

المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

تصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
جامعة الملك سعود

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



رقم الإيداع: 1443-1360

ردمك: 8983 - 1658

المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

صفر 1444هـ / سبتمبر 2022م

العدد (8) الرياض

المجلة السعودية للعلوم التربوية

رئيس التحرير

أ.د. مسفر بن سعود السلوي
جامعة الملك سعود (السعودية)



مدير التحرير

أ.د. صلاح الدين بن فرح بخيت
جامعة الملك سعود (السعودية)



أعضاء هيئة التحرير

أ.د. عبدالمحسن بن محمد السميع
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)

أ.د. أحمد بن زيد المسعد
جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. ماهر بن محمد العرفج
جامعة الملك فيصل (السعودية)

أ.د. مها بنت محمد العجي
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن (السعودية)

أ.د. نضال بن كمال الشرفين
جامعة اليرموك (الأردن)

د. راشد بن سيف المحرزي
جامعة السلطان قابوس (عمان)

د. نادية بنت محمد المطيري
جامعة الملك سعود (السعودية)



سكرتير التحرير

بكيل أحمد الدرواني



الهيئة الاستشارية

أ.د. علي بن سعد القرني
جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. فهد بن سليمان الشايع
جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. فوزية بنت محمد أبا الخيل
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن (السعودية)

أ.د. عبد السلام بن محمد الجوفي
جامعة صنعاء (اليمن)

د. صالح بن حمد العساف
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)



© 1444هـ / 2022م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية
والنفسية

• جميع الحقوق محفوظة.
لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخة دون
الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير أو رئيس
الجمعية.

• توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على
العنوان الآتي:

المجلة السعودية للعلوم التربوية: ص.ب 2458،
الرياض: 11451، المملكة العربية السعودية

هاتف: 4677017 فاكس: 4674664

رابط النظام الإلكتروني للمجلة

<https://sjes.org.sa>

جميع الآراء في هذه المجلة تُعبر عن وجهة نظر كاتبها ولا تُعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجمعية

مجلة دورية محكمة

تصدر في (مارس، يونيو، سبتمبر، ديسمبر)، وتصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية وتهتم بجميع موضوعات وقضايا التربية والتعليم والاسهام في تطوير الممارسات التربوية على أسس البحث العلمي الرصين، وتتطلع للارتقاء بمستوى البحوث والدراسات التربوية إلى مستويات متميزة وبما يتسق مع القيم الإسلامية ويحقق معايير الجودة العالمية للنشر العلمي.



الرؤية - الرسالة - الأهداف

الرؤية:

التميز والريادة محلياً وعربياً ودولياً في نشر البحوث التربوية الأصيلة والمبتكرة.

الرسالة:

نشر البحوث العلمية الرصينة في مجال التربية والتعليم والاسهام في تطوير الممارسات التربوية على أسس البحث العلمي ونقل التجارب في البيئة السعودية والعربية للعالم الخارجي.

الأهداف:

- تأسيس فكر تربوي فاعل وأصيل يأخذ في الاعتبار المستجدات العلمية والمعرفية في إطار المعطيات الثقافية والعلمية.
- المساهمة في تطوير العلوم التربوية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
- نشر البحوث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.
- نشر البحوث التي تساهم في التطوير في مجالي التربية والتعليم.
- توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً وعالمياً.
- عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالتربية وعلم النفس.

مجالات النشر:

تنشر المجلة جميع التخصصات التربوية والتعليمية التي تهتم بالقضايا التربوية والمشكلات التي تتعلق بالأنظمة التعليمية، والمدرسة، والمعلم، والطالب، والمنهج.



تقاليق وتواريخ

صدر أول عدد بعنوان "رسالة التربية وعلم النفس"	شعبان 1410هـ / مارس 1990م
تغير اسم المجلة إلى "المجلة السعودية للعلوم التربوية"	27- جمادى الأولى - 1439هـ / 12- مارس - 2018م



أهداف المجلة

- تأسيس فكر تربوي فاعل وأصيل يأخذ في الاعتبار المستجدات العلمية والمعرفية في إطار المعطيات الثقافية والعلمية.
- المساهمة في تطوير العلوم التربوية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
- نشر البحوث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.
- نشر البحوث التي تسهم في التطوير في مجالي التربية والتعليم.
- توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً وعالمياً.
- عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالتربية وعلم النفس.

سياسة المجلة

- تلتزم المجلة في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي الذي يقوم عليه المجتمع السعودي، وكذلك معايير النشر العالمية والاخلاقية المعتمدة عالمياً.
- تنشر المجلة الأوراق العلمية الأصيلة التي تناقش قضايا وموضوعات التربية والتي لم يسبق نشرها، ولم تقدم لجهة أخرى.
- النشر في المجلة باللغتين العربية أو الإنجليزية مع ملخص في كلتا اللغتين لا يزيد عن (200) كلمة.
- لا تقبل المجلة استلام أي ورقة أو تحكيم تحمل أفكاراً تناهض الأمن الفكري والمجتمعي، أو تحمل أي نوع من أنواع التحامل، أو العدوانية أو التطرف أو التشدد الأيديولوجي.
- يتم استقبال الأوراق العلمية للنشر على مدار العام وفي حالة وجود توقف سيتم وضع رد تلقائي يصلكم على البريد الإلكتروني.
- تستقبل المجلة مراجعات الكتب ذات الصلة بتوجه المجلة.
- حالياً المجلة لا تتقاضى أي أجر أو رسوم مالية مقابل عملية النشر العلمي وإجراءاته (النشر مجاناً لجميع الباحثين).
- تقبل المجلة الأوراق العلمية المستلة من الرسائل العلمية، على أن يتم النص على ذلك.
- تنشر الأوراق العلمية على الموقع الإلكتروني للمجلة في غضون فترة لا تزيد عن 100 يوم كمتوسط عمل منذ تسليمه للمجلة وإعطائه رقم قيد.
- جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة للمجلة، ولا يسمح بإعادة طبع أو نشر أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل والإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس هيئة التحرير.

شروط النشر في المجلة

- قراءة بنود التعهد التي يتضمنها نظام استقبال الورقة العلمية الإلكتروني والموافقة عليها.
- أرفاق ملف البحث بصيغة الورد (DOC) بدون أسم المؤلف أو بياناته، وهنا يجب على المؤلف عدم تضمين ما يكشف هويته في "ملف البحث"، حيث ان "ملف البحث" سيرسل كما هو للمحكمين.
- تعبئة جميع البيانات المتعلقة بالبحث والمعلومات الشخصية للباحث والباحثين المشاركين في الحقول الخاصة بذلك على نظام المجلة الإلكتروني.
- وفقاً لسياسة المجلة، فإنه يتوجب على الباحثين ضبط أوراقهم العلمية وفقاً لشروط ومواصفات ملف البحث، واتباعها بدقة متناهية، حيث إن عدم الالتزام بها بأي وجه من الأوجه سيمثل عائقاً لنشر الورقة.

مواصفات الورقة العلمية

- ألا يتجاوز عدد كلمات الورقة العلمية 8000 كلمة في أي حال من الأحوال (شاملة المراجع والجداول والأشكال والملخصان العربي والإنجليزي والهوامش والرومنة).
- ألا تزيد عدد كلمات الملخص عن 200 كلمة. يوضح فيه عنوان الورقة العلمية وأهدافها ومنهجها ونتائجها والكلمات المفتاحية.
- يستخدم الخط Sakal Majalla للعربي والإنجليزي بنط 14 مع تغميق العناوين الرئيسية.
- كتابة متن البحث على شكل عمودين ماعدا الصفحة الأولى والتي تتضمن عنوان الورقة والمخلصين (العربي والإنجليزي).
- هوامش الصفحة 2.5 سم من جميع الجهات عدى الجهة اليمنى 3 سم؛ والمسافة بين العمودين 1 سم.
- تباعد الاسطر في المتن مفرد.
- مقاس بنط الخط في الجداول 10، وعنوان الجدول بنط 12.
- جميع الأرقام في البحث تكتب بالعربي كالاتي: 1,2,3,4.
- الالتزام بنظام APA الإصدار السابع في الكتابة والتوثيق.

آلية استقبال الورقة وتحكيمها

- يتطلب إرسال الورقة العلمية أن يكون المؤلف (الباحث) مسجل في نظام المجلة الكتروني، لذا يجب أن يكون للمؤلف حساب (اسم مستخدم وكلمة سر) على النظام.
- ينبغي أن يطلع الباحث بعد الدخول على حسابه على سياسة المجلة وتعليمات وشروط النشر.
- من "طلب جديد" يمكن للمؤلف تقديم ورقته العلمية من خلال عدة خطوات متدرجة، حتى إتمام رفع الطلب.

تعليمات النشر

يتبع آلية استقبال الورقة وتحكيمها

- بمجرد الانتهاء من إتمام رفع الطلب يستقبل رئيس هيئة التحرير الطلب، وبعد اطلاعه عليه يحول لهيئة التحرير للفحص الأولي.
- عند موافقة هيئة التحرير على صلاحية البحث مبدئياً يحال لمحكمين متخصصين في مجال الورقة العلمية.
- بعد عودة ردود المحكمين يطلع رئيس التحرير عليها، ويتخذ قرار بتحويلها للباحث وفقاً لرأي المحكمين إما بإجراء التعديلات أو الاعتذار للباحث.
- تعرض الورقة العلمية بعد إجراء التعديلات على رئيس التحرير مع ملف يتضمن جدول لبيان تنفيذ الملاحظات.
- يحول رئيس التحرير ملف الورقة العلمية للمدقق للحكم على مدى التزام المؤلف بتنفيذ الملاحظات.
- بعد أن يصل الرد من المدقق يعرض على هيئة التحرير وبناء عليه يخاطب الباحث بالقرار النهائي.

مهام هيئة التحرير

- رسم السياسة العامة للمجلة والتأكد من متابعة تنفيذها.
- العمل على تطوير الدورية والارتقاء بمستواها.
- الإعلام والتعريف بالدورية واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
- استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في الدورية.
- إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
- إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.
- التنسيق مع الباحث عند حاجة البحث لبعض التعديلات.
- اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
- استقبال طلبات الاشتراك في الدورية.
- متابعة إجراءات النشر.
- مراجعة النسخة الأولى من كل إصدار للتأكد من سلامتها من الأخطاء.



افتتاحية العدد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد وآله وصحبه الطيبين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. أما بعد:

نسعد أن نقدم للقراء والباحثين الكرام العدد الثامن من (المجلة السعودية للعلوم التربوية)، لنضيف لميدان البحث العلمي عدداً من البحوث التي تسهم في الرفع من فهمنا للواقع التربوي وتساعد في حل مشكلاته.

ويتضمن هذا العدد مجموعة من الدراسات التربوية التي تناولت موضوعات عدّة؛ أولها: فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي والمهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء إطار الدراسات الدولية TIMSS، وثانيها: أثر التعلم القائم على المشاريع لتدريس اللغة الإنجليزية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، فيما تناول البحث الثالث: تصور مقترح لتحسين الرشاقة التنظيمية لدى قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض، بينما تناول البحث الرابع: الكفايات اللازمة لمعلمات الحاسب الآلي للتدريس في بيئات التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات، وتناول البحث الخامس: التحديات الإدارية والتعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصُم وضعاف السمع، وتناول البحث السادس: فاعلية استراتيجية المدخل البصري المكاني في تنمية المفاهيم الهندسية لدى طالبات الصف الأول الثانوي واتجاهاتهن نحوه، فيما تناول البحث الأخير في العدد: درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات.

وهيئة تحرير المجلة تأمل في أن يجد القراء والباحثون والمهتمون من هذا العدد ما ينال رضاهم واستحسانهم ويضيف إلى معارفهم، آمين أن نتلقى ملاحظاتهم ومقترحاتهم الهادفة لتحسين مستوى المجلة وتطويرها بوصفها وعاء علمياً ومعرفياً يسهم في تطوير العلوم التربوية.

والله الهادي إلى سواء السبيل،،،

رئيس هيئة التحرير

أ.د. مسفر بن سعود السلولي

المحتويات

الصفحة	الموضوع
1	فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي والمهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء إطار الدراسات الدولية TIMSS د. إبراهيم بن الحسين خليل د. نورة عوضه الأسمرى
23	أثر التعلم القائم على المشاريع لتدريس اللغة الإنجليزية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية د. ماجد غزاي العتيبي د. مسفر أحمد الوادعي
39	تصور مقترح لتحسين الرضاقة التنظيمية لدى قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض فاطمة عبدالعزيز التويجري لمياء ناصر البكر عهود محمد أبوثنين ورده يحيى العصيمي
61	الكفايات اللازمة لمعلمات الحاسب الآلي للتدريس في بيئات التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات د. أشواق بنت عبدالله السحيم
83	التحديات الإدارية والتعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصُم وضعاف السمع أ. عبد العزيز خلف الشمراني د. بدر ناصر القحطاني
103	فاعلية استراتيجية المدخل البصري المكاني في تنمية المفاهيم الهندسية لدى طالبات الصف الأول الثانوي واتجاهاتهن نحوه د. عيده منيزل الرويلي
123	درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات أ. وضحة يحيى معيني



إبراهيم خليل؛ نورة الأسمرى: فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي والمهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات...

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي والمهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في

ضوء إطار الدراسات الدولية TIMSS

د. إبراهيم بن الحسين خليل⁽¹⁾ د. نورة عوضه الأسمرى⁽²⁾

(قدم للنشر 1443/07/18 هـ - وقبل 1443/09/05 هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي والمهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء الدراسات الدولية TIMSS. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، وطبقت البرنامج التدريبي كمادة علمية، واختبار الوعي بالاختبارات الدولية TIMSS، وبطاقة الملاحظة كأدوات لجمع البيانات من عينة بلغت (21) معلمة رياضيات بالمرحلة الابتدائية في إدارة تعليم بيشة. وقد أسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين التطبيقين القبلي والبعدي في متغيري الدراسة (الوعي، والمهارات التدريسية) في ضوء إطار الدراسات الدولية TIMSS لصالح التطبيق البعدي. وقدمت الدراسة عددًا من التوصيات، أبرزها: عقد لقاءات تعريفية، وبرامج تدريبية، تستهدف تعريف معلمات الرياضيات بالدراسات الدولية TIMSS، وتدريبهن على طرق توظيفها في مهارتهن التدريسية، من أجل الإسهام في تنمية تحصيل طالباتهن بشكل عام.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، معلمات الرياضيات، إطار الدراسات الدولية TIMSS، الوعي، مهارات التدريس.

The effectiveness of a proposed training program for developing the awareness and teaching skills of mathematics teachers at the primary stage in the light of the framework of TIMSS

Ibrahim A. Khalil⁽¹⁾

Noura A. Al Asmari⁽²⁾

(Submitted 20-02-2022 and Accepted on 06-04-2022)

Abstract: The study aimed to identify the effectiveness of a proposed training program for developing the awareness and teaching skills of mathematics teachers at the primary stage in the light of the framework TIMSS. To achieve this aim, the quasi-experimental method with the design of a single group with pretest and posttest was used. The training program was implemented as a scientific material. Awareness was tested using the international tests of TIMSS. Observation cards was used as tools for data collection on a sample of (21) mathematics teachers at Bisha Education Directorate. The results showed the presence of statistically significant differences at the level of significance $\alpha \leq 0.05$ between the two implementations of the pretest and posttest in the two study variables of (awareness and teaching skills) in the light of the framework of TIMSS international studies in favor of the posttest. In light of the results of the study, some recommendations were presented, the most important of which are the following: Holding introductory meetings and training programs aimed at introducing mathematics teachers to TIMSS and training them on how to employ it in their teaching skills.

Keywords: training program, mathematics teachers, TIMSS framework for international studies, awareness, teaching skills.

(1) Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods of Mathematics, University of Bisha.

(2) Assistant Professor of Mathematics Education, University of Bisha

E-mail: i.kh2012@hotmail.com

(1) أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد جامعة بيشة

(2) أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد جامعة بيشة

E-mail: nourah.al.asmari@hotmail.com

مقدمة

والاتجاهات التي يتعين على الطلاب اكتسابها أو تطويرها بواسطة النظام التعليمي، إضافة إلى أساليب التدريس والتقويم وعلاقتها بالتحصيل التعليمي للطلاب في مناهج الرياضيات والعلوم (البرصان وتيعزة، 2012).

وتظهر أهمية الدراسات الدولية TIMSS لدى الدول الساعية إلى تحقيق التنمية الاقتصادية المستدامة، باعتبارها أحد المؤشرات القوية الدالة على جودة أداء النظام التعليمي في كل دولة مشاركة مقارنة بالأنظمة التعليمية الأخرى في دول العالم؛ إذ كلما ارتفعت النتائج تحسّنت مخرجات التعليم وأداء الكوادر البشرية القائمة على التعليم وخصوصاً المعلمين. ولهذا فإن الدراسات الدولية TIMSS ليست مجرد اختبار يؤديه الطلاب، بل يشمل استطلاع رأي الطالب عن كيفية تلقيه المنهج، وعن بيئة التعليم التي يتعلم فيها، ويشمل كذلك استطلاع آراء المعلمين، ومديري المدارس، وأولياء الأمور، عن طريق استبانات مخصصة لكل فئة؛ وهذا يعني أنها تعدّ دراسات تقييمية شاملة متكاملة لكل الفئات المستهدفة في العملية التعليمية (Oz, 2021).

وفي هذا الصدد أشار السعيد (2021) إلى إمكانية الاستفادة من نتائج الدراسات الدولية TIMSS في رصد التوجهات الدولية في تحصيل الرياضيات والعلوم على مستوى العالم، واستخدام النتائج لتطوير السياسات التعليمية، ومراقبة أثرها بعد مراجعتها، إضافة إلى تحديد مواطن الأداء الضعيف في التحصيل الدراسي، وحفز إصلاح مناهج الرياضيات والعلوم، إضافة إلى أنها تسهم في الحصول على معلومات مهمة عن سياقات التدريس والتعلم المرتبطة بتحصيل الطلاب في الرياضيات والعلوم، سواء في المنزل أم في المدرسة.

تحتاج الأنظمة التعليمية في ظل التطورات الكبيرة التي يشهدها القرن الحالي إلى تقويم مستمر من أجل تحسين مخرجاتها بما يواكب التغيرات الحالية والمتطلبات المستقبلية. وتعدّ الدراسات الدولية من أبرز عمليات التقويم للأنظمة التعليمية على المستوى العالمي لكونها توفر بيانات متنوعة تتعلق بعناصر العملية التعليمية، وتعطي صورة شاملة ومتعمقة عن واقع النظام التعليمي، وتدعم الاستفادة من الأنظمة التعليمية الأخرى.

ويأتي في مقدمة الدراسات الدولية الاتجاهات الدولية التي تُعنى بدراسة الرياضيات والعلوم "Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)". وقد عرّفها موليس ومارتين (Mullis & Martin; 2017: 7) بأنها: "دراسة عالمية تهدف إلى التركيز على السياسات والنظم التعليمية، تجري في مدارس التعليم العام حول العالم بغرض استفادة الدول من بعضها البعض في مادتي الرياضيات والعلوم، وتنظيم المناهج التي تتعلق بمستويات الإنجاز، وتشرف عليها المنظمة العالمية لتقويم التحصيل التربوي International Association for Evaluation of Education Achievement (IEA)". وعرّفها هيئة تقويم التعليم والتدريب (2021: 1) بأنها: "دراسة تقويم دولية تتضمن اختبار للتحصيل المعرفي للصفين الرابع والثامن في مادتي الرياضيات والعلوم، نفذت لأول مرة عام 1995م، وتتابع دوراتها كل أربعة أعوام".

وتهدف التوجهات الدولية TIMSS إلى التعرف على أداء الطلاب في الرياضيات والعلوم، والمقارنة بينهم في أنظمة تربوية متباينة، وقياس مدى تأثير مجموعة من العوامل ذات العلاقة في مستوى التحصيل؛ وهذا يعني مدى فاعلية مناهج الرياضيات والعلوم داخل النظام التعليمي، ويشمل ذلك المعارف، والمهارات،

إبراهيم خليل؛ نورة الأسمرى: فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي والمهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات...

الدراسية، أو بسبب قصور في طرق التدريس التي يستخدمها المعلمون، والتي تهمل مستويات التطبيق والاستدلال، أو عدم توافر نماذج وأدوات جيدة للتقويم بشكل كاف، وأن الاختبارات تستهدف غالبًا قياس الأهداف المعرفية في مستوياتها الدنيا، وتغفل المستويات العليا من التفكير.

والمعلم، كونه المسؤول الرسمي عن تنفيذ المناهج الدراسية، عنصر أساسي في العملية التعليمية، وله الدور الفعال والمؤثر في تحسين جودة مخرجاتها، فمهما تطورت المناهج وتوفرت التقنيات والوسائط التعليمية، يبقى المعلم سيد الموقف في استثمار الإمكانيات المتاحة لتنمية قدرات المتعلمين والارتقاء بهم للمنافسات الدولية، ومن هنا جاء الاهتمام بالمعلم وتأهيله وتنميته لضمان الحصول على مخرجات فاعلة للنظام التعليمي.

وكي يتمكن معلم الرياضيات من أداء دوره التربوي بفعالية، يجب عليه أولاً أن يكتسب المعارف الأساسية التي تساعد على تنفيذ عمليات تعليم وتعلم الرياضيات بالشكل المناسب، حيث إن معرفة المعلم اللازمة لتدريس الرياضيات هي من أهم العوامل التي يقاس بها مستوى تطوره وتمكنه من أسس ومهارات تدريسها بما يتناسب مع مفاهيمها ومهاراتها (McGraner & VanDerHeyden & Holdheide, 2011).

وتشير نتائج البحوث إلى أن معلمي الرياضيات يمكنهم تنمية وعيهم الرياضي بطرق عدة، منها: دراسة طرائق التفكير الرياضي عند الطلاب، ومعرفة كيف يتعلمون، وكيف يفكرون في حل المسألة، والتعاون مع زملاء المهنة في التخطيط، ومناقشة ما يراد تدريسه للطلاب، والاطلاع على مواد جديدة مساعدة في تنفيذ المناهج (Lewis & Perry & Hurd., 2009). ويمكنهم كذلك تنمية وعيهم بالاختبارات الدولية على وجه

ويشتمل الإطار العام لدراسة TIMSS في الرياضيات على بعدين، أحدهما بُعد المحتوى، ويتضمن ثلاثة مجالات في الصف الرابع، هي: (الأعداد، الأشكال الهندسية والقياسات، عرض البيانات)، وأربعة مجالات في الصف الثامن، هي: (الأعداد، الجبر، الهندسة، عرض البيانات والاحتمالات)؛ والآخر، بُعد الإدراك (التفكير)، ويشمل ثلاثة مستويات يُتوقع من الطلاب ممارستها عند دراسة المحتوى العلمي، وهي: (المعرفة، والتطبيق، والاستدلال)، وبناء على البعدين يُبنى الاختبار وفقاً لأوزان نسبية محددة، كما تُبنى فقراته في بعد المحتوى وفق مستويات بعد الإدراك (Mullis & Martin, 2017).

أما على مستوى المشاركات المحلية في اختبارات TIMSS للرياضيات، فقد بلغ عدد الدول المشاركة في النسخة الأخيرة (TIMSS, 2019) 64 دولة، منها 58 دولة شاركت في اختبارات الصف الرابع، وجاءت المملكة في المرتبة 53 دولياً بمتوسط أداء منخفض بلغ (398) وهو أعلى من متوسط الأداء في TIMSS 2015 الذي بلغ (383)، ومقارب لنتائج TIMSS 2011 التي بلغت (410)؛ وهذا يُظهر جهود التحسين التي بذلت من الأطراف المتعددة المعنية بالتعليم، مع التأكيد على أن النتائج ما تزال منخفضة قياساً بمعايير الأداء الدولية، وهو ما يشير إلى انخفاض مقلق في جودة التعليم، حيث كشف تقرير TIMSS 2019 أن العديد من طلبة الصف الرابع الابتدائي في المملكة يفتقرون إلى المعرفة الأساسية في الرياضيات مقارنة بنتائج الدول الأخرى، إذ لم يستطع نصف الطلبة الوصول إلى المعيار الدولي المنخفض، مما يعني عدم قدرتهم على مواصلة التعلم بنجاح، وبالتالي المشاركة الكاملة في مجتمع المعرفة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2021).

وأشارت العقالي (2021) إلى أن الأخطاء التي وقع فيها الطلاب ناتجة عن مهارات مفقودة في المقررات

والتطبيق، والاستدلال التي تستهدفها الاختبارات الدولية TIMSS.

ويؤكد ما سبق أن دور المعلم محوري، سواء فيما يقدمه من معارف، أم فيما يقوم به من ممارسات، ويعد ذلك مؤشراً مهماً يستدل به على تحسين تعلم الطلاب ونجاحهم. ولهذا فإن التدريس الداعم لتعلم الطلاب يفرض على معلم الرياضيات أن يمتلك معرفة تتجاوز الوعي بالمفاهيم والمهارات الرياضية والمهنية إلى القدرة على توظيفها في مهاراته التدريسية.

وقد استحوذت فكرة امتلاك المعلمين لمهارات التدريس على رؤى التربويين، فعملوا على تطوير برامج إعداد المعلم وتنميته المهنية استناداً إلى الاتجاهات الحديثة، وبما يضمن امتلاك المعلم المهارات التدريسية اللازمة التي تؤهله للوصول بطلابه إلى برّ الأمان أثناء القيام بمهامه التعليمية (الرشيدى، 2007).

وتسهم مراعاة الاختبارات الدولية TIMSS، كونها أحد الاتجاهات الحديثة في مجال تعليم وتعلم الرياضيات، في تحقيق نتائج كثيرة، منها: تنمية الحس الرياضي، والتحصيل الدراسي، والقوة الرياضية لدى المعلمين وطلابهم (المالكي وآخرون، 2020). وقد خلصت بعض البحوث السابقة إلى ضعف الممارسات التدريسية المتسقة مع متطلبات TIMSS لدى معلمي الرياضيات، ومنها: دراسة دودين وآخرين (Dodeen & Hilal, 2012) التي توصلت إلى أن هناك فروقاً جوهرية في برامج إعداد معلمي الرياضيات، وتطويرهم المهني، وتصوراتهم عن أهمية البيئة التعليمية في تحصيل الرياضيات لدى العينة المشاركة في اختبار TIMSS من معلمي المملكة العربية السعودية وتايوان، كما بيّنت أن أدوات التقويم وأنماط الأسئلة والاختبارات تحظى بفروق جوهرية بين البلدين لصالح تايوان، وكشفت دراسة الزعبي وآخرين (2018) أن الاختبارات الصفية التي يجريها معلمو

الخصوص عن طريق التثقيف الذاتي، أو الالتحاق بالبرامج التدريبية المتخصصة، وقد أشار البلطان (2022) إلى أن مجالات وعي المعلمين بالاختبارات الدولية تتضمن إدراك ماهيتها، ومعرفة آلية إجرائها، ومتطلبات تحقيق نتائج متقدمة في الاختبار، والوعي بمشكلات ومعوقات إجراء الاختبار.

وقد نصّ المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة (NCTM, 2000) على أن الهدف الرئيس من تنمية المعلمين مهنيًا هو تحسين تعلم الطلبة عن طريق آلية تحسين التدريس، وحدد أربعة محاور للنمو المهني، أولها بناء المعرفة الرياضية عند المعلم، والقدرة على توظيفها في الممارسات التعليمية، وهذا ما يدعم أن المعرفة الرياضية لدى المعلم لها أثر جوهري في تحصيل الطلبة في الرياضيات. ويؤيد ذلك نتائج دراسة الأشول والخولي (2020) التي توصلت إلى وجود كثير من العوامل المتسببة في تدني نتائج طلبة الصف الرابع في الاختبارات الدولية، ومنها: تدني مستوى وعي معلمي الرياضيات بالاختبارات الدولية، وقد أرجع المعلمون سبب ذلك إلى اختلاف الممارسات المتبعة داخل الفصول الدراسية عن نمط أسئلة الاختبارات الدولية.

وهذا يُظهر أن الإجراءات التي يتبعها المعلمون في التعامل مع طلابهم لها تأثير في نتائجهم، حيث أشار (Poletini, 2000) إلى أن النمو المهني للمعلمين يتحقق بتطوير المعارف، والمعتقدات، وتنظيمها لتحسين ممارسات تنفيذ المناهج الدراسية. وتوصلت دراسة السلولي (2018) إلى أن مستوى المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس الموضوعات الرياضية في اختبارات TIMSS جاءت بمستوى مرتفع لدى المعلمين، لكنها لم تنعكس على نتائج الطلاب، وهذا الأمر يتطلب العناية بالممارسات التدريسية التي تنمي مستويات المعرفة،

إبراهيم خليل؛ نورة الأسمرى: فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي والمهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات...

معلمي الرياضيات مختلفي المعرفة الرياضية. ولتحقيق الهدف اعتمدت المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، واستخدمت اختبار المعرفة المفاهيمية وفقاً للمحاكاة الواقعية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في أداء المجموعتين على الاختبار لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة الحربي والبشري (2020) التي هدفت إلى تعديل تصورات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تعليم الرياضيات وتنمية ممارساتهم التدريسية من خلال برنامج تدريبي مقترح قائم على المدخل التأملي. ولتحقيق الهدف اعتمدت المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، واستخدمت استبانة تصورات المعلمين نحو تعليم الرياضيات، وبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تعديل التصورات، وتنمية الممارسات التدريسية لدى عينة الدراسة. ودراسة عبد الغفار (2020) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى منهاج العمليات التطويرية في تنمية مهاراتي التخطيط للتدريس، والتقييم الواقعي لدى معلمي الرياضيات، ولتحقيق الهدف اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي والنوعي، واستخدمت بطاقتي (الملاحظة، والمقابلة). وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهاراتي التخطيط والتقييم الواقعي لدى عينة الدراسة. ودراسة: البسيوني وآخرون (2021) التي هدفت إلى تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية عن طريق برنامج قائم على التنمية المستدامة ومهارات القرن الحادي والعشرين. ولتحقيق الهدف اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، واستخدمت اختبار الجوانب المعرفية للأداء التدريسي، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي. وأظهرت النتائج

الرياضيات في العينة الأردنية المشاركة في اختبار TIMSS تركز بالدرجة الأولى على تطبيق الإجراءات الرياضية، وخلصت دراسة الشمرى (2019) إلى ضعف مستوى ممارسات معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية في الاستدلال التكيفي.

وفي إطار الاهتمام بالتنمية المهنية لمعلمي الرياضيات أجريت بعض الدراسات التي استهدفت تنمية الوعي والمهارات التدريسية بواسطة برامج تدريبية متنوعة، ومنها: دراسة جاسم وحمد (2018) التي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على معايير الاختبارات الدولية (TIMSS & PISA) والكشف عن أثره في تنمية القوة الرياضية لمعلمي الرياضيات، والرياضيات العقلية لطلبتهم، ولتحقيق الهدف اعتمدت المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، واستخدمت اختبار القوة الرياضية، واختبار الرياضيات العقلية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة من المعلمين والطلاب، لصالح المجموعتين التجريبية ودراسة الأحمدى (2019) التي هدفت إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي مقترح للتقويم الفعال في تنمية الممارسات التقويمية لدى معلمات الرياضيات واستقصاء أثره في تنمية الاستدلال الرياضي لدى طالباتهن، ولتحقيق الهدف اعتمدت المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، واستخدمت بطاقة ملاحظة الممارسات التقويمية الفعالة، ومقياس الاستدلال الرياضي. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الممارسات التقويمية الفعالة لدى معلمات عينة الدراسة، ومهارات الاستدلال الرياضي لدى طالباتهن.

إضافة إلى دراسة وشاح والعنزي (2019) التي هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبي مستند إلى محاكاة مواقف واقعية في تنمية المعرفة المفاهيمية لدى

وطموح المستقبل" (2019)، وما أوصت به دراسات كل من: (السعيد، 2021؛ والعقالي، 2021؛ وعياصرة، 2021) من ضرورة تبني برامج تدريبية مستندة إلى توجهات الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم TIMSS تبرز دور التنمية المهنية في تبني برامج تدريبية هادفة وموجهة لصالح تنمية وعي معلمي الرياضيات باختبارات TIMSS، وتطوير مهاراتهم التدريسية في ضوءها، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيقه.

مشكلة الدراسة

مع ما تبذله وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية من جهود كبيرة ومستمرة لتطوير التعليم والارتقاء بمستوى أداء المعلمين والطلاب من خلال المشاريع والبرامج المتنوعة، منها ما يتعلق بتحسين مشاركات المملكة في المنافسات الدولية بشكل عام واختبارات TIMSS على وجه الخصوص، فإن النتائج لم ترق إلى المستوى المأمول، حيث حصل طلاب الصف الرابع على مستوى أداء منخفض في كافة المشاركات (TIMSS, 2015; 2019)؛ وهذا الانخفاض يعود في جانب كبير منه إلى ضعف مستوى إعداد وتأهيل معلمي الرياضيات، وتطوير معارفهم وأدائهم التدريسي بما يتناسب مع التوجهات الحديثة في مجال تعليم والرياضيات وتعلمها؛ ويؤيد ذلك نتائج دراسة الغيث وآخرون (2021) التي أشارت إلى أن العوامل المؤدية إلى تدني مستوى أداء الطالبات في الاختبارات الدولية (TIMSS) تعود إلى المعلم في المرتبة الأولى، ثم يليه العوامل المتعلقة بالمنهج المدرسي وتدريبه، ودراسة الشهرري (2017) التي توصلت إلى أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في البعد الإدراكي للاختبارات الدولية متوسطاً في مستوى التطبيق، ومنخفضاً في مستوى الاستدلال، ونتائج دراسة المطرب وآخرين (2017) التي توصلت إلى انخفاض مستوى المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس الأعداد والعمليات

فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الجانبين (المعرفي والعملي) للأداء التدريسي لدى عينة الدراسة. ودراسة عياصرة (2021) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي في تنمية المعرفة البيداغوجية للمحتوى لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعلم الأساسي بالأردن. ولتحقيق الهدف اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، واستخدمت ثلاثة اختبارات تضمنت المعرفة البيداغوجية. وأظهرت النتائج أن هناك فروقاً دالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي المجموعتين التجريبية والضابطة في المعرفة البيداغوجية للمحتوى لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة: مطر وآخرون (2021) التي استخدمت برنامجاً تدريبياً في التقويم الواقعي في تنمية مهارات قياس نتائج تعلم الرياضيات لدى معلمي المرحلة الأساسية. ولتحقيق الهدف اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، وتكوّنت الأداة من سلم تقدير لفظي لتقييم مهارات المعلمين في قياس نتائج تعلم الرياضيات. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات قياس نتائج تعلم الرياضيات لدى عينة الدراسة.

في ضوء ما سبق، إضافة إلى ما أشارت إليه المؤتمرات واللقاءات المتخصصة في تعليم وتعلم الرياضيات من ضرورة الاهتمام بدراسة التوجهات الدولية TIMSS، وتبعية الخلل في نتائج الاختبارات، ورصد السلبات، وتقديم معالجات تستهدف التنمية المهنية للمعلم، مثل: المؤتمر السادس لتعليم وتعلم الرياضيات "مستقبل تعليم الرياضيات في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الحديثة والتنافسية الدولية بحوث وتجارب مميزة ورؤى مستقبلية"، (2019)، ومؤتمر "المعلم: متطلبات التنمية

إبراهيم خليل؛ نورة الأسمرى: فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي والمهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات...

أسئلة الدراسة:

- سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:
 - 1- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الوعي بالدراسات الدولية TIMSS لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية؟
 - 2- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء إطار الدراسات الدولية TIMSS؟

فروض الدراسة

- سعت الدراسة إلى اختبار الفرضين الآتيين:
- 1- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في مستوى الوعي استنادًا إلى إطار الدراسات الدولية TIMSS قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده.
 - 2- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في مستوى المهارات التدريسية في ضوء إطار الدراسات الدولية TIMSS قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده.

أهداف الدراسة

- سعت الدراسة إلى تحقيق الهدفين الآتيين:
- 1- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الوعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء إطار الدراسات الدولية TIMSS.
 - 2- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات في ضوء إطار الدراسات الدولية TIMSS.

الحسابية لدى معلمي الرياضيات، ونتائج دراسة شجادة والقرايطي (2016) التي ذكرت أن من أسباب تدني أداء طلاب المملكة في الاختبارات الدولية ضعف مستوى الوعي والمهارات التدريسية المتسقة مع متطلبات اختبارات TIMSS لدى المعلمين، ونتائج دراسة البرصان وتيعزة (2012) التي أشارت إلى تدني الممارسات التقويمية التي ينفذها معلمو الرياضيات في العينة السعودية للدراسة الدولية TIMSS، مقارنة بالعينة الكورية الجنوبية.

وسعيًا من الباحثين إلى الوقوف على الواقع وتحديد الأسباب التي أدت إلى هذا القصور تم تطبيق دراسة استطلاعية استهدفت قياس وعي معلمي ومعلمات الرياضيات بمضمون وفلسفة الاختبارات الدولية TIMSS، ومستوى مهاراتهم التدريسية في ضوءها؛ وأظهرت نتائجها قصورًا في بعض الجوانب التي تتعلق بالمعرفة والمهارات التدريسية في ضوء إطار TIMSS.

واستنادًا إلى ما سبق، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في انخفاض مستوى الوعي والمهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات. وحيث إن توصيات الدراسات التي تم استعراضها أكدت على ضرورة تدريب معلمي الرياضيات في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم وتعلم الرياضيات، مع عدم وجود بحوث سابقة محلية -في حدود علم الباحثين- تناولت التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات وفقًا للدراسات الدولية TIMSS، فإن الدراسة الحالية تحاول تقصي فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي والمهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء إطار الدراسات الدولية TIMSS.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

- 1- تقديم برنامج تدريبي استنادًا إلى إطار الدراسات الدولية TIMSS، يتوقع أن يفيد المعنيين ببرامج التنمية المهنية للمعلم.
- 2- تقديم بطاقة ملاحظة يمكن أن تُسهم في تقييم مهارات التدريس لدى معلمة الرياضيات استنادًا إلى إطار الدراسات الدولية TIMSS.
- 3- تقديم اختبار يمكن أن يساعد على قياس مستوى وعي معلمة الرياضيات بالدراسات الدولية TIMSS.
- 4- التوصل إلى نتائج إجرائية يمكن أن تساعد على تحقيق تواصل إيجابي بين مخططي مناهج الرياضيات ومنفذيها بما يسد الفجوة، ويلبي حاجات تسهم في إنجاح مهام معلمة الرياضيات في تدريس المقرر.
- 5- دعم البحوث العلمية التي تتناول تطوير معلمة الرياضيات استنادًا إلى التوجهات الحديثة والاحتياجات الفعلية في الميدان التربوي.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

1- موضوعية:

- برنامج تدريبي صُمم استنادًا إلى إطار الدراسات الدولية TIMSS.
- قياس الوعي بالدراسات الدولية TIMSS في جانبي (المعارف، والمهارات)، ومهارات التدريس التالية: (التخطيط، والتنفيذ، والتقييم) في ضوء إطار الدراسات الدولية TIMSS.

2- بشرية: معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية.

3- مكانية: المدارس الابتدائية بإدارة تعليم بيشة.

4- زمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام

1443/1442هـ.

مصطلحات الدراسة

البرنامج التدريبي المقترح: عرّفه ديرفين (Dervin, 2014: 227) بأنه: "مجموعة من الإجراءات التي تتضمن أنشطة علمية وعملية، تؤدي إلى تحسين معارف ومهارات الأفراد في مجال أعمالهم، وبالتالي رفع أدائهم المهني".

أما إجرائيًا فيعرفه الباحثان بأنه: مجموعة من الإجراءات المنظمة، تتضمن معارف وأنشطة علمية وعملية تهدف إلى تنمية الوعي والمهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية استنادًا إلى إطار الدراسات الدولية TIMSS.

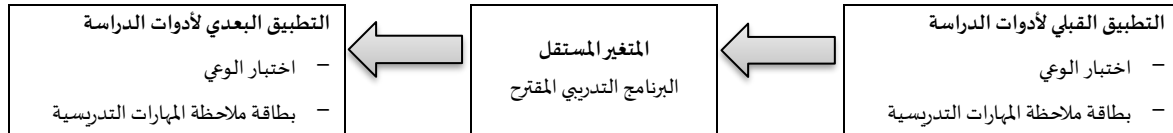
الوعي: عرّفه العدوان وداود (2016: 10) بأنه "مدى الإدراك القائم والمعرفة المكتسبة تجاه قضية محددة". ويعرّف الباحثان الوعي بالدراسات الدولية TIMSS إجرائيًا بأنه: معرفة وإدراك معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بماهية الدراسات الدولية TIMSS وهدفها، وأهميتها، ومتطلباتها، والجهة المنظمة لها، وآليات تنفيذها، وأبعادها، ومجالاتها، وتطبيقاتها في تدريس الرياضيات، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها المعلمة في الاختبار المعد لذلك.

المهارات التدريسية: عرّفها علي (2011: 103) بأنها "مجموعة السلوكيات التدريسية الفعالة التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل غرفة الصف أو خارجها تتميز بعناصر السرعة والدقة في الأداء، وتيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها المعرفية، والمهارية، والوجدانية".

ويعرف الباحثان مهارات التدريس في ضوء الدراسات الدولية TIMSS إجرائيًا بأنها: قدرة معلمة الرياضيات في المرحلة الابتدائية على أداء عمل يتصل بتخطيط التدريس، وتنفيذه، وتقويمه، وأن هذا العمل ممكن التحليل إلى مجموعة من السلوكيات القابلة للقياس

إبراهيم خليل؛ نورة الأسمرى: فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي والمهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات...

والتقييم وفق إطار الدراسات الدولية TIMSS وفي ضوء معايير الدقة في الأداء، والسرعة في الإنجاز. **منهج الدراسة:** تم استخدام المنهج شبه التجريبي، بتصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، والشكل الآتي يبين تصميم الدراسة:



شكل (1): تصميم الدراسة

مجتمع وعينة الدراسة

- متطلبات رؤية المملكة 2030 التي تهدف إلى رفع مستوى التنافسية العالمية.
- أهمية التدريس في ضوء مجالات الاختبارات الدولية.
- إشراك المعلم في تحسين مستوى المشاركة في الاختبارات الدولية.
- الانطلاق في تحسين النتائج من تحسين المهارات التدريسية لدى المعلم.

ج- المصادر: إصدارات IEA، وتقارير هيئة تقويم

التعليم السعودية، والدراسات العلمية التي تناولت التدريس في ضوء مجالات TIMSS، والأدبيات التي تناولت تصميم التدريس ومهاراته، وورش العمل، وحلقات النقاش ذات العلاقة بالدراسات الدولية TIMSS.

د- المحتوى: تضمن ما يلي: تصميم التدريس

ومهاراته، خلفية معرفية عن الدراسات الدولية: ماهيتها، نبذة تاريخية، الأهمية، الأبعاد، المجالات، الأدوات، آلية التنفيذ، مستويات الأداء، مشاركات المملكة، التدريس في ضوء مجالاتها.

هـ- أساليب التدريب: شملت ما يلي: المحاضرة،

والمناقشة، والمجموعات التعاونية، والعصف

مجموع مجتمع الدراسة جميع معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بإدارة تعليم بيشة في العام الدراسي 1443/1442هـ، وعددهن (74) معلمة استنادًا إلى الإحصاءات الرسمية لشؤون المعلمات بإدارة التعليم، أما العينة فبلغ عدد أفرادها (21) معلمة رياضيات في المرحلة الابتدائية، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة.

البرنامج التدريبي المقترح:

مرّت عملية تصميم البرنامج التدريبي المقترح بمراحل عدة، وهي:

- 1- التحليل: جرى بواسطته تحديد الواقع التعليمي، وخصائص المتدربين، واحتياجاتهم التدريبية، والبيئة التعليمية التي يستند إليها بناء الأهداف.
- 2- التصميم: وضع في هذه المرحلة الصورة الأولية للبرنامج التدريبي، وتضمن ما يأتي:

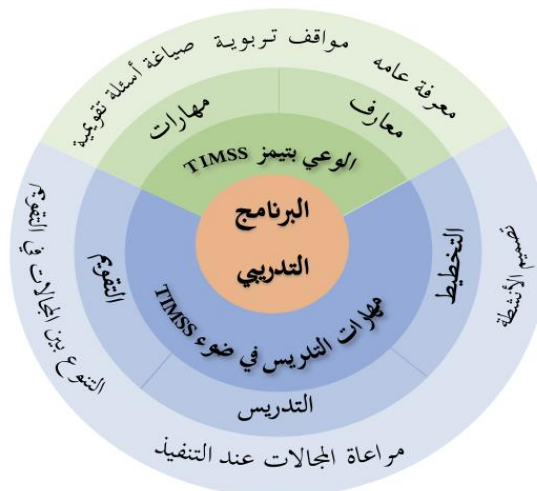
أ- الهدف: يهدف البرنامج إلى تنمية وعي وزيادة معرفة معلمات الرياضيات بإطار الدراسات الدولية TIMSS، ومن ثم تنمية مهاراتهم التدريسية استنادًا إلى فلسفتها.

ب- المنطلقات والأسس: ينطلق البرنامج من فلسفة ومضامين الدراسات الدولية TIMSS، وقد بُني استنادًا إلى الأسس الآتية:

- الذهني، (K.W.L)، واستراتيجية (فكر، زوج، شارك).
- و- الأنشطة: تنوّعت بين (الفردية والجماعية)، ومنها: تصميم اختبارات محاكية لاختبارات TIMSS، وتصميم دروس في ضوء مجالات TIMSS، وتقييم ذاتي للأداء التدريسي، وتقارير حول الواقع التعليمي في ضوء مجالات TIMSS.
- 3- التطوير: تم عرض البرنامج التدريبي على مجموعة من خبراء تعليم الرياضيات، إضافة إلى عرضه في جدول(1): توزيع محتوى البرنامج التدريبي على أيام التدريب
- لقاءات عدة على مجموعة من معلمي الرياضيات، والاستفادة من مرئياتهم تجاهه، وانتهى الأمر بحصوله على اعتماد من المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي بالمملكة العربية السعودية.
- 4- التنفيذ: نُقِد البرنامج في (5) أيام، بواقع (3) ساعات يوميًا، وبمجموع (15) ساعة تدريبية. والجدول (1) يوضح خطة توزيع المحتوى:

اليوم	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
المحتوى	تصميم التدريس: مفهومه، عناصره، متطلباته، مهاراته	الاختبارات الدولية TIMSS ومشاركات المملكة	أبعاد الاختبارات الدولية ومجالاتها، (أمثلة، وتطبيقات)	مهارات التدريس في ضوء إطار الدراسات الدولية TIMSS.	تطبيقات لتصميم التدريس في ضوء إطار الدراسات الدولية TIMSS.

نموذج العلاقة بين متغيرات الدراسة "الإطار المفاهيمي":



شكل (2): العلاقة بين متغيرات الدراسة

يبيّن الشكل أعلاه العلاقة بين متغيرات الدراسة، حيث تم تقديم برنامج تدريبي باعتباره أحد مصادر تطوير معلمي الرياضيات، وقد أشار كلٌّ من: عبد الغفار (2020)، وعياصرة (2021) إلى أهمية البرامج التدريبية في تحسين المعارف والمهارات التدريسية لدى المعلمين، كما ذكر السلولي (2018) أن نوعية البرامج وآلية

إبراهيم خليل؛ نورة الأسمرى: فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي والمهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات...

ثانيًا: أدوات الدراسة

تضمّنت الدراسة أداتين هما:

١/ اختبار الوعي بالدراسات الدولية TIMSS:

- الهدف: هدف الاختبار لقياس معرفة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بإطار الدراسات الدولية TIMSS، وقدرتهن على توظيف هذه المعرفة في الفصول الدراسية.
- الصورة الأولى: بلغت أسئلة الاختبار (18) فقرة، منها (15) فقرة موضوعية لقياس مستوى المعرفة بإطار الدراسات الدولية TIMSS، إضافة إلى مواقف تربوية تتسق مع إطار TIMSS، و(3) فقرات مقالية تتضمن تطبيقاتاً تقييمية مرتبطة بمجالات TIMSS (المعرفة، التطبيق، الاستدلال).
- صدق الاختبار: عُرض الاختبار على (7) من الخبراء والمختصين في تعليم الرياضيات لإبداء ملاحظاتهم تجاه فقراته من حيث: أهميتها، وملاءمتها، وارتباطها بالدراسات الدولية TIMSS. واعتمد الباحثان الفقرات التي بلغ الاتفاق عليها 90% فأعلى.
- ثبات الاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغت (20) معلمة رياضيات في المرحلة الابتدائية، واستخدم معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات، حيث بلغ (0.70)؛ وهو معامل ثبات مقبول.
- معامل الصعوبة: تراوحت بين (0.4 - 0.7)؛ وهي قيم مقبولة تدل على توزيع مناسب للفقرات.
- معامل التمييز: تراوحت بين (0.3 - 0.7)؛ وهي قيم جيدة تدل على أن الأسئلة قادرة على التمييز.
- الصورة النهائية: بعد التحقق من الصدق والثبات، تم إخراج الاختبار في صورته النهائية بحيث تضمّن ما يلي:

تنفيذها عوامل مؤثرة في معرفة المعلم المرتبطة بالاختبارات الدولية TIMSS، واستهدف البرنامج تنمية الوعي باختبارات TIMSS من حيث: ماهيتها، وأهميتها، وأهدافها، ومجالاتها، وكيفية مراعاتها في البيئة الصفية تدريسيًا وتقويماً، إضافة إلى استهدافه تنمية المهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات، بدءاً بالتخطيط للتدريس من خلال تصميم الأنشطة التدريسية، وتهيئة بيئة صفية تراعي إطار TIMSS، وصولاً إلى تنفيذ التدريس وفق مجموعة الإجراءات المتسقة مع مجالات TIMSS الإدراكية. وتتم المراحل كلها بأداء مهارات تقويمية في ضوء إطار TIMSS لتحقيق المرجو من البرنامج التدريبي؛ وهذا يتفق مع توصيات دراسية القحطاني (2018)، والعقالي (2021)، اللتين نصتا على تقديم معالجات تدريسية قائمة على الاختبارات الدولية، وتدريب المعلمين على توظيف أنشطة وأدوات الدراسات الدولية وبناء الخطط التدريسية في ضوء مجالات TIMSS.

التقويم: تضمّن البرنامج مراحل التقويم التالية:

- أ- القبلي: من خلال الكشف عن الاحتياجات التدريبية لدى معلمات الرياضيات، وتطبيق أداتي الدراسة قبل تقديم البرنامج التدريبي.
- ب- التكويني: من خلال التدريبات والمناقشات المستمرة في أثناء البرنامج، بالإضافة إلى استبانة إلكترونية لتقديم تغذية راجعة عن اليوم التدريبي، ومدى الاستفادة منه، ومقترحات التطوير.
- ج- الختامي: من خلال تطبيق أداتي الدراسة بعد تقديم البرنامج التدريبي، واستبانة تقييم البرنامج التدريبي والمدرسة، ومقابلات فردية، ومجموعات تركيز؛ لمعرفة آراء المتدربات في متغيرات الدراسة، ومدى استفادتهن من البرنامج.

- أ- البيانات الأساسية: تشمل الاسم، المدرسة، رقم الاختبار، وتاريخه.
- ب- التعليمات العامة: تشمل الهدف من الاختبار، عدد المفردات، طريقة تسجيل الإجابة.
- ج- مفردات الاختبار: تكونت من (13) فقرة، منها: (10) فقرات موضوعية، و(3) فقرات مقالية، والجدول (2) يوضح الصورة النهائية لتوزيع فقرات الاختبار ودرجاته.
- جدول (2): توزيع فقرات اختبار الوعي

نوع الفقرة	عدد الفقرات	درجات الفقرات	توزيع الدرجات على الفقرات			
			0	1	2	3
مقالية	3	9	للإجابة الخاطئة أو عند عدم تقديم إجابة	عند تقديم جزء صحيح من الإجابة	عند صياغة إجابة صحيحة تمثّل الإطار العام للمجال	عند تقديم إجابة صحيحة وفقرة متكاملة تنسق مع المهارات الفرعية وفق TIMSS
موضوعية	10	10	درجة لكل فقرة صحيحة			
المجموع	13	19	(0 - 19) درجة			

- بطاقة الملاحظة:
- الهدف: هدفت البطاقة إلى قياس مستوى أداء معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس في ضوء إطار الدراسات الدولية TIMSS.
 - الصورة الأولية: تضمّنت ثلاث مهارات رئيسية، هي: (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، وتوزعت عليها
 - صدق الأداة: عُرضت البطاقة على (7) من الخبراء والمختصين في تعليم الرياضيات لإبداء آرائهم من حيث ارتباطها بمتطلبات اختبارات TIMSS، وسلامتها العلمية واللغوية، وإمكانية تطبيقها، واعتمد الباحثان المهارات التدريسية التي بلغ الاتفاق عليها 90% فأعلى.
 - ثبات الأداة: لحساب ثبات الأداة اعتمد الباحثان أسلوب اتفاق الملاحظين، حيث حضرت الملاحظتين حصّة اعتيادية كاملة لكل معلمة من معلمات العينة الاستطلاعية، وتم تقييمهما باستخدام بطاقة الملاحظة، ثم حساب معامل الاتفاق بين الملاحظتين وفق معادلة كوبر (Cooper)، والجدول (3) يوضح نسب الاتفاق:

جدول (3): معامل الاتفاق لبطاقة الملاحظة

م	المهارات الرئيسة	معامل الاتفاق
1	التخطيط	83%
2	التنفيذ	78%
3	التقويم	78%
معامل الاتفاق الكلي لبطاقة الملاحظة		80%

إبراهيم خليل؛ نورة الأسمرى: فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي والمهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات...

- ب- التعليمات العامة: تشمل الهدف من بطاقة الملاحظة، وكيفية استخدامها للتعبير عن توافر المهارة التدريسية لدى المعلمة، وخصوصية استخدامها لأغراض البحث العلمي.
- ج- أبعاد البطاقة: تشمل (3) مهارات رئيسية توزعت عليها (18) مهارة فرعية. والجدول (4) يوضح ذلك:

يتضح من الجدول (3) أن الأداة تتصف بدرجة جيدة من الثبات تجعلها صالحة للتطبيق.

- الصورة النهائية:
- بعد التحقق من الصدق والثبات، تم إخراج بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية بحيث تضمنت ما يلي:
- أ- البيانات الأساسية: تشمل الاسم، المدرسة، رقم الملاحظة، وتاريخها.

جدول (4): أبعاد بطاقة الملاحظة

النسبة المئوية		المهارات الفرعية		المهارات الرئيسية	
22%		4		التخطيط	
56%	22%	10	4	المعرفة	التنفيذ
	17%		3	التطبيق	
	17%		3	الاستدلال	
22%		4		التقويم	
100%		18		الإجمالي	

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، ونصه: "ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الوعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء إطار الدراسات الدولية TIMSS؟" تم التحقق من مدى اعتدالية توزيع البيانات، باستخدام اختبار Kolmogorov-Smirnov. وأظهرت النتائج أن قيم الدلالة للاختبار أكبر من (0.05) مما يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الاعتدالي. وعليه، يمكن اختبار الفرض الأول الذي نصه: "لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في مستوى الوعي استناداً إلى إطار الدراسات الدولية TIMSS قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده"، بحساب قيمة (ت) لعينتين مترابطتين، كما تم حساب حجم تأثير

إجراءات التطبيق: طبقت التجربة على عينة الدراسة بعد الحصول على الموافقات الإدارية اللازمة تبعاً للإجراءات الآتية:

- حضور حصة اعتيادية كاملة لكل معلمة، وتقييمها باستخدام بطاقة الملاحظة.
 - تطبيق اختبار الوعي في اليوم الأول قبل تقديم البرنامج التدريبي.
 - تنفيذ البرنامج التدريبي.
 - إعادة تطبيق الأدوات بنفس الكيفية بعد أسبوعين من تقديم البرنامج التدريبي.
- الأساليب الإحصائية
- معامل الفا كرونباخ، واختبار كلمجروف سميرونوف، والمتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار (ت)، ومربع إيتا.

البرنامج التدريبي في وعي المعلمات باستخدام معادلة

حجم التأثير (η^2) والجدول (5) يوضح النتائج:

جدول (5): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الوعي بمتطلبات TIMSS

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة	مربع ايتا (η^2)	حجم الأثر
القبلي	6.90	2.654	9.349	0.00	دال	0.82	كبير جدًا
البعدي	12.65	3.313					

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:
للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، ونصه: "ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التدريس لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية استنادًا إلى إطار الدراسات الدولية TIMSS؟" تم التحقق من مدى اعتدالية توزيع البيانات، وجرى ذلك باستخدام اختبار Kolmogorov-Smirnov. وأظهرت النتائج أن قيم الدلالة للاختبار أكبر من (0.05) مما يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الاعتدالي. وعليه، يمكن اختبار الفرض الثاني الذي نصه: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في مستوى المهارات التدريسية في ضوء إطار الدراسات الدولية TIMSS قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده"، وذلك بحساب قيمة (ت) (t-test) لعينتين مترابطتين، ثم حساب حجم تأثير البرنامج التدريبي في المهارات التدريسية، والجدول (6) يوضح النتائج:

يتضح من الجدول (5) أن هناك فرقًا دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية فيما يتعلق بالتطبيق القبلي والبعدي لاختبار الوعي بالدراسات الدولية TIMSS؛ وذلك لصالح التطبيق البعدي، وفي ضوء هذه النتيجة يمكن رفض الفرض الأول من فروض الدراسة: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في مستوى الوعي في ضوء إطار الدراسات الدولية TIMSS قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده".

واتضح أيضًا من نتائج الجدول أن قيمة (η^2) بلغت (0.82)، وهي أكبر من (0.14) مما يشير إلى أن حجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح كان كبيرًا جدًا على مستوى وعي المعلمات بالدراسات الدولية TIMSS، حيث إن 82% من التباين الكلي الحاصل بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الوعي يرجع إلى المتغير المستقل.

إبراهيم خليل؛ نورة الأسمرى: فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي والمهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات...

جدول (6): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة

المهارة التدريسية	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدلالة	مربع ايتا (η^2)	حجم الأثر
التخطيط	القبلي	7.3	2.03	14.74	0.00	دالة	0.91	كبير جدًا
	البعدي	16.52	2.08					
التنفيذ	القبلي	26.29	6.06	10.82	0.00	دالة	0.85	كبير جدًا
	البعدي	43.67	4.96					
التقويم	القبلي	7.76	1.81	16.28	0.00	دالة	0.92	كبير جدًا
	البعدي	16.71	1.68					
المهارات التدريسية ككل	القبلي	41.38	8.49	30.47	0.00	دالة	0.97	كبير جدًا
	البعدي	77.04	8.61					

التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة يرجع إلى المتغير المستقل.

