KING KHALID UNIVERSITY

مجلة جامعة الملك خالد

للعلوم التربوية

علميّة • دوريّة • محكّمة

١٤٤٤هـ-٢٠٢٢م

المجلد: التاسع

العدد: الرابع

مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية

King Khalid University Journal of Educational Sciences

مجلة علمية • دورية • محكمة

تُعنى بنشر البحوث والدراسات التربوية

تصدر عن جامعة الملك خالد

المجلد (٩) العدد (٤)

١٤٤٤هـ- (٥) أكتوبر ٢٠٢٢م

جامعة الملك خالد -المملكة العربية السعودية - أبها

https://journals.kku.edu.sa/jes/ar

jes@kku.edu.sa

العدد الخاص باليوم العالمي للمعلم

المشرف العام

معالي رئيس جامعة الملك خالد

أ.د. فالح بن رجاء الله منيع السلمي

نائب المشرف العام

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ.د. حامد مجدوع القرني

المشرف على وحدة المجلات والجمعيات العلمية

د. عبد الله بن عايض عسيري

رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري

الرقم المعياري الموحد

(ISSN) **6654-1658**

رقم الإيداع

1435/1996

رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري

أستاذ الإدارة التربوية– المملكة العربية السعودية

هيئة التحرير

أ.د. مفرح بن سعيد آل كردم

أستاذ الإدارة التربوية– المملكة العربية السعودية

أ.د. أحمد سليمان عودة

أستاذ التقويم والبحث التربوي– المملكة الأردنية الهاشمية

أ.د. عبد الله بن سيف محمد التوبي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم– عمان

أ.د. عائشة سيف صالح الأحمدي

أستاذ أصول التربية– المملكة العربية السعودية

أ.د. بشار عبد الله مصلح السليم

أستاذ أصول التربية– المملكة الأردنية الهاشمية

أ.د. عدنان محمد فرح

أستاذ علم النفس الارشادي– البحرين

أ.د. عوشه أحمد محمد المهيري

أستاذ التربية الخاصة– الامارات

مدير التحرير

أ.د. أحمد صادق عبد المجيد

أستاذ تقنيات التعليم– المملكة العربية السعودية

الهيئة الاستشارية

أ.د. ثابت سعيد آل كحلان
جامعة الملك خالد

أ.د. عبد المحسن عايض القحطاني
جامعة الكويت

أ.د. عمر علوان عقيل
جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية

أ.د. عبدالله علي التمام
الجامعة الإسلامية

أ.د. محمد شحات الخطيب
جامعة الملك عبدالعزيز

أ.د. محمد صايل الزيود
الجامعة الأردنية

أ.د. محمد عطية خميس
جامعة عين شمس

أ.د. محمد مرعي جبران
جامعة الملك خالد

أ.د. مسفر بن سعود السلولي
جامعة الملك سعود

أ.د. هنادي حسين القحطاني
جامعة تبوك

أ.د. يوسف محمد سوالمه
جامعة اليرموك

التعريف بالمجلة:

تصدر جامعة الملك خالد مجلة علمية محكمة باسم: "مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية"؛ وهي مجلة تهدف إلى إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس والباحثين من داخل المملكة أو خارجها لنشر أبحاثهم العلمية الأصيلة المكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية في العلوم التربوية التي لم يسبق نشرها، وتم الالتزام فيها بأخلاق البحث العلمي والمنهجية العلمية المتعارف عليها.

وتشمل المجلة عدة أبواب منها: البحوث العلمية والتقارير الخاصة بالمؤتمرات والندوات وحلقات النقاش في التربية عمومًا وملخصات الرسائل الجامعية المتميزة التي تمت مناقشتها وإجازته، وتم التوصية بنشرها، وملخصات الكتب.

رؤية المجلة:

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكَّمة في العلوم التربوية والسعي للتصنيف ضمن قواعد النشر العالمية.

رسالة المجلة:

نشر البحوث العلمية المحكَّمة في العلوم التربوية وفق معايير مهنية عالمية.

أهداف المجلة:

تهدف المجلة إلى أن:

١. تصبح ذات ريادة وتصنيف متميز ومعامل تأثير عالٍ محلًيا وإقليمًيا وعالميًا.
٢. تكون مرجعًا علميًا للباحثين في العلوم التربوية.
٣. تلبي حاجة الباحثين محلًيا وإقليمًيا وعالميًا في نشر البحوث في العلوم التربوية.
٤. تسهم في نشر البحوث التربوية ذات الأصالة التي تساعد في تطوير المجتمع وتقدمه.

الشروط، والقواعد، والتعليمات، والحقوق، والإجراءات الخاصة بالنشر في المجلة:

أولًا: الشروط والقواعد الخاصة بالنشر في المجلة:

١. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج والتوثيق العلمي، مع الخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
٢. أن يسهم البحث في تنمية الفكر التربوي وتطوير تطبيقاته محليًا أو عربيًا أو عالميًا.
٣. أن يقع البحث ضمن أحد مجالات العلوم التربوية.
٤. أن يلتزم الباحث في بحثه بأخلاق البحث العلمي، وحقوق الملكية الفكرية، وبالشروط والقواعد الخاصة بالنشر في المجلة.
٥. لا تتم كتابة اسم الباحث أو الباحثين في متن البحث صراحةً، أو بأي إشارة تكشف عن هويته أو هويتهم، ويمكن استخدام كلمة الباحث أو الباحثين بدلًا من ذلك.
٦. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

ينظم البحث وفق التالي:

أ. البحوث التطبيقية:

يورد الباحث أو الباحثون مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه، ومسوغاته، ومتغيراته، متضمنةً الدراسات السابقة بشكلٍ مدمج دون تخصيص عنوان فرعي لها. ويلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم تحديد أهدافه، وبعد الأهداف تورد أسئلة البحث أو فروضه. ثم تعرض منهجية البحث؛ مشتملةً على: مجتمع البحث، وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنةً كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها، والتوصيات المنبثقة عنها.

ب. **البحوث النظرية:**

يورد الباحث أو الباحثون مقدمةً يمهد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبينًا فيها: أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يُقَسَّم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكوِّن جزءًا من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختم البحث بخلاصة شاملة متضمنةً أهم النتائج التي خلص إليها البحث.

ج. **في كلا النوعين من البحوث:**

توضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

١. أن يكون التوثيق في متن البحث وقائمة المراجع وفق نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار الأخير.

٢. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة[١] (Romanization /Transliteration) توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقًا للنظام التالي:

- إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم، أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
- إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين، ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرةً، مرتبة هجائيًا حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- يلي قائمة المراجع العربية، قائمة المراجع الإنجليزية، متضمنةً المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

وفيما يلي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:

الجبر، سليمان. (١٩٩١م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الملك سعود ـ العلوم التربوية*، ٣ (١)، ١٤٣ – ١٧٠.

Al-Jabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study at intermediate schools in the Kingdom of Saudi Arabia. (In Arabic) *Journal of King Saud University-Education sciences, 3*(1), 143-170.

ثانياً: تعليمات النشر في المجلة:

يلزم تنسيق البحث تبعًا لما يلي:

---

[١] **(يقصد بالرومنة: النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكِّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية).**

١. لا يتجاوز البحث المقدَّم للنشر (٣٠) ثلاثين صفحة، وبما لا يزيد عن (٨٠٠٠) ثمانية آلاف كلمة.
٢. أن يتضمن البحث ملخصين: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، بشرط ألا يزيد أي منهما عن (٢٥٠) كلمة، وأن يكتب كلٌ منهما في صفحة مستقلة، متبوعًا بكلمات مفتاحية لا تزيد عن خمس كلمات تعبر عن محاور البحث.
٣. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة (٢,٥) سم، ما عدا الهامش الأيمن (٣,٥) سم، والمسافة بين الأسطر والفقرات "مفرد".
٤. الخط المستخدم في المتن للكتابة باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (١٤)، وللكتابة باللغة الإنجليزية (Times New Roman)بحجم (١٢)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد (Bold).
٥. يكون نوع الخط المستخدم في الجداول والأشكال باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (١٢)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman) بحجم (١٠)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد (Bold).
٦. يلتزم الباحث/ الباحثون في البحوث المكتوبة باللغة العربية باستخدام الأرقام العربية (1, 2, 3, …) في جميع ثنايا البحث.
٧. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة الملخص العربي ثم الملخص الإنجليزي وحتى آخر صفحة من صفحات البحث ومراجعه.
٨. توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائيًا حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، يليها مباشرة قائمة المراجع الأجنبية، وذلك وفقًا لأسلوب التوثيق المتبع في المجلة.

ثالثاً: حقوق المجلة وحقوق الباحث أو الباحثين:

١. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله حتى تنطبق عليه شروط النشر، أو رفضه دون إبداء الأسباب.
٢. تنتقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة عند إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذٍ آخر ورقيًا أم إلكترونيا، دون الحصول على إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
٣. لا يحق للباحث/ الباحثين التقدم بطلب لسحب البحث بعد إبلاغه/ إبلاغهم بوصول البحث إلى المجلة.
٤. لهيئة التحرير الحق في ترتيب البحوث المقدمة عند النشر لاعتبارات فنية.
٥. لهيئة التحرير الحق في اختصار أو إعادة صياغة بعض الجمل والعبارات لأغراض الضبط اللغوي ومنهج التحرير.
٦. يبلغ الباحث بعدم قبول بحثه بناءً على تقارير المحكمين دون إبداء أسباب.
٧. ترسل نسخة إلكترونية للباحث/الباحثين من العدد المنشور فيه بحثه/بحثهم، ونسخة إلكترونية أيضًا لمستلة البحث.

رابعًا: إجراءات النشر في المجلة:

١. إرسال البحث إلكترونيًا بصيغة (word) وبصيغة (PDF) طبقًا للشروط والقواعد والتعليمات الخاصة بالمجلة والمذكورة أعلاه، ويرفق مع البحث سيرة ذاتية للباحث/ الباحثين؛ إن كانت مراسلته/ مراسلتهم المجلة هي الأولى لهم.
٢. إرسال البحث إلكترونيًا من خلال موقع المجلة الإلكتروني https://journals.kku.edu.sa/jes/ar، أو عبر البريد الإلكتروني للمجلة jes@kku.edu.sa.
٣. أن يوقع الباحث/الباحثون إقرارًا يفيد أن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ونشره في المجلة، أو رفضه، وأنه غير مستل من أية دراسة أيًا كان نوعها.

٤. إشعار الباحث عبر البريد الإلكتروني باستلام بحثه خلال خمسة أيام من تاريخ إرساله للمجلة.
٥. إشعار الباحث بإرسال البحث للتحكيم في حال اجتياز بحثه للفحص الأولي أو إعادته للباحث في حال رفضه.
٦. إرسال البحث المقدم للنشر- في حال اجتيازه للفحص الأولي- إلى محكمِيّن من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية تامة، وذلك لبيان مدى أصالته وجدته وقيمة نتائجه وسلامة طريقة عرضه ومن ثم مدى صلاحيته للنشر.
٧. بعد التحكيم، ترسل تقارير المحكمين للباحث/ الباحثين لإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون.
٨. بعد عمل التعديلات، يعاد إرسال النسخ الأصلية للبحث والنسخة المعدلة على البريد الإلكتروني للمجلة لمراجعة البحث في صورته النهائية من هيئة التحرير.
٩. إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر إلكترونيًا على موقع المجلة.

مقدمة العدد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد.

فإن مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية دأبت منذ إنشائها على أن تكون ضمن أهم أوعية المعلومات، وأن تظل منبرًا علميًا جادًا، يهتم بنشر البحوث الأصيلة، ذات الجودة؛ وفق مقاييس علمية وضوابط موضوعية، من خلال تلاقح الأفكار وتبادل المعلومات لخدمة العلم والمعرفة، لتحقيق رؤية جامعة الملك خالد وأداء رسالتها، كي يستفيد منها متخذو القرار والباحثون دعما للتطور العلمي؛ الهادف لخدمة الإنسانية في مختلف ميادين التربية.

وأصالة عن نفسي ونيابة عن هيئة تحرير المجلة يطيب لي أن أرحب بجميع الباحثين والمهتمين من طلاب العلم والمعرفة، ويسعدني أن أقدم لجمهور المجلة العدد الخاص باليوم العالمي للمعلم من المجلد (٩)؛ (٢٠٢٢)، والذي تضمن بين دفتيه (٦) أبحاث متنوعة وثرية، حيث اهتم البحث الأول منها؛ بدراسة درجةُ مُمارسةِ مُديراتِ المدارس الثَّانوية للقيادةِ الإبداعية ومُقترحاتُ تعزيزِ دورِها في تنميةِ الموهبة لدى الطالبات ، وركز البحث الثاني؛ مهاراتُ المشرفِ التربوي في إدارةِ الحوار وعلاقتُها بمستوى كفاءةِ المعلِّم الذاتية ، وبحث البحث الثالث؛ تقويمُ البرامجِ التربوية المقدَّمة لمعلِّمي التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية في ضوءِ احتياجاتِهم ، كما صمم البحث الرابع؛ فاعليةُ برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيلِ القادم (NGSS) في تطويرِ المهارات التدريسية لمُعلِّمات العلوم في المرحلةِ المتوسِّطة وتَصوُّراتِهنَّ حول طبيعةِ العلم ، وتناول البحث الخامس؛ تقييمُ برامج مركزِ التطويرِ المهني بإدارةِ تعليم نجران في ضوءِ المعايير المهنية التخصُّصية للمعلِّمين من وجهةِ نظر مُشرفي العلوم ومُعلِّميها ، وأخيراً اهتم البحث السادس ؛ واقعُ استخدامِ الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تعليمِ اللغة الإنجليزية لدى مُعلِّمي إدارةِ تعليم جازان ومُعوِّقاتُ استخدامه وختاماً؛ يطيب لي أن أسجل خالص الشكر والتقدير للسادة أعضاء هيئة التحرير، والمحكمين، والباحثين، والقراء، وزوار الموقع الإلكتروني، وإلى كل من يسهم في الرقي بالمستوى العلمي للمجلة؛ سائلا المولى عز وجل أن يبارك عملنا هذا، وأن يوفقنا في أداء رسالتنا، وتحقيق مبتغانا، على الصعيد المحلي والدولي.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل

رئيس هيئة التحرير

أ.د. عبد العزيز بن سعيد محمد الهاجري

قائمة المحتويات

عنوان البحث	الصفحة
مقدمة العدد	ع
1. درجةُ مُمارسةِ مُديراتِ المدارس الثَّانوية للقيادةِ الإبداعية ومُقترحاتُ تعزيزِ دورِها في تنميةِ الموهبة لدى الطالبات	١-٢٢
أ.د. عادل بن عايد الشمري، أ. نورة نهابة مجلاد الظفيري.....	
2. مهاراتُ المشرفِ التربوي في إدارةِ الحوار وعلاقتُها بمستوى كفاءةِ المعلِّم الذاتية (دراسة ارتباطية من وجهةِ نظرِ المعلِّمين بمدينةِ عرعر)	٢٣-٤٣
د. سعود بن جبيب الرويلي.....	
3. تقويمُ البرامجِ التربوية المقدَّمة لمعلِّمِي التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية في ضوءِ احتياجاتِهم	٤٤-٨٠
د. تركي حسين سمرقندي	
4. فاعليةُ برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيلِ القادم (NGSS) في تطويرِ المهارات التدريسية لمُعلِّمات العلوم في المرحلةِ المتوسِّطة وتَصوُّراتِهِنَّ حول طبيعةِ العلم	٨١-١٠٥
د. سلطانة سعود المسند.....	
5. تقييمُ برامج مركزِ التطويرِ المهني بإدارةِ تعليم نجران في ضوءِ المعايير المهنية التخصُّصية للمعلِّمين من وجهةِ نظر مُشرفي العلوم ومُعلِّميها.	١٠٦-١٣٤
ا. سعيد علي الكريمي، أ.د. عبد الله بن علي آل كاسي	
6. واقعُ استخدامِ الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تعليمِ اللغة الإنجليزية لدى مُعلِّمي إدارةِ تعليم جازان ومُعوِّقاتُ استخدامه	١٣٥-١٥٨
أ. متعب علي جراح، د. أحمد مفرح آل مفرح.....	

أبحاث العدد

درجةُ مُمارسةِ مُديراتِ المدارس الثَّانوية للقيادةِ الإبداعية ومُقترحاتُ تعزيزِ دورِها في تنميةِ الموهبة لدى الطالبات

أ.د. عادل بن عايد الشمري

أستاذ الإدارة التعليمية – كلية التربية – جامعة حفر الباطن

أ. نورة نهابة مجلاد الظفيري

باحثة تربوية – إدارة تعليم بحفر الباطن

Doi10.55534/1320-009-005-001

المستَخْلَص:

هدفتْ الدراسةُ الكشفَ عن درجةِ مُمارسةِ مديراتِ المدارس الثَّانوية للقيادةِ الإبداعية ومُقترحاتِ تعزيزِ دورها في تنمية الموهبة لدى الطالبات من وُجهةِ نظرِ المعلِّمات في هذه المدارس، واعتمدت المنهجَ الوصفي المسحي، واستخدمت أداةَ الاستبانة التي وُزِّعَتْ على عينةٍ بلغت (٣٠٥) معلمةً، وشملتْ الاستبانةُ محورين أساسيين أولهما: واقعُ القيادةِ الإبداعية لدى مُديرات هذه المدارس، والأخر: مُقترحاتُ تعزيزِ دورها في تنميةِ الموهبةِ لدى الطالبات. وقد خلُصتْ الدراسةُ إلى عددٍ من النتائج من أهمِّها: أنَّ درجةَ ممارسةِ القيادةِ الإبداعية من قِبَلِ مُديرات المدارس الثَّانوية جاءت بدرجةٍ عاليةٍ جدًا، بمتوسِّط (4.58)، وبانحرافٍ معياري (0.71). كما جاءت درجةُ الموافقة على المقترحاتِ التي تسهمُ في تعزيزِ دورِ القيادةِ الإبداعية في تنميةِ الموهبة لدى الطالبات بدرجة "موافقة بشدة"، حيث بلغَ المتوسِّطُ الحسابي (٤٫٥٩)، وبانحرافٍ معياري بلغ (٠٫٧١). أيضًا أظهرت الدراسةُ وجودَ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى (٠٫٠٥) لمتوسِّطاتِ إجاباتِ أفرادِ عينة الدراسة حول أبعادِ القيادةِ الإبداعية باختلافِ مُتغيِّر نوع المؤهَّل العلمي، وذلك لصالحِ المؤهَّل العلمي التربوي، في حين لم تُظْهِر فروقًا ذات دلالةٍ إحصائية باختلافِ مُتغيِّر سنوات الخدمة. وكان من أبرزِ توصياتِ الدراسة الحفاظُ على مستوى مُديراتِ المدارس الثَّانوية المرتفع في القيادةِ الإبداعية من خلالِ برامجِ التطوير والتدريب، وتحفيزُهنَّ بما يضمنُ الاستمراريةَ والتقدُّم، وتوظيف امتلاكهنَّ لمهاراتِ القيادةِ الإبداعية في اكتشافِ مواهب طالباتهنَّ وإبداعهنَّ من خلالِ التخطيط الجيد للأنشطةِ والتدريبات التي تساعدُ على اكتشافِ هذه المواهب.

الكلماتُ المفتاحية: القيادةُ الإبداعية، المدارسُ الثَّانوية، الموهبة.

The degree to which secondary school principals practice creative leadership and proposals to enhance its role in developing talent among female students

Prof. Adel Ayed Al Shammari
Professor of Educational administration - College of Education - University of Hafr Al-Batin

Ms. Norah Nahhabah M. Al Dhafeeri
Educational Researcher – Hafr Al-Batin Education Department

Abstract:

The study aimed to reveal the degree to which secondary school principals practice creative leadership and suggestions for developing it in a way that develops the talent of students from the point of view of the teachers in these schools. The first axis: the reality of creative leadership among the principals of secondary schools in Hafr Al-Batin, the second axis: proposals to enhance its role in developing talent among female students. The study reached a number of results, the most important of which are: The degree of creative leadership practice by secondary school principals came to a high degree, with a mean (4.58), and a standard deviation (0.71). The degree of approval of the proposals that contribute to enhancing its role in developing talent among students was "strongly approved", where the arithmetic mean was (4.59), with a standard deviation of (0.71). The study also showed that there were statistically significant differences at the level (0.05) for the average responses of the study sample members about the dimensions of creative leadership according to the variable of the type of educational qualification, in favor of the educational qualification, while there were no statistically significant differences according to the variable years of experience. The study's most prominent recommendations are to maintain the high level of secondary school principals in creative leadership through development and training programs, and to motivate them to ensure continuity and progress.

Keywords: creative leadership, secondary schools, talent.

المقدمة:

تنبعُ أهميةُ القيادةِ الإبداعية من كونها تؤدي دورًا فاعلًا في كل جوانبِ العملية الإدارية؛ لتجعلَها أكثر فاعلية في تحقيق أهدافِها، ويعدُّ الإبداعُ الإداري من أكثر الموضوعات أهميةً في مجال القيادةِ عامةً، وفي قيادةِ مؤسَّساتِ التعليم على وجه الخصوص، كما تنبعُ أهميةُ القيادة الإبداعية في المؤسَّساتِ التعليمية من الحاجةِ إلى مسايرةِ التطورات الجديدة، والنظر إلى المستقبلِ بنظرةٍ استشرافية ثاقبة، من خلال قادةٍ مبدعين يستطيعون التفكيرَ استراتيجيًا، وإصدار القرارات الإدارية الصائبة فالإبداعُ قضيةٌ مهمة وأساسية لكل عمل، والرؤيةُ الواضحة والاستراتيجية لدى القائد الإبداعي تشكِّلُ أساسًا لتطور الفرد والمجتمع نحو الأفضل دائمًا، فالأممُ التي وصلت إلى الرقي والتقدُّم لم تكن لتصلَ إلى هذا المستوى إلا بوجودِ المبدعين.

ولكي تضمن المدارسُ والمؤسَّساتُ التعليمية الاستفادةَ القصوى من الكفاءات التي لديها لتحقيق أهدافها، ومن ثمَّ ضمانُ استمراريتها؛ كان لزامًا عليها توفيرُ قياداتٍ إدارية فعَّالة قادرةٍ على التأثير في سلوكياتِ الأفراد ومن ثمَّ دفعِهم لأداء الأعمال المنوطةِ بهم بكفاءة، فالقائدُ الناجحُ هو الذي يستطيعُ إشاعةَ جوٍ عام من القيمِ المؤيدة للإبداع.

وتمثِّلُ القيادةُ الإبداعية أهميةً للمنظَّمات على اختلافِ مهامِّها، وبخاصةٍ التعليمية منها، وتعدُّ وظيفةً استراتيجية، نظرًا للأدوار المهمة التي تضطلعُ بها، ذلك أنَّ الإبداعَ يعدُّ وقودًا أساسيًا لأداء فريق العمل، إضافة إلى ما تهيئه من بيئةٍ تشجعُ على الإبداعِ وتوليدِ الأفكار الجديدة، ومواكبة التغيُّراتِ المحيطة، وتوظيفها لخدمة المؤسَّسة التربوية، وهي البوتقةُ التي تنصهرُ بداخلها طاقةُ المفاهيم والسياسات والاستراتيجيات. (الزهراني، ٢٠١٣).

وتضيفُ القحطاني (٢٠١٢) أنَّ القيادةَ الإبداعية هي القيادةُ التي تنمّي مهاراتِ التفكيرِ الإبداعي؛ لمواكبةِ التطورات المتتابعة والمتلاحقة في المنظَّمات المعاصرة، وتستطيعُ استشرافَ المستقبل من خلال ما تملكُ من مهاراتٍ وقدراتٍ إبداعية وهي مصدرٌ مهمٌ من مصادر الأفكار الجديدة، التي تسهمُ في توفير المناخ الذي يعينُ أفرادَ المجموعة على المشاركةِ الخلَّاقة والمبادرة والإبداع، واستثارةِ تفكيرهم المبدع، وشحذِ هممِهم للعمل.

من جهةٍ أخرى توجد عديدٌ من العواملِ التي تقف عائقًا حول تطبيقِ القيادةِ الإبداعية، حيث أنَّ بعضَها مرتبطٌ بشخصيةِ القائد، وبعضَها مرتبطٌ بالعاملين بالمنظَّمة، وبعضَها مرتبطٌ بطبيعةِ بيئة العمل، وهذه العواملُ قد تكونُ مباشرةً وغير مباشرة.

ويورد الغنيمي (2015) أنَّ من أهم هذه المعوِّقات التي تحدُّ من ممارسةِ القيادةِ الإبداعية، عدمُ القدرةِ على إدراكِ جوانب المشكلة بالشكل الصحيح، أو الاستعجال في حلِّها بنظرةٍ سطحية غير دقيقة، أو النظر إلى الأفكار على أنَّها مُسلَّماتٌ غيرُ قابلةٍ للنقاش والبحث، ممَّا يجعلُها عقبةً أمام الإبداع، وكذلك الخوفُ من الفشل حيث يؤكِّدُ كثيرٌ من الباحثين أنَّ الخوفَ من الفشل هو أكثرُ التحديات إعاقةً للإبداع الإداري، وأيضًا ضعف الثِّقة بالنفس التي تؤدِّي إلى انزواءِ القائد وتبعيتِه للتقليدِ دون التجديد، وكذلك التفكيرُ النمطي والامتثالُ الزائد للقوانين، والأنظمة، والمعايير، والعادات والتقاليد، والاعتقاد أنَّ التحديثَ والتطور يقودُ إلى المجهول، ويُعرِّضُ للنقد، وبالتَّالي يحجمُ عن المغامرةِ وإطلاقِ الخيال ومن ثمَّ الإبداع، ويضافُ إلى ذلك عدم وضوح أهداف المنظَّمة، وضعف المستوى المعرفي للرئيس الإداري.

من جهةٍ أخرى برز الاهتمامُ الكبير بالموهبةِ لدى الطلاب، وأصبحت رعايةُ الموهوبين وتقديرهم ضرورةً حتمية، ذلك لأنهم ثروةٌ وطنية غيرُ قابلةٍ للتعويض أو الاستبدال، وبخاصةٍ في عصر الاستثمارِ البشري، حيث يُعدُّ الموهوبون مُرتكزًا أساسيًا لقيام الحضارات في أي مجتمع، لأنَّ الموهبةَ عاملٌ رئيس لتطويره؛ لذا لابدَّ أن تحرصَ المجتمعاتُ على بذل مزيدٍ من الاهتمامِ والرعايةِ للموهوبين، لأنَّهم صناعُ المستقبل وقادته وعلماؤه، حتى تتحقَّق لتلك المجتمعاتِ القيادةُ والريادةُ والتقدُّم.

وقد خطت المملكةُ العربيةُ السعودية خطواتٍ واسعةٍ في سبيلِ رعاية الموهوبين طبقًا لما تمَّ طرحُه في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية (١٤١٦هـ) حيث نصَّت المادةُ (٥٧) من الباب الثاني على الاهتمامِ باكتشافِ الموهوبين ورعايتهم في إطار البرامج العامة، وبوضعِ برامجَ خاصة لهم (جيسون، ١٤٣٥، ص٨٢).

وفي الوقت الذي أظهرت فيه عديدٌ من الدِّراساتِ حاجةَ الموهوبين إلى الاهتمامِ والرعاية (الرفاعي، ١٤٣٣هـ؛ موسى، ٢٠١٠؛ معاجيني، ٢٠٠٨)؛ برزتْ الحاجةُ إلى ترسيخِ الممارسات القيادية الإبداعية التي تمثِّلُ واحدةً من أهم مقوِّمات النجاح في التعامل مع الطلبةِ الموهوبين. وقد أكَّدت دراسةُ جوهرة وخالد (٢٠١٧) على أنَّ قيادةَ المواهب تتطلَّب جهدًا مضاعفًا من القائد نظرًا لسمات الموهوب الشخصية والفكرية، كما أشارا إلى أنَّ الدراسات التي حاولت تفسيرَ الأنماطِ القيادية الداعمة لإدارةِ المواهب محدودة، وحتى التي تكلمت عن العلاقةِ ركَّزت على دورِ القيادةِ التحويلية في إدارة المواهب، بل يعتقدُ الباحثان أنَّه – ولخصوصية المواهب– فإنَّ لكل نمطٍ قيادي إسهامٌ محدودٌ في التعامل معها.

ومن خلال فحصِ الدراساتِ السابقة ذات الصلة بموضوعِ الدراسةِ الحالية ومتغيراتِها؛ تبيَّن أنَّ أنماطَ القيادةِ المدرسية وممارسات القائد التربوي، تعدُّ إحدى أهم مكونات البيئةِ المدرسية التي تؤثِّرُ في أداءِ الطلاب، واكتشافِ مواهبهم، ومن ثمَّ تصدى الباحثون للبحثِ في واقعِ القيادةِ الإبداعية ومكوناتِها وعلاقتها بعديدٍ من المتغيراتِ التربوية، ومن أحدث تلك الدراسات؛ دارسة الأزوري (٢٠٢١) التي هدفت الكشفَ عن درجةِ ممارسةِ مديرات المدارس الابتدائية بمدينةِ مكة المكرمة لأدوارهنَّ في تنميةِ الموهبة، وتحديد أي الفروق في درجةِ ممارسةِ المديرات لأدوارهنَّ في تنميةِ الموهبة تُعزَى لمتغيّراتِ الدراسةِ التالية: (المؤهَّلُ العلمي، وعددُ سنوات الخبرة في الإدارةِ المدرسية، وعددُ الدورات التدريبية في الموهبة)، وتعرُّف المعيقات التي تحدُّ من ممارستهنَّ لأدوارهنَّ في تنميةِ الموهبة، ومعرفة أهم السبل للتغلُّبِ على تلك المعيقات. واستخدمت الدراسةُ المنهجَ الوصفي المسحي، وتكوَّنت عينةُ الدراسة من (١١٢) مديرةً أُخْتِرْنَ بالطريقة العشوائية. وأظهرت النتائجُ أنَّ درجةَ ممارسةِ مديرات المدارس الابتدائية بمدينةِ مكة المكرمة لأدوارهنَّ في تنميةِ الموهبة كانت (عاليةً)، وقد جاءت المجالاتُ الفرعية على الترتيب الآتي: مجال إدارة الكوادر البشرية في المرتبةِ الأولى، ثمَّ مجال التخطيط في المرتبة الثانية، ثمَّ مجال البيئة المدرسية في المرتبة الثالثة، وتبعه مجال الأنشطةِ الطلابية في المرتبةِ الرابعة، وأوصت بضرورةِ تشكيلِ مجلس لتنميةِ الموهوبات تشاركُ فيه المعلماتُ وأولياءُ الأمور والطالبات.

وفي السياقِ ذاته قام معمار (٢٠٢١) بدراسة هدفت إلى قياس المستوى الفعلي للممارساتِ الفنية والإدارية التي تقومُ بها القيادةُ المدرسية في دعمِ برامج الموهوبين، وذلك من وجهةِ نظر المعلِّمين والمعلِّمات، في كل المدارس العامة بالمنطقة الشرقية بالإمارات العربية المتحدة، كما هدفت لبيان ما إذا كان إدراكُ الهيئةِ التدريسية لهذه الممارسات يختلفُ باختلاف خصائصهم الشخصية والوظيفية. وفي سبيلِ تحقيقِ ذلك استخدمَ الباحثُ المنهجَ الوصفي المسحي، من خلال تطوير استبانةٍ مكوَّنة من (٢٠) عبارةً، تمَّ توزيعُها إلكترونيًا على عينة الدراسة المكونة من (٢٤٠) معلِّمًا ومعلِّمة في المدارس العامة بكل الحلقات بالمنطقة الشرقية، وقد أظهرت نتائجُ الدراسةِ ارتفاعَ مستوى الممارساتِ الفنية والإدارية الفعلية للقيادةِ المدرسية في دعمِ برامج الموهوبين، وإن كانت مستوى الممارساتِ الفنية أعلى نسبيًا من مستوى الممارساتِ الإدارية التي تقومُ بها تلك القيادات، ممَّا يعكسُ فعاليةَ القيادات المدرسية في التعامل مع برامج الموهوبين، وأوصت الدراسةُ بتفعيل الإدارة لمجالس أولياء الأمور من أجل التعاون مع الأسرة لتنميةِ مهاراتِ الموهوبين.

أمَّا الدلجاوي (٢٠١٩) فقامت بدراسةٍ هدفت إلى تحديدِ الإطار النظري والمفاهيمي للموهبة، وطرقِ تنميةِ التلاميذ الموهوبين. والكشفِ عن واقعِ قيامِ مُديري المدارس بأدوارهم في تنميةِ الموهوبين من وجهةِ نظرِ عينة البحث. ولتحقيق أهداف

الدراسة استخدمت الباحثةُ المنهجَ الوصفي، وكان مجتمعُ الدراسةِ مدارسِ التعليم الأساسي، وتكوَّنت عينةُ الدراسة من (٥٩٣) مُديرًا بمدارسِ التعليم الأساسي، كما استخدمتْ الاستبانةُ أداةً لجمعِ البيانات، وتوصَّلت لعددٍ من النتائج من أهمها جاءت إجمالي العبارات من حيثُ درجةِ قيامِ مدير المدرسة بتنميةِ التلاميذ الموهوبين بمدارسِ التعليم الأساسي بمحافظة الفيوم بوزنٍ نسبي يتراوحُ ما بين (٢,٤٤–١,٤٨) الأمرُ الذي يعني تأكيدَ أفرادِ عينةِ الدراسة على أنَّ هناك ممارساتٍ نادرة يتمُّ تطبيقُها بمدارس التعليم الأساسي بالفيوم لتنميةِ الموهوبين، في حين توجد عديدٌ من الممارساتِ الغائبةِ عن التطبيق.

فيما قام العجمي (٢٠١٩) بدراسةٍ هدفت إلى تحديدِ درجةِ ممارسةِ القيادات الأكاديمية بجامعة نجران للقيادةِ الإبداعية ومقترحات تطويرها من وجهةِ نظرِ أعضاء هيئة التدريس، واختبار الفروق في درجةِ الممارسةِ تبعًا لاختلاف خصائصهم الديمغرافية، واستخدمَ فيها الباحثُ المنهجَ الوصفي، وتمَّ تصميمُ استبانة لجمعِ البيانات، وتكوَّنتْ عينةُ الدراسة من (٢٠٨) عضو هيئة تدريس تمَّ اختيارُهم بطريقةٍ عشوائية، وأظهرت النتائجُ أنَّ درجةَ ممارسةِ القيادات الأكاديمية بجامعة نجران للقيادة الإبداعية جاء بدرجةٍ كبيرةٍ على جميعِ المجالات وعلى مستوى الأداةِ الكلية، وأنَّ أكثرَ المقترحات تكرارًا لدى عينةِ الدراسة لتطويرِ القيادةِ الإبداعية، كان إيجادُ نظام الحوافز لرفعِ الروح المعنوية لدى القياداتِ الأكاديمية للقيامِ بدورهم في القيادةِ الإبداعية، وفي ضوء ذلك توصي الدراسةُ بعددٍ من التوصيات من أهمِّها: ضرورةُ تبني الجامعات لمفهومِ القيادةِ الإبداعية لما لها من دورٍ ايجابي في تحقيقِ رسالتها ورؤيتها وأهدافها وتحفيزِ العاملين فيها.

من جانبهِ قام آل حسين (2018) بدراسةٍ هدفت إلى تعرُّفِ درجةِ ممارسةِ القيادةِ الإبداعية لدى قائداتِ مدارس المرحلةِ الابتدائية بمحافظة حوطة بني تميم، والكشف عن المعوّقات التي تُعيقُ ممارستها، ومقترحات تطبيقِها من وجهةِ نظر أفرادِ عينة الدراسة. واستخدمت المنهجَ الوصفي المسحي، والاستبانةَ أداةً للدراسة، وتكوَّن مجتمعُها من جميعِ معلّمات المرحلةِ الابتدائية في محافظةِ حوطة بني تميم، وتألَّفت عينتُها من (193) معلمةً، وخلُصت لعددٍ من النتائج أهمِّها: أنَّه تبيَّن أنَّ عينةَ الدراسة وافقت بدرجةٍ عالية على ممارسةِ قائداتِ مدارس المرحلة الابتدائية في محافظةِ حوطة بني تميم لجميعِ عملياتِ القيادةِ الإبداعية، كما أنهنَّ موافقات بدرجةٍ متوسّطة على المعوّقات الشخصية التي تواجهُ قائداتِ مدارس المرحلة الابتدائية في المحافظة نحو ممارسةِ القيادةِ الإبداعية، وأوصت الدراسةُ بضرورةِ تبنّي البرامج التوعوية التي تسهمُ في زيادة مستوى الوعي بأهميةِ ممارساتِ القيادةِ الإبداعية، ودورها في سيرِ العمليةِ الإدارية، وبخاصةٍ في المجال التعليمي.

كما قام الرشيدي (2015) بدراسة هدفت إلى تعرُّف مستوى مهارات القيادةِ الإبداعية لدى مُديراتِ المدارس الثَّانوية، ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلّماتِ مدينة حائل، وتعرُّف أثر مهاراتِ القيادةِ الإبداعية لدى المديرات في سلوكِ المواطنةِ التنظيمية لدى المعلّمات، وتعرُّف الفروق بين تقديراتِ مُديراتِ المدارس الثَّانوية لمستوى ممارستهن لمهاراتِ القيادةِ الإبداعية تبعًا لمتغيّرات: الخبرة في الإدارة المدرسية، والمؤهّل العلمي، وعدد الدورات التدريبية، استخدمت هذه الدراسةُ المنهجَ الوصفي المسحي، وتمثَّل مجتمعُ الدراسة بمديراتِ ومعلّماتِ المرحلةِ الثانوية بمدينة حائل، حيث بلغت عينةُ الدراسة (28) مديرةَ مدرسة و(252) معلّمة، وكانت أداةُ الدراسة الاستبانة، وخلصت لعددٍ من النتائج من أهمِّها أن مستوى ممارسةِ مُديراتِ المدارس الثَّانوية في مدينة حائل لمهاراتِ القيادةِ الإبداعية بشكلٍ عام جاء ضمن مستوى الممارسة العالية. وأوصت الدراسةُ بضرورةِ عقد الدورات التدريبية لمديراتِ المدارس الثَّانوية، وغيرها من المراحل التعليمية، تتعلَّق بكيفية توظيفِ مهاراتِ القيادةِ الإبداعية بغرضِ تحسين ممارسةِ المعلّمات لسلوكِ المواطنةِ التنظيمية.

أمَّا فيمكو وسمواش (Phimkoh & Somprach, 2015) فقد قدَّما دراسةً هدفتْ إلى إيجادِ عناصر لصناعةِ القيادةِ الإبداعية، ومعايير لتكوينِ إداريي المدارس، وتحليلِ الوضعِ الحالي واحتياجاتِ القيادةِ الإبداعية واستراتيجياتِها وتطويرِ

برنامج لتنميةِ القيادةِ الإبداعية لإداريي المدارس بتايلاند، وتطبيق نتائج برنامج تنمية القيادة الإبداعية لإداريي هذه المدارس، واستخدَمتْ الدراسةُ المنهجَ المسحي، وكان مجتمعُها عبارة عن إداريين في المدارس، حيثُ بلغت العينةُ العشوائية (375) مدرسة، وكانت أداةُ الدراسة الاستبانة، وخلُصت الدراسةُ لعددٍ من النتائج من أهمِّها أنَّ من عناصر القيادةِ الإبداعية: الخيال، والمرونة، والرؤية، والجدارة بالثقة، وأنَّ من أهم استراتيجيات القيادةِ الإبداعية: التدريب، والدراسة الذاتية، والزيارة الحقلية، وتكامل الفرضية مع الممارسة، وأوصت الدراسةُ بضرورةِ إدراكِ إداريي المدارس بتايلاند أهميةَ القيادة الإبداعية، وضرورة توفر مدرسين لكل المواد في الفصول الدراسية لتطبيقِ القيادةِ الإبداعية.

كما قامَ القحطاني (2012) بدراسةٍ هدفت إلى: تعرُّفِ واقعِ ممارسةِ القيادةِ الإبداعية لدى مُديراتِ المدارس الثانوية بمدينةِ الرياض من وُجهةِ نظرِ المديراتِ والمشرفات، وتعرُّفِ أبرز المعوِّقات التي تحول دون ممارسةِ القيادة الإبداعية لدى مُديراتِ المدارس الثَّانوية بمدينةِ الرياض في أداءِ أعمالهن الإدارية من وجهةِ نظرِ المديرات والمشرفات، واعتمدت الدراسةُ المنهجَ الوصفي المسحي، وتكوَّن مجتمعُها من جميعِ مُديراتِ مدارس التعليم العام ومشرفاتِها بالمرحلةِ الثانوية والبالغ عددهن (163) مديرةً، يمثِّلون (163) مدرسةً، و(73) إدارية، وطُبِّقت الدراسةُ على كاملِ أفراد المجتمع، وكانت أداةُ الدراسة الاستبانة، وتوصَّلت لعددٍ من النتائج أهمِّها أنَّ إجاباتِ المديرات والمشرفات على العبارات الخاصة بواقع ممارسة القيادة الإبداعية لدى مُديراتِ المدارس الثَّانوية بمدينةِ الرياض جاءت بدرجةٍ عالية، وبيَّنت وجودَ عددٍ من المعوِّقات التي تحولُ دون ممارسةِ القيادة الإبداعية من وجهةِ نظر أفراد مجتمع الدراسة، ومنها: ضعفُ القدرات الشخصية على التخيُّلِ للإبداع وضعفُ مهارات المديرة على التخطيط المدرسي، وعدمُ الرغبةِ في التجديد والإبداع بأعمال الإدارة المدرسية، وضعفُ الدعمِ من قبل الإدارة، والمركزية في تطبيقِ الأنظمةِ والتعليمات من جانبِ الوزارة، وأوصت الدراسةُ بضرورةِ إقامة دورات تدريبة لمديرات المدارس الثانوية وإدارياتها بمدينةِ الرياض للتدريبِ على ممارسةِ القيادةِ الإبداعية.

ومن خلالِ المراجعةِ السابقة للدراسات المرتبطة بمشكلةِ الدراسة الحالية يتبيَّن أنَّ بعضَها أُجْرِي في غير مراحل التعليم العام كدراسة العجمي (٢٠١٩)، التي أُجريت في المرحلةِ الجامعية، أو على مجتمعات مختلفة كدراسة فيمكو وسموراش (Phimkoh & Somprach, 2015)، التي أُجْريت على عينةٍ من الإداريين، وأنَّ البعضَ الآخر تمَّ في مرحلةٍ دراسية مختلفة عن الدراسةِ الحالية كدراسة آل حسين (٢٠١٨)، ودراسة الأزوري (٢٠٢١) اللتين أُجْريتا في المرحلةِ الابتدائية. أمَّا الدراساتُ التي حاولت الربط بين القيادةِ الإبداعية والموهبة، فقد اقتصرت على دراستي الدلجاوي (٢٠١٩) التي بيَّنت أنَّ أدوارَ مدير المدرسة في تنمية الموهوبين جاءت ضعيفة، ودراسة الأزوري (٢٠٢١) التي أظهرت درجةً عاليةً من ممارسةِ مديرات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة لأدوارهنَّ في تنميةِ الموهبة.

من خلالِ كل ذلك برزتْ الحاجةُ إلى ضرورةِ الكشفِ عن واقعِ القيادة الإبداعية في بيئات مدرسية مختلفة، ومرحلةٍ مختلفة، والبحث عن أبرز المقترحات التي تساعدُ في تعزيز دورها في تنميةِ الموهبة لدى الطالبات، بما يحقِّق مزيدًا من الفاعلية والكفاءة في البيئات المدرسية، وتنميةِ قدرات الطالبات ومواهبهن بشكلٍ خاص. ولهذا جاءت الدراسةُ الحالية من أجل إلقاء الضوء على واقعِ القيادةِ الإبداعية لدى مُديراتِ المدارس الثَّانوية التي تُعدُّ من أهمِّ مراحلِ التعليم العام في إعداد الطالبة، وتقديم المقترحات التي تُعزِّزُ من دورِ هذا النمط من القيادة في تنميةِ الموهبة لدى الطالبات.

مشكلةُ الدراسة:

في ظلِّ المنافسةِ العالمية في التعليم، والتطورات العلمية والتقنية، والتوسُّع الكبير في وسائلِ التواصل الاجتماعي بدت الحاجةُ مُلِحةً لقياداتٍ إبداعية تستطيعُ مسايرةَ الواقع، والانتقال بالطلبة إلى مستوياتٍ أرحب من التعليم، والمشاركة، والإبداع

، والتفوق.

وفي الوقتِ الذي تكثِّفُ فيه وزارةُ التعليم جهودَها في الرعاية التربوية والتعليمية الشاملة للطلاب الموهوبين، وتفعيل الأنشطةِ الهادفة إلى دعمِ الموهوبين، من خلال إيجادِ بيئةٍ تربوية تتيحُ إبرازَ قدراتهم، وتنميةِ إمكانياتِهم ومواهبِهم، وذلك ضمن استراتيجية الوزارة في الاستثمار في المواهب لتلبيةِ متطلَّبات القطاعات الحيوية لصناعةِ المستقبل، ورفع مستوى جودة الأداء وتحسين المخرجات في القطاع التعليمي، تحقيقًا لمستهدفات رؤية المملكة(٢٠٣٠) في رعايةِ الموهوبين والمبدعين ودعمهم نحو التحوُّل إلى مجتمعِ المعرفةِ والتنمية الاقتصادية المستدامة. (وزارة التعليم، ٢٠٢٢)

وانطلاقًا من تأكيدِ عديدٍ من الدراسات على دورِ القيادة الإبداعية في رفع مستوى المخرَج التعليمي بشكلٍ عام (العوين، ٢٠١٩)؛ وأنَّ هناك علاقةً إيجابية بين هذا النمط من القيادة وتنمية مواهب الطلاب بشكلٍ خاص (الأزوري، ٢٠٢١)؛ كلُّ ذلك أبرز بشكلٍ جلي أهميَّةَ الكشف عن واقعِ القيادةِ الإبداعية في المدارس الثانوية التي تمثِّلُ مرحلة ما قبل التعليم الجامعي، وتُهيِّء الطالبَ للدخول في التخصُّص العلمي المناسب، في الوقتِ الذي بدأت فيه المملكةُ بعمليةِ تطوير جذرية لهذه المرحلة تضمَّنت تخصيصَ مساراتٍ علمية متنوِّعة، ممَّا يستدعي معها التأكُّدُ من جاهزية القيادات المدرسية لهذا التغيير. ولا شك أنَّ ممارسةَ القيادةِ الإبداعية أحدُ أهمِّ مُستلزماتِ هذا التغيير. وأنَّ تعزيزَ هذا النمط القيادي سينعكس على الطالبِ الموهوب، ويحقِّقُ له عديدًا من مُتطلَّباتِ الموهبة وفرص تنميتها. وعليه يمكنُ بلورةُ مشكلةِ الدراسة في الأسئلة الآتية:

١- ما درجةُ ممارسةِ مديرات المدارس الثَّانوية بحفر الباطن للقيادةِ الإبداعية من وجهةِ نظرِ المعلِّمات؟

٢- هل توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة ($a<٠,٠٥$) بين متوسِّطات درجات أفراد عينة الدراسة حول محاورها تُعزَى إلى نوع المؤهَّل العلمي للمعلِّمات (تربوي، غير تربوي)، وعدد سنوات الخدمة؟

٣- ما المقترحاتُ التي تسهمُ في تعزيزِ دورِ القيادة الإبداعية لدى مُديراتِ المدارس الثَّانوية بحفر الباطن في تنميةِ الموهبة لدى الطالبات؟

أهدافُ الدراسة:

١. الكشفُ عن درجةِ ممارسةِ القيادة الإبداعية لدى مُديراتِ المدارس الثَّانوية بحفر الباطن من وجهةِ نظر المعلِّمات.

٢. تحديد الفروق الإحصائية بين متوسِّطات درجاتِ أفراد عينة الدراسة حول محاورها تُعزَى إلى نوع المؤهَّل العلمي للمعلِّمات (تربوي، غير تربوي)، وعدد سنوات الخدمة؟

٣. الوصول إلى مقترحات تُسهمُ في تعزيزِ دورِ القيادةِ الإبداعية لدى مُديراتِ المدارس الثَّانوية بحفر الباطن بما ينمِّي الموهبة لدى الطالبات.

أهميةُ الدراسة:

تمثَّلت أهميةُ الدراسة في المبررات النظرية والتطبيقية الآتية:

١. تسهمُ الدراسةُ الحالية في إثراءِ المكتبةِ العربية في موضوعٍ مهم يتعلَّقُ بالكشف عن واقعِ القيادةِ الإبداعية لدى مُديراتِ المدارس الثَّانوية بحفر الباطن.

٢. من المتوقَّع أن تُقدِّمَ الدراسةُ الحالية بعضَ التوصيات والمقترحات التي تفيدُ في تطويرِ القياداتِ المدرسية والقيام بدورها في الإسهامِ في تحقيق رؤية (٢٠٣٠) التي تسعى إلى الارتقاء بالتعليم بشكلٍ عام.

٣. من المأمول أن تتوصَّلَ الدراسةُ الحالية إلى مقترحاتٍ تسهمُ في تعزيزِ دورِ القيادةِ الإبداعية لدى مُديراتِ المدارس الثَّانوية بحفر الباطن في تنميةِ الموهبةِ لدى الطالبات، وقد تسهِّلُ المهامَ أمام صانعي القرار في وزارةِ التعليم السعودية فيما يتعلَّقُ بتطويرِ القيادات المدرسية.

حدودُ الدراسة:

التزمتْ الدراسةُ الحالية بالحدودِ الآتية:

١. **الحدودُ الموضوعية:** اقتصرت الدراسةُ على دراسةِ أبعادِ القيادةِ الإبداعية في خمسة أبعاد هي: الحساسية للمشكلات، والمثابرة، والمرونة، والأصالة، والطلاقة.

٢. **الحدودُ البشرية:** اقتصرت الدراسةُ على عينةٍ مُمثِّلة من المعلِّمات في المدارس الثَّانوية الحكومية بمحافظة حفر الباطن.

٣. **الحدودُ الزمنية:** طُبِّقت أدواتُ الدراسة خلال الفصلِ الدراسي الثاني (١٤٤٣-٢٠٢٢).

مُصطلحاتُ الدراسة:

تُعرف القيادةُ أنَّها " توجيه سلوك الأفراد وتنسيق جهودهم وموازنة دوافعهم ورغباتهم بِغيَّةِ الوصول بالجماعة إلى تحقيق أهداف المنظَّمة بكفاءةٍ عالية، ويكون ذلك من خلال انقياد العاملين عن رغبة وطواعية للرئيس الإداري، وذلك لما يتمتَّعُ به هذا الرئيسُ من إمكانيات مُتميِّزة وظروف تؤهلانه للتأثير في أعضاءِ الجماعة"(العدوان، ٢٠١٦، ص٥٦).

وتُعرفُ القيادةُ الإبداعية أنَّها "الجهودُ المبذولة للتأثير على سلوكِ الأفراد من أجلِ الوصول إلى أهدافِ المؤسَّسة باعتبار أنَّ القيادةَ هنا تعتبرُ النشاطَ الإيجابي الذي يقومُ به شخصٌ ما في مجال الإشراف الإداري على الآخرين؛ لتحقيق غرضٍ ما باستخدام وسيلة التأثير، كما يُعبَّرُ عنها بقدرةِ القائد على استخدامِ ما لديه من أنواع السلطة أو القوة أو المهارة التي تمكِّنُ من التأثيرِ على مرؤوسيه، وكسبِ ثقتهم لتحقيقِ الأهداف المحدَّدة" (نجم، ٢٠١٢، ص١٩)

ويعرِّفُ الباحثان القيادةَ الإبداعية إجرائيًا أنَّها: مدى قدرة القائدة في التأثير على المعلِّمات؛ لاستحداث تغييرات تتلاءمُ مع مُتطلَّبات طالباتِ المدارس الثَّانوية وإمكانياتهن، من خلال: الحساسية للمشكلات، والمثابرة، والمرونة، والأصالة، والطلاقة.

الموهبة: من أكثر التعريفات شيوعًا للموهبة، تعريف مكتب التربية الأمريكي، الذي يتبنَّاه التشريعُ الفدرالي للأفراد الموهوبين في الولايات المتحدة عام (١٩٧١م) الذي يقول أنَّ الأطفالَ الموهوبين أو المتميزين هم الذين يتمُّ التعرُّف إليهم من قِبَلِ أشخاص مؤهَّلين مهنيًا، ويظهرون مستوى عالياً من الأداء المتميِّز، ولا يلبي المنهجُ المدرسي العادي احتياجاتِهم، وهم بحاجة إلى برنامج تربوي متميِّز من حيث المنهج والأسلوب. (Heller and Monks, 1993)

ويُقصدُ بتنمية الموهبة في هذه الدراسة: هي قيامُ القائمين على القيادةِ ببذلِ الجهود وتسخيرِ الإمكانيات لصقلِ الموهبة وتطويرها لدى طالباتِ المدارس الثَّانوية بحفر الباطن، من خلال التغيير واستحداث أساليب جديدة ومتطورة تتلاءمُ مع الرؤى والتطلُّعات الحديثة، لتلبِّي احتياجاتِ الفرد والمجتمع.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهجُ الدراسة:

بحسب طبيعةِ الدراسة الحالية، فإنَّ المنهجَ الملائم لها هو المنهجُ الوصفي بأسلوبه (المسحي).

مجتمعُ الدراسة وعينتُها:

تكوَّن مجتمعُ الدراسة من جميعِ معلِّمات المدارس الثَّانوية الحكومية بحفر الباطن، والبالغ عددهن (1510) معلِّمةً (البيانات المفتوحة، ٢٠٢١)، وتكوَّنت عيِّنةُ الدراسة من (305) معلمةً تمَّ اختيارهنَّ بالطريقةِ العشوائية البسيطة من المدارس الثَّانوية الحكومية بحفر الباطن، تُمثّل ما نسبته (20%) من إجمالي مجتمع الدراسة خلال الفصل الدراسي الثّاني (1443-2022).

وصفُ خصائصِ عيّنةِ الدراسة:

المؤهَّلُ العلمي:

الجدول ١

توزيعُ أفراد الدراسة حسب المؤهَّل العلمي

فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية %
تربوي	289	94.8
غير تربوي	16	5.2
المجموع	305	%100

عددُ سنوات الخدمة:

الجدول ٢

توزيعُ أفراد الدراسة حسب سنوات الخدمة

فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية %
من 1 إلى أقل من 5سنوات	43	14.1
من 5 إلى أقل من 10 سنوات	179	58.7
10سنوات فأكثر	83	27.2
المجموع	305	%100

أداةُ الدراسة:

اعتمد الباحثان في هذه الدراسةِ الاستبانةَ أداةً لجمعِ بياناتها، حيث تُعدُّ الأكثر ملاءمةً لتحقيقِ أهدافِ الدراسة، وقد تمَّ بناؤها بالرجوعِ إلى الأدبياتِ والدراساتِ السابقة ذات العلاقةِ بموضوعِ الدراسة، واشتملت على محورين رئيسين، هما:

المحورُ الأول: درجة ممارسة مديراتِ المدارس الثَّانوية للقيادةِ الإبداعية وتكوَّن من (٢١) فقرةً مُوزَّعة على خمسةِ أبعاد تكشفُ عن مجموعةِ ممارسات تمثِّلُ القيادةَ الإبداعية.

المحورُ الثاني: مُقترحات تسهمُ في تعزيزِ دورِ القيادةِ الإبداعية لدى مُديراتِ المدارس الثَّانوية بحفر الباطن في تنميةِ الموهبة لدى الطالبات، وتكون من (٨) فقرات.

صدقُ الاستبانة وثباتُها:

الصدقُ الظاهري:

بعد تحديدِ الأبعاد التي تكشفُ درجةَ ممارسةِ القيادةِ الإبداعية لدى مُديراتِ المدارس الثَّانوية بحفر الباطن، قام الباحثان بعرض الاستبانة على مجموعةٍ من المحكَّمين بلغ عددهم (٩) للاسترشاد بآرائهم حول فِقراتِ الاستبانة ومدى انتمائها

لموضوعها، ومدى شمولها لجوانب القيادةِ الإبداعية، إضافة إلى سلامةِ اللغة والصياغة للفقرات. وقد أبدى المحكَّمون تجاوبًا كبيرًا، بتقديم التوجيهات والآراء التي كان لها أثرٌ واضحٌ على الصورةِ النهائية للأداة، إذ قام الباحثان في ضوء مُلاحظاتِ المحكَّمين بالتعديلات اللازمة التي أخرجت الاستبانةُ في صورتها النهائية.

صدقُ الاتساق الداخلي:

بعد التأكُّدِ من الصدق الظاهري لأداةِ الدِّراسة قام الباحثان بتطبيقها على عينةٍ استطلاعية عددها (٢٥) معلمة، وللتأكُّدِ من صدق الاتساق الداخلي تمَّ حسابُ معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجةِ الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، ويوضِّحُ ذلك ما جاء في الجداول التالية:

جدول ٣

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول لأداة الدراسة.

البعد الأول: الحساسية للمشكلات		البعد الثاني: المثابرة		البعد الثالث: المرونة		البعد الرابع: الطلاقة		البعد الخامس: الأصالة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	٠,٨٠٢**	١	٠,٨٢٧**	١	٠,٨٧٧**	١	٠,٧٦٧**	١	٠,٧٣٩**
2	٠,٨٠١**	٢	٠,٨١٥**	٢	٠,٨٢٨**	٢	٠,٨١٤**	٢	٠,٧٧٩**
3	٠,٨٢٥**	٣	٠,٨٦٢**	٣	٠,٨٨٤**	٣	٠,٨٨٧**	٣	٠,٧٥٦**
4	٠,٨٣٥**	٤	٠,٨٧١**	٤	٠,٨٦٣**	٤	٠,٨٩١**	٤	٠,٧٥٥**
5	٠,٧٦٩**								

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتَّضِحُ من جدول (٣) أنَّ جميعَ العبارات دالةٌ إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، ممَّا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشيرُ إلى مؤشِّراتِ صدقٍ مرتفعة وكافية يمكن الوثوقُ بها في تطبيقِ أداةِ الدراسة.

جدول ٤

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني لأداة الدراسة

مقترحات تسهم في تعزيز دور القيادة الإبداعية لدى مديرات المدارس الثانوية بحفر الباطن بما ينمي الموهبة لدى الطالبات	
رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٤٨**
٢	٠,٨٨٣**
٣	٠,٨٣٨**
٤	٠,٥٤٥**
٥	٠,٧٦٣**
٦	٠,٨١٧**
٧	٠,٨٢٨**
٨	٠,٨٨٤**

** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتَّضِحُ من جدول (٤) أنَّ جميعَ العبارات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، ممَّا يُعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشيرُ إلى مؤشِّرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوقُ بها في تطبيقِ أداةِ الدراسة.

ثباتُ الاستبانة:

بالنسبة لدلالات الثبات للمقياس قام الباحثان بالتأكُّد منه بطريقةِ الاتساق الداخلي، حيث تمَّ تقديرُ معامل الثبات

لكل بُعدٍ من أبعادِ المقياس وللمقياس ككل باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، كما يظهرُ في جدول (٥).

الجدول ٥

قيم معاملات الثبات ألفا لمحاور الدراسة

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
درجة ممارسة مُديراتِ المدارس الثَّانوية بحفر الباطن للقيادةِ الإبداعية من وجهةِ نظر المعلِّمات؟	٢١	٠,٩٨٦
مُقترحات تعزيز دور القيادةِ الإبداعية في تنميةِ الموهبة لدى الطالبات	٨	٠,٩٧٠
الكلي	٢٩	٠,٩٨٩

يوضِّحُ جدولُ (٥) أنَّ أداةَ الدراسة تتمتَّعُ بثباتٍ مقبولٍ إحصائيًا، حيث جاء الثباتُ العام للدراسة (٠,٩٨٩) في حين تراوحت معاملاتُ ثبات أداة الدراسة بين (٠,٩٨٦، ٠,٩٧٠) وهي معاملاتُ ثبات مرتفعة يمكن الوثوقُ بها في تطبيقِ أداة الدراسة.

تحليلُ الإحصاءِ الوصفي للبيانات:

فيما يلي عرض لما سيكون عليه التحليل الإحصائي الوصفي للبيانات، وهي قيمةُ المتوسِّطات الحسابية المعتمدة لتفسير النتائج لكل محور من محاور الدارسة التي جاءت في الاستبانة.

الجدول ٦

تدرج مقياس ليكرت الخماسي

المحور الأول	**منخفضة جدًا**	**منخفضة**	**متوسِّطة**	**عالية**	**عالية جدًا**
درجة الممارسة	١-١,٨٠	١,٨١-٢,٦٠	٢,٦١-٣,٤٠	٣,٤٠-٤,٢٠	٤,٢١-٥
المحور الثاني	**غير موافق بشدة**	**غير موافق**	**محايد**	**موافق**	**موافق بشدة**
المقترحات	١-١,٨٠	١,٨١-٢,٦٠	٢,٦١-٣,٤٠	٣,٤٠-٤,٢٠	٤,٢١-٥

نتائجُ الدراسة وتفسيرُها

إجابةُ السُّؤال الأول: ما درجةُ ممارسةِ مُديراتِ المدارس الثَّانوية بحفر الباطن للقيادةِ الإبداعية من وجهةِ نظر المعلِّمات؟

للإجابةِ عن ذلك تمَّ استخدامُ المتوسِّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية التي تقيس درجة ممارسة مُديراتِ المدارس الثَّانوية بحفر الباطن للقيادةِ الإبداعية من وجهةِ نظر المعلِّمات، وتمَّ عرضُ النتائج كما في جدول (٧) على النحو الآتي:

جدول ٧

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة المديرات للقيادة الإبداعية.

م	أبعاد القيادة الإبداعية	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة اللفظية
١	الحساسية للمشكلات	١	٤,٥٩	٠,٧١	عالية جدًا
٢	المثابرة	٥	٤,٥٨	٠,٧٢	عالية جدًا
٣	المرونة	٤	٤,٥٨	٠,٧١	عالية جدًا
٤	الطلاقة	٣	٤,٥٨	٠,٧٠	عالية جدًا
٥	الأصالة	٢	٤,٥٨	٠,٦٩	عالية جدًا
	متوسّط القيادة الإبداعية ككل		**٤,٥٨**	**٠,٧١**	**عالية جدًا**

يتَّضحُ من جدول (٧) أنَّ درجةَ ممارسة مُديراتِ المدارس الثَّانوية بحفر الباطن للقيادةِ الإبداعية من وجهة نظر المعلِّمات قد جاء بدرجةٍ عالية جدًا، حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي (٤,٥٨)، وبانحراف معياري (٠,٧١)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنَّ هناك إدراكًا لأهميةِ القيادة الإبداعية وممارستها من قبل القيادات المدرسية، الأمرُ الذي انعكس إيجابًا على ممارساتهن الإدارية. كما قد يُعزَى ذلك إلى اهتمامِ وزارةِ التعليم بالقياداتِ المدرسية وتأهيلهم بالشكل الذي يتوافقُ مع رؤية المملكة (٢٠٣٠) والتي تتطلَّبُ مزيدًا من الرعايةِ بالتعليم والبيئة المدرسية.

