جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني وعلاقته بتعزيز التعلم المنظم الذاتي لديهم

محمد خالد أحمد طميزة

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1446 هـ – 2024 م

دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني وعلاقته بتعزيز التعلم المنظم الذاتي لديهم

إعداد:

محمد خالد أحمد طميزة

بكالوريوس رياضيات – جامعة القدس المفتوحة – الخليل– فلسطين

المشرف: د. رجاء العسيلي

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في الإدارة التربوية –
من كلية العلوم التربوية – عمادة الدراسات العليا– جامعة القدس – فلسطين

القدس– فلسطين

1446 هـ – 2024 م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

الإدارة التربوية

إجازة الرسالة

دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني وعلاقته بتعزيز التعلم المنظم الذاتي لديهم

اسم الطالب: محمد خالد أحمد طميزة

الرقم الجامعي: 22120036

المشرف: د. رجاء العسيلي

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 31-07-2024 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

الدكتورة رجاء زهير العسيلي	(مشرفاً ورئيس لجنة المناقشة)	التوقيع:
الدكتور محمد عوض شعيبات	ممتحناً داخلياً	التوقيع:
الدكتور كرم سفيان الكركي	ممتحناً خارجياً	التوقيع:

القدس – فلسطين

1446 هـ / 2024 م

الإهداء

إلى من وهبني العزم والإرادة، إلى من يسر لي دربي ووفقني إلى ما كنت أحلم به وزيادة، إلى الله تعالى أقدم عملي خالصا راجياً من ورائه العبادة لا الريادة

إلى والديّ الأعزاء

إلى رفيقة الدرب.. زوجتي الغالية

إلى أهلي وإخوتي وأخواتي الأعزاء الغاليين على قلبي

إلى أصدقائي وزملائي وزميلاتي الأعزاء

الى كل من تمنى لي الخير ودعا لي بالتوفيق أهدي ثمرة تعبي وجهدي المتواضع

إقرار

أقر أنا معد 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: محمد خالد طميزة

التاريخ: 31-07-2024

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد الطاهر الأمين وبعد ...

بعد أن أعانني الله على إنجاز هذا العمل المتواضع، لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى أستاذتي الدكتورة رجاء العسيلي بتفضلها الاشراف على هذه الرسالة، ولما قدمته لي من عون ومساعدة وتوجيه.

كما اتوجه الى اعضاء لجنة المناقشة الدكتور محمد شعيبات والدكتور كرم الكركي على تفضلهما بقبول مناقشة الرسالة، والى جامعة القدس ممثلة بأعضاء هيئة التدريس، والى كل من ساهم في تحكيم اداة الدراسة

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني وعلاقته بتعزيز التعلم المنظم الذاتي لديهم من وجهة نظر المعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل، اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، تكون مجتمع الدراسة من (1169) معلماً ومعلمة في مدارس مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل، وقام الباحث بتصميم استبانة كأداة للدراسة؛ بغرض جمع البيانات من عينة الدراسة التي تكونت من (510) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية.

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني (التخطيط للتعلم الإلكتروني، والتوعية ونشر ثقافة التعلم الإلكتروني، والبنية التحتية) من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة متوسطة، وكذلك بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية في التكنولوجيا)، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى أن مستوى التعلم المنظم الذاتي (التخطيط للتعلم الذاتي، وإدارة الوقت، وإدارة الضغوط) لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية في التكنولوجيا)، ووجود علاقة ارتباط إيجابية بين دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني وتعزيز التعلم المنظم الذاتي لديهم من وجهة نظر المعلمين.

وخرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات، والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التعلم الإلكتروني، التعلم المنظم ذاتياً، الإدارة المدرسية، المرحلة الثانوية.

The Role of School Administration in Enabling Secondary School Students to Learn E-Learning and Its Relationship to Enhancing Their Self-Regulated Learning

Prepared By: Mohammad KH. Tomaizi

Supervisor: Dr. Raja Osaily

Abstract:

The study aimed to identify the role of school administration in enabling high school students to engage in e-learning and its relationship to enhancing their self-regulated learning from the teachers' perspectives in the schools of the Directorate of Education/South Hebron. This study followed a descriptive correlational methodology. The study population consisted of 1,169 teachers in the schools of the Directorate of Education/South Hebron. The researcher designed a questionnaire as a tool for the study to collect data from a sample of 510 teachers, who were selected using stratified random sampling.

The study results showed that the extent of role of school administration in enabling high school students to engage in e-learning (planning for e-learning, raising awareness and promoting the culture of e-learning, and infrastructure) from the teachers' perspectives was at a moderate level. The results also indicated that there were no statistically significant differences between the mean scores of the extent of school administration's role in enabling high school students to engage in e-learning from the teachers' perspectives attributed to the variables (gender, educational qualification, years of experience, and technology training courses). Furthermore, the study found that the level of self-regulated learning (self-learning planning, time management, and stress management) among high school students from the teachers' perspectives was at a moderate level. Additionally, the results showed no statistically significant differences between the mean scores of the level of self-regulated learning among high school students from the teachers' perspectives attributed to the variables (gender, educational qualification, years of experience, and technology training courses). Moreover, the study revealed a positive correlation between the role of school administration in enabling high

school students to engage in e-learning and enhancing their self-regulated learning from the teachers' perspectives.

The study concluded with a set of recommendations and suggestions.

Keywords: E-learning, self-regulated learning, school administration, high school.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1. 1. المقدمة

يواجه العالم اليوم العديد من الصعوبات والتغيرات السريعة، الناجمة عن التطور التكنولوجي والمعرفي الهائل, وقد دفع ذلك المجتمعات إلى التكيف مع هذا التطور، ولعل النظام التربوي هو الأسبق في ذلك، ولكي تستطيع النظم التربوية مواكبة التطورات والتحديات، يجب عليها أن تواجهها بكل الوسائل والطرق، وأن تحوّل الأزمات والصعوبات إلى فرص للنمو والازدهار, وذلك من خلال تنمية وتطوير الموارد البشرية وتعليمهم، وهو من أهم الأهداف التي تسعى إليها الدول, كما يعد التعليم المحرك الأساسي لتنمية المجتمع وجعله متميزًا عن غيره؛ لذلك سعت المجتمعات المتقدمة إلى الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة وتقنياتها في العملية التعليمية، لتحسين المناهج وطرق التدريس ورفع جودة الخدمات التعليمية المقدمة للمتعلمين. وذلك بهدف بناء أجيال وأفراد قادرين على التغيير والتقدم والنجاح في مختلف المجالات.

ويؤكد عامر (2015) بأن التكنولوجيا الحديثة أصبحت من المسلمات في مختلف مجالات الحياة، ومن أهم تلك المجالات مجال التربية والتعليم، فقد أدى التطور التكنولوجي إلى ظهور طرق وأساليب جديدة

للتعليم غير المباشر، تعتمد على استخدام التقنيات الحديثة بأشكالها المختلفة، مثل استخدام الكمبيوتر وتطبيقاته، والأقمار الصناعية والقنوات الفضائية، وشبكة المعلومات الدولية والإنترنت، بغرض توفير التعليم للجميع في أي زمان ومكان.

ومن الملاحظ أن الإدارة الحديثة قد تأثرت بشكل كبير بالتطورات الهائلة في مجال تكنولوجيا الاتصال والمعلومات وقد أصبح التحول من الأساليب الإدارية التقليدية إلى الأساليب الإلكترونية سمة رئيسية في العمل الإداري الحديث ولا يمكن لأي مؤسسة حكومية أو تجارية أو تعليمية أن تنجز معاملاتها دون استخدام شكل من أشكال هذه التكنولوجيا (عطير، 2017).

كما تعد الإدارة المدرسية الفعالة الأساس في العملية التعليمية، فهي التي تحدد الخطوط العريضة وتضع الخطط لتحقيق هدف مشترك في إطار زمني محدد. وتسعى إلى تطوير العملية التعليمية والتعلمية والرفع من مستوى الإنجاز، وذلك من خلال تعريف العاملين في المدرسة بمسؤولياتهم وتوجيههم التوجيه التربوي الصحيح (الديحاني ، 2017).

إضافة إلى ذلك، لم يعد دور مدير المدرسة يقتصر على إدارة شؤون المدرسة المختلفة، بل أصبح عليه أن يأخذ في الاعتبار العملية التربوية، وتطورها من جميع الجوانب، بما في ذلك الجوانب المجتمعية المحلية، ويعمل على تنميتها. ومن المفاهيم الحديثة لأدوار مدير المدرسة قيادة عملية تجديد وتطوير العملية التربوية في مدرسته إلى أعلى مستويات الجودة والفاعلية والكفاءة. وعليه توفير التسهيلات المختلفة للعاملين، وتوفير الدورات والأنشطة، وإطلاعهم على كل ما هو جديد من متغيرات في ظل التغيرات المتسارعة في هذا القرن (عبد الباري وشتات، 2019).

ويجب على مدير المدرسة الجيد أن يكون قادراً على إيجاد رؤية مشتركة بين جميع العاملين في المدرسة، وتحفيزهم على السعي لتحقيق الأهداف المشتركة. ويمكن أن يسهم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

في تحسين إدارة النظم التربوية ومؤسساتها، ويسهل استخدام الأساليب التعليمية الحديثة، لتوسيع وزيادة فرص الحصول على تعليم جيد (الصرايرة، أبو حميد، 2016).

وقد أسفر التطور المتسارع عالميًا لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات عن ظهور أساليب وطرق وأنواع جديدة من التعلّم: كالتعلّم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، وهما ركنان أساسيان في نظام التعليم الشامل في المجتمعات الحديثة (عبد الباري، 2017).

ونتيجة الاعتقادات المتنامية في الفوائد التي يحققها التعلّم الإلكتروني لمختلف جوانب العملية التعليمية، حيث يستطيع بفضل مرونته أن يطور العملية التعليمية ويحل العديد من المشكلات التي تواجهها العملية التعليمية التقليدية، ويقدم المحتوى التعليمي للطلاب في أي زمان ومكان عبر شبكة الإنترنت وبوسائل متنوعة تلائم جميع الظروف والمستويات، ويقلل من تكاليف التعليم، كما يساعد المدارس على استيعاب الأعداد الكبيرة من المتعلمين، وتوفير التعليم للسكان في المناطق النائية مع الحفاظ على مستوى التعليم. (اليحيوي، 2011).

ويمثل التعلم الإلكتروني وسيلة فعالة لتطوير أساليب التعلم التقليدية؛ لأنها تعزز قدرات المعلمين والطلاب على التدريس والتعلم، كما توفر التواصل والتعلم الفعال، مما يعزز العمل الجماعي وتبادل الأفكار بين الطلاب والمعلمين. وقد يمثل التعلم الإلكتروني أكثر تنوعًا، ويقدم تعلمًا بديلًا أكثر فعالية من التعلم التقليدي، وهو عملية لتحسين التعلم من خلال اكتساب المعرفة أو نشرها من خلال العديد من الأساليب التكنولوجية مثل الدردشة الصوتية وعقد المؤتمرات المرئية والمناقشات عبر الإنترنت.

.(Diab & Elgahsh, 2020)

وتشير لموشي (2016) أن التعلّم الإلكتروني من الأساليب الشائعة الاستخدام هذه الأيام؛ لما له من فوائد كثيرة منها: تحسين المستوى العلمي والتحصيلي للطلبة، وتوفير الوقت والجهد، وتوفير فرص التعلم المستمر، وتطوير المعارف، وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين.

كما يمنح الطالب الحرية والتحكم في تعلمه واعتماده على ذاته، فيعزز التواصل والمشاركة بين الطلاب، ويحسن قدرات الطلاب المعرفية، ويثير حماسهم واهتمامهم، ويحسن فهمهم للمعلومات، ويمنحهم القدرة على اختيار أسلوب التعلم الذي يناسبهم، ويمكن أن تجعل تجربة التعلم الإلكتروني الطلاب أكثر انخراطًا بالمادة الدراسية، وتحول دور المعلم من الملقن إلى الموجه، مما يجعل العملية التعليمية أكثر إثارة وتشويقًا (Thomas et al, 2012).

ويُسهم التعلم الذاتي في جعل التعلم يدور حول المتعلم بدلاً من المعلم. لذلك يجب أن يُمنح المتعلم الفرصة لكي يختار ويتحمل مسؤولية ما يريد تعلمه. بحيث يصبح مسيطرًا على نفسه ومتفاعلًا بطريقة إيجابية مع كل موقف يواجهه، حيث إن فعاليته وإيجابيته تجعله شخصاً راغباً محباً للتعلم، عاملاً على زيادة معرفته، حريصاً على التجديد والإبداع والابتكار (حسين، 2016).

يُعرف التعلم الذاتي بأنه عملية تعلم يقوم بها الفرد بنفسه، باستخدام الوسائل التعليمية المختلفة. وهو نظام تعليمي متكامل يلبي متطلبات العصر واحتياجات المجتمع، يبدأ في المراحل التعليمية المختلفة ثم يستمر طوال حياة الإنسان بدعم من المؤسسات التربوية (عامر، المصري، 2013)، كما يعد التعلم الذاتي من أساليب التعلم التي ينبغي تشجيعها لدى الشباب؛ لأنه يسعى إلى ترسيخ الاتجاهات الإيجابية الجديدة في شخصيتهم، ويساعدهم على إتقان المهارات الأساسية، وإنشاء بيئة مناسبة للإبداع والتميز (دغريري، 2019).

وفي فلسطين فقد تضافرت آثار الحرب على قطاع غزة، مع مضايقات الاحتلال الإسرائيلي المستمرة في الضفة الغربية، لتخلق صورة مأساوية للوضع التعليمي في الضفة الغربية وغزة، فمنذ اندلاع الحرب، شهدت المدارس إغلاقات متكررة وتوقفاً عن الدراسة بشكل متقطع، مما أثر سلباً على استمرارية العملية التعليمية، ومستوى التعلم للطلاب. لقد تحوّلت المدارس إلى مواقع للاجئين ومأوى للنازحين في غزة، كما أصبحت تعكس صدى أصوات الحزن والصمت في الضفة الغربية (العامور، 2024)

ومن هذا المنطلق تعدّ هذه الدراسة حول دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني وعلاقته بتعزيز التعلم المنظم الذاتي من وجهة نظر المعلمين – باعتبارها أحد الأنماط التعليمية الحديثة– إحدى الإسهامات المتوقع أن يكون لها التأثير القوي في رصد هذا النمط من التعليم، وتقديم مراجعة لهذا الواقع للنهوض بالمنظومة التعليمية الفلسطينية.

1. 2. مشكلة الدّراسة وأسئلتها

تشكل الإدارة في أي مؤسسة، ومنها المؤسسات التعليمية والمدارس رأس النظام، ومخطط السياسات وواضعها، ولذلك فإنه يقع على عاتقها تبني الاستراتيجيات المناسبة، واللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية، ومواكبة التطورات الحاصلة في المجال التربوي والتعليمي، والتكيف مع السياسات والمتغيرات سواء في بيئة المدرسة الداخلية، أو الخارجية.

وقد شكلت أحداث حرب غزة (7 أكتوبر) تحدياً كبيراً للنظام التربوي في فلسطين ككل، إذ ترتب على ذلك اتخاذ إجراءات في مدارس الضفة الغربية، ومن ضمنها مدارس جنوب الخليل، قامت على إثرها وزارة التربية والتعليم، والمديريات التابعة لها، بالانتقال للتعلم الإلكتروني، لضمان الاستمرار في العملية التعليمية في ظل هذه الظروف.

وقد انتقلت هذه التحديات بدورها إلى الإدارات المدرسية، وهي التي يقع على عاتقها ضمان تطبيق مثل هذه القرارات، من حيث تمكين المعلمين والطلبة بمهارات التعلم الإلكتروني، وتوفير متطلباتها، وتشجيعهم على تطبيقها، ونظراً لما تشكله الإدارات المدرسية من قوة مؤثرة، وعنصراً رئيساً وفاعلاً ضمن البيئة المدرسية، فإن قياس دور الإدارات المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني، يمكن أن يسهم في تقويم دورها، وتوجيهه بالشكل الصحيح، لتحقيق الفائدة المرجوة منه.

وقد لاحظ الباحث خلال عمله معلماً للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية، ضعف الإمكانات، والتوجهات الإدارية لتمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني، ويرجع ذلك إلى طبيعة المرحلة

الثانوية، وما تمتاز به من خصوصية نظراً لأهميتها في تأهيل الطلبة للمرحلة الجامعية، أو طبيعة المرحلة العمرية للطلبة، التي تحتاج معاملة خاصة، متفهمة لاحتياجاتهم، والعمل على تلبيتها، إضافة إلى ضعف البنى التحتية، والمعدات اللازمة للتعلم الإلكتروني.

وتؤكد ذلك دراسة الضمور (2020) التي أظهرت وجود معوقات منها: عدم وجود أجهزة حاسوب كافية لبعض الطلبة، وعدم توفير خدمة الإنترنت، وعدم تجهيز مختبرات حاسوبية تتوفر فيها المعدات اللازمة، ووجود بعض المشكلات الفنية في بعض أجهزة الحاسوب والإنترنت، كما توجد معيقات تكمن في التوظيف الفعال للتكنولوجيا، وعدم وجود وقت مناسب للمدرسين للتخطيط والإعداد والتوظيف، وقلة امتلاك الطالب لمهارات التكنولوجيا الأساسية، وضعف في فعالية برامج تدريب المعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات.

ومن هنا جاءت الدراسة للكشف عن دور المدرسة في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي مدارس مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل وعلاقته بتعزيز التعلم المنظم ذاتياً لديهم، ولذلك تحاول الدراسة الحالية الإجابة على الأسئلة الآتية:

السّؤال الأوّل: ما مستوى دور الإدارة المدرسة في تمكين طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلّمين؟

السّؤال الثّاني: هل تختلف المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسة في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير (الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة، ودورات التدريبية في التكنولوجيا)؟

السّؤال الثّالث: ما مستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين؟

السّؤال الرّابع: هل تختلف المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير (الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة، ودورات التدريبية في التكنولوجيا)؟

السّؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني وتعزيز التعلم المنظم الذاتي لديهم من وجهة نظر المعلمين؟

1. 3. فرضيّات الدّراسة

انبثق عن السّؤال الدراسي (الثّاني، والرّابع، والخامس) الفرضيات الصّفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسة في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير (الجنس).

الفرضية الثّانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسة في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلّمين تبعاً لمتغيّر (المؤهّل العلمي).

الفرضية الثّالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسة في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

الفرضية الرّابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسة في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير (دورات التدريبية في التكنولوجيا).

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير (الجنس).

الفرضية السّادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير (المؤهّل العلمي).

الفرضية السّابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

الفرضية الثّامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين متوسّطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير (دورات التدريبية في التكنولوجيا).

الفرضية التّاسعة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq .05$) بين دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني وتعزيز التعلم المنظم الذاتي لديهم من وجهة نظر المعلمين.

1. 4. أهداف الدّراسة

سعت الدّراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التّعرف إلى مستوى دور الإدارة المدرسة في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلّمين.

2. تقصّي الفروق ذات الدّلالة الإحصائية في تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة لدور المدرسة في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلّمين تبعا لمتغيّرات (الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة، ودورات التدريبية في التكنولوجيا).
3. التّعرف إلى مستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين.
4. تقصّي الفروق ذات الدّلالة الإحصائية في تقديرات أفراد عيّنة الدّراسة للمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تبعا لمتغيّرات (الجنس، والمؤهّل العلمي، وسنوات الخبرة، ودورات التدريبية في التكنولوجيا).
5. الكشف عن وجود علاقة ارتباط بين تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني وتعزيز التعلم المنظم الذاتي من وجهة نظر المعلمين.
6. الوصول إلى توصيات ستساهم في مساعدة المعنيين بالأمر.

1. 5. أهمّية الدّراسة

تنبع أهمّية هذه الدّراسة من النّاحيتين النّظرية، والتّطبيقية على النّحو الآتي:

1. 5. 1.الأهمّية النّظرية

تكمن أهمّية هذه الدّراسة من النّاحية النّظرية، بأنّها تسهم بإلقاء الضّوء على دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني وعلاقته بتعزيز التعلم المنظم الذاتي في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من وجهة نظر معلّميها، فقد اكتسبت أهمّية خاصّة، إذ تعتبر من الدّراسات النّادرة في المجتمع الفلسطيني– على حد علم الباحث – الّتي تدرس " دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني وعلاقته بتعزيز التعلم المنظم الذاتي من وجهة نظر المعلّمين". فقد تسهم هذه الدّراسة في الخروج بمعلومات، وبيانات جديدة، تضاف إلى المعرفة العلمية الّتي تفيد وزارة التربية والتعليم والمجتمع، حيث تعدّ الدّراسة الحالية على درجة من الأهمّية، ومن الممكن أنّ تقدّم هذه

الدّراسة معلومات عن واقع الممارسات الإدارية لمديري المدارس في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل للمساعدة في اتّخاذ القرارات، والإجراءات.

1. 5. 2. الأهمّية التّطبيقية

أمّا من النّاحية التّطبيقية، فيتوقّع أن تفيد نتائج هذه الدّراسة القائمة على الناحية العملية والتّربوية والإدارية الإشرافية في وزارة التّربية، في تقديم خدمات تربوية إدارية إشرافية وتدريبية لهم، كما يتوقّع أن تسهم في مساعدة الباحثين في هذا المجال في المراحل اللّاحقة على إجراء المزيد من الدّراسات حول دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني وعلاقته بتعزيز التعلم المنظم الذاتي، وهذا يدفع بعض الباحثين إلى تناولها في دراسات ميدانية لاحقة في ميدان الدّراسة الحالية نفسها.

1. 5. 3.حدود الدّراسة:

تتمثل حدود الدّراسة الحالية في الآتي:

الحدود الموضوعي: دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني وعلاقته بتعزيز التعلم المنظم الذاتي من وجهة نظر المعلمين.

الحدود البشرية: اقتصرت تطبيق هذه الدّراسة على معلّمي مدارس المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل.

الحدود المكانية: طبّقت هذه الدّراسة على المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل.

الحدود الزّمانية: طبّقت هذه الدّراسة في الفصل الدّراسي الثّاني من العام الدّراسي 2024/2023م.

الحدود المفاهيمية: تقتصر الدّراسة على الحدود المفاهيمية، والمصطلحات الواردة في الدّراسة.

الحدود الإجرائية: استخدم الباحث في هذه الدّراسة أداة (الاستبانة) وهي: مقياس **دور** الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني، ومقياس دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة

المرحلة الثانوية من تعزيز التعلم المنظم الذاتي، وهي بالتّالي ستقتصر على الأداة المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها، وثباتها على عيّنة الدّراسة وخصائصها، والمعالجات الإحصائية المناسبة.

كما أنّ تعميم نتائج الدّراسة الحالية مقيّدٌ بدلالات صدق وثبات الأداة المستخدمة، ومدى الاستجابة الموضوعية لأفراد عيّنة الدّراسة على هذه الأداة من جهة، وعلى مجتمعات مشابهة لمجتمع الدّراسة من جهة أخرى.

1. 5. 4. التّعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيّرات الدّراسة

اشتملت الدّراسة على المصطلحات الآتية:

الإدارة المدرسية: هي كل الجهود والأعمال المترابطة والمتناسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة، ويضم هذا الفريق مدير المدرسة ومساعديه والمعلمين والإداريين والفنيين، بهدف تحقيق الأهداف التعليمية داخل المدرسة وخارجها، وبما يتفق مع ما يريده المجتمع من تربية أبنائه تربية صالحة على مبادئ سليمة (الفرجات، 2019).

وتعرَّف الإدارة المدرسية إجرائياً: بأنها مجموعة من العمليات المترابطة والمتكاملة التي يقوم بها مدير المدرسة وفريقه الإداري، من أجل ضمان سير العملية التعليمية في المدرسة بكفاءة وفاعلية، وتحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

التمكين: هو إثارة أو تشجيع العاملين على الاندماج في العمل والمساهمة في اتخاذ القرارات التي تؤثر على أداء مهامهم وواجبات وظائفهم (الجهني، 2020).

ويعرَّف التمكين إجرائياً: بأنه منح القوة والسلطة للأفراد، وإعطاؤهم حق المشاركة في صنع القرار، وضمان استقلاليتهم في مكان العمل.

المرحلة الثانوية: هي المرحلة التي تشمل الصفوف (10 –12) بمختلف مساراتها سواء الأكاديمية، أو التقنية، أو المهنية، ويتم في هذه المرحلة تقديم خبرات علمية، وعملية متنوعة، تهيئ الطلبة لإكمال مسيرتهم التعليمية، أو الالتحاق بسوق العمل (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2021).

التعلم الإلكتروني: هو توظيف أو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بما فيها الإنترنت، لتحسين وتطوير ودعم عملية التعلم والتعليم. (Samuel, 2021)

ويعرَّف التعلم الإلكتروني إجرائياً: بأنه عملية تعلم تعتمد على استخدام التكنولوجيا الحديثة، خاصةً الإنترنت، في تقديم المحتوى التعليمي للمتعلمين في أي وقت وفي أي مكان، سواء كان بشكل تزامني أو غير تزامني.

التعزيز: هو عملية تقوية السلوك المرغوب فيه، أو زيادة احتمالات حدوثه مرة أخرى، وذلك من خلال تقديم مكافآت أو إزالة عوائق بعد حدوثه. ولا يقتصر دور التعزيز على زيادة احتمالات تكرار السلوك في المستقبل، بل له أيضًا أثر إيجابي على الحالة النفسية، فالتعزيز يؤدي إلى تحسين تقدير الذات، وزيادة الدافعية، وتقديم ملاحظات مفيدة. فالتعزيز يؤدي إلى تحسين تقدير الذات، وزيادة الدافعية، وتقديم ملاحظات مفيدة تساعد على تطوير السلوك (القبلي، 2014).

ويعرَّف التعزيز إجرائياً: بأنه عملية زيادة تكرار حدوث سلوك قليل التكرار أو الإبقاء على درجة تكرار سلوك كثير التكرار. ويحدث ذلك بإضافة مثيرات إيجابية أو إزالة مثيرات سلبية بعد حدوث السلوك.

التعلم المنظم الذاتي: هو القدرة على تحديد الأهداف، والتخطيط لعملية التعلم، والحفاظ على السجلات الدراسية، ومتابعة تعلمه وتقييمه، والاستماع إلى مادة التعلم واستيعابها، وطلب المساعدة الاجتماعية والاكاديمية من الآخرين (جردات، 2015).

ويعرَّف التعلم المنظم الذاتي إجرائياً: بأنه عملية تعلم يقوم فيها المتعلم بتنظيم سلوكه وبيئة تعلمه لتحقيق أهداف تعلمية محددة، وذلك من خلال استخدام مجموعة من المهارات والعمليات المعرفية وما وراء المعرفية.

مديرية تربية جنوب الخليل: هي إحدى مديريات التربية والتعليم في الضفة الغربية، وهي مسؤولة عن الإشراف على العملية التعليمية في منطقة جنوب الخليل.

الفصل الثّاني

الإطار النّظري والدّراسات السّابقة

تناول هذا الفصل الإطار النظري المتعلق بمتغيرات الدراسة، مع ذكر العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة، ومن ثم التعقيب على تلك الدراسات وموقع الدراسة الحالية منها.

2. 1. الإطار النّظري

تمهيد

يعتبر التعليم أساس البناء والرقي في المجتمعات، إذ تحرص الأمم والشعوب على النهوض به؛ إلا أن واقع التعليم الحالي يعتمد على النمطية، وهو الذي يجعل العبء الأكبر يقع على المعلم، بينما يكون دور المتعلم مستمعاً إلى حد كبير.

وتسعى الكثير من المؤسسات إلى تطوير التعليم، من خلال إيجاد طرق جديدة للتدريس تهدف إلى أن يكون المتعلم فيها مشاركًا وفعالًا، وأن يكون المعلم فيها ميسرًا وموجهًا. كما يواجه عالم اليوم العديد من الصعوبات التي تقف في طريق تطوره، ويشهد تحولات عميقة في مختلف جوانب الحياة، لذلك يجب على المؤسسات التعليمية أن تتعامل مع هذه التحديات من خلال تبني أساليب تعليمية حديثة وطرق تدريس غير

تقليدية، وأن تتفاعل مع التحديات الجديدة من خلال تبني أفكار تربوية مبتكرة وأنماط تعليمية فريدة، وأن تتغير وتتطور بما يتناسب مع متطلبات العصر واحتياجات المجتمع (الديحاني، 2017).

2. 2. الإدارة المدرسية

نشأت الإدارة المدرسية من الإدارة التعليمية عندما وجدت المدرسة الحديثة، ويمكن القول بأن الإدارة التعليمية وجدت في نُظم التعليم منذ نشأتها، وقد اعتمد تطور الإدارة التعليمية على أساس علمي على مفاهيم الإدارة في مجالات الصناعة وإدارة الأعمال، ثم انتقل علم الإدارة من المؤسسات الصناعية إلى مجال الإدارة العامة والتي نشأت منها الإدارة التعليمية (آل ناجي، 2016).

