الجمعية السعودية
للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Education & Psychological Assn.

جامعة الملك سعود
King Saud University

ISSN:1658-8983

المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

تصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
جامعة الملك سعود

العدد (١٢) الرياض (ربيع الأول ١٤٤٥هـ/سبتمبر ٢٠٢٣م)

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم – جامعة الملك سعود
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
الرياض

ISSN: 1658 – 8983

رقم الإيداع: 1360-1443

المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

العدد (12) الرياض

ربيع الأول 1445هـ/سبتمبر 2023م

المجلة السعودية للعلوم التربوية

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 عبدالرحمن (السعودية)
أ.د. عبد السلام بن محمد الجوفي
جامعة صنعاء (اليمن)
د. صالح بن حمد العساف
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)

❁ ❁ ❁

© 1445هـ/ 2023م، 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

رئيس التحرير

أ. د. مسفر بن سعود السلولي
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 السميح
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 العجمي
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن(السعودية)
أ.د. نضال بن كمال الشريفين
جامعة اليرموك (الأردن)
د. راشد بن سيف المحرزي
جامعة السلطان قابوس (عُمان)
د. نادية بنت محمد المطيري
جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

سكرتير التحرير

د.بكيل أحمد الدروا ني

❁ ❁ ❁

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

مجلة دورية محكّمة

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:

التميّز والريادة محليًا وعربيًا ودوليًا 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 بالو اقع 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 و أبحاث 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.

❁ ❁ ❁

حقائق 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**

❁ ❁ ❁

تعليمات النشر

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 المعتبرة عالمياً.
- تنشر المجلة الأوراق العلمية الأصيلة التي تناقش قضايا وموضوعات التربية والتي لم يسبق نشرها، ولم تقدم لجهة أخرى.
- النشر في المجلة بالغتين العربية أو الإنجليزية مع ملخص في كلتا الحالتين 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 التشدق 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 مجانًا لجميع الباحثين).
- تقبل المجلة الأوراق العلمية المستلة من الرسائل العلمية، على أن يتم النص على ذلك، كما يجب ألا تكون الورقة المستلة بنفس البيانات والإجراءات في الرسالة الأصل.
- 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 الالكتروني والموافقة عليها.
- أرفاق ملف البحث بصيغة الوورد (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 الالكتروني.
- 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 ونتائجه والكلمات المفتاحية.
- يستخدم الخط Sakkal 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 الصفحة2.5 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 كالآتي: 1,2,3,4.
- الالتزام بنظام APA الإصدار السابع في الكتابة والتوثيق.
- رومنة جميع المصادر العربية ودمجها ضمن قائمة المراجع الإنجليزية، وللتعرف على طريقة الرومنة الصحيحة يمكنك تتبع الرابط

https://www.youtube.com/watch?v=JXKSn18lpTs&ab_channel=DrRizwanAhmad%2CPh.D.

تعليمات النشر

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.

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 مبدئيا 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.
- 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.

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 الدّين. أمّا بعد:

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

ويتضمّن هذا العدد مجموعة من الدراسات التربوية التي تناولت موضوعات عدّة؛ أوّلها: تصميم خبرات تعلم الذكاء الاصطناعي وفق نموذج SAMR وفاعليتها في تعزيز مهارات التفكير الحاسوبي لدى طالبات مسار الهندسة والحاسب بالمرحلة الثانوية، وثانيها: نموذج مقترح لتنمية مهارات كتابة المقال الأدبي والوعي بعمليّاتها لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية، فيما تناول البحث الثالث: فاعلية وحدة تدريسيَّة قائمة على معايير التعليم الإلكتروني في تنمية التفكير المنتِج لدى طالبات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود، بينما تناول البحث الرابع: أدوار وكلاء شؤون الطلاب بالمدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مُشرفي عُموم القيادة المدرسية، وتناول البحث الخامس: دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التفاعل والتوجيه، وتناول البحث السادس: الفاقد التعليمي الناتج عن التعليم أثناء جائحة كورونا لدى طلاب التعليم العام، فيما تناول البحث الأخير في العدد: المدارس ذات الأداء الضعيف في المملكة العربية السعودية تحليل المجموعات باستخدام البيانات الجزئية TIMSS 2019.

وهيئة تحرير المجلة تأمل في أن يجد القراء والباحثون والمهتمون من هذا العدد ما ينال رضاهم واستحسانهم ويضيف إلى معارفهم، آملين 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

الموضوع	الصفحة
تصميم خبرات تعلم الذكاء الاصطناعي وفق نموذج SAMR وفاعليتها في تعزيز مهارات التفكير الحاسوبي لدى طالبات مسار الهندسة والحاسب بالمرحلة الثانوية أ.إيمان عبده عوض د. لينا أحمد الفراني	1
نموذج مقترح لتنمية مهارات كتابة المقال الأدبي والوعي بعمليّاتها لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية د. فواز صالح السلمي	23
فاعلية وحدة تدريسيَّة قائمة على معايير التعليم الإلكتروني في تنمية التفكير المنتِج لدى طالبات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود د. هياء بنت محمد الشهري أ.د. محمد بن صنت الحربي	43
أدوار وكلاء شؤون الطلاب بالمدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مُشرفي عُموم القيادة المدرسية أ.فاطمة بنت سعد الداوود د.هيفاء بنت عبدالله السحيم	65
دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التفاعل والتوجيه أ.سمية بنت خالد باقلب د. هنادي بنت فهد العثمان	85
الفاقد التعليمي الناتج عن التعليم أثناء جائحة كورونا لدى طلاب التعليم العام د. مريم بنت عبدالله خيري أ.د. عبدالله آل كاسي د. أحمد بن خضران العمري د. محمد بن أحمد خصاونة د. فادي الخصاونة أ. سعيد بن محمد الأسمري	107
Underperforming schools in the Kingdom of Saudi Arabia Clustering analysis using TIMSS 2019 Microdata *Dr.Mohammed H. Alghamdi Dr.Tomasz Gajderowicz Stefano Pagliarani*	131

❁ ❁ ❁

تصميم خبرات تعلم الذكاء الاصطناعي وفق نموذج SAMR وفاعليتها في تعزيز مهارات التفكير الحاسوبي لدى طالبات مسار الهندسة والحاسب بالمرحلة الثانوية

أ.إيمان عبده عوض[1] د. لينا أحمد الفراني[2]

(قدم للنشر 1444/05/08هـ -وقبل 1444/08/01هـ)

المستخلص: يهدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية خبرات تعلم الذكاء الاصطناعي المصممة وفق نموذج SAMR في تعزيز مهارات التفكير الحاسوبي لدى طالبات مسار الهندسة والحاسب بالمرحلة الثانوية، وفي ضوء ذلك اعتمد البحث المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة البحث من (18) طالبة من مسار الهندسة والحاسب بالصف الثاني ثانوي بمدينة القنفذة، خضعن للتدريب على برنامج الذكاء الاصطناعي وتعلم الآلة، وطُبق مقياس تقدير مهارات التفكير الحاسوبي على العينة قبل تنفيذ البرنامج وبعدها، كما استُخدمت بطاقة تقييم منتج بعديًّا لتقييم مشاريع تعلم الآلة المصممة من قبل الطالبات، وأظهرت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات الطالبات في القياس القبلي والبعدي لمهارات التفكير الحاسوبي لصالح القياس البعدي، كما أكدت النتائج وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسط درجات الطالبات في القياس البعدي لمهارات التفكير الحاسوبي والمحك 80%، ووجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسط درجات القياس البعدي لمهارات إنتاج مشاريع تعلم الآلة والمحك 80%، وقد أوصى البحث بضرورة توجيه القائمين على برامج النمو المهني للمعلمين لاستحداث برامج تدريبية تتناول أبرز الممارسات في أصول تدريس تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، تعلم الآلة، الأنظمة المعرفية، التعرف على الصور.

Designing Artificial Intelligence Learning Experiences Based on SAMR Model and its Effectiveness in the Computational Thinking Skills of Female Students in the Engineering and Computer Track at the Secondary Stage

Eman A. Awad[1] *Lina A. AlFarani*[2]

(Submitted 02-12-2022 and Accepted on 21-02-2023)

Abstract: This research aims to reveal the effectiveness of artificial intelligence learning experiences designed according to the SAMR model in enhancing the computational thinking skills of female students in the engineering and computer track at the secondary stage. In light of this, the research adopted the experimental approach with Quasi-experimental design. A female student from the engineering and computer track in the second year of secondary school in Al-Qunfudhah city, who underwent training on the artificial intelligence and machine learning program, a scale for estimating computer thinking skills was applied to the sample before and after implementing the program, and a post productive evaluation card was used to evaluate the designed machine learning projects. The results of the research showed that there was a statistically significant difference between the mean scores of the students in the pre and post measurement of computational thinking skills in favor of the post measurement. Statistically significant between the average scores of the post-measurement of the skills of producing machine learning projects and the test is 80%. The research recommended the need to direct those in charge of professional development programs for teachers to develop training programs Rebate deals with the most prominent practices in the pedagogy of artificial intelligence techniques in public education.
Keywords: Artificial Intelligence, Machine Learning, Cognitive Systems, Image recognition.

---

(1) كلية الدراسات العليا التربوية- جامعة الملك عبد العزيز

(2) أستاذ مساعد كلية الدراسات العليا التربوية- جامعة الملك عبد العزيز.

lalfrani@kau.edu.sa

(1) College of Postgraduate Educational Studies - King Abdulaziz University

(2) Assistant Professor, College of Postgraduate Educational Studies - King Abdulaziz University.

eawadh0002@stu.kau.edu.sa

مقدمة

في عصر الثورة الصناعية الرابعة شهد مجال الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence) قفزات تطويرية كبيرة، وتجاوزت التطبيقات المستندة إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي (AI) المجال الأكاديمي كأحد فروع علوم الحاسب إلى مجالات متعددة كالصحة، التجارة، الصناعة، النقل، الترفيه، القانون، والتعليم، مما أدى إلى تغييرات كبيرة في الاقتصاد العالمي وسوق العمل، وهو ما يبرز الحاجة المتزايدة إلى إعداد متعلمين قادرين على مواجهة التغيرات المتسارعة، ومسلحين بمهارات المستقبل.

وفي ظل تطور تقنيات الذكاء الاصطناعي وسيطرتها على العديد من الأنشطة البشرية، ظهرت العديد من التوجهات والمبادرات الدولية لإعداد جيل قادر على المساهمة في تطوير مستقبل الذكاء الاصطناعي، وبحلول عام 2021 أصبح لدى أكثر من 30 دولة بما فيها المملكة العربية السعودية هيئات وطنية تهتم بوضع خطط وإستراتيجيات توظيف الذكاء الاصطناعي في القطاعات المختلفة بما فيها قطاع التعليم، حيث يعتبر القطاع الجوهري في إعداد المتخصصين والخبراء في مجال الذكاء الاصطناعي وتدريبهم، وتمكين التبني الناجح للذكاء الاصطناعي في القطاعات الأخرى (García et. al., 2020).

ومن المبادرات الدولية لتطوير مناهج تعليم الذكاء الاصطناعي في مرحلة التعليم الأساسي، من رياض الأطفال إلى المرحلة الثانوية، مبادرة إطار معايير مناهج الذكاء الاصطناعي للتعليم الأساسي (AI4K12) والمقترح من قبل الولايات المتحدة وكوريا، ومبادرة تطوير برامج النمو المهني للمعلمين في أستراليا باستحداث برامج وموارد المعرفة الأساسية لتعليم الذكاء الاصطناعي في مراحل التعليم الأساسي (Chiu et. al., 2021)، ومؤخرًا ومع استحداث نظام المسارات الثانوية في وزارة التعليم السعودية وذلك ضمن جهودها المستمرة لتحسين مخرجات العملية التعليمية وفق رؤية المملكة 2030، وربطها باحتياجات سوق العمل، تطورت مناهج التقنية الرقمية في المرحلة الثانوية بإضافة موضوعات عن الذكاء الاصطناعي وتقنياته.

ومن جهة أخرى، أُجريت عدد من الدراسات الحديثة والتي استهدفت تقصي الآثار الإيجابية لتعليم الذكاء الاصطناعي في مراحل التعليم الأساسي في جوانب عدة، كفاعليته في تنمية مهارة حل المشكلات ومهارات التفكير الإبداعي، وتحفيز دافعية المتعلم نحو التعلم، إضافة إلى تحديد أهم عناصر تصميم تعليم الذكاء الاصطناعي والتي تسهم في تحقيق نواتج التعلم (Ma et. al., 2022; Chiu et. al., 2021; Ryu & Han, 2019).

وفي ذات السياق، أشارت دراستي (Chiu et. al., 2021; Tedre et al., 2021) إلى أن تعليم تقنيات الذكاء الاصطناعي في مرحلة التعليم الأساسي يسهم في ردم الفجوة بين استخدام الأطفال لهذه التقنيات وفهم كيفية عملها، وأن تعليم الذكاء الاصطناعي بتقنياته المختلفة، مثل تعلم الآلة (Machine Learning)، والتعلم العميق (Deep Learning)، يشكل اللبنة الأساسية لتعزيز مهارات التفكير الحاسوبي للجيل القادم، كما أشارت دراسة (Tedre et. al., 2021) إلى أن تعليم الذكاء الاصطناعي وتعلم الآلة (ML) في مرحلة التعليم الأساسي يسهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المتعلمين، إضافة إلى أن أساليب تعليم الذكاء الاصطناعي وأدواته تشكل توجه أبحاث تعليم الحوسبة في المرحلة القادمة.

وحيث يمثل التصميم التعليمي المستند على مبادئ نظريات التعلم حجر الأساس في تصميم خبرات التعلم، ظهرت في السنوات الأخيرة توجهات لتضمين مبادئ تعتبر عوامل جوهرية للتصميم التعليمي المتمركز حول

خبرة المتعلم، والتي تمكنه من مواجهة الظروف والمتغيرات من حوله مع مرور الوقت ومنها، تجربة المتعلم، أساليب التعلم المتمركزة حول المتعلم، والتقنية (Parrish et. al., 2011).

تمثل نماذج تكامل التقنية في التعليم قاعدة أساسية وإستراتيجية فعالة للدمج المخطط والمدروس للتقنية في التعليم، ونهج لتزويد المتعلمين بتجربة تعليمية غنية بالمحتوى وطرق التدريس القائمة على التقنية، ومن النماذج الأكثر شهرة والذي يقدم مستويات لدمج التقنية في الممارسات التعليمية نموذج الاستبدال (Substitution)، التوسع (Augmentation)، التعديل (Modification)، إعادة التعريف (Redefinition)، والمعروف بنموذج (SAMR) (Fulton, 2022; Barakina et al., 2021; Hamilton et. al., 2016).

وقد أكدت عديد من الدراسات على أن نماذج دمج التقنية في التعليم مثل نموذج SAMR تسهم في تزويد المعلمين بأساليب مخططة ومدروسة لدمج التقنية في الفصول الدراسية، وأن التخطيط لاستخدام التقنية إضافة إلى المعرفة بالمحتوى وأصول تدريسه تسهم في إكساب المتعلمين مهارات القرن الحادي والعشرين (López & García-Peñalvo, 2016; Selby, 2015; Kotini & Tzelepi, 2015).

وفيما يتعلق بإكساب المتعلمين مهارات التعلم والعمل في القرن الحادي والعشرين، يعتبر التفكير الحاسوبي (Computational Thinking) مجالًا ذا إمكانيات عالية لتطوير هذه المهارات، كما يعتبر جوهر تكامل التعليم المتعدد التخصصات كالعلوم والرياضيات والهندسة والتقنية والمعروف بتعليم (STEM)، وقد أشارت عديد من المنظمات البحثية إلى أن التفكير الحاسوبي من الكفاءات التي يجب أن يكتسبها متعلمي العصر الرقمي جنبًا إلى جنب مع مهارات القراءة والكتابة والمهارات الحسابية (Buitrago-Flórez et. al., 2021; Chen et. al., 2020).

ومع التطور الذي نشهده اليوم في تقنيات الذكاء الاصطناعي، حيث أصبحت تطبيقاتها جزءًا لا يتجزأ من حياة المتعلمين، برزت عدد من السياسات والتوجهات البحثية لضرورة تضمين مهارات التفكير الحاسوبي في مناهج التعليم الأساسي بمختلف تخصصاتها، وهو ما ينتج عنه الحاجة إلى توجيه وتدريب المعلمين لأفضل الإستراتيجيات والأساليب القائمة على تقنيات المستقبل وكيفية توظيفها في التعليم وفق نماذج دمج التقنية في التعليم (Tseng & Varma, 2019; Grgurina & Yeni, 2021).

واستنادًا على ما سبق، برزت الحاجة إلى تصميم خبرات تعلم الذكاء الاصطناعي وفق نموذج SAMR والكشف عن فاعليتها في تعزيز مهارات التفكير الحاسوبي لدى طالبات مسار الهندسة والحاسب بالمرحلة الثانوية.

مشكلة البحث

يظل بناء قدرات المتعلمين بمراحل التعليم الأساسي في مجال الذكاء الاصطناعي هدفًا صعبًا من عدة جوانب، على سبيل المثال: نقص الدراسات التي تناولت الكيفية التي يُدرّس بها الذكاء الاصطناعي في مراحل التعليم الأساسي، إضافة إلى حاجة المتعلم إلى تطوير فهم عميق حول المفاهيم الأساسية للذكاء الاصطناعي وإمكانياته وقيوده، والحاجة إلى تعزيز مهارات المتعلم في اتخاذ القرارات المستندة إلى البيانات؛ نظرًا لأن العديد من تقنيات الذكاء الاصطناعي ترتكز على منهجية التعلم من البيانات.

وبالرغم من الجهود والمبادرات الدولية من قبل المؤسسات التعليمية لتعليم الذكاء الاصطناعي في مراحل التعليم الأساسي، إلا أن الدراسات أجمعت على عدد من تحديات تعليم الذكاء الاصطناعي في مراحل التعليم الأساسي تمثلت في ضعف إعداد المعلمين

لتعليم الذكاء الاصطناعي على الجانب المعرفي بالمجال وعلى جانب أصول تدريسه (Chiu et. al., 2021; Ryu & Han, 2019; Park, 2021; Barakina et. al., 2021) إضافة إلى ندرة الدراسات التي تناولت كيفية تصميم خبرات تعليم تقنيات الذكاء الاصطناعي في مراحل التعليم الأساسي (Tedre et al., 2021).

وفي ذات السياق، أشارت العديد من الدراسات إلى ضرورة توظيف الإستراتيجيات التعليمية التي تدمج بين تعليم الذكاء الاصطناعي وتعزيز مهارات التفكير الحاسوبي لدى المتعلمين، حيث تعتبر مهارات التفكير الحاسوبي حجر الزاوية للتطور المعرفي بموضوع الذكاء الاصطناعي، وطريقة منهجية للتعلم والعمل في مجال الذكاء الاصطناعي (Chiu et. al., 2021; Kim et. al., 2022; Li et. al., 2021; Park, 2021; Ryu & Han, 2019; Xu & Ouyang, 2022) .

وحيث إن التقنية تعتبر عنصر جوهري في منظومة التعليم ومهارات المتعلمين في القرن الحادي والعشرين، وهو ما يشير إلى ضرورة تبني المعلمين للممارسات التربوية الهادفة التي تضمن تكامل توظيف التقنية في التعليم، وتؤهل المعلم للقيام بدوره كميسر لعملية التعلم باستخدام التقنية، وعلى الجانب الآخر تؤهل المتعلمين للنجاح في مواجهة تحديات التعلم والعمل في العصر الرقمي.

وبالرغم من ذلك، أثبتت عديد من الدراسات عدم إلمام وتوظيف العديد من المعلمين لنماذج تكامل التقنية في التعليم، وهو ما أكدته جائحة COVID-19 حيث الانتقال المفاجئ للتعليم القائم على التقنية، فقد واجه المعلمون الذين ليس لهم خبرة سابقة بنماذج وممارسات دمج التقنية في التعليم صعوبة في الانتقال بسلاسة من التعليم التقليدي للتعليم القائم على التقنية (Fulton, 2022; Maatuk et. al., 2022; Hermawan, 2021).

وفي ذات السياق، تُعد نماذج تكامل دمج التقنية في التعليم من الطرق المنهجية التي تطور ممارسات المعلمين في توظيف التقنية في التعليم، لتحقيق تعلم يعزز مهارات المتعلم في فهم وتوظيف التقنيات الذكية، والتي من أهمها مهارات التفكير الحاسوبي (Ma et al., 2022; Sockalingam & Liu, 2020)، وبالرغم من ذلك أشارت إحدى دراسات المراجعة المنهجية للأدب التربوي والتي تناولت نموذج SAMR كأحد نماذج تكامل التقنية في التعليم بأن 26% من هذه الدراسات تناولت سياق توظيفه في مدارس المرحلة الثانوية (Fulton, 2022).

ووفقًا لتقرير هيئة الأمم المتحدة للذكاء الاصطناعي في التعليم، فقد أُشيرَ إلى أن توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في مجال تحسين مخرجات التعلم يشمل الحلول الذكية التربوية لتخصيص التعلم، والحلول الذكية لإدارة التعلم ممثلة في نظم المعلومات الإدارية التعليمية، وأن إعداد المتعلمين لمستقبل الذكاء الاصطناعي يتطلب إعادة صياغة مناهج تعلم رقمية مدعومة بتقنيات الذكاء الاصطناعي، وتعزيز قدرات المتعلمين في الذكاء الاصطناعي من خلال التعليم والتدريب (Miao et. al., 2021).

وفي ضوء ما تقدم، تتضح الحاجة للعمل على سد الفجوة بين ما يستخدمه وما يعرفه الطلاب عن تقنيات الذكاء الاصطناعي، إضافة إلى تصميم إستراتيجيات وأساليب تدريس موضوعات الذكاء الاصطناعي قائمة على نماذج دمج التقنية في التعليم لإكساب المتعلمين ما هم بحاجة إليه في المستقبل من مهارات التفكير الحاسوبي، وبذلك تحددت مشكلة البحث في تصميم خبرات تعلم الذكاء الاصطناعي وفق نموذج SAMR والكشف عن فاعليتها في تعزيز مهارات التفكير الحاسوبي لدى طالبات مسار الهندسة والحاسب بالمرحلة الثانوية.

أسئلة البحث

سعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1) ما التصميم المقترح لبرنامج خبرات تعلم الذكاء الاصطناعي وفق نموذج SAMR؟
2) ما فاعلية خبرات تعلم الذكاء الاصطناعي المصممة وفق نموذج SAMR في تنمية مهارة التفكير الحاسوبي لدى طالبات مسار الهندسة والحاسب؟
3) ما فاعلية خبرات تعلم الذكاء الاصطناعي المصممة وفق نموذج SAMR في تنمية مهارة إنتاج مشاريع الذكاء الاصطناعي لدى طالبات مسار الهندسة والحاسب؟

فروض البحث

1) يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمهارات التفكير الحاسوبي لصالح القياس البعدي.
2) يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارات التفكير الحاسوبي والمحك 80%.
3) يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارات إنتاج مشاريع الذكاء الاصطناعي والمحك 80%.

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى:

1) تصميم برنامج تدريبي للذكاء الاصطناعي وفق نموذج SAMR.
2) الكشف عن فاعلية خبرات تعلم الذكاء الاصطناعي المصممة وفق نموذج SAMR في تنمية مهارة التفكير الحاسوبي لدى طالبات مسار الهندسة والحاسب.
3) الكشف عن فاعلية خبرات تعلم الذكاء الاصطناعي المصممة وفق نموذج SAMR في تنمية مهارة إنتاج مشاريع الذكاء الاصطناعي لدى طالبات مسار الهندسة والحاسب.

أهمية البحث

1) يأتي هذا البحث استجابة لمتطلبات التنمية الوطنية في المملكة العربية السعودية وفق رؤية (2030) والتي اعتبرت التعليم وإعداد المتعلمين بمهارات العصر الرقمي إحدى الركائز الرئيسة لعملية التنمية الشاملة والمستدامة.
2) تكمن أهمية هذا البحث في توافقه مع الجهود المبذولة من قبل وزارة التعليم في استحداث مسارات المرحلة الثانوية، وتطوير مقررات التقنية الرقمية بتطبيق أفضل الممارسات على المستويين (المحلي والعالمي) والمرتبطة بإعداد المتعلمين بمهارات المستقبل.
3) يمكن أن يستفيد من هذا البحث جميع التربويين المهتمين بالتخطيط واستحداث برامج التطوير المهني للمعلمين بما يسهم في إكسابهم مهارات المستقبل وأصول تدريسها وتوظيفها في منظومة الابتكار في التعليم.
4) إفادة معلمات التقنية الرقمية في مجال أساليب التقويم لمهارات التفكير الحاسوبي المرتبطة بمشاريع تعلم الآلة (ML).
5) اكساب طالبات مسار الهندسة والحاسب بالمرحلة الثانوية المهارات الرقمية الأساسية لابتكار تطبيقات التعرف على الصور (Image Recognition) باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.

حدود البحث

اقتصر البحث على الحدود التالية:

- **الحدود البشرية:** طالبات مسار الهندسة والحاسب في مدارس التعليم العام المرحلة الثانوية.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على تصميم برنامج تدريبي وفق المستويات العليا لنموذج تكامل التقنية في التعليم (SAMR) عن الذكاء الاصطناعي وتصميم مشاريع تعلم الآلة (ML) في منصة (ML4K).
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1444هـ.
- **الحدود المكانية:** مدارس المرحلة الثانوية للبنات بمحافظة القنفذة.

مصطلحات البحث

الذكاء الاصطناعي: فرع من علوم الحاسب يهتم بتصميم آلات أو أنظمة قادرة على محاكاة الذكاء البشري في تنفيذ عمليات مثل التعلم، التكيف، حل المشكلات، التصحيح الذاتي، واستخدام البيانات لمهام المعالجة المعقدة (Russell, 2010).

نموذج SAMR: أحد أشهر نماذج تكامل التقنية في التعليم، يقدم أربعة مستويات لهذا التكامل، وسمي بذلك إشارة للحرف الأول لاسم كل مرحلة، وهي: الاستبدال (Substitution)، التوسع (Augmentation)، التعديل (Modification)، إعادة التعريف (Redefinition)، تمثل مرحلتي (الاستبدال، التوسع)، المستوى الأدنى لتوظيف التكنولوجيا في التعليم لتعزيز مهارات التفكير الدنيا، بينما تمثل مرحلتي (التعديل، إعادة التعريف)، المستوى الأعلى والذي يعيد تعريف تعلم الطلاب باستخدام التكنولوجيا، وتوظيفها بطرق مبتكرة تعزز مهارات التفكير العليا (Puentedura, 2014).

مهارات التفكير الحاسوبي: مجموعة من المهارات العقلية التي توظف المفاهيم الأساسية لعلوم الحاسب في حل المشكلات، وتتمثل في أربع مهارات أساسية للتفكير الحاسوبي، هي: التحليل (Decomposition)، التعرف على الأنماط (Pattern recognition)، التجريد (Abstraction)، كتابة الخوارزميات (Algorithms) (Grover & Pea, 2013).

مسار الهندسة والحاسب: أحد مسارات النظام التعليمي في المرحلة الثانوية يتكون من ستة فصول دراسية، يتضمن مجالات التعليم الآتية: العلوم الشرعية والإنسانية، العلوم الطبيعية والتطبيقية، المواد التخصصية في علوم الحاسب والهندسة (وزارة التعليم، 1443).

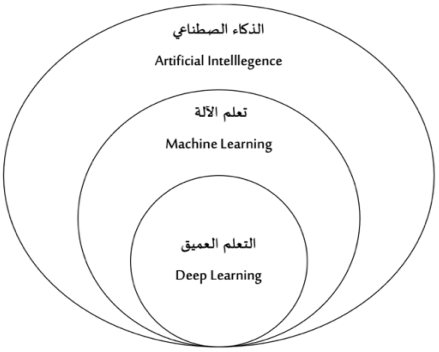
الإطار النظري

الذكاء الاصطناعي في التعليم:

يعرف الذكاء الاصطناعي بأنه آلة أو جهاز كمبيوتر قادر على تنفيذ الوظائف "المعرفية"، كالتعلم وحل المشكلات والمرتبطة بالعقل البشري (Russell, 2010)، ويعرف أيضًا بأنه نظام قادر على تفسير البيانات المدخلة والتعلم منها بدقة لتحقيق هدف معين (Kaplan & Haenlein, 2019)، ويعتبر الذكاء الاصطناعي مجالًا متعدد التخصصات، فهو يتضمن تخصصات مثل علم المعلومات، علم النفس، اللغويات، علم الأعصاب، الفلسفة، الرياضيات، الإحصاء، وعلوم الحاسب وغيرها الكثير، وقد تطور من علم الذكاء الاصطناعي مجالين آخرين هما: ١) التعلم الآلي (Machine Learning)، ٢) التعلم العميق (Deep Learning) (Chen et. al., 2020).

يشير مصطلح تعلم الآلة (ML) إلى علم تطور من الذكاء الاصطناعي، وتحديدًا فيما يتعلق بالبحث للتعرف على الأنماط في البيانات والتعلم الحاسوبي، وللتعلم الآلي هدف أساسي وهو اقتراح طرق تمكن الآلة

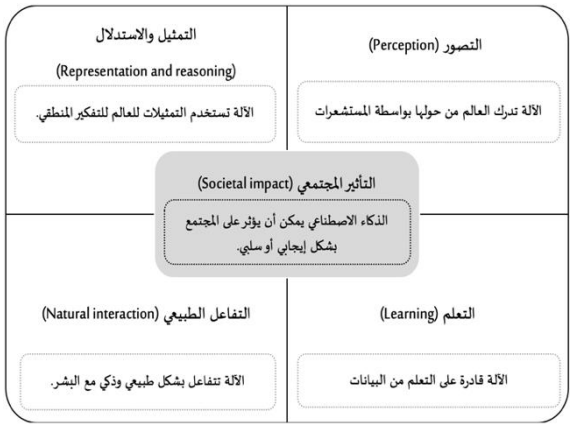
من التعلم من البيانات لإجراء المزيد من التنبؤات (Karmani et. al., 2018)؛ بينما يشير مصطلح التعلم العميق (DL) إلى علم تفرع عن التعلم الآلي قائم على الشبكات العصبية الاصطناعية، وهي خوارزميات تحاكي عمل الخلايا العصبية في الدماغ البشري وقادرة على التعلم من كميات كبيرة من البيانات، والشكل التالي يوضح العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي والتعلم العميق (Chen et. al. , 2020):



شكل1 :العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي والتعلم العميق.

أسهم التعلم الآلي والتعلم العميق في تطوير أنظمة ذكية لتحليل البيانات تعرف بالأنظمة المعرفية (Cognitive Systems) وهي أنظمة صُممت استنادًا إلى العمليات المعرفية البشرية لتعزيز عملية فهم البيانات وتفسيرها واستخراج المعلومات الدلالية منها، على سبيل المثال، أنظمة التعرف على الصور (Image Recognition) ، أنظمة التعرف على الكلام (Speech Recognition)، تطبيقات التعرف على النص (Text Recognition)، أنظمة التوصية (Recommendation Systems)، المساعدات الشخصية (Personal Assistants)، و أنظمة الكتابة التنبؤية (Predictive Writing) (Ogiela & Ogiela, 2014).

وفي ذات السياق، حددت منظمة تعليم الذكاء الاصطناعي في مراحل التعليم الأساسي (AI4K12) إطار تعليم الذكاء الاصطناعي في رياض الأطفال وحتى المرحلة الثانوية، حيث اشتمل على خمس أفكار كبرى للذكاء الاصطناعي تنبثق منها أهم المعارف والمهارات التي يجب إكسابها للطلاب في هذه المرحلة و هي: ١) التصور (Perception)، ٢) التمثيل والاستدلال (Representation and reasoning)، ٣) التعلم (Learning)، ٤) التفاعل الطبيعي (Natural interaction)، ٥) التأثير المجتمعي (Societal impact)، والشكل التالي يوضح هذا الإطار (Touretzky et. al., 2022):



شكل 1: إطار AI4K12 لتدريس الذكاء الاصطناعي في مراحل التعليم

وفي مجال التعليم يأخذ الذكاء الاصطناعي دورين أساسيين هما: 1) التعليم بالذكاء الاصطناعي، 2) تعليم الذكاء الاصطناعي؛ يشير الدور الأول إلى توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي كأداة تعليم وتعلم على سبيل المثال: نظم إدارة التعلم التكيفية (Adaptive Learning Management Systems) ، نظم التدريس الذكية (Intelligent Tutoring Systems)، نظم المحادثة الآلية (Chatbot Systems)، تحليلات التعلم (Learning Analytics)؛ بينما يشير الدور الثاني إلى الذكاء الاصطناعي كمحتوى تعليمي يسهم في إكساب المتعلمين مهارات تصميم وتطوير خوارزميات الذكاء الاصطناعي، ويعكس تفاعلهم مع تقنيات الذكاء

الاصطناعي ووظائفها المختلفة في السياق التعليمي (Holmes et. al., 2019).

نموذج (SAMR) لتكامل التقنية في التعليم:

يتطلب تهيئة المتعلمين لاستخدام تقنية الذكاء الاصطناعي إتقان المعلم لمجموعة من المهارات الرقمية التي تمكنه من توظيف التقنيات المبتكرة في الممارسات التدريسية، وفي هذا الصدد ولضمان أن تسفر عمليات دمج تقنيات المعلومات والاتصالات (ICT) في التعليم تحولًا ملموسًا في العمليات التدريسية وفي تطور المهارات الرقمية لدى المتعلمين، حددت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (UNESCO, 2019) مجموعة كفايات المعلمين في مجال تقنيات المعلومات والاتصالات في ثلاثة مستويات: مستوى اكتساب المعرفة بكيفية استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات والإلمام بفوائد تكاملها مع الممارسات التدريسية، مستوى تطوير المعرفة والذي يكسب المعلم كفايات استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات لتهيئة بيئة تعليمية تتمركز حول المتعلم والربط بين سياسات استخدامها وبين الممارسات الصفية، مستوى إنتاج المعرفة وفيه يكتسب المعلم كفايات تقنية المعلومات والاتصالات التي تمكنه من نمذجة الممارسات التقنية الجيدة لتشجيع المتعلمين على إنتاج المعارف الجديدة.

ومن النماذج التي تناولت مستويات دمج تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم نموذج (SAMR) والذي يوفر للمعلم مستويات لدمج التقنية في الممارسات التعليمية: الاستبدال (Substitution)، التوسع (Augmentation)، التعديل (Modification)، إعادة التعريف (Redefinition).

يقدم نموذج الاستبدال، التعزيز، التعديل، إعادة التعريف (SAMR) مراحل لدمج التقنية في التدريس، بدءًا من المستوى الأدنى وهو مستوى توظيف التقنية كبديل للأدوات والوسائل التعليمية التقليدية لتعزيز مهارات التفكير الدنيا (التذكر، الفهم، التطبيق)، ويمثل هذا المستوى مرحلتي (الاستبدال، التوسع)، واستمرارًا إلى المستوى الأعلى والذي يعيد تعريف تعلم الطلاب باستخدام التقنية، وتوظيفها بطرق مبتكرة تعزز مهارات التفكير العليا (التحليل، التقويم، الإنشاء) (Wilson, 2016)، والمتمثل في مرحلتي (التعديل، إعادة التعريف) (Fulton, 2022)، والشكل التالي يوضح مستويات تكامل التكنولوجيا في التعليم وفقًا لنموذج SAMR (Puentedura, 2014):

شكل 2: مستويات دمج التكنولوجيا في التعليم في نموذج SAMR

مهارات التفكير الحاسوبي (Computational Thinking):

طرح الباحثون وجهات نظر متعددة حول مفهوم التفكير الحاسوبي ومهاراته، ويمكن أن يُعرف التفكير الحاسوبي إجمالًا بأنه عملية فكرية تتضمن صياغة حل لمشكلة ما وبشكل فعال عن طريق معالجة معلومات هذه المشكلة بواسطة جهاز الكمبيوتر (Wing, 2017)، كما عرفه (Hoppe & Werneburg, 2019) بأنه إنشاء أنظمة تتضمن حلول منطقية تُعزز الأفكار البشرية وتعيد تشكيلها في شكل يمكن تفسيره وتشغيله على جهاز الكمبيوتر، وغالبًا ما تكون هذه الحلول نتيجة لعمليات البرمجة والتي تعتبر بمثابة

وسيط بين التفكير الحاسوبي والبرمجة، وفي سبيل تحديد مهارات التفكير الحاسوبي أشار كلٌّ من (ISTE, 2022; Araujo et. al., 2017) إلى أن التفكير الحاسوبي، يتضمن عمليات تحليل المشكلات، التجريد، التعرف على الأنماط، التوليد، تصميم الخوارزميات، وتحليل البيانات وتمثيلها، الأتمتة، وتصميم الأنظمة الفعلية أو الافتراضية، وعلى نطاق واسع، يعرف التفكير الحاسوبي بأنه عملية عقلية تتضمن التدرج من التجريد، وتعميم النمط، والمعالجة المنهجية للمعلومات وأنظمة الترميز، والتمثيلات، إلى التصحيح واكتشاف الأخطاء.

وقد طورت دراسة (Van et. al., 2019) إطار مهارات التفكير الحاسوبي الذي صممه (Brennan & Resnick, 2012) بثلاثة أبعاد: بعد المفاهيم، بعد الممارسات، بعد التصورات، بإضافة المفاهيم والممارسات والتصورات الخاصة بالذكاء الاصطناعي والتي اشتملت على: التصنيف (Classification)، التنبؤ (Prediction)، توليد البيانات (Generation) في بعد المفاهيم، كما اشتملت على التدريب (Training)، التحقق (Validating)، الاختبار (Testing) في بعد الممارسات، والتقييم (Evaluation) في بعد التصور، والذي يتمثل في تقييم البرنامج أو النموذج كمنتج أو في سياق تطبيقه.

إجراءات البحث

منهج البحث

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن تساؤلاته، فقد صُمم وفق المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي لمجموعة واحدة من طالبات مسار الهندسة والحاسب بالصف الثاني ثانوي، طبقت عليهم أدوات البحث قبل تنفيذ البرنامج وبعده.

مجتمع وعينة البحث

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات مسار الهندسة والحاسب بالصف الثاني ثانوي في مدارس التعليم الحكومي التابعة لإدارة التعليم بالقنفذة/ مكتب التعليم بالقنفذة، واختِيرت عينة قصدية اشتملت على (18) طالبة من طالبات مدرسة ثانوية الأميرة الجوهرة كونها المدرسة المتوفر فيها المسار والأحدث من حيث المبنى المدرسي والتجهيزات والمعامل.

أدوات البحث

لتحقيق أهداف البحث طورت الباحثة أدواته اعتمادًا على الدراسات السابقة المتعلقة بقياس مهارات التفكير الحاسوبي وتقييم مشاريع تعلم الآلة (ML)، حيث طُبق مقياس مهارات التفكير الحاسوبي المقنن والمنشور من قبل أعضاء هيئة تدريس علوم الحاسب بجامعة ولاية ديلاوير (University of Delaware, 2018)، والذي يقيس المهارات الأربعة الأساسية للتفكير الحاسوبي (التحليل، الخوارزميات، التعرف على الأنماط، التجريد)، متناولًا وصف متدرج للأداء لكل مهارة، وقد تم تحكيمه كمقياس تقدير لمهارات التفكير الحاسوبي في التعليم العام من قبل لجنة جائزة مؤسسة العلوم الوطنية (NSF)، كما استُفيد من دراستي (Van et. al., 2019; Wangenheim et. al., 2022) بإضافة مهارات التفكير الحاسوبي المرتبطة بتصميم مشاريع تعلم الآلة (ML) واشتملت على ثلاثة مهارات، هي:

- التدريب (Training): وتشير إلى قدرة المتعلم على تحديد البيانات الصحيحة التي تسهم في تدريب نماذج التعلم الآلي.
- التحقق (Validation): وتشير إلى قدرة المتعلم على استخدام عينة من البيانات تستخدم لتقييم نموذج التعلم الآلي دون تحيز، وتسهم في تطوير دقة النموذج.
- الاختبار (Test): وتشير إلى قدرة المتعلم على استخدام عينة من البيانات الملائمة لبيانات

تدريب النموذج، والتي تقدم تقييم نهائي غير متحيز لنموذج التعلم الآلي.

كما صُممت بطاقة تقييم منتج لتقييم مشاريع تعلم الآلة (ML) بالاستفادة من دراسة (Wangenheim et. al., 2022)، التي هدفت إلى تصميم وتقنين بطاقة تقييم مشاريع تعلم الآلة (ML) لمراحل التعليم الأساسي، واشتملت على وصف متدرج لمهارات تصميم مشروع تعلم الآلة (ML) في ثلاثة فئات، هي:

- إدارة البيانات (واشتملت على ٥ مهارات).
- تدريب النموذج (واشتملت على مهارة واحدة).
- تفسير أداء النموذج (واشتملت على ٥ مهارات).

الصدق والثبات

1. مقياس مهارات التفكير الحاسوبي:

يعتبر مقياس مهارات التفكير الحاسوبي من المقاييس المعتمدة بحثيًّا لقياس مهارات التفكير الحاسوبي لدى المتعلمين وفي مختلف التخصصات (Chen et. al., 2017; Poulakis & Politis, 2021)، واعتمد البحث الحالي على مقياس مهارات التفكير الحاسوبي (University of Delaware, 2018) كما هو دون إجراء أي تعديلات عليه؛ وبذلك لم يتطلب إعادة اختبار الصدق والثبات والتي كانت كالآتي:

الصدق: تم التحقق من صدق مقياس التفكير الحاسوبي من خلال حساب صدق الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط بين المهارات الفرعية للمقياس والدرجة الكلية، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.77 - 0.92) وجميعها تعتبر دالة إحصائيًّا عند ($\alpha = 0.01$) وبذلك يتضح صدق المقياس في قياس ما أعد له.

الثبات: تم التحقق من ثبات مقياس مهارات التفكير الحاسوبي باستخدام طريقة ثبات التصحيح، وذلك من خلال تصحيح المقياس من قبل الباحثة ومصحح آخر وحساب معاملات الاتفاق باستخدام معادلة كوبر (Cooper)؛ وقد بلغت معاملات الثبات لمهارات التحليل، كتابة الخوارزميات، التعرف على الأنماط، التجريد، التدريب، التحقق، والاختبار، والدرجة الكلية على التوالي: (0.88)، (0.87)، (0.89)، (0.90)، (0.91)، (0.90) وهي جميعها أعلى من (0.85) المعيار الذي يعتبر عنده معامل الثبات مقبول (عمر، 2021).

2. بطاقة تقييم منتج لمهارات تصميم مشاريع تعلم الآلة (ML):

استُخدمت بطاقة تقييم منتج لمشاريع تعلم الآلة (ML) (Wangenheim et. al., 2022) كما هي دون تعديل وبذلك لم يتطلب إعادة اختبار الصدق والثبات والتي كانت كالتالي:

الصدق: عرض البطاقة على مجموعة من المختصين (عددهم 4) للتأكيد من سلامة ودقة عباراتها، وعُدلت الصياغة اللغوية لبعض المفردات بناء على ملاحظاتهم.

الثبات: وتم التحقق من ثبات البطاقة من خلال ثبات الملاحظين؛ حيث قُيّم المنتج من قبل الباحثة ومصحح آخر وحساب نسبة الاتفاق بينهم باستخدام معادلة كوبر (Cooper) وبلغت نسبة الاتفاق لمحور تدريب البيانات (0.88)، ومحور تدريب النموذج (0.94)، ومحور تفسير أداء النموذج (0.94)، والدرجة الكلية (0.88) وجميعها أعلى من (0.85)، ما يدل على أن بطاقة تقييم المنتج ثابتة، وصالحة للتطبيق كأداة قياس لتقييم مشروع تعلم الآلة (ML).

إجراءات تطبيق البحث

بعد الاطلاع على الأدبيات ذات العلاقة بمجال البحث، تم تحديد تصور كامل عن كيفية تصميم خبرات تعلم الذكاء الاصطناعي وفق نموذج SAMR، وعن مهارات التفكير الحاسوبي ومهارات تصميم مشاريع تعلم الآلة (ML)، وأدوات قياسها، ونُفذ البحث وفق الإجراءات التالية:

1. الحصول على الخطابات الرسمية للموافقة على لتطبيق البحث.
2. تعريف إدارة المدرسة ومعلمات التقنية الرقمية بالبحث، وإجراءات تطبيقه، وتحديد المواعيد الملائمة للطالبات.
3. تنظيم موعد البرنامج وإدراجه في منصة برامج إدارة التدريب التربوي والابتعاث بمحافظة القنفذة.
4. اللقاء الأول بالعينة، وشمل التعريف بالبرنامج ومتطلباته، وهي تنفيذ مشروع تعلم الآلة (ML) في منصة (ML4K)، وآلية تقديم المشروع مع ملف مخطط المشروع ويشتمل على (تحليل المشكلة، خطوات حل المشكلة، فئات بيانات تدريب نموذج تعلم الآلة (ML)، بيانات اختبار النموذج).
5. تقديم نشاطين تمهيديين لمفهومي الذكاء البشري والذكاء الاصطناعي، حيث استُخدم تطبيق (Slido) لتقديم النشاط الأول للطالبات، وكان عن تحديد أبرز المهارات والقدرات البشرية التي تتطلب الذكاء، ثم قُدم النشاط الثاني باستخدام ذات التطبيق، وكان عن ذكر أمثلة لبرامج أو تطبيقات تحاكي قدرة أو مهارة بشرية؛ مثلًا: تطبيق تحويل النص إلى كلام (Speech-to-Text) يحاكي مهارة القراءة، تطبيق المساعد الشخصي (Siri) يحاكي مهارة الاستماع والاستجابة.
6. تقديم نشاط آخر باستخدام تطبيق (Google Form) يتطلب تحديد فكرة مشروع يحاكي مهارة تصنيف الأشياء، مع تحليل مشكلة المشروع، وكتابة الخطوات الخوارزمية لتنفيذه.
7. التطبيق القبلي لمقياس مهارات التفكير الحاسوبي.
8. تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح واشتمل على جلسات تدريب مباشرة وأخرى عن بعد في الفترة ما بين (1444/4/6هـ – 1444/4/15هـ) بواقع 6 لقاءات خلال أسبوعين، وإجمالي 12 ساعة.
9. تحديد فكرة مشروع لكل طالبة، يتناول حل مشكلة التعرف على الصور (Image Recognition) باستخدام نماذج التعلم الآلي (ML) في منصة (ML4K).
10. متابعة تقدم الطالبات في تنفيذ المشاريع خلال البرنامج، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.
11. عرض ومشاريع الطالبات تحكيمها.
12. التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الحاسوبي.
13. تطبيق بطاقة تقييم المنتج بعديًّا.
14. رصد النتائج تمهيدًا لتحليلها وتفسيرها.
15. تقديم التوصيات.

نتائج البحث

نتائج السؤال الأول للبحث

للإجابة عن السؤال الأول للبحث والذي نص على: "ما لتصميم المقترح لبرنامج خبرات تعلم الذكاء الاصطناعي وفق نموذج SAMR؟" فقد بُني البرنامج وفقًا لمراحل نموذج التصميم التعليمي (ADDIE) كالتالي:

1) مرحلة التحليل (Analysis):

تم في هذه المرحلة تحليل خصائص العينة، ومتطلبات التعلم القبلية لموضوع الذكاء الاصطناعي ومشاريع تعلم الآلة، والتي تمثلت في مهارة كتابة الخوارزميات (خطوات حل المسائل باستخدام البرمجة)، إضافة إلى مهارة البرمجة بلغة (Scratch)، ومهارة البرمجة بلغة بايثون (Python)، وجميعها مهارات مكتسبة من المراحل التعليمية السابقة للعينة، كما تم تحديد مهارات التفكير الحاسوبي التي استُهدفت في البرنامج، وهي: التحليل، الخوارزميات، التعرف على الأنماط، التجريد، التدريب، التحقق، الاختبار، إضافة إلى تحديد الموارد المطلوبة للبرنامج، ونظرًا لكونه قُدم بنمط التعلم المدمج، فقد تم اختيار برنامج (Microsoft Teams) للقاءات التي نُفذت عن بعد كونه البرنامج المعتمد في منصة مدرستي للفصول لافتراضية وسبق استخدامه من قبل الطالبات، كما تم التأكد من توافر شبكة الإنترنت في معمل المدرسة، وسلامة الأجهزة وتوفر الحد اللازم لمتطلبات التطبيق العملي للبرنامج في اللقاءات المباشرة مع العينة.

2) مرحلة التصميم (Design):

صُمم برنامج "الذكاء الاصطناعي ومشاريع تعلم الآلة (ML)" وفقًا لنتائج المرحلة السابقة (مرحلة التحليل)، حيث صِيغت الأهداف العامة والتفصيلية للبرنامج والتي اشتملت على:

الهدف العام من البرنامج: إكساب طالبات مسار الهندسة والحاسب المعارف والمهارات اللازمة لتطوير مشاريع الذكاء الاصطناعي.

الأهداف التفصيلية للبرنامج:

- استنتاج مفهوم الذكاء الاصطناعي.
- تصنيف تقنيات الذكاء الاصطناعي.
- التمييز بين فروع الذكاء الاصطناعي.
- تحليل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجالات المختلفة.
- استنتاج مفهوم تعلم الآلة (ML).
- التمييز بين أنواع تعلم الآلة (ML).
- تحليل تقنية التعرف على الصور (Image Recognition).
- توليد فكرة مشروع تعلم آلة للتعرف على الصور.
- إنشاء خطة مشروع تعلم آلة للتعرف على الصور.
- تسجيل حساب في منصة ML4Kids.
- إنشاء مشروع جديد وتحديد نوعه.
- تدريب نماذج تعلم الآلة (ML).
- التحقق من نموذج تعلم الآلة (ML) باستخدام بيانات جديدة.
- تصدير النموذج إلى لغة Scratch أو Python لتصميم مشروع باستخدام النموذج.

كما صُمم محتوى البرنامج التدريبي استنادًا إلى المستويات العليا في نموذج (SAMR) التعديل وإعادة التعريف وفق الجدول (1) كما يلي:

جدول1:

محتوى البرنامج التدريبي وتوظيف أدوات التكنولوجيا وفق نموذج SAMR ونواتج التعلم

	الموضوع	أنشطة التعلم وأساليبها	أسلوب التقييم	الأدوات المستخدمة	مستوى توظيف الأداة في نموذج SAMR / مستوى مخرجات التعلم المطلوبة
اليوم الأول	مفهوم الذكاء الاصطناعي وتقنياته.	- المناقشة. - العرض. - مجموعات المناقشة الصغيرة.	اختبار قصير.	- تطبيق Slido - تطبيق Google Forms	التعديل (M) / التحليل.
اليوم الثاني	فروع الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته.	- المناقشة. - العرض. - العصف الذهني.	تلخيص الدرس وتقديم المزيد من الأمثلة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال محدد.	- تطبيق Mentimeter - تطبيق Teams	التعديل (M)، إعادة التعريف (R) / التحليل، التقويم.
اليوم الثالث	مفهوم تعلم الآلة (ML) وأنواعه.	- العرض. - المحاكاة.	اختبار قصير.	- تطبيق Mentimeter - تطبيق Teams - تطبيق Google Forms	التعديل (M) / التحليل، التقويم.
اليوم الرابع	إنشاء حساب في منصة ML4Kids	- التعلم القائم على المشروع. - مجموعات العمل. - عروض الطالبات.	– فحص ملف مخطط المشروع. – تقييم المشروع.	- مقياس تقدير لتقييم مشروع تعلم الآلة (ML) مصمم في تطبيق Microsoft Excel. - مقياس تقدير لتقييم مهارات التفكير الحاسوبي مصمم في تطبيق Microsoft Excel.	إعادة التعريف (R) / التحليل، التقويم، الإنشاء.
اليوم الخامس	إنشاء نموذج تدريب للتعرف على الصور واختباره.				
اليوم السادس	تصدير النموذج لتصميم مشروع بلغة Scratchأو Python				

3) مرحلة التطوير (Development):

بعد تحديد المواد والوسائط التعليمية في المرحلة السابقة وتقسيم موضوعات البرنامج، أُنتِج محتوى البرنامج التدريبي باستخدام برمجيات العروض التقديمية في منصة Canva، كما تم تطوير الأنشطة التعليمية في المنصات التفاعلية مثل: Slido, Mentimeter واستُخدم تطبيق Google Form لتنفيذ أساليب التقويم البنائي خلال تنفيذ البرنامج، وقد اختِيرت هذه التطبيقات لسهولة استخدامها وتنوع خيارات الأنشطة بها، إضافة إلى أن استخدامها لا يتطلب تسجيلًا من قبل الطالبات، و طُوّرت في هذه المرحلة أداتا البحث المتمثلة في مقياس تقدير مشروع تعلم الآلة (ML) ومقياس تقدير مهارات التفكير الحاسوبي إلكترونيًّا في تطبيق Microsoft Excel لتسهيل عملية التقييم الإلكتروني، كما جُدولت الجلسات التي قُدمت عن بعد عبر تطبيق Teams وعددها ثلاثة جلسات.

4) مرحلة التنفيذ (Implementation):

بعد الانتهاء من إنتاج البرنامج التدريبي، تم التأكد من عمل جميع أجزاء المحتوى والتأكد من سلامتها، كما تم إبلاغ الفئة المستهدفة بموعد التدريب عن طريق

المدرسة حسب الجدول الزمني المحدد للبرنامج، وفي اللقاء الأول تم التعريف بالبرنامج ومتطلباته، كما تم تزويد الطالبات بمواعيد الجلسات الإلكترونية المباشرة وعددها (3) جلسات نُفذت عن بعد وجدولتها في جدولهم الدراسي ضمن الحصص الافتراضية مساءً بنظام إدارة التعلم الإلكتروني المعتمد من وزارة التعليم لمراحل التعليم العام منصة مدرستي.

5) مرحلة التقويم (Evaluation):

وتتلخص هذه المرحلة في إجراء الباحثة لعدد من عمليات التدقيق والتصحيح والتجريب للمحتوى التدريبي وأدواته، إضافة إلى عرضه على مجموعة من المختصين – مدرب مركزي لبرامج وزارة التعليم – وعددهم (4) بإدارة التدريب التربوي بالقنفذة لتحكيمه قبل التنفيذ، وقد أُجريت التعديلات على المحتوى وفقًا لملاحظاتهم.

وباستعراض مراحل التصميم التعليمي للبرنامج التدريبي "الذكاء الاصطناعي ومشاريع تعلم الآلة (ML)" تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال البحثي الأول: "ما التصميم المقترح لبرنامج خبرات تعلم الذكاء الاصطناعي وفق نموذج SAMR؟" بتحديد مكونات كل مرحلة من مراحل التصميم التعليمي للبرنامج ومناقشة عناصرها.

نتائج السؤال الثاني للبحث

للإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي نص على" ما فاعلية خبرات تعلم الذكاء الاصطناعي المصممة وفق نموذج SAMR في تنمية مهارة التفكير الحاسوبي لدى طالبات مسار الهندسة والحاسب؟"، والذي اختبرت على ضوئه فرضية البحث التي نصت على " يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمهارات التفكير الحاسوبي لصالح القياس البعدي"؛ استُخدم اختبار (ت) للعينتين المرتبطتين وقبل استخدام الاختبار تُحقِّق من افتراض التوزيع الطبيعي للفرق بين درجات مهارات التفكير الحاسوبي قبل تطبيق البرنامج وبعده باستخدام اختبار (Kolmogorov Smirnov) وأظهرت نتيجة الاختبار أن الفرق بين درجات مهارات التفكير الحاسوبي قبل تطبيق البرنامج وبعده تتوزع بشكل طبيعي، وبعد التحقق من افتراض اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي استُخدم اختبار (ت) للعينتين المرتبطتين لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير الحاسوبي، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (2):

جدول 2:

نتائج اختبار(ت) للعينتين المرتبطتين لمتوسطات مهارات التفكير الحاسوبي قبل البرنامج وبعده

المهارة	متوسط تطبيق الأداة		الانحراف المعياري		قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	حجم التأثير (Cohen'sd)
	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي			
التحليل	2.72	4.89	0.82	0.32	13.00	<.001	0.80
كتابة الخوارزميات	2.56	4.78	0.70	0.39	15.11	<.001	0.92
التعرف على الأنماط	2.83	4.47	0.78	0.60	7.18	<.001	0.86
التجريد	2.56	4.63	0.70	0.47	10.46	<.001	0.83
التدريب	2.17	4.91	0.85	0.19	14.10	<.001	0.80
التحقق	2.11	4.80	0.67	0.38	14.49	<.001	0.94
الاختبار	1.78	4.72	0.64	0.49	15.93	<.001	0.84
مهارات التفكير الحاسوبي ككل	16.72	33.22	3.90	1.65	20.11	<.001	3.32

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير الحاسوبي لكل مهارة، وفي مهارات التفكير الحاسوبي ككل لصالح التطبيق البعدي، حيث كانت القيمة الاحتمالية (0.001>) وهي قيمة دالة عند مستوى ($\alpha \leq$ 0.05) وبالتالي نقبل الفرض الأول الذي يشير إلى: (يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي لمهارات التفكير الحاسوبي لصالح القياس البعدي).

وللكشف عن حجم أثر البرنامج التدريبي للذكاء الاصطناعي والمصمم وفق نموذج SAMR في تعزيز مهارة التفكير الحاسوبي لدى طالبات مسار الهندسة والحاسب، حُسب حجم التأثير (Size Effect) باستخدام معادلة كوهين (Cohen's d) ومن الجدول (2) يتضح أن حجم الأثر على مهارات (التحليل، كتابة الخوارزميات، التعرف على الأنماط، التجريد، التدريب، التحقق، والاختبار) ولمقياس مهارات التفكير الحاسوبي ككل كان على التوالي (0.80)، (0.92)، (0.86)، (0.83)، (0.80)، (0.94)، (0.84)، (3.32) وجميعها تعتبر مرتفعة حسب ما أشار إليه كوهين (Gignac & Szodorai, 2016)، وهذا يدل على وجود أثر كبير لبرنامج الذكاء الاصطناعي المصمم وفق نموذج SAMR في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لطالبات مسار الهندسة.

كما حُسبت معادلة الكسب المعدل لبلاك (Ratio Gain Modified Black) لحساب الفاعلية للبرنامج التدريبي، والذي يشير إلى أنه كلما زادت نسبة الكسب المعدل عن (1.2) فهذا يدل على أن البرنامج التدريبي ذو فاعلية

مقبولة (El-Alfi et al., 2016)، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (3) التالي:

جدول 3:

معادلة الكسب المعدل لبلاك

الدرجة العظمى	متوسط درجة مهارات التفكير الحاسوبي القبلي	متوسط درجة مهارات التفكير الحاسوبي البعدي	نسبة الكسب المعدل
35	16.72	33.22	1.41

ويتضح من الجدول (3) أن نسبة الكسب المعدل للبرنامج التدريبي بلغت (1.41) وهي أكبر من الحد الأدنى لنسبة الكسب المعدل الذي حدده بلاك، وهذا يعني أن البرنامج التدريبي ذو فاعلية مقبولة في تعزيز مهارات التفكير الحاسوبي.

ولاختبار الفرض الثاني والذي ينص على: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارات التفكير الحاسوبي والمحك (80%) "؛ أُجري اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لمقارنة متوسطات درجات مهارات التفكير الحاسوبي البعدي بدرجة المحك وكانت النتائج كالتالي:

جدول 4:

قيم اختبار(ت) للعينة الواحدة لمقارنة متوسطات مهارات التفكير الحاسوبي بالمحك 80%

المهارة	متوسط الدرجات البعدي	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية
التحليل	%97.78	11.66	<.001
كتابة الخوارزميات	%95.56	8.42	<.001
التعرف على الأنماط	%89.44	3.30	<.001
التجريد	%92.78	5.65	<.001
التدريب	%98.33	20.28	<.001
التحقق	%96.11	8.79	<.001
الاختبار	%94.44	6.23	<.001

ويتضح من الجدول (4) أن متوسط درجات الطالبات في كل مهارة أكبر من المحك (80%)، وقيم اختبار (ت) لمقارنة متوسطات العينة الواحدة بالمحك (80%) دالة إحصائيًا، وبالتالي نقبل الفرض الثاني.

نتائج السؤال الثالث للبحث

للإجابة عن السؤال الثالث للبحث والذي نص على: " ما فاعلية خبرات تعلم الذكاء الاصطناعي المصممة وفق نموذج SAMR في تنمية مهارة إنتاج مشاريع الذكاء الاصطناعي لدى طالبات مسار الهندسة والحاسب؟"، والذي صيغت على ضوئه فرضية البحث التي نصت على: "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمحك (80%) في بطاقة تقييم المنتج عند كل مهارة لصالح المجموعة التجريبية"؛ تم تحليل نتائج بطاقة تقييم المنتج ككل وعند كل معيار من معايير إنتاج مشاريع تعلم الآلة (ML)، واستُخدم اختبار (ت) للمجموعة الواحدة لمقارنة متوسطات درجات مهارات إنتاج مشاريع تعلم الآلة (ML) بدرجة المحك (80%) وكانت النتائج كالتالي:

جدول 5:

قيم اختبار(ت) للعينة الواحدة لمقارنة متوسطات محاور معايير بطاقة تقييم المشروع بالمحك 80%

المعيار	متوسط الدرجات	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية
معايير محور إدارة البيانات	%94.33	10.97	<.001
معايير محور تدريب النموذج	%93.89	4.41	<.001
معايير محور تفسير أداء النموذج	%97	20.52	<.001

ويتضح من الجدول (5) أن متوسط درجات الطالبات في كل محور لمعايير تقييم مشاريع الطالبات أكبر من المحك (80%)، وقيم اختبار (ت) للعينة الواحدة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي نقبل الفرض الثالث والذي ينص على "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والمحك (80%) في بطاقة تقييم المنتج عند كل مهارة لصالح المجموعة التجريبية".

مناقشة نتائج البحث

مناقشة نتائج سؤال البحث الثاني، واختبار صحة الفرض الأول والثاني:

أظهرت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مهارات التفكير الحاسوبي في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير الحاسوبي، لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت أن حجم التأثير وفاعلية البرنامج كان كبيرًا في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى الطالبات، وتجاوز متوسط درجات مهارات التفكير الحاسوبي في التطبيق البعدي لدرجة المحك 80% وبدلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$)؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة كالتالي:

تصميم البرنامج التدريبي وفق نموذج SAMR والذي يهدف إلى توظيف التقنية لتعزيز مهارات التفكير العليا ضمن تصنيف بلوم المعدل للأهداف المعرفية (Wilson, 2016)، حيث إن العمليات المعرفية عالية المستوى تُعد بمثابة حجر الأساس لمهارات التفكير الحاسوبي وعمليات توظيف أدوات علوم الحاسب لفهم العالم من حولنا وحل المهمات والمشكلات المرتبطة بالعالم الرقمي، وهو ما اتفقت عليه دراسة كلٍّ من (López & García-Peñalvo, 2016; Selby, 2015)، كما أن التركيز على مستوى التعديل (M) ومستوى إعادة التعريف (R) أثناء تصميم أنشطة البرنامج التدريبي يسهم في تكامل التقنية في المواقف التعليمية مع نشاط وإيجابية المتعلم، وتوفير تجارب يوظف فيها المتعلم معرفته بالذكاء الاصطناعي وتقنياته، مع مهارات التفكير الحاسوبي لحل المشكلات، وهذا يتفق مع دراسة كلًا من (Grgurina & Yeni, 2021; Ma et. al., 2022) والتي أشارت إلى أن تصميم المواقف التعليمية وفق مستوى التعديل (M) ومستوى إعادة التعريف (R) يكسب المتعلمين اتجاه إيجابي ودافعية نحو تعلم الموضوعات التي تستهدف تطوير مهارات البرمجة والتفكير الحاسوبي.

كما أن الاعتماد على النظرية البنائية في تصميم البرنامج التدريبي، والتي تأخذ بعين الاعتبار بناء المعرفة استنادًا على دوافع المتعلم، وقدرته على بناء مفاهيم جديدة من خلال المشاركة النشطة في أنشطة التعلم، واستدعاء الخبرات السابقة، والتفاعل الاجتماعي، وقد تمثل ذلك من خلال إدراك الطالبات لآلية عمل العديد من التطبيقات المستخدمة من قبلهم والمعتمدة على تقنيات الذكاء الاصطناعي وتعلم الآلة (ML)، إضافة إلى طرحهم لأفكار جديدة لمشاريع تعلم الآلة (ML)، وهذا يتفق مع دراسة كلٍّ من (Kotini & Tzelepi, 2015) والتي أشارت إلى أن نموذج التعلم البنائي يعد أحد أهم أطر تصميم أنشطة التعلم التي تنمي مهارات التفكير الحاسوبي في سياقات تكامل التقنية في التعليم.

ونظرًا لكون مهارات التفكير الحاسوبي من أهم كفاءات القرن الحادي والعشرين للجيل الرقمي، فعملية اكتسابها تتطلب عمليات تعلم عميقة وموجهة، ومواقف تعليمية تُطور العمليات المنطقية لدى المتعلم وذلك من خلال تجسيده لأفكار حل مشكلة محددة بطريقة يمكن تفسيرها وتشغيلها بواسطة جهاز الكمبيوتر، كما أن تصور مفاهيم ومبادئ الذكاء الاصطناعي الأساسية بطريقة تتوافق مع مستوى الفهم الذي يمكن اكتسابه أثناء استخدام أنظمة تصميم مشاريع الذكاء الاصطناعي يسهم في تعزيز مهارات التفكير الحاسوبي وهو ما يتفق مع نتائج دراسة كلٍّ من (Grgurina & Yeni, 2021; Buitrago-Flórez et. al., 2021; Chen et. al., 2020)، لذلك اعتمد البرنامج التدريبي على مهام وأساليب تعلم تتمركز حول المتعلم، وموجهة نحو تعزيز هذه المهارات، تمثل ذلك في بناء الطالبات لنموذج يحاكي الذكاء البشري في التعرف على الصور وتصنيفها، كما تمثل في انخراط الطالبات في

الأنشطة التعليمية، والمناقشات والحوارات النشطة حول تقنيات الذكاء الاصطناعي وتعلم الآلة (ML) وأبرز تطبيقاتها، إضافة إلى طرحهن لمشكلات متنوعة من واقع الحياة لحلها باستخدام تقنيات تعلم الآلة (ML)، وهذا يتفق مع دراسة كلٍّ من (Hsu et. al., 2018; Wang et. al. , 2022; Chiu et. al., 2021; Ryu & Han, 2019) والتي أشارت إلى فاعلية أساليب التعلم المتمركزة حول المتعلم في السياقات التعليمية التي تستهدف تنمية مهارات التفكير الحاسوبي.

كما أن التركيز على الأنشطة والمشاريع التي تستهدف تطوير مهارات التفكير الحاسوبي أسهم في تكوين فهم أعمق لدى الطالبات حول موضوع الذكاء الاصطناعي وتعلم الآلة (ML)، وهو ما لوحظ من نتائج التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الحاسوبي، ومن خلال مناقشة الطالبات أثناء مراحل تصميم وتقييم مشروع التعرف على الصور (Image recognition)، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Grgurina & Yeni, 2021) والتي أشارت إلى أن دمج مهارات التفكير الحاسوبي مع تعلم أي مادة أو موضوع أو لحل مشكلة ما، يسهم في انخراط المتعلمين في التعلم النشط للموضوع، والتعرض لتجارب أصيلة في حل المشكلات وبالتالي اكتساب فهم أعمق ورؤى جديدة حوله الموضوع.

مناقشة نتائج سؤال البحث الثالث، واختبار صحة الفرض الثالث:

أظهرت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارات إنتاج مشاريع الذكاء الاصطناعي والمحك (80%)؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة كالتالي:

اعتماد البرنامج التدريبي على آلية التقويم المستند على الفحص المستمر لملف المشروع وتقديم التغذية الراجعة، والعرض النهائي للمشروع، يعتبر من الطرق المنهجية التي تعطي تصور مبدئي عن تطور مهارات التفكير الحاسوبي، فانخراط المتعلمين في التعليق على مشاريعهم، والتحدث عن تجربتهم، وتعليماتهم البرمجية، يشجعهم على التأمل في تفكيرهم وينمي لديهم القدرة على نقد عملياتهم الفكرية والتي تعتبر مهارات أساسية في تصميم المشاريع البرمجية التي تنمي مهارات التفكير الحاسوبي وهو ما أكدت عليه دراسة (Brennan & Resnick, 2012).

كما أن العديد من الدراسات أثبتت أن تعليم الذكاء الاصطناعي يعتبر من أهم المجالات التي تنمي مهارات التفكير الحاسوبي لدى المتعلمين، بدءًا من اكتساب المفاهيم الأساسية وتطوير عمليات التفكير الحاسوبي، وانتهاءً بممارسة هذه المهارات في التطبيقات العملية وإنتاج المشاريع (Ma et. al., 2022; Li et. al., 2021)، إضافة إلى أن توظيف التطبيقات العملية لتقنيات تعلم الآلة (ML) والتي تمثلت في استخدام منصة (ML4K) لتصميم مشاريع تعلم الآلة (ML) يُعد أحد جوانب بناء مهارات التفكير الحاسوبي لمتعلمي العصر الرقمي حيث التحول من مهارات البرمجة التقليدية المستندة على القواعد إلى مهارات البرمجة المستندة إلى البيانات وتقنيات الذكاء الاصطناعي، وهو ما أسفرت عنه نتائج هذا البحث واتفقت عليه دراسة كلٍّ من (García et. al., 2020; Tedre et al., 2021).

توصيات البحث

- التأكيد على المسؤولين ومطوري المناهج إلى ضرورة تضمين مهارات التفكير الحاسوبي وأساليب تنميتها في مختلف التخصصات.
- حث القائمين على تطوير برامج النمو المهني للمعلمين إلى استحداث برامج تدريبية تتناول أبرز الممارسات والتوجهات في أصول تدريس تقنيات الذكاء الاصطناعي في مراحل التعليم العام.

- توجيه معلمي التقنية الرقمية إلى ضرورة توظيف أساليب تنمية وقياس مهارات التفكير الحاسوبي لدى التعلمين.

المقترحات

- إجراء أبحاث مماثلة لهذا البحث، تشمل عينات بحجم أكبر، أو مراحل تعليمية وتخصصات مختلفة ومقارنة نتائجها بنتائج البحث الحالي.
- إجراء مزيد من الأبحاث حول تصميم خبرات تعلم الذكاء الاصطناعي، استنادًا إلى أسس علمية وأُطر نظرية أخرى.
- إجراء دراسات أخرى تبحث دور تعلم تقنيات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات أخرى، مثل مهارة اتخاذ القرار الموجه بالبيانات.

****

المراجع العربية

المسارات الثانوية. (1443). في *وزارة التعليم*. *https://moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/StudyPlans/Pages/SecondarySchoolTracks.aspx*

عمر، حنان عبدالسلام. (2021). برنامج قائم على التعلم الخبراتي في مجتمعات الممارسة المهنية الافتراضية وتأثيره في تنمية مهارات توليد المعلومات في مجال التقويم البديل لدى معلمي الجغرافيا بمدارس النور للمكفوفين بمرحلة التعليم الأساسي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*. 18(134)، 54-114.

المراجع الأجنبية

Al-Masārāt Al-Thānawīyah, (in Arabic). (1443). *In Ministry of Education.https://moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/StudyPlans/Pages/SecondarySchoolTracks.aspx*

Araujo, A. L. S. O., Santos, J. S., Andrade, W. L., Guerrero, D. D. S., & Dagienė, V. (2017). Exploring computational thinking assessment in introductory programming courses. In *2017 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. 1-9). IEEE.

Barakina, E. Y., Popova, A. V., Gorokhova, S. S., & Voskovskaya, A. S. (2021). Digital Technologies and Artificial Intelligence Technologies in Education. *European Journal of Contemporary Education*, *10*(2), 285-296.

Brennan, K., & Resnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. *Paper presented at annual American Educational Research Association meetin*g, Vancouver, BC, Canada.,

Buitrago-Flórez, F., Danies, G., Restrepo, S., & Hernández, C. (2021). Fostering 21st Century Competences through Computational Thinking and Active Learning: A Mixed Method Study. *International Journal of Instruction*, *14*(3), 737-754.

Chen, G., Shen, J., Barth-Cohen, L., Jiang, S., Huang, X., & Eltoukhy, M. (2017). Assessing elementary students' computational thinking in everyday reasoning and robotics programming. *Computers & education*, *109*, 162-175.