مناقشة النتائج وتفسيرها

أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الوعي والمهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء إطار الدراسات الدولية TIMSS؛ وهذه النتائج تتفق مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى فاعلية البرامج التدريبية في تنمية وعي المعلم، ومنها دراسة جاسم وحمد (2018) التي استخدمت برنامجًا تدريبيًا قائمًا على معايير الاختبارات الدولية (TIMSS & PISA) في تنمية القوة الرياضية لمعلمي الرياضيات والرياضيات العقلية لطلبتهم، ودراسة وشاح والعززي (2019) التي استقصت أثر برنامج تدريبي مستند إلى محاكاة مواقف واقعية في تنمية المعرفة المفاهيمية لدى معلمي الرياضيات مختلفي المعرفة الرياضية في المملكة العربية السعودية، ودراسة عياصرة (2021) التي استخدمت برنامجًا تدريبيًا قائمًا على الإطار المرجعي الخاص بالاختبار الدولي في تنمية المعرفة البيداغوجية للمحتوى لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعلم الأساسي في الأردن. وتتفق كذلك مع نتائج الدراسات التي استخدمت برامج تدريبية لتنمية بعض المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات، ومنها دراسة

يتضح من الجدول (6) أن هناك فرقًا دالًا إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية فيما يتعلق بالتطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة المهارات التدريسية في ضوء إطار الدراسات الدولية TIMSS؛ عند كل مهارة من المهارات التدريسية (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، وكذلك في المهارات التدريسية ككل لصالح التطبيق البعدي؛ واستنادًا إلى هذه النتيجة يمكن رفض الفرض الثاني من فروض الدراسة: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $\alpha \leq 0.05$ بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في مستوى المهارات التدريسية في ضوء إطار الدراسات الدولية TIMSS قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعده".

واتضح أيضًا من نتائج الجدول أن قيم (η^2) في بطاقة الملاحظة عند التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والمهارات ككل على الترتيب هي: (0.91)، (0.85)، (0.92)، (0.97)، وجميعها أكبر من (0.14)؛ وهذا يشير إلى أن حجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح كان كبيرًا جدًا على كل مهارة من المهارات التدريسية، وعلى المهارات التدريسية ككل في ضوء إطار الدراسات الدولية TIMSS، حيث إن 97% من التباين الكلي الحاصل بين

- ممارسة المتدربات لأنشطة تدريبية متنوعة دعم الربط بين الجوانب التطبيقية والنظرية، مما أسهم في تحقيق أقصى استفادة ممكنة، وقد أثر ذلك في أداء المعلمات في البيئة الصفية.
- استخدام أساليب تقويم متنوعة وشاملة مدعومة بالتغذية الراجعة الموجهة ساعد المعلمات على التأمل في معارفهن ومهارتهن وفق محتوى البرنامج، ومن ثم إدراك أوجه النقص، ومدى الحاجة إلى امتلاك المعارف والمهارات التدريسية المرتبطة بالدراسات الدولية TIMSS للتمكن من تصميم تدريس ناجح يحقق الأهداف التعليمية.
- حفز المتدربات على الحضور المنتظم، وذلك عن طريق منحهن شهادات معتمدة من قسم الرياضيات بإدارة التعليم عند إكمال 80% من مجمل ساعات التدريب، أسهم في تحقيق أهداف البرنامج بفعالية.

التوصيات

- استنادًا إلى النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية يوصي الباحثان بما يأتي:
- 1- الأخذ بنتائج هذه الدراسة، والاستفادة من البرنامج التدريبي المقترح في التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية.
- 2- توظيف أداتي البحث في قياس مستوى الوعي والمهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية استنادًا إلى إطار الدراسات الدولية TIMSS، والاستفادة من نتائج هذا التقويم في تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية.
- 3- تضمين برامج إعداد معلمات الرياضيات الدراسات الدولية TIMSS: كإحدى الاتجاهات الحديثة في تعليم وتعلم الرياضيات.

الأحمدي (2019) التي استخدمت برنامجًا تدريبيًا مقترحًا للتقويم الفعال لتنمية الممارسات التقويمية لدى معلمات الرياضيات واستقصاء أثره في تنمية الاستدلال الرياضي لدى طالباتهن، ودراسة الحربي والبشري (2020) التي استخدمت برنامجًا تدريبيًا مقترحًا قائمًا على المدخل التأملي لتعديل تصورات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تعليم الرياضيات وتنمية ممارساتهم التدريسية، ودراسة عبد الغفار (2020) التي استخدمت برنامجًا تدريبيًا مستندًا إلى منهاج العمليات التطويرية في تنمية مهارتي التخطيط للتدريس والتقييم الواقعي لدى معلمي الرياضيات، ودراسة البسيوني وآخرين (2021) التي استخدمت برنامجًا قائمًا على التنمية المستدامة ومهارات القرن الحادي والعشرين لتنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات، ودراسة مطر والأسطل والناقة (2021) التي استخدمت برنامجًا تدريبيًا في التقويم الواقعي في تنمية مهارات قياس نتائج تعلم الرياضيات لدى معلمي المرحلة الأساسية.

ويمكن تفسير النتائج السابقة كما يأتي:

- البرنامج التدريبي جاء متفقًا مع متطلبات تدريس الرياضيات مما جعله مرتبطًا بواقع عمل المعلمات ومليًا لاحتياجاتهن التدريبية.
- ارتباط المادة التدريبية بأهداف البرنامج، وشمولها جميع المعارف والمهارات التدريسية المرتبطة بالدراسات الدولية TIMSS أدى إلى إحداث التغيير المطلوب.
- تطبيق أساليب تدريبية متنوعة تعتمد على نشاط المتدربات أسهم في تفعيل أدوارهن بصورة إيجابية، وتوجيه استجاباتهن نحو اكتساب المعارف وممارسة المهارات التدريسية وفق إطار الدراسات الدولية TIMSS.

إبراهيم خليل؛ نورة الأسمرى: فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي والمهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات...

المقترحات

تنبثق من نتائج الدراسة الحالية الدراسات المقترحة الآتية:

- 1- إجراء دراسة للكشف عن واقع معرفة وتقبل معلمات الرياضيات لإطار الدراسات الدولية TIMSS، ومستوى ممارساتهن التدريسية في ضوء متطلباته.
- 2- إجراء دراسة تهدف إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على إطار الدراسات الدولية TIMSS في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات وأثره في أداء طالباتهن لاختبارات TIMSS.
- 3- القيام بدراسات متنوعة (كمية ونوعية) لرصد معتقدات معلمي الرياضيات نحو الاختبارات الدولية TIMSS بشكل عام، ومعتقداتهم نحو كفاءتهم التدريسية، ومستويات طلابهم، وجاهزية المدارس استنادًا إلى إطار الدراسات الدولية TIMSS.

ومعلمي الرياضيات للعيينة الكورية الجنوبية في اختبارات TIMSS 2007 (دراسة مقارنة). رسالة التربية وعلم النفس، (39)، 25-53.

البسيوني، محمد؛ محمد، إبراهيم؛ حسن، شيماء؛ زغلول، منال (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على التنمية المستدامة ومهارات القرن الحادي والعشرين في تنمية الأداءات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد، (٣٦)، ٢٨٠-٤٢٨.

البلطان، إبراهيم (٢٠٢٢). وعي معلمي العلوم بالبرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA واتجاهاتهم نحوه. مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم، ١٥(١)، ١٦٤-١٩٤.

جاسم، باسم؛ وحمد، سلوى (٢٠١٨). بناء برنامج تدريبي قائم على معايير الاختبارات الدولية (TIMSS & PISA) في تنمية القوة الرياضية لمعلمي الرياضيات والرياضيات العقلية

- 4- مشاركة خبراء تعليم الرياضيات في تصميم برامج تدريبية نوعية تستهدف تطوير تدريس الرياضيات وفق الاتجاهات التربوية الحديثة.
- 5- التقويم المستمر لبرامج التنمية المهنية المقدمة لمعلمات الرياضيات، والعمل على قياس فعاليتها في تطوير أدائهن المهني، ومستوى طالباتهن.
- 6- عقد لقاءات تعريفية، وبرامج تدريبية تستهدف تعريف معلمات الرياضيات بالدراسات الدولية TIMSS، وتدريبهن على كيفية توظيفها في ممارساتهن التدريسية، بما يساهم في تنمية مستويات طالباتهن.
- 7- دعم البحث العلمي الذي يعنى بالتنمية المهنية استنادًا إلى إطار الدراسات الدولية TIMSS.

المراجع العربية

الأحمدي، سعاد (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي مقترح للتقويم الفعال لتنمية الممارسات التقويمية لدى معلمات الرياضيات واستقصاء أثره في تنمية الاستدلال الرياضي لدى طالباتهن. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، ٨(٣)، ٤٦-٦٢.

الأشول، هناء؛ الخولي، مروة (2020). أسباب تدني نتائج طلبة الصف الرابع في الاختبارات الدولية في مدارس قطر من وجهة نظر معلمهم. ورقة علمية مقدمة إلى المنتدى والمعرض البحثي السنوي بجامعة قطر، متاح على شبكة الإنترنت: <https://shortest.link/36gc>. تاريخ الاسترجاع: ١٥ فبراير ٢٠٢٢م.

البرصان، إسماعيل؛ تيعزة، محمد (2012). الممارسات التقويمية لدى معلمي الرياضيات للعيينة السعودية

المستويات المعرفية لاختبارات العلوم والرياضيات الدولية
TIMSS. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة
الإمام.

عبد الغفار، رنا (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى مناهج
العمليات التطويرية في تنمية مهارات التخطيط للتدريس
والتقييم الواقعي لدى معلمي الرياضيات. رسالة ماجستير
غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

العدوان، زيد؛ داود أحمد (٢٠١٦). درجة وعي معلمي الجغرافيا
لمعايير التنمية المستدامة في الأردن. مجلة كلية التربية
بجامعة أسيوط، ٣٢(١)، ٥٠-٧٧.

العقالي، أماني (2021). دراسة مقارنة للاختبارات الدولية
TIMSS في كل من سنغافورة وكوريا الجنوبية ومدى إمكانية
الإفادة منها في المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية
للدراستات التربوية والنفسية، 10(3)، 710-733.

علي، محمد (٢٠١١). موسوعة المصطلحات التربوية. عمان: دار
المسيرة للنشر والتوزيع.

عياصرة، خالد (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الإطار
المرجعي الخاص بالاختبار الدولي في تنمية المعرفة
البيداغوجية للمحتوى لدى معلمي الرياضيات في مرحلة
التعلم الأساسي في الأردن. المجلة التربوية الأردنية، ٦(١)،
١٥٢-١٧٨.

الغيث، أمل؛ السرواني، سهام؛ الملاء، نورة؛ المحمدي، عفاف
(٢٠٢١). العوامل المؤدية إلى تدني مستوى أداء طالبات
الصف الثاني المتوسط لمادة الرياضيات في الاختبارات
الدولية TIMSS من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. مجلة
العلوم التربوية والنفسية، ٥(٣٦)، ٩٤-١١٢.

القحطاني، عثمان (2018). فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة
قائمة على مسابقات TIMSS في تنمية مكونات الحس
العددي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة المتوسطة. المجلة
الدولية لتطوير التفوق، 9(17)، 77-97.

مؤتمر "المعلم-متطلبات التنمية وطموح المستقبل". (٢٠١٩). في
الفترة من ٤-٥ ديسمبر، أبها، المملكة العربية السعودية.

المؤتمر السادس لتعليم الرياضيات "مستقبل تعليم الرياضيات
في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الحديثة
والتنافسية الدولية" (٢٠١٩). في الفترة من ٢٦-٢٨
أغسطس. مكة، المملكة العربية السعودية.

المالكي، عماد؛ السلوي، مسفر (٢٠١٨). مستوى ممارسات
التدريس لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في

لطلبتهم. متاح على شبكة الإنترنت:
<https://shortest.link/36g9>. تاريخ الاسترجاع: ١٥ فبراير
٢٠٢٢م.

الحري، ناصر؛ البشري، محمد (٢٠٢٠). برنامج تدريبي مقترح
قائم على المدخل التأملي وفاعليته في تعديل تصورات
معلمي المرحلة الابتدائية نحو تعليم الرياضيات وتنمية
ممارساتهم التدريسية. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة،
٢٠(٣)، ٤٥-٧٠.

الرشدي، خلف (٢٠٠٧). درجة امتلاك معلمي الرياضيات
للمهارات التدريسية وعلاقتها بتحصيل طلابهم في المرحلة
الابتدائية بالكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة
عمان العربية، الأردن.

الزغبى، أمال؛ ملكاوي، أمال؛ مقدادي، ربي (٢٠١٨). الممارسات
التقويمية لمعلمي الرياضيات والعلوم في العينة الأردنية
المشاركة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS.
2011 المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٤٢(٢)، ١١١-
١٤١.

السعيد، رضا (2021). تطوير تدريس الرياضيات في المرحلة
الإعدادية في ضوء نتائج الدراسة الدولية لتوجهات تعليم
الرياضيات تيمز 20١9. مجلة تربويات الرياضيات،
٢٤(٤)، ٩-٤٠.

السلوي، مسفر (2018). المعرفة الرياضية اللازمة لتدريس
موضوعات الرياضيات التي تناولتها الاختبارات الدولية
TIMSS للصف الثامن وعلاقتها بمتغيرات التطور المهني
والخبرة التدريسية للمعلم. مجلة تربويات الرياضيات،
21(1)، 6-24.

شحادة، فواز؛ والقرايطي، أبو الفتوح (٢٠١٦). مستوى
تحصيل طلبة المملكة العربية السعودية في الرياضيات
والعلوم وفق نتائج الدراسات الدولية TIMSS مقارنة
بالدول الأخرى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين (الأسباب
- الحلول والعلاج - أساليب التطوير). مجلة كلية التربية
بالأزهر، ٣٥(١٦٩)، ٣٢٧-٣٧٢.

الشمرى، عفاف (2019). واقع الممارسات التدريسية لدى
معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء البراعة
الرياضية. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية
لتربويات الرياضيات، 22(6)، 85-137.

الشهري، فيصل محمد (٢٠١٧). تصور مقترح لتطوير الأداء
التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء

إبراهيم خليل؛ نورة الأسمرى: فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الوعي والمهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات...

- investigating its impact on developing mathematical inference among their female students. *Specialized International Educational Journal*, 8(3), 46-62.
- Al-Ashwal, H. & El-Khouly, M. (2020). *Reasons for the low results of fourth-grade students on international tests at Qatar schools from the point of view of their teachers*. A scientific paper submitted to the Qatar University Annual Research Forum and Exhibition, available on the internet: <https://shortest.link/36gc>, retrieved on February 15, 2022.
- Al-Baltan, I. (2022). Science teachers' awareness of the Program for International Student Assessment (PISA) and their attitudes towards it. *Journal of Educational and Psychological Sciences at Qassim University*, 15 (1), 164-194.
- Al-Bursan, I. & Taiza, M. (2012). Evaluative practices of mathematics teachers of the Saudi sample and mathematics teachers of the South Korean sample in TIMSS 2007 exams (a comparative study). *Education and Psychology Message*, (39), 25-53.
- Al-Ghaith, A., Al-Sarwani, S., Al-Malaa, N. & Al-Mohammadi, A. (2021). Factors leading to the low performance of intermediate-school second-grade female students in mathematics on TIMSS international tests from the point of view of teachers and supervisors. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 5 (36), 94-112.
- Al-Harbi, N. & Al-Bishri, M. (2020). A proposed training program based on the reflective approach and its effectiveness in modifying the perceptions of primary school teachers towards mathematics education and the development of their teaching practices. *Egyptian Society for Reading and Knowledge*, 20(3), 45-70.
- Al-Maliki, I. & Al-Salouli, M. (2018). The level of teaching practices of primary school mathematics teachers in the light of the standards of teaching and learning mathematics. *Journal of Mathematics Education*, 21(2), 135-160.
- Al-Maliki, M. Khalil, I. & Awaji, B. (2020 AD). Teaching practices of intermediate-school mathematics male and female teachers in the light of knowledge areas according to TIMSS international tests. *Journal of the Faculty of Education, Benha University*, 4 (121), 117-144.
- ضوء معايير تعليم وتعلم الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات، ٢١(٢)، ١٣٥-١٦٠.
- المالكي، مفرح؛ خليل، إبراهيم؛ عواجي، بكري (2020م). الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الرياضيات المرحلة المتوسطة في ضوء مجالات المعرفة وفقا للاختبارات الدولية TIMSS. مجلة كلية التربية بجامعة بنها، 4(121)، 117-144.
- مطر، محمود؛ الأسطل، إبراهيم؛ الناقبة، صلاح (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي في التقويم الواقعي في تنمية مهارات قياس نتائج تعلم الرياضيات لدى معلمي المرحلة الأساسية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٢٩(٣)، ١-٢٧.
- المطرب، خالد؛ السلولي، مسفر؛ سعيد، ردمان (٢٠١٧). المعرفة الرياضية الخاصة بتدريس الأعداد والعمليات الحسابية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. دراسات العلوم التربوية، ٤٤(٤)، ١٣٥-١٤٨.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢١). تقرير تيمس ٢٠١٩: نظرة أولية في تحصيل طلبة الصفين الرابع والثاني المتوسط في الرياضيات والعلوم بالملكة العربية السعودية في سياق دولي. متاح على شبكة الانترنت: <https://cutt.us/SEr0c>، تاريخ الاسترجاع: ١٥ فبراير ٢٠٢٢م.
- وشاح، هاني؛ العززي، عبد العزيز (٢٠١٩). أثر برنامج تدريبي مستند إلى محاكاة مواقف واقعية في تنمية المعرفة المفاهيمية لدى معلمي الرياضيات مختلفي المعرفة الرياضية في المملكة العربية السعودية. دراسات العلوم التربوية، ٤٦(٢)، ٤٧-٦٤.
- المراجع الأجنبية**
- Abdel Ghaffar, R. (2020). *The effectiveness of a training program based on the developmental processes curriculum in developing the skills of planning for teaching and realistic assessment among mathematics teachers*. Unpublished Master's Thesis, College of Education, Yarmouk University, Jordan.
- Al-Adwan, Z. & Daoud, A. (2016). The degree of geography teachers' awareness of sustainable development standards in Jordan. *Journal of the Faculty of Education at Assiut University*, 32 (1), 50-77.
- Al-Ahmadi, S. (2019). The effectiveness of a proposed training program for effectively evaluating the development of the evaluation practices of mathematics female teachers and

- stage in Jordan. *The Jordanian Educational Journal*, 6 (1), 152-178.
- Az-Zou'bi, A., Malkawi, A. & Miqdadi, R. (2018). Evaluative practices of mathematics and science teachers in the Jordanian sample participating in the international study of mathematics and science. TIMSS 2011. *International Journal of Educational Research*, 42(2), 111-141.
- Bassiouni, M., Mohammed, I., Hassan, S. & Zaghloul, M. (2021). The effectiveness of a program based on sustainable development and twenty-first century skills in developing the teaching performance of primary school mathematics teachers. *Journal of the College of Education at Port Said University*, (36), 280-428.
- Dervin, F. (2014). Chinese principals' perceptions of the effects of finnish training programs. *Journal of Education in China*, 9 (2), 211-237.
- Dodeen, H.; Abdelfattah, F.; Shmrani, S.; Hilal, M. (2012). The Effects of Teachers' Qualifications, Practices and Perceptions on Student achievement in TIMSS Mathematics: A Comparison of Two countries, *International Journal of Testing*, 12 (1): 61-77.
- Jassem, B. & Hamad, S. (2018). *Building a training program based on international test standards (TIMSS & PISA) in developing the mathematical power of mathematics teachers and the mental mathematics of their students*. Available online: <https://shortest.link/36g9> , retrieved on February 15, 2022.
- Lewis, C. C., Perry, R. R., & Hurd, J. (2009). Improving mathematics instruction through lesson study: A theoretical model and North American case. *Journal of mathematics teacher education*, 12(4), 285-304.
- McGraner, K.; VanDerHeyden, A.; Holdheide, L. (2011). *Evidence-Based Mathematics Instruction Innovation Configuration*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Matar, M., Al-Astal, I. & An-Naqa, S. (2021). The effectiveness of a training program on realistic evaluation in developing the skills of measuring mathematics learning outcomes for basic-education teachers. *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies*. 29(3), 1-27.
- Mullis, I.; Martin, M. (2017). *TIMSS 2019 Assessment Frameworks*. International Association for the Evaluation of Educational
- Al-Mutreb, K., As-Salouli, M. & Saeed, R. (2017). Mathematical knowledge for teaching numbers and arithmetic operations for primary-school teachers. *Studies of Educational Sciences*, 44(4), 135-148.
- Al-Oqali, A. (2021). A comparative study of the international tests TIMSS in Singapore and South Korea and the extent to which they can be used in the Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 10(3), 710-733.
- Al-Qahtani, O. (2018). The effectiveness of a proposed teaching strategy based on TIMSS contests in developing the components of number sense among gifted students at the intermediate stage. *International Journal of Excellence Development*, 9(17), 77-97.
- Ar-Rashidi, K. (2007). *The degree to which mathematics teachers possess teaching skills and their relationship to their students' achievement at the primary stage in Kuwait*. Unpublished Master's Thesis, Amman Arab University, Jordan.
- As-Saeed, R. (2021). Developing mathematics teaching at the preparatory stage in the light of the results of the international study of trends in mathematics education TIMES 2019. *Journal of Mathematics Education*, 24(4), 9-40.
- As-Salouli, M. (2018). Mathematical knowledge necessary for teaching mathematics topics covered by the international tests TIMSS for the eighth grade and its relationship to the variables of teachers' professional development and teaching experience. *Journal of Mathematics Education*, 21(1), 6-24.
- Ash-Shamari, A. (2019). The reality of the teaching practices of mathematics female teachers at the primary stage in the light of mathematical excellence *Journal of Mathematics Education, Egyptian Society for Mathematics Education*, 22(6), 85-137.
- Ash-Shehri, F. M. (2017). *A proposed conception for developing the teaching performance of mathematics teachers at the primary stage in the light of the cognitive levels of the international science and mathematics tests TIMSS*. Unpublished Master's Thesis, College of Education, Al-Imam University.
- Ayasra, K. (2021). The effectiveness of a training program based on the framework of the international test in developing the pedagogical knowledge of content among mathematics teachers at the basic education

- according to the results of international studies TIMSS compared to other countries from the point of view of teachers and supervisors (reasons, solutions, and treatment, & methods of development). *Al-Azhar Journal of the College of Education*, 35 (169), 327-372.
- Weshah, H. & Al-Enezi, A. (2019). The effect of a training program based on the simulation of realistic situations in developing the conceptual knowledge of mathematics teachers with different mathematical knowledge in the Kingdom of Saudi Arabia. *Studies of Educational Sciences*, 46(2), 47-64.
- Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.
- Oz, E. (2021). Comparability of teachers' educational background items in TIMSS: a case from Turkey. *Large-scale Assessments in Education*, 9(1), 1-18.
- Polettini, A. F. (2000). Mathematics teaching life histories in the study of teachers' perceptions of change. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 765-783.
- Shehadeh, F. & Al-Qaramiti, A. (2016). The level of achievement of students in the Kingdom of Saudi Arabia in mathematics and science

ماجد العتيبي؛ مسفر الوادعي: أثر التعلم القائم على المشاريع لتدريس اللغة الإنجليزية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية ...

أثر التعلم القائم على المشاريع لتدريس اللغة الإنجليزية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية

د. ماجد غزاي العتيبي⁽¹⁾ د. مسفر أحمد الوادعي⁽²⁾

(قدم للنشر 1443/04/20 هـ - وقيل 1443/09/06 هـ)

المستخلص: هدف البحث إلى الكشف عن أثر التعلم القائم على المشاريع لتدريس اللغة الإنجليزية ومعرفة أثرها في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، ولتحقيق هذا الهدف اتبع الباحثان المنهج شبه التجريبي، حيث أُعد اختبار مهارات الكتابة الإبداعية، وقد طُبّق قبلًا وبعديًا على عينة عشوائية، بلغ عدد أفرادها (59) طالبًا من طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة الطائف، وقسمت إلى مجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبية بلغ عددها (29) طالبًا، والأخرى ضابطة بلغ عددها (30) طالبًا، وقد أسفرت نتائج البحث عن أثر التعلم بالمشاريع لتدريس اللغة الإنجليزية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت النتائج عن وجود أثر "قوي" للتعلم القائم على المشاريع في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية. وفي ضوء هذه النتائج قدم البحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التعلم القائم على المشاريع، مهارات الكتابة الإبداعية.

The effect of projects-based learning (PBL) for teaching English language on developing creative writing skills of secondary school students

Majed G. Al-Otaibi⁽¹⁾

Misfer A. Al-Wadai⁽²⁾

(Submitted 26-11-2021 and Accepted on 07-04-2022)

Abstract: The aim of this study was to investigate the effect of projects-based learning (PBL) for teaching English language on developing creative writing skills of third-grade secondary school students. To achieve this goal the researcher adopted the quasi-experimental method. Therefore, the test was prepared for creative writing skills. The study sample was selected randomly and consisted of (59) students at Taif governorate. The sample was divided into two groups: an experimental group involving (29) students and a control group involving (30). A pre- and post-test of creative writing skills was carried out for both groups. The research findings showed that there were statistically significant differences at level ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the experimental group students and control group students in the creative writing skills post- test in favor of the experimental group; and revealed that there were large effect of a proposed strategy based on projects-based learning (PBL) for teaching English language on developing creative writing skills. In the light of the findings some recommendations and suggestions were mentioned.

Keywords: project-based learning– creative writing skills.

(1) English teacher, Taif Education Department
(2) Associate Professor of Curriculum and Teaching
Methods at King Khalid University
E-mail: motaibi94@gmail.com

(1) معلم لغة انجليزية إدارة تعليم الطائف
(2) استاذ المناهج وطرق التدريس المشارك بجامعة الملك خالد
E-mail: malwadai@kku.edu.sa

مقدمة

تُعَدُّ اللغة الإنجليزية من أكثر لغات العالم انتشاراً، حيث أصبحت تُستخدم في كثير من المجالات الاقتصادية والتقنية، والعلمية، وفي شتى مختلف العلوم، وتزداد أهميتها نتيجة للانفجار المعرفي العالمي، والتحولت السياسية المتسارعة، والعلاقات الدولية المتنامية؛ إذ بلغ عدد المتحدثين بها حوالي (1,75) بليون شخص من مختلف دول العالم (British council, 2013) مما دعا المملكة العربية السعودية إلى الاهتمام بها وإعادة النظر في تطوير مناهجها والاستفادة من الخبرات العالمية في تعلمها وتعليمها. وفي ظل اهتمام المملكة العربية السعودية باللغة الإنجليزية كانت مبادرة إنشاء مركز متخصص لتعليم اللغة الإنجليزية بوزارة التعليم. وانطلاقاً من ذلك صممت مناهج اللغة الإنجليزية في ضوء مدخل اللغة التواصل حتى يستطيع الطلاب ممارسة اللغة من خلال المهارات الرئيسة، وتشمل الاستماع والقراءة بوصفهما مهارات استقبالية، في حين يعد التحدث والكتابة مهارات إنتاجية، وجاءت الكتابة في نهاية التسلسل الهرمي للمهارات اللغوية لأنها تتطلب إتقان المهارات الاستقبالية والإنتاجية (Nasir, Naqvi & Bhamani, 2013).

ويعد تعليم الكتابة أمراً رئيساً لتطوير قدرات الطلاب العقلية؛ إذ لا يكون الطالب قادراً من خلالها على إظهار ما لديه من معارف فحسب بل تمكّنهم من جمع المعلومات وتذكرها ومشاركتها مع الآخرين، كما أنها مهارة أساسية يستطيع الطلاب تطبيقها في أمورهم الحياتية، كإفهام الآخرين، وحل المشكلات، ومهارات التواصل واتخاذ القرارات، وتتطلب من المعلمين استخدام طرق تدريس تشجع الطلاب على المشاركة في الأنشطة الكتابية وممارستها باستمرار، واستثمار خبراتهم السابقة (Zumbrunn & Krause, 2012). وتعد الكتابة الإبداعية نمطاً من أنماط الكتابة؛ وتهدف إلى تنمية قدرة الطلاب على التعبير عن الأفكار، والأحاسيس، والانفعالات والعواطف،

ومشاعر الحزن والفرح، ووصف مظاهر الطبيعة، وكتابة القصة والشعر والمقالة والمسرحية، وتدريب الطلاب على الرجوع إلى مصادر المعرفة والمعلومات وارتياذ المكتبات والبحث عن الكتب والمراجع (مدكور، 2008). ويشير إيكايا (Akkaya, 2014) إلى أن الكتابة الإبداعية تطور خيال الطلاب، وتنمي إبداعهم ومهارات التفكير المختلفة لديهم، ومهارات التعبير الكتابي، والقدرة على التعبير عن أنفسهم بحرية، في الوقت الذي تساعد في تحقيق مستوى معين من الثقة بالنفس.

وتتيح الكتابة الإبداعية الفرصة للكشف عن الموهوبين وإثارة حماسهم، وتشجيعهم على الكتابة الأدبية (خصاونة، 2008)، علاوة على قدرتها على مساعدة الطلاب على المشاركة في أنشطة خارج المنهج، مثل: نشرات النوادي، والمجلات الأدبية المستندة إلى المدرسة أو الصحف، والمشاركة في المسابقات وفصول التعليم الموسع (Parida, Rout & Swain, 2017).

ويعد التعلم بالمشايخ أحد تلك التوجهات الحديثة، ويمثل مدخلاً تدريسياً يشجع الطلاب على تقديم مشكلات لحلها أو تطوير منتجات واقعية (Lam, 2011)، كما أشار جول (Joel, 2009) إلى أن التعلم بالمشايخ يمكن المتعلمين من اكتساب المهارات والمعارف والاتجاهات الإيجابية، ويُعرض ما توصل إليه بطرائق متعددة، ويتميز بعدد من الخصائص، منها: مناقشة الأفكار والأسئلة المهمة، والتركيز على عمليات الاستقصاء، والتنوع وفقاً لاحتياجات الطلاب وقدراتهم، والتمركز حول المتعلم، كما أنه يتعلق بالمشكلات الحقيقية.

ويشير أدليك (Idek, 2017) إلى أن توظيف التعلم القائم على المشاريع في تعليم اللغة الإنجليزية، يساعد الطلاب على تطوير مشاريعهم بأنفسهم، ويصبح دور المعلم ميسراً لعملية التعلم. ونتيجة لذلك، يصبح الطلاب أكثر استقلالية، واستباقية، وإنتاجية في تعلمهم. ويعد استخدام مشروعات واقعية دافعاً لهم

أسئلة البحث:

سعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الآتي:
ما أثر التعلم القائم على المشاريع لتدريس اللغة الإنجليزية في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:
1. الكشف عن أثر التعلم القائم على المشاريع في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

أهمية البحث:

- تكمُن أهمية البحث في تقديم:
- 1- إطار نظري يتناول التعلم القائم على المشاريع، ومهارات الكتابة الإبداعية مما قد يثري المعرفة العلمية في المجال التربوي.
 - 2- دليل لمعلمي اللغة الإنجليزية ومشرفيها في المرحلة الثانوية يوضح كيفية التدريس باستخدام التعلم القائم على المشاريع.
 - 3- أداة تقويم عبارة عن اختبار يقيس مهارات الكتابة الإبداعية، يمكن للمعلمين تطبيقها عند تقويم هذا الجانب من جوانب تعلم اللغة الإنجليزية عند الطلاب، والاسترشاد بها في إعداد أدوات مماثلة.

حدود البحث:

- تمثلت حدود البحث في الآتي:
- 1- طلاب الصف الثالث الثانوي بمدارس محافظة الطائف للعام الدراسي (1440/1441هـ)؛ حيث أُجريت الدراسة الاستطلاعية، وحُدِّدت مشكلة البحث.
 - 2- وحدتين دراسيتين: (Appliance of science) و Game on مقررّتين من كتاب اللغة الإنجليزية بالصف الثالث الثانوي سلسلة (Flying High)، طبعة (1440/1441هـ).
 - 3- ومهارات الكتابة الإبداعية: الأصالة، والطلاقة، المرونة وإضافة التفاصيل.

لاكتساب مهارات اللغة الإنجليزية، ويساعد هذا النهج أيضًا على تطوير قدرتهم على التفكير الناقد والإبداعي، وتنمية مهارات الكتابة الإبداعية بشكلٍ ذاتي دون الاعتماد على المعلمين بشكل كبير. وفي السياق ذاته أشارت دراسة المساعدة (Almasadeh, 2014) إلى دور التعلم بالمشاريع في تنمية مهارات التحدث، كما توصلت دراسة وليمز (Williams, 2016) إلى فاعليته في تنمية مهارات القراءة، بينما أكدت دراسة (Izzeldeen, 2017) أنه يعد طريقة فعالة في تحسين التحصيل والدافعية لدى الطلاب، وقد أوصت هذه الدراسات بتبني التعلم القائم على المشاريع في تعليم مهارات اللغة الإنجليزية في المراحل التعليمية المختلفة.

مشكلة البحث:

لقد أصبح تعلم مهارات اللغة الإنجليزية أمرًا مهمًا، ومطلبًا ملجأً من المطالب التي يفرضها العصر الحالي على النظم التعليمية، ولتنمية تلك المهارات ينبغي على المعلمين مراعاة التنوع بين المتعلمين وخلق فرص التعلم الواقعي في بيئة تعليمية تشاركية (Gupta, 2019)؛ كما قد لوحظ تدنيًا في مستوى طلاب المرحلة الثانوية في مهارات الكتابة بشكلٍ عام، والكتابة الإبداعية بشكل خاص.

وفي السياق ذاته بينت عدد من الدراسات تدني مستوى الطلاب في مهارات الكتابة الإبداعية، ومنها: (الحارثي، 2015؛ الشمري، 2016؛ Mohamed, 2013; Hamed, 2016; Chalk et al, 2005). وبناءً على ما سبق، يمكن تحديد مشكلة البحث في تدني مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي. وللإسهام في معالجة ذلك التدني، فإن البحث الحالي يسعى إلى الكشف عن أثر التعلم القائم على المشاريع في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي.

4- طُبِّقَ البحث في الفصل الدراسي الأول من العام 1440/1441 هـ).

فروض البحث:

تمثل فرض البحث في الآتي:

لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية. مصطلحات البحث:

مهارات الكتابة الإبداعية **Creative Writing Skills**:

يُعرف النعيمي (2016) مهارات الكتابة الإبداعية بأنها "مجموعة من الأدوات اللغوية الكتابية المكتسبة عن طريق التعليم والتدريب، تؤدي وفق مطالب معينة بأداء يتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة، ويمكن الحكم عليها من خلال إجراءات محددة" (ص.95). ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها مجموعة من القدرات المحددة التي يقوم بها الطالب للتعبير عن مشاعره وأفكاره وأحاسيسه بأسلوب يتسم بالطلاقة، والأصالة، والمرونة، وإضافة التفاصيل، وتقاس بالدرجة التي يتحصل عليها الطالب في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية.

التعلم القائم على المشاريع (**Project-Based Learning**)

يعرف الباحثان التعلم القائم على المشاريع إجرائياً بأنه إستراتيجية تدريسية تركز حول المتعلم لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية واتجاهاته الإيجابية نحو تعلم اللغة الإنجليزية من خلال أداء مهام حقيقية داخل المدرسة وخارجها، وممارسة عمليات التفكير العليا لتحقيق مبدأ التعلم مدى الحياة.

الإطار النظري:

أولاً- الكتابة الإبداعية:

مفهوم الكتابة الإبداعية:

تناولت عدد من الأدبيات والدراسات مفهوم الكتابة الإبداعية نتيجة اهتمامها بالتعبير عن المشاعر والأفكار، ومنها "التعبير عن الأفكار،

والأحاسيس، والانفعالات والعواطف، ومشاعر الحزن والفرح والألم، ووصف مظاهر الطبيعة، وأحوال الناس، وكتابة الشعر، والقصة والمقالة، والخطبة، والمسرحية، وكل ما هو جميل بأسلوب جميل" (مذكور، 2008، ص.258).

وقد اهتمت بعض الدراسات بربط الكتابة الإبداعية بمهارات التفكير الإبداعي؛ حيث عرفت بأنها "القدرة على توليد أو طرح أفكار جديدة واكتشافها، وتتضمن استخدام الصور المناسبة ودعم الأفكار بالأدلة" (Mohamad, 2013, P.66). كما عرفتها ريس (2018) بأنها "نشاط كتابي لغوي يعبر من خلاله الكاتب بخيال واسع عن أفكاره ومشاعره وآرائه بلغة واضحة، أصيلة في الأفكار بما يحقق القبول لدى المتلقي، مع توافر المهارات الأساسية كالأصالة، والمرونة، والطلاقة، وإضافة التفاصيل" (ص.17).

أهمية الكتابة الإبداعية:

تُعَدُّ الكتابة الإبداعية من أهم المهارات اللغوية التي تعنى بتطوير الأداء اللغوي لدى المتعلمين، بالإضافة إلى الارتقاء بهم في المجالات الحياتية كافة؛ فهي تمدهم بجوانب الارتقاء الفكري، وتعمل على تنمية مواهبهم الأدبية وصقلها (بريكيت، 2014). علاوةً على قدرة تعلم الكتابة الإبداعية على إزالة رتابة الفصل، فهي تساعد الطلاب على تعلم اللغة الإنجليزية بمتعة، وتمنحهم الثقة في أنهم قادرون على كتابة المقالات والقصص باللغة الإنجليزية من خلال تعريضهم لأنشطة الكتابة الإبداعية (Kumar, 2012).

ونتيجة لأهمية الكتابة الإبداعية باللغة الإنجليزية فيمكن للطلاب من خلالها التعبير عن أنفسهم، ومشاعرهم، وأفكارهم الخاصة بهم، كما أنها الأداة التي يمكن للفرد استخدامها لتحويل الخيال والإلهام إلى كلمات مرئية، وهي تمكن الطلاب من عرض معلوماتهم، وتساعدهم على التحقيق، وتقديم تقرير عن أفكارهم، وتزيد من حماسهم نحو التعلم وتطوير مهارات الكتابة ككل، فمن المعروف أن الإبداع في

1- الأصالة: وهي القدرة على إنتاج أفكار غير مألوفة والوصول إلى استجابات غير مباشرة، وعدم استخدام الأفكار المكررة والحلول التقليدية للمشكلات (عبد الباري، 2010). وفي ضوء ذلك تتطلب الكتابة الإبداعية القدرة على توليد أفكار فريدة، وإعادة تركيب عناصر المشكلة أو الموضوع؛ لإعادة إنتاج النص بطريقة إبداعية لم يسبق الوصول إليها من قبل (Barbot et al, 2012)، وتضم عددًا من المؤشرات الدالة عليها، مثل: كتابة عناوين أصيلة، وتقديم حلول وأفكار جديدة وغير مألوفة للمشكلة، وكتابة خاتمة جديدة للقصة أو المقال (ريس، 2018؛ الصراف، 2018).

2- الطلاقة: عرفها خصاونة (2008) والشاعر (Elshaer, 2018) بأنها القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار أو الحلول أو البدائل أو الاستعمالات حول موقف معين في مدة زمنية محددة.

3- المرونة: عرفها ونق (Wang, 2019) والشاعر (Elshaer, 2018) بأنها القدرة على إنتاج عدد متنوع ومختلف من الأفكار حول موضوع معين. وتضيف ريس (2018) بأنها القدرة على كتابة أكبر عدد من الأفكار المتنوعة المناسبة لموضوع التعبير الكتابي، وتفسير موقف أو حدث معين بوجهات نظر مختلفة، وتقديم حلول مختلفة لهذا الموقف وذلك الحدث.

وتنقسم المرونة إلى نوعين، هما:

أ- المرونة التلقائية: وهي قدرة الفرد على تحويل تركيز تفكيره باتجاهات متعددة بيسر وسهولة بعيدًا عن ضغوط التعليمات والإلحاح بحيث يعطي تلقائيًا استجابات لا تنتهي إلى فئة محددة. ومن المؤشرات الدالة عليها: كتابة عدد من الأفكار المتنوعة للموضوع، والانتقال من فكرة إلى أخرى بتسلسل منطقي، وكتابة أدلة وشواهد متنوعة حول فكرة ما.

ب- المرونة التكوينية: وتشير إلى قدرة الفرد على تغيير حالته الذهنية بسرعة لمواجهة المشكلات المتنوعة، وهي بذلك تعبر عن التكيف العقلي، فالشخص المرن يتكيف مع المواقف والظروف عكس الشخص

الكتابة هو سمة أساسية من سمات تقدم الطلاب (Arshavskaya, 2015).

وأشارت عدد من الدراسات والبحوث إلى أهمية الكتابة الإبداعية باللغة الإنجليزية في منح الطلاب فرصًا كافية ومنظمة للتعبير عما يلبي احتياجاتهم وميولهم بحرية، واستغلال القدرات الإبداعية لديهم، وصقل مواهبهم وتنميتها (Akkaya, 2014; Hamed, 2016; Sheir et al, 2016).

ويتضح مما سبق أهمية تعليم مهارات الكتابة الإبداعية باللغة الإنجليزية لطلاب مراحل التعليم المختلفة، لا سيما المرحلة الثانوية لأن المتعلم قد اكتسب مهارات الكتابة الأساسية في المراحل السابقة، وهو بحاجة في هذا العمر إلى التعبير عن مشاعره وإظهار ذاته، وباستطاعته أيضًا تخير المفردات وانتقاء التراكيب وترتيب الأفكار بأسلوب منطقي. وتتسم هذه المرحلة بالقدرة على نقل المشاعر إلى الآخرين ووصف الأشياء وإنتاج أفكار جديدة وغير مألوفة وإثرائها بالتفاصيل مما يسهم في نقل الثقافة العربية إلى خارج حدود الوطن العربي، والانفتاح على الثقافات الأخرى والاستفادة منها في تطوير العلوم المختلفة.

مهارات الكتابة الإبداعية:

يسهم تعلم مهارات الكتابة الإبداعية باللغة الإنجليزية في تنمية قدرة المتعلمين على التعبير عن مشاعرهم وأحاسيسهم وأفكارهم وآرائهم بصورة إبداعية مكتوبة تتصف بالأصالة والطلاقة والمرونة وإضافة التفاصيل بغرض إشباع حاجاتهم النفسية (ريس، 2018). وقد تعددت آراء المختصين بماهية المهارات اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، وبالرجوع إلى الدراسات التي تناولت الكتابة الإبداعية نجد الآتي: اتفقت دراسات كل من (ريس، 2018؛ خصاونة، 2008 (Shier, et al, 2016; Mohamed, 2013) على المهارات الرئيسة الأربع: (الأصالة، والطلاقة، والمرونة، وإضافة التفاصيل) كما يأتي:

تدخل المعلم، وأن الغرض من المشروع هو المشروع ذاته وليس إعداد الطلاب لمستقبلهم (Pecore, 2015) وهذه الجوانب هي التي وضعت حجر الأساس لمفهوم التعلم بالمشاريع أو التعلم القائم على المشروع الذي برز في القرن الحادي والعشرين، الذي يركز على عملية الاستقصاء الموسع والتخصصات البيئية وربط التعلم بالواقع الحقيقي، كما أولت أهمية للتعلم عن طريق التعاون بين الأقران واهتمامات الطلاب واحتياجاتهم (Martinez, 2010).

ولكي يصبح التعلم قائماً على المشاريع لا بد من توافر العناصر الآتية: التركيز على المعارف والمهارات الرئيسية، نشاط يقوده سؤال أو مشكلة أو تحدي، استقصاء يؤديه المتعلم بتوجيه من المعلم، مشروع من العالم الواقعي للطلاب (Thomas, 2000)، وارتكزت فلسفة التعلم بالمشاريع على النظرية البنائية في أوائل القرن العشرين، وأبرز روادها جان بياجيه وليف فيجوتسكي، وجيروم برونر.

مفهوم التعلم القائم على المشاريع:

تناولت العديد من الأدبيات والدراسات مفهوم التعلم القائم على المشاريع من خلال اهتمامه بتنفيذ الأنشطة أو المهام أو المشروعات الحقيقية لتحقيق أهداف محددة. وفي هذا الإطار عرفه توماس (Thomas, 2000) بأنه "نموذج ينظم التعلم حول المشاريع على هيئة مهام معقدة معتمداً على أسئلة أو مشكلات يُشرك من خلالها الطلاب في التصميم أو حل المشكلات أو اتخاذ القرارات أو أنشطة الاستقصاء، ويُعطون الفرصة للعمل بشكل مستقل نسبياً على مدار فترات زمنية محددة تظهر في صورة منتجات واقعية أو عروض تقديمية" (ص.1). كما عرفته زاهد وأبو سليم (2014) بأنه "مجموعة من الأنشطة تؤدي إلى هدف واضح، ويحددها إطار زمني وهيكل تنظيمي" (ص.20). وفي السياق ذاته يراه زهران (Zahran, 2018) بأنه "مدخل تعليمي لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب من خلال دمجهم في أنشطة جماعية تتضمن حل المشكلات واتخاذ

المتصلب عقلياً تجاه المواقف والمشكلات. ومن المؤشرات الدالة عليها كتابة حلول متنوعة عند التعرض لمشكلة معينة وتفسيرها بأكثر من وجهة نظر (خصاونة، 2008؛ السلك، 2012؛ ريس، 2018).

4- إضافة التفاصيل: وتعرف بأنها كمية التفاصيل التي يضيفها المتعلم إلى الفكرة الرئيسة التي يتناولها (Zabihi, Rezazadeh & Dastjerdi, 2013). كما تعني القدرة على إضافة تفاصيل جديدة من أجل تجميل فكرة معينة وتطويرها وتوضيحها عن طريق التعبير عنها بإسهاب وعمق. ومن المؤشرات الدالة عليها: تقديم أمثلة أو أدلة لتوضيح الفكرة، والتعقيب على كل سبب بالنتائج المترتبة عليه، وإضافة تفاصيل جديدة للموضوع (بريكيت، 2014؛ الصراف، 2018).

ثانياً- التعلم القائم على المشاريع:

لم تعد عملية التعلم مجرد نقل معلومات من المعلم إلى المتعلم، ولكنها أصبحت في القرن الحادي والعشرين تتطلب تنمية مهارات التفكير، والإبداع، والتواصل، والمشاركة الفاعلة في اكتساب الخبرات من جانب المتعلمين، وربط المواد الدراسية بالحياة الواقعية، وهذا ما يؤكد التعلم بالمشاريع من خلال تشجيع المتعلمين على التأمل والبحث وتهيئة الفرص المناسبة لهم مما يؤدي إلى حل المشكلات وتطوير الأداء الأكاديمي.

فلسفة التعلم القائم على المشاريع:

تعود فلسفة التعلم بالمشاريع إلى أفكار ديوي (Dewey)؛ حيث أعطى اهتماماً أكبر للمتعلم من خلال ربط التعلم بالحياة، وحل مشكلات الطلاب التي تواجههم في المجتمع، وأكد التعليم عن طريق العمل. كما ترجم كلباتريك (Kilpatrick) أفكار ديوي بتطبيق فكرة طريقة المشروع التي اهتمت بالأنشطة التي تكون داخل الصف الدراسي، ومنح الطلاب الفرصة لطرح الأسئلة وحلها (Martinez, 2010).

على أن طريقة المشروع وجهت لها بعض الانتقادات، منها عدم وجود تعريف واضح للمشروع، كما أن الطلاب هم الذين يحددون المشاريع بأنفسهم دون

- تُشرك المشروعات الطلاب في تحديد المشكلات وتطوير الحلول وتصميمها، وإنشاء منتج نهائي في صورة عرض تقديمي أو تقرير أو اختراع.

- تركز المشروعات على الطالب إلى أقصى حد ممكن، في حين يضطلع المعلم بدور الميسر والمرشد والموجه، ولكن الطلاب أنفسهم هم الذين يحددون مشاريعهم ويختارونها وينفذونها.

العلاقة بين التعلم القائم على المشاريع وتنمية مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية:

يصبح المتعلمون قادرين على الكتابة بأسلوب منظم وسليم عندما تكون أغراض الكتابة واقعية وتراعي اهتماماتهم، كما في مناقشة المواضيع التي تسهم في حل المشكلات اليومية، واستخدام اللغة بغرض التواصل الفعال مما يثير لدى المتعلمين مهارات الكتابة الإبداعية المتمثلة في الأصالة والطلاقة والمرونة وإضافة التفاصيل.

ويشير سيمسون (Simpson, 2011) إلى أن التعلم القائم على المشاريع يتيح للمتعلمين الوصول إلى منتجات حقيقية، مثل: كتابة تقارير، أو عروض تقديمية أو ملصقات مما يحفزهم للبحث والقراءة والعمل الجماعي لإنتاج أفكار مميزة، وعرضها على بقية زملائهم لمناقشتها وتعديلها، كما يدفعهم للتعامل مع الكتابة بوصفها عمليات متسلسلة تمر بعدد من المراحل، هي: التخطيط، وكتابة المسودة، والمراجعة، والتصحيح، والتقديم، وعرض المكتوب في صورته النهائية حيث يؤدي ذلك إلى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية.

ويرتكز التعلم القائم على المشاريع على المتعلم، والعمل التعاوني في حل المشكلات الحقيقية، ويشجع استقلالية المتعلم والتوجه الذاتي نحو التعلم، وتحمل المسؤولية وتحفيز المتعلمين ومراعاة احتياجاتهم المختلفة مما يشكل لدى المتعلمين اتجاهات إيجابية نحو تعلم اللغة الإنجليزية، وبذلك يسهم في تنمية مهارات الكتابة لديهم (Liu, 2016). وقد تناولت عدد من الدراسات العلاقة بين التعلم

القرارات، ومهام فردية تُقدّم في صورة منتج أو عرض تقديمي" (ص.53).

مبادئ التعلم القائم على المشاريع:

يعد التعلم القائم على المشاريع من المداخل الحديثة التي يمكن الاستفادة منها في تعليم اللغة الإنجليزية. ويشير كل من كوندليف (Condliffe, 2017) وروبرتسون (Robertson, 2013) إلى عدد من المبادئ التي يركز عليها التعلم بالمشاريع كما يأتي:

- أن تكون هناك علاقة إيجابية بين الطلاب تتمثل في التعاون واحترام آراء الآخرين خلال عمل المشروع.

- أن يكون الطالب محور العملية التعليمية، وتقع على عاتقه مسؤولية التعلم وتقييم نفسه وزملائه.

- أن يكون هناك مرونة في إعداد جدول المشروع نظرًا لاختلاف الطلاب من حيث احتياجاتهم واهتماماتهم وقدراتهم.

- دعم العاملين في المدرسة ومساندتهم للطلاب من خلال توفير المصادر والإمكانات اللازمة لنجاح المشروع.

- منح الطلاب الفرصة لتقييم مشروعاتهم من خلال التقويم الذاتي وتقويم الأقران.

- تقديم تغذية راجعة للطلاب في أثناء أداء المشروع وبعد الانتهاء منه.

- استخدام السقالات التعليمية من أجل توجيه عملية التعلم.

مميزات التعلم القائم على المشاريع:

يتصف التعلم القائم على المشاريع بعدد من المميزات كما ذكرها هولم (Holm, 2011) وتوماس (Thomas, 2000) على النحو الآتي:

- تركز المشاريع على المحتوى الذي يعد جوهر المنهج، وتسهم في تعلمه وتقييم عملية التعلم.

- تعتمد المشاريع على أسئلة موجهة وذات أهمية، وينبغي أن ترتبط هذه الأسئلة بالمحتوى، وتحفز المتعلمين على التفاعل وتوليد الحلول للمشكلات.

ب- صياغة مفردات الاختبار:

احتوى الاختبار على أربعة أسئلة رئيسة لقياس مهارات الكتابة الإبداعية باللغة الإنجليزية.

صياغة تعليمات الاختبار:

تضمنت تعليمات الاختبار تسجيل البيانات الأولية وقراءة كل سؤال قراءة واعية ومتأنية، والإجابة عن جميع الأسئلة والحرص على وضوح الخط، وسلامة اللغة، ومراعاة علامات الترقية والالتزام بالوقت المحدد.

ت- إعداد معيار تصحيح الاختبار:

أعد الباحثان معياراً لتصحيح كتابات الطلاب؛ لقياس مهارات الكتابة الإبداعية المراد تنميتها من أجل الحد من ذاتية المصحح واستخدم ميزان تقدير (Rubrics) لتقويم أداء الطلاب بحيث تكون الدرجة العظمى للاختبار (33) والدنيا (صفر).

ث- صدق اختبار مهارات الكتابة الإبداعية:

عُرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية لإبداء آرائهم حول وضوح التعليمات، والصحة العلمية واللغوية لمفردات الاختبار، ومناسبة المفردات لمهارات الكتابة الإبداعية، إلى جانب ملاءمة الاختبار للمستوى المعرفي للطلاب، وقد أشار بعض المحكمين إلى ضرورة إجراء بعض التعديلات في صياغة بعض المفردات، وحذف بعضها الآخر، وفي ضوء ذلك أُجريت التعديلات وفقاً لآراء المحكمين، ليصبح الاختبار صادقاً من حيث المحتوى.

ج- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

طُبِّق اختبار مهارات الكتابة الإبداعية على عينة استطلاعية (من غير عينة البحث) من طلاب الصف الثالث الثانوي في الفصل الدراسي الأول للعام (1440 هـ - 1441 هـ) وقد بلغ عددهم (20) طالباً وذلك بهدف تحديد ما يلي:

1- الزمن المناسب للاختبار:

قام الباحثان بتحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار، وذلك برصد الزمن الذي استغرقه أول

بالمشاريع ومهارات الكتابة ومنها (Grant, 2017; Wulandari & Lestari, 2018; Zahran, 2018) وتوصلت إلى أثره في تنمية مهارات الكتابة وتحفيز المتعلمين نحو التعلم، وتطوير الكفايات اللغوية ومهارات القرن الحادي والعشرين.

إجراءات البحث

أولاً- منهج البحث:

نظراً لطبيعة البحث الحالي، استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي لمعرفة أثر المتغير المستقل (التعلم القائم على المشاريع) في المتغير التابع (مهارات الكتابة الإبداعية) من خلال تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة بتطبيق الاختبار القبلي والبعدي.

ثانياً- مجتمع البحث وعينة البحث:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الثالث الثانوي بمدينة الطائف للعام الدراسي (1440-1441 هـ)، والبالغ عددهم (5285) طالباً. وقد أُخترت العينة عنقودياً بطريقة عشوائية ذات مراحل متعددة من الطلاب المنتظمين في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (1440-1441 هـ). وقد تكونت عينة البحث من (59) طالباً في المجموعتين، بواقع (29) طالباً في المجموعة التجريبية درست باستخدام التعلم بالمشاريع"، و(30) طالباً في المجموعة الضابطة درست بالطريقة المعتادة.

ثالثاً- أداة البحث:

اختبار لقياس مهارات الكتابة الإبداعية: أُعدَّ اختبار مهارات الكتابة الإبداعية وفقاً للخطوات الآتية:

أ- الهدف من الاختبار:

هدف اختبار مهارات الكتابة الإبداعية إلى قياس مستوى أداء طلاب الصف الثالث الثانوي في مهارات الكتابة الإبداعية المتمثلة في (الأصالة والطلاقة والمرونة وإضافة التفاصيل) في الوحدتين الدراسيتين (Appliance of science and Game on) من مقرر اللغة الإنجليزية.

قام الباحثان أولاً بحساب معاملات الارتباط المتبادلة بين فقرات الاختبار والدرجة الكلية له، ثم ثانياً حساب معاملات الارتباط بين الدرجات الخاصة بكل مهارة فرعية والدرجة الكلية للبعد كما في جدول (1)، ثم المرحلة الثالثة وفيها تحسب معاملات الارتباط المتبادلة لأبعاد الاختبار بعضها ببعض كما في جدول (2)، ثم بينها وبين الدرجة الكلية للاختبار.

جدول (1): معاملات الاتساق الداخلي بين كل فقرة من فقرات الاختبار وأبعاده والدرجة الكلية للاختبار

رقم السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	رقم السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار
أصالة-1	**0.88	**0.69	مرونة-1	**0.90	**0.88
أصالة-2	**0.87	**0.73	مرونة-2	**0.74	**0.62
أصالة-3	**0.63	**0.77	مرونة-3	**0.79	**0.70
طلاقة-1	**0.83	**0.73	تفاصيل-1	*0.96	**0.73
طلاقة-2	**0.89	**0.76	تفاصيل-2	**0.97	**0.79
طلاقة-3	**0.92	**0.88			

(**) دالة عند مستوى 0.01

وكانت جميع قيم الارتباطات دالة عند مستوى (0,01) ويتبين مما سبق أن الاختبار يتمتع بمعاملات صدق مرتفعة تسمح بتطبيقه على عينة البحث.

طالب للإجابة عن أسئلة الاختبار، والزمن الذي استغرقه آخر طالب انتهى من الإجابة، وبحساب متوسط الزمنين أظهرت النتائج أن الزمن المناسب لتطبيق الاختبار، هو: (45) دقيقة.

2- حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار مهارات الكتابة الإبداعية:

يتضح من الجدول (1) أن قيم معاملات الارتباط بين درجات فقرات الاختبار وأبعاده وكذلك معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للاختبار مرتفعة

جدول (2) مصفوفة معاملات الارتباط المتبادلة بين أبعاد اختبار مهارات الكتابة الإبداعية والدرجة الكلية له

الأبعاد	الأصالة (1)	الطلاقة (2)	المرونة (3)	إضافة التفاصيل (4)
(1) الأصالة	-	**0.679	**0.721	**0.862
(2) الطلاقة		-	**0.880	*0.495
(3) المرونة			-	*0.548
الدرجة الكلية للاختبار	**0.912	**0.896	**0.907	**0.792

(*) دالة عند مستوى 0.05 (**) دالة عند مستوى 0.01

تحقق المرحلة الثالثة من صدق الاتساق الداخلي للاختبار (مهارات الكتابة الإبداعية).

ويتضح من الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط بين الأبعاد الأربعة للاختبار (مهارات الكتابة الإبداعية) بعضها ببعض مرتفعة وبين الدرجة الكلية للاختبار ككل كانت دالة، وكان أغلبها دالاً عند مستوى (0.01) في حين دل بعضها عند مستوى (0.05) مما يشير إلى

إعادة الاختبار، وجاءت نتائج قيم معامل ألفا كرونباخ ومعامل الاستقرار لكل مهارة رئيسة من مهارات الكتابة الإبداعية والدرجة الكلية للاختبار كما في الجدول الآتي:

3- حساب معامل ثبات اختبار مهارات الكتابة الإبداعية: للتحقق من ثبات اختبار مهارات الكتابة الإبداعية استخدم الباحثان معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للثبات، كما استخدمنا طريقة

جدول (3): معاملات ألفا كرونباخ وإعادة الاختبار لثبات اختبار مهارات الكتابة الإبداعية

المهارة	معامل ألفا كرونباخ	إعادة الاختبار (معامل الاستقرار)
الأصالة	0,71	**0,88
الطلاقة	0,86	**0,92
المرونة	0,74	**0,91
إضافة التفاصيل	0,92	**0,82
الدرجة الكلية	0,92	**0,93

هذا على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات، وبذلك يتبين أن اختبار مهارات الكتابة الإبداعية في صورته النهائية صالحا للتطبيق على عينة البحث

الضابطة بالطريقة المعتادة. حيث دُرست المجموعة التجريبية وفق الخطوات الآتية:

1- التحفيز (Motivation): وفيما يُوضع المتعلمون في موقف تعليمي يجذب انتباههم إلى موضوع الدرس من أجل إثارة الحماس وتنشيط الدافعية لديهم، ومعرفة خلفيتهم السابقة حول موضوع الدرس، وكذلك تهيئتهم للقيام بالمشاريع التعليمية وتنظيم أفكارهم للربط بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة، وذلك باستخدام الأسئلة التشجيعية أو تقديم صور أو نماذج تثير اهتماماتهم.

2- النمذجة (Modeling): وتستخدم من أجل التعرف إلى مهارات الكتابة الإبداعية وبنية النص الكتابي سواء كان مقالاً أم قصة، بحيث يفكر المعلم بصوت مرتفع أو يقدم نموذجاً للطلاب ويطلب منهم عمل خريطة ذهنية أو الإجابة عن أسئلة مرتبطة بمحتوى النص، بينما يحلل المتعلمون المقالات والنصوص لاستنباط أجزاء ومهارات الكتابة الإبداعية للاستفادة منها في أداء مشاريعهم.

