مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

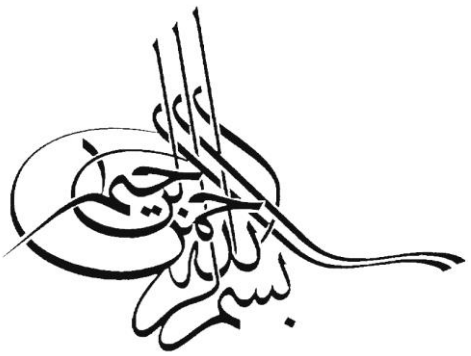
العدد الثلاثون
رجب ١٤٤٣هـ

الجزء الثاني

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ . ١٦٥٨


بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام
الأستاذ الدكتور / أحمد بن سالم العامري
معالي رئيس الجامعة

نائب المشرف العام
الأستاذ الدكتور / عبد الله بن عبد العزيز التميم
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير
الأستاذ الدكتور / عبد الله بن فالح السكران
الأستاذ في قسم أصول التربية – كلية التربية

مدير التحرير
الدكتور / سالم بن علي اليامي
عميد البحث العلمي

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور / أحمد بن عبد العزيز الرومي
الأستاذ في قسم أصول التربية - كلية التربية

الأستاذ الدكتور / أحمد بن محمد النشوان
الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية

الأستاذ الدكتور / بدر بن عمر العمر
الأستاذ في قسم علم النفس التربوي – كلية التربية بجامعة الكويت

الأستاذة الدكتورة / سوسن بنت محمد زرعة
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

الأستاذ الدكتور / طارق بن صالح الريس
الأستاذة في قسم التربية الخاصة – كلية التربية بجامعة الملك سعود

الأستاذ الدكتور / عبد المحسن بن محمد السميح
الأستاذ في قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الأستاذ الدكتور / علي بن راشد النعيمي
دائرة التعليم والمعرفة – أبو ظبي

الدكتور / سعد بن عبدالرحمن النفيسة
أمين مجلة العلوم التربوية

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، وسلامة المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تتميز بإنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفًا عامًا هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في التخصصات والمجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع التربوي والتعليمي المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً: شروط قبول البحث.

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.

٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.

٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.

٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.

٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدمًا للنشر في جهات أخرى.

٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانيًا: تقديم البحث.

١. تُرسل نسختين من البحث إلكترونيًا على البريد الإلكتروني للمجلة edu_journal@imamu.edu.sa إحداهما بصيغة Word والأخرى بصيغة PDF.

٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.

٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.

٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.

٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.

٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.

٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقا لأسلوب جمعية علم النفس الأمريكية (APA).

٢. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

٣. عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

رابعًا: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصًا أوليًا وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.

٢. تُحكَّم البحوث من قبل اثنين على الأقل من المحكمين من ذوي الاختصاص في موضوع البحث.

٣. في حال اختلاف رأي المحكمين يُرسل البحث لمحكم مرجح.

٤. يُمنح الباحث خطاب إفادة بقبول البحث للنشر في حال قبول البحث.

٥. تحتفظ هيئة التحرير بأسباب الرفض في حال تم رفض البحث.

خامسًا: نشر البحث

١. البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.

٢. تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونيًا دون إذن كتابي من هيئة التحرير.

٣. تحدد هيئة التحرير أولويات نشر البحوث.

٤. يُعطى الباحث نسختين من المجلة، وتُنشر المستلات على موقع العمادة الشبكي.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم

رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية

عمادة البحث لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa

* * *

المحتويات

الكفايات القيمية للطلبة الموهوبين بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة **د. عادل بن أبو بكر قطب**	١٥
تصور مقترح لتنمية البراعة الرياضية لدى طالبات المرحلة الابتدائية **د. نورة عوضه آل مسفر الأسمري**	٥٩
بناء برنامج تدريسي قائم على التعلم النشط وفاعليته في تنمية المهارات العملية بمقرر الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي **د. عبد الله بن عبد العزيز بن فهيد الفهيد أ. د. عبد الله بن سليمان بن محمد الفهد**	١٠٩
مدى توافر المؤشرات الدولية ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس **د. مشاعل بنت محمد بن عمر آل الشيخ**	١٦٧
كفايات التدريس عبر الإنترنت لدى معلمات الحاسب في مدينة الرياض **د. ريم بنت عبدالمحسن بن محمد العبيكان**	٢٦١
مستوى معرفة وتطبيق معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة **د. وداد بنت عبد الرحمن أبا حسين أ. تهاني بنت خالد الميزاني**	٣٠٩

الكفايات القيمية للطلبة الموهوبين بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة

د. عادل بن أبو بكر قطب

إدارة الموهوبين– الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة

وزارة التعليم

الكفايات القيمية للطلبة الموهوبين بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة

د. عادل بن أبو بكر قطب

إدارة الموهوبين– الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة
وزارة التعليم

تاريخ تقديم البحث: ١٣/ ٦/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ١٢/ ٤/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد الكفايات القيمية اللازمة للطلبة الموهوبين بتعليم مكة المكرمة، وتحديد درجة اختلاف الكفايات القيمية (الإيمانية والعلمية والاجتماعية) باختلاف متغير النوع(ذكر، أنثى) لدى الطلبة الموهوبين، ثم تحديد الأسلوب الأمثل في غرس الكفايات القيمية اللازمة لدى الطلبة الموهوبين بتعليم مكة المكرمة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٧) طالبٍ موهوبٍ، و(١٢٨) طالبة موهوبة، تم اختيارهم عشوائيًّا، وتم استخدام استبانة تكونت من (٣٠) عبارة تقيس ثلاثة أبعاد للكفايات القيمية (الإيمانية والعلمية والاجتماعية)، وتم استخراج دلالات الصدق والثبات المناسبة، وأشارت النتائج إلى أن درجة الكفايات القيمية كانت مرتفعة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعدين من الكفايات القيمية (الإيمانية والاجتماعية)، تعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى)، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الثاني من الكفايات القيمية (العلمية) تعزى لصالح الإناث الموهوبات بفصول الموهوبات ومدارسهن بمدينة مكة المكرمة، وأوصت الدراسة بالاهتمام بمهارات الكفايات القيمية وتنميتها وتطويرها وتدريب الطلبة الموهوبين بمدينة مكة المكرمة، وتكثيف الأنشطة التي تنمّي مهارات وقدرات الكفايات القيمية لدى المعلمين لغرسها في طلبة فصول ومداس الموهوبين والموهوبات، وإجراء دراسات في محافظات ومدن المملكة الأخرى ومقارنتها ببعضها في مدى توافر الكفايات القيمية لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: الكفايات القيمية، الطالب الموهوب.

Value competencies for gifted students in the General Administration of Education in Makkah Al-Mukarramah Region

Dr. Adel AbuBaker MS Qutub
Talented management - General Administration of Education in Makkah Al-Mukarramah Region
Ministry of education

Abstract:

The current study aimed to determine value competencies needed for gifted students in Makkah Al-Mukarramah Educational Administration and to determine the degree of difference in (belief, academic performance and social) values according to the difference of gender variation among gifted students. Then to determine the best approach for inculcating value competencies within gifted students in Makkah Al-Mukarramah Educational Administration. The study followed the descriptive approach. The sample of the study consisted of (٢٨٧) male gifted students and (١٢٨) female gifted students, who were chosen randomly, and a questionnaire consisting of (٣٠) statements was used to measure three dimensions of value competencies (belief, academic performance, and social). The appropriate indications of honesty and consistency were extracted. The results indicated that the degree of value competencies was high. There were no statistically significant differences in the two dimensions of value competencies (belief and social), attributable to gender variable, while there were statistically significant differences in the second dimension of (academic performance) value competencies attributed to the benefit of females studying in classes and schools for gifted female students in Makkah Al-Mukarramah. The study recommended paying attention to skills of value competencies, developing them, training gifted students in Makkah Al-Mukarramah. It recommended as well intensifying activities that develop skills and capabilities of value competencies among teachers to instill them in classes and schools for gifted students. It is conducting studies in other governorates and cities of the Kingdom and compare them with each other in the extent of the availability of value competencies among gifted students in KSA.

key words: value competencies, gifted student

المقدمة:

إنَّ الطلبة الموهوبين والمتفوقين من الفئات الخاصة التي تحتاج إلى اهتمام خاص؛ ذلك لما يتصفون به من خصائص فريدة تجعلهم مختلفين ومتميزين عن العاديين، وبما زودهم الله بإمكانات عقلية تفوق أقرانهم، سواء أكان ذلك على المستوى الأكاديمي أو الابتكاري أو الأخلاقي أو الانفعالي؛ لذا فهم بحاجة إلى برامج تعليمية وتربوية خاصة ومتنوعة، لتلبية حاجاتهم وقدارتهم المرتفعة ومعالجة مشكلاتهم، من أجل توجيهها وتطويرها واستثمارها بما يعود بالفائدة على الفرد والمجتمع، فهم أمل الأمة وسبيل نهضتها وتشييد حضارتها، "وقادة العالم في المستقبل لجميع مجالاته السياسية والاقتصادية والتكنولوجية والمعرفية؛ لذا من المهم رعايتهم منذ الطفولة الأولى"(المنتشري، ٢٠٠٨م).

ولقد اهتمت المملكة العربية السعودية اهتمامًا بالغًا برعاية الموهوبين، لما يساهمون به في تقدم وطنهم وأمتهم؛ حيث تُهيأ لهم بيئات محفزة للإبداع والابتكار والاكتشاف وغيرها من أوجه الموهبة، فقامت بفتح فصول ومدراس خاصة برعايتهم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم، وانطلقت سياسة رعاية الموهوبين في المملكة منذ بداية صياغة وثيقة التعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم بالمملكة؛ حيث تناولت في فصلها التاسع من الباب الخامس تحت عنوان رعاية النابغين ثلاث مواد (١٩٢،١٩٣، ١٩٤)، وقد نفّذت وزارة التعليم التوجيهات الواردة في سياسة النظام التعليمي التي نصت على "ترعى الدولة النابغين رعاية خاصة لتنمية مواهبهم وتوجيهها وإتاحة الفرصة أمامهم في مجال نبوغهم"، والمادة الأخيرة تنصُّ على "تهيأ للنابغين وسائل البحث

العلمي؛ للاستفادة من قدراتهم مع تعهدهم بالتوجيه الإسلامي"(الغامدي، ٢٠٢٠، ص٣٥٨).

ومن أحد هذه الروافد التي تساهم في رعاية الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، مشروع فصول ومدراس الموهوبين لطلبة التعليم العام، ويتم ترشيحهم وفق محددات مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع، والإدارة العامة للموهوبين بوزارة التعليم، ويأتي هذا المشروع كأحد المشاريع والمبادرات النوعية التي تسهم في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، والتي من أهدافها الاستراتيجية ضمن برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ "تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار" (برنامج التحول الوطني،٢٠٢٠، ص٦٢)؛ ولذا أطلقت الوزارة هذا المشروع للاهتمام بإبراز مواهب الطلبة من خلال تهيئة البيئة المناسبة لهم؛ لتطويرها في عدد من مجالات العلوم والآداب، وإكساب الطلبة استراتيجيات التفكير، وحلِّ المشكلات، وتطوير القدرات الابتكارية لهم، بالإضافة إلى المهارات الشخصية، ومهارات البحث العلمي، التي تنمِّي الجانب الأكاديمي لهم، وتسعى نحو تكوين اقتصاد معرفي مزدهر يحقق مجتمع المعرفة الحيوي بقيمه الراسخة والعريقة في رفاه وطموح واعد.

ولذا ينبغي على المشتغلين والمربين والمعلمين أن لا يغفلوا جانبًا مهمًّا في المساهمة الأخلاقية وتنمية الجوانب الوجدانية والقيمية التربوية الإسلامية للموهوبين، من خلال تنمية سلوكياتهم الانفعالية والاجتماعية؛ وقاية لهم من ظهور أنماط من السلوك غير الإيجابي سواء في علاقتهم بالله أو بأقرب الناس إليهم من الوالدين والأقارب، أو في التعامل مع أقرانهم، أو مع المجتمع

بأكمله، وترسيخ قاعدة الأخلاق النبوية التي بعث النبي- صلى الله عليه وسلم –لإتمامها، وجاءت الأحاديث بالترغيب بها وذكر فضل أهلها، فقال النبي-صلى الله عليه وسلم- : " أَثْقَلُ شَيْءٍ فِي مِيزَانِ الْمُؤْمِنِ خُلُقٌ حَسَنٌ" (الألباني، ١٤٠٨هـ، ج١ ،ص٨٩) وعنه "قَالَ صلى الله عليه وسلم: «إِنَّ مِنْ أَحَبِّكُمْ إِلَيَّ وَأَقْرَبِكُمْ مِنِّي مَجْلِسًا يَوْمَ القِيَامَةِ أَحَاسِنَكُمْ أَخْلَاقًا" (الألباني، ١٤٠٨هـ، ج١،ص٤٣٩)، ومنه كان لابد من تحديد الكفايات القيمية اللازمة للطلبة في فصول الموهوبين والموهوبات بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر معلميهم التي تساهم في المحافظة على أخلاقيات وآداب طلبة مشروع فصول ومدارس الموهوبين.

ومن خلال الاطلاع على نتائج المواقف التعلمية، فإنها تنطوي على مجالات الأهداف التربوية العلمية الثلاثة لبلوم(١٩٥٦م) -المعرفية والوجدانية والمهارية- وبالإضافة إلى النظريات العلمية القائمة على تربية الموهوبين، كنظرية فؤاد أبو حطب(١٩٩٦م)، التي صنَّف من خلالها ذكاء الطلبة الموهوبين إلى ثلاث فئات أساسية، وهي: الذكاء المعرفي والذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي، ونظرية رينزولي(١٩٧٨م)، حيث صنَّف الطلبة الموهوبين من خلال نموذج الحلقات الثلاث- القدرة العلمية فوق المتوسطة(علمي) والدافعية(وجداني)، والإبداع(المهاري)- والتي تتقاطع لتنتج الموهبة، وربطها مونكس (١٩٩٢م) بعامل البيئة وطوَّر الحلقات الثلاث بإضافة الأقران وتأثيرهم الأكاديمي، والأسرة وتأثيرها الوجداني، والمدرسة وتأثيرها الإبداعي.

ومن خلال ما سبق ذكره من النظريات العلمية، يجد الباحث أن عملية ربط مجالات الأهداف بالقيم الأساسية التي حددها المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (١٤٣٦هـ)، وأطلق عليها مصطلح الكفايات القيمية للطلبة في التعليم العام، اختار الباحث الكفايات القيمية الثلاث لتكون كفايات لازمة للطلبة الموهوبين التي من خلالها تتمحور شخصية الطالب الموهوب وفق القيم التربوية الإسلامية.

وتقوم الكفايات القيمية في مجملها على سلوك الطالب المتعلم من خلال استثارته ومدى استجابته وشخصيته التي تميزه عن غيره، ومن خلال التدعيم والتعزيز الإيجابي، أو الانطفاء الذي يعمل على إحباط استجابته، وتعميم الاستجابة نتيجة مرور الطالب بخبرات حياتية تحدد موقفه، ومن خلال التعلم.

والكفايات القيمية اللازمة لتربية الطلبة الموهوبين في مراحل التعليم العام المختلفة؛ بحيث يمكن الاسترشاد بها في تخطيط برامج التربية القيمية وتقويمها وتنفيذها، ومن أهم الكفايات القيمية اللازمة لتربية الطلبة الموهوبين هي: الكفايات القيمية في المجال الإيماني والعلمي والاجتماعي.

مشكلة الدراسة:

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة التي تبحث في مجال الكفايات القيمية اللازمة للطلبة الموهوبين، ومن خلال الدراسات في هذا المجال كدراسة القواقزة (٢٠١٥م)، ودراسة زكري (٢٠١٨م)، ودراسة لينا حسين (٢٠١٦م)، ودراسة الزغلول (٢٠١٦م)، ودراسة ابتسام حميدة (٢٠١٨م)، ودراسة الغامدي(٢٠١٩م)، ودراسة حمادنة (٢٠٢٠م)، اتضح أن الكفايات القيمية اللازمة للطلبة الموهوبين لم يتم التطرق لها والبحث فيها، مما شجع الباحث على دراسة الموضوع بعمق لما ستحققه –بإذن الله– من تطوير وتنمية البرامج التي تساهم في تحديد الكفايات القيمية اللازمة وأثرها الإيجابي في الطلبة الموهوبين، وتتلخص مشكلة الدراسة في تحديد أهم الكفايات القيمية (الإيمانية، والعلمية، والاجتماعية)، التي تحقق الهدف المنشود في تربية الموهوبين، وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد أسئلة الدراسة التالية:

أسئلة الدراسة:

١. ما الكفايات الإيمانية القيمية للطلبة الموهوبين والموهوبات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة؟

٢. ما الكفايات العلمية القيمية للطلبة الموهوبين والموهوبات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة؟

٣. ما الكفايات الاجتماعية القيمية للطلبة الموهوبين والموهوبات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة؟

٤. هل تختلف درجة الكفايات القيمية (الإيمانية، العلمية، الاجتماعية) باختلاف متغير الجنس (ذكر، أنثى) لدى الطلبة الموهوبين في تعليم مكة المكرمة؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

١. تحديد الكفايات الإيمانية القيمية اللازمة للطلبة الموهوبين والموهوبات في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.

٢. تحديد الكفايات الإيمانية القيمية اللازمة للطلبة الموهوبين والموهوبات في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.

٣. تحديد الكفايات الإيمانية القيمية اللازمة للطلبة الموهوبين والموهوبات في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.

٤. تحديد درجة اختلاف الكفايات القيمية (الإيمانية والعلمية والاجتماعية) باختلاف متغير النوع (ذكر، أنثى) لدى الطلبة الموهوبين تعليم مكة المكرمة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في تناولها للكفايات القيمية اللازمة للطلبة الموهوبين من خلال التالي:

١. أهمية غرس الكفايات القيمية لدى الطلبة في مشروع فصول الموهوبين ومدارسهم في تعليم مكة المكرمة، وما البرامج التي تساهم في المحافظة على هذه الكفايات القيمية؟

٢. حداثة الدراسة وأهميتها؛ إذ تفتقر البيئة التربوية إلى دراسة في الكفايات القيمية اللازمة للطلبة في مشروع فصول الموهوبين ومدارسهم، وبخاصة في تعليم مكة المكرمة.

مصطلحات الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحديد تعريف المصطلحات التالية:

الكفاية:

مجموعة من الخبرات والمفاهيم والمعارف التي توجه السلوك، وعرَّفها (DeKetele,٢٠٠٦): بأنها مجموعة منظمة من القدرات التي تمارس على المعارف في فئة معطاة من الحالات من أجل المشكلات المطروحة.

الكفاية القيمية:

جملة المعارف والمهارات والسلوكيات التي تشكل المستوى القيمي المقبول من الفرد في موقف محدد. (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠١٤م، ص١١)

الكفاية القيمية إجرائيًّا:

مجموعة من الخبرات والمفاهيم والمعارف التي توجه سلوك الطالب الموهوب.

الطالب الموهوب:

هو الطالب الذي يوجد لديه استعداد أو قدرة غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانه في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع، وخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل الأكاديمي، والمهارات

والقدرات الخاصة، ويحتاج إلى رعاية تعليمية خاصة لا تستطيع المدرسة تقديمها له في منهج الدراسة العادية. (دليل فصول الموهوبين، ١٤٣٨هـ، ص٢). وهو التعريف المتوافق مع الدراسة.

حدود الدراسة:

حددت الدراسة الحدود التالية:

الموضوعية: سوف تقتصر الدراسة على الكفايات الإيمانية والعلمية والاجتماعية للطلبة الموهوبين والموهوبات.

المكانية: إدارة التعليم بمكة المكرمة.

الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٢هـ/٢٠٢٠م.

البشرية: الطلبة الموهوبون والموهوبات في مشروع فصول الموهوبين ومدارسهم.

الأدب النظري والدراسات السابقة:

مقدمة:

يأتي الطالب عموماً والموهوب خصوصًا في الدرجة الأولى والركيزة الأساسية للعملية التربوية إلى جانب المعلم والمنهج المدرسي؛ لكونه أحد روافد الثروة البشرية الواعدة في مستقبل وطننا الغالي، ولما وهبه الله من قدرات عقلية وفطرية إسلامية ناضجة في الجوانب الشخصية والعلمية والاجتماعية، ولنضجه سلوكيًّا؛ يحتاج أن يتعدى من تنمية المهارات والقدرات العقلية، إلى معرفة وتنمية الكفايات القيمية التي يحتاجها الطالب الموهوب، لتنمية القيم الأخلاقية التي يتميز بها الطالب من أجل حياة أفضل.

المحور الأول: المرحلة الثانوية مفهومها وأهميتها وأهدافها وخصائصها:

جاء في الدليل الإجرائي لمدارس التعليم العام لوزارة التعليم (١٤٤٠هـ، ص١٥) " أن المرحلة الثانوية تُعرَّف: "بأنها مَن اجتاز المرحلة المتوسطة بنجاح أو ما يعادلها على ألا يتجاوز عمره عن ١٩ عاماً".

لكل مرحلة من مراحل التعليم أهمية خاصة ومرحلة التعليم الثانوي "مرحلة نضج توصل المراهق إلى مرحلة الشباب ومنطلق الرجولة والاعتماد على النفس" (زيدان، ١٤٠٤هـ، ص ٣١)، وهي قمة الهرم التعليمي العام، ويقع على عاتقها "مهمة إعداد الطلاب للحياة الجامعية في التعليم العالي، وإعدادهم لمواجهة الحياة العامة بما تحتاجه من فهم ومعرفة، وكذلك الحال بالنسبة للحياة المهنية وسوق العمل " (الشنقيطي، ١٤٢٦ هـ، ص ٢٧).

وحددت وزارة التعليم أهداف المرحلة الثانوية في سعيها إلى تحقيق الولاء، والبراء لله وحده، والتمسك بالعقيدة الإسلامية والتي تستقيم بها نظرة الطالب إلى الكون والإنسان والحياة في الدنيا والآخرة، وتمكين الانتماء للأمة الإسلامية والوفاء للوطن، وتنمية الجوانب العلمية والتدريب على مهارات البحث العلمي، وتهيئة الطلاب لميادين الحياة المختلفة، والتوازن الأسري والوعي الإيجابي.

خصائص طلبة المرحلة الثانوية:

تركز الخصائص لطلبة المرحلة الثانوية على الخصائص والسمات (وزارة التعليم، ١٤٣٥هـ، ص١٨-٢٧)، وهي على النحو التالي:

جدول (١) خصائص النمو لطلبة المرحلة الثانوية:

الخصائص الجسمية	الخصائص العقلية	الخصائص الوجدانية	الخصائص الاجتماعية
خشونة الصوت. نشاط بعض الغدد. التغيرات الفسيولوجية.	نمو الإدراك الحسي. التفكير المستقبلي. البحث العلمي.	مرحلة الانفعالات الحادة. قوة العواطف الاجتماعية. نشاط الغرائز الفطرية.	التقارب الاجتماعي. المشاركة الجماعية. تقليد العظماء.

المحور الثاني: تعليم الموهوبين في المملكة:

تدرجت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية للارتقاء بمستوى برامج الموهوبين لاستثمار الطاقات وتنميتها والنهضة بالمجتمع السعودي، وفق مراحل محددة كما عند حمدانة (٢٠١٤م)، ودليل مراكز رعاية الموهوبين المدرسي (١٤٢٦هـ)، ودليل فصول الموهوبين المطور (١٤٣٨هـ)، وهي على النحو التالي:

المرحلة الأولى: المرحلة التأسيسية في الفترة من ١٤١٠-١٤١٦هـ، وبدأت بالتعاون بين وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات ومدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، وهدف التعاون إلى تأسيس برنامج بحثي يتم فيه الكشف والتعرف ورعاية الموهوبين في جميع المراحل الدراسية، ونتج عنه تقنين مقاييس الذكاء والإبداع، وبرنامج في العلوم والرياضيات.

المرحلة الثانية: برنامج الكشف ورعاية الموهوبين، تأسس بناء على محضر اجتماع عقد في ١٤١٧/١٠/٢٩هـ، برئاسة معالي وزير المعارف ومشاركة وكيل الوزارة ونائب رئيس مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، والفريق البحثي لبرنامج الكشف ورعاية الموهوبين، وقد تم التبني للمشروع والبدء فيه في مدارس الوزارة مع توفير الإمكانات المادية والبشرية، وتكليف فريق عمل برئاسة الأستاذ الدكتور عبدالله النافع والفريق البحثي بتنفيذ البرنامج وكتابة تقرير لمعالي الوزير وفقاً لما ورد في القرار الوزاري رقم ٨٧٧ بتاريخ ١٤١٨/٠٥/٠٦هـ، وتم افتتاح برنامج رعاية الموهوبات والمتفوقات في رئاسة

تعليم البنات عام ١٤١٨هـ، وتمت مباشرة العمل في الفصل الثاني من عام ١٤١٩هـ.

المرحلة الثالثة: تأسست مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبد العزيز -رحمه الله-، بموجب الأمر الملكي رقم أ/١٠٩، بتاريخ ١٤٢٠/٥/١٣هـ.

المرحلة الرابعة: إنشاء الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بقرار وزاري ٥٨٠٥٤ وتاريخ ١٤٢١/٠٣/٠٤هـ؛ وذلك لتنفيذ سياسة المملكة في رعاية الموهوبين، وتحقيق أهداف الوزارة.

المرحلة الخامسة: إنشاء رعاية الموهوبات في ١٤٢٢/٠٢/٠٥هـ، وتم ربطها بمعالي نائب الوزير لشئون البنات في ١٤٢٣/٠٣/١٣هـ.

المرحلة السادسة: صدر قرار معالي وزير المعارف رقم ٣٧٣٣٧٣ وتاريخ ١٤٢٣/١٢/٠٤هـ، بتكليف الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بمهام البنين والبنات، وذلك حرصاً على توحيد السياسات واستراتيجية العمل في مجال رعاية الموهوبين.

المرحلة السابعة: في عام ١٤٢٤/١٤٢٣هـ تم البدء في تنفيذ البرنامج الإثرائي المدرسي كأول برنامج لتعليم الموهوبين في مدارس التعليم العام.

المرحلة الثامنة: صدر قرار معالي الوزير باعتماد مراكز الموهوبين رقم٦٤/٣٥٧ بتاريخ ١٤٢٦/٠٩/٢١هـ، لرعاية الطلبة الموهوبين في كل إدارة منطقة تعليمية.

المرحلة التاسعة: في عام ١٤٣٤هـ، تم تطبيق نظام التسريع في المراحل الدراسية الثلاث (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) للطلاب والطالبات الذين أبدوا تفوقاً غير عادي. وبعد عامين من التطبيق تم إلغاء المرحلة الثانوية من نظام التسريع.

المرحلة العاشرة: صدر قرار معالي وزير التعليم رقم ٣٦١٧٩٧٠٣١ وتاريخ ١٢ /١٠ / ١٤٣٦هـ، باعتماد تطبيق برنامج فصول الموهوبين بمدارس التعليم العام، وذلك حرصاً على تحقيق الأهداف المنشودة في مجال رعاية الموهوبين، والتطبيق حتى العام الحالي لجميع البرامج والمشاريع السابقة.

***

المحور الثالث: كفايات القيم للطلبة الموهوبين:

يركز الباحث في هذا المحور على العلاقة بين الكفايات والقيم، والتطرق لبعض سمات الكفايات القيمية، وتصنيف الكفايات، وهي على النحو التالي:

علاقة الكفايات بالقيم:

هناك علاقة كبيرة بين الكفايات والقيم وتوافق بينهما؛ حيث إن الكفاية لا تتكون إلا في إطار ممارسة فعلية وسلوكية وحقيقية في موقف ما، وسيورد الباحث شواهد تدل على التوافق (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠١٤م)، وهي على النحو التالي:

١. أن الكفاية تقوم على توظيف القدرات المختلفة، فالطالب الذي اكتسب الكفاية القيمية لا يتحدث عنها، ولكنه يمارسها بشكل صحيح. (Gerad&Roegiers,١٩٩٣)

٢. الكفاية توظيف لمجموعة من المصادر، بطريقة اجتماعية بما يتناسب مع الواقع والمادة التعليمية وبما يمكن قياسها فيما بعد.

٣. الكفاية تعمل على توظيف مضامين مختلفة لدى المتعلم، فتتحرك مجموعة قدرات قيمية مختلفة لحلِّ موقف محدد أو مشكلة محددة، فهو يمارس القدرات القيمية ممارسة فعلية.

سمات الكفاية القيمية:

تتميز الكفاية القيمية بعدد من السمات التي تحددها، وهي على النحو التالي:

١. المصادر: أنها تستثمر عددًا من المعارف والتجارب والمهارات والأساليب في أثناء الممارسة الحقيقية.(De Ketele,٢٠٠٦).

٢. الوظيفية: حيث إنها لا تنفصل عن العمل، فالعمل غير المرتبط بتوظيف الكفاية القيمية ليس له أيّ ناتج تطبيقي يعود بالإيجابية على الفرد نفسه وعلى مجتمعه. (Bernhaerdt et al,١٩٩٨)

٣. الارتباط: حيث إن توظيف الكفاية القيمية مع مجموعة من المواقف المحددة، وبالتالي لا يمكن فهم الكفاية القيمية إلا بعد إحالتها إلى المواقف للممارسة، وكذلك الارتباط بمواد تعليمية مختلفة؛ حيث إن مواد مختلفة التخصصات لها كفايات متشابهة إلى حدٍّ ما، وهذه تحدد أن الكفايات مرتبطة بمادة تعليمية. (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠١٤م، ص٢٣).

٤. التقييم: الكفايات لها قابلية للتقييم، فيمكن قياس الكفاية بالإنجاز للمهمة، أو نوعية النتيجة، أو سرعة الإجراءات. (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠١٤م، ص٢٤).

ويضيف الباحث من خلال الاطلاع على الكفايات القيمية السمات التالية:

١. العقلانية: حيث إن الكفايات تركز على أهمية الموقف العقلاني، واستخدام التفكير التأملي في دراسة القضايا الأخلاقية والقيمية في ميادين الحياة كلها.

٢. الأصالة: تجمع الكفايات العامة في المحافظة على الأصالة القيمية ومعالجة المسائل الأخلاقية المعاصرة في المجتمع.

تصنيف الكفايات القيمية:

تم الاعتماد على تصنيف الكفايات القيمية بما يتناسب مع التصنيفات الأكاديمية للقيم من جهة، وعلى ضوء أهداف المناهج الدراسية من جهة ثانية، وعلى شخصية الطالب المسلم الموهوب، والتركيز على الموقف العقلاني والتفكير التأملي الانعكاسي في دراسة القضايا الأخلاقية والقيمية في ميادين الحياة كلها، وشكلت القيم التربوية الإسلامية والفلسفة الأخلاقية مرجعية لهذه الكفايات. (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ٢٠١٤م)

جدول (٢) يوضح أهم الكفايات القيمية للطالب الموهوب في المرحلة الثانوية:

الكفايات	القيمة الأساسية	القيم الثانوية
الإيمانية	التقوى	الإيمان بالله-التواضع-الصدق-الصبر.
العلمية	التفكير العلمي	طلب العلم-تقدير العلم-الموضوعية-حب الاستطلاع-تطبيق العلم في الحياة.
الاجتماعية	التعايش السلمي	الوسطية والاعتدال-تقبل الرأي الآخر-التعاون-التسامح-الشورى-المواطنة-المسؤولية المجتمعية.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (زيد خالد القواقزة، ٢٠١٥م)، إلى التعرف الذاتي وعلاقته بالكفاية الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر في محافظة جرش، وتكونت عينة الدراسة من ٩٩ طالباً، و١٠٣ طالبةٍ، وتم تصميم أداتين للدراسة، وهما: مقياس الوعي الذاتي، ومقياس الكفاية الاجتماعية، وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى الوعي لدى طلبة الصف العاشر جاء على نحو عام ضمن المتوسط باستثناء "القدرة على مواجهة المشكلات" جاء ضمن المرتفع، وجاءت الكفاية الاجتماعية لدى طلبة الصف العاشر على نحو عام ضمن المرتفع، كذلك توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس لصالح الإناث في جميع مجالات الكفاية الاجتماعية باستثناء مجال التعاون.

هدفت دراسة (لينا علي حسين، ٢٠١٦م)، إلى التعرف على علاقة الكفايات التعليمية بمستوى التحصيل من وجهة نظر طلبة التدريب الميداني. وتكونت عينة الدارسة من (٦٢) طالبًا من المسجلين في مساق التدريب الميداني (٢٧) طالبة، و(٣٥) طالبًا، وتم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات بحيث تكون من (٤٨) عبارة وزعت على (٦) مجالات وهي: كفاية التخطيط، وكفاية الأهداف، وكفاية إدارة الصف وضبطه، وكفاية تنفيذ الدرس، وكفاية الوسائل والأساليب والأنشطة، وكفاية التقويم، وأظهرت نتائج الدارسة أن مجالات كفايات إدارة الصف وضبطه، والتخطيط، وتنفيذ الدرس، والوسائل والأنشطة والأساليب جاءت بمستوى عالٍ، في حين جاء مجالا (كفايات الأهداف والتقويم) بمستوى متوسط، بالإضافة إلى عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات كفايات التدريب الميداني تبعًا لمتغير الجنس بين الطلاب والطالبات، ووجود ارتباط بين مستوى التحصيل الدراسي ومجال تنفيذ الدرس، والتقويم، ومقياس الكفايات التعليمية الكلي.

هدفت دراسة (عماد عبدالرحيم الزغلول، ٢٠١٦م)، إلى الكشف عن مستوى كفايات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الخليج العربي، والكشف عن الفروق في هذه الكفايات تبعًا لمتغيرات النوع الاجتماعي ونوع البرنامج والدرجة العلمية، واشتملت عينة الدراسة على (٦٠) طالبًا وطالبة، منهم (١٢) طالبًا وطالبة (٣ ذكور، ٩ إناث) من مستوى الدكتوراه و(٤٨) طالبًا وطالبة من مستوى الماجستير (١٢ من الذكور، ٣٦من الإناث) موزعين على برامج الموهوبين (١٧ طالبًا وطالبة)، الإعاقة العقلية والتوحد وصعوبات التعلم (١٩ طالبًا وطالبة)، والتعليم عن بُعد (١٢ طالبًا وطالبة)، طبقت على أفراد الدراسة أداة تألفت من (٤٩) فقرة تتعلق بكفايات البحث العلمي ومهاراته، تم إعدادها من قبل الباحثين بعد الاطلاع على الأدب النظري المتعلق، وجرى التأكد من خصائصها السيكومترية، وأظهرت النتائج أن مستوى كفايات البحث كان مرتفعاً وأعلى من المتوسط الفرضي لمعظم فقرات الأداة، في حين كان منخفضاً على الفقرات التي تتعلق ببناء الاختبارات والمقاييس والتأكد من خصائصها السيكومترية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق في مستوى هذه الكفايات تعزى للنوع الاجتماعي ونوع البرنامج، في حين ظهرت الفروق على مستوى

الدرجة العلمية لصالح درجة الدكتوراه، وتم تفسير النتائج ومناقشتها وتقديم التوصيات المناسبة حيالها.

هدفت دراسة (ابتسام رشاد حميدة، ٢٠١٨م) إلى التعرف على الكفايات النوعية لمعلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين بمدينة جدة من وجهة نظرهم، وبيان مدى اختلاف هذه الكفايات باختلاف متغيرات الدراسة: الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، واستخدمت المنهج الوصفي، وتم تطوير استبيان لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من (٧٠) معلمًا ومعلمة، واختيرت عينة عشوائية بنسبة (٤٠٪)، وأظهرت نتائج الدراسة أن الكفايات النوعية للعينة جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة (عليّ إبراهيم زكري، ٢٠١٨م) إلى التعرف على درجة الكفايات الاجتماعية للطلبة الموهوبين في محافظة صبيا، وأثر متغير الجنس عليها، واتبعت المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (٥٠) طالباً موهوباً، و(٥٠) طالبة موهوبة، وتم اختيارهم عشوائيًّا، واستخدم الباحث أداة الاستبانة لمقياس الكفايات الاجتماعية الذي تكون من (٣٠) فقرة، تقيس ثلاثة أبعاد هي: التعاون، وتوكيد الذات، وضبط الذات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الكفايات الاجتماعية مرتفعة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية على استبانة الكفايات الاجتماعية ككل لدى الطلبة الموهوبين.

وهدفت دراسة (عبدالله محمد الغامدي، ٢٠١٩م) إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي الطلبة الموهوبين للكفايات المهنية في ضوء معايير الجمعية الأمريكية للطلبة الموهوبين، والكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تقدير أفراد العينة تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة)، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٤٥) معلماً ومعلمة، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة كأداة للدراسة، وقد أظهرت النتائج: أن "الكفايات المهنية للمعلمين وأسس اختيارهم" جاءت بدرجة (عالية). كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$٠,٠٥) في استجابات عينة الدراسة حول محاور الاستبانة ككل وفقاً لمتغيرات: (الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة). وأوصت الدراسة بالعديد من التوصيات من أهمها: ضرورة توظيف معلمي الطلاب الموهوبين بعد اجتيازهم للاختبارات الشخصية والأكاديمية في ضوء معايير الجمعية الأمريكية للطلبة الموهوبين، والالتزام بها وتفعيلها، وضرورة الاهتمام بالجوانب الوجدانية للطلاب المعلمين بكليات التربية، واتباع أساليب حديثة للعمل على تنميتها.

وهدفت دراسة (برهان محمود حمادنة، ٢٠٢٠م) إلى تقييم كفايات معلمي الطلبة الموهوبين في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC) في جنوب المملكة العربية السعودية والفروق فيها وفقاً لمجموعة من المتغيرات الديمغرافية، وتكونت عينة الدراسة من (٥١) معلمًا ومعلمة للطلبة الموهوبين و(٥٤) قائدًا وقائدة من مدراس العينة العشوائية، واستخدمت الباحثة المنهج

الوصفي المقارن، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن درجة تقييم كفايات معلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين في ضوء معايير (CEC)، من وجهة نظر أفراد العينة بلغت درجة متوسطة، وجاء المعيار الخامس "التخطيط للتدريس واستراتيجيات التدريس" في المرتبة الأولى، تلاه المعيار السادس "التعلم المهني والممارسة الأخلاقية" في المرتبة الثانية، بينما جاء المعيار الثالث "معرفة محتوى المنهاج" في المرتبة السابعة والأخيرة، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًّا على الدرجة الكلية تعزى لمتغيريّ المرحلة الدراسية لصالح المرحلة الابتدائية، والمسمى الوظيفي لصالح معلم الطلبة الموهوبين، في حين لم تُظهر فروقاً دالة إحصائيًّا على الدرجة الكلية تعزى لمتغيريّ الجنس والمنطقة التعليمية.

***

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء الدراسات السابقة التي تم عرضها، فقد اختلفت في متغير الكفايات القيمية وأبعادها الإيمانية والعلمية والاجتماعية، وتشابهت مع دراسة القواقزة (٢٠١٥م)، ودراسة زكري (٢٠١٨م) في متغير الكفاية الاجتماعية، وانفردت دراسة كلٍّ من لينا حسين (٢٠١٦م) في التعرف على الكفايات التعليمية، ودراسة الزغلول (٢٠١٦م)، التي درست كفايات البحث العلمي لعينة الدراسة، ودراسة ابتسام حميدة (٢٠١٨م)، التي اهتمت بالكفايات النوعية لمعلمي ومعلمات الموهوبين بمدينة جدة، وأخيرًا انفردت دراسة الغامدي(٢٠١٩م) بمدى امتلاك المعلمين والمعلمات للطلبة الموهوبين بالكفايات المهنية في ضوء معايير الجمعية الأمريكية للطلبة الموهوبين، ودراسة حمادنة(٢٠٢٠م)، في تقييم كفايات معلمي الموهوبين في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين، وتشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أداة الدراسة والمنهج الوصفي، وتشابهت في اختيار العينة مع دراسة القواقزة (٢٠١٥م)، ودراسة لينا حسين(٢٠١٦م)، ودراسة الزغلول (٢٠١٦م)، ودراسة زكري (٢٠١٨م)، من الطلبة الموهوبين.

الطريقة والإجراءات:

أ. **منهج الدراسة:** استخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي؛ لمناسبته لطبيعة الدراسة الحالية.

ب. **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة وطالبات المرحلة الثانوية بمشروع فصول الموهوبين ومدارسهم بمدينة مكة المكرمة المسجلين

في إدارتي الموهوبين والموهوبات للعام ١٤٤٢/١٤٤١هـ، والبالغ عددهم (٤١٩) طالبٍ موهوبٍ، وعدد الطالبات (٦٥٨) طالبة موهوبة، والجدول رقم (٣) يبين أعداد الطلبة الموهوبين والموهوبات حسب متغير نوع الجنس[١]:

جدول رقم (٣) أعداد مجتمع الدراسة من الطلبة الموهوبين والطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية حسب نوع الجنس:

الجنس	العدد
الذكور	٤١٩
الإناث	٦٥٨
المجموع	١٠٧٧

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على الطلبة الموهوبين في فصول الموهوبين ومدارسهم بتعليم مكة المكرمة من البنين والبنات والبالغ عددهم إجمالًا (٤١٥)، تم اختيار عينة عشوائية قوامها (٤١٥) طالبٍ وطالبةٍ بنسبة (٣٨,٥٪) من مجتمع الدراسة، والجدول رقم(٤) يوضح توزيع أفراد العينة:

جدول رقم (٤) توزيع أفراد العينة:

العينة	العدد	العينة	العدد
طلاب المدرسة	١٤١	طالبات المدراس	٢٨
طلاب الفصول	١٤٦	طالبات الفصول	١٠٠
المجموع	٢٨٧	المجموع	١٢٨
المجموع الكلي للطلبة (بنين وبنات)	٤١٥ طالب وطالبة		

(١) بناء على تقرير إدارة الموهوبين بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة للعام الحالي ١٤٤٢/١٤٤١هـ.

ت. خطوات الدراسة:

١. تم تحديد مجتمع الدراسة من فصول الموهوبين والموهوبات ومدارسهم بمدينة مكة المكرمة.

٢. تم تطبيق الأداة على عينة الدراسة.

٣. تم أخذ الموافقة من إدارة التخطيط بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، حيث تم إرسال خطابات ورابط الأداة إلى قادة وقائدات المدارس التي تقدم خدمات للموهوبين والموهوبات، وتم تزويد الباحث بخطاب الموافقة على التطبيق في المدارس.

٤. تم اختيار عينة طبقية عشوائية من الموهوبين والموهوبات في كل مدرسة جرى فيها تطبيق الدراسة، وجرى لهم توضيح أهمية الدراسة المراد تطبيقها وكيفية تعبئة الاستبيان، ومن ثم تمت الإجابة عن تساؤلاتهم في أثناء التطبيق.

٥. تطبيق الأداة على العينة الرئيسة، وتفريغ البيانات على جهاز الحاسوب ،وإجراء المعالجة الإحصائية لها وكتابة تقرير البحث.

ث. أداة الدراسة:

من أجل جمع البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم تصميم استبانة؛ لقياس الكفايات القيمية للطلبة بمشروع فصول الموهوبين ومدارسهم ، وبعد الرجوع إلى المصادر والدراسات كدراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٠٦م)، وقاسم خزعلي (٢٠٠٩م)، وزيد القواقزة (٢٠١٥م)، وعبدالرؤوف محفوظ (٢٠١٥م)، وابتسام حميدة (٢٠١٨م)، وعليّ زكري (٢٠١٨م)، وقد وضعت الصورة الأولية للأداة مكونة من (٣٠) فقرة موزعة

على الأبعاد (الإيمانية، والعلمية، والاجتماعية)، وتمت الاستجابة على ينطبق عليَّ دائمًا (خمس درجات)، ينطبق عليَّ غالبًا (أربع درجات)، ينطبق عليَّ أحيانًا (ثلاث درجات)، ينطبق عليَّ نادرًا (درجتان)، لا ينطبق عليَّ أبدًا(درجة واحدة).

الصدق والثبات:

للتحقق من صدق أداة الدراسة قام الباحث بعرضها على (٨) من المحكمين المتخصصين في مجال الموهوبين، وقد تراوحت الموافقة على جميع عبارات البطاقة ما بين (٩٠ ٪ – ١٠٠ ٪)، وكانت هناك بعض الملاحظات من المحكمين حول بعض عبارات الكفايات القيمية للطلبة الموهوبين من حيث تعديل صياغة بعض الفقرات، وإضافة فقرات أخرى، وكان الغرض من التحكيم إبداء الرأي حول مدى مناسبة عبارات الاستبانة للكفايات القيمية للطلبة الموهوبين، ومدى مناسبة العبارات المقدمة ضمن كل بُعد، وتوصل الباحث إلى الأداة في الصوة النهائية، حيث احتوت على (٣٠) عبارة ملحق (١)، تقيس ثلاثة أبعاد (الإيمانية والعلمية والاجتماعية)، وطبقت على عينة من الطلبة للتأكد من صدق الأداة وثباتها ، وتم استخدام الأساليب الإحصائية بواسطة البرنامج الإحصائي spss ، وفيما يلي عرض النتائج:

ج. صدق المقياس:

١. تم حساب صدق المقياس من خلال **الاتساق الداخلي** (معامل ارتباط بيرسون كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه)، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٥) معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات أبعاد الكفايات القيمية والبعد المنتمية إليه:

القيم الإيمانية		القيم العلمية		القيم الاجتماعية	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
.١	٠,٦٨٢**	.١١	٠,٦٠٦**	.٢١	٠,٦٨٤**
.٢	٠,٥٥٢**	.١٢	٠,٦٢٧**	.٢٢	٠,٥٩١**
.٣	٠,٦٩٠**	.١٣	٠,٧٢٦**	.٢٣	٠,٦٤١**
.٤	٠,٥١٥**	.١٤	٠,٦٨٢**	.٢٤	٠,٥٤٣**
.٥	٠,٧٧٠**	.١٥	٠,٦٣٠**	.٢٥	٠,٥١٥**
.٦	٠,٦٥٢**	.١٦	٠,٦٣٨**	.٢٦	٠,٥١٩**
.٧	٠,٧٢٩**	.١٧	٠,٥١٤**	.٢٧	٠,٧٠٧**
.٨	٠,٧٠٥**	.١٨	٠,٧١٢**	.٢٨	٠,٦٧٩**
.٩	٠,٦٨٠**	.١٩	٠,٥٢٦**	.٢٩	٠,٦١٧**
.١٠	٠,٧١٦**	٢٠	٠,٥١٥**	.٣٠	٠,٧١١**

****دالة عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من نتائج الجدول السابق أن معاملات الارتباط لعبارات كل بُعد من أبعاد الكفايات القيمية (الإيمانية، والعلمية، والاجتماعية) كانت جيدة ودالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وجاءت جميع قيم المعاملات عالية، حيث تراوحت معاملات ارتباط عبارات البعد الأول (القيم الإيمانية) بالدرجة الكلية للبعد بين (٠,٥١٥ – ٠,٧٧٠)، في حين كانت معاملات ارتباط عبارات البعد الثاني (القيم العلمية) بالدرجة الكلية للبعد بين (٠,٥١٤ – ٠,٧٠٦)، أما معاملات ارتباط عبارات البعد الثالث (القيم الاجتماعية) بالدرجة الكلية للبعد بين (٠,٥١٥ – ٠,٧١١)، مما يدل على توافر درجة مقبولة من صدق الاتساق الداخلي لاستبيان الكفايات القيمية للطلبة الموهوبين بتعليم مكة المكرمة.

٢. صدق الاتساق البنائي تم التحقق من الصدق البنائي من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكلِّ بُعد والمجموع الكلي لاستبيان الكفايات القيمية للطلبة الموهوبين بتعليم مكة المكرمة، والجدول التالي يوضح نتائجها:

جدول (٦) معامل ارتباط بيرسون لكل بُعد مع الدرجة الكلية:

الأبعاد	الدرجة الكلية
القيم الإيمانية	٠,٨٢٦**
القيم العلمية	٠,٨٧١**
القيم الاجتماعية	٠,٨٥٣**

**** دال عند مستوى (٠,٠١)**

نلاحظ في الجدول السابق بأن قيم معاملات الارتباط لأبعاد المقياس دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط بين (٠,٨٢٦ -٠,٨٧١)، مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي للمقياس المقترح لاستبيان الكفايات القيمية للطلبة الموهوبين بتعليم مكة المكرمة.

ح. ثبات الأداة:

تم احتساب ثبات الأداة بواسطة معامل ألفاكرونباخ، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٧) معامل ألفاكرونباخ لكلِّ بُعد والأبعاد الكلية للكفايات القيمية:

الأبعاد	معامل ألفاكرونباخ
القيم الإيمانية	٠,٨٥٧
القيم العلمية	٠,٨٢٣
القيم الاجتماعية	٠,٨٢٧
الكفايات القيمية الكلية	٠,٩١٦

يتضح من الجدول السابق أن استبيان الكفايات القيمية للطلبة الموهوبين بتعليم مكة المكرمة يتمتع بثبات عالٍ إحصائيًّا، حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ (٠,٩١٦)، وهي درجة ثبات عالية، كما أن قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل بُعد من الأبعاد حيث تتراوح بين (٠,٨٢٣ – ٠,٨٥٧)، وهذا يعني أن معاملات الثبات مرتفعة.

كما تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح نتائج المعاملات:

جدول (٨) معاملات ثبات التجزئة النصفية لأبعاد الكفايات القيمية للطلبة الموهوبين بتعليم مكة المكرمة:

أبعاد الكفايات القيمية	معامل سبيرمان–براون	معامل جتمان
الإيمانية	٠,٨٧٣	٠,٨٦٠
العلمية	٠,٨٢٢	٠,٨١٤
الاجتماعية	٠,٨٣٣	٠,٨٣٢
الكفايات القيمية	٠,٨١٧	٠,٨١٧

يتضح من الجدول (٨) أن معاملات الثبات بالتجزئة النصفية للكفايات القيمية للطلبة الموهوبين بتعليم مكة المكرمة مرتفعة، مما يدل على ثبات أبعاد الكفايات القيمية، وبالتالي تم التحقق من صدق وثبات مقياس الكفايات القيمية للطلبة الموهوبين بتعليم مكة المكرمة، لتصبح الاستبانة كما يلي:

جدول(٩) بيان بأعداد عبارات مقياس الكفايات القيمية (الإيمانية–العلمية–الاجتماعية):

أبعاد الكفايات القيمية	أرقام العبارات	أعداد العبارات
الإيمانية	من العبارة (١) إلى العبارة(١٠)	١٠
العلمية	من العبارة (١١) إلى العبارة(٢٠)	١٠
الاجتماعية	من العبارة (٢١) إلى العبارة(٣٠)	١٠
مجموع عبارات المقياس	من العبارة (١) إلى العبارة(٣٠)	٣٠

الإجابة عن أسئلة الدراسة

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بُعد من أبعاد الكفايات القيمية (الإيمانية، العلمية ،الاجتماعية)، والدرجة الكلية للكفايات القيمية، وتم اعتماد معيار درجة الاستجابة على (ينطبق عليَّ دائمًا = ٥ درجات)، و (ينطبق عليَّ غالبًا = ٤ درجات)، و (ينطبق عليَّ أحيانًا = ٣ درجات)، و (ينطبق عليَّ نادرًا = ٢ درجة)، و (لا ينطبق عليَّ أبدًا = درجة واحدة) ، وبناءً على ذلك تتراوح قيم المتوسط الحسابي للعبارة أو المحور:

جدول (١٠) درجة الاستجابة ومدى متوسطاتها الحسابية:

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
لا ينطبق عليَّ أبدًا	من ١ الى ١,٨٠
ينطبق عليَّ نادرًا	من ١,٨١ الى ٢,٦٠
ينطبق عليَّ أحيانًا	من ٢,٦١الى ٣,٤٠
ينطبق عليَّ غالبًا	من ٣,٤١الى ٤,٢٠
ينطبق عليَّ دائمًا	من ٤,٢١الى ٥,٠٠

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة كل بُعد من أبعاد الكفايات القيمية والدرجة الكلية مرتبة تنازليًّا:

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
٢	العلمية	٤,٦١	٠,٤٠٢	١	ينطبق عليّ دائمًا
١	الإيمانية	٤,٦٠	٠,٤٢٣	٢	ينطبق عليّ دائمًا
٣	الاجتماعية	٤,٥٢	٠,٤٦٤	٣	ينطبق عليّ دائمًا
	البعد الكلي	٤,٥٨	٠,٣٦٥		ينطبق عليّ دائمًا

يتضح من الجدول السابق (١١) أن درجة الكفايات القيمية للطلبة الموهوبين بمدينة مكة المكرمة كانت بدرجة استجابة (ينطبق عليّ دائمًا)،

حيث كان المتوسط الحسابي العام (٤,٥٨) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٣٦٥). وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية بين (٠,٤٠٢ – ٠,٤٦٤) وهي قيم متدنية، مما يدل على تجانس استجابات عينة الدراسة.

كما يتبين من الجدول السابق أن بُعد (القيم العلمية) جاء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤,٦١)، يليه في الترتيب الثاني بُعد (القيم الإيمانية) بمتوسط حسابي (٤,٦٠)، في حين جاء في الترتيب الثالث والأخير بُعد (القيم الاجتماعية) بمتوسط حسابي (٤,٥٢)، وجميعها بدرجة استجابة (ينطبق عليَّ دائمًا).

ولمزيد من التفصيل، قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الكفايات القيمية للطلبة الموهوبين بتعليم مدينة مكة المكرمة بكلِّ محور على حدة كما تبينه نتائج الجداول التالية:

إجابة السؤال الأول:

ما الكفايات الإيمانية القيمية للطلبة الموهوبين والموهوبات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة؟

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومن ثم ترتيب العبارات تنازليًّا حسب المتوسط الحسابي لكلِّ عبارة، ويبين ذلك الجدول (١٢) التالي:

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الأول:

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الترتيب	درجة الاستجابة
٢	أعتز بتعاليم الإسلام في العبادات.	٤,٩٠	٠,٣٢١	١	ينطبق عليّ دائمًا
٤	أؤمن بأهمية الرضا بالقضاء والقدر في نتائجي.	٤,٧٦	٠,٥٥٤	٢	ينطبق عليّ دائمًا
٦	أتحمل المسؤولية تجاه التعاليم الدينية.	٤,٧٦	٠,٥٣٧	٢مكرر	ينطبق عليّ دائمًا
٣	استحضر النية الخالصة في أعمالي.	٤,٧٢	٠,٥٣٤	٣	ينطبق عليّ دائمًا
٨	أُعبر عن نعم الله عليَّ بتواضع.	٤,٧١	٠,٥٥٦	٤	ينطبق عليّ دائمًا
١	أستطيع التمثل بقيم الإسلام في سلوكي.	٤,٦٢	٠,٥٨٥	٥	ينطبق عليّ دائمًا
٩	أُمارس قيمة الصدق في أقوالي وأفعالي.	٤,٦٢	٠,٦٢١	٥مكرر	ينطبق عليّ دائمًا
١٠	أتحمل المصاعب التي تواجهني بكل رضا.	٤,٤٩	٠,٧٧٧	٦	ينطبق عليّ دائمًا
٥	أستثمر مهاراتي لتعميق معارفي الدينية.	٤,٣٥	٠,٧٩٣	٧	ينطبق عليّ دائمًا
٧	أستثمر وقتي في نفع أقراني.	٤,١٢	٠,٩١٥	٨	ينطبق عليّ دائمًا
	البعد الأول القيم الإيمانية	**٤,٦٠**	**٠,٤٢٣**		**ينطبق عليّ دائمًا**

يتضح من الجدول السابق (١٢) أن درجة الكفايات القيمية للطلبة الموهوبين بتعليم مدينة مكة المكرمة في البعد الأول (القيم الإيمانية) كان بدرجة استجابة (ينطبق عليَّ دائمًا)، حيث جاء المتوسط الحسابي العام (٤,٦٠) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٤٢٣).

وجاء في الترتيب الأول عبارة (أعتز بتعاليم الإسلام في العبادات) بمتوسط حسابي (٤,٩٠)، وفي الترتيب الثاني عبارة (أؤمن بأهمية الرضا بالقضاء والقدر في نتائجي)، وعبارة (أتحمل المسؤولية تجاه التعاليم الدينية) بمتوسط حسابي (٤,٧٦)، وجاءت باقي العبارات المحددة بهذا المحور بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٤,٧٢ – ٤,٣٥)، وفي الترتيب الأخير جاءت عبارة (أستثمر وقتي في نفع أقراني) بمتوسط حسابي (٤,١٢) بدرجة استجابة (ينطبق عليَّ دائمًا).

إجابة السؤال الثاني:

ما الكفايات العلمية القيمية للطلبة الموهوبين والموهوبات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة؟

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومن ثم ترتيب العبارات تنازليًّا حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة، ويبين ذلك الجدول (١٣) التالي:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الثاني:

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الترتيب	درجة الاستجابة
١٠	أُؤمن أن العمل قيمة كبرى منظمة للحياة.	٤,٧٩	٠,٥٢٨	١	ينطبق عليَّ دائمًا
٩	أقدر قيمة تحقيق الرضا في إنجازي.	٤,٧٢	٠,٥٢٩	٢	ينطبق عليَّ دائمًا
٧	أحترم حرية الرأي في البحث العلمي.	٤,٧١	٠,٦٢١	٣	ينطبق عليَّ دائمًا
٦	أقدر درو العلماء في تقدم البشرية.	٤,٦٧	٠,٦٧١	٤	ينطبق عليَّ دائمًا
١	أستمر في طلب العلم النافع.	٤,٦٣	٠,٥٩١	٥	ينطبق عليَّ دائمًا
٢	أتطلع للمعرفة الجديدة في المجالات العلمية.	٤,٥٥	٠,٦٧٥	٦	ينطبق عليَّ دائمًا
٤	أتمثل القيم العلمية الإيجابية (الملكية الفكرية–النزاهة–العقلانية) في سلوكي.	٤,٥٣	٠,٦٥٤	٧	ينطبق عليَّ دائمًا
٥	أستخدم مهاراتي في التعلم الذاتي لمواكبة التقدم العلمي التقني.	٤,٥٣	٠,٧٠٨	٧مكرر	ينطبق عليَّ دائمًا
٨	أستطيع توظيف مهاراتي العلمية في حل المشكلات.	٤,٥٠	٠,٧٠٨	٨	ينطبق عليَّ دائمًا
٣	أتعامل بموضوعية مع المشكلات الأخلاقية الناتجة عن التقدم العلمي.	٤,٤٢	٠,٧٤٨	٩	ينطبق عليَّ دائمًا
	البعد الثاني القيم العلمية	**٤,٦١**	**٠,٤٠٢**		ينطبق عليَّ دائمًا

يتضح من الجدول السابق (١٣) أن درجة الكفايات القيمية للطلبة الموهوبين بتعليم مدينة مكة المكرمة في البعد الثاني (القيم العلمية) كان بدرجة استجابة (ينطبق عليَّ دائمًا)، حيث جاء المتوسط الحسابي العام (٤,٦١) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٤٠٢).

وجاء في الترتيب الأول عبارة (أُؤمن أن العمل قيمة كبرى منظمة للحياة) بمتوسط حسابي (٤,٧٩)، وفي الترتيب الثاني عبارة (أقدر قيمة تحقيق الرضا في إنجازي)، بمتوسط حسابي (٤,٧٢)، وجاءت باقي العبارات المحددة

بهذا المحور بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٤,٧١ – ٤,٥٠)، وفي الترتيب الأخير جاءت عبارة (أتعامل بموضوعية مع المشكلات الأخلاقية الناتجة عن التقدم العلمي) بمتوسط حسابي (٤,٤٢) بدرجة استجابة (ينطبق عليَّ دائمًا).

إجابة السؤال الثالث:

ما الكفايات الاجتماعية القيمية للطلبة الموهوبين والموهوبات في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة؟

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ومن ثم ترتيب العبارات تنازليًّا حسب المتوسط الحسابي لكل عبارة، ويبين ذلك الجدول (١٤) التالي:

جدول(١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبعد الثالث:

م	العبارات	المتوسط	الانحراف	الترتيب	درجة الاستجابة
٦	أتمثل أخلاقيات قيم المواطنة كاحترام القوانين في سلوكي.	٤,٧٩	٠,٤٥١	١	ينطبق عليَّ دائمًا
٢	أسعى لتحقيق التعايش السلمي مع الآخرين.	٤,٧١	٠,٥٦٤	٢	ينطبق عليَّ دائمًا
٤	أستطيع التمييز بين الجوانب الإيجابية للعادات الاجتماعية والسلبية منها.	٤,٦٧	٠,٦٢٦	٣	ينطبق عليَّ دائمًا
١٠	أتمثل قيمة التعاون في خدمة الآخرين.	٤,٦٠	٠,٦٥١	٤	ينطبق عليَّ دائمًا
٩	أمتلك التوازن بين الحرية الشخصية وتقاليد المجتمع.	٤,٥٤	٠,٧٥٣	٥	ينطبق عليَّ دائمًا
٣	أستطيع مواجهة القيم المناقضة للقيم الإسلامية.	٤,٥١	٠,٧٣٨	٦	ينطبق عليَّ دائمًا
٨	أمتلك القدرة على تجنب الآفات الاجتماعية.	٤,٤٤	٠,٧٦٢	٧	ينطبق عليَّ دائمًا
٧	أستثمر مهاراتي اللغوية في الحوار مع الآخرين.	٤,٤١	٠,٨٣٥	٨	ينطبق عليَّ دائمًا
٣	أُمارس قيم الشورى (التعددية، الحرية، الانفتاح، الحوار، الأخوة) مع المجتمع.	٤,٢٧	٠,٩٢٢	٩	ينطبق عليَّ دائمًا
١	أُبادر في العمل التطوعي مع الآخرين.	٤,٢٢	٠,٩٥٣	١٠	ينطبق عليَّ دائمًا
	البعد الثالث	**٤,٥٢**	**٠,٤٦٤**		**ينطبق عليَّ دائمًا**

يتضح من الجدول السابق (١٤) أن درجة الكفايات القيمية للطلبة الموهوبين بتعليم مدينة مكة المكرمة في البعد الثاني (القيم الاجتماعية) كان بدرجة استجابة (ينطبق عليَّ دائمًا)، حيث جاء المتوسط الحسابي العام (٤,٥٢) بانحراف معياري بلغت قيمته (٠,٤٦٤).

وجاء في الترتيب الأول عبارة (أتمثل أخلاقيات قيم المواطنة كاحترام القوانين في سلوكي) بمتوسط حسابي (٤,٧٩)، وفي الترتيب الثاني عبارة (أسعى لتحقيق التعايش السلمي مع الآخرين)، بمتوسط حسابي (٤,٧١)، وجاءت باقي العبارات المحددة بهذا المحور بمتوسطات حسابية تتراوح بين (٤,٦٧ – ٤,٢٧)، وفي الترتيب الأخير جاءت عبارة (أُبادر في العمل التطوعي مع الآخرين) بمتوسط حسابي (٤,٢٢) بدرجة استجابة (ينطبق عليَّ دائمًا).

***

إجابة السؤال الرابع:

ينص السؤال على: هل تختلف درجة الكفايات القيمية (الإيمانية، العلمية، الاجتماعية) باختلاف متغير الجنس (ذكر، أنثى) لدى الطلبة الموهوبين في تعليم مكة المكرمة؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للتحقق من الفروق الدالة إحصائيًّا بين الموهوبين والموهوبات في كلِّ بُعد من أبعاد الكفايات القيمية (الإيمانية، العلمية، الاجتماعية) والدرجة الكلية، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (١٥) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للكشف عن الفروق حول درجة توفر أبعاد الكفايات القيمية تعزى لمتغير النوع:

أبعاد الكفايات القيمية	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإيمانية	ذكور	٢٨٧	٤,٥٩	٠,٣٦	٠,٣٨	٠,٧٠٤
	إناث	١٢٨	٤,٦١	٠,٣٤		
العلمية	ذكور	٢٨٧	٤,٥٥	٠,٤١	٣,٥٦**	٠,٠٠٠
	إناث	١٢٨	٤,٧١	٠,٤٣		
الاجتماعية	ذكور	٢٨٧	٤,٤٩	٠,٤٢	١,٥٥	٠,١٢١
	إناث	١٢٨	٤,٥٦	٠,٣٣		
الكفايات القيمية ككل	ذكور	٢٨٧	٤,٥٥	٠,٤٧	٢,١٠	٠,٠٦٣
	إناث	١٢٨	٤,٦٣	٠,٤٢		

نلاحظ من الجدول السابق (١٥) بأنه لا توجد فروق حول درجة توافر بعدي الكفايات القيمية (الإيمانية والاجتماعية) تعزى لمتغير النوع، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الثاني (القيم العلمية)، حيث جاءت (ت) للمتوسط الكلي بقيمة (٢,١٠) وهي غير دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

كما يتضح من الجدول السابق لا توجد فروق حول درجة توافر بعدي (الإيمانية والاجتماعية) تعزى لمتغير النوع، حيث جاءت قيمة (ت) لبعد (القيم الإيمانية) بقيمة (٠,٣٨)، وفي بُعد (القيم الاجتماعية) جاءت قيمة (ت) بقيمة (١,٥٥)، أما البعد الثاني (القيم العلمية) فتوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث؛ حيث بلغت قيمة (ت) (٣,٥٦) ومتوسطها (٤,٧١)، ويعزو الباحث عدم وجود فروق إحصائية في بعدي الكفايات القيمية (الإيمانية والاجتماعية) بين طلبة فصول الموهوبين ومدارسهم (ذكور، إناث) إلى أهمية البعدين بالنسبة لهم، وقوة تمثلهم بالقيم الإيمانية والاجتماعية وقناعتهم بالتحلي بها ونشرها بين أقرانهم، ولعل وجود الطلبة في مدينة مكة المكرمة وقربهم من روحانية الحرم المكي الشريف وتذكيرهم الدائم بنعمة السكن المجاور لبيت الله الحرام وفضلها عن بقية الأماكن، وأن الله تعالى عطف القلوب إلى بيته الحرام وجعله مثابة للناس، كما قَالَ تَعَالَى: ﴿ وَإِذْ جَعَلْنَا الْبَيْتَ مَثَابَةً لِّلنَّاسِ ﴾ [البقرة: ١٢٥]. أي: يثوبون إليه، وكلما ازدادوا زيارة له، ازدادوا له اشتياقًا، وأن الله سبحانه أضاف البيت الحرام في مكة إلى نفسه، فقال:﴿ وَطَهِّرْ بَيْتِيَ لِلطَّائِفِينَ ﴾[الحج: ٢٦]. فاقتضت هذه الإضافة الخاصة من الإجلال والتعظيم والمحبة ما اقتضته، ولو لم يكن له شرف إلا إضافته إياه لنفسه لكفى بهذه الإضافة فضلًا وشرفًا، فالسيئة في حرم الله وبلده وعلى بساطه آكد وأعظم منها في طرف من أطراف الأرض، ولهذا ليس من عصى الملك على بساط ملكه كمن عصاه في الموضع البعيد من داره وبساطه، فهذا فصل النزاع في تضعيف السيئات، وقد ظهر سرُّ هذا

التفضيل والاختصاص في انجذاب الأفئدة وهوى القلوب وانعطافها ومحبتها لهذا البلد الأمين، فجذبه للقلوب أعظم من جذب المغناطيس للحديد (ابن القيم،١٤٢٥هـ)، ويؤكد ذلك ما ذهبت إليه دراسة كلّ من (محفوظ،٢٠١٥ والقواقزة، ٢٠١٥ وزكري،٢٠١٨) من أن الكفايات الاجتماعية لدى الطلبة مرتفعة، ويعزى ذلك إلى أن قيم التواصل الاجتماعي بين الطلبة يتجه بصفة عامة نحو الإيجابية، ويبرز مدى التعاون والمبادرة بينهم في بعض المواقف التي تحتاج إلى قيم إيجابية في البعد الاجتماعي، وخالفت نتائج هذه الدراسة دراسة (زكري،٢٠١٨) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الاجتماعي يعزى لمتغير النوع بين الطلبة الموهوبين بمدينة مكة المكرمة.