وتتفقُ هذه النتيجةُ مع دراسة آل حسين (٢٠١٨) التي توصَّلت إلى أنَّ عينةَ الدراسة وافقن بدرجةٍ عالية على درجة ممارسة قائدات مدارس المرحلة الابتدائية في محافظة حوطة بني تميم لجميعِ عملياتِ القيادةِ الإبداعية، ودراسة الرشيدي (٢٠١٥) التي توصَّلت إلى أنَّ مستوى ممارسةِ مديرات المدارس الثَّانوية في مدينة حائل لمهاراتِ القيادةِ الإبداعية بشكلٍ عام جاء ضمن مستوى الممارسة العالية، ودراسة القحطاني (٢٠١٢) التي توصَّلت إلى أنَّ إجابات المديرات والمشرفات على العبارات الخاصة بواقعِ ممارسةِ القيادة الإبداعية لدى مُديراتِ المدارس الثَّانوية بمدينةِ الرياض جاءت بدرجةٍ عالية ودراسة الأزوري (٢٠٢١) التي توصَّلت إلى أنَّ درجةَ ممارسةِ مُديراتِ المدارس الابتدائية بمدينةِ مكة المكرمة لأدوارهنَّ في تنميةِ الموهبة كانت "عالية"، في حين تختلفُ مع دراسة الدلجاوي (٢٠١٩) التي توصَّلت إلى أنَّ هناك ممارسات نادرة يتمُّ تطبيقُها بمدارس التعليم الاساسي بالفيوم لتنميةِ الموهوبين.

كما يتَّضحُ من جدول (٧) أنَّ درجةَ ممارسة القيادةِ الإبداعية على مستوى الأبعاد، جاءت جميعُها بمستوى "عالية جدًا". وفيما يلي النتائجُ مُفصَّلة لكل بُعدٍ من أبعادِها.

أولًا: بُعدُ الحساسية للمشكلات:

لمعرفةِ درجةِ ممارسةِ المديراتِ للقيادةِ الإبداعية من وجهةِ نظر المعلِّمات في بُعدِ (الحساسية للمشكلات)؛ تمَّ استخدامُ المتوسِّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتمَّ عرضُ النتائج كما في جدول (٨) على النحو الآتي:

جـدول ٨

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة المديرات للقيادة الإبداعية لبعد (الحساسية للمشكلات)

م	الحساسية للمشكلات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات	الدلالة اللفظية
١	التنبؤ بالمشكلة قبل حدوثها.	٤,٥٨	٠,٧٩	٣	عالية جدًا
٢	تدرك أبعاد المشكلة بوضوح تام.	٤,٦١	٠,٧٦	٢	عالية جدًا
٣	تحلل المشكلة من كافة جوانبها.	٤,٥٨	٠,٨٥	٤	عالية جدًا
٤	تطرح حلولًا متعددة بطرقٍ متنوعة.	٤,٦٢	٠,٧٦	١	عالية جدًا
٥	تشارك العاملين والمستفيدين في إدراك المشكلة.	٤,٥٧	٠,٨٠	٥	عالية جدًا
	متوسط بُعْد الحساسية للمشكلات ككل	**٤,٥٩**	**٠,٧١**		**عالية جدًا**

يتَّضحُ من جدول (٨) أنَّ درجةَ ممارسةِ القيادةِ الإبداعية لبُعْدِ (الحساسية للمشكلات)، قد جاء بدرجةٍ عاليةٍ جدًا حيث بلغ المتوسطُ الحسابي (٤,٥٩)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٧١)، ويعزو الباحثان هذه النتيجةَ إلى إدراكِ مُديراتِ المدارس الثانوية لأهميةِ معالجةِ المشكلات قبل حدوثِها، فضلًا لإدراكهنَّ العواقب المترتبة على حدوث المشاكل وتبعاتِها. أمَّا درجةُ ممارستهنَّ للقيادةِ الإبداعية لبُعْدِ (الحساسية للمشكلات) على مستوى الفقرات، فإنَّه يتَّضحُ من جدول (٨) الآتي:

١. حصلت الفِقْرةُ (٤) التي تنصُّ على "تطرحُ حلولًا متعدِّدة بطرقٍ مُتنوِّعة" على أعلى درجة بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٦٢)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٦). وقد تُعزَى هذه النتيجة إلى امتلاك مُديراتِ المدارس مهارات حل المشكلات، وذلك من خلالِ طرحِ عديدٍ من البدائل بما يتناسبُ مع طبيعةِ المشكلات التي قد تحدث، فضلًا عن ترك مساحةٍ كبيرة من الخياراتِ المتمثِّلة في تفعيلِ المشاركة في معالجةِ المشكلات.

٢. حصلت الفِقْرةُ (٥) التي تنصُّ على "تَشارُك العاملين والمستفيدين في إدراكِ المشكلة" على أدنى درجة بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٥٧)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٨٠). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى إيمانِ مُديراتِ المدارس بأهمية مشاركة المعلِّمات بتشخيصِ المشاكل التي تواجهها المدرسة، والعمل على وجودِ حلولٍ لهذه المشكلات بمشاركة الجميع، وجاءت هذه الفِقْرةُ بالرغم من حصولِها على درجة إسهامٍ عالية، في نهاية الترتيب نظرًا لوجودِ أولوية في مُمارساتِ المديرات تجاه حساسية المشكلات.

ثانيًا: بُعدُ المثابرة:

لمعرفةِ درجةِ ممارسةِ المديرات للقيادةِ الإبداعية لبُعْدِ (المثابرة)؛ تمَّ استخدامُ المتوسِّطاتِ الحسابية، والانحرافات المعيارية وتمَّ عرضُ النتائج كما في جـدول (٩) على النحو الآتي:

جـدول ٩

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة المديرات للقيادة الإبداعية لبعد (المثابرة)

م	المثابرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات	الدلالة اللفظية
١	القدرة على تحمل ضغوط العمل.	٤,٦٠	٠,٧٧	٢	عالية جدًا
٢	تواصل العمل لمدة طويلة للوصول لحلول مناسبة.	٤,٥٧	٠,٨٠	٣	عالية جدًا
٣	تمتلك القدرة على تحقيق أهداف العمل.	٤,٦١	٠,٧٤	١	عالية جدًا
٤	تتحمل مسؤولية نتائج فريق العمل.	٤,٥٦	٠,٨٠	٤	عالية جدًا
	متوسط بعد المثابرة ككل	**٤,٥٨**	**٠,٧٢**		**عالية جدًا**

يتَّضحُ من جدول (٩) أنَّ درجةَ ممارسةِ مديراتِ المدارس الثَّانوية بحفر الباطن للقيادةِ الإبداعية من وجهةِ نظر المعلِّمات لبُعْدِ (المثابرة) قد جاء بدرجةٍ عاليةٍ جدًا، حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي (٤,٥٨)، وبانحرافٍ معياري بلغ (٠,٧٢)، ويعزو

الباحثان هذه النتيجةَ إلى إيمان مُديراتِ المدارس الثَّانوية بالرسالة التي يؤدِّينها، الأمرُ الذي يدفعهنَّ لتحمُّلِ كلّ الضغوط مع التفاني في إنجاز المهام، وتقدير المسؤولية. أمَّا درجةُ ممارستهنَّ للقيادة الإبداعية على مستوى الفقرات لهذا البعد فإنَّه يتضح من جدول (٩) الآتي:

١. حصلت الفِقْرةُ (٣) التي تنصُّ على "تمتلكُ القدرةَ على تحقيقِ أهداف العمل" على أعلى درجة بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٦١)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٤)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنَّ مُديراتِ المدارس الثَّانوية يجعلن تحقيقَ الأهداف المرسومة نُصب أعينهن، كما أنَّ ذلك هو الغاية التي وُجِدَ من أجلها النظام التعليمي.

٢. حصلت الفِقْرةُ (٤) التي تنصُّ على "تتحمَّل مسؤوليةَ نتائجِ فريق العمل" على أدنى درجة بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٥٦)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٨٠)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى إدراكِ مُديراتِ المدارس لمهامهن القيادية إضافة إلى أنَّهنَّ المسؤولات المباشرات عن مرؤوساتهنَّ أمام رئيساتهنَّ.

ثالثًا: بعدُ المرونة

لمعرفةِ درجةِ ممارسةِ مُديراتِ المدارس الثَّانوية بحفر الباطن للقيادةِ الإبداعية من وجهة نظر المعلِّمات لبُعْدِ (المرونة)؛ تمَّ استخدامُ المتوسِّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتمَّ عرضُ النتائج كما في جدول (١٠) على النحو الآتي:

جدول ١٠

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة المديرات للقيادة لبعد (المرونة)

م	المرونة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات	الدلالة اللفظية
١	تتقبل الاختلاف في وجهات النظر حول طرق أداء الأعمال.	٤,٦٠	٠,٧٥	٢	عالية جدًا
٢	تشرك العاملين في النقاش حول الآراء والحلول المقترحة والمبتكرة.	٤,٦١	٠,٧٢	١	عالية جدًا
٣	تستفيد من ملاحظات الموجهة وأخذها في الاعتبار.	٤,٥٧	٠,٧٦	٣	عالية جدًا
٤	تمتلك القدرة على التكّيف مع طبيعة المواقف المختلفة.	٤,٥٤	٠,٨٦	٤	عالية جدًا
	متوسّط بُعْد المرونة ككل	**٤,٥٨**	**٠,٧١**		**عالية جدًا**

يتَّضحُ من الجدول أعلاه أنَّ درجةَ ممارسةِ مُديراتِ المدارس الثَّانوية بحفر الباطن للقيادةِ الإبداعية من وجهةِ نظر المعلِّمات لبعد (المرونة) قد جاء بدرجةٍ عاليةٍ جدًا، حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي (٤,٥٨)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٧١)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى الصفات القيادية التي تمتلكُها مُديراتُ المدارس الثَّانوية، وسعة البال التي يتحلين بها نتيجةَ الخبرة الطويلة في مزاولة مهنة التعليم. أمَّا درجة ممارستهنَّ للقيادةِ الإبداعية على مستوى الفِقْرات لهذا البُعْد فإنه يتضح من الجدول (١٠) الآتي:

١. حصلت الفِقْرةُ (٢) التي تنصُّ على "تشرك العاملين في النقاش حول الآراء والحلول المقترحة والمبتكرة" على أعلى درجة بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٦١)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٢)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى درجة امتلاك مُديراتِ المدارس الثَّانوية لنمط القيادة التشاركي، والعمل بروح الفريق الواحد، إضافة إلى امتلاك خبرة إلى خبراتهنَّ من خلالِ الاستفادة من آراء الأخريات.

٢. حصلت الفِقْرةُ (٤) التي تنصُّ على "تمتلكُ القدرةَ على التكّيُّف مع طبيعةِ المواقف المختلفة" على أدنى درجة بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٥٤)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٨٦)، ويعزو الباحثان هذه النتيجةِ إلى امتلاك مُديراتِ المدارس لمهارات

القيادة الموقفية التي تحتِّمُ عليهن اتِّخاذَ إجراءات قيادية بحسب طبيعة الموقف، الأمر الذي يخولهنَّ التعامل الإيجابي مع المواقف القيادية المختلفة.

رابعًا: بُعْدُ الطلاقة:

لمعرفةِ درجةِ مُمارسةِ مُديراتِ المدارس الثَّانوية بحفر الباطن للقيادةِ الإبداعية من وجهةِ نظر المعلِّمات لبُعْدِ (الطلاقة)؛ تمَّ استخدامُ المتوسِّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتمَّ عرضُ النتائج كما في جدول (١١) على النحو الآتي:

جدول ١١

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة المديرات للقيادة الإبداعية لبعد (الطلاقة)

م	الطلاقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات	الدلالة اللفظية
١	تمتلك القدرة على اقتراح الحلول المناسبة لمواجهة المشاكل.	٤,٥٨	٠,٧٧	٣	عالية جدًا
٢	تمتلك القدرة على توظيف أكبر قدرٍ ممكن من الألفاظ لتوضيح فكرةٍ معينة.	٤,٥٨	٠,٧٧	٤	عالية جدًا
٣	تضع بدائل عدة للحلول المقترحة.	٤,٦٠	٠,٧٥	١	عالية جدًا
٤	تمتلك سرعة البديهة في التعامل مع الظروف المعقَّدة.	٤,٥٩	٠,٧٤	٢	عالية جدًا
	متوسط بعد الطلاقة ككل	**٤,٥٨**	**٠,٧٠**		**عالية جدًا**

يتَّضحُ من الجدول أنَّ درجةَ ممارسةِ مديرات المدارس الثَّانوية بحفر الباطن للقيادةِ الإبداعية من وجهةِ نظر المعلِّمات لبُعْدِ (الطلاقة) قد جاء بدرجةٍ عاليةٍ جدًا، حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي (٤,٥٨)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٠)، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى امتلاكِ مُديراتِ المدراس لمهارات الذكاء العاطفي، وقدرتهن على احتواء المواقف القيادية عاطفيًا. أمَّا درجةُ ممارستهن للقيادةِ الإبداعية على مستوى الفقرات لهذا البعد فإنَّه يتَّضحُ من الجدول (١١) الآتي:

١. حصلت الفِقْرةُ (٣) التي تنصُّ على "تضع بدائل عدة للحلول المقترحة" على أعلى درجة بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٦٠)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٥). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى إدراك مُديراتِ المدراس الثَّانوية لأهمية القيادةِ الديموقراطية والأوتوقراطية بالوقت نفسه وذلك من خلال طرح الحلول، ثمَّ الطلب من المرؤوسات اختيار الحل المقترح المناسب.

٢. حصلت الفِقْرةُ (٢) التي تنصُّ على "تمتلكُ القدرةَ على توظيفِ أكبر قدرٍ ممكن من الألفاظ لتوضيحِ فكرةٍ معيَّنة" على أدنى درجة بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٥٨)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٧).

خامسًا: بُعْدُ الأصالة:

لمعرفةِ درجةِ ممارسةِ مُديراتِ المدارس الثَّانوية بحفر الباطن للقيادةِ الإبداعية من وجهة نظر المعلِّمات لبُعْدِ (الأصالة)، تمَّ استخدامُ المتوسِّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتمَّ عرضُ النتائج كما في جدول (١٢) على النحو الآتي:

جدول ١٢

المتوسطاتُ الحسابية والانحرافاتُ المعيارية لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة المديرات للقيادة الإبداعية لبُعْد (الأصالة)

م	الأصالة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات	الدلالة اللفظية
١	تبحث باستمرار عن الأفكار الجديدة والإبداعات.	٤,٦٠	٠,٦٩	١	عالية جدا
٢	تمتلك قدرةً على إقناع الآخرين في أثناء التعامل معهم بأفكارٍ جديدة.	٤,٥٩	٠,٧٣	٢	عالية جدا
٣	تُنجز ما يُسندُ إليها من أعمال بأسلوبٍ مبتكرٍ ومتجدِّد.	٤,٥٦	٠,٧٩	٤	عالية جدا
٤	تميل للأعمال التي فيها تحدٍ لقدراتها وإمكانياتها.	٤,٥٨	٠,٧٧	٣	عالية جدًا
	متوسط بعد الأصالة ككل	**٤,٥٨**	**٠,٦٩**		**عالية جدا**

يتَّضحُ من جدول (١٢) درجةُ ممارسةِ مديراتِ المدارس الثَّانوية بحفر الباطن للقيادةِ الإبداعية من وجهة نظر المعلِّمات لبُعْدِ (الأصالة) قد جاء بدرجةٍ عاليةٍ جدًا، حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي (٤,٥٨)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٩). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى تطويرِ مُديراتِ المدارس لذواتهنَّ ذاتيًا أو من خلال القنوات الرسمية مثل: برامج التدريب والتأهيل، أو الالتحاق ببرامج الدراسات العليا. أمَّا درجةُ ممارستهنَّ للقيادةِ الإبداعية على مستوى الفِقْراتِ في هذا البُعْد فإنَّه يتَّضِحُ من جدول (١٢) الآتي:

١. حصلت الفِقْرةُ (١) التي تنصُّ على "تبحث باستمرار عن الأفكار الجديدة والإبداعات" على أعلى درجة بمتوسِّطٍ حسابي بلغ (٤,٦٠)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٦٩).
٢. حصلت الفقرة (٣) التي تنصُّ على "تُنجز ما يُسنَدُ إليها من أعمال بأسلوبٍ مُبتَكرٍ ومُتجدِّد" على أدنى درجة بمتوسِّطٍ حسابي بلغ (٤,٥٦)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٩).

إجابةُ السُّؤال الثَّاني: هل توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (a<٠,٠٥) بين متوسِّطات درجاتِ أفرادِ عينة الدراسة حول محاور أداة الدراسة تُعزَى إلى نوع المؤهِّل العلمي للمعلِّمات (تربوي، غير تربوي) وعدد سنوات الخدمة؟

أولًا: نوعُ المؤهِّل العلمي:

لتعرُّف ما إذا كانت هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسِّطات إجابات أفرادِ عينة الدراسة حول درجةِ مُمارسةِ مُديراتِ المدارس الثَّانوية بحفر الباطن للقيادةِ الإبداعية تبعًا لنوع المؤهِّل العلمي؛ قام الباحثان باستخدام اختبار "Independent Samples Test" لتوضيح فروق الدلالة الإحصائية بين متوسِّط إجابات أفراد عينة الدراسة تُعزَى لاختلاف نوع المؤهل العلمي كما يوضِّحُها جدولُ (١٣) الآتي:

جدول ١٣

نتائج اختبار "ت Independent Samples Test" للفروق بين إجابات أفراد الدراسة تبعاً لاختلاف نوع المؤهل العلمي

المحور	نوع المؤهِّل العلمي	العدد	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الاحصائي
درجة ممارسة مديرات المدارس الثَّانوية بحفر الباطن للقيادةِ الإبداعية من وجهة نظر المعلِّمات	تربوي	٢٤٩	٤,٦٤	٠,٥٩	٧,٠٤٥	٠,٠٠٠**
	غير تربوي	١٦	٣,٤٩	١,٢		

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتَّضحُ من الجدول أعلاه وجودُ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لمتوسِّطاتِ إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجةِ ممارسةِ مُديراتِ المدارس الثَّانوية بحفر الباطن للقيادةِ الإبداعية من وجهة نظر المعلِّمات باختلاف مُتغيِّر نوع المؤهل العلمي، حيث كانت قيمة ت (٧,٠٤٥) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، وتبين من خلال المتوسِّطات الحسابية أنَّ الفروق كانت لصالح مَنْ كان مؤهَّلُهنَّ العلمي تربويًا، أي أنَّ مَنْ كان مُؤهَّلُهن العلمي تربويًا كنَّ أكثر وعيًا بدرجةِ ممارسة المديرات للقيادةِ الإبداعية، وقد يرجعُ ذلك إلى المعارف والمهارات التربوية التي تلقينها في أثناءِ إعدادهنَّ التربوي في المرحلةِ الجامعيةِ الأولى.

ثانيًا: سنواتُ الخدمة:

لتعرُّف ما إذا كانت هناك فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسِّطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجةِ ممارسة مُديراتِ المدارس الثَّانوية بحفر الباطن للقيادةِ الإبداعية تبعًا لمتغيِّر سنوات الخدمة؛ قام الباحثان باستخدام اختبار"One

"Way Anova لتوضيح فروقِ الدلالةِ الإحصائية بين متوسِّط إجابات أفراد العيِّنة كما يوضِّحها جدولُ (١٤) الآتي:

جدول ١٤

نتائج اختبار " One Way Anova" للفروق بين إجابات أفراد الدراسة تبعاً لاختلاف سنوات الخدمة.

	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	Fقيمة	مستوى المعنوية
بين المجموعات	٠,٧٠٠	٢	٠,٣٥٠		
داخل المجموعات	١٤٢,٥٠٧	٣٠٢	٠,٤٧٢	٠,٧٤٢	٠,٤٧٧
الكلي	١٤٣,٢٠٧	٣٠٤			

يتَّضحُ من جدولِ (١٤) عدمُ وجودِ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لمتوسِّطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول درجةِ ممارسةِ المديرات للقيادةِ الإبداعية من وجهةِ نظر المعلِّمات باختلافِ مُتغيِّر سنوات الخدمة، حيث كانت قيمةُ ت (٠,٧٤٢) وهي قيمةٌ غير دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥). ويعزو الباحثان ذلك إلى أنَّ جميعَ المديرات يعملن في البيئةِ التنظيمية نفسها، ونفس المناخ القيادي، ويتلقين التوجيهات القيادية من الوحدة نفسها.

إجابةُ السُّؤال الثالث: ما المقترحاتُ التي تسهمُ في تعزيز دورِ القيادةِ الإبداعية لدى مُديرات المدارس الثَّانوية بحفر الباطن بما ينمِّي الموهبة لدى الطالبات؟

للإجابةِ عن هذا السؤال تمَّ استخدامُ المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات (تقديرات) العينة لمعرفة المقترحات التي تسهمُ في تعزيزِ دورِ القيادة الإبداعية لدى المديرات في تنميةِ الموهبة لدى الطالبات، والجدول (١٥) الآتي يوضح النتائج:

جـدول ١٥

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة للمقترحات التي تسهمُ في تعزيز دور القيادة الإبداعية لدى المديرات في تنمية الموهبة لدى الطالبات.

م	المقترحات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات	الدلالة اللفظية
١	تشجيع المديرات الطالبات الموهوبات على الاشتراك في المسابقات المحلية.	٤,٥٩	٠,٧٨	٢	موافقة بشدة
٢	تخصيص المديرات ميزانية للأنشطة الداعمة لتبني الموهبة وتنميتها لدى الطالبات.	٤,٥٧	٠,٨٠	٤	موافقة بشدة
٣	تدريب المديرات على سُبل دعم الموهبة وتطويرها وتنميتها لدى الطالبات.	٤,٦٠	٠,٧٥	١	موافقة بشدة
٤	تصميم المديرات برامج لتطوير أساليب تنمية الموهبة لدى الطالبات على مستوى الإدارات.	٤,٥٥	٠,٨٣	٦	موافقة بشدة
٥	اختيار القيادات المؤهَّلة لتنميةِ الموهبة لدى الطالبات والبحث عنها وتطويرها.	٤,٥٧	٠,٨٠	٤	موافقة بشدة
٦	تضمين مقررات القيادة الإبداعية وتنمية المواهب في الكليات التربوية بجامعات المملكة.	٤,٥٦	٠,٧٩	٥	موافقة بشدة
٧	توظيف المديرات للخبرات الخارجية في تنمية الموهبة لدى الطالبات.	٤,٥٥	٠,٨٣	٦	موافقة بشدة
٨	تشجيع المديرات المعلِّمات على إدخال مهارات التفكير العليا ضمن خطة التدريس للطالبات الموهوبات.	٤,٥٧	٠,٧٩	٣	موافقة بشدة
	متوسِّطُ المقترحات ككل	**٤,٥٩**	**٠,٧١**		**موافقة بشدة**

يتَّضحُ من جدول (١٥) أنَّ درجةَ الموافقة على المقترحات التي تسهمُ في تعزيزِ دور القيادة الإبداعية لدى المديرات في تنميةِ الموهبة قد جاءت بدرجة موافقة بشدة، حيث بلغ المتوسطُ الحسابي (٤,٥٩)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٧١). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى إدراك معلِّمات المدارس الثانوية لأهمية هذه المقترحات، وإيمانهن بأهمية تنمية الموهبة لدى طالباتهن.

أما درجةُ الموافقةِ على هذ المقترحات على مستوى الفقرات، فيتضح من جدول (١٥) الآتي:

١. حصل المقترحُ (٣) الذي نصَّ على "تدريب المديرات على سُبل دعم الموهبة وتطويرها وتنميتها لدى الطالبات" على أعلى درجة موافقة بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٦٠)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٧٥). وقد تُعزَى هذه النتيجة إلى إدراك معلِّمات المدارس الثَّانوية لأهمية تدريب المديرات على هذا الجانب المهم والحيوي، الأمر الذي سيجنين ثمارهُ على المدى الطويل، من خلال الاستثمار في رأس المال البشري المتمثِّل في الطالبات، وتنمية مواهبهنَّ.

٢. حصل المقترح (٧) الذي نصَّ على "توظيف المديرات للخبرات الخارجية في تنمية الموهبة لدى الطالبات" على أدنى درجة موافقة بمتوسِّط حسابي بلغ (٤,٥٥)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٨٣). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنَّ المعلِّمات يرين أنَّ المديرات يستفدن من الخبرات الخارجية، ومن خبرات بعضهن البعض، إلا أنَّ هذا المقترح أتى في نهاية الترتيب، وذلك لأهميةِ المقترحاتِ الأخرى.

خلاصةُ نتائجِ الدراسة وتوصياتُها ومقترحاتُها:

أولًا – خلاصةُ النتائج:

توصَّلت الدراسةُ الحالية إلى النتائجِ الآتية:

١. جاءت درجةُ ممارسةِ مديرات المدارس الثَّانوية بحفر الباطن للقيادةِ الإبداعية من وجهة نظر المعلِّمات بدرجة "عالية جدًا"، حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي (٤,٥٨)، وبانحراف معياري (٠,٧١)، كما أنَّ درجةَ ممارستهنَّ للقيادةِ الإبداعية على مستوى الأبعاد جاء بدرجة "عالية جدًا" لكل بُعْد.

٢. وجودُ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى ($a\leq 0.05$) لمتوسِّطات إجابات أفراد عينةِ الدراسة حول درجة ممارسة المديرات للقيادةِ الإبداعية باختلاف مُتغيِّر نوع المؤهِّل العلمي، وذلك لصالح المؤهَّل العلمي التربوي.

٣. عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى ($a\leq 0.05$) لمتوسِّطات إجابات أفراد العينة حول درجة ممارسة المديرات للقيادةِ الإبداعية باختلاف مُتغيِّر سنوات الخدمة.

٤. جاءت درجةُ الموافقة على المقترحاتِ التي تسهمُ في تعزيزِ دور القيادةِ الإبداعية في تنميةِ الموهبة لدى الطالبات بدرجة "موافقة بشدة"، حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي (٤,٥٩)، وبانحراف معياري بلغ (٠,٧١).

ثانيًا– التوصيات:

١. الحفاظُ على مستوى مُديراتِ المدارس الثَّانوية المرتفع في القيادةِ الإبداعية من خلال برامج التطوير والتدريب، وتحفيزهنَّ بما يضمنُ الاستمراريةَ والتقدُّم.

٢. توظيفُ امتلاكِ مُديراتِ المدارس الثَّانوية لمهاراتِ القيادةِ الإبداعية في اكتشاف مواهب الطالبات وإبداعهنَّ، من خلال التخطيط الجيد للأنشطة والتدريبات التي تساعد على اكتشاف هذه المواهب.

٣. توظيفُ امتلاك مُديراتِ المدارس الثَّانوية لمهاراتِ القيادةِ الإبداعية في رفع مهارات المعلِّمات، وتطوير قدراتهنَّ الإبداعية، من خلال التدريب والتوجيه.

٤. تدريبُ مديراتِ المدارس على استثمار مهاراتهنَّ في القيادةِ الإبداعية داخل البيئة المدرسية بما يحقِّقُ أهداف التعليم وتطلعاته، وينمِّي الموهبة لدى الطالبات.

ثالثًا– المقترحات:

في ضوء ما توصَّلت له الدراسةُ من نتائج تقترحُ الآتي:

١. بحث العلاقة بين نوع النمط القيادي السائد وإدارة المواهب.

٢. إجراء دراسات عن أفضل الممارسات الإدارية المعزِّزة لتنميةِ الموهبة لدى الطلبة.

٣. إجراء دراسات عن الاحتياجات التدريبية التي تساعدُ مديراتِ المدارس في تنميةِ المواهب لدى الطالبات.

المراجع

اولاً: المراجع العربية:

الأزوري، هنادي عبد الرحمن (٢٠٢١). درجة ممارسة مديرات المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة لأدوارهن في تنمية الموهبة (المعيقات وسبل التغلب عليها). مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط،٣٧ (٩)، ٣٨٥-٥١١.

البيانات المفتوحة (٢٠٢١). بيانات القوى العاملة ١٤٤٢، إحصائية عام ١٤٤٠. https://data.gov.sa/Data/ar/dataset/workforce1442-ah

آل حسين، سارة بنت عبد الله (٢٠١٨). درجة ممارسة القيادة الإبداعية لدى قائدات مدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة حوطة بني تميم. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، مصر، (١٥)، ٩٧-١٧٩.

جنتري، مارشا (١٤٣٥). التجميع العنقودي المدرسي الشامل والتدريس المتميز) محي الدين حميدي، مترجم). إصدارات موهبة العلمية، شركة العبيكان للتعليم.

جوهرة، أقطي وخالد الوافي (٢٠١٧). الأنماط القيادية الداعمة لإدارة المواهب. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، الجزائر، ١٧(٢)، ٦٦٣-٦٧٤.

الدلجاوي، إيناس أحمد سليمان. (٢٠١٩). دور مدير المدرسة في رعاية التلاميذ الموهوبين بمدارس التعليم الأساسي. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ٢(١٢)، ٩٩-١٣٨.

الرشيدي، أمل شباب (٢٠١٥). مستوى ممارسة مديرات المرحلة الثانوية بمدينة حائل لمهارات القيادة الإبداعية وأثرها في سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمات[رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الزهراني، مريم أحمد (٢٠١٣). القيادة الإبداعية للمديرات وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمات في دور رياض الأطفال الأهلية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المديرات والمعلمات] رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العدوان، عزات كريم (٢٠١٣). العلاقة بين خصائص القيادة وإدارة الأزمات. بيروت: دار المناهل للنشر.

العجمي، هادي سالم (٢٠١٩). درجة ممارسة القيادات الأكاديمية بجامعة نجران للقيادة الإبداعية ومقترحات تطويرها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، ٣٨(١٨٢)، ٦١٥-٦٤٢.

العوين، عبد اللطيف عبد الرحمن (٢٠١٩). واقع ممارسة القيادة الإبداعية لدى قيادات الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة البحث العلمي في التربية جامعة عين شمس، (٤٤)، ١٣، ١٢٥-١٦١.

الغنيمي، بدر محمد (٢٠١٥). أثر القيادة الإبداعية في أمن وحماية الشخصيات المهمة] رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

القحطاني، كفى جعفر (٢٠١٢). واقع ممارسة القيادة الإبداعية لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات والمشرفات] رسالة ماجستير غير منشورة] . جامعة الملك سعود، الرياض.

معاجيني، أسامة حسن (٢٠٠٨). التجارب الرائدة عربياً ودولياً في تربية الموهوبين ورعايتهم. المؤتمر السادس لوزارة التربية والتعليم العرب ١-٢/٢/٢٠٠٨، الرياض المملكة العربية السعودية.

معمار، صلاح بن صالح (٢٠٢١). دور القيادة المدرسة في دعم برامج تنمية الموهوبين من وجهة نظر الهيئة التدريسية دراسة ميدانية على المنطقة الشرقية بالإمارات العربية المتحدة. المجلة العربية للتربية النوعية، ٥(١٧)، ١١٥-١٤٠.

موسى، موسى نجيب (٢٠١٠). الطفل الموهوب (موهبة رعاية في محيط الأسرة). القاهرة: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

نجم، عبود نجم (٢٠١٢). القيادة الإبداعية، إدارة الابتكار. عمان، دار الصفا للنشر والتوزيع.

وزارة التعليم (٢٠٢٢). استمرار جهود التعليم في اكتشاف ورعاية الموهوبين وفق رؤية ٢٠٣٠. وزارة التعليم https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/MW2021-56.aspx

ثانياً:المراجع الأجنبية والمترجمة:

Al-Adwan, Ezzat Karim (2013). The relationship between leadership characteristics and crisis management (in Arabic). Beirut: Dar Al-Manahil Publishing.

Al-Ajmi, Hadi Salem (2019). The degree of academic leadership practice at Najran University for creative leadership and proposals for its development from the point of view of faculty members (in Arabic). Journal of the Faculty of Education at Al-Azhar University, 38 (182), 615-642.

Al Azuri, Hanadi, Abdul Rahman (2021). The degree to which primary school principals in Makkah practice their roles in developing talent (obstacles and ways to overcome them) (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 37 (9), 385-511.

Delgawi, Enas Ahmed (2019). The role of the school principal in caring for gifted students in basic education schools (in Arabic). Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences. 2(12), 99-138.

Gentry, Marcia (1435). Total School Cluster Grouping and Differentiation A Comprehensive, Research-based Plan for Raising Student Achievement and Improving Teacher Practices (in Arabic). (Mohieddin Hamidi, Translator) Mawhiba Scientific Publications, Obekan Education Company.

Al-Ghunaimi, Badr Muhammad (2015). The impact of creative leadership on the security and protection of VIPs (in Arabic) [Unpublished Master's Thesis]. Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.

Heller, Kurt A., Monks, Franz J. (1993) International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. (1st ed), Pergamon Press LTDM, Headington Hill Hall, England.

Al Hussein, Sarah (2018). The degree of creative leadership practice among female primary school leaders in Hotat Bani Tamim Governorate (in Arabic). International Journal of Educational and Psychological Sciences, Egypt, (15), 97-179.

Jawhara, Akti & Khaled Al-Wafi (2017). Leadership styles that support talent management (in Arabic). Journal of Human Sciences, University of Mohamed Khider, Algeria, 17(2), 663-674.

Maajini, Osama Hassan (2008). Pioneering Arab and international experiences in raising and nurturing the gifted (in Arabic). The Sixth Conference of the Arab Ministry of Education 1-2/2/2008, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia.

Mimar, Salah Saleh (2021). The role of school leadership in supporting gifted development programs from the viewpoint of the teaching staff, a field study on the eastern region of the United Arab Emirates (in Arabic). The Arab Journal of Specific Education, 5(17), 115-140.

Ministry of Education (2022). Continuing education efforts to discover and nurture the talented in accordance with Vision 2030 (in Arabic). https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/MW2021-56.aspx

Musa, Musa Najib (2010). Gifted child (a talent for caring in the family environment (in Arabic). Cairo: Al-Warraq Establishment for Publishing and Distribution.

Nagm, Abboud Nagm. (2012). Creative leadership, innovation management (in Arabic). Amman. Dar Al-Safa for publishing and distribution.

Open data (June 16, 2021). Labor force data 1442, statistics for the year 1440 (in Arabic). https://data.gov.sa/Data/ar/dataset/workforce1442-ah

Al-Owain, Abdul Latif (2019). The reality of the practice of creative leadership among the leaders of the General Administration of Education in the Qassim region from the point of view of educational supervisors (in Arabic). Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, (44), 13. 125-161.

Phimkoh, P., Tesaputa, K., & Somprach, K. (2015). Program Development for Enhancing Creative Leadership among School Administrators in Local Government Organizations of Thailand. International Journal of Behavioral Science, 10(2), 79-93.

Al-Qahtani, Kafa Jaafar (2012). The reality of the practice of creative leadership among secondary school principals in Riyadh from the point of view of principals and supervisors (in Arabic) [Unpublished Master's Thesis]. King Saud University, Riyadh.

Al-Rashidi, Amal Shabab (2015). The level of secondary school principals in Hail city's practice of creative leadership skills and its impact on the teachers' organizational citizenship behavior (in Arabic) [Unpublished Master's Thesis]. Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Al-Zahrani, Maryam Ahmed (2013). The creative leadership of the principals and its relationship to the organizational commitment of the teachers in the private kindergartens in the city of Makkah Al-Mukarramah from the point of view of the principals and teachers (in Arabic) [Unpublished Master's Thesis]. Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

مهاراتُ المشرفِ التربوي في إدارةِ الحوار وعلاقتُها بمستوى كفاءةِ المعلِّم الذاتية

(دراسة ارتباطية من وجهةِ نظرِ المعلِّمين بمدينةِ عرعر)

د. سعود بن جبيب الرويلي

أستاذُ المناهجِ والإشرافِ التربوي المشارك

قسمُ المناهجِ وتقنياتِ التعليم – كليةُ التربية والآداب – جامعةُ الحدود الشمالية

Doi10.55534/1320-009-005-002

المستخلَّص:

هدفتُ هذه الدراسةُ التعرُّف إلى درجةِ ممارسةِ المشرفِ التربوي لمهاراتِ إدارةِ الحوار مع المعلِّم، وعلاقتُها بمستوى كفاءة المعلِّم الذاتية، وقد استخدم الباحثُ المنهجَ الوصفي الارتباطي من خلالِ تطبيقِ أداتي الدراسة (استبانة مهارات المشرف التربوي في إدارة الحوار، ومقياس الكفاءة الذاتية للمعلِّم)، على عينة من (٣٥٤) معلِّمًا في مدينة عرعر، وبعد التحليل الإحصائي باستخدام المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط بيرسون، أظهرت النتائجُ أنَّ درجةَ ممارسةِ المشرفِ التربوي لمهاراتِ إدارةِ الحوار مع المعلِّم من وجهةِ نظر المعلِّمين كانت متوسّطة، وكذلك أظهرت النتائجُ أن مستوى تقدير المعلِّمين لكفاءتهم الذاتية كان مرتفعًا، كما أظهرت نتائجُ الدراسة أيضًا وجودَ علاقةٍ ارتباطية طردية بين درجةِ ممارسةِ المشرف التربوي لمهاراتِ إدارة الحوار مع المعلِّم ومستوى الكفاءةِ الذاتية للمعلِّم.

الكلماتُ المفتاحية: المشرفُ التربوي، المعلِّم، إدارةُ الحوار، الكفاءةُ الذاتية للمعلِّم.

The Educational Supervisor's Skills in Managing Dialogue and Its Relationship to The Teacher's Self-Efficacy Level
(A Correlative Study from The Point of View of Teachers in Arar City)

Alrawaili, Saud Jubaib
Associate Professor of Curricula and Educational Supervising
Curricula and Educational Technology Department - College of Education and Arts - Northern Border University

Abstract:

This study aimed at identifying the degree of educational supervisor's practice in dialogue management skills with the teacher, and its relationship to the teacher's self-efficacy level. The researcher used the descriptive correlative approach through the application of two tools (a questionnaire of the educational supervisor's skills in managing dialogue, and the Teacher's Self-efficacy Scale), on a sample of (354) teachers in the city of Arar. After conducting statistical analyses using Means, Standard Deviations, and the Pearson Correlation Coefficient, the findings showed that the degree of the educational supervisor's practice of dialogue management skills with the teacher from the teachers' point of view was moderate. The results also showed that the teachers' self-efficacy level was high. The results of the study also showed that there is a direct correlation between the degree of the educational supervisor's dialogue management skills and the level of the teacher's self-efficacy.

Keywords: The Educational Supervisor, the teacher, dialogue management, the teacher's self-efficacy

المقدّمة:

الإشرافُ التربوي لم يكن بمعزلٍ عن التطورات التي أثَّرت على العمليةِ التعليمية بمجملِها، حيث يُعدُّ من الأركانِ الفاعلة من خلالِ إسهامهِ في تشخيصِ واقع هذه العملية، وتحديدِ مشكلاتها، ووضعِ الحلول التي تسهمُ في تطويرِ عمليتي التعليم والتعلُّم. ويشيرُ البابطين (٢٠٠٤) أن الإشرافَ التربوي مرَّ بعدة مراحل خلال القرن الماضي، حيث كان يُنْظَرُ إليه في بدايةِ الأمر على أنه امتداد للإدارةِ التربوية، ثمَّ أصبحَ أكثر ارتباطًا بالمنهجِ المدرسي وطرق التدريس، وأخيرًا ارتبط الإشرافُ التربوي بحركةِ العلاقاتِ الإنسانية.

ويرى عيسان والعاني (٢٠٠٧) أنَّ الإشرافَ التربوي يُبْنَى على ممارسات وأساليب مُخطَّط لها، ويجب أن يكون استخدامُ المشرفِ التربوي لسلطةِ التأثيرِ الشخصي قائمًا على النزاهة والصراحة والثقة والحوار الإيجابي المتبادل مع المعلّم بدلًا من سلطةِ القوانين والأنظمة المكتوبة فقط.

ومصطلحُ "الحوار" يشيرُ إلى: مشاركةِ الأفكار علانيةً من وجهاتِ نظر مختلفة (Phillipson& Wegerif , 2017)، ويُعرَف الحوارُ أنَّه: محادثة بين طرفين أو أكثر، تتضمَّنُ تبادلًا للآراء والمشاعر والأفكار، هدفُها في النهاية تحقيقُ التفاهم بين الأطراف المشاركة فيه؛ لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها المشاركون في الحوار، وقد يكون الحوارُ بالشأن الديني، أو الاجتماعي، أو السياسي، أو غيره من مناحي الحياة (الليودي، ٢٠٠٣).

كما يعدُّ الحوارُ وسيلةَ الفرد إلى تنميةِ أفكاره وتجاربه، وتهيئتِها لتحقيق حياةٍ أفضل؛ ممَّا يدعمُ أهميةَ اكتساب مهارة الحوار، ومن خلال الحوار – وفقًا لما ذكرته الحرزاوي (٢٠١٩) – يمكنُ التواصلُ مع الآخرين والتفاعلُ معهم، كما يستطيع الفردُ التواصلَ مع من حوله، أي أن الفردَ يتواصلُ بالحوار مع الآخرين؛ سواء أكان مرسلًا أو مستقبلًا، ويصف Minkoff (2020)الحوارَ أنه ممارسة منظَّمة وهادفة للمشاركةِ عبر اختلافِ الآراء.

ويهدفُ استخدامُ المشرفِ التربوي للحوار إلى دعمِ النمو المهني للمعلّمين سواءً أكان ذلك قبل الخدمةِ أم بعدها حيث يتضمَّن التواصلَ البنَّاء والحقيقي، كما يعزِّزُ الحوارُ التفكيرَ التربوي والتفكيرَ التأمُّلي للمعلّمين. (Bokeno& Gantt, 2000).

وتؤكِّدُ العيسى (٢٠١٤) أن الهدفَ من الحوار هو عرضُ المشكلات والتوصُّل إلى حلها؛ من خلال تدريبِ الفرد على إعادةِ تنظيمِ أفكاره، واختيار أنسبها باستخدامِ التأمُّل واستنتاجِ الأدلةِ والبراهين.

ويمثِّلُ أسلوبُ إدارة الحوار واحدًا من الأساليب التي يمكنُ أن يستخدمَها المشرفُ التربوي ليحقِّقَ أهدافَ العملية الإشرافية، حيث يعدُّ اللقاءُ الفردي أو الجماعي، والمداولاتُ الإشرافية عمومًا وما تتضمَّنه من حوار بين المعلّم والمشرف التربوي، من الأساليب المهمة التي تسهمُ في تبادلِ الخبراتِ والأفكار، وتسهمُ كذلك وفقًا لما ذكره الطعاني (٢٠٠٧) في بناء علاقةٍ تعاونية بين المشرفِ التربوي والمعلّم، مبنيةٍ على الاحترامِ المتبادل.

أمَّا مفهومُ إدارةِ الحوار فقد عرَّفه آل سلطان (٢٠١١) أنَّه أسلوب للاتِّصال الفعَّال بين القيادةِ الإدارية وبقيةِ أعضاء العمليةِ التعليمية والإدارية، معتمدًا على اللوائح المنظِّمة، بهدفِ تطويرِ أداءِ عناصر العملية التعليمية.

وترتكزُ مهاراتُ إدارةِ الحوار على مجموعةٍ من الأبعاد هي:

١. **التفاوض:**

ويشملُ هذا البعدُ: التفاوضَ، والإقناعَ، وطرحَ الأسئلة، وتشير السعدية والعتيقي (٢٠١٧) إلى أنَّ التطورات في المجالاتِ السياسية والاقتصادية والتربوية والنمو النوعي والكمِّي في العلاقات بين الأفراد، أدَّت إلى حاجةِ المؤسَّسات إلى التفاوض والإقناع، لإيجاد حلولٍ معقولة ومُرضية للمعوِّقات والمشكلات، وبالتالي إتاحة الفرصة لتنميةِ الموارد البشرية، واستثمارها بصورةٍ صحيحة.

٢. التواصل:

ويُعدُّ عملية منظَّمة يتمُّ عن طريقِها انتقالُ المعرفة من شخصٍ لآخر، وتؤدِّي إلى التفاهمِ بين هذين الشخصين أو أكثر، والاتصال الشخصي عبارة عن عملية نقل هادفة للمعلومات من شخصٍ لآخر؛ بغرضِ إيجادِ نوعٍ من التفاهم المتبادل بينهما (عايش، ٢٠٠٨) ويشملُ التواصلُ: الاستماعَ، والتحدُّثَ، ولغةَ الجسد.

٣. الثقة:

تُعدُّ الثقةُ مؤشرًا على الارتياحِ النفسي عند الاتصال بين طرفين، حيث إنَّ غيابَ الثقة في عملية التواصل قد تفسدُ تحقُّقَ الأهدافَ المرجوة، ويعرِّفُها Blind (2006) أنَّها علاقة تحدث عندما تسمحُ الأطرافُ التي لديها تصورات متقاربة؛ حتى تصلَ العلاقةُ إلى تحقيقِ الأهداف المتوقَّعة، كما أنَّ الثقةَ تحدثُ عندما يكون طرفا الثقة متحرِّران من القلقِ والحاجةِ إلى مُراقبةِ سلوكِ الطرف الآخر، وقد قسَّم كلٌّ من السعدية والعتيقي (٢٠١٧) الثقةَ بناءً على اتفاقِ كثيرٍ من الباحثين إلى ثلاثةِ أنواع:

-**الثقة بالزملاء:** من خلال العلاقات التبادلية والتفاعل الإيجابي في الأفكار والمعلومات بين الأفراد لتحقيق الأهداف المشتركة.

-**الثقة بالرئيسِ المباشر:** من خلال توافر خصائص الكفاءة والجدارة والانفتاح على الآخرين، فإنَّ الرئيسَ يكتسبُ ثقةَ مرؤوسيه من خلال اهتمامهِ بمصالحهم، ودعمهم، ومعاملتهم بعدالة.

-**الثقة بالإدارةِ العليا:** من خلال اهتمامها بالعاملين، وتقديم الدعم المادي والمعنوي والعدالة في التعامل مع الجميع ووضوح الأهداف، والسير وفق خطَّة مُحدَّدة.

٤. تقييم الموقفِ الحواري:

ويتضمَّنُ ذلك تحديدَ أبرز النقاط الإيجابية والسلبية، وتقديم التغذية الراجعة لمعالجةِ الأخطاء التي حدثت، وفيما يخصُّ المعلِّمَ والمشرفَ التربوي يؤكِّدُ كلٌ من نشوان ونشوان (٢٠٠١) أن ذلك يجب أن يكون في جوٍ ديمقراطي وتعاوني؛ ممَّا سيسهمُ في زيادةِ الثقة والتعاون بينهما.

ومن خلال مهاراتِ إدارةِ الحوار يمكن أن يكون المشرفُ التربوي قادرًا على تكوين علاقاتٍ إنسانية مع المعلِّمين وقادةِ المدارس الذين يتعاملُ معهم، والتي سيكونُ من خلالها- وفقًا لما ذكره الطعاني (٢٠٠٧) - قادرًا على تلبية احتياجاتهم، ولديه الفرصة من خلال ذلك أيضًا لفهم مشاعر المعلِّمين والتعامل معهم بثقة قائمة على التفاهم البنَّاء وإتاحةِ الفرصة لهم للتعبيرِ عن آرائهم، وتشجيعِ روح الإبداع والابتكار لديهم.

ويضيفُ عايش (٢٠٠٨) أن مهارات الحوار والتواصل لدى المشرف التربوي تتطلَّبُ البلاغةَ والطلاقةَ واللباقةَ واختيارَ الكلمات، وصياغةَ العبارات، واستخدامَ لغة الجسد؛ بما يتناسب مع الموقف من خلال حسنِ الإصغاء، واحترام آراء المعلِّم، والاهتمام بها، وأن يتصف تعاملُه بالتفكيرِ الإبداعي بما يتضمَّنه من أصالة ومرونة وطلاقة وتبصُّر، ويوظِّفها في الموقفِ الحواري، بما يحقِّقُ الأهداف.

ويعدُّ استخدامُ المشرفِ التربوي لإدارة الحوار بشكلٍ واعٍ وموجَّه (من وجهةِ نظرِ الباحث) داعمًا لقدرات المعلِّم في مواجهةِ مشكلاته بشكلٍ واضح، ومصدرًا من مصادرِ تطويرِ الكفاءةِ الذاتية لديه، حيث أن تمتُّعَ المعلِّم بكفاءةٍ ذاتية عالية يسهم بشكلٍ إيجابي في إنجاحِ عمل المشرف التربوي، وكذلك قد يكونُ الأداءُ الإشرافي الناجح للمشرفِ التربوي عاملًا من عواملِ تعزيزِ الكفاءةِ الذاتية للمعلِّم.

ويرى Bandura (2007) أن الكفاءةَ الذاتية مؤشِّر يصف معتقدات المعلِّم بقدرتِه على تنفيذِ المهام وتنظيمها ويتفق معه حسن (٢٠١٨) حيث وصف الكفاءةَ الذاتية أنَّها تمثِّل معتقدات المعلِّم في قدرتِه الخاصة على التخطيطِ والتنظيمِ والقيامِ بالأنشطةِ المطلوبة لتحقيقِ أهداف العملية التعليمية، كما أنَّ الكفاءةَ الذاتية للمعلِّم مرتبطةٌ بسلوكياته الصفية وأدائه الأكاديمي، ويؤكد Sakaalivk& Sakaalivk (2007) أن هذه المعتقدات تمثِّلُ متغيرًا في العملية التعليمية حيث ترتبط بسلوك المعلمين. ويُعدُّ مفهومُ الكفاءةِ الذاتية من أبرز أبعاد النظرية المعرفية الاجتماعية؛ التي تؤكِّدُ أن الفرد لديه القدرة على ضبطِ سلوكه الشخصي، نتيجة ما يملكهُ من معتقدات، فالأفراد لديهم نظامٌ من المعتقداتِ الذاتية يمكنّهم من التحكُّم في مشاعرِهم وأفكارِهم.(Gur et al., 2012)

وهناك أربعةُ مصادر للكفاءةِ الذاتية وفقًا لما أشار إليه Bandura (1994): المصدرُ الأول يتمثَّل في خبرات الإنجازات السابقة، حيث تعزِّزُ الخبراتُ الناجحة المعتقدات الإيجابية، والخبرات الفاشلة تضعفُها، والمصدرُ الثاني يتمثَّل بالخبرات التلقائية من خلال مقارنةِ الفرد سلوكه بسلوكِ أقرانه؛ وهذه المقارنةُ تزيدُ من دافعيتِه لتعزيز المعتقدات الإيجابية، أما المصدرُ الثالث فيتمثَّل بالإقناع الاجتماعي؛ من خلال إقناعِ الأفراد أنَّهم يمتلكون من القدرات ما يؤهلهم للنجاح، أما المصدرُ الرابع فيتمثَّل بالحالة البدنية والوجدانية، حيث تؤثِّرُ الحالةُ البدنية والوجدانية على معتقداتِ الأفراد بالكفاءةِ الذاتية.

ويرى باندورا (رضوان، ١٩٩٧) أنه يمكن قياس توقُّعات الكفاءة الذاتية وَفْقَ ثلاث نقاط:

– **مستوى الكفاءة الذاتية ومقدارها:** ويتعلَّق هذا المستوى بتعقُّد المشكلة، فالإنسان يستطيع أن يجمعَ خبرةَ كفاءته الذاتية لحل المشكلات المختلفة، وَفْقَ اعتقاده بكفاءته.

– **عمومية الكفاءة الذاتية:** يمكن لتوقُّعات الكفاءة الذاتية أن تكون خاصة، ويمكن تعميمُها على مجموعةٍ كاملة من المواقف، أو مقتصرة على موقفٍ معين.

– **قوة الكفاءة الذاتية وثباتها:** وهو بقاء معتقدات الكفاءة الذاتية عند مستواها في ظروف مختلفة ومتناقضة؛ حيث تكون الكفاءةُ الذاتية القوية أكثرَ قدرة على المقاومة، فيما تكون الكفاءةُ الضعيفة سهلةَ الانطفاء.

وتؤثِّرُ معتقداتُ المعلِّمين وتصوراتهم لقدراتهم على ممارساتهم التعليمية، حيث يرى رضوان (١٩٩٧) أن الكفاءةَ التي يقدرها المعلِّم نفسه تؤثر على نوع التصرف المنجَز، وعلى التحمُّل عند التنفيذ، وتضيف الراجح (٢٠١٧) أن المعلِّم ذو الكفاءةِ الذاتية العالية يكونُ أفضلُ أداءً مع طلابه، وفي تفاعله معهم، وفي تناوله للمادةِ الدراسية، وهذا سيؤثر إيجابًا في اتجاهات الطلاب وميلهم نحو دراستهم، فيما يشير نوافله والعمري (٢٠١٣) إلى أن انخفاضَ الكفاءةِ الذاتية لدى المعلِّم تؤدي لانخفاض رغبته في التعليم، وضعف الرغبة في تحقيق الأهداف، ونقص في ثقته بقدراته التعليمية، وضعف في المثابرة وفي مواجهة الظروف الصعبة.

وقد كانت موضوعاتُ الحوار والكفاءة الذاتية محل اهتمام الباحثين، ففي مجال الحوار قام الحموري (٢٠٠٧) بدراسة هدفت التعرُّفَ إلى الأسس التربوية للحوار الفعَّال، ودرجة تمثُّلِه من قِبَلِ معلِّمي المرحلةِ الثَّانوية في محافظة إربد، وقد استخدم الباحثُ المنهجَ الوصفي من خلال أداتين: أولاهما تقيس درجةَ فهم المعلِّمين لأسس الحوار الفعَّال من وجهةِ نظر المعلِّمين

أنفسهم، والأخرى لقياس درجة ممارسة المعلِّمين لأسس الحوار الفعَّال من وجهة نظر الطلبة، وتم تطبيقُهما على عينة مكونة من (١٠٨٨) معلِّمًا ومعلِّمة، (١٠٢٢) طالبًا وطالبة، وقد توصَّلت الدراسةُ إلى نتائج منها أن فهمَ معلِّمي المرحلةِ الثانوية للحوار الفعَّال كان بدرجةٍ متوسِّطة، وأن ممارستَهم للحوار الفعَّال جاء أيضًا بدرجةٍ متوسِّطة من وجهةِ نظر الطلبة، مع وجود فروقٍ في تقدير درجة ممارسة المعلِّمين للحوار الفعَّال تُعزَى لمتغيِّر التخصُّص لصالح الأدبي.

وقام Sempoowicz & Hudson (2011) بدراسةٍ هدفت التعرف إلى ممارساتِ الإشرافِ التربوي التي تُستخدَمُ في توجيه المعلِّم في مرحلة ما قبل الخدمة، واستخدم الباحثان منهجَ دراسةَ الحالة، وتألَّفت عينةُ الدراسة من طلاب البكالوريوس لإعداد معلِّمي المرحلة الابتدائية وبلغ عددهم (٢٨) طالبًا وطالبة، وأشارت النتائجُ إلى أن (٣٠) ممارسةً من أصل (٣٤) ممارسةً قدَّمتْ إسهامًا في تدريب المعلِّم في مرحلة ما قبل الخدمة، وأن المشرف كان داعمًا للمعلِّم من خلال إتاحة الفرصة الكافية للطالب المعلِّم بالحوار والمناقشة وطرح تأمُّلاته وتوفير فرصة التحدُّث بحرية، وتسهيل الاحترام المتبادل بين الطرفين، والاستماع للمعلِّم وإعطاء الاهتمام الأكبر للحديث عن موضوع الحوار، وغرس الثقة لدى المعلِّم وتلبية احتياجات التنمية المهنية للمعلِّم بطريقة إيجابية وبنَّاءة.

وقد هدفتْ دراسةُ الدوسري (٢٠١٥) إلى معرفةِ مدى ممارسةِ مديري المدارس لمهارات التواصُّل الفعَّال من وجهة نظرِ زملائهم المعلمين، وقد اشتملت تلك المهارات في سؤالِ البحث على مهارات: الاستماع، والحديث، والحوار، والتواصل الكتابي، والتواصل التقني، والتفاوض والإقناع، إضافة إلى معرفة مدى تحلِّي أولئك المديرين بالذكاء التواصلي، وقد تكونت عينةُ البحث من (٤١٩) معلِّما، وقد أشارت نتائجُ الدراسة إلى أن مُديري مدارس مراحل التعليم العام في محافظة وادى الدواسر يمارسون مهارات التواصل الفعَّال بمستوى متوسِّط، ما عدا مهارة التواصل الكتابي التي جاءت بمستوى عالٍ.

وهدفت دراسةُ السعدية وآخرين (٢٠١٧) تعرُّفَ واقع ممارسات المشرفين التربويين بسلطنةِ عمان لإدارة الحوار من وجهةِ نظر المشرفين التربويين والمعلِّمين، واستخدم الباحثان المنهجَ الوصفي من خلال تطبيق استبانة من أربعة أبعاد، على عينة مكوَّنة من (٤٨٧) مشرفًا ومشرفة، و(٧٤٤) معلِّمًا ومعلِّمة من محافظات: مسقط، وشمال الشرقية، وجنوب الشرقية، وأشارت الدراسة إلى نتائج منها: أن ممارسات الإشراف التربوي في ضوء إدارة الحوار جاءت بدرجةٍ عالية في الأبعاد الأربع، وحصل بُعدُ التواصل على أعلى درجات الممارسة، يليه بُعدُ تقييم الموقف الحواري، ويليه بُعدُ التفاوض والإقناع، وأخيرًا بُعدُ الثقة، كما أظهرت النتائجُ عدمَ وجودِ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية تُعزَى لمتغيِّر سنوات الخبرة في جميع الأبعاد.

وهدفت دراسةُ Alshaqs& Ambusaidi (2018) تعرفَ أنماطِ الحوار الصفي التي يستخدمها معلِّمو العلوم في فصول العلوم في المدارس العمانية فيما يتعلَّق بجنسهم، وتكونت عينةُ الدراسة من معلِّمي العلوم (ثلاثة ذكور، وثلاث إناث). ولتحقيقِ أهداف الدراسة تمَّ استخدامُ طرق مختلطة، وبطاقة ملاحظة، والمقابلة، وجدت الدراسةُ أن أكثرَ أنماط حوارات الطبقة العلمية شيوعًا كانت: حوار بين المعلم والطالب، وأقل الأنماط شيوعًا كان حوار الطالب مع الطالب، ولم يظهر حوارٌ حركي بين المعلِّمين والمعلِّمات، أظهرت النتائجُ أن هناك فروقاً لصالح المعلِّمات في استخدام الحوار.

وهدفت دراسةُ Minkoff (2020) إلى معرفةِ تأثير الحوار بين المجموعات على معلِّمي الطفولةِ المبكرة قبل الخدمة حيث استخدم الباحثُ المنهجَ النوعي من خلال تحليل الأفكار المكتوبة من المشاركين في أثناء الحوار وبعده بين المجموعات بالإضافة إلى المقابلات مع المشاركين بعد (٦) أشهر من المشاركة في الحوار بين المجموعات. وتشيرُ النتائجُ إلى أنَّ الحوار بين المجموعات أسهم في إحساسِ المشاركين بالهوية ليكونوا أكثر شمولية وإدراكًا لأبعاد القوة والامتياز، علاوة على ذلك اختبر المشاركون

إحساسًا بالتمكين حول التنقُّل وإشراك طلابهم في هذا التعقيد، وتوضِّحُ هذه الدراسة أن الحوار بين المجموعات يوفِّر للمشاركين مساحةً كبيرةً داخل برنامج تعليم المعلِّمين للتفكيرِ الاجتماعي والسياسي وتوسيع الهوية.

من ناحيةٍ أخرى هناك دراسات تناولت الكفاءةَ الذاتية للمعلِّم والتي تمثِّل المتغيِّرَ الآخر للدراسة، فقد قام عباس (٢٠١٦) بدراسةٍ هدفت التعرُّف إلى توقُّعات الكفاءةِ الذاتية لدى المرشدين والمرشدات في محافظة الديوانية بالعراق واستخدمت الباحثةُ المنهجَ الوصفي من خلال تطبيق مقياس على عينة مكونة من (٢١٠) مرشدًا ومرشدة، وأشارت نتائجُ الدراسة إلى أنَّ عينةَ البحث لديهم توقُّعات كفاءة ذاتية مرتفعة.

كما قامت الراجح (٢٠١٧) بدراسة هدفت إلى الكشفِ عن مستوى الكفاءةِ الذاتية لدى معلِّمات الرياضيات في المرحلةِ المتوسِّطة والثَّانوية، واستخدمت الباحثةُ المنهجَ الوصفي من خلال تطبيق مقياس من إعدادها على عينةٍ مكوَّنةٍ من (٢٤٦) معلِّمة، وأشارت نتائجُ الدراسة إلى ارتفاعِ مستوى الكفاءةِ الذاتية لدى معلِّمات الرياضيات، كما أشارت لعدم وجود فروق بين استجابات العينة تُعزَى للمرحلةِ أو الخبرة.

كما هدفت دراسةُ حسن (٢٠١٨) التعرُّف إلى العلاقة بين الكفاءةِ الذاتية والاتجاه نحو التدريس والدافعية الأكاديمية ومعرفة ما إذا كان يمكن التنبؤ بالدافعية الأكاديمية من خلال مُتغيِّري الكفاءةِ الذاتية والاتجاه نحو التدريس لدى الطالب المعلِّم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس بعمان، واستخدم الباحثُ المنهجَ الوصفي من خلال تطبيق مقاييس الدراسة (الكفاءة الذاتية، والاتجاه نحو التدريس، والدافع الأكاديمي) على عينةٍ مكونةٍ من (١٢٥) طالبًا وطالبة، وأشارت نتائجُ الدراسة إلى وجود علاقةٍ ارتباطية دالة إحصائيًا من مُتغيِّرات الدراسة العلاقة، وإمكانية التنبؤ بالدافعية الأكاديمية من خلال مُتغيِّري الكفاءة الذاتية والاتجاه نحو التدريس.

وهدفتْ دراسةُ Korte & Simonsen (2018) إلى تحديدِ تأثيرِ مصادر الدعم وأنواعه على الكفاءةِ الذاتية للمعلِّم عند المبتدئين من معلِّمي التربية الزراعية، استهدفت الدراسةُ عينةً من المعلِّمين تكوَّنت من (١٠٤) معلِّما من إنديانا و(١٩٢) معلِّمًا من إلينوي، تكوَّنت تصوراتُ المعلمين للدعم من ثلاثةِ مصادر خارج المدرسة، وستة مصادر دعم مدرسية، جاءت ضمن ثلاثةِ هياكل دعم اجتماعي؛ لمعرفةِ إسهامِ الدعم الاجتماعي في الكفاءةِ الذاتية للمعلِّم، وأشارت نتائجُ الدراسة إلى أنَّ الدعمِ (أي الإقناع اللفظي أو الاجتماعي) الذي يرى معلمو التربية الزراعية المبتدئون من خلاله الطلابَ والمجتمعَ هي أهم عوامل التنبؤ بالكفاءةِ الذاتية للمعلِّم، وتؤكِّدُ هذه النتائج حاجةَ المعلمين المبتدئين إلى تطوير كفاءتهم الذاتية من خلال تطوير علاقاتهم مع الطلاب ومختلف أعضاء المجتمع.

كما قام حكمي (٢٠١٩) بدراسةٍ هدفت التعرُّفَ إلى درجةِ الكفاءة الذاتية لدى مُعلِّمات العلوم في المرحلة المتوسِّطة، استخدمت الباحثةُ المنهجَ الوصفي من خلال تطبيق استبانة على المعلِّمات في مكتب تعليم النهضة بالرياض وأشارت نتائجُ الدراسة إلى امتلاك معلِّماتِ العلوم في المرحلةِ المتوسِّطة لمستوى عالٍ من الكفاءةِ الذاتية في جميع مجالات الدراسة (المعرفي، والمهاري، والوجداني، والمهني).

وهدفت دراسةُ Coban & Atasoy (2019) إلى فحص العلاقة بين إدراك المعلِّمين للكفاءةِ الذاتية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وموقفهم تجاه استخدامها في الفصول الدراسية. ولهذا الغرض، تمَّ استخدامُ مقياسين: "تصور الكفاءة الذاتية للمعلِّمين على مقياس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات" و "موقف المعلِّمين من مقياس استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات". شارك في هذه الدراسة ما مجموعه (٤٢٣٠٧) معلِّمًا، وأشارت النتائجُ إلى وجود علاقةٍ كبيرةٍ بين تصور الكفاءةِ الذاتية للمعلِّمين حول تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وموقفهم تجاه استخدامها في فصولهم الدراسية.