يتضح من الجدول (3) أن قيم معاملات ثبات اختبار مهارات الكتابة الإبداعية بطريقة ألفا كرونباخ جاء بدرجة (0.92)، وبطريقة إعادة الاختبار (0.93)، وبدل

خامساً- التطبيق القبلي لأداة البحث:

حيث طُبّق اختبار مهارات الكتابة الإبداعية على المجموعتين التجريبية والضابطة في القيام بتدريس الوجدتين الدراسيتين المستهدفة موضع التجريب؛ بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين. وأسفرت نتائج التطبيق القبلي لأداة البحث عما يلي:

تبين أن قيمة (ت) المحسوبة كانت (0,54) وبمستوى دلالة (0,59) أي لم تصل حد الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) وذلك في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة في القياس القبلي لهذا المتغير.

سادساً- تنفيذ البحث والتطبيق البعدي لأداة البحث:

بدأ أحد الباحثين بالتدريس للمجموعة التجريبية في تدريس الوجدتين موضع التجربة باستخدام التعلم

بالمشاريع وذلك يوم الثلاثاء الموافق 1441/1/25 هـ ولمدة أربعة أسابيع، فيما قام معلم اللغة الإنجليزية في المدرسة بتدريس الوجدتين نفسها للمجموعة

وتُقوّم في هذه الخطوة مشاريع الطلاب الكتابية بناءً على معايير تقويم محددة مسبقاً من خلال تقويم الأقران؛ حيث يقوّم كل طالب مشاريع أقرانه؛ مما يزيد ثقتهم بأنفسهم وتحمل مسؤولية تعلمهم، كما يقوم الطلاب أنفسهم بالتقويم الذاتي من خلال تأملاتهم الذاتية في مشاريعهم وتصحيح أخطائهم، ويقدم المعلم التغذية الراجعة ويقوّم المشاريع باستخدام أدوات التقويم البديل، مثل: ملفات الإنجاز، وسلالم التقدير، والملاحظة؛ لإقرار المنتج في صورته النهائية تمهيداً لعرضه على القراء.

7- عرض المنتج النهائي (Reflection): يقوم الطلاب بعرض التقرير النهائي للمقال أو القصة أو النص أمام بقية الطلاب، أو نشره في مواقع التواصل الاجتماعي أو مجلة المدرسة أو نادي اللغة الإنجليزية، وذلك بعد الانتهاء من المشروع مباشرة أو في نهاية الوحدة الدراسية، ويتمثل دور المعلم في أثناء عرض المشروع في مراقبة مدى تطور أداء الطلاب وتحسنه مقارنةً بعروضهم السابقة.

ثم طُبقت أداة البحث (اختبار مهارات الكتابة الإبداعية) على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد انتهاء إجراءات التدريس، على نحو ما عُمِل به في التطبيق القبلي قبل التدريس.

سابعاً- أساليب البحث الإحصائية:

استخدم الباحثان مجموعة من الأساليب الإحصائية من خلال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS): لتحليل البيانات الكمية للبحث وفق الآتي:

- المتوسطات الحسابية؛ للمقارنة بين درجات مجموعتي الدراسة في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية.

- الانحرافات المعيارية للكشف عن مدى التباين، أو التشتت الموجود بين درجات طلاب مجموعتي البحث عن متوسطها الحسابي، والذي يعجز المتوسط الحسابي عن الكشف عنه.

- معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، ومعامل الاستقرار بيرسون (Pearson)؛

3- الاتفاق على الموضوع والمنتج النهائي (Agreement): ويُتفق خلال هذه الخطوة على موضوع المشروع المراد الكتابة عنه، وصياغة ذلك في صورة سؤال محفز (driven question)، ويعطى الطلاب الفرصة لاختيار الموضوعات الفرعية في ضوء إمكاناتهم واهتماماتهم، أو طرح مجموعة من المشاريع الواقعية التي يُختار من بينها، كما تتضمن هذه الخطوة تحديد أهداف المشروع، والمنتج النهائي المراد الوصول إليه، مثل: كتابة تقرير لمقال أو نص أو قصة، أو مراجعة كتاب وعرضه على بقية الطلاب، أو نشره في مواقع التواصل الاجتماعي أو مجلة المدرسة أو نادي اللغة الإنجليزية.

4- التخطيط (Planning): يُقسّم الطلاب في هذه الخطوة إلى مجموعات غير متجانسة، وتوزّع الأدوار على أفراد كل مجموعة، ويُعيّن قائد يتحدث باسم المجموعة، بالإضافة إلى تحديد الخطوات والأدوات المتبعة في تنفيذ المشروع، ومعايير الكتابة الإبداعية، وأساليب التقويم والعرض، وتوفير مصادر جمع المعلومات اللازمة لتنفيذ المشروع، وتحديد الوقت المطلوب لإنجازه، وتحديد المحاور الرئيسة للموضوع وأقسامها الفرعية، وعلى المعلم أن يشرك الطلاب في عملية التخطيط، ويكون دوره الإشراف والتوجيه والدعم المستمر.

5- التنفيذ (Implementation): وتعتمد هذه الخطوة على الطلاب بشكل كبير، حيث يبدأ الطلاب العمل بتنفيذ المشروع في ضوء ما خطط له مسبقاً، ويؤدي كل فرد من المتعلمين دوره في المشروع، ويسجل كل فريق ما توصل إليه من نتائج، وترصد الملاحظات التي تحتاج إلى نقاش أو حل، ويكون ذلك تحت إشراف المعلم؛ من أجل التغلب على المشكلات التي تواجه الطلاب في أثناء العمل، ويقتصر دور المعلم في هذه المرحلة على المراقبة، وتحفيز الطلاب وتقديم التوجيه والإرشاد، ومتابعة تقدم الطلاب نحو أهداف المشروع.

6- التقويم (Evaluation): وهو عملية مستمرة تسير مع المشروع منذ اختياره وحتى تنفيذ خطواته جميعها.

- لحساب معاملات ثبات اختبار مهارات الكتابة الإبداعية.
- معامل الارتباط بيرسون (Pearson)؛ لحساب الاتساق الداخلي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية.
- معادلة مربع إيتا (η^2) لتحديد قوة تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع.
- اختبار (ت) للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين (T-Test)؛ وذلك للتعرف على دلالة الفرق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار ومهارات الكتابة الإبداعية.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

خلص البحث إلى النتائج التالية وفُسرَت في ضوء أدبيات البحث، وتوضيحها بالآتي:

للإجابة عن سؤال البحث والذي نصّه: "ما أثر التعلم القائم على المشاريع في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي؟"

حسب الباحثان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وقيم (ت) ودلالاتها الإحصائية لدلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعتين مستقلتين (المجموعتين الضابطة والتجريبية) وحساب حجم الأثر في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية، والجدول (4) يُبيّن نتائج ذلك الإجراء.

جدول (4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة وحجم الأثر في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية

المهارات	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)
الأصالة	التجريبية	29	6,86	1,79	57	9,63	0,000	0,62
	الضابطة	30	2,90	1,35				
الطلاقة	التجريبية	29	7,34	1,49	57	7,68	0,000	0,51
	الضابطة	30	4,33	1,52				
المرونة	التجريبية	29	6,83	1,42	57	8,27	0,000	0,55
	الضابطة	30	3,67	1,52				
إضافة التفاصيل	التجريبية	29	5,00	1,04	57	8,89	0,000	0,58
	الضابطة	30	2,70	0,95				
الدرجة الكلية	التجريبية	29	26,03	4,90	57	10,30	0,000	0,65
	الضابطة	30	13,60	4,36				

قيمة "ت" الجدولية عند درجة حرية (2-59) عند مستوى 1.99 = 0.05 وعند مستوى 2.66 = 0.01

يظهر من الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية (المهارات الفرعية

الطلاب في التعبير الكتابي وجعل المتعلمين أكثر استقلالية وتحملاً لمسؤولية تعلمهم. وكذلك دراسة (Zahran, 2018) التي توصلت إلى أثر التعلم القائم على المشاريع في تنمية مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية. ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء أثر التعلم بالمشاريع في تنمية مهارات الإبداعية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي كما يأتي:

1- فلسفة التعلم القائم على المشاريع حيث جعلت دور الطالب في أثناء العملية التعليمية أكثر نشاطاً وفاعلية في بناء المعرفة، وربط معلوماته السابقة بالمعلومات الجديدة، من خلال المناقشة والبحث.

1- أسهم التعلم القائم على المشاريع في إتاحة للطالب فرصة حرية اختيار المشاريع، وتنفيذها، وعرضها بطرق متعددة بناءً على ميوله واهتماماته؛ مما أدى إلى تنمية مهارات الكتابة الإبداعية المتمثلة في الأصالة والطلاقة والمرونة وإضافة التفاصيل.

2- طريقة عرض إجراءات التعلم القائم على المشاريع على الطلاب بشكل متدرج ومتسلسل؛ أدى بهم إلى التعامل مع الكتابة بوصفها عملية، وتحفيزهم للمشاركة في مشاريع الكتابة الإبداعية وبذلك زادت ثقتهم بقدراتهم؛ مما أسهم في تعلم مهارات الكتابة.

3- وفّر التعلم القائم على المشاريع للطلاب مشاريع متنوعة؛ لمراعات قدراتهم واحتياجاتهم؛ مما أدى بهم إلى الانغماس في ممارسة الكتابة، ومساعدة زملائهم والاستفادة منهم في تصحيح كتاباتهم عن طريق التغذية الراجعة المستمرة للوصول إلى منتجات مختلفة.

4- ربط المشاريع الكتابية بالحياة اليومية للطلاب وما يدور في محيطه من قضايا ومشكلات واقعية جعلته أكثر حماساً للبحث والاكتشاف، ومن أمثلة المشاريع التي أنتجها الطلاب كتابة مقالات حول (New inventions, Technology) وكتابة

والدرجة الكلية) لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة للاختبار كله (10,30) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (1.99) عند درجة حرية (57)، وفي ضوء هذه النتيجة يرفض الفرض الصفري (الفرض الثاني من فروض البحث)، ويقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية".

ومعرفة حجم تأثير المتغير المستقل (التعلم القائم على المشاريع) في إحداث تلك الفروق التي توصّل إليها في المتغير التابع- بعد تحريره من أثر العينة- حسب الباحثان حجم التأثير، وذلك من خلال حساب مربع إيتا (η^2) Eta Squared، وتراوح القيم ما بين (0,51) إلى (0,65)، وهذا يعني أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير التعلم بالمشاريع تتراوح ما بين (51%) إلى (65%) للمهارات ودرجتها الكلية، وهذا يعني أن المتغير المستقل كان ذا تأثير (قوي) في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المجموعة التجريبية، ومسؤولاً عن الفروق القائمة في هذا المتغير بين أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة.

وبهذا توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة (Grant, 2017) التي توصلت إلى أثر التعلم القائم على المشاريع في تنمية مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية من خلال تشجيع الطلاب وممارسة اللغة باستخدام الأنشطة الواقعية والاهتمام بالتقويم المستمر لعملية التعلم. وكذلك دراسة (Wulandari & Lestari, 2018) التي توصلت إلى أن التعلم القائم على المشاريع يسهم في تطوير كفايات

2- دراسة أثر التعلم بالمشاريع في تنمية مهارات التحدث والقراءة والتوجه الذاتي نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.

3- دراسة أثر التعلم بالمشاريع في تنمية مهارات التفكير العليا والمهارات الاجتماعية، وزيادة الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.

المراجع العربية

بريكيت، أكرم محمد (2014). مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. *المجلة التربوية المتخصصة*، 3 (11)، 190-122.

الحارثي، أحمد خلف (2015). *صعوبات تواجه طلاب المرحلة الثانوية في تعلم مهارة الكتابة باللغة الإنجليزية من وجهة نظر معلمي ومشرفي اللغة الإنجليزية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

خصاونة، مصطفى رعد (2008). *أسس تعليم الكتابة الإبداعية*. عالم الكتب الحديث.

ريس، إيمان طارق (2018). *فاعلية استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية باللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي واتجاهاتهن نحوه* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة أم القرى.

زاهد، منال عبد الله؛ أبو سليم، إيمان حسين (2014). *الدليل الشامل لمشاريع الطالب*. مكتبة جريب.

السلح، أماني جمعة (2012). *أثر توظيف إستراتيجية القبعات الست في تدريس اللغة الإنجليزية على تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية. الشمري، مشعان ضيف الله (2016). *الصعوبات التي تواجه طلاب الصف الثالث الثانوي في تنمية مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

الصراف، رهام ماهر (2018). *برنامج مقترح قائم على التعلم بالتعاقد لتنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. مجلة القراءة والمعرفة، 199، 216 - 225.

قصة حول (Football players)، وكذلك اختيار كتاب مفضل وكتابة مراجعة له.

توصيات البحث

خلص البحث إلى عدد من التوصيات، هي:

1- تدريب الطلاب المعلمين في كليات التربية على كيفية توظيف أسس التعلم القائم على المشاريع في التدريس ومبادئه وتفعيلها في أثناء التربية العملية.

2- تدريب مشرفي اللغة الإنجليزية ومعلميها على إستراتيجيات تنمية مهارات الكتابة الإبداعية.

3- تدريب معلمي اللغة الإنجليزية في المراحل التعليمية المختلفة على التعلم بالمشاريع في تدريس اللغة الإنجليزية.

4- توفير الفرصة للطلاب للمشاركة في تعلم اللغة الإنجليزية في مواقف حقيقية تعتمد على نشاط المتعلم، وتنظيم البيئة الصفية المشجعة، وتوفير مصادر التعلم المناسبة، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية لديهم.

5- حث المعلمين على الاهتمام بالأسئلة المحفزة المرتبطة بالمشكلات الواقعية التي تشجع الطلاب على البحث والاستقصاء، وزيادة الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية.

6- إقامة ملتقيات وندوات على مستوى إدارات التعليم، ثم على مستوى وزارة التعليم؛ يعرض من خلالها الطلاب مشاريعهم، مثل كتابة قصص أو مقالات أو أي منتج يُبتكر.

مقترحات البحث

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث وامتداداً لفكرة البحث الحالي، يقترح الباحثان إجراء البحوث والدراسات الآتية:

1- إعداد برنامج تعليمي مقترح في ضوء التعلم القائم على المشاريع لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية والإبداعية والاتجاه نحو تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية والطلاب الموهوبين.

- Grant, S. (2017). Implementing project-based language teaching in an Asian context: a university EAP writing course case study from Macau. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 2, 1-13.
- Gupta, A. (2019). Principles and Practices of Teaching English Language Learners. *International Education Studies*, 12(7), 49-57.
- Hamed, A. (2016). The Effect of Peer Learning Strategy on Developing Creative Writing Skills in English for Secondary School Students. *Social and Educational studies*, 1 (22), 35-58
- Holm, M. (2011). Project based instruction: A review of the literature on effectiveness in prekindergarten through 12th grade classrooms. *River Academic Journal*, 7(2), 113-121
- Izzadeen, R. (2017). *The Effectiveness of Project-Based Learning on Students Achievement and Motivation Towards English in an EFL Environment* [Unpublished master thesis]. Hebron University.
- Joel, I. K. (2009). *Project-Based Learning: Inspiring Middle School Students to Engage in Deep and Active Learning*. Office of Curriculum, Standards, and Academic Engagement. New York: NYC Department of Education.
- Kumar, S. (2012). 'Creative writing brings fresh air in the classroom' An Interview with Vishnu Singh Rai. Retrieved from <http://neltachoutari.wordpress.com/2012/12/01/creativewriting-brings-fresh-air-in-the-classroom-an-interview-with-vishnu-singh-rai/>.
- Lam, N. T. V. (2011). Project-based learning in teaching English as a foreign language. *VNU Journal of Science, Foreign Languages*, 27, 140-146.
- Liu, X. (2016). Motivation Management of Project-Based Learning for Business English Adult Learners. *International Journal of higher education*, 5(3), 137-145.
- Martinez, R. (2010). *Project-based learning: an applied ethnographic case study of two secondary English language arts classrooms* [Unpublished doctoral dissertation] The University of Hawaii.
- Migdad, S. I. (2016). *The Impact of Project-Based Learning Strategy on 3rd Graders' Acquisition of English Vocabulary and Leadership Skills at UNRWA Schools in Gaz* [Unpublished master thesis]. The Islamic University.
- Mohamadi, Z. (2018). Comparative effect of project-based learning and electronic project-based learning on the development and sustained development of English idiom knowledge. *Journal of Computing in Higher Education*, 30, 363-385.
- عبد الباري، ماهر شعبان (2010). *الكتابة الوظيفية والإبداعية: المجالات، المهارات، الأنشطة، والتقويم*. دار المسيرة.
- مدكور، علي (2008). *تدريس فنون اللغة العربية*. دار الفكر العربي.
- النعيمي، أحمد محمد (2016). فاعلية برنامج مقترح قائم على تكامل فنون اللغة في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بالعراق. *مجلة القراءة والمعرفة*، 189، 86 – 117.
- ### المراجع الأجنبية
- Akkaya, N. (2014). Elementary Teachers' Views on the Creative Writing Process: An Evaluation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14, 1500-1504
- Almasadeh, A. Y. (2014). *The Effectiveness of a Proposed Project-Based Program for Teaching Oral Skills to Tenth Grade EFL Students in Jordan and their Attitudes Towards these skills* [Unpublished doctor dissertation]. University of Jordan.
- Arshavskaya, E. (2015). Creative Writing Assignments in a Second Language Course: A Way to Engage Less Motivated Students. *A Journal of Scholarly Teaching*, 10, 68-78.
- Barbot, B., Tan, M., Randi, J., Santa-Donato, G. & Grigorenko, E. L. (2012). Essential skills for creative writing: Integrating multiple domain-specific perspectives. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 209-223.
- British Council. (2013). *The English Effect: the Impact of English, What It's Worth to the UK and Why It Matters to the World*. <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>
- Chalk, J, Hagan – Burke, S. & Mack, D. (2005). The Effects of Self –Regulated Strategy Development on the Writing Process for High School Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*. 28, 75-87
- Condliffe, B. (2017). *Project-Based Learning: A Literature Review*. Working Paper. MDR <https://eric.ed.gov/?id=ED578933>
- El-Qassas, D. S. (2015). *The Effect of Critical Reading Story on Improving Some Creative Writing Skills for Tenth Graders in Gaza Schools* [Unpublished master thesis]. Al - Azhar University.
- Elshaer, B. R. (2018). *The Effectiveness of Using Paragraph Hamburger Strategy in Improving Palestinian 12th Graders' Creative Writing Skills and their Attitudes towards Writing* [Unpublished master Thesis]. Islamic University of Gaza.

- Doctoral dissertation]. Education college, Australian Catholic University.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Online. Retrieved April 8, 2019, from http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf.
- Wang, H. (2019). Fostering learner creativity in the English L2 classroom: Application of the creative problem-solving model. *Thinking Skills and Creativity*, (31) 58-69.
- Williams, D. L. (2016). *The Impact of Project-Based Learning on Fourth-Grade Students' Understanding in Reading* [Unpublished Doctoral dissertation]. Capella University.
- Wulandari, F. & Lestari, I. (2018). Project Based Learning and the Students' Enthusiasm in Writing. *Journal of English Education Literature and Linguistics*, 1 (1) 1-39
- Zabihi, R., Rezazadeh, M., & Dastjerdi, H. V. (2013). Creativity and narrative writing in L2 classrooms: Comparing individual and paired task performance. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(3), 29-46
- Zahran, F. A. (2018). The Impact of Project Based Learning on EFL Critical Reading and Writing Skills. *Studies in curriculum and instruction*, 232, (39-72).
- Zumbrunn, S. K., & Krause, K. (2012). Conversations with leaders: Principles of effective writing instruction. *The Reading Teacher*, 65(5), 346–353
- Mohamed, M. F. (2013). The Effect of Using Students' Native Culture on Developing Some Creative Writing and Reading Skills for Experimental Language Prep School Students. *Knowledge and reading journal*, 146, 55-97
- Nasir, L., Naqvi, S. M. & Bhamani, S. (2013). Enhancing students' creative writing skills: An Action Research project. *Acta Didactica Napocensia*, 6 (2), 27-31
- Parida, A.; Rout, P. & Swain, B. K. (2017). An Action Research Study on Improving Seventh Standard Students' Creative Writing Skill in English. *Journal of Humanities and Social Science*, 22 (6), 17-20
- Pecore, J. L. (2015). From Kilpatrick's project method to project-based learning. *International handbook of progressive education*, 1(25), 155-171.
- Robertson, J. A. (2013). *Passion-based learning: the design and implementation of a new approach to project-based learning (PBL) for alternative education* [Unpublished Doctoral dissertation]. Simon Fraser University.
- Sheir, A., Kaoud, A., El Hialy, A. (2016). The Effect of The Process Writing Approach on Enhancing Secondary Stage Students' English Creative Writing Skills in The Field of Short Story. *Educational science journal*, 24 (3), 1-28
- Simpson, J. (2011). *Integrating project-based learning in an English language tourism classroom in a Thai university* [Unpublished

فاطمة التويجري؛ لمياء البكر؛ عهود أبو ثنين؛ ورده العصيمي: تصور مقترح لتحسين الرقابة التنظيمية لدى قائدات المدارس...

تصور مقترح لتحسين الرقابة التنظيمية لدى قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض

فاطمة عبدالعزيز التويجري⁽¹⁾ لمياء ناصر البكر⁽²⁾ عهود محمد أبو ثنين⁽³⁾ ورده يحيى العصيمي⁽⁴⁾

(قدم للنشر 1443/05/05 هـ - وقبل 1443/06/24 هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية لأبعاد الرقابة التنظيمية (رقابة الاستشعار، رقابة الاستجابة السريعة، رقابة المشاركة في اتخاذ القرار، رقابة الإبداع)، ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر المعلمات، ووضع تصور مقترح لتحسين مستوى الرقابة التنظيمية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكوّن مجتمع الدراسة من معلّّات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، والبالغ عددهنّ (4761) معلّّمة، فيما اقتصرت العينة على (570) معلّّمة. أهم ما توصّلت إليه الدراسة من نتائج: كشفت النتائج عن موافقة أفراد عينة الدراسة من معلّّات المدارس الثانوية بمدينة الرياض على تطبيق قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض لأبعاد الرقابة التنظيمية (رقابة سرعة الاستجابة، ورقابة الابتكار، رقابة الاستشعار، ورقابة المشاركة في اتخاذ القرار)، بدرجة عالية، كما كشفت النتائج عن موافقة معلّّات المدارس الثانوية بمدينة الرياض بدرجات تراوحت بين (المتوسطة والعالية) على المعوقات التي قد تقف في سبيل تطبيق الرقابة التنظيمية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض، كالمركزية في اتخاذ القرار داخل المدرسة، وطغيان الروتين والبيروقراطية على العمل الإداري في المدرسة. الكلمات المفتاحية: المدارس الثانوية، الرياض، الرقابة التنظيمية، مقترح، قائدات.

A Proposed Vision for Improving Organizational Agility among Female Secondary School Leaders in Riyadh

Fatima A. Al-Tuwaijri⁽¹⁾ Lamia N. Al-Bakr⁽²⁾ Ohood M. Abu Thaneen⁽³⁾ Wardah Y. Al-Osaimi⁽⁴⁾

(Submitted 09-12-2021 and Accepted on 27-01-2022)

Abstract: The study aimed to identify the application reality of female secondary school leaders to the dimensions of organizational agility (sensing agility, rapid response agility, participation agility in decision-making, creative agility). The study also aimed to identify the obstacles to its application from the female teachers' perspective through a proposed scenario developed to improve the level of organizational agility in secondary schools in Riyadh. To achieve the objectives of the study, the descriptive approach was followed with the use of a questionnaire as a data collection tool. The study community consisted of female secondary school teachers in Riyadh, reaching 4761 teachers, While the sample was limited to (570) parameters. The most important findings of the study were: The results showed the approval of the study participants on the application of female secondary school leaders in Riyadh to the dimensions of organizational agility (sensing agility, rapid response agility, participation agility in decision-making, creative agility) with a high level of approval. The results also revealed the approval of female secondary school teachers in Riyadh, with degrees ranging from medium to high, on the obstacles that may stand in the way of applying organizational agility in secondary schools in Riyadh, such as centralization in decision-making within the school, routine, and bureaucracy on administrative work in the school. **Keywords:** secondary schools, Riyadh, organizational agility, proposal, women leaders.

(1), (2), (3), (4) graduate student at Muhammad bin Saud Islamic University

(1), (2), (3), (4) طالبة دراسات عليا جامعة محمد بن سعود الإسلامية

E-mail: fatima80a21@gmail.com

مقدمة

لتوضيح الطريقة التي تمكن المؤسسات من التعامل مع البيئة المتغيرة من خلال التكيف والاستجابة للتغيير. وتعد الرشاقة التنظيمية Organizational Agility أحد المداخل الحديثة التي تسهم في تحسين استجابة المنظمات للتغيرات، ويقصد بها: قدرة المنظمة على الشعور بالتغيرات المستمرة المحيطة بها وفهمها والتنبؤ بها، والتعرف إليها، وعدّها فرصة للنمو (Jahangiri & Khalkhali, 2014, p.869).

وظهرت الرشاقة التنظيمية في بداية التسعينيات من القرن العشرين بالولايات المتحدة الأمريكية، ففي عام ١٩٩٠م اكتشف ضعف قدرة العديد من المؤسسات في المجال الصناعي على المنافسة أمام مثيلاتها في أسواق العمل الدولية مما دعا إلى ضرورة تبني استراتيجيات، ونظم، وأساليب عمل جديدة تمكنهم من المنافسة، وقد ذكر مفهوم الرشاقة Agility ضمن هذه الاستراتيجيات (بن سعيد، ٢٠٢٠م، ص١٥). وتوجد مبادرات لتطبيق الرشاقة التنظيمية في التعليم بداية من عام ٢٠٠٠م في الولايات المتحدة لرغبتهم في أن يكون التعليم فعالاً وكفئاً بدرجة متزايدة، ولهذا لجأوا لتطبيق الأنشطة الرشاقة من أجل زيادة القيمة للطلاب، والاستخدام الأمثل للموارد داخل المؤسسة بكافة أشكالها المادية والبشرية والمالية بالإضافة إلى حسن استخدام عنصر الوقت الذي يعتبر من العناصر الأساسية في الأداء (Khavari, Arasteh & Jafari, 2016, p. 112-117).

وقد أشارت دراسة: هاراف وآخرون (Harraf, Wanasika, Tate & Talbott, 2015) إلى أن الرشاقة التنظيمية تساعد في قدرة المنظمات على الاستشعار والاستجابة للمتغيرات البيئية والتكيف معها بما يحقق أهدافها الحالية والمستقبلية، وأشارت دراسة دونجباك وأرييل (Dongback & Ariel, 2008) إلى أن المنظمات التي تتصف بالجمود والروتين لم يعد لها مكان في العصر

تعد المدرسة الركيزة الأساسية في البناء الحضاري للأمم، والمرآة العاكسة لخطط التنمية الشاملة في أي مجتمع؛ فالتنمية تعتمد على قاعدة واسعة من التقدم البشري والتقدم العلمي، والتعليم بمختلف مراحله يشكل مدخلاً أساسياً لها. لذا، تسعى الدول المتقدمة إلى التجديد والتطوير في جميع عناصرها وأنظمتها من أجل إعداد القوى البشرية المؤهلة للنهوض بخطط التنمية. ونظراً للتغير السريع الذي يشهده العصر، ظهرت الحاجة إلى تدقيق النظر في طبيعة العمل بالمؤسسات التعليمية والتخطيط له من جديد، والحافز إلى إعادة تكوين التصورات العامة عنها يرجع إلى: تقدم التكنولوجيا، والمصاعب المالية، والتوجهات نحو المهام المنوطة بالتعليم، وأشكال المسؤولية الجديدة، وطباع الطلاب الخاصة والمتغيرة، حيث تتأثر عناصر التعليم بهذه المتغيرات وتؤثر فيها (الحمدان، ٢٠٢٠م، ص١٩). وبحسب السرحان (Al Serhan, 2019, p.29) فإن الأساليب التقليدية في الإدارة لم تعد تناسب متطلبات العصر الحاضر بل أصبح من الأهمية بمكان بالنسبة للإدارة للمدرسة تحديد مسارات إدارية جديدة من خلال التخطيط وتحديد الأهداف وتبني الإجراءات السريعة لمواجهة مستجدات البيئة الداخلية والخارجية المحيطة بالمدرسة. أما بوروانتو (Purwanto, 2015, p.1) فأكد أن نجاح الإدارة يتطلب اعتماد نظام إداري مرّن يتيح للمؤسسة التعليمية القدرة على التكيف مع المتغيرات التنظيمية الداخلية والخارجية.

ويؤكد تشاوش (Chaouch, 2016, p12) أيضاً أن التحديات التي تواجه الإدارة تتمثل في التفاعل مع بيئة تتميز بالتغيير المستمر، وهذا يتطلب أن تكون الإدارة ديناميكية ومرنة من أجل التعامل مع المتغيرات. وبناء على ذلك ظهرت مفاهيم "التكيف" أو "المرونة" أو "الرشاقة التنظيمية" كمصطلحات متشابهة تُستخدم جميعها

ومقاسمة المسؤولية للوصول إلى نظام تعليمي متكامل يتصف بالجودة والتميز (مشروع الملك عبد الله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام، ١٤٣٣هـ)، فضلاً عما تضمنته أهداف خطة التنمية العاشرة بالملكة العربية السعودية من ضرورة تحسين البيئة التعليمية المحفزة على الإبداع والابتكار، ومشاركة منسوبي المدرسة في حل المشكلات المدرسية (وزارة الاقتصاد والتخطيط، خطة التنمية العاشرة، ١٤٣٧هـ).

وتبذل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية جهوداً حثيثة في تطوير التعليم، ويتضح ذلك من خلال المشاريع التطويرية والتحفيزية التي تهدف في مجملها إلى الارتقاء بعمليات التعليم والتعلم، والرفع من مستوى أداء القيادة المدرسية، وتمثل جائزة التعليم للتميز التي تستهدف مدارس التعليم العام إحدى هذه الجهود، والتي تسهم في تحفيز تطلعات وطموحات التعليم استناداً لرؤية المملكة ٢٠٣٠، وتحتوي هذه الجائزة العديد من المعايير والمجالات منها، على سبيل المثال لا الحصر، إدارة موارد المدرسة لضمان كفاية مستدامة، استثمار التقنية بما يدعم عمليات التعليم والتعلم، متابعة فريق العمل، مواجهة التحديات، التعامل مع الشكاوى، تحقيقها من تطبيق أبعاد أو عناصر الرقابة التنظيمية بشكل كبير، وبالتالي نستطيع القول إن تطبيق الرقابة التنظيمية في مدارس التعليم العام يؤدي إلى التميز المدرسي، أو له علاقة قوية بتحقيق التميز المدرسي وبالتالي تحقيق أهداف الرؤية في التعليم (وزارة التعليم، مركز التميز، ٢٠٢٠م).

وأظهرت العديد من الدراسات في البيئة العربية مثل دراسة (أبو طالب، ٢٠٢٠م) ودراسة (دماج، ٢٠١٩م)، أهمية الرقابة التنظيمية في تطوير الأداء التنظيمي للمدرسة. كما أشارت بعض الدراسات في المملكة العربية السعودية، مثل دراسة الزايد (٢٠١٤)، ودراسة السواط (٢٠١٦)، إلى العديد من المعوقات المادية، والتنظيمية، والبشرية التي تواجه تحول المدارس الثانوية إلى مجتمعات تعلم مهنية، من أبرزها: ضعف شبكات

الحالي، وأن الرقابة التنظيمية هي مطلب عصري لبقاء المنظمات وزيادة قدرتها على النجاح. ويرى المصري (٢٠١٦م) أن الرقابة التنظيمية سمة تنظيمية مرتبطة بمجموعة من القدرات، والمتطلبات، والأسس لتمكين المنظمة التعليمية من تحقيق التوافق والاستجابة السريعة والدقيقة للتغيرات البيئية، والتكيف معها بدرجة عالية من السرعة والمرونة والتوازن (ص ٣٠٢).

والمدرسة الثانوية هي إحدى المنظمات التعليمية التي تؤدي دوراً بارزاً في إعداد الطلبة وتزويدهم بالمعارف والخبرات والمهارات التي تمكنهم من مواجهة التحديات المختلفة (Pinkus, 2009, p.23)، وتشير الدلائل إلى أن قدرة المدرسة على التحسين والتجديد مرهونة بقدرة القائمين على إدارتها وقيادتها، حيث إن القيادة المدرسية هي الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية المرتبطة بخطة التنمية، حيث تمثل المستوى التنفيذي في المنظومة التعليمية، والتي تعمل على تفعيل العناصر البشرية والمادية المتاحة (الحقيل، ٢٠١٣م، ص ٢٥).

وبناءً على ذلك فالقائد المدرسي يواجه تحديات كبيرة لها تأثير مباشر في أدائه، وهذا ما ذكرته دراسة آل سليمان والحبیب (٢٠١٧م) التي أشارت إلى دور القيادة المدرسية في دعم الأساليب التي تتجه بالمدرسة نحو التطور والتحسين، وتبني السياسات المرنة القائمة على تفويض الصلاحيات لتمكين العاملين بالمدرسة وتحفيزهم. كما أكدت توصيات المؤتمر التعليم في الوطن العربي "نحو نظام تعليمي متميز" (٢٠١٨م) أهمية تمكين القيادات المدرسية من الكفايات التي يتطلبها العصر كالتخطيط، والقيادة وقت الأزمات، والإدارة الإبداعية وفق معايير الجودة.

مشكلة الدراسة

تسعى مشاريع الإصلاح المدرسي بالملكة العربية السعودية إلى تمكين قادة المدارس من اتخاذ القرارات باستخدام مدخل الإصلاح المتمركز على المدرسة، والذي يؤكد مبدأ المشاركة، والشفافية، والثقة المتبادلة،

أهمية الدراسة

يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية بما يلي:

أولاً- الأهمية النظرية

1. ندرة الأبحاث والدراسات التي تناولت مستوى الرشاقة التنظيمية في المدارس الثانوية، فيؤمل إثراء المكتبة العربية التربوية حول هذا موضوع الرشاقة التنظيمية ومفاهيمه، ومن جانب آخر من خلال النتائج المتحصل عليها لواقع الرشاقة التنظيمية في المدارس، ومعوقات تطبيقها، وتقديم تصور مقترح لتحسينها.

2. أهمية الرشاقة التنظيمية في السلوك الإداري كونها تساعد المؤسسات التعليمية على العمل بشكل أسرع وأكثر فعالية، وتوفر مزيداً من الانفتاح مع المجتمع، وتعزز تبادل المعرفة، وتساعد على زيادة قدرتها على تلبية التحولات والتغيرات المتسارعة التي تحدث في البيئة الداخلية والخارجية للمؤسسات التعليمية.

ثانياً- الأهمية التطبيقية:

3. قد تساعد نتائج الدراسة الحالية المسؤولين بالوزارة والإدارات التعليمية على تلافي جوانب الضعف في التعليم العام، وصياغة بعض الاستراتيجيات الحديثة في أساليب الإدارة لتحقيق أهداف المدرسة.
4. قد تسهم الدراسة الحالية بفتح المجال أمام المزيد من الدراسات عن الرشاقة التنظيمية، وكيفية توظيفها لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء نتائجها وتوصياتها.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: تصور مقترح لتحسين الرشاقة التنظيمية لدى قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض.

الاتصال والانترنت، غلبة البيروقراطية الإدارية، ضعف التواصل بين المدرسة وأولياء الأمور، غلبة الأساليب التقليدية في التعليم.

وتهتم الدراسة الحالية بالمرحلة الثانوية نظراً لأهمية هذه المرحلة، ولطبيعتها الخاصة من حيث خصائص نمو الطلاب فيها، والتي تستدعي وجود القدوة من قادة المدارس، ومنسوبيها للطلاب. وعليه، فإن مشكلة الدراسة تتمثل في السؤال الرئيس التالي:

ما التصور المقترح لتحسين الرشاقة التنظيمية لدى قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض؟
أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية لأبعاد الرشاقة التنظيمية (رشاقة الاستشعار، رشاقة الاستجابة السريعة، رشاقة المشاركة في اتخاذ القرار، رشاقة الإبداع) من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض.
2. التعرف على معوقات تطبيق الرشاقة التنظيمية في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض.

3. وضع تصور مقترح لتحسين مستوى الرشاقة التنظيمية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة على الأسئلة التالية:

1. ما واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية لأبعاد الرشاقة التنظيمية (رشاقة الاستشعار، رشاقة الاستجابة السريعة، رشاقة المشاركة في اتخاذ القرار، رشاقة الإبداع) من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض؟

2. ما معوقات تطبيق الرشاقة التنظيمية في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض؟

3. ما التصور المقترح لتحسين مستوى الرشاقة التنظيمية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض؟

الإطار النظري

أهمية الرقابة التنظيمية:

تؤدي الرقابة التنظيمية دورًا هامًا وحيويًا في مسألة الإصلاح الإداري، حيث تُمكن من تطور كفاءة المنظمة في ظل الأحداث والتغيرات المفاجئة التي تحيط بها كالعولمة والأساليب الحديثة في الإدارة، وتتضح أهميتها في ضوء الاعتبارات التالية (بن سعيد، 2020م، ص29)، (الحمدان، 2020م، ص57):

-تساعد المنظمات على العمل بشكل أسرع وأكثر فعالية، وتوفر مزيدًا من الانفتاح مع المجتمع، وتعزز تبادل المعرفة.

-تمنح المنظمة إطار عمل يتميز بالمرونة والابتعاد عن المركزية مما يمكنها من النجاح والتفوق من خلال منح فرق العمل صلاحيات واسعة.

-تساعد المنظمة على زيادة قدرتها على تلبية التحولات والتغيرات المتسارعة التي تحدث في البيئة الداخلية والخارجية للمنظمة.

-توفر الاحتياجات اللازمة لضمان بقاء استمرار المنظمة وثباتها وديمومتها من خلال ما تواجهه من أزمات.

-تعمل على توفير كم هائل من البدائل قبل ظهور الحاجة إليها، وتحسين قاعدة مهمة من المعلومات وتطويرها لمتابعة العديد من البدائل والخيارات المختلفة.

أبعاد الرقابة التنظيمية:

وتتبنى الدراسة الحالية الأبعاد التالية: رقابة الاستشعار وعملية اتخاذ القرار والاستجابة والإبداع والابتكار كأبعاد للرقابة التنظيمية، وفيما يلي توضيح ذلك:

رقابة الاستشعار: **Sensing Agility** وهي المقدرة التنظيمية لفحص ومراقبة الأحداث من التغيرات البيئية في الوقت المناسب، إذ تشير مهمة الاستشعار إلى عملية رصد الأحداث البيئية التي يمكن أن يكون لها تأثير كبير في المنظمة، والعمل التنافسي، والأداء المستقبلي وتشمل مهمة الاستشعار أنشطة مثل الحصول على معلومات

-الحدود البشرية: معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

-الحدود المكانية: المدارس الثانوية بمدينة الرياض.

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٠هـ - ١٤٤١هـ.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لأنه يتناسب مع تحقيق أهداف الدراسة، فمن خلال خطوات المنهج الوصفي يمكننا الحصول على المعلومات المطلوبة عن واقع الرقابة التنظيمية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض، ومتطلباتها، ومعوقاتها، ومن خلالها يمكن تقديم تصور مقترح لتحسينه.

مصطلحات الدراسة:

١-الرقابة التنظيمية (Organizational Agility): يشير مصطلح الرقابة التنظيمية بشكل عام إلى القدرة على الاستجابة الناجحة والسريعة، والتفاعل مع التغيرات البيئية بكفاءة عالية (Shiri, 2014, p.88).

وبناءً على ما سبق يمكن تعريف الرقابة التنظيمية – إجرائيًا – بأنه: قدرة قائدات المدارس الثانوية على التنبؤ بالتغيرات الداخلية والخارجية، ومن ثم الاستجابة الناجحة والسريعة للتغيرات من خلال إشراك المعلمات في صنع القرار، وإتاحة الفرص لهن للإبداع والابتكار.

٢-التحسين (Improvement): عُرف التحسين بأنه: إدخال تعديلات وتغييرات بصورة دائمة بهدف تجويد الأداء وجعله أكثر أهمية وفائدة للمستفيدين الداخليين والخارجيين (شمس، ٢٠١٠م، ص٣٧٩).

ويقصد بالتحسين في هذا البحث: عملية منهجية مقصودة تستند إلى دراسة الواقع التنظيمي في المدارس الثانوية، ومتطلباته، ومعوقاته لإحداث تعديلات وتغييرات إيجابية بهدف ترقيته وإصلاحه وزيادة قدرته على التكيف مع المتغيرات البيئية لتحقيق أهدافه المنشودة بكفاءة وفعالية.

التحديات بفعالية في التوقيت المناسب، وتوضح قدرة المدرسة على سرعة الاستجابة من خلال عدة مؤشرات:
- امتلاك قائدة المدرسة للمهارات الكافية وحسن التصرف وقت الأزمات والطوارئ.

- حرص قائدة المدرسة على إنشاء فريق من منسوبات المدرسة للتعامل مع المشكلات المستجدة في البيئة التعليمية.

- حرص قائدة المدرسة على تنفيذ الأعمال المدرسية في الوقت المحدد.

- تنفيذ عدة بدائل للمشكلات وفق الخيار الأفضل والأسرع.

رشاقة عملية اتخاذ القرار Decision-making Agility: هي القدرة على جمع وتراكم وهيكلة، وتقييم المعلومات ذات الصلة من مصادر متنوعة لتفسير الآثار المترتبة على الأحداث الخاصة بالأعمال دون تأخير، ووضع خطط العمل التي توجه كيفية إعادة تكوين الموارد، وعمل إجراءات تنافسية جديدة (Kester, Griffen, Hultink & Lauche, 2011). وتتضمن عملية اتخاذ القرار: السرعة، والمشاركة، واللامركزية في اتخاذه حيث إن المشاركة في اتخاذ القرار وصنع القرارات الجماعية -رغم صعوبته وطول إجراءاته- يعزز من الالتزام الجماعي (أحمد، ٢٠١٦م، ص ٦٥).

وعليه فإن عملية اتخاذ القرار في المدارس، ومشاركة العاملين فيه يعمل على زيادة فعالية الرشاقة التنظيمية فيها، ويمكن رصدها من خلال العديد من المؤشرات، منها:
- دعم قائدة المدرسة للمقترحات التي تقدمها منسوبات المدرسة.

- تفويض قائدة المدرسة بعض الصلاحيات لمنسوبات المدرسة.

- اتخاذ قائدة المدرسة القرارات المناسبة للمواقف وفق الأولويات.

- حرص قائدة المدرسة على العمل بروح القوانين أكثر من نصوصه الجامدة.

تتعلق بالأحداث والذي يتجلى فيها التغير البيئي، وتستهل هذه المهمة مهام صنع القرار والممارسة والتي تؤدي إلى التكيف التنظيمي مع التغير البيئي أو حدوث التغيرات البيئية الجديدة (Park, 2011).

وعليه فالاستشعار هو عملية رصد بيئي أو استنتاج منظم للتغيرات البيئية وانعكاساتها على المدرسة، ورشاقة الاستشعار جزء من الرشاقة العامة للمدرسة، ويتضح من خلال العديد من المؤشرات منها:

- تمتع قائدة المدرسة بقوة الحدس والتنبؤ بالمشكلات قبل حدوثها.

- متابعة قائدة المدرسة للمستجدات التعليمية العالمية والمحلية بصفة مستمرة.

- إعداد خطط استباقية لإدارة الأزمات المدرسية، والكوارث.

- اقتراح الحلول البديلة للمشكلات وفق أولويات المدرسة.
الاستجابة Responding: تشير إلى ردود الفعل السريعة والمناسبة للتغيرات البيئية ولنظم المعلومات دور محوري في مساعدة المنظمة على الاستجابة السريعة من خلال تقديم المعلومات الدقيقة والكافية (Dongback and Ariel, 2008, p.173)، وتعتمد الاستجابة على دقة الإدراك أو الاستشعار ودقة وسرعة توقع التغيرات ومن ثم القيام برد فعل سريع لمواجهتها (Nejatian and Zarei, 2013, p.242).

وتشير الدراسات إلى وجود ترابط بين الاستجابة والاستشعار؛ فالاستجابة لا بد أن تكون متناسقة مع الاستشعار، وإذا لم تكن المنظمة قادرة على الاستشعار الفعال للفرص والتهديدات فإن ذلك يحد من قدرتها على اتخاذ الإجراءات المناسبة لاغتنام الفرص ومواجهة التهديدات كما أن التوافق بين الاستشعار والاستجابة يساعد المنظمة على استخدام الأمثل لمواردها التنظيمية (Trinh et al, 2012, p.169).

وعليه فإن الاستجابة للتغيرات تعني تهيئة المدرسة للتغيير بما يضمن سرعة الاستجابة من خلال مواجهة

وقد أوصى ملتقى المرونة والرقابة المؤسسية (٢٠١٥م) الذي أقامه برنامج دبي للأداء الحكومي المتميز قادة المؤسسات بضرورة نشر ثقافة الرقابة التنظيمية، والتعرف إلى معالمها، ومراجعة وضع مؤسساتهم وتحليلها بطريقة مهنية، وبلوغ تلك الرؤى والطموحات، فإن مجرد التكيف والمواءمة مع التغيرات بعد حدوثها قد لا يكون كافيًا، فالمؤسسات بحاجة إلى نظام إداري رشيق، قادر على إدراك تلك التغيرات واستشعارها بشكل استباقي، ثم التنبؤ بالمستقبلية منها، وحشد الإمكانيات والجهود للاستجابة لها بسرعة، وبالتوقيت المناسب (الحمدان، ٢٠٢٠م، ص ١١٢).

وكما هو الحال في جميع المنظمات، وفيما يتعلق بالمؤسسات التعليمية فإن الأمر لا يعد مختلفًا، فجميع المؤسسات التعليمية بصفة عامة، والمدارس بصفة خاصة، لها أهدافها التي تسعى إلى تحقيقها من خلال تقديم الأفكار، والمقترحات، والمعلومات الهامة حول القضايا التي تساعد القائد بالمدرسة على اتخاذ القرارات الملائمة للحفاظ على جودة مخرجات التعليم فيها. لذا، تعتبر الرقابة التنظيمية لدى القيادات المدرسية ذات أهمية حيث تعمل على زيادة إنتاجية العمل من خلال تحسين الأداء وجودة العمل، فقد تسهم في تحسين قدراتهم، وتزيد من ثقتهم بأنفسهم، وتشجعهم على الإبداع والالتزام بروح الفريق، وتنمية شعورهم بالمسؤولية (عبد الهادي وحتاتة، ٢٠١٢م، ص ٢٢٧).

لذا، على المؤسسات المدرسية أن تستثمر ما لديها من قوى بشرية، من خلال الاستفادة من قدراتهم ومهاراتهم وتنميتها بما يسهم في تحقيق أهداف المدرسة، وتجويد عملية التعليم والتعلم فيها، وتحقيق تطلعاتها المستقبلية.

الدراسات السابقة:

أولاً - الدراسات العربية:

1- دراسة أبو طالب (2020م) بعنوان "نماذج عالمية في تطبيق الإدارة الرشيدة في مدارس التعليم الثانوي بمصر"، وهدفت الدراسة لتوظيف الإدارة الرشيدة في

الابتكار: Innovation: هو عملية عقلية ديناميكية تدور حول التجديد وطرح الأفكار والحلول غير المسبوقة. والابتكار لا يقف عند عتبة الفكرة الجديدة وإنما يعبرها إلى التطبيق العملي (المصري، 2016م، ص 293)، وهي أيضًا قدرة المؤسسة على المبادرة بطرح أفكار مبتكرة، وتشجيعها ودعمها لتحويلها إلى واقع حقيقي ملموس كاستخدام طرق وأساليب عمل مبتكرة، أو إنتاج وتقديم خدمات مبدعة ومتميزة وابتكار فرص جديدة لكسب مزايا تنافسية جديدة تؤهلها لأن تسبق مثيلاتها في كسب رضا العملاء ومن ثم تكون دومًا في الصدارة (Almahamid, 2013, p.10).

وعليه فإن تبني ثقافة الابتكار ونشرها أمر هام لنجاح المؤسسات التعليمية، وتحسين مستوى رشاقتها التنظيمية، ورغبة الإدارة في هذه المؤسسات للابتكار هي الشرارة التي تحفز على التغيير. ويتضح الابتكار في المدارس من خلال عدة مؤشرات منها:

- تشجيع قائدة المدرسة منسوبات المدرسة على طرح الأفكار الإبداعية لتطوير الأداء في المدرسة.

- حرص قائدة المدرسة على توفير التطور المهني لمنسوبات المدرسة.

- تقبل قائدة المدرسة المبادرات التي تسهم في تطوير الممارسات القديمة في المدرسة.

- تشجيع قائدة المدرسة منسوبات المدرسة على وضع خطط لتطوير الأداء.

الرقابة التنظيمية لدى القيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية:

تشهد المملكة العربية السعودية، كبقية دول العالم، تحولات اقتصادية كبيرة ومؤثرة في كافة المجالات، ومنها التعليم، بإطلاق رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تمثل إطارًا للتحويل والتغير إلى مجتمع قائم على المعرفة حيث جاءت داعمة لمسيرة التعليم في المملكة والتعليم العام على وجه الخصوص.

المتبادلة بين العوامل. ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت أداة المقابلة لتطوير أنموذج العوامل التي تعزز الرقابة التنظيمية في التعليم، وتمثلت عينة الخبراء في خمسة خبراء أكاديميين، وأسفرت المقابلات عن تصميم استبانة مكونة من 23 فقرة تمثل العوامل المعززة للرقابة التنظيمية للتعليم كندا، وخلصت الدراسة إلى أن العوامل المؤثرة في الرقابة التنظيمية هي القدرة على الشعور بالبيئة، والهيكل التنظيمي، واعتماد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتعلم التنظيمي، واستراتيجيات الموارد البشرية، والقيادة، والاستعداد للتغيير، والتعاون مع أصحاب المصلحة، كما أظهرت النتائج أن القيادة هي عامل التمكين الأكثر أهمية تليه الاستراتيجيات الموارد البشرية والهيكل التنظيمي.

دراسة (Appelbaum et al., 2017) بعنوان "التحديات التي تواجه الرقابة التنظيمية"، وهدفت إلى الكشف عن أبرز التحديات التي تواجه تطبيق الرقابة التنظيمية من خلال تحليل الأدبيات العالمية المتعلقة بالموضوع. واتبعت الدراسة منهج تحليل المحتوى، حيث أظهرت نتائج التحليل أن بطء الإجراءات الإدارية يؤثر في سرعة استجابة المؤسسة بشكل استباقي للمشكلات المتوقعة حدوثها، كما أن ضعف الهياكل الإدارية يؤثر في إمكانية التشاركية في صنع القرار، وخلصت الدراسة إلى أن أهم العوامل التي تشكل تحدياً للرقابة التنظيمية تتمثل بضعف الهيكل التنظيمي وانخفاض المهارات القيادية والتي تؤثر بشكل سلبي في تطبيق الرقابة التنظيمية.

التعليق العام على الدراسات السابقة:

باستقراء الدراسات السابقة، يمكن تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية لتحديد جوانب الاستفادة، كما يلي:

المدارس الثانوية المصرية للتغلب على الهدر الذي تواجهه، اعتماداً على بعض النماذج العالمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل بعض النماذج العالمية مثل: أنموذج ديموينس، وأنموذج الخطوات الست، وأنموذج سبوك، وأنموذج ديمياك. وقد خلصت الدراسة إلى أن توظيف الإدارة الرشيدة يسهم في تقليل الهدر في الإمكانيات البشرية والمادية، ويعزز التعاون بين أطراف العملية التعليمية التعلمية، كما أوصت الدراسة بتدريب القيادات التعليمية والإدارية على أسلوب الإدارة الرشيدة لمعالجة الهدر في الإمكانيات البشرية والمادية.

2- دراسة المطيري (2019م) بعنوان "دور الإدارة الرشيدة في جودة مخرجات الأداء الإداري في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم"، وهدفت للكشف عن دور الإدارة الرشيدة في تجويد مخرجات الأداء الإداري في جامعة الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بطريقته المسحية، وتكونت عينة الدراسة من (135) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الكويت جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية، واعتمدت الدراسة على استبانة صممتها الباحثة لتحقيق أهداف الدراسة، تكونت من خمس مجالات، هي: القابلية للتغيير، وتشجيع الإبداع، وحل المشكلات، التحسين والتطوير، وتنظيم العمل الإداري. وتوصلت الدراسة إلى أن توظيف الإدارة الرشيدة يسهم بدرجة متوسطة في تجويد مخرجات الأداء الإداري في المجالات الخمسة، وبناء على النتائج أوصت الدراسة بتوفير متطلبات الإدارة الرشيدة في مختلف مجالات العمل الإداري الجامعي، وتعزيز ثقافة استخدام أسلوب الإدارة الرشيدة.

ثانياً الدراسات الأجنبية:

دراسة مينون وسوريش (Menon and Suresh, 2020) بعنوان "تقييم الرقابة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي"، وهدفت إلى استكشاف العوامل التي يمكن أن تسهل رقابة الحركة في التعليم العالي وتحليل العلاقة

أوجه الاتفاق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- تنوعت تلك الدراسات في أهدافها، إلا أن مجملها تناول موضوع الرقابة التنظيمية، سواء في التعليم العام، أو الجامعي، وهو ما يتفق مع موضوع الدراسة الحالية (الرقابة التنظيمية).

- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة (أبو طالب، 2020؛ المطيري، 2019؛ دراسة مينون وسوريش (Menon and Suresh, 2020) في استخدام المنهج الوصفي منهجاً مناسباً لمثل هذه الدراسات.

- تستخدم الدراسة الحالية الاستبانة أداة للدراسة، وهو ما اتفق مع دراسة المطيري (2019)، ودراسة مينون وسوريش (Menon and Suresh, 2020).

- اتفقت الدراسة الحالية في تطبيق أداة الدراسة في المدارس، مع دراسة كلٍّ من: دراسة أبو طالب (2020).
أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- اختلفت أهداف الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة، حيث هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية لأبعاد الرقابة التنظيمية، بوسط مدينة الرياض، والكشف عن متطلباته، ومعوقاته، ووضع تصور مقترح لتحسينه في المدارس الثانوية، في حين هدفت الدراسات السابقة إلى التعرف على واقع الرقابة التنظيمية، أو متطلباته ومعوقاته، في حين هدفت بعض الدراسات لدراسة أهمية تبني مدخل الرقابة التنظيمية، أو تقديم استراتيجيات لتطبيقه، أو رصد التحديات التي تواجه تطبيق الرقابة التنظيمية في المؤسسات التعليمية، كما هدفت بعض الدراسات لتوظيف الإدارة الرشيدة للتغلب على الهدر اعتماداً على النماذج العالمية.

- ومن حيث المنهج اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (Appelbaum et al., 2017)) اعتمدت على منهج تحليل المحتوى.
- ومن حيث الأداة اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة أبو طالب (2020م) والتي وظفت أداة لتحليل نماذج عالمية في تطبيق الإدارة الرشيدة.
- اختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في البعد المكاني؛ حيث جرى تطبيقها بالمدارس الثانوية للبنات، بمدينة الرياض.
- مجالات الاستفادة من الدراسات السابقة: في ضوء عرض الدراسات السابقة، استفادت الدراسة من تلك الجهود والنتائج في عدة مجالات يمكن إجمالها بالآتي:
- في تحديد مشكلة الدراسة الحالية، كما أنها تضمنت معلومات مهمة، كانت بمثابة منطلق لتحديد أسئلة الدراسة الحالية وأهدافها.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة عند بناء أداة الدراسة (الاستبانة)، وخطوات تصميمها.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بلورة وبناء الإطار النظري للدراسة.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في استخدام الأساليب التحليلية الملائمة.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تدعيم نتائج الدراسة الحالية بالدراسات السابقة.

ما تميزت به الدراسة الحالية

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها تصور مقترح لتحسين الرقابة التنظيمية، لدى قائدات المرحلة الثانوية، من وجهة نظر المعلّيمات بمدينة الرياض نظراً لأنه لم تُجرَ على حد علم الباحثة- إلى الآن أي دراسة بالمملكة العربية السعودية عن الرقابة

بأفراد عينة الدراسة، مثل: سنوات العمل، مستوى التعليم، نوع المدرسة، ويتكون الجزء الثاني من (48) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، وهي على النحو التالي: المحور الأول: يتناول واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض للرشاقة التنظيمية ويتكون من (24) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، هي (رشاقة الاستشعار، سرعة الاستجابة، المشاركة في اتخاذ القرار، الابتكار)، ويتناول المحور الثالث معوقات تطبيق الرشاقة التنظيمية لدى القائدات

صدق الاتساق الداخلي: بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة والتي تتناول "واقع ممارسة القائدات بالمدارس الثانوية لأبعاد الرشاقة التنظيمية"، جرى عرضها على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بأرائهم، وقد طُلب من المحكمين مشكورين إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومدى ملاءمتها لما وضعت لأجله، ومدى مناسبة العبارات للمحور الذي تنتمي إليه مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير أداة الدراسة، وبناءً على التعديلات والاقتراحات التي أبدتها المحكمون، قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية. ملحق رقم (3).

صدق الاتساق الداخلي: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيًا على عينة استطلاعية مكونة من (50) معلمة، كما جرى حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث جرى حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية.

التنظيمية في التعليم العام، كما تميزت الدراسة الحالية بالتعرف على الواقع، والمعوقات لدى القائدات من وجهة نظر المعلّيمات بمدينة الرياض، ووضع تصور مقترح لتحسينه.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، نظرًا لملاءمة هذا المنهج لهذا النوع من الدراسات والذي "يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع وتهتم بوصفها وصفًا دقيقًا (عدس، وآخرون، 2003م، ص191).

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من معلمات المرحلة الثانوية (نهارى-بنات - حكومي وأهلي) والبالغ عددهن (4761) معلمة بواقع (3807) للتعليم الحكومي و (954) للتعليم الأهلي.

عينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من عينة عشوائية طبقية مكونة من (570) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية (حكومي وأهلي)، حيث اعتمدت الدراسة على معادلة ستيفن ثامبسون لتحديد حجم العينة الممثل لمجتمع الدراسة.

رابعًا_ أداة الدراسة:

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وجدت الباحثة أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة"، وتُعرف الاستبانة بأنها "أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين وتقدم على شكل عدد من الأسئلة يطلب الإجابة عنها من عدد من الأفراد المعنيين بموضوع الاستبيان" عبيدات وآخرون (2012، ص106)، وقد جرى بناء أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين، يتناول الجزء الأول البيانات الأولية الخاصة

فاطمة التويجري؛ لمياء البكر؛ عهد أبو ثنين؛ ورده العصيمي: تصور مقترح لتحسين الرقابة التنظيمية لدى قائدات المدارس...