ويتضح من الجدول كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أحد أبعاد الكفايات القيمية، وهو بُعد (القيم العلمية) ويعزى لصالح الإناث، وهذا يدل على اهتمام الإناث بالجوانب العلمية واهتمام أولياء أمورهن، ومدى استعدادهن لتطوير ذواتهن في كافة الجوانب وبخاصة الجوانب العلمية، إضافة إلى الدعم المتواصل الذي يحظون به سواء من المدرسة أو المجتمع، وهذا ما تؤكده دراسة (لينا حسين، ٢٠١٦ والزغلول، ٢٠١٦) من أن الطالبات لديهم اهتمام متزايد حول اقتنائهم لكفايات القيم العلمية، وهذا ما تؤكده الدراسة الحالية.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسات يوصي الباحث بما يلي:

١. تنظيم برامج تدريبية للطلبة الموهوبين والتركيز على مهارات الكفايات القيمية وتنميتها وتطويرها لديهم.

٢. تنظيم برامج تدريبية للمعلمين لتنمية الكفايات القيمية لديهم ولغرسها في الطلبة الموهوبين.

٣. ضرورة الاستفادة من خبرة المراكز المتخصصة في تنمية الكفايات القيمية ومواءمتها لخدمة الموهوبين، واتخاذ الإجراءات المتعلقة بتطوير البرامج الخاصة بتعليم الطلبة الموهوبين، لتشجيعهم على التحلي بالقيم.

٤. التأكد من الطلبة أنفسهم في مدى ملاءمة البرامج التي تنفذ لهم من وجهة نظرهم.

٥. إجراء دراسات في محافظات المملكة الأخرى ومدنها، ومقارنتها ببعضها في مدى توافر الكفايات القيمية لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية.

٦. توفر هذه الدراسة معلومات مفيدة حول كفايات الطلبة الموهوبين القيمية من خلال بناء قائمة بالكفايات القيمية الإيمانية والعلمية والاجتماعية والخصائص الشخصية لهم.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

١. الألباني، محمد ناصر الدين، (١٤٠٨هـ)، صحيح الجامع الصغير وزيادته، ط٣، تحقيق زهير الشاويش، دار المكتب الإسلامي، بيروت

٢. برنامج التحول الوطني، (٢٠٢٠م)، الأهداف الاستراتيجية لمبادرات التحول الوطني للجهات الحكومية، مكتب تحقيق الرؤية، الرياض.

٣. حسين، لينا عليّ، (٢٠١٦م-يونيو)، علاقة الكفايات التعليمية بمستوى التحصيل من وجهة نظر طلبة التدريب الميداني، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، مج(٣٦)، ع(١)، ٢٥-٣٨.

٤. أبو حطب، فؤاد، (١٩٩٦م)، القدرات العقلية، ط (٥)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

٥. حمادنة، برهان، (٢٠١٤م)، المرشد إلى الموهبة والإبداع، دار عالم الكتب. الأردن

٦. حميدة، ابتسام رشاد، (٢٠١٨م-فبراير)، الكفايات النوعية لمعلمي ومعلمات الطلبة الموهوبين بمدينة جدة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج(٢)، ع(٤)، ٣٦-٥٢.

٧. الزغلول، عماد عبدالرحيم، (٢٠١٦م-آذار)، مستوى توافر كفايات البحث العلمي (الكمي) لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة الخليج العربي، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج(٥)، ع(٣)، ٦٧-٧٩.

٨. زكري، عليّ إبراهيم، (٢٠١٨م-كانون الأول)، الكفايات الاجتماعية للطلبة الموهوبين في محافظة صبيا، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج(٧)، ع(١٢)، ٦٨-٧٧.

٩. زيدان، محمد مصطفى، (١٤٠٤هـ)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، دار الشروق، جدة.

١٠. الشنقيطي، محمد حبيب الله محمد، (١٤٢٦هـ)، تصور مقترح لتنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الثانوية من منظور التربية الإسلامية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.

١١. الغامدي، حمدان أحمد، (٢٠٢٠م)، الأهداف الاستراتيجية لوزارة التعليم ٢٠٢٠ وارتباطها بمحاور رؤية المملكة ٢٠٣٠ وأهداف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، المجلة التربوية لتعليم الكبار، كلية التربية، جامعة أسيوط، مج(٢)، ع(١)، ٣٣٧-٣٦٦.
١٢. الغامدي، عبدالله محمد، (٢٠١٩م-أكتوبر)، درجة امتلاك معلمي الطلبة الموهوبين للكفايات المهنية في ضوء معايير الجمعية الأمريكية للطلبة الموهوبين، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج(٣٥)، ع(١٠)، ٢٣٦-٢٤٨.
١٣. القواقزة، زيد خالد، (٢٠١٥م)، الوعي الذاتي وعلاقته بالكفاية الاجتماعية لدى الطلبة في محافظة جرش، رسالة ماجستير بكلية العلوم التربوية والنفسية، عمان، الأردن.
١٤. ابن القيم، محمد بن أبي بكر، (١٤١٥هـ)، زاد المعاد في خير هدي العباد، ط(٢٧)، مؤسسة الرسالة، بيروت.
١٥. محفوظ، عبدالرؤوف إسماعيل، (٢٠١٥م-يوليو)، الكفايات اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة الموهوبين ومعلميهم، مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث-جسر، مج(١)، ع(٢)، ٢-٤٥.
١٦. المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، (٢٠١٤م)، تعزيز القيم في مناهج التعليم العام، مكتبة الكويت الوطنية. الكويت.
١٧. المنتشري، عبدالله دخيل الله، (٢٠٠٨م-رجب). المشكلات التي تواجه برامج رعاية الموهوبين بالمملكة العربية السعودية، اللقاء العربي الثاني لتعليم التفكير وتنمية الابداع،٣٦-٥٠، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.
١٨. وزارة التعليم، (١٤٣٥هـ)، خصائص النمو وتطبيقاتها التربوية، الإدارة العامة للتدريب والابتعاث، الرياض.
١٩. وزارة التعليم، (١٤٤٠هـ)، الدليل الإجرائي لمدارس التعليم العام ١٤٤٠-١٤٤١هـ، برنامج تطوير المدارس، الرياض، الإصدار الرابع.
٢٠. وزارة التعليم، الإدارة العامة للموهوبين والموهوبات، (١٤٣٧هـ)، النسخة المطورة لدليل فصول الموهوبين، الرياض.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

١. Bernhardt et al.(١٩٩٨)Bernhardt, Huba, Swartz, and Kelley Bernhardt, P.A.,J.D. Huba, W.E. Swartz,and M.C. Kelley, Enhanced Radar Backscatter from Space Shuttle Exhaust in the lonosphere, J. Geophys. Res., ١٠,٢,٢٣٩,١٩٩٨.

٢. Bloom, B.S. (١٩٥٦). Taxonomy of educational objectives. Mckey pub .N.Y.

٣. De Ketele, J. M. (٢٠٠٦). Mais qu'evaluent done les enquetes internationals? Revue International d' education de.

٤. Gerard, F.-M. et Roegiers,x. (١٩٩٣). Concevoir et evaluer des manuels scolaires. Bruxelles, Belgique : De Boeck Universite.

٥. Monks, F.j. Development of Gifted Chelderen: the Issue Identification And programing. In j. Monks & W.A.M. peter(eds). Talent for the Futuer. The netherland: Van Gorcum, ١٩٩٢. P ١٩١-٢٠٢.

٦. Renzulli, J. ،& Renzulli، S.(٢٠١٠).The schoolwide enrich hment model. A focus on student strengths and interests. Gifted Education International ، ٢٦(٢-٣) ،١٤٠-١٥٦.

تصور مقترح لتنمية البراعة الرياضية لدى طالبات المرحلة الابتدائية

د. نورة عوضه آل مسفر الأسمري
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة بيشة

تصور مقترح لتنمية البراعة الرياضية لدى طالبات المرحلة الابتدائية

د. نورة عوضه آل مسفر الأسمري

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة بيشة

تاريخ تقديم البحث: ٢١/ ١/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ١٧/ ٤/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى مكونات البراعة الرياضية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، وتقديم تصور مقترح لتنميتها لديهن، ولتحقيق الهدف تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، كما تم بناء أداتي الدراسة المتمثلة في: اختبار البراعة الرياضية في مكونات: الاستيعاب المفاهيمي، والطلاقة الإجرائية، والكفاءة الاستراتيجية، والاستدلال التكيفي، ومقياس في مكون الرغبة الرياضية المنتجة. وتطبيقهما –بعد التحقق من صدقهما وثباتهما– في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٤١/ ١٤٤٢هـ، على عينة عشوائية تكونت من (٢٩٨) طالبة من طالبات الصف الرابع الابتدائي في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمحافظة بيشة، وقد أظهرت النتائج أن مستوى طالبات الصف الرابع الابتدائي منخفض في اختبار البراعة الرياضية ككل وفي كل مكون من مكوناته، ومتوسط في مكون الرغبة الرياضية المنتجة، وفي ضوء النتائج تم بناء التصور المقترح لتنمية البراعة الرياضية لدى الطالبات، وتقديم بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح– البراعة الرياضية– طالبات المرحلة الابتدائية.

A Proposed Scenario for Developing Primary School Students' Mathematical Proficiency

Dr. Nourah Awdah ALMesfer ALAsmari
Department of Curriculum and Instruction - - Faculty of Education
University of Bisha

Abstract:

The current study aimed to find out the components level of primary school students' mathematical proficiency. It is to develop a proposed scenario for developing them among students. To achieve the study goal, the descriptive survey method was used, and two study tools were developed: a mathematical proficiency test to measure four components: conceptual understanding, procedural fluency, strategic competence, adaptive reasoning; and a scale in the component of mathematical productive disposition. These two tools -after verifying their validity and reliability- were applied to a random sample consisting of (٢٩٨) students of the fourth grade of primary school in public schools in Bisha Governorate in the first semester of the academic year ١٤٤١/١٤٤٢ AH. The results showed that the fourth-grade primary school students' level in the mathematical proficiency test as a whole and each of its components is low and that their level is average in the productive mathematical disposition component. In light of the results, the proposed scenario to develop the students' mathematical proficiency was built. Some recommendations and suggestions were presented.sss.

key words: A Proposed Scenario, Mathematical proficiency, primary school students

المقدمة:

أحدثت الثورة المعرفية التي يعيشها العالم اليوم تغيرات كبيرة وبنيوية في مجالات المعرفة الإنسانية، وفي تطور المفاهيم التربوية المرتبطة بها، وحيث إن الرياضيات أحد أهم الدعائم التي يقوم عليها الفكر الإنساني، والمكون الرئيس للكثير من العلوم المتصلة بها اتصالًا مباشرًا أو غير مباشر، فإن تعليمها وتعلُّمها لابد أن يتماشى مع هذه التغيرات ليحقق المأمول منه في دعم الفكر الإنساني المتجدد.

من هنا فقد خضع معنى تعلم الرياضيات لعدة تحولات استجابة للتغيرات في كل من المجتمع والتعليم المدرسي، ومحاولة للتحسين من مخرجاتها التعليمية، ومن ذلك "الدعوة إلى تعلمها بنجاح"؛ حيث أجرت لجنة الدراسات في مركز التربية التابع للمجلس القومي للبحوث بالولايات المتحدة الأمريكية National Research Council (NCR) في مطلع القرن الحادي والعشرين مراجعة للأبحاث في علم النفس المعرفي وتعلم الرياضيات؛ لتحليل الرياضيات وتحديد السبل التي تكفل لأيِّ شخص تعلمها بنجاح، والوصول إلى الهدف الذي ينبغي أن تسعى الرياضيات المدرسية إلى تحقيقه، وهو مساعدة المتعلم على فهم الحياة التي يعيشها ويتفاعل معها، من خلال مفهوم أطلقت عليه "البراعة الرياضية" Mathematical Proficiency، وقد أشارت اللجنة إلى أن هذا المصطلح يجسِّد جميع جوانب الخبرة والكفاءة والمعرفة بالرياضيات (NCR, ٢٠٠١).

ومنذ إعلان المجلس القومي للبحوث عن نظرته لمعنى النجاح في الرياضيات، حظي موضوع البراعة الرياضية بعناية كبيرة لدى المختصين في مجال التربية

والتعليم، ونال اهتمامًا واسعًا لدى الهيئات والمنظمات العالمية؛ حيث تبنتها المعايير الأساسية المشتركة للرياضيات في أمريكا (CCSSM) عند تحديد معايير الممارسات الرياضية، كما تبنت منظمة أكارا (ACARA) مكونات البراعة الرياضية الأربعة الأولى عند إعدادها لمعايير منهج أستراليا؛ واعتبرتها أفكارًا رئيسة تصف الإجراءات التي يمكن للطلاب المشاركة فيها عند تعلم المحتوى واستعماله، وأتى مفهوم البراعة الرياضية كمعيار رابع للتقويم الرياضي في الوثيقة الصادرة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM).

ويُنظر إلى البراعة الرياضية من خلال خمسة أبعاد هي: الاستيعاب المفاهيمي، والطلاقة الإجرائية، والكفاءة الاستراتيجية، والاستدلال التكيفي، والرغبة الرياضية المنتجة، وهذه الأبعاد متداخلة ومتشابكة، وتنمية أحدها يرتبط بتنمية الأبعاد الأخرى، وهذا ينعكس على كيفية اكتساب الطلاب للبراعة الرياضية، وعلى الاستراتيجيات التي يجب أن يتبعها المعلم لتنمية البراعة الرياضية لدى طلابه (المنوفي والمعثم، ٢٠١٤).

وتكتسب البراعة الرياضية أهميتها؛كونها تؤدي إلى زيادة إدراك الطالب لمفردات اللغة الرياضية، ومكونات بناء المفاهيم، وطبيعة الرياضيات ودلالة بنيتها، وأهميتها في المواقف الحياتية، واستنتاج القواعد والتعميمات الرياضية وتوظيفها في حلِّ المشكلات، واستقراء الترابطات المفاهيمية في النسق الرياضي (Khalil, ٢٠٢٠).

فالبراعة الرياضية تسهل إضافة معلومات جديدة لذهن الطالب، وتبني تفاعلاً بين المعارف الرياضية فيما بينها وبين البيئة المحيطة بالطالب، وتترجم

الأفكار والمفاهيم بالتمثيلات الرياضية، مما يؤدي إلى تعميق الفهم للمحتوى الرياضي والتغلب على نقاط الضعف في أثناء عملية التعلم، وربط المفاهيم بالواقع المحيط بالطالب (الحربي، ٢٠٢٠).

وفي ضوء اهتمام العديد من الدول المتقدمة بمكونات البراعة الرياضية وتبنيها كمدخل في تطوير مناهج الرياضيات المدرسية باعتبارها سمة أساسية تساعد الطالب على التفاعل مع المواقف التعليمية والحياتية المختلفة وتمكنه من حلِّ المشكلات التي تواجهه؛ نفذت المملكة العربية السعودية مشروع "تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية" والذي يعدُّ من المشروعات التربوية الرائدة التي تهدف إلى تنمية مستوى طلاب التعليم العام بما يسهم في تحقيق التنافسية العالمية.

إلا أن المتتبع لنتائج الطلاب في الاختبارات الدولية TIMSS يجد أنهم لم يحرزوا تقدمًا ملموسًا في الأداء الرياضي منذ ٢٠٠٣ وحتى ٢٠١٩ وذلك وفقًا للتقارير الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب؛ ولعل أحد أسباب هذا الإخفاق يرجع إلى أن كثيرًا من معلمي الرياضيات لا زالوا متمسكين بممارساتهم السابقة فهم يقضون معظم وقت الحصة في شرح الإجراءات وتوجيه الطلاب في أثناء ممارستهم لها، ولكن الأمر أكبر من ذلك؛ فالطلاب بحاجة إلى تعلم كيفية التفكير رياضيًّا، كما أنهم بحاجة إلى التفكير رياضيًّا ليتعلموا، وذلك لأنهم سيواجهون متطلبات جديدة للبراعة التي يجب على الرياضيات المدرسية استباقها (المنوفي والمعثم، ٢٠١٤).

وفي هذا الصدد أشارت دراسة فيجنس (Figgins, ٢٠١٠) إلى أن أحد أسباب تدني مستوى الطلاب في البراعة الرياضية يُعزى إلى الأداء التدريسي للمعلمين، كما أشارت نتائج دراسة: (حسن، ٢٠١٨؛ Buckner, ٢٠١٤) إلى وجود علاقة طردية بين مستوى معلمي الرياضيات في البراعة الرياضية وممارساتهم التدريسية وبين مستوى البراعة الرياضية لدى طلابهم، كذلك أشارت وثيقة معايير تعليم الرياضيات في ولاية كاليفورنيا (California, ٢٠١٤) إلى أن تدني مستوى الطلاب في البراعة الرياضية يؤثر سلبًا على مواصلة تعلم الرياضيات في الصفوف التالية، كما أرجعت الوثيقة هذا التدني إلى الطريقة التقليدية الروتينية التي يتعلم بها الطلاب في المدارس؛ حيث تركز على التعليم الآلي للمعارف والمهارات الأساسية للرياضيات دون معالجتها في صورة مشكلات رياضية غير روتينية.

كما أن التوصيات الصادرة عن المؤتمر العلمي السنوي السادس عشر للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات "تطوير تعليم وتعلم الرياضيات لتحقيق ثقافة الجودة" (٢٠١٨)، ومؤتمر التميز الثالث في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات "جيل مثقف علميًّا لاقتصاد مزدهر" (٢٠١٩)، والمؤتمر السادس لتعليم الرياضيات "مستقبل تعليم الرياضيات في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الحديثة والتنافسية الدولية" (٢٠١٩)، أكدت على ضرورة تنمية البراعة الرياضية بدلًا من التركيز على اكتساب المفاهيم والمهارات، واعتبار أهداف تدريس الرياضيات تتمثل في تنمية البراعة الرياضية، والبحث عن

مداخل جديدة وأساليب متنوعة لتدريس الرياضيات، وقياس نواتج تعلّمها بما يحقق التنافسية العالمية للمناهج والطلاب.

مشكلة الدراسة:

بدأت الباحثة باستطلاع آراء بعض المشرفات والمعلمات حول واقع تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، كما قامت بتطبيق اختبار البراعة الرياضية على عينة استطلاعية من طالبات الصف الرابع الابتدائي في محافظة بيشة، وأشارت النتائج إلى أن الطريقة المعتادة التي تكون فيها المعلمة محوراً للعملية التعليمية ما زالت هي الأكثر شيوعاً لدى الغالبية العظمى من معلمات الرياضيات، كما أن مستوى البراعة الرياضية لدى الطالبات منخفض.

يؤكد ذلك نتائج الاختبارات الدولية TIMSS ٢٠١٩ التي أظهرت أن متوسط أداء الطالبات في الصف الرابع الابتدائي بلغ (٤١٢) نقطة، وهو متوسط أداء يقع في المستوى المنخفض (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠)، بالإضافة إلى ما توصلت إليه نتائج دراسة الحربي (٢٠٢٠) من وجود ضعف في الممارسات التدريسية الداعمة لتنمية الرغبة الرياضية المنتجة لدى طالبات المرحلة الابتدائية، ودراسة الشمري (٢٠١٩) التي توصلت إلى وجود ضعف في الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء البراعة الرياضية، وما أشارت إليه دراسة الملوحي (٢٠٢٠) من وجود انخفاض في مستوى البراعة الرياضية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، ودراسة المنوفي والمعثم (٢٠١٨) من عدم تمكن طلاب وطالبات الصف الثاني المتوسط بمنطقة القصيم من مكونات البراعة الرياضية.

في ضوء ما سبق؛ تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في قصور تنمية البراعة الرياضة لدى طالبات المرحلة الابتدائية، وحيث إن الدراسات والبحوث المحلية التي تناولت البراعة الرياضية ما زالت غير كافية –في حدود علم الباحثة– برزت الحاجة إلى تقديم تصور مقترح لتنمية البراعة الرياضية لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

١– ما مستوى طالبات الصف الرابع الابتدائي في مكونات البراعة الرياضية؟

٢– ما التصور المقترح لتنمية البراعة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١– تعرُّف مستوى طالبات الصف الرابع الابتدائي في مكونات البراعة الرياضية.

٢– تقديم تصور مقترح لتنمية البراعة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

١– توجيه أنظار مشرفي الرياضيات ومعلميها إلى تبني مكونات البراعة الرياضية، وتضمينها بشكل أكبر في عملية التدريس والتقويم.

٢- تقديم اختبار ومقياس يمكن الاستفادة منهما في قياس البراعة الرياضية لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي.

٣- توجيه المختصين في كليات التربية ووزارة التعليم إلى الاستفادة من محتوى التصور المقترح في برامج إعداد معلمي الرياضيات وتطويرهم المهني.

٤- فتح المجال أمام الباحثين للكتابة في مجال البراعة الرياضية وتوجيه دراساتهم نحوه.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة فيما يلي:

١- الحدود الموضوعية:

أ- قياس مستوى البراعة الرياضية في ضوء محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي الفصل الدراسي الأول.

ب- اقتصر التصور المقترح على تقديم دليلٍ للمعلمة يتضمن عددًا من الخطوات والإجراءات العامة والممارسات التدريسية الداعمة لتنمية البراعة الرياضية لدى الطالبات.

٢- الحدود المكانية: المدارس الابتدائية بإدارة تعليم بيشة في المملكة العربية السعودية.

٣- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤١/ ١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة:

في ضوء الأدبيات والدراسات ذات الصلة، تم تحديد المصطلحات التالية:

التصور المقترح:

عرَّف شحاته والنجار (٢٠٣: ١٠٦) التصور بأنه: "إدراك الأمور إدراكًا مجملًا، والإمساك بناصية الأمور بصورة عامة".

وعرَّف زين الدين (٢٠١٣؛ ٦) التصور المقترح بأنه: "تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعلية ميدانية من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية، لبناء إطار فكري عام تتبناه فئات الباحثين أو التربويين".

ويُعرَّف إجرائيًّا في الدراسة الحالية بأنه: دليل مقترح لمعلمة الرياضيات يهدف إلى تنمية البراعة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي، وذلك من خلال تقديم إطار فكري عام يتضمن عددًا من الخطوات والإجراءات والممارسات التي تم بناؤها في ضوء دراسة الواقع ومراجعة الأدب التربوي، وتحكيمها من قبل خبراء تعليم الرياضيات.

البراعة الرياضية:

عرَّف المجلس القومي للبحوث (NRC, ٢٠٠١: ١١٦) البراعة الرياضية بأنها: "مصطلح يشير إلى ما هو ضروري لأيِّ تلميذ لكي يتعلم الرياضيات بنجاح، ويكون ذلك من خلال خمسة مكونات رئيسة هي: الاستيعاب المفاهيمي، والطلاقة الإجرائية، والكفاءة الاستراتيجية، والاستدلال التكيفي، والرغبة الرياضية المنتجة، وتوفر هذه المكونات إطارًا لمناقشة المعارف والمهارات والقدرات والمعتقدات التي تشكل الرياضيات".

في حين عرَّفها غروفيز (Groves, ٢٠١٢: ١٢٢) بأنها: "المهارة في تنفيذ الإجراءات الرياضية بمرونة ودقة عالية واستيعاب المفاهيم والعمليات الرياضية، وذلك في أثناء التفكير المنطقي والتأملي والتبرير وصياغة المشكلات وتمثيلها وحلِّ المشكلات الرياضية حتى يصل التلميذ إلى رؤية الرياضيات كمادة مفيدة وذات قيمة ويكتسب الثقة في استخدامها".

وتُعرَّف إجرائيًّا في الدراسة الحالية بأنها: القدرة على استيعاب المفاهيم الرياضية، وتوظيفها في تنفيذ الإجراءات والعمليات بمرونة ودقة عالية، وصياغة وتمثيل وحلّ المشكلات الرياضية باستخدام استراتيجيات التفكير المنطقي والتأملي، وتفسير الحلول وتبريرها، وتقدير قيمة الرياضيات في مواقف الحياة العملية واكتساب الثقة في تعلمها واستخدامها، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها طالبة الصف الرابع الابتدائي في اختبار البراعة الرياضية ومقياس الرغبة المنتجة.

***

الإطار النظري والدراسات السابقة:

البراعة الرياضية:

تباينت الكتابات العربية في تحديد المصطلح العربي المقابل لـ Mathematical Proficiency؛ حيث عبرت بعضها عنه بالإتقان في الرياضيات، وعبرت أخرى عنه بالكفاءة الرياضية، بينما اختارت بعض الأدبيات مصطلح البراعة الرياضية، وهو المصطلح الذي تم اختياره في الدراسة الحالية؛ كونه الأقرب في التعبير عن المفهوم الذي يهدف إليه هذا المصطلح ومكوناته.

وقد ظهر مصطلح البراعة الرياضية على يد كيلباترك وسافورد وفيندل (Kilpatrick & Safford & Findell, ٢٠٠١) ليدل على مهارة الطالب في تنفيذ الإجراءات الرياضية بمرونة ودقة عالية، واستيعابهم المفاهيم والعمليات الرياضية، وتفكيرهم المنطقي والتأملي، وصياغة وتمثيل وحلّ المشكلات الرياضية، حتى يصل الطالب إلى مرحلة النظر للرياضيات كمادة مفيدة وذات قيمة ويكتسب الثقة في استخدامها.

ويشير فيليب إلى أن البراعة الرياضية إحدى المداخل الحديثة التي تهتم بتطوير عمليتي تعليم الرياضيات وتعلمها ، وترتبط بثلاثة محاور رئيسة هي: براعة المحتوى العلمي وترابطه وأهميته بالنسبة للتلميذ، وبراعة المعلم في تقديم المحتوى التعليمي ومعالجته، وأبعاد البراعة الرياضية المستهدف تنميتها لدى التلاميذ وكيفية قياسها (Philipp, ٢٠١٠).

كما حدد مجلس البحث الوطني (NRC, ٢٠٠١) خمسة مكونات تشكِّل ما يسمى بخيوط البراعة الرياضية، وهي تعمل معًا بهدف تنمية الطلاب عقليًّا

وعمليًّا، وتجعلهم أكثر وعيًا لما يجري حولهم وتمكنهم من العيش بشكل ناجح، وهي كما يلي:

أولًا: الاستيعاب المفاهيمي Conceptual Understanding:

إن أحد التوجهات الحديثة في تعليم الرياضيات هي سعي المربين إلى التركيز على تعليم الرياضيات المقرون بالفهم؛ حيث يكتسب الطالب المعارف الرياضية الجديدة من خلال ربطها بالأفكار السابقة لديه مما يجعل الرياضيات ذات معنى بالنسبة إليه.

ويقصد بالاستيعاب المفاهيمي: "فهم الأفكار الرياضية الأساسية من تعريفات وتعميمات وما بينها من ارتباط، بحيث يتمكن الطالب من معرفة المضمون الذي تستخدم فيه الفكرة الرياضية، فهو الفهم العميق لكيف تعمل الرياضيات؛ إذ يسمح الاستيعاب المفاهيمي للطالب ببناء معرفته الجديدة بناء على الربط بينها وبين المعرفة السابقة التي تعلمها، وهذه الطريقة أكثر فائدة للطالب من الحفظ البسيط للحقائق والإجراءات، فهي تعزِّز التذكر وتشجع الطلاقة" (MacGregor, ٢٠١٣: ٤).

ويمكن أن يظهر الاستيعاب المفاهيمي لدى الطالب من خلال (NRC, ٢٠٠١):

١- استيعابه للأفكار الرياضية الأساسية من مصطلحات، ومفاهيم، وتعميمات، وعلاقات، وعمليات، وإجراءات.

٢- معرفته للمضمون الذي تستخدم فيه الفكرة الرياضية.

٣- معرفته للترابطات العديدة بين الأفكار الرياضية.

٤- تمكنه من تمثيل المواقف الرياضية بشكل رسم أو أي تمثيلات أخرى.

ثانيًا: الطلاقة الإجرائية Procedural Fluency:

تشير الطلاقة الإجرائية إلى: "امتلاك الكفاءة والدقة والقدرة على استخدام الخوارزميات في الحسابات التي تُبنى على الفهم الجيد للخصائص والعلاقات العددية؛ حيث تؤدى بعض هذه الخوارزميات عقليًّا بينما ينفذ بعضها الآخر بالورقة والقلم لتسهيل عمليات التفكير" (Kim & Davidinko, ٢٠٠٧: ٩).

والعلاقة بين الاستيعاب المفاهيمي والطلاقة الإجرائية متداخلة ومترابطة فالفهم يجعل تعلم المهارات أسرع وأبقى، كذلك فإن استيعاب المفاهيم الرياضية يحتاج إلى مستوى معين من المهارة، واستخدام الاجراءات يمكن أن يساعد في تطوير الاستيعاب المفاهيمي وتعزيزه (MacGregor, ٢٠١٣).

ويمكن أن تظهر الطلاقة الإجرائية لدى الطالب من خلال (NRC, ٢٠٠١):

١- كتابته للإجراءات والعمليات الذهنية.

٢- توظيفه للخوارزميات في اختبار صحة المفاهيم.

٣- امتلاكه قاعدة رياضية جيدة ومنظمة، ومليئة بالأنماط، ويمكن التنبؤ بها.

٤- إنجازه للمهام الروتينية بكفاءة، واختياره وتطبيقه للإجراءات المناسبة بشكل صحيح.

ثالثًا: الكفاءة الاستراتيجية Strategic competence:

يقصد بالكفاءة الاستراتيجية: "القدرة على تفسير المسائل الرياضية، وصياغتها، وتمثيلها، وحلِّها" (MacGregor, ٢٠١٣: ٦).

وتُمثل الكفاءة الاستراتيجية استخدام المعرفة المفاهيمية والإجرائية لحلِّ المشكلات الرياضية، فالمفاهيم والإجراءات ليست مفيدة ما لم يعرف المتعلم متى وأين تُستخدم (Figgins, ٢٠١٠).

ويمكن أن تظهر الكفاءة الاستراتيجية لدى الطالب من خلال (NRC, ٢٠٠١):

١- تمثيل المسائل رياضيًّا.

٢- تحديد المعطيات الرياضية المهمة، وتجاهل المعلومات الزائدة.

٣- توليد نماذج من المسألة الرياضية.

رابعًا: الاستدلال التكيفي Adaptive reasoning:

يشير مكون الاستدلال التكيفي إلى: "القدرة على التفكير المنطقي، والتبرير الاستدلالي، وتوظيف العلاقات المنطقية بين المفاهيم أو المواقف لشرح الحلِّ وتحليله وتبريره" (المصاروة، ٢٠١٢: ٦).

والاستيعاب بشكل عام شرط أساسي في الاستدلال فلا تعليل بلا استيعاب، كما تستعمل الكفاءة الاستراتيجية في اختيار الاستراتيجية الملائمة للمشكلة الرياضية، والاستدلال التكيفي يدعم الفهم، ويفتح آفاقًا جديدة للاستيعاب، كما يساعد على التحقق من معقولية النتائج، ويفيد في الاختيار المنطقي للاستراتيجية المناسبة، ولا يتمكن التلميذ من الاستدلال إلا عندما يمتلك قاعدة معرفية كافية بالمشكلة الرياضية (الضاني، ٢٠١٧).

ويمكن أن يظهر الاستدلال التكيفي لدى الطالب من خلال (NRC, ٢٠٠١):

١- التفكير المنطقي حول العلاقات بين المفاهيم والمواقف.

٢- إمكانية تقديم تفسيرات وتبريرات غير رسمية.

٣- قوة الحدس والبديهة والمنطق الاستقرائي.

خامسًا: الرغبة المنتجة Productive Disposition:

ينطلق هذا المكون من مبدأ التعلم ضمن مبادئ NCTM (٢٠٠٠)، والذي يؤكد أن بإمكان جميع الطلاب من الروضة وحتى الصف الثامن تعلم الرياضيات بفهم، وأن هذا الفهم هو أمر في متناول كلِّ طالب إذا ما منح الفرصة للتعبير عن أفكاره بحرية.

وتشير الرغبة المنتجة إلى: "ميل التلاميذ المعتاد إلى الإحساس بمعنى الرياضيات والشعور بأنها مادة يمكن فهمها وأنها مفيدة وذات أهمية، وأن الجهد المبذول في تعلمها لا يذهب هباء، وكذلك رؤية التلاميذ أنفسهم متعلمين فاعلين في الرياضيات" (NRC, ٢٠٠١).

ويمكن أن تظهر الرغبة المنتجة لدى الطالب من خلال (NRC, ٢٠٠١):

١- إمكانية فهم الرياضيات وتعلمها واستخدامها مع الجهد الدؤوب.

٢- الرغبة في المثابرة عند مواجهة مشكلة رياضية ومحاولة حلّها.

مما سبق يمكن الخلوص إلى أن مكونات البراعة الرياضية مترابطة ومتشابكة، تشمل كل جوانب الخبرة والكفاءة والمعرفة الرياضية، كما تتجاوز ذلك إلى الرغبة المنتجة نحو الرياضيات، وبالتالي فهي تعكس المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التي ينبغي أن تتوافر لدى المتعلمين في أثناء تعلمهم للرياضيات، مما يعني أن تعليم الرياضيات المدرسية وتعلمها لابد أن يركز على التنمية المتكاملة والمتوازنة لجميع المكونات الخمسة.

أهمية تنمية البراعة الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية:

أشار شونفيلد (Shoenfeld, ٢٠٠٧) إلى أن هناك فوائد مهمة ناتجة من الفهم العلاقي للرياضيات تثبت أن بذل الجهد لتنمية البراعة الرياضية ليس فقط جديرًا بالاهتمام، ولكنه ضروري أيضًا للارتقاء بتدريس الرياضيات.

وفي هذا الصدد حدد السعيد (٢٠١٨) فوائد تنمية البراعة الرياضية لدى الطلاب منها:

١- التعلم الفعال للمفاهيم والإجراءات الرياضية الجديدة.

٢- بذل جهد أقل من أجل تذكر المعلومات.

٣- تعزيز قدرات حل المشكلات والمسائل الرياضية.

٤- تحسين الاتجاهات والميول والمعتقدات نحو الرياضيات.

وتنمية البراعة الرياضية تؤدي إلى تنمية القوة الرياضية لدى الطلاب، ويتضح ذلك فيما يلي (حمدي، ٢٠١٦):

١- تمكين الطالب من التواصل الرياضي.

٢- تنمية قدرة الطالب على التحليل والاستدلال الرياضي واتخاذ القرارات.

٣- قدرة الطالب على تحديد مسار أفكاره وتعديله بمرونة في أثناء حلِّ المسائل.

٤- قدرة الطالب على التكامل بين المعرفة المفاهيمية والإجرائية الرياضية.

كذلك فإن عددًا من الدراسات السابقة توصلت إلى فاعلية التدريس وفق البراعة الرياضية في تنمية بعض مخرجات التعلُّم المرغوبة منها: دراسة خليل (Khalil , ٢٠٢٠) التي هدفت إلى استقصاء فعالية وحدة تعليمية مقترحة قائمة على نموذج التكامل بين البراعة الرياضية ومهارات القرن الحادي والعشرين في

تنمية التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، واستخدمت البحث النوعي، كما طبقت المقابلات والملاحظات على عينة بلغت (٢٢) طالبًا، وتوصلت إلى فعالية الوحدة المطورة في تنمية التحصيل، والاحتفاظ بالتعلُّم، وتقدير الذات في الرياضيات وإدراك فائدتها وأهميتها. ودراسة الجندي وخليل (٢٠١٩) التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على البراعة الرياضية في تنمية التحصيل الدراسي وفقًا لمستويات الاختبارات الدولية TIMSS وتقدير الذات الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، كما طبقت اختبارًا تحصيليًّا، ومقياسًا لتقدير الذات الرياضية، على عينة بلغت (١١٠) تلميذٍ وتلميذة من الصف الرابع الابتدائي مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في التطبيق البعدي لأداتي البحث لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. ودراسة الحربي (٢٠١٩) التي هدفت إلى تعرف مستوى البراعة الرياضية والفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط والعلاقة بينهما، واستخدمت المنهج الوصفي، كما طبقت اختباري: البراعة الرياضية، والفهم القرائي، على عينة بلغت (١٢٥) طالبٍ، وتوصلت إلى ضعف مستوى البراعة الرياضية والفهم القرائي لدى الطلاب، ووجود علاقة ارتباطية طردية بينهما. ودراسة الحنان (٢٠١٨) التي هدفت إلى معرفة أثر برنامج قائم على البراعة الرياضية في تنمية مهارات الترابط الرياضي والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدمت المنهج التجريبي، كما طبقت اختبار مهارات الترابط الرياضي، ومقياس الميل نحو الرياضيات على

عينة بلغت (٨٢) تلميذًا وتلميذة من الصف السادس الابتدائي مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت إلى وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيق البعدي لأداتي البحث لصالح المجموعة التجريبية.

استراتيجيات تنمية البراعة الرياضية:

إذا كانت البراعة الرياضية نفسها تتضمن مكونات مترابطة ومتشابكة؛ فإن التدريس من أجل تنمية البراعة الرياضية يتطلب أيضًا مكونات مترابطة مع بعضها البعض يتم تنظيمها وتوظيفها من خلال معلم لديه استيعاب مفاهيمي للمعرفة الأساسية بالرياضيات، والطلاب والممارسات التدريسية، وطلاقة في تنفيذ الإجراءات الأساسية، وكفاءة استراتيجية في تخطيط وتنفيذ تدريس فعّال، واستدلال تكيفي في تبرير الممارسات وتفسيرها، والتأمل فيها، ورغبة منتجة نحو الرياضيات، وتعليمها وتعلمها.

وقد حدد ريجان (Regan, ٢٠١٢) مجموعة من المبادئ التي يجب أن يراعيها معلم الرياضيات عند تدريس الرياضيات لتنمية مكونات البراعة الرياضية أهمها: البناء على المعرفة السابقة، وتشخيص المفاهيم الخاطئة ومناقشتها، وتصميم أسئلة فعالة، وتفعيل مجموعات العمل، ودعم استيعاب الترابطات بين المفاهيم الرياضية، وتوظيف اليدويات والتقنية بطريقة مناسبة، وتوظيف استراتيجيات حلّ المشكلة، والتواصل والترابط الرياضي والتمثيلات الرياضية.

كما قدم جراي (Gray, ٢٠١٤) مجموعة من استراتيجيات تدريس الرياضيات التي تساعد في تنمية البراعة الرياضية منها: حلّ المشكلات الرياضية،

والتمثيلات الرياضية البصرية، والسقالات التعليمية، واستراتيجية الاستيعاب المفاهيمي، واستراتيجيات بناء المفاهيم الأساسية في الجبر.

وأكد المنوفي والمعثم (٢٠١٤) على ضرورة توظيف المهام الرياضية الحقيقية من خلال الاهتمام ببيئة الطلاب المحيطة واستخدامها كنموذج لتعلم الرياضيات.

كما توصلت الدراسات التي اهتمت بتنمية البراعة الرياضية لدى الطلاب إلى فعالية استخدام بعض البرامج والاستراتيجيات التدريسية، منها: دراسة صبري (٢٠٢٠) التي هدفت إلى بناء برنامج قائم على بعض استراتيجيات التعلم الرقمي، وقياس فاعليته في تنمية البراعة الرياضية والاستمتاع بالتعلم وتقديره لدى طالبات السنة التحضيرية بجامعة القصيم عبر نظام إدارة التعلم (Black Board)، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، كما طبقت اختبار مكونات البراعة الرياضية، ومقاييس: الرغبة المنتجة في الرياضيات، وتقدير أهمية التعلم الرقمي، والاستمتاع بالتعلم، على عينة بلغت (١١٢) طالبةٍ، مقسمة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت إلى فعالية البرنامج المقترح في تنمية مكونات البراعة الرياضية، وتقدير التعلم الرقمي، والاستمتاع بالتعلم، ودراسة عبد الفتاح (٢٠٢٠) التي هدفت إلى استخدام استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على قبعات التفكير الست لتنمية البراعة الرياضية لدى تلاميذ الصف الخامس، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، كما طبقت اختبار البراعة الرياضية في المكونات الأربعة الأولى، ومقياس في مكون الرغبة المنتجة، على عينة بلغت (٩٢) تلميذًا مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت إلى فاعلية

الاستراتيجية المقترحة في تنمية البراعة الرياضية بجميع أبعادها، ودراسة المفلح وجوارنه (٢٠٢٠) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على عادات العقل في تطوير الكفاءة الرياضية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، كما طبقت اختبار الكفاءة الرياضية على عينة بلغت (٤٧) طالبةً من الصف الثامن مقسمة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في الكفاءة الرياضية لصالح طالبات المجموعة التجريبية، ودراسة حسين (٢٠١٩) التي هدفت إلى دراسة فعالية استخدام استراتيجية (AT) في تنمية البراعة الرياضية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. واستخدمت المنهج شبه التجريبي، كما طبقت اختبار البراعة الرياضية في المكونات الأربعة الأولى، ومقياسًا في مكون الرغبة المنتجة، على عينة بلغت (١٠٦) تلميذٍ مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت إلى فاعلية استخدام استراتيجية (AT) في تنمية البراعة الرياضية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، ودراسة حناوي (٢٠١٨) التي هدفت إلى دراسة فعالية استخدام استراتيجية (SWOM) في تنمية البراعة الرياضية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، كما طبقت اختبار البراعة الرياضية في المكونات الأربعة الأولى، ومقياسًا في مكون الرغبة المنتجة، على عينة بلغت (٨٤) تلميذًا مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت إلى فاعلية استخدام الاستراتيجية في تنمية البراعة الرياضية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

تقويم البراعة الرياضية:

لا يقتصر تعليم الرياضيات وتعلُّمها على تنمية الجوانب المعرفية والمهارية؛ بل يمتد الأمر إلى تعليم الرياضيات وتعلمها لتكوين عمليات عقلية وتنمية نزعات وجدانية إيجابية.

وقد أشار كاستبيرج وفري (Kastberg & Frye ٢٠١٣) إلى أنه لا يمكن الاكتفاء بالاختبار لتقييم جوانب الخبرة والكفاءة والمعرفة الرياضية، كما أورد عددًا من الأساليب التي يمكن من خلالها قياس البراعة الرياضية، وهي كما يلي:

١- تقويم الأداء: ويعتمد على المهام الحياتية التي يمكن تقديمها ضمن مواقف تعليمية محددة، حيث يستخدم في ذلك نموذجًا يطلق عليه Task rubric، وهو عبارة عن: مجموعة من معايير الأداء المرتبطة بمهمة معينة، بحيث تسمح بقياس مستوى تفكير المتعلم ونوعية استجاباته بصورة شاملة، ويتطلب ذلك استخدام بطاقات الملاحظة لتسجيل مظاهر ميل المتعلم نحو الرياضيات في أثناء إنجازه للمهام.

٢- المهام المفتوحة: وتفيد في تقويم قدرة المتعلم على استخدام الرياضيات في حلّ المشكلات، وهذه المهام يمكن تقديمها ضمن مواقف تعليمية أو اختبارات أداء.

٣- المهام المغلقة: وتستخدم في تقويم إدراك الطالب للمفاهيم الرياضية، حيث يتم تقديم المهام في صورة أسئلة ذات استجابات مفتوحة أو مقيدة؛ للكشف عن معرفة المتعلم المرتبطة بالإجراءات الرياضية، وتقدم خلال الأنشطة الصفية، أو الاختبارات التحصيلية.

٤- الملاحظة: ويفيد هذا الأسلوب في تسجيل مظاهر سلوك المتعلم الدالة على ميله نحو الرياضيات، كما يفيد في ملاحظة أداء المتعلمين للتعرف على مدى استيعابهم، ونوع الأخطاء التي قد يقعون فيها والكيفية التي يفكرون بها، وذلك بغرض توجيههم نحو تحقيق الأهداف.

وفي إطار تقويم البراعة الرياضية لدى الطلاب وعلاقتها ببعض المتغيرات أجريت عدة دراسات منها: دراسة الملوحي (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على مستوى البراعة الرياضية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، كما طبقت اختبار البراعة الرياضية في مكوناته الأربعة الأولى، ومقياسًا في مكون الرغبة المنتجة، على عينة بلغت (٣٩٠) طالبةٍ، وتوصلت إلى أن مستوى الطالبات منخفض في المكونات الأربعة الأولى، ومتوسط في الرغبة المنتجة، ودراسة مرضاح (٢٠١٩) التي هدفت إلى التعرف على أثر توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي في تنمية البراعة الرياضية لاتجاهات الرياضيات العالمية (TIMSS) لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي، واستخدمت المنهج التجريبي، كما طبقت اختبار البراعة الرياضية في المكونات الأربعة الأولى، ومقياسًا في مكون الرغبة المنتجة، على عينة بلغت (٦٧) طالبة مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتوصلت إلى وجود أثر موجب دالّ إحصائيًّا لاستراتيجيات التقويم الواقعي في تنمية البراعة الرياضية لدى طالبات المجموعة التجريبية، ودراسة المنوفي والمعثم (٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على مستوى تمكن طلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة القصيم في البراعة الرياضية، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، كما طبقت اختبار البراعة

الرياضية في مكوناته الأربعة الأولى، على عينة البحث البالغة (٢١٧) طالبٍ وطالبة، وتوصلت إلى عدم تمكن طلاب الصف الثاني المتوسط من البراعة الرياضية ومكوناتها، ودراسة تيجيدا وجالاردو (Tejeda & Gallardo, ٢٠١٧) التي هدفت إلى استقصاء أثر أسلوب تقييم الأداء على معرفة نقاط ضعف الطلبة وقوتهم في مساق الجبر المتقدم بالمكسيك، واستخدمت المنهج المختلط، وتوصلت إلى أن تغيير أسلوب التقييم التقليدي إلى تقييم الأداء يمكن أن يكون نهجًا أكثر وضوحًا في فهم نقاط ضعف وقوة الطلبة المفاهيمية، وهو يعطي تصورًا واضحًا عن مستوى الأداء المطلوب الوصول إليه، ودراسة آرهين (Arhin, ٢٠١٥) التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام مهمات تقويم الأداء على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو الرياضيات في غانا، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، كما طبقت اختبارًا تحصيليًّا ومقياس اتجاه على عينة الدراسة، وتوصلت إلى أن استخدام المهمات الأدائية التقويمية في التدريس يعمل على تطوير قدرات حلِّ المسألة لدى التلاميذ، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم في أثناء العمل الرياضي، وتحسين اتجاهاتهم نحو أنفسهم ونحو تعلم الرياضيات.

وتعقيبًا على الدراسات السابقة يمكن استخلاص ما يلي:

- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الاهتمام بالبراعة الرياضية باعتبارها أحد الاتجاهات الحديثة في تعليم الرياضيات وتعلُّمها.
- تتفق الدراسة الحالية مع دراستي (الملوحي، ٢٠٢٠؛ والمنوفي والمعثم، ٢٠١٨) في الكشف عن مستوى الطلاب في البراعة الرياضية، وتطبيق اختبار البراعة

الرياضية في مكوناته الأربعة الأولى، ومقياس في مكون الرغبة المنتجة، إلا أنها تختلف عنها في مجتمع البحث.

- تتفرد الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة بتقديم تصور مقترح لتنمية البراعة الرياضية لدى طالبات المرحلة الابتدائية.

منهج الدراسة:

وفقًا لطبيعة الدراسة وأهدافها تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي القائم على تحديد الوضع الحالي للأشياء موضع الدراسة، عن طريق جمع البيانات اللازمة للإجابة عن الأسئلة التي تصف الوضع وتوفير معلومات تتيح اتخاذ تصرُّف نحو إجراء يتغير إذا دعت الحاجة إليه.

مجتمع الدراسة وعينته:

تمثَّل مجتمع الدراسة في جميع طالبات الصف الرابع الابتدائي في المدارس الابتدائية بمحافظة بيشة، والذي بلغ عددهن (٤٨٦) طالبة وفقًا لإحصائية إدارة تعليم بيشة خلال العام الدراسي ١٤٤١/ ١٤٤٢هـ، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٢٩٨) طالبة، تم اختيارهن بطريقة عشوائية عنقودية؛ من خلال تحديد جميع المدارس ثم اختيار فصل من كل مدرسة بطريقة عشوائية، والجدول (١) يصف توزيع عينة الدراسة:

جدول (١) توزيع عينة الدراسة:

اسم المدرسة	الخازمي	الحمة	كنتة هرجاب	الخامسة عشر	العطف	أبو خيال	واعر	السادسة عشر	الحرف	قوز نعمان	مجموع العينة
عدد العينة	١٥	٣٤	١٧	٤٠	١٩	٣٠	٥٠	٤٨	١٣	٣٢	٢٩٨

أدوات الدراسة:

١- اختبار البراعة الرياضية.

٢- مقياس الرغبة الرياضية المنتجة.

إجراءات الدراسة:

أولًا: إعداد اختبار البراعة الرياضية، ومقياس الرغبة الرياضية المنتجة؛ وذلك وفق الخطوات التالية:

١- تحديد الهدف من الأداتين:

هدف الاختبار إلى قياس مستوى الجانب المعرفي من البراعة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي والذي يظهر من خلال المكونات التالية: (الاستيعاب المفاهيمي، والطلاقة الإجرائية، والكفاءة الاستراتيجية، والاستدلال التكيفي)، بينما هدف المقياس إلى قياس مستوى الجانب الوجداني من البراعة الرياضية والذي يظهر من خلال مكون الرغبة الرياضية المنتجة.

٢- إعداد الصورة الأولية للأداتين:

في ضوء الدراسة النظرية التي تم عرضها، والاطلاع على بعض اختبارات البراعة الرياضية ومقاييس الرغبة المنتجة ضمن البحوث السابقة، والرجوع إلى محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤١/ ١٤٤٢هـ، تم ما يلي:

- تحديد أبعاد كل مكون من مكونات البراعة الرياضية.
- صياغة أسئلة مقالية تقيس كلَّ بُعدٍ من أبعاد المكونات الأربعة الأولى؛ بحيث يقابل كلَّ بُعد سؤال واحد فقط.

- صياغة عبارات بسيطة ومختصرة وواضحة تقيس كلَّ بُعد من أبعاد المقياس.
- صياغة تعليمات الأداتين بسهولة ووضوح وبدرجة ملائمة لمستوى العينة.

٣- ضبط أداتي الدراسة:

- تم التحقق من الصدق الظاهري بعرض الصورة الأولية لأداتي الدراسة على (٨) من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات لاستطلاع آرائهم حول: وضوح التعليمات وكفايتها، ومدى مناسبة الأبعاد للتعبير عن مكون البراعة الرياضية المحدد، ومناسبة المفردات لقياس المكون، وصحة ووضوح صياغة أسئلة الاختبار وفقرات المقياس ومدى ملاءمتها لمستوى الطالبات، وفي ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم تم إجراء التعديلات اللازمة.
- تم تطبيق الأداتين على عينة استطلاعية من طالبات الصف الرابع الابتدائي بلغ عددها (٤١) طالبة، وفي ضوء النتائج تمَّ ما يلي:

أ- التحقق من صدق الاتساق الداخلي؛ بحساب معاملات ارتباط بيرسون، والتي تراوحت في الاختبار بين (٠,٨٤- ٠,٩٣)، وفي المقياس بين (٠,٨٢- ٠,٩٠)، وهي قيم مرتفعة يمكن الوثوق بها.

ب- التحقق من الثبات؛ بحساب معامل ألفا كرونباخ، والذي بلغت قيمته في الاختبار (٠,٩١)، وفي المقياس (٠,٨٦)، وهي قيمة مرتفعة يمكن الوثوق بها.

ج- حساب معاملات الصعوبة؛ والتي تراوحت بين (٠,٣٤- ٠,٨٧) وهي مقبولة تربويًّا.

د- حساب معاملات التمييز والتي تراوحت بين (٠,٣٣- ٠,٨٤)، وهي مقبولة تربويًّا.

هـ- تحديد زمن الاختبار بحساب متوسط زمن الانتهاء من الإجابة عن جميع الأسئلة بين أول وآخر طالبة، وقد تبين أن الزمن المناسب لتطبيق الاختبار هو (٤٥) دقيقة.

٤- إخراج الأداتين في الصورة النهائية:

في ضوء آراء المحكمين ونتائج تطبيق الأداتين على العينة الاستطلاعية، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونًا من (١٢) سؤالاً مقاليًّا تغطي أبعاد المكونات الأربعة الأولى للبراعة الرياضية، ولكل منها درجتان، والجدول (٢) يوضح الصورة النهائية لتوزيع أسئلة الاختبار ودرجاته:

جدول (٢) توزيع أسئلة اختبار البراعة الرياضية ودرجاته:

مكونات البراعة الرياضية	عدد الأسئلة	درجات الأسئلة
الاستيعاب المفاهيمي.	٤	٨
الطلاقة الإجرائية.	٢	٤
الكفاءة الاستراتيجية.	٣	٦
الاستدلال التكيفي.	٣	٦
المجموع	١٢ سؤالاً	٢٤ درجة

أما المقياس فقد تكون في صورته النهائية من ثلاثة أبعاد، يضم كلٌّ منها (٤) فقرات تقيس الرغبة الرياضية المنتجة لدى الطالبات، مع بدائل للإجابة عن كلِّ فقرة منها بتدرج ثلاثي (موافق، محايد، غير موافق) تعطى عند تصحيح الدرجات (٣، ٢، ١) على الترتيب، بحيث تكون أعلى درجة تحصل عليها الطالبة (٣٦) وأقل درجة (١٢).

ثانيًا: تطبيق أداتي الدراسة:

تم تطبيق الأداتين على عينة الدراسة يوم الأربعاء بتاريخ: ٢٨/ ٤/ ١٤٤٢هـ.

ثالثًا: إعداد التصور المقترح:

تم إعداد التصور المقترح لتنمية البراعة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي، وفقًا للخطوات التالية:

١- مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بمجال الدراسة الحالية.

٢- تحديد مصادر التصور المقترح ومحدداته ومنطلقاته والهدف منه ومحتواه.

٣- تحديد خطوات تنمية البراعة الرياضية وإجراءاتها للمرحلة الابتدائية خلال مراحل التدريس: (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم).

٤- إعداد التصور المقترح في صورته المبدئية، وقد تضمن ما يلي:

- منطلقات التصور ومحدداته.
- الهدف من التصور.
- مصادر إعداد التصور.
- محتوى التصور: وهو عبارة عن دليل إرشادي لمعلمة الرياضيات لتنمية البراعة الرياضية.

٥- تحكيم الصورة المبدئية للتصور المقترح؛ وذلك بعرضه على (٥) من الخبراء في المناهج وطرق تدريس الرياضيات لإبداء آرائهم حول مدى مناسبة فكرة التصور بشكل عام، ومناسبة مكوناته ومحتواه، وتقديم مقترحاتهم فيما يتعلق بالحذف أو الإضافة.

٦- تعديل التصور المقترح وفقًا لمرئيات المحكمين.

٧- إخراج التصور المقترح في صورته النهائية.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام برنامج SPSS لحساب معامل ألفا كرونباخ، ومعامل الارتباط، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

النتائج وتفسيرها ومناقشتها:

فيما يأتي عرضًا لنتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي نصَّ على: "ما مستوى طالبات الصف الرابع الابتدائي في البراعة الرياضية؟" تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداء على بنود الاختبار وأبعاده، كما تم حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعبارات مقياس الرغبة المنتجة، وذلك وفقًا للجداول التالية:

جدول (٣) توصيف مستوى الأداء على اختبار البراعة الرياضية:

المستوى	مرتفع	فوق المتوسط	متوسط	منخفض	منخفض جدا
النسبة ٪	أكبر من ٨٠-١٠٠	أكبر من ٦٠-٨٠	أكبر من ٤٠-٦٠	أكبر من ٢٠-٤٠	٢٠ فأقل

جدول (٤) مستوى الطالبات في اختبار البراعة الرياضية

م	مكونات البراعة الرياضية	أبعاد كل مكون	المتوسط الحسابي للبعد		الانحراف المعياري للبعد	مستوى البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	الاستيعاب المفاهيمي	استيعاب الأفكار الرياضية الأساسية من مصطلحات، ومفاهيم، وتعميمات، وعلاقات، وعمليات، وإجراءات.	٠,٧٧		٠,٩٧	منخفض	٢,٩٤	٢,٤٠	٣٧٪ منخفض
		معرفة المضمون الذي تستخدم فيه الفكرة الرياضية.	٠,٧٠		٠,٩٥	منخفض			
		معرفة الترابطات العديدة بين الأفكار الرياضية.	٠,٧١		٠,٩٥	منخفض			
		تمثيل المواقف الرياضية بشكل رسم أو أي تمثيلات أخرى.	٠,٧٥		٠,٩٧	منخفض			
٢	الطلاقة الإجرائية	اتباع الإجراءات الملائمة والصحيحة في حلّ المسائل الرياضية بدقة وكفاءة.	٠,٨٣		٠,٩٨	منخفض	١,٤٦	١,٤٠	٣٦٪ منخفض

م	مكونات البراعة الرياضية	أبعاد كل مكون	المتوسط الحسابي للبعد		الانحراف المعياري للبعد	مستوى البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
		استخدام أكثر من أسلوب لحلّ المسألة الرياضية.	٠,٦٢		٠,٩٢	منخفض			
٣	الكفاءة الاستراتيجية	صياغة المسألة الرياضية	٠,٣٦		٠,٧٧	منخفض جدا	١,٨٧	١,٦٥	٣١٪ منخفض
		حل المسألة الرياضية بالاستفادة من المعطيات المهمة وتجاهل غير المهمة.	٠,٧٦		٠,٩٧	منخفض			
		تمثيل المسألة ذهنيًا أو بيانيًا.	٠,٧٤		٠,٩٦	منخفض			
٤	الاستدلال التكيفي	استخدام المنطق الاستقرائي في اكتشاف الأنماط وبناء التعميمات.	٠,٧٥		٠,٩٧	منخفض	١,٦٧	١,٦٧	٢٨٪ منخفض
		بناء التخمينات والتحقق من صحتها.	٠,٦٣		٠,٩٣	منخفض			
		تقديم تفسيرات وتبريرات مناسبة	٠,٢٨		٠,٦٩	منخفض جدا			

م	مكونات البراعة الرياضية	أبعاد كل مكون	المتوسط الحسابي للبعد		الانحراف المعياري للبعد	مستوى البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
		للموقف الرياضي.							
	اختبار البراعة الرياضية						٧,٩٥	٤,٧٠	٣٣٪ منخفض

يتضح من الجدول (٤) أن مستوى طالبات الصف الرابع الابتدائي في اختبار البراعة الرياضية بشكل عام منخفض؛ حيث بلغت نسبة متوسط إجاباتهن الصحيحة (٣٣٪)، بمتوسط حسابي (٧,٩٥)، وانحراف معياري (٤,٧٠)، وبتحليل النتائج في كلِّ مكون من المكونات الأربعة الخاصة بالاختبار نجد أن أقل مكونات البراعة من حيث المستوى هو "الاستدلال التكيفي" بمتوسط حسابي (١,٦٧)، وانحراف معياري (١,٦٧)، يليه مكون الكفاءة الاستراتيجية بمتوسط (١,٨٧)، وانحراف معياري (١,٦٥)، ثم مكون الطلاقة الإجرائية بمتوسط (١,٤٦)، وانحراف معياري (١,٤٠)، وأخيرًا مكون "الاستيعاب المفاهيمي" بمتوسط حسابي بلغ (٢,٩٤)، وانحراف معياري (٢,٤٠)، وجميعهم بمستوى منخفض.

وبالنظر لمستوى الأبعاد على تلك المكونات؛ فقد جاء أقل الأبعاد "تقديم تفسيرات وتبريرات مناسبة للموقف الرياضي" بمستوى (منخفض جدًا)، وبمتوسط حسابي (٠,٢٨)، وانحراف معياري (٠,٦٩)، يليه "صياغة المسألة الرياضية" بمستوى (منخفض جدًا)، ومتوسط حسابي (٠,٣٦)، وانحراف معياري (٠,٧٧). بينما جاءت بقية المكونات بمستوى منخفض.

ويمكن أن يُعزى الانخفاض في اختبار البراعة الرياضية بوجه عام إلى:

١- ترابط مكونات البراعة الرياضية مع بعضها البعض، وبالتالي فإن أيَّ ضعف في أحدها سوف يؤثر في بقية المكونات، وهذا ما أكدت عليه دراسة المنوفي والمعثم (٢٠١٤).

٢- قلة تمكن معلمات الرياضيات من البراعة الرياضية؛ حيث أشارت دراسة كلّ من: (حسن، ٢٠١٨؛ Buckner, ٢٠١٤) إلى وجود علاقة طردية بين مستوى معلمي الرياضيات ومتعلميهم في البراعة الرياضية.

٣- التمسك بالممارسات التقليدية في التدريس والتقييم؛ حيث يتم التركيز على جوانب المعرفة في أبسط صورها وإهمال جوانب التعلم الأخرى خاصة الوجدانية، بالإضافة إلى عدم تقديم المحتوى الرياضي في صورة مهام تعلم حقيقية تتضمن مسائل رياضية لفظية ذات علاقة بواقع الطالبة ومرتبطة بالعلوم الأخرى؛ مما قد يؤثر سلبًا على قدرة الطالبة في فهم الأفكار الرياضية وربطها وتمثيلها وإجراء العمليات الصحيحة بدقة وكفاءة ومرونة، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسات كلّ من: (الحربي، ٢٠٢٠؛ الشمري، ٢٠١٩؛ مرضاح، ٢٠١٩؛ Figgins, ٢٠١٠; Arhin, ٢٠١٥; California, ٢٠١٤) من أن أحد أسباب تدني مستوى الطلاب في البراعة الرياضية يُعزى إلى الأداء التدريسي للمعلمين.

٤- ضعف تفعيل الاستراتيجيات التدريسية الداعمة للبراعة الرياضية؛ ويؤيد ذلك النتائج الإيجابية التي توصلت إليها الدراسات السابقة، والتي حاولت علاج ضعف البراعة الرياضية من خلال تفعيل بعض استراتيجيات التدريس

الحديثة وطرقه مثل دراسات: (صبري، ٢٠٢٠، وعبد الفتاح، ٢٠٢٠، وحسين ٢٠١٩).

وتعزز النتائج المتعلقة بتطبيق اختبار البراعة الرياضية نتائج دراسة المنوفي والمعثم (٢٠١٨) التي توصلت إلى عدم تمكن طلاب وطالبات الصف الثاني المتوسط في منطقة القصيم من مكونات البراعة الرياضية ككل، ومن كلٍّ مكون على حدة، ودراسة الملوحي (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن مستوى البراعة الرياضية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي منخفض في مكونات: الاستيعاب المفاهيمي، والطلاقة الإجرائية، والكفاءة الاستراتيجية، والاستدلال التكيفي.

جدول (٥) تصنيف المتوسط الحسابي لمقياس الرغبة المنتجة

المستوى	مرتفع	متوسط	منخفض
المتوسط	٢,٣٤ – ٣,٠٠	١,٦٧ – ٢,٣٣	١,٠٠ – ١,٦٦

جدول (٦) مستوى الطالبات في الرغبة الرياضية المنتجة:

م	الأبعاد	العبارات	نسب الاستجابة%			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
			موافقة	محايدة	غير موافقة			
١	الاعتقاد بأن الرياضيات مادة ذات معنى ومفيدة وجديرة بالاهتمام.	الرياضيات مادة مهمة ولها قيمة عالية.	٢٨,٥	٥٧,٧	١٣,٨	٢,١٤	٠,٦٣	متوسط
		الرياضيات مرتبطة بباقي المواد الدراسية.	٣٣,٥	٤٧	١٩,٥	٢,١٤	٠,٧١	متوسط
		أحب وجود الرياضيات ضمن المناهج الدراسية.	٢٦,٨	٥٦,٤	١٦,٨	٢,١٠	٠,٦٥	متوسط
		الرياضيات قريبة من واقع الحياة.	١,٧	٥٣,٣	٤٥	١,٥٦	٠,٥٢	ضعيف

إجمالي البعد					٧,٩٥	١,٤٠	متوسط
٢	الاعتقاد بأن المثابرة وبذل الجهد في الرياضيات يحقق نتائج إيجابية.	أشعر أن تفوقي في الرياضيات يزيد من رغبتي في تعلم المزيد.	٢٣,٥	٥٤,٧	٢١,٨	٢,٠١	٠,٦٧	متوسط
		يسهل الحصول على درجات عالية في اختبار الرياضيات عندما أبذل جهدًا في المذاكرة.	١٧,٨	٦٤,١	١٨,١	١,٩٩	٠,٦٠	متوسط
		أحب مادة الرياضيات؛ لأنها تزيد من قدرتي على التفكير المنطقي.	١٥,٧	٧١,٥	١٢,٨	٢,٠٣	٠,٥٣	متوسط
		تجعلني مادة الرياضيات منظمة في أفكاري.	١٨,٨	٦٥,٨	١٥,٤	٢,٠٣	٠,٥٨	متوسط
إجمالي البعد					٨,٠٧	١,٣١	متوسط
٣	رؤية الطالبة لنفسها بأنها متعلمة فعالة وممارسة للرياضيات.	أرى نفسي طالبة متفوقة في الرياضيات.	٤	٢٢,٨	٧٣,٢	١,٣٠	٠,٥٤	ضعيف
		أميل إلى استخدام الطرق الرياضية في حلِّ مشكلاتي اليومية.	٢,٣	٢٨,٢	٦٩,٥	١,٣٢	٠,٥١	ضعيف
		أستطيع حلَّ المسائل الرياضية بأكثر من طريقة.	٢,٧	٢٦,٥	٧٠,٨	١,٣١	٠,٥٢	ضعيف
		أتلهف لحل المسائل الرياضية ببراعة.	١,٧	٢٧,٢	٧١,١	١,٣٠	٠,٤٩	ضعيف
إجمالي البعد					٥,٢٦	١,٠٢	ضعيف
درجة الرغبة الرياضية المنتجة					٢١,٢٩	٢,٢١	متوسط

يتضح من الجدول (٧) أن مستوى الرغبة الرياضية المنتجة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي متوسط؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمكون

(٢١,٢٩)، والانحراف المعياري (٢,٢١)، وبتحليل الأبعاد نجد أن مستوى الرغبة لدى الطالبات متوسط في بُعدي "الاعتقاد بأن الرياضيات مادة ذات معنى ومفيدة وجديرة بالاهتمام" بمتوسط حسابي (٧,٩٥)، وانحراف معياري (١,٤٠)، و"الاعتقاد بأن المثابرة وبذل الجهد في الرياضيات يحقق نتائج إيجابية" بمتوسط حسابي (٨,٠٧)، وانحراف معياري (١,٣١)، بينما جاء ضعيفًا في بُعد "رؤية الطالبة لنفسها بأنها متعلمة فعالة وممارسة للرياضيات" بمتوسط حسابي بلغ (٥,٢٦)، وانحراف معياري (١,٠٢).

وبالنظر لعبارات الأبعاد نجد أقلها في درجة الموافقة عبارة "أرى نفسي طالبة متفوقة في الرياضيات" وعبارة "أتلهف لحلِّ المسائل الرياضية ببراعة" بمتوسط حسابي بلغ (١,٣٠) ، ثم عبارة "أستطيع حلَّ المسائل الرياضية بأكثر من طريقة" بمتوسط حسابي (١,٣١)، ثم عبارة "أميل إلى استخدام الطرق الرياضية في حل مشكلاتي اليومية" بمتوسط (١,٣٢)، يليها عبارة "الرياضيات قريبة من واقع الحياة" بمتوسط حسابي بلغ (١,٥٦)، بينما جاءت بقية عبارات المقياس في المستوى المتوسط؛ ويمكن أن يُعزى ذلك إلى إدراك الطالبات أن للرياضيات قيمة علمية، وأن بذل الجهد فيها يمكن أن يؤتي ثماره، كما أن هناك متعة عند حلِّ المسائل الرياضية بصورة صحيحة، لكن يقابله إحباط عند عدم التمكن من فهم أو تطبيق ما تم تعلمه في مواقف جديدة، خاصة في ظل عدم وجود بيئة تعلُّم جاذبة ومحفزة، بالإضافة إلى عدم تفعيل الممارسات التدريسية والاستراتيجيات التعليمية والتقويمية المناسبة لتعزيز هذه الرغبة، كما أن الرغبة الرياضية أكبر بكثير من مجرد حُبِّ الرياضيات؛ حيث ذكر عبيد (٢٠١٠) أن

الطالب قد يحب الرياضيات ولكن تكون لديه معتقدات خاطئة عنها تؤثر في طرق عمله الرياضي مثل أن يتصور للمشكلة حلًّا واحدًا صحيحًا، أو قد لا يرغب في التفكير والتأمل فيما يقوم به، أو لا يحب المشاركة والنقاش بشأنها، ولا يحب البحث عن حلول أخرى طالما وجد حلًّا.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الملوحي (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن مستوى البراعة الرياضية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي متوسط في مكون الرغبة المنتجة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي نصَّ على: "ما التصور المقترح لتنمية البراعة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي؟" من خلال إعداد تصور مقترح لتنمية البراعة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي، وفيما يلي عرضًا مختصرًا له:

أولًا/ منطلقات ومحددات التصور المقترح:

تم إعداد التصور المقترح وفقًا للمنطلقات والمحددات التالية:

١- أهمية تنمية البراعة الرياضية ؛كونها هدفًا أساسيًّا لتحقيق النجاح في تعلُّم الرياضيات، واتجاهًا حديثًا لتطوير تدريسها.