وهدفت دراسةُ Kasalak & Dağyar (2020) إلى كشفِ العلاقةِ بين الكفاءة الذاتية للمعلِّم والرضا الوظيفي وتمَّ تحليلُ الرضا الوظيفي للمعلِّمين باستخدام المسح الدولي للتدريس والتعلُّم (TALIS)، وتمَّ تحديدُ متوسِّط تأثير الكفاءةِ الذاتية للمعلِّم على الرضا الوظيفي له، وتم جمع بيانات تنتمي إلى (٥٠) دولةً مُدرجة في (TALIS 2008) كما تمَّ جمعُ البيانات في الفترة من (٢٠١٣) إلى (٢٠١٨)، وتمَّ الحصول على عينة من (٤٢٦,٥١٥) معلِّما، وأشارت النتائجُ إلى أنَّ هناك علاقة بين الكفاءةِ الذاتية للمعلِّم، والرضا الوظيفي.

ومن خلال اطلاعِ الباحث على الدِّراسات السابقة المتعلِّقة بممارسةِ المشرف التربوي لإدارةِ الحوار، وُجِدَ أن هناك تباينًا في تلك النتائج؛ حيث أشارت نتائجُ بعض الدراسات إلى درجة ممارسة متوسِّطة مثل دراسة الدوسري (٢٠١٥)، فيما أشارت نتائجُ دراساتٍ أخرى إلى ممارسةٍ عالية مثل دراسة السعدية وآخرين (٢٠١٧)، كما أشارت بعضُ النتائج إلى مستوى فهم متوسِّط لدى المعلِّمين لأسلوب الحوار مثل دراسة الحموري (٢٠٠٧)، أمَّا الدراساتُ المتعلِّقة بالكفاءةِ الذاتية لدى المعلِّم فقد أشار أكثرها إلى ارتفاع تقدير المعلِّم لكفاءته الذاتية، مثل دراسة الراجح (٢٠١٧)، ودراسة حكمي (٢٠١٩)، وأشارت بعضُ الدراسات إلى العلاقةِ بين الكفاءةِ الذاتية للمعلِّم وبعض المتغيرات، مثل دراسة حسن (٢٠١٨) التي أشارت نتائجُها إلى وجود علاقةٍ بين الكفاءةِ الذاتية والاتجاه نحو التدريس والدافعية الأكاديمية، ودراسة Kasalak & Dağyar (2020) التي أشارت نتائجُها إلى وجود علاقةٍ بين الكفاءةِ الذاتية للمعلِّم والرضا الوظيفي، ومع ذلك لاحظ الباحثُ ندرةَ الدراسات المحلية والعربية التي تناولت علاقةَ الكفاءة الذاتية للمعلِّم بالممارساتِ الإشرافية بشكلٍ عام وإدارة الحوار بشكلٍ خاص.

وقد اتفقت الدراسةُ الحالية مع بعضِ الدراسات السابقة في المنهجِ المستخدَم مثل دراسة حسن (٢٠١٨)، ودراسة Coban & Atasoy (2019)، ودراسة Kasalak & Dağyar (2020)، حيث استخدمتْ الدراسةُ الحالية المنهجَ الوصفي الارتباطي، كما اتفقت مع كثيرٍ من الدراساتِ السَّابقة في اختيار عينةٍ من المعلِّمين باستثناء دراسة السعدية وآخرين (٢٠١٧) التي طُبِّقت على المشرفين التربويين، ودراسة عباس (٢٠١٦) التي طُبِّقت على المرشدين الطلابيين.

وبمراجعة الدراسات السابقة سواءً تلك المتعلِّقة بالحوار أو بالكفاءةِ الذاتية للمعلم، لم يجد الباحثُ دراسةً جمعت بين المتغيِّرين، مما يدعمُ وجودَ فجوةٍ بحثية قد تسهمُ هذه الدراسةُ بسدِّها، وقد استفاد الباحثُ من مراجعةِ الدراسات السابقة في تحديدِ مُشكلةِ الدراسة، واختيارِ المنهجِ الأنسب لها وفق أهدافِها، ومناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء نتائج تلك الدراسات.

مشكلةُ الدراسة:

تعدُّ العلاقةُ بين المشرفِ التربوي والمعلِّم علاقةً إنسانية بالدرجةِ الأولى، تتطلَّبُ انسجامًا وتقبلًا بين الطرفين؛ حتى تحقِّقَ العمليةُ الإشرافية أهدافَها، وتعدُّ الإدارةُ الجيدة للحوار من قِبَلِ المشرف التربوي عاملًا مهمًّا لكسب ثقة المعلِّم، وقد تكون عاملًا من عوامل رفعِ مستوى كفاءته الذاتية التي ستنعكسُ على أدائهِ التدريسي، فقد أشارت نتائجُ دراسة Sempoowicz & Hudson, (2011) إلى أن الحوارَ مع المعلِّم يؤدي إلى غرس الثقة لديه وتلبية احتياجاته المهنية كما أشارت نتائجُ دراسة Minkoff (2020) إلى أنَّ الحوارَ بين المجموعات يوفِّرُ للمشاركين مساحةً داخل برنامج تدريب المعلِّمين للتفكير الاجتماعي وتوسيع الهوية، ومع هذه الأهمية للحوار بين المعلِّم والمشرف التربوي فقد أشارت نتائجُ بعض الدراسات إلى أنَّ ممارسةَ الجهاتِ الإشرافية للحوار في الوقوف على مشكلات المعلِّم ومعرفة أفكاره كانت دون المستوى المأمول، مثل دراسة الدوسري (٢٠١٥) التي أشارت نتائجُها إلى أنَّ مديري مدارس مراحل التعليم العام يمارسون مهارات التواصل الفعَّال بمستوى متوسِّط، وكذلك تؤكد عديدٌ من الدراسات أنَّ ممارسةَ المعلِّمين للحوار كان بدرجةٍ متوسِّطة مثل

دراسة الحموري (٢٠٠٧)، كما أشارت نتائجُ دراساتٍ أخرى إلى تأثُّر الكفاءةِ الذاتية للمعلِّم ببعض المتغيّرات حيث أشارت نتائجُ دراسة حسن (٢٠١٨) إلى وجودِ علاقةٍ ارتباطية دالة إحصائيًا بين الدافعيةِ الأكاديمية والكفاءةِ الذاتية والاتجاه نحو التدريس، وإمكانية التنبؤ بالدافعية الأكاديمية من خلال مُتغيّري الكفاءةِ الذاتية والاتجاه نحو التدريس، كما أظهرت نتائجُ دراسة Kasalak & Dağyar (2020) وجودَ علاقة بين الكفاءةِ الذاتية للمعلِّم والرضا الوظيفي.

ويعدُّ الحوارُ وَفْقَ خبرةِ الباحث واهتماماته المهنية وسيلة للوقوف على مشكلات المعلم، وتشخيصها، والاستماع لآرائه واحتوائها، وتقديرها؛ مما سينعكسُ إيجابًا على أدائه، كما أنَّ تجاهلها قد يُفقدُ المشرفَ التربوي الوصولَ لتحقيق أهداف العملية الإشرافية لتطويرِ عمليتي التعليم والتعلم، وحيث تمثِّلُ الكفاءةُ الذاتية للمعلِّم عنصرًا مهمًا ينعكس على أدائه الميداني، ونظرًا للدور المأمول للممارساتِ والأساليب الإشرافية التي يستخدمُها المشرفُ التربوي، تأتي هذه الدراسةُ لمعرفةِ العلاقةِ الارتباطية بين مهاراتِ المشرف التربوي في إدارة الحوار، ومستوى الكفاءةِ الذاتية لدى المعلِّم، ومما سبق يمكنُ تحديدُ مشكلةِ الدراسة بالأسئلةِ التالية:

١. ما درجةُ ممارسةِ المشرفِ التربوي لمهارات إدارة الحوار مع المعلِّم من وجهةِ نظر المعلِّمين في مدينة عرعر؟
٢. ما مستوى الكفاءةِ الذاتية لدى المعلِّمين في مدينة عرعر كما يقدرونها هم أنفسهم؟
٣. هل توجد علاقةٌ ارتباطية بين درجةِ ممارسةِ المشرفِ التربوي لمهاراتِ إدارة الحوار ومستوى الكفاءةِ الذاتية للمعلِّم؟

أهدافُ الدراسة:

١. تعرُّف درجة ممارسةِ المشرفِ التربوي لمهاراتِ إدارةِ الحوار مع المعلِّم من وجهة نظر المعلِّمين في مدينة عرعر.
٢. تعرُّف مستوى الكفاءةِ الذاتية لدى المعلِّمين في مدينةِ عرعر كما يقدِّرونها هم أنفسهم.
٣. الكشفُ عن وجود علاقةٍ ارتباطية بين درجةِ ممارسةِ المشرفِ التربوي لمهاراتِ إدارةِ الحوار ومستوى الكفاءةِ الذاتية للمعلم.

أهميةُ الدراسة:

أولاً: الأهميةُ النظرية:

١. للدراسةِ أهميةٌ علمية حيث تمثِّلُ إضافةً نظرية في موضوعِ الحوار والكفاءةِ الذاتية، من خلال بحثِها العلاقةَ الارتباطية بين هذين المتغيّرين.
٢. تُقيِّمُ الدراسةُ واقعَ ممارسات إدارةِ الحوار لدى المشرف التربوي مع المعلِّم وعلاقتِها بالكفاءةِ الذاتية كما يراها المعلِّمون، وهذا قد يفتح آفاقًا أخرى للبحث في علاقاتٍ مؤثِّرة على الكفاءةِ الذاتية للمعلِّم، أو مهارات المشرف التربوي في إدارةِ الحوار.

ثانياً: الأهميةُ التطبيقية:

١. قد تسهمُ نتائجُ الدراسة في مساعدةِ المسؤولين في إداراتِ التعليم على الاطلاع على الواقعِ الإشرافي وتأثيراته المرتبطة والمتعلِّقة والتي لها أثرٌ في العمليةِ التعليمية.
٢. قد تسهمُ نتائجُ هذه الدراسة في تزويد المشرفين التربويين بالأثرِ الذي يتركونه في الميدان التربوي كما يقدره المعلِّمون وهم الذين تقع عليهم الممارسات الإشرافية.
٣. قد تسهمُ معرفةُ المشرف التربوي العلاقةَ بين مهاراتهِ في إدارة الحوار مع المعلِّم والكفاءةِ الذاتية للمعلِّم في تحسين ممارساتهِ الإشرافية.

حدودُ الدراسة:

١. **الحدودُ البشرية:** عينة من المعلِّمين في المراحل الدراسية الثلاثة (ابتدائي، ومتوسط، وثانوي).

٢. **الحدودُ الزمنية:** خلال الفصل الدراسي الثاني (١٤٤٢/١٤٤٣ هـ).

٣. **الحدودُ المكانية:** تمَّ تطبيقُ الدراسة بمدينةِ عرعر بمنطقةِ الحدود الشمالية.

٤. **الحدودُ الموضوعية:** مهارات إدارة الحوار لدى المشرف التربوي وعلاقتُها بالدافعية الذاتية للمعلِّم.

مصطلحاتُ الدراسة:

إدارةُ الحوار:

تُعرِّفُها السعدية والعتيقي (٢٠١٧) أنَّها "مجموعة العمليات والممارسات التي يتبعها المشرفُ التربوي خلال حواره مع المعلِّم، حيث يتم تبادلُ المعلومات والأفكار والخبرات بينهما بشكلٍ تفاعلي بما يعود بنتائج إيجابية على تطويرِ أداءِ المعلِّم من جهة وتطوير الممارسات الإشرافية من جهةٍ أخرى" (ص. ٢٤٣)

المهارة:

يعرِّفها السعود (٢٠٠٢) أنَّها "أداء العمل بسرعة ودقة" (ص. ١١٥)

مهاراتُ إدارة الحوار:

يعرفها الباحث إجرائيًا أنَّها "مجموعةُ الممارسات والحديث الهادف المتفاعل الذي يقومُ به المشرفُ التربوي مع المعلِّم، حيث يمثِّلُ المعلِّمُ الطرفَ الثاني في الحوار، والذي يحتوي المشرفُ التربوي من خلاله أفكار المعلم، ويتقبَّلها وينصت لها، ويتفاعل معها، في جو أخوي تعاوني يهدف لتطوير أداء المعلِّم، وتعزيزه، ودعم الجوانب الإيجابية، ومساعدته في مواجهة مشكلاته التي تعترضُ آداءَه، ويمكن قياسُ هذه الممارسات للمشرفِ التربوي من خلال أداةِ الدراسة المخصَّصة لذلك"

الكفاءةُ الذاتية:

يعرِّفُها Bandura (1997) أنَّها "الأحكامُ التي يصدرها الفردُ على قدرته؛ لإنجاز الأعمال التي تتطلَّب تحقيق أنواعٍ واضحةٍ من الآداء وتنظيمها" (ص. ١٢٣)

ويعرِّفُها الباحثُ إجرائيًا أنَّها "تقييم المعلِّم لقدراته في إنجاز مهامه التربوية، ومواجهة المشكلات، والتعامل مع المستجدَّات لتحقيقِ الأهدافِ التعليمية، ويمكن للمعلِّم تقديرَها في هذه الدراسة من خلال المقياس المخصَّص لذلك"

الطريقةُ والإجراءات

منهجُ الدراسة:

اقتضت طبيعةُ الدراسة استخدامَ المنهجِ الوصفي الارتباطي، وقد وصف القحطاني وآخرون (٢٠٠٤) هذا المنهجَ أنَّه يهدفُ لدراسةِ العلاقة بين المتغيّرات المختلفة عن طريقِ استخدامِ أساليب الارتباط الإحصائية.

مجتمعُ الدراسةِ وعينتُها:

تكوَّنَ المجتمعُ الإحصائي لهذه الدراسة من جميع المعلِّمين في مدينة عرعر بمنطقة الحدود الشمالية وعددهم (١٧٨٥)معلِّمًا (إدارة تعليم الحدود الشمالية، ٢٠٢٢)، أمَّا عينةُ الدراسة فقد تكوَّنت من (٣٥٤) معلمًا، تمَّ اختيارُهم باستخدام الطريقةِ الطبقية وتمَّ تعيينهم عشوائيًا على المجموعات، ويوضِّح جدولُ (١) خصائصَ العينة.

جدول ١

توزيعُ أفراد العينة بحسب متغيّرات الدراسة

المتغيّر	الفئات	العدد	النسبة المئوية	المجموع
المرحلة	الابتدائية	131	37.0	٣٥٤
	المتوسّطة	119	33.6	
	الثانوية	104	29.4	
التخصُّص	علمي	156	44.1	٣٥٤
	أدبي	198	55.9	
الخدمة في التدريس	من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	92	26.0	٣٥٤
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	101	28.5	
	١٠ سنوات فأكثر	161	45.5	

أداتا الدراسة:

من خلال الاطِّلاعِ على الأدبِ التربوي والدراسات السابقة قام الباحثُ ببناء استبانة مهارات إدارة الحوار؛ للتعرُّف إلى مستوى مهاراتِ إدارةِ الحوار لدى المشرف التربوي من وجهة نظر المعلِّم، حيث تكوَّنت الاستبانةُ في صورتها الأولية من (٣٤) فقرةً موزَّعةً على أربعة أبعاد هي: مهارات التفاوض والإقناع (٩) فقرات، ومهارات التواصل (١٠) فقرات ومهارات تعزيز الثقة (٨) فقرات، ومهارات تقويم الموقف الحواري (٧) فقرات، وأمام كل فقرة خمسُ استجابات وفق مقياس ليكرت الخماسي، كما قام الباحثُ بتطويرِ مقياس "كفاءةِ المعلِّم الذاتية" من خلال الاطِّلاع على الدراسات السابقة مثل: دراسة رضوان (٢٠١٧) والراجح (٢٠١٧) وحكمي (٢٠١٩)، حيث تكوَّن المقياسُ في صورته الأولية من جزئين: الأول شمل المعلومات الشخصية من مرحلة وتخصُّص وخبرة، والثاني من (١٢) فقرة، وأمام كل فقرة خمسُ استجابات، حيث تبعَ ذلك إجراءاتُ حسابِ الصدق والثَّبات كما سيرد أدناه.

دلالاتُ الصدقِ والثَّبات لأداتي الدراسة:

١. صدقُ المحتوى:

لأغراضِ الدراسيةِ الحالية وللتأكُّد من الصدق الظاهري، تمَّ عرضُ الأداتين بصورتِهما الأولية، على (١٠) محكَّمين من ذوي الاختصاص في مجالِ الإشرافِ التربوي، وطرق التدريس، والإدارة التربوية، وعلم النفس في الجامعات السعودية، حيث تمَّ تعديلُ صياغةِ بعض الفقرات وفق ما أبدوه من ملاحظات ولم يتم حذفُ أي فقرة.

٢. **صدقُ البناء:**

تمَّ حسابُ دلالات صدق البناء للأداتين من خلالِ التطبيقِ على عينةٍ استطلاعية تضمّ (٣٠) معلِّمًا، تمَّ اختيارهم من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وقد تمَّ حسابُ معاملات الارتباط بين درجة كلّ فقرة بالدرجة الكلية لاستبانة مهارات إدارة الحوار لدى المشرف التربوي والمجال التي تنتمي إليه، حيث تراوحتْ قيمُ معاملاتِ الارتباط بين فقرات الاستبانة مع الدرجةِ الكلية بين (٠.٤٠ – ٠,٨٨)، وكما تراوحت قيمُ معامل ارتباط الفقرات بأبعادها (٠,٤٣– ٠,٩٠) وقد تجاوزت جميعُها (٠,٢٥)، وهي جميعًا قيمٌ دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.5$) وتعدُّ مؤشرات جيدة للحكمِ على صدق الأداة، كما قام الباحثُ بحساب معاملات الارتباط بين الأبعاد ببعضِها وبالدرجة الكلية للأداة، حيث أشارت النتائجُ أن قيمَ معاملات الارتباط بين الأبعاد دالة إحصائيًا، وتراوحت بين (٠,٥٥ — ٠,٨١)، في حين تراوحت معاملاتُ الارتباط بين الأبعاد والأداة بين (٠,٥٤ – ٠,٧٧) وجميعها دالةً إحصائيًا، وهذا مؤشِّر على صدقِ البناء للأداة، وبذلك؛ فإن الاستبانةَ بصورتها النهائية تكونت من (٣٤) عبارةً، وجدولُ (٢) يوضح ذلك

جدول ٢

قيمُ معاملات ارتباط كل فقرةٍ من فقرات أداة مهارات إدارة الحوار لدى المشرف التربوي بالدرجةِ الكلية والبُعد التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط	الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الارتباط بالمجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط	الارتباط بالمجال
1	**٠,٦٦	**0.79	10	**٠,٦٦	*0.64	19	*٠,٥٥	**0.77	28	**0.71	**0.80
2	**٠,٦٩	**0.76	11	**٠,٧٥	**0.67	20	**٠,٧٠	**0.81	29	**0.64	**0.74
3	**٠,٧٧	**0.77	12	**٠,٧٠	**0.77	21	**٠,٦٤	*0.60	30	*0.56	**0.69
4	**٠,٧٩	**0.80	13	**٠,٦٦	*0.63	22	**٠,٧٦	*0.83	31	*0.49	*0.59
5	**٠,٦٥	**0.90	14	*٠,٤٤	**0.76	23	**٠,٦٩	*0.56	32	*0.52	**0.61
6	**٠,٦٤	**0.73	15	**٠,٦٦	**0.71	24	**٠,٦٧	*0.49	33	**0.70	*0.52
7	**٠,٧٣	*0.66	16	**٠,٦٤	*0.60	25	**٠,٧٦	*0.59	34	*0.50	**0.76
8	**٠,٧٧	*0٠69	17	**٠,٧٠	*0.40	26	**٠,٧٠	*0.62			
9	**٠,٨٨	*0.43	18	**٠,٦٥	*0.66	27	**٠,٦٥	*0.58			

ملاحظة. ***ذات دلالة عند (α =٠,٠٥)** دال عند (α =٠,٠١)**

كما تمَّ حسابُ دلالات صدق البناء لمقياس كفاءةِ المعلِّم الذاتية من خلال تطبيقِهِ على العينةِ الاستطلاعية نفسها، حيث حُسِبتْ معاملاتُ الارتباط بين الدرجة على كل فقرة بالدرجةِ الكلية للمقياس وقد تراوحت بين (٠.٤٧ – ٠,٧٩) وتجاوزت جميعها (٠,٢٥)، وهي جميعًا قيمٌ دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.5$)، وجدول (٣) يوضِّحُ ذلك.

جدول ٣

قيمُ معاملات الارتباط بين أبعادِ مقياس مهارات إدارة الحوار لدى المشرف التربوي من وجهة نظر المعلِّم ببعضها البعض وبالدرجةِ الكلية

البعد	التفاوض والاقناع	التواصل	تعزيز الثقة	الكلي
التفاوض والإقناع	–			٠,٧٧**
التواصل	*0.64	-		٠,٥٤*
تعزيز الثقة	*0.62	*0.55	-	٠,٦٥*
تقويم الموقف الحواري	*0.61	**0.81	**0.77	٠,٨٢**

ملاحظة. ** ***ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠١).*** * ***ذات دلالة إحصائية عند (α = ٠,٠٥).***

ثباتُ أداتي الدراسة:

قام الباحثُ باستخلاص مؤشِّرات ثبات المقياس باستخدام أسلوبي الاتساق الداخلي والاختبار وإعادته، وتمَّ تطبيقُ أداتي الدراسة على العينة الاستطلاعية، حيث تمَّ التطبيقُ وإعادةُ التطبيق على العينة نفسها بفاصلٍ زمني بلغ أسبوعين، وتمَّ إيجادُ معاملات الارتباط بين التطبيقين، وكذلك تمَّ حسابُ قيم الاتساق الداخلي لاستبانة مهارات إدارة الحوار ككل ولكل مجالٍ من مجالاته باستخدام معامل كرونباخ ألفا، والتجزئة النصفية، وجدولُ (٤) يبين نتائجَ الثبات.

جدول ٤

معاملاتُ الثبات للمقياس بأبعادِه الفرعية ودلالته الكلية باستخدامِ معادلةِ كرونباخ ألفا وطريقةِ التجزئة النصفية

المجال	عدد الفقرات	إعادة الاختبار	كرونباخ الفا	التجزئة النصفية
التفاوض والإقناع	٩	٠,٨٠	0.88	0.79
التواصل	١٠	٠,٧٧	0.86	0.82
تعزيز الثقة	٨	٠,٦٩	0.79	0.88
تقويم الموقف الحواري	٧	٠,٨٢	0.88	0.66
الكلي	٣٤	٠,٧٧	0.77	0.82

تشيرُ نتائجُ جدول (٤) إلى أنَّ معاملاتِ الثَّبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا تراوحت بين (٠,٧٧ – ٠,٨٨) وعلى الدرجة الكلية (٠,٧٧)، وجميعُها دالةً إحصائيًا عند مستوى الدلالة، وقد تراوحت قيمُ معاملِ الثَّبات بطريقةِ التجزئة النصفية بين (٠,٦٦ – ٠,٨٨)، وبلغت للدرجةِ الكلية (٠,٨٢)، وجميعُها دالةً إحصائيًا، وتراوحت معاملاتُ ارتباط إعادة الاختبار بين (٠,٦٩–٠,٨٢)، وبلغت للدرجةِ الكلية (٠,٧٧)، وهذا مؤشِّر على ثباتِ الاستبانة، كما حُسِبتْ معاملاتُ الثَّبات بالطريقة نفسها لمقياسِ كفاءةِ المعلِّم الذاتية، وتمَّ إيجادُ معاملات الارتباط بين التطبيقين، وكذلك تمَّ حسابُ قيم الاتساق الداخلي للمقياس ككل باستخدام معامل كرونباخ ألفا حيث بلغت (٠,٨٨)، والتجزئة النصفية (٠,٧٧)، في حين بلغت للإعادة (٠,٨٠)، وهذا مؤشِّر لثباتِ المقياس.

تصحيحُ أداتي الدراسة:

تتكوَّن استبانةُ مهارات إدارة الحوار بصورتها النهائية من (٣٤) فقرةً، موزَّعةً على (٤) أبعاد، تتم الإجابة على كل فقرة وفق سُلَّم إجابات خماسي (عالية جدًا، وعالية، ومتوسِّطة، ومنخفضة، ومنخفضة جدًا)، وذلك حسب تقدير درجة ممارسة المشرف التربوي لإدارةِ الحوار كما يراه المعلِّم، وقد تمَّ تحويلُ سُلَّم الإجابات إلى درجات على النحو التالي: عالية جدًا =٥، عالية =٤، متوسِّطة=٣ ، منخفضة=٢ ، منخفضة جدا=١ ، هذا في حال الفقرات الإيجابية ، ويتمُّ عكسُ الدرجات لسُلَّم الإجابات عندما تكون الفقرةُ سلبية، وقد صُحِّحت الإجاباتُ استنادًا إلى سُلَّم ليكارت الخماسي بحيث اعتمدت درجةُ

الفاعلية لكل مستوى من مستويات الاستجابة وفقًا لجدول (٥).

جدول ٥

درجة القطع لكل مستوى من مستويات الاستجابة على الأداة

المستوى	المتوسّط الحسابي	درجة الفاعلية
الأول	٤,٢١-٥	عالية جدًا
الثاني	٣,٤١-٤٢٠	عالية
الثالث	٢,٦١-٣,٤٠	متوسّطة
الرابع	١,٨١-٢,٦٠	منخفضة
الخامس	١-١,٨٠	منخفضة جدًا

وتكوَّن مقياسُ كفاءةِ المعلِّم الذاتية بصورته النهائية من (١٢) فقرة، تتم الإجابةُ عن كل فقرة وفق سُلَّم إجابات خماسي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا)، وذلك حسب انطباق محتوى الفقرة على المستجيب، وقد تمَّ تحويلُ سُلَّم الإجابات إلى درجات على النحو الآتي: دائمًا=١ (مستوى مرتفع جدًا)، غالبا=٢ (مستوى مرتفع)، أحيانًا=٣ (مستوى متوسط)، نادرًا =٤ (مستوى منخفض)، أبدًا =٥ (مستوى منخفض جدًا)، هذا في حال الفقرات الإيجابية، ويتمُّ عكسُ الدرجات لسلَّم الإجابات عندما تكون الفقرةُ سلبية، وقد استند الباحثُ في تصحيح الاستجابات على هذا المقياس إلى سُلَّم ليكرت الخماسي المشار إليه في جدول (٥).

إجراءاتُ تطبيقِ الدراسة:

بعد الانتهاءِ من تحكيمِ أدوات الدراسة تمَّ التنسيقُ مع عمادةِ كلية التربية حيث خُوطِبت إدارةُ التعليم لتسهيل مهمة الباحث، وقد تمَّ تطبيقُ الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (١٤٤٢- ١٤٤٣) على عينة من المعلمين في المراحل الدراسية الثلاثة في مدينةِ عرعر، من خلال إرسال الأداة إلكترونيًا إلى المعلِّمين، حيث تمت المعالجةُ الإحصائية بعد ذلك لما تمَّ الحصولُ عليه من بيانات.

المعالجةُ الإحصائية:

للإجابةِ عن السؤالِ الأول والثاني تمَّ إيجادُ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤالِ الثَّالث تمَّ استخدامُ معامل ارتباط بيرسون.

نتائجُ الدراسةِ ومناقشتُها

أولًا: النتائجُ المتعلّقة بالسؤالِ الأول الذي ينصُّ على: ما درجةُ ممارسة المشرف التربوي لمهاراتِ إدارةِ الحوار مع المعلِّم من وجهةِ نظر المعلِّمين في مدينة عرعر؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ إيجادُ المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لكل بعد والأداة ككل وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول ٦

المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد استبانة مهارات إدارة الحوار وللأداة ككل مرتَّبة تنازليًا

البعد	المتوسط حسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
التفاوض والاقناع	3.68	0.54	مرتفعة
التواصل	2.67	0.35	متوسطة
تعزيز الثقة	2.63	0.44	متوسطة
تقويم الموقف الحواري	2.54	0.44	منخفضة
الكلي	2.87	0.20	متوسطة

يُلاحَظ من جدولِ (٦) أنَّ درجةَ ممارسة المشرف التربوي لمهاراتِ إدارةِ الحوار مع المعلِّم من وجهة نظر المعلِّمين في مدينة عرعر لبُعْدِ (التفاوض والإقناع) جاء بدرجةِ ممارسة مرتفعة، وبمتوسِّط حسابي (٣,٦٧) وانحراف معياري (٠,٥٤) ويمكن أن يعزو الباحثُ هذه النتيجةَ إلى وجودِ محاولات من المشرفِ التربوي من خلالِ المناقشةِ للوصولِ إلى أفضل التوافقات مع المعلِّم وتقريبِ وجهات النظر لإنجاح العملية التعليمية، فالمشرفُ التربوي يمثِّلُ الخبيرَ التربوي الذي يوجِّه ويصحِّح مسارَ العمل نحو الهدفِ المنشود، كما أنَّ استخدامَ المشرفِ التربوي لصلاحياته في مد جلسات الحوار لدرجة تُمكِّنهُ من محاولةِ تحقيق الإقناع من خلال التفاوض بالآراء.

وجاء بُعدُ (التواصل) بدرجةِ ممارسة متوسِّطة، بمتوسِّط حسابي (٢,٦٧) وانحراف معياري (٠,٣٥)، ويرى الباحثُ أنَّ هذه النتيجة قد تعودُ إلى ضعف استقبال الرسائل التي يوجِّهها المشرفون التربويون للمعلِّمين، فقد تكونُ غير واضحة أو أنَّ هناك اختلافًا في تفسيرِ الرسائل الموجَّهة للمعلم من قِبلِ المشرف التربوي ما بين محتواها اللفظي والمعنى المستهدف منها، ممَّا قد يصنعُ لدى المعلِّم بعضَ التشويش، كما أن الاتجاهاتِ السلبية للمشرفِ التربوي تجاه فكرة الحوار بالمجمل قد تحدُّ من مهارةِ التواصل، واختلفت هذه النتائجُ مع دراسةِ السعدية وآخرين (٢٠١٧) التي أشارت نتائجُها إلى أنَّ المشرفَ التربوي يمارسُ إدارةَ الحوار في بُعد التواصل بدرجةٍ عالية.

أما بُعدُ (تعزيزِ الثقة) فقد جاء بدرجةِ ممارسة متوسِّطة، بمتوسِّط حسابي (٢,٦٣) وانحراف معياري (٠,٤٤)، وقد يعود ذلك إلى ضعفِ اهتمامِ بعض المشرفين التربويين بهذا الجانب من جوانب الحوار، وقد يكون ناتجًا عن ضعف التأهيل للمشرف التربوي على الأساليب الإشرافية التي يتطلَّبها الميدان، ومنها إدارةُ الحوار بمهارة، بما فيها تعزيزُ الثِّقةِ لدى المعلِّم والدعم النفسي له، وتختلفُ نتيجةُ الدراسة في هذا البعد مع دراسة Sempoowicz & Hudson (2011) فقد كان داعمًا للمعلِّم من خلال غرسِ الثقة لديه.

وكذلك جاء بُعدُ (تقويم الموقف الحواري) بدرجةِ ممارسة منخفضة، وبمتوسِّط حسابي (٢,٥٤) وانحراف معياري (٠,٤٤)، وكانت الدرجةُ الكلية للأداة متوسِّطة، بمتوسِّط حسابي (٢,٨٧) وانحراف معياري (٠,٢٠)، ويعزو الباحثُ هذه النتيجة إلى نظرةِ بعض المعلِّمين إلى ممارسةِ المشرف الأسلوبَ التوجيهي وتصيُّدِ الأخطاء وإصدارِ الأوامر والقرارات والملاحظات السلبية،

وعدم تقبُّل وجهةِ نظرِ المعلِّمين أو تهميشِها، والاقتصار على قناعاته التي يوجَّهُ الحوارُ في ضوئها كما يرى الباحثُ أنَّ بعضَ المعلِّمين يرون أنَّ توجيهاتِ المشرف لا تتجاوزُ حدود الأنظمةِ والقراراتِ الرسمية دون الالتفات إلى آراء المعلِّم، أو قناعاته، أو الاهتمام بها ومناقشتها، واتفقت هذه النتائجُ مع نتائجِ دراسة السعدية وآخرين (٢٠١٧).

وبالنظر إلى جدول (٦) يُلاحَظُ أنَّ درجةَ ممارسةِ المشرف التربوي لمهاراتِ إدارة الحوار مع المعلِّم من وجهة نظر المعلِّمين في مدينة عرعر على الأداة ككل كانت متوسِّطة، حيث بلغ المتوسِّطُ الحسابي (٢,٨٧)، والانحرافُ المعياري (٠,٢٠)، وقد يعودُ ذلك إلى قلة الدورات المتخصِّصة الموجَّهة للمشرفين التربويين في مجال إدارة الحوار، كما أنَّ الأعباء الإدارية الملقاة على عاتقِ المشرف التربوي، وكثرةِ المعلِّمين المسنَدين لمشرفٍ تربوي واحد قد تكونُ من المبررات، حيث إنَّ إدارةَ ممارسة الحوار تتطلَّبُ وقتًا كافيًا مع كل معلِّم، وهذا الواقعُ حتمًا سيؤدي لصعوبة إتاحة الفرصة الكافية للمعلِّم لطرحِ آرائهِ ومشكلاتهِ مع مشرفهِ في سعةٍ من الوقت، وفي جوٍ من الاحترام والتقبُّل.

ويتفقُ هذا مع نتائجِ دراسة الحموري (٢٠٠٧) ودراسة الدوسري (٢٠١٥)، فيما تختلفُ نتائجِ هذه الدراسة مع نتائجِ دراسة Sempoowicz & Hudson (2011) التي أشارت نتائجُها إلى أنَّ المشرفَ التربوي كان داعمًا للمعلِّم بالحوار والمناقشة، وكذلك تختلفُ نتائجُ هذه الدراسة مع نتائجِ دراسةِ السعدية وآخرين (٢٠١٧) التي أشارت نتائجُها إلى أنَّ المشرف التربوي يمارسُ إدارةَ الحوار في المدارس العمانية بدرجةٍ مرتفعة، وقد يعودُ هذا الاختلاف إلى اختلافِ البيئة المطبَّقة بها كل دراسة، والظروف التنظيمية وبعض المتغيِّرات المختلفةِ المؤثِّرة بكل مجتمعٍ تعليمي.

ثانيًا: النتائجُ المتعلّقة بالسُّؤال الثاني الذي ينصُّ على: ما مستوى الكفاءةِ الذاتية لدى المعلِّمين في مدينة عرعر كما يقدِّرونها هم أنفسهم؟

للإجابةِ عن هذا السُّؤال، تمَّ حسابُ المتوسِّط الحسابي، والانحراف المعياري لمستوى الكفاءةِ الذاتية لدى المعلِّمين وللمحور ككل، ويبين جدولُ (٧) النتائجَ المتعلّقة بذلك:

جدول ٧

المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لجميع فقرات مقياس مستوى الكفاءةِ الذاتية مرتَّبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١٠	أسعى لمعرفة جميع الظروف التي تحيط بالمشكلة قبل التصدي لحلها	4.05	0.755	مرتفع
٢	٢	أنجح في حل المشكلات الصعبة عند بذل الجهد الكافي	4.03	0.758	مرتفع
٣	٩	لديّ القدرة في التعامل مع المشكلات بأفكارٍ متنوعة	4.02	0.860	مرتفع
٤	١٢	أشعر أني قادر على مواجهةِ الصعوبات في المستقبل	3.97	0.809	مرتفع
٥	١	أمتلك الوسائلَ المناسبة لتجاوز الصعوبات التي تعترضُ تحقيق أهدافي	3.88	0.804	مرتفع
٦	٧	أمتلكُ أكثر من حل عند التعاملِ مع الأحداث	3.88	0.769	مرتفع
٧	١١	أشك في قدراتي على أداءِ واجباتي بالشكل المرضي(عكسية)	3.87	0.848	مرتفع
٨	٣	أجد نفسي قادرًا على تحقيق أهدافي	3.80	0.936	مرتفع
٩	٤	لديّ القدرةُ على التعاملِ مع المواقف المفاجئة	3.74	0.903	مرتفع
١٠	٨	أستطيعُ التعاملَ مع كل أمرٍ جديدٍ يواجهني	3.64	0.911	مرتفع
١١	٥	أجد صعوبةً في التصرُّف المناسب في المواقف غير المتوقَّعة(عكسية)	3.64	0.906	مرتفع
١٢	٦	أتعامل مع الأحداث بهدوء حتى ولو كانت مفاجئة لي	3.63	0.907	مرتفع

كلي	3.85	0.85	مرتفع

ويلاحَظُ من جدول (٧) أنَّ المتوسِّطاتِ الحسابية لهذا المحور قد تراوحت بين (٤,٠٥- ٣,٨٥)، وأنَّ الفقرةَ (١٠) التي تنصُّ على "أسعى لمعرفةِ جميع الظروف التي تحيطُ بالمشكلة قبل التصدي لحلِّها" قد حازت على أعلى متوسِّط حسابي بلغ (٤,٠٥) ومستوى مرتفع، في حين حازت الفقرة (٦) التي تنصُّ على " أتعامل مع الأحداث بهدوء حتى ولو كانت مفاجئة لي" على أقل متوسط حسابي بلغ (٣,٦٣) بمستوى مرتفع.

كما يُلاحَظُ من جدول (٧) أنَّ مستوى الكفاءةِ الذاتية لدى المعلِّمين بشكلٍ عام جاء بمستوى مرتفع وبلغ المتوسِّطُ الكلي لفقراتِ المحور (٣,٨٥)، وانحراف معياري (٠,٨٥)، ويعزو الباحثُ هذا المستوى المرتفع من الكفاءةِ الذاتية لدى المعلِّمين إلى السمات الشخصية لديهم وقناعتهم بقدرتهم على النجاح بكفاءة، وهذا قد يكون عزَّز الثقةَ بالنفس لديهم وروح المبادرة، كما قد يُعزَى ذلك إلى ما يُقدَّمُ لهم من إشرافٍ مستمر، من خلال التدريب وورش العمل والدورات؛ وهو ما عزَّز من الكفاءةِ الذاتية لديهم، كما يمكن تفسيرُ هذه النتيجة أنَّ المعلِّمين لديهم شعورٌ مرتفع بكفاءتهم الذاتية، واقتناعهم بأهميتها في إنجاح العملية التعليمية، ونجاحهم في تحقيقِ أهداف العملية التعليمية، ممّا يوفِّرُ بيئةً مُشجِّعه للمعلِّم على الإنجاز، وكذلك بيئة مناسبة للمشرف التربوي تمكِّنهُ من استخدام الأساليب الإشرافية الحديثة في ضوء وجود كفاءةٍ ذاتية لدى المعلِّمين، ويمكن القولُ أن ارتفاعَ مستوى الكفاءةِ الذاتية لدى المعلِّمين يؤشِّر إلى وجود دوافع واستعداد داخلي نحو التطوير والتحسين، ويمكن أن تكونَ الممارساتُ الإشرافية الواعية عاملًا فاعلًا في هذا التطوير.

واتفقت نتائجُ هذه الدراسة مع دراسةٍ أجراها حكمي (٢٠١٩) وأشارت نتائجُها إلى امتلاك معلِّمات العلوم لمستوى عالٍ من ا لكفاءةِ الذاتية، واتفقت كذلك مع دراسة الراجح (٢٠١٧) التي أشارت نتائجُها إلى ارتفاعِ مستوى الكفاءةِ الذاتية لدى المعلِّمات.

ثالثاً- النتائج المتعلِّقة بالسؤال الثَّالث الذي ينصُّ على: هل توجد علاقةٌ ارتباطية بين درجةِ ممارسة المشرف التربوي لمهارات إدارة الحوار ومستوى الكفاءةِ الذاتية للمعلِّم؟

للإجابةِ عن هذا السؤال تمَّ حسابُ معامل ارتباط بيرسون بين درجةِ ممارسةِ المشرف التربوي لمهارات إدارة الحوار ومستوى الكفاءة الذاتية للمعلِّم، وقد بلغ (٠,٦٧) وهي قيمةٌ دالةٌ إحصائيًا عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) مما يدل على وجود علاقة ارتباطية طردية بين درجة ممارسة المشرف التربوي لمهارات إدارة الحوار ومستوى الكفاءةِ الذاتية للمعلِّم، أي أنَّ العلاقةَ بينهما تبادلية حيث يكونان في الاتجاه نفسه، بحيث كلَّما زاد متغيِّر زاد الآخر، وبالمثل في حالة النقص، ويسمى الارتباط الموجَب بين المتغيِّرين، ويعزو الباحثُ هذه النتيجة إلى أنَّ تحقيقَ الكفاءةِ الذاتية للمعلم تزيدُ من قدرته على تقبُّل وجهاتِ النظر والنقد البناء، وإدراكه التام لدور المشرف بكونه ناصحًا وموجِّها وليس ناقدًا ومتصيدًا للأخطاء، كما يرى الباحثُ أنَّ ارتفاعَ مستوى الكفاءةِ الذاتية لدى المعلِّم تمكنهُ من القدرةِ على الحوار، وطرح الأفكار، ومشاركةِ المشرف التربوي لتوجُّهاته، وهذا يمثِّل جانبًا مهمًا للمشرف التربوي؛ حيث سيمارس عمله مع معلمٍ قادرٍ على الحوار وتحمُّل المسئولية، ومن جانبٍ آخر يمكن التأكيد على مسؤوليةِ المشرفِ التربوي نحو استخدام الأساليب المناسبة ومنها إدارةُ الحوار مع المعلِّمِ بمهارة، حيث ستكون فرصةً للمشرف التربوي لتحديد جوانب القصور وتلمُّس المشكلات التدريسية والتربوية التي يواجهها المعلم، كما ستكونُ من جهةٍ أخرى فرصةً للمعلِّم لتعزيزِ كفاءته الذاتية وتطويرها، وكما أشارت

نتائجُ الدراسة إلى أنَّ العلاقةَ طرديةٌ بين إدارة الحوار والكفاءةِ الذاتية للمعلّم وهذا يعني أنَّه كلما كانت ممارساتُ المشرف التربوي في إدارة الحوار أكثرَ جودة، سيكون ذلك داعمًا للمحافظةِ على الكفاءةِ الذاتية للمعلّم، وتعزيزها، ونتيجة هذه الدراسة تؤكِّدُ أنَّ الدافعيةَ الذاتية للمعلّم تتأثر إيجابيًا ببعض المتغيّرات، ومنها إدارةُ المشرف التربوي للحوار مع المعلّم، ويرى الباحثُ أيضًا أن هذا يدعو إدارات الإشراف التربوي للاهتمام بتأهيل المشرف التربوي لممارسةِ إدارةِ الحوار بشكلٍ هادف؛ لأنَّ ذلك سيؤثّرُ بشكلٍ إيجابي بالكفاءةِ الذاتية لدى المعلّم، وهذا يتفقُ مع ما أشارت إليه نتائجُ بعض الدراسات بوجود علاقةٍ طردية بين الكفاءةِ الذاتية ومتغيّراتٍ أخرى، فقد أشارت نتائجُ دراسة حسن (٢٠١٨) إلى وجود علاقةٍ ارتباطية بين الكفاءةِ الذاتية للمعلّم والاتجاه نحو التدريس، ونتائج دراسة Coban &Atasoy (2019) التي أشارت إلى وجودِ علاقةٍ ارتباطية بين الكفاءةِ الذاتية في تكنولوجيا المعلومات، والاتجاه نحو استخدامِها.

التوصيات:

في ضوء النتائج توصي الدراسةُ بما يلي:

١. إلزامُ المشرفين التربويين الجدد بحضورِ دورة في مهارات إدارة الحوار قبل تمكينهم من ممارسة الإشراف التربوي ضمن دورات إعدادهم لتنميةِ قدراتهم ومهاراتهم، وتعزيزِ وعيهم المهني بإدارة الحوار، والذي قد يسهمُ في تطويرِ أداء المعلمين في جوٍ من العلاقات الإنسانية، وتكرار مثل هذه الدورات لجميعِ المشرفين التربويين على أن تُقدَّمَ من خلال متخصصين في هذا المجال؛ حتى تحقّق الأهدافَ المرجوة.

٢. استطلاعُ آراء المعلّمين بشكلٍ دوري عن مدى ممارسةِ المشرفين التربويين لإدارةِ الحوار بأسلوبٍ يسهمُ في تلمُّس مشكلاتهم، والاستماع لآرائهم، بما يعودُ على تطوير أدائهم المهني وكفاءتهم الذاتية.

٣. الاهتمامُ بتفعيلِ أساليب الحوار البناء في العملية الإشرافية، من خلال تخصيصِ المشرف التربوي جزءًا مهمًا من زيارته الإشرافية للحوار الإيجابي مع المعلّم؛ يتعرَّفُ من خلالها على مشكلاته، وقد يستفيدُ من أرائه في العملية الإشرافية؛ بما يحقّقُ تطويرَ عمليتي التعليم والتعلُّم.

٤. تعزيزُ ثقافةِ الحوار داخل المدرسة (بين المعلّم والطالب، والطالب والطالب) من خلال برامج تربوية هادفة ترعاها المدرسة، وبمتابعةٍ من جهاز الإشراف التربوي.

٥. حيث تشيرُ نتائجُ الدراسة إلى ارتفاعِ الكفاءةِ الذاتية لدى المعلّمين، وهذا يتطلَّبُ تعزيزَ هذه الكفاءة للمعلّم تدريبًا وإشرافًا؛ للمحافظة على هذا المستوى وتطويره، من خلال برامجَ تدريبية داخل المدرسة وخارجها بإشراف المشرف التربوي ومتابعته، وبدعمٍ وتشجيعٍ من إدارةِ الإشراف التربوي.

المقترحات:

١. دراسة لعلاقةِ بعض الممارساتِ الإشرافية الأخرى بالكفاءةِ الذاتية للمعلّم.

٢. تطبيق الدراسةِ الحالية على المعلّمات ومقارنة النتائجِ بنتائج الدراسةِ الحالية.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

البابطين، عبدالعزيز. (٢٠٠٤). *اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي*. كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الحرزاوي، منال. (٢٠١٩). دور المؤسسات التعليمية المؤسسات التربوية في تنمية ثقافة الحوار لدى الأفراد. *مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس*، ٢٠ (٣)، ٢٧٧-٣٠٨

حسن، أحمد. (٢٠١٨). الكفاءة الذاتية والاتجاه نحو التدريس كمنبئين بالدافعية الأكاديمية لدى الطالب المعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٨(٩٨)*، ٢٣-٨٣.

حكمي، أحلام. (٢٠١٩). مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم. *مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد*، ٢٥، ٨٠٧-٨٢١.

الحموري، فيصل. (٢٠٠٧). *الأسس التربوية للحوار الفعال ودرجة تمثله من قبل معلمي المرحلة الثانوية في محافظة إربد* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة الأردنية.

الدوسري، شارع. (٢٠١٥). درجة ممارسة مدراء المدارس لمهارات التواصل الفعال في مراحل التعليم العام بمحافظة وادي الدواسر. *مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية*، ٢٢ (٩٩)، ١٩٧- ٢٣٨.

الراجح، نوال. (٢٠١٧). الكفاءة الذاتية لدى معلمات الرياضيات وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين*، ١٨ (١)، ٤٨٩-٥١٥.

رضوان، سامر. (١٩٩٧). توقعات الكفاءة الذاتية: البناء النظري والقياس. *جمعية الاجتماعيين في الشارقة*، ١٤ (٥٥)، ٢٥-٥١.

السعدية، رابعة، والعتيقي، إبراهيم، ولاشين، محمد. (٢٠١٧). واقع ممارسات إدارة الحوار في الإشراف التربوي بسلطنة عُمان. *مجلة البحث العلمي في التربية بجامعة عين شمس*، ٨(١٨)، ٢٠٣-٢٣٩.

السعود، راتب. (٢٠٠٢). *الإشراف التربوي* اتجاهات حديثة. مركز طارق للخدمات الجامعية.

الطعاني، حسن. (٢٠٠٧). *الإشراف التربوي (مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه)*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

عايش، أحمد (٢٠٠٨). *تطبيقات في الإشراف التربوي*. دار المسيرة للنشر.

عباس، فردوس. (٢٠١٦). توقعات الكفاءة الذاتية للمرشدين والمرشدات في محافظة الديوانية. *مجلة العلوم الإنسانية بكلية التربية للعلوم الإنسانية بجامعة بابل*، ٣٣ (٣)، ١-٢١.

عيسان، صالحة، والعاني، وجيهة. (٢٠٠٧). دور المشرف التربوي ومعيقات أدائه من وجهة نظر المشرفين أنفسهم في ضوء بعض المتغيرات في سلطنة عمان. *مجلة رسالة الخليج العربي*، ٢٨ (١٠٦)، ١٥-٤٦.

العيسى، هنادي. (٢٠١٤). فاعلية طريقة التدريس بحلقة الحوار السقراطي في تنمية الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات جامعة أم القرى. *مجلة التربية العلمية*، ١٧ (٣)، ١٥٥-١٨٣

القحطاني، سالم. (٢٠٠٤). *منهج البحث في العلوم السلوكية* (ط٢). مكتبة العبيكان.

اللبودي، منى. (٢٠٠٣). *الحوار: فنياته واستراتيجياته وأساليب تعلمه*. مكتبة وهبة.

نوافله، وليد والعمري، علي. (٢٠١٣). مستوى الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم بالاستقصاء لدى طلبة التربية العملية في جامعة اليرموك. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات، الأردن*، ١٩ (١)، ٩-٤٤.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abbas, F. (2016). Self-efficacy expectations for male and female counselors in Al-Diwaniyah Governorate (in Arabic). *Journal of Humanities, College of Education for Human Sciences, University of Babylon, 33 (3)*, 1-21.

Aissan, S., & Al-Ani, W. (2007). The role of the educational supervisor and the obstacles to his performance from the point of view of the supervisors themselves in the light of some variables in the Sultanate of Oman (in Arabic). *The Arabian Gulf Message Journal, 28 (106)*, 15-46.

Al-Babtain, A. (2004). *Modern trends in educational supervision (in Arabic)*. College of Education, King Saud University.

Al-Dossary, S. (2015). The degree of school principals' practice of effective communication skills in general education stages in Wadi Al-Dawasir Governorate (in Arabic). *The Arab Education Future Journal, Arab Center for Education and Development, 22 (99)*, 197-238.

Al-Harzawi, M. (2019). The Role of Educational Institutions Educational Institutions in Developing a Culture of Dialogue among Individuals (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education at Ain Shams University, 20 (3)*, 277-308

Al-Issa, H. (2014). The Effectiveness of the Teaching Method in the Socratic Dialogue in Developing Motivation for Achievement, Academic Achievement, and the Persistence of Learning Impact for Female Students of Umm Al-Qura University (in Arabic). *Journal of Scientific Education, 17(3)*, 155-183

Al-Labadi, M. (2003). Dialogue: Its Techniques, Strategies, and Learning Methods (in Arabic). Wahba Library

Al-Qahtani, S. (2004). Research Methodology in Behavioral Sciences (in Arabic). Obeikan Library.

Al-rajeh, N. (2017). Self-efficacy of female mathematics teachers and its relationship to some other variables (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, 18 (1)*, 489-515.

Al-Saud, R. (2002). *Educational supervision, modern trends (in Arabic)*. Tariq Center for University Services.

Al-shaqsi, H., & Ambusaidi, A. (2018). The Most Common Patterns of Classroom Dialogue Used by Science Teachers in Omani Cycle Two Schools. *International Journal of Instruction, 11(1)*, 255-268. https://doi.org/10.12973/iji.2018.11118a

Al-Taani, H. (2007). *Educational supervision (concepts, objectives, foundations, methods) (in Arabic)*. Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.

Ayesh, A. (2008). *Applications in educational supervision (in Arabic)*. Dar Al Masirah Publishing.

Bandura, A. (1994). Self – efficacy in V.S. Ramachaudran (Ed) *Encyclopedia of human behavior No, 4*, 71-81.

Bandura, A. (1997): *Self- Efficacy; the Exercise of Control*. W.H freeman New York.

Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived selfefficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology, 26(6)*, 641-658.

Bokeno, R., & Gantt, V. (2000). Dialogic mentoring: Core relationships for organizational learning. *Management Communication Quarterly, 14(2)*, 237–270.

Coban, O., & Atasoy, R. (2019). An examination of relationship between teachers' self-efficacy perception on ICT and their attitude towards ICT usage in the classroom. *Cypriot Journal of Educational Sciences. 14(1)*, 136–145

Gur, G& Çakiroğlu, J& Çapa, Y. (2012). Investigating predictors of sense of efficacy beliefs of classroom, science, and mathematics teachers. *Education and Science, 37(166)*, 68-78.

Hakamy, A. (2019). The level of self-efficacy among science teachers (in Arabic). *Journal of the College of Education at Port Said University, issue 25*, 807-821.

Hammouri, F. (2007). *The educational foundations of effective dialogue and the degree to which it is represented by secondary school teachers in Irbid Governorate (in Arabic)* [unpublished Ph.D]. University of Jordan.

Hassan A. (2018). Self-efficacy and attitude toward teaching as predictors of academic motivation among student-teachers College of Education, Sultan Qaboos University Sultanate of Oman (in Arabic). *Egyptian Journal of Psychological Studies, 28 (98)*, 23-83.

Kasalak, G., & Dağyar, M. (2020). The relationship between teacher self-efficacy and teacher job satisfaction: A metaanalysis of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory and Practice, 20(3)*, 16 - 33. http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.3.002

Korte, D., & Simonsen, J. (2018). Influence of Social Support on Teacher Self-Efficacy in Novice Agricultural Education Teachers. *Journal of Agricultural Education, 59(3)*, 100-123

Minkoff, A. (2020). Exploring Intergroup Dialogue as a Sociocritical Pedagogy in Preservice Early Childhood Education. *Teacher Education Quarterly*, *47(3)*, 55-74.

Nawaflah, W., & Omari, A. (2013). The level of self-efficacy in teaching science by survey among students of practical education at Yarmouk University (in Arabic). *Al-Manara Journal for Research and Studies, Jordan, 19 (1)*, 9-44.

Phillipson, N., & Wegerif, R. (2017). *Dialogic education*. Oxon, UK: Routledge.

Radwan, S. (1997). Self-efficacy expectations: theoretical construction and measurement (in Arabic). *Sharjah Sociologists Association, 14 (55)*, 25-51.

Saadia, R., Al-Atiqi, I.,& Lashin, M. (2017) The Reality of Dialogue Management Practices in Educational Supervision in the Sultanate of Oman (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, 8(18)*, 203-239.

Sempowicz, T., & Hudson, P. (2011). Analyzing Mentoring Dialogues for Developing a Preservice Teacher's Classroom Management Practices. *Australian Journal of Teacher Education, 36(8)*, 1–16.

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, *99(3)*, 611-625.

تقويمُ البرامجِ التربوية المقدَّمة لمعلِّمي التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية في ضوءِ احتياجاتِهم

د. تركي حسين سمرقندي

أستاذُ المناهجِ وطُرقِ التدريس المساعد – الكلية الجامعية بالقنفذة – جامعةُ أم القرى

Doi10.55534/1320-009-005-003

المستخْلَص:

هدفَ هذا البحثُ إلى تقويمِ البرامج التربوية المقدَّمة لمعلِّمِ التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية في ضوء احتياجاتِهم، ومدى وجود فروق بين درجاتِ تقويم المعلِّمين للبرامج التربوية المقدَّمة لمعلِّمِ التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية في ضوء احتياجاتِهم تُعزَى (للمؤهِّل الدراسي/ ولعددِ سنوات الخبرة) واستخدم الباحثُ المنهجَ الوصفي، وتمثَّلت أدواتُ البحث في استبانة هدفت التعرُّف إلى درجةِ تقييم البرامج التربوية المقدَّمة لمعلِّمِ التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية في ضوء احتياجاتِهم، واشتملت على سبعةِ معايير رئيسة هي: (أهدافُ البرامج التربوية، وتخطيطُ البرامج، وبيئة البرامجُ، ومحتوى البرامج، ومدرِّبي البرامج، وأساليبُ البرامج وأنشطتها، وتقويمُ البرامج) تفرع عنها (٦٦) معيارًا فرعيًا، وتكوَّنت العينةُ من (٣٠) معلِّمًا من معلِّمي التربية البدنية، وأسفرت نتائجُ الدراسةِ عمَّا يلي: جاءت درجةُ تقدير الاستبانة كلها بتقدير "كبير"، وقد جاءت أهدافُ البرنامجِ التدريبي في المرتبةِ الأولى بمتوسِّط حسابي (٣,٦٠) ووزن نسبي (٧٢,٠٧٪)، في حين جاءت مرتبةُ التقدير الأخيرة لتقويمِ البرنامجِ التدريبي بتقدير "متوسِّط" بمتوسط حسابي (٣,١٥)، ووزن نسبي (٦٢,٩٢٪)، كما أظهرت النتائجُ عدمَ وجود تأثيرٍ للمؤهّل الدِّراسي على درجاتِ تقويم المعلِّمين للبرامجِ التربوية المقدَّمة، في حين تبيَّنَ وجودُ فروقٍ دالةٍ إحصائيًا في مجال مدربي البرنامج التدريبي، وعدم وجود تأثير يُعزَى لعدد سنوات الخبرة على درجات تقويم المعلِّمين للبرامج التربوية المقدَّمة لهم، كما تبيَّن وجودُ فروقٍ دالةٍ إحصائيًا في مجالِ أساليبِ البرنامج التدريبي وأنشطته.

الكلمات المفتاحية: مُعلِّمو التربية البدنية – المرحلةُ الابتدائية – الاحتياجات.

Evaluating training programs provided to P.E teachers at primary stage in the light of their needs

Dr. Turki Hussain Samargandi
Assistant Professor of Curriculum and Instruction - Al-Qunfudhah University College – Umm Al-Qura University

Abstract:

The research aims to evaluate educational programs provided to physical education teachers at primary school in the light of their needs to get to know teachers' evaluating differences of educational programs due to (their qualifications / years of experience) the researcher used a descriptive approach. Tools consisted of a questionnaire to identify evaluation of educational programs provided to physical education teachers at primary school in the light of their needs, which included seven main criteria (educational programs objectives, program planning, program environment, program content, program trainers, program methods and activities, program evaluation), Including (66) sub-criteria, the sample consisted of (30) physical education teachers. Results of the study showed that assessment degree of the questionnaire as a whole was highly rated, training program objectives came in the first rate with an arithmetic (3.60) and a relative weight (72.92 %), while evaluating training program came last with an "average" rate, with an arithmetic (3.15) relatively (62.92%), The results also showed that no qualification effect on teachers' evaluation of educational programs provided, while it was found that there were statistically significant differences in the field of program trainers, in addition there was no influence attributed to years of experience on teachers' evaluation of educational programs provided, while statistically significant differences in the field of methods and activities training program were proved.

Keywords: physical education teachers - primary school- Training Requirements.

المُقدِّمة:

تشهدُ جميعُ دول العالم اليوم تطورًا هائلًا في شتَّى مجالاتِ الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتقنية، وفي ظلِّ هذا الزخم المعرفي ينصبُّ التركيزُ على الجانب التربوي باعتباره القطاعَ الأكثرَ أهمية؛ لما يؤدِّيه من دورٍ مهمٍ في بناءِ المجتمع وتربية النشء، وتوفير مُتطلَّباتِ الارتقاء والازدهار للأممِ والشعوب، وتتطلَّعُ كلُّ شعوب العالم إلى أولئك الذين يسهمون في صقل الفرد وإعداده لتحقيقِ تلك الغاية؛ لينصبَّ الاهتمامُ على المعلِّم الذي أُوكِلتْ إليه مهمةٌ خطيرة وحسَّاسة تتمثَّلُ في بناءِ المواطنِ الصالح الذي يمارسُ دوره في مجتمعهِ مُسهمًا في عمليةِ تطوير وتغييره نحو الأفضل.

ويُعدُّ المعلِّمُ أحد أهم جوانبِ العمليةِ التربوية؛ وذلك لما له من دورٍ فعَّال في تحقيق أهداف العملية التربوية، بل والمحور الرئيس الذي تقومُ عليه عمليةُ التجديد والتطوير التربوي، الأمر الذي ترتَّب عليه حتميةُ النظر في كلِّ مهامه وأدواره بصورةٍ مستمرة وكذلك ضرورةُ تنمية وعيه بحتميةِ تطوير معارفه وخبراته؛ للقيامِ بدوره ومهامه بشكلٍ مستمر وبحسب ما تقتضيه متطلَّباتُ العصر وتحدياته (شويطر، ٢٠٠٩، ٥٩).

وبما أنَّ التربيةَ البدنية جزءٌ مهم في العملية التربوية، وتؤثِّرُ في بناء مختلف جوانب شخصية التلميذ بدنيًا ونفسيًا واجتماعيًا وعقليًا، وأنها ذات طبيعةٍ نظرية وعملية ومهارية تتعلَّق بالمهارات الأدائية؛ لذلك يحتاج المعلِّم إلى أن يمتلك كفاياتٌ متطورة من خلال التدريب لتتواءمَ مع مُستجداتِ العصر التي طرأت على ميدان التربية البدنية، وما يتصلُ بها من وظائف ومهمات؛ لتواكب التقدُّمَ العلمي الهائل والسريع الذي حدث في ميدان التربيةِ البدنية بشكلٍ عام وطرق واستراتيجيات التدريس بشكلٍ خاص.

ولذلك يجبُ الاهتمامُ بتدريبِ معلِّمي التربيةِ البدنية بغرضِ تنمية جوانبهم المعرفية والمهارية والسلوكية، حتى يمكنهم القيامُ بالمهام التي تتطلَّبها طبيعةُ مهنتهم بكفاءةٍ واقتدار، كما يجب أن يكون هذا الإجراءُ مستمرًا منذ بداية ممارستهم للمهنة، وطوال مدة خدمتهم ليُشكِّل التربية المهنية المستديمة طوال الحياة (محمود، ٢٠١٥، ٣٦٠)، إذ إنَّ معلِّمَ التدريبية البدنية هو الذي يستطيع أن يسايرَ مُستحدثاتِ العصر وما يدور حوله من تطورات تبنَّتها الاتجاهاتُ العالمية المعاصرة. الأمرُ الذي يحتِّمُ عليه نوعًا من المرونة والتجديد والإبداع في أداءه، ولن يتوفَّر هذا إلا من خلالِ تدريبه في أثناء الخدمة؛ لأن القَدْرَ الذي يتناوله قبل خدمته يُعطِي له ما يعينه على مزاولةِ مهنة التدريس؛ ولذلك فإنَّ البرامجَ التربوية في أثناءِ الخدمة ينبغي أن تكون عمليةً وتتصفُ بالاستمرارية في تنميته وإعداده، فاستمرارُ التدريب بالنسبةِ للمعلِّم ما هو إلا جزءٌ من إعداده وتكوينه، ليستمرَّ هذا التأهيلُ طوال مدةِ عملهِ بالتدريس بهدف تنمية الخبرات والمهارات والاتجاهات لديه بما يواكبُ كلَّ جديد (الأحمد، ٢٠١١، ١٤٥).

ولكي يؤدِّي معلمُ التربيةِ البدنية مهنته على أكمل وجه، فلابدَّ من إعداد برامج تدريبية مناسبة تزوده بالخبراتِ العملية ذات أهداف تعليمية مُحدَّدة وواضحة، على أن تتاح له الفرصةُ لاستغلال كل إمكاناته وقدراته، حتى تتحقَّق أهدافُ مادةِ التربية البدنية التحقيق الأمثل (Harmandar & Yıldıran, 2011, 193).

ويشيرُ مفهومُ تدريب المعلِّمين إلى "مجموعة البرامج والنشاطات التي يتلقاها المعلِّمون في أثناءِ الخدمةِ الفعلية بهدف إكسابهم معلومات ومهارات واتجاهات جديدة تساعدهم في أداءِ عملهم بكفاءة" (المطيري، ٢٠٠٩، ١٨)، ويُعدُّ التدريبُ من القضايا المهمة لإحداث نقلةٍ نوعية في أداءِ المؤسَّسات والمنظَّمات؛ بما يستدعي أن ينطلقَ التدريبُ من الحاجات الفعلية للمعلِّمين وذلك من خلال رصدِ الوضع القائم، والوضع المرغوبِ فيه، ثم تحديد الفجوة بينهما، ثمَّ بناءُ برامج تدريب ترتكزُ على أهداف واضحة ومُحدَّدة تسعى إلى تحقيقِ الوضعِ المرغوب فيه (حمدان، ٢٠٠٦، ٣٢).