وفي إطار الحديث عن علاقة الإدارة التعليمية بالإدارة العامة، يمكننا القول بأنه علاقة الخاص بالعام، أي علاقة الفرع بالأصل، فالإدارة العامة هي التي تختص أو تقوم بالأعمال العامة لجميع أفراد المجتمع عن طريق الأجهزة والهيئات، والمنظمات التابعة للدولة في أطرها القانونية والدستورية، وبما لا يتعارض معها، والإدارة العامة سواء كانت مركزية أو لا مركزية، إنما هي تنفيذ للسياسة العامة وهي تحولها إلى إجراءات وخطط تحقق المصلحة العامة (آدم، 2014)

وتعد الإدارة المدرسية جزءاً من الإدارة العامة في الدولة، والتي تطورت وتغيرت بتغيّر الظروف فلم تعد مرتبطة بالعمل الروتيني لحصر غياب الطلاب وصيانة المدارس والالتزام بتعليمات النظام المدرسي، بل تعدت هذه المفاهيم لتدور حول الطالب، وتوفير ما يحتاجه لتوجيه نموه؛ حتى يتمكن من تحمل مسؤوليات عديدة في الحاضر والمستقبل والاهتمام بمستوى المعلمين والارتقاء به لتحسين العملية التعليمية، فمسؤولية مدير المدرسة هي خلق بيئة تعليمية مناسبة للمدرسة وتوليد الرغبة في التعلم في أذهان الطلاب والمعلمين (Qaralleh, 2020)

ويرى الباحث أن الإدارة المدرسية تقوم بتنفيذ سياسات الدولة، ووزارة التربية والتعليم داخل المدرسة، والتأكد من تحقيق أهدافها، والسعي نحو تطويرها، فهي تخضع للإشراف المباشر من قبل قسم التعليم العام،

ومديريات التربية، ووزارة التربية والتعليم، ولعل هذا ما يميز الإدارة المدرسية الحكومية عن إدارة المؤسسات العامة الأخرى، إذ تحظى المدارس بخصوصية تتميز بها ترتبط بدورها الحيوي، وتنمية وتطور المجتمع ككل.

ونتيجة لذلك التطور ، فقد تعددت تعريفات الباحثين، والمهتمين في المجال التربوي والإداري للإدارة المدرسية، فعرفها عطوي (2014) بأنها الجهود المنسقة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة (إداريين وفنيين) بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة، تحقيقاً يتمشى مع ما تهدف إليه الدولة من تربية أبنائها تربية صحيحة وعلى أسس سليمة، وهي بذلك عملية تخطيط وتنسيق وتوجيه لكل عمل تعليمي أو تربوي يحدث داخل المدرسة من أجل تطور وتقدم التعليم فيها.

كما عرفها العدل (2012) بأنها نظاماً متكاملًا يتفاعل بشكل إيجابي داخل المدرسة وخارجها، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التربوية للدولة، وإعداد الأفراد بما يتناسب مع المصالح العامة لها، وبما يتوافق مع أهداف المجتمع المحلي.

فالإدارة المدرسية من هذا المنظور، تتمثل في العمل المتكامل الذي يقوم به جميع العاملين في المدرسة، من مدير ومن يساعده والإداريين بشكل عام، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التربوية المطلوبة، سواء داخل المدرسة أو خارجها، بما يتوافق مع الأهداف المجتمعية المرسومة بغية تربية أبناء المجتمع بشكل صحيح وَبَنَّاء (النعمان، 2016).

وقد تناول عبد الباري (2016) مفهوم الإدارة المدرسية استناداً إلى الدور القيادي لمدير المدرسة، ولما له من دور أساسي ومهم في نجاح العملية التربوية، وامتلاك القدرة على بناء علاقات إيجابية مع المعلمين، وتحفيزهم وحثهم على بذل قصارى جهدهم في العمل، فقيادة عملية التطوير والتجديد للعملية التربوية أصبحت من المفاهيم الحديثة لأدوار مدير المدرسة، وذلك من أجل تحقيق أعلى درجات الجودة والفاعلية

والكفاءة. وعليه تقديم التسهيلات المختلفة للعاملين وتوفير الدورات والأنشطة، واطلاعهم على كل ما هو جديد من متغيرات في ظل التغيرات المتسارعة في هذا القرن.

أما نصرات (2023) فقد عرّفها في ضوء هدفها الرئيس المتمثل في تحسين العملية التعليمية، فهي: مجموعة من المهام والعمليات الدقيقة والمتناغمة والمتكاملة يقوم بها مدير المدرسة والعاملين معه لتحقيق جملة من الأهداف بغية تحسين العملية التعليمية.

وتُعرف أيضاً بأنها: الجهود المنظمة والمنسقة والمتسقة والهادفة التي يقوم بها مدير المدرسة كقائد تربوي، بالتعاون مع كافة المعلمين والعاملين داخل المدرسة، بغرض الوصول إلى خلق بيئة تربوية تسهم في تحقيق وزيادة الفاعلية التعليمية للمدرسة (القزدار، 2023)

ويرى أكبوري وآخرون (Akporehe, 2024) استناداً إلى اعتبار أن الإدارة المدرسية بمثابة عملية إدارية لا غنى عنها وحيوية لإدارة النظام المدرسي بفعالية وإنتاجية وكفاءة، وبذلك فإن مفهوم الإدارة المدرسية عنده أنها: ممارسة توجيه الأصول البشرية والمادية للمدرسة نحو تحقيق رسالتها المعلنة.

وبناء على التعريفات السابقة، يعرف الباحث الإدارة المدرسية بأنها: الإجراءات والممارسات الإدارية التي يُنفذها مدير المدرسة بهدف تطوير وتحسين الأداء التعليمي وذلك بالتعاون مع المعلمين داخل المدرسة، والمجتمع المحلي والمؤسسات المحلية خارج المدرسة وصولاً على تحقيق رسالتها.

2. 2. 1.أهداف الإدارة المدرسية

تهدف الإدارة المدرسية إلى تحقيق الأهداف التربوية التي تضعها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وتنمية الشخصية العلمية والعقلية والجسدية والاجتماعية للطلاب، وتنسيق الأعمال المدرسية بشكل يساهم في تحسين العلاقات بين العاملين. وأضاف المبروك (2017) مجموعة الأهداف الآتية التي تعتبر من المهام للإدارة وهي: الامتثال للأنظمة الصادرة عن الإدارة التعليمية العليا, والتفكير في مستقبل المدرسة ووضع خطط لتطويرها, ومتابعة تنفيذ المشاريع في المدرسة, وتنظيم الأنشطة المدرسية التي تنمي شخصية الطلاب

الاجتماعية, والتواصل مع أولياء الأمور لتعزيز العلاقات بين المدرسة والبيئة الخارجية, والسعي إلى إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه المدرسة بالتعاون مع البيئة.

وحدد القردامي (2023) أهداف الإدارة المدرسية، على النحو الآتي:

1. **أهداف تربوية:** ومنها صياغة الأهداف التربوية للتدريس وكشف الاحتياجات الفنية والتربوية للمعلمين وتدريبهم، وتعريف المعلمين بطرق التدريس، والأساليب الحديثة والنظريات والأفكار التربوية.
2. **أهداف إدارية:** ومن ذلك مواكبة فعاليات اليوم الدراسي تربوياً وإدارياً داخل المدرسة، والاطمئنان إلى التقيد باللوائح المنظمة للعملية التعليمية ووضع الخطط التي تحقق أهداف التعلم.
3. **أهداف تطويرية:** ومنها مساعدة المعلمين على تحقيق الأهداف المراد تحقيقها وتحسين مستوى الأداء.
4. والنمو المهني وإكساب الخبرات المتميزة الجديدة لهم، واكتشاف القدرات التي يمكن الاستفادة منها في التعليم، وتحسين المنهج المدرسي وعملية التدريس وتطوير المادة، وتنمية القدرة على النمو الذاتي والنقد البناء، والاستفادة من البحوث والندوات ووسائل التكنولوجيا والتعليم الحديث.
5. **أهداف علاجية:** ومن ذلك الخدمات العلاجية لحاجات المعلمين، ومعالجة حالات الضعف والفروق الفردية بين الطلاب والإسهام في معالجة المشاكل الطارئة لدى المدارس والمعلمين والتغلب على الصعوبات والعقبات التي تواجه المسيرة التعليمية.
6. **أهداف تقويمية** ومنها تقويم الأهداف التربوية ونتائج التعلم، وإعداد التقارير الدورية، وإجراء الدراسات والإحصاءات للتقويم والمعالجة، وتقويم وتنمية العملية التربوية التعليمية.

ويرى الباحث أن أهداف الإدارة المدرسية هي أهداف شاملة تنبثق من مفهوم الإدارة المدرسية لتشمل أهداف خاصة بالمعلمين، والطلبة، والمدرسة، والمنهاج، والتقويم، فالإدارة المدرسية هي المسؤولة عن كل عناصر العملية التعليمية والتفاعل بينهما داخل المدرسة، بل تمتد أبعد من ذلك لتصبح مسؤولة عنها حتّى خارجها.

2. 2. 2. وظائف الإدارة المدرسية

تتمثل وظائف الإدارة المدرسية، بحسب الشوا (2016) في الحفاظ على النظام وتنمية الطلاب من خلال جميع الجهود والنشاطات التي تقوم بها، والاهتمام بعمليات التخطيط والتنظيم والتنسيق والرقابة والتقويم؛ كما تحرص على نظام اتصال وتواصل فعال، وذلك دعمًا للعلاقات الفعالة داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، كما تبرز أهمية الإدارة المدرسية في ربط المؤسسة التعليمية بالمجتمع المحلي، وذلك بهدف تحسين أداءها في إعداد جيل قادر على العطاء وخدمة مجتمعه. ومن أهم الوظائف الإدارية التي تؤثر في تطبيق التعلم والتعليم الإلكتروني في المجال الإداري المدرسي، الآتي:

1. التخطيط المدرسي

تُعتبر عملية التخطيط المدرسي من أهم وظائف الإدارة المدرسية، وهي تأتي قبل المهام الأخرى، فالإداري يجب أن يفكر أولاً في الهدف الذي يسعى إليه، ثم يضع خطة لتحقيقه، ومن أجل القيام بعملية التخطيط المدرسي، يجب على الإداري أن يتنبأ بالتغيرات التي تحدث في البيئة، سواء كانت تكنولوجية أو اقتصادية أو معلوماتية، وذلك لأن هذه التغيرات تؤثر بشكل كبير على إنجاز أهدافه، كذلك فإن الموارد المتاحة للإداري، سواء كانت بشرية أو مادية أو معلوماتية، لها ارتباط كبير بإنجاز أهدافه، وبالتالي، يمكن القول بأن إنجاز أهداف المدرسة مرتبط ومتوقف على أربعة عوامل رئيسة، هي: البيئة التي تعمل فيها المدرسة، والمعلومات، والموارد المتاحة، وجهود العاملين من مديرين ومعلمين وغيرهم (الشيخ وآخرون، 2013).

2. التنظيم المدرسي

يعد التنظيم المدرسي من أهم وظائف الإدارة المدرسية، وهو يؤثر بشكل كبير على جميع أنشطة المدرسة. ومن خلاله يتم تحديد الوسائل التي توحد جهود الأفراد والجماعة لتحقيق الأهداف التربوية. ولكي يكون التنظيم المدرسي فعالًا، يجب على المدير أن يكون على دراية بالإطار التنظيمي الكلي الذي تعمل به إدارته، وموقعه من هذا الإطار، ووسائل الاتصالات. كما يجب على المرؤوسين أن يعرفوا طبيعة الوظيفة المدرسية المطلوب منهم، وحدودها، وعلاقته برئيسه، والمجموعات التي يعمل معها (الديحاني، 2017).

3. اتخاذ القرارات المدرسية

تُعد عملية اتخاذ القرارات المدرسية لبنة أساسية في العملية الإدارية، ومحوراً فعالًا لدراسة الإدارة ونشاطاتها، مثل التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة وغيرها من العمليات الإدارية، فهي عملية معقدة؛ وذلك نظراً لتعدد العقبات والعوامل التي تؤثر على عملية اتخاذ هذه القرارات المدرسية، وتداخل جميع وظائفها ونشاطاتها (ياغي، 2015)

وقد حدد أوكونادي (Okunade, 2016) أن اتخاذ القرارات المدرسية يشمل القرارات الإدارية والتشغيلية للمدرسة، ومنها: اتخاذ القرارات الإدارية التي تعزز التدريس والتعليم في المدرسة، وتطبيق النظريات والنماذج والمبادئ التنظيمية للمضي بالمنظمة إلى الأمام، وإدارة البرامج والخدمات، والإجراءات التشغيلية على مستوى المدرسة والمنطقة، واختيار الموظفين وإجراءات التقييم، مثل التوظيف، وإجراء المقابلات، والتنسيب، ورصد التقدم.

4. الرقابة المدرسية

كي تُحْسَنَ عملية الإدارة، لا بد أن تتضمن ما يعرف بالرقابة المدرسية، وهي إحدى مهام الإدارة المدرسية المهمة التي تتحقق من مدى مطابقة النتائج الفعلية له بالأهداف المرجوة، ثم تقديم المعلومات الضرورية لتقييم النتائج واتخاذ القرارات التصحيحية اللازمة عند الحاجة، وتعد الرقابة المدرسية أحد أهم عناصر

العملية الإدارية، والتي تشمل أيضًا التخطيط والتنظيم والاتصالات والتنسيق واتخاذ القرارات. وترتبط هذه العناصر ارتباطًا وثيقًا، حيث تعتمد كل منها على الأخرى لتحقيق النجاح، والذي يتحقق من خلال إيجاد توافق وترابط بينها، وتقوم بمتابعة مدى تحقيق الأهداف التي وضعتها الإدارة المدرسية، ومدى توافر إمكانية تنفيذها، وكذلك التأكد من سلامة الأساليب والإجراءات المتبعة لتحقيق هذه الأهداف، وبذلك ترتبط بشكل رئيسي بعملية التخطيط المدرسي (الديحاني،2017)

ويرى الباحث أن وظائف الإدارة المدرسية تتوافق مع الوظائف الأساسية للإدارة، والإدارة العامة، التي تبدأ بالتخطيط، ثم التنظيم، واتخاذ القرارات، والرقابة عليها لتقييمها، وتصحيحها إن لزم الأمر.

2. 2. 3.المسؤوليات الرئيسة لإدارة المدرسة

يترتب على الإدارة المدرسية مسؤوليات ترتبط بتنظيم العمل المدرسي، والقيادة التربوية، والعلاقة مع الطلبة والمعلمين والمجتمع، وقد حددتها (Hussain, et al, 2024; Kilag et al., 2023; Cheng, 2022; Strong & Xu, 2021) على النحو الآتي:

1. **القيادة التربوية:** تقديم مدير المدرسة القيادة والتوجيه للمعلمين والموظفين والطلاب لضمان تحقيق المدرسة لأهدافها، وكذلك القيام بتطوير وتنفيذ السياسات والبرامج التعليمية، وتقييم المناهج والتعليم، وتعزيز ثقافة التحسين المستمر.
2. **دعم وإرشاد الطلبة:** يشرف مديرو المدارس على خدمات دعم الطلاب المختلفة، بما في ذلك الإرشاد الأكاديمي والتدخلات السلوكية وبرامج التعليم الخاص، والتعاون مع المعلمين والمرشدين التربويين وغيرهم من المهنيين لتلبية الاحتياجات الفردية للطلاب.
3. **إدارة شؤون الموظفين:** يقوم مديرو المدارس بتدريب وتقييم المعلمين وغيرهم من الموظفين في المدرسة، وتحديد توقعات الأداء، وتوفير فرص التطوير المهني، ومعالجة مشكلات المعلمين حسب الحاجة.

4. **الإدارة المالية:** يدير مديرو المدرسة ميزانية المدرسة، ويضمنون تخصيص الموارد بشكل فعال لدعم البرامج والعمليات التعليمية، فهم يعملون مع الهيئة الإدارية، والمجتمع المحلي لتأمين التمويل والحفاظ على الشفافية المالية.
5. **إدارة المرافق والعمليات:** يشرف مديرو المدرسة على صيانة مرافق المدرسة، مما يضمن بيئة تعليمية آمنة وصحية، كما أنهم يساهمون في بناء البنية التحتية التكنولوجية والجوانب اللوجستية الأخرى للعمليات المدرسية.
6. **الشراكة المجتمعية:** يعمل مديرو المدارس على تعزيز العلاقات الإيجابية مع أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي، والجهات الأخرى ذات العلاقة.
7. **الامتثال القانوني والتنظيمي:** يضمن مديرو المدرسة التزام المدرسة بجميع القوانين واللوائح والسياسات المعمول بها، والإشراف على خصوصية بيانات الطلاب.
8. **إدارة الأزمات والتأهب لحالات الطوارئ:** يقوم مديرو المدارس بوضع وتنفيذ خطط للاستجابة لحالات الطوارئ والأزمات، وتدريب المعلمين والطلبة على إجراءات الطوارئ، والتنسيق مع مؤسسات المجتمع المحلي، والتأكد من سلامة جميع مرافق المدرسة.

ويضيف (Medina et al., 2020) المسؤوليات الآتية، والتي تقع على عاتق الإدارة المدرسية تجاه الحفاظ على أداء المدرسة، ومصالحها:

1. **التحسين المستمر والابتكار:** يترتب على مديري المدارس السعي نحو تحسين أداء المدرسة وتنفيذ الممارسات الإدارية المبتكرة، والاهتمام بالقيام بجمع البيانات وتحليلها وإجراء التقييمات وطلب التوضيحات والتفسيرات من المعلمين والطلبة والمجتمع المحلي لتحديد مجالات النمو، والتطور.

2. **المناصرة والعلاقات العامة:** يقوم مديرو المدارس بالدفاع عن مصالح المدرسة أمام مجلس أولياء الأمور ومؤسسات وأعضاء المجتمع المحلي، من خلال تعزيز إنجازات المدرسة ومعالجة الاهتمامات العامة وبناء سمعة إيجابية للمدرسة.

يرى الباحث أن دور ومسؤوليات الإدارة المدرسية تتمثل في كونها الوسيط بين الإدارة العامة، والدولة التي تحدد وتصيغ أهداف التعليم التي تسعى إلى تحقيقها في المراحل التعليمية المختلفة، وبين الطلبة، وأن هذه المسؤوليات والمهام هي العناصر التي تحدد مدى تقدمها في تحقيق أهدافها.

2. 2. 4.خصائص الإدارة المدرسية

لكي تحقق الإدارة المدرسية النجاح وإنجاز المهام المطلوبة منها لتحقيق الأهداف المنشودة، ينبغي أن تستند الإدارة المدرسية على العديد من الخصائص، فقد ذكر نصيرات (2022) مجموعة الخصائص الآتية:

1. **تحديد الأهداف بوضوح:** ينبغي على الإدارة المدرسية الناجحة أن تحدد أهدافها بدقة، بما يتناسب مع الوقت المتاح، مع تحديد العناصر التي ينبغي اتخاذها في تنفيذ الأهداف، من خلال تنظيمها جميعاً في خطة عمل محددة يسير وفقها المدير المدرسي.
2. **توزيع المهام والمسؤوليات:** مما يساعد على الاستفادة من قدرات العاملين في المدرسة وتوجيه استثمارها بشكل مفيد يعود بالإيجابية على المدرسة.
3. **الاستعمال الأمثل للعناصر المادية والبشرية في المدرسة:** فالإدارة الناجحة تحاول السعي على إيجاد التوازن بين الآراء المختلفة في موضوع ما ومعالجتها بما يتناسب مع أهداف المدرسة وكذلك بما يحقق التوافق بين الأهداف المدرسية الداخلية والخارجية التي تمثل البيئة التي تحيط بالمدرسة والسياسات المجتمعية التي تنتمي إليها المدرسة.
4. **اتخاذ القرارات بالطرق الصحيحة**، وتوفير نمو شامل للطلبة، واستمرارية العملية التقويمية وشموليتها واتباع المدير لأسلوب القيادة الديمقراطية في المدرسة.

2. 2. 5.الإدارة المدرسية في فلسطين

سعت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى تطوير مهنة الإدارة المدرسية، وتأهيلها بما يتناسب مع التطورات المختلفة في جميع مجالات العمل المدرسي، وقد تبنت هيئة تطوير مهنة التعليم إعداد كتيب المعايير المهنية لمدير المدرسة في عام (2014)، وإعداد مدونة السلوك وأخلاقيات مهنة مدير المدرسة في عام (2017).

وقد شملت المعايير التي حددتها هيئة تطوير مهنة التعليم (2014) لمهنة مدير المدرسة:

المجالات التربوية:

1. إدارة المدرسة كمؤسسة تعليمية.
2. قيادة عمليتي التعليم والتعلم.
3. تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي.

محاور المجال التربوي:

1. المعرفة المهنية.
2. المهارات والممارسات المهنية.
3. القيم والاتجاهات المهنية.

كما حددت هيئة تطوير مهنة التعليم (2017) الحقوق والواجبات في علاقة مدير المدرسة مع جميع الأطراف في العملية التعليمية (الطالب، المعلم، نائب المدير، المرشد التربوي، السكرتير، الآذن، الجهة المشرفة، زملاء العمل، أولياء الأمور، النقابات، مؤسسات المجتمع المحلي).

ويرى الباحث من ذلك، اهتمام وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بتطوير الإدارة المدرسية، وتطوير مهنة مدير المدرسة، كما يتبين أنها مهنة الإدارة المدرسية هي مهنة تمتاز بأنها ذات علاقة متشابكة مع جميع عناصر العملية التعليمية، داخل المدرسة، وخارجها.

2. 3. التعلم الإلكتروني

2. 3. 1.مفهوم التعلم الإلكتروني

يعرف التعلم الإلكتروني بأنه: التعلم الذي يقدم المحتوى التعليمي فيه بوسائط إلكترونية مثل الإنترنت أو الأقمار الصناعية، أو الوسائط السمعية والبصرية، من أجل إيصال المعلومة للمتعلمين بأسرع وقت وأقل كلفة وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وقياس وتقييم أداء المتعلمين (عبد المجيد والعاني، 2015) كما يعرف بأنه: نوع من أنوع التعليم عن بعد يتم عبر الإنترنت وأدواته، بل غالبية أنواع التعليم عن بعد هي تعلم وتعليم الإلكتروني أيضاً لأنها تستعمل المعدات والأدوات الإلكترونية في إنتاج البرامج الدراسية، وتستخدم شبكات التواصل للربط بين القاعدة التي تنطلق منها عملية التعليم وبين الطلاب والمواقع التي يجتمع فيها الطلاب في المناطق البعيدة أو النائية (محمد، 2016).

في حين عرفه هاشم (2017) بأنه التعلم الذي يتم من خلال وسائط التعلم كافة، سواء أكانت تقليدية (المطبوعات، أشرطة التسجيل، الراديو، التلفاز) أو حديثة (الحاسب الآلي وبرمجياته، شبكة الإنترنت، الهاتف الجوال) حيث تفصل مساحات جغرافية بين المُعلم والمُتعلم.

هو عملية تتضمن اكتساب المعرفة ونشرها من خلال استخدام وسائل تقانة المعلومات والاتصالات أو وسائل الإعلام الإلكترونية (أبو الخير، 2019).

ويرى الباحث أن التعلم الالكتروني هو قيام العملية التعليمية بالاستناد الكامل، أو الجزئي على إحدى الوسائل الالكترونية والتكنولوجية الحديثة، التي تتضمن تحقيق الاتصال والتواصل بين المعلم، والطالب، والمادة التعليمية.

2. 3. 2.أهمية التعلم الإلكتروني

يرى الباحث أن برامج التعلم الإلكتروني تكتسب أهميتها في الوقت الراهن، من قدرتها على تجاوز مشكلة الانفجار المعرفي، الناتج عن ضخامة النتاج الفكري في الحقول العلمية والإنسانية المختلفة. وتساعد برامج

التعلم الإلكتروني على كسر الحواجز النفسية بين المعلم والمتعلم، وإشباع حاجات وخصائص المتعلم، ورفع العائد من الاستثمار بتقليل تكلفة التعليم.

ويمتاز التعلم الإلكتروني بأهمية خاصة مقارنة بالأساليب التقليدية في التعليم وذلك للخصائص العديدة التي ترتبط به حيث تتيح برامج التعلم الإلكتروني إمكانية استباق المقررات الدراسية بالاطلاع على مقررات المراحل اللاحقة، أو مراجعة مقررات المراحل السابقة لتحقيق المزيد من المعرفة، بحيث تتيح برامج التعلم الإلكتروني إمكانية الوصول إليها والإفادة منها بغض النظر عن الزمان والمكان أو أي حواجز أخرى قد تعيق المتعلم من التواصل والاندماج بالعملية التعليمية (الرشيدي، 2016).

2. 3. 3.أهداف التعلم الإلكتروني

يمكن من خلال التعلم الإلكتروني تحقيق العديد من الأهداف، والتي لخصّ أهمها حسين (2016) بأنها تهدف إلى: زيادة فاعلية المدرسين وزيادة عدد طلاب الشعب الدراسية, ومساعدة المدرسين في إعداد المواد التعليمية للطلاب وتعويض نقص الخبرة لدى بعضهم, وتقديم الحقيبة التعليمية بصورتها الإلكترونية للمدرس والطالب معاً وسهولة تحديثها مركزياً من قبل إدارة تطوير المناهج, وإمكانية تعويض النقص في الكوادر الأكاديمية والتدريبية في بعض القطاعات التعليمية عن طريق الفصول الإلكترونية, وتوفير الكثير من أوقات الطلاب والموظفين كما يحدث في الطرق التقليدية, وتوفير مصادر متعددة ومتباينة للمعلومات تتيح فرص المقارنة، والمناقشة، والتحليل، والتقييم, ودعم عملية التفاعل بين الطلاب والمعلمين والمساعدين من خلال تبادل الخبرات التربوية والآراء والمناقشات والحوارات الهادفة لتبادل الآراء بالاستعانة بقنوات الاتصال المختلفة مثل البريد الإلكتروني (E-mail)، التحدث (Chatting)، غرف الصف الافتراضية (Virtual Classroom).

يرى الباحث أن أهداف التعلم الالكتروني تتفق مع أهداف التعلم التقليدي، القائم على اكتساب المعرفة وتعزيزها لدى الطلبة، إلا أنها تتميز عنها في زيادة الوصول إلى الطلبة، والتخلص من حواجز الزمان والمكان.

2. 3. 4.معيقات تطبيق التعلم الإلكتروني

هناك مجموعة من المعيقات التي تحول دون بلوغ التعلم الإلكتروني لأهدافه على أكمل وجه، هي: أنه لا يركز على كل الحواس، بل على حاستي السمع والبصر فقط دون بقية الحواس، ويحتاج إلى إنشاء بنية تحتية من أجهزة ومعامل وخطوط اتصال بالإنترنت، ويتطلب تدريب مكثف لأعضاء هيئة التدريس والطلبة على استخدام التقنيات الحديثة قبل بداية تنفيذه، ويحتاج إلى أعضاء هيئة تدريس ذوي تأهيل عالٍ للتعامل مع المستحدثات التكنولوجية المستخدمة في هذا النوع من التعليم، كما يحتاج أيضاً إلى هيئة إدارية مؤهلة للقيام بالعملية، وإلى متخصصين في إعداد وتصميم البرمجيات التعليمية، ويفتقر إلى التواجد الإنساني والعلاقات الإنسانية بين المدرس والطلبة، والطلبة بعضهم البعض (عبد الله، 2015).

وأضافت الحسنات (2012) المعيقات الآتية:

1- تطوير المعايير: إن المناهج والمقررات التعليمية في الجامعات أو المدارس تحتاج لإجراء تعديلات وتحديثات كثيرة نتيجة للتطورات المختلفة كل سنة، بل كل شهر أحياناً.

2- الأنظمة والحوافز التعويضية التي تحفز وتشجع الطلاب على التعلم الإلكتروني فما زالت هذه الأنظمة تعاني من عدم الوضوح.

3- ضعف البنية التحتية في غالبية الدول النامية نظراً لصعوبة تخصيص التمويل اللازم لبناء البنية التحتية المتمثلة في توفير أجهزة الحاسوب ومستلزماتها وتسهيل الاتصال بالإنترنت وتوفير الصيانة الدائمة.

2. 3. 5.دور الإدارة المدرسية في التعلم الإلكتروني

تعتمد إدارة المدرسة الحديثة على الأنظمة المتنوعة في إعداد التقارير بطريقة رقمية في التعلم الإلكتروني، مما يمكن أطراف العملية التعليمية من الوصول الى ذلك بسهولة، وفي الانتقال إلى التعلم الإلكتروني، تحددت أدوار الإدارة المدرسية بما يلي:

1-نشر الوعي التقني وثقافة التعلم الإلكتروني

ويقصد به: قيام المدرسة بنشر الوعي بين العاملين والطلاب وكافة أفراد المجتمع بآثار استخدام تقنية المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية وتنمية قدراتهم ومهاراتهم لجعلهم مستخدمين متمكنين من تقنية الاتصال والمعلومات في التعلم الإلكتروني (الباري، 2017).

إن نجاح التعلم الإلكتروني مرتبط بفهم الطلاب والمعلمين لهذا النوع من التعلم وقناعتهم به، واعداد فريق إعلامي لنشر ثقافة التعلم الإلكتروني من خلال إصدار المنشورات وعقد المؤتمرات والندوات ومتابعة المستجدات في تقنية المعلومات والتوعية بأهمية استخدام التعلم الإلكتروني بصورة متكاملة ومتوازية ومصاحبة للتعليم الاعتيادي وأهميته في تجاوز حدود المكان والزمان، واختصار التكاليف، إضافة لتحقيقه لمبدأ تحقيق الفرص التعليمية من خلال إتاحة الفرصة التعليمية للجميع (اليحيوي، 2011).