٢- ما أشارت إليه نتائج الدراسة الحالية من وجود ضعف في البراعة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي.

٣- اقتصر التصور على تقديم دليل مقترح لمعلمة الرياضيات يتضمن عددًا من الخطوات والإجراءات المرتبطة بتنمية البراعة الرياضية لدى الطالبات في التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

ثانيًا/ الهدف من التصور المقترح:

هدف التصور المقترح إلى تنمية البراعة الرياضية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، من خلال تقديم دليلٍ للمعلمة حول تنمية البراعة الرياضية، وإجراءات مقترحة عند تخطيط الدروس، وتنفيذها، وتقويم عملية التعلُّم.

ثالثًا/ مصادر إعداد التصور المقترح:

تم الاستناد في إعداد التصور المقترح إلى المصادر التالية:

١- الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بالبراعة الرياضية وتنميتها وتقويمها.

٢- نتائج الدراسة الحالية حول مستوى طالبات الصف الرابع الابتدائي في البراعة الرياضية.

رابعًا/ محتوى التصور المقترح:

تضمن التصور المقترح في محتواه دليلًا مقترحًا لمعلمة الرياضيات، ويأتي هذا الدليل بوصفه مرشدًا لها يساعدها في تنمية البراعة الرياضية لدى طالبات المرحلة الابتدائية، ويتضمن ما يلي:

١- خلفية نظرية عن البراعة الرياضية تتضمن:

- التعريف بالبراعة الرياضية.
- مكونات البراعة الرياضية.

- أهمية تنمية البراعة الرياضية.
- استراتيجيات تنمية البراعة الرياضية.
- تقويم البراعة الرياضية.

٢- تنمية البراعة الرياضية:

لمعلمة الرياضيات دور كبير في تنمية البراعة الرياضية لدى طالباتها من خلال عملية التدريس؛ لذا فإن هذا الدليل يقدم عددًا من الخطوات والإجراءات التي تهدف إلى إرشاد المعلمة وتوجيهها لتطبيق آليات تنمية البراعة الرياضية في كل مرحلة من مراحل التدريس التالية: (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، وذلك كما يوضحها الجدول (٧):

جدول (٧) خطوات وإجراءات تنمية البراعة الرياضية:

المراحل	الخطوات والإجراءات
التخطيط	١ – إدراج أهداف لتنمية كل مكون من مكونات البراعة الرياضية، بما يتلاءم مع محتوى الدرس.
	٢ – اختيار استراتيجيات تدريسية مناسبة لتنمية البراعة الرياضية مثل: (حلّ المشكلات، التمثيلات الرياضية البصرية، بناء المفاهيم الأساسية في الجبر، الاستيعاب المفاهيمي، السقالات التعليمية، الفصول المقلوبة، قبعات التفكير الست، عادات العقل، AT، SWOM).
	٣ – تصميم مهام تعلم متنوعة تتحدى التفكير وتتصل بجوانب حياتية تطبيقية.
	٤ – التخطيط لتوظيف الوسائل واليدويات والتقنية المناسبة والداعمة لعملية التعلم.
	٥ – تحديد معايير تقويم كلّ مكون من مكونات البراعة الرياضية.
	٦ – تصميم أسئلة تقويم تقابل كلّ مكون من مكونات البراعة الرياضية.
التنفيذ	١ – تشخيص الأفكار الرياضية الأساسية لدى الطالبات وتصحيح الخاطئة منها.
	٢ – حث الطالبات على استخدام الفكرة الرياضية في سياقها المناسب.

المراحل	الخطوات والإجراءات
	٣- تشجيع الطالبات على استخدام المنطق الاستقرائي، وتوظيف التواصل والترابط والتمثيل الرياضي.
	٤- تنفيذ الاستراتيجيات التدريسية التي تنمي البراعة الرياضية والتي تم التخطيط لها.
	٥- تدريب الطالبات على تحليل المسائل الرياضية، وتوليد نماذج متنوعة للحل.
	٦- توجيه الطالبات لكتابة الإجراءات والأساليب الذهنية عند حلّ المشكلات الرياضية بكفاءة ومرونة ودقة.
	٧- حث الطالبات على تقديم توقعات حول حلّ المشكلة الرياضية المطروحة، والتحقق منها.
	٨- تشجيع الطالبات على تقديم تفسيرات وتبريرات منطقية لبعض المواقف الرياضية.
التقويم	١- تفعيل التقويم القبلي والبنائي والختامي كمداخل للتشخيص وتطوير أداء الطالبات.
	٢- تفعيل أساليب تقويم متنوعة مثل: (تقويم الأداء، المهام المفتوحة والمغلقة، الملاحظة، سجلات العمل، تقارير المشروعات).
	٣- تطبيق مقياس الرغبة الرياضية المنتجة، كجزء أساسي من عملية تقويم تعلم الرياضيات.
	٤- تضمين الواجب المنزلي والاختبارات الفصلية والنهائية مسائل لفظية تقيس البراعة الرياضية.
	٥- استخدام معايير واضحة عند تقييم كل مكون من مكونات البراعة الرياضية، وتزويد الطالبات بها.
	٦- تقديم تغذية راجعة حول ما يتم طرحه من حلول.
	٧- تحفيز الطالبات لبذل جهد أكبر من أجل تحقيق البراعة الرياضية

خامسًا/ متطلبات التنفيذ وإرشاداته:

يتطلب تنفيذ التصور المقترح مشرفات أكفاء ومعلمات لديهن الرغبة في التطوير، بالإضافة إلى توفير أدوات مناسبة لتقويم البراعة الرياضية، والأخذ بالإرشادات التالية:

١- عقد دورات وورش تدريبية في مجال تنمية البراعة الرياضية وتقويمها.

٢- متابعة مشرفات الرياضيات للمعلمات فيما يخص تنمية البراعة الرياضية في أثناء الزيارات الصفية.

٣- الاستفادة من المجتمعات المهنية في تبادل الخبرات حول استراتيجيات وأساليب تنمية البراعة الرياضية وتقويمها.

سادسًا/ مراجع للاستزادة حول البراعة الرياضية:

تم إدراج قائمة ببعض المراجع المساعدة لمعلمة الرياضيات على التوسع في مفهوم البراعة الرياضية ومكوناتها وأمثلة عليها.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة تم تقديم التوصيات التالية:

١- توجيه معلمات الرياضيات إلى استخدام استراتيجيات وأساليب تدريسية تركز على التنمية الشاملة والمتكاملة لمكونات البراعة الرياضية.

٢- عقد دورات تدريبية لتنمية مهارات التدريس لدى معلمات الرياضيات في ضوء متطلبات تنمية البراعة الرياضية.

٣- تزويد معلمات الرياضيات بالتصور المقترح المقدم في الدراسة لمساعدتهم في تنمية البراعة الرياضية لدى طالباتهم.

٤- الاهتمام بتقويم البراعة الرياضية لدى طالبات المرحلة الابتدائية باعتبارها جزءًا أساسيًّا من عملية تقويم تعلُّم الرياضيات.

٥- العمل على توازن تضمين مكونات البراعة الرياضية في محتوى مناهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

مقترحات الدراسة:

تنبثق من الدراسة الحالية المقترحات البحثية التالية:

١- تصورات معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية حول تنمية البراعة الرياضية ومعوقاتها.

٢- برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات تنمية البراعة الرياضية لتنمية المهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات وأثره في تنمية البراعة الرياضية لدى طالباتهن.

مراجع البحث:

أولًا/ المراجع العربية:

الجندي، حسن؛ وخليل، إبراهيم (٢٠١٩)، استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على البراعة الرياضية في تنمية التحصيل الدراسي وفقًا للاختبارات الدولية TIMMS وتقدير الذات الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٢ (١٢)، ٦٧- ١٣١.

الحربي، آمنة سعد (٢٠٢٠)، الممارسات التدريسية لمعلمات الرياضيات الداعمة لتنمية الرغبة المنتجة لدى طالبات المرحلة الابتدائية، *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٣ (٢)، ١٢٨-١٦١.

الحربي، إبراهيم سليم (٢٠١٩)، العلاقة بين أبعاد البراعة الرياضية والفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١١ (١)، ١- ٣٧.

حسن، أريج خضر (٢٠١٨)، العلاقة الارتباطية بين البراعة الرياضية لدى مدرسي رياضيات المرحلة الثانوية والبراعة الرياضية لدى طلبتهم، *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الانسانية*، (٢)، ٣٧١- ٣٩٠.

حسين، إبراهيم التونسي (٢٠١٩)، فاعلية نموذج الفورمات "AT " في تدريس الرياضيات على تنمية البراعة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٢ (٥)، ١٦- ٧٨.

حمدي، إيمان سمير (٢٠١٦)، فاعلية استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية التحصيل والقوة الرياضية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، *مجلة تربويات الرياضيات*، ١٩ (٦)، ١١٨- ١٩٤.

الحنان، أسامة محمود (٢٠١٨)، برنامج قائم على البراعة الرياضية لتنمية مهارات الترابط الرياضي والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، ٣٤ (١١)، ٧٠٩- ٧٨٤.

حناوي، زكريا جابر (٢٠١٨)، استخدام استراتيجية سوم "SWOM" في تدريس الرياضيات لتنمية مكونات البراعة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، ٥٤، ٣٥٩- ٤١٢.

زين الدين، محمد مجاهد (٢٠١٣)، *أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل العلمية*. تم الاسترجاع من: https://cutt.us/RUy

السعيد، رضا (٢٠١٨)، *البراعة الرياضية مفهومها ومكوناتها وطرق تنميتها*، ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي السنوي السادس عشر (الدولي الأول) "تطوير تعليم وتعلم الرياضيات لتحقيق ثقافة الجودة"، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، القاهرة، مصر.

شحاته، حسن؛ والنجار، زينب (٢٠٠٣)، *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشمري، عفاف عليوي (٢٠١٩)، واقع الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء البراعة الرياضية، *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٢ (٦)، ٨٥- ١٣٧.

صبري، رشا السيد (٢٠٢٠)، برنامج مقترح قائم على نظريتي تعلم لعصر الثورة الصناعية الرابعة باستخدام استراتيجيات التعلم الرقمي وقياس فاعليته في تنمية البراعة الرياضية والاستمتاع بالتعلم وتقديره لدى طالبات السنة التحضيرية، *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، ٧٣، ٤٣٩- ٥٣٩.

الضاني، محمود رائد (٢٠١٧)، *أثر استخدام استراتيجية التعلم بالدماغ ذي الجانبين على تنمية البراعة الرياضية لدى طلاب الصف السادس الأساسي بغزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

عبد الفتاح، ابتسام (٢٠٢٠)، فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على قبعات التفكير الست في تدريس الرياضيات لتنمية البراعة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة تربويات الرياضيات*. ٢٣ (٢)، ١٦٢- ٢٣٠.

عبيد، وليم (٢٠١٠)، *تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مؤتمر التميز الثالث في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات "جيل مثقف علميًّا لاقتصاد مزدهر" (٢٠١٩)، في الفترة من ١٢-١٤ مارس، الرياض، المملكة العربية السعودية.

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

المؤتمر العلمى السنوي السادس عشر "تطوير تعليم وتعلم الرياضيات لتحقيق ثقافة الجودة" (٢٠١٨)، في الفترة من ١٤-١٥ يوليو، القاهرة، مصر.

مرضاح، أمل عبد الله (٢٠١٩)، أثر توظيف استراتيجيات التقويم الواقعي في تنمية البراعة الرياضية لاتجاهات الرياضيات العالمية TIMSS *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٠ (٢٠)، ٥٧٣- ٦١٤.

المصاروة، مها عبد النعيم (٢٠١٢)، أثر *التدريس وفق استراتيجية قائمة على الربط والتمثيل الرياضي في البراعة الرياضية لدى طلبة الصف السادس الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.

المفلح، روان، وجوارنه، طارق (٢٠٢٠)، أثر استخدام استراتيجية تدريسية قائمة على عادات العقل في تطوير الكفاءة الرياضية لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٨ (٢)، ٣٢٤- ٣٤٥.

الملوحي، أريج عبد الله (٢٠٢٠)، مستوى البراعة الرياضية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض، *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢٣ (٣)، ١٩٢- ٢١٦.

المنوفي، سعيد جابر، والمعثم خالد عبد الله (٢٠١٤)، *تنمية البراعة الرياضية: توجه جديد للنجاح في الرياضيات المدرسية*. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الرابع لتعليم الرياضيات وتعلمها في التعليم العام "بحوث وتجارب مميزة"، السعودية.

المنوفي، سعيد جابر، والمعثم خالد عبد الله (٢٠١٨)، مدى تمكن طلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة القصيم من مهارات البراعة الرياضية، *مجلة تربويات الرياضيات*. ٢١ (٦)، ٥٩- ١٠٥.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠)، *تقرير تيمز ٢٠١٩: نظرة أولية في تحصيل طلبة الصفين الرابع والثاني المتوسط في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية في سياق دولي*. تم الاسترجاع من: https://cutt.us/SEr

ثانيًا/ المراجع الأجنبية:

Arhin, A. (٢٠١٥). The effect of performance assessment- driven instruction on the attitude and achievement of senior high school students in mathematics in Cape Coast metropolis, Ghana. *Journal of Education and Practice*, ٦ (٢), ١٠٩- ١١٦.

Buckner, N. (٢٠١٤). *The effects of elementary departmentalization on mathematics proficiency*. (Unpublished PHD Thesis), Columbia University.

California State Board of Education. (٢٠١٤). *Common Core State Standards Mathematics*. The California Department of Education, California: U.S.A

Figgins, L. (٢٠١٠). *Four Elementary Teachers Journeys into the Understanding and Application of Mathematical Proficiency*. (Unpublished PHD Thesis), Northern Illinois University, USA.

Gray, D. (٢٠١٤). *Instructional Strategies that Build Mathematical Proficiency*. New York: Common Core Coach.

Groves, S. (٢٠١٢). Developing Mathematical Proficiency. *Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia*. ٣٥ (٢), ١١٩- ١٣٥.

Kastberg, E.; Frye, R. (٢٠١٣). Norms and Mathematical Proficiency: Teaching Children Mathematics, ٢٠ (١), ٢٨-٣٥.

Khalil, E. (٢٠٢٠). *developing a learning unit in light of the integration between the mathematical proficiency and the century skills Proceedings*. of INTED٢٠٢٠ Conference d- h .٢٥٠٦-B ٢٥٠١ March, Valencia, Spain.

Kilpatrick, K., Saafford, J. & Findel, B. (٢٠٠١) *Helping children learn Mathematics*. National Academy Press Washington, DC.

Kim, S.; Davidenko, S. (٢٠٠٧). *Supporting mathematical proficiency through computational fluency: Assessing the impact of the E nopi MATH exercises*. Chapter in D. Berlin & A. White (Eds.). Global issues, challenges, and opportunities to advance. International Consortium for Research in Science and Mathematics Education. Columbus, OH: Ohio State University.

MacGregor, D. (٢٠١٣). *Academy of math developing mathematical proficiency*. EPS Literacy and Intervention. Retrieved March ١٥, ٢٠٢١, from: https://cutt.us/ifR

NCR. (٢٠٠١). *Adding It Up: Helping Children Learn Mathematics*. Jeremy, K.; Jane, S.; Bradford, F.; (Eds), Mathematics Learning Study Committee, Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Washington, DC: The National Academies Press.

NCTM. (٢٠٠٠). *Professional standards for teaching mathematics*. Reston, VA: National Council of Teacher of Mathematics.

Philipp, R.; Siegfried J.; Cline, L.; Williams, A.; Jacobs, V.; Lamb, L.; (٢٠١٠). *Productive Disposition; The Missing Component of Mathematical Proficiency*. San Diego: San Diego State University.

Regan, B. (٢٠١٢). *The Relationship Between State High School Exit Exams and Mathematical Proficiency: Analysis of The Complexity, Content and Format of Items and Assessment Protocols*. Ph.D. of Education, College of Education: Ohio University.

Shoenfeld, A. (٢٠٠٧). *What is Mathematical Proficiency and How can it be assessed?* Mathematical Sciences Research Institute, ٥٣, ٥٩-٧٣

Tejeda, S.; Gallardo, K. (٢٠١٧). Performance assessment on high school advanced algebra. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, ١٢ (٣), ٧٧٧- ٧٩٨.

بناء برنامج تدريسي قائم على التعلم النشط وفاعليته في تنمية المهارات العملية بمقرر الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي

د. عبد الله بن عبد العزيز بن فهيد الفهيد
معلم الكيمياء بالإدارة العامة للتعليم بالقصيم

أ. د. عبد الله بن سليمان بن محمد الفهد
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

بناء برنامج تدريسي قائم على التعلم النشط وفاعليته في تنمية المهارات العملية بمقرر الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي

د. عبد الله بن عبد العزيز بن فهيد الفهيد
معلم الكيمياء بالإدارة العامة للتعليم بالقصيم

أ. د. عبد الله بن سليمان بن محمد الفهد
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١/ ١٢/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ٢٠/ ٤/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريسي قائم على التعلم النشط، وقياس فاعليته في تنمية المهارات العملية اليدوية بمقرر كيمياء١ لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي (المسحي) لإعداد قائمة معيارية تتضمن المهارات العملية اليدوية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي في مقرر كيمياء١، وبناء البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط، وإعداد أداتي الدراسة: اختبار المهارات العملية، وبطاقة الملاحظة للمهارات العملية، كما استخدم الباحث المنهج التجريبي (ذا التصميم شبه التجريبي) لقياس فاعلية البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط في تنمية المهارات العملية اليدوية بمقرر كيمياء١، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي في ثانوية الأسياح بعين ابن فهيد (مقررات)، وقُسمت إلى مجموعتين إحداهما تجريبية بلغت (٣٠) طالباً، والأخرى ضابطة بلغت (٣٠) طالباً، تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية.

وقد توصلت الدراسة إلى إعداد القائمة المعيارية للمهارات العملية اليدوية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي في مقرر كيمياء١ التي تضمنت (٩) مهارات عملية رئيسة يندرج تحتها (٧٠) مهارة عملية فرعية، كما توصلت إلى بناء البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط لتنمية المهارات العملية اليدوية في مقرر كيمياء١ لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات العملية وبطاقة الملاحظة للمهارات العملية في مقرر كيمياء١ لصالح المجموعة التجريبية، كما أكدت النتائج على فاعلية البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط في تنمية جميع المهارات العملية اليدوية بمقرر كيمياء١ لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريسي، التعلم النشط، المهارات العملية، مقرر الكيمياء

Developing a Teaching Program Based on Active Learning and its Effect on Developing the Practical Skills in Chemistry for First High School Students

Dr. Abdullah bin Abdulaziz bin Fahid al-Fuhaid
Chemistry teacher in the General
Department of Education in Qassim

Dr. Abdullah bin Suleiman bin Mohammed Al Fahad
Department Of Curriculum And Instruction
Faculty Of Education
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract:

This study aimed at building a teaching program based on active learning and revealing its effect on building the practical handy skills for the chemistry course ١ among first high school students .

A survey descriptive method was used to build a list of practical handy skills suitable for first high school students studying chemistry ١ and building the teaching program based on active learning . A quasi- experimental design was employed with one experimental group receiving instruction using the active learning program while the control group used the traditional method.

A practical handy skills test and an observation card of practical handy skills prepared by the researcher were administered for both experimental and control groups as pretests and posttests.

The final sample study consisted of ٦٠ students enrolling at Asyah Secondary School in Ain Bin Fuhaid. It was assigned for both experiment and control groups of ٣٠ students each.

Results of the main study showed that it has reached the preparation of the standard list of practical handy skills suitable for students in the first grade of secondary in chemistry ١, which included (٩) practical skills, under which ٧٠ sub-practical skills. A statistically significant difference was found at the level of (٠,٠٥ ≥ α) a with students of experimental group scoring significantly higher than the students of the control group on the posttests for both the test and the observation card. These findings suggested that the teaching program on active learning has had a positive effect on ١st high school students studying chemistry

Key words: Teaching Program, Active Learning, Practical Skills, Chemistry

المقدمة:

اتجهت التربية المعاصرة نحو المتعلم من خلال تفعيل دوره في العملية التعليمية، وجعله محورًا لها، وتعزيز مشاركته الفعالة فيها، فضلاً عن اهتمامها الواضح باستراتيجيات التدريس الحديثة التي ترعى ميول الطلاب، واهتماماتهم، وحاجاتهم، وقدراتهم، وتنمّي خبراتهم السابقة. وهذا الدور الجديد والنشط للمتعلم ساعده على اكتساب المعلومات، والمهارات، والاتجاهات بنفسه، وذلك من خلال قيامه بأنشطة التعلم، وبالمقابل تقلّص دور المعلم وهو المحور الأساسي الذي تدور حوله العملية التعليمية، واقتصر دوره على توجيه التعلم وتقديمه للمتعلم بشكل مناسب.

وتؤكد تهاني الروساء (٢٠٠٧،ص٣) هذا الاتجاه بقولها: "إن الأدوار الجديدة للمعلم لا تتناسب مع الأساليب التقليدية للتدريس التي مازال الكثير من المعلمين يستخدمونها والتي تتمركز حول المعلم وليس المتعلم، وتهدف إلى نقل المعرفة من عقل المعلم إلى عقل المتعلم دون أن يبذل المتعلم أيَّ جهد في البحث عنها".

ويُعدُّ المنهج المدرسي بوجه عام من أهم طرق تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية لأيِّ نظام تعليمي؛ لذا سعت المملكة العربية السعودية ممثلة بوزارة التعليم إلى الاهتمام بتطوير المناهج الدراسية من حيث تعديلها، وتحديثها، وتقديمها للمتعلم بطريقة سهلة وجذابة، مما يحفزهم على التعلم والتقدم فيها.

وتعدُّ مقررات الكيمياء والعلوم الطبيعية وفق سلسلة ماجروهيل McGraw-Hill من المقررات التي لها ارتباط بالأنشطة العملية، فهي مقررات قائمة على

التجريب والاستقصاء والاكتشاف والملاحظة، وهذا من شأنه أن يُنمِّي المهارات العملية لدى الطلاب.

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات في مجال المهارات العملية، كدراسة ملاك السليم (٢٠٠١)، ودراسة الطعيمي (٢٠١٦)، إلى أن ممارسة المهارات العملية واكتسابها في أثناء تنفيذ الأنشطة العملية، له أهمية في مساعدة الطلاب على اكتساب الاتجاهات والميول العلمية، واكتساب الحقائق والمفاهيم العملية، واكتشاف العلاقات بين الأسباب والنتائج، وجعل عملية التعلم أكثر إثارة ومتعة، وهذا لا يتحقق إلا من خلال الدور الإيجابي والنشط للطالب في عملية التعلم تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

لذلك جاءت مبادرة وزارة التعليم في تفعيل مشروع التعلم النشط؛ لتتوافق مع الجهود التي تبذلها الوزارة في مشروع تطوير مناهج العلوم الطبيعية، وكذلك لإبراز دور الطالب في تبني التعلم ومشاركته الفاعلة فيه.

فالتعلم النشط فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، ويشتمل على جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم في بناء المعرفة من خلال دوره النشط والإيجابي ومشاركته الفاعلة في عملية التعلم تحت إشراف المعلم وتوجيه. وهو ما عبّر عنه فلندر وبرنت (Felder and Brent,٢٠٠٩): بأنه التعلم الذي يرتكز على قيام الطالب بالعمل في مختلف الأنشطة داخل حجرة الدراسة، وأكد عليه أيضًا برنس (Prince,٢٠٠٤): بأنه التعلم الذي ينخرط الطلاب فيه للقيام بالمهام والأنشطة في أثناء عملية التعلم.

وقد أثبتت نتائج الكثير من الدراسات التي قام بها الباحثون أهمية التعلم النشط في العملية التعليمية، مثل دراسة تريبان وآخرين (Taraban and Others,٢٠٠٧) التي أظهرت أن الطلاب اكتسبوا قدرًا أكبر من محتوى المادة التعليمية الذي تعلموه، كما يزيد من فاعلية الطلاب داخل الصف، ودراسة اندرسون ومكارثي (Anderson and Mcarthy,٢٠٠٠) التي أظهرت أن الطلاب الذين تعلموا باستخدام أساليب التعلم النشط، أحرزوا نتائج أفضل من أقرانهم الذين تعلموا بأساليب وطرق التدريس التقليدية.

وقد وظَّف القرآن الكريم والسنة النبوية استراتيجيات التعلم النشط منذ (١٤) قرناً في أكثر من موضع؛ ليحصل التعلم لهذه الأمة في جميع أمورها، ومثال ذلك توظيف استراتيجية المحاكاة في قوله تعالى قوله تعالى: ﴿فَبَعَثَ ٱللَّهُ غُرَابًا يَبۡحَثُ فِي ٱلۡأَرۡضِ لِيُرِيَهُۥ كَيۡفَ يُوَٰرِي سَوۡءَةَ أَخِيهِ﴾ [سورة المائدة:٣١]، كما أشار سرور (٢٠١٦،ص٧٦) إلى أن نبينا محمداً –صلى الله عليه وسلم– استخدم جميع استراتيجيات التعلم النشط باعتباره معلم البشرية، فقد استخدم استراتيجية تعليم الأقران، ومثال ذلك: لما رأى عبدالله بن زيد رؤيا الأذان والإقامة وأخبر بها النبي –صلى الله عليه وسلم– قال له: "إنها لرؤيا حق إن شاء الله، فقم مع بلال، فألق عليه ما رأيت، فليؤذن به، فإنه أندى صوتاً منك" فقمت مع بلال فجعلت ألقيه عليه ويؤذن به.

وتعدُّ مقررات الكيمياء وفق سلسلة مناهج ماجروهيل McGraw-Hill مجالاً خصباً لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط؛ نظراً لأن طبيعة الكيمياء مرتبطة بالأنشطة العملية وقائمة على التجربة والمشاهدة والملاحظة، وهذا يتيح الفرصة

لجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية من خلال ممارسة استراتيجيات التعلم النشط، في تنفيذ الأنشطة العملية تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وهذا بدوره يمنح الطالب الثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية، والتعاون مع الآخرين، ويُنمي لديه المهارات العملية.

وقد أوردت دراسة جبران (٢٠٠٢)، ودراسة غادة عبد الكريم (٢٠٠٩) مجموعة من النتائج التي تدل على أهمية التعلم النشط واستراتيجياته والدور الإيجابي له في تنمية المهارات المختلفة.

ويمثل بناء برنامج تدريسي قائم على التعلم النشط واستراتيجياته المناسبة كاستراتيجية حلِّ المشكلات، والاكتشاف، والاستقصاء، ودورة التعلم الخماسية في تدريس مقرر كيمياء١، محاولة للكشف عن فاعلية تلك الاستراتيجيات في تنمية المهارات العملية اليدوية.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من جهود وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتطوير مناهج العلوم الطبيعية وفق سلسلة مناهج ماجروهيل العالمية McGraw-Hill، وجهودها في تفعيل مشروع التعلم النشط، إلا أن الباحث –من خلال عمله معلمًا لمقررات الكيمياء– لاحظ أن الواقع الفعلي لا يعكس الصورة الحقيقية للجهود المبذولة؛ حيث لاحظ أن هناك قصوراً نسبيًّا في الممارسات التدريسية الراهنة من بعض معلمي الكيمياء في تدريس مقررات الكيمياء، ومنها ممارسة التعلم النشط واستراتيجياته، فالمعلم لم يصبح موجهاً ومرشداً والطالب لم يصبح محوراً للعملية التعليمية، وتؤكد صفية سلام (١٩٩١،ص٣١٣) أن القصور في

هذه الممارسات يعود إلى النمط السائد في تدريس مقررات الكيمياء والعلوم الطبيعية بشكل عام، وهو نمط المعلم المخبر بالحقائق والمعطي لها. كما تؤكد نتائج العديد من الدراسات كدراسة فاطمة عبد الوهاب (٢٠٠٥)، ودراسة أماني الحصان (٢٠٠٧)، ودراسة نجاة شاهين (٢٠٠٧) هذا القصور.

كما لاحظ الباحث أن هناك مشكلة تمثّلت في ضعف نمو المهارات العملية اليدوية في مقررات الكيمياء لدى الطلاب، وتؤكد نتائج العديد من الدراسات التي تم الاطلاع عليها على هذا الضعف كدراسة ملاك السليم (٢٠٠١)، ودراسة هبه فرحات (٢٠١٥)، ودراسة الأشموري (٢٠١٦)، ودراسة ريم الطعيمي (٢٠١٦).

ومن منطلق أهمية توظيف التعلم النشط وممارسته واستراتيجياته في تدريس مقررات الكيمياء والعلوم الطبيعية ودورها البارز في تطوير التدريس، واحتواء الطلاب وإشراكهم في عملية التعلم بصورة نشطة وإيجابية، وأهمية تنمية المهارات العملية اليدوية لديهم في مقررات الكيمياء، تبلورت مشكلة الدراسة ببناء برنامج تدريسي قائم على التعلم النشط، وقياس فاعليته في تنمية المهارات العملية اليدوية بمقرر كيمياء١ لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

لذلك تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط، الذي يهدف إلى تنمية المهارات العملية اليدوية في مقرر كيمياء١ لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما المهارات العملية اليدوية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي في مقرر كيمياء١؟

٢. ما البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط، لتنمية المهارات العملية اليدوية في مقرر كيمياء١ لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

٣. ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط في تنمية المهارات العملية اليدوية بمقرر كيمياء١ لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- إعداد قائمة معيارية تتضمن المهارات العملية اليدوية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي في مقرر كيمياء١.

٢- بناء البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط، الذي يهدف إلى تنمية المهارات العملية اليدوية في مقرر كيمياء١ لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٣- قياس فاعلية البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط في تنمية المهارات العملية اليدوية بمقرر كيمياء١ لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

١- تأتي هذه الدراسة استجابة للاتجاهات التربوية المعاصرة، من خلال التأسيس لتقبل التعلم النشط وممارسته واستراتيجياته في تدريس الكيمياء والعلوم الطبيعية بشكل عام.

٢- تُقدم هذه الدراسة مقترحاً لمعلمي الكيمياء، بأبرز استراتيجيات التعلم النشط المناسبة في تدريس مقررات الكيمياء.

٣- تُقدم هذه الدراسة قائمة بالمهارات العملية اليدوية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي في مقرر كيمياء١؛ لمراعاتها في أثناء عملية البناء والتطوير.

٤- تُسهم الدراسة في تطوير مقررات الكيمياء، من خلال دمج الأنشطة العملية في كتاب الطالب بدلاً من دليل التجارب العملية؛ لربط الجانب النظري بالجانب العملي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

١- استراتيجيات التعلم النشط المضمنة بالبرنامج التدريسي وتشتمل على: استراتيجية حلِّ المشكلات، والاكتشاف، والاستقصاء، ودورة التعلم الخماسية؛ وذلك لمناسبتها في تدريس العلوم، كما أشارت لذلك دراسة قطامي (٢٠٠١)، ودراسة شحاته (٢٠٠٧)، ودراسة نجاة شاهين (٢٠٠٩)، ودراسة ثناء بن ياسين (٢٠١٣).

٢- المهارات العملية وتتضمن: المهارات العملية اليدوية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي في مقرر كيمياء١ والتي تم تضمينها في الأنشطة العملية لدروس البرنامج التدريسي.

٣- مقرر الكيمياء ويتضمن: مقرر كيمياء١ للصف الأول الثانوي (نظام المقررات) للوحدة الثانية (المادة - الخواص والتغيرات)، المعتمد من وزارة

التعليم طبعة ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ (وفق سلسلة مناهج ماجروهيل المترجمة في العلوم McGraw-Hill التي تم مواءمتها لتصبح مناسبة لبيئة الطالب).

٤- اقتصرت الدراسة على المدارس الثانوية الحكومية النهارية (نظام المقررات) التابعة لجميع مكاتب التعليم بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.

٥- أُجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨ / ١٤٣٩هـ.

فروض الدراسة:

تسعى الدراسة إلى التحقق من الفرض التالي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات العملية وبطاقة الملاحظة للمهارات العملية في مقرر كيمياء١ لصالح المجموعة التجريبية.

مصطلحات الدراسة:

١- البرنامج التدريسي Teaching Program:

عرَّفه مدكور (٢٠٠٦,ص٦١) بأنه: "نظام أو نسق متكامل من الأسس: المعرفية، والنفسية، والاجتماعية، والعناصر المتكاملة معها كالأهداف والمحتوى وطرائق التدريس وأساليبه والتقويم والتطوير، تقدمه مؤسسة ما إلى المتعلمين، بقصد تنميتهم تنمية شاملة، وتحقيق الأهداف المنشودة".

ويُعرّف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنه: "برنامج يشتمل على الأهداف، والمحتوى العلمي، واستراتيجيات التعلم النشط، والأنشطة العملية، والوسائل

التعليمية، والتقويم، تم بناؤه وفق التعلم النشط لتدريس مقرر كيمياء١ لدى طلاب الصف الأول الثانوي، بما يحقق تنمية المهارات العملية اليدوية لديهم بأقصى فاعلية ممكنة ".

٢- التعلم النشط Active Learning:

عرَّفه سعادة وآخرون (٢٠١١,ص٣٣) بأنه: "طريقة تعليم وتعلم في آن واحد؛ حيث يشارك الطلاب في الأنشطة، والتمارين، والمشروعات بفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه العلمي والتربوي، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمنهج المدرسي، التي تركز على بناء الشخصية المتكاملة الإبداعية لطالب اليوم ورجل الغد".

ويُعرّف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنه: "التعلم القائم على الدور الإيجابي والنشط لطالب الصف الأول الثانوي في تنفيذ الأنشطة العملية بمقرر كيمياء١، التي تشجعهم على التفكير، والمناقشة، والتعاون مع الآخرين، وبالتالي تمكنهم من تنمية المهارات العملية اليدوية تحت إشراف المعلم وتوجيهه ".

٣- البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط:

ويُعرّف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنه: "برنامج متكامل يشتمل على الأهداف، والمحتوى العلمي، واستراتيجيات التعلم النشط، والأنشطة العملية، والوسائل التعليمية، والتقويم، تم بناؤه في ضوء التعلم النشط واستراتيجياته، وهي: استراتيجية حلّ المشكلات، والاكتشاف، والاستقصاء، ودورة التعلم الخماسية؛ لقياس فاعليته في تنمية المهارات العملية اليدوية بمقرر كيمياء١ لدى

طلاب الصف الأول الثانوي، من خلال التعامل السليم مع الأدوات والمواد والأجهزة في أثناء تنفيذ الأنشطة العملية".

٤- المهارات العملية Practical Skills:

عرَّفها المعمري (٢٠١٠) كما ورد في الصعوب (٢٠١٤،ص٦٨) بأنها: "مجموعة من الخطوات المتتابعة التي يقوم بها الطالب، وتتضمن تناول الأجهزة والتعامل معها بمستوى محدد من الدقة والسرعة في الأداء".

وتُعرّف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنها: "قدرة طالب الصف الأول الثانوي على استخدام المواد والأدوات والأجهزة بشكل سليم، وبدرجة عالية من السرعة والإتقان في أثناء تنفيذ الأنشطة العملية في مقرر كيمياء١؛ لتنمية المهارات العملية اليدوية الرئيسة التي توصلت لها الدراسة".

الإطار النظري:

يتناول الباحث في الإطار النظري المحاور التالية:

المحور الأول: التعلم النشط Active Learning:

ظهر التعلم النشط كمصطلح في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، وانتشر مع بدايات القرن الحادي والعشرين كأحد الاتجاهات التربوية الحديثة التي تقوم على المشاركة النشطة للمتعلم في عملية التعلم وبناء المعرفة.

ويؤكد الجبر وأماني الحصان (٢٠١٠،ص٢٨) بأن ظهور التعلم النشط واستراتيجياته هو انعكاس لأفكار البنائية، التي تؤكد على أهمية بناء المتعلمين لمعارفهم من خلال تفاعلهم النشط والإيجابي مع بيئتهم، حيث يرى أنصار النظرية البنائية أن التعلم يتضمن العمل النشط من جانب المتعلم.

مفهوم التعلم النشط:

طرح المهتمون بالعملية التعليمية الكثير من التعريفات لمفهوم التعلم النشط التي اختلفت في تفصيلاتها من جهة، وفي معانيها الدقيقة من جهة أخرى.

فتعرِّفه كوثر كوجك وآخرون (٢٠٠٥،ص٨) بأنه: "التعلم الذي يجعل المتعلم عضوًا فاعلاً مشاركًا في عملية التعليم والتعلم، مسؤولاً عن تعلمه، وعن تحقيق أهداف التعليم، يتعلم بالممارسة، ويتعلم عن طريق البحث والاكتشاف، ويشارك في اتخاذ القرارات المرتبطة بتعلمه".

ويؤكد سيلبرمان (Silberman,١٩٩٦) على ذلك فيعرِّفه بأنه: "عملية تعلم يقوم الطلاب فيها بمعظم العمل، ويستخدمون عقولهم بفاعلية، ويدرسون الأفكار جيداً، ويعملون على حلِّ المشكلات من جهة، وعلى تطبيق ما تعلموه من جهة ثانية، مما يؤدي إلى سرعة الفهم لديهم والاستمتاع فيما يقومون به من أنشطة".

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف التعلم النشط بأنه: "العملية التي يكون فيها المتعلم العنصر النشط من خلال التفاعل والمشاركة الإيجابية في الأنشطة بأنواعها سواء داخل الصف أو خارجه، والتي تشجعهم على مهارات التفكير والاكتشاف والتقصي وحلّ المشكلات وتحقيق نواتج التعلم بأنفسهم، تحت إشراف المعلم وتوجيهه".

أهمية التعلم النشط:

يرى العديد من المهتمين بالتعلم النشط، أن عدم استثمار التعلم النشط في المواقف التعليمية المختلفة، قد يجعل الطالب لا يتعدى مرحلة التذكر في التعليم.

لذلك تتضح أهميته من خلال تشجيع المتعلمين على العمل الإيجابي، ومساعدتهم على اكتساب الخبرات المتنوعة، وتسجيل ملاحظاتهم، كما تتضح أهمية التعلم النشط من النتائج الإيجابية التي يُحدثها عند المتعلم، والتي أكدتها نتائج البحوث والدراسات التي تناولت التعلم النشط.

فقد أوضح باشام (Basham,١٩٩٤) أن التعلم النشط يصنع جسرًا يساعد المتعلمين على عبور الفجوة بين عملية التعلم والهدف منها، وذلك من خلال ما يضيفه لعملية التعلم.

استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في تدريس العلوم:

أكدت مجموعة من الدراسات كدراسة قطامي (٢٠٠١)، ودراسة سالم (٢٠٠١)، ودراسة لانتيس (Lantis,٢٠٠٢)، ودراسة ماثيو (Mathews, ٢٠٠٦) ، ودراسة شحاته (٢٠٠٧)، ودراسة نجاة شاهين (٢٠٠٩)، ودراسة ثناء بن ياسين (٢٠١٣) على عدد من استراتيجيات التعلم النشط الفعالة والمناسبة في تدريس العلوم، والتي سيعتمد عليها الباحث في هذه الدراسة وفي تنفيذ دروس البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط، ومنها ما يلي:

١ – استراتيجية حلِّ المشكلات Problem Solving Strategy:

تعتمد هذه الاستراتيجية على صياغة موضوع الدرس أو الأنشطة على هيئة مشكلة أو سؤال يثير اهتمام الطلاب وتفكيرهم.

ويسعى معلم العلوم من خلال تدريسه بهذه الاستراتيجية إلى تنمية مهارات التفكير العلمي، والمهارات العملية لدى الطلاب؛ حيث إن هذا الأسلوب يساعد الطالب في إيجاد الحلول للمواقف المشكلة من خلال البحث والتجريب.

٢- استراتيجية الاكتشاف Discovery Strategy:

تعدُّ استراتيجية الاكتشاف من أكثر استراتيجيات التعلم النشط فاعلية في تدريس العلوم؛ لأنها تشجع الطلاب على الاعتماد على أنفسهم في عملية التعلم، كما تساعدهم على اكتشاف الحقائق والمفاهيم العلمية.

ويسعى معلم العلوم من خلال تدريسه بهذه الاستراتيجية إلى تنمية مهارات العلم الأساسية لدى الطلاب في أثناء تنفيذهم للأنشطة بأنفسهم، تحت إشراف المعلم.

٣- استراتيجية الاستقصاء Inquiry Strategy:

أشار الشهراني والسعيد (٢٠٠٤،ص٢٦٥) إلى أن التدريس بالاستقصاء مبني على الاكتشاف؛ وذلك لأن المتعلم في الاستقصاء يستخدم قدراته الاسكتشافية بالإضافة إلى العمليات الأخرى مثل: تحديد المشكلة، وفرض الفروض، وتصميم التجربة، وجمع المعلومات وتحليلها.

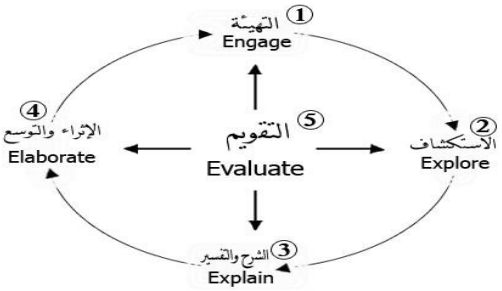
ويتم استخدام استراتيجية الاستقصاء في تدريس العلوم، من خلال إثارة اهتمام الطلاب لمشكلة الدرس، ويكون دور الطلاب التخطيط لحلِّ المشكلة من خلال فرض الفروض.

٤- استراتيجية دورة التعلم الخماسية 's Strategy:

تعدُّ استراتيجية دورة التعلم نموذجاً تعليميًّا يساعد الطلاب على بناء مفاهيمهم ومعارفهم، ويعدُّ النموذج الخماسي الذي طوره بايبي (Bybee,٢٠٠٦) هو المستخدم بشكل واسع، ويُعرف بنموذج دورة التعلم الخماسية.

ويقوم تدريس العلوم باستخدام الاستراتيجية على تبادل الأدوار بين المعلم والطالب في مراحلها الخمس، التي أشار لها مكوماس (٢٠١٦،ص٢١٠)، وتلخص زبيدة قرني (٢٠١٣،ص١٧٧) آلية عمل مراحل استراتيجية دورة التعلم الخماسية مع بعض، بالشكل رقم (١) التالي:

شكل رقم (١) آلية عمل مراحل استراتيجية دورة التعلم الخماسية مع بعض:



المحور الثاني: المهارات العملية Practical Skills:

تؤكد الاتجاهات الحديثة في مجال تدريس العلوم الطبيعية بشكل عام، على أهمية المهارات العملية كهدف أساسي في تدريس الكيمياء، بحيث أصبح من الصعوبة أن نتصور برنامجًا تدريسيًّا فعالاً في مجال الكيمياء يخلو من تضمين المهارات العملية.

مفهوم المهارات العملية:

تتباين الآراء حول مفهوم المهارة العملية، فيعرِّفها الجمعة (١٩٩٥،ص١٥) بأنها: "البراعة في أداء عمل ما مع الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد والنفقات وتلافي مواطن الخطر والخسارة والتكيف مع المواقف المتغيرة".

كما يعرِّفها لبيب (١٩٩٧،ص١٠) بأنها: "القدرة على القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع الفهم بقصد الاقتصاد في النفقات وتلافي الأضرار والأخطار".

وتؤكد التعريفات السابقة على الإجراءات والنشاطات الحركية التي يؤديها الفرد في أثناء العمل، كما تؤكد على السرعة والإتقان في الأداء.

تصنيف المهارات العملية:

يهدف تدريس العلوم إلى إكساب الطلاب العديد من المهارات العملية، لذلك صنّف المتخصصون في مجال العلوم الطبيعية المهارات العملية إلى عدد من التصنيفات، من أهمها تصنيف لبيب (١٩٩٧،ص٧٧)، حيث اتخذ معياراً لتصنيف المهارات العملية وهو الهدف من تعلمها، وصنفها إلى ما يلي:

١- مهارات تهدف إلى زيادة قدرة الطالب على التفاعل مع بيئته بالقيام ببعض الأعمال المفيدة، مثل مهارة التعامل مع الأجهزة الكهربائية.

٢- مهارات تهدف إلى زيادة قدرة الطالب على مواصلة دراساته العلمية، مثل مهارة استخدم الأجهزة والمقاييس.

كما اتفق كلّ من السعدني (٢٠٠٥، ص٩٧)، وزيتون (٢٠١٠، ص٥٨٢) على تصنيف المهارات العملية إلى الأصناف التالية:

١- مهارات عملية يدوية: وهي المهارات التي تعتمد على العمل اليدوي، مثل مهارة استخدام الأجهزة، وأدوات التشريح.

٢- مهارات عملية أكاديمية: وهي المهارات التي تساعد الطالب على دراسة العلوم بشكل أكثر فاعلية، مثل مهارة تنظيم النتائج في جداول ورسوم بيانية.

٣- مهارات عملية اجتماعية: وهي المهارات التي تساعد الطالب على اكتساب مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي، مثل مهارة العمل والتعاون في مجموعات صغيرة.

ويضيف زيتون (٢٠١٠، ص٥٨٤) للمهارات السابقة، المهارات الحياتية كالمهارات الصحية والغذائية والبيئية، والتي يمكن للطالب ممارستها واكتسابها في حياته.

كما أن المهارات العقلية أو مهارات التفكير العلمي، كمهارة حلِّ المشكلات والاكتشاف والاستقصاء، تعتبر من المهارات اللازمة في دراسة العلوم، فالطالب يحتاج لهذه المهارات مع إجراءاتها وخطواتها لحلِّ مشكلة ما.

وسائل تنمية المهارات العملية وأسسها:

يرى المهتمون في تدريس العلوم أنه ينبغي أن يقوم المعلم بتنمية المهارات العملية، وذلك من خلال مواقف وأنشطة عملية يتخللها العديد من الممارسات السليمة من قبل المتعلم، وبإشراف المعلم وتوجيهه.

ويتوفر في مجال تدريس العلوم الطبيعية وسائل لتنمية المهارات العملية العامة وتعلُّمها، لخصها كاظم وزكي (١٩٧٤) كما ورد في ملاك السليم (٢٠٠١، ص١٢٧)، والشهراني والسعيد (٢٠٠٤، ص٩١) في الآتي:

١- الدراسة العلمية التي تتضمن النشاط العملي وإجراء التجارب.

٢- العروض العملية التوضيحية التي يجريها المعلم في دروس العلوم.
٣- الرحلات العلمية وما تتضمنه من أنشطة مثل جمع العينات.

ويرى الباحث أن هناك ثلاثة أسس رئيسة لتعلم المهارات العملية وتنميتها في تدريس العلوم الطبيعية، يمكن تلخيصها كما يلي:

١- شرح المعلم للمهارة الرئيسية وما يندرج تحتها من مهارات فرعية بشكل مباشر أمام الطلاب.
٢- تطبيق الطالب للمهارة وما يندرج تحتها من مهارات فرعية والتدرب عليها أمام المعلم.
٣- ممارسة الطالب للمهارة العملية في المواقف والأنشطة العملية، من أجل اكتسابها وتنميتها.

تقويم المهارات العملية:

يكتسب تقويم المهارة العملية أهميته من أهمية المهارة العملية نفسها، ويتم تقويم المهارة العملية من خلال أدوات أو أساليب لخّصها كلّ من زيتون (٢٠٠١،ص٤٠١)، وعايدة سرور (١٩٩٠،ص٢٦٤) كما يلي:

١- الاختبارات العملية: ولهذه الاختبارات صور متعددة، كاختبارات التعرف، واختبارات الأداء.
٢- بطاقة الملاحظة: وتتضمن المهارات التي يجب على المتعلم القيام بها، ويقوم التقويم على جانبين: هما الدقة في أداء المهارة، وسرعة القيام بها.
٣- التقارير المكتوبة أو التحريرية: وتعدُّ من الأساليب التقليدية في تقييم مستوى أداء الطالب داخل المختبر.

٤- الاختبارات التحريرية: وتعدُّ من الأساليب الشائعة في تقييم مهارات الطالب، وتستخدم لتقويم المعرفة العلمية.

ومما سبق يمكن اعتبار اختبار المهارات العملية وبطاقة الملاحظة من أدوات التقويم الجيدة للمهارات العملية، مقارنة بسلبيات التقارير التحريرية والاختبارات التحريرية التي لا تعكس الصورة الحقيقة لأداء الطالب للمهارة العملية.

الدراسات السابقة:

يتناول الباحث الدراسات السابقة التي تناولت التعلم النشط واستراتيجياته في تنمية المهارات العملية، والدراسات التي تناولت تنمية المهارات العملية في الكيمياء عبر وسائل أخرى، كما يلي:

دراسات تناولت التعلم النشط واستراتيجياته في تنمية المهارات العملية:

- دراسة كوي (Coy,٢٠٠١):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية حلِّ المشكلات كأحد استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات العملية في العلوم.

وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: تجريبية درست بأسلوب حلِّ المشكلات كأحد استراتيجيات التعلم النشط، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

– دراسة الصعوب (٢٠١٤):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية الاستراتيجية المقترحة (استراتيجية دورة التعلم السباعية) في تنمية المهارات العملية، والميل نحو مادة الكيمياء لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن.

وتكونت عينة الدراسة من (١٣٧) طالبٍ وطالبة، قُسمت إلى مجموعتين: أحدها تجريبية وعددها (٦٩) طالباً وطالبة والأخرى ضابطة وعددها (٦٨) طالباً وطالبة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات العملية، ومقياس الميل نحو الكيمياء لصالح المجموعة التجريبية.

– دراسة هبه فرحات (٢٠١٥):

هدفت الدراسة إلى بناء البرنامج المقترح القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط، والكشف عن فاعليته في تنمية المهارات العملية والاتجاه نحو العلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالباً وطالبة، قُسمت إلى مجموعتين: أحدهما تجريبية وعددها (٣٥) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة وعددها (٧٠) طالباً وطالبة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط.

دراسات تناولت تنمية المهارات العملية في الكيمياء عبر وسائل أخرى:

- دراسة ملاك السليم (٢٠٠١):

هدفت الدراسة إلى اقتراح برنامج لتنمية بعض المهارات العملية الكيميائية المدرسية لدى عينة من طالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية للبنات (قسم الكيمياء) وقياس فاعليته.

وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبة وزعت عشوائيًّا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج فاعلية البرنامج المقترح في رفع مستوى أداء طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة.

- دراسة الأشوري (٢٠١٦):

هدفت الدراسة إلى تحديد فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية تحصيل الجوانب المعرفية للمهارات المختبرية، وتنمية أداء المهارات المختبرية، وتنمية الاتجاه نحو تدريس المهارات المختبرية لدى الطلاب المعلمين بالمستوى الرابع تخصص الكيمياء بكلية التربية جامعة صنعاء.

وتكونت عينة الدراسة من (١٩) طالباً وطالبة، قُسمت إلى مجموعتين: أحدهما تجريبية وعددها (١٠) والأخرى ضابطة وعددها (٩).

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، وبطاقة الملاحظة، ومقياس الاتجاه نحو التدريس لصالح التجريبية.

– دراسة ريم الطعيمي (٢٠١٦):

هدفت الدراسة إلى تحديد فاعلية البرنامج التدريسي القائم على نموذج سكمان الاستقصائي لتنمية عمليات العلم التكاملية وتنمية المهارات المعملية في مقرر كيمياء١ للصف الأول الثانوي.

وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبة، قُسمت إلى مجموعتين: أحدهما تجريبية، وعددها (٣٥) طالبة والأخرى ضابطة وعددها (٣٥) طالبة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم التكاملية، وبطاقة ملاحظة المهارات العملية لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريسي.

التعليق على الدراسات السابقة:

– أثبتت الدراسات السابقة فاعلية التعلم النشط واستراتيجياته في تنمية المهارات، كما في دراسة كوي (Coy,٢٠٠١) ودراسة الصعوب (٢٠١٤)، ودراسة هبه فرحات (٢٠١٥)، وتنمية المهارات العملية في الكيمياء عبر برامج وأساليب أخرى، كما في دراسة ملاك السليم (٢٠٠١)، ودراسة ريم الطعيمي (٢٠١٦)، ودراسة الأشموري (٢٠١٦).

- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتنمية المهارات العملية من خلال بناء برنامج تدريسي قائم على التعلم النشط، بينما اعتمدت الدراسات السابقة على تنمية المهارات العملية من خلال استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط، وتنمية المهارات العملية من خلال استخدام برامج مقترحة وتدريبية.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها استخدم الباحث منهجي البحث التاليين:

المنهج الوصفي (المسحي): وهو المنهج الذي استطاع الباحث من خلاله -كما أشار العساف (٢٠١٢، ص١٧٩)- وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها؛ حيث تم استعراض الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت بناء البرامج التدريسية القائمة على التعلم النشط، والمهارات العملية؛ لجمع المعلومات، وتصنيفها، وتحليلها، وذلك لإعداد القائمة المعيارية للمهارات العملية اليدوية، وبناء البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط، وإعداد أداتي الدراسة.

المنهج التجريبي (ذو التصميم شبه التجريبي Quasi Experimental): وهو المنهج الذي استطاع الباحث من خلاله -كما أشار العساف (٢٠١٢، ص٢٧٧)- معرفة أثر السبب (المتغير المستقل) على النتيجة (المتغير التابع).

ويعتمد المنهج ذو التصميم شبه التجريبي على التطبيق القبلي والبعدي لمجموعتين تجريبية وضابطة (Pre-Test, Post-Test Control Group).

مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول الثانوي (نظام المقررات) بالمدارس الحكومية النهارية التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ، والبالغ عددهم (٢٧٤٩) طالبٍ موزعين على (٧) مكاتب تعليمية من أصل (١٢) مكتباً، و(٢٢) مدرسة، كما هو موضح بالجدول رقم (١) التالي: (وزارة التعليم، إدارة التخطيط والتطوير، ٢٠١٨).

جدول رقم (١) توزيع مجتمع الدراسة:

م	مكتب التعليم	عدد المدارس	عدد الطلاب
١	مكتب التعليم بشمال بريدة	٤	٥١١
٢	مكتب التعليم بجنوب بريدة	٤	٥٤٠
٣	مكتب التعليم بشرق بريدة	٤	٥٤٧
٤	مكتب التعليم بغرب بريدة	٥	٦٩٥
٥	مكتب التعليم بالأسياح	٢	١٦٢
٦	مكتب التعليم بالبدائع	٢	٢٥٠
٧	مكتب التعليم بقصيباء	١	٤٤
المجموع الكلي		٢٢	٢٧٤٩

عينة الدراسة:

نظراً لكثرة أفراد مجتمع الدراسة، وصعوبة تطبيق الدراسة بأخذ مفردة الدراسة (الطالب) كوحدة للعينة؛ لجأ الباحث لاتخاذ المجموعة وحدة للعينة، وتُسمى هذه الطريقة بالعينة العشوائية العنقودية Cluster Random Sample التي يُقصد بها "أن وحدة العينة ليست المفردة وإنما المجموعة". (العساف،

٢٠١٢، ص١٠١). وقد تم اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة كمجموعات متماثلة، بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث بلغت (٦٠) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي في ثانوية الأسياح بعين ابن فهيد.

أدوات الدراسة وموادها:

في ضوء أهداف الدراسة، استخدم الباحث الأدوات والمواد التالية:

١- قائمة معيارية تتضمن المهارات العملية اليدوية المناسبة في مقرر كيمياء١.

٢- البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط.

٣- اختبار المهارات العملية.

٤- بطاقة الملاحظة للمهارات العملية.

متغيرات الدراسة:

تمثلت متغيرات الدراسة في الآتي:

المتغير المستقل Independent Variable: وهو البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط، والمتضمن لاستراتيجيات التعلم النشط الأربع.

المتغير التابع Dependent Variable: ويمثل المهارات العملية اليدوية بمقرر كيمياء١ لدى طلاب الصف الأول الثانوي، والتي تم إعدادها بقائمة معيارية تضمنت تسع مهارات عملية رئيسة، يندرج تحتها (٧٠) مهارة عملية فرعية.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بمجموعة من الإجراءات والخطوات للإجابة عن أسئلة الدراسة كما يلي:

إجراءات الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، ونصه كما يلي:
ما المهارات العملية اليدوية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي في مقرر كيمياء١؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بإعداد قائمة معيارية تضمنت المهارات العملية اليدوية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي في مقرر كيمياء١، وقد اعتمد في إعدادها على المصادر التالية:

- الدراسات السابقة التي تمت حول المهارات العملية في العلوم الطبيعية والكيمياء بشكل خاص.
- الاتجاهات الحديثة في مجال تدريس العلوم الطبيعية، وعلاقتها بالمهارات العملية.
- مقترحات الباحث للأنشطة العملية والتي تحقق أهداف دروس مقرر كيمياء١ للوحدة المختارة.
- خبرة الباحث العملية في مجال تعليم الكيمياء في المرحلة الثانوية.

وقد توصل الباحث من خلال المصادر السابقة إلى إعداد قائمة معيارية أولية بالمهارات العملية اليدوية، وقد تضمنت القائمة عشر مهارات عملية رئيسة، يندرج تحتها (١١٢) مهارة عملية فرعية.

وللتأكد من صدق القائمة المعيارية الأولية (الصدق الظاهري)، قام الباحث بإرسالها إلى مجموعة من المحكمين المختصين، ثم قام برصد استجابات المحكمين ودراستها وتحليلها، وحساب نسبة اتفاق المحكمين لكل مهارة من المهارات العملية الفرعية.

وبعد إجراء التعديلات على القائمة المعيارية الأولية في ضوء نتائج التحكيم، توصل الباحث إلى القائمة المعيارية النهائية للمهارات العملية اليدوية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي في مقرر كيمياء١، حيث تضمنت القائمة تسع مهارات عملية رئيسة، يندرج تحتها (٧٠) مهارة عملية فرعية.

إجراءات الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، ونصه كما يلي:

ما البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط، لتنمية المهارات العملية اليدوية في مقرر كيمياء١ لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث ببناء البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط، والذي يهدف إلى تنمية المهارات العملية اليدوية في مقرر كيمياء١ لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقد اعتمد في بنائه على المصادر التالية:

- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت بناء البرامج التدريسية، والتعلم النشط.
- الاتجاهات التربوية الحديثة التي تهدف إلى بناء المعرفة بواسطة المتعلم ذاته، ومنها التعلم النشط.
- طبيعة مقرر كيمياء١ وموضوعات الوحدة المختارة فيه، المعتمد من وزارة التعليم طبعة ١٤٣٨/١٤٣٩هـ، وفق سلسلة مناهج ماجروهيل العالمية. McGraw-Hill
- القائمة المعيارية للمهارات العملية اليدوية بمقرر كيمياء١ التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة.

وقد توصل الباحث من خلال المصادر السابقة إلى صياغة الهيكل العام لبناء البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط، الذي تألف من:

١- المواصفات المعيارية اللازمة لبناء البرنامج التدريسي:

توصل الباحث من خلال البحوث والدراسات السابقة إلى المواصفات المعيارية اللازمة لبناء البرنامج التدريسي التي ارتكز عليها في بنائه، كما استفاد منها في ضبط البرنامج التدريسي وتجويده، وبلغت (١٠١) مواصفة معيارية تم تقسيمها على ستة عناصر، كما في الجدول رقم (٢) التالي:

جدول رقم (٢) عناصر المواصفات المعيارية اللازمة لبناء البرنامج التدريسي وعدد مواصفاتها المعيارية:

م	عناصر المواصفات المعيارية اللازمة لبناء البرنامج	عدد المواصفات المعيارية
١	المواصفات المعيارية للأهداف.	١٧
٢	المواصفات المعيارية للمحتوى العلمي.	١٧
٣	المواصفات المعيارية لاستراتيجيات التعلم النشط.	١٦
٤	المواصفات المعيارية للأنشطة العملية.	٢١
٥	المواصفات المعيارية للوسائل والتقنيات التعليمية.	١٦
٦	المواصفات المعيارية للتقويم.	١٤
مجموع المواصفات المعيارية اللازمة لبناء البرنامج التدريسي.		١٠١

٢- البرنامج التدريسي:

بعد الاطلاع على المواصفات المعيارية اللازمة لبناء البرنامج التدريسي، قام الباحث بإعداد كتاب الطالب والذي يمثل البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط لتنمية المهارات العملية اليدوية بمقرر كيمياء١ لدى طلاب الصف الأول الثانوي، في الوحدة الثانية: (المادة- الخواص والتغيرات)، وقد تضمن العناصر التالية:

- المقدمة: قام الباحث بكتابة مقدمة مختصرة، وضَّح فيها كيفية بنائه وفقاً لمفهوم التعلم النشط.
- توجيهات عامة: قام الباحث بكتابة (١٧) عبارة من التوجيهات والإرشادات للطالب؛ لكي يستفيد منها عند دراسة موضوعات الوحدة كالتعاون مع الطلاب، والعمل الجماعي.
- الخطة الزمنية للفصل: وضع الباحث في بداية كلِّ فصلٍ خطة زمنية مقترحة، كما في الجدول رقم (٣) التالي:

جدول رقم (٣) الخطة الزمنية للبرنامج التدريسي:

الفصل وعنوانه	موضوع الدرس	عدد الحصص	زمن الحصص
الفصل الأول: حالات المادة وخواصها	حالات المادة	٢	٩٠ دقيقة
	الخواص الفيزيائية للمادة	١	٤٥ دقيقة
	الخواص الكيميائية للمادة	١	٤٥ دقيقة
الفصل الثاني: تغيرات المادة	التغيرات الفيزيائية للمادة	١	٤٥ دقيقة
	التغيرات الكيميائية للمادة	٢	٩٠ دقيقة
	قانون حفظ الكتلة	٢	٩٠ دقيقة
الفصل الثالث: أشكال المادة	العناصر	١	٤٥ دقيقة
	المركبات	١	٤٥ دقيقة
	فصل المركبات	٢	٩٠ دقيقة
	المخاليط	١	٤٥ دقيقة
	فصل المخاليط	٢	٩٠ دقيقة

- أهداف الفصل: وضع الباحث لكلِّ فصل أهدافًا عامة، تمثل المخرجات المتوقعة لكلِّ طالب عند الانتهاء من دراسة الفصل.
- أهداف الدرس: وضع الباحث لكل دروس البرنامج أهدافًا خاصة، تمثل المخرجات المتوقعة لكلِّ طالب عند الانتهاء من دراسة الدرس.

- الربط مع الحياة: وضع الباحث في بداية كلِّ درسٍ تساؤلات (تقويم ابتدائي) لأمثلة مألوفة في حياة الطالب؛ لتكون تمهيداً مناسباً للدرس.
- المفاهيم العلمية للدرس: وضع الباحث مجموعة من المفاهيم العلمية لكل درس، التي يُتوقع تكوينها لدى الطلاب بعد تنفيذ الأنشطة العملية.
- مفردات المحتوى (تساؤلات الدرس): وضع الباحث مجموعة من التساؤلات الشاملة لكل درس، وتتم هذه التساؤلات في أثناء الدروس (تقويم بنائي).
- الأنشطة العملية: قام الباحث بتصميم جميع الأنشطة العملية لدروس البرنامج بشكل مهارات متسلسلة حسب الاستراتيجية المستخدمة، بحيث يكون دور الطالب فيها العنصر النشط في أثناء تنفيذها بالتعاون مع أفراد مجموعته والإجابة عن تساؤلاتها.
- الوسائل والتقنيات التعليمية: وضع الباحث مجموعة الأجهزة لجميع دروس البرنامج، كجهاز عرض البيانات، والسبورة الذكية؛ لكي يستخدمها الطالب بالتعاون مع أفراد مجموعته في أثناء تنفيذ الدروس والأنشطة.
- تقويم الدرس: وضع الباحث في ختام جميع دروس البرنامج مجموعة من الأسئلة التي تُلخص الدرس (تقويم ختامي).

٣- دليل المعلم:

قام الباحث بإعداد دليل لمعلم الكيمياء؛ ليكون مرشداً له في تنفيذ البرنامج التدريسي، للوحدة الثانية: (المادة- الخواص والتغيرات)، وقد تضمن دليل المعلم مقدمة، وتوجيهات عامة، وخلفية نظرية عن التعلم النشط والمهارات العملية، ونبذة تعريفية عن البرنامج التدريسي ومراحل تنفيذه، ودور المعلم والمتعلم في

استراتيجيات البرنامج التدريسي والمهارات العملية اليدوية التي يهدف البرنامج التدريسي إلى تنميتها.

وللتأكد من صدق البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط (الصدق الظاهري)، قام الباحث بإرساله إلى مجموعة من المحكمين، ثم قام برصد استجابات المحكمين ودراستها وتحليلها، وحساب نسبة اتفاق المحكمين.

وبعد إجراء التعديلات على البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط في ضوء نتائج التحكيم، توصل الباحث إلى البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط بصورته النهائية.

إجراءات الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، ونصه كما يلي:

ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط في تنمية المهارات العملية اليدوية بمقرر كيمياء١ لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بما يلي:

١- إعداد اختبار المهارات العملية وفقاً للخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاختبار: حيث يهدف إلى قياس فاعلية البرنامج التدريسي في تنمية المهارات العملية اليدوية بمقرر كيمياء١.
- صياغة اختبار المهارات العملية: قام الباحث بصياغة أسئلة الاختبار من نوع الاختيار من متعدد (Multiple Choice Test). وقد تضمن الاختبار بصورته الأولية على (٢٢) سؤالاً، ولكلِّ سؤال تم صياغة أربعة بدائل كإجابات للتقليل من أثر التخمين.

- تحكيم اختبار المهارات العملية: للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار، قام الباحث بإرساله إلى مجموعة من المحكمين المختصين، ثم قام برصد استجابات المحكمين، ودراستها وتحليلها.

وبعد إجراء التعديلات على الاختبار في ضوء نتائج التحكيم، توصل الباحث إلى اختبار المهارات العملية في مقرر كيمياء١ بصورته النهائية والذي تضمن (١٥) سؤالاً.

- تقدير درجات اختبار المهارات العملية: حدد الباحث لكلِّ سؤال من أسئلة اختبار المهارات العملية في مقرر كيمياء١ درجة واحدة للإجابة الصحيحة.

التجربة الاستطلاعية لاختبار المهارات العملية: قام الباحث بتطبيق اختبار المهارات العملية على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة، تكونت من (٢٥) طالباً ممن اجتازوا مقرر كيمياء١، وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية التأكد من:

- صدق الاتساق (التجانس) الداخلي للاختبار: قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، كما في الجدول رقم (٤) التالي:

جدول رقم (٤) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار:

السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
١	٠,٧١٦**	٦	٠,٧٦٢**	١١	٠,٥٢٢**
٢	٠,٧٣٩**	٧	٠,٦٤٠**	١٢	٠,٧٠١**
٣	٠,٧٦٤**	٨	٠,٤٠٦*	١٣	٠,٧٦٣**
٤	٠,٧٧٩**	٩	٠,٤١٨*	١٤	٠,٤٦٨**
٥	٠,٦٧١**	١٠	٠,٥٧٩**	١٥	٠,٤٤١*

*** دالة عند مستوى ٠,٠٥ ** دالة عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار، معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠١ أو مستوى ٠,٠٥، وهو ما يؤكد صدق تجانس أسئلة الاختبار فيما بينها وتماسكها وارتباطها مع بعضها البعض، وبالتالي صدق اختبار المهارات العملية بمقرر كيمياء١.

- ثبات الاختبار (ثبات درجاته): تم التأكد من ثبات اختبار المهارات العملية، باستخدام معامل ثبات ألفاكرونباخ، فكان معامل الثبات مساويًا (٠,٨٨٥) للاختبار ككل.

ومما سبق تأكد للباحث صدق اختبار المهارات العلمية وثباته في مقرر كيمياء١، وهذا يعني قبول جميع أسئلة الاختبار، وصالحيتها للتطبيق.