حيث تعتمدُ البرامجُ التدريبية الفعَّالة على عمليةِ تحديدِ الاحتياجات التدريبية لتنميةِ المعارف والمهارات والاتجاهات السلوكية المختلفة لدى المعلّمين، فعمليةُ تخطيط البرامج التدريبية تقوم على تحديدِ الاحتياجات التدريبية بدقة وبأسلوبٍ علمي وفي ضوء هذه الاحتياجات يتمُّ اشتقاقُ الأهداف التدريبية للبرنامج التي تُصمَّمُ لسد هذه الاحتياجات على مستوى الفرد والجماعة في مكان العمل، ولسدِّ الحاجات التدريبية على مستوى المؤسَّسةِ التعليمية (الطراونة، ٢٠١١، ٦٣).

فالاحتياجاتُ التدريبية هي العاملُ الحقيقي في رفعِ كفاءةِ المعلّمين في تنفيذِ المهامِ الموكلة إليهم، كما أنَّها المؤشّرُ الذي يوجّهُ البرامجَ التدريبية إلى الاتجاهِ الصحيحِ المناسب، فعدمُ تحديدِ الاتجاهات التدريبية مُسبَّقًا يؤدّي إلى ضياعِ الجهدِ والمالِ المبذول في التدريب (محمد، ٢٠١٥، ١٦٦)؛ ولذلك فقد أوصت عديدٌ من الدِّراسات السَّابقة والبحوث أن تكونَ البرامجُ التدريبية المقدَّمة لمعلّم التربيةِ البدنية قائمة على الاحتياجات الفعلية لهم مثل دراسة حمودي (٢٠١٢) التي صَمَّمت برنامجًا مُقترحًا لصقل مُعلّمي التربيةِ البدنية بمرحلةِ التعليم الابتدائي على ضوءِ مُتطلَّباتِ القياس والتقويم، ودراسة الحديدي ودهمش (٢٠١٣) التي حدَّدتْ الاحتياجاتِ التدريبية لمعلّمات التربية البدنية في المدارس الأساسية العليا من وجهةِ نظرهن، ودراسة محمد (٢٠١٥) التي ركَّزت على تحديدِ الاحتياجاتِ التدريبية لمعلّم التربيةِ البدنية بالمدارس الأولية، ودراسة جوهاري (٢٠١٨) التي استهدفتْ تحديدَ الاحتياجاتِ التدريبية لمعلّم التعليمِ الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفايات.

ولما كان تخطيطُ البرامجِ التدريبية الجيد مرهون بالاحتياجات التدريبية، فقد أصبحت عمليةُ تقويم البرامج التربوية أيضًا أمرًا ضروريًا في المجتمعاتِ المعاصرة لما تمتلكه من مُقوّمات التطور والتقدُّم التكنولوجي، فالتقويم له من التطور التاريخي ما يؤهّله إلى مواكبةِ التقدُّمِ العلمي والتكنولوجي، ويصبح ذا أهمية تكاد تكون القضية الوطنية الكبرى التي تشغل المؤسَّساتِ التربوية العالمية لما تواجههُ من تحديات تتطلَّبُ إعادة النظر فيما تقدّمه من برامج تعليمية وتكويناتها البنائية (الشرعي، ٢٠٠٩،٢).ونظرًا لأنَّ التقويم هو أحدُ المداخل المهمة والفعَّالة في تطويرِ البرامج التدريبية، ويعدُّ منطلقًا رئيسيًا لتحسينِ البرامج وتطويرِ فاعليتها؛ حيث يجبُ عند تقويمِ البرامج التدريبية أنْ يمتد التقويمُ إلى الأثرِ الفعلي الذي يتركهُ البرنامج لأداءِ المتدربين في مجال عملهم، هذا بجانب تقويم مادته وخططه وأسلوب التدريب، ومدة البرنامج ، ويمتدُّ كذلك ليشملَ جميعَ عناصر البرنامج مثل هيئات التدريب وتجهيزات مقر التدريب، إلى إنه يمكنُ استطلاعُ رأي المتدربين في موضوعاتِ البرنامج التدريبي، ومعرفةِ مدى احتياجاتِهم لهذه الاحتياجات (متولي،٢٠٠٦، ٢٦٣).

وتأكيدًا على أهميةِ تقويمِ البرامج التدريبية لمعلّم التربيةِ البدنية فقد اهتمت عددٌ من الدِّراسات السَّابقة والبحوث بتقويم هذه البرامج لما يشوبُها من قصورٍ يتخلُّلها من مرحلةِ التخطيط وحتى مرحلةِ التقويم مثل دراسة أبو سالم (٢٠١٢) التي تعرَّفت على واقعِ تدريب معلّمي التربيةِ البدنية في أثناء الخدمة بمحافظات غزة، ودراسة العنانزة (٢٠١٦) التي ركَّزت على معرفةِ فاعلية البرامج التدريبية لمعلّم التربية الرياضية في أثناء الخدمة.

مشكلةُ البحث:

أصبحت عمليةُ تدريب المعلّمين إحدى الركائز الأساسية في إعداد معلّم التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية، باعتباره العنصر الفعَّال والمؤثّر في جميعِ مُدخلات النظامِ التعليمي، وفي تحقيقِ أهدافه على نحو أفضل، علاوة على كون تدريب معلّمي التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية عملية حيوية باعتبارها امتدادًا للإعداد قبل الخدمة، وقد لاحظ الباحثُ أن هناك ضعفًا في أداء معلّمي التربية البدنية بالمرحلةِ الابتدائية، فبالرغم من أنَّهم خضعوا لعددٍ من البرامج التدريبية فإنَّ حصةَ التربية البدنية لازالت تُطبَّقُ في المدارس الابتدائية عشوائيًا، من دون الاعتماد على الأسس السليمة في الأداء. لذلك تتحدَّد مشكلةُ البحث الحالي في الحاجة إلى رفع مُستوياتِ معلّمي التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية من الناحية التربوية والمهنية؛

والسـببُ في ذلك يعود إلى الثورةِ المعرفية في كل المجالات، ومواكبة التجارب الدولية والاتجاهات العالمية في هذا الشـأن، حيث تنمو المعارفُ والمعلوماتُ بصـورةٍ فائقة، ترتَّب عليها زيادةُ الأعباء الملقاة على كاهل معلِّمي التربية البدنية. علاوة على تزايد الشـكوى في مرحلةِ التعليم الابتدائي من ضـعفِ برامجِ تدريب معلِّمي التربيةِ البدنية، وزيادةِ المشـكلات التي تواجههم في الميدان، وعدم تلبية البرامجِ التربوية الحالية لاحتياجاتِهم، الأمرُ الذي يُعدُّ قصورًا في فعالية برامج تدريب معلِّمي التربيةِ البدنية، وعدم تحقيق الهدف منها في القيامِ بوظيفتها المنشـودة، علاوة على كون هذه البرامج تتصـفُ بالتقليدية في مستواها، ولا تراعي في تخطيطها أو تصـميمها أو تنفيذها احتياجاتِ المعلِّمين ومستوياتهم المعرفية، وهذا ما أكَّدته دراسـةُ كلٍّ من بيركويز (Berkowitz, 2010)، ودراسة العنانزة (٢٠١٦)، ودراسة سعد (٢٠١٧)، ودراسة الزبيدي وعبد الله (٢٠٢٠).

علاوة على ما اتَّضـحَ للباحثِ من خلال مقابلته لعديدٍ من معلِّمي التربيةِ البدنية ومشـرفيها، من قصـورٍ في امتلاكِ معلِّمي التربيةِ البدنية لبعض الكفايات والأداءات التي تمكِّنهم من تنفيذِ أدوارهم بفاعلية، الأمرُ الذي دفعَ الباحثَ إلى إجراءِ البحثِ الحالي للوقوفِ على واقعِ البرامجِ التربوية المقدَّمة لمعلِّم التربيةِ البدنيةِ بالمرحلةِ الابتدائية في ضوء احتياجاتهم.

أسئلةُ البحث:

يمكن صياغةُ مشكلةِ البحث الحالي في السؤال الرئيس التالي:

ما درجةُ تقويمِ البرامج التربوية المقدَّمة لمعلِّم التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية في ضوء احتياجاتِهم؟

ويتفرَّعُ من هذا السؤال الرئيس التساؤلاتُ التالية:

١. ما درجةُ تقويمِ مُعلِّمي التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية لأهداف البرامج التربوية المقدَّمة لهم في ضوء احتياجاتهم؟
٢. ما درجةُ تقويمِ مُعلِّمي التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية لتخطيط البرامج التربوية المقدَّمة لهم في ضوء احتياجاتهم؟
٣. ما درجةُ تقويمِ مُعلِّمي التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية لبيئة البرامج التربوية المقدَّمة لهم في ضوء احتياجاتهم؟
٤. ما درجةُ تقويمِ مُعلِّمي التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية لمحتوى البرامج التربوية المقدَّمة لهم في ضوء احتياجاتهم؟
٥. ما درجةُ تقويمِ مُعلِّمي التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية لمدربي البرامج التربوية المقدَّمة لهم في ضوء احتياجاتهم؟
٦. ما درجةُ تقويمِ مُعلِّمي التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية لأساليب وأنشطة البرامج التربوية المقدَّمة لهم في ضوء احتياجاتهم؟
٧. ما درجةُ تقويمِ مُعلِّمي التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية لعملية تقويم البرامج التربوية المقدَّمة لهم في ضوء احتياجاتهم؟

أهدافُ البحث:

هدفَ البحثُ الحالي إلى تحقيقِ ما يلي:

١- الوقوف على واقع البرامج التربوية المقدَّمة لمعلِّم التربيةِ البدنية بالمرحلة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم.
٢- التعرُّف إلى دلالةِ الفروق في درجةِ تقويم معلِّمي التربيةِ البدنية بالمرحلة الابتدائية تبعًا لمتغيّرات: المؤهِّل الدراسي، وعدد سنوات الخبرة في التعليم.
٣- رسم صورة واقعية لتدريب معلِّمي التربيةِ بالبدنية بالمرحلةِ الابتدائية والبرامج التدريبية التي تقدَّم لهم في أثناء الخدمة من خلالِ وجهة نظرِ المستفيدِ المباشر من هذه البرامج وهو المعلِّم.

أهميةُ البحث:

استمد البحثُ الحالي أهميتَه من الأتي:

١. تساعدُ نتائجُ هذه الدراسة المختصين في الوصولِ إلى قراراتٍ سليمة في تطويرِ برامج تدريب معلِّمي التربيةِ البدنية

بما يتوافقُ مع التطورات العالمية المعاصرة.

١- قد تفيدُ هذه الدراسة في بناءِ صور حديثة لنماذج جديدة في تدريب معلِّمي التربيةِ البدنية وتأهيلِهم في أثناء الخدمة.

٢- يمكنُ أن تسهمَ هذه الدراسة في تشجيعِ القائمين على برامج معلِّمي التربية البدنية في المملكةِ العربية السعودية على معرفةِ أوجه القوة والضعف في مجالِ تدريب معلِّمي التربيةِ البدنية وبالتالي تبنِّي برامج تدريبية أكثر فاعلية تسهم في التنميةِ المستمرة لمعلِّم التربيةِ البدنية.

حدودُ البحث:

التزم الباحثُ بالحدودِ التالية:

١- الحد الموضوعي: اقتصر البحثُ الحالي على تقويمِ البرامج التربوية لمعلِّم التربيةِ البدنيةِ بالمرحلةِ الابتدائية في ضوء احتياجاتهم.

٢- الحدُّ البشري: اقتصر تطبيقُ البحث على عينة ممثِّلة من معلِّمي التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية.

٣- الحد المكاني: أُجْري البحثُ بالمدارس الابتدائية بمحافظةِ القنفدة.

٤- الحد الزماني: تمَّ تطبيقُ البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (١٤٤٢هـ/ ٢٠٢٠م).

مصطلحاتُ البحث:

التقويمُ Evaluation:

يُعرف التقويم أنَّه "عملية جمع بيانات أو معلومات كمية أو كيفية عن ظاهرة أو موقف أو سلوك ما ثمَّ تصنيفها وتحليلها وتفسيرها بهدفِ استخدامِها في إصدارِ حكم أو قرار" (شحاته، ٢٠٠٤، ٦٩).

ويعرِّفه الباحثُ إجرائيًا أنَّه "عملية تشخيصية علاجية يُقصَدُ بها الوقوفُ على مواطن القوة والقصور في البرامج التربوية المقدَّمة لمعلِّم التربيةِ البدنية بالمرحلة الابتدائية، بهدف إصدارِ حكم حول قدرةِ هذه البرامج على إحداث تغييراتٍ في معارفهم وخبراتهم ومهاراتهم من خلال الاستبانة التي أعدَّها الباحثُ لذلك".

البرنامج التدريبي Training program:

يُعرَّفُ البرنامجُ التدريبي على أنَّه "الجهود المنظَّمة والمخطَّط لها لتزويدِ المتدربين بمهارات وخبرات ومعارف متجدِّدة تستهدفُ إحداث تغييراتٍ إيجابية مستمرة في خبراتهم واتجاهاتهم وسلوكهم من أجلِ تطويرِ كفاية أدائهم". (الطعاني، ٢٠٠٧، ١٤).

ويعرِّفه الباحثُ إجرائيًا أنَّه "مجموعة من الحقائب التدريبية المنظَّمة والمخطَّط لها، والتي تُحْدِثُ لدى معلِّمي التربيةِ البدنية المشاركين فيها تغيُّراتٍ في معارفِهم وخبراتِهم وتنميةِ أدائهم وكفاياتهم التدريسية".

التدريب Training:

يُعرَّفُ التدريبُ أنَّه "عملية مُنظَّمة مخطَّطة تهدفُ إلى تمكين المعلِّم من رفعِ كفاءته في مجالٍ معيَّن وذلك بالحصولِ على عديدٍ من الخبرات الميدانية التي تتضمَّنُ الجوانبَ الثقافية والمهارية والسلوكية، وهو النشاط المستمر لتزويدِ الفرد بالخبرات والمهارات والاتجاهات التي تجعله صالحًا لممارسةِ مهنته" (فلية، الذكي، ٢٠١٤، ٨٥).ويعرِّفه الباحثُ إجرائيًا أنَّه "نشاط هادف مُخطَّط له ومنظَّم تصاغُ أهدافه وَفْقَ الاحتياجات التدريبية الفعلية التي تحدَّدت في ضوء متطلَّباتِ الأداء الفعال، ويقوم هذا النشاط بتنميةِ معارف وخبرات ومهارات واتجاهات معلِّمي التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية في مناخٍ مناسبٍ يساعدُ على النمو المهني".

الإطارُ النظري والدِّراسات السَّابقة

أولًا: الإطارُ النظري:

يشهدُ العالم اليوم تطورًا هائلًا في كل الجوانبِ المهنية والتكنولوجية والمعلوماتية الاجتماعية، الأمرُ الذي انعكس بدوره على الجانب التربوي لما يحمله على عاتقهِ من مسئوليةٍ مهمة وحيوية في تربية التلاميذ وبنائهم وفقَ احتياجاتِ المجتمع وتطلُّعاته، إذ تتطلَّع كلُّ شعوب العالم لأولئك الذين يسهمون في صقلِ الفرد وإعداده لتحقيق تلك الغاية؛ لينصبَّ الاهتمامُ على المعلِّم الذي أُوكِلَتْ إليه مهمةٌ خطيرة وحساسَّة تتمثل في بناء المواطن الصالح المنتج والمنتمي الذي يمارسُ دوره في مجتمعهِ مسهمًا في عملية تطويره وتغييره نحو الأفضل.

ويحتل موضوعُ تدريب المعلِّمين في أثناء الخدمة أهميةً كبيرةً على الصعيدِ المحلى والعالمي، وذلك مواكبةً للتغيير المتجدِّد ويمكن القولُ إن هذه التغيُّرات أدت إلى ما يشبه الثورة في المفاهيم والمعتقدات والأفكار والاستراتيجيات العامة، وجعلت من تدريبِ المعلِّم ركنًا مهمًا من أركانِ عملية التعليم والتعلُّم، وبالرغم من تطورِ المناهجِ ودعمِها بالتقنيات الحديثة فإنَّ المعلِّمَ كان ومازال هو عنصرُ نجاح هذا التطور؛ لأنه يحملُ على عاتقهِ تحقيقَ الأهداف التربوية.

١- مفهومُ البرنامج التدريبي:

يُعرَّفُ التدريب أنَّه "النشاطات المصمَّمة التي تقدِّمُ للمتدرب المعرفةَ والمهارةَ التي يحتاجُها في مهنته الحالية" (Kuri, 2010, 202)، كما يُعرَّفُ أنَّه "العملية المخطَّط لها التي تسهمُ في تعديلِ سلوك العاملين ورضاهم النفسي والمهني؛ بهدفِ زيادة فعاليتهم وتحسين مستوى الأداءِ لديهم، كما أنَّه" الإجراء المنظَّم الذي يستطيعُ الأفرادُ من خلالهِ تنمية معارفهم ومهاراتهم بما يسهمُ في الوصولِ إلى أهدافٍ محدَّدة" (السالم وصالح، ٢٠٠٢، ١٣).

ويعرَّفُ البرنامجُ التدريبي أنَّه "هو المنظومةُ التي تتضمَّن مجموعةً من المهارات والمعارف التي تُقدَّم بهدف تنمية أداء الفرد لأعماله بطريقةٍ أكثر فاعلية وتنمية قدرته على القيامِ بالأعمال والوظائف المستقبلية" (متولي، ٢٠٠٦، ٢٦٦)، كما يعرَّفُ أنَّه "عمل يبدأ بتصنيف الاحتياجات التدريبية للمتدربين التربويين بناء على الأهداف المخطَّطة، ثم ينتقلُ إلى تصميمِ البرامج التدريبية الملبية لهذه الاحتياجات، ليتمَّ بعد ذلك تنفيذ هذه البرامج، وينتهي أخيرًا إلى تقويمِ البرامج والمتدربين لتحديدِ المخرجاتِ الناجمة عن التدريب، والاستفادة من هذا التقويم في البرامج التدريبية اللاحقة" (السباعي، ٢٠١٣، ٣٦).

أهدافُ البرامج التدريبية المقدَّمة لمعلِّم التربيةِ البدنية:

يمكن أن تصاغَ الأهدافُ العامة لتدريبِ معلِّمي التربيةِ البدنية في النقاط التالية:

١- تحديثُ معلومات المعلِّمين.

٢- تزويدُ المعلِّمين بكل جديد أكاديميًا ومهنيًا.

٣- رفعُ مستوى أداء المعلِّمين العلمية، والمهنية، والأكاديمية، والعلمية.

٤- تحسينُ اتجاهات المعلِّمين وتنمية معارفهم وصقل مهاراتهم وزيادة قدراتهم الإبداعية.

٥- إلمام المعلِّمين بالطرق والأساليب الحديثة في التعليم وتعزيز خبراتهم في مجال التخصُّص.

٦- وضع الحلول لمشكلاتِ النظام التعليمي القائمة ووسائل حلها، وصقل مسئولياتهم في ذلك الصدد.

٧- تعميق الوعي السياسي والقومي لدى المعلِّمين لاستيعاب التغييرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي يتعرَّضُ لها المجتمع (العاجز واللوح والاشقر، ٢٠١٠، ١٨).

أهمية البرامج التدريبة المقدَّمة لمعلِّم التربية البدنية:

هناك عديدٌ من الجوانب المهمة للبرامج التدريبية، يمكن إيجازُها على النحو التالي (الفرا، ٢٠١٣، ١٦):

١- استكمال تأهيل المعلِّمين في مواد تعليمية مختلفة.

٢- الوقوف على ربط التعليم النظري قبل الخدمةِ بالتطبيق العملي في أثناءِ الخدمة.

٣- رفع مستوى المعلِّم للحد الذي يساعده على تحقيقِ أهدافِ المرحلة التي يعمل بها.

٤- تقبل المعلِّم لعمله ومكانته داخل المدرسة وبخاصةٍ عند انخراطه بالتدريب مع مُعلِّمين آخرين وفي ظروف مختلفة.

٥- إعداد المعلِّم للقيادةِ التربوية وحسن تدريبه على الإدارة نظريًا وعمليًا مما يفتحُ المجالَ نحو الترقية والتقدُّم.

٦- توعية المعلِّم بكل ما هو جديد في البحوث والمراجع الحديثة في فروع التخصُّص المختلفة مما ينعكسُ على تحسينِ مهاراتهم التعليمية.

٧- مساعدة المعلِّم علي حسنِ اتخاذ القرار والقدرة على حل المشكلة.

٨- الإسهامُ في تكوين مهاراتٍ جيدة في مجالاتِ العمل والحديث والاستماع.

وتتميَّزُ عمليةُ التدريب بكونها مزيجًا بين العلم والفن، والواقع أن برامجَ إعدادِ المعلِّم قبل الخدمة، مهما كانت جودتُها فإنها غيرُ قادرةٍ على تسليحِ المعلِّم لمواجهةِ كل المشكلات التي تسفرُ عنها ممارساتُ العمل، إلى جانب أن المعلِّمَ مهما كانت درجةُ تمكُّنِهِ وكفاءتِهِ في مادته، فلن يقدر على مواكبةِ التغيُّرات العلمية والمعلوماتية المتلاحقة والمتسارعة في مجال تخصُّصه، إلا من خلال البرامج التدريبية الدائمة التي يخضعُ لها في أثناء الخدمة، إذ أنَّها تستهدفُ تنميةَ كفاءتِهِ المهنية والأكاديمية.

أسسُ إعدادِ البرامج التدريبية:

إنَّ التدريبَ عمليةٌ هادفة، وهي عمليةُ استثمارٍ طويل الأمد، وحتى يكونَ التدريبُ عملًا فعَّالًا، يجب أن يُبْنَى على أسسٍ مُحدَّدة، تشملُ جميعَ مراحله من: تخطيطٍ وتنفيذٍ ومتابعةٍ وتقييم، وتتمثَّل هذه الأسس فيما يلي: التدريب عملية هادفة وشمولية عملية التدريب، وتكامل برامج التدريب والتأهيل المهني في أثناءِ الخدمة، واستمراريةُ التدريب، والتدريب عملية مُتدرِّجة وواقعية، والتدريب عملية مرنة، والتدريب عملية متغيِّرة ومُتجدِّدة، والتدريب عملية لا مركزية، وألا يؤثِّر على حسنِ سير العمل وتدعيم التدريب بالحوافز المادية والأدبية (عطوان، ٢٠٠٨، ٢٣-٢٤).

مراحلُ إعدادِ البرنامج التدريبي:

تشتملُ مراحلُ إعدادِ برامج التدريب على الخطوات التالية: تحليلُ الاحتياجات التدريبية، وتصميمُ برنامج التدريب واختبارُ مدى صحة البرنامج التدريبي، وتنفيذُ البرنامج التدريبي باستخدام عديدٍ من الأساليب، وتقييمُ برامج التدريب للتأكُّد من تحقيق الغرض للحكمِ على مدى نجاحهِ أو فشلهِ (Sattler, 2001,188)، (Frank, 2007, 188).

تصميمُ البرامجِ التدريبية:

تأخذ عمليةُ تصميمِ البرامجِ التدريبية بعينِ الاعتبار العواملَ التالية (Kirkpatrick , 2006):

١. الوقوف على المتطلَّبات الواقعية.

٢. تحديد الأهداف.

٣. اختيار المشاركين.

٤. تحديد الجداول الزمنية.

٥. اختيار التسهيلات.

٦. اختيار المدربين.

٧. اختيار معينات التدريب.

٨. تقييم البرنامج التدريبي.

هذا وقد أورد (الحمامي، ٢٠٠٩، ٦٨) الخطواتِ التالية لتصميمِ البرامجِ التدريبية:

١. الوقوفُ على موضوعاتِ البرامج التدريبية.

٢. تحديد مدى تكامل موضوعاتِ البرنامج التدريبي وترابطها.

٣. تحديدُ مادة البرنامج التدريبي وفق تحديثاتِها النهائية.

٤. تقييم درجة تتابع الموضوعات في البرنامج التدريبي.

٥. تحديد أساليب التدريب واختيار المدربين.

٦. توفير المعدات والمستلزمات التدريبية وتجهيزها.

٧. تحديد الأفراد المستهدفين من البرامج أو المراد تدريبهم وذلك وفقًا للاحتياجات التدريبية.

٨. تحديد أهداف التدريب والحاجة إليه بواسطةِ عملية التحليل الوظيفي والوصف الوظيفي.

٩. تحديد محتوى البرنامج في ضوء المبادئ والنظريات ذات الصلة بموضوعات التدريب.

١٠. التقويم الفعَّال للنتائج للحكم على درجةِ تحقيقِ البرنامج لأهدافه الموجودة والمحدودة بنوعيها.

أنواعُ الأساليب التدريبية:

تمثِّلُ الأساليبُ المتبعة في البرامجِ التدريبية أحدَ عومل نجاح البرنامج التدريبي، وتتمثَّلُ هذه الأساليب فيما يلي: المشاركة في دورات أو حلقات نقاش، وملاحظه عمليه التعليم والتعلُّم، وملاحظةِ الأداء التعليمي للآخرين، والبحث الإجرائي، وتقديم المعلومات الجديدة بواسطةِ المحاضرة والمناقشة، وتوظيف العروض العملية والأشرطة التلفازية، وتطبيق أسلوب لعب الأدوار في تدريب العاملين (شقفة، ٢٠١٠، ٢٥).

وهناك عديدٌ من الأساليب المتَّبعة لتحديدِ الاحتياجات التدريبية تختلفُ باختلافِ الموقع التنظيمي، وتختلفُ باختلافِ الفرد من المؤسَّسة (معلِّم، ومدير، ومشرف) بحسب أعباء ومسئوليات ومطالب كل عمل، وهناك ثلاثةُ أنواع من الأساليب العلمية الأساسية التي يمكنُ الاعتمادُ عليها في الكشفِ عن الاحتياجاتِ التدريبية، وهذه الأنواع تتكوَّن من: تحليل التنظيم، وتحليل الأداء وتحليل أداء المعلِّم، بالإضافة على ذلك تتعدَّدُ الأدواتُ والطرق التي يمكنُ استخدامُها في تحديدِ الاحتياجات التدريبية، الأمرُ الذي يُوجبُ رصدَ هذه الاحتياجات وفق منهجيةٍ علميةٍ دقيقة تُستخدَمُ فيها أدواتٌ متنوعة وطرقٌ مناسبة، وأنْ يقومَ بهذه العملية متخصِّصون يمتلكون الكفاءاتِ العلمية والفنية والخبرة الكافية التي تؤهِّلهم لجمعِ معلوماتٍ دقيقة وموضوعية، ولعلَّ أهم تلك الأدوات والطرق: المقابلة، والاستبانة، والملاحظة، والاختبارات، وتحليل المشكلات، وتحليل تقارير المشرفين، وآراء الخبراء، وقوائم الاحتياجات التدريبية.

أهميةُ تحديدِ الاحتياجاتِ التدريبية لمعلِّم التربيةِ البدنية:

عمليةُ تحديدِ الاحتياجات التدريبية عمليةٌ مستمرةٌ ومهمة، تضمنُ تحقيقَ الجدوى المنشودة للبرامجِ التدريبية، فكلما تمَّ التعرُّف إليها بدقة كانت قدرتُها أكثرَ على تلبيةِ احتياجاتِ المعلِّمين ورفعِ كفاءاتِهم؛ ولذلك أصبحَ لها أهميةٌ كبيرةٌ قبل تخطيطِ البرامج لأنَّها (جوهاري، ٢٠١٨، ٣):

١- تساعدُ على التعرُّف إلى نُقَطِ الانطلاق، وذلك على اعتبارِ أنَّ الاحتياجاتِ التدريبية تمثِّلُ الفرقَ أو الفجوةَ بين ما لدى المعلّمين من كفاءات، وما ينبغي أن تكون عليه كفاءاتُهم بعد التدريب.

٢- الكشفُ عن العراقيل التي يمكنُ أن تحول دون الوصول إلى تحقيقِ الأهدافِ التدريبية المتوخَّاة.

٣- الوسيلةُ المثلى لتحديدِ القدرِ المطلوب تزويده للمعلّمين من معلومات ومعارف ومهارات وخبرات بكل أنواعها كمًا وكيفًا، لرفعِ كفاءةِ المعلّمين المهنية.

٤- تُعدُّ الأساس لكل عناصرِ العمليةِ التدريبية وأهمها هي: عمليةُ تحديد الأهداف التدريبية، وتصميم محتوى البرامج التدريبية ونشاطاتها.

٥- تحديدُ طبيعةِ المواد التعليمية واختيارُ محتواها ونوع الأجهزةِ والأدواتِ اللازمة لتنفيذِ البرنامج التدريبي.

٦- تحديدُ الأولويات والسياق الذي يجري فيه التدريبُ من حيث: مكان التدريب، وزمانه، ومدته، وطريقة تنفيذه.

ومعرفةُ الاحتياجاتِ التدريبية تسبقُ أي نشاط تدريبي، فهي تأتي قبلَ تصميمِ البرامج التدريبية، كما أنَّ الاحتياجاتِ التدريبية تعدُّ المؤشِّرَ الذي يوجِّه التدريبَ نحو الاتجاه الصحيح، كما أنَّها العاملُ الأساسي في توجيه الإمكانيات المتاحة للتدريب بما يكفلُ تحقيقَ أهدافِ البرامج التدريبية، وقد تمَّ تحديدُ الاحتياجاتِ التدريبية من خلال الاطِّلاعِ على تقارير المشرفين وآراء الخبراء المختصين في هذا الشأن، وكذلك قوائم الاحتياجات التدريبية.

تقويمُ البرامجِ التدريبية:

التقويم:

يتضمَّنُ التقويمُ إصدارَ أحكامٍ على قيمةِ الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات، ويمتدُّ أيضًا إلى مفهوم التحسين والتعديل أو التطوير؛ حيث إنَّ هذه العمليات تعتمدُ أساسًا على فكرة (إصدار الأحكام)، فالتقويمُ هو الحكمُ على الأشياء أو الأفراد لإظهارِ المحاسن والعيوب، ومراجعة صدق الفروض الأساسية التي يتمُّ على أساسِها تنظيمُ العمل وتطويره (طاهر، ٢٠٠٧، ٤)، ويُعرَّفُ التقويم أنَّه "عملية يتمُّ فيها التخطيطُ والحصولُ على المعلوماتِ الوصفية والحُكْمية حول قيمة البرامج ومزاياها من حيث: الأهداف، والتصميم، والتنفيذ؛ وذلك بهدفِ تحسينِ البرامج، وتعزيزِ فهمِ جوانبها المختلفة " (السر، ٢٠٠١، ٢٥).

أهدافُ التقويم:

يمكن إيجازُ أهداف عملية تقويم البرامج التدريبية في النقاط الآتية (رضوان، ٢٠١٤، ١٨-١٩)، (القوصي، ٢٠١٧، ٢٥):

١- التحديدُ الدقيق لإيجابياتِ الأنظمة المختلفة وسلبياتها عملًا على تطويرها وتدعيم إيجابياتها وتلافي أو إصلاح السلبيات بها.

٢- التحديدُ الدقيق لمدى سير هذه الأنظمة وفقًا للخُطط والأهداف الموضوعة لها ومدى تنفيذها لهذه الخُطط والتعرُّف إلى العقبات التي تقفُ حائلاً دون تحقيق ذلك.

٣- استخدامُ التقويم معيارًا يتمُّ على ضوئه اختيارُ برامج النظام المواتية وخُططها مع العملِ على دعمها.

٤- استخدامُ المعلوماتِ الواردة من التقويم لتحديدِ حاجات النظام وبخاصةٍ ما يتعلَّق منها بالتطوير والتدريب وتحسين الأداء ووضع التشريعات واللوائح اللازمة لكل ذلك.

٥- تلقي المعلومات عن سير خُطط هذه الأنظمة عن طريق التغذيةِ الراجعة (Feed Back) التي تتمُّ من خلالها معرفةُ مدى التزام العاملين في هذه الأنظمة بالخُطط والأهداف الموضوعة، وكذلك معرفةُ العاملين بمدى تقويمِ الأنظمةِ لأدائهم وكيفية ذلك.

٦- العملُ على إحساسِ العاملين بهذه الأنظمة أنَّهم يشاركون فعليًا في إداراتِها واتخاذ القرارات المهمَّة المتعلِّقة بمسارِ العمل بها.
٧- استخدامُ التقويم وسيلةً لتقديرِ أداءِ الأنظمة بشكلٍ عام ثمَّ أداءِ العاملين بها على وجه الخصوص عملًا على اتخاذ القراراتِ الملائمة الخاصة بهم.

أسسُ تقويمِ البرامج التدريبية:

هناك مجموعة من الأسسِ والقواعدِ المستخدَمة في تقويمِ البرامجِ التدريبية تتمثَّلُ فيما يلي:

١- شمول التقويم لمختلفِ جوانبِ البرنامج التدريبي والعناصر التي تتفاعلُ معه وتؤثِّرُ فيه.
٢- تمثيلُ وجهات نظر جميعِ الفئات المشاركة في البرنامج من مُخطِّطين ومُدرِّبين ومُتدرِّبين.
٣- استخدامُ أكبر قدرٍ ممكن من أدواتِ القياسِ لتقويمِ أثار البرنامج.
٤- أن تستند عملياتُ التقويم والمتابعة على أهدافِ البرنامج التي يجبُ أن تصاغ بطريقةٍ علمية؛ لنتمكَّنَ من قياسها بدقة.
٥- استمراريةُ التقويم بحيث يلازِمُ البرنامج منذ بدايته إلى نهايته خطوة بخطوة، ليتمكَّنَ من تشخيصِ نقاط الضعف في كل خطوة ومعالجتِها قبل الانتقال إلى الخطوةِ التي تليها.
٦- توفيرُ الجو الملائم لإجراءِ عمليتي التقويم والمتابعة في تحسينِ البرنامج وتطويره، وذلك بإعطاء كل مستفيد كامل الحرية للإدلاء بآرائه حول البرنامج، حتى تكون النتائجُ صادقةً في التعبير عن الاتجاهاتِ الحقيقية للمشاركين في البرنامج (Kuri, Felicity, 2010)، (الزناتي، ٢٠١٢، ٢٥-٢٦).

وذلك علاوة على أنَه يجب أن يكونَ التقويمُ شاملاً لكل الجوانب التي تُعدُّ مهمة في ضوءِ فلسفتِنا التربوية وهدفنا من البرنامج، وأن ينعكسَ أثرُ ذلك على تقويمِ الدارس.

محاورُ تقويمِ البرامج التدريبية:

يمكنُ تقويمُ التدريب من خلالِ المحاورِ التالية: أهداف البرامج التدريبية، وتخطيط البرامج التدريبية، ومحتوى البرامج التدريبية وبيئة التدريب، والمدربون والمشرفون، وأساليب التدريب، والتقويم (الفرا، ٢٠١٣، ٢٦-٢٧).

كما أنَّ هناك عِدَّةَ مراحل لتقويمِ البرامجِ التدريبية تتمثَّلُ فيما يلي:

١- **التقويمُ التمهيدي**: وذلك بتحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين وخلفياتهم وخبراتهم.
٢- **التقويمُ المتوسِّط**: ويتم خلال التخطيط للبرامجِ التدريبية، ويجري عقب نهايةِ كل جزء.
٣- **التقويم الختامي**: ويكون عقبَ نهاية البرنامج، ويحتاجُ إلى إتخاذ قرارات باستمرار البرنامج أو تحديثه أو عدم تفعيله ويتوقَّف اتخاذ القرار على مدى تحقيقِ الأهداف بعد تنفيذِ البرنامج.
٤- **المتابعة**: وهي أهمُّ المراحل إذ تهدفُ إلى الوقوفِ على تأثيرِ البرنامج في مستوى المعلِّمين في العمليةِ التعليمية لفترةٍ طويلة بهدفِ تحسين أدائهم (محمد وآخرون، ٢٠٠٨، ٣١).

أنواعُ تقويمِ البرامج التدريبية:

تتعدَّدُ أنواعُ التقويم بحسب غايته والأهداف التي يسعى لتحقيقها، وذلك على النحو التالي (الهاجري، ٢٠٠٤، ٣٨):

١. **التقويمُ التحليلي**: ويحدثُ في أثناء عملية التخطيط للبرنامج.
٢. **التقويمُ المرحلي البنائي**: ويتم في أثناء تنفيذ البرنامج؛ بهدف تحديدِ كفاية التحصيل، وملائمةِ البرنامج للمعلِّمين، ثمَّ توجيه عمليات التدريب صوب هذا الشأن.

٣. **التقويمُ النهائي الكلي**: ويجري عقبَ نهاية البرنامج، ويتمُّ من خلال وسائل وأدوات عملية أو كتابية أو شفهية، وذلك بما يتوافق مع طبيعةِ كل برنامج، ويركِّزُ على معرفةِ مدى تحصيل المعلِّمين للأهدافِ التدريبية.

٤. **التدريب الميداني**: ويتمُّ من خلال متابعةِ المتخصِّصين للمعلِّمين داخل مدارسهم؛ للتأكُّد من كفايةِ ما حصَّلوه لمسئولياتِهم المهنية.

مواصفاتُ التقويمِ الجيد للبرامجِ التدريبية:

للتقويمِ الجديد مجموعة من المواصفاتِ يمكن تلخيصُها فيما يلي: الموضوعية: وتتمثَّلُ في الدقة، والشمولية: بمعنى أن يشملَ برنامجُ التقويم جميعَ جوانبِ التدريب، والاستمرار: أي أن يكونَ التقويمُ عمليةً مستمرة؛ وذلك لأنَّها عملية تشخيصية، والصدق: وذلك بأن تقيسَ أدواتُ التقويم ما وُضِعَتْ من أجله، والثَّبات: بمعنى إذا أعيد تطبيقُ الاختبار على المعلِّمين أو بعد فترة يُعطِي النتائجَ نفسها، التميُّز: ويُقصَدُ به قدرةُ وسيلة التقويم على إظهار الظروف، والسلوكية: أن يتَّخذَ التقويمُ السلوكَ الإنساني للمتعلِّم أساسًا له (أبو هرجه وآخرون، ٢٠١٢، ١٢٧).

علاوة على أهميةِ أن تستندَ عمليةُ التقويم إلى أهداف مُحدَّدة وواضحة تتسمُ بالواقعية وقابليتِها للتطبيق، فالهدفُ هو الذي يحدِّدُ أسلوبَ التقويم، كما يجب أن يشملَ التقويمُ جميعَ الجوانب ذات الصلة المباشرة وغير المباشرة بمجال التقويم.

ثانيًا: الدِّراسات السَّابقة:

يتناولُ هذا الجزءُ الدِّراساتِ السَّابقة ذات الصلةِ بموضوع البحث الحالي من حيث: هدف كلٍ منها، ومنهجها، وعينتها، وأداتها، وأهم نتائجها، والتعليق العام على الدِّراسات والبحوثِ السَّابقة، وذلك على النحو التالي:

تناولتْ دراسةُ العاجز واللوح والأشقر (٢٠١٠) واقعَ تدريب مُعلِّمي ومُعلِّمات المرحلةِ الثَّانوية في أثناء الخدمة بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلِّمين والمعلِّمات، واستخدم الباحثون المنهجَ الوصفي التحليلي للإجابةِ عن أسئلة الدراسة، وقد أعدوا لهذا الغرض استبانة مُكوَّنة من (٤٦) فقرةً مُوزَّعة على خمسةِ محاور، وتكوَّنت عينةُ الدراسة من (٥٨٠) مُعلِّمًا ومعلِّمة، وقد توصَّلت الدراسةُ حاجةَ برامج تدريب المعلِّمين والمعلِّمات إلى وجودِ أهداف مُحدَّدة وتخطيط جيد مُحدَّد سلفًا، علاوة على وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسِّطاتِ تقديراتِ عينةِ الدراسة في تدريب المعلِّم في أثناء الخدمة بالمدارس الثَّانوية بمحافظاتِ غزة تُعزَى لمتغيِّر الجنس والفروق لصالح الذكور، ولمتغيِّر المؤهَّل العلمي والفروق لصالحِ حملةِ مؤهَّل البكالوريوس، ولمتغيِّر سنوات الخدمة والفروق لصالح من لديهم سنوات خدمة من (٦- ١٠) سنوات، ولمتغيِّر عدد الدورات والفروق لصالحِ من لدية دورتان فأكثر.

قامت دراسةُ أبو سالم (٢٠١٢) بالتعرُّف إلى واقعِ تدريب مُعلِّمي التربيةِ الرياضية في أثناء الخدمة بمحافظاتِ غزة من وجهةِ نظرهم، وتحقيقًا لهدفِ الدراسة استخدم الباحثُ المنهجَ الوصفي التحليلي، وقد أعدَّ الباحثُ لهذا الغرض استبانة مُكوَّنة من (١٤٤) فِقرةً مُوزَّعة على ثمانية محاور، وتكوَّن مجتمعُ الدراسة من جميع معلِّمي التربية الرياضية ومعلِّماتها في محافظاتِ غزة العاملين بالتعليم العام، وقد تكوَّنت عينةُ الدراسة من (١٠١) معلِّمًا، و(٦٦) معلِّمة، وقد أسفرت نتائجُ الدراسة عن عدمِ وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية في تقويمِ البرنامج التدريبي من وجهةِ نظر المعلِّمين تُعزَى لمتغيِّر الجنس في جميعِ المجالات عدا مجال المدرِّبين والمتدرِّبين حيث توجد فروقٌ لصالحِ الذكور، علاوة على وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية في تقويمِ البرنامج التدريبي من وجهةِ نظر المعلِّمين تُعزَى لعدد سنوات الخبرة، كما توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية في تقويمِ البرنامج التدريبي من وجهةِ نظر المعلِّمين تُعزَى للمؤهِّل العلمي.

استهدفت دراسةُ محمود (٢٠١٥) تقويمَ واقعِ برامجِ التدريب في أثناء الخدمة لمعلِّمِ التربيةِ الرياضية التي حدَّدتها وزارةُ التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية؛ لتحديدِ إيجابيات هذه البرامج وسلبياتها، وتحقيقًا لأهداف الدراسة استخدم الباحثُ المنهجَ الوصفي التحليلي، وتكوَّنت عينةُ البحث من (١٨٧) معلِّمًا ممن اشتركوا في هذه البرامج التدريبية بواقع (١١٨) معلِّمًا، (٦٩) معلِّمة، وتمثَّلت أدواتُ الدراسة في بطاقةِ تقويم برامج التدريب في أثناء الخدمة، وقد أسفرت نتائجُ الدراسة عن وجودِ بعض المعوِّقات التي تحدُّ من الاستفادةِ من هذه الدورات التدريبية مثل: عدم الاستعداد الجيد من وزارةِ التربية والتعليم لهذه الدورات سواءً فيما يرتبطُ بالتجهيزات أو الموضوعات التي يجبُ تدريسُها، أو المحاضرين الذين يقومون بالتدريس، وكلُّها من المعوِّقات التي تحولُ دون الاستفادةِ من الدوراتِ التدريبية، فضلًا عن اعتمادِ المحاضرين على وسيلةٍ واحدة تعليمية أو تدريبية في عرضِ الموضوعات.

وتناولت دراسةُ العنانزة (٢٠١٦) الكشفَ عن فاعليةِ البرامج التدريبية لمعلِّم التربية الرياضية في أثناء الخدمة، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثُ المنهجَ الوصفي، وتمثَّلت أداةُ الدراسة في استبانة مكوَّنة (٢٨) فقرة، طُبِّقت على عينةِ الدراسة التي تكوَّنت من (٧٨) معلِّمًا ومعلِّمة من معلِّمي التربيةِ البدنية بمحافظةِ عجلوان، وأسفرت نتائجُ الدراسة عن فاعليةِ البرامج التدريبية لمعلِّم التربية البدنية في أثناء الخدمة كان متوسِّطًا في جميعِ المجالات وفي الأداةِ كلها، علاوة على عدمِ وجود فروقٍ ذات دلالةٍ احصائية تُعزَى لمتغيِّرات: الجنس، وعدد الدورات التدريبية، والمؤهَّل العلمي.

وركَّزت دراسةُ سعد (٢٠١٧) على تقييمِ برامجِ تدريب المعلِّمين في أثناء الخدمة من وجهةِ نظر مُعلِّمي الحلقة الأولى من مرحلةِ التعليمِ الأساسي في مدينةِ دمشق وذلك في مجالات (محتوى البرامج، وتخطيط البرامج وتنظيمها، وتقويم البرامج)، ومعرفة الفرق بين متوسِّطاتِ أفرادِ عينة البحث في المجالاتِ المذكورة تُعزَى لمتغيِّر عددِ سنوات الخبرة والمؤهَّل العلمي، وتحقيقًا لأهداف الدراسة انتهجَ الباحثُ المنهجَ الوصفي، وتمثَّلت أدواتُ الدراسةِ في استبانة من المحاور السَّابقة، طُبِّقت على عينةِ الدراسة التي تكوَّنت من (٤٩٨) معلِّمًا ومعلِّمةً، وأسفرت نتائجُ الدراسة عن أنْ جاءت درجةُ تقييمِ المعلِّمين في مجال محتوى البرامج، ومجال تقويم البرامج بتقدير "مُتوسِّط" في حين جاءت في مجالِ تخطيطِ البرامج وتنظيمها بتقدير "قليلة"، علاوة على عدم وجود فروقٍ دالة إحصائيًا في تقديراتِ المعلِّمين تُعزَى لمتغيِّر المؤهَّل العلمي، فضلًا عن وجودِ فروقٍ دالةٍ إحصائيًا بين متوسِّط تقديرات المعلِّمين في مجالِ محتوى البرامج التدريبية تُعزَى لمتغيِّر الخبرة.

وتناولت دراسةُ الزبيدي وعبد الله (٢٠٢٠) الكشفَ عن مدى فاعلية برنامج مقترح لتنميةِ ممارساتِ التدريب والتقويم الإبداعية لمعلِّم التربيةِ الرياضية؛ وتحقيقًا لذلك استخدمَ الباحثان المنهجَ التجريبي، وتمثَّلت أدواتُ الدراسة في: برنامجٍ تدريبي واختبار ممارسات التدريس والتقويم، وتكوَّنت عينةُ الدراسة من (٤٨) معلِّمًا ومعلِّمة، وأسفرت نتائجُ الدراسة عن تفوق التجريبيةِ على المجموعةِ الضابطة في الاختبارِ البعدي الخاص بفاعليةِ البرنامج التدريبي في تنميةِ ممارساتِ التدريس والتقويم الإبداعية لمعلِّم التربيةِ البدنية.

التعقيبُ العام على الدِّراسات السَّابقة:

١- تمَّ عرضُ بعضِ الدِّراسات السَّابقة ذات الصِّلة بموضوعِ البحث، وقد هدفت إلى تقويمِ البرامجِ التدريبية التربوية المقدَّمة لمعلِّمِ التربيةِ البدنية في أثناءِ الخدمة مثل: دراسة العاجز واللوح والأشقر (٢٠١٠)، ودراسة أبو سالم (٢٠١٢)، دراسة محمود (٢٠١٥)، دراسة العنانزة (٢٠١٦)، دراسة سعد (٢٠١٧)، ودراسة الزبيدي وعبد الله (٢٠٢٠).

٢- أجمعت الدِّراسات السَّابقة على ضرورةِ التخطيطِ والتنفيذِ الجيد للبرامجِ التدريبية لمعلِّمي التربية البدنية ومعلِّماتها في أثناء الخدمة؛ حتى تُحقِّق الأهدافَ المنشودة.

٣-هدفتْ بعضُ الدِّراسات إلى الكشفِ عن واقعِ تدريب مُعلِّمي التربية البدنية في أثناء الخدمة مثل دراسة العاجز واللوح والأشقر (٢٠١٠)، ودراسة أبو سالم (٢٠١٢)، دراسة محمود (٢٠١٥)، دراسة سعد (٢٠١٧)، بينما كشف البعض عن فاعلية البرامج التدريبي لمعلِّمِ التربيةِ البدنية في أثناء الخدمة مثل دراسة العنانزة (٢٠١٦)، ودراسة الزبيدي وعبد الله (٢٠٢٠).

٤-استخدمتْ جميعُ الدِّراسات السَّابقة المنهجَ الوصفي التحليلي، منهجًا للدراسة، وبذلك تتفقُ الدراسةُ الحالية مع هذه الدِّراسات السَّابقة من حيث المنهج، لكنَّها تختلفُ من حيث المنهج عن دراسةِ الزبيدي وعبد الله (٢٠٢٠) التي استخدمتْ المنهجَ التجريبي.

٥- تمثَّلت جميعُ أدواتِ الدِّراسات السَّابقة في الاستبانة، عدا دراسة الزبيدي وعبد الله (٢٠٢٠) التي قامت ببناء برنامج تدريبي لمعلِّمِ التربيةِ البدنية، وكذلك اختبار في الممارساتِ التدريسية ومهارات التقويم الإبداعية، وتتفقُ الدراسةُ الحالية مع غالبيةِ الدِّراسات السَّابقة في الاعتمادِ على الاستبانة أداةً للدراسة.

أوجهُ الاستفادةِ من الدِّراسات السَّابقة:

تتحدَّدُ الاستفادةُ من الدِّراساتِ السَّابقة فيما يلي:

١. تعرُّف أفضل الإجراءاتِ المناسبة التي يمكنُها تحقيقَ أهداف البحث.

٢. الاختيار الأمثل لأدوات الدراسة.

٣. الوقوف على ما توصَّلت إليه نتائجُ هذه الدِّراسات لتفسيرِ نتائجِ البحثِ الحالي وتعضيدِها.

الطريقةُ والإجراءات

أولًا: منهجُ البحث:

استخدمَ الباحثُ المنهجَ الوصفي التحليلي حيث يُستخدَمُ هذا المنهجُ عادةً لدراسةِ واقعِ الظاهرةِ المعني بالدراسة وتحليله وإبراز العلاقات التي ترتبطُ فيما بينها، ممَّا يسمحُ في النهاية بفهمِ منطقِ حركتها وتطوُّرها ومن ثمَّ التنبؤ بما يُحتمل أن تصير إليه في المستقبل (فلية، الذكي، ٢٠١٤، ٢٤٠)، وذلك من خلال مسحِ الأدبيات والدِّراسات والبحوث السَّابقة التي تتعلَّقُ بمتغيِّراتِ البحث، وكذلك في جمع المعلومات والحقائق ذات الصلة بالكفاياتِ التدريسية لمعلِّمِ التربيةِ البدنية، واختيارِ عينة البحث.

ثانيًا: مجتمعُ البحث:

تكوَّن مجتمعُ الدراسة من جميعِ معلِّمي التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية بمحافظةِ القنفدة، والبالغُ عددهم (٧٤) معلمًا.

ثالثاً: عينةُ البحث:

تكوَّنت عينةُ البحث من (٣٠) معلِّمًا من مُعلِّمي التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية بمحافظة القنفذة، حيث تمَّ اختيارُهم بالطريقةِ العشوائية.

وصف عينة البحث:

جدول ١

التوزيع النسبي لأفرادِ عينة البحث وفقاً للمؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية
الدكتوراه	٧	٢٣,٣٣٪
الماجستير	٧	٢٣,٣٣٪
البكالوريوس	١٦	٥٣,٣٣٪
المجموع	٣٠	١٠٠٪

يوضِّح جدولُ (١) التوزيعَ النسبي لأفراد عينة البحث وفقًا للمؤهَّل الدراسي؛ حيث بلغت نسبةُ الحاصلين على درجة الدكتوراه (٢٣,٣٣٪)، ونسبةُ الحاصلين على درجة الماجستير (٢٣,٣٣٪)، في حين بلغت نسبةُ الحاصلين على درجةِ البكالوريوس (٥٣,٣٣٪)

جدول ٢

التوزيعُ النسبي لأفرادِ عينة البحث وفقًا لعددِ سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	١٠	٣٣,٣٣٪
من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	١٠	٣٣,٣٣٪
من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	١٠	٣٣,٣٣٪
المجموع	٣٠	١٠٠٪

يوضِّحُ جدولُ (٢) التوزيعَ النسبي لأفراد عينةِ البحث وفقًا لعددِ سنواتِ الخبرة؛ حيث بلغت نسبةُ ذوي خبرة أقل من (٥) سنوات (٣٣,٣٣٪)، ونسبة ذوي خبرة من (٥) لأقل من (١٠) سنوات (٣٣,٣٣٪)، في حين بلغت نسبةُ ذوي خبرة من (١٠) لأقل من (١٥) سنة (٣٣,٣٣٪)

أداةُ البحث:

أولًا: إعدادُ استبانة للتعرُّف إلى درجةِ تقييم البرامج التربوية المقدَّمة لمعلِّمِ التربيةِ البدنية بالمرحلة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم:

قام الباحثُ بإعدادِ الاستبانة وتصميمها؛ بهدف التعرف إلى درجةِ تقييمِ البرامجِ التربوية المقدَّمة لمعلِّمِ التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية، وقد اعتمد الباحثُ في إعدادِها على الدِّراسات والأبحاث السَّابقة أيضًا، وتكوَّنتْ الاستبانةُ من جزئين: أولهما يتعلَّق بالبياناتِ الشخصية، وثانيهما يتكون من معايير تقييمِ البرامج التربوية التي اشتملت على سبعةِ معايير رئيسة يتفرَّعُ عنها (٦٦) معيارًا فرعيًا موزَّعة على النحو التالي: أهدافُ البرامج التربوية: ويتفرَّعُ منها (٩) معايير، تخطيط البرامج التربوية: المحتوى ويتفرع منها (١١) معيارًا، بيئة البرامج التربوية: ويتفرَّعُ منها (٧) معايير، محتوى البرامج التربوية: ويتفرَّعُ منها (١١) معيارًا، مدربي البرامج التربوية: ويتفرَّعُ منها (١٢) معيارًا، أساليب البرنامج التدريبي وأنشطته: ويتفرَّعُ عنها (٨) معايير، تقويم البرامج التربوية: ويتفرَّعُ عنها (٨) معايير، وذلك وفق مقياس خماسي، متدرج (كبيرة جدًا، وكبيرة، ومتوسطة، وضعيفة، وضعيفة جدًا) ثم تمَّ إيجاد صدق الاستبانة عن طريق صدق المحكَّمين بعرضها على مجموعةٍ من الخبراء المتخصِّصين في مجال المناهج وطرق تدريس التربية البدنية وأساتذة علم النفس التربوي؛ لإبداءِ آرائِهم حول مدى الدقةِ العلمية لمعاييرِ التقويم الرئيسةِ والفرعية، ومناسبتِها للتعرُّف إلى درجةِ تقييمِ البرامج التربوية المقدَّمة لمعلِّمِ التربيةِ البدنية بالمرحلة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم، وتضمَّنت ملاحظاتُ المحكَّمين تعديلَ صياغاتِ بعض الكفايات الفرعية لتكون أدق في الصياغة مثل بند (١٠) التابع لمحور تخطيط البرنامج التدريبي "يقوم التخطيطُ على معايير تربوية منهجية مُحدَّدة"، بدلًا من "يقوم التخطيطُ بُناءً على مجموعة معايير تربوية محدَّدة"، وكذلك بند (٢٠) التابع لمحورِ بيئةِ البرنامج التدريبي "تبعث على الراحة في نفوس المتدربين" بدلًا من "مريحة لنفوس المتدربين".

نتائجُ صدق الاتساق الداخلي:

وللتحقُّقِ من صدقِ الاتساق الداخلي للاستبانة قام الباحثُ بحساب معامل الارتباط بين درجات كل بندٍ من بنودِ الاستبانة والدرجات الكلية للمجال الذي ينتمي إليه البندُ، وجاءت النتائجُ كما في جدول (٣):

جدول ٣

معاملات الارتباط بين درجات كل بندٍ من بنودِ الاستبانة والدرجات الكلية للمجال الذي ينتمي إليه البند

المجالات	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية	المجالات	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
أهداف البرنامج التدريبي	١	٠,٦١	٠,٠١	دال	محتوى البرنامج التدريبي	٣٤	٠,٤٩	٠,٠١	دال
	٢	٠,٦١	٠,٠١	دال		٣٥	٠,٤٧	٠,٠١	دال
	٣	٠,٥٤	٠,٠١	دال		٣٦	٠,٦٧	٠,٠١	دال
	٤	٠,٦٥	٠,٠١	دال		٣٧	٠,٦٥	٠,٠١	دال
	٥	٠,٥٨	٠,٠١	دال		٣٨	٠,٥٧	٠,٠١	دال
	٦	٠,٦٨	٠,٠١	دال		٣٩	٠,٧٤	٠,٠١	دال
	٧	٠,٥٦	٠,٠١	دال	مدربي البرنامج التدريبي	٤٠	٠,٧٥	٠,٠١	دال
	٨	٠,٥٤	٠,٠١	دال		٤١	٠,٦٨	٠,٠١	دال
	٩	٠,٤٨	٠,٠١	دال		٤٢	٠,٧٤	٠,٠١	دال
تخطيط البرنامج	١٠	٠,٦٢	٠,٠١	دال		٤٣	٠,٧٣	٠,٠١	دال
	١١	٠,٦٩	٠,٠١	دال		٤٤	٠,٥٤	٠,٠١	دال

	١٢	٠,٥٨	٠,٠١	دال	أساليب وأنشطة البرنامج التدريبي	٤٥	٠,٦٠	٠,٠١	دال
	١٣	٠,٦٨	٠,٠١	دال		٤٦	٠,٥٣	٠,٠١	دال
	١٤	٠,٥٥	٠,٠١	دال		٤٧	٠,٥٤	٠,٠١	دال
	١٥	٠,٥٣	٠,٠١	دال		٤٨	٠,٦٣	٠,٠١	دال
	١٦	٠,٦٥	٠,٠١	دال		٤٩	٠,٤٩	٠,٠١	دال
	١٧	٠,٦٢	٠,٠١	دال		٥٠	٠,٥٩	٠,٠١	دال
	١٨	٠,٥٧	٠,٠١	دال		٥١	٠,٦٢	٠,٠١	دال
	١٩	٠,٤٦	٠,٠١٢	دال		٥٢	٠,٧٨	٠,٠١	دال
	٢٠	٠,٤٤	٠,٠١٥	دال		٥٣	٠,٧٧	٠,٠١	دال
	٢١	٠,٧٧	٠,٠١	دال		٥٤	٠,٥٧	٠,٠١	دال
	٢٢	٠,٦٩	٠,٠١	دال		٥٥	٠,٦٣	٠,٠١	دال
بيئة البرنامج التدريبي	٢٣	٠,٥٥	٠,٠١	دال		٥٦	٠,٦٦	٠,٠١	دال
	٢٤	٠,٦٧	٠,٠١	دال		٥٧	٠,٧٨	٠,٠١	دال
	٢٥	٠,٥٥	٠,٠١	دال		٥٨	٠,٧٧	٠,٠١	دال
	٢٦	٠,٤٨	٠,٠١	دال		٥٩	٠,٦٧	٠,٠١	دال
	٢٧	٠,٤٩	٠,٠١	دال		٦٠	٠,٧٣	٠,٠١	دال
	٢٨	٠,٦١	٠,٠١	دال	تقويم البرنامج التدريبي	٦١	٠,٥٤	٠,٠١	دال
	٢٩	٠,٥٢	٠,٠١	دال		٦٢	٠,٦٧	٠,٠١	دال
	٣٠	٠,٦٨	٠,٠١	دال		٦٣	٠,٧٦	٠,٠١	دال
	٣١	٠,٦٦	٠,٠١	دال		٦٤	٠,٦٣	٠,٠١	دال
محتوى البرنامج التدريبي	٣٢	٠,٨٠	٠,٠١	دال		٦٥	٠,٦٧	٠,٠١	دال
	٣٣	٠,٦٥	٠,٠١	دال		٦٦	٠,٥٣	٠,٠١	دال

يوضِّحُ جدولُ (٣) معاملاتِ الارتباط بين درجات كل بندٍ من بنود الاستبانة، والدرجات الكلية للمجال الذي ينتمي إليه البند، حيث تراوحت ما بين (٠,٤٤ – ٠,٨٠) وجميعُها دالة إحصائيًا، وبذلك تُعدُّ بنودُ الاستبانة صادقةً لما وُضِعت لقياسه.

نتائجُ الصدق البنائي للاستبانة:

للتحقُّقِ من الصدق البنائي للاستبانة قام الباحثُ بحسابِ معامل الارتباط بين الدرجات الكلية لكل مجالٍ من مجالاتِ الاستبانة والدرجاتِ الكلية للاستبانة، وجاءت النتائجُ كما هي مُبيَّنة في جدول (٤).

جدول ٤

معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لكل مجالٍ من مجالاتِ الاستبانة والدرجات الكلية للاستبانة.

المجالات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
أهدافُ البرنامج التدريبي	٠,٧٤	٠,٠١	دال
تخطيطُ البرنامج التدريبي	٠,٨٩	٠,٠١	دال
بيئةُ البرنامج التدريبي	٠,٧٧	٠,٠١	دال
محتوى البرنامج التدريبي	٠,٩٣	٠,٠١	دال
مدربي البرنامج التدريبي	٠,٩٠	٠,٠١	دال

أساليبُ البرنامج التدريبي وأنشطته	٠,٨٧	٠,٠١	دال
تقويمُ البرنامج التدريبي	٠,٧٩	٠,٠١	دال

يوضِّحُ جدولُ (٤) معاملات الارتباط بين الدرجات الكلية لكل مجال من مجالات الاستبانة والدرجات الكلية للاستبانة؛ حيث تراوحت ما بين (٠,٧٤ – ٠,٩٣) وجميعُها دالة إحصائيًا، مما يدلُّ على صدقِ مجالاتِ الاستبانة وتجانُسِها.

نتائج ثبات الاستبانة:

للتحقُّق من ثبات الاستبانة استخدمَ الباحثُ معامل ألفا كرونباخ وجاءت النتائج كما يلي:

جدول ٥

نتائج اختبار ألفا كرونباخ للاستبانة

المجالات	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
أهداف البرنامج التدريبي	٩	٠,٧٥
تخطيط البرنامج التدريبي	١١	٠,٧٩
بيئة البرنامج التدريبي	٧	٠,٧٠
محتوى البرنامج التدريبي	١١	٠,٨٣
مدربي البرنامج التدريبي	١٢	٠,٨٦
أساليب البرنامج التدريبي وأنشطته	٨	٠,٨٥
تقويم البرنامج التدريبي	٨	٠,٨٠
الاستبانة	٦٦	٠,٩٦

يوضِّحُ جدول (٥) معاملاتِ الثبات للاستبانة، حيث تراوحت ما بين (٠,٧٠ – ٠,٨٦) لمجالاتِ الاستبانة، وبلغ معاملُ الثبات للاستبانة ككل (٠,٩٦)، وهي نسبة ثبات مرتفعة؛ مما يطمئنُ الباحثَ لنتائجِ تطبيقِ الاستبانة.

المعالجةُ الإحصائية وتفسيرُ النتائج:

للإجابةِ عن السؤال الأول للبحث الذي ينصُّ على "ما درجةُ تقويم معلِّمي التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية لأهداف البرامج التربوية المقدَّمة لهم في ضوء احتياجاتِهم؟"، استخدم الباحثُ المتوسِّطَ الحسابي والانحرافَ المعياري والوزنَ النسبي واختبار كا٢، وجاءت النتائجُ كما هو مُبيَّن بجدول (٦).

