نمطان للدعم الإلكتروني (مدرب / أقران) في نموذج الفصل المقلوب واثرهما على تنمية المهارات الإدارية والكفاءة الذاتية لدى مديرى المدارس الأبتدائية.

د. أحمـد سعيـد سالم العطـــار
مدرس تكنولوجيا التعليم والحاسب الآلى
كلية التربية النوعية – جامعة المنوفية

د. جمعة صابر جمعة حسين عرايس
مدرس الإدارة والتخطيط والدراسات
المقارنة كلية التربية – جامعة الأزهر

المستخلص:

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن أثر نمطان للدعم الإلكتروني (مدرب/ أقران) بنموذج الفصل المقلوب في تنمية المهارات الإدارية والكفاءة الذاتية لدى مديرى المدارس الأبتدائية، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام منهج البحث التطويرى الذي اعتمد علي تصميم معالجتان تجريبيتان الأولي بيئة تدريب قائمة على إستراتيجية الفصل المقلوب القائم على نمط دعم المدرب بينما المعالجة الثانية استخدمت بها نمط دعم الأقران. تكونت عينة البحث من خمسون من مديري المدارس الابتدائية في إدارة اشمون التعليمية. تم قياس المهارات الإدارية لمديري المدارس باستخدام بطاقة ملاحظة، بينما تم قياس الجوانب المعرفية للمهارة باستخدام اختبار تحصيلي. تم أيضًا قياس الكفاءة الذاتية من خلال مقياس خماسي متدرج. بناء علي النتائج التي تم الحصول عليها من أدوات البحث، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث على الأدوات الثلاثة المستخدمه. تم مناقشة وتفسير النتائج في ضوء نظريات التدريب والتعلم والدراسات والبحوث السابقة ومتضمنات تلك النتائج على تصميم بيئات التدريب الالكتروني وفاعلية أساليب الدعم. وتوصلت نتائج البحث إلى: فاعلية نمطي الدعم الإلكتروني (مدرب/ أقران) بنموذج الفصل المقلوب في تنمية المهارات الإدارية والكفاءة الذاتية لدى مديرى المدارس الأبتدائية، كما توصلت إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات المجموعتين على التحصيل، والأداء المهاري والكفاءة الذاتية لمديرى المدراس الإبتدائية، يُعزي ذلك إلى كفاءة بيئة الفصل المقلوب في مراعاة حاجات المتعلمين وخصائصهم وتقديم الدعم المناسب لكل متعلم سواء من المدرب أو من الأقران لتنمية المهارات الإدارية لدى مدرى المدارس الإبتدائية.

***كلمات مفتاحية*:** نمطا الدعم (مدرب/أقران)، نموذج الفصل المقلوب، المهارات الإدارية لمديرى المدارس الإبتدائية، الكفاءة الذاتية.

Abstract:

This research aims to reveal the effectiveness of two types of electronic support (coach/peers) in the flipped classroom model in developing administrative skills and self-efficacy for primary school managers. The developmental study that deals with the analysis and development of systems through the model of Muhammad Attia Khamis (2015), and the research sample consisted of (50) managers of primary schools in Ashmoun Educational Administration, and they were divided into two experimental groups, the first experimental group using the coach's support style in the inverted class model, and an experimental group A second method used peer support in the inverted class model, and a simple factorial 2×1 experimental design was used, and the appropriate statistical processing methods were applied using the (SPSS V.25) program, and the research results reached: The effectiveness of two electronic support models (coach/peers) in the flipped classroom model in developing administrative skills and self-efficacy for primary school managers., and there is no statistically significant difference between the average scores of the two groups on achievement, skill performance and self-efficacy. This is attributed to the efficiency of the flipped classroom environment in taking into account the needs and characteristics of learners and providing adaptive support for each learner, whether from the coach or peers, to develop administrative skills for primary school managers.

key words:

The two types of E-Support (coach/peer), the flipped classroom model, the management skills of primary school managers, and self-efficacy.

مقدمة

ظهرت عديد من المستحدثات التكنولوجية وأنماط التعلم التي تهدف إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتطوير البيئات التعليمية، ورفع كفاءة مخرجات التعلم، وكانت أهمها وأكثرها انتشارًا نمط التعلم المدمج Blended Learning وهو عبارة عن نظام متكامل يقوم على الدمج بين التعلم التقليدى والتعلم الإلكتروني داخل قاعات الدراسة.

ونظرًا لأهمية التعليم المدمج ونجاحه المتزايد في تحقيق نواتج التعلم المختلفة؛ ظهرت في الآونه الأخيرة عدة تقسيمات للتعلم المدمج لتصنيفه إلى عديد من الأنماط والإستراتيجيات لكى تلاءم بيئات التعلم المختلفة داخل المؤسسات التعليمية وتراعى الفروق الفردية بين المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة؛ ويعد نموذج الفصل المقلوب من أبرز نماذج التعليم المدمج وأكثرها استخدامًا، حيث تقوم فكرته الأساسية على إعادة تشكيل وقلب العملية التعليمية ليتم تغيير الدور التقليدي الذى تقوم به المدرسة والمنزل بحيث يحل كل منهما مكان الآخر، حيث يقوم من خلاله المعلم أو المدرب برفع محاضرات الفيديو أو العروض المسجلة ليقوم الطلاب بدراستها في المنزل، بالإضافة إلى السماح إلى الطلاب أو المتدربين بحل التمارين، والمناقشات، والأنشطة التفاعلية، وحل المشكلات داخل الفصل الدراسي (Yestrebsky, Ch., 2015, P. 1114; Janson, Ernst, Lehmann, & Leimester, 2016, P.3)* وبالتالي فهو يتيح تحرير وقت الفصل وشغله بالأنشطة التى غالبًا ما تكون تشاركية، كذلك يتيح مناقشة أعمق لموضوع الدرس مع توافر الدعم والتوجيه من قبل المعلم أو المدرب (Milman, 2014, P.9).

وهنا تشير نتائج عديد من الدراسات والبحوث منها دراسة كلا من (دافيد، ودين، وبول Davies, Dean & Ball, 2013؛ ودراسة جوهانسون Johanson, 2013؛ ودراسة هونج Hung, 2014؛ ودراسة موك Mok, 2014؛ ودراسة مي حسين أحمد، ٢٠١٥، ودراسة الطيب أحمد حسن ومحمد عمر موسي، ٢٠١٥؛ ودراسة حنان بنت أسعد الزين، ٢٠١٥؛ ودراسة نبيل السيد محمد، ٢٠١٥؛ ودراسة سالى محمد عبد اللطيف ٢٠١٦؛ ودراسة هناء الشكعة، ٢٠١٦؛ ودراسة يوسف المشنى، ٢٠١٦؛ ودراسة آيه إسماعيل ٢٠١٨؛ ودراسة أحمد مغاورى، ٢٠١٨؛ ودراسة وفاء عبد المطلب ٢٠١٩؛ ودراسة داليا أحمد شوقي، ٢٠١٩) إلى التأثير الفعال لنموذج

---

*استخدم الباحثان نظام توثيق جمعية علم النفس الأمريكية الإصدار السابع **American Psychological Association (APA 7th ed.)**

الفصل المقلوب في تنمية عديد من نواتج التعلم منها التحصيل المعرفي والأداء المهارى، وتنمية مهارات التفكير العليا، ومساعدة الطلاب والمتدربين على الإنجاز وممارسة الأنشطة المتنوعة وتحقيق الرضا والاتجاهات الإيجابية عن بيئة التدريب والتعلم.

ورغم نجاح نموذج الفصل المقلوب خاصة في مرحلة التعليم الجامعى الرسمى والتعليم غير الرسمى، إلا أنه توجد بعض التحديات التى تواجه تنفيذه، ومنها ما أشار إليها ميلمان (Milman, 2014, P.44) إلى وجود عديد من المخاوف من قلب النظام التعليمي منها عدم قدرة الطلاب والمتدربين على المتابعة والاستيعاب وتوفير المعلومات في الوقت المناسب وأشارت إلى ضرورة توفير الدعم المناسب أثناء عملية التدريب والتعلم. كذلك توصلت نتائج دراسة (Missildine, Fountain, Summers & Gosselin, 2013) إلى أنه رغم وجود تحسن في مخرجات التعلم باستخدام نموذج الفصل المقلوب، إلا أن بعض الطلاب كانوا أقل رضًا؛ خصوصًا مع فقدان التفاعل الاجتماعى والدعم المستمر، من خلال بيئة التعلم الإلكتروني أو الفصول الدراسية التقليدية؛ كذلك أشارت نتائج دراسة (Sarah, Cummins & Eliah, 2014) إلى أن غالبية الطلاب بجامعة سينسيناتي قد وافقوا على استخدام نموذج الفصل المقلوب وأشادوا بها من حيث أنها جعلتهم أكثر استعدادًا ومشاركة في أثناء المحاضرة، إلا أن البعض أعرب عن وجود صعوبات تتمثل في عدم قدرتهم على متابعة المقرر الدراسي، وأشارو إلى أنهم في حاجة إلى دعم مستمر وأسلوب تحفيز يؤكد على الحضور الاجتماعي للمعلم ويساعدهم على الاستمرار في عملية التعلم.

وفي هذا السياق يعد الدعم الإلكتروني أحد الأسس الهامة لنجاح أى منظومة تعليمية، والدعم هو شكل من أشكال التعلم التى تقدم للمتعلم لتساعده على سد الفجوة بين المهارات التي يمتكلها (الفعلية)، والمهارت التى يُرغب في الوصول إليها (المحتملة) (McMahon, 2002, P. 459)، هذا الدعم يحصل عليه المتعلم من مصدر أكثر معرفة قد يكون معلم أو مدرب أو أقران أو أداه أو برنامج كمبيوترى، بحيث يستطيع المتعلم من خلال هذه المصادر تنشيط المعارف السابقة واكتساب ونقل المفاهيم الجديدة، وتوظيف ما اكتسبه من مهارات في مهارات أخرى أكثر تعقيدًا وتشابكًا (زينب السلامي، ٢٠٠٩).

رغم اختلاف أنماط الدعم الإلكتروني سواء كان من المعلم/ المدرب Teacher/ Trainer Led Support، أو دعم الأقران Peer Reviewing Support، إلا أنها تستهدف جميعًا توجيه المتعلم نحو تحقيق الأهداف التعليمية، ويعد الدعم الإلكتروني مكونًا أساسيًا من مكونات

منظومة التعلم القائم على الويب Web based Learning، الذى يعتمد نجاحه على توفير بيئة تعلم إلكترونية تفاعلية تلبى احتياجات المتعلمين، وهذا يعنى أن المتعلم في حاجة إلى توفير دعم إلكتروني بصورة مستمرة ليتمكن من إنجاز المهمات التعليمية المطلوبة منه معتمدًا على نفسه، متجنبًا لكثير من الأخطاء التي قد ترتكب أثناء تعلمه؛ لذلك يشير محمد خميس (٢٠٠٩، ص٢٢٧) إلى أهمية الدعم لأي نظام تعليمي بصفة عامة، وهي ضرورة ملحة لأنظمة التعلم الإلكترونى بصفة خاصة فهي أساس هذا النظام، وحق للمتعلم حتى يتحسس طريقة التعلم بالمحاولة والخطأ فيبتعد عن الأهداف المطلوبة أو تبتعد الأهداف عنه؛ لأن هذا التعلم لا يحدث وجهًا لوجه وإنما يكون كله أو بعضه إلكترونيًا فالمتعلم لا يستطيع وحده أن يفعل كل شيء؛ لأنه في احتياج مستمر إلى دعم بشقيه التكنولوجي والتعليمي.

تختلف أنماط الدعم الإلكتروني في برامج التعلم القائم على الويب، بحسب الهدف منها، فقد قسم أليسى وتروليب (Alessi and Trollip (2001, P. 77، نوعين من الدعم يحتاجها المتعلم/ المتدرب، هما الدعم الإجرائي Procedural Support التي تعنى تقديم المساعدة في تشغيل البرنامج والتحكم في متغيراته أو ما يسمى بالدعم التكنولوجي الذى يساعد المتعلم/ المتدرب في الوصول إلى النظام واستخدامه والاستمرار فيه، والدعم المعلوماتي Informational، التي تعنى تقديم المساعدات الخاصة بالمحتوى الإلكترونى وأنشطته وتدريباته، للحصول على تفاصيل أو أمثلة إضافية. ويصنف ماكولين (McLaughlin (2002, P. 56، الدعم الإلكتروني عبر الويب إلى مساعدة معرفية تتعلق بدعم المتعلم/ المتدرب على كيفية التفكير والإدارة الذاتية للتعلم، ودعم إستراتيجي يتعلق بتوفير أساليب وحلول ومسارات بديلة للأفعال والمشكلات بما يساعد المتعلم على التحليل وصنع القرار والربط بين الخبرات السابقة والجديدة في البيئة المعرفية للمتعلمين، ودعم تعليمي تتعلق بشرح المحتوى وتقديم المعلومات الإثرائية التي تتعلق بمحتوى المقرر الإلكترونى، وأيًا كان أنماط الدعم الإلكتروني فإنها لا تقدم بصورة عشوائية بحسب الإمكانات المتاحة بل يجب أن تقدم بقدر معلوم وبدقة متناهية من حيث نوع الدعم الإلكتروني وكمه ومستواه ووقته، وتؤكد عديد من البحوث والدراسات العربية والأجنبية مثل دراسة كل من (Schutt, 2003؛ شيماء صوفي، ٢٠٠٦؛ زينب السلامى، ٢٠٠٨؛ إسماعيل حسونة، ٢٠٠٨؛ طارق عبد السلام، ٢٠١٠؛ عبير مرسي، ٢٠١٤؛ أحمد العطار، ٢٠١٤) على أهمية الدعم الإلكتروني ومستوياته في تحسين التعلم والاحتفاظ بالمعلومات ومواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين/ المتدربين وزيادة كفاءة تحقيق المهمات التعليمية، وتنمية القدرة على التعلم الذاتي

والاعتماد على النفس وتحسين الكفاءة الذاتية، وتنمية مهرات التفكير العليا، والتقليل من فرص الشعور بالإحباط والمفاجأة، كما تختلف مستويات وأنماط الدعم الإلكتروني في بيئة التعلم القائم على الويب.

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن تأثير نمطان للدعم الإلكتروني عن طريق المعلم/ المدرب، وعن طريق الأقران في نموذج الفصل المقلوب لتنمية المهارات الإدارية والكفاءة الذاتية لدى مديرى المدارس الأبتدائية؛ وذلك لتأكيد عديد من الدراسات والبحوث على أهمية دعم المعلم/ المدرب في العملية التعليمية والتدريبة مثل دراسة كل من كليم وكونيل Klem and Connel (2004)، ودراسة هاريس وموجس Harris and Muijs (2006)، ودراسة Stockwell (2011)، كما أكدت دراسة أرشيبالد Archibald (2009) أن مساعدة المعلم/ المدرب أفضل في التخطيط والقيادة وإدارة المشروعات والتشجيع على الإنجاز والحث على المشاركة وتوجيه الطلاب/ المتدربين نحو تحقيق نواتج التعلم والأهداف التعليمية المنشودة بشكل فعّال، وفي أغلب المدارس التي يقودها المعلم يحقق تكون أفضل حالاً من حيث الحضور والإنجاز والمشاركة وتنمية مهارات التفكير العليا. كشف أيضًا نتائج عديد من الدراسات والبحوث إلى أهمية دعم الأقران في تقديم دعم للمتعلمين مثل دراسة فازي Vasay (2010)، ودراسة برينكلي Brinkley (2011)، ودراسة ماكولين وبيليا Rhee, MaQullin and Belyea (2012)، ودراسة عطية محمد (٢٠١٢)، ودراسة أحمد العطار (٢٠١٤)، كما أشارت عديد من الدراسات على أهمية نمط دعم الأقران في تنمية المهارات والكفاءة الذاتية ومهارات التفكير العليا ومنها دراسة مثل دراسة ماك هون McMahon (2002)، ودراسة فل (Phal 2002)، ودراسة زيدنى Zedney (2003)، ودراسة هونج ولى Huang and Lee (2004) ، ودراسة كريسبو وباردو وكوولس Crespo, Pardo and Kloos (2004)، ودراسة كل من سيلسبرج وموسكو Schlisselberg and Moscou (2011).

يستند نموذج الفصل المقلوب على إستراتيجيات التعلم المدمج، والتعلم النشط، والتعلم التعاونى، والتعلم الذاتى؛ فهى بالتبعية تقوم على نفس الأسس المعرفية والنظرية التى تُبنى عليها هذه الإستراتيجيات، فهى تجمع بين مميزات النظرية السلوكية التى تعتمد على أن سلوك المتعلم قابل للملاحظة والقياس وعلى مبادئ الدعم والتعزيز والتغذية الراجعة الفورية التي تقوم إدراكه المعرفي من خلال استقباله للمعلومات الحسية وتحويلها أو تهذيبها أو تخزينها أو استخدامها، والنظرية البنائية المعتمدة على الفلسفة الذاتية التى تقوم على أن الخبرة الذاتية هة أساس تكوين المعرفة التى تمكن المتعلم من حل المشكلات التي تواجهه في ظل مواقف أو سياقات غامضة، والنظرية المعرفية التى

تقوم على أن التعلم عبارة عن تغير نسبي في المعرفة أو المهارة أو السلوك نتيجة للممارسه أو الخبرة أو التدريب، وهو ما يتحقق في إستراتيجية الفصل المقلوب التى تعتمد على بناء المتعلم/ المتدرب للمعرفة من خلال البحث عنها وليس مجرد استقبالها، وعلى تحكمه الذاتي في مسارات التعلم، وتعامله مع مصادر التعلم، وتعاونه مع أقرانه ومعلميه أو مدربيه، محققًا التعلم النشط، والتفكير التأملى والاستكشاف الموجه، وتقبل الدعم والرجع من المعلم/ المدرب أو الأقران (Brame,2013,p4).

في هذا السياق يؤكد محمد عطية خميس (٢٠١١، ص٢٤٣؛ ٢٠١٣، ص ٢٧) إلى استناد الدعم الإلكتروني إلى مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية من خلال منطقة النمو التقاربي (ZPD) **التي حددها فيجوتسكي** (Vygotsky, 1978, P. 88) وهي مستوى النمو الممكن أداؤه بتوجيه ومساعدة المعلم أو الأقران. وتأتى هذه المنطقة بعد منطقة النمو المعرفي، وتمثل المهمات التي لا يستطيع المتعلم إنجازها بنفسه، ويحتاج إلى مساعدة الآخرين. فإذا حصل على المساعدة، أو سقالات التعلم، يتمكن من إنجاز هذه المهمات، وعندئذ يمكن الاستغناء عن المساعدة، ويصبح المتعلم قادرًا على إكمال المهمة بمفرده، وتصبح هذه المنطقة منطقة نمو فعلى، لتتحرك منطقة النمو التقاربي إلى منطقة جديدة.

مشكلة البحث

نبعت مشكلة البحث الحالى من عدة محاور هي:

أولاً: توجد بحوث ودراسات سابقة، ولكنها ركزت على متغيرات محددة دون تناول متغيرات البحث الحالى في نموذج الفصل المقلوب رغم أهميته.

حيث أشارت نتائج دراسة ميلمان (Milman, 2014, P.44) إلى وجود عديد من المخاوف من قلب النظام التعليمي منها عدم قدرة الطلاب والمتدربين على المتابعة والاستيعاب وتوفير المعلومات في الوقت المناسب وأشارت إلى ضرورة توفير الدعم المناسب أثناء عملية التدريب والتعلم. كذلك توصلت نتائج دراسة (Missildine, Fountain, Summers & Gosselin, 2013) إلى أنه رغم وجود تحسن في مخرجات التعلم باستخدام نموذج الفصل المقلوب، إلا أن بعض الطلاب كانوا أقل رضًا؛ خصوصًا مع فقدان التفاعل الاجتماعى والدعم المستمر، من خلال بيئة التعلم الإلكتروني أو الفصول الدراسية التقليدية؛ كذلك أشارت نتائج دراسة (Sarah, Cummins & Eliah, 2014) إلى أن غالبية الطلاب بجامعة سينسيناتي قد وافقوا على استخدام نموذج الفصل المقلوب وأشادوا بها من حيث أنها جعلتهم أكثر استعدادًا ومشاركة في أثناء

المحاضرة، إلا أن البعض أعرب عن وجود صعوبات تتمثل في عدم قدرتهم على متابعة المقرر الدراسي، وأشارو إلى أنهم في حاجة إلى دعم مستمر وأسلوب تحفيز يؤكد على الحضور الاجتماعي للمعلم ويساعدهم على الاستمرار في عملية التعلم. وعديد من البحوث الأخرى على هذا النهج ولكن لم يتناول أيًا منها بحث فاعلية الدعم الإلكتروني في نموذج الفصل المقلوب رغم توصيات جميع البحوث السابقة إلى أهمية الدعم الإلكتروني داخل نموذج الفصل المقلوب.

ثانيًا: استخدام الدعم الإلكتروني مع بيئات أخرى غير نموذج الفصل المقلوب:

حيث أكدت دراسة كل من محمد على (٢٠٠٢) على ضرورة تصميم أنماط الدعم في التعلم القائم على الويب بما يتناسب وأسلوب التعلم لدى المتعلمين، ودراسة بهاء الدين محمد (٢٠٠٥) في توصياتها بضرورة مراعاة خصائص المتعلمين عند تصميم برامج التعليم عن بعد، ودراسة زينب السلامى (٢٠٠٨) التي أشارت لوجود تأثير دال إحصائيًا لأسلوب التعلم على التحصيل عند استخدام السقالات التعليمية كأحد أنماط المساعدة الإلكترونية، ودراسة إسماعيل حسونة (٢٠٠٨) التي أشارت لوجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين أساليب الدعم والتوجيه وأساليب التعلم المعرفية على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات، ودراسة طارق عبد السلام (٢٠١٠) التي أكدت على مراعاة أسلوب التعلم عند توظيف أنماط المساعدة في برمجيات الوسائط المتعددة. ودراسة أحمد العطار (٢٠١٤) التي أكدت على أهمية نمط دعم المعلم ونمط دعم الأقران في إستراتيجية التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. وأوصت بضرورة استخدام أنماط الدعم الإلكتروني في بيئات التعلم الأخرى.

ثالثًا: تباين نتائج الدراسات والبحوث في أنماط الدعم الإلكتروني من خلال المعلم/ المدرب أو من خلال الأقران في بيئات تعلم أخرى غير نموذج الفصل المقلوب.