٢- إعداد بطاقة الملاحظة للمهارات العملية وفقاً للخطوات التالية:

- تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: حيث تهدف إلى قياس فاعلية البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط في تنمية المهارات العملية بمقرر كيمياء١ لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- تحويل القائمة المعيارية للمهارات العملية اليدوية إلى بطاقة ملاحظة: لتحديد مستوى أداء الطلاب للمهارات العملية اليدوية.
- صياغة بطاقة الملاحظة للمهارات العملية: قام الباحث بصياغة جميع المهارات العملية الفرعية المتضمنة في بطاقة الملاحظة، بصورة أفعال سلوكية يمكن ملاحظتها.

- تقدير درجات بطاقة الملاحظة للمهارات العملية: حدد الباحث لمستوى أداء المهارة العملية اليدوية وفق التدرج الرباعي (عالٍ جداً، عالٍ، متوسط، منخفض) الدرجات (١,٢,٣,٤) على التوالي.
- التجربة الاستطلاعية لبطاقة ملاحظة المهارات العملية: قام الباحث بتطبيق بطاقة الملاحظة للمهارات العملية على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة، تكونت من (٢٥) طالباً ممن اجتازوا مقرر كيمياء١، وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية التأكد من:
- صدق الاتساق (التجانس) الداخلي لبطاقة الملاحظة: قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المهارات العملية الفرعية والدرجة الكلية للمهارة الرئيسة المنتمية لها، كما قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات المهارات العملية الرئيسة والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، كما في الجدول رقم (٥) التالي:

جدول رقم (٥) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات المهارات العملية الرئيسة والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة:

رقم المهارة	المهارات العملية الرئيسة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	مهارة اتباع احتياطات الأمن والسلامة.	٠,٨٥٧	٠,٠١
٢	مهارة التعامل السليم مع المواد الكيميائية.	٠,٨٣٦	٠,٠١
٣	مهارة الاستخدام السليم للأدوات.	٠,٩٢٩	٠,٠١
٤	مهارة الاستخدام السليم للأجهزة.	٠,٦٢٦	٠,٠١
٥	مهارة الاستخدام السليم للميزان الكهربائي الرقمي.	٠,٩٢٥	٠,٠١
٦	مهارة الاستخدام السليم لموقد بنزين.	٠,٧٣٣	٠,٠١
٧	مهارة التسخين.	٠,٧٥١	٠,٠١
٨	مهارة القياس والدقة.	٠,٩٢٨	٠,٠١
٩	مهارة النظافة والتخلص من نفايات المواد الكيميائية.	٠,٧٤١	٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات المهارات العملية الرئيسة والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠١، وهو ما يؤكد صدق تجانس المهارات العملية الرئيسة فيما بينها وتماسكها وارتباطها مع بعضها البعض.

- ثبات بطاقة الملاحظة (ثبات درجاتها): تم التأكد من ثبات بطاقة الملاحظة للمهارات العملية، باستخدام معادلة كوبر سميث Cooper Smith لنسبة الاتفاق بين الملاحظين. والجدول رقم (٦) يوضح معاملات الثبات لبطاقة الملاحظة ومهارتها كما يلي:

جدول رقم (٦) معاملات ثبات بطاقة الملاحظة ومهاراتها باستخدام معادلة كوبر سميث:

المهارات العملية الرئيسة	مجموع الأداءات لملاحظة ٢٥طالبًا	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق	معامل الثبات
اتباع احتياطات الأمن والسلامة	٢٢٥ = ٩ × ٢٥	١٧٣	٥٢	٪٧٦,٨٨٩	٠,٧٦٩
التعامل السليم مع المواد الكيميائية	٢٢٥ = ٩ × ٢٥	١٨١	٤٤	٪٨٠,٤٤٤	٠,٨٠٤
الاستخدام السليم للأدوات	٤٠٠ = ١٦×٢٥	٣١٣	٨٧	٪٧٨,٢٥٠	٠,٧٨٣
الاستخدام السليم للأجهزة	١٥٠ = ٦ × ٢٥	١٢٢	٢٨	٪٨١,٣٣٣	٠,٨١٣
الاستخدام السليم للميزان الكهربائي الرقمي	١٥٠ = ٦ × ٢٥	١١٥	٣٥	٪٧٦,٦٦٧	٠,٧٦٧
الاستخدام السليم لموقد بنزين	١٢٥ = ٥ × ٢٥	٩٦	٢٩	٪٧٦,٨٠٠	٠,٧٦٨
التسخين	١٠٠ = ٤ × ٢٥	٨٤	١٦	٪٨٤,٠٠٠	٠,٨٤٠
القياس والدقة	١٧٥ = ٧ × ٢٥	١٣٨	٣٧	٪٧٨,٨٥٧	٠,٧٨٩
النظافة والتخلص من نفايات المواد الكيميائية	٢٠٠ = ٨ × ٢٥	١٥٣	٤٧	٪٧٦,٥٠٠	٠,٧٦٥
الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة المهارات العملية	١٧٥٠ = ٧٠ × ٢٥	١٣٧٥	٣٧٥	٪٧٨,٥٧١	٠,٧٨٦

يتضح من الجدول السابق أن لبطاقة الملاحظة ومهاراتها معاملات ثبات مرتفعة، مما يشير إلى ثبات درجات بطاقة الملاحظة، وبالتالي ثبات بطاقة الملاحظة للمهارات العملية بمقرر كيمياء١.

ومما سبق تأكد للباحث صدق بطاقة الملاحظة للمهارات العملية وثباتها، وهذا يعني قبول جميع المهارات العملية الرئيسة التسع والتي يندرج تحتها (٧٠) مهارة عملية فرعية، وصالحيتها للتطبيق.

إجراءات تطبيق الدراسة (التجربة):

تضمنت إجراءات تطبيق الدراسة (التجربة) على المراحل التالية:

١- مرحلة الإعداد والتهيئة للتجربة:

حيث قام الباحث باختيار المجموعتين الضابطة والتجريبية بشكل عشوائي، وتوزيع نسخة مطبوعة من البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط على طلاب المجموعة التجريبية، كما جهز البيئة التعليمية (مختبر الكيمياء)، بالمواد والأدوات والأجهزة اللازمة لتنفيذ الأنشطة العملية.

٢- مرحلة التطبيق القبلي لأداتي الدراسة (الاختبار وبطاقة الملاحظة):

بعد التأكد من صدق وثبات أداتي الدراسة، قام الباحث بتطبيقهما قبليًّا على مجموعتي الدراسة، وحيث إن التطبيق القبلي يحتاج مزيداً من الجهد والوقت اللازمين لتجهيز العديد من الأدوات والمواد والأجهزة اللازمة للتطبيق؛ فقد احتاج الباحث للتطبيق القبلي يومين متتاليين.

- التطبيق القبلي لاختبار المهارات العملية: للتأكد من تكافؤ طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، قام الباحث باستخدام اختبار (ت)

لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين، كما هو موضح في الجدول رقم (٧) التالي:

جدول رقم (٧) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي للاختبار:

التطبيق القبلي للاختبار	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اختبار المهارات العملية	التجريبية	٣,٩٣٣	١,٦١٧	٠,٧٩١	٠,٤٣٢ غير دالة
	الضابطة	٤,٣٣٣	٢,٢٤٩		

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ٥٨ تساوي ١,٦٧١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) غير دالة، وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المهارات العملية.

- التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة المهارات العملية: للتأكد من تكافؤ طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، كما هو موضح في الجدول رقم (٨) التالي:

جدول رقم (٨) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة:

التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة المهارات العملية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
اتباع احتياطات الأمن والسلامة.	التجريبية	١١,٢٠٠	١,٢٤٣	٠,٦٤٤	٠,٥٢٢ غير دالة
	الضابطة	١١,٤٠٠	١,١٦٣		
التعامل السليم مع المواد الكيميائية.	التجريبية	١٠,٠٦٧	٠,٩٠٧	٠,٣٠٦	٠,٧٦١ غير دالة
	الضابطة	١٠,١٣٣	٠,٧٧٦		
الاستخدام السليم للأدوات.	التجريبية	٢٠,٢٣٣	١,٣٠٥	٠,٣٥٠	٠,٧٢٨

التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة المهارات العملية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	الضابطة	٢٠,٣٦٧	١,٦٢٩		غير دالة
الاستخدام السليم للأجهزة.	التجريبية	٧,٣٠٠	١,٠٥٥	٠,٤٩٠	٠,٦٢٦ غير دالة
	الضابطة	٧,١٦٧	١,٠٥٣		
الاستخدام السليم للميزان الكهربائي الرقمي.	التجريبية	٨,٤٦٧	٠,٧٣٠	١,٦٢٦	٠,١٠٩ غير دالة
	الضابطة	٨,١٦٧	٠,٦٩٩		
الاستخدام السليم لموقد بنزين.	التجريبية	٦,٧٦٧	١,٠٠٦	١,٤٣٨	٠,١٥٦ غير دالة
	الضابطة	٦,٤٣٣	٠,٧٧٤		
التسخين.	التجريبية	٤,٤٣٣	٠,٥٦٨	٠,٦٥٩	٠,٥١٣ غير دالة
	الضابطة	٤,٣٣٣	٠,٦٠٦		
القياس والدقة.	التجريبية	١٠,٠٠٠	١,٥٣١	٠,٤٨٦	٠,٦٢٩ غير دالة
	الضابطة	١٠,١٦٧	١,٠٨٥		
النظافة والتخلص من نفايات المواد الكيميائية.	التجريبية	١٠,٦٠٠	٠,٧٢٤	٠,٧٧٢	٠,٤٤٣ غير دالة
	الضابطة	١٠,٤٣٣	٠,٩٣٥		
الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة المهارات العملية.	التجريبية	٨٩,٠٦٧	٦,٠٥٧	٠,٣٠٢	٠,٧٦٤ غير دالة
	الضابطة	٨٨,٦٠٠	٥,٩١٧		

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ودرجة حرية ٥٨ تساوي ١,٦٧١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) غير دالة، وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع المهارات العملية الرئيسة والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة.

٣- مرحلة البدء بالتجربة وتطبيق البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط:

قام الباحث بالبدء في التجربة وتطبيق البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط لمدة ستة أسابيع، حيث كانت بداية التجربة في يوم الأحد الموافق

١٤٣٩/١/١٨هـ من الأسبوع الرابع وحتى يوم الأحد الموافق ١٤٣٩/٢/٢٣هـ من الأسبوع التاسع، وتم في هذه الفترة تدريس مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) للوحدة المختارة من مقرر كيمياء١ للصف الأول الثانوي، والتي تضمنت (١١) درساً تم توزيعها على (١٦) حصة دراسية، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط، الذي يمنح للطالب الدور النشط بممارسة استراتيجيات التعلم النشط التالية: حلّ المشكلات، والاكتشاف، والاستقصاء، ودورة التعلم الخماسية، في تنفيذ الأنشطة العملية لجميع دروس البرنامج بالتعاون مع أفراد مجموعته، بينما دور المعلم الذي يقوم به الباحث أصبح التوجيه والإرشاد لعملية التعلم، كما تم تدريس المجموعة الضابطة باستخدام الكتاب المقرر بالطريقة التقليدية المعتادة في تدريس العلوم.

٤- مرحلة التطبيق البعدي لأداتي الدراسة (الاختبار وبطاقة الملاحظة):

بعد انتهاء التجربة، قام الباحث بتطبيق أداتي الدراسة (اختبار المهارات العملية وبطاقة الملاحظة للمهارات العملية) بعديًّا على مجموعتي الدراسة ولمدة يومين، كما تم في التطبيق القبلي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

١- حساب التكرارات والنسب المئوية.

٢- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation.

٣- معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach Alpha.

٤- معامل ثبات كوبر سميث Cooper Smith.

٥- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test.

٦- مربع إيتا (η٢) Eta Squared .

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول في هذه الدراسة، والذي ينصُّ على: ما المهارات العملية اليدوية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي في مقرر كيمياء١؟

قام الباحث بمجموعة من الخطوات والإجراءات التفصيلية التي تضمنت: إعداد قائمة معيارية أولية بالمهارات العملية اليدوية، ومن ثم تحكيمها، ومن نتائج التحكيم توصل الباحث إلى القائمة المعيارية النهائية للمهارات العملية اليدوية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي في مقرر كيمياء١، كما هو موضح في الجدول رقم (٩) التالي:

جدول رقم (٩) المهارات العملية الرئيسة ومهاراتها الفرعية:

الرقم	المهارات العملية الرئيسة ومهاراتها الفرعية
١	مهارة اتباع احتياطات الأمن والسلامة، وتشمل المهارات الفرعية التالية:
	١- ارتداء معطف المختبر.
	٢- ارتداء قفازات المختبر.
	٣- وضع الكمامات على الأنف في أثناء تحضير الغازات الخطرة.
	٤- فتح محبس علب واسطوانات الغاز بحذر.
	٥- غلق محبس علب واسطوانات الغاز قبل مغادرة المختبر.
	٦- فتح باب خزانة طرد الغازات بشكل سليم.
	٧- الضغط على زر تشغيل خزانة طرد الغازات عند تحضير الغازات الخطرة.
	٨- الضغط على زر إيقاف تشغيل خزانة طرد الغازات قبل مغادرة المختبر.
	٩- غسل اليدين بالماء والصابون قبل مغادرة المختبر.
٢	مهارة التعامل السليم مع المواد الكيميائية وتشمل المهارات الفرعية التالية:

الرقم	المهارات العملية الرئيسة ومهاراتها الفرعية
	١- استخدام ملعقة معدنية نظيفة لنقل المادة الصلبة من العبوة الأصلية إلى أنبوبة اختبار.
	٢- استخدام ملعقة معدنية نظيفة لنقل المادة الصلبة من العبوة الأصلية إلى كأس زجاجي
	٣- استخدام ملعقة معدنية نظيفة لنقل المادة الصلبة من العبوة الأصلية إلى ورقة ترشيح.
	٤- استخدام ملعقة معدنية نظيفة لنقل المادة الصلبة من العبوة الأصلية إلى زجاجة ساعة
	٥- استخدام ملعقة معدنية نظيفة لخلط مادتين صلبتين في زجاجة ساعة.
	٦- وضع ناتج احتراق مادة صلبة في كأس زجاجي مملوء بماء الصنبور.
	٧- استخدام الكأس لنقل المادة السائلة إلى أنبوبة الاختبار من خلال القمع الزجاجي.
	٨- استخدام الكأس لنقل المادة السائلة إلى المخبار المدرج من خلال القمع الزجاجي.
	٩- استخدام الماصة لنقل المادة السائلة من كأس زجاجي إلى كأس زجاجي آخر.
٣	مهارة الاستخدام السليم للأدوات وتشمل المهارات الفرعية التالية:
	١- وضع مادة صلبة مكعبة داخل الكأس الزجاجي وهو بشكل مائل.
	٢- استخدام الساق الزجاجية لتقليب المحاليل الكيميائية.
	٣- استخدام الملقط لحرق المواد التي توجد بشكل كُتل صلبة.
	٤- استخدام الهاون الخزفي (المدق) لطحن المادة الصلبة بشكل دائري.
	٥- ضغط مالئة الماصة باليد لسحب المادة السائلة من الكأس الزجاجي إلى الماصة.
	٦- التحكم بمالئة الماصة لنقل المادة السائلة وببطء من الماصة إلى الكأس الزجاجي.
	٧- إمساك أنبوبة الاختبار من المنتصف بواسطة ماسك أنابيب الاختبار.
	٨- وضع مثلث التسخين الخزفي على حامل المثلث الحديدي.
	٩- تثبيت البوتقة الخزفية داخل مثلث التسخين الخزفي.
	١٠- إمساك البوتقة الخزفية بواسطة ماسك البوتقة بعد الانتهاء من عملية التسخين.
	١١- ربط البالون بالصمام المخصص لنفخ البالونات المتصل بمحبس اسطوانة الهيليوم.
	١٢- ثني ورقة الترشيح مرتين ليصبح شكلها ربع شكل ورقة الترشيح الأصلي.
	١٣- فتح أحد جوانب ورقة الترشيح لتصبح بشكل فتحة القمع الزجاجي.
	١٤- تثبيت ورقة الترشيح داخل القمع الزجاجي (قمع الترشيح).
	١٥- وضع قمع الترشيح الزجاجي داخل فتحة أنبوبة الاختبار.
	١٦- إضافة محتويات الكأس من المخلوط غير المتجانس وببطء إلى داخل قمع الترشيح.
٤	مهارة الاستخدام السليم للأجهزة وتشمل المهارات الفرعية التالية:
	١- تثبيت جهاز هوفمان الخاص بالتحليل الكهربائي للماء في الحامل المعدني.
	٢- وضع أقطاب التحليل الكهربائي في جهاز هوفمان في المكان المخصص أسفل الجهاز
	٣- إضافة الماء والحمض لجهاز هوفمان في المكان المخصص أعلى الجهاز بواسطة القمع.
	٤- توصيل أقطاب جهاز هوفمان بجهاز المصدر الكهربائي عبر أسلاك كهربائية.
	٥- تشغيل جهاز المصدر الكهربائي للجهود المنخفضة بالضغط على زر التشغيل.

الرقم	المهارات العملية الرئيسة ومهاراتها الفرعية
	٦- ضبط مفتاح الجهد لجهاز المصدر الكهربائي على الجهد المراد قياسه.
٥	مهارة الاستخدام السليم للميزان الكهربائي الرقمي وتشمل المهارات الفرعية التالية:
	١- وضع الميزان الكهربائي الرقمي على طاولة بمستوى أفقي.
	٢- تشغيل الميزان الكهربائي الرقمي بالضغط على زر التشغيل.
	٣- وضع الأداة الصلبة المراد قياس كتلتها على كفة الميزان الكهربائي الرقمي مباشرة.
	٤- وضع ورقة بيضاء أو ورقة ترشيح على كفة الميزان الرقمي قبل وضع المادة الصلبة.
	٥- إهمال كتلة ورقة الترشيح بالضغط على زر تحديث الأرقام للحصول على الرقم صفر.
	٦- استخدام الملعقة المعدنية لنقل المادة الصلبة المراد قياس كتلتها إلى ورقة الترشيح.
٦	مهارة الاستخدام السليم لموقد بنزين وتشمل المهارات الفرعية التالية:
	١- فتح محبس الغاز الرئيس المتصل بموقد بنزين.
	٢- فتح محبس موقد بنزين وإشعاله بتقريب عود ثقاب مشتعل إلى فوهته.
	٣- التحكم بمنظم موقد بنزين لضبط تدفق الغاز والأكسجين بحيث يظهر اللهب الأزرق.
	٤- حرق المواد الصلبة بتعريضها للهب موقد بنزين مباشرة.
	٥- غلق محبس موقد بنزين والغاز الرئيس قبل مغادرة المختبر.
٧	مهارة التسخين وتشمل المهارات الفرعية التالية:
	١- تسخين البوتقة الخزفية المحتوية على المادة الصلبة داخل مثلث التسخين بشكل مباشر
	٢- تسخين أنبوبة الاختبار المحتوية على المادة الصلبة فوق لهب موقد بنزين بشكل مائل.
	٣- تحريك أنبوبة الاختبار أثناء التسخين لضمان توزيع الحرارة على الأنبوبة.
	٤- وضع أنبوبة الاختبار بعد الانتهاء من عملية التسخين في حامل أنابيب الاختبار.
٨	مهارة القياس والدقة وتشمل المهارات الفرعية التالية:
	١- قياس طول مادة صلبة مكعبة بواسطة المسطرة وبكل دقة دون زيادة أو نقص.
	٢- قياس عرض مادة صلبة مكعبة بواسطة المسطرة وبكل دقة دون زيادة أو نقص.
	٣- قياس ارتفاع مادة صلبة مكعبة بواسطة المسطرة وبكل دقة دون زيادة أو نقص.
	٤- قياس كتلة المادة الصلبة بواسطة الميزان الكهربائي وبكل دقة دون زيادة أو نقص.
	٥- قياس حجم المادة السائلة بواسطة المخبار المدرج وبكل دقة دون زيادة أو نقص.
	٦- قياس حجم المادة السائلة بواسطة الماصة حتى العلامة وبكل دقة دون زيادة أو نقص
	٧- قياس جهد التيار بواسطة جهاز المصدر الكهربائي وبكل دقة دون زيادة أو نقص.
٩	مهارة النظافة والتخلص من نفايات المواد الكيميائية وتشمل المهارات الفرعية التالية:
	١- التخلص من المواد السائلة المأمونة بسكبها في مجاري المياه.
	٢- التخلص من المواد الصلبة المأمونة برميها في حاوية النفايات.
	٣- التخلص من المواد الغازية غير المأمونة في خزانة طرد الغازات.

الرقم	المهارات العملية الرئيسة ومهاراتها الفرعية
	٤- تنظيف أنابيب الاختبار بفرشاة الأنابيب المخصصة لذلك.
	٥- وضع أنابيب الاختبار بعد تنظيفها في حامل أنابيب الاختبار بطريقة صحيحة.
	٦- تنظيف الأدوات الزجاجية بأنواعها المختلفة.
	٧- وضع الأدوات الزجاجية بعد تنظيفها في أماكنها.
	٨- تنظيف مكان العمل قبل مغادرة المختبر.

نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني في هذه الدراسة، والذي ينصُّ على: ما البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط، لتنمية المهارات العملية اليدوية في مقرر كيمياء١ لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

قام الباحث بمجموعة من الخطوات والإجراءات التفصيلية والتي تضمنت: بناء البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط، ومن ثم تحكيمه، ومن نتائج التحكيم توصل الباحث إلى البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط بصورته النهائية، والذي لخصه الباحث في إجراءات الدراسة.

نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث في هذه الدراسة، والذي ينصُّ على: ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط في تنمية المهارات العملية اليدوية بمقرر كيمياء١ لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

قام الباحث باختبار فرض الدراسة الحالي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات العملية وبطاقة الملاحظة

للمهارات العملية في مقرر كيمياء١ لصالح المجموعة التجريبية؛ وذلك للتحقق من صحته كما يلي:

النتائج المتعلقة بفرض الدراسة:

للتحقق من صحة الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (التجريبية والضابطة)، كما قام بحساب مربع إيتا، للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط وفاعليته ، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (١٠) التالي:

جدول رقم (١٠) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي للاختبار:

التطبيق البعدي للاختبار	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا
اختبار المهارات العملية	التجريبية	١١,٩٦٧	٠,٧٦٥	٥,١٤٤	٠,٠١	٠,٤٣٢
	الضابطة	٩,٦٠٠	٢,٤٠١			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ ودرجة حرية ٥٨ تساوي ٢,٣٩٠

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات العملية في مقرر كيمياء١ لصالح المجموعة التجريبية.

كما يتضح من الجدول أن قيمة مربع إيتا (حجم التأثير) قد بلغت (٠,٤٣٢)، ويمكن الحكم على قيمة مربع إيتا (حجم تأثير البرنامج التدريسي) من خلال القيم التي وردت في منصور (١٩٩٧، ص٥٧) كما يلي:

- حجم التأثير خفيف إذا كانت قيمة مربع إيتا أقل من ٠,٠٦.

- حجم التأثير متوسط إذا كانت القيمة أكبر من أو يساوي ٠,٠٦ وأقل من ٠,١٤.
- حجم التأثير كبير إذا كانت قيمة مربع إيتا أكبر من أو يساوي ٠,١٤.

ولذلك يُعدُّ حجم تأثير البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط من القيمة (٠,٤٣٢) كبيراً، وبالتالي فإن البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط له فاعلية في تنمية المهارات العملية اليدوية بمقرر كيمياء١ بنسبة تساوي (٤٣,٢٪).

كما قام الباحث للتحقق من صحة الفرض باستخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (التجريبية والضابطة)، وقام أيضاً بحساب مربع إيتا، للتعرف على حجم تأثير البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط وفاعليته ، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (١١) التالي:

جدول رقم (١١) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة:

التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات العملية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا
اتباع احتياطات الأمن والسلامة	التجريبية	٣٠,٧٣٣	٣,٢٤٨	١٢,١٧٦	٠,٠١	٠,٧١٩
	الضابطة	٢٠,١٣٣	٣,٤٩١			
التعامل السليم مع المواد الكيميائية	التجريبية	٢٧,٢٦٧	٣,٢٣٧	١١,٩٥٧	٠,٠١	٠,٧١١
	الضابطة	١٦,٩٣٣	٣,٤٥٣			
الاستخدام السليم للأدوات	التجريبية	٥٥,١٦٧	٣,٨٤٢	٢١,١٧٠	٠,٠١	٠,٨٨٥
	الضابطة	٣١,٦٣٣	٤,٧٢٣			
الاستخدام السليم للأجهزة	التجريبية	١٩,٢٠٠	٢,٤٦٩	١٣,٧٤٦	٠,٠١	٠,٧٦٥
	الضابطة	١٠,٢٣٣	٢,٥٨٢			

التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات العملية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الاستخدام السليم للميزان الكهربائي الرقمي	التجريبية	٢١,٠٣٣	٢,٤١٤	١٣,٨٦٦	٠,٠١	٠,٧٦٨
	الضابطة	١٢,١٣٣	٢,٥٥٦			
الاستخدام السليم لموقد بنزين	التجريبية	١٧,١٣٣	٢,٤١٧	١٢,١٩٤	٠,٠١	٠,٧١٩
	الضابطة	٩,٩٣٣	٢,١٤٩			
التسخين	التجريبية	١٢,٤٦٧	١,٥٢٥	١٥,٧٠٨	٠,٠١	٠,٨١٠
	الضابطة	٦,٤٦٧	١,٤٣٢			
القياس والدقة	التجريبية	٢٣,٧٦٧	٢,٥٠١	١٢,٥٧٦	٠,٠١	٠,٧٣٢
	الضابطة	١٤,٩٣٣	٢,٩٢٤			
النظافة والتخلص من نفايات المواد الكيميائية	التجريبية	٢٦,٨٣٣	٢,٤٩٣	٣٠,٦٥٥	٠,٠١	٠,٩٤٢
	الضابطة	١١,٥٠٠	١,١٣٧			
الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة المهارات العملية	التجريبية	٢٣٣,٦٠٠	١٨,٩٩٣	١٩,٧٣٠	٠,٠١	٠,٨٧٠
	الضابطة	١٣٣,٩٠٠	٢٠,١٣٣			

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ ودرجة حرية ٥٨ تساوي ٢,٣٩٠

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة، وبالتالي توجد فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة المهارات العملية في مقرر كيمياء١ لصالح المجموعة التجريبية.

كما يتضح من الجدول أن قيم مربع إيتا (حجم التأثير) تراوحت ما بين (٠,٧١١) في مهارة التعامل السليم مع المواد الكيميائية إلى (٠,٩٤٢) في مهارة النظافة والتخلص من نفايات المواد الكيميائية، وبالتالي فإن البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط له فاعلية في تنمية المهارات العملية اليدوية بمقرر كيمياء١ بنسب تراوحت ما بين (٧١,١٪) إلى (٩٤,٢٪).

مناقشة النتائج المتعلقة بفرض الدراسة:

أشارت نتائج الفرض التي حققتها المجموعتان التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات العملية وبطاقة الملاحظة للمهارات العملية في مقرر كيمياء١ إلى ما يلي:

١- وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات العملية وبطاقة الملاحظة للمهارات العملية في مقرر كيمياء١ لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك يُقبل فرض الدراسة والذي ينصُّ على التالي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات العملية وبطاقة الملاحظة للمهارات العملية في مقرر كيمياء١ لصالح المجموعة التجريبية".

٢- فاعلية البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط في تنمية جميع المهارات العملية اليدوية بمقرر كيمياء١ لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالمجموعة التجريبية كانت كبيرة مقارنة بالطريقة التقليدية المعتادة التي استُخدم فيها الكتاب المقرر؛ حيث بلغت فاعلية البرنامج التدريسي في اختبار المهارات العملية وبطاقة الملاحظة للمهارات العملية ككل (٤٣,٢٪) و (٨٧٪) على التوالي.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي أظهرت نتائجها فاعلية البرامج القائمة على التعلم النشط واستراتيجياته، كدراسة كوي (Coy,٢٠٠١)، ودراسة الصعوب (٢٠١٤)، ودراسة هبه فرحات (٢٠١٥).

كما تتفق هذه النتائج أيضاً مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي أظهرت نتائجها أن تنمية المهارات العملية اليدوية في الكيمياء تكون عبر أساليب أخرى، كدراسة ملاك السليم (٢٠٠١)، ودراسة الأشموري (٢٠١٦)، ودراسة ريم الطعيمي (٢٠١٦).

تفسير النتائج المتعلقة بفرض الدراسة:

يمكن تفسير النتائج السابقة كما يلي:

١- طبيعة البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط مُمثلاً باستراتيجياته الأربع: (حل المشكلات، والاكتشاف، والاستقصاء، ودورة التعلم الخماسية)، جعلت من الطالب عنصرًا نشطاً ومحوراً للعملية التعليمية، مما أتاح لمجموعات طلاب المجموعة التجريبية بممارسة استراتيجيات التعلم النشط في تنفيذ الأنشطة العملية بأنفسهم تحت إشراف المعلم وتوجيهه، فكان لذلك أثر إيجابي في تنمية المهارات العملية اليدوية لديهم.

٢- طبيعة المتعلم في التعلم النشط وطبيعة الأدوار الإيجابية والنشطة التي يقوم بها، كتحمل المسؤولية والثقة بالنفس والحوار والتعاون والتواصل مع الآخرين والعمل الجماعي في أثناء تنفيذ دروس البرنامج التدريسي والأنشطة العملية المضمنة فيه، كان لذلك أثر إيجابي في ممارستهم للمهارات العملية اليدوية بكل يسر وسهولة، مما أسهم في تنميتها لديهم.

٣- إعادة صياغة المحتوى العلمي لدروس البرنامج التدريسي في الوحدة المختارة: (المادة- الخواص والتغيرات) بصورة أنشطة عملية، تم تصميمها بشكل مهارات متسلسلة حسب الاستراتيجية المستخدمة، أتاح الفرصة لمجموعات طلاب المجموعة التجريبية بممارسة المهارات العملية اليدوية والتدرب عليها وتكرارها تحت إشراف المعلم وتوجيهه، فكان لذلك أثر إيجابي في تنمية المهارات العملية اليدوية لديهم.

٤- تجهيز البيئة التعليمية (مختبر الكيمياء) بالمواد الكيميائية والأدوات والأجهزة والوسائل والتقنيات التعليمية، ساعد طلاب المجموعة التجريبية على ممارسة استراتيجيات التعلم النشط في تنفيذ جميع الأنشطة العملية، مما كان له أثر في تنمية المهارات العملية اليدوية لديهم.

٥- التغذية الراجعة التي قُدمت لطلاب المجموعة التجريبية مباشرة بعد أدائهم للمهارات العملية اليدوية بشكل خاطئ، كان له أثر في تقويم المهارات العملية اليدوية وتنميتها بطريقة صحيحة.

***

توصيات الدراسة:

بناء على النتائج التي توصلت لها الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

١- الإفادة من القائمة المعيارية للمهارات العملية اليدوية المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوي التي توصلت لها الدراسة عند بناء وتطوير مقرر كيمياء١ للصف الأول الثانوي.

٢- الاهتمام بتنمية المهارات العملية اليدوية في مقررات الكيمياء والعلوم الطبيعية بشكل عام من خلال التدريس باستخدام التعلم النشط واستراتيجياته، حيث تُعدُّ تنميتها من أهم المبادئ التي بُنيت عليها المعايير العالمية لتدريس العلوم.

٣- الإفادة من البرنامج التدريسي القائم على التعلم النشط عند تطوير مقررات الكيمياء والعلوم الطبيعية بشكل عام من حيث تصميم الدروس وإعدادها في ضوء التعلم النشط.

٤- الاهتمام بالبيئة التعليمية (مختبرات الكيمياء والعلوم) وتجهيزها بكافة الأدوات والمواد والأجهزة والوسائل التعليمية؛ لتفعيل الأنشطة العملية وممارسة المهارات العملية اليدوية وتنميتها.

٥- تضمين التعلم النشط وتطبيقاته التربوية في برامج كليات التربية من خلال مقررات طرق تدريس العلوم والتخصصات الأخرى قبل التخرج، ومن خلال برنامج الدبلوم التربوي المنفذ فيها بعد التخرج.

٦- تدريب المعلمين والمشرفين التربويين على توظيف التعلم النشط وتطبيقاته التربوية في تدريس العلوم الطبيعية بشكل عام، من خلال البرامج التدريبية والندوات وورش العمل.

***

المراجع

المراجع العربية:

- القرآن الكريم.
- السنة النبوية.
- الأشموري، خالد علي (٢٠١٦)، برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات المختبرية في مادة الكيمياء لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة صنعاء واتجاهاتهم نحو تدريسها، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- بن ياسين، ثناء محمد (٢٠١٣)، استراتيجيات التعلم النشط وتنمية عمليات العلم: الأهمية والمعوقات من وجهة نظر معلمات العلوم، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، العدد (٤٤)، ص ٤٩- ١٠٤.
- الجبر، جبر محمد، والحصان، أماني محمد (٢٠١٠)، أثر نموذج قائم على مدخل التعلم النشط في تنمية التحصيل والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية، مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- جبران، وحيد (٢٠٠٢)، التعلم النشط الصف كمركز تعلم حقيقي، رام الله: المركز الاعلامي والتنسيق التربوي.
- الجمعة، خالد عبدالله (١٩٩٥)، تقييم أداء معلمي الكيمياء لبعض المهارات العملية المتضمنة بكتاب الكيمياء الصف الثالث الثانوي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الحصان، أماني محمد (٢٠٠٧)، فاعلية نموذج أبعاد التعلم في تنمية بعض مهارات التفكير والاستيعاب المفاهيمي في العلوم والإدراكات نحو بيئة الصف لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الرياض للبنات.
- الروساء، تهاني محمد (٢٠٠٧)، فاعلية برنامج مقترح في تنمية ممارسات التعلم النشط وتعديل الاعتقادات نحوه لدى معلومات الطالبات بكلية التربية (الأقسام العلمية بالرياض)، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- زيتون، عايش (٢٠٠١)، أساليب تدريس العلوم، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زيتون، عايش (٢٠١٠)، الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- سالم، المهدي محمود (٢٠٠١)، تأثير استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمي والاتجاهات نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة التربية العلمية، جامعة عين شمس، المجلد (٤)، العدد (٢)، ص ١٠٧-١٤٧.
- سرور، عايدة عبدالحميد (١٩٩٠)، تقويم الجوانب المعرفية للمهارات العملية في الكيمياء ونموها لدى شعبة فيزياء كيمياء بكليات التربية، مجلة التربية المعاصرة، العدد (١٤)، ص ٢٥٤-٢٨٨.
- سرور، نجاح عبد القادر (٢٠١٦)، الرسول -صلى الله عليه وسلم- واستراتيجيات التعلم النشط، مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالكويت، العدد (٦١٨)، ص ٧٦-٧٨.
- سعادة، جودت أحمد، وآخرون (٢٠١١)، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- السعدني، محمد الأمين (٢٠٠٥)، طرق تدريس العلوم، الرياض: مكتبة الرشد.
- سلام، صفية محمد (١٩٩١)، الأنماط السائدة في تدريس العلوم في المدرسة الابتدائية والإعدادية والثانوية، مجلة البحث في التربية علم النفس، المجلد (٤)، العدد (٣)، ص ٢٧١ — ٣٢٤.
- السليم، ملاك محمد (٢٠٠١)، برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات العملية الكيميائية المدرسية لدى طالبات كلية التربية للبنات بالرياض، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (٨٢)، ص ١١١-١٧٢.
- شاهين، نجاة حسن (٢٠٠٧)، الكفاءة الذاتية في الكيمياء لطلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوها وعلاقتها بخبرات التعلم، مجلة التربية العلمية، المجلد (١٠)، العدد (٤)، ص ١١٥-١٤٢.
- شاهين، نجاة حسن (٢٠٠٩)، أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، مجلة التربية العلمية، المجلد (١٢)، العدد (٢)، ص ١٢٧-١٥٩.
- شحاته، إيهاب السيد (٢٠٠٧)، فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الهندسة على التحصيل المؤجل الهندسي وفقاً لمستويات فان هيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

- الشهراني، عامر عبدالله، والسعيد، سعيد محمد (٢٠٠٤)، تدريس العلوم في التعليم العام، الرياض: مطابع الملك سعود.
- الصعوب، طارق فارس (٢٠١٤)، فاعلية استراتيجية قائمة على بعض أساليب التعلم النشط لتنمية المهارات العملية والميل نحو الكيمياء لدى طلبة الصف العاشر بالأردن. مجلة القراءة والمعرفة، العدد (١٥٠)، ص ٦٣-٩٢.
- الطعيمي، ريم عبدالله (٢٠١٦)، بناء برنامج قائم على نموذج سكمان الاستقصائي وقياس فاعليته في تنمية عمليات العلم التكاملية والمهارات المعملية في مقرر الكيمياء بالمرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- عبد الكريم، غادة قصي (٢٠٠٩)، أثر برنامج قائم على التعلم النشط في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الحياتية والتحصيل لدى تلاميذ المعوقين عقليًّا القابلين للتعلم، رسالة ماجستير، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بقنا.
- عبد الوهاب، فاطمة محمد (٢٠٠٥)، فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية مهارات التعلم والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة التربية العلمية، المجلد (٨)، العدد (٢)، ص ١٢٧ – ١٨٥.
- العساف، صالح حمد (٢٠١٢)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- فرحات، هبه سامي (٢٠١٥)، برنامج مقترح في الكيمياء قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتنمية المهارات العملية والاتجاه نحو العلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة التربية العلمية، المجلد (١٨)، العدد (٦)، ص ١٩٩- ٢٣٢.
- قربي، زبيدة محمد (٢٠١٣)، استراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب، القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- قطامي، يوسف (٢٠٠١)، أساليب تصميم التدريس، عمان: دار الفكر.
- كوجك، كوثر حسين، وآخرون (٢٠٠٥)، الموسوعة المرجعية للتعلم النشط: الدليل المرشد للموسوعة المرجعية للتعلم النشط، القاهرة: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
- لبيب، رشدي (١٩٩٧)، معلم العلوم ومسؤولياته وأساليب عمله، إعداده، نموه العلمي والمهني، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- مدكور، علي أحمد (٢٠٠٦)، نظريات المناهج التربوية، القاهرة: دار الفكر العربي.

- مكوماس، ويليام (٢٠١٦)، لغة التربية العلمية: مسرد موسع للمصطلحات والمفاهيم الرئيسة في تدريس العلوم وتعلمها، ترجمة: هيا المزروع وآخرون، الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.
- منصور، رشدي فام (١٩٩٧)، حجم التأثير: الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، المجلد (٧)، العدد (١٦)، ص ٥٧- ٧٥.
- وزارة التعليم. (٢٠١٨). الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم. إدارة التخطيط والتطوير، وحدة الدراسات والبحوث.

المراجع الأجنبية:

- Anderson, L. & Mcarthy, C. (٢٠٠٠). Active Learning Techniques versus Traditiona Teaching Styles. Two experiments from history and political science innovative higher education, ٢٤(٤), ٢٧٩٢٩٤.
- Bashm, L. (١٩٩٤). Active Learning and the at Risk students: Cultivating positive Attitudes towards science and learning. ED٣٧٤٠٨٨.
- Bybee, R.W. (٢٠٠٦). How inquiry could contribute to the prepared mind.
The American Biology Teacher, ٦٨(٨), ٤٥٤-٤٥٧.
- Coy, A. (٢٠٠١). Teaching Fifth Grade Mathematical Concepts: Effects of Word Problems used With Traditional Methods. The Eric database, No, ٤٥٢٠٥٤.
- Felder, K. & brent, C. (٢٠٠٩). Active learning startegies in Physics teaching. Energy Educ Sci Technol Part B: ١:٢٧-٥٠.
Lantis, J.S. (٢٠٠٢). Active Learning Strategies. http:/wwwdc.-
Org/NTP/training design active learning /classroommain.htn.
- Mathews, L. (٢٠٠٦). Elements of Activ Learning. http:/wwwna, edu/geograghy /active/elements.htm.
- Prince, M. (٢٠٠٤). Dose Active Learning Work? A Review of the Research. J.Engr, Education, ٩٣ (٣), ٢٢٣-٢٣١.
- Silberman, M. (١٩٩٦). Active Learning: ١٠١ Strategies to teash any subject. Boston: Allyn and Bacon.
- Tandogan, R. & Orhan, A. (٢٠٠٧). The Efects of Problem – Based Active Learning in Science Education on Students' Academice Achievement, Attitude and concept Learning.Journal of Mathematics Science of Technology Education, ٣(١),٧١٨١.
-Taraban, R. & Pollard, R. and Bowen, C. (٢٠٠٧). Effects of Ahitudes, and Behaviors in High School Biologu. Journal of Research in Sience Teaching٤٤ (٧), ٩٦٠٩٧٩.

***

مدى توافر المؤشرات الدولية ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. مشاعل بنت محمد بن عمر آل الشيخ
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مدى توافر المؤشرات الدولية ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. مشاعل بنت محمد بن عمر آل الشيخ

قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٢٥/ ٣/ ١٤٤٣ هـ تاريخ قبول البحث: ٤/٢٩/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعريف بالمؤشرات الدولية الخاصة ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال، ورصد واقع وتحليل مدى توافر هذه المؤشرات ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة توافر المؤشرات الدولية بالبرنامج. وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي من خلال استبانة وزعت على مجتمع الدراسة، وهو معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها: أن المؤشرات الدولية الخاصة ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال، تتعلق بعدد من المعايير، هي: (معيار التخطيط، ومعيار التعليم وإدارة الصف، ومعيار المادة العلمية، ومعيار التقويم، ومعيار المهنية والأخلاقية، ومعيار التقنية، ومعيار المجتمعية)، وقد كان أعلى المؤشرات هو معيار المجتمعية بمتوسط حسابي (٤,٣٥)، تلاه معيار التعليم وإدارة الصف بمتوسط حسابي (٤,٢٠)، ثم معيار التخطيط بمتوسط حسابي (٤,١٥)، ثم معيار المهنية والأخلاقية بمتوسط حسابي (٤,١٠)، ثم معيار التقويم بمتوسط حسابي (٤,٠٦)، ثم معيار التقنية بمتوسط حسابي (٤,٠١)، ثم معيار المادة العلمية بمتوسط حسابي (٣,٩٥)، كما أسفرت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الدرجة العلمية، وعدد سنوات الخبرة. كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير التخصص. وكانت أهم التوصيات: تحديث نظم الدراسة، وتطوير برامج إعداد معلمة رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء الاتجاهات الدولية والاحتياجات المحلية، ورفع كفاءة المقررات الدراسية المقدمة ببرنامج إعداد معلمة رياض الأطفال، واستحداث برامج تعليمية جديدة معرفية ومهارية

الكلمات المفتاحية: لمؤشرات الدولية – برنامج إعداد المعلمات– رياض الأطفال

Availability of international indicators in the kindergarten teacher preparation program Children at the College of Education at King Saud University from the point of view of the faculty members

Dr. Mashael Muhammad AlShaikh
Department of Education - Faculty Fundamentals College of Education
Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Abstract:

This study aims to introduce the international indicators of the Kindergarten Teachers Preparation Program, monitor the reality, and analyze the availability of these indicators in the Kindergarten Teachers Preparation Program at the College of Education at King Saud University from the point of view of the faculty members. In addition, to reveal statistically significant differences in the degree of availability of indicators international program. The researcher followed the descriptive survey method through a questionnaire distributed to the study population, which is kindergarten teachers at the College of Education at King Saud University. The study reached a number of results, most notably: the international indicators for the kindergarten teachers' preparation program relate to a number of standards: (the planning standard, the education standard and classroom management, the scientific subject standard, the evaluation standard, the professional and ethical standard, the technical standard, and the societal standard. The highest indicators were the societal criterion with an arithmetic average (٤,٣٥), followed by the education criterion and classroom management with an arithmetic average (٤,٢٠), then the planning criterion with an arithmetic average (٤,١٥). Then, the professional and ethical criterion with an arithmetic average (٤,١٠), then the evaluation criterion with an average Arithmetic (٤,٠٦), then the technical standard with an arithmetic average (٤,٠١), then the scientific subject standard with an arithmetic average (٣,٩٥). The study also resulted in the presence of statistically significant differences at the level of statistical significance (٠,٠٥) and less in the answers of the study sample members due to the degree variable, and the number of years of experience. The study also revealed that there were no statistically significant differences at the statistical significance level (٠,٠٥) or less in the answers of the study sample members due to the variable of specialization. The most important recommendations were: modernizing study systems and developing kindergarten teacher preparation programs at the College of Education at King Saud University. In light of international trends and local needs, raising the efficiency of the curricula provided in the kindergarten teacher preparation program, and developing new educational programs, knowledge, and skill

key words: International Indicators - Teachers Preparation Program – Kindergarten

مقدمة:

تضمنت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ ما يؤكد على أهمية التجديد في سياسة إعداد المعلم، حيث نصَّ الهدف الاستراتيجي الثاني ضمن أهداف وزارة التعليم على: "تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم"، ومن منطلق اهتمام المملكة العربية السعودية بهذه المرحلة؛ فإنها تسعى إلى تلبية احتياجات المجتمع في توفير معلمات رياض الأطفال الأكفاء القادرات على القيام بالمهام الأساسية لهن، والمتمثلة في تربية النشء تربية متكاملة ومتوازنة، وتنطلق من خصائص المجتمع السعودى، وفي هذا السبيل سعت مؤسسات التعاليم العالي المتمثلة في الجامعات السعودية لاعتماد فتح أقسام جديدة تخص رياض الأطفال مرتبطة بكليات التربية كجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، إضافة للأقسام الموجودة سابقاً كقسم الطفولة المبكرة بكلية التربية بجامعة الملك سعود، وقسم رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك فيصل بالأحساء، وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وجامعة أم القرى بمكة المكرمة، وجامعة الجوف، وغيرها، واعتمدت هذه المؤسسات على المعايير الدولية لرياض الأطفال لبلوغ هذا الهدف، من خلال توفير البرامج التدريبية الملائمة لتطوير أداء معلمات رياض الأطفال التي تمكنهن من تحقيق الأهداف التربوية، وهذه البرامج التدريبية التي تعد لهن في أثناء الخدمة؛ يجب أن تسير وفق خطط واضحة لبلوغ المعلمات الغايات الأساسية اللازمة عندما تناط بهن المهام التعليمية.

ويمكن القول بأن من أهم العوامل التي تقف خلف تراجع جودة التعليم فى المملكة العربية السعودية ضعف برنامج إعداد المعلم، ومن المؤشرات الدالة على ذلك قلة نسبة المجتازين لاختبار كفايات المعلمين الذي يقدمه المركز الوطني للقياس، ففي عام ١٤٣٦هـ / ١٤٣٧هـ كان متوسط درجات المختبرين ٤٣٪ في الجزء التربوي من الاختبار و٣٧٪ فى جزء التخصص، بينما يشترط لاجتياز الاختبار تحقق ٥٠٪ فى كل من الجزأين (الإطار التنفيذى لتجديد برنامج إعداد المعلم فى الجامعات السعودية، ٢٠١٨).

ولا شك في أن تجديد برنامج إعداد المعلم، واتباع سياسة فاعلة لانتقاء المعلمين وتعليمهم؛ تعد حجر الزاوية فى إصلاح التعليم؛ لأن جودة التعليم لا يمكن أن تكون أفضل من جودة المعلمين. وتشير نتائج البحوث الميدانية الرصينة إلى أن المعلم هو من يصنع الفرق في تعلم التلميذ، حتى قدر الفرق بعامين في التحصيل الدراسي بين تلميذ يتعلم مع معلم جيد وتلميذ يتعلم مع معلم غير جيد (Goldhaber,٢٠١٦.)

وتعد السنوات الأولى من حياة الطفل حاسمة في تشكيل الملامح الأساسية لشخصيته؛ إذ تظهر خلال هذه المرحلة أهم القدرات والمؤهلات، وترتسم الخطوط الكبرى لما سيكون عليه الطفل في المستقبل، من خلال إحراز الطفل فيها تقدما ونموًّا سريعًا في كافة جوانب نموه، ويتأثر هذا النمو بالبيئة التي يعيش فيها الطفل، فإذا كانت هذه البيئة ثرية بالمثيرات والخبرات؛ فإنها ستتيح لهذا الطفل فرصاً كبيرة لينمو نموًّا شاملاً متوازنًا.

وتعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل حياة الإنسان، فالأطفال مصدر الثروة الحقيقية وهم الأمل في تحقيق مستقبل أفضل؛ لذا فإن الاهتمام برعاية الطفل وتنشئته أمر حيوي تتحدد على ضوئه معالم المستقبل، ويعد إعداد معلمة الطفولة المبكرة وتهيئتها لمتطلبات المهنة ومقتضيات العصر من الأمور التي تحظى باهتمام مستمر من جميع النظم التعليمية، لما تؤديه المعلمة من دور أساسي في إعداد الأجيال وتربيتها.

فطفل الروضة يحتاج إلى تنمية حواسه ومداركه؛ عن طريق المثيرات الحسية والوسائل الحية والأنشطة المباشرة والممارسة الفعلية؛ لأنها تعمل على تنمية المفاهيم والتصورات العامة لديه، مما يشبع حاجته إلى المعرفة، وينمي قدراته العقلية إلى أقصى حدٍّ ممكن (رجب، وعبد الجليل ٢٠٠٨م، ص: ٣٤٣).

ولعل من أبرز ملامح العصر الذي نعيش فيه أنه عصر التعليم الفائق الجودة؛ لذا اهتمت مؤسسات إعداد معلمة رياض الأطفال في الكثير من دول العالم بوضع معايير لضمان جودة خريجاتها قبل مزاولة مهنة تربية الطفل؛ حيث إن جودة العملية التربوية بالروضات تتوقف على جودة المعلمة وبرامج إعداها في ضوء المعايير والمؤشرات الدولية، والتي منها على سبيل المثال:

١. معايير أساسية: وتتمثل في معرفة المعلمة لمهارات اللغة العربية، إضافةً إلى مهارات لغة أجنبية أخرى كاللغة الإنكليزية، إضافةً إلى تنمية الجانب الوطني والقيم الوطنية والتمسك بالثقافة العربية الأصيلة.

٢. معايير عقلية: تتمثل في قدرة المعلمة على الاستنتاج والتحليل والتلخيص والنقد والتقويم ووضع الخطط وغيرها.

٣. معايير تقنية: كالقدرة على تصميم الألعاب والوسائل وتصنيعها وتوظيفها في العملية التربوية، إضافةً إلى امتلاك القدرة على استخدام الإنترنت والحاسوب في عملية التعلم والتعليم، سواء في الوصول إلى المعلومة أم تطويرها، أم استخدامها، أم نقلها.

٤. معايير عملية حياتية: كالعناية الصحية والغذائية والوعي الصحي، إضافةً إلى ترشيد الاستهلاك ومهارات المحافظة على البيئة.

٥. معايير اجتماعية: ويقصد بها امتلاك المعلمة لمهارات التواصل الاجتماعي سواء مع الأطفال، أم الزملاء، أم الهيئات والجهات الاجتماعية الأخرى.

٦. معايير عملية أدائية: ويقصد بها القدرة على تخطيط الأنشطة وتنفيذها وتقويمها، إضافةً إلى مهارة تنفيذ الأساليب التربوية الحديثة في رياض الأطفال، مثل: التعلم التعاوني، ولعب الأدوار، والتمثيل التربوي، وحل المشكلات وغيرها.

مشكلة الدراسة:

شهدت السنوات الأخيرة الماضية اهتماماً ملحوظاً بتربية طفل ما قبل المدرسة على المستوى المحلي والوطني؛ لذلك اهتمت المملكة العربية السعودية برياض الأطفال كمؤسسة تربوية تتعهد برعاية الطفل وتنشئته، وتبع ذلك اهتمام كليات التربية وأقسام رياض الأطفال بإعداد معلمات مؤهلات للعمل في هذه المؤسسات التربوية.

ويعد الاهتمام بالطفولة من أهم المعايير التي يقاس بها تقدم أي مجتمع، خاصة في عصر التحدي العلمي والتقني، فمرحلة الطفولة المبكرة تعد من أهم

مراحل النمو وأكثرها أثراً في حياة الفرد، وهذا يرجع إلى أهمية إعداده وتهيئته لدخول المدرسة وتقبلها.

ويعتمد نجاح أي نظام تعليمي بالدرجة الأولى على مستوى إعداد المعلم؛ لذا أصبح تطوير مؤسسات إعداد المعلم مطلباً مهمًّا وملحاً لتحقيق التنمية البشرية الشاملة؛ إذ إن الدعوة للارتقاء بمستوى المعلم بشكل عام ومعلمة رياض الأطفال بشكل خاص قد نتجت عن ظروف عامة تشهدها المنطقة، منها التطور الذي لحق بمجتمعاتها وأدى إلى ازدياد الطلب الاجتماعي والاقتصادي نحو التعليم، ونظراً لأهمية إعداد معلمة رياض الأطفال والأعباء الملقاة على عاتقها، فقد اهتمت كثيراً من جامعات العالم بتطوير النظم والبحوث في مجال إعداد معلمات رياض الأطفال، مثل دراسة (حسن، ٢٠٠٩)، وكذلك نظم الجودة، وكذلك ركزت الاتجاهات الحديثة في مجال تربية الطفل على أهمية إعداد معلمات رياض الأطفال، وعلى الرغم من هذا الاهتمام العالمي نجد أن نظم إعداد المعلمات بالمجتمعات العربية، وعلى وجه التحديد معلمات رياض الأطفال قسم الطفولة المبكرة تحتاج إلى فكر وعمل مستنير لتطويرها.

وأن إجراء مثل هذا الدراسة يعد استجابة لعدد من الدراسات، منها دراسة (Fleer, ٢٠١٥, ٣٣٣-٣٤١)، والتي توصلت إلى أن معلمات رياض الأطفال في حاجة إلى تنمية مهاراتهن، التي تؤهلهن لتطبيقها مع الأطفال في أثناء ممارستهن للأنشطة المختلفة، منها مهارات التعلم والتعليم، وكيفية تعزيز الإبداع لدى الأطفال، كما أشارت الدراسة إلى تدني مستوى نموّ الأطفال في الجوانب المختلفة يرجع إلى تدني مستوى المهارات لدى المعلمات.

وقد يكون هذا القصور في المهارات موجودًا لدى معلمات رياض الأطفال منذ إعدادهن قبل الالتحاق بالعمل، وهذا ما توصلت إليه نتائج إحدى الدراسات (أبو الفضل، وراضى، ٢٠١١) التي توصلت إلى وجود جوانب قصور في أداء معلمة رياض الأطفال، وأن أحد المعايير لرياض الأطفال لم يتحقق، وهو معيار استخدام أساليب تعليم تستجيب لمطالب الأطفال.

ودراسة (عبد الرازق، ٢٠١٥) التي توصلت إلى أن معظم معلمات رياض الأطفال يواجهن مشكلات مهنية تؤثر سلباً في أدائهن وتحقيق رسالتهن في تربية الأطفال، وقلة الاجتماعات التي تعقد في مؤسسات رياض الأطفال، وقلة الدورات التدريبية التي تعقد لمعلمات رياض الأطفال.

ودراسة (محمد، ٢٠١٨) التي توصلت إلى ضعف إعداد معلمة رياض الأطفال وتدريبها تدريبًا عمليًّا في مجال رياض الأطفال، وعدم وجود خطط واضحة وموحدة في إدارة مؤسسات رياض الأطفال، وقلة تفعيل دور المشاركة المجتمعية التي لها دور مهم في أداء رياض الأطفال لمهامها التربوية.

كما أوصت دراسة (Lim ,٢٠١٩) بضرورة تقويم برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال فى ضوء المعايير الدولية.

ومن خلال خبرة الباحثة فى مجال العمل لاحظت أن هناك ضعفاً فى الاهتمام ببرنامج إعداد معلمة رياض الأطفال فى ضوء المؤشرات الدولية. وبالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ونظراً لقلة الدراسات التى تناولت هذا الموضوع وندرتها، فقد سعت الباحثة لدراسة مدى توافر المؤشرات الدولية

ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

أسئلة الدراسة:

تتمثل الأسئلة فيما يلي:

١. ما المؤشرات الدولية الخاصة ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال؟

٢. ما مدى توافر المؤشرات الدولية الخاصة ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٣. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين آراء أفراد العينة حول مدى توافر المؤشرات الدولية ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات (عدد سنوات الخبرة- التخصص- النوع)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

١. التعريف بالمؤشرات الدولية الخاصة ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال.

٢. رصد واقع وتحليل مدى توافر المؤشرات الدولية ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٣. الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية فى درجة توافر المؤشرات الدولية ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك

سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات (عدد سنوات الخبرة، التخصص، النوع)؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. إن موضوع مدى توافر المؤشرات الدولية ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال يشغل حيزاً مهمًّا من اهتمامات الباحثين فى التربية، فهو يتناول الارتقاء بالعنصر البشرى الحي في العملية التعليمية، ولا يمكن أن يكون للعناصر المادية كتطوير المقررات والتقنيات التعليمية والميزانيات الكبيرة دور في تطوير مخرجات التعليم برياض الأطفال مالم توجد المعلمة الكفء، ومن المهم تجدد البحث التربوي فى هذا المجال.

٢. تأتي هذه الدراسة لمواكبة الاهتمام العالمي والإقليمي والمحلي في إعداد معلمة رياض الأطفال، وقد تعددت الدراسات التي تناولت إعداد معلمة رياض الأطفال، ولكن لم تتوافر دراسات – في حدود علم الباحثة – تناولت المؤشرات الدولية ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

الأهمية التطبيقية:

١. يمكن أن تفيد هذه الدراسة القائمين على برامج تدريب معلمات رياض الأطفال في تطوير البرامج المقدمة.

٢. قد تؤدي نتائج الدراسة وتوصياتها إلى فتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات وأبحاث ذات علاقة بالمؤشرات الدولية ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية.

٣. تزويد الباحثين والمهتمين بمعلومات عن خطط الدراسة، والمقررات الدراسية لبرنامج إعداد معلمة رياض الأطفال والمطبقة في كلية التربية؛ للاستفادة منها فيما يتعلق بتحسين المقررات ووضع تصورات ودراسات مستقبلية عن هذه البرامج.

٤. من المتوقع أن تكون هذه الدراسة مفيدة لكل من: المسؤولين في قطاع رياض الأطفال؛ حيث يمكن أن تسهم الدراسة في تحسين مستوى أداء الخريجات اللواتي يمكن أن يكتسبن معلومات ومهارات واتجاهات مهنية تجعلهن أكثر مهارة وكفاءة، وأخيراً الأطفال في الروضة الذين يمكن أن يتلقوا تعلماً جيداً في بيئة تربوية مناسبة، ليشعر الوالدان بالأمن والطمأنينة على بيئة تعلم أبنائهم.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- الحدود الموضوعية: المؤشرات الدولية الخاصة ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال – معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بقسم رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

- الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة- بإذن الله -في الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

١. المؤشر:

يعرَّف المؤشر بأنه: شيء ما يشير إلى حالة الموقف الذي نختبره أو نفحصه، وليس بالضروري أن يقوم بذلك بدقة علمية بدرجة عالية، ولكنه يشير إلى الحالة العامة للشيء الذي نختبره أو نفحصه. (العتيبي، ٢٠١٣، ص: ٢٣٣)

ويشير مصلح المؤشر إلى بيانات تستخدم لوصف عناصر قابلة للقياس، أو إجراءات تشير إلى وجود أو غياب معايير الجودة. (Butler ,٢٠١٢)

وتعرَّف المؤشرات الدولية إجرائيًّا بأنها: مقاييس كمية تشتمل على معيار التخطيط ومعيار التعليم وإدارة الصف، ومعيار المادة العلمية والتقويم، ومعيار المهنية والأخلاقية، ومعيار التقنية، ومعيار المجتمعية، والتي ترتبط ببرنامج إعداد معلمة رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

٢. برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال:

عرِّف برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال إجرائيًّا بأنه: عملية منهجية منظمة تشتمل على المدخلات، والعمليات، والمخرجات، تنفذها كلية التربية بجامعة الملك سعود، بهدف إكساب الطالبة المعلمة برياض الأطفال الكفاءة التعليمية، لتكون قادرة على ممارسة مهنتها بنجاح يتناسب مع متطلبات العصر.

الإطار المفهومي:

تعد مرحلة رياض الأطفال فترة التفتح والانطلاق، والكشف عن المواهب والميول والقدرات، فهي المرحلة التي يتم فيها توجيه الطفل وإكسابه العادات وممارسة السلوك الإيجابي، وصقل جوانب شخصيته وتأهيله لإتمام مراحل الدراسة التي تلي هذه المرحلة، فهي النواة الأولى والمهمة التي تستحق الدعم المستمر، والمتابعة الدائمة.

ولقد اهتمت وزارة التعليم بدعم مرحلة ما قبل المدرسة؛ وذلك من أجل رعاية الطفولة والارتقاء بمستواها من كافة الجوانب، في ظل التوسع الكمي لرياض الأطفال في المملكة وإلزامية هذه المرحلة، حيث أصبحت شرطًا لالتحاق الطفل في المرحلة الابتدائية وما واكب ذلك من الحاجة الماسة لإعداد وتأهيل معلمات متخصصات في رياض الأطفال وفق رؤية ورسالة واضحتين لتخريج معلمات متخصصات في مجال رعاية طفل ما قبل المدرسة بشكل علمي مدروس من كافة الجوانب، يحقق أهداف العمل التربوي، ويساعد على نمو الطفل.

وبذلت المملكة العربية السعودية جهوداً كبيرة ومستمرة للارتقاء بمستوى رياض الأطفال، من هذه الجهود رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) التي هدفت إلى: "أن يحصل كل طفل سعودي –أينما كان– على فرص تعليم جيدة وفق خيارات متنوعة، وسيكون التركيز الأكبر على مراحل التعليم المبكر" ، حيث تستند فلسفة تعليم الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية إلى بناء منظور نمائي قادر على مخاطبة الأطفال لرعايتهم وتعليمهم من الولادة إلى ست

سنوات، مرتكزاً على نظريات تربوية تهدف إلى إشراك الأطفال عن طريق التعلم من خلال اللعب الذي يشكل حجر الزاوية لاستكشاف وتجربة ما حولهم.(الدليل التنظيمي للحضانة ورياض الأطفال، ٢٠١٨م)

وتسعى وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية إلى تطوير رياض الأطفال، والتوسع بخدماتها لتشمل جميع مناطق المملكة، لتحقيق الهدف الإستراتيجي "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع" من خلال المؤشر "نسب القيد الإجمالية في رياض الأطفال" التي من أهم أهدافها رفع نسبة التحاق الأطفال في رياض الأطفال من ١٧٪ إلى ٩٥٪ في عام (٢٠٣٠)، كما تدعم الوزارة مشاريع عديدة من ضمنها "تعزيز ورفع مهارات التربويات في الطفولة المبكرة". (موقع وزارة التعليم: www.moe.gov.sa)

مفهوم المؤشر:

هناك من يعرف المؤشر على نحو إحصائي، بحيث يرتبط فقط بالمعالم القابلة للقياس، ومن هذه التعريفات: (الحوث، ٢٠٠٩، ص ٨) المؤشر هو: المعالم القابلة للقياس، والتي تقدم في انفرادها أو اتحادها دليلًا علميًّا وإداريًّا مفيداً حول جودة النظام أو بنية ثابتة يعول عليها حول اتجاهات الجودة.

والمؤشر هو القياس الخاص بعينة من المعلومات المفيدة والمهمة عن أداء برنامج ما عبر عنه كنسبة مئوية، دلالة، معدل أو أي أساليب أخرى، تلك التي تمت مراقبتها على فترات منفصلة ومنتظمة، وتم مقارنتها على معيار واحد أو أكثر.

كما تعرف المؤشرات بأنها: دلالات على أمور، أو أحوال معينة، والمؤشرات الكيفية تعبر عن اتجاه يمكن ملاحظته وإدراكه بالمشاهدة والمتابعة لمسألة معينة من المسائل التى تستدعي الانتباه من خلال المعايشة والمراقبة لها، ولعل هذه المؤشرات الكيفية – فى بعض الحالات – تكون مثاراً للتدقيق والاختيار عن طريق المزيد من الملاحظة والمتابعة للتاكد من صحتها. (عبد الهادى، ٢٠١١م، ص ٢٦٦).

فالمؤشر هو القياس الخاص بعينة من المعلومات المفيدة والمهمة عن أداء برنامج ما عبر عنه كنسبة مئوية، دلالة، معدل أو أي أساليب أخرى، تلك التي تمت مراقبتها على فترات منفصلة ومنتظمة، وتم مقارنتها على معيار واحد أو أكثر.

كما أن استخدام المؤشرات جزء مهم من عملية التقويم للمؤسسة، واستخدام المؤشرات التعليمية يحقق أغراضاً متعددة منها:(Chalmers,٢٠١٨)

- توفير معلومات موثقة في الوقت المناسب عن الأداء لمتخذي القرار.
- مساعدة المؤسسات التعليمية وتمكينها من قياس أدائها.
- المساعدة في تطوير السياسات التعليمية وتخصيص الموارد والمساهمة في تعزيز المحاسبية التعليمية داخل المؤسسة.

وعلى نحو عام يضع (Richard J, ١٩٩١) المقومات الأساسية التي يجب أن تتوافر في المؤشر الجيد، وذلك فيما أكده من أن كل المتغيرات التي تصور الوضع الإجمالي، أو التغير في الوضع لأي مجموعة من الأشخاص، الموضوعات، المؤسسات، أو العناصر تحت الدراسة والتي لا غنى عنها لتقرير ذلك الوضع أو

التغير فيه، أو لفهم الظروف المتعلقة بهذه الكينونة تحت الدراسة، يجب أن يصطلح على أنها مؤشرات (التقرير الختامي لفعاليات ندوة رياض الاطفال في دولة البحرين، ٢٠٠٩، ص: ٧٥)

وهناك مجموعة من الموجهات أو الاعتبارات التي يجب أن توضع في الحسبان عند بناء المؤشرات وتطويرها، هذه الاعتبارات قد ترجع في معظمها إلى طبيعة المؤشرات، ومن هذه الاعتبارات:

- أن مؤشرًا تربويًّا مفردًا لا يستطيع أن يصف النظم التعليمية المعقدة والمتداخلة؛ لذلك يجب أن تكون المؤشرات المستخدمة مركبة ومعقدة لعدد من متغيرات النظام.
- أن المؤشرات لا يصح أن تقيس مخرجات التعليم فقط، فمؤشرات المدخلات والعمليات ذات أهمية متساوية بالنسبة للنظم التعليمية.
- أن البيانات المطلوبة لإنشاء المؤشرات لا يمكن تجميعها كجزء من الإجراءات الإدارية؛ إذ تحتاج كثير من البيانات أن تجمع عن طريق الاستطلاع والاستقصاء.
- أن المؤشرات المختارة يجب أن ترتبط أمبريقيًّا ومنطقيًّا، ويجب أن تنبثق الروابط من نموذج يصف كيفية عمل النظام التربوى، ويسمح النموذج نفسه بتقييم أوسع لصلة مؤشر ما بالنموذج ككل لتوفير صورة كلية حول نظامٍ ما. (عابدين، ٢٠٢٠، ص ١١٤)
- أن الهيكل العام لنظام المؤشرات يختلف وكذلك التفاصيل الخاصة به حسب طبيعة النظام التربوى ومكوناته وأهدافه، حيث يقرر تيبل Tible أن

مؤشرات الأداء ليست محايدة، بل إنها تحدد من خلال مجموعة من القيم المرتبطة بمظاهر النظام التعليمي، لذلك لابد وأن تكون مؤشرات الأداء المستخدمة فى مؤسسة ما مختبرة فى نفس ظروف هذه المؤسسة. (Weaver,٢٠١٥)

- أن المؤشرات لا تتحدث عن كل شيء حول النظام، وإنما تقدم لمحة خاطفة أو إشارة حول الظروف الجارية ويقرر ذلك نيوتال Neutal بقوله: إن المؤشرات لا يمكن أن تتحدث عن كل شيء فى الأنظمة التعليمية.
- أن المؤشرات ليست غاية فى ذاتها، والأكثر من ذلك فإنها ما هي إلا أدوات يجب أن تستخدم مع قدر من الحكمة والتحفظ.
- أن يكون هناك توازن بين استخدام المؤشرات الكمية والكيفية والتى يمكن قياسها، وذلك التوازن لابد وأن يستخدم داخل الإطار العام لاستراتيجية التحسين، كما يجب أن تكون المؤشرات متوازنة فى رؤيتها للعناصر المختلفة داخل النظام وشاملة لكل العناصر والمتغيرات الرئيسة والتى تمثل البنية التحتية للنظام (Mirta ,٢٠١٨).
- أن اختيار المؤشرات وتحديدها يجب أن يعتمد بدرجة كبيرة على مدى توافر المعلومات الخاصة بتلك المؤشرات، وإمكانية جمعها وسهولة تحليلها .(Lee,٢٠٠٣)
- أن المؤشرات التى تصف نظامًا أو برنامجًا ما يجب أن تكون قليلة العدد وأن تكون واضحة وقابلة للقياس.
- أن استخدام المؤشرات يجب أن تتكامل مع أساليب التقويم الأخرى لمراجعة أداء المنظمات التعليمية، وذلك لأن المؤشرات الأدائية وحدها لا تقدم

إجابات كاملة عن عمليات التقويم وأنشطته، فهى تقدم صورة ملخصة وليست ذات درجة كاملة من الحكم (القصبى، والغرباوى، ٢٠٠٧، ص٤٨).