جدول (1) "معاملات ارتباط بيرسون لعبارات (و اقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض للرقابة التنظيمية) بالدرجة الكلية لكل محور

الابتكار		المشاركة في اتخاذ القرار		سرعة الاستجابة		رقابة الاستشعار	
معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة
**0.888	21	**0.838	13	**0.848	7	**0.749	1
**0.848	22	**0.894	14	**0.853	8	**0.789	2
**0.847	23	**0.861	15	**0.699	9	**0.812	3
**0.844	24	**0.855	16	**0.885	10	**0.852	4
-	-	**0.906	17	**0.630	11	**0.828	5
-	-	**0.885	18	**0.880	12	**0.805	6
-	-	**0.846	19	-	-	-	-
-	-	**0.836	20	-	-	-	-

** دال عند مستوى (0.01)

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون لأبعاد (و اقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض للرقابة التنظيمية) بالدرجة الكلية لكل محور

معامل الارتباط	الأبعاد
**0.939	رقابة الاستشعار
**0.936	سرعة الاستجابة
**0.971	المشاركة في اتخاذ القرار
**0.941	الابتكار

** دال عند مستوى (0.01)

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات (و اقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض للرقابة التنظيمية) بالدرجة الكلية لكل محور

معوقات تطبيق الرقابة التنظيمية		متطلبات تطبيق الرقابة التنظيمية	
معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة
**0.732	1	**0.848	1
**0.793	2	**0.851	2
**0.831	3	**0.910	3
**0.821	4	**0.882	4
**0.807	5	**0.866	5
**0.802	6	**0.921	6
**0.845	7	**0.884	7
**0.857	8	**0.854	8
**0.879	9	**0.889	9
**0.751	10	**0.898	10
**0.799	11	-	-
**0.757	12	-	-
**0.840	13	-	-
**0.738	14	-	-

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من خلال الجداول رقم (1، 2، 3) أن جميع العبارات والأبعاد دالة عند مستوى (0.01)؛ وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة: ثبات الاستبانة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف، 2012، ص430)، وقد قامت الباحثات بقياس ثبات الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (4): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	رشاقة الاستشعار	6	0.828
2	سرعة الاستجابة	6	0.829
3	المشاركة في اتخاذ القرار	8	0.862
4	الابتكار	4	0.831
5	الدرجة الكلية لواقع الرشاقة التنظيمية	24	0.881
7	معوقات تطبيق الرشاقة التنظيمية	14	0.852
	الثبات الكلي	48	0.834

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها
السؤال الأول: ما واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية لأبعاد الرشاقة التنظيمية (رشاقة الاستشعار، رشاقة الاستجابة السريعة، رشاقة المشاركة في اتخاذ القرار، رشاقة الإبداع) من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض؟

جرى حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك كما يلي:

يوضح الجدول رقم (4) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.834) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.828، 0.881)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جرى تجميعها، فقد استخدمت العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS)، وأبرز تلك الأساليب: التكرارات والنسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation)، معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، المتوسط الحسابي "Mean" والانحراف المعياري "Standard Deviation".

أولاً: رقابة الاستشعار

جدول رقم (5): يوضح واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية لرقابة الاستشعار من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض

م	العبارات	درجة الموافقة												المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً						
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%					
	تتابع قائدة المدرسة المستجبات التعليمية	208	36.5	216	37.9	122	21.4	22	3.9	2	0.4	4.06	0.87	1		
	تستفيد قائدة المدرسة من البيانات أو توظف البيانات	146	25.6	214	37.5	168	29.5	38	6.7	4	0.7	3.81	0.92	2		
	تقترح قائدة المدرسة الحلول البديلة للمشكلات وفق الأولويات	156	27.4	214	37.5	152	26.7	30	5.3	18	3.2	3.81	1.00	3		
	تضع قائدة المدرسة السيناريوهات المستقبلية لحل المشكلات	122	21.4	204	35.8	188	33.0	38	6.7	18	3.2	3.66	0.99	4		
	تشكل قائدة المدرسة فرق إدارة المخاطر والأزمات وفق أسس علمية	122	21.4	202	35.4	168	29.5	58	10.2	20	3.5	3.61	1.04	5		
	تتنبأ قائدة المدرسة بالمشكلات قبل حدوثها	76	13.4	208	36.6	229	40.2	40	7.0	16	2.8	3.51	0.91	6		
	المتوسط الحسابي العام للمحور												3.74	0.82		

طرائق عمل، مما يدفعهن للارتقاء بمستوى أدائهن الأمر الذي ينعكس على العمل والمدرسة بشكل إيجابي، وأيضاً وعي قائدات المدرسة بأن العمليات الإدارية التقليدية أصبحت غير ملائمة لهذا العصر لذلك سعت إلى إحلال أساليب جديدة ومتطورة وذلك من خلال متابعة كل ما هو جديد. واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المصري (2016م)، ونتيجة دراسة محمد (2019م)، اللتين توصلتا إلى أن المتوسط العام لتصورات العاملين لرقابة الاستشعار جاء بدرجة عالية.

ثانياً: سرعة الاستجابة

يتضح من خلال الجدول رقم (5) أن محور واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية لرقابة الاستشعار من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض جاءت بدرجة استجابة (عالية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (3.74) بانحراف معياري (0.82)، وهذا يدل على أن واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية لرقابة الاستشعار من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى وعي قائدات المدارس بأدوارهن وأهمية الاطلاع على المستجدات في مجال عملهن سواء كانت مفاهيم أو استراتيجيات أو

جدول رقم (6): يوضح واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية لسرعة الاستجابة من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	تحرص قائدة المدرسة على تنفيذ الأعمال الإدارية والتعليمية وفق الخطة	230	40.4	236	41.4	90	15.8	8	1.4	6	1.1	4.19	0.82	1
	تحرص قائدة المدرسة على إنجاز الأعمال في الوقت المحدد	220	38.6	238	41.8	94	16.5	10	1.8	8	1.4	4.14	0.85	2
	تبادر قائدة المدرسة إلى حل المشكلات الطارئة فور وقوعها	184	32.3	226	39.6	120	21.1	24	4.2	16	2.8	3.94	0.98	3

1	تنفذ قائدة المدرسة البديل الأفضل والأسرع لحل المشكلات	172	30.2	230	40.4	120	21.1	38	6.7	10	1.8	3.91	0.96	4
1	تنصدي قائدة المدرسة للتحديات المعيقة للأداء باتزان وحنكة إدارية	176	30.9	200	35.1	130	22.8	42	7.4	22	3.9	3.82	1.07	5
	تمتلك قائدة المدرسة المهارات الإدارية للتعامل مع الأزمات في أثناء حدوثها	150	26.3	230	40.4	122	21.4	44	7.7	24	4.2	3.77	1.06	6
	المتوسط الحسابي العام للمحور											3.9	0.8	

والتي من خلالها تحقق رؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها، وأن معظم الأعمال والأنشطة المدرسية تكون محددة بتواريخ معينة للقيام بها وإنجازها، حيث إن تأجيلها وتأخيرها يعتبر تقصيراً كبيراً في العمل. واتفقت نتيجة الدّراسة الحاليّة مع نتيجة دراسة المصري (2016م)، ونتيجة دراسة محمد (2019م)، اللتين توصّلتا إلى أن المتوسط العام لتصورات العاملين لرشاقة الاستشعار- جاء بدرجة عالية.

ثالثاً: المشاركة في اتخاذ القرار

يتضح من خلال الجدول رقم (6) أن محور واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية لسرعة الاستجابة من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض جاءت بدرجة استجابة (عالية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (3.96) بانحراف معياري (0.83)، وهذا يدل على أن واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية لسرعة الاستجابة من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية، وقد يعود ذلك إلى أن الأعمال الإدارية التي تقوم بها قائدة المدرسة هي الأكثر بروزاً والتصاقاً بمهامها،

جدول رقم (7): يوضح واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية للمشاركة في اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	تتعاون قائدة المدرسة مع منسوبات المدرسة والمجتمع المحلي بحل المشكلات الفورية قبل تفاقمها	184	32.3	194	34.0	138	24.2	32	5.6	22	3.9	3.85	1.06	1
	تشرك مديرة المدرسة منسوبات المدرسة في فرص التطوير المهي المناسبة لهن	194	34.0	156	27.4	138	24.2	56	9.8	26	4.6	3.76	1.05	2
	تدعم قائدة المدرسة المقترحات التي تقدمها منسوبات المدرسة	184	32.3	168	29.5	138	24.2	50	8.8	30	5.3	3.75	1.05	3
	تفوض قائدة المدرسة الصلاحيات لمنسوبات المدرسة بناءً على المهارات التي يمتلكها	150	26.3	226	39.6	120	21.1	42	7.4	32	5.6	3.74	1.10	4
	تجيد قائدة المدرسة التواصل السريع مع الجهات الاستشارية لاستشارة ومشاركة القرار الصحيح	158	27.7	196	34.4	142	24.9	54	9.5	20	3.5	3.73	1.07	5
	تحدد قائدة المدرسة القرارات المناسبة للمواقف وفقاً للأولويات المتفق عليها مع منسوبات المدرسة	162	28.4	186	32.6	148	26.0	50	8.8	24	4.2	3.72	1.09	6
	تحل قائدة المدرسة المشكلات مع منسوبات المدرسة والمجتمع المحلي وفق منهجية علمية سليمة	148	26.0	182	31.9	170	29.8	42	7.4	28	4.9	3.67	1.09	7
	تشرك قائدة المدرسة الكادر التعليمي في اتخاذ القرار المدرسي	164	28.8	164	28.8	124	21.8	76	13.3	42	7.4	3.58	1.04	8
المتوسط الحسابي العام للمحور														

فاطمة التويجري؛ لمياء البكر؛ عهود أبو ثنين؛ ورده العصيمي: تصور مقترح لتحسين الرقابة التنظيمية لدى قائدات المدارس...

اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية. وقد يعود ذلك إلى وعي القائدات بأهمية تطوير المهارات القيادية لدى المعلمات وذلك بإشراكهن في عملية اتخاذ القرارات وإعداد صف ثانٍ من القيادات.

رابعاً: الابتكار

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن محور واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية للمشاركة في اتخاذ القرار من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض جاء بدرجة استجابة (عالية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (3.73) بانحراف معياري (1.0)، وهذا يدل على أن واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية للمشاركة في

جدول رقم (8): يوضح واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية للابتكار من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
	تحرص قائدة المدرسة على توفير فرص التطور المهني لمنسوبات المدرسة	200	35.1	184	32.3	142	24.9	30	5.3	30	14	2.5	3.92	1.01	1
	تشجع قائدة المدرسة منسوبات المدرسة على طرح الأفكار الإبداعية لتطوير الأداء في المدرسة	202	35.4	170	29.8	136	23.9	30	5.3	30	32	5.6	3.84	1.13	2
	تشجع قائدة المدرسة المنسوبات على وضع خطط لتطوير الأداء	180	31.6	200	35.1	124	21.8	40	7.0	40	26	4.6	3.82	1.09	3
	تعزز قائدة المدرسة العلاقة بين منسوبات المدرسة والطالبات للتعرف على المشكلات التي تواجههن	172	30.2	192	33.7	144	25.3	36	6.3	36	26	4.6	3.79	1.08	4
المتوسط الحسابي العام للمحور													3.8	0.9	

المعلمات بمدينة الرياض جاء بدرجة عالية، وقد يعود ذلك إلى حرص قائدات المدارس للتعرف على مواطن الضعف والقوة، وتطوير الأداء في العمل، والارتقاء بالعمل المدرسي، ومن ثم المنافسة الخارجية. ومن خلال العرض السابق لواقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض للرقابة التنظيمية من وجهة نظر المعلمات، نجدها جاءت على النحو التالي:

يتضح من خلال الجدول رقم (8) أن محور واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية للرقابة التنظيمية فيما يتعلق بالابتكار من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض جاء بدرجة استجابة (عالية). بلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (3.84) بانحراف معياري (0.99)، وهذا يدل على أن واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية للرقابة التنظيمية فيما يتعلق بالابتكار من وجهة نظر

جدول (9) يوضح واقع تطبيق قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض للرقابة التنظيمية

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
2	سرعة الاستجابة	3.96	0.83	1
4	الابتكار	3.84	0.99	2
1	رقابة الاستشعار	3.74	0.82	3
3	المشاركة في اتخاذ القرار	3.73	1.00	4
	المتوسط الحسابي العام للمحور	3.82	0.86	-

جازان جاءت بدرجة متوسطة، كما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة المصري (2016) التي توصلت إلى أن مستوى الرقابة التنظيمية في المدارس الثانوية بمحافظة غزة كان متوسطاً.

السؤال الثالث: ما معوقات تطبيق الرقابة التنظيمية في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض؟

جرى حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما جرى ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكل منها، وذلك كما يلي:

جدول رقم (10): يوضح معوقات تطبيق الرقابة التنظيمية في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين بمدينة الرياض

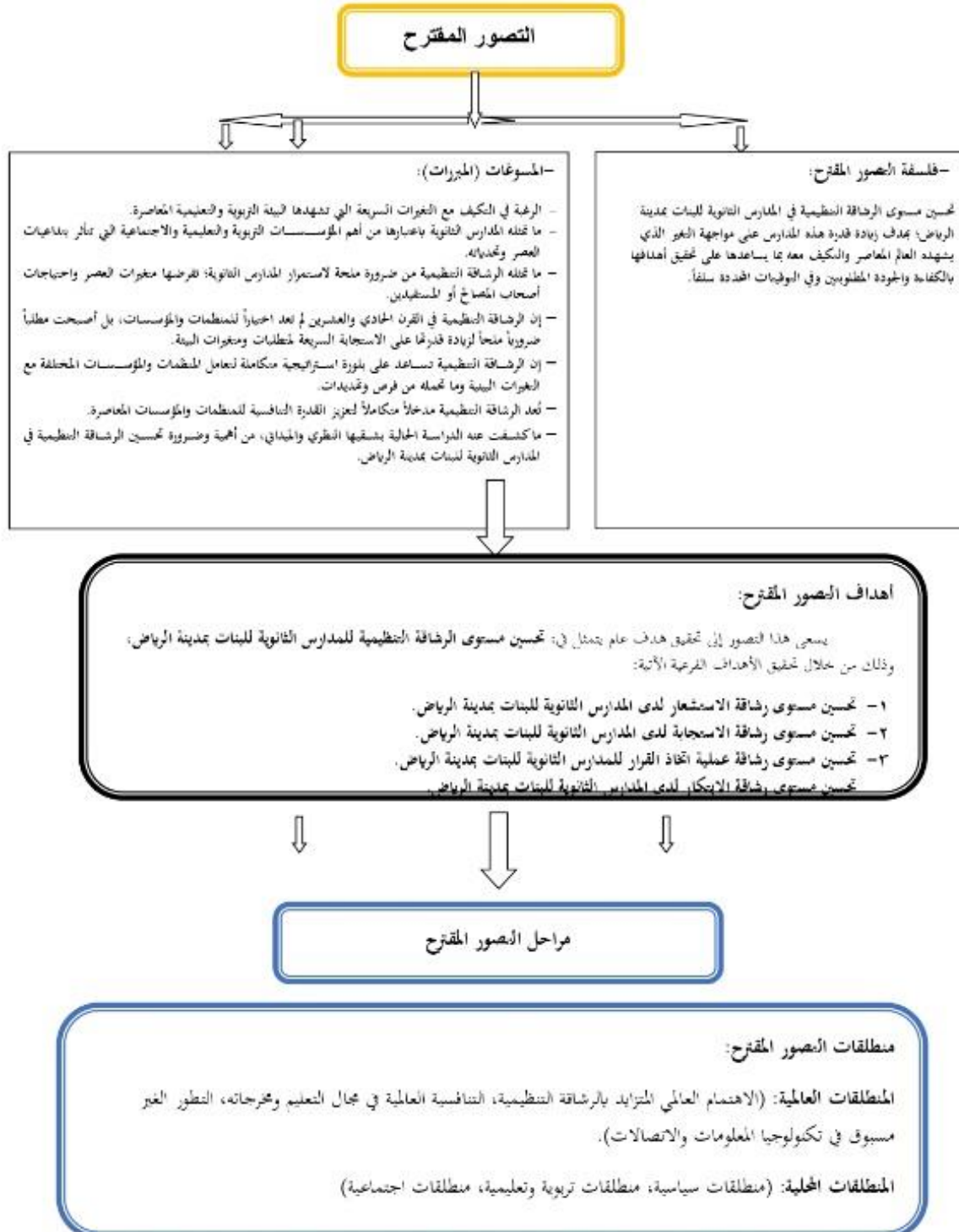
م	العبارات	درجة الموافقة																			
		عالية جداً				عالية				متوسطة				منخفضة				منخفضة جداً			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
1	المركزية في اتخاذ القرار داخل المدرسة	140	24.6	194	34.0	188	33.0	28	4.9	20	3.5	3.71	1.00	1							
2	طغيان الروتين والبيروقراطية على العمل الإداري في المدرسة	102	17.9	182	31.9	186	32.6	64	11.2	36	6.3	3.44	1.10	2							
3	جمود الهياكل التنظيمية في المؤسسات التعليمية	90	15.8	156	27.4	182	31.9	100	17.5	42	7.4	3.27	1.04	3							
4	كثرة التغيير في القرارات بتغيير قائدة المدرسة	90	15.8	172	30.2	148	26.0	98	17.2	62	10.9	3.23	1.02	4							
5	ضعف البنية التحتية الداعمة للخدمات المدرسية	98	17.2	140	24.6	172	30.2	98	17.2	62	10.9	3.20	1.03	5							
6	افتقار القيادات المدرسية للصلاحيات	102	17.9	130	22.8	180	31.6	90	15.8	68	11.9	3.19	1.04	6							
7	ضعف قواعد البيانات والمعلومات المتاحة لاتخاذ القرارات الفعالة	92	16.1	114	20.0	216	37.9	92	16.1	56	9.8	3.16	1.07	7							
8	عدم توافر تقنيات المعلومات الحديثة	94	16.5	106	18.6	196	34.4	94	16.5	80	14.0	3.07	1.05	8							
9	الاستبدادية في اتخاذ القرارات	76	13.3	136	23.9	172	30.2	120	21.1	66	11.6	3.06	1.02	9							
10	قلة الكوادر الإدارية الفعالة	78	13.7	114	20.0	200	35.1	104	18.2	74	13.0	3.03	1.02	10							
11	قلة إعداد الخطط لمواجهة أي طارئ في المدرسة	62	10.9	122	21.4	202	35.4	118	20.7	66	11.6	2.99	1.05	11							
12	ضعف التكيف مع المتغيرات الداخلية والخارجية في المدرسة	48	8.4	124	21.8	208	36.5	120	21.1	70	12.3	2.93	1.02	12							
13	قلة توافر فرص التنمية المهنية لمنسوبات المدرسة	50	8.8	106	18.6	226	39.6	120	21.1	68	11.9	2.91	1.10	13							
14	ضعف قنوات التواصل بين قائدة المدرسة وباقي العاملين	50	8.8	98	17.2	200	35.1	104	18.2	118	20.7	2.75	1.12	14							
المتوسط الحسابي العام للمحور														3.1	0.9						

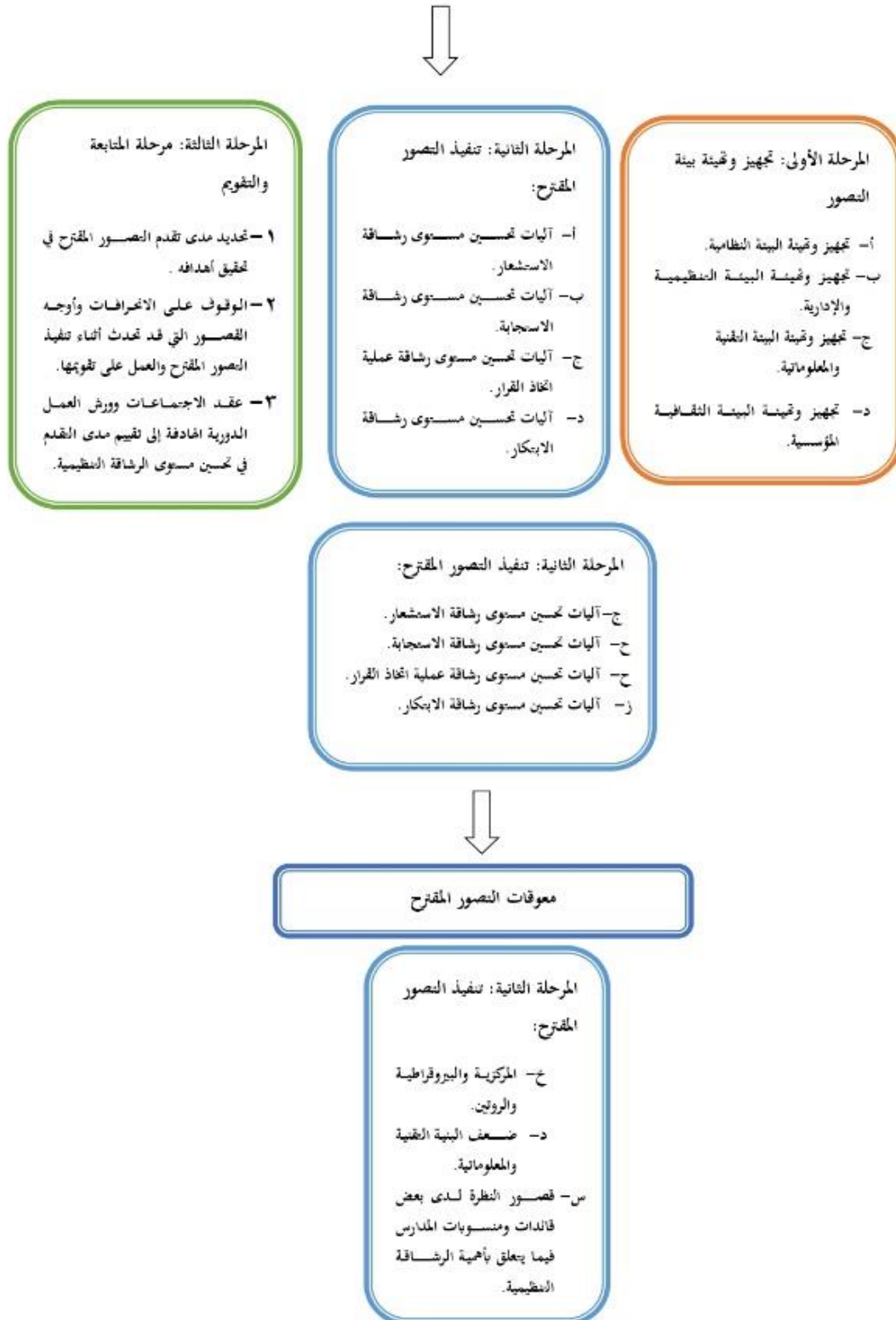
يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن استجابات محور معوقات تطبيق الرقابة التنظيمية في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض (أفراد الدراسة) حول عبارات المحور تتراوح بين بدرجة استجابة (متوسطة إلى عالية). وبلغ المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور (3.14) بانحراف معياري (0.92)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة بين أفراد الدراسة على معوقات تطبيق الرقابة التنظيمية في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض. وقد يرجع السبب لكون القيادة المدرسية تنفيذية في الغالب حيث تأتي التوجيهات من مكاتب الإشراف وعلى المدارس الالتزام بها، كما أن هذه النتيجة تفسر أيضًا أن بعد المشاركة في اتخاذ القرار كان الأقل تطبيقًا في أبعاد الرقابة التنظيمية من وجهة نظر عينة الدراسة، ويمكن تفسير هذه النتيجة برغبة المعلمات في التغيير ومنحهن فرصة أكبر في الإبداع وتطبيق الممارسات غير التقليدية من غير أن يتم إحراقها في سلسلة الإجراءات للحصول على الموافقات. وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة (Appelbaum Calla, Desautels and. 2017, Hasan) والتي توصلت إلى أن بطء الإجراءات الإدارية وضعف الهياكل الإدارية من التحديات التي تواجه الرقابة التنظيمية، كما اتفقت نتيجة الدراسة

الحالية مع نتيجة دراسة رقية كرتات (2019) والتي توصلت إلى أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على معوقات تطبيق الإدارة الرشيدة بجامعة الملك خالد. أما فيما يتعلق بالمعوقات الإضافية التي ترى العينة أنها تحد من تطبيق الرقابة التنظيمية فتمثلت بالآتي:

- القرارات الارتجالية، والتخبط من قبل مكاتب التعليم.
- عدم فهم بعض قائدات المدارس لبعض القرارات، وهو ما يتسبب بإرهاق الموظفين بأعمال غير مطلوبة.
- رفض قائدات المدرسة استخدام التقنية والاستفادة منها، والتمسك بالأنظمة الإدارية القديمة، والاعتماد على التوثيق اليدوي بشكل كامل.
- عدم وجود صلاحيات لقائدات المدارس تعيق من الرقابة التنظيمية.
- المباني المدرسية القديمة غير مناسبة للتطورات الحديثة.

مرفق شكل رقم (1) توضح تصور مقترح لتحسين مستوى الرقابة التنظيمية في المدارس الثانوية للبنات بمدينة الرياض





المراجع العربية:

- أبو طالب، صفاء علام محمد (2020م). نماذج عالمية في تطبيق الإدارة الرشيقة في مدارس التعليم الثانوي بمصر. مجلة جامعة عين شمس: البحث العلمي في التربية، 3(21)، 45-75.
- أحمد، كمال عبد الوهاب (2016م). تحسين الأداء الإداري بكليات جامعة جازان في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية. مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 3(8)، 116-15.
- آل سليمان، زيد بن ناصر محمد والحبيب، عبد الرحمن بن محمد. (٢٠١٧م). متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء معايير جودة القيادة المدرسية لهيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العراق، (٣٥)، ١٨٣-١٩٩.
- بن سعيد، فهد بن عبد الرحمن. (2020م). الرشاقة التنظيمية رؤية عصرية لتحسين العمل الإداري. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الحقيل، سليمان عبد الرحمن. (2013). الإدارة المدرسية وتعبئة قواها البشرية في المملكة العربية السعودية. (ط9). الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الحمدان، أمل راشد. (٢٠٢٠م). الرشاقة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي "الجامعات السعودية أنموذجاً". الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- دماج، أميرة أمين محمد. (٢٠١٩م). دور الرشاقة الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية في مدارس المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية. مجلة القلم، ١٢، ٣٤١-٤٦٩.
- الزايد، أحمد بن محمد خلف. (٢٠١٤م). معوقات تحول المدارس الثانوية في محافظة صبيا لمجتمعات تعلم مهنية من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين. رسالة ماجستير. معهد الدراسات العليا التربوية، جامعة الملك عبد العزيز. السعودية.
- السواط، سامي بن جبران زويد. (٢٠١٦م). معوقات تطبيق إدارة التميز في المدارس الثانوية بمدينة تبوك. مجلة التربية، ١٧٠ (٢)، ٤٩٩-٤٥٦.
- شمس، أمل عبد الفتاح. (٢٠١٠م). تحسين التعليم والإدارة في اليابان: منظور تنموي، دراسة مقدمة للمؤتمر الدولي الخامس: مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة- تجارب ومعايير ورؤى، ١٣-١٥ يوليو، جزء 1، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، ٣٧٧-٤١٤.
- عبد الهادي، أميرة رمضان وحتاتة، أم السعد أبو العنين. (٢٠١٢). تمكين القيادات الأكاديمية بجامعة كفر الشيخ دراسة حالة. مجلة التربية، ١٥، (٣٥)، ٢٠١-٢٧٩.
- كرنات، رقية محمد محمد أحمد (2019م). متطلبات ومعوقات تطبيق الإدارة الرشيقة بجامعة الملك خالد. المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال، العدد (2)، 37-46.
- مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. (١٤٣٣هـ). نموذج تطوير المدارس. الرياض: شركة تطوير للخدمات التعليمية.
- المصري، مروان وليد سليمان. (٢٠١٦م). استراتيجية مقترحة لتحسين مستوى الرشاقة التنظيمية في المدارس الثانوية بمحافظة غزة، بحث منشور في مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٠ (٢) ٢٥٧-٣٤١.
- المطيري، مطيرة ضيف الله محمد (2019م). دور الإدارة الرشيقة في جودة مخرجات الأداء الإداري في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم. مجلة جامعة القدس للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 11(29)، 83-95.
- ملتقى المرونة والرشاقة المؤسسية. (٢٠١٥م). برنامج دبي للأداء الحكومي المتميز. تم استرجاعه من <https://www.dewa.gov.ae/ar-AE/about-us/media-publications/latest-news/2015/10/md-ceo-of-dewa-inaugurates-institutional-flexibility-and-agility-between-theory-and-practice-forum-o> ١٢/٤ / ٢٠٢٠ م
- وزارة الاقتصاد والتخطيط. (٢٠١٧م) إصدارات الوزارة: خطة التنمية العاشرة (١٤٣٧-١٤٤١هـ). موقع وزارة الاقتصاد والتخطيط، تم الاسترجاع بتاريخ ٣١/١٠/٢٠٢٠م، على الرابط <https://www.mep.gov.sa/ar/development-plans>
- وزارة التعليم. (٢٠٢٠م). مركز التميز. موقع وزارة التعليم، تم الاسترجاع بتاريخ ٣١/١٠/٢٠٢٠م، على الرابط <https://edu.moe.gov.sa/Afif/Departments/GeneralManager/Pages/excellence.aspx>

المراجع الأجنبية

- muhafazat sabya limujtamaeat tuelam mihnianat min wijhat nazar mudiri almadaris walmuealimina. risalat majstir. maehad aldirasat aleulya altarbawiat, jamieat almalik eabd aleaziza. alsaedia.
- Bin saeid, fahdat bint eabd alrahman. (2020mi). alrashaqat altanzimiat ruyat easriat litahsin aleamal al'iidari. al'urdunu: dar alhamid lilnashr waltawziei.
- Chaouch ,Emna(2016) The influence of managerial and leadership practices on organizational agility, Master thises, UNIVERSITE CATHOLIQUE DE LOUVAIN
- Dimaji, 'amirat 'amin muhamad. (2019mi). dawr alrashaqat aliastratijiati fi tahqiq almizat altanafusiat fi madaris almarhalat althaanawiat bialjumhuriat alyamaniati. majalat alqalama, 12, 341-469.
- Dongback, Seo and Ariel, Lapaz (2008): Exploring the Dark Side of IS in Achieving Organizational Agility, **Communications of ACM**, Vol. 51. No. 11, PP. 136-139.
- Eabd alhadi, 'amirat ramadan wahatatatu, 'am alsaed 'abu aleanini. (2012,). tamkin alqiadat al'akadimiat bijamieat kafr alshaykh dirasat halati. majalat altarbiati, 15, (35), 201-279.
- Harraf, A., Wanasika, I., Tate, K., & Talbott, K., (2015): Organizational agility. **Journal of Applied Business Research**, 31(2): 675-686.
- Jahangiri, F., Khalkhali, A. (2014). Analysis of organizational agility in education system of Iran, **International Journal of Economy, Management and Social Sciences**, 3(12) 869-873.
- Kartatu, ruqayat muhamad muhamad 'ahmad (2019mi). mutatalabat wamueawiqat tatbiq al'iidarar alrashiqat bijamieat almalik khalid. almajalat alealamiat lilaiqtisad wal'aemali, aleadad (2), 37- 46.
- Kester, L., Griffen, A., Hultink, E., Lauche, K., (2011). Exploring portfolio decision making processes. **Journal of Product Innovation Management**, Vol. 28. No. 5, 641-661.
- Khavari, A., Arasteh, H., & Jafari, P. (2016). Assessing the Level Organizational Universities Agility: Case Study of Islamic Azad University in Mazandaran. **Mediterranean Journal of Social Sciences**, 7(3)112-117.
- Mashrue almalik eabd allah bin eabd aleaziz litatwir altaelim aleama. (1433h). namudhaj tatwir almadarisi. alriyad: sharikat tatwir lilkhadamat altelymya.
- Menon, Shalini and Suresh, M. (2020). Organizational Agility Assessment for Higher Education Institution, The Journal of Research on the Lepidoptera, 51(1), 561- 573.
- Abu talb, safa' ealam muhamad (2020ma). namadhij ealamiat fi tatbiq al'iidarar alrashiqat fi madaris altaelim althaanawii bimasri. majalat jamieat eayn shams: albahth aleilmia fi altarbiati, 3(21), 45-75.
- Ahmadu,kamal eabdalwhabi.(2016m).tahsin al'ada' al'iidaria bikuliyaat jamieat jazan fi daw' madkhal alrashaqat altanzimiat. majalat al'iidarar altarbawiat, aljameiat almisriat liltarbiat almuqaranat wal'iidarar altaelimiat, s3 (8), 116-15.
- Al Serhan,Fayiz (2019) The Effect of Applying the Modern School Administration Methods on Increasing the Students' Achievement, Review Study of Jordanian Schools, **International Journal of Education and Research** 7(7)29-36.
- Al sulayman, zayd bin nasir muhamad walhabib, eabd alrahman bin muhamad. (2017mi). mutatalibat tatwir 'ada' alqiadat almadrasiat fi daw' maeayir judat alqiadat almadrasiat lihayyat taqwim altaelim bialmamlakat alearabiat alsaediati. majalat kuliyat altarbiat al'asasiat lileulum altarbawiat wal'iinsaniati, aleiraqi, (35), 183-199.
- Alhamdan, 'amal rashidi. (2020mi). alrashaqat altanzimiat fi muasasat altaelim aleali" aljamieat alsaediati 'unmudhaju". alriyad: maktabat alrushd nashirun.
- Alhaqili, sulayman eabd alrahman. (2013). al'iidarar almdrsyat wataebiat qiwaha albs hryat fi almamlakat alerbyat alsewdya. (ta9). alrayad: fahrasat maktabat almalik fahd alwnya.
- Almahamid, Soud Mohammad (2013): E-government System Accptance and Organizational Agility, **In International Journal of Information, Business and Management**, Vol. 5, No. 1.
- Almisri, marwan walid sulayman. (2016mi). astiratijiati muqtarihat litahsin mustawaa alrashaqat altanzimiat fi almadaris althaanawiat bimuhafazat ghazat, bahth manshur fi majalat kuliyat altarbiat fi aleulum altarbawiat, 40 (2) 257-341.
- Almutayri, mutirat dayf allah muhamad (2019mi). dawr al'iidarar alrashiqat fi jawdat mukhrajat al'ada' al'iidarii fi jamieat alkuayt min wijhat nazar 'aeda' hayyat altadris 'anfususum. majalat jamieat alquds lil'abhath waldirasat altarbawiat walnafsiati, 11(29), 83-95.
- Alsawati, sami bin jubran zuyd. (2016mi). mueawiqat tatbiq 'iidarar altamayuz fi almadaris althaanawiat bimadinat tbuk, majalat altarbiati, 170 (2), 456-499.
- Alzaaydi, 'ahmad bin muhamad khalafa. (2014ma). mueawiqat tuhawul almadaris althaanawiat fi

- Shams, 'amal eabd alfataahi. (2010mi). tahsin altaelim wal'iidarati fi alyaban: manzur tinmawi, dirasat muqadimat lilmutamar alduwalii alkhamis: mustaqbal 'iislah altaelim alearabii limujtamae almaerifati- tajarib wamaeayir waruaa, 13-15 yuliu, juz' 1, almarkaz alearabii liltaelim waltanmiati, alqahirati, 377-414.
- Shiri, Ardeshir.(2014).A Study on Relationship between Conflict Management Styles and organizational Agility: A Case Study of Ilam State University,Iran,**Management Science Letters**,No 4, 87-94.
- Steven H. Appelbaum Rafael Calla Dany Desautels Lisa N. Hasan , (2017)," The challenges of organizational agility: part 2 ", Industrial and Commercial Training,. 49 (2). 69 – 74.
- Trinh, T., Molla, A., & Peszynski, C. (2012). Enterprice systems and organizational agility: Areview of Literature and Conceptual Framework, the Communications of Association for Information System, 31(8), 167-193.
- Wizarat alaiqtisad waltakhtiti. (2017m) 'iisdarat alwizarati: khutat altanmiat aleashira (1437-1441h). mawqie wizarat alaiqtisad waltakhtita, tama alaistirjae bitarikh 31/10/2020m, ealaa alraabthttps://www.mep.gov.sa/ar/development-plans
- Wizarat altaelimi. (2020mi). markaz altamayuzu. mawqie wizarat altaelimi, tama aliaistirjae bitarikh 31/10/2020m, ealaa alraabthttps://edu.moe.gov.sa/Afif/Departments/GeneralManager/Pages/excellence.aspx
- Multaqaa almurunat walrashaqat almuasasiati. (2015ma). barnamaj dubayin lil'ada' alhukumii almutamayizi. tama astirjaeuh min <https://www.dewa.gov.ae/ar-AE/about-us/media-publications/latest-news/2015/10/md-ceo-of-dewa-inaugurates-institutional-flexibility-and-agility-between-theory-and-practice-forum-o> bitarikh 4/12/ 2020m
- Nejatian, Majid and Zarie, Mohammad Hossein (2013): Moving Towards Organizational Agility: Are We Improving in the Right Direction? **Global Journal of Flexible System Management**, Vol. 14, No. 4, Berlin, Germany, PP. 241-253.
- Park,Young Ki.(2011).**The Dynamics Opportunity and Threat Management In Turbulent Environments:The Role of Information Tecnologies**.Phd.University of Southern California.
- Pinkus, L., (2009): **Meaningful Measurement the Role of Assessment in Improving High School Education in the Twenty First Century**, Alliance for Excellent Education, Washington.
- Purwanto, Agus (2015) Flexible Organizational Structure for Learning Organization: The Case of Indonesia Open University (Universitas Terbuka) d International Seminar and Conference on Learning Organization (ISCLO 2015) 1-5.

أشواق السحيم: الكفايات اللازمة لمعلمات الحاسب الآلي للتدريس في بيئات التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهن في ضوء...

الكفايات اللازمة لمعلمات الحاسب الآلي للتدريس في بيئات التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات

د. أشواق بنت عبدالله السحيم⁽¹⁾

(قدم للنشر 1443/05/27 هـ - وقبل 1443/11/12 هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر كفايات التدريس الإلكتروني لدى معلمات الحاسب الآلي من وجهة نظرهن، والكشف عن أثر بعض المتغيرات المستقلة على درجة توافر هذه الكفايات لدى المعلمات. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث أعدت استبانة لجمع البيانات مكونة من (٤٢) عبارة موزعة على خمسة مجالات، وبعد التحقق من صدقها وثباتها طبقت على عينة من (٢٥٨) معلمة حاسب آلي بمدينة الرياض. وكشفت نتائج الدراسة عن توافر كفايات التدريس الإلكتروني لدى معلمات الحاسب الآلي بدرجة عالية، حيث جاء مجال المسؤولية الرقمية بالمرتبة الأولى، يليه توظيف واستخدام التقنية، ثم التقويم الإلكتروني، تلاه دعم تعلم الطالبات، وأخيرًا إعداد وتنفيذ الدروس كأقل مجالات كفايات التدريس الإلكتروني توفيرًا لدى معلمات الحاسب الآلي. كما دلت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيري الدورات التدريبية، والخبرة في التدريس. وفي ضوء هذه النتائج، تم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: كفايات التدريس، التعليم الإلكتروني، معلمات الحاسب الآلي.

The competencies necessary for computer teachers to teach in e-learning environments from their point of view in the light of some variables

Ashwaq A. Alsahim⁽¹⁾

(Submitted 31-12-2021 and Accepted on 11-06-2022)

Abstract: The study aimed to identify the level of availability of online teaching competencies among computer teachers from their point of view, and to reveal the impact of some independent variables on the level of availability of these competencies among female teachers. To achieve this goal, the researcher used the descriptive approach, where a questionnaire was used to collect data. It consisted of (42) items distributed over five areas, and after verifying its validity and reliability, it was applied to a sample of (258) female computer teachers in Riyadh. The results of the study revealed the availability of online teaching competencies among computer teachers at a high degree, where the field of digital responsibility ranked first, followed by the employment, and use of technology, then e-assessment, followed by supporting students' learning, and finally preparing and implementing lessons. The results also indicated that there were statistically significant differences in the responses of the sample due to the variables of training courses and teaching experience. In light of these results, a number of recommendations and suggestions were presented.

Keywords: Teaching competencies, e-learning, female computer teachers.

(1) Assistant Professor of Curriculum and Instruction -
King Saud University

(1) أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد - جامعة الملك سعود

E-mail: ash.alsuhaim@gmail.com

المقدمة

في ظل التطور المتزايد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتحول العالمي نحو الاقتصاد المعرفي ظهرت الحاجة إلى أنماط جديدة للتعليم والتعلم تتناسب مع هذه التحديات وتسهم في إعداد الطلاب للحياة والعمل كأفراد فاعلين ومنتجين في المجتمع (الهلال والصلاحي، 2021). لذلك، سعت العديد من الدول المتقدمة لتطوير أنظمتها التعليمية لمواكبة هذه المتغيرات المعاصرة، إيماناً منها بالدور الذي يقوم به التعليم في تحقيق التنمية المستدامة.

ومن هذا المنطلق، فقد اتخذت وزارة التعليم العديد من الإجراءات لدعم قطاع التعليم وتطويره، إذ سعت إلى توظيف التعليم الإلكتروني كداعم للعملية التعليمية في جميع المراحل الدراسية. ويعد التعليم الإلكتروني أحد الوسائل التي تساعد في تحسين الأداء، وتحقيق المرونة في التعلم، ويمكن من تلبية احتياجات المتعلمين ويكسبهم مهارات التعلم الذاتي (العقاب، 2021). وفيه يتم تقديم المحتوى التعليمي للمتعلم من خلال تقنيات المعلومات والاتصالات ووسائلها المتعددة بشكل يتيح للمتعلم التفاعل النشط مع المحتوى والمعلم والمتعلمين الآخرين (علي، 2019).

وأنشئ المركز الوطني للتعليم الإلكتروني بهدف تحسين جودة التعليم الإلكتروني ومواكبة تطلعات المملكة في تحقيق اقتصاد متنوع قائم على المعرفة (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، 2021). كما أطلقت وزارة التعليم العديد من المبادرات نحو التحول إلى التعليم الرقمي، ومن أبرزها مشروع بوابة المستقبل الذي أطلق في عام 2017 لدعم التعليم الإلكتروني في مدارس التعليم العام لتحويلها إلى بيئات تعليمية تفاعلية. ويهدف المشروع إلى توسيع نطاق عملية التعليم والتعلم إلى خارج المدرسة، وإكساب الطلاب المهارات التي تؤهلهم لسوق العمل وتوجههم للاستخدام الإيجابي للتقنية (بوابة المستقبل، 2019). كما تم إطلاق منصة المدرسة الافتراضية والتي تتضمن العديد من أدوات التعليم الإلكتروني ومكتبة

ضخمة لمصادر التعلم تغطي معظم المناهج، إحداها بوابة عين التعليمية. ومع تفشي جائحة كورونا، اضطرت وزارة التعليم إلى إيقاف التعليم الحضوري والتحول السريع إلى التعليم الإلكتروني من خلال نظم إدارة التعلم مثل منصة مدرستي من أجل استمرار العملية التعليمية ضمن الإجراءات الاحترازية لمواجهة الجائحة (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، 2020). وتحتوي بيئات التعليم الإلكتروني على حزم برمجية متكاملة تضم مجموعة من الأدوات لدعم العملية التعليمية كالفصول الافتراضية، وأدوات للواجبات، والتقييم، والاتصال، وعرض المحتوى، والنقاش والحوار الإلكتروني (خميس، 2014). وتقدم نظم إدارة التعلم مجموعة من الخدمات التفاعلية لإدارة المقررات وإنشائها، وتوفير عددًا من أدوات التعلم والاختبارات، وإمكانية تتبع المتعلم خلال رحلته التعليمية، وتقديم تقارير لجميع أطراف العملية التعليمية (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، 2021).

وحتى نضمن نجاح تجربة التعليم الإلكتروني واستمرارها فلا بد من الاهتمام بجميع العناصر المؤثرة فيها والتي يمثل المعلم فيها حجر الزاوية. إذ يعد المعلم مفتاح العملية التعليمية والمعني بإعداد الأجيال القادمة، مما يؤكد أهمية إعداده بشكل جيد وتطويره باستمرار للقيام بمهامه وأدواره على أكمل وجه لتحقيق الأهداف المرجوة (المسعد، 2017). ويرى العجومي (2012) أن التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني يتطلب إعداد وتأهيل المعلمين والطلاب من أجل العمل في البيئات الرقمية الجديدة، ويعتمد نجاح التعليم الإلكتروني على مدى جاهزية المعلمين وامتلاكهم للكفايات الخاصة بهذا النمط وقدرتهم على توظيفها في التدريس.

ويضيف العقاب (2021) بأن دور المعلم في بيئات التعليم الإلكترونية يختلف عنه في التعليم التقليدي إذ يتطلب ذلك الفعالية الذاتية، والتمكن المعرفي والمهاري بتصميم التعليم الإلكتروني، وبناء المحتوى الرقمي وتقديمه عبر بيئات التعليم الرقمية بفعالية، والقدرة

وإرشادات للطلاب، أم من خلال الرد على الموضوعات في منتديات المناقشة، أو عقد ساعات مكتبية إلكترونية، أو حتى إرسال تذكير عبر البريد الإلكتروني للطلاب حول مهمة معينة. ويضيف سيلر وزملاؤه (Sailer et al., 2021) بأن التدريس في هذه البيئات يتطلب من المعلمين النظر في الجوانب القانونية والأخلاقية عند إعداد وتصميم الدروس الرقمية مثل حماية حقوق النشر وحماية البيانات، كما يتطلب منهم مهارات لتكييف ودمج المواد التعليمية المتاحة عبر الإنترنت في دروسهم.

وتشير الأدبيات في المجال إلى عدة تصنيفات لكفايات التدريس الإلكتروني، فمثلاً يصنفها سالمون (Salmon, 2003) إلى خمس فئات، هي: فهم طبيعة التعلم عبر الإنترنت، مهارات تقنية، مهارات الاتصال، الخبرة بالمحتوى، والخصائص الشخصية. وتصنفها الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE, 2008) إلى خمس كفايات، هي: دعم تعلم الطلاب، تصميم وتطوير خبرات التعلم، توظيف الموارد والأدوات الرقمية، تطبيق مبادئ المسؤولية الرقمية، والمشاركة في النمو المهني والقيادة. ويقسمها بعض الباحثين إلى كفايات شخصية واجتماعية، وتربوية، وتقنية (Palloff & Pratt, 2011). كما قدمت دراسة: مونيوز وآخرون (Muñoz, García & Valenzuela, 2011) قائمة بكفايات التدريس في بيئات التعلم الإلكتروني في ثلاث مجالات أساسية، هي: المعرفة بالأدوات التقنية واستخدامها، المعرفة بأساليب التخطيط والتصميم في البيئات الافتراضية واستخدامها، المعرفة بطرق التدريس الرقمية واستخدامها. في حين حدد الحياني وآخرون (AlHayani et al., 2020) هذه الكفايات في خمسة مجالات رئيسية، هي: الاتصال الفعال، استخدام وتوظيف التكنولوجيا في التعليم الإلكتروني، تصميم وتطوير المقررات الإلكترونية، إشراك الطلاب في العملية التعليمية، وتقييم مستوى الطلاب. وقام آل محيا (2019) ببناء مقياس لكفايات التدريس الإلكتروني في ثمانية مجالات موزعة على (76) عبارة،

على إدارة المنصات التعليمية بشكل جيد. ويشير الشمري والشمري (2020) إلى أن القدرة على تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس عبر أدوات نظام إدارة التعلم تعد من أهم مهارات التدريس الرقمي التي يجب أن يتمكن منها المعلم.

إن ظهور التعليم الإلكتروني فرض على المعلم أدواراً جديدة حيث تحول المعلم إلى مخطط للموقف التعليمي ومصمم للدروس التي تقدم عن طريق استخدام أدوات مختلفة للتعليم تتناسب مع البيئات الإلكترونية (الشمري والشمري، 2020). ويحدد كل من قودير وآخرين (Goodyear et al., 2001) ثمانية أدوار للمعلم في البيئات الإلكترونية تتمثل في دوره كباحث، وميسر للمحتوى، وتقني، ومصمم لخبرات التعلم، ومدير للعملية التعليمية، وميسر للعمليات، ومستشار، ومقيم. وتضيف البراهيم (Albrahim, 2020) بأن التدريس في البيئات الإلكترونية يتطلب فهماً بطبيعة كلٍّ من التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني والاختلافات بينهما، ومن ثم توظيف هذا الفهم في تكييف الممارسات التربوية لتكون أكثر توافقاً مع هذه البيئات الجديدة. إذ يجب على المعلمين التمكن من إنشاء حضور تعليمي واجتماعي ومعرفي من خلال قيامهم بعملية تخطيط وتطوير المحتوى الرقمي، ومعرفة كيفية التواصل الفعال مع المتعلمين في ظل غياب التواجد والتفاعل المادي لكلٍّ من المعلم والطلاب. كما يعد امتلاك المعلمين للكفايات التربوية والتقنية المناسبة للبيئة الرقمية عنصراً ضرورياً في هذا النوع من التعليم، والذي يتطلب مهارات في الاتصال واستخدام شبكة الإنترنت وتنظيم الفصول الإلكترونية (السيف، 2009).

ويؤكد الحياني وآخرون (AlHayani, Bardesi & Hassanien, 2020) بأن بيئات التعليم الإلكترونية تتطلب إنشاء حضور اجتماعي وتعليمي فعال عبر الإنترنت والذي يعني قدراً كبيراً من التخطيط وهو ما قد يمثل تحدياً كبيراً للمعلمين. وهذا التواجد والحضور يمكن تحقيقه بطرق مختلفة، سواء من خلال رسائل

وقد بينت نتائج عدد من الدراسات أن كفايات التدريس في البيئات الإلكترونية لدى المعلمين في مراحل التعليم العام مازال محدودة نسبياً نظراً لحدثة التحول نحو هذا النمط من التعليم في المدارس. حيث أوضحت دراسة العقاب (2021) بأن خبرة المعلمات غير كافية للتعامل مع منصة التعليم الإلكتروني (بوابة المستقبل)، كما أن المعلمات تنقصهم المعارف والخبرات اللازمة للممارسة الفعالة. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمات وتطوير قدراتهن ومهاراتهن بما يتوافق مع بيئات التعليم الرقمية. وترى المقبل (Almuqbil, 2021) أن هناك حاجة ماسة لتطوير مهارات المعلمات في الفصول الدراسية الافتراضية، وتطوير قدراتهن في استخدام المنصات التعليمية بشكل فعال في العملية التعليمية. بالمثل، أكدت دراسة الغامدي (2018) الحاجة إلى تنمية مهارات تصميم المحتوى التعليمي لدى معلمات الحاسب الآلي وقدمت مقترحاً لتحسين هذه المهارات من خلال الفصول الافتراضية. وأظهرت دراسة: بانسيلانس وآخرون (Panselinas et al., 2019) اهتمام معلمي الحاسب بامتلاك الكفايات التربوية والتدريسية والمعرفية التي تدعم تدريسهم للحاسب.

كما أوصت دراسة العتيبي (1442) التي هدفت إلى استكشاف تصورات معلمات المرحلة الثانوية حول الكفايات التعليمية والتقنية اللازمة للتعليم عن بعد بضرورة توعية المعلمات بأدوارهن في هذا النمط من التعليم وأهمية إلمامهن بالكفايات اللازمة للقيام بهذه الأدوار وتدريبهن على العمل على أنظمة التعليم الإلكتروني بكفاءة. أيضاً دلت دراسة الملحي (2021) التي هدفت إلى قياس مستويات الكفايات الرقمية لمعلمي التعليم العام عن نقص في توافر هذه الكفايات لدى المعلمين، وكشفت عن وجود علاقة طردية بين عدد الدورات التدريبية ومدى امتلاك المعلمين للكفايات الرقمية. في حين أشارت دراسة الهلالي والصلاحي (2021) بأن امتلاك معلمي التعليم العام لكفايات العصر الرقمي كانت متوسطة، حيث حصلت كفايات توظيف الموارد والأدوات الرقمية على المرتبة الأولى،

هي: المهارات الشخصية، ومقدمة التدريس، وأهداف التعلم، والتقويم، والمواد التعليمية والتفاعل مع الطلاب، وأنشطة التعليم، ودعم الطلاب، والتقنية.

من جانب آخر، أظهرت الدراسات بأن المعلمين يحتاجون إلى الدعم بشكل مكثف قبل التدريس في البيئات الإلكترونية وفي أثناءها من أجل القيام بمهامهم بشكل فعال (Korkmaz & Avci, 2016). ويشير (König et al., 2020) إلى أن المعلمين يواجهون تحديات كبيرة للتكيف مع التعليم الإلكتروني، والحفاظ على التواصل مع الطلاب ودعم تعلمهم وتطويرهم. ويذكر ميجر (Major, 2015) بأن المعلمين ليسوا مجهزين لتجاوز هذا التحول نحو التعليم الإلكتروني، وهم بحاجة لمعلومات عن التغيير الذي يتطلبه هذا التدريس. وبالتالي، فإن تدريب المعلمين للتدريس في بيئات التعليم الإلكتروني يجب ألا يقتصر على مهارات استخدام الأدوات التقنية فقط، بل لا بد أن يتضمن المبادئ التربوية المناسبة لاستخدام هذه الأدوات وتوظيفها بفعالية بما يساعد على تحقيق الأهداف المنشودة (السعدون، 2016). ويضيف آل سالم (2012) لكي يقوم المعلم بأدواره الجديدة في البيئات الرقمية بكفاءة عالية فإنه يحتاج إلى توافر عدد من الكفايات المتعلقة بالتدريس الإلكتروني، مثل كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم وتوظيف واستخدام التقنية في عملية التعليم الإلكتروني.

وقد أكدت نتائج العديد من المؤتمرات مثل مؤتمر "التعليم والمستقبل" والذي عقد بالشارقة في 2017، على الحاجة الماسة للمعلم الرقمي، كما أوصى مؤتمر جامعة سوهاج الدولي "المعلم ومتطلبات العصر الرقمي" والذي عقد في 2019 بضرورة تدريب المعلمين على كفايات التدريس في البيئات الإلكترونية وتضمين شهادة المعلم الرقمي كأحد المعايير الرئيسة لممارسة مهنة التدريس. ومن هذا المنطلق فإن امتلاك المعلم لكفايات التدريس في بيئات التعليم الإلكتروني يعد أحد الأبعاد المهمة في عملية التطوير التربوي الفاعل.

تلاها كفايات تطبيق مبادئ المسؤولية الرقمية، ثم كفايات النمو المهني والقيادة، ثم كفايات دعم تعلم الطلاب رابعًا، واحتلت كفايات تصميم مواد وأدوات رقمية المرتبة الخامسة. وأوصت الدراسة بتقديم برامج تخصصية للمعلمين الموجودين على رأس العمل لتطوير ممارساتهم.

وأكدت دراسة اليامي (2020)، عن حاجة المعلمات للتدريب، على مهارات التدريس الرقمي، وأن امتلاكهن للمعرفة والخبرة الكافية بهذه المهارات جاءت بدرجة متوسطة، وقد حصل مجال المهارات الرقمية على المرتبة الأولى في الاحتياجات التدريبية للمعلمات، ثم مهارات التفكير بالمرتبة الثانية، ثم مهارات إدارة المعرفة الرقمية، تلاها مهارات الاتصال والتشارك، ثم مهارات الحياة والمهنة. أيضًا، دلت نتائج دراسة زهو (2016) أن توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى المعلمات بمنطقة الباحة كانت متوسطة حيث جاءت كفايات استخدام الحاسب الآلي في المرتبة الأولى بدرجة عالية يليها كفايات استخدام الإنترنت التي كانت متوفرة أيضًا بدرجة عالية ثم كفايات المقرر الإلكتروني وكفايات استخدام نظم إدارة المحتوى التعليمي بدرجة متوسطة. بالمثل، أوصت دراسة العجومي (2012) بضرورة تنظيم دورات تدريبية في مجال تخطيط وتصميم المقررات الإلكترونية، وفي إدارة المقررات الإلكترونية وتطبيقها لمعلمي التكنولوجيا لإكسابهم كفايات التعليم الإلكتروني.

وبناء على ما سبق، يتضح أن الدراسات السابقة التي تبحث في امتلاك المعلمين لكفايات التدريس الإلكتروني بمختلف التخصصات في مراحل التعليم العام ماتزال محدودة نظرًا لحدثة التحول نحو هذا النمط من التعليم في المدارس. مما يشير إلى الحاجة إلى معرفة درجة توافر هذه الكفايات لديهم وتقصي مدى تمكّنهم منها مما يساهم في بناء برامج تنمية مهنية فعالة قائمة على الكفايات.

كما أن الدراسات التي اهتمت بمجال الحاسب الآلي أكدت حاجة معلم الحاسب إلى التطوير المهني والتوجيه

التربوي وفق مستجدات العصر (Panselinas et al., 2019) وأشارت إلى أهمية تدريب المعلمات على بعض مهارات التدريس الإلكتروني (الغامدي، 2018). وهو ما يجعل من عملية تحديد درجة توافر كفايات التدريس الإلكتروني لدى المعلمات أمر جدير بالبحث والتقصي. لذا تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة توافر كفايات التدريس الإلكتروني لدى معلمات الحاسب الآلي بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن.

مشكلة الدراسة:

انطلاقًا من رؤية المملكة وتحقيقًا لأهداف التحول الرقمي في التعليم ومواكبة التطور التكنولوجي في القرن الحالي، وتزامنًا مع جهود وزارة التعليم في نشر ثقافة التعليم الإلكتروني والحفاظ على نجاح تجربته واستمرار منجزاته، وتلبية لتوصيات المؤتمرات العلمية والدراسات السابقة التي أكدت ضرورة إعداد المعلم وتأهيله للتدريس في العصر الرقمي، مثل مؤتمر "المعلم: متطلبات التنمية وتحديات المستقبل" الذي نظّمته جامعة الملك خالد في 2019 و أكد أهمية تطوير كفايات المعلم في القرن الحادي والعشرين، ومؤتمر "المعلم ومتطلبات العصر الرقمي" والذي عقد في جامعة سوهاج 2019 وأوصى بضرورة تدريب المعلمين على كفايات التدريس في البيئات الرقمية.

واستجابة لتوصيات الدراسة التي أجراها المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2020) لتقييم حالة التعليم الإلكتروني في المملكة خلال جائحة كورونا وتقييم احتياجات المعلمين في هذا المجال لتوفير فرص التدريب والدعم لهم، مما يشير إلى أهمية البحث عن مدى جاهزية المعلمين وامتلاكهم للكفايات اللازمة للتدريس في هذه البيئات الإلكترونية، وبالتالي الإسهام في توجيه برامج التدريب والدعم المهني للمعلمين بما يتناسب مع احتياجاتهم التدريبية ويساعد في تعزيز كفاءاتهم المهنية في مجال التدريس الإلكتروني.

ونظرًا لحدثة هذه التجربة في التعليم العام، وبسبب طبيعة مجال الحاسب الآلي، وما يتطلبه الدور

- تعد الدراسة استجابة لتوصيات العديد من المؤتمرات والدراسات السابقة التي أكدت ضرورة إعداد المعلم وتأهيله للتدريس في البيئات الرقمية، والداعية إلى تقييم احتياجات المعلمين في هذا المجال لتوفير فرص التدريب والدعم المهني المناسب وتعزيز كفاءاتهم المهنية في التدريس.
- نتائج هذه الدراسة قد تسهم في مساعدة القائمين على برامج التدريب في الوزارة في تصميم برامج تدريبية وفق الاحتياجات الفعلية للمعلمين في مجال التدريس الإلكتروني.
- نتائج الدراسة يتوقع أن تثرى الأدبيات في مجال التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، كما أنها قد تسهم في سد فجوة معرفية تتمثل في قلة الدراسات العربية والمحلية التي تتعلق بكفايات التدريس في بيئات التعليم الإلكتروني.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة على معرفة درجة توافر الكفايات اللازمة لمعلم الحاسب الآلي للتدريس في بيئات التعليم الإلكتروني في المجالات التالية: توظيف واستخدام التقنية، إعداد وتنفيذ الدروس، التقييم الإلكتروني، دعم تعلم الطالبات، المسؤولية الرقمية.

الحدود المكانية والبشرية: معلم الحاسب الآلي للمرحلتين المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض.