2-تهيئة البنية التقنية التحتية لتطبيق التعلم الإلكتروني

من الصعب تحديد البنية التحتية لمؤسسات التعلم في مجال التعلم الإلكتروني في مجال يتغير بسرعة كبيرة ولكن ثمة قاعدة بسيطة هي تبني ما تحتاج من أجل إتمام الأعمال، وتتمثل البنية التحتية في إعداد الكوادر البشرية المدربة، وتوفير خطوط الاتصال، ووضع برامج لتدريب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وانشاء مركز متخصص مزود بالكفاءات المدربة والدعم الفني والتربوي، وتوافر نظام المكتبة الإلكترونية، وتوافر شبكة مترابطة من الحاسبات، وتواصل إلكتروني مستمر، وتزويد الطالب وعضو هيئة التدريس بجهاز حاسب آلي، وانشاء عدد من وحدات التعلم الإلكتروني في الكليات، وتجهيز الفصول الدراسية والمنشآت بمتطلبات دمج التقنية من حيث الشبكة الداخلية وشبكة الإنترنت (الخماش،2021).

3-تدريب المعلمين والطلاب

ولنجاح المعلم في استخدام التعلم الإلكتروني فإنه يجب أن تتوفر فيه بعض المواصفات ومنها: الاقتناع بنجاح التعلم الإلكتروني وبنتائجه، الخبرة العملية بالقضايا المتصلة بموضوعات المنهج، إجادة فن الاتصال

الإنساني وقدرته على تكوين علاقات جيدة مع طلابه، إجادة استخدام الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت، إجادة فن الكتابة الإلكترونية السريعة حيث تزيد أهميتها في تقديم المنهج الإلكتروني أكثر من تقديمه بشكل شفهي (الباري، 2017).

إن المتعلم هو الهدف الذي تبذل من أجله كل الجهود، ولكي يتمكن من استخدام التعلم الإلكتروني، فانه يجب أن تتوفر فيه عددًا من المطالب ليستطيع التعامل مع وسائط ومكونات التعلم الإلكتروني ومن تلك المطالب كما ذكرت الخماش (2021) هي: معرفة الطالب باستخدام الحاسب الآلي وملحقاته، من حيث التوصيل والتشغيل, والقدرة على التعامل مع الإنترنت والبريد الإلكتروني, وأن يستطيع استخدام البرامج الخدمية مثل برامج المحادثة وبرامج نقل الملفات, والقدرة على الحصول على المعلومات كالمكتبات الإلكترونية، والمواقع الإلكترونية, ووجود القناعة بفائدة التعلم الإلكتروني والثقة في القدرة على الاستفادة منه, وأن يتصف بالجدية والالتزام، لأن التعلم الإلكتروني يعتمد كثيراً على دور الطالب, وإدارة الوقت المخصص للتعلم بشكل جيد, وسيرها في عملية التعلم وفقاً لتوجيهات معلميه.

يرى الباحث أن الإدارة المدرسية تلعب دوراً في تعزيز وتطبيق التعلم الالكتروني، من خلال توفير البنية التحتية اللازمة للتطبيق، وتدريب وتشجيع المعلمين والطلبة على استخدامها، وتحفيز الطلبة والمعلمين ونشر ثقافة التعلم الالكتروني في المدارس.

2. 4. التعلم المنظم ذاتياً

برز الاهتمام بمهارات التعلم المنظم ذاتياً في ظل ظهور التوجهات الحديثة المنادية بأهمية التعلم مدى الحياة، لمواجهة متطلبات العصر، ومواكبة كل ما هو جديد في عصر المعرفة، في مجال التكنولوجيا، والاتصال والتواصل.

ويتفق هذا التوجه مع نظرية باندورا (Bandura) المعرفية الاجتماعية، التي تؤكد على أن الهدف الرئيس للتعليم هو تزويد المتعلمين بقدرات التنظيم الذاتي التي تمكنهم من تعليم أنفسهم (Gan, et al, 2020).

وبذلك نجد أن جذور التعلم المنظم ذاتياً نبعت من علم النفس المعرفي، والذي ساعد في تحسين مهارات التعلم المنظم ذاتياً، من خلال الإشارة إلى الى أن التعلم يدار بشكل تفاعلي مع المكونات المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية (يوسف وآخرون، 2022)

2. 4. 1.مفهوم التعلم المنظم ذاتياً

يعرف التعلم المنظم ذاتياً بأنه: قدرة الطالب على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية، ومراقبة عملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها وطلب المساعدة من الآخرين (الجراح، 2010)

أما الرشيدي (2014) فيعرفه بأنه: الأنشطة التعليمية التي يقوم بها المتعلم، والتي تكون مرتبطة برغبته الذاتية وميوله، بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته العقلية والفكرية، بما يحقق له صقل وتطوير شخصيته وتكاملها، والتفاعل الناجح مع البيئة المحيطة به.

ويعرف أيضاً التعلم المنظم ذاتياً بأنه: نظام وأسلوب متكامل في التعليم والتعلم، ظهر نتيجة التطورات الحديثة في العملية التعليمية، وتلبية لمطالب المجتمع؛ بحيث يسعى الفرد عن طريق التعلم المنظم ذاتياً إلى تعليم نفسه، وذلك بالاستناد إلى مواد وأدوات ومصادر التعلم المختلفة، سواء أكان ذلك داخل المدرسة أو خارجها، مصمم لتلبية حاجات المتعلمين واهتماماتهم، وتحقيق أهدافه المحددة عن طريق تفاعله مع المادة التعليمية، وكذلك تعزيز مشاركته الإيجابية في مختلف الأنشطة التعليمية، وتعزيز تحصيل المعرفة وفقاً لقدراته واستعداداته وإمكاناته الخاصة وسرعته الذاتية، ويبدأ هذا الأسلوب داخل النظام التعليمي ويمتد طيلة رحلة العمر وسط مؤسسات تربوية تحتضنه وتؤازره (الحمر وآخرون، 2015).

أما بوبكري (2017) فيرى أن التعلم الذاتي هو الأسلوب الذي يعمل فيه الفرد على تقويم نفسه بالمواقف التعليمية المختلفة، لاكتساب المعلومات والمهارات اللازمة، بحيث ينتقل محور الاهتمام تلقائياً من المعلم

إلى الطالب، فالمتعلم هنا هو الذي يقرر البداية والنهاية، والوسائل التعليمية الملائمة، ومن ثم يصبح هو المسؤول عن تعلمه ومدى التقدم في الجانب الثقافي والمعرفي وعن أهمية القرارات التي يتخذها.

كما يعرف بأنه: العمليات التي من خلالها ينشط الطلاب ويحافظون على الإدراك والتأثيرات والسلوكيات الموجهة بشكل منهجي نحو تحقيق الأهداف الشخصية (Viberg, et al, 2020).

في حين يرى جامبو (Gambo, 2021) أن التعلم المنظم ذاتياً: هو تفكير ذاتي وخطة وأنشطة تستخدم لتحقيق هدف التعلم، وقد تم تحديده كأحد العوامل الحاسمة التي تؤثر على نجاح الطلاب في عملية التعلم. ويعرفه الباحث بأنه: أسلوب يتسم بالمرونة في التعليم والتعلم، يشارك فيه المتعلم بشكل فاعل في مختلف جوانب العملية التعليمية، وذلك وفقاً للموارد والإمكانات المتاحة، معتمداً على نفسه، أما دور المعلم فيقتصر على الإشراف والتوجيه للمتعلمين للاستفادة من البدائل التربوية ومختلف مصادر المعلومات المتاحة.

2. 4. 2.مكونات التعلم المنظم ذاتياً

أشار (Gambo & Shakir, 2021) إلى ثلاثة مكونات للتعليم المنظم ذاتياً، وهي:

1. **القدرة المعرفية:** وتشير إلى الأنشطة العقلية الواعية وتشمل التفكير والاستدلال، والفهم، والتعلم، والتذكر.
2. **التفكير ما وراء المعرفي:** هو القدرة على إدراك وعي الفرد أو العمليات المستخدمة لتخطيط ومراقبة وتقييم فهم الفرد وأدائه.
3. **التحفيز:** وهو الدافع، وتصور الكفاءة الذاتية والفعالية والاستقلالية.

أما الحسينان (2017) فقد ذكر أن (Linder & Harris) –وهما من الباحثين المهتمين في التعليم المنظم ذاتياً– وضعا ست أسس للتعليم المنظم ذاتياً، وهي:

1. **المعتقدات المعرفية:** وتتمثل بفهم الشخص لنظام المعرفة الذي يعطيه القدرة على رؤية ما يناسبه من التعلم، وهو ما يؤثر على ثقته بنفسه.

2. **الدافعية:** إن التعلم الناجح يأتي عادة مع دافعية ذاتية أو خارجية، وفي حالة التعلم المنظم ذاتياً فغالباً ما تكون الدوافع من النوع الذاتي.
3. **ما وراء المعرفة:** وتعني المعرفة أو التفكير والمسؤولية عنه، وما ينشأ عند المتعلم من قدرة على اختيار الاستراتيجية التعليمية التي يرى أنها سوف توصله إلى طريق النجاح.
4. **استراتيجيات التعلم:** إن تدريب المتعلم على استخدام استراتيجيات متعددة بحيث يكون مسؤولاً عن هذه الاستراتيجيات ويتقن استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة.
5. **الحساسية للموقف:** وهي القدرة على فهم موقف تعليمي معين بمعنى تحديد المشكلة وحلها في سياق ما، ويمكن تطوير هذه القدرة من خلال تدريب المتعلمين على كيفية تحديد المشكلة وإيجاد الحلول المناسبة.
6. **الضبط البيئي:** ويتمثل في قدرة المتعلم على استخدام جميع الإمكانات المتاحة في بيئة التعلم، بالإضافة إلى خبرته الشخصية لإنجاز التعلم.

يرى الباحث أن مكونات التعلم المنظم ذاتياً تقوم على جانبين، الأول: التحفيز النفسي، والداخلي للطالب، ورغبته في التعلم المنظم ذاتياً من خلال تطوير قدراته المعرفية، أما الجانب الثاني، فهو يرتبط بالبيئة الصفية، والمدرسية التي تساعد على تطبيق وتحقيق التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة.

2. 4. 3.أهمية التعلم المنظم ذاتياً

تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً في كونه موجهاً نحو أهداف التعلم، ويمكن أن يتعلمه الطالب في أي مرحلة عملية، كما أنه يعتبر أحد الحلول التربوية في تعلم الطلاب في ظل التطورات المعرفية في العصر الحديث، وتبرز أهميته كما أشار إليها الحسينان (2017) في:

طبيعة العصر الحالي: حيث أن التقدم التكنولوجي والتقني الهائل الذي يواجه العالم والزيادة المتلاحقة في كم وحجم المعلومات، جعلت تغيير غايات التربية ومفاهيم التعليم أحد أهم طرق مواجهتها، حيث ينغي أن

تشتمل النظرة الشاملة للتعلم التي تمكن كل فرد من أن يكتشف ذاته ويتعرف على إمكاناته، والتحول من الأسلوب التقليدي للتعلم إلى الاعتماد على الذات، بحيث يتعلم الطلبة كيف يتعلمون وليس ماذا يتعلمون.

مهارات التعلم مدى الحياة: تعتبر مهارات التعلم مدى الحياة من المهارات الأساسية التي بدأت تركز عليها المجتمعات المتقدمة، لذلك لا غرابة أن تؤكد تلك المجتمعات على أي فكرة تدعم تلك المهارات الأساسية، إذ تكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً في وظيفته الفعالة والأساسية في مجال التربية والتي تعزى إلى كونه يساعد على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة.

جودة التعليم: يسهم التعلم المنظم ذاتياً في جعل التعلم تفاعلاً مرناً بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية، بما ينشط المتعلمين سلوكياً ومعرفياً داخل العملية التعليمية، مما يسهم في تقديم وصف لسبب وكيفية استخدام العديد من الاستراتيجيات التي تسهم في إنجاز المهام الأكاديمية.

ويضيف الجرف (2016) الأهمية الآتية للتعلم المنظم ذاتياً:

1. أن التعلم الذاتي يزيد من الاحتواء الاجتماعي، والمواطنة الفعالة والتوظيف والتنافس لتطوير الذات.
2. أن طبيعة النظام التعليمي والتطورات العلمية، تجعل العلوم والمعارف التي يتم اكتسابها، تصبح قديمة بعد عدة سنوات.
3. وجود سوق عمل تنافسي يُعطي الأفضلية لمن يمتلك المعارف والمعلومات بشكل أكبر.

ويرى الباحث أن أهمية التعلم المنظم ذاتياً تتمثل في توجيهه نحو أهداف التعلم، وأنه يمكن للطالب اكتسابه في أي مرحلة تعليمية، كما أنه يُعتبر أحد الحلول التربوية الفعالة في مواكبة التطورات المعرفية في العصر الحديث. إضافة إلى ما يساهم به التعلم المنظم من تحقيق تفاعل مرن بين العمليات الشخصية والسلوكية والبيئية، مما يعزز النشاط السلوكي والمعرفي للمتعلمين داخل العملية التعليمية.

2. 4. 4.دور المعلم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً

يستطيع المعلمون تنفيذ عدة خطوات وإجراءات تسهم في تنمية قدرة الطلبة على التنظيم الذاتي، وهي كما حددها الفي جيليس (Alvi & Gillies, 2020):

التخطيط للهدف: حيث يستطيع المعلمون مساعدة الطلبة على تعريف واستخدام معايير تقويم داخلية ملائمة، وذلك من خلال شرحهم لكيفية وضع أهداف تتسم بكونها محددة، وقريبة، ومتحدية، ولكونها واقعية في نفس الوقت.

المراقبة الذاتية: حيث يستطيع المعلمون أن يساعدوا الطلبة على قياس مدى تقدمهم نحو أهدافهم، وذلك من خلال شرحهم لطلابهم كيفية استخدام المعايير الملائمة لتقويم مستوى نجاحهم.

التعزيز الذاتي: حيث يقوم المعلم بنمذجة التعزيز الذاتي للأهداف التي أحرزت، الأمر الذي يقوي الرابطة بين ما يبذله الطالب من جهد، ونجاحه في إحراز تلك الأهداف، وبذلك يساعد طلابه على عزو نجاحهم إلى ما يبذلونه من جهد أو إلى قدراتهم.

2. 4. 5.النظرية المعرفية الاجتماعية

وضعها باندورا (Bandura) وتقوم هذه النظرية على أن العديد من عمليات التعلم تتم في البيئة الاجتماعية (التعلم من خلال ملاحظة سلوك الآخرين)، وينظر إلى وظائف الإنسان على أنها نتيجة لعملية التفاعل الديناميكي بين التأثيرات الشخصية والسلوكية والبيئية، حيث يضع باندورا نموذجاً للعلاقات الحتمية المتبادلة بين (أ= العوامل الشخصية، ب= السلوك، ج=البيئة الاجتماعية) (Zakiah & Fajriadi, 2020).

2. 4. 6.نماذج التعلم المنظم ذاتياً

نموذج زيمرمان (Zimmerman):

وضع زيمرمان (Zimmerman) نموذجاً للتعليم المنظم الذاتي، وبحسب فايبرج وآخرون (Viberg, et al, 2020) فإن نموذج زيمرمان للتعليم المنظم ذاتياً، يتكون من عدة مراحل، وهي:

1. **المرحلة الأولى:** يبدأ الطلاب بمرحلة مدروسة يضعون فيها الخطط ويضعون الأهداف ويحللون المهمة التي يخططون للعمل عليها (على سبيل المثال، يخطط الطالب لقضاء قدر معين من الوقت في الدراسة للوصول إلى الهدف).
2. **المرحلة الثانية:** وهي مرحلة الأداء، يقوم الطلاب بمراقبة أدائهم، وتوظيف الاستراتيجيات والتحكم في عملية التعلم الخاصة بهم (أي أن الطالب يستطيع مراقبة مدى فعالية الأنشطة والاستراتيجيات الدراسية التي قام بها من حيث الأهداف التي تم وضعها في المرحلة الأولى).
3. **المرحلة الثالثة:** بناءً على عمليات المراقبة أثناء الدراسة في مرحلة الأداء، يمكن للطالب أن يقرر قضاء المزيد من الوقت أو استخدام استراتيجيات تعلم مختلفة أو التوقف عن الدراسة –في حال الوصول إلى الأهداف–.
4. **المرحلة الرابعة:** وهي التأمل، حيث يقوم الطالب بتقييم عملية التعلم الخاصة به (قد يفكر الطالب في جميع الخطوات التي تم اتخاذها لتحسين جلسة الدراسة التالية).

نموذج ديسي (Deci)

وضع هذا النموذج ديسي (Deci) يقوم على بيان نوعين من الدافعية للتعلم على أساس اختلاف الأهداف أو الأسباب التي تؤدي إلى الفعل، وهي الدافعية الداخلية، التي تشير إلى القيام بشيء ما نتيجة عوامل تتعلق بالشخص نفسه، أو المهمة التي يقوم بأدائها كالحصول على الدرجة العالية في الامتحان، كما أوضح صاحب النظرية أن الأداء يكون مختلفاً عندما يكون الفرد مدفوعاً بأسباب داخلية في مقابل الخارجية، فعندما يكون الطالب مدفوعاً داخلياً فإنه يكون مهتماً ونشطاً، وبالتالي فعالاً في معالجة المعلومات، ويميل إلى اختيار المهام التي يكون فيها جدية وتحدي، كما أن الطلبة يميلون لأن يكونوا مدفوعين داخلياً لأداء مهمة ما عند توفر الفاعلية الذاتية العالية التي تشير إلى اعتقاد الفرد بأن لديه الإمكانية على أداء المهمة بنجاح والتحكم في قدرته، مما يجعله يختار الأنشطة التي يستطيع التكيف معها ومعالجتها بنجاح (بوبكري، 2017).

ويرى الباحث، أن هذه النماذج تفسر اتفاق الباحثين، وعلماء النفس على أن التعلم المنظم ذاتياً، وتحقيق نتائج بجودة عالية إنما يعتمد على مقدار الاستعداد، والقدرة على تنظيم السلوك، والعمليات المعرفية وتوجيهها بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي.

2. 4. 7. خطوات ومراحل التنظيم الذاتي

تلعب الذات دوراً رئيساً في التأثير على قدرات الطلبة حتى يتمكنوا من إجراء كل خطوة من خطوات التنظيم الذاتي، وهي بحسب الهيلات وآخرون (2015):

1. **التخطيط للهدف:** وفي هذه الخطوة يحدد الطلبة الأهداف المهمة لهم واضعين توقعاً واقعياً لما يستطيعون إنجازه من الأهداف، ومن خلال ذلك يتوفر لهم معلومات ذاتية حول قدراتهم كما ينمو لديهم التزام إيجابي نحو إحراز أهدافهم.
2. **التخطيط واختيار الاستراتيجية:** في ضوء الخطوة السابقة يقوم الطلبة في هذه الخطوة بوضع خطط لتحقيق الأهداف التي يجب الالتزام بها واختيار الاستراتيجية الملائمة لإنجاز أهدافهم، بما يعكس مقدار النمو العام لذاتهم، كما يعتمد اختيار الاستراتيجيات على طبيعة الأهداف التي حددها الطلبة.
3. **تنفيذ الأداء والتقويم:** يتطلب إنجاز هذه الخطوة نمو كل من عمليات التقويم الذاتي، وعمليات المراقبة الذاتية، فحتى يحافظ الطلبة على انتباههم ويوجهونه نحو أهدافهم المرجوة، فإن ذلك يتطلب قيامهم بالتقويم المستمر لتقدمهم تجاه أهدافهم المرجوة.

2. 5. تمكين الطلبة:

يعرف التمكين للطلبة بأنه: هو تزويد الطلاب بفرص لزيادة المعرفة والقدرات وكفاءة التعلم مدى الحياة، والمشاركة في عمليات صنع القرار التي تتعلق بأدائهم الحالي والمستقبلي والتحكم في حياتهم الشخصية (إبراهيم، 2022).

في حين عرفه عبد المنعم (2022) بأنه: عمليات بناء قدرات الأفراد الذاتية؛ لتمكينهم من امتلاك مهارات وقدرات حل المشكلات، والعمل على تلبية احتياجاتهم بالاعتماد على أنفسهم.

وقد صنّف بورك ورويس (Burke & Rios, 2019) التمكين إلى ثلاثة مستويات، وهي:

1. التمكين كسمة شخصية يهدف التمكين على المستوى الفردي أو الشخصي إلى مساعدة الأفراد على إحداث تغييرات تؤدى إلى مستويات أفضل من الرضا بالحياة ويرتبط هذا المستوى بمهارات صنع القرار والكفاءة الذاتية ونمو القيم الفردية بالإضافة إلى السلامة الجسمية والنفسية.
2. التمكين كسمة إجتماعية يرتبط هذا المستوى بدعم المهارات الإجتماعية والتوجهات المجتمعية الخارجية.
3. التمكين كقوة سياسية : يتكون من العمل الجماعي في المجال العام كمجموعات صغيرة للتأثير فى القرارات السياسية وتخصيص الموارد.

وقد أشار الشرمان والإبراهيم (2022) إلى أن المؤسسات التعليمية، والمدارس تسعى لتعليم أكبر عدد ممكن من الطلبة بأقل التكاليف، وكذلك بأقل جهد، ووقت ممكن، لذلك تلجأ إلى استخدام التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية، والتي أسهمت في تعليم أعداد كبيرة من الطلبة طرائق تعلم وأساليب مختلفة عبر الانترنت. ولذلك ظهرت الحاجة إلى تمكين الطلبة بالمهارات الضرورية، واستخدام الأجهزة والمواد والبرمجيات التعليمية المختلفة لتحقيق تعليم ذا معنى لدى الطلبة، وزيادة كفاءة الموقف التعليمي (الشبول وآخرون، 2017)

2. 5. 1.الأبعاد التربوية لتمكين الطلبة من التعلم الإلكتروني:

ذكر بعارة (2022) بعضاً من الأبعاد التربوي للتمكين من التعلم الإلكتروني:

1. إشراك جميع حواس الطلبة في التعلم، حيث أن توظيف التعلم الإلكتروني يكون على شكل معلومات بصرية وسمعية وصوتية مثيرة لانتباه الطلبة، والعمل على إثارة الحواس لديهم نحوها.
2. زيادة مشاركة الطلبة الإيجابية واكتساب الخبرة، حيث أن استخدام المعلم للتكنولوجيا في التعلم من خلال توظيف الوسائل الإلكترونية يزيد من إمكانات الطلبة في التأمل، والعصف الذهني، والملاحظة، واعتماد التفكير والتفسير والمناقشة العلمية في الوصول إلى الحلول.

2. 6. الدراسات السابقة

2. 6. 1. الدراسات العربية

هدفت دراسة البقور (2023) إلى معرفة دور مديري الدارس في لواء دير علا في محافظة إربد بالأردن بتفعيل أسلوب التعلم الذاتي لدى الطلبة، وعلاقته بتحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين، قام الباحث بتصميم استبانة بغرض جمع البيانات من عينة الدراسة المكونة من (285) معلماً ومعلمة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وقد أظهرت النتائج أن دور مديري المدارس في لواء دير علا بتفعيل أسلوب التعلم الذاتي لدى الطلبة جاء بمستوى متوسط، وأن مستوى التحصيل الدراسي للطلبة جاء بدرجة متوسطة، كذلك بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين دور مديري المدارس بتفعيل أسلوب التعلم الذاتي لدى الطلبة، وبين تحصيلهم الدراسية من وجهة نظر المعلمين، كما أظهرت النتائج وجود فروق في تقييم المعلمين لتفعيل أسلوب التعلم الذاتي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، كما بينت النتائج وجود فروق في تقييم مستوى التحصيل تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخدمة والمؤهل العلمي.

هدفت دراسة خطاطبة وعاشور (2023) إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام تكنولوجيا المعلومات في مدارس محافظة إربد في الأردن، حيث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينه الدراسة من (265) معلماً ومعلمة و(114) مديراً ومديرة في مدارس محافظة إربد، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة مكونة من (21) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى أن دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام تكنولوجيا المعلومات في مدارس محافظة إربد جاء بمستوى متوسط، وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات أفراد عينه الدراسة تعزى لمتغير المسمى الوظيفي ولصالح المديرين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

واستكشفت **دراسة الشيخ وقندوز (2022)** مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة السنة الثانية ثانوي، وكذلك التعرف إذا كان هذا المستوى يختلف باختلاف جنس الطلبة والشعبة الدراسية، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الاستكشافي، وتم تطبيقها على عينة تكونت من (119) طالب وطالبة من مستوى الثانية ثانوي، بثانوية بن العربي سليمان الكائنة بمنطقة سكرة ولاية ورقلة في الجزائر، وقد استخدم الباحثان مقياس استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا الذي أعده بنترش (pintrich)، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى عينة الدراسة كان منخفضاً، كما توصلت الدراسة إلى أنه لم يثبت وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تعزى إلى الجنس، والشعبة.

وجاءت دراسة بني بكر (2022) بغرض التعرف على دور الإدارة المدرسية في تفعيل التعلم الإلكتروني في مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء الكورة في الأردن من وجهة نظر أولياء الأمور، اتبع الباحث في الدراسة المنهج الوصفي، وتم تصميم استبانة بغرض جمع البيانات، حيث تم تطبيقها على عينة تكونت من (362) ولي أمر، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد توصلت الدراسة إلى أن دور الإدارة المدرسية في تفعيل التعلم الإلكتروني في مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء الكورة من وجهة نظر أولياء الأمور جاء بدرجة مرتفعة من وجهة نظر أولياء الأمور، وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور الإدارة المدرسية في تفعيل التعلم الإلكتروني في مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء الكورة من وجهة نظر أولياء الأمور لمتغير الجنس وجاءت الفروق لصالح الذكور، وكذلك وجود فروق لمغير المؤهل العلمي وجاءت الفروق لصالح البكالوريوس.

هدفت دراسة نصيرات (2022) إلى التعرف على الدور الذي تلعبه الإدارة المدرسية في مواجهة المشكلات التي تواجه التعلم الإلكتروني، وذلك من وجهة نظر المعلمين في لواء الطيبة في الأردن، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم تصميم استبانة بغرض جمع البيانات، وقد تم تطبيقها على عينة تكونت من (273) معلم ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن دور الإدارة

المدرسية في مواجهة المشكلات التي تواجه التعلم عن بعد من وجهة نظر المعلمين في لواء الطيبة جاء بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائياً لدور الإدارة المدرسية في مواجهة المشكلات التي تواجه التعلم عن بعد من وجهة نظر المعلمين في لواء الطيبة تبعاً لمتغير الجنس والتخصص وسنوات الخبرة، في حين بينت النتائج وجود فروق دالة احصائياً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وقد كانت الفروق لصالح البكالوريوس.

وبحثت دراسة كاظم وأحمد (2022) في مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية، وكذلك التعرف على الفروق باختلاف الجنس(ذكور ، اناث)، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (400) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مديريات تربية بغداد (الكرخ، الرصافة) في العراق، واستخدم الباحثان في الدراسة مقياس التعلم المنظم ذاتياً وفق نظرية زيمرمان (1989–2006)، وقد توصلت الدراسة إلى أن طلبة المرحلة الثانوية يتسمون بدرجة عالية من التعلم المنظم ذاتياً، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث من طلبة المرحلة الثانوية.

وهدفت دراسة السمارات (2021) إلى التعرف على دور مديري المدارس في التعليم الإلكتروني من وجهة من نظر المعلمين في محافظة مأدبا في الأردن، تكونت عينة الدراسة (139) معلما ومعلمة من مدارس محافظة مأدبا، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقامت الباحثة بتطوير استبانة بغرض جمع البيانات من عينة الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى أن دور المديرين في التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين في محافظة مأدبا كان (جيداً).

وهدفت دراسة أحمد (2021) إلى الكشف عن دور الإدارة المدرسة في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة إربد في الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وتم إعداد استبانة وتوزيعها على عينة تكونت من (826) معلماً ومعلمةً من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مدارس محافظة إربد، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور الإدارة المدرسة في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا

التعليم في المدارس الحكومية الثانوية جاء بمستوى متوسط، كما أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فروق في دور الإدارة المدرسة في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، ووجود فروق تعزى لمتغير الخبرة العملية، لصالح الذين لديهم خبرة (10) سنوات فأكثر.

هدفت دراسة المبيضين (2021) إلى التعرف على دور مديرات المدارس الحكومية والمشرفات التربويات في توظيف مهارات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمات اللغة الإنجليزية في العاصمة الأردنية، عمان، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم اختيار العينة عشوائياً حيث بلغ عددهم (150) معلمة لغة انجليزية، كما قامت الباحثة ببناء استبانة مكونة من (30) فقرة كأداة للدراسة. وقد أظهرت النتائج أن تقديرات مديرات المدارس الحكومية والمشرفات التربويات لدورهن في توظيف مهارات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمات اللغة الإنجليزية في العاصمة عمان كان بدرجة "مرتفعة"، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات معلمات اللغة الإنجليزية لدور مديرات المدارس الحكومية والمشرفات التربويات في توظيف مهارات التعلم الإلكتروني في العاصمة عمان تعزى لأي من متغيري الدراسة وهما الخدمة، والمرحلة التعليمية.

وتعرفت دراسة بني عيسى (2020) على درجة امتلاك طلبة الصف التاسع الأساسي المبادئ التعليم المنظم ذاتياً، وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو مادة التاريخ من وجهه نظر الطلبة أنفسهم في المدارس التابعة لمديرية إربد الأولى في الأردن، اتبعت الدراسة المنهج الوصفيّ، وتم توزيع استبانة على (309) من طلبة لاصف التاسع، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة طلبة الصف التاسع للتعلم الذاتي كان مرتفعاً، كما بينت النتائج أنه لم تظهر فروق في درجة الممارسة تُعزى لمتغير الجنس، كما أشارت النتائج إلى أن اتجاهات أفراد العينة نحو مادة التاريخ كانت عالية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط ايجابية بين ممارسة التعلم الذاتي والاتجاهات نحو مادة التاريخ.