فى ضوء ما سبق تعرِّف الباحثة مؤشرات الأداء Perfomance Indicators إجرائيًّا بأنها: الأدلة الفعلية التى تقدمها المعلمة من خلال سلوكها التدريسي داخل الروضة والتى تظهر في خصائصها الشخصية، وقدرتها على النمو المعنوي والاتصال التفاعلي والتخطيط والتنفيذ والتقويم للتدريس، والتى تبرهن بما لا يدع مجالاً للشك على مدى استيعابها لما تعلمته في أثناء إعدادها التخصصي، والمهني وقدرتها على استخدامها، ويمكن الاستعانة بهذه المؤشرات، لتقويم أداء المعلمة في أي مستوى: (مبتدىء / عادى / خبير).

جوانب إعداد معلمات رياض الأطفال:

ينظر إلى معلمة الروضة على أنها مربية لأطفال الروضة، وما يتطلب هذا من أدوار ووظائف مهنية تربوية واجتماعية، وهذا يتطلب إعدادها في عدة جوانب منها:

- الجانب الأكاديمي/ التخصصي: يجب أن يتضمن برامج إعداد معلمات رياض الأطفال على مجموعة من المقررات التخصصية في مجال الطفولة المبكرة، ويتمثل ذلك في مقررات تاريخ تربية الطفل، وإعداد الطفل للقراءة والكتابة، وقصص وحكايات الأطفال، وتنمية المفاهيم الرياضية، والاجتماعية، والخلقية، ومسرح الطفل، وأدوات الطفل الموسيقية، ومعلمة الروضة، وبرامج طفل ما قبل المدرسة، ويتضح ذلك في متطلبات التخرج.

- الجانب الثقافي: حيث يتضح أهميته في أن المعلمة هي وسيلة المجتمع في اكتساب الطفل ثقافته، ويتمثل في مقررات التشريعات ومنظمات الطفولة، وصحة الطفل، والقراءات باللغة الإنجليزية، وأيضًا اللغة العربية، والإسعافات الأولية، ونظم المعلومات، والحاسب الآلي، ولا يقتصر فقط على دراسة المقررات الثقافية، بل يتعداها إلى مشاركة الطالبة في الأنشطة الطلابية الثقافية داخل الكلية والجامعة.
- الجانب المهني: يجب أن تتضمن برامج إعداد معلمات رياض الأطفال جميع ما يفيد المعلمة في تحديد الأهداف، ووضوح المعايير، وأساليب التربية، والفروق الفردية، ويتمثل في مقررات المدخل إلى العلوم التربوية والنفسية، والتدريب الميداني (جاد، ٢٠٠٥م، ص ٦٢)، (الدقميري، ٢٠٠٧م، ص ٧٢).
- جانب الإعداد الشخصي: وذلك لأن المعلمة قدوة لأطفالها، وتنعكس شخصيتها عليهم، ومنها التحلي بالآداب العامة والتحكم في الانفعالات عند التعامل مع الآخرين، والعدل والموضوعية عند إصدار الأحكام، حيث يجب على مؤسسات الإعداد الاهتمام بهذا الجانب بداية من مرحلة الاختيار (محمد وحوالة، ٢٠٠٥م، ص٢٥).

المؤشرات الدولية ببرامج إعداد معلمات رياض:

وضعت مؤسسة الاعتماد المهنية للتربية في الولايات المتحدة الأمريكية National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE), ٢٠٠٨ معايير لإعداد الكوادر التربوية، وكل مؤسسة تتطلب الاعتماد المهني التربوي عليها أن تؤمن تطبيق هذه المعايير التي تتمثل في (NCATE, ٢٠١٩, p١٠-١١):

المعيار الأول: المعرفة والمهارات والاتجاه نحو المهنة: حيث يجب أن تظهر المعلمات اللاتي يؤهلن للعمل في المدارس كمعلمات فهمهن للمحتوى المعرفي، والبيداغوجيا، والمعرفة المهنية، والمهارات، والاتجاهات الضرورية لهم لمساعدة الطلاب على التعلم.

المعيار الثاني: التقويم والامتحانات: حيث تطلب NCATE من الكلية الراغبة في الحصول على الاعتماد أن تضع نظام تقويم يوضح "ما الذي تعرفه المعلمة؟ وما الذي تستطيع القيام به من عمل؟ وهل تستطيع أن تحدث أثراً إيجابيًّا في تعلم الأطفال؟

المعيار الثالث: الخبرات الميدانية والممارسات العملية: حيث تصمم الوحدة والمدارس المشاركة معها خبرات ميدانية، وتنفذها، وتقومها بما يساعد المعلمات وغيرهن من الذين يُعدون للعمل في المدارس على أن ينموا ويظهروا المعارف، والمهارات، والاتجاهات الضرورية لمساعدة الأطفال على التعلم.

المعيار الرابع: التنوع: حيث تصمم الوحدة المناهج والخبرات وتنفذها، وتقومها بحيث تساعد طلباتها على اكتساب المعارف وتطبيقها، والاتجاهات الضرورية لمساعدة جميع المتعلمين على التعلم".

المعيار الخامس: مؤهلات أعضاء هيئة التدريس والأداء والنمو المهني: حيث يجب أن يكون أعضاء هيئة التدريس مؤهلين، ويقدمون نموذجاً للممارسات المهنية فيما يتصل بالبحث، والخدمة، والتدريس، بما يشمل تقييم فعاليتهم المتصلة بأداء المعلمات.

وقد وضع المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد برامج تأهيل معلمة رياض الأطفال معايير اعتمادية يستفاد منها في تحديد المتطلبات الفنية لإعداد المعلمة منها ما يلي:

- التمكن من المحتوى المعرفي.
- تصميم التعليم وتخطيطه.
- تهيئة المناخ المناسب للتعلم والحفاظ عليه.
- تطبيق عملية التعليم وإدارتها.
- تقييم التعلم وتحقيق أهدافه.
- تقييم عمليتي التعليم والتعلم وانعكاساتها.
- التعاون مع الطلاب والزملاء والآباء.
- التعهد باستمرار التنمية المهنية الذاتية.
- استخدام التطبيقات التكنولوجية الحديثة وتوظيفها.

ومن المؤشرات الدولية لإعداد معلمة رياض الأطفال ما يلي:

تم اشتقاقها من مجموعة من الدراسات التي اعتمدت المستويات المعيارية لإعداد المعلم، ومعايير الاعتراف الأكاديمي بالمدارس، وفقاً لتوثيق اتحاد وسط شمال أمريكا NCATE، وتتضمن المعايير والمؤشرات التالية:

أولاً: معيار التخطيط: ويتضمن المؤشرات التالية:

١. تشجيع التأمل والتفكير.

٢. استخدام الحوار والتخطيط للتدريس المبني على المعلومات.

٣. البحث عن المادة بشكل تكاملي.

٤. تصميم الدروس لتحقيق الأهداف.

٥. وضع أهداف تشجع العمل الجماعي والإبداعي.

٦. تصميم الأنشطة التعليمية (أنشطة استشكافية – أنشطة تساعد على الاستقلال الذاتي).

٧. استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة وملائمة لشرح الدروس وتوضيحها بما يحقق الأهداف.

٨. تحديد مراحل خطة الدرس في ضوء الأهداف التعليمية. (Cristina,٢٠٢٠)

ثانياً: معيار التعليم وإدارة الصف: ويتضمن المؤشرات التالية:

١. تشجيع التفاعل.

٢. المساعدة في اتخاذ القرار.

٣. حل المشكلات والتفكير الناقد.

٤. إثارة الواقعية (استخدام العينات السمعية والبصرية – استخدام الأدوات والتجهيزات).

٥. تحقيق أهداف الدرس خلال الزمن المخصص.

٦. إدارة سلوك المتعلم بفاعلية. (Susan,٢٠١٧,١٦٠)

ثالثاً: معيار المادة العلمية: ويتضمن المؤشرات التالية:

١. التمكين من البنية المعرفية لمادة التخصص.

٢. استخدام المصادر المختلفة.

٣. استخدام الملاحظة المنظمة.

٤. ربط المادة بمواد دراسية أخرى.

٥. استخدام المبادئ والنظريات.

٦. تقبل كل جديد من معلومات.(Cristina,٢٠٢٠)

رابعاً: معيار التقويم: ويتضمن المؤشرات التالية:

١. يدرس ويتأمل أفعاله باستمرار.

٢. يستخدم أساليب وأدوات مختلفة لتقييم أدائه.

٣. تصميم أدوات التقويم المختلفة (بطاقات ملاحظة، تسجيل صوت وصورة ...).

٤. تصميم اختبارات تحصيلية حسب جدول المواصفات.

٥. تشخيص نقاط القوة ونواحي الضعف.

٦. تصميم أنشطة إثرائية، وغيرها.

٧. يستخدم نتائج التقويم لتحسين أدائه.(Daugherty,٢٠٠٩)

خامساً: المعايير المهنية والأخلاقية: وترتبط باتجاهات المعلم نحو مهنته وطلابه، وتتضمن المؤشرات التالية:

١. مشاركتهم في وضع قواعد الغرفة الصفية.

٢. الالتزام بقواعد وقوانين العمل المسند له داخل المدرسة.

٣. المشاركة في دورات التنمية المهنية.

٤. تبادل الخبرات مع الزملاء.

٥. مراعاة أخلاقيات المهنة.

٦. تحترم المعلمة الإمكانات والموارد المتاحة وترشيد استخدامها.

٧. تعرف المعلمة دستور مهنة التعليم، وآداب المهنة.

٨. تسلك سلوكيات تبعث على احترام الآخرين له.

٩. يلتزم بالموضوعية، ويبعد عن التحيز.

١٠. تنمية المعلومات في مجالات علمية وثقافية عامة ذات علاقة بالمجتمع.(Matthew, ٢٠١١, ٢٨)

سادساً: معايير علمية: وتتضمن المؤشرات التالية:

١. القدرة على ممارسة أساليب التفكير العلمي.

٢. اكتساب مهارات التواصل العلمي، والقدرة على إقامة علاقات علمية مع مؤسسات البحث الدولية المهتمة بالمعلم وقضاياه.

٣. التعامل مع المصادر المختلفة للمعرفة والمكتبات الورقية والإلكترونية.

٤. إتقان مهارات العمل في فريق بحثي وقيادته.

٥. القدرة على التعاون والمشاركة مع الزملاء.

٦. القدرة على المشاركة في المنتديات والملتقيات العلمية والفكرية.

٧. الحرص على التنمية المهنية المستمرة للمعلم لسرعة التكيف والتفاعل الإيجابي مع المتغيرات العلمية والتكنولوجية.

٨. توظيف نتائج المشروعات التي تصل إليها الفرق البحثية بالمدرسة في حل المشاكل البيئية.

٩. نشر ثقافات المشروعات الابتكارية، ودورها في مواجهة مشكلات المجتمع.
١٠. الاهتمام بالبحوث التطبيقية التي تستهدف إصلاح الواقع المحيط وتنميته.
١١. تنمية مهارات البحث والاستقصاء والاكتشاف والتجريب لدى المتعلمين.
١٢. تعزيز أخلاقيات البحث العلمي لدى الطلاب، كالتحرر من الميول الذاتية والأهواء، والتحلي بالموضوعية، والحرص على التحقق من صحة المصادر المعرفية، والأمانة العلمية.

سابعاً: معايير تقنية: وتتضمن المؤشرات التالية:

١. القدرة على استخدام الوسائط الإعلامية والمعلوماتية وتطويعها لخدمة المعلم وارتقائه.
٢. استخدام وسائل الاتصال والمعلومات كمصدر استراتيجي للمعلم يعتمد عليها في تنظيم عملية التعلم.
٣. الثقافة التكنولوجية واستخدام الوسائل التي تسهم في التصدي لمخاطر الأمية المعلوماتية لدى المعلم وجعلها مصدراً لنهل العلم والمعارف والتواصل مع المجتمعات الأخرى.
٤. القدرة على تصميم بيئات التعلم الإلكترونية النشطة بما يتناسب واهتمامات الطلاب.
٥. عرض المحتوى التعليمي على شبكة الإنترنت.
٦. استخدام أساليب مختلفة لتقويم طلابه من خلال شبكة الإنترنت.

٧. إتقان بعض لغات البرمجة، واستخدام برامج تصفح المواقع، واستخدام بعض برامج حماية الملفات والمستحدثات التكنولوجية.

٨. استخدام أنظمة الحاسب الآلي في معالجة البيانات وتكاملها وتقويم الأداء. (Matthew, ٢٠١١, ٢٨)

ثامناً: معايير مجتمعية: وتتضمن المؤشرات التالية:

١. الإيمان بأهمية العلم والتكنولوجيا، ودورهما في خدمة المجتمع، وحل مشكلاته.

٢. امتلاك قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية والتواصل المجتمعي.

٣. القدرة على نشر ثقافة الانتماء والمسؤولية المجتمعية وحب الوطن.

٤. احترام النظم والتعليمات والمحافظة على استقرار الوطن وتماسكه. (Daugherty,٢٠٠٩)

***

الدراسات السابقة:

من خلال الرجوع إلى العديد من قواعد البيانات المتاحة، اطلعت الباحثة على مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، بهدف الاستفادة منها في تحديد مشكلة البحث، أو أسئلته، أو منهجيته، أو إجراءاته، والوقوف على أبرز نتائجه، وقد تم عرضها وفقًا للتسلسل الزمني، وتم التطرق لها من حيث الهدف، المنهج، العينة، الأداة، وأبرز النتائج، قسمت الباحثة الدراسات السابقة إلى محورين هما:

أولاً: الدراسات العربية:

- هدفت دراسة (صاصيلا، ٢٠٠٩) إلى بناء استراتيجية مقترحة لتطوير نظام إعداد معلم رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وذلك بتحليل خصائص التوجه نحو الجودة ومدرسة المستقبل والتوجهات الأخلاقية الأدبية وتحديد متطلبات تلك التوجهات في إعداد معلم رياض الأطفال، وخلصت بناءً على تلك الخصائص والمتطلبات إلى تصور مقترح حول الأهداف والمحتوى وأساليب التدريس والتقويم في كليات إعداد معلم رياض الأطفال، وأخيرًا قدمت الدراسة مجموعة من المقترحات التي تراها الدراسة بأنها خطوات مكملة للاستراتيجية المقترحة.

- وهدفت دراسة (كنعان، ٢٠١١م) إلى الوقوف على مواصفات معلم رياض الأطفال ومتطلبات إعداده، وذلك في ضوء المتغيرات العالمية من جهة، وقيمة دوره وأهميته في العملية التربوية من جهة ثانية، ومن ثم التعرف على واقع

برنامج إعداد معلم الرياض في كلية التربية بجامعة دمشق أنموذجاً والوقوف على الأهداف المقررة والطرائق المعتمدة والمناهج المتبعة في تأهيله؛ من أجل تطوير هذه البرامج في ضوء الأدوار التربوية الجديدة المنوطة بالمعلم، وفي ظل الاتجاهات العالمية المعتمدة في إعداده؛ وذلك بهدف إعداد مقياس لتقويم برنامج إعداد معلم الرياض وتأهيله وفق متطلبات أنظمة الجودة العالمية. استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة معلمي رياض الأطفال في كلية التربية – جامعة دمشق، وقد خرج البحث بعدد من المقترحات أهمها: ضرورة مواكبة التغيرات العالمية وتحقيق متطلبات الجودة في جميع المراحل الدراسية وضمن المؤسسات التربوية والتعليمية جميعها، أهمية إعداد معلم الرياض وتأهيله على المستوى المحلي والعربي وفق أنظمة الجودة العالمية، تبني المقياس المقترح بوصفه أداة للتقييم الذاتي لبرامج إعداد معلمي رياض الأطفال في كليات التربية.

– هدفت دراسة (أبو طالب والبلوي، ٢٠١٢م) إلى تقويم برنامج إعداد معلمي تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين رئيستين: مجموعة طالبات الكلية (١٢١) طالبة من مستوى الثانية والثالثة، ومجموعة من الطالبات المتوقع تخرجهن من مستوى السنة الرابعة (٤٠) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة تكونت من جزأين: الجزء الأول تكون من ثمانية مجالات اشتمل كل منها على عدد من الفقرات، والجزء الثاني وجه سؤالًا مفتوحًا للطالبات عن أهم المقترحات اللازمة لتطوير البرنامج، وأسفرت النتائج عما يلي: أن عدد أجهزة الحاسوب لا

يتناسب مع أعداد الطلبة المرتادين لها، كما أظهرت أهمية الجانب العملي والتطبيقي بالنسبة للمساقات الإجبارية والاختيارية، وأن هناك رضا عن المدرسين في الكلية من قبل الطلبة، وأن طرائق التدريس والتقويم التقليدية أكثر استخدامًا في تدريس مقررات البرنامج وتقويمه، وأن درجة الرضا عن الخدمات الإرشادية المرادفة للمنهج الأكاديمي كانت متوسطة، وأن البرنامج له قدرة واضحة في تنمية المهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس، كما أظهرت حاجة الطالبات إلى الاهتمام بالجانب العملي التطبيقي أكثر من الجانب النظري.

- وهدفت دراسة (السعيد، ٢٠١٣م) إلى تعرف نقاط القوة والضعف ببرامج إعداد معلمة رياض الأطفال بشعب رياض الأطفال ببعض كليات التربية وكليات رياض الأطفال، وتوفير قائمة المعايير التكنولوجية المعاصرة الواجب توافرها في برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال، والتحقق من مدى توافر هذه المعايير في برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال بشعب رياض الأطفال ببعض كليات التربية وكليات رياض الأطفال، وتحديد العلاقة بين درجة توافر هذه المعايير ومستوى جودة كل من القدرة المؤسسية والفاعلية التعليمية لشعب رياض الأطفال بكليات التربية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت العينة من طالبات الفرقة النهائية في شعب رياض الأطفال بكليات التربية بالإضافة إلى عدد (٦٠) معلمة من حديثي التخرج.

وتوصلت النتائج إلى أن المعايير التكنولوجية في مجملها غير متوافرة ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال ببعض كليات البنات، بينما تتوافر إلى حد ما في برامج الإعداد بكليات أخرى، واتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين استجابات المعلمات حديثي التخرج والطالبات بالسنوات النهائية حول درجة توافر المعايير التكنولوجية ببرامج إعداد المعلمات بشعب رياض الأطفال.

– وهدفت دراسة (دياب، ٢٠١٣م) إلى التعرف على الواقع الحالي لإعداد معلم رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية، ودرجة توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال بالكليات في جمهورية مصر العربية، ووضع تصور مقترح لتطوير نظام إعداد معلم رياض الأطفال وفق معايير الجودة الشاملة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي (التحليلي التفسيري)، وبعد عرض لطرق إعداد معلمة رياض الأطفال في بعض كليات جمهورية مصر العربية وفي ضوء معايير الجودة الشاملة للتعليم التي أوضحتها الدراسة، تم استنتاج ما يلي: عدم وجود فلسفة واضحة تحدد وترسم الإعداد الأكاديمي لمعلمة رياض الأطفال، التفاوت في التركيز على المحتوى المعرفي للمكونات الأساسية لبرامج إعداد المعلمين وتدريبهم، الاختلاف الواحد في بعض المقررات الدراسية لجوانب الإعداد الأكاديمي، انخفاض نسبة الإعداد الثقافي لمعلمة رياض الأطفال في كليات التربية واقتصارها على اللغتين العربية والإنجليزية، افتقار مؤسسات إعداد وتدريب معلم رياض الأطفال إلى البحث والتجريب التربوي.

– هدفت دراسة (السلمي ومنسي، ٢٠١٤م) إلى تقويم برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال الحالي بجامعة الملك سعود من خلال: تقييم برنامج إعداد معلمات رياض الاطفال في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، ووضع تصور مقترح لبرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود في

ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة البحث في برنامج إعداد طالبات قسم رياض الأطفال بكلية التربية – جامعة الملك سعود بالرياض.

وقد تم اختيارها بطريقة قصدية نظرًا لعمل الباحثتين في نفس الجامعة، وتمثلت أداة البحث في استمارة معايير الاعتماد لبرامج التعليم العالي المقترحة من اللجنة الوطنية للتقييم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية. وقد أشارت النتائج إلى عدد من نقاط الضعف بالبرنامج، ومن ثم وضع تصور مقترح لبرنامج الإعداد يتلافى نقاط الضعف التي وجدت بالبرنامج الحالي.

– وهدفت دراسة محمد (٢٠١٥) إلى تعرف أسباب اختلاف مسميات برامج إعداد معلمة طفل الروضة، ودراسة ما إذا كانت توجد فروق في معايير وأهداف إعداد معلمة الأطفال بين البرامج المختلفة، ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم تطوير واستخدام استبانة لجمع البيانات، كما استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، واشتمل مجتمع الدراسة على أعضاء هيئة التدريس المختصين بمجال الطفولة ومديرات ومشرفات المرحلة الابتدائية ورياض الأطفال بمحافظة رفحاء وطريف، بالإضافة إلى معلمات الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية ورياض الأطفال، وأوصى البحث بأهمية مراجعة برامج إعداد معلمة رياض الأطفال ودراسات الطفولة للتأكد من إمكانياتها على إكساب الطالبات المعلمات أهم المهارات اللازمة لهم.

وأكدت النتائج على اقتصاد العمل في رياض الأطفال على المعلمات المؤهلات تربويًّا وعلميًّا للعمل بهذه المرحلة، وضرورة عقد دورات تدريبية

للمعلمات غير المؤهلات لإعداد بعض المعلمات للقيام بهذا الدور المهم في تربية أطفال ما قبل المدرسة، وكذلك تدريب الموجهات والمشرفات التربويات ليكون تقييمهم للمعلمات على أساس المهارات، ولتشجيعهم على مواصلة الاطلاع والاستزادة العلمية والمعرفية واستخدام أساليب التعلم الذاتي والتعلم المستمر، وأن تشارك بعض وسائل الإعلام الإذاعة والتلفزيون في بث برامج خاصة لتأهيل معلمي رياض الأطفال، بالإضافة إلى مراجعة برامج إعداد معلمة الطفل الحالية؛ للتأكد من إمكانياتها على إكساب الطالبات المعلمات الكفايات الأساسية اللازمة لهم، وأشار البحث إلى ضرورة الرجوع لقائمة المجالات والمهارات عند تخطيط برامج جديدة لإعداد معلمة رياض الأطفال، وأوصى البحث بأهمية الأخذ بآراء أرباب العمل والمعلمات والإدارات التربوية عند تطوير برامج إعداد المعلمات.

– هدفت دراسة عوض الله (٢٠١٩) إلى تحديد الإطار المفاهيمي لبرامج إعداد المعلم من حيث (المفهوم–الأهداف – الأدوار)، والوقوف على الواقع الحالي لبرامج إعداد المعلم في مصر، وتحديد أهم معايير المؤشرات الدولية ذات الصلة بإعداد المعلم، وتقديم بعض المتطلبات والآليات المقترحة اللازمة لتطوير برامج إعداد المصري في ضوء بعض المؤشرات الدولية. ولقد اتبع البحث المنهج الوصفي، وفي نهاية هذا الطرح النظري والمفاهيمي توصلت إلى متطلبات تطوير برامج إعداد المعلم، ومنها: (الاهتمام بتطوير القدرات البحثية والعلمية للطلاب والباحثين وأعضاء هيئة التدريس، وإنشاء مواقع إلكترونية للمؤسسات التعليمية واستخدام اللغة الإنجليزية كلغة أولى بها، وعقد الشراكات البحثية مع المؤسسات

العالمية تصنيفاً لبناء برامج على مستوى تنافسي، وإنشاء محرك عربي النشأة تنافسي المواصفات ليخدم البحث العلمي العربي المتميز.

– هدفت دراسة مبروك (٢٠٢١) إلى الإفادة من توصيفات المعايير الدولية والعربية لتعلم اللغة الثانية؛ لبناء برنامج؛ لتنمية مهارات التواصل اللغوي الشفهي لأطفال الروضة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، كما هدف البحث إلى تحديد معايير التواصل اللغوي الشفهي المناسبة لأطفال الروضة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى فى ضوء المعايير الدولية والعربية لتعلم اللغة الثانية، وإعداد البرنامج القائم على المعايير الدولية والعربية لتعلم اللغة الثانية؛ لتنمية مهارات التواصل الشفهي لأطفال الروضة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وقياس فاعلية البرنامج القائم على المعايير الدولية والعربية لتعلم اللغة الثانية؛ فى تنمية مهارات التواصل اللغوي الشفهي لأطفال الروضة متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وتوصلت الدراسة إلى قائمة بمعايير التواصل اللغوي الشفهي اشتملت على ثمانية معايير للتواصل اللغوي الشفهي، انبثق عنها تسعة وثلاثون مُؤشرًا، وإعداد البرنامج القائم على المعايير الدولية والعربية لتعلم اللغة الثانية .

***

ثانيًا: الدراسات الأجنبية:

– تناولت دراسة (Cho,Couse,٢٠٠٨) سياسات برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة ما قبل الخدمة في الولايات المتحدة، حيث أكد على أهمية تخريج معلمات مؤهلات في مجال الطفولة المبكرة يتميزن بالمعرفة والكفاءة، وذلك من خلال تحسين جودة إعدادهن عند مستويات التعليم المختلفة في الولايات المتحدة، وذلك من خلال ما تُضيفه المعلمات على قاعات النشاط التي تعمل بها مثل: الخلفية التعليمية، والتدريب المهني، والخبرات الميدانية، والفلسفة التعليمية، وأساليب التفاعل والتي تؤثر بدورها في جودة خبرات التعليم المبكر للأطفال.

– وتناولت دراسة (Greenberg&Jacobs, ٢٠٠٩) إعداد الطالبات المعلمات بكلية التربية بجامعة يوتا Utah's، وذلك من خلال تقييم برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، ثم وضع تصور مقترح لبرنامج إعداد المعلمات في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، بما يخدم البرنامج والقائمين عليه، ويتيح للجامعة اعتماد أحد برامجها التربوية، وكذلك يخدم فئة عمرية تعد من أهم المراحل العمرية وهي مرحلة رياض الأطفال.

– وتناولت دراسة (Ingersoll, ٢٠٠٩) برامج إعداد وتأهيل الطالبات المعلمات لرياض الأطفال في ست ولايات أمريكية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحقق أهداف برنامج الإعداد التربوي بدرجة متوسطة، وتحقق محتوى برنامج الإعداد التربوي بدرجة كبيرة، حيث تظهر أهمية إعداد الطالبات المعلمات

لمرحلة رياض الأطفال في أن قضية إعداد الطالبة المعلمة هي قضية التربية نفسها؛ لأنها تحدد طبيعة الأجيال القادمة ونوعيتها، اللاتي يتوقف عليهن مستقبل الأمة، والتعليم عملية متشابكة ومتداخلة تؤثر فيها عناصر كثيرة، تتطلب إعداداً مسبقاً ولا يمكن نجاحها باكتساب الخبرة الميدانية وحدها، وكذلك تغير النظرة إلى وظيفة المعلم ومسؤولياته، وكذلك التوسع الهائل في حجم المعرفة العلمية والإنسانية؛ ولذلك أصبح إعداد الطالبات المعلمات وتهيئتهن لمتطلبات المهنة من جهة ومقتضيات العصر الحديث.

– وتناولت دراسة (Whitebook,et al, ٢٠٠٩) إعداد الطالبات المعلمات للعمل مع الأطفال الصغار بكليات تربية الطفولة في أستراليا في ظل العولمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كفاءة برنامج الإعداد الجامعي للطالبات المعلمات ومدى إلمام الطالبة بمفهوم ومتطلبات العولمة، وهناك مجموعة من العناصر التي يجب أن يشملها برنامج إعداد الطالبة المعلمة لمهنة التعليم بمرحلة رياض الأطفال ليواكب الاتجاهات المعاصرة والتي منها: المعلومات والثقافات الضرورية لمعلمة المستقبل، والسمات المطلوب توافرها في المعلمين للتعليم في المستقبل، وقد أوصى بمقترحات منها تطوير مستوى الوعي لدى المعلمين بالمتغيرات والتحولات السريعة المحيطة مع التركيز على الجانب المعرفي الثقافي، ويجب أن يعتمد على ثلاثة مكونات أساسية هي: ثقافة عامة ترتبط بالتغيرات الثقافية والاجتماعية المحلية والعالمية، وثقافة تخصصية، وثقافة مهنية ترتبط بعملية التدريس.

– وتناولت دراسة (Wade, ٢٠١١) إعداد معلمات الطفولة المبكرة ما قبل الخدمة في أونتاريو Ontario ، كندا حيث تنقسم برامج الإعداد التي تقدمها كليات التربية للطالبات المعلمات إلى: برنامج للإعداد على مدى ٥ سنوات، وبرنامج تعاقبي على مدى ٨ أشهر، وبرنامج قبل الحصول على شهادة البكالوريوس أو الماجستير مدته عامان، ويعمل ذلك على فرض العديد من التحديات أمام مخططي هذه البرامج في وضع المناهج الملائمة للتعليم والتعلم، وهناك معايير وأسس لهذه البرامج منها: المواقف والقيم وعادات العقل، والمعرفة الأساسية بمناهج القراءة والكتابة ومواقف التعلم، ومبادئ التعليم الفعالة وأساليبه.

– وتناولت دراسة (College of Adult and professionalStudies, ٢٠١١) برنامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة بجامعة شورتر Shorter University ، وتوصلت إلى أن إطار العمل المفاهيمي للبرنامج (برنامج تدريب معلمات ما قبل الخدمة لرياض الأطفال بجامعة شورتر) ينبع من التزام الجامعة بمبادئ التعليم الثمانية للأطفال الصغار، ويهدف البرنامج إلى: بناء المعرفة، المهارات والمواقف للطالبات المعلمات، وبالتالي يركز البرنامج على أربعة أهداف رئيسة للطالبات المعلمات على النحو التالي:(أ) إظهار معرفة بالمواد الدراسية، (ب) اكتساب القدرة على التعليم الفعال للأطفال في سن ما قبل المدرسة، (ج) إظهار الاحترافية والمهنية في العمل التعليمي للمعلمة، (د) تلبية الاحتياجات النفسية والاجتماعية والثقافية للأطفال.

– هدفت دراسة (HoltK Micheal Lee, ٢٠٢٠) إلى تعرف أفضل الأساليب المتبعة في برامج إعداد وتخريج الطالبات المعلمات لرياض الأطفال من جامعة تكساس بفروعها التسعة حول العالم، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن عناصر واستراتيجيات نجاح برامج إعداد الطالبات المعلمات ضمن مبادرة ريجنت Regents' Intiative project Directors وشملت كلًّا من: مواجهة تحديات الإعداد الجيد للمعلمات، والسعي الدائم لتحسين أساليب الإعداد ومناهجه، والاستعانة بأساتذة متخصصين في المجال للمساهمة في عملية الإعداد، وشملت أسس تحسين جودة إعداد الطالبة المعلمة بكليات الطفولة، رفع شروط ومتطلبات المشاركة في البرنامج، وضع معايير أعلى لأداء الطالبة المعلمة، ومزج الدراسة النظرية بالبرنامج بالتدريب العملي الواقعي.

***

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق لبعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة —سواء العربية منها أو الأجنبية يتضح ما يلي:

- أجريت الدراسات السابقة في بيئات محلية وعربية، حيث إن مجتمع وعينة الدراسة قد اختلف في معظم الدراسات، وتعد هذه الدراسة امتداداً للدراسات السابقة والأولى في تطبيقها.
- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تأكيدها أهمية إعداد معلمة رياض الأطفال وإعدادها وفق أحدث الطرائق وأجود الأساليب، وضرورة إكسابها الكفاءة المهنية اللازمة لعملها والتي تمكنها من القيام بمهامها بفاعلية وجودة في ظل أدوارها المتجددة والمنسجمة مع خصوصية العصر ومتطلباته.
- استفادت الدراسة الحالية من مجموعة الدراسات والبحوث السابقة في التأكيد على أهمية دراسة نظم برامج إعداد معلمة رياض الأطفال، وإن هذا المجال ما زال يكتنفه بعض نقاط الضعف سواء في نظام القبول أو جوانب الإعداد، وهذا ما دفع الدراسة الحالية للقيام بهذا البحث ووضع التصورات المستقبلية الملائمة للمجتمع السعودي.
- أكدت معظم الدراسات على وجود قصور في برامج إعداد معلمة رياض الأطفال الحالية.
- وأوصت هذه الدراسات بضرورة تطوير نظم إعدادها، وتزويد المعلمة قبل الخدمة بمتطلبات جودة المعلمة لتواكب المتغيرات والتطورات العالمية.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة عدة فوائد يمكن إجمالها فيما يلي:

١- التعرف على القضايا ذات العلاقة ببرامج إعداد معلمة رياض الأطفال، واستنباط تساؤلات الدراسة.

٢- وضع تصور عام لموضوعات الإطار النظري للدراسة الحالية.

٣- البحث عن الإضافة في الدراسات السابقة وتجنب تكرار ما ورد فيها.

٤- تصميم وبناء أداة الدراسة (الاستبانة) وصياغة عباراتها.

٥- الأساليب الإحصائية وطرق التحليل المناسبة.

٦- تفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

٧- الاستفادة من التوصيات والمقترحات التي توصلت إليها تلك الدراسات.

٨- توجيه الباحثة إلى اقتراح دراسات أخرى جديدة غير ما سبق دراسته.

٩- الاستفادة مما ذكر من مراجع علمية استندت إليها الباحثة في مادتها العلمية.

***

إجراءات الدراسة ومنهجها:

منهج الدراسة:

انطلاقًا من مشكلة البحث وأهدافه؛ اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في الإجابة عن أسئلته، وهو: المنهج الوصفي "المسحي"؛ وذلك للتعرف على مدى توافر المؤشرات الدولية ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود، والذي يعرف بأنه: "المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفه وصفًا دقيقًا، ويُعبِّر عنه تعبيرًا كيفيًّا بوصف الظاهرة، وتوضيح خصائصها، أو تعبيرًا كميًّا من خلال الوصف الرقمي لتوضيح مقدار هذه الظاهرة، أو حجمها، ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة" (عبيدات، وعدس، ٢٠١٥).

مجتمع الدراسة:

جميع أعضاء هيئة التدريس بقسم رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٥٢) عضوًا، وهم يمثلون جميع أعضاء هيئة التدريس بقسم رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود.

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة أداة الاستبانة لجمع المعلومات والبيانات اللازمة، ومناسبتها للمنهج المتبع في الدراسة، والأكثر ملاءمة لتحقيق أهدافها والإجابة عن تساؤلاتها.

وصف أداة الدراسة:

تنقسم أداة الدراسة إلى جزأين هما:

أ- الجزء الأول: اشتمل على البيانات الأولية: وهذا الجزء يتعلق بالمتغيرات المستقلة للدراسة والتي تتضمن المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد الدراسة ممثلة في: (الدرجة العلمية- التخصص- سنوات الخبرة).

ب_ الجزء الثاني: احتوى الجزء الثاني على محاور الدراسة، وهي:

المحور الأول: مؤشرات معيار التخطيط، واحتوى على (٧) عبارات.

المحور الثاني: مؤشرات معيار التعليم وإدارة الصف، واحتوى على (٨) عبارات.

المحور الثالث: مؤشرات معيار المادة العلمية، واحتوى على (٦) عبارات.

المحور الرابع: مؤشرات معيار التقويم، واحتوى على (٧) عبارات.

المحور الخامس: مؤشرات معيار المهنية والأخلاقية، واحتوى على (٦) عبارات.

المحور السادس: مؤشرات معيار التقنية، واحتوى على (٦) عبارات.

المحور السابع: مؤشرات معيار المجتمعية، واحتوى على (٥) عبارات.

وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكرت (Likert) الخماسي للخيارات، والخيارات في جميع المحاور هي: (موافق بدرجه كبيرة جداً، موافق بدرجه كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجه ضعيفة، لا أوافق مطلقاً)، ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بنود

الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق بدرجة كبيرة جداً=٥، موافق بدرجة كبيرة=٤، موافق بدرجة متوسطة=٣، موافق بدرجة ضعيفة=٢، لا أوافق مطلقاً=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥–١) ÷ ٥ = ٠,٨٠ لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (١) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث:

الوصف	مدى المتوسطات
موافق بدرجة كبيرة جداً	٤,٢١ – ٥,٠٠
موافق بدرجة كبيرة	٣,٤١ – ٤,٢٠
موافق بدرجة متوسطة	٢,٦١ – ٣,٤٠
موافق بدرجة ضعيفة	١,٨١ – ٢,٦٠
لا أوافق مطلقاً	١,٠٠ – ١,٨٠

الأساليب الإحصائية:

لإجراء التحليلات الإحصائية قامت الباحثة بتفريغ البيانات وتحليلها مستخدمة الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical package for social science (SPSS)

١. الصدق الظاهري: للتأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث وقدرتها على قياس ما وضعت من أجله، قامت الباحثة بعرض أداة البحث الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من أساتذة التربية، وبلغ عددهم (٧) محكمين، وذلك للحكم على عباراتها من

حيث مدى وضوح عبارات الاستبانة، ومدى أهميتها، ومدى مناسبة كل عبارة من عبارات الاستبانة للمحور الذي تنتمي إليه، بالإضافة إلى اقتراح أية تعديلات مناسبة يراها المحكم على عبارات الاستبانة.

وفي ضوء التوجيهات التي أبداها المحكمون؛ قامت الباحثة بإجراء التعديلات والتغيرات التي اتفق عليها أغلب المحكمين، حيث عدلت صياغة بعض العبارات التي يرى المحكمون ضرورة إعادة صياغتها، حيث تزداد وضوحاً وملاءمة لقياس ما وضعت لقياسه. وبعد دراسة ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم؛ صيغت الاستبانة في صورتها النهائية حيث بلغ عدد عبارات أدوات الدراسة في صورتها النهائية (٥٥) عبارة.

٢. صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي، والذي يُقصد به مدى اتساق كل بند من بنود الاستبانة مع المحور الذي ينتمي إليه هذا البند من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات محاور الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، ويوضح الجدول (٢) نتائج حساب الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

جدول (٢) الاتساق الداخلي لأداة الدراسة:

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس		المحور السادس		المحور السابع	
العبارة	معامل	العبارة	معامل	العبارة	معامل	العبارة	معامل	العبارة	معامل	العبارة	معامل	العبارة	معامل
١	٠,٩٢	١	٠,٧٧	١	٠,٨٠	١	٠,٨٦	١	٠,٨٩	١	٠,٨٣	١	٠,٩٢
٢	٠,٩١	٢	٠,٧٧	٢	٠,٨٦	٢	٠,٩٦	٢	٠,٨٧	٢	٠,٩٠	٢	٠,٩٥
٣	٠,٩٣	٣	٠,٨٧	٣	٠,٨٧	٣	٠,٨٩	٣	٠,٨٢	٣	٠,٩١	٣	٠,٩٥

٤	٠٫٩٢	٤	٠٫٧٩	٤	٠٫٨٧	٤	٠٫٨٤	٤	٠٫٨٦	٤	٠٫٩٣	٤	٠٫٩٥
٥	٠٫٨٨	٥	٠٫٨٠	٥	٠٫٩١	٥	٠٫٨٩	٥	٠٫٩٤	٥	٠٫٩٣	٥	٠٫٩٥
٦	٠٫٨١	٦	٠٫٨٤	٦	٠٫٩٠	٦	٠٫٨٨	٦	٠٫٩٠	٦	٠٫٨٥	–	–
٧	٠٫٨٣	٧	٠٫٨٤	–	–	٧	٠٫٩٢	–	–	٧	٠٫٩٣	–	–
–	–	٨	٠٫٧٧	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
الارتباط بالدرجة الكلية	٠٫٨٣	الارتباط بالدرجة الكلية	٠٫٨٧	الارتباط بالدرجة الكلية	٠٫٩٠	الارتباط بالدرجة الكلية	٠٫٩٤	الارتباط بالدرجة الكلية	٠٫٨٦	الارتباط بالدرجة الكلية	٠٫٩٣	الارتباط بالدرجة الكلية	٠٫٨٤

**** قيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠٫٠١)**

يتضح من الجدول (٢) أن جميع عبارات أداة الدراسة ترتبط بالمحور/البعد الذي تنتمي له بمعامل ارتباط دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠٫٠١)، كما أن كلَّ بُعد يرتبط بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له بمعامل ارتباط دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠٫٠١)، وهو ما يؤكد الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

٣. ثبات الأداة: تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ) Alpha Cronbach. ويوضح الجدول التالي معاملات ثبات (ألفا كرونباخ) لمحاور الاستبانة:

جدول (٣): معاملات الثبات للمحاور وللاستبيان ككل:

المحاور	عدد البنود	معامل الثبات
مؤشرات معيار التخطيط.	٧	٠٫٩٥
مؤشرات معيار التعليم وإدارة الصف.	٨	٠٫٩٢
مؤشرات معيار المادة العلمية.	٦	٠٫٩٣
مؤشرات معيار التقويم.	٧	٠٫٩٥
مؤشرات معيار المهنية والأخلاقية.	٦	٠٫٩٤

المحاور	عدد البنود	معامل الثبات
مؤشرات معيار التقنية.	٧	٠,٩٥
مؤشرات معيار المجتمعية.	٥	٠,٩٦
الاستبيان ككل	٥٥	٠,٩٤

يتضح من الجدول السابق أن معامل ألفا كرونباخ بالنسبة للمحاور تراوحت قيمها بين ٠,٩٢ و٠,٩٦٪ وهذه قيم مرتفعة، كما يتبين من الجدول أن معامل الثبات الكلي للأداة مرتفع؛ حيث بلغ ٠,٩٤٪ وهو معامل ثبات مرتفع، وهذا يشير إلى إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها أداة الدراسة.

٤. التكرارات والنسب المئوية: وذلك لتحديد استجابات أفراد العينة تجاه كل عبارة من عبارات الاستبانة.

٥. المتوسط الحسابي: وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية.

٦. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح): وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات).

٧. استخدام الانحراف المعياري: وذلك للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة، ولكل محور من متوسطها الحسابي.

٨. تحليل التباين: وذلك لتحديد دلالة الفروق بين إجابات ثلاث مجموعات فأكثر.

تحليل المعلومات وتفسيرها:

خصائص عينة الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على عدد من المتغيرات المستقلة المتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة متمثلة في (الدرجة العلمية، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة)، وفي ضوء هذه المتغيرات يمكن تحديد خصائص أفراد عينة الدراسة على النحو التالي:

- الدرجة العلمية:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمتغير الديموغرافي (الدرجة العلمية) كما هو موضح بالجدول أدناه:

جدول (٤) توزيع عينة الدراسة حسب الدرجة العلمية (ن=٥٢):

م	الدرجة العلمية	ك	%
١	معيد	١٣	٢٥,٠
٢	محاضر	١٢	٢٣,١
٣	أستاذ مساعد	٢٢	٤٢,٣
٤	أستاذ مشارك	٥	٩,٦
المجموع		٥٢	١٠٠

يوضح الجدول السابق أن عينة الدراسة بحسب متغير الدرجة العلمية قد تضمنت (٤٢,٣٪) من فئة أستاذ مساعد، و(٢٥,٠٪) من فئة معيد، و(٢٣,١٪) من فئة محاضر، و(٩,٦٪) من فئة أستاذ مشارك.

- التخصص:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمتغير الديموغرافي (التخصص)،كما هو موضح بالجدول أدناه:

جدول (٥) توزيع عينة الدراسة حسب التخصص(ن=٥٢):

م	التخصص	ك	%
١	الطفولة المبكرة	٣٨	٧٣,١
٢	رياض أطفال	١١	٢١,٢
٣	أصول تربية رياض الأطفال	٣	٥,٨
المجموع		٥٢	١٠٠

يوضح الجدول السابق أن عينة الدراسة بحسب متغير التخصص قد تضمنت (٧٣,١٪) من تخصص الطفولة المبكرة، و(٢١,٢٪) من تخصص رياض أطفال، و(٥,٨٪) من تخصص أصول تربية رياض أطفال.

- عدد سنوات الخبرة:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمتغير الديموغرافي (عدد سنوات الخبرة) كما هو موضح بالجدول أدناه:

جدول (٦) توزيع عينة الدراسة حسب عدد سنوات الخبرة (ن=٥٢):

م	عدد سنوات الخبرة	ك	%
١	أقل من ٥ سنوات	١٣	٢٥,٠
٢	٥-١٠ سنوات	١٦	٣٠,٨
٣	أكثر من ١٠ سنوات	٢٣	٤٤,٢
المجموع		٥٢	١٠٠

يوضح الجدول السابق أن عينة الدراسة بحسب متغير سنوات الخبرة قد تضمنت (٤٤,٢٪) من فئة (أكثر من ١٠ سنوات)، و(٣٠,٨٪) من فئة (٥-١٠ سنوات)، و(٢٥,٠٪) من فئة (أقل من ٥ سنوات).

مناقشة نتائج أسئلة الدراسة وتفسيرها:

جواب السؤال الأول:

ما المؤشرات الدولية الخاصة ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال؟

تمت الإجابة عن السؤال الأول من خلال استخدام الدراسات السابقة والأدب التربوي، وظهر من خلالها أن المؤشرات الدولية الخاصة ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال هي:

١. مؤشرات معيار التخطيط.

٢. مؤشرات معيار التعليم وإدارة الصف.

٣. مؤشرات معيار المادة العلمية.

٤. مؤشرات معيار التقويم.

٥. مؤشرات معيار المهنية والأخلاقية.

٦. مؤشرات معيار التقنية.

٧. مؤشرات معيار المجتمعية.

إجابة السؤال الثاني:

ما مدى توافر المؤشرات الدولية الخاصة ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

أولاً: تحليل استجابات أفراد العينة لعبارات الاستبانة في المحور الأول:

مؤشرات معيار التخطيط:

للإجابة عن ذلك تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية التي تمثلت في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للعبارات التي تقيس توافر

المؤشرات الدولية الخاصة ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى حساب المتوسط الحسابي العام للمحور.

وبعد حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لعبارات المحور الأول، والبالغ عددها (٧) عبارات، جاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٧) مؤشرات معيار التخطيط (ن=٥٢):

م	العبارات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بدرجة كبيرة جداً		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق مطلقاً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١	التشجيع على التأمل والتفكير.	١٨	٣٤,٦	٢٢	٤٢,٣	١٠	١٩,٢	٢	٣,٨	٠٠	٠٠	٤,٠٧	٠,٨٣٦	٥
٢	استخدام التخطيط للتدريس المبني على المعلومات.	١٦	٣٠,٨	٢٧	٥١,٩	٧	١٣,٥	٢	٣,٨	٠٠	٠٠	٤,٠٩	٠,٧٧٣	٤
٣	البحث عن المادة العلمية بشكل تكاملي.	١٩	٣٦,٥	٢٠	٣٨,٥	١٠	١٩,٢	٣	٥,٨	٠٠	٠٠	٤,٠٥	٠,٨٩٤	٦
٤	وضع أهداف تشجع العمل الجماعي والإبداعي.	٢٥	٤٨,١	١٦	٣٠,٨	١٠	١٩,٢	١	١,٩	٠٠	٠٠	٤,٢٥	٠,٨٣٧	٢
٥	تصمم الأنشطة التعليمية (أنشطة استكشافية – أنشطة تساعد على الاستقلال الذاتي).	٢٦	٥٠,٠	١٧	٣٢,٧	٩	١٧,٣	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٤,٣٢	٠,٧٥٩	١
٦	استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة وملائمة لشرح الدروس بما يحقق الأهداف.	٢١	٤٠,٤	٢٣	٤٤,٢	٧	١٣,٥	١	١,٩	٠٠	٠٠	٤,٢٣	٠,٧٥٧	٣
٧	التوازن بين الأنشطة الحرة والأنشطة الموجهة عند وضع الخطط والبرامج	١٨	٣٤,٦	٢٣	٤٤,٢	٨	١٥,٤	٣	٥,٨	٠٠	٠٠	٤,٠٧	٠,٨٥٩	٥
	المتغير ككل											٤,١٥	٠,٧٢٨	

يوضح الجدول السابق مؤشرات معيار التخطيط، وجاء المتوسط الحسابي لهذا البعد بنسبة (٤,١٥)، وطبقاً للمتوسطات الحسابية التي حصلت عليها عبارات المؤشر في الاستبيان نجد أن ترتيب العبارات جاء على النحو التالي:

١. في الترتيب الأول جاءت عبارة "تصمم الأنشطة التعليمية (أنشطة استكشافية – أنشطة تساعد على الاستقلال الذاتي)" وبمتوسط حسابي (٤,٣٢).
٢. في الترتيب الثاني جاءت عبارة "وضع أهداف تشجع العمل الجماعي والإبداعي" وبمتوسط حسابي (٤,٢٥).
٣. في الترتيب الثالث جاءت عبارة " استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة وملائمة لشرح الدروس بما يحقق الأهداف" وبمتوسط حسابي (٤,٢٣).
٤. في الترتيب الرابع جاءت عبارة " استخدام التخطيط للتدريس المبني على المعلومات." وبمتوسط حسابي (٤,٠٩).
٥. في الترتيب الخامس جاءت عبارة " التوازن بين الأنشطة الحرة والأنشطة الموجهة عند وضع الخطط والبرامج" وعبارة " التشجيع على التأمل والتفكير" وبمتوسط حسابي (٤,٠٧).

ويتضح من النتائج أن: مفردات عينة الدراسة موافقات بشدة حول مؤشرات معيار التخطيط، والتى تنعكس على أداء المعلمة فى إتقان مهارات التخطيط للتدريس والأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية ، وتصمم الأنشطة التعليمية (أنشطة استكشافية – أنشطة تساعد على الاستقلال الذاتي)، ووضع أهداف تشجع العمل الجماعي والإبداعي،واستخدام استراتيجيات تدريس

متنوعة وملائمة لشرح الدروس بما يحقق الأهداف، واستخدام التخطيط للتدريس المبني على المعلومات، والتوازن بين الأنشطة الحرة والأنشطة الموجهة عند وضع الخطط والبرامج، والبحث عن المادة العلمية بشكل تكاملي، وتحديد الاحتياجات التعليمة (تشجيع التأمل والتفكير واستخدام الحوار والتخطيط للتدريس المبني على المعلومات)، وتحديد واستخدام استراتيجيات تدريس متنوعة وملائمة لشرح وتوضيح الدروس بما يحقق الأهداف، تحديد مراحل خطة الدرس في ضوء الأهداف التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (أبي طالب والبلوي، ٢٠١٢م)، والتى أشارت إلى تقويم برنامج إعداد معلمي تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، وتوصلت إلى أهمية التخطيط فى إعداد معلمة رياض الأطفال ، وهدفت دراسة (دياب، ٢٠١٣م) التى توصلت إلى الواقع الحالي لإعداد معلمة رياض الأطفال بجمهورية مصر العربية، ودرجة توافر معايير الجودة في برنامج إعداد معلمة رياض الأطفال بالكليات، ومنه معيار التخطيط والذى يشتمل على التوازن بين الأنشطة الصفية واللاصفية.

***

ثانياً: تحليل استجابات أفراد العينة لعبارات الاستبانة في المحور الثاني: مؤشرات معيار التعليم وإدارة الصف:

للإجابة عن ذلك تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية التي تمثلت في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للعبارات التي تقيس توافر المؤشرات الدولية الخاصة ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى حساب المتوسط الحسابي العام للمحور.

وبعد حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لعبارات المحور الثاني، والبالغ عددها (٨) عبارات، جاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٨): مؤشرات معيار التعليم وإدارة الصف (ن=٥٢):

م	العبارات	الاستجابات								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بدرجة كبيرة جداً		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق مطلقاً					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	تشجيع التفاعل.	٢٣	٤٤.٢	٢٢	٤٢.٣	٧	١٣.٥	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٤,٣٠	٠,٧٠١	٣
٢	المساعدة في اتخاذ القرار.	١٨	٣٤.٦	٢١	٤٠.٤	١٢	٢٣.١	١	١,٩	٠٠	٠٠	٤,٠٧	٠,٨١٢	٧
٣	حل المشكلات والتفكير الناقد.	١٦	٣٠.٨	٢٤	٤٦.٢	٩	١٧.٣	٣	٥,٨	٠٠	٠٠	٤,٠١	٠,٨٥١	٨
٤	إثارة الواقعية (استخدام العينات السمعية والبصرية – استخدام الأدوات والتجهيزات –الذكاء الاصطناعي).	٢١	٤٠.٤	١٨	٣٤.٦	١١	٢١.٢	٢	٣,٨	٠٠	٠٠	٤,١١	٠,٨٧٧	٥
٥	تحقيق أهداف الدرس خلال الزمن المخصص.	٢١	٤٠.٤	٢٣	٤٤.٢	٨	١٥.٤	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٤,٢٥	٠,٧١٠	٤
٦	إدارة سلوك المتعلم بفاعلية.	١٧	٣٢.٧	٢٣	٤٤.٢	١٢	٢٣.١	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٤,٠٩	٠,٧٤٧	٦
٧	المحافظة على الانضباط بالصف.	٢٩	٥٥.٨	١١	٢١.٢	١٢	٢٣.١	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٤,٣٢	٠,٨٣٣	٢

م	العبارات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بدرجة كبيرة جداً		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق مطلقاً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٨	تذكير الأطفال بقوانين الصف.	٣١	٥٩.٦	١٤	٢٦.٩	٦	١١.٥	١	١,٩	٠٠	٠٠	٤,٤٤	٠,٧٧٧	١
المتغير ككل												٤,٢٠	٠,٦٤١	

يوضح الجدول السابق مؤشرات معيار التعليم وإدارة الصف، وجاء المتوسط الحسابي لهذا البعد بنسبة (٤,٢٠)، وطبقاً للمتوسطات الحسابية التي حصلت عليها عبارات المؤشر في الاستبيان نجد أن ترتيب العبارات جاء على النحو التالي:

١. في الترتيب الأول جاءت عبارة "تذكير الأطفال بقوانين الصف" وبمتوسط حسابي (٤,٤٤).
٢. في الترتيب الثاني جاءت عبارة " المحافظة على الانضباط بالصف" وبمتوسط حسابي (٤,٣٢).
٣. في الترتيب الثالث جاءت عبارة " تشجيع التفاعل" وبمتوسط حسابي (٤,٣٠).
٤. في الترتيب الرابع جاءت عبارة " تحقيق أهداف الدرس خلال الزمن المخصص." وبمتوسط حسابي (٤,٢٥).
٥. في الترتيب الخامس جاءت عبارة " إثارة الواقعية (استخدام العينات السمعية والبصرية – استخدام الأدوات والتجهيزات –الذكاء الاصطناعي) " وبمتوسط حسابي (٤,١١).

ويدل ذلك على أن مفردات عينة الدراسة موافقات بشدة حول مؤشرات معيار التعليم وإدارة الصف، والتى تتمثل فى تذكير الأطفال بقوانين الصف ، والمحافظة على الانضباط بالصف، وتشجيع التفاعل، وتحقيق أهداف الدرس خلال الزمن المخصص، وإثارة الواقعية (استخدام العينات السمعية والبصرية – استخدام الأدوات والتجهيزات –الذكاء الاصطناعي)؛ ولذلك على المعلمة تنوع فرص تعلم فعالة (مجموعات صغيرة وكبيرة، تعلم فردي وذاتي)، تنوع مناسب لأساليب تدريس المعارف والمهارات الخاصة، مدى إشراك الطلبة في عملية التعلم والنقاش والحوار، مدى دقة حضور الأطفال وانتظامهم، وتوفر مصادر التعليم وتنوعها، مدى استخدام التجهيزات والمختبرات والأجهزة والمكتبة، ومدى فعالية استخدام هذه المصادر في دعم مخرجات البرنامج المقصودة ، مدى انسجام مؤهلات الهيئة التدريسية وخبراتها مع متطلبات البرنامج وأهدافه، وهذا ما أكدت عليه دراسة راشد(٢٠٠٥) والتى توصلت إلى مهارات إدارة الصف، ومنها: المحافظة على الانضباط بالصف الدراسي، وتنوع أساليب التدريس .

ثالثاً: تحليل استجابات أفراد العينة لعبارات الاستبانة في المحور الثالث:

مؤشرات معيار المادة العلمية:

للإجابة عن ذلك تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية التي تمثلت في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للعبارات التي تقيس توافر المؤشرات الدولية الخاصة ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى حساب المتوسط الحسابي العام للمحور.

وبعد حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لعبارات المحور الثالث، والبالغ عددها (٦) عبارات، جاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٩): مؤشرات معيار المادة العلمية (ن=٥٢):

م	العبارات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بدرجة كبيرة جداً		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق مطلقاً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١	التمكن من البنية المعرفية لمادة التخصص.	١٥	٢٨,٨	٢٢	٤٢,٣	١٤	٢٦,٩	١	١,٩	٠٠	٠٠	٣,٩٨	٠,٨٠٤	٢
٢	استخدام المصادر المختلفة.	١٦	٣٠,٨	٢٩	٥٥,٨	٥	٩,٦	١	١,٩	١	١,٩	٤,١١	٠,٨٠٨	١
٣	استخدام الملاحظة المنظمة وتدوينها.	١٨	٣٤,٦	٢٠	٣٨,٥	١٠	١٩,٢	٢	٣,٨	٢	٣,٨	٣,٩٦	١,٠٢٨	٣
٤	إكساب المعلمة مهارة ربط المادة بمعلومات دراسية أخرى.	١٨	٣٤,٦	١٥	٢٨,٨	١٤	٢٦,٩	٤	٧,٧	١	١,٩	٣,٨٦	١,٠٤٨	٦
٥	التجديد في المعلومات ومواكبة تحديثاتها.	١٦	٣٠,٨	١٨	٣٤,٦	١٧	٣٢,٧	١	١,٩	٠٠	٠٠	٣,٩٤	٠,٨٤٩	٤
٦	الاستفادة من النظريات والمبادئ في عملية التعلم.	١٥	٢٨,٨	٢١	٤٠,٤	١٣	٢٥,٠	١	١,٩	٢	٣,٨	٣,٨٨	٠,٩٨٣	٥
	المتغير ككل											٣,٩٥	٠,٨٠٤	

يوضح الجدول السابق مؤشرات معيار المادة العلمية، وجاء المتوسط الحسابي لهذا البعد بنسبة (٣,٩٥)، وطبقاً للمتوسطات الحسابية التي حصلت عليها عبارات المؤشر في الاستبيان نجد أن ترتيب العبارات جاء على النحو التالي:

١. في الترتيب الأول جاءت عبارة "استخدام المصادر المختلفة" وبمتوسط حسابي (٤,١١).
٢. في الترتيب الثاني جاءت عبارة " التمكن من البنية المعرفية لمادة التخصص" وبمتوسط حسابي (٣,٩٨).
٣. في الترتيب الثالث جاءت عبارة " استخدام الملاحظة المنظمة وتدوينها" وبمتوسط حسابي (٣,٩٦).
٤. في الترتيب الرابع جاءت عبارة " التجديد في المعلومات ومواكبة تحديثاتها" وبمتوسط حسابي (٣,٩٤).
٥. في الترتيب الخامس جاءت عبارة " الاستفادة من النظريات والمبادئ في عملية التعلم" وبمتوسط حسابي (٣,٨٨).

ويتضح من النتائج أن: مفردات عينة الدراسة موافقات بشدة حول مؤشرات معيار المادة العلمية، والتى تمثلت فى استخدام المصادر المختلفة، والتمكن من البنية المعرفية لمادة التخصص، واستخدام الملاحظة المنظمة وتدوينها، والتجديد في المعلومات ومواكبة تحديثاتها، والاستفادة من النظريات والمبادئ في عملية التعلم، وهذا ما أكدت عليه دراسة محمد (٢٠١٥) التى توصلت إلى وضع تصور مقترح لبرنامج الإعداد يتلافى نقاط الضعف التي وجدت بالبرنامج الحالي، ومن أهمها تمكن المعلمة من المادة العلمية ، وهذا

يستدعي أن تكون المعلمات على دراية كافية بالمادة التي يدرِّسنها، وكيفية تدريسها لمختلف الطلاب؛ حيث يتوافر لدى المعلمات المؤهلات الفهم التام للموضوعات الدراسية التي يدرِّسنها، والوعي بالخلفية المعرفية التي يجلبها الطلاب معهم، ومدركاتهم وخبراتهم ومفاهيمهم السابقة.

***

رابعاً: تحليل استجابات أفراد العينة لعبارات الاستبانة في المحور الرابع:

مؤشرات معيار التقويم:

للإجابة عن ذلك تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية التي تمثلت في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للعبارات التي تقيس توافر المؤشرات الدولية الخاصة ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى حساب المتوسط الحسابي العام للمحور.

وبعد حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لعبارات المحور الرابع، والبالغ عددها (٧) عبارات، جاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٠) مؤشرات معيار التقويم (ن=٥٢):

م	العبارات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بدرجة كبيرة جداً		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق مطلقاً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١	تتأمل المعلمة وتدرس أفعالها باستمرار.	٢٣	٤٤.٢	١٤	٢٦.٩	١٢	٢٣.١	٣	٥,٨	٠٠	٠٠	٤,٠٩	٠,٩٥٥	٣
٢	إكساب المعلمة أساليب وأدوات مختلفة لتقييم أدائها.	٢٢	٤٢.٣	١٦	٣٠.٨	١٣	٢٥.٠	١	١,٩	٠٠	٠٠	٤,١٣	٠,٨٦٣	١
٣	القدرة على تصميم أدوات التقويم المختلفة (بطاقات ملاحظة، تسجيل صوت وصورة ... إلخ)	١٦	٣٠.٨	٢٥	٤٨.١	١١	٢١.٢	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٤,٠٩	٠,٧٢١	٣
٤	القدرة على تصميم اختبارات تحصيلية حسب جدول المواصفات.	١٢	٢٣.١	٢٠	٣٨.٥	١٩	٣٦.٥	١	١,٩	٠٠	٠٠	٣,٨٢	٠,٨٠٩	٦

م	العبارات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بدرجة كبيرة جداً		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق مطلقاً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٥	استطاعة المعلمة تشخيص نقاط القوة ونواحي الضعف.	١٩	٣٦.٥	٢٠	٣٨.٥	١٣	٢٥.٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٤,١١	٠,٧٨٣	٢
٦	القدرة على تصميم أنشطة إثرائية، وغيرها.	١٧	٣٢.٧	٢٢	٤٢.٣	١٣	٢٥.٠	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٤,٠٧	٠,٧٦٣	٤
٧	استخدام المعلمة نتائج التقويم لتحسين الأداء.	٢٢	٤٢.٣	١٢	٢٣.١	١٥	٢٨.٨	٣	٥,٨	٠٠	٠٠	٤,٠١	٠,٩٨٠	٥
	المتغير ككل											٤,٠٦	٠,٧٦٢	

يوضح الجدول السابق مؤشرات معيار التقويم، وجاء المتوسط الحسابي لهذا البعد بنسبة (٤,٠٦)، وطبقاً للمتوسطات الحسابية التي حصلت عليها عبارات المؤشر في الاستبيان نجد أن ترتيب العبارات جاء على النحو التالي:

١. في الترتيب الأول جاءت عبارة "إكساب المعلمة أساليب وأدوات مختلفة لتقييم أدائها" وبمتوسط حسابي (٤,١٣).
٢. في الترتيب الثاني جاءت عبارة " استطاعة المعلمة تشخيص نقاط القوة ونواحي الضعف" وبمتوسط حسابي (٤,١١).
٣. في الترتيب الثالث جاءت عبارة "القدرة على تصميم أدوات التقويم المختلفة (بطاقات ملاحظة، تسجيل صوت وصورة ... إلخ)" وعبارة " تتأمل المعلمة وتدرس أفعالها باستمرار" وبمتوسط حسابي (٤,٠٩).
٤. في الترتيب الرابع جاءت عبارة " القدرة على تصميم أنشطة إثرائية، وغيرها" وبمتوسط حسابي (٤,٠٧).

٥. في الترتيب الخامس جاءت عبارة " استخدام المعلمة نتائج التقويم لتحسين الأداء" وبمتوسط حسابي (٤,٠١).

ويدل ذلك على أن مفردات عينة الدراسة موافقات بشدة حول مؤشرات معيار التقويم والتى تمثلت فى إكساب المعلمة أساليب وأدوات مختلفة لتقييم أدائها، واستطاعة المعلمة تشخيص نقاط القوة ونواحي الضعف،والقدرة على تصميم أدوات التقويم المختلفة، والقدرة على تصميم أنشطة إثرائية، واستخدام المعلمة نتائج التقويم لتحسين الأداء، وهذا ما أكدت عليه دراسة (أبي طالب والبلوي، ٢٠١٢م)؛ حيث إن توافر مؤشرات معيار التقويم يساعد المعلمة على: الوقوف على مدى ما حققه الطفل من تعلم فى المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية، والتعرف على الصعوبات التى قد يواجهها الطفل فى المواقف المختلفة، والمساعدة في اختيار الأنشطة والوسائل التعليمية التى تثير الطفل، والوقوف على مدى ملاءمة التعلم لاستعداد الطفل وقدراته، وتوجيهه لإجراء التعديلات اللازمة في شكل المحتوى وتحديد الأنشطة.

***

خامساً: تحليل استجابات أفراد العينة لعبارات الاستبانة في المحور الخامس:

مؤشرات معيار المهنية والأخلاقية:

للإجابة عن ذلك تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية التي تمثلت في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للعبارات التي تقيس توافر المؤشرات الدولية الخاصة ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى حساب المتوسط الحسابي العام للمحور.

وبعد حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لعبارات المحور الخامس، والبالغ عددها (٦) عبارات، جاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١١) مؤشرات معيار المهنية والأخلاقية (ن=٥٢):

م	العبارات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بدرجة كبيرة جداً		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق مطلقاً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١	إكساب المعلمة قواعد العمل وقوانينه المسندة لها داخل المدرسة.	٢٣	٤٤,٢	٢٠	٣٨,٥	٩	١٧,٣	٠٠	٠٠	٠٠	٠٠	٤,٢٦	٠,٧٤٤	٢
٢	تبادل الخبرات مع الزملاء.	١٦	٣٠,٨	١٩	٣٦,٥	١١	٢١,٢	٣	٥,٨	٣	٥,٨	٣,٨٠	١,١٢٠	٦
٣	إكساب المعلمة أخلاقيات المهنة.	٢٤	٤٦,٢	٢٠	٣٨,٥	٧	١٣,٥	١	١,٩	٠٠	٠٠	٤,٢٨	٠,٧٧٥	١
٤	إكساب المعلمة احترام الإمكانات والموارد المتاحة وترشيد استخدامها.	١٨	٣٤,٦	٢٤	٤٦,٢	٨	١٥,٤	٢	٣,٨	٠٠	٠٠	٤,١١	٠,٨٠٨	٤
٥	إكساب المعلمة سلوكيات تبعث على احترام الآخرين لها.	٢١	٤٠,٤	٢٠	٣٨,٥	٨	١٥,٤	٣	٥,٨	٠٠	٠٠	٤,١٣	٠,٨٨٦	٣

م	العبارات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بدرجة كبيرة جداً		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق مطلقاً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٦	إكساب المعلمة قيم الموضوعية، والبعد عن التحيز.	٢١	٤٠,٤	١٦	٣٠,٨	١١	٢١,٢	٤	٧,٧	٠٠	٠٠	٤,٠٣	٠,٩٦٩	٥
	المتغير ككل											٤,١٠	٠,٧٩٦	

يوضح الجدول السابق مؤشرات معيار المهنية والأخلاقية، وجاء المتوسط الحسابي لهذا البعد بنسبة (٤,١٠)، وطبقاً للمتوسطات الحسابية التي حصلت عليها عبارات المؤشر في الاستبيان نجد أن ترتيب العبارات جاء على النحو التالي:

١. في الترتيب الأول جاءت عبارة "إكساب المعلمة أخلاقيات المهنة" وبمتوسط حسابي (٤,٢٨).
٢. في الترتيب الثاني جاءت عبارة " إكساب المعلمة قواعد العمل وقوانينه المسندة لها داخل المدرسة" وبمتوسط حسابي (٤,٢٦).
٣. في الترتيب الثالث جاءت عبارة " إكساب المعلمة سلوكيات تبعث على احترام الآخرين لها" وبمتوسط حسابي (٤,١٣).
٤. في الترتيب الرابع جاءت عبارة " إكساب المعلمة احترام الإمكانات والموارد المتاحة وترشيد استخدامها" وبمتوسط حسابي (٤,١١).
٥. في الترتيب الخامس جاءت عبارة " إكساب المعلمة قيم الموضوعية، والبعد عن التحيز" وبمتوسط حسابي (٤,٠٣).