الحدود الزمانية: الفصل الأول من العام الدراسي 1443هـ.

مصطلحات الدراسة

الكفايات Competencies

تعرف بأنها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكن الفرد من أداء مهمة أو وظيفة ما بمستوى من الفاعلية وبطريقة تلي المعايير المتوقعة في هذه المهنة (Spector, 2001).

وتعرف إجرائيًا بأنها: الحد الأدنى من المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التي يجب أن تتوافر لدى معلمة

الذي يقوم به معلم الحاسب كقادة في استخدام التقنية ودمجها في بيئات التعليم، وتقديم الدعم للمعلمين الآخرين، وأهمية امتلاكهم عدد من الكفايات المعرفية والتربوية والتقنية التي تدعم تدريسهم للحاسب في بيئات التعليم الجديدة (المسعد، 2017).

وتأسيسًا على ما سبق، بالإضافة إلى ندرة الدراسات التي تناولت كفايات التدريس الإلكتروني لدى معلم الحاسب الآلي -على حد علم الباحثة- فقد تبلورت مشكلة الدراسة حول معرفة درجة توافر كفايات التدريس الإلكتروني لدى معلم الحاسب الآلي بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن.

أسئلة الدراسة

- ما الكفايات اللازمة لمعلم الحاسب الآلي للتدريس في بيئات التعليم الإلكترونية؟
- ما درجة توافر كفايات التدريس الإلكتروني لدى معلم الحاسب الآلي من وجهة نظرهن؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيري (الخبرة في التدريس، الدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

- تحديد الكفايات اللازمة لمعلم الحاسب الآلي للتدريس في بيئات التعليم الإلكترونية.
- تحديد درجة توافر كفايات التدريس الإلكتروني لدى معلم الحاسب الآلي.
- معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغيري (الخبرة في التدريس، الدورات التدريبية).

أهمية الدراسة

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من كونها تتماشى مع جهود وزارة التعليم لتحقيق أهداف رؤية المملكة، من خلال المساهمة في نشر ثقافة التعليم الإلكتروني والتحول الرقمي في التعليم.

أشواق السحيم: الكفايات اللازمة لمعلمات الحاسب الآلي للتدريس في بيئات التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهن في ضوء...

كالفصول الافتراضية، وأدوات لتقديم المواد التعليمية، والتقييم والواجبات، ومتابعة الطلاب، وإدارة المجموعات الطلابية، من خلال نظام إدارة التعلم.

منهج الدراسة وإجراءاتها

استخدم المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لطبيعة الدراسة، إذ يعتمد هذا المنهج على وصف واقع ظاهرة معاصرة وصفًا دقيقًا وشاملاً للإجابة عن أسئلة الدراسة، والوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم هذا الواقع وتطويره من خلال تحليل النتائج وتفسيرها (عبيدات وآخرون، 2016).

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الحاسب الآلي للمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الأول من العام 1443هـ، والبالغ عددهن (785) معلمة. وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من أجل إتاحة فرص متكافئة لجميع أفراد المجتمع بالمشاركة (عباس وآخرون، 2019)، وبلغت عينة الدراسة (258) معلمة. ويوضح الجدول (1) وصف لخصائص عينة الدراسة.

جدول (1): خصائص عينة الدراسة

المتغير	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	13	5.0%
	5 إلى 10 سنوات	107	41.5%
	أكثر من 10 سنوات	138	53.5%
	الإجمالي	258	100.0%
الحصول على دورة تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني	نعم	209	81.0%
	لا	49	19.0%
	الإجمالي	258	100.0%

تدريبية في التعليم الإلكتروني بنسبة (81.0%)، في حين ما نسبته (19%) منهن لم يحصلن على أي دورات تدريبية في هذا المجال.

الحاسب الآلي لأداء عملية التدريس بنجاح في بيئات التعليم الإلكتروني، وتشمل المجالات التالية: توظيف واستخدام التقنية، إعداد وتنفيذ الدروس، التقويم الإلكتروني، دعم تعلم الطالبات، المسؤولية الرقمية.

التدريس الإلكتروني Online teaching

يعرفه سن وجوردن (Senn & Gordon, 2007) بأنه تقديم المعلم أو عضو هيئة التدريس لمقرر بشكل إلكتروني جزئي أو كامل من خلال الانترنت. ويعرف إجرائيًا بقدرة المعلمة على التخطيط والتنفيذ والتقويم للدروس ودعم تعلم الطالبات باستخدام أنظمة التعلم الإلكتروني وشبكة الإنترنت سواء أكان التدريس إلكترونيًا بالكامل أم مدمجًا.

بيئات التعليم الإلكتروني E-learning environments

يعرفها خميس (2014) بأنها حزم برمجية متكاملة تضم مجموعة من الأدوات لدعم العملية التعليمية كالفصول الافتراضية، وأدوات للواجبات، والتقويم، والاتصال، وعرض المحتوى، والنقاش والحوار الإلكتروني.

وتعرف إجرائيًا بأنها بيئة افتراضية تضم مجموعة من الخدمات التفاعلية والأدوات لدعم العملية التعليمية

يوضح الجدول (1) أن ما يزيد على نصف أفراد العينة خبرتهن أكثر من (10) سنوات بنسبة بلغت (53.5%)، و(41.5%) من المعلمات تتراوح خبرتهن من 5 إلى 10 سنوات، و(5%) خبرتهن أقل من (5) سنوات. كما أن الغالبية العظمى من المعلمات حصلن على دورات

صدق وثبات أداة الدراسة: يُقصد بالصدق "شمول الأداة لكل العناصر التي يجب أن تحتويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لمن يستخدمها" (عبيدات وآخرون 2012، ص 179). وقد جرى التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة باستخدام صدق المحكمين حيث تم عرض الأداة على عدد من المختصين في مجال تعليم الحاسب الآلي والمناهج وطرق التدريس لأخذ رأيهم حول العبارات ومناسبتها، وتم التعديل والحذف والإضافة بناء على ملاحظات المحكمين حتى تم بناء الأداة بصورتها النهائية. ولمعرفة صدق الاتساق الداخلي للأداة، تم حساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لكل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي له العبارة، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة كما يوضح ذلك الجدولان (2) و(3).

أداة الدراسة: استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات وذلك لمناسبتها لموضوع الدراسة وأهدافها، وقد تم بناء الأداة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وقد تكونت الاستبانة من قسمين، القسم الأول: ويحتوي على البيانات الأولية الخاصة بأفراد العينة، مثل: سنوات الخبرة في التدريس، الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني. أما القسم الثاني فتكون من (٤٢) عبارة تتناول كفايات التدريس في بيئات التعليم الإلكتروني لدى معلمات الحاسب الآلي، موزعة على خمس مجالات، هي: توظيف واستخدام التقنية ويتضمن (10) عبارات، إعداد وتنفيذ الدرس ويتضمن (10) عبارات، التقويم الإلكتروني ويتضمن (8) عبارات، دعم تعلم الطالبات ويتضمن (8) عبارات، المسؤولية الرقمية ويتضمن (6) عبارات. وقد تم توزيع الاستبانة إلكترونياً لسهولة الوصول للمعلمات بسبب الظروف الحالية لفايروس كورونا.

جدول (2): معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات مجالات الاستبانة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي له

توظيف واستخدام التقنية		إعداد وتنفيذ الدروس		التقويم الإلكتروني		دعم تعلم الطالبات		المسؤولية الرقمية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.725	11	**0.701	21	**0.719	29	**0.784	37	**0.651
2	**0.727	12	**0.734	22	**0.735	30	**0.812	38	**0.720
3	**0.637	13	**0.715	23	**0.726	31	**0.778	39	**0.780
4	**0.680	14	**0.750	24	**0.712	32	**0.791	40	**0.797
5	**0.545	15	**0.729	25	**0.771	33	**0.671	41	**0.734
6	**0.756	16	**0.776	26	**0.709	34	**0.724	42	**0.765
7	**0.692	17	**0.701	27	**0.689	35	**0.815		
8	**0.711	18	**0.791	28	**0.624	36	**0.795		
9	**0.745	19	**0.687						
10	**0.715	20	**0.841						

** دال عند مستوى (0.01)

أشواق السحيم: الكفايات اللازمة لمعلمات الحاسب الآلي للتدريس في بيئات التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهن في ضوء...

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية للأداة

المجالات	معامل الارتباط
توظيف واستخدام التقنية	**0.921
إعداد وتنفيذ الدروس	**0.919
التقويم الإلكتروني	**0.910
دعم تعلم الطالبات	**0.867
المسؤولية الرقمية	**0.857

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول (2) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01)، وذات معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية. وللتحقق من ثبات الاستبانة جرى حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) لكل مجال من مجالات الاستبانة كما يتضح في جدول (4). حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.978) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات أداة الدراسة ما بين (0.899، 0.943)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

جدول (4): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	توظيف واستخدام التقنية	10	0.936
2	إعداد وتنفيذ الدروس	10	0.943
3	التقويم الإلكتروني	8	0.899
4	دعم تعلم الطالبات	8	0.937
5	المسؤولية الرقمية	6	0.929
	الثبات الكلي	42	0.978

عرض النتائج ومناقشتها

السؤال الأول: ما الكفايات اللازمة لمعلمات الحاسب الآلي للتدريس في بيئات التعليم الإلكترونية؟
للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة ببناء استبانة بالكفايات اللازمة لمعلمات الحاسب الآلي للتدريس في بيئات التعليم الإلكترونية وذلك بالرجوع إلى الأدب التربوي والبحوث والدراسات السابقة في مجال التعليم الإلكتروني والتي تم استعراض بعضها في الإطار النظري

المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جمعت، استخدمت الأساليب الإحصائية التالية: الإحصاءات الوصفية (التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية)، معامل ارتباط بيرسون، معامل ألفا كرونباخ، اختبار (ت)، اختبار مان ويتني.

للإجابة عن ذلك جرى حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة، لكل عبارة ثم لكل مجال، وترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلٍ منها، كما يلي:

أولاً: توظيف واستخدام التقنية

للدراصة، ومن ثم عرضها على عدد من الخبراء والمحكمين وفقاً للخطوات الموضحة في منهجية وأدوات الدراصة.

وقد تكونت القائمة النهائية للكفايات من (5) مجالات رئيسية، موزعة على (42) كفاية فرعية.

السؤال الثاني: ما درجة توافق كفايات التدريس الإلكتروني لدى معلمات الحاسب الآلي من وجهة نظرهن؟

جدول (5): استجابات العينة لكفايات مجال توظيف واستخدام التقنية

م	العبارات	درجة التوافر												المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً						
		%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك					
8	إرسال الواجبات للطالبات واستلامها إلكترونياً عبر المنصة التعليمية.	158	61.2	59	22.9	19	7.4	12	4.7	10	3.9	4.33	1.06	1		
3	القدرة على التعامل مع جميع الأدوات الموجودة في المنصة التعليمية بيسر وسهولة.	149	57.8	44	17.1	37	14.3	22	8.5	6	2.3	4.19	1.01	2		
6	استخدام أدوات التفاعل الرقمي المتزامن (مثل المحادثة الفورية، الفصول الافتراضية).	137	53.1	44	17.1	66	25.6	4	1.6	7	2.7	4.16	1.03	3		
9	استخدام مواقع الإنترنت المختلفة واستراتيجيات البحث للحصول على مجموعة من الموارد الرقمية المختلفة والتي تخدم تعليم الحاسب.	126	48.8	58	22.5	50	19.4	21	8.1	3	1.2	4.10	1.05	4		
5	استخدام أدوات التفاعل الرقمي غير المتزامن (مثل البريد الإلكتروني، والإعلانات ومنتديات النقاش).	113	43.8	75	29.1	49	19.0	10	3.9	11	4.3	4.04	1.08	5		
10	تقييم الموارد الرقمية المتاحة عبر الانترنت واختيار الأنسب منها بناء على احتياجات الطالبات.	105	40.7	76	29.5	53	20.5	18	7.0	6	2.3	3.99	1.05	6		
7	إعداد وإدارة المجموعات داخل المنصة التعليمية.	122	47.3	56	21.7	42	16.3	25	9.7	13	5.0	3.97	1.02	7		
4	تطوير محتوى الوسائط المتعددة وتكييفها بما يتوافق مع تدريس الحاسب في بيئات التعليم الإلكتروني.	87	33.7	80	31.0	66	25.6	18	7.0	7	2.7	3.86	1.05	8		
1	المعرفة بالتطبيقات المختلفة التي يمكن استخدامها في التعليم الإلكتروني لدعم تعليم الحاسب، مثل (نظم إدارة التعلم، والمنصات التعليمية، تطبيقات مشاركة الملفات)	97	37.6	69	26.7	56	21.7	29	11.2	7	2.7	3.85	1.03	9		
2	توظيف تطبيقات الفصول الافتراضية بشكل فعال لدعم تعليم الحاسب.	94	36.4	57	22.1	56	21.7	35	13.6	16	6.2	3.69	1.06	10		

ثانيًا: إعداد وتنفيذ الدروس

جدول (6): استجابات العينة لكفايات مجال إعداد وتنفيذ الدروس

م	العبارات	درجة التوافر										المتوسط الحسابي العام	الانحراف المعياري العام	الترتيب العام	
		عالية جدًا		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جدًا					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
19	استخدام مصادر تعلم متنوعة تتوافق مع أنماط التعلم المختلفة (مثل العروض التقديمية، الفيديو التعليمي، مواقع الويب، الألعاب التعليمية).	133	51.6	73	28.3	34	13.2	7	2.7	11	4.3	4.20	1.05	1	
13	تحديد أهداف التعلم بشكل واضح للطلابات على المنصة التعليمية.	118	45.7	76	29.5	57	22.1	3	1.2	4	1.6	4.17	0.92	2	
11	تنظيم المحتوى الرقمي وتقسيمه إلى وحدات بما يحقق الأهداف التعليمية.	94	36.4	104	40.3	42	16.3	8	3.1	10	3.9	4.02	1.00	3	
12	إعداد تمهيد للدروس الإلكترونية على المنصة التعليمية.	81	31.4	93	36.0	62	24.0	12	4.7	10	3.9	3.86	1.04	4	
20	توفير مصادر تعلم إضافية تثرى المحتوى الرقمي.	69	26.7	95	36.8	77	29.8	4	1.6	13	5.0	3.79	1.02	5	
14	تصميم أنشطة تعلم تتناسب مع نمط التعليم الإلكتروني.	90	34.9	68	26.4	70	27.1	13	5.0	17	6.6	3.78	1.07	6	
17	التخطيط لطرق بديلة للتطبيقات العملية.	91	35.3	60	23.3	72	27.9	27	10.5	8	3.1	3.77	1.03	7	
18	استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة تتلاءم مع نمط التعلم الإلكتروني (مثل التعلم القائم على حل المشكلات، التعلم بالمشاريع، التعلم المقلوب، التلعيب).	95	36.8	52	20.2	67	26.0	26	10.1	18	7.0	3.70	1.03	8	
15	تصميم مواد تعليمية رقمية تعزز التعلم والإبداع لدى الطالبات.	70	27.1	52	20.2	92	35.7	30	11.6	14	5.4	3.52	1.06	9	
16	تصميم مواد تعليمية رقمية تعزز التفكير الناقد لدى الطالبات.	61	23.6	34	13.2	108	41.9	41	15.9	14	5.4	3.34	1.06	10	
-											3.81	0.89	-		

الدراسية (وجهًا لوجه)، مما يدل على نقلهم لممارساتهم السابقة إلى الفصول الافتراضية دون مواجهة أي صعوبات عند تطبيقهم للتدريس الإلكتروني. كذلك يمكن أن يعزى ذلك إلى قيام وزارة التعليم منذ قرارها تعليق الدراسة والتحول نحو التعليم الإلكتروني بتقديم عدد من الدورات وورش العمل لتدريب المعلمات على التعليم الإلكتروني، وهو ما تؤكدته نتائج الاستبانة التي أشارت إلى أن غالبية المعلمات (81٪) حصلن على دورة تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني. وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة الملحي (2021) وقد يرجع السبب في ذلك لكون

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي العام لعبارة المحور بلغ (3.81) بانحراف معياري (0.89)، وهذا يدل على درجة توافر عالية في كفايات التدريس الإلكتروني فيما يتعلق بإعداد وتنفيذ الدرس لدى معلمات الحاسب. وقد حصلت العبارات (19)، (13، 11) على أعلى الكفايات توافراً لدى المعلمات في هذا المجال بمتوسط حسابي بلغ (4.20، 4.17، 4.02) على التوالي. ويمكن تفسير ذلك بأن التنوع في مصادر التعلم بما يتوافق مع احتياجات الطالبات وتحديد أهداف التعلم يتوافق مع الأدوار والمهام التقليدية التي تقوم بها المعلمات في أثناء التدريس في الفصول

أشواق السحيم: الكفايات اللازمة لمعلمات الحاسب الآلي للتدريس في بيئات التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهن في ضوء...

وتصميم مواد تعليمية تعزز التفكير الناقد والإبداع لدى الطالبات نوعاً من الخبرة والممارسة والتدريب من أجل التكيف مع هذه البيئات الجديدة، وهو ما أكدته ميجر (Major, 2015) وآل محيا (2019) والبراهيم (Albrahim, 2020) عن حاجة المعلمين إلى معلومات حقيقية عن التغيير في التدريس المصاحب للتعلم الإلكتروني.

دراسته طبقت على معلمي التعليم العام وقد يكون للتخصص دور في هذا الاختلاف.

في حين كانت العبارات رقم (16، 15، 18) أقل كفايات التدريس الإلكتروني توافراً لدى المعلمات في هذا المجال بمتوسط حسابي بلغ (3.70، 3.52، 3.34) على التوالي. وتعزو الباحثة ذلك لكون التحول نحو التعليم الإلكتروني يعد جديداً نسبياً على المعلمات في حين يتطلب التنوع في استراتيجيات التدريس،

ثالثاً: التقويم الإلكتروني

جدول (7): استجابات العينة لكفايات مجال التقويم الإلكتروني

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي العام		
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
23	تصميم الاختبارات الإلكترونية من خلال استخدام أدوات مختلفة.	153	59.3	57	22.1	32	12.4	16	6.2	0	0.0	4.34	0.92	1
26	تحديد طرق تقييم الواجبات والمشاريع بشكل واضح للطالبات في بداية الفصل الدراسي.	126	48.8	69	26.7	55	21.3	8	3.1	0	0.0	4.21	0.88	2
22	استخدام أساليب تقويم متنوعة وملائمة لنمط التعليم الإلكتروني (مثل ملف الإنجاز، مشاريع، الاختبارات الإلكترونية بأنواعها).	117	45.3	71	27.5	48	18.6	19	7.4	3	1.2	4.09	1.02	3
27	متابعة أداء الطالبات وإصدار تقارير عنها.	108	41.9	63	24.4	62	24.0	18	7.0	7	2.7	3.96	1.09	4
25	تقديم التغذية الراجعة الفعالة من خلال الأدوات المتزامنة وغير المتزامنة.	102	39.5	55	21.3	69	26.7	22	8.5	10	3.9	3.84	1.05	5
28	استخدام البرامج والوسائل التقنية للحفاظ على النزاهة العلمية في أثناء تقييم أعمال الطالبات.	105	40.7	53	20.5	65	25.2	16	6.2	19	7.4	3.81	1.04	6
24	استخدام سجل الدرجات الإلكترونية لتقديم التغذية الراجعة الفورية للطالبات.	91	35.3	61	23.6	73	28.3	24	9.3	9	3.5	3.78	1.03	7
21	استخدام التقويم القائم على المعايير لتقييم الأداء الفردي والجماعي.	60	23.3	85	32.9	78	30.2	25	9.7	10	3.9	3.62	1.06	8
-												3.96	0.82	-

وسيلة أساسية لتقييم أداء الطالبات مما جعل المعلمات يحرصن على معرفة كيفية تصميمها واستخدامها من خلال الأدوات المختلفة التي تتيحها منصة مدرستي وغيرها من نظم إدارة التعلم، إضافة إلى أن أغلب ما يقدم من دورات في مجال التعليم الإلكتروني يركز على الاختبارات وتطبيقاتها المختلفة. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الشمري والشمري

يبين جدول (7) أن المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور بلغ (3.96) بانحراف معياري (0.82)، وهذا يدل على أن درجة توافر كفايات التدريس الإلكتروني فيما يتعلق بمحور التقويم الإلكتروني لدى معلمات الحاسب الآلي جاءت عالية. واحتلت العبارة (23) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.34) وبانحراف معياري (0.92)، وقد يرجع ذلك لكون الاختبارات

(2020) التي دلت على درجة تمكن عالية في هذه الكفاية. في حين جاءت العبارة (21) بالمرتبة الأخيرة بين كفايات التقويم الإلكتروني بمتوسط حسابي (3.62) رابعاً: دعم تعلم الطالبات

وبانحراف معياري (1.06)، وقد يعزى ذلك لقلة خبرة المعلمات وحداثة عهدهن بالتعليم الإلكتروني وقناعة بعضهن بعدم أهمية تطبيق ذلك في الفترة الحالية.

جدول (8): استجابات العينة لكفايات مجال دعم تعلم الطالبات

م	العبارة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي العام		
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
35	متابعة مستوى الطالبات وتقديم الدعم في الوقت المناسب.	110	42.6	71	27.5	66	25.6	11	4.3	0	0.0	4.09	0.92	1
31	استخدام أنشطة تعلم تعزز تفاعل الطالبات مع محتوى المقرر.	104	40.3	82	31.8	59	22.9	10	3.9	3	1.2	4.06	0.94	2
32	توظيف الأدوات الرقمية لتحفيز الطالبات على المشاركة.	103	39.9	76	29.5	68	26.4	11	4.3	0	0.0	4.05	0.91	3
29	استخدام أنشطة تعلم تعزز تفاعل الطالبات مع المعلمة في أثناء الدرس.	100	38.8	80	31.0	64	24.8	11	4.3	3	1.2	4.02	0.96	4
36	توجيه الطالبات لمصادر الدعم التقني لحل المشاكل التي تواجههن.	101	39.1	59	22.9	73	28.3	25	9.7	0	0.0	3.91	1.03	5
30	استخدام أنشطة تعلم تشجع تفاعل الطالبات مع زميلاتهن.	75	29.1	90	34.9	69	26.7	18	7.0	6	2.3	3.81	1.01	6
33	استخدام لوحة الإعلانات الرقمية لتحديد متطلبات المقرر ومواعيد تسليم كل مهمة بشكل واضح للطالبات.	90	34.9	54	20.9	70	27.1	38	14.7	6	2.3	3.71	1.01	7
34	توفير مصادر تعلم رقمية علاجية للطالبات المتعثرات أو ضعيفات المستوى.	67	26.0	59	22.9	91	35.3	34	13.2	7	2.7	3.56	1.09	8
-												3.90	0.84	-

الجائحة مما جعل المعلمات يحرصن على متابعة مستوى الطالبات وتقديم أنشطة تعزز تفاعلهن من أجل تسهيل التعلم والتغلب على الصعوبات التي تواجه الطالبات. وهو ما يعني سعي المعلمات إلى توفير حضور اجتماعي وتعليمي فعال في بيئات التعليم الإلكتروني (AlHayani, Bardesi & Hassanien, 2020). وهذه النتيجة تختلف مع دراسة (König et al., 2020)، ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن دعم المتعلمين وتفعيل التقنية كأداة لتحفيز على التعلم هو أحد العناصر في استمارة تقييم أداء المعلمة خلال فترة التعليم الإلكتروني.

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط الحسابي العام لعبارة المحور بلغ (3.90) بانحراف معياري (0.84)، وهذا يدل على درجة توافر عالية في كفايات التدريس الإلكتروني في مجال دعم تعلم الطالبات لدى المعلمات. حيث احتلت العبارة (35) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.09) وبانحراف معياري (0.92)، تلتها العبارة (31) بمتوسط حسابي (4.06) وبانحراف معياري (0.94)، في حين جاءت العبارة (34) بالمرتبة الأخيرة في هذا المجال بمتوسط حسابي (3.56) وبانحراف معياري (1.09). ولعل السبب في ارتفاع درجة توافر هذه الكفايات لدى المعلمات يرجع لكون التحول للتعليم الإلكتروني جاء في فترة حرجة ومفاجئة للجميع بسبب

أشواق السحيم: الكفايات اللازمة لمعلمات الحاسب الآلي للتدريس في بيئات التعليم الإلكتروني من وجهة نظرهن في ضوء...

خامساً: المسؤولية الرقمية

جدول (9): استجابات العينة لكفايات مجال المسؤولية الرقمية

م	العبارات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي العام	الانحراف المعياري العام	الترتيب
		عالية جداً		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
42	استخدام التقنية للاطلاع على المستجدات وتبادل الخبرات مع الخبراء في تخصص الحاسب الآلي.	139	53.9	57	22.1	51	19.8	11	4.3	0	0.0	4.26	0.92	1
40	تطبيق قواعد الاستخدام الآمن للمعلومات الرقمية والحفاظ على سريتها.	131	50.8	72	27.9	41	15.9	10	3.9	4	1.6	4.22	0.96	2
39	تعزيز أخلاقيات التعامل مع التقنية الرقمية لدى الطالبات.	134	51.9	62	24.0	44	17.1	14	5.4	4	1.6	4.19	1.01	3
41	استخدام التقنية للتواصل مع زملاء المهنة على نطاق واسع من أجل دعم تعلم الطالبات.	128	49.6	52	20.2	54	20.9	21	8.1	3	1.2	4.09	1.06	4
38	تطبيق قواعد السلوك الرقمي مع الطالبات.	119	46.1	55	21.3	60	23.3	17	6.6	7	2.7	4.02	1.01	5
37	الالتزام بقوانين حقوق الملكية الفكرية في المحتوى الرقمي من خلال توثيق جميع المواد والمصادر التعليمية المستخدمة في المقرر.	113	43.8	65	25.2	53	20.5	14	5.4	13	5.0	3.97	1.05	6
-												4.13	0.89	-

التعليم. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المسعد (2017)، ودراسة اليامي (2020) والتي دلت على احتياج بدرجة عالية في مهارة توظيف التقنية لتحقيق النمو المهني والذاتي للمعلمين. في حين جاءت العبارة (37) بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (3.97) وبانحراف معياري (1.05)، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الملحي (2021) واليامي (2020) والتي أشارت إلى حاجة المعلمين والمعلمات للتدريب على حقوق الملكية الفكرية المرتبطة بالوصول للمعلومات واستخدامها.

يبين الجدول (9) أن المتوسط الحسابي العام لعبارات المحور بلغ (4.13) بانحراف معياري (0.89)، وهذا يدل على درجة توافر عالية في كفايات التدريس الإلكتروني في مجال المسؤولية الرقمية لدى المعلمات. وحصلت العبارة (42) على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.26) وبانحراف معياري (0.92)، وقد يرجع ذلك إلى اهتمام أفراد العينة بكل ما يخدم نجاح العملية التعليمية في الفترة الراهنة والتي تعد جديدة عليهن وبالتالي تبادل الخبرات لإيجاد حلول للصعوبات التي تواجههن في أثناء التدريس الإلكتروني واستخدام المنصات التعليمية منذ اعتماد الوزارة هذا النمط من

جدول (10): استجابات العينة لكفايات التدريس الإلكتروني

م	كفايات التدريس الإلكتروني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
5	المسؤولية الرقمية	4.13	0.89	1
1	توظيف واستخدام التقنية	4.02	0.88	2
3	التقويم الإلكتروني	3.96	0.82	3
4	دعم تعلم الطالبات	3.90	0.84	4
2	إعداد وتنفيذ الدروس	3.81	0.89	5
-		3.96	0.77	-

حسابي (3.81) وبانحراف معياري (0.89). وهذه النتيجة تختلف عن نتيجة دراسة العقاب (2021) و (Almuqbil, 2021) التي أظهرت أن خبرة المعلمين غير كافية للتعامل مع منصات التعليم الإلكتروني والفصول الافتراضية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تُعزى لمتغيري (الخبرة في التدريس، الدورات التدريبية)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة للإجابة عن ذلك جرى استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)، حيث جرى دمج فئتين (أقل من 5 سنوات، 5 إلى 10 سنوات) بفئة واحدة (10 سنوات فأقل)، وذلك كما يوضح الجدول (11).

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام للمجالات المتعلقة بكفايات التدريس الإلكتروني بلغ (3.96) بانحراف معياري (0.77)، وهذا يدل على أن درجة توافر كفايات التدريس الإلكتروني لدى معلم الحاسب الآلي من وجهة نظرهم جاءت عالية، حيث يأتي مجال المسؤولية الرقمية بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي عام (4.13) وبانحراف معياري (0.89)، يليه توظيف واستخدام التقنية بمتوسط حسابي عام (4.02) وبانحراف معياري (0.88)، ثم التقويم الإلكتروني بمتوسط حسابي عام (3.96) وبانحراف معياري (0.82)، ويأتي دعم تعلم الطالبات رابعاً بمتوسط حسابي (3.90) وبانحراف معياري (0.84)، وفي المرتبة الأخيرة يأتي مجال إعداد وتنفيذ الدروس كأقل مجالات كفايات التدريس الإلكتروني لدى معلم الحاسب الآلي من حيث التوفر بمتوسط

جدول (11): اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين إجابات العينة تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس

الأبعاد	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
توظيف واستخدام التقنية	10 سنوات فأقل	120	3.91	1.02	1.755	0.074
	أكثر من 10 سنوات	138	4.11	0.74		
إعداد وتنفيذ الدروس	10 سنوات فأقل	120	3.74	1.03	1.231	0.210
	أكثر من 10 سنوات	138	3.88	0.75		
التقويم الإلكتروني	10 سنوات فأقل	120	3.83	0.82	2.384	0.018
	أكثر من 10 سنوات	138	4.07	0.80		
دعم تعلم الطالبات	10 سنوات فأقل	120	3.80	0.93	1.775	0.077
	أكثر من 10 سنوات	138	3.99	0.74		
المسؤولية الرقمية	10 سنوات فأقل	120	4.11	1.01	0.234	0.815
	أكثر من 10 سنوات	138	4.14	0.77		
الدرجة الكلية للكفايات	10 سنوات فأقل	120	3.88	0.85	1.627	0.105
	أكثر من 10 سنوات	138	4.04	0.69		

سنوات بمتوسط حسابي (4.07) مقابل (3.83) للمعلمين ممن خبرتهم (10) سنوات فأقل. في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لتوافر كفايات التدريس الإلكتروني وأبعادها الفرعية المتمثلة في (توظيف واستخدام التقنية – إعداد وتنفيذ

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول درجة توافر كفايات التدريس الإلكتروني فيما يتعلق بالتقويم الإلكتروني لدى المعلمين باختلاف متغير سنوات الخبرة في التدريس، وذلك لصالح من خبرتهم أكثر من (10)

ثانيًا: الفروق باختلاف متغير الحصول على دورة تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني. استخدم اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) بديلاً عن اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير الدورات التدريبية في مجال التعليم الإلكتروني، كما يوضح الجدول (12).

جدول (12) اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) لمعرفة الفروق بين إجابات العينة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية

المجالات	الدورات التدريبية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
توظيف واستخدام التقنية	نعم	209	135.90	28403.50	2.853	0.004
	لا	49	102.19	5007.50		
إعداد وتنفيذ الدروس	نعم	209	138.97	29044.50	4.224	0.001
	لا	49	89.11	4366.50		
التقويم الإلكتروني	نعم	209	139.01	29053.50	4.243	0.001
	لا	49	88.93	4357.50		
دعم تعلم الطالبات	نعم	209	138.83	29015.50	4.161	0.001
	لا	49	89.70	4395.50		
المسؤولية الرقمية	نعم	209	131.78	27541.50	1.026	0.305
	لا	49	119.79	5869.50		
الدرجة الكلية للكفايات	نعم	209	138.51	28948.50	4.006	0.001
	لا	49	91.07	4462.50		

وبمتوسط رتب (138.51) للدرجة الكلية للكفايات، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن المعلمات ممن حصلن على دورات تدريبية تتوافر لديهن كفايات التدريس الإلكتروني بدرجة أكبر من المعلمات الأخريات. وهذه النتيجة تؤكد ما أشارت له الدراسات السابقة من أهمية تدريب المعلمين والمعلمات على كفايات التدريس الإلكتروني مثل دراسة (العتيبي، 1442؛ العجومي، 2012؛ الملحي، 2021) و (Korkmaz & Avci, 2016). كما تختلف مع دراسة السيف (2009) والتي أرجعتها السيف إلى أن التعليم الإلكتروني لم يكن ضمن المجالات التدريبية التي تلقتها عينة الدراسة أو لضعف البرامج المقدمة.

التوصيات

في ضوء ما سبق، توصلت الباحثة إلى عدد من التوصيات، من أهمها:

- إقامة الدورات التدريبية وورش العمل لمعلمات الحاسب حول التدريس في بيئات التعليم

الدروس - دعم تعلم الطالبات - المسؤولية الرقمية) لدى المعلمات باختلاف متغير سنوات الخبرة، ويمكن أن يعود ذلك إلى حرص المعلمات على التطوير الذاتي لأنفسهن ومواكبة كل جديد في الميدان التربوي، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة المسعد (2017) والسيف (2009).

يبين الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر كفايات التدريس الإلكتروني فيما مجال المسؤولية الرقمية لدى معلمات الحاسب الآلي باختلاف متغير الدورات التدريبية، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة للمجال (0.305)، وهي قيمة غير دالة إحصائية. في حين أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لتوافر كفايات التدريس الإلكتروني ومجالاتها الفرعية المتمثلة في (توظيف واستخدام التقنية - إعداد وتنفيذ الدروس - التقويم الإلكتروني- دعم تعلم الطالبات) لدى المعلمات باختلاف متغير الدورات التدريبية، لصالح من حصلن على دورات تدريبية بمتوسط رتب (135.90) لتوظيف واستخدام التقنية، وبمتوسط رتب (138.97) لإعداد وتنفيذ الدرس، وبمتوسط رتب (139.01) للتقويم الإلكتروني، وبمتوسط رتب (138.83) لدعم تعلم الطالبات،

المقترحات

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن اقتراح بعض الموضوعات التي تتطلب مزيداً من الدراسة المستقبلية، وذلك على النحو الآتي:

- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول تمكين المعلمين والمعلمات من كفايات التدريس في بيئات التعليم الإلكتروني في مواد ومناطق أخرى.
- إجراء دراسة تتناول تصورات مقترح لتنمية كفايات التدريس الإلكتروني لدى معلمات الحاسب الآلي.
- بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات التدريس الإلكتروني، ودراسة مدى فاعليته في تنمية كفايات التدريس في بيئات التعليم الإلكتروني لدى معلمات الحاسب الآلي.

الإلكتروني بشكل عام وخاصة ما يتعلق بتصميم المواد التعليمية الرقمية التي من شأنها أن تُعزز التفكير الناقد لدى الطالبات.

- تكثيف الدورات التدريبية المقدمة لمعلمات الحاسب في مجال تطبيقات الفصول الافتراضية وكيفية توظيفها بشكل فعال لدعم تعليم الحاسب في البيئات الإلكترونية.
- تطوير برامج إعداد المعلمات بحيث تتضمن كفايات التدريس الإلكتروني حتى تتمكن المعلمة من أداء مهامها بشكل مناسب وفعال.
- تبني كفايات التدريس الإلكتروني كأحد المعايير الرئيسة لممارسة مهنة التدريس.

المراجع العربية

- آل سالم، علي (2012). كفايات التعليم الإلكتروني ودرجة توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بمدارس المملكة الأهلية بمدينة الرياض. *مجلة عالم التربية*، 13 (40)، 111-164.
- آل محيا، عبدالله (2019). بناء أداة قياس كفايات التدريس الإلكتروني. *مجلة العلوم التربوية*، 31 (3)، 561-587.
- بوابة المستقبل (2019). مسترجم من <https://fg.moe.gov.sa/>
- خميس، محمد (2014). مفهوم بيئات التعلم الافتراضية. *تكنولوجيا التعليم بمصر*، 24 (4)، 1-4.
- زهو، عفاف (2016). الكفايات التعليمية اللازمة للمعلمات لتوظيف مهارات التعلم الإلكتروني في عملية التعليم دراسة حالة على منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية ببنها*، 108، 237-310.
- السعدون، حمادة (2016). أثر المهارات التقنية ومدى رؤية أعضاء هيئة التدريس لفاعلية أدوات التعلم الإلكتروني على استخدامهم الفعلي لهذه الأدوات في جامعة الباحة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 5 (4) 532 – 544.
- السيف، منال (2009). مدى توافر كفايات التعليم الإلكتروني ومعوقاتهما وأساليب تنميتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الشمري، فيصل والشمري، علي (2020). مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي ومعوقات ذلك في ضوء أزمة كورونا من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية*، 6 (1)، 257-293.
- عباس، محمد ونوفل، محمد والعبسي، محمد وعواد، فريال (2019). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان. الطبعة التاسعة.
- عبيدات، ذوقان وعبدالحق، كايد وعدس، عبدالرحمن. (2016). *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*. (ط 18). دار الفكر. عمان. المملكة الأردنية الهاشمية.
- العتيبي، ريم (1442). تصورات معلمات المرحلة الثانوية حول الكفايات اللازمة لهن للتعليم عن بعد، وعلاقتها بأدوارهن في ظل جائحة كورونا (COVID-19). *مجلة العلوم التربوية*، 28 (3)، 301-358.
- العجومي، سامح. (2012). مدى توافر كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي التكنولوجيا بمدارس محافظات غزة في ضوء
- بعض المتغيرات. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث في العلوم الإنسانية*، 26 (8)، 1723-1760.
- العقاب، عبدالله (2021). واقع استخدام معلمات المرحلة الثانوية لبوابة المستقبل في مدينة الرياض. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، 69، 67-87.
- علي، زينب (2019). معلم العصر الرقمي: الطموحات والتحديات. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، 68، 3106-3114.
- الغامدي، خلود (2018). فعالية مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني القائم على التفاعل في الفصول الافتراضية لدى معلمات الحاسب وتقنية المعلومات في منطقة الباحة. *المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة*، 3 (1)، 12-74.
- المؤتمر الأول للجمعية السعودية للمعلم-جسم. (2019). *المعلم: متطلبات التنمية وتحديات المستقبل*. أبها، المملكة العربية السعودية.
- المؤتمر الدولي الأول بجامعة سوهاج. (2019). *المعلم ومتطلبات العصر الرقمي*. سوهاج، جمهورية مصر العربية. مسترجم من: https://journals.ekb.eg/article_80008_93d1ebb60d7b316929ee4eab9079d234.pdf
- المؤتمر السنوي لجمعية المعلمين بالشارقة. (2017). *التعليم والمستقبل*. الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.
- المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (2020). حالة التعليم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية: دراسة عن تأثير جائحة كورونا (كوفيد-19) على التعليم العام.
- المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد. (2021). مسترجم من <https://nelc.gov.sa/ar/terminology>
- المسعد، أحمد (2017). امتلاك معلمي الحاسب الآلي للمعايير المهنية الوطنية في الحاسب الآلي. *رسالة التربية وعلم النفس*، 57، 153-171.
- الملحي، خالد (2021). قياس مستويات الكفايات الرقمية لمعلمي التعليم العام في مجال التحول الرقمي. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، 87، 1302-1353.
- الهلال، عطية والصلاحي، محمد (2021). واقع كفايات العصر الرقمي لدى معلمي التعليم العام في ضوء معايير الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE 2016). *مجلة القراءة والمعرفة*، 232 (2)، 15-41.
- اليامي، هدى (2020). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات التعليم العام بالمملكة العربية

- see the effectiveness of e-learning tools on their actual use of these tools at AlBaha University, (in Arabic). *Specialized International Educational Journal*, 5(4) 532-544.
- Alsaif, Manal (2009). *The availability of e-learning competencies and their obstacles and methods of development from the point of view of faculty members at the College of Education at KSU*, (in Arabic). Master's Thesis, King Saud University.
- Alsalem, Ali (2012). E-learning competencies and the degree of their availability among secondary school teachers in Saudi Arabia, (in Arabic). *Education World Journal*, 13 (40), 111-164.
- Alshamry, Faisal and AlShamry, Ali (2020). The mastery level of digital teaching skills among faculty members at Hail University and its obstacles in light of the Corona crisis from their point of view, (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 6(1), 257-293.
- Aluqab, Abdullah (2021). The reality of secondary school teachers' uses of the Future-Gate in Riyadh, (in Arabic). *The Saudi Journal of Educational Sciences*, 69, 67-87.
- Alyami, Huda (2020). A proposed training program to develop digital teaching skills for female teachers in Saudi Arabia, (in Arabic). *College of Education Journal, AlAzhar University*, 185(2), 11-61.
- Anderson, T., & Dron, J. (2016). The Future of E-learning. In C. Haythornthwaite, R. Andrews, Jude Fransman, & E. M. Meyers, *The Sage handbook of e-learning research* (2nd ed., p. 579). NY: Sage.
- Ebidat, D., Abdalhaq, K., & Adas, E. (2016). *Albahth alealmi: mafhumuh wa'adawatuh wa'asalibih. dar alfikri. Amman.*
- Elagrami, Sameh. (2012). Mastery level of e-learning competencies among teachers of technology in schools of Gaza governorate in the light of some variables, (in Arabic). *An-Najah University Journal for Research in the Humanities*. 26(8). 1723-1760.
- Future Gate (2019). Retrieved from <https://fg.moe.gov.sa/>
- Goodyear, P., Salmon, G., Spector, J., Steeples, C., & Tickner, S. (2001). Competences for online teaching: A special report. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 65-72.
- ISTE. (2008). ISTE standards for teachers. Retrieved from <https://www.iste.org/iste-standards>
- Khamis, Mohammed (2014). mafhum biyaat altaealum alaftiradi. tiknulujia altaelim bimisr, 24(4), 1-4.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19
- السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، 185(2)، 11-61.
- المراجع الأجنبية
- Abbas, M., Nofal, M., AlAbsi, M. & Awad, F. (2019). *madkhal 'iilaa manahij albahth fi altarbiat waeilm alnafsi. dar almasirat lilnashr waltawzie, Amman.*
- Albrahim, F. A. (2020). Online teaching skills and competencies. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 19(1), 9-20.
- Alghamdi, Kholoud (2018). The effectiveness of e-content design skills based on interaction in the virtual classrooms of computer teachers in AlBaha region, (in Arabic). *International Journal of Specialized Qualitative Research*, 3(1), 12-74.
- AlHayani, A., Bardesi, H., & Hassanien, M. (2020). *The Five Competencies of E-Learning*. (S. Youssef, Trans.). King Abdulaziz university.
- AlHilali, A., & AlSalahi, M. (2021). The reality of the competencies of the digital age among teachers in light of the standards of the International Society for Technology in Education-ISTE 2016, (in Arabic). *Reading and Knowledge Magazine*, (232), 15-41.
- Ali, Zainab (2019). Muealim aleasr alraqmii: altumuhat waltahadiyati. almajala altarbawia li kuliyat altarbiat bi suhaj, 68, 3106-3114.
- Almalhi, Khaled (2021). Measuring the levels of digital competencies of teachers in the field of digital transformation, (in Arabic). *Suhag University Educational Journal*, 87, 1302-1353.
- Almassaad, Ahmad (2017). Computer science teachers' possession of the National professional standards in computers science, (in Arabic). *Education and Psychology Letter*, 57, 171- 153.
- Almuhaya, Abdullah (2019). Building a tool for measuring the competencies of e-teaching, (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 31(3), 561-587.
- Almuqbil, N. (2021). The Impact of a Training Program Using Virtual Classroom on The Teaching Competencies and The Development of Virtual Classroom's Skills Among Female Student-Teachers. *Ilkogretim Online*, 20(4), 2629-2638.
- Alotaibi, Reem (1442). Perceptions of Secondary Stage Female Teachers about the Required Competencies for the Distance Education, and the Relationship between them and Teachers' Role in the light of Corona Pandemic (COVID-19): A Combined Study, (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 28(3), 301-358
- Alsaadoun, Hamada (2016). The impact of technical skills and the extent to which faculty members

- and attitudes: Validation of a scenario-based self-assessment instrument for teachers. *Computers in Human Behavior*, 115, 106625.
- Salmon, G. (2003). E-moderating: The key to teaching and learning online. Psychology Press.
- Senn, P., & Gordon, E. (2007). Embedding e-learning. *British Journal of Educational Technology*, 38(5), 943–955.
- Sharjah Teachers Association Annual Conference. (2017). *Education and the future*. Sharjah, United Arab Emirates.
- Spector, J. M. (2001). Competencies for online teachers. Finding Your Online Voice Stories told by Experienced Online Educators. Syracuse, NY.
- The first conference of the Saudi Teacher's Association. (2019). *Teacher: development requirements and future challenges*. Abha, Saudi Arabia.
- The first international conference at Sohag University. (2019). The teacher and the requirements of the digital age. Sohag, Egypt. Retrieved from: https://journals.ekb.eg/article_80008_93d1ebb60d7b316929ee4eab9079d234.pdf
- Zahu, Afaaf (2016). alkifayat altaelimia allaazima lil muealimat li tawzif maharat altaealum alalkitrunii fi eamaliat altaleem dirasat hala ealaa mintaqat albaha almamlaka alearabia alsaudia. *majalat kuliyat altarbiat bi binha*, 108, 237-310.
- school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608-622.
- Korkmaz, U., & Avci, Z. (2016). Turkish pre-service teachers' experiences with contemporary technology games and perceptions about teaching with instructional games. *Research in Social Sciences and Technology*, 1(1), 44-58.
- Major, C. H. (2015). *Teaching online: A guide to theory, research, and practice*. Batimore, Mayrland: John Hopkins University Press.
- Muñoz, F. I., García, P. S., & Valenzuela, C. G. (2011). Teaching skills in virtual and blended learning environments. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 19(1).
- National Center for E-Learning (2020). The state of e-learning in Saudi Arabia: a study on the impact of the Corona pandemic on public education.
- National Center for E-Learning and Distance Education. (2021). Retrieved from <https://nelc.gov.sa/ar/terminology>
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2011). *The excellent online instructor: Strategies for professional development*. San Franscisco: Jossey Bass.
- Panselinas, G., Polymeris G., Efopoulos V., Gogoulos, G., Kotini, I., Tzelepi, S. (2019). Greek Computer Science Teachers' Training Needs Assessment. *European Journal of Engineering Research and Science*.
- Sailer, M., Stadler, M., Schultz-Pernice, F., Franke, U., Schöffmann, C., Paniotova, V., ... & Fischer, F. (2021). Technology-related teaching skills

عبدالعزیز الشمرانی؛ بدر القحطانی: التحديات الإدارية والتعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم...

التحديات الإدارية والتعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع*

أ.عبد العزیز خلف الشمرانی⁽¹⁾ د. بدر ناصر القحطانی⁽²⁾

(قدم للنشر 1443/02/22 هـ - وقيل 1443/04/09 هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على التحديات الإدارية والتعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع. وقد استخدم المنهج الوصفي في الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (174) معلماً ومعلمة لتدريبات النطق بالملكة العربية السعودية. حيث طبق الباحثان أداة على شكل استبانة من إعدادهما. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها: أن لدى مُعلّمي تدريبات النطق مستوى (متوسط) من التحديات الإدارية ككل، بمتوسط حسابي بلغ (3.54). كما أن لديهم درجة (متوسطة) من التحديات التعليمية، وبلغ المتوسط الحسابي على البعد ككل (3.65). وفيما يتعلق بأثر المتغيرات الديموغرافية على التحديات الإدارية، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والدورات التدريبية والمؤهل العلمي في جميع المجالات باستثناء مجال الإدارة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لعدد سنوات الخبرة ولمكان العمل لصالح كل من فصول الدمج، ومراكز خدمات التربية الخاصة. وفيما يتعلق بأثر المتغيرات الديموغرافية على التحديات التعليمية، فقد أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، ومكان العمل، والدورات التدريبية، وسنوات الخبرة في جميع المجالات، باستثناء مجال التجهيزات والأدوات. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التعليمية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. وبناء عليه قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات؛ منها: العمل على تجهيز غرف معلمي تدريبات النطق بالوسائل التدريبية، والتقنيات الحديثة، والاختبارات المناسبة.

الكلمات المفتاحية: التحديات الإدارية والتعليمية، معلمو تدريبات النطق، الصم وضعاف السمع.

Administrative and Educational Challenges Facing Teachers of Speech Training in Deaf and Hard of Hearing Programs

Abdul Aziz Khalaf Al-shmrani⁽¹⁾

Bader Nasser Al-Qahtani⁽²⁾

(Submitted 30-09-2021 and Accepted on 14-11-2021)

Abstract: The Current Study aimed at identifying the Administrative and Educational Challenges facing Speech Training Teachers in Deaf and Hard of Hearing Programs. The Descriptive Approach was used, and the Study Sample Consisted of (174) male and female teachers of speech training in the Kingdom of Saudi Arabia. The researchers developed a questionnaire as an instrument of the study. The study Concluded that the Speech Training Teachers have an (average) level of Administrative Challenges as a whole, with a mean score of 3.54. They also have a (medium) degree of Educational Challenges, with a mean score of (3.65) for the whole dimension. About the impact of demographic variables on Administrative Challenges, the results showed that there were no statistically significant differences attributable to the variables of gender, training courses and educational qualification in all areas, except for one field, in addition to the statistically significant differences attributable to the impact of years' experience and the workplace in favor of both integration classes and centers for special education services. Regarding the impact of a set of demographic variables on Educational Challenges, the results showed no statistically significant differences attributable to variables of gender, workplace, training courses, years' experiences in all except for the field of equipment and tools. Besides, the results showed statistically significant differences in educational challenges attributed to gender in favor of females. The study presented a set of Recommendations, Including working on preparing and providing the speech training teachers with training methods, modern techniques, appropriate tests, and clarifying the rules and regulations for the speech training teachers.

Keywords: Administrative and Educational Challenges, Teachers of Speech Training, Deaf and Hard of Hearing.

* البحث مستل من رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود

(1) Speech training teacher at the Ministry of Education

(2) Associate Professor of Special Education at King Saud University

E-mail: abdulazizksh@hotmail.com

(1) معلم تدريبات النطق بوزارة التعليم

(2) أستاذ التربية الخاصة المشارك بجامعة الملك سعود

E-mail: balkahtani@ksu.edu.sa

مقدمة

يقدم إليهم من مفاهيم ومعارف ومهارات إلى مواقف طبيعية في بيئة التدريب (رجب وآخرون، 2017). علاوةً على ذلك، تهدف البرامج التي تقدمها معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع إلى تعويد التلاميذ على عادات النطق الصحيحة من خلال زيادة الثروة اللغوية والمفردات لديهم، كما تهدف إلى تنمية مهارات التلاميذ من خلال التحدث مع الآخرين وتمكينهم من التعبير عن أنفسهم، وبث روح التعاون بين التلاميذ عن طريق تفاهمهم باستخدام الكلمات التي تعلموها في أثناء الدرس، وتهدف إلى تدريب التلميذ الأصم وضعيف السمع من خلال تسمية الأشياء والأشكال والأحجام، وتعزيز استخدام اللغة المنطوقة لدى التلميذ. (حنفي والسعدون، 2013).

وحددت دراسة Chu et al. (2019) عددًا من التحديات التي تواجه أخصائيي الكلام واللغة، وتمثلت في: عدم تقديم الجامعات للبرامج الإعدادية للأخصائيين، ومحدودية أعضاء هيئة التدريس المشرفين على الطلبة، وعبء العمل الكبير في مجال اضطرابات الكلام واللغة وضغوطاته المتزايدة، وقصر برامج التعلم الذاتي، والقيود المالية في المؤسسات، وعدم وجود برامج معرفية وتدريبية وذلك يؤدي إلى شكوك حول مستوى الأخصائيين وكفاءتهم، وندرة البحوث والدراسات التي تنطرق لأخصائيي الكلام واللغة.

وبناءً على ما سبق، يسعى الباحثان في هذه الدراسة إلى التعرف على التحديات الإدارية والتعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع. مشكلة الدراسة

تتسم الاضطرابات الكلامية واللغوية لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع بالعديد من الملامح، حيث يفتقرون إلى اللغة اللفظية، كما تؤثر الإعاقة في الحصيلة اللغوية لديهم، وبمقارنة ذلك مع أقرانهم من غير ذوي

أولت المملكة العربية السعودية اهتمامًا بالغًا بذوي الإعاقة باختلاف فئاتهم وخصائصهم، ومن تلك الفئات التي زاد الاهتمام بها ذوو الاضطرابات الكلامية واللغوية، ونتيجة لذلك وافقت وزارة التعليم -وزارة المعارف في ذلك الوقت- بالمملكة العربية السعودية عام 1408هـ على افتتاح أول مركز للسمع والكلام بمعهد الأمل الابتدائي للبنين بشرق مدينة الرياض، وتوالى بعد ذلك اهتمام المسؤولين بوزارة التعليم بهذا المجال، حيث تم افتتاح مركزين آخرين للسمع والكلام، أحدهما بمعهد الأمل بغرب مدينة الرياض والآخر بمعهد الأمل الابتدائي بمدينة جدة. وافتُتح بعد ذلك عدد من المراكز في عدد من المحافظات والمناطق كالدمام والطائف وبريدة وعنيزة وغيرها ليصبح عدد المراكز حتى عام 1429هـ (16) مركزًا. وتهدف هذه المراكز إلى تقديم خدماتها للطلاب الذين يعانون من صعوبات في السمع واللغة والكلام (الموسى، 2008).

وتشير دراسة الدوايدة و خليل (2012) إلى أنه بدأ الاهتمام بتأهيل مختصين في مجال الكلام واللغة حديثًا، وذلك بافتتاح أقسام لتقويم النطق واللغة على مستوى درجة البكالوريوس والماجستير كي تعد وتؤهل الأشخاص الراغبين بالعمل في هذا المجال.

كما تشير دراسة خليل (2016) إلى أن هذا الاهتمام جاء نتيجة لوجود حالة ملحة لإعداد كوادر متخصصة في اضطرابات الكلام واللغة، حيث ظهرت جمعيات أكاديمية تسعى لتوفير كفاءات على مستوى عالٍ للتعامل مع الحالات المرضية ومع الأشخاص ذوي الإعاقة من خلال عقد الدورات وورش العمل المتخصصة.

ويعتبر معلم تدريبات النطق محور العملية التأهيلية للاضطرابات الكلامية واللغوية لدى الصم وضعاف السمع، حيث يساهم بفاعلية في تنمية قدراتهم وترجمة ما

عبدالعزیز الشمرانی؛ بدر القحطانی: التحديات الإدارية والتعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم...

- الإعاقة، فإنهم في سن الخامسة لا يعرفون أكثر من 200 كلمة مقارنةً بالأشخاص من غير ذوي الإعاقة الذين يتعرفون على ما يزيد عن 2000 كلمة، وتتمثل مشكلات الكلام لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في اكتساب بداية ونهاية الكلمات، وعيوب كالحذف، والإبدال، والإضافة، والتشويه (الحربي وآخرون، 2019).
- ويعتبر النمو اللغوي من أكثر مظاهر النمو تأثرًا بالصمم وضعف السمع، حيث إنها تؤثر سلبيًا في جميع جوانب النمو اللغوي لديهم (طفاقة، 2018).
- ولذلك فإن التلاميذ الصم وضعاف السمع بحاجة مستمرة إلى التعليم الهادف والمتكرر؛ وذلك أن معظم الصم وضعاف السمع لديهم بقايا سمعية تمكنهم من خلال التدريب على استخدامها في فهم الأصوات من خلال البيئة المحيطة بهم وفهم الكلام واستخدامه (الخطيب، 2005).
- ويعد معلم تدريبات النطق أحد أهم عناصر فريق العمل العاملين في برامج الصم وضعاف السمع، وتشكل المدارس حجمًا واسعًا للخدمات التي يقدمها، وهو ما يضمن وجود كثير من المعوقات التي تحول دون أدائه لعمله مع ذوي الإعاقة، ومن بين تلك المعوقات قصر فترة التدريب العملي في البرامج المقدمة، وضعف التواصل بين معلم تدريبات النطق وباقي فريق التأهيل، وصعوبة الحصول على رخصة لمزاولة التأهيل. (رجب وآخرون، 2017).
- وبحسب خبرة الباحثين، وبناءً على مشاهدتهما، وجد أن هناك تحديات إدارية وتعليمية تُعيق عمل معلم تدريبات النطق. ومما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:
- ما التحديات الإدارية والتعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع؟
- (1) ما التحديات الإدارية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع؟
- (2) ما التحديات التعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع؟
- (3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التحديات الإدارية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع تعزى لمتغير (نوع البرنامج (مكان العمل) - الجنس- المؤهل العلمي- سنوات الخبرة- الدورات التدريبية)؟
- (4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التحديات التعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع تعزى لمتغير (نوع البرنامج (مكان العمل) - الجنس- المؤهل العلمي- سنوات الخبرة- الدورات التدريبية)؟
- أهداف الدراسة:
- (1) التعرف على التحديات الإدارية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع.
- (2) التعرف على التحديات التعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع.
- (3) التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التحديات الإدارية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع تعزى لمتغير (نوع البرنامج (مكان العمل) - الجنس- المؤهل العلمي- سنوات الخبرة- الدورات التدريبية)؟
- (4) التعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التحديات التعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع تعزى لمتغير (نوع البرنامج (مكان العمل) - الجنس- المؤهل العلمي- سنوات الخبرة- الدورات التدريبية)؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية:

- إبراز وتحديد أهم التحديات الإدارية والتعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع.
- إثراء الأدب النظري بالمعلومات العلمية حول التحديات الإدارية والتعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق.

الأهمية التطبيقية:

- حصر التحديات التي تواجه معلمي تدريبات النطق، والوقوف على تلك التحديات التي تواجههم من الناحية الإدارية والتعليمية.
- إطلاع المسؤولين في وزارة التعليم وفي الإدارات التعليمية على واقع التحديات التي تواجه معلم تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع، مما يساعد على مواجهة تلك التحديات من خلال إعداد برامج تدريبية تعزز الجوانب التعليمية لدى معلمي تدريبات النطق.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصرته هذه الدراسة على التحديات الإدارية والتعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: طُبّق الباحثان هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الجامعي 1441هـ/1442هـ.

الحدود المكانية: اشتملت الدراسة على معاهد ومراكز وبرامج الصم وضعاف السمع التابعة لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: طُبّقت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات تدريبات النطق في معاهد الأمل، وفصول الدمج الخاصة بالتلاميذ الصم وضعاف السمع، وفي مراكز

خدمات التربية الخاصة التابعة لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

مصطلحات الدراسة:

التحديات الإدارية: تُعرف إجرائيًا بأنها تلك الصعوبات والعقبات الإدارية التي تواجه معلم تدريبات النطق في المملكة العربية السعودية، والتي تكون حاجزًا أمامه في تأدية مهامه التعليمية والتربوية كالتحديات التي تواجهه في أحد المحاور التالية: (الإدارة، الإشراف التربوي).

التحديات التعليمية: تُعرف إجرائيًا بأنها تلك التحديات والمعوقات التعليمية التي تواجه معلم تدريبات النطق في المملكة العربية السعودية، والتي تكون حاجزًا أمامه في تأدية مهامه التعليمية والتربوية كالتحديات التي تواجهه في أحد المحاور التالية: (الجلسات التدريبية والعلاجية، الأدوات والتجهيزات، فريق العمل).

معلم تدريبات النطق: يُعرف إجرائيًا بأنه ذلك المعلم الذي يقوم بتقديم خدمات التقييم والتشخيص والتدريب للاضطرابات الكلامية واللغوية لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في معاهد الصم وضعاف السمع أو فصول الدمج أو مراكز خدمات التربية الخاصة.