Chen, X., Xie, H., Zou, D., & Hwang, G.-J. (2020). Application and theory gaps during the rise of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *1*, 100002. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100002

Chiu, T. K., Meng, H., Chai, C.-S., King, I., Wong, S., & Yam, Y. (2021). Creation and evaluation of a pretertiary artificial intelligence (AI) curriculum. *IEEE Transactions on Education*, *65*(1), 30-39.

El-Alfi, A., Amin, A., & Ibrahim, H. (2016). Building M-learning Program to Develop Skills and Problem Solving in Math to Laborers University Students. *interaction*, *6*(2). 210-216.

Fulton, R. L. (2022). *Technology in High School Classrooms: A Multiple Case Study of Three Secondary Teachers* (Doctoral dissertation), Baylor University.

García, J. D. R., Moreno-León, J., Román-González, M., & Robles, G. (2020). LearningML: a tool to foster computational thinking skills through practical artificial intelligence projects. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, *20*(63). 2-37.

Gignac, G. E., & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and individual differences*, *102*, 74-78.

Grgurina, N., & Yeni, S. (2021). Computational thinking in context across curriculum: students' and teachers' perspectives. In *Informatics in Schools. Rethinking Computing Education: 14th International Conference on Informatics in Schools: Situation, Evolution, and Perspectives, ISSEP 2021, Virtual Event, November 3–5, 2021,*

Things. *Journal of Physics: Conference Series*, 1915(4), doi:10.1088/1742-6596/1915/4/042020

López, A. R., & García-Peñalvo, F. J. (2016, November). Relationship of knowledge to learn in programming methodology and evaluation of computational thinking. In *Proceedings of the fourth international conference on technological ecosystems for enhancing multiculturality* (pp. 73-77).

Ma, J., Zhang, Y., Bin, H., Wang, K., Liu, J., & Gao, H. (2022, July). The Development of Students' Computational Thinking Practices in AI Course Using the Game-Based Learning: A Case Study. In *2022 International Symposium on Educational Technology (ISET)* (pp. 273-277). IEEE.

Maatuk, A. M., Elberkawi, E. K., Aljawarneh, S., Rashaideh, H., & Alharbi, H. (2022). The COVID-19 pandemic and E-learning: challenges and opportunities from the perspective of students and instructors. *Journal of computing in higher education*, *34*(1), 21-38.

Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021). *AI and education: A guidance for policymakers*. UNESCO Publishing.

Ogiela, L., & Ogiela, M. (2014). Cognitive systems for intelligent business information management in cognitive economy. *International Journal of Information Management*, *34*(6), 751-760.

Park, S. (2021). AI education perception of pre-service teachers according to AI learning experience, Interest in AI education, and Major. *Journal of the Korean Association of information Education*, *25*(1), 103-111.

Parrish, P., Wilson, B., & Dunlap, J. (2011). Learning experience as transaction: A framework for instructional design. *Educational Technology*. 51(2),15-22.

Poulakis, E., & Politis, P. (2021). Computational thinking assessment: literature review. *Research on E-Learning and ICT in Education: Technological, Pedagogical and Instructional Perspectives*, 111-128.

Puentedura, R. (2014). Ruben R. Puentedura's Weblog. Ongoing thoughts on education and technology. Retrieved Jul 18, 2015. In.

Russell, S. (2010). *Artificial intelligence a modern approach*. Pearson Education, Inc.

Ryu, M., & Han, S. (2019). AI education programs for deep-learning concepts. *Journal of the Korean Association of information Education*, *23*(6), 583-590.

Selby, C. C. (2015, November). Relationships: computational thinking, pedagogy of programming, and Bloom's Taxonomy. *Proceedings 14* (pp. 3-15). Springer International Publishing.

Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K–12: A review of the state of the field. *Educational researcher*, *42*(1), 38-43.

Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M., & Akcaoglu, M. (2016). The substitution augmentation modification redefinition (SAMR) model: A critical review and suggestions for its use. *TechTrends*, *60*, 433-441.

Hermawan, D. (2021). The rise of e-learning in covid-19 pandemic in private university: challenges and opportunities. *IJORER: International Journal of Recent Educational Research*, *2*(1), 86-95.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching & learning*. MA: Center for Curriculum Redesign.

Hoppe, H. U., & Werneburg, S. (2019). Computational thinking—More than a variant of scientific inquiry. *Computational thinking education*, 13-30.

Hsu, T., Chang, S., & Hung, Y. (2018). How to learn and how to teach computational thinking: Suggestions based on a review of the literature. *Computers & education*, *126*, 296-310.

ISTE.(2022). Iste Computational Thinking Competencies. https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-computational-thinking

Kaplan, A., & Haenlein, M. (2019). Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence. *Business Horizons*, *62*(1), 15-25.

Karmani, P., Chandio, A. A., Korejo, I. A., & Chandio, M. S. (2019). A review of machine learning for healthcare informatics specifically tuberculosis disease diagnostics. In *Intelligent Technologies and Applications: First International Conference, INTAP 2018, Bahawalpur, Pakistan, October 23-25, 2018, Revised Selected Papers 1* (pp. 50-61). Springer Singapore.

Kim, J., Lee, H., & Cho, Y. H. (2022). Learning design to support student-AI collaboration: Perspectives of leading teachers for AI in education. *Education and Information Technologies*, *27*(5), 6069-6104.

Kotini, I., & Tzelepi, S. (2015). A gamification-based framework for developing learning activities of computational thinking. In *Gamification in education and business* (pp. 219-252). Springer.

Li, B., He, D., & Jiang, Y. (2021). Research on the Application of Artificial Intelligence and Computational Intelligence in the Internet of

based coding. In *Proceedings of International Conference on Computational Thinking Education* (Vol. 3, pp. 160-161).

Wangenheim, C., Alves, N., Rauber, M., Hauck, J., & Yeter, I. (2022). A Proposal for Performance-based Assessment of the Learning of Machine Learning Concepts and Practices in K-12. *Informatics in Education*, *21*(3), 479-500.

Wilson, L. O. (2016). Anderson and Krathwohl–Bloom's taxonomy revised. *Understanding the New Version of Bloom's Taxonomy*.

Wing, J. M. (2017). Computational thinking. In *Presentation slides from Trippel Helix Conference on Computational Thinking and Digital Competencies in Primary and Secondary Education Stockholm, Sweden. https://swedsoft.se/wp-content/uploads/sites/7/2017/04/KN1-JeannetteWing.pdf*

Xu, W., & Ouyang, F. (2022). The application of AI technologies in STEM education: a systematic review from 2011 to 2021. *International Journal of STEM Education*, *9*(1), 1-20.

In *Proceedings of the workshop in primary and secondary computing education* (pp. 80-87).

Sockalingam, N., & Liu, J. (2020). Designing learning experiences for online teaching and learning. *arXiv preprint arXiv:2010.15602*.

Tedre, M., Toivonen, T., Kahila, J., Vartiainen, H., Valtonen, T., Jormanainen, I., & Pears, A. (2021). Teaching machine learning in K–12 classroom: Pedagogical and technological trajectories for artificial intelligence education. *IEEE Access*, *9*, 110558-110572.

Touretzky, D., Gardner-McCune, C., & Seehorn, D. (2022). Machine Learning and the Five Big Ideas in AI. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 1-34.

Tseng, C. Y., Doll, J., & Varma, K. (2019, June). Exploring evidence that board games can support computational thinking. In *Proceedings of International Conference on Computational Thinking Education* (pp. 61-64).

Umar, H. (2021). A program based on experiential learning in virtual professional communities of practice and its impact on developing information generation skills in the field of alternative assessment among geography teachers in Al-Noor schools for the blind in the basic education stage, (in Arabic). *Journal of the Educational Society for Social Studies,* 18(134), 54-114.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019). *UNESCO ICT competency framework for teachers*. UNESCO.

Van Brummelen, J., Shen, J. H., & Patton, E. W. (2019, June). The popstar, the poet, and the grinch: Relating artificial intelligence to the computational thinking framework with block-

نموذج مقترح لتنمية مهارات كتابة المقال الأدبي والوعي بعمليّاتها لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية

د. فواز صالح السلمي[1]

(قدم للنشر 1444/06/01هـ -وقبل 22 /09 / 1444هـ)

المستخلص: استهدفت الدراسة التّحقق من فاعلية نموذج مقترح في تنمية مهارات كتابة المقال الأدبي والوعي بعمليّاتها لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. وتكوّنت العينة من (41) طالبًا موهوبًا من المنتظمين في الفصل الدراسيّ الأول للعام الدراسيّ 1443هـ بمدينة مكة المكرمة، أُختيروا بالطريقة العشوائية. وفي سبيل تحقيق الهدف السابق أعدّ الباحث اختبارًا لقياس مهارات المقال الأدبي، كما أعدّ مقياسًا لقياس الوعي بعمليات كتابة المقال، وتمّ تدريس طلاب المجموعة التجريبية وفقًا للنموذج المقترح، وأظهرت نتائج الدراسة وجودَ فروقٍ ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارات كتابة المقال الأدبي والوعي بعملياتها مقارنةً بمستوى نظرائهم طلاب المجموعة الضابطة.

الكلمات المفتاحية: النموذج المقترح، المقال الأدبي، الوعي بعمليات كتابة المقال.

A proposed model for literary essay writing skills developing and awareness of its processes among gifted students at the secondary level

Fawaz S. AlSulami[1]

(Submitted 25-12-2022 and Accepted on 13-04-2023)

Abstract: The study aimed to verify the effectiveness of a proposed model in developing literary essay writing skills and awareness of its processes among gifted students at secondary school level. The study sample consisted of (41) talented students who attended the first semester of the academic year 1443 AH in Mecca, who were selected randomly. In order to achieve the previous goal, the researcher prepared a test to measure the skills of the literary essay, as well as a scale to measure awareness of essay writing processes. The students of the experimental group were taught according to the proposed model. The findings indicted that the experimental group students could substantially and successfully improve their literary essay writing skills and awareness of its processes compared to the level of their counterparts in the control group.

Keywords: the proposed model, Literary article, Awareness of essay writing processes.

(1) قسم المناهج وطرق التدريس- جامعة أم القرى

(1) Department of Curriculum and Teaching Methods - Umm AlQura University

fssulami@uqu.edu.sa

مقدمة

تتبوّأ الكتابة موقعًا مهمًا على خارطة المهارات اللغوية، وتنفرد -على اختلاف مجالاتها-بأدوارٍ حيوية في تنمية المتعلّمين فكريًا، واستثارة حساسيتهم إلى ممارسة مختلف الأجناس الأدبية، وزيادة فرص استمتاعهم بجمالياتها، ويُعَدّ الاهتمام بتعليمها اهتمامًا بمختلف مكوّنات اللغة؛ لكونها مهارة تظهر فيها آثار تنمية جميع المهارات الأخرى.

وتبرز كتابة المقالات الأدبية بوصفها أكثر مجالات الكتابة ذيوعًا وانتشارًا، وتحظى بشعبية واسعة في أوساط المراهقين والشباب، ويعود سببُ رواجها إلى انفراد المقالات بطبيعة تميّزها عن سائر الفنون اللغوية الأخرى، من حيث سهولة التناول، وملاءمة الحجم، وتنوّع الموضوعات، فهي من أكثر الفنون استيعابًا وشمولًا لشتى المجالات، إضافةً إلى نزعتها الأدبيّة ذات الطابع الوجداني (العمري، 2001م؛ عبدالباري،2010م؛ محمد، 2021م).

وتزداد أهمية تعليم المقالات الأدبية لطلاب المرحلة الثانوية على وجه الخصوص؛ فطبيعة مرحلتهم النمائية تجعلهم توّاقين إلى كتابة المقالات الأدبية؛ تعبيرًا عن عواطفهم وآمالهم وآلامهم وقيمهم ومشاهداتهم وآرائهم، وهي بذلك تمثّل حاجة نفسية واجتماعية وفكرية تتطلّب أنْ يكتسب طالب المرحلة الثانوية مهارة كتابة المقالات الأدبية، وقد دلّت على ذلك عددٌ من البحوث والدراسات السابقة مثل: دراسة المطلق ومقابلة (2016م) ودراسة عمر وسنجي ومكاوي (2017م) ودراسة العجمي (2020م) ودراسة حسن (2021م) حيث تتنامى في هذه المرحلة قدرة الطلاب على استخدام اللغة المكتوبة، وتوظيف الخيال الأدبي، واختيار الألفاظ والجمل والتعبيرات الملائمة، وصياغتها بصورةٍ أدبية.

وتتعاظم هذه الأهمية لدى الطلاب الموهوبين على وجه التحديد، بالنظر إلى طبيعة إمكاناتهم وقدراتهم والإسهامات الخلاقة التي تتيحها كتابة المقالات الأدبية لصقل مواهبهم وبناء شخصياتهم وإثراء خبراتهم، من خلال الإدراك الواعي لمفردات اللغة وأساليبها واستخدامها بصورة أدبية مؤثّرة (العواجي، 2017م؛ القفاص، 2018م). ويدلّ ذلك على الفرص المميزة التي تهيؤها المقالات الأدبية لتحفيز المواهب والقدرات الإبداعية في مجال الكتابة، حيث ترتبط بالرمزية واللغة المجازية واستخدام الأساليب الأدبية المؤثرة، وهي خصائص تتماهى مع طبيعة القدرات والاستعدادات للطلاب الموهوبين(مجاور،1998م).

وتبرز تجليات هذه الأهمية في إطار اهتمام مناهج التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية بكفاية الاتصال الكتابي، بوصفها إحدى الكفايات الرئيسة التي تعالجها مناهج اللغة العربية بهذه المرحلة، وذلك من خلال الفرص التي تتيحها المقررات اللغوية لتدريب الطلاب على المهارات الرئيسة لكتابة المقال الأدبي، بدءًا من اختيار عنوان المقال، وتحديد أفكاره الرئيسة والجزئية، وإتقان مهارات كتابة المقدمة والعرض والخاتمة وفق مواصفاتها المعتبرة (وزارة التعليم،1443هـ).

ويبدو أنّ أوجه الاهتمام تلك لم ينعكس أثرها بصورة إيجابية على مستوى طلاب المرحلة الثانوية في كتابة المقالات الأدبية، إذ رصدت الدراسات الميدانية التي أُجريت في بيئاتٍ عربيةٍ مختلفةٍ عددًا من أوجه الضعف في كتابة المقالات الأدبية شكلًا ومضمونًا، على نحو ما أوردته عددٌ من الدراسات السابقة، مثل دراسة أبو سرحان(2016م) ودراسة العجمي(2020م) ودراسة حسن(2021م). وعلى المستوى المحلي أشارت دراسة العواجي (2017م) إلى ضعف مستوى الطلاب الموهوبين

بالمرحلة الثانوية في مهارات كتابة المقال الأدبي، ومن أبرز مظاهر الضعف المحددة: عدم استيفاء المكوّنات الرئيسة للمقال، وتفكّك الجملِ وسطحية تناولها، وضعف الترابط فيما بينها على مستوى الفقرة الواحدة، أو بين فقرات المقال بأكمله، بشكلٍ يؤثّر على تفكّك البنى الكلية للمقالات، فضلًا عن ركاكة الأساليب المستخدمة، وضعف ترابطها المنطقي، وترتيبها، وغموض الأفكار وقلّة وضوحها، وعشوائية تناولها، الأمر الذي أفقد المقالات هويتها الأدبية الفنية المعتبرة. وبالرغم من تعدّد العوامل المؤثّرة في الواقع الحالي إلاّ أنّ عددًا من البحوث والدراسات السابقة أبدت اهتمامًا مكثّفًا بالمعالجات والكيفيّات المستخدمة في تعليم كتابة المقال الأدبي بوصفها أحد الأسباب الرئيسة لهذا الضعف؛ حيث يقوم معلمو اللغة العربية في إطار هذه المعالجات بأدوارٍ تدريسيةٍ لا تتماهى مع ما تتطلبه الكتابة من حيث كونها عملية بنائية تراكميّة مركّبة، ولا مع خصائص المقال الأدبي وطبيعة مهاراته، حيث تنحصر أدوارهم في ممارسة أطرٍ تدريسيةٍ عامّة ترتبط بتحديد موضوع المقال ومناقشته مع الطلاب، ومطالبتهم بالكتابة حول الموضوع المحدّد، دون إعطاء أيّة إجراءاتٍ نوعيةٍ تعالج الكيفية التي تتمّ بها الكتابة بصورة تراكميّة متنامية(المطلق ومقابلة، 2016م؛ القفاص ،2019م؛ محمد، 2021م). وهذا ما أبرزته بشكلٍ أكثر وضوحًا نتائج دراسة سليمان (2015م) الاستطلاعية، إذ دلّت على أن (90%) من معلمي اللغة العربية مّمن تمّ استفتاؤهم يقومون بتدريس الكتابة من خلال تزويد الطلاب بموضوعات محددة، وحثّهم على ممارسة الكتابة دون إعطاء موجّهات لكيفيّة الكتابة وطبيعة عمليّاتها، مقتصرين على التصحيح وإعطاء التقديرات بصورة أقرب للذاتية.

ويتّضح من الملامح الموضّحة أعلاه أنّ المعالجات التدريسية الشائعة لا تهتم بتدريب الطلاب على ممارسة عمليات التخطيط ونشاطات التأليف والمراجعة والتحرير المرتبطة بكتابة المقالات، حيث ينصبّ تركيز معلمي اللغة العربية على نواتج الكتابة Product ويقل الاهتمام بالعمليّات Processes المصاحبة لها، وهذا يتّفق أيضًا مع ما أظهرته نتيجة دراسة أبو سرحان (2016م) ودراسة خضير (2016م) ودراسة العواجي (2017م) ودراسة الهزايمة (2019م) حيث دلّت مجمل نتائجها على تدنّي مستوى استخدام معلمي اللغة العربية لمتطلبات تعليم الكتابة وطبيعة عمليّاتها، الأمر الذي انعكس أثره على ضعْف مستوى الطلاب في تلك المهارات وتدنّي مستوى وعيهم بالعمليات المصاحبة لها.

وقد تلمّسَ الباحث من خلال ما اطّلع عليه من إشارات واردة في الأدبيات والدراسات السابقة الحاجة إلى تطوير نماذج ومنهجيّات معتبرة في تعليم الكتابة ، بوصفها عملية مترابطة ترتكز على أدوار الطلاب النشطة، وتدرّبهم على اختيار الموضوعات وتحديد الأفكار والتخطيط لها وتنظيمها وكيفية الشروع في كتابة المقالات الأدبية بصورةٍ منهجيّة تتواكب مع حاجة الطلاب الموهوبين إلى معالجات تنسجم مع خصائصهم النمائية، وتستثمر قدراتهم، وتزوّدهم بفرصٍ واسعةٍ للتفكير والتأمّل الذاتي المستمر؛ إثراءً لخبراتهم وارتقاءً بالناتج الكتابي.

وتركّز الاتجاهات الحديثة في تعليم الكتابة على تبنّي نماذج تقدّمية تعالج أوجه القصور المشار إليها فيما سبق، حيث تنطلق من منحى العمليات المتكاملة، ابتداءً من مرحلة التخطيط للكتابة التي تستهدف تحديد إطارٍ فكريٍّ وبنية فلسفية عميقة من خلال إجابة الطالب عن التأمّلات والتساؤلات الذاتية مثل: لماذا أكتب؟ ماذا أكتب؟ لمن أكتب؟ متى أكتب؟ أين

أكتب؟ كيف أكتب؟ مرورًا بمرحلة الكتابة الأولية التي هي انعكاس لمرحلة التخطيط، ويركّز فيها الطالب على انتقاء الألفاظ وصياغة الجمل وكتابة الفقرات الدالّة على الأفكار ثم إنتاج المقال، مرورًا بمرحلتي المراجعة والتحرير للمسودّات المكتوبة شكلًا ومضمونًا، من حيث مراجعة صحّة المفردات والأفكار والأساليب اللغوية وجماليات التعبير الأدبي، وإعادة تنقيحها بصورةٍ مثلى (Speck,2002; Alnofal,2003 ; Caswell & Mahler,2004; Golden, 2006; Jones,2014; Burhansyah & Masrizal, 2021)

ويدلّ ما سبق على أهمية العمليات الاستراتيجية السابقة والمواكبة واللاحقة لعملية كتابة المقالات وضرورة التكامل فيما بينها؛ لارتباطها بتنمية وعي المتعلمين بكيفية استنتاج الأفكار وصياغتها وتركيبها ومراجعة البنى والأفكار وتطويرها، بما يوفر لهم ممارسة موجّهة تعينهم على الكتابة وتكسبهم مزيدًا من الوعي بعمليّاتها، وهذا ما دفع عددًا من البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة خضير (2016م) ودراسة عوض(2002م) ودراسة العواجي(2017م) في توصياتها إلى المطالبة باقتراح واستخدام نماذج تدريسية مرنة تستوعب تلك العمليات وتعالجها بقدرٍ من التركيز والتدرج المنظم والتدريب المكثف، وتراعي في الوقت ذاته طبيعة المقالات الأدبية ومهاراتها والوعي بعمليات كتابتها.

وبالرغم من شيوع بعض النماذج في مجال تعليم الكتابة التي اطّلع عليها الباحث، مثل: نموذج فلاور وهيز (flower & hayes,1981) ونموذج بيريتر وسكاردميليا (Bereiter & scardamalia,1987) ونموذج هاريس وجراهام وماسون (Harris & Graham & Mason,2006) ونموذج كلارك وإيفانك (Clark & Ivanic,1997) ونموذج سبيك (Speck,2002) ونموذج قراب وكابلان (Grabe, & Kaplan, 2014) ونموذج كولهام (Culham,2018) إلاّ إنها تعدّ أطرًا عامّة للتدريب على الكتابة بشكلٍ عامٍ، ويرى الباحث أنها لا توجّه الطالب نحو التدريب على كتابة المقالات الأدبية بشكل مركّز يتواءم مع خصائص المقال الأدبي ومكوّناته وإطاره التنظيمي، فضلًا عن اختلاف تلك النماذج في كون بعضها موجّهًا لتلاميذ المرحلة الابتدائية أو المتوسطة، واختلاف الفئات الموجّهة لها، حيث تستهدف بعضها الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصّة، من هنا استشعر الباحث الحاجة المتزايدة لاقتراح نموذج أكثر إجرائية يتواكب مع متطلبات كتابة المقال الأدبي ومهاراته، ويراعي في الوقت ذاته طبيعة العلاقة بين مراحل كتابة المقالات الأدبية وعملياتها المصاحبة لها، وما تتمتّع به من خصائص تتمحور حول الرشاقة والصور والأساليب الأدبية، وتضمين وسائل الإثارة والتأثير، والابتعاد عن المباشَرة في استخدام اللغة.

وتفرض الحيثيّات السابقة -مجتمعةً- ضرورة اقتراح نموذجٍ يستجيب في خطواته المرحلية والإجرائية للتوجّهات السابقة؛ بحيث يراعي طبيعة الكتابة من حيث كونها عمليةً ذات مراحل ونشاطات مترابطة، وطبيعة المقال الأدبي من حيث خصائصه الرئيسة وطبيعة التفاعلات بين عناصره، وما يتمتّع به الطلاب الموهوبون بالمرحلة الثانوية من خصائص، بما يسهم في تنمية مهاراتهم في كتابة المقالات الأدبية والوعي بعملياتها المصاحبة لها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

أجرى الباحث دراسةً استطلاعية أولية؛ بغرض الكشف عن واقع تدريس المقال الأدبي بالمرحلة الثانوية، وبنى استفتاءً مكتوبًا شمل ستة عشر معلمًا من معلّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، كما أمكن له التعرف على مستوى الطلاب الموهوبين بالسنة الأولى المشتركة في مهارات كتابة المقالات الأدبية من خلال إجراء اختبار لهم في هذا الخصوص. وجاءت نتائج الاستفتاء مؤكّدة لنتائج البحوث والدراسات السابقة؛ فقد اتفق جميع المعلمين الذين شملهم الاستفتاء على

وجود ضعفٍ لدى طلابهم في مهارات الكتابة عمومًا، ومهارات كتابة المقال الأدبي على وجه الخصوص، وبخصوص الممارسات التدريسية التي يستخدمونها في تدريس المقال الأدبي دلّت إجابات أحد عشر معلمًا على عدم وجود طريقة ذات ملامح واضحة وإجراءات منضبطة مقصودة يمكن القول بأنهم ينتهجونها بانتظام، حيث تتمحور أدوارهم في تحديد موضوع الكتابة ومنْح الطلاب فرصة واسعة للكتابة حوله في وقت محددٍ دون تدريب الطلاب على خطوات صناعة المقال الأدبي عبر خطواتٍ ممنهجةٍ، وأشار تسعة منهم إلى قيامهم بتزويد الطلاب بخلفية نظرية ذات صلة بالموضوع المراد الكتابة حوله، بما يمثّل مادةً يمكن لهم البناء عليها، كما أشار جميع المعلمين الذين شملهم الاستفتاء إلى عدم معرفتهم بنماذج تعليم الكتابة، وأشار ثلاثة منهم إلى أنّ إجراءاتهم التدريسية تنطلق من طبيعة الأنشطة الواردة في مقرر الكفايات اللغوية ومتطلّبات تنفيذها. وبالإضافة إلى ما سبق طبّق الباحث اختبارًا في كتابة المقال الأدبي، من خلال كتابة مقال أدبي في موضوعٍ تُرِك لهم حرية اختياره، وطُبق على عيّنة عشوائية من الطلاب الموهوبين الملتحقين بفصول موهبة بلغ عددهم (23) طالبًا، ودلّت نتائجه على انخفاضٍ عام في مستوى كتاباتهم، إذ بلغ متوسط نسبة تمكّنهم (30.07%)، ومن أبرز المظاهر التي لاحظها الباحث: ضآلة المفردات المستخدمة وقلة الأفكار، وعشوائية التناول، وضعف الترابط فيما بينها، وتكرار المستخدَم منها، مع ضعف توافر المقومات الفنية للمقال الأدبي ابتداءً من مقدّمته وانتهاءً بخاتمته، فضلًا عن كثرة الشطب والتعديل التي تدلّ على ضعف وعي الطالب بالعمليات التخطيطية السابقة والمواكبة واللاحقة للمقال الأدبي.

وتأسيسًا على كل ما سبق، وفي ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية، واستشعارًا من الباحث لحاجة الطلاب الموهوبين إلى معالجات تدريسية تثري خبراتهم وتستثمر إمكاناتهم، تحدّدت مشكلة الدراسة الحالية في قلة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية نماذج تدريسية تتواكب مع متطلبات الكتابة عمومًا، ومهارات كتابة المقال الأدبي وطبيعة عمليّاتها على وجه الخصوص وخصائص الطلاب الموهوبين، الأمر الذي أسهم في تدني مستوى الطلاب في تلك المهارات، وللتغلب على هذه المشكلة؛ سعت الدّراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية نموذج مقترح في تنمية مهارات كتابة المقال الأدبي والوعي بعملياتها لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية؟ وتفرّع من السؤال الرئيس السابق الأسئلةُ الفرعيةُ التالية:

1. ما مهارات كتابة المقال الأدبي المناسبة للطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية؟
2. ما مؤشرات الوعي بعمليات كتابة المقال الأدبي المناسبة للطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية؟
3. ما صورة النموذج المقترح لتدريس كتابة المقال الأدبي؟
4. ما فاعلية النموذج المقترح في تنمية مهارات كتابة المقال الأدبي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية؟
5. ما فاعلية النموذج المقترح في تنمية الوعي بعمليات كتابة المقال الأدبي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. بناء قائمة بمهارات كتابة المقال الأدبي وقائمة بمؤشرات الوعي بعملياتها للطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية.
2. إعداد نموذج لتدريس كتابة المقال الأدبي.

3. الكشف عن فاعلية النموذج المقترح في تنمية مهارات كتابة المقال الأدبي الوعي بعملياتها لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة

يُتوقّع أنْ تسهمَ الدراسة الحالية في إثراء الدراسات والبحوث المرتبطة بتعليم الكتابة عمومًا، من خلال إعداد نموذج تدريسي يمكن الاستفادة منه في تدريس المقال الأدبي على وجه التحديد، كما يؤمّل أن يستفيدَ من هذه الدراسة واضعو مناهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، حيث تقدّم الدراسة الحالية لهم عددًا من الموجّهات التي يمكن في ضوئها تطوير تعليم الكتابة بصورةٍ علميّة عبر تبنّي النماذج التي تسهم في تنميتها، وتقديم أنشطة تلبّي احتياجات الطلاب الموهوبين وتستثير تفكيرهم وتثري خبراتهم، كما تقدّم لمعلّمي اللغة العربية نموذجًا إجرائيًا لكيفية تدريس المقال الأدبي، من خلال الدليل الإرشادي الذي تمّ إعداده لهذا الغرض، كما تزوّد الدراسة مصمّمي الاختبارات والمقاييس اللغوية بأداة لقياس مهارات كتابة المقال الأدبي مزوّدةٍ بقواعد التقدير المناسبة، وأخرى لقياس الوعي بعمليات الكتابة.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية من طلاب المرحلة الثانوية الذين اجتازوا مقياس موهبة للقدرات العقلية المتعددة، الذين يدْرُسون مقرر الكفايات اللغوية (1) بالسنة الأولى المشتركة بمدينة مكة المكرمة، للعام الدراسي (1443هـ). ويرجع هذا الاختيار لما يتّسمُ به طلاب هذه المرحلة -وخصوصًا الموهوبين- من خصائص نمائية متعدّدة عقليًا ونفسيًا واجتماعيًا تدفعهم لمزاولة الأنشطة الكتابية، لاسيما كتابة المقالات الأدبية، كما تتحدّد نتائج الدراسة بأداتي القياس اللتين أعدّهما الباحث المتمثلة في اختبار كتابة المقال الأدبي، ومقياس الوعي بعمليات كتابة المقال الأدبي.

مصطلحات الدراسة

1. **المقال الأدبي:** يُعرّف إجرائيًا بأنّه: نصّ نثري يتكوّن من مقدمة وعرض وخاتمة، يعالج فيه الطالب فكرةً محددةً، أو موضوعًا معيّنًا معالجةً أدبية، من وجهة تصوّره له، وتأثّره به وتفاعله معه.
2. **النموذج المقترح لتدريس المقال الأدبي:** يُعرّف إجرائيًا بأنه: مجموعة من الخطوات السابقة والمصاحبة واللاحقة، التي بُنِيت في ضوء طبيعة الكتابة ومراحلها، وخصائص المقال الأدبي ومهاراته، وطبيعة الطلاب الموهوبين، ويتحدّد النموذج المقترح – بشكلٍ دقيق – في المخطط التمثيلي بخطواته الإجرائية التي حدّدتها الدراسة.
3. **الوعي بعمليات الكتابة:** يُعرّف إجرائيًا بأنه إجراءات يقوم بها الطالب تعبّر عن وعيه بعمليات كتابة المقال الأدبي، ابتداءً بعمليات ما قبل الكتابة، مرورًا بالعمليات المصاحبة للكتابة المبدئية، ثم عمليّات المراجعة والتعديل، بصورةٍ تقود إلى الوعي بكتابة المقال في صورته النهائية، ويتحدّد الوعي بعمليات الكتابة -بشكلٍ دقيقٍ- في المؤشّرات التي تضمّنها المقياس الذي أعدّته الدراسة الحالية.

التأطير النظري للدراسة: نحو نموذج مقترح لتدريس الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية مهارات المقال الأدبي

إنّ صياغة نموذج مقترح لتدريس المقال الأدبي تقتضي – من الناحية النظرية- الوقوف على مكوّنات المقال الأدبي وخصائص كل مكوّن، واستعراض عددٍ من النماذج الشائعة في تعليم الكتابة وصولًا إلى مقاربةٍ تراعي طبيعة كلٍّ منهما.

فعلى صعيد المقال الأدبي تُشير الكتابات المتخصّصة إلى ثلاثة مكوّنات تشكّل بنيته، وترتبط ببعضها ارتباطًا وثيقًا، حيث تبدأ بالمقدمة، ويطلق عليها فاتحة المقال أو

التمهيد، وأورد عبدالباري(2010م) عددًا من اعتبارات بنائها، مثل: ضرورة اشتمال مقدمة المقال على فكرة محورية تُعرَض بصورة شائقةٍ وموجزةٍ ومكثّفة، وبأسلوبٍ مثيرٍ من خلال بعض الإشارات الدالة عليها؛ لاستثارة القراء ورفع مستوى دافعيتهم تمهيدًا للدخول إلى المكوّن الثاني، وهو عرض موضوع المقال الأدبي من مختلف أبعاده وفق اعتبارات فنّيّة تناول خليل والصمادي(2009م) جانبًا من فنّيّاتها، ومن أبرزها: تسلسل أفكار المقال الأدبي، وترتيبها بصورةٍ منطقيةٍ تعزّز من تكاملها ووحدتها العضوية، مع ضرورة تقسيم العرض إلى فقراتٍ، يمثّل كل منها فكرة فرعية، مع أفضلية معالجة الأفكار بصورةٍ متساويةٍ في الطول قدر الإمكان، والعمل على تركيز الروابط بين الجمل في الفقرة الواحدة، أو بين الفقرات في مجموعها، بما يحقّق مزيدًا من تلاحمها، إضافةً إلى إثراء العرض بعددٍ من الأساليب مثل: التكرار أو الاستفهام، أو النداء، أو بعض المحسنات اللفظية أو المعنوية التي تخلق جوًّا تفاعليًا يثير القارئ ويحافظ على مستوى تركيزه، ومن المهم التأكيد على أنَّ العرض ليس حشْدًا وتوليفةً من المعلومات ، بل ينبغي أنْ يمتزج بشخصية كاتب المقال، سواءً في الأسلوب أو في طريقة العرض، كما أشارا إلى المكون الثالث وهو الخاتمة التي تمثّل خلاصةً ونتيجةً منطقيةً لِمَا جاء في ثنايا المقدمة والعرض، من هنا يجب أنْ تكون متّسقةً معهما، وموجزة، ومركّزة، ومبتعدةً عن التكرار؛ حتى لا يتسلّل الملل إلى القارئ، وأن يتم قفلها بصورةٍ أدبية تثير مزيدًا من الراحة والانسجام لدى القارئ.

وبخصوص النماذج التي عالجت تعليم الكتابة، فيرى الباحث -من خلال اطّلاعه على عددٍ منها- أنها قدّمت منظوراتٍ متنوّعةً استجاب فيها منظّرو تعليم الكتابة لدعوات إصلاح تعليمها بعد أنْ ظهر عجْز الطرق السائدة عن مواكبة الاحتياجات المتجددة لتعليم فاعل ومثمر للكتابة، حيث قدّم فلاور وهيز Flower and Hayes(1981) نموذجًا عالج الكتابة من ثلاثة مكوّنات: المكون الأول: بيئة الكتابة التي تشمل جميع العناصر المؤثرة في الأداء الكتابي، مثل: العوامل الفيزيقية والعوامل الاجتماعية التي تتم الكتابة في سياقها، ويهتمّ المكون الثاني بالعمليات المعرفية المتضمنة في الكتابة، وتشمل التخطيط للنص وتوليد المعلومات التي يمكن تضمينها داخل الموضوع المراد كتابته، ووضع أهداف محددة لموضوع الكتابة، أي أنّ هذه المرحلة تتطلّب الإجابة عن الأسئلة التالية: ماذا أكتب؟ لماذا أكتب؟ كيف أكتب؟ كما تتضمّن ترجمة الأفكار إلى نصّ مكتوب، وتسمى هذه المرحلة بمرحلة إبداع الموضوع وإنتاجه، ومراجعة المسودّة المكتوبة: من خلال إعادة التفكير في النص المكتوب، وإجراء بعض التعديلات عليه؛ بهدف تحسينه وتجويده، ويتناول المكون الثالث الذاكرة طويلة المدى لدى الكاتب من خلال معرفة الكاتب بالموضوع وخلفيته عنه وإحاطته بعناصره، وإدراكه لطبيعة القراء واتجاهاتهم ومستوياتهم اللغوية والعقلية.

وقدّم بريتر وسكاردميليا Bereiter & scardamalia (1987) نموذجًا يفسّر الكتابة باعتبارها موقفًا مُشْكِلًا يتطلّب تفكيرًا مستمرًا في شتى مراحلها ومكوناتها، وينطلق من مكوّنين هما: مكون المحتوى، ومكوّن المعالجة ، ويقسّم النموذج العمليات التي يقوم بها الكاتب إلى أربع عمليات رئيسة هي: التمثيل العقلي للمهمات الكتابية، وتحليل المشكلة والتخطيط لمعالجتها، المعالجة الفعلية للمشكلة، ثم كتابة المعلومات المحصّلة، وهو بذلك يركّز على نمطين من الإستراتيجيات، هما: إستراتيجيات كتابة الفقرات وحبكها بانسيابٍ واتساقٍ تامّ، واستراتيجيات إدارة السلوك ومراقبة الذات أثناء عملية الكتابة.

وينطلق نموذج كلارك وإيفانك (Clark and Ivanic(1997 في تعليم الكتابة من المنظور الاجتماعي لكونها -أي الكتابة- إحدى صور التواصل الاجتماعي، ويبدأ النموذج مراحله بتحليل الخبرات السابقة ثم بناء الأهداف في ضوئها، وتحديد نوع الكتابة، مع مراعاة الظروف المكانية والزمانية المؤثرة في عملية الكتابة، ثم حشد الجهود نحو صياغة الأفكار وكتابتها وإثرائها بالتعليقات والآراء بما يتناسب مع أفكار الكاتب ومشاعره.

ويميل نموذج سبيك (2002) Speck إلى الاهتمام بالعمليات الفرعية المؤثرة في عملية الكتابة، من خلال خطوات مرتّبةٍ ومنظّمة تتمحور حول: التفكير حول موضوع الكتابة، تحديد مشكلة الكتابة، ممارسة التأملات الذاتية في مشكلة الكتابة وبيان مدى مناسبتها، وطرح أسئلة حول ماهية الكتابة ودوافعها، ومن شأن الإجابة عن هذه الأسئلة أن تعمّق من مستوى التفكير في الموضوع، وتهيئ للطلاب البحث عن معلومات مرتبطة بموضوع الكتابة؛ عن طريق أفكار الزملاء، وتتيح لهم مراجعة التأملات السابقة، وكتابة المسودّة الأولية، مع ضرورة تطبيق إستراتيجيات العون الاجتماعي بين المعلم والطلاب، ومراجعة المسودة الأولية ذاتيًا ومن قِبَل الأقران، ومناقشة التعديلات المقترحة، وتصحيح المسودة في ضوء التعديلات المقترحة، وكتابة النص في صورته النهائية.

وأعدّ هاريس وجراهام وماسون (Harris & Graham & Mason,2006) نموذجًا يسعى إلى مساعدة الطلاب على إتقان الكتابة وزيادة معلوماتهم حول خصائص الكتابة الجيّدة وتكوين اتجاهات إيجابية نحوها عبر مراحل تتلخّص فيما يأتي: تنمية المعرفة بموضوع الكتابة من خلال تزويد الطلاب بمعلومات حول محكات الكتابة الجيّدة، ونمذجة الاستراتيجية وإعطاء تعليمات ذاتية مناسبة، وتدريب الطلاب على التخطيط للهدف وتحديده، مع التأكيد على عرض بعض الأسئلة مثل: ماذا يجب أن أفعل؟ لماذا؟ هل لذلك معنى؟ مع تقديم المزيد من التطبيقات العملية، كما يتضمن النموذج قيام الطلاب باستخدام معينات مساعدة، مثل: تصميم رسوم بيانية أو خرائط ذهنية، واستخدام الاستراتيجية بتدرج والتركيز على التأملات الذاتية، وتدريب الطلاب بتدرّج على الأداء الاستقلالي أثناء ممارسة النشاط الكتابي.

وقدّم قراب وكابلان (2014) Grabe & Kaplan نموذجًا يعالج الكتابة من منظور كونها عملية تفاعل لغوي وثقافي بالأفكار والتعبيرات، ويتكوّن النموذج من مكونين أساسين: أولًا: مكوّن خارجي يتكون من المدخلات المتمثلة في الموقف، وتشتمل المهمات الكتابية وموضوع الكتابة والمشاركين وعمليات التجهيز للكتابة بكل تفاعلاتها، كما يتكوّن من المخرجات التي تشتمل على المنتج الكتابي بصورته النهائية. والمكوّن الثاني هو المكون الداخلي الذي يشتمل على تحديد أهداف الكاتب وميوله، والتركيز على الجانب اللغوي الاجتماعي بمختلف تصوراته ومقارباته التي تساعد على انتقاء الألفاظ المستخدمة في إخراج النص بصورته النهائية.

وقدّمت كولهام (2018) Culham نموذج سمات الكتابة الذي يهدف إلى تحديد صفات مشتركة للكتابة الجيدة، وما يتصف به الكاتب الماهر، ولقد حددت سبع سمات Traits تميز الكتابة الجيدة عن غيرها، واقترحت سبع سمات للكتابة الجيدة هي: سمة الأفكار والتنظيم والطابع الخاص واختيار الكلمات وسلاسة الجمل والقواعد والعرض. ويُستخدَم النموذج بصورةٍ تحليلية؛ أي يحلل الكتابة كعملية Process إلى سمات في مستويات متدرجة، وتحديد أوجه تفاعل المتعلم معها بما يمكنه من تعلّم لغته وتوظيفها لخدمة أغراضه الأكاديمية والاجتماعية أو الشخصية.

ويرى الباحث -في ضوء ما سبق عرْضه من نماذج- تباينها في بعض منطلقاتها ومستهدفاتها وإجراءاتها، وأنّ هذه النماذج تُعَدُّ أطرًا عامّة يمكن الإفادة منها في التدريب

على مهارات الكتابة بشكلٍ عامٍ، لكنها لا توجّه الطلاب نحو التدريب على مهارات كتابة المقالات بشكل مركز، وهذا ما دفع الباحث إلى اقتراح نموذج أكثر ارتباطًا بمتطلبات كتابة المقال الأدبي ومهاراته وطبيعة عملياتها ومراحلها المصاحبة لها، وطبيعة الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية وحاجتهم إلى نماذج تدريسيّة تتواكب مع خصائصهم، وتثري خبراتهم، وتتيح لهم فرصًا واسعةً لممارسة مهارات كتابة المقال بصورةٍ أكثر يُسْرًا وانسيابًا وارتباطًا بقدراتهم وإمكاناتهم.

فروض الدراسة

في ضوء طبيعة أسئلة الدراسة، وما أمكن عرْضه من خلفية نظرية ذات صلة بالدراسة، أمكن صياغة الفرضين الآتيين:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متَوسِّطَي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهاراتِ كتابة المقال الأدبي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متَوسِّطَي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الوعي بعمليات كتابة المقال الأدبي.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التَّحليلي من خِلالِ تحليل الأدب السابق واستقرائه، والاستفادة منه في الإجابة عن السؤالين الأوّل والثّاني والثالث. كما استخدم المنهج التجريبي القائم على التَّصميم شبه التَّجريبيّ للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس؛ من خلالِ تعرُّف فاعلية النموذج المقترح في تنميةِ مهاراتِ كتابة المقال الأدبي والوعي بعملياتها.

مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلاب الموهوبين بالسنة الأولى المشتركة بالمرحلة الثانوية المنتظمين بمدارس مدينة مكة المكرمة، وقام الباحث باختيار عينة عشوائية من طلاب مدرسة بكة الثانوية للموهوبين، وتكوّنت العينة من (41) طالبًا من المنتظمين في الفصل الدراسيّ الأول للعام الدراسيّ 1443هـ، وتمّ عن طريق القرعة تحديد فصل (1/ 3) وعدد طلابه (20) طالبًا ليمثل فصل المجموعة التجريبية، كما تمّ تحديد فصل (1/ 1) وعدد طلابه (21) ليمثل فصل المجموعة الضابطة.

الأدوات والمواد البحثية

في سبيل تحقيق أهداف الدراسة الحالية صمّم الباحث عددًا من الأدوات والمواد البحثية المتمثلة فيما يلي:

1.إعداد اختبار مهارات كتابة المقال الأدبي، مزوّدٍ بقواعد التصحيح المناسبة.

2.إعداد مقياس الوعي بعمليات الكتابة.

3.إعداد النموذج المقترح لتدريس المقال الأدبي.

4. إعداد نشاطات تعليمية موجهة للطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية للتدريب على كتابة المقالات الأدبية وفق النموذج المقترح، ودليل إرشادي موجه لمعلّمي اللغة العربية.

وفيما يأتي توضيح لكيفيّة إعداد أدوات الدراسة وموادها:

1.إعداد اختبار مهارات كتابة المقال الأدبي

أ-الهدف من الاختبار: يستهدف الاختبار قياس مستوى الطلاب الموهوبين بالسنة الأولى المشتركة بالمرحلة الثانوية في مهارات كتابة المقال الأدبي، وتمّ إعداده في ضوء الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة بمناهج وطرق تدريس اللغة العربية والقياس والتقويم، وبالأخص المرتبط بتقويم مهارات الكتابة.

ب-خطوات إعداد الاختبار

أولًا: بناء قائمة بمهارات كتابة المقال الأدبي؛ بغية الاعتماد عليها في إعداد الاختبار، وفي سبيل ضبط القائمة تمّ عرْضها-بصورتها المبدئية-على عددٍ من الخبراء المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، والمهتمين بتعليم الكتابة، وبعد حساب نِسب الاتّفاق بين آراءِ محكميها، أخذ الباحث بنسب الاتفاق التي بلغت (80%) فأعلى، وتكوّنت القائمة بصورتها النِّهائيَّةِ مكونة من (14) مهارةً فرعية أُعتُمِد عليها عند بناء الاختبار. (ملحق رقم1).

ثانيًا: بناء الاختبار في ضوء القائمة التي تمّ التوصل لها، ويقيس المهارات الرئيسة للمقال الأدبي، وهي: مهارات كتابة مقدمة المقال الأدبي، مهارات كتابة عرض المقال الأدبي، مهارات كتابة خاتمة المقال.

ثالثًا: تحديد الموضوعات التي تمثل محور الاختبار: واعتمد الباحث في ذلك على الأدب التربوي الذي تناول موضوعات المقال الأدبي التي يميل طلاب المرحلة الثانوية إلى الكتابة فيها، ومتطلبات خصائص نموّهم، بما يعبّر عن اهتماماتهم، ويستثير تفكيرهم، ويتماشى مع الأحداث الجارية، وينمّي حبّ الوطن في نفوس الطّلاب بأسلوبٍ أدبيّ شائقٍ.

رابعًا: إعداد قواعد تصحيح (Rubrics) لاختبار مهارات كتابة المقال الأدبي لمساعدة المصحح على تقويم أداء الطلاب في ضوء معايير واضحة ومتفق عليها. وقام الباحث ببنائها في ضوء طبيعة مهارات المقال الأدبي ومتطلبات قياسها، ومراجعة بعض الكتابات حول تقويم الأداء الكتابي، وقد عرض الباحث القاعدة - التي تمّ إعدادها - على عددٍ من الخبراء لإبداء آرائهم فيما تضمنته، ودلّت آراؤهم على صحة ومنَاسَبة معايير تصحيح مقياس مهارات كتابة المقال الأدبي.

خامسًا: كيفية التصحيح: اتّبع الباحث عند تصحيح الاختبار إجراءات محددة تمثّلت في قراءة إجابات الطلاب وتكوين فكرة عن المستوى الكتابي العام، وتحديد أوجه تميّزه في ضوء طبيعة المهارات المرتبطة بكتابة المقال الأدبي والتدرّب على تتبّعها من واقع إجابات الطلاب، مع تخصيص استمارات خاصة بالتصحيح.

ج-التطبيق الاستطلاعي للاختبار: بعد إعداد الاختبار - بصورته المبدئية – وعرْضه على عددٍ من الخبراء لإبداء آرائهم في مدى مناسبة نصوصه وموضوعاته ووضوح صياغاتها اللغوية، قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات كتابة المقال الأدبي على عينة (غير عينة الدراسة) مكونة من (21) طالبًا، وقد أسفرت نتائج التطبيق عن وضوح تعليمات الاختبار للطلاب، وتمّ تحديد زمن الإجابة المناسب للاختبار (اثنين وأربعين دقيقة). ولحساب صدق الاختبار الداخلي أوجد الباحث قيمة معامل ألفا كرونباخ على مستوى كلّ مهارة رئيسة، وقد بلغت (0.91) لمهارات مقدمة المقال الأدبي، و(0.87) لمهارات عرض المقال الأدبي، و (0.93) لمهارات خاتمة المقال الأدبي، وهذا يدل على وجود اتساق مرتفع بين المهارات الرئيسة ومهاراتها الفرعية. كما أوجد قيمة ثبات المصححين من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجات التي قدّرها الباحث والدرجات التي قدّرها مصحح آخر[1]، وقد تراوحت ما بين (0.83- 0,92) على مستوى المهارات الفرعية والمهارات الرئيسة، وهذا يعطي مؤشرًا لثبات درجات الاختبار وملاءمة معيار التصحيح الذي تمّ تصميمه. (ملحق2-اختبار مهارات كتابة مزوّد بقواعد التصحيح المناسبة).

2.إعداد مقياس الوعي بعمليات الكتابة

أ-الهدف من المقياس: قياس مستوى وعي الطلاب الموهوبين بالسنة الأولى المشتركة في المرحلة الثانوية

[1] استعان الباحث بمصحح يحمل درجة الدكتوراة في تخصّص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

بعمليات الكتابة، والكشف عن فاعلية النموذج المقترح في تنميته.

ب-خطوات إعداد المقياس

-بناء قائمة بمؤشرات الوعي بعمليات كتابة المقال الأدبي؛ وتمّ إعدادها في ضوء الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة بعمليات الكتابة ونماذجها، والوعي بها.

-تكوّن المقياس من المراحل الآتية: مرحلة الوعي بعمليات ما قبل الكتابة، مرحلة الوعي بعمليات الكتابة المبدئية، مرحلة الوعي بعمليات المراجعة والتعديل، مرحلة الوعي بعمليات الكتابة النهائية.

ج-مستويات مقياس الوعي بعمليات الكتابة وكيفية تصحيحها: حُدّدت مستويات الوعي بعمليات كتابة المقال فيما يأتي:

1-المستوى المرتفع: يُعطَى الطالب ثلاث درجات عند اختياره لهذا المستوى.

2-المستوى المتوسط: يُعطَى الطالب درجتين عند اختياره لهذا المستوى.

3-المستوى المنخفض: يُعطَى الطالب درجة واحدة عند اختياره لهذا المستوى.

د-ضبط المقياس: في سبيل ضبط المقياس قام الباحث بعرْضه-في صورتها المبدئية-على عددٍ من الخبراء المهتمين بتعليم الكتابة، وعددهم خمسة، وأخذ الباحث بنسب الاتفاق التي بلغت (80%) فأعلى.

هـ-التطبيق الاستطلاعي للمقياس: قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة (غير عينة الدراسة) مكونة من (21) طالبًا، وقد أسفرت نتائج التطبيق عن وضوح تعليمات المقياس للطلاب، وتمّ تحديد زمن الإجابة المناسب للمقياس، إذ بلغ (ثلاثًا وعشرين دقيقة). وتحقق الباحث من الصدق الداخلي للاختبار؛ عن طريق إيجاد قيمة معامل ألفا كرونباخ على مستوى كلّ عملية من عمليات الكتابة والمؤشرات التابعة لها، وقد بلغت (0.90) لمرحلة الوعي بعمليات ما قبل الكتابة، و(0.84) لمرحلة الوعي بعمليات الكتابة المبدئية، و(0.93) لمرحلة الوعي بعمليات المراجعة والتعديل، و(0,85) لمرحلة الوعي بعمليات الكتابة النهائية، وهذه القيم تدلّ على وجود اتساق مرتفع بين عمليات الكتابة ومؤشراتها الفرعية. وتكوّن المقياس بصورته النّهائيَّةِ من أربع مراحل يندرج تحتها (21) مؤشرًا فرعيًا (ملحق رقم3).

3.إعداد النموذج المقترح لتدريس المقال الأدبي

أ- الهدف من إعداد النموذج المقترح: يهدف النموذج المقترح إلى تدريب الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية على كتابة المقال الأدبي وفق ما تتطلبه طبيعته وعملياته وخصائصهم.

ب-مسوغات اقتراح النموذج المقترح: يرى الباحث أنّ النماذج العامة لتعليم الكتابة تعدّ أطرًا عامة للتدريب على الكتابة بشكلٍ عامٍ، ولا توجّه الطالب نحو التدريب على كتابة المقالات بشكل مركز، وثمة حاجة متزايدة لاقتراح نموذج أكثر إجرائية يتواكب مع متطلبات كتابة المقال الأدبي ومهاراته، مراعيًا العلاقة بين طبيعة كتابة المقال الأدبي وعملياتها ومراحلها المصاحبة لها، وطبيعة الطلاب الموهوبين وحاجتهم إلى نماذج تدريسية تتواكب مع خصائصهم، وتثري خبراتهم، وتتيح لهم فرصًا واسعةً لممارسة مهارات التفكير، هنا جاءت فكرة اقتراح نموذج يراعي في خطواته المرحلية والإجرائية طبيعة كتابة المقالات الأدبية ومهاراتها والعمليات المصاحبة لها.

ج-مصادر بناء النموذج المقترح: بُنِيَ النموذج المقترح في ضوء مراجعة الأدب التربوي الذي تناول الكتابة ونماذجها والاتجاهات الحديثة في تدريسها، مع التركيز على طبيعة المقال الأدبي وخصائصه وعناصره وطبيعة عملياته، وواقع مستوى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية في تلك المهارات.

د-توصيف النموذج المقترح: ينطلق النموذج المقترح في خطواته المرحلية من العمليات الرئيسة للكتابة (مرحلة ما قبل الكتابة، مرحلة الكتابة المبدئية، مرحلة

المراجعة والتعديل، مرحلة الكتابة النهائية) ويراعي في خطواته الإجرائية طبيعة المهارات الرئيسة للمقال الأدبي ومتطلبات تعليمها. ويسير النموذج المقترح– في خطواته المرحلية- وفق منحى تفاعلي؛ حيث ترتبط كل مرحلة بما قبلها وتمهد لما بعدها، وتقدّم تغذيةً راجعةً مستمرةً، تتيح للطالب فرصًا واسعةً لتحسين أدائه الكتابي، وتلافي أوجه النقص فيه. وأمكن للباحث تمثيل خطوات النموذج المقترح وفق ما يوضحه الشكل (1) :

شكل1: خطوات النموذج المقترح

الخطوات الإجرائية لتدريس المقال الأدبي وفق النموذج المقترح

الخطوة الأولى: مرحلة ما قبل كتابة المقال الأدبي، وتتضمن الإجراءات الآتية:

1)يناقش المعلمُ طلابَه في المواصفات التي يجب مراعاتها عند كتابة المقال الأدبي، من خلال تحديد المواصفات المثالية لمقدمة المقال وعرضه وخاتمته.

2)الوقوف على (نماذج متعددة لمقالات أدبية) بحيث يشترك الطلاب في تحليلها والوقوف على خصائصها ومواصفاتها.

3)يحدّد كل طالب (الفكرة العامة) التي يريد معالجتها والكتابة فيها.

4)يولّد الطالب أكبر قدْر ممكن من (الأفكار الفرعية) المرتبطة بالموضوع الذي تمّ تحديده.

5)(ينظّم) الطالب الأفكار التي توصل إليها في مجموعات متجانسة؛ ويضع لكل مجموعة عنوانًا فرعيًا واحدًا، ويضع خطّة عامة لكيفية معالجتها.

الخطوة الثانية: مرحلة الكتابة المبدئية للمقال الأدبي، وتتضمن الإجراءات الآتية:

6)يوجه المعلم الطلاب للبدء في صياغة الأفكار المحددة سلفًا في فقراتٍ وجملٍ مكتوبةٍ بحيث تتم معالجها في ضوء المتطلبات والمواصفات المثلى لمقدمة المقال وعرضه وخاتمته.

7)يضيف الطالب أفكارًا فرعية جديدة – إنْ ارتأى ذلك- ويقوم بصياغتها كتابيًا ودمجها ضمن سلسلة الفقرات والجمل المشار إليها في الخطوة (6).

8)يوجّه المعلم الطلاب للاحتفاظ بالسجلات الأوّلية التي قاموا بكتابتها.

الخطوة الثالثة: مرحلة مراجعة المقال الأدبي وتعديله، وتتضمن الإجراءات الآتية:

9)يوجه المعلم طلابه لمراجعة سجلاتهم الأوّلية التي كتبوها في ضوء معايير الكتابة المحددة سلفًا، بحيث يقومون بالعمليات الآتية:

- مراجعة مقدمة المقال وعرضه وخاتمته في ضوء المواصفات المثلى لكلٍ منها.
- إعادة صياغة بعض الأفكار بغرض توضيحها أو تحسينها.
- ممارسة عمليات الحذف أو الإضافة للكلمات والجمل والأفكار المكررة.
- إعادة النظر في الترتيب المنطقي للأفكار وطريقة ترتيبها وعرضها.

- قراءة موضوع المقال بصوتٍ مسموعٍ، وممارسات عمليات التأمل الذاتي بغية تقصّي مكامن القصور والعمل على معالجتها.
- يوجّه المعلم الطلاب لمراجعة أعمال زملائهم بطريقة تبادلية، بحيث يراجع كل طالب المقال الذي كتبه زميله (تقويم الأقران) بهدف تقديم تغذية راجعة لاستدراك أوجه القصور والعمل على معالجتها.

الخطوة الرابعة: مرحلة الكتابة النهائية للمقال الأدبي، وتتضمن الإجراءات الآتية:

10)يوجه المعلم الطلاب لمعاودة كتابة المقال مرةً أخرى – في ضوء عمليات المراجعة- لمعالجة جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوّة.

وفي سبيل ضبط النموذج المقترح وتطويره، قام الباحث بعرْضه-في صورتها المبدئية-على عددٍ من الخبراء المهتمين بنماذج تعليم الكتابة واستراتيجياتها، وعددهم خمسة، لإبداء الرأي في مدى مناسبة الخطوات المرحلية للنموذج، ومدى ارتباط الخطوات الإجرائية بالخطوات المرحلية، وقد دلّت آراؤهم على مناسبة النموذج لتحقيق الأهداف التي تستهدفها الدراسة.

4.**إعداد نشاطات تعليمية موجهة للطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية للتدريب على كتابة المقالات الأدبية وفق النموذج المقترح، ودليل إرشادي موجه لمعلّمي اللغة العربية**: أعدَّ الباحثُ نشاطات تعليمية موجهة لطلاب المرحلة الثانوية، ودليلًا إرشاديًا موجهًا لمعلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات النموذج المقترح، ونُظّمت محتويات كلٍ منهما وفق جزأين رئيسين: جزء نظري اشتمل على نبذة تعريفية عن النموذج وشرح نظري لأبرز مراحله وخطواته، أما الجزء التطبيقي الموجّه للطلاب فاشتمل على نشاطات تدريبية يمارس فيها الطالب كتابة المقال وفقًا لمتطلبات النموذج المقترح، وحرص الباحث في مقدمة الدليل الإرشادي على تبصير معلم اللغة العربية بأدواره التدريسية المرتبطة بكيفية تنفيذ الأنشطة المتضمنة في الدليل. وقد قام الباحث - بعد إعدادهما بصورتهما المبدئية - بعرضهما على أربعة من المتخصصين للحكم على مدى مناسبتهما وملاءمتهما، وقد دلت آراؤهم على مناسبتهما لتحقيق الأهداف التي تستهدفها الدراسة.

رابعًا: إجراءات التطبيق الميداني: بعد أن فرغ الباحث من إعداد أدوات البحث وموادّه، سلك مجموعةً من الإجراءات اللازمة للتطبيقِ الميداني، يمكن إيضاحها فيما يأتي:

1.تحديد عينة البحث وفقًا لما تم عرضه عند الحديث عن عينة الدراسة.

2.إجراء التطبيق القبلي؛ بهدفِ التعرف على مستوى تكافؤ أفراد العينة في مهارات كتابة المقال الأدبي والوعي بعمليّاتها.

3.إجراء التطبيق الميداني، خلال الفصل الدراسي الأول من العام 1443هـ، من خلال تدريس المجموعة التجريبية بالنموذج المقترح والمجموعة الضابطة بالطريقة الشائعة الموضحة في ثنايا الدراسة، من خلال أربعة عشر حصة دراسية.

4.إجراء التطبيق البعدي؛ بهدف التَّعرّف على فاعلية النموذج المقترح في تنمية مهارات كتابة المقال الأدبي والوعي بعملياتها لدى عينة البحث.

خامسًا: الأساليب الإحصائية: استخدمت الدراسة برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ومعادلة ألفا كرونباخ، واختبار(ت) للمجموعات المستقلّة.

عرض نتائج الدراسة

بخصوص السؤال الأول والثاني والثالث من أسئلة الدراسة، فنظرًا لطبيعتها جاءت الإجابة عنها في سياق الحديث عن أدوات الدراسة وإجراءاتها، وستقتصر نتائج الدراسة على الإجابة عن الفرضين اللذَين تمّت

صياغتهما للإجابة عن السؤالين الرابع والخامس، وعرْض نتائجهما على النحو الآتي:

الإجابة عن الفرض الأول ونصّه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متَوسِّطَي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهاراتِ كتابة المقال الأدبي.

وللإجابة عن الفرض الأول؛ استخدم الباحث اختبار (ت) للمجموعاتِ المستقلَّةِ؛ لتَعرُّفِ الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات كتابة المقال الأدبي بعد التحقق من اشتراطات استخدامه، ويوضّح الجدول (1) نتائج اختبار الفرض:

جدول (1)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات كتابة المقال الأدبي

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
تجريبية	20	3.81	2.13	4.69	61	0.01
ضابطة	21	1.68	1.41			

ويتضح من الجدول (1) وجود فروق دالة بين متَوسِّطَي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اتجاه المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجاتها (3.81) في مقابل (1.68) للمجموعة الضابطة. وبناءً على النتيجة السابقة؛ يتمُّ رَفْضُ الفرضِ الصفريِّ الذي ينصّ على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متَوسِّطَي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهاراتِ كتابة المقال الأدبي، ويُستَعاضُ عنه بقبولِ الفَرْضِ البديل، حيثُ دلَّتْ نتائجُ التحليلات الإحصائية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متَوسِّطَي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار مهاراتِ كتابة المقال الأدبي.

ولتعرُّفِ حجم تأثير النموذج المقترح في تنمية مهارات كتابة المقال؛ تمّ حساب معامل إيتا، وبلغ (0.42)، وهذا يعني أن (42%) من التباين الكلي للمتغير التابع (مهارات كتابة المقال الأدبي) عائد إلى تأثير المتغير المستقل، وهو استخدام النموذج المقترح.

الإجابة عن الفرض الثاني ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متَوسِّطَي درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الوعي بعمليات الكتابة.

وللإجابة عن الفرض الثاني، استخدم الباحث اختبار (ت) للمجموعاتِ المستقلَّةِ لتَعرُّفِ الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الوعي بعمليات الكتابة، بعد التحقّق من اشتراطات استخدامه، ويوضّح الجدول (2) نتائج اختبار الفرض:

جدول (2)

قيمة (ت) ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الوعي بعمليات الكتابة.

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
تجريبية	20	13.84	1.10	11.6	59	0.01
ضابطة	21	10.77	1.54			

ويتضح من الجدول (2) وجود فروق دالة بين متَوسِّطَي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اتجاه المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجاتها (13.84) في مقابل (10.77) للمجموعة الضابطة. وبناءً على النتيجة السابقة؛ يتمُّ رَفْضُ الفرضِ الصفريِّ الذي ينصّ على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متَوسِّطَي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الوعي بعمليات الكتابة، ويُستَعاضُ عنه بقبولِ الفَرْضِ البديل، حيثُ دلَّتْ نتائجُ التحليلات الإحصائية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

($\alpha \leq 0.05$) بين متَوسِّطَي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الوعي بعمليات كتابة المقال الأدبي.

ولتعرُّفِ حجم تأثير النموذج المقترح في تنمية مهارات كتابة المقال؛ تمّ حساب معامل إيتا، وبلغ (0.46)، وهذا يعني أن (46%) من التباين الكلي للمتغير التابع (مقياس الوعي بعمليات كتابة المقال الأدبي) عائد إلى تأثير المتغير المستقل، وهو استخدام النموذج المقترح.

تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها

دلّت نتائج الدراسة على أنّ استخدام النموذج المقترح قد أدّى إلى ارتفاع مستوى طلاب المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمهارات كتابة المقال الأدبي والوعي بعملياتها مقارنةً بمستوى نظرائهم طلاب المجموعة الضابطة، ويمكن تفسير تلك النتائج في ضوء اهتمام النموذج المقترح بالأدوار الرئيسة التي يقوم بها طالب المجموعة التجريبية، والتي ساعدته على تكوين بناءٍ فلسفيٍّ وإجرائيٍ مغايرٍ لِمَا يتمّ في البيئات التقليدية لتعليم الكتابة، إذ يركّز النموذج المقترح على تحديد المواصفات المثلى للمقالات الأدبية ويزوّد الطلاب بنماذج راقية منها يمكن لهم محاكاتها في أبعادها اللغوية المختلفة، وفي ضوء النموذج الذي اقترحته الدراسة الحالية يعمل الطالب على بناء خططه في ضوء رؤيةٍ واضحةٍ ومنهجيّةٍ منضبطةٍ تحدّد الغاية من كتابة المقال، وتحدّد الوسائل المُعِينة على تحقيق تلك الغاية، من حيث تحديد الأفكار الرئيسة وجمع المعلومات المرتبطة بها وتحليلها وتنظيمها، تمهيدًا للشروع في مرحلة الكتابة الأولية التي هي انعكاس لمرحلة التخطيط، ويركّز فيها الطالب على انتقاء الألفاظ وصياغة الجمل وكتابة الفقرات الدالّة على الأفكار، مرورًا بمرحلتي المراجعة والتحرير للمسودّات المكتوبة شكلًا ومضمونًا وما تتطلّبه من مهارات مراقبة ذاتية وتقويم مستمر في مراجعة صحة المفردات والأفكار والأساليب وجماليات التعبير، والعمل المستمرّ على إعادة تنقيحها وتجويدها بصورةٍ مثلى، وصولًا إلى المقال بصورته النهائية.

وظَهَر للباحث أنّ الخطوات المتضمنة في النموذج المقترح بعملياتها المترابطة قد عملت على تكوين خبرة متنامية للطلاب في كيفية كتابة المقالات الأدبية، وراعت ميولهم ابتداءً في اختيار موضوعات تنسجم مع اهتماماتهم، وبالتالي فهي تزيد من فرص تفاعلهم، وتؤثّر إيجابًا على مستوى نموّ دافعيتهم، وزيادة مستوى وعيهم بعملية الكتابة ومراحلها والإجراءات المتضمنة داخل كل مرحلة. وقد وجّهت إجراءات النموذج الطلاب إلى الاهتمام بالتنظيم والتفكير الذاتي ومعاودة الكتابة باستمرار، ويبدو أنّ طبيعة هذه الإجراءات وما اتّسمت به من انسجام وتآلف في الخطوات الإجرائية وتفكير متواصل أثناء عملية الكتابة، قد ساعدت طلاب المجموعة التجريبية على حُسْن اختيار المفردات وجودة تركيب الجمل والأفكار وإعادة صياغتها بصورة أدبية مقبولة، واستيفاء عرضها من مختلف جوانبها، وانعكس ذلك على زيادة وعيهم بعمليات التفكير والمراقبة الذّاتية السابقة والمصاحبة والتالية لممارسة الأنشطة الكتابية التي تتضمّنها خطوات النموذج المقترح، حيث اتّسم التقويم في النموذج بكونه تقويمًا ذاتيًا مستمرًا، يقدّم تغذية راجعة فورية في شتى مراحل الكتابة، الأمر الذي زاد من وتيرة عمليّات الإضافة والحذف والتقديم والتأخير وإعادة الصياغة لبعض المفردات والجمل والتراكيب، وقلّل من بعض المظاهر التي كانت شائعةً لدى عيّنة الدراسة في التطبيق القبلي مثل عمليات الشطب لعددٍ من العبارات والجمل، كما اتّضحَ أن المقالات التي كتبها طلاب المجموعة التجريبية كانت أطول كمًا من المقالات التي كتبها طلاب المجموعة الضابطة وأكثر ثراءً، وهذا يدلّ على نمو استخدامهم للمفردات والتراكيب والجمل، وأنّ النموذج المقترح قد

عمل على إكسابهم مزيدًا من الوعي بما يكتبون، وزاد من قدرتهم على إنشاءِ جملٍ وتراكيبَ أكثرَ أصالةً وملاءَمَةً، وهذا ما اتضح عمليًا من واقع المقالات التي كتبها طلاب المجموعة التجريبية مقارنةً بنظرائهم طلاب المجموعة الضابطة، حيث بَدَت كتاباتهم أكثرَ تماسكًا وتلاحمًا واتساقًا. ويؤكّد الباحث -وهو يقدّم نموذجًا مقترحًا أثبت فاعليته في تعليم المقال الأدبي- على أنّ أيّ نموذج ليس بوسعه أنْ يحلّ جميع مشكلات تعليم الكتابة على إطلاقها، وإلاّ لَمَا تعدّدت النماذج وتنوّعت، من هنا ينبغي فهْم أي نموذج في ضوء طبيعة الحيثيّات والظروف والسياقات التي بُنِيَ في ضوئها والمهارات التي يستهدف معالجتها، والتي قد لا تنطبق على جميع مظاهر الضعف الكتابي، من هنا يمكن إدراك الاختلاف بين النماذج مثل: نموذج فلاور وهيز Flower and Hayes (1981) ونموذج هاريس وجراهام وماسون (Harris & Graham & Mason,2006) ونموذج سبيك (Speck 2002) ونموذج قراب وكابلان (Grabe, & Kaplan 2014) ونموذج كولهام (2018) Culham فمثل هذه النماذج تختلف في بعض منطلقاتها وإجراءاتها، ومدى تركيزها على جوانب محددة وفي مدى ارتباطها بفئات من الطلاب دون أخرى، واستفادت الدراسة الحالية من مجمل النماذج التي تمّ استعراضها بصورةٍ شموليّةٍ تراكميّةٍ في إثراء تعليم الكتابة للموهوبين من خلال تقديم رؤى ومقارباتٍ أسهمت في تصحيح كثير من الممارسات الخاطئة في عملية تعليم الكتابة، ووجّهت معلمي اللغة العربية إلى تبنّي إجراءاتٍ أكثر انضباطًا وأقلّ عشوائية، كما أنها عملت على إيجاد لغةٍ مشتركةٍ قابلةٍ للفهم لدى شريحةٍ واسعةٍ منهم، وهذا ما عكسته عمليًا نتائج الدراسة.

وتعزّز عددٌ من الأدبيات والبحوث السابقة النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية، على نحو دراسة النوفل Alnofal(2003) ودراسة جونيس Jones(2014) ودراسة أبو سرحان(2016م) ودراسة المطلق ومقابلة (2016م) ودراسة عمر وسنجي ومكاوي (2017م) ودراسة القفاص (2019م) ودراسة العجمي(2020م) ودراسة برهنسيه ومسريزال Burhansyah & Masrizal(2021) ودراسة حسن (2021م) ودراسة محمد(2021م). فالنموذج المقترح جاء منسجمًا مع متطلبات تعليم الكتابة، كما راعى طبيعة المقال الأدبي وخصائصه، وساعد الطلاب الموهوبين على توليد أفكارهم وتنظيمها بقدر من التنوع والمرونة، كما أنه نمّى لديهم عددًا من الأساليب التي ساعدتهم على حلّ بعض الصعوبات التي واجهتهم أثناء ممارسة النشاط الكتابي، وهذا الأمر يعبّر -بصورةٍ أو بأخرى- عن مستوى مقبولٍ من الوعي بتلك العمليات، واتّضح أثره الإيجابي في مستوى نمو مهارات كتابة المقال الأدبي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

توصيات الدراسة

1.استخدام النموذج المقترح في تعليم كتابة المقال الأدبي للطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية؛ لِمَا أثبته من تأثيرٍ إيجابي في تنمية المهارات المرتبطة به والوعي بعملياتها، والإفادة في ذلك من النشاطات الموجّهة للطلاب التي قدّمتها الدراسة الحالية.