هدفت دراسة مباركي (2018) إلى التعرف على مستوى التعليم المنظم ذاتياً، وعلاقته بمستوى الدافعية للتعلم لدى المتعلمين عن بعد، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية، المقبلين على اجتياز شهادة الباكالوريا في ولاية اسطمبولي بالجزائر، والبالغ عددهم (664) طالباً وطالبة، تم اختيار عينة عشوائية منهم بلغت (120) طالباً وطالبة، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم والدافعية للتعلم لدى الطلبة في التعلم عن بعد، عدم وجود فروق في مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس، التخصص، في حين أظهرت النتائج وجود فروق في الدافعية للتعلم لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وتبعاً للتخصص.

هدفت دراسة الديحاني (2017) إلى التعرف على دور الإدارة المدرسية في تفعيل التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام في دولة الكويت، وذلك من وجهة نظر المعلمين، اتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (500) معلماً ومعلمة، ممن يعملون في مدارس التعليم العام في دولة الكويت، كما قام الباحث بتصميم استبانة كأداة لجمع البيانات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن دور الإدارة المدرسية في تفعيل التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة مرتفعة، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور الإدارة المدرسية في تفعيل التعليم الإلكتروني تعزى لنوع المدرسة، ووجود فروق تعزى للمرحلة التعليمية، وكذلك وجود فروق تعزى لسنوات الخبرة.

2. 6. 2.الدراسات الأجنبية

استكشفت دراسة (Al-Duhani, et al, 2024) مدى فعالية المختبر الافتراضي على شبكة الإنترنت في تحسين التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة في ماليزيا، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، ذي الاختبار القبلي والبعدي لعينة تكونت من (40) طالبة تتراوح أعمارهن بين (14-15) سنة، بينما قام طلبة المجموعة التجريبية بتنفيذ الأنشطة العملية باستخدام مختبر افتراضي على شبكة الإنترنت تم تطويره لأغراض الدراسة، استخدم طلاب المجموعة الضابطة مختبراً فيزيائياً (مادياً)، أظهرت النتائج التي تم الحصول عليها إلى أن المختبر الافتراضي ساهم بشكل كبير في تحسين التنظيم الذاتي ما وراء المعرفي أكثر من المختبر المادي.

تعرفت دراسة (Lyanda, et al, 2023) إلى أنظمة دعم الإدارة المدرسية التي تُمكّن من اعتماد تكنولوجيا التعليم في المدارس الثانوية في مقاطعة كاكاميجا، كينيا. اتعبت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت الاستبانات كأداة للدراسة، حيث تم توزيع الاستبانة على عينة مكونة من (461) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن المدارس لا توفر أنظمة دعم تكنولوجي كافية للسماح بتبني تكنولوجيا التعليم، مما يؤثر سلباً على التحصيل الأكاديمي.

قيّمت دراسة (Enwefa, 2023) قدرة طلاب المدارس الثانوية على التنظيم الذاتي لتعلمهم وتحصيلهم الأكاديمي، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وتم تصميم استبانة وتوزيعها على (450) طالباً بشكل عشوائي في المدارس الثانوية في منطقة دلتا نورث سيناتوريال في نيجيريا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق كبير في التحصيل الأكاديمي بين الطلاب الذين انخرطوا في التعلم المنظم ذاتياً وأولئك الذين لم ينخرطوا فيه. وأظهرت النتائج أن تقييم الطلاب والطالبات المشتركين في التعلم المنظم ذاتياً من حيث صلته بالتحصيل الأكاديمي تختلف بشكل كبير.

هدفت دراسة (Mizal, et al, 2023) إلى الكشف عن الاستراتيجيات والتحديات التي ينفذها ويختبرها مدير المدرسة والمعلمون لتحفيز استخدام التكنولوجية في مدرسة "SMAN 5 Takengon" في منطقة

آتشيه الوسطى، مقاطعة آتشيه في إندونيسيا، شملت هذه الدراسة ثلاثة فئات من المستجيبين وهم مدير المدرسة، ومعلم منتظم وأعضاء هيئة التدريس، واستخدم الباحثون في جمع البيانات أسلوب الملاحظة والمقابلة، وتوصلت الدراسة إلى أن مدير المدرسة يقوم بتنفيذ العديد من الاستراتيجيات لتشجيع المعلمين بشكل إيجابي على استخدام التكنولوجيا الرقمية في الفصل الدراسي من خلال خلق جو عمل إيجابي، وتشجيع المعلمين بشكل فردي، وتقديم المكافآت، ودعم المعلمين في التعلم، كما بينت النتائج وجود تحديات تواجه تطبيق التكنولوجيا مثل عمر المعلمين، وعدم إلمامهم، وعدم الالتزام.

هدفت **دراسة دوبي (Dube, 2021)** إلى التعرف على المساهمات السلبية والإيجابية تجاه تنفيذ التعلم الإلكتروني من قبل المسؤولين عن التعليم في المدارس في زيمبابوي، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الكمي والنوعي، من خلال تطبيق مقابلات، واستبانات على عينة تكونت من (150) معلماً في ست مدارس ابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى أن برامج التعلم الإلكتروني عانت من سوء التخطيط، والتنفيذ، وكذلك بينت النتائج ضعف توظيف وزارة التربية والتعليم لمديري المدارس الفاعلين مما أثر على الثقة باستخدام التكنولوجيا في عملية التعلم.

هدفت دراسة فاهيدي (Vahedi, 2020) إلى التعرف على أثر الاستعداد للتعلم الإلكتروني على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والميل السلوكي للطلاب للتعلم عبر شبكة الإنترنت، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (223) طالباً وطالبة في جامعة تبريز بايام نور، في إيران، حيث تم تصميم استبانة، وتوزيعها عليهم، وقد توصلت الدراسة إلى أن الاستعداد للتعلم الإلكتروني من خلال الدور الوسيط للمعتقدات التحفيزية له تأثير مباشر وإيجابي على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والميل السلوكي إلى التعلم عبر الإنترنت.

هدفت دراسة (Subban, et al, 2020) إلى فهم دور مدير المدرسة في دعم تكامل التعلم الإلكتروني في المدرسة التحويلية في ماليزيا، استخدمت هذه الدراسة المنهج النوعي باستخدام المقابلة المتعمقة كطريقة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك بعض المشكلات المتعلقة باستخدام التعلم الإلكتروني كأداة اتصال لدعم التدريس والتعلم بين المشاركين، وهي فشل المعلمين في الالتزام بلوائح المدارس وعدم كفاية الوصول إلى الإنترنت، كما توصلت الدراسة إلى أن المدرسة تمكنت من حل المشكلات إما بمساعدة الحكومة أو مبادرة مدير المدرسة، كما بينت النتائج أنه يتعلم المعلمون بسرعة استخدام Google Classroom لأنه يمكن الوصول إليه باستخدام القليل من البيانات.

2. 6. 3.التعقيب على الدراسات السابقة

قام الباحث الرجوع إلى عدد من الدراسات السابقة، ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، والتي تناولت في مجملها التعلم الإلكتروني، والتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة، وقد كانت الدراسات السابقة متنوعة مقارنة بالدراسة الحالية، وذلك على النحو الآتي:

لم تحدد أي من الدراسات السابقة التي رجع إليها الباحث دور الإدارة المدرسية في تعزيز التعلم الإلكتروني لدى الطلبة، وإنما اقتصرت البحث في دور الإدارات المدرسية على دعم التعلم الإلكتروني، وهي بذلك تختلف مع دراسة خطاطبة وعاشور (2023) ودراسة بني بكر (2022) ودراسة أحمد (2021) ودراسة المبيضن (2021) ودراسة السميرات (2021) ودراسة الديحاني (2017) دراسة (Lyanda, et al, 2023) التي هدفت إلى تعرف دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام تكنولوجيا المعلومات في مدارس، وتختلف مع دراسة نصيرات (2022) و دراسة (Mizal, et al, 2023) دراسة (Subban, et al, 2020) التي بحثت في دور الإدارة المدرسية في مواجهة المشكلات التي تواجه التعلم الإلكتروني.

في حين تتفق الدراسة الحالية مع دراسة كاظم وأحمد (2022) ودراسة بني عيسى (2020) ودراسة مباركي (2018) التي بحثت في مستوى التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وتختلف الدراسة الحالية مع دراسة البقور (2023) التي بحثت في دور مديري الدارس في تفعيل أسلوب التعلم الذاتي لدى الطلبة، وتختلف مع دراسة الشيخ وقندوز (2022) التي بحثت في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وكذلك تختلف مع دراسة (Al-Duhani, et al, 2024) التي بحثت في فعالية المختبر الافتراضي على شبكة الإنترنت في تحسين التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة، و دراسة (Enwefa, 2023) التي بحثت في قدرة طلاب المدارس الثانوية على التنظيم الذاتي لتعلمهم وتحصيلهم الأكاديمي، و دراسة فاهيدي (Vahedi, 2020) التي بحثت في أثر الاستعداد للتعلم الإلكتروني على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

تتفق مع دراسة البقور (2023) ودراسة نصيرات (2022) ودراسة السميرات (2021) ودراسة أحمد (2021) ودراسة المبيضن (2021) ودراسة الديحاني (2017) دراسة (Lyanda, et al, 2023) التي تم تطبيقها على المعلمين.

في حين تختلف مع دراسة خطاطبة وعاشور (2023) دراسة (Mizal, et al, 2023) التي تم تطبيقها على المعلمين والمديرين في المدارس، كما تختلف مع دراسة الشيخ وقندوز (2022) ودراسة كاظم وأحمد (2022) ودراسة بني عيسى (2020) ودراسة مباركي (2018) دراسة (Al-Duhani, et al, 2024) دراسة (Enwefa, 2023) دراسة فاهيدي (Vahedi, 2020) التي تم تطبيقها على الطلبة، ودراسة بني بكر (2022) التي تم تطبيقها على أولياء الأمور.

تتفق مع دراسة البقور (2023) ودراسة خطاطبة وعاشور (2023) ودراسة الشيخ وقندوز (2022) ودراسة بني بكر (2022) ودراسة نصيرات (2022) ودراسة كاظم وأحمد (2022) ودراسة سميرات (2021) ودراسة أحمد (2021) ودراسة المبيضن (2021) ودراسة بني عيسى (2020) ودراسة مباركي (2018) ودراسة الديحاني (2017)، دراسة (Lyanda, et al, 2023) دراسة (Enwefa, 2023) دراسة فاهيدي (Vahedi, 2020) التي اتبعت المنهج الوصفي وكذلك تتفق معها في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة.

في حين تختلف مع دراسة (Al-Duhani, et al, 2024) التي اتبعت المنهج شبه التجريبي، والاختبار كأداة للدراسة، وتختلف مع دراسة (Mizal, et al, 2023) التي استخدمت المقابلة والملاحظة كأدوات لجمع البيانات، ودراسة (Subban, et al, 2020) التي استخدمت المقابلة.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة، يتبين لدى الباحث أن الدراسة الحالية جاءت مكملة لما سبقها من دراسات، وتتفق معها في البحث وتسليط الضوء على موضوع التعلم الإلكتروني، والتعلم المنظم ذاتياً، إلا أن الدراسة الحالية تتميز عن الدراسات السابقة في:

1. أن الدراسة الحالية تبحث العلاقة بين متغيري التعلم الإلكتروني، والتعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية، وهي بذلك تتميز عن الدراسات السابقة –التي رجع إليها الباحث– التي لم تتناول البحث في هذه العلاقة.
2. حداثة الدراسة، ومجال تطبيقها، والتي تم تطبيقها على المعلمين في مدارس مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل خلال فترة الحرب الإسرائيلية، وما ترتب عليها من تعطيل للمدارس، واضطرابات في انتظام الدوام المدرسي، وانعكاسه على الطلبة.

ومن جانب آخر، فقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في عدة جوانب، منها:

1. إثراء الإطار النظري، وتكوين فكرة شاملة عن موضوع الدراسة الحالية، تحديد مجالات الدراسة، وأبعادها المتمثلة في دعم الإدارات المدرسية للتعلم الإلكتروني، والتعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة.
2. الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة، وتحديد منهجية الدراسة، وإجراءاتها.

الفصل الثالث

الطريقة والاجراءات

يتناول هذا الفصل من الدراسة توضيحاً مفصلاً للطرق والاجراءات التي قام بها الباحث لتنفيذ هذه الدراسة، من حيث منهجيتها، ووصف مجتمع الدراسة، وعينتها وطريقة اختيارها وأداة الدراسة وطريقة إعدادها، وكذلك يتضمن هذا الفصل طرق التأكد من الصدق والثبات لأداة الدراسة، كما يتضمن اجراءات الدراسة ومتغيراتها، والمعـالجات الاحصائية المستخدمة للوصول إلى النتائج.

3. 1. منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي لإنجاز الدراسة، وتحقيق أهدافها؛ كون هذا المنهج هو الأنسب لمثل هذه الدراسة؛ لمناسبته لطبيعة المعلومات والبيانات اللازمة لهذه الدراسة.

3. 2. مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية التربية والتعليم – جنوب الخليل، خلال الفصل الدراسيّ الثّاني من العام (2024/2023)، والبالغ عددهم (1169) معلماً ومعلمة، وذلك حسب سجلات وزارة التربية والتعليم الرسمية، والجدول (1.3) يوضح ذلك.

جدول (1.3) توزيـع أفراد مجتمع الدراسـة تبعاً للجنس:

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	**481**	**%41.1**
إناث	**688**	**%58.9**
المجموع	**1169**	**100.0%**

3. 3. عينة الدراسة

قام الباحث بتحديد عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، وفقاً لجنس المعلم، وتم تحديد حجم العينة وفق الأسس العلمية التي حددها كريجس ومورجان (kerjcie& morgan, 1970) لتحديد حجم عينة الدراسة المناسب بالنسبة لمجتمع الدراسة، وذلك من خلال معادلة, والتي بينت أن الحد الأدنى لعينة الدراسة، عند مجال الثقة 0.99 بلغ (425)، وقام الباحث بتوزيع (550) استبانة على معلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديريـة تربية جنـوب الخليل بنسبة (47%) من مجتمـع الدراسـة، وفي النهاية بلغ عدد الاستبانات المستردة، والصالحة للتحليل الإحصائي (510) بنسبة استرداد (92.7%)، والجدول (2.3) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة:

جدول (2.3): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة:

الرقم	المتغيرات	البدائل	العدد	النسبة المئوية
1	**الجنـس**	ذكـر	210	41.2%
		أنثـى	300	58.8%
		المجمـوع	510	%100
2	**المؤهل العلمـي**	بكالوريـوس	434	85.1%
		ماجستير فأعلـى	76	14.9%
		المجموع	510	%100
3	**سنوات الخبـرة**	أقل من 5 سنـوات	108	21.2%
		مـن 5–10 سنـوات	127	24.9%
		أكثر من 10 سنـوات	275	53.9%
		المجموع	510	%100
4	**الدورات التدريبية في التكنولوجيا**	دورة أو أقل	152	29.8%
		دورتان	144	28.2%
		ثلاث دورات فأكثر	214	42%
		المجموع	510	%100

3. 4. أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة السابقة، استخدم الباحث أداة الدراسة (الاستبانة)؛ وذلك بغرض جمع البيانات؛ وذلك لملاءمتها لطبيعة الدراسة في التعرف على دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني وعلاقته بتعزيز التعلم المنظم الذاتي لديهم من وجهة نظر المعلمين، حيث اتبع الباحث الخطوات الآتية لبناء الاستبانة:

1. الرجوع إلى الإطار النظري والدراسات السابقة وعدد من المقاييس حول دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة، ودراسات حول تعزيز التعلم المنظم الذاتي، كدراسة البقور (2023) ودراسة خطاطبة وعاشور (2023) ودراسة السمارات (2021) ودراسة مباركي (2018)
2. أُعِدّت الاستبانة في صورتها الأولية، حيث راعى الباحث صياغة المحتوى على شكل بسيطة في اللغة، وقصيرة بحيث يسهل فهمها، وقد اشتملت أداة الدراسة (الاستبانة) بصورتها الأولية على (64) فقرة موزعة على محورين رئيسيين الأول (دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة من التعلم الإلكتروني) والثاني (تعزيز التعلم المنظم الذاتي)، حيث أعطي لكل فقرة من فقرات الأداة وزنا مدرجاً.
3. عُرِضَت الاستبانة بصورتها الأولية على المشرف لإبداء رأيه ثم تعديلها بناء على ملحوظاته وآرائه.
4. عرض الاستبانة على عدد من المختصين والأساتذة في الجامعات الفلسطينية، ملحق (1) والذين لهم اهتمام في هذا الميدان، والأخذ بآرائهم المطروحة.

حيث تكونت الاستبانة في صورتها النهائية، من ثلاث أقسام رئيسية: **(ملحق 2)**

جدول (3.3-أ): وصف أداة الدراسة:

القسم الأول:		
م	**البيانات الأولية**	نوع السؤال
1	الجنس	مغلق
2	المؤهل العلمي	مغلق
3	سنوات الخبرة	مغلق
4	الدورات التدريبية في التكنولوجيا	مغلق

جدول (3.3–ب): وصف أداة الدراسة:

القسم الثاني:		
م	**دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة من التعلم الإلكتروني**	عدد الفقرات
1	المجال الأول: التخطيط للتعلم الإلكتروني	6
2	المجال الثاني: التوعية ونشر ثقافة التعلم الإلكتروني عند الطلبة	6
3	المجال الثالث: جاهزية البنية التقنية التحتية والفنية	9
4	المجال الرابع: المعارف والمهارات الأدائية	8
م	**القسم الثالث: التعلم المنظم ذاتياً**	**عدد الفقرات**
1	المجال الأول: التخطيط	7
2	المجال الثاني: إدارة الوقت	7
3	المجال الثالث: إدارة الضغوط	7
4	المجال الرابع: الأنشطة الإلكترونية	6
5	المجال الخامس: التقويم الذاتي	5

استخدم مقياس ليكرت الخماسي لأداة الدراسة (دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة من التعلم الإلكتروني) وأداة (تعزيز التعلم المنظم الذاتي) وذلك لتقدير استجابة المبحوثين على فقرات الاستبانة، والجدول (4.3) يوضح ذلك:

جدول (4.3) درجات مقياس ليكرت الخماسي.

الاستجابة	**موافق بدرجة**				
	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
الدرجة	5	4	3	2	1

3. 5. صدق الأداة

قام الباحث بالتحقق من صدق أداة الدراسة من خلال:

أولا: الصدق الخارجي (المحكمين)

قام الباحث بعرض الاستبانة على مجموعة من ذوي الاختصاص في الجامعات الفلسطينية وعددهم (13) محكماً كما هو موضح في (الملحق رقم1)، وقد استجاب الباحث لآراء المحكمين وقام بعمل ما يلزم من تعديلات وتغييرات في ضوء المقترحات التي قدمها المحكمين. وتبين للباحث أن اقتراحات

المحكمين وآرائهم التي قدموها اقترحت التغيير على مجالات الاستبانة، وتم إلغاء بعض الفقرات وتعديل صياغة ومحتوى وإضافة غيرها، بحيث أصبح عدد الفقرات بصورتها النهائية (61) فقرة، موزعة على المجالات التي سبق ذكرها.

ثانيا: الاتساق الداخلي: Internal Validity

ويعني مدى توافق واتساق كل فقرة من أسئلة الاستبانة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إلية هذه الفقرة، وقد قام الباحث بحساب الصدق الداخلي للاستبانة على النحو الآتي:

1. صدق مقياس دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة من التعلم الإلكتروني

حُسِبتْ معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه، كما يبين ذلك الجدول (5.3).

جدول (5.3-أ): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة من التعلم الإلكتروني مع الدرجة الكلية للمجال.

رقم الفقرة	الفقرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
المجال الأول: التخطيط للتعلم الإلكتروني			
.1	تتبنى إدارة المدرسة رؤية واضحة عند وضع الخطة للتعلم الإلكتروني عند الطلبة	**0.687****	**0.000**
.2	تضع إدارة المدرسة خطة شاملة لتوظيف التعلم الإلكتروني في تدريس التعلم عند الطلبة	**0.823****	**0.000**
.3	تشكل إدارة المدرسة لجنة مختصة لمتابعة التعلم الإلكتروني عند الطلبة	**0.732****	**0.000**
.4	تشارك الإدارة المدرسية المعلمين في وضع خطة للتعلم الإلكتروني عند الطلبة	**0.584****	**0.001**
.5	تحدد الإدارة المدرسية الأولويات بناء على الاحتياجات عند إعداد خطة التعلم الإلكتروني عند الطلبة	**0.509****	**0.003**
.6	تتبنى الإدارة المدرسية آليات استثمار وسائل التواصل الاجتماعي لدعم التعلم الإلكتروني	**0.588****	**0.001**

جدول (5.3–ب): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة من التعلم الإلكتروني مع الدرجة الكلية للمجال.

رقم الفقرة	الفقرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
المجال الثاني: التوعية ونشر ثقافة التعلم الإلكتروني عند الطلبة			
.7	تزود إدارة المدرسة الطلبة بنشرات دورية حول تطبيق تقنيات التعلم الإلكتروني	**0.745****	**0.000**
.8	تستقبل إدارة المدرسة مقترحات الطلبة حول تقنيات التعلم الإلكتروني	**0.790****	**0.000**
.9	تعقد الإدارة المدرسة جلسات لتحديد التوجيهات المستقبلية في مجال التعلم الإلكتروني عند الطلبة	**0.887****	**0.000**
.10	تشكل إدارة المدرسة فريقاً إعلامياً من داخل المدرسة لنشر ثقافة التعلم الإلكتروني	**0.718****	**0.000**
.11	تعمل إدارة المدرسة على زيادة وعي الطلبة بأهمية التعلم الإلكتروني	**0.907****	**0.000**
.12	تعزز الإدارة المدرسة الطلبة المتميزين في تطبيق تقنيات التعلم الإلكتروني	**0.846****	**0.000**
المجال الثالث: جاهزية البنية التقنية التحتية والفنية			
.13	توفر الإدارة المدرسية أجهزة الحواسيب وملحقاتها لتطبيق التعلم الإلكتروني عند الطلبة	**0.481****	**0.006**
.14	تقدم الإدارة المدرسة الدعم الفني للطلبة.	**0.828****	**0.000**
.15	تصدر الإدارة المدرسية ميزانية خاصة لتطوير مهارات الطلبة في التعلم الإلكتروني	**0.744****	**0.000**
.16	تستخدم الإدارة المدرسية الصفوف الافتراضية لتمكين الطلبة من التعلم الإلكتروني	**0.709****	**0.000**
.17	توفر الإدارة المدرسية منصة تعلّمية تسهل وصول الطلبة للمواد الدراسية	**0.879****	**0.000**
.18	تدرب الإدارة المدرسية الطلبة على آليات تنفيذ الأنشطة وتسليمها إلكترونياً من خلال المنصات التعليمية	**0.859****	**0.000**
.19	توفر الإدارة المدرسية منصات تعلم إلكتروني تتكيف مع احتياجات الطلبة	**0.830****	**0.000**
.20	تعمل الإدارة المدرسية على تسجيل الدروس ونشرها وتوزيعها	**0.802****	**0.000**
.21	تعمل الإدارة المدرسية على إعداد المعلومات والبيانات الخاصة بالطلبة إلكترونياً	**0.721****	**0.000**

جدول (5.3-ج): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة من التعلم الإلكتروني مع الدرجة الكلية للمجال.

رقم الفقرة	الفقرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
المجال الرابع: المعارف والمهارات الأدائية			
.22	تُوجه الإدارة المدرسية الطلبة نحو الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال التكنولوجيا.	**0.873****	**0.000**
.23	تهتم الإدارة المدرسية ببيان مزايا التعلم الإلكتروني للطلبة.	**0.854****	**0.000**
.24	توفر الإدارة المدرسية المصادر الإلكترونية (الكتب المساعدة، شرح المواد الدراسية...) للطلبة.	**0.855****	**0.000**
.25	تتابع الإدارة المدرسية عملية التعلم الإلكتروني عند الطلبة	**0.841****	**0.000**
.26	تعمل الإدارة المدرسية على تقديم تغذية راجعة عن التعلم الإلكتروني للطلبة	**0.879****	**0.000**
.27	تستخدم الإدارة المدرسة التحفيز للطلبة المتميزين في التعلم الإلكتروني.	**0.817****	**0.000**
.28	تعقد الإدارة المدرسية دورات إرشادية لأولياء الأمور في كيفية التعاطي مع المنصات التعليمية لمساعدة أبنائهم.	**0.862****	**0.000**
.29	تدرب إدارة المدرسة الطلبة على معالجة المشكلات الفنية التي تواجههم.	**0.902****	**0.000**

تشير النتائج والبيانات الواردة في الجدول (5.3) أن جميع قيم معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال نفسه ذات دلالة إحصائية، وهذا يدل على قوة الاتساق والتوافق الداخلي لفقرات الأداة (دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة من التعلم الإلكتروني)، مما يشير إلى صدق فقرات الأداة في قياس ما وضعت من أجل قياسه.

وللتأكد من الصدق الداخلي لمجالات مقياس دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة من التعلم الإلكتروني، قام الباحث بحساب معامل الارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمقياس ككل والجدول (6.3) يوضح ذلك.

جدول (6.3): معاملات ارتباط كل مجال من مجالات دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة من التعلم الإلكتروني مع الدرجة الكلية للمقياس.

المجال	معامل الارتباط	الدلالة المحسوبة
التخطيط للتعلم الإلكتروني * الدرجة الكلية	**0.788****	**0.000**
التوعية ونشر ثقافة التعلم الإلكتروني عند الطلبة * الدرجة الكلية	**0.885****	**0.000**
جاهزية البنية التقنية التحتية والفنية * الدرجة الكلية	**0.915****	**0.000**
المعارف والمهارات الأدائية * الدرجة الكلية	**0.941****	**0.000**

تبيَّن من خلال البيانات الواردة في الجدول (6.3) أن جميع قيم معاملات الارتباط لكل مجال من مجالات مقياس دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة من التعلم الإلكتروني ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وذلك لأن معامل ارتباط بيرسون (Person) للعلاقة بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس كان قوياً بالنظر إلى القيم التي تراوحت بين (0.788-0.941)، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة وأنها تشترك معاً في قياس دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة من التعلم الإلكتروني.

2. صدق مقياس تعزيز التعلم المنظم الذاتي

حُسبت معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمقياس نفسه، كما يبين ذلك الجدول (7.3).

جدول (7.3-أ): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس تعزيز التعلم المنظم الذاتي مع الدرجة الكلية للمقياس.

رقم الفقرة	الفقرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig)
المجال الأول: التخطيط:			
1	يسعى المعلم لترسيخ أهمية التعلّيم الذاتي المنظم للطلبة	**0.776****	**0.000**
.2	يوجه المعلم طلبته إلى بناء أهداف واقعية وقابلة للتحقيق	**0.874****	**0.000**
.3	يدعم المعلم طلبته لبناء خطة لتنفيذ الأهداف المتوقعة من المباحث الدراسية	**0.844****	**0.000**

جدول (7.3–ب): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس تعزيز التعلم المنظم الذاتي مع الدرجة الكلية للمقياس.

.4	يدرب المعلم طلبته على مهارة تحديد الأولويات لضمان النجاح	**0.826****	**0.000**
.5	يسعى المعلم لخلق بيئة تعليمية محفزة للتعلم الذاتي لدى الطلبة	**0.829****	**0.000**
.6	يوجه المعلم الطالب لتحديد الوقت اللازم للإنجاز	**0.867****	**0.000**
.7	يساعد المعلم الطالب على تحديد ما يملكه من قدرات ومهارات للبناء عليها	**0.891****	**0.000**
	المجال الثاني: إدارة الوقت		
.8	يوجه المعلم طلبته إلى تقسيم المهام الكبيرة إلى مهام أصغر وأكثر قابلية للتنفيذ	**0.800****	**0.000**
.9	يوجه المعلم الطالب لتعديل البرامج الدراسية حسب الظروف المحيطة به	**0.763****	**0.000**
.10	يتابع المعلم طلبته في وضع ملاحظاتهم على الجدول الزمني للدراسة	**0.846****	**0.000**
.11	يتابع المعلم طلبته في إعداد ملخصات للمادة الدراسية لتوفير الوقت والجهد	**0.882****	**0.000**
.12	يوجه المعلم الطلبة إلى كيفية اختيار استراتيجيات الدراسة الفاعلة	**0.830****	**0.000**
.13	يدرب المعلم الطلبة على استثمار أفضل الأوقات للدراسة	**0.923****	**0.000**
.14	يعزز المعلم قدرة الطالب على تحقيق أهداف مناسبة للوقت المتاح	**0.902****	**0.000**
	المجال الثالث: إدارة الضغوط		
.15	يشجع المعلم الطالب الحصول على المكافئة الذاتية بعد إتمام المهام المطلوبة منه في وقتها المحدد	**0.849****	**0.000**
.16	يحفز المعلم الطالب على أنه قادر ومستعد لجعل الدراسة ممتعة	**0.878****	**0.000**
.17	يعزز المعلم الطلبة على أداء أعمال يحبونها إذا انتهوا من مراجعة المواد الدراسية	**0.943****	**0.000**
.18	يوجه المعلم الطالب لكيفية التخلص من مشتتات التركيز	**0.896****	**0.000**
.19	يساعد المعلم الطالب على تجنب الملل من المادة الدراسية	**0.904****	**0.000**
.20	يعزز المعلم لدى الطالب ضرورة طلب المساعدة من الآخرين في أثناء الدراسة واعتباه أمراً عاديّاً	**0.905****	**0.000**
.21	يكافئ المعلم الطالب المتميز من خلال دراسته الذاتية	**0.816****	**0.000**

جدول (7.3-ج): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس تعزيز التعلم المنظم الذاتي مع الدرجة الكلية للمقياس.