ويدل ذلك على أن مفردات عينة الدراسة موافقات بشدة حول مؤشرات معيار المهنية والأخلاقية والتى تمثلت فى إكساب المعلمة أخلاقيات المهنة، وإكساب المعلمة قواعد العمل وقوانينه المسندة لها داخل المدرسة، وإكساب المعلمة سلوكيات تبعث على احترام الآخرين لها، وإكساب المعلمة احترام الإمكانات والموارد المتاحة وترشيد استخدامه، وإكساب المعلمة قيم الموضوعية، والبعد عن التحيز، وهذا يدل على أهمية الممارسات الأخلاقية التى يجب أن تكتسبها المعلمة في أثناء ممارسة العمل التدريسى داخل رياض الأطفال، وفي أثناء التعامل مع الزملاء والتعامل مع الأطفال وأسرهم.

***

سادساً: تحليل استجابات أفراد العينة لعبارات الاستبانة في المحور السادس:

مؤشرات معيار التقنية:

للإجابة عن ذلك تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية التي تمثلت في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للعبارات التي تقيس توافر المؤشرات الدولية الخاصة ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى حساب المتوسط الحسابي العام للمحور.

وبعد حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لعبارات المحور السادس، والبالغ عددها (٧) عبارات، جاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٢) مؤشرات معيار التقنية(ن=٥٢):

م	العبارات	الاستجابات								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بدرجة كبيرة جداً		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق مطلقاً					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
١	تستطيع المعلمة استخدام الوسائط الإعلامية والمعلوماتية وتطويعها لخدمة الطفل وارتقائه.	٢٨	٥٣,٨	١٥	٢٨,٨	٦	١١,٥	٣	٥,٨	٠٠	٠٠	٤,٣٠	٠,٨٩٧٤	١
٢	أن تستخدم المعلمة وسائل الاتصال والمعلومات كمصدر استراتيجي للمعلم يعتمد عليها في تنظيم عملية التعلم.	٢٥	٤٨,١	١٧	٣٢,٧	٨	١٥,٤	٢	٣,٨	٠٠	٠٠	٤,٢٥	٠,٨٦٠	٢

م	العبارات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بدرجة كبيرة جداً		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق مطلقاً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٣	أن تستطيع المعلمة تصميم بيئات التعلم الإلكترونية النشطة بما يتناسب واهتمامات الأطفال.	٢٢	٤٢,٣	١٨	٣٤,٦	١١	٢١,٢	١	١,٩	٠٠	٠٠	٤,١٧	٠,٨٣٣	٣
٤	أن تتقن المعلمة عرض المحتوى التعليمي على شبكة الإنترنت.	٢٢	٤٢,٣	١٧	٣٢,٧	٨	١٥,٤	٥	٩,٦	٠٠	٠٠	٤,٠٧	٠,٩٨٧	٤
٥	أن تستخدم المعلمة أساليب مختلفة لتقويم الأطفال من خلال شبكة الإنترنت.	٢٠	٣٨,٥	٢٢	٤٢,٣	٥	٩,٦	٤	٧,٧	١	١,٩	٤,٠٧	٠,٩٨٧	٤
٦	اكساب المعلمة بعض لغات البرمجة	١٦	٣٠,٨	١١	٢١,٢	٧	١٣,٥	١١	٢١,٢	٧	١٣,٥	٣,٣٤	١,٤٥٣	٦
٧	إتقان المعلمة لأنظمة الحاسب الآلي في معالجة البيانات وتكاملها وتقويم الأداء.	١٩	٣٦,٥	١٤	٢٦,٩	١٣	٢٥,٠	٥	٩,٦	١	١,٩	٣,٨٦	١,٠٨٥	٥
	المتغير ككل											٤,٠١	٠,٩١٢	

يوضح الجدول السابق مؤشرات معيار التقنية، وجاء المتوسط الحسابي لهذا البعد بنسبة (٤,٠١)، وطبقاً للمتوسطات الحسابية التي حصلت عليها عبارات المؤشر في الاستبيان نجد أن ترتيب العبارات جاء على النحو التالي:

١. في الترتيب الأول جاءت عبارة "تستطيع المعلمة استخدام الوسائط الإعلامية والمعلوماتية وتطويعها لخدمة الطفل وارتقائه" وبمتوسط حسابي (٤,٣٠).

٢. في الترتيب الثاني جاءت عبارة " أن تستخدم المعلمة وسائل الاتصال والمعلومات كمصدر استراتيجي للمعلم يعتمد عليها في تنظيم عملية التعلم" وبمتوسط حسابي (٤,٢٥).

٣. في الترتيب الثالث جاءت عبارة " أن تستطيع المعلمة تصميم بيئات التعلم الإلكترونية النشطة بما يتناسب واهتمامات الأطفال" وبمتوسط حسابي (٤,١٧).

٤. في الترتيب الرابع جاءت عبارة " أن تتقن المعلمة عرض المحتوى التعليمي على شبكة الإنترنت" وعبارة " أن تستخدم المعلمة أساليب مختلفة لتقويم الأطفال من خلال شبكة الإنترنت"وبمتوسط حسابي (٤,٠٧).

٥. في الترتيب الخامس جاءت عبارة " إتقان المعلمة لأنظمة الحاسب الآلي في معالجة البيانات وتكاملها وتقويم الأداء" وبمتوسط حسابي (٣,٨٦).

ويدل ذلك على أن مفردات عينة الدراسة موافقات بشدة حول مؤشرات معيار التقنية، والتى تمثلت فى استطاعة المعلمة استخدام الوسائط الإعلامية والمعلوماتية وتطويعها لخدمة الطفل وارتقائه، واستخدامها لوسائل الاتصال والمعلومات كمصدر استراتيجي للمعلم يعتمد عليها في تنظيم عملية التعلم، وتصميم بيئات التعلم الإلكترونية النشطة بما يتناسب واهتمامات الأطفال، وعرض المحتوى التعليمي على شبكة الإنترنت، وأن تستخدم المعلمة أساليب مختلفة لتقويم الأطفال من خلال شبكة الإنترنت، وإتقان المعلمة لأنظمة الحاسب الآلي في معالجة البيانات وتكاملها وتقويم الأداء، وهذا ما أكدت عليه دراسة (Greenberg&Jacobs., ٢٠٠٩) ، ودراسة (Ingersoll., ٢٠٠٩)، والتى

توصلت إلى أهمية إتقان المعلمة للتقنيات الحديثة واستخدامها داخل حجرة الصف .

وهذا يدل على أنه لابد أن تمتلك المعلمة القدرة على استخدام تكنولوجيا المعلومات، وفهما، وتقويم التقنية، ففيها يتم تعديل الإنسان الطبيعي من أجل تلبية احتياجاته ورغباته؛ لذا يجب أن تشمل الثقافة التقنية قدرة المعلمة على استخدام التقنيات الجديدة، وفهمها للطريقة التي بوساطتها تم تطوير هذه التقنيات.

***

سابعاً: تحليل استجابات أفراد العينة لعبارات الاستبانة في المحور السابع: مؤشرات معيار المجتمعية:

للإجابة عن ذلك تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية التي تمثلت في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للعبارات التي تقيس توافر المؤشرات الدولية الخاصة ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى حساب المتوسط الحسابي العام للمحور.

وبعد حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لعبارات المحور السابع، والبالغ عددها (٥) عبارات، جاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٣): مؤشرات معيار المجتمعية (ن=٥٢):

م	العبارات	الاستجابات								المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بدرجة كبيرة جداً		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق مطلقاً			
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
١	غرس أهمية العلم والتقنية في نفوس المعلمات، ودورهما في خدمة المجتمع، وحل مشكلاته.	٢٦	٥٠,٠	١٣	٢٥,٠	١٠	١٩,٢	١	١,٩	٢	٣,٨	٤,١٥	١,٠٥٥	٥
٢	غرس قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية والتواصل المجتمعي في نفوس المعلمات.	٣٣	٦٣,٥	١٢	٢٣,١	٤	٧,٧	٣	٥,٨	٠٠	٠٠	٤,٤٤	٠,٨٧٢	٢
٣	تزويد المعلمة بثقافة الانتماء والمسؤولية المجتمعية وحب الوطن.	٣٣	٦٣,٥	١٣	٢٥,٠	٥	٩,٦	١	١,٩	٠٠	٠٠	٤,٥٠	٠,٧٥٤	١

م	العبارات	الاستجابات										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بدرجة كبيرة جداً		موافق بدرجة كبيرة		موافق بدرجة متوسطة		موافق بدرجة ضعيفة		لا أوافق مطلقاً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
٤	تزويد المعلمة بالنظم والتعليمات والمحافظة على استقرار الوطن وتماسكه.	٣٢	٦١,٥	٩	١٧,٣	١٠	١٩,٢	١	١,٩	٠٠	٠٠	٤,٣٨	٠,٨٦٦	٣
٥	إكساب المعلمة الدافعية للمشاركة في الأعمال التطوعية التي تقدمها الروضة لخدمة المجتمع.	٣٠	٥٧,٧	١١	٢١,٢	٨	١٥,٤	٣	٥,٨	٠٠	٠٠	٤,٣٠	٠,٩٤٠	٤
	المتغير ككل											٤,٣٥	٠,٨٥٠	

يوضح الجدول السابق مؤشرات معيار المجتمعية، وجاء المتوسط الحسابي لهذا البعد بنسبة (٤,٣٥)، وطبقاً للمتوسطات الحسابية التي حصلت عليها عبارات المؤشر في الاستبيان نجد أن ترتيب العبارات جاء على النحو التالي:

١. في الترتيب الأول جاءت عبارة "تزويد المعلمة بثقافة الانتماء والمسؤولية المجتمعية وحب الوطن" وبمتوسط حسابي (٤,٥٠).
٢. في الترتيب الثاني جاءت عبارة " غرس قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية والتواصل المجتمعي في نفوس المعلمات" وبمتوسط حسابي (٤,٤٤).
٣. في الترتيب الثالث جاءت عبارة "تزويد المعلمة بالنظم والتعليمات والمحافظة على استقرار الوطن وتماسكه" وبمتوسط حسابي (٤,٣٨).
٤. في الترتيب الرابع جاءت عبارة " إكساب المعلمة الدافعية للمشاركة في الأعمال التطوعية التي تقدمها الروضة لخدمة المجتمع" وبمتوسط حسابي (٤,٣٠).

٥. في الترتيب الخامس جاءت عبارة " غرس أهمية العلم والتقنية في نفوس المعلمات، ودورهما في خدمة المجتمع، وحل مشكلاته" وبمتوسط حسابي (٤,١٥).

ويدل ذلك على أن مفردات عينة الدراسة موافقات بشدة حول مؤشرات معيار المجتمعية، والتى تمثلت فى تزويد المعلمة بثقافة الانتماء والمسؤولية المجتمعية وحب الوطن، وغرس قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية والتواصل المجتمعي في نفوس المعلمات، وتزويد المعلمة بالنظم والتعليمات والمحافظة على استقرار الوطن وتماسكه، وإكساب المعلمة الدافعية للمشاركة في الأعمال التطوعية التي تقدمها الروضة لخدمة المجتمع، وغرس أهمية العلم والتقنية في نفوس المعلمات، ودورهما في خدمة المجتمع، وحل مشكلاته، وهذا ما أكدته دراسة (Wade,. ٢٠١١) والتى توصلت إلى إعداد معلمات الطفولة المبكرة ما قبل الخدمة في أونتاريو Ontario ومنها المعايير والمؤشرات المجتمعية.

ثامناً: تحليل بيانات محاور الاستبانة حول مدى توافر المؤشرات الدولية الخاصة ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

ويوضح الجدول التالي المتوسط الحسابي الموزون لمحاور الاستبانة حول مدى توافر المؤشرات الدولية الخاصة ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس:

جدول رقم (١٤) المتوسط الحسابي الموزون وترتيبه لمحاور الاستبانة:

المحاور	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المحور الأول: مؤشرات معيار التخطيط.	٤,١٥	٠,٧٢٨	٣
المحور الثاني: مؤشرات معيار التعليم وإدارة الصف.	٤,٢٠	٠,٦٤١	٢
المحور الثالث: مؤشرات معيار المادة العلمية.	٣,٩٥	٠,٨٠٤	٧
المحور الرابع: مؤشرات معيار التقويم.	٤,٠٦	٠,٧٦٢	٥
المحور الخامس: مؤشرات معيار المهنية والأخلاقية.	٤,١٠	٠,٧٩٦	٤
المحور السادس: مؤشرات معيار التقنية.	٤,٠١	٠,٩١٢	٦
المحور السابع: مؤشرات معيار المجتمعية.	٤,٣٥	٠,٨٥٠	١
المتوسط الحسابي الموزون (المرجح):	٤,١٢	٠,٧٨٤	

يتضح من الجدول السابق رقم (١٤) والخاص بالمتوسط الحسابي الموزون لمحاور الاستبانة حول مدى توافر المؤشرات الدولية الخاصة ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، أن المتوسط الحسابي العام لمحاور الاستبانة يساوي (٤,١٢) درجة، وهذا المتوسط يقع ضمن الفئة الرابعة وفقاً للتدرج المستخدم في أداة الدراسة (٣,٤١-٤,٢٠)، وهذه الفئة التي تشير إلى الاستجابة (الكبيرة). وهذا يعني أن العبارات في جميع المحاور التي تقيس مدى توافر المؤشرات الدولية الخاصة ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متحققة بدرجة كبيرة.

إجابة السؤال الثالث:

ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين آراء أفراد العينة حول مدى توافر المؤشرات الدولية ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات (عدد سنوات الخبرة- التخصص- النوع)؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بعرض ومناقشة الجداول المرتبطة بدراسة الفروق بين استجابات عينة الدراسة حول مدى توافر المؤشرات الدولية ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال وفق المتغيرات الديموجرافية (الدرجة العلمية، التخصص، عدد سنوات الخبرة):

المتغير الديموجرافي الأول: الدرجة العلمية:

جدول (١٥) الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير الدرجة العلمية:

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	بين المجموعات	١٠,٥٢	٣	٣,٥٠	١٠,١٧	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٦٠,٥٦	٤٨	٠,٣٤		
	الإجمالي	٢٧,٠٨	٥١			
المحور الثاني	بين المجموعات	٦,٣١	٣	٢,١٠	٦,٨٧	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٤,٦٨	٤٨	٠,٣٠		
	الإجمالي	٢١,٠٠	٥١			
المحور الثالث	بين المجموعات	٩,٧٢	٣	٣,٢٤	٦,٦٧	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٣,٣٢	٤٨	٠,٤٨		
	الإجمالي	٣٣,٠٤	٥١			
المحور الرابع	بين المجموعات	٧,٨١	٣	٢,٦٠	٥,٧٢	٠,٠٠٢

	داخل المجموعات	٢١,٨٢	٤٨	٠,٤٥		
	الإجمالي	٢٩,٦٤	٥١			
المحور الخامس	بين المجموعات	٧,٠٣	٣	٢,٣٤	٤,٤٤	٠,٠٠٨
	داخل المجموعات	٢٥,٢٩	٤٨	٠,٥٢		
	الإجمالي	٣٢,٣٢	٥١			
المحور السادس	بين المجموعات	١١,٢٠	٣	٣,٧٣	٥,٧٢	٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	٣١,٢٩	٤٨	٦٥,٧٣		
	الإجمالي	٤٢,٥٠٠	٥١			
المحور السابع	بين المجموعات	٧,٣٧	٣	٢,٤٥	٣,٩٩	٠,٠١٣
	داخل المجموعات	٢٩,٥٣	٤٨	٠,٦١		
	الإجمالي	٣٦,٩٠	٥١			
الإجمالي	بين المجموعات	٨,١٤	٣	٢,٧١	٧,٨٩	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٦,٥١	٤٨	٠,٣٤		
	الإجمالي	٢٤,٦٥	٥١			

يتضح من الجدول رقم (١٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول: (مؤشرات معيار التعليم وإدارة الصف- مؤشرات معيار المادة العلمية- مؤشرات معيار التقويم - مؤشرات معيار المهنية والأخلاقية - مؤشرات معيار التقنية- مؤشرات معيار المجتمعية) باختلاف متغير الدرجة العلمية.

جدول رقم (١٦) نتائج اختبار " scheffe" للفروق بين فئات الدرجة العلمية:

المحاور	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	معيد	محاضر	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك
المحور الأول	معيد	١٣	٣,٤١	-	٠,٠٢	٠,٠٠	٠,٠٠
	محاضر	١٢	٤,١٧	٠,٠٢	-	٠,٥٦	٠,٥٦
	أستاذ مساعد	٢٢	٤,٤٨	٠,٠٠	٠,٥٦	-	٠,٩٦
	أستاذ مشارك	٥	٤,٦٢	٠,٠٠	٠,٥٦	٠,٩٦	-
المحور الثاني	معيد	١٣	٣,٦٤	-	٠,٠٨	٠,٠٠	٠,٠٠
	محاضر	١٢	٤,٢٢	٠,٠٨	-	٠,٨٥	٠,٤٢
	أستاذ مساعد	٢٢	٤,٤٠	٠,٠٠	٠,٨٥	-	٠,٧١
	أستاذ مشارك	٥	٤,٧٢	٠,٠٠	٠,٤٢	٠,٧١	-
المحور الثالث	معيد	١٣	٣,٢٤	-	٠,٠٩	٠,٠٠	٠,٠٥
	محاضر	١٢	٣,٩٧	٠,٠٩	-	٠,٦٤	٠,٨٥
	أستاذ مساعد	٢٢	٤,٢٩	٠,٠٠	٠,٦٤	-	١,٠٠
	أستاذ مشارك	٥	٤,٣٠	٠,٠٥	٠,٨٥	١,٠٠	-
المحور الرابع	معيد	١٣	٣,٥٣	-	٠,٥٦	٠,٠٣	٠,٠٠
	محاضر	١٢	٣,٩٢	٠,٥٦	-	٠,٥٨	٠,١٠
	أستاذ مساعد	٢٢	٤,٢٦	٠,٠٣	٠,٥٨	-	٠,٣٩
	أستاذ مشارك	٥	٤,٨٥	٠,٠٠	٠,١٠	٠,٣٩	-
المحور الخامس	معيد	١٣	٣,٥٦	-	٠,٣٩	٠,٠٥	٠,٠٢
	محاضر	١٢	٤,٠٦	٠,٣٩	-	٠,٨٦	٠,٣٢
	أستاذ مساعد	٢٢	٤,٢٩	٠,٠٥	٠,٨٦	-	٠,٥٨
	أستاذ مشارك	٥	٤,٨٠	٠,٠٣	٠,٣٢	٠,٥٨	-
المحور السادس	معيد	١٣	٣,٣١	-	٠,١٣	٠,٠٣	٠,٠٠
	محاضر	١٢	٤,٠٩	٠,١٣	-	٠,٩٩	٠,٢٨
	أستاذ مساعد	٢٢	٤,١٦	٠,٠٣	٠,٩٩	-	٠,٣٠
	أستاذ مشارك	٥	٤,٩٤	٠,٠٠	٠,٢٨	٠,٣٠	-
المحور السابع	معيد	١٣	٣,٧٨	-	٠,٤٢	٠,٠٥	٠,٠٤
	محاضر	١٢	٤,٣١	٠,٤٢	-	٠,٨٤	٠,٤٥
	أستاذ مساعد	٢٢	٤,٥٧	٠,٠٥	٠,٨٤	-	٠,٧٥
	أستاذ مشارك	٥	٥,٠٠	٠,٠٤	٠,٤٥	٠,٧٥	-
الإجمالي	معيد	١٣	٣,٤٩	-	٠,٠٩	٠,٠٠	٠,٠٠
	محاضر	١٢	٤,١١	٠,٠٩	-	٠,٧٥	٠,٢٥
	أستاذ مساعد	٢٢	٤,٣٤	٠,٠٠	٠,٧٥	-	٠,٥٨
	أستاذ مشارك	٥	٤,٧٥	٠,٠٠	٠,٢٥	٠,٥٨	-

**** فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) فأقل**

يتضح من الجدول رقم (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل بين إجابات أفراد عينة الدراسة لصالح الدرجة العلمية "معيد ".

المتغير الديموجرافي الثاني: التخصص:

جدول (١٧) الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير التخصص:

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	بين المجموعات	١,٧٧	٢	٠,٨٨	١,٧١	٠,١٩١
	داخل المجموعات	٢٥,١٣	٤٩	٠,٥١		
	الإجمالي	٢٧,٠٨	٥١			
المحور الثاني	بين المجموعات	١,٤٣	٢	٠,٧١	١,٧٩	٠,١٧٧
	داخل المجموعات	١٩,٦٥	٤٩	٠,٣٩		
	الإجمالي	٢١,٠٠	٥١			
المحور الثالث	بين المجموعات	٠,٥٦	٢	٠,٢٨	٠,٤٢	٠,٦٥٧
	داخل المجموعات	٣٢,٤٨	٤٩	٠,٦٦		
	الإجمالي	٣٣,٠٤	٥١			
المحور الرابع	بين المجموعات	١,١٣	٢	٠,٥٦	٠,٩٧	٠,٣٨٣
	داخل المجموعات	٢٨,٥٠	٤٩	٠,٥٨		
	الإجمالي	٢٩,٦٤	٥١			
المحور الخامس	بين المجموعات	١,٩٩	٢	٠,٩٩	١,٦١	٠,٢٠٩
	داخل المجموعات	٣٠,٣٢	٤٩	٠,٦١		
	الإجمالي	٣٢,٣٢	٥١			
المحور السادس	بين المجموعات	١,٦١	٢	٠,٨٠	٠,٩٦	٠,٣٨٧

	داخل المجموعات	٤٠,٨٨	٤٩	٠,٨٣		
	الإجمالي	٤٢,٥٠	٥١			
المحور السابع	بين المجموعات	١,٨٣	٢	٠,٩١	١,٢٧	٠,٢٨٧
	داخل المجموعات	٣٥,٠٧	٤٩	٠,٧١		
	الإجمالي	٣٦,٩٠	٥١			
الإجمالي	بين المجموعات	١,٢٩	٢	٠,٦٤	١,٣٥	٠,٢٦٦
	داخل المجموعات	٢٣,٣٦	٤٩	٠,٤٧		
	الإجمالي	٢٤,٦٥	٥١			

يتضح من الجدول رقم (١٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول: (مؤشرات معيار التعليم وإدارة الصف- مؤشرات معيار المادة العلمية- مؤشرات معيار التقويم - مؤشرات معيار المهنية والأخلاقية - مؤشرات معيار التقنية- مؤشرات معيار المجتمعية) باختلاف متغير التخصص.

المتغير الديموجرافي الثالث: عدد سنوات الخبرة:

جدول (١٨) الفروق في استجابات عينة الدراسة بحسب متغير عدد سنوات الخبرة:

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية
المحور الأول	بين المجموعات	١٠,١٢	٢	٥,٠٦	١٤,٦٣	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٦,٩٥	٤٩	٠,٣٤		
	الإجمالي	٢٧,٠٨	٥١			
المحور الثاني	بين المجموعات	٥,٤٤	٢	٢,٧٢	٨,٥٧	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	١٥,٥٥	٤٩	٠,٣١		
	الإجمالي	٢١,٠٠	٥١			

المحور الثالث	بين المجموعات	٨,٨٨	٢	٤,٤٤	٩,٠٠	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٤,١٦	٤٩	٠,٤٩		
	الإجمالي	٣٣,٠٤	٥١			
المحور الرابع	بين المجموعات	٤,٩٣	٢	٢,٤٦	٤,٨٩	٠,٠١٢
	داخل المجموعات	٢٤,٧٠	٤٩	٠,٥٠		
	الإجمالي	٢٩,٦٤	٥١			
المحور الخامس	بين المجموعات	٥,١٥	٢	٢,٥٧	٤,٦٤	٠,٠١٤
	داخل المجموعات	٢٧,١٧	٤٩	٠,٥٥		
	الإجمالي	٣٢,٣٢	٥١			
المحور السادس	بين المجموعات	٨,٥٣	٢	٤,٢٦	٦,١٥	٠,٠٠٤
	داخل المجموعات	٣٣,٩٧	٤٩	٠,٦٩		
	الإجمالي	٤٢,٥٠	٥١			
المحور السابع	بين المجموعات	٥,٧٩	٢	٢,٨٩	٤,٥٦	٠,٠١٥
	داخل المجموعات	٣١,١١	٤٩	٠,٦٣		
	الإجمالي	٣٦,٩٠	٥١			
الإجمالي	بين المجموعات	٦,٦٩	٢	٣,٣٤	٩,١٣	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٧,٩٥	٤٩	٠,٣٦		
	الإجمالي	٢٤,٦٥	٥١			

يتضح من الجدول رقم (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول: (مؤشرات معيار التعليم وإدارة الصف- مؤشرات معيار المادة العلمية- مؤشرات معيار التقويم - مؤشرات معيار المهنية والأخلاقية - مؤشرات معيار التقنية- مؤشرات معيار المجتمعية) باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة.

جدول رقم (١٩) نتائج اختبار " scheffe" للفروق بين فئات عدد سنوات الخبرة:

المحاور	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	أقل من خمس سنوات	من ٥إلى ١٠سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
المحور الأول	أقل من خمس سنوات	١٣	٣,٤١	-	٠,٠٢	٠,٠٠
	من ٥إلى ١٠سنوات	١٦	٤,٢٥	٠,٠٠	-	٠,٤٢
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٣	٤,٥٠	٠,٠٠	٠,٤٣	-
المحور الثاني	أقل من خمس سنوات	١٣	٣,٦٤	-	٠,٠٠	٠,٠٠
	من ٥إلى ١٠سنوات	١٦	٤,٣٧	٠,٠٠	-	٠,٩٨
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٣	٤,٤٠	٠,٠٠	٠,٩٨	-
المحور الثالث	أقل من خمس سنوات	١٣	٣,٢٤	-	٠,٠٠	٠,٠٠
	من ٥إلى ١٠سنوات	١٦	٤,٢٢	٠,٠٠	-	٠,٩٧
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٣	٤,١٧	٠,٠٠	٠,٩٧	-
المحور الرابع	أقل من خمس سنوات	١٣	٣,٥٣	-	٠,٠٧	٠,٠١
	من ٥إلى ١٠سنوات	١٦	٤,١٥	٠,٠٧	-	٠,٨٣
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٣	٤,٢٩	٠,٠١	٠,٨٣	-
المحور الخامس	أقل من خمس سنوات	١٣	٣,٥٦	-	٠,٠٣	٠,٠٢
	من ٥إلى ١٠سنوات	١٦	٤,٣٠	٠,٠٣	-	٠,٩٩
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٣	٤,٢٨	٠,٠٢	٠,٩٩	-

المحاور	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	أقل من خمس سنوات	من ٥إلى١٠سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
المحور السادس	أقل من خمس سنوات	١٣	٣,٣١	-	٠,٠٠	٠,٠١
	من ٥إلى١٠سنوات	١٦	٤,٣٢	٠,٠٠	-	٠,٨٩
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٣	٤,١٩	٠,٠١	٠,٨٩	-
المحور السابع	أقل من خمس سنوات	١٣	٣,٧٨	-	٠,٠٧	٠,٠٢
	من ٥إلى١٠سنوات	١٦	٨,٤٨	٠,٠٧	-	٠,٩٢
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٣	٤,٥٩	٠,٠٢	٠,٩٢	-
الإجمالي	أقل من خمس سنوات	١٣	٣,٤٩	-	٠,٠٠	٠,٠٠
	من ٥إلى١٠سنوات	١٦	٣,٣٠	٠,٠٠	-	٠,٩٨
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٣	٤,٣٤	٠,٠٠	٠,٩٨	-

**** فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠١) فأقل**

يتضح من الجدول رقم (١٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل بين إجابات أفراد عينة الدراسة لصالح أقل من خمس سنوات.

***

ملخص النتائج:

١. أن عينة الدراسة بحسب متغير التخصص قد تضمنت (٧٣,١٪) من تخصص الطفولة المبكرة، و(٢١,٢٪) من تخصص رياض أطفال، و(٥,٨٪) من تخصص أصول تربية رياض أطفال.

٢. أن عينة الدراسة بحسب متغير سنوات الخبرة قد تضمنت (٤٤,٢٪) من فئة (أكثر من ١٠ سنوات)، و(٣٠,٨٪) من فئة (٥-١٠ سنوات)، و(٢٥,٠٪) من فئة (اقل من ٥ سنوات).

٣. أن مفردات عينة الدراسة موافقات بشدة حول مؤشرات معيار التخطيط بنسبة بمتوسط حسابى (٤,١٥)، ومنها: تصميم الأنشطة التعليمية (أنشطة استكشافية – أنشطة تساعد على الاستقلال الذاتي، ووضع أهداف تشجع العمل الجماعي والإبداعي، واستخدام استراتيجيات تدريس متنوعة وملائمة لشرح الدروس بما يحقق الأهداف، واستخدام التخطيط للتدريس المبني على المعلومات، والتوازن بين الأنشطة الحرة والأنشطة الموجهة عند وضع الخطط والبرامج، والتشجيع على التأمل والتفكير.

٤. أن مفردات عينة الدراسة موافقات بشدة حول مؤشرات معيار التعليم وإدارة الصف بمتوسط حسابى (٤,٢٠)، ومنها:(تذكير الأطفال بقوانين الصف، والمحافظة على الانضباط بالصف، وتشجيع التفاعل، وتحقيق أهداف الدرس خلال الزمن المخصص، وإثارة الواقعية، واستخدام العينات السمعية والبصرية، واستخدام الأدوات والتجهيزات، والذكاء الاصطناعي)

٥. أن مفردات عينة الدراسة موافقات بشدة حول مؤشرات معيار المادة العلمية بمتوسط حسابى (٣,٩٥)، ومنها:(استخدام المصادر المختلفة، والتمكن من البنية المعرفية لمادة التخصص، واستخدام الملاحظة المنظمة وتدوينها، والتجديد في المعلومات ومواكبة تحديثاتها، والاستفادة من النظريات والمبادئ في عملية التعلم).

٦. أن مفردات عينة الدراسة موافقات بشدة حول مؤشرات معيار التقويم بمتوسط حسابي (٤,٠٦)، ومنها: (إكساب المعلمة أساليب وأدوات مختلفة لتقييم أدائها، واستطاعة المعلمة تشخيص نقاط القوة ونواحي الضعف، والقدرة على تصميم أدوات التقويم المختلفة، والقدرة على تصميم الأنشطة الإثرائية واستخدام المعلمة نتائج التقويم لتحسين الأداء).

٧. أن مفردات عينة الدراسة موافقات بشدة حول مؤشرات معيار المهنية والأخلاقية بمتوسط حسابى (٤,١٠)، ومنها :(إكساب المعلمة أخلاقيات المهنة، وإكساب المعلمة قواعد وقوانين العمل المسندة لها داخل المدرسة، وإكساب المعلمة سلوكيات تبعث على احترام الآخرين لها، وإكساب المعلمة احترام الإمكانات والموارد المتاحة وترشيد استخدامه، وإكساب المعلمة قيم الموضوعية، والبعد عن التحيز).

٨. أن مفردات عينة الدراسة موافقات بشدة حول مؤشرات معيار التقنية بمتوسط حسابى (٤,٠١)، ومنها: (تستطيع المعلمة استخدام الوسائط الإعلامية والمعلوماتية وتطويعها لخدمة الطفل وارتقائه، وأن تستخدم المعلمة وسائل الاتصال والمعلومات كمصدر استراتيجي للمعلم يعتمد عليها في

تنظيم عملية التعلم، وأن تستطيع المعلمة تصميم بيئات التعلم الإلكترونية النشطة بما يتناسب واهتمامات الأطفال، وأن تتقن المعلمة عرض المحتوى التعليمي على شبكة الإنترنت)، وعبارة: (أن تستخدم المعلمة أساليب مختلفة لتقويم الأطفال من خلال شبكة الإنترنت، وإتقان المعلمة أنظمة الحاسب الآلي في معالجة البيانات وتكاملها وتقويم الأداء).

٩. أن مفردات عينة الدراسة موافقات بشدة حول مؤشرات معيار المجتمعية بمتوسط حسابي (٤,٣٥)، ومنها: (تزويد المعلمة بثقافة الانتماء والمسؤولية المجتمعية وحب الوطن، وغرس قيم المواطنة والمشاركة المجتمعية والتواصل المجتمعي بنفوس المعلمات، وتزويد المعلمة بالنظم والتعليمات والمحافظة على استقرار الوطن وتماسكه، وإكساب المعلمة الدافعية للمشاركة في الأعمال التطوعية التي تقدمها الروضة لخدمة المجتمع، وغرس أهمية العلم والتقنية بنفوس المعلمات، ودورهما في خدمة المجتمع، وحل مشكلاته).

١٠. أن المتوسط الحسابي العام لمحاور الاستبانة يساوي (٤,١٢) درجة، وهذا المتوسط يقع ضمن الفئة الرابعة وفقاً للتدرج المستخدم في أداة الدراسة (٣,٤١-٤,٢٠)، وهذه الفئة التي تشير إلى الاستجابة (الكبيرة)، وهذا يعني أن العبارات في جميع المحاور التي تقيس مدى توافر المؤشرات الدولية الخاصة ببرنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متحققة بدرجة كبيرة.

١١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول: (مؤشرات معيار التعليم

وإدارة الصف- مؤشرات معيار المادة العلمية- مؤشرات معيار التقويم - مؤشرات معيار المهنية والأخلاقية - مؤشرات معيار التقنية- مؤشرات معيار المجتمعية) باختلاف متغير الدرجة العلمية.

١٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول: (مؤشرات معيار التعليم وإدارة الصف- مؤشرات معيار المادة العلمية- مؤشرات معيار التقويم - مؤشرات معيار المهنية والأخلاقية - مؤشرات معيار التقنية- مؤشرات معيار المجتمعية) باختلاف متغير التخصص.

١٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) فأقل في إجابات أفراد عينة الدراسة حول: (مؤشرات معيار التعليم وإدارة الصف- مؤشرات معيار المادة العلمية- مؤشرات معيار التقويم - مؤشرات معيار المهنية والأخلاقية - مؤشرات معيار التقنية- مؤشرات معيار المجتمعية) باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة.

التوصيات:

- مواكبة المعلمة التطورات العلمية والتكنولوجية، والمساهمة في بنائها، انطلاقاً من كون المعرفة هي القوة والمفتاح لأبواب الإبداع والابتكار، لتكون معلمة رياض الأطفال متمكنة من تخصصها الأكاديمي.
- استخدام التكنولوجيا وتوظيفها وما يلازمها من مستحدثات برياض الأطفال.
- إعداد معلمة رياض الأطفال قبل الخدمة (من خلال برامج ذات جودة عالية) وفقاً لنظام تكاملي، ونظام تتابعي.
- تدريب المعلمة على مهارة عرض المادة التعليمية والتفاعل مع الطفل من خلال الأنشطة المختلفة لما لها من تأثير على الطفل.
- أن تهتم المعلمة بالتفكير والتخطيط وحل المشكلات واتخاذ القرار في أبسط الصور في عملها التعليمي من خلال الأنشطة المختلفة بالروضة.
- أن تكون معلمة رياض الأطفال ذات ثقافة سعودية وعربية وعالمية تجعلها قادرة على التأكيد على هويتها والانفتاح المأمون على الآخر، ومن ثم نقل ذلك للأطفال بالروضة وهم عماد المستقبل.
- تدريب معلمة رياض الأطفال في أثناء الخدمة وبث اتجاهات التنمية المهنية الذاتية لدى الخريجات، ودعم قيم التعليم المستمر مدى الحياة.
- تحديث نظم الدراسة وبرامج إعداد معلمة رياض الأطفال بالكلية في ضوء الاتجاهات الدولية والاحتياجات المحلية بما يسمح برفع مستوى أدائها؛ لتكون نموذجاً يحتذى به لخريجي الكليات والأقسام الأخرى.
- الإسهام في رسم سياسة لتعليم الطفل السعودي على قدر كبير من الجودة على المستوى المحلي بل والقومي، وتنفيذها من خلال إنشاء وحدة ذات طابع

خاص ملحقة وتشرف عليها الكلية، وتقدم فكرًا تربويًّا متقدمًا وممارسات تعليمية عصرية وفق آليات متطورة بما يخدم إعداد معلمات رياض الأطفال وتأهيلهن وتدريبهن.

- تقديم الخدمات والاستشارات والدراسات التي تسهم في تطوير تربية طفل الروضة وتعليمه، وتحديثها عن طريق شراكة فاعلة مع مديري ومسؤولي رياض الأطفال الخاصة والعامة، بحيث يشمل ذلك كافة مكونات النظام التعليمي بالروضة، بما يخدم دور الحضانة والمجتمع، وينتج مخرجًا تعليميًّا قادرًا على مواكبة العصر وترقية الحياة.
- تقديم الحلول التي تصلح وتعالج المشكلات التربوية الحقيقية التي يواجهها التعليم قبل المدرسي (رياض الأطفال) من خلال المعرفة والبحوث التربوية؛ بهدف تطويره.
- دمج التكنولوجيا في مجال تكوين معلمة رياض الأطفال بوجه عام، وترقية استخدامها في رياض الأطفال باعتبارها لغة العصر).
- رفع كفاءة المقررات الدراسية المقدمة ببرنامج إعداد معلمة رياض الأطفال، واستحداث برامج تعليمية جديدة في إطار ما يحتاج إليه سوق العمل من متطلبات معرفية ومهارية، ونشر هذه التوصيات لتشمل كافة جامعات المملكة.
- توفير المدخلات التعليمية الخاصة بالمصادر المعرفية والتقنية لثقل مهارات المخرجات التعليمية، بما يتوافق مع التطورات الاتصالية والتكنولوجية الحالية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو الفضل، سوزان يوسف، محمد، عبد الناصر راضي (٢٠١١)، معلمات رياض الأطفال في ضوء تطبيق المعايير القومية برياض الأطفال في مصر دراسة ميدانية بمحافظة الأقصر، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، ١٤ (١٤)، ٧٢-١٦٩.

أبو طالب، تغريد فتحي والبلوي، خليل محمد (٢٠١٢)، دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلمي تربية الطفل في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، دراسات العلوم التربوية، ٣٩ (٢)، ٥٦١-٥٧٨

التقرير الختامي لفعاليات ندوة رياض الأطفال في دولة البحرين (٢٠٠٩): البحرين، دعامة التربية للألفية الثالثة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١ (١)، ٤-٥.

جاد، منى محمد علي (٢٠٠٥)، معلمة رياض الأطفال، القاهرة: حورس للطباعة والنشر.

حسن، ولاء جلال (٢٠٠٩)، تصور مقترح لتطوير إعداد معلمات رياض الأطفال بكلية التربية النوعية بالفيوم في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة، القاهرة.

الحوت، محمد صبري (٢٠٠٩)، دور المؤشرات التعليمية فى تقويم الأداء التعليمى للمدرسة، مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق، ٢ (٦٤)،١-٢٢.

الدقميري، سعيد غريب (٢٠٠٧)، إعداد معلمات رياض الأطفال بمصر في ضوء خبرات ماليزيا والصين وألمانيا واليابان: دراسة مقارنة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، شبين الكوم: جامعة المنوفية.

دياب، صباح محمد حسن (٢٠١٣)، تصور مقترح لتطوير إعداد معلم رياض الأطفال في جمهورية مصر العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة، عالم التربية، ٢(٤٢)، ٩٥-١٤٥.

رجب، مصطفى، وعبد الجليل، فية محمد (٢٠٠٨)، رعاية الأطفال صحيًّا- نفسيًّا- اجتماعيًّا – ثقافيًّا- علميًّا، الإسكندرية: دار العلم والإيمان.
رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) تم الاسترجاع بتاريخ ١-١٠-٢٠٢١م: https://vision٢٠٣٠.gov.sa/
السعيد، أميرة رضا مسعد (٢٠١٣)، دراسة تقويمية لجودة برامج شعب رياض الأطفال بكليات التربية في ضوء المعايير التكنولوجية المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، القاهرة.
السلمي، فاطمة عايض فواز ومنسي، عبير محمود فهمي (٢٠١٤)، تقويم برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة الملك سعود في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي، تكنولوجيا التربية، دراسات وبحوث، ٢ (٢٢)، ٤٧٩ – ٥٢٣.
السيد، رشا سيد أحمد محمد (٢٠٠٧)، فعالية برنامج لتنمية مهارات الطالبة المعلمة في توظيف القصة لتعديل بعض سلوكيات الطفل المشكل داخل الروضة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة.
صاصيلا، رانية رياض (٢٠٠٩- أكتوبر)، استراتيجية مقترحة لتطوير نظام إعداد معلم رياض الأطفال في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، أبحاث مؤتمر نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر، جامعة دمشق، دمشق، ١-٢ أكتوبر، ٢٠٠٩.
صالح، سامية يوسف (٢٠٠٥)، دور الأسرة في التنمية الثقافية لطفل الروضة دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، ج بدون (٥٧)، ٦٦-١١٣.
عبد الرازق، صابرين نشأت (٢٠١٥)، تصور مقترح لمواجهة بعض المشكلات المهنية المؤثرة في أداء معلمات رياض الأطفال في ضوء متطلبات الجودة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جنوب الوادي، قنا.
عبد العال، دعاء محمد عبد العلي (٢٠٠٩)، فعالية برنامج مقترح لتنمية المهارات الفنية اليدوية والابتكار لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية باستخدام خامات البيئة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، القاهرة.

عبد الهادى، أميرة رمضان (٢٠١١- يوليو)، التنمية البشرية المفهوم – المؤشرات – الاستراتيجات، المؤتمر العلمي التاسع عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، جامعة كفر الشيخ، ٩-١٢ يوليو، ٢٠١١م.

عبد الوهاب، هبة صلاح سالم (٢٠٠٧)، فعالية برنامج لتنمية مهارات الطالبة المعلمة لاستخدام مسرح خيال الظل في بعض مجالات الأنشطة داخل الروضة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية رياض الأطفال، القاهرة.

العتيبى، نواف محمد (٢٠١٣)، المعايير والمؤشرات القومية فى تطور التعليم: دراسة تحليلية، عالم التربية للدراسات والبحوث، ٣ (٤١)، ٢٣١-٢٥٣.

عوض الله، نبيلة عبد الخالق (٢٠١٩)، تطوير برامج إعداد المعلم المصري فى ضوء بعض المؤشرات العالمية، مجلة الثقافة من أجل التنمية، ١٩ (١٣٩)، ٦١-٩٠.

عوض، هالة عمر محمد محمود (٢٠٠٧)، فاعلية الإعداد الثقافي لمعلمة رياض الأطفال وسبل تطويره لمواجهة تحديات العصر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإسكندرية، كلية رياض الأطفال، الإسكندرية.

القصبي، راشد، والعرباوي، آمال (٢٠٠٧-أكتوبر)، الكفاءة الخارجية لمؤسسات إعداد معلمات رياض الأطفال بجامعة قناة السويس دراسة تحليلية، بحث قدم إلى مؤتمر الطفولة العربية الواقع وآفاق المستقبل، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بالغردقة، ٢٩ - ٣١ أكتوبر، ٢٠٠٧م.

كنعان، أحمد علي (٢٠١١)، تقويم إعداد معلم رياض الأطفال وتأهيله وفق متطلبات أنظمة الجودة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ٩ (١)، ١٦٤-٢٠٤.

مبروك، محمود خليفة (٢٠٢١)، فاعلية برنامج قائم على المعايير الدولية والعربية لتعلم اللغة الثانية فى تنمية مهارات التواصل اللغوي الشفهي لأطفال الروضة (متعددى الجنسيات) من متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان.

محمد، عفاف ممدوح (٢٠١٥)، نحو توحيد مسمى برامج إعداد معلمة الطفل في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٦٢ (٢)، ٤٩٩-٥٢٤.

محمد، مصطفى عبد السميع، وحوالة، سهير محمد (٢٠٠٥)، إعداد المعلم تنميته وتدريبه. الأردن، عمان: دار الفكر.

محمود، عابدين (٢٠١٠)، علم اقتصاديات التعليم الحديث، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

المواضية، رضا سلامة محمد (٢٠١١)، التنمية المهنية لمربيات رياض الأطفال بالأردن في ضوء معايير الجودة تصور مقترح، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية، القاهرة.

موقع وزارة التعليم. تم الاسترجاع بتاريخ ١-١٠-٢٠٢١م: www.moe.gov.sa

نوفل، نهلة محمد لطفي عبد الوهاب (٢٠٠٧)، استخدام مدخل الجودة الشاملة في تطوير إعداد معلمات رياض الأطفال بالجامعات المصرية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية البنات، القاهرة.

وزارة التعليم (١٤٣٩هـ)، الدليل التنظيمي للحضانة ورياض الأطفال، الرياض: وزارة التعليم.

***

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Butler,R(٢٠١٢)،Administration and adult students perceptions of quality indicators for off campus programs،Journal of Education Policy Vol(٢٥),NO (٣)،Indiana state universit.

Chalmers,w(٢٠١٨)،Teaching and learning quality indicators in Australian universities،The Oecds higher education management and policy journal,VOL(٢١),NO(٩),USA.

Cho, E& Couse, J. (٢٠٠٨). EARLY Childhood Teacher Policy In The United States: Continuing Issues, Overcoming Barriers, And Envisioning, The Future. International International Journal of Child Care and Education Policy, Vol. ٢, No.٢, ١٥-٣٠, Korea Institute of Child Care. and Education. DOI. www.kicce.re.kr/english/data/٠٢.USA(١).

College of Adult and professional Studies. (٢٠١١). Early Education Teacher Preparation Program in Short University. Shorter University .DOI (http://learn. maine.edu/programs/elementary- teacher- preparation- program/) (٢-٢٠١٢).

Cristina, G(٢٠٢٠), levating the Profession in Latin America: Early Childhood Teacher Preparation Standards in Three Countries,An International Journal of Research and Development, v٤٠ n٤-٥.

Daugherty, Jenny Lynn (٢٠٠٩): Engineering professional development design for secondary school teachers: a multiple case study, Journal of Technology Education. (٢١)١.

Fleer, M. (٢٠١٥) "Essay review", Teaching and Teacher Education, ٢١.

Greenberg, J& Jacobs, S (٢٠٠٩). Preparing tomorrow's Teachers: Are Colorado's Education School. Graduates Ready to Teach Reading and Mathematics in Elementary Classrooms? National Counci on Teacher Quality. DOI (http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED٥٠٦٥٦٥.pdf)(٢-٢٠١٢)l

Grlghaber, D (٢٠١٦), In School Teacher Quality Matters Most, education, next (١٦), ٢.

Holt, M (٢٠٢٠). Successful Practices in Teacher Recruitment, Preparation and Retention as

Ingersoll, M. (٢٠٠٩). A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six

Lee, Jin- Hee (٢٠٠٣): "The Quest for Quality": Evaluation and Early Childhood programs (Vol. ٦٤- ٠) of D.A.I, University of Illionis.

Lim, C(٢٠١٩), 'Cultural and Linguistic diversity in early childhood teacher preparation: The impact of contextual characteristics on coursework and practica" Early Childhood Research Quarterly, ٢٤.

Matthew, H. (٢٠١١). Supporting the T and E STEM: ٢٠٠٤- ٢٠١٠. design and technology education, (١٦)١, ٧-٢٥ design the technology education association UK; England; (London); wales.

Mirta, Amitava, (٢٠١٨): Fundamentals of Quality Control and Improvement, Macmillan Publishing Companuy, New york.

National Research Council (٢٠١١): Successful STEM Education: A workshop, summary. A Beatly, Rapporteur. Committee on Highly Successful Schools or Programs for k-١٢ STEM Education , Board on Science Education and Board on Testing and Assessment division of Behavioral And Social Science and Aducation. Washington, DC: The National Academics Press.

Nations. Brookings papers on education policy (pp. ٧-٤٤). Washington, DC: Brookings Institution DOI (http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sixnations_final.pdf).

Perceived By the Texas A&M University System Regents' Initiative Project Directors. PHD. Texas A&M University DOI (http://repository.Tamu.edu/handle/١٩٦٩,١/٤٢٤٦/show=full)(١٢-٢٠١١).

Sukru Bellibas, M., Bulut, O., & Gedik, S. (٢٠١٧). Investigating professional learning communities in Turkish schools: the effects of contextual factors. Professional development in education, ٤٣(٣), ٣٥٣-٣٧٤.

Susan ,T(٢٠١٧),The NCTQ Selectivity Standard and Principal Evaluation of Teacher Preparation Teacher Educator, v٥٢ n١ .

Wade, L. (٢٠١١). Towards a foundation for teacher preparation in literacy education in Ontario Queen's University DOI (https://cou.ca/getattachment/About/who-we-are/our-affiliates/OADE- (١)/Reports,

Weaver,N. (٢٠١٥): "Managing the Four Stages of TQM, ASQC Quality Press, Wisconsin.

Whitebook, M,et al. (٢٠٠٩). Preparing Teachers of Young Children: The Current State of Knowledge, and a Blueprint for the Future. Employment, University of California, Berkeley. DOI(http://www IRLE.berkeley.edu/cscce/٢٠٠٩/Preparing-Teachers-of-Young-Children/)(١١-٢٠١١).

***

كفايات التدريس عبر الإنترنت لدى معلمات الحاسب في مدينة الرياض

د. ريم بنت عبدالمحسن بن محمد العبيكان
قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الملك سعود

كفايات التدريس عبر الإنترنت لدى معلمات الحاسب في مدينة الرياض

د. ريم بنت عبدالمحسن بن محمد العبيكان

قسم المناهج وطرق التدريس – كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ٢٢/ ١٢/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ٨/ ٥/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة التمكن من كفايات التدريس عبر الإنترنت لدى معلمات الحاسب في مدينة الرياض من وجهة نظرهن، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٦) معلمة حاسب للمرحلتين المتوسطة والثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتطوير استبانة تكونت من (٢٩) عبارة موزعة على أربعة مجالات لكفايات التدريس عبر الإنترنت، وهي: التخطيط والتنفيذ والتقنية والتواصل. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد العينة متمكنات تماماً من كفايات التدريس عبر الإنترنت بصورة عامة، بينما تبيّن عدم تمكنهن التام من بعض عبارات مجال التنفيذ ومجال التقنية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية تعزى للمؤهل العلمي أو سنوات الخبرة. وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بالاستمرار في دعم التمكن من كفايات التدريس عبر الإنترنت لدى معلمات الحاسب من خلال تقديم دورات تدريبية عن التدريس عبر الإنترنت، مع الاهتمام بالتدريب على ممارسة التقويم البنائي، والتدريس الذي يشجع على المناقشة والتفاعل والأنشطة الجماعية في أثناء وقت الحصة وخارجها، كما قدمت الدراسة بعض المقترحات لأبحاث مستقبلية في مجال تدريس الحاسب عبر الإنترنت

الكلمات المفتاحية: كفايات التدريس عبر الإنترنت، التخطيط والتنفيذ والتقنية والتواصل، معلمات الحاسب

Competencies of online teaching among Computer Female Teachers

Dr. Reem A. Alebaikan.
Department of Curriculum and Instruction - College of Education, King Saud University

Abstract:

This study aimed to identify the mastery of online teaching competencies among Computer Female Teachers in Riyadh city. The study sample consisted of (١٨٦) computer female teachers for the intermediate and secondary stages. To achieve the objectives of the study, descriptive approach was used, and a questionnaire was developed that consisted of (٢٩) items distributed on four areas of online teaching competencies: planning, implementation, technology, and communication. The results showed that the members of the sample were fully proficient in the competencies of teaching online in general. While it was found that they were not completely masters of some items in the area of implementation and the area of technology. The results also showed that there were no statistically significant differences between the arithmetic averages due to the scientific qualification or years of experience. The study recommends continuing to support the mastery of online teaching competencies among computer teachers by providing training courses on online teaching, with attention to training on the practice of formative assessment, and teaching that encourages discussion, interaction, and group activities during and outside the time of the class. The study also presents some suggestions for future studies in the online teaching of computer sciences

key words: Competencies of online teaching, planning, implementation, technology and communication, Computer Female Teachers

مقدمة:

أدّت جائحة كورونا خلال عام ٢٠٢٠ إلى التحول العالمي نحو التعلم عبر الإنترنت في جميع مراحل التعليم العام. وسارعت المؤسسات التربوية لتهيئة المعلمين والطلبة للتعلم عبر الإنترنت. وتوجّهت المدارس إلى استخدام المنصات التعليمية ونظم إدارة التعلم والتطبيقات الإلكترونية من أجل توفير المحتوى وإتاحة الفصول الافتراضية والتمكين من التفاعل المتزامن وغير المتزامن بين المعلمين والطلبة.

وترتّب على هذا التحوّل نحو التعلم عبر الإنترنت اهتمام عالمي ومحلي بتأثير جائحة كورونا على مستقبل التعليم. فقد حرص بعض التربويين على تمييز هذه المرحلة من التدريس وأطلقوا عليها مسمى "التدريس عن بُعد في حالات الطوارئ" Emergency remote teaching ؛ وذلك لتوضيح الفرق بينها وبين التعلم عبر الإنترنت، وهو أن التدريس عن بُعد في حالات الطوارئ يركز على توفير المحتوى التعليمي ويفتقد للدعم الكافي للمتعلمين وفقاً لاحتياجاتهم، بينما يهتم التعلم عبر الإنترنت بتصميم المحتوى وتصميم التدريس لتحقيق تعلّم فعّال (Bozkurt & Sharma, ٢٠٢٠).

كما أجريت دراسة مقارنة للنتائج الوطنية في المملكة العربية السعودية بالنتائج الواردة من دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD والدول غير الأعضاء فيها، وذلك لبحث جاهزية المملكة في التعامل مع الآثار التعليمية المترتبة على جائحة كورونا وكيفية التعامل معها (مان وآخرون، ٢٠٢١). وقد بيّنت هذه الدراسة أن الجاهزية لاستمرارية التعليم خلال السنوات القادمة قد

تكون أكثر صعوبة منها في المرحلة الأولى من جائحة كورونا، مما يستدعي الاستعداد للتعامل مع التغييرات والتقلبات السريعة، وتطوير القدرة على التعلم المدمج الذي يدمج التعلم الحضوري في المدارس مع التعلم عبر الإنترنت. كما بيّنت الدراسة ضرورة إجراء تقييم يظهر أوجه القصور والتحديات والاحتياجات، ومنها إعادة تحديد الأدوار للمعلمين والطلبة بل وأولياء الأمور، بالإضافة للحفاظ على التطوير المهني للمعلم وتعزيزه (مان وآخرون،٢٠٢١). ومن الاحتياجات التي ينبغي الاهتمام بها كفايات التدريس عبر الإنترنت لدى المعلمين باختلاف تخصصاتهم؛ وذلك لمعالجة القصور وتطوير الممارسات التدريسية عبر الإنترنت.

وبالنظر إلى واقع التحول المتسارع إلى التعلم عبر الإنترنت في التعليم، يتبين أن برامج إعداد المعلمين التي تركز فقط على إعدادهم للتدريس في الفصول المعتادة لم تراع حق مهنة التدريس في بيئات التعلم عبر الإنترنت (Lock, et al., ٢٠١٧). وقد قدمت وثيقة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD إطار عمل لتوجيه التعليم تجاه جائحة فيروس كورونا المستجد ٢٠٢٠، وأكدت على ضرورة الاهتمام بمدى استعداد المعلمين للانخراط في التعلم عبر الإنترنت ومشاركتهم فيه (ريمرز وشلايشر، ٢٠٢٠). وصاحب التوجه العالمي للتعلم عبر الإنترنت اهتمام الباحثين بالتعرف على استعداد المعلمين وتمكنهم من التدريس عبر الإنترنت (Scherer et al., ٢٠٢١).

إن تمكّن المعلم من التدريس له تأثير مباشر في نجاح التعليم بكل أنماطه ومن ذلك التعلم عبر الإنترنت. ويقصد ب "تمكن المعلم" اعتقاده أو تصوره

عن كفاءته في التدريس فيما يتعلق بفعالية التدريس واستخدام استراتيجيات التدريس (Lee & Tsai, ٢٠١٠). وبينما تشير بعض الدراسات إلى أن الكفايات المطلوبة للتدريس عبر الإنترنت لا تختلف بشكل جلي عن تلك المطلوبة للتدريس وجهاً لوجه (Bawane & Spector, ٢٠٠٩)، يرى بعض الباحثين أن التدريس عبر الإنترنت يختلف عن التدريس في غرفة الصف؛ حيث إن دور المعلم عبر الإنترنت مختلف عن دوره عند التدريس في غرفة الصف (Ko & Rossen, ٢٠١٠). ويؤكد التربويون على أن التعلم عبر الإنترنت يستلزم أن يكون المعلم موجهاً وميسراً وداعماً لعملية تعلم الطلبة (Lock et al., ٢٠١٧). وحيث إن تشخيص الكفايات التدريسية من المتطلبات الأساسية لرفع مستوى أداء المعلمين، فإن تمكن المعلمين من الكفايات التدريسية عبر الإنترنت يعدّ مطلباً ضروريًّا لنجاح التعلم عبر الإنترنت.

وفي مجال تدريس الحاسب وتقنية المعلومات في التعليم العام أوصت وثيقة منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة الثانوية بالاهتمام بكفايات المعلمين اللازمة للمنهج من حيث التدريب المكثف (تطوير، ٢٠١٣)، وفي ظل التطورات المتسارعة في مجال التعليم واستجابة للاهتمام المحلي والعالمي نحو التعلم عبر الإنترنت نتيجة لجائحة كورونا، فإن الحاجة ملحة للاهتمام بكفايات تدريس الحاسب عبر الإنترنت لدى المعلمين.

مشكلة الدراسة:

أظهرت التطورات المتسارعة في التعليم خلال جائحة كورونا والتحول للتعلم عبر الإنترنت، حاجة ملحة لدراسة العوامل المؤثرة في نجاح التعلم عبر الإنترنت. وقد أشارت الدراسات السابقة إلى عوامل يرتكز عليها التدريس الفعّال عبر الإنترنت، ومنها: تصميم المقرر بشكل جيد، والتفاعل المحفز بين المعلمين والمتعلمين، والمعلمين المعدّين إعداداً جيداً والمدعومين بشكل كامل، بالإضافة لخلق الشعور بمجتمع التعلم عبر الإنترنت، والتقدّم السريع للتقنية (Sun & Chen, ٢٠١٦). ويلاحظ أن هذه العوامل ترتكز بشكل رئيس على دور المعلم في التعليم عبر الإنترنت. وقد ذكر تقرير الأمم المتحدة أن استعداد المعلمين واكتسابهم لمهارات التقويم والمهارات التربوية اللازمة للتدريس عبر الإنترنت من الأساسيات لنتائج تعلم جيدة (الأمم المتحدة، ٢٠٢٠). ويشير هوارد وآخرون (Howard et al., ٢٠٢١) إلى أن تحول معلمي المدارس إلى التدريس عبر الإنترنت كان مفاجئاً خلال جائحة كورونا، وكثير من معلمي المدارس لديهم معارف وخبرات محدودة بطرق التدريس عبر الإنترنت وكيفية دعم التعلم عبر الإنترنت. وتشير الدراسات إلى أن برامج إعداد المعلمين غير كافية لتزويدهم بالمهارات اللازمة للتدريس الرقمي (Ibrahim et al., ٢٠١٩). كما يؤكد مارتن وآخرون (Martin et al., ٢٠١٩) أنه من غير الممكن قياس تمكّن المعلمين من التدريس عبر الإنترنت، بينما يمكن ذلك من خلال التركيز على تصوراتهم عن تمكنهم من التدريس عبر الإنترنت.

ومن خلال الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة تبين ندرة الدراسات العربية التي تعنى بالتعلم عبر الإنترنت ومعلمات الحاسب في مراحل التعليم العام. فقد أجرت الرويضان (٢٠٢١) دراسة كشفت عن الاحتياجات التدريبية لاستخدام التقويم البنائي الإلكتروني لدى معلمات الحاسب، كما سعت دراسة العوبثاني (٢٠٢١) إلى الكشف عن توافر الخدمات والأدوات التقنية الداعمة لبيئة التعلم عبر الإنترنت من وجهة نظر المعلمات في مدارس التعليم العام. وحيث إن الكشف عن درجة تمكن المعلمين من كفايات التدريس عبر الإنترنت يعدّ مدخلًا إلى تحسين التدريس عبر الإنترنت، فإن هذه الدراسة تسعى إلى الكشف عن كفايات التدريس عبر الإنترنت لدى معلمات الحاسب في مدينة الرياض من خلال التعرف على درجة تمكنهن في مجال التخطيط والتنفيذ والتقنية والتواصل، وعلاقة درجة تمكنهن من التدريس عبر الإنترنت بمتغيرات المؤهل والخبرة الوظيفية، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت؟ ويتفرع منه الأسئلة التالية:

أ. ما درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت في مجال التخطيط؟

ب. ما درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت في مجال التنفيذ؟

ت. ما درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت في مجال التقنية؟

ث.ما درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت في مجال التواصل؟

٢-ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت التي يمكن أن تعزى إلى متغيرات الدراسة (المؤهل والخبرة)؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى التحقق من الأهداف التالية:

١-الكشف عن درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت في مجال التخطيط والتنفيذ والتقنية والتواصل.

٢-تحديد ما إذا كانت هناك فروق في درجة التمكن من التدريس عبر الإنترنت لدى معلمات الحاسب باختلاف متغير المؤهل والخبرة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في التوافق مع التوجهات الحديثة في التحول نحو التعلم عبر الإنترنت في التعليم العام. كما تظهر أهمية الدراسة في مساندة القائمين على إعداد المعلمين على تطوير برامج تهيئة معلمات الحاسب على التدريس عبر الإنترنت، وإثراء المجال البحثي لتعليم الحاسب عبر الإنترنت في التعليم العام.

مصطلحات الدراسة:

الكفايات *Competencies*: تعرّف الكفاية اصطلاحاً بأنها: "قدرة المعلم وتمكنه من أداء عمل معين يرتبط بمهامه التعليمية ويساعده في ذلك ما لديه

من مهارات ومعلومات" (الأسطل والرشيد، ٢٠٠٣، ص.١٦). وتعرف إجرائيًّا بأنها: التمّكن من الإنجاز بفاعلية في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقنية والتواصل عند تدريس الحاسب عبر الإنترنت لدى معلمات الحاسب في المرحلتين المتوسطة والثانوية، ويتم الكشف عنها من خلال استبانة معدّة لهذا الغرض.

التدريس عبر الإنترنت *Online teaching* : يعرَّف اصطلاحاً بأنه :التدريس الذي يقدمه المعلم عبر الإنترنت، ويتضمن تفاعلات متزامنة وغير متزامنة في أوقات وأماكن مختلفة (Poe & Stassen, ٢٠٠٢). ويعرَّف إجرائيًّا بأنه: تدريس الحاسب في المرحلة المتوسطة والثانوية من خلال شبكة الإنترنت باستخدام نظام إدارة تعلم وتطبيقات إلكترونية ومنصات تعليمية توفر فصولًا افتراضية ومنتديات للنقاش وتسليم المهام والواجبات إلكترونيًّا، وتتيح التفاعل المتزامن وغير المتزامن.

***

الإطار النظري والدراسات السابقة:

استُخدم مصطلح التعلم عبر الإنترنت Online Learning لأول مرة في عام ١٩٩٥ عندما طُوّر نظام الويب سيتي WEBCT كأول نظام إدارة تعلم، وأصبح فيما بعد يسمى البلاك بورد Blackboard (Singh & Thurman, ٢٠١٩). ويشير التعلم عبر الإنترنت إلى بيئات التعليم المدعومة بالإنترنت، ويمكن أن يكون التعلم بالكامل عبر الإنترنت أو مدمجاً مع التعلم وجهاً لوجه، ويعدُّ التعلم الكامل عبر الإنترنت شكلًا من أشكال التعليم عن بُعد (Bakia et al., ٢٠١٢). إلا أن مصطلح التعلم عبر الإنترنت يستخدم بالتبادل مع مصطلحات متداخلة ومختلفة مثل: التعلم عن بُعد والتعلم المدمج والتعلم الإلكتروني (Howard et.al., ٢٠٢١). وفي هذه الدراسة الحالية يقصد بالتعلم عبر الإنترنت التعلم الكامل عبر الإنترنت.

لقد شاع استخدام التدريس والتعلم عبر الإنترنت لما يقرب من عقدين من الزمن في التعليم العالي (Martin et al., ٢٠١٩)، وتم تطوير العديد من الأدوات وأنظمة التعلم لدعم التفاعلات عبر الإنترنت مثل المناقشات والتقييم والمشاركة حتى وصلت إلى مستوى عالٍ نسبيًّا، إلا أنه لا يزال تبنّيها بطيئاً في التعليم المدرسي (Howard et.al., ٢٠٢١). ويتيح التعلم عبر الإنترنت مرونة في الوصول إلى المحتوى والتعلم من خلال توفير خبرات تعلم لمن لا يستطيعون حضور المدرسة، كما أن توفير المحتوى التعليمي يكون أكثر كفاءة مما يحقق مخرجات تعليمية مساوية لما يقدمه التدريس التقليدي (Bakia el al., ٢٠١٢). وبالإضافة لأهمية توفر الأدوات التقنية فإن الممارسة التدريسية الفاعلة تعدُّ مطلبًا رئيسًا

لتحقق فاعلية التعلم عبر الإنترنت (الأمم المتحدة، ٢٠٢٠). إن اختلاف مكان وزمان المعلم والطالب في التعلم عبر الإنترنت يمكن أن يؤدي إلى افتقاد الحضور التدريسي للمعلم وتشجيعه للتفاعل في بيئات التعلم. ويؤكد مفهوم حضور المعلم عبر الإنترنت على مسؤوليات المعلمين في التصميم والتنظيم والتيسير والتعليم في بيئة التعلم عبر الإنترنت، بحيث يمكن تحقيق الأهداف التعليمية حتى في حالة عدم تواجد المتعلمين والمعلمين أو عملهم في نفس الوقت (Martin et al., ٢٠١٩).

واستجابة لأهمية إعداد المعلمين للتدريس عبر الإنترنت فقد اهتمت المؤسسات التربوية والأبحاث العلمية بالكشف عن مدى استعداد المعلمين وتمكنهم من التدريس عبر الإنترنت. فقد طورت جامعة توليدو (University of Toledo, ٢٠١٧) أداة لقياس استعداد الأساتذة للتدريس عبر الإنترنت، وتكونت من ٢٠ عبارة موزعة على خمسة محاور: التخطيط للمقرر وإدارة الوقت، والمهارات التقنية الأساسية، والخبرة في نظام إدارة التعلم، والتواصل. كما أعدّت جامعة بنسلفانيا (Pennsylvania State University, ٢٠١٧) أداة تقييم ذاتي للأساتذة تستخدم للتهيئة للتدريس عبر الإنترنت، اشتملت على ٣٠ عبارة موزعة على ثلاثة محاور: الكفاءة التقنية، والكفاءة الإدارية، والكفاءة التدريسية. كما صمَّم مارتن وآخرون (Martin et al., ٢٠١٩) إطار استعداد الأساتذة للتدريس عبر الإنترنت يشمل أربعة محاور: تصميم المقرر والتواصل في المقرر وإدارة الوقت والكفاءة التقنية.