حيث أكدت عديد من الدراسات والبحوث على أهمية دعم المعلم/ المدرب في العملية التعليمية والتدريبية مثل دراسة كل من كليم وكونيل Klem and Connel (2004)، ودراسة هاريس وموجس Harris and Muijs (2006)، ودراسة Stockwell (2011)، كما أكدت دراسة أرشيبالد Archibald (2009) أن مساعدة المعلم/ المدرب أفضل في التخطيط والقيادة وإدارة المشروعات والتشجيع على الإنجاز والحث على المشاركة وتوجيه الطلاب/ المتدربين نحو تحقيق نواتج التعلم والأهداف التعليمية المنشودة بشكل فعّال، وفي أغلب المدارس التي يقودها المعلم يحقق تكون أفضل حالاً من حيث الحضور والإنجاز والمشاركة وتنمية مهارات التفكير العليا. كشف أيضًا نتائج عديد من

الدراسات والبحوث إلى أهمية دعم الأقران في تقديم دعم للمتعلمين مثل دراسة فازي (Vasay (2010، ودراسة برينكلي (Brinkley (2011، ودراسة ماكولين وبيليا (Rhee, MaQullin and Belyea (2012، ودراسة عطية محمد (٢٠١٢)، ودراسة أحمد العطار (٢٠١٤)، كما أشارت عديد من الدراسات على أهمية نمط دعم الأقران في تنمية المهارات والكفاءة الذاتية ومهارات التفكير العليا ومنها دراسة مثل دراسة ماك هون (McMahon (2002، ودراسة فل (Phal (2002، ودراسة زيدنى (Zedney (2003، ودراسة هونج ولى (Huang and Lee (2004 ، ودراسة كريسبو وباردو وكوولس (Crespo, Pardo and Kloos (2004، ودراسة كل من سيلسبرج وموسكو (Schlisselberg and Moscou (2011 ودراسة أيمن فوزي (٢٠١٤).

رابعًا: أكدت نتائج الدراسات السابقة على علاقة متغيرات البحث المستقلة والتابعة (التحصيل، الأداء المهاري، والكفاءة الذاتية) لكنها لم تتناول المهارات الإدارية ولم تستخدم نموذج الفصل المقلوب.

خامسًا: وجود حاجة لدعم مديرى المدارس الأبتدائية في المهارات الإدارية والكفاءة الذاتية لهم.

ظهرت هذه الحاجة عن طريق القيام بدراسة استكشافية من خلال توزيع الباحثان لاستبانتين على السادة مديرى المدارس الأبتدائية بإدارة أشمون التعليمية بمحافظة المنوفية أحداهما خاصة بالمهارات الإدارية المطلوبة تحتوى على ثلاث مهارات أساسية هي: مهارة التخطيط الإستراتيجي، والمهارة الرقمية، ومهارة الإبداع ينبثق منها مجموعة من المؤشرات من النوع المغلق (تتوفر لدى/ لا تتوفر لدى) بالإضافة إلى سؤال مفتوح للحصول على المقترحات، وأظهرت النتائج إلى أن نسبة (٦٨,٩٢%) من المديرين لديهم قصور في المهارات الإدراية المطلوبة لمديرى المدارس الأبتدائية، فضلاً عن افتقار بعض المديرين إلى بعض المعارف النظرية والمهارات العملية المرتبطة بالمهارات الإدارية، وأكدت نسبة (٧٠,٣٢%) على أنهم يحتاجون إلى الدعم المستمر في تنمية المهارات الإدارية لديهم لكن طبيعة العمل المستمر تمنعهم من تحقيق ذلك وأنهم يحتاجون إلى التعلم من خلال مدربين متخصصين في علم الإدارة. واستبانه أخرى مكونة من ١٠ عبارات تقيس مهارات الكفاءة الذاتية للمديرين من النوع المغلق (نعم/ لا) وكشف النتائج عن قصور في الكفاءة الذاتية لديهم. بالإضافة إلى نقص في مهارات التخطيط والقيادة وإدارة الوقت والتفاوض واتخاذ القرار وإدارة الصراعات بنسبة (٦٧,٢٥%).

يؤكد الإحساس بمشكلة البحث دراسة كل من محمد على (٢٠٠٢) في تأكيدها على ضرورة تصميم أنماط الدعم في التعلم القائم على الويب بما يتناسب وأسلوب التعلم لدى المتعلمين، ودراسة بهاء الدين محمد (٢٠٠٥) في توصياتها بضرورة مراعاة خصائص المتعلمين وأسلوب تعلمهم عند تصميم برامج التعليم عن بعد، ودراسة زينب السلامى (٢٠٠٨)

التي أشارت لوجود تأثير دال إحصائيًا عند مستوي لأسلوب التعلم على التحصيل عند استخدام السقالات التعليمية كأحد أنظمة الدعم الإلكتروني، ودراسة إسماعيل حسونة (٢٠٠٨) التي أشارت لوجود تأثير دال إحصائيًا للتفاعل بين أساليب الدعم والتوجيه وأساليب التعلم المعرفية على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات، ودراسة طارق عبد السلام (٢٠١٠) التي أكدت على مراعاة أسلوب التعلم عند توظيف أنماط الدعم في برمجيات الوسائط المتعددة، ودراسة أيمن فوزي (٢٠١٤) التى أكدت على استخدام نمطان للدعم الإلكتروني في بيئات أخرى غير بيئة التعلم الشخصية لتنمية المهارات والكفاءة الذاتية.

تمثلت مشكلة البحث الحالي في حاجة مديرى المدراس الأبتدائية بإدارة أشمون التعليمية إلى المساعدة في تنمية المهارات الإدارية، واتضح ذلك من خلال نتائج الاستبانه السابقة. ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالى في العبارة التقريرية وجود حاجة إلى الكشف عن "تأثير نمطان للدعم الإلكتروني (مدرب/ أقران) في نموذج الفصل المقلوب في تنمية المهارات الإدارية والكفاءة الذاتية لدى مديرى المدارس الأبتدائية" وهو ما لم تتناوله البحوث والدراسات السابقة التي اقتصرت على دراسة كل متغير على حده، وهي ضرورية لتصميم نموذج الفصل المقلوب باستخدام نمطي الدعم الإلكتروني (المدرب/ الأقران).

أسئلة البحث:

يتطلب البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما تأثير نمطان للدعم الإلكتروني (مدرب – أقران) بنموذج الفصل المقلوب في تنمية المهارات الإدارية والكفاءة الذاتية لدى مديرى المدراس الأبتدائية ؟

يتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١-ما المهارات الإدارية الواجب توافراها لدى مديرى المدراس الإبتدائية ؟

٢-ما معايير تصميم نموذج الفصل المقلوب باستخدام نمطي الدعم الإلكتروني (مدرب/ أقران)؟

٣-ما التصميم التعليمي لنموذج الفصل المقلوب باستخدام نمطي الدعم الإلكتروني (مدرب/ الأقران)؟

٤-ما أثر نمط دعم المدرب مقابل دعم الأقران بنموذج الفصل المقلوب على تنمية:

أ. الجوانب المعرفية للمهارات الإدارية لمديري المدراس الأبتدائية ؟

ب. الجوانب المهارية للمهارات الإدارية لمديري المدارس الأبتدائية ؟

ج. الكفاءة الذاتية التكنولوجية لدي مديرى المدارس الأبتدائية ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. بناء بيئة تدريب إلكترونية قائمة على إستراتيجية الفصل المقلوب بنمطي الدعم الإلكتروني (مدرب / أقران) لتنمية المهارات الإدارية لدى مديرى المدارس الأبتدائية.

٢. الكشف عن أفضلية نمطي الدعم الإلكتروني (المدرب/ الأقران) بنموذج الفصل المقلوب في تنمية: أ) التحصيل الدراسي. ب) المهارات الإدارية. ج) الكفاءة الذاتية لدى مديرى المدارس الأبتدائية.

أهمية البحث:

١. توجيه أنظار الباحثين إلى تصميم نموذج الفصل المقلوب طبقًا لأنماط الدعم المستخدمه في البحث.

٢. التوصل إلى نمط الدعم الإلكتروني المناسب لنموذج الفصل المقلوب.

٣. تنمية المهارات الإدارية والكفاءة الذاتية لدى مديرى المدارس الأبتدائية.

٤. توجيه اهتمام مصممي التعلم الإلكتروني إلى ضرورة توفير أنماط مختلفة من الدعم الإلكتروني في نموذج الفصل المقلوب لتنمية المهارات الإدارية والكفاءة الذاتية.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

١. **الحدود البشرية والمكانية:** تكون مجتمع البحث من مديرو المدارس الأبتدائية بإدارة أشمون التعليمية.

٢. **الحدود الموضوعية تمثلت في:**

أ. نمطا الدعم الإلكتروني: دعم المدرب Trainer led support، دعم الأقران Peer Reviewing support.

ب. المهارات الإدارية (مهارات التخطيط الإستراتيجي، المهارة الرقمية، مهارة الإبداع).

ج. أدوات الويب ٢,٠ من خلال منصة Edomodo.

٣. الحدود الزمنية: تم التطبيق في الفترة من ٢٠١٩/٥/١٨ إلى ٢٠١٩/٦/١٠.

منهج البحث:

استخدم الباحثان منهج البحث التطويري Developmental Research وهو المنهج المتبع في تكنولوجيا التعليم الذي يتضمن تطوير البرامج التعليمية، ويتمثل في المنهج التكنولوجي القائم على تطوير المنظومات التعليمية من خلال تطبيق نموذج محمد خميس (٢٠١٥) للتصميم التعليمي

في تطوير نموذج للفصل المقلوب باستخدام نمطي الدعم. ويشمل هذا المنهج منهجين بحثيين هما: المنهج الوصفي التحليلي، ومنهج تصميم المنظومات لتصميم وتطوير بيئة التدريب الإلكترونية، والمنهج التجريبي. فاستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في إعداد قائمة معايير تصميم نموذج الفصل المقلوب باستخدام نمطي الدعم (مدرب/ أقران)، كما استخدم المنهج التجريبي في تنفيذ كافة إجراءات تجربة البحث والتعرف على فاعلية استخدام نمطي الدعم على تنمية المهارات الإدارية والكفاءة الذاتية التكنولوجية لدى مديرى المدارس الأبتدائية.

متغيرات البحث:

يتضمن البحث الحالي المتغيرات التالية :

- **المتغيرات المستقلة:** نمطا الدعم الإلكتروني ويشمل (دعم المدرب – دعم الأقران) .
- **المتغيرات التابعة:** يشتمل البحث الحالي على المتغيرات التابعة التالية (الجوانب المعرفية، الجوانب الأدائية للمهارات الإدراية، الكفاءة الذاتية).

عينة البحث:

قام الباحثان باختيار عينة البحث بطريقة مقصودة من مديرى المدارس الأبتدائية بإدارة أشمون التعليمية وتكونت العينة من ٥٠ مديرًا وتم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعيتين، تشتمل كل مجموعة على ٢٥ مديرًا، المجموعة الأولى "نمط دعم المدرب"، المجموعة الثانية "نمط دعم الأقران".

وعلى ضوء المتغيرات المستقلة للبحث تم استخدام التصميم التجريبي (٢×١)، ويوضح جدول (١) التصميم التجريبي للبحث (محمد خميس، ٢٠١٣، ص ٢١٢).

جدول (١) التصميم التجريبي ٢×١

	التطبيق القبلي	المعالجة التجريبية	التطبيق البعدى
تجريبية ١ دعم المدرب	اختبار تحصيلي/ بطاقة ملاحظة الأداء المهارى/ مقياس كفاءة ذاتية	نمط دعم المدرب بنموذج الفصل المقلوب	اختبار تحصيلي/ بطاقة ملاحظة الأداء المهارى/ مقياس كفاءة ذاتية
تجريبة ٢ دعم الأقران		نمط دعم الأقران بنموذج الفصل المقلوب	

أدوات البحث:

١-اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي للمهارات الإدارية (إعداد الباحثان).

٢-بطاقة ملاحظة الأداء المهارى للمهارات الإدارية (إعداد الباحثان).

٣-مقياس للكفاءة الذاتية للمهارات الإدارية (إعداد الباحثان).

فروض البحث:

١. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المتدربين بنمط دعم المدرب ودرجات المتدربين بنمط دعم الأقران في نموذج الفصل المقلوب في التطبيق البعدى للاختبار التحصيلي.

٢. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المتدربين بنمط دعم المدرب ودرجات المتدربين بنمط دعم الأقران في نموذج الفصل المقلوب في التطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري.

٣. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المتدربين بنمط دعم المدرب ودرجات المتدربين بنمط دعم الأقران في نموذج الفصل المقلوب في التطبيق البعدى لمقياس الكفاءة الذاتية المرتبط بالمهارات الإدارية.

مصطلحات البحث:

نموذج الفصل المقلوب: يعرف إجرائيًا على أنه شكل من أشكال التعلم المُدمج يتكامل فيه التعلم التقليدى مع التعلم الإلكتروني بطريقة تسمح بإعداد المحاضرة عبر الويب، ليطلع عليها الطلاب في منازلهم قبل حضور المحاضرة ويخصص زمن المحاضرة لحل الأسئلة ومناقشة التكليفات والمشروعات الخاص بالمهارات الإدارية.

الدعم الإلكتروني: يعرف أجرائيًا بأنه المساعدات التي تقدم من المدرب أو الأقران في تشخيص قدرة المتعلمين/ المتدربين بشكل متواصل بحيث تتضمن تجميع اهتماماتهم، التحكم في الإحباطات والفشل الذى يقابلهم، وإعطاء التغذية الراجعة الملاءمة لهم، نماذج لعمليات الخبير، حب الاستطلاع أو الاستفهام.

الكفاءة الذاتية: تعرف إجرائيًا بأنها قدرة المتدرب على تنفيذ وتنظيم المهامات المرتبطة بالمهارات التكنولوجية والتحكم في تنفيذها، واتخاذ القرارات اللازمة بشكل ذاتي بناء على الدعم المقدم له من قبل المدرب أو الأقران بنموذج الفصل المقلوب وأدواته من أجل تحقيق الأهداف المنشودة.

الإطار النظرى للبحث

نمطا الدعم (المدرب/ الأقران) في نموذج الفصل المقلوب وعلاقتهما بالمهارات الإدارية والكفاءة الذاتية

نظرًا لأن البحث الحالى يهدف إلى الكشف عن أثر نمطان للدعم الإلكتروني (مدرب/ أقران) بنموذج الفصل المقلوب لتنمية المهارات الإدارية والكفاءة الذاتية لدى مديرى المدارس الأبتدائية؛ لذا يتناول البحث الحالى ثلاث محاور رئيسة هي: المحور الأول خاص بنموذج الفصل المقلوب تعريفه، خصائصه، أسسه النظرية، أهميته، وعلاقته بالدعم، ويتناول المحور الثاني دعم المدرب والأقران في نموذج الفصل المقلوب، تعريفه والاستخدامات والأهمية، فيما يتناول المحور الثالث: المهارات الإدارية والكفاءة الذاتية من حيث التعريف، والخصائص، كيفية القياس، والأساس النظرى لها.

المحور الأول: نموذج الفصل المقلوب تعريفه، خصائصه، أسسه النظرية، أهميته، وعلاقته بالدعم.

تعددت تعريفات الفصل المقلوب منها تعريف أكرم فتحى مصطفي (٢٠١٥، ص ٨) الفصل المقلوب بأنه: شكل من أشكال التعلم المُدمج يتكامل فيه التعلم التقليدي مع التعلم الإلكتروني بطريقة تسمح بإعداد المحاضرة/ التدريب عبر الويب، ليطلع عليها الطلاب/ المتدربين في منازلهم قبل حضور المحاضرة ويخصص زمن المحاضرة لحل الأسئلة ومناقشات التكليفات والمشاريع المرتبطة بها، ويعرفه يوشيدا (Youshida, 2016, P. 430) بأنه شكل من أشكال التعلم المدمج يجمع بين التعلم وجهًا لوجه والتعلم بالحاسب الآلى، ويتطلب مشاهدة المحاضرات عبر شبكة الانترنت خارج الصف الدراسي والمشاركة في أنشطة التعلم داخل الفصل الدراسي، مما يتيح للمعلمين إشراك الطلاب في ممارسات التعلم النشط الذى يكون فيه التعلم أكثر عمقًا. وكذلك عرفه سكوت وزملاؤه (Scott, et al, 2017, P. 182) بأنه " نمط من أنماط التعلم المدمج الذى يستخدم التقنيات الحديثة لنقل المحاضرات خارج الفصل الدراسي، واستغلال الوقت في الفصل لمناقشة المحتوى وأداء الأنشطة تحت إشراف المعلم/ المدرب."

يتضح من التعريفات السابقة اتفاقها على مجموعة من الخصائص التي تميز الفصل المقلوب وهى أنها إستراتيجية تضمن إلى حد كبير الاستغلال الأمثل لوقت المعلم/ المدرب في أثناء التدريب، حيث يعتمد المعلم بشكل أساسي على الويب في تقديم المحتوى العلمى. ويستغل وقت التدريب للإنشطة والتطبيقات العملية وتوضيح المفاهيم الغامضة.

مميزات الفصل المقلوب:

في إطار السعى الدائم إلى تطوير العملية التدريبية، والتي يعد تطوير أداء المدربين من أهم عناصرها، فتوجد حاجة ماسة إلى متدربين قادرين على استخدام بيئات تعليمية متنوعة ذات تأثير فعّال

في تحقيق نواتج التعلم المختلفة وتعد بيئة التعلم المقلوب أحد أهم هذه البيئات لما تتميز به من عدة مميزات أشار إليها برجمان وسامز (Berggmann & sams, 2012, PP. 19-32) وهي:

- بيئة الفصل المقلوب تناسب متطلبات العصر الرقمي التي توفر مصادر رقمية تتناسب وتفضيلات نظم التعلم التى تعتمد كليًا أو جزئيًا على هذه المصادر.
- بيئة الفصل المقلوب تساعد الطلاب والمتدربين غير المتفرغين: وذلك حيث يقدم المحتوى الرئيس عبر الشبكات.
- بيئة الفصل المقلوب تسمح للطلاب/ المتدربين بالتوقف وإعادة مشاهدة شرح المعلم من خلال الإيقاف المؤقت وهى تناسب الخطو الذاتي للمتعلمين أو المتدربين في عملية التعلم.
- بيئة الفصل المقلوب تزيد من تفاعل بين المتدربين والمعلمين وبين الطلاب وأقرانهم: حيث يعتمد الطلاب بشكل أساسي على الويب في دراسة المحتوى في أى وقت ومكان، وتخصيص وقت الحصة للأنشطة والتتطبيقات العملية وتوضيح المفاهيم الغامضة، يعد من المميزات الأساسية لبيئات الفصل المقلوب حيث يتح الفرصة لزيادة التفاعل الكلى بين المعلمين وبين أقرانهم، وسهولة الحصول على الدعم المناسب من قبل المعلم أو الأقران.

كذلك أشارت رنا محفوظ حمدى (٢٠١٦) إلى مجموعة من المميزات لبيئة الفصل المقلوب هي: ١) منح مزيدًا من الوقت لدعم الطلاب وتلقي استفسارتهم. ٢) توفير بيئة للتعلم التعاوني والتشاركي داخل الفصل وتطبيق التعليم النشط. ٣) يستغل المعلم الفصل أطثر للتوجيه والدعم والتحفيز والمساعدة. ٤) يتحول الطالب إلى باحث عن مصادر معلوماته. ٥) دعم التعلم غير الرسمي والتعلم خارج المؤسسات النظامية. ٦) يوفر محتوى قصير وشيق وجذاب ويسهل استيعابه. ٧) يعزز مهارات التفكير العليا والتعلم الذاتي وبناء الخبرات ومهارات التواصل والتعاون بين الطلاب وينمي الكفاءة الذاتية لديهم. وفي السياق ذاته أشارت وئام إسماعيل (٢٠١٧، ص ص ٢٢٦-٢٢٧) للأسباب التى تدعو إلى تطبيق نموذج الفصل المقلوب في الجامعات وفي التعليم غير الرسمى وهي: ١) يحدث التعلم/ التدريب وفقًا لمستويات أداء الطلاب/ المتدربين المعرفي، وتكون لديهم مرونة أكثر عند التعامل مع المصادر الإلكترونية. ٢) أداء الأنشطة والواجبات داخل المحاضرة/ التدريب يعطي المعلم/ المدرب نظرة أفضل للصعوبات التى تواجه الطلاب/ المتدربين وأساليب التدريس المناسبة. ٣) توفر تعليم وتدريب فعّال مع إمدادهم بالمهارات اللازمة التي تساعدهم على مواجهة تحديات التعلم. ٤) تطوير الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس من خلال مشاهدة مقاطع الفيديو ليعضهم البعض والتعلم

من أقرانهم. ٥) يعد وسيلة فعّالة لتوفير التكلفة في التعليم والتدريب بصورة خاصة والتغلب على مشكلات الوقت والمكان وخصوصًا مع نقص التمويل. ٦) تقديم التكنولوجيا الرقمية التي توفر فرص ديناميكية ومبتكرة لتعلم الطلاب/ المتدربين.

الأساس النظرى والتربوى لنموذج الفصل المقلوب:

نظرًا لأن نموذج الفصل المقلوب يعد مزيج يستند لشكل رئيس على إستراتيجات التعلم المدمج، والتعلم النشط، والتعلم التعاوني، والتعلم الذاتي؛ فبالتالى تقوم على نفس الأسس المعرفية والنفسية التي تبني عليها هذه الاستراتيجيات؛ فهي تجمع بين مميزات النظرية السلوكية التى تعتمد على أن سلوك المتعلم قابل للملاحظة والقياس وعلى مبادئ التعزيز والتغذية الراجعة الفورة التي تقوم على إدراكه المعرفي من خلال استقباله للمعلومات الحسية وتحويلها أوتخزينها أو استخدامها، والنظرية البنائية المعتمدة على الفلسفة الذاتية التي تقوم على أن الخبرة الذاتية هي أساس تكوين المعرفة التي تمكن المتعلم من حل المشكلات التي تواجهه في ظل مواقف أو سياقات غامضة، والنظرية المعرفية التى تقوم على أن التعلم عبارة عن تغير نسبى في المعرفة أو المهارة أو السلوك نتيجة للممارسة أو الخبرة أو التدريب وأن الوظيفة الأساسية للمدرسة هى مساعدة المتعلمين على التعلم بفاعلية، وهو يتحقق في نموذج الفصل المقلوب الذى يعتمد على بناء المتعلم للمعرفة من خلال البحث عنها وليس استقبالها، وعلى تحكمه الذاتي في مسارات التعلم، وتعامله مع مصادر التعلم، وتعاونه مع أقرانه ومعلميه، محققًا التعلم النشط، والتفكير التأملى، والاستكشاف الموجه، وتقبل وجهات النظر المختلفة والمتعددة والتقويم، بدعم وإشراف المعلم/ المدرب أو الأقران.

يستند نموذج الفصل المقلوب على التعلم النشط وتمركز التعلم حول المتعلم، والتي أسس لها جان بياجيه وفايجوتسكى والتي يكون للتعلم/ المتدرب دور أساسي في عملية التعلم، واستغلال وقت التعلم الصفي في الأنشطة وورش العمل المنظمة والمخطط لها مسبقًا من قبل المعلم وليس لعرض المعلومات (Bishop, 2013)، وهذا ما أكدت عليه دراسة زينب خليفة (٢٠١٦، ص ٨٣) والتى أوضحت العلاقة بين نموذج الفصل المقلوب والتعلم النشط وحل المشكلات.