جدول ٦

المتوسِّطاتُ الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ونتائج اختبار "كا٢" لاستجابات أفراد عينة البحث نحو تقويم أهداف البرامج التربوية المقدَّمة لمعلِّم التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية في ضوء احتياجاتِهم

البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	مستوى التقويم	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
١. إجرائية، ومحددة، وقابلة للتحقيق، والقياس.	٣,٧٠	٠,٤٧	٪٧٤,٠٠	كبير	٤,٨٠	٠,٠٢٨	٢
٢. متاحة لجميع المعلِّمين من بداية البرنامج.	٣,٥٠	٠,٥٧	٪٧٠,٠٠	كبير	١٢,٦٠	٠,٠٠٢	٦
٣. نابعة من الحاجات التدريبية الفعلية للمتدربين.	٣,٧٧	٠,٥٠	٪٧٥,٣٣	كبير	٣٠,٢٠	٠,٠٠١	١
٤. تلبي الحاجات المهنية لمعلِّم التربيةِ البدنية.	٣,٦٠	٠,٥٠	٪٧٢,٠٠	كبير	١,٢٠	٠,٢٧٣	٣

٥. متنوعة بحيث تشمل كلَّ الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.	٣,٥٣	٠,٦٣	٧٠,٦٧٪	كبير	١٢,٨٠	٠,٠٠٢	٥
٦. تناسب معلِّمي التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية.	٣,٧٠	٠,٤٧	٧٤,٠٠٪	كبير	٤,٨٠	٠,٠٢٨	٢ مكرر
٧. تثري معرفة المتدرب بكلِّ مُستجدَّات الحقل التربوي.	٣,٥٧	٠,٦٨	٧١,٣٣٪	كبير	١٥,٨٠	٠,٠٠١	٤
٨. توازن بين مفهومي المرونة والإبداع في البرامج التدريبية.	٣,٤٧	٠,٦٨	٦٩,٣٣٪	كبير	٩,٨٠	٠,٠٠٧	٧
٩. تراعي الجوانب الأكاديمية والمهنية للمتدربين.	٣,٦٠	٠,٥٠	٧٢,٠٠٪	كبير	١,٢٠	٠,٢٧٣	٣ مكرر
أهداف البرنامج التدريبي	٣,٦٠٤	٠,٥٦	٧٢,٠٧٪	كبير	١٤٧,٧٦	٠,٠٠١	

يوضِّحُ جدول (٦) نتائج اختبار "كا٢" لدلالةِ الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو تقويمِ أهدافِ البرامج التربوية المقدَّمة لمعلِّم التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية في ضوء احتياجاتهم؛ حيث جاءت قيم "كا٢" لمعظم بنود التقويم دالة احصائيًا، ممَّا يدلُّ على وجودِ فروقٍ معنوية بين الأراء، ووقعت الآراءُ في مستوى "كبير" لجميع البنود؛ حيث تراوحت قيمُ المتوسِّط الحسابي لها ما بين (٣,٤٧ – ٣,٧٧)، وتراوحت الأوزانُ النسبية ما بين (٦٩,٣٣٪ – ٧٥,٣٣٪)، وقد جاءت عبارةُ "نابعة من الحاجات التدريبية الفعلية للمتدربين" في المرتبةِ الأولى، في حين جاءت " توازن بين مفهومي المرونة والإبداع في البرامج التدريبية" في المرتبة الأخيرة، وبالنسبةِ لأهدافِ البرنامج التدريبي كله، وقعت الآراءُ في مستوى "كبير" بمتوسِّط حسابي (٣,٦٠٤) ووزن نسبي (٧٢,٠٧٪)، وعليه تتفقُ نتائجُ هذه الدراسة مع نتائجِ دراسةِ متولي (٢٠٠٦)، ودراسة أبو سالم (٢٠١٢)، ودراسة محمود (٢٠١٥)، وذلك لأنَّ أهدافَ البرامج التربوية المقدَّمة للمعلِّمين كانت مُحدَّدة الأهداف منذ بدايتها، علاوة على إتاحتِها للجميعِ قبل بداية التدريب، وتنوعت هذه الأهدافُ بحيث كانت مناسبةً لمعلِّم التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية، إلا أنَّ الدراسةَ الحالية تميزت عن هذه الدِّراسات بشموليةِ البنود المتعلِّقة بأهدافِ التدريب لكلِّ ما يتعلَّق بها في أثناءِ التخطيطِ والتنفيذِ والمتابعةِ والتقويم للبرنامج التدريبي، وبذلك فمن خلال الجدول (٦) ونتائجه تكون قد تمَّت الإجابةُ عن السؤالِ الأول للبحث.

وللإجابة عن السؤالِ الثاني للبحث الذي ينصُّ على "**ما درجةُ تقويمِ معلِّمي التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية لتخطيط البرامج التربوية المقدَّمة لهم في ضوء احتياجاتهم؟**"، استخدم الباحثُ المتوسِّطَ الحسابي والانحرافَ المعياري والوزنَ النسبي واختبار كا٢، وجاءت النتائج كما هو مُبيَّن بجدول (٧):

جدول ٧

المتوسطاتُ الحسابية والانحرافاتُ المعيارية والأوزانُ النسبية ونتائج اختبار "كا٢" لاستجاباتِ أفراد عينةِ البحث نحو تقويمِ تخطيط البرامج التربوية المقدَّمة لمعلِّم التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية في ضوء احتياجاتِهم

البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	مستوى التقويم	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
١٠. يقوم التخطيطُ على معاييرَ تربوية منهجية محدَّدة.	٣,٨٠	٠,٤١	٧٦,٠٠٪	كبير	١٠,٨٠	٠,٠٠١	١
١١. يتم التخطيطُ وفق رؤيةِ الخبراء المتخصِّصين.	٣,٦٠	٠,٥٠	٧٢,٠٠٪	كبير	١,٢٠	٠,٢٧٣	٤
١٢. تتكامل عمليةُ تخطيط البرنامج وتتصفُ بالاستمرارية.	٣,٥٠	٠,٦٨	٧٠,٠٠٪	كبير	١١,٤٠	٠,٠٠٣	٧

١٣. يتمُّ التنفيذ وفق ضوابط تخطيط البرنامج.	٣,٦٣	٠,٦١	٪٧٢,٦٧	كبير	١٩,٤٠	٠,٠٠١	٣
١٤. تُؤخَذُ خبراتُ المتدربين السَّـــابقة بعين الاعتبار في أثناء التخطيط.	٣,٥٧	٠,٦٨	٪٧١,٣٣	كبير	١٥,٨٠	٠,٠٠١	٥
١٥. تُحدَّدُ الأولويات بمشاركةِ المتدربين من خلالِ ورش العمل.	٣,٥٣	٠,٦٣	٪٧٠,٦٧	كبير	١٢,٨٠	٠,٠٠٢	٦
١٦. توافرُ مستلزمات التدريب كافةً.	٣,٦٣	٠,٥٦	٪٧٢,٦٧	كبير	١٨,٢٠	٠,٠٠١	٣ مكرر
١٧. يشاركُ المدربون في عملية التخطيط.	٣,٧٠	٠,٥٣	٪٧٤,٠٠	كبير	٢٣,٤٠	٠,٠٠١	٢
١٨. مراعاةُ الإعلان المسبَّق عن البرنامج لضمان جاهزيةِ المتدربين واستعدادهم.	٣,٥٠	٠,٥٧	٪٧٠,٠٠	كبير	١٢,٦٠	٠,٠٠٢	٧ مكرر
١٩. مشاركةُ المتدربين في اختيار وقت التدريب بما يناسبهم.	٣,٥٧	٠,٦٣	٪٧١,٣٣	كبير	١٤,٦٠	٠,٠٠١	٥ مكرر
٢٠. تفعيلُ نظام الحوافز التشجيعية للمتدرب النشط.	٣,٥٧	٠,٥٠	٪٧١,٣٣	كبير	٠,٥٣	٠,٤٦٥	٥ مكرر
تخطيط البرنامج التدريبي	٣,٦٠٠	٠,٥٨	٪٧٢,٠٠	كبير	٢٣٢,٢٠	٠,٠٠١	

يوضِّحُ جدولُ (٧) نتائج اختبار "كا٢" لدلالةِ الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو تقويمِ تخطيط البرامج التربوية المقدَّمة لمعلِّم التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية في ضوء احتياجاتِهم؛ حيث جاءت قيمُ "كا٢" لمعظمِ بنود التقويم دالةً إحصائيًا، مما يدلُّ على وجودِ فروقٍ معنوية بين الأراء، وقد وقعت الآراءُ في مستوى "كبير" لجميعِ البنود، حيث تراوحت قيمُ المتوسِّط الحسابي لها ما بين (٣,٥٠ – ٣,٨٠)، وتراوحت الأوزانُ النسبية ما بين (٧٠٪ – ٧٦٪)، وقد جاءت عبارةُ "يقوم التخطيط على معايير تربوية منهجية محدَّدة" في المرتبةِ الأولى، في حين جاء بندا "تتكاملُ عمليةُ تخطيط البرنامج وتتصف بالاستمرارية"، مراعاة الإعلان المسبق عن البرنامج لضمان جاهزية المتدربين واستعدادهم" في المرتبةِ الأخيرة، أما بالنسبة لمحور تخطيط البرنامج التدريبي كُلِّه، فقد وقعت الآراءُ في مستوى "كبير" بمتوسِّط حسابي (٣,٦٠) ووزن نسبي (٧٢٪)، وعليه تتفقُ نتائجُ هذه الدراسة مع نتائجِ دراسة متولي (٢٠٠٦)، ودراسة أبو سالم (٢٠١٢)، ودراسة محمود (٢٠١٥)، ودراسة الزبيدي وعبد الله (٢٠٢٠)، حيث تبيَّن أنَّ البرامجَ التربوية لمعلِّم التربيةِ البدنية تمَّ التخطيطُ الجيد لها وفقَ رؤيةِ الخبراء والمتخصِّصين، علاوة على مشاركةِ المتدربين في عمليةِ التخطيط للبرامج التربوية، علاوة على مناسبةِ وقتِ التدريب ومكانه للمتدرِّبين، كما تمَّ تفعيلُ الحوافزِ التشجيعية والمكافآت للمتدربين المتميزين، وبذلك فمن خلال استقراء جدول (٧) ونتائجه تكون قد تمَّت الإجابةُ عن السؤالِ الثاني للبحث.

وللإجابةِ عن السؤالِ الثالث للبحث الذي ينصُّ على "**ما درجةُ تقويمِ معلِّمي التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية لبيئة البرامج التربوية المقدَّمة لهم في ضوء احتياجاتِهم؟**"، استخدم الباحثُ المتوسِّط الحسابي والانحرافَ المعياري والوزنَ النسبي واختبار كا٢، وجاءت النتائجُ كما هو مُبيَّن بجدول (٨):

جدول ٨

المتوسّطات الحسابية والانحرافاتُ المعيارية والأوزان النسبية ونتائج اختبار "كا٢" لاستجاباتِ أفراد عينة البحث نحو تقويمِ بيئة البرامج التربوية

البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	مستوى التقويم	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
٢١. مُناسِبة لعددِ المتدربين من حيث الإمكانات والتجهيزات.	٣,٦٣	٠,٦١	٧٢,٦٧٪	كبير	١٩,٤٠	٠,٠٠١	٢
٢٢. تبعثُ على الراحة في نفوس المتدربين	٣,٧٠	٠,٥٣	٧٤,٠٠٪	كبير	٢٣,٤٠	٠,٠٠١	١
٢٣. إمكانية الوصول إلى مقر قاعاتِ التدريب.	٣,٦٠	٠,٦٢	٧٢,٠٠٪	كبير	١٦,٨٠	٠,٠٠١	٣
٢٤. تتوافر الإضاءةُ الجيدة داخل القاعة.	٣,٥٠	٠,٦٨	٧٠,٠٠٪	كبير	١١,٤٠	٠,٠٠٣	٤
٢٥. تتوافر التقنياتُ الحديثة ومستلزماتُ العمل والأثاث الكافي داخل قاعة التدريب.	٣,٦٣	٠,٥٦	٧٢,٦٧٪	كبير	١٨,٢٠	٠,٠٠١	٢ مكرر
٢٦. مراعاة التهوية الجيدة والتكييفات داخل قاعات التدريب.	٣,٥٠	٠,٧٣	٧٠,٠٠٪	كبير	١٢,٦٠	٠,٠٠٢	٤ مكرر
٢٧. توافر طاقة كهربائية بديلة في حالة انقطاع التيار.	٣,٤٧	٠,٦٨	٦٩,٣٣٪	كبير	٩,٨٠	٠,٠٠٧	٥
بيئة البرنامج التدريبي	٣,٥٨	٠,٦٣	٧١,٥٢٪	كبير	٩٧,٤٩	٠,٠٠١	

يوضّحُ جدولُ (٨) نتائجَ اختبار "كا٢" لدلالةِ الفروق بين آراء أفراد عينة البحث نحو تقويمِ بيئةِ البرامج التربوية المقدَّمة لمعلِّمِ التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية في ضوء احتياجاتِهم؛ حيث جاءت قيمُ "كا٢" لجميعِ بنودِ التقويم دالة إحصائيًا، ممَّا يدلُّ على وجود فروقٍ معنوية بين الأراء، وقد وقعت الآراء في مستوى "كبير" لجميعِ البنود، حيث تراوحت قيمُ المتوسّط الحسابي لها ما بين (٣,٤٧ — ٣,٧٠) وتراوحت الأوزانُ النسبية ما بين (٦٩,٣٣٪ – ٧٤٪)، وقد جاء بندُ "تبعث على الراحة في نفوس المتدربين" في المرتبةِ الأولى، وجاء بندُ "توافر طاقة كهربائية بديلة في حالة انقطاع التيار" في المرتبة الأخيرة، وبالنسبة لبيئة البرنامج التدريبي كلها، وقعت الآراءُ في مستوى "كبير" بمتوسّط حسابي (٣,٥٨) ووزن نسبي (٧١,٥٢٪)، وعليه تتفقُ نتائجُ هذه الدراسة مع نتائجِ دراسة متولي (٢٠٠٦)، ودراسة محمود (٢٠١٥)، حيث أنَّ بيئةَ البرامج التربوية كانت مناسبةً لعدد المتدربين، علاوة على توافر التكييفات، والتهوية، والأثاثات الكافية والمناسبة للمتدربين، ولم يحدث انقطاع للتيار الكهربائي، وبذلك فمن خلال استقراء جدول (٨) ونتائجه تكون قد تمَّت الإجابةُ عن السؤالِ الثالثِ للبحث.

وللإجابةِ عن السؤال الرابع للبحث الذي ينصُّ على "**ما درجةُ تقويمِ معلِّمي التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية لمحتوى البرامج التربوية المقدَّمة لهم في ضوء احتياجاتِهم؟**"، استخدم الباحثُ المتوسّطَ الحسابي والانحرافَ المعياري والوزنَ النسبي واختبارَ كا٢، وجاءت النتائج كما هو مُبيَّن بجدول (٩).

جدول ٩

المتوسّطاتُ الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ونتائج اختبار "كا٢" لاستجابات أفراد عينة البحث نحو تقويمِ محتوى البرامج التربوية.

البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	مستوى التقويم	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
٢٨. حديث ويواكب مُستجدَّات الحقل التربوي والأكاديمي.	٣,٥٠	٠,٦٨	٧٠,٠٠٪	كبير	١١,٤٠	٠,٠٠٣	٧

٢٩. يشتمل المحتوى التدريبي على الجانبين النظري والعملي التنظيري.	٣,٦٣	٠,٦١	٧٢,٦٧٪	كبير	١٩,٤٠	٠,٠٠١	٤
٣٠. ملائمة المحتوى التدريبي للوقت المخصَّص للجلسات التدريبية.	٣,٤٧	٠,٦٣	٦٩,٣٣٪	كبير	١٠,٤٠	٠,٠٠٦	٨
٣١. يشتمل المحتوى مهارات واستراتيجيات تدريسية مُتعدِّدة.	٣,٨٠	٠,٤١	٧٦,٠٠٪	كبير	١٠,٨٠	٠,٠٠١	١
٣٢. يبنى المحتوى على الخبرات والمعرفة السَّابقة للمتدربين.	٣,٧٣	٠,٤٥	٧٤,٦٧٪	كبير	٦,٥٣	٠,٠١١	٢
٣٣. مناسبة المحتوى التدريبي لطبيعة مهام المتدربين المهنية.	٣,٥٣	٠,٦٨	٧٠,٦٧٪	كبير	١٣,٤٠	٠,٠٠١	٦
٣٤. ملائمة المحتوى التدريبي للقدرات البشرية والإمكانات المادية المتوفرة.	٣,٤٣	٠,٧٣	٦٨,٦٧٪	كبير	٨,٦٠	٠,٠١٤	٩
٣٥. تنوع المحتوى التدريبي وتكامله وتغطية لاحتياجات المتدربين.	٣,٧٠	٠,٥٣	٧٤,٠٠٪	كبير	٢٣,٤٠	٠,٠٠١	٣
٣٦. إسهام المحتوى التدريبي في تنمية القدرات الأكاديمية والمهنية للمتدربين.	٣,٦٠	٠,٦٢	٧٢,٠٠٪	كبير	١٦,٨٠	٠,٠٠١	٥
٣٧. مراعاة التدرُّج المنطقي للحقائب والموضوعات التدريبية.	٣,٢٣	٠,٧٧	٦٤,٦٧٪	متوسط	٢,٦٠	٠,٢٧٣	١٠
٣٨. مراعاة الإبداع والابتكار داخل موضوعات المحتوى التدريبي.	٣,٧٠	٠,٥٣	٧٤,٠٠٪	كبير	٢٣,٤٠	٠,٠٠١	٣ مكرر
محتوى البرنامج التدريبي	٣,٥٨	٠,٦٣	٧١,٥٢٪	كبير	٢١٩,٢٩	٠,٠٠١	

يوضِّحُ جدول (٩) نتائجَ اختبار "كا٢" لدلالةِ الفروقِ بين آراءِ أفرادِ عينةِ البحث نحو تقويمِ محتوى البرامج التربوية المقدَّمة لمعلِّمِ التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية في ضوء احتياجاتِهم؛ حيث جاءت قيمُ "كا٢" لمعظمِ بنود التقويم دالةً إحصائيًا، ممَّا يدل على وجودِ فروقٍ معنوية بين الأراء، ووقعت الآراءُ في مستوى "كبير" لمعظمِ البنود، وقد تراوحت قيمُ المتوسِّط الحسابي لها ما بين (٣,٤٣ — ٣,٨٠)، بينما تراوحت الأوزانُ النسبية ما بين (٦٨,٦٧٪ – ٧٦٪)، وقد جاء في المرتبةِ الأولى بند "يشتمل المحتوى مهارات واستراتيجيات تدريسية مُتعدِّدة"، في حين جاء بندُ "مراعاة التدرُّج المنطقي للحقائبِ والموضوعات التدريبية" في المرتبةِ الأخيرة، في حين وقعت الآراء في مستوى "متوسِّط" لبند "مراعاة التدرُّج المنطقي للحقائب والموضوعات التدريبية" وذلك بمتوسِّط حسابي (٣,٢٣) ووزن نسبي (٦٤,٦٧٪)، وبالنسبةِ لمحتوى البرنامج التدريبي كله، وقعت الآراءُ في مستوى"كبير" بمتوسِّط حسابي (٣,٥٨) ووزن نسبي (٧١,٥٢٪)، وعليه تتفقُ نتائجُ هذه الدراسة مع نتائجِ دراسةِ متولي (٢٠٠٦)، ودراسة Demirel (٢٠١١)، ودراسة محمود (٢٠١٥)، فقد واكب محتوى البرامج المستحدَثات التربوية، وكان مناسبًا للمتدربين وللإمكانات المادية كما تمَّ تشويقُ فكرهم الإبداعي واستثارتهم، وقد تدرَّج المحتوى تدرُّجًا منطقيًا في الحقائب والموضوعات، وبذلك فمن خلال استقراء جدول (٩) ونتائجه يكون قد تمَّت الإجابةُ عن السؤال الرابع للبحث.

وللإجابةِ عن السؤالِ الخامس للبحث الذي ينصُّ على "**ما درجةُ تقويمِ معلِّمي التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية لمدربي البرامج التربوية المقدَّمة لهم في ضوء احتياجاتِهم؟**"، استخدم الباحثُ المتوسِّطَ الحسابي والانحرافَ المعياري والوزنَ النسبي واختبارَ كا٢، وجاءت النتائجُ كما هو مُبيَّن بجدول (١٠):

جدول ١٠

المتوسّطاتُ الحسابية والانحرافاتُ المعيارية والأوزان النسبية ونتائج اختبار "كا٢" لاستجاباتِ أفرادِ عينةِ البحث نحو تقويم مدربي البرامج التربوية

البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	مستوى التقويم	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
٣٩. إمكانية المدرب في التغلُّب على الحواجز النفسية بينه وبين المتدربين.	٣,٤٧	٠,٦٨	٦٩,٣٣٪	كبير	٩,٨٠	٠,٠٠٧	٤
٤٠. قدرة المدرب على إدارة الوقت واستثماره في أثناء تنفيذ الحقائب التدريبية.	٣,٥٧	٠,٦٣	٧١,٣٣٪	كبير	١٤,٦٠	٠,٠٠١	٣
٤١. يزود المتدربون بتغذيةٍ راجعة حول مستوى أدائهم.	٣,٥٧	٠,٥٧	٧١,٣٣٪	كبير	١٤,٦٠	٠,٠٠١	٣ مكرر
٤٢. قدرة المدرب على إدارةِ الحوار وطرح الأسئلة بفعالية.	٣,٥٧	٠,٥٧	٧١,٣٣٪	كبير	١٤,٦٠	٠,٠٠١	٣ مكرر
٤٣. ينوع المدربُ في استخدامِ مهارات وأساليب التعلُّم.	٣,٥٧	٠,٦٣	٧١,٣٣٪	كبير	١٤,٦٠	٠,٠٠١	٣ مكرر
٤٤. متمكن من كل النواحي المهنية والأكاديمية.	٣,٦٧	٠,٦١	٧٣,٣٣٪	كبير	٢٢,٤٠	٠,٠٠١	١
٤٥. يقدِّرُ امكانات المتدربين وخلفياتِهم المعرفية.	٣,٦٧	٠,٥٥	٧٣,٣٣٪	كبير	٢٠,٦٠	٠,٠٠١	١ مكرر
٤٦. إتاحة نوع من تكافؤ فرص المشاركة بين المتدربين.	٣,٦٠	٠,٥٦	٧٢,٠٠٪	كبير	١٦,٢٠	٠,٠٠١	٢
٤٧. يوظف التقنيات الحديثة بشكلٍ فعَّال ومنتج.	٣,٣٧	٠,٧٦	٦٧,٣٣٪	متوسط	٦,٢٠	٠,٠٤٥	٦
٤٨. قدرة المدربين على تحقيقِ أهدافِ البرنامج التدريبي.	٣,٢٧	٠,٦٤	٦٥,٣٣٪	متوسط	٨,٦٠	٠,٠١٤	٨
٤٩. يجيب عن كل التساؤلات المطروحة عليه في أثناء البرنامج.	٣,٤٠	٠,٥٦	٦٨,٠٠٪	كبير	١٢,٦٠	٠,٠٠٢	٥
٥٠. يبدي المدرب سعةَ صدر وتقبلًا في أثناء التدريب.	٣,٣٠	٠,٦٥	٦٦,٠٠٪	متوسط	٧,٨٠	٠,٠٢	٧
مدربي البرنامج التدريبي	٣,٥٠	٠,٦٢	٧٠,٠٠٪	كبير	٢١١,٦٧	٠,٠٠١	

يوضِّـــحُ جدول (١٠) نتائجَ اختبار "كا٢" لدلالةِ الفروقِ بين آراء أفرادِ عينةِ البحث نحو تقويم مدربي البرامج التربوية المقدَّمة لمعلِّمِ التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية في ضـــوء احتياجاتِهم؛ حيث جاءت قيمُ "كا٢" لجميعِ بنودِ التقويم دالةً إحصـائيًا، ممَّا يدل على وجود فروقٍ معنوية بين الأراء، وقد وقعت الآراءُ في مسـتوى "كبير" لمعظمِ البنود، حيث تراوحت قيمُ المتوسّط الحسابي لها ما بين (٣,٤٠ – ٣,٦٧)، وتراوحت الأوزانُ النسبية ما بين (٦٨٪ – ٧٣,٣٣٪)، وقد جاء بندُ "متمكن من النواحي المهنية والأكاديمية كافةً " في المرتبةِ الأولى، في حين جاء بندُ "قدرة المدربين على تحقيقِ أهدافِ البرنامج التدريبي" في المرتبةِ الأخيرة، في حين وقعت الآراءُ في مسـتوى "متوسّـط" للبنود أرقام (٤٧ ، ٤٨ ، ٥٠)، حيث بلغت قيمُ المتوسّط الحسابي لها (٣,٢٧ ، ٣,٢٧ ، ٣,٣٠) وبلغت الأوزانُ النسبية (٦٧,٣٣٪ ، ٦٥,٣٣٪ ، ٦٦٪) على الترتيب، وبالنسـبة لمدربي البرنامج التدريبي كله، وقعت الآراءُ في مسـتوى "كبير" بمتوسّـط حسـابي (٣,٥٠) ووزن نسـبي

(٧٠٪)، وعليه تتفقُ نتائجُ هذه الدراسة مع نتائجِ دراسة ياسر (٢٠١٠)، ودراسة محمود (٢٠١٥)، ودراسة نعمان (٢٠١٧)، نظرًا لتمكُّنِ المدربين من المادةِ العلمية والأكاديمية، علاوة على احترافيتهم في استخدامِ طرائقِ التدريس واستراتيجياته، وسعة صدرهم وتقبُّلهم لآراءِ المتدربين، وبذلك فمن خلال استقراءِ جدول (١٠) ونتائجه تكون قد تمَّت الإجابةُ عن السؤالِ الخامسِ للبحث.

وللإجابةِ عن السؤالِ السادس للبحث الذي ينصُّ على "**ما درجةُ تقويم معلِّمي التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية لأساليب البرامج التربوية المقدَّمة لهم وأنشطتها في ضوءِ احتياجاتهم؟**"، استخدم الباحثُ المتوسِّطَ الحسابي والانحرافَ المعياري والوزنَ النسبي واختبار كا٢، وجاءت النتائجُ كما هو مُبيَّن بجدول (١١).

جدول ١١

المتوسِّطاتُ الحسابية والانحرافاتُ المعيارية والأوزان النسبية ونتائج اختبار "كا٢" لاستجابات أفراد عينة البحث نحو تقويم أساليب البرامج التربوية وأنشطتها المقدَّمة لمعلِّم التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية في ضوءِ احتياجاتهم.

البنود	المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	مستوى التقويم	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
٥١. استخدام وسائل وأساليب تطبيقية في أثناء تنفيذ البرنامج.	٣,٤٠	٠,٦٧	٦٨,٠٠٪	كبير	٧,٨٠	٠,٠٢	٢
٥٢. تنويع الأساليب التي تثيرُ تفكير المتدربين وميولهم.	٣,١٧	٠,٧٥	٦٣,٣٣٪	متوسط	٢,٦٠	٠,٢٧٣	٦
٥٣. توظيف أنشطة تناسب موضوعات البرنامج التدريبي.	٣,٢٠	٠,٧١	٦٤,٠٠٪	متوسط	٤,٢٠	٠,١٢٢	٥
٥٤. ارتباط الأساليب والأنشطة المستخدَمة بأهداف البرنامج التدريبي.	٣,٢٧	٠,٦٤	٦٥,٣٣٪	متوسط	٨,٦٠	٠,٠١٤	٣
٥٥. تنمية الوسائل والأساليب المستخدمة لمبدأ التعلُّم الذاتي لدى المتدربين.	٣,٤٣	٠,٥٠	٦٨,٦٧٪	كبير	٠,٥٣	٠,٤٦٥	١
٥٦. ملائمة أساليب التدريب ووسائله للتقنيات الحديثة.	٣,٢٣	٠,٧٧	٦٤,٦٧٪	متوسط	٢,٦٠	٠,٢٧٣	٤
٥٧. تلبية الأساليب والوسائل التعليمية المستخدَمة حاجاتِ المتدربين.	٣,٠٧	٠,٦٩	٦١,٣٣٪	متوسط	٥,٦٠	٠,٠٦١	٧
٥٨. تنمّي الأساليب والأنشطة المستخدَمة الشغفَ بالمتابعة والبحث الدائم.	٣,٤٠	٠,٥٠	٦٨,٠٠٪	كبير	١,٢٠	٠,٢٧٣	٢ مكرر
أساليب البرنامج التدريبي وأنشطته	٣,٢٧	٠,٦٦	٦٥,٤٢٪	متوسط	٤٩,٦٢	٠,٠٠١	

يوضِّحُ جدول (١١) نتائجَ اختبار"كا٢" لدلالةِ الفروق بين آراءِ أفراد عينةِ البحث نحو تقويم أساليب البرامج التربوية وأنشطتها المقدَّمة لمعلِّم التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية في ضوء احتياجاتِهم؛ حيث جاءت قيمُ "كا٢" لمعظم بنود التقويم غير دالة إحصائيًا مما يدلُّ على عدم جود فروقٍ معنوية بين الأراء، ووقعت الآراءُ في مستوى "كبير" للبنود أرقام (٥١ ، ٥٥ ، ٥٨) حيث بلغت قيمُ المتوسِّط الحسابي لها (٣,٤٠ ، ٣,٤٣ ، ٣,٤٠) وبلغت الأوزانُ النسبية لها (٦٨٪ ، ٦٨,٦٧٪ ، ٦٨٪) على الترتيب، وقد جاء بندُ "تنمية الوسائل والأساليب المستخدمة لمبدأ التعلُّم الذاتي لدى المتدربين" في المرتبةِ الأولى، في حين جاء بندُ "تلبية الأساليب والوسائل التعليمية المستخدَمة حاجاتِ المتدربين" في المرتبةِ الأخيرة، في حين وقعت الآراءُ في مستوى "متوسِّط" للبنود أرقام (٥٢ ، ٥٣ ، ٥٤ ، ٥٦ ، ٥٧)، حيث تراوحت قيمُ المتوسِّط الحسابي لها ما بين (٣,٠٧ – ٣,٢٧) وتراوحت الأوزانُ النسبية ما بين (٦١,٣٣٪ – ٦٥,٣٣٪)، وبالنسبة لأساليب البرنامج التدريبي وأنشطته ككل،

وقعت الآراءُ في مستوى "متوسِّط" بمتوسِّط حسابي (٣,٢٧) ووزن نسبي (٦٥,٤٢٪)، وعليه تتفق نتائجُ هذه الدراسة مع نتائجِ دراسةِ متولي (٢٠٠٦) ودراسة محمود (٢٠١٥)، ودراسة نعمان (٢٠١٧)، ويعزو الباحثُ ذلك إلى استخدامِ أساليب ووسائل متنوعة، تتناسبُ مع فئةِ التدريب والهدف منه، وبذلك فمن خلال استقراء جدول (١١) ونتائجه تكون قد تمت الإجابةُ عن السؤالِ السادس البحث.

وللإجابةِ عن السؤالِ السابع الذي ينصُّ على "**ما درجةُ تقويم مُعلِّمي التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية لعملية تقويم البرامج التربوية المقدَّمة لهم في ضوء احتياجاتِهم؟**"، استخدم الباحثُ المتوسِّطَ الحسابي والانحرافَ المعياري والوزنَ النسبي واختبارَ كا٢، وجاءت النتائج كما هو مبين بجدول (١٢):

جدول ١٢

المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ونتائج اختبار "كا٢" لاستجابات عينة البحث نحو عملية تقويم البرامج التربوية

البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	مستوى التقويم	اختبار "كا٢"		الترتيب
					كا٢	مستوى الدلالة	
٥٩. الحرص على التقييم القبلي للمعلِّمين قبل تنفيذ التدريب.	٣,٢٣	٠,٦٣	٦٤,٦٧٪	متوسط	٩,٨٠	٠,٠٠٧	٣
٦٠. مشاركة الخبراء والمتخصِّصين في تقويم البرنامج التدريبي.	٣,٣٣	٠,٦١	٦٦,٦٧٪	متوسط	١٠,٤٠	٠,٠٠٦	٢
٦١. يشارك المتدربون في تقويم البرنامج.	٣,١٣	٠,٧٣	٦٢,٦٧٪	متوسط	٣,٢٠	٠,٢٠٢	٤
٦٢. تقويم مدى تحقيق أهداف البرنامج بشكلٍ جيد.	٣,٤٣	٠,٦٣	٦٨,٦٧٪	كبير	٩,٨٠	٠,٠٠٧	١
٦٣. شمول عملية التقويم كافة عناصر البرنامج.	٣,٠٧	٠,٤٥	٦١,٣٣٪	متوسط	٢٩,٦٠	٠,٠٠١	٥
٦٤. تقويم جميع عناصر البرنامج التدريبي بشكلٍ مستمر.	٣,٠٧	٠,٥٢	٦١,٣٣٪	متوسط	٢١,٨٠	٠,٠٠١	٥ مكرر
٦٥. استخدام أساليب تقويم مختلفة كالاختبارات التحريرية والشفوية.	٢,٩٣	٠,٣٧	٥٨,٦٧٪	متوسط	٣٨,٦٠	٠,٠٠١	٧
٦٦. متابعة المتدربين في أثناء عملهم في المدرسة لقياس أثر التدريب.	٢,٩٧	٠,١٨	٥٩,٣٣٪	متوسط	٥٤,٢٠	٠,٠٠١	٦
تقويم البرنامج التدريبي	٣,١٥	٠,٥٦	٦٢,٩٢٪	متوسط	١١٩,٤٩	٠,٠٠١	

يوضِّحُ جدولُ (١٢) نتائجَ اختبار "كا٢" لدلالةِ الفروقِ بين آراء أفراد عينةِ البحث نحو عمليةِ تقويم البرامج التربوية المقدَّمة لمعلِّم التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية في ضوء احتياجاتِهم؛ حيث جاءت قيمُ "كا٢" لمعظم بنود التقويم دالة إحصائيًا، ممَّا يدلُّ على جود فروق معنوية بين الأراء، ووقعت الآراءُ في مستوى "كبير" للبند (٦٢) بمتوسِّط حسابي (٣٤) ووزن نسبي (٦٨,٦٧٪)، وقد جاء بندُ "تقويم مدى تحقيق أهداف البرنامج بشكلٍ جيد" في المرتبةِ الأولى، في حين جاء بندُ "استخدام أساليب تقويم مختلفة كالاختبارات التحريرية والشفوية" على المرتبةِ الأخيرة، في حين وقعت الآراءُ في مستوى "متوسِّط" للبنود أرقام (٥٩، ٦٠، ٦١، ٦٣، ٦٤، ٦٥، ٦٦)؛ حيث تراوحت قيمُ المتوسِّط الحسابي لها ما بين (٢,٩٣ – ٣,٣٣)، وقد تراوحت الأوزانُ النسبية ما بين (٥٨,٦٧٪ – ٦٦,٦٧٪)، وبالنسبة لعمليةِ تقويمِ البرنامج التدريبي كله، فقد وقعت الآراءُ في مستوى "متوسِّط" بمتوسِّط حسابي (٣,١٥) ووزن نسبي (٦٢,٩٢٪)، وعليه تتفق نتائجُ هذه الدراسة مع نتائجِ دراسةِ أبو سالم (٢٠١٢)، ودراسة الزبيدي، إياد وعبد الله، دريد (٢٠٢٠)، ويعزو الباحثُ ذلك إلى استخدامِ أدوات تقويم مختلفة ومتنوعة ومستمرة طوال مراحل البرنامج، علاوة على موضوعية أدوات التقويم

ووسائلها وشمولها لجميعِ عناصر البرنامج التدريبي، وبذلك فمن خلال استقراء جدول (١٢) ونتائجه تكون قد تمَّت الإجابةُ عن السؤال السابع للبحث.

وللإجابةِ عن السؤالِ الرئيسي للبحث الذي ينصُّ على "**ما درجةُ تقويم البرامج التربوية المقدَّمة لمعلِّم التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية في ضوء احتياجاتِهم؟**"، استخدم الباحثُ المتوسِّطَ الحسابي والانحرافَ المعياري والوزنَ النسبي واختبار كا٢ وجاءت النتائجُ كما هو مُبيَّن بجدول (١٣).

جدول ١٣

المتوسِّطاتُ الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية ونتائج اختبار "كا٢" لاستجابات أفراد عينة البحث نحو تقويم البرامج التربوية

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي (%)	مستوى التقويم	اختبار "كا٢" كا٢	اختبار "كا٢" مستوى الدلالة	الترتيب
أهدافُ البرنامج التدريبي	٣,٦٠٤	٠,٥٦	٧٢,٠٧٪	كبير	١٤٧,٧٦	٠,٠٠١	١
تخطيطُ البرنامج التدريبي	٣,٦٠	٠,٥٨	٧٢,٠٠٪	كبير	٢٣٢,٢٠	٠,٠٠١	١ مكرر
بيئةُ البرنامج التدريبي	٣,٥٨	٠,٦٣	٧١,٥٢٪	كبير	٩٧,٤٩	٠,٠٠١	٢
محتوى البرنامج التدريبي	٣,٥٨	٠,٦٣	٧١,٥٢٪	كبير	٢١٩,٢٩	٠,٠٠١	٢ مكرر
مدربو البرنامج التدريبي	٣,٥٠	٠,٦٢	٧٠,٠٠٪	كبير	٢١١,٦٧	٠,٠٠١	٣
أساليب البرنامج التدريبي وأنشطته	٣,٢٧	٠,٦٦	٦٥,٤٢٪	متوسط	٤٩,٦٢	٠,٠٠١	٤
تقويم البرنامج التدريبي	٣,١٥	٠,٥٦	٦٢,٩٢٪	متوسط	١١٩,٤٩	٠,٠٠١	٥
التقويم العام	٣,٤٧	٠,٦١	٦٩,٣٥٪	كبير			

يوضِّحُ جدولُ (١٣) نتائجَ اختبار"كا٢" لدلالةِ الفروقِ بين آراء أفرادِ عينة البحث نحو مجالاتِ تقويم البرامج التربوية المقدَّمة لمعلِّم التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية في ضوء احتياجاتِهم؛ حيث جاءت قيمُ "كا٢" لجميعِ المجالات دالة إحصائيًا، ممَّا يدلُّ على وجود فروقٍ معنوية بين الأراء، وقد وقعت الآراءُ في مستوى "كبير" لمجالات (أهداف البرنامج التدريبي، وتخطيط البرنامج التدريبي، وبيئة البرنامج التدريبي، ومحتوى البرنامج التدريبي، ومدربو البرنامج التدريبي) على الترتيب، في حين وقعت الآراءُ في مستوى "متوسِّط" للمجالين (أساليب البرنامج التدريبي وأنشطته، وتقويم البرنامج التدريبي)، وبالنسبة للتقويم العام، وقعت الآراءُ في مستوى "كبير" بمتوسِّط حسابي (٣,٤٧) ووزن نسبي (٦٩,٣٥٪)، ويعزو الباحثُ ذلك إلى التخطيط والتنفيذ الجيد للبرامجِ التدريبية ومناسبتها لفئةِ المتدربين، وقيام البرامج على الاحتياجاتِ التدريبية لمعلِّم التربيةِ البدنية، علاوة على التخطيط الجيد للبرامج التدريبة إلا أنَّ مجالي "أساليب البرنامج التدريبي وأنشطته، وتقويم البرنامج التدريبي، فقد جاءت الآراءُ فيها متوسِّطة، الأمر الذي يستوجب ضرورةَ مراعاة المجالين، من خلال متابعةِ المتدربين في أثناءِ عملهم في المدرسة لقياسِ أثر التدريب، وضرورة تقويم جميع عناصر البرنامج التدريبي بشكلٍ مستمر، وبذلك فمن خلال استقراء جدول (١٣) ونتائجه تكونُ قد تمت الإجابةُ عن السؤال الرئيسي للبحث.

اختبار نتائج الفرض الإحصائي:

لاختبار الفرض الإحصائي الذي ينص على "لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين درجات تقويم المعلِّمين للبرامج التربوية المقدمة المعلِّم التربية البدنية بالمرحلة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم تعزى (المؤهل الدراسي/ عدد سنوات الخبرة)"، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول ١٤

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين درجات تقويم المعلّمين للبرامج التربوية المقدمة لمعلّمِ التربيةِ البدنية بالمرحلة الابتدائية وفقاً للمؤهل الدراسي

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
أهداف	الانحدار	٠,٠٠٢	٢	٠,٠٠١			مدربي	الانحدار	٠,٢٣	٢	٠,١٢		
البرنامج	البواقي	٠,٧٨	٢٧	٠,٠٣	٠,٠٤	٠,٩٦١	البرنامج	البواقي	٠,٨٩	٢٧	٠,٠٣	٣,٥٤	٠,٠٤٣٣
التدريبي	المجموع	٠,٧٨	٢٩				التدريبي	المجموع	١,١٣	٢٩			
تخطيط	الانحدار	٠,٠٩	٢	٠,٠٤			أساليب	الانحدار	٠,١٨	٢	٠,٠٩		
البرنامج	البواقي	١,٠٥	٢٧	٠,٠٤	١,١٢	٠,٣٤٠	وأنشطة	البواقي	٢,٩١	٢٧	٠,١١	٠,٨٥	٠,٤٣٩
التدريبي	المجموع	١,١٣	٢٩				البرنامج التدريبي	المجموع	٣,١٠	٢٩			
بيئة البرنامج	الانحدار	٠,٠٢	٢	٠,٠١			تقويم البرنامج	الانحدار	٠,٠٤	٢	٠,٠٢		
التدريبي	البواقي	١,٥٩	٢٧	٠,٠٦	٠,١٦	٠,٨٥٢	التدريبي	البواقي	١,٠٦	٢٧	٠,٠٤	٠,٥٢	٠,٦٠٢
	المجموع	١,٦١	٢٩					المجموع	١,١٠	٢٩			
محتوى	الانحدار	٠,٠٨	٢	٠,٠٤				الانحدار	٠,٠٦	٢	٠,٠٣		
البرنامج	البواقي	١,٧١	٢٧	٠,٠٦	٠,٦٥	٠,٥٣٠	البرامج التربوية المقدمة	البواقي	٠,٥٦	٢٧	٠,٠٢	١,٣٤	٠,٢٨
التدريبي	المجموع	١,٧٩	٢٩					المجموع	٠,٦١	٢٩			

يوضح جدولُ (١٤) نتائجَ تحليل التباين الأحادي لدلالةِ الفروق بين درجاتِ تقويم المعلّمين للبرامج التربوية المقدَّمة لمعلّم التربية البدنية بالمرحلة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم وفقاً للمؤهل الدراسي، حيث جاءت قيم "ف" لمعظم المجالات غير دالة احصائياً، مما يدل على عدم وجود تأثير المؤهل الدراسي على درجات تقويم المعلّمين للبرامج التربوية المقدمة، في حين تبين وجود فروق دالة احصائيا في مجال مدربي البرنامج التدريبي، حيث بلغت قيمة "ف" (٣,٥٤) ومستوى الدلالة (٠,٠٤٣)، ويوضح جدول (١٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية درجات تقويم المعلّمين للبرامج التربوية المقدمة لمعلّمِ التربية البدنية بالمرحلة الابتدائية وفقاً للمؤهل الدراسي ويعزو الباحث عدم وجود فروق دالة لصالح المؤهل إلى أن جميع معلمي التربية البدنية على اختلاف مؤهلاتهم الدراسية أصبحوا أكثر اطلاعًا على المستجدات التربوية والأكاديمية، كما أن هناك نوعًا من الحرص على حضور العديد من البرامج التدريبية والندوات العلمية والمؤتمرات التربوية الحديثة، التي تتناول ما يفرضه الحقل التربوي والأكاديمي في مجال التدريب من مستجدات تتعلق بمادة التربية البدنية .

جدول ١٥

لمتوسطات والانحرافات المعيارية درجات تقويم المعلّمين للبرامج التربوية المقدمة لمعلّم التربية البدنية بالمرحلة الابتدائية وفقاً للمؤهل الدراسي

المجالات	المؤهل الدراسي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقويم	المجالات	المؤهل الدراسي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقويم
أهداف	الدكتوراه	٧	٣,٦٢	٠,١١	كبير	مدربي	الدكتوراه	٧	٣,٥٥	٠,٢١	كبير
البرنامج	الماجستير	٧	٣,٦٠	٠,١٤	كبير	البرنامج	الماجستير	٧	٣,٦٣	٠,١٣	كبير
التدريبي	البكالوريوس	١٦	٣,٦٠	٠,٢٠	كبير	التدريبي	البكالوريوس	١٦	٣,٤٢	٠,١٩	كبير
تخطيط البرنامج	الدكتوراه	٧	٣,٦٤	٠,١٤	كبير	أساليب	الدكتوراه	٧	٣,٤١	٠,٣٤	كبير
	الماجستير	٧	٣,٦٨	٠,١٦	كبير	وأنشطة	الماجستير	٧	٣,٢٥	٠,٤٥	متوسط
التدريبي	البكالوريوس	١٦	٣,٥٥	٠,٢٣	كبير	البرنامج التدريبي	البكالوريوس	١٦	٣,٢٢	٠,٢٦	متوسط
بيئة	الدكتوراه	٧	٣,٦١	٠,٢٨	كبير	تقويم	الدكتوراه	٧	٣,٢٠	٠,١٦	متوسط
البرنامج	الماجستير	٧	٣,٥٩	٠,٢١	كبير	البرنامج	الماجستير	٧	٣,٠٩	٠,٢٢	متوسط
التدريبي	البكالوريوس	١٦	٣,٥٥	٠,٢٤	كبير	التدريبي	البكالوريوس	١٦	٣,١٥	٠,٢٠	متوسط
محتوى	الدكتوراه	٧	٣,٦٥	٠,٢٥	كبير	البرامج	الدكتوراه	٧	٣,٥٤	٠,١٦	كبير
البرنامج	الماجستير	٧	٣,٦١	٠,٢٨	كبير	التربوية	الماجستير	٧	٣,٥٢	٠,١٤	كبير
التدريبي	البكالوريوس	١٦	٣,٥٣	٠,٢٤	كبير	المقدمة	البكالوريوس	١٦	٣,٤٤	٠,١٤	كبير

يوضح جدول (١٥) تقارب المتوسطات في المجالات والتقويم العام وفقاً للمؤهل الدراسي، وبالنسبة لمجال أساليب وأنشطة البرنامج التدريبي جاء تقويم الحاصلين على الدكتوراه "كبير"، بينما تقويم الحاصلين على الماجستير والبكالوريوس "متوسط"، وعليه تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما أسفرت عنه نتائج دراسة (Sharon, 2010)، ودراسة أبو جامع (٢٠١٣) التي أظهرت نتائجهما وجود عدم فروق تعزى للمؤهل العلمي في حين تختلف نتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة اللوح والعاجز والأشقر (٢٠١٠)، ودراسة أبو سالم (٢٠١٢) والتي أظهرتا وجود فروق في واقع تدريب معلمي التربية البدنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ويعزو الباحث جاء تقويم الحاصلين على الدكتوراه "كبير"، بينما تقويم الحاصلين على الماجستير والبكالوريوس "متوسط"، إلى أن الحاصلين على درجة الدكتوراه هم الأكثر إلمامًا بمختلف الأساليب التدريبية والأنشطة المستخدمة خلال البرامج التدريبية؛ لكون الحاصلين على درجة الدكتوراه غالبًا ما يقومون بالعمل كمدربين في معظم البرامج التدريبية؛ الأمر الذي يتطلب اتقان استخدام الأساليب التدريبية والتنوع في الأنشطة التدريبية، علاوة على عدم إلمام بعض المعلِّمين الحاصلين على درجة البكالوريوس بمختلف الأساليب والأنشطة التدريبة، مما يؤدي إلى إصدار بعض الأحكام غير الموضوعية آحيانًا.

جدول ١٦

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين درجات تقويم المعلِّمين للبرامج التربوية المقدمة لمعلِّم التربية البدنية وفقاً لعدد سنوات الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
أهداف البرنامج التدريبي	الانحدار	٠,٠١	٢	٠,٠١	٠,١٩	٠,٨٣٠	مدربي البرنامج التدريبي	الانحدار	٠,٠٥	٢	٠,٠٢	٠,٦٣	٠,٥٤١
	البواقي	٠,٧٧	٢٧	٠,٠٣				البواقي	١,٠٨	٢٧	٠,٠٤		
	المجموع	٠,٧٨	٢٩					المجموع	١,١٣	٢٩			
تخطيط البرنامج التدريبي	الانحدار	٠,٠٩	٢	٠,٠٤	١,١١	٠,٣٤٥	أساليب وأنشطة البرنامج التدريبي	الانحدار	٠,٦٣	٢	٠,٣٢	٣,٤٦	٠,٠٤٦
	البواقي	١,٠٥	٢٧	٠,٠٤				البواقي	٢,٤٦	٢٧	٠,٠٩		
	المجموع	١,١٣	٢٩					المجموع	٣,١٠	٢٩			
بيئة البرنامج التدريبي	الانحدار	٠,٠٢	٢	٠,٠١	٠,١٥	٠,٨٦٢	تقويم البرنامج التدريبي	الانحدار	٠,٠٨	٢	٠,٠٤	١,٠٥	٠,٣٦٤
	البواقي	١,٥٩	٢٧	٠,٠٦				البواقي	١,٠٢	٢٧	٠,٠٤		
	المجموع	١,٦١	٢٩					المجموع	١,١٠	٢٩			
محتوى البرنامج التدريبي	الانحدار	٠,١٠	٢	٠,٠٥	٠,٨٠	٠,٤٦١	البرامج التربوية المقدمة	الانحدار	٠,٠١	٢	٠,٠٠٣	٠,١٢	٠,٨٨
	البواقي	١,٦٩	٢٧	٠,٠٦				البواقي	٠,٦١	٢٧	٠,٠٢		
	المجموع	١,٧٩	٢٩					المجموع	٠,٦١	٢٩			

يوضح جدول (١٦) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين درجات تقويم المعلِّمين للبرامج التربوية المقدمة لمعلِّم التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية في ضوءِ احتياجاتِهم وفقًا لعددِ سنوات الخبرة، حيث جاءت قيم "ف" لمعظم المجالات غير دالة احصائياً، مما يدل على عدم وجود تأثير لعدد سنوات الخبرة على درجات تقويم المعلِّمين للبرامج التربوية المقدمة لهم، في حين تبين وجود فروق دالة احصائيًا في مجال أساليب وأنشطة البرنامج التدريبي، حيث بلغت قيمة "ف" (٣,٤٦) ومستوى الدلالة (٠,٠٤٦)، ويوضح جدول (١٧) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية درجات تقويم المعلِّمين للبرامج التربوية المقدمة لمعلِّم التربية البدنية بالمرحلة الابتدائية وفقاً لعدد سنوات الخبرة، ويعزو الباحث عدم وجود تأثير لعدد سنوات الخبرة على درجات تقويم المعلِّمين للبرامج التربوية المقدمة لهم، إلى اهتمام وزارة التعليم بالتدريبات الدورية في مهارات التدريس وكفاياته، وكذلك مستجدات التخصُّص وما يطرأ عليه من تغيرات، وتفعيل دور المعلِّم الأول واجتماعات المشرف التربوي مع المعلِّمين، والتي عملت على نقل الخبرات للمعلِّمين بصورةٍ دورية، الأمرُ الذي ترتَّب عليه تقاربُ تقديراتِ المعلِّمين بالرغم من اختلاف عدد سنوات الخبرة.

جدول ١٧

المتوسطات والانحرافات المعيارية درجات تقويم المعلِّمين للبرامج التربوية المقدَّمة لمعلِّم التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية وفقاً لعددِ سنوات الخبرة

المجالات	عدد سنوات الخبرة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقويم	المجالات	عدد سنوات الخبرة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التقويم
	أقل من ٥ سنوات	١٠	٣,٥٨	٠,١٨	كبير	مدربي البرنامج التدريبي	أقل من ٥ سنوات	١٠	٣,٥٥	٠,٢٢	كبير

أهداف البرنامج التدريبي	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	١٠	٣,٦٢	٠,١٤	كبير	أساليب وأنشطة البرنامج التدريبي	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	١٠	٣,٥٠	٠,١٧	كبير
	من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	١٠	٣,٦١	٠,١٨	كبير		من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	١٠	٣,٤٥	٠,٢١	كبير
	أقل من ٥ سنوات	١٠	٣,٦٢	٠,٢٢	كبير		أقل من ٥ سنوات	١٠	٣,١٩	٠,٣٥	متوسط
تخطيط البرنامج التدريبي	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	١٠	٣,٦٥	٠,١٦	كبير		من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	١٠	٣,١٥	٠,٣٢	متوسط
	من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	١٠	٣,٥٣	٠,٢٠	كبير		من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	١٠	٣,٤٨	٠,٢١	كبير
	أقل من ٥ سنوات	١٠	٣,٦٠	٠,٢١	كبير		أقل من ٥ سنوات	١٠	٣,١٤	٠,٢٥	متوسط
بيئة البرنامج التدريبي	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	١٠	٣,٥٩	٠,٣٠	كبير	تقويم البرنامج التدريبي	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	١٠	٣,٠٩	٠,٢٠	متوسط
	من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	١٠	٣,٥٤	٠,٢١	كبير		من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	١٠	٣,٢١	٠,١٠	متوسط
	أقل من ٥ سنوات	١٠	٣,٦٥	٠,٢١	كبير		أقل من ٥ سنوات	١٠	٣,٤٩	٠,١٥	كبير
محتوى البرنامج التدريبي	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	١٠	٣,٥٢	٠,٢٥	كبير	البرامج التربوية المقدمة	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات	١٠	٣,٤٦	٠,١٤	كبير
	أقل من ٥ سنوات	١٠	٣,٥٨	٠,١٨	كبير		من ١٠ لأقل من ١٥ سنة	١٠	٣,٤٩	٠,١٦	كبير

يوضح جدول (١٧) تقارب المتوسطات في المجالات والتقويم العام وفقاً لعدد سنوات الخبرة، وبالنسبة لمجال أساليب وأنشطة البرنامج التدريبي جاء تقويم ذوي خبرة من ١٠ لأقل من ١٥ سنة "كبير"، وعليه تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبو سالم (٢٠١٢) والتي أظهرت وجود فروق في واقع تدريب معلمي التربية البدنية تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة، ويعزو الباحث اختلاف تقديرات العينة تجاه "أساليب وأنشطة البرنامج التدريبي" بالنسبة لذوي الخبرة من ١٠ لأقل من ١٥ سنة، في حين جاءت تقديرات الفئات الأخرى "متوسط"، لأن ذوي الخبرة من ١٠ لأقل من ١٥ سنة هم الأكثر حصول على البرامج والدورات التدريبية، ومن ثم هم الأكثر إلماما وإطلاعًا على الأساليب التدريبية المستخدمة في البرامج.

مناقشةُ النتائج وتفسيرُها:

أوضحت نتائجُ البحثِ الحالي عن تقويمِ البرامج التربوية المقدَّمة لمعلِّم التربيةِ البدنية بالمرحلةِ الابتدائية في ضوء احتياجاتهم، ما يلي:

- بالنسبة لأهدافِ البرنامج التدريبي: وقعت الآراءُ في مستوى "كبير" لجميعِ البنود؛ حيث تراوحت قيمُ المتوسِّط الحسابي لها ما بين (٣,٤٧ – ٣,٧٧)، وتراوحت الأوزانُ النسبية ما بين (٦٩,٣٣٪ – ٧٥,٣٣٪)، وبالنسبة لأهداف البرنامج التدريبي ككل، وقعت الآراءُ في مستوى "كبير" بمتوسِّط حسابي (٣,٦٠٤) ووزن نسبي (٧٢,٠٧٪)، وعليه تتفق نتائجُ هذه الدراسة مع نتائجِ دراسةِ متولي (٢٠٠٦)، ودراسة أبو سالم (٢٠١٢)، ودراسة محمود (٢٠١٥).
- بالنسبة لتخطيطِ البرنامج التدريبي: وقعت الآراءُ في مستوى "كبير" لجميعِ البنود، حيث تراوحت قيمُ المتوسِّط الحسابي لها ما بين (٣,٥٠ – ٣,٨٠)، وتراوحت الأوزانُ النسبية ما بين (٧٠٪ – ٧٦٪)، أما بالنسبة لمحور تخطيط البرنامج التدريبي ككل، فقد وقعت الآراءُ في مستوى "كبير" بمتوسِّط حسابي (٣,٦٠) ووزن نسبي (٧٢٪)، وعليه تتفقُ نتائجُ هذه الدراسة مع نتائج دراسة متولي (٢٠٠٦)، ودراسة أبو سالم (٢٠١٢)، ودراسة محمود (٢٠١٥)، ودراسة الزبيدي وعبد الله (٢٠٢٠).
- بالنسبة لبيئةِ البرامج التربوية: فقد وقعت الآراءُ في مستوى "كبير" لجميعِ البنود، حيث تراوحت قيمُ المتوسِّط الحسابي لها ما بين (٣,٤٧ – ٣,٧٠) وتراوحت الأوزانُ النسبية ما بين (٦٩,٣٣٪ – ٧٤٪)، وبالنسبة لبيئةِ البرنامج التدريبي ككل، وقعت الآراءُ في مستوى "كبير" بمتوسِّط حسابي (٣,٥٨) ووزن نسبي (٧١,٥٢٪)، وعليه تتفقُ نتائجُ هذه الدراسة مع نتائجِ دراسة متولي (٢٠٠٦)، ودراسة محمود (٢٠١٥).
- بالنسبة لمحتوى البرامج التربوية: فقد وقعت الآراءُ في مستوى "كبير" لمعظم البنود، وقد تراوحت قيمُ المتوسِّط الحسابي لها ما بين (٣,٤٣ – ٣,٨٠)، بينما تراوحت الأوزانُ النسبية ما بين (٦٨,٦٧٪ – ٧٦٪)، في حين وقعت الآراءُ في مستوى "متوسط" لبند "مراعاة التدرج المنطقي للحقائبِ والموضوعات التدريبية" وذلك بمتوسِّط حسابي (٣,٢٣) ووزن نسبي (٦٤,٦٧٪)، وبالنسبة لمحتوى البرنامج التدريبي ككل، فقد وقعت الآراءُ في مستوى "كبير" بمتوسِّط حسابي (٣,٥٨) ووزن نسبي (٧١,٥٢٪)، وعليه تتفقُ نتائجُ هذه الدراسة مع نتائج دراسة متولي (٢٠٠٦)، ودراسة Demirel (٢٠١١)، ودراسة محمود (٢٠١٥).
- بالنسبة لمدربي البرنامج التدريبي: فقد وقعت الآراءُ في مستوى "كبير" لمعظم البنود، حيث تراوحت قيم المتوسِّط الحسابي لها ما بين (٣,٤٠ – ٣,٦٧)، وتراوحت الأوزانُ النسبية ما بين (٦٨٪ – ٧٣,٣٣٪)، في حين وقعت الآراءُ في مستوى "متوسِّط" للبنود أرقام (٤٧ ، ٤٨ ، ٥٠)، حيث بلغت قيمُ المتوسِّط الحسابي لها (٣,٢٧ ، ٣,٢٧ ، ٣,٣٠) وبلغت الأوزانُ النسبية (٦٧,٣٣٪ ، ٦٥,٣٣٪ ، ٦٦٪) على الترتيب، وبالنسبة لمدربي البرنامج التدريبي ككل، وقعت الآراءُ في مستوى "كبير" بمتوسِّط حسابي (٣,٥٠) ووزن نسبي (٧٠٪)، وعليه تتفقُ نتائجُ هذه الدراسة مع نتائج دراسة ياسر (٢٠١٠)، ودراسة محمود (٢٠١٥)، ودراسة نعمان (٢٠١٧).
- بالنسبة لأساليب البرنامج التدريبي وأنشطته: وقعت الآراءُ في مستوى "كبير" للبنود أرقام (٥١ ، ٥٥ ، ٥٨) معظم البنود حيث بلغت قيمُ المتوسِّط الحسابي لها (٣,٤٠ ، ٣,٤٣ ، ٣,٤٠) وبلغت الأوزانُ النسبية (٦٨٪ ، ٦٨,٦٧٪ ، ٦٨٪) على الترتيب، في حين وقعت الآراءُ في مستوى "متوسِّط" للبنود أرقام (٥٢ ، ٥٣ ، ٥٤ ، ٥٦ ، ٥٧)، حيث تراوحت قيمُ المتوسط الحسابي لها ما بين (٣,٠٧ – ٣,٢٧) وتراوحت الأوزانُ النسبية ما بين (٦١,٣٣٪ – ٦٥,٣٣٪)، وبالنسبة لأساليب البرنامج التدريبي وأنشطته ككل، وقعت الآراءُ في مستوى "متوسط" بمتوسِّط حسابي (٣,٢٧) ووزن نسبي

(٦٥,٤٢٪)، وعليه تتفق نتائجُ هذه الدراسة مع نتائجِ دراسة متولي (٢٠٠٦)، ودراسة محمود (٢٠١٥)، ودراسة نعمان (٢٠١٧).

- بالنسبة لتقويمِ البرنامج التدريبي: فقد وقعت الآراءُ في مستوى "كبير" للبند (٦٢) بمتوسِّط حسابي (٣٤) ووزن نسبي (٦٨,٦٧٪)، في حين وقعت الآراءُ في مستوى "متوسِّط" للبنود (٥٩، ٦٠، ٦١، ٦٣، ٦٤، ٦٥، ٦٦)؛ حيث تراوحت قيمُ المتوسِّط الحسابي لها ما بين (٢,٩٣ – ٣,٣٣)، وقد تراوحت الأوزانُ النسبية ما بين (٥٨,٦٧٪ – ٦٦,٦٧٪)، وبالنسبة لعمليةِ تقويمِ البرنامج التدريبي ككل، وقعت الآراءُ في مستوى "متوسِّط" بمتوسِّط حسابي (٣,١٥) ووزن نسبي (٦٢,٩٢٪)، وعليه تتفقُ نتائجُ هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبو سالم (٢٠١٢)، ودراسة الزبيدي، إياد وعبد الله، دريد (٢٠٢٠).
- أما بالنسبة للتقويم العام: فقد وقعت الآراءُ في مستوى "كبير" للمجالات (أهداف البرنامج التدريبي، وتخطيط البرنامج التدريبي، وبيئة البرنامج التدريبي، ومحتوى البرنامج التدريبي، ومدربي البرنامج التدريبي) على الترتيب، في حين وقعت الآراءُ في مستوى "متوسِّط" للمجالين (أساليب البرنامج التدريبي وأنشطته، وتقويم البرنامج التدريبي)، وبالنسبة للتقويم العام، فقد وقعت الآراءُ في مستوى "كبير" بمتوسِّط حسابي (٣,٤٧) ووزن نسبي (٦٩,٣٥٪)، ويعزو الباحثُ ذلك إلى التخطيط والتنفيذ الجيد للبرامج التدريبية ومناسبتها لفئةِ المتدربين وقيامِ البرامج على الاحتياجاتِ التدريبية لمعلِّمِ التربيةِ البدنية.
- عدم وجود تأثير للمؤهل الدراسي على درجاتِ تقويمِ المعلِّمين للبرامج التربوية المقدَّمة، في حين تبيَّن وجودُ فروقٍ دالةٍ إحصائيًا في مجالِ مدربي البرنامج التدريبي، حيث بلغت قيمةُ "ف" (٣,٥٤) ومستوى الدلالة (٠,٠٤٣)، ويعزو الباحثُ عدمَ وجود فروقٍ دالة لصالح المؤهَّل إلى أنَّ جميعَ مُعلِّمي التربيةِ البدنية على اختلافِ مؤهلاتِهم الدراسية أصبحوا أكثر اطلاعًا على المستجدات التربوية والأكاديمية، كما أنَّ هناك نوعًا من الحرص على حضور عديدٍ من البرامج التدريبية والندوات العلمية والمؤتمرات التربوية الحديثة، التي تتناول ما يفرضهُ الحقلُ التربوي والأكاديمي في مجالِ التدريب من مُستجدَّات تتعلَّق بمادةِ التربية البدنية .
- عدم وجود تأثير لعددِ سنواتِ الخبرة على درجاتِ تقويمِ المعلِّمين للبرامج التربوية المقدَّمة لهم، في حين تبين وجودُ فروقٍ دالةٍ إحصائيًا في مجالِ أساليب البرنامج التدريبي وأنشطته، حيث بلغت قيمةُ "ف" (٣,٤٦) ومستوى الدلالة (٠,٠٤٦)، ويعزو الباحثُ عدمَ وجودِ تأثيرٍ لعدد سنوات الخبرة على درجاتِ تقويم المعلِّمين للبرامج التربوية المقدَّمة لهم، إلى اهتمام وزارة التعليم بالتدريبات الدورية في مهارات التدريس وكفاياته، وكذلك مستجدَّات التخصُّص وما يطرأ عليه من تغييرات، وتفعيل دور المعلِّم الأول، واجتماعات المشرف التربوي مع المعلِّمين، والتي عملت على نقل الخبرات للمُعلِّمين بصورةٍ دورية، الأمرُ الذي ترتَّب عليه تقاربُ تقديراتِ المعلِّمين بالرغم من اختلافِ عددِ سنواتِ الخبرة.