2.تدريب معلّمي اللغة العربية على استخدام النموذج المقترح لتدريس المقال الأدبي من خلال عقْد دورات تدريبية أو برامج وورش عمل، والإفادة من دليل المعلم الذي أعدّته الدراسة الحالية.

3.إعداد أدلة يسترشد بها معلِّمو اللغة العربية عند تدريس الفنون الأدبية المختلفة للموهوبين في ضوء طبيعة تلك الفنون، والإفادة من الإسهامات التي قدّمتها الدراسة الحالية في مجال تدريسِ المقال الأدبي وفق النموذج المقترح.

4.إثراء برنامج إعداد معلمي اللغة العربية وتطويره، خصوصًا ما يتعلق بطرق تدريس الكتابة في ضوء طبيعة المستجدات في مجال تدريس المقال ونماذج تعليمه والوعي بعمليات كتابته.

مقترحات الدراسة

1.برنامج تدريبي مقترح لإكساب معلمي اللغة العربية بمدارس الموهوبين في المرحلة الثانوية مهارات تدريس المقال الأدبي.

2.العلاقة الارتباطية بين مستوى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية في مهارات كتابة المقال الأدبي ومستوى وعيهم بعمليات كتابته.

3.اقتراح نماذج تدريسية لتعليم كتابة الفنون الأدبية الأخرى (خاطرة أدبية- رواية- قصة) للطلاب الموهوبين في ضوء طبيعة تلك الفنون ومتطلّبات تعليمها.

4.تصميم مقاييس للموهبة الأدبية بالمرحلة الثانوية، خصوصًا في مجال الكتابة الأدبية.

****

المراجع

أبو سرحان، عايد. (2016م). أثر برنامج تعليمي وفق نموذج فلاور وهيز لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، 22، (3)، 119 - 144. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/795149

حسن، نفيسة. (2021م). فاعلية إستراتيجية الفصل المقلوب في تنمية مهارات كتابة المقال لطلاب المرحلة الثانوية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية بجامعة بني سويف.

خضير، رائد. (2016م). أثر استخدام مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات كتابة المقالة والخاطرة لدى طالبات معلم الصف في جامعة اليرموك. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 12(1)، 45 - 58. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/721915

خليل، إبراهيم؛ الصمادي، امتنان. (2009م). *فن الكتابة والتعبير*. عمّان، دار المسيرة.

سليمان، داليا. (2015م). فاعلية مدخل عمليات الكتابة في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية بجامعة عين شمس.

عبدالباري، ماهر. (2010م). *الكتابة الوظيفية والإبداعية المجالات، المهارات، الأنشطة، التقويم*. عمان، دار المسيرة.

العجمي، محمد. (2020م). برنامج مقترح قائم على علم اللغة الاجتماعي لتنمية مهارات التذوق الأدبي وتوظيف المفاهيم البلاغية في المقال الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت. *رسالة دكتوراة غير منشورة*، كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة القاهرة.

عمر، لمياء؛ سنجي، سيد؛ مكاوي، سيد. (2017م). استخدام الويكي في تنمية مهارات كتابة المقال الأدبي في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة بحوث عربية*، 8، 159-174 ،مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.

العمري، نورة. (2001م). مهارات كتابة المقال لدى طالبات قسم اللغة العربية في كلية التربية التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات بمدينة الرياض. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية بجامعة الملك سعود

العواجي، أيوب. (2017م). تقويم مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب الموهوبين بالصف الأول الثانوي، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية بجامعة أم القرى.

عوض، فايزة. (2002). مقارنة بين المدخل التقليدي ومدخل عمليات الكتابة في تنمية الوعي المعرفي بعملياتها وتنمية مهاراتها لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة القراءة والمعرفة*، 16، 23 - 77. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/43864

القفاص، هبة. (2018م). برنامج مقترح باستخدام نموذج رينزولي الإثرائي في تنمية بعض مهارات الكتابة الابداعية لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الإعدادية. *رسالة دكتوراة غير منشورة*، كلية التربية بجامعة دمياط.

مجاور، محمد. (1998م). *تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية*. القاهرة، دار الفكر العربي.

محمد، نادي. (2021). فاعلية بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في تنمية بعض مهارات كتابة المقال لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث في التربية وعلم*

النفس، 36 (1)، 65 - 90. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.

المطلق، إيمان؛ مقابلة، نصر. (2016). أثر مدخل عمليات الكتابة في تحسين مهارات كتابة المقالة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*. 22,(3) ، 199 - 230. مسترجع من http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/795322

الهزايمة، آية. (2019م). درجة استخدام معلِّمي اللغة العربيّة مدخل عمليَّات الكتابة في تدريس التَّعبير الكتابيّ. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية بجامعة اليرموك.

وزارة التعليم. (1443هـ). *كتاب اللغة العربية (1) الكفايات اللغوية*، نظام المسارات، السنة الأولى المشتركة.

AbdAlBārī, M. (2010). *Functional and Creative Writing: Domains, Skills, Activities, And Evaluation*. Amman, Dār AlMasīrah for Publishing, Distribution & Printing.

AbūSarḥan, A. (2016). The Impact of An Educational Program According to Flower and Hayes Model to Develop the Creative Writing Skills of The Basic 10th Grade Students. *AlManāra Journal for Research and Studies*, 22(3), 119-144. Retrieved from http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/795149

Al-Ajamī, M. (2020). A Suggested program based on social linguistics science to develop literary appreciation skills and employ of rhetorical concepts in the literary article for the secondary school students in the State of Kuwait. *Unpublished Ph.D*. Thesis, Faculty of Graduate Studies for Education, Cairo University.

Al-ʻAwājī, A. (2017). creative writing skills evaluating for gifted students in the secondary school first grade, *an unpublished master's thesis*, College of Education, Umm Al-Qurá University.

Al-Hazāyimah, A. (2019). The Degree of Using Writing Processes Approach by Arabic Language Teachers in Teaching Writing Composi, *unpublished master's thesis*, College of Education, Yarmūk University.

Al-kafāṣ, H. (2018). A proposed Program Using Renzulli: Enrichment Model for Developing Some Creative Writing Skills of Gifted Students at the Preparatory Stage. *Unpublished PhD thesis*, Damietta University.

Al-Muṭlaq, E. & Muqābilah, N.(2016). The Effect of the Writing Processes Approach on Improving Female First Secondary Grade Students' Essay Writing Skills. *Al-Manārah Journal of Research and Studies*. 22, (3), 199 -230. Retrieved from http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/795322

Alnofal, A. (2003). *Arabic first-language writing and English second-language writing processes: A comparative study*. University of Kansas , USA.

Al-Omarī, N. (2001). Essay writing skills among female students of the Arabic language department at the College of Education affiliated to the General Presidency for Girls' Education in Riyadh. *Unpublished Master's Thesis*, College of Education, King Saʻūd University.

ʻAwaḍ, F. (2002). A comparison between the traditional approach and the writing processes approach in developing the cognitive awareness of its processes and skills among first-grade secondary students. *Journal of Reading and Knowledge*, 16, 23-77. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/43864

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). An attainable version of high literacy: Approaches to teaching higher-order skills in reading and writing. *Curriculum inquiry*, 17(1), 9-30.

Burhansyah, B. & Masrizal, M. (2021). A Review of the Effectiveness of Product-Based Approach in the Teaching of Writing. *Proceedings of AICS-Social Sciences*, 11, 440-443.

Caswell, R., & Mahler, B. (2004). *Strategies for teaching writing*. ASCD.

Clark, R. & Ivanič, R. (1997). Critical discourse analysis and educational change. *In Encyclopedia of language and education* (pp. 217-227). Springer, Dordrecht.

Culham, R. (2018). *Teach writing well: How to assess writing, invigorate instruction, and rethink revision*. Stenhouse Publishers.

Flower, L. & Hayes , j. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*. Vol. 32(4), 365-387.

Golden, F. (2006). Strategies for teaching writing: An ASCD action tool. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(6), 551-553.

Grabe, W. & Kaplan, R. (2014). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Routledge.

Harris, K. & Graham, S. & Mason, L. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American educational research journal*, 43(2), 295-340.

Ḥasan, N. (2021). The flipped classroom strategy effectiveness in developing essay writing skills for secondary school students, *an unpublished master's thesis*, Faculty of Education, Banī Sūef University.

Jones, S. (2014). From ideas in the head to words on the page: Young adolescents' reflections on their own writing processes. *Language and Education*, 28(1), 52-67.

khalīl, E. & Al-Samādī, E. (2009). *The Art of Writing and Expression*. Jordan, Dār Al Masirah.

Khuḍayr, R. (2016). The Effect of Using the Writing Processes Approach in Enhancing the Writing Skills of Essay and Thought Among Female Class Teacher Students at Yarmūk University. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 12(1), 45-58. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/721915

Migāwr, M. (1998). *Teaching Arabic in the secondary stage: its foundations and educational applications*, Cairo, Dār Al-Fikr Al-ʻArabi.

Ministry of Education. (1443). *Arabic Language Book (1) Linguistic Competencies*, Paths System, Common First Year.

Muḥammad, N. (2021). The Effectiveness of Using Some Self-Regulated Learning Strategies on Developing the Skills of Written Composition for Third-Year Preparatory Pupils. *Journal of Research in Education and Psychology*, 36 (1), 65 - 90. Retrieved from http://search.mandumah.com.sdl.

Speck, B. (2002). Facilitating Students' Collaborative Writing. ASHE-ERIC Higher Education Report. Jossey-*Bass Higher and Adult Education Series*.

Sulaymān, D. (2015). The Effectiveness of Writing processes approach to improve the functional writing skills for the Preparatory students. *an unpublished master's thesis*. Faculty of Education, ʻAyn Shams University.

ʻUmar, L. & Sinjī, S. & Mekāuī, S. (2017). The Use of Wiki in Developing the Skills of Writing Literary Essays in The Arabic Language Among High School Students. *Arab Research Journal*, 8, 159 - 174. Retrieved from http://search.mandumah.com.sdl.

فاعلية وحدة تدريسيَّة قائمة على معايير التعليم الإلكتروني في تنمية التفكير المنتِج لدى طالبات السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود

د. هياء بنت محمد الشهري[1] أ.د. محمد بن صنت الحربي[2]

(قدم للنشر 1444/05/04هـ -وقبل 1444/08/20هـ)

المستخلص: هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية وحدة تدريسية قائمة على معايير التعليم الإلكتروني في تنمية التفكير المنـتِـج لدى طالبات مقرر حساب التفاضل (101 ريض) في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود، واتَّبع البحثُ المنهجَ التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي؛ وتكونت عينة البحث من (48) طالبة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، وقُسِّمت إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، كل مجموعة (24) طالبة ، وقد أظهرت النتائج وجودَ فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: التفكير المنتج، التعليم الإلكتروني، السنة الأولى المشتركة، جامعة الملك سعود

The effectiveness of a teaching unit based on e-learning standards in developing productive thinking among first-year female students at King Saud University

Haya M. Al-Shehri[1] *Mohammad S. Al-Harbi[2]*

(Submitted 28-11-2022 and Accepted on 12-03-2023)

Abstract: This research aimed to reveal the Effectiveness of Teaching Unit Based on E-learning Standards in Improving Productive Thinking of Female students of the calculus course in the Common First Year at King Saud University. The researcher followed The experimental approach, The research population includes all the female students that sample of (48) female student ،the research sample was chosen by random cluster method consists Both groups of 24 female students.،The results showed a significant statistical difference between the mean scores of the students of the experimental and control groups Post-application of the productive thinking test In favor of the of the experimental group.

Keywords: Productive Thinking, E-learning, Common First Year, King Saud University.

(1) السنة الأولى المشتركة – جامعة الملك سعود.

(2) أستاذ تعليم الرياضيات -كلية التربية- جامعة الملك سعود.

dalhrbi@ksu.edu.sa

(1) Joint first year - King Saud University.

(1) (2) Professor of Mathematics Education - College of Education - King Saud University

h.alshehri@cfy.ksu.edu.sa

مقدمة

تفرضُ متطلبات الألفية الثالثة على الأنظمة التربوية العديدَ من التحديات؛ نتيجة التدفق المعرفي، والاكتشافات الحديثة في مجال تِقْنِيَة المعلومات والاتصالات؛ وهو ما انعكس أيضًا على مؤسسات التعليم في جميع مستوياتها ومراحلها، ومنها مؤسسات التعليم الجامعي؛ فقد زادت في السنوات الأخيرةِ الاستفادةُ من أدواتِ تقنيات المعلومات والاتصالات الرَّقْمية وتطبيقاتها، وبدأ النظام التعليمي يأخذ اتجاهًا جديدًا في مضامينه ووسائله، جعلت من التِّقْنِيَة أداةً أساسية في العملية التعليمية؛ محاولة منها للانسجام مع متطلبات العصر ومستجداته.

فظهرت الحاجةُ لدعْم وتوظيف مستحدثات التعليم الإلكتروني؛ إذ اتجه التركيز إلى البحث عن سُبُل توظيفه في تحقيق الأهداف التعليمية، وذلك من خلال إيجاد بيئة تعلُّم تفاعليةٍ يكون المتعلِّم فيها محورًا للعملية التعليمية، وتجذبُ انتباهَه، وتزيد اهتمامَه، وتشجِّعُه على تنفيذ الأنشطة والمهامّ (صوافطه والجريوي، 2016).

ويُعد التعليم الإلكتروني E-learning نمطًاً تعليميًّا مهمًا في العقد الأخير؛ إذ أضحى نمطًا داعمًا في معظم الجامعات كما ورد في التقرير الذي صدَر في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان "السعي نحو تحقيق الهدف" وخَلص إلى أنَّ الإقبال على التعليم الإلكتروني قد تضاعف بشكل كبير، وينمو بمعدل يصل إلى 19.7٪ سنويًّا" (عامر،2015، ص21).

ومن جانب آخرَ أشار بدوي (٢٠٢٠) إلى أن أدوات التعليم الإلكتروني شهدت إقبالًا متزايدًا على توظيفها في المؤسسات التعليمية بسبب الانتشار السريع لجائحة كوفيد-١٩ (Covid-19) ؛ إذ تسببت هذه الجائحة بعرقلة المؤسسات التعليمية في جميع المراحل التعليمية، إذ أقدمت الحكومات وفقًا لتقرير اليونسكو (UNESCO,2020) في جميع أنحاء العالم على إغلاق المؤسسات التعليمية مؤقتًا في محاولةٍ لاحتواء الجائحة، مما أثر في مليار ونصف المليار متعلم في جميع أنحاء العالم ، ويؤكِّد قرزيز (٢٠٢١) أن التعليم الجامعي قد تأثر بهذا الإغلاق، وأنه بحسب تقرير البنك العالمي في 2020م؛ فإن مؤسسات التعليم الجامعي أُغلقت وتضرَّر العديد من الطلاب بسبب فيروس كورونا، إلا أن التعليم الإلكتروني أسهم بصورةٍ واضحةٍ في استكمال العملية التعليمية في الجامعات، وكان للجائحة دورٌ في توجيه الاهتمام بالتعليم الإلكتروني لمواصلة التدريس الجامعي.

وقد شمل الاهتمام بالتعليم الإلكتروني جميعَ العلوم في التدريس الجامعي، بما فيها علم الرّياضيات الذي يقومُ بدورٍ محوري في التقدم والتِّقْنِيَة، وقد أشار ريان (Rayyan, 2011) إلى أن كثيرًا من الدول المتقدمة تَعُدُّ الرّياضيات عاملًا مؤثرًا في التقدم والتنمية، وأن الإبداع فيها مؤشر على توافر مقومات التقدم التِّقْني، فالرّياضيات لها دور رئيس بين المقررات الدراسية في الحياة العلمية والعملية؛ فهي لغة العلوم، ويصعب التعبيرُ عن كثيرٍ من المفاهيم العلمية دونَ استخدام أدواتها؛ ولذلك تدعو التوجهات الحديثة في المناهج والتدريس للاهتمام بالممارسات التدريسية في مادة الرّياضيات؛ إذ إنها تؤثر بشكل إيجابي في نواتج التعلُّم الرياضية كالتحصيل، والاتجاهات، والدافعية، والتفكير الرياضي، والإبداعي (عبدالله والشوا ، 2018) ، وتعد الرياضيات من أهم المناهج الدراسية التي يمكن أن تسهم في تنمية التفكير؛ لما تتميز به من طبيعةٍ خاصة في بنائها ومحتواها وطريقة معالجتها للمعلومات؛ مما يجعل منها ميدانا خصبا للتدريب على أساليب التفكير(المصيلحي وعبد الله، 2012)، وهذا ما كشفت عنه دراسة المنصور (٢٠١١) فقد أظهرت تمتُّع مادة الرّياضيات بالموضوعية والمنطقية، والثراء بأنماط

التفكير المختلفة، التي يمكن الاستفادة منها في تحفيز تفكير الطلاب، ومن بين هذه الأنماط ما يطلق عليه التفكير المنتج؛ وقد استُعْمِل لفظُ التفكير المنتج كما تشير نيوتن Newton (2017) من قبل روميسزوفسكي (Romiszowski) في عام ١٩٨١م، حيث أشار إلى المستويات العليا من التفكير حسب تصنيف بلوم كالتحليل والتركيب والتقويم والتوليفات المختلفة من هذه العمليات وغيرها، ثم استخدم هذا المصطلح كما تذكر عبد الفتاح (٢٠١٨) في مجتمع الاقتصاد ورجال الأعمال داخلَ مجموعات العمل وبين الأفراد حيث تم تدريبهم على هذا النمط من التفكير للإسهام في إيجاد حلول إبداعية للمشكلات.

ويرى الأسمر (٢٠١٦) ضرورة تدريب الطلاب على استخدام مهارات التفكير المنتج وتوظيفها في حياتهم اليومية، وضرورة تضمينها في المناهج الدراسية؛ وقد أكد فورتك ورويز(Furta & Ruiz،2015) أهميته، وإسهامه الإيجابي في العملية التربوية؛ مما يشير إلى أهمية تفعليه في العملية التعليمية، والاهتمام به؛ لكونه يجمع بين أهمّ نمطين للتفكير وهما الناقد والإبداعي، ويمثِّل خلاصةَ أنواع التفكير الفعَّال الذي يمارسه المتعلِّم.

ويُعرِّف جالاجهير (Gallagher,1964) التفكير المنتج بأنه: نتيجة عمليةِ بناءِ الفرد المعلومات من مصادر داخلية، أو خارجية؛ من أجل تغييرها إلى منتج مختلف؛ وبهذا المعنى فإنه يشمل حلَّ المشكلات، والأبعادَ التحليلية والمنطقية، وكذلك التفكير الإبداعي، في حين ترى نيوتن (Newton, 2017) بأن التفكير المنتج هو: ما يمكن أن يولّد الأفكار بنجاح، ويطوِّر الخطط، ويوجِّه صنع القرار، وحل المشكلات، ويؤدي إلى الإجراءات، وبأنه رصيد قيم للفرد، ينطلق للانخراط والبقاء على قيد الحياة في العالم، وهو نوع من التفكير يتضمن القدرة على توليد أفعال يمكن أن تغير العقول والحياة.

وتتحدد خطوات التفكير المنتج من خلال نموذج أشار إليه هيرسون (Hurson,2007) وتتمثل خطوات هذا النموذج فيما يلي :

الخطوة الأولى: ثورة الإحساس بالمشكلة، ماذا يجري من حولي؟

الخطوة الثانية: ما النجاح المطلوب؟ وضع معايير النجاح.

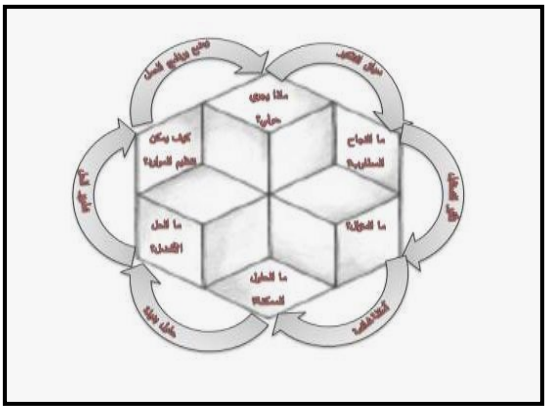
الخطوة الثالثة: ما السؤال؟ تحديد المشكلة الحقيقية.

الخطوة الرابعة: ما الحلول الممكنة؟

الخطوة الخامسة: ما الحل الأفضل؟

الخطوة السادسة: كيف يمكن تنظيم الموارد؟ إنشاء خطة العمل.

ويمكن تلخيص هذه الخطوات في الشكل (١) الذي صممه هيرسون (Hurson) وأوردته الأسمر (٢٠١٦):



شكل ١: خطوات التفكير المنتج لهيرسون (Hurson).

يتكون التفكر المنتج -كما تشير لذلك نيوتن (Newton, 2013)- من مجموعة متنوعة من أشكال النشاط المعرفي الفهم والاستدلال السببي، التفكير الإبداعي وحل المشاكل؛ التفكير التقويمي أو النقدي، واتخاذ القرار والتفكير الحكيم، وعلى ذلك صنفت

مكونات التفكير المنتج إلى عدة تصنيفات منها ما يراه العراك وحمد الله (٢٠١٨) من أن التفكير المنتج يتكون من مهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التفكير الناقد، ومهارة حل المشكلات، أو ما يذهب إليه عفانة (٢٠١٣) من أن التفكير المنتج يتكون من مهارات التنظيم الذاتي، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التفكير الناقد، أو ما أشار إليه كثير من الباحثين والمؤلفين مثل: (Hurson,2007 ؛الأسمر، ٢٠١٦؛ الشهري، ٢٠١٨؛ أحمد، ٢٠٢٠) من أن التفكير المنتج يتكون من التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد.

وقد حظي موضوع التفكير المنتج بشكل عام والمتغيرات المؤثرة فيه باهتمام الباحثين ودراساتهم، كدراسة شقورة (2014) التي هدفت إلى تعرف العلاقة بين السلوك الإيجابي، والتفكير المنتج لدى طلبة الكليات التِّقْنِيَة في محافظات غزة، وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى توفر التفكير الناقد لدى أفراد عينة الدراسة من الطلبة بمحافظات غزة يقع عند وزن نسبي (٣٥.٥٪) في حين كان مستوى التفكير الإبداعي يقع عند مستوى نسبي (24.3٪).

في حين هدفت دراسة الأسمر (٢٠١٦) إلى تحديد مهارات التفكير المنتج الواجب توافرها في محتوى مناهج الرّياضيات للمرحلة الأساسية العليا، وإلى معرفة مدى توافر هذه المهارات في محتوى مناهج الرّياضيات، ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يتعلق بتحليل المحتوى: أن التفكير الناقد حصل على نسبة (95.45٪)، في حين حصل التفكير الإبداعي على نسبة (4.54٪)، أما ما يتعلق باختبار مهارات التفكير المنتج فقد دلت النتائج على أن أداء أفراد العينة لاختبار مهارات التفكير المنتج في الصف العاشر الأساسي جاء ضعيفًا، ودون المستوى المقبول؛ حيث بلغ مستوى اكتساب الطلبة لمهارات التفكير المنتج (28.5٪)، فيما بلَغ مستوى اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الناقد (53.8٪)، في حين بلغ مستوى اكتساب مهارات التفكير الإبداعي (15.5٪).

في حين هدفت دراسة رضوان (2016) إلى معرفةِ فاعليةِ برنامج قائم على أبعاد التعلُّم عند مارزانو لتنمية مهارات التفكير المنتج لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، وأظهرتْ وجودَ فَرْقٍ بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار؛ وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية،

أما دراسة الشهري (٢٠١٨) فقد هدفت إلى تعرف مهارات التفكير المنتج الرياضي السائدة في المرحلة المتوسطة، ومستوى اكتسابها لدى طلاب الصف الأول المتوسط؛ وقد توصلت النتائج إلى تحديد مهارات التفكير المنتج الرياضي السائدة بالمرحلة المتوسطة (التفسير، والتبرير، والاستنتاج، والافتراض، والطلاقة، والمرونة، والأصالة)، وكان مستوى اكتساب العينة لهذه المهارات (40.71٪)؛ أي: أقل من المستوى المقبول تربويًّا، مع وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى اكتساب العينة لهذه المهارات؛ لصالح الطلاب، ونوع الإدارة؛ (عدا التفكير الإبداعي)، لا يوجد فروق دالة إحصائيًّا.

أما في دراسة بيسوال ورايكيري ، (Biswal &Raipure, 2020) فتم تطوير نموذج يحتوي على (التأسيس، والتفكير، والتقويم، والاستقرار والتضمين)؛ لتعزيز التفكير المنتج، وأجرى الباحثان تجربةً لتعزيز التفكير المنتج بين طلاب المستوى الثامن، وكشفت النتائج أن نموذج الدراسة مهم في تعزيز التفكير المنتج بين طلاب المستوى الثامن.

أما دراسة ناجي (٢٠٢٠) فقد هدفت إلى إيجاد العَلاقة بين التفكير المنتج، والمعتقدات المعرفية لدى طلبة كلية التربية الأساسية، وقد أظهرت النتائج أن طلبة كلية التربية الأساسية يمتلكون مستوى عاليًا من التفكير المنتج؛ ووجود عَلاقة ارتباطية موجبة ودالة

إحصـائيًّا بين التفكير المنتج والمعتقدات المعرفية لدى طلبة كلية التربية الأساسية.

وهدفت دراسة أسود (٢٠٢١) إلى تعرف العَلاقة بين التفكير المنتج، ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة قسم الرّياضيات في كلية التربية؛ وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك عَلاقة دالة بين درجات التفكير المنتج، ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة.

مشكلة البحث

اهتم عدد من المؤتمرات بالتفكير؛ كالمؤتمر الدولي لتقويم التعليم (٢٠١٨م) حول مهارات المستقبل - تنميتها وتقويمها، الذي أوصى بأهمية دمج مهارات المستقبل في المناهج الدراسية للتعليم العام الجامعي؛ من أجل تعليم يهيئ الجيل الجديد لوظائف المستقبل، وتأكيد أهمية الاستفادة من التجارِب المحلية والدَّولية الناجحة في تنمية وتقويم مهارات المستقبل، فيما أوصى المؤتمر الدَّولي الأول للاتحاد الدَّولي للأكاديميين العرب، الذي كان بعنوان: التعليم في الوطن العربي- الأهداف والسياسات الواقع والطموح (٢٠٢١م)؛ بضرورة تحفيز التفكير المستقل، والنقدي في التعليم، والبحث العلمي؛ ممّا يؤدي إلى الوصول إلى جودة علمية مستدامة، وكذلك توصيات المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي مشكلات وحلول (٢٠٢١م) التي شددت على ضرورة تعزيز الفكر الإبداعي للطلاب في التعليم الجامعي، وإعلاء قدرات التفكير لديهم، مع الاهتمام ببناء شخصية الطلاب في جميع النواحي؛ بما يوسِّع مداركهم تجاه المشكلات، وسُبُل حلها، وتصميم وتطوير المقررات التعليمية بصورة تفاعلية تدعم توظيف التِّقْنِيَة في التعليم والتعلم؛ التي تعزز مهارات القرن الحادي والعشرين.

ولقد شكل ظهور جائحة كوفيد-١٩ تحديًا لنظم التعليم في جميع أنحاء العالم فقد عُطِّلَتِ الدراسة الحضورية بالجامعات، وأُجبرتْ جميع الجامعات على التحول إلى التعليم الإلكتروني بين عشية وضُحاها، ولم يكن للمؤسسات التعليمية خيارٌ سوى التخلي عن طريقتها الاعتيادية في عمليتي التعليم والتعلُّم، والتوجه نحو تطبيق نظام التعليم الإلكتروني أثناء انتشار جائحة كوفيد-١٩ (Dhawan, 2020)

وبناءً على ما سبق وانطلاقًا من تأكيدات المختصين والمعنيين والمهتمين بالتفكير المتنوع أثناء تدريس الرياضيات ونتيجة لأهمية تعليم الطلبة مهاراتِ التفكير الناقد والإبداعي في أي بيئة تربوية، وما وصلت له وما أكدته أيضًا التقارير الدولية، وتوصيات المؤتمرات الخاصة بالتعليم الإلكتروني التي استُعْرِضَتْ، مما أبرز مشكلة هذا البحث الذي يحاول الكشف عن فاعلية وحدة تدريسية قائمة على معايير التعليم الإلكتروني في تنمية التفكير المنتج لدى طالبات مقرر حساب التفاضل (101 ريض) في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود.

أسئلة البحث

سعى البحث للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1) ما فاعلية وحدة تدريسية قائمة على معايير التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات مقرر حساب التفاضل (101 ريض) في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟
2) ما فاعلية وحدة تدريسية قائمة على معايير التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات مقرر حساب التفاضل (101 ريض) في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟
3) ما فاعلية وحدة تدريسية قائمة على معايير التعليم الإلكتروني في تنمية التفكير المنتج لدى طالبات مقرر حساب التفاضل (101 ريض) في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى الآتي:

تصميم وحدة تدريسية قائمة على معايير التعليم الإلكتروني تركِّز على تنمية التفكير المنتج لدى طالبات مقرر حساب التفاضل (101 ريض) في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود.

1) الكشف عن فاعلية وحدة تدريسية قائمة على معايير التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات مقرر حساب التفاضل (101 ريض) في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود.
2) الكشف عن فاعلية وحدة تدريسية قائمة على معايير التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات مقرر حساب التفاضل (101 ريض) في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟
3) الكشف عن فاعلية وحدة تدريسية قائمة على معايير التعليم الإلكتروني في تنمية التفكير المنتج لدى طالبات مقرر حساب التفاضل (101 ريض) في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود.

أهمية البحث:

تتمثل الأهمية النظرية للبحث في كونه يأخذ بالتوجهات الحديثة، ومواكبة التغيرات التي طرأت على الأنظمة التربوية، ويركز على التعليم الإلكتروني كتِقْنِيَة حديثة، والنمط التعليمي المستخدم خلال جائحة كوفيد-١٩، كما أنه يتماشى مع متطلبات مهارات القرن الحادي والعشرين من حيث اهتمام البحث بالتفكير المنتج الذي يجمع بين مهارات التفكير الناقد، والإبداعي.

بينما تَبْرُز الأهمية التطبيقية للبحث في كونه يوفر اختبارًا للتفكير المنتج، قد يفيد الباحثين ومن يقوم بتدريس مقرر حساب التفاضل، سواء في التعليم العامّ أو الجامعيّ، كما يقدِّم تجربةً واقعية في توظيف معايير التعليم الإلكتروني قد تساعد متخذي القرار في اتخاذ قرارات مناسبة في هذا المجال.

حدود البحث

أقتصر البحث على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية

- وحدة الاشتقاق في مقرر حساب التفاضل (١٠١ريض).
- معايير التعليم الإلكتروني الصادرة من المركز الوطني للتعليم الإلكتروني للتعليم العالي - الجامعي- وتشمل: (التصميم، والتفاعل، والعدالة وإمكانية الوصول، والقياس، والتقويم، وممارسات التدريس الفعال).

مع الأخذ بعين الاعتبار أن بعض المراجع تستخدم مصطلح التعلم الإلكتروني، إلا أنَّ هذا البحثَ تبني مصطلح التعليم الإلكتروني كما نصت عليه وثيقة المعايير الصادرة من المركز الوطني.

- التفكير المنتج ويشمل مهارات التفكير الناقد المتمثلة في (الاستنتاج - التنبؤ بالافتراضات - تقويم المناقشات - التفسير)، ومهارات التفكير الإبداعي المتمثلة في (الطلاقة- المرونة - الأصالة - الإفاضة).

الحدود المكانية: طالبات مقرر حساب التفاضل (101 ريض)، بعمادة السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1443هـ - 2021م.

مصطلحات البحث

وحدة تدريسية: تعرِّف كوجك (1996) الوحدة التدريسية بأنها: طريقه من طرق تنظيم محتوى المنهج الدراسي، ولها أنواع بعضها يبنى حول موضوعات معينة من المادة التدريسية، وفيها يتبع التنظيم المنطقي للمادة فتتدرج من البسيط إلى المعقد، ومن المعروف إلى المجهول ويسمى هذا النوع وحدة (المادة الدراسية)،

وبعضها من حول مواقف تمثل حاجات وميول الطلاب والمشكلات الفعلية التي تواجههم وتسمى (وحدة المواقف) أو وحدة الخبرة أو تنظيم الدراسة فيها تنظيمًا سيكولوجيًّا من الكل إلى الأجزاء المكونة له.

ويعرِّف الباحثان الوحدة التدريسية القائمة على معايير التعليم الإلكتروني إجرائيًا بأنها: طريقة لتنظيم المحتوى بالاعتماد على معايير التعليم الإلكتروني الصادرة من المركز الوطني للتعليم الإلكتروني للتعليم العالي -الجامعي- وتشمل: (التصميم، والتفاعل، والعدالة وإمكانية الوصول، والقياس، والتقويم، وممارسات التدريس الفَعَّال).

التعليم الإلكتروني E-Learning: هو نظام تعليمي يهدف إلى إيجاد بيئة تعلم تفاعلية بين المعلم والطالب من خلال استخدام التطبيقات المعتمدة على التقنيات الحديثة والأجهزة الذكية، والشبكة العالمية للمعلومات (Kurniabudi et al, 2014).

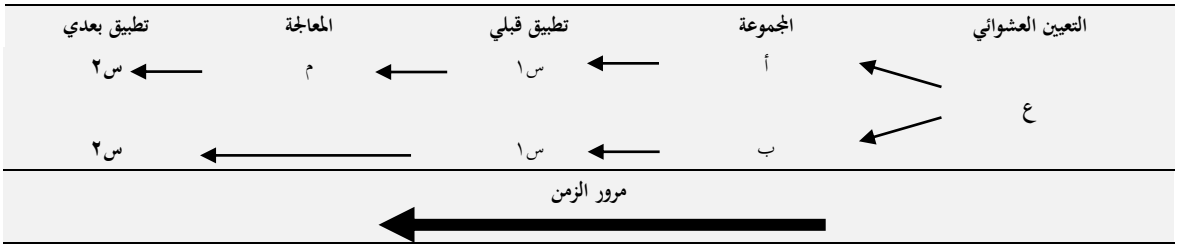
ويعرف الباحثان التعليم الإلكتروني إجرائيًا بأنه: نظام تعليمي يهدف إلى إيجاد بيئة تفاعلية بين عضوات هيئة التدريس بالسنة المشتركة الأولى بجامعة الملك سعود وطالبات مقرر حساب التفاضل (101 ريض)، من خلال استخدام التطبيقات المعتمدة على تِقْنِيَات الحاسب الآلي، والشبكة العالمية للمعلومات .

التفكير المنتج Productive Thinking: نوع من أنواع التفكير يجمع بين مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ويوظفهما لإنتاج أفكار جديدة. (Hurson,2007).

ويعرِّف الباحثان التفكير المنتج إجرائيًّا بأنه: أحد أنواع التفكير الذي يجمع بين مهارات التفكير الناقد والإبداعي، ويُعد مؤشرًا على فاعلية برنامج التطوير المهني القائم على معايير التعليم الإلكتروني، ويقاس بالدرجة التي ستحصُل عليها طالبةُ السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود في الاختبار الذي أُعِدَّ لهذا الغرض، ويشمل مهارات التفكير النافذ المتمثلة في (الاستنتاج - التنبؤ بالافتراضات - تقويم المناقشات - التفسير)، ومهارات التفكير الإبداعي المتمثلة في (الطلاقة- المرونة - الأصالة - الإفاضة).

منهج البحث

استخدم البحثُ المنهجَ التجريبيَّ ذا التصميم شبه التجريبي لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة مع تطبيقٍ قَبْليٍّ وبَعْديٍّ؛ لمعرفة فاعلية الوحدة على متغير التفكير المنتج لدى الطالبات كما هو مُوضح بالشكل (٢):



شكل ٢ : تصميم المنهج شبه التجريبي

مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من جميع الطالبات اللاتي يَدْرُسْنَ مقرَّرَ حساب التفاضل (١٠١ ريض) بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود، وعددهن (٥٥٩) طالبةً (عمادة القبول والتسجيل، ٢٠٢١).

عينة البحث

تكونت عينة البحث من (٤٨) طالبة، مقسمة بالتساوي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد اختيرت العينةُ بالطريقة العشوائية العُنْقُودية؛ وحُسِبَ تكافؤ المجموعتين من خلال استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) لتعرُّف الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القَبْلي لاختبار التفكير المنتج، كما هو مُوضح في الجدول (١):

جدول 1

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القَبْلي لاختبار التفكير المنتج.

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية لمحور التفكير الناقد	تجريبية قبلي	24	5.46	2.42	0.259	0.796
	ضابطة قبلي	24	5.58	2.30		
الدرجة الكلية لمحور التفكير الإبداعي	تجريبية قبلي	24	4.42	2.44	0.067	0.947
	ضابطة قبلي	24	4.38	1.83		
الدرجة الكلية للتفكير المنتج	تجريبية قبلي	24	10.91	3.51	0.267	0.790
	ضابطة قبلي	24	11.17	2.95		

يتضح من الجدول (١) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي في الدرجة الكلية لاختبار التفكير المنتج لدى طالبات مقرر حساب التفاضل (101 ريض) في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؛ وكذلك للمهارات الفرعية في التفكير الناقد (مهارة الاستنتاج – مهارة التنبؤ بالافتراضات – مهارة تقويم المناقشات – مهارة التفسير) ؛ وكذلك لمحور التفكير الإبداعي ككل وللمهارات الفرعية (الطلاقة – المرونة – الأصالة - الإفاضة)؛ وتُشير النتيجة السابقة إلى تقارب مستوى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي، وهو ما يعكِسُ تكافؤ المجموعتين قبل التعرض للوحدة التدريسية القائمة على معايير التعليم الإلكتروني.

مواد البحث: الوحدة التدريسية

النظريات التي استندت إليها الوحدة التدريسية:

يستند التعليم الإلكتروني إلى عدد من النظريات؛ فقد وَجَدَ الباحثان أن الأدبيات ركَّزت على أربع نظريات وُظِّفَتْ واستُفِيدَ منها خلال بناء الوحدة، وهي: النظرية السلوكية، والنظرية البنائية الاجتماعية، والنظرية المعرفية، والنظرية الاتصالية.

تصميم الوحدة التدريسية:

صُمِّم وَفْق النَّموذج العامّ لتصميم التعليم (ADDIE Model) ويتكون من خمس مراحل رئيسة هي:

أولًا: مرحلة التحليل (Analysis):

في هذه المرحلة تم:

- تحديد الفئة المستهدفة.
- تحديد الهدف العامّ للوحدة.
- تحليل خصائص المشاركات.
- تحليل محتوى الوحدة.
- تحليل ووصف البيئة التعليمية.
- تحديد وقت تدريس الوحدة.
- تحديد الموارد الماديَّة.

ثانيًا: مرحلة التصميم (Design):

في هذه المرحلة تم:

- حديد المدة الزمنية.
- تحديد عدد الموضوعات.
- صياغة الأهداف العامَّة والخاصَّة للوحدة.
- تحديد المادة التعليمية وتوزيعها على الموضوعات بما يحقِّق الأهداف.
- إعداد الأدوات والمعدات والإمكانات اللازمة لتنفيذ الأنشطة.
- إعداد محتوى محوسَبٍ تفاعليٍّ للوحدة التعليمية.
- تحديد إستراتيجيات ووسائل التقويم.

ثالثًا: مرحلة التطوير والإنتاج (Development): في هذه المرحلة تم إعداد وإنتاج الوحدة التدريسية في صورة ملفات للعرض وروابط إلكترونية، شملت محتوى الوحدة والأنشطة التعليمية، وإنشاء العرض الإلكتروني، وإنتاج أدوات التقويم التكويني والختامي.

رابعًا: مرحلة التنفيذ (Implementation): في هذه المرحلة تم التطبيق الفعلي لتدريس الوحدة في المدة الزمنية المحددة لذلك، وقد استغرق تدريسُ الوحدة ثلاثة أسابيع بواقع خمس ساعات في الأسبوع.

خامسًا: مرحلة التقويم (Evaluation): في هذه المرحلة تم قياس مدى كفاءة وفاعلية الوحدة التدريسية، وقد كان التقويم تكوينيًّا خلال جميع مراحل تصميم الوحدة.

دليل تدريس الوحدة:

يعدّ دليل تدريس الوحدة مرشدًا يستعان به في تدريس وحدة الاشتقاق؛ إذ يبدأ كل موضوع بالأهداف المراد تحقيقها، والتي اشتُقَّتْ من الأهداف العامة للمقرر، ثم يتناول المحتوى العلمي المشتمل على التعاريف والنظريات، وقد عُزِّزَ هذا المحتوى بالعديد من الأمثلة والتطبيقات والخطوات الإجرائية لبعض المسائل المتضمنة في المحتوى، كما عُزِّزَ المحتوى بالأشكال والرسوم التوضيحية؛ لتوفير معلومات إضافية حول النقاط التي تحتاج إلى أشكال ورسومات لتوضيحها. وخُتِمَ كل موضوع بتمارين عامة شاملة لكل ما ورد في الموضوع من معارفَ ومهاراتٍ، كما تضمنت خاتمةُ الموضوع تقويمًا نهائيًّا للمحتوى الرَّقْمي يَقيس مستوى رضا المتعلم عنه.

ضبط وتحكيم الوحدة التدريسية والدليل المعدّ لها:

بعد إعداد الوحدة التدريسية والدليل، عُرِضَا بصورتهما الأولية على عدد من المحكمين المختصين؛ وقد طُلب من المحكمين تحكيمهما بِناءً على معايير ممارسات التعليم (التصميم- التعلم النشط وتفاعل ومشاركة المتعلمين- العدالة وإمكانية الوصول – القياس والتقويم)، والحكم على مدى توفر هذه المعايير في كل مجال من المجالات السابقة. وإبداء ما يرونه من تعديل أو اقتراح، وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملحوظات، أُجْرِيَتِ التعديلاتُ اللازمة، ثم خرجت الوحدة والدليل بصورتهما النهائية.

أداة البحث:

اختبار التفكير المنتج (أداة لجمع البيانات الكَمِّيَّة): وهي أداة خاصة بالطالبات شملتْ مهاراتِ التفكير الناقد والإبداعي، وتألفتْ من مجموعة من الأسئلة الموضوعية، والمقاليةِ القصيرةِ.

خطوات بناء اختبار التفكير المنتج وإعداده:

مَرَّ بِناءُ اختبار التفكير المنتج بالخطوات الآتية:

- تحديد الهدف منه؛ وهو قياس مدى امتلاك الطالبات لمهارات التفكير المنتج.
- الاطلاع على الأدبيات ذات العَلاقة بالتفكير المنتج.
- إعداد الاختبار الذي يتضمن مهاراتِ التفكير الناقد ومهاراتِ التفكير الإبداعي.
- تحكيم الاختبار بعَرْضِه على عدد من المحكِّمين.
- تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكوَّنة من (٢٥) طالبة، من خارج عينة البحث ممن سبق لهم

دراسة مقرر حساب التفاضل (١٠١ ريض) في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٢هـ.

- التأكد من صدق الأداة وثباتها بالطرق التي سيوردها الباحثان لاحقًا.
- إخراج اختبار التفكير المنتج النهائي بشكله النهائي، وقد تكوّن من (٢٠) سؤالًا في محور مهارات التفكير الناقد من نَوْعِ الاختيارِ من متعدد، مقسمة على أربع مهارات، لكل مهارة خمسة أسئلة، وهذه المهارات هي (الاستنتاج، والتنبؤ بالافتراضات، وتقويم المناقشات، والتفسير)، وكذلك تكوَّن محورُ مهارات التفكير الإبداعي من (٢٠) سؤالًا مقاليًّا، مقسمة على أربع مهارات، لكل مهارة خمسة أسئلة، وهذه المهارات هي (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإفاضة).

صدق اختبار التفكير المنتج:

الصدق الظاهري (صدق المحكِّمين): عُرِضَتْ بصورتها الأوليَّة على عددٍ من المحكمين المختصين في تعليم الرّياضيات والممارسين؛ ثم أُجْرِيَتِ التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ثم أُخرجتِ الأداة في صورتها النهائية.

التجربة الاستطلاعية للأداة: بعد التعديلات التي أبداها المحكمون، طُبِّقَتِ الأداة على عينة استطلاعية، مكونة من (٢٥) طالبة من خارج عينة البحث ممن سبق لهم دراسة مقرر حساب التفاضل (١٠١ ريض) في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٢هـ، وقد استهدفت التجربة الاستطلاعية معرفة مدى وضوح تعليمات ومفردات أداة البحث، وتحديد زمن الاختبار: من خلال حساب متوسط المدة التي استغرقها أفراد العينة الاستطلاعية في الإجابة عن الاختبار فقد سُجِّلَ الوقت الذي استغرقته أول ثلاث طالبات وآخر ثلاث طالبات وقد وجد الباحثان أن الزمن المستغرق للإجابة على محور التفكير الناقد هو (٦٠) دقيقة، في حين كان الزمن المستغرق للإجابة على محور التفكير الإبداعي (٩٠) دقيقة.

الاتساق الداخلي لاختبار التفكير المنتج: حُسِبَ معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لمعرفة الاتساق الداخلي؛ كما هو مُوضح في الجدولين (٢، ٣):

جدول 2: معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) لفقرات اختبار التفكير المنتج بالدرجة الكلية لكل محور

محور التفكير الناقد											
مهارة الاستنتاج			مهارة التنبؤ بالافتراضات			مهارة تقويم المناقشات			مهارة التفسير		
الفقرة	معامل الارتباط		الفقرة	معامل الارتباط		الفقرة	معامل الارتباط		الفقرة	معامل الارتباط	
1	0.546**		6	0.600**		11	0.654**		16	0.514**	
2	0.642**		7	0.535**		12	0.694**		17	0.572**	
3	0.626**		8	0.750**		13	0.581**		18	0.682**	
4	0.595**		9	0.660**		14	0.500**		19	0.513**	
5	0.592**		10	0.644**		15	0.512**		20	0.564**	

محور التفكير الإبداعي											
مهارة الطلاقة			مهارة المرونة			مهارة الأصالة			مهارة الإفاضة		
الفقرة	معامل الارتباط		الفقرة	معامل الارتباط		الفقرة	معامل الارتباط		الفقرة	معامل الارتباط	
1	0.591**		6	0.615**		11	0.729**		16	0.689**	
2	0.693**		7	0.671**		12	0.726**		17	0.603**	
3	0.605**		8	0.608**		13	0.704**		18	0.514**	
4	0.672**		9	0.733**		14	0.719**		19	0.580**	
5	0.670**		10	0.542**		15	0.550**		20	0.684**	

جدول 3

معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) لمهارات اختبار التفكير المنتج بالدرجة الكلية للأداة

المهارات	معامل الارتباط
مهارة الاستنتاج	0.758**
مهارة التنبؤ بالافتراضات	0.765**
مهارة تقويم المناقشات	0.752**
مهارة التفسير	0.795**
مهارة الطلاقة	0.767**
مهارة المرونة	0.811**
مهارة الأصالة	0.791**
مهارة الإفاضة	0.831**

*** دال عند مستوى (0.01).*

يتضح من الجدولين (٢، ٣) أن جميع فقرات ومهارات اختبار التفكير المنتج دالة عند مستوى (0.01)؛ فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط للمهارات بين (0.752، 0.831)، وهي معاملات ارتباط جيدة.

ثبات اختبار التفكير المنتج:

قام الباحثان بقياس ثبات اختبار التفكير المنتج باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، كما هو مُوضح في الجدول (٤):

جدول 4

معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) لقياس ثبات اختبار التفكير المنتج

م	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	مهارة الاستنتاج	5	0.784
2	مهارة التنبؤ بالافتراضات	5	0.772
3	مهارة تقويم المناقشات	5	0.757
4	مهارة التفسير	5	0.782
	الدرجة الكلية لمحور التفكير الناقد	**20**	**0.858**
6	مهارة الطلاقة	5	0.718
7	مهارة المرونة	5	0.788
8	مهارة الأصالة	5	0.722
9	مهارة الإفاضة	5	0.748
	الدرجة الكلية لمحور التفكير الإبداعي	**20**	**0.844**
	الثبات الكلي للتفكير المنتج	**40**	**0.896**

يتضح من الجدول (٤) أن اختبار التفكير المنتج يتمتع بثبات مقبول إحصائيًّا؛ فقد بلغت قيمة معامل الثبات الكلية ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) (0.896) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات اختبار التفكير المنتج بين (0.718، 0.844)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق هذه الأداة.

تصحيح اختبار التفكير المنتج: حددت درجة واحدة لكل فقرة من فقرات الاختبار لكلا المحورين، بحيث تأخذ الفقرة الصحيحة درجة واحدة، والإجابة الخطأ صفرًا.

خطوات تطبيق البحث

• تطبيق اختبار التفكير المنتج على الطالبات في الأسبوع الخامس يوم الثلاثاء ٢١/ ٢/ ١٤٤٣هـ.

• إعداد دليل تدريس الوحدة وتحكيمه في الأسبوع التاسع والعاشر من الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣هـ خلال المدة ١٨- ٢٩/ ٣/١٤٤٣هـ.

• تدريس الوحدة في ثلاثة أسابيع وهي الأسبوع الحادي عشرَ والثانيَ عشرَ والثالثَ عشرَ من الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤٣هـ خلال المدة ٢- ٢٠/ ١٤٤٣/٤هـ.

ثالثًا: التطبيق البَعْدي لأداة البحث:

• طُبِّقَ اختبار التفكير المنتج على الطالبات في الأسبوع الخامسَ عشرَ يوم الثلاثاء ٣/ ٥/ ١٤٤٣هـ.

النتائج

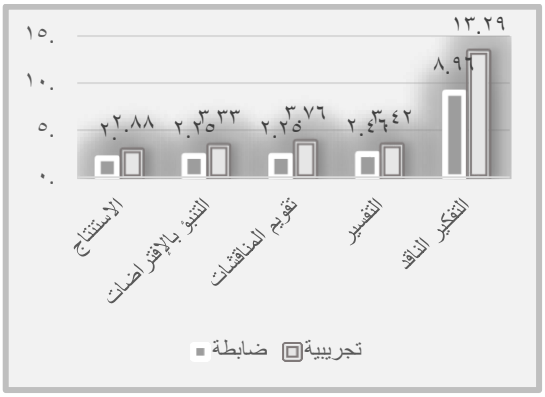
إجابة السؤال الأول: ما فاعلية وحدة تدريسية قائمة على معايير التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات مقرر حساب التفاضل (101 ريض) في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

استُخْدِمَ اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)؛ لتعرُّف الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البَعْديِّ لاختبار التفكير المنتج في محور التفكير الناقد، كما هو مُوضح في الجدول (٥):

جدول 5

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج في محور التفكير الناقد

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
مهارة الاستنتاج	تجريبية بعدي	24	2.88	0.99	2.889	0.006	0.57
	ضابطة بعدي	24	2.00	1.10			
مهارة التنبؤ بالافتراضات	تجريبية بعدي	24	3.33	0.92	3.535	0.001	0.59
	ضابطة بعدي	24	2.25	1.19			
مهارة تقويم المناقشات	تجريبية بعدي	24	3.67	1.24	4.166	0.001	0.51
	ضابطة بعدي	24	2.25	1.11			
مهارة التفسير	تجريبية بعدي	24	3.42	1.10	2.912	0.006	0.55
	ضابطة بعدي	24	2.46	1.18			
الدرجة الكلية لمحور التفكير الناقد	تجريبية بعدي	24	13.29	2.16	6.657	0.001	0.79
	ضابطة بعدي	24	8.96	2.35			



شكل 3 المتوسط الحسابي للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج في محور التفكير الناقد.

يتضح من الجدول (٥) والشكل (٣) أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج في محور التفكير الناقد في جميع المهارات لصالح طالبات المجموعة التجريبية؛ فقد بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في مهارة الاستنتاج (2.88) وبانحراف معياري (0.99) مقابل (2.0) وبانحراف معياري (1.10) لطالبات المجموعة الضابطة، وبلغت قيمة مربع إيتا لهذه المهارة (0.57)، وكذلك بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في مهارة التنبؤ بالافتراضات (3.33) وبانحراف معياري (0.92) مقابل (2.25) وبانحراف معياري (1.19) لطالبات المجموعة الضابطة، وبلغت قيمة مربع إيتا لهذه المهارة (0.59)، في حين بَلَغَ متوسط درجات المجموعة التجريبية في مهارة تقويم المناقشات (3.67) وبانحراف معياري (1.24) مقابل (2.25) وبانحراف معياري (1.11) لطالبات المجموعة الضابطة، وبلغت قيمة مربع إيتا لهذه المهارة (0.51)،في حين بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في مهارة التفسير (3.42) وبانحراف معياري (1.10) مقابل (2.46) وبانحراف معياري (1.18) لطالبات المجموعة الضابطة، وبلغت قيمة مربع إيتا لهذه المهارة (0.55).

كما يظهر من خلال الجدول أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي الدرجة الكلية لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج في محور التفكير الناقد؛ وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية بمتوسط درجات (13.29) وبانحراف معياري (2.16) مقابل (8.96) وبانحراف معياري (2.35) لطالبات المجموعة الضابطة، وأن قيمة مربع إيتا بلغت (0.79).

وهذا التباين بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة ووجود حجم أثر كبير في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج في محور التفكير الناقد؛ يرجع لأثر المتغير المستقل وهو الوحدة التدريسية القائمة على معايير التعليم الإلكتروني؛ إذ تُشير النتيجة السابقة إلى فاعلية الوحدة التدريسية القائمة على معايير التعليم الإلكتروني في تنمية التفكير المنتج في محور التفكير الناقد لدى طالبات مقرر حساب التفاضل (101 ريض) في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود.

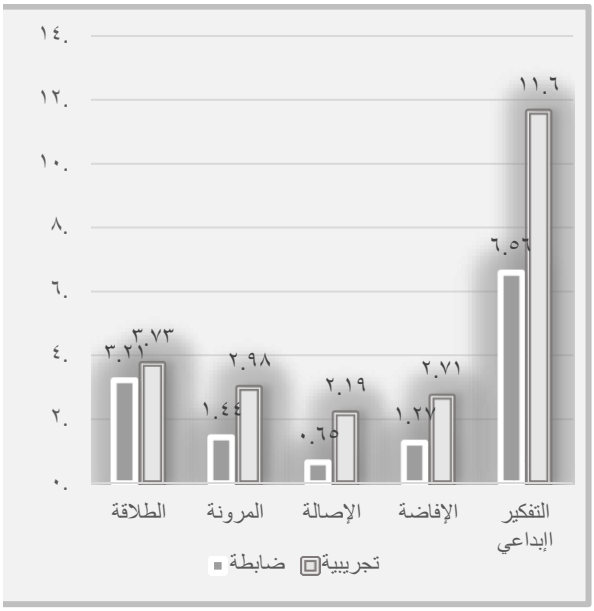
إجابة السؤال الثاني: ما فاعلية وحدة تدريسية قائمة على معايير التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات مقرر حساب التفاضل (101 ريض) في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

استُخْدِمَ اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)؛ لتعرُّف الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج في محور التفكير الإبداعي، كما هو مُوضح في الجدول (٦):

جدول 6

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج في محور التفكير الإبداعي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
مهارة الطلاقة	تجريبية بعدي	24	3.73	0.90	1.776	0.082	-
	ضابطة بعدي	24	3.21	1.12			
مهارة المرونة	تجريبية بعدي	24	2.98	1.02	4.911	0.001	0.63
	ضابطة بعدي	24	1.44	0.94			
مهارة الأصالة	تجريبية بعدي	24	2.19	1.08	4.878	0.001	0.67
	ضابطة بعدي	24	0.65	0.88			
مهارة الإفاضة	تجريبية بعدي	24	2.71	1.04	5.246	0.001	0.65
	ضابطة بعدي	24	1.27	0.85			
الدرجة الكلية لمحور التفكير الإبداعي	تجريبية بعدي	24	11.60	3.04	6.480	0.001	0.77
	ضابطة بعدي	24	6.56	2.30			



شكل 4: المتوسط الحسابي للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج في محور التفكير الإبداعي.

يتضح من الجدول (٦) والشكل (٤) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج في محور التفكير الإبداعي في بقية المهارات لصالح طالبات المجموعة التجريبية؛ فقد بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في مهارة **المرونة** (2.98) وبانحراف معياري (1.02) مقابل (1.44) وبانحراف معياري (0.94) لطالبات المجموعة الضابطة، وبلغت قيمة مربع إيتا لهذه المهارة (0.63)، وكذلك بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في مهارة **الأصالة** (2.19) وبانحراف معياري (1.08) مقابل (0.65) وبانحراف معياري (0.88) لطالبات المجموعة الضابطة، وبلغت قيمة مربع إيتا لهذه المهارة (0.67)، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية في مهارة **الإفاضة** (2.71) وبانحراف

كما يظهر من خلال الجدول أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج في محور التفكير الإبداعي فيما يتعلق بمهارة **الطلاقة**؛ حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة (0.082) وهي قيمة أكبر من (0.05) أي: غير دالة إحصائيًا.

معياري (1.04) مقابل (1.27) وبانحراف معياري (0.85) لطالبات المجموعة الضابطة، وبلغت قيمة مربع إيتا لهذه المهارة (0.65).

كما يتضح من الجدول أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للدرجة الكلية لمحور التفكير الإبداعي؛ وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية بمتوسط درجات (11.60) وبانحراف معياري (3.04) مقابل (6.56) وبانحراف معياري (2.30) لطالبات المجموعة الضابطة، وأن قيمة مربع إيتا بلغت (0.77).

وهذا التباين بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة ووجود حجم أثر كبير في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج في محور التفكير الإبداعي؛ يرجع لأثر المتغير المستقل وهو الوحدة التدريسية القائمة على معايير التعليم الإلكتروني؛ إذ تُشير النتيجة السابقة إلى فاعلية الوحدة التدريسية القائمة على معايير التعليم الإلكتروني في تنمية التفكير المنتج في محور التفكير الإبداعي لدى طالبات مقرر حساب التفاضل (101 ريض) في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود.

إجابة السؤال الثالث: ما فاعلية وحدة تدريسية قائمة على معايير التعليم الإلكتروني في تنمية التفكير المنتج لدى طالبات مقرر حساب التفاضل (101 ريض) في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

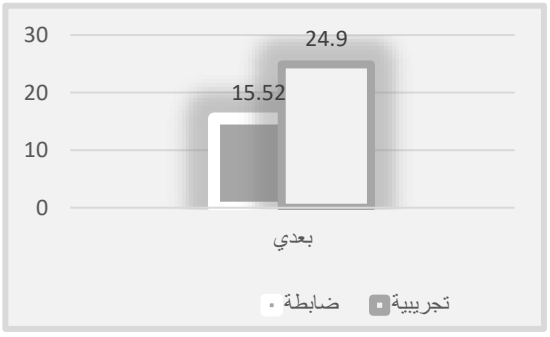
استُخْدِمَ اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test)؛ لتعرُّف الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج، كما هو مُوضح في الجدول (٧):

جدول 7

نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج.

الدرجة الكلية لاختبار التفكير المنتج	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	مربع إيتا
	تجريبية بعدي	24	24.90	3.99	8.442	0.001	0.78
	ضابطة بعدي	24	15.52	3.69			

** دالة عند مستوى (0.01).



شكل 5: المتوسط الحسابي للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج.

يتضح من الجدول (٧) والشكل (٥) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية، كما يظهر من خلال الجدول أن قيمة مربع إيتا بلغت (0.78)، وهذه القيمةُ تعني أنَّ حجمَ الأثرِ كبيرٌ، وهذا التباين بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة

ووجود حجم أثر كبير في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنتج، يرجع لأثر المتغير المستقل وهو الوحدة التدريسية القائمة على معايير التعليم الإلكتروني؛ حيث تُشير النتيجة السابقة إلى فاعلية الوحدة التدريسية القائمة على معايير التعليم الإلكتروني في تنمية التفكير المنتج لدى طالبات مقرر حساب التفاضل (101 ريض) في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود.

مناقشة النتائج وتفسيرها

يعزو الباحثان وجود فرق ذي دلالة إحصائية في جميع مهارات محور التفكير الناقد، ومهارات محور التفكير الإبداعي؛ إلى الابتعاد عن ممارسات الصف الحضوري؛ إذ مثَّلتِ الوحدة المُعَدَّة ودليل تدريسها تحولًا في نمط التدريس المقدَّمِ لهنَّ، فالتدريس باستخدام التعلم الإلكتروني كما تَصِفُهُ لموشي (٢٠١٦) ما هو إلا تجديد وتطوير لذلك الشكل الدراسي التقليدي بالجامعات والمؤسسات التعليمية وقد أحدث أشكالًا دراسيةً جديدة ومتجددة تؤدي إلى إصلاح التعليم الحضوريّ إصلاحًا يؤثِّر في البنَى التعليمية.

كما تعود هذه النتيجة إلى أنَّ استخدام التِّقْنِيَة الحديثة وتوظيف موضوعات الوحدة لها وللوسائط المختلفة؛ أسهم إلى حد بعيد في الحصول على هذه النتيجة؛ إذ إن البرامج المحوسبة لها فائدةٌ من وجهة نظر التربويين في أنها تُساعد الطالب على التفكير والتعلم بشكل أفضل (Bob & Gina, 2011) .

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى الدور الذي أدَّته أدوات التعليم الإلكتروني في تعزيز التعلم لدى الطالبات، وذكرت الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE,2017) أن أدوات التعلم الإلكتروني تمنح المتعلمين الفرصةَ في الوصول إلى المعلومات المتنوعة، والتواصل مع الخبراء والزملاء لبناء التفكير وتطوير أدواته التي تسهم في تحقيق أهداف المتعلم.

كَمَا تعزو هذه النتيجةَ إلى دور التعليم الإلكتروني في جعل التعلم أكثر متعة، وقد ظهر ذلك في كتابات الطالبات التأمُّليَّة حول موضوعات الوحدة، كما تشير محمد (٢٠١٦) إلى أنَّ العديد من تقنيات التعليم الحديثة، وأساليب التِّقْنِيَة التعليمية؛ تتيح مداخل متعددة يمكن أن تستثير عمليات إعمال العقل، وتُشيع في الوقت نفسه المتعةَ بين المتعلمين؛ وهذا يتفق مع دراسة البلوي (Albalawi,2013) التي وجدت أن المعلمات يَعْتَقِدْنَ أن التعلم الإلكتروني يجعل التدريس أكثر فعالية، وأكثر تشويقًا، ويعزِّز جودة التدريس.

كما يربط الباحثان هذه النتيجة بتزويد الوحدة بالأسئلة الهادفة، فكان لهذه الأسئلة دورٌ في تنمية التفكير لدى الطالبات؛ إذ إن عملية طرْح الأسئلة تساعد على إثارة التفكير وتطوير القدرات العقلية لدى المعلمين والطلبة، وتحفزهم على استنتاج المعلومات، ممَّا له الأثر الإيجابي في فهم الموضوعات المختلفة من جهة، وتوظيف المعارف والمعلومات من جهةٍ ثانية؛ أي: جعل المعلومات بالنسبة إليهم وظيفية لا مكتوبة أو محفوظة فقط. (سعادة وعطايا، ٢٠٢١).

كما ساعد إتاحة عضوة هيئة تدريس المجموعة التجريبية المجال للطالبات بالتأمل في تعلمهن من خلال بطاقة الخروج الإلكترونية المُعدة لذلك، والمرفقة نهاية كل موضوع من موضوعات الوحدة في الإسهام بحدوث هذه النتيجة؛ فيرى جوس (Guce,2017) أن الكتابة التأملية تساعد الطلاب على التأمل في تفكيرهم، وتتيح لهم معالجةَ المعلومات بدقة، ومراجعة المفاهيم الرياضية المدروسة، وتمنحهم الفرصة لبناء معارفهم، والتعبير عن فهمهم للموضوع، كما تعزز تكوين المفاهيم، وطرح الأسئلة الذاتية.

وقد اتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة رضوان (2016) التي توصلت إلى فاعلية برنامج قائم على أبعاد التعلُّم عند مارزانو لتنمية مهارات التفكير المنتج لدى طلاب الصف التاسع الأساسي؛ إذ توصلتِ الدراسةُ إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الصيداوي ومولود (2019) التي توصلت إلى وجود أثر لاستخدام التعليم الإلكتروني في تدريس الرّياضيات على تنمية مهارات التفكير الإبداعي (الأصالة – الطلاقة - المرونة) لدى طلبة كلية التربية الأساسية في مقرر الرّياضيات مقارنة مع الطرائق التقليدية ، وكذلك اتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة أحمد (2020) التي توصلت إلى أثر فاعلية إستراتيجية مقترحة وَفْقَ النظرية البنائية الاجتماعية في تنمية التفكير المنتج لدى طلبة الصف الثالث – قسم علوم الحياة؛ فقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، كما اتفقت نتيجة البحث الحالي مع نتيجة دراسة بيسوال ورايكيري (Biswal & Raipure,2020)التي توصلت إلى فاعلية نموذج يحتوي على (التأسيس، والتفكير ، والتقويم ، والاستقرار والتضمين) لتعزيز التفكير المنتج بين طلاب المستوى الثامن.

توصيات البحث

في ضوء أهم النتائج التي وصل إليها الباحثان، فإن البحث يوصي بما يلي:

- تطوير طُرُق عرْض المقرر وتقديمِه بالاعتماد على أدوات التعليم الإلكتروني بما يخدم المقرَّر والعملية التعليمية.
- ضمين محتوى المقرر مواقفَ لإثارة التفكير، مع توضيح كيفية تدريسها من خلال أدلة خاصَّة بتدريس مهارات التفكير.

مقترحات البحث:

يقترح البحث إجراء الدراسات الآتية:

- دراسة لمعرفة فاعلية وحدة تدريسية قائمة على معايير التعليم الإلكتروني لعضوات هيئة تدريس الرّياضيات في تنمية التفكير الرياضي، أو التفكير المستقبلي، أو مهارات حل المشكلات؛ لدى طالبات مقرر حساب التفاضل (101 ريض) .
- دراسة مماثلة للبحث الحالي على مقرر آخر من مقررات عمادة السنة الأولى المشتركة.

****

المراجع

الأسمر، آلاء. (2016). مهارات التفكير المنتج المتضمنة في محتوى مناهج الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها، *رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة غزة.*

أحمد، مآرب. (2020) .أثر إستراتيجية مقترحة وَفْقَ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريس مادة أساليب التدريس وأثرها على تحقيق وتنمية التفكير المنتج لدى طلاب قسم الأحياء، *مجلة الفاتح*، ٨١ (١٦).

أسود، رافع. (2021). التفكير المنتج وعَلاقته بمهارات القرن الواحد والعشرين لدى طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية، *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية*، (63)، ٢١٥-٢٢٤.

بدوي، محمد. (2020). دور التعليم الإلكتروني في دعْم منظومة التعليم في ظل جائحة كورونا .*دراسات في التعليم الجامعي: جامعة عين شمس - كلية التربية - مركز تطوير التعليم الجامعي*، (49) ، 177- ١٩٠.

جامعة سبها. (٢٠٢٠). *المؤتمر الدولي الافتراضي الأول للتعليم الإلكتروني تحت شعار التعليم الإلكتروني في زمن فيروس كورونا التحديات والحلول*. ليبيا ٢٣ إبريل ٢٠٢٠.

رضوان، يوسف. (2016). *فاعلية برنامج قائم على أبعاد التعلم عند مارزانو لتنمية مهارات التفكير المنتج في مادة الرياضيات لدى طالب الصف التاسع* [أطروحة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة.

سعادة، جودت ، وعطايا، رهف. (2021). مستوى مقدرة طلبة التربية العملية الميدانية في الجامعة على تطبيق مهارة طرح الأسئلة ذات المستوى العالي .*المجلة التربوية الأردنّية: الجمعية الأردنّية للعلوم التربوية*،*6* (3) ، 97- ١٢٠.

شقورة، ضياء. (2014). *السلوك الإيجابي وعلاقته بالتفكير المنتج لدى طلبة الكليات التِّقْنِيَّة في محافظات غزة*. [أطروحة ماجستير غير منشورة]، جامعة الأزهر، غزة.

الشهري، ظافر. (2018). مهارات التفكير المنتج الرياضي السائدة بالمرحلة المتوسطة ومستوى اكتسابها لدى طلاب الصف الأول المتوسط .*مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية: الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا*، ٢٦ (٢) ، 110-١٢٩.

صوافطه، وليد، والجربوي، عبد المجيد (2016). فعالية التعلم المتمازج القائم على نظام إدارة التعلم "بلاكبورد" في التحصيل المباشر والمؤجل للفيزياء وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الكليات الصحية بجامعة الملك سعود .*مجلة الدراسات التربوية والنفسية-جامعة السلطان قابوس*، *10* (3)، 476-497.

الصيداوي، غسان، ومولود، منى. (2019). أثر استخدام التعليم الإلكتروني على تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مقرر الرياضيات وتنمية مهارات تفكيرهم الإبداعي .*مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية* 2(35).

عامر، طارق. (2015) .*التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي* .المجموعة العربية للنشر والتوزيع.

عبد الفتاح، سالي. (2018). فاعلية نموذج الاستقصاء الثماني "WS8" في العلوم لتنمية مهارات التفكير المنتج والاتجاه نحو العمل داخل مجتمع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .*المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية*، ٢١(١١).١٥٥-١٩٢ .

عبد الله، هبة، والشوا، هلا. (2018). أثر برنامج تدريبي للتنمية البشرية قائم على التعلم الممتع في الممارسات التدريسية والمهارات الحياتية لمعلمي الرياضيات في الأردنّ .*دراسات العلوم التربوية: الجامعة الأردنّية - عمادة البحث العلمي*، ٤٥ *ملحق*، 291-٣١٠.

العراك، دنيا, وحمد الله، حيدر. (2018). بناء برنامج تدريبي وفقا للتفكير المنتج لمدرسي علم الأحياء وأثره في التفكير الحاذق لطلبتهم .*مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم*

التربوية والإنسانية، 2018 (41)، 1750-1770.

عفانة، نداء .(٢٠١٣). أثر *استخدام إستراتيجية التعلم بالدماغ ذي الجانبين في تدريس العلوم لتنمية بعض عادات العقل المنتج لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة*. [أطروحة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية، غزة .

عمادة القبول والتسجيل. (2021). *إعداد الطلبة للدرجة العلمية والمسجلين من الفصل (422) إناث*. جامعة الملك سعود. الرياض.

قرزيز، نبيلة. (2021). التوجه نحو التعليم الإلكتروني في الجامعات في ظل جائحة كورونا .*مجلة طبنة للدراسات العلمية الأكاديمية: المركز الجامعي ، 4 (1)* ، 458 - ٤٧٦.

كوجك. كوثر حسين. (١٩٩٧). *اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس*. عالم الكتب.

لموشي، زهية. (2016). تفعيل نظام التعليم الإلكتروني كآلية لرفع مستوى الأداء في الجامعات في ظل تكنولوجيا المعلومات .*أعمال المؤتمر الدولي الحادي عشر: التعلم في عصر التكنولوجيا الرقمية: مركز جيل البحث العلمي*، طرابلس: مركز جيل البحث العلمي وجامعة تيبازة، 93 - 112 .

محمد، ماجدة. (2016). تنمية الموهبة والإبداع: إعمال العقل، وقوة الفكر، ومتعة التعليم / التعلم المعادَلة المطلوبة للنهوض بالتعليم العربي *مجلة الطفولة والتنمية: المجلس العربي للطفولة والتنمية، ٧* (٢٥)، 127-١٣٣.

المركز الوطني للتعليم الإلكتروني. (٢٠٢٠). *معايير التعليم الإلكتروني للتعليم العالي بالمملكة العربية السعودية* ٢٠٢٠. استرجع في ١ مارس، ٢٠٢١ من الرابط https://nelc.gov.sa/

المصيلحي، نبيل، عبدالله، نبيل. (2012). فاعلية نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في التفكير الرياضي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس بالسعودية، ٣١ (٣)، 196 – 213.

المنصور، غسان. (٢٠١١). التحصيل في الرياضيات وعلاقته بمهارات التفكير: دراسة ميدانية على عينة من تلامذة الصف السادس الأساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية، *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، ٢٧ (٣)، ١٩-٦٩.

المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي. (٢٠٢١) .*مشكلات وحلول. إثراء للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي*، خلال المدة ٢٢-٢٦ يناير ٢٠٢١م.