كما يرتبط نموذج الفصل المقلوب أيضًا بنظرية النشاط لمور، حيث يقسم التعلم إلى جزأين، الأول يعتمد على معلومات يكتسبها الطالب، والثاني مستمد من النشاط التقليدى للمعلومات، وهنا يكون المتدرب في حاجة لمعرفة المعلومات الأساسية التي تمكنه لاحقًا من ممارسة الأنشطة التي تبني على ما تم تكوينه من معرفته السابقة (Driscoll, 2012).

في هذا السياق يكتسب المتدرب المعلومات الأساسية للمهارات الإدرايية عبر الموقع الإلكتروني وفقًا لخطوات نموج الفصل المقلوب الذى يتضمن مجموعة من الوسائط الإلكترونية

التى تساعده على اكتساب المهارات الإدارية وهى لقطات الفيديو مزوده بالأمثلة العملية التوضحية والصور التوضيحية والعروض التقديمية وملفات الصوت، كما أنه يقوم بممارسة الأنشطة من خلال ورش العمل التي تتم بين المدرب والمتدربين.

يرتبط أيضًا نموذج الفصل المقلوب بالنظرية الاتصالية لسيمنز (2005) Siemens والمرتبطة بالتعلم التكنولوجي حيث تعتمد على التعلم الشبكى، والتي تمكن المتدربين من تبادل المعرفة المتمثلة في المعلومات والصور والفيديو وملفات الصوت والأمثلة العملية التوضيحة والعروض التقديمية، وتستند هذه النظرية على تنوع وتبادل الآراء من خلال عمليات الاتصال التي تتم بين المدرب وأقرانهم وبينهم وبين المعلم وبينهم وبين المحتوى المقدم من خلال الموقع الإلكتروني، كما أنه يجب الحفاظ على الاتصال وكفاءته لتيسير عمليات التعلم المستمر، كما أن الربط بين المعلومات المؤدية للمهارات الإدارية، وهنا يختلف دور المعلم بالتركيز على توفير البيئة التى تساعد على نقل المعرفة وتزويد المتدربين بمجموعة من الوسائل والأدوات والأنشطة والمصادر التى تستخدم في اكتساب المهارات الإدارية بالإضافة إلى توفير الدعم والتوجيه والمساعدة، فضلا عن توفير دعم ومساعدة الأقران في اكتساب مديرى المدارس الأبتدائية للمهارات الإدارية.

بناء عليه، يحدد الباحثان مجموعة من الأسس والمعايير العلمية والفلسفية التي يمكن أن يستند إليها التعلم وفق نموذج التعلم المقلوب في التالى:

- يتم تصميم التدريب وفقًا لإستراتيجية التعلم المقلوب طبقًا للأساس الفلسفي للدولة أو مجتمع التطبيق.
- يتم تصميم التدريب وفقًا لإستراتيجية التعلم المقلوب عبر مجموعة نظريات يتبناها المصمم التعليمي أو المعلم مثل النظرية البنائية، والنظرية السلوكية، والنظرية المعرفية، ونظرية الذات، ونظرية التعلم الاجتماعي، والنظرية البنائية الاجتماعية، والنظرية الاتصالية.
- يتم تصميم التدريب وفقًا لإستراتيجية التعلم المقلوب على أسس نفسية كأن يكون مصممًا بطريقة تقليدية جماعية أو في مجموعات صغيرة أو متوسطة أو بطريقة فردية تقوم على تفريد التعلم الذي يستند إلى التعلم/ أو التدريب الذاتي.
- يتم تصميم التدريب وفقًا لإستراتيجية التعلم المقلوب بحيث تقدم المواد التعليمية ومصادر التعلم بطرق إلكترونية تعتمد على تفعيل استخدام التكنولوجيا الحديثة القائمة على الويب.
- يتم تصميم التدريب وفقًا لإستراتيجية التعلم المقلوب في ضوء دعم المدرب الذى يعتمد على نمذجة سلوك المتدرب والمعتمد على أسس ومبادء النظرية السلوكية والنظرية المعرفية، وكذلك في ضوء دعم الأقران المستند على النظرية البنائية والبنائية الاجتماعية والنظرية الاتصالية.

عناصر نموذج الفصل المقلوب:

تتفق جيسكا ياربرو وآخرون مع نورا حمدان وآخرون في أن تطبيق إستراتيجية التعلم المقلوب يتطلب توافر أربعة عناصر رئيسية تمثل أركان التطبيق هي: (Hamdan, et al., 2013, P3; Yarbro, et al., 2014, P5)

- بيئة تعلم مرنة نسمح للمعلم/ المدرب بأن يعدل ويعيد ترتيب عمليات التعلم وبيئته بما يتوافق مع متغيرات الموقف التعليمي.
- المعلم الكفء القادر على إدارة الموقف التعليمي والتعامل مع متغيراته بكفاءة ناتجه عن قدراته العلمية والإدارية المتميزة.
- تغيير مفهوم التعلم نحو محورية المتعلم/ المتدرب الذي يقوم بتشكيل المعرفة بإيجابية، بمساعدة وتوجيه من المعلم ومن الأقران.

تصميم نموذج الفصل المقلوب:

تم تصميم إستراتيجية التعلم المقلوب لتقديم مزج فريد بين نظريتين في التعلم كان ينظر إليهما أنهما غير متوافقتان، هما التعلم التقليدى والتعلم النشط من خلال قلب العملية التعليمية والتدريبية، حيث تصمم عملية التعلم/ التدريب لتقديم المفاهيم الجديدة للمتعلمين في المنزل من خلال مقاطع الفيديو المقدمة عبر تقنيات الويب ٢ أو شبكات التعلم الاجتماعية، أو شبكات التواصل الاجتماعى أو التقنيات التقليدية، وتأديتهم للواجبات والتكليفات المنزلية داخل الصف الدراسي (Bishop & Averleger, 2013).

تطبيق إستراتيجية التعلم المقلوب:

يحدد تيجان Tiejun(2017, PP.131-133) ثلاثة عمليات أساسية لتطبيق إستراتيجية التعلم المقلوب في الموقف هي:

١. **مبادئ التصميم، ويتضمن:**

- مبدأ الدفع خطوة بخطوة: يتطلب تنفيذ هذا المبدأ توافر منصة تعلم تعلم عبر الخط، وفصل دراسي يمكن تطبيق إستراتيجية التعلم المقلوب على طلابه، والتى بطبيعة الحال تختلف عن طريقة التدريس التقليدية بالنسبة لكل من طلاب الجامعات والمدارس ومعلميهم وأولياء أمورهم، وبالتالى تحتاج جميع عناصر المنظومة التعليمية إلى درجة عالية من التكيف.
- مبدأ التوازن بين التحكم وإطلاق العنان: ويقصد به التحكم في إطلاق العنان للطلاب والمتدربين للاستفادة من إمكاناتهم وخبراتهم في الحصول على المعرفة ذاتيًا عبر ممارستهم للأنشطة اللاصفية في منازلهم، وتحكم المعلم وتوجيهه لهم داخل الصف الدراسي أثناء ممارسة أنشطة التعلم وخارجه بإمدادهم بمصادر التعلم المتنوعة (دروس الفيديو).

- مبدأ التعاون والابتكار: ويقصد به توظيف مجموعة متنوعة من أساليب التدريس وطرقه الجديدة القائمة على توظيف تقنيات الويب لدمج وإصلاح وربط القدرات الابتكارية للمعلمين والطلاب بما يتوافق مع خصائص النظام التعليمي المطبق فيه تجربة التعلم المقلوب.

٢. التفيذ، وتضمن:

- التعلم قبل التعليم، يقصد به الاستخدام الكامل للموارد ومصادر التعلم المتاحة لإنشاء فضاء التعلم المستقل الذى يسمح بتحفيز الطلاب وتشجيعهم وتوجيههم مما يحقق نمط تعليمي قائم على التحقيق والتعلم القائم على التنية الراجعة الناتجة عن حل المشكلات مما يسمح بقلب الفصل الدراسي.
- التزامن مع الوقت الحقيقي: يقصد به استخدام تقنيات الويب المتوفرة لإنشاء فصول افتراضية وتشكيل مجموعات تعلم لتحقيق التعاون المتبادل في ذات الوقت.
- التدريس ثنائي التوجه والفردي: يقصد به استخدام المعلم لأمكانات التدريس وجهًا لوجه داخل الصف الدراسي وإمكانات التدريس الخصوصي للطلاب عبر تقديم التوجيه والنصح الفني لكل طالب بشكل مستقب في الوقت المناسب.
- تنفيذ العمل الجماعى والتعاوني: ويقصد به تقسيم الطلاب والمتدربين المشاركين إبى مجموعات تعلم صغيرة أو متوسطة وتوزيع المهام الموكله لهم مما يسهم في تحسين مهاراتهم الاتصالية وتعزيز شعورهم بأهمية العمل الجماعى، وإثراء خبراتهم تعلمهم الشخصية.
- تقاسم الموارد والتشغيل البيني عبر الانترنت: تقاسم الموارد والتشعيل البيني عبر الانترنت: تبادل مصادر مصادر التعلم الذاتي التي حصلوا عليها أثناء بحثهم عبر الانتنت مع بعضهم البعض، مما يسهم في سرعة تلبية نقاط التعلم الأساسية، وبقاء أثر التعلم.
- التقييم الديناميكي والتكيف في الوقت الحقيقي: ويقصد به استخدام المعلم لأساليب التقييم الإلكترونية عبر الانترنت والمقابلات العشوائية والمناقشات المنظمة.

٣. **الوضع المحدد:** ويقصد به مسئوبية المعلم عن تقسيم الطلاب والوقت بشكل متوازن بين عمليات التعلم الذاتي والجماعي والتي تتم داخل الصف وخارجه.

أدوار المعلم/ المدرب في توظيف إستراتيجية التعلم المقلوب في الموقف التعليمي:

يصنف الباحثان أدوار المعلم/ المدرب في توظيف إستراتيجية التعلم المقلوب في الموقف التعليمي وفق ثلاثة تصنيفات هي:

- **قبل القيام بعملية التدريب وفق خطوات الإستراتيجية، وتتضمن عمليات:**

- تصميم وإعداد وتجريب وتقويم المادة التعليمية ومصادر التعلم/ التدريب المتوافقة مع المهارات الإدارية لمديرى المدارس الأبتدائية.

- إتاحة المادة التعليمية ومصادر التعلم المتوافقة مع المحتوى الدراسي للمتدربين بشكل مباشر أو بشكل إلكتروني عبر أحد المواقع على شبكة الانترنت.
- تهيئة المتدربين لتقبل خطوات إستراتيجية الفصل المقلوب.

- **أثناء القيام بعملية التدريب وفق الإستراتيجية:**
  - تنفيذ خطوات إستراتيجية الفصل المقلوب المتفق عليها معياريًا.
- **بعد القيام بعملية التدريب وفق الإستراتيجية:**
  - تقويم عملية التدريب والتعلم من خلال إستراتيجية الفصول المقلوبة.

إجراءات تطبيق الفصل المقلوب والبيئات الإلكترونية الملاءمة لتنفيذه:

أشارت إلهام علي الشلبي (٢٠١٧)، وليد يوسف (٢٠١٩، ص ١١) إلى مجموعة مراحل وإجراءات لاستخدام الفصل المقلوب محددة أدوار كل من الطالب/ المتدرب والمعلم/ المدرب في خطوات محددة، وهى كالتالي:

أ. **خطوات تطبيق الفصل المقلوب للمعلم/ المدرب:**

- التخطيط: ويشمل تحليل المحتوى، وتحديد الأهداف والكفايات وترجمة الكفايات إلى أنشطة تربوية ووضع معايير للتحقق من التعلم، وصياغة دليل إجرائي للمتعلم/المتدرب لمشاهدة الفيديو.
- التنفيذ: ويشمل التركيز وتلخيص المعلومة وصياغتها في عرض يكون غالبًا في صورة محاضرات فيديو، أو عروض ونشرها على الانترنت وإخطار المتعلمين بمكان النشر وموعده.
- متابعة لا صفية: من خلال التأكد من مشاهدة الفيديو، وتلم من خلال المناقشة المباشرة، وغير المباشرة، أو يتم إعطاء اختبار قصير على الشبكة أو في بداية كل محاضرة كدزء من تقييم المقرر لتحفيز المتدربين وإثارة الدافعية لديهم لمشاهدة الفيديو التعليمي قبل الحضور للمحاضرة.
- التطبيق الصفي: ويشمل تهيئة البيئة الصفية للتطبيق، ومتابعة الأنشطة وتنفيذها داخل الصف.
- التقويم التكويني: ويشمل توجيه وتيسير التطبيق الصفي، وملاحظة الأداء من بداية الحصة، وتقييم المخرجات.

ب. **خطوات تطبيق الفصل المقلوب بالنسبة للمتدرب:**

- في المنزل: يقوم المتدرب بمشاهدة الفيديو التعليمي الذى تم إرساله من المدرب عبر شبكة الانترنت أو الأجهزة المحمولة المختلفة، والتواصل مع الأقران أو المدرب في الحصول على الدعم الملاءم لاستمرار عملية التدريب والتعلم بكفاءة.
- في التدريب: يقوم المتدربين بمناقشة المدرب في الملاحظات والأسئلة التي تم تدوينها في أثناء المشاهدة والحصول على الدعم والتوجيه المناسب.

- يقوم الطلاب بتطبيق ما تعلموه من المحتوى العلمى في الفيديو من خلال الأنشطة والحصول على الدعم المناسب من المدرب أو الأقران.

أما فيما يتعلق بالبيئات الإلكترونية الملاءمة لتنفيذ الشق الإلكتروني من الفصل المقلوب أشار دانكان (2019) Duncan إمكانية استخدام عدد كبير من نظم إدارة التعلم كأدوات لتنفذ الشق الإلكتروني من بيئات الفصل المقلوب ومن أهمها على سبيل المثال (Blackboard- Moodle- Edmodo- Google Classroom – Microsoft classroom- EDpuzzle- Schoology)

وهي برامج كما أشار محمد عطية خميس (٢٠١٨، ص ٩٧) تركز على مهمات إدارة التعلم والأحداث والأنشطة التعليمية، ولهذه النظم أولوية التسجيل الإلكتروني للطالب/ المتدرب والمهام المتربطة به، وإدارة أنشطة التعلم والتفاعلات التعليمية.

المحور الثاني: الدعم الإلكتروني مدرب وأقران في نموذج الفصل المقلوب، تعريفه والاستخدامات والأهمية.

نظرًا لأن البحث الحالي يهدف إلى الكشف عن أثر تأثير نمطان للدعم (مدرب/ أقران) في نموذج الفصل المقلوب على تنمية المهارات الإدارية والكفاءة الذاتية لدى مديرى المدارس الأبتدائية، مما يتطلب تعريف الدعم الإلكتروني، خصائصه، أنماطه المستخدمه في البحث الحالى، نمط دعم المدرب، تعريفه، خصائصه، أهدافه، ومميزاته، نمط دعم الأقران، تعريفه، خصائصه، أهدافه، ومميزاته، الأسس والمبادئ النظرية التي تقوم عليها أنماط الدعم الإلكتروني.

تعريف الدعم الإلكتروني

تتعدد تعريفات الدعم الإلكتروني فيعرفه محمد خميس (٢٠٠٣، ص ١٩٣؛ ٢٠٠٧، ص٤٥) بأنها تعنى أن تعرف أين أنت الآن، وأين المعلومات التي تبحث عنها، والخيارات المستقلة الممكنة، ويعرف ريزر (2002) Raiser، بأنها إستراتيجيات وتوجيهات تساعد المتعلم في تنظيم فهمه للموضوعات المعقدة في بيئات التعلم الإلكترونية، ويرى فرناندو ولويس Fernando and Luis (2002)، أن الدعم عملية تعليمية تقدم للمتعلم إطارًا مؤقتًا للعمل أثناء تعلمه يساعده في تنمية مهاراته ودافعيته وتساعده على المشاركة في بناء المعارف بنفسه، ويتلاشى هذا الدعم تدريجيًا نتيجة تقدم المتعلم/ المتدرب في بناء معارفه بنفسه لعدم حاجته لهذا الدعم، ويرى نبيل عزمي (٢٠٠١) أن الدعم الإلكتروني يعنى تقديم التوجيهات للمتعلم وإعطاءه النصيحة بالمصادر الأفضل، ولكن مع حرية المتعلم في تحديد اختياراته من تلك المصادر، ويعرف الدعم رسميًا في موسوعة مصطلحات تكنولوجيا التعليم والاتصالات لريتشي (2013) Richey بأنه مساعدة المتعلمين في قابلية استعدادهم

للتعلم الجديد أو المهمات وتركيز اهتمامهم على المهمة الأساسية التي تتجاوز قدراته وبالتالى تزيد من فرص المتعلم للتركيز في إكمال عناصر المهمة التي تقع ضمن نطاق كفاياته أو إختصاصاته.

يمكن تعريف الدعم الإلكتروني إجرائيًا في هذا البحث على أنه عملية تعليمية مؤقتة تقدم بصورة فورية للمتدربين لمساعدتهم في استكمال أداء المهمات التدريبية إلكترونيًا من خلال نموذج الفصل المقلوب ولا يقدم الدعم بصورة عشوائية، وإنما يلجأ إليه المتدرب عندما يواجه صعوبة في حل المشكلة.

خصائص وشروط الدعم الإلكتروني:

تعددت الدراسات التي تناولت خصائص الدعم في بيئات التعلم الإلكترونية مثل دراسة كل من (Land, 2000; McLaughlin, 2002; Lurking, 2002; Beale, 2005) ويمكن تلخيصها على النحو التالي:

- **النمذجة:** حيث تقدم المساعدة نموذج السلوك التعليمي المراد تعلمه، من خلال توفير برنامج تعليمي لتوصيل ما يراد تعلمه (Land, 2000, P. 15; McLaughlin, 2002, P. 21)
- **الدعم:** حيث يقدم الدعم المطلوب للمتعلم، حتى يتمكن من أداء المهمة التعليمة بالاعتماد على نفسه (محمد خميس، ٢٠٠٧، ص ٥١).
- **الانسحاب التدريجي:** حيث ينخفض الدعم المقدم للمتعلم تدريجيًا، فكلما تقدم المتعلم في أداء المهمات التعليمية بشكل مستقل معتمدًا على ذاته، كلما انخفضت كمية الدعم، فهو في حالة عدم احتياج لنفس كمية الدعم؛ لذلك تبدأ في التلاشي التدريجي حتى لا تعيق عملية الفهم والتقدم في أداء المهمات التعليمية.
- **التشخيص المستمر:** يعد التشخيص المستمر لمستوى فهم المتعلم من خصائص الدعم التعليمي، فهو يتطلب المعرفة المستمرة بقدرات المتعلم أثناء التقدم في عملية التعلم، ومن ثم تقدم له الأساليب والإستراتيجيات اللازمة لدعمه ومساعدته (محمد خميس، ٢٠٠٩، ص ٢٢٧).

يرى تينج تاو Ting (2010) أن خصائص وشروط الدعم الإلكتروني في بيئات التعلم القائمة على الويب هي:

- ألا تقدم المساعدة طوال البرنامج، ولا يكون متاح بشكل مباشر أمام المتعلم دون الحاجة إليه حتى لا يعتمد عليه المتعلم بشكل دائم فيفشل في بناء نماذجه العقلية.
- ألا تقدم المساعدة بشكل زائد عن حاجة المتعلم فتشتت أفكاره وتبعده عن أهداف التعلم.
- أن تتسم مستويات المساعدة بالمرونة التي تسمح للمتعلم الاختيار من بين مستويات الدعم.

ويضيف كونتا وآخرون Quintana, Krajcik and Soloway (2002) خمسة شروط لأنماط المساعدة القائمة على الويب هي:

١. **القابلية للاستخدام Usability:** يقصد بها سهولة استخدام المتعلم لنمط المساعدة وشكله وحجمه بما يتلاءم وخصائص المتعلم وأسلوب تعلمه، مع تجنب المساعدات المباشرة التي لا تعطى المتعلم فرصة للتفكير أو العمل الإبداعي.
٢. **طريقة العرض Representation:** يقصد بها التنوع والتعدد في أساليب عرض المساعدة الإلكترونية وأشكالها ما بين نصوص مكتوبة وصور ورسومات مرسومة وفيديو بحيث تكون محفزة للمتعلم لاستكمال تعلمه بطريقة جذابة ومشوقة.
٣. **الرؤية والوضوح Visibility:** يقصد بها أن تتسم أنماط المساعدة بالوضوح وسهولة رؤيتها في واجهة التفاعل، حيث أن المتعلم لا يمكنه الاستفادة من أنماط مساعدة غير مرئية.
٤. **الترابط بين أنماط المساعدة Coupling:** بحيث لا يظهر أكثر من نمط مساعدة في وقت واحد حتى لا تشتت انتباه المتعلم، وأن تتسم أنماط المساعدة بالترابط والتناغم فيما بينها.
٥. **الحتمية Essentialness:** يقصد بها أنماط المساعدة الرئيسية كمعلومات عن بيئة التعلم وكيفية التفاعل مع وجهة التفاعل وإرشادات السير داخل المقرر، وأنماط ووسائل التحكم والإبحار، ومعلومات عن كيفية إدارة المحتوى الإلكتروني والمشروعات والوقت.

الدعم في نموذج الفصل المقلوب:

يعتبر الدعم أحد أهم المتغيرات التى تلعب دورًا هامًا في بيئة التعلم المقلوب أكد أشكال التعلم المدمج من خلال الجمع بين التعلم التقليدي وجهًا لوجه، والتعلم الإلكتروني على الويب وقد أشارت دراسة كراشيك وكلاما Kravcik and Klamma (2012) والتي هدفت لاكتشاف أى المتغيرات في بيئة التعلم المدمج تؤثر على مهارات التعلم مدى الحياة والتنظيم الذاتي للطلاب ومن هذه المتغيرات حرية المتعلم، دعم المتعلم، المدرس الخصوصي (المعلم/ المدرب)، وأظهرت النتائج أن أكثر متغير مؤثر في بيئة التعلم الإلكتروني ويأخذ أعلى مستوى هو الدعم يليه حرية المتعلم والمدرس الخصوصي على حد السواء وأوصت الدراسة بضرورة عمل التوازن بين دور المعلم والمتعلم في البيئة مع ضرورة الأخذ في الاعتبار متغير الدعم وسقالات التعلم من أجل تنمية مهارات التعلم فوق المعرفية، كما أشار أسيتو، بوروتيس، ديفيني وفيشير Aceto, Borotis, Devine, & Fischer (2013) أن من أهم التحديات التي تواجه انتشار مصطلح بيئات التعلم المقلوب هو الدعم للمتعلمين وكيفية وضع نظام لهذا الدعم وإستراتيجيات له، وقد أشار دراسة راحيمي، بيرج وفيين Rahimi, Berg and Veen (2013) إلى أن

تحكم المتعلم الذاتي باعتباره أحد المهارات فوق المعرفية ينشأ من خلالا التفاعل بين ثلاث متغيرات هي الاستقلالية، القوة، والدعم الذى يتم بواسطة التواصل مع الأقران أو الخبراء أو المعلمين، وإدارة الطلاب لقبول نقد زملائهم وتعديل مشروعاتهم بشكل تشاركى لإنجاز الأهداف، وقد أشارت دراسة كاستانيدا وسوتر(2010) Castaneda & Soto إلى أن الدعم إذا ما تم تقديمه بشكل جيد في نموذج الفصل المقلوب فقد يساهم في جعل الطلالب يربطوا بين الأدوات والمحتوى والمهمات بأنفسهم وكذلك تقديم الدعم والتغذية الراجعة لبعضهم البعض.