التوصيات:

في ضوءِ نتائجِ الدراسة يوصي الباحثُ بما يلي:

١- تطويرُ برامجِ تدريب مُعلِّمي التربيةِ البدنية، حتى تلاحق ثورة المعلومات والاتصالات التي يتطلَّبها العصرُ الذي نعيش فيه وبخاصةٍ فيما يتعلق بمجال أساليب البرامج التدريبية وأنشطتها، ومجال تقويم البرامج التدريبية.

٢- ضرورةُ مراعاةِ القائمين على برامجِ إعداد مُعلِّمي التربيةِ البدنية وتدريبهم لتنوعِ البرامج التدريبية وشمولها وتكاملها لتناسبَ حاجات المتدربين المختلفة.

٣- ضرورةُ الاهتمامِ بالاحتياجاتِ التدريبية لمعلّمِ التربية البدنية؛ وذلك من خلال تدريب المعلّمين على توظيفِ إمكانات الكمبيوتر والأجهزة الملحَقة في تعليم مادة التربية البدنية وتعلُّمِها

٤- مراعاة أن تتناسب البرامجُ التدريبية مع مستوياتِ المعلّمين ومؤهلاتِهم وخبراتِهم السَّابقة، وذلك من خلال الوقوف على احتياجات المعلّمين المختلفة.

٥- مراعاة متابعة المعلّمين بعد الانتهاء من البرامج التدريبية، لقياسِ مدى تطبيق المعلّمين لما تمَّ تدريبهُم عليه ومعرفة أثره.

المقترحات:

في ضوءِ نتائجِ الدراسة يقترحُ الباحثُ ما يلي:

١- إجراءُ دراسة حول فاعليةِ البرامجِ التدريبية لمعلّمِ التربيةِ البدنية وأثرها على اتجاههم للمادة.

٢- إجراءُ دراسة للوقوف على أثر البرامج التدريبية لمعلّمِ التربيةِ البدنية في أثناء الخدمة على تحصيل الطلبة في المدارس.

٣- تقويمُ البرامج التدريبية التربوية لمعلّمِ التربيةِ البدنية من وجهةِ نظرِ المشرفين التربويين ومدراء المدارس.

٤- إجراءُ دراسة تتناول الاحتياجاتِ التدريبية لمعلّمِ التربيةِ البدنية في مراحلِ التعليمِ قبل الجامعي.

٥- إجراء دراسة تتناول معاييرَ مقترحة لتقويمِ برامج التدريب التربوية لمعلّمِ التربية البدنية.

المراجع

أولًا: المراجعُ العربية:

أبو سالم، حاتم جبر. (٢٠١٢). *واقع تدريب مُعلّمي التربية الرياضية في أثناء الخدمة بمحافظات غزة، مجلة العلوم الإنسانية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٠ (١)، ٣٩-٨٩.

أبو هرجه، مكارم وزغلول، محمد وعبدالرحمن، أيمن. (٢٠١٢). *مدخل التربية الرياضية*، مركز الكتاب للنشر.

الأحمد، خالد. (٢٠١١). *إعداد المعلّم وتدريبه*، منشورات جامعة دمشق.

جوهاري، سمير. (٢٠١٨). الاحتياجات التدريبية لمعلّم التعليم الابتدائي للتدريس وفق المقاربة بالكفايات دراسة ميدانية بولاية سطيف، *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ١ (٤٣)، ١٤-٤٩.

الحديدي، محمود ودهمش، ليندا. (٢٠١٣). الحاجات التدريبية لمعلمات التربية البدنية في المدارس الأساسية العليا الأردنية من وجهة نظرهن، *مجلة جامعة النجاح الوطنية للعلوم الإنسانية*، ٢٧ (٣)، ٦٦٧-٧٠٢.

الحمامي، محمد. (٢٠٠٩). *التدريب في أثناء الخدمة في المجال التربوي*. مركز الكتاب للنشر.

حمدان، إبراهيم مصطفى. (٢٠٠٦). *بناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات في ضوء الحاجات التدريبية لمشرفي التعليم المهني في وزارة التربية والتعليم الأردنية وقياس مدى ملائمته*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

حمودي، عاصم صابر. (٢٠١٢). برنامج مقترح لتدريب وصقل مُعلّمي التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الابتدائي على ضوء متطلبات القياس والتقويم، *مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية*، ٢٤(١)، ٣١٣-٣٦٦.

رضوان، محمد نصر الدين. (٢٠١٤). *مقدمة التقويم في التربية الرياضية*، الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي.

الزبيدي، إياد وعبد الله، دريد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية ممارسات التدريس والتقويم الإبداعية لدى مُعلّمي ومُعلّمات التربية البدنية، *مجلة الرافدين للعلوم الرياضية*، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة الموصل، ٢٣ (٧١)، ٥١-٧١.

الزناتي، محمد محمود. (٢٠١٢). *تقويم برنامج تدريب معلمي العلوم بالمدارس الحكومية في ضوء معايير الجودة الشاملة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

السالم، مؤيد وصالح، عادل. (٢٠٠٢). *إدارة الموارد البشرية*. مدخل استراتيجي. عالم الكتب الحديث.

السباعي، ملك. (٢٠١٣). *الاحتياجات التدريبية لمعلّم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء متطلبات المناهج التربوية الجديدة في الجمهورية العربية السورية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البعث.

السر، خالد. (٢٠٠١). *برنامج إعداد معلم الرياضيات بكليات التربية في محافظة غزة*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

سعد، رائد نعمان. (٢٠١٧). تقييم برامج تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة من وجهة نظر مُعلّمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة دمشق، *مجلة جامعة البعث*، ٣٩(٥٤)، ٥٣-٩٠.

شحاته، حسن. (٢٠٠٤). *المناهج في وزارة التربية والتعليم*، المناهج أسس بنائها، ومكوناتها وتنظيماتها، تأليف مشترك، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الشرعي، بلقيس غالب. (٢٠٠٩). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلّم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، كلية التربية، جامعة الملك قابوس، ٢ (٤)، ١-٥٠.

شقفة، شاكر. (٢٠١٠). *دور الدورات التدريبية في تطوير النمو المهني المعلّم العلوم في المدارس الابتدائية والإعدادية في وكالة الغوث بغزة، وسبل تفعيله*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، بغزة.

شويطر، عيسى محمد نزال. (٢٠٠٩). *إعداد وتدريب المعلّمين*، دار بن الجوزي.

طاهر، محمد إبراهيم. (٢٠٠٧). تقويم الأداء الإداري بمراكز شباب القرى بمحافظة المنوفية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة بنها.

الطراونة، تحسين. (٢٠١١). *تحديد الاحتياجات التدريبية كأساس لعملية التخطيط للتدريب في الأجهزة الأمنية، ندوة الأساليب الحديثة في التخطيط والتدريب* (على الصعيدين النظري والعلمي)، جامعة نايف للعلوم الأمنية.

الطعاني، حسن أحمد. (٢٠٠٧).*التدريب مفهومه وفعالياته في بناء البرامج التدريبية وتقويمها*. دار الشروق.

العاجز، فؤاد واللوح، عصام والأشقر، ياسر. (٢٠١٠). واقع تدريب معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في أثناء الخدمة بمحافظات غزة، *مجلة الجامعة الإسلامية*، سلسلة الدّراسات الإنسانية، ١ (١٢)، ١-٥٩.

عطوان، مصطفى عبد الجليل. (٢٠٠٨). *معوقات تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها بمحافظات غزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

العنانزة، جاسر حسني. (٢٠١٦). فاعلية البرامج التدريبية لمعلّمي التربية الرياضية في أثناء الخدمة، *مجلة علوم الرياضة*، كلية علجوان الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، ٩ (٢٩)، ١٥-٣٣.

الفرا، غدة رفيق. (٢٠١٣). *تقويم برامج تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

فلية، فاروق والذكي، أحمد. (٢٠١٤). *معجم المصطلحات التربوية لفظا واصطلاحا*. دار الوفاء للطباعة والنشر.

القوصي، علاء الدين أحمد. (٢٠١٧). *تجربة جامعة أسيوط في تقويم الأداء الجامعي*، مكتبة نانسي للطبع والنشر والتوزيع.

متولي، فتحية علي. (٢٠٠٦). معايير مقترحة لتقويم برامج التدريب لمعلّمي التربية الرياضية للمرحلة الإعدادية، *مجلة علوم وفنون الرياضة*، كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان، ٢٥ (٢)، ٢٦٣-٣٠٠.

محمد، أحمد قاسم. (٢٠١٥). الحاجات التدريبية لمعلّمي ومعلمات التربية الرياضية في المدارس الأساسية، *مجلة جامعة زاخو*، ٣ (١)، ١٦٢-١٧٨.

محمد، خليل. (٢٠٠٨). *التدريب أهميته والحاجة إليه، أنماطه، بناء برامجه والتقويم المناسب له*،. الدار الشرقية.

محمود، عمرو يوسف. (٢٠١٥). تقويم واقع برامج التدريب في أثناء الخدمة لمعلّم التربية الرياضية بجمهورية مصر العربية، *المجلة العلمية للتربية البدنية، وعلوم الرياضة*، كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان، ١(٧٥)، ٣٦٠-٣٧٥.

المطيري، ناجي عبد الله. (٢٠٠٩). *الحاجات التدريبية لمعلّم الرياضيات في المرحلة المتوسطة في توظيف الوسائل التعليمية المتعددة في التدريس الصفي في دولة الكويت*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

الهاجري، فيصل ناصر. (٢٠٠٤). *المشكلات التي تواجه المعلّمين الملتحقين ببرامج التدريب في أثناء الخدمة بمركز التدريب التربوي بالدمام*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abu Salem, H. (2012). The reality of training physical education teachers during the service in the governorates of Gaza (In Arabic). *Journal of Human Sciences for Educational and Psychological Studies*, 20 (1), 39-89.

Abu Harja, M., Zaghloul, M., & Abd Al-Rahman, A. (2012). *Entrance to Physical Education* (In Arabic). Book Center for Publishing, Amon Press.

Al-Ahmad, K. (2011). *Teacher preparation and training* (In Arabic). Damascus University Publications.

Al-Ajiz, F., Al-Louh, I., & Al-Ashqar, Y. (2010). The reality of training secondary school teachers during service in the governorates of Gaza (In Arabic). *The Islamic University Journal*, Human Studies Series, (12), 1-59.

Al-Ananazah, J. (2016). The effectiveness of training programs for physical education teachers during the service (In Arabic). *Journal of Sports Sciences*, Aljwan University College, Al-Balqa Applied University, 9 (29), 15-33.

Al-Mutairi, N. (2009). *Training needs of mathematics teachers at the intermediate stage in employing multiple educational aids in classroom teaching in the State of Kuwait* (In Arabic). An unpublished Master's thesis, Amman Arab University for Graduate Studies.

Al-Farra, G. (2013). *Evaluation of in-service teacher training programs in basic education in schools of the Ministry of Education and UNRWA schools* (In Arabic). An unpublished master's thesis, Faculty of Education, Al-Azhar University.

Al-Hajri, F. (2004). Problems facing teachers enrolled in in-service training programs at the Educational Training Center in Dammam (In Arabic). An unpublished master's thesis, King Saud University.

Al-Qussi, A. (2017). *The experience of Assiut University in evaluating university performance* (In Arabic). Nancy Library for printing, publishing and distribution.

Al-Salem, M., & Saleh, A. (2002). *Human Resource Management* (In Arabic). Strategic entry. Jordan, the modern world of books.

Al-Sibai, M. (2013). *Training needs of teachers of the first cycle of basic education in light of the requirements of the new educational curricula in the Syrian Arab Republic* (In Arabic). An unpublished master's thesis, College of Education, Al-Baath University.

Al-Sir, K. (2001). *Mathematics teacher preparation program in the faculties of education in Gaza Governorate* (In Arabic). An unpublished Ph.D. thesis, Faculty of Education, Ain Shams University.

Al-Taani, H. A. (2007). *Training, its concept and activities in building and evaluating training programs* (In Arabic). Amman, Dar Al-Shorouk.

Al-Zanati, M. (2012). *Evaluation of the science teacher training program in public schools in light of total quality standards* (In Arabic). An unpublished master's thesis, College of Education, Islamic University.

Al-Zubaidi, I., & Abdullah, D. (2020). The effectiveness of a proposed training program for developing creative teaching and assessment practices for physical education teachers (In Arabic). *Al-Rafidain Journal of Sports Sciences*, College of Physical Education and Sports Sciences, University of Mosul, 23 (71), 51-71.

Atwan, M. (2008). *Obstacles to in-service teacher training and ways to overcome them in Gaza governorates* (In Arabic). An unpublished master's thesis, College of Education, Islamic University.

Berkowitz, R. (2010). *Effects of in service training on technology practices and attitudes of physical education teacher*s, Ohio State University

El Hadidy, M., & Dahmash, L. (2013). The training needs of physical education teachers in the Jordanian higher elementary schools from their point of view (In Arabic). *An-Najah National University Journal for Human Sciences*, 27 (3), 667-702.

Feliya, F., & Alzki, A. (2014). *Dictionary of educational terms in word and idiosyncrasy* (In Arabic). Egypt, Alexandria, Dar Al-Wafaa for printing and publishing.

Frank, A. (2007) *An Investigation into the effectiveness of the trainers' model for in service professional development programs or elementary*, the University of Taxas.

Hamdan, I. (2006). *Building a competency-based training program in light of the training needs of vocational education supervisors in the Jordanian Ministry of Education and measuring its suitability* (In Arabic). A n unpublished Ph.D. thesis, Amman Arab University for Graduate Studies.

Hammoudi, A. (2012). A proposed program for training and refining physical education and sports teachers in primary education in the light of measurement and evaluation requirements (In Arabic). *Assiut Journal of Physical Education Sciences and Arts*, (24), c. (1), 313-366.

Harmandar, D., & Yıldıran, I. (2013). The Philosophy of Physical Education and Sport from Ancient Times to the Enlightenment, *European Journal of Educational Research*, 2 (4), 191- 202.

Johari, S. (2018). The training needs of primary education teachers to teach according to the competency approach, a field study in the state of Setif (In Arabic). *Journal of the Generation of Humanities and Social Sciences*, (43), 14-49.

Kirkpatrick, D. (2006). *Evaluating training programs:* The four levels. Berrett-Koehler Publishers 19 (2), 259–261.

Kuri, J. (2010). *an investigation into gender perspectives in teacher training the case of LGOJI teachers training college*, An unpublished master's thesis, University of Nairobi.

Mahmoud, A. (2015). Evaluating the reality of in-service training programs for physical education teachers in the Arab Republic of Egypt (In Arabic). The Scientific Journal of Physical Education and Sports Science, Faculty of Physical Education, Helwan University, 75, September, 360-375.

Metwally, F. (2006). Suggested criteria for evaluating training programs for physical education teachers for the preparatory stage (In Arabic). *Journal of Sports Science and Arts*, Faculty of Physical Education, Helwan University, 25 (2), 263-300.

Muhammad, A. (2015). Training needs of physical education teachers in basic schools (In Arabic). *Zakho University Journal*, 3 (1), 162-178.

Muhammad, K. (2008). *Training its importance and the need for it, its patterns, building its programs and the appropriate evaluation for it* (In Arabic). First edition, Eastern House.

Radwan, M. (2014). *Introduction to assessment in physical education* (In Arabic). Third edition, Arab Thought House.

Saad, R. (2017). Evaluation of in-service teacher training programs from the point of view of teachers of the first cycle of basic education in the city of Damascus (In Arabic). *Al-Baath University Journal*, V (39), No. (54), 53-90.

Sattler, J. M. (2001) *A study of in-service training needs of teachers*" *Dissr.Abstr.* Iner. 72 (3).

Shaqfeh, S. (2010). The role of training courses in developing the professional growth of science teachers in primary and middle schools in the Gaza Relief Agency, and ways to activate it (In Arabic). An unpublished master's thesis, Al-Azhar University, Gaza.

Sharia, B. (2009). An evaluation of the teacher preparation program at the College of Education, Sultan Qaboos University, according to the requirements of academic accreditation standards (In Arabic). *The Arab Journal for Quality Assurance of University Education*, College of Education, King Qaboos University, 2 (4), 1-50.

Sharon, M., LaRocque, M., & Kleiman, I. (2010). "*A survey of Teacher Perception and Training Needs*", 55, 115-122

فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيلِ القادم (NGSS) في تطويرِ المهارات التدريسية لمُعلِّماتِ العلوم في المرحلةِ المتوسِّطة وتَصوُّراتهنَّ حول طبيعةِ العلم

د.سلطانة سعود المسند

أستاذُ المناهج وطرقِ التدريس المساعد

كليةُ التربية – جامعةُ المجمعة

Doi10.55534/1320-009-005-004

المستَخْلص:

هَدفتْ هذه الدراسةُ الكشفَ عن فاعليةِ برنامجٍ تدريبي قائم على معايير العلوم للجيلِ القادمِ في تطويرِ المهاراتِ التدريسية لمعلِّمات العلوم، وتَصوُّراتهنَّ حول طبيعةِ العلم، وقد أُستخدمَ المنهجُ التجريبي ذي التصميمِ شبه التجريبي للمجموعةِ الواحدةِ ذات القياسِ القبلي والبعدي، وتكوَّنت عينةُ الدراسة من (6) مُعلِّمات من مُعلِّمات العلوم في المرحلةِ المتوسِّطة، وقد صُمِّمَ برنامجٌ قائمٌ على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، وإعداد بطاقة مُلاحظة "المهارات التدريسية لمعلِّمات العلوم"، وكذلك مقياس تصوُّرات مُعلِّمات العلوم حول طبيعةِ العلم، وقد أسفرتْ نتائجُ الدراسةِ عن وجودِ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسِّطي رتب درجاتِ مُعلِّماتِ العلوم في القياسين القبلي والبعدي لبطاقةِ ملاحظة المهارات التدريسية؛ وذلك لصالحِ القياسِ البعدي، وأنَّ حجمَ تأثير البرنامج كان كبيرًا حيث بلغ (0.90)، ممَّا يشيرُ إلى فاعليةِ البرنامج التدريبي في تطويرِ المهاراتِ التدريسية لمعلِّماتِ العلوم في المرحلةِ المتوسِّطة، كما أظهرت النتائجُ وجودَ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسِّطي رتب درجات مُعلِّماتِ العلوم في القياسين القبلي والبعدي في مقياس تصوُّرات مُعلِّمات العلوم حول طبيعةِ العلم؛ وذلك لصالحِ القياس البعدي، وأنَّ حجمَ تأثير البرنامج كان كبيرًا حيث بلغ (0.81)، ممَّا يشيرُ إلى فاعليةِ البرنامجِ التدريبي في تحسينِ تصوُّراتِ مُعلِّمات العلومِ في المرحلةِ المتوسِّطة حول طبيعةِ العلم، وفي ضوءِ هذه النتائج، تمَّ تقديمُ بعضِ التوصياتِ والمقترحاتِ البحثية الخاصة بموضوع الدراسة.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، المهارات التدريسية، طبيعة العلم.

Effectiveness of a Training Program Based on The Next Generation Science Standards (NGSS) In Developing Teaching Skills of Science Teachers, and its Impact on Their Perceptions about Nature of Scienc (NOS)

Sultanh Saud Almesned
Assistant Professor of Curriculum and Instruction
Faculty of Education-Majmaah University

Abstract:

The study aimed to discover its effectiveness of a Training program based on the next generation science standards (NGSS) in developing teaching skills of science teachers, and its impact on their perceptions about Nature of Scienc (NOS). The researcher used the experimental method with a quasi-experimental design for one group with pre and post-tests, the study sample consisted of (6) female science teachers in the department of education in Zulfi Governorate, so the researcher designed a program based on the next generation science standards (NGSS), and prepared teaching skills observation card for science teachers, and The scale of the nature of science. The results of the study revealed that there were statistically significant differences between the average ranks of science teachers' scores in the two applications, the pre and post, of the teaching skills observation card, in favor of the post application, and that the impact of the program was very large, reaching (0.90), The results of the study also showed that there were statistically significant differences between the average scores of science teachers in the two applications of the pre and post applications of the nature of science scale in favor of the post application, and that the impact of each program was significant, reaching (0.81), which indicates that the program's effectiveness in developing the teaching skills of science teachers, and in light of these results, Some recommendations and suggestions related to the subject of the study were presented.

Keywords Training Programs, The Next Generation Science Standards (NGSS), The Nature of Science (NOS).

المُقدّمة:

يشهدُ العالمُ اليوم انفجارًا معرفيًا هائلًا، وتطورًا كبيرًا في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتغيُّراتٍ اجتماعية وثقافية وبيئية كُبرى، وقد أثَّرت هذه العواملُ بشكلٍ كبير على حياةِ الأفراد والمجتمعات؛ ممَّا يستلزمُ إعادةَ النظر في نظام التعليم وبخاصةٍ تعليم العلوم، إذ تكتسبُ أهميةً كبيرةً في مختلف دول العالم نظرًا لاعتمادِ التطور العلمي والتقني عليها.

وقد شهدت الساحةُ التربوية سلسلةً متتاليةً من برامجِ إصلاحِ تعليم العلوم ومشروعاتِه على المستوى العالمي وعلى مستوى المؤسَّسات والهيئات المحلية المتخصِّصة، وقد تنوَّعت وتعدَّدت برامجُ التطوير بشكلٍ مُطَّرد خلال العقودِ الماضية، وهو أمرٌ يشير إلى تزايدِ الاهتمام بتعليمِ العلوم (فقيهي، 1430).

فقد أصدرتْ أمريكا ما يقاربُ (300) تقريرٍ بغيَّةِ إصلاحِ مناهجِ التعليم في ثمانينيات القرنِ الماضي، وقدَّمتْ عديدًا من التوصياتِ والمقترحاتِ لإصلاحِ مناهجِ العلوم لمواكبةِ التطور العلمي، ومن أبرزِ مشروعات إصلاح مناهجِ العلوم المشروعان التاليان (البقمي، 2017): مشروع المعايير القومية للتربية العلميةNational Science Education Standards (NSES)، ومشروع معايير العلوم للجيلِ القادم Next Generation Science Standards(NGSS).

وتمَّ إطلاقُ معايير العلوم للجيل القادم Next Generation Science Standards من خلال مجلس (NRC) بهدف إعطاء العلوم اتجاهًا جديدًا، وإكسابه معنى وقيمة أكبر نتيجةَ التحامِ المعرفةِ العلمية النظرية بمجموعة من الممارسات العلمية والهندسية، ومفاهيم أخرى مشتركة بين العلوم، وتُعدُّ معاييرُ العلوم للجيل القادم (NGSS) نتاجَ التطورات الحاصلة في حركة المعايير، حيث تؤكِّدُ على: الاتصال، والتعاون، والتفكير الناقد، كما تؤكِّدُ على ضرورةِ تضمين عنصر التصميم بصفته عنصرًا محوريًا في تعليم العلوم، وتؤكد على تغييرِ مصطلح المهارات إلى (الممارسات التعليمية) حتى يتعوَّد الطالبُ على الطريقة التي تتمُّ بها الدراسةُ العلمية وليس فقط المنهج العلمي بخطواتِه المعتادة (NGSS, 2014).

ونظرًا لأهميةِ التنميةِ المهنية لمعلِّمي العلوم فقد حظيت باهتمامِ الباحثين لأنَّها توثر وتتأثر باستمرار بالاتجاهات والحركات الإصلاحية للعلوم، وهو ما يقودُ إلى تطوُّرِ أبعادها لمواكبةِ المستجدَّات لتحقيق الفعالية في التعليم، وهذا يتطلَّبُ رصدَ الاتجاهاتِ العالمية الحديثة في العلوم، والاستفادةِ منها في تطويرِ برامجِ التنمية المهنية لمعلِّمي العلوم في المملكة العربية السعودية، ومن المعايير الحديثة التي بُنِيت من أجلِ تحديدِ الرؤية المستقبلية لتعليمِ العلوم هي معاييرُ العلوم للجيلِ القادم (NGSS).

وهناك عديدٌ من الدراسات التي أكَّدت على أهميةِ التنميةِ المهنية للمعلِّمين في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، فقد أكَّدت دراسةُ (Carpenter, Iveland, Moon & Bianchini, 2015) وجودَ حاجةٍ للاهتمام بتنميةِ معلِّم العلوم مهنيًا، لكي يكون مستعدًّا بشكلٍ فعَّال لدمج ممارساتِ العلوم والهندسة في تعليم العلوم وتوصَّلت دراسةُ (Haag& Megowan, 2015) إلى تأكيدِ المعلِّمين أنفسهم على احتياجاتِهم للتدريب على الممارساتِ العلمية والهندسية لتطبيقِ معايير (NGSS)، واستهدفت دراسةُ (Rogan-Klyve, 2016) فحصَ طرق المعلِّمين المتضمِّنة الممارسات العلمية في الفصول الدراسية لاستكشاف سبل إدخال معايير العلوم للجيلِ القادم، ودراسة (Makella,2016) التي استهدفت معرفةَ أثرِ التنميةِ المهنية باستخدام معايير العلوم للجيلِ القادم على الكفاءةِ الذاتية لمعلِّمي العلوم لتصميمِ الدروس لتلبيةِ معايير عالية من تعلُّم وتعليمِ العلوم.

وترتكزُ معاييرُ العلوم للجيلِ القادم على الممارساتِ العلمية والهندسية، والمفاهيم الشاملة، والأفكار الرئيسة، وقد اشتملت هذه المعاييرُ على مصفوفةِ طبيعةِ العلم التي تتضمَّنُ مجموعةً من المفاهيمِ الأساسية حول طبيعةِ العلم، وتقدم مصفوفةُ طبيعةِ

العلم مفاهيمَ محدَّدة من مرحلةِ رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر، وينبغي ملاحظة أنَّ إدراجَ طبيعةِ العلم في معايير العلوم للجيلِ القادم لا يعني أنَّها تُشكِّل بعدًا رابعًا وإنما تمثِّلُ جزءًا من الممارساتِ والمفاهيم الشاملة (NGSS, 2013).

وقد أشارت الرابطةُ الأمريكية لتقدُّم العلوم (AAAS, 1993) أنَّه لا بدَّ عند دراسةِ العلوم من التّعرُّفِ إلى الأهدافِ الأساسية له، والمفاهيم العلمية، وفهمِ طبيعةِ المسعى العلمي، وإدراكِ أهمية الاستقصاء العلمي، وتوظيفه في الحياة، وإدراكِ أهمية الأخلاق في مجال العلم والبحث العلمي، وإذا ما تحقّقت هذه الأهدافُ فيمكن القول: إنَّ الطلابَ يمتلكون رؤيةً علميةً للعالم، ويفهمون طبيعةَ العلم ومسعاه، وما تتناوله وسائلُ الإعلام من قضايا علمية جدلية؛ ولتحقيق هذه الأهداف لابدَّ من استراتيجية واضحة المعالم في إعداد معلّمي العلوم للقرنِ الحادي والعشرين، وتحقيقُ غايةِ التربية العلمية، وهي إيجادُ المجتمعِ المتنوّرِ علميًّا.

كما أكَّد سيلك وبيراكيكن (Celik & Bayrakceken, 2006) ضرورةَ الاهتمامِ بتدريب معلّمي العلوم وإتاحة الوقت لهم؛ للكشفِ عن معتقداتهم، واطِّلاعهم على الحركاتِ المعاصرة في التربيةِ العلمية، مثل: الثقافة العلمية وفهم طبيعةِ المسعى العلمي، حيث يُعدُّ العاملُ الأهم في التطوُّر المهني لهم؛ لأنه ينعكسُ على إيجادِ العلماء في المستقبل.

ويُعد التركيزُ على إدراجِ طبيعةِ العلم في تدريس العلوم وسيلةً لتنميةِ تفكيرِ الطلاب، وزيادة فهمهم، وبناء معرفة علمية قوية، ويشيرُ مارتن (Martin, 2015) أنَّ تدريسَ طبيعة العلم يمثِّل تحديًا كبيرًا في مجالِ تعليم العلوم، وهو يدعو إلى تطوير أدلة تعليمية للمدرسين تستند إلى معايير مناهج العلوم التربوية، والبحث العلمي والخبرة الميدانية؛ لمساعدتهم على تدريسِ طبيعةِ العلم، وتغيير التصوُّرات الخطأ عند طلابهم.

مشكلةُ الدراسة:

حظيت التنميةُ المهنية لمعلّم العلوم باهتمامٍ متزايد داخل المؤسَّسات التربوية، وقد حدَّد مركزُ التميُّز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعةِ الملك سعود الأولويات البحثية في تعليمِ العلوم، ووضعَ في المرتبةِ الأولى أبحاثَ التطوُّر المهني لمعلّمي العلوم في أثناء الخدمة باعتبار أن المعلّمَ هو أحدُ أهم المدخلات في النظامِ التعليمي.

ونظراً لطبيعةِ مهنة التدريس المتغيّرة فإنَّ التنميةَ المهنية لمعلّمي العلوم في أثناء الخدمة أصبحت مطلبًا ملحًا لا غنى عنه لمسايرةِ متطلّبات العصر، ويؤكد النسور (٢٠١٨) في دراسته أن المهارات التدريسية من أبرز المكونات التربوية التي يجبُ تطويرها عند معلّمي العلوم نظرًا للتدفُّق المعرفي الهائل في حقل العلوم والتكنولوجيا؛ لذلك يظهر أن هناك ضرورةً لتنمية معلّم العلوم مهنيًا، وتدريبه على المستجدَّات في مجال تخصُّصه ومنها معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، وذلك لأهميتها في إعداده للمواطنة والمهنة ولمواجهةِ تحدياتِ العصر المستمرة.

ولما كان تكوينُ الفهم العميق للعلم وطبيعته وفلسفته أحدَ أهداف التربيةِ العلمية التي تسعى لتحقيقها عند جميع الطلاب، فقد أشارت بعضُ نتائج الدراسات إلى تدني فهم معلّمي العلوم لطبيعةِ العلم كدراسةِ (القضاة، 2016؛ والتميمي ورواقة، 2017)، وأوصت دراسةُ الميلبي وغوني (2010) بضرورةِ التركيز والاهتمام بطبيعةِ العلم في برامج إعداد المعلّمين والجهود التدريسية التي تنطلقُ من فهم طبيعة العلم، ودمج عناصر تتعلَّق بطبيعة العلم ضمن المناهج الدراسية لتكون موجّهًا للمعلم في اختيار الأساليب التدريسية المناسبة؛ ممَّا ينعكسُ إيجابيًا على طالباتهنَّ في تنمية قدراتهنَّ، ومواجهة التقدُّم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العالم.

لذلك جاءت هذه الدراسة لتقديم برنامج تدريبي مُقترَح قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تطويرِ المهارات التدريسية لدى مُعلّمات العلوم وتَصوُّراتهنَّ حول طبيعةِ العلم.

أسئلةُ الدراسة:

سعت الدراسةُ إلى الإجابةِ عن الأسئلةِ التالية:

١. ما فاعليةُ البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تطويرِ المهاراتِ التدريسية لدى مُعلّماتِ العلوم في المرحلةِ المتوسّطة؟

٢. ما فاعليةُ البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تحسينِ تصوُّراتِ مُعلّمات العلوم في المرحلةِ المتوسّطة حول طبيعةِ العلم؟

فروضُ الدراسة

وللإجابة عن أسئلةِ الدراسة سيتمُّ التحقُّق من الفرضين الآتيين:

١. لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين متوسّطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لبطاقةِ ملاحظة المهارات التدريسية لمعلّماتِ العلوم في المرحلةِ المتوسّطة.

٢. لا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين متوسّطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لمقياس تصوُّرات مُعلّمات العلوم في المرحلةِ المتوسّطة حول طبيعةِ العلم.

أهدافُ الدراسة:

هدفت الدراسةُ إلى:

١. الكشف عن فاعليةِ البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تطويرِ المهارات التدريسية لدى مُعلّماتِ العلوم في المرحلةِ المتوسّطة.

٢. الكشف عن فاعليةِ البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تحسين تصوُّرات مُعلّماتِ العلوم في المرحلةِ المتوسّطة حول طبيعةِ العلم.

حدودُ الدراسة:

تمَّ إجراءُ الدراسةِ ضمن الحدود الآتية:

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسةُ على الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل القادم في تطويرِ المهاراتِ التدريسية لمعلّمات العلوم في مجالِ تخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه، وفي تحسين تصوُّرات مُعلّمات العلوم حول طبيعةِ العلم.

٢. **الحدودُ البشرية والمكانية:** طُبّقت الدراسةُ على مُعلّماتِ العلوم في مدارس المرحلة المتوسّطة التابعة لإدارة التعليم في محافظة الزلفي بالمملكةِ العربية السعودية.

٣. **الحدودُ الزمانية:** طُبّقت الدراسةُ في الفصلِ الدراسي الثاني من العام الدراسي (1443).

أهمية الدراسة:

تتلخَّص أهميةُ الدراسة فيما يلي:

١. قد تفيدُ مخططي البرامج التدريبية المهنية للمعلّمين في تصميمِهم البرامجَ التدريبية والمهنية، بما يُسهمُ في رفع كفاءة معلّم العلوم.

٢. قد يفيدُ مطوري المناهج بوزارة التعليم للاهتمام بمرتكزاتِ معايير العلوم للجيلِ القادم عند تطوير منظومة المنهج في جميع المراحل التعليمية.

٣. يمكن أن يستفيدَ معلمو العلوم في مَراحلِ التعليم من معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) وبالتالي يساعد في تحقيقِ أهدافِ تدريس العلوم.

٤. توجيه انتباه مُعلِّمات العلوم بأهميةِ طبيعةِ العلم وفهمه، وانعكاس ذلك على طالباتهنَّ.

٥. قد تؤدي نتائجُ الدراسة وتوصياتُها إلى فتح المجال أمام الباحثين والمهتمين؛ لإجراءِ مزيدٍ من البحوثِ والدراساتِ ذات العلاقة.

مصطلحاتُ الدراسة:

البرنامجُ التدريبي (program Training):

عرَّف الطعاني (2007) البرنامجَ التدريبي أنَّه: الجهود المنظَّمة والمخطَّط لها لتزويدِ المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجدِّدة، وتستهدفُ إحداثَ تغييراتٍ إيجابية مستمرة في خبراتهم، واتجاهاتهم، وسلوكهم من أجل تطويرِ كفاية أدائهم.

وتعرِّفُ الباحثةُ البرنامجَ التدريبي إجرائيًا أنَّه: خطة شاملة ذات أهدافٍ مُحدَّدة، ومحتوى منظَّم، وخطوات إجرائية متتابعة، تتمثَّل في مجموعة من الاستراتيجيات، والأساليب والأنشطة الهادفة والمخطَّطة والمنظَّمة والمقصودة؛ لتطوير المهارات التدريسية لدى مُعلِّمات العلوم في ضوءِ معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) وتَصوُّراتهنَّ حول طبيعةِ العلم.

معاييرُ العلوم للجيلِ القادم Next Generation Science Standards(NGSS):

هي معايير حديثة مُشتقَّة من الإطارِ العام لتعليمِ العلوم من الروضةِ إلى الصف الثاني عشر (K-12) الصادر عن المجلس الوطني للبحوث The National Research NRC(Council)، تَم تطويرُها لتضعَ توقُّعًا لما يجب أن يعرفه الطلابُ ويكونوا قادرين على القيام به، كما توفِّر هذه المعايير للمعلِّمين المرونةَ في تعليمِ الطلاب وتحفيز اهتماماتهم في العلوم، وإعدادهم لإكمالِ دراستهم الجامعية، ولسوقِ العمل، وكذلك تنمية المواطنةِ لديهم (NGSS, 2019).

وتعرِّفُها الباحثةُ إجرائيًا أنَّها: أسس وقواعد حديثة لتعليمِ العلوم، تقوم على التكامل بين الأبعاد الثلاث: الأفكار المحورية الرئيسة، والممارسات العلمية والهندسية، والمفاهيم الشاملة، والتي تهدفُ إلى تطويرِ المهارات التدريسية لمعلِّمات العلوم، مما ينعكس إيجابًا على طالباتهنَّ.

مهاراتُ التدريس (Teaching Skills):

يُعرِّفُ حلس وأبو شقير (2009) مهارات التدريس أنَّها " أداء المعلم في القدرة على حدوثِ التعلُّم، وتنمو هذه المهارة عن طريقِ الإعداد التربوي والمرور بالخبرات السابقة، ويختلف هذا الأداء باختلافِ المادةِ الدراسية وطبيعتِها وخصائصها وأهداف تعليمها" ص13.

وتُعرِّف الباحثةُ مهارات التدريس إجرائيًا أنها: الممارساتُ التربوية والتعليمية التي تقوم بها مُعلِّمةُ العلوم، وتتضمَّن مهاراتِ التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وما يرتبطُ بذلك من مسئوليات مهنية داخل الفصل، تساعد على تحقيق معايير العلوم للجيلِ القادم (NGSS)، عند تدريس بعض موضوعات مُقرَّر العلوم بأحد الصفوف الدراسية بالمرحلةِ المتوسِّطة.

طبيعةُ العلم Nature of Sciencs (NOS):

تُعرَّف طبيعةُ العلم أنَّها "نظرية في المعرفة، وطريقة الوصول للمعرفة، والقيم والمعتقدات الكامنة في تطوُّر المعرفة العلمي (Lederman, Lederman, & Antink, 2013).وتُعرِّفُ الباحثةُ طبيعةَ العلم إجرائيًا أنها فهم مُعلِّمات العلوم في المرحلةِ المتوسِّطة الأفكارَ المتعلِّقة بماهيةِ العلم ونواتجه، وطرائقه، وعملياته، وأخلاقياته، وفق معايير العلوم للجيلِ القادم المرتبطة بالممارساتِ العلمية والهندسية والمفاهيم الشاملة، ويُقاس بمقياس التصوُّرات المعد في هذه الدراسة.

الإطارُ النظري والبحوثُ والدراساتُ السابقة

أولًا: الإطارُ النظري:

المحورُ الأول: معاييرُ العلوم للجيلِ القادم (NGSS)

تعدُّ معاييرُ العلوم للجيلِ القادم نتيجة لسلسلةٍ متتالية من برامج إصلاح تعليم العلوم ومشروعات تطويره سواءً على المستوى العالمي أو على مستوى المؤسَّسات والهيئات المحلية المتخصِّصة؛ وذلك بسبب أهميةِ العلوم ومكانتها ودورها في الرقي بالأمم فكريًا وحضاريًا واقتصاديًا.

كما تُعُد الولايات المتحدة الأمريكية من أكثر الدول اهتمامًا بتعليمِ العلوم وتطويرِها؛ حيث عمل المركزُ القومي للبحوث في الولايات المتحدة الأمريكية (The National Research Council) وكذلك بعض الهيئات والمؤسسات المتخصِّصة في الولايات المتحدة الأمريكية مثل الأكاديمية الوطنية للهندسة NAE (The National Academy of Engineering)، ومنظمة أتشيف (Achieve)، والأكاديمية الوطنية للعلوم NAS (the National Academy of Sciences) ببناء معايير الجيل القادم لتعلُّم العلوم NGSS(Next Generation Science Standards)، حيث تمثُّم هذه المعايير بتعليمِ العلوم؛ ليمتلكَ الطلابُ المعرفةَ الكافيَة في العلومِ والهندسة، والقدرةَ على المشاركةِ والمناقشةِ في القضايا المجتمعية ذات الصلة بحياتهم من وجهة نظر علمية، ومواجهة المشكلات العلمية والتقنية التي تعاصرهم، وإيجاد الحلول العلمية لها، واكتساب مهارات التعلُّم الذاتي المستمر، بالإضافة إلى اكتسابهم مهارات تؤهِّلُهم للدخولِ في سوق العمل (NGSS Lead States, 2013)

وتقدِّمُ معاييرُ العلوم للجيلِ القادم إطارًا عامًا لتطويرِ العلوم بدءً من مرحلةِ الروضة إلى المرحلةِ الثانوية (K-12) بالقرن الحادي والعشرين ويتمُّ من خلاله التكاملُ بين الأبعادِ الثلاث للتعلُّم: الممارسات العلمية والهندسية، والمفاهيم الشاملة، والأفكار المحورية، مما يدعمُ التشابكَ بين المعرفةِ والممارسات العلمية والهندسية في تصميمِ الخبرات. (National Research Counil, 2013)

ومعاييرُ العلوم للجيلِ القادم هي معايير جديدة لتعليم العلوم، وُضعِت بحيث تكون غنيةً في المحتوى والممارسة ورُتِّبت بطريقةٍ متماسكة في مختلف التخصُّصات والدرجات لتوفيرِ تعليمِ العلوم لجميعِ الطلاب, وتحقيق رؤية للتعليم في مجال العلوم والهندسة، ليتمكَّنَ الطلابُ– وعلى مدى سنواتٍ عديدة– من الدراسة بشكلٍ فعَّال في الممارسات العلمية والهندسية, وتطبيق المفاهيم الشاملة والمتداخلة، لتعميقِ فهمهم للأفكارِ الرئيسة في هذه المجالات فهي لطلاب اليوم وللقوى العاملة في الغد من خلالِ عملية تديرها مُنظَّمة، وتستند (NGSS) إلى إطار (K-12) لتعليمِ العلوم الذي تمَّ إعدادهُ من قبل المجلس الوطني للبحوث (NRC) (NGSS, 2011).

وتُعرفُ أنَّها: وثيقة توضحُ الممارسات التربوية لتدريس العلوم من (K-12) في الولايات المتحدة الأمريكية، وتعدُّ هذه الوثيقة عملًا متميزًا لوصفِ العمليةِ التربوية، وخرائط الطريق لبناء المبادئ العلمية وتحسينها، وفهم التلاميذ لطبيعة العلم، وتؤكِّدُ على التكامل للأبعاد الثلاث في تعليم العلوم: الممارسات العلمية والهندسية، والأفكار المحورية، والمفاهيم العابرة أو الشاملة (Calmer, 2019) .

وتعرفها الباحثةُ إجرائيًا أنَّها: أسس وقواعد حديثة لتعليمِ العلوم، تقوم على التكامُلِ بين الأبعاد الثلاث: الأفكار المحورية الرئيسة، والممارسات العلمية والهندسية، والمفاهيم الشاملة، والتي تهدفُ إلى تطويرِ الممارسات التدريسية لمعلّمات العلوم بالمرحلة المتوسّطة، مما ينعكسُ إيجابًا على طالباتهنَّ.

الأهدافُ الرئيسة لإعدادِ معايير العلوم للجيلِ القادم:

تهدفُ معاييرُ العلوم للجيلِ القادم إلى تمكينِ الطالب من القدرة على تفسير الظواهر، وعدم الاكتفاء بمعرفة الحقائق فقط؛ وذلك من خلال التركيز على الأفكارِ الرئيسة وشرحِ الظواهر بشكلٍ عام، كما أنَّ معاييرَ العلوم للجيلِ القادم تعمل على تمكن الطالب من ربط الأجزاءِ لمعرفة الكل، وأيضًا تهدفُ معاييرُ العلوم للجيلِ القادم من خلال الممارسات العلمية والهندسية إلى تطويرِ أفكارِ الطلاب من خلال تحقيق نماذج لفهم الظواهر وتطبيقها، ومن خلال المفاهيم الشاملة يتمُّ تحقيقُ بناء الأفكار التفسيرية التي تتنمى لدى الطلاب عبر الزمن، وبين التخصُّصاتِ العلمية عبر المراحلِ الدراسية (Brian, 2013).

أبعادُ معايير العلوم للجيلِ القادم:

تمثَّلت الأبعادُ الأساسية لمعاييرِ العلوم للجيل القادم كما جاءت في (NGSS Lead States, 2013) بما يلي:

١. الأفكار الرئيسة:

المحور الأول هو ضبط الأفكار الرئيسة، وهو ليس لتعليم كل الحقائق؛ بل لإمدادِ الطلبةِ بالمعرفةِ الأساسية الكافية بحيث يمكنهم الحصول على معلومات إضافية في وقتٍ لاحق من تلقاء أنفسهم، وتركِّزُ معاييرُ العلوم للجيل القادم على مجموعةٍ مُحدَّدة من الأفكار والممارسات في مجال العلوم والهندسة والتعليم لتمكينِ الطلاب من التنبؤ بكمٍ هائلٍ من الظواهر التي تواجههم في حياتهم اليومية، وتقييم مصادر موثوقة للمعلومات العلمية واختيارها، والسماح لهم لمواصلةِ تنميتها لتتجاوز سنوات دراستهم، وتتميز الأفكار الرئيسة بكونها محورية للفروع العلمية، وتتضمَّن إيضاحات للظواهر، وبالتركيز على الأفكارِ الرئيسة يتعلَّمُ الطلابُ الروابطَ بين المفاهيم والمبادئ؛ بحيث يمكنهم تطبيق فهمهم للمواقف المستقبلية التي قد تواجههم؛ بتشكيلِ ما يُعرفُ بالفهمِ المتكامل، ودعم الطلاب في تعلُّم فهمٍ متكاملٍ يعدُّ أساسيًا؛ إذ يُمكِّنُ الطلابَ من حل المشاكل الفعلية لإعطاء دافعٍ إضافي لتطويرِ الفهم، وينقسم هذا البعدُ إلى العلوم الرئيسة التالية: (علوم الحياة، والعلوم الفيزيائية، وعلوم الأرض والفضاء، والهندسة والتكنولوجيا).

٢. الممارساتُ العلمية والهندسية:

الهدفُ الرئيسُ من وضع هذا المحور في معايير تعليم العلوم كان لتنميةِ عاداتِ الطلاب العلمية للعقل، وتطوير قدراتِهم للانخراطِ في البحث العلمي، وتعليمهم كيفيةَ التفكير بشكلٍ علمي صحيح، حيث كان سابقًا يغلبُ على تفكيرِ الطلبة التركيز الضيق على المحتوى وحده، والنتيجة المؤسفة هي حشو عقول الطلبة بمفاهيم بعيدة عن طبيعةِ البحثِ العلمي، وترسيخ فكرة أن العلمَ هو مُجرَّد مواد ومكوّنات بعيدة عن الواقع، ولكن بعد الممارسات العلمية والهندسية سيكون هناك تفكيرٌ قادرٌ على تطويرِ المعرفةِ والمحتوى العلمي، وتأكيد أهميةِ تطويرِ معارف الطلاب وتوضيح أهمية العلوم والهندسة في تحقيق غاياتِهم وتعزيز كفاءتِهم بالممارسات ذات الصلة، وتحفيز استمرار دراستهم.

كما أن الانخراطَ في الممارساتِ العلمية يساعدُ الطلابَ على فهمِ كيف تتطوَّر المعرفةُ العلمية، أمَّا الانخراطُ في ممارسات الهندسة فيساعدهم على فهمِ عمل المهندسين، وهذا التداخلُ بين العلمِ والهندسة يمنحهم مجموعةً واسعةً من الأساليب التي تُستخدَمُ للتحقيقِ والتفسيرِ وبناءِ النماذج التي تسهمُ في تحقيق عديدٍ من التحديات الرئيسة التي تواجهُ المجتمعَ اليوم، مثل: توليد ما يكفي من الطاقة، ومنع المرض وعلاجه، والحفاظ على إمدادات المياه العذبة والمواد الغذائية، والتصدِّي لتغيُّرِ المناخ.

٣. المفاهيم الشاملة:

المحورُ الثالث هو المفاهيم الشاملة ولها تطبيقات متعدِّدة في جميعِ مجالاتِ العلوم؛ وهي طريقةٌ واحدة لربط الأفكار الأساسية وانضباطها؛ فهي تفسِّرُ الموضوعاتِ العلمية التي تظهرُ في جميعِ التخصُّصات العلمية، هذه المواضيع توفِّرُ سياقًا

للأفكار الرئيسة، وتُمكِّنُ الطلابَ من تطوير فهمٍ تراكمي ومتماسك يمكن استخدامهُ في العلوم والهندسة، ويتمثَّلُ المفهومُ الشاملُ في الربطِ بين الطريقة العلمية للتفكير والموضوعات العلمية، الذي يوفر مُخطَّطًا تنظيميًا أساسيًا للربطِ بين المجالات العلمية المختلفة؛ لعرض بنيةٍ معرفية متماسكة قائمةٍ على أسسٍ علمية، كما يعدُّ المفهومُ غير شامل إذا لم يتم الربط بالطريقةِ العلمية للتفكير، أو إذا كان لا ينطبق إلا على واحدٍ أو اثنين من التخصُّصاتِ العلمية، وأساليبها (استخدام الأنماط، والسبب والنتيجة، والحجم، والنسبة، والكمية، وأنظمة النظام ونماذجها، والطاقة والمادة، والهيكلة ووظائفها، والاستقرار والتغيير).

وقد أُجريَت بعضُ الدراساتِ العربية والأجنبية عن معايير العلوم للجيلِ القادم وأهميتِها لدى مُعلِّمي العلوم، حيث لخَّصت دراسةُ (Bybee, 2014) التغيُّراتِ التعليمية اللازمة للمعلِّمين لتطبيقِ معايير العلوم للجيلِ القادم فيما يلي: تكامل أبعادِ التعلُّم الثلاث (الممارسات العلمية والهندسية، الأفكار الأساسية التخصصية، المفاهيم الشاملة). ورصد تطوُّر تعلُّم التلاميذ ومدى تحقُّق توقُّعات الأداء. وتضمين التصميم بوصفه عنصرًا محوريًا في تعليم العلوم (تصميم التجارب، وتصميم النماذج، والتصميم الهندسي). وتضمين طبيعة العلم. وتركِّزُ هذه التغيُّرات على دور المعلِّمين في تطبيقِ معايير العلوم للجيلِ القادم.

وأعدَّت دراسةُ عبد الكريم (2017) برنامجًا تدريبيًا قائمًا على معايير العلوم للجيلِ التالي NGSS لتنميةِ الفهم العميق، ومهاراتِ الاستقصاءِ العلمي والجدلِ العلمي لدى معلِّمي العلوم في المرحلةِ الابتدائية، وقد تكوَّنت عينةُ الدراسة من (12) مُعلِّمًا، واستخدمت الباحثةُ المنهجَ شبه التجريبي تصميم المجموعةِ الواحدة (قبلي، بعدي) بتطبيقِ ثلاث أدوات: اختبار الفهم المسبَّق، واختبار مهارات الاستقصاء العلمي، واختيار الجدل العلمي. وأظهرت النتائجُ فاعليةَ البرنامج، وأوصت بضرورةِ دعمِ المعلِّمين في جميعِ المراحل التعليمية لتفعيلِ معايير تعليم العلوم في الفصولِ الدراسية.

وجاءت دراسةُ نويجي (2018) للبحثِ عن فاعلية نموذج تدريسي مُقترَح قائم على التعلُّم ثلاثي الأبعاد وفقًا لمعايير العلوم للجيلِ القادم في تحسينِ فهمِ طبيعة العلم والتحصيل لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، واستخدمت الباحثةُ المنهجَ شبة التجريبي، وأظهرت النتائجُ تأثيرًا إيجابيًا كبيرًا في تحسينِ فهمِ طبيعةِ العلم لدى طلابِ المجموعةِ التجريبية.

مما سبق يتَّضح أن معاييرَ العلوم للجيلِ القادم تعكس رؤيةً جديدة تختلفُ عمَّا سبقها من معايير في كونِها تركِّزُ على فهمٍ أعمق للمحتوى العلمي، وعدم الاكتفاء بتعلُّم الحقائق فقط، من خلالِ امتلاك المعرفةِ الكافية في العلوم والهندسة والممارسات العلمية والهندسية والأفكار المحورية؛ للمشاركةِ في مناقشات عامة حول القضايا المتعلِّقة في العلوم وإعداد الطلاب للانهماك في المستقبل بوصفهم قوىً بشرية مؤثِّرة من خلال خُطَّةٍ مُتماسكة لتعليمِ العلوم.

المحورُ الثاني: طبيعةُ العلم.

يعدُّ فهمُ طبيعةِ العلم من أهم صفات الفرد المثقَّف علميًا وعمليًا؛ ذلك أنَّها تساعدُ الفردَ على فهمِ بيئته، وحل مشكلاتِها، والتعاملِ مع الأجهزةِ المتداولة في الحياة بأسلوبٍ يلائمُ عصرَ العلم والتكنولوجيا. ولطبيعةِ العلم أثرٌ كبيرٌ على محتوى المنهاجِ المدرسي، وعلى تنظيمِ خبراتِ المنهج التعليمية حيث يساعد العلمُ على إيجادِ العلاقةِ بين السببِ والمسبَّب ودراسةِ الظواهر الطبيعية؛ مما يزيدُ من إلمامِ المتعلِّم بالمعرفةِ العلمية. كما أنَّ فهمَ المعلِّم لطبيعةِ العلم يساعده على بناء استراتيجيات تدريس جديدة، ويؤثِّر في نوعيةِ الأسئلة التي يوجِّهها لطلابه. ولهذا فإنَّ فهمَ معلِّمي العلوم لطبيعة العلم يعدُّ أمرًا ضروريًا لكي يستطيعوا إكسابَ طلابهم فهمًا دقيقًا للمحتوى العلمي (زيتون، 2002).

ويُعرِّف كرين وساند (Carin & Sund,1995) طبيعةَ العلم في ثلاثة أبعاد هي: طرق العلم وعملياته والاتجاهات العلمية، ونواتج التعلُّم، في حين يرى ليتش وآخرون (Leach et.al, 1997) أنَّ طبيعةَ العلم تمثِّله في ثلاثة أبعاد لطبيعةِ العلم هي: أغراضُ البحثِ العلمي، وطبيعةُ البحثِ العلمي والمعرفةِ العلمية، ووظائف المجتمع العلمي.

وتُعرِّف الباحثةُ طبيعةَ العلم إجرائيًا بقدرةِ مُعلّمات العلوم في المرحلةِ المتوسّطة على فهمِ الأفكار المتعلّقة بماهية العلمِ ونواتجِهِ وطرائقهِ وعملياته، وَفْقَ معايير العلوم للجيلِ القادم المرتبطة بالممارساتِ العلمية والهندسية، والمفاهيم الشاملة.

وقد حدَّدت وثيقةُ العلوم لجميعِ الأمريكيين (AAAS,1990) ثلاثة مكوّنات لفهمِ طبيعةِ العلم هي:

- العلمُ لا يزوَّد بالإجابات عن جميعِ الأسئلةِ المطروحة.
- يعتمدُ الاستقصاءُ على المنطقِ والأساس التجريبي.
- يجبُ فهم الجوانب الاجتماعية للعلم عند فهمه.

وهناك خمسةُ عوامل ذات أهمية في التدريس الفعَّال لطبيعةِ العلم هي: تشجيعُ الحوار بين الطالب والمعلّم في مجال طبيعةِ العلم، وبناء فهمٍ واضحٍ لدى المعلّمين حول طبيعةِ العلم، وتفسيرِ دور المعلّم من الدورِ التقليدي الناقل للمعرفةِ إلى الميسّر لعمليةِ التعلُّم، والربط بين المحتوى المعرفي وطرق التدريس، وتغييرِ الخطابِ الصفي نحو المناقشةِ والجدلِ العلمي (Bartholomew, 2004).

ويرى زيتون (2010) أن أبعادَ طبيعةِ العلم تتمثَّلُ في: نواتج العلم، وطرق العلم، وعمليات العلم، والاتجاهات العلمية، وأخلاقيات العلم والعلماء، وفيما يلي تفصيلُ ذلك:

- **نواتج العلم**: وتشملُ: الحقائقَ، والمفاهيمَ، والمبادئَ، والقوانين، والقواعدَ، والنظريات العلمية.
- **طرق العلم**: وتشملُ: أنماطَ التفكير، وأساليبَ الوصول إلى المعرفةِ العلمية، أو البحث عن تفسيرات للظواهر العلمية.
- **عملياتُ العلم**: وهي مجموعةٌ من القدرات والعمليات العقلية اللازمة لتطبيق طرق العلم والتفكير العلمي وتشملُ عمليات العلم الأساسية (الملاحظة، القياس، التصنيف، الاستنتاج، الاستقراء، التنبؤ، استخدام الأرقام، واستخدام العلاقات الزمانية والمكانية، والاتصال، وعمليات العلم المتكاملة (التفسير، والتعريفات الإجرائية، وضبط المتغيرات، وفرض الفروض، والتجريب).
- **الاتجاهات العلمية**: وهي مُحصّلة استجابات الفرد نحو موضوعٍ ما من حيث تأييد الفرد له، أو معارضته له.
- **أخلاقيات العلم والعلماء**: وتهتمُّ بدراسةِ الموضوعات المرتبطة بالقضايا العلمية الأخلاقية التي تثيرها المستحدثاتِ العلمية، وتطبيقات العلوم، وتتناولُ قضايا علمية وتكنولوجية مثيرًا للجدل، وتتطلَّب مجموعةً من التوجيهات والالتزامات والضوابط العلمية والأخلاقية التي تنظِّمُ التعاملَ معها.

وقد حاولت بعضُ الدراساتِ معرفةَ فهمِ مُعلّمي العلوم لطبيعةِ العلم، ودورها في تدريسِ العلوم، مثل دارسة دراسة ياو ليو وليدرمان (Yao Liu & Ledeman, 2007) إلى الكشف عن العلاقة بين الثقافةِ الشخصية القائمة على وجهاتِ النظر العالمية ومفاهيم طبيعةِ العلم، وإلى معرفةِ آثار هذه العلاقة على تدريسِ العلم وتعلُّمه، وتكوَّنت العينةُ من (٥٤) معلّمًا ومعلمةً من معلّمي العلوم في تايوان، وتمَّ استخدامُ استبانتين مفتوحتين حول طبيعةِ العلم وأظهرت النتائجُ محدوديةَ المعرفةِ العلمية لدى المعلّمين، ووجود نظرة في احتواء العلم لمكوّنات شخصية وثقافية، وأوصتْ الدارسةُ بضرورةِ إدماجِ طبيعةِ العلم في مناهج العلوم.

واجرى إبراهيم (2012) دراسةً هدفت إلى تعرُّفِ مُعتقداتِ معلّمي العلوم في مدارس الأونروا في الأردن حول طبيعةِ العلم، وبلغت عينةُ الدراسة (61) معلّمًا، وقد بيّنت النتائجُ وجودَ معتقدٍ جيد لدى المعلّمين نحو ضرورةِ نشرِ المعرفةِ العلمية والسعي للحصولِ على معارف مُتجدّدة.

هدفت دراسةُ القضاة (2016) إلى تقصّي مستوى فهمِ معلّمي العلوم لطبيعةِ العلم وَفْقَ معايير الجمعية الوطنية لمعلّمي العلوم(NSTA) في الأردن في ضوءِ بعض المتغيّرات الديمغرافية من مثل: جنس المعلم، وخبرته التدريسية وتخصُّصهِ الدراسي. وتألّفت عينةُ الدراسة من (107) معلّمًا ومعلّمة، وتمَّ تطبيقُ اختبار فهمِ طبيعة العلم، وتوصَّلت نتائجُ الدراسة إلى أنَّ مُستوى فهم طبيعة العلم لدى معلّمي العلوم في ضوء معايير الجمعية الوطنية لمعلّمي العلوم (NSTA) كان فهمًا متدنيًا (غير مقبول تربويًا).

وقد جاءت دراسةُ الأحمد والجبر والحربي (2020) في الكشفِ عن تصوُّراتِ طالباتِ كلية العلوم في جامعة الملك سعود لإبعاد طبيعةِ العلم في ضوء معايير العلوم للجيلِ القادم، حيث استخدمت الدراسةُ المنهجَ الوصفي المسحي وأظهرت نتائجُ الدراسةِ أنَّ تصوُّراتِ طالباتِ كلية العلوم لأبعادِ طبيعةِ العلم في ضوء معايير العلوم للجيلِ القادم كانت متوسّطة. وأوصت بضرورةِ تضمين الخُطط الدراسيَّة للتخصُصات المختلفة في كليةِ العلوم بمقرَّرات تتناولُ طبيعةَ العلم.

مما سبقَ تتضحُ الأهميةُ التي يتمتَّعُ بها العلمُ والمعرفة؛ لذلك أصبحَ لزامًا على الجميعِ إدراك طبيعةِ العلم وفهمِها باعتبارها مادةً وطريقةً في البحثِ والتفكير خلال حلِّ المشكلات، وخصوصًا لمعلّمي العلوم لأنه من أهم أهداف تدريس العلوم؛ الأمرُ الذي يتطلبُ التدريبَ المستمر، وتغيير تصوُّرات المعلّمين حول طبيعةِ العلم بما ينعكسُ إيجابًا على قدراتِ الطلاب وتوظيفِها في تدريسِ العلوم بما يعملُ على تحقيقِ أهدافِ تدريس العلوم بشكلٍ عام.

الطريقةُ والإجراءات

منهجُ الدراسة:

استخدمَ الباحثُ في هذه الدراسة المنهجَ التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي للمجموعةِ الواحدة، الذي يعتمد على القياسين القبلي والبعدي عند تنفيذِ التجربة؛ وذلك لمعرفةِ أثرِ المُتغيّر المستقل (البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل القادم)، في المُتغيّرات التابعة وهو (المهارات التدريسية لمعلِّمات العلوم، وتَصوُّراتهنَّ حول طبيعةِ العلم).

عينةُ الدراسة:

تمثَّلت عينةُ الدراسة فيما يأتي:

تكوَّنت عينةُ الدراسة من (6) مُعلِّمات من مُعلِّمات العلوم في المرحلةِ المتوسِّطة التابعة لإدارةِ التعليم بمحافظةِ الزلفي، في الفصلِ الدراسي الثاني للعام الدراسي (1443)، تمَّ اختيارُهنَّ بالطريقةِ القصدية بعد أن أبدين رغبتهن بالمشاركةِ في البرنامج.

مُتغيّراتُ الدراسة:

المتغيّر المستقل: برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل القادم.

المتغيّراتُ التابعة:

- المهارات التدريسية لمعلِّمات العلوم.
- تصوُّرات مُعلِّمات العلوم حول طبيعةِ العلم.

الموادُ التعليمية:

استخدمت الدراسةُ الموادَ التالية:

البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيلِ القادم الذي يشملُ دليلَ المدربة ودليل المتدرِّبة:

وفيما يلي عرضٌ تفصيلي لإجراءاتِ إعدادها:

البرنامجُ التدريبي القائمُ على معايير العلوم للجيلِ القادم في تطويرِ المهاراتِ التدريسية لمُعلِّمات العلوم:

لبناء البرنامج المُقترَح بأسلوبٍ علمي منهجي، أُسْتُخْدِمَ نموذجُ كمب الشامل لبرامج التعليم والتدريب (Kemb, 1985)، واختير هذا النموذج لأنه يتصفُ بالنظرةِ الشاملة التي تأخذُ في الحسبان جميعَ العناصر الرئيسة في بناء البرامج وتصميمها وفقًا للخطواتِ الآتية:

١. تحديدُ الأهداف العامة للبرنامج:

هدف البرنامجُ التدريبي القائمُ على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) إلى تطوير المهارات التدريسية لمعلِّمات العلوم في المرحلة المتوسِّطة وتَصوُّراتهنَّ حول طبيعةِ العلم.