المؤتمر الدولي الأول للاتحاد الدولي للأكاديميين العرب. (٢٠٢١). *التعليم في الوطن العربي الأهداف السياسات الواقع والطموح*. الاتحاد الدولي للأكاديميين خلال المدة ١٢-١٤ سبتمبر ٢٠٢١م.

المؤتمر الدولي لتقويم التعليم. (٢٠١٨). *مهارات المستقبل- تنميتها وتقويمها. هيئة تقويم التعليم والتدريب*، خلال المدة ٦-٨ ديسمبر ٢٠١٨م.

ناجي، هند. التفكير المنتج وعلاقته بمعتقدات طلبة قسم الرياضيات في كلية التربية الأساسية .(2020).*مجلة كلية التربية*

Dimensions of Learning in the Mathematical Thinking of Fourth Graders of Primary School. Journal of Arab Studies in Education and Psychology in Saudi Arabia, 31 (3) 196-213.

ALMu'tamar al-dawlī al-Awwal lil-Ittiḥād al-dawlī lil-Akādīmīyīn al-'Arab. (2021). al-Ta'līm fī al-waṭan al-'Arabī al-ahdāf al-Siyāsāt al-wāqi' wa-al-ṭumūḥ. al-Ittiḥād al-dawlī lil-Akādīmīyīn khilāl al-fatrah 12-14 Sibtambir 2021m.

ALMu'tamar al-dawlī al-iftirāḍī lil-ta'līm fī al-waṭan al-'Arabī. (2021). Mushkilāt wa-ḥulūl. Ithrā' lil-Mu'tamarāt wa-al-Abḥāth wa-al-Nashr al-'Ilmī, khilāl al-fatrah 22-26 Yanāyir 2021m.

ALMu'tamar al-dawlī li-taqwīm al-Ta'līm. (2018). mahārāt almstqbl-tanmiyatihā wtqwymhā. Hay'at Taqwīm al-Ta'līm wa-al-Tadrīb, khilāl al-fatrah 6-8 Dīsimbir 2018m.

Al'rāk, Dunyā, wa-Aḥmad Allāh, Ḥaydar (2018) .Construction of a Training Program in Accordance Productive Thinking for the Teachers of Biology and its Impact in Smart Thinking of their Student. Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences, Mg. 2018, p. 41, 1750-1770.

Al-Sedawi, Ghassan; Mouloud, Mona. (2019). The Impact of Using E-Learning in Teaching Mathematics on the Achievement of Students of Basic Education Faculty in the Mathematics Curriculum and Developing the Skills of their Creative Thinking. Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences (2) 35.

Alshehri, Z. (2018). Predominant Mathematical Productive Thinking Skills for the Intermediate Stage and Their Acquisition Level of the Seventh Graders. *Journal of the Islamic University of Educational Psychological Studies*, Gaza, *26* (2), 110-129.

Amer, Tariq. (2015) .E - Learning and virtual education. Cairo،The Arab Group for Training and Publishing.

Aswad, Rāfi'. (2021). Productive Thinking and its Relationship to the Twenty-First Century Skills among Students of the Mathematics Department in the College of Education. Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology: Emirates الأساسية. الجامعة المستنصرية - كلية التربية الأساسية ،(107)، 183 - 210.

Abdullah, Heba, Shawwa, Hala. (2018). The Effect of a Training Program for Human Development Based on Fun Learning on Teaching Practices and Life Skills for Mathematics Teachers in Jordan and their Program Evaluation. *Educational Sciences Studies: University of Jordan - Deanship of Scientific Research*, 45 Supplements, 291-310.

Abdel Fattah, Sally. (2018). The effectiveness of the eight-question model "WS8" in science for developing productive thinking skills and the tendency to work within the learning community among middle school students. *The Egyptian Journal of Scientific Education: The Egyptian Society for Scientific Education*, *21*(11). 155-192.

Afana, Nidaa. (2013). *The Effect of Using the Strategy of the Learning by the Brain of Two Sides in Teaching Science to Develop Some of the Habits of Mind on the Nineth Grade Students in Gaza*. [Unpublished Master's Thesis]. Islamic University of Gaza.

Ahmed, Maarib. (2020). The effect of a proposed strategy according to the social constructivist theory in teaching the teaching methods subject and its effect on the achievement and development of productive thinking among students of the Department of Biology Department. *Al-Fateh magazine, 81* (16).

ALAsmar, Ālā'. (2016). *Productive Thinking Skills Included in the Content of Mathematics Curricula for the Primary High Stage, and the Extent of Tenth Students Acquisition of these Skills*. [Unpublished Master's Thesis], (in Arabic). College of Education, Islamic University, Gaza.

Albalawi، A. (2013). *Attitude of Saudi Female Math Teachers toward Integrating E-learning in Teaching Math at High Schools in Saudi Arabia*. West Virginia University.

al-Markaz al-Waṭanī lil-ta'līm al-iliktrūnī. (2020). ma'āyīr al-Ta'līm al-iliktrūnī lil-ta'līm al-'Ālī bi-al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah 2020. astrj' fī 1 Mārs, 2021 min alrābṭ https : / / nelc. gov. sa /

AlMoselhi, Nabil; Abdullah, Nabil. (2012). The Effectiveness of the Marzano's

Kriz, Nabila. (2021). Trend Toward E-Learning at Universities under the Corona Pandemic. Tabneh Journal for Academic Scientific Studies: University Center, Vol. 4, p.1, 458-476.

Kurniabudi. K; &Sharipuddin; & Assegaff. S. (2014). A Literature Review: Acceptance Models For e-learning Implementation in Higher Institution. *International Conference on Advances in Education Technology (ICAET).*86-89.

Lumushi, Zahia. (2016). Activating the E-learning System as a Mechanism to Raise the Level of Performance in Universities in Light of Information Technology. Proceedings of the Eleventh International Conference: Learning in the Age of Digital Technology: Jill Scientific Research Center, Tripoli: Jill Scientific Research Center and Tipasa University, 112 - 93.

Mansour, Ghassan. (2011). Achievement in Mathematics and its Relationship with Thinking Skills: A Field Study on a Sample of Sixth Grade Students in Damascus Official Schools, Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences, 27 (3), 19-69.

Mohamed, Magda. (2016). Developing of Talent and Creativity: The Realization of The Mind, the Power of Thought, and The Joy of Teaching / Learning: The Equation Required for The Advancement of Arab Education. Journal of Childhood and Development: The Arab Council for Childhood and Development, 7(25), 127-133.

Nagy, Hind. (2020). Productive Thinking and its Relationship with the Beliefs of Students of Department Mathematics of at the Faculty of Basic Education. Journal of the College of Basic Education: Al-Mustansiriya University - College of Basic Education, 107 183 -210.

Newton، L. (2013). *From Teaching for Creative Thinking to Teaching for Productive Thought: An Approach for Elementary School Teachers*. Paris: The International Centre for Innovation in Education (ICIE).

Newton، L. (2017). *Questioning: a window on productive thinking*. International Centre for Innovation in Education (ICIE)

Radwan, Youssef. (2016). The effectiveness of a program based on Marzano's dimensions College of Educational Sciences, (63), 215-224.

Badawi, Mohamed. (2020). The Role of E-Learning in Supporting the Education System in Light of Corona Pandemic. Studies in university education: Ain Shams University - Faculty of Education - University Education Development Center, (49), 177-190.

Biswal، A.; &Raipure، K. (2020). Fostering Productive Thinking Among Elementary School Students Through FIESI Model. *Issues and Ideas in Education، 8*(2)، 77-85.

Bob, L.; Gina,H. (2011). *Deeper Learning and e- leaning A Review of Promising, Programs and Emerging Technologies in the* Field of Online Teacher Professional.

Dhawan، S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis، *Journal of Educational Technology Systems، 49* .5-22.

Furta،E; &Ruiz. M(2015). making students thinking explicit in writing and discussion: an analysis of formative assessment prompts science. *Education 92(5)*،799-824.

Gallagher،J. (1964). *Productive thinking. Review of child development research*، 1، 349-381

Guce, I. (2017). Investigating College Students' Views on Mathematics Learning through Reflective Journal Writing. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 6(1)*, 38–44.

Hurson ،T. (2007): *Think Better: An Innovators Guid to productive thinking*. New York: Mc Graw Hil.

Imādat al-qubūl wa-al-Tasjīl. (2021). i'dād al-ṭalabah lldrjh al-'Ilmīyah wālmsjlyn min al-faṣl (422) Ināth. Jāmi'at al-Malik Sa'ūd. al-Riyāḍ.

International Society for Technology in Education.(2017). ISTE *Standards for Educators: A Guide for Teachers and Other Professionals، Washington*.

Jāmi'at Sabhā. (2020). al-Mu'tamar al-dawlī al-iftirāḍī al-Awwal lil-ta'līm al-iliktrūnī taḥta shi'ār al-Ta'līm al-iliktrūnī fī zaman fyrws kwrwnā al-taḥaddiyāt wa-al-ḥulūl. Lībiyā 23 Ibrīl 2020.

Immediate and Delayed Achievement and Retention in a Physics Course among Health Colleges Students at King Saud University. Journal of Educational and Psychological Studies - Sultan Qaboos University, 10(3), 476-497.

Sebha University. (2020). The First Virtual International Conference Under the Slogan: E-learning: in the time of the Corona: Challenges and Solutions. Libya April 23, 2020.

Shqwrh, Zia. (2014). Positive Behavior and it's rRelationship with Productive Thinking of the Technical Colleges Students in Gaza strip. Unpublished Master's Thesis, Al-Azhar University, Gaza.

UNESCO. (2020) .*Education: From disruption to recovery,(12/01/2020), https://en.unesco.org/covid19/educationrespon e* ,date of retrieved :21/03/2021.

Virtual International Conference on Education in the Arab World. (2021). Problems and Solutions. Ithra for Conferences, Research and Scientific publication, during the period January 22-26, 2021 AD.

of learning for developing productive thinking skills in the mathematics course of the ninth-grade students. published Master's Thesis. Islamic University of Gaza.

Rayyan، A. (2011). The Extent of Maths teachers' Pracitices of Formative Teaching and Its Relation of the beliefs of Their Effectiveness of Teaching، *Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies*(1) 85-116 Retrieved on 1.12.2016 http://www.jo24.net/post.php?id=201566

Romiszowski،A. (1981)، *Designing Instructional Systems: decision making in course planning and curriculum design*، London: Kogan Page.

Sa'ādah, Jawdat, w'ṭāyā, Rahaf. (2021). The Ability Level of University Field Teaching Practice Students' on Applying High Level Questioning Skil. The Jordanian Educational Journal: The Jordanian Association for Educational Sciences, (6)3, 97-120.

Sawafta, Walid, Al-Jeriwi, Abdel-Majid. (2016). The Effectiveness of Blended Learning Based on Blackboard in

أدواروكلاء شؤون الطلاب بالمدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مُشرفي عُموم القيادة المدرسية

أ.فاطمة بنت سعد الداوود[1] د.هيفاء بنت عبدالله السحيم[2]

(قدم للنشر 1443/09/17هـ -وقبل 10 /05 / 1444هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن تصورات مُشرفي عموم القيادة المدرسية لأدوار وكلاء شؤون الطلاب في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وتحديد متطلبات تفعيل تلك الأدوار. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التفسيري والذي ينتمي إلى البحث النوعي، وتم جمع البيانات من خلال المُقابلة الفردية شبة المُقننة، مع عينة قصدية تكونت من مُشرفي عموم القيادة المدرسية بوزارة التعليم بنين وبنات، والبالغ عددهم عشرة مُشرفين. وقد أشارت النتائج إلى أن أدوار وكلاء شؤون الطلاب يمكن وصفها في أربع فئات رئيسية، هي الأدوار الإدارية، والأكاديمية، ومهام الإرشاد الطلابي، وأدوارهم المُتعلقة بالنشاط الطلابي. كذلك كشفت الدراسة عن وجود العديد من المُتطلبات لتفعيل أدوار وكلاء شؤون الطلاب تم تصنيفها في ثلاث فئات وهي المُتطلبات التنظيمية، والشخصية، والمهنية. وفي ضوء نتائج الدراسة تم وضع عدٍد من التوصيات ومنها ضرورة توضيح أدوار وكيل شؤون الطلاب، والأدوار المرتبطة به، وضرورة اجتيازه برنامج لإعداد وكلاء شؤون الطلاب.

الكلمات المفتاحية: التعليم العام، وكلاء المدارس، القيادة المدرسية، الإرشاد الأكاديمي، الإرشاد الطلابي، توجيه الطلاب.

The roles of student affairs assistants in secondary schools in the Kingdom of Saudi Arabia from the point of view of general school leadership supervisors

Fatima S. Al-Dawoud[1] *Haifa A. AlSuhaim[2]*

(Submitted 18-04-2022 and Accepted on 04-12-2022)

Abstract: This study aimed to explore the perceptions of general school leadership supervisors about the roles of student affairs assistants in secondary schools in the Kingdom of Saudi Arabia and to determine the requirements for activating those roles. To achieve these objectives, the interpretative approach, which belongs to the qualitative research, has been employed. Data was collected through individual semi-structured interviews with a purposive sample consisting of all general leadership supervisors at the Ministry of Education (ten in total). The results indicated that the roles of student affairs assistants can be described under four main categories, which are the administrative role, the academic role, student counseling tasks, and student activities tasks. The study also revealed that there are many requirements for activating the roles of student affairs assistants, classified into three areas: the organizational, personal, and professional requirements. In light of the research results, a number of recommendations have been developed including the need to clarify the roles of the student affairs assistants, and the roles associated with it, the need to pass a special program for preparing student affairs assistants.

Keywords: The General education, School's assistants, Academic Advising, Student Counseling, Student

(1) وزارة التعليم، مديرة مدرسة بمحافظة الدلم

(2) أستاذ مساعد قسم الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود

halsuhaim@ksu.edu.sa

(1) Ministry of Education, School Director in Dalam Governorate

(2) Assistant Professor, Department of Educational Administration, King Saud University

fatimahsaadd1@gmail.com

مقدمة

تؤكد رؤية المملكة ٢٠٣٠ في المجال التعليمي على أهمية العنصر البشري، حيث كان من أهداف الرؤية الارتقاء بالتعليم وتجويد المُخرجات وتحقيق مُؤشرات أداء عالية تضع المملكة في مصاف الدول المتقدمة في التعليم (وزارة التعليم، ٢٠١٩). ولتحقيق تلك التطلعات على المستويين التعليمي والإداري التنظيمي بما يضمن التعليم الجيد، والمنصف، والشامل للجميع، ومن أجل الوصول إلى مخرجات تُسهم في بناء الوطن وتتميز في المنافسات الوطنية والدولية؛ وضعت وزارة التعليم أهداف وخطط، وبرامج، ومبادرات نوعية، وشاملة.

وتُتحمل القيادة المدرسية المسؤولية التنفيذية لتطبيق رؤية ٢٠٣٠ داخل النظام التعليمي في المدرسة. فالقيادة المدرسية تُعد المسؤولة عن قيادة العمليات التعليمية والإدارية، والمُعنية بتحسينها باستمرار من أجل الوصول لمُخرجات تحقق أهداف رؤية المملكة، من خلال توفير البيئة الملائمة، وتقديم الإمكانات لجميع الفئات المتأثرة والمؤثرة في العملية التعليمية. حيث تُعد القيادة المدرسية الإطار المُنظَّم والمُوجه للعملية التعليمية والتربوية، وحلقة الوصل بين المعلمين والإداريين، وتقع عليها مسؤولية التوظيف الأمثل للموارد المادية والقوى البشرية، وتنفيذ الخطط المستقبلية (عرابه والفقي، ٢٠١٣). كما أن القيادة المدرسية تُعد العامل الثاني الأكثر تأثيراً في تعلم الطلاب، حيث يُمثل تأثير قادة المدارس 25٪ من العوامل المدرسية (Haiti, 2008 as cited in Stewart, 2013).

ومن هذا المنطلق اعتنت وزارة التعليم بتنظيم أعمال القيادة المدرسية، من قادة ووكلاء، وذلك بتوضيح أدوارهم ومسؤولياتهم وتشكيل الهياكل التنظيمية وفقًا لحجم المدرسة. ويُعد وكيل شؤون الطلاب عضوا في فريق قيادة المدرسة، ويُعرف بأنه الشخص الذي يعمل في خدمات شؤون الطلاب، ويقوم بأدوار مُرتبطة بالطلاب، بالإضافة لعمله الإداري، بما يضمن تحقيق الطلاب للمستوى المتوقع منهم أكاديميًا وسلوكيًا (Dansby et al, 2016). ويُعتبر وكيل شؤون الطلاب أحد أركان القيادة المدرسية حيث أشار مورغان Morgan (٢٠١٨) إلى أن وكيل شؤون الطلاب يلعب دور حيوي في نجاح المدرسة، وتحسين أدائها، وفي تميز الطلاب، وفي بناء علاقات مميزة مع الأسرة والمجتمع، والمحافظة عليها عندما يقوم بممارسة ادواره بكفاءة. وبالمثل يرى أوزجينيل Ozgenel (٢٠٢٠) أن السلوكيات الفعالة والداعمة لقادة المدارس ووكلائها تؤثر بشكل إيجابي على المناخ المدرسي، وممارسات المعلمين، وتحصيل الطلاب، وتُثمر عن علاقة إيجابية بين المدرسة والطلاب؛ وبالتالي تزيد من فاعلية المدرسة. كما أشار ماو وآخران Mau et al. (2016) إلى وجود تباين عالي في تحصيل الطلاب لصالح المدارس التي يبذل فيها المرشد الأكاديمي جهد أكبر في تخطيط وتنظيم برامج الإرشاد الأكاديمي. وأكد سيكو Cicco (٢٠١٨) أيضًا أهمية تقديم خدمات استشارية مدرسية عالية الجودة لطلاب المدارس الثانوية.

وقد نص الدليل التنظيمي على الأدوار المُتعددة لوكيل شؤون الطلاب في المجال الأكاديمي، والاجتماعي، والنفسي، والصحي، إضافة إلى دوره في الكشف عن ميول الطلاب وتعزيزها (البرنامج الوطني لتطوير المدارس، ٢٠١٥). وبشكل عام يلعب وكيل شؤون الطلاب دور داعم في مختلف المسؤوليات الإدارية في المدرسة (Shore & Walshaw, 2019). كما أن مهام وكيل شؤون الطلاب متعددة تُعنى بالطالب من جميع النواحي الأكاديمية (Cicco, 2018; Mau et

al, 2016)، والاجتماعية والنفسية والصحية (الجميلي؛ ٢٠١٨)، و(Cicco, 2018; Oliver, 2017).

تبرز أهمية الإرشاد الأكاديمي للطلبة نظير ما يُقدمه لهم من توجيه يُسرع من تكيفهم مع نظام المقررات أو المسارات؛ بتقديم معلومات إرشادية وأكاديمية تُسهم في توعيتهم بأهداف وآليات نظام المقررات أو المسارات؛ (مثل الخطة الدراسية وتسجيل المواد، وحساب المعدل التراكمي، واختيار المسارات الأكاديمية)، مما يساعدهم على التفوق والتغلب على الصعوبات المؤثرة على أدائهم (الوافي، ٢٠٢٠أ). وقد أشار بورزق (٢٠١٨)؛ وسيكو Cicco (٢٠١٨) أن المرشد الأكاديمي يلعب دور هام في إثارة دافعية الطلاب، وتوجيههم لاختيارات أكاديمية تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم، كما يُساعدهم في التخطيط للبرنامج الدراسي مراعيًا الفروق الفردية.

وبالمثل يرى دايجل وآخرون .Daigle et al (٢٠١٦) بأن التخطيط للبرامج الوقائية للطلاب سواء الفردية أو الجماعية، والتدخل المبكر يؤثر على أداء الطلاب إيجابيًا. وفي ذات السياق أشار ماو وآخران .Mau et al (٢٠١٦) إلى أن المرشدين الأكاديميين في المدارس المتفوقة يُمضون وقتًا طويلًا في إدارة البرامج وتنسيقها ومواءمتها مع المعايير المهنية، وتحسين مستوى تحصيل الطلبة.

أن مستوى تحصيل الطالب لا يتأثر فقط بقدراته المعرفية، بل يعود لعوامل منها: مراحل نمو الطالب، وحاجاته، ورغباته؛ والتي تؤثر في شخصيته، وتوازنه العقلي، والجسمي، والانفعالي مما يتطلب مساعدته على التكيف، وتفهم مشاكله، وبناء ثقته، وتوجيه قدراته لتحقيق التوازن الانفعالي والمعرفي (الزيدي، ٢٠١٩). فقد أبرزت دراسة أوليفر Oliver (٢٠١٧)، وسيكو Cicco (٢٠١٨) دور وكيل شؤون الطلاب في توجيه الطلبة لاختياراتهم الشخصية والاجتماعية، وتقديم الاستشارات السلوكية. وفي ذات السياق أشار فيرهوفن وآخران .Verhoeven et al (٢٠١٩) إلى تأثير الإرشاد الطلابي على هوية الطلاب من خلال تنظيم تجارب التعلم الاستكشافية المتنوعة التي تتيح فرصًا لاستكشاف اهتمامات الطلبة وتطوير هواياتهم، مما ينعكس على قدرتهم لتحديد أهدافهم التعليمية والمهنية، وتشكيل الهوية الذاتية.

فمن أدوار وكيل شؤون الطلاب المتعددة متابعة خطة الموجه الطلابي، والخطط العلاجية، والمشاركة في إعدادها، وتيسير تنفيذها، وقيادة لجنة التوجيه والإرشاد وتمكينها، والتواصل مع المؤسسات الاجتماعية والمهنية بما يُفيد برامج الإرشاد (الزيدي، ٢٠١٩).

كما أن وكيل شؤون الطلاب مسؤول عن تحقيق الضبط المدرسي، وتعريف الطلاب بالأنظمة والتعليمات (Cohen& Chen, 2019). ومن أدواره أيضًا تبصير الطلاب بأهمية أداء الواجبات، والمساهمة في وضع حلول للمشاكل التي تواجههم، ومناقشة مستوى تحصيلهم مع معلميهم (Shore& Walshaw, 2019)، كما أن وكيل شؤون الطلاب هو المسؤول عن التعامل مع شكاوى أولياء الأمور (Cohen& Chen, 2019).

كما يقوم وكيل شؤون الطلاب بعدد من المهام المتعلقة بالصحة المدرسية، كإعداد خطة الصحة المدرسية، والتنسيق بين المدرسة والجهات المسؤولة عن الصحة، وتشكيل لجنة للصحة المدرسية والإشراف عليها، والتأكد من توفر وسائل السلامة (Cygan et al., 2020). إضافة لدوره في معرفة أوضاع الطلاب الصحية، وإرشادهم للسلوك الصحي. وقد أشار هولستون وآخران .Holstun et al (٢٠١٩) إلى أن الطلاب يواجهون تحديات تؤثر على صحتهم النفسية، تمتد آثارها على حياتهم الأكاديمية والاجتماعية، وبين دور الإرشاد الطلابي في معالجتها.

كما تؤكد البحوث التربوية والنفسية الحديثة بأن التربية يجب أن تكون شاملة، تتناول ميول ورغبات، واستعدادات الطلاب. وتُسهم الأنشطة المدرسية في تنمية ميول ومواهب الطلبة، وإكسابهم المهارات المطلوبة، كما تُساعدهم في تكوين العلاقات الحسنة، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وتحملهم للمسؤولية، واحترامهم للأنظمة والقوانين (العنزي، ٢٠١٩)، وتعزز الأمن الفكري، وتنشر الوعي، وتدرب الطلاب على حل المشكلات علميًا (مخامرة، ٢٠١٨). كما تُسهم الأنشطة الطلابية في صقل مهارات التواصل، واتخاذ القرار، والتعاون (Barnett et al., 2017)، مما ينعكس على مشاركة الطلبة في عمليات الإصلاح والتغيير بمدارسهم (Manca& Grion, 2015;Mitra, 2018).

وفي ضوء ما تقدّم يمكن القول أن لوكيل شؤون الطلاب دور هام في الإشراف والمشاركة في إعداد خطة النشاط الطلابي في المدرسة، وتهيئة البيئة التربوية لتنفيذ هذه الأنشطة، و توزيع مهمة تنفيذ الأنشطة على المعلمين، ورفع التقارير للإدارة المعنية، وتوفير الاحتياجات اللازمة لتنفيذها، إضافة إلى توعية الطلبة بأهمية النشاط وأهدافه، وكيفية اختيار الأنشطة التي تتلاءم مع قدراتهم وميولهم (عبابنة وآخرون، ٢٠١٤).

وبناًء على ما سبق نلحظ تعدد المهام التي يقوم بها وكيل شؤون الطلاب، ولذا فوضوح أدواره سيُساعده في تنفيذ مهامه، ويُمكنه من أداء واجباته بفعالية، وفي ضوئها ستتم مساءلته، كما أن وضوح تلك الأدوار سيُساهم في تشكيل علاقات مهنية بناءة بين الوكيل والعاملين تحت أشرافه (مرشد طلابي، مرشد صحي، منسق أكاديمي، مرشد أكاديمي، رائد نشاط).

ونظراً لتعدد أدوار وكيل شؤون الطلاب فإن ذلك يتطلب إعداده وتهيئته لأداء هذه المهام بفعالية. فقد أشار كومبس وآخرون .Combs et al (٢٠١٦) إلى أهمية تحديد معايير واضحة ودقيقة يتم في ضوئها اختيار وكلاء شؤون الطلاب كالخبرة والتخصص، إضافة إلى ضرورة توضيح طبيعة أدوارهم الإدارية والتنظيمية ومتطلباتها. وأضاف يلدريم Yildirim (٢٠١٨) أهمية إجراء اختبارات تحريرية، ومقابلات للوكلاء المُرشحين؛ للتأكد من مناسبتهم للدور. وكذلك شدد يلدريم على أهمية تلقي التأهيل الأكاديمي، والتدريب أثناء الخدمة، وأن يتم اختيار الوكلاء من أولئك الذين شاركوا في مشاريع تطويريه بمدارسهم، كما أشار لأهمية وجود نماذج لتقييم أداء الوكلاء تتسم بالموضوعية، وتُشجع على التنمية المهنية والشخصية، وتحسين الأداء.

وأكد مورغان Morgan (٢٠١٨) على ضرورة تطوير لوائح المهام المُسندة لوكلاء شؤون الطلاب، ونماذج تقييمهم لتمكينهم من القيام بأدوارهم وتحمل مسؤولية الأداء فيها. ويتفق كل من بارنيت وآخران .Barnett et al (٢٠١٦)، وكومالو وآخرون Khumalo .et al (٢٠١٨) في أهمية توفير فرق دعم مُتخصصة تعمل جنبًا إلى جنب مع وكيل شؤون الطلاب.

ونظرًا لتعدد المهام التي تقع على عاتق وكيل شؤون الطلاب فلابد من تُوفر عدد من الكفايات فيمن يشغل هذه الوظيفة؛ وتشمل هذه الكفايات المعارف، والمهارات، والاتجاهات، والقيم (عبابنة وآخرون، ٢٠١٤). فقد وضح زيومك وآخرون Ziomek .et al (٢٠١٦) بأن وظيفة وكيل شؤون الطلاب تتطلب العديد من الصفات الشخصية كالصدق، والوضوح، والسلوك الأخلاقي، والإنصاف، ومهارات الاتصال الجيد، وسرعة البديهة، وطلب المشورة حين الحاجة لها.

وأشار الجميلي (٢٠١٨) إلى ضرورة أن يتمتع وكيل شؤون الطلاب بعدد من الصفات الاجتماعية

كالقدرة على قيادة وتوجيه الآخرين، والتعاون معهم، وتكوين صداقات وعلاقات اجتماعية، إضافة إلى الشعور بالمسؤولية اتجاه المجتمع، والمساهمة بالعمل التطوعي، والاهتمام بالمظهر اللائق. ويُضيف الجميلي أهمية أن يتصف وكيل شؤون الطلاب بالاتزان الانفعالي، والثبات في مواجهة المواقف الطارئة، والقدرة على فهم الذات، وسعة الاطلاع، والاهتمام بالآخرين والرغبة بمساعدتهم، وتجنب فرض آرائه وقيمه على الطلبة، كذلك الصبر والإخلاص والتعاطف، والرفق، وحب الإيثار، والتسامح.

وبالرغم من اتفاق الدراسات السابقة على أهمية توفر كفايات معينة في وكيل شؤون الطلاب، إلا أن للتدريب أثر مهم في تطوير معارف ومهارات الوكلاء، حيث يستهدف التدريب أثناء الخدمة توسيع معارفهم ومهاراتهم لدعم نموهم المهني وتقدمهم الوظيفي (Khumalo et al., 2018). فقد أكد سيربي وآخران Searby et al. (٢٠١٧) ومورغان Morgan (٢٠١٨) على أهمية إعداد الوكيل وتدريبه، وتأهيله لمهمة القيادة، ولأداء مهامه عبر عدة أساليب كالتدريب الفردي بين الوكيل وقائد المدرسة "coaching"، والتعلم من الأقران. بما يحقق نمو مهني مُستدام، يلعب دور في تطوير أداء الوكيل وتصحيح أخطاءه، ويدعم ثقته بنفسه ويعزز التزامه المهني (Williams, 2019).

وفيما يخص تأهيل وكيل المدرسة واعداده أشارت العديد من الدراسات إلى المهارات التي ينبغي أن يكتسبها الوكيل ليكون قادر على أداء عمله وإحداث التغيير؛ كالمهارات الشخصية والاجتماعية مثل بناء العلاقات، وإدارة الصراع، والذكاء العاطفي والاجتماعي والمهارات المهنية والإدارية والتنظيمية مثل حل المشكلات واتخاذ القرار، وإدارة التغيير، وكذلك سلطت الضوء على أهمية التدريب على مواجهة مشكلات العمل اليومية (Barnett et al., 2017; Cohen& Chen, 2019; Combs et al., 2016; Khumalo et al., 2018).

مشكلة الدراسة

بعد إقرار مدارس المقررات والمسارات تم استحداث مهام للقبول والتسجيل بتشكيل لجنة يرأسها وكيل شؤون الطلاب (لجنة القبول والتسجيل)، حيث يتولى وكيل شؤون الطلاب عدة أدوار، منها الإشراف على المرشدين الأكاديميين، والإداريين، وقد حدد الدليل التنظيمي عددًا من المهام لوكيل شؤون الطلاب مثل القبول والتسجيل، والإرشاد النفسي والاجتماعي، والإرشاد الصحي، والنشاط الطلابي، والتحصيل الدراسي، إضافة إلى مشاركته في عضوية اللجان المدرسية (البرنامج الوطني لتطوير المدارس، ٢٠١٥).

ولقد أوصت ورشة المقترحات التطويرية للتعليم الثانوي المنعقدة بالملتقى الوزاري "تحديث معايير وضوابط تطبيق نظام المقررات" بتسكين الإرشاد الأكاديمي للمرحلة الثانوية في الوزارة والإدارات التعليمية، ودعمه بالكوادر الإشرافية والإدارية اللازمة، مما يُشير إلى وجود فجوة ناتجة عن عدم وجود جهة تُشرف على الإرشاد الأكاديمي وتتابع مستوى أداء المدارس في هذا المجال (الوافي، ٢٠٢٠أ).

وفي دراسة استطلاعية قامت بها الباحثتان، عن الخدمات المقدمة للطلاب من قبل وكيل شؤون الطلاب في مجال الإرشاد الأكاديمي، والإرشاد النفسي الاجتماعي والصحي، والنشاط الطلابي، على عينة استطلاعية بلغت (٢٦٨) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية على مستوى المملكة العربية السعودية. أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية عدم موافقة العينة على العبارات التي تُمثل الخدمات المُقدمة في مجال الإرشاد الأكاديمي بمتوسط (١.٤٥)، وقد يُفسر ذلك بضعف توفر خدمات الإرشاد

الأكاديمي الخاصة بتسجيل الخطط والتوجيه والدعم الأكاديمي. بينما أظهرت استجابات الطلاب موافقتهم على تُوفر الخدمات في مجال الإرشاد الاجتماعي والنفسي والصحي بمتوسط (١.٧٨)، وهذا قد يعكس جهود الموجه الطلابي المُفرغ لهذه المهمة، ووجود قسم للإرشاد الطلابي بإدارات التعليم لمتابعة أعمال الموجه الطلابي كما وردت في الدليل التنظيمي. وأيضًا أظهرت الدراسة عدم موافقة الطلاب على العبارات التي تُمثل الخدمات المُقدمة في مجال النشاط الطلابي بمتوسط (١.٤٦)، وهذا يُشير إلى ضعف توفر الخدمات المتعلقة بالنشاط الطلابي اللازمة لتعزيز وتنمية ميول الطلبة، وإتاحة الفرصة لهم بالتعبير عن آرائهم ورغباتهم.

وبالرغم من أن نظام المقررات والمسارات تضمن مهام لوكيل شؤون الطلاب ومنها الإرشاد الشامل لطلاب المرحلة الثانوية، إلا أن هناك ضعف في وضوح الآلية التي يتم بها تنفيذ هذه الأدوار، والمساءلة عما ورد في الأدلة من مهام، وذلك استنادًا إلى خبرة احدى الباحثتين كوكيلة شؤون طالبات لمدة عامين. يُضاف إلى ذلك الافتقار لوجود مؤشرات أداء لتتبع أداء الوكيل في مجالات عمله وخصوصًا ما يتعلق بالإرشاد الأكاديمي، والذي له تأثير كبير جدًا في دعم شخصية طالب المرحلة الثانوية، ومساعدته في تحديد مساره الأكاديمي، بما يحقق تطلعاته المستقبلية، ويُسهم في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في إعداد جيل مُستعد للمرحلة القادمة. وهو ما أوضُحته ورقة عمل قُدمت في المُلتقى الوزاري "تحديث معايير وضوابط تطبيق نظام المقررات" بعنوان "أثر تجويد تطبيق الإرشاد الأكاديمي في معالجة حالات التعثر" والتي أشارت إلى التحديات التي تواجه نظام المقررات كعدم إلمام المرشد الأكاديمي بواجباته الأكاديمية، وعدم إلمامه بفنيات الإرشاد والأنظمة المستحدثة، ووجود مشكلات في خطط الطلاب تتسبب في تأخر تخرجهم، وأوصت الورقة بإجراء دراسات متعمقة في الإرشاد الأكاديمي (الوافي، ٢٠٢٠ب).

ومما سبق تبرز أهمية هذه الدراسة لاستكشاف تصورات مشرفي عموم القيادة المدرسية لأدوار وكلاء شؤون الطلاب بالمدارس الثانوية بنظاميها المقررات والمسارات في المملكة العربية السعودية ومتطلبات تفعيل تلك الأدوار.

أهداف الدراسة

- التعرف على أدوار وكلاء شؤون الطلاب في المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مشرفي عموم القيادة المدرسية.
- تحديد متطلبات تفعيل أدوار وكلاء شؤون الطلاب في المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة

تُجيب الدراسة عن السؤالين الآتيين:

- ما أدوار وكلاء شؤون الطلاب بالمدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مشرفي عموم القيادة المدرسية؟
- ماهي متطلبات تفعيل أدوار وكلاء شؤون الطلاب في المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

أهمية الدراسة

تتمثل الأهمية النظرية لهذا الدراسة بأنها تحدد أدوار وكلاء شؤون الطلاب بالمدارس الثانوية في مجال الارشاد الأكاديمي، والنفسي الاجتماعي، والصحي، والنشاط المدرسي، ومتطلبات تفعيلها. كذلك تُسهم في إثراء المكتبة العربية في هذه المجال لقلة الأبحاث فيه (على حد علم الباحثتين). وعملياً تُلفت الدراسة انتباه مُتخذ القرار في وزارة التعليم إلى كيفية تفعيل أدوار وكلاء شؤون الطلاب وتحديد متطلبات تلك الأدوار، وتُساعد قادة المدارس ومشرفي القيادة المدرسية في

متابعة أداء وكلاء شؤون الطلاب وفق مؤشرات واضحة. كما أن نتائج الدراسة مُفيدة لوكلاء شؤون الطلاب أنفسهم إذ قد تُسهم في توضيح طبيعة الأدوار والمهام المُسندة لهم وهذا بدوره يُسهم في بناء شخصية طلاب المرحلة الثانوية وتمكينهم من مهارات المستقبل مما يحقق رؤية ٢٠٣٠ بالتعليم بجيل مُعزز بالقيم والمهارات، وقادر على مواجهة متطلبات الحياة الحديثة.

حدود الدراسة

ركزت هذه الدراسة على الكشف عن أدوار وكلاء شؤون الطلاب في المدارس الثانوية ومتطلبات تفعيلها من وجهة نظر مُشرفي عموم القيادة المدرسية بوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة

يُعرف الدور بأنه "الأعمال التي يمارسها الفرد نتيجة لإشغاله منصبًا معينًا من أجل إحداث تغيير" (أبو عسكر، ٢٠٠٩، ص.١٠). ويُعرف الدور إجرائياً بأنه العمل الذي يقوم به وكيل شؤون الطلاب في المدارس الثانوية تجاه الطلاب، لمساعدتهم أكاديميًا، واجتماعيًا، ونفسيًا، وصحيًا، وتعزيز ميولهم.

يُعرف وكيل شؤون الطلاب بأنه الشخص الذي يعمل في خدمات شؤون الطلاب، ويقوم بعدد من الأدوار، بالإضافة لعمله الإداري كتحفيز المعلمين، والتواصل مع الطلاب وأولياء أمورهم؛ لضمان تعلمهم وتحقيق المستوى المتوقع منهم أكاديميًا وسلوكيًا (دانسبي وآخرون، ٢٠١٦). ويُعرف وكيل شؤون الطلاب إجرائياً: بأنه هو التربوي المُرتبط تنظيمًا بقائد المدرسة، ويتولى التخطيط والتنظيم لرعاية شؤون الطلاب في المدرسة ومعالجة جميع القضايا المتعلقة بهم بما يحقق أهداف العملية التربوية والتعليمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

للتعرف على تصورات مشرفي عموم القيادة المدرسية بوزارة التعليم حول دور وكيل شؤون الطلاب، ومتطلبات تفعيل هذا الدور اتبعت الدراسة المنهج التفسيري (Basic Interpretive)، والذي يعنى باستكشاف وفهم ظاهرة أو عملية من منظور المشاركين في الدراسة، والسعي إلى فهم المعنى القائم على خبرات المشاركين وتجاربهم (Cresswell, 2018) .

المجتمع والعينة (المشاركون)

شارك بالدراسة جميع مُشرفي عموم القيادة المدرسية بوزارة التعليم بنين وبنات، باعتبارهم الجهة المسؤولة عن القيادات المدرسية كاملة بجهاز وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. وتم اختيار المُشاركين قصديًا، وهو أسلوب يختار فيه الباحث بشكل مُقصود أفراد الدراسة بما يحقق أغراضها، ومن أجل تحسين الدراسة، ولمصداقية البيانات والنتائج (Prior et al, 2020). وبلغ عدد مُشّرفي عموم القيادة المدرسية عشرة مشرفين (مركز بحوث سياسات التعليم، بريد إلكتروني، مارس ١٦، ٢٠٢١). والجدول (١) يُقدّم وصفًا لهم:

جدول (١)

وصف مشرفي عموم القيادة المدرسية المُشاركين في الدراسة

م	الجنس	المؤهل العلمي	عـدد سـنـوات الـخـبـرة في مجال العمل		
			التعليم	القيادة المدرسية والإشراف	إشراف العموم
1	أنثى	بكالوريوس	25	19	1
2	ذكر	دكتوراه	28	24	4
3	أنثى	بكالوريوس	26	12	8
4	أنثى	ماجستير	33	28	1
5	ذكر	ماجستير	20	9	3
6	ذكر	دكتوراه	22	12	1
7	أنثى	دكتوراه	24	7	4
8	أنثى	بكالوريوس	32	3	19
9	أنثى	ماجستير	30	16	7
10	ذكر	دكتوراه	18	8	5 أشهر

إجراءات الدراسة

تم التواصل مع المشاركين عن طريق الاتصال والبريد الإلكتروني لأخذ موافقتهم، وقُدم لهم شرح مُوجز عن هدف الدراسة، وأهمية مشاركتهم، والإجراءات المُتبعة لجمع البيانات، وتم التأكيد على سرية المعلومات، وأن كل ما سُيستخدم لأغراض بحثية فقط. وبعد أخذ موافقة المشاركين تم إرسال نموذج لكل منهم يحتوي: الجدول الزمني للمقابلة، وشرح موجز للدراسة، وأهدافها، والمدة المتوقعة لاستكمال المقابلة، والتعهد بضمان سرية المعلومات، كما تم التأكيد على حق المشاركين في الانسحاب من المشاركة في الدراسة في أي وقت بدون تبعات. كذلك تم تزويد المُشاركين بمعلومات للتواصل، بالإضافة إلى ذلك تم إرسال أسئلة المقابلة قبل موعدها بأسبوع للسماح لهم بتنظيم أفكارهم (Cresswell, 2018).

أداة الدراسة

تم استخدام المقابلة الفردية شبة المقننة وذلك لكونها تسمح للباحث بمناقشة كافة المواضيع التي يرغب بها، والتحكم في مُجريات الأسئلة لتتتبع الاستجابات المُثيرة للاهتمام، وتُتيح للمشاركين الفرصة لإعطاء معلومات مُتعمقة وشاملة عن موضوع الدراسة؛ مما يسمح بفهم أعمق لأدوار وكلاء شؤون الطلاب، ومُتطلبات تفعيل أدوارهم. وتمت صياغة الأسئلة بعد مراجعة الأدبيات المُتعلقة بالموضوع، ثم تم عرضها على مُتخصصين في القيادة المدرسية، ومُهتمين بالدراسات النوعية لأخذ رأيهم حول مناسبة الأسئلة لأهداف الدراسة، ومن ثم إجراء التعديلات بناًء على آراء المُحكمين (Cresswell, 2018). وقد احتوى دليل المقابلة على أسئلة رئيسية حول أدوار وكلاء شؤون الطلاب (في مجال الارشاد الأكاديمي، والإرشاد النفسي الاجتماعي، والنشاط الطلابي) ومُتطلبات تفعيل أدوارهم.

جمع البيانات

تم إجراء المقابلة في الموعد المتفق عليه باتصال هاتفي مع المشارك في الدراسة، وتراوح زمن المقابلة ما بين (نصف ساعة – ساعة). وقد تم تسجيل المقابلة بعد أخذ موافقة المشارك، وكذلك تدوين الملاحظات للرجوع إليها عند التحليل. ومن ثم تم تفريغ بيانات المقابلة في هيئة نصوص مكتوبة، وتم ترميز البيانات ترميز مفتوح بعد المقابلة مباشرة، ثم إجراء مراجعة

للتأكد من توافق الرموز اليدوية مع نصوص المقابلة لضمان الثبات، وظهر التشبع في البيانات مع أخر مقابلتين، بعدم ظهور رموز جديدة (Creswell& Poth, 2019).

التحقق من صدق الدراسة

يذكر جوبا ولينكون Guba and Lincoln (١٩٩٤) أن إجراءات التحقق من صدق الدراسة تختلف في البحث النوعي عن البحث الكمي، حيث اقترحا جوبا ولينكون استخدام لفظ الموثوقية بدلًا من الصدق وذكرا أربعة طرق للتحقق من الموثوقية، وهي: المصداقية، الاعتمادية، الانتقالية، التطابقية.

لضمان مصداقية نتائج الدراسة الحالية تم إعطاء المشاركين الحرية في تحديد وسيلة المقابلة (عبر الاتصال بالهاتف)، وكذلك اختيار الوقت المناسب لإجراء المقابلة، وتم توضيح إجراءات ترميز البيانات التي تم الحصول عليها من المشاركين في الدراسة، حيث تضمن تحليل البيانات وصف لكيفية ظهور الترميزات والمواضيع، وتم تقديم اقتباسات مباشرة من إجابات المشاركين عند مناقشة النتائج، مما يجعلها أكثر عمقًا وارتباطاً بالبيانات، بعد ذلك تم مراجعة نتائج الدراسة من خلال المقابلة بين النتائج وترميزاتها؛ للتأكد من نسبة الاتفاق (Cresswell, 2018).

ولتحقيق الاعتمادية تم توثيق إجراءات الدراسة بشكل مفصل، كما تم توضيح دور الباحثتين، وتقديم وصف مُفصّل لعينة الدراسة ولأداتها، كما تم تقديم وصف إجرائي لعمليات جمع البيانات وتحليلها حتى الوصول للنتائج. بعد ذلك تم عرض النتائج الأولية على بعض المشاركين لفحصها والتعليق عليها (Creswell& Poth, 2019).

التطابقية مفهوم يُعبر عن مستوى الثقة بأن نتائج الدراسة تستند إلى روايات وكلمات المُشاركين وليس التحيز المُحتمل من الباحث (Whittemore et al, 2001). ولذلك قامت الباحثتان بحساب نسبة التوافق في ترميز البيانات، وبلغت نسبة التوافق (٨٦٪) وهي نسبة مقبولة للحكم على نتائج الدراسة النوعية بالثبات، حيث حدد كرسويل Cresswell (٢٠١٨) ٨٠٪ حد أدنى لنسبة التوافق. كما تم استخدام ألفاظ المشاركين أثناء عرض النتائج بهدف التأكيد على أنّ نتائج الدراسة كانت تستند إلى البيانات التي تم جمعها، كما أنّ الباحثتان أفصحتا عن دورهما في الدراسة، لأخذه بعين الاعتبار عند تلقّي نتائج هذا الدراسة.

حيث يُشير العبد الكريم (٢٠١٩) أن تضمين دور الباحثين في الدراسة النوعية مُفيد لبيان قدرة الباحث، وتوضيح موقفه، بحيث يُؤخذ في الاعتبار عند تلقّي النتائج. في الدراسة الحالية الباحثتان على علم بموضوع الدراسة لكونهما من منسوبي وزارة التعليم، ومُهتمات بموضوع القيادة والبحث النوعي، إضافة إلى أن إحدى الباحثتين عملت كوكيلة لشؤون الطالبات.

تحليل البيانات

لتحليل بيانات المقابلات تم استخدام التحليل الموضوعي Thematic analysis وهو أحد أساليب التحليل النوعي الذي يُتيح للباحث تحديد الموضوعات وعرضها بطريقة منهجية بالتركيز على المعاني المشتركة والمُستخلصة من البيانات بعد التبحر فيها حتى تصبح شائعة ومألوفة، فيقوم الباحث بتنظيم البيانات وتصنيفها في فئات وموضوعات محددة حسب السمات المشتركة، ثم يُقدم شرح وتفسير وتحليل لها للوصول لإجابات الأسئلة (Braun et al., 2019).

وقد تم تفريغ كل مقابلة، وترميزها بتظليل الرموز بألوان مختلفة بعد إجراء المقابلات مباشرة، مع الاستمرار في إجراء المقابلات حتى الوصول إلى التشبّع النظري، والذي لا يعني فقط عدم وجود معلومات جديدة في البيانات، بل التأكّد أيضًا من أن المفاهيم تم

تحديدها بشكل واضح ودقيق (Creswell& Poth, 2019).

وفي هذه الدراسة تم تحليل البيانات وترميزها وفق استراتيجية تتضمن ثلاث مراحل للترميز كما ذكرها وفصلها كريسويل، وبوث (٢٠١٩) وهي: الترميز المفتوح، والمحوري، والانتقائي، وفيما يلي تفصيل لهذه المراحل:

يُعتبر الترميز الخطوة الأولى من التحليل وتتعلق بالاكتشاف الأولي للفئات وخصائصها. وقد تم ترميز كل سطر من نصوص المقابلات، مما قد يُسهم في تخفيف فرض الرؤى والدوافع الشخصية للباحث على البيانات، بحيث يكون الرمز مأخوذ من محتوى السطر في نص المقابلة والجدول (٢) يعطي مثالًا لذلك.

جدول (٢)

مثال على الترميز المفتوح للمقابلات

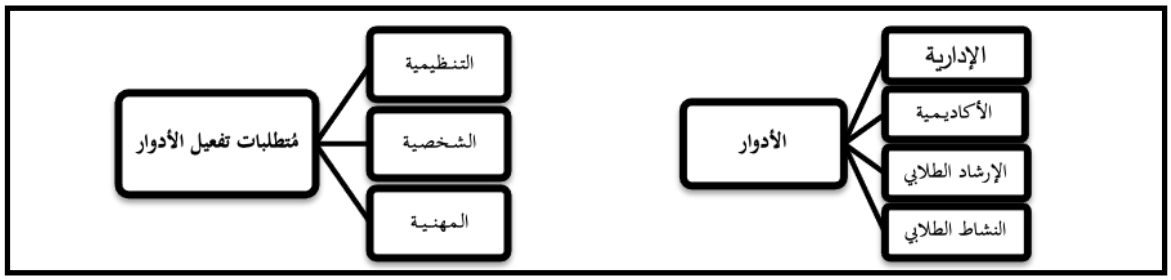
اقتباس من مقابلة مُشرف عموم (٢)	الترميز المفتوح سطر بسطر
أن تتوفر "...كفايات لمن يريد التقديم للعمل في القيادات المدرسية.....، وبعد ذلك يبدأ في الملازمة المهنية...، ثم الاختبارات، والمقابلات؛ للتحقق من توفر الضوابط والمعايير الخاصة بوكيل شؤون الطلاب"	كفايات مُلازمة مهنية الاختبارات والمقابلات الضوابط والمعايير

يُلاحظ من المثال السابق للترميز المفتوح أنه يُستمد من البيانات مباشرة، بأخذ مقطع من النص، ويُجعَل رمزًا أو عنوانًا للسطر بأكمله، وقد أنتج الترميز بهذه الطريقة عدد كبير من الرموز الأولية، والتي تمت الاستفادة منها في تكوين مفاهيم أعلى في الترميز المحوري ومفاهيم أكثر تجريدًا في الترميز الانتقائي.

نتج عن الترميز المفتوح (٣٦٢) رمز أولي، وبعد ذلك تبدأ مرحلة الترميز المحوري، لاختزال الرموز وتمييز الفئات بإقامة الروابط والصلات بين الفئات التي ظهرت من الترميز المفتوح. وخلال الترميز المحوري تم التركيز على الرموز التي لها قيمة تحليلية أكبر، والتي تكررت أكثر في المقابلات وكانت ذات ارتباط وثيق بأسئلة الدراسة. وخلال هذه المرحلة تمت مراجعة الفئات والرموز بشكل مستمر، وقراءة البيانات بشكل متكرر لتحقيق الألفة معها، واستخلاص الفئات التي تُمثل البيانات على نحو دقيق.

وكذلك تم في هذه المرحلة تصنيف الرموز، وحذف بعضها ودمج البعض الآخر حسب درجة تشابهها. فعلى سبيل المثال: ظهرت الرموز الأولية الآتية "لديه قبول لدى الطلبة" و "ذو شخصية محبوبة"، و"اجتماعي"، و "لديه مهارات للتعامل مع الطلبة وأولياء الأمور"، وتم دمجها في فئة واحدة أعلى هي: " ذو شخصية اجتماعية ويمتلك مهارات التعامل مع كافة أطراف العملية التعليمية". وفي نهاية هذه المرحلة تم تحديد اثنان وعشرون عنصر تخص أدوار وكلاء شؤون الطلاب، وخمسة عشر عنصر حول مُتطلبات تفعيل أدوارهم.

في الترميز المحوري أصبحت الأفكار أكثر وضوح وثبات، وبدأت تظهر إجابات لأسئلة الدراسة، وتبدأ مرحلة الترميز الانتقائي، بتوحيد العناصر تحت فئات أساسية. وفي هذه المرحلة استعانت الباحثتان بباحثة أخرى لمراجعة المقابلات والرموز المُستخلصة منها للتأكد من وضوح الفئات وسلامة تفسير أقوال المشاركين. فعلى سبيل المثال: أشار بعض المشاركين إلى أهمية وجود برامج تدريبية متنوعة أثناء الخدمة، والبعض الآخر أكد على أهمية وجود برامج توأمة، فتم ضمها تحت فئة "المُتطلبات المهنية". ويُوضح الشكل (١) الترميز الانتقائي للفئات المحورية:



شكل (١): مثال على الترميز الانتقائي للمقابلات

النتائج والمناقشة

للإجابة عن السؤال الأول: ما تصورات مشرفي عموم القيادة المدرسية حول أدوار وكلاء شؤون الطلاب بالمدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية؟ تم حساب تكرارات فئات أدوار وكيل شؤون الطلاب التي ظهرت خلال المقابلات الفردية بغرض معرفة أكثر الفئات أهمية من وجهة نظر المشاركين، كما يُظهر الجدول (٣)

جدول (٣)

تكرارات فئات أدوار وكيل شؤون الطلاب التي ظهرت خلال المقابلات الفردية

الفئات	م	العناصر الفرعية	التكرار	المجموع	النسبة المئوية
الأدوار الإدارية	١	تحليل بيانات الطلبة	٨	٤٠	٣٧
	٢	المشاركة في المراجعة الذاتية وبناء خطة المدرسة	٦		
	٣	إعداد خطته بناء على خطة المدرسة السنوية	٧		
	٤	متابعة العاملين المُسندين له وفق الدليل التنظيمي	٧		
	٥	المُواءمة بين برامج الارشاد والنشاط الطلابي	٤		
	٦	التواصل مع كافة أطراف العملية التعليمة والمجتمع	٤		
	٧	قيادة لجنة القبول والتسجيل	٣		
	٨	عضو رئيس في لجنة التميز والجودة بالمدرسة	١		
الأدوار الأكاديمية	٩	وضع خطط علاجية لرفع نواتج تعلم الطلبة	٨	٢٥	٢٣
	١٠	متابعة الخطة الدراسية للطالب	٦		
	١١	الاشراف على عمل الارشاد الأكاديمي وحل المشكلات الدراسية التي تواجه الطلبة	٦		
	١٢	تأهيل الطلبة للاختبارات المركزية والوطنية	٣		
	١٣	تأهيل المرشدين الأكاديميين للقيام بأدوارهم بشكل فعال	١		
	١٤	تكريم المتفوقين	١		
أدوار الإرشاد الطلابي	١٥	الاشراف على انضباط الطلبة	٧	٢٥	٢٣
	١٦	تهيئة الطلبة لنظام المقررات والمسارات	٦		
	١٧	متابعة سلوك الطلبة وتقويمه	٥		
	١٨	حل المشكلات السلوكية والاجتماعية والاقتصادية التي تواجه الطلبة	٤		
	١٩	الاشراف على تغذية الطلبة وبرامج الصحة المدرسية	٢		
	٢٠	تقديم الدعم النفسي للطلبة	١		
أدوار النشاط الطلابي	٢١	تنمية شخصية الطالب المتكاملة	١٠	١٨	١٧
	٢٢	التخطيط لبرامج تستكشف مواهب الطلبة وتتوافق مع ميولهم	٥		
	٢٣	المشاركة في بناء الأنشطة الطلابية وتقييمها	٣		
مجموع تكرارات عبارات أدوار وكيل شؤون الطلاب في استجابات المُشاركون				**١٠٨**	**١٠٠**

يُبين جدول (٣) أن تحليل البيانات أظهر أربع فئات رئيسية تُمثل مجالات أدوار وكلاء شؤون الطلاب وهي المجال الإداري، الأكاديمي، الإرشاد الطلابي، والنشاط الطلابي. حيث ركز كثير من المُشاركين على أهمية الدور الإداري لوكيل شؤون الطلاب، فبلغت نسبة تكرار عبارات هذا المجال ٣٧ بالمئة من مجموع تكرار عبارات أدوار وكيل شؤون الطلاب، ومن ثم دور الوكيل الأكاديمي ودوره في الإرشاد الطلابي بنسبة ٢٣ بالمئة لكل منهما، وهنا يظهر تساوي كلا الدورين في الأهمية. أشار المشاركون إلى مهام الوكيل المُتعلقة بالنشاط الطلابي والتي أخذت نسبة ١٧ بالمئة من مُجمل نسبة تكرارات العبارات التي تُشير لأدوار وكيل شؤون الطلاب.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زيومك وآخرون Ziomek et al. (٢٠١٦)، وكومبس وآخرون Combs et al. (٢٠١٦) في تعدد المهام التي يقوم بها وكيل شؤون الطلاب، فهو معني بالإرشاد الأكاديمي، والإرشاد الاجتماعي والنفسي والصحي، إضافة إلى النشاط الطلابي. كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من أوزجينيل Ozgenel (٢٠٢٠)، ومورغان Morgan (٢٠١٨) في أن وكيل شؤون الطلاب يلعب دور حيوي في نجاح المدرسة، وتحسين أدائها، وفي تميز الطلبة، وفي بناء علاقات مميزة مع الأسرة والمجتمع، والمحافظة عليها عندما يقوم بممارسة أدواره بكفاءة.

وعند تسليط الضوء على الأدوار الإدارية لوكيل شؤون الطلاب، كان أكثر المهام أهمية في هذا المجال هي "تحليل بيانات الطلبة"، حيث شدد المشاركين على الدور الهام لوكيل شؤون الطلاب في تحليل البيانات كبيانات التحصيل الدراسي، والانضباط المدرسي، والسلوك والنشاط والصحة، حيث أكد (م٥) على ذلك بقوله "يجب أن يكون مُطلع على درجات الطلبة، ويحللها بحساب المتوسطات والمنوال، ويضع خطط علاجية لرفع مستوى التحصيل". وأيضًا أشارت (م١) إلى دور وكيل شؤون الطلاب في هذا المجال قائلة: "تحليل بيانات انضباط الطالبات لمتابعة سير العمل كما خُطط له". كما ذكر (م١٠) بأن على وكيل شؤون الطلاب أن "يُتابع نتائج الطلبة وسلوكهم، ويتابع البرامج الإرشادية، ويُعد تقرير حولها". وقد فسر (م٩) ضرورة قيام وكيل شؤون الطلاب بهذا الدور قائلًا "تحليل هذه البيانات ضرورة ليستطيع الوكيل تقديم المساعدة للطلبة". واتفقت هذه النتيجة مع دراسة شوور ووالشو Shore& Walshaw (٢٠١٦) بأن وكيل شؤون الطلاب يلعب دور داعم في مختلف المسؤوليات الإدارية في المدرسة.

وأظهر التحليل النوعي تركيز المُشاركين على ستة مهام لوكيل شؤون الطلاب ضمن مجال الأدوار الأكاديمية، كان من أبرزها "وضع خطط علاجية لرفع نواتج تعلم الطلبة". فدور وكيل شؤون الطلاب "لا يقتصر على دراسة نتائج الطلبة، بل معرفة جوانب القصور في التحصيل، ووضع برامج علاجية لهم" (م٦)، تستهدف "تحسين مهارات المُخفقين فيها" (م3)، "ومتابعة تطبيق تلك البرامج" (م٧)، "بالتعاون مع المرشد والمعلمين" (م٥).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الوافي (٢٠٢٠) بأن من أدوار وكيل شؤون الطلاب مساعدة الطلبة على التفوق والتغلب على الصعوبات التي تؤثر على أدائهم، ومع دراسة دايجل وآخرون .Daigle et al (٢٠١٦) في أن التخطيط الجيد للبرامج الوقائية للطلبة سواء الفردية أو الجماعية، والتدخل المبكر يؤثر على أداء الطلبة إيجابيًا.

كما أكد المشاركون على دور وكيل شؤون الطلاب في مُتابعة الخطة الدراسية للطلبة، والإشراف على عمل الإرشاد الأكاديمي وحل المشكلات الدراسية التي تواجه الطلبة. وفي هذا الصدد أشار (م٥) إلى أنه "لابد أن

يقوم وكيل شؤون الطلاب ببناء الجداول الدراسية، والإشراف على عمليات التسجيل، والحذف ومتابعة خطط الطلبة الدراسية" (م٦)، "ومساعدة الطالب فيما يخص الاحتفاظ بالمواد أو ترحيلها لتأثيرها على موعد تخرجه" (م٤). وبالتالي فإن قيام وكيل شؤون الطلاب بهذا الدور أو اهماله سيُسهم في "تسريع تخرج الطالب خلال سنتين ونصف، أو قد يتسبب في تأخر تخرجه" (م٣).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات شور ووالشو Shore& Walshaw (2016)، وكومالو وآخرون .Khumalo et al (٢٠١٨) بأنه على وكيل شؤون الطلاب مساعدة الطلبة على تحديد مساراتهم الأكاديمية، والتأكد من تقدم تعلمهم في مختلف المقررات والمسارات، ومساعدتهم على تجاوز العقبات التي تواجههم، مما يُسهم في اندماجهم في البيئة التعليمية، وتحقيق التكييف الأكاديمي. وكذلك تتفق هذه النتيجة مع دراسة بورزق (٢٠١٨) في أن المرشد الأكاديمي يلعب دور هام في إثارة دافعية الطلبة نحو الدراسة، وتوجيههم للاختيارات الأكاديمية التي تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم، ويُساعدهم في التخطيط للبرنامج الدراسي مراعيًا الفروق الفردية.

أما فيما يخص أدوار وكيل شؤون الطلاب الخاصة بالإرشاد الطلابي فقد تركزت تصورات مشرفي عموم القيادة المدرسية في ستة أدوار. وكان أهم أدوار وكيل شؤون الطلاب في مجال الإرشاد الطلابي من وجهة نظر المُشاركين: "الإشراف على انضباط الطلبة" حيث ذكر (م٧) "أن متابعة الانضباط تتم من خلال عدة مراحل؛ بدايّة تكون مسؤولية المساعد الإداري، ثم تُحول إلى وكيل شؤون الطلاب، والحالات التي تحتاج إلى خطط علاجية تُحول للمرشد الطلابي". وفصل (م١) دور وكيل شؤون الطلاب في الإشراف على انضباط الطلبة بقوله: "بتقديم برامج تُوضح لائحة الانضباط، ومتابعة البيانات الإحصائية لانضباط الطلبة، وعقد جلسات فردية معهم لفهم أسباب الغياب والتأخر، ووضع حلول مرحلية للتدرج في التعامل مع الموقف ومعالجته". بينما عارض (م١) زيادة أعباء وكيل شؤون الطلاب، حيث "تسند له مهام كان يكفي أن يقوم بها الموجه الطلابي لوحده".

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كوهين وتشين Cohen& Chen (٢٠١٩) بأن وكيل شؤون الطلاب مسؤول عن تحقيق الضبط المدرسي، وتعريف الطلبة بالأنظمة والتعليمات، ومتابعة حالات غيابهم، ووضع حلول للمشاكل التي تواجههم، وأيضا مع دراسة الزيدي (٢٠١٩) بأن وكيل شؤون الطلاب مسؤول عن تكيف الطلبة مع البيئة المدرسية، ومتابعته أداء المرشدين، ومتابعة تنفيذ خططهم الإرشادية.

ومن مهام الإرشاد الطلابي التي ذكرها المُشاركين "تهيئة الطلبة لنظام المقررات والمسارات"، فلابد أن يقوم وكيل شؤون الطلاب "بتهيئتهم خلال الأسبوع الأول بنشر ثقافة نظام المقررات والمسارات" (م٥)، من خلال "إقامة برامج تأهيلية واجتماعات، والتواصل المستمر مع الموجه الطلابي" (م٩).

كما أظهر التحليل النوعي أن لوكيل شؤون الطلاب دور هام في مجال النشاط الطلابي وتمثل هذا الدور في تنمية شخصية الطالب المتكاملة. فالنشاط الطلابي المُعد بشكل جيد يُسهم في بناء "شخصيات قوية مُتطلعة، ومتفائلة، لديها رؤية واضحة للمستقبل وأهدافًا تسعى لتحقيقها" (م٨)، ووكيل شؤون الطلاب "مسؤول بالمشاركة مع رائد النشاط الطلابي عن بناء أنشطة متنوعة تنمي شخصية الطلبة واتجاهاتهم الفكرية، وقدراتهم ومهاراتهم" (م٧). وأعطى (م٥) مثال على دور وكيل شؤون الطلاب في تنمية شخصية الطالب المتكاملة بمثال لطالب "قد يكون متميز في التحصيل الأكاديمي لكنه خجول، فبالتالي يمكن تعزيز

شخصيته بإشراكه في برامج الخدمة المجتمعية والأعمال التطوعية".

وبالتالي تؤكد هذه الدراسة على مسؤولية وكيل شؤون الطلاب عن النشاط الطلابي والتخطيط له بما يضمن تنمية شخصية الطالب المتكاملة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فيرهوفن وآخران (٢٠١٩) حول أهمية النشاط الطلابي في تطوير هوية الطلبة، واكتشاف مواهبهم، وتنمية الخصائص القيادية ومهارات التواصل لديهم، وحل العديد من المشكلات السلوكية لديهم.

وللإجابة على سؤال الدراسة الثاني والذي نص على: ماهي متطلبات تفعيل أدوار وكلاء شؤون الطلاب في المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية؟، تم حساب تكرارات فئات مُتطلبات تفعيل أدوار وكيل شؤون الطلاب التي ظهرت خلال المقابلات الفردية بغرض معرفة أكثر المُتطلبات أهمية من وجهة نظر المشاركين.

وكشف التحليل النوعي كما يُظهر الجدول (٤) عن وجود العديد من المُتطلبات لتفعيل دور وكيل شؤون الطلاب، تم تصنيفها إلى ثلاث فئات رئيسية هي المُتطلبات التنظيمية، والشخصية، والمهنية. وقد اتفق المشاركين على أهمية وجود تنظيمات مُعينة لتفعيل دور وكيل شؤون الطلاب بنسبة 45 بالمئة من مجموع تكرار عبارات مُتطلبات تفعيل أدوار وكيل شؤون الطلاب، ثم المُتطلبات الشخصية بنسبة ٢٩ بالمئة، ثم المُتطلبات المهنية بنسبة ٢٦ بالمئة.

جدول رقم (٤)

تكرارات فئات متطلبات تفعيل أدوار وكيل شؤون الطلاب التي ظهرت خلال المقابلات الفردية

الفئات	م	العناصر الفرعية	التكرار	المجموع	النسبة المئوية
المُتطلبات التنظيمية	١	وضع آلية موحدة لتقييم أداء وكيل شؤون الطلاب	٨	٣٣	٤٥
	٢	استقلال آليات الترشح لدور وكيل شؤون الطلاب	٦		
	٣	منحه صلاحية مساءلة مرؤوسيه	٥		
	٤	توضيح أدوار الوكيل والأدوار المرتبطة به	٤		
	٥	إشراك مشرف القيادة المدرسية في متابعة أدائه	٤		
	٦	كفاية الكادر البشري المرتبط بوكيل شؤون الطلاب	٣		
	٧	منح حوافز لاستقطاب كوادر بشرية مميزة	٢		
المُتطلبات الشخصية	٨	توفر الكفايات العامة والخاصة للقيام بدور وكيل شؤون الطلاب	٧	٢١	٢٩
	٩	ذو شخصية اجتماعية ويمتلك مهارات التعامل مع كافة أطراف العملية التعليمية	٧		
	١٠	إدراكه لنظام المقررات والمسارات ومتطلباته وتنظيماته	٣		
	١١	يراعي خصائص النمو، ويتفهم احتياجات طلبة المرحلة الثانوية	٣		
	١٢	يراعي التنوع الاجتماعي والثقافي	٢		
المُتطلبات المهنية	١٣	بناء برنامج لإعداد وكلاء شؤون الطلاب	٨	١٩	٢٦
	١٤	تحليل الاحتياج التدريبي لوكلاء شؤون الطلاب بشكل مستمر	٨		
	١٥	الحاقه ببرنامج توأمة قبل مباشرة مهام عمله	٢		
	١٦	بناء مجتمع ممارسة الكتروني لتمكين وكلاء شؤون الطلاب من الاستفادة من خبرات وتجارب زملائه الممارسين وحفظ الموارد الإثرائية	٣		
مجموع تكرارات عبارات متطلبات تفعيل أدوار وكيل شؤون الطلاب في استجابات المُشاركون				**٧٣**	**١٠٠**

وكان من أبرز المُتطلبات التنظيمية لتفعيل أدوار وكيل شؤون الطلاب حسب آراء المشاركين "وضع آلية مؤُحدة لتقييم أداء وكيل شؤون الطلاب"، فبطاقة تقييم الأداء الوظيفي عامة لجميع وكلاء المدرسة، ويصعب من خلالها مُتابعة وتقييم أداء وكيل شؤون الطلاب حسب المهام المُوكلة له. وبالتالي على قائد المدرسة "تكييف استمارة التقييم لمتابعة مهام عمل وكيل شؤون الطلاب" (م٩)، وفي ذات السياق اقترح (م٧) "أن يكون لوكلاء شؤون الطلاب استمارة تقييم خاصة، بحكم اختلاف أعمالهم"، "لإيجاد أداء مُوحد وعدم الاقتصار على اجتهادات إدارات ومكاتب التعليم والتي قد تقصر عن بعض جوانب الأداء" (م٤).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (Morgan, 2018; Shore& Walshaw, 2016; Yildirim, 2018) التي أكدت على أهمية وجود نماذج لتقييم أداء الوكلاء تتسم بالموضوعية، وضرورة تطوير لوائح المهام المُسندة لوكلاء شؤون الطلاب، ونماذج تقييمهم لتمكينهم من القيام بأدوارهم وتحمل مسؤولية الأداء فيها.

ومن المُتطلبات التنظيمية الأخرى لتفعيل أدوار وكلاء شؤون الطلاب التي أشار إليها المُشاركين "استقلال آليات الترشيح لدور وكيل شؤون الطلاب"، بحيث يكون الترشيح لوظيفة وكيل شؤون الطلاب مُستقل عن الترشيح لوظيفة الوكلاء بشكل عام، فمن السائد أن يتم ترشيح المُتقدم لوظيفة وكيل مدرسة بشكل عام، وقد يُوجه عند تحقق ضوابط الترشيح (الخبرة، الأداء الوظيفي، ...) للعمل كوكيل شؤون مدرسية، أو تعليمية، أو طلابية. وشدد اثنان من المشاركين على ضرورة استقلال آليات ترشيح وكيل شؤون الطلاب، حيث أشار (م١) بأنه "لابد أن يتم تطوير معايير اختيار وكيل شؤون الطلاب لتراعي مهامه المُستقبلية"، بحيث "يكون مُلم باللوائح والأنظمة الخاصة بمهام وكيل شؤون الطلاب، مثل الأنظمة المدرسية، والإرشاد الأكاديمي، والنفسي، والنشاط الطلابي" (م١٠). بينما خالف ذلك (م٧) وأكد على "تدوير العمل بين الوكلاء كل سنتين، ليكون الوكيل مُلم بجميع أعمال المدرسة لإمكانية ترشحه مُستقبلًا لقيادة المدرسة".

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة شور ووالشو Shore& Walshaw (٢٠١٦)، وكومبس وآخرون ; Combs et al. (2016) في أهمية تحديد معايير واضحة ودقيقة يتم في ضوئها اختيار وكلاء شؤون الطلاب كالخبرة، إضافة إلى أهمية توضيح طبيعة أدوارهم الإدارية والتنظيمية ومتطلباتها. وأيضًا اتفقت مع دراسة يلدريم Yildirim (٢٠١٨) الذي بين أهمية إجراء اختبارات تحريرية، ومقابلات للوكلاء المُرشحين، للتأكد من مناسبتهم للدور.

كما اتفق غالبية المشاركين على وجود العديد من المُتطلبات الشخصية لتفعيل أدوار وكلاء شؤون الطلاب، ومن أهم تلك المُتطلبات التي ظهرت في التحليل النوعي للمقابلات "توفر الكفايات العامة والخاصة بدور وكيل شؤون الطلاب". ويُقصد بالكفايات العامة ما يخص العمل القيادي بالمدرسة، والكفايات الخاصة بعمل وكيل شؤون الطلاب. ووضح (م٤) بعض الكفايات اللازم توفرها في وكيل شؤون الطلاب " كفايات إنسانية، وكفايات فكرية وإدارية، وقدرة على التخطيط والتنظيم، وإلمام بمُتطلبات المرحلة الثانوية، ولديه نظرة شاملة، وذو شخصية مُتزنة، وأن تتوفر لديه صفة حسن الإصغاء، والحلم، والأناة، ويمتلك مهارة إدارة المواقف، ومهارة الإقناع"، وأضاف (م٣) "أن تكون لديه رؤية خاصة بعمله كوكيل شؤون الطلاب، وسلامة الفكر، ولديه علاقات جيدة مع الجميع".