الصم: يُعرفون إجرائيًا بأنهم أولئك التلاميذ الملتحقون بمعاهد ومراكز وبرامج تعليم الصم والذين تقدم لهم خدمات تدريبات النطق في المعاهد أو فصول الدمج أو مراكز خدمات التربية الخاصة.

ضعاف السمع: يُعرفون إجرائيًا بأنهم أولئك التلاميذ الملتحقون بمعاهد ومراكز وبرامج تعليم ضعاف السمع والذين تقدم لهم خدمات تدريبات النطق في المعاهد أو فصول الدمج أو مراكز خدمات التربية الخاصة.

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات التحديات الإدارية والتعليمية، كدراسة الحربي وحري (2016) التي هدفت إلى التعرف على المشكلات الإدارية والتعليمية التي تواجه معلمي التربية الخاصة في برامج الدمج بمدارس القصيم

استخدم طريقة المقابلة كأداة للدراسة، وقد أشارت الدراسة في نتائجها أن أكبر التحديات التي عبر عنها المعلمون هي البنية التحتية وقلة التمويل اللازم، والتحدي الآخر الذي أشار إليه المعلمون هو حجم الصف الدراسي، حيث إن عدد الطلبة في الصف الدراسي يمثل إحدى العقبات التي تواجههم، كذلك ضيق الوقت المخصص للحصص الدراسية، ونقص التدريب والمعرفة بأساليب تعديل السلوك الصفوي والوقت اللازم لذلك، كما أشار المعلمون إلى عدم تعاون أولياء الأمور معهم، وأشاروا كذلك إلى عدم عدالة التقييم السنوي للمعلم وقلة التوجيهات والمعلومات التي يتلقونها من المشرفون التربويين.

كما أجريت العديد من الدراسات حول معلم تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع، كدراسة (2009) Compton et al. والتي كان الغرض منها معرفة استعداد أخصائي أمراض النطق واللغة العاملين مع الأطفال في سن المدرسة للتعامل مع زراعة القوقعة. حيث تمثلت عينة الدراسة في (190) متخصصاً في مدارس ولاية كارولينا الشمالية. واستخدمت الاستبانة كأداة لهذه الدراسة. وأشارت الدراسة في نتائجها إلى أن (79%) من المشاركين ثقتهم ضئيلة فيما يخص التعامل مع تقنية القوقعة أو تقديم الخدمات التكنولوجية للأطفال زارعي القوقعة. كما أن (47%) من الأخصائيين لم يتلقوا في أثناء تعليمهم في الكلية أي محاضرة عن زراعة القوقعة. كما أشارت النتائج إلى وجود نقص في تعليم الموضوعات الأخرى المتعلقة بالسمع في كلٍ من المستويين الجامعي والدراسات العليا. وأوصت الدراسة بضرورة مراجعة مناهج ما قبل الخدمة لأخصائي النطق واللغة لتشمل المزيد من التدريب العملي في تأهيل الأطفال زارعي القوقعة. كما أوصت الدراسة بضرورة انخراط الممارسين الحاليين في التعليم المستمر لتحديث معرفتهم بالابتكارات

واستخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (200) معلم من معلمي التربية الخاصة في منطقة القصيم وكانت أداة الدراسة التي استخدمها الباحثان في بحثهما عبارة عن استبانة، وتوصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها أن درجة استجابات عينة الدراسة للمشكلات الإدارية متوسطة وفق التحليل الإحصائي، وبمتوسط عام لمحور المشكلات الإدارية (2.64) وبانحراف معياري (0.64) كما أن درجة استجابات عينة الدراسة للمشكلات التعليمية في برامج الدمج في منطقة القصيم متوسطة وفق التحليل الإحصائي وبمتوسط عام لمحور المشكلات التعليمية (2.62) بانحراف معياري (1.01).

ودراسة حسن (2018)، والتي هدفت للتعرف على أهم التحديات الإدارية والتعليمية والاجتماعية والاقتصادية التي واجهت العملية التعليمية في مدارس مدينة الموصل عام 2017، وقد بلغ حجم العينة في هذه الدراسة (298) من الكادر التعليمي في مدارس مدينة الموصل، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في دراستها كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن أكبر تحدٍ إداري واجه العملية التعليمية هي القرارات الوزارية المتخبط والمتأخرة، أما في بعد التحديات التعليمية فكان أكبر تحدٍ واجهته العملية التعليمية في طول المنهج الدراسي مقارنةً بالوقت المتاح، وإجمالاً فإن القرارات الوزارية المتخبطة والمتأخرة والتي تندرج تحت التحديات الإدارية حصل على أكبر وزن رياضي في الدراسة.

ودراسة السكارنة (2020)، التي هدفت إلى معرفة أهم التحديات التي تواجه معلمي الصفوف الأساسية الدامجة في ما يخص عملية الدمج، وتكونت عينة الدراسة من (5) من المعلمين 5 من المعلمات يعملون في مدارس دامجة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج النوعي، حيث

الناشئة في مجال تكنولوجيا القوقعة الصناعية والتأهيل.

ودراسة (Fulcher-Rood et al. 2018)، والتي كان الغرض منها معرفة وجهات نظر أخصائي أمراض الكلام واللغة بالمدارس حول اتخاذ القرارات التشخيصية. حيث أستخدمت المقابلات الهاتفية كأداة للدراسة والتي طبقت على (39) من الأخصائيين العاملين في المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن الأخصائيين يستخدمون كلاً من الاختبارات الموحدة (الرسمية) والاختبارات غير الرسمية لإجراء التشخيص، وأن الاختبار المعياري هو الأداة التي يتم من خلالها اتخاذ قرارات التشخيص فيما يخص الأهلية ومستوى الخطورة. وأشارت النتائج، كذلك، إلى أن الأخصائيين يستخدمون الاختبارات غير الرسمية من خلال المقابلات مع الوالدين أو المعلمين أو عند أخذ عينات لغوية لجمع المعلومات المتعلقة باستخدام اللغة الطبيعية، ومع ذلك فإنها أقل أهمية في عملية صنع القرار التشخيصي. وقد توصل الباحثون من خلال هذه الدراسة إلى أن الأخصائيين في المدارس يعتمدون على نتائج الاختبارات الموحدة (الرسمية) عند تحديد أهلية العلاج للأطفال الذين يعانون من ضعف لغوي، وأن الاعتماد عليها مدفوع بالسياسات المؤسسية.

ودراسة السالم والحميدان (2020)، التي هدفت إلى قياس مدى إلمام أخصائي النطق والكلام بأبرز الكفايات الأساسية عند العمل مع الطلاب الصم وضعاف السمع في أثناء جلسات التخاطب، وتكونت عينة الدراسة من (193) أخصائياً وأخصائية ممن يعملون مع الطلاب الصم وضعاف السمع بمدينة الرياض. وكان المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي، وكانت الاستبانة الأداة المستخدمة في الدراسة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال كفايات التخطيط والتقويم، لاسيما فيما يتعلق بمتغير المؤهل

العلمي وسنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية. أما فيما يتعلق بمجال الكفايات التقنية، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمتغير عدد الدورات التدريبية من بقية المتغيرات. وجاء المجال الثالث المتعلق بالكفايات المهنية بوجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري المؤهل العلمي وعدد الدورات التدريبية. ودراسة المزيد والريس (2020)، والتي هدفت إلى معرفة الكفايات المهنية لمعلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع: أهميتها ومدى توافرها. وتكونت عينة الدراسة من (207) معلمين ومعلمات لتدريبات النطق ببرامج ومعاهد الصم وضعاف السمع بالملكة العربية السعودية، واستخدم الباحثان في دراستهما المنهج الوصفي التحليلي. وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد الدراسة حول الكفايات المعرفية، كفايات إدارة الجلسة، الكفايات المهارية، الكفايات الشخصية وذلك باختلاف متغيرات الجنس والمرحلة التعليمية والمؤهل العلمي وبيئة العمل والدورات التدريبية في كلا من أهمية الكفايات المهنية ومستوى توافر تلك الكفايات.

منهج وإجراءات الدراسة

أولاً - منهج الدراسة: استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، وذلك بهدف التعرف على أبرز التحديات الإدارية والتعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق ببرامج الصم وضعاف السمع.

ثانياً - مجتمع وأفراد عينة الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي تدريبات النطق في معاهد وبرامج الصم وضعاف السمع ومراكز خدمات التربية الخاصة بالملكة العربية السعودية، التابعة لوزارة التعليم، والبالغ عددهم (207) معلم ومعلمة يعملون في مراكز ومعاهد برامج الصم وضعاف السمع كما ورد في دراسة المزيد والريس (2020).

عبدالعزیز الشمرانی؛ بدر القحطانی: التحديات الإدارية والتعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم...

حيث طُبقت الدراسة على عينة من معلمي تدريبات النطق في مراكز ومعاهد وبرامج الصم وضعاف السمع بالمملكة العربية السعودية التابعة لوزارة التعليم. وتم استلام (177) ردًا إلكترونيًا على الاستبانة، ثم حُذف ثلاثة منها لنقص واضح في الإجابة، أو لعدم توفر شروط العينة، وأصبح عدد أفراد الدراسة النهائي هو (174).

ثالثًا_ خصائص أفراد الدراسة:

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية لخصائص أفراد عينة الدراسة (ن=174)

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
نوع البرنامج	معهد	27	15.5
	فصول دمج	105	60.3
	مركز خدمات التربية الخاصة	42	24.1
الجنس	ذكر	104	59.8
	أنثى	70	40.2
المؤهل العلمي	بكالوريوس تربية خاصة اضطرابات الكلام واللغة	135	77.6
	بكالوريوس تربية خاصة إعاقة سمعية	39	22.4
سنوات الخبرة	5 سنوات وأقل	63	36.2
	6-10 سنوات	87	50.0
	11 سنة فأكثر	24	13.8
الدورات التدريبية:	لم أحصل	33	19.0
	5 فأقل	79	45.4
	6 فأكثر	62	35.6

السابقة ذات الصلة، مثل: دراسة محمد (2018)، ودراسة السكارنة (2020)، ودراسة المزيد والريس (2020). وجرى استطلاع آراء المختصين في مجال تعليم الصم وضعاف السمع، ومجال اضطرابات الكلام واللغة، بالإضافة إلى إجراء لقاءات مع معلمي تدريبات النطق،

حيث تمت الاستفادة مما سبق في بناء فقرات الأداة بصورتها الأولية، والتي تكونت من مجموعة من الفقرات بلغت (54) فقرة، وبعد ذلك أجريت التعديلات اللازمة عليها حتى أصبحت الأداة تتكون من (55) فقرة كنسخة نهائية.

خامسًا_ الخصائص السيكومترية للأداة:

صدق المحتوى للأداة: قام الباحثان بالتأكد من مدى صدق الأداة، من خلال أخذ رأي تسعة محكمين من

رابعًا_ أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، وتكونت من قسمين، يشمل القسم الأول على البيانات الأولية لأفراد العينة، والتي تشكل متغيرات الدراسة وهي: (نوع البرنامج (مكان العمل) - الجنس- المؤهل العلمي- سنوات الخبرة- الدورات التدريبية)، ويشتمل القسم الثاني على (55) فقرة موزعة على (5) مجالات ضمن بعدين، هما: (التحديات الإدارية بمجالين، والتحديات التعليمية بثلاثة مجالات).

وقد قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة الحالية التي تكشف عن التحديات الإدارية والتعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق بمراكز وبرامج ومعاهد الصم وضعاف السمع، عن طريق الاستفادة من الدراسات

الكلية، في عينة استطلاعية تكونت من (30) معلّم ومعلّمة تدريبات نطق، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.39-0.87)، ومع المجال (0.43-0.94). وتجدر الإشارة هنا، أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات، كما تم استخراج قيم معاملات ارتباط المجال بالدرجة الكلية، وقيم معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (2): قيم معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

التحديات الإدارية	الإشراف	الإدارة	
		1	الإدارة
.	1	.466**	الإشراف
1	.914**	.785**	التحديات الإدارية

**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

ما بين (0.37-0.90)، ومع المجال (0.36-0.90). وتجدر الإشارة إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما تم استخراج قيم معاملات ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (3): قيم معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

التحديات التعليمية	فريق العمل	التجهيزات المكانية والأدوات	الجلسات التدريبية والعلاجية	
			1	الجلسات التدريبية والعلاجية
		1	.420*	التجهيزات المكانية والأدوات
	1	.470*	.521**	فريق العمل
1	.830**	.714**	.794**	التحديات التعليمية

**دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

مكوّنة من (30) معلّمًا ومعلّمة، ومن ثمّ تمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المراتين. وجرى أيضًا حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول التالي يبين ذلك:

أصحاب الاختصاص والخبرات في مجال تربية وتعليم الصم وضعاف السمع، ومجال اضطرابات الكلام واللغة في إدارات التعليم، وجامعة الملك سعود، وجامعة جدة، وقد أجمع المحكمون على ذات التعديلات، وهي إعادة صياغة عدد من الفقرات نظرًا لصعوبة فهمها وقياسها. صدق البناء لبُعد التحديات الإدارية: لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت قيم معاملات ارتباط كل فقرة والدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة

صدق البناء لبُعد التحديات التعليمية: لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استخرجت قيم معاملات ارتباط كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) معلّمة ومعلم تدريبات نطق، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل

ثبات بُعد التحديات الإدارية: للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد جرى التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة

عبدالعزیز الشمرانی؛ بدر القحطانی: التحديات الإدارية والتعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم...

جدول (4): قيم معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية (ن=30)

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الإدارة	0.86	0.83
الإشراف	0.89	0.86
بعد التحديات الإدارية	0.88	0.91

ثبات بُعد التحديات التعليمية: للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة

مكوّنة من (30) معلّمًا ومعلمة، ومن ثم جرى حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وجرى أيضًا حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (5): قيم معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية (ن=30)

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الجلسات التدريبية والعلاجية	0.92	0.73
التجهيزات المكانية والأدوات	0.90	0.80
فريق العمل	0.91	0.89
بعد التحديات التعليمية	0.90	0.90

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما التحديات الإدارية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع؟ للإجابة عن هذا السؤال جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات الإدارية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع، والجدول أدناه يوضح ذلك:

جدول (6): قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات الإدارية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	الإدارة	3.73	.669	مرتفع
2	2	الإشراف	3.32	1.045	متوسط
		التحديات الإدارية	3.54	.739	متوسط

معلمي تدريبات النطق مستوى (متوسط) من التحديات الإدارية التي تواجههم، حيث بلغ المتوسط الحسابي على الأداة ككل (3.54).

ومع توافق هذه النتيجة مع بعض الدراسات، مثل: دراسة حسن (2018) ودراسة السكرانة (2020)، فإن هناك اختلافًا بسيطاً مع نتائج دراسة السالم والحميدان (2020) التي هدفت لقياس مدى إلمام أخصائيي النطق والكلام بأبرز الكفايات الأساسية -ومنها الإدارة والإشراف- عند العمل مع الطلاب الصم وضعاف السمع

يبين الجدول (6) أن قيم المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.32-3.73)، حيث جاءت التحديات التي تواجه معلمي تدريبات النطق مع الإدارة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.73)، في حين جاءت التحديات التي تواجههم مع الإشراف التربوي في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.32)، وبلغ المتوسط الحسابي للتحديات الإدارية ككل (3.54) بمستوى متوسط. وبحسب معطيات جدول (6) يتضح أن لدى

في أثناء جلسات التخاطب. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى وجود تحديات حقيقية تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج ومعاهد الصم وضعاف السمع، وخاصة فيما يتعلق بالإدارة، والإشراف، وذلك لأن تخصص معلمي المجال الأول: الإدارة

جدول (7): قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجههم مع الادارة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	5	ندرة الدورات التخصصية التي توفرها الإدارة لمعلم تدريبات النطق.	4.31	.802	مرتفع
2	6	قلة الندوات والمحاضرات التي تقيمها الإدارة في مجال التوعية باضطرابات الكلام واللغة.	4.28	.794	مرتفع
3	11	ضعف تجاوب الإدارة فيما يخص توفير الأدوات والتجهيزات اللازمة لمعلم تدريبات النطق.	4.11	.996	مرتفع
4	1	ضعف إلمام الإدارة بمهام وواجبات معلم تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع.	3.97	1.011	مرتفع
5	12	قلة الحوافز المادية والمعنوية المقدمة من الإدارة تجاه معلم تدريبات النطق	3.97	1.114	مرتفع
6	2	بعض فقرات نموذج تقييم الأداء الوظيفي المستخدم في تقييم عمل معلم تدريبات النطق ليس لها علاقة بمجال عمله.	3.95	.969	مرتفع
7	4	تكلف الإدارة معلم تدريبات النطق بأعباء وتكاليف ليس لها علاقة مباشرة بصميم عمله.	3.72	1.140	مرتفع
8	9	ضعف إشراك الإدارة لمعلم تدريبات النطق في عملية اتخاذ القرار	3.57	1.114	متوسط
9	8	ضعف تقبل الإدارة للملاحظات والمقترحات التي يُبدئها معلم تدريبات النطق في جوانب العمل المختلفة.	3.50	1.132	متوسط
10	7	تستخدم الإدارة الأسلوب المركزي التسلسلي في إدارتها.	3.22	1.071	متوسط
11	3	ضعف علاقة الإدارة بمعلم تدريبات النطق وافتقارها للاحترام والتقدير المتبادل	3.14	1.131	متوسط
12	10	زيادة الإدارة النصاب التدريسي لمعلم تدريبات النطق عند الحد الأعلى للنصاب الرسمي	3.03	1.242	متوسط
		الإدارة	3.73	.669	مرتفع

وكذلك بسبب غياب الدورات المتخصصة المقدمة لهم بعذر عدم طرح دورات متخصصة لمعلمي تدريبات النطق. ومن جهة أخرى، أظهرت هذه النتيجة قلة معرفة الإداريين بالمهام العملية وطبيعة سير العمل في غرف النطق وما يتعلق بها من جلسات فردية للتدريب. وهذه النتيجة -رغم أنها متوسطة- إلا أنها تثبت ما ذهب إليه

ويبين الجدول (7) أن قيم المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.03-4.31)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للتحديات التي تواجههم مع الإدارة ككل (3.73). ومن الجدير بالذكر، أن هذه النتيجة واقعية ومتناغمة مع ميدان اضطرابات الكلام واللغة، فيما يخص ضعف اهتمام الإدارة بمعلمي تدريبات النطق، وذلك لقلة عددهم في البرامج، وقلة معرفة الإداريين بطبيعة عملهم،

عبدالعزیز الشمرانی؛ بدر القحطانی: التحديات الإدارية والتعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم...

الباحثان بتفسيرهما بأن هناك خصوصية في عمل معلم تدريبات النطق، القائم على الجلسات الفردية من جهة وتعاون فريق العمل من جهة أخرى.

لجال الثاني: الإشراف التربوي

جدول (8): قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجههم مع الإشراف التربوي مرتبة تنازلياً حسب

المتوسطات الحسابية

المرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	17	يقدم المشرف التربوي عددًا غير كافٍ من الدورات التدريبية التخصصية لمعلم تدريبات النطق.	3.70	1.256	مرتفع
2	16	المشرف التربوي غير متخصص في مجال اضطرابات الكلام واللغة.	3.63	1.479	متوسط
3	13	ضعف إلمام المشرف التربوي بمهام وواجبات معلم تدريبات النطق ببرامج الصم وضعاف السمع.	3.50	1.271	متوسط
4	21	ضعف إلمام المشرف التربوي بالأدوات والتجهيزات التي يحتاجها معلم تدريبات النطق في أثناء الجلسات التدريبية.	3.44	1.223	متوسط
5	14	ضعف إلمام المشرف التربوي بالخصائص اللغوية للتلاميذ الصم وضعاف السمع.	3.41	1.272	متوسط
6	23	يخلط المشرف التربوي بين مهام وواجبات معلم الصم وضعاف السمع وبين مهام وواجبات معلم تدريبات النطق.	3.37	1.352	متوسط
7	15	قلة متابعة المشرف التربوي لعمل معلم تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع خلال العام الدراسي.	3.22	1.262	متوسط
8	19	المشرف التربوي ليس لديه خبرة كافية في التعامل مع التلاميذ الصم وضعاف السمع.	3.20	1.248	متوسط
9	22	ضعف تقدير المشرف التربوي للجهد الذي يقوم به معلم تدريبات النطق في أثناء العام الدراسي.	3.18	1.298	متوسط
10	18	يقيم المشرف التربوي عمل معلم تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع بشكل غير عادل.	3.11	1.157	متوسط
11	20	توتر العلاقة بين المشرف التربوي ومعلم تدريبات النطق عند حضوره للجلسات.	2.78	1.188	متوسط
		الإشراف	3.32	1.045	متوسط

الثغرة، وفي كثير من الأحوال يُوفق في ذلك، وفي أحيانٍ أخرى يشكل تحدياً لمعلم تدريبات النطق، كأن يكون غير متخصص في مجال اضطرابات الكلام واللغة، أو لا يقدم الدورات التدريبية التخصصية لمعلم تدريبات النطق، أو يعامل معلم تدريبات النطق كمعلم فصل. السؤال الثاني: ما التحديات التعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع؟

يبين الجدول (8) أن قيم المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.78-3.70). وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للتحديات التي تواجههم مع الإشراف التربوي ككل (3.32). وهذه النتيجة أيضاً واقعية. ومع أن الإدارة تعاني من قلة المعرفة حول المهام والمتطلبات المتعلقة بطبيعة عمل معلم تدريبات النطق، فإن المشرف موجود لسد هذه

للإجابة عن هذا السؤال جرى استخراج قيم المتوسطة الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم ضعاف السمع، والجدول أدناه يوضح ذلك:

جدول (9): قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم ضعاف السمع مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	التجهيزات المكانية والأدوات	3.86	.742	مرتفع
2	1	الجلسات التدريبية والعلاجية	3.62	.480	متوسط
3	3	فريق العمل	3.47	.772	متوسط
		التحديات التعليمية	3.65	.532	متوسط

وبين الجدول (9)، أن قيم المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.47-3.86)، حيث جاءت التجهيزات المكانية والأدوات في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.86)، في حين جاء فريق العمل في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.47)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للتحديات التعليمية ككل (3.65).
وحسب معطيات جدول (9)، يتضح أن لدى معلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع مستوى (متوسط) من التحديات التعليمية التي تواجههم، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي على بُعد التحديات التعليمية ككل (3.65). ويعزو الباحثان ذلك إلى وجود تحديات متنوعة تواجه معلمي تدريبات النطق في عملهم، وخاصة التحديات المتعلقة بالتجهيزات المكانية والأدوات، حيث كانت أعلى نسبة في ظهور التحديات بمتوسط حسابي مرتفع بلغ (3.86).
المجال الأول: الجلسات التدريبية والعلاجية

جدول (10): قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجههم في الجلسات التدريبية والعلاجية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	ندرة توفر نماذج تصميمية موحدة للخطط العلاجية والتدريبية معتمدة من الوزارة تناسب مجال تدريبات النطق للتلاميذ الصم وضعاف السمع.	4.43	.793	مرتفع
2	1	كثرة الأعمال الورقية في أثناء إعداد الخطط العلاجية والتدريبية.	4.13	.977	مرتفع
3	3	تصميم الخطط العلاجية وإعدادها يستهلك جهد المعلم ووقته.	4.10	1.003	مرتفع
4	5	الفروق الفردية الكبيرة بين التلاميذ الصم وضعاف السمع تقف عائقاً أمام إنجاز الأهداف التدريبية في الوقت المحدد.	3.89	.936	مرتفع
5	11	شح المعلومات المتوفرة التي تحدد إجراءات جلسات تدريبات النطق مع التلاميذ الصم وضعاف السمع.	3.83	.883	مرتفع
6	7	جلسات تدريبات النطق قليلة مقارنة بعدد التلاميذ الكبير الملتحقين بالبرنامج.	3.70	.976	مرتفع
7	8	التلاميذ الصم وضعاف السمع غير الملتزمين بارتداء المعين السمعي في أثناء الجلسات التدريبية.	3.46	1.089	متوسط
8	9	ضعف قدرة التلميذ الأصم وضعيف السمع على التعامل مع المعين السمعي الذي يرتديه في أثناء الجلسات التدريبية.	3.36	.991	متوسط

عبدالعزیز الشمرانی؛ بدر القحطانی: التحديات الإدارية والتعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم...

9	10	ضعف التزام التلميذ الأصم وضعيف السمع بالمسافة التي يحددها معلم تدريبات النطق في أثناء الجلسات التدريبية.	3.06	1.043	متوسط
10	6	الوقت المخصص للجلسات غير كافٍ لإنجاز أهداف البرامج العلاجية والتدريبية.	3.05	1.085	متوسط
11	4	قلة جلسات تشخيص اضطرابات الكلام واللغة لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع.	2.87	1.176	متوسط
		الجلسات التدريبية والعلاجية	3.62	.480	متوسط

ذات بنية علمية هرمية تتناسب مع طبيعة المهنة، غير أن بعضهم أحجم عن التطور وصقل المهارات المهنية، واتكل على ما درسه في أثناء مرحلة البكالوريوس دون تطور، أو كما هو متوقع لم يعمل على زيادة معرفته بالفئة التي يعمل معها كفئة الصم وضعاف السمع، أو أن جلسات تدريبات النطق قليلة مقارنة بعدد التلاميذ الكبير الملتحقين بالبرنامج.

ومن الجدير ذكره هنا، أن النتائج أظهرت أن معلمي تدريبات النطق يواجهون تحديات تتراوح ما بين مرتفعة إلى متوسطة فيما يتعلق بأداء عملهم من حيث الإعداد والتنفيذ والتدريب.

يبين الجدول (10)، أن قيم المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.87-4.43)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للتحديات التي تواجههم في الجلسات التدريبية والعلاجية ككل (3.62).

ومع أن هذه النتيجة غير متوافقة مع دراسة حسن (2018) التي أشارت إلى أن أكبر التحديات التي واجهت العملية التعليمية في مدارس مدينة الموصل عام (2017) من وجهة نظر كوادرها كانت في طول المنهج الدراسي مقارنةً بأداء المهام والقيام بالعمل التدريسي، فإن هذه النتيجة تؤكد ما ذهب إليه الباحثان سابقاً، من أن معلمي تدريبات النطق تم إعدادهم ضمن مساقات متخصصة

المجال الثاني: التجهيزات المكانية والأدوات

جدول (11): قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجههم مع التجهيزات المكانية والأدوات مرتبة تنازلياً

حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	12	يفتقر المعهد/المركز/البرنامج للتجهيزات المكانية والأدوات اللازمة لتدريب التلاميذ الصم وضعاف السمع.	4.20	.931	مرتفع
2	21	ندرة الاختبارات الرسمية وغير الرسمية في برامج تدريبات النطق والتي تساعد على تشخيص الاضطرابات الكلامية واللغوية للتلاميذ الصم وضعاف السمع.	4.17	.847	مرتفع
3	18	قلة أجهزة الحاسب الآلي في الغرف المخصصة لتدريبات النطق.	4.13	1.048	مرتفع
4	16	شح الأدوات المساعدة على تنمية المهارات اللغوية لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع كالصور والمجسمات.	4.07	1.059	مرتفع
5	20	الغرف المخصصة لقياس السمع للتلاميذ الصم وضعاف السمع غير مجهزة بالأدوات الحديثة واللازمة للقياس السمعي.	4.05	1.013	مرتفع
6	15	قلة توافر خافضات اللسان والقفاظ لتعامل مع أعضاء النطق الظاهرة في أثناء الجلسات التدريبية.	3.83	1.203	مرتفع
7	19	غرف التدريب في مكان غير مناسب وقريب من الضوضاء والأصوات المزعجة.	3.82	1.183	مرتفع
8	13	مساحة غرفة التدريب غير ملائمة للجلسات التدريبية.	3.64	1.235	متوسط

9	14	تكييف وهوية غرفة التدريب غير مناسبة للجلسات التدريبية.	3.34	1.219	متوسط
10	17	غرف التدريب تخلو من وجود مرأة والتي يقوم التلميذ من خلالها بمحاكاة معلم تدريب النطق في أثناء الجلسات التدريبية.	3.32	1.304	متوسط
		التجهيزات المكانية والأدوات	3.86	.742	مرتفع

لإجراء التشخيص، وذلك بسبب النقص في الاختبارات والمقاييس المقننة في التشخيص.

ولعل هذه النتيجة متوقعة، ومتفقة مع الخبرات العملية للباحثين، حيث يوجد ضعف في تجهيز غرفة التدريب بالأدوات والبرامج التدريبية المتخصصة لتدريبات النطق، وكذلك قلة توافر الاختبارات المناسبة لتشخيص اضطرابات الكلام واللغة. مما يسبب مشكلة حقيقية وواقعية لمعظم معلمي تدريبات النطق، وذلك أن ضعف التجهيزات يعرقل إتمام عمل المعلم ضمن البروتوكول المتعارف عليه في تشخيص وتدريب الأطفال ذوي الإعاقة في التدريبات النطقية واللغوية.

يبين الجدول (11)، أن قيم المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.32-4.20)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للتحديات التي تواجههم في التجهيزات المكانية والأدوات ككل (3.86).

ودلت هذه النتيجة على مستوى مرتفع من التحديات التي تواجه معلم تدريبات النطق في مجال التجهيزات المكانية والأدوات، واتفقت مع دراسة: فولشرود وآخرون (Fulcher-Rood et al., 2018) تلك التي هدفت إلى التعرف على وجهات نظر أخصائي أمراض النطق واللغة بالمدارس حول اتخاذ القرارات التشخيصية. حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الأخصائيين يستخدمون كلاً من الاختبارات الموحدة (الرسمية) والاختبارات غير الرسمية

المجال الثالث: فريق العمل

جدول (12): قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجههم مع فريق العمل مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	32	ضعف متابعة أسرة التلميذ الأصم وضعيف السمع لعملية التدريب الكلامي واللغوي لابنها في المنزل.	3.99	.940	مرتفع
2	22	صعوبة تكوين فريق العمل لعدم اكتمال أعضاء الفريق.	3.90	1.057	مرتفع
3	30	ندرة مشاركة الأسرة لمعلم تدريبات النطق في وضع الخطط العلاجية والتدريبية.	3.78	.980	مرتفع
4	31	افتقاد أسرة التلميذ الأصم وضعيف السمع للمعرفة الكافية في التعامل مع المعين السمعي لابنها.	3.55	.995	متوسط
5	26	إشراك فريق العمل لمعلم تدريبات النطق قليل فيما يخص إعداد الخطط التربوية والتعليمية للتلاميذ الصم وضعاف السمع.	3.52	1.046	متوسط
6	25	عدم إلمام أفراد فريق العمل بمهامهم وواجباتهم تجاه التلاميذ الصم وضعاف السمع الذين يعانون من اضطرابات في الكلام واللغة.	3.49	1.063	متوسط
7	24	ضعف تقبل فريق العمل للملاحظات التي يبدونها معلم النطق في جوانب العمل المختلفة.	3.41	1.128	متوسط
8	23	عدم تعاون فريق العمل مع معلم تدريبات النطق.	3.38	1.150	متوسط
9	29	ضعف إشراك فريق العمل لمعلم تدريبات النطق في الفعاليات والأنشطة المختلفة الصفية وغير الصفية.	3.25	1.092	متوسط

عبدالعزیز الشمرانی؛ بدر القحطانی: التحديات الإدارية والتعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم...

10	28	اتخاذ فريق العمل قراره بشكل ارتجالي عند تقييمه للجوانب المختلفة للتلاميذ الصم وضعاف السمع.	3.24	1.116	متوسط
11	27	افتقار أفراد فريق العمل في البرنامج إلى الاحترام والتقدير المتبادل فيما بينهم.	2.71	1.207	متوسط
		فريق العمل	3.47	.772	متوسط

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة بأن معلمي تدريبات النطق الذين يعملون في المراكز والبرامج لديهم تحديات أكبر فيما يتعلق بالإشراف لكونهم على اتصال بشكل مباشر مع المشرف -حيث مقر عمله أحياناً يكون في مراكز خدمات التربية الخاصة- والذي قد يعمل على متابعة سير العمل بشكل قد يشعر معه معلم تدريبات النطق بأنه مراقب، ويُحسب ضده أي عمل غير مكتمل.

ثانياً_ الجنس: تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بُعد التحديات الإدارية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج ومعاهد الصم وضعاف السمع تعزى لمتغير الجنس. ويمكن تفسير هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية بأن طبيعة العمل وما يتعلق به من تحديات متساوية عند كلا الجنسين، وهذه النتيجة تؤكد أن مستوى التحديات لا يقل أو يزيد بسبب نوع معلم تدريبات النطق (ذكراً أو أنثى).

ثالثاً_ المؤهل العلمي: تبين من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإشراف، والتحديات الإدارية، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإدارة وجاءت الفروق لصالح بكالوريوس تربية خاصة اضطرابات الكلام واللغة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية بأن طبيعة التحديات الإدارية التي تواجه معلمي تدريبات النطق متشابهة بالرغم من اختلاف تخصصاتهم. وهذه النتيجة تؤكد أن مستوى التحديات لا يقل أو يزيد لكون معلم تدريبات النطق خريج بكالوريوس تربية خاصة

يبين الجدول (12)، أن قيم المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (2.71-3.99)، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للتحديات التي تواجههم مع فريق العمل ككل (3.47).

وبحسب الجدول (12)، أتت التحديات المتعلقة بفريق العمل في المرتبة الثالثة من حيث ظهورها بمتوسط حسابي بلغ (3.47)، وهذا يدل على وجود جملة من التحديات الحقيقية التي تواجه معلمي تدريبات النطق، فبعض هذه التحديات تتركز في مجال التجهيزات والأدوات وبعض منها تتركز في مجال الجلسات التدريبية، وبعضها في مجال فريق العمل. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى التداخل والتفاعل بين تلك التحديات لكونها مرتبطة ببعضها البعض.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التحديات الإدارية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع تعزى لمتغيرات (نوع البرنامج (مكان العمل) -الجنس- المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - الدورات التدريبية)؟

أولاً_ نوع البرنامج (مكان العمل): تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر نوع البرنامج (مكان العمل) في الإشراف وفي الأداة ككل، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإدارة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعهد من جهة وكلٍّ من فصول الدمج، ومركز خدمات التربية الخاصة من جهة أخرى. وجاءت الفروق لصالح كلٍّ من فصول دمج ومركز خدمات التربية الخاصة.

إعاقة سمعية أو بكالوريوس تربية خاصة اضطرابات الكلام واللغة.

رابعاً سنوات الخبرة: أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة في الإشراف وفي الأداة ككل، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الإدارة، وتبين كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين 5 سنوات وأقل و11 سنة فأكثر، وجاءت الفروق لصالح 5 سنوات وأقل في الإشراف والتحديات الإدارية.

ويرى الباحثان أن هذه النتيجة منطقية، وذلك لأنه كلما زادت الخبرة عند معلمي تدريبات النطق، زادت معرفتهم بجوانب المجال التخصصي والإداري، والعمل على حل المشكلات والتحديات التي تواجههم. وتوافقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من: دراسة السالم والحميدان (2020)، ودراسة المزيد والريس (2020).

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بالتناسب العكسي ما بين التحديات وعدد سنوات الخبرة، وخاصة في التخصصات،

مثل تخصص اضطرابات الكلام واللغة ذات التطبيق العملي والممارسات المستندة على الأدلة والبراهين.

خامساً الدورات التدريبية: تبين من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للتحديات الإدارية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج ومعاهد الصم وضعاف السمع تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية. ويمكن تفسير هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة بأن معلمي تدريبات النطق الذين التحقوا بدورات تدريبية، أو لم يتمكنوا من أخذ أي دورة يواجهون نفس التحديات الإدارية. ومع أن الدورات تعمل على رفع معرفة المعلمين بالجوانب التخصصية، فإنها قد تغفل عن تثقيفهم في الجوانب الإدارية وعن كيفية التعامل مع التحديات التي تواجههم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في التحديات التعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع تعزى لمتغيرات (نوع البرنامج (مكان العمل) -الجنس- المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - الدورات التدريبية)؟

أولاً: نوع البرنامج (مكان العمل): أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر نوع البرنامج (مكان العمل) في جميع المجالات وفي الأداة ككل. ويمكن تفسير هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة بأن الذين يعملون في المراكز والبرامج والمعاهد لديهم تحديات تعليمية متشابهة لكونهم يقدمون خدمة متخصصة في التشخيص والتدريب والتصميم والتنفيذ، بالإضافة إلى أن معظم معلمي تدريبات النطق في المراكز أو البرامج أو المعاهد ذوو تخصصات محددة -بكالوريوس تربية خاصة اضطرابات الكلام واللغة، أو بكالوريوس تربية خاصة إعاقة سمعية- مما يجعل الاتفاق في تأدية مهام العمل متساوياً في أي مكان يعملون فيه.

ثانياً الجنس: أشارت النتائج، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات باستثناء فريق العمل والتحديات التعليمية وجاءت الفروق لصالح الإناث.

وقد فسر الباحثان هذه النتيجة، بسبب طبيعة التخصص عند الإناث، حيث تبين أن معظم المعلمات العاملات في مجال التدريب النطقي (في المراكز والمعاهد والبرامج) من ذوات تخصص التربية الخاصة مسار الإعاقة السمعية. وبالتالي ظهور التحديات التعليمية المتعلقة بالجلسات التدريبية والعلاجية، والتجهيزات المكانية والأدوات أكثر مما عند الذكور ذوي تخصص اضطرابات الكلام واللغة.

وأقل، و6-10 من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من 5 سنوات وأقل، و6-10.

وفي رأي الباحثين، تبدو هذه النتيجة عكس ما هو متوقع، حيث من المفترض أن يكون هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحديات التعليمية تعزى لأثر سنوات الخبرة لصالح السنوات الأقل، أي إن التحديات التعليمية لا بد أن تتناسب عكسياً مع عدد سنوات الخبرة؛ وذلك أن معلمي التدريبات النطقية يصبحون بمرور الزمن أكثر قدرة على التعامل مع التحديات المختلفة، وخاصة ما هو مرتبط بالتجهيزات المكانية والأدوات. فكلما زادت الخبرة عند معلمي تدريبات النطق زادت معرفتهم بجوانب العمل والمسؤوليات المتعلقة بإنجاز المهام، والتي تأتي من خلال الممارسة واستخدام الاستراتيجيات المتنوعة.

ومن الممكن تفسير هذا بالاعتماد على ما يسمى منحني النمو المهني، والذي لا يأتي إلا بعد سنوات طويلة من الخبرة العملية، وخاصة في التخصصات، مثل تخصص اضطرابات الكلام واللغة، ذات التطبيق العملي والممارسات المستندة على الأدلة والبراهين.

خامساً_الدورات التدريبية: يتبين من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الدورات التدريبية في جميع المجالات وفي الأداة ككل. ويمكن تفسير هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة بأن معلمي تدريبات النطق الذين التحقوا بدورات تدريبية، أو لم يتمكنوا من أخذ أي دورة، يواجهون نفس التحديات التعليمية. فمع أن بعض الدورات تعمل على رفع معرفة المعلمين بالجوانب التخصصية التعليمية، فإنها لم تؤثر في المجالات الثلاثة المختلفة.

توصيات الدراسة:

1- تقديم دورات في أثناء الخدمة، تلائم الاحتياج في مجال اضطرابات الكلام واللغة، تساعد على رفع كفاءات معلمي تدريبات النطق العملية والعلمية.

ثالثاً_ المؤهل العلمي: تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة الحالية إلى أن طبيعة التحديات التعليمية التي تواجه معلمي تدريبات النطق متشابهة بالرغم من اختلاف تخصصات معلمي تدريبات النطق. وهذه النتيجة تؤكد أن مستوى التحديات لا يقل أو يزيد لكون معلم تدريبات النطق خريج بكالوريوس تربية خاصة إعاقة سمعية أو خريج بكالوريوس تربية خاصة اضطرابات الكلام واللغة، حيث إن كلا المجموعتين (بكالوريوس تربية خاصة إعاقة سمعية أو بكالوريوس تربية خاصة اضطرابات الكلام واللغة) من معلمي تدريبات النطق يُظهرون نفس المستوى والنوع من التحديات، والتجهيزات المكانية والأدوات، وفريق العمل.

بالإضافة إلى ذلك، نجد هنا أن كلا المجموعتين (بكالوريوس تربية خاصة إعاقة سمعية أو بكالوريوس تربية خاصة اضطرابات الكلام واللغة) يعانون من افتقار المعهد/المركز/البرنامج للتجهيزات المكانية والأدوات اللازمة لتدريب ضعاف السمع.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المزيد والريس (2020)، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى معلمي تدريبات النطق في امتلاك الكفايات المهنية تعزى للمستوى التعليمي. كما جاءت هذه النتيجة مختلفة مع دراسة السالم والحميدان (2020).

رابعاً_ سنوات الخبرة: أشارت النتائج، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة في جميع المجالات وفي الأداة ككل باستثناء التجهيزات المكانية والأدوات، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين 11 سنة فأكثر من جهة وكل من 5 سنوات

حسن، مرج مؤيد. (2018). التحديات التي واجهت العملية التعليمية في مدارس مدينة الموصل عام 2017 من وجهة نظر كوادرها. *مجلة دراسات موصلية* 11 (48)، 148-125.

حنفي، علي عبد النبي، والسعدون، عبد الوهاب. (2013). طرق التواصل للمعاقين سمعياً دليل المعلمين والوالدين والمهتمين (ط.3). دار الزهراء.

الخطيب، جمال. (2005). مقدمة في الإعاقة السمعية. دار الفكر. خليل، ياسر فارس. (2016). مدى معرفة طلبة تخصص السمع والنطق بأهمية الكفايات الضرورية لاختصاصي معالجة النطق واللغة في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة* 4 (5)، 62-45.

الدوايدة، أحمد موسى، و خليل، ياسر فارس. (2012). مدى أهمية وامتلاك اختصاصي معالجة النطق واللغة للكفايات المهنية في (CEC) وفقاً لمعايير جمعية الأطفال غير العاديين في المملكة العربية السعودية. *مجلة الطفولة والتربية* 4 (9)، 105-63.

رجب، مصطفى، وسلطان، رجب، وعبد الحميد، سماح. (2017). المتطلبات التربوية لأخصائي التخاطب للعمل في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة. *مجلة الثقافة والتنمية* 18 (118)، 58-27.

السالم، ماجد عبد الرحمن عبد العزيز، والحميدان، عهود عبد العزيز سعود. (2020). مدى إلمام أخصائي النطق والكلام بالكفايات الأساسية عند العمل مع الطلاب الصم وضعاف السمع ضمن جلسات النطق والتخاطب. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل* 10 (34)، 139-103.

السكرانة، محمد عبد. (2020). واقع التحديات التي تواجه المعلمين في دمج الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس الأساسية الأردنية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. *دراسات العلوم التربوية* 47 (2)، 102-90.

طقاطقة، فراس أحمد. (2018). فاعلية برنامج التأهيل السمعي في تنمية مهارات اللغة لاستقباله والتعبيرية لدى الأطفال ضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة. *المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة* 9 (9)، 124-168.

المزيد، مصعب بن مزيد، والريس، طارق بن صالح. (2020). الكفايات المهنية لمعلمي تدريبات النطق في برامج الصم وضعاف السمع: أهميتها ومدى توافرها. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة* 4 (12)، 34-1.

الموسى، ناصر بن علي. (2008). مسيرة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية من العزل إلى الدمج. دار القلم.

2- توجيه معلمي تدريبات النطق لبناء علاقات إيجابية مع الإدارة والإشراف وأسر ذوي اضطرابات الكلام واللغة الذين تقدم لهم الخدمات.

3- العمل على تجهيز غرف معلمي تدريبات النطق في جميع الأماكن الوظيفية التي يعملون بها، من خلال التجهيزات المكانية، والوسائل المناسبة، والتقنيات الحديثة، والاختبارات المناسبة وفق أفضل المعايير لضمان تقديم أفضل الخدمات.

4- دعم معلمي تدريبات النطق من قبل الإدارة والإشراف في جميع المجالات الوظيفية، بالإضافة إلى الاهتمام بجانب التحفيز المعنوي من خلال شهادات الشكر، والتكريم للمتميزين.

مقترحات الدراسة

- (1) فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من أثر التحديات والتخفيف من الاحتراق النفسي لدى معلمي تدريبات النطق ببرامج الصم وضعاف السمع.
- (2) التحديات الإدارية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لمعلمي تدريبات النطق ببرامج الصم وضعاف السمع في ضوء بعض المتغيرات.

المراجع العربية

الحري، طلال عياش، والعززي، انجود محمد، والسميري، ياسر عايد. (2019). *التدريب الميداني في النطق واللغة: الأسس النظرية والنماذج التطبيقية*. مؤسسة الأمة للنشر والتوزيع.

الحري، ماجد زيد، وحريري، هاشم بن بكر. (2016). *المشكلات الإدارية والتعليمية في برامج الدمج بمدارس القصيم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة*. *مجلة كلية التربية جامعة بنها، كلية التربية* 27 (106)، 42-1.

- students with special needs in Jordanian basic schools from the teachers' point of view. *Educational science studies*. 47(2), 90-102.
- Chu, S. Y., Khoong, E. S. Q., Ismail, F. N. M., Altaher, A. M., & Razak, R. A. (2019). Speech-language pathology in Malaysia: Perspectives and challenges. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 4(5), 1162-1166.
- Compton, M. V., Tucker, D. A., & Flynn, P. F. (2009). Preparation and perceptions of speech-language pathologists working with children with cochlear implants. *Communication Disorders Quarterly*, 30(3), 142-154.
- Fulcher-Rood, K., Castilla-Earls, A. P., & Higginbotham, J. (2018). School-based speech-language pathologists' perspectives on diagnostic decision making. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 27(2), 796-812.
- Hanafi, A., A. & Al-Saadoun, A. (2013). Methods of Communication for the Hearing Impaired: A Guide for Teachers, Parents, and Carers. 3rd ed. Dar Al-Zahra.
- Hassan, M. S. (2018). The challenges facing the educational process in the schools of the city of Mosul in 2017 from the point of view of its staff. *Mosul Studies Journal*. 11(48), 125-148.
- Khalil, Y. F. (2016). Extent of knowledge of the audiology and speech specialization students of the importance of the necessary competencies for speech and language therapists in the light of some variables. *Specialized International Educational Journal*. 4 (5), 45-62.
- Rajab, M., Sultan, R., & Abdel Hamid, S. (2017). Educational requirements for speech-language pathologists to work in the field of people with special needs. *Journal of Culture and Development*. 18(118). 58- 27.
- Taqatqa, F. A. (2018). The Effectiveness of the Auditory Rehabilitation Program in Developing Receptive and Expressive
- المراجع الأجنبية
- Al-Duwaidah, A. M., & Khalil, Y. F. (2012). The extent to which the speech and language therapist has professional competencies in (CEC) according to the standards of the Association of Exceptional Children in the Kingdom of Saudi Arabia. *Childhood and Education Journal*. 4 (9) , 63-105.
- Al-Harbi, M. Z., & Hariri, H. (2016). Administrative and educational problems in the integration programs in Qassim schools from the viewpoint of special education teachers. *Journal of the Faculty of Education, Benha University, Faculty of Education*, 27(106), 1-42.
- Al-Harbi, T. A., Al-Anazi, A. M., & Al-Sumairi, Y. A. (2019). *Field training in speech and language: theoretical foundations and applied models*. Ummah Foundation for Publishing and Distribution.
- Al-khatib, J. (2005). Introduction to hearing impairment. Dar al-fekr.
- Al-mazeed, M. M., & Al Rayes, T. S. (2020). Professional competencies for speech training teachers in programs for the deaf and hard of hearing: their importance and availability. *The Arab Journal of Disability and Gifted Sciences*, 4(12), 1-34.
- Al-Mousa, N. A. (2008). *The process of special education in the Kingdom of Saudi Arabia from isolation to integration*. Dar Al-Qalam.
- Al-Salem, M. A. A. & Al-Humaidan, O. A. S. (2020). Levels of knowledge among speech and language therapists regarding competencies when working with deaf and hard of hearing students. *Journal of Special Education and Rehabilitation: Foundation for Special Education and Rehabilitation*, 10(34), 103-139. Retrieved from
- Al-Skarnh, M. A. (2020). The reality of the challenges facing teachers in integrating language skills for pre-school children with Hard of Hearing *International Journal of Science and Rehabilitation of People with Special Needs*. (9).168-1

عيده الرويلي: فاعلية استراتيجية المدخل البصري المكاني في تنمية المفاهيم الهندسية لدى طالبات ...

فاعلية استراتيجية المدخل البصري المكاني في تنمية المفاهيم الهندسية لدى طالبات الصف الأول

الثانوي واتجاهاتهن نحوه

د. عيده منيزل الرويلي⁽¹⁾

(قدم للنشر 1443/07/30 هـ - وقبل 1443/10/08 هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة للتعرف على فاعلية استراتيجية المدخل البصري المكاني في تنمية المفاهيم الهندسية لدى طالبات الصف الأول الثانوي واتجاهاتهن نحوه، استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (69) طالبة، جرى اختيارهن بالطريقة القصدية، وتوزعن في شعبتين إحداهما شعبة تجريبية من مدرسة الثانوية العاشرة للبنات وعددهن (36) طالبة، والأخرى شعبة ضابطة من مدرسة الثالثة للبنات وعددهن (33) طالبة في أثناء الفصل الدراسي الأول (2021/2022 م). ولتحقيق أهداف الدراسة جرى إعداد اختبار تحصيلي في وحدة المفاهيم الهندسية تكوّن من (20) فقرة اختبارية تنوعت بين الفقرات الموضوعية وعددها (16) فقرة اختبارية، وفقرات مقالية وعددها (4) فقرات اختبارية، ومقياس لاتجاهات الطالبات نحو متنى المدخل البصري المكاني في تدريس المفاهيم الهندسية بلغت فقراته (15) فقرة توزعت بالتساوي على ثلاثة مجالات، هي: المجال الأكاديمي، والمجال النفسي، والمجال الاجتماعي. كانت قيم معاملات الثبات للمجالات (0.86 - 0.91)، وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس الكلي (0.89)، وكانت قيمة آيتا (حجم الأثر) هي (0.793). وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ولصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات. وأوصت الدراسة بتشجيع معلمي الرياضيات على توظيف المدخل البصري المكاني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: المدخل البصري المكاني، المفاهيم الهندسية، الصف الأول الثانوي.

The Effectiveness of the Visual-Spatial Approach Strategy in Developing the Geometric Concepts of First-year Secondary Female Students and their Attitudes Towards It

Eida M. Al-Ruwaili⁽¹⁾

(Submitted 04-03-2022 and Accepted on 09-05-2022)

Abstract: The study aimed to identify the effectiveness of the visual-spatial approach strategy in the development of geometric concepts among first-year secondary students and their attitudes towards it.) a female student, and the other is an officer division from the Third School for Girls, and their number was (33) students during the first semester (2021/2022 AD). To achieve the objectives of the study, an achievement test was prepared in the Engineering Concepts Unit. The test consisted of (20) test items that varied between the objective and (16) test items, and the essay items, which numbered (4) test items, and a measure of the students' attitudes towards the visual-spatial approach approach in teaching concepts. Engineering paragraphs amounted to (15) paragraphs, distributed equally into three areas: the academic field, the psychological field, and the social field. The values of the reliability coefficients for the domains were (0.86 - 0.91), the value of the reliability coefficient for the overall scale was (0.89), and the value of ETA (effect size) was (0.793). The results of the study showed that there was a statistically significant difference at the level of significance and in favor of the experimental group in the post application of the achievement test and the attitude scale. The study recommended encouraging mathematics teachers to employ the visual-spatial approach in teaching mathematics at the secondary level.

Keywords: The visual-spatial approach, engineering concepts, first grade of secondary school.

(1) Associate Professor of Curriculum and Mathematics Teaching - Al-Jouf University

(1) أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك - جامعة الجوف

E-mail: e.m.n3434@gmail.com

المقدمة

يتميز هذا العصر بالانفجار المعرفي والتطورات المتلاحقة، مما جعل أمام المختصين والتربويين تحديات جديدة تستدعي مواجهتها بالتحديث والتجديد وتوظيف الاستراتيجيات الحديثة في التدريس لتزويد المتعلمين بما يحتاجون إليه في حياتهم اليومية من معارف ومهارات واستراتيجيات ومدخل تمكنهم من حل مشكلاتهم، والاعتماد على أنفسهم وتنمية تفكيرهم التحليلي واتجاهاتهم الإيجابية نحو تعلم الرياضيات، ونتيجة لهذه التغيرات والتطورات المتسارعة في كل مجالات الحياة العلمية والتكنولوجية والاقتصادية، نشأ كم هائل من المعرفة. لذلك فإن أصحاب الحضارات المتقدمة يسعون بدرجة كبيرة إلى تنظيم وترتيب المعرفة لتحقيق أقصى درجات الاستفادة من تطور العملية التربوية والتعليمية، إذ إن استمرار التطوير والتنمية أصبح سمة من سمات العصر وذلك لمواكبة طرق النجاح والوصول إلى مصاف دول العالم. وعند الحديث عن تطوير العملية التعليمية في مدارسنا، لا يمكننا إغفال الدور الهام والفعال الذي تقوم بها مادة الرياضيات في تنمية المهارات العقلية والحياتية للمتعلمين، والقدرة على مواجهة المشكلات العلمية وإيجاد الحلول المناسبة لها، بالإضافة إلى ضرورتها لفهم مجالات المعرفة المتعددة كالفيزياء والكيمياء والفلك والهندسة، ودورها في إتمام التعاملات الحسابية الحياتية. (أبو سكران، 2012). وليس هناك علم أو فن أو تخصص إلا وكانت الرياضيات مفتاحاً له، وإن ضبط وإتقان أي منها يرتبط بدرجة كبيرة بحجم الرياضيات التي هي أم العلوم وخدامتها. (رصرص، 2007).

ويعد مدخل التصور البصري من أهم المداخل التعليمية التي تنمي التفكير لدى المتعلمين، والذي يكمل الحلقة المفقودة في المناهج الدراسية، ويواجه التحديات التي يفرضها عصر الثورة المعلوماتية، والتعلم بمدخل التصور البصري المكاني يساعد على تبسيط المحتوى التعليمي بحيث يسهل على المتعلم

فهمه، وذلك عن طريق توظيف مجموعة من الأدوات البصرية التي من خلالها تتم عملية المعالجة البصرية المكانية للمعلومات المجردة. ويتطلب ذلك مجموعة من العوامل التي تتفاعل مع بعضها البعض كالقدرة على الإدراك، والتنظيم، والتخيل. (Buagajsk, 2003).

يمكن تعريف مدخل التصور البصري المكاني بأنه مدخل للتعليم، والتعلم يعتمد على التخيل، والتصور البصري يهدف لتوظيف القدرات البصرية المكانية لدى المتعلمين في اتجاهين متوازيين، أولهما: قيام المتعلم بتميز وتفسير المعلومات الممثلة بصرياً، وثانيهما: قيام المتعلم بعمل تمثيلات بصرية مكانية للمعلومات، والأفكار بشكل يتم فيه ربط الخبرات الجديدة مع الخبرات السابقة الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم، أو باستخدام الوسائط البصرية كأدوات لتحقيق هذا الربط (المنير، 2008). ويتفق بركات (2006) والدمرداش (2008) وعزو (2001) على تعريف التصور البصري المكاني بأنه قدرة المتعلم على تخيل الأشياء، واستطاعته القيام بمجموعة من الأنشطة البصرية التي تتضمن إدراك العلاقات، والمعلومات المكانية، وتحويل هذه المعلومات إلى صورة عقلية يمكن استدعاؤها دون الرجوع إلى المتغير الفيزيقي الأصلي. ويرى عبيد (2004) أنَّ مفهوم التصور البصري المكاني هو القدرة على الإدراك المكاني، والقدرة على التفكير البصري من خلال الصور والخرائط، والتصميمات، والمخططات، والرسوم، والإشكال، والنماذج، كذلك القدرة على التخيل، والتصور الذهني، وإدراك العلاقات. (Boakes, 2009).

وتُعرَّف الذاكرة البصرية بأنها أدنى مستوى لعملية تنظيم المعلومات البصرية. ويشار إلى المعلومات البصرية بالذاكرة الرمزية، والتي تعتبر ذاكرة مؤقتة، حيث إن المعلومات ستظل مخزنة في الذاكرة حتى مع غياب المثير (Kaufmanns & Helstrup, 2009) ويظهر عند الكثير من المتعلمين أن لديهم القدرة على التصور البصري، وبالرغم من ذلك يعانون من ضعف الذاكرة البصرية، فالاحتفاظ بالصور المرئية في الذاكرة لمدة

والاشكال وغيرها من العناصر البصرية اللازمة لاستحضار الصور، والتفكير في الأسئلة، وتنظيم الأفكار، وتصور الاحتمالات، والإدراك البصري يسبق الإدراك اللفظي في تطور الإنسان حيث يمكن للإنسان فهم وإدراك المعلومات البصرية أسرع (6333 مرة) من المعلومات المعروضة عليه لفظيًا، فالتفكير البصري هو وسيلة سريعة لنقل المعلومات، ويتأثر بالعديد من العوامل، منها: الخبرات السابقة للفرد، والثقافة السائدة في المجتمع، وعناصر البيئة التي يعيش فيها الفرد. (Burmarkm , 2002).

وإن من دواعي المدخل البصري المكاني الذي حددها بعض التربويين تكوين اتجاهات إيجابية نحو دراسة المناهج الدراسية ومن ضمنها الرياضيات، وتجعل المتعلم أكثر نشاطاً ودافعية للتعلم، وذلك بما يشمله من تمثيلات وأنشطة بصرية حيث إنها تساعد المتعلم على التفكير والتخيل والرسم والمقارنة، وتعزز الحدس والفهم في مادة الرياضيات.

وتعد الهندسة أحد فروع الرياضيات، وتعتمد دراستها بالدرجة الأولى على الأساليب المتقدمة في التفكير، لذا تعتبر من أفضل المجالات التي يمكن استثمارها في تنمية التفكير. إن الرياضيات علم تجريدي يهتم بالتفكير وأنماطه، ويتكون من مجموعة فروع تقليدية هي: علم الحساب الذي يعالج الأعداد والأرقام والحسابات، وعلم الجبر لغة الرموز والعلاقات، وعلم الهندسة الذي يدرس الشكل والحجم والفضاء، ويمكن إضافة علم المثلثات، والإحصاء، والتفاضل والتكامل إلى هذه الأنواع التقليدية فأصبح ينظر إلى الرياضيات على أنها نظام متكامل تستخدم لغة موحدة، وفروعها مرتبطة ببعضها البعض (أبو زينة، 2001). كما أن لها أهمية في الحياة، لما توفره من فرص كبيرة للمتعلمين، لكي ينظروا، ويقارنوا، ويقسموا، ويعزز الثقة بالنفس، وذلك من خلال تنمية القدرات الحسابية، والفكرية؛ مما يساهم في توفير مجال خصب لتنمية التفكير لديهم (عباس، 2002).

طويلة يرتبط بقوة الذاكرة البصرية لديهم، لذلك فإن الاهتمام بتقوية الذاكرة البصرية لدى المتعلمين من ضروريات التعلم البصري المكاني (Maxwell, 2003).