أشار محمد خميس (٢٠١٣، ص ١٤٠) إلى أن نظم الدعم في التعلم الإلكتروني هي من الاتجاهات الحديثة في تكنولوجيا التعليم وكذلك بيئات الفصول المقلوبة، وتحتاج هذه الإتجاهات لمزيد من البحوث، وأشارت دراسة كولاس وستاوبي (2007) Kolas and Staupe إلى أن التوجيه والدعم في بيئات التعلم المقلوب هو أحد متغيرات التصميم التي يجب أن تراعى في بيئة التعلم الشخصية كما يجب أن تكون طرق وأساليب الدعم متماشية مع مبادئ الجودة في التعليم.

من خلال العرض السابق يمكن القول أن الدعم مهم في نموذج التعلم المقلوب وخاصة الدعم المقدم من المعلم/ المدرب أو الأقران، ورغم تأكيد الدراسات السابقة على أهمية الدعم إلا أنها لم تحدد ما الدعم المناسب أكثر لتنمية المهارات الإدراية والكفاءة الذاتية لدى مديرى المدارس، ومن ثم يحاول البحث الحالى الكشف عنه.

المحور الثالث: المهارات الإدارية والكفاءة الذاتية من حيث التعريف، كيفية القياس، والأساس النظرى لها.

لاشك في أن التنمية المستدامة لا يمكن أن تتم إلا من خلال نظام تعليمي وتدريبي جيد، ولعل الوتيرة المتسارعة في الهياكل المعرفية انعكس على الأنظمة الإدارية مما أحدث ضغوطا عليها الأمر الذي جعل تنمية الموارد البشرية من خلال التعليم والتدريب مطلبًا ملحًا، وتتركز الجهود في المؤسسات التعليمية على تدريب وتهيئه القادة الإداريين والتربويين؛ لأن ذلك أصبح جزءًا لا يتجزأ من عمليه التطوير والتنمية التي يقع على عاتقها إيجاد نظم إدارية تجيد العمل تحت قياده تتمتع بالكفاءة والقدرة على تحقيق الأهداف. وقد أكدت عديد من الدراسات السابقة مثل دراسة (McGoldrick & Stewart, 2002) على أهمية المهارات الإدارية بالنسبة للمدير، وأنه لابد من التركيز على المهارات الإدارية للمدير لتحقيق التنمية المهنية له كقائد إداري، وذلك لمواجهة التدفق اللامتناهي من التغيرات في البيئات المحيطة بمؤسسته والتحديات التي تفرضها العولمة.

ويعتبر مدير المؤسسة التعليمية بصفة عامة أهم عناصر الإدارة فهو القائد الإداري والأكاديمي والذى له استقلاليه جديرة بالاعتبار في تقرير تنظيمها وإقرار المناهج بها (هناء لطفي، ٢٠١٦). كما أشارت بعض الدراسات الأخرى مثل دراسة (جمعة عرايس، ٢٠١٨) إلى أهمية تنمية مهارات مديري المؤسسات التعليمية ليس لصقل هذه المهارات وتحديثها وفقط، وإنما لإعدادهم أيضا لمزيد من الأدوار العليا وتعزيز قدرتهم على الاضطلاع بهذه الأدوار، الأمر الذي يسهم في تنظيم "تخطيط الخلافة Succession Planning" أو ما يطلق علية إعداد الصف الثاني لتولي مهام الإدارة والقيادة، تجنبًا لخلق فجوة في المهارات عند وصول كبار المديرين لسن التقاعد، وعليه، فإن التدريب وظيفة مهمة تؤثر في قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق أهدافها.

تعرف المهارة الإدارية على أنها مجموعة من القدرات تمكن المدير من أداء المهام الموكلة اليه بكفاءة وفاعلية، وتتضمن استخدام السلطة في التأثير على أداء الموارد المتاحة في مؤسسته سواء كانت ماديه أو بشرية لتحقيق الأهداف المنشودة (عبد المحسن القحطاني، ٢٠٠٩).

توجد تصنيفات كثيره للمهارات الإدارية نظرًا لوجود اختلاف بسيط بين علماء الإدارة في تحديد المهارات الواجب توافرها في رجل الإدارة، إلا أن بعض الدراسات مثل (إسماعيل دياب، ٢٠٠١؛ ومحمد رسمي، ٢٠٠٤؛ على عياصرة، ٢٠٠٦) قد قسمت المهارات الإدارية الى ثلاث مجموعات أساسية:

- **المهارات التصورية** Conceptual Skill: وتتعلق بمدى كفاءه المدير في ابتكار الحلول والإحساس بالمشكلات والإبداع الإداري في ايجاد الحلول.
- **المهارات الفنية** Technical Skills: وتتعلق بالأساليب والطرق التي يستخدمها رجل الإدارة في ممارسته لعمله مثل التخطيط الاستراتيجي ، وتنظيم الاجتماعات، والمهارة الرقمية.
- **المهارات الإنسانية** Humanity skills: وتتعلق بالقدرة على التفاعل مع الموارد البشرية الموجودة في محيط العمل بالشكل الذي يكسب تعاونهم ويحفزهم الى زياده الانتاج واداء الاعمال المطلوبة منهم على الوجه الاكمل.

بناءً عليه، يتبنى الباحثان مهارات التخطيط الاستراتيجي، والمهارة الرقمية، ومهارة الإبداع الإداري على النحو التالي:

أ- مهارة التخطيط الاستراتيجي: Strategic skill

تتعلق مهارة التخطيط الاستراتيجي لدى المديرين بمدى قدرتهم على إنشاء أهداف محددة جيدًا لصالح المؤسسة التعليمية، فضلاً عن دورها في تطوير الاستراتيجية العامة للمنظمة في

المستقبل، كما إنها وسيلة للتحسين المستمر لتحقيق الكفاءة والمواءمة مع البيئة، وأيضًا تساعد في فهم المؤسسة وقيمها بشكل أكبر من خلال توضيح رسالة المؤسسة وقيمها التنظيمية ومسؤوليتها تجاه أصحاب المصلحة (Bryson, 2000; Trainer, 2004; Clagett ,2004) .

تحدد مهارة التخطيط الاستراتيجي الغرض التنظيمي للمؤسسة والمجال التنافسي من خلال التكلفة، وملائمة البرامج، وأشكالها، وطرائق تقديمها، والجودة والابتكار والأنظمة والتكنولوجيا ووسائل الاتصال مع المؤسسات الأخرى والحوكمة والثقافة التنظيمية والسمعة والموارد والتميز (Alfred, 2006). كما يتوفر لدى ممتلكو مهارة التخطيط الاستراتيجي مخططًا متكاملاً وموحدًا للمنظمة، وسرعة للاستجابة للفرص والتهديدات الخارجية ونقاط القوه والضعف الداخلية، كما تزودهم بوسيلة مركزية لتحقيق ميزه تنافسية أفضل وتساعدهم في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية في البيئات الديناميكية (Hax & Majluf, 2002).

ب- **المهارة الرقمية:** Digital skill

تتعلق بقدرة المدير على التعامل مع الوسائط الرقمية وتكنولوجيا الاعلام والاتصال بفاعلية. وتعتبر المهارة الرقمية من المهارات المهمة لمديري المؤسسات التعليمية خصوصا في ظل التطورات الحاصلة في بيئة العمل. ويسعى جميع الأفراد الى امتلاك المهارات الرقمية حتى يمكنهم الاستفادة من الوسائط التقنية المختلفة (Hoem & Schwebs, 2004) وتتضمن المهارة الرقمية ستة مهارات فرعية يعرضها البحث الحالي كما يلي:

١. **المهارات التشغيلية: Operational Skills:** وتتعلق بالكفايات التقنية المطلوبة لقيادة جهاز الكمبيوتر أو الانترنت ويطلق عليها " ذر المعرفة "(Bunz, 2004).
٢. **المهارات الأساسية : Formal Skills** وهي القدرة على التصفح والتنقل عبر مواقع الانترنت (Lee, 2005)
٣. **مهارات المعلومات: Information skills** وتتعلق بالقدرة على بحث واختيار وتقويم المعلومات في الوسائط الرقمية. (Thatcher, 2008).
٤. **مهارات الاتصال: Communication skills:** وتتعلق هذه المهارات باستخدام البريد الالكتروني والدردشة والتغريد وإعداد الملفات الشخصية على وسائل التواصل الاجتماعي (Van Dijk,2005).
٥. **مهارة إنشاء المحتوى Content Creation skills:** وتشير الى كتابة النصوص والمدونات والتغريدات في المنتديات عبر الانترنت كما يتم من خلالها التسجيل وتجميع الصور ومقاطع الفيديو والبرامج أو تجميع ملف شخصي وانتاج الرسائل والصور على مواقع التواصل الاجتماعي (Lenhart, & Zickuhr, 2010).

٦. **المهارات الاستراتيجية: Strategic skills**: وتشير الى القدرة على استخدام الوسائط الرقمية لهدف شخصي أو مهنى مثل مقارنة الأسعار في التجارة الإلكترونية أو إجراء الحجوزات لأرخص وأنسب رحله جوية.(Miller, 2006).

جـ- مهارة الإبداع الإداري Administrative Creativity skill

يشير مفهوم الإبداع إلى الممارسة أو العملية التي يترتب عليها إنتاج فكرة أو منتج أو خدمة أو ممارسة إدارية جديدة، بهدف إحداث نوعٍ من التغيير في بيئة أو عمليات أو مخرجات المؤسسة التعليمية (Richard, 2000)، بينما تشير مهارة الإبداع إلى قدرة المدير على ابتكار أساليب ووسائل وأفكار مفيدة للعمل، بحيث تلقى تلك الأفكار والأساليب التجاوب الأمثل من قبل العاملين، وتحفز ما لديهم من قدرات ومواهب لتحقيق الأهداف التنظيمية داخل المؤسسة التعليمية (إبراهيم أبو جامع، ٢٠٠٩).

قياس المهارات الإدارية في البحث الحالى:

قام الباحثان بالاطلاع على الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالمهارات الإدارية مثل (Nolasco, 2011; Chevalier, 2010; Augustyniak, 2015; Snowden, 2002) والتى تم من خلالها تحديد بعض مؤشرات مهارة التخطيط الاستراتيجي والتي ينبغي أن يمتلكها المدير، وقد حدد (Mossberger, & Stansbury, 2003) مجموعة من مؤشرات المهارة التشغيلية، وقد حددت بعض الدارسات مثل دراسة (Webster, & Ahuja, 2006) مؤشرات المهارات الرسمية، وقد حدد (Jenkins & Wiedenbeck, 2003) مؤشرات مهارة المعلومات، كما حدد أيضًا (Van Dijk ,2005) مؤشرات مهارة الاتصال، كما حدد (Lenhart, & Zickuhr, 2010)، مؤشرات مهارة إنشاء المحتوى، كما حدد (Van Dijk, 2005) مؤشرات المهارة الاستراتيجية.

بناءً عليه، قام الباحثان بإعداد بطاقة ملاحظة الأداء المهارى للمتدربين (مديروا مدارس المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي) تكونت من ثلاث مهارات رئيسة هي مهارة التخطيط الإستراتيجي، والمهارة الرقمية، ومهارة الإبداع الإداري والتي تضمنت كل منها مجموعة من المهارات الفرعية.

تعريف الكفاءة الذاتية:

تعددت تعريفات الكفاءة الذاتية فيعرفها باندورا Bandura (1997, P. 3) بأنها تشير إلى قدرة الفرد على تنظيم وتنفيذ مهمات المقرر المطلوبة وإنجازها، وعرفها أيضًا بأنها قدرة حكم الفرد على قدرته في اتخاذ سلوكيات وإجراءات معينة من أجل إنجاز وتحقيق أهداف محددة ونتائج متوقعة، واتفق معه هوي وميسكيد Hoy and Misked (2001) حيث إن درجة كفاءة الفرد وتقييمه لنفسه تعد أحد المؤشرات التي تصلح للحكم على السلوك المتوقع والذى يظهر أثناء أداء الطلاب للمهمات المطلوبة (Koliadis, 1997).

بناءً عليه، يعرف الباحثان الكفاءة الذاتية إجرائيًا بأنها قدرة المتدرب على تنفيذ وتنظيم المهمات المرتبطة بالمهارات الإدارية وتنفيذها، واتخاذ القرارات اللازمة بشكل ذاتي بناءًا على الدعم المقدم له من قبل المعلم أو الأقران في نموذج الفصل المقلوب من أجل تحقيق الأهداف المرجوة.

النظرية التي تعتمد عليها الكفاءة الذاتية:

تعتمد الكفاءة الذاتية على نظرية التعلم المعرفية الإجتماعية حيث تلعب محورًا رئيسًا من محاورها التي ترى أن لدى الفرد القدرة على ضبط سلوكه نتيجة ما لديه من معتقدات شخصية، فالأفراد لديهم نظام من المعتقدات الذاتية التي تمكنهم من التحكم في مشاعرهم وأفكارهم، وبالتالى الطريقة التي يفكر ويعتقد ويشعر بها الفرد تؤثر في الكيفية التي يتصرف بها، ويبرز أثر الكفاءة الذاتية المدركة من خلال المساعدة على تحديد مقدار الجهد الذى يبذله الفرد في نشاط معين ومقدار المثابرة في مواجهة المشكلات والعقبات (أحمد العلوان، رانده المحاسنة، ٢٠١١، ص ٣٩٩).

حدد باندورا Bandura (1997) أربعة مصادر رئيسة للمعلومات التي تعزز الكفاءة الذاتية وهى إتقان الخبرة، الإقناع الاجتماعي، الخبرة غير المباشرة، والحالة الفسيولوجية والعاطفية.

كما ذكر باندورا أن التعلم يجب أن يكون كدحًا إلى أبعد حد ولا يأتى مصادفة، فإن معظم السلوك الإنساني هو سلوك متعلم بشكل ملاحظ من خلال النمذجة، فمن خلال ملاحظة الآخرين، يكَّون الفرد فكرة عن كيفية أداء السلوك الجيد (محمد عطية خميس، ٢٠١١، ص ٢٢٨). فاكفاءة الذاتية تعني أن الفرد يسلك سلوكًا معينًا، عندما يعتقد أنه قادر على تحقيق النجاح، حتى في ظل وجود تحديات، بمعني أن تكون لديه ثقة عالية في قدرته على أداء هذا السلوك. وتتكون الكفاءة الذاتية للفرد من خلال تجاربه في التحصيل وملاحظة نجاح الآخرين وفشلهم، ومن خلال حث الآخرين، والحالة النفسية للفرد أثناء أداء السلوك (محمد عطية خميس، ٢٠١١، ص ٢٣٤).

بناءً عليه، يتم تنمية الكفاءة الذاتية من خلال ملاحظة المتدربين والتفاعل مع المدرب والأقران والحصول على الدعم اللازم لتحقيق الأهداف المرجوة، وحث المعلم للمتدربين من خلال الدعم المقدم لهم أو حث المتعلمين لبعضهم لبعضهم بعضا، أيضًا بالدعم على تنمية الكفاءة الذاتية لديهم في تنفيذ الأنشطة والمهمات التعليمية المرتبطة بالمهارات الإدارية.

علاقة الكفاءة الذاتية بمتغيرات البحث الحالى:

أشار لوني وأكبولوف Looney, Valacich and Akbulut (2004) أن الكفاءة الذاتية العامة تعكس أثرًا إيجابيًا فيما يتعلق باستخدام الكمبيوتر الذاتية وقدمت عديد من الدراسات دور العوامل المختلفة في البرامج القائمة على الحاسب ودورها في تنمية الكفاءة الذاتية لدى الطلاب

والمتدربين منها دراسة فيكيرى وكروناكي Vekiri and Chronaki (2008) التي أكدت على دور دعم الأقران من العوامل الأعلى والأقرى في الإرتباط بكفاءة الطلاب الذاتية لاستخدام الحاسب سواء كانوا بنات أو بنين، وفي دراسة للكشف عن العوامل المتعلقة بكفاءة الطلاب الكمبيوترية توصلت دراسة صالح Saleh (2007) إى أن ١٤ لديهم كفاءة قليلة، ٦٨ كفاءة متوسطة، و٤٥ كفاءة عالية وتوصلت الدراسة أنه لزيادة الكفاءة فإنه يجب تطوير نظم التعليم والتعلم وخاصة في مؤسسات التعليم العالي، ووضع إستراتيجيات التعلم المناسبة، مع ضرورة التركيز على عوامل الوصول والدعم بأشكاله، وأكدت دراسة دونلاب Dunlap (2005) على وجود علاقة قوية بين إستراتيجية مؤلفة لحل المشكلات تتضمن إستراتيجيات (الدعم، والتغذية الراجعة، والتشارك) مقدمة في برنامج تدريبي و زيادة الكفاءة الذاتية لدى الطلاب.

أشارن دراسة تساي وتساي Tsai and Tsai (2003) إلى أن الطلاب الذين لديهم كفاءة ذاتية عالية على الانترنت فإنه توجد لديهم إستراتيجيات بحث عن المعلومات ويتعلموا بشكل أفضل من الطلاب الذين ليس لديهم نفس المستوى من الكفاءة، وقذ أكدت الدراسة على دور وأهمية دعم الطلاب فيما يتعلق باكساب الطلاب المهارات البحثية وفوق المعرفية من جل تنمية الكفاءة الذاتية. تتفق مع دراسة لي وتساى Lee and Tsai (2010) في أن قدرة الفرد على استخدام الانترنت واستخدام إستراتيجيات تعليمية مناسبة تزيد من كفاءته الذاتيه. كما ترتبط الكفاءة الذاتية الأكاديمية ارتباطًا إيجابيًا بالتعلم المنظم ذاتيًا لدى الفرد وكذلك ترتبط بشكل إيجابي باستخدام الإستراتيجيات والكفاءة الذاتية الكتعلقة بالانترنت. وأكدت دراسة (Wang & Newlin, 2002) على وجود علاقة قوية موجبة بين معدل إنجاز الطلاب والكفاءة الذاتية المرتبطة باستخدام الانترنت.

أما عن علاقة الدعم المقدم من المدرب أو الأقران بالكفاءة الذاتية فأثبتت دراسة Vekiri and Chronaki (2008) أن دور دعم الأقران من العوامل القوية في الارتباط بكفاءة الطلاب الذاتية لاستخدام الحاسب، وكما أوصت دراسة سامى حسونة (٢٠٠٩) أنه لزيادة الكفاءة الذاتية يجب الدعم والتعزيز للعينة المستخدمه في التجربو من أجل تحسين الكفاءة الذاتية لهم.

قياس الكفاءة الذاتية في البحث الحالى:

اعتمد البحث الحالى على مقياس الكفاءة الذاتية العامة لشوازير وجيروسليم Schwazer and Jerusalem (1995) مترجم بأكثر من ٣٣ لغة ويتكون من ١٠ عبارات يقتس مستواها بأربعة مستويات للأداء، كما اعتمد الباحثان على عبارات الكفاءة الذاتية في مقياس التنظيم الذاتى لربيع رشوان (٢٠٠٦)، ويتكون المقياس في البحث الحالى من ١٥ عبارة لقياس الكفاءة الذاتية.

إجراءات البحث:

نظرًا لأن البحث الحالي يهدف إلى تنمية المهارات الإدارية والكفاءة الذاتية لدى مديرى المدارس الإبتدائية من خلال نموذج الفصل المقلوب بنمطين للدعم (المدرب/ الأقران)؛ لذا فقد اتبع الباحثان الإجراءات التالية:

أولاً: إعداد الإطار النظري للبحث من خلال الإطلاع على الإدبيات والدراسات والبحوث التي تناولت:

- نموذج الفصل المقلوب من حيث ماهيتها والأساس المعرفي والنفسي لها ومميزاتها وعناصرها وأسس تصميمها وتطبيقها.
- أنماط الدعم الإلكتروني (مدرب/أقران) في نموذج الفصل المقلوب من حيث التعريف والخصائص والمميزات، والأساس النظرى لها، والنظريات التعليمية المؤيده لها.
- المهارات الإدارية والكفاءة الذاتية من حيث التعريف وتصنيفاتها وكيفية قياسها.

ثانيًا: تحديد المهارات الإدارية الواجب توافرها لدى مديرى المدارس الإبتدائية، وصياغتها في شكل قائمة.

فيما يلي استعراض الإجراءات التي استخدمت لإعداد قائمة بالمهارات الإدارية الواجب توافرها لدى مديرى المدارس الإبتدائية:

- الهدف من القائمة: تحديد المهارات الإدارية الواجب توافرها لدى مديرى المدارس الإبتدائية.
- مصادر اشتقاق القائمة:

- الإطلاع على الأدبيات والمراجع المرتبطة بالمهارات الإدارية الواجب توافرها لدى مديرى المدارس الإبتدائية كما موضح بالإطار النظرى للبحث.
- تحليل مهارات توظيف منصة التعلم للفصول المقلوبة باستخدام منصة "إدمودو"
- إعداد قائمة مبدئية للمهارات الإدارية، وتوصل الباحثان من خلال الإطلاع على ما سبق من مصادر لاشتقاق قائمة المهارات إلى إعداد قائمة مبدئية بالمهارات تشتمل على جانبين أساسيين للمهارة، الجانب المعرفي ويتضمن عددر(٥٢) مهارة فرعية، والجانب الأدائي يتضمن ثلاثة مهارات رئيسة يتفرع منها عدد(٣٤) مهارة فرعية.
- صدق القائمة: قام الباحثان بعرض القائمة المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالي تكنولوجيا التعليم والإدارة التعليمية ومن ذوي الخبرة في مجال تصميم بيئات التعلم الإلكتروني بهدف التحقق من صحة القائمة، وارتباطها بالموضوع وانتماء المهارات الفرعية لكل جانب من جانبي المهارة، ومناسبتها لتحقيق الهدف منها، وعرضها على أحد الزملاء المختصين باللغة العربية للتحقق من صحة صياغتها لغويًا، وقد أبدى المحكمون الملاحظات التالية:
  - إعادة صياغة بعض الفقرات.
  - حذف بعض الفقرات لعدم ارتباطها بالموضوع.