لذا يمكن القول بأنه لابد من تُوفر عدد من السمات الشخصية في وكيل شؤون الطلاب ليستطيع ممارسة مهامه المتنوعة بفعالية وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجميلي (٢٠١٨) التي أكدت على ضرورة أن يتمتع وكيل شؤون الطلاب بعدد من الخصائص النفس انفعالية؛ ومنها الثبات والاتزان الانفعالي، والقدرة على مواجهة المواقف الطارئة.

وأيضًا من المُتطلبات الشخصية التي برزت عند تحليل بيانات الدراسة أن يكون وكيل شؤون الطلاب "ذو شخصية اجتماعية، ويمتلك مهارات التعامل مع كافة أطراف العملية التعليمية". ويُعزى ذلك لكون مهام وكيل شؤون الطلاب تتمحور حول الطلبة، ولابد أن يكون لديه قبول لديهم، وذلك كما وصفه (م٢) بأنه "شخصية محبوبة لدى الطلبة، يستطيع معالجة المواقف التي يمر بها الطالب بطريقة إيجابية"، أو كما عبر (م١٠) "أن يكون مُقرب للطلبة". وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجميلي (٢٠١٨) بضرورة أن يتمتع وكيل شؤون الطلاب بعدد من الصفات الاجتماعية ومنها القدرة على قيادة وتوجيه الآخرين والتعاون معهم، والقدرة على تكوين صداقات وعلاقات اجتماعية.

وأخيرًا أضاف المُشاركين عدد من المُتطلبات المهنية اللازمة لتفعيل دور وكيل شؤون الطلاب، من أبرزها "بناء برنامج لإعداد وكلاء شؤون الطلاب"، بحيث يُشترط اجتيازه لمن يرغب الترشح للعمل وكيل لشؤون الطلاب. ووضح بعض المشاركين الجوانب التي يمكن أن تشملها برامج إعداد وكلاء شؤون الطلاب، حيث ذكر (م١) "أن من الجوانب التي يلزم إعداد وكيل شؤون الطلاب حولها آلية بناء خطة الطلبة، والتعامل مع المشاكل المُتوقعة فيها، والتي يُمكن أن تؤخر تخرج الطالب"، وأضاف (م١٠) "أساليب التعامل مع الطلبة، واختيار الأنشطة وفق احتياجاتهم، والتخطيط لها، وتوجيه الطلبة، وتهيئتهم للاختبارات". وأيضًا أضاف (م٧) أنه لابد من إعداد وكلاء شؤون الطلاب "ببرامج تُكسبهم مهارات التعامل مع الطلبة، واحتواء مشكلاتهم"، و"ومهارات الاتصال، وتكوين اللجان، ومتابعتها، وإدارة الصراع" (م٥).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات حول أهمية إعداد وكلاء شؤون الطلاب وضرورة إكسابهم العديد من المهارات ليتمكنوا من أداء أعمالهم؛ كالمهارات الشخصية والاجتماعية، ومنها إدارة الصراع، والذكاء العاطفي والاجتماعي، والمهارات المهنية والإدارية والتنظيمية كحل المشكلات واتخاذ القرارات، (Barnett et al., 2017; Cohen& Chen, 2019; Combs et al., 2016; Khumalo et al., 2018).

كما أكد المشاركين على ضرورة "تحليل الاحتياج التدريبي لوكلاء شؤون الطلاب بشكل مُستمر". فلابد من وجود برامج متنوعة لتدريب وكلاء شؤون الطلاب أثناء الخدمة، وتأهيلهم بشكل مستمر؛ لتحديث مهاراتهم وقدراتهم ومعارفهم وفق احتياجاتهم المهنية ومُستجدات العمل. فقد أكد (م٧) على ضرورة "أن يتم متابعة أداء وكلاء شؤون الطلاب خاصة الجدد وهم الأولى بالرعاية والدعم، وعند ملاحظة قصور في أدائهم يتم تصميم برامج خاصة وعلاجية كتبادل الزيارات، ودعم الأقران، ومن ثم متابعة التحسن"، كما أكد على أهمية قياس أثر تلك البرامج. وبالمثل أشار (م٥) أنه لابد ألا "يقتصر دور قائد المدرسة ومُشرف القيادة على رصد نقاط القوة والضعف، وإنما عليه قياس وتحليل الاحتياج التدريبي للوكلاء من البرامج التطويرية بشكل مستمر". أيضًا اقترح عدد من المُشاركين طرق لتنفيذ برامج التأهيل أثناء الخدمة.

ومن المُتطلبات المهنية التي أكد عليها بعض المُشاركين إلحاق وكيل شؤون الطلاب "ببرامج توأمة

قبل مباشرة مهام عمله"، وذلك يُؤكد على أهمية تبادل المعرفة بين الوكلاء ذوي الخبرة والوكلاء الجُدد، وخصوصًا مع حداثة تجربة دور وكيل شؤون الطلاب ومدارس المقررات والمسارات في المملكة العربية السعودية. فقد أشار (م٢) إلى ضرورة أن يلتحق المُرشح لعمل وكيل شؤون طلاب "ببرنامج مُلازمة مهنية" وأيضًا ما ذكره (م٤، وم٩) بأن هناك "جهود فردية لبعض مُشرفين القيادة المدرسية بإعداد برامج تبادل زيارات، ومزاملة مهنية بين الوكلاء".

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بارنيت وآخران Barnett et al. (٢٠١٧)، وكومالو وآخرون Khumalo et al. (٢٠١٨)، ويلدريم Yildirim (٢٠١٨) في أن للتدريب أثر مهم في تطوير معارف ومهارات الوكلاء، وفي دعم نموهم المهني وتقدمهم الوظيفي. وأيضًا تتفق نتائج الدراسة مع ما اقترحته دراسة سيربي وآخران Searby et al. (٢٠١٧) ومورغان Morgan (٢٠١٨) بضرورة إعداد الوكيل وتدريبه، وتأهيله لمهامه القيادية بعدة أساليب، كالتدريب الفردي بين الوكيل وقائد المدرسة "الكوتشنج"، والتعلم من الأقران.

يتبين مما سبق تعدد الأدوار والمهام التي يقوم بها وكيل شؤون الطلاب والتي يمكن وصفها في أربع أدوار رئيسية وهي الأدوار الإدارية، والادوار المتعلقة بالإرشاد الأكاديمي وتلك المتعلقة بالإرشاد الطلابي وأخيرا دور الوكيل فيما يتعلق بالأنشطة الطلابية. كما كشفت الدراسة عن العديد من المتطلبات اللازم توفرها لتفعيل دور وكيل شؤون الطلاب وتم تصنيفها تحت ثلاث فئات رئيسية وهي المتطلبات التنظيمية والشخصية والمهنية.

التوصيات والمُقترحات

في ضوء النتائج السابقة تُوصي الدراسة بضرورة توضيح أدوار وكيل شؤون الطلاب، والأدوار المرتبطة به لتفادي تداخل المهام، وبعدم ربط تُوفير وكيل شؤون الطلاب بالمدارس الثانوية بنصاب المدرسة من الوكلاء، وأن يكون الترشيح لمهمة وكيل شؤون الطلاب بناءً على رغبة الشخص في هذا المجال بالتحديد، وليس رغبته في شغل وظيفة وكيل مدرسة بشكل عام. بالإضافة إلى ذلك توصي الدراسة بضرورة اشتراط اجتياز برنامج خاص لإعداد وكلاء شؤون الطلاب قبل الترشيح، ووضع آليه تقييم موحدة لتقييم أداء وكيل شؤون الطلاب خصوصًا بعد توضيح طبيعة المهام والمسؤوليات المُنوطة بالوكيل، وكذلك دعم المُجتمعات المهنية بين وكلاء شؤون الطلاب لتبادل الخبرات، وأهمية نشر وتطبيق التجارب الناجحة في البرامج التدريبية، والتوأمة المهنية لتأهيل وكلاء شؤون الطلاب. أيضًا توصي الدراسة بضرورة تأهيل الكادر الإداري المُرتبط بوكيل شؤون الطلاب لتقليل عبء الأعمال الإدارية الملقاة على كاهل الوكيل ليتمكن من التفرغ للأمور الأكثر أهمية كشؤون الطلاب المختلفة.

وتقترح الدراسة إجراء العديد من الدراسات المُستقبلية، ومنها إعداد دراسات مُشابهة حول أدوار وكيل الشؤون التعليمية، والشؤون المدرسية. وإجراء دراسة للتعرف على تصورات قادة المدارس الثانوية حول متطلبات تفعيل أدوار وكلاء شؤون الطلاب، وإجراء دراسات للتعرف على تصورات وكلاء شؤون الطلاب أنفسهم عن طبيعة أدوارهم ومهامهم. كذلك الاستفادة من الفئات التي ظهرت في هذه الدراسة (الأدوار الإدارية، الأكاديمية، الإرشاد الطلابي، النشاط الطلابي) لإجراء دراسة كمية للتعرف على واقع ممارسة وكلاء شؤون الطلاب في المدارس الثانوية لهذه الأدوار.

المراجع العربية:

البرنامج الوطني لتطوير المدارس. (٢٠١٥). *الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام*. *وزارة التعليم*.

أبو عسكر، محمد. (٢٠٠٩). دور الإدارة المدرسية في مدارس البنات الثانوية في مواجهة ظاهرة التسرب الدراسي بمحافظات غزة وسبل تفعيله. [رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية]. الجامعة الإسلامية بغزة. http://hdl.handle.net/20.500.12358/16791

بورزق، نوار. (٢٠١٨). دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في تحسين التحصيل الدراسي. *مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، ٢(٧)*، ١٢٣-١٣٥. https://cutt.us/rhyG

الجميلي، حارث. (2018). *دور الإرشاد التربوي في تنمية الشخصية القيادية لدى طلبة المرحلة المتوسطة في محافظة الأنبار* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت]. دار المنظومة.

الزيدي، أشواق. (٢٠١٩). الإرشاد التربوي وأثره في التحصيل الدراسي. *مجلة الدراسات المستدامة، ١(٣)*، ١٧-٤٤. https://cutt.us/cbbvf

عبابنة، صالح، الزبون، محمد، والسرحان، حسن. (٢٠١٤). *إدارة الشؤون الطلابية في مدارس التعليم العام*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العبدالكريم، راشد. (٢٠١٩). *البحث النوعي في التربية* (ط.٢). مكتبة الرشد.

عرابه، محمد، والفقي، شمس الدين. (٢٠١٣). *أسس ومبادئ الإدارة المدرسية الفعالة؛ كيف تكون مدير مدرسة ناجحاً*. دار كنوز المعرفة.

العنزي، عبدالله. (٢٠١٩). مدى إسهام الأنشطة الطلابية في تنمية بعض الجوانب البدنية لدى تلاميذ مدرسة الحديبية المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣(٨)*، ٨٦-١٠٠. https://cutt.us/RPDlY

كريسويل، جون وبوث، شيريل. (2019). *تصميم البحث النوعي دراسة معمقة في خمسة أساليب* (أحمد الثوابيه، مُترجم). دار الفكر للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نُشر في ٢٠١٨).

كريسويل، جون. (2018). *تصميم البحوث الكمية النوعية المزجية* (عبدالمحسن القحطاني، مُترجم). دار المسيلة. (العمل الأصلي نُشر في ٢٠١٤).

مخامرة، كمال. (٢٠١٨). دور الإدارات المدرسية في تعزيز الأمن الفكري للمتعلمين. *مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي، ٥(٢)*، ٣١٦-٣٣٨. https://cutt.us/CrwMN

الوافي، أفراح. (٢٠٢٠ أ، فبراير ٢-٤). المقترحات التطويرية للتعليم الثانوي. *الملتقى الوزاري تحديث معايير وضوابط تطبيق نظام المقررات*، مكة المكرمة.

الوافي، أفراح. (٢٠٢٠ ب، فبراير٢-٤). أثر تجويد تطبيق الإرشاد الأكاديمي في معالجة حالات التعثر والحد منه. *الملتقى الوزاري لتطبيق نظام المقررات*، مكة المكرمة.

وزارة التعليم. (٢٠١٩). *التعليم ورؤية المملكة ٢٠٣٠*. https://cutt.us/TCbmN

المراجع الإنجليزية:

Abo Askar, Mohammad. (20The role of secondary girl schools' administration in countering the phenomenon of school leaving in Gaza Strip governates and the ways of activating this role. http://hdl.handle.net/20.500.12358/16791

Al-Jamili, Harith. (2018). *The role oeducational counseling in developing the leadership personality of middle school students in Anbar Governorate (in Arabic)*. (Published Master Thesis, Al al-Bayt University), House system information base.

Al-Zidi, Ashwaq. (2019). Educational counseling and its impact on academic achievement (in Arabic). *The Journal of Sustainable Studies, 1(3),* 17-44. https://cutt.us/cbbvf

Al-Aanzi, Abdu Allah. (2019). The extent to which student activities contribute to the development of some physical aspects of the students of Al-Hudaibiya Intermediate School (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, 3(8)*, 86-100. cutt.us/RPDlY

Barnett, Bruce, Shoho, Alan & Okilwa, Nathern. (2017). Assistant principals' perceptions of meaningful mentoring and professional development opportunities. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 6(4),* 1-18. https://cutt.us/0jvKp.

School Counseling, 17(25), 1-39. https://eric.ed.gov/?id=EJ1241828

Khumalo, Jan, Vuuren, Herman, Westhuiz Philp & Vyverl, Van. (2018). Problems experienced by secondary school deputy principals in diverse contexts: A South African study. *Problems and Perspectives in Management, 16, (2),* 190-199. https://cutt.us/0Ui8W.

Makhamara, Kamal. (2018). The role of school administrations in enhancing the intellectual security of learners (in Arabic). *Journal of Human Sciences of Umm El-Bouaghi University, 5(2),* 316-338. https://cutt.us/CrwMN

Manca, Stefania & Grion, Valentina. (2015). Voices and silences in social network mediated Student Voice experience. *TD Technology Didattiche, 23(2),* 70-80. https://cutt.us/KMuNn

Mau, Wei-Cheng, Li, Jiaqi & Hoetmer, Kimberly. (2016). Transforming High School Counseling: Counselor's Roles, Practices, and Expectations for Student's Success. *Journal Connecting Education, Practice, and Research, 6(2),* 83-95. https://cutt.us/BPei9

Mitra, Dana. (2018). Student voice in Secondary school: the possibility for deeper change. *Journal of Educational Administration, 56(5),* 473-487. https://cutt.us/THnP6

Morgan, Thomas. (2018). Assistant Principals' Perceptions of the Principalship. *International Journal of Education Policy & Leadership, 13(10),* 1-20. https://cutt.us/8tfaN.

Oliver, Brandie. (2017). Multi-Tiered System of supports: What is the role of a school counselor. *Indianagram, Indiana Association of School Principals Newsletter, 19(4),* 6-9. https://cutt.us/DHire.

Ozgenel, Mustafa. (2020). An Organizational factor Predicting School Effectiveness: School Climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 7(1),* 38–50. https://cutt.us/cmsNU

Prior, Sarah, Campbell, Steve, Greenwood, Melanie, Shearer, Toniele, Walker, Kim & Young, Sarah. (2020). Purposive sampling: complex or simple? Research case examples. *Journal of Research in Nursing.* doi:10.1177/1744987120927206

Searby, Lind, Browne-Ferrigno, Tricia, & Wang, Chih-hsuan. (2017). Assistant Principals:

Braun, Virginia, Clarke, Victoria & Hayfield, Nikki. (2019). A starting point for your journey, not a map': Nikki Hayfield in conversation with Virginia Braun and Victoria Clarke about thematic analysis. Qualitative Research in Psychology, DOI:10.1080/14780887.2019.1670765

Burzuq, Nawwar. (2018). The role of school guidance and counseling counselor in improving academic achievement (in Arabic). *Al-Risala Journal for Humanitarian Studies and Research, 2(7),* 123-135. https://cutt.us/rhyG

Cicco, Gina. (2018). Providing Counseling Services in High School: Partnerships in Higher Education. *Journal on School Education Technology, 14(2),* 1-6. https://eric.ed.gov/?id=EJ1208819

Cohen, Rinat & Chen, Schechter. (2019). Becoming an Assistant Principal: Mapping Factors that Facilitate or Hinder Entering the Role. *Instructional Journal of Educational Leadership Preparation, 14(1),* 99-112. https://cutt.us/wdD0C

Combs, Julie, Craft, Hykeem, Lopez Sonja & Malveaux, Rena. (2016). The acclimation of new assistant principals. *Journal of School Administration Research and Development, 1(2),* 9-18. https://cutt.us/3nzPm

Cygan, Heide, Tribbia, Carly & Tully, Jamie. (2020). School Health Policy Implementation: Facilitators and Challenges. *Journal of School Nursing,36(5),* 330-338. https://cutt.us/1HEoH

Daigle, Jolie, Scoot, Emily, Cavin, Jason & Donohue, Peg. (2016). Integrating a Multi-Tiered System of Supports with Comprehensive School Counseling Programs. *Professional Counselor. 6(3),* 220-232. https://cutt.us/RD6zb

Dansby, Matthew, Jefferson, Sheilah, Jennifer, Klipp, McMichael, Stanley & Yates, Amanda. (2016). What Assistant Principals Think. *National Association Elementary School Principal, 95(5),* 30-33. https://cutt.us/7Sbws

Guba, Egon, & Lincoln, Yvonna. (1994). *Competing paradigms in qualitative research.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Holstun, Vasti, Wiggins, Elizabeth& Maldonado, Jose. (2019). Emerging Leadership: Mental Health Counseling Competencies for School Counselor Trainees. *Journal of*

Educational Psychology Review, 31(1), 35-63. https://cutt.us/HT4gc

Whittemore, Robin, Susan, Chase& Mandle, Carol. (2001). Validity in Qualitative Research. *Qualitative Health Research, 11(4),* 522-536. https://cutt.us/KnyD6

Williams, Ronnie. (2019). *Exploring the perceptions of secondary assistant principals toward their development as instructional leaders*. UNF Graduate Theses and Dissertations. 878. https://cutt.us/r8V8W

Yildirim, Atila. (2018). Views of School Administrators Regarding the Assistant of School Principals. *European Journal of Educational Research, 7(3),* 695–605. https://cutt.us/dv9nN

Ziomek, Jolie, Goodman, Emily, Cavin, Jason & Donohu, Peg. (2016). A tiered system of supports with Comprehensive school counseling programs. *Professional Counselor, 6(3),* 320-332. https://cutt.us/yG5Yk

Their Readiness as Instructional Leaders. *Leadership & Policy in Schools, 16(3),* 397–430. https://cutt.us/W3Ma8

Shore, Kevin & Walshaw, Margaret. (2016). Assistant/deputy principals: what are their perceptions of their role. *International Journal of Leadership in Education, 21(3),* 310-326. https://cutt.us/EsDRt.

Shore, Kevin & Walshaw, Margaret. (2019). The characteristics and career trajectories of career assistant/deputy principals in New Zealand secondary schools. *Journal of Educational Leadership, Policy & Practice, 31*(1/2), 121-134. https://cutt.us/Jbnjk.

Stewart, Vivien. (2013). School leadership around the world. *Educational leadership, 70(7),* 48-45. https://eric.ed.gov/?id=EJ1015437

Verhoeven, Monique, Poorthuis, Astrid & Volman, Monique. (2019). The Role of School in Adolescents' Identity Development: A Literature Review.

دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التفاعل والتوجيه

أ.سمية بنت خالد باقلب[1] د. هنادي بنت فهد العثمان[2]

(قدم للنشر 1444/01/30هـ -وقبل 1444/08/05هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التفاعل والتوجيه، والكشف عن وجود فروق في استجابات العينة تبعًا لمتغيرَيِ (الخبرة الوظيفية، وعدد الأطفال في الصف). واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وقد أعدَّت الباحثتان استبانة طُبقت على (190) معلمة من معلمات رياض الأطفال الأهلية بمدينة الرياض. وتوصلت الدراسة إلى: موافقة عينة الدراسة على أن للتدريس التأملي دورًا في تطوير الأداء التدريسي في مجال إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي، والذي تمثلت ممارساته فيما يلي: إعادة النظر في طريقة تفاعلهن مع الأطفال، وتقويم طريقة تعاملهن مع الأطفال. وكذلك في مجال توجيه السلوك وضبطه، والتي تمثلت في الممارسات التالية: ملاحظة مظاهر السلوك غير المقبول من الأطفال، وإعادة النظر في مدى اتسامهن بالصبر والهدوء أثناء التعامل مع سلوكيات الأطفال. كما تبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى إلى اختلاف الخبرة الوظيفية، وعدد الأطفال في الصف؛ لذلك فقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات، أبرزها: دمج التدريس التأملي في برامج التطوير المهني لمعلمات مرحلة رياض الأطفال بوصفه نهجًا تربويًّا فعّالًا.

الكلمات المفتاحية: التدريس التأملي، معلمات رياض الأطفال، إدارة الصف، توجيه السلوك.

The Role of Reflective Teaching in Developing Teaching Performance of Female Kindergarten Teachers in terms of Interaction and Guidance

Sumaya K. Baqalb[1] *Hanadi Fahad Alothman [2]*

(Submitted 28-08-2022 and Accepted on 25-02-2023)

Abstract: The study aimed to identify the role of reflective teaching in developing teaching performance of female kindergarten teachers in terms of interaction and guidance, and to found out that there are differences in the sample responses according to the two variables of (job experience, the number of children in the classroom). The study adopted the descriptive survey approach. The two researchers prepared a questionnaire that was applied to (190) female kindergarten teachers in private Kindergartens in Riyadh. The study showed that the sample agreed that reflective teaching has a significant role in developing teaching performance in terms of classroom management and positive interaction, which were represented in the following practices: Reconsidering the way they interact with children and improving the way they deal with them. And in terms of guidance and behavior control, which were represented in the following practices: Observing unacceptable behavior of children and reviewing the extent of their patience and calmness while dealing with children's behavior. It was also found that there were no statistically significant differences between the responses of the study sample due to the difference in job experience and the number of children in the classroom. Accordingly, the study made a number of recommendations, the most notably: integrating reflective teaching into the professional development programs for female kindergarten teachers as an effective educational approach.

Keywords: Reflective Teaching, Kindergarten Teachers, classroom management, directing behavior.

(1) وزارة التعليم، معلمة رياض أطفال، مدينة الرياض

(2) أستاذ مساعد، قسم الطفولة المبكرة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

hfalothman@ksu.edu.sa

(1) *Ministry of Education, Kindergarten teacher, Riyadh*

(2) *Assistant Professor, Department of Early Childhood, King Saud University.*

sem.khalid5@gmail.com

مقدمة

تُعد المعلمة إحدى الركائز الأساسية في العملية التعليمية؛ إذ تؤدي دورًا حيويًّا في تحقيق الأهداف التربوية في مرحلة رياض الأطفال. وعليه؛ فإن توفُّر معلمة كُفء تتسم بمستوى عالٍ من الكفايات المهنية، وقادرة على التطور المهني المستمر -مطلبٌ رئيس لتحقيق أهداف هذه المرحلة.

ولقد بذلت المملكة العربية السعودية جهودًا ملموسة لإعداد المعلمات وتطويرهن مهنيًّا، وهذا ما أكد عليه الهدف الاستراتيجي الثاني في برنامج التحول الوطني لتحقيق رؤية 2030 الذي نصَّ على: "تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتطويرهم" (رؤية 2030، 2016، ص62). وفي ضوء ذلك فقد أنشأ المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي (د.ت) مشروع الطفولة المبكرة الذي يهدف إلى تقديم برامج التطوير المهني التي تُجوّد أداء معلمات رياض الأطفال تبعًا لأفضل الممارسات المهنية والمعايير العالمية، وأصدرت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020) معايير معلمي رياض الأطفال لتحسين كفاءتهم، منها: تبنّي المعلمة التدريس التأملي بوصفه وسيلة يومية لتقويم الأطفال، فمن خلاله يتشكل لديها خبرة معرفية جديدة بصورة غير مباشرة تُمكّنها من تطوير ممارساتها المستقبلية (Rawani et al., 2023).

وعليه؛ فإن التدريس التأملي يُعد من الاتجاهات المعاصرة في تطوير الكفايات المهنية للمعلمات، كما أكدت الاتجاهات العالمية على الاهتمام بذلك؛ حيث تضمنت معايير برامج الإعداد المهني لمعلمي رياض الأطفال التي وضعتها الرابطة القومية لتربية الأطفال الصغار معيار استخدام مداخل نمائية فعالة للتواصل مع الأطفال وأسرهم، ومن مؤشرات تحقيقه أن تمارس المعلمة التدريس التأملي لتحقيق مخرجات إيجابية لكل طفل (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2019).

وقد أظهرت مراجعة الأدب البحثي في هذا المجال ضرورة اكتساب المعلمة لمهارات التدريس التأملي؛ لما له من دور في تحقيق التطور المهني، فقد أشارت دراسة بيكر (Baker, 2014) إلى أن التدريس التأملي يعد أمرًا مهمًّا في عملية الإصلاح التعليمي. كما توصلت دراسة عبد الخالص والنتشة (2019) إلى أن التدريس التأملي ساعد المعلمات على تطبيق دورة التأمل، وهذا ما أكسبهن القدرة على التطور المهني الواعي، بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين التدريس التأملي والكفاية المهنية (العياصرة وآخرون، 2018؛ محمد، 2020).

مشكلة الدراسة

انطلاقًا من اهتمام وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بالمعلمة؛ فقد أقامت العديد من المؤتمرات العلمية التي ناقشت أهمية إعداد المعلمة وتنميتها مهنيًّا، ومن أهمها؛ مؤتمر "تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات" (2010)، ومؤتمر "معلم المستقبل: إعداده وتطويره" (2015)، ومؤتمر "المعلم: متطلبات التنمية وطموح المستقبل" (2019)، وقد أوصت هذه المؤتمرات بضرورة تطوير أداء المعلمات وفقًا لاتجاهات حديثة ترتكز على المعايير المهنية (بلجون،2010؛ جامعة الملك سعود، د.ت؛ الغامدي، 2020). وتحقق ممارسة التدريس التأملي توصيات المؤتمرات المذكورة؛ حيث أشار المعيار الثاني من المعايير المهنية العامة للمعلمين التي أصدرتها هيئة تقويم التعليم والتدريب (2017) إلى استخدام المعلمات التدريس التأملي لتطوير أدائهن؛ بحيث يحللن ممارساتهن بشكل نقدي في ضوء عملية التقويم والتأمل ليطورنها، وحثَّ المعيار الثالث على ضرورة تأملهن للواقع التدريسي. كما تضمّن دليل المعلم للتدريس الفعال المعيار الحادي عشر الذي أشار إلى ممارسة التدريس التأملي بوصفه وسيلة فعّالة لتحقيق التطور المهني (شركة تطوير للخدمات التعليمية، 1436).

وفي ضوء مراجعة الأدب البحثي في مجال التدريس التأملي، أشارت دراسة زاهد وكنعام إلى أن

ممارسة التدريس التأملي ساعدت المعلمات على التخطيط والتنفيذ وتحسين أدائهن من خلال إعادة التفكير في نقاط القوة والضعف لديهن (Zahid& Khanam, 2019). في حين أسفرت دراسة ميسا (Mesa, 2018) عن تأثير التدريس التأملي في أداء المعلمات وتوسيع مداركهن، وأن له مسارًا جيدًا للتطوير المهني أثناء الخدمة، بالإضافة إلى أنه عند ممارسة المعلمات للتدريس التأملي سيتمكنّ من إيجاد طرق لتحسين جودة التدريس لديهن، سواء في التطوير الذاتي، أو تحسين المواد، أو إدارة الفصل (Hei& Lumpur, 2019). وأوصت دراسات أخرى بدمج التدريب على التدريس التأملي في برامج إعداد المعلمات، وتوجيههن نحو توظيفه في ممارستهن بهدف تطوير أدائهن (الخلف، 2020؛ محمد، 2020).

وفي ضوء ما سبق، وبالرغم من اهتمام عدد من الباحثين بمجال التدريس التأملي؛ فإن التدريس التأملي والأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التفاعل والتوجيه لم يحظَ بالاهتمام الكافي؛ مما يُمثِّل فجوة بحثية تستدعي إجراء الدراسة الحالية التي تهدف إلى التعرف على دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التفاعل والتوجيه.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس:

- ما دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التفاعل والتوجيه؟

ويتفرَّع من هذا السؤال عدَّة أسئلة تتمثل في الآتي:

- ما دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي؟
- ما دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال توجيه السلوك وضبطه؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال تُعزَى إلى اختلاف المتغيرَيْن التاليَيْن: (الخبرة الوظيفية، عدد الأطفال في الصف)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التفاعل والتوجيه (إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي، توجيه السلوك وضبطه)، وتحديد الفروق بين استجابات عينة الدراسة تبعًا للمتغيرَيْن التاليَيْن: (الخبرة الوظيفية، عدد الأطفال في الصف).

أهمية الدراسة

تتمثَّل أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية

- تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية مرحلة رياض الأطفال والدور الحيوي الذي تقوم به المعلمة لتحقيق أهداف العملية التعليمية.
- تستمد هذه الدراسة أهميتها من استجابتها لما أشارت إليه وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب بشأن تبنِّي المعلمين والمعلمات أسلوب التدريس التأملي أداةً لتطوير المعلمين وتحسين أدائهم.
- من المتوقَّع أن تُثري هذه الدراسةُ المكتبةَ العربية؛ لكونها من الدراسات القليلة التي تناولت التدريس التأملي والأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال لا سيما في مجال التفاعل والتوجيه.

الأهمية التطبيقية

من المتوقَّع أن تسهم هذه الدراسة في الآتي:

- مساعدة القائمين على تخطيط برامج التنمية المهنية للمعلمات على تبنّي أسلوب التدريس التأملي ودمجه في برامجهم.
- توعية معلمات مرحلة رياض الأطفال بأهمية التدريس التأملي والدور الذي يقوم به في تطوير أدائهن في مجال التفاعل والتوجيه.
- تقديم مقترحات بحثية مستقبلية حول دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

الحدود الموضوعية: تنحصر الدراسة في التعرف على دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التفاعل والتوجيه (إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي، وتوجيه السلوك وضبطه).

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على مدارس رياض الأطفال الأهلية بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من عام 1443هـ.

مصطلحات الدراسة

التدريس التأملي: يُعرف التدريس التأملي بأنه: "عملية إبداع فني واستقصاء منظومي خلَّاق وتفكير نقدي يهدف إلى تقييم معلومات المعلم التي تظهر في المواقف التدريسية المتشابكة والمعقدة والمتفردة؛ بغية تطويرها وتحسينها" (عبد القوي، 2015، ص37).

وتُعرفه الباحثتان إجرائيًّا بأنه: تبصّر معلمات مرحلة رياض الأطفال وتأمُّلهن الذاتي في المواقف والخبرات التي تحدث في البيئة التعليمية، وإعادة تفكيرهن فيما قمن به من ممارسات وتفسيرها وتحليلها تحليلًا نقديًّا؛ وذلك بهدف تطوير ممارساتهن والارتقاء بمستوى أدائهن في مجال التفاعل والتوجيه (إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي، وتوجيه السلوك وضبطه).

الأداء التدريسي: يُعرَّف الأداء التدريسي بأنه: "كل أداء تدريسي يمثل كفاية تتشكل من ثلاثة عناصر أساسية، وهي: المعرفية، والمهارية، والوجدانية" (البساط، 2014، ص23).

وتُعرِّفه الباحثتان إجرائيًّا بأنه: مجموعة الممارسات والمهارات التي تقوم بها معلمات مرحلة رياض الأطفال داخل غرفة الصف وخارجها في مجال التفاعل والتوجيه (إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي، وتوجيه السلوك وضبطه).

أدبيات الدراسة

المحور الأول: التدريس التأملي

يُعد جون ديوي أول مَن استخدم مصطلح التدريس التأملي الذي يُقصَد به الملاحظة والمراجعة المستمرة للخبرات والمعارف التربوية التي تؤدي إلى رفع الوعي وتعميق الفهم للممارسات المهنية، وبذلك تمنح المعلمة فرصة للتحسين والتطوير، ويشتمل أيضًا على عملية اتخاذ القرارات وفقًا لنتائج عملية التحليل والتفكُّر (الحربي والشريف، 2021).

وتعددت مراحل تطور التدريس التأملي حتى ظهر بوصفه اتجاهًا جديدًا في برامج تدريب المعلمات؛ إذ بدأ بالنموذج الحرفي الذي ينظر إلى أن التدريس حِرفة يمكن إتقانها من خلال ملاحظة أداء معلم خبير، ثم نموذج العلم التطبيقي الذي يُركز على تبنِّي نتائج البحث العلمي في مجال التدريس ونقلها إلى المعلمات بواسطة الدورات، بعد ذلك تكوّن النموذج التأملي الذي يركز على المعرفة العلمية والخبرة العملية وتطبيق ما يستفاد منهما، ثم تأمُّل هذا التطبيق لتطوير عملية التدريس القادمة (سليم وعوض، 2009). كما تبدأ عملية التدريس التأملي من الإحساس بوجود صعوبة وتحديدها، ثم تقويم المعرفة وصياغة الفروض، بعد ذلك تقويم الفروض وتطبيق الحلول المقترحة (الكيري، 2021).

وتتجلى أهمية التدريس التأملي في تحقيق النمو المهني المستمر؛ إذ ذكر جون ديوي أن المعلمة تصل إلى جودة أعلى في أدائها كلما تأملت في تدريسها، ولقد أجمع الأدب البحثي في هذا المجال على أهمية ممارسة المعلمات للتدريس التأملي؛ لما له من قدرة على تحسين مهاراتهن، ومساعدتهن على التكيف مع متطلبات مهنة التدريس المتغيرة باستمرار، وتحقيق وصولهن إلى معرفة جديدة تُطوِّر أداءَهن (العياصرة وآخرون، 2018؛ Disu, 2017). كما أنه ساعدهن على التركيز والتفكير، وهذا ما أدى إلى تنمية كفاياتهن التدريسية والتأملية وتحسين رفاهيتهن (Shapiro et al., 2015). علاوةً على أنه يُعدّ جوهر نموهن، وتطورهن المهني، وتعليمهن وتعلُّمهن بشكل أفضل (Fakazli, 2021).

ومن الجدير بالذكر أن نجاح التدريس التأملي وتحقيق ما يسعى إليه يعتمد على حصول المعلمات على معلومات دقيقة حول ممارساتهن التدريسية، ويتطلب ذلك توفر أدوات تساعدهن على ممارسة التأمل، مثل: البحث الميداني، ملاحظة الأقران، التدريس المصغر، ملفات الإنجاز، المستشار التعليمي، المذكرات اليومية، مجتمعات التعلم المهنية، التقويم الذاتي، المناقشة الجماعية (سليم وعوض، 2009؛ الكيري، 2021؛ Ferdowsi& Akbar, 2015).

وأوضحت دراسة كامبيرن وهان (Camburn& Han, 2017) أن المعلمات يشاركن في ممارسة التدريس التأملي عندما تتاح لهن الفرصة للتعاون مع أقرانهن، أو العمل مع الخبراء. وأفادت دراسات أخرى بأن (الحوار، التدريس المصغر، الملاحظة، التقويم الذاتي، تحليل الفيديو، التعاون مع الأقران، كتابة المذكرات اليومية) بالرغم من أنها تتطلب المزيد من الوقت والانضباط أثبتت فاعليتها في تحقيق التطور المهني للمعلمات (أبو سليم، 2016؛ Mermelstein, 2018; Mathew et al., 2017; Fakazli, 2021). كما أن لاستخدام أدوات التدريس التأملي أثرًا إيجابيًّا في مجتمعات التعلم المهنية، وحل المشكلات الصفية (الجبر، 2013؛ الزايد، 2018).

وعليه؛ يتضح أن للتدريس التأملي تأثيرًا إيجابيًّا يمتد ليشمل المعلمة والطفل وجميع عناصر العملية التعليمية، وبالرغم من ذلك فقد تواجه المعلمة بعض التحديات التي قد تعوقها من ممارسته، منها: كثرة عدد الأطفال في الصف، والمهام والمتطلبات الإدارية (الخليوي، 2021)، إضافةً إلى ضيق الوقت، وخوف المعلمة مما قد تصل إليه، وعدم امتلاك الخبرة الكافية (عبد القوي، 2017). وفي هذا الصدد أشارت دراسات أخرى إلى أن المعلمات اللاتي لديهن خبرة يمارسن التدريس التأملي على نحوٍ أفضلَ من المعلمات اللاتي لا يمتلكن خبرة (بلجون، 2010؛ الخلف، 2020؛ العتيبي، 2022).

المحور الثاني: الأداء التدريسي

يُعدّ الأداء التدريسي أحد العناصر التي يحكم من خلالها على نجاح المؤسسة التعليمية، ويُقصَد به الممارسات التربوية التي يمكن ملاحظتها والتي تظهر في قدرات المعلمين وكفاءاتهم، وبذلك فإن الأداء التدريسي الجيد سيؤدي إلى تحسين جودة تعليم الأطفال (Suarez& Toro, 2018). ومن الجدير بالذكر أن هناك مؤشرات لقياس أداء المعلمة، وهي: الفعالية، والكفاءة، والسلطة الممنوحة لأداء المهام، والمسؤوليات، والإبداع (Agung, 2014). كما أن هناك عوامل أخرى مؤثرة على أداء معلمة رياض الأطفال كالموارد المتوفرة، ومكان العمل، والدافعية، والمناخ المدرسي (Juliana et al., 2021; Pratiwi, 2013).

ويرتبط الأداء التدريسي الجيد بأربع كفايات رئيسة، وهي: الكفايات التربوية، والشخصية، والاجتماعية، والمهنية (Poro et al., 2019). وحدَّد شريف (2014) خمس كفايات يجب أن تتسم بها معلمة رياض الأطفال، وهي: الكفايات العلمية والمهنية، العلاقات الإنسانية والنظام، التقويم، إعداد الأنشطة

وتنفيذها. وفي السياق ذاته، أسفرت نتائج دراسة لوزانسيك (Lozančić, 2018) أن هناك كفايات يجب على معلمة الروضة اكتسابها من أجل تحقيق جودة التعليم، منها: القدرة على التواصل، وخلق جوّ إيجابي، والتفاؤل، والتعاطف، والمرونة، وأساليب القيادة، والتقييم. وفي ضوء ذلك يتضح أنه هناك علاقة تكاملية تفاعلية إيجابية بين كفايات معلمة رياض الأطفال وأدائها (Siri et al., 2020).

ولتقويم الأداء التدريسي للمعلمة أظهر الأدب البحثي في هذا المجال أن التدريس التأملي يُعدّ أحد النماذج التي يتم الاستناد إليها؛ فبالرغم من أن بوقحوص (2017) أشار إلى أنه لا توجد علاقة بين التدريس التأملي والأداء التدريسي بصورة عامة والكفايات التدريسية بصورة خاصة، فإن دراسة سواريز وتورو (Suarez& Toro, 2018) أفادت بأن التدريس التأملي يساعد المعلمة على تأمُّل ممارستها والتبصُّر في مستقبلها المهني، بالإضافة إلى أنه يُعدّ نهجًا تعليميًّا قيمًا؛ فهو يؤثر بشكل إيجابي في أنماط التواصل الخاصة بالمعلمات في الصف، والمناخ العاطفي للصف، وإدارة الصف، وتصحيح الأخطاء، واستراتيجياتهن، وتطويرهن المهني (Ferdowsi& Akbar, 2015).

كما أن للتدريس التأملي انعكاسات إيجابية على المعتقدات التربوية للمعلمات، والتي بدورها تؤدي إلى تطوير الممارسات الصفية (Sahin& Yildirim, 2016)، إضافةً إلى أنه يسهم في تنمية مهارات الملاحظة واستنباط النتائج والتوصل إلى أفكار جديدة، ورؤية أوجه النقص والحاجة إلى التطوير (الخليف، 2020)، علاوةً على تنمية التعلم الذاتي لدى الأطفال، وخلق بيئة جيدة للتعلم التأملي، وتنمية التفكير الناقد، والتقويم الذاتي، وحل المشكلات، وتحقيق التطور المهني (Tok& Dolapçıoğlu, 2013).

في ضوء ما سبق؛ تتضح أهمية ممارسة معلمات مرحلة رياض الأطفال للتدريس التأملي؛ لما له من تأثير إيجابي مباشر في أدائهن التدريسي وتَطوُّرهن المهني.

المحور الثالث: المعايير المهنية لمعلمة مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية

تضم معايير معلمي رياض الأطفال مجموعة من المعارف والمهارات والقيم التي يجب على المعلمة الإلمام بها، كما تتبنَّى المنحى الشمولي التكاملي والتعلم المتمركز حول الطفل. وتتضمَّن الوثيقة 20 معيارًا قُسمت على ثمانية مجالات، وهي: النمو والتعلم، والتعليم والتعلم، وبيئة التعلم، والتفاعل والتوجيه، والتقويم، والشراكة مع الأسرة والمجتمع، وصحة الطفل وسلامته، والتنمية المهنية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020).

وفي الدراسة الحالية تم التركيز على مجال التفاعل والتوجيه؛ إذ إن التوجيه الإيجابي يسهم في مساعدة الأطفال على تحمُّل مسؤولية سلوكياتهم، وتنمية مهارة حل المشكلات، والتفاوض، والضبط الذاتي (كولكر وكورواليك، 2021). ويشتمل المجال على معيارين، هما:

أولًا: معيار إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي

يُقصَد **بإدارة الصف** لمرحلة رياض الأطفال: إنشاء بيئة منظمة تنطوي على التغيير والمرونة، بحيث توفر هذه البيئات الفرصة لتطوير مهارات التنظيم الذاتي لدى الأطفال وتحسين تعلُّمهم. لذلك يجب على المعلمات تحسين مهاراتهن، فالأطفال يتعلمون ويعتمدون قواعد وسلوكيات معينة تُقدِّم مساهمات إيجابية في حياتهم المدرسية اللاحقة (Türk et al., 2019). وتتمثل مهارات إدارة الصف في توفير جو عاطفي اجتماعي، وتنظيم البيئة المادية، وضبط السلوك (عبد الكريم، 2018). كما تُعَدّ الكفاءة الذاتية والذكاء العاطفي من العوامل المؤثرة في مهارات إدارة الصف لدى معلمي الطفولة المبكرة (Agbaria, 2021).

ومن الجدير بالذكر أن إدارة الصف تهدف إلى وضع خطة استباقية تمنع حدوث المشكلات السلوكية

في الصف، وتنظيم سلوكيات تفاعلية تُحقق الأهداف المنشودة، والتأكد من تنفيذ الخطط التي وُضعت بشكل صحيح (عيسى والجمال، 2021)، إضافةً إلى تهيئة عملية التعلم، ومنح الأطفال وقتًا أطول للتعليم، وحل المشكلات التعليمية والصفية، وتتحقق تلك الأهداف عندما يتفاعل المناخ الصفي والنظام الصفي والتفاعل الصفي بشكل متوازن (عبد الهادي وأحمد، 2011).

ثانيًا: معيار توجيه السلوك وضبطه

إن ضبط السلوك: هو الإرشاد والتدريب والتعليم الذي يُعزز السلوك الإيجابي؛ وذلك لمساعدة الأطفال على اكتساب مهارة اتخاذ القرارات وتحمُّل المسؤولية. وهذا يؤدي إلى تحفيز الاستقلالية والاعتماد المتبادل، إضافةً إلى دعم وتوفير مناخ إيجابي في الصف. كما أن هناك عوامل تؤثر في توجيه سلوك الطفل وضبطه، منها: القدوة، التعامل مع الأطفال وفقًا لخصائصهم النمائية، حاجات الطفل، تنظيم البيئة، علاقة الروضة مع الأسرة، وضع قوانين منطقية وواضحة ومحددة، الثبات في التعامل، تقديم بدائل سلوكية مرغوبة (كيرسي وماسترتون، 2019). ومن استراتيجيات ضبط سلوك الطفل في الروضة: إعداد لائحة القوانين الصفية بمساعدة الطفل، وتحفيز الأطفال على أن يكون الضبط الذاتي صادرًا من ذاتهم، وتقديم أنشطة تتلاءم مع اهتمام الأطفال وحاجاتهم، وتعزيز السلوكيات المرغوبة، وجذب انتباه الأطفال (شريف، 2014).

وعليه؛ يُتطلَّب من معلمة رياض الأطفال الإلمام بممارسات الإدارة الصفية؛ وذلك لما لها من تأثير إيجابي في تعزيز السلوكيات المرغوبة، وتقليل السلوكيات غير المرغوبة في الصف، بالإضافة إلى إسهامها في توفير بيئة داعمة تساعد الأطفال على الانغماس في عملية التعلم وتُحفزهم على الاستمرار، كما تُشكل العوامل والاستراتيجيات رؤية متكاملة للعديد من العناصر التي يجب الاهتمام بها عند توجيه سلوك الطفل وضبطه.

في ضوء ما سبق؛ يتضح أن التدريس التأملي أحد الاتجاهات الحديثة التي من خلالها يتحسَّن أداء معلمات مرحلة رياض الأطفال؛ إذ إن تعقُّد العملية التعليمية وحاجتها إلى الحكمة والاستبصار يتطلَّبان معلمة تمارس نمطًا من التحليل والتفكير النقدي على ممارساتها ومعرفتها لتحديد مكامن النقص وتطويرها، كما أن جودة تعلم الأطفال تعتمد على جودة أداء المعلمات؛ لذا تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التفاعل والتوجيه.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اتّبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة، وملاءمته لتحقيق أهدافها.

مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات مرحلة رياض الأطفال في الروضات الأهلية بمدينة الرياض، والبالغ عددهن (1904) وفقًا لإحصائية الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض (1443هـ).

عينة الدراسة

تُمثل عينة الدراسة 10% من المجتمع الأصلي حيث بلغ عددهن (190) معلمة، وقد سُحبت بالطريقة العشوائية البسيطة؛ وذلك لمناسبتها لمجتمع الدراسة وأهدافها. ويوضِّح الجدول رقم (1) أدناه خصائص العينة.

جدول (1)

توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	مستويات المتغير	العدد	النسبة
الخبرة الوظيفية	**5 سنوات فأقل**	142	%74.7
	من 6-10 سنوات	34	%17.9
عدد الأطفال في الصف	**أقل من 15 طفلاً**	28	%14.7
	من 15-20 طفلاً	91	%47.9
	المجموع	190	%100

أداة الدراسة

لتحقيق الأهداف المرجوَّة من الدراسة؛ استخدمت الباحثتان الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وصُمِّمت بعد الاطّلاع على أدبيات الدراسة ذات الصلة، مثل: (إبراهيم، 2014؛ الرقاد، 2016؛ الزهراني، 2019؛ كولكر، كوراليك، 2021)، بالإضافة إلى دليل معايير معلمي رياض الأطفال (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020). وعليه؛ تكونت الاستبانة من جزأين: الجزء الأول يشمل المعلومات الأولية، وهي (الخبرة الوظيفية، عدد الأطفال في الصف). الجزء الثاني يتناول محورَيِ الدراسة؛ المحور الأول: دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي، ويشمل (11) عبارة، المحور الثاني: دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال توجيه السلوك وضبطه، ويشمل (13) عبارة. وتم استخدام مقياس ليكرت (Likert) الثلاثي: (موافق، موافق إلى حدٍّ ما، غير موافق).

الصدق والثبات

صدق المحكمين

للتحقق من صدق المحكمين للاستبانة؛ عُرضت في صورتها الأولية على (7) من أعضاء هيئة التدريس ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الطفولة المبكرة والمناهج وطرق التدريس؛ لإبداء رأيهم حول مدى وضوح العبارات، وأهميتها، وانتمائها إلى المحور، واعتُمدت العبارات التي اتفق عليها المحكمون بنسبة (80% وأكثر).

صدق الاتساق الداخلي والثبات:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بعد تطبيق الأداة على عينة استطلاعية قوامها (30) معلمة؛ وذلك للتحقق من مدى ارتباط العبارات بالمحاور التي تنتمي إليها، وارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية لها. وأشارت نتائجه إلى أن معاملات الارتباط موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05) و(0.01)؛ مما يدل على أن العبارات تتسم بدرجة صدق داخلي مرتفعة ومتوسطة، وعليه؛ يُمكن تطبيقها ميدانيًّا، ما عدا العبارة رقم (2) للمحور الثاني؛ لذلك تم حذفها لتخرج الاستبانة بصورتها النهائية مكوَّنة من (23) عبارة. وتم استخراج معامل كرونباخ ألفا الذي بلغ (0.93)؛ وهي قيمة ثبات مرتفعة تُبيّن مدى إمكانية تطبيق الأداة ميدانيًّا.

الأساليب الإحصائية

تم ترميز البيانات ومعالجتها بواسطة مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لبرنامج تحليل البيانات (SPSS) تمثَّلَت في الآتي:

- معامل ارتباط بيرسون وكرونباخ ألفا؛ لقياس صدق وثبات الأداة.
- أسلوب النسب المئوية والتكرارات؛ لجمع بيانات أفراد العينة، والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري؛ لتحديد استجاباتهن تجاه العبارات.
- اختبار تحليل التباين الأحادي؛ للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مفردات العينة نحو المحاور باختلاف متغيراتهن الشخصية والديموغرافية (الخبرة الوظيفية، عدد الأطفال في الصف).

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

السؤال الأول: "ما دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة؛ كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (2)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات العينة حول دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي

م	العبارات		مو افق	مو افق إلى حد ما	غير مو افق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة المو افقة
1	أُقوِّم طريقة تعاملي مع الأطفال بعدالة واحترام.	ت	168	22	0	2.88	0.32	2	موافق
		%	88.4	11.6	0				
2	أُعيد النظر في طريقة تفاعلي مع الأطفال حتى أكون مصدرًا لشعورهم بالأمان.	ت	174	13	3	2.90	0.35	1	موافق
		%	91.6	6.8	1.6				
3	أُفكر في مدى استخدامي لأسلوبي الحزم واللين أثناء تعاملي مع الأطفال.	ت	163	25	2	2.85	0.39	3	موافق
		%	85.8	13.2	1.1				
4	أُعيد النظر في مدى منح الأطفال فرصة للمشاركة في وضع القوانين الصفية.	ت	117	65	8	2.57	0.57	10	موافق
		%	61.6	34.2	4.2				
5	أُقوِّم ثباتي في تطبيق القوانين الصفية.	ت	149	36	5	2.76	0.49	6	موافق
		%	78.4	18.9	2.6				
6	أُلاحظ مدى تعاملي مع المواقف الصعبة والطارئة بطريقة تربوية.	ت	146	41	3	2.75	0.47	7	موافق
		%	76.8	21.6	1.6				
7	أُعد خطة لتدريب الأطفال على مهارات التفاوض.	ت	104	69	17	2.46	0.66	11	موافق
		%	54.7	36.3	8.9				
8	أُقيم طرق إدارتي للمواقف حتى أُكسب الأطفال مهارة حل المشكلات.	ت	148	36	6	2.75	0.50	7	موافق
		%	77.9	18.9	3.2				
9	أُراجع تنظيم بيئة التعلم حتى أقلل من احتمالية ظهور المشكلات.	ت	155	30	5	2.79	0.47	4	موافق
		%	81.6	15.8	2.6				
10	أستعين بملاحظة الأقران لأطور من ضبطي للنظام داخل الصف وفقًا للأسس التربوية.	ت	135	47	8	2.67	0.55	9	موافق
		%	71.1	24.7	4.2				
11	أُقوِّم استخدامي لأساليب إدارة الصف التي تشجع الضبط الذاتي وتدعم المسؤولية لدى الطفل.	ت	156	28	6	2.79	0.48	4	موافق
		%	82.1	14.7	3.2				
	المتوسط* العام					**2.74**	**0.26**		**مو افق**

يتضح من الجدول رقم (2) أن استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور جاءت بالموافقة التامة؛ إذ بلغ متوسط الموافقة العام على عبارات المحور (2.74درجة من3) والانحراف المعياري (0.26). في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور ما بين (2.46-2.90)؛ حيث جاءت العبارة رقم (2) "أُعيد النظر في طريقة تفاعلي مع الأطفال حتى أكون مصدرًا لشعورهم بالأمان" بالمرتبة الأولى. وقد يُفسَّر ذلك بحرص المعلمات على خَلْق بيئة اجتماعية وانفعالية آمنة تدعم التفاعلات الإيجابية بين الأطفال. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة لوزانسيك (Lozančić, 2018) التي أفادت بأن التفاؤل، والتعاطف، والمرونة، وخَلْق جو إيجابي، تُعد من الكفايات التي ينبغي لمعلمة رياض الأطفال اكتسابها. وأكد على ذلك عبد الكريم (2017)

الذي ذكر أن من مهارات إدارة الصف توفير جو اجتماعي عاطفي آمن يدعم الأطفال. تليها العبارة رقم (1) "أُقوِّم طريقة تعاملي مع الأطفال بعدالة واحترام"؛ وقد يعود ذلك إلى وعي المعلمة بأهمية تعزيز الاحترام المتبادل بينها وبين الأطفال، وكذلك بين الأطفال أنفسهم؛ فالطفل يقتدي بالمعلمة، ويُحاكي سلوكياتها وأساليب تعامُلها مع الأطفال. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة إبراهيم (2014) التي أشارت إلى حرص المعلمات على احترام جميع الأطفال، وتحقيق العدل والمساواة بينهم.

كما جاءت العبارة رقم (9) "أُراجع تنظيم بيئة التعلم حتى أقلل من احتمالية ظهور المشكلات"، والعبارة رقم (11) "أُقوِّم استخدامي لأساليب إدارة الصف التي تُشجِّع الضبط الذاتي وتدعم المسؤولية لدى الطفل" بالمرتبة الرابعة. والعبارة رقم (6) "أُلاحظ مدى تعاملي مع المواقف الصعبة والطارئة بطريقة تربوية"، والعبارة رقم (8) "أُقوِّم طرق إدارتي للمواقف حتى أُكسب الأطفال مهارة حل المشكلات" بالمرتبة السابعة، وقد يُشير ذلك إلى فاعلية التدريس التأملي في تقويم معلمة رياض الأطفال لممارساتها وأساليب تعامُلها مع الأطفال التي قد تنعكس سلبًا على إدارتها للصف؛ وبناءً على ذلك تعمل على تعديلها وتطويرها لتتمكن من تحقيق إدارة الصف بكفاءة. ويتفق ذلك مع ما جاء في دراستَيْ (Ferdowsi& Akbar, 2015; Hei& Lumpur, 2019) اللتين توصلتَا إلى أن التدريس التأملي يسهم في مساعدة المعلمات على إيجاد أفضل الطرق لتحسين جودة إدارة الصف لديهن، ودراسة أحمد وشاكر (2022) التي أفادت بأن التدريس التأملي أسهم في تطوير مهارات إدارة الأزمات الصفية وتقليل ظهور المشكلات السلوكية.

وقد جاءت أقل العبارات استجابةً لأفراد العينة، العبارة رقم (7) "أُعدُّ خطة لتدريب الأطفال على مهارات التفاوض"؛ وذلك قد يعود إلى أن نسبة النجاح في تنفيذ الخطة المعدَّة تبدو ضئيلة نتيجةً لعدم وجود اتساق وثبات مع الأساليب المستخدَمة من قِبل الوالدين. تليها العبارة رقم (4) "أُعيدُ النظر في مدى منح الأطفال فرصة للمشاركة في وضع القوانين الصفية"؛ ولعل من أسباب ذلك كثرة عدد الأطفال في الصف؛ فبناءً على خصائص أفراد العينة فإن (47.9%) من المعلمات يتراوح عدد أطفالهن ما بين (20-15) طفلًا، و(37.4%) من المعلمات تجاوز عدد أطفالهن (21) طفلًا. وتختلف هاتان النتيجتان مع ما جاء في دليل معايير معلمي رياض الأطفال؛ إذ إن مؤشرات تحقيق معيار إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي تحث على تدريب الطفل على مهارة التفاوض، بالإضافة إلى إشراكه في وضع لائحة القوانين الصفية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020).

في ضوء ما سبق؛ يمكن القول: إن التدريس التأملي يُعَدّ من المداخل التربوية الحديثة التي تُسهم في مساعدة معلمات مرحلة رياض الأطفال على اكتساب مهارات إدارة الصف، والتبصُّر بالمعوقات التي تواجههن؛ وعليه يتضح أن نتائج المحور الأول وفقًا لوجهة نظر المعلمات تُحقق ما جاء في توصيات دراسة الخليف (2020) التي أشارت إلى تبنِّي المعلمات التدريس التأملي في تقويم ممارساتهن؛ إذ يُعد من المداخل الحديثة الملائمة للتطوير المهني، ودراسة عبد الكريم (2017) التي حثت على تدريب المعلمات على اكتساب مهارات الإدارة الصفية من خلال الأساليب التربوية الحديثة.

السؤال الثاني: "ما دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال توجيه السلوك وضبطه؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة؛ كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (3)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات العينة حول دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال توجيه السلوك وضبطه

م	العبارات		مو افق	مو افق إلى حد ما	غير مو افق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة المو افقة
1	أُعيد النظر في مدى اتسامي بالصبر والهدوء أثناء تعاملي مع سلوكيات الأطفال.	ت	157	32	1	2.82	0.40	2	موافق
		%	82.6	16.8	0.5				
2	أُعد خطة لتطبيق أساليب استباقية ووقائية تمنع حدوث المشكلات السلوكية.	ت	113	66	11	2.54	0.61	10	موافق
		%	59.5	34.7	5.8				
3	أُعد خطة لتطبيق أساليب إيجابية لتوجيه السلوك.	ت	136	44	10	2.66	0.57	6	موافق
		%	71.6	23.2	5.3				
4	أُكوّن صورة واضحة حول المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال.	ت	153	32	5	2.78	0.48	4	موافق
		%	80.5	16.8	2,6				
5	أُلاحظ مظاهر السلوك غير المقبول من الأطفال.	ت	164	24	2	2.85	0.38	1	موافق
		%	86.3	12.6	1.1				
6	أُحلل دوافع السلوك المشكل وأسبابه لأُحدد طرق التعامل معه.	ت	152	36	2	2.79	0.43	3	موافق
		%	80.0	18.9	1.1				
7	أستعين بمذكراتي اليومية لأُقوّم مدى امتناعي عن تطبيق أنواع العقاب البدني والنفسي.	ت	111	44	35	2.40	0.78	12	موافق
		%	58.4	23.2	18.4				
8	أُعد خطة فردية بمشاركة الأسرة لتعديل سلوك الطفل المشكل.	ت	123	49	18	2.55	0.66	9	موافق
		%	64.7	25.8	9.5				
9	أستعين بالبحث الميداني لأُميز بين المشكلات السلوكية والاضطرابات السلوكية لدى الأطفال.	ت	114	52	24	2.47	0.71	11	موافق
		%	60.0	27.4	12.6				
10	أستعين بالخبراء المختصين في التعامل مع الاضطرابات السلوكية.	ت	130	45	15	2.61	0.63	8	موافق
		%	68.4	23.7	7.9				
11	أُعد خطة ملائمة لمعالجة السلوكيات غير المرغوبة بطريقة غير مباشرة.	ت	131	51	8	2.65	0.56	7	موافق
		%	68.9	26.8	4.2				
12	أُقوّم مدى استخدامي لأساليب ملائمة للتعامل مع المشكلات الخاصة بالأطفال مثل (الأطفال المتنمرون، المنعزلون...).	ت	151	36	3	2.78	0.45	4	موافق
		%	79.5	18.9	1.6				
المتوسط العام						**2.66**	**0.36**		**مو افق**

يتضح من الجدول رقم (3) أن استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور جاءت بالموافقة التامة؛ إذ بلغ متوسط الموافقة العام على عبارات المحور (2.66 درجة من3)، والانحراف المعياري (0.36). في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور ما بين (2.40-2.85)؛ حيث جاءت العبارة رقم (5) "أُلاحظ مظاهر السلوك غير المقبول من الأطفال" بالمرتبة الأولى؛ وقد يُعزَى ذلك إلى وعي المعلمات واهتمامهن باستخدام الاستراتيجيات الحديثة لملاحظة مظاهر السلوك غير المقبولة وإطفائها قبل أن تتحول إلى مشكلات سلوكية يصعُب السيطرة عليها. وهذا يتفق مع ما توصلت له دراسة الخليف (2020) أن التدريس التأملي أسهم في تنمية مهارات الملاحظة والتأمل واستنباط النتائج لدى المعلمات من أجل تقويمها وتعديلها. تليها العبارة رقم (1) "أُعيد النظر في مدى اتّسامي بالصبر والهدوء أثناء تعاملي مع سلوكيات الأطفال"؛ وقد يعود ذلك إلى إدراك المعلمة لأهمية الصبر والحِلم أثناء التعامل مع سلوكيات الأطفال

بوصفه أحد العوامل التي قد تساعد في ضبط السلوك. ويتفق ذلك مع ما جاء في دليل معايير معلمي رياض الأطفال؛ إذ إن من مؤشرات تحقيق معيار توجيه السلوك وضبطه أن تتسم المعلمة بالحِلم أثناء التعامل مع سلوكيات الأطفال (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020).

وجاءت العبارة رقم (12) "أُقوّم مدى استخدامي لأساليب ملائمة للتعامل مع المشكلات الخاصة بالأطفال، مثل (التنمُّر، العُزْلة...)"، والعبارة رقم (4) "أُكوّن صورة واضحة حول المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال" بالمرتبة الرابعة. وهذا قد يشير إلى إسهام التدريس التأملي في تبصير المعلمة وتوعيتها بالمشكلات الشائعة التي قد تعوق ضبط سلوك الأطفال. وتتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه الدراسات حول تأثير التدريس التأملي على تنمية التقويم الذاتي، وحل المشكلات (الجبر، 2013؛ Tok& Dolapçıoğlu, 2013).

وقد جاءت أقل العبارات استجابةً لأفراد العينة، العبارة رقم (7) "أستعين بمذكراتي اليومية لأُقوِّم مدى امتناعي عن تطبيق أنواع العقاب البدني والنفسي"؛ وقد يرجع ذلك إلى استخدام المعلمات لإحدى أدوات التدريس التأملي السهلة بدلًا عن المذكرات اليومية نظرًا لضيق الوقت وكثرة المهام؛ إذ إن كتابة اليوميات تتطلب المزيد من الوقت والانتظام (Mathew et al., 2017). وبالرغم من ذلك فقد أفادت دراسة فكازلي (Fakazli, 2021) بأن كتابة المذكرات اليومية تُعدّ من الطرق الفعالة التي توفر عددًا من الفوائد لتحسين مهارات المعلمات وممارساتهن. تليها العبارة رقم (9) "أستعين بالبحث الميداني لأُميّز بين المشكلات السلوكية والاضطرابات السلوكية لدى الأطفال"؛ ولعل من أسباب ذلك وجود أخصائية تربية خاصة في الروضة تلجأ إليها المعلمات لتقوم بتشخيص حالة الطفل. وتختلف هذه النتيجة مع ما جاء في الدراسات التي أوصت بضرورة توظيف المعلمات المذكرات اليومية، أو البحث الميداني، أو مجتمعات التعلم المهنية كأدوات للتدريس التأملي (الجبر، 2013؛ الزايد، 2018).

باستقراء ما سبق يمكن القول: إن التدريس التأملي يسهم في تعزيز أعلى مراحل الوعي الذاتي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال تجاه ممارساتهن لتوجيهها، ودعم قدرتهن على ملاحظة المظاهر السلوكية غير السوية للأطفال؛ مما أدى إلى تحقيق ضبط سلوكهن، وبذلك تتحسَّن جودة أدائهن؛ وعليه يتضح أن نتائج المحور الثاني وفقًا لوجهة نظر المعلمات تُحقِّق ما جاء في توصيات دراسة الخلف (2020) التي أشارت إلى ضرورة تشجيع المعلمات على ممارسة التدريس التأملي بهدف تطوير أدائهن، كما تُحقِّق ما ورَدَ في دليل المعلم للتدريس الفعال الذي حث المعلمات على التأمل في ممارساتهن المهنية وتقويمها بوصفه نهجًا فعّالًا يُحقِّق الوصول إلى تطوير مهني جيد (شركة تطوير للخدمات التعليمية، 1436).

جدول (4)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لدور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التفاعل والتوجيه

المحاور	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي في مجال إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي	2.74	0.26	1	موافق
دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي في مجال توجيه السلوك وضبطه	2.66	0.36	2	موافق
الدرجة الكلية لدور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التفاعل والتوجيه	2.70	0.29		موافق

** المتوسط من 3 درجات*

يتضح من الجدول رقم (4) ترتيب المحاور؛ إذ جاء محور دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي في مجال إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي بالمرتبة الأولى، ثم محور دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي في مجال توجيه السلوك وضبطه؛ ويشير ذلك إلى أن التدريس التأملي يُعَدّ من الاتجاهات الحديثة التي لها دور حيوي في تعزيز التحليل والنقد والوعي الذاتي لدى المعلمات. ويتفق ذلك مع دراسة عبد الخالص والنتشة (2019) التي توصلت إلى أن التدريس التأملي ساعد المعلمات على تطبيق دورة التأمل، وهذا ما أكسبهن القدرة على التطور المهني الواعي. في حين لا تتفق هذه النتيجة مع دراسة بوقحوص (2017) التي أشارت إلى أنه لا توجد علاقة بين التدريس التأملي وتطوير الأداء التدريسي للمعلمات بصورة عامة والكفايات التدريسية بصورة خاصة.

السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال تعزى لاختلاف المتغيرات التالية: (الخبرة الوظيفية، عدد الأطفال في الصف)؟".

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، واستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعًا لاختلاف متغيري الدراسة (الخبرة الوظيفية – عدد الأطفال في الصف)؛ كما يتضح في الجداول التالية:

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة نحو دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال موزعة وفق الخبرة الوظيفية

الخبرة الوظيفية / المجالات	5 سنوات فأقل		من 6-10 سنوات		من 11 سنة فأكثر	
	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري
دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي في مجال إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي	2.74	0.26	2.79	0.25	2.64	0.25
دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي في مجال توجيه وضبط السلوك	2.65	0.36	2.67	0.33	2.65	0.40
الدرجة الكلية لدور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التفاعل والتوجيه	2.70	0.29	2.73	0,27	2.65	0.32

** المتوسط من 3 درجات*

يتضح من الجدول رقم (5) ترتيب فئات متغير الخبرة الوظيفية؛ إذ جاءت فئة المعلمات اللاتي لديهن خبرة تتراوح ما بين 6-10 سنوات في المرتبة الأولى، ثم اللاتي خبرتهن أقل من 5سنوات، تليها اللاتي لديهن خبرة 11 سنة فأكثر.

جدول (6)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات العينة وفق متغير الخبرة الوظيفية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي	بين المجموعات	0.20	2	0.10	1.53	0.220	غير دالة
	داخل المجموعات	12.46	187	0.07			
دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال توجيه السلوك وضبطه	بين المجموعات	0.03	2	0.01	0.11	0.900	غير دالة
	داخل المجموعات	24.01	187	0.13			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.08	2	0.04	0.44	0.642	غير دالة
	داخل المجموعات	15.89	187	0.09			

يتضح من الجدول رقم (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعود إلى اختلاف الخبرة الوظيفية في جميع المحاور والدرجة الكلية. وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن المعلمات - على اختلاف سنوات خبرتهن الوظيفية- يبدو أن لديهن حرصًا على تبنِّي الاتجاهات الحديثة وممارستها لتطوير أدائهن، ويُعد التدريس التأملي أحد هذه الاتجاهات، فقد أوصت الدراسات بتوعية المعلمات حول التدريس التأملي من خلال عقد الدورات وتوفير المصادر؛ بوصفه أحد الاتجاهات الحديثة التي تُحقِّق نموهن المهني (الخلف، 2020؛ عبد العال وآخرون، 2015)، كما تؤكد NAEYC (2019) على ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمات على استخدام التدريس التأملي في العملية التعليمية من أجل تطوير أدائهن.

كذلك تُشير هذه النتيجة إلى حرص المعلمات على تحقيق المعايير المهنية، حيث أشار دليل معايير معلمي رياض الأطفال إلى أنه ينبغي للمعلمات تبنِّي التدريس التأملي بوصفه وسيلة يومية لتقويم الأطفال (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020). علاوةً على ما أشار إليه دليل المعايير والمسارات المهنية للمعلمين؛ إذ يتعيّن على المعلمات تحليل ممارساتهن وأدائهن في الصف بشكل نقدي من خلال التأمل الذاتي (هيئة تقويم

التعليم والتدريب، 2017). وتختلف هذه النتيجة عمَّا توصلت إليه الدراسات التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمات اللاتي لديهن خبرة من (2-5 سنوات)، وأكثر من 10 سنوات (بلجون، 2010؛ الخلف ،2020، العتيبي، 2022).

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة نحو دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال موزعة وفق عدد الأطفال في الصف

عدد الأطفال في الصف / المجالات	أقل من 15 طفل		من 15-20 طفل		من 21 طفل فأكثر	
	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري
دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي في مجال إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي	2.72	0.28	2.75	0.25	2.73	0.27
دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي في مجال توجيه وضبط السلوك	2.60	0.41	2.65	0.35	2.69	0.34
الدرجة الكلية لدور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التفاعل والتوجيه	2.66	0.33	2.70	0.28	2.71	0.29

** المتوسط من 3 درجات*

يتضح من الجدول رقم (7) ترتيب فئات متغير عدد الأطفال في الصف؛ إذ جاءت فئة المعلمات اللاتي لديهن 21 طفلاً فأكثر في المرتبة الأولى، ثم اللاتي يتراوح عدد أطفالهن بين 15-20 طفلاً، تليها اللاتي لديهن أقل من 15 طفلاً.

جدول (8)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات العينة وفق متغير عدد الأطفال في الصف

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة	بين المجموعات	0.03	2	0.01	0.19	0.824	غير دالة

رياض الأطفال في مجال إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي	داخل المجموعات	12.64	187	0.07			
دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال توجيه السلوك وضبطه	بين المجموعات	0.17	2	0.08	0.65	0.526	غير دالة
	داخل المجموعات	23.87	187	0.13			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.06	2	0.03	0.33	0.720	غير دالة
	داخل المجموعات	15.91	187	0.09			

يتضح من الجدول رقم (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعود إلى اختلاف عدد الأطفال في الصف في جميع المحاور والدرجة الكلية. وتُفسِّر الباحثتان هذه النتيجة بأن المعلمات -مع اختلاف عدد الأطفال في فصولهن- يبدو أنهن يمارسن التدريس التأملي، ويسعين إلى تحقيق الوصول إلى معايير الجودة من خلاله؛ وهذا يدل على أن عدد الأطفال في الصف قد لا يُمثل عائقًا أمام تطوير المعلمة لأدائها من خلال ممارسة التدريس التأملي. على خلاف ما توصلت إليه دراسة (الخليوي، 2021) التي أفادت بأن كثرة عدد الأطفال في الصف تُعَدّ من معوقات ممارسة المعلمات للتدريس التأملي، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمات اللاتي يتراوح عدد أطفالهن في الصف ما بين (15-10 طفلًا).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي خَلصت إليها الدراسة الحالية؛ فإن الباحثتان توصيان بالآتي:

- توصلت الدراسة إلى أن التدريس التأملي يُعد من الاتجاهات الحديثة التي لها دور حيوي في تعزيز التحليل والنقد والوعي الذاتي لدى المعلمات؛ وعليه توصي الدراسة بدمج التدريس التأملي في برامج التطوير المهني لمعلمات مرحلة رياض الأطفال بوصفه نهجًا تربويًّا فعّالًا.
- نظرًا لما توصلت إليه نتائج الدراسة من فاعلية التدريس التأملي في تقويم معلمة رياض الأطفال لأدائها؛ توصي الدراسة بتضمين مهارات التدريس التأملي وأدواته في استمارة التحضير اليومي.
- وفقًا لما توصلت إليه نتائج الدراسة من عدم إعداد المعلمات خطة لتدريب الأطفال على مهارات التفاوض؛ توصي الدراسة بوضع خطة منهجية تُعزز مهارات التفاوض لدى الأطفال.
- نتيجةً لما توصلت إليه نتائج الدراسة من عدم منح الأطفال فرصة للمشاركة في وضع القوانين الصفية؛ توصي الدراسةُ المعلماتِ بإشراك الأطفال في وضع القوانين الصفية، وذلك من شأنه أن يؤدي إلى التزام الطفل بها، فينعكس ذلك على تحقيق إتقان إدارة الصف.
- توصلت الدراسة إلى قلة كتابة المعلمات للمذكرات اليومية؛ وعليه توصي الدراسة بتشجيع المعلمات

على تفعيل أداة كتابة المذكرات اليومية؛ لما لها من أثر في تقويم ممارساتهن اليومية، وملاحظة مدى التطور.