المجال الرابع: الأنشطة الإلكترونية			
.22	يدرب المعلم الطالب على التفاعل الذاتي مع المعلومات	**0.857****	**0.000**
.23	يدرب المعلم الطالب على كيفية التعامل مع المعلومات التي يدرسها	**0.877****	**0.000**
.24	يشجع المعلم الطالب على البحث عن مصادر إضافية للمعلومات	**0.884****	**0.000**
.25	يثير المعلم أسئلة متكررة للتأكد من فهم الطالب	**0.812****	**0.000**
.26	يشجع المعلم الطلبة على التعاون في إكمال واجبات المواد الدراسية	**0.922****	**0.000**
.27	يوجه المعلم الطلبة على توظيف مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة	**0.930****	**0.000**
المجال الخامس: التقويم الذاتي :			
.28	يشجع المعلم الطلبة على ممارسة آليات التقويم الذاتي	**0.919****	**0.000**
.29	يعزز المعلم مهارات التعلم الذاتي ما بعد المعرفة Metacognitive مثل (تفكير النقدي، حل المشكلات، التفكير الابداعي) لدى الطلبة	**0.907****	**0.000**
.30	يحرص المعلم على ممارسة الطالب لتقييم أدائه في التعلم الذاتي	**0.819****	**0.000**
.31	يساعد المعلم الطالب على تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف	**0.906****	**0.000**
.32	يوجه المعلم الطلبة لبناء خطط لتحسين أدائهم بناء على نتائج ومعطيات	**0.874****	**0.000**

تبيّن من خلال المعطيات الواردة في الجدول (7.3) إلى أن جميع قيم معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال نفسه ذات دلالة إحصائية، وهذا يدل على قوة الاتساق والتوافق الداخلي لفقرات الأداة (مقياس تعزيز التعلم المنظم الذاتي)، مما يشير إلى صدق فقرات الأداة في قياس ما وضعت من أجل قياسه.

وللتأكد من الصدق الداخلي لمجالات مقياس تعزيز التعلم المنظم الذاتي، قام الباحث بحساب معامل الارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمقياس ككل والجدول (8.3) يوضح ذلك.

جدول (8.3): معاملات ارتباط كل مجال من مجالات تعزيز التعلم المنظم الذاتي مع الدرجة الكلية للمقياس.

المجال	معامل الارتباط	الدلالة المحسوبة
التخطيط * الدرجة الكلية	0.926**	0.000
إدارة الوقت* الدرجة الكلية	0.940**	0.000
إدارة الضغوط * الدرجة الكلية	0.906**	0.000
الأنشطة الإلكترونية * الدرجة الكلية	0.946**	0.000
التقويم الذاتي * الدرجة الكلية	0.892**	0.000

تبيَّن من خلال البيانات الواردة في الجدول (8.3) أن جميع قيم معاملات الارتباط لكل مجال من مجالات مقياس تعزيز التعلم المنظم الذاتي ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)، وذلك لأن معامل ارتباط بيرسون (Person) للعلاقة بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للمقياس كان قوياً بالنظر إلى القيم التي تراوحت بين (0.892–0.946)، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة وأنها تشترك معاً في قياس تعزيز التعلم المنظم الذاتي.

3. 6. ثبات الأداة

لقد تأكد الباحث من ثبات أداة الدراسة من خلال معادلة كرونباخ ألفا، بعد تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (31) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل، وقد كانت النتائج كما هي موضح في الجدول (9.3) –(10.3):

1. مقياس دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة من التعلم الإلكتروني

جدول (9.3): معاملات ثبات أداة الدراسة وفق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)..

المقياس	عدد الحالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
المجال الأول: التخطيط للتعلم الإلكتروني	31	6	0.832
المجال الثاني: التوعية ونشر ثقافة التعلم الإلكتروني عند الطلبة	31	6	0.898
المجال الثالث: جاهزية البنية التقنية التحتية والفنية	31	9	0.908
المجال الرابع: المعارف والمهارات الأدائية	31	9	0.935
الدرجة الكلية	31	30	0.961

يتبين من المعلومات الواردة في الجدول (9.3) أن قيمة ثبات أداة الدراسة لمقياس دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة من التعلم الإلكتروني عند الدرجة الكلية بلغت (0.961) مما يشير إلى درجة مقبولة من الثبات وقابلة لاعتمادها لتحقيق أهداف الدراسة..

2. مقياس تعزيز التعلم المنظم الذاتي

جدول (10.3): معاملات ثبات أداة الدراسة وفق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha).

المقياس	عدد الحالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
المجال الأول: التخطيط	31	7	0.931
المجال الثاني: إدارة الوقت	31	7	0.936
المجال الثالث: إدارة الضغوط	31	7	0.953
المجال الرابع: الأنشطة الإلكترونية	31	6	0.942
المجال الخامس: التقويم الذاتي	31	5	0.928
الدرجة الكلية	31	32	0.982

يتبيّن من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (10.3) أن قيمة ثبات أداة الدراسة لمقياس تعزيز التعلم المنظم الذاتي عند الدرجة الكلية بلغ (0.982)، مما يشير إلى درجة مرتفعة من الثبات وقابلة لاعتمادها لتحقيق أهداف الدراسة.

3. 7. متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة (Independent Variables)

وتشتمل على خصائص المستجيبين، كالآتي:

1) **الجنس:** (ذكر، أنثى).

2) **المؤهل العلمي:** (بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه).

3) **سنوات الخبرة:** (أقل من 5 سنوات، من 5- 10سنوات، أكثر من 10 سنوات).

4) **الدورات التدريبية في التكنولوجيا:** (دروة فأقل، دورتان، ثلاث دورات فأكثر).

المُتغيّرات التابعـة (Dependent Variables)

1. دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة من التعلم الإلكتروني.
2. تعزيز التعلم المنظم الذاتي.

3. 8. إجراءات الدّراسة

1. قام الباحث بالاطلاع على البُحوث ومُراجعة الأدب التَّربوي والدّراسات المُتعلقة بموضوع الدّراسة ومجالاتها، ثم قام الباحث ببناء أداة الدّراسة (استبانة)؛ وذلك لقياس دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة من التعلم الإلكتروني، واستبانة اخرى بغرض قياس تعزيز التعلم المنظم الذاتي من وجهة نظر المعلمين.
2. بعد ذلك، قام الباحث بعرض أدوات الدراسة على مجموعة من المحكمين والمختصين لإبداء آرائهم ومقترحاتهم في فقرات الاستبانتين من حيث الصياغة والمحتوى والبناء.
3. تمّ الحصول على كتاب تسهيل المُهمة ملحق (3) من مُنسق برنامج الإدارة التربوية في كلية العلوم التربوية في جامعة القدس موجه إلى مدير مكتب التعلم في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل.
4. ارفاق كتاب تسهيل المهمة من خلال مدير مكتب التعليم في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل إلكترونياً إلى مديري المدارس لتعميمها على المعلمين.
5. تم توزيع الاستبانات إلكترونياً على عينة استطلاعية من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل والبالغ عددهم (31) معلماً ومعلمة.
6. تم التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة للعينة الاستطلاعية، والتأكد من صلاحيتها للتوزيع على عينة الدراسة البالغ عددهم (510).
7. تفريغ الاستبانات وتحليلها احصائياً من خلال برنامج حزم البرامج الاحصائية SPSS.

3. 9. المعالجة الاحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها استخدم الباحث المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات من خلال برنامج Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وذلك من خلال الاختبارات الاحصائية الآتية:

1. معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach- Alpha) للتأكد من ثبات أدوات الدراسة.
2. اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T- test).
3. تحليل التباين الأحادي One-way analysis of variance (ANOVA)
4. معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient)
5. اختبار (LSD) للمقارنات البعدية

ومن أجل تفسير المتوسطات الحسابية استخدمت الباحث مفتاح التصحيح، حيث أعطيت الاستجابات التدريج الآتي:

جدول (11.3): المقياس الوزني لتحديد تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة

الوسط الحسابي	الوزن النسبي%	التقدير
أقل من 2.34	أقل من 46.8%	منخفضة
من 2.34- أقل من 3.68	من 46.8%- أقل من 73.5%	متوسطة
3.68فأكثر	73.5%فأكثر	مرتفعة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل تحليلاً إحصائياً للبيانات الناتجة عن الدراسة، وذلك من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة وفحص فرضياتها.

4. 1. نتائج سؤال الدراسة الأول

ما مستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال الأول، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين، كما هي في الجدول التالي:

جدول (1.4): المُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور	الترتيب
1	التخطيط للتعلم الإلكتروني	3.424	0.798	متوسط	1
2	التوعية ونشر ثقافة التعلم الإلكتروني عند الطلبة	3.221	0.863	متوسط	3
3	جاهزية البنية التقنية التحتية والفنية	3.171	0.843	متوسط	4
4	المعارف والمهارات الأدائية	3.319	0.833	متوسط	2
الدرجة الكلية		3.274	0.758	متوسط	

تبيّن من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (1.4) أن مستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.274) وانحراف معياري (0.758) وكان محور التخطيط للتعليم الإلكتروني في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.424) يليه محور المعارف والمهارات الأدائية بمتوسط حسابي (3.319)، ثم محور التوعية ونشر ثقافة التعلم الإلكتروني بمتوسط حسابي (3.221) وفي المرتبة الأخيرة محور جاهزية البنية التقنية التحتية بمتوسط حسابي (3.171)

أما النتائج الخاصة بفقرات وأسئلة كل محور من محاور دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين فكانت على النحو الآتي:

أولاً: التخطيط للتعلم الإلكتروني

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لواقع تخطيط الإدارة المدرسية للتعلم الإلكتروني لتمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين، وتظهر النتائج كما هي موضحة في الجدول (2.4):

جدول (2.4): المُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لواقع تخطيط الإدارة المدرسية للتعلم الإلكتروني لتمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
1	تتبنى إدارة المدرسة رؤية واضحة عند وضع الخطة للتعلم الإلكتروني عند الطلبة	3.655	0.972	73.1%	1	متوسطة
2	تضع إدارة المدرسة خطة شاملة لتوظيف التعلم الإلكتروني في تدريس التعلم عند الطلبة	3.453	0.961	69.1%	2	متوسطة
6	تتبنى الإدارة المدرسية آليات استثمار وسائل التواصل الاجتماعي لدعم التعلم الإلكتروني	3.406	0.964	68.1%	3	متوسطة
5	تحدد الإدارة المدرسية الأولويات بناء على الاحتياجات عند إعداد خطة التعلم الإلكتروني عند الطلبة	3.384	1.040	67.7%	4	متوسطة
4	تشارك الإدارة المدرسية المعلمين في وضع خطة للتعلم الإلكتروني عند الطلبة	3.353	1.003	67.1%	5	متوسطة
3	تشكل إدارة المدرسة لجنة مختصة لمتابعة التعلم الإلكتروني عند الطلبة	3.292	1.048	65.8%	6	متوسطة
الدرجة الكلية لواقع jخطيط الإدارة المدرسية للتعلم الإلكتروني		**3.424**	**0.798**	**68.5%**		**متوسطة**

يتضح من الجدول (2.4) أن واقع تخطيط الإدارة المدرسية للتعلم الإلكتروني لتمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة متوسطة، فقد بلغت قيمة الوسط الحسابي (3.424) وانحراف معياري (0.798)، وحصلت الفقرة الأولى (1) على أعلى درجة في واقع التخطيط للتعليم الإلكتروني، والتي تنص على (تتبنى إدارة المدرسة رؤية واضحة عند وضع الخطة للتعلم الإلكتروني عند الطلبة) وقد جاءت هذه الفقرة بدرجة متوسطة، تليها الفقرة (2) التي تنص على (تضع إدارة المدرسة خطة شاملة لتوظيف التعلم الإلكتروني في تدريس التعلم عند الطلبة) تليها الفقرة (6) التي تنص على (تتبنى الإدارة المدرسية آليات استثمار وسائل التواصل الاجتماعي لدعم التعلم الإلكتروني) وجاءت بدرجة متوسطة.

بينما حصلت الفقرة (3) على أقل متوسط حسابي في التقديرات من وجهة نظر المبحوثين، وقد نصت على (تشكل إدارة المدرسة لجنة مختصة لمتابعة التعلم الإلكتروني عند الطلبة) وجاءت بدرجة متوسطة، تليها

الفقرة (4) التي تنص على (تشارك الإدارة المدرسية المعلمين في وضع خطة للتعلم الإلكتروني عند الطلبة) بدرجـة متوسطة.

ثانياً: التوعية ونشر ثقافة التعلم الإلكتروني عند الطلبة

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لواقع التوعية ونشر ثقافة التعلم الإلكتروني عند طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، وتظهر النتائج كما هي موضحة في الجدول (3.4):

جدول (3.4): المُتوسطـات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لواقع التوعية ونشر ثقافة التعلم الإلكتروني عند طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
11	تعمل إدارة المدرسة على زيادة وعي الطلبة بأهمية التعلم الإلكتروني	3.490	1.024	69.8%	1	متوسطة
12	تعزز الإدارة المدرسة الطلبة المتميزين في تطبيق تقنيات التعلم الإلكتروني	3.308	1.050	66.2%	2	متوسطة
7	تزود إدارة المدرسة الطلبة بنشرات دورية حول تطبيق تقنيات التعلم الإلكتروني	3.216	1.118	64.3%	3	متوسطة
8	تستقبل إدارة المدرسة مقترحات الطلبة حول تقنيات التعلم الإلكتروني	3.196	1.055	63.9%	4	متوسطة
9	تعقد الإدارة المدرسة جلسات لتحديد التوجيهات المستقبلية في مجال التعلم الإلكتروني عند الطلبة	3.080	1.037	61.6%	5	متوسطة
10	تشكل إدارة المدرسة فريقاً إعلامياً من داخل المدرسة لنشر ثقافة التعلم الإلكتروني	3.035	1.110	60.7%	6	متوسطة
الدرجة الكلية لواقع التوعية ونشر ثقافة التعلم الإلكتروني		**3.221**	**0.863**	**64.4%**		**متوسطة**

يتضح من الجدول (3.4) أن واقع التوعية ونشر ثقافة التعلم الإلكتروني عند طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجـة متوسطة، فقد بلغت قيمة الوسط الحسابي (3.221) وانحراف معياري (0.863)، وحصلت الفقرة الأولى (11) على أعلى درجة في واقع التوعية ونشر ثقافة التعلم الإلكتروني، والتي تنص على (تعمل إدارة المدرسة على زيادة وعي الطلبة بأهمية التعلم الإلكتروني) وقد جاءت هذه

الفقرة بدرجـة متوسطة، تليها الفقرة (12) التي تنص على (تعزز الإدارة المدرسة الطلبة المتميزين في تطبيق تقنيات التعلم الإلكتروني) تليها الفقرة (7) التي تنص على (تزود إدارة المدرسة الطلبة بنشرات دورية حول تطبيق تقنيات التعلم الإلكتروني) وجاءت بدرجـة متوسطة.

بينما حصلت الفقرة (10) على أقل متوسط حسابي في التقديرات من وجهة نظر المبحوثين، وقد نصت على (تشكل إدارة المدرسة فريقاً إعلامياً من داخل المدرسة لنشر ثقافة التعلم الإلكتروني) وجاءت بدرجـة متوسطة، تليها الفقرة (9) التي تنص على (تعقد الإدارة المدرسة جلسات لتحديد التوجيهات المستقبلية في مجال التعلم الإلكتروني عند الطلبة) بدرجـة متوسطة.

ثالثاً: جاهزية البنية التقنية التحتية والفنية

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لواقع جاهزية البنية التقنية التحتية والفنية لتمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين، وتظهر النتائج كما هي موضحة في الجدول (4.4):

جدول (4.4-أ): المُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لواقع جاهزية البنية التقنية التحتية والفنية لتمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
17	توفر الإدارة المدرسية منصة تعلّمية تسهل وصول الطلبة للمواد الدراسية	3.496	1.056	69.9%	1	متوسطة
21	تعمل الإدارة المدرسية على إعداد المعلومات والبيانات الخاصة بالطلبة إلكترونياً	3.445	1.102	68.9%	2	متوسطة
14	تقدم الإدارة المدرسة الدعم الفني للطلبة	3.306	1.055	66.1%	3	متوسطة
20	تعمل الإدارة المدرسية على تسجيل الدروس ونشرها وتوزيعها	3.214	1.110	64.3%	4	متوسطة
18	تدرب الإدارة المدرسية الطلبة على آليات تنفيذ الأنشطة وتسليمها إلكترونياً من خلال المنصات التعليمية	3.212	1.059	64.2%	5	متوسطة

جدول (4.4–ب): المُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لواقع جاهزية البنية التقنية التحتية والفنية لتمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً

19	توفر الإدارة المدرسية منصات تعلم إلكتروني تتكيف مع احتياجات الطلبة	3.173	1.033	63.5%	6	متوسطة
16	تستخدم الإدارة المدرسية الصفوف الافتراضية لتمكين الطلبة من التعلم الإلكتروني	3.112	1.129	62.2%	7	متوسطة
13	توفر الإدارة المدرسية أجهزة الحواسيب وملحقاتها لتطبيق التعلم الإلكتروني عند الطلبة	2.839	1.248	56.8%	8	متوسطة
15	تصدر الإدارة المدرسية ميزانية خاصة لتطوير مهارات الطلبة في التعلم الإلكتروني	2.739	1.136	54.8%	9	متوسطة
الدرجة الكلية لواقع البنية التقنية التحتية والفنية		**3.171**	**0.843**	**63.4%**		**متوسطة**

يتضح من الجدول (4.4) أن واقع جاهزية البنية التقنية التحتية والفنية لتمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة متوسطة، فقد بلغت قيمة الوسط الحسابي (3.171) وانحراف معياري (0.843)، وحصلت الفقرة الأولى (17) على أعلى درجة في واقع جاهزية البنية التقنية التحتية والفنية، والتي تنص على (توفر الإدارة المدرسية منصة تعلّمية تسهل وصول الطلبة للمواد الدراسية) وقد جاءت هذه الفقرة بدرجة متوسطة، تليها الفقرة (21) التي تنص على (تعمل الإدارة المدرسية على إعداد المعلومات والبيانات الخاصة بالطلبة إلكترونياً) تليها الفقرة (14) التي تنص على (تقدم الإدارة المدرسة الدعم الفني للطلبة) وجاءت بدرجة متوسطة.

بينما حصلت الفقرة (15) على أقل متوسط حسابي في التقديرات من وجهة نظر المبحوثين، وقد نصت على (تصدر الإدارة المدرسية ميزانية خاصة لتطوير مهارات الطلبة في التعلم الإلكتروني) وجاءت بدرجة متوسطة، تليها الفقرة (13) التي تنص على (توفر الإدارة المدرسية أجهزة الحواسيب وملحقاتها لتطبيق التعلم الإلكتروني عند الطلبة) بدرجة متوسطة.

رابعاً: المعارف والمهارات الأدائية

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لواقع المعارف والمهارات الأدائية لتمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين، وتظهر النتائج كما هي موضحة في الجدول (5.4):

جدول (5.4): المُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لواقع المعارف والمهارات الأدائية لتمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
25	تتابع الإدارة المدرسية عملية التعلم الإلكتروني عند الطلبة	3.571	1.010	71.4%	1	متوسطة
22	تُوجه الإدارة المدرسية الطلبة نحو الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال التكنولوجيا.	3.475	1.035	69.5%	2	متوسطة
23	تهتم الإدارة المدرسية ببيان مزايا التعلم الإلكتروني للطلبة.	3.463	1.013	69.3%	3	متوسطة
26	تعمل الإدارة المدرسية على تقديم تغذية راجعة عن التعلم الإلكتروني للطلبة	3.339	1.071	66.8%	4	متوسطة
27	تستخدم الإدارة المدرسة التحفيز للطلبة المتميزين في التعلم الإلكتروني.	3.271	1.079	65.4%	5	متوسطة
24	توفر الإدارة المدرسية المصادر الإلكترونية (الكتب المساعدة، شرح المواد الدراسية...) للطلبة.	3.255	1.040	65.1%	6	متوسطة
29	تدرب إدارة المدرسة الطلبة على معالجة المشكلات الفنية التي تواجههم.	3.186	1.099	63.7%	7	متوسطة
28	تعقد الإدارة المدرسية دورات إرشادية لأولياء الأمور في كيفية التعامل مع المنصات التعليمية لمساعدة أبنائهم.	2.996	1.093	59.9%	8	متوسطة
الدرجة الكلية لواقع البنية التقنية التحتية والفنية		3.319	0.833	66.4%		**متوسطة**

يتضح من الجدول (5.4) أن واقع المعارف والمهارات الأدائية لتمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة متوسطة، فقد بلغت قيمة الوسط الحسابي (3.319) وانحراف معياري (0.833)، وحصلت الفقرة الأولى (25) على أعلى درجة في واقع المعارف والمهارات الأدائية، والتي تنص على (تتابع الإدارة المدرسية عملية التعلم الإلكتروني عند الطلبة) وقد جاءت هذه

الفقرة بدرجـة متوسطة، تليها الفقرة (22) التي تنص على (تُوجه الإدارة المدرسية الطلبة نحو الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال التكنولوجيا) تليها الفقرة (23) التي تنص على (تهتم الإدارة المدرسية ببيان مزايا التعلم الإلكتروني للطلبة) وجاءت بدرجـة متوسطة.

بينما حصلت الفقرة (28) على أقل متوسط حسابي في التقديرات من وجهة نظر المبحوثين، وقد نصت على (تعقد الإدارة المدرسية دورات إرشادية لأولياء الأمور في كيفية التعاطي مع المنصات التعليمية لمساعدة أبنائهم) وجاءت بدرجـة متوسطة، تليها الفقرة (29) التي تنص على (تدرب إدارة المدرسة الطلبة على معالجة المشكلات الفنية التي تواجههم) بدرجـة متوسطة.

4. 2. نتائج سؤال الدراسة الثاني

هل تختلف المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية في التكنولوجيا)؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم اختبار الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه:

الفرضية الصفرية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الأولى تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، وقد حصل الباحث على النتائج كما هي موضحة في جدول (6.4).

جدول (6.4): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
التخطيط للتعليم الإلكتروني	**ذكر**	**210**	**3.326**	**0.811**	**508**	**2.323**	***0.021**
	أنثى	**300**	**3.492**	**0.783**			
التوعية ونشر ثقافة التعليم الإلكتروني	ذكر	210	3.161	0.853	508	1.310	0.191
	أنثى	300	3.263	0.869			
جاهزية البنية التحتية والفنية	ذكر	210	3.134	0.837	508	0.811	0.417
	أنثى	300	3.196	0.847			
المعارف والمهارات الأدائية	ذكر	210	3.260	0.815	508	1.345	0.179
	أنثى	300	3.361	0.844			
الدرجة الكلية	ذكر	210	3.214	0.749	508	1.500	0.134
	أنثى	300	3.317	0.764			

يتبيّن من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (6.4) أنه لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المُستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، وذلك لأنّ قيمة الدّلالة الإحصائية عند الدّرجة الكُلية بلغت (0.134) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية.

الفرضية الصفرية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية الثانية تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد حصل الباحث على النتائج كما هي موضحة في جدول (7.4).

جدول (7.4): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المقياس	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
التخطيط للتعليم الإلكتروني	بكالوريوس	434	3.424	0.764	508	0.007	0.994
	ماجستير فأعلى	76	3.423	0.974			
التوعية ونشر ثقافة التعليم الإلكتروني	بكالوريوس	434	3.217	0.834	508	0.222	0.824
	ماجستير فأعلى	76	3.241	1.018			
جاهزية البنية التحتية والفنية	بكالوريوس	434	3.159	0.821	508	0.743	0.458
	ماجستير فأعلى	76	3.237	0.962			
المعارف والمهارات الأدائية	بكالوريوس	434	3.317	0.813	508	0.165	0.869
	ماجستير فأعلى	76	3.334	0.944			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	434	3.269	0.730	508	0.357	0.722
	ماجستير فأعلى	76	3.303	0.910			

يتبيّن من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (7.4) أنه لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المُستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة

الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لأنّ قيمة الدّلالة الإحصائية عند الدّرجة الكُلية بلغت (0.134) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية، وكذلك بالنسبة لمجالات (التخطيط للتعليم الإلكتروني، التوعية ونشر ثقافة التعلم الإلكترونية، جاهزية البنية التحتية والفنية، المعارف والمهارات الأدائية).

الفرضية الصفرية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية الثالثة تم استخراج الأعداد والمُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع تطبيق دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما هي موضحة في الجدول (8.4)

جدول (8.4-أ) الأعداد والمُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط للتعليم الإلكتروني	أقل من 5 سنوات	108	3.529	0.756
	5-10 سنوات	127	3.375	0.724
	أكثر من 10 سنوات	275	3.405	0.844
المجموع		510	3.424	0.798
التوعية ونشر ثقافة التعليم الإلكتروني	أقل من 5 سنوات	108	3.248	0.783
	5-10 سنوات	127	3.154	0.854
	أكثر من 10 سنوات	275	3.241	0.898
المجموع		510	3.221	0.863

جدول (8.4–ب) الأعداد والمُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
جاهزية البنية التحتية والفنية	أقل من 5 سنوات	108	3.123	0.871
	5–10 سنوات	127	3.083	0.773
	أكثر من 10 سنوات	275	3.229	0.860
المجموع		510	3.171	0.843
المعارف والمهارات الأدائية	أقل من 5 سنوات	108	3.343	0.818
	5–10 سنوات	127	3.275	0.766
	أكثر من 10 سنوات	275	3.331	0.869
المجموع		510	3.319	0.833
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	108	3.294	0.747
	5–10 سنوات	127	3.211	0.697
	أكثر من 10 سنوات	275	3.296	0.791
المجموع		510	3.274	0.758

تشير نتائج الجدول (8.4) إلى وجود فروق ظاهرية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ولتأكيد ذلك تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين، وقد حصل الباحث على النتائج كما هي موضحة في جدول (9.4).

جدول (9.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التخطيط للتعليم الإلكتروني	بين المجموعات	1.600	2	0.800	1.258	0.285
	داخل المجموعات	322.471	507	0.636		
	المجموع	324.071	509			
التوعية ونشر ثقافة التعليم الإلكتروني	بين المجموعات	0.772	2	0.386	0.517	0.597
	داخل المجموعات	378.227	507	0.746		
	المجموع	378.999	509			
جاهزية البنية التحتية والفنية	بين المجموعات	2.166	2	1.083	1.529	0.218
	داخل المجموعات	359.178	507	0.708		
	المجموع	361.344	509			
المعارف والمهارات الأدائية	بين المجموعات	0.349	2	0.175	0.251	0.778
	داخل المجموعات	352.619	507	0.696		
	المجموع	352.968	509			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.682	2	0.341	0.592	0.554
	داخل المجموعات	292.132	507	0.576		
	المجموع	292.813	509			

يتبيّن من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (9.4) أنه لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المُستوى ($0.05\geq\alpha$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لأنّ قيمة الدّلالة الإحصائية عند الدّرجة الكُلية بلغت (0.554)، أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية، وكذلك بالنسبة لجميع المجالات (التخطيط للتعليم الإلكتروني، والتوعية ونشر ثقافة التعلم الإلكترونية، وجاهزية البنية التحتية والفنية، والمعارف والمهارات الأدائية).

الفرضية الصفرية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في التكنولوجيا.

للتحقق من صحة الفرضية الرابعة تم استخراج الأعداد والمُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع تطبيق دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في التكنولوجيا، كما هي موضحة في الجدول (10.4)

جدول (10.4-أ) الأعداد والمُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في التكنولوجيا

المجال	الدورات التدريبية في التكنولوجيا	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط للتعليم الإلكتروني	دورة أو أقل	152	3.402	0.768
	دورتان	144	3.397	0.765
	ثلاث دورات فأكثر	214	3.457	0.842
المجموع		510	3.424	0.798
التوعية ونشر ثقافة التعليم الإلكتروني	دورة أو أقل	152	3.178	0.802
	دورتان	144	3.241	0.852
	ثلاث دورات فأكثر	214	3.238	0.913
المجموع		510	3.221	0.863
جاهزية البنية التحتية والفنية	دورة أو أقل	152	3.127	0.773
	دورتان	144	3.143	0.826
	ثلاث دورات فأكثر	214	3.221	0.901
المجموع		510	3.171	0.843

جدول (10.4–ب) الأعداد والمُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في التكنولوجيا

المجال	الدورات التدريبية في التكنولوجيا	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعارف والمهارات الأدائية	دورة أو أقل	152	3.285	0.830
	دورتان	144	3.311	0.798
	ثلاث دورات فأكثر	214	3.350	0.860
المجموع		510	3.319	0.833
الدرجة الكلية	دورة أو أقل	152	3.238	0.723
	دورتان	144	3.262	0.736
	ثلاث دورات فأكثر	214	3.309	0.799
المجموع		510	3.274	0.758

تشير نتائج الجدول (10.4) إلى وجود فروق ظاهرية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في التكنولوجيا.

ولتأكيد ذلك تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين، وقد حصل الباحث على النتائج كما هي موضحة في جدول (11.4).