- تعديل القائمة ووضعها في صورتها النهائية: قام الباحثان بعمل التعديلات التي أبداها المحكمون وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية، والتي اشتملت على جانبين أساسيين للمهارة، الجانب المعرفي ويتضمن عددر(٥٢) مهارة فرعية، والجانب الأدائي يتضمن ثلاثة مهارات رئيسة يتفرع منها عدد(٣٤) مهارة فرعية، ملحق (٢) وبهذا الإجراء يكون قد تم الإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث.

ثالثًا: تحديد معايير تصميم نموذج الفصل المقلوب باستخدام نمطي الدعم الإلكتروني (مدرب/أقران) لتنمية المهارات الإدارية والكفاءة الذاتية لدى مديرى المدارس الإبتدائية.

نظرًا لأن البحث يهدف إلى الكشف عن تأثير نموذج الفصل المقلوب باستخدام نمطي الدعم الإلكتروني (المدرب/الأقران) على تنمية المهارات الإدارية لدى مديرى المدراس الإبتدائية؛ لذا تتطلب الأمر تحديد قائمة قائمة معايير تصميم الفصل المقلوب باستخدام نمطي الدعم الإلكتروني (المدرب/الأقران)، ولتحديد هذه المعايير قام الباحثان بالإجراءات التالية:

١. مسح الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بنموذج الفصل المقلوب، وكذلك الدراسات والبحوث المرتبطة بنمطي الدعم الإلكتروني (مدرب/ أقران) ببيئة الفصول المقلوبة، وكذلك الدراسات والبحوث المرتبطة بتصميم المهارات الإدارية والكفاءة الذاتية لمديرى المدارس الإبتدائية، كما ورد في الإطار النظرى للبحث.

٢. استخلاص قائمة معايير مبدئية لتصميم نموذج الفصل المقلوب باستخدام نمطي الدعم (مدرب/ أقران)، وتكونت من مجالين، المجال الأول خاص بتصميم نموذج الفصل المقلوب ينقسم إلى معايير تربوية تضمنت (٥) معايير، التي تعادل (٨٤) مؤشرًا، ومعايير تكنولوجية تضمنت (٨) معايير، التى تعادل (٩٦) مؤشرًا، والمجال الثاني خاص بتصميم نمطى الدعم الإلكترونى (مدرب/ أقران) التى تعادل (٣٧) مؤشرًا.

٣. إعداد استبانه لعرض قائمة المعايير المبدئية على السادة الخبراء والمحكمين.

٤. عرض الاستبانه على المحكمين، حيث قام الباحثان بعرض القائمة المبدئية على المحكمين وإجراء التعديلات في ضوء الملاحظات من حذف وتعديل وإضافة.

٥. إجراء التعديلات والتوصل إلى قائمة المعايير النهائية ملحق (٣). وبهذا الإجراء يكون قد تم الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث.

رابعًا: تصميم وتطوير بيئة الفصل المقلوب باستخدام نمطي الدعم الإلكتروني (مدرب/أقران) في ضوء نموذج التصميم للبحث.

تم تصميم بيئة الفصل المقلوب بمعالجتها دعم المدرب، ودعم الأقران في ضوء نموذج محمد عطية خميس (٢٠١٥)، وقد اتبع الباحثان الخطوات التالية لتصميم وتطوير بيئة الفصل المقلوب باستخدام نمطي الدعم الإلكتروني (مدرب/أقران).

المرحلة الأولى: التحليل: اشتملت هذه المرحلة الخطوات التالية:

١) تحليل المشكلات وتقدير الحاجات: تم تحديد المشكلة مسبقًا في بداية البحث.

٢) تحليل المهمات التعليمية: تمثلت المهمات التعليمية في المفاهيم المعرفية والمهارات الأدائية للمهارات الإدارية لمديرى المدارس الأبتدائية، حيث تم تحليلها وتجزئتها، وترتيبها في شكل هرمي يوضح كيفية تعلمها، حيث يجب أن يتعلم المدير المهارات الأولية كمتطلب سابق لتعلم مهارات أعلى، ولذا تم تحديد الأهداف العامة وتحليلها إلى مستويات تفصيلية، ويمكن تحديد المهمات النهائية وتفصيلها فيما يلي:

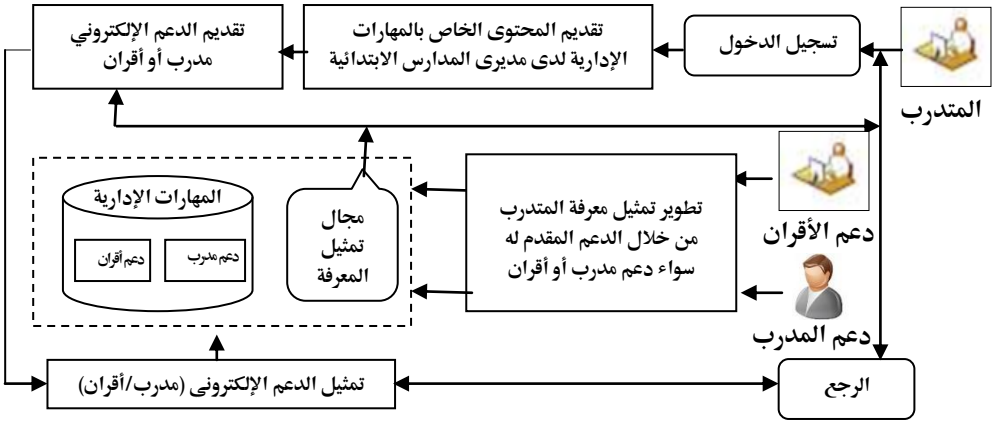
أ. المهمات النهائية، قام الباحثان بتحليل محتوى المهارات الإدارية، وتضمنت الإلمام بالمفاهيم النظرية لها، وتحليلها، والتخطيط لكيفيه تنفيذها، وتنفيذها، وتقييمها.

ب. تفصيل المهمات التعليمية، واستخدم الباحثان المدخل الهرمي، في تحليل المهمات التعليمية إلى مهمات فرعية، ثم تجزئتها إلى فرعية أخرى، حيث استخدم التحليل المناسب لطبيعة المهمات التعليمية، وخصائص المتدربين، ملحق (٤).

تحليل خصائص المتعلمين/المتدربين: يشير ريجلوث إلى أن نظريات التصميم التعليمي توضح أن تحليل خصائص المتعلمين/ المتدربين، يجب أن يتم وفق معرفتهم السابقة بالموضوع الذي سيتعلمونه، وتحديد المهارات الأساسية (السلوك المدخلى) التي يجب تعلمها أولاً، ومراعاة خصائصهم الإدراكية، كاستعدادهم للتعلم، وأساليب تعلمهم، وتفضيلاتهم التعليمية، وخبراتهم السابقة، ودافعيتهم للتعلم، وتوجهاتهم نحو المادة التعليمية. ويقتصر البحث الحالى على عينة من مديرى المدارس الإبتدائية ومن أهم خصائص هذه العينة لديهم قدرة على التنظيم الذاتي والتخطيط الإستراتيجي ولديهم قدرة على التعامل مع المستحدثات التكنولوجية، وكذلك القدرة على العمل مع الآخرين بطريقة بناءه، ولديهم القدرة على اتخاذ القرار بما يهدف إلى تحقيق أهداف المرحلة التعليمية التي يعملون بها.

تتم آلية عرض محتوى المهارات الإدارية وفق الخطوات التالية:

١. تصميم مخطط انسيابي لنموذج المتدرب في نموذج الفصل المقلوب (الجزء الإلكتروني): حيث يتكون المخطط من أربع عمليات أساسية، هي تحليل خصائص المدرب على الويب، وتحديد نمط الدعم الإلكتروني (مدرب/أقران) في نموذج الفصل المقلوب، وتمثيله، ومجال تمثيل المعرفة، كما يوضحه شكل (١)، التالي:



شكل (١) المخطط التتابعي لتصميم نموذج المتدرب في البحث الحالي

٢. دعم أجزاء المحتوى: يتم دعم محتوى التدريب من خلال نمطين دعم المدرب أو دعم الأقران في ضوء النظريات التعليمية، ومعايير التصميم التعليمي لكل نمط من الأنماط، وذلك من خلال:

- ❖ آلية الابحار داخل المحتوى: يتحقق الابحار ضمن نموذج التعلم للمحتوى من خلال ما يلي:
  - التعليقات: يتم تزويد خريطة المحتوى بمربعات ملونة تعبر عن الحالة المعرفية للمتدرب، وإضافة رابط يساعده في معرفة مفاهيم المتطلب الأساسي للمفهوم قيد التعلم.
  - إخفاء الروابط: يتم إخفاء المفاهيم التعليمية التي لم يحقق فيها المتدرب مستوى متوسط على الأقل.
  - الخرائط: يتم عرض الأهداف التعليمية بواسطة خريطة تدفق تعكس الحالة المعرفية للمتدرب، وذلك عن طريق استخدام التعليقات وإخفاء الروابط.
  - الارشاد المباشر لتوجيه المتدرب نحو أفضل مفهوم يمكن تعلمه، من خلال الدعم المقدم له.
- ❖ آلية تتبع عناصر المحتوى التعليمي: تتحقق تكنولوجيا التتبع المعرفي لأجزاء المحتوى التدريبي عن طريق تقديم قائمة اقتراحات تزود المتدرب بأفضل المفاهيم الناتجة من تتبعها وتعلمها.

٣) تحليل بيئة التعلم: تم إجراء تحليل الموارد والقيود لمعرفة الإمكانات والتسهيلات التعليمية والبشرية، والتي تسهل عمليات التصميم والتطوير والاستخدام، والتقويم، وتحديد المعوقات، ويتطلب البحث تصميم نموذج للفصل المقلوب باستخدام نمطي الدعم (مدرب/ أقران) في ضوء معايير التصميم التعليمي لنموذج الفصل المقلوب والدعم الإلكتروني.

مرحلة التصميم: تشتمل هذه المرحلة على الخطوات الآتية:

١) تحديد الأهداف التعليمية: ويأتي تحديد الأهداف التعليمية للمحتوى خطوة أساسية في مرحلة التصميم، ثم تحليل المحتوى واستخلاص المفاهيم والمهارات المتضمنة، التي يمكن أن يظهرها المتعلم بعد عملية التعلم في فترة محددة نسبيًا، يليها صياغة المحتوى في شكله النهائي، ولذا يجب أن يكون المتدرب قادرًا على أن:

جدول (٢) الأهداف التعليمية والأهداف الفرعية لها

١	**يلم المدير بمهارات التخطيط الاستراتيجي بما يحقق الميزة التنافسية لمؤسسته التعليمية.**
١/١	يحلل المدير الموقف الحالى لمؤسسته التعليمية في ضوء المهمة والأهداف.
٢/١	يحدد المدير نقاط القوة في المؤسسة ونقاط الضعف المتعلقة بجميع أشكال الموارد البشرية والمادية والمالية.
٣/١	يحلل المدير العوامل الخارجية المحيطة بالمؤسسة لتحديد الفرص التي تتيحها والقيود التي تفرضها.
٤/١	يقييم المدير الموارد المخصصه التي تحدث تغيرات في أنظمة الميزانية واتخاذ القرار.
٥/١	يضع البرامج التنفذية والآليات والإجراءات الملاءمة التي تضع السياسات والخطط موضع التنفيذ.
٦/١	يضع المدير إطارًا عامًا للإستراتيجية التى تسير عليها مؤسسته.
٧/١	يجرى المدير تغيرات في قيم المؤسسة ورسالتها.
٨/١	يختار المدير البديل الإستراتيجي من بين الإستراتيجيات البديلة.
٩/١	يترجم المدير الأهداف طويلة المدى إلى أهداف متوسطة وقصيرة المدى وفق برامج زمنية محددة.
١٠/١	يقييم المدير الأداء الحالى في ضوء الأهداف والاستراتيجيات.
٢	**يستخدم المدير المهارات الرقمية لتحقيق الأهداف التقنية لمؤسسته التعليمية.**
١/٢	**يلم المدير بالمهارات التشغيلية.**
١/١/٢	يشغل المدير أشرطة الأدوات والقوائم الخاصة بخدمة الانترنت.
٢/١/٢	يستخدم المدير أنواع مختلفة من حقول إدخال المستخدم كمحركات البحث أو القوائم المنسدلة.
٣/١/٢	يضع إشارات مرجعية على مواقع الويب.
٢/٢	**يلم بالمهارات الأساسية.**
١/٢/٢	يتصفح المدير مواقع الانترنت.
٢/٢/٢	يستخدم المدير الارتباطات التشعبية المضمنة بتنسيقات مختلفة مثل النصوص والصور والقوائم.
٣/٢	**يلم المدير بمهارات المعلومات.**
١/٣/٢	يحدد المدير كيفية الحصول على المعلومات بطريقة صحيحة.
٢/٣/٢	يختار المدير محركات البحث اللازمة للحصول على معلومات.
٣/٣/٢	يحدد المدير خيارا البحث أو الاستفسارات.
٤/٣/٢	يقييم المدير مصادر المعلومات الرقمية.

٤/٢	**يلم المدير بمهارات الاتصال عبر شبكة الانترنت.**
١/٤/٢	يمتلك المدير القدرة على بناء وفهم وتبادل المعانى عبر الوسائط الرقمية.
٢/٤/٢	يجرى المدير محادثات من خلال تطبيقات الانترنت المتزامنة كغرف الدردشة والعوالم الافتراضية الاجتماعية.
٣/٤/٢	يستخدم تطبيقات المحاكة الإلكترونية التي تمكن مستخدميها من التعلم والتدريب على اتخاذ القرار.
٤/٤/٢	يشترك المدير في مجتمعات المعرفة عبر الانترنت.
٥/٤/٢	يمتلك المدير القدرة على التفاوض عبر شبكة الانترنت.
٥/٢	ينشئ المدير المحتوى الرقمي عبر شبكة الانترنت.
١/٥/٢	ينشئ المدير محتوى وسائط متعددة بجودة عالية لنشره على شبكة الانترنت.
٢/٥/٢	يسخدم المدير أدوات إنشاء المحتوى بفاعلية كالكاميرات والهواتف النقالة وتطبيق اليوتيوب.
٦/٢	**يلم المدير بالمهارات الاستراتيجية.**
١/٦/٢	يستخدم المدير قنوات عبر شبكة الانترنت للوصول لأهداف محددة.
٢/٦/٢	يحدد المدير الفرص المتاحة لتحقيق الميزة التنافسية عبر شبكة الانترنت.
٣/٦/٢	يطبق المهارات الاستراتيجية مثل صنع واتخاذ القرارات عبر الانترنت.
٣	**يطور المدير مهارات الإبداع الإدارى لديه بما ينمى روح التجديد والابتكار داخل مؤسسته التعليمية.**
١/٣	يمارس المدير مهارات التفكير الابداعي لإدراك الفجوة بين الأداء المتوقع والأداء الحالى للمنظمة.
٢/٣	يحدد بدقة ووضوح المشكلات التي تتطلب حلولاً إبداعية من خلال جمع وتنظيم المعلومات.
٣/٣	يطرح أفكار إبداعية بغرض حل المشكلات وتحسين الوضع الراهن.
٤/٣	يقبل الأفكار الإبداعية التي تقود إلى أفكار إضافية ويوظفها.
٥/٣	يحول المدير ثقافة المؤسسة إلى ثقافة العمل الإبداعى.

٢) تحليل المحتوى التعليمي: وقد مر بالخطوات التالية:

أ. تحديد بنية المحتوى: تعد الخطوة أساسية لتحليل المفاهيم والحقائق والمبادئ والإجراءات والمهارات، حتى يمكن اختيار التسلسل الأفضل لبنية المحتوى وأنشطته، وتحديد المتطلبات السابقة، وصياغة الأهداف، واختيار بنية الابحار، وأنماط التفاعلات والتغذية الراجعة وأساليب التقويم.

ب. تنظيم المحتوى وأنشطته: يرتبط تنظيم المحتوى ارتباطًا وثيقًا بخريطة تحليل المهمات، ولذا تم تحديد عناصر المحتوى التعليمي وتنظيمها وترتيبها في تسلسل منطقي أشبه بالسيناريو، لتبدأ عملية التعلم من أبسط المستويات لتحقيق الأهداف التعليمية، ومرورًا بالتفاعلات المختلفة، وانتهاء بعملية التقويم، وتوجد ثلاثة طرق لتنظيم المحتوى التعليمي بشكل تتابعي وفق: خصائص المتعلم، والكائنات المادية أو المكانية أو الزمانية، والمفاهيم ذات الصلة بموضوع معين.

ج. تصميم عناصر الوسائط المتعددة: تم استخدام الترتيب الاستنباطي الهابط، مع الأفادة من الترتيب التصاعدى، وتوفير التفاعل الإيجابي بين المتعلم والمعلومات، وروعي في تصميم المحتوى المعايير البنائية لنموذج الفصل المقلوب، والتي تشتمل على:

- تحليل المادة التعليمية إلى إجراءات تفصيلية.
- تحديد عدد الصفحات وتسلسلها.
- تحديد شكل ومكان أزرار الانتقال.
- تحديد نمط التغذية الراجعة المناسبة.
- توظيف الصور والألوان.
- تحديد نمط الابحار.
- عدم عرض كمية كبيرة من المعلومات في صفحة واحدة.
- توظيف نوع الخط وحجمه.
- الرسالة المرئية تكون واضحة وثابتة ليتمكن المتعلم من قرأتها
- تحديد الدعم الإلكتروني المناسب.

٣) صياغة المحتوى: مر صياغة محتوى التدريب الخاص بالمهارات الإدارية بالخطوات التالية:

أ. تحديد الأهداف الإجرائية وتحليل محتوى المهارات الإدارية.

ب. الاطلاع على المراجع الخاصة بالمهارات الإدارية، حيث تم ترتيب الموضوعات الرئيسية والفرعية بشكل منطقي، وكتابة المحتوى بشكل يسهل تحويله إلى صيغة إلكترونية، وأمكن ذلك من خلال تصميم نماذج الشرح، وبناء قاعدة المعرفة، وإعداد قائمة الأخطاء المرتبطة بموضوعات المهارات الإدارية.

ج. عرض المحتوى الخاص بالمهارات الإدارية على مجموعة من المتخصصين للتأكد من صحته العلمية واللغوية، ومدى تغطيته للأهداف، وأجريت التعديلات التي اقترحها السادة المحكمين والتوصل إلى المحتوى في شكله الإجرائي النهائي.

٤) بناء الشبكات المعرفية أو الدلالية: وتمثلت في الآتي:

أ. تصميم شبكة معرفية للموضوعات الخاصة بالمهارات الإدارية، بحيث تبني على روابط دلالية بين العناصر المعرفية المختلفة للمحتوى.

ب. تصميم شبكة دلالية للارتباطات المتضمنة بالمحتوى لتحديد أنماط الإبحار والتفريعات الضمنية بين أجزاء وعناصر المحتوى من جهة، والربط بينها وبين قاعدة المعرفة عند طلب شرح أو تفسير لبعض أجزاء المحتوى، وذلك بناء على العلاقات المنطقية بين موضوعات مرتبطة أخرى.

٥) تصميم إستراتيجيات التعليم والتعلم: تم وضع خطة منظمة لتصميم إستراتيجيات تعلم المحتوى، بحيث تتكون مدخلاتها من مجموعة محددة من الأنشطة والإجراءات التعليمية ومرتبة وفق تسلسل معين، لتحقيق الأهداف التعليمية في فترة زمينة محددة. واشتملت على ما يلي:

أ. استثارة الدافعية والاستعداد للتعلم، وذلك من خلال توضيح الأهداف الإجرائية المطلوب من المتعلم تحقيقها بعد الانتهاء من التعلم والتدريب.

ب. تقديم التعلم/التدريب الجديد، وشمل عرض وشرح المهمة المطلوب تعلمها، مع مراعاة خصائص المتدرب، وإستراتيجيات تعلمه المختلفة في ضوء نمط الدعم الإلكتروني المقدم له، وتم استخدام إستراتيجية التعليم الخصوصي التي تناسب دعم المدرب، وتم استخدام إستراتيجية التعلم التشاركي جيجسو التي تتناسب ودعم الأقران.

٦) تحديد أدوات الدعم والتوجيه: تم استخدام ثلاثة أنواع من الدعم هي (دعم التشغيل والاستخدام، دعم التدريب، دعم التعليم)، وكذلك التعزيز والرجع من خلال المعلم أو الأقران طبقًا لخصائص كل مجموعة من المجموعتين.

٧) اختيار مصادر التعلم أو تصميمها: تمثل الموارد البشرية وغير البشرية مصادر للتعلم، يحصل منها المتعلم على تعلمه، وقد لا تكون متوفره أو جاهزة، ولذا تم تصميم مصادر التعلم الخاصة بالمهارات الإدارية في ضوء نموذج محمد خميس (٢٠١٥) للتصميم والتطوير الإلكتروني.

٨) تصميم واجهة التفاعل: تم تصميم واجهات تفاعل المحتوى على منصة أدومودو، بحيث شملت عدة عناصر، هي: صفحة المتعلم، ومعلومات عن مستخدمى البرنامج، ولوحة إعلانات، وموضوعات النقاش، وغرفة الدردشة، وتطبيقات الويب ٢,٠، ومصادر التعلم الإلكترونية، والبريد الإلكتروني.