كفايات التدريس عبر الإنترنت:

إن تطوير المعلم مهنيًّا من أساسيات تطوير التعليم، ولذلك فإن التعرف على درجة تمكنه من الكفايات التدريسية سيقود إلى تطويره من خلال البرامج التدريبية أو برامج التعلم الذاتي. وتعرَّف الكفاية التدريسية بأنها "قدرة المعلم على أداء السلوك التعليمي بمستوى معين من الإتقان وبأقل جهد وفي أقصر وقت ممكن، وذلك من خلال مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها في إطار عمليات الإعداد والتكوين المبرمجة له" (الشايب وبن زاهي، ٢٠١١، ص.٢١). إن أهمية الكفايات التدريسية من حيث تأهيل المعلم لمهنة التدريس وتمكنه من القيام بمتطلبات هذه المهنة بفاعلية تستلزم المراجعة المستمرة لنوعية هذه الكفايات وملاءمتها لمتطلبات العصر (الطراونة، ٢٠١٥)، ولذلك ازداد الاهتمام بكفايات التدريس عبر الإنترنت.

وقد حظي مجال تصنيف كفايات التدريس باهتمام الباحثين، وناقشت البحوث والدراسات العديد من هذه التصنيفات، وأكّدت على ضرورة تمكن المعلم من الكفايات التدريسية ليقوم بدوره على أكمل وجه (الشايب وبن زاهي، ٢٠١١). وفي مجال التعلم عبر الإنترنت، سعت العديد من الدراسات إلى تصنيف كفايات التدريس عبر الإنترنت (Klein et al., ٢٠٠٤; Dennis et al., ٢٠٠٤; Aydin, ٢٠٠٥). فقد صنف دنيس وآخرون (Dennis et al., ٢٠٠٤) الكفايات التدريسية عبر الإنترنت إلى أربعة تصنيفات: طرق تدريس، وتواصل، وخبرة في المجال، وتقنية. بينما صنفها كلين وآخرون (Klein et al., ٢٠٠٤) إلى الأساس المهني، والتخطيط والإعداد، واستراتيجيات وطرق

التدريس، وذكر أيدن (Aydin, ٢٠٠٥) أن كفايات التدريس الفعال تتمثّل في تيسير عملية التعلم، والخبرة في المحتوى، وتصميم المقرر عبر الإنترنت، وتقديم الدعم التقني. وتؤكد سلمون (Salmon, ٢٠٠٠) على أهمية دعم الطلبة كجزء من كفايات التدريس عبر الإنترنت. ويعدّ التيسير الإلكتروني e-moderating من أهم مفاتيح التعلم والتعليم عبر الإنترنت (Salmon, ٢٠٠٠).

ويلاحظ أن هذه الدراسات تركز في الكفايات التدريسية عبر الإنترنت على دور المعلم كمخطط وميسر للعملية التعليمية من خلال التفاعل ودعم استخدام التقنية. وفي الدراسة الحالية تشمل الكفايات التدريسية أربعة مجالات: مجال التخطيط، ومجال التنفيذ لعملية التخطيط، ويتضمن التقويم وأدواته المناسبة (البري، ٢٠٢٠)، ومجال التواصل ومجال التقنية واستخدامه بما يخدم أهداف التعلم (Martin et al., ٢٠١٩).

***

مجال التخطيط:

يعدّ التخطيط للتدريس أحد العوامل المهمة لنجاح التدريس، ويتضمن عدة مكونات، منها: التهيئة التي تثير فضول الطلبة وتشوقهم للدرس، وتحديد المحتوى وتنظيمه بما يتفق مع أهداف الدرس ومستوى الطلبة، بالإضافة إلى إعداد الأنشطة ووسائل التقويم (الأسطل والرشيد، ٢٠٠٣). كما يشير الشايب وابن زاهي (٢٠١١) إلى أن التخطيط للتدريس يساعد على التقليل من العشوائية في التدريس.

إن تحقيق المعلم للحضور التدريسي الفعال يبدأ من تصميم وتنظيم خبرات التعلم قبل التنفيذ وخلال التنفيذ للتدريس، ويتضمن بناء أنشطة تشجع على المناقشة مع الطلبة وكذلك بين الطلبة (Anderson, ٢٠٠٣)، كما تعدُّ المناقشات عبر الإنترنت مكوّنًا رئيسًا للحضور التدريسي الفعال؛ ويمكن أن تكون المناقشات دون درجات أو يخصص لها درجات لتجويد مشاركات الطلبة بحيث تكون مناقشات لتأملاتهم في إنجازاتهم لبعض مهام المقرر (Anderson, ٢٠٠٨). وتتيح المناقشات الإلكترونية فرصة التفاعل والمشاركة للطلبة الذين لا يشاركون خلال اللقاءات الافتراضية؛ لفقدهم الثقة في التحدث أمام الجميع أو لضيق الوقت (Ko & Rossen, ٢٠١٠).

مجال التنفيذ:

إن التعلم عبر الإنترنت يختلف عن التعلم في القاعة الدراسية؛ كونه يقوم على بيئة افتراضية تجعل التواصل والتفاعل بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم يتم من خلال الأدوات التقنية، مما يتطلب من المعلم فهم كيفية استخدام التقنية في التدريس بشكل فعال (Moore-Adams et al., ٢٠١٦). ويتم التفاعل في بيئات التعلم عبر الإنترنت بثلاثة طرق مختلفة: تفاعل بين الطالب والطالب، وتفاعل بين الطالب والمحتوى، وتفاعل بين الطالب والمعلم (Bernard et al., ٢٠٠٩). ويحقق المعلم الفعال في بيئة التعلم عبر الإنترنت التفاعل من خلال التواجد المستمر؛ حيث يتم تشجيع التواصل بين المعلم والطالب، والتعاون بين الطلبة، بالإضافة لتقديم التغذية الراجعة الفورية وتطوير أنشطة إبداعية (Edwards et al., ٢٠١١).

وفي بيئة التعلم عبر الإنترنت تتنوع أساليب التقويم الإلكتروني لتتيح اختيارها وفقاً لأهداف التعلم، وتشمل أنشطة تطبيقية واختبارات إلكترونية ومنتديات النقاش وملف الإنجاز والمشاريع. وقد أوصت دراسة صديق وعشوش وبهوت (٢٠١٧) باستخدام ملف التقويم الإلكتروني (ملف الإنجاز) لتقويم الطلبة؛ حيث أثبتت نتائج الدراسة أنه من عوامل زيادة الدافعية نحو التعلم والتحصيل المعرفي. كما أجرت الرويضان (٢٠٢١) دراسة باستخدام المنهج المختلط للتعرف على الاحتياجات التدريبية لاستخدام التقويم البنائي الإلكتروني لدى معلمات الحاسب في المجال المعرفي والمهاري والتقني. وقد أجريت مقابلات جماعية وفردية مع مشرفات الحاسب، وجمعت بيانات كمية من خلال الاستبانة

من معلمات الحاسب، وأظهرت النتائج أن المجال التقني أقل المجالات احتياجًا مقارنة بمجالي المعارف والمهارات، كما تبين وجود احتياجات في بعض المجالات مثل التخطيط للتقويم البنائي الإلكتروني وإعداد الأسئلة للتقويم البنائي الإلكتروني وتحديد نقاط القوة والضعف لدى الطالبات وفقاً لنتائج التقويم.

مجال التقنية:

لقد ساعدت نظم إدارة التعلم والتطبيقات الإلكترونية التي تخدم الفصول الافتراضية على استمرارية التعليم المتزامن عبر الإنترنت خلال جائحة كورونا. وفي المملكة العربية السعودية جرى استخدام العديد من هذه التطبيقات الإلكترونية لتقديم الفصول الافتراضية في التعليم العام، مثل تطبيق زووم ZOOM ، وتطبيق قوقل ميت Google Meet، ومايكروسوفت تيمز Microsoft Teams. كما تم استخدام عدد من المنصات التعليمية التي تدعم التعليم عبر الإنترنت خلال جائحة كورونا، ومنها منصة كلاسيرا في المدارس الخاصة، ومنصة مدرستي التي تم تطويرها لتخدم التعلم عن بُعد في المدارس الحكومية. وتوفر منصة مدرستي كغيرها من المنصات التعليمية أدوات لتوفير المحتوى، وتسليم الواجبات، وتقديم الاختبارات الإلكترونية، ومنتديات النقاش وغيرها من الأدوات التي تمكن من التفاعل المتزامن وغير المتزامن (مدرستي، ٢٠٢٠).

كما توفر منصة مدرستي بنوك أسئلة تضم أكثر من ١٠٠ ألف سؤال محكّم في أغلب المقررات الدراسية وأكثر من ٤٥ ألف مصدرٍ تعليمي متنوع يشمل الفيديوهات والألعاب التعليمية، والواقع المعزز والتجارب والكتب التربوية لأجل مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة (مدرستي، ٢٠٢٠). وتعدّ قدرة المعلمين

على استخدام المنصات التعليمية أحد مقومات نجاح التعلم عبر الإنترنت. فقد أظهرت دراسة وصفية للكشف عن واقع ومعوقات استخدام معلمي التعليم العام في مدينة تبوك للموارد التعليمية المفتوحة (الحويطي، ٢٠٢٠) حاجة المعلمين في التعليم العام للتدريب على مهارات استخدام المنصات التعليمية؛ حيث تبين أن لذلك تأثيراً على استخدامهم للموارد التعليمية المفتوحة في ممارساتهم التدريسية. وأوصت دراسة الأسمري والعطوي والأسمري (٢٠٢٠) بتدريب المعلمات على استخدام نظام إدارة التعلم وتنمية مهارات إعداد المحتوى.

وقد أجرت البكر وآخرون (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية في مجال تقنية المعلومات والاتصالات لدى معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في مدارس الرياض الحكومية. وقد أظهرت الدراسة حاجة أفراد العينة إلى التدريب على استخدام أدوات وأجهزة تقنية المعلومات والاتصال ودمجها في التدريس. وقد كانت عينة الدراسة من تخصصات مختلفة، وكانت نسبة أفراد العينة من تخصص الحاسب (٤,٨٪). كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة نحو احتياجاتهم التدريبية في مجال تقنية المعلومات والاتصال باختلاف متغير التخصص، ويشير ذلك إلى أن دراسة كفايات التدريس عبر الإنترنت في مجال التقنية تتأثر بتخصصات المعلمين.

مجال التواصل:

إن الخبرة العالية للجيل الحالي من الطلبة في استخدام التقنية لا تعني بالضرورة إلمامهم بأخلاقيات التعامل مع التقنية، وهذا ما يستدعي توعيتهم وتدريبهم في هذا المجال (Young, ٢٠١٤). ويرتبط تعليم أخلاقيات استخدام التقنية والحاسب بتعليم الحاسب مما يؤكد دور معلم الحاسب في تعزيز هذه الأخلاقيات (المنيع، ٢٠١٦). وقد ظهر مصطلح المواطنة الرقمية ليعكس جميع جوانب أخلاقيات التعامل مع التقنية والحاسب (ريبيل، ٢٠١٢)، ويتضمن التعامل الأخلاقي مع التقنية في مجال التعليم؛ لذا فقد استخدمت بعض الدراسات مصطلح المواطنة الرقمية وحددت العناصر التي تشملها، بينما استخدمت دراسات أخرى مصطلح أخلاقيات التعامل مع الحاسب والتقنية.

وقد أجرى المنيع (٢٠١٦) دراسة وصفية كان من أهدافها تحديد أخلاقيات الحاسب التي يعززها معلمو الحاسب في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد تم تطبيق الدراسة على ١٠٩ مشرفٍ، وأظهرت النتائج أن دور معلمي الحاسب في تعزيز أخلاقيات الحاسب في المرحلة الثانوية بصفة عامة في مستوى غير مقبول، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٨) من (٤). وأوصت الدراسة بعمل دورات تدريبية لتنمية معارف معلمي الحاسب ومهاراتهم حول أخلاقيات الحاسب وكيفية تعزيزها لدى الطلبة، بينما أظهرت دراسة السحيم والبراهيم (٢٠١٩) التي أجريت على (٧٥) معلمة حاسب في المرحلة الثانوية أن درجة تفعيلهن لمعايير المواطنة الرقمية في مستوى عالٍ.

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي؛ لمناسبته للكشف عن درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت. ويستخدم المنهج الوصفي المسحي للتعرف على الظاهرة وتحديد الوضع الحالي وجوانب القوة والضعف لها (عباس وآخرون، ٢٠٢٠).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من معلمات الحاسب للمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في مدينة الرياض، والبالغ عددهن ٧٤٣ معلمةٍ، وفقاً لإحصائية أعداد معلمات الحاسب لعام ١٤٤٢هـ في إدارة التخطيط والمعلومات بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، وقد تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة تكونت من ١٨٦ معلمةٍ، وتمثل العينة ٢٥ % من حجم المجتمع وهي نسبة مقبولة لمجتمع أفراده بالمئات (عبيد، ٢٠٠٣).

ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد الدراسة حسب المتغيرات: المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية التي تم الالتحاق بها في مجال التدريس عبر الإنترنت.

جدول (١): توزيع أفراد الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والدورات التدريبية:

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	١٤٣	٧٦,٩
	دراسات عليا	٤٣	٢٣,١
سنوات الخبرة	أقل من سنة	٤	٢,٢
	سنة – ٥ سنوات	١٣	٧,٠

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة
	من ٦- ١٠ سنوات	٦١	٣٢,٨
	أكثر من ١٠ سنوات	١٠٨	٥٨,١
الدورات التدريبية التي تم الالتحاق بها في مجال التدريس عبر الإنترنت.	لم أحصل على دورات تدريبية	١٤	٧,٥
	دورة تدريبية واحدة	١٠	٥,٤
	أكثر من دورة تدريبية	١٦٢	٨٧,١

يتبين من الجدول (١) أن غالبية أفراد الدراسة مؤهلهن العلمي بكالوريوس، وذلك بنسبة بلغت (٧٦,٩٪)، بينما بلغت نسبة مَن مؤهلهن العلمي دراسات عليا (٢٣,١%). كما يوضح الجدول أن غالبية أفراد الدراسة سنوات خبرتهن أكثر من ١٠ سنوات، وذلك بنسبة بلغت (٥٨,١٪)، بينما بلغت نسبة مَن تتراوح سنوات خبرتهن ما بين ٦ إلى ١٠ سنوات (٣٢,٨٪)، وبلغت نسبة مَن تتراوح سنوات خبرتهن ما بين سنة إلى ٥ سنوات (٧,٠٪)، أما مَن سنوات خبرتهن أقل من سنة فقد بلغت نسبتهن (٢,٢٪). وكذلك يتبين من الجدول أن غالبية أفراد الدراسة حصلن على أكثر من دورة تدريبية في مجال التدريس عبر الإنترنت، وذلك بنسبة بلغت (٨٧,١٪)، بينما بلغت نسبة مَن لم يحصلن على دورات تدريبية في مجال التدريس عبر الإنترنت (٧,٥٪). أما مَن حصلن على دورة تدريبية واحدة في مجال التدريس عبر الإنترنت فقد بلغت نسبتهن (٥,٤٪).

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء أداة استبانة؛ للكشف عن درجة التمكن من كفايات التدريس عبر الإنترنت لدى معلمات الحاسب، وكذلك الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمكنهن من التدريس عبر

الإنترنت وفق متغيري المؤهل والخبرة، وقد تم الاسترشاد بالبحوث والدراسات السابقة وأدوات القياس التي تناولت موضوعات مشابهة (Martin et al., ٢٠١٩; University of Toledo, ٢٠١٧; Pennsylvania State University, ٢٠١٧). وتتكون الاستبانة من ٢٩ عبارة موزعة على أربعة مجالات رئيسة: (٧) عبارات في مجال التخطيط، و(٨) عبارات في مجال التنفيذ، و(٧) عبارات في مجال التقنية، و(٧) عبارات في مجال التواصل، وقد تم تضمين التقويم في مجالي التنفيذ والتقنية؛ حيث إن التقويم عبر الإنترنت يتطلب تقويمًا خلال تنفيذ التدريس كالتقويم البنائي خلال الحصة، ويتطلب مهارات تقنية خلال الإعداد مثل بناء الاختبارات الإلكترونية، وتم صياغة العبارات وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي (متمكن تماماً، متمكن، محايد، غير متمكن، غير متمكن تماماً).

الصدق والثبات:

تم عرض أداة الدراسة على ستة محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس الحاسب للتأكد من صحة عباراتها وبنائها، ومدى ملاءمة العبارات واتصالها بالموضوع. وبعد الاطلاع على ملاحظات المحكمين ومقترحاتهم قامت الباحثة بالتعديل والحذف والإضافة حتى تم بناء الأداة في صورتها النهائية، ولحساب الاتساق الداخلي تم توظيف برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences (SPSS) واستخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة؛ انظر الجدول (٢).

جدول (٢): معادلات ارتباط بيرسون لفقرات محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه:

التخطيط		التنفيذ		التقنية		التواصل	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	.٧٠٠**	١	.٦٥٥**	١	.٦٩٣**	١	.٥٩٨**
٢	.٦٤٦**	٢	.٧٤١**	٢	.٥٩٦**	٢	.٨٢٢**
٣	.٧٥٥**	٣	.٧٦٢**	٣	.٦٩٦**	٣	.٧٨٦**
٤	.٧٦٥**	٤	.٨٣٧**	٤	.٧٢٠**	٤	.٨٥٩**
٥	.٧٦٥**	٥	.٧٧٣**	٥	.٧٢٨**	٥	.٦٦٥**
٦	.٧٢٤**	٦	.٨٥٤**	٦	.٧١٠**	٦	.٨٨٠**
٧	.٧٢٥**	٧	.٨٠٣**	٧	.٦٨٨**	٧	.٨١٦**
		٨	.٥٥٨**				

يوضح الجدول (٢) أن قيم معامل ارتباط فقرات محاور أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١) لجميع فقرات المحاور.

ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α))؛ انظر الجدول (٣).

جدول (٣): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات محاور أداة الدراسة:

المحاور	عدد العبارات	ثبات المحور
التخطيط	٧	٠,٨٤
التنفيذ	٨	٠,٨٩
التقنية	٧	٠,٨١
التواصل	٧	٠,٧٩
الثبات العام	٢٩	٠,٩٦

يوضح الجدول (٣) أن معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة يتراوح بين (٠,٧٩ و٠,٨٩) بينما بلغ الثبات العام لأداة الدراسة (٠,٩٦) مما يدل على أن أداة

الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات تم استخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences (SPSS). وبعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، تم تحديد طول الخلايا، كما يلي: غير متمكن تماماً (١ – ١,٨٠)، غير متمكن (١,٨١ – ٢,٦٠)، محايد (٢,٦١ – ٣,٤٠)، متمكن (٣,٤١ – ٤,٢٠)، متمكن تماماً (٤,٢١ – ٥,٠٠). وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation) لقياس الاتساق الداخلي، ومعامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لقياس الثبات، والتكرارات والنسبة المئوية والمتوسط الحسابي؛ لمعرفة استجابات أفراد عينة الدراسة على بنود أداة الدراسة ومحاورها، والانحراف المعياري لترتيب العبارات لصالح الأقل تشتتاً عند تساوي المتوسطات الحسابي. كما تم استخدام اختبار ت لحساب الفروق بين متوسط تقدير أفراد العينة، والتي تعزى لمتغير المؤهل العلمي، واختبار تحليل التباين لحساب الفروق بين متوسط تقدير أفراد العينة والتي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة عن سؤال الدراسة الأول: ما درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت؟

أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة متمكنات تماماً من كفايات التدريس عبر الإنترنت، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام للمحاور التي تقيس درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت (٤,٣١)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي من (٤,٢١ إلى ٥)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار متمكن تماماً.

جدول (٤) المتوسط الحسابي لمحاور الأداة والترتيب تنازليًّا للمحاور وفقاً للمتوسط الحسابي:

المحور	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الترتيب تنازليًّا
درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت في مجال التخطيط.	٧	٤,٣٤	٢
درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت في مجال التنفيذ.	٨	٤,٢٤	٣
درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت في مجال التقنية.	٧	٤,٢٢	٤
درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت في مجال التواصل.	٧	٤,٤٤	١
درجة التمكن لجميع مجالات تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت.	٢٩	٤,٣١	

يوضح الجدول (٤) المتوسطات الحسابية لكل مجال من مجالات التمكن من التدريس عبر الإنترنت. وبالنظر إلى المتوسط العام لمحور درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت في مجال التخطيط، يتضح لنا أن أفراد عينة الدراسة متمكنات تماماً من الفقرات التي تقيس تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت من حيث التخطيط بصورة عامة، حيث بلغ المتوسط

الحسابي العام لجميع الفقرات (٤,٣٤)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي من (٤,٢١ إلى ٥)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار متمكن تماماً. كما يتبين من المتوسط العام لمحور درجة تمكن معلمات الحاسب في التعليم العام من التدريس عبر الإنترنت في مجال التنفيذ، أن أفراد عينة الدراسة متمكنات تماماً من الفقرات التي تقيس تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت في مجال تنفيذ التدريس بصورة عامة، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات (٤,٢٤)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي من (٤,٢١ إلى ٥)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار متمكن تماماً. ويتضح من المتوسط العام لمحور درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت في مجال التقنية، أن معلمات الحاسب عينة الدراسة متمكنات تماماً من الفقرات التي تقيس تمكنهن من التدريس عبر الإنترنت في مجال التقنية بصورة عامة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات (٤,٢٢)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي من (٤,٢١ إلى ٥)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار متمكن تماماً، كما يتبين من المتوسط العام لمحور درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت في مجال التواصل، أن أفراد عينة الدراسة متمكنات تماماً من الفقرات التي تقيس تمكنهن من التدريس عبر الإنترنت في مجال التواصل بصورة عامة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات (٤,٤٤)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي من (٤,٢١ إلى ٥)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار متمكن تماماً.

وتوضح الإجابة عن الأسئلة الفرعية تفاصيل عن تمكن أفراد العينة من كل محور من خلال استجاباتهم للعبارات في كل محور كما يلي:

١- ما درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت في مجال التخطيط؟

أظهرت النتائج أن أفراد الدراسة متمكنات تماماً من جميع الفقرات التي تقيس تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت في مجال التخطيط؛ انظر الجدول (٥).

جدول (٥): درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت في مجال التخطيط:

		متمكن تماماً	متمكن	محايد	غير متمكن	غير متمكن تماماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
١. أنشئ تمهيداً للدروس الرقمية على المنصة.	ك	٩٩	٧٧	٩	١		٤,٤٧	٠,٦٢	١
	%	٥٣,٢	٤١,٤	٤,٨	٠,٥				
٢. أنظّم محتوى المقرر في وحدات رقمية على المنصة.	ك	٩٣	٦٥	٢٤	٢	٢	٤,٣٢	٠,٨٢	٤
	%	٥٠,٠	٣٤,٩	١٢,٩	١,١	١,١			
٣. أخطط لأدوات تقييم رقمية مرتبطة بأهداف الدرس.	ك	٩٨	٦٦	١٧	٥		٤,٣٨	٠,٧٦	٣
	%	٥٢,٧	٣٥,٥	٩,١	٢,٧				
٤. أخطط لأنشطة تعلم رقمية تتيح اندماج الطالبات في تعلم الحاسب.	ك	٨٣	٨٢	١٧	٣	١	٤,٣١	٠,٧٥	٥
	%	٤٤,٦	٤٤,١	٩,١	١,٦	٠,٥			
٥. أخطط لأنشطة تعلم رقمية تعزز فرص التعلم الذاتي لدى	ك	٧٦	٨٢	٢٤	٤		٤,٢٤	٠,٧٦	٦
	%	٤٠,٩	٤٤,١	١٢,٩	٢,٢				

		متمكن تماماً	متمكن	محايد	غير متمكن	غير متمكن تماماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
الطالبات.									
٦. أخطط لطرق بديلة للتطبيقات العملية عبر الإنترنت.	ك	٨٣	٧٤	٢٠	٨	١	٤,٢٤	٠,٨٥	٧
	%	٤٤,٦	٣٩,٨	١٠,٨	٤,٣	٠,٥			
٧. أعدّ خطة درس تلائم الوقت المتاح للحصة.	ك	٩٢	٧٩	١٢	٣		٤,٤٠	٠,٦٨	٢
	%	٤٩,٥	٤٢,٥	٦,٥	١,٦				
المتوسط الحسابي لمجال التخطيط							٤,٣٤		

يتبين من الجدول (٥) أن جميع الفقرات التي تقيس تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت في مجال التخطيط تراوح متوسطها الحسابي ما بين (٤,٢٤ إلى ٤,٤٧)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي من (٤,٢١ إلى ٥)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار متمكن تماماً. ويمكن ترتيب الفقرات ومتوسطها الحسابي على التوالي من المتوسط الأكبر إلى المتوسط الأقل كما يلي (أنشئ تمهيداً للدروس الرقمية على المنصة (٤,٤٧)، أعدّ خطة درس تلائم الوقت المتاح للحصة (٤,٤٠)، أخطط لأدوات تقييم رقمية مرتبطة بأهداف الدرس (٤,٣٨)، أنظّم محتوى المقرر في وحدات رقمية على المنصة (٤,٣٢)، أخطط لأنشطة تعلم رقمية تتيح اندماج الطلاب في تعلم الحاسب (٤,٣١)، أخطط لأنشطة تعلم رقمية تعزز فرص التعلم الذاتي لدى الطلاب (٤,٢٤)، أخطط لطرق بديلة للتطبيقات العملية عبر الإنترنت (٤,٢٤). ومع أن النتائج تشير إلى أن معلمات الحاسب متمكنات تماماً في مجال التخطيط، إلا أنه يلاحظ أن أقل العبارات كانت عن التخطيط لأنشطة

تعزز التعلم الذاتي والتخطيط لأنشطة بديلة للتطبيقات العملية. ونظراً لطبيعة تعلّم الحاسب العملية، فإن التخطيط لذلك ودعم التعلم الذاتي بحاجة إلى تعزيز واهتمام من قبل المعلمين، وعندما يكون التعلم عبر الإنترنت يلزم المعلمين بتيسير تعلم الطلبة والتخطيط الهادف لدعم التعلم الذاتي (Lock et al., ٢٠١٧).

٢- ما درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت في مجال التنفيذ؟

أظهرت النتائج أن تمكن أفراد الدراسة من التدريس عبر الإنترنت في مجال التنفيذ تتراوح بين التمكن والتمكن التام. انظر الجدول (٦):

جدول (٦): درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت في مجال التنفيذ:

		متمك ن تماماً	متمك ن	محايد	غير متمك ن	غير متمك ن تماماً	المتوس ط الحسابي	الانحرا ف المعياري	ترتيب العبارة
١. أستخدم طرق تدريس متنوعة تعزز التعلم المتمركز حول الطالبة.	ك	٨٠	٧٦	٢٢	٨		٤,٢٣	٠,٨٢	٥
	%	٤٣,٠	٤٠,٩	١١,٨	٤,٣				
٢. أوفر للطالبات مواد علمية تتوافق مع أنماط التعلم المختلفة لديهن (مثل: الفيديو التعليمي، الألعاب التعليمية...).	ك	١٠٣	٧٢	١٠	١		٤,٤٩	٠,٦٣	٢
	%	٥٥,٤	٣٨,٧	٥,٤	٠,٥				
٣. أستخدم أنشطة قصيرة تعزز تفاعل الطالبات معي في أثناء الحصة.	ك	٩٩	٧٦	٨	٢	١	٤,٤٥	٠,٦٨	١
	%	٥٣,٢	٤٠,٩	٤,٣	١,١	٠,٥			
٤. أستخدم أنشطة قصيرة تعزز تفاعل الطالبات مع زميلاتهن في أثناء الحصة.	ك	٦٣	٧٣	٣٤	١٦		٣,٩٨	٠,٩٣	٨
	%	٣٣,٩	٣٩,٢	١٨,٣	٨,٦				
٥. أستخدم أنشطة قصيرة تعزز تفاعل الطالبات مع محتوى المقرر.	ك	٨٢	٨٧	١٦	١		٤,٣٤	٠,٦٦	٤
	%	٤٤,١	٤٦,٨	٨,٦	٠,٥				
٦. أشجع الطالبات على الإبداع من خلال أنشطة إلكترونية تحفز	ك	٦٤	٧٦	٣٦	٩	١	٤,٠٤	٠,٨٨	٦
	%	٣٤,٤	٤٠,٩	١٩,٤	٤,٨	٠,٥			

		متمك ن تماماً	متمك ن	محايد	غير متمك ن	غير متمك ن تماماً	المتوس ط الحسابي	الانحرا ف المعياري	ترتيب العبارة
على التفكير الناقد.									
٧. أطبّق التقويم البنائي في أثناء الحصة (التقويم البنائي يعالج القصور عند الطالبات ويقدم تغذية راجعة لتحسين التعلم).	ك	٦٣	٨٤	٢٢	١٦	١	٤,٠٣	٠,٩٢	٧
	%	٣٣,٩	٤٥,٢	١١,٨	٨,٦	٠,٥			
٨. أقدّم تغذية راجعة إيجابية في أثناء الحصة.	ك	٩٠	٨١	١٢	٣		٤,٣٩	٠,٦٨	٣
	%	٤٨,٤	٤٣,٥	٦,٥	١,٦				
المتوسط الحسابي لمجال التنفيذ							٤,٢٤		

يتبين من النتائج الموضحة في جدول (٦) أن أفراد الدراسة متمكنات تماماً من الفقرات (١ إلى ٣ و ٥، ٨) التي تقيس درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت في مجال التنفيذ؛ حيث تراوح متوسطها الحسابي ما بين (٤,٢٣ إلى ٤,٤٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي من (٤,٢١ إلى ٥)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار متمكن تماماً. وعند ترتيب الفقرات ومتوسطها الحسابي على التوالي من المتوسط الأكبر إلى المتوسط الأقل يتضح ما يلي: (أوفر للطالبات مواد علمية تتوافق مع أنماط التعلم المختلفة لديهن(مثل: الفيديو التعليمي، الألعاب التعليمية...) (٤,٤٩)، أستخدم أنشطة قصيرة تعزز تفاعل الطالبات معي في أثناء الحصة (٤,٤٥)، أقدّم تغذية راجعة إيجابية في أثناء الحصة (٤,٣٩)، أستخدم أنشطة قصيرة تعزز تفاعل الطالبات مع محتوى المقرر (٤,٣٤)، أستخدم طرق تدريس متنوعة تعزز التعلم المتمركز حول الطالبة (٤,٢٣).

بينما تبين أن أفراد عينة الدراسة متمكنات من التدريس عبر الإنترنت في مجال التنفيذ في الفقرات من (٤، ٦، ٧)؛ حيث تراوح متوسطها الحسابي ما بين (٣,٩٨ إلى ٤,٠٤)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار متمكن. وعند ترتيب الفقرات ومتوسطها الحسابي على التوالي من المتوسط الأكبر إلى المتوسط الأقل يتضح ما يلي: (أشجع الطالبات على الإبداع من خلال أنشطة إلكترونية تحفز على التفكير الناقد (٤,٠٤)، أطبّق التقويم البنائي في أثناء الحصة (التقويم البنائي يعالج القصور عند الطلاب ويقدم تغذية راجعة لتحسين التعلم) (٤,٠٣)، أستخدم أنشطة قصيرة تعزز تفاعل الطالبات مع زميلاتهن في أثناء الحصة (٣,٩٨)).

ويتبين من النتائج أن مستوى تمكن معلمات الحاسب من استخدام الأنشطة الإلكترونية لتحفيز الطالبات على التفكير الناقد خلال التعلم عبر الإنترنت لم يصل إلى التمكن التام. وهذه النتيجة تشير إلى وجود فارق بين تمكن المعلمين في بيئات التعلم عبر الإنترنت عنه في بيئات التعلم المعتادة في الصف الدراسي؛ حيث أظهرت نتائج دراسة الشهري والقحطاني (٢٠٢٠) أن معلمات الحاسب في المرحلة الثانوية موافقات دائماً على ممارستهن لمهارات التفكير الناقد.

كما يتضح من إجابات المعلمات وجود تفاوت بين تطبيق التقويم البنائي وتقديم التغذية الراجعة الإيجابية. وقد يعزى ذلك إلى ثقة المعلمات في أن قدرتهن على تقديم التغذية الراجعة الإيجابية أعلى من قدرتهن على تطبيق التقويم البنائي

في أثناء الحصة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرويضان (٢٠٢١) التي كشفت عن الاحتياج التدريبي لمعلمات الحاسب في المجال المهاري والمعرفي والتقني على التوالي، وكذلك دراسة حراب والأمير (٢٠١٨) التي أظهرت الحاجة لتدريب معلمي الحاسب على مهارات التقييم، كما أن تمكن المعلمات من استخدام الأنشطة لتعزيز تفاعل الطالبات مع زميلاتهن لم يصل إلى مستوى التمكن التام، مما يشير إلى الحاجة للعناية بالأنشطة التي تعزز تفاعل الطالبات بين بعضهن؛ حيث إن ذلك يساعد على ابتعادهن عن العزلة أو الشعور بالملل، بل إنه يؤدي إلى الشعور بالترابط والاندماج والمشاركة في عملية التعلم (Martin & Bolliger, ٢٠١٨).

٣- ما درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت في مجال التقنية؟

أظهرت النتائج أن تمكن أفراد الدراسة من التدريس عبر الإنترنت في مجال التقنية تتراوح بين التمكن والتمكن التام، انظر الجدول (٧):

جدول (٧): يوضح درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت في مجال التقنية:

		متمكن تماماً	متمكن	محايد	غير متمكن	غير متمكن تماماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
١. أوظف تطبيقات الفصول الافتراضية (Teams, Zoom, Skype…)	ك	١١٥	٦٢	٧	١	١	٤,٥٥	٠,٦٥	١
	%	٦١,٨	٣٣,٣	٣,٨	٠,٥	٠,٥			
٢. أستخدم أدوات إدارة الوقت في المنصة (التقويم، التصحيح الآلي..).	ك	٩٢	٧٠	٢٠	٢	٢	٤,٣٣	٠,٨٠	٤
	%	٤٩,٥	٣٧,٦	١٠,٨	١,١	١,١			
٣. أوظف أدوات التعلم التعاوني (قوقل فورم، دروب بوكس...).	ك	٩٣	٦٤	٢٥	٤		٤,٣٢	٠,٧٩	٥
	%	٥٠,٠	٣٤,٤	١٣,٤	٢,٢				
٤. أوظف منتدى النقاش المتوفر في	ك	٥٧	٦٠	٤٥	١٨	٦	٣,٧٧	١,٠٩	٦

		متمكن تماماً	متمكن	محايد	غير متمكن	غير متمكن تماماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
المنصة لتشجيع النقاش خارج وقت الحصة.	%	٣٠,٦	٣٢,٣	٢٤,٢	٩,٧	٣,٢			
٥. أنشئ المجموعات الصغيرة على المنصة لتيسير العمل الجماعي.	ك	٥٣	٥٥	٥١	٢٢	٥	٣,٦٩	١,٠٩	٧
	%	٢٨,٥	٢٩,٦	٢٧,٤	١١,٨	٢,٧			
٦. استخدم أدوات التقويم الإلكتروني (الاختبارات الإلكترونية، ملف الإنجاز...).	ك	١٠٥	٦٣	١٧	١		٤,٤٦	٠,٦٨	٢
	%	٥٦,٥	٣٣,٩	٩,١	٠,٥				
٧. أتيح للطالبات الاطلاع على درجاتهم من خلال المنصة.	ك	١٠٦	٥٨	١٨	٢	٢	٤,٤٢	٠,٨٠	٣
	%	٥٧,٠	٣١,٢	٩,٧	١,١	١,١			
المتوسط الحسابي لمجال التقنية							٤,٢٢		

يتبين من النتائج الموضحة في جدول (٧) أن أفراد الدراسة متمكنات تماماً من الفقرات (١ إلى ٣ و ٦، ٧) التي تقيس درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت من حيث التقنية، حيث تراوح متوسطها الحسابي ما بين (٤,٣٢ إلى ٤,٥٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي من (٤,٢١ إلى ٥)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار متمكن تماماً. وعند ترتيب الفقرات ومتوسطها الحسابي على التوالي من المتوسط الأكبر إلى المتوسط الأقل تكون كما يلي: أوظف تطبيقات الفصول الافتراضية (Teams, Zoom, Skype...) (٤,٥٥)، أستخدم أدوات التقويم الإلكتروني (الاختبارات الإلكترونية، ملف الإنجاز...) (٤,٤٦)، أتيح للطالبات الاطلاع على درجاتهم من خلال المنصة (٤,٤٢)، أستخدم أدوات إدارة الوقت في المنصة (التقويم، التصحيح الآلي..) (٤,٣٣)، أوظف أدوات التعلم التعاوني (قوقل فورم، دروب

بوكس...) (٤,٣٢)، ويتضح أن أعلى فقرات مستوى التمكن التام هي توظيف تطبيقات الفصول الافتراضية، بينما أقلها توظيف أدوات التعلم التعاوني.

كما يوضح الجدول (٧) أن عينة الدراسة متمكنات من التدريس عبر الإنترنت في مجال التقنية في الفقرتين (٤، ٥)؛ حيث تراوح متوسطها الحسابي ما بين (٣,٦٩ إلى ٣,٧٧)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار متمكن. ويتبين أن المتوسط الحسابي للعبارة (أوظف منتدى النقاش المتوفر في المنصة لتشجيع النقاش خارج وقت الحصة) بلغ (٣,٧٧)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي للعبارة (أنشئ المجموعات الصغيرة على المنصة لتيسير العمل الجماعي) الذي بلغ (٣,٦٩)، وتشير هذه النتيجة إلى أن تمكن معلمات الحاسب من توظيف منتديات النقاش لتشجيع النقاش خارج وقت الحصة يعدّ دون المستوى المأمول. وقد أشار العقاب (٢٠١٧) إلى وجود تفاوت في توظيف منتديات النقاش الإلكترونية في العملية التعليمية وفق منهجية علمية تحقق أهدافها بأقصى فاعلية، على الرغم من أن نتائج دراسته أكّدت على أن لها دوراً كبيراً في تعزيز الأداء الأكاديمي لدى طلاب الدراسات العليا، كما أشارت دراسة فورمان (Forman, ٢٠١٨) إلى أهمية توظيف منتديات النقاش الإلكترونية لدعم التفاعل بين الطلبة أنفسهم وبين الطلبة والمعلم، وأنها تعكس الحضور التدريسي للمعلم. وقد أظهرت دراسة مرجعية أن التدريس عبر الإنترنت يكون فعالاً بتحقق ثلاثة عوامل: الحضور التدريسي ويتضمن التواصل، والتيسير ويشمل تيسير التفاعل وتشجيع التعاون، ودعم الطلبة ويتضمن التغذية الراجعة ومتابعة

تقدّم الطلبة وإدارة بيئة التعلم (Ní Shé et al., ٢٠١٩). وقد تعزى هذه النتيجة عن مستوى توظيف منتديات النقاش الإلكترونية إلى عدم إلمام المعلمات بدور منتديات النقاش الإلكترونية في اندماج الطلبة ودعم عملية التعلم، كما يعدّ تمكن معلمات الحاسب من توظيف المجموعات على المنصة لتيسير العمل الجماعي دون المستوى المأمول. وقد أكد الحسن (٢٠١٣) على أهمية التعلم التعاوني في مجال تعليم الحاسب، حيث أظهرت نتائج دراسته فاعلية استراتيجيات التعلم التعاوني في إكساب الطلاب مهارات الحاسب الآلي، وقد تعزى هذه النتيجة إلى عوامل معرفية أو مهارية يوصى بالكشف عنها في دراسات مستقبلية.

٤- ما درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت في مجال التواصل؟

أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة متمكنات تماماً من جميع الفقرات التي تقيس درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت في مجال التواصل، انظر الجدول (٨):

جدول (٨): يوضح درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت في مجال التواصل:

		متمكن تماماً	متمكن	محايد	غير متمكن	غير متمكن تماماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
١. أتواصل مع الطالبات من خلال أدوات التفاعل الرقمي غير المتزامن (البريد الإلكتروني، إعلانات المنصة، مجموعات الواتس اب).	ك	١٢٤	٥٣	٩			٤,٦٢	٠,٥٨	١
	%	٦٦,٧	٢٨,٥	٤,٨					
٢. أوفر للطالبات مصادر التعلم	ك	١٠١	٦٨	١٦	١		٤,٤٥	٠,٦٧	٣

		متمكن تماماً	متمكن	محايد	غير متمكن	غير متمكن تماماً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة
المفتوحة (مواقع تعلم، مصادر على الويب، ألعاب تعليمية..).	%	٥٤,٣	٣٦,٦	٨,٦	٠,٥				
٣. أراعي الفروق الفردية في مهارات التعلم الرقمي بين الطالبات.	ك	٧٩	٨٠	٢٢	٤	١	٤,٢٥	٠,٧٩	٧
	%	٤٢,٥	٤٣,٠	١١,٨	٢,٢	٠,٥			
٤. أرشد الطالبات لمصادر الدعم التقني لحل المشاكل التي تواجههن.	ك	٩٥	٧٣	١٣	٤	١	٤,٣٨	٠,٧٦	٦
	%	٥١,١	٣٩,٢	٧,٠	٢,٢	٠,٥			
٥. أعزّز أخلاقيات التعامل مع التقنية الرقمية لدى الطالبات.	ك	١٠٧	٦٦	١٢	١		٤,٥٠	٠,٦٤	٢
	%	٥٧,٥	٣٥,٥	٦,٥	٠,٥				
٦. أدعم مراعاة الطالبات للأمانة العلمية الرقمية.	ك	١٠٥	٦٣	١٥	٢	١	٤,٤٥	٠,٧٤	٤
	%	٥٦,٥	٣٣,٩	٨,١	١,١	٠,٥			
٧. ألتزم بقوانين حقوق الملكية الفكرية للمحتوى الرقمي.	ك	٩٩	٧٣	١١	٢	١	٤,٤٤	٠,٧٠	٥
	%	٥٣,٢	٣٩,٢	٥,٩	١,١	٠,٥			
المتوسط الحسابي لمجال التواصل							٤,٤٤		

يتبين من النتائج الموضحة في جدول (٨) أن جميع الفقرات التي تقيس تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت في مجال التواصل تراوح متوسطها الحسابي ما بين (٤,٢٥ إلى ٤,٦٢)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي من (٤,٢١ إلى ٥)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار متمكن تماماً. وعند ترتيب الفقرات ومتوسطها الحسابي على التوالي من المتوسط الأكبر إلى المتوسط الأقل تكون كما يلي: أتواصل مع الطالبات من خلال أدوات التفاعل الرقمي غير المتزامن (البريد الإلكتروني، إعلانات المنصة، مجموعات الواتس اب) (٤,٦٢)، أعزّز أخلاقيات التعامل مع التقنية الرقمية لدى الطالبات (٤,٥٠)، أوفر للطالبات مصادر التعلم المفتوحة (مواقع تعلم، مصادر على الويب، ألعاب تعليمية..) (٤,٤٥)، أدعم مراعاة الطالبات

للأمانة العلمية الرقمية (٤,٤٥)، ألتزم بقوانين حقوق الملكية الفكرية للمحتوى الرقمي (٤,٤٤)، أرشد الطالبات لمصادر الدعم التقني لحل المشاكل التي تواجههن (٤,٣٨)، أراعي الفروق الفردية في مهارات التعلم الرقمي بين الطالبات (٤,٢٥). وتشير هذه النتيجة إلى تمكن معلمات الحاسب التام من التواصل الفعال وتعزيز أخلاقيات التعامل مع التقنية الرقمية ودعم تعلم الطالبات تقنيًّا وأخلاقيًّا. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدوسري (٢٠١٧) في تحقق معايير الاتصال الرقمي والمسؤوليات الرقمية لدى معلمي الحاسب في مدينة الرياض.

***

السؤال الثاني: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت التي يمكن أن تعزى إلى متغيرات الدراسة (المؤهل والخبرة)؟

يوضح الجدول (٩) الفروق في درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت والتي تعزى إلى المؤهل العلمي.

جدول (٩): الفروق في درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت التي تعزى إلى المؤهل العلمي:

النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة الإحصائية
بكالوريوس	١٤٣	١٢٤,٣٦٣٦	١٥,٨٨٣٦٢	-.٨٩٨	٠,٣٧١
دراسات عليا	٤٣	١٢٦,٨٣٧٢	١٥,٧٢٠٦٧		

يتبين من الجدول (٩) أن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي (٠,٣٧١) كان أكبر من قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت تعزى إلى المؤهل العلمي.

كما يوضح الجدول (١٠) الفروق في درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت والتي تعزى إلى سنوات الخبرة.

جدول (١٠): الفروق في درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت التي تعزى إلى سنوات الخبرة:

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	١٤٥٣,٥٩٥	٣	٤٨٤,٥٣٢	١,٩٦٢	٠,١٢١
داخل المجموعات	٤٤٩٥٣,٦٣١	١٨٢	٢٤٦,٩٩٨		
المجموع	٤٦٤٠٧,٢٢٦	١٨٥			

يتبين من الجدول (١٠) أن مستوى الدلالة الإحصائية (٠,١٢١) كان أكبر من قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وبالتالي فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت تعزى إلى سنوات الخبرة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السعيد والدبيبي (٢٠١٧) ودراسة حراب والأمير (٢٠١٨) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء معلمات الحاسب الآلي في مجال التقويم يعزى لسنوات الخبرة، بينما تختلف النتيجة مع دراسة كارل وسانمامد وسيلس (Carril et al., ٢٠١٣) التي أظهرت أن أعضاء هيئة التدريس الذين يتمتعون بخبرة تعليمية أكبر عبر الإنترنت يتمتعون أيضًا بقدرة أكبر على أداء الكفاءات التربوية عبر الإنترنت.

ملخص النتائج:

أجريت هذه الدراسة على معلمات الحاسب في مدينة الرياض، ويتضح من النتائج المتعلقة بالبيانات الأولية لأفراد الدراسة أن غالبيتهن مؤهلهن العلمي بكالوريوس، وذلك بنسبة بلغت (٧٦,٩٪)، والغالبية سنوات خبرتهن أكثر من ١٠ سنوات، وذلك بنسبة بلغت (٥٨,١٪)، كما أن غالبية عينة الدراسة حصلن على أكثر من دورة تدريبية في مجال التدريس عبر الإنترنت، وذلك بنسبة بلغت (٨٧,١٪).

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمات الحاسب –عينة الدراسة– متمكنات تماماً من التدريس عبر الإنترنت في كافة المجالات (التخطيط والتنفيذ والتواصل والتقنية)، وتبين تمكنهن التام في غالبية الفقرات لهذه المجالات الأربعة. بينما ظهرت بعض الفقرات التي لم تصل إلى التمكن التام في مجال التنفيذ: وهي مرتبة على التوالي من المتوسط الأكبر إلى المتوسط الأقل كما يلي: (أشجع الطالبات على الإبداع من خلال أنشطة إلكترونية تحفز على التفكير الناقد (٤,٠٤)، أطبّق التقويم البنائي في أثناء الحصة (التقويم البنائي يعالج القصور عند الطلاب ويقدم تغذية راجعة لتحسين التعلم) (٤,٠٣)، أستخدم أنشطة قصيرة تعزز تفاعل الطالبات مع زملائهن في أثناء الحصة (٣,٩٨). كما اتضح من النتائج عدم تمكنهن التام من بعض الفقرات في مجال التقنية: وهي مرتبة على التوالي من المتوسط الأكبر إلى المتوسط الأقل كما يلي: (أوظف منتدى النقاش المتوفر في المنصة لتشجيع النقاش خارج وقت الحصة (٣,٧٧)، أنشئ المجموعات الصغيرة على المنصة لتيسير العمل الجماعي (٣,٦٩)). وفي الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة تبين من نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمكن معلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت تعزى إلى المؤهل العلمي أو إلى سنوات الخبرة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصى بما يلي:

- الاستمرار في دعم التمكن من كفايات التدريس عبر الإنترنت لدى معلمات الحاسب من خلال تقديم دورات تدريبية عن التدريس عبر الإنترنت.
- تقديم دورات تدريبية لمعلمات الحاسب عن التقويم البنائي والتغذية الراجعة البناءة.
- تقديم دورات تدريبية لمعلمات الحاسب عن توظيف منتديات النقاش والأنشطة عبر الإنترنت التي تعزز التعلم في أثناء وخارج وقت الحصة.

وبناءً على نتائج الدراسة يُقترح إجراء الدراسات التالية:

- دراسة نوعية للكشف عن معوقات التخطيط والتنفيذ للتفاعل في بيئات التعلم عبر الإنترنت وسبل تطويرها لدى معلمات الحاسب.
- دراسة مختلطة للتعرف على العوامل المؤثرة في تمكن معلمي ومعلمات الحاسب من كفايات التدريس عبر الإنترنت.
- دراسة وصفية للتعرف على تمكن معلمي ومعلمات الحاسب من كفايات التدريس عبر الإنترنت من وجهة نظر المشرفين والمشرفات.
- دراسات وصفية للتعرف على تمكن معلمي ومعلمات الحاسب من التدريس عبر الإنترنت ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة في المناطق الأخرى.

المراجع العربية:

الأسطل، إبراهيم والرشيد، سمير (٢٠٠٣)، دراسة تقويمية لكفاية التخطيط الدراسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١(٤)، ١١-٥٢.

الأسمري، درر، والعطوي، حنان والأسمري، صالح (٢٠٢٠)، واقع تطبيق نظام إدارة التعلم الإلكتروني كلاسيرا (Classera) في مدارس طلائع الغد للمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(٢٤)، ١-٢٤.

الأمم المتحدة. (٢٠٢٠). موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد – ١٩ وما بعدها. متوفر على الرابط:

https://www.un.org/sites/un٢.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-١٩_and_beyond_arabic.pdf .

تاريخ الاسترجاع ١٣/٦/٢٠٢١.

البكر، فوزية، والبكر، مشاعل، والفايز، شذى، والتميمي، فاطمة، وعسيري، أماني. (٢٠١٧)، الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة في مجال تكنولوجيات التعليم وتقنية الاتصالات في مدارس الرياض الحكومية، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٤(٥)، ٢٠١-٢١٦.

البري، حابس، (٢٠٢٠)، الكفايات التعليمية لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في تربية البادية الشمالية الغربية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(٢٠)، ٣٨-٥٥.

تطوير. (٢٠١٣)، وثيقة منهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة الثانوية، شركة تطوير التعليمية للخدمات التعليمية.

حراب، علي جبران، والأمير، وائل حسن (٢٠١٨)، الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحاسب الآلي بتعليم جازان في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة الثقافة والتنمية، ١٨(١٢٤)، ١٤٨-٩٧.

الحسن، رياض (٢٠١٣)، أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني مقارنة بأساليب التدريس التقليدية على دافعية الطلاب واكتسابهم لمهارات الحاسب الآلي، مجلة العلوم التربوية. ٢٥(٢). ٣٩١-٤١٨.

الحويطي، متعب (٢٠٢٠)، واقع معوقات استخدام معلمي التعليم العام في مدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية للموارد التعليمية المفتوحة OER مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(١٧)، ٧٨-٩٧.

الدوسري، فؤاد (٢٠١٧)، مستوى توافر معايير المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. ٢١٩، ١٠٧-١٤٠.

الرويضان، إيمان (٢٠٢١)، الاحتياجات التدريبية لاستخدام التقويم البنائي الإلكتروني لدى معلمات الحاسب الآلي، [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

ريبيل، مايك (٢٠١٢)، المواطنة الرقمية في المدارس، ترجمة: مكتب التربية العربي لدول الخليج: الرياض.

ريمرز، ف. وشلايشر، أ. (٢٠٢٠)، إطار عمل لتوجيه استجابة التعليم تجاه جائحة فيروس كورونا المستجد ٢٠٢٠، منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، ترجمة: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

السحيم، أماني، والبراهيم، أمل (٢٠١٩)، مدى تفعيل معلمات الحاسب لمعايير المواطنة الرقمية في المرحلة الثانوية، المجلة الدولية المتخصصة، ٨(٤)، ١-١٢.

الشايب، محمد، وبن زاهي، منصور (٢٠١١)، قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤ (عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات في التربية)، ١٤-٤٠.

الشهري، هياء، والقحطاني، رمش (٢٠٢٠)، درجة ممارسة معلمات الحاسب وتقنية المعلومات لمهارات التفكير الناقد في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ٤(٤)، ٤٨١-٥١٥.

صديق، سامح، وعشوش، إبراهيم، وبهوت، عبدالجواد (٢٠١٧)، تطوير آليات التقويم لمادة الحاسب الآلي وأثره في تنمية الدافعية نحو التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

في ضوء المستويات المعيارية للتعليم والتعلم الإلكتروني، مجلة كلية التربية، ١(١٧)، ٥٣٧-٥٧٠.

الطراونة، محمد حسن (٢٠١٥)، الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة، من وجهة نظر المعلمين المتعاونين، دراسات العلوم التربوية، ٤٢(٣)، ٨٠٧-٨١٩.

عباس، محمد خليل، ونوفل، محمد بكر، والعبسي، محمد مصطفى، وأبو عواد، فريال محمد (٢٠٢٠)، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عبيد، مصطفى فؤاد (٢٠٠٣)، مهارات البحث العلمي، أكاديمية الدراسات العالمية.

العقاب، عبدالله محمد (٢٠١٧)، دور منتديات الحوار والنقاش الإلكترونية في تعزيز الأداء الأكاديمي لطلبة الدراسات العليا ومعوقات تطبيقها بقسم المناهج وطرق التدريس. رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (٥٨)، ٩٥ - ١١٣.

العوبثاني، فوزية (٢٠٢١)، التعليم العام السعودي في زمن الكورونا: منصة مدرستي. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل: العلوم الإنسانية والإدارية، (٢)٢، ٣١٦-٣٢٤.

مان، أنطوني، وسكواب، ماركوس، وفريزر، بابلو، وفولب، جابور، وأنسه، جريس. (٢٠٢١)، كيف تغير جائحة كوفيد-١٩ التعليم: نظرة على المشهد في المملكة العربية السعودية، منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، متوفر الرابط: https://nelc.gov.sa/ar/resource/٢٧٦. تاريخ الاسترجاع ١/٦/٢٠٢١.

مدرستي. (٢٠٢٠). عن مدرستي. متوفر على الرابط : https://backtoschool.sa/home/about . تاريخ الاسترجاع ١/٦/٢٠٢١ .

المنيع، عثمان. (٢٠١٦)، أدوار معلمي الحاسب الآلي في تعزيز أخلاقيات الحاسب الآلي والسلوكيات التربوية المرتبطة بها في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين التربويين، مجلة دراسات العلوم التربوية، ٤٣(٣)، ١٨٩١-١٩٠٧.

المراجع الأجنبية:

Anderson, T. (٢٠٠٣). Modes of interaction in distance education: Recent developments and research questions. *In M. Moore & W. Anderson (Eds.), Handbook of Distance Education,* (pp. ١٢٩–١٤٤). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Anderson, T. (٢٠٠٨). Teaching in an Online Learning Context. In T. Anderson (Ed.), *The Theory and Practice of Online Learning* (pp. ٣٤٣-٣٦٦). Edmonton, AB: AU Press.

Aydin, C.H. (٢٠٠٥). Turkish mentors' perception of roles, competencies and resources for online learning. *Turkish Online Journal of Distance Education – TOJDE*, ٦(٣), ٥٨–٨٠.

Bakia, M., Shear, L., Toyama, Y., & Lasseter, A. (٢٠١٢). Understanding the Implications of Online Learning for Educational Productivity. *Office of Educational Technology, US Department of Education*.

Bawane, J., & Spector, J. M. (٢٠٠٩). Prioritization of online instructor roles: Implications for competency-based teacher education programs. *Distance Education*, ٣٠(٣), ٣٨٣–٣٩٧.

Bernard, R., Abrami, P., Borokhovski, E., Wade, C., Tamim, R., Surkes, M. & Bethel, E. (٢٠٠٩). A meta-analysis of three types of interaction treatments in distance education. *Review of Educational Research*, ٧٩ (٣), ١٢٤٣–١٢٨٩.

Bozkurt, A. & Sharma, R. (٢٠٢٠). Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis due to Corona Virus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education. 15* (١). i-vi. https://doi.org/١٠,٥٢٨١/zenodo.٣٧٧٨٠٨٣

Carril, P. C. M., Sanmamed, M. G., & Sellés, N. H. (٢٠١٣). Pedagogical roles and competencies of university teachers practicing in the e-learning environment. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, ١٤(٣), ٤٦٢–٤٨٧.

Edwards, M., Perry, B., & Janzen, K. (٢٠١١). The making of an exemplary online educator. Distance Education, ٣٢(١), ١٠١–١١٨.

Forman, T. M. (٢٠١٨). Student Perceptions of Online Learning: Discussion Board Assignments. *Online Submission.* Retrieved from: https://eric.ed.gov/?id=ED٥٩٥٠٠٧

Howard, S. K., Tondeur, J., Siddiq, F., & Scherer, R. (٢٠٢١). Ready, set, go! Profiling teachers' readiness for online teaching in secondary education. *Technology, Pedagogy and Education*, ٣٠١(١), ١٤١-١٥٨.

Ibrahim, N., Adzra'ai, A., Sueb, R., & Dalim, S. F. (٢٠١٩). Trainee Teachers' Readiness towards ٢١st Century Teaching Practices. *Asian Journal of University Education*, ١٥(١), ١٠٩-١٢٠.

Ko, S., & Rossen, S. (٢٠١٠). *Teaching online: A practical guide*. ٣rd edition. Oxon: Routledge.

Lee, M. H., & Tsai, C.-C. (٢٠١٠). Exploring teachers' perceived self-efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the World Wide Web. *Instructional Science*, ٣٨(١), ١–٢١.

Lock, J., Eaton, S. E. & Kessy, E. (٢٠١٧). Fostering Self-Regulation in Online Learning in K-١٢ Education. *Northwest Journal of Teacher Education. ١٢(٢),* ٢.

Martin, F., Budhrani, K., & Wang, C. (٢٠١٩). Examining Faculty Perception of Their Readiness to Teach Online. *Online Learning*, ٢٣(٣), ٩٧-١١٩.

Moore-Adams, B. L., Jones, W. M., & Cohen, J. (٢٠١٦). Learning to teach online: A systematic review of the literature on K-١٢ teacher preparation for teaching online. *Distance Education*, ٣٧(٣), ٣٣٣-٣٤٨.

Ní Shé, C., Farrell, O., Brunton, J., Costello, E., Donlon, E., Trevaskis, S., Eccles, S. (٢٠١٩) *Teaching online is different: critical perspectives from the literature*. Dublin: Dublin City University.

OECD (٢٠١٩), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/١٠,١٧٨٧/١d٠bc٩٢a-en

Pennsylvania State University (٢٠١٧). *Faculty self-assessment: Preparing for online teaching*. Retrieved from https://behrend-elearn.psu.edu/weblearning/FacultySelfAssessment/

Poe, M., & Stassen, M. L. (٢٠٠٢). *Teaching and learning online: Communication, community, and assessment. A Handbook for UMass Faculty*. Office of Academic Planning and Assessment, University of Massachusetts, Amherst, ٦, ٥٦-٦٢.

Salmon, G. (٢٠٠٠). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London: Taylor & Francis.

Scherer, R., Howard, S. K., Tondeur, J., & Siddiq, F. (٢٠٢١). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? *Computers in Human Behavior*, ١١٨, ١٠٦٦٧٥.

Sun, A., & Chen, X. (٢٠١٦). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education Research*, ١٥, ١٥٧-١٩٠.

Singh, V., & Thurman, A. (٢٠١٩). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (١٩٨٨-٢٠١٨). American Journal of Distance Education, ٣٣(٤), ٢٨٩-٣٠٦.

University of Toledo (٢٠١٧). *Faculty online teaching readiness*. Retrieved from https://www.utdl.edu/lv/assessments/faculty_readiness.html

Young, D. (٢٠١٤). A٢١st-century model for teaching digital citizenship. *Educational Horizons*. ٩٢(٣), ٩-١٢.

***

مستوى معرفة وتطبيق معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة

د. وداد بنت عبد الرحمن أبا حسين
قسم التربية الخاصة –كلية التربية
جامعة الملك سعود

أ. تهاني بنت خالد الميزاني
باحثة في مجال التربية الخاصة

مستوى معرفة وتطبيق معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة

د. وداد بنت عبد الرحمن أبا حسين
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

أ. تهاني بنت خالد الميزاني
باحثة في مجال التربية الخاصة

تاريخ تقديم البحث: ٢١/ ١/ ١٤٤٣هـ تاريخ قبول البحث: ١٥/ ٥/ ١٤٤٣ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى كشف مستوى معرفة وتطبيق معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة، وقياس مدى معرفتهن بمصادر تلك الممارسات من خلال اتباع المنهج الوصفي المسحي، والمتمثلة أداته في الاستبانة التي تم بناؤها من قبل الباحثتين، حيث تم توزيعها على عينة بلغ عددها (٢١٢) معلمة من معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. وأظهرت النتائج أن لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم معرفة بالممارسات المبنية على الأدلة، كما أظهرت أنه ليس لديهن معرفة بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة، كذلك توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في مستوى معرفة المعلمات وتطبيقهن للممارسات المبنية على الأدلة تعزى لمتغير حضور دورات تدريبية لصالح مَن حضر، ووجود فروق في مستوى التطبيق يعزى لمتغير المؤهل التعليمي لصالح حملة شهادة الماجستير، كما لم تَظهر فروق في مستوى المعرفة والتطبيق تعزى لمتغير المرحلة التعليمية

الكلمات المفتاحية: كفايات صعوبات التعلم – الممارسات المبنية على الأدلة– معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم

Female Learning Disabilities Teachers' Knowledge and Application of Evidence-based Practices in Public Education Schools

Dr. Wedad Abdulrahman Abahussein.
Department of Special Education
Faculty Of Education
King Saud University

A. Tahani Khaled Almizani
Researcher in the field of special education

Abstract:

This study investigated the Female Learning Disabilities Teachers' Knowledge and Application of Evidence-based Practices in Public Education Schools and measured their knowledge of the sources of these practices. This study used a descriptive approach using a questionnaire that was designed by the researchers. The sample included (212) teachers of students with LD in Riyadh city.

The results showed that teachers of students with LD knew evidence-based practices. On the other hand, they have low knowledge about the resources of evidence-based practices. In addition, the results showed there were statistically significant differences in the level of teachers' knowledge and their application to evidence-based practices that could be affected by the number of training courses. They attend in favor of those who attended, and the educational status variable is in favor for teachers who have master's degrees. It also did not have significant differences in the level of teachers' knowledge and application due to a variable of educational level

key words: CLearning Disabilities – Evidence-based Practices – Teachers of Students with Learning Disabilities

المقدمة:

يحتاج الطلاب ذوو صعوبات التعلم إلى تعليم عالي الجودة؛ لتحقيق الأهداف الأكاديمية التي تجعلهم متوافقين مع أقرانهم (Gapsis, 2017)، وبناءً على ذلك تعددت استراتيجيات التدريس وطرقه التي يستخدمها معلمو الطلاب ذوي صعوبات التعلم (أبو نيان، ٢٠١٢)؛ إلا أن البعض منها قد لا يستند على الأدلة العلمية الكافية التي تدعم فعاليتها كالممارسات المبنية على خبرة المعلم .Mitchell and Sutherland, 2020))؛ لذا أكدّت الأبحاث والدراسات على ضرورة أن يُبنى تعليم ذوي الإعاقة على البحث العلمي (الخطيب، ٢٠١٠)؛ بحيث يكون بحثاً ذا ضوابط وجودة عالية؛ ليبين بأن ما تم استخدامه يُعدّ ممارسة فعّالة قائمة على الأدلة (Cook, Tankersley, Cook, & Landrum 2015.). وحتى تكون هذه الممارسة فعّالة يجب أن تأخذ بالحسبان خصائص الطلاب الفردية (محمد وعواد، ٢٠١٤)، فقد ذكر التقرير الصادر من اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات التعلم بأن الطلاب ذوي صعوبات التعلم عبارة عن مجموعة متنوعة وغير متجانسة من الخصائص والاضطرابات، مؤكدًا أن الاعتراف بهذا التنوع ضروري لبناء ممارسة تعليمية سليمة داخل الفصول العادية .(Gartland and Strosnider, 2018)

ونظراً لاستمرار فشل الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم العام وإخفاقهم؛ فقد صدر قانون عدم ترك أيِّ طفلٍ بدون تعليم (NCLB No Child Left Behind) لعام ٢٠٠٢م ملزماً المعلمين باستخدام الممارسات المبنية على الأدلة التي أثبتت نتائج البحوث العلمية فعاليتها .(Cook and Cook, 2004)، وعليه التفتت

الدراسات والأبحاث للممارسات المبنية على الأدلة؛ لتوفيرها أساليب محددة ودقيقة تحسّن من أداء الطلاب ذوي الإعاقة، وترفع من إمكانياتهم إلى أقصى درجة ممكنة؛ حيث اعتبرها الباحثون جوهر تعليم ذوي الإعاقة (Cook, Tankersley, Cook, & Landrum, 2015; Cook and Cook, 2013). بالإضافة إلى أنها تساعد في تخفيف عناء تجريب المعلمين للممارسات التعليمية، وتساهم في زيادة الكفاءة المهنية لديهم (Tzivinikou, 2015; Torres, Farley, & Cook, 2014). وقد أثبتت الدراسات أيضاً أن استخدام الممارسات التعليمية تمكّن الطلاب ذوي صعوبات التعلم من الوصول لمهارات عالية المستوى في التفكير، وتحقيق التقدم في السياقات الأكثر تعقيداً (Gartland and Strosnider, 2017).

ومع أن المعلمين يدركون أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يحرزون تقدمًا أسرع عند تقديم تعليم عالي الجودة من خلال الممارسات المبنية على الأدلة؛ إلا أن تطبيقهم لها لا يزال بشكل متفاوت (Gapsis, 2017). وقد يعود سبب هذا التفاوت إلى أن الأبحاث في التربية الخاصة تعدُّ معقدة؛ لتباين خصائص المشاركين وتنوع الظروف التي يتم فيها التدريس (Odom et al., 2005))، فتحديد الممارسات المبنية على الأدلة يعدُّ تحدّيًا بالنسبة للباحثين والممارسين (Gapsis, 2017) ، وتشير الأبحاث إلى أن أغلب المعلمين يستخدمون ممارسات غير فعّالة، وتفتقد للأدلة البحثية القوية التي تثبت فعاليتها (Burns and Ysseldyke, 2009; Cook and Cook, 2013)، وتشير أيضاً إلى أن ٣,٥٪ من المعلمين يلجؤون للبحث عن الممارسات التعليمية المناسبة عبر شبكة الإنترنت (Williams) and Coles, 2007)، رغم أنهم يفتقدون لمهارات الوصول الصحيح

إلى المصادر الرسمية التي تزودهم بتلك الممارسات (Torres, Farley, & Cook, 2014)، وهذا ما يجعلهم يستخدمون مصادر معلومات غير رسمية عند البحث عن ممارسات فعّالة (Burns and Ysseldyke, 2009).

عند البحث عن الممارسات الفعالة والمبنية على الأدلة يظهر عدد من المسميات قد يسبّب اللبس لدى المعلمين وحتى بعض المختصين؛ كالممارسة المبنية على البحث وأفضل ممارسة، والتي قد يعتقد المعلمون بأنها متساوية في المعنى إلا أنها غير متساوية ولا يقصد بها نفس المعنى (Test, Kemp-Inman, Diegelmann, Hitt, & Bethune, 2015). فالممارسة المبنية على الأدلة تتطلب نتائج دراسات عالية الجودة تستخدم تصاميم تجريبية تظهر أثرها على نتائج الطلاب (Cook and Cook, 2013)، بينما الممارسات المبنية على البحث هي التي دعمتها الأبحاث، ولكن قد تكون قاعدتها البحثية محدودة أو ذات نوعية ضعيفة، أما أفضل ممارسة فهي المنبعثة من نظرية أو خبرة مهنية وقد لا تكون لها قاعدة أدلة بحثية من الأساس (Leko, Roberts, Peyton, & Pua, 2019). ويمكننا تعريف الممارسات المبنية على الأدلة: بأنها استراتيجيات تعليمية، أو تدخلات، أو برامج تعليمية أثبتت نتائج الأبحاث أن لها آثار إيجابية في تعليم الطلاب ذوي الإعاقة، فهي تطلب من المعلم أن يفهم كيفية اختيارها وتنفيذها (Marder (and Debettencourt, 2015.) ، وتشتمل الممارسات المبنية على الأدلة على طرق تدريس محددة بوضوح، والتي أثبتت الأبحاث أنها فعّالة في تحسين نتائج الطلاب ذوي الإعاقة، سواء كانت تقدم في مدارس خاصة أو في فصول التعليم الشامل (Mitchell and Sutherland, 2020).