٢. تحديدُ خصائص المستهدفين:

استهدف البرنامجُ عينةً من مُعلِّمات العلوم للمرحلةِ المتوسِّطة من حملةِ بكالوريوس تربوي – الكيمياء والفيزياء والأحياء– وتتراوح خبراتُهن التدريسية ما بين (5-15) سنة.

٣. تحديد النواتج الفرعية للبرنامج:

- إكساب مُعلِّمات العلوم مهارات تدريسية تثري الموقفَ التعليمي في تدريسِ العلوم.
- تعريف مُعلِّمات العلوم بمعايير العلوم للجيلِ القادم (NGSS).

- تعريف مُعلّمات العلوم بالممارسات العلمية والهندسية باعتبارها أحدَ أبعاد معايير الجيل القادم.
- تدريبُ مُعلّمات العلوم على توظيف الممارسات العلمية والهندسية في تدريس العلوم.
- تعريف مُعلّمات العلوم بالمفاهيم الشاملة باعتبارها أحد أبعاد معايير الجيل القادم.
- تدريب مُعلّمات العلوم على توظيفِ المفاهيم الشاملة في تدريس العلوم.
- تحسين تصوُّرات مُعلّمات العلوم حول طبيعةِ العلم وفق معايير الجيل القادم.
- إتاحة الفرصة لمعلّمات العلوم للتجريب وممارسة أنماط تدريسية جديدة.

٤. الفئة المستهدفة:

مُعلّمات العلوم في المرحلةِ المتوسّطة.

٥. تحديد محتوى البرنامج:

ويُقصدُ بمحتوى البرنامج: نوعية الخبرات التعليمية التي تُختار وتُنظَّم على نمطٍ معين لتحقيق الأهداف العامة والتفصيلية للبرنامج. وقد رُوعي عددٌ من المعايير عند اختيارِ المحتوى وتنظيمه، أهمها: ارتباط المحتوى بأهداف البرنامج وشموله لجميع موضوعات البرنامج، وارتباطه بالحياة الواقعية للمُعلّمات، ومناسبة المحتوى للزمن وظروف التدريب، وتنظيمه بشكلٍ متتابعٍ ومُتدرّج؛ لتسهيل عملية التَّعَلُّم، والتنوّع في طرق التَّعَلُّم ووسائله؛ لمراعاةِ الفروقِ الفردية بين المعلّمات.

وتضمَّن محتوى البرنامج الموضوعات التالية:

- الممارسات العلمية والهندسية.
- المفاهيم الشاملة.
- طبيعة العلم.

٦. التقويمُ القبلي لأداءِ مُعلّماتِ العلوم في المرحلةِ المتوسّطة وتَصوُّراتهنَّ حول طبيعةِ العلم.

يتمثَّل التقويمُ القبلي بالتطبيقِ القبلي لبطاقةِ الملاحظة على عينةِ الدراسة من مُعلّمات العلوم في المرحلة المتوسّطة ومقياس تصورات مُعلّمات العلوم حول طبيعةِ العلم.

٧. أنشطة تنفيذ البرنامج وطرقه ووسائله:

تمَّ تصميمُ أنشطة متنوّعة للبرنامج، وقد روعيت بعضُ المعايير عند اختيارِها وتنفيذِها، أهمها: أن تعمل على تحقيق أهداف البرنامج، وملاءمتها مع طبيعةِ محتوى البرنامج، وتنوُّعها؛ وذلك لزيادةِ دافعيّة المعلّمات، والبُعد عن الرتابة والملل، والتركيز على إيجابيةِ المعلّمة وإشراكها في البرنامج، ومُناسبتِها للاستراتيجيات المُستخدَمة في البرنامج، ومتوافقة مع الزمن المحدَّد للبرنامج.

٨. الخدمات المُساندة لتنفيذِ البرنامج:

- الاستفادة من بعضِ المواقع كاليوتيوب ومواقع علمية في عرض البرنامج.
- الاستفادة من بعض التطبيقات التقنية في عملية التدريب.
- الاستفادة من أجهزةِ الحاسب الآلي والهاتف الجوال في التدريب.

٩. تقويمُ البرنامج:

بعد تنفيذِ البرنامج، تمَّ التطبيقُ البعدي لبطاقةِ الملاحظة على عينةِ الدراسة من مُعلّمات العلومِ في المرحلةِ المتوسّطة؛ لقياسِ فاعليةِ البرنامج في تطويرِ المهاراتِ التدريسية، كما طُبِّق مقياسُ تصوُّراتِ مُعلّمات العلوم حول طبيعةِ العلم.

أدواتُ الدراسة:

لتحقيقِ أهداف الدراسة أُستخدِمَت الأدواتُ الآتية:

١. بطاقة الملاحظة؛ لقياس فاعليةِ البرنامج التدريبي في تطويرِ المهارات التدريسية لمعلّمات العلوم.

٢. مقياس تصوُّرات مُعلّمات العلوم حول طبيعةِ العلم.

وفيما يأتي عرضٌ تفصيلي لإجراءاتِ إعدادِ هذه الأدوات:

بطاقةُ الملاحظة:

استخدمت الباحثةُ بطاقةَ الملاحظة؛ لقياسِ المُتغيّر التابع، وهو "المهاراتُ التدريسية لمعلّماتِ العلوم في المرحلة المتوسّطة، وقد بُنيت بطاقةُ الملاحظة وَفْقَ الخطواتِ الآتية:

١. **تحديدُ الهدفِ من بطاقةِ الملاحظة:**

هدفت بطاقةُ الملاحظة إلى الكشفِ عن الممارساتِ التدريسية لمعلّماتِ العلوم في المرحلةِ المتوسّطة، من خلال المقارنةِ بين متوسّطي رتب درجاتِ القياسين القبلي والبعدي لبطاقةِ مُلاحظةِ المهاراتِ التدريسية لمعلّماتِ العلوم في المرحلةِ المتوسّطة.

٢. **تحديدُ مجالاتِ بطاقةِ الملاحظة:**

حدَّدت الباحثةُ مجالاتِ بطاقة الملاحظة، وشملت: مهارات تخطيط التدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم التدريس في ضوءِ معايير العلوم للجيلِ القادم، وكان عددُ المهاراتِ الفرعية (22) مهارة، وُزِّعت على المهاراتِ الرئيسة الثلاثة كالآتي:

- مهارة تخطيط التدريس، وتكوَّنت من (7) مهارات فرعية.
- مهارة تنفيذ التدريس، وتكوَّنت من (9) مهارة فرعية.
- مهارة تقويم التدريس، وتكوَّنت من (6) مهارات فرعية.

٣. **صياغةُ عبارات بطاقةِ الملاحظة:**

تمَّ صياغةُ عبارات البطاقة بكل دقةٍ ووضوح، وأن تكون العبارةُ صادقةً في قياسِها للبُعد الذي وُضعت لقياسه ومناسبة العبارات للمهاراتِ التدريسية لمعلّماتِ العلوم.

٤. **صياغةُ بيانات بطاقةِ الملاحظة:**

تمَّ صياغةُ بيانات بطاقةِ الملاحظة؛ لكي يسترشدُ بها المُلاحظ، واشتملت بياناتُ بطاقةِ الملاحظة على: اسم المعلّمة الملاحظة، واسم المدرسة، وتاريخ الزيارة.

٥. **التحقُّق من صدقِ بطاقةِ الملاحظة:**

اعتمدت الباحثةُ على التحقُّقِ من الصدق الظاهري لبطاقةِ الملاحظة بعرضِها في صورتِها الأولية على مجموعةٍ من المحكَّمين المتخصّصين في مجالِ المناهجِ وطرق تدريس العلوم، ومجموعة من مشرفي مادةِ العلوم في وزارةِ التعليم بلغَ عددُهم (5) محكمين، بهدفِ التّعرُّفِ إلى آرائهم ومُلاحظاتِهم حول مدى ارتباطِ المهاراتِ الفرعيةِ بالمهارة الرئيسة، ودرجة أهميتها لمعلّماتِ العلوم للمرحلة المتوسّطة ومدى صحةِ الصياغةِ اللغوية.

٦. **التجربةُ الاستطلاعية لبطاقةِ الملاحظة:**

طبَّقت الباحثةُ بطاقةَ الملاحظة على عينة استطلاعية من خارج مُجتمعِ الدراسة، تكوَّنت من مُعلّمتين من مُعلّماتِ العلوم في المرحلةِ المتوسّطة، وكان الهدفُ من التجربةِ الاستطلاعية لبطاقةِ الملاحظةِ التأكُّد من: وضوحِ بياناتِ بطاقة الملاحظةِ وفقراتها، ومناسبتها للوقت المُخصّص لها، وحساب ثبات بطاقة الملاحظة.

٧. ثباتُ بطاقة الملاحظة:

تمَّ التأكُّد من ثباتِ بطاقةِ الملاحظة باستخدام معادلة كوبر سميث (Cooper Smith)، لحساب عدد مرات الاتفاق والاختلاف (طريقة اتفاق الملاحظين)، وقد حدَّد كوبر مستوى الثبات من خلال نسبة الاتفاق، بحيث إن كانت نسبةُ الاتفاق أقل من (70%)؛ فيدلُّ هذا على انخفاضِ ثباتِ البطاقة.

وقد طبَّقت الباحثةُ مع باحثةٍ أخرى مُساعدةٍ لها بطاقة الملاحظة على العينةِ الاستطلاعية، بعد تدريبِها على طريقةِ استخدام البطاقة، ثمَّ حسبت الباحثةُ عددَ مرات الاتفاق والاختلاف بين الملاحظتينِ في الدرجاتِ التي قُدِّرت لكل المهارات التدريسية المُتضمِّنة في بطاقةِ الملاحظة، وبعد ذلك حُسبت معاملاتُ الثبات، ونسبة الاتفاق بين الملاحظتين لكل مهارةٍ من المهارات التدريسية المُتضمَّنة في بطاقةِ الملاحظة، وذلك باستخدام المعادلة الآتية:

معامل الثبات = (عدد مرات الاتفاق) ÷ (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف) 100%

ويُبيّن جدول (١) معاملات الثبات لبطاقة الملاحظة.

جدول ١

معاملات الثبات لبطاقة الملاحظة.

المهارات	عدد المهارات	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	نسبة الاتفاق	معامل الثبات
مهارة تخطيط التدريس	7	12	2	85%	85%
مهارة تنفيذ التدريس	9	17	1	94%	94%
مهارة تقويم التدريس	6	10	2	83%	83%
البطاقة ككل	22	39	5	88%	88%

يتَّضحُ من الجدولِ السابق أنَّ معاملاتِ ثبات بطاقةِ الملاحظة مرتفعة؛ حيث بلغ مُعاملُ ثباتِ بطاقة الملاحظة (88%)؛ وهو ما يؤكِّدُ أنَّ لبطاقةِ الملاحظة مُعاملات ثبات عالية ومقبولة من الناحية الإحصائية.

٨. بطاقةُ الملاحظةِ في صورتِها النهائية:

بعد بناءِ الأداة، والتحقُّق من صدقِها وثباتِها؛ خَلُصت الباحثةُ إلى بطاقةِ الملاحظة في صورتِها النهائية، وهي كالآتي:

١. **البيانات الأولية**، وتشمل:

- بيانات المعلِّمة (اسم المعلِّمة، وعدد سنوات الخبرة، والمدرسة).
- بيانات الدرس (المادة، والصف، والموضوع، والحصة، وتاريخ الزيارة).

٢. **مهارات بطاقة الملاحظة:**

تكوَّنت من ثلاثِ مهارات رئيسة، و(22) مهارة فرعية، وهي:

- مهارةُ تخطيطِ التدريس، وتكوَّنت من (7) مهارات فرعية.
- مهارةُ تنفيذِ التدريس، وتكوَّنت من (9) مهارة فرعية.
- مهارةُ تقويمِ التدريس، وتكوَّنت من (6) مهارات فرعية.

٩. مقياس تقدير مستوى الأداء التدريسي:

لتحديد أسلوب تقدير مستوى المهارات التدريسية في بطاقةِ الملاحظة، حدَّدتْ الباحثةُ مقياسًا ثلاثيًّا متدرّجًا لكل مهارةٍ فرعية، يمثِّلُ درجة تحقيق الأداء مُقدَّرة تقديرًا كميًّا، كالآتي:

(٣) تُمارَس المهارة بدرجةٍ مرتفعة.

(٢) تُمارَس المهارة بدرجةٍ متوسطة.

(١) لم تمارس المهارة.

رابعًا: مقياس التصوُّرات حول طبيعةِ العلم:

أَعدَّت الباحثةُ مقياسَ تصوُّرات مُعلّمات العلوم في المرحلةِ المتوسّطة حول طبيعةِ العلم وَفْقَ الخطواتِ الآتية:

١. تحديدُ الهدف من المقياس:

هَدفَ المقياسُ التعرُّفَ إلى تصوُّراتِ مُعلّمات العلوم في المرحلةِ المتوسّطة حول طبيعةِ العلم.

٢. بناءُ المقياس:

لتحقيقِ أهدافِ الدراسة المتعلّقة بمعرفةِ تصوُّراتِ مُعلّماتِ العلوم في المرحلةِ المتوسّطة حول طبيعةِ العلم؛ اطَّلعت الباحثةُ على الأدبيات التربوية التي تناولت فهمَ طبيعةِ العلم، والدراسات السابقة مثل: دراسة (القضاه، 2016؛ المطرفي، 2019؛ الأحمد والجبر والحربي، 2020)، وتمَّ استخدامُ مصفوفة طبيعة العلم وفق معايير العلوم للجيلِ القادم في بناءِ المقياس، وتكوَّن المقياسُ من (19) عبارة وفقًا لبُعدين هما:

- الممارسات العلمية والهندسية، وتكون من (11) عبارة.
- المحور الثاني: المفاهيم الشاملة، وتكون من (8) عبارات.

٣. صياغة عبارات المقياس:

تمَّ الحرصُ على الدقة والوضوح عند صياغةِ عبارات المقياس، وأن تكون العبارةُ صادقةً في قياسها للبعد الذي وضِعت لقياسه، ومناسبةً لقياس التصوُّرات لدى مُعلّمات العلوم.

٤. تحديد نوع التدرُّج في المقياس:

استخدم مقياس ليكرت لتوزيعِ استجاباتِ عينة الدراسة، وقد أُسْتِخدِم التدرُّج الخماسي من خلالِ تجميعِ الدرجات التي ترتبطُ باستجابةِ المعلّمات لتصوُّراتِها حول طبيعةِ العلم.

٥. التحقُّق من صدقِ المقياس:

تمَّ التأكُّد من صدقِ المقياسِ ظاهريًّا، وذلك بعرضهِ في صورته الأولية على مجموعةٍ من السادة المحكَّمين المتخصِّصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، وبعض المشرفين التربويين في تخصُّص العلوم بلغ عددهم (5) محكَّمين وذلك لإبداء آرائهم حول الأبعادِ الرئيسة وعباراتها الفرعية، ومدى ارتباطها، ودرجة أهميتها، وصحة الصياغة اللغوية. وقد أبدى المحكَّمون بعضَ الآراء والملاحظات، وبعد إجراءِ التعديلات اللازمة؛ أصبح المقياسُ على درجةٍ مناسبةٍ من الصدق من حيث المحتوى، وصالحًا للتطبيق.

٦. التجربةُ الاستطلاعية للمقياس:

بعد التأكُّدِ من الصدق الظاهري للمقياس، تمَّ تطبيقُ مقياس تصوُّراتِ مُعلِّماتِ العلوم حول طبيعةِ العلم على عينةٍ استطلاعية من مُعلِّماتِ العلومِ للمرحلةِ المتوسِّطة من غير عينة الدراسة؛ بهدف حساب معامل الثبات المقياس.

٧. التحقُّق من ثباتِ المقياس:

تمَّ التأكُّد من ثباتِ مقياس تصوُّراتِ مُعلِّماتِ العلوم حول طبيعةِ العلمِ باستخدامِ معامل الفاكرونباخ؛ وذلك بحساب معامل التمييز لكل عبارة، وقد بلغ الثباتُ الكلي للاختبار (0.853)؛ مما يدلُّ على أنَّ المقياسَ يتمتَّعُ بقدرٍ مرتفعٍ من الثبات.

الأساليبُ الإحصائية.

استخدمت الدراسةُ الأساليبَ الإحصائية الآتية:

١. الإحصاءات الوصفية المُتمثّلة في التكرارات والنسب المئوية.

٢. معادلة كوبر سميث؛ لحساب ثبات بطاقة الملاحظة.

٣. معامل الفاكرونباخ لحساب ثبات مقياس تصوُّراتِ حول طبيعةِ العلم

٤. اختبار ويلكوكسون؛ للتّعرُّف إلى الفروقِ ذات الدلالةِ الإحصائية بين مُتوسِّطي رتب درجات المعلِّمات في القياسين القبلي والبعدي لبطاقةِ ملاحظةِ المهاراتِ التدريسية ومقياس التصوُّراتِ حول طبيعةِ العلم.

٥. مُعامِل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb})؛ لحساب حجمِ تأثير البرنامج في تطوير المهارات التدريسية لمعلِّمات العلوم.

٦. مربع إيتا ($\eta 2$)؛ لحسابِ حجم تأثير البرنامج على تحسين تصوُّراتِ مُعلِّماتِ العلوم حول طبيعةِ العلم.

نتائجُ الدراسة ومناقشتُها وتفسيرُها

أولًا: النتائجُ المُتعلّقة بالإجابةِ عن السؤالِ الأول:

للإجابة عن السـؤالِ الأول في الدراسـة، الذي نصَّ على: ما فاعليةُ البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تطويرِ المهارات التدريسية لدى مُعلّماتِ العلوم في المرحلةِ المتوسّطة؟

تمَّ التحقُّق من صحةِ فرض الدراسةِ الأول، الذي نصّ على: "**لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية بين متوسّطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لبطاقةِ ملاحظة المهارات التدريسية لمُعلّماتِ العلوم في المرحلةِ المتوسّطة**" من خلال حساب اختبار ويلكوكسون للعينتين المرتبطتين (Wilcoxon Test) (Z) اللابارامتري؛ لمعرفةِ دلالةِ الفروق بين مُتوسّطي رتب درجاتِ القياسين القبلي والبعدي لبطاقةِ مُلاحظةِ المهارات التدريسية لمعلّمات العلوم، ويوضّح جدول (٢) تلك النتائج:

جدول ٢

نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالةِ الفروق بين متوسّطي رتب درجات مُعلّمات العلوم في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقةِ الملاحظة

مهارات التدريس	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
المهارات التدريسية	السالبة	0	00	00	2.201-	0.02
	الموجبة	6	3.50	21		دالة

يتبيَّن من جدول (٢)أنَّ قيمة (Z) للمهارات التدريسية كانت (−2.201) وهي قيمةٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية وهذا يدلُّ على وجودِ فرقٍ دالٍ إحصائيًا بين متوسّطي رتب درجات مُعلّمات العلوم في المرحلةِ المتوسّطة في القياسين القبلي والتطبيق البعدي لبطاقةِ الملاحظة لصالحِ القياسِ البعدي، وبُناءً على ذلك تُرفضُ الفرضيةُ الصفرية، وتُقبل الفرضيةُ البديلةُ التي تنصُّ على: "**توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسّطي رتب درجاتِ القياسين القبلي والبعدي لبطاقةِ ملاحظةِ المهارات التدريسية لمُعلّمات العلوم في المرحلةِ المتوسّطة؛ لصالحِ القياس البعدي**".

وللوقوف على حجم الأثر الذي أحدثه البرنامجُ التدريبي في المهاراتِ التدريسية؛ تمَّ حسابُ قوةِ العلاقة بين المُتغيّر المستقل (البرنامج التدريبي)، والمُتغيّر التابع (المهارات التدريسية) من خلال مُعامِل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb})، ويوضّحُ جدول (٣) ذلك.

جدول ٣

مُعامِل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb})، ومقدار حجم التأثير

المتغير المستقل	المتغيّر التابع	مُعامِل الارتباط	حجم الأثر
البرنامج التدريبي	المهارات التدريسية	0.90	كبير

ويتَّضحُ من جدول (٣) أن حجمَ تأثيرِ المُتغيّر المستقل (البرنامج التدريبي) على المُتغيّر التابع (المهارات التدريسية) كبير؛ مما يدلُّ على فاعليةِ البرنامج التدريبي القائم على معايير العلوم للجيلِ القادم في تطويرِ المهاراتِ التدريسية لمعلّمات العلومِ في المرحلة المتوسّطة.

ويمكنُ إرجاعُ النتيجة إلى أن البرنامج بُني وَفْقَ خطواتٍ واضحةٍ ومُحدَّدة؛ بهدفِ تطويرِ المهارات التدريسية لمعلّماتِ العلوم في المرحلةِ المتوسّطة، وأنَّ البرنامجَ تضمَّن معلومات نظرية عُرضِت بتسلسلٍ منطقي، وأنشطةٍ تطبيقية لتوظيفِ معايير العلوم

للجيلِ القادم في تدريس العلوم وتقديم التغذيةِ الراجعةِ الفوريةِ لهنَّ؛ مما انعكس إيجابًا على أدائهنَّ، وساعد على تحقيقِ التَّعَلُّمِ بصورةٍ تفاعلية وعملية.

كما يمكن أن تُفسَّر هذه النتيجةُ أنَّ تدريبَ مُعلّمات العلوم على معايير العلوم للجيلِ القادم أدى إلى زيادةِ وعي المعلّمات وإدراكهنَّ لأهميةِ المعايير وتوظيفِها في تدريس العلوم، وعدم الاكتفاء بتقديمِ الحقائق؛ بل التركيزُ على الأفكارِ الرئيسةِ والمفاهيم الشاملة التي تسهمُ في تطويرِ أفكارِ الطالبات لتطبيقِ النماذج، وفهمِ الظواهر وتفسيرِها والاشتراك في المناقشات المرتبطة بالممارساتِ العلميةِ والهندسية.

كما أنَّ البرنامجَ استندَ على عددٍ من استراتيجياتِ التدريب وأساليبه التي وُظّفت في أثناءِ تنفيذ البرنامج، مثل: المناقشة والحوار، والعصف الذهني، والتَّعلُّم التعاوني، والتأمُّل الذاتي، وورش العمل، وقد تضمَّن البرنامجُ جميعَ تخصُّصاتِ العلوم في المرحلةِ الثانوية (كيمياء، وفيزياء، أحياء)؛ الأمرُ الذي أتاح للمُعلّمات تبادلَ الخبراتِ والنقاش والتفاعل فيما بينهن، وإثراء التَّعَلُّم الجماعي؛ مما زاد من دافعيتهنَّ للتدريب، وقد ساعدت الأنشطةُ التمهيدية في بدايةِ كل جلسة على تحقيقِ حبِّ الاستطلاع، والرغبةِ في التَّعَلُّم، وتحفيز المعلّمة على ممارسةِ التفكير في موضوعاتِ الجلسة.

واتَّفقت هذه النتيجةُ مع دراسةِ العبوس والرواشدة والخوالدة (2019) التي توصَّلت إلى فعاليةِ برنامجٍ تدريبي مستنِد إلى معايير العلوم للجيلِ القادم في تنميةِ الممارساتِ العلمية والهندسية والكفاءةِ الذاتية لدى مُعلّمي العلوم، ومع دراسة الصادق وأبو شقير والأستاذ (2021) التي أظهرت فاعليةَ برنامجها التدريبي في تنميةِ الممارساتِ التدريسية العلمية.

النتائجُ المُتعلّقة بالإجابة عن السؤالِ الثالث

للإجابة عن السؤال الثالث، الذي نصّ على: ما فاعليةُ البرنامجِ التدريبي القائم على معايير العلوم للجيلِ القادم (NGSS) في تحسينِ تصوُّرات مُعلّماتِ العلوم في المرحلةِ المتوسّطة حول طبيعةِ العلم؟

قامت الباحثةُ بالتحقُّقِ من صحة فرض الدراسة الثاني، الذي نصّ على: "**لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية بين متوسّطي رتب درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس تصوُّراتِ مُعلّماتِ العلوم في المرحلة المتوسّطة حول طبيعةِ العلم**". وللتحقُّقِ من صحةِ هذا الفرض تمَّ حسابُ اختبار ويلكوكسون للعينتين المرتبطتين (Z) (Wilcoxon Test) اللابارامتري؛ لمعرفةِ دلالةِ الفروق بين متوسّطي رتب درجاتِ القياسين القبلي والبعدي لمقياسِ طبيعةِ العلم وجدول (٤) يوضّحُ النتائج.

جدول ٤

نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالةِ الفروقِ بين متوسّطي رتب درجات مُعلّمات العلومِ في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياسِ التصوُّرات

القياس	الرتب	عدد الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
القبلي	السالبة	1	1	1	1.992-	0.04
البعدي	الموجبة	5	4	20		دالة

يتبيَّن من جدول (٤) أنَّ قيمةَ (Z) لمقياسِ التصوُّرات بلغت (-1.992) وهي قيمةٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية؛ وهذا يدل على وجودِ فرقٍ دالٍ إحصائيًا بين متوسّطي رتب درجاتِ مُعلّماتِ العلوم في المرحلةِ المتوسّطة في القياس القبلي والقياس البعدي لمقياسِ التصوُّرات لصالحِ التطبيق البعدي، وبُناءً على ذلك تُرفضُ الفرضية الصفرية، وتُقبلُ الفرضيةُ البديلةُ التي تنصُّ على:

"توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية بين متوسّطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لمقياس تصوُّراتِ مُعلّمات العلوم في المرحلةِ المتوسّطة حول طبيعةِ العلم؛ لصالحِ القياس البعدي"

وللتأكُّد من فاعليةِ البرنامج التدريبي في تحسين تصوُّراتِ مُعلّماتِ العلوم في المرحلةِ المتوسّطة حول طبيعةِ العلم استخدمت الباحثةُ مربَّع ايتا ($\eta 2$)، حيث يعدُّ حجمُ التأثير ضعيفًا إذا كان ($\eta 2 = 0.01$)، ويعدُّ متوسّطًا إذا كانت ($\eta 2 = 0.06$)، ويعدُّ كبيرًا إذا كانت ($\eta 2 = 0.14$) وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول ٥

مربع ايتا ($\eta 2$) *لحساب حجم تأثير البرنامج التدريبي في تحسين تصورات مُعلّمات العلوم حول طبيعة العلم*

المقياس	التطبيق	العدد	(d)	حجم الأثر
مقياس تصوُّرات طبيعة العلم	القبلي	6	0.104	حجم الأثر كبيراً
	البعدي	6		

يتَّضحُ من جدول (٥) أنَّ البرنامجَ التدريبي القائم على معايير العلوم للجيلِ القادم؛ له أثرٌ إيجابي كبير في تحسين تصوُّراتِ مُعلّمات العلوم حول طبيعةِ العلم حيث بلغت قيمةُ ($\eta 2$) (0.104)، ووفقًا للمحك فهو حجمُ أثرٍ كبير.

وقد ترجعُ هذه النتيجة إلى أنَّ البرنامجَ قد ركَّزَ على فهمِ طبيعةِ العلم بشكلٍ كبير، والنظر إلى العلم بوصفه بناءً معرفيًا مُنظَّمًا ومتطورًا وطريقةً للبحثِ والتفكير، يمكنُ من خلالها التوصُّل إلى التطبيقاتِ العملية، كما تضمَّن البرنامجُ مصفوفةَ طبيعةِ العلم وفق معايير العلوم للجيلِ القادم، وقد اشتمل البرنامجُ على مجموعةٍ من الجلسات بوصفها مساحةً للنقاشِ وتبادلِ الأفكار حول طبيعةِ العلم وأهميتها في تدريسِ العلوم.

كما أنَّ البرنامجَ تناول أبعادَ طبيعةِ العلم؛ ممَّا ساعدَ مُعلّمات العلوم على فهمِها واستيعابِها وأخذها في الحسبان عند تدريس العلوم، من خلالِ معرفةِ الممارسات العلمية والهندسية والمفاهيم الشاملة، إضافةً إلى طرائقِ العلم وعملياته وتأثير المجتمع والسياق الثقافي والسياسي في النشاط العلمي، وإبراز أهميةِ العلوم وتطبيقاتِها المتعدِّدة في الحياة، ودورها الرئيس في التقدُّم العلمي والتقني وفي نهضةِ الأمم وتقدُّمِها؛ مما كان له الأثرُ البالغُ في فهمهم لطبيعةِ العلم.

وقد تُعزَى النتيجةُ إلى أنَّ البرنامجَ ساعد مُعلّماتِ العلوم على تخطيطِ الدروس وتنفيذها وتقويمها في ضوءِ طبيعةِ العلم، وطرح مشكلات علمية، وربط النشاط العلمي مع القضايا المجتمعية والتقنية والبيئية، كما تضمَّنَ عرضًا للأفكار العلمية والنظريات، واستخدام المنهج العلمي والطرق التجريبية في تدريسِ العلوم، وتوضيح تأثيرِ العلم في المجتمعاتِ على مرِّ العصور، ودورهِ في حلِّ المشكلات الحياتية، مع التركيزِ على المهن المرتبطةِ بالعلوم.

وقد أسهمَ البرنامجُ إلى زيادةِ اهتمام مُعلّماتِ العلوم بفهمِ طبيعةِ العلم، وأنَّه محورٌ رئيس في تدريسِ العلوم، وله أثرٌ بالغٌ على محتوى المنهجِ المدرسي وتنظيمِ خبراتهِ التعليمية، من خلالِ دراسةِ الظواهر الطبيعية، وإيجاد العلاقات بين السبب والنتيجة، واتباع المنهجِ العلمي للوصولِ إلى الحقائقِ وحل المشكلات.

وتتفقُ هذه النتيجةُ مع دراسة الزعبي (الزعبي، 2009؛ التميمي ورواقة، 2017؛ الأحمد وآخرون، 2018) التي أشارت إلى أنَّ فهمَ طبيعةِ العلم لدى معلّمي العلوم كان متوسطًا أو مرتفعًا.

التوصيات:

في ضوءِ ما أسفرتْ عنه نتائجُ الدراسةِ الحالية تُقدِّمُ الباحثةُ التوصياتِ التالية:

١. الاستفادةُ من البرنامج المعد في الدراسةِ الحالية عند تصميمِ البرامج المهنية والتدريبية لمعلِّماتِ العلوم في مختلفِ المراحلِ التعليمية.

٢. عقدُ الدورات للمعلِّمين والمشرفين في تخصُّص العلوم في ضوءِ معايير العلوم للجيلِ القادم.

٣. ضرورةُ تنميةِ فهم طبيعة العلم لدى الطالبات من خلال تدريس العلوم وفقًا لمعايير العلوم للجيلِ القادم.

٤. إعدادُ أدلةٍ إرشادية لمعلِّمي العلوم، وتشجيعهم على توظيفِ معايير العلوم للجيلِ القادم.

٥. الاستفادةُ من بطاقةِ الملاحظة المُصمَّمة بهذه الدراسة في أثناءِ ملاحظةِ المهارات التدريسية لمعلِّمي العلوم ومُعلِّماته في المراحل المختلفة.

٦. الاستفادةُ من مقياس تصوُّرات طبيعةِ العلم المعد للطلاب في الدراسةِ الحالية في المراحل التعليمية المختلفة.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسةِ الحالية تقترحُ الباحثةُ ما يلي:

١. إجراءُ دراسةٍ لبناءِ برامجَ تدريبية مماثلة وفقًا لمعايير العلوم للجيلِ القادم لتنميةِ مُتغيِّرات أخرى لدى المعلِّمات.

٢. دراسةٌ تقويمية لواقعِ ممارسةِ معلِّمي العلوم لمعايير العلوم للجيلِ القادم في التدريس.

٣. تقويمُ الأداءِ التدريسي لأعضاءِ هيئة التدريس بكليات التربية في ضوء معايير العلوم للجيلِ القادم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

إبراهيم، بســـام. (2012). معتقـدات معلمي العلوم في مـدارس الأونروا في الأردن حول طبيعـة العلم وعلاقتهـا ببعض المتغيرات. *المجلة العربية للتربية*، 32 (1)، 97-71.

الأحمد، نضـال؛ الجبر، لولوة، الحربي، منى. (2020). تصـورات طالبات كلية العلوم في جامعة الملك سـعود لأبعاد طبيعة العلم في ضوء معايير العلوم للجيل القادم. *مجلة القراءة والمعرفة*، (228)، 137-163.

الأحمد، نضـال؛ الشـهري، جميلة؛ التركي، خلود؛ البقمي، مها؛ الدوسـري، نورة. (2018). واقع تصـورات مُعلِّمات العلوم للمرحلة المتوسِّـــطة حول طبيعة العلم وفق معايير العلوم للجيل القادم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (19)، 471-495.

البقمي، مها. (2017). *نظرة على تعليم العلوم للجيل القادم (NGSS)*. مركز التميز الدراســـي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات.

التميمي، رنا؛ رواقة، غازي. (2017). طبيعة العلم لدى معلمي العلوم في المرحلة الأسـاسـية العليا وعلاقته بمسـتوى الفهم العلمي للقضايا الجدلية. *دراسات العلوم التربوية*، 44(4)، 69-82.

حلس، داود؛ أبو شقير، محمد. (2010). *مهارات التدريس الفعال*. مكتبة آفاق.

الزعبي، طلال. (2009). العلاقة بين مسـتوى فهم معلمي العلوم الحياتية في المرحلة الثانوية لطبيعة العلم ومسـتوى فهمهم للقضايا الجدلية واتجاهاتهم العلمية. *مجلة دراسات العلوم التربوية*. 36(2)، 221-236.

زيتون، عايش. (2010). *الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

زيتون، كمال. (2002). *تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية*. عالم الكتب.

الصـادق، منى؛ أبو شـقير، محمد؛ الأسـتاذ، محمود. (2021). فاعلية برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل القادم في تنمية الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 29 (2)، 11-144.

الطعاني، حسن. (2007). *التدريب مفهومة وفعالياته في بناء البرامج التدريبية وتقويمها*. دار الشروق.

عبد الكريم، ســـحر محمد (2017). برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل التالي "NGSS" لتنمية الفهم العميق ومهارات الاسـتقصـاء العلمي والجدل العلمي لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 87(6)، 21-111.

العبوس، تهاني؛ الرواشـــدة، سميرة؛ الخوالدة؛ محمد. (2019). أثر برنامج تدريبي مســـتند إلى معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)في تنمية الممارســات العلمية والهندســية والكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم في الأردن. *مجلة دراســات العلوم التربوية*، 64(2)، 187-203.

فقيهي، يحيى. (1430). أين موقعنا منها؟ برامج ومشاريع إصلاح تعليم العلوم العالمية. *مجلة المعرفة*. 169.

القضـاه، محمد. (2016). *مستوى فهم طبيعة العلم وفق معايير العلوم للجيل القادم لدى معلمي العلوم في الأردن في ضـوء بعض المتغيرات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.

المطرفي، غازي. (2019). أثر برنامج قائم على مشروع 2061 في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة وفهم طبيعة العلم لدى طلاب العلم المتفوقين بجامعة أم القرى. *مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*. 10 (2)، 81-15.

المليبي، لافي؛ غوني، منصور. (2010). *مستوى فهم معلمي العلوم بالمرحلة المتوسّطة لطبيعة العلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي لطلابهم* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة طيبة.

النسور، زياد. (2018). أثر البرنامج التدريبي القائم على استخدام المنحى التدريسي التكاملي (SEED) في تطوير المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم في المدارس الأردنية واتجاهاتهم نحوه. *دراسات العلوم التربوية*، 45 (4)،130-144.

نويجي، إيمان. (2018). فاعلية نموذج تدريسي مقترح قائم على التعلم ثلاثي الابعاد وفقاً لمعايير العلوم للجيل القادم في تحسين فهم طبيعة العلم والتحصيل لدى طلاب الصف الثاني الاعدادي. *دراسات تربوية واجتماعية*. 28(2). 95-158.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abdel Karim, Sahar (2017). A training program based on science standards for the next generation "NGSS" to develop deep understanding, scientific inquiry skills and scientific debate among science teachers in the primary stage, Arab Studies in Education and Psychology, 87 (6), 21-111.

Al-Ahmad, Nidal. Algebra, Lulu. Mona Al-Harby. (2020). Perceptions of female students of the College of Science at King Saud University of the dimensions of the nature of science in the light of science standards for the next generation (in Arabic). *Journal of Reading and Knowledge*, (228), 137-163.

Al-Ahmad, Nidal. Monthly beautiful Turki, eternity. Al-Baqami, Maha; Al-Dossary, Nora. (2018). The reality of science teachers' perceptions of the intermediate stage about the nature of science according to science standards for the next generation. *Journal of Scientific Research in Education*, (19), 471-495.

Al-Baqami, Maha. (2017). *A look at Next Generation Science Education (NGSS)* (in Arabic). Center for Academic Excellence in the Development of Science and Mathematics Education.

Al-Malibi, Lavi; Goni, Mansour. (2010). *The level of understanding of science teachers in the intermediate stage of the nature of science and its relationship to the academic achievement of their students* [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic). Taibah University.

Al-Matrafi, Ghazi. (2019). The effect of a program based on the 2061 project in developing high-ranking thinking skills and understanding the nature of science among outstanding science students at Umm Al-Qura University (in Arabic). *Umm Al-Qura Journal of Educational and Psychological Sciences.* 10 (2),15-81.

Al-Nassour, Ziad. (2018). The effect of the training program based on the use of the Integrative Teaching Approach (SEED) in developing the teaching skills of science teachers in Jordanian schools and their attitudes towards it(in Arabic). *Studies of Educational Sciences*, 45 (4), 130-144.

Al-Qudah, Muhammad. (2016). *The level of understanding the nature of science according to science standards for the next generation of science teachers in Jordan in the light of some variables* [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic). Al al-Bayt University.

Al-Taani, Hassan. (2007). *Training is understood and its activities in building and evaluating training programs* (in Arabic). Dar Al shorouk.

Al-Tamimi, Rana. Ghazi hall. (2017). The nature of science for science teachers at the upper basic stage and its relationship to the level of scientific understanding of controversial issues (in Arabic*). Studies of Educational Sciences*, 44 (4), 69-82.

Al-Zoubi, Talal. (2009). The relationship between the level of understanding of life science teachers in the secondary stage of the nature of science and the level of their understanding of controversial issues and their scientific trends (in Arabic). *Journal of Educational Sciences Studies.* 36(2), 221-236.

Akella, S. (2016). The impact of Next Generation Science Standards (NGSS) professional development on the self-efficacy of science teachers [Unpublished doctoral dissertation]. Southern Connecticut State University.

Aleubs, Tahani; Al-Rawashdah, Samira; Khawaldeh Mohammed. (2019). The effect of a training program based on Next Generation Science Standards (NGSS) in developing science and engineering practices and self-efficacy for science teachers in Jordan (in Arabic*). Journal of Educational Sciences Studies*, 64(2), 187-203.

American Association for the Advancement of Science (AAAS). (1990). *Science for All American*, press online available: http://project 2061.org/publication/sfaa /online/chapl.htm

American Association for the Advancement of Science **(**AAAS**)**. **(**1993**)**. *Benchmarks for Science Literacy**:** Project 2061*. Oxford University press.

Bartholomew, H. (2004). Teaching students Ideas-About Science: five dimension's effective practice. *Science Education*, 88(5), 655-682.

Brian J, R. (2013). What Professional Development Strategies Are Needed for Successful Implementation of the Next Generation Science Standards*?* http://www.academia.edu/download/32873552/reiser_ETS_compressed.pdf

Bybee, R. W. (2014). The BSCS 5E instructional model: Personal reflections and contemporary implications. *Science and Children*, 51(8), 10-13.

Calmer, J. (2019). Teaching Physics within A Next Generation Science Standards Perspective, *Pedagogical Research*, 4(4), 1-6.

Carin, A & Sund, R. (1995). *Teaching Modern Science*. Ohio: Charles E. Merrill pub. Co., Columbus.

Carpenter,L., Iveland, A., Moon, S. & Bianchini, J.(2015). Prospective Science Teachers' Understanding of Science and Engineering Practices. Presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching. April. Chicago. IL.

Celik, S. & Bayrakceken, S. (2012). The influence of An Activity– Based Explicit Approach on the Turkish prospective Science Teachers' Conceptions of the Nature of Science. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4),75-95.

Celik, S., & Bayrakceken, S. (2006). The effect of a 'Science, Technology and Society' course on prospective teachers' conceptions of the nature of science. *Research in Science & Technological Education*, 24 (2), 255-273.

Fakihi, Yahya. (1430). Where is our location? Global science education reform programs and projects (in Arabic). *Knowledge Magazine.* 169.

Haag, S & Megowan, C. (2015). Next Generation Science Standards: A National Mixed-Methods Study on Teacher Readiness. *School science and Mathematics*.115(8). 416 - 426.

Hajrey, Hassan. (2006). *The level of science teachers' understanding of the nature of science and its relationship to its classroom practices* [unpublished master's thesis] (in Arabic). Sultan Qaboos university.

Ibrahim, Bassam. (2012). The beliefs of science teachers in UNRWA schools in Jordan about the nature of science and its relationship to some variables (in Arabic). *The Arab Journal of Education*, 32 (1), 71-97.

Kemp, J. E. (1985). The Instructional Design Process. Harper & Row.

Leach, J. Driver, R. Millar, R. & Scott, P. (1997). " A study of progression in learning about the Nature of science: Issues of conceptualization Education. *International Journal of Science* Education, 19(2), 147-166.

Lederman, N., Lederman, S., & Antink, A. (2013). Nature of science and scientific inquiry as contexts for the learning of science and achievement of scientific litracy. *International journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(3), .138-147.

Marton, F. (2015). *Necessary conditions of learning*. London: Routledge.

National Research Council NRC. (2013). *Next Generation Science Standards: for States by States*, Washington, the National Academies Press.

Next Generation Science Standards (NGSS). (2013). Conceptual Shifts in the (NGSS). www.nextgenscience.org/next-generation-science- standards.

Next Generation Science Standards. (2014). Lead State Partners. Form http:// www. Next generation Science.org lead state partners

NGSS Lead States. (2013). Next Generation Science Standards. Retrieved from The National Academies Press: https://www.nap.edu/catalog/18290/next-generation-science-standards-for-states-by-states

NGSS. (2019). The Three Dimensions Of Science Learning. Retrieved from The Next Generation Science Standards: https://www.nextgenscience.org/

Noigi, Iman. (2018). The effectiveness of a proposed teaching model based on three-dimensional learning according to science standards for the next generation in improving the understanding of the nature of science and achievement among second-grade students. *Educational and social studies* (in Arabic). 28(2). 158-95.

Rashidi, Fahad. (2006). *Evaluating the performance of science teachers at the intermediate stage in the light of teaching skills and building a model for development in the State of Kuwait* [Unpublished Master's Thesis] (in Arabic). Amman Arab University for Graduate Studies.

Rogan-Klyve, A. (2016). Characterization and Mediation of K-12 Science Teachers' Implementation of the Next Generation Science Standards. the degree of Doctor of Philosophy in Science Education presented on May 23. Oregon State University.

Sadiq, Mona; Abu Shukair, Muhammad; Alustath, Mahmoud. (2021). The effectiveness of a training program based on science standards for the next generation in developing the teaching practices of science teachers (in Arabic). *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies*, 29 (2), 11-144.

Yao Liu, Sh. & Lederman, N. (2007). Exploring Prospective Teachers' Worldviews and Conceptions of Nature of Science**.** *International Journal of Science Education*, 29 (10), 1281- 1307.

Zayton, Ayesh. (2010). *Contemporary global trends in science curricula and teaching*(in Arabic). Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.

Zayton, Kamal. (2002). *Teaching science to understand a constructivist view* (in Arabic). The world of books.

تقييمُ برامج مركزِ التطويرِ المهني بإدارةِ تعليم نجران في ضوءِ المعايير المهنية التخصُّصية للمعلِّمين من وجهةِ نظر مُشرفي العلوم ومُعلِّميها

أ/ سعيد علي الكريمي
ماجستير مناهج وطرق تدريس علوم
جامعةُ الملك خالد– كلية التربية

أ.د/ عبد الله بن علي آل كاسي
أستاذُ المناهج وطرق تدريس العلوم
جامعةُ الملك خالد– كلية التربية

Doi10.55534/1320-009-005-005

المسْتَخْلَص:

هدفَ البحثُ الحالي إلى تقييمِ برامجِ مركز التطوير المهني في ضوءِ المعايير المهنية التخصُّصية من وجهةِ نظرِ مُشرفي العلوم ومعلِّميها، استخدم البحثُ المنهجَ الوصفي، واستُخْدِمت الاستبانةُ أداةً له، وتكوَّنت عينته من (١٥) من المشرفين و(٩٠) من المعلِّمين، واتَّبعَ البحثُ مجموعة من الأساليب الإحصائية مثل: المتوسِّطات الحسابية، والنسب، والانحراف المعياري واختبار(ت)، وتوصَّل البحثُ –بصفةٍ عامة من وجهةِ نظر المشرفين– إلى أنَّ برامجَ مركزِ التطوير المهني بنجران راعت المعاييرَ المهنية التخصُّصية للمعلِّمين بدرجةٍ كبيرة بمتوسِّط قدره (٣,٩)، وانحراف معياري بلغ (٠,٩٤)، لكن من وجهةِ نظرِ المعلِّمين فإنَّ هذه البرامج راعت المعاييرَ المهنية للمعلِّمين بدرجةٍ متوسِّطة بمتوسِّط بلغ (٢,٩٤)، وانحراف معياري قدره (٠,٩٠)، كما أنَّه لا وجودَ لفروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين استجاباتِ أفراد عينة البحث من المشرفين والمعلِّمين بالنسبة لمعياري: الإلمام بالمنهجِ العلمي وأخلاقياته وتطبيقاته في مجال العلوم، وإجراءِ التجارب العملية مراعيًا قواعد السلامة والأمان في المختبر، كما أنَّ هناك فروقًا ذات دلالةٍ إحصائية بين استجاباتِ أفراد عينةِ البحث من المشرفين والمعلِّمين عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في أربعةِ معايير، هي: تطبيقُ المبادئ والمفاهيم العملية والرياضية وتمثيل البيانات، وتوضيح أهمية تكامل العلوم وتطبيقاتِها في الحياة، والإلمام بالمهارات الأساسية العامة في تدريس العلوم، والتوجُّهات الحديثة في مجالِ التربيةِ العلمية والإلمامِ بطرائقِ التدريس واستراتيجياتهِ، وأساليب التقويم الخاصة بالعلوم وذلك لصالحِ المشرفين.

الكلماتُ المفتاحية:

تقييمُ برامجِ مركز التطوير المهني، والمعايير المهنية التخصُّصية للمعلِّمين، ومُشرفي العلوم، ومعلِّمي العلوم.

Evaluation of the programs of the Center for professional development at the Najran education department in the light of the specialized professional standards for teachers from the point of view of Supervisors and science teachers

Researcher / Saeed Ali al-Karimi
Master of Curricula and Methods of Teaching Science
King Khalid University

Prof.Abdullah Ali AlKasi
A professor of Curricula and Methods of Teaching Science
King Khalid University

Abstract:

The aim of the current research is to assess the programs of the Center for professional development in the light of specialized professional standards from the point of view of science supervisors and teachers, the research used the descriptive methodology, the questionnaire was used as a tool, and its sample consisted of (15) supervisors and (90) teachers, and the research followed a set of statistical methods such as: arithmetic averages, ratios, standard deviation, T test, The programs of the Center for professional development in Najran took into account the Specialized professional standards for teachers to a large extent with an average of (3.9), and a standard deviation of (0.94), while from the point of view of teachers, these programs took into account the professional standards of teachers to an average degree with an average of (2.94), and a standard deviation of (0.90), and there are no significant differences at the level of significance (0.05) between the responses of the members of the research sample of Supervisors and teachers regarding the standards of familiarity with the scientific method and its ethics and its applications in the field of science, conducting practical experiments taking into account the safety and security rules in the laboratory, and there are significant differences between the responses of the research sample members from supervisors Teachers at the level of significance (0.05) in four criteria, namely: the application of practical and mathematical principles and concepts, data representation, clarification of the importance of the integration of Science and its applications in life, familiarity with the general basic skills in teaching science and modern trends in the field of scientific education, familiarity with teaching methods and strategies and evaluation methods of Science for the benefit of Supervisors.

Keywords:

Assessment of the Programs of the Center for Professional Development- Specialized professional standards for teachers – Science Supervisors- Science Teachers.

المُقدِّمة:

يُعدَّ التطويرُ المهني للمعلِّم حجرَ الأساس في التعليم، وهو من أبرز مقوِّمات العمل التربوي التي ضمنت نجاحَ العملية التعليمية التربوية؛ وذلك لما له من أثرٍ كبيرٍ في صقلِ المهارات والأساليب العلمية العملية للمعلِّم، وزيادةِ خبراته المتنوعة، فضلًا عن رفع قدرته على مواكبة المستجدَّات التربوية والمعرفية والتقنية، وبالتالي المقدرة على مواجهةِ التحديات التربوية والتعليمية المختلفة، والتجويد والتميُّز في مخرجاتِ العمليةِ التعليمية.

فصانعو السياساتِ التعليمية يطالبون بالتطويرِ المهني المستمر والموجَّه للمعلِّمين؛ وذلك لأهميتهِ في تعزيزِ معرفتهم وتطويرِ ممارساتِهم التعليمية الجديدة. (Borko,2004) وبشكلٍ عام، فإن الغايةَ من التدريب، هي التمكُّن من مهارات أساسية يحتاجُها المعلِّم لأداء أدواره المهنية بفاعلية، مع عدمِ إغفال أهمية معرفته بمحتوى تخصُّصه، وإحاطته بطرق تنميته لمعرفته حتى يدخلَ في مجالِ مهنةِ التعليم، ويصبحُ معلِّما حقيقيًا يؤدي رسالةَ التعليم بشكلٍ مُتقَن ومتكامل (المساد، ٢٠٠١).

فالتطويرُ المهني مطلبٌ لا غنى عنه لتطويرِ أداء المعلِّم، حيث وُجِدت علاقةٌ تكاملية بين التطويرِ المهني التخصُّصي وبين رفع مستوى أداء المعلِّم الذي ارتبطَ بواقعِ العملية التعليمية، كما ساعد التطويرُ المهني على سدِّ الفجوةِ القائمة بين الأداءِ الواقعي والأداءِ المطلوب. (محمد وآخرون، ٢٠١٠).

وظهرت أهميةُ التطويرِ المهني في تحقيقه لمجموعة من الفوائد للمعلِّم، منها: أنه ساعده على التمكُّن من تخصصه، ووسَّع إدراكَه للعلاقة بينه وبين التخصُّصات الأخرى، كما أنه جعله واعيًا ومتابعًا لقضايا العصر ومشكلاته، ممتلكًا لمهارات التفكير الناقد، محترمًا للرأي والرأي الآخر، ومتَّعه بمرونةٍ كبيرة في إدارةِ المواقف الإدارية والتعليمية. (زيدان وآخرون، ٢٠١٨).

ولتحقيق تطلُّعات رؤيةِ المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)؛ فقد قامت هيئةُ تقويم التعليم لتطويرِ التعليم بإصدار معايير مهنية للمعلِّمين، بُنِيت على الأدلة والشواهد التي مثَّلت أفضلَ الممارسات العالمية، وعكست مستجدَّاتِ البحوث العلمية الحديثة، كما أنَّها وثيقةُ الصلة بالمعلِّمين والمدارس ونظام التعليم والمجتمع السعودي (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٦)، وقد تمَّ الاعتمادُ على هذه المعايير عند تسكين المعلِّمين في المستويات المختلفة والمتدرجة (معلِّم ممارس، معلِّم متقدِّم، معلِّم خبير)، ووضَّحت هذه المستويات درجةَ إتقان المعلِّم للمسؤوليات والمعارف والمهارات المطلوبة.

وقُدِّمت المعاييرُ المهنية للمعلِّمين في بنيةٍ موحَّدة، شملت جزأين أساسيين هما:

أولًا– المعاييرُ العامة المشتركة بين التخصُّصاتِ المختلفة:

وشملت (١٠) معايير فرعية، وقعت تحت ثلاثةِ مجالاتٍ رئيسة هي: القيم والمسؤوليات المهنية، والمعرفة المهنية، والممارسة المهنية، وحدَّدت هذه المجالاتُ ما يجبُ على المعلِّم معرفته وأداؤه، كما بيَّنت نطاقَ عمله، واندرج تحت كل مجال عددٌ من المعايير الفرعية التي حدَّدت ما يجب على المعلِّم معرفته والقدرة على أدائه ضمن نطاقه، واندرج تحت كل مجال من مجالاتِ مهنةِ التدريس عددٌ من المعايير العامة المشتركة بين جميعِ المعلِّمين (المركز الوطني للقياس والتقويم، ٢٠١٧).

ثانيًا– المعايير التخصُّصية:

وهي مختلفة من مادةٍ لأخرى، وكان نصيبُ مادة العلوم في المرحلة الابتدائية منها (٢٦) معيارًا منها خمسة معايير ذات صلة بمادة العلوم بوصفها مادةً علمية، هي: معرفة طبيعة العلم وتاريخ تطور العلوم، والإلمام بالمنهج العلمي وأخلاقياته وتطبيقاته في مجال العلوم، وإجراء التجارب العملية مراعيًا قواعد السلامة والأمان في المختبر، وتطبيق المبادئ والمفاهيم العملية والرياضية وتمثيل البيانات، وتوضيح أهمية تكامل العلوم وتطبيقاتها في الحياة، وتناولت بقيةُ المعايير التخصُّصية جوانبَ المحتوى العلمي للمادة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠).

وقد حرصت وزارةُ التعليم في المملكةِ العربية السعودية على تطويرِ قدرات المعلِّمين ورفع مستواهم؛ لتناسبَ المعايير التي وضعتها هيئةُ تقويم التعليم؛ وذلك من خلال التدريب المستمر في أثناء الخدمة، وبُناءً على ذلك فإنَّ القيامَ بتقييم هذه البرامج يُمثِّلُ جزءًا مهمًا في عمليةِ التطوير المهني؛ وذلك لتحديدِ مدى فاعليةِ برنامج التطوير المهني في تحقيق الأهداف التي تمَّ تدريبُ العاملين من أجلها، ومن هنا تتَّضحُ أهميةُ تقييم البرامج التدريبية التي قدَّمتها وزارةُ التعليم من خلالِ برامج التطوير المهني؛ فهذه البرامجُ ليست مضيعةً للوقت وهدرًا للجهد والمال (الشهري، ٢٠١٩).

وقد أكَّدت عديدُ الدراسات أهميةَ إجراءِ تقييمٍ وتقويمٍ مستمر للبرامج التدريبية في ضوء احتياجاتِ المعلِّمين التدريبية ومن ذلك دراسة الشريمي والبحيري (٢٠١٦)، وكذلك دراسة الوادعي والقحطاني (٢٠٢١) التي أكَّدت أنَّ تصميمَ برامج التطويرِ المهني في ضوءِ احتياجاتِ المعلِّمين القائمة على المعايير المهنية التخصُّصية تساعدهم في اجتيازِ اختبارِ الرخصة المهنية.

مشكلةُ البحث:

لاحظَ الباحثان من خلال عملِهما وحضورِهما عديدَ الدوراتِ التدريبية أنَّ هناك فجوةً بحثية بين ما هو منصوص عليه في المعايير المهنية التخصُّصية للمعلِّمين، وبين الأداء الفعلي للمعلِّمين داخل الفصول الدراسية، وقد أكَّد ذلك ما توصَّلت إليه دراسةُ كلٍ من السلامات والشهري (٢٠١٦) من أنَّ أداءَ معلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية في ضوء المعايير المهنية التخصُّصية للمعلِّم السعودي كان بصفةٍ عامة متوسِّطًا، وما توصَّلت إليه دراسةُ كلٍ من الدوسري والجبر (٢٠١٧) من احتياج معلِّمي العلوم للتطوير المهني في جميع المعايير المهنية للمعلِّمين بدرجةٍ عالية، وما توصَّلت إليه دراسةُ الدغيم (٢٠١٧) من أن مستوى المعرفة التخصُّصية لدى معلِّمي الكيمياء كان بدرجةٍ متوسِّطة في ضوء المعايير المهنية بالمملكة العربية السعودية، وكذلك ما توصَّلت إليه دراسةُ أبو ثنتين (٢٠١٨) من أنَّ أداءَ معلِّمي العلوم بالمرحلةِ المتوسطة في ضوء المعايير المهنية للمعلِّمين بالمملكة العربية السعودية جاء بدرجةٍ متوسطة، وما توصَّلت إليه دراسةُ البقمي (٢٠١٩) من أنَّ الممارساتِ المهنية لمعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الثانوية كانت بدرجةٍ متوسِّطة في ضوء المعايير المهنية للمعلِّمين.

وقد أشارت نتائجُ الدراسات السابقة إلى ضرورةِ مراجعةِ برامج مراكز التطوير المهني وتقييمها؛ لتعرُّف مدى مُراعاتها للمعاييرِ المهنية التخصُّصية، واتفق ذلك مع ما توصَّلت إليه دراسةُ البلوي (٢٠٢١) من أنَّه أتى على رأس معوقات التزام معلِّمي الفيزياء بالمعايير المهنية ضعفُ البرامج التدريبية المقدَّمة لهم، لأنَّها ليست مبنيةً على احتياجاتِهم التدريبية الفعلية في مجال المعايير.

وبالرغم من ذلك لم يتوصَّل الباحثان- في حدودِ علمهما- إلى دراسةٍ تناولت تقييمَ البرامج التدريبية في مركزِ التطوير المهني بإدارةِ تعليم نجران في ضوء المعايير المهنية التخصُّصية لمعلِّمي العلوم، وهذا ربما يفتحُ مجالًا لدراساتٍ أخرى فيما بعد، من هنا تتضحُ لنا أهميةُ إجراءِ البحثِ الحالي.

وفي ضوء ما سبق تحدَّدت مشكلةُ هذا البحث في الحاجةِ إلى تقييمِ أداء برامج مركز التطوير المهني بإدارةِ تعليم نجران في ضوء المعايير المهنية التخصُّصية للمعلِّمين من وجهةِ نظر مُشرفي مادة العلوم ومعلِّميها.

أهدافُ البحث

هدفَ البحثُ الحالي إلى:

١- تعرُّف مدى مراعاةِ برامج مركزِ التطوير المهني بإدارةِ تعليم نجران للمعايير المهنية التخصُّصية لمعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية من وجهةِ نظر مشرفي مادة العلوم.

٢- تعرُّف مدى مراعاةِ برامج مركز التطوير المهني بإدارةِ تعليم نجران للمعايير المهنية التخصُّصية لمعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية من وجهة نظر معلِّمي مادة العلوم.

٣- التحقُّق من وجودِ فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسِّطاتِ درجات أفراد عينة البحث تعود إلى نوعِ العمل (مشرف- معلِّم) ومراعاة برامج مركزِ التطوير المهني بإدارةِ تعليم نجران للمعايير المهنية التخصُّصية لمعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية.

أسئلةُ البحث:

١- ما مدى مراعاة برامج مركز التطوير المهني بإدارةِ تعليم نجران للمعايير المهنية التخصُّصية لمعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية من وجهةِ نظر مشرفي مادة العلوم؟

٢- ما مدى مراعاة برامج مركز التطوير المهني بإدارة تعليم نجران للمعايير المهنية التخصُّصية لمعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية من وجهة نظر معلِّمي مادة العلوم؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث تعود إلى نوع العمل (مشرف- معلِّم) ومراعاة برامج مركز التطوير المهني بإدارة تعليم نجران للمعايير المهنية التخصُّصية لمعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية؟

أهميةُ البحث:

تتَّضح أهميةُ البحث الحالي فيما يلي:

١- قدَّم البحثُ أداةً لتقييم البرامج التدريبية في ضوء المعايير المهنية التخصُّصية لمعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية، ربما يمكن الاستفادةُ منها في تقييمِ البرامج التدريبية في مراكز التطوير المهني في المملكة العربية السعودية.

٢- قد تفيدُ نتائجُ البحث في تحديدِ مدى مراعاةِ البرامج التدريبية في مركزِ التطوير المهني بنجران للمعايير المهنية التخصُّصية لمعلِّمي المرحلةِ الابتدائية بطريقةٍ علمية من خارج المركز، وبالتالي يمكن الاستفادةُ من هذه النتائج في تحسين مستوى تضمين هذه المعايير في البرامج التدريبية المقدَّمة لمعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية.

حدودُ البحث:

اقتصر البحثُ الحالي على الحدودِ التالية:

١- **الحدودُ الموضوعية:** تقييمُ برامج مركز التطوير المهني بإدارةِ تعليم نجران في ضوءِ المعايير المهنية التخصُّصية لمعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية التالية: الإلمام بالمنهج العلمي وأخلاقياته وتطبيقاته في مجال العلوم، وإجراء التجارب المعملية مراعيًا قواعد السلامة والأمان في المختبر، وتطبيق المبادئ والمفاهيم العلمية والرياضية، وتمثيل البيانات، وتوضيح أهمية تكامل العلوم وتطبيقاتها في الحياة، والإلمام بالمهارات الأساسية العامة في تدريس العلوم، والتوجُّهات الحديثة في مجال التربية العلمية، والإلمام بطرائق التدريس واستراتيجياته، وأساليب التقويم الخاصة بالعلوم من وجهةِ نظر مشرفي مادة العلوم ومعلِّميها. وتمَّ اختيارُ هذه المجموعة من المعايير دون غيرها؛ لأنها وُجِدت ضمن معايير المرحلة الابتدائية وكذلك سهولة إعداد برامج تدريبية عليها أو تضمينها في البرامج التدريبية القائمة، وكذلك رؤية محكّمي أداة البحث في أهمية هذه المعايير، وكذلك صعوبة إحاطة أداة البحث بجميع المعايير بمؤشّراتها المختلفة.

٢- **الحدود المكانية:** مركز التطوير المهني بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة نجران بالمملكة العربية السعودية.

٣- **الحدود البشرية:** جميع مشرفي العلوم ومعلِّميها بالمرحلةِ الابتدائية بتعليم نجران والبالغ عددهم (٢٤٢) معلِّما، و(١٥) مشرفًا.

٤- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني لعام (١٤٤٣هـ).

مصطلحاتُ البحث:

تقييم برامج التطوير المهني:

عرَّفها الباحثان إجرائيًا أنَّها: تحديد واقع برامج مركز التطوير المهني بإدارة نجران؛ بهدف الكشف عن مدى مراعاتِها للمعايير المهنية التخصُّصية لمعلِّمي المرحلةِ الابتدائية في مادة العلوم من وجهةِ نظر المشرفين والمعلِّمين.

المعايير المهنية التخصُّصية:

عرَّفها الباحثان إجرائيًا أنَّها: المعايير المهنية التخصصية لمعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية الصادرة عن هيئةِ تقويم التعليم.

الإطارُ النظري والدراساتُ السابقة

أولًا– تقييمُ البرامجِ التدريبية:

١– مفهوم تقييم البرامج التدريبية:

عرَّفَ العزاوي (٢٠٠١،١١٢) تقييمَ البرامج أنَّه:" أي نشاط يستند على أساسٍ علمي يهدف إلى تقييم الفعاليات المرتبطة بالسياسات العامة وأثرها، والبرامج الفعلية المصاحبة للتقييم".

وعرَّف عطوي (٢٠٠٨) التقييمَ أنَّه "عملية ممنهجة يتمُّ من خلالها إصدار قرار أو حكم بضمان تحقيق الأهداف".