جدول (11.4–أ): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في التكنولوجيا

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التخطيط للتعليم الإلكتروني	**بين المجموعات**	0.411	2	0.206	0.322	0.725
	داخل المجموعات	323.660	507	0.638		
	المجموع	324.071	509			
التوعية ونشر ثقافة التعليم الإلكتروني	**بين المجموعات**	0.406	2	0.203	0.272	0.762
	داخل المجموعات	378.593	507	0.747		
	المجموع	378.999	509			

جدول (11.4–ب): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في التكنولوجيا

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
جاهزية البنية التحتية والفنية	بين المجموعات	0.944	2	0.472	0.664	0.515
	داخل المجموعات	360.400	507	0.711		
	المجموع	361.344	509			
المعارف والمهارات الأدائية	بين المجموعات	0.394	2	0.197	0.284	0.753
	داخل المجموعات	352.574	507	0.695		
	المجموع	352.968	509			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.481	2	0.241	0.417	0.659
	داخل المجموعات	292.332	507	0.577		
	المجموع	292.813	509			

يتبيّن من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (11.4) أنه لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المُستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في التكنولوجيا، وذلك لأنّ قيمة الدّلالة الإحصائية عند الدّرجة الكُلية بلغت (0.554)، أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية، وكذلك بالنسبة لجميع المجالات (التخطيط للتعليم الإلكتروني، والتوعية ونشر ثقافة التعلم الإلكترونية، وجاهزية البنية التحتية والفنية، والمعارف والمهارات الأدائية)

4. 3. نتائج سؤال الدراسة الثالث

ما مستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال الثالث، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، وتظهر النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول (12.4): المُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين

الرقم	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدور	الترتيب
1	التخطيط	3.528	0.765	متوسط	4
3	إدارة الوقت	3.550	0.738	متوسط	3
4	إدارة الضغوط	3.620	0.744	متوسط	1
5	الأنشطة الإلكترونية	3.607	0.754	متوسط	2
6	التقويم الذاتي	3.485	0.815	متوسط	5
الدرجة الكلية		3.561	0.682	متوسط	

يتبيّن من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (12.4) أن مستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.561) وانحراف معياري (0.682) وكان محور إدارة الضغوط بأعلى درجة، بمتوسط حسابي (3.620)، يليها الأنشطة الإلكترونية بمتوسط حسابي (3.607)، ثم إدارة الوقت بمتوسط حسابي (3.550)، يليها التخطيط بمتوسط حسابي (3.528)، وفي المرتبة الأخيرة التقويم الذاتي بمتوسط حسابي (3.485).

أما النتائج الخاصة بفقرات وأسئلة كل محور من محاور مستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين فكانت على النحو الآتي:

أولاً: التخطيط للتعلم الذاتي

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى التخطيط للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، وتظهر النتائج كما هي موضحة في الجدول (13.4):

جدول (13.4): المُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى التخطيط للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
1	يسعى المعلم لترسيخ أهمية التعلّيم الذاتي المنظم للطلبة	3.610	0.974	72.2%	1	متوسطة
7	يساعد المعلم الطالب على تحديد ما يملكه من قدرات ومهارات للبناء عليها	3.537	0.926	70.7%	2	متوسطة
6	يوجه المعلم الطالب لتحديد الوقت اللازم للإنجاز	3.529	0.935	70.6%	3	متوسطة
5	يسعى المعلم لخلق بيئة تعليمية محفزة للتعلم الذاتي لدى الطلبة	3.527	0.939	70.5%	4	متوسطة
2	يوجه المعلم طلبته إلى بناء أهداف واقعية وقابلة للتحقيق	3.508	0.954	70.2%	5	متوسطة
3	يدعم المعلم طلبته لبناء خطة لتنفيذ الأهداف المتوقعة من المباحث الدراسية	3.500	0.933	70.0%	6	متوسطة
4	يدرب المعلم طلبته على مهارة تحديد الأولويات لضمان النجاح	3.486	0.933	69.7%	7	متوسطة
الدرجة الكلية لمستوى التخطيط للتعلم المنظم الذاتي		**3.528**	**0.765**	**70.6%**		**متوسطة**

يتضح من الجدول (13.4) أن مستوى التخطيط للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة متوسطة، فقد بلغت قيمة الوسط الحسابي (3.528) وانحراف معياري (0.765)، وحصلت الفقرة الأولى (1) على أعلى درجة في التخطيط للتعلم المنظم الذاتي، والتي تنص على (تتبنى إدارة المدرسة رؤية واضحة عند وضع الخطة للتعلم الإلكتروني عند الطلبة) وقد جاءت هذه الفقرة بدرجة متوسطة، تليها الفقرة (7) التي تنصل على (يساعد المعلم الطالب على تحديد ما يملكه من قدرات ومهارات للبناء عليها)، تليها الفقرة (6) التي تنص على (تتبنى الإدارة المدرسية آليات استثمار وسائل التواصل الاجتماعي لدعم التعلم الإلكتروني).

بينما حصلت الفقرة (4) على أقل متوسط حسابي في التقديرات من وجهة نظر المبحوثين، وقد نصت على (تشارك الإدارة المدرسية المعلمين في وضع خطة للتعلم الإلكتروني عند الطلبة) وجاءت بدرجـة متوسطة، تليها الفقرة (3) التي تنص على (تشكل إدارة المدرسة لجنة مختصة لمتابعة التعلم الإلكتروني عند الطلبة) بدرجـة متوسطة.

ثانياً: إدارة الوقت

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى إدارة الوقت للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، وتظهر النتائج كما هي موضحة في الجدول (14.4):

جدول (14.4): المُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى إدارة الوقت للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
1	يوجه المعلم طلبته إلى تقسيم المهام الكبيرة إلى مهام أصغر وأكثر قابلية للتنفيذ	3.629	0.939	72.6%	1	متوسطة
2	يوجه المعلم الطالب لتعديل البرامج الدراسية حسب الظروف المحيطة به	3.620	0.921	72.4%	2	متوسطة
4	يتابع المعلم طلبته في إعداد ملخصات للمادة الدراسية لتوفير الوقت والجهد	3.575	0.939	71.5%	3	متوسطة
7	يعزز المعلم قدرة الطالب على تحقيق أهداف مناسبة للوقت المتاح	3.537	0.980	70.7%	4	متوسطة
3	يتابع المعلم طلبته في وضع ملاحظاتهم على الجدول الزمني للدراسة	3.531	0.896	70.6%	5	متوسطة
6	يدرب المعلم الطلبة على استثمار أفضل الأوقات للدراسة	3.508	0.975	70.2%	6	متوسطة
5	يوجه المعلم الطلبة إلى كيفية اختيار استراتيجيات الدراسة الفاعلة	3.451	0.941	69.0%	7	متوسطة
الدرجة الكلية لمستوى إدارة الوقت		**3.550**	**0.738**	**71.0%**		**متوسطة**

يتضح من الجدول (14.4) أن مستوى إدارة الوقت للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين كان بدرجـة متوسطة، فقد بلغت قيمة الوسط الحسابي (3.550) وانحراف معياري (0.738)، وحصلت الفقرة الأولى (1) على أعلى درجة في إدارة الوقت للتعلم المنظم الذاتي، والتي تنص

على (يوجه المعلم طلبته إلى تقسيم المهام الكبيرة إلى مهام أصغر وأكثر قابلية للتنفيذ) وقد جاءت هذه الفقرة بدرجـة متوسطة، تليها الفقرة (2) التي تنص على (يوجه المعلم الطالب لتعديل البرامج الدراسية حسب الظروف المحيطة به) تليها الفقرة (4) التي تنص على (يتابع المعلم طلبته في إعداد ملخصات للمادة الدراسية لتوفير الوقت والجهد) وجاءت بدرجـة متوسطة.

بينما حصلت الفقرة (4) على أقل متوسط حسابي في التقديرات من وجهة نظر المبحوثين، وقد نصت على (يوجه المعلم الطلبة إلى كيفية اختيار استراتيجيات الدراسة الفاعلة) وجاءت بدرجـة متوسطة، تليها الفقرة (6) التي تنص على (يدرب المعلم الطلبة على استثمار أفضل الأوقات للدراسة) بدرجـة متوسطة.

ثالثاً: إدارة الضغوط

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى إدارة الضغوط للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، وتظهر النتائج كما هي موضحة في الجدول (15.4):

جدول (15.4): المُتوسطـات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى إدارة الضغوط للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
4	يوجه المعلم الطالب لكيفية التخلص من مشتتات التركيز	3.667	0.884	73.3%	1	متوسطة
5	يساعد المعلم الطالب على تجنب الملل من المادة الدراسية	3.645	0.914	72.9%	2	متوسطة
1	يشجع المعلم الطالب الحصول على المكافئة الذاتية بعد إتمام المهام المطلوبة منه في وقتها المحدد	3.612	0.933	72.2%	3	متوسطة
6	يعزز المعلم لدى الطالب ضرورة طلب المساعدة من الآخرين في أثناء الدراسة واعتباه أمراً عاديّاً	3.610	0.921	72.2%	4	متوسطة
2	يحفز المعلم الطالب على أنه قادر ومستعد لجعل الدراسة ممتعة	3.606	0.915	72.1%	5	متوسطة
3	يعزز المعلم الطلبة على أداء أعمال يحبونها إذا انتهوا من مراجعة المواد الدراسية	3.606	0.917	72.1%	6	متوسطة
7	يكافئ المعلم الطالب المتميز من خلال دراسته الذاتية	3.598	0.990	72.0%	7	متوسطة
الدرجة الكلية لمستوى إدارة الضغوط		**3.620**	**0.744**	**72.4%**		**متوسطة**

يتضح من الجدول (15.4) أن مستوى إدارة الضغوط للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين كان بدرجـة متوسطة، فقد بلغت قيمة الوسط الحسابي (3.620) وانحراف معياري (0.744)، وحصلت الفقرة الأولى (4) على أعلى درجة في إدارة الضغوط للتعلم المنظم الذاتي، والتي تنص على (يوجه المعلم الطالب لكيفية التخلص من مشتتات التركيز) وقد جاءت هذه الفقرة بدرجـة متوسطة، تليها الفقرة (5) التي تنص على (يساعد المعلم الطالب على تجنب الملل من المادة الدراسية) تليها الفقرة (1) التي تنص على (يشجع المعلم الطالب الحصول على المكافئة الذاتية بعد إتمام المهام المطلوبة منه في وقتها المحدد) وجاءت بدرجـة متوسطة.

بينما حصلت الفقرة (7) على أقل متوسط حسابي في التقديرات من وجهة نظر المبحوثين، وقد نصت على (يكافئ المعلم الطالب المتميز من خلال دراسته الذاتية) وجاءت بدرجـة متوسطة، تليها الفقرة (3) التي تنص على (يعزز المعلم الطلبة على أداء أعمال يحبونها إذا انتهوا من مراجعة المواد الدراسية) بدرجـة متوسطة.

رابعاً: الأنشطة الإلكترونية

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى الأنشطة الإلكترونية للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، وتظهر النتائج كما هي موضحة في الجدول (16.4):

جدول (16.4-أ): المُتوسطـات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الأنشطة الإلكترونية للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
4	يثير المعلم أسئلة متكررة للتأكد من فهم الطالب	3.724	0.961	74.5%	1	مرتفعة
3	يشجع المعلم الطالب على البحث عن مصادر إضافية للمعلومات	3.637	0.913	72.7%	2	متوسطة

جدول (16.4–ب): المُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الأنشطة الإلكترونية للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً

5	يشجع المعلم الطلبة على التعاون في إكمال واجبات المواد الدراسية	3.627	0.894	72.5%	3	متوسطة
2	يدرب المعلم الطالب على كيفية التعامل مع المعلومات التي يدرسها	3.575	0.945	71.5%	4	متوسطة
6	يوجه المعلم الطلبة على توظيف مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة	3.547	0.963	70.9%	5	متوسطة
1	يدرب المعلم الطالب على التفاعل الذاتي مع المعلومات	3.533	0.909	70.7%	6	متوسطة
الدرجة الكلية لمستوى الأنشطة الإلكترونية		3.607	0.754	72.1%		**متوسطة**

يتضح من الجدول (16.4) أن مستوى الأنشطة الإلكترونية للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين كان بدرجـة متوسطة، فقد بلغت قيمة الوسط الحسابي (3.607) وانحراف معياري (0.754)، وحصلت الفقرة الأولى (4) على أعلى درجة في الأنشطة الإلكترونية للتعلم المنظم الذاتي، والتي تنص على (يثير المعلم أسئلة متكررة للتأكد من فهم الطالب) وقد جاءت هذه الفقرة بدرجـة مرتفعة، تليها الفقرة (3) التي تنص على (يشجع المعلم الطالب على البحث عن مصادر إضافية للمعلومات) تليها الفقرة (5) التي تنص على (يشجع المعلم الطلبة على التعاون في إكمال واجبات المواد الدراسية) وجاءت بدرجـة متوسطة.

بينما حصلت الفقرة (1) على أقل متوسط حسابي في التقديرات من وجهة نظر المبحوثين، وقد نصت على (يدرب المعلم الطالب على التفاعل الذاتي مع المعلومات) وجاءت بدرجـة متوسطة، تليها الفقرة (6) التي تنص على (يوجه المعلم الطلبة على توظيف مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة) بدرجـة متوسطة.

خامساً: التقويم الذاتي

قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمستوى التقويم الذاتي للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، وتظهر النتائج كما هي موضحة في الجدول (17.4):

جدول (17.4): المُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى التقويم الذاتي للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي %	الترتيب	الدرجة
4	يساعد المعلم الطالب على تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف	3.576	0.945	71.5%	1	متوسطة
6	يشجع المعلم الطلبة على ممارسة آليات التقويم الذاتي	3.528	0.765	70.6%	2	متوسطة
1	يشجع المعلم الطلبة على ممارسة آليات التقويم الذاتي	3.518	0.972	70.4%	3	متوسطة
2	يعزز المعلم مهارات التعلم الذاتي ما بعد المعرفة Metacognitive مثل (تفكير النقدي، حل المشكلات، التفكير الابداعي) لدى الطلبة	3.473	0.931	69.5%	4	متوسطة
3	يحرص المعلم على ممارسة الطالب لتقييم أدائه في التعلم الذاتي	3.453	0.943	69.1%	5	متوسطة
5	يوجه المعلم الطلبة لبناء خطط لتحسين أدائهم بناء على نتائج ومعطيات	3.408	1.018	68.2%	6	متوسطة
الدرجة الكلية لمستوى التقويم الذاتي		**3.485**	**0.815**	**69.7%**		**متوسطة**

يتضح من الجدول (17.4) أن مستوى التقويم الذاتي للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة متوسطة، فقد بلغت قيمة الوسط الحسابي (3.485) وانحراف معياري (0.815)، وحصلت الفقرة الأولى رقم (4) على أعلى درجة في التقويم الذاتي للتعلم المنظم الذاتي، والتي تنص على (يساعد المعلم الطالب على تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف) وقد جاءت هذه الفقرة بدرجة متوسطة، تليها الفقرة (6) التي تنص على (يشجع المعلم الطلبة على ممارسة آليات التقويم الذاتي) تليها الفقرة رقم (1) التي تنص على (يشجع المعلم الطلبة على ممارسة آليات التقويم الذاتي) وجاءت بدرجة متوسطة.

بينما حصلت الفقرة (5) على أقل متوسط حسابي في التقديرات من وجهة نظر المبحوثين، وقد نصت على (يوجه المعلم الطلبة لبناء خطط لتحسين أدائهم بناء على نتائج ومعطيات) وجاءت بدرجة متوسطة، تليها الفقرة (3) التي تنص على (يحرص المعلم على ممارسة الطالب لتقييم أدائه في التعلم الذاتي) بدرجة متوسطة.

4. 4. نتائج سؤال الدراسة الرابع

هل تختلف المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، الدورات التدريبية في التكنولوجيا)؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم اختبار الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه:

الفرضية الصفرية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

للتحقق من صحة الفرضية الخامسة تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، وقد حصل الباحث على النتائج كما هي موضحة في جدول (18.4).

جدول (18.4): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس

المقياس	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
التخطيط	ذكر	210	3.547	0.749	508	0.460	0.645
	أنثى	300	3.515	0.776			
إدارة الوقت	ذكر	210	3.542	0.724	508	0.204	0.839
	أنثى	300	3.556	0.748			
إدارة الضغوط	ذكر	210	3.652	0.716	508	0.794	0.428
	أنثى	300	3.599	0.763			
الأنشطة الإلكترونية	ذكر	210	3.613	0.718	508	0.138	0.890
	أنثى	300	3.603	0.779			
التقويم الذاتي	ذكر	210	3.544	0.811	508	1.353	0.177
	أنثى	300	3.445	0.816			
الدرجة الكلية	ذكر	210	3.580	0.646	508	0.535	0.593
	أنثى	300	3.547	0.706			

يتبيّن من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (18.4) أنه لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المُستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، وذلك لأنّ قيمة الدّلالة الإحصائية عند الدّرجة الكُلية بلغت (0.593) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية.

الفرضية الصفرية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

للتحقق من صحة الفرضية السادسة تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وقد حصل الباحث على النتائج كما هي موضحة في جدول (19.4).

جدول (19.4-أ): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المقياس	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدالة الإحصائية
التخطيط	بكالوريوس	434	3.516	0.742	508	0.835	0.404
	ماجستير فأعلى	76	3.596	0.887			
إدارة الوقت	بكالوريوس	434	3.527	0.728	508	1.720	0.086
	ماجستير فأعلى	76	3.684	0.782			
إدارة الضغوط	بكالوريوس	434	3.607	0.733	508	0.977	0.329
	ماجستير فأعلى	76	3.697	0.801			

جدول (19.4–ب): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي

الأنشطة الإلكترونية	بكالوريوس	434	3.594	0.744	508	0.938	0.349
	ماجستير فأعلى	76	3.682	0.811			
التقويم الذاتي	بكالوريوس	434	3.496	0.802	508	0.686	0.493
	ماجستير فأعلى	76	3.426	0.887			
الدرجة الكلية	بكالوريوس	434	3.550	0.668	508	0.910	0.363
	ماجستير فأعلى	76	3.627	0.761			

يتبيّن من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (19.4) أنه لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المُستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لأنّ قيمة الدّلالة الإحصائية عند الدّرجة الكُلية بلغت (0.363) أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية.

الفرضية الصفرية السابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

للتحقق من صحة الفرضية السابعة تم استخراج الأعداد والمُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما هي موضحة في الجدول (20.4)

جدول (20.4) الأعداد والمُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط	أقل من 5 سنوات	108	3.612	0.807
	5-10 سنوات	127	3.462	0.781
	أكثر من 10 سنوات	275	3.526	0.739
المجموع		**510**	**3.528**	**0.765**
إدارة الوقت	أقل من 5 سنوات	108	3.626	0.743
	5-10 سنوات	127	3.480	0.783
	أكثر من 10 سنوات	275	3.553	0.714
المجموع		**510**	**3.550**	**0.738**
إدارة الضغوط	أقل من 5 سنوات	108	3.735	0.753
	5-10 سنوات	127	3.519	0.746
	أكثر من 10 سنوات	275	3.622	0.735
المجموع		**510**	**3.620**	**0.744**
الأنشطة الإلكترونية	أقل من 5 سنوات	108	3.739	0.779
	5-10 سنوات	127	3.495	0.743
	أكثر من 10 سنوات	275	3.607	0.743
المجموع		**510**	**3.607**	**0.754**
التقويم الذاتي	أقل من 5 سنوات	108	3.581	0.832
	5-10 سنوات	127	3.357	0.851
	أكثر من 10 سنوات	275	3.507	0.787
المجموع		**510**	**3.485**	**0.815**
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	108	3.661	0.711
	5-10 سنوات	127	3.468	0.702
	أكثر من 10 سنوات	275	3.565	0.658
المجموع		510	**3.561**	**0.682**

تشير نتائج الجدول (20.4) إلى وجود فروق ظاهرية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ولتأكيد ذلك تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، وقد حصل الباحث على النتائج كما هي موضحة في جدول (21.4).

جدول (21.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التخطيط	بين المجموعات	1.319	2	0.660	1.128	0.324
	داخل المجموعات	296.385	507	0.585		
	المجموع	297.704	509			
إدارة الوقت	بين المجموعات	1.237	2	0.619	1.137	0.322
	داخل المجموعات	275.879	507	0.544		
	المجموع	277.116	509			
إدارة الضغوط	بين المجموعات	2.748	2	1.374	2.499	0.083
	داخل المجموعات	278.782	507	0.550		
	المجموع	281.530	509			
الأنشطة الإلكترونية	**بين المجموعات**	**3.488**	**2**	**1.744**	**3.094**	**0.046**
	داخل المجموعات	**285.764**	**507**	**0.564**		
	المجموع	**289.251**	**509**			
التقويم الذاتي	بين المجموعات	3.202	2	1.601	2.425	0.089
	داخل المجموعات	334.750	507	0.660		
	المجموع	337.953	509			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.181	2	1.090	2.355	0.096
	داخل المجموعات	234.687	507	0.463		
	المجموع	236.867	509			

يتبيّن من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (21.4) أنه لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المُستوى ($0.05\geq\alpha$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة

نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وذلك لأنّ قيمة الدّلالة الإحصائية عند الدّرجة الكُلية بلغت (0.554)، أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية، وكذلك بالنسبة للمجالات (التخطيط، إدارة الوقت، وإدارة الضغوط، والتقويم الذاتي).

في حين بينت النتائج وجود فروق في المتوسطات الحسابية لمستوى الأنشطة الإلكترونية للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث بلغت الدلالة الإحصائية لهذا المجال (0.046) وهي أقل من قيمة (0.05)، ولإيجاد مصدر الفروق استخدمت الباحثة اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق، وذلك كما هو مبين في الجدول (22.4).

جدول (22.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	من 5- أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر
الأنشطة الإلكترونية	أقل من 5 سنوات		0.2444	0.1319
	من 5- أقل من 10 سنوات	-0.2444*		0.1125
	10 سنوات فأكثر	0.1319	0.1125	

تشير نتائج الجدول (22.4) إلى أن هناك فروقاً في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى الأنشطة الإلكترونية للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كانت الفروق بين سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) من جهة وسنوات الخبرة (5-أقل من 10 سنوات) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) بفارق (0.2444) نقطة عن (5- أقل من 10 سنوات).

الفرضية الصفرية الثامنة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في التكنولوجيا.

للتحقق من صحة الفرضية الثامنة تم استخراج الأعداد والمُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في التكنولوجيا، كما هي موضحة في الجدول (23.4)

جدول (23.4) الأعداد والمُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في التكنولوجيا

المجال	الدورات التدريبية في التكنولوجيا	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط	دورة أو أقل	152	3.471	0.782
	دورتان	144	3.530	0.742
	ثلاث دورات فأكثر	214	3.568	0.769
المجموع		**510**	**3.528**	**0.765**
إدارة الوقت	دورة أو أقل	152	3.504	0.751
	دورتان	144	3.531	0.762
	ثلاث دورات فأكثر	214	3.596	0.712
المجموع		**510**	**3.550**	**0.738**
إدارة الضغوط	دورة أو أقل	152	3.523	0.751
	دورتان	144	3.651	0.762
	ثلاث دورات فأكثر	214	3.670	0.723
المجموع		**510**	**3.620**	**0.744**
الأنشطة الإلكترونية	دورة أو أقل	152	3.594	0.714
	دورتان	144	3.575	0.767
	ثلاث دورات فأكثر	214	3.638	0.775
المجموع		**510**	**3.607**	**0.754**
التقويم الذاتي	دورة أو أقل	152	3.478	0.788
	دورتان	144	3.419	0.827
	ثلاث دورات فأكثر	214	3.536	0.826
المجموع		**510**	**3.485**	**0.815**
الدرجة الكلية	دورة أو أقل	152	3.514	0.661
	دورتان	144	3.548	0.706
	ثلاث دورات فأكثر	214	3.604	0.681
المجموع		510	**3.561**	**0.682**

تشير نتائج الجدول (23.4) إلى وجود فروق ظاهرية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في التكنولوجيا.

ولتأكيد ذلك تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، وقد حصل الباحث على النتائج كما هي موضحة في جدول (24.4).

جدول (24.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في التكنولوجيا

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
التخطيط	بين المجموعات	0.841	2	0.420	0.718	0.488
	داخل المجموعات	296.863	507	0.586		
	المجموع	297.704	509			
إدارة الوقت	بين المجموعات	0.834	2	0.417	0.765	0.466
	داخل المجموعات	276.282	507	0.545		
	المجموع	277.116	509			
إدارة الضغوط	بين المجموعات	2.105	2	1.053	1.910	0.149
	داخل المجموعات	279.424	507	0.551		
	المجموع	281.530	509			
الأنشطة الإلكترونية	بين المجموعات	0.374	2	0.187	0.328	0.721
	داخل المجموعات	288.878	507	0.570		
	المجموع	289.251	509			
التقويم الذاتي	بين المجموعات	1.173	2	0.587	0.883	0.414
	داخل المجموعات	336.780	507	0.664		
	المجموع	337.953	509			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.770	2	0.385	0.827	0.438
	داخل المجموعات	236.097	507	0.466		
	المجموع	236.867	509			

يتبيّن من خلال النتائج الظاهرة في الجدول (24.4) أنه لا تُوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند المُستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في التكنولوجيا، وذلك لأنّ قيمة الدّلالة الإحصائية عند الدّرجة الكُلية بلغت (0.554)، أي أن هذه القيمة أكبر من قيمة ألفا (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية، وكذلك بالنسبة لجميع المجالات (التخطيط، وإدارة الوقت، وإدارة الضغوط، الأنشطة الإلكترونية، والتقويم الذاتي).

4. 5. نتائج سؤال الدراسة الخامس

هل توجد علاقة إرتباطية بين دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني وتعزيز التعلم المنظم الذاتي لديهم من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن السؤال الخامس تم اختبار الفرضية الصفرية المنبثقة عنه:

الفرضية التاسعة

لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني وتعزيز التعلم المنظم الذاتي لديهم من وجهة نظر المعلمين.

للتحقق من صحة الفرضية التاسعة تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (Person_Correlations) لاختبار العلاقة بين دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني وتعزيز التعلم المنظم الذاتي لديهم من وجهة نظر المعلمين، وكانت النتائج كما هي موضح في الجدول (25.4)

الجدول (25.4) العلاقة بين دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني وتعزيز التعلم المنظم الذاتي لديهم من وجهة نظر المعلمين

العلاقة بين دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني وتعزيز التعلم المنظم الذاتي لديهم من وجهة نظر المعلمين	قيمة (ر)	الدلالة الإحصائية
	0.579	**0.001**

يتبيّن من الجدول (25.4) أنه يوجد علاقة ارتباط إيجابية متوسطة بين دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني وتعزيز التعلم المنظم الذاتي لديهم من وجهة نظر المعلمين، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (0.579) وبلغت الدلالة الإحصائية (0.001) وهي أصغر من (0.05) ودالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)، أي أنه كلما زاد دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني ازداد مستوى التعلم المنظم الذاتي لديهم من وجهة نظر المعلمين، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية .

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

5. 1. مناقشة النتائج

مناقشة نتائج سؤال الدراسة الأول

" ما مستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين؟"

أظهرت النتائج أن مستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.274) وانحراف معياري (0.758).

يرى الباحث أن تطبيق وتعزيز التعلم الإلكتروني يتطلب توافر العديد من العناصر، وتظافر الجهود التي ترتبط بالبنية التحتية التكنولوجية، وتوفير التدريب والدعم للمعلمين والطلبة، وتوفير الإمكانيات والدعم المالي اللازم لتنفيذها، ووجود جاهزية واستعداد لدى المدارس، والمعلمين والطلبة لتطبيقها، وأن عدم توافر هذه العناصر معاً، يشكل عائقاً، وتحدياً أمام تطبيقها، وتحقيق درجة مقبولة من التطبيق والتمكين لاستخدام التعلم الإلكتروني.

إضافة إلى ذلك، فإنه يقع على عاتق الإدارة المدرسية التحقق من توافر كل ما يلزم لتطبيق التعلم الإلكتروني، وتعزيز استخدامه، وتمكين المعلمين والطلبة منه، فالإدارة المدرسية هي المسؤولة عن توجيه عناصر العملية التعليمية نحو التعلم الإلكتروني، ودعمه، أو رفضه؛ إلا أن المرحلة الثانوية، وتحديداً "التوجيهي" تحظى بخصوصية، وتعامل خاص، كنتيجة لإشراف الوزارة المباشرة عليها، والصلاحيات الممنوحة للمعلمين لهذه المرحلة، والاتصال والتواصل مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي وتدخلهم في هذه المرحلة.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة النظام التعليمي الذي ينظم العملية التعليمية للمرحلة الثانوية، والذي يقوم على الاعتماد على التعليم الوجاهي بشكل رئيس وأساسي، كما أن وزارة التربية والتعليم، تحدد لطلبة المرحلة الثانوية، وتحديداً "التوجيهي" نظاماً تعليمياً وجاهياً، وهو ما يتوافق مع آراء الطلبة والمعلمين، والإدارة المدرسية، وأولياء الأمور، إذ يفضل الجميع التعليم الوجاهي لهذه المرحلة؛ ولذلك فإن تمكين الإدارة المدرسية لطلبة المرحلة الثانوية، كان بدرجة متوسطة.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة خطاطبة وعاشور (2023) ودراسة سمارات (2021) ودراسة أحمد (2021) التي أظهرت درجة متوسطة للإدارة المدرسية في تفعيل التعلم الإلكتروني واستخدام التكنولوجيا، كما تتفق مع دراسة (Mizal, et al, 2023) التي أظهرت توجهات إيجابية للإدارة المدرسية في دعم استخدام التكنولوجيا الرقمية.