وتسعى المنظمات في هذا الصدد إلى وضع مجموعة من المبادئ والمؤشرات على مختلف أنواع الأبحاث؛ لتحديد ما يمكن أن يطلق عليه الممارسة المبنية على الأدلة في تعليم ذوي الإعاقة، آخذة بعين الاعتبار نوع تصميم الدراسة المستخدم، وعدد الدراسات البحثية، وحجم تأثيره في الطلاب ذوي الإعاقة (Odom et al., 2005. ويركز مجلس الأطفال غير العاديين Council (CEC) for Exceptional Children على الأبحاث ذات الطابع التجريبي المتمثلة في أبحاث مقارنة المجموعات، وتصاميم الحالة الواحدة (CEC, 2015))؛ لأن هذه الأبحاث تظهر الرابط السببي بين المتغير التابع والمتغير المستقل (Test, Kemp-Inman, Diegelmann, Hitt, & Bethune, 2015)، ولأنها تظهر بأن الممارسة المستخدمة كانت سببًا في إحداث تغيّر في نتائج الطلاب (Horner et al., 2005)، وأن تأثيراتها إيجابية وقوية وصالحة ومقبولة اجتماعيًّا (Cook and Cook, 2013). بالإضافة إلى ذلك لا يمكن تحديد الممارسة المبنية على الأدلة وفق نتائج بحث واحد عالي الجودة (Cook and Cook, 2013)؛ لذا كان لابد من تطبيقها على ما لا يقل عن دراستين عالية الجودة، أو أربع دراسات للمجموعة التجريبية لكي تُعدّ ممارسة مبنية على الأدلة (Gersten et al., 2005). أما فيما يخص أبحاث تصاميم الحالة الواحدة فلا بد ألا تقل عن خمس دراسات عالية الجودة، منشورة في مجلات محكمة، ومطبقة على أكثر من ثلاث مناطق جغرافية مختلفة، من قبل ثلاثة باحثين على الأقل، وعلى ٢٠ مشاركًا كحد أدنى (Horner et al., 2005.)

وهنا يجب أيضًا أن يأخذ المعلم بعين الاعتبار عند اختيار الممارسة المبنية على الأدلة ما هو مدعوم بأدلة بحثية موثوقة وذات تقييم عالٍ، من خلال معرفة معايير جودة الأبحاث، والطرق التي يتم بها قياس دليل الممارسة، وعناصر اعتبار الممارسة بأنها مبنية على الأدلة .((Leko, Roberts, Peyton, & Pua, 2019 كما قد يجد المعلم الممارسة ذات الأدلة القوية، ولكنها صعبة التنفيذ سواء من ناحية التكلفة أو التعقيد؛ لذلك على المعلم تحديد التكلفة التي تتطلبها الممارسة، وتشمل التكلفة المادية للمواد، والتطوير المهني، والتدريب عليها، وبيئة التطبيق، والوقت اللازم لتنفيذها .((Torres, Farley, & Cook, 2014 كما يجب أن يحدد المعلم المكونات الأساسية من تعليمات ومواد لازمة لتنفيذ الممارسة، من خلال مراقبة تطبيقها إما من خلال المشاهدة المباشرة، أو عبر الفيديو؛ لمعرفة التفاصيل المهمة عند التطبيق (Leko, Roberts, Peyton, & Pua, 2019).

من المهم معرفة المعلمين بأنه حتى لو توافقت الممارسة المبنية على الأدلة مع السياق وخصائص الطالب، فإنها قد لا تحدث فعالية، فما يصلح مع أحدهم قد لا يصلح مع الآخر (Cook, 2013 & Santangelo, Ruhaak, Kamam,). وما هو فعّال في المنزل قد لا تظهر فعاليته في المدرسة، وما يمكن استخدامه مع المرحلة الابتدائية قد لا يمكن استخدامه مع المرحلة الثانوية، وما يؤثر في فصل التعليم الشامل قد لا يؤثر في الفصل الخاص، وما أظهر تحسنًا في مهارة الفهم القرائي –على سبيل المثال– قد لا يظهر تحسنًا في الطلاقة القرائية (Leko, Roberts, Peyton, & Pua, 2019). ؛ لذلك على المعلم مراقبة تقدم الطالب عند تنفيذ الممارسة، وجمع البيانات حول دقة تطبيق الممارسة، وما إذا تم إجراء

تعديلات على الممارسة عند تطبيقها (Torres, Farley, & Cook, 2014). ، ولهذا توصي الدراسات بأهمية زيادة الجهود المبذولة من قبل معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في السعي لتطوير الجوانب المهنية، من خلال تعزيز استخدام الممارسات المبنية على الأدلة والتدرب عليها (Gartland and Strosnider, 2018).

وفي نفس السياق، لا بد أن يحدد المعلم أولوياته عند اختيار الممارسة حتى يلامس تحسن الطالب نتيجة لاستخدام هذه الممارسة، وحتى يمكنه توفير الوقت المهدور في الإحباط والتخبط (Leko, Roberts, Peyton, & Pua, 2019). وبخاصة مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم؛ لتنوع قدراتهم وتفاوت مستوياتهم؛ لذا لابد من المعلم أن يختار الممارسة التي تتناسب مع الطالب من ناحية خصائصه العمرية والثقافية، وما يتوافق مع أهداف الطالب وأسرته وأولوياتهم وتفضيلاتهم، وأن يحدد المعلم الممارسة المناسبة له من ناحية فلسفته وخبرته وأسلوبه في التدريس (Torres, Farley, & Cook, 2014). ،ويأتي ذلك استناداً لما تقدمه وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية من جهود لتفعيل أفضل الممارسات التي تحسن من سلوك الطالب ومهاراته المعرفية من خلال تطوير دليل المعلم ليتلاءم مع التوجهات الحديثة للتعليم (وزارة التعليم، ٢٠٢٠)، ويتماشى مع تلك الجهود ما تقوم به الجامعات السعودية من دعم وإعداد للبحث العلمي المتخصص في هذا المجال؛ لتطوير تلك الممارسات ونشرها بين الممارسين (الحسين، ٢٠١٧، الحسين، ٢٠١٦، الزارع، ٢٠٢٠، عيد، ٢٠٢٠، أبا حسين وآخرون، ٢٠٢٠، الحسيني، ٢٠١٩)، و إضافة إلى ذلك

جهود الهيئات والجمعيات مثل الجمعية السعودية للتربية الخاصة (جستر)؛ والتي تتبّنى مبادرة إنشاء حاضنة للممارسات المبنية على الأدلة (العجمي، ٢٠١٨).

للحصول على الممارسات المبنية على الأدلة باختلاف مجالاتها الواسعة كالمجال الأكاديمي والسلوكي والاجتماعي (Leko, Roberts, Peyton, & Pua, 2019)؛ تم إنشاء مصادر للممارسات المبنية على الأدلة وذلك على شكل قواعد بيانات مجانية ومتاحة للجميع؛ نتيجة للتشريعات والقوانين التي ألزمت المعلمين باستخدام ممارسات تعليمية مبنية على أبحاث عالية الجودة؛ لتسهيل الوصول لها واستخدامها في المدارس (Powers, Bowen, & Bowen, 2011).

ومن أبرز مصادر الممارسات المبنية على الأدلة ما يلي:

أولًا: تنبيهات الممارسة الحالية:(Current Practice Alerts (CPA وهي مبادرة مشتركة بين قسمين في مجلس الأطفال غير العاديين (CEC)، قسم صعوبات التعلم وقسم البحث العلمي؛ لإنتاج سلسلة من التنبيهات يمكن من خلالها تزويد المعلمين وأولياء الأمور بالممارسات والبرامج المخصصة في تعليم ذوي صعوبات التعلم .((Gapsis, 2017

ثانيًا: مركز تبادل المعلومات :What Works Clearinghouse ((WWC**هو** موقع يساعد المعلمين في اتخاذ القرارات حول الممارسات والبرامج والسياسات التعليمية الفعالة، تم إنشاؤه من قبل معهد العلوم التربوية التابع لوزارة التعليم الأمريكية؛ حتى يعدّ مصدرًا موثوقًا للأدلة العلمية، عن طريق مراجعة الأبحاث وتقييم جودتها وتلخيص نتائجها وفق معايير عالية الجودة ((WWC, 2016.

ثالثًا: موسوعة أفضل دليل :(Best Evidence Encyclopedia (BEEوهو موقع إلكتروني تم إنشاؤه من قبل مركز كلية التعليم بجامعة هوبكنز، ويتلقى التمويل من معهد العلوم التربوية التابع لوزارة التعليم الأمريكية؛ بغرض دعم المعلمين والباحثين بمعلومات مفيدة عن الممارسات والبرامج ذات الأدلة القوية في تعليم الطلاب، من خلال تقييم التنفيذ الواقعي للبرنامج ضمن معايير عالية الجودة للمنهجيات البحثية .(BEE, n.d.)

رابعًا: المركز الوطني للمساعدة الفنية في المرحلة الانتقالية National Technical Assistance Center on Transition NTACT)):وهو مشروع المساعدة الفنية ممول من وزارة التعليم الأمريكية المتمثل في مكتب برامج التعليم الخاص وإدارة خدمات إعادة التأهيل؛ بغرض تنفيذ ممارسات قائمة على الأدلة تضمن مشاركة ونجاح الطلاب ذوي الإعاقة في التعليم استعدادًا لما بعد التخرج، وتطوير المعرفة لديهم، وتحسين العوامل المرتبطة بالتخطيط الانتقالي، كما يسعى إلى تعزيز التعاون مع أصحاب القرار ,NTACT)) n.d.

ونظرًا إلى تعدد المصادر وعدم وجود عملية موحدة لتقييم جودة الأبحاث فقد يواجه المعلمون تناقضات بين تصنيف مصادر الممارسات، فما يعدُّ مبنيًّا على الأدلة في مصدر قد يعدُّ مبنيًّا على البحث في مصدر آخر؛ لذلك على المعلمين الاطلاع على معايير الجودة التي يستخدمها كل مصدر ليسهل عليهم عملية البحث في مصادر المعلومات (Santangelo, Ruhaak, Kamam, & Cook, 2013).

وعند الرجوع للدراسات السابقة نجد بأنها تناولت عدداً من القضايا حول وعي المعلمين واستخدامهم للممارسات المبنية على الأدلة فمنها: دراسة المغاربة والحميدان (٢٠٢٠)، والتي هدفت إلى تقييم كفايات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعالة من وجهة نظرهم، معتمدة على المنهج الوصفي لجمع البيانات ومستخدمة استبانة لتقييم كفايات المعلمين الذين بلغ عددهم (١٨٠) معلمٍ. وأظهرت النتائج أن كفايات المعلمين للممارسات التدريسية الفعالة جاءت بدرجة مرتفعة، وأن التدريب له أثر في زيادة مستوى الوعي لديهم.

أما دراسة اليافعي والزارع (٢٠٢٠) فقد كان الهدف منها التعرف على مدى تطبيق معلمي ومعلمات التوحد للممارسات المبنية على الأدلة، من خلال استخدام المنهج الوصفي المتمثلة أداته في الاستبانة التي تم توزيعها على (٣٠٠) معلمٍ ومعلمة. مظهرة نتائجها أن غالبًا ما يتم استخدام الممارسات المبنية على الأدلة المشار إليها في الأداة، وأن المؤهل له أثر في مدى تطبيقيهم للممارسات.

بينما جاءت دراسة حسن، والدايخ، وحسين (٢٠١٩) التي كان الهدف منها تحديد مستوى معرفة الأخصائيين بالممارسات القائمة على الأدلة في مجال التوحد. مستخدمًا المنهج النوعي من خلال إجراء مقابلات مع (١٢) أخصائيًّا، وأظهرت النتائج أن الأخصائيين لديهم نقص في معرفة الممارسات القائمة على الأدلة.

كما أجرت الراجحي وتركستاني (٢٠١٩) دراسة كان الهدف منها الكشف عن مدى معرفة معلمات الصم وضعاف السمع وتطبيقهن للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية، وذلك عن طريق المنهج الوصفي المتمثلة أداته في الاستبانة التي تم توزيعها على عينة بلغ عددها (٢٣٧) معلمة. أظهرت النتائج أن لدى معلمات الصم وضعاف السمع معرفة بشكل عام بالممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة، كما أنهن يمارسن تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة بدرجة متوسطة.

كما أجرى ليدفورد، زيمرمان، هاربين، وارد Ledford, Zimmerman, Harbin, & Ward, 2018)) دراسة كان الهدف منها قياس أثر التدريب على تحسين الممارسات التعليمية المبنية على الأدلة لدى المساعدين المهنيين، مستخدمًا المنهج شبه التجريبي من خلال تصميم الخطوط القاعدية عبر المشاركين، وذلك عن طريق تدريب ثلاثة معلمين يعملون مع ثلاثة طلاب لديهم اضطراب توحد. والتي من خلالها أظهرت النتائج أن التدريب حسّن من استخدام الممارسات المبنية على الأدلة المستهدفة، وزاد من مشاركة الطلاب.

كما في دراسة أجراها قابسيس (Gapsis, 2017) هدفت إلى قياس معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم واستخدامهم لمصادر الممارسات المبنية على الأدلة المتوفرة على الإنترنت، والتي استخدم فيها المنهج الوصفي من خلال توزيع استبانة على (٤١٠) معلمٍ. والتي توصل من خلالها إلى أن غالبية المعلمين يفتقرون إلى الإلمام بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة المتوافرة على الإنترنت،

وأفاد بعض المعلمين الذين كانت لديهم معرفة بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة بأهميتها في تعليم الطلاب ذوي صعوبات تعلم.

كما قام الحسين (Alhusseini, 2016) بدراسة هدفت إلى قياس معرفة معلمي ذوي الاضطرابات السلوكية ومعلمي التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة ومستوى استخدامهم لها في تدريس الطلاب ذوي الاضطرابات السلوكية، مستخدمًا المنهج الوصفي من خلال استبانة تم توزيعها على (٣٣٣) معلم ومعلمة. مبيّنة نتائجها أن مستوى معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة متوسطة بشكل عام، كما أن هناك علاقة إيجابية قوية بين معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة ومستوى استخدامهم لها.

كما جاءت دراسة بيرنز ويسيلديك (Burns and Ysseldyke, 2009) التي هدفت إلى معرفة مدى تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تعليم ذوي الإعاقة، من خلال استخدام المنهج الوصفي على عينة تكونت من (١٧٤) معلمٍ و(٣٣٣) أخصائي نفسي، مستخدمًا الاستبانة، التي أظهرت نتائجها أن المعلمين يستخدمون ممارسات تعليمية غير قائمة على الدعم التجريبي، وأن معلمي التربية الخاصة يستخدمون ممارسات غير فعّالة.

من خلال ما تم عرضه من الدراسات السابقة يتضح بأن جميع الدراسات تتبع المنهج الوصفي المطابق لمنهج الدراسة الحالية، ما عد دراسة حسن، والدايخ، وحسين (٢٠١٩) التي استخدمت المنهج النوعي. كما أن جميع الدراسات خالفت الدراسة الحالية في نوع العينة المختارة ما عدا دراسة قابسيس (Gapsis, 2017) التي اتفقت معها في نوع العينة، واختلفت في الهدف الذي

تسعى له؛ فهي تهدف إلى قياس معرفة معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة، بينما تسعى الدراسة الحالية لقياس مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في التعليم العام وتطبيقهن للممارسات المبنية على الأدلة. وعليه تظهر الإضافة العلمية التي ستضيفها الدراسة الحالية من ناحية الهدف والعينة والمنهج المستخدم؛ لذلك جاءت الدراسة الحالية ساعية للكشف عن مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام وتطبيقهن للممارسات المبنية على الأدلة.

مشكلة الدراسة:

وضّح التقرير الصادر من مجلس الأطفال غير العاديين (CEC)ضرورة معرفة المعلمين وتطبيقهم للممارسات المبنية على الأدلة عند تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم (CEC, 2015). إلا أن الدراسات تشير إلى أن الكثير من الممارسات المستخدمة في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم غير مبنية على الأدلة، كما أن الكثير من المعلمين يستخدمون ممارسات تعليمية بناءً على خبرتهم الشخصية، ويفضلون المصادر غير الرسمية لاختيار ممارساتهم (Cook and Cook, 2013)، كما ذكر كلّ من حسن، والدايخ، وحسين (٢٠١٩) بأن المعلمين لا يعتمدون على مصادر علمية عند استخدامهم للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم الطلاب ذوي الإعاقات؛ حيث إنهم يميلون للاستناد على الخبرة الشخصية، وآراء المعلمين ذوي الخبرة والتجربة. وأشارت دراسة الخطيب (٢٠١٠) إلى أن المعلمين يستندون في ممارستهم التعليمية على ما اكتسبوه من

مهارات قبل الخدمة، وما يتعلمونه من خلال الدورات التدريبية وليس من خلال البحوث العلمية؛ وذلك لقلة وعيهم بمصادر البحوث العلمية. وفي نفس السياق، ذكرت الدراسات بأن هناك فجوة بين ما يتم ذكره في الأبحاث وما يقوم به المعلمون في المدارس من ممارسات غير فعّالة، كما أثبتت بأن المعلمين لديهم قلة وعي بالممارسات المبنية على الأدلة (الحسين، ٢٠١٧؛ Cook and Cook, 2013)؛ لذلك أجمعت الدراسات على ضرورة تحديد معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة وتحسين معرفتهم بها (Gapsis, 2017)، بالإضافة إلى ضرورة إعدادهم وتدريبهم على استخدام وتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة (شلبي والخطيب، ٢٠١٧). ولمعرفة الواقع الفعلي بالميدان قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام؛ لتحديد مصادر المعلومات التي يتم الرجوع إليها للحصول على ممارسات تعليمية مناسبة، وأظهرت النتائج أن كثيراً ما تستند إليه المعلمات للحصول على الممارسات التعليمية مواقع الإنترنت بنسبة ٦٥,٦٪، يليها توصيات المشرفات والزملاء بنسبة ٦٤,٦٥٪، ثم المجلات العلمية بنسبة ٣١,١٪، ومن ثم أدلة التطوير المهني بنسبة ٢٨,٨٪، وأخيراً المؤتمرات المهنية بنسبة ٢٥٪.

عند الاطلاع على القوانين والتشريعات التي جاءت لتحقق رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي حرصت فيها على رفع كفاءة أداء المعلمين والارتقاء بطرق التدريس عند تعليم ذوي الإعاقة (رؤية المملكة، ٢٠١٦)، نلاحظ بأنها أكدّت على ضرورة معرفة المعلمين واستخدامهم للممارسات المبنية على الأدلة (وزارة

التعليم، ٢٠٢٠). وعند الرجوع للأدب العربي الموجود حول مستوى معرفة المعلمين وتطبيقهم للممارسات المبنية على الأدلة عند تعليم الطلاب ذوي الإعاقة كدراسة شلبي والخطيب (٢٠١٧)، ودراسة الحسين (Alhossein, 2016)؛ نلاحظ أيضاً بأنه ما زالت هناك حاجة لزيادة المعرفة والتطبيق لتلك الممارسات؛ لذا جاءت الدراسة الحالية لتحديد مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام وتطبيقهن للممارسات المبنية على الأدلة.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة؟

٢. ما مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام لمصادر الممارسات المبنية على الأدلة؟

٣. ما مستوى تطبيق معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام لخطوات اختيار الممارسة المبنية على الأدلة وتطبيقها؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام وتطبيقهن للممارسات المبنية على الأدلة وفقًا لمتغير (حضور دورات تدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة، المؤهل التعليمي، والمرحلة التعليمية)؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة، من خلال الكشف عن مستوى معرفتهن لمصادر الممارسات المبنية على الأدلة، ومستوى تطبيقهن لخطوات اختيار الممارسة المبنية على الأدلة وتطبيقها. بالإضافة إلى الكشف عن الفروق بين مستوى معرفتهن وتطبيقهن وفقًا لمتغير (حضور دورات تدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة، المؤهل التعليمي، والمرحلة التعليمية).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. قد تُعدُّ هذه الدراسة من الدراسات العربية الأولى –حسب علم الباحثتين– التي تناولت الممارسات المبنية على الأدلة في ميدان صعوبات التعلم، والتي تلبي حاجة طلاب التربية الخاصة بالجامعات العربية، ومعلمي التربية الخاصة من الناحية النظرية.

٢. يؤمل أن تضيف هذه الدارسة محتوى معرفيًّا للباحثين في ميدان صعوبات التعلم وتحديدًا فيما يخص الممارسات المبنية على الأدلة.

الأهمية التطبيقية:

١. ستوفر الدراسة أداة للباحثين لقياس مستوى المعرفة بالممارسات المبنية على الأدلة.

٢. قد تساعد نتائج الدراسة في لفت نظر المعلمين وأصحاب القرار للممارسات المستخدمة في الميدان، والعمل على جودة تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٣. قد تساهم نتائج الدراسة في معرفة الثغرات التي من خلالها يتم تطوير البرامج التدريبية للمعلمين على رأس العمل، وبرامج إعداد المعلم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: يتحدد موضوع الدراسة بالممارسات المبنية على الأدلة للطلاب ذوي صعوبات التعلم بمدارس التعليم العام.

الحدود المكانية: تتحدد الدراسة في مدارس التعليم العام الحكومية المطبق فيها برنامج صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمدينة الرياض.

الحدود البشرية: تتحدد الدراسة بمعلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام الحكومية المطبق فيها برنامج صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٢هـ/ ٢٠٢٠م.

مصطلحات الدراسة:

المعرفة Knowledge: تُعرّف المعرفة بأنها " العلم الذي يحصل عليه من خلال تنظيم المعلومات وإدراكها الحسي وفهم معناها وتحليلها لاتخاذ قرارات حيالها" (بشير، وعبد العزيز، وعلوان، ٢٠٠٥، ص. ٣٥٧).

وتُعرّف إجرائيًّا بمستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة التي تمكنهم من اتخاذ قرارات تعليمية بناءً على هذه المعرفة والتي تسعى فقرات الأداة لقياسها.

التطبيق Application: يُعرَّف بأنه القدرة على استخدام ما تم تعلمه في مواقف جديدة محسوسة مشتملًا على تطبيق النظريات والقوانين والقواعد والطرق والمفاهيم (جيوسي، ٢٠١٦).

ويُعرّف إجرائيًّا بمستوى تطبيق معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في المواقف التعليمية المناسبة والتي تسعى فقرات الأداة لقياسها.

معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم Teachers of students with learning disability: تُعرّف معلمة صعوبات التعلم بأنها " المعلمة المؤهلة في التربية الخاصة على مستوى البكالوريوس، أو أعلى – في مسار صعوبات التعلم– وتشترك بصورة مباشرة في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم. وتقدم الاستشارات التربوية لمعلمي التعليم العام فيما يتعلق بتدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتقييمهم" (وزارة التعليم، ٢٠٢٠، ص. ١٣).

وتُعرّف إجرائيًّا: بأنها المعلمة المتخرجة من برامج التربية الخاصة والمؤهلة علميًّا بتدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم، من خلال استخدام الممارسات والاستراتيجيات الفعالة والمناسبة لهنَّ في جميع المراحل التعليمية (ابتدائي، متوسط، وثانوي).

الممارسات المبنية على الأدلة Evidence-Based Practices ((EBP: تُعرّف: بأنها الممارسات التعليمية أو البرامج التي أثبتت فعاليتها أبحاث علمية عالية الجودة ذات الطابع التجريبي الذي يظهر أنها سببٌ في تحسن نتائج الطلاب ذوي الإعاقة .(Cook and Odom, 2013)

تُعرّف إجرائيًّا: بالممارسات التعليمية المتمثلة بالاستراتيجيات وطرق التدريس التي أثبتت الأبحاث والمنظمات الدولية أنها تحسن من الأداء الأكاديمي للطالبات ذوات صعوبات التعلم، والتي تسعى فقرات الأداة لقياسها.

مصادر الممارسات المبنية على الأدلة Evidence-Based Practice Resources:

هي مصادر تم إنشاؤها للممارسات المبنية على الأدلة من قبل منظمات تربوية رسمية على شكل قواعد بيانات مجانية ومتاحة للجميع يسهل على المعلمين الوصول لها واستخدامها في المدارس (Powers, Bowen, & Bowen, 2011).

وتُعرّف إجرائيًّا: بمجموعة من المواقع الإلكترونية الموثوقة الخاصة بالممارسات المبنية على الأدلة، والتي تسعى إلى نشر نتائج الدراسات العلمية المحكمة تحت معايير خاصة تقيس جودتها.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم اتباع المنهج الوصفي المسحي، الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ووصفها وصفًا دقيقًا، من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفًا رقميًّا يوضح مقدار الظاهرة وحجمها (عباس، نوفل، العبسي، وأبو عواد، ٢٠١٤). والذي يعدُّ من أكثر المناهج ملاءمةً للدراسة الحالية؛ لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة، ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي.

مجتمع الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة جميع معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المدارس الحكومية (الابتدائية، المتوسطة، والثانوية) المطبق فيها برنامج صعوبات التعلم بمدينة الرياض، والبالغ عددهن (٦٨٩) معلمة (وزارة التعليم، ١٤٤٢).

عينة الدراسة:

تم توزيع أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة من معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في جميع المراحل التعليمية (الابتدائية، المتوسطة، والثانوية) بطريقة عشوائية، والتي من خلالها تم الحصول على إجابة (٢١٢) معلمة على أداة الدراسة/ ما نسبته (٣١٪) من أفراد المجتمع.

خصائص عينة الدراسة:

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسة لوصف مفردات عينة الدراسة مشتملة على: (حضور دورات تدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة، المؤهل

التعليمي، سنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية)، والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة. بالإضافة إلى أنها تعكس الخلفية العلمية لمفردات عينة الدراسة، وتساعد على إرساء الدعائم التي تُبنى عليها التحليلات المختلفة المتعلقة بالدراسة. موضحًا الجدول رقم (١)، ورقم (٢)، ورقم (٣) توزيع أفراد العينة حسب هذه المتغيرات، حيث يصف الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة حسب متغير حضور دورات تدريبية على النحو التالي:

جدول١: توزيع عينة البحث وفق متغير حضور دورات تدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة:

حضور دورات تدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة لصعوبات التعلم	التكرار	% النسبة
نعم	115	54.2
لا	97	45.8
المجموع	212	100%

يتضح من الجدول رقم (١) أن النسبة الأكبر من أفراد العينة حضرت دورات تدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة وذلك بنسبة (٥٤,٢٪)، في حين أن هناك مَن لم تحضر دورات تدريبية بنسبة (٤٥,٨٪) ولكنها تُعدُّ النسبة الأقل بين أفراد العينة.

أما فيما يتعلق بتوزيع أفراد العينة حسب متغير المؤهل التعليمي فيوضح ذلك الجدول رقم (٢) على النحو التالي:

جدول ٢: توزيع عينة البحث وفق متغير المؤهل التعليمي:

المؤهل التعليمي	التكرار	% النسبة
بكالوريوس	167	78.8
ماجستير	45	21.2
المجموع	212	100%

يتضح من الجدول رقم (٢) أن النسبة الأكبر من أفراد العينة مؤهلهم التعليمي بكالوريوس وذلك بنسبة (٧٨,٨٪)، في حين أن النسبة الأقل من أفراد العينة مؤهلهم التعليمي ماجستير وذلك بنسبة (٢١,٢٪). كما تم توزيع أفراد العينة حسب متغير المرحلة التعليمية، ويوضح ذلك الجدول رقم (٣) على النحو التالي:

جدول ٣: توزيع عينة البحث وفق متغير المرحلة التعليمية:

المرحلة التعليمية التي تعملين معها	التكرار	% النسبة
ابتدائي	141	66.5
متوسط	49	23.1
ثانوي	22	10.4
المجموع	212	100%

يتضح من الجدول رقم (٣) أن أكثر أفراد العينة من معلمات المرحلة الابتدائية وذلك بنسبة (٦٦,٥٪)، في حين أن النسبة الأقل من أفراد العينة من معلمات المرحلة الثانوية وذلك بنسبة (١٠,٤٪).

أداة الدراسة :

بناء على الغرض من الدراسة وللإجابة عن تساؤلاته تم بناء استبانة بعد مراجعة ما كُتب عن موضوع الممارسات المبنية على الأدلة في أدبيات التربية الخاصة، والاطلاع على بعض الدراسات حول تقييم مستوى معرفة الممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقها كدراسة المغاربة والحميدان (٢٠٢٠)، واليافعي والزارع (٢٠٢٠)، الراجحي وتركستاني (٢٠١٩)، (Gapsis, 2017)، (Alhusseini, 2016)، (Burns and Ysseldyke, 2009). وتكونت الأداة من ثلاثة أجزاء: الأول يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات

والمعلومات المراد جمعها من عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط. أما الثاني فيحتوي على البيانات الأولية الخاصة بعينة الدراسة والمتمثلة في: (حضور دورات تدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة، المؤهل التعليمي، والمرحلة التعليمية)، بينما الثالث تكون من ثلاثة أبعاد رئيسة هي: معرفة معلمات صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة، ومعرفة معلمات صعوبات التعلم بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة، وتطبيق معلمات صعوبات التعلم لخطوات اختيار الممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقها. واشتملت الأداة في صورتها النهائية على (٢٥) فقرة. وصيغت فقرات الاستبانة وفق درجات الموافقة (نعم – لا) لبعض فقرات الاستبانة، ووفق درجات الموافقة: (بدرجة كبيرة – بدرجة متوسطة – بدرجة بسيطة) لبقية الفقرات.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق المحكمين عن طريق عرض الاستبانة بعد الانتهاء من بنائها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين الأكاديميين في مجال التربية الخاصة والبالغ عددهم (٨) محكمين لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة العبارات وانتمائها للمحور، ومدى ملاءمة العبارات لما وضعت لأجله، مع إضافة التعديلات اللازمة، حيث بلغت نسبة اتفاق المحكمين ٩٥٪. ففي ضوء مقترحاتهم تم إجراء التعديلات التي اتفق عليها أغلب المحكمين من تعديل وحذف بعض الفقرات، حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية. كما تم

حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون كالتالي:

جدول ٤: معاملات ارتباط بنود أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه:

المحور	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة.	1	0.657**	6	0.638**
	2	0.522**	7	0.777**
	3	0.735**	8	0.779**
	4	0.695**	9	0.703**
	5	0.780**	10	0.582**
مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة.	1	0.793**	4	0.818**
	2	0.830**	5	0.787**
	3	0.793**		
مستوى تطبيق معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لخطوات اختيار وتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة.	1	0.773**	6	0.835**
	2	0.870**	7	0.861**
	3	0.813**	8	0.891**
	4	0.777**	9	0.823**
	5	0.680**	10	0.884**

****دالة عند مستوى** 0.01

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع العبارات لكل محور في الاستبانة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، والتي تعني أنها تمتلك معاملات ارتباط مرتفعة وهذا مؤشر قويّ على ارتفاع الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، وانتماء العبارات للمحور المنتمية إليه، وأن الأداة صالحة للتطبيق.

ثبات أداة الدراسة :

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل ثبات معادلة ألفاكرونباخ، والذي ظهر كالتالي:

جدول ٥: معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة:

الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
مدى معرفة معلمات صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة.	10	0.870
مدى معرفة معلمات صعوبات التعلم بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة.	5	0.856
مدى تطبيق معلمات صعوبات التعلم لخطوات اختيار وتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة.	10	0.947
الثبات العام	25	0.943

يتضح من الجدول رقم (٥) أن ثبات جميع محاور استبانة الدراسة وأبعادها مقبولة إحصائيًا، حيث تراوحت بين (٠,٨٥٦، ٠,٩٤٧)، كما بلغ معامل الثبات العام (٠,٩٤٣)، وهو معامل ثبات مرتفع يدل على أن الاستبانة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني.

إجراءات تطبيق الدراسة :

بعد بناء الاستبانة بصورتها النهائية والتأكد من صدقها وثباتها تم اتخاذ الإجراءات التالية:

١. الحصول على موافقة من إدارة كلية التربية ولجنة أخلاقيات البحث العلمي في جامعة الملك سعود؛ لتطبيق الاستبانة ونشرها.
٢. توزيع الاستبانة إلكترونيًا على معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم من خلال التواصل مع مشرفات إدارات التعليم بالرياض.
٣. جمع نتائج الاستبانة وتحليلها ومعالجتها إحصائيًا.
٤. عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها بالرمز (SPSS) والمتمثلة في:

١. التكرارات والنسب المئوية؛ لتحديد استجابات أفراد العينة تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

٢. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح)؛ للتعرف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور، ولترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٣. المتوسط الحسابي؛ لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

٤. الانحراف المعياري؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي. كما أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها.

٥. اختبار ت لعينتين مستقلتين "Independent Sample T-test"؛ للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهن التي تنقسم إلى فئتين.

٦. اختبار تحليل التباين الأحادي "One Way ANOVA"؛ للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهن التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نستعرض هنا النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وفق المعالجات الإحصائية المناسبة.

إجابة السؤال الأول: ما مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة؟

للتعرف على مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول ٦: استجابات عينة الدراسة حول مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام بالممارسات المبنية على الأدلة مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة:

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	نعم	لا			
8	تُعدّ استراتيجية القراءة المتكررة ممارسة مبنية على الأدلة لذوي صعوبات التعلم.	ك	177	35	1.83	0.372	1
		%	83.5	16.5			
9	تُعدّ استراتيجيات التعلم بمساعدة الأقران ممارسة مبنية على الأدلة لذوي صعوبات التعلم.	ك	168	44	1.79	0.407	2
		%	79.2	20.8			
7	تُعدّ استراتيجية التنظيم الذاتي ممارسة مبنية على الأدلة لذوي صعوبات التعلم.	ك	162	50	1.76	0.426	3
		%	76.4	23.6			
3	تُعدّ الاستراتيجية المعرفية ممارسة مبنية على الأدلة لذوي صعوبات التعلم.	ك	157	55	1.74	0.439	4
		%	74.1	25.9			
5	تُعدّ استراتيجية فن الاستذكار ممارسة مبنية على الأدلة لذوي صعوبات التعلم.	ك	157	55	1.74	0.439	٥
		%	74.1	25.9			
6	تُعدّ استراتيجية التعليمات المباشرة ممارسة مبنية على الأدلة لذوي صعوبات التعلم.	ك	155	57	1.73	0.444	٦
		%	73.1	26.9			
4	يُعدّ أسلوب الرسوم التنظيمية ممارسة مبنية على الأدلة لذوي صعوبات التعلم.	ك	144	68	1.68	0.468	٧
		%	67.9	32.1			
1	لدي معرفة بمصطلح الممارسات المبنية على الأدلة.	ك	119	93	1.56	0.497	٨
		%	56.1	43.9			
2	أطلع على نتائج الأبحاث العلمية عند اتخاذي لقرار تعليمي متعلق بتدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم.	ك	108	104	1.51	0.501	٩
		%	50.9	49.1			
10	لدي معرفة بأبرز الممارسات المبنية على الأدلة في المجالات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم.	ك	96	116	1.45	0.499	١٠
		%	45.3	54.7			
المتوسط العام					1.68	0.306	

يتضح من الجدول رقم (٦) أن أفراد عينة الدراسة من معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لديهن معرفة بالممارسات المبنية على الأدلة بشكل عام، حيث بلغ المتوسط العام لمعرفتهن (١,٦٨ من ٢,٠٠). على الرغم من وجود

تباين في درجة معرفتهن، والتي تراوحت متوسطات المعرفة لديهن ما بين (١,٤٥ إلى ١,٨٣)، فهي تعد متوسطات تقع في كلتا الفئتين من المقياس الثنائي الذي يشار إليه بخياري (نعم/ لا).

حيث جاءت تسع عبارات بمتوسطات ما بين (١,٥١ إلى ١,٨٣) وهي بالترتيب عبارة رقم (٨)، ثم عبارة رقم (٩)، تليها عبارة رقم (٧)، ثم تليها عبارة رقم (٣)، ومن ثم عبارة رقم (٥)، وثم عبارة رقم (٦)، ومن بعدها عبارة رقم (٤)، ثم عبارة رقم (١)، وفي المرتبة الأخيرة عبارة رقم (٢)، وجميعها عبرت عن معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة. بينما جاءت عبارة واحدة بمتوسط (١,٤٥ من ٢,٠٠)، وهي (لدي معرفة بأبرز الممارسات المبنية على الأدلة في المجالات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم) والتي عبرت عن عدم معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة.

يتضح من عرض النتائج أن العبارات التي تحتوي على مسميات لأمثلة على الممارسات المبنية على الأدلة التي تستخدم في تعليم ذوي صعوبات التعلم كاستراتيجية القراءة المتكررة، التعلم بمساعدة الأقران، التنظيم الذاتي، الاستراتيجية المعرفية، فن الاستذكار، استراتيجية التعليمات المباشرة، وأسلوب الرسوم التنظيمية، جاءت في أعلى المعارف لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم. وقد يعزى سبب ذلك إلى أن دليل معلم صعوبات التعلم (٢٠٢٠) يستعرضها كأمثلة لاستراتيجيات وطرق تدريس فعّالة في تعليم ذوي صعوبات التعلم. ويؤكد ذلك ما أظهرته نتائج الدراسة الاستطلاعية التي تم

إجراؤها في تحديد مشكلة الدراسة، بأن معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم يبحثون في أدلة التطوير المهني عن الممارسات التعليمية المناسبة عند تدريس طالباتهن بنسبة ٢٨,٨٪.

كما يتضح من عرض النتائج أن العبارتين "لدي معرفة بمصطلح الممارسات المبنية على الأدلة"، و"أطلع على نتائج الأبحاث العلمية عند اتخاذي لقرار تعليمي متعلق بتدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم"، جاءت بدرجة متوسطة من المعارف التي لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم؛ وقد يعزى سبب ذلك إلى ما ذكره أودوم وآخرون (Odom et al., 2005) من أن الأبحاث في التربية الخاصة تعدُّ معقدة وتشكِّل تحديًّا بالنسبة للممارسين، فلكي يستفيد المعلمون من نتائج الأبحاث عليهم معرفة معايير ومؤشرات المنظمات على مختلف أنواع الأبحاث.

بينما وضّح عرض النتائج عدم معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لعبارة "لدي معرفة بأبرز الممارسات المبنية على الأدلة في المجالات الأكاديمية لذوي صعوبات التعلم"؛ وقد يعزى سبب ذلك إلى تعدد المصطلحات التي يتم وصف الممارسات المبنية على الأدلة بها، والذي يشكل تحديًّا بالنسبة لمعرفة المعلمات (Test, Kemp-Inman, Diegelmann, Hitt, & Bethune, 2015). كما قد يعزى ذلك إلى وجود مجموعة متزايدة من الممارسات المبنية على الأدلة التي يمكن أن تحسّن من المهارات الأكاديمية المختلفة (Bowen, 2011 ،Powers, Bowen, &)، وهذا ما يؤكد الحاجة إلى ما ذكره

جارتلاند وستروسنايدر (Gartland and Strosnider,) 2018 من أهمية سعي المعلمين لتطوير الجوانب المهنية لديهم.

كما تجدر الإشارة إلى أن نتائج هذا السؤال اتفقت مع دراسة الراجحي وتركستاني (٢٠١٩) في أن لدى المعلمات معرفة بالممارسات المبنية على الأدلة. واختلفت نتائج هذا السؤال مع دراسة حسن، والدايخ، وحسين (٢٠١٩) التي أظهرت نقص المعرفة لدى الأخصائيين، واختلفت مع دراسة الحسين (Alhusseini, 2016) في درجة المعرفة لدى المعلمين والتي ظهرت بدرجة متوسطة.

إجابة السؤال الثاني: ما مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام لمصادر الممارسات المبنية على الأدلة؟

للتعرف على مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمصادر الممارسات المبنية على الأدلة، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول ٧: استجابات عينة الدراسة حول مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام لمصادر الممارسات المبنية على الأدلة مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	نعم	لا			
1	لدي معرفة بمواقع تصنيفات الممارسات المبنية على الأدلة التي تنشر مراجعات الأبحاث العلمية.	ك	58	154	1.27	0.447	1
		%	27.4	72.6			
3	لدي معرفة بموقع مركز تبادل المعلومات ((WWC	ك	52	160	1.25	0.431	2
		%	24.5	75.5			
5	لدي معرفة بموقع المركز الوطني للمساعدة الفنية في المرحلة الانتقالية (NTACT)	ك	40	172	1.19	0.392	3
		%	18.9	81.1			
4	لدي معرفة بموقع موسوعة أفضل دليل (BEE)	ك	38	174	1.18	0.384	4
		%	17.9	82.1			
2	لدي معرفة بموقع تنبيهات الممارسة الحالية (CPA)	ك	22	190	1.10	0.306	٥
		%	10.4	89.6			
المتوسط العام					1.20	0.315	

يتضح من الجدول رقم (٧) أن أفراد عينة الدراسة من معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم ليس لديهن معرفة بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة بشكل عام، حيث بلغ المتوسط العام لمعرفتهن (١,٢٠ من ٢,٠٠). فقد تراوحت متوسطات المعرفة لديهن ما بين (١,١٠ إلى ١,٢٧)، والتي تُعد متوسطات تقع في الفئة الثانية من المقياس الثنائي الذي يشار إليه بخيار (لا). حيث جاءت جميع العبارات الخمس بمتوسطات منخفضة، وهي بالترتيب: عبارة رقم (١)، ثم عبارة رقم (٣)، تليها عبارة رقم (٥)، ثم تليها عبارة رقم

(٤)، ومن ثم عبارة رقم (٢)، وجميعها عبرت عن انخفاض في معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة.

يتضح من عرض النتائج أن جميع عبارات هذا المحور جاءت بدرجة منخفضة من المعارف التي لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم. وقد يعزى ذلك من –وجهة نظر الباحثتين– إلى كونها مواقع من منظمات أجنبية تدعم اللغة الإنجليزية فقط، وعلى الرغم من نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أظهرت أن المعلمات يبحثون عن الممارسات التعليمية المناسبة في مواقع الإنترنت بنسبة ٦٥,٦٪، ولكن البحث يتم في محركات متنوعة وعامة وليست المصادر الأصلية للمنظمات العالمية المتخصصة في الممارسات المبنية على الأدلة، وهذا يتوافق مع نتائج دراسة وليامز وكولز (Williams and Coles, 2007) التي أظهرت أن المعلمين يبحثون عن الممارسات التعليمية في مواقع الإنترنت بنسبة ٣,٥. كما قد يعزى ذلك إلى ما ذكره قابسيس (Gapsis, 2017) من أن برامج إعداد المعلمين لا تدرب المعلمين على استخدام مصادر المعلومات الرقمية الحديثة والتي تم إنشاؤها من قبل منظمات رسمية؛ وهذا قد يكون أحد الأسباب التي تجعل المعلمين يستخدمون ممارسات تعليمية غير فعالة من خلال استخدامهم لمصادر غير موثوقة .(Burns and Ysseldyke, 2009)

كما تفسر نتائج هذا السؤال من انخفاض في معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لمصادر الممارسات المبنية على الأدلة ما لاحظه كوك وكوك (Cook and Cook, 2013) في ممارسات المعلمين غير المبنية على الأدلة عند تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وما لاحظه من عدم أخذهم بنتائج

البحوث العلمية، كما تجدر الإشارة إلى أن نتائج هذا السؤال جاءت متوافقة ومتطابقة مع نتائج دراسة قابسيس (Gapsis, 2017)التي أظهرت أن معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم لديهم معرفة قليلة بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة ولا يقومون باستخدامها.

إجابة السؤال الثالث: ما مستوى تطبيق معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام لخطوات اختيار الممارسة المبنية على الأدلة وتطبيقها ؟

وللتعرف على مستوى تطبيق معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم لخطوات اختيار الممارسة المبنية على الأدلة وتطبيقها، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول ٨: استجابات عينة الدراسة حول مستوى تطبيق معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام لخطوات اختيار الممارسة المبنية على الأدلة وتطبيقها مرتبة تنازليًّا حسب متوسطات الموافقة:

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة بسيطة			
10	أقوم بالتعديل على الممارسة المبنية على الأدلة لتتناسب مع إمكانيات الطالبة وإمكانياتي.	ك	96	66	50	2.22	0.803	**1**
		%	45.3	31.1	23.6			
3	أقوم باختيار الممارسة المبنية على الأدلة بناء على ما	ك	92	70	50	2.20	0.796	**2**
		%	43.4	33.0	23.6			

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة بسيطة			
	يتناسب مع خبرتي وأسلوبي وفلسفتي في التدريس.							
6	أقوم باختيار الممارسة المبنية على الأدلة بناء على الإمكانيات البيئية.	ك	86	72	54	2.15	0.800	**3**
		%	40.6	34.0	25.5			
2	أقوم باختيار الممارسة المبنية على الأدلة بناء على خصائص الطالبة وأهدافها وميولها.	ك	83	76	53	2.14	0.790	**4**
		%	39.2	35.8	25.0			
8	أقوم بمراقبة تقدم الطالبة عند تنفيذ الممارسة المبنية على الأدلة باستمرار.	ك	86	70	56	2.14	0.808	٥
		%	40.6	33.0	26.4			
7	أقوم بالتدرب على الممارسة المبنية على الأدلة قبل تنفيذها.	ك	67	76	69	1.99	0.803	٦
		%	31.6	35.9	32.5			
9	أقوم بجمع البيانات حول دقة تنفيذ الممارسة المبنية على الأدلة.	ك	59	78	75	1.92	0.793	٧
		%	27.8	36.8	35.4			
5	أقوم باختيار الممارسة المبنية على الأدلة بناء على التكلفة المادية.	ك	34	95	83	1.77	0.708	٨
		%	16.0	44.8	39.2			
4	أقوم باختيار الممارسة المبنية على الأدلة بعد الاطلاع	ك	40	83	89	1.77	0.747	٩
		%	18.9	39.1	42.0			

م	العبارات على معايير جودة الأبحاث.	التكرار النسبة	درجة الموافقة بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة بسيطة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	أقوم بتطبيق خطوات اختيار الممارسة المبنية على الأدلة.	ك	32	89	91	1.72	0.711	١٠
		%	15.1	42.0	42.9			
المتوسط العام						2.00	0.639	

يتضح من الجدول رقم (٨) أن أفراد عينة الدراسة من معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم يقمن بتطبيق خطوات اختيار الممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقها بدرجة متوسطة بشكل عام، حيث بلغ المتوسط العام لتطبيقهن (٢,٠٠ من ٣,٠٠)، فقد تراوحت متوسطات تطبيقهن ما بين (١,٧٢ إلى ٢,٢٢)، والتي تُعد متوسطات تقع في الفئة الثانية من المقياس الثلاثي الذي يشار إليه بدرجة (متوسطة).

جاءت جميع عبارات المحور بدرجة متوسطة من التطبيق إلا أن عبارة رقم (١٠)، وعبارة رقم (٣)، وعبارة رقم (٦)، وعبارة رقم (٢)، وعبارة رقم (٨) بمتوسطات أعلى عن باقي العبارات؛ وقد يعزى ذلك إلى كون هذه الخطوات أحد ركائز برامج إعداد معلم ذوي صعوبات التعلم، وهذا أحد مطالب القوانين والتشريعات عند بناء ممارسة تعليمية مناسبة للطلاب ذوي صعوبات التعلم (Gartland and Strosnider, 2018). وهذا قد يفسر نتائج دراسة بوردمان، أرغيلس، فون، هيوز، وكلينجنر (Boardman, Arguelles, Vaughn, Hughes, Klingner, 2005) التي أظهرت أن معلمي الطلاب ذوي صعوبات

التعلم يستخدمون الممارسات التي يرون أنها مناسبة لطلابهم أكثر من كونها مبنية على أدلة البحث العلمي.

كما جاءت عبارة رقم (٧)، وعبارة رقم (٩) بمتوسطات متوسطة مقارنة بباقي العبارات، وقد يعزى ذلك إلى ما أظهرته نتائج السؤال السابق من قلة معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة؛ والتي فيها يتم توضيح طرق التدرب على الممارسة وطرق جمع بيانات دقة تنفيذها. كما قد يعزى إلى ما ذكره جونز (Jones, 2009) في كون المعلمين حذرين من استخدام نتائج البحوث العلمية.

بينما جاءت عبارة رقم (٥) بمتوسط أقل مقارنة بما سبقها من العبارات؛ وقد يعزى ذلك –من وجهة نظر الباحثتين– إلى كون أغلب الممارسات المبنية على الأدلة لذوي صعوبات التعلم كممارسة التعليمات المباشرة، والتدريس بمساعدة الأقران، والتنظيم الذاتي، وفن الاستذكار، والرسوم التنظيمية وغيرها لا تتطلب تكلفة مادية من ناحية المواد اللازمة لتنفيذ الممارسة، فجميعها عبارة عن استراتيجيات تعليمية تقوم بها المعلمة عند تقديم الدرس.

كما جاءت عبارة رقم (٤)، وعبارة رقم (١) بمتوسطات أقل مقارنة بالعبارات الأخرى؛ وقد يعزى ذلك إلى ما ذكره سانتانجيلو، روحاك، كامام، وكوك (Santangelo, Ruhaak, Kamam, & Cook, 2013) في عدم وجود عملية ومعايير موحدة لتصنيف جودة الأبحاث من قبل المنظمات، والتي من خلالها توضح وتوحد خطوات اختيار الممارسات المبنية على الأدلة. كما قد يعزى ذلك إلى قلة معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمصادر

الممارسات المبنية على الأدلة والتي تجلت في نتائج السؤال السابق. وقد يعزى أيضاً إلى ما أظهرته نتائج الدراسة الاستطلاعية من قلة رجوع معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم للمجلات الأكاديمية والمؤتمرات المهنية، والتي فيها يتم مناقشة أحدث ما توصلت إليه نتائج الأبحاث العلمية.

كما تجدر الإشارة إلى أن نتائج هذا السؤال تتفق مع نتائج دراسة الراجحي وتركستاني (٢٠١٩) التي أظهرت أن المعلمات يطبقن الممارسات المبنية على الأدلة بدرجة متوسطة، ومع دراسة بيرنز ويسيلديك (Burns and Ysseldyke, 2009) التي أظهرت أن المعلمين يطبقون ممارسات غير قائمة على البحث التجريبي، والتي تُعد أحد معايير جودة أبحاث الممارسات المبنية على الأدلة، بينما اختلفت مع دراسة اليافعي والزارع (٢٠٢٠) التي أظهرت أن المعلمين غالباً ما يطبقون الممارسات المبنية على الأدلة.

إجابة السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة إحصائيًّا في مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة وفقًا لمتغير (حضور دورات تدريبية، المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية)؟

أولاً: الفروق باختلاف متغير حضور دورات تدريبية: للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير حضور دورات تدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة لصعوبات التعلم تم استخدام اختبار " ت" (Independent Sample T-test)، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول ٩:

نتائج اختبار " ت"(*Independent Sample T-test*) للفروق بين استجابات عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير حضور دورات تدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة:

المحور	حضور دورات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
مدى معرفة معلمات صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة.	نعم	115	1.78	0.225	5.038	0.000**	دالة
	لا	97	1.57	0.349			
مدى معرفة معلمات صعوبات التعلم بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة.	نعم	115	1.26	0.330	2.993	0.003**	دالة
	لا	97	1.13	0.281			
	لا	97	1.82	0.669			

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم وتطبيقهن للممارسات المبنية على الأدلة باختلاف متغير حضور دورات تدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة لصالح المعلمات اللاتي حضرن دورات تدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة. وقد يعزى ذلك إلى أن معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم اللاتي حضرن دورات تدريبية عن الممارسات المبنية على الأدلة زادت هذه الدورات من قدراتهم ومعرفتهم بالممارسات المبنية على الأدلة. كما قد يعزى إلى تركيز الوزارة على تطوير كفايات المعلمين، وتحسين تعليم ذوي الإعاقة من خلال تقديم الدورات التدريبية المكثفة؛ لمواكبة التقدم وتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ (رؤية المملكة،

٢٠١٦). وهذا يؤكد ما ذكره الخطيب (٢٠١٠) من أن المعلمين يستندون في ممارساتهم التعليمية على ما يتعلمونه من خلال الدورات التدريبية.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ليدفورد، زيمرمان، هاربين، وارد (Ledford, Zimmerman, Harbin, & Ward, 2018) التي أظهرت أن تقديم برنامج تدريبي في الممارسات المبنية على الأدلة حسَّن من ممارسات المعلمين وزاد من مشاركة الطلاب. كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المغاربة والحميدان (٢٠٢٠) التي أظهرت أن حضور دورات تدريبية في مجال الممارسات المبنية على الأدلة يزيد من كفايات المعلمين. إلا أن نتائج الدراسة الحالية اختلفت مع نتائج الراجحي وتركستاني (٢٠١٩) التي أظهرت أن عدد الدورات التدريبية لا يُعدُّ سببًا يعزى له في زيادة أو انخفاض معرفة وتطبيق المعلمات للممارسات المبنية على الأدلة.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير المؤهل التعليمي: للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المؤهل التعليمي تم استخدام اختبار " ت" -T (Independent Sample test)، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول ١٠:

نتائج اختبار " ت" (Independent Sample T-test) للفروق بين استجابات عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المؤهل التعليمي:

المحور	المؤهل التعليمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
مدى معرفة معلمات صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة.	بكالوريوس	167	1.64	0.318	-4.247	0.000**	دالة
	ماجستير	45	1.81	0.208			
مدى معرفة معلمات صعوبات التعلم بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة.	بكالوريوس	167	1.19	0.323	-0.685	0.494	غير دالة
	ماجستير	45	1.23	0.282			

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) في معرفة عينة البحث حول (مستوى معرفة معلمات صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة) باختلاف متغير المؤهل التعليمي لصالح المعلمات اللاتي مؤهلهن التعليمي درجة الماجستير. كما يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة وتطبيق عينة البحث حول (مستوى معرفة معلمات صعوبات التعلم بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة، مستوى تطبيق معلمات صعوبات

التعلم لخطوات اختيار الممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقها) باختلاف متغير المؤهل التعليمي.

يعزى هذا التباين في نتائج هذا السؤال –من وجهة نظر الباحثتين– إلى أن برامج الماجستير تقدم معرفة بالممارسات المبنية على الأدلة بشكل عام، وهي تمثل حجر الأساس لدى الطالبات الملتحقات بالبرنامج، وعليهن أن يسعين في تطوير معارفهن بمصادر وخطوات اختيار الممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقها؛ حتى يمكنهن استخدامها عند تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم. تجدر الإشارة إلى أن نتائج الدراسة الحالية اختلفت مع نتائج دراسة الحسين (Alhusseini, 2016) التي أظهرت أن المؤهل التعليمي لا يُعدُّ متغيرًا يعزى في زيادة أو انخفاض مستوى معرفة المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة المغاربة والحميدان (٢٠٢٠) التي أظهرت أن المؤهل التعليمي لم يكن سببًا في زيادة كفايات المعلمين. إلا أن نتائج الدراسة الحالية اختلفت مع نتائج دراسة اليافعي والزارع (٢٠٢٠) التي أظهرت أن المؤهل التعليمي يُعدُّ سببًا في زيادة مستوى تطبيق المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة.

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير المرحلة التعليمية: للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المرحلة التعليمية التي تعملين معها، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يلي:

الجدول ١١: نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق في استجابات عينة الدراسة طبقاً لاختلاف متغير المرحلة التعليمية:

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
مدى معرفة معلمات صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة.	بين المجموعات	0.134	2	0.067	0.716	0.490	غير دالة
	داخل المجموعات	19.616	209	0.094			
	المجموع	19.751	211	-			
مدى معرفة معلمات صعوبات التعلم بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة.	بين المجموعات	0.304	2	0.152	1.546	0.215	غير دالة
	داخل المجموعات	20.575	209	0.098			
	المجموع	20.879	211	-			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم وتطبيقهن للممارسات المبنية على الأدلة باختلاف متغير المرحلة التعليمية. وقد يعزى ذلك إلى أن جميع أدلة التطوير المهني لمعلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم في جميع المراحل التعليمية تنص على ضرورة الأخذ بالممارسات المبنية على الأدلة عند تدريس ذوي صعوبات التعلم (وزارة التعليم، ٢٠٢٠). كما قد يعزى ذلك إلى أن القوانين والتشريعات لم تخص فئة عمرية عن الأخرى، بل نصت على المساواة عند تعليم الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتقديم تعليم عالي الجودة في جميع المراحل التعليمية (Gartland and Strosnider, 2018). إلا أنه على المعلمات الأخذ بعين الاعتبار لما ذكره ليكو، روبرتس، بيتون، وبوا (Leko, Roberts, Peyton, & Pua, 2019) كون الممارسات المبنية على الأدلة

متعددة ومختلفة، فلكل مرحلة عمرية ممارسات مبنية على الأدلة مناسبة لها؛ وما يصلح مع مرحلة تعليمية قد لا يصلح مع مرحلة أخرى، وما يصلح مع طالب قد لا يصلح مع طالب آخر. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة اليافعي والزارع (٢٠٢٠) التي أظهرت أن المرحلة التعليمية ليس لها أثر بشكل إيجابي أو سلبي على تطبيق المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة.

***

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، توصي الباحثتان بالآتي:

١. تطوير مهارات المعلمين بأهمية الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة عن طريق إقامة الدورات التدريبية المتخصصة في الممارسات المبنية على الأدلة.

٢. العمل على تحقيق الاستدامة والتطوير من خلال المتابعة المستمرة في كيفية توظيف المعلمين لتلك الممارسات بعد التدريب عليها.

٣. تدريب المعلمين على كيفية اختيار المصادر العلمية الإلكترونية ومحركات البحث الرصينة التي يمكن الاستناد عليها في البحث عن الممارسات.

٤. إجراء مراجعات منهجية للممارسات التي يستخدمها المعلمون، وقد أُجريت على بعضها بحوث تحت مسميات متعددة كتدخل، برنامج، استراتيجية؛ لحصرها وتكرار المناسب منها.

٥. نشر الممارسات المبنية على الأدلة بين الممارسين في الميدان باستخدام المنصات الرقمية المتخصصة للأكاديميين، أو عن طريق الأدلة العلمية حول كيفية تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في المجالات المختلفة.

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو نيان، إبراهيم (٢٠١٢)، صعوبات التعلم، طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية، دار الناشر الدولي.

بشير، عبد الله، وعبد العزيز، إبراهيم، وعلوان، طاهر (٢٠٠٥)، معجم المصطلحات التربوية، مجلة البحوث التربوية،(5) ،359-340 .

جيوسي، مجدي (٢٠١٦)، مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة فلسطين التقنية لأهداف التعليم تبعًا لهرم بلوم في ضوء معايير الورقة الامتحانية الجيدة، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٥(8)،37-15 .

حسن، هشام، والدايخ، فتحي، وحسين، خليل (٢٠١٩)، آراء الأخصائيين حول الممارسات المبنية على الأدلة العلمية المقدمة للأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد، مجلة جامعة الزيتونة،(32) ،182-201 .

الحسين، عبد الكريم (٢٠١٧)، الممارسات المبنية على الأدلة في التربية الخاصة الطريقة المثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٦(21)، 53-91 .

الحسيني، عبد الناصر (١٤٤١)، مؤشرات جودة مناهج البحث في التربية الخاصة: الممارسات المبنية على البراهين، مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

الخطيب، جمال (٢٠١٠)، البحوث العربية في التربية الخاصة (١٩٩٨-٢٠٠٧): تحليل لتوجهاتها، وجودتها، وعلاقتها بالممارسات التربوية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، *6*(4)،285-302.

الراجحي، منيرة، وتركستاني، مريم (٢٠١٩)، معرفة وتطبيق معلمات الصم وضعيفات السمع للممارسات المبنية على الأدلة في تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية [مشروع تخرج ماجستير غير منشور]. جامعة الملك سعود.

الزارع، نايف، واليافعي، منال (٢٠٢٠)، مدى تطبيق معلمي ومعلمات التوحد للممارسات المبنية على البراهين في برامج التوحد بمحافظة جدة، المجلة التربوية، ٧٠، 876 - 930.

شلبي، نهيل، والخطيب، جمال (٢٠١٧)، مستوى تطبيق معلمي التربية الخاصة للممارسات المستندة للأدلة في دعم انتقال الطلبة ذوي الإعاقة إلى حياة ما بعد المدرسة في الأردن في ضوء بعض المتغيرات، المجلة التربوية الأردنية، ٢(٢)، ٢٧-٥١.

عباس، محمد، ونوفل، محمد، والعبسي، محمد، وأبو عواد، فريال (٢٠١٤)، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسرة.

عيد، يوسف (٢٠٢٠)، الممارسة المبنية على الأدلة في التربية الخاصة، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة،٤(١٤)، ٤٧٥ - ٤٨٦.

محمد، عادل، وعواد، أحمد (٢٠١٤)، أساليب واستراتيجيات التدخل العلاجي لذوي صعوبات التعلم، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١(3)،.26-1

المغاربة، انشراح، والحميدان، عمر (٢٠٢٠)، كفايات معلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الممارسات التدريسية الفعالة من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٠(٣٥)، ١١٢-١٤٧.

وزارة التعليم (١٤٣٧). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (١٤٤٠). التعليم ورؤية السعودية ٢٠٣٠.
https://moe.gov.sa/ar/pages/default.aspx

وزارة التعليم (٢٠٢٠)، دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية، وزارة التعليم

وزارة التعليم، إدارة التخطيط والتطوير (١٤٤٢)، إحصائية أعداد معلمات صعوبات التعلم بمدينة الرياض، قسم المعلومات الإحصائية.

اليافعي، منال والزارع، نايف (٢٠٢٠)، مدى تطبيق معلمي ومعلمات التوحد للممارسات المبنية على البراهين في برامج التوحد بمحافظة جدة، المجلة التربوية، ٧٠(70)،.850-905

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alhossein, A. (2016). Teachers' knowledge and use of evidence-based teaching practices for students with emotional and behavior disorders in Saudi Arabia. Journal of Education and Practice, 7(35), 90-97

Best Evidence Encyclopedia (n.d.). About the best evidence encyclopedia. http://www.bestevidence.org/aboutBEE.htm

Boardman, A. G., Arguelles, M. E., Vaughn, S., Hughes, M. T., Klingner, J. (2005). Special education teachers' views of research-based practices. Journal of Special Education, 39(3), 168-180.

Burns, M. & Ysseldyke, J. (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. The Journal of Special Education, 43(1), 3-11. http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/0022466908315563

Cook, B. G., & Cook, L. (2004). Bringing science into the classroom by basing craft on research. Journal of Learning Disabilities, 37(3), 240-7. http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/00222194040370030901

Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. Exceptional children, 79(2), 135-144

Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2015). Republication of "Evidence-based practices in special education: Some practical considerations". Intervention in School & Clinic, 50(5), 310–315. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/1053451214532071

Cook, B., G., & Cook, S. C. (2013). Unraveling evidence-based practices in special education. The Journal of Special Education, 47(2), 71-82.

Council for Exceptional Children (2015). What every special educator must know: Professional ethics and standards. Arlington https://exceptionalchildren.org/sites/default/files/2020-07/Standards%20for%20Professional%20Practice.pdf

Gapsis, M, A., (2017). Teachers' knowledge use, and opinions of online resource centers for evidence-based practices for student with learning disabilities. Graduate Theses & Dissertations. 14. http://scholarworks.arcadia.edu/grad_etd/14

Gartland, D., & Strosnider, R. (2017). Learning disabilities and achieving high-quality education standards. Learning Disability Quarterly, 40(3), 152–154. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/0731948717696277

Gartland, D., & Strosnider, R. (2018). Learning disabilities: Implications for policy regarding research and practice: A report by the national Joint committee on learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 41(4), 195-199

Gersten, R., Fuchs, L. S., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C., & Innocenti, M. S. (2005). Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. Exceptional Children, 71(2), 149–164. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/001440290507100202

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in

special education. Exceptional Children, 71(2), 165–179. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/001440290507100203
Jones, M. L. (2009). A study of novice special educators' views of evidence-based practices. Teacher Education & Special Education, 32(2), 101–120. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/0888406409333777
Ledford, J. R., Zimmerman, K. N., Harbin, E. R., & Ward, S. E. (2018). Improving the use of evidence-based instructional practices for paraprofessionals. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 33(4), 206-216
Leko, M. M., Roberts, C., Peyton, D., & Pua, D. (2019). Selecting evidence-based practices: What works for me. Intervention in School and Clinic, 54(5), 286–294. https://doi.org/10.1177/1053451218819190
Marder, T., & Debettencourt, L. U. (2015). Teaching students with ASD using evidence-based practices: Why is training critical now. Teacher Education and Special Education, 38(1), 5–12. https://doi.org/10.1177/0888406414565838
Mitchell, D., & Sutherland, D. (2020). What really works in special and inclusive education using evidence-based teaching strategies. Routledge
National Technical Assistance Center on Transition (n.d.). National technical assistance center on transition (NTACT) improving postsecondary outcomes for all students with disabilities. https://transitionta.org/about
Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B., & Harris, K. R. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. Exceptional Children, 71(2), 137.
Powers, J. D., Bowen, N. K., & Bowen, G. L. (2011). Supporting evidence-based practice in schools with an online database of best practices. Children & Schools, 33(2), 119–128.
Santangelo, T.E., Ruhaak, A.E., Kama, M.L.M., & Cook, B.G. (2013). Construction effective instructional toolkits: A selective review of evidence-based practices for students with learning disabilities. Advances in Learning and Behavioral Difficulties, 26, 221-249
Test, D. W., Kemp-Inman, A., Diegelmann, K., Hitt, S. B., & Bethune, L. (2015). Are online sources for identifying evidence-based practices trustworthy? An evaluation. Exceptional Children, 82(1), 58–80. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/0014402915585477
Torres, C., Farley, C. A., & Cook, B. G. (2014). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. Teaching Exceptional Children, 47(2), 85–93. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1177/0040059914553209
Tzivinikou, S. (2015). The impact of an in-service training program on the self-efficacy of special and general education teachers. Problems of Education in the 21st Century, 64 (95), 1-13.
What Works Clearinghouse (2016). What works clearinghouse. https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/ReferenceResources/WWC_E-Brochure_2016_022417.pdf
Williams, D., & Coles, L. (2007). Teachers' approaches to finding and using research evidence: An information literacy perspective. Educational Research, 49, 185–206

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papers for publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The corrected research paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paper will not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paper represent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare given five copies byte journal and ten reprints of his/her research paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,١١٤٣٢, PO Box ٥٧٠١

Tel: ٢٥٨٢٠٥١, ٢٥٨٧٢٠٣ - Fax ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely and that he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

٢. Submissions must not exceed ٣٥ pages (Size A٤).

٣. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, ١٦-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, ١٢-font size, with single line spacing.

٤. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.

٥. A hard copy and soft copy must be submitted with an attached abstract in Arabic and English that does not exceed ٢٠٠ words in size or one page in length.

٦. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

١. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).

٢. Sources and references must be listed at the end.

٣. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.

٤- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

١. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.

٢. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.

٣. Developing educational disciplines by publishing distinguished research works that address current local and Arab issues.

٤. Promoting new trends of research in educational disciplines.

٥. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studies in educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

١.Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.

٢. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.

٣. Accurate documentation.

٤. Language accuracy.

٥. Previously published submissions are not accepted.

٦.Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

١. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and apply knowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishing refereed and outstanding educational research in line with distinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

Editor –in- Chief

Prof. Ahmed Ibn Abdulaziz Al-Roumi,
Department of Foundations of Education-College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Ahmed Ibn Muhammad Al-Nashwan
Department of Curricula and Teaching Methods- College of Education -Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Badr Ibn Omar Al-Omar
Department of Educational Psychology - the College of Education - Kuwait University

Prof. Sawsan Bint Muhammad Zarah
Department of Educational Administration and Planning - Princess Nourah Bint Abdul Rahman University

Prof. Tariq Ibn Saleh Al-Rass
Department of Special Education-King Saud University

Prof. Abdul Mohsen Ibn Mohammad Al-Samih
Department of Educational Administration and Planning - College of Education - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Prof. Ali Ibn Rashid Al Nuaimi
Department of Education and Knowledge in Abu Dhabi - Curricula and Teaching Methods

Dr. Saad Abdulrahman Alnafisah
Secretary Editor of the journal

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
President of the University

Deputy Chief Administrator
Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Abdullah Ibn Faleh Al-Sakran
Foundations of Education Department- College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor
Dr. Salem bin Ali Al-Yami
Dean of Scientific Research