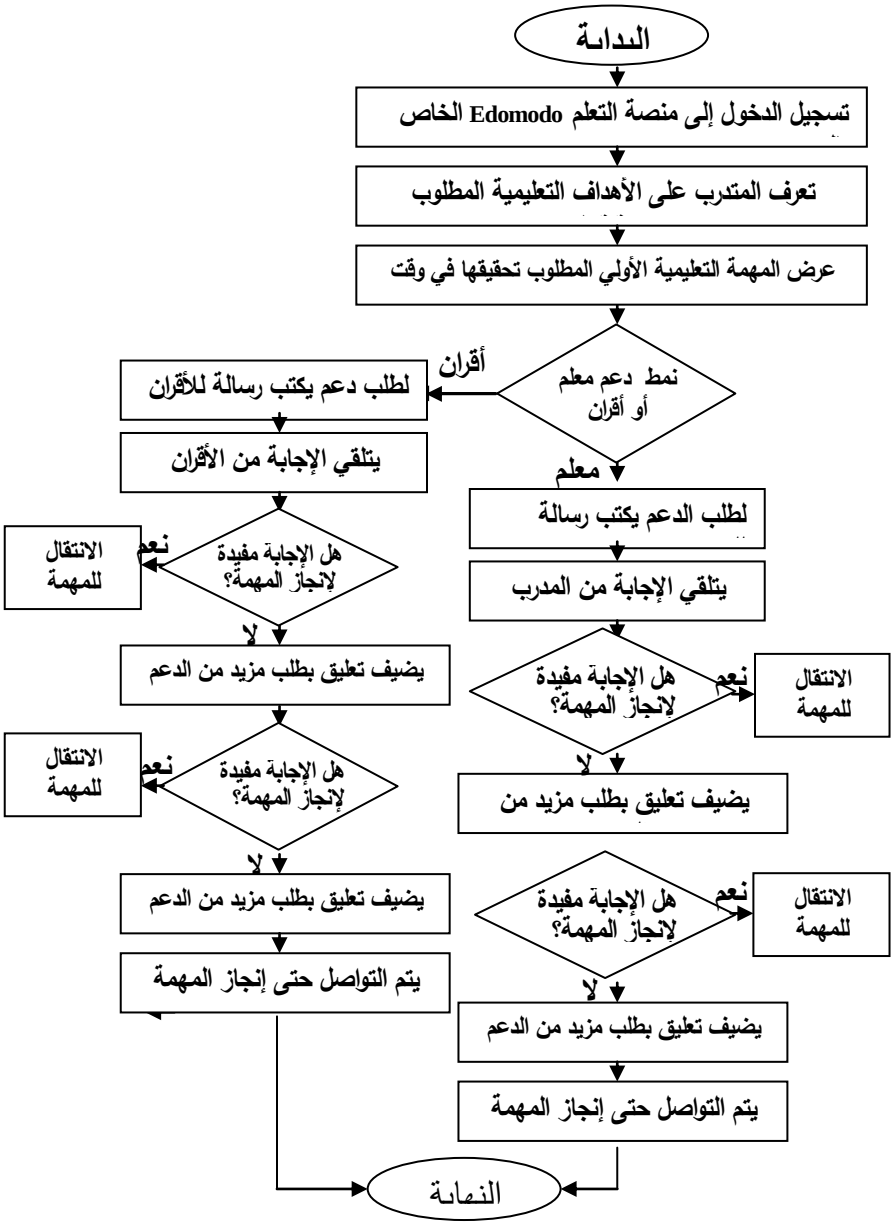
تتنوع أنماط تفاعل المتعلم مع المحتوى في اتجاه ثنائي بينهما، وذلك فيما يلي:

أ.نمط التفاعل مع الشرح والمحتوى التعليمي: يتنوع أسلوب عرض المحتوى ونمط الإبحار والتصفح خلاله سواء بشكل تتابعي أو شبكي طبقًأ لخصائص كل مجموعة تكيفية واقتصر البحث الحالى على نمط الإبحار الشبكى من خلال خاصية النص النشط، وفي الصفحات التي يزيد فيها السطور عن حدود الشاشة يمكن الطالب استخدام أشرطه التمرير، وتلميحات الألوان للإرشاد.

ب. نمط التفاعل مع التدريبات: تتنوع أشكال الأسئلة وتحديد أشكالها وأساليب الإجابة عليها ذاتيًا طبقًا لإستراتيجية التعلم المستخدمة من خلال قاعدة المعرفة حسب طبيعة الموضوع.

ج. نمط التفاعل مع الاستفسارات الموجهة من المتدرب للنظام: وفيه يختار المتعلم من خلال جزئية معينة ثم يدخل الاستفسار المطلوب فيها.

٩) تصميم خرائط المسارات: خريطة المسار هي رسم خطي تحليلي شامل ومعقد، يوضح تفاصيل نموذج الفصل المقلوب باستخدام نمطي الدعم (المدرب/الأقران) وعملياته الظاهرة (التي يراها المتدرب على الشاشة)، والخفية (التي لا يراها المتدرب)، وتتابع تلك المكونات. ويوضح الشكل (٢) خريطة مسار نموذج الفصل المقلوب باستخدام دعم المدرب أو دعم الأقران، كما يلي:



شكل (٢) يوضح خريطة مسار نموذج الفصل المقلوب باستخدام نمطي الدعم (مدرب/أقران)

١٠) تصميم سيناريو الوسائط الرقمية: مر إعداده بخطوتين، هما:

أ. إنتاج لوحة الأحداث: وفيها تم ترجمة الخطوط العريضة إلى إجراءات تفصيلية، وأحداث ومواقف تعليمية حقيقية على الورق، لتصف صفحات المحتوى وواجهة التفاعل مع المستخدم بما تتضمنه وتحتويه وتتفرع إليه، مع الأخذ في الاعتبار ما تم

إعدده وتجهيزه في تصميم المحتوى وأساليب تتابعه، لتحديد العناصر البصرية للوسائط المتعددة من خلال توفير الرسوم التوضيحية والصور والرموز والنصوص، والتعليق الصوتي لشرح بعض العناصر وتوضيحها.

ب. كتابة السيناريو، تم إعداد رسم تخطيطي لشكل صفحات المحتوى التكيفي وتسلسلها، مما يسهل عملية بناءه بشكل جيد ومترابط، وتم تحديد عددها ونوعها لأنماط الدعم، وتم استخدام نمط السناريو المتعدد.

مرحلة التطوير: مر بالخطوات التالية:

١) اختيار فريق الإنتاج وتحديد المسؤوليات ونظام الإدارة: في هذه الخطوة تم تشكيل فريق العمل لتصميم وتطوير نموذج الفصل المقلوب باستخدام نمطي الدعم (مدرب/ أقران)، والمتمثل في (الباحثان، وأحد المتخصصين في لغات البرمجة الحديثة). وتحديد وتحضير المتطلبات المادية والبرمجية ومستلزمات الإنتاج: تم تصميم نموذج الفصل المقلوب وفقًا لمعايير التصميم التعليمي لها لتناسب طبيعة البحث الحالي. وتقدير تاريخ الانتهاء ووضع جدول زمني للإنتاج: تم تحديد الجدول الزمني في ثلاثة أسابيع للبدء في التدريب على المهارات الإدارية.

٢) تكويد البرنامج: وتم اتباع الخطوات التالية:

- تم استخدام منصة أدومودو لرفع المحتوى الخاص بالمهارات الإدارية لدى مديرى المدارس الإبتدائية.
- تم البدء في تصميم وتطوير قاعدة بيانات نظام التعلم الإلكتروني في البحث الحالى.
- وضع الصفحات الافتتاحية وتضم هذه الصفحات الرئيسية للموقع، صفحة للترحيب بالمتدربين، صفحة معلومات عن الباحثان، صفحة دخول المستخدم.
- تطوير المحتوى الإلكترونى عبر بيئة الفصل المقلوب (أدومودو): حيث تم تطوير المحتوى والذي يتكون من المقدمة والمتن، والخاتمة، وذلك طبقًا لمواصفات ومعايير تصميم المحتوى في البحث الحالى، مع ضرورة الالتزام بتصميم سيناريو تعليمي لكل مجموعة حسب طبيعة الدعم المقدم سواء من المدرب أو من الأقران.

٣) التقويم البنائي للنسخة الأولية: بعد الانتهاء من عملية الإنتاج قام الباحث بعرض النسخة المبدئية للنظام على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وكذلك على عينة عشوائية من الطلاب قوامها ١٠ متدربين، وذلك للتأكد من مناسبتها للأهداف المراد تحقيقها، ومدى مناسبة العناصر المكتوبة والمصورة فيها، ومدى وضوحها، ومدى مراعاة التصميم والمواصفات التربوية والفنية في إنتاجها.

٤) تعديل النسخة الأولية والإخراج النهائى للبرنامج: بعد الانتهاء من تعديل النسخة الأولية وإخراج المنتج النهائي تم عمل دليل استخدام نموذج الفصل المقلوب في البحث الحالى للمتدرب.

٥) مرحلة التقويم النهائى وإجازة البرنامج: قام الباحث بإجراء التجربة الاستطلاعية، وبناءً عليه تم إجراء التعديلات الموجودة في مادة المعالجة التجريبية، حيث تم إجراء التجربة على عينة عشوائية قوامها (١٠) متدربين من مديرى المدارس الإبتدائية بإدارة أشمون التعليمية، بواقع (٥) متدربين في كل مجموعة، وهدفت التجربة الاستطلاعية إلى:تحديد زمن تجربة البحث، والتعرف على الصعوبات التي تواجه الباحثان أثناء تطبيق التجربة الأساسية للبحث لمعالجتها، وتحديد الوقت الفعلي لحل الاختبارات والمقاييس (أدوات البحث).

ثانيًا: بناء أدوات البحث:

تم بناء اختبارات محكية المرجع؛ نظرًا لأن البحث يهدف إلى تصميم نموذج للفصل المقلوب باستخدام نمطي الدعم الإلكتروني (مدرب/ أقران) لتنمية المهارات الإدارية والكفاءة الذاتية لدى مديرى المدارس الإبتدائية؛ تم إعداد أدوات البحث، وهي:

١) الاختبار التحصيلي للجوانب المعرفية، وفقًا للخطوات التالية:

أ. هدف الاختبار: قياس معدل التحصيل المعرفي لدى المديرين عينه البحث .

ب. تحليل محتوى الاختبار: تم تحديد الوزن النسبي للأهداف التعليمية للمحتوى الإلكتروني للمهارات الإدارية، كما في جدول (٣) مواصفات الاختبار التحصيلي:

جدول (٣) مواصفات الاختبار التحصيلى في المهارات الإدارية لمديرى المداس الإبتدائية

م	الهدف العام	توزيع المفردات وفق مستويات الأهداف			مجموع المفردات	الوزن النسبي
		تذكر	فهم	تطبيق		
١	يلم المدير بمهارات التخطيط الاستراتيجي بما يحقق الميزة التنافسية لمؤسسته التعليمية.	٤	١	٥	١٠	% ٢٩,٤
٢	يستخدم المدير المهارات الرقمية لتحقيق الأهداف التقنية لمؤسسته التعليمية.	٦	٤	٩	١٩	% ٥٥,٨
٣	يطور المدير مهارات الإبداع الإدارى لديه بما ينمى روح التجديد والابتكار داخل مؤسسته التعليمية.	١	٢	٢	٥	% ١٤,٧
مجموع المفردات		١١	٧	١٦	٣٤	
الوزن النسبي		% ٣٢,٣	%٢٠,٦	%٤٧,٠٥		%١

ت. صياغة مفردات الاختبار: تم صياغة مفردات الاختبار في صورة أسئلة صواب وخطأ واختيار من متعدد وبلغ عدد مفردات الاختبار في صورته النهائية (٥٢) سؤالاً.

ث. صدق الاختبار: تم حساب صدق الاختبار عن طريق: صدق المحكمين: تم عرض الصورة الأولية للاختبار على مجموعة من الخبراء المتخصصين، وتم إجراء التعديلات المطلوبة بعد مراجعة صياغة جميع عبارات الاختبار، وتدقيقها لُغويًا.

ج. ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقتين، كما يلي:

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ بعد تجربة الاختبار على العينة الاستطلاعية، وجاء معامل ألفا (٠,٨٧) وهي نسبة عالية وتدل على ثبات الاختبار.

طريقة التجزئية النصفية: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (١٠) متدربين، وجاءت قيمة ر (٠,٨٧٣)، وجاء معامل ارتباط سبيرمان (٠,٨٨) وهو معامل ثبات دال.

ح. زمن إجابة الاختبار: تم حساب الزمن المناسب للاختبار عن طريق حساب متوسط الزمن بين أسرع متدرب في الإجابة (٥٢) دقيقة، وزمن أبطأ متدرب في الإجابة (٥٨) دقيقة ليصبح الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار (٥٦) دقيقة.

خ. الصورة النهائية للاختبار: بلغ عدد مفردات الاختبار (٥٢) سؤالاً، يتكون من (٧٠) عبارة صواب وخطأ لكل عبارة درجة واحدة، وعدد (٦) عبارات اختيار من متعدد لكل عبارة درجتان.

د. الصيغة الإلكترونية للاختبار: تم استخدام برنامج Articulate.

٢) بطاقة ملاحظة الأداء المهارى للمهارات الإدارية، كما يلي:

قام الباحثان بعمل بطاقة محلاظة الأداء المهارى للمهارات الإدرية لمديرى االمدارس الإبتدائية ولإعدادها قام الباحثان بالإجراءات التالية:

- مسح الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بالمهارات الإدارية.
- قام الباحثان بإعداد الصورة المبدئية لبطاقة ملاحظة الأداء المهارى.

تضمنت البطاقة ثلاث خاناتٍ، الأولي لعناصر التقيم، والثانية لبنود التقيم، والثالثة لمستوى الأداء في المهارات الإدارية لمديرى المدارس الإبتدائية، وقام الباحثان بتقدير مستوى تحقيق الغرض من كل مهمة بالتقدير الكمي، حيث أن كل مستوى يصل إليه الطلاب يقاس بالدرجات، وهو مقياس متدرج، كما هو موضح بجدول (٣) التالي:

جدول (٣) نظام تقدير الدرجات لبطاقة ملاحظة الأداء المهارى لمديرى المدارس الإبتدائية

مستوى الأداء	الدرجة	تفسير الدرجة
ممتاز	٢	التزم بتنفيذ البند بطريقة صحيحة
جيد	١	تم تنفيذ البند مع وجود خطأ
ضعيف	٠	لم ينفذ البند

- قام الباحثان بعرض الصورة المبدئية لبطاقة تقييم المنتج على المحكمين.
- إجراء التعديلات والتوصل إلى الصورة النهائية لبطاقة ملاحظة الأداء المهارى.

حساب صدق وثبات بطاقة ملاحظة الأداء المهارى، وتحقيق صلاحيتها للتطبيق كما يلي:

١- حساب صدق بطاقة ملاحظة الأداء المهارى:

اعتمد الباحثان على صدق المحكمين، فبعد إعداد الصورة الأولية للبطاقة قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم والمهارات الإدارية للاستفادة من آرائهم في مدى سلامة الصياغة الإجرائية لمفردات البطاقة ووضوحها، وإمكانية تقييم الخطوات التي تضمنتها، ومدى مناسبة أسلوب تصميم البطاقة لتحقيق أهدافها. وتم مراعاة الملاحظات عند إعداد الصورة النهائية للبطاقة.

٢- التأكد من ثبات بطاقة ملاحظة الأداء المهارى للمهارات الإدارية:

قام الباحثان بالتأكد من ثبات بطاقة ملاحظة الأداء المهارى للمهارات الإدارية عن طريق أسلوب تعدد الملاحظين على أداء المتدرب الواحد ثم حساب معامل الاتفاق بين تقديرهم للأداء عن طريق استخدام معادلة "كوبر" لتحديد نسب الاتفاق، حيث قام الباحثان وزميل لهما بتقييم أداء ثلاثة من المتدربين، ثم حساب معامل الاتفاق على أداء كل متدرب من المتدربين الثلاثة باستخدام معادلة "كوبر"، ويوضح جدول (٣) التالي معامل الاتفاق بين الملاحظين في حالات المتدربين الثلاثة.

جدول (٤) معامل الاتفاق بين الملاحظين لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري

معامل الاتفاق للملاحظ الأول	معامل الاتفاق للملاحظ الثاني	معامل الاتفاق للملاحظ الثالث	متوسط معامل الاتفاق
%.٩٨	%٩٧	%٩٦	% ٩٧

يتضح من جدول (٤) أن بطاقة ملاحظة الأداء المهارى للمهارات الإدارية التي تم تجريبها صالحة للقياس، حيث بلغ متوسط معامل الاتفاق في الحالات الثلاث ٩٧% مما يعني أنها ثابتة لحد كبير، ويمكن الاعتماد عليها.

ثالثًا: تجربة البحث:

مرت تجربة البحث بعدة خطوات إجرائية تمثلت في: اختيار عينة البحث، وتحديد التصميم التجريبي، وإجراء التجربة الاستطلاعية، وعقد ورش عمل لتدريب أفراد عينة البحث، والتطبيق القبلي لأدوات البحث، وإجراء المعالجة التجريبية ثم التطبيقة البعدى لأدوات البحث وذلك فيما يلي:

أ. التجربة الاستطلاعية: تم إجراء تجريب مصغر على عينة عشوائية مكونة من (١٠) متدربين، وذلك للتأكد من مناسبة المحتوى للمتعلمين، ودقة ووضوح المعلومات، والأنشطة المتضمنة فيه، وفي ضوء النتائج المطلوبة ليصبح الشكل النهائي للمحتوى صالح للتطبيق على عينة البحث.

ب. عقد ورش عمل: تم عقد ورش عمل لتدريب المتدربين على استخدام منصة التعلم لنموذج الفصل المقلوب باستخدام نمطي الدعم الإلكتروني (مدرب/أقران)، بواقع ساعتين لمدة يومين.

ج. تطبيق أدوات البحث قبليًا (الاختبار التحصيلي). للتأكد من تجانس أفراد العينة، قبل إجراء التجربة الأساسية. تم استخدام اختبار "ت" t-Test، كما في جدول (٥) التالي:

جدول (٥) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الأولي والثانية في القياس القبلي للاختبار التحصيلي

المجموعة	العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
دعم المدرب	٢٥	٧,٦٤	٢,٠١٨	٠,٢٤٠	-٠,٤٥٠	٤٨	٠,٦٥٤
دعم الأقران	٢٥	٧,٨٨	١,٧٤٠				

يتضح من خلال جدول (٥) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولي (دعم المدرب) في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي قد بلغ (٧,٦٤)، وهي قيمة تقترب من درجاته طلاب المجموعة التجريبية الثانية (دعم الأقران) في التطبيق القبلي لنفس الاختبار التي بلغت (٧,٨٨)، وأن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (-٠,٤٥٠) عند درجة حرية (٤٨) ودلالتها (٠,٦٥٤)، وحيث أن هذه الدلالة المحسوبة أكبر من (٠,٠٥)، فإن قيمة "ت" غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود تجانس بين المجموعتين التجريبيتين إلى أقصي حد ممكن في التحصيل الدراسي.

٢- تجانس مجموعات البحث فيما يتعلق بالأداء المهاري: تم تطبيق بطاقة ملاحظة الأداء المهاري للمهارات الإدارية لمديرى المدارس الإبتدائية قبل تطبيق مادتي المعالجة التجريبية على المجموعتين التجريبيتين (الأولي والثانية)، ثم حساب الفروق بين المجموعتين باستخدام اختبار "ت" جدول (٦) التالي:

جدول (٦) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الأولي والثانية في القياس القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري

المجموعة	العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
دعم المدرب	٢٥	٥,٦٠	٢,٠٢١	٠,٠٨٠	-٠,١٣٧	٤٨	٠,٨٩٢
دعم الأقران	٢٥	٥,٦٨	٢,١١٦				

يتضح من خلال جدول (٦) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولي في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء (٥,٦٠)، وهي قيمة تقترب من درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق القبلي لنفس البطاقة التي بلغت (٥,٦٨)، وأن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (٠,١٣٧) عند درجة حرية (٤٨) ودلالتها (٠,٨٩٢)، وحيث أن هذه الدلالة المحسوبة أكبر من (٠,٠٥)، فإن قيمة "ت" غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود تجانس بين المجموعتين التجريبيتين في المهارات الإدارية لمديرى المدارس الإبتدائية.

٣- تجانس مجموعات البحث فيما يتعلق بالكفاءة الذاتية:

تم تطبيق مقياس الكفاءة الذاتية لمديرى المدراس الإبتدائية قبل تطبيق مادتي المعالجة التجريبية على المجموعتين التجريبيتين (الأولي والثانية)، ثم حساب الفروق بين المجموعتين باستخدام اختبار "ت"، كما هو موضح بجدول (٧) التالي:

جدول (٧) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الأولي والثانية في القياس القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية لمديرى المدراس الإبتدائية

المجموعة	العينة (ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
دعم المدرب	٢٥	٣,٧٦	١,٦٦٥	٠,٠٨٠	-٠,١٦٤	٤٨	٠,٨٧٠
دعم الأقران	٢٥	٣,٨٤	١,٧٧٢				

يتضح من خلال جدول (٧) أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولي في التطبيق القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية (٣,٧٦)، وهي قيمة تقترب من درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في التطبيق القبلي لنفس المقياس التي بلغت (٣,٨٤)، وأن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (٠,١٦٤) عند درجة حرية (٤٨) ودلالتها (٠,٨٧٠)، وحيث أن هذه الدلالة المحسوبة أكبر من (٠,٠٥)، فإن قيمة "ت" غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)، مما يشير إلى وجود تجانس بين المجموعتين التجريبيتين في المهارات الإدارية لمديرى المدارس الإبتدائية.

د. إجراء التجربة الأساسية (المعالجة التجريبية): تم تطبيق التجربة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٩م في الفترة من ١٨/٥- ١٠/٦/ ٢٠١٩م .

ذ. تطبيق أدوات القياس بعديًا: بعد الانتهاء من التدريب على المحتوى الخاص بالمهارات الإدارية لمديرى المدارس الابتدائية، تم تطبيق الاختبار التحصيلي، بطاقة ملاحظة الأداء المهارى للمهارات الإدارية المعالجة الإحصائية: تم استخدام حزمة البرامج الاحصائية للعلوم التربوية SPSS. 25

نتائج البحث:

بعد الانتهاء من التجربة وتطبيق أدوات البحث، تم تجميع البيانات وتحليلها ومعالجتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة (المتوسطات، والانحراف المعياري)، وفيما يلي عرض نتائج البحث:

جدول (٨) الإحصاء الوصفي لأدوات البحث

أدوات البحث	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	الخطأ المعيارى للمتوسط
الاختبار التحصيلي	دعم المدرب	٤٥,٧٦	٢,٦٣٤	٢٥	٠,٥٢٧
	دعم الأقران	٤٦,٩٦	٢,٦٠٦	٢٥	٠,٥٢١
بطاقة ملاحظة الأداء	دعم المدرب	٦٥,٥٢	١,٨٧٣	٢٥	٠,٣٧٥
	دعم الأقران	٦٥,٧٢	١,٧٤٥	٢٥	٠,٣٤٩
مقياس الكفاءة الذاتية	دعم المدرب	٣٥,٧٦	٢,٦٣٤	٢٥	٠,٥٢٧
	دعم الأقران	٣٦,٩٦	٢,٦٠٦	٢٥	٠,٥٢١

الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على " لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المتدربين بنمط دعم المدرب ودرجات المتدربين بنمط دعم الأقران في نموذج الفصل المقلوب في التطبيق البعدى للاختبار التحصيلي"

للتحقق من صحة الفرض قام الباحثان بتطبيق اختبار "ت" للعينات المستقلة، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية SPSS V. 25، ويعرض جدول (٩) نتائج تطبيق اختبار "ت":

جدول (٩) نتائج تطبيق اختبار ت للاختبار التحصيلي

الاختبار التحصيلي		اختبار ليفين لتساوى الفروق		اختبار ت لتساوى المتوسطات					فاصل الثقة بين الفروق ٩٥%	
		قيمة ف	مستوى الدلالة	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الفرق بين المتوسطات	الفرق في لخطأ المعياري	أقل قيمة	أعلى قيمة
	تساوى الفروق	٠,٠٧	٠,٧٩	١,٦١-	٤٨	٠,١١	١,٢٠٠	٠,٧٤١	٢,٦٩-	٠,٢
	عدم تساوى الفروق				٤٧,٩	٠,١١	١,٢٠٠	٠,٧٤١	٢,٦٩-	٠,٢

يتضح من خلال جدول (٩) أن مستوى دلالة تساوى الفروق وفقًا لاختبار ليفين أعلى من ٠,٠٥، وأن قيمة ت بلغت (-١,٦١٩) عند مستوى دلالة (٠,١١٢) وهى قيمة أكبر من ٠,٠٥، عند درجة حرية (٤٨)، وبالتالي نقبل الفرض الصفرى.

الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على " لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المتدربين بنمط دعم المدرب ودرجات المتدربين بنمط دعم الأقران في نموذج الفصل المقلوب في التطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة الآداء للمهارات الإدارية. "

للتحقق من صحة الفرض قام الباحثان بتطبيق اختبار "ت" للعينات المستقلة، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية SPSS V. 25، ويعرض جدول (١٠) نتائج تطبيق اختبار "ت":

جدول (١٠) نتائج تطبيق اختبار ت لبطاقة ملاحظة الأداء المهارى

بطاقة ملاحظة الأداء المهارى		اختبار ليفين لتساوى الفروق		اختبار ت لتساوى المتوسطات					فاصل الثقة بين الفروق ٩٥%	
		قيمة ف	مستوى الدلالة	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الفرق بين المتوسطات	الفرق في لخطأ لمعياري	أقل قيمة	أعلى قيمة
	تساوى الفروق	٠,١٣٦	٠,٧١	-٠,٣٩	٤٨	٠,٦٩	٠,٢٠٠	٠,٥١٢	-١,٢٢	٠,٨
	عدم تساوى الفروق				٤٧,٧	٠,٦٩	٠,٢٠٠	٠,٥١٢	-١,٢٣	٠,٨

يتضح من خلال جدول (١٠) أن مستوى دلالة تساوى الفروق وفقًا لاختبار ليفين أعلى من ٠,٠٥، وأن قيمة ت بلغت (-٠,٣٩١) عند مستوى دلالة (٠,٦٩٨) وهى قيمة أكبر من ٠,٠٥، عند درجة حرية (٤٨)، وبالتالي نقبل الفرض الصفرى.

الفرض الثالث: ينص الفرض الثالث على " لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المتدربين بنمط دعم المدرب ودرجات المتدربين بنمط دعم الأقران في نموذج الفصل المقلوب في التطبيق البعدى لمقياس الكفاءة الذاتية المرتبط بالمهارات الإدارية. "

للتحقق من صحة الفرض قام الباحثان بتطبيق اختبار "ت" للعينات المستقلة، وذلك من خلال حزمة البرامج الإحصائية SPSS V. 25، ويعرض جدول (١١) نتائج تطبيق اختبار "ت":

جدول (١١) نتائج تطبيق اختبار ت لمقياس الكفاءة الذاتية لمديرى المدارس الابتدائية

		اختبار ليفين لتساوى الفروق		اختبار ت لتساوى المتوسطات					فاصل الثقة بين الفروق ٩٥%	
		قيمة ف	مستوى الدلالة	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الفرق بين المتوسطات	الفرق في لخطأ لمعياري	أقل قيمة	أعلى قيمة
مقياس الكفاءة الذاتية	تساوى الفروق	٠,٠٧٠	٠,٧٩٣	-١,٦١	٤٨	٠,١١	١,٢٠٠	٠,٧٤١	-٢,٦٩	٠,٢
	عدم تساوى الفروق				٤٧,٩	٠,١١	١,٢٠٠	٠,٧٤١	-٢,٦٩	٠,٢

يتضح من خلال جدول (١١) أن مستوى دلالة تساوى الفروق وفقًا لاختبار ليفين أعلى من ٠,٠٥، وأن قيمة ت بلغت (-١,٦١٩) عند مستوى دلالة (٠,١١٢) وهى قيمة أكبر من ٠,٠٥، عند درجة حرية (٤٨)، وبالتالي نقبل الفرض الصفرى.

تفسير ومناقشة نتائج البحث:

طبقًا لنتائج الفرض الأول الذى ينص على أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المتدربين بنمط دعم المدرب ودرجات المتدربين بنمط دعم الأقران في نموذج الفصل المقلوب في التطبيق البعدى للاختبار التحصيلي، وتم قبول الفرض الصفرى وهذا يشير إلى أن الدعم المقدم بغض النظر عن نوعه قد أدى إلى تنمية التحصيل الدراسي للطلاب، وأن دعم المدرب المقدم من خلال نموذج الفصل المقلوب متساو في التأثير على التحصيل مع دعم الأقران المقدم من خلال نموذج الفصل المقلوب.

اختلفت هذه الدراسة مع نتائج عديد من البحوث والدراسات التي أشارت أن هناك فرق دال بين هذين النمطين من الدعم على متغير التحصيل ومنها من أشار إلى أولوية الدعم من خلال المعلم/ المدرب مثل دراسة زينب السلامى (٢٠٠٨) التي هدفت إلى الكشف عن أثر التفاعل بين نمطين من سقالات التعلم وأسلوب التعلم عند تصميم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على التحصيل وزمن التعلم ومهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات المعلمات، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتصميم وتطوير ثلاثة برامج كمبيوتر متعددة الوسائط بنمط سقالات التعلم الثابتة، والمرنة (أسفل شريط الشاشة)، والمرنة (قائمة منسدلة)، وأثبتت النتائج بأنه لا يوجد تأثير أساسي لنمط سقالات التعلم على التحصيل البعدى Oh and Jonassen (2007); Pifarre and Cobos (2010); Rubens, Emans, Leinonen, Skarmeta, and Simons (2005) التي أثبتت أن التعلم من خلال الأقران له مستوى دلالة أعلى على متغيرات التعلم المختلفة، في حين أثبتت

دراسات أخرى غير ذلك مثل (Jadallah, Anderson, Nguyen-Jahiel, Miller, Kim, Kuo, et al. 2011; Mertzman, 2008, Pentimonti and Jutice, 2010) والذين أثبتوا أهمية دور المعلم ودعمه في عملية التعلم وتفوقه فيما يخص التحصيل والأداء.

واتفقت نتيجة البحث الحالية مع دراسة كل من دراسة أحمد العطار (٢٠١٤)، أيمن فوزي (٢٠١٤)، ودراسة Moust and Schmidt (1994) التي هدفت إلى معرفة الفرق بين مساعدة المعلم الخصوصي ومساعدة المتعلم الخصوصي بالاعتماد على المنهج القائم على المشكلة على الإنجاز الأكاديمي للطلاب في مقرر القانون وبتحليل النتائج وجد أنه لا يوجد فرق دال بين مجموعتي التعلم في الانجاز الأكاديمي.

يمكن للباحثان تفسير هذه النتيجة في ضوء نموذج الفصل المقلوب التي أتاحت للمتدربين عمليات البحث والتفاعل مع المدرب ومع الأقران من خلال مشاهدة محتوى الفيديو والتفاعل معه وحل جميع الأنشطة والتكليفات المرتبطة به من خلال الحصول على الدعم الملاءم له أما من المدرب أو من خلال أقرانه.

كما يمكن للباحثان تفسير هذه النتيجة في ضوء النظرية البنائية الاجتماعية حيث أن التعلم البنائي هو عملية بناء معرفة جديدة، ومهارات جديدة، واتجاهات جديدة، أثناء تفاعل المتعلم مع المحتوى والبيئة، حيث يستقبل المتعلم التعلم من خلال المصادر التكنولوجية، ثم يعالجها، ثم يقوم بعملية شخصنه المعلومات ووضعها في سياق. وفي هذه العملية التحويلية للمعلومات، يتفاعل المتعلم مع المحتوى ومع المعلم/ المدرب، ومع الأقران؛ كي يختبر المعرفة التي توصل إليها، ويتأكد منها، ثم يطبق ما تعلمه (محمد خميس ٢٠١١، ص ٢٤٨؛ ٢٠١٣ ص ٢٩)، وعلى ذلك، فالتعلم البنائي هو عمليات تفكير تأملي، ومعالجات معرفية للمعلومات، ومراجعات يقوم الفرد بها خلال تفاعله مع المحتوى والمعلم/ المدرب والأقران. ومن خلال قيامه بالأنشطة والمشروعات البنائية. ومن ذلك كله يحصل المتعلم على التعلم الذي ينعكس عليه خلال نشاطه البنائي. ويتطلب التعلم البنائي مساعدة المتدربين في عملية التفكير والمعالجة، عن طريق إعطائهم الوقت المناسب، والفرص الكافية للتأمل والانعكاس، ومعالجة المعلومات، ومناقشة المحتوى على أسئلة ضمنية، ونماذج لأسئلة ذاتية، وعمليات التوجيه الذاتي، وأنشطة توليدية، كأن يطلب منهم مثلاً التدريب على مهارات التحول الرقمي، وذلك لمساعدتهم على تحقيق الأهداف وزيادة القدرة على التحصيل الدراسي بغض النظر عن نمط المساعدة المقدم له سواء أكانت مساعدة معلم أم مساعدة أقران.

تفسير النتائج بالمقارنة بين تأثير نمطى الدعم ببيئة الفصل المقلوب للأداء المهارى:

طبقًا لنتائج الفرض الثاني الذى ينص على لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المتدربين بنمط دعم المدرب ودرجات المتدربين بنمط دعم الأقران في نموذج الفصل المقلوب في التطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة الآداء للمهارات الإدارية، وتم قبول الفرض الصفرى، مما يشير إلى أن مجموعة المتدربين المقدم لهم دعم المدرب في نموذج الفصل المقلوب حققوا درجات مساوية للمتدربين المقدم لهم دعم الأقران على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري.

اختلفت معه عديد من البحوث حيث أرجعت التأثير إلى نمط دعم الأقران في تنمية الأداء المهارى ومنها دراسة مثل دراسة ماك هون (McMahon, 2002)، ودراسة بهل (Phal, 2002)، ودراسة زيدنى (Zedney, 2003)، ودراسة هونج ولى (Huang & Lee, 2004)، ودراسة شارما وهانفين (Sharma & Hannafin, 2002; 2004)، ودراسة كل من (Garcia, Roman, Pardo, 2006)، ودراسة كل من كريسبو وباردو وكوولس (Crespo, Pardo, Kloos, 2004)، ودراسة كل من سيلسبرج وموسكو (Schlisselberg & Moscou, 2011).

بينما أكدت دراسة Archibald (2009) على أن مساعدة المعلم أفضل في التخطيط والقيادة وإدارة المشروعات والتشجيع على الإنجاز والحث على المشاركة وتوجيه الطلاب نحو تحقيق نواتج التعلم والأهداف التعليمية المنشودة بشكل فعال، وفي أغلب المواقف التي يقودها المعلم تكون أفضل حالاً من حيث الحضور والإنجاز والمشاركة وتنمية مهارات التفكير العليا.

يرجع الباحثان عدم وجود فرق لنمط دعم المدرب عن دعم الأقران في الأداء المهارى للمتدربين في بيئة الفصل المقلوب إلى أنها وفرت التنوع في تقديم أشكال دعم المدرب والأقران من خلال (نصوص، رسوم وصور ثابتة، صور متحركة)، بالإضافة إلى أنها حققت مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية وهي توفير التفاوض حول الأهداف والأنشطة والتكليفات وإتاحة حرية المدرب في اختيار المهات التدريبية وتقديم الدعم والمساعدة التي تمكنه من إضافة التمكن من تنمية المهارات الإدارية لدى معلمي المدراس الإبتدائية. فالتعلم البنائي هو عملية بناء معرفة جديدة، ومهارات جديدة، واتجاهات جديدة، أثناء تفاعل المتعلم مع المحتوى والبيئة، حيث يستقبل المتدرب التعلم من خلال المصادر التكنولوجية، ثم يعالجها، ثم يقوم بعملية شخصنه المعلومات ووضعها في سياق. وفي هذه العملية التحويلية للمعلومات، يتفاعل المتعلم مع المحتوى ومع المعلم، ومع الأقران؛ كي يختبر المعرفة التي توصل إليها، ويتأكد منها، ثم يطبق ما تعلمه. كما يؤكد محمد خميس (٢٠١١، ص٢٥٠؛ ٢٠١٣، ص ٢٩) على تقديم الدعم والمساعدة للمتعلمين في معالجة المعلومات وبناء التعلم لكي

يتمكن المتعلمون من معالجة المعلومات الأولية، وتنقيحها، وبناء معارفهم الخاصة، فإنهم في حاجة إلى دعم ومساعدة وسقالات تعلم، وتشجيعهم لأخذ المبادرة في التعلم، والتفاعل مع بعضهم ومع المعلم، والتحكم في عملية التعلم؛ لأن المتعلمين في التعلم البنائي لا يتلقون معلومات منقحة من المعلم أو المواد التعليمية، إنما هم الذين يقومون بالتعامل مع هذه المعلومات الأولية ومعالجتها بأنفسهم. وذلك فهم في حاجة إلى دعم سقالى، يمكنهم من القيام بالأنشطة العقلية وبناء تفسيراتهم الخاصة عن العالم الحقيقي.

تفسير النتائج بالمقارنة بين تأثير نمطى الدعم ببيئة الفصل المقلوب للكفاءة الذاتية:

طبقًا لنتائج الفرض الثالث الذى ينص على أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المتدربين بنمط دعم المدرب ودرجات المتدربين بنمط دعم الأقران في نموذج الفصل المقلوب في التطبيق البعدى لمقياس الكفاءة الذاتية المرتبط بالمهارات الإدارية، وتم قبول الفرض الصفرى مما يشير إلى تساوى تقدم متدربي المجموعتين في التطبيق البعدى لمقياس الكفاءة الذاتية.

بناء عليه، الدعم المقدم بغض النظر عن نوعه قد أدى إلى تنمية الكفاءة الذاتية للمتدربين، وأن دعم المدرب من خلال بيئة الفصل المقلوب مساو لدعم الأقران على الكفاءة الذاتية، وأثبت دراسة كلا من زينب السلامي (٢٠٠٨) أن مهارات التعلم الذاتي ومنها الكفاءة الذاتية تزيد باستخدام أنواع الدعم المختلفة، ودراسة Shih, Chen, Chang, & Kao (2010) التى أكدت أن الدعم المقدم في بيئة التعلم النقال له تأثير فعّال على كفاءة المتعلمين وتنظيمهم الذاتي.

يُعزى الباحثان تساوى المجموعتين في الكفاءة الذاتية لطبيعة وخصائص البيئة القائمة على نظرية التعلم البنائي الاجتماعي المستخدمة في البحث فهي تتيح التدريب والتعلم الذاتي وتسمح للمتدربين بتنظيم الموضوعات، وتلخيصها، والحصول على الدعم الإلكتروني بكافة أشكاله، وتوفير أدوات البحث فضلاً عن التواصل مع المعلم والأقران من خلال أدوات التفاعل المختلفة التي توفرها بيئة الفصل المقلوب. كما يمكن تفسير النتائج السابقة للبحث في ضوء النظرية البنائية لفيجوتسكي حيث أكدت على ما يلي:

- النمو المعرفي الكامل يعتمد على التفاعل الاجتماعي الكامل ويتطلب تقديم المساعدة للمتدربين الذين لا يمكنهم انجاز المهمة بدون مساعدة.

- استخدام التفاوض الاجتماعي كجزء أساسي من التعلم التي توفرها المساعدة (مدرب / أقران) في المجموعتين.
- دعم وجهات النظر المتعددة، واستخدام الصيغ المتعددة في تمثيل المعلومات.
- تشجيع ملكية التعلم.
- الدراية الذاتية بعملية بناء المعرفة، والتي تتمثل في نمطي الدعم (مدرب/ أقران).

كما يمكن للباحثان تفسير النتيجة في ضوء بيئة الفصل المقلوب التي تتيح للطلاب فرص التفاعل مع المحتوى، بالإضافة إلى وجود شخص مُساعد Facilitator يقوم بتقديم الدعم والمساعدة التربوية والتكنولوجية للمتدربين عند تعثرهم في أداء مهمة تعليمية معينة سواء أكانت مساعدة مدرب أو مساعدة الأقران في الوصول إلى تحقيق الأهداف التعليمية على عكس برامج الوسائط المتعددة غير التفاعلية، كما أن المتدرب لا يبنى معرفته بمعزل عن الآخرين، بل يبنيها من خلال عملية تفاوض اجتماعي معهم. وينشئ المتعلمون الخبرات مع المعني، ويتكون المعني من تحليل وتركيب الخبرات بهدف نمو الفهم وبالتالي زيادة التحصيل، والأداء المهارى والكفاءة الذاتية.

يرتبط أيضًا نموذج الفصل المقلوب بالنظرية الاتصالية لسيمنز (2005) Siemens والمرتبطة بالتعلم التكنولوجي حيث تعتمد على التعلم الشبكى، والتي تمكن المتدربين من تبادل المعرفة المتمثلة في المعلومات والصور والفيديو وملفات الصوت والأمثلة العملية التوضيحة والعروض التقديمية، وتستند هذه النظرية على تنوع وتبادل الآراء من خلال عمليات الاتصال التي تتم بين المدرب وأقرانهم وبينهم وبين المعلم وبينهم وبين المحتوى المقدم من خلال الموقع الإلكتروني، كما أنه يجب الحفاظ على الاتصال وكفاءته لتيسير عمليات التعلم المستمر، كما أن الربط بين المعلومات المؤدية للمهارات الإدارية، وهنا يختلف دور المعلم بالتركيز على توفير البيئة التى تساعد على نقل المعرفة وتزويد المتدربين بمجموعة من الوسائل والأدوات والأنشطة والمصادر التى تستخدم في اكتساب المهارات الإدارية بالإضافة إلى توفير الدعم والتوجيه والمساعدة، فضلا عن توفير دعم ومساعدة الأقران في اكتساب مديرى المدارس الأبتدائية للمهارات الإدارية.

بناء عليه، ترجع النتائج السابقة إلى: التصميم الجيد لبيئة الفصل المقلوب في ضوء أنماط الدعم الإلكتروني وفقًا لمعايير التصميم التعليمي لها، وتقديم محتوى تكيفي يناسب حاجات المتعلمين وخصائصهم وأسلوب تعلمهم وتفضيلاتهم المتباينه، بالإضافة إلى تنوع عناصر محتوى المقرر (نصوص، صور ثابتة، ومتحركة)، تنوع وتعدد الاختبارات والأنشطة، تنوع أساليب التعزيز والرجع والدعم من المدرب والأقران، فضلاً على أنها تتيح سهولة الاستخدام، وتحتوى على مصادر تعلم متعددة ومتنوعة، وتتيح الرجوع لنفس النقطة عند الخروج من البيئة.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يوصي الباحثان بما يلي:

١. الاستعانة بقائمة معايير تصميم بيئة الفصل المقلوب التي تم التوصل إليها في البحث الحالي عند تصميم محتوى في ضوء نمطي الدعم الإلكتروني (مدرب/أقران).
٢. ضرورة اتجاه البحوث نحو بيئات الفصول المقلوبة، وتوظيفها في تقديم التعلم/التدريب المشخصن للمتعلمين لمجابهة مشكلة الفروق الفردية لديهم.
٣. استخدام بيئات الفصول المقلوبة في كافة مراحل التعليم لمواجهة مشكلة زيادة أعداد الطلاب/المتدربين وزيادة كثافة الفصول الدراسية بشكل يعوق العملية التعليمية.
٤. تشجيع المؤسسات التعليمية والتدريبية على استخدام بيئات الفصول المقلوبة في ضوء أنماط الدعم الإلكتروني (مدرب/أقران).
٥. توظيف الدعم بنمطيه في أدوات بيئة الفصل المقلوب لتنمية التحصيل والكفاءة الذاتية.
٦. توجيه أنظار القائمين على عمليتي التعليم والتدريب بتطوير التدريب المؤسسي والحكومى طبقًا لنموذج الفصل المقلوب مع توظيف نمطي الدعم.
٧. توجيه أنظار مديريات التربية والتعليم بأهمية التدريب من خلال الفصول المقلوبة في ضوء نمطي الدعم الإلكتروني (مدرب/أقران) لتنمية المهارات الإدارية.

مقترحات البحث:

استكمالاً للجهد الذي بدأه الباحثان يقترحا إجراء الموضوعات البحثية التالية:

١. تصميم نمطان للدعم الإلكتروني في بيئات أخرى لتنمية المهارات الإدارية والتفكير الابتكاري والكفاءة الذاتية لدى القيادات الأكاديمية في المراحل المختلفة.
٢. أثر التفاعل بين أنماط أخرى للدعم وأسلوب التعلم في الفصول المقلوبة لتنمية المهارات الإدارية ومهارات التفكير العليا لمديرى المدارس الإبتدائية.
٣. أثر اختلاف أنماط الدعم الإلكتروني في الفصول المقلوبة في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والمهارات الإدارية لمديرى المدارس الإبتدائية.
٤. دراسة أثر المتغير المستقل للبحث الحالي على مهارات التنظيم الذاتي والتعلم الذاتي لدى القيادات الأكاديمية في المراحل المختلفة.
٥. إجراء بحوث لاختلاف أنماط الدعم الإلكتروني في الفصول المقلوبة لتنمية نواتج التعلم المختلفة في التعليم والتدريب لتنمية المهارات الإدارية للقيادات الأكاديمية.

المراجع

أولاً المراجع باللغة العربية:

زينب السلامى (٢٠٠٨). *أثر التفاعل بين أثر التفاعل بين نمطين من سقالات التعلم وأسلوب التعلم عند تصميم برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على التحصيل وزمن التعلم ومهارات التعلم الذاتي لدى الطالبات المعلمات* (رسالة دكتوراه). كلية البنات، جامعة عين شمس.

محمد خميس (٢٠٠٩). الدعم الإلكتروني E-Support. *مجلة تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*،٢ (١٩)، ١-٢.

شيماء صوفى (٢٠٠٦). *أثر اختلاف مستويات التوجيه وأساليب تقديمه في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على تنمية الجوانب المعرفية والسلوكية لدى تلاميذ مدارس التربية الفكرية* (رسالة ماجستير). كلية البنات، جامعة عين شمس.

إسماعيل حسونة (٢٠٠٨). *أثر التفاعل بين بعض متغيرات أساليب المساعدة والتوجيه في التعليم عبر الويب وأساليب التعلم المعرفية في التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة* (رسالة دكتوراه). كلية البنات، جامعة عين شمس.

طارق عبد السلام (٢٠١٠). *أثر التفاعل بين مستويات المساعدة (الموجزة، والمتوسطة، والتفصيلية)، وبين أساليب التعلم، على تنمية كفايات تصميم التفاعلية ببرامج الوسائط المتعددة، لطلاب أخصائي تكنولوجيا التعليم* (رسالة دكتوراه). كلية البنات، جامعة عين شمس.

عبير مرسي (٢٠١٤). *أثر التفاعل بين المساعدة البشرية والمساعدة الذكية في بيئة التعلم الإلكتروني القائم على الويب وبين أسلوب التفكير (داخلي/ خارجي) على تنمية الكفاءة الذاتية ومهارات اتخاذ القرار* (رسالة دكتوراه). كلية البنات، جامعة عين شمس.