ومن الدراسات المستقبلية المقترَحة:

- دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجالات أخرى من مجالات المعايير المهنية الوطنية التخصصية لمعلمي رياض الأطفال كمجال النمو والتعلم.

****

المراجع العربية

إبراهيم، رماز. (2014). الكفايات المهنية اللازمة لتنمية معلمة الروضة تنمية مستدامة في ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال فى مصر. *مجلة الطفولة والتربية، 6*(19)،171-213.

أبوسليم، إيمان. (2016). أثر الممارسة التأملية عند الأستاذ الجامعي في تحسين أدائه التدريسي. *المجلة التربوية المتخصصة، 5*(2)،322-299.

أحمد، شيماء؛ شاكر، أمينة. (2022). برنامج مستند إلى التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الأزمات الصفية وخفض القلق التدريسي لدى معلمي العلوم حديثي التخرج وفاعليته في الحد من المشكلات السلوكية لدى تلاميذهم. *مجلة كلية التربية*، 39، 199- 248.

البساط، أماني. (2014). *التدريس المصغر وتطوير الأداء المهني لمعلمة الروضة*. دار الكتاب الحديث.

بلجون، كوثر. (2010، يناير6-5). *مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم* [ورقة علمية]. مؤتمر تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، الرياض.

- إجراء دراسة تتناول التحديات التي تواجه معلمات مرحلة رياض الأطفال في تطبيق التدريس التأملي.
- إجراء دراسة تهدف إلى تقديم تَصوُّر مقترَح لبرنامج تدريبي قائم على التدريس التأملي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال.
- إجراء دراسة تحليل محتوى حول درجة تضمين برامج التنمية المهنية الموجهة لمعلمات رياض الأطفال لمبادئ التدريس التأمل

بوقحوص، خالد. (2017). علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 41*(1)،65-39.

جامعة الملك سعود. (د.ت). *مؤتمر معلم المستقبل: إعداده وتطويره*.

الجبر، جبر. (2013). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، (33)،146-129.

الحربي، جبير؛ الشريف، مرام. (2021). مستوى ممارسات معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس التأملي وعلاقته بمعتقداتهن نحوه. *مجلة التربية، 4*(190)،113-61.

الخلف، جواهر. (2020). واقع الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهن. *مجلة البحث العلمي في التربية، 13*(21)،469-442.

الخليف، فهد. (2020). بناء برنامج تدريبي قائم على التجربة اليابانية في التدريس التأملي وقياس فاعليته في تنمية الأداء التدريسي لدي معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمحافظة الرس. *مجلة التربية، 2*(185)،504-467.

الخليوي، سارة. (2021). *الممارسات التأملية لدى معلمات رياض الأطفال ومعوقات تطبيقها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الرقاد، أحمد. (2016). *بناء برنامج تدريبي قائم على المعايير العالمية لمعلمي الدراسات الاجتماعية وقياس فاعليته في أدائهم التدريسي وإدارتهم الصفية والتفاعل الصفي لطلبتهم* [رسالة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية]. قاعدة بيانات دار المنظومة. https://search.mandumah.com/Record/867730 .

رؤية 2030. (2016). *برنامج التحول الوطني2020*. https://gulfpolicies.org/attachments/old/article/2466/NTP_ar.pdf

الزايد، زينب. (2018). تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، (62)،79-55.

الزهراني، أحمد. (2019). واقع الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التدريس التأملي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (115)،47-22.

سليم، خيري؛ عوض، ميشيل. (2009). *التدريس التأملي والنمو المهني للمعلمين*. دار الكتاب الحديث.

شركة تطوير للخدمات التعليمية. (1436). دليل المعلم للتدريس الفعال.

شريف، السيد. (2014). *المدخل إلى رياض الأطفال*. دار الجوهرة.

عبد الخالص، بعاد؛ النتشة، انتصار. (2019). رحلة تعليم العلوم للأطفال بالاستقصاء عبر ممارسات المعلمات التأملية في مدينة القدس: دراسة نوعية. *دراسات العلوم التربوية*، *46*(4)،412-401.

عبد العال، عطية؛ أبو الخير، عصام؛ سليمان، علي. (2015). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (68)،284-223.

عبد القوي، أشرف. (2017). *التدريس التأملي مدخل للتنمية المهنية للمعلم*. رابطة التربويين العرب.

عبد الكريم، سحر. (2017). أثر التعلم بالملاحظة في تنمية توجهات الأهداف للتمكن ومهارات إدارة الصف المتمايز وتحصيل معلمات العلوم أثناء الإعداد ذوي الفعالية الذاتية للتدريس المنخفضة. *الجمعية المصرية للتربية العلمية*، *20*(2)،117-57.

عبد الهادي، محمد؛ أحمد، نعمات. (2011). إدارة الصف المدرسي وضبطه. *مجلة آفاق تربوية*، (1)،258-225.

العتيبي، عبير. (2022). درجة ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير التأملي من وجهة نظرهن بمدينة الخرج. *مجلة كلية التربية*، (106)، 317-261.

العياصرة، محمد؛ الفارسي، عائشة؛ محمد، عبد المجيد. (2018). أثر الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان. *المجلة التربوية*، *128* (32)،181-135.

عيسى، ماجد؛ الجمال، رضا. (2021). نمط إدارة الصف كمنبئ بقلق التدريس وكفاءة الذات التدريسية لدى معلمات الطفولة المبكرة. *المجلة التربوية*، *87*،657-603.

الغامدي، ضيف الله. (2020). المعلم متطلبات التنمية وطموح المستقبل. *مجلة آفاق*، (59)،83-1.

كولكر، لورا؛ كورالياك، ديري. (2021). *برامج الطفولة المبكرة العالية الجودة: ماذا، لماذا، وكيف؟* (غادة السدراني، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر والتوزيع. (نشر العمل الأصلي د.ت).

كيرسي، كاثرين؛ ماسترتون، ماري. (2019). *101 مبدأ للتوجيه الايجابي للاطفال الصغار* (الجوهرة آل سعود، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر والتوزيع. (نشر العمل الأصلي د.ت).

الكيري، لحسن. (2021، ديسمبر26-24). *تعليم اللغة العربية من منظور التدريس التأملي: نحو ممارسة تدريسية متبصرة* [ورقة علمية]. مؤتمر مكة الدولي الثالث للغة العربية وآدابها: اللغة العربية والتواصل الحضاري، إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، مكة المكرمة.

محمد، فايزة. (2020). أثر برنامج تدريبي قائم على الممارسات التأملية في تنمية التفكير التأملي وتحسين الأداء التدريسي للطلاب المعلمين شعبة رياضيات بكلية التربية. *دراسات تربوية واجتماعية، 26*(2)، 404-355.

المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي. (د.ت). *برنامج الطفولة المبكرة*. https://ncepd.moe.gov.sa/ar/Products/Pages/ProductDetails.aspx?ProductID=MRM83cs%2bOIA%3d

هيئة تقويم التعليم والتدريب.(2017). *المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية*.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020). *معايير معلمي رياض الأطفال*.

المراجع الأجنبية:

Abdalaal, A,. Abou-ElKhayr, E,.& Solymon, A.(2015). The Effectiveness of a Suggested Training Programme based on Micro-teaching in Developing Reflective Teaching Skills among Prospective Teachers at Faculties of Education, (In Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology*, (68),223-284.

Abdalhadi, Mohammed; Ahmed, Naamat.(2011). Eidarat Alsafi Almudrasaa Wadabtahu. *Majalat Afaq Tarbawia*, (1),225-258.

Abdelkarim, S.(2017). The Effect of Observational Learning on The Development of Goal Orientations for Empowerment, Differentiated Classroom Management Skills and The Achievement of In-Training Science Female Teachers with Low Teaching Self-Efficiency, (In Arabic). *Egyptian Society for Scientific Education*, 20(2),57-117.

AbuSaleem, I.(2016). The impact of contemplative practice among university teachers to improve teaching performance, (In Arabic). *International Interdisciplinary Journal of Education*, *5*(2),299-322.

Agbaria, Q.(2021). Classroom Management Skills among Kindergarten Teachers as Related to Emotional Intelligence and Self-Efficacy. *International Journal of Instruction, 14*(1),1019-1034.

Ahmed, Sh,.& Shakir, A.(2022). A Program Based on Reflective Teaching to Develop Classroom Crisis Management Skills and Reduce Teaching Anxiety among Novice Science Teachers and its Effectiveness on Reducing Their Students' Behavioral Problems, (In Arabic). College of Education Journal, (39),199-148.

Al-Ayasra, M,. Al-Farsi, A,.& Mohamed, A.(2018). The Impact of Reflective Practice in The Development of Teaching Performance for Female Teachers of Islamic Education in Oman, (In Arabic). *Educational Journal*, 128(32),135-181.

Alghamdi, DayfAllah. (2020). Almuealim Mutatalabat Altanmiat Watumuh Almustaqbila. *Majalat Afaq*, (59),1-83.

Al-Harbi, J,.& Al-Sharif, M.(2021). The Level of Reflective Teaching Skills Practices among Religion Teachers at the Primary Stage and Their Beliefs Towards These Skills, (In Arabic). *Journal of Education*, 4(190),61-113.

Aljabber, j.(2013). The effectiveness of Reflective Teaching Tools in Solving Classroom Management Problems for Science Student Teachers at Teachers College in King Saud University. *International Journal of Educational Research*, (33),129-146.

Alkhalaf, J.(2020). The reality of reflective practices with respect to female teachers of Sharia (Islamic Law) Sciences in public education levels in Riyadh Region from

Eisaa, M,.& Aljamal, R.(2021). Classroom Management Style as a Predictor of Teaching Anxiety and Teaching Self-Efficacy among Early Childhood Teachers, (In Arabic). *Educational Journal, 87*,603-657.

Fakazli, Ö.(2021). Different ways of promoting reflective teaching. *Journal of Social and Humanities Sciences Research, 8*(69),1255-1267. http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2429

Ferdowsi, M.,& Akbar, A.(2015). The effects of reflective teaching on teachers' performance. *International Journal of Educational Investigations, 2*(6),20-31.

Hei, K.,& Lumpur, K.(2019). Reflective Practices as a Means to Improve Teaching. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 1*(2),1-19.

Ibrahim, Ramez.(2014). Alkifayat Almihniat Allaazimah Litanmiat Muealimat Alrawdat Tanmiatan Mustadamatan Faa Daw' Almaeayir Alqawmiat Liriad Al'atfal Faa Masr. *Majalat Altufulat Waltarbia, 6*(19),171-213.

Juliana, S., Yasir, A.,& Syaiful, E.(2021). School and workplace sarpras influence on the performance of kindergarten teacher. *Jurnal Penelitian Guru Indonesia, 6*(1),238-242. http://dx.doi.org/10.29210/021031jpgi0005

Lozančić, A.(2018). Social Competences of Kindergarten Teachers–Are We Applying Contemporary Knowledge? *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 20*(1),47-58. https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3055

Mathew, P., Mathew, P.,& Peechattu, P.(2017). Reflective practices: A means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology, 3*(1),126-131.

Mermelstein, A.(2018). Reflective teaching as a form of professional development. *MexTesol Journal, 42*(4),1-14.

Mesa, M.(2018). Reflective teaching: An approach to enrich the English teaching professional practice. *HOW, 25*(2),149-170. https://doi.org/10.19183/how.25.2.386

Mohammed, Fayiza.(2020). Athar Barnamaj Tadribiin Qayim alaa Almumarasat Alta'amuliat Fi Tanmiat Altafkir Alta'amulii Watahsin Al'ada' Altadrisii Liltulaab Almuealimin Shuebat Riadiaat Bikuliyat Altarbiati. *dirasat tarbawiat waijtimaeia, 26*(2),355-404.

National Association for the Education of Young Children.(2019). *Professional Standards* their point of view, (In Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*, 13(21), 442-469.

Alkhales, B,.& Natsheh, E.(2019). Science Inquiry Journey for Children through Teacher's Reflective Practices in Jerusalem (Qualitative Study), (In Arabic). *Educational Science Studies*, 46(4),401-412.

Alknelait, F.(2020). Developing a Training Program Based on the Japanese Experience in Reflective Teaching and Assessing its Effectiveness in Developing the Teaching Performance of Mathematics Teachers in the Intermediate Stage in Al-Rass Governorate, (In Arabic). *Journal of Education*, 2(185),467-504.

Al-Otaibi, A.(2022). The Degree to which Social Studies Teachers in the Intermediate Stage Practice Reflective Thinking Skills from their Point of View in Al-Kharj City (In Arabic). *College of Education Journal*, (106),261-317.

Alzayed, Z.(2018). The Impact of Reflective Practice in Professional Learning Communities on Secondary Stage's Teachers Learning, (In Arabic). *Journal of Education and Psychology Message*, (62),55-79.

Alzahrani, A.(2019). The Reality of Performance of Teaching Arabic Language at Intermediate School Under the Vision of Teaching Reflective Skills, (In Arabic). *Arab Studies, Education and Psychology*, (115),22-47.

Baker, F.(2014). A pathway to play in early childhood education developed through the explicit modelling of reflective practice in teacher education in Abu Dhabi, UAE. *Reflective Practice, 15*(2),203-217. https://doi.org/10.1080/14623943.2014.883306

BoQahoos, K. (2017). Relationship of reflective thinking to teaching performance, (In Arabic). *International Journal of Educational Research*, 41(1),39-65.

Camburn, E.,& Han, S.(2017). Teachers' professional learning experiences and their engagement in reflective practice: A replication study. *chool Effectiveness and School Improvement, 28*(4),527-554. https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1302968

Disu, A.(2017). *A Phenomenological Study on Reflective Teaching Practice* [Doctor Dissertation, Concordia University]. Concordia University Archive. https://digitalcommons.csp.edu/cup_commons_grad_edd/69

Shapiro, S., Lyons, K., Miller, R., Butler, B., Vieten, C.,& Zelazo, P.(2015). Contemplation in the Classroom: a New Direction for Improving Childhood Education. *Educational Psychology Review, 27*(1),1-30.

Siri, A., Supartha, W., Sukaatmadja, I.,& Rahyuda, A.(2020). Does teacher competence and commitment improve teacher's professionalism. *Cogent Business& Management, 7*(1),1-13. https://doi.org/10.1080/23311975.2020.1781993

Suarez, E.,& Toro, R.(2018). Teaching Performance Evaluation Model: Preparation for Student Learning within the Framework for Teacher Good Performance. *Journal of Educational Psychology-Propositos Representaciones, 6*(2),431-452.

Tok, Ş.,& Dolapçıoğlu, S.(2013). Reflective teaching practices in Turkish primary school teachers. *Teacher development, 17*(2),265-287. https://doi.org/10.1080/13664530.2012.753940

Türk, C., Kartal, A., Karademir, A.,& Öcal, E.(2019). Preschool Teachers' Views of Classroom Management Processes. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(4),2282-2299.

Zahid, M.,& Khanam, A.(2019). Effect of Reflective Teaching Practices on the Performance of Prospective Teachers. *urkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 18*(1),32-43.

and Competencies for Early Childhood Educators. https://www.naeyc.org/resources/position-statements/professional-standards-competencies

Pollard, A., Collin, J., Maddock, M., Simco, N., Swaffield, S., Warin, J.,& Warwick, P.(2005). *Reflective Teaching.* Continuum.

Poro, S., Yiga, A., Enon, J., Mwos, F.,& Eton, M.(2019). Teacher competence and performance in primary schools in Nwoya District, Northern Uganda. *International Journal of Advanced Educational Research, 4*(1),3-8.

Pratiwi, S.(2013). Pengaruh motivasi kerja, kepuasan kerja, kepemimpinan kepala sekolah menurut persepsi guru, dan iklim sekolah terhadap kinerja guru ekonomi SMP Negeri di Kabupaten Wonogiri. *S2 Pendidikan Ekonomi, 2*(1),90-100.

Rawani, D., Putri, R., Zulkardi, Z., & Susanti, E.(2023). The Reflective Teaching Practices Using PMRI and Collaborative Learning. *Jurnal Pendidikan Matematika, 17*(1).,69-88.

Sahin, I.,& Yildirim, A.(2016). Transforming professional learning into practice. *ELT journal, 70*(3),241-252. https://doi.org/10.1093/elt/ccv070

دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التفاعل والتوجيه

أ.سمية بنت خالد باقلب[1] د. هنادي بنت فهد العثمان[2]

(قدم للنشر 1444/01/30هـ -وقبل 1444/08/05هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التفاعل والتوجيه، والكشف عن وجود فروق في استجابات العينة تبعًا لمتغيرَيِ (الخبرة الوظيفية، وعدد الأطفال في الصف). واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وقد أعدَّت الباحثتان استبانة طُبقت على (190) معلمة من معلمات رياض الأطفال الأهلية بمدينة الرياض. وتوصلت الدراسة إلى: موافقة عينة الدراسة على أن للتدريس التأملي دورًا في تطوير الأداء التدريسي في مجال إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي، والذي تمثلت ممارساته فيما يلي: إعادة النظر في طريقة تفاعلهن مع الأطفال، وتقويم طريقة تعاملهن مع الأطفال. وكذلك في مجال توجيه السلوك وضبطه، والتي تمثلت في الممارسات التالية: ملاحظة مظاهر السلوك غير المقبول من الأطفال، وإعادة النظر في مدى اتسامهن بالصبر والهدوء أثناء التعامل مع سلوكيات الأطفال. كما تبيّن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى إلى اختلاف الخبرة الوظيفية، وعدد الأطفال في الصف؛ لذلك فقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات، أبرزها: دمج التدريس التأملي في برامج التطوير المهني لمعلمات مرحلة رياض الأطفال بوصفه نهجًا تربويًّا فعّالًا.

الكلمات المفتاحية: التدريس التأملي، معلمات رياض الأطفال، إدارة الصف، توجيه السلوك.

The Role of Reflective Teaching in Developing Teaching Performance of Female Kindergarten Teachers in terms of Interaction and Guidance

Sumaya K. Baqalb[1] *Hanadi Fahad Alothman [2]*

(Submitted 28-08-2022 and Accepted on 25-02-2023)

Abstract: The study aimed to identify the role of reflective teaching in developing teaching performance of female kindergarten teachers in terms of interaction and guidance, and to found out that there are differences in the sample responses according to the two variables of (job experience, the number of children in the classroom). The study adopted the descriptive survey approach. The two researchers prepared a questionnaire that was applied to (190) female kindergarten teachers in private Kindergartens in Riyadh. The study showed that the sample agreed that reflective teaching has a significant role in developing teaching performance in terms of classroom management and positive interaction, which were represented in the following practices: Reconsidering the way they interact with children and improving the way they deal with them. And in terms of guidance and behavior control, which were represented in the following practices: Observing unacceptable behavior of children and reviewing the extent of their patience and calmness while dealing with children's behavior. It was also found that there were no statistically significant differences between the responses of the study sample due to the difference in job experience and the number of children in the classroom. Accordingly, the study made a number of recommendations, the most notably: integrating reflective teaching into the professional development programs for female kindergarten teachers as an effective educational approach.

Keywords: Reflective Teaching, Kindergarten Teachers, classroom management, directing behavior.

(1) وزارة التعليم، معلمة رياض أطفال، مدينة الرياض

(2) أستاذ مساعد، قسم الطفولة المبكرة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

hfalothman@ksu.edu.sa

(1) *Ministry of Education, Kindergarten teacher, Riyadh*

(2) *Assistant Professor, Department of Early Childhood, King Saud University.*

sem.khalid5@gmail.com

مقدمة

تُعد المعلمة إحدى الركائز الأساسية في العملية التعليمية؛ إذ تؤدي دورًا حيويًّا في تحقيق الأهداف التربوية في مرحلة رياض الأطفال. وعليه؛ فإن توفُّر معلمة كُفء تتسم بمستوى عالٍ من الكفايات المهنية، وقادرة على التطور المهني المستمر -مطلبٌ رئيس لتحقيق أهداف هذه المرحلة.

ولقد بذلت المملكة العربية السعودية جهودًا ملموسة لإعداد المعلمات وتطويرهن مهنيًّا، وهذا ما أكد عليه الهدف الاستراتيجي الثاني في برنامج التحول الوطني لتحقيق رؤية 2030 الذي نصَّ على: "تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتطويرهم" (رؤية 2030، 2016، ص62). وفي ضوء ذلك فقد أنشأ المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي (د.ت) مشروع الطفولة المبكرة الذي يهدف إلى تقديم برامج التطوير المهني التي تُجوّد أداء معلمات رياض الأطفال تبعًا لأفضل الممارسات المهنية والمعايير العالمية، وأصدرت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020) معايير معلمي رياض الأطفال لتحسين كفاءتهم، منها: تبنّي المعلمة التدريس التأملي بوصفه وسيلة يومية لتقويم الأطفال، فمن خلاله يتشكل لديها خبرة معرفية جديدة بصورة غير مباشرة تُمكّنها من تطوير ممارساتها المستقبلية (Rawani et al., 2023).

وعليه؛ فإن التدريس التأملي يُعد من الاتجاهات المعاصرة في تطوير الكفايات المهنية للمعلمات، كما أكدت الاتجاهات العالمية على الاهتمام بذلك؛ حيث تضمنت معايير برامج الإعداد المهني لمعلمي رياض الأطفال التي وضعتها الرابطة القومية لتربية الأطفال الصغار معيار استخدام مداخل نمائية فعالة للتواصل مع الأطفال وأسرهم، ومن مؤشرات تحقيقه أن تمارس المعلمة التدريس التأملي لتحقيق مخرجات إيجابية لكل طفل (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2019).

وقد أظهرت مراجعة الأدب البحثي في هذا المجال ضرورة اكتساب المعلمة لمهارات التدريس التأملي؛ لما له من دور في تحقيق التطور المهني، فقد أشارت دراسة بيكر (Baker, 2014) إلى أن التدريس التأملي يعد أمرًا مهمًّا في عملية الإصلاح التعليمي. كما توصلت دراسة عبد الخالص والنتشة (2019) إلى أن التدريس التأملي ساعد المعلمات على تطبيق دورة التأمل، وهذا ما أكسبهن القدرة على التطور المهني الواعي، بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين التدريس التأملي والكفاية المهنية (العياصرة وآخرون، 2018؛ محمد، 2020).

مشكلة الدراسة

انطلاقًا من اهتمام وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بالمعلمة؛ فقد أقامت العديد من المؤتمرات العلمية التي ناقشت أهمية إعداد المعلمة وتنميتها مهنيًّا، ومن أهمها؛ مؤتمر "تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات" (2010)، ومؤتمر "معلم المستقبل: إعداده وتطويره" (2015)، ومؤتمر "المعلم: متطلبات التنمية وطموح المستقبل" (2019)، وقد أوصت هذه المؤتمرات بضرورة تطوير أداء المعلمات وفقًا لاتجاهات حديثة ترتكز على المعايير المهنية (بلجون،2010؛ جامعة الملك سعود، د.ت؛ الغامدي، 2020). وتحقق ممارسة التدريس التأملي توصيات المؤتمرات المذكورة؛ حيث أشار المعيار الثاني من المعايير المهنية العامة للمعلمين التي أصدرتها هيئة تقويم التعليم والتدريب (2017) إلى استخدام المعلمات التدريس التأملي لتطوير أدائهن؛ بحيث يحللن ممارساتهن بشكل نقدي في ضوء عملية التقويم والتأمل ليطورنها، وحثَّ المعيار الثالث على ضرورة تأملهن للواقع التدريسي. كما تضمّن دليل المعلم للتدريس الفعال المعيار الحادي عشر الذي أشار إلى ممارسة التدريس التأملي بوصفه وسيلة فعّالة لتحقيق التطور المهني (شركة تطوير للخدمات التعليمية، 1436).

وفي ضوء مراجعة الأدب البحثي في مجال التدريس التأملي، أشارت دراسة زاهد وكنعام إلى أن

ممارسة التدريس التأملي ساعدت المعلمات على التخطيط والتنفيذ وتحسين أدائهن من خلال إعادة التفكير في نقاط القوة والضعف لديهن (Zahid& Khanam, 2019). في حين أسفرت دراسة ميسا (Mesa, 2018) عن تأثير التدريس التأملي في أداء المعلمات وتوسيع مداركهن، وأن له مسارًا جيدًا للتطوير المهني أثناء الخدمة، بالإضافة إلى أنه عند ممارسة المعلمات للتدريس التأملي سيتمكنّ من إيجاد طرق لتحسين جودة التدريس لديهن، سواء في التطوير الذاتي، أو تحسين المواد، أو إدارة الفصل (Hei& Lumpur, 2019). وأوصت دراسات أخرى بدمج التدريب على التدريس التأملي في برامج إعداد المعلمات، وتوجيههن نحو توظيفه في ممارستهن بهدف تطوير أدائهن (الخلف، 2020؛ محمد، 2020).

وفي ضوء ما سبق، وبالرغم من اهتمام عدد من الباحثين بمجال التدريس التأملي؛ فإن التدريس التأملي والأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التفاعل والتوجيه لم يحظَ بالاهتمام الكافي؛ مما يُمثِّل فجوة بحثية تستدعي إجراء الدراسة الحالية التي تهدف إلى التعرف على دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التفاعل والتوجيه.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس:

- ما دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التفاعل والتوجيه؟

ويتفرَّع من هذا السؤال عدَّة أسئلة تتمثل في الآتي:

- ما دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي؟
- ما دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال توجيه السلوك وضبطه؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال تُعزَى إلى اختلاف المتغيرَيْن التاليَيْن: (الخبرة الوظيفية، عدد الأطفال في الصف)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التفاعل والتوجيه (إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي، توجيه السلوك وضبطه)، وتحديد الفروق بين استجابات عينة الدراسة تبعًا للمتغيرَيْن التاليَيْن: (الخبرة الوظيفية، عدد الأطفال في الصف).

أهمية الدراسة

تتمثَّل أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية

- تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية مرحلة رياض الأطفال والدور الحيوي الذي تقوم به المعلمة لتحقيق أهداف العملية التعليمية.
- تستمد هذه الدراسة أهميتها من استجابتها لما أشارت إليه وزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب بشأن تبنِّي المعلمين والمعلمات أسلوب التدريس التأملي أداةً لتطوير المعلمين وتحسين أدائهم.
- من المتوقَّع أن تُثري هذه الدراسةُ المكتبةَ العربية؛ لكونها من الدراسات القليلة التي تناولت التدريس التأملي والأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال لا سيما في مجال التفاعل والتوجيه.

الأهمية التطبيقية

من المتوقَّع أن تسهم هذه الدراسة في الآتي:

- مساعدة القائمين على تخطيط برامج التنمية المهنية للمعلمات على تبنّي أسلوب التدريس التأملي ودمجه في برامجهم.
- توعية معلمات مرحلة رياض الأطفال بأهمية التدريس التأملي والدور الذي يقوم به في تطوير أدائهن في مجال التفاعل والتوجيه.
- تقديم مقترحات بحثية مستقبلية حول دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

الحدود الموضوعية: تنحصر الدراسة في التعرف على دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التفاعل والتوجيه (إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي، وتوجيه السلوك وضبطه).

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على مدارس رياض الأطفال الأهلية بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من عام 1443هـ.

مصطلحات الدراسة

التدريس التأملي: يُعرف التدريس التأملي بأنه: "عملية إبداع فني واستقصاء منظومي خلَّاق وتفكير نقدي يهدف إلى تقييم معلومات المعلم التي تظهر في المواقف التدريسية المتشابكة والمعقدة والمتفردة؛ بغية تطويرها وتحسينها" (عبد القوي، 2015، ص37).

وتُعرفه الباحثتان إجرائيًّا بأنه: تبصّر معلمات مرحلة رياض الأطفال وتأمُّلهن الذاتي في المواقف والخبرات التي تحدث في البيئة التعليمية، وإعادة تفكيرهن فيما قمن به من ممارسات وتفسيرها وتحليلها تحليلًا نقديًّا؛ وذلك بهدف تطوير ممارساتهن والارتقاء بمستوى أدائهن في مجال التفاعل والتوجيه (إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي، وتوجيه السلوك وضبطه).

الأداء التدريسي: يُعرَّف الأداء التدريسي بأنه: "كل أداء تدريسي يمثل كفاية تتشكل من ثلاثة عناصر أساسية، وهي: المعرفية، والمهارية، والوجدانية" (البساط، 2014، ص23).

وتُعرِّفه الباحثتان إجرائيًّا بأنه: مجموعة الممارسات والمهارات التي تقوم بها معلمات مرحلة رياض الأطفال داخل غرفة الصف وخارجها في مجال التفاعل والتوجيه (إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي، وتوجيه السلوك وضبطه).

أدبيات الدراسة

المحور الأول: التدريس التأملي

يُعد جون ديوي أول مَن استخدم مصطلح التدريس التأملي الذي يُقصَد به الملاحظة والمراجعة المستمرة للخبرات والمعارف التربوية التي تؤدي إلى رفع الوعي وتعميق الفهم للممارسات المهنية، وبذلك تمنح المعلمة فرصة للتحسين والتطوير، ويشتمل أيضًا على عملية اتخاذ القرارات وفقًا لنتائج عملية التحليل والتفكُّر (الحربي والشريف، 2021).

وتعددت مراحل تطور التدريس التأملي حتى ظهر بوصفه اتجاهًا جديدًا في برامج تدريب المعلمات؛ إذ بدأ بالنموذج الحرفي الذي ينظر إلى أن التدريس حِرفة يمكن إتقانها من خلال ملاحظة أداء معلم خبير، ثم نموذج العلم التطبيقي الذي يُركز على تبنِّي نتائج البحث العلمي في مجال التدريس ونقلها إلى المعلمات بواسطة الدورات، بعد ذلك تكوّن النموذج التأملي الذي يركز على المعرفة العلمية والخبرة العملية وتطبيق ما يستفاد منهما، ثم تأمُّل هذا التطبيق لتطوير عملية التدريس القادمة (سليم وعوض، 2009). كما تبدأ عملية التدريس التأملي من الإحساس بوجود صعوبة وتحديدها، ثم تقويم المعرفة وصياغة الفروض، بعد ذلك تقويم الفروض وتطبيق الحلول المقترحة (الكيري، 2021).

وتتجلى أهمية التدريس التأملي في تحقيق النمو المهني المستمر؛ إذ ذكر جون ديوي أن المعلمة تصل إلى جودة أعلى في أدائها كلما تأملت في تدريسها، ولقد أجمع الأدب البحثي في هذا المجال على أهمية ممارسة المعلمات للتدريس التأملي؛ لما له من قدرة على تحسين مهاراتهن، ومساعدتهن على التكيف مع متطلبات مهنة التدريس المتغيرة باستمرار، وتحقيق وصولهن إلى معرفة جديدة تُطوِّر أداءَهن (العياصرة وآخرون، 2018؛ Disu, 2017). كما أنه ساعدهن على التركيز والتفكير، وهذا ما أدى إلى تنمية كفاياتهن التدريسية والتأملية وتحسين رفاهيتهن (Shapiro et al., 2015). علاوةً على أنه يُعدّ جوهر نموهن، وتطورهن المهني، وتعليمهن وتعلُّمهن بشكل أفضل (Fakazli, 2021).

ومن الجدير بالذكر أن نجاح التدريس التأملي وتحقيق ما يسعى إليه يعتمد على حصول المعلمات على معلومات دقيقة حول ممارساتهن التدريسية، ويتطلب ذلك توفر أدوات تساعدهن على ممارسة التأمل، مثل: البحث الميداني، ملاحظة الأقران، التدريس المصغر، ملفات الإنجاز، المستشار التعليمي، المذكرات اليومية، مجتمعات التعلم المهنية، التقويم الذاتي، المناقشة الجماعية (سليم وعوض، 2009؛ الكيري، 2021؛ Ferdowsi& Akbar, 2015).

وأوضحت دراسة كامبيرن وهان (Camburn& Han, 2017) أن المعلمات يشاركن في ممارسة التدريس التأملي عندما تتاح لهن الفرصة للتعاون مع أقرانهن، أو العمل مع الخبراء. وأفادت دراسات أخرى بأن (الحوار، التدريس المصغر، الملاحظة، التقويم الذاتي، تحليل الفيديو، التعاون مع الأقران، كتابة المذكرات اليومية) بالرغم من أنها تتطلب المزيد من الوقت والانضباط أثبتت فاعليتها في تحقيق التطور المهني للمعلمات (أبو سليم، 2016؛ Mermelstein, 2018; Mathew et al., 2017; Fakazli, 2021). كما أن لاستخدام أدوات التدريس التأملي أثرًا إيجابيًّا في مجتمعات التعلم المهنية، وحل المشكلات الصفية (الجبر، 2013؛ الزايد، 2018).

وعليه؛ يتضح أن للتدريس التأملي تأثيرًا إيجابيًّا يمتد ليشمل المعلمة والطفل وجميع عناصر العملية التعليمية، وبالرغم من ذلك فقد تواجه المعلمة بعض التحديات التي قد تعوقها من ممارسته، منها: كثرة عدد الأطفال في الصف، والمهام والمتطلبات الإدارية (الخليوي، 2021)، إضافةً إلى ضيق الوقت، وخوف المعلمة مما قد تصل إليه، وعدم امتلاك الخبرة الكافية (عبد القوي، 2017). وفي هذا الصدد أشارت دراسات أخرى إلى أن المعلمات اللاتي لديهن خبرة يمارسن التدريس التأملي على نحوٍ أفضلَ من المعلمات اللاتي لا يمتلكن خبرة (بلجون، 2010؛ الخلف، 2020؛ العتيبي، 2022).

المحور الثاني: الأداء التدريسي

يُعدّ الأداء التدريسي أحد العناصر التي يحكم من خلالها على نجاح المؤسسة التعليمية، ويُقصَد به الممارسات التربوية التي يمكن ملاحظتها والتي تظهر في قدرات المعلمين وكفاءاتهم، وبذلك فإن الأداء التدريسي الجيد سيؤدي إلى تحسين جودة تعليم الأطفال (Suarez& Toro, 2018). ومن الجدير بالذكر أن هناك مؤشرات لقياس أداء المعلمة، وهي: الفعالية، والكفاءة، والسلطة الممنوحة لأداء المهام، والمسؤوليات، والإبداع (Agung, 2014). كما أن هناك عوامل أخرى مؤثرة على أداء معلمة رياض الأطفال كالموارد المتوفرة، ومكان العمل، والدافعية، والمناخ المدرسي (Juliana et al., 2021; Pratiwi, 2013).

ويرتبط الأداء التدريسي الجيد بأربع كفايات رئيسة، وهي: الكفايات التربوية، والشخصية، والاجتماعية، والمهنية (Poro et al., 2019). وحدَّد شريف (2014) خمس كفايات يجب أن تتسم بها معلمة رياض الأطفال، وهي: الكفايات العلمية والمهنية، العلاقات الإنسانية والنظام، التقويم، إعداد الأنشطة

وتنفيذها. وفي السياق ذاته، أسفرت نتائج دراسة لوزانسيك (Lozančić, 2018) أن هناك كفايات يجب على معلمة الروضة اكتسابها من أجل تحقيق جودة التعليم، منها: القدرة على التواصل، وخلق جوّ إيجابي، والتفاؤل، والتعاطف، والمرونة، وأساليب القيادة، والتقييم. وفي ضوء ذلك يتضح أنه هناك علاقة تكاملية تفاعلية إيجابية بين كفايات معلمة رياض الأطفال وأدائها (Siri et al., 2020).

ولتقويم الأداء التدريسي للمعلمة أظهر الأدب البحثي في هذا المجال أن التدريس التأملي يُعدّ أحد النماذج التي يتم الاستناد إليها؛ فبالرغم من أن بوقحوص (2017) أشار إلى أنه لا توجد علاقة بين التدريس التأملي والأداء التدريسي بصورة عامة والكفايات التدريسية بصورة خاصة، فإن دراسة سواريز وتورو (Suarez& Toro, 2018) أفادت بأن التدريس التأملي يساعد المعلمة على تأمُّل ممارستها والتبصُّر في مستقبلها المهني، بالإضافة إلى أنه يُعدّ نهجًا تعليميًّا قيمًا؛ فهو يؤثر بشكل إيجابي في أنماط التواصل الخاصة بالمعلمات في الصف، والمناخ العاطفي للصف، وإدارة الصف، وتصحيح الأخطاء، واستراتيجياتهن، وتطويرهن المهني (Ferdowsi& Akbar, 2015).

كما أن للتدريس التأملي انعكاسات إيجابية على المعتقدات التربوية للمعلمات، والتي بدورها تؤدي إلى تطوير الممارسات الصفية (Sahin& Yildirim, 2016)، إضافةً إلى أنه يسهم في تنمية مهارات الملاحظة واستنباط النتائج والتوصل إلى أفكار جديدة، ورؤية أوجه النقص والحاجة إلى التطوير (الخليف، 2020)، علاوةً على تنمية التعلم الذاتي لدى الأطفال، وخلق بيئة جيدة للتعلم التأملي، وتنمية التفكير الناقد، والتقويم الذاتي، وحل المشكلات، وتحقيق التطور المهني (Tok& Dolapçıoğlu, 2013).

في ضوء ما سبق؛ تتضح أهمية ممارسة معلمات مرحلة رياض الأطفال للتدريس التأملي؛ لما له من تأثير إيجابي مباشر في أدائهن التدريسي وتَطوُّرهن المهني.

المحور الثالث: المعايير المهنية لمعلمة مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية

تضم معايير معلمي رياض الأطفال مجموعة من المعارف والمهارات والقيم التي يجب على المعلمة الإلمام بها، كما تتبنَّى المنحى الشمولي التكاملي والتعلم المتمركز حول الطفل. وتتضمَّن الوثيقة 20 معيارًا قُسمت على ثمانية مجالات، وهي: النمو والتعلم، والتعليم والتعلم، وبيئة التعلم، والتفاعل والتوجيه، والتقويم، والشراكة مع الأسرة والمجتمع، وصحة الطفل وسلامته، والتنمية المهنية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020).

وفي الدراسة الحالية تم التركيز على مجال التفاعل والتوجيه؛ إذ إن التوجيه الإيجابي يسهم في مساعدة الأطفال على تحمُّل مسؤولية سلوكياتهم، وتنمية مهارة حل المشكلات، والتفاوض، والضبط الذاتي (كولكر وكورواليك، 2021). ويشتمل المجال على معيارين، هما:

أولًا: معيار إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي

يُقصَد **بإدارة الصف** لمرحلة رياض الأطفال: إنشاء بيئة منظمة تنطوي على التغيير والمرونة، بحيث توفر هذه البيئات الفرصة لتطوير مهارات التنظيم الذاتي لدى الأطفال وتحسين تعلُّمهم. لذلك يجب على المعلمات تحسين مهاراتهن، فالأطفال يتعلمون ويعتمدون قواعد وسلوكيات معينة تُقدِّم مساهمات إيجابية في حياتهم المدرسية اللاحقة (Türk et al., 2019). وتتمثل مهارات إدارة الصف في توفير جو عاطفي اجتماعي، وتنظيم البيئة المادية، وضبط السلوك (عبد الكريم، 2018). كما تُعَدّ الكفاءة الذاتية والذكاء العاطفي من العوامل المؤثرة في مهارات إدارة الصف لدى معلمي الطفولة المبكرة (Agbaria, 2021).

ومن الجدير بالذكر أن إدارة الصف تهدف إلى وضع خطة استباقية تمنع حدوث المشكلات السلوكية

في الصف، وتنظيم سلوكيات تفاعلية تُحقق الأهداف المنشودة، والتأكد من تنفيذ الخطط التي وُضعت بشكل صحيح (عيسى والجمال، 2021)، إضافةً إلى تهيئة عملية التعلم، ومنح الأطفال وقتًا أطول للتعليم، وحل المشكلات التعليمية والصفية، وتتحقق تلك الأهداف عندما يتفاعل المناخ الصفي والنظام الصفي والتفاعل الصفي بشكل متوازن (عبد الهادي وأحمد، 2011).

ثانيًا: معيار توجيه السلوك وضبطه

إن ضبط السلوك: هو الإرشاد والتدريب والتعليم الذي يُعزز السلوك الإيجابي؛ وذلك لمساعدة الأطفال على اكتساب مهارة اتخاذ القرارات وتحمُّل المسؤولية. وهذا يؤدي إلى تحفيز الاستقلالية والاعتماد المتبادل، إضافةً إلى دعم وتوفير مناخ إيجابي في الصف. كما أن هناك عوامل تؤثر في توجيه سلوك الطفل وضبطه، منها: القدوة، التعامل مع الأطفال وفقًا لخصائصهم النمائية، حاجات الطفل، تنظيم البيئة، علاقة الروضة مع الأسرة، وضع قوانين منطقية وواضحة ومحددة، الثبات في التعامل، تقديم بدائل سلوكية مرغوبة (كيرسي وماسترتون، 2019). ومن استراتيجيات ضبط سلوك الطفل في الروضة: إعداد لائحة القوانين الصفية بمساعدة الطفل، وتحفيز الأطفال على أن يكون الضبط الذاتي صادرًا من ذاتهم، وتقديم أنشطة تتلاءم مع اهتمام الأطفال وحاجاتهم، وتعزيز السلوكيات المرغوبة، وجذب انتباه الأطفال (شريف، 2014).

وعليه؛ يُتطلَّب من معلمة رياض الأطفال الإلمام بممارسات الإدارة الصفية؛ وذلك لما لها من تأثير إيجابي في تعزيز السلوكيات المرغوبة، وتقليل السلوكيات غير المرغوبة في الصف، بالإضافة إلى إسهامها في توفير بيئة داعمة تساعد الأطفال على الانغماس في عملية التعلم وتُحفزهم على الاستمرار، كما تُشكل العوامل والاستراتيجيات رؤية متكاملة للعديد من العناصر التي يجب الاهتمام بها عند توجيه سلوك الطفل وضبطه.

في ضوء ما سبق؛ يتضح أن التدريس التأملي أحد الاتجاهات الحديثة التي من خلالها يتحسَّن أداء معلمات مرحلة رياض الأطفال؛ إذ إن تعقُّد العملية التعليمية وحاجتها إلى الحكمة والاستبصار يتطلَّبان معلمة تمارس نمطًا من التحليل والتفكير النقدي على ممارساتها ومعرفتها لتحديد مكامن النقص وتطويرها، كما أن جودة تعلم الأطفال تعتمد على جودة أداء المعلمات؛ لذا تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التفاعل والتوجيه.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اتّبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة، وملاءمته لتحقيق أهدافها.

مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع معلمات مرحلة رياض الأطفال في الروضات الأهلية بمدينة الرياض، والبالغ عددهن (1904) وفقًا لإحصائية الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض (1443هـ).

عينة الدراسة

تُمثل عينة الدراسة 10% من المجتمع الأصلي حيث بلغ عددهن (190) معلمة، وقد سُحبت بالطريقة العشوائية البسيطة؛ وذلك لمناسبتها لمجتمع الدراسة وأهدافها. ويوضِّح الجدول رقم (1) أدناه خصائص العينة.

جدول (1)

توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيرات الدراسة

المتغيرات	مستويات المتغير	العدد	النسبة
الخبرة الوظيفية	**5 سنوات فأقل**	142	%74.7
	من 6-10 سنوات	34	%17.9
عدد الأطفال في الصف	**أقل من 15 طفلاً**	28	%14.7
	من 15-20 طفلاً	91	%47.9
	المجموع	190	%100

أداة الدراسة

لتحقيق الأهداف المرجوَّة من الدراسة؛ استخدمت الباحثتان الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وصُمِّمت بعد الاطّلاع على أدبيات الدراسة ذات الصلة، مثل: (إبراهيم، 2014؛ الرقاد، 2016؛ الزهراني، 2019؛ كولكر، كوراليك، 2021)، بالإضافة إلى دليل معايير معلمي رياض الأطفال (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020). وعليه؛ تكونت الاستبانة من جزأين: الجزء الأول يشمل المعلومات الأولية، وهي (الخبرة الوظيفية، عدد الأطفال في الصف). الجزء الثاني يتناول محورَيِ الدراسة؛ المحور الأول: دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي، ويشمل (11) عبارة، المحور الثاني: دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال توجيه السلوك وضبطه، ويشمل (13) عبارة. وتم استخدام مقياس ليكرت (Likert) الثلاثي: (موافق، موافق إلى حدٍّ ما، غير موافق).

الصدق والثبات

صدق المحكمين

للتحقق من صدق المحكمين للاستبانة؛ عُرضت في صورتها الأولية على (7) من أعضاء هيئة التدريس ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الطفولة المبكرة والمناهج وطرق التدريس؛ لإبداء رأيهم حول مدى وضوح العبارات، وأهميتها، وانتمائها إلى المحور، واعتُمدت العبارات التي اتفق عليها المحكمون بنسبة (80% وأكثر).

صدق الاتساق الداخلي والثبات:

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بعد تطبيق الأداة على عينة استطلاعية قوامها (30) معلمة؛ وذلك للتحقق من مدى ارتباط العبارات بالمحاور التي تنتمي إليها، وارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية لها. وأشارت نتائجه إلى أن معاملات الارتباط موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05) و(0.01)؛ مما يدل على أن العبارات تتسم بدرجة صدق داخلي مرتفعة ومتوسطة، وعليه؛ يُمكن تطبيقها ميدانيًّا، ما عدا العبارة رقم (2) للمحور الثاني؛ لذلك تم حذفها لتخرج الاستبانة بصورتها النهائية مكوَّنة من (23) عبارة. وتم استخراج معامل كرونباخ ألفا الذي بلغ (0.93)؛ وهي قيمة ثبات مرتفعة تُبيّن مدى إمكانية تطبيق الأداة ميدانيًّا.

الأساليب الإحصائية

تم ترميز البيانات ومعالجتها بواسطة مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لبرنامج تحليل البيانات (SPSS) تمثَّلَت في الآتي:

- معامل ارتباط بيرسون وكرونباخ ألفا؛ لقياس صدق وثبات الأداة.
- أسلوب النسب المئوية والتكرارات؛ لجمع بيانات أفراد العينة، والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري؛ لتحديد استجاباتهن تجاه العبارات.
- اختبار تحليل التباين الأحادي؛ للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مفردات العينة نحو المحاور باختلاف متغيراتهن الشخصية والديموغرافية (الخبرة الوظيفية، عدد الأطفال في الصف).

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

السؤال الأول: "ما دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة؛ كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (2)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات العينة حول دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي

م	العبارات		مو افق	مو افق إلى حد ما	غير مو افق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة المو افقة
1	أُقوِّم طريقة تعاملي مع الأطفال بعدالة واحترام.	ت	168	22	0	2.88	0.32	2	موافق
		%	88.4	11.6	0				
2	أُعيد النظر في طريقة تفاعلي مع الأطفال حتى أكون مصدرًا لشعورهم بالأمان.	ت	174	13	3	2.90	0.35	1	موافق
		%	91.6	6.8	1.6				
3	أُفكر في مدى استخدامي لأسلوبي الحزم واللين أثناء تعاملي مع الأطفال.	ت	163	25	2	2.85	0.39	3	موافق
		%	85.8	13.2	1.1				
4	أُعيد النظر في مدى منح الأطفال فرصة للمشاركة في وضع القوانين الصفية.	ت	117	65	8	2.57	0.57	10	موافق
		%	61.6	34.2	4.2				
5	أُقوِّم ثباتي في تطبيق القوانين الصفية.	ت	149	36	5	2.76	0.49	6	موافق
		%	78.4	18.9	2.6				
6	أُلاحظ مدى تعاملي مع المواقف الصعبة والطارئة بطريقة تربوية.	ت	146	41	3	2.75	0.47	7	موافق
		%	76.8	21.6	1.6				
7	أُعد خطة لتدريب الأطفال على مهارات التفاوض.	ت	104	69	17	2.46	0.66	11	موافق
		%	54.7	36.3	8.9				
8	أُقيم طرق إدارتي للمواقف حتى أُكسب الأطفال مهارة حل المشكلات.	ت	148	36	6	2.75	0.50	7	موافق
		%	77.9	18.9	3.2				
9	أُراجع تنظيم بيئة التعلم حتى أقلل من احتمالية ظهور المشكلات.	ت	155	30	5	2.79	0.47	4	موافق
		%	81.6	15.8	2.6				
10	أستعين بملاحظة الأقران لأطور من ضبطي للنظام داخل الصف وفقًا للأسس التربوية.	ت	135	47	8	2.67	0.55	9	موافق
		%	71.1	24.7	4.2				
11	أُقوِّم استخدامي لأساليب إدارة الصف التي تشجع الضبط الذاتي وتدعم المسؤولية لدى الطفل.	ت	156	28	6	2.79	0.48	4	موافق
		%	82.1	14.7	3.2				
	المتوسط* العام					**2.74**	**0.26**		**مو افق**

يتضح من الجدول رقم (2) أن استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور جاءت بالموافقة التامة؛ إذ بلغ متوسط الموافقة العام على عبارات المحور (2.74درجة من3) والانحراف المعياري (0.26). في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور ما بين (2.46-2.90)؛ حيث جاءت العبارة رقم (2) "أُعيد النظر في طريقة تفاعلي مع الأطفال حتى أكون مصدرًا لشعورهم بالأمان" بالمرتبة الأولى. وقد يُفسَّر ذلك بحرص المعلمات على خَلْق بيئة اجتماعية وانفعالية آمنة تدعم التفاعلات الإيجابية بين الأطفال. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة لوزانسيك (Lozančić, 2018) التي أفادت بأن التفاؤل، والتعاطف، والمرونة، وخَلْق جو إيجابي، تُعد من الكفايات التي ينبغي لمعلمة رياض الأطفال اكتسابها. وأكد على ذلك عبد الكريم (2017)

الذي ذكر أن من مهارات إدارة الصف توفير جو اجتماعي عاطفي آمن يدعم الأطفال. تليها العبارة رقم (1) "أُقوِّم طريقة تعاملي مع الأطفال بعدالة واحترام"؛ وقد يعود ذلك إلى وعي المعلمة بأهمية تعزيز الاحترام المتبادل بينها وبين الأطفال، وكذلك بين الأطفال أنفسهم؛ فالطفل يقتدي بالمعلمة، ويُحاكي سلوكياتها وأساليب تعامُلها مع الأطفال. وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة إبراهيم (2014) التي أشارت إلى حرص المعلمات على احترام جميع الأطفال، وتحقيق العدل والمساواة بينهم.

كما جاءت العبارة رقم (9) "أُراجع تنظيم بيئة التعلم حتى أقلل من احتمالية ظهور المشكلات"، والعبارة رقم (11) "أُقوِّم استخدامي لأساليب إدارة الصف التي تُشجِّع الضبط الذاتي وتدعم المسؤولية لدى الطفل" بالمرتبة الرابعة. والعبارة رقم (6) "أُلاحظ مدى تعاملي مع المواقف الصعبة والطارئة بطريقة تربوية"، والعبارة رقم (8) "أُقوِّم طرق إدارتي للمواقف حتى أُكسب الأطفال مهارة حل المشكلات" بالمرتبة السابعة، وقد يُشير ذلك إلى فاعلية التدريس التأملي في تقويم معلمة رياض الأطفال لممارساتها وأساليب تعامُلها مع الأطفال التي قد تنعكس سلبًا على إدارتها للصف؛ وبناءً على ذلك تعمل على تعديلها وتطويرها لتتمكن من تحقيق إدارة الصف بكفاءة. ويتفق ذلك مع ما جاء في دراستَيْ (Ferdowsi& Akbar, 2015; Hei& Lumpur, 2019) اللتين توصلتَا إلى أن التدريس التأملي يسهم في مساعدة المعلمات على إيجاد أفضل الطرق لتحسين جودة إدارة الصف لديهن، ودراسة أحمد وشاكر (2022) التي أفادت بأن التدريس التأملي أسهم في تطوير مهارات إدارة الأزمات الصفية وتقليل ظهور المشكلات السلوكية.

وقد جاءت أقل العبارات استجابةً لأفراد العينة، العبارة رقم (7) "أُعدُّ خطة لتدريب الأطفال على مهارات التفاوض"؛ وذلك قد يعود إلى أن نسبة النجاح في تنفيذ الخطة المعدَّة تبدو ضئيلة نتيجةً لعدم وجود اتساق وثبات مع الأساليب المستخدَمة من قِبل الوالدين. تليها العبارة رقم (4) "أُعيدُ النظر في مدى منح الأطفال فرصة للمشاركة في وضع القوانين الصفية"؛ ولعل من أسباب ذلك كثرة عدد الأطفال في الصف؛ فبناءً على خصائص أفراد العينة فإن (47.9%) من المعلمات يتراوح عدد أطفالهن ما بين (20-15) طفلًا، و(37.4%) من المعلمات تجاوز عدد أطفالهن (21) طفلًا. وتختلف هاتان النتيجتان مع ما جاء في دليل معايير معلمي رياض الأطفال؛ إذ إن مؤشرات تحقيق معيار إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي تحث على تدريب الطفل على مهارة التفاوض، بالإضافة إلى إشراكه في وضع لائحة القوانين الصفية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020).

في ضوء ما سبق؛ يمكن القول: إن التدريس التأملي يُعَدّ من المداخل التربوية الحديثة التي تُسهم في مساعدة معلمات مرحلة رياض الأطفال على اكتساب مهارات إدارة الصف، والتبصُّر بالمعوقات التي تواجههن؛ وعليه يتضح أن نتائج المحور الأول وفقًا لوجهة نظر المعلمات تُحقق ما جاء في توصيات دراسة الخليف (2020) التي أشارت إلى تبنِّي المعلمات التدريس التأملي في تقويم ممارساتهن؛ إذ يُعد من المداخل الحديثة الملائمة للتطوير المهني، ودراسة عبد الكريم (2017) التي حثت على تدريب المعلمات على اكتساب مهارات الإدارة الصفية من خلال الأساليب التربوية الحديثة.

السؤال الثاني: "ما دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال توجيه السلوك وضبطه؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة؛ كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (3)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات العينة حول دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال توجيه السلوك وضبطه

م	العبارات		مو افق	مو افق إلى حد ما	غير مو افق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة المو افقة
1	أُعيد النظر في مدى اتسامي بالصبر والهدوء أثناء تعاملي مع سلوكيات الأطفال.	ت	157	32	1	2.82	0.40	2	موافق
		%	82.6	16.8	0.5				
2	أُعد خطة لتطبيق أساليب استباقية ووقائية تمنع حدوث المشكلات السلوكية.	ت	113	66	11	2.54	0.61	10	موافق
		%	59.5	34.7	5.8				
3	أُعد خطة لتطبيق أساليب إيجابية لتوجيه السلوك.	ت	136	44	10	2.66	0.57	6	موافق
		%	71.6	23.2	5.3				
4	أُكوّن صورة واضحة حول المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال.	ت	153	32	5	2.78	0.48	4	موافق
		%	80.5	16.8	2,6				
5	أُلاحظ مظاهر السلوك غير المقبول من الأطفال.	ت	164	24	2	2.85	0.38	1	موافق
		%	86.3	12.6	1.1				
6	أُحلل دوافع السلوك المشكل وأسبابه لأُحدد طرق التعامل معه.	ت	152	36	2	2.79	0.43	3	موافق
		%	80.0	18.9	1.1				
7	أستعين بمذكراتي اليومية لأُقوّم مدى امتناعي عن تطبيق أنواع العقاب البدني والنفسي.	ت	111	44	35	2.40	0.78	12	موافق
		%	58.4	23.2	18.4				
8	أُعد خطة فردية بمشاركة الأسرة لتعديل سلوك الطفل المشكل.	ت	123	49	18	2.55	0.66	9	موافق
		%	64.7	25.8	9.5				
9	أستعين بالبحث الميداني لأُميز بين المشكلات السلوكية والاضطرابات السلوكية لدى الأطفال.	ت	114	52	24	2.47	0.71	11	موافق
		%	60.0	27.4	12.6				
10	أستعين بالخبراء المختصين في التعامل مع الاضطرابات السلوكية.	ت	130	45	15	2.61	0.63	8	موافق
		%	68.4	23.7	7.9				
11	أُعد خطة ملائمة لمعالجة السلوكيات غير المرغوبة بطريقة غير مباشرة.	ت	131	51	8	2.65	0.56	7	موافق
		%	68.9	26.8	4.2				
12	أُقوّم مدى استخدامي لأساليب ملائمة للتعامل مع المشكلات الخاصة بالأطفال مثل (الأطفال المتنمرون، المنعزلون...).	ت	151	36	3	2.78	0.45	4	موافق
		%	79.5	18.9	1.6				
المتوسط العام						**2.66**	**0.36**		**مو افق**

يتضح من الجدول رقم (3) أن استجابات أفراد العينة حول عبارات المحور جاءت بالموافقة التامة؛ إذ بلغ متوسط الموافقة العام على عبارات المحور (2.66 درجة من3)، والانحراف المعياري (0.36). في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور ما بين (2.40-2.85)؛ حيث جاءت العبارة رقم (5) "أُلاحظ مظاهر السلوك غير المقبول من الأطفال" بالمرتبة الأولى؛ وقد يُعزَى ذلك إلى وعي المعلمات واهتمامهن باستخدام الاستراتيجيات الحديثة لملاحظة مظاهر السلوك غير المقبولة وإطفائها قبل أن تتحول إلى مشكلات سلوكية يصعُب السيطرة عليها. وهذا يتفق مع ما توصلت له دراسة الخليف (2020) أن التدريس التأملي أسهم في تنمية مهارات الملاحظة والتأمل واستنباط النتائج لدى المعلمات من أجل تقويمها وتعديلها. تليها العبارة رقم (1) "أُعيد النظر في مدى اتّسامي بالصبر والهدوء أثناء تعاملي مع سلوكيات الأطفال"؛ وقد يعود ذلك إلى إدراك المعلمة لأهمية الصبر والحِلم أثناء التعامل مع سلوكيات الأطفال

بوصفه أحد العوامل التي قد تساعد في ضبط السلوك. ويتفق ذلك مع ما جاء في دليل معايير معلمي رياض الأطفال؛ إذ إن من مؤشرات تحقيق معيار توجيه السلوك وضبطه أن تتسم المعلمة بالحِلم أثناء التعامل مع سلوكيات الأطفال (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020).

وجاءت العبارة رقم (12) "أُقوّم مدى استخدامي لأساليب ملائمة للتعامل مع المشكلات الخاصة بالأطفال، مثل (التنمُّر، العُزْلة...)"، والعبارة رقم (4) "أُكوّن صورة واضحة حول المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال" بالمرتبة الرابعة. وهذا قد يشير إلى إسهام التدريس التأملي في تبصير المعلمة وتوعيتها بالمشكلات الشائعة التي قد تعوق ضبط سلوك الأطفال. وتتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه الدراسات حول تأثير التدريس التأملي على تنمية التقويم الذاتي، وحل المشكلات (الجبر، 2013؛ Tok& Dolapçıoğlu, 2013).

وقد جاءت أقل العبارات استجابةً لأفراد العينة، العبارة رقم (7) "أستعين بمذكراتي اليومية لأُقوِّم مدى امتناعي عن تطبيق أنواع العقاب البدني والنفسي"؛ وقد يرجع ذلك إلى استخدام المعلمات لإحدى أدوات التدريس التأملي السهلة بدلًا عن المذكرات اليومية نظرًا لضيق الوقت وكثرة المهام؛ إذ إن كتابة اليوميات تتطلب المزيد من الوقت والانتظام (Mathew et al., 2017). وبالرغم من ذلك فقد أفادت دراسة فكازلي (Fakazli, 2021) بأن كتابة المذكرات اليومية تُعدّ من الطرق الفعالة التي توفر عددًا من الفوائد لتحسين مهارات المعلمات وممارساتهن. تليها العبارة رقم (9) "أستعين بالبحث الميداني لأُميّز بين المشكلات السلوكية والاضطرابات السلوكية لدى الأطفال"؛ ولعل من أسباب ذلك وجود أخصائية تربية خاصة في الروضة تلجأ إليها المعلمات لتقوم بتشخيص حالة الطفل. وتختلف هذه النتيجة مع ما جاء في الدراسات التي أوصت بضرورة توظيف المعلمات المذكرات اليومية، أو البحث الميداني، أو مجتمعات التعلم المهنية كأدوات للتدريس التأملي (الجبر، 2013؛ الزايد، 2018).

باستقراء ما سبق يمكن القول: إن التدريس التأملي يسهم في تعزيز أعلى مراحل الوعي الذاتي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال تجاه ممارساتهن لتوجيهها، ودعم قدرتهن على ملاحظة المظاهر السلوكية غير السوية للأطفال؛ مما أدى إلى تحقيق ضبط سلوكهن، وبذلك تتحسَّن جودة أدائهن؛ وعليه يتضح أن نتائج المحور الثاني وفقًا لوجهة نظر المعلمات تُحقِّق ما جاء في توصيات دراسة الخلف (2020) التي أشارت إلى ضرورة تشجيع المعلمات على ممارسة التدريس التأملي بهدف تطوير أدائهن، كما تُحقِّق ما ورَدَ في دليل المعلم للتدريس الفعال الذي حث المعلمات على التأمل في ممارساتهن المهنية وتقويمها بوصفه نهجًا فعّالًا يُحقِّق الوصول إلى تطوير مهني جيد (شركة تطوير للخدمات التعليمية، 1436).

جدول (4)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لدور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التفاعل والتوجيه

المحاور	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي في مجال إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي	2.74	0.26	1	موافق
دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي في مجال توجيه السلوك وضبطه	2.66	0.36	2	موافق
الدرجة الكلية لدور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التفاعل والتوجيه	2.70	0.29		موافق

** المتوسط من 3 درجات*

يتضح من الجدول رقم (4) ترتيب المحاور؛ إذ جاء محور دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي في مجال إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي بالمرتبة الأولى، ثم محور دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي في مجال توجيه السلوك وضبطه؛ ويشير ذلك إلى أن التدريس التأملي يُعَدّ من الاتجاهات الحديثة التي لها دور حيوي في تعزيز التحليل والنقد والوعي الذاتي لدى المعلمات. ويتفق ذلك مع دراسة عبد الخالص والنتشة (2019) التي توصلت إلى أن التدريس التأملي ساعد المعلمات على تطبيق دورة التأمل، وهذا ما أكسبهن القدرة على التطور المهني الواعي. في حين لا تتفق هذه النتيجة مع دراسة بوقحوص (2017) التي أشارت إلى أنه لا توجد علاقة بين التدريس التأملي وتطوير الأداء التدريسي للمعلمات بصورة عامة والكفايات التدريسية بصورة خاصة.

السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال تعزى لاختلاف المتغيرات التالية: (الخبرة الوظيفية، عدد الأطفال في الصف)؟".

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، واستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة تبعًا لاختلاف متغيري الدراسة (الخبرة الوظيفية – عدد الأطفال في الصف)؛ كما يتضح في الجداول التالية:

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة نحو دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال موزعة وفق الخبرة الوظيفية

الخبرة الوظيفية / المجالات	5 سنوات فأقل		من 6-10 سنوات		من 11 سنة فأكثر	
	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري
دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي في مجال إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي	2.74	0.26	2.79	0.25	2.64	0.25
دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي في مجال توجيه وضبط السلوك	2.65	0.36	2.67	0.33	2.65	0.40
الدرجة الكلية لدور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التفاعل والتوجيه	2.70	0.29	2.73	0,27	2.65	0.32

** المتوسط من 3 درجات*

يتضح من الجدول رقم (5) ترتيب فئات متغير الخبرة الوظيفية؛ إذ جاءت فئة المعلمات اللاتي لديهن خبرة تتراوح ما بين 6-10 سنوات في المرتبة الأولى، ثم اللاتي خبرتهن أقل من 5سنوات، تليها اللاتي لديهن خبرة 11 سنة فأكثر.

جدول (6)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات العينة وفق متغير الخبرة الوظيفية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي	بين المجموعات	0.20	2	0.10	1.53	0.220	غير دالة
	داخل المجموعات	12.46	187	0.07			
دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال توجيه السلوك وضبطه	بين المجموعات	0.03	2	0.01	0.11	0.900	غير دالة
	داخل المجموعات	24.01	187	0.13			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.08	2	0.04	0.44	0.642	غير دالة
	داخل المجموعات	15.89	187	0.09			

يتضح من الجدول رقم (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعود إلى اختلاف الخبرة الوظيفية في جميع المحاور والدرجة الكلية. وتعزو الباحثتان هذه النتيجة إلى أن المعلمات - على اختلاف سنوات خبرتهن الوظيفية- يبدو أن لديهن حرصًا على تبنِّي الاتجاهات الحديثة وممارستها لتطوير أدائهن، ويُعد التدريس التأملي أحد هذه الاتجاهات، فقد أوصت الدراسات بتوعية المعلمات حول التدريس التأملي من خلال عقد الدورات وتوفير المصادر؛ بوصفه أحد الاتجاهات الحديثة التي تُحقِّق نموهن المهني (الخلف، 2020؛ عبد العال وآخرون، 2015)، كما تؤكد NAEYC (2019) على ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمات على استخدام التدريس التأملي في العملية التعليمية من أجل تطوير أدائهن.

كذلك تُشير هذه النتيجة إلى حرص المعلمات على تحقيق المعايير المهنية، حيث أشار دليل معايير معلمي رياض الأطفال إلى أنه ينبغي للمعلمات تبنِّي التدريس التأملي بوصفه وسيلة يومية لتقويم الأطفال (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020). علاوةً على ما أشار إليه دليل المعايير والمسارات المهنية للمعلمين؛ إذ يتعيّن على المعلمات تحليل ممارساتهن وأدائهن في الصف بشكل نقدي من خلال التأمل الذاتي (هيئة تقويم

التعليم والتدريب، 2017). وتختلف هذه النتيجة عمَّا توصلت إليه الدراسات التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمات اللاتي لديهن خبرة من (2-5 سنوات)، وأكثر من 10 سنوات (بلجون، 2010؛ الخلف ،2020، العتيبي، 2022).

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة نحو دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال موزعة وفق عدد الأطفال في الصف

عدد الأطفال في الصف / المجالات	أقل من 15 طفل		من 15-20 طفل		من 21 طفل فأكثر	
	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري
دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي في مجال إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي	2.72	0.28	2.75	0.25	2.73	0.27
دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي في مجال توجيه وضبط السلوك	2.60	0.41	2.65	0.35	2.69	0.34
الدرجة الكلية لدور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال التفاعل والتوجيه	2.66	0.33	2.70	0.28	2.71	0.29

** المتوسط من 3 درجات*

يتضح من الجدول رقم (7) ترتيب فئات متغير عدد الأطفال في الصف؛ إذ جاءت فئة المعلمات اللاتي لديهن 21 طفلاً فأكثر في المرتبة الأولى، ثم اللاتي يتراوح عدد أطفالهن بين 15-20 طفلاً، تليها اللاتي لديهن أقل من 15 طفلاً.

جدول (8)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات العينة وفق متغير عدد الأطفال في الصف

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة	بين المجموعات	0.03	2	0.01	0.19	0.824	غير دالة

رياض الأطفال في مجال إتقان إدارة الصف والتفاعل الإيجابي	داخل المجموعات	12.64	187	0.07			
دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجال توجيه السلوك وضبطه	بين المجموعات	0.17	2	0.08	0.65	0.526	غير دالة
	داخل المجموعات	23.87	187	0.13			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.06	2	0.03	0.33	0.720	غير دالة
	داخل المجموعات	15.91	187	0.09			

يتضح من الجدول رقم (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعود إلى اختلاف عدد الأطفال في الصف في جميع المحاور والدرجة الكلية. وتُفسِّر الباحثتان هذه النتيجة بأن المعلمات -مع اختلاف عدد الأطفال في فصولهن- يبدو أنهن يمارسن التدريس التأملي، ويسعين إلى تحقيق الوصول إلى معايير الجودة من خلاله؛ وهذا يدل على أن عدد الأطفال في الصف قد لا يُمثل عائقًا أمام تطوير المعلمة لأدائها من خلال ممارسة التدريس التأملي. على خلاف ما توصلت إليه دراسة (الخليوي، 2021) التي أفادت بأن كثرة عدد الأطفال في الصف تُعَدّ من معوقات ممارسة المعلمات للتدريس التأملي، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمات اللاتي يتراوح عدد أطفالهن في الصف ما بين (15-10 طفلًا).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي خَلصت إليها الدراسة الحالية؛ فإن الباحثتان توصيان بالآتي:

- توصلت الدراسة إلى أن التدريس التأملي يُعد من الاتجاهات الحديثة التي لها دور حيوي في تعزيز التحليل والنقد والوعي الذاتي لدى المعلمات؛ وعليه توصي الدراسة بدمج التدريس التأملي في برامج التطوير المهني لمعلمات مرحلة رياض الأطفال بوصفه نهجًا تربويًّا فعّالًا.
- نظرًا لما توصلت إليه نتائج الدراسة من فاعلية التدريس التأملي في تقويم معلمة رياض الأطفال لأدائها؛ توصي الدراسة بتضمين مهارات التدريس التأملي وأدواته في استمارة التحضير اليومي.
- وفقًا لما توصلت إليه نتائج الدراسة من عدم إعداد المعلمات خطة لتدريب الأطفال على مهارات التفاوض؛ توصي الدراسة بوضع خطة منهجية تُعزز مهارات التفاوض لدى الأطفال.
- نتيجةً لما توصلت إليه نتائج الدراسة من عدم منح الأطفال فرصة للمشاركة في وضع القوانين الصفية؛ توصي الدراسةُ المعلماتِ بإشراك الأطفال في وضع القوانين الصفية، وذلك من شأنه أن يؤدي إلى التزام الطفل بها، فينعكس ذلك على تحقيق إتقان إدارة الصف.
- توصلت الدراسة إلى قلة كتابة المعلمات للمذكرات اليومية؛ وعليه توصي الدراسة بتشجيع المعلمات

على تفعيل أداة كتابة المذكرات اليومية؛ لما لها من أثر في تقويم ممارساتهن اليومية، وملاحظة مدى التطور.

ومن الدراسات المستقبلية المقترَحة:

- دور التدريس التأملي في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في مجالات أخرى من مجالات المعايير المهنية الوطنية التخصصية لمعلمي رياض الأطفال كمجال النمو والتعلم.

****

المراجع العربية

إبراهيم، رماز. (2014). الكفايات المهنية اللازمة لتنمية معلمة الروضة تنمية مستدامة في ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال فى مصر. *مجلة الطفولة والتربية، 6*(19)،171-213.

أبوسليم، إيمان. (2016). أثر الممارسة التأملية عند الأستاذ الجامعي في تحسين أدائه التدريسي. *المجلة التربوية المتخصصة، 5*(2)،322-299.

أحمد، شيماء؛ شاكر، أمينة. (2022). برنامج مستند إلى التدريس التأملي لتنمية مهارات إدارة الأزمات الصفية وخفض القلق التدريسي لدى معلمي العلوم حديثي التخرج وفاعليته في الحد من المشكلات السلوكية لدى تلاميذهم. *مجلة كلية التربية*، 39، 199- 248.

البساط، أماني. (2014). *التدريس المصغر وتطوير الأداء المهني لمعلمة الروضة*. دار الكتاب الحديث.

بلجون، كوثر. (2010، يناير6-5). *مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم* [ورقة علمية]. مؤتمر تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، الرياض.

- إجراء دراسة تتناول التحديات التي تواجه معلمات مرحلة رياض الأطفال في تطبيق التدريس التأملي.
- إجراء دراسة تهدف إلى تقديم تَصوُّر مقترَح لبرنامج تدريبي قائم على التدريس التأملي لمعلمات مرحلة رياض الأطفال.
- إجراء دراسة تحليل محتوى حول درجة تضمين برامج التنمية المهنية الموجهة لمعلمات رياض الأطفال لمبادئ التدريس التأمل

بوقحوص، خالد. (2017). علاقة التفكير التأملي بالأداء التدريسي لدى الطلبة المعلمين تخصص علوم ورياضيات. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 41*(1)،65-39.

جامعة الملك سعود. (د.ت). *مؤتمر معلم المستقبل: إعداده وتطويره*.

الجبر، جبر. (2013). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، (33)،146-129.

الحربي، جبير؛ الشريف، مرام. (2021). مستوى ممارسات معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس التأملي وعلاقته بمعتقداتهن نحوه. *مجلة التربية، 4*(190)،113-61.