في حين تختلف مع نتائج دراسة بني بكر (2022) ودراسة المبيضن (20219) ودراسة الديحاني (2017) التي أظهرت درجة مرتفعة للإدارة المدرسية في تفعيل التعلم الإلكتروني، كما تختلف مع دراسة (Lyanda, et al, 2023) التي أظهرت درجة منخفضة للإدارات المدرسية في دعم تكنولوجيا التعليم، ولعل هذا الاختلاف يرجع إلى الاختلاف في مجتمع الدراسة، حيث تم تطبيق الدراسات السابقة على أولياء أمور الطلبة، والمعلمات، والمشرفات التربويات، في حين أن الدراسة الحالية تبحث في وجهات نظر المعلمين، إضافة إلى اختلاف بيئة تطبيق الدراسة.

أما النتائج الخاصة بفقرات وأسئلة كل محور من محاور دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين فكانت على النحو الآتي:

أولاً: التخطيط للتعلم الإلكتروني

أن واقع تخطيط الإدارة المدرسية للتعلم الإلكتروني لتمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة متوسطة، وأن أبرز مظاهر تطبيق تخطيط الإدارة المدرسية للتعلم الإلكتروني كانت تبني إدارة المدرسة رؤية واضحة عند وضع الخطة للتعلم الإلكتروني عند الطلبة، وأقل مظاهر التخطيط كانت تشكيل إدارة المدرسة لجنة مختصة لمتابعة التعلم الإلكتروني عند الطلبة.

يرى الباحث أن هذه النتيجة تفسر ما قد تواجه بعض المدارس من مقاومة من قبل بعض المعلمين أو الإداريين لتبني التكنولوجيا في التعليم، بسبب الثقافة المؤسسية التقليدية التي تفضل الأساليب التعليمية التقليدية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة وخصوصية المرحلة الثانوية في المجتمع الفلسطيني، والذي يعطي هذه المرحلة أهمية كبيرة نظراً لما يترتب عليها من تحديد مستقبل الطالب، والالتحاق بالتخصص الجامعي، ولذلك فإن الآلية التعليمية والنظام التعليمي في هذه المرحلة ينخفض فيه الاعتماد على الجانب الإلكتروني، والتكنولوجيا، سواء أكان ذلك من قبل المعلمين، أو الطلبة.

كما أن عدم وجود استراتيجيات واضحة وتوجيهات فعالة من الإدارة المدرسية بشأن كيفية تنفيذ التعلم الإلكتروني، وعدم وضوح أهداف التعلم الإلكتروني أو كيفية دمج الجانب الإلكتروني، والتقنيات الإلكترونية في المناهج الدراسية، والعملية التعليمية.

ويفسر الباحث عدم تشكيل لجان لمتابعة التعلم الإلكتروني في المدارس من خلال طبيعة الظرف الاستثنائي، الذي أدى إلى تعطل المدارس من قبل وزارة التربية والتعليم، والتدخل المباشر من قبل المديريات، والوزارة، في نظام وسير العملية التعليمية في المدارس، مما حدّ من مهام وصلاحيات الإدارة المدرسية في ذلك.

ثانياً: التوعية ونشر ثقافة التعلم الإلكتروني عند الطلبة

أظهرت النتائج أن واقع التوعية ونشر ثقافة التعلم الإلكتروني عند طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجـة متوسطة، وأن أبرز مظاهر التوعية كانت عمل إدارة المدرسة على زيادة وعي الطلبة بأهمية التعلم الإلكتروني، وأقل مظاهر التوعية كانت تشكيل إدارة المدرسة فريقاً إعلامياً من داخل المدرسة لنشر ثقافة التعلم الإلكتروني.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الثقافة المجتمعية السائدة بعدم جدوى التعلم الإلكتروني، وأن كل ما يتم اكتسابه من خلال التعلم الإلكتروني الطلبة غير مطالبين فيه، وهو ما أدى إلى التقليل من اتجاه الإدارة المدرسية للتوعية ونشر ثقافة التعلم الإلكتروني، ولذلك أظهرت النتائج درجة متوسطة.

ويفسر الباحث ضعف تشكيل فريق إعلامي داخل المدرسة لنشر ثقافة التعلم الإلكتروني أن تعطيل الدوام المدرسي، والانتقال إلى التعليم الإلكتروني الكامل، أو المدمج في بعض المدارس كان مفاجئاً، إضافة إلى أنه كان قراراً سياسياً، تشترك فيه وزارة التربية والتعليم، ومديريات التربية، وبذلك، فإن مسؤولية التوعية ونشر ثقافة التعلم الإلكتروني هي مسؤولية مشتركة من قبل الجميع، بما فيها الإدارات المدرسية.

ثالثاً: جاهزية البنية التقنية التحتية والفنية

أن واقع جاهزية البنية التقنية التحتية والفنية لتمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجـة متوسطة، وأن أبرز مظاهر توافر الجاهزية والبنية التحتية كانت توفير الإدارة المدرسية منصة تعلّمية تسهل وصول الطلبة للمواد الدراسية، وأن أقل مظاهرها كانت إصدار الإدارة المدرسية ميزانية خاصة لتطوير مهارات الطلبة في التعلم الإلكتروني.

يرى الباحث أن هذه النتيجة تعود إلى ضعف التمويل المخصص للمدارس، وقلة الموارد المالية في المدارس والمجتمع المحلي، مما يؤدي إلى ضعف في توفر البنية التحتية والفنية اللازمة للتطبيق التعلم الإلكتروني، وتمكين الطلبة من امتلاك هذه المهارات.

كما يفسر الباحث توفير منصة تعليمية تسهل وصول الطلبة للمواد الدراسية باعتماد الإدارات المدرسية، والمعلمين، والطلبة على المنصات التعليمية المعدة مسبقة من قبل وزارة التربية والتعليم، والاعتماد على وسائل وتطبيقات التواصل الاجتماعي في تسهيل عملية التواصل مع الطلبة، وعرض المواد الدراسية من خلالها.

كما يرى أن ضعف اهتمام الإدارة المدرسية بإصدار ميزانية خاصة لتطوير التعلم الإلكتروني يرجع إلى أن عملية التدريب والتأهيل تشمل المعلمين والطلبة، إضافة إلى ذلك، فإن طبيعة المواد الدراسية، ومتطلبات تطبيقها تختلف فيما بينها إذ أن بعض المواد الدراسية تحتاج توافر معدات إضافية تتمثل في ألواح خاصة، وتطبيقات إضافية ليتمكن المعلم والطالب من الشرح والتفاعل، مثل مادة الرياضيات، والفيزياء.

رابعاً: المعارف والمهارات الأدائية

أظهرت النتائج أن واقع المعارف والمهارات الأدائية لتمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجـة متوسطة، وأن أبرز مظاهرها كانت متابعة الإدارة المدرسية عملية التعلم الإلكتروني عند الطلبة، وأقل مظاهرها كانت عقد الإدارة المدرسية دورات إرشادية لأولياء الأمور في كيفية التعاطي مع المنصات التعليمية لمساعدة أبنائهم.

ولعل ذلك يعود إلى ضعف البرامج والأنشطة الإلكترونية الموجهة إلى طلبة المرحلة الثانوية، مما يجعل الإدارة المدرسية غير محفزة، أو مستعدة لتطوير المعارف والمهارات الأدائية لتمكين طلبة المرحلة الثانوية.

5. 2. مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني

هل تختلف المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية في التكنولوجيا)؟

تم اختبار الفرضيات الصفرية المنبثقة عن السؤال الثاني:

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الأولى

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

يفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن طبيعة التدريس في جميع المدارس، ولدى جميع الطلبة تكون بالطريقة نفسها، وأن السياسات التعليمية المتعلقة بذلك، والتي تنظم التعليم الوجاهي داخل المدارس، وتقلل من الاستخدام الإلكتروني لهذه المرحلة يكون بنفس الدرجة، وبالتالي فإن جميع المعلمين يقدرون دور الإدارة المدرسية بنفس الدرجة دون فروق.

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثانية

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ولعل هذه النتيجة ترجع إلى أن تطبيق التعلم الإلكتروني يكون بناءً على قرار من قبل وزارة التربية والتعليم، يتم فيه منح الإدارات المدرسية صلاحيات متابعة التطبيق، واللوجستيات على مستوى المدرسة، وأن ذلك يعني أن اتخاذ مثل هذا القرار يأخذ بعين الاعتبار اختلاف المؤهلات العلمية بين المعلمين، وهو ما يفسر عدم وجود فروق في تقييمات المعلمين باختلاف مؤهلاتهم.

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الثالثة

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن تطبيق وتمكين الطلبة من التعلم الالكتروني هو قرار إداري، يتم تحديده والعمل على تطبيقه من قبل وزارة التربية والتعليم، وتتولى إدارات المدراس تطبيق هذا القرار وفق طبيعة كل مدرسة، واحتياجات الطلبة فيها، ولذلك فإن سنوات الخبرة للمعلمين لا تلعب دوراً في تقييم تمكين الطلبة من التعلم الالكتروني.

مناقشة نتائج الفرضية الصفرية الرابعة

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في التكنولوجيا.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى الدعم الفني والإرشاد المقدم من قبل وزارة التربية والتعليم، والمديريات التابعة لها، بحيث يتمكن جميع المعلمون من التفاعل وتقييم التعلم الالكتروني بشكل متقارب بدون وجود فروق.

5. 3. مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث

" ما مستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين؟"

أظهرت النتائج أن مستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (3.561) وانحراف معياري (0.682).

يفسر الباحث هذه النتيجة المتوسطة من خلال الحجم الكبير لمصادر المعرفة، والمعلومات التي يتعرض لها طالب المرحلة الثانوية، والتي تقلل من مستويات التعلم المنظم الذاتي لديه، فطبيعة المرحلة الثانوية وما

يرتبط بها من ضغوطات من قبل الأهل، والمدرسة، والمجتمع، ساعدت في زيادة مصادر المعرفة من كتب، ومراجع، وملازم، وشروحات لهذه المواد، ودورات خاصة، وهو ما يحد من قدرة الطالب على القيام بدوره الفاعل في عملية التعلم المنظم الذاتي، ويتحول دور الطالب في هذه الحالة إلى الاقتصار على تلقي المعلومة، وحفظها، ويتزايد دور المعلم بدلاً من الإشراف والتوجيه إلى دور الملقن للطالب.

إضافة إلى ذلك، فإن التعلم المنظم الذاتي يرتبط بالرغبة والدافعية لدى الطلبة المتعلمين نحو التعلم، والأنشطة التعليمية، وأن الأحداث الأمنية والسياسية، والظروف المحيطة بالطلبة، والبيئة التعليمية وما يرتبط بها من حالة عدم الاستقرار، وما تواجهه من تحديات، وعقبات تحد من دافعية الطلبة، ورغبتهم في التعلم وهو ما يفسر المستوى المتوسط من التعلم المنظم الذاتي لدى الطلبة.

تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشيخ وقندور (2022) التي أظهرت درجة منخفضة من التعلم الذاتي المنظم لدى طلبة المرحلة الثانوية، كما تختلف مع نتائج دراسة كاظم وأحمد (2022) ودراسة بني عيسى (2020) التي أظهرت درجة مرتفعة، ولعل هذا الاختلاف يرجع إلى الاختلاف في مجتمعات الدراسة، ومجال تطبيقها، الذي يؤثر على طبيعة البيئة الدراسية فيها،

أما النتائج الخاصة بفقرات وأسئلة كل محور من محاور مستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين فكانت على النحو الآتي:

أولاً: التخطيط للتعلم الذاتي:

أظهرت النتائج أن مستوى التخطيط للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة متوسطة، وأن أبرز مظاهر التخطيط كانت سعي المعلمين لترسيخ أهمية التعلم الذاتي المنظم للطلبة، وأن أقل مظاهر التخطيط كانت تدريب المعلم طلبته على مهارة تحديد الأولويات لضمان النجاح. يعزو الباحث هذه النتيجة على طبيعة الثقافة السائدة حول المرحلة الثانوية –كما تمت الإشارة إليه سابقاً– مما يؤدي إلى تغيير الأولويات والتوجهات العامة لدى الطلبة، واتجاههم نحو التركيز على جمع المعلومات،

ومصادر المعرفة، في حين أن التخطيط للتعلم الذاتي يتطلب وضع أهداف عامة، وأخرى خاصة، وربطها بجدول زمني واضح، ومحدد والتزام الطالب للقيام بهذه الأنشطة لتحقيق الأهداف المخطط لها.

ويجعل عدم الالتزام بمراحل وخطوات وأهداف عملية التخطيط، تحقيقها ضعيفاً، ومحدوداً، وهو ما يفسر الدرجة المتوسطة لدى طلبة المرحلة الثانوية.

ثانياً: إدارة الوقت

أظهرت النتائج أن مستوى إدارة الوقت للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين كان بدرجـة متوسطة، وأن أبرز مظاهر إدارة الوقت كانت توجيه المعلم طلبته إلى تقسيم المهام الكبيرة إلى مهام أصغر وأكثر قابلية للتنفيذ، وأن أقل مظاهر إدارة الوقت كانت توجيه للطلبة إلى كيفية اختيار استراتيجيات الدراسة الفاعلة.

وتتضح هذه النتيجة من خلال النظر إلى طبيعة المرحلة الثانوية؛ فعادة ما يرافق الانتقال إلى المرحلة الثانوية تغيرات جسدية وعاطفية، يمكن أن تؤثر على الوقت لدى الطلبة وعلى كيفية إدارة الوقت للموائمة بين الاحتياجات الشخصية، والدراسية، وهو ما يشكل عبئاً على الطلبة، ويجعل إدارة الوقت لديهم بدرجة متوسطة.

ثالثاً: إدارة الضغوط

أظهرت النتائج أن مستوى إدارة الضغوط للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين كان بدرجـة متوسطة، وأن أبرز مظاهرها كانت توجيه المعلم الطالب لكيفية التخلص من مشتتات التركيز، وأن أقل مظاهرها كانت مكافئة المعلم للطالب المتميز من خلال دراسته الذاتية.

ويُرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن المرحلة الثانوية تمثل مرحلة جديدة ينتقل إليها الطلبة، يواجهون فيها زيادة الواجبات والمسؤوليات، والمتطلبات الأكاديمية والاجتماعية، وهو ما يضع ضغوطاً إضافية على

الطلبة، ونظراً لقلة الخبرة لديهم في التعامل مع هذه الضغوط، وكيفية إدارتها، فإن مستوى إدارة الضغوط لديهم كان بدرجة متوسطة.

رابعاً: الأنشطة الإلكترونية

أظهرت النتائج أن مستوى الأنشطة الإلكترونية للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين كان بدرجـة متوسطة، وأن أبرز مظاهرها كانت إثارة المعلم لأسئلة متكررة للتأكد من فهم الطالب، وأقل مظاهرها كانت تدريب المعلم للطالب على التفاعل الذاتي مع المعلومات.

ولعل ذلك يعود إلى قلة الكفاءة التكنولوجية لدى معلمي المرحلة الثانوية، والتي تنعكس على تشجيع الطلبة نحو التعلم الذاتي، وتدريبه على تطبيقه وتعلمه؛ إذ أن تحقيق مستويات متقدمة من التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية يتطلب توافر إشراف وتوجيه من قبل المعلمين، وأن قلة توافر هذا الاشراف ينعكس بالسلب على مستويات التعلم المنظم الذاتي لدى الطلبة.

خامساً: التقويم الذاتي

أظهرت النتائج أن مستوى التقويم الذاتي للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين كان بدرجـة متوسطة، وأن أبرز مظاهر التقويم الذاتي كانت مساعدة المعلم للطالب على تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف، وأقل مظاهرها كانت توجيه المعلم الطلبة لبناء خطط لتحسين أدائهم بناء على نتائج ومعطيات.

ويمكن إرجاع ذلك إلى أن مستوى التعلم المنظم الذاتي يكون محدوداً، وبالتالي انخفاض التقويم الذاتي، إذ أن تطبيق فنيات التعلم المنظم الذاتي يكون بدرجة متوسطة فإن تقويمه يكون بالدرجة ذاتها.

5. 4. مناقشة نتائج سؤال الدراسة الرابع

هل تختلف المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، الدورات التدريبية في التكنولوجيا)؟

قام الباحث باختبار الفرضيات الصفرية المنبثقة عنه:

مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة الدراسة في المرحلة الثانوية، والمناهج الدراسية، والنظام التعليم ككل، الذي يجعل تفاعل الطلبة، والمعلمين، مع هذا النظام بالطريقة نفسها، دون وجود فروق فيما بينهم.

مناقشة نتائج الفرضية السادسة

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

يعزو الباحث هذه النتيجة على اتجاه معلمي المرحلة الثانوية إلى حث الطلبة على التلقي، والحفظ للمعلومات، والمعارف الجاهزة، والمعدة مسبقاً، فالثقافة السائدة حول طبيعة المرحلة الثانوية تتمحور حول اعتماد الطالب على التلقين، وجمع أكبر قدر من المعلومات التي يوفرها المعلم له بشكل مباشر، وهو ما يفسر عدم وجود فروق تبعاً للمؤهل العلمي لدى المعلمين.

مناقشة نتائج الفرضية السابعة

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة عند الدرجة الكلية.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة لا يعتمد على المعلم فقط، وإنما يكون المعلم فيه جزءاً من عملية ونظام كامل يشمل (المناهج الدراسية، والإدارات المدرسية، ودعم أولياء الأمور) يتم فيه توجيه الطلبة إلى تعزيز التعلم المنظم ذاتياً، وبذلك فإن سنوات الخبرة لدى المعلم لا تؤثر على تقييم التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلبة.

مناقشة نتائج الفرضية الثامنة

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا.

يعزو الباحث هذه النتيجة إلى كون التعلم المنظم ذاتياً هو أسلوب تعليمي يقوم على تحفيز المتعلمين من الطلبة، وتوجيههم للبحث عن مصادر المعرفة، والاعتماد على التعلم ذاتياً، وبالتالي فإن الدورات التدريبية في مجال التكنولوجيا لا تؤثر على تقييم التعلم المنظم ذاتياً.

5. 5. مناقشة نتائج سؤال الدراسة الخامس

هل توجد علاقة إرتباطية بين دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني وتعزيز التعلم المنظم الذاتي لديهم من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباط إيجابية بين دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني وتعزيز التعلم المنظم الذاتي لديهم من وجهة نظر المعلمين، أي أنه كلما زاد دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني ازداد مستوى التعلم المنظم الذاتي لديهم من وجهة نظر المعلمين.

يفسر الباحث هذه النتيجة إلى الدور الذي يلعبه تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني في زيادة دافعيتهم، وتحفيزهم نحو التعلم، وذلك نظراً لما يوفره التعلم الإلكتروني من محفزات تشد انتباه الطلبة، وتنمي لديهم الرغبة الذاتية، وتنمي استعدادهم للسعي نحو تطوير مهاراتهم، ومعارفهم؛ ويؤكد ذلك ما أشارت إليه دراسة فاهيدي (Vahedi, 2020) من أن الاستعداد للتعلم الإلكتروني من خلال الدور الوسيط للمعتقدات التحفيزية له تأثير مباشر وإيجابي على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

إضافة إلى ذلك، يلعب تمكين الطلبة من المهارات الإلكترونية في مساعدة الطلبة على تحديد أهداف واقعية، يقومون في ضوئها التخطيط لتحديد أهداف التعلم المنظم ذاتياً لديهم، بناء على إمكاناتهم وقدراتهم، ومهاراتهم، ومعارفهم في هذا المجال، وهو ما تؤكده دراسة (Al–Duhani, et al, 2024) التي بينت أن المختبر الافتراضي ساهم بشكل كبير في تحسين التنظيم الذاتي.

كما يرى الباحث أن دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني يساهم بشكل كبير في تعزيز التعلم المنظم الذاتي لديهم، وذلك من خلال توفير البنية التحتية اللازمة، وتدريب المعلمين، وتطوير المناهج، وتوفير الدعم الفني، وتشجيع الطلبة على الاستقلالية في التعلم، وتوفير الفرص للمشاركة في الأنشطة والمشاريع والتعلم الذاتي، وتوجيه الطلبة نحو مصادر المعلومات والأدوات التعليمية المتاحة لهم.

5. 6. التوصيات:

1. توجيه مديريات التربية والتعليم، ووزارة التربية والتعليم على العمل على إدماج التعليم الإلكتروني بشكل منظم، ومخطط للصفوف العليا، بحيث يكتسب الطلبة المهارات اللازمة للتعامل مع التطبيقات الإلكترونية في التعليم.
2. العمل على تدريب مديري المدارس، والإدارات المدرسية على تبني برامج التعلم الإلكتروني، ووضع الرؤى والخطط اللازمة لذلك، وتطبيقها داخل المدرسة.
3. حث الإدارات المدرسية على إنشاء فرق ولجان داخل المدرسة تضم طلبة ومعلمين والإدارة المدرسية لتنظيم عملية تمكين الطلبة من التعلم الإلكتروني.
4. عمل حملات توعية مجتمعية وشاملة على مستوى وزارة التربية والتعليم، والاشتراك مع وزارات أخرى، مثل وزارة الثقافة ووزارة الإعلام لتغيير النظرة السلبية السائدة اتجاه التعلم الإلكتروني، وحث أولياء الأمور والطلبة على التجاوب معه.

5. التأكيد على تمكين الطلبة، وإكسابهم مهارات التعلم المنظم ذاتياً، والبحث عن مصادر المعرفة، والاطلاع الالكترونية، التي يمكن أن تساهم في زيادة تحصيلهم الدراسي.

مقترحات الدراسات المستقبلية:

1. عمل المزيد من الأبحاث والدراسات للتعرف على مدى توفر متطلبات التعلم الإلكتروني للمرحلة الثانوية ومعيقاتها من وجهة نظر المعلمين والطلبة.
2. عمل المزيد من الأبحاث والدراسات للتعرف على دور الإدارات المدرسية في تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة وأولياء الأمور نحو التعلم الالكتروني.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، ريهام (2022) دراسة مقارنة لصور تمكين ذوي الإعاقة في عينة من مسرحيات الأطفال المصرية والأمريكية، **مجلة دراسات الطفولة**، جامعة عين شمس، مصر، العدد (97)، المجلد (25)، 31-38.

أبو الخير، أحمد غنيم (2019)، المعوقات التي تواجه الإدارة المدرسية في تطبيق التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المديرين والمعلمين بمدارس المرحلة الأساسية بمحافظة غزة، **مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث، فلسطين**، المجلد (7)، العدد (3)، 1-15.

أحمد، نوال (2021) دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام أدوات تكنولوجيا التعليم في المدارس الحكومية الثانوية في محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، فلسطين، العدد (35)، المجلد (12)، 30-41.

آدم، طلعت (2014) **الإدارة المدرسية الميدانية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر.

آل ناجي، محمد (2016). **الإدارة التعليمية والمدرسية، نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية**، الطبعة السابعة، رفد للاستشارات الإدارية والتربوية، السعودية.

بعارة، هنادي (2022) **زيادة مشاركة الطلبة الإيجابية واكتساب الخبرة، حيث أن استخدام المعلم للتكنولوجيا في التعلم من خلال توظيف الوسائل الإلكترونية يزيد من إمكانات الطلبة في التأمل، والعصف الذهني، والملاحظة، واعتماد التفكير والتفسير والمناقشة العلمية في الوصول إلى الحلول**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

البقور، ساجدة (2023) **دور مديري المدارس في لواء دير علا بتفعيل أسلوب التعلم الذاتي لدى الطلبة وعلاقته بتحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جرش، الأردن.

بني بكر، نسماء (2022) دور الإدارة المدرسية في تفعيل التعلم الإلكتروني في مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء الكورة من وجهة نظر أولياء الأمور، **مجلة جامعة عمان العربية للبحوث**، الأردن، العدد (2)، المجلد (7)، 634-651.

بني عيسى، وائل (2020). درجة امتلاك طلبة الصف التاسع الأساسي لمبادئ التعليم المنظم ذاتيا وعلاقته باتجاهاتهم نحو مادة التاريخ من وجهه نظر الطلبة أنفسهم في الأردن، **المجلة العربية للتربية النوعية**، مصر، العدد (12)، المجلد (4)، 143-168.

بوبكري، ليلى (2017) أثر الدافعية الداخلية والفعالية الذاتية على عملية التنظيم الذاتي للتعلم لدى تلميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية على أربع ثانويات لتلاميذ الشعب العلمية التكنولوجية والأدبية، **المؤتمر التربوي الدولي الأول للدراسات التربوية والنفسية: نحو رؤية عصرية لواقع التحديات التربوية والنفسية**، جامعة المدينة العالمية.

الجراح، عبد الناصر (2010) العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، الأردن، العدد (4)، المجلد (6)، 248-333.

جرادات، ايمان (2015). **التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية بحافظة جرش**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية، الاردن .

الجرف، ريما (2016) التعلم الذاتي للطلاب، الطبعة الأولى، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.

الجهني، تهاني. (2020). **التمكين الوظيفي: أهدافه فوائده والعوامل المؤثرة في تطبيقه في منظمات العمل**. مجلة الخدمة الاجتماعية، (66)، 1-19

الحسنات، نجاح أحمد حسين (2012)، **صعوبات تطبيق برنامج التعليم التفاعلي المحوسب على تلاميذ المرحلة الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة وسبل علاجها**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

حسين، حسب الرسول عبد السلام عمر (2016)، **التعليم الإلكتروني لطلاب الشهادة السودانية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.

الحسينان، إبراهيم (2017) **التعلم المنظم ذاتيا المفهوم والتصورات النظرية**، الطبعة الأولى، مكتبة الملك فهد الوطنية، السعودية.

الحمر، محمد؛ شريف، نادية؛ السيد، منى (2015) أثر برنامج قائم على استراتيجية التعلم المنظم الذاتي في تنمية دافعية الانجاز لدى طلاب في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، **المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية**، مصر، العدد (52)، المجلد (16)، 1-41.

خطاطبة، دعاء؛ عاشور، محمد (2023) دور الإدارة المدرسية في تفعيل استخدام تكنولوجيا المعلومات في مدارس محافظة إربد، **المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية**، الأردن، العدد (2)، المجلد (38)، 1-16.

الخماش، منى أحمد ابريك، وربيع، أحمد محمد. (2021). **دور الإدارة المدرسية في توجيه المعلمين لتنفيذ التعلم عن بعد في المدارس الحكومية بمديرية لواء عين الباشا من وجهة نظرهم** (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة جرش، جرش.

دغريري، محمد حمد(2019).اثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الصف الأول الاساسي .**مجلة البحث العلمي في التربية**، ع20، ص ص598-615.

الديجاني، فيصل (2017) **دور الإدارة المدرسية في تفعيل التعليم الإلكتروني المدمج في مدارس التعليم العام في دولة الكويت**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

الديجاني، فيصل.(2017) **دور الإدارة المدرسية في تفعيل التعليم الإلكتروني المدمج في مدارس التعليم العام في دولة الكويت**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

الرشيدي، فاطمة (2014) مكونات التعلم المنظم الذاتي وعلاقتها بالتفكير الناقد لدى طالبات قسم التربية الخاصة في جامعة القصيم، **مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بجامعة قنا، مصر**، العدد (20)، 210-246.

الرشيدي، فيصل مسلم عبد الله (2016)، **الاحتياجات التدريبية لأمناء المكتبات في ضوء التعلم والتعليم الإلكتروني في دولة الكويت**، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، الأردن.

السمارات، عبير (2021) دور مديري المدارس في التعليم الإلكتروني من وجهة من نظر المعلمين في محافظة مأدبا، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، الأردن، العدد (10)، 1-24.

الشبول، فتحية؛ جورانة، علي؛ العزام، محمد؛ العمري، محمد (2017) فاعلية برنامج التربية العلمية في إكساب المهارات التكنولوجية لطلبة جامعة اليرموك حسب تصوراتهم، **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، الأردن، العدد (4)، المجلد (23)، 399-435.

الشرمان، وائل؛ الإبراهيم، أسماء (2022) دور استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تمكين طلبة المرحلة الأساسية العليا للمهارات التكنولوجية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**، جامعة آل البيت، الأردن، العدد (2)، المجلد (28)، 157-185.

الشوا، عفت. (2016). **درجة ممارسة مديري المدارس لإدارة التميّز**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الشيخ، سالم فؤاد، ومخامرة، محسن، والدهان اميمة (2013). **المفاهيم الإدارية الحديثة**، عمان مركز الكتب الأردني، عمان.

الشيخ، هدار؛ قندوز، أحمد . (2022) مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي: دراسة استكشافية لدى عينة من التلاميذ بورقلة، **مجلة الواحات للبحوث والدراسات**، الجزائر، العدد (1)، المجلد (15)، 781-803.

الضمور، رويده. (2020) المعوقات المادية والإدارية لاستخدام المعلمات بمرحلة التعلم الأساسية والثانوية في محافظة الكرك للتعلم الإلكتروني من وجهة نظرهن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، (3) 40،4-55.

العامر، رحاب. (2024). **تأثير الحرب على التعليم.. دمار شامل بغزة وصعوبات كبيرة بالضفة**، جريدة القدس، موقع الكتروني، استرجع بتاريخ 2024/8/3 https://www.alquds.com/ar/posts/121339

عامر، طارق عبد الرؤوف (2015). **التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي – اتجاهات عالمية معاصرة**. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

عامر، طارق والمصري، ايهاب (2013). **أسس وأساليب التعلم الذاتي**. القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع .

عبد الباري، لينا جمال علي وشتات، خالدة عبد الرحمن . (2019). دور مديري المدارس الثانوية في توظيف التعلّم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العاصمة عمان، **دراسات، العلوم التربوية**، المجلّد 46، العدد 2، ملحق 2، الاردن، عمان .

عبد الله، مهند محمد (2015)، **معيقات استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس منهاج الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين في مدارس محافظة الأنبار العراقية**، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، الأردن.

عبد المجيد، حذيفة؛ العاني، مزهر (2015) **التعليم الإلكتروني التفاعلي**، الطبعة الأولى، مركز الكتاب الأول، عمان.

عبد المنعم، رباب عاطف محمود (2022)، مؤسسات المجتمع المدني وتمكين المرأة المعيلة: دراسة ميدانية على عينة من النساء المعيلات بمحافظة بني سويف، **مجلة كلية التربية في العلوم الإنسانية والأدبية**، جامعة عين شمس، مصر، المجلد (28)، العدد (1)، ص ص 117-218.

عبدالباري، لينا جمال علي .(2017). **دور مديري المدارس الثانوية في توظيف التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العاصمة عمان**. جامعة الشرق الأوسط، عمان، الاردن.

العدل، مروة. (2012). الدور التربوي للمكتبة المدرسية في رعاية الموهوبين، **مجلة القراءه والمعرفة**، 12(2)، 145-185.

عطوي، عزت (2014). **الإدارة المدرسية الحديثة- مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**، الطبعة الخامسة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عطير، ربيع شفيق (2017).**الإدارة الإلكترونية كمدخل إداري لتطوير الأنظمة التعليمية** .عمان ،الاردن، دار الشروق للنشر والتوزيع .

الفرجات، هشام عقيلة. (2019). دور الإدارة المدرسية في توظيف التكنولوجيا في التعليم بالمدارس الخاصة في محافظة العاصمة (عمَّان)من وجهة نظر المعلمين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ع8، مج 3، محافظة العقبة، الاردن عمان.

القبلي، عناية حسن. (2014). **التعزيز في الفكر التربوي الحديث، (ط1)**. القاهرة . شركة أمان للنشر والتوزيع.

القردامي، مهدي (2023). **دور الإدارة المدرسية في تنفيذ مشروع التطوع بمدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة شقراء، السعودية.

القزدار، مصطفى (2023). دور الإدارة المدرسية في زيادة الفاعلية التعليمية بمدارس التعليم الأساسي: منطقة الجفارة نموذجا، **المجلة الليبية لعلوم التعليم**، ليبيا، العدد (11)، 373-387.

كاظم، علي؛ أحمد، رجاء (2022) التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبة المرحلة الثانوية، **مجلة آداب المستنصرية**، العراق، العدد (100)، المجلد (46)، 128-153.

لصرايرة، خالد وأبو حميد، عاطف (2016). دور الإدارة المدرسية في نشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجتمع المدرسي، **دراسات، العلوم التربوية** ،43 (9)، .1501 – 1483.

مباركي، زاكية (2018) **التعلم المنظم ذاتياً وعلاقته بمستوى الدافعية للتعلم لدى المتعلمين عن بعد**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري، الجزائر.

المبروك، فرج (2017). **مدير المدرسة والادارة المدرسية**. دار حميثرا للنشر والتوزيع.

المبيضين، إسراء. (2021) دور مديرات المدارس الحكومية والمشرفات التربويات في توظيف مهارات التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمات اللغة الإنجليزية في العاصمة عمان، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، العدد (4)، المجلد (29)، 647-666.

محمد، يوسف الطاهر الامين (2016)، **واقع التعليم الإلكتروني بمدارس التعليم العام بولاية الخرطوم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

نصرات، خالد (2023). دور الإدارة المدرسية في تحسين العملية التعليمية بمدارس التعليم الأساسي، **المجلة الليبية لعلوم التعليم**، ليبيا، العدد (11)، 326-339.

نصيرات، سميرة (2022) **دور الإدارة المدرسية في مواجهة المشكلات التي تواجه التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين في لواء الطيبة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

النعمان، محمد حمود علي. (2016). درجة توافر متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس المرحلة الثانوية بأمان العاصمة صنعاء وسبل تطويرها من وجهة نظر مدراء المدارس. **مجلة جامعة الناصر**، ع8، 151 - 194.

هاشم، مجدي يونس (2017)، **التعليم الإلكتروني**، ط(1)، الناشر: دار زهور المعرفة والبركة.

الهيلات، مصطفى؛ رزق، عبد الله؛ الخواجا، أحمد (2015) استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، **المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين: نحو استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 19-21 مايو 2015.

هيئة تطوير مهنة التعليم (2014) **المعايير المهنية لمدير المدرسة**، وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

هيئة تطوير مهنة التعليم (2017) **مدونة السلوك وأخلاقيات مهنة مدير المدرسة**، وزارة التربية والتعليم، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم (2021). المدارس الحكومية الفلسطينية، استرجع بتاريخ:2024/3/19 على شبكة الانترنت: https://www.mohe.ps/

ياغي، محمد عبد الفتاح (2015). **اتخاذ القرارات التنظيمية**، ياسين للخدمات المكتبية والطلابية، عمان، الأردن.

اليحيوي، صبرية مسلم. (2011). تطبيق المتطلبات التنظيمية للتعليم الإلكتروني في جامعة الملك سعود من وجهة نظر القيادات التربوية. **مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر**، ع 145، ج 2.

يوسف، محمد؛ حسن، جمال؛ الصعيدي، علي (2022) فاعلية استراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في تنمية مستوى الاستدلال الرياضي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، **مجلة التربية، جامعة الأزهر**، مصر، العدد (196)، المجلد (5)، 519-551.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Akporehe, D; Comfort, O; Egoh, B (2024) Principles And Problems of Policy Implementation Reconsiderations For Effective Secondary School Administration, **Journal of Education and Learning (EduLearn)** Vol. 18, No. 1,, 228-235.

Al-Duhani, F; Saat, R; Abdullah, M (2024) Effectiveness of Web-Based Virtual Laboratory on Grade Eight Students' Self-Regulated Learning, **Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, Vol(20), Issue (3), 1-20.

Alvi, E ; Gillies, R (2020). Teachers And The Teaching of Self-Regulated Learning (SRL): The Emergence Of An Integrative, **Ecological Model of SRL-in-Context**, Vol(10), No(4), 1-19.

Burke, M. M., Lee, C. E.& Rios, K. (2019). A Pilot Evaluation of An Advocacy Programme On Knowledge, Empowerment, Family- School Partnership And Parent Well-Being. **Journal of Intellectual Disability Research**, 63(8), p.969.

Cheng, Y. C. (2022). **School Effectiveness and School-Based Management: A Mechanism For Development**. 2nd edition, Taylor & Francis publishing, London, UK.

Diab, G & Elgahsh, N. F. (2020). E-learning during COVID-19 pandemic: Obstacles faced nursing students and its effect on their attitudes while applying it. **American Journal of Nursing**, 9(4), 300-314.

Dube, Albert (2021) The Role Of Educational Administrators on E-Learning Programmes Implementation: A Case Study of Goromonzi District Primary Schools, **International Journal of Research Studies in Computer Science and Engineering (IJRSCSE)** Volume 8, Issue 1, 43-52.

Enwefa, C (2023) Evaluation of Self-Regulated Learning Among Secondary School Students Academic Performance, **Innovations, Delta State University, Abraka**, No(71), 516-523.

Gambo, Y (2021) Review on Self-Regulated Learning In Smart Learning Environment, **Smart Learning Environments**, Vol(8), No(12), 1-14

Gambo, Y., & Shakir, M. Z. (2021). WIP: Model of Self-Regulated Smart Learning Environment. **In 2021 IEEE World Conference on Engineering Education (EDUNINE),** 1-4

Gan, Z; Liu, F; Yang, C (2020). Student-Teachers' Self-Efficacy for Instructing Self-Regulated Learning In The Classroom, **Journal of Education for Teaching International research and pedagogy**, DOI: 10.1080/02607476.2019.1708632.

Hussain, S; Ahmad, M; Hussain, I; Hafeez, A; Sadra, R (2024). Compare The Quality of Administration In Public And Punjab Education Foundation Funded Schools At Secondary Level, **Al-Qantara journal, Barcelona,** Vol(10), Issue (1), 100-118.

Jethro, O; Grace, A, & Thomas, A. (2012). E-learning and its Effects on Teaching and Learning in Global Age. **International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences**, Vol.2 (No.1), pp 203-210.

Kilag, O. K., Tokong, C., Enriquez, B., Deiparine, J., Purisima, R., & Zamora, M. (2023). School Leaders: The Extent Of Management Empowerment And Its Impact on Teacher And School Effectiveness. Excellencia: International Multi-disciplinary, **Journal of Education,** vol(1), No(1), 127-140.

Lyanda, J; Koteng, G; Ong'unya, R (2023) School Administration Support Systems For Educational Technology Adoption And Students' Academic Achievement In Secondary Schools In Kenya, **African Journal of Empirical Research**, Vol(4), No(2), 363-374.

Medina, M. A., Grim, J., Cosby, G., & Brodnax, R. (2020). The Power of Community School Councils In Urban Schools. **Peabody Journal of Education**, 95(1), 73-89.

Mizal, B; Julianita, J; Tathahira, T (2023) The Role of School Principal As Motivator In Utilization Of Digital Technology at SMAN 5 Takengon, 2023, **International Journal of Education Language and Religion**, No(5), Vol(1):61.

Okunade, B. (2016). **School Administration and Supervision**, unpublished master thesis, University of Ibadan, Nigeria.

Qaralleh, T (2020) Role of School Administration In Providing An Attractive And Safe School Environment To Students Under Vision 2030, **Propósitos y Representaciones Journal**, San Ignacio de Loyola University, Spain., Vol. 8, SPE(3),. 1-15.

Samuel, A. (2021). The Concept of E-learning amid Coronavirus (Covid-19) Pandemic in Nigeria: Issues, Benefits, Challenges, and Way Forward. **International Journal of Education and Evaluation**, Vol.7 (No.3), pp.23-34.

Stronge, J. H., & Xu, X. (2021). **Qualities of Effective Principals**, Second edition, ASCD publisher, Alexandria, Virginia, USA.

Subban, S ; Jalil, H; Ismail, I; Razali, A; Razak, N (2020) Principal Approaches to Support E-Learning Integration in a Transformation School (TS25) in Malaysia, **Malaysian Online Journal of Education, Faculty of Education**, No(2), Vol(4), 78-90.

Vahedi, Majid (2020) The Effect of E-Learning Readiness on Self-Regulated Learning Strategies and Students' Behavioral Tendency to Web-based Learning: The Mediating Role of Motivational Beliefs, **Scientific Journal of Education strategies in Medical Sciences**, Vol(13), Issue (2), 133-142.

Viberg, O; Khalil, M; Baars, M (2020) Self-Regulated Learning and Learning Analytics in Online Learning Environments: A Review of Empirical Research, **LAK '20 conference, March 23–27, 2020**, Association for Computing Machinery, Frankfurt, Germany.

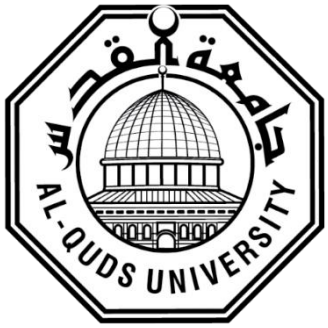
Zakiah, N& Fajriadi, D (2020) Self-Regulated Learning for Social Cognitive Perspective In Mathematics Lessons, **Journal of Physics: Conference Series. IOP Publishing.**

الملاحق

ملحق (1) أسماء المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل/ الجامعة
1.	د. أشرف محمد حسن أبو خيران	ادارة تربوية	جامعة القدس
2.	د. جعفر وصفي ابو صاع	ادارة تربوية	جامعة فلسطين التقنية–خضوري
3.	د. جمال محمد بحيص	ادارة وتخطيط تربوي	جامعة القدس المفتوحة
4.	د. حكم رمضان حسين حجة	مناهج وأساليب تدريس	جامعة فلسطين التقنية– خضوري
5.	د. حنان موسى محمد سمير	ادارة تربوية	جامعة القدس
6.	د. عادل عطية إبراهيم ريان	فلسفة التربية	جامعة القدس المفتوحة
7.	د. فريال عبد العزيز محمد عمرو	ادارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
8.	د. فضل عبد الحميد موسى الصوايفة	التربية الإبداعية	جامعة بيت لحم
9.	د. كرم سفيان الكركي	الإدارة التعليمية	جامعة الخليل
10.	د. محمد عبد الفتاح شاهين	مناهج وطرق تدرس	جامعة الخليل
11.	د. محمود جبرين احمد طميزة	مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية	جامعة فلسطين الأهلية
12.	د. نبيل أمين حسن المغربي	علم النفس التربوي	جامعة القدس المفتوحة
13.	د. نداء محمد فوزي ازحيمان	إدارة تربوية	جامعة القدس

ملحق (2) أداة الدراسة



جامعة القدس – القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج ماجستير الإدارة التربوية

استبانة للرأي

حضرة المعلم / ة المحترم / ة

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بدراسة بعنوان: "**دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني وعلاقته بتعزيز التعلم المنظم الذاتي لديهم من وجهة نظر المعلمين**". وذلك لاستكمال لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من كلية الدراسات العليا– جامعة القدس، وقد وقع عليك الاختيار لتكون ضمن عينة الدراسة. لذا، أرجو منك التعاون في تعبئة هذه الاستبانة بما يتوافق مع وجهة نظرك، علماً بأن بيانات الدراسة هي لأغراض البحث العلمي فقط، وسيراعى الحفاظ على سريتها، شاكراً لك حسن تعاونك.

الباحث: محمد خالد أحمد طميزة

إشراف: د. رجاء العسيلي

الجزء الأول: البيانات الشخصية:

أرجو التكرم بوضع إشارة (X) في المربع وبما ينطبق عليك:

1- **الجنس** أ ☐ **ذكر** ب ☐ **أنثى**

2- **المؤهل العلمي** أ ☐ **بكالوريوس** ب ☐ **ماجستير** ج ☐ **دكتوراه**

3- **سنوات الخبرة** أ ☐ **أقل من 5 سنوات** ب ☐ **5-10سنوات** ج ☐ **أكثرمن10سنوات**

4- **الدورات التدريبية في التكنولوجيا** أ ☐ **دورة أو أقل** ب ☐ **دورتان** ج ☐ **ثلاث دورات فأكثر**

الجزء الثاني: الفقرات الآتية متعلقة بدور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة من التعلم الإلكتروني .

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
القسم الأول: دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة من التعلم الإلكتروني						
المجال الأول: التخطيط للتعلم الإلكتروني						
1	تتبنى إدارة المدرسة رؤية واضحة عند وضع الخطة للتعلم الإلكتروني عند الطلبة					
2	تضع إدارة المدرسة خطة شاملة لتوظيف التعلم الإلكتروني في تدريس التعلم عند الطلبة					
3	تشكل إدارة المدرسة لجنة مختصة لمتابعة التعلم الإلكتروني عند الطلبة					
4	تشارك الإدارة المدرسية المعلمين في وضع خطة للتعلم الإلكتروني عند الطلبة					
5	تحدد الإدارة المدرسية الأولويات بناء على الاحتياجات عند إعداد خطة التعلم الإلكتروني عند الطلبة					
6	تتبنى الإدارة المدرسية آليات استثمار وسائل التواصل الاجتماعي لدعم التعلم الإلكتروني					
المجال الثاني: التوعية ونشر ثقافة التعلم الإلكتروني عند الطلبة						
7	تزود إدارة المدرسة الطلبة بنشرات دورية حول تطبيق تقنيات التعلم الإلكتروني					
8	تستقبل إدارة المدرسة مقترحات الطلبة حول تقنيات التعلم الإلكتروني					
9	تعقد الإدارة المدرسة جلسات لتحديد التوجيهات المستقبلية في مجال التعلم الإلكتروني عند الطلبة					
10	تشكل إدارة المدرسة فريقاً إعلامياً من داخل المدرسة لنشر ثقافة التعلم الإلكتروني					
11	تعمل إدارة المدرسة على زيادة وعي الطلبة بأهمية التعلم الإلكتروني					
12	تعزز الإدارة المدرسة الطلبة المتميزين في تطبيق تقنيات التعلم الإلكتروني					
المجال الثالث: جاهزية البنية التقنية التحتية والفنية						
13	توفر الإدارة المدرسية أجهزة الحواسيب وملحقاتها لتطبيق التعلم الإلكتروني عند الطلبة					
14	تقدم الإدارة المدرسة الدعم الفني للطلبة					
15	تصدر الإدارة المدرسية ميزانية خاصة لتطوير مهارات الطلبة في التعلم الإلكتروني					

16	تستخدم الإدارة المدرسية الصفوف الافتراضية لتمكين الطلبة من التعلم الإلكتروني					
17	توفر الإدارة المدرسية منصة تعلّمية تسهل وصول الطلبة للمواد الدراسية					
18	تدرب الإدارة المدرسية الطلبة على آليات تنفيذ الأنشطة وتسليمها إلكترونياً من خلال المنصات التعليمية					
19	توفر الإدارة المدرسية منصات تعلم إلكتروني تتكيف مع احتياجات الطلبة					
20	تعمل الإدارة المدرسية على تسجيل الدروس ونشرها وتوزيعها					
21	تعمل الإدارة المدرسية على إعداد المعلومات والبيانات الخاصة بالطلبة إلكترونياً					
المجال الرابع: المعارف والمهارات الأدائية						
22	تُوجه الإدارة المدرسية الطلبة نحو الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال التكنولوجيا.					
23	تهتم الإدارة المدرسية ببيان مزايا التعلم الإلكتروني للطلبة.					
24	توفر الإدارة المدرسية المصادر الإلكترونية (الكتب المساعدة، شرح المواد الدراسية...) للطلبة.					
25	تتابع الإدارة المدرسية عملية التعلم الإلكتروني عند الطلبة					
26	تعمل الإدارة المدرسية على تقديم تغذية راجعة عن التعلم الإلكتروني للطلبة					
27	تستخدم الإدارة المدرسة التحفيز للطلبة المتميزين في التعلم الإلكتروني.					
28	تعقد الإدارة المدرسية دورات إرشادية لأولياء الأمور في كيفية التعاطي مع المنصات التعليمية لمساعدة أبنائهم.					
29	تدرب إدارة المدرسة الطلبة على معالجة المشكلات الفنية التي تواجههم.					
القسم الثاني: تعزيز التعلم المنظم الذاتي						
المجال الأول: التخطيط						
.1	يسعى المعلم لترسيخ أهمية التعلّيم الذاتي المنظم للطلبة					
.2	يوجه المعلم طلبته إلى بناء أهداف واقعية وقابلة للتحقيق					
.3	يدعم المعلم طلبته لبناء خطة لتنفيذ الأهداف المتوقعة من المباحث الدراسية					
.4	يدرب المعلم طلبته على مهارة تحديد الأولويات لضمان النجاح					
.5	يسعى المعلم لخلق بيئة تعليمية محفزة للتعلم الذاتي لدى الطلبة					
.6	يوجه المعلم الطالب لتحديد الوقت اللازم للإنجاز					

.7	يساعد المعلم الطالب على تحديد ما يملكه من قدرات ومهارات للبناء عليها					
المجال الثاني: إدارة الوقت						
.8	يوجه المعلم طلبته إلى تقسيم المهام الكبيرة إلى مهام أصغر وأكثر قابلية للتنفيذ					
.9	يوجه المعلم الطالب لتعديل البرامج الدراسية حسب الظروف المحيطة به					
.10	يتابع المعلم طلبته في وضع ملاحظاتهم على الجدول الزمني للدراسة					
.11	يتابع المعلم طلبته في إعداد ملخصات للمادة الدراسية لتوفير الوقت والجهد					
.12	يوجه المعلم الطلبة إلى كيفية اختيار استراتيجيات الدراسة الفاعلة					
.13	يدرب المعلم الطلبة على استثمار أفضل الأوقات للدراسة					
.14	يعزز المعلم قدرة الطالب على تحقيق أهداف مناسبة للوقت المتاح					
المجال الثالث: إدارة الضغوط						
.15	يشجع المعلم الطالب الحصول على المكافئة الذاتية بعد إتمام المهام المطلوبة منه في وقتها المحدد					
.16	يحفز المعلم الطالب على أنه قادر ومستعد لجعل الدراسة ممتعة					
.17	يعزز المعلم الطلبة على أداء أعمال يحبونها إذا انتهوا من مراجعة المواد الدراسية					
.18	يوجه المعلم الطالب لكيفية التخلص من مشتتات التركيز					
.19	يساعد المعلم الطالب على تجنب الملل من المادة الدراسية					
.20	يعزز المعلم لدى الطالب ضرورة طلب المساعدة من الآخرين في أثناء الدراسة واعتباه أمراً عاديّاً					
.21	يكافئ المعلم الطالب المتميز من خلال دراسته الذاتية					
المجال الرابع: الأنشطة الإلكترونية						
.22	يدرب المعلم الطالب على التفاعل الذاتي مع المعلومات					
.23	يدرب المعلم الطالب على كيفية التعامل مع المعلومات التي يدرسها					
.24	يشجع المعلم الطالب على البحث عن مصادر إضافية للمعلومات					
.25	يثير المعلم أسئلة متكررة للتأكد من فهم الطالب					
.26	يشجع المعلم الطلبة على التعاون في إكمال واجبات المواد الدراسية					
.27	يوجه المعلم الطلبة على توظيف مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة					
المجال الخامس: التقويم الذاتي						

.28	يشجع المعلم الطلبة على ممارسة آليات التقويم الذاتي					
.29	يعزز المعلم مهارات التعلم الذاتي ما بعد المعرفة Metacognitive مثل (تفكير النقدي، حل المشكلات، التفكير الابداعي) لدى الطلبة					
.30	يحرص المعلم على ممارسة الطالب لتقييم أدائه في التعلم الذاتي					
.31	يساعد المعلم الطالب على تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف					
.32	يوجه المعلم الطلبة لبناء خطط لتحسين أدائهم بناء على نتائج ومعطيات					

شكراً لكم لحسن تعاونكم

ملحق (3) كتاب تسهيل المهمة

جامعـة القدس
كلية العلوم التربوية
مكتب العميد

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences
Dean's Office

التاريخ: 11/ 11 /2023

حضرة السادة مديرية التربية والتعليم المحترمين
جنوب الخليل

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

يقوم الطالب **محمد خالد احمد طميزة ورقمه الجامعي (22120036)** تخصص ماجستير إدارة تربوية بإعداد دراسة ،بعنوان :

" دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الالكتروني وعلاقته بتعزيز التعلم المنظم ذاتياً من وجهة نظر المعلمين "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور في الحصول على المعلومات المطلوبة ولتطبيق الدراسة خلال الفصل الأول الحالي من العام الأكاديمي 2024/2023.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

أ.د. محمود أبوسمرة
عميد كلية العلوم التربوية

نسخه: الملف

فهرس الملاحق

الملحق	رقم الصفحة

ملحق (1) أسماء المحكمين 123

ملحق (2) أداة الدراسة 124

ملحق (3) كتاب تسهيل المهمة 129

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة

جدول (1.3) توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً للجنس: 50

جدول (2.3): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة: 50

جدول (3.3): وصف أداة الدراسة: 51

جدول (4.3) درجات مقياس ليكرت الخماسي. 52

جدول (5.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة من التعلم الإلكتروني مع الدرجة الكلية للمجال. 53

جدول (6.3): معاملات ارتباط كل مجال من مجالات دور الإدارة المدرسية في تمكين الطلبة من التعلم الإلكترونيمع الدرجة الكلية للمقياس. 56

جدول (7.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس تعزيز التعلم المنظم الذاتي مع الدرجة الكلية للمقياس. 56

جدول (8.3): معاملات ارتباط كل مجال من مجالات تعزيز التعلم المنظم الذاتي مع الدرجة الكلية للمقياس. 59

جدول (9.3): معاملات ثبات أداة الدراسة وفق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha).. 59

جدول (10.3): معاملات ثبات أداة الدراسة وفق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha).....60

جدول (11.3): المقياس الوزني لتحديد تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الدراسة 62

جدول (1.4): المُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لدور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين 64

جدول (2.4): المُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لواقع تخطيط الإدارة المدرسية للتعلم الإلكتروني لتمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً 65

جدول (3.4): المُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لواقع التوعية ونشر ثقافة التعلم الإلكتروني عند طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً 66

جدول (4.4): المُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لواقع جاهزية البنية التقنية التحتية والفنية لتمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً 67

جدول (5.4): المُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لواقع المعارف والمهارات الأدائية لتمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً 69

جدول (6.4): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس ...71

جدول (7.4): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي 72

جدول (8.4) الأعداد والمُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة 73

جدول (9.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة 75

جدول (10.4) الأعداد والمُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في التكنولوجيا 76

جدول (11.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في التكنولوجيا 77

جدول (12.4): المُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين 79

جدول (13.4): المُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى التخطيط للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً 80

جدول (14.4): المُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى إدارة الوقت للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً 81

جدول (15.4): المُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى إدارة الضغوط للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً 82

جدول (16.4): المُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى الأنشطة الإلكترونية للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً 83

جدول (17.4): المُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لمستوى التقويم الذاتي للتعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، مرتبة تنازلياً 85

جدول (18.4): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس 86

جدول (19.4): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي 87

جدول (20.4) الأعداد والمُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة 89

جدول (21.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة 90

جدول (23.4) الأعداد والمُتوسطات الحِسابيّة والانحرافات المعياريّة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في التكنولوجيا 92

جدول (24.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للفروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعلم المنظم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الدورات التدريبية في التكنولوجيا 93

الجدول (25.4) العلاقة بين دور الإدارة المدرسية في تمكين طلبة المرحلة الثانوية من التعلم الإلكتروني وتعزيز التعلم المنظم الذاتي لديهم من وجهة نظر المعلمين 94

فهرس المحتويات

الموضوع **رقم الصفحة**

إقرار :.....أ

الشكر والتقدير .....ب

ملخص الدراسة:..... ج

Abstract:.....د

الفصل الأول الإطار العام للدراسة

1. 1. المقدمة.....1

1. 2. مشكلة الدّراسة وأسئلتها.....5

1. 3. فرضيّات الدّراسة.....7

1. 4. أهداف الدّراسة.....8

1. 5. أهمّية الدّراسة.....9

1. 5. 1. الأهمّية النّظرية.....9

1. 5. 2. الأهمّية التّطبيقية.....10

1. 5. 3. حدود الدّراسة:.....10

1. 5. 4. التّعريفات الاصطلاحية والإجرائية لمتغيّرات الدّراسة.....11

الفصل الثّاني الإطار النّظري والدّراسات السّابقة

2. 1. الإطار النّظري.....14

2. 2. الإدارة المدرسية.....15

2. 2. 1. أهداف الإدارة المدرسية.....17

2. 2. 2. وظائف الإدارة المدرسية.....19

2. 2. 3. المسؤوليات الرئيسة لإدارة المدرسة 21
2. 2. 4. خصائص الإدارة المدرسية 23
2. 3. التعلم الإلكتروني 25
2. 3. 1. مفهوم التعلم الإلكتروني 25
2. 3. 2. أهمية التعلم الإلكتروني 25
2. 3. 3. أهداف التعلم الإلكتروني 26
2. 3. 4. معيقات تطبيق التعلم الإلكتروني 27
2. 3. 5. دور الإدارة المدرسية في التعلم الإلكتروني 27
2. 4. التعلم المنظم ذاتياً 29
2. 4. 1. مفهوم التعلم المنظم ذاتياً 30
2. 4. 2. مكونات التعليم المنظم ذاتياً 31
2. 4. 3. التعلم المنظم ذاتياً 32
2. 4. 4. دور المعلم في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً 34
2. 4. 5. النظرية المعرفية الاجتماعية 34
2. 4. 6. نماذج التعلم المنظم ذاتياً 34
2. 4. 7. خطوات ومراحل التنظيم الذاتي 36
2. 5. تمكين الطلبة: 36
2. 6. الدراسات السابقة 38
2. 6. 1. الدراسات العربية 38
2. 6. 2. الدراسات الأجنبية 43
2. 6. 3. التعقيب على الدراسات السابقة: 46

الفصل الثالث الطريقة والاجراءات

3. 1. منهج الدراسة 49

3. 2. مجتمع الدراسة..... 49

3. 3. عينة الدراسة..... 50

3. 4. أدوات الدراسة..... 51

3. 5. صدق الأدوات:..... 52

3. 6. ثبات الأداة:..... 59

3. 7. متغيرات الدراسة..... 60

3. 8. إجراءات الدّراسة 61

3. 9. المعالجة الاحصائية..... 62

الفصل الرابع نتائج الدراسة

4. 1. نتائج سؤال الدراسة الأول والذي ينص على:..... 63

4. 2. نتائج سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على:..... 70

4. 3. نتائج سؤال الدراسة الثالث والذي ينص على:..... 79

4. 4. نتائج سؤال الدراسة الرابع والذي ينص على: 86

4. 5. نتائج سؤال الدراسة الخامس 94

الفصل الخامس مناقشة النتائج والتوصيات

5. 1. مناقشة النتائج:..... 96

5. 2. مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني، والذي نصّ على:..... 100

5. 3. مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث، والذي نص على:..... 102

5. 4. مناقشة نتائج سؤال الدراسة الرابع: 106

5. 5. مناقشة نتائج سؤال الدراسة الخامس..... 107
5. 6. التوصيات: 108
المراجع: 110
الملاحق 122
فهرس الملاحق..... 130
فهرس الجداول 131
فهرس المحتويات..... 135