أحمد سعيد العطار (٢٠١٤). *أثر التفاعل بين نمطي المساعدة (معلم/ أقران) وأسلوب التعلم في التعلم الإلكتروني القائم على المشروعات على تنمية التحصيل والتفكير الابتكارى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم* (رسالة ماجستير). كلية التربية النوعية، جامعة المنوفية.

مي حسين أحمد (٢٠١٥). *فاعلية أنماط التعليم المدمج الدوار في تنمية مستوى التقبل التكنولوجي لدى طلاب الدراسات العليا ورضائهم عن استخدامه*. (رسالة دكتوراه). كلية التربية، جامعة حلوان.

الطيب أحمد هارون، ومحمد عمر موسى (٢٠١٥). فاعلية نموذج الفصل المقلوب في التحصيل والأداء لمهارات التعلم الإلكتروني لدى طلاب البكالوريوس بكلية التربية، *المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية "التربية أفاق مستقبلية"* في الفترة من ١٢-١٥ إبريل ٢٠١٥.

حنان بنت أسعد الزين (٢٠١٥). أثر استخدام إستراتيجية الفصل المقلوب في التحصيل الدراسي الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٤* (١)- كانون الثاني، ١٧١-١٨٦.

سالى محمد عبد اللطيف (٢٠١٦). تأثير استخدام إستراتيجية الفصل المقلوب على تنمية الجانب المعرفي ومهارات التفكير الإبداعى في درس التربية الرياضية لدى طالبات كلية التربية الرياضية جامعة طنطا، *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، ١* (٧٧)، ٦٧-١١٦.

نبيل السيد محمد (٢٠١٥). فاعلية التعلم المعكوس القائم على التدوين المرئي في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ١* (٦١)، ١١٣-١٧٦.

أمل فايز صالح حمد الله (٢٠١٦). *أثر استخدام التعلم المعكوس في تنمية التفكير الاستقرائي لدى طالبات الصف الثامن في مادة قواعد اللغة العربية* (رسالة ماجستير)، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

هناء مصطفي فارس الشكعة (٢٠١٦) *أثر إستراتيجي التعلم المدمج والتعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم ومقدار احتفاظهم بالتعلم* (رسالة ماجستير) كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

آيه طلعت أحمد إسماعيل (٢٠١٨). *التفاعل بين نمطي التعلم المدمج (المقلوب/ المرن) ومستوى الوعى الذاتي (مرتفع/ منخفض) وأثره على تنمية مهارات استخدام بعض أدوات ويب ٣,٠ والذكاء الجماعى لدى طلاب تكنولوجيا التعليم* (رسالة دكتوراه) كلية التربية النوعية، جامعة طنطا.

يوسف أحمد محمد المشنى (٢٠١٦) *أثر استخدام التعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة العلوم وفي تفكيرهم الإبداعى* (رسالة ماجستير)، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

أحمد مغاوري محمود العطار (٢٠١٨). *بناء إستراتيجيتن للتدريب المدمج وأثرهما على تنمية مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم* (رسالة دكتوراه)، كلية التربية النوعية، جامعة بنها.

وفاء يحي عبد المطلب سيد (٢٠١٩). *أثر التفاعل بين نمطي التعليم المدمج (المعكوس/ الدوار) والأسلوب المعرفي (الاندفاع/ التروي) على تنمية مهارات إنتاج الوحدات الرقمية ثلاثية الأبعاد لدى طلاب تكنولوجيا التعليم* (رسالة ماجستير)، كلية التربية النوعية بقنا، جامعة جنوب الوادى.

داليا أحمد شوقي كامل (٢٠١٩). نوع مجفزات الألعاب (التحديات الشخصية/ المقارنات المحدودة/ المقارنات الكاملة) في بيئة الفصل المقلوب وتأثيره على تنمية التحصيل ومهارات تصميم خدمات المعلومات الرقمية وتقديمها والانخراط في بيئة التعلم لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم، *المجلة التربوية لكية التربية بسوهاج*، ٦٤- أغسطس.

أيمن فوزي خطاب (٢٠١٤). نمطان للدعم (معلم/ متعلم) في بيئة التعلم الشخصية وفاعليتهما في تنمية مهارات تصميم قواعد البيانات والكفاءة الذاتية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة تكنولوجيا التعليم*. ٣ (٢)، ١١٣-١٥٨.

محمد خميس (٢٠١١). *الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الالكتروني*. القاهرة: دار السحاب.

محمد خميس (٢٠١٣). *النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التعليم*. القاهرة: دار السحاب.

أكرم فتحى مصطفي على (٢٠١٥). تطوير نموذج للتصميم التحفيزى للمقرر المقلوب وأثره على نواتج التعلم ومستوى تجهيز المعلومات وتقبل مستحدثات التكنولوجيا المساندة لذوى الاحتياجات الخاصة، *المؤتمر الدولى الرابع للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، المملكة العربية السعودية، في الفترة ٢-٥ مارس، بمدينة الرياض ص ص ١-٤٨*، http://eli.elc.edu.sa/2015/node/31

رنا محفوظ حمدى (٢٠١٦). أبدأ بالمنزل ... بمنظومة التعلم المعكوس Flipped classroom، مجلة التعليم الإلكتروني، كلية التربية، جامعة المنصورة، متاحة ١٤ يناير على: http://emag.mans.edu.eg/index.php?sessionID=43&page=news&task=show&id=444

وئام محمد السيد إسماعيل (٢٠١٧). تقويم نموذج الفصل المقلوب من وجهة نظر الطالبات بجامعة نجران، *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، ٤٨، ص ص ٢١٨-٢٥١

زنيب محمد حسن خليفة (٢٠١٦). أثر التفاعل بين توقيت تقديم التوجيه والأسلوب المعرفى في بيئة الفصل المعكوس على تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكرتونية لدى أعضاء الهيئة التدريسية المعاونه. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ٧٧*، ٦٧-١٣٨.

إلهام علي الشلبي (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريسي قائم على إستراتيجية الصفوف المقلوبة ف تنمية كفايات التقويم وعادات العقل لدي الطالبة/ المعلمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٣* (١)، ٢٠١٧، ٩٩-١١٨.

محمد خميس (٢٠٠٣). *عمليات تكنولوجيا التعليم*. القاهرة: مكتبة دار الكلمة.

محمد خميس (٢٠٠٧). *الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة*. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

محمد عطية خميس (٢٠١٨). *بيئات التعلم الإلكترونية: الجزء الأول*، القاهرة، دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.

وليد يوسف محمد (٢٠١٩). الفصول المقلوبة. *مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٩* (٩)، ٣-١٨.

إبراهيم أحمد عواد أبو جامع(٢٠٠٩).الثقافة المؤسسية والإبداع الإداري، بحث مقدم إلى (*المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية نحو أداء متميز في القطاع الحكومي*)، المنعقد بمعهد الإدارة العامة في الفترة من ١-٤ نوفمبر، الرياض، السعودية.

إسماعيل دياب (٢٠٠١). الإدارة المدرسية، الاسكندرية، دار الجامعة للنشر والطباعة والتوزيع.

جمعة صابر جمعة حسين عرايس (٢٠١٨). تصور مقترح للمسار الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بجامعة الأزهر في ضوء مدخل إدارة الموارد البشرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، كلية التربية.

عبد المحسن عايض القحطاني (٢٠٠٩). برامج تدريب المعلمين والتعلم التنظيمي: محاولة لتجسير الفجوة. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش الأهلية ، الأردن.

علي عياصرة، وهشام حجازين (٢٠٠٦). القرارات القيادية في الإدارة التربوية، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.

هناء محمد جلال جمال الدين لطفي (٢٠١٦). دور مدير المدرسة في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في محافظة عفيف بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية – كلية التربية، مج ،٣١، ع١.

محمد رسمي (٢٠٠٤). أساسيات الإدارة التربوية، الاسكندرية، دار الوفاء للطباعة والنشر.

أحمد العلوان ورنده المحاسنة (٢٠١١). الكفاءة الذاتية وعلاقتها باستخدام استراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية . *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧* (٤)، ص ص ٣٩٩-٤١٨.

محمد عطية خميس (٢٠١١). *الأصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الالكتروني*. القاهرة. دار السحاب.

سامي عيسي حسونة (٢٠٠٩). الكفاءة الذاتية لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة. *مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، ١٣* (٢)، ص ص ١٢٢-١٤٩.

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية:

Aceto, A. S., Borotis, S., Devine, J., Fischer, T. (2013). Mapping and Analyzing Prospective Technologies for Learning: Results from a consultation with European stakeholders and roadmaps for policy action. Luxembourg. doi:10.2788/61759

Alessi, M., & Trollip, R. (2001). *Multimedia for learning, methods and development (3rd ed.)*. Boston: Allyn and Bacon, Inc

Alfred, R. L. (2006). *Managing the big picture in colleges and universities: From tactics to strategy*. Westport, CT: Praeger.

Anna Nisula.(2013). Building Organizational Creativity A Multi Theory and Multilevel Approach for Understanding and Stimulating Organizational Creativity, Ph.D. Thesis, School of Business, Lappeenranta University of Technology, Finland.

Augustyniak, L. J. (2015). An exploration of strategic planning perspectives and processes within community colleges identified as being distinctive in their strategic planning practices (Order No. 10029739). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1773285324). Retrieved from https://search.proquest.com/dissertations-theses/exploration-strategic-planning-perspectives/docview/1773285324/se-2?accountid=178282

Bandura, A., (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day* (pp. 120-190). Washington DC: International Society for Technology in Education

Bishop, J & Averleger, M. (2013). The flipped classroom: A survey of the research, "120th ASEE annual conference and exposition", *American Society for Engineering Education.*

Bishop.J.L.,& Verleger.M.A(2013).*The fiipped cllassroom:Asurvey of the research. ASEE National Conference Prooceeding*, Atlanta,GA.

Brame, C., (2013). Flipping the classroom. Vanderbilt University Center for Teaching. Retrieved 18, Jan, 2019 from: https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/

Brinkley, K. (2011). *Peer teaching*. Retrieved Jan, 12, 2018 from http://tenntlc.utk.edu/files/2010/12/HowToPeerTeachingFinal1.pdf

Bryson, J. M. (2000). *Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bunz, U. (2004). The computer-email-web (CEW) fluency scale—Development and validation. International Journal of Human-Computer Interaction, 17(4), 479–506.

Castaneda, L., Soto, J., (2010). Building Personal Learning Environments by using and mixing ICT tools in a professional way. *Digital Education Review*, 18, PP. 9-25.

Chevalier, J. J. (2010). Planning for excellence: A case study of the execution of strategic planning practices on a california community college campus (Order No. 3426690). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (763235618). Retrieved from https://search.proquest.com/dissertations-theses/planning-excellence-case-study-execution/docview/763235618/se-2?accountid=178282

Clagett, C. (2004). Applying ad hoc institutional research findings to college strategic planning. New Directions for Institutional Research, 123, 33–48.

Crespo, M., Pardo, A., & Kloos, D. (2004). *An adaptive strategy for peer review*. 7-13. doi: 10.1109/FIE.2004.1408636

Davies, R., Dean, D., & Ball, N. (2013). Flipping the classroom and instructional technology integration in a college-level information systems spreadsheet course. *Education Technical Research Development*, 61, 563–580.

Driscoll,,T.(2012.).*Flipped Learning and democratic education: the complete Report*. Received Jan, 2019 from: http:www.Fiippedhistory.com/2012/12/ Fiipped Learning and democraticory.- educatin.html.

Duncan, J. (2019). Tools to Flip Your, in Classroom, Retrieved March, 2020 from https://edshelf.com/shelf/jakeduncan-tools-to-flip-your-classroom/

Dunlap, J. C. (2005). Problem-based learning and self -efficacy: How a capstone course prepares Students for a profession. *Educational Technology Researches and Development*, 53, 65-85.

Eltantawy, R. A. (2005). The impact of strategic skills on supply management performance: A resource -based view (Order No. 3217063). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304997215). Retrieved from https://search.proquest.com/dissertations-theses/impact-strategic-skills-on-supply-management/docview/304997215/se-2?accountid=178282

Fernando, G., & Luis, B. (2000). *A web application to support higher education teaching administrative work*, Retrieved June, 19, 2019 from http//Inquiry.Illions.edu.doc/Inquiry/language.trf.

Hamdan, N., McKnight, P. E., McKnight, K. & Arfstrom, K. M. (2013). *The Flipped Learning Model: A White Paper Based On the Literature Review Titled a Review of Flipped Learning*, Gerorge. Mason University, Retrieved June, 2020 from: http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper_FlippedLearning.pdf

Harris, A., & Muijsa, D. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education, 22* (8), 921- 972.

Hax, A. C., & Majluf, N. S. (2000). *Strategic management: An interactive perspective*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Hoem, J., & Schwebs, T. (2013). Personal publishing and media literacy. Paper presented at the 8th IFIP World Conference on Computers in Education, Cape Town

Huang, N., & Lee, D. (2004). *A discourse analysis of asynchronous dissection board on students critical thinking* Retrieved June, 18, 2012 from http://al.acce.org/16488

Hung, H. (2014). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*. http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2014.967701

Janson, A., Ernst, S., Lehmann, K., & Leimeister, J.,(2016).*Creating Awareness and Reflection in a Large-Scale IS Lecture–The Application a Peer Assessment in a Flipped Classroom* Scenario, Germany, Kassel University, Germany, 35-50

Jenkins, C., Corritore, C. L., & Wiedenbeck, W. (2003). Patterns of information seeking on the Web: A qualitative study of domain expertise and Web expertise. IT&Society, 1(3), 64–89

Klem, A., & Connel, J (2004, September). Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School health*, *74*(7), 124- 156.

Kolas, L., & Staupe, A. (2007). A Personalized e-learning Interface. In EUROCON 2007 The International Conference on "Couputer as a Tool", PP. 2670-2675.

Kravcik, M., Klamma, R. (2012). "Supporting Self-Regulation by Personal Leaning Environments," *icalt. IEEE 12th International Conference on Advanced Learning Technologies*. PP. 710-711.

Land, S. (2000). Cognitive requirements for learning with open ended learning environment. *Educational Technology Research and Development, 48* (3), 61-78.

Lee, M. H., & Tsai, C. C. (2010). Exploring teachers' perceived self- efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the World Wide Web. *International Science*, 38,pp.1-21.

Lee, M. J. (2005). Expanding hypertext: Does it address disorientation? Journal of Computer-Mediated Communication, 10(3), article 6.

Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A., & Zickuhr, K. (2010). Social media & mobile Internet use among teens and young adults. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project

Loony, C., Valacich, J., & Akbulut, A. (2004). Online investment self-efficacy: Development and initial test of an instrument to assess perceived online investing abilities. *In Proceedings of the 37th Hawaii international conference on system sciences.*

McGoldrick, J. & Stewart, S. (20٠٢). Understanding HRD: A research based approach. International journal of Human Resources Management and Development, 2,17-30.

McLaughlin, C. (2002a). Learner support in distance & networked learning environment: Ten dimensions for successful design. *Distance Education, 23* (2), 149-162.

McLaughlin, C. (2002b). Scaffolding: A model for learner support in an online teaching environment. *Teaching and Learning forums* (pp. 14-34), Retrieved June, 18, 2012 from http://Cea.Curtin.edu.au/tlf2002/incloughin2.html

McLaughlin, C. (2004). Achieving excellence in teaching through scaffolding learner competence In seeking educational excellence. *Proceedings of the 13th annual teaching learning Forum, 9-10 February 2004. Perth: Murdoch. University.* Retrieved Jan 18, 2013 from http://Isn.Curtin.Ed.au/tif/tif2013/mclonghlin

McLaughlin, C., & Luca, J. (2002).A learner-centered approach to developing team skills through web-based learning and assessment. *British Journal of Educational Technology, 33* (5), 571–582.

McMahon, M. (2002). Designing an online environment to scaffold cognitive self-regulation. *HERDSA 2002 Conference Proceedings, 9-10 Jan 2002.* Retrieved Jan, 18, 2018 from http://www.eca.edu.au/conference/herdsalmain/papers/pdf/mcmahon.pdf

Miller, K. (2006). Organizational communication, Approaches and processes. Belmont, CA: Thomson Wadsworth

Milman, N. (2014). The Flipped Classroom Strategy What is it and how can it best be used? *Distance Learning, 11*(4), 9-11.

Missildine, K., Fountain, R., Summers, L., & Gosselin, K. (2013). Flipping the classroom to improve student performance and satisfaction. *Journal of Nursing Education, 52*(10), 597–599.

Mok, H. N. (2104, Spring).Teaching Tip: The Flipped Classroom. *Journal of Information Systems Education, 25* (1), 7-11.

Mossberger, K., Tolbert, C. J., & Stansbury, M. (2003). Virtual inequality: Beyond the digital divide. Washington, DC: Georgetown University Press.

Nolasco, M. (2011). Presidents', chief financial officers' and chief instructional officers' perceptions on the effectiveness of strategic planning in california community colleges (Order No. 3468206). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (887896825). Retrieved from https://search.proquest.com/dissertations theses/presidents-chief-financial-officers-instructional/docview/887896825/se-2?accountid=178282

Phal, C. (2002). An Evaluation of Scaffolding for Virtual Interactive tutorials. *Working Paper Present at E-Learn 2002, Montreal, Canada, October 15-9-2002*. Retrieved March 18, 2018, from http://IIodtI.Dcu.ie/wp/2002/odtl.2002.03.html

Quintana, C., Krajcik, J., & Soloway, E. (2002). Scaffolding design guideline for Learner- Centered software Environment. *Paper Presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association April 1-5, 2002.* USA: New Orleans, LA.

Rahimi, E. den Berg, J.V. and Veen, W., (2013). A Roadmap for Building Web 2.0 based Personal Learning Environments in Educational Settings. *In Proceedings of the fourth international conference on Personal Learning Environment* (The PLE Conference 2013), Berlin, Germany, 10-12 July 2013.

Raiser, B. (2002). *Why scaffolding should sometimes make task more difficult for Learners*. Retrieved Jan, 18, 2013 from http://www.Letus.ord/kdi/PublicationsReiser-cssl2002.pdf

Rhee, H., McQuillan, P., & Belyea, M. (2012). Evaluation of a peer-led asthma self-management program and benefits of the program for adolescent peer leaders. *RESPIRATORY CARE,* 57 (12), 2082 – 2089.

Richard W. Woodman, John E. Sawyer, Ricky W. Griffin (2000): Toward a theory of Organizational Creativity, Academy of Management Review,Vol.18, No.2 , p.293.

Richey, Rita C (2013). *Encyclopedia of terminology for educational communications and technology Springer* (Berlin) ISBN 978-1-4614-6572-0 xxxii+338.

Saleh, H.K., (2007). Computer self- efficacy on university faculty in Lebanon. Education Technology Research Development, 56, PP.229-240.

Sarah, E., Sebree, C., & White, E. (2014). Using the Flipped Classroom Design: Student Impressions and Lessons Learned. *AURCO Journal*. Spring, 20, 95-110

Schlisselberg, G., & Moscou, S. (2011). Peer review as an educational strategy to improve academic work: An interdisciplinary collaboration between communication disorders and nursing. *A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation, 3* (44), doi: 103233/WOR-121512.

Schutt, M. (2003). Scaffolding for online learning environments: Instructional design strategies that provide online learner support. *Educational Technology, 6* (43), 28-35.

Scott, Jun; & Wu, Wen-chi; & Marek,.M (2017). *Using the flipped classroom to enhance EFL learning. Computer Assisted Language Learning*. Retrieved form doi: 30. 10.1080/09588221.2015.1111910.

Siemens, G. (2005, August 10). *Connectivism: Learning as Network. Creation. e-Learning Space.org*. Retrieved Jan, 2020 from website. http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm.

Snowden, S. L. (2002). An analysis of the impact of strategic planning on institutional transformation at twelve vanguard learning colleges (Order No. 3053039). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (305446653). Retrieved from https://search.proquest.com/dissertations-theses/analysis-impact-strategic-planning-on/docview/305446653/se-2?accountid=178282

Stockwell, G. (2011). Online approaches to learning vocabulary: Teacher- centered or learner- Centered?. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching, 1(1)*. pp. 134-144

Thatcher, A. (2008). Web search strategies: The influence of Web experience and task type. Information Processing and Management, 44(3), 1308–1313

Tiejun, Zhu. (2017). Creative Merging and Practical Application of "History of Modern Design" Course Online Teaching Platform Construction and Flipped Classroom Teaching Mode, *i-JET, 12*, (2), Retrieved Jan, 2019 from: http://www.i-jet.org

Trainer, J. (2004). Models and tools for strategic planning. *New Directions for Institutional Research,* 123, 129–138.

Tsai, M. J. & Tsai, C. C. (2003). Information searching strategies in web-based science Learning: The role of Internet self –efficacy. *Innovation in Education and Teaching International,* 40 (1) 43-50.

Van Dijk, J. A. G. M. (2005). The deepening divide: Inequality in the information society. London: Sage

Vasay, E. T. (2010). The effects of peer teaching in the performance of students of mathematics. *E International Scientific Research Journal. 2* (2), ISSN 2094-1749.

Vekiri, I., & Chronaki, A. (2008). Gender issues in technology use: Perceived social support, computer self-efficacy and value beliefs, and computer use beyond school. *Computer & Education, 51*(3), 1392-1404.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman.Cambridg, MA: Harvard University Press. Retrieved May 15, 2012, From http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/social/Vygotsky.html

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Process*. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman.Cambridg, MA: Harvard University Press. Retrieved May 15, 2012, From http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/social/Vygotsky.html

Wang, A., & M. Newlin. (2002). Predicators of Web-students performance: The role of self-efficacy and reasons for taking an online class. *Computers in Human Behaviors*. 18, PP. 151-163.

Webster, J., & Ahuja, J. S. (2006). Enhancing the design of web navigation systems: The influence of user disorientation on engagement and performance. Management Information *Systems Quarterly, 30*(3), 661–678

Yarbro, J., A, Kari M., McKnight, K & McKnight, P. (2014). *EXTENSION OF A REVIEW OF FLIPPED LEARNING*, Gerorge. Mason University, Retrieved Jan, 2020 on line at: http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/Extension-of- FLipped-Learning-LIt-Review-June-2014.pdf

Yestrebsky, Ch., (2015). Flipping the Classroom in a Large ChemistryClass - Research University Environment, *Social and Behavioral Sciences*, 191, 1113-1118

Youshida, H., (2016). Perceived Usefulness of "Flipped Learning" on Instructional Design for Elementary and Secondary Education: With Focus on Pre-Service Teacher Education, *International Journal of Information and Education Technology, 6*(6), 430-434

Zedney, J. (2003). The effect of different types of scaffolding in a multimedia program on students ability to define a complex problem. *Paper Presented at the annual of the Eastern Educational Research Association. February 26- March1, 2003*. USA: Hilton head.sc. Retrieved Jan, 18, 2013 from http://edscr.coe.uky.edu/people/jzydnz/zydneyee