الخلف، جواهر. (2020). واقع الممارسات التأملية لدى معلمات العلوم الشرعية في مراحل التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظرهن. *مجلة البحث العلمي في التربية، 13*(21)،469-442.

الخليف، فهد. (2020). بناء برنامج تدريبي قائم على التجربة اليابانية في التدريس التأملي وقياس فاعليته في تنمية الأداء التدريسي لدي معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمحافظة الرس. *مجلة التربية، 2*(185)،504-467.

الخليوي، سارة. (2021). *الممارسات التأملية لدى معلمات رياض الأطفال ومعوقات تطبيقها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

الرقاد، أحمد. (2016). *بناء برنامج تدريبي قائم على المعايير العالمية لمعلمي الدراسات الاجتماعية وقياس فاعليته في أدائهم التدريسي وإدارتهم الصفية والتفاعل الصفي لطلبتهم* [رسالة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية]. قاعدة بيانات دار المنظومة. https://search.mandumah.com/Record/867730 .

رؤية 2030. (2016). *برنامج التحول الوطني2020*. https://gulfpolicies.org/attachments/old/article/2466/NTP_ar.pdf

الزايد، زينب. (2018). تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، (62)،79-55.

الزهراني، أحمد. (2019). واقع الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التدريس التأملي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (115)،47-22.

سليم، خيري؛ عوض، ميشيل. (2009). *التدريس التأملي والنمو المهني للمعلمين*. دار الكتاب الحديث.

شركة تطوير للخدمات التعليمية. (1436). دليل المعلم للتدريس الفعال.

شريف، السيد. (2014). *المدخل إلى رياض الأطفال*. دار الجوهرة.

عبد الخالص، بعاد؛ النتشة، انتصار. (2019). رحلة تعليم العلوم للأطفال بالاستقصاء عبر ممارسات المعلمات التأملية في مدينة القدس: دراسة نوعية. *دراسات العلوم التربوية*، *46*(4)،412-401.

عبد العال، عطية؛ أبو الخير، عصام؛ سليمان، علي. (2015). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (68)،284-223.

عبد القوي، أشرف. (2017). *التدريس التأملي مدخل للتنمية المهنية للمعلم*. رابطة التربويين العرب.

عبد الكريم، سحر. (2017). أثر التعلم بالملاحظة في تنمية توجهات الأهداف للتمكن ومهارات إدارة الصف المتمايز وتحصيل معلمات العلوم أثناء الإعداد ذوي الفعالية الذاتية للتدريس المنخفضة. *الجمعية المصرية للتربية العلمية*، *20*(2)،117-57.

عبد الهادي، محمد؛ أحمد، نعمات. (2011). إدارة الصف المدرسي وضبطه. *مجلة آفاق تربوية*، (1)،258-225.

العتيبي، عبير. (2022). درجة ممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير التأملي من وجهة نظرهن بمدينة الخرج. *مجلة كلية التربية*، (106)، 317-261.

العياصرة، محمد؛ الفارسي، عائشة؛ محمد، عبد المجيد. (2018). أثر الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان. *المجلة التربوية*، *128* (32)،181-135.

عيسى، ماجد؛ الجمال، رضا. (2021). نمط إدارة الصف كمنبئ بقلق التدريس وكفاءة الذات التدريسية لدى معلمات الطفولة المبكرة. *المجلة التربوية*، *87*،657-603.

الغامدي، ضيف الله. (2020). المعلم متطلبات التنمية وطموح المستقبل. *مجلة آفاق*، (59)،83-1.

كولكر، لورا؛ كورالياك، ديري. (2021). *برامج الطفولة المبكرة العالية الجودة: ماذا، لماذا، وكيف؟* (غادة السدراني، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر والتوزيع. (نشر العمل الأصلي د.ت).

كيرسي، كاثرين؛ ماسترتون، ماري. (2019). *101 مبدأ للتوجيه الايجابي للاطفال الصغار* (الجوهرة آل سعود، مترجم). دار جامعة الملك سعود للنشر والتوزيع. (نشر العمل الأصلي د.ت).

الكيري، لحسن. (2021، ديسمبر26-24). *تعليم اللغة العربية من منظور التدريس التأملي: نحو ممارسة تدريسية متبصرة* [ورقة علمية]. مؤتمر مكة الدولي الثالث للغة العربية وآدابها: اللغة العربية والتواصل الحضاري، إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، مكة المكرمة.

محمد، فايزة. (2020). أثر برنامج تدريبي قائم على الممارسات التأملية في تنمية التفكير التأملي وتحسين الأداء التدريسي للطلاب المعلمين شعبة رياضيات بكلية التربية. *دراسات تربوية واجتماعية، 26*(2)، 404-355.

المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي. (د.ت). *برنامج الطفولة المبكرة*. https://ncepd.moe.gov.sa/ar/Products/Pages/ProductDetails.aspx?ProductID=MRM83cs%2bOIA%3d

هيئة تقويم التعليم والتدريب.(2017). *المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية*.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020). *معايير معلمي رياض الأطفال*.

المراجع الأجنبية:

Abdalaal, A,. Abou-ElKhayr, E,.& Solymon, A.(2015). The Effectiveness of a Suggested Training Programme based on Micro-teaching in Developing Reflective Teaching Skills among Prospective Teachers at Faculties of Education, (In Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology*, (68),223-284.

Abdalhadi, Mohammed; Ahmed, Naamat.(2011). Eidarat Alsafi Almudrasaa Wadabtahu. *Majalat Afaq Tarbawia*, (1),225-258.

Abdelkarim, S.(2017). The Effect of Observational Learning on The Development of Goal Orientations for Empowerment, Differentiated Classroom Management Skills and The Achievement of In-Training Science Female Teachers with Low Teaching Self-Efficiency, (In Arabic). *Egyptian Society for Scientific Education*, 20(2),57-117.

AbuSaleem, I.(2016). The impact of contemplative practice among university teachers to improve teaching performance, (In Arabic). *International Interdisciplinary Journal of Education*, *5*(2),299-322.

Agbaria, Q.(2021). Classroom Management Skills among Kindergarten Teachers as Related to Emotional Intelligence and Self-Efficacy. *International Journal of Instruction, 14*(1),1019-1034.

Ahmed, Sh,.& Shakir, A.(2022). A Program Based on Reflective Teaching to Develop Classroom Crisis Management Skills and Reduce Teaching Anxiety among Novice Science Teachers and its Effectiveness on Reducing Their Students' Behavioral Problems, (In Arabic). College of Education Journal, (39),199-148.

Al-Ayasra, M,. Al-Farsi, A,.& Mohamed, A.(2018). The Impact of Reflective Practice in The Development of Teaching Performance for Female Teachers of Islamic Education in Oman, (In Arabic). *Educational Journal*, 128(32),135-181.

Alghamdi, DayfAllah. (2020). Almuealim Mutatalabat Altanmiat Watumuh Almustaqbila. *Majalat Afaq*, (59),1-83.

Al-Harbi, J,.& Al-Sharif, M.(2021). The Level of Reflective Teaching Skills Practices among Religion Teachers at the Primary Stage and Their Beliefs Towards These Skills, (In Arabic). *Journal of Education*, 4(190),61-113.

Aljabber, j.(2013). The effectiveness of Reflective Teaching Tools in Solving Classroom Management Problems for Science Student Teachers at Teachers College in King Saud University. *International Journal of Educational Research*, (33),129-146.

Alkhalaf, J.(2020). The reality of reflective practices with respect to female teachers of Sharia (Islamic Law) Sciences in public education levels in Riyadh Region from

Eisaa, M,.& Aljamal, R.(2021). Classroom Management Style as a Predictor of Teaching Anxiety and Teaching Self-Efficacy among Early Childhood Teachers, (In Arabic). *Educational Journal, 87*,603-657.

Fakazli, Ö.(2021). Different ways of promoting reflective teaching. *Journal of Social and Humanities Sciences Research, 8*(69),1255-1267. http://dx.doi.org/10.26450/jshsr.2429

Ferdowsi, M.,& Akbar, A.(2015). The effects of reflective teaching on teachers' performance. *International Journal of Educational Investigations, 2*(6),20-31.

Hei, K.,& Lumpur, K.(2019). Reflective Practices as a Means to Improve Teaching. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 1*(2),1-19.

Ibrahim, Ramez.(2014). Alkifayat Almihniat Allaazimah Litanmiat Muealimat Alrawdat Tanmiatan Mustadamatan Faa Daw' Almaeayir Alqawmiat Liriad Al'atfal Faa Masr. *Majalat Altufulat Waltarbia, 6*(19),171-213.

Juliana, S., Yasir, A.,& Syaiful, E.(2021). School and workplace sarpras influence on the performance of kindergarten teacher. *Jurnal Penelitian Guru Indonesia, 6*(1),238-242. http://dx.doi.org/10.29210/021031jpgi0005

Lozančić, A.(2018). Social Competences of Kindergarten Teachers–Are We Applying Contemporary Knowledge? *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 20*(1),47-58. https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3055

Mathew, P., Mathew, P.,& Peechattu, P.(2017). Reflective practices: A means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology, 3*(1),126-131.

Mermelstein, A.(2018). Reflective teaching as a form of professional development. *MexTesol Journal, 42*(4),1-14.

Mesa, M.(2018). Reflective teaching: An approach to enrich the English teaching professional practice. *HOW, 25*(2),149-170. https://doi.org/10.19183/how.25.2.386

Mohammed, Fayiza.(2020). Athar Barnamaj Tadribiin Qayim alaa Almumarasat Alta'amuliat Fi Tanmiat Altafkir Alta'amulii Watahsin Al'ada' Altadrisii Liltulaab Almuealimin Shuebat Riadiaat Bikuliyat Altarbiati. *dirasat tarbawiat waijtimaeia, 26*(2),355-404.

National Association for the Education of Young Children.(2019). *Professional Standards* their point of view, (In Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*, 13(21), 442-469.

Alkhales, B,.& Natsheh, E.(2019). Science Inquiry Journey for Children through Teacher's Reflective Practices in Jerusalem (Qualitative Study), (In Arabic). *Educational Science Studies*, 46(4),401-412.

Alknelait, F.(2020). Developing a Training Program Based on the Japanese Experience in Reflective Teaching and Assessing its Effectiveness in Developing the Teaching Performance of Mathematics Teachers in the Intermediate Stage in Al-Rass Governorate, (In Arabic). *Journal of Education*, 2(185),467-504.

Al-Otaibi, A.(2022). The Degree to which Social Studies Teachers in the Intermediate Stage Practice Reflective Thinking Skills from their Point of View in Al-Kharj City (In Arabic). *College of Education Journal*, (106),261-317.

Alzayed, Z.(2018). The Impact of Reflective Practice in Professional Learning Communities on Secondary Stage's Teachers Learning, (In Arabic). *Journal of Education and Psychology Message*, (62),55-79.

Alzahrani, A.(2019). The Reality of Performance of Teaching Arabic Language at Intermediate School Under the Vision of Teaching Reflective Skills, (In Arabic). *Arab Studies, Education and Psychology*, (115),22-47.

Baker, F.(2014). A pathway to play in early childhood education developed through the explicit modelling of reflective practice in teacher education in Abu Dhabi, UAE. *Reflective Practice, 15*(2),203-217. https://doi.org/10.1080/14623943.2014.883306

BoQahoos, K. (2017). Relationship of reflective thinking to teaching performance, (In Arabic). *International Journal of Educational Research*, 41(1),39-65.

Camburn, E.,& Han, S.(2017). Teachers' professional learning experiences and their engagement in reflective practice: A replication study. *chool Effectiveness and School Improvement, 28*(4),527-554. https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1302968

Disu, A.(2017). *A Phenomenological Study on Reflective Teaching Practice* [Doctor Dissertation, Concordia University]. Concordia University Archive. https://digitalcommons.csp.edu/cup_commons_grad_edd/69

Shapiro, S., Lyons, K., Miller, R., Butler, B., Vieten, C.,& Zelazo, P.(2015). Contemplation in the Classroom: a New Direction for Improving Childhood Education. *Educational Psychology Review, 27*(1),1-30.

Siri, A., Supartha, W., Sukaatmadja, I.,& Rahyuda, A.(2020). Does teacher competence and commitment improve teacher's professionalism. *Cogent Business& Management, 7*(1),1-13. https://doi.org/10.1080/23311975.2020.1781993

Suarez, E.,& Toro, R.(2018). Teaching Performance Evaluation Model: Preparation for Student Learning within the Framework for Teacher Good Performance. *Journal of Educational Psychology-Propositos Representaciones, 6*(2),431-452.

Tok, Ş.,& Dolapçıoğlu, S.(2013). Reflective teaching practices in Turkish primary school teachers. *Teacher development, 17*(2),265-287. https://doi.org/10.1080/13664530.2012.753940

Türk, C., Kartal, A., Karademir, A.,& Öcal, E.(2019). Preschool Teachers' Views of Classroom Management Processes. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 8*(4),2282-2299.

Zahid, M.,& Khanam, A.(2019). Effect of Reflective Teaching Practices on the Performance of Prospective Teachers. *urkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 18*(1),32-43.

and Competencies for Early Childhood Educators. https://www.naeyc.org/resources/position-statements/professional-standards-competencies

Pollard, A., Collin, J., Maddock, M., Simco, N., Swaffield, S., Warin, J.,& Warwick, P.(2005). *Reflective Teaching.* Continuum.

Poro, S., Yiga, A., Enon, J., Mwos, F.,& Eton, M.(2019). Teacher competence and performance in primary schools in Nwoya District, Northern Uganda. *International Journal of Advanced Educational Research, 4*(1),3-8.

Pratiwi, S.(2013). Pengaruh motivasi kerja, kepuasan kerja, kepemimpinan kepala sekolah menurut persepsi guru, dan iklim sekolah terhadap kinerja guru ekonomi SMP Negeri di Kabupaten Wonogiri. *S2 Pendidikan Ekonomi, 2*(1),90-100.

Rawani, D., Putri, R., Zulkardi, Z., & Susanti, E.(2023). The Reflective Teaching Practices Using PMRI and Collaborative Learning. *Jurnal Pendidikan Matematika, 17*(1).,69-88.

Sahin, I.,& Yildirim, A.(2016). Transforming professional learning into practice. *ELT journal, 70*(3),241-252. https://doi.org/10.1093/elt/ccv070

الفاقد التعليمي الناتج عن التعليم أثناء جائحة كورونا لدى طلاب التعليم العام

د. مريم بنت عبدالله خيري[1] أ.د. عبدالله بن علي آل كاسي[2] د. أحمد بن خضران العمري[3]
د. محمد بن أحمد خصاونة[4] د. فادي بن ماهر الخصاونة[5] أ. سعيد بن محمد الأسمري[6]

(قدم للنشر 1444/04/27هـ -وقبل 1444/08/05هـ)

المستخلص: يهدفُ هذا البحث إلى تعرف واقع الفاقد التعليمي الناتج عن التعليم أثناء جائحة كورونا لدى طلاب التعليم العام وتحديدًا الإدارة العامة للتعليم بعسير، وقد جرى البحث باستخدام أساليب مختلطة لتحقيق هذه الغاية، وفق التصميم الاستكشافي التتابعي، باستخدام الأدوات النوعية ثم الكمية، حيث كانت عينة البحث: العينة المتيسرة من قيادات التعليم بالإدارة العامة للتعليم بعسير وعددهم خمسة، والوثائق (تقارير نتائج الطلاب في الاختبارات التشخيصية التي أجرتها إدارة تعليم عسير للفاقد التعليمي في الفصل الدراسي الثاني من العام 1442/1443هـ)، وعينة عشوائية من المعلمين والمعلمات بالإدارة العامة للتعليم بعسير بلغ عددها(384)، وكانت أدوات البحث: تحليل الوثائق، المقابلات، والاستبانة المغلقة، وجَرَتْ دراسة الموثوقية للأدوات النوعية، والضبط الإحصائي للاستبانة، وأوضح البحث عدة نتائج من أبرزها: حاجة الميدان التعليمي إلى: تحديد المهارات الأساسية في المقررات التعليمية وتطويرها لتوضح المهارات التي قد يفقدها الطلاب، والإجراءات العلاجية لهذا الفاقد، وتوحيد مفهوم الفاقد التعليمي لدى المعنيين بمعالجته، ودعم وتعزيز وعي المعلم وكفاءاته لمعالجة الفاقد التعليمي، إضافةً إلى الاهتمام بالجانب النفسي والاجتماعي أثناء معالجة الفاقد التعليمي.

الكلمات المفتاحية: طلاب التعليم العام-الفجوة في التحصيل الدراسي-معالجة الفاقد التعليمي-المهارات الأساسية المفقودة.

Learning Loss Resulting from Education during the Corona Pandemic among General Education Students

Maryam A. Khairi[1] Abdullah A. Al Kasi[2] Ahmed K. AlOmari[3]
Muhammad A. Khasawneh[4] Fadi M. AlKhasawneh[5] Saeed M. AlAsmari[6]

(Submitted 21-11-2022 and Accepted on 25-02-2023)

Abstract: This research aims at identifying the reality of learning loss resulting from educational during Corona pandemic among public education students, particularly in the General Directorate of Education in Asir region. This research used mixed-methods design to achieve its objectives, in accordance with the exploratory-consecutive design whereas both qualitative and quantitative instruments were used. The sample of this research was five educational leaders chosen from the General Directorate of Education in Asir region, documents showing the results of the diagnostic test of educational loss in the second semester 1442/1443, and (384) teachers who were randomly chosen from the General Directorate of Education in Asir region. The included instruments in this research were the documents of diagnostic test results, interviews, and closed-ended questionnaire. The validity and reliability of both qualitative and quantitative instruments were checked and ensured. The results of this research revealed that the educational field needs to determine the basic skills of the educational courses which students' lack of knowledge leads to learning loss, unite the concept of learning loss among those who are meant to address it, enhancing and reinforcing teachers' awareness and competencies to address learning loss, paying extra attention to psychological and social aspects while addressing the educational loss, and to develop the educational syllabi in order to clarify the most important skills that students may lose and their remedial procedures .

Keywords: public education, the gap in educational achievement, addressing educational loss, the missing basic skills.

(1), (3), (6) Ministry of Education - KSA
(2), (4), (5) College of Education - King Khalid University

(1)، (3)، (6) وزارة التعليم – المملكة العربية السعودية
(2)، (4)، (5) كلية التربية – جامعة الملك خالد.

marymkairy@gmail.com

مقدمة

رُبّما كانتْ جائحةُ كورونا من أضخَمِ الأزمات التي سببت انقطاع قويّ الأثر في الأنظمةِ التّعليميّة تاريخيًّا، وذلك في عام (2019)؛ إذ تسَبّبَتْ بتضرر نحو (6,1) بليون طالب، في مُختلف أنحاء القارات.

وقد أثرت عمليات إغلاق المدارس وعرقلةِ الأنظمة التّعليميّة على ما نِسبتُه (94 %) من الطلاب في العالم، وهي نسبة تشكل نحو(99 %)في البلدان المنخفضة الدخل والبلدان المتوسطة الدخل من الشريحة الدنيا (الأمم المتحدة،2020)، وهو ما يطلق عليه بشكل واسع مصطلح الفاقد التعليمي ليعبّر عن التعليم الذي يفقده الطلاب بسبب اضطراب تعليمهم، حيث ظهر الفاقد التعليمي بصورة أكبر لدى طلاب الصفوف الأولية، وفي مادة الرياضيات أكثر من اللغة (الزغيبي، 2021)، وقد أوضحت نتائج دراسة (Engzella, et al,2021) أن فقدان التعلم بلغ ثلاث نقاط مئوية، وهذا التأثير يعادل خُمس السنة الدراسية، وهي نفس الفترة التي ظلت فيها المدارس مغلقة، مما زادَ الخسائر بنسبة تصل إلى(60٪)، بين الطلاب من المنازل الأقل تعليماً، وهو ممّا يؤكد المخاوف بشأن الخسائر غير المتكافئة للوباء على الأطفال والأسر؛ كما أن هناك دليلًا واضحًا على أن الطلاب يتعلمون أثناء الإغلاق أقل مما يتعلمونه في العام العادي، وأن هذه الخسائر واضحة في المجالات الثلاثة: الرياضيات والتهجئة والقراءة، مما يشير إلى أن التعلم عن بعد أثناء الجائحة يعمل بكفاءة(50٪) فقط.

إن الفاقد التعليميّ، وأثره في التعليم، ليس قضيّة بسيطة يمكن حلّها في مرحلة زمنيّة قصيرة، بل يحتاج علاجه إلى تحقيق التعاون المشترك بين عائلات الطلاب والهيئات التعليميّة، ذلك عن طريق توظيف جميع القدرات التي تعالج آثاره السلبيّة، وتحدّ من تفاقم حالة عدم استقرار التعلّم المترتّبة عليه، مع ضرورة تذكّر أن الطرف الوحيد الذي يدفع ضريبة هذه المشكلة الخطيرة هو الطالب، باعتباره المحور الأساس في العمليّة التعليميّة، لذلك يجب الإسراع دون تأجيل أو تردّد في الوصول إلى علاجٍ فعّال يُسهِم في تحسين كفاءة التعليم، وحماية مستقبل الطلاب من تداعيات الفاقد التعليميّ (خضر، 2021).

ويتضح مما سبق أن الفاقد التعليمي أصبح أحد أهم المشكلات التربوية التي تحتاج إلى دراسة، من كافة جوانبها، بما يشمل الكشف عن حجم المشكلة وعن الممارسات التي تم اتخاذها لمعالجة الفاقد التعليمي، وتقييم تلك الممارسات، ومتابعتها في علاج هذا الفاقد.

مشكلة البحث

تتلخص مشكلة البحث في الحاجة إلى رصد واقع الفاقد التعليمي، وممارسات معالجته لدى طلاب التعليم العام بمنطقة عسير، حيث اتخذت وزارة التعليم خطوات كبيرة في هذا المجال بإصدارها عددًا من القرارات والسياسات التنظيمية لتحديد الفاقد التعليمي في مدارس التعليم العام ومعالجته وفق إجراءات محددة، وقد أجرى الباحثون دراسة استكشافية نوعية، قاموا فيها بالتحليل النوعي للتعاميم التي أصدرتها الإدارة العامة للتعليم بعسير، منذ بداية الجائحة وحتى بداية الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1443/1442هـ، وفي ضوء التحليل، رصدوا مجموعة من السياسات التي ركزت على معالجة الفاقد التعليمي، مما أوضح ضرورة رصد أ ثر تلك الممارسات في معالجة الفاقد التعليمي لدى طلاب التعليم العام في الإدارة العامة للتعليم بعسير خلال الجائحة والوقوف على الممارسات وأساليب المعالجة التي تمت فعلا في الميدان التعليمي.

وقد تناولت عدة دراسات سابقة مشكلة الفاقد التعليمي لدى طلاب التعليم العام كدراسة كلا من: (Khan,& Ahmad, 2021؛ الحفاشي و آل كاسي،2022؛ Khalil، 2022) إلا أنه لم تتناول أيا منها واقع وممارسات المعالجة للفاقد لتعليمي في منطقة عسير.

أسئلة البحث

1) ما الممارسات التي نفذت في الميدان التعليمي لمعالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر القيادات التعليمية؟
2) ما درجة تنفيذ المعلمين والمعلمات لممارسات معالجة الفاقد التعليمي؟
3) ما المُعيقات التي واجهت المعلم في معالجة الفاقد التعليمي أثناء جائحة كورونا؟
4) ما درجة الفاقد التعليمي لدى طلاب التعليم العام بالإدارة العامة للتعليم بعسير؟
5) ما المقترحات لتقليص الفاقد التعليمي من وجهة نظر القيادات التعليمية؟

أهداف البحث:

- تعرف الممارسات التي نفذت في الميدان لمعالجة الفاقد التعليمي من وجهة القيادات التعليمية.
- تعرف الممارسات التي نُفّذتْ في الميدان التعليمي لمعالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر المعلمين.
- تعرف المُعيقات التي واجهت المعلم في معالجة الفاقد التعليمي أثناء جائحة كورونا.
- تعرف درجة الفاقد التعليمي لدى طلاب التعليم العام بالإدارة العامة للتعليم بعسير.
- تعرف سبل تقليص الفاقد التعليمي من وجهة نظر القيادات التعليمية.

أهمية البحث

قد تستفيد من البحث، كلٌّ من الجهات التّالية:

صانعو السياسات التعليمية وقيادات التعليم والمعلمين في تعرف ممارسات معالجة الفاقد التعليمي وسبل تطويرها.

حدود البحث: القيادات التعليمية، والمعلمين والمعلمات، وتقارير نتائج طلاب التعليم العام، جميعهم من الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، ونفذ البحث خلال الفترة من: (1) مارس إلى (10) أكتوبر 2022.

مصطلحات البحث

يعرف الباحثون الفاقد التعليمي في هذا البحث بأنه:" فجوة التحصيل الدراسي التي جرى تحديدها بناء على تحليل نتائج الاختبار التشخيصي الذي نفذته الإدارة العامة للتعليم بعسير، في الفصل الدراسي الثاني من العام (1442/1443هـ)، حيث مَثّلت الفجوة الفرق بين نتائج الطلاب وبين الإجابات الصحيحة، وجرى قياسها في المواد التعليمية التالية: لغتي، العلوم، والرياضيات، للمرحلة الابتدائية؛ لغتي، الحاسب الآلي، اللغة الإنجليزية، للمرحلة المتوسطة؛ الكفاءات اللغوية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، الرياضيات، للمرحلة الثانوية.

الإطار النظري للبحث

يعد الفاقد التعليمي واحدة من المشكلات الخطيرة التي تواجه القطاع التعليمي، وقد تفاقمت هذه المشكلة في معظم أنحاء العالم خلال جائحة كورونا وما رافقها من إغلاق طويل للمدارس، وما تخللها من تحول في التعليم الوجاهي إلى التعليم عن بعد دون جاهزية مسبقة، مما استدعى التفكير بعناية لإيجاد أدوات فعالة لقياس نسبة الفاقد التعليمي لدى الطلاب، ودراسة كيفية الحد منه، مع الأخذ بالاعتبار أن للفاقد التعليمي أسبابًا مختلفة، وأضرارًا وانعكاسات سلبية كثيرة على مستوى الفرد، والمجتمع، على كل من المديين القريب والبعيد(جبران،2021).

ويعرف الفاقد التعليمي بأنه:" ما لم يدركه الطلاب والطالبات في المملكة العربية السعودية من نواتج التعلم نتيجة الانقطاع عن الحضور إلى المدرسة خلال جائحة كورونا (العنزي،2021، ص.237).

معالجة الفاقد التعليمي: ذكرت UNESCO(2020) عدد من الاستراتيجيات لمعالجة الفاقد التعليمي، كالتالي:

- تحديد أولويات المنهج الدراسي واختيار الموضوعات الأكثر أهمية، حيث إنه لا توجد فرصة لتدريس جميع محتويات المنهج.
- تفريد التعليم يُعَدّ من الأفكار الجديرة بالتطبيق في هذه المرحلة، فيجب على المعلمين مراعاة الحاجات الفردية لكل متعلم.
- التدريس في مجموعات صغيرة لتخفيف الفاقد التعليمي للطلاب.
- إطالة اليوم الدراسي وزيادة عدد أيام الدراسة خلال العام وكذلك فتح المدارس للمتطوعين للعمل في التدريس خلال المساء في حصص التقوية وفي أيام نهاية الأسبوع، وقد اقترح بعض الباحثين زيادة سنة دراسية لطلاب التعليم العامّ لتعويض الفاقد التعليمي.

وقد أطلقت مهمة استعادة التعليم 2021، بالتعاون بين اليونسكو واليونيسف والبنك الدولي، ركزت على ثلاث أولويات، كالتالي:

- عودة جميع الطلاب إلى مدرسة آمنة وداعمة: بحيث يحصلون فيها على تعليم شخصي كاملًا أو جزئيا قبل نهاية عام 2021، ويجري توفير دعم شامل لإعادة تعليمهم وصحتهم ورفاههم العام إلى المسار الصحيح.
- استعادة فقدان التعلم من خلال برامج التعليم العلاجي والتكيفي، وتطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى الطلاب، مع وضع إجراءات عملية لتقليل فقدان التعلم .
- إعداد المعلمين وتمكينهم: من خلال تنمية كفاياتهم لتعليم ما كان ينبغي لهم تعليمه في العام الدراسي الماضي إضافة إلى تدريس منهج العام الحالي، إضافة لتنفيذ التعليم العلاجي والتعلم الاجتماعي العاطفي.(Giannini, et al, 2021) .

الدراسات السابقة

لقد أكدت الدراسات العلمية أهمية معالجة الفاقد التعليمي، حيث هدفت دراسة الحفاشي و آل كاسي(2022)، إلى تعرّف مستوى الفاقد التعليمي لدى طلاب الابتدائي في مادة العلوم، وأهم الممارسات التعليمية لمعالجته، وتحديد أهم معوقات تفعيلها من وجهة نظر المعلمين، واعتمد البحث على المنهج الوصفي، وجرى تحليل سجلات نتائج الاختبارات التشخيصية من الصف الرابع إلى السادس، إضافةً إلى بناء استبانة لتحديد أهم الممارسات التعليمية لمعالجة الفاقد التعليمي ومُعيقات تفعيلها من وجهة نظر المعلمين بتعليم مكة المكرمة، طبقت على عينة عشوائية مكونة من (204) معلماً، وكانت أبرز النتائج: أنَّ مستوى التحصيل الدراسي للطلاب في مادة العلوم دون المرتفع؛ حيث بلغ (65,1%) وهذا يؤكد وجود فاقد تعليمي لدى طلاب الصفوف العليا (الرابع، والخامس، والسادس)، وقد جاءت أعلى ثلاث ممارسات تعليمية لمعالجة الفاقد التعليمي لدى طلاب المرحلة الابتدائية كما يراها المعلمون على النحو التالي: تقديم أوراق العمل والتغذية الراجعة للطلاب بشكل مستمر، والاستفادة من التقنية لتبسيط وتسريع وصول المعلومة. كما جاءت أدنى ثلاث ممارسات تعليمية لمعالجة الفاقد التعليمي كالتالي: الاستفادة من حصص النشاط، والانتظار لتعويض الفاقد التعليمي، وتخصيص يوم دراسي من كل شهر لمعالجة الفاقد التعليمي. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود العديد من المعيقات التي تحول دون معالجة الفاقد التعليمي لدى الطلاب، من أهمها: كثرة الحصص التدريسية لدى المعلم، وكثرة الأعباء الإدارية والأنشطة اللاصفية لديه، وعدم تقديم حوافز للمعلمين المهتمين بمعالجة الفاقد التعليمي.

وقد كشفت بعض الدراسات العلمية عن ممارسات معالجة الفاقد التعليمي، واستطلاع أهم المُعيقات التي واجهت المعلمين ومختصي التعليم في معالجته،

كدراسة (Khan,& Ahmad,(2021، التي هدفت إلى تقييم تأثير جائحة كورونا على الفاقد التعليمي والتسرب من المدرسة للأطفال في باكستان، والتكلفة الاقتصادية المهدرة، واعتمدت على المنهج الوصفي، وكانت عينة البحث 55606 طفل منهم 28684 من الأولاد و26922 فتاة ،تتراوح أعمارهم بين 5 و 16 عامًا، وتم استخدام مقياس المعايير الاجتماعية والمعيشية(2019/2018-PSLM)، وكان من أبرز نتائج الدراسة أنّ هناك فاقدًا كبيرًا في سنوات التعلم، وأن 7.2 مليون طفل تسربوا من المدرسة بسبب انخفاض إنفاق الأسرة بنسبة 50 في المائة، وكان التسرب أكثر وضوحًا في المرحلة الابتدائية من التعليم، وقد ركزت دراسات أخرى على وضع التصورات المستقبلية لاستدراك الفاقد التعليمي، كدراسة مشرف(2021) التي هدفت إلى وضع سيناريوهات مستقبلية لمواجهة مظاهر الفاقد التعليمي المترتب على انتشار جائحة كورونا، واعتمدت على منهج البحث المختلط ،وأشارت النتائج إلى أن الفاقد التعليمي بنوعيه: الكمي والكيفي على درجة من الأهمية والعلاقة المتبادلة فتسرب الطلاب وغيابهم عن المدرسة قد يؤدي إلى ضعف التحصيل، كما أن ضعف التحصيل قد يؤدي إلى نفور الطلاب من المدرسة، وبالتالي حدوث التسرب، وأنه مهما كان نوع الفاقد التعليمي فإن أهمية دراسته تنبثق من أنّه يؤدي إلى العديد من الآثار السلبية، فوجوده يحول دون تحقيق الأهداف التي وضعتها الدولة للتعليم، وتسرب الطالب من المدرسة أو تخرجه دون امتلاك المهارات مما يؤدي إلى الأمية، وعدم المشاركة في الإنتاج المجتمعي، كما تعد الكلفة الاقتصادية من أهم الآثار المترتبة على وجود الفاقد، إذ يكون هناك اختلال بين مخصصات التعليم والموازنة العامة، والمدخلات والمخرجات التعليمية.

وقد هدفت دراسة الزغيبي(2021)، إلى إجراء مراجعة منهجية للدراسات السابقة التي تناولت الفاقد التعليمي، حيث قدرت الفاقد في اللغة من شهرين إلى ستة أشهر، في حين يتراوح في الرياضيات ما بين شهرين إلى ثمانية أشهر، ويتوقع أن يكون لهذا الفاقد آثار اجتماعية وصحية واقتصادية، كما يُقدّر البعض تلك الخسائر الاقتصادية بتريليونات الدولارات لدى بعض الدول، ما لم يجرِ استدراك الفاقد التعليمي، ويستفاد من توجهات الدول أن استدراك الفاقد سيتطلب عدة سنوات، وخلصت الدراسة إلى أن أبرز استراتيجيات معالجة الفاقد التعليمي: سرعة العودة للتعليم الحضوري أو المدمج، وإعادة تحديد أولويات المنهج، والتقويم التشخيصي، والتدريس المساند، وكانت قد أوضحت دراسة Khalil (2022) اختلاف مفهوم فقدان التعليم بين معلمي الرياضيات، وأن رضاهم عن ممارساتهم التعليمية فيما يتعلق بمعالجة فقدان التعليم كان "متوسطا"، حيث اعتمدت على منهج البحث المختلط، واستخدمت الاستبانة، المقابلات الفردية و الجماعية، وكان عدد أفراد العينة(40) معلماً ومعلمة في المرحلة الأولى، و (25) معلماً ومعلمة في المرحلة الثانية، وأبرزت عدة تحديات تحُدُّ من علاج فقدان التعليم وهي تحدّياتٌ مرتبطة بالمعلم، والطالب، والأسرة، حيث كانت قد هدفت هذه الدراسة إلى تعرف واقع وطرائق معالجة فقدان التعليم في الرياضيات للمرحلة المتوسطة.

كما هدفت دراسة العنزي(2021) إلى الكشف عن مقترحات المعلمين والمشرفين التربويين لمعالجة الفاقد التعليمي ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة البحث النوعي القائم على منهج دراسة الحالة وتمثّلت الأداة بمقابلة منظمّة تضمّنت سؤالًا واحدًا تم طرحه على المشاركين البالغ عددهم (17) فردًا من المعلمين والمشرفين التربويين الذكور والإناث مختلفي التخصصات والمراحل التدريسية والمناطق التعليمية في السعودية والذين تم اختيارهم للمشاركة بطريقة مقصودة وكذلك باستخدام أسلوب كرة الثلج، وبعد

الحصول على البيانات جرى تحليلها تحليلًا موضوعيًّا، وأظهرت النتائج أن معالجة الفاقد التعليمي وفق مقترحات المشاركين يمكن أن تتم عبر ستة استراتيجيّات هي: استخدام برامج وآليات التدريس المساندة، العمل على مرونة الجدول الدراسي، تحسين أداء المعلمين والطلاب، تنفيذ التقويم بطرق علمية، إدخال التقنية في التدريس، تعاون الجهات ذات العلاقة بالعملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بإجراء دراسة مماثلة على مشاركين من مسؤولي التعليم، ودراسة تقيس واقع الفاقد التعليمي، ودراسة تقيس أثر الممارسات التدريسية عليه، وأخرى تقيس فاعلية استراتيجيّات مقترحة في الفاقد التعليمي لدى الطلاب بالاستفادة من مقترحات المعلمين والمشرفين التربويين.

منهج البحث وتصميمه وأدو اته:

استخدم الباحثون منهج البحث المختلط ذو التصميم الاستكشافي التتابعي، ويتضح تصميم البحث وأدواته في الجدول (1)، التالي:

جدول (1)

تصميم البحث وأدواته

م	الأداة	الهدف منها	نوعها	الفئة المستهدفة
1	المقابلة	رصد ممارسات معالجة الفاقد التعليمي والمقترحات لتقليصه.	نوعية	قيادات التعليم بالإدارة العامة بمنطقة عسير
2	الاستبانة	قياس درجة قيام المعلمين بممارسات معالجة الفاقد التعليمي، ورصد المعيقات التي واجهتهم فيه.	كمية	المعلمين والمعلمات
3	تحليل الوثائق	تعرف درجة الفاقد التعليمي لدى الطلاب	نوعية	تقارير نتائج اختبارات الطلاب التي أعدتها الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير

مجتمع البحث

مديري الإدارات التعليمية ومساعديهم-مديري مكاتب التعليم-المشرفيين للمواد الدراسية المختلفة المعلمين.

عينة البحث

عينة قصدية مكونة من القيادات التعليمية ممن أبدوا استعدادهم للمشاركة في هذا البحث، بلغ عددهم خمسة مشاركين (ثلاث رجال-اثنان نساء)، منهم مدير تعليم، ومدير مكتب تعليم، ومشرفين تربويين، الوثائق (نتائج الاختبار التشخيصي للفاقد التعليمي في الفصل الدراسي الثاني من العام 1443/1442هـ)، وعينة عشوائية، بلغ عددها(348) معلماً ومعلمة وهي عينة ممثلة لمجتمع البحث من معلمي ومعلمات الإدارة العامة للتعليم بعسير الذين يبلغ عددهم(19530) معلماً ومعلمة، وبلغ عدد العينة العشوائية (2458) طالباً وطالبة، من المراحل الدراسية، الابتدائية(1265)، والمتوسطة(693)، والثانوية(550)، وهي عينة ممثلة لطلبة التعليم العام بالإدارة العامة للتعليم بعسير، الذين يبلغ عددهم (235193)، وذلك حسب إحصائيات الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير،2021م/1442هـ

إجراءات البحث

- جرى التواصل مع مجموعة من قيادات التعليم بالإدارة العامة للتعليم بعسير، حيث أبدى ستة منهم الرغبة في التعاون بحضور مقابلة مجموعة التركيز عن بُعد، حضر مقابلة مجموعة التركيز خمسة مشاركين، ثلاثة رجال، واثنان من النساء، واعتذرت المشاركة السادسة، وأجريت المقابلة بحضور اثنين من الباحثين في تاريخ:(2022/05/29م) الساعة الخامسة مساء، واستمرت لمدة ساعتين تقريبا، وهدفت إلى تعرف الممارسات التي اتخذتها إدارة تعليم عسير لمعالجة الفاقد التعليمي، ومعرفة مقترحاتهم لتقليص الفاقد التعليمي، وقد سُجِّلَتْ المقابلة بعد أخذ موافقة المشاركين، ومن ثم جرى تفريغ المقابلة في ملف word، ثم تم تحليل البيانات النوعية من خلال تنظيمها، وترميزها، والإشارة إلى المشاركين برقم المشارك بدلا من اسمه حفاظًا على الخصوصية، كل ذلك من اثنين من الباحثين أعضاء الفريق البحثي، كلًّا حدة، ومن ثم تم مراجعة تحليل البيانات وترميزها بينهما، كما تم التأكد من موثوقية البيانات، كالتالي:
- لتحقيق المصداقية، حرص الباحثون على إنشاء وصف غني ومكثف فيما يتعلق بإجراءات جمع البيانات وتحليها، ومراجعتها من باحثين، واستخلاص المعلومات، وتم تبادل الملفات بين الباحثين للتأكد من دقة التفريغ، وصحة البيانات، ودقة التحليل.
- ولقابلية النقل/ التعميم: تم تسجيل كافة الإجراءات المتبعة في البحث بدقة، كما تم التأكد أن كافة المراجع يمكن العودة إليها من قائمة المراجع.
- وللاعتمادية تم استخدام أدوات متعددة: تحليل الوثائق، ومقابلة مجموعة التركيز، وتعدد الباحثين، حيث اشترك باحثان على الأقل في تطبيق كل أداة نوعية وترميز البيانات، وتنظيمها، وتحليها واستخلاص النتائج، والوصول إلى اتفاق حولها.
- ولتحقيق قابلية التأكد، حدد الباحثون الإجراءات التي يمكن أن تعزز حيادية البيانات، مثل تحديد تاريخ جمع البيانات ومدته، والحِرص على توثيق المراجع بدقة تمكن الآخرين من إعادة نفس البحث.
- جرى إعداد استبانة بهدف التعرف إلى الممارسات التي نفذها المعلمون لمعالجة الفاقد التعليمي، وذلك اعتمادا على تحليل مقابلة مجموعة التركيز للقيادات التعليمية، وبالرجوع إلى الدراسات السابقة التي تناولت معالجة الفاقد التعليمي، ومن ثم حَكَّمَ الاستبانة عددٌ من الأكاديميين في الجامعات، والمشرفين التربويين، وجرى تعديل الاستبانة في ضوء آراء المحكمين، ومن ثم مراجعتها من قِبَل أعضاء الفريق البحث، وتحويلها إلى استبانة إلكترونية، وتوزيعها على عينة عشوائية لدراسة الصدق والثبات، وبعد الضبط الإحصائي، وصلاحية الاستبانة لقياس ما أعدت له، وُزِّعَتْ عشوائيًّا على المعلمين من خلال إرسال الرابط الإلكتروني إليهم عبر نظام الرسائل النصية بالتعاون مع الإدارة العامة للتعليم بعسير، ومن ثم جرى استخدام الأساليب الإحصائية بواسطة برنامج SPSS لحساب المتوسطات الحسابية، والتكرارات، والنسب المئوية. تم تحديد فجوة التحصيل الدراسي، بناء على تحليل الوثائق التي هي تقارير نتائج الاختبار التشخيصي التي أعدتها الإدارة العامة للتعليم بعسير، في الفصل الدراسي الثاني من العام 1443/1442هـ، في مكتب شمال أبها.

نتائج البحث

للإجابة عن السؤال الأول: ما الممارسات التي نفذت في الميدان التعليمي لمعالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر القيادات التعليمية؟ تم عقد مقابلة عن بعد مع خمسة من القيادات التعليمية بإدارة تعليم عسير، وكانت نتيجة تحليل بيانات المقابلة وفق مراحل تحليل البيانات النوعية الثلاثة: (اختصار البيانات، ثم عرضها، ثم استخلاص النتائج والتحقق منها.) (العبد الكريم،2012) واتضح أن الممارسات التي نفذت في الميدان التعليمي لمعالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر القيادات التعليمية، كالتالي:

- أُعِدَّت خطة لمعالجة الفاقد التعليمي، تضمنت توزيع الأدوار بين جميع فرق العمل على مستوى الإدارة، تم فيها تحديد دور كلا من: المعلم، ومدير المدرسة، والوكيل، والموجه الطلابي، والمشرف التربوي، ومكتب التعليم، وإدارة الإشراف للشؤون التعليمية، فكان هناك تحديد للأدوار بشكل دقيق، وقد جرَتْ متابعتها في الميدان.
- كانت هناك مجموعه من الأدوات، منها الاختبارات القبلية اللي كانت تنفّذ على مستوى المدارس، ومكاتب التعليم، وفرق العمل بإدارتي الإشراف التربوي بنين وبنات، (فقد كانت تُرسل للميدان)، وتُدرَس النتائج وتحليلها بشكل دقيق، ثم تُطرَح بعد ذلك المعالجات، ويُجرَى اختبار بعديّ لتحديد مدى التحسن، والمهارات التي كانت مفقودة ومُعالجتُها، وتحديد ما يُحتاجُ إليه بعد ذلك.
- وقد بدأ العمل على معالجة الفاقد التعليمي بشكل منظم منذ عام 1441/1442هـ، بإعداد خطة كاملة، بعد توجيه الوزارة بأنّ هناك فاقدًا تعليميًّا نحتاج إلى مُعالجتِه، ولكن لم تكن هناك خطة وزارية محددة بخصوص هذا الموضوع، على خلاف ما استجد هذا العام الدراسي 1442/1443هـ، فقد كانتْ هناك توجيهات و خطة مختلفة خاصة بتعزيز المهارات مِن قِبَل الوزارة، مع بداية العودة الحضورية حيث جرى تغيير الخطط الدراسية، ثمَّ زيادة الحصص في المواد الأساسية سواء أكانت في اللغة العربية، أو في الرياضيات، أو في العلوم، وتقليصها في بعض المواد الأخرى، (خاصّةً بالنسبة للمرحلة الابتدائية التي كانت نسبة الفاقد فيها كبيرة جداً، وتحديدًا في الصفوف الأولية).
- كانت الممارسات موجهه بشكل مباشر لمعالجة الفاقد، وتعزيز المهارات الأساسية، في مواد: اللغة العربية وخاصة(القراءة) الصفوف الأولية، لغتي، وكذلك في مادة الرياضيات، والعلوم. إنّ هذه الموادّ الأساسية الثّلاث هي التي كان يجري التركيز عليها بشكل كبير جداً.
- أنشأ برنامج (تقييمي) الذي هو عبارة عن وحدات أنشئت في مكاتب التعليم، بإشراف ومتابعة إدارة الأشراف التربوي، حيث جرى تنفيذ الاختبارات القبلية والبعدية، وتحليل النتائج الخاصة بها، عام 1442، فكان هذا البرنامج إجراءً داخليًّا في الإدارة التعليمية، (لكن هذا العام في ضوء ما ورد من تعاميم من مقام الوزارة التي نظمت العمل، توقف العمل بهذا البرنامج).
- واجهت وزارة التعليم الفاقد التعليمي بالتركيز على المهارات الأساسية وتعزيزها، لمعالجة الفاقد التعليمي.
- بُذلت جهود كبيرةً، من المدارس، ومكاتب التعليم، والمشرفون التربويون وكذلك من المعلمين، لمعالجة الفاقد، وقُدِّمَتْ خطط على مستوى الإدارات، حيثُ احتوت خطة إجرائية ركزت على ضرورة تحديد المهارات لكل مادة ، وأُجرِيَ اختبار قبلي أو تشخيصي تلاهُ تحليل لنتائج الطلاب على مستوى كل طالب وتحديد المهارات المفقودة لكلٍّ منهم، (ثم

بُذِلتْ جهود في مسألة الخطط العلاجية سواء على مستوى المدرسة ومكتب التعليم)، حيث يدعم المشرف التربوي هذه الخطط الإشرافية في المدارس، وقد تَبِعَ تلك الخطط العلاجية اختبار بعدي، يليه تحليل للنتائج.

- جرى التركيز على الفاقد المعرفي والفاقد المهاري في المعالجة، وكانت هناك ممارسات لمعالجة الفاقد من خلال استخدام المعلم للمهمات الأدائية، وتفعيل منصة مدرستي، وكذلك جرَت الاستفادة من قنوات عين، ووُضِعَ للمعلمين نموذج متابعة لكل طالب.
- تم تقديم عدد من اللقاءات المهنية من رؤساء الأقسام الإشرافية، ومن المشرفين التربويين إلى المعلمين عن بُعد، وكانت جميعها تتحدث عن الفاقد التعليمي، وبشكل خاص لتخصصات: الرياضيات، العلوم، اللغة العربية من خلال الصفوف الأولية القراءة والكتابة ؛ حيث ظهر الفاقد في الصفوف الأولية بشكل كبير جداً، إضافة إلى ذلك(أن المقررات الموجودة حاليا تعين الطلاب في معالجة الفاقد التعليمي لأن لها بناءٌ مخروطي، فمعالجة الفاقد ممكنة من خلال المقرر نفسه)، وبذلك كان التوجه في تدريب المعلمين يقوم على كيفية معالجة الفاقد التعليمي من خلال المقرر الدراسي، والاستفادة من الإشارات التي تساعد في معالجة الفاقد خلاله، وكيفية الاستفادة من الحصص الإضافية، باستقطاع عشر دقائق من حصص المواد، حيث(أصبح المُعلِّم مشاركًا أساسيًّا في عملية معالجة الفاقد التعليمي).
- قدمت وزارة التعليم برامج للمشرفين ورؤساء الأقسام، وبرامج على مستوى كل قسم، كما قدم المشرفون للمعلمين برامج في معالجة الفاقد التعليمي من خلال الأساليب الإشرافية المتنوعة.
- تم عقد الاختبارات المركزية المتكررة، حيث رأى المسؤولون أنها جزء من خطة رفع مستوى الطلاب في هذا الجانب.
- تم تقديم تغذية راجعة صادقة واضحة لكل مُسهِمٍ ومشارك فيها.
- المعالجة الأسبوعية التي يجريها المعلم، (لكنّها إن اتسمت بالرسمية ستمنحُ الأمور أكبر من حجمها؛ مما قد يؤثر سلبًا ويبعث الملل).
- كان هناك جهودا من قسم الإرشاد الطلابي في الإدارة التعليمية – وداخل كل مدرسة، إضافة إلى جهود مديرات المدارس بتوعية أولياء الأمور، حول موضوع الفاقد التعليمي.
- تم تنظيم مجتمعات تعلم مهنية داخل المدرسة وعلى مستوى مكاتب التعليم، وعلى مستوى الإدارة التعليمية والإدارة مع إدارات أخرى. فكان هناك مثلا مجتمعات تعلم مهنيه مع إدارة تعليم الرياض، وإدارة تعليم جدة، تلبية لاحتياج المعلمين إلى تطوير مهنيّ في مجال استخدام التقنية، حيث ل(وحِظَ أن الأسئلة التي تُوضَعُ على مدرستي تتّسمُ بالسّطحية ولا تقيس المهارات).
- عكف المُعلّمُون يتابعون الطلاب حتى في غير أوقات الدوام الرسمي من خلال قنوات التواصل عن بعد باستخدام منصة مدرستي والأدوات الرقمية الأخرى، وبالتالي الغياب الذي كان يحصل قابله حضور كبير في منصة مدرستي، أيضاً كان هناك لقاءات يضم بعضها آلاف الأشخاص لتطوير كفايات المعلمين في معالجة الفاقد التعليمي، وتبادل الخبرات حولها.
- كان هناك (مبادرات كبيرة سباقة من إدارة تعليم عسير في قضية معالجة الفاقد التعليمي لكل

مفردة في المقرر، إذ ما يُهِمُّنا هو المهارات الأساسية التي يخرج بها الطالب ويحتفظ بها لأطول فترة زمنية)، ولذلك جرى التشخيص بناء على المهارات الأساسية ووُضِعَتْ معالجات للفاقد فيها، وقد كانتْ (في أغلبها مِن اقتراح المعلم)، ثم عقدت اختبارات بعدية للاطمئنان، وحققت معالجة الفاقد أثرًا حسنًا.

- نفذت كل إدارة تعليم هذا العام 1443/1442هـ ثلاث حقائب وزارية مهمة، تركز على: المهارات الأساسية للصف الثالث متوسط والأول الثانوي، وهي تدعم الاختبارات الدولية، وتركز على المهارات الأساسية للمرحلة الابتدائية وتركت قضية التنفيذ وآليته لإدارات التعليم مع تنفيذ اختبارات قبلية، معالجات، ثم اختبارات بعدية، وبرنامج (مهاراتي)، وهذا البرنامج أُختبر فيه الطلاب من خلال المنصة من الصف الأول الابتدائي إلى الثالث المتوسط في أربع مواد اللغة العربية واللغة الانجليزية والعلوم والرياضيات.
- تم عقد اختبارات تكوينية قصيرة، واختبارات نهائية تجميعية نهاية كل وحده دراسية، ونهاية كل فصل دراسي، أو نهاية كل معالجة، وكانت اختبارات وزارية كل أسبوع تُنفَّذ حسب العينة، ونفَّذت على منصة مدرستي، وترفع خلال ثلاثة أيام وتعود نتائجها ويستعد الطلاب لاختبار الأسبوع التالي.
- نُفذّ اختبار تعزيز المهارات من قبل الوزارة في الأسبوع الثالث من الفصل الدراسي الأول، وقد وصلَتْ النّتائج عقب هذا الاختبار إلى إدارة التعليم ومكاتب التعليم وبدأت عملية تحليل النتائج وإرسالها للمدارس، ومن ثم عُقدت الورش لوضع الخطط العلاجية، لجميع المهارات الأساسية، وأُرسلت للمدارس، ومنها (تضع المعلمة خطتها حسب تصنيف مستويات طالباتها من خلال نتائج الاختبار)، والثاني: الاختبار المهاري الذي نُفذّ مع العودة الحضورية للمرحلة الابتدائية في الأسبوع الثالث تقريباً من الفصل الدراسي الثاني، واستهدف تعزيز المهارات الأساسية في مواد الرياضيات والقراءة والعلوم، وهي تابعة لحقيبة مهاراتي، وقد وصلت النتائج وجرى تحليلها بالطريقة نفسها ، وعُقدت الورش على مستوى الإدارة والمكاتب، ووُضعت الخطط وأُرسلت للمدارس، ومنها خطط المعلمين بمتابعة من المشرفين والمشرفات للمدارس، وقد جاء هذا البرنامج لزيادة الخطة الدراسية في المواد الأساسية الرياضيات والعلوم واللغة العربية، فأُضيفت أربع في اللغة العربية وحصتان في الرياضيات وكذلك العلوم في المرحلة الابتدائية كل ذلك تزامن مع العودة الحضورية، بناءً عليه تم إعادة توزيع المقررات من قبل المدارس والمكاتب وإدارات التعليم، وأُدرجت فيها الحصص الإضافية (حتى تستطيع المعلمة أن تسير وفق خطة واحده تساعدها في كسب الوقت في معالجة المهارات الأساسية وفق الخطة الزمنية الجديدة للمقرر).
- تم إعادة توزيع مقرر اللغة العربية، حيث تضاعفت الخطة الدراسية، كما تم إضافة مهارات الفهم القرائي، ومهارات الأداء القرائي ومهارات الكتابة والإملاء، وقد أرسلت للوزارة، وقد حاولنا إدراجها في المقررات بداية الفصل الدراسي الثالث.
- صدر تعميم تعزيز مهارات التفكير العليا من خلال المقررات الدراسية، وقد كان هذا خاصًّا بالمرحلة المتوسطة والثانوية، حيث احتوى التعميم على نماذج توضح كيف تعزز المعلمة مهارات الفهم القرائي من خلال نصوص الفهم القرائي المدرجة في المقرر الدراسي في المرحلة

المتوسطة والمرحلة الثانوية، وبالتالي عُقدت ورش تدريبية للمعلمات، وتم شرح التعميم، ووُضعت الخطط، وأُرسلت إلى المدارس، وتمت المتابعة.

- أسهمت الاختبارات الوطنية التي أقامتها هيئه تقويم التعليم، والتي ركزت على المهارات الأساسية في الثلاث مواد (اللغة العربية، العلوم، الرياضيات)، حيث أسهمت في معالجة الفاقد التعليمي، وتحديد مستوى المعالجات السابقة في الميدان.
- أُضيفتْ حصص الإتقان إلى المرحلة الثانوية، حيث أُضيفت ثلاث حصص على مدى ثلاثة أيام للصف الثاني والثالث الثانوي، أيام الأحد والاثنين والثلاثاء، للمواد المختلفة، وتُركت الحرية في تنظيمها للمعلم لمعالجة الفاقد التعليمي.
- برنامج تعزيز مهارات القراءة والكتابة المُستمرّ من1440هـ إلى عام 1442/1441هـ، باستقطاع خمس إلى عشر دقائق من بداية الحصة الدراسية لمعالجة الفاقد، كما أنّه أشرك جميع التخصصات في معالجة مهارات القراءة الأدائية والكتابة (الإملاء) من جميع التخصصات.

وللإجابة على السؤال الثاني: ما الممارسات التي نفذت في الميدان التعليمي لمعالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظر المعلمين؟

والسؤال الثالث: ما المعيقات التي واجهت المعلم في معالجة الفاقد التعليمي أثناء جائحة كورونا؟ تم إعداد استبانة مكونة من محورين، الأول: معالجة الفاقد التعليمي أثناء جائحة كورونا، والثاني: المُعيقات التي واجهت المعلم في معالجة الفاقد التعليمي أثناء جائحة كورونا، ويوضح جدول (2) خصائص أفراد عينة البحث، كالتالي:

جدول(2)

خصائص عينة البحث

توزيع العينة وفق النوع		
النوع	التكرار	النسبة ٪
ذكر	193	٪50.3
أنثى	191	٪49.7
المجموع	384	٪100
توزيع العينة وفق المرحلة التي يدرسها المعلم/ة		
المرحلة التي يدرسها المعلم/ة:	التكرار	النسبة ٪
الابتدائية	183	٪47.7
المتوسطة	88	٪22.9
الثانوية	113	٪29.4
المجموع	384	٪100

تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، كالتالي:

جدول (2)

نتائج معاملات الارتباط لفقرات الاستبيان

التخطيط		التنفيذ		التقويم		المُعيقات التي واجهت المعلم في معالجة الفاقد التعليمي أثناء جائحة كورونا	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	.745**	1	.717**	1	.884**	1	.606**
2	.689**	2	.732**	2	.866**	2	.659**
3	.723**	3	.752**	3	.932**	3	.700**
4	.757**	4	.642**		.930**	4	.749**
5	.782**	5	.699**			5	.731**
6	.801**	6	.671**			6	.667**
7	.709**	7	.684**			7	.613**
8	.645**	8	.721**			8	.680**
9	.723**	9	.757**			9	.637**
10	.774**	10	.755**			10	.671**
11	.747**	11	.760**			11	.719**
12	.758**	12	.769**			12	.622**
13	.722**	13	.844**			13	.602**
14	.739**	14	.580**			14	.582**
15	.683**	15	.649**			15	.613**
16	.801**	16	.712**			16	.746**
		17	.777**			17	.715**
		18	.803**			18	.655**
		19	.662**			19	.641**
		20	.644**				
		21	.800**				
		22	.750**				

**دال احصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول رقم (2) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لجميع العبارات التي تضمنها محور المعوقات التي واجهت المعلم في معالجة الفاقد التعليمي أثناء جائحة كورونا تراوحت بين (0.582-0.749)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

اختبار ثبات أداة البحث:

لغرض التأكد من ثبات الاستبانة تم استخدام معامل (الفاكرونباخ)، للوقوف على دقة إجابات أفراد المجتمع. وقد أظهرت النتائج في جدول (3) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة ككل هي (0.963)، ولمحور التخطيط هي (0.940)، ولمحور التنفيذ هي(0.954)، ولمحور التقويم هي (0.925)، ولمحور المعوقات التي واجهت المعلم في معالجة الفاقد التعليمي أثناء جائحة كورونا هي (0.928).

جدول (3)

نتائج ثبات الاستبيان باستخدام معامل ألفا كرونباخ

المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات
التخطيط	16	0.940
التنفيذ	22	0.954
التقويم	4	0.925
المعيقات التي واجهت المعلم في معالجة الفاقد التعليمي أثناء جائحة كورونا.	19	0.928
الاستبانة	61	0.963

أظهرت النتائج في جدول (3) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة ككل هي (0.963)، وأن جميع قيم معامل ألفا كرونباخ أكبر من 0.70 مما يعني أن جميع هذه المعاملات ذات قيمة مقبولة، وهذه القيمة مؤشر لصلاحية الاستبانة لتحقيق اهدافها، مما يشير إلى ثبات النتائج.

كما تم دراسة صدق الاتساق الداخلي حيث تراوح ارتباط عبارات محور معالجة الفاقد التعليمي أثناء جائحة كورونا (التخطيط-التنفيذ-التقييم) بين:(0.645-0.932)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، وبلغ معامل ارتباط العبارات بمحور المعيقات التي واجهت المعلم في معالجة الفاقد التعليمي أثناء جائحة كورونا بين: (0.582-0.749)، وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى (0.01).

أما بالنسبة لفقرات كل مجال فكانت النتائج على النحو الآتي:

1. مستوى التخطيط

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التخطيط. يلاحظ من الجدول (5) أن مستوى مجال التخطيط مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.22) بانحراف معياري (0.619)، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (3.86-4.51).

جدول(5): التوزيعات التكرارية والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والاتجاه لاستجابات أفراد مجتمع البحث حول المجال الاول التخطيط

م	الفقرات		أو افق بشدة	أو افق	محايد	لا أو افق	لا أو افق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
1	أخطط لمعالجة الفاقد التعليمي	%	45.6	43.8	3.9	3.6	3.1	4.25	0.928	اوافق
2	أستفيد من خطة المشرف التربوي لمعالجة الفاقد التعليمي	%	38.0	37.0	10.9	7.8	6.3	3.93	1.167	اوافق
3	أستفيد من خطة المدرسة لمعالجة الفاقد التعليمي	%	36.5	45.6	6.3	7.6	4.2	4.03	1.052	اوافق
4	أجهز اختبار تشخيصي عن محتوى التعلم السابق اللازم للتعلم الجديد.	%	42.4	42.4	10.2	2.9	2.1	4.20	0.888	اوافق
5	أستفيد من نتائج اختبارات مهاراتي في معالجة الفاقد التعليمي.	%	42.7	45.8	8.1	1.6	1.8	4.26	0.817	اوافق
6	أخطط لمعالجة الفاقد التعليمي لكل طالب في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي	%	36.5	48.7	9.6	3.4	1.8	4.15	0.861	اوافق
7	أعد نموذج متابعة الفاقد التعليمي لكل طالب	%	29.2	42.7	15.9	9.6	2.6	3.86	1.027	اوافق
8	أساهم في تنمية وعي الطلاب وأولياء الأمور بأهمية التعليم	%	58.9	35.9	3.1	1.6	0.5	4.51	0.685	اوافق بشدة
9	أساهم في معالجة العوامل التي تؤدي إلى تسرب ورسوب الطلاب أثناء جائحة كورونا.	%	47.9	44.8	5.5	1.0	0.8	4.38	0.709	اوافق
10	أحلل محتوى المادة العلمية لتحديد المعارف والمهارات التي حدث فيها الفاقد التعليمي	%	40.6	48.4	9.1	1.3	0.5	4.27	0.723	اوافق
11	أربط بناء المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة وفق مصفوفة المدى والتتابع.	%	42.7	46.4	7.6	2.3	1.0	4.27	0.785	اوافق
12	أستفيد من مخرجات برنامج تقيمي في معالجة الفاقد التعليمي	%	39.3	44.3	11.7	3.1	1.6	4.17	0.866	اوافق
13	أحدد المفاهيم في المواد التعليمية.	%	46.4	45.3	6.3	1.8	0.3	4.36	0.705	اوافق
14	أحدد المهارات الأساسية في المواد التعليمية.	%	58.1	36.7	3.6	1.3	0.3	4.51	0.658	اوافق بشدة
15	أوظف مصفوفة المدى والتتابع	%	34.6	45.6	15.4	3.6	0.8	4.10	0.842	اوافق
16	أعد خطط علاجية في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي.	%	44.3	46.4	6.8	1.6	1.0	4.31	0.755	اوافق
	الاجمالي							4.22	0.919	اوافق

2. **مستوى التنفيذ**

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التنفيذ. يتبين من الجدول (6) أن مستوى مجال التنفيذ مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.21) بانحراف معياري (0.586)، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (3.74-4.42).

جدول(6)

التوزيعات التكرارية والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والاتجاه لاستجابات أفراد مجتمع البحث حول التنفيذ.

م	الفقرات		او افق بشدة	او افق	محايد	لا او افق	لا او افق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
1	استخدم بدائل تقنية لإجراء تقييم أداء الطلاب	%	39.6	51.6	5.5	1.6	1.8	4.26	0.783	اوافق
2	أستفيد من الاختبارات الفترية في معالجة الفاقد التعليمي	%	48.7	45.6	3.9	0.5	1.3	4.40	0.712	اوافق
3	استخدم التقنية لمعالجة الفاقد التعليمي.	%	43.5	43.5	4.7	1.0	2.3	4.35	0.816	اوافق
4	أقدم أوراق عمل للطالب بشكل مستمر	%	48.2	39.3	7.8	3.6	1.0	4.30	0.844	اوافق
5	أقدم التغذية الراجعة باستمرار	%	50.8	42.2	5.2	1.6	0.3	4.42	0.688	اوافق
6	أقدم واجبات إضافية لمعالجة المهارات المفقودة	%	40.1	41.7	11.5	5.7	1.0	4.14	0.906	اوافق
7	أكثف الأنشطة التربوية المصاحبة للدرس	%	39.3	46.9	9.9	3.1	0.8	4.21	0.804	اوافق
8	أوظف الفيديوهات التعليمية	%	44.0	45.1	7.0	2.3	1.6	4.28	0.819	اوافق
9	أدرب الطلاب على أنشطة التعلم الذاتي التي تسهم في معالجة الفاقد التعليمي	%	43.0	49.0	5.2	1.8	1.0	4.31	0.744	اوافق
10	أنوع استراتيجيات التعلم والتعليم بما يتناسب مع معالجة الفاقد التعليمي	%	43.5	47.4	6.5	1.3	1.3	4.30	0.760	اوافق
11	أعد تدريبات تفاعلية لتنمية مهارات الطلاب	%	38.5	48.2	9.6	2.3	1.3	4.20	0.808	اوافق
12	أستفيد من ملاحظة الطلاب أثناء اجراء التجارب المعملية في معالجة الفاقد التعليمي	%	38.5	45.6	12.2	3.1	0.5	4.18	0.804	اوافق
13	أستفيد من ملاحظة الطلاب أثناء أداء المهارات المختلفة لمعالجة الفاقد التعليمي	%	38.8	51.6	6.8	2.3	0.5	4.26	0.729	اوافق
14	أوظف منصة مدرستي لمعالجة الفاقد التعليمي	%	40.6	42.2	12.0	3.6	1.6	4.17	0.887	اوافق

15	أوظف قنوات عين التعليمية لمعالجة الفاقد التعليمي.	%	37.8	44.5	13.8	2.6	1.3	4.15	0.847	اوافق
16	أستفيد من خبرات الزملاء المتميزين.	%	49.5	40.4	7.6	0.8	1.8	4.35	0.803	اوافق
17	أستفيد من الدراسات السابقة في معالجة الفاقد التعليمي.	%	43.2	47.1	6.3	1.6	1.8	4.28	0.802	اوافق
18	أستفيد من تجارب الزملاء في الميدان لمعالجة الفاقد التعليمي.	%	46.1	46.9	4.7	0.5	1.8	4.35	0.757	اوافق
19	أستفيد من تجارب الدول في معالجة الفاقد التعليمي.	%	27.3	38.3	25.8	4.9	3.6	3.81	1.011	اوافق
20	أقسم الطلاب على فترات زمنية بنفس اليوم الدراسي	%	24.5	39.3	24.7	8.9	2.6	3.74	1.008	اوافق
21	أوظف أساليب التقويم البنائي	%	31.8	52.9	12.8	1.3	1.3	4.13	0.775	اوافق
22	أدرس المفاهيم والمهارات الأساسية المرتبطة بالفاقد التعليمي للطلاب ذوي الاحتياج لها.	%	38.3	48.2	9.4	1.8	2.3	4.18	0.854	اوافق
الاجمالي								**4.21**	**0.586**	**او افق**

3. مستوى التقويم

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التقويم. يتضح من الجدول (7) أن مستوى مجال التقويم مرتفع، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.26) بانحراف معياري (0.737)، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال ما بين (4.17-4.39).

جدول(7)

التوزيعات التكرارية والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والاتجاه لاستجابات أفراد مجتمع البحث حول التقويم

م	الفقرات	او افق بشدة	او افق	محايد	لا او افق	لا او افق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه	ت
1	أحلل الاختبار القبلي التشخيصي للوقوف على مدى امتلاك الطلاب للمفاهيم والمهارات والمعارف الأساسية.	%	36.5	49.5	10.4	1.8	1.8	4.17	0.824	اوافق
2	أجيب عن استفسارات الطلاب وأقدم الدعم المناسب لهم بالاستعانة بالمصادر التعلمية الرقمية المتنوعة والموثوقة	%	49.2	45.3	3.1	0	2.3	4.39	0.764	اوافق

3	أجري اختبار بعدي للتأكد من حدوث تعويض للفاقد التعليمي والتحسن في عملية التعلم.	%	43.2	47.4	4.4	3.1	1.8	4.27	0.833	اوافق
4	أحلل اختبار بعدي للتأكد من حدوث تعويض للفاقد التعليمي والتحسن في عملية التعلم.	%	42.7	44.8	8.3	2.3	1.8	4.24	0.843	اوافق
الاجمالي								**4.26**	**0.737**	**او افق**

ومما سبق يتضح أن المعلمين والمعلمات في المجمل قاموا بممارسات معالجة الفاقد التعليمي وفق محاور: التخطيط، التنفيذ، التقويم، ويتضح ذلك من جدول (8)، كالتالي:

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والرتبة والمستوى لواقع الممارسات التي نفذها المعلمون في الميدان التعليمي لمعالجة الفاقد التعليمي من وجهة نظرهم

الرقم	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	التخطيط	4.22	0.619	2	مرتفع
2	التنفيذ	4.21	0.586	3	مرتفع
3	التقويم	4.26	0.737	1	مرتفع
الدرجة الكلية		**4.23**	**0.647**		**مرتفع**

للإجابة عن السؤال الثالث: ما المُعيقات التي واجهت المعلم في معالجة الفاقد التعليمي أثناء جائحة كورونا؟

تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس المعوقات التي واجهت المعلم في معالجة الفاقد التعليمي أثناء جائحة كورونا. يتبين من الجدول (8) أن مستوى المعوقات التي واجهت المعلم في معالجة الفاقد التعليمي أثناء جائحة كورونا كان مرتفعا، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.887) بانحراف معياري (1.073)، فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور ما بين (3.09-4.36).