ويعتمد المدخل البصري المكاني (visual optical approach) بصفه أساسيه على الوسائط البصرية التي تنتهي لدى الطلبة قدره على التخيل والتصوير البصري، وتساهم في تكوين التصورات العقلية و عندما نستطيع توظيف القدرات البصرية المكانية للأطفال بالإستعانة ببعض الوسائط البصرية كالصور والرسوم والألغاز المصورة، والمشابهات المصورة، وأنشطه الفنون البصرية والتي منها الرسم والتلوين والتركيب والتشكيل Hegarty (1999, Kozheverkof &؛ نعيمة وسحر، ٢٠٠١؛ Sworel, 2002)، كل ذلك يعد من مكونات المدخل البصري المكاني الذي نحن بصدد دراسة تأثيره على تكوين المفاهيم الهندسية ويعد هذا المدخل من مداخل التعليم والتعلم الذي يتصف بميزات خاصة لأنه يعمل على تكامل النصفين الكرويين للمخ وينمي الذكاء البصري المكاني (إيمان الهواري ٢٠١٢). وترى درويش (2013) أن المدخل البصري المكاني يهتم بتنمية القدرة على التفكير البصري من خلال عمليتين؛ أولهما الإبصار وذلك باستخدام حاسة البصر لتعريف وتحديد مكان الأشياء، وفهمها وتوجيه الفرد لما حوله في العالم المحيط؛ ثانيًا التخيل، وهي عملية تكوين الصورة الجديدة عن طريق تدوير وإعادة استخدام الخبرات الماضية، والتخيُّلات العقلية، وذلك في غياب المثيرات البصرية وحفظها في العقل. وتتكون القدرة المكانية من عاملين رئيسيين هما : التصور المكاني (visualation spatial)، التوجيه المكاني (Orientation Spatial) (ريان، 2008). وهذا ما بينته دراسة (Battista&Clements, 2009) أن دراسة الهندسة تعني دراسة الأشكال المكانية والعلاقات والتحويلات التي تجري عليها وترجمتها إلى سياق رياضي، فالهندسة المدرسية بهذه الصورة ترتبط بقوة مع الاستدلال المكاني. وتشتمل عملية تنمية التفكير البصري استخدام الصور والرسومات، والألوان، والخطوط

باستمرار ينظر إلى المعلم على أنه شخص كبير مر بخبرات عديدة جعلته أكثر إلمامًا بحقائق الأمور، وهذه النظرة تجعل الطلبة أكثر استعدادًا لتقبل آراء واتجاهات معلمهم ، في كثير من الأمور خاصة إذا كانت علاقاتهم به مبنية على حسن التفاهم والتقدير..

وقد حظي البحث باهتمام الباحثين حيث هدفت دراسة الكوري والمعموري (2021) إلى التعرف على فاعلية استخدام المدخل البصري المكاني على تنمية مهارات التفكير التحليلي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي بمحافظة تعز، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذا تصميم المجموعتين (القبلي والبعدي) عند تطبيق أداة الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة جرى إعداد اختبار في مهارات التفكير التحليلي تكون من (26) فقرة، ومقياس اتجاهات نحو الرياضيات، جرى تطبيقها على عينة تكونت من (40) طالبًا وطالبة من طلبة مدرسة التعاون كوبرية بمديرية الشمايتين في محافظة تعز للعام الدراسي (2019-2020)، قسمت إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار مهارات التفكير التحليلي ومقياس الاتجاهات في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة الجني (2016) إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى التفكير الهندسي ومستوى القدرة المكانية لدى الطالبات في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف الثالث ثانوي القسم العلمي بمنطقة المدينة المنورة، اختيرت بشكل عشوائي وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مستوى التفكير الهندسي "لفان هيل" المقنن على بيئة المملكة العربية السعودية، واختبار القدرة المكانية من وضع وتقنين الباحثة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي. وجرى استخدام التكرارات والنسب المئوية ومعامل ارتباط بيرسون. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج

وقد حظيت الاتجاهات بأهمية كبيرة في العلوم التربوية والنفسية، ويرى عفانة ونهان (٢٠٠٣) بأن الاتجاهات نحو الرياضيات نوع من الاستعداد العقلي والمعرفي لتوليد الاستجابات لدى الطلبة التي تساعدهم على البحث والتنقيب على حلول المشكلات الرياضية التي تواجههم في أثناء تعلم الرياضيات سواء أكانت الاستجابات إيجابية أم سلبية.

وتكمن أهمية تكوين الاتجاهات في أن: (الخولي، 2003)

- الاتجاهات تحدد طريق السلوك وتفسره.
- الاتجاهات تنظم العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش في المتعلم .
- الاتجاهات تنعكس في سلوك المتعلم وأقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين.
- الاتجاهات تبلور وتوضح صورة العلاقة بين المتعلم وبين عالمه الاجتماعي. فالاتجاهات الطلاب الإيجابية نحو الرياضيات تساعد على تعلم الرياضيات في حين أن الاتجاهات السلبية ونحوها تكبت عملية التعلم وتؤثر مستقبلاً في اختيار المسالك الحياتية لهم (وليم عبيد ، ٢٠٠٤). ولأن الاتجاهات مكتسبة وليست مورثة، فيحدد إبراهيم (2009) أهم العوامل التي تساعد في تكوين الاتجاهات لدى المتعلمين بما يلي:
- الممارسة: فالالاتجاهات تتكون عن طريق الممارسة في مواقف مختلفة، ويجب أن لا تقتصر الممارسة على التكرار الرتيب للعمل وإنما يقصد بها التكرار المعزز والموجه لغرض معين، وبالتالي ستؤدي حتمًا إلى تكوين ما نريده من اتجاهات.
- الخبرات: الخبرات التي تثير انفعالات قوية تؤثر في اتجاه المتعلم؛ فإذا كانت خبرات سارة فإنها تؤدي إلى تكوين اتجاه موجب والعكس صحيح..
- التأثير الشخصي: يلعب التأثير الشخصي دورًا كبيرًا في تكوين الاتجاهات فيعتبر المعلم من الشخصيات الهامة التي تؤثر في اتجاهات طلبته، فالمتعلم

الدراسة من (183) طالبًا من خمس مدارس ثانوية، وقد كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تفضيل الطلبة للتفكير البصري بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة منخفضي التحصيل، كما كشفت الدراسة عن وجود ارتباط قوي بين الطلبة الذين يفضلون التفكير البصري وأدائهم الرياضي في التفاضل والتكامل.

وأجرى (Woolner, 2004) دراسة عن أثر القدرة البصرية المكانية في تدريس مادة الرياضيات، استخدمت المنهج التجريبي في مدينة نيوكاسل في إنجلترا، وتكونت عينة الدراسة من (34) طالبًا من طلبة الصف الأول الثانوي جرى تقسيمها إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة بالتساوي. وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في اختبار القدرة البصرية لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بتطوير استخدام المراثيات اللفظية والأساليب المعرفية في تدريس المقررات الدراسية.

تبين بعد مراجعة الدراسات السابقة أن الباحثة استفادت من الدراسات السابقة من خلال الاطلاع على أدوات الدراسات والأبعاد التي بنت على أساسها فقرات الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاهات وأبعاده نحو الرياضيات مما شجع الباحثة على وضع فقرات تتناسب والفئة العمرية من الطالبات والتي أجريت عليها الدراسة. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تعتمد على أنشطة متنوعة في أحد فروع الرياضيات الحديثة والمعتمدة على توظيف الألعاب المتنوعة والغاية من ذلك مساعدة الطالبات في اكتشاف المفاهيم والتعميمات والمهارات الرياضية التي يكون لها الأثر في تنمية اتجاه المتعلمين نحو الرياضيات. وتعتبر هذه الدراسة، على حد علم الباحثة، ذات قيمة، إذ إنها تفتح بابًا لاستخدام الصور والرسومات في التعليم، خصوصًا في المرحلة الثانوية. وترى الباحثة أن استخدام الصور والرسومات يخاطب حاسة البصر لدى الطالبات ويثيرها، مما يساهم في نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

التالية: تدني مستوى التفكير الهندسي لدى طالبات المرحلة الثانوية. حيث كانت النسبة الأكبر من عينة الدراسة ضمن المستوى الثاني من مستويات التفكير الهندسي وهو المستوى التحليلي، وتدني مستوى القدرة المكانية لدى طالبات المرحلة الثانوية، حيث كانت النسبة الأكبر من عينة الدراسة ضمن المستوى الأول من مستويات القدرة المكانية وهو مستوى الإدراك المكاني. كما أظهرت الدراسة وجود علاقة موجبة بين مستوى التفكير الهندسي ومستوى القدرة المكانية.

هدفت دراسة أحمد (2015) إلى التعرف على أثر استخدام المدخل البصري في تنمية القدرة على حل المسائل الرياضية في الهندسة الفراغية والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بغزة، استخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة ممثلة من طلاب الصف العاشر الأساسي بمدرسة الجنان الثانوية للبنين في مدينة خان يونس، وجرى تقسيمها إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية قوامها (34) طالبًا، ومجموعة ضابطة قوامها (34) طالبًا، وقد أعد الباحث لتحقيق أهداف الدراسة اختبارًا لقياس القدرة على حل المسائل الرياضية في الهندسة الفراغية و مقياس الاتجاه نحو الهندسة الفراغية، وجرى تطبيقها على عينة تكونت من (68) طالبًا من طلاب مدرسة الجنان الثانوية للبنين في مدينة خان يونس للعام الدراسي (2013-2014)، قسمت العينة إلى مجموعتين ومجموعة تجريبية تدرس وحدة الهندسة الفراغية ومجموعة ضابطة تدرس الوحدة بالطريقة الاعتيادية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار قياس القدرة على حل المسائل الرياضية في الهندسة الفراغية ومقياس الاتجاهات في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

أجرى هاسيومير وأوجلو وتشيكين (Haciomeroglu & Chicken, 2012) دراسة سعت إلى التعرف على مستوى الأداء الرياضي لدى طلاب مقرر التفاضل والتكامل من خلال التفكير البصري باستخدام العروض البصرية لتعليم اشتقاق الدوال الرياضية. وقد تكونت عينة

مشكلة الدراسة

ظهرت مشكلة الدراسة من خلال عمل الباحثة في تدريس المناهج وطرق تدريس الرياضيات في الجامعات السعودية، ونتيجة للقاء الباحثة مع عدد من معلمات مقرر الرياضيات في أثناء ورشة تدريبية حول المفاهيم الهندسية تبين أن معظم المعلمات يواجهن العديد من الصعوبات في تدريس الرياضيات ووجود صعوبة في فهم الطالبات للعديد في موضوعات مقرر الرياضيات وعدم استيعابهن لهذه الموضوعات، وحتى يسهل فهم موضوعات الرياضيات لا بد من توظيف طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة بهدف تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، ومن هذه الطرائق والاستراتيجيات التدريسية الحديثة المدخل البصري المكاني الذي يساعد في تحسين عملية التعلم والتعلم لموضوعات الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي، إذ إن التصور البصري قد يساعد في إعادة تصور الخبرة المرئية في ذهن المتعلم، كون المدخل البصري المكاني يعتمد على الرؤية والتخيل والخبرة السابقة الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم التي تحدث لها عمليات التمثيل، والمواءمة لاستيعاب الخبرة الجديدة بواسطة الصور والرسومات والوسائل والمواد التعليمية المساعدة لتوضيح هذه الخبرة كاستخدام المتشابهات والمجسمات والرسوم البيانية، وهذا ما أثبتته الدراسات فالدماع، بحسب هذه الدراسات، يستطيع استيعاب (3600) صورة في الدقيقة، وأن ما يتراوح بين (80% - 90%) من المعلومات يتلقاها الدماغ عن طريق البصر، وهذا ما اتفقت عليه نتائج دراسة الكوري والمعموري (2021)، ونتائج دراسة إبراهيم (2017)، ونتائج دراسة أحمد (2015)، ونتائج دراسة جندية (2014)، التي سعت لمعرفة فاعلية استخدام المدخل البصري المكاني في تنمية المفاهيم الهندسية والحس المكاني لدى طالبات الصف الأول الثانوي واتجاهاتهن نحوه. فرضيات الدراسة: تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في تنمية المفاهيم الهندسية. الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطي تقديرات الطالبات على التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة. أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يأتي:

- 1- معرفة فاعلية استخدام المدخل البصري المكاني في تنمية المفاهيم الهندسية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
 - 2- معرفة فاعلية استخدام المدخل البصري المكاني في تنمية المفاهيم الهندسية لدى طالبات الصف الأول الثانوي لمقياس الاتجاهات.
- أهمية الدراسة: تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:
- تقديم إطار نظري للمدخل البصري المكاني في تنمية المفاهيم الهندسية لدى طالبات الصف الأول الثانوي واتجاهاتهن نحو الرياضيات، مما يفيد الباحثين والدارسين في تخصص الرياضيات.
 - تعميم نتائج هذه الدراسة على الباحثين والقائمين على العملية التعليمية والطلبة ومؤلفي المناهج الدراسية والمعلمين والمعلمات في الميدان التربوي.
 - تقديم أدوات للدراسات البحثية التي يجريها الباحثون كاختبار التحصيل في تنمية المفاهيم الهندسية ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات، مما يمكن أن يستخدمها باحثون في مجال المناهج وتدريب الرياضيات على عينات أخرى.
 - تقديم دليل للتدريس باستخدام المدخل البصري المكاني لتنمية المفاهيم الهندسية مما يفيد معلمي

يشير التخيل المكاني إلى تمثيل العلاقات المكانية بين أجزاء الشيء وموقع الأشياء في الفراغ أو الحركات.

المفاهيم الهندسية: عرّفها جاب الله (1412) هي المكونات الأساسية للبناء المعرفي ويعد تركيباً عقلياً يكونه الفرد نحو أحد المعاني المقبولة اجتماعياً، وهي ألفاظ تجمع بها في فكرة واحدة ما نعرفه من صفات مشتركة بين عدة عناصر.

الاتجاهات نحو الرياضيات (Attitudes towards Math): يعرّف حسن شحاتة وزينب النجار (٢٠٠٣)، (١٦) الاتجاه بأنه الاستجابة التي يبديها الفرد نحو شيء معين إما بالقبول أو بالرفض نتيجة مروره بخبرة معينة ويعبّر عنه بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في مقياس الاتجاهات المعد لهذا الغرض.

وتعرّفه الباحثة إجرائياً بأنه الاستجابة التي يبديها تلميذ الصف الأول الثانوي نحو الرياضيات سواء كان ذلك بالقبول أم بالرفض أم بالحياد. ويستدل على ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها في مقياس الاتجاه نحو الرياضيات.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذا تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة؛ لاستقصاء فاعلية استخدام المدخل البصري المكاني في تنمية المفاهيم الهندسية لدى طالبات الصف الأول الثانوي واتجاهاتهن نحوه.

عينة الدراسة: قامت الباحثة باختيار مدرستين من مدارس محافظة القريات في المملكة العربية السعودية، خلال الفصل الأول للعام الدراسي (1442/1443هـ)، وهما مدرسة الثانوية العاشرة للبنات، ومدرسة الثالثة للبنات بالطريقة القصدية، وذلك لتعاون إدارتي المدرستين مع الباحثة في تسهيل مهمتها، ووجود أكثر من شعبة صفية للصف الأول الثانوي فيهما. وجرى توزيعهم عشوائياً على مجموعتين، المجموعة التجريبية، وتكونت من شعبة في مدرسة الثانوية

ومعلمات الرياضيات في الإعداد لتحضير دروسهم اليومية (التخطيط).

- قد يستفيد من هذه الدراسة المشرفون التربويون وذلك من خلال تصميم ورشات عمل تهتم بالقدرة المكانية وعلاقتها بالمحتوى الهندسي في مقرر الرياضيات.

حدود الدراسة: تتحدد حدود هذه الدراسة بما يأتي:

- الحدود الموضوعية: وحدة المفاهيم الهندسية من مقرر الرياضيات (1) التعليم الثانوي (البرنامج المشترك) للصف الأول الثانوي.

- الحدود الزمانية: جرى تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2021/2022م).

- الحدود المكانية: جرى تطبيق هذه الدراسة في المدارس التابعة لإدارة التربية والتعليم لمحافظة القريات في المملكة العربية السعودية.

- الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على معلمي الرياضيات الذين يدرّسون الرياضيات في مدارس التعليم الحكومي والتابعة لإدارة التربية والتعليم بمحافظة القريات.

مصطلحات الدراسة: جرى تعريف المصطلحات الآتية في الدراسة:

المدخل البصري المكاني: وتعرّفه نانا محمد (2014) بأنه مجموعة أنشطة تعليمية تعلمية تعمل فيها القدرات البصرية المكانية على تمييز المعلومات والأفكار الممثلة بصيرياً والقيام بعمل تمثيلات بصرية مكانية للمعلومات والأفكار السابقة الموجودة في البنية المعرفية لدى المتعلم بحيث يتم استيعاب الخبرة الجديدة من خلال بعض الوسائل والمواد التعليمية لتوضيح هذه الخبرة كاستخدام الصور التوضيحية ومقاطع الفيديو وخرائط المفاهيم والمتشابهات.

وتعرّفه الباحثة بأنه مجموعة من الأنشطة التعليمية التعليمية التي تعتمد على التخيل البصري ليشير ذلك إلى تمثيل المظهر المرئي كالشكل واللون واللمعان، في حين

العاشرة للبنات وعددهن (36) طالبة، والأخرى
المجموعة الضابطة وتكونت من شعبة من المدرسة
الثالثة للبنات وعددهن (33) طالبة. والجدول (1) يبين
توزيع أفراد الدراسة حسب المجموعة.

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية

المجموعة	عدد الطالبات	النسبة المئوية
المجموعة الضابطة	33	47.83%
المجموعة التجريبية	36	52.17%
المجموع	69	%100.00

التوزيع العام لأنشطة البرنامج التدريبي:

- جرى تقسيم البرنامج التدريبي إلى ثلاث مراحل تدريبية
وجرى وضع هدف عام لكل مرحلة من هذه المراحل.
- قسمت المرحلة الواحدة إلى حصص متتابعة وجلسات
تقويمية، وحددت أهداف لكل حصة أو تقويم، وبلغت
عدد الحصص ما بين (10-12) حصة.
- قسمت الحصة الواحدة إلى مجموعة من الأنشطة
التدريبية والتقويمية، ويقصد بالنشاط التدريبي هنا
النشاط الذي تكتسب الطالبة من خلاله بعض المهارات
المحددة بمساعدة المعلمة، والنشاط التقويمي هو
النشاط الذي يهدف إلى التأكد من مدى إتقان الطالبة
للمهارة.
- حدد هدف لكل نشاط تدريبي أو تقويمي مع تحديد
محك الإتقان لكل نشاط ومحك الإتقان هي الدرجة
التي تعكس تحقيق الطالبة لهدف النشاط الذي على
أساسه تتمكن من الانتقال إلى النشاط التالي.

صدق البرنامج والدراسة الاستطلاعية: بعد الانتهاء
من الصورة الأولية للبرنامج قامت الباحثة بعرضه على
مجموعة من المحكمين في المناهج وطرق تدريس
الرياضيات وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم
والتحليل الإحصائي.

الدراسة الاستطلاعية للبرنامج: قامت الباحثة بدراسة
استطلاعية للبرنامج على عينة قوامها (20) طالبة جرى
اختيارهن عشوائياً من خارج أفراد عينة الدراسة، حيث
بينت نتائج الدراسة الاستطلاعية للبرنامج أنها مناسبة
للمحتوى وملائمة للاستراتيجية المستخدمة في عرض
محتوى البرنامج ومناسبة للأدوات والوسائل التعليمية

أدوات الدراسة: جرى استخدام الأدوات الآتية في هذه
الدراسة:

الأداة الأولى: البرنامج التدريبي وفق المدخل البصري
المكاني في تنمية المفاهيم الهندسية والحس
المكاني:

البرنامج التدريبي مجموعة من الأنشطة التعليمية
المرتبطة والمكملة لبعضها البعض بهدف التعليم،
ويتضمن البرنامج مجموعة من المهارات المحددة التي
يدرسها المتعلم من خلال طرائق واستراتيجيات تدريس
محددة من خلال اتباع إجراءات محددة وخطوات
متسلسلة، وفي هذه الدراسة تم توظيف عدة مهام
وأنشطة بصرية مكانية ضمن أهداف سلوكية محددة
قدمت للطالبات في أثناء الحصة الدراسية
لموضوعات الرياضيات.

محتوى البرنامج: تضمن المحتوى مجموعة من
الأنشطة الخاصة بمهارات التصور البصري المكاني:

- التدوير الذهني وقد استخدم لقياس مستواه
اختبار تدوير البطاقات.
- التذكر البصري وتضمن أنشطة ورقية متعددة.
- التصور المكاني وقد استخدم لقياس مستواه
اختبار تطور السطوح واختبار طي الورقة.
- الإدراك المكاني وقد استخدم لقياس مستواه
اختبار الصور المتطابقة، واختبار الصور المخفية.

تصحيح الاختبار التحصيلي: أعطيت خمس درجات لكل إجابة صحيحة لكل سؤال، لذلك تراوحت درجة كل مجال بين (0 - 25) وتراوحت درجات الاختبار ككل بين (0-100).

الأداة الثالثة: مقياس الاتجاهات: قامت الباحثة بتصميم مقياس لاتجاهات الطالبات نحو منحنى المدخل البصري المكاني في تدريس المفاهيم الهندسية. تكوّن المقياس من (15) فقرة توزعت بالتساوي على ثلاثة مجالات، وهي: المجال الأكاديمي، والمجال النفسي، والمجال الاجتماعي.

صدق مقياس الاتجاهات: للتحقق من صدق المقياس، جرى عرضه على لجنة من المحكمين والخبراء في الجامعات السعودية، وعددهم (9) محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، وتم الأخذ بتوجيهات ومقترحات أعضاء اللجنة، حيث جرى تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات عندما أجمع خمسة محكمين على ذلك.

ثبات مقياس الاتجاهات: جرى التحقق من ثبات المقياس، من خلال حساب معاملات الثبات له باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، حيث جرى تطبيقه على عينة استطلاعية عددهم (32) طالبة من خارج عينة الدراسة. كانت قيم معاملات الثبات للمجالات (0.86 - 0.91)، وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس الكلي (0.89). وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة.

تكافؤ مجموعتي الدراسة: للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة، جرى تطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات قبل تطبيق إجراءاتها، على النحو الآتي:

1) الاختبار التحصيلي: جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي حسب متغير المجموعة في التطبيق القبلي، والجدول (2) يبين ذلك

المستخدمة في تنفيذ البرنامج، وتحديد الفترات الزمنية المناسبة لكل حصة لتنفيذ البرنامج والتي تتراوح ما بين (40-45) دقيقة.

الأداة الثانية: الاختبار التحصيلي: قامت الباحثة بتصميم اختبار تحصيلي في وحدة المفاهيم الهندسية من رياضيات (1) التعليم الثانوي (البرنامج المشترك) للصف الأول الثانوي، وفق جدول المواصفات في الموضوعات التي جرى تدريسها. تكوّن الاختبار من (20) فقرة اختبارية تنوعت بين الفقرات الموضوعية وعددها (16) فقرة اختبارية، وفقرات مقالية وعددها (4) فقرات اختبارية. وقد توزعت فقرات الاختبار على أربعة مجالات، هي: مجال التخيل الفراغي البصري، ومجال الإدراك البصري، ومجال التعرف على الاتجاهات والمواقع، ومجال قراءة الأشكال والرسومات البيانية بالتساوي.

صدق الاختبار التحصيلي: جرى عرض الاختبار التحصيلي على (10) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات السعودية، للتأكد من وضوح فقرات الاختبار ومقروئيتها وملاءمتها للغرض الذي أعدت لأجله. حيث أجريت التعديلات اللازمة بناء على التغذية الراجعة التي تم الحصول عليها من قبل المحكمين، وقد حافظ الاختبار على عدد فقراته والبالغة (20) فقرة. حيث تمّ قبول التعديلات التي أجمع عليها المحكمون بنسبة اتفاق (80%)، واعتبرت هذه النسبة مناسبة لغايات البحث العلمي. وفي ضوء آراء المحكمين جرى تعديل صياغة بعض فقراته.

ثبات الاختبار التحصيلي: للتحقق من ثبات الاختبار التحصيلي، قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر- ريتشادسون 21 (R-K 21) من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج أفراد الدراسة حيث جرى تطبيقه على عينة استطلاعية عددهم (32) طالبة من خارج عينة الدراسة، وبلغت قيمة معامل الثبات (0.81)، ويعد هذا مؤشرًا مناسبًا لأغراض الدراسة الحالية.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي حسب متغير المجموعة في التطبيق القبلي

المجالات	المجموعة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
مجال التخيّل الفراغي البصري	الضابطة	11.621	3.514
	التجريبية	11.208	3.528
مجال الإدراك البصري	الضابطة	10.659	3.629
	التجريبية	10.872	3.118
مجال التعرف على الاتجاهات والمواقع	الضابطة	8.666	4.216
	التجريبية	8.495	4.002
مجال قراءة الأشكال والرسومات البيانية	الضابطة	8.105	3.714
	التجريبية	8.247	3.561
الاختبار التحصيلي ككل	الضابطة	39.051	2.985
	التجريبية	38.822	2.971

*الدرجة العظمى من (25).

يلاحظ من الجدول (2) وجود فرق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي حسب متغيرات المجموعة في التطبيق القبلي. ولتحديد مستويات

ال دلالة الإحصائية لتلك الفروق، جرى استخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة (Independent Samples t test)، حيث كانت النتائج

كما هي في الجدول (3).

جدول (3): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي حسب

متغير المجموعة في التطبيق القبلي

المجالات	المجموعة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
مجال التخيّل الفراغي البصري	الضابطة	11.621	3.514	67	0.487	0.591
	التجريبية	11.208	3.528			
مجال الإدراك البصري	الضابطة	10.659	3.629	67	0.260	0.837
	التجريبية	10.872	3.118			
مجال التعرف على الاتجاهات والمواقع	الضابطة	8.666	4.216	67	0.172	0.896
	التجريبية	8.495	4.002			
مجال قراءة الأشكال والرسومات البيانية	الضابطة	8.105	3.714	67	0.162	0.915
	التجريبية	8.247	3.561			
الاختبار التحصيلي ككل	الضابطة	39.051	2.985	67	0.319	0.774
	التجريبية	38.822	2.971			

مجموعتي الدراسة في التحصيل قبل البدء بتطبيق إجراءات الدراسة.

(2) مقياس الاتجاهات: جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات حسب

يلاحظ من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي حسب متغير المجموعة في التطبيق القبلي، حيث تراوحت قيم مستويات الدلالة الإحصائية بين (0.915 – 0.591)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا مما يدل على تكافؤ

متغير المجموعة في التطبيق القبلي، والجدول (4)

يبين ذلك.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات حسب متغير

المجموعة في التطبيق القبلي

المجالات	المجموعة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
المجال الأكاديمي	الضابطة	3.33	0.689
	التجريبية	3.24	0.749
المجال النفسي	الضابطة	3.16	0.598
	التجريبية	3.22	0.605
المجال الاجتماعي	الضابطة	3.39	0.559
	التجريبية	3.34	0.671
مقياس الاتجاهات ككل	الضابطة	3.29	0.564
	التجريبية	3.27	0.503

*الدرجة العظمى من (5).

الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، جرى استخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات العينات المستقلة (Independent Samples t test)، حيث كانت النتائج كما هي في الجدول (5).

يلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات حسب متغير المجموعة في التطبيق القبلي. ولتحديد مستويات

جدول (5): نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات حسب

متغير المجموعة في التطبيق القبلي

المجالات	المجموعة	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
المجال الأكاديمي	الضابطة	3.33	0.689	67	0.511	0.537
	التجريبية	3.24	0.749			
المجال النفسي	الضابطة	3.16	0.598	67	0.408	0.561
	التجريبية	3.22	0.605			
المجال الاجتماعي	الضابطة	3.39	0.559	67	0.331	0.648
	التجريبية	3.34	0.671			
مقياس الاتجاهات ككل	الضابطة	3.29	0.564	67	0.153	0.873
	التجريبية	3.27	0.503			

مجموعتي الدراسة في الاتجاهات قبل البدء بتطبيق إجراءات الدراسة.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغير المستقل: استراتيجية التدريس، ولها

مستويان:

• المجموعة التجريبية التي خضعت للتدريس وفق

استراتيجية استخدام المدخل البصري المكاني في

يلاحظ من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات حسب متغير المجموعة في التطبيق القبلي، حيث تراوحت قيم مستويات الدلالة الإحصائية بين (0.537 – 0.873)، وهي قيم غير دالة إحصائياً مما يدل على تكافؤ

- اختبار (ت) للعينات المستقلة للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة.

- تحليل التباين المشترك الثنائي المتعدد.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الأولى ومناقشتها:
"توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في تنمية المفاهيم الهندسية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة".
لاختبار هذه الفرضية، جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي حسب متغير المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي، والجدول (6) يبين ذلك.

تنمية المفاهيم الهندسية لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

• المجموعة الضابطة التي جرى تدريسها وفق الطريقة الاعتيادية.

ثانياً: المتغيرات التابعة:

- تنمية المفاهيم الهندسية والحس المكاني: ويعبر عنه بالمتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات على مجالات الاختبار التحصيلي في المفاهيم الهندسية والحس المكاني المعد ذلك.
- اتجاهات الطالبات نحو منحنى المدخل البصري المكاني: ويعبر عنه بالمتوسطات الحسابية لتقديرات الطالبات على مجالات مقياس الاتجاهات المعد ذلك.

الأساليب الإحصائية: جرى استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- لمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي حسب متغير المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي

التطبيق البعدي		التطبيق القبلي		المجموعة	المجالات
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*		
3.579	14.824	3.514	11.621	الضابطة	مجال التخيل الفراغي البصري
4.527	22.416	3.528	11.208	التجريبية	
3.229	14.267	3.629	10.659	الضابطة	مجال الإدراك البصري
3.850	20.441	3.118	10.872	التجريبية	
3.119	15.326	4.216	8.666	الضابطة	مجال التعرف على الاتجاهات والمواقع
3.585	21.577	4.002	8.495	التجريبية	
4.108	13.561	3.714	8.105	الضابطة	مجال قراءة الأشكال والرسومات البيانية
3.661	19.883	3.561	8.247	التجريبية	
8.659	57.978	2.985	39.051	الضابطة	الاختبار التحصيلي ككل
6.443	84.317	2.971	38.822	التجريبية	

*الدرجة العظمى من (25).

في التطبيقين القبلي والبعدي. ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، جرى استخدام تحليل التباين المصاحب الثنائي المتعدد (Two way MANCOVA)، حيث كانت النتائج كما في الجدول (7).

يلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي حسب متغير المجموعة

عيده الرويلي: فاعلية استراتيجية المدخل البصري المكاني في تنمية المفاهيم الهندسية لدى طالبات ...

جدول (7): نتائج تحليل التباين المصاحب المتعدد الثنائي للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي حسب متغير المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي

مصدر التباين	مجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا
التطبيق قيمة هوتلنغ=0.702 ح=0.012	مجال التخيل الفراغي البصري	18.924	1	18.924	6.723	0.000*	0.008
	مجال الإدراك البصري	20.514	1	20.514	6.813	0.000*	0.010
	مجال التعرف على الاتجاهات	24.928	1	24.928	8.549	0.000*	0.009
	مجال قراءة الأشكال والرسومات	23.477	1	23.477	8.698	0.000*	0.011
	الاختبار التحصيلي ككل	21.553	1	21.553	6.308	0.000*	0.013
المجموعة قيمة هوتلنغ=0.722 ح=0.004	مجال التخيل الفراغي البصري	20.846	1	20.846	7.405	0.000*	0.201
	مجال الإدراك البصري	22.608	1	22.608	7.508	0.000*	0.199
	مجال التعرف على الاتجاهات	21.044	1	21.044	7.217	0.000*	0.221
	مجال قراءة الأشكال والرسومات	20.229	1	20.229	7.495	0.000*	0.208
	الاختبار التحصيلي ككل	24.611	1	24.611	7.203	0.000*	0.793
الخطأ	مجال التخيل الفراغي البصري	185.79	66	2.815			
	مجال الإدراك البصري	198.726	66	3.011			
	مجال التعرف على الاتجاهات	192.456	66	2.916			
	مجال قراءة الأشكال والرسومات	178.134	66	2.699			
	الاختبار التحصيلي ككل	225.522	66	3.417			

• ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(0.05 \geq \alpha)$

المجموعة التجريبية. ولتحديد قيمة الفرق في متوسطات أداء طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة)، استخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة الناتجة عن عزل تأثير الأداء القبلي في المجموعتين عن أدائهن البعدي، ويبين الجدول (8) هذه النتائج.

يبين الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(0.05 \geq \alpha)$ بين درجات أفراد مجموعتي الدراسة في الاختبار التحصيلي حسب متغير المجموعة في التطبيق البعدي وذلك لصالح درجات أفراد

جدول (8): المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة على الاختبار التحصيلي في التطبيقين القبلي والبعدي

الرقم	المجالات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
		الخطأ المعياري	المتوسطات الحسابية المعدلة	الخطأ المعياري	المتوسطات الحسابية المعدلة
1	مجال التخيل الفراغي البصري	2.514	13.22	2.319	16.84
2	مجال الإدراك البصري	3.018	12.45	2.551	15.66
3	مجال التعرف على الاتجاهات والمواقع	2.876	11.97	2.628	15.06
4	مجال قراءة الأشكال والرسومات البيانية	3.011	10.81	2.499	14.09
	الاختبار التحصيلي ككل	7.300	48.45	5.623	61.65

مقداره (5.623) وهي أعلى من المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء أفراد المجموعة الضابطة (48.45) بخطأ

يبين الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية المعدلة لأداء أفراد المجموعة التجريبية بلغت (61.65) بخطأ معياري

والرسومات إلا من خلال الرؤية البصرية في الشكل، ولا يمكنه التفكير بصرياً في الشكل إلا إذا أدرك الغموض والفجوات والقصور فيه وبالتالي تكون له القدرة على تخيل الحل المناسب للمشكلات التي يواجهها من خلال ما يعرض له. في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية وطرحنا المسائل الهندسية التي لم تعتمد توظيف المدخل البصري وأنهن غير قادرات على تصور أو تخيل أو التنبؤ بالحلول المناسبة سواء كانت منطقية أم ذهنية أم استنتاجية أم تفسيرية. وتتفق نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة هاسيومير وأوجلو وتشيكين، (Haciomeroglu & Chicken, 2012) حيث كشفت الدراسة عن وجود ارتباط قوي بين الطلبة الذين يفضلون التفكير البصري وأدائهم الرياضي في التفاضل والتكامل، ودراسة الجني (2016) التي كشفت عن العلاقة بين مستوى التفكير الهندسي ومستوى القدرة المكانية لدى الطالبات في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة وأشارت إلى وجود علاقة موجبة بين مستوى التفكير الهندسي ومستوى القدرة وهي علاقة موجبة دالة إحصائياً.

النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الثانية ومناقشتها:
 "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين متوسطي تقديرات الطالبات على التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة". لاختبار هذه الفرضية، جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو منحى المدخل البصري المكاني حسب متغير المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي، والجدول (9) يبين ذلك.

معياري مقداره (7.300)؛ مما يؤكد تفوق أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى توظيف الأنشطة البصرية التي تتمثل في الصور والرسومات والتي تساعد في إثارة انتباه الطالبات، وتنمي رؤيتهن نحو التفكير البصري والتأمل في الحلول بصرياً ثم تخيل إجراءات الحل من خلال النماذج، والأشكال المطروحة في أثناء التدريس، فهي تنمي الدافعية لدى الطالبات، وتجذب انتباههن وتثير عامل التشويق، وتساعدن على تحليل وتفسير وتذكر المعلومات المكتوبة التي ترافق الصور والرسومات، وتساهم في إيضاح المعنى دون استخدام لغة لفظية، وتمكن الطلبة من إدراك المعلومات والمعاني اللفظية بسهولة من خلال تجسيدها في شكل صور ورسومات، وتثير التفكير الاستنتاجي، وتساعدن على التفكير بطريقتهم الخاصة وهو ما يساعد على حدوث التعلم لدى الطلبة، وترسيخ ما درس من موضوعات رياضية مما سهل الأمر على الطالبات في فهم كافة ما يطرح من مسائل هندسية تستدعي استذكار وتحليل عمليات حل المسألة والوصول إلى الحلول بسهولة ويسر، فالتدريس بالمدخل البصري المكاني ساعد على التركيز والتفكير لدى الطالبات قبل الإجابة عن السؤال المطروح وضبط الأخطاء غير المقصودة وقد تؤدي إلى حلول غير صحيحة، فالمدخل البصري يعتمد على التخيل والإبصار والتركيز في تحليل الموضوع من كافة جزئياته مما يزيد الوعي عند المتعلم بما يدرسه ويتابع الخطوات في عملية التحليل والبرهان لأن هذا النوع من التعلم ينمي مهارات التحليل والإدراك الجزئي والكمي وينمي تنمية المهارات الهندسية والتي تعتمد على التفسير والسببية والاستنتاج السريع فالفرد لا يمتلك الذكاء البصري إلا إذا امتلك القدرة على الإدراك المكاني، ولا يستطيع ربط العلاقات في الشكل والصور

عيده الرويلي: فاعلية استراتيجية المدخل البصري المكاني في تنمية المفاهيم الهندسية لدى طالبات ...

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو منحنى المدخل البصري المكاني حسب متغير المجموعة في التطبيقين البعدي والقبلي

المجالات	المجموعة	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
		المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
المجال الأكاديمي	الضابطة	3.33	0.689	3.35	0.781
	التجريبية	3.24	0.749	3.98	0.655
المجال النفسي	الضابطة	3.16	0.598	3.20	0.839
	التجريبية	3.22	0.605	3.79	0.732
المجال الاجتماعي	الضابطة	3.39	0.559	3.37	0.882
	التجريبية	3.34	0.671	3.91	0.617
مقياس الاتجاهات ككل	الضابطة	3.29	0.564	3.31	0.697
	التجريبية	3.27	0.503	3.89	0.448

• الدرجة العظمى من (5).

القبلي والبعدي. ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، جرى استخدام تحليل التباين المصاحب الثنائي المتعدد (Two way MANCOVA)، حيث كانت النتائج كما في الجدول (10).

يلاحظ من الجدول (9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو منحنى المدخل البصري المكاني حسب متغير المجموعة في التطبيقين

جدول (10): نتائج تحليل التباين المصاحب الثنائي للفروق بين متوسطات الحسابية لتقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو منحنى المدخل البصري المكاني حسب متغير المجموعة في التطبيقين القبلي والبعدي

مصدر التباين	المهارات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع ايتا
التطبيق قيمة هوتلغ=0.702 ح=0.012	المجال الأكاديمي	3.866	1	3.866	10.147	0.000*	0.011
	المجال النفسي	2.055	1	2.055	6.442	0.000*	0.008
	المجال الاجتماعي	4.779	1	4.779	15.367	0.000*	0.009
	مقياس الاتجاهات ككل	4.731	1	4.731	11.054	0.000*	0.011
المجموعة قيمة هوتلغ=0.722 ح=0.004	المجال الأكاديمي	4.594	1	4.594	12.058	0.000*	0.237
	المجال النفسي	3.807	1	3.807	11.934	0.000*	0.209
	المجال الاجتماعي	3.766	1	3.766	12.109	0.000*	0.216
	مقياس الاتجاهات ككل	3.866	1	3.866	10.147	0.000*	0.794
الخطأ	المجال الأكاديمي	28.248	66	0.428			
	المجال النفسي	25.146	66	0.381			
	المجال الاجتماعي	21.054	66	0.319			
	مقياس الاتجاهات ككل	20.526	66	0.311			

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$.

التجريبية. ولتحديد قيمة الفرق في متوسطات تقديرات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة)، استخرجت المتوسطات الحسابية المعدلة الناتجة عن عزل تأثير التقديرات القبلية في المجموعتين عن تقديراتهن البعديّة، وبين الجدول (11) هذه النتائج.

يبين الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين تقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو منحنى المدخل البصري المكاني حسب متغير المجموعة في التطبيق البعدي وذلك لصالح تقديرات أفراد المجموعة

جدول (11): المتوسطات الحسابية المُعدّلة والخطأ المعياري لتقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاهات في التطبيقين القبلي والبعدي

الرقم	المجالات	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
		الخطأ المعياري	المتوسطات الحسابية المُعدّلة	الخطأ المعياري	المتوسطات الحسابية المُعدّلة
1	المجال الأكاديمي	0.855	3.35	0.734	3.63
2	المجال النفسي	0.924	3.17	0.716	3.49
3	المجال الاجتماعي	0.781	3.36	0.699	3.65
	مقياس الاتجاهات ككل	0.628	3.31	0.552	3.59

ومنها ما احتوى على رسوم وصور داعبت حواسهنّ. مما أشعل فيهنّ الحماس والنشاط وأثار دافعيتهنّ للتعلم الأمر الذي أضاف نوعاً من المرح والانبساط على أجواء الحصة. وتتفق نتائج هذه الفرضية مع نتائج دراسة الكوري والمعموري (2021) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام المدخل البصري المكاني على تنمية مهارات التفكير التحليلي والاتجاهات نحو الرياضيات، حيث بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار مهارات التفكير التحليلي ومقياس الاتجاهات في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها نتائج الدراسة توصي الباحثة بالتوصيات الآتية:

- ضرورة توظيف المدخل البصري المكاني في تدريس الرياضيات مع التركيز على مهارات التفكير التحليلي كالمقارنة بين الأشكال الهندسية والمجسمات وتحديد خواص كل نوع من شكل ورؤية للعلاقات في الأشكال واستنتاج العلاقات الرياضية.
- ضرورة توظيف المدخل البصري المكاني في تدريس الرياضيات مع التركيز على مهارات التفكير التحليلي كالمقارنة بين الأشكال الهندسية والمجسمات وتحديد خواص كل نوع من شكل ورؤية للعلاقات في الأشكال واستنتاج العلاقات الرياضية.

يبين الجدول (11) أن المتوسطات الحسابية المُعدّلة لتقديرات أفراد المجموعة التجريبية بلغ (3.59) بخطأ معياري مقداره (0.552) وهو أعلى من المتوسطات الحسابية المُعدّلة لتقديرات أفراد المجموعة الضابطة (3.31) بخطأ معياري مقداره (0.628)؛ مما يؤكد تغيراً أعلى في اتجاهات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاهات. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن توظيف مهارة التعلم البصري شجعت المعلمات على استخدام الصور والرسومات التي جرى استخدامها من خلال طالبات المجموعة التجريبية والتي أسهمت في تحسين التعلم البصري الذي يعد أسلوباً جديداً أثار لديهنّ شغف التعلم وشكّل ميلاً نحو توظيف المدخل البصري المكاني في تدريس حصص الرياضيات، وجذب انتباههنّ بشكل كامل في أثناء عرض الصور والرسومات إذ إن الصور والرسومات التي جرى اختيارها وعرضها على طالبات تتمتع بأسلوب فعال يوظف نشاط الطالبة، ويساعدها في التعلم من خلال لعب الأدوار في المواقف الحياتية والخيالية المتنوعة، فمما يؤدي إلى تعميق الوعي عند الطالبة، ويعمل على تنمية قدراتها في التعبير والتفكير وتعزيز الثقة في النفس والاعتماد عليها والقدرة على اتخاذ القرارات الهادفة ذات الأثر الإيجابي في أثناء الموقف التعليمي؛ فالمتعلم من خلال تفاعله مع الدور يستخدم أحاسيسه وطاقاته كلها، ليكتشف المعلومة بنفسه أو عن طريق التلقين المباشر، والصور والرسومات التي كانت بمساعدة زملائه واحتوت على مواد تعليمية جذبت نظر الطالبات ولفتت انتباههنّ،

منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الجهني، عايشة (2016)، العلاقة بين مستوى التفكير الهندسي ومستوى القدرة المكانية لدى الطالبات في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. جامعة طيبة، كلية التربية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، 2(6)، 65-85.

الخولي، هشام (2002)، الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس. دار الكتاب الحديث.

جاء الله، علي (1412). المفاهيم النحوية المناسبة لتلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وتقويم منهج النحو المقرر في ضوءها، أطروحة دكتوراة، جامعة الزقاني، القاهرة. درويش، دعاء محمد محمود (2013). فاعلية المدخل البصري المكاني في تنمية المفاهيم الجغرافية والقدرة المكانية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 4(3)، 220-264.

الدمرداش، فضلون سعد (2008). الذكاءات المتعددة والتحصيل الدراسي (المفاهيم-النظريات-التطبيقات)، الإسكندرية، دار الوفاء.

رصرص، حسن رشاد (2007). برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في حل المسألة الرياضية لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

ريان، عادل عطية (2008)، القدرة المكانية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في تخصص التربية الابتدائية. المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، فلسطين، 1(2)، 76-87.

زيتون، كمال عبد الحميد (2009)، التدريس نماذجه ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب.

شحاته، حسن؛ النجار، زينب (2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، مصر.

عبيد، وليم (2004)، تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات معايير وثقافة التفكير. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

عزو، إسماعيل عفانة (2001): أثر استخدام المدخل البصري في تنمية القدرة على حل المسائل الرياضية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة. المؤتمر العلمي الثالث عشر، مناهج التعلم والثورة المعرفية التكنولوجية المعاصرة"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (2)، ص 4-ص 51.

الكوري، ناصر؛ المعموري، سليمان (2021)، فاعلية استخدام المدخل البصري المكاني على تنمية مهارات التفكير التحليلي

- ضرورة تدريب الطلبة على الاستراتيجيات المعتمدة على الأشياء المحسوسة والبصرية والصور المتحركة لتنمية مهارات التصور البصري المكاني وتشجيعهم على ممارستها.

- ضرورة الاهتمام بتطوير القدرة المكانية وتطوير نظم التقويم في الهندسة بحيث ينتقل من قياس قدرة الطالب على حفظ النظريات والبراهين النمطية وحلول بعض التمارين الهندسية المألوفة إلى قياس قدرتهم على التفكير الهندسي بأبعاده المختلفة.

قائمة المراجع

عفانة، عزو إسماعيل ونهان، سعد سعيد (٢٠٠٣). أثر التعليم بالبحث في تنمية التفكير بالرياضيات والاتجاه نحو تعلمها والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف التاسع بغزة. مجلة التربية العلمية، جامعة القاهرة، ٦(٣)، ١٠٥-١٤٣.

إبراهيم، رشا (2017)، برنامج مقترح قائم على المدخل البصري المكاني في تنمية التفكير الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 28(109)، 507-538.

أبو زينة، فريد (2001)، الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها، ط1، الأردن، عمان، دارالفرقان.

أبو سكران، محمد نعيم (2012)، فاعلية استخدام خرائط التفكير في تنمية مهارات حل المسألة الهندسية والاتجاه نحو الهندسة لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

أحمد، بلال (2015)، أثر استخدام المدخل البصري المكاني في تنمية القدرة على حل المسائل الرياضية في الهندسة الفراغية والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

بركات، أحمد السيد (2006). فعالية المدخل البصري المكاني في تنمية بعض أبعاد القدرة المكانية والتحصيل لتلاميذ المرحلة الإعدادية بالعلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، جامعة عين شمس.

جندية، نانا (2014)، أثر استخدام المدخل البصري المكاني في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة بالعلوم لدى طالبات الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير غير

- Arab Journal of Science and Research Dissemination, 2 (6), 65-85.
- Al-Kuri, Nasser; Al-Mamouri, Suleiman (2021), the Effectiveness of Using the Visual-Spatial Approach on Developing Analytical Thinking Skills and Attitudes Towards Mathematics Among Sixth-Grade Students in Taiz Governorate, (in Arabic). *Journal of Educational Sciences and Human Studies*, 7(17), 358-381.
- Al-Maamari, Suleiman; And Al-Nazari, Bushra (2018), The Effectiveness of the Visual-Spatial Approach in Teaching Physics in Developing The Reflective Thinking Skills of Tenth Grade Students in The Schools of Al-Shamaitain District in Taiz Governorate. *Journal of the University of Science and Technology*, 9(17), 99-123.
- Al-Munir, Randa Abdel Alim Ahmed (2008). The Effectiveness of A program Based on the Visual-Spatial Approach in Developing The Metacognitive Skills of the Superior Children of Riyadh, (in Arabic). *Journal of the College of Education in Ismailia - Egypt*, 2 (10), 167-196.
- Ayyash, Hassan (2002) *The Effect of Three Questioning Strategies on Thinking in Geometry And Reducing Anxiety Towards It Among the Ninth Graders in Gaza*. Unpublished Master's Thesis, College of Education, Islamic University, Gaza.
- Barakat, Ahmed El-Sayed (2006). The Effectiveness of the Visual-Spatial Approach in Developing Some Dimensions of Spatial Ability and Achievement for Students of the Preparatory Ptage in Science, (in Arabic). *Unpublished Master's Thesis*, Cairo, Ain Shams University.
- Boakes, Norma J. (2009). Origami Instruction in the Middle School Mathematics Classroom: *Its Impact on Spatial Visualization and Geometry Knowledge of Students*. RMLE Online—Volume 32, No. 7(2009), pp 1-12.
- Burmark, Lynell, (2002): *Visual literacy: Learn to see, see to Learn Alexandria, VA*: Association for super vision and curriculum Development.
- Clements, D.H. & Battista, M.T.(2009). *Geometry and spatial reasoning*, Handbook of research on (pp. 420-464). New York: Macmillan.
- Darwish, Doaa Mohamed Mahmoud (2013). The Effectiveness of the Visual-Spatial Approach in Developing Geographical Concepts and Spatial Ability Among Middle School Students, (in Arabic). *Arabic Studies in Education and Psychology*, 4, (3), 220-264.
- El-Demerdash, Fadloun Saad (2008). *Multiple Intelligences and Academic Achievement (Concepts - Theories - Applications)*, (in Arabic). Alexandria, Dar Al Wafaa.
- والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي بمحافظة تعز. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، 7(17)، 358-381.
- المعمري، سليمان؛ والنظاري، بشرى (2018)، فاعلية المدخل البصري المكاني في تدريس الفيزياء في تنمية مهارات التفكير التأملية لدى طالبات الصف العاشر بمدارس مديرية الشمايتين بمحافظة تعز. *مجلة جامعة العلوم والتكنولوجيا*، 9(17)، 99-123.
- المنير، راندا عبد العليم أحمد (2008). فاعلية برنامج قائم على المدخل البصري المكاني في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الفائقين من أطفال الرياض، *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية-مصر*، 2(10)، 167-196.
- نعيمة، أحمد؛ وسحر، عبد الكريم. (٢٠٠١). أثر المنطق الرياضي والتدريس بالمدخل البصري المكاني في أنماط التعلم والتفكير وتنمية القدرة المكانية وتحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مجال العلوم، المؤتمر العلمي الخامس عشر للجهة المصرية للتربية العلمية : التربية العلمية للمواطنة (مج ٢)، "، ٥٥٧-٥٢٥. كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ### المراجع الأجنبية
- Abu Sakran, Muhammad Naim (2012), *The Effectiveness of using Thinking Maps in Developing Engineering Problem Solving Skills And The Trend Towards Geometry Among Eighth Grade Students*. Unpublished Master's Thesis, College of Education, Islamic University, Gaza.
- Abu Zina, Farid (2001), *Mathematics: Curriculum and Principles of Teaching*, (in Arabic) 1st Edition, Jordan, Amman, Dar Al-Furqan.
- Afana, Ezzo Ismail and Nabhan, Saad Saeed (2003). The Effect of Education by Research on Developing Mathematics Thinking and The Tendency to learn and Retain it Among the Ninth Graders in Gaza, (in Arabic). *Journal of Scientific Education*, Cairo University, 6 (3), 105-143.
- Ahmed, Bilal (2015), The Effect of Using The Visual-Spatial Approach in Developing The Ability to solve mathematical problems in spatial geometry and the trend towards it among the tenth graders in Gaza, (in Arabic) *An Unpublished Master's thesis*, College of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.
- Al-Juhani, Aisha (2016), The Relationship Between The level of Geometric Thinking and the Level of Spatial Ability Among Female Students At the Secondary Stage in Madinah, (in Arabic). Taibah University, College of Education, The

- Dar Al Masirah for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.
- Obeid, William Tadros (2004). *Teaching Mathematics to all children in light of the requirements of standards and the culture of thinking*, (in Arabic) 1st floor, Amman, Dar Al Masirah for publication and distributio.
- Rassars, Hassan Rashad (2007), *A Proposed Program to Treat Common Errors in Solving Math Problems Among First-Year Literary Secondary School Students in Gaza*. Unpublished Master's Thesis, College of Education, Islamic University, Gaza.
- Rayan, Adel Attia (008), The spatial Ability of Al-Quds Open University Students in primary Education Majors ,(in Arabic). *The Palestinian Journal of Open Distance Education, Palestine*, 1 (2), 76-87.
- Shehata, Hassan; Al-Najjar, Zainab (2003), *A Dictionary of Educational and Psychological Terms* ,(in Arabic). The Egyptian Lebanese House, Egypt.
- Swivel, L. (2002). *Teaching stategieo for visual spatial learning : gifted&creative service*, autail. available at: [www.goftedvico.com.au\(7/12/2001\)](http://www.goftedvico.com.au(7/12/2001)).
- Woolner. P. A. (2004): *Comparison of a Visual -Spatial Approach to Teaching Mathematic* , *Unpublished Thesis*, University of Newcastle Upon Tyne UN, From: <http://www.emis.de/proceedings/PME28/RR/RR006-Woolner.pdf>.available online at 4/4/2016.
- Zaitoun, Kamal Abdel Hamid (2009), *Teaching Models And Skills*. Cairo: The world of books.
- Hanlon, Adele Elizebeth. (2010). Investigating The Influence of Quick on PreService Elementary Teachers Beliefs, in Concordance with Spatial and Geometric Thinking: a Mixed Methods study. the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, Oklahoma State Univer
- El-Khouly, Hisham (2002), *Cognitive Methods and Their Implications in Psychology* .(in Arabic). Modern Book House.
- Haciomeroglu, E. and Selcuk, C. (2012) "Visual Thinking and Gender Differences in High School Calculus" *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, Vol. 43, No. 3, pp 303-313. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ992909).
- Ibn Manzoor, Abul Fadl Jamal al-Din Muhammad Bin Makram (2003). *Arabes Tong*. Revised and corrected edition,(in Arabic). Cairo, Dar Al-Hadith.
- Ibrahim, Rasha (2017), A Proposed Program Based on the Visual-Spatial Approach in Developing Mathematical Thinking Among Primary school students,(in Arabic). *Journal of the College of Education*, Benha University, 28(109), 507-538.
- Izzo Ismael Afana (2001): The Effect of Using the Visual Approach in Developing and Retaining the Ability to Solve Mathematical Problems Among Eighth-Grade Students in Gaza,(in Arabic)." The Thirteenth Scientific Conference, Learning Curricula and the Contemporary Technological Knowledge Revolution", *The Egyptian Society for Curricula and Instruction*, Volume (2) pp. 4-pg. 51.
- Jundia, Nana (2014), The effect of using the visual-spatial approach in developing some meta-cognitive skills in science for eighth grade female students ,(in Arabic). *Unpublished Master's Thesis*, College of Education, Islamic University, Gaza, Palestine.
- Kaufmanns. G. & Helstrup. T. (2009). Mental Imagery and Problem s Solving Imaplications for the Educational. Process. In A. A. Sheikh and K.S. Sheiks (Eds) *Imagery in Education*, Baywood, York New,75,pp113-144.
- Maxwell, E. (2003). Wholes and patterns: reading help for struggling visual-spatial learners .*gifted-child-today-magazine*. spring. v.34.n.1.pp.22-23
- Naima, Ahmed; And Sahar, Abdel Karim. (2001). *The Effect of Mathematical Logic and Teaching with the Visual-Spatial Approach on Learning Patterns*, ,(in Arabic). Thinking, Developing Spatial Ability, And the Achievement of His Second-Grade Students in the Field of Science, Fifteenth Scientific Conference of the Egyptian Scientific Education Authority: Scientific Education for Citizenship (vol.2), 557-525, Faculty of Education, Ain University Sun .S
- Obaid, William (2004), *Teaching Mathematics to All Children in light of the Requirements of Standards And Culture of Thinking* ,(in Arabic).

وضحة معيني: درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات

درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات

أ.وضحة يحيى معيني⁽¹⁾

(قدم للنشر 1443/06/02 هـ - وقبل 1443/08/18 هـ)

المستخلص: هدف البحث إلى التعرف على درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات تُعزى لمتغيري المسمى الوظيفي وسنوات الخبرة، اتبع البحث المنهج الوصفي المسحي، وطُبق أسلوب المسح الشامل على مشرفات القيادة المدرسية ومعلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة البالغ عددهن (16) مشرفة، و (2982) معلمة، وجرى استخدام الاستبانة أداة للدراسة، وأظهرت نتائجها توافر أبعاد القيادة الموزعة ككل بدرجة عالية لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة المكرمة، وتوافر أبعاد القيادة الموزعة الأربعة بدرجة عالية، على التوالي: ثقافة المدرسة، ممارسات القيادة، الرسالة والرؤية والهدف، المسؤولية المشتركة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول درجة توافر بُعد (الرسالة والرؤية والهدف) لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة المكرمة تُعزى لاختلاف المسمى الوظيفي لصالح المعلمات، في حين لم توجد فروق ذات دلالة في باقي الأبعاد أو الدرجة الكلية. كذلك لم تُظهر النتائج وجود فروق تُعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية.

الكلمات المفتاحية: القيادة الموزعة - المسؤولية المشتركة - الممارسات القيادية.

The Availability Degree of distributed leadership Dimensions Among female Secondary Schools Principals in Makkah from teachers and school leaderships' supervisors' perspectives

Wadha Yahya Moeeni⁽¹⁾

(Submitted 05-01-2022 and Accepted on 21-03-2022)

Abstract: This study aims to identify the degree of availability of distributed leadership dimensions among female secondary schools' Principals in Makkah from the point of view of teachers and school leaderships' supervisors, and to detect the existence of statistically significant differences between the averages of responses according to the variables of job title and years of experience, This study followed the descriptive survey approach and applied the complete surveying method among leaderships' supervisors and secondary schools' teachers in Makkah Al-Mukarramah, a total of (16) leaderships' supervisors, and (2982) teachers. The questionnaire was used as a study tool. The study reached that In general, the distributed leadership dimensions are highly available among female secondary schools' principals in Makkah Al-Mukarramah. The four dimensions of the distributed leadership are highly available the following order: school culture, leadership practices, vision, mission and aim, and shared responsibility. There are significant statistical differences between the averages' responses of the study sample regarding the availability's degree of one dimension (vision, mission and aim) among schools' principals of secondary schools in Makkah Al-Mukarramah. These differences are referred to differences in the job title of schools' teachers. Meanwhile, there are no significant statistical differences among other dimensions or overall score. Besides, the findings did not show differences due to the variation in years of experiences across all dimensions and overall score.

Keywords: distributed leadership, shared responsibility, leadership practices.

(1) graduate Student - Umm Al-Qura University

(1) طالبة دراسات عليا - جامعة أم القرى

E-mail: s43880070@st.uqu.edu.sa

مقدمة

في ظل التطورات المتسارعة التي تواجهها المؤسسات التربوية، والتي تشكل مجموعها معوقات وتحديات لنجاحها في تحقيق أهدافها بشكل فعال.

وفي سياق سعي المؤسسات التربوية نحو التطوير، وضعت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية ضمن استراتيجيتها هدفاً ينص على "تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار". وذلك يكون من خلال العمل على تنمية المهارات القيادية، وحُسن الاستفادة منها، تماشيًا مع رؤية المملكة العربية السعودية (2030) (استراتيجية وزارة التعليم، 2020).

تُشكّل القيادة عاملاً رئيساً في تميز المؤسسات التعليمية، والنهوض بمخرجاتها، لما لها من تأثير في عناصر العملية التعليمية كافة. ولقائد المدرسة دور مهم في تحسين العملية التعليمية، وذلك من خلال ما يقوم به من ممارسات فعالة داخل المدرسة تُسهم في تحقيق الأهداف المنشودة؛ ويرتبط نجاح المدرسة بالأسلوب القيادي الذي يمارسه القائد، باعتباره المسؤول عن تنفيذ السياسات والبرامج التعليمية.