جدول(9)

التوزيعات التكرارية والنسب المئوية والأوساط الحسابية والانحراف المعياري والاتجاه لاستجابات أفراد مجتمع البحث حول المحور الثاني المعيقات التي واجهت المعلم في معالجة الفاقد التعليمي أثناء جائحة كورونا

م	الفقرات		أو افق بشدة	أو افق	محايد	لا أو افق	لا أو افق بشدة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه	الترتيب
1	عدم الاتفاق على تعريف موحد للفاقد التعليمي.	%	36.7	31.3	22.4	6.8	2.9	3.92	1.057	اوافق	12
2	عدم وجود معايير محتوى للمقررات الدراسية (تحدد درجة تحقيق المحتوى لنواتج التعلم).	%	36.7	39.1	14.8	6.5	2.9	4.00	1.018	اوافق	9
3	قلة الخبرات السابقة حول معالجة الفاقد التعليمي	%	33.1	40.9	15.1	7.8	3.1	3.93	1.036	اوافق	11
4	قلة برامج التنمية المهنية حول معالجة الفاقد التعليمي	%	38.0	39.3	13.3	6.5	2.9	4.03	1.016	اوافق	10
5	قلة خبرة المعلمين لاستثمار واستخدام التقنية في معالجة الفاقد التعليمي.	%	28.4	33.9	17.7	14.6	5.5	3.65	1.191	اوافق	14
6	عدم توفر الوقت لمعالجة الفاقد التعليمي.	%	48.2	32.6	11.2	7.3	0.8	4.20	0.958	اوافق	5
7	التركيز على المواد الأساسية دون غيرها في معالجة الفاقد التعليمي	%	42.7	38.0	10.2	5.2	3.9	4.10	1.039	اوافق	7
8	صعوبة التكيف بين أنواع التعليم المختلفة (عن بعد، حضوري، مدمج)	%	40.4	35.4	12.8	8.3	3.1	4.02	1.072	محايد	8
9	ضعف وعي الطلاب وأولياء الأمور بأهمية معالجة الفاقد التعليمي	%	54.2	34.4	7.0	2.6	1.8	4.36	0.866	اوافق	1
10	ضعف وعي المعلم/ة بضرورة معالجة الفاقد التعليمي	%	21.1	27.6	21.1	19.8	10.4	3.29	1.286	محايد	18
11	استخدام أساليب غير مناسبة لمعالجة الفاقد التعليمي	%	25.8	31.5	20.3	17.7	4.7	3.56	1.184	اوافق	15
12	زيادة نصاب الحصص الدراسية على المعلم	%	57.8	26.0	10.4	3.6	2.1	4.34	0.950	اوافق	2
13	كثرة اختبارات الطلاب خلال الفصل الدراسي	%	57.8	25.3	10.4	4.9	1.6	4.33	0.957	اوافق	3
14	ضعف العلاقات الإنسانية بين المعلم وطلابه	%	15.4	24.7	25.0	23.4	11.5	3.09	1.245	محايد	19
15	نظرة المعلمين/ات المتشائمة لمستقبل مهنة التعليم أو التخصص	%	34.1	27.9	17.4	14.8	5.7	3.70	1.240	اوافق	12
16	ضعف مواكبة المعلمين للمستجدات في طرق وأساليب التدريس	%	21.9	33.1	22.9	15.9	6.3	3.48	1.176	محايد	16
17	ضعف مواكبة المعلمين للمستجدات في التخصص.	%	22.9	31.5	23.4	13.0	9.1	3.46	1.232	محايد	17

18	تدني دافعية الطلاب	%	49.5	34.9	9.6	4.7	1.3	4.27	0.910	اوافق	4
19	تدني عنصري المبادرة والتنافس لدى الطلاب.	%	40.4	39.3	13.0	5.5	1.8	4.11	0.952	اوافق	6
الاجمالي								**3.887**	**1.073**	**او افق**	

وللإجابة على السؤال الرابع: ما درجة الفاقد التعليمي لدى طلاب التعليم العام بالإدارة العامة بعسير؟

للإجابة على هذا السؤال، تم تحليل تقارير نتائج الاختبار التشخيصي للفاقد التعليمي-مكتب شمال أبها-في الفصل الدراسي الثاني من العام 1443/1442هـ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (10)

نتائج المرحلة الابتدائية:

المادة	الصف	متوسط الاجابات الصحيحة	الفجوة	المادة	الصف	متوسط الاجابات الصحيحة	الفجوة
لغتي	الثاني	% 91,54	% 2,32-	لغتي	الثالث	% 91,76	% 2,52+
علوم	الثاني	% 88	% 3,28-	علوم	الثالث	% 86,12	% 1,34-
رياضيات	الثاني	% 87,84	% 10,55+	رياضيات	الثالث	% 95	% 4,25+
لغتي	الرابع	% 89,26	% 10,7+	لغتي	الخامس	% 83,59	% 6,46-
علوم	الرابع	% 72,96	% 9,5-	علوم	الخامس	% 69,06	% 10,26-
رياضيات	الرابع	% 87,68	% 11,79+	رياضيات	الخامس	% 73,64	% 5,98+
لغتي	السادس	% 68,50	% 20,08-				
علوم	السادس	% 64,08	% 11,32-				
رياضيات	السادس	% 49,82	% 16,90-				

وأشارت تقارير النتائج إلى وجود فاقد تعليمي اختلفت درجته كما هو موضح في الجدول (10).

جدول (11)

نتائج المرحلة المتوسطة

المادة	الصف	متوسط الاجابات الصحيحة	الفجوة	المادة	الصف	متوسط الاجابات الصحيحة	الفجوة
لغتي	الأول	% 84,06	% 0,04-	لغتي	الثاني	% 62,14	% 15,86-
حاسب آلي	الأول	% 66,76	% 1,42-	حاسب آلي	الثاني	% 80,14	% 10,98+
E	الأول	% 71,90	% 10,5+	E	الثاني	% 68,04	% 8,9+
لغتي	الثالث	% 70,28	% 3,26-				
حاسب آلي	الثالث	% 69,84	% 12,38+				
E	الثالث	% 66,16	% 13,4+				

وأشارت تقارير النتائج إلى وجود فاقد تعليمي في المواد: لغتي، الحاسب الآلي، اللغة الإنجليزية، اختلفت درجته كما هو موضح في الجدول (11).

جدول(12)

نتائج المرحلة الثانوية

المادة	الصف	متوسط الاجابات الصحيحة	الفجوة	المادة	الصف	متوسط الاجابات الصحيحة	الفجوة
كفايات لغوية	الأول	% 65,96	+9,38 %	كفايات لغوية	2 ث (علوم طبيعية)	% 59,64	+7,74 %
E	الأول	% 67,54	+17,31 %	رياضيات	2 ث (علوم طبيعية)	% 31,02	-11,66 %
رياضيات	الأول	% 53,34	+10,58 %				
فيزياء	3 ث (علوم طبيعية)	% 28,4	-25,84 %				
كيمياء	3 ث (علوم طبيعية)	% 41,42	-9,62 %				
رياضيات	3 ث (علوم طبيعية)	% 48,16	+4,52 %				

كما أشارت تقارير النتائج: الكفايات اللغوية، والرياضيات، واللغة الإنجليزية، والفيزياء، والكيمياء، إلى وجود فاقد تعليمي اختلفت درجته كما هو موضح في الجدول (12).

إجابة السؤال الخامس: ما المقترحات لتقليص الفاقد التعليمي من وجهة نظر القيادات التعليمية؟

اتفق المشاركون من القيادات التعليمية على المقترحات التالية لتقليص الفاقد التعليمي:

- تحديد المهارات المفقودة بتحديد المهارات الأساسية التي يجب أن يمتلكها الطالب في مراحل التعليم الأساسية، وتوجيه معالجة الفاقد التعليمي نحوها، بحيث (نراجع مهارات المرحلة المتوسطة قبل أن ينتقل الطالب إلى المرحلة الثانوية، ونراجع مع الطالب مهارات الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية قبل أن ينتقل للمرحلة المتوسطة).
- العمل على التطوير المهني للمعلمين، وهناك (ثلاث نقاط أساسية مقترحة، كالتالي: زيادة الخطة الدراسية، تحديد المهارات الأساسية اللي يفترض أن نركز عليها، إعداد وتأهيل المعلمين بشكل جيد ليتمكنوا من معالجة الفاقد التعليمي).
- تدريب المعلمين على توظيف التقنية في معالجة الفقد التعليمي.
- العناية بمجتمعات التعلم المهنية، وخاصة بتوظيف بحث الدرس فيها.
- تدريب المعلمين والطُّلّاب على التعلم الذاتي، حيث تدعمه المقررات الدراسية الحالية، والاتّجاه إليه وممارسته داخل الفصول الدراسية.
- التوسع في المقررات المعيارية، الإلكترونية والتعليم الإلكتروني بشكل كبير.
- بناء المقررات الدراسية بما يضمن معالجة الفاقد التعليمي، على مستوى كل موضوع دراسي، أو وحدة دراسية، (وما يُهمّ هو أن تكون تلك المراجعات جزءًا رئيسًا من جميع المقررات، بحيث يسهل توظيفها من قبل المعلم).
- التوسع في نماذج تنويع التعليم ونماذج إعادة التعليم.
- إضافة مصادر أنشطة لكل مقرر، تدعم جميع الطلاب.
- التنوع في الاختبارات للتشخيص، لتكون ورقية، والكترونية.

- التركيز على القراءة والفهم القرائي، في جميع المواد، العلوم، الرياضيات، الحاسب، والفنون، مثل برنامج STEM، بشكل تكاملي.
- تدريب المعلمين على وضع اختبارات تحاكي الاختبارات الدولية، تعتمد الفهم القرائي وتربطه بالمهارات الحياتية، وتدريب طلابنا على هذا النوع من الأسئلة التي تجمع العلوم مع الفهم القرائي.
- زيادة وعي الطالب وتغيير قناعاته (حول أن البرامج العلاجية للضعفاء فقط، والحقيقة أن كل من لم يصل إلى مستوى كامل فهو يحتاج إلى برامج علاجية لزيادة فرصه في التمكن).
- تفعيل دور الأسرة ومشاركتها في معالجة الفاقد التعليمي.
- معالجة الفاقد التعليمي النفسي والاجتماعي والوجداني لدى الطالب.
- زيادة وعي المعلم بدوره في الاختبارات التشخيصية، وقياس مستوى تعلم طلابه، ليستطيع معالجة الفاقد، منذ بداية العام الدراسي، (خاصّة في الفصول ذات الأعداد الكبيرة).
- ربط التعلم السابق بالتعلم الجديد، لأن هذا سيسهم في معالجة الفاقد التعليمي.
- إسناد مواد التخصص إلى معلمين متخصصين في تعليم الصفوف الأولية، بحيث (ينتقل المعلم مع طلابه إلى الصف الأعلى؛ فهذا المعلّم سيكون أكثر درايةً بطلابه).

تفسير نتائج البحث: أبرزت النتائج أن أهم الممارسات التي نفذت لمعالجة الفاقد التعليمي تتمثل في: التخطيط لمعالجة الفاقد-تحديد الفجوة الحاصلة في مستوى تحصيل الطلاب، عقد برامج التطوير المهني التي تتناول كفايات معالجة الفاقد التعليمي، الجدية في اتخاذ الإجراءات الهادفة لمعالجة الفاقد، زيادة عدد الحصص الدراسية للمواد الأساسية: اللغة العربية-الرياضيات-العلوم، وزيادة زمن الحصة، نشر الوعي لدى المعلم والطالب والأسرة حول أهمية معالجة الفاقد التعليمي، وقد حققت ممارسات المعلمين لمعالجة الفاقد التعليمي درجة مرتفعة بلغت(0.647)، وكان ترتيب الممارسات أولا لمستوى التقويم ثم التخطيط وأخيرا لمستوى التنفيذ، وكانت في جميع المستويات مرتفعة، وبالنسبة لمعوقات معالجة الفاقد التعليمي فقد بلغت درجة مرتفعة إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.887)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المحور ما بين (3.09-4.36) ، حيث حصلت عبارة: ضعف وعي الطلاب وأولياء الأمور بأهمية معالجة الفاقد التعليمي، زيادة نصاب الحصص الدراسية على المعلم، الترتيب الأول والثاني من المعيقات كما سبق في جدول(4)، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلا من: (الزغيبي،2021؛ الحفاشي وآل كاسي، 2022)، وجاء في الرتبة ما قبل الأخيرة مُعيق ضعف وعي المعلم/ة بضرورة معالجة الفاقد التعليمي، وجاء في الرتبة الاخيرة ضعف العلاقات الإنسانية بين المعلم وطلابه، مما يبرز أهمية دراسة سبل مواجهة تلك المعوقات لتقليص الفاقد التعليمي إلا أن نتائج تحليل الاستبانة أوضحت أن الفاقد لم يكن فقط فاقدا تعليميا وإنما قد حدث فقد اجتماعي ونفسي انعكس على الفاقد التعليمي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Khan,& Ahmad 2021) ، ودراسة (Khalil 2022) ، من حيث إبراز أهمية الجانب العاطفي في معالجة الفاقد التعليمي، مما يلقي الضوء على أهمية دراسة كيفية معالجة هذا الجانب من الفاقد التعليمي.

ويتضح مما سبق أن الأداة الكمية (الاستبانة)أبرزت درجة قيام المعلمين بممارسات معالجة الفاقد التعليمي في الميدان التربوي بمنطقة عسير، والتي كان قد تم الكشف عنها باستخدام الأداة النوعية (المقابلة لقيادات التعليم)، مما يبرز الاستفادة من استخدام أساليب مختلطة للإجابة عن أسئلة البحث.

كما أوضحت النتائج وجود فاقد تعليمي لدى طلاب كلا من: المرحلة الابتدائية في مواد لغتي-العلوم-الرياضيات، حيث تراوحت فجوة التحصيل الدراسي بين الواقع

والمأمول بين: (16,90 %و+4,25 %) ، والمرحلة المتوسطة في: لغتي- الحاسب الآلي- اللغة الإنجليزية، حيث تراوحت فجوة التحصيل الدراسي بين الواقع والمأمول تتراوح بين: (-0,04 %و -15,86 %)، والمرحلة الثانوية في المواد: فيزياء- كيمياء- رياضيات- كفايات لغوية- لغة انجليزية، حيث تراوحت فجوة التحصيل الدراسي بين الواقع والمأمول بين: (-25,84 %و+17,31 %)، وتتفق النتائج مع دراسة كلا من: (الزغيبي 2021، الحفاشي وآل كاسي 2022، Khalil 2022)، وقد اقترح قيادات التعليم في الإدارة العامة للتعليم بعسير عددًا من الاقتراحات لمعالجة الفاقد التعليمي، تتلخص في التالي:

تحديد المهارات الأساسية لتسهيل تحديد المهارات المفقودة منها ومن ثم معالجتها، والعمل على التطوير المهني التعليمي للمعلمين في مجال معالجة الفاقد التعليمي بما في ذلك التعلم الذاتي، واستخدام التقنيات الحديثة التي تسهم في تقليص الفاقد التعليمي، التوسع في المقررات الإلكترونية، والتعليم الإلكتروني وتوظيفه لمعالجة الفاقد التعليمي، والتوسع في نماذج تنويع ، وإعادة التعليم مع الاستفادة من الخبرات العالمية، تطوير المقررات التعليمية لتدعم التعلم الذاتي، تفعيل مجتمعات التعلم المهنية، والتنويع في نوعية الاختبارات التشخيصية، والتركيز على القراءة وإتقان الفهم القرائي لينعكس على معالجة الفاقد التعليمي في جميع المواد الدراسية، وكذلك، الاستفادة من نماذج الاختبارات الدولية التي تأخذ في الاعتبار الفهم القرائي، إضافة إلى زيادة وعي الطلاب وتغيير قناعاتهم المُتعلِّقة بأن البرامج العلاجية للضعفاء فقط؛ وتفعيل دور الأسرة وإشراكها في معالجة الفاقد التعليمي، والنفسي والاجتماعي والوجداني لدى الطلاب، وزيادة وعي المعلم حول أهمية ربط التعلم السابق بالتعلم الجديد ، ودوره في الاختبارات التشخيصية لتحديد الفاقد التعليمي ومن ثم نجاح معالجته، وقد اتفقت مقترحات قيادات التعليم عينة البحث بصفة عامة مع ما ورد في مهمة استعادة التعليم 2021، بالتعاون بين اليونسكو واليونيسف والبنك الدولي، ومع ما ورد في دراسة الزغيبي 2021، ودراسة (Khalil, 2022)، حيث يرى الباحثون أن هذه المقترحات من الممكن أن تسهم بشكل كبير في مواجهة المعيقات التي واجهت المعلمين أثناء معالجة الفاقد التعليمي، التي كشف عنها البحث.

التوصيات:

- تحديد المهارات الأساسية التي يحدث قصورها لدى الطلاب فاقد تعليمي.
- توحيد مفهوم مصطلح الفاقد التعليمي، مما قد يسهم في إنجاح معالجته.
- تعزيز دور المعلم في معالجة الفاقد التعليمي، واتخاذ الإجراءات الكفيلة بتحفيزه، ودعمه لأداء هذا الدور الهام.
- تأكيد أهمية المعالجة النفسية والاجتماعية للفاقد التعليمي، وتوضيح أهميتها للمعلم، والأسرة، والمدرسة.
- تطوير برامج التطوير المهني لتنمية كفايات معالجة الفاقد التعليمي.
- دراسة سبل تذليل المعوقات التي تواجه المعلم عند معالجة الفاقد التعليمي التي كشف عنها البحث.

المقترحات:

- تعزيز دور الدراسات العلمية الطولية حول معالجة الفاقد التعليمي.
- إبراز أهم الممارسات الناجحة في معالجة الفاقد التعليمي، للإفادة منها في حل هذه المشكلة وتقليص آثارها.
- تطوير أساليب التطوير المهني للحصول على أثر قوي مستدام في كفاءات المعلم معالجة الفاقد التعليمي في الميدان التعليمي، والاستفادة من التجارب العالمية.

****

المراجع

الأمم المتحدة. (2020). موجز سياسات: التعليم أثناء جائحة كوفيد -19 وما بعدها.

الحفاشي، محمد وآل كاسي، عبد الله. (2022). الفاقد التعليمي لدى طلاب المرحلة الابتدائية في مادة العلوم الناتج عن التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، 19(114)، 237-276.

الزغيبي، محمد. (2021). الفاقد التعليمي خلال جائحة فيروس كورونا: مفهومه وتقديره وآثاره واستراتيجيات استدراكه. مجلة العلوم التربوية، 33(3)، 543-577.

الزهراني، محمد. (2020). معايير تقييم جودة البحوث النوعية في العلوم الإنسانية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية،8(3)، 605-622.

العبد الكريم، راشد (٢٠١٢. (البحث النوعي في التربية. الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.

العنزي، سلامة. (2021). مقترحات المعلمين والمشرفين التربويين لمعالجة الفاقد التعليمي-دراسة نوعية. المجلة العربية للعلوم النفسية والتربوية، 5(23)، 227-256.

مشرف، شيرين. (2021). سيناريوهات مستقبلية لمواجهة مظاهر الفاقد التعليمي في إطار جائحة كورونا. مجلة كلية التربية، 18(110)، 510-392.

خضر، مجد. (2021، يوليو18). الفاقد التعليمي وأثرة في التعليم. منهجيات نحو تعليم معاصر.

جبران، وحيد. (2021، أغسطس 9). الفاقد التعلمي مشكلة خطيرة تواجه التعليم وتحتاج لتدخلات ملائمة وناجحة. تعليم جديد. https://2u.pw/7GuA8

المراجع الأجنبية والعربية المرومنة

Al-Abdul-Karim, R. (2012). Qualitative Research in Education (In Arabic). Riyadh: King Saud University Press.

Al-Anazi, Salameh. (2021). Suggestions of teachers and educational supervisors to address educational loss - a qualitative study. The Arab Journal of Psychological and Educational Sciences, 5(23), 227-256.

Al-Hafashi, Muhammad and Al-Kassi, Abdullah. (2022). Educational loss among primary school students in science resulting from distance education during the Corona pandemic. Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University 19 (114), 237-276.

Al-Zahrani, Muhammad. (2020). Criteria for assessing the quality of qualitative research in the humanities. International Journal of Educational and Psychological Studies, 8(3), 605-622.

Engzella, P., Freya, A., and Verhagen, M. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *SOCIAL SCIENCES*, *118*(17), 1-7.

Giannini, S., Jenkins, R., & Saavedra, J. (2022). Mission: Recovering Education 2021. *World Education Biog*.

Gibran, Waheed. (2021, August 9). Learning loss is a serious problem facing education and needs appropriate and successful interventions. New education. https://2u.pw/7GuA8

Khader, Majd. (2021, July 18). Educational loss and its impact on education. Methodologies for contemporary education. https://cutt.us/EVzDO

Khalil, I. Alhussain (2022): How is learning loss treated in mathematics classrooms at the intermediate stage? A mixed methods study, Education3-13,10.1080/03004279.2022.2108873

Khan, M. J., & Ahmed, J. (2021). Child education in the time of pandemic: Learning loss and dropout. *Children and Youth Services Review*, *127*, 106065.

Musharraf, Shireen. (2021). Future scenarios for facing the manifestations of educational loss in the context of the Corona pandemic. Journal of the College of Education, 18(110), 510-392.

UNESCO. (2020). *Don't remediate, accelerate! Effective catch-up learning strategies: evidence from the United States*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374029.

United nations. (2020). Policy brief: Education during the COVID-19 pandemic and beyond. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_education_during_covid-19_and_beyond_arabic.pdf

Zughaibi, Mohammed. (2021). Educational loss during the coronavirus pandemic: its concept, assessment, effects and strategies to address it. Journal of Educational Sciences, 33(3), 543-577.

Underperforming schools in the Kingdom of Saudi Arabia
Clustering analysis using TIMSS 2019 Microdata

Dr.Mohammed H. Alghamdi[(1)] Dr.Tomasz Gajderowicz[(2)] Stefano Pagliarani[(3)]

(Submitted 13-10-2022 and Accepted on 08-01-2023)

ABSTRACT: This paper aims to identify disadvantaged groups of schools in the Kingdom of Saudi Arabia and offer tailored recommendations to improve these schools' performance. The empirical analyses conducted in this paper are based on the 8th-grader's microdata from the Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS 2019). To identify groups of schools with homogenous characteristics, we used *k-means clustering* and latent profile (for the sake of robustness checks). Statistical grouping allowed us to identify sub-groups of schools and latent patterns of their performance. After identifying the main differences between school clusters, the weighted *regressions* on their mathematics and science achievements were performed using the explanatory variables describing the school, teacher, and student characteristics. Results show that the low-performing cluster is, on average, around 150 points below the top-performing one (which performs close to the international average), which means that students from the disadvantaged cluster are far behind basic curriculum requirements. Those schools differ fundamentally concerning student and school resources, environment, teaching method, and teachers' characteristics. The data show that support for students in these schools is indispensable, including providing them with access to appropriate educational materials they cannot access at home.

Keywords: MENA, School Profile, K-means clustering, Education Improvement, TIMSS, ILSAs, School Reform.

المستخلص: تهدف هذه الورقة لتحديد فئات المدارس الأقل أداء في المملكة العربية السعودية وتقديم توصيات مخصصة لتحسين أداء هذه المدارس. تستند التحليلات التجريبية التي أجريت في هذه الورقة إلى البيانات التفصيلية للصف الثامن في الدراسة الدولية لاتجاهات الرياضيات والعلوم .(TIMSS 2019) لتحديد مجموعات المدارس ذات الخصائص المتجانسة ، استخدامت مجموعة خوارزميات التجميع kوالملف الشخصي (البروفايل) الكامن، والتي أمكن من خلالها تحديد مجموعات فرعية من المدارس والأنماط الكامنة لأدائها. بعد تحديد الاختلافات الرئيسية بين مجموعات المدارس ، تم إجراء الانحدارات المرجحة على التحصيل الدراسي في الرياضيات والعلوم باستخدام المتغيرات التوضيحية التي تصف خصائص المدرسة والمعلم والطالب. وتظهر النتائج أن مجموعة المدارس ذات الأداء المنخفض هي في المتوسط أقل بحوالي 150 نقطة من مجموعة المدارس الأفضل أداءً (والتي تقترب من المتوسط الدولي) ، مما يعني أن الطلاب المدارس الأقل أداء متأخرون كثيرًا عن متطلبات المناهج الأساسية. وتختلف هذه المدارس بشكل أساسي فيما يتعلق بموارد الطلاب والمدرسة والبيئة وطريقة التدريس وخصائص المعلمين. وتُظهر البيانات أنه لا غنى عن دعم الطلاب في هذه المدارس ، بما يمكنهم من الوصول إلى المواد التعليمية المناسبة التي يفتقرون لها في المنزل.

(1) King Saud University - Education and Training Evaluation Commission.

(2), (3) University of Warsaw - Poland

(1) جامعة الملك سعود - هيئة تقويم التعليم والتدريب.

(2) ، (3) جامعة وارسو- بولندا

Binhindi2004@gmail.com tgajderowicz@wne.uw.edu.pl s.pagliarani@uw.edu.pl

Introduction

Studies show that we can position schools on a spectrum of cumulatively advantaged to disadvantaged (Thrupp & Lupton 2011; Poesen-Vandeputte & Nicaise, 2015). In the literature, attention is paid primarily to the latter (Lupton & Thrupp, 2012). Depending on the position of schools, their needs are different and require diverse responses. Often it is not possible to create one universal policy, since this would discriminate against certain groups. Clustering schools into homogeneous groups allows us to evaluate problems more accurately, the proper allocation of resources, and better response to specific needs. Policy and treatments can be based on a better understanding of the school groups: instead of one, several solutions can be proposed and tailored to the respective clusters.

Certainly, all schools are guided by common goals - to provide high-quality education, prepare students for life in society and facilitate their entry into the labor market. Sharing the same goals, why do some schools perform better than others? Are they more effective, or are there other factors behind this? School context is made up of different kinds of resources. Firstly, schools can differ strongly in terms of school population and student-level characteristics. The literature most often emphasizes the differentiation of schools due to the socioeconomic or ethnic characteristics of students (Reardon, Yun & Kurlaender, 2006; Colman, 1968, Agirdag, Loobuyck & Van Houtte, 2011; Corcoran & Jennings, 2018). These differences are often compounded by the division of schools into public and private. In some countries poverty and ethnicity are correlated and ethnic minority students are more likely to attend poor schools. As socioeconomic status is a one of the main predictors of achievement (Palardy, 2013; Owens, Reardon & Jencks, 2016), usually the proportion of disadvantaged students is in line with the school's performance. Students from poorer backgrounds make smaller progress compared to others (OECD, 2011). The impact of socioeconomic status on education is explained by role models, different values, beliefs, expectations of further education and life, as well as the level of parents' expectations; all these features may be reflected in attitudes towards education (Palardy, Rumberger & Butler, 2015). The status-based self-selection of student can even widen the inequalities and worsen opportunities for the most disadvantaged, leading to lower aspirations and participation rates in later education (Schmidt, Burroughs, Zoido, & Houang, 2015). Also, well-off students attend well-equipped schools more often. Phillips & Chin (2004) noted that schools serving low-income populations usually offer fewer instructional resources, less experienced teaching staff and a less demanding or rigorous curriculum, which may explain the lower scores of their students. Teachers employed in disadvantaged schools also have lower

expectations of their student's achievement, which Warren (2002) observed in poor urban schools. It is worth adding that teachers' expectations disproportionately affect poor students' performance (Sorhagen, 2013; De Boer, Timmermans & Van Der Werf, 2018). The literature suggests that the most educationally oriented parents and students and well-qualified teachers gravitate towards schools with better facilities and technology. Both groups are guided by an interest in their own good and strive to maximize their satisfaction. Research shows that teachers are even willing to commute further to a place of work if it offers them better conditions, instructional resources, and teaching materials. Regarding teachers, studies indicate that disadvantaged schools have higher teacher turnover and higher percentages of novice teachers, which lowers students' educational results. We see that good schools simply accumulate resources.

School differences may partly result from inequalities in school districts' financial resources. We may deal with regional differences, providing children with unequal opportunities for educational success, such as a safe environment and school facilities. With the distinction between rural and metropolitan schools also comes the distinction between the advantaged and disadvantaged areas within countries. Lupton (2004) underlines the point that because of this educational policies should be contextualized to local circumstances.

Apart from socioeconomic and ethnic composition, we can also observe segregation by previous academic performance. More selective schools may perform better not because they provide better services but because they simply do not accept poorly-performing students (Hind & Pennell, 2007). The effect is stronger when pupils are sorted into different tracks by ability (West, Hind & Pennell, 2004; Danhier, 2018).

Study problem

The historical trends in Saudi students' performance show that the country's educational system faces significant challenges, as scores obtained in the TIMSS assessment are below the international average and do not show consistent signs of improvement (Mullis, Martin, Foy, Kelly & Fishbein, 2020). This can generate significant losses, not only for students but also for the development of the country, as it has been demonstrated that a better educational performance can improve economic growth and development in the medium- to long-run (Hanushek & Woessman, 2010). Thus, it is important to correctly evaluate the most urgent interventions that could be made to improve the educational performance of students, and especially so in the most disadvantaged schools.

This paper aims to fill the gap in defining tailored recommendations for the disadvantaged school cluster. Implementing targeted policies requires first the clear identification of vulnerable schools. This process can be done using many different methods. In

this paper, we used both k-means clustering and latent profile models using the microdata from the TIMSS 2019 assessment. Statistical grouping allowed us to identify similar schools based on predefined characteristics. In this way, the group of schools that need the most help can be identified. Finally, the most disadvantaged schools were described in terms of their statistical characteristics. Based on this evidence, the most effective measures for the improvement their situation are proposed.

Governing Saudi Schools and policies for school performance

Ministry of Education (MOE) in Saudi Arabia centrally manages 38,000 schools, half a million teachers, and six million students through 47 education directorates and nearly 250 educational offices (MOE, 2020). Though the daily operations at schools are delegated to school principals, the MOE is responsible for setting educational policies and curricula, allocating financial resources, hiring staff, selecting and/or approving textbooks, and maintaining the education system (Meemar, 2014). In this daunting task, the MOE conducts it activities through supervision departments, with nearly 10,000 supervisors at the central level, and through educational directorates. Supervisors basically ensure the compliance of schools, and support them professionally and administratively. During the last two decades there has been a trend in K-12 reforms in Saudi Arabia that led through other governmental bodies than MOE, aiming for more governance and accountability of reform initiatives.

Among these reforms was the King Abdullah Project for the Development of Public Education, " Tatweer," was initiated in 2007 by King Abdullah (1924-2015) and subsidized with a seven-year budget, the largest ever, at $2.4 billion (Tayan, 2017) aming for decentralization of the educational process administration and granting of more autonomy to educational offices and schools.

Six years later the Public Education Evaluation Commission (PEEC) was established to become a fully independent authority from the Ministry of Education. Besides evaluating schools, and building qualifications for educators, it was charged with administering the International Large Scale Assessment (ILSAs) studies such as TIMSS, PIRLS, and PISA (ETEC, 2022) .

In 2020, the Human Capacity Development Program (HCDP) was launched. This is one of the most prominent institutional reform megaprojects ever (Saudi Vision 2030), that focuses on developing a solid educational base for all citizens (Vision 2030, 2022). Among its 16 objectives is improving fundamental learning outcomes, with specific s indicators mostly related to ILSAs and expecting about an (4-8 SD) increase in student scores. By 2025, for example, it expects 8th-grade students to score 484 (484/2019) in mathematics, and 493 (402/2019) in science.

Despite the ambitious aspirations of these initiatives, the historical data for participation in these assessments since 2003 (Mullis, Martin, Foy, Kelly & Fishbein, 2020) indicates that there is much to be done. However, with the tremendous commitment of government to address the increased demands of education, more effective policies should be tailored to the local context and continuously evaluated.

School achievement in Saudi Arabia

International assessments provide a broader perspective for the assessment of the outcomes of education systems, not only in terms of student performance but also in terms of looking at the situation from an aggregate perspective. The differences in outcomes may result from the individual characteristics of students and also from the features of the school. It should be borne in mind that students with different backgrounds are rarely randomly assigned to schools, leading to socioeconomic or ethnic disparities, magnifying differences between schools. Various problems and needs require separate solutions, so policies should take this into consideration. However, in the first step, we should verify whether we are actually dealing with diverse schools, and then identify problems and needs and their scale.

Saudi Arabia participated first in the TIMSS in 2003 with a focus on 8th-grade students, and since 2011 its participation as included both the 4th- and 8th grades. Recently, Saudi Arabia participated in the TIMSS 2019 assessment, which allows for an up-to-date evaluation of the situation of schools in this country as it was in the months before the pandemic. For the purpose of this study, only the results for 8th grade students and their schools will be taken into consideration.

Methodology and study tools

The data analyses have been run using data gathered from the 2019 TIMSS assessment for 8th-grade Saudi Arabian students (Mullis, Martin, Foy, Kelly & Fishbein, 2020). In addition to assessing student competencies in mathematics and science, the TIMSS framework includes questionnaires administered to the students themselves, their teachers and the school principals. When analyzed together, the answers to these questionnaires give a comprehensive and internationally-standardized picture of the status of the educational system in a given country.

To identify groups of schools we used k-means clustering and latent profile analysis. Clustering is the process of grouping similar observations. Clustering algorithms *"are presented with a set of data instances that must be grouped according to some notion of similarity"* (Wagstaff, Cardie, Rogers & Schroedl, 2001, p. 577). The aim is to minimize within-group differences and maximize differences between groups. The k-means is one of the methods used for the allocation of an entity to the appropriate group. In order to perform it, the following steps are followed:

1) Choice of the number of groups - k.
2) Selection of initial seeds ("means") – centroids for k clusters.
3) Assigning each observation from the dataset to the closest cluster centroid (the distance of observations from centres is counted as Euclidean distance).
4) Recomputing centroids for each of the k clusters based on the assigned observations.

The procedure is repeated until the observations cease to change the group in subsequent assignments.

To determine the optimal number of clusters the Pseudo F index, which describes the ratio of between-cluster variance within-cluster variance, can be used. The selection of the number of clusters is based on maximizing the index:

$$Pseudo\ F = \frac{GSS/K-1}{WSS/N-K}$$

where GSS is the between-group sum of squares, WSS is the within-group sum of squares, N is the number of observations, and K is the number of clusters. In order to evaluate the clusters, we used three measures, namely the average school performance in mathematics, the average school performance in science, and the average sense of school belonging (which may reflect the well-being of students at school).

The latent profiles method was used as the robustness check for clustering. Kaufman and Rousseeuw (1990) define it as the classification of similar objects into groups, where the number of groups and their forms are unknown.

The latent profiles method helps with identifying the unobserved groups. It informs us of who is likely to be in a group and how that group's characteristics differ from others. In a typical latent class model, a latent class model is fitted with a categorical latent variable and categorical observed variables. A latent class model that instead of categorical has continuous observed variables is often referred to as a latent profile model. To build the latent profiles, we selected the following variables taken from the TIMSS questionnaires administered to students: average scores in mathematics and science, disorder during mathematics classes, clarity of mathematics, clarity of science, liking mathematics, liking science, confidence in mathematics, confidence in science, student sense of school belonging, bullying, and availability of home educational resources.

After selecting the number of groups, the optimal density (mean, variance) distributions (Gaussian) are determined for each variable. In this way the probability of belonging to a certain group in the case of a specified value of a variable is known. The probability of belonging to a class is calculated on the basis of the probabilities of all the given variables.

School clustering

The TIMSS 2019 dataset for 8th-grade students provides observations for 209 schools (Mullis, Martin, Foy, Kelly & Fishbein, 2020). The

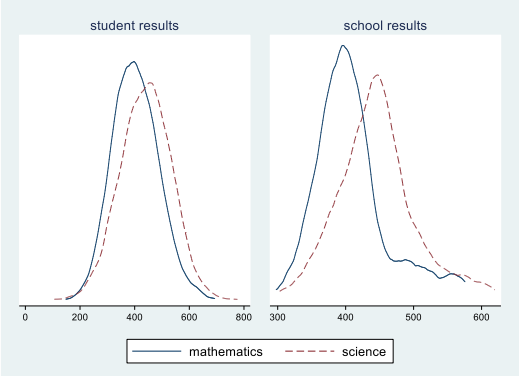
average school results were 409 for mathematics and nearly 446 for science, which corresponds to the intermediate international benchmarks[1]. The analysis showed that there is indeed a large gap between the highest and lowest performing schools, averaging 278 points for mathematics and 316 for science. The lowest school average result in mathematics was nearly 298 points, while the highest was 576 points. For science, these scores were 303 and 619 points, respectively.

When comparing mathematics and science performance at the student level and school level we can note that the science distributions are shifted to the right and inclined towards higher results, and that they also show higher variation, yet we deal with many low-performing schools.

This highlights the school segregation in terms of results; there are advantaged and disadvantaged schools, which create various educational opportunities. This has important consequences: policies targeting low- and high-achieving schools are different.

Figure 1.

Mathematics and science performance for student and school averages



Therefore, it seems appropriate to distinguish distinct clusters or profiles of schools based on patterns of observed characteristics and consider a more precise picture. For this purpose, the cluster analysis (k-means) and latent profile analysis (LPA) were carried out. In the first approach the schools are split into a set of predefined groups, so that those in the same group are as similar as possible and in those different groups are dissimilar in terms of specific features. The second method assumes that there are some latent constructs that are not directly measurable; however, examining common contextual features of schools reveals the hidden patterns and identifies the school profiles. The results would be useful for linking school profiles, identifying the problems faced by different schools, and the implementation of strategies for a school's policy on equal opportunities.

A preliminary analysis of school performance has shown that there are high performing and

[1] https://timss2019.org/reports/achievement/

low performing schools. We thus run a separate analysis. Based on the average scores of schools, clustering was performed using the k-means method. To determine the number of clusters the elbow and silhouette methods were used. The results of the use of the first method indicated 2 or 3 clusters to be the optimal solution, while the silhouette suggested 2 clusters. In the cases of two clusters their size was highly disproportionate, therefore it was decided to split schools into 3 groups representing respectively low-, average- and high performing students. Table 1 shows the outcome of the clustering of schools, showing how many of them can be found in each cluster. The estimations show that there is a large proportion of schools (56%) with average results, equalling 408 points for mathematics and 452 for science; moreover, highly underperforming schools exhibit mean results equal to 356 for mathematics and 381 for science. The mean results of schools that were classified as high performing were 512 and 543 points for mathematics and science, respectively

Table 1.

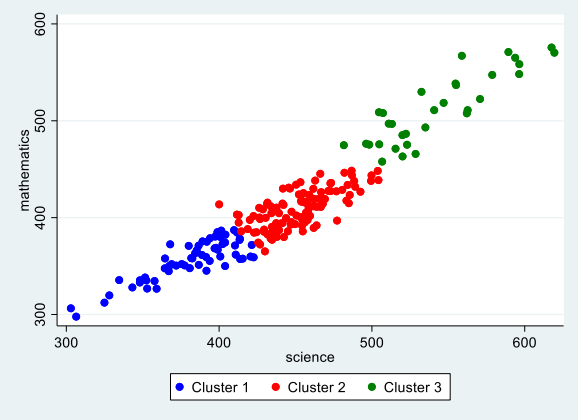
Characteristics of clusters of schools

Schools	Number of schools	Mean math result	Mean science result
Low performing	60	356	381
Average performing	117	408	452
High performing	32	512	543

The following scatterplot presenting relation between results indicates an existing correlation between them, i.e., if school average performance in science is high, it also achieves high results in mathematics. In particular, Figure 2 shows how there is almost a linear correlation between the achievements in mathematics and the ones in science, with the different colors indicating the cluster to which each school belongs. Figure 3 shows the distribution of the average science and mathematics results in defined clusters.

Figure 2.

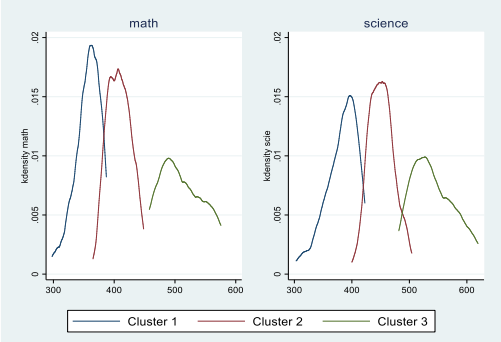
Scatterplot of average school math results on science results



Source: Authors' own calculation using TIMSS 2019.

Figure 3.

Distribution of average school mathematics and science results by clusters



Source: Authors' own calculation using TIMSS 2019.

There can be many factors behind such a distribution of results. School context is made up of various kinds of resources, therefore the disparities may result from many dimensions. We should look at social, cultural, economic factors, including school infrastructure, the area, social capital of students, parents, teachers, and principals.

School characteristics by school cluster

Although the clusters were identified using student performance only, they may differ also due to other factors that may explain the variation in performance. The characteristics of the three groups of schools are presented below and may help us to arrive at a better understanding of their characteristics and problems.

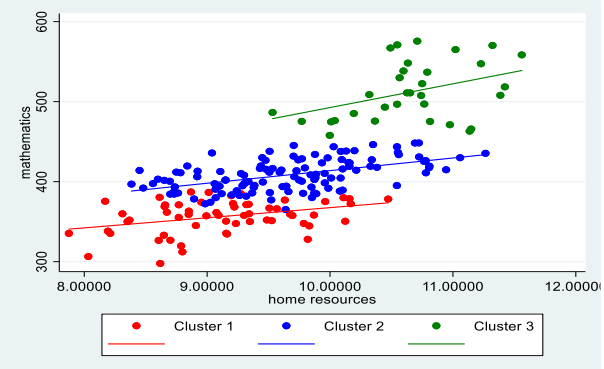
Socioeconomic factors

The most common variable distinguishing schools is the socioeconomic index, often recognised as the predictor of students' achievement. According to Garcia & Weiss (2017) schools are socially segregated; if only students were randomly assigned to schools the problem of socioeconomic disparities would not exist. Other studies by Caldas & Bankston (1997) and Perry & McConney (2010) indicate that students from disadvantaged backgrounds make more progress if they attend schools with a higher proportion of students with a high socioeconomic status. This may also be the case with Saudi Arabian schools, where for 69% of schools assigned to the third group more than 50% of students are economically affluent; the same is true for the 26% of schools from the second group and every third school from the first group.

The analysis of the relation between the students' home educational resources and educational results confirms that economic situation and access to educational materials affect student performance, which is especially visible for students from schools in the third cluster, where the those with the least disadvantaged background belong.

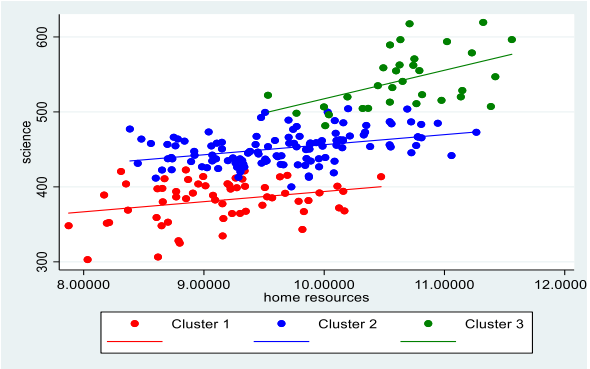
Figure 4a.

Relation between mean student home educational resources and math results



Source: Authors' own calculation using TIMSS 2019.

Figure 5b. Relation between mean student home educational resources and science results



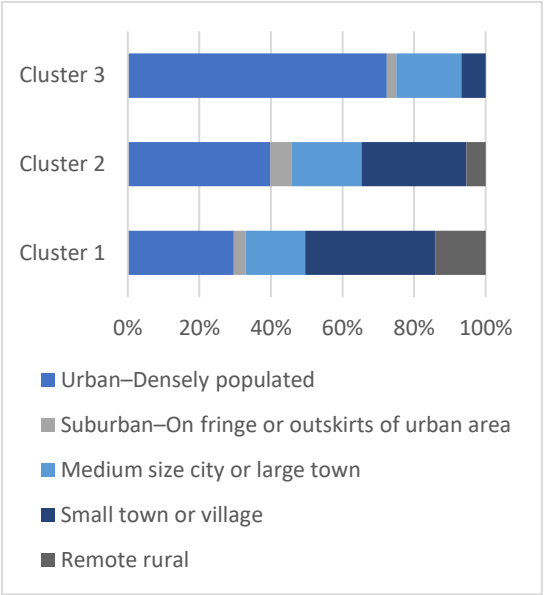
Source: Authors' own calculation using TIMSS 2019.

School location

According to global trends, schools with lower results are often located in smaller towns. This is often associated with a worse economic situation of schools, which may result from the their financing mechanism, but also from the economic situation of the inhabitants. It may also be related to the outflow of better educated people to cities in search of a better job or future for themselves and their children. TIMSS data suggests that a similar pattern exists in Saudi Arabia, where over 72% of high performing schools are located in densely populated urban areas. Only 6.81% are placed in small towns or villages, 18.15% in medium size cities or larger towns and 2.64% in the suburbs or outskirts of urban areas. None of the highly performing schools is placed in remote rural areas.

Figure 6.

School location by cluster



Source: Authors' own calculation using TIMSS 2019.

Due to the fact that the school infrastructure often depends on its location, it should be mentioned that, contrary to intuition, the highest performing schools more frequently reported an instruction significantly affected by resources shortages. This may not necessarily reflect the actual quality of these schools' infrastructure, but rather the higher expectations of the principals of better schools.

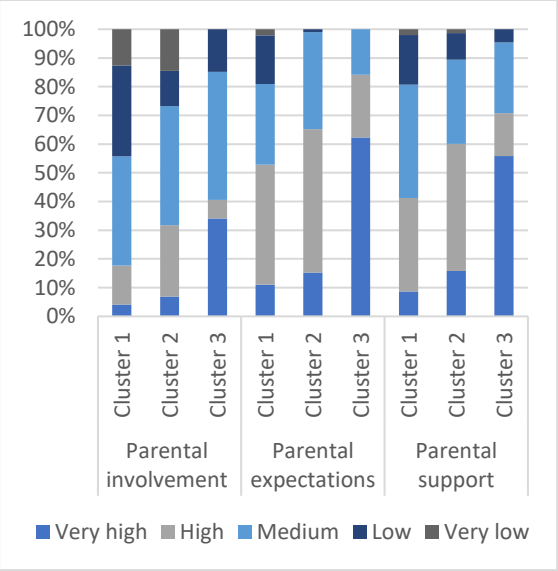
Parental involvement in students' education

When talking about expectations, we should also refer to those set by parents. Parents may show varying levels of support for and interest in their children's education, which may be related to their own educational experiences. Lara & Saracostti (2019) revealed that students'

academic achievement differs in terms of parental involvement profiles. Children whose parents have a higher degree of involvement have higher academic results. Looking at the data, it is clear that the third group receives more support from parents, who are more willing to get involved in school life and also express higher expectations. This pattern may confirm that most education-oriented parents send their children to higher-performing schools. However, parental involvement is a factor that is difficult to directly influence through educational policy.

Table 2.

Share of schools in terms of parents' attitudes, as identified by principals.



Source: Authors' own calculation using TIMSS 2019.

Teachers' characteristics

According to the principal's opinions teachers employed in high performing schools usually have usually higher expectations. In the 94% of schools in the third cluster the principals declared that their teaching staff have high or very high expectations, compared to the 74% and 63% of schools in the second and first cluster, respectively. This is in line with the assumption that teachers account for the quality of the school when applying for jobs or that the higher performing schools attach greater importance to the quality of the teaching staff. When looking at the teachers' credentials, they mostly have a bachelor's degree or equivalent, regardless of the cluster; however, teachers employed in high performing schools are more likely to report having a masters' or doctoral degree.

Table 3.

Distribution of teachers by education, professional development, and clusters

	Science			Mathematics		
	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
	Education					
Upper secondary education	0.0	0.2	4.1	0.0	0.0	0.0
Post-secondary, non-tertiary	0.0	1.3	2.3	0.0	0.0	0.0
Bachelor's or equivalent level	95.0	93.1	78.1	98.7	99.8	89.9
Master's or equivalent level	5.0	5.4	12.6	2.3	0.2	11.1

Doctor or equivalent level	0.0	0.0	2.9	0.0	0.0	0.0
	Professional development					
None	11.8	4.5	5.4	8.9	7.8	4.5
Less than 6 hours	15.0	7.8	24.8	19.8	10.2	6.3
6-15 hours	34.4	29.2	19.0	39.1	25.3	38.3
16-35 hours	21.3	28.7	18.8	18.2	30.5	17.3
More than 35 hours	17.5	29.8	32.0	14.0	26.2	33.7

Source: Authors' own calculation using TIMSS 2019.

When comparing the values of indices based on teachers' responses concerning school conditions for school clusters, we can note that those in schools assigned to the third cluster report a larger emphasis on academic success; they are also less likely to admit that teaching is limited by students' needs. Teachers employed in schools belonging to the first cluster have the worst working conditions. When considering job satisfaction, the teachers from cluster 2 show the highest level.

Table 4.

Comparison of mean values in school clusters for indices based on teachers' responses

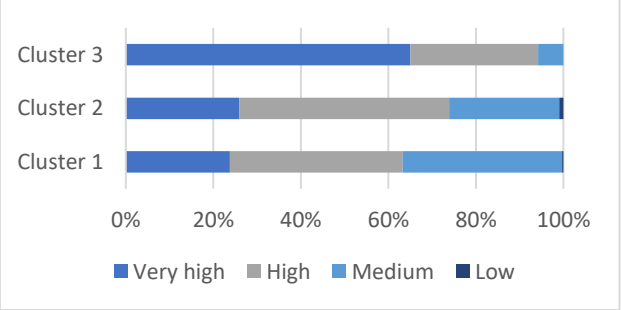
	Cluster 1		**Cluster 2**		**Cluster 3**	
	mean	**S.E.**	**mean**	**S.E.**	**Mean**	**S.E.**
School Emphasis on Academic Success	10.32	0.00	11.31	0.00	11.92	0.00
Teaching Limited by Student Needs	8.94	0.00	9.81	0.00	10.73	0.00
Safe and Orderly Schools	10.76	0.22	11.67	0.15	11.68	0.47
Teachers' Job Satisfaction	10.82	0.00	11.10	0.00	10.84	0.00

Source: Authors' own calculation using TIMSS 2019.

As in the case of students, we should also deal with the problem of absenteeism among teachers, which affects educational quality and has important consequences for students (Rogers & Vegas, 2009). The higher the incidence of this problem the more significant is the decrease student achievement (Miller, Murnane & Willett, 2008). One third of principals from the first school group admitted that the absence of teachers is a moderate or serious problem in their schools, compared to 23% in the second and 10% in the third clusters. Moreover, we also found that in the first and second clusters the expectations of teachers related to the school are less frequently "high" or "very high" than in the third cluster (Figure 6), which indicataes how teachers tend to have lower expectations when working in schools in which students exhibit lower educational achievements.

Figure 7.

Schools in terms of teachers' expectations, as identified by principals



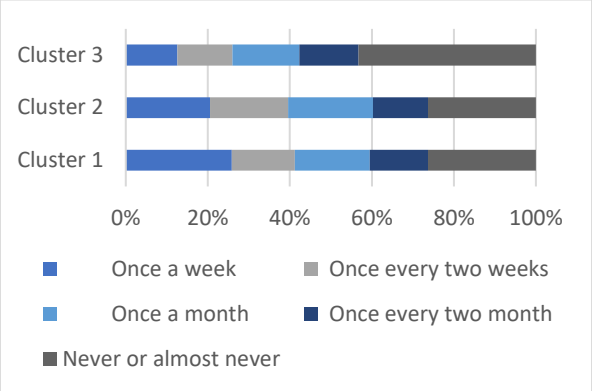
Source: Authors' own calculation using TIMSS 2019.

Students' characteristics

In schools with the highest results principals more frequently identified a student desire to do well. According to over 40% of principals from the first group, their schools placed a very high emphasis on academic success, compared to 23% of schools in the second and 9% in the first clusters. Also, in the highest performing schools moderate-to-severe discipline problems were identified less frequently; they concerned 10% of these schools, 17% of the average and 28% of the highly underperforming schools, where student absenteeism is more frequently a moderate or a serious problem. According to Robinson et al. (2018) regular school attendance plays a critical role in students' success, especially in the early stages of education. The negative effects appear regardless of the economic situation, ethnicity or gender of students (Gottfried, 2010). Figure 6 compares the students' responses on how often they skip school. Students attending higher performing schools are less likely to skip classes - 43% of students in the third cluster never or almost never skipped school, compared to 26% of those in the second and first clusters, where one in five and one in four students is absent from school once a week, respectively. The aim of policy in this area should be to identify the reasons for absence; both students' unwillingness to attend and transportation issues (Balfanz & Byrnes, 2013) may be responsible, and action should be taken to encourage students to attend classes.

Figure 8.

Proportions of students in school clusters in terms of being absent from school.



Source: Authors' own calculation using TIMSS 2019.

Holmes & Croll (1989) found a positive relation between the amount of time students spent on homework and their academic performance, even after controlling for family background. Table 5 compares the distribution across six categories, reflecting the time spent by Saudi Arabian students on doing homework. Regardless of the school cluster, the majority of students spend up to 15 minutes on homework. More students from high performing schools (40%) spend over 15 minutes on mathematics, compared to students from other schools (26% and 24%); however, when considering science, students from the first cluster more frequently report spending more than 15 minutes on homework. It should be noted that the time spent on learning may also depend on the students' skills. If students feel comfortable in a subject, the homework may take less time.

Table 5.

Time spent on homework

	Mathematics			Science		
	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3
My teacher never gives	3.9	1.2	0.9	7.4	4.9	1.6
1–15 minutes	70.2	74.7	58.9	60.9	72.3	71.3
16–30 minutes	21.3	19.8	29.9	20.9	15.6	20.2
31–60 minutes	4.3	4.2	8.7	6.1	4.0	5.0
61–90 minutes	0.1	0.1	1.3	2.2	1.6	1.4
More than 90 minutes	0.2	0.1	0.3	2.5	1.5	0.5

Source: Authors' own calculation using TIMSS 2019.

Table 6 compares the mean values of indices for students attending schools assigned to different clusters. Students from cluster 3 are in the most favorable situation when it comes to home educational resources, where differences between students are significant. Significant differences also occur due to student bullying. This problem affects mainly students from schools in the first cluster, where 14% of students declared they experienced bullying about weekly and 24% about monthly. In cluster 2 these values are 5% and 18%, and 4% and 19% in cluster 3. Similarly, the largest problem with disorderly behavior during math lessons concerns students from the first cluster. When it comes to students' attitudes towards subjects, significant differences arise in the case of students' confidence in science - students from high performing schools (cluster 3) are the most confident, and those from disadvantaged schools the least. A similar pattern can be observed with confidence in mathematics; here also students from the highest performing schools feel the most confident, though the difference is significant only between first and second clusters. In other cases, the differences between students in the school clusters are not significant, even when in the students' sense of belonging.

Table 6.

The average values of student indices for school clusters

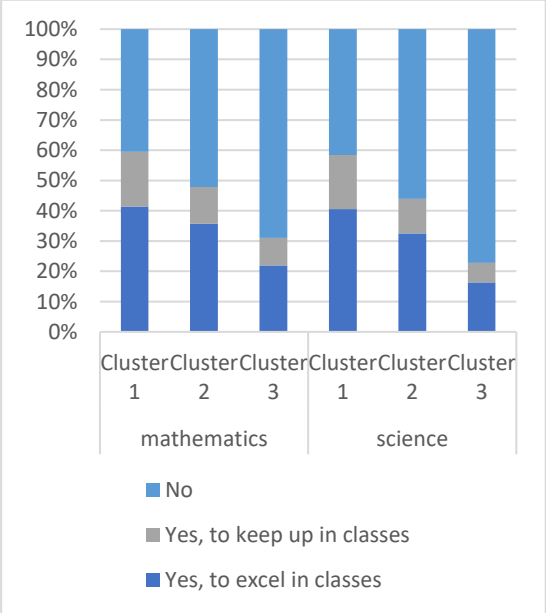
	Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3	
	mean	S.E.	mean	S.E.	mean	S.E.
Home Educational Resources	9.07	0.06	9.58	0.06	10.60	0.15
Students Sense of School Belonging	10.22	0.10	10.23	0.07	10.01	0.14
Less Student Bullying	9.76	0.11	10.45	0.06	10.40	0.14
Students Like Learning Mathematics	10.22	0.08	10.07	0.08	9.81	0.15
Instructional Clarity in Mathematics	10.47	0.07	10.60	0.07	10.47	0.17
Disorderly Behavior during Math Does not mentioned in science?	9.80	0.08	10.15	0.07	10.35	0.32
Student Confident in Mathematics	10.31	0.07	10.65	0.06	10.45	0.14
Students Value Mathematics	10.24	0.09	10.06	0.07	9.95	0.12
Students Like Learning Science	10.38	0.09	10.65	0.08	10.85	0.22
Instructional Clarity in Science	10.59	0.08	10.77	0.08	10.97	0.21
Student Confident in Science	10.33	0.08	10.86	0.06	11.15	0.18
Students Value Science	10.79	0.08	10.71	0.08	10.86	0.16

Source: Authors' own calculation using TIMSS 2019.

Students from low- and average performing schools are more likely to attend extra classes both in mathematics and science in order to excel. In the case of mathematics, this was declared by the 60% of students form the first cluster compared to 31% in the third cluster, while in science it was 60% and 23%, respectively.

Table 7.

Proportion of students attending extra lessons in mathematics and science by school cluster



Source: Authors' own calculation using TIMSS 2019.

School performance

After identifying the main differences between school clusters, regressions of the mean mathematics and science results were conducted. For the analysis the school, teacher and student level variables were selected. Student and teacher variables were transformed into school means. All the variables were expected to have positive signs as they had higher values for students reporting positive attitudes.

As Table 6 indicates, before clustering all the variables had a significant impact on the mean math results, but after grouping schools by achievement only some of them remained significant. The home educational resources significantly influence schools from the first and second clusters. In line with intuition and research, improving access to educational materials can improve their educational outcomes. From the point of view of cluster 1, reducing bullying should also improve student performance. Regardless of the cluster, clear action should be also taken to reduce student absences, as this factor is strongly positively related to students' performance; however, the advantaged schools (cluster three) would benefit the most.

To conclude, the analysis of the mathematics results indicated that undesirable behaviors among students should be targeted. It is also important to provide access to educational materials to those for whom they are limited, e.g. due to the family's financial situation.

Table 8.

Regression explaining mean mathematics results in school clusters

Variable	Without clustering		Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3	
	Coef.	S.E.	Coef.	S.E.	Coef.	S.E.	Coef.	S.E.
Home educational resources	26.81*	3.49	14.10*	4.56	10.50*	2.68	24.74	15.02
Experiencing less bullying	13.16*	2.44	6.81*	3.18	-3.75	2.30	3.96	9.03
Being less absent at school	11.45*	3.57	0.33	4.52	5.93*	2.77	41.39*	8.32
Spending more time on math homework	42.35*	9.15	-19.46	11.44	-0.29	9.61	23.33	13.79
Math teacher opinion on safe and order	2.44*	1.15	1.78	1.39	-0.02	0.86	-3.00	3.72
Total number of computers at school	0.97*	0.23	0.13	0.34	0.21	0.19	-0.28	0.29

Note: * p<0.05

A similar analysis was carried out for the mean results from science. Table 9 demonstrates a clear, significant association between home educational resources and science results; in this case the positive impact of home resources is also true for the advantaged schools. When considering bullying, limiting the incidence of violence at school is important for students from cluster 2. Similarly to math, here also the students from cluster 3 can benefit most from the reduction of absenteeism. The attitude towards science is also important, and its positive and significant influence is noticeable in all school clusters. The analysis also showed that in the case of science results, the availability of computers in the school (expressed by the number of computers) is also important for the second cluster.

In conclusion, the analysis of the mean results from science showed small discrepancies compared to the case of mathematics, but the general conclusions are similar - particular attention should be paid to the problem of bullying, student absenteeism and home educational resources, and school facilities that can compensate for lack of educational materials at home. Moreover, the students' attitude to the subject is crucial.

Table 9.

Regression explaining mean science results in school clusters

	Without clustering		Cluster 1		Cluster 2		Cluster 3	
	Coef.	S.E.	Coef.	S.E.	Coef.	S.E.	Coef.	S.E.
Home educational resources	23.91*	4.12	15.51*	6.22	10.75*	3.12	36.81*	16.07
Experiencing less bullying	19.68*	3.22	13.67*	4.14	2.65	3.28	5.99	10.71
School belonging	-10.14*	3.41	-3.52	4.57	-7.02*	3.11	-1.66	5.61
Like science	20.43*	3.29	14.06*	6.53	9.75*	2.19	21.41*	7.47
Being less absent at school	-2.02	4.61	-16.21*	6.98	-8.96*	3.71	27.00*	9.33
More hours spent by teacher on professional development	3.18	2.01	-0.61	2.58	-0.57	1.60	-0.87	4.59
Teaching limited by student needs in teachers opinion	4.55*	1.38	1.34	2.04	1.00	1.05	4.69	4.72
Total number of computers at school	1.06*	0.25	0.40	0.42	0.27	0.21	-0.12	0.25

Note: * p<0.05

Latent profile analysis of schools

The alternative way of grouping schools applied in this report is Latent Profile Analysis (LPA),

which specifies the number of school profiles in the data. For each school the probability of being assigned to a specific profile is estimated and the classification into a profile depends on the highest profile probability (Wen et al., 2020). Schools belonging to the same profile are similar to each other because their response patterns are generated by the same probability distribution (Lambe & Bristow, 2011). As school quality has many dimensions, we identify the latent classes using students' characteristics, teachers' attitudes, school facilities and human relations. To evaluate the latent profile models the Bayesian information criterion (BIC) was used, with the lowest value indicating the best latent profile solution. This indicated 4 profiles to be optimal for Saudi Arabia schools.

Comparing the k-means school allocation with LPA, we see that 80% of schools from the first cluster (with the lowest educational results) were assigned to the first class. Nearly 56% of the schools from second cluster were assigned to the second class, the remaining schools split almost equally between the first and fourth class. Most schools from cluster 3 were assigned to class 3. Generally, clusters 1 and 3 overlap with classes 1 and 3. It is worth mentioning that class 3 differs slightly from class 2 in terms of mathematics and science results, the differences mainly being due to other variables. In this class students achieve higher results than those from the first and second classes despite having the largest problems with absence, homework and low school belonging and low confidence in subjects; however, the teachers' experiences and school facilities are rather positively evaluated.

The inclusion of additional variables gave us slightly different results in latent classes than in clustering; however, groups with the highest performing and the lowest performing schools in terms of mathematics and science results overlapped.

Table 10.

Proportions of schools clustering in groups created by the latent profile model.

		Cluster		
		1	**2**	**3**
Class	**1**	80.00	21.37	0.00
	2	13.33	55.56	6.25
	3	0	1.71	84.38
	4	6.67	21.37	9.38

Source: Authors' own calculation using TIMSS 2019.

Table 11.

Basic characteristics of school profiles

	number of schools	**mean math result**	**mean science result**
Class 1	73	371	398
Class 2	75	405	452
Class 3	29	513	543
Class 4	32	411	450

Source: Authors' own calculation using TIMSS 2019.

In the next step, analogous regressions to those carried out in the process of clustering were performed, with some discrepancies due to different grouping methods. In the first class, the

index representing bullying is significant. Thus, reducing bullying can improve the math outcomes of these schools. Except for the third class, the significant impact of home educational resources was revealed. However, it should be mentioned that for the third class educational resources and bullying were near the significance level. Unequivocally, school absence significantly affects students from this group. When it comes to time spent on math homework it may significantly improve the educational performance of students from the second class.

Table 12.

Regression explaining mean mathematics results in school profiles

	Class 1		Class 2		Class 3		Class 4	
	Coef	S.E.	Coef	S.E.	Coef	S.E.	Coef	S.E.
Home educational resources	20.21*	6.05	10.26*	4.73	44.72	21.88	27.42*	10.20
Experiencing less bullying	11.55*	4.15	4.32	3.63	22.42	10.88	7.29	10.55
Being less absent at school	6.75	5.87	5.59	4.56	56.63*	10.65	22.92	13.28
Spending more time on math homework	-15.38	15.62	42.63*	16.21	32.27	16.41	1.15	37.11
Math teacher opinion on safe and order	2.19	1.77	0.75	1.47	-0.55-	3.94	-1.99	2.75
Total number of computers at school	0.67	0.43	0.34	0.36	-0.04	0.33	0.15	0.50
_cons	45.99	86.48	125.71	81.95	-510.75	208.65	15.74	184.97

Note: * p<0.05

For science, it should be noted that among the lowest performing schools bullying and home educational resources affect students results the most. In the second class, bullying, school belonging and attitude towards science were significant. Slightly surprising is the negative impact of the school belonging index. In the third class, home educational resources, liking science and being less absent at school are most important. Latent classes revealed patterns that were not noticeable in the clusters. In the fourth class, home educational resources and attitude towards science turned out to be significant.

Table 13.

Regression explaining mean science results in school profiles

	Class 1		Class 2		Class 3		Class 4	
Column 1	Coef	S.E.	Coef2	S.E.3	Coef4	S.E.5	Coef6	S.E.7
Home educational resources	17.64*	8.80	9.20	5.03	58.14*	17.16	40.54*	11.53
Experiencing less bullying	17.30*	5.51	9.14*	4.38	14.17	9.02	0.02	11.79
School belonging	-3.66	6.89	-12.53*	3.88	1.92	5.47	-10.12	7.73
Like science	6.99	11.16	13.63*	4.68	24.55*	7.82	21.75*	9.28
Being less absent at school	-11.32	8.69	-7.55	5.40	39.06*	9.06	-6.68	17.24
More hours spent by teacher on professional development	1.11	3.39	4.38	2.51	6.70	5.06	8.55	5.06
Teaching limited by student needs in teachers' opinion	4.67*	2.33	5.17	1.53	6.61	3.63	-2.94	3.64
Total number of computers at school	1.10*	0.54	0.25	0.34	0.00	0.22	0.54	0.54
_cons	-7.67	172.42	192.80	95.32	-774.80	165.46	-54.54	164.47

Note: * p<0.05

Conclusions and recommendations

The cluster analysis revealed the characteristics of the low- average- and high-performing schools in Saudi Arabia. The **lowest achieving schools** generally aggregate students in worse economic situations. This may be partly related to their location; in Saudi Arabia disadvantaged schools are often placed in less populated areas, which is consistent with worldwide trends. The problem of students assigned to the school cluster with the lowest results is also the lack of expectations and support from parents. When considering teachers, that they are more likely to devote less time to professional development than their colleagues from higher performing schools. Also, the problem of their absenteeism is clear. In teachers' opinion their schools put less emphasis on academic success and are generally not so safe and orderly. Interestingly, there is no significant difference in the teachers' level of job satisfaction, compared to teaching staff from highest performing schools. When it comes to students, they are not motivated. In addition, the problem of absenteeism and bullying and other disorderly behavior affects them. Students' attitudes to certain subjects should also be improved. The picture of disadvantaged schools produced by the analysis is consistent with the literature. The **middle achieving schools** also deal with the problem of inadequate home educational resources and absenteeism of both teachers and students. The attitude of students to some subjects is also problematic. Considering the **highest performing schools**, they provide the best educational conditions; however, they also frequently suffer from students' absenteeism. Students do not like and value math, like their colleagues from worse performing schools.

To summarize, there is some grouping of social and economic capital in Saudi Arabian schools. There is a clear division between schools and a pattern showing that the higher results are a result of better conditions, relations, and atmosphere.

The latent profile analysis confirmed that there is some division in terms of mean school performance and student, teacher, and school characteristics. The results are generally consistent with the cluster analysis; however, a group of schools that achieve higher results than second class was revealed, despite greatest problems of disorder and poor students' attitudes.

The quality of schools can be considered in many dimensions. While often research is limited to the analysis of the educational results, quality is a much broader concept, and the characteristics of students, parents, teachers, and school environment should also be accounted. This way, is it possible to obtain a real picture of a school, define its needs, and develop the appropriate policy. If, as in the case of Saudi Arabia, there are differences between schools, applying one policy will be ineffective. Moreover, the problems of disadvantaged

schools must be dealt with, but the development of other schools should not be prevented. Thus, we identified schools with problems of different scale, and the following recommendations are targeted accordingly.

Recommendations for the disadvantaged group of schools (with the lowest academic results)

In these schools, material support for students is indispensable, including providing access to appropriate educational materials that they cannot access at home. Policies specific for these schools should also focus on linking parents with schools. In disadvantaged families, parents are usually less likely to be involved in their students' education, which also translates into the students' approach to education - students from the most disadvantaged schools present lower levels of motivation, so the creation of motivational programs for them should be considered. Also, absenteeism and the problem of bullying should be monitored closely. The disorder problem common in these schools also requires providing targeted teacher education to furnish them with the knowledge and skills needed for working with disadvantaged students. Teachers should not lower their expectations because of students' problems with education but adapt their practices and strategies to the students' needs. The development of working conditions and financial incentives that can attract high quality teachers could also be considered. One possible intervention is that effective teachers should be compensated and professionally developed to encourage them to not move to other schools or roles. It is also worth controlling the absence of teachers and verifying its causes.

Recommendations for the middle-achieving schools

In the case of these schools where students achieve average results, the educational policy should also focus on providing them with educational materials. The creation of a teacher control program that would limit absenteeism is also required. It is likewise necessary to identify why students miss classes: is this a matter of lack of motivation, or are there any other reasons related to transportation or their teachers' absenteeism? These schools, like those in the most disadvantage school group, are most likely to be located in small cities or communities, which requires considering motivation policies for retaining their most effective teachers and encouraging others to join. The aim of these schools should also be to improve students' attitude towards the subjects.

Recommendations for the highest-achieving schools

As with the two previous groups of schools, attention should be paid to the problem of absenteeism. Although students in these schools do best in the subjects they study, their attitudes towards the subjects need improvement. Another recommendation here is to share with the other groups the practices that are more

likely to improve their students' performance, and maintain a dialogue with other schools to help them catch up.

References

Agirdag, O., Loobuyck, P., & Van Houtte, M. (2011). Samen staan we sterk:(de) segregatie in het onderwijs. *Samenleving en Politiek*, *18*(4), 46-55.

Balfanz, R., & Byrnes, V. (2013). Meeting the challenge of combating chronic absenteeism. *Everyone Graduates Center at Johns Hopkins University School of Education*, 1-2.

Caldas, S.J., Bankston, C., (2012), The Effect of School Population Socioeconomic Status on Individual Student Academic Achievement, he Journal of Educational Research 90(5):269-277, DOI: 10.1080/00220671.1997.10544583

Corcoran, S., Jennings, J. (2018). Does school choice increase racial and socioeconomic integration? Evidence from New York City. Working paper.

Danhier, J. (2018). How big is the handicap for disadvantaged pupils in segregated schooling system? British Journal of Educational Studies, 66, 341-364. doi:10.1080/00071005.2017.1322682

De Boer, H., Timmermans, A. C., & Van Der Werf, M. P. (2018). The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: narrative review and meta-analysis. *Educational Research and Evaluation*, *24*(3-5), 180-200.

Gottfried, M. A. (2010). Evaluating the relationship between student attendance and achievement in urban elementary and middle schools: An instrumental variables approach. *American Educational Research Journal*, *47*(2), 434-465.

Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2010). *The high cost of low educational performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes.* OECD Publishing.

Holmes, M., & Croll, P. (1989). Time spent on homework and academic achievement. *Educational Research*, *31*(1), 36-45.

Lambe, P., & Bristow, D. (2011). Predicting medical student performance from attributes at entry: a latent class analysis. *Medical education*, *45*(3), 308-316.

Lara, L., Saracostti, M. (2019) Effect of Parental Involvement on Children's Academic Achievement in Chile. *Front. Psychol.* 10:1464. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01464

Lupton, R. (2004). *Schools in Disadvantaged Areas: Recognising Context and Raising Quality*. LSE STICERD Research Paper No. CASE076, Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=1158967

Lupton, R., and Thrupp, M. (2012). Headteachers' readings of and responses to disadvantaged contexts: Evidence from English primary schools. British Educational Research Journal, 1–20. https://doi.org/10.1080/01411926.2012.683771

Miller, R. T., Murnane, R. J., & Willett, J. B. (2008). Do teacher absences impact student achievement? Longitudinal evidence from one urban school district. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *30*(2), 181-200.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science.* Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: https://timssandpirls.bc.edu/timss2019/international-results/

Owens, A., Reardon, S. F., & Jencks, C. (2016). Income segregation between schools and school districts. *American Educational Research Journal*, *53*(4), 1159-1197

Palardy, G. J. (2013). High school socioeconomic segregation and student attainment. *American Educational Research Journal*, *50*(4), 714-754.

Palardy, G. J., Rumberger, R. W., & Butler, T. (2015). The effect of high school socioeconomic, racial, and linguistic segregation on academic performance and school behaviors. *Teachers College Record*, *117*(12), 1-52.

Perry, L. B., & McConney, A. (2010). Does the SES of the school matter? An examination of socioeconomic status and student achievement using PISA 2003. *Teachers College Record*, *112*(4), 1137-1162.

Phillips, M., & Chin, T. (2004). School inequality: What do we know. *Social inequality*, 467-519.

Poesen-Vandeputte, M., & Nicaise, I. (2015). Rich schools, poor schools. Hidden resource inequalities between primary

schools. *Educational Research*, *57*(1), 91-109.

Reardon, S. F., Yun, J. T., & Kurlaender, M. (2006). Implications of income-based school assignment policies for racial school segregation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *28*(1), 49-75.

Robinson, C. D., Lee, M. G., Dearing, E., & Rogers, T. (2018). Reducing student absenteeism in the early grades by targeting parental beliefs. *American Educational Research Journal*, *55*(6), 1163-1192

Rogers, H. F., & Vegas, E. (2009). *No more cutting class? Reducing teacher absence and providing incentives for performance*. The World Bank.

Schmidt, W. H., Burroughs, N. A., Zoido, P., & Houang, R. T. (2015). The role of schooling in perpetuating educational inequality: An international perspective. *Educational Researcher*, *44*(7), 371-386.

school performance. *Journal of Educational Psychology*, *105*(2), 465–477. https://doi.org/10.1037/a0031754

Thrupp, M., & Lupton, R. (2011). Variations on a middle class theme: English primary schools in socially advantaged contexts. *Journal of Education Policy*, *26*(2), 289-312.

Warren, S. R. (2002). Stories from the classrooms: How expectations and efficacy of diverse teachers affect the academic performance of children in poor urban schools. *Educational Horizons*, 109-116.

Wen, X., Lin, Y., Liu, Y., Starcevich, K., Yuan, F., Wang, X., Xie, X. & Yuan, Z. (2020). A Latent Profile Analysis of Anxiety among Junior High School Students in Less Developed Rural Regions of China. *International journal of environmental research and public health*, *17*(11), 4079.

West, A., Hind, A., & Pennell, H. (2004). School admissions and 'selection'in comprehensive schools: policy and practice. *Oxford Review of Education*, *30*(3), 347-369.