ولعل ظهور القيادة الموزعة كمدخل قيادي معاصر، يركز على أن يمارس جميع أعضاء المدرسة بمختلف وظائفهم عددًا من الأدوار القيادية الرسمية وغير الرسمية. والانتقال من مركزية الهرم إلى القيادة الجماعية يُعد استجابة للتغيرات التربوية الحديثة، الداعية لتطوير البيئة التعليمية، حيث ذكر Spillane في دراسته (2005) بأن القيادة الموزعة تسهم في تطوير أداء المؤسسات ومخرجاتها.

فالقيادة الموزعة تؤدي دورًا مهمًا في المؤسسات التعليمية، وبخاصة المدارس. كما أشار العبادي (2017) إلى أنها تُسهم في الكشف عن العلاقات الكامنة للمعلمين وتوجيهها لخدمة المدرسة وتحقيق أهدافها، وتولّد المنافسة المحمودة داخل المدرسة، مما يوفّر مناخًا

مدرسيًا إيجابيًا، يؤثر في زيادة التفاعل بين أهداف المعلم وأهداف المدرسة.

وقد أشارت العديد من الدراسات التربوية كدراسات (درادكة وظافري، 2019؛ أبو حسب الله، 2014) إلى أهمية القيادة الموزعة وضرورة نشر ثقافتها بين قادة المدارس والمعلمين، وهذا يُسهم في تحسين البيئة التعليمية.

لذا سعى البحث الحالي إلى تحديد درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات.

مشكلة البحث

إن من دلالات نجاح أي مؤسسة تربوية نجاحها في نشر ثقافة مدرسية تقوم على توزيع المهام والمسؤوليات، وتشجيع التعاون والمشاركة من خلال دعم المعلمين لممارسة الأدوار القيادية، وتعزيز روح الفريق، ودعم المبادرات والأفكار التربوية الجديدة والمختلفة، التي تُسهم في تحقيق أهداف المدرسة.

وعليه فقد حظيت القيادة بشكل عام باهتمام التربويين في المملكة العربية السعودية لما لها من تأثير واضح في العملية التعليمية؛ إذ تبنت وزارة التعليم مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام الذي انطلق عام (2007)، ويسعى إلى تطوير القيادات المدرسية، وتبني استراتيجيات وأنماط قيادية حديثة، وتهيئة بيئة للتعليم، يسود فيها ثقافة التعاون والدعم المهني المبني على خبرات تربوية عملية، وتُشجع المبادرات التربوية النوعية بين منسوبيها من خلال تفعيل الطاقات الكامنة فيها (مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم، 2020).

وأطلق المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي مشروع التطوير المهني للقيادات المدرسية في عام (1441 هـ). ومن أهم أهدافه إكساب القيادات المدرسية المعارف والمهارات المتقدمة اللازمة للتعامل مع المتغيرات المحلية والعالمية (المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي، 2021).

كافية بدراسة وقياس القيادة الموزعة في المنظمات العربية بصفة عامة، والمنظمات التعليمية بصفة خاصة. وتأسيساً على ما سبق تحدّدت مشكلة هذا البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس: ما درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟

أسئلة البحث
ما درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟ ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1. ما درجة توافر بُعد الرسالة والرؤية والهدف لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟

2. ما درجة توافر بُعد المسؤولية المشتركة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟

3. ما درجة توافر بُعد ثقافة المدرسة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟

4. ما درجة توافر بُعد ممارسات القيادة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟

5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات استجابات عينة البحث حول درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة المكّمة تُعزى إلى متغيّرات (المسئى الوظيفي، سنوات الخبرة)؟

أهداف البحث:
سعى البحث إلى تحقيق الهدف الرئيس المتمثل في التعرف على درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات. ويتفرع منه الأهداف الفرعية التالية:

ومع تلك الجهود المبذولة لتطوير القيادات المدرسية، وتوفير الاستقلالية النسبية لقادة المدارس، وتحسين البيئة التعليمية، فإن نتائج بعض البحوث والدراسات الحديثة كدراسات (AL- Salahi, 2016, Kaur et al., 2020 ؛ Floyd & Al-Yami, 2019)، تشير إلى أنه لا يزال مفهوم القيادة التقليدية يُثقل كاهل المديرين، ولا تزال القرارات التعليمية تأتي من الأعلى بدون إشراك المعلمين في صنع القرار، فقادة المدارس بحاجة إلى أن يكونوا على دراية بمستجدات وتطورات مجال القيادة التعليمية، وأن يُمنحوا الحرية في توزيع مسؤوليات القيادة، وإشراك جميع أفراد العملية التعليمية، ومنهم المعلمون، في عملية صنع القرار وتشجيعهم على ذلك.

وأوضحت نتائج دراسة خليفة (2013) أن مشاركة المعلم في القيادة ومعاونته لفريق الإدارة المدرسية من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، وذلك فيما ينطوي عليه مفهوم القيادة الموزعة، يؤدي إلى تحسين وتطوير الأداء الإداري، كما يساعد في التغلب على العديد من المشكلات التي تواجهها المدرسة. وبما أن الإدارة المدرسية هي المدخل إلى تطوير المجتمع وتنميته، فإن الحاجة ماسة للتحوّل الجذري من الأنماط الإدارية التقليدية إلى أنماط تتسم بالمرونة والتعاون وتقوم على أساس المشاركة وذلك من خلال تطبيق مدخل الإدارة القائم على القيادة الموزعة.

وجاء هذا البحث استجابةً لنتائج عدد من الدراسات المحلية والعربية، التي أكدت ضرورة تفعيل القيادة الموزعة في المدارس لدورها البارز في منح المعلمين الشعور بالرضا والانتماء، وأنها دافع لتحسين البيئة التعليمية. ومن تلك الدراسات (الزهراني وصائغ، 2019؛ AL -Mutawa, 2019) التي خلصت إلى أن درجة ممارسة القيادة الموزعة كانت منخفضة.

وقد ذكر علي وفؤاد وإبراهيم ومعرفي (2018) أن هناك حاجة إلى نقاش القيادة الموزعة ووضع الأطر لها للمساعدة في تشجيع التميز في التعليم. كما أشار عجوة (2012) إلى أن الدراسات والبحوث العربية لم تهتم بدراسة

الحدود البشرية: مشرفات القيادة المدرسية والمعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

مصطلحات البحث:

القيادة الموزعة:

تعرفها خليفة (2013) بأنها "مدخل إجرائي يقوم على منح مديري المدارس عددًا من الأدوار الرسمية وغير الرسمية لمعلمهم، وذلك من خلال المشاركة في صنع القرار واتخاذها، والتعاون والمشاركة في تحقيق أهداف المدرسة، وتحسين أدائها وتطويرها".

وتُعرف القيادة الموزعة إجرائيًا بأنها: مدخل قيادي يقوم على منح مديرات مدارس المرحلة الثانوية عددًا من الأدوار القيادية الرسمية وغير الرسمية للمعلمات من خلال توظيف مجموعة من الأبعاد، هي: الرسالة والرؤية والهدف، والمسؤولية المشتركة، وثقافة المدرسة، وممارسات القيادة، بغرض استثمار مهارتهن لخدمة المدرسة وتطويرها وتحقيق أهدافها.

وتقوم القيادة الموزعة في هذا البحث على أربعة أبعاد، عرفت إجرائيًا بما يأتي:

1. الرسالة والرؤية والهدف: الرسالة هي الإطار المميز للمدرسة، وسبب وجودها وهويتها وممارستها، أما الرؤية فهي التصور الكامل لما سيكون عليه مستقبل المدرسة، والهدف هو تلك النتيجة المحددة التي تسعى المدرسة لتحقيقها.

2. المسؤولية المشتركة: توظيف الكفايات المهنية التي

تمتلكها المعلمات ذوات الخبرة بهدف تطوير الأداء وتحسينه.

3. ثقافة المدرسة: المبادئ التي تحدد مناخ العمل في المدرسة من تشجيع مديرة المدرسة للمعلمات للقيام بأدوار قيادية والتعاون في حل المشكلات.

4. ممارسات القيادة: الإجراءات السلوكية لمديرة المدرسة للتوجيه والإشراف بشكل مُنظم وإنتاجية عالية.

1. تحديد درجة توافر بُعد الرسالة والرؤية والهدف لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة المكرمة.

2. تحديد درجة توافر بُعد المسؤولية المشتركة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة المكرمة.

3. تحديد درجة توافر بُعد ثقافة المدرسة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة المكرمة.

4. تحديد درجة توافر بُعد ممارسات القيادة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة المكرمة.

5. الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات استجابات عينة البحث حول درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة المكرمة تُعزى إلى متغيرات (المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة).

أهمية البحث

1. يُؤمل أن يُسهم البحث في إثراء الجانب المعرفي لمفهوم القيادة الموزعة من خلال عرض الأدبيات الإدارية لها.

2. يُعَوَّل على نتائج البحث أن تفيد مديرات مدارس المرحلة الثانوية في التعرف على أهمية القيادة الموزعة

من خلال التعرف على خصائصها ومتطلبات تطبيقها.

3. يُؤمل أن تساعد نتائج البحث المسؤولين بالتعليم العام على إعطاء بعض الممارسات للقيادة الموزعة في

الميدان التعليمي الطابع الرسمي، الأمر الذي يُسهم في تطوير القيادات المدرسية.

حدود البحث

الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على تحديد درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة التالية: (الرسالة والرؤية

والهدف/ المسؤولية المشتركة/ ثقافة المدرسة/ ممارسات القيادة) لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة المكرمة من

وجهة نظر المعلمات والمشرفات.

الحدود المكانية: جرى تطبيق البحث الحالي في مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمدينة مكة المكرمة.

الحدود الزمانية: جرى تطبيق البحث الحالي في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1441 هـ.

أولاً: الإطار النظري

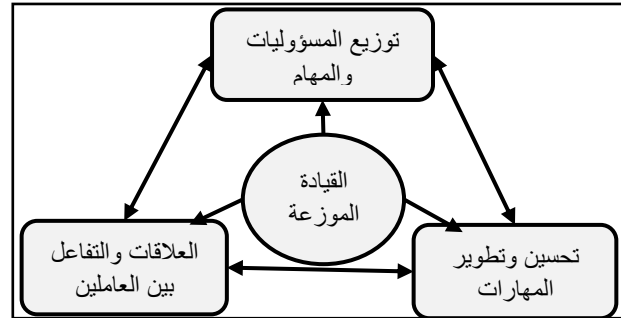
مبحث القيادة الموزعة

مفهوم القيادة الموزعة:

عرف سبيلين Spillane (2005) القيادة الموزعة بأنها: نظام من الممارسات يتألف من مجموعة مكونات متفاعلة: القادة والأتباع والمواقف، والدمج بين هذه المكونات يؤدي إلى العمل بانسجام من أجل تحقيق الأهداف.

وترى عيشان والفضلي (2020) أنها: "القيادة التي تسمح بتوزيع الأدوار القيادية بين القائد والأفراد داخل المؤسسات التعليمية، من خلال استثمار قدراتهم ومنحهم الثقة لممارسة أدوار قيادية، مما يسهم بدوره في رفع الروح المعنوية وتحقيق التنمية المهنية للأفراد لتحقيق أهداف المؤسسة على أكمل وجه" (ص555).

وعليه، يمكن تعريف القيادة الموزعة بأنها: القيادة التي تعتمد على توزيع المسؤوليات على العاملين كل وفق قدراته وخبراته، وعلى العلاقات والتفاعل بين العاملين، كما تهتم بتطوير الكفايات والمهارات وتنميتها لجميع العاملين، لتحقيق التحسين المستمر وتطوير الأداء، يوضح الشكل (1) مفهوم القيادة الموزعة.



شكل رقم (1) مفهوم القيادة الموزعة (من إعداد الباحثة)

أبعاد القيادة الموزعة:

حددت Smith (2007) أبعاد القيادة الموزعة في: الرسالة والرؤية والهدف، المسؤولية المشتركة، وثقافة المدرسة، وممارسات القيادة؛ وهي ما التي اعتمدت في هذه البحث، وستعرض فيما يأتي:

1. الرسالة والرؤية والهدف:

تُعبّر رسالة المؤسسة عن الغرض الذي من أجله نشأت، في حين تُعبّر الرؤية عن التوجهات الخاصة بالمؤسسة، وتعمل على تشكيل سياسات المؤسسة، ويُشير الهدف إلى النتيجة التي تطمح المؤسسة في تحقيقها (الرميدي، 2019).

2. المسؤولية المشتركة: بيّن العلياني والألفي (2017) أنّ المسؤولية المشتركة تعني مشاركة المعلمين في صناعة القرار، وأن يكون لديهم شعور مشترك بالهدف، وأن يشاركوا في العمل التعاوني.

3. ثقافة المدرسة: تُشير ثقافة المدرسة إلى القيم والمعتقدات التي يحملها أفراد أسرة المدرسة، والتي توجه العلاقات بينهم وبين محيطهم الخارجي، والتي تشكلت من خلال تاريخ المدرسة (الخطيب والعتيبي، 2020).

4. ممارسات القيادة: ذكر نجم وشيت والقصي (2016) أن ممارسات القيادة توضح تفاعل القادة مع العاملين، كما تشرح المهام والأنشطة المستخدمة في الأداء، وتوضح الأدوات اللازمة لأداء المهام.

ثانياً: الدراسات السابقة

دراسة Smith (2007) وهدفت إلى الكشف عن فهم مشاركة المعلم ضمن أربعة أبعاد لنموذج القيادة الموزعة في منطقة تعليمية في جورجيا، وقد استخدمت المنهج الوصفي، واعتمدت الاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من المعلمين، وتوصلت إلى عدد من النتائج، أهمها: أن بُعد الرسالة والرؤية والأهداف كان أعلى درجة، في حين كانت أقل درجة في بعد ممارسات القيادة، وأن المعلمين في المرحلة الابتدائية شاركوا بشكل أكبر في الأبعاد الأربعة أكثر من المعلمين في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وأن المعلمين في المرحلة المتوسطة شاركوا في المسؤولية المشتركة أكثر من المعلمين في المرحلة الثانوية، وأن المعلمين ذوي الخبرة الذين لديهم سبع سنوات أو أكثر في التعليم شاركوا في أدوار قيادية داخل مدارسهم.

عينة الدراسة مديرين ومعلمين، كما أظهرت عدة نتائج منها: درجة ممارسة عالية للقيادة الموزعة من قبل مديري المدارس الثانوية.

دراسة عساف والهوبر (2018) هدفت للتعرف إلى درجات تقدير معلمي المدارس الخاصة لممارسة مديرهم للقيادة الموزعة وعلاقتها ببعض المتغيرات، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات، وقد أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة الموزعة كانت كبيرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة مديرهم للقيادة الموزعة تعزى لمتغير سنوات الخدمة لصالح الفئة الأقل من 5 سنوات.

دراسة الخزاعي (2019) هدفت إلى التعرف على ممارسة قادة المدارس الابتدائية بالعاصمة المقدسة لأسلوب القيادة الموزعة، واعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدم مقياس هليبا وزملائه، وتكونت عينة الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية في العاصمة المقدسة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن ممارسة قادة المدارس الابتدائية بالعاصمة المقدسة لأسلوب القيادة الموزعة جاءت بدرجة عالية من وجهة نظر المعلمين.

دراسة الزهراني وصائغ (2019) وهدفت للتعرف على درجة ممارسة قادة مدارس التعليم الحكومي لأبعاد القيادة الموزعة بمحافظه القويعة، واستخدما المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت العينة من معلمي وقادة مدارس محافظة القويعة، وخلصت النتائج إلى أن ممارسة القيادة الموزعة وأبعادها لدى قادة المدارس جاءت بدرجة منخفضة.

دراسة المصاروة (2019) وهدفت للكشف عن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين.

دراسة درادكة وظافري (2014) وهدفت إلى تحديد درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف، والكشف عن درجة اختلاف وجهات النظر باختلاف متغيرات (التخصص، والمسعى الوظيفي، والمرحلة التعليمية، وعدد سنوات الخبرة)، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدا الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من الوكلاء والمعلمين، وأسفرت عن نتائج منها: أن درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري مدارس التعليم العام بمدينة الطائف كانت متوسطة، ولا توجد فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير سنوات الخبرة، باستثناء مجال رؤية المدرسة وثقافتها، فكانت الفروق لصالح فئة من سنة إلى أقل من 10 سنوات.

دراسة الأسود وربيع (2017) هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظات غزة من وجهة نظر معلمهم، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من معلمين ومعلمات، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة كبيرة جدًا.

دراسة الشريفي وعبد الله (2017) هدفت إلى التعرف إلى مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان للقيادة الموزعة من نظر المعلمين، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي الارتباطي، كما استخدموا الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من معلمين ومعلمات، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين كان متوسطًا.

دراسة صايمة (2017) هدفت للتعرف إلى درجة ممارسة المديرين للقيادة الموزعة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبانة أداة لجمع البيانات وكانت

وضحة معيني: درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات

البحوث العربية التي استخدمت نموذج Smith للقيادة الموزعة، في حدود علم الباحثة.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج ومجتمع البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي المسحي كونه الأنسب لتحقيق أهداف البحث، وتكون مجتمعه من جميع مشرفات القيادة المدرسية للمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة البالغ عددهن (16) مشرفة تربوية بناءً على إحصائية صادرة من إدارة التعليم بمكة المكرمة. وكذلك معلمات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية والبالغ عددهن (2982) معلمة.

وطبق البحث بأسلوب المسح الشامل على مشرفات القيادة المدرسية، ومعلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، وقد بلغ العائد من الاستبانات الموزعة على المشرفات (16) استبانة بنسبة (100%)؛ في حين بلغ العائد (386) استبانة من الاستبانات الموزعة على المعلمات بنسبة تصل إلى (12.9%) من المجتمع الأصلي.

ويوضح الجدول التالي توزيع العينة النهائية من حيث المسعى الوظيفي وعدد سنوات الخبرة:

جدول (1): خصائص مجتمع البحث من حيث المسعى الوظيفي وعدد سنوات الخبرة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة
الوظيفة	مشرفة تربوية	16	3.98%
	معلمة	386	96.01%
	الإجمالي	402	100%
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	25	6.2%
	من 5 إلى 10 سنوات	122	30.3%
	أكثر من 10 سنوات	255	63.4%

سنوات بنسبة (63.4%)، تلاهن ذوات الخبرة ما بين 5 إلى 10 سنوات بنسبة (30.3%)، وأخيراً ذوات الخبرة الأقل من 5 سنوات بنسبة (6.2%).

واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من معلمين ومعلمات، واعتمد الاستبانة أداة لجمع البيانات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين كبيرة.

دراسة الخطيب والعتيبي (2020) هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة قادة مدارس التعليم العام بمحافظة الدوادمي للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين، وجرى استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من المعلمين. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها: أن ممارسة قادة مدارس التعليم العام بمحافظة الدوادمي القيادة الموزعة جاءت بدرجة عالية.

من خلال العرض السابق يلاحظ أن الدراسات السابقة تنوعت في موضوعاتها، وأهدافها، وأدواتها، وعليه يُمكن القول إن الدراسات السابقة كان لها دور مهم في تعزيز البحث الحالي، بالرغم من وجود بعض الاختلافات في الأهداف والأدوات، وقد استفاد البحث الحالي من هذه الدراسات في بلورة مشكلة البحث، وأسئلته، والاستفادة منها في مناقشة النتائج وتفسيرها. وبالنظر إلى البحث الحالي وما يُميزه عن الدراسات السابقة، يلاحظ أن البحث الحالي تميز في كونه من أوائل

يتبين من الجدول (1) أن مجتمع البحث توزعوا من حيث الوظيفة بنسبة (96.01%) للمعلمات في مقابل (3.98%) لمشرفات القيادة المدرسية. ومن حيث عدد سنوات الخبرة، تبين أن معظم أفراد العينة تتخطى خبرتهم 10

أداة البحث

استخدمت الباحثة أداة Lisa Michele Smith للقيادة الموزعة بعد ترجمتها للغة العربية ومن ثم تحكيمها، والتي تكونت في صورتها الأساسية من (40) عبارة تقيس درجة توافر أربعة أبعاد رئيسة للقيادة الموزعة هي: (الرسالة والرؤية والهدف - المسؤولية المشتركة - ثقافة المدرسة - ممارسات القيادة).

وقد جرى استخدام الاستبانة في صورتها الأولية باللغة العربية بعد عرض الترجمة على بعض المختصين، وجرى تحديد الاستجابة على عباراتها وفق مقياس ليكرت المتدرج الخماسي (عالية جدًا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا)، وتقابل الدرجات الخام (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وبذلك تنحصر المتوسطات الحسابية للعبارات بين (1:5)، ولتحديد طريقة الحكم على درجة التوافر من خلال المتوسط الحسابي جرى تحديد طول الفئة من خلال طرح أقل متوسط من أعلى متوسط ثم قسمة الناتج على عدد فئات الاستجابة (5- $1 = 4 \div 0.8 = 5$) لنحصل على هذا التصنيف: منخفضة جدًا (1-1.8)، منخفضة (1.8 - 2.6)، متوسطة (2.6 - 3.4)، عالية (3.4 - 4.2)، عالية جدًا (4.2 - 5).

صدق وثبات أداة البحث:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

جرى عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين متخصصين من أعضاء هيئات التدريس، وتبين بعد استرداد الاستبانات المحكمة تبين أن المحكمين وافقوا على معظم العبارات مع إجراء تعديلات في صياغات بعض العبارات لعدم تناسبها مع بيئة البحث حسب رأي المحكمين.

صدق الاتساق الداخلي:

جرى تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمة من مجتمع البحث لم يتم إدراجهن في العينة النهائية، وذلك للتأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة

كمؤشر للصدق من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات وأبعادها، وبين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية للاستبانة، وتبين أن جميع العبارات ترتبط مع أبعادها بقيم دالة إحصائية، كما ترتبط أبعاد القيادة الموزعة الأربعة معًا بمعاملات دالة إحصائية تتراوح بين (0.870) و (0.944)، وأيضًا ترتبط الأبعاد مع الاستبانة ككل بمعاملات ارتباط تتراوح بين (0.888) و (0.960)، وجميع المعاملات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، وهو ما يشير إلى توفر الاتساق الداخلي للاستبانة.

ثبات الاستبانة

تم التأكد من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والتي أشارت إلى أن معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة تتراوح بين (0.900) و (0.965)، في حين بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.973)، وهي معاملات مرتفعة وتطمئن على ثبات الاستبانة عند إعادة تطبيقها على المجتمع المستهدف.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات:

تم تحليل البيانات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss، وذلك بالاستفادة من الأساليب الإحصائية التالية: (معامل ارتباط بيرسون - معامل ألفا كرونباخ - المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية - اختبار مان وتني - اختبار كروسكال واليس).

إجابة السؤال الرئيس: ما درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الاستبانة ودرجتها الكلية، وفيما يلي توضيح النتائج:

وضحة معيني: درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة توافر أبعاد القيادة الموزعة

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
1	الرسالة والرؤية والهدف	3.92	0.742	3	عالية
2	المسؤولية المشتركة	3.85	0.790	4	عالية
3	ثقافة المدرسة	4.00	0.768	1	عالية
4	ممارسات القيادة	3.95	0.831	2	عالية
الدرجة الكلية لتوافر أبعاد القيادة الموزعة		3.92	0.728	عالية	

يتضح من الجدول (3) أن أبعاد القيادة الموزعة تتوافر لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة المكرمة بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.92) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.728) وهي قيمة تدل على تجانس الاستجابات على الاستبانة، كما ظهرت جميع الأبعاد الأربعة للقيادة الموزعة بدرجة توافر عالية وبمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.85-4.00).

وتعزو الباحثة الدرجة العالية لتوافر أبعاد القيادة الموزعة لدى مديرات المدارس الثانوية إلى التطور الفكري لمفهوم القيادة المدرسية وتطبيقاتها العملية في المملكة، والانتقال من مفهوم المديرية إلى القائدة التي يجب أن تتبنى قيماً واتجاهات إيجابية، تحفز على التعاون، والعمل كفريق والمشاركة في قيادة المدرسة، وتحمل المعلمات ومنسوبات المدرسة مسؤولية تحقيق أهدافها والارتقاء بها، وهذا يتطلب وعياً من مديرات المدارس، وتبني ممارسات عملية تدعم أفكار المعلمات الابتكارية،

وتشركهن في اتخاذ القرارات، وتطوير المدرسة وتحسين البيئة والمخرجات التعليمية.

وتتفق هذه النتائج مع دراستي (المصاروة، 2019؛ الخطيب والعتيبي، 2020) اللتين أظهرت نتائجهما أن درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة أو ممارستها بمدارس التعليم العام كانت مرتفعة، مع تشابه واختلاف مجتمع البحث، في حين تختلف مع دراسة درادكة وظافري (2014) التي أظهرت أنها كانت متوسطة، وتختلف كذلك مع نتائج دراسة الزهراني وصائع (2019) التي أظهرت أنها كانت منخفضة. إجابة السؤال الأول: ما درجة توافر بُعد الرسالة والرؤية والهدف لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البُعد الأول من أبعاد الاستبانة، وفيما يلي توضيح النتائج:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة توافر بُعد الرسالة والرؤية والهدف

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
1	رؤية المدرسة ورسالتها واضحة.	4.18	0.791	1	عالية
6	تتماشى أهداف المدرسة مع رسالتها.	4.07	0.860	2	عالية
2	يمكن للمعلمات وصف رسالة المدرسة بوضوح.	4.05	0.868	3	عالية
7	تعتمد قائدة المدرسة على خطة تطوير لتقييم التقدم الذي تحرزه في تحقيق أهدافها.	4.04	0.950	4	عالية
8	توفر قائدة المدرسة للمعلمات التنمية المهنية التي تتماشى مع رسالة وأهداف المدرسة.	4.01	0.964	5	عالية
9	لدى المعلمات توقعات عالية للأداء الأكاديمي للطلابات.	3.96	0.827	6	عالية
5	تشارك قائدة المدرسة المعلمات بوضع أهداف المدرسة ومراجعتها سنوياً.	3.90	0.695	7	عالية
4	يمكن لمعظم طالبات المدرسة وصف رسائلهن بشكل عام.	3.57	0.935	8	عالية
3	يمكن لمعظم أولياء الأمور وصف رسالة المدرسة بوضوح.	3.49	0.984	9	عالية
	الدرجة الكلية لبُعد الرسالة والرؤية والهدف	3.92	0.742		عالية

معيارى (0.935)، وأخيراً العبارة (3) بمتوسط حسابى (3.49) وانحراف معيارى (0.984).

وتعزو الباحثة الدرجة العالية لبُعد الرسالة والرؤية والهدف وجميع عباراته، لإدراك كافة المعنيين بالتعليم لأهمية هذا البُعد؛ مما يتحتم على جميع القيادات الالتزام به، حيث إن وضع الرسالة والرؤية وصياغة الأهداف من أسس بناء الخطة الاستراتيجية للمدارس، وتزيد الرؤية الواضحة من شعور منسوبات المدرسة بالانتماء لها، وتبني طموحات مشتركة بينهن.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسية (Smith, 2007؛ عساف والهور، 2018) التي أظهرت أن توافر بُعد الرؤية أو ممارسة قادة المدارس لمؤشرات كانت مرتفعة، في حين تختلف مع نتائج دراسية (الشريفي وعبد الله، 2017؛ المصاروة، 2019) اللتين ظهرت نتائجهما بدرجة متوسطة، كما تختلف مع نتائج دراسة الزهراني وصائغ (2019) التي ظهرت بدرجة منخفضة.

يتضح من الجدول (4) أن توافر بُعد الرسالة والرؤية والهدف من أبعاد القيادة الموزعة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة المكرمة كان بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابى (3.92) بانحراف معيارى أقل من الواحد الصحيح بلغت قيمته (0.742)، كما ظهرت كل عبارات البُعد بدرجة توافر عالية ومتوسطات حسابية تراوحت بين (3.49-4.18).

وقد حصلت العبارات (1، 6، 2) على أعلى متوسطات حسابية، حيث جاءت العبارة (1) في الترتيب الأول بمتوسط حسابى (4.18) وانحراف معيارى (0.791)، يليها العبارة (6) بمتوسط حسابى (4.07) وانحراف معيارى (0.860)، ثم العبارة (2) بمتوسط حسابى (4.05) وانحراف معيارى (0.868). وتدرجت العبارات بمتوسطات حسابية متقاربة إلى حد ما حتى جاءت العبارات (5، 4، 3) في الترتيب الأخير بدرجات توافر عالية، حيث إن العبارة (5) حصلت على متوسط حسابى (3.90) وانحراف معيارى (0.695)، وجاءت العبارة (4) في الترتيب قبل الأخير بمتوسط حسابى (3.57) وانحراف

وضحة معيني: درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات

إجابة السؤال الثاني: ما درجة توافر بُعد المسؤولية المشتركة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟

توضيح النتائج:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة توافر بُعد المسؤولية المشتركة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
11	تُشارك قائدة المدرسة المعلمات ذوات الكفاءة في القضايا المتصلة بالمنهج والتدريس وتحسين أداء الطالبة.	4.28	0.780	1	عالية جدًا
16	تشجع قائدة المدرسة الإداريات والمعلمات لتطوير أنشطة المدرسة.	4.26	0.871	2	عالية جدًا
10	تشارك قائدة المدرسة والمعلمات مسؤولية الأداء الأكاديمي للطلبات.	4.23	0.821	3	عالية جدًا
18	تشكل قائدة المدرسة لجانًا مشتركة من المعلمات ذوات الكفاءة وأولياء الأمور لتحسين مستوى تحصيل الطالبات.	3.97	0.880	4	عالية
15	توفر قائدة المدرسة فرص للمعلمات ذوات الكفاءة للمشاركة في اتخاذ القرارات التي تسهم في تحقيق أهداف المدرسة.	3.96	0.959	5	عالية
13	توفر قائدة المدرسة مجموعة متنوعة من البيانات (مثل أداء الطالبة) للمعلمات لاستخدامها في تحسين تحصيل الطالبات.	3.95	0.925	6	عالية
19	تشتمل خطة التطوير المهني للمعلمة على أنشطة استنادًا إلى احتياجاتها المهنية والمدرسية.	3.94	0.999	7	عالية
12	تتضمن الجداول اليومية والأسبوعية للمدرسة وقتًا للمعلمات للتعاون في حل مشاكل التدريس.	3.67	0.841	8	عالية
17	تتضمن قائدة المدرسة غير الرسميات دورًا مهمًا في تحسين أداء الطالبات.	3.66	0.743	9	عالية
20	تطور المعلمة مع مشرفتها خطة التطوير المهني السنوية.	3.65	0.501	10	عالية
14	يوجد هيكل رسمي في المدرسة (مثل لجنة المناهج) يوفر للمعلمات فرص المشاركة في القرار المدرسي.	3.39	0.971	11	متوسط
21	تعتمد قرارات تغيير المناهج على نتائج تقييم الطالبات.	3.22	0.920	12	متوسط
الدرجة الكلية لبُعد المسؤولية المشتركة		3.85	0.790	عالية	

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة صايمة (2017) التي أظهرت أن توافر أو ممارسة متطلبات بُعد المسؤولية المشتركة كان بدرجة عالية. في حين تختلف مع نتائج دراسة الشريفي وعبد الله (2017) التي أظهرت أنه كان بدرجة متوسطة.

وقد حصلت العبارات (11، 16، 10) على أعلى المتوسطات الحسابية في هذا البُعد، وظهرت بدرجات عالية جدًا، حيث جاءت العبارة (11) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.28) وانحراف معياري (0.780)، يليها العبارة

يشير الجدول (5) إلى أن بُعد المسؤولية المشتركة يتوافر بدرجة عالية لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة المكرمة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للبُعد (3.85) بانحراف معياري أقل من الواحد الصحيح بلغت قيمته (0.790)، وقد ظهرت العبارات الفرعية بدرجات توافر متباينة، حيث كانت ثلاث منها بدرجة عالية جدًا، وسبع عبارات بدرجة عالية، واثنان بدرجة متوسطة، بمتوسطات حسابية تدرجت بين (3.22-4.28).

العبارة (21) التي حصلت على متوسط حسابي (3.22) بانحراف معياري (0.920)، ودرجة توافر متوسطة. تعزو الباحثة العبارات التي ظهرت بدرجة متوسطة، إلى عدة أمور، أولها أن قرارات تغيير المناهج هي قرارات على المستوى الوطني، وتكون محصلة استقصاءات وتقارير وإحصائيات مطولة، وتُتخذ القرارات المتعلقة بها من خلال لجان متخصصة بعد دراسات البيانات التي تشمل جميع مناطق المملكة ومدارسها. لذلك، يصعب أن يكون تأثير مدارس منطقة معينة في هذا الجانب كبيراً.

إجابة السؤال الثالث: ما درجة توافر بُعد ثقافة المدرسة لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة مكة من وجهة نظر المعلمات والمدرسات؟ للإجابة عن هذا السؤال جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البُعد الثالث من أبعاد الاستبانة الخاص بثقافة المدرسة، وفيما يلي توضيح النتائج:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة توافر بُعد ثقافة المدرسة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
24	تعزز قائدة المدرسة الثقة والاحترام المتبادل بين أعضاء المجتمع المدرسي.	4.37	0.845	1	عالية جداً
23	هناك مستوى عالٍ من الاحترام المتبادل والثقة بين المعلمات والمدرسات التربويات.	4.21	0.854	2	عالية جداً
22	تقوم قائدة المدرسة بمراجعة الأداء والتعلم من النجاحات والإخفاقات.	4.09	0.861	3	عالية
25	توفر قائدة المدرسة قنوات تواصل بين أولياء الأمور ومنسوبات المدرسة.	4.08	0.510	4	عالية
26	توفر قائدة المدرسة للمعلمات اللاتي تظهر عليهن مهارات قيادية الوقت الكافي الذي يسمح لهن بتقديم إسهامات فعالة للمدرسة.	4.02	0.689	5	عالية
27	توفر قائدة المدرسة للمعلمات اللاتي تظهر عليهن مهارات قيادية في المدرسة الموارد الكافية ليكن قادرات على تقديم إسهامات فعالة للمدرسة.	3.89	0.720	6	عالية
28	تمارس المعلمات القديمت أدواراً قيادية في المدرسة.	3.74	0.690	7	عالية
29	تبدي المعلمات اهتماماً بالمشاركة في أدوار القيادة المدرسية.	3.67	0.920	8	عالية
	الدرجة الكلية لبُعد ثقافة المدرسة	4.00	0.768		عالية

معياري أقل من الواحد الصحيح بلغت قيمته (0.768)، وقد ظهرت عبارتان بدرجة عالية جداً، وست عبارات

(16) بمتوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (0.871)، ثم العبارة (10) بمتوسط حسابي (4.23) وانحراف معياري (0.821). وتدرجت العبارات هبوطاً بمتوسطات حسابية تميل نحو الانخفاض وصولاً للعبارات (20)، (14)، (21) التي حصلت على أقل متوسطات، حيث ظهرت العبارة (20) بدرجة عالية ومتوسط حسابي (3.65) وانحراف معياري (0.501).

وتعزو الباحثة العبارات التي ظهرت بدرجة عالية جداً وعالية إلى أنها ترتبط بأهم جوانب العمل المدرسي وأهدافه، والمتمثل في العملية التعليمية، وتطوير الأداء الأكاديمي والأنشطة المدرسية التي تسهم في توفير بيئة تربوية تسهم في تحسين هذا الأداء لدى الطالبات باعتباره مؤشراً مهماً على جودة العملية التعليمية.

أما العبارات التي حصلت على درجة توافر متوسطة العبارة (14) حصلت على متوسط حسابي (3.39) بانحراف معياري (0.971)، ودرجة توافر متوسطة، وأخيراً

يشير الجدول (6) إلى أن بُعد ثقافة المدرسة يتوافر بدرجة عالية لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة المكرمة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للبُعد (4.00) بانحراف

المدرسة، وتحسين فاعليتها ومخرجاتها. لذلك، تحرص مديرات المدارس على الاستفادة من المعلمات ذوات الكفاءة والخبرة، وإشراكهن في أعمال قيادية، وإدارة بعض البرامج المدرسية مع إتاحة الموارد المناسبة لأدوارهن الموكلات بها، ومراعاة هذه المهام عند إعداد جداول الحصص ليتاح لهن الوقت للإسهام في تطوير المدرسة وتحقيق أهدافها، ويؤدي شيوع هذه الثقافة في المدارس إلى استشعار المعلمات لأهمية أدوارهن، والحرص على المشاركة في قيادة المدرسة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة المصاروة (2019) التي أظهرت أن توفر أو ممارسة بُعد ثقافة المدرسة كان بدرجة عالية، في حين تختلف مع نتائج دراسات (درادكة وظافري، 2014؛ الخطيب والعتيبي، 2020) التي أظهرت أنه كان بدرجة متوسطة.

إجابة السؤال الرابع: ما درجة توافر بُعد ممارسات القيادة لدى مديرات المدارس الثانوية مكة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات البُعد الرابع من أبعاد الاستبانة الخاص بممارسات القيادة، وفيما يلي توضيح للنتائج:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة توافر بُعد ممارسات القيادة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
30	تدعم قائدة المدرسة استخدام الأفكار التعليمية الجديدة والمبتكرة.	4.22	0.914	1	عالية جدًا
34	لدى قائدة المدرسة معرفة تامة بالقضايا الدراسية المعاصرة.	4.08	0.897	2	عالية
33	تشارك قائدة المدرسة في أنشطة التطوير المهني الخاصة بتحسين القيادة في المدرسة.	4.04	0.829	3	عالية
35	تتفق ممارسات قائدة المدرسة مع أقوالها.	4.02	0.805	4	عالية
31	توجه قائدة المدرسة موارد المدرسة للجوانب التي يحتاج فيها تعليم الطالبة إلى تطوير أكثر.	3.93	0.730	5	عالية
32	تشجع قائدة المدرسة المعلمات للمشاركة في اتخاذ القرار.	3.92	0.799	6	عالية
38	تعمل قائدة المدرسة على زيادة القدرة الاستيعابية للمدرسة بتوفير الفرص للمعلمات ذوات الكفاءة لتولي مهام قيادية.	3.82	0.991	7	عالية

بدرجة عالية، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.67-4.37).

وقد ظهرت العبارتين (24، 23) بدرجات عالية جدًا، حيث جاءت العبارة (24) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.37) وانحراف معياري (0.845)، يليها العبارة (23) بمتوسط حسابي (4.21) وانحراف معياري (0.854)، وتدرجت العبارات بمتوسطات حسابية متقاربة ودرجات عالية، وجاءت العبارات (27، 28، 29) في الترتيب الأخير، حيث حصلت العبارة (27) على متوسط حسابي (3.89) وانحراف معياري (0.720)، وجاءت العبارة (28) في الترتيب قبل الأخير بمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري (0.690)، وظهرت العبارة (29) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.67) وانحراف معياري (0.920).

وتعزو الباحثة الدرجة العالية جدًا للعبارتين (24، 23) إلى أن البيئة المدرسية في الأساس بيئة اجتماعية إنسانية تقوم على الأخلاق وترسيخ القيم لدى أفرادها، وأن هذا ينعكس على ثقافة جميع منسوبات المدارس.

كما قد ترجع الدرجة العالية للبُعد ككل وباقي العبارات إلى إدراك مديرات المدارس لأهمية التعاون في تحسين أداء المدرسة، إضافة إلى توجهات وزارة التعليم القائمة على الشراكة المجتمعية، والمشاركة الداخلية، والاستفادة من الكفاءات والكوادر ذوات الخبرة في تحقيق أهداف

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
36	تحرص قائدة المدرسة على توفير فرص للمعلمات الجدد لممارسة بعض الأدوار القيادية في المدرسة.	3.77	0.960	8	عالية
37	تعمل قائدة المدرسة ومكتب الإشراف معًا لتحديد الأنشطة المهنية التطويرية.	3.75	0.720	9	عالية
	الدرجة الكلية لمحور ممارسات القيادة	3.95	0.831		عالية

وجهود مشرفات القيادة المدرسية، وإدراك مديرات المدارس أهمية مواكبة ممارساتهن القيادية لمتطلبات المرحلة التي تتسم بالتغيير المستمر.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراستي (الأسود وربيع، 2017؛ الخزاعي، 2019) التي أظهرت أن توافر بُعد ممارسات القيادة أو المؤشرات المتعلقة بها كان بدرجة عالية، في حين تختلف مع نتائج دراستي (صايمة، 2017؛ الخطيب والعتيبي، 2020) التي أظهرت بدرجة متوسطة، وكذلك تختلف مع نتائج دراسة الزهراني وصائغ (2019) التي ظهرت بدرجة منخفضة.

إجابة السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) بين متوسطات استجابات عينة البحث حول درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة المكرمة تُعزى لمتغيرات (المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى استخدام اختبار مان وتني اللامعالي للكشف عن الفروق تبعًا لمتغير المسمى الوظيفي، كما جرى استخدام اختبار كروسكال واليس، للكشف عن مدى وجود فروق تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة، وفيما يلي توضيح النتائج:

يتبين من الجدول (7) أن بُعد ممارسات القيادة يتوافر بدرجة عالية لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة المكرمة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للبُعد (3.95) بانحراف معياري أقل من الواحد الصحيح بلغت قيمته (0.831)، وقد ظهرت عبارة واحدة بدرجة عالية جدًا، وسبع عبارات بدرجة عالية، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.75-4.22).

وحصلت العبارات (30، 34، 33) على أعلى المتوسطات، حيث جاءت العبارة (30) في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (0.914)، ودرجة توافر عالية جدًا، يلها العبارة (34) بمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (0.897)، ودرجة توافر عالية، ثم العبارة (33) بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.829)، ودرجة توافر عالية. وتدرجت العبارات نزولًا بمتوسطات حسابية متقاربة ودرجة توافر عالية حتى جاءت العبارات (38، 36، 37) في الترتيب النهائية، حيث حصلت العبارة (38) على متوسط حسابي (3.82) وانحراف معياري (0.991)، يلها العبارة (36) في الترتيب قبل الأخير بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.960)، وحصلت العبارة (37) على أقل متوسط حسابي في البُعد بلغت قيمته (3.75) وانحراف معياري (0.720).

وتعزو الباحثة الدرجة العالية لبُعد ممارسات القيادة إلى التغيرات الكبيرة في النظرة للقيادة المدرسية نتيجة برامج إعداد وتطوير القادة التي تبناها وزارة التعليم، إضافة للبرامج التدريبية المستمرة، ومتابعة

وضحة معيني: درجة توافر أبعاد القيادة الموزعة لدى مديرات المدارس الثانوية بمكة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات

أولاً: الفروق تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

جدول (8): نتائج اختبار مان وتني (Mann-Whitney) للفروق بين استجابات العينة تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

البُعد	الوظيفة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
الرسالة والرؤية والهدف	معلمة	386	204.28	78854	2013	2149	2.36-	0.018 دالة*
	مشرفة	16	134.31	2149				
المسؤولية المشتركة	معلمة	386	203.26	78459	2408	2544	1.49-	0.135 غير دالة
	مشرفة	16	159	2544				
ثقافة المدرسة	معلمة	386	203.45	78531	2336	2472	1.65-	0.130 غير دالة
	مشرفة	16	154.5	2475				
ممارسات القيادة	معلمة	386	203.41	78518	2349	2485	1.63-	0.760 غير دالة
	مشرفة	16	155.31	2485				
الدرجة الكلية	معلمة	386	203.72	78634	2233	2369	1.88-	0.130 غير دالة
	مشرفة	16	148.06	2369				

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

المستمر في المدرسة، وتبين للمعايير المتعلقة برؤية المدرسة ورسالتها وأهدافها، فإن ذلك يجعلهن أكثر قدرة على تحديد درجة توافر الأبعاد المتعلقة بهذا الجانب من مشرفات القيادة المدرسية اللواتي ترتبط معرفتهن بها من خلال زيارتهن القليلة للمدارس.

وتتفق النتائج الإجمالية مع نتائج دراسة درادكة وظافري (2014) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لاختلاف المسمى الوظيفي، في حين تختلف مع نتائج دراسة صايمة (2017) التي أظهرت وجود فروق للمسمى الوظيفي لصالح قادة المدارس.

يتضح من الجدول (8) أن الفروق بين متوسطات الرتب لأفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة القيادة الموزعة والأبعاد الثلاثة (المسؤولية المشتركة، ثقافة المدرسة، ممارسات القيادة) كانت غير دالة إحصائياً، حيث كانت مستويات الدلالة لقيم Z أكبر من مستوى الدلالة المعياري (0.05)، في حين كان المتوسطات دالة إحصائياً على بُعد الرسالة والرؤية والهدف، إذ بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.018) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبمقارنة متوسطات الرتب يتضح أن الفروق في هذا البعد لصالح المعلمات.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن عدد المعلمات في عينة هذه البحث أكبر من عدد المشرفات فقد تعود هذه الفروق لهذا السبب. إضافةً إلى أن المعلمات بحكم وجودهن

ثانيًا: الفروق تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة

جدول (9): اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) للفروق بين استجابات العينة تبعًا لمتغير الخبرة

المتغير	الخبرة	العدد	متوسط الرتب	كاي تربيع	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الرسالة والرؤية والهدف	أقل من 5 سنوات	25	162.44	4.040	2	0.133 غير دالة
	من 5 إلى 10 سنوات	122	195.37			
	أكثر من 10 سنوات	255	208.26			
المسؤولية المشتركة	أقل من 5 سنوات	25	182.56	2.675	2	0.263 غير دالة
	من 5 إلى 10 سنوات	122	190.65			
	أكثر من 10 سنوات	255	208.55			
ثقافة المدرسة	أقل من 5 سنوات	25	182.96	2.400	2	0.301 غير دالة
	من 5 إلى 10 سنوات	122	191.43			
	أكثر من 10 سنوات	255	208.14			
ممارسات القيادة	أقل من 5 سنوات	25	198.52	0.651	2	0.722 غير دالة
	من 5 إلى 10 سنوات	122	194.84			
	أكثر من 10 سنوات	255	204.98			
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	25	180.16	2.795	2	0.247 غير دالة
	من 5 إلى 10 سنوات	122	191.01			
	أكثر من 10 سنوات	255	208.61			

اللواتي يمارسن القيادة الموزعة يحرصن على دمج جميع الفئات في القيادة وفرق العمل وتحمل المسؤوليات وتفويض المهام القيادية لهن، بغض النظر عن مدة خبرتهن، وهو ما يولد لديهن الشعور بالرغبة في تحقيق أهداف المدرسة ورؤيتها.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الخزاعي (2019) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة، في حين تختلف مع نتائج دراسة درادكة وظافري (2014) التي أظهرت وجود فروق لفئات الخبرة العلى، كما تختلف مع نتائج دراسة عساف والهوز (2018) التي أظهرت أن الفروق لصالح ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات.

تشير نتائج الجدول (9) إلى أن الفروق بين متوسطات الرتب على استبانة القيادة الموزعة وأبعادها وفقًا لمتغير الخبرة غير دالة إحصائيًا، حيث بلغت قيم كاي تربيع للمحاور والدرجة الكلية على الترتيب (4.040- 2.675 -2.400 -0.651 -2.795) وهي قيم دالة عند مستويات دلالة (0.133 -0.263 -0.301 -0.722 -0.247)، وهذه المستويات أكبر من مستوى الدلالة المعيارية (0.05)، مما يعني أن الفروق غير دالة إحصائيًا، وهو ما يشير إلى اختلاف سنوات الخبرة لا يؤثر في تقدير أفراد عينة البحث لدرجة توافر أبعاد القيادة الموزعة.

وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن ملاحظة توافر أبعاد القيادة الموزعة في المدارس لا يتطلب فترة خبرة معينة لرصدها أو الحكم عليها، لأن مديرات المدارس

التوصيات

1. على إدارة التعليم العمل على ترسيخ أسس ومبادئ القيادة الموزعة لدى مديرات المدارس الثانوية، من خلال المتابعة المستمرة ونشر الوعي بها من قبل مشرفات القيادة المدرسية، وذلك لتحويلها إلى ممارسات رسمية ضمن متطلبات منظومة قيادة الأداء الإشرافي والمدرسي، بما يسهم في تطوير تطبيقاتها في المدارس، وبالتالي تحسين أداء المدارس ومنظومتها القيادية.
2. على مديرات المدارس الالتزام بتنفيذ الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام، حيث يصف المهام التي يجب عليهن القيام بها، من المشاركة في بناء قدرات منسوبات المدرسة، وتحديد البرامج التدريبية، ووضع الخطط اللازمة لتدريبهن خلال العام الدراسي، وتفعيل مفهوم مجتمعات التعلم المهني فيها.
3. على إدارة التعليم إقامة ورش عمل للمعلمات لتمكينهن من المشاركة في قيادة المدرسة وفرق العمل واللجان المختلفة، وكذلك توفير الموارد والمتطلبات التي تساعدن في أداء أدوارهن القيادية المساعدة، إضافة إلى أهمية تطوير مهارتهن القيادية باستمرار.
4. وضع آليات علمية لتفعيل وتطبيق مؤشرات القيادة الموزعة في المدارس الثانوية، بما يسهل على مديرات المدارس تفعيلها بطريقة منهجية صحيحة، والاستفادة من كافة الميزات التي تتيحها وإشراك جميع منسوبات المدارس في تطوير العملية التعليمية من خلال القيادة الموزعة.
5. وضع مؤشرات تطبيق القيادة الموزعة ضمن معايير تقييم مديرات المدارس، وهو ما يسمح بمتابعة مشرفات القيادة المدرسية لتطبيقها في المدارس.

أولاً: المراجع العربية

الأسود، فايز؛ ربيع، محمد (2017). درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري مدارس وكالة الغوث في محافظة

- غزة من وجهة نظر معلمهم، *حوليات آداب عين شمس*، (45)، 205-228.
- أبو حسب الله، سامي (2014). *درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وعلاقتها بمستوى الروح المعنوية للمعلمين*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.
- الخزاعي، مرزوق (2019). *أسلوب القيادة الموزعة في المدارس الابتدائية بالعاصمة المقدسة وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين*، *مجلة القراءة والمعرفة*، (216)، 159 – 194.
- الخطيب، محمد؛ والعتيبي، موسى (2020). *مدى ممارسة قادة مدارس التعليم العام بمحافظة الدوادمي: القيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين*، *مجلة كلية التربية*، 20(1)، 415-450.
- خليفة، رندة (2013). *درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظات غزة للقيادة الموزعة وآليات تفعيلها*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية: غزة.
- درادكة، أمجد؛ ظافري، محمد (2014). *درجة ممارسة القيادة الموزعة لدى مديري التعليم العام بمدينة الطائف*، *مجلة البحث العلمي في التربية*، 4(15)، 399 – 426.
- الريميدي، بسام (2019). *أثر تطبيق نمطي القيادة الموزعة والقيادة المهمة على التهمك التنظيمي: دراسة تطبيقية على شركات السياحة المصرية*، *مجلة اقتصاديات المال والأعمال*، (9)، 71-89.
- الزهراني، صالح؛ صائغ، عبد الرحمن (2019). *القيادة الموزعة لقادة المدارس وعلاقتها بالثقة التنظيمية: دراسة ميدانية على مدارس التعليم الحكومي بمحافظة القويعة*، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (108)، 196-211.
- الشريفي، عباس؛ عبد الله، ايناس (2017). *القيادة الموزعة لمديري المدارس الثانوية الخاصة في محافظة عمان من وجهة نظر المعلمين*، *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*، 32(4)، 13-42.
- صايمة، سمية (2017). *درجة ممارسة المديرين للقيادة الموزعة في المدارس الثانوية بمحافظات غزة*، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 5(20)، 231-213.

وزارة التعليم (2021). المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي، تم استرجاعه 20 / 2 / 2021 من خلال الرابط <https://ncepd.moe.gov.sa/ar/Products/Pages/ProductDetails.aspx?ProductID=XuAZpbXP0FY%3d>.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Abu Hassaballah, S. (2014). *The degree of practice of distributed leadership by primary school principals in Gaza governorates and its relationship to the morale level of teachers*, unpublished master's thesis, (in Arabic), The Islamic University: Gaza.
- Aishan, N. ;Al-fadhli, M. (2020). Evaluation of the practice of distributed leadership by the supervisors of academic departments at the University of Jeddah, *The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences* (in Arabic), 4(17) 547-573.
- Ajwa, A. (2012). Distributed leadership - an applied study on Saudi primary schools. *The Egyptian Journal of Business Studies* (in Arabic), 36(1) 1-30.
- Al-Abadi, M. (2017). Distributed leadership among government secondary school principals and its relationship to the availability of the dimensions of the learning organization from the point of view of teachers in the Amman governorate, unpublished master's thesis (in Arabic), Middle East University.
- Al-Aswad, F. ;Rabie, M. (2017). The degree of distributed leadership practice among UNRWA school principals in Gaza Governorate from the point of view of their teachers, *Annals of Etiquette, Ain Shams* (in Arabic), 45, 205-228.
- Ali, S.; Fouad, N. ;Ibrahim, A. ;Marafie, M. (2018). The role of school administration in activating the application of the distributed leadership approach in secondary schools in the State of Kuwait, *Journal of Educational Sciences*, (in Arabic). (35), 294-314.
- Al-Khuzai, M. (2019). Distributed leadership style in primary schools in the Holy Capital and its relationship to teachers' organizational commitment, *Journal of Reading and Knowledge*, (in Arabic). (216), 159-194.

- العبادي، محمد (2017). *القيادة الموزعة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بتوافر أبعاد المنظمة الساعية للتعليم من وجهة نظر المعلمين بمحافظة العاصمة عمان*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.
- عجوة، أحمد (2012). *القيادة الموزعة- دراسة تطبيقية على المدارس الابتدائية السعودية*. *المجلة المصرية للدراسات التجارية*، 36(1) 30-1.
- عساف، محمود؛ الهور، وفاء (2018). *درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين في محافظة غزة*، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 7(2)، 94 – 109.
- العلياني، عبید الله؛ الألفي، أشرف (2017). *درجة تطبيق القيادة الموزعة في مدارس التعليم العام بمحافظة الباحة، العلوم التربوية*، 3(3)، 236-263.
- علي، صبري؛ فؤاد، ننسي؛ إبراهيم، أمال؛ معرفي، محمد (2018). *دور الإدارة المدرسية في تفعيل تطبيق مدخل القيادة الموزعة بالمدارس الثانوية بدولة الكويت*، *مجلة العلوم التربوية*، 35(35)، 294-314.
- عيشان، ندى على سعيد؛ الفضلي، منى عبد الحميد (2020). *تقييم ممارسة مشرفات الأقسام الأكاديمية بجامعة جدة للقيادة الموزعة*، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 4(17) 547-573.
- المصاروة، أسامة (2019). *درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي للقيادة الموزعة من وجهة نظر المعلمين*، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث*، 33(1).
- نجم، عبد الحكيم؛ شيت، أحمد؛ القصبي، منى، محمد (2016). *تأثير بعض أبعاد القيادة الموزعة على أبعاد الارتباط بالعمل: دراسة تطبيقية على العاملين بمديرية التربية بمحافظة نينوى بجمهورية العراق*، *المجلة المصرية للدراسات التجارية*، 40(1).
- وزارة التعليم (2020). *استراتيجية وزارة التعليم 2016-2020*، تم استرجاعه 22 / 10 / 2020 من خلال الرابط [. \(moe.gov.sa\)](https://moe.gov.sa)
- وزارة التعليم (2020). *مشروع الإستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام*، تم استرجاعه 22 / 10 / 2020 من خلال الرابط [. \(demo4dev.com\)](https://demo4dev.com)

- Assaf, M ;Al-Hor, W. (2018). The degree of private school principals' practice of distributed leadership from the teachers' point of view in Gaza Governorate, *Specialized International Educational Journal*, (in Arabic). 7(2), 94-109.
- Daradka, A. ;Dhafri, M. (2014). The degree of distributed leadership practice among directors of public education in the city of Taif, *Journal of Scientific Research in Education*, (in Arabic). 4(15), 399-426.
- Khalifa, R. (2013). *The International Relief Agency in Gaza Governorates for Distributed Leadership and Mechanisms for Activating It*, Unpublished Master's Thesis, (in Arabic). The Islamic University.
- Ministry of Education (2020). Ministry of Education Strategy 2016-2020, Retrieved October 22, 2020.
- Ministry of Education(2020). Project National Strategy for the Development of Public Education, retrieved October 22, 2020.
- Ministry of Education (2021). National Center for Educational Professional Development, Retrieved, 20/2/2021.
- Najm, A. ;Sheet, A. ; Al-Qasabi, M. (2016). The effect of some dimensions of distributed leadership on the dimensions of work-relatedness: an empirical study on employees of the Directorate of Education in Nineveh Governorate, Republic of Iraq, *the Egyptian Journal of Business Studies*, (in Arabic). 40 (1).
- Saima, S. (2017). The degree of principals' practice of distributed leadership in secondary schools in Gaza governorates, *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies*, (in Arabic). 5 (20). 231-213.
- Spillane, J. (2005). Distributed Leadership: An accelerator for organizational culture change, *The Educational Forum*, 69 (2) 143 – 150.
- Smith, Lisa M.(2007). *Study of Teacher Engagement in Four Dimensions of Distributed Leadership in One School District in Georgia*, Electronic Theses & Dissertations, Georgia Southern University Digital Commons Georgia Southern University Digital Commons Georgia Southern.
- Al-Khatib, M., Al-otaibi, M. (2020). The extent of the practice of general education school leaders in Dawadmi Governorate: Distributed leadership from the teachers' point of view, *Journal of the College of Education*, (in Arabic). 20 (1), 415-450.
- Al-Masarwa, O. (2019). The degree of public school principals' practice of distributed leadership in the northern Mazar district from the teachers' point of view, *AlNajah University Journal of Research*, (in Arabic). 33, (1).
- AL -Mutawa, F.A. (2019). *An investigation into the role of school leadership in school improvement, including teachers' and students' development: A case study of two Saudi Arabian high schools*. Doctoral Thesis, University of Leicester.
- Al-Olayani, O. ;Al-Alfi, A. (2017). The degree of application of distributed leadership in public education schools in Al-Baha Governorate, *Educational Sciences*, (in Arabic). (3), 236-263.
- AL- Qahtani, A.S. ;Noman, M. ,Kaur, A., (2020). Core leadership practices of school principals in the Kingdom of Saudi Arabia. *Educational Management Administration & Leadership*.
- AL- Salahi, S.M.A. (2016). *Saudi English-Language Teachers' Perceptions and Reported Practices of Teacher Leadership*. A thesis for the degree of Doctor of Education at the University of Exeter, UK.
- Al-Sharifi, A.; Abdullah, E. (2017). Distributed leadership of private secondary school principals in Amman Governorate from the teachers' point of view, *Journal Mutah for Research and Studies*, (in Arabic). 32(4) 13-42.
- Al-Yami, R.; Floyd, A. (2019). Female school leaders' perceptions and experiences of decentralisation and distributed leadership in the tatweer system in Saudi Arabia. *Education Sciences*, 9 (1), p.25.
- Al-Zahrani, S.; Sayegh, A. (2019). Distributed leadership of school leaders and its relationship to organizational trust: a field study on public education schools in Al-Quway`iyah Governorate, *Arabic studies in education and psychology*, (in Arabic). (108), 196-211.

الجمعية السعودية
للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Education & Psychological Assn.



جامعة
الملك سعود
King Saud University



SAUDI JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

REFEREED ACADEMIC PERIODICAL

Issued by
Saudi Association for Education & Psychology
King Saud University