٢– أهميةُ تقييمِ البرامجِ التدريبية:

رأى رجم وآخران (٢٠١٨) أنَّ أهميةَ تقييمِ برامج التطوير المهني بصفةٍ عامة ظهرت في الاطمئنان إلى أنَّ التدريبَ عن طريقِ هذه البرامج حقَّق أهدافه وإلى أي مدى تمَّ تحقيقها، وكذلك تحديد قيمة الدورات والندوات والورش الدراسية، والتعرُّف إلى المجالات التي احتاجت البرامجُ فيها إلى تطوير، والمساعدة في تقرير ما إذا كانت البرامج صالحةً للاستمرار أم لا، وتحديد الفئات المناسبة لتلقِّي البرامج التدريبية، وتحديد البرامج المناسبة لفئاتٍ معينة، ومراجعة النقاط الأساسية الجيدة في البرنامجِ التدريبي وتقويتها، وزيادة ثقة المشرفين والمشاركين في جدوى البرنامج التدريبي، والمساعدة في إدارة البرنامج التدريبي بشكلٍ أفضل.

٣– أهدافُ تقييمِ البرامج التدريبية:

اتَّفقَ كلٌ من (Alsalamah, et.al, 2021; Rampun, et.al,2020) على أنَّ برامجَ التدريب المهني تمَّ تقييمُها للتحقُّق من فعاليتِها، وتقييمِ قدرتها على تحقيق أهدافها، وتحديدِ المجالات التي تحتاجُ إلى تحسين؛ ولذلك فإنَّ هدفَ المقيمين هو وضعُ إطارٍ مناسب لتقييمِ برامج التدريب، وقد حدَّد مزهر (٢٠٠٩) مجموعةَ الأهدافِ المتنوعة التي حاولت عمليةُ تقييم البرامج التدريبية بصفةٍ عامة تحقيقَها في: التعرُّف إلى مقدارِ ما تمَّ إنجازه من الخطة التدريبية، وما تمَّ تحقيقهُ من أهدافها والتعرُّف إلى مدى النجاح في تطبيقِ مبادئ التدريب الصحيحة وأسسه في البرامجِ التدريبية التي تمَّ تنفيذُها، وبيان نواحي القوة والضعف في البرامجِ التدريبية؛ للتغلب على نقاطِ الضعف ودعم نواحي القوة، وعدم الاكتفاء بمجرد الحكمِ عليها بالفشل أو النجاح، التعرُّف إلى الفوائدِ المباشرة وغير المباشرة التي عادت على القائمين بالتدريب سواءً أكانوا مؤسساتٍ أم أفراد؛ نتيجة لقيامهم به، والتأكُّد من تحقيقِ التدريب لأغراضه، وتعرُّف مدى قيامِ المتدربين بتطبيقِ الخبرات التي تعلَّموها والمهارات التي اكتسبوها، وتعرُّف التغيُّرات التي طرأت على سلوكِ المتدربين وعاداتهم بعد إتمامِ البرنامج لكلٍ منهم على حدة، وتحديد المعوِّقات التي تواجهُ تنفيذَ البرامج التدريبية والعمل على تجاوزها؛ ضمانًا لتحقيق الأهداف الموضوعة كاملة في المستقبل.

٤– خطوات تقييم البرامج التدريبية:

رأى المصدر (٢٠١٠) بعد مراجعتهِ لمجموعةٍ من الدراسات السابقة أنَّ عمليةَ تقييم البرنامج التدريبي مرَّت بثلاث مراحل، هي:

أ– **تقييمُ البرنامج التدريبي قبل التنفيذ:** للتأكُّد من دقةِ خطة البرنامج وسلامتها وقدرتها على تحقيقِ الأهداف التي صُمِّمت من أجلها، ومدى ملاءمة الأساليب والوسائل والأنشطة لتنفيذِ الهدف، ومناسبة وسائل التقييم للأهداف الموضوعة.

ب– **تقييم البرنامج في أثناء التنفيذ:** للتأكُّد من أنه سار وَفْقَ ما هو مُخطَّط له؛ لتعزيزِ الجوانب الإيجابية، وتلافي الجوانب السلبية، وتعديل المسار نحو تحقيق الأهداف الموضوعة.

ج- **تقييم البرنامج بعد التنفيذ:** للتأكُّد من تحقيقِ الأهداف التي وُضِع البرنامج من أجلها، وكذلك مدى إسهامه في تلبيةِ الاحتياجات التدريبية، ومدى ما حقَّقه من فوائد، ربما عادت على المتدرِّب من حيث اكتسابه للمعارف والمهارات والاتجاهات المطلوبة، مع مراعاةِ التكلفة التي تمَّ صرفها على البرنامج، ومدى فاعليته.

ورأى سعادة (١٩٩٨) أنَّ تقييمَ البرامج التدريبية مرَّ بمجموعةٍ متكاملة من الخطوات، تمَّ تحديدُها فيما يلي:

أ- **التقييمُ التمهيدي:** وفي هذه المرحلة تمَّ تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين وخلفياتهم وخبراتهم.

ب- **التقييمُ البنائي المتوسّط:** واستُخدم هذا التقويم في أثناء تخطيط البرنامج، وأُجرِي عند الانتهاء من كل جزءٍ منه.

ج-**التقييمُ النهائي:** وكان بعد انتهاء البرنامج التدريبي، وتطلَّب إصدارَ حكم إما باستمرار البرنامج أو إيقافه، وإصدار الحكم توقَّف على مقدار الأهداف المحقَّقة من جرَّاء تنفيذ البرنامج.

د- **المتابعة:** وهي أهم المراحل، وهدفت إلى تحديد أثر البرنامج على أداء المتدربين في الميدان التربوي.

وفي دراسة للحاوي (٢٠٢٠) قام بها بهدف تقييم البرامج التدريبية المقدَّمة لمعلِّمي التعليم العام في ضوء معايير الجودة في التدريب، وأشارت النتائجُ إلى توفُّر الجودةِ في البرامج التدريبية بنسبٍ متفاوتة، مال في أغلبها إلى المتوسِّط، وعلى هذا ما زالت البرامجُ التدريبية المقدَّمة لمعلِّمي التعليم العام بحاجة إلى مزيدٍ من الاهتمام من قِبَلِ مسؤولي التدريب في الإدارة.

كما هدفت دراسةُ الشهري (٢٠١٩) إلى تقييمِ مدى جودةِ الدورات الصيفية المقدَّمة من المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي من وجهةِ نظر المعلِّمين والمعلِّمات، ومدى فاعليتها في رفعِ مستوى أدائهم، وقد أظهرت نتائجُها وجودَ موافقة بدرجة متوسِّطة من قبل أفراد العينة حول محاورِ الدراسة التالية: كفاءة المدرب، وجودة المحتوى التدريبي للدورة.

وقدَّم الأسمري (٢٠١٧) دراسته التي هدفت إلى تحديدِ الاحتياجاتِ التدريبية لمعلِّمي العلوم بالمرحلة الابتدائية، ومعرفة مدى توافر الاحتياجات التدريبية في البرامجِ التدريبية المقدَّمة لهم، ثم تقديم تصوُّر مُقترَح لبرامج تدريبية في ضوء الاحتياجات التدريبية، وقد كشفت الدراسةُ عن عددٍ من النتائج، كان أهمها أنَّ: المعرفةَ المهنية في المجال التعليمي كانت هي الأعلى، ومن ناحيةٍ أخرى كانت الكهرباءُ والمغناطيسية في مجال التخصُّص هي الأعلى، وأخيرًا تمَّ اقتراحُ عددٍ من التوصيات، مثل مراجعة مكوِّنات برنامج إعداد معلِّمي الفيزياء في ضوء جميع المعايير المهنية الوطنية، سواءً في المجالاتِ التعليمية أو التخصُّصية.

ثانيًا- المعاييرُ المهنية التخصُّصية لمعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية:

ازداد دورُ المعايير المهنية التخصُّصية في التعليم بشكلٍ كبيرٍ مؤخرًا أحد أهم نتائج عصر العولمة؛ باعتبار أنَّ هذه المعايير مثَّلت جزءًا لا يتجزأ من المجتمع وتنمية الموارد البشرية فيه (Stevens, Kurlaender & Grosz, 2018)، وقد نتجت المعاييرُ المهنية الحديثة عن الثورةِ الصناعية الرابعة التي بدأت التغييرَ من المجتمع الصناعي إلى المجتمعِ القائم على المعلومات والمعرفة (Brunsson, Jacobsson,2000; Borraz,2007; Botzem & Dobusch,2012)، حيث اعتمد التكاملُ الاجتماعي والاقتصادي والتكنولوجي على التقنياتِ المتقدِّمة في جميعِ مجالاتِ حياتنا (Sahlin-Andersson,2000; Higgins & Hallström,2007)، وهنا أتى دور المؤسَّسات التعليمية والمؤسَّسات القائمة على التطوير المهني؛ لإيلاء مزيدٍ من الاهتمام؛ للتأكُّدِ من تطبيقِ المعايير المهنية السليمة (Carnoy,2017).

١- مفهومُ المعايير المهنية التخصُّصية لمعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية:

رأى المقاطي (٢٠٢٠) أنَّ مصطلحَ المعايير التربوية أو المهنية عُدَّ من المصطلحات التربوية الحديثة في التعليم وفي تطوير الأنظمةِ التعليمية أو المؤسَّسات التربوية؛ لما تميّزت به هذه المعاييرُ من دقةٍ ووضوحٍ في تحديد مُنتجَات التعلُّم وجودتها التي هدفت لها تلك المؤسَّساتُ التعليمية، وواكبت جودةَ الأداء في المهنة والتغيُّرات السريعة والمذهلة نحو التغيير والتطور الحديث.

فعرَّفها كلٌ من الخزيم والغامدي (٢٠١٩) أنَّها: "وصفٌ للممارسات والمعارف والقيم التي افترضوا أنَّ المعلِّم قد ملكها مُحدِّدةً بذلك قبول المنتسبين لمهنةِ التعليم، وبرامج إعدادهم، وموجَّهة لتطوير أدائهم، وتكوَّنت من عشرة معايير تحت ثلاثة مجالاتٍ رئيسة، هي: القيمُ والمسؤولياتُ المهنية، والمعرفةُ المهنية، والممارسة المهنية وتمَّ اعتمادُها عام ٢٠١٧م".

كما عرَّفتها هيئةُ تقويم التعليم العام (٢٠١٧) أنَّها: "وصفٌ دقيق حدَّد ما وجب معرفته من قِبَلِ المعلِّم، وما استطاع القيامُ به".

٢- بناء المعايير المهنية التخصُّصية لمعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية:

وفقًا لما ذكره المركزُ القومي للقياس والتقويم (٢٠١٢) فقد تمَّ بناءُ المعايير المهنية التخصُّصية للمعلِّمين في المملكة العربية السعودية عن طريق تكليف لجنةٍ من الخبراء العالميين بإعداد دراسةٍ مسحية للتجاربِ العالمية في مجالِ المعايير المهنية للمعلِّمين ثم بناء إطار نظري وإجرائي لإعدادِ المعايير المحلية وفقًا لأحدث التوجُّهات العالمية، والاستفادة من خبرات المشرفين التربويين والمعلِّمين في المملكة العربية السعودية والأعمال المحلية السابقة المناسبة لثقافةِ المجتمع، وكذلك مراجعةُ وتحليلُ تجارب عديدة من عددٍ من الدول على مستوى العالم.

وقد أشارت هيئةُ تقويم التعليم العام (٢٠١٦) إلى أنَّه تمَّ بناءُ المعايير المهنية التخصُّصية للمعلِّمين في المملكة العربية السعودية في ضوءِ مجموعةٍ من المواصفات المحدَّدة، وهي:

أ- **التحسين الموجَّه للطالب:** بالتركيز على ممارساتِ المعلِّمين المؤثرة في نواتج الطلاب.

ب- **التركيز على التطوير:** بدعم التنمية لجميع المعلِّمين.

ج- **الجودة العالية:** بمعايير مهنية ملهمة وقابلة للتحقيق.

د- **الشمولية:** حيث غطَّت المعاييرُ جميعَ مراحل الحياة الوظيفية للمعلِّمين.

هـ- **المصداقية:** حيث وصفت المعايير بدقة عملَ المعلِّمين في المملكة.

و- **التركيز على الممارسة:** حيث بُنيت المعاييرُ من المهنة وإلى المهنة.

وخدمت المعاييرُ المهنية التخصُّصية أغراضًا مُتعدِّدة، من أهمها: التحقُّق من معارف ومهارات المعلِّمين الجدد الذين تقدَّموا للعمل في مجالِ التعليم، كما أنَّها أفادت في تكوين صورة عن مدى فاعلية المعلِّم الجديد، بالإضافة إلى تزويد مؤسَّسات إعداد المعلِّم في المملكة بتغذيةٍ راجعة عن مستوى مُخرجاتِها، ومساعدتها على تحسين مخرجاتِها وتطوير برامجها (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، ٢٠١٣).

وقد تكوَّنت المعاييرُ المهنية التخصُّصية للمعلِّمين في المملكة العربية السعودية وفقًا لهيئة تقويم التعليم العام (٢٠١٧) من أكثر من (٤٠) معيارًا مترابطًا، مُصنَّفة في ثلاثةِ مجالات متداخلة ومترابطة لمهنةِ التعليم، على النحو التالي:

١- **مجال القيم والمسؤوليات المهنية:** وشملَ معيارَ تجسيد نموذج القيم الإسلامية والثَّقافة السعودية في عمليةِ التعلُّم، ومعيار التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع.

٢- **مجال المعرفة المهنية:** وشملَ معيارَ معرفةِ الطلاب وكيفية تعلُّمهم، ومعيارَ معرفةِ محتوى التخصُّص والمنهج، ومعيارَ معرفةِ طرق التدريس.

٣- **مجال الممارسة المهنية للمعلِّمين:** وشمل معيارَ تحليل وحدات التعلُّم والتعليم وتطبيقها، ومعيار إيجاد بيئات تعلُّم تفاعلية، والمحافظة عليها، ومعيار تقويم الطلاب وتعلُّمهم.

وانبثقَ من كل معيار من المعايير الثماني العامة مجموعة من المعايير الفرعية التي قدَّمت وصفًا متدرِّجًا في الفهمِ والمعرفة والتمكُّن من الممارسة، واتساع نطاق مسؤوليات المعلِّمين ودائرة تأثيرهم خلال حياتهم المهنية؛ فغطَّت مسارات الأداء المهني للمعلِّمين على رأس العمل ومستوياته (ممارس- متقدِّم – خبير).

وبالنسبة لمعلِّمي العلوم في المرحلةِ الابتدائية فقد جاءت المعاييرُ الخاصة بهم في جزأين: تناول الجزءُ الأول منها المعايير المشتركة، وهي المعايير التي اشترك فيها معلِّم العلوم بالمرحلةِ الابتدائية مع جميع معلِّمي التخصُّصات الأخرى، في حين تناول الجزءُ الثاني المعاييرَ التخصُّصية، وهي المعاييرُ التي دارت حول بنية تخصُّص العلوم في المرحلةِ الابتدائية وكيفية تدريسها، كما تناولت ما وجب على معلِّم العلوم بالمرحلةِ الابتدائية معرفته والقدرة على أدائه في تخصُّصه وطرق تدريسه، وذلك عن طريق المعارف والمهارات المرتبطة بالتخصُّص وما اتصل بها من ممارسات تدريسية يمكنهُ القيامُ بها داخل الصف الدراسي.

وإلحاقًا بما سبق، أتت دراسةُ البلوي (٢٠٢١) التي هدفتْ إلى الكشفِ عن درجةِ التزام معلِّمي الفيزياء بمنطقة تبوك بالمعايير المهنية التخصُّصية، فجاءت النتائجُ على مستوى المعايير مُظْهِرةً تفاوتًا في درجةِ التزام معلِّمي الفيزياء بالمعايير المهنية التخصُّصية، أمَّا معوقات التزام معلِّمي الفيزياء بالمعايير المهنية التخصُّصية فتمثَّلت في: ضعف البرامج التدريبية المقدَّمة للمعلِّمين، وقلة المختبرات المجهَّزة، وضعف تناسب حجم المادةِ العلمية مع الحصص المخصَّصة لها، وزيادة العبء الدراسي على المعلِّم.

وهدفتْ دراسةُ المقاطي (٢٠٢٠) إلى معرفةِ اتجاهات المعلِّمين والمعلِّمات نحو المعايير المهنية، في ضوء وثيقةِ المعايير والمسارات المهنية للمعلِّمين في المملكةِ العربية السعودية، وأوضحت قبولَ العينة لكل المعايير الواردة في وثيقةِ المعايير والمسارات المهنية للمعلِّمين في المملكة العربية السعودية، وتطابق وجهة نظر العينة في جميعِ مجالات الدراسة، ومعاييرها الرئيسة والفرعية وفي اتجاهاتهم نحو الوثيقة، وأنَّ مستوى درجة اتجاهاتهم جاءت بمستوى موافق بشدة. وتوصَّلت نتائجُ الدراسة أيضًا إلى قبول فرضي الدراسة في عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين استجاباتِ عينة الدراسة نحو المعايير المهنية للمعلِّمين في التعليم العام بالمملكةِ العربية السعودية؛ تبعًا لاختلافِ نوع العينة، وعدد سنوات الخبرة.

كما استهدفت دراسةُ أبو ثنتين (٢٠١٨) تحليلَ المعايير المهنية للمعلِّمين بالمملكةِ العربية السعودية، والتعرُّف إلى مدى توفُّر هذه المعايير في أداءِ معلِّمي العلوم بمحافظة ضرية من وجهة نظرهم، وبيان العلاقة بين الأداء وبين متغيِّرات: سنوات الخبرة، والنوع (ذكر/أنثى)، فكان من أهم نتائجها أنَّ نسبة تحقُّق الاستبانة ككل (كل المعايير) كانت بنسبةٍ متوسِّطة، حيث جاءت المجالاتُ بالترتيب التالي: أ-المجال الأول: "القيم والمسؤوليات المهنية". ب-المجال الثاني: "المعرفة المهنية للمعلِّمين". ج-المجال الثالث: "الممارسة المهنية للمعلِّمين"، وَوُجِدَتْ فروقٌ عادت إلى الخبرة، لصالح ذوي الخبرة الأقل من (٨) سنوات، وهناك فروقٌ طفيفةٌ عادت إلى النوع لصالح الذكور.

أما دراسةُ الدوسري والجبر (٢٠١٧) فهدفت إلى تحديدِ احتياجات التطور المهني لمعلِّمي العلوم بالمملكةِ العربية السعودية من وجهةِ نظرهم في ضوء المعايير المهنية للمعلِّمين، الصادرة عن هيئة تقويم التعليم العام، وتحديدًا لمعايير مجال المعرفة المهنية، وقد توصَّلت نتائجُ الدراسة إلى أنَّ احتياجَ معلِّمي العلوم في جميع المعايير جاء بدرجةٍ عالية، وجاء معيارُ معرفةِ الطلاب وكيفية تعلُّمهم بدرجةٍ متوسِّطة، وجاء احتياجُ معلِّمي العلوم لمعيارِ طرق التدريس بدرجةٍ عالية، أما احتياجُ معلِّمي العلوم لمعيار معرفة محتوى التخصُّص والمنهج فجاء بدرجةٍ عالية، وليس هناك اختلافات في الاحتياجات عُزيت لمتغيِّر المؤهل أو الخبرة التعليمية أو مرحلة التدريس.

كما هدفت دراسةُ السلامات والشهري (٢٠١٦) إلى تعرُّف مستوى الأداء التدريسي لمعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية، في ضوء المعايير المهنية للمعلِّم السعودي، وتمَّ التوصُّل إلى عددٍ من النتائج، من أهمها: أنَّ مستوى الأداء التدريسي لمعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلِّم السعودي كان متوسِّطًا على الأداة الكلية، وكذلك على مجالاتها.

وبُناءً على ما سبق فإنَّ البرامج التدريبية المقدَّمة احتاجت إلى مزيدٍ من الاهتمام من قبل المسؤولين، وأنَّ البرامج التدريبية المقدَّمة احتاجت إلى تقويمٍ مستمر؛ للوقوف على مواطن القوة ودعمها، والوقوف على مواطن الضعف وعلاجها، وأن معلِّمي العلوم احتاجوا إلى مزيدٍ من الدورات التدريبية؛ لدعم الأداء التدريسي لهم.

كما أكَّدت الدراساتُ احتياجَ معلِّمي العلوم لمعيارِ طرق التدريس، ومعيارِ معرفة محتوى التخصُّص والمنهج بدرجةٍ عالية، وأنَّ المعاييرَ المهنية القائمة مناسبة للجنسين (الذكور والإناث)، وليست معتمدة على سنوات خبرة محدَّدة، بل هي صالحة للجميع، وأنَّ البرامجَ التدريبية القائمة في ضوء المعايير المهنية المقدَّمة للمعلِّمين احتاجت إلى وسائل داعمة، مثل: المختبرات المجهزة، إيجاد التوازن بين حجمِ المادة العلمية والحصص المخصَّصة لها، ورفع العبء الدراسي عن المعلِّم.

الطريقةُ والإجراءات

منهجُ البحث:

استخدمَ الباحثان المنهجَ الوصفي؛ لمناسبته لمشكلةِ البحث وأسئلته، وقد عرَّفه عبيدات وآخرون (٢٠٢٠) أنَّه: "المنهج الذي اعتمد على دراسةِ الواقع أو الظاهرة، واهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، وعبَّر عنها تعبيرًا كيفيًا أو كميًا، فالتعبيرُ الكيفي وصفَ الظاهرة ووضّح خصائصها، أما التعبيرُ الكمي فأعطى وصفًا رقميًا وضَّح مقدارَ هذه الظاهرة أو حجمَها ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى".

مجتمعُ البحث:

تكوَّن مجتمعُ البحث من جميعِ مشرفي العلوم بإدارةِ تعليم نجران في العام الدراسي (١٤٤٣هـ) والبالغ عددهم (١٥) مشرفًا، ومن جميع معلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية بإدارة تعليم نجران والبالغ عددهم (٢٤٢) معلِّما.

عينةُ البحث:

تكوّنت عينةُ البحث بالنسبة لمشرفي مادةِ العلوم من كامل مجتمع البحث من المشرفين وعددهم (١٥) مشرفًا، كما تكوَّنت عينةُ البحث بالنسبة لمعلِّمي مادة العلوم من (٩٠) معلِّما، وعُدَّت هذه العينةُ مناسبةً لمجتمعِ البحث طبقًا لما حدده (باهي، ٢٠١٨).

أداةُ البحث:

استخدم البحثُ الحالي الاستبانةَ أداةً له، وعُدَّت الاستبانةُ من أكثر وسائل الحصول على البيانات من الأفراد استخدامًا وانتشارًا، حيث عرَّفها كلٌ من عبيدات وآخرون (٢٠٢٠) أنَّها: "أداة ملائمة للحصول على المعلومات والحقائق المرتبطة بواقعٍ معين على شكل أسئلة تطلّبت إجابات من قبل أفراد معنيين بالموضوع". وقد استُخدِمت الاستبانة؛ لتعرُّف تقويم مشرفي مادةِ العلوم ومعلِّميها لبرامج مركزِ التطوير المهني في ضوء المعايير المهنية للمعلِّمين.

المعالجةُ الإحصائية:

تمَّ تحليلُ البيانات المتعلِّقة بالبحث باستخدام المتوسِّطات والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لعينتين مستقلتين.

معيارُ الحكمِ على الاستجابات:

استُخدِم مقياسُ ليكرت الخماسي؛ للإجابةِ عن عبارات الاستبانة المختلفة بحيث أُعطِيت الدرجة (٥) للموافقة بدرجة كبيرة جدًا، والدرجة (٤) للاستجابة بدرجة موافقة كبيرة، والدرجة (٣) للاستجابة بدرجة موافقة متوسِّطة، والدرجة (٢) للاستجابة بدرجة موافقة قليلة، والدرجة (١) للاستجابة بدرجة موافقة قليلة جدًا. ولتحديد طول الخلايا لمقياس ليكرت: تمَّ حسابُ المدى (٥-١=٤)، وقِسْمَتِهِ على أكبر قيمة في المقياس؛ للحصول على طول الخلية (٤ ÷ ٥ = ٠,٨٠)، ثمَّ إضافةُ هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (١) فأصبحت أطوالُ الخلايا للموافقة بدرجةٍ كبيرةٍ جدًا مقابلة للمتوسِّط من (٤,٢٠) إلى (٥)، وللموافقة بدرجةٍ كبيرة من (٣,٤٠) إلى (٤,١٩)، وللموافقة بدرجةٍ متوسِّطة من (٢,٦٠) إلى (٣,٣٩)، وللموافقة بدرجةٍ قليلة من (١,٨٠) إلى (٢,٥٩)، وللموافقة بدرجةٍ قليلةٍ جدًا من (١,٠٠) إلى (١,٧٩).

١- بناءُ الصورةِ الأولية للاستبانة:

لبناء الاستبانة تمَّ الاطلاعُ على الأدبياتِ والبحوثِ والدراساتِ السابقة ذات الصلة بموضوع البحث؛ للاستفادةِ منها في كيفية صياغة عبارات الاستبانة، كما تمَّ الرجوعُ إلى المعايير المهنية للمعلِّمين والصادرة عن هيئةِ تقويم التعليم والخاصة بمعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية؛ لتحديدِ المعايير والمؤشرات التي أمكن تضمينها في الاستبانة، ثم تمَّ تحديدُ هذه المعايير والمؤشّرات وصياغتها بطريقةٍ موجَّهة لمشرفي مادة العلوم ومعلِّميها، وقد تكونت الاستبانةُ في صورتها الأولية من (سبعة معايير رئيسة)، اندرج تحتها (٤٢) عبارة فرعية، بيانها كما هو مُوضَّح في جدول ١.

جدول ١

مكونات الاستبانة في صورتِها الأولية

م	المعيار	عدد العبارات
١	معرفة طبيعة العلم وتاريخ تطور العلوم.	٥
٢	الإلمام بالمنهج العلمي وأخلاقياته وتطبيقاته في مجال العلوم.	٥
٣	إجراء التجارب العملية مراعيًا قواعد السلامة والأمان في المختبر.	٥
٤	تطبيق المبادئ والمفاهيم العملية والرياضية وتمثيل البيانات.	٥
٥	توضيح أهمية تكامل العلوم وتطبيقاتها في الحياة.	٩
٦	الإلمام بالمهارات الأساسية العامة في تدريس العلوم والتوجُّهات الحديثة في مجال التربية العلمية.	٨
٧	الإلمام بطرائق التدريس واستراتيجياته وأساليب التقويم الخاصة بالعلوم.	٥
	المجموع	٤٢

٢- التحقُّق من صدقِ الاستبانة:

تمَّ التأكُّد من صدقِ الاستبانة بطريقتين هما:

أولًا: صدقُ المحكَّمين (الصدق الظاهري):

حيث تمَّ عرضُ الاستبانة على مجموعةٍ من المحكَّمين، وذلك للحكم على مدى تحقيقها للهدفِ منها، وقد أشار المحكَّمون بعدة تعديلات، وقد قام الباحثُ بتنفيذ هذه التعديلات الواردة من المحكَّمين.

ثانيًا: صدقُ الاتساق الداخلي:

وتمَّ ذلك عن طريق تطبيقِ الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٥) مشرفين، و(٢٥) معلِّما من معلِّمي مادة العلوم من خارج عينةِ الدراسة الأساسية، وذلك للتعرُّف إلى مدى الاتساق الداخلي لأداةِ الدراسة، وتمَّ ذلك عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون(Person Correlation) بين درجة كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وجاءت النتائجُ كما في الجدول التالي:

جدول ٢

قيم معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

م	المعيار	عدد العبارات
١	الإلمام بالمنهج العلمي وأخلاقياته وتطبيقاته في مجال العلوم.	٠,٨١**
٢	إجراء التجارب العملية مراعيًا قواعد السلامة والأمان في المختبر.	٠,٨٥**
٣	تطبيق المبادئ والمفاهيم العملية والرياضية وتمثيل البيانات.	٠,٨٣**
٤	توضيح أهمية تكامل العلوم وتطبيقاتها في الحياة.	٠,٩٠**
٥	الإلمام بالمهارات الأساسية العامة في تدريس العلوم والتوجهات الحديثة في مجال التربية العلمية.	٠,٨٩**
٦	الإلمام بطرائق واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم الخاصة بالعلوم.	٠,٨٨**

يتَّضحُ من جدول ٢ أنَّ قيمَ معاملات ارتباط معايير الاستبانة بالدرجةِ الكلية للاستبانة موجبةٌ ودالةٌ إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يشير إلى أنَّ جميعَ معايير الاستبانة تتمتَّعُ بدرجة صدق مرتفعةٍ جدًا، وبالتالي فإنَّها تكون صالحةً للتطبيق الميداني على عينةِ البحث الميدانية.

التأكُّد من ثبات الاستبانة: للتأكُّد من ثبات الاستبانة قام الباحثان بحسابِ ثبات الاستبانة عن طريق معامل الفا كرونباخ (٠,٩٧٩) ممَّا يدلُّ على أنَّ الاستبانةَ لها درجة عالية من الثبات.

نتائجُ البحث ومناقشتُها

النتائجُ المتعلقة بالإجابةِ عن السؤالِ الأول: نصّ السؤالُ الأول من أسئلة البحث على: "ما مدى مراعاة برامج مركز التطوير المهني بإدارة تعليم نجران للمعايير المهنية التخصُّصية لمعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية من وجهةِ نظر مشرفي مادة العلوم؟"

وللإجابةِ عن هذا السؤال: تمَّ حسابُ المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والتي تمَّ من خلالها الحصولُ على المتوسّط الحسابي العام والانحراف المعياري العام والدرجة والرتبة لجميع محاور الاستبانة، وكانت النتائجُ كما يلي:

جدول ٣

المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والدرجة، والرتبة للمعيار الأول: الإلمام بالمنهج العلمي وأخلاقياته وتطبيقاته في مجال العلوم من وجهة نظر المشرفين

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٢	نمّت برامج التطوير المهني تقويم مصادر الوصول إلى المعرفة العلمية.	٤,٣	٠,٩١	١	كبيرة جدًا
٥	اهتمَّت برامج التطوير المهني بتدريب المعلِّم على تطبيق تنظيمات أخلاقيات البحث والدراسة العلمية.	٤,٢	٠,٩٧	٢	كبيرة جدًا
٤	ساعدت برامج التطوير المهني المعلِّم على ممارسة أخلاقيات الدراسة العلمية في العلوم.	٤,١	٠,٩٨	٣	كبيرة
١	أعطت برامج التطوير المهني الفرصة لتطبيق طرق البحث العلمي التجريبية وغير التجريبية الملائمة للفرض العلمي.	٤,٠٠	٠,٩٢	٤	كبيرة
٣	بيَّنت برامج التطوير المهني كيفية استخدام المصادر المختلفة للمعرفة العلمية.	٣,٩	٠,٩٩	٥	كبيرة
	الدرجة الكلية للمعيار	٤,٠٠	٠,٩٥	ـــــ	كبيرة

ظهر من جدول (٣) أنَّه من وجهة نظر مشرفي مادة العلوم؛ فإنَّ برامجَ مركز التطوير المهني بإدارة تعليم نجران راعت المعايير المهنية التخصُّصية المتعلِّقة بالمعيارِ الأول: (الإلمامِ بالمنهج العلمي وأخلاقياته وتطبيقاته في مجال العلوم) بدرجةٍ كبيرة حيث بلغ المتوسّطُ العام (٤,٠٠)، وبانحراف معياري (٠,٩٥).

جدول (٤)

المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والدرجة، والرتبة للمعيار الثاني: إجراء التجارب العملية مراعيًا قواعد السلامة والأمان في المختبر من وجهة نظر المشرفين

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٣	أظهرت برامجُ التطوير المهني الطرق السليمة لتطبيق إجراءات الإسعافات الأولية للإصابات التي أمكن حدوثها داخل المختبر.	٤,١	٠,٧٩	١	كبيرة
٤	أشارت برامجُ التنمية المهنية إلى كيفية استخدام أدواتِ المختبر وأجهزته بطريقةٍ آمنة.	٤,٠٠	٠,٩٢	٢	كبيرة
٢	وضَّحت برامجُ التطوير المهني مخاطرَ المواد الكيميائية التي تمَّ استخدامها داخل المعمل.	٣,٩	٠,٩٨	٣	كبيرة

٥	يبَّنت برامجُ التطوير المهني طرقَ استخدام الأدوات العلمية في التعامل مع العينات.	٣,٨	٠,٨٩	٤	كبيرة
١	تضمَّنت برامجُ التطويرَ المهني جوانب لتنمية الإلمام بوسائل ورموز وإجراءات السلامة والأمان في المختبر.	٣,٦	٠,٩٩	٥	كبيرة
	الدرجة الكلية للمعيار	٣,٩	٠,٩١	____	كبيرة

ظهر من جدول (٤) أنَّه من وجهةِ نظر مشرفي مادة العلوم؛ فإنَّ برامجَ مركز التطوير المهني بإدارةِ تعليم نجران راعت المعاييرَ المهنية التخصُّصية المتعلِّقة بالمعيار الثاني: (إجراء التجارب العملية مراعيًا قواعد السلامة والأمان في المختبر) بدرجةٍ كبيرة، حيث بلغ المتوسِّطُ العام (٣,٩)، وبانحراف معياري (٠,٩١).

جدول ٥

المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والدرجة، والرتبة للمعيار الثالث: تطبيق المبادئ والمفاهيم العملية والرياضية وتمثيل البيانات من وجهة نظر المشرفين

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	ساعدت برامجُ التطوير المهني على قيام المعلِّم بالمقارنة بين أدوات القياس المختلفة.	٣,٩	٠,٩٦	١	كبيرة
٢	اهتمَّت برامجُ التطوير المهني بتوضيحِ الأنظمة المختلفة للقياس (الوحدات)، وكيفية التحويل فيما بينها.	٣,٨	٠,٩٩	٢	كبيرة
٥	تضّمنت برامجُ التطوير المهني كيفيةَ قيام المعلِّم بإعدادِ الرسوم البيانية.	٣,٨	٠,٩٧	٣	كبيرة
٤	ساعدت برامجُ التطوير المهني المعلِّم على استخدام الأنظمةِ المختلفة للقياس في التعبير عن الكميات المختلفة.	٣,٧	٠,٩٨	٤	كبيرة
٣	قدَّمت برامجُ التطوير المهني أمثلةً على كيفيةِ استخدامِ المعلِّم للأنظمة المختلفة في القياس.	٣,٦	٠,٩٩	٥	كبيرة
	الدرجة الكلية للمعيار	٣,٨	٠,٩٧	____	كبيرة

ظهرَ من جدول (٥) أنَّه من وجهةِ نظرِ مشرفي مادة العلوم؛ فإنَّ برامجَ مركز التطوير المهني بإدارة تعليم نجران راعت المعايير المهنية التخصُّصية المتعلِّقة بالمعيار الثالث: (تطبيق المبادئ والمفاهيم العملية والرياضية وتمثيل البيانات) بدرجةٍ كبيرة حيث بلغ المتوسِّطُ العام (٣,٨)، وبانحراف معياري (٠,٩٧).

جدول ٦

المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والدرجة، والرتبة للمعيار الرابع: توضيح أهمية تكامل العلوم وتطبيقاتها في الحياة من وجهة نظر المشرفين

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٤	قدّمت برامج التطوير المهني الطريقة المناسبة؛ لربط فروع العلوم (الأحياء، الفيزياء، الكيمياء، علم الأرض) بالصناعات الطبية.	٣,٩	٠,٩٧	١	كبيرة
٢	تضمّنت برامج التطوير المهني كيفية قيام المعلِّم بالربط بين فروع العلوم (الأحياء، الفيزياء، الكيمياء، علم الأرض).	٣,٩	٠,٩٩	٢	كبيرة
١	قدّمت برامج التطوير المهني أمثلة للتكامل بين العلوم المختلفة.	٣,٨	٠,٩٩	٣	كبيرة
٥	قدّمت برامج التطوير المهني الطريقة المناسبة لربط فروع العلوم (الأحياء، الفيزياء، الكيمياء، علم الأرض) بالتطبيقات الهندسية.	٣,٧	٠,٩٥	٤	كبيرة

٣	أشـــارت برامج التطوير المهني إلى علاقة الفروع المختلفة لمادة العلوم بالرياضيات.	٣,١	٠,٩٨	٥	متوسطة
	الدرجة الكلية للمعيار	٣,٧	٠,٩٧	ـــــ	كبيرة

ظهر من جدول (٦) أنَّه من وجهة نظر مشرفي مادة العلوم؛ فإنَّ برامجَ مركز التطوير المهني بإدارةِ تعليم نجران راعت المعايير المهنية التخصُّصية المتعلِّقة بالمعيار الرابع: (توضيح أهمية تكامل العلوم وتطبيقاتها في الحياة) بدرجةٍ كبيرة، حيث بلغ المتوسِّطُ العام (٣,٧)، وبانحراف معياري (٠,٩٧).

جدول (٧)

المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والدرجة، والرتبة للمعيار الخامس: الإلمام بالمهارات الأساسية العامة في تدريس العلوم والتوجُّهات الحديثة في مجال التربية العلمية من وجهةِ نظر المشرفين.

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٥	اهتمَّت برامجُ التطوير المهني بإلمام المعلِّم بأبرز مشـــاريع التطوير العالمية في مجال التربية العلمية وتدريس العلوم.	٤,٣	٠,٩٦	١	كبيرة جدًا
٣	ســاعدت برامجُ التطوير المهني على توضـيحِ مفهوم التصـورات الخاطئة وأثرها في مجال تدريس العلوم.	٤,٢	٠,٧٧	٢	كبيرة جدًا
١	اهتمَّت برامجُ التطوير المهني بتوضـــيحِ كيفية توظيف مكونات البيئة المحيطة في تدريس العلوم.	٤,١	٠,٩٦	٣	كبيرة
٢	قدَّمت برامجُ التطوير المهني الطريقةَ المناســبةَ التي أمكن عن طريقها تصميم نماذج لتبسيط الظواهر العلمية.	٤,٠٠	٠,٩٧	٤	كبيرة
٤	تضـــمّنت برامجُ التطوير المهني الطرق المناســبة للتعامل مع التصوُّرات الخطأ في المادة لها.	٤,٠٠	٠,٩٨		كبيرة
	الدرجة الكلية للمعيار	٤,١	٠,٩٢	ـــــ	كبيرة

ظهرَ من جدول (٧) أنَّه من وجهة نظر مشرفي مادةِ العلوم فإنَّ برامجَ مركز التطوير المهني بإدارةِ تعليم نجران راعت المعاييرَ المهنية التخصُّصية المتعلِّقة بالمعيار الخامس الإلمام بالمهارات الأساسية العامة في تدريس العلوم والتوجُّهات الحديثة في مجالِ التربيةِ العلمية بدرجةٍ كبيرة، حيث بلغ المتوسِّطُ العام (٤,١) وبانحراف معياري (٠,٩٢).

جدول (٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة للمعيار السادس الإلمام بطرائق واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم الخاصة بالعلوم من وجهة نظر المشرفين

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٥	ســاعدت دوراتُ التطوير المهني المعلِّم على توظيف نتائج التقويم في تحسين التعلُّم.	٤,٢	٠,٩٦	١	كبيرة جدًا
٢	ســاعدت دوراتُ التطوير المهني المعلِّم في التخطيط للتعلُّم بأســلوب حفَّز الطلاب على ممارسةِ مهارات عمليات العلم.	٤,١	٠,٩١	٢	كبيرة
٤	اســتطاع المعلِّم بعد حضــوره دورات التطوير المهني تطبيقَ الأســاليب الحديثة لتقويمِ مختلف جوانب تعلُّم الطلاب.	٤,٠٥	٠,٩٨	٣	كبيرة
١	أمكن للمعلِّم القيام بتصــميم الأنشــطة الاســتقصــائية بمســتويات متعددة في تدريس العلوم بعد حضوره دورات التطوير المهني.	٤,٠٠	٠,٩٢	٤	كبيرة

٣	قامت دورات التطوير المهني بمساعدة المعلِّم في اقتراح أساليب مناسبة لضبط تدريس العلوم ..	٣,٩	٠,٩٩	٥	كبيرة
	الدرجة الكلية للمعيار	٤,٠٥	٠,٩٥	ـــــ	كبيرة

ظهر من جدول (٨) أنه من وجهة نظر مشرفي مادة العلوم؛ فإنَّ برامجَ مركز التطوير المهني بإدارة تعليم نجران راعت المعاييرَ المهنية التخصُّصية المتعلقة بالمعيار السادس: (الإلمام بطرائق التدريس واستراتيجياته وأساليب التقويم الخاصة بالعلوم) بدرجةٍ كبيرة، حيث بلغ المتوسِّطُ العام (٤,٠٥)، وبانحراف معياري (٠,٩٥).

بالنسبة للاستبانة كلها: جاء ترتيبُ استجاباتِ أفراد عينةِ البحث من مشرفي مادةِ العلوم بإدارةِ تعليم نجران على المعايير المختلفة كما يلي:

جدول ٩

ترتيب استجابات أفراد عينة البحث من مشرفي مادة العلوم على الاستبانة كلها والمتوسِّطات، والانحرافات المعيارية ،والدرجة والرتبة.

الرقم	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٥	الإلمام بالمهارات الأساسية العامة في تدريس العلوم والتوجُّهات الحديثة في مجال التربية العلمية.	٤,١	٠,٩٢	ـــــ	كبيرة
٦	الإلمام بطرائق التدريس واستراتيجياته وأساليب التقويم الخاصة بالعلوم.	٤,٠٥	٠,٩٥	ـــــ	كبيرة
١	الإلمام بالمنهج العلمي وأخلاقياته وتطبيقاته في مجال العلوم.	٤,٠٠	٠,٩٥	ـــــ	كبيرة
٢	إجراء التجارب العملية مراعيًا قواعد السلامة والأمان في المختبر.	٣,٩	٠,٩١	ـــــ	كبيرة
٣	تطبيق المبادئ والمفاهيم العملية والرياضية وتمثيل البيانات.	٣,٨	٠,٩٧	ـــــ	كبيرة
٤	توضيح أهمية تكامل العلوم وتطبيقاتها في الحياة.	٣,٧	٠,٩٧	ـــــ	كبيرة
	الاستبانة كلها	٣,٩	٠,٩٤	ـــــ	كبيرة

ظهر من جدول (٩) أنَّه من وجهة نظر مشرفي مادة العلوم؛ فإنَّ برامجَ مركز التطوير المهني بإدارةِ تعليم نجران راعت المعاييرَ المهنية التخصُّصية التي حدَّدتها هيئةُ تقويم التعليم والتدريب بدرجةٍ كبيرةٍ بصفةٍ عامة، وبمتوسِّط عام (٣,٩)، وانحراف معياري (٠,٩٤)، وجاءت مراعاةُ تلك البرامج للمعيار الخامس: (الإلمام بالمهارات الأساسية العامة في تدريس العلوم والتوجُّهات الحديثة في مجالِ التربيةِ العلمية) في الرتبة الأولى، بمتوسِّط عام (٤,٠١)، وبانحراف معياري (٠,٩٢)، في حين جاءت مراعاتُها للمعيار السادس: (الإلمام بطرائق التدريس واستراتيجياته وأساليب التقويم الخاصة بالعلوم) في الرتبة الثانية بمتوسِّط عام (٤,٠٥)، وانحراف معياري (٠,٩٥)، وجاءت مراعاتُها للمعيار الأول: (الإلمام بالمنهج العلمي وأخلاقياته وتطبيقاته في مجال العلوم) في الرتبة الثالثة بمتوسِّط عام (٤,٠٠)، وانحراف معياري (٠,٩٥)، وجاءت مراعاتُها للمعيار الثاني: (إجراء التجارب العملية مراعيًا قواعد السلامة والأمان في المختبر) في الرتبةِ الرابعة بمتوسِّط عام (٣,٩)، وانحراف معياري (٠,٩١)، وجاءت مراعاتُها للمعيار الثالث: (تطبيق المبادئ والمفاهيم العملية والرياضية وتمثيل البيانات) في الرتبةِ الخامسة بمتوسِّط عام (٣,٨)، وانحراف معياري (٠,٩٧)، وجاءت مراعاتُها للمعيار الرابع: (توضيح أهمية تكامل العلوم وتطبيقاتها في الحياة) في الرتبةِ السادسة والأخيرة بمتوسط عام (٣,٧)، وانحراف معياري (٠,٩٧).

فسَّر الباحثان النتائجَ السابقة أنَّه من وجهة نظر مشرفي مادة العلوم بإدارة تعليم نجران فإنَّ برامجَ التطوير المهني التي قدَّمها مركزُ التطوير المهني لمعلِّمي مادة العلوم راعت المعاييرَ المهنية للمعلِّمين والصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب بدرجةٍ كبيرة،

الأمرُ الذي أشار إلى أنَّ واضعي برنامج هذه الدورات ومصمِّمي المادةِ العلمية التي تمَّ تقديمُها بها وضعوا نصب أعينهم هذه المعايير عند القيامِ بذلك، كما أشار ذلك إلى أهميةِ إعداد معلِّمي مادة العلوم وتدريبهم على هذه المعايير، والتي كانت محورًا أساسيًا في اختباراتِ الرخصة المهنية للمعلِّمين، الأمرُ الذي حاول مركزُ التطوير المهني المساعدةَ فيه عن طريق تقديم برامج ساعدت المعلِّمين بدرجةٍ كبيرة على امتلاكِ تلك المعايير.

النتائجُ المتعلِّقة بالإجابةِ عن السؤالِ الثاني: نصَّ السؤالُ الثاني من أسئلةِ البحث على: "ما مدى مراعاة برامجِ مركز التطوير المهني بإدارةِ تعليم نجران للمعايير المهنية التخصُّصية لمعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية من وجهةِ نظر معلِّمي مادة العلوم؟"

وللإجابةِ عن هذا السؤال: تمَّ حسابُ المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية، التي تمَّ من خلالها الحصولُ على المتوسِّط الحسابي العام، والانحراف المعياري العام، والدرجة والرتبة لجميعِ محاور الاستبانة، وكانت النتائجُ كما يلي:

جدول ١٠

المتوسِّطات، والانحرافاتُ المعيارية، والدرجة، والرتبة للمعيار الأول: الإلمام بالمنهج العلمي وأخلاقياته وتطبيقاته في مجال العلوم من وجهة نظر المعلِّمين

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٤	ساعدت برامجُ التطويرِ المهني المعلِّم على ممارسةِ أخلاقيات الدراسة العلمية في العلوم.	٣,٣	٠,٩٦	١	متوسطة
٣	بيَّنت برامجُ التطويرِ المهني كيفيةَ استخدام المصادر المختلفة للمعرفة العلمية.	٣,٢	٠,٩٧	٢	متوسطة
١	أعطت برامجُ التطوير المهني الفرصةَ لتطبيقِ طرق البحث العلمي التجريبية وغير التجريبية الملائمة للفرض العلمي.	٣,٢	٠,٩٩	٣	متوسطة
٢	نمَّت برامجُ التطوير المهني تقويمَ مصادر الوصول إلى المعرفةِ العلمية.	٣,١	٠,٩٨	٤	متوسطة
٥	اهتمَّت برامجُ التطوير المهني بتدريبِ المعلِّم على تطبيقِ تنظيمات أخلاقيات البحث والدراسة العلمية.	٣,٠٠	٠,٩٥	٥	متوسطة
	الدرجة الكلية للمعيار	٣,١	٠,٨٩	ـــــ	متوسطة

ظهر من جدول (١٠) أنَّه من وجهةِ نظر معلِّمي مادة العلوم؛ فإنَّ برامجَ مركز التطوير المهني بإدارةِ تعليم نجران راعت المعاييرَ المهنية التخصُّصية المتعلِّقة بالمعيار الأول: (الإلمام بالمنهج العلمي وأخلاقياته وتطبيقاته في مجال العلوم) بدرجةٍ متوسِّطة حيث بلغ المتوسِّط العام (٣,١)، وبانحراف معياري (٠,٨٩).

جدول ١١

المتوسّطاتُ، والانحرافاتُ المعيارية، والدرجة، والرتبة للمعيار الثاني: إجراء التجارب العملية مراعيًا قواعدَ السلامةِ والأمان في المختبر من وجهةِ نظر المعلّمين

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٤	أشـــارت برامجُ التنميةِ المهنية إلى كيفيةِ اســـتخدام أدوات وأجهزة المختبر بطريقةٍ آمنة.	٣,٤	٠,٩٣	١	كبيرة
٢	وضَّـــحت برامجُ التطويرِ المهني مخـاطرَ المواد الكيميـائيـة التي تمَّ استخدامُها داخل المعمل.	٣,٣	٠,٩٨	٢	متوسطة
١	تضـمَّنت برامجُ التطويرِ المهني جوانبًا لتنميةِ الإلمام بوسـائل السـلامة والأمان ورموزها وإجراءاتها في المختبر.	٣,٢	٠,٩٩	٣	متوسطة
٣	أظهرت برامجُ التطويرِ المهني الطرقَ الســـليمـة لتطبيقِ إجراءات الإســـعافاتِ الأولية للإصـــاباتِ التي من الممكن حدوثها داخل المختبر.	٣,١	٠,٩٥	٤	متوسطة
٥	بيَّنت برامجُ التطويرِ المهني طرقَ اســـتخـدام الأدوات العلميـة في التعامل مع العينات.	٢,٩	٠,٩١	٥	متوسطة
	الدرجة الكلية للمعيار	٣,٢	٠,٩٥	____	متوسطة

ظهر من جدول (١١) أنه من وجهةِ نظر معلِّمي مادة العلوم؛ فإنَّ برامجَ مركز التطوير المهني بإدارة تعليم نجران راعت المعايير المهنية التخصُّصية المتعلِّقة بالمعيار الثاني: (إجراء التجارب العملية مراعيًا قواعد السلامة والأمان في المختبر) بدرجةٍ متوسّطة، حيث بلغ المتوسّطُ العام (٣,٢)، وبانحراف معياري (٠,٩٥).

جدول ١٢

المتوسّطات، والانحرافات المعيارية، والدرجة، والرتبة للمعيار الثالث: تطبيق المبادئ والمفاهيم العملية والرياضية وتمثيل البيانات من وجهة نظر المعلّمين

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	ســـاعدت برامجُ التطويرِ المهني على قيامِ المعلِّم بالمقارنة بين أدواتِ القياس المختلفة.	٣,٣	٠,٩٩	١	متوسطة
٣	قدَّمت برامجُ التطويرِ المهني أمثلةً على كيفيةِ اســـتخدام المعلِّم للأنظمةِ المختلفة في القياس.	٣,٢	٠,٨٥	٢	متوسطة
٢	اهتمَّت برامجُ التطويرِ المهني بتوضـــيح الأنظمة المختلفة للقياس (الوحدات)، وكيفية التحويل فيما بينها.	٢,٩	٠,٩٥	٣	متوسطة
٤	ساعدت برامجُ التطويرِ المهني المعلِّمَ على استخدامِ الأنظمة المختلفة للقياس في التعبير عن الكميات المختلفة.	٢,٨	٠,٨٩	٤	متوسطة
٥	تضـــمَّنت برامجُ التطوير المهني كيفيةَ قيام المعلِّم بإعدادِ الرسوم البيانية.	٢,٧	٠,٨٦	٥	متوسطة
	الدرجةُ الكلية للمعيار	٢,٩٨	٠,٩٠	____	متوسطة

ظهر من جدول (١٢) أنَّه من وجهةِ نظر معلِّمي مادة العلوم؛ فإنَّ برامجَ مركز التطوير المهني بإدارةِ تعليم نجران راعت المعاييرَ المهنية التخصُّصية المتعلِّقة بالمعيار الثالث: (تطبيق المبادئ والمفاهيم العملية والرياضية وتمثيل البيانات) بدرجةٍ متوسِّطة حيث بلغ المتوسِّطُ العام (٢,٩٨)، وبانحراف معياري (٠,٩٠).

جدول ١٣

المتوسِّطات، والانحرافات المعيارية، والدرجة، والرتبة للمعيار الرابع: توضيح أهمية تكامل العلوم وتطبيقاتها في الحياة من وجهة نظر المعلِّمين

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	قدَّمت برامجُ التطوير المهني أمثلةً للتكامل بين العلوم المختلفة.	٣,٣	٠,٩٦	١	متوسطة
٢	تضمَّنت برامجُ التطوير المهني كيفيةَ قيام المعلِّم بالربط بين فروع العلوم (الأحياء، الفيزياء، الكيمياء، علم الأرض).	٣,٢	٠,٩٥	٢	متوسطة
٣	أشارت برامجُ التطويرِ المهني إلى علاقة الفروع المختلفة لمادةِ العلوم بالرياضيات.	٢,٩	٠,٨٥	٣	متوسطة
٤	قدَّمت برامجُ التطويرِ المهني الطريقةَ المناسبة لربطِ فروع العلوم (الأحياء، والفيزياء، والكيمياء، وعلم الأرض) بالصناعات الطبية.	٢,٧	٠,٧٩	٤	متوسطة
٥	قدَّمت برامجُ التطويرِ المهني الطريقةَ المناسبة لربطِ فروع العلوم (الأحياء، والفيزياء، والكيمياء، وعلم الأرض) بالتطبيقاتِ الهندسية.	٢,٥	٠,٨٩	٥	قليلة
	الدرجة الكلية للمعيار	٢,٩٢	____		متوسطة

ظهر من جدول (١٣) أنَّه من وجهةِ نظر معلِّمي مادة العلوم؛ فإنَّ برامجَ مركز التطوير المهني بإدارةِ تعليم نجران راعت المعاييرَ المهنية التخصُّصية المتعلِّقة بالمعيار الرابع: (توضيح أهمية تكامل العلوم وتطبيقاتها في الحياة) بدرجةٍ متوسِّطة، حيث بلغ المتوسِّطُ العام (٢,٩٢)، وبانحراف معياري (٠,٨٨).

جدول ١٤

المتوسِّطات، والانحرافات المعيارية، والدرجة، والرتبة للمعيار الخامس: الإلمام بالمهارات الأساسية العامة في تدريس العلوم والتوجُّهات الحديثة في مجالِ التربيةِ العلمية من وجهةِ نظر المعلِّمين

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	اهتمَّت برامجُ التطويرِ المهني بتوضيح كيفية توظيف مكونات البيئة المحيطة في تدريس العلوم.	٣,٢	٠,٨٩	١	متوسطة
٢	قدَّمت برامجُ التطويرِ المهني الطريقةَ المناسبة التي ربما أمكن عن طريقها تصميم نماذج لتبسيط الظواهر العلمية.	٣,١	٠,٩٥	٢	متوسطة
٣	ساعدت برامجُ التطويرِ المهني على توضيحِ مفهوم التصوُّرات الخطأ وأثرها في مجال تدريس العلوم.	٢,٨	٠,٩٦	٣	متوسطة
٤	تضمّنت برامجُ التطوير المهني الطرقَ المناسبة للتعامل مع التصوُّرات الخاطئة في المادة لها.	٢,٥	٠,٧٨	٤	قليلة
٥	اهتمت برامجُ التطويرِ المهني بإلمام المعلِّم بأبرز مشاريع التطوير العالمية في مجال التربية العلمية وتدريس العلوم.	٢,٤	٠,٩٦	٥	قليلة

الدرجة الكلية للمعيار	٢,٨	٠,٩٠	____	متوسطة

ظهر من جدول (١٤) أنَّه من وجهةِ نظر معلِّمي مادة العلوم؛ فإنَّ برامجَ مركز التطوير المهني بإدارة تعليم نجران راعت المعاييرَ المهنية التخصُّصية المتعلِّقة بالمعيار الخامس: (الإلمام بالمهارات الأساسية العامة في تدريس العلوم والتوجُّهات الحديثة في مجالِ التربية العلمية) بدرجةٍ متوسِّطة، حيث بلغ المتوسِّطُ العام (٢,٨)، وبانحراف معياري (٠,٩٠).

جدول ١٥

المتوسِّطات، والانحرافات المعيارية، والدرجة، والرتبة للمعيار السادس: الإلمام بطرائق التدريس واستراتيجياته وأساليب التقويم الخاصة بالعلوم من وجهة نظر المعلِّمين

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	أمكنَ للمعلِّم القيام بتصميم الأنشطة الاستقصائية بمستويات متعدِّدة في تدريس العلوم بعد حضوره دورات التطوير المهني.	٣,٤	٠,٩٨	١	كبيرة
٢	ساعدت دوراتُ التطوير المهني المعلِّمَ على التخطيط للتعلُّم بأسلوبٍ حفَّز الطلابَ على ممارسةِ مهارات عمليات العلم.	٣,٣	٠,٨٨	٢	متوسطة
٥	ساعدت دوراتُ التطوير المهني المعلِّمَ على توظيف نتائج التقويم في تحسين التعلُّم.	٢,٤	٠,٨٩	٣	قليلة
٤	استطاع المعلِّمُ بعد حضوره دورات التطوير المهني تطبيقَ الأساليب الحديثة لتقويم مختلف جوانب تعلُّم الطلاب.	٢,٢	٠,٨٥	٤	قليلة
٣	قامت دوراتُ التطوير المهني بمساعدةِ المعلِّم على اقتراح أساليب مناسبة لضبطِ تدريس العلوم.	٢,١	٠,٩٩	٥	قليلة
	الدرجة الكلية للمعيار	٢,٦٨	٠,٩١	____	متوسطة

ظهرَ من جدول (١٥) أنَّه من وجهةِ نظر معلِّمي مادةِ العلوم؛ فإنَّ برامجَ مركز التطوير المهني بإدارةِ تعليم نجران راعت المعاييرَ المهنية التخصُّصية المتعلِّقة بالمعيار السادس: (الإلمام بطرائق التدريس واستراتيجياته وأساليب التقويم الخاصة بالعلوم) بدرجةٍ متوسِّطة، حيث بلغ المتوسِّطُ العام (٢,٦٨)، وبانحراف معياري (٠,٩١).

بالنسبة للاستبانة كلها من وجهةِ نظر المعلِّمين: جاء ترتيبُ استجابات أفراد عينة البحث من مُعلِّمي مادة العلوم بإدارةِ تعليم نجران على المعايير المختلفة كما يلي:

جدول ١٦

ترتيب استجابات أفراد عينة البحث من معلِّمي مادة العلوم على الاستبانة كلها والمتوسِّطات، والانحرافات المعيارية، والدرجة، والرتبة.

الرقم	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
٢	إجراء التجارب العملية مراعيًا قواعد السلامة والأمان في المختبر.	٣,٢	٠,٩٥	١	متوسطة
١	الإلمام بالمنهج العلمي وأخلاقياته وتطبيقاته في مجال العلوم.	٣,١	٠,٨٩	٢	متوسطة
٣	تطبيق المبادئ والمفاهيم العملية والرياضية وتمثيل البيانات.	٢,٩٨	٠,٩٠	٣	متوسطة
٤	توضيح أهمية تكامل العلوم وتطبيقاتها في الحياة.	٢,٩٢	٠,٨٨	٤	متوسطة
٥	الإلمام بالمهارات الأساسية العامة في تدريس العلوم والتوجهات الحديثة في مجال التربية العلمية.	٢,٨	٠,٩٠	٥	متوسطة
٦	الإلمام بطرائق واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم الخاصة بالعلوم.	٢,٦٨	٠,٩١	٦	متوسطة
	الاستبانة ككل	٢,٩٤	٠,٩٠	___	متوسطة

ظهر من جدول (١٦) أنَّه من وجهةِ نظر معلِّمي مادة العلوم؛ فإنَّ برامجَ مركز التطوير المهني بإدارةِ تعليم نجران راعت المعايير المهنية التخصُّصية بصفةٍ عامة بدرجةٍ متوسِّطة، وبمتوسِّط عام (٢,٩٤)، وانحراف معياري (٠,٩٠)، وجاءت مراعاةُ تلك البرامج للمعيارِ الثاني: (إجراء التجارب العملية مراعيًا قواعد السلامة والأمان في المختبر) في الرتبة الأولى بمتوسِّط عام (٣,٢)، وانحراف معياري (٠,٩٥)، في حين جاءت مراعاتُها للمعيار الأول: (الإلمام بالمنهج العلمي وأخلاقياته وتطبيقاته في مجال العلوم) في الرتبة الثانية بمتوسِّط عام (٣,١)، وانحراف معياري (٠,٨٩)، وجاء مراعاتُها للمعيار الثالث: (تطبيق المبادئ والمفاهيم العملية والرياضية وتمثيل البيانات) في الرتبة الثالثة بمتوسِّط عام (٢,٩٨)، وانحراف معياري (٠,٩٠)، وجاء مراعاتُها للمعيار الرابع: (توضيح أهمية تكامل العلوم وتطبيقاتها في الحياة) في الرتبة الرابعة بمتوسِّط عام (٢,٩٢)، وانحراف معياري (٠,٨٨)، وجاء مراعاتُها للمعيار الخامس: (الإلمام بالمهارات الأساسية العامة في تدريس العلوم والتوجُّهات الحديثة في مجالِ التربية العلمية) في الرتبة الخامسة بمتوسِّط عام (٢,٨)، وانحراف معياري (٠,٩٠)، وجاء مراعاتُها للمعيارِ السادس: (الإلمام بطرائق التدريس واستراتيجياته وأساليب التقويم الخاصة بالعلوم) في الرتبةِ السادسة والأخيرة بمتوسِّط عام (٢,٦٨)، وانحراف معياري (٠,٩١).

ولذلك فإنَّ هذه النتيجة أشارت إلى وجود حاجةٍ تدريبية لدى المعلِّمين لتدريبهم على المعايير المهنية التخصُّصية، من خلال البرامج التي قدَّمها مركزُ التطوير المهني؛ لمساعدتِهم على تطبيق هذه المعايير ومؤشِّراتها المختلفة في أثناء قيامهم بعملية التدريس، وكذلك مساعدتهم على اجتياز الرخصة المهنية للمعلِّمين.

واتفق البحثُ في هذه النتيجة جزئيًا مع ما توصَّلت إليه دراسةُ الشهومي (٢٠١٨) من أنَّ فاعليةَ البرامج التدريبية جاءت بدرجةٍ متوسِّطة في محاور الدراسة كلها. كما اتفقت أيضًا مع ما توصَّلت إليه دراسةُ الشهري (٢٠١٩) من وجود موافقة بدرجةٍ متوسطة من قبل أفراد العينة حول محاورِ الدراسة الثلاث: كفاءة المدرب، وجودة المحتوى التدريبي للدورة، وفاعلية الدورات الصيفية المقدَّمة من المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي للمعلِّمين في رفع مستوى الأداء. كما اتفقت مع ما توصَّلت إليه دراسةُ حاوي (٢٠٢٠) من توفُّر الجودةِ في البرامج التدريبية بنسبٍ متفاوتة مالت في أغلبِها إلى المتوسِّط.

ويشيرُ الباحثان بضرورةِ السماح للباحثين بالاطلاعِ على هذه البرامج من قِبَلِ مراكز التطوير وتحليل محتواها ومدى ارتباطها بالمعايير المهنية التخصُّصية مجال البحث، لمعرفةِ سبب التناقض في التقييم للبرامجِ التدريبية بين المشرفين والمعلِّمين فقد يكون السببُ أنَّ جميع المعلِّمين لم يخضعوا لهذه الدورات.

الإجابةُ عن السؤالِ الثالث من أسئلةِ البحث: نصَّ السؤالُ الثالث من أسئلةِ البحث على: "هل توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسِّطات درجات أفراد عينة البحث عادت إلى نوع العمل (مشرف – معلِّم) في مدى مراعاةِ برامج مركز التطوير المهني بإدارةِ تعليم نجران للمعايير المهنية التخصُّصية لمعلِّمي العلوم بالمرحلةِ الابتدائية؟"

وللإجابةِ عن هذا السؤال، وللكشفِ عن الدلالةِ الإحصائية للفروق بين متوسِّطات تقديرِ أفراد عينةِ البحث حول تقييمِ ممارساتهم بالنسبة لمتطلَّبات استراتيجيات التقويم البنائي طبقًا لمتغيِّر نوع العمل (مشرف – معلِّم)؛ فقد تمَّ تطبيقُ اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T Test)، وجاءت نتائجهُ كما في الجدولِ التالي:

جدول ١٧

اختبار (ت) للعيناتِ المستقلة لتحديدِ الفروق بين متوسّطي استجابات مشرفي مادةِ العلوم ومعلِّميها طبقًا لمتغيّرِ نوع العمل

م	المعيار	نوع العمل	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
١	الإلمام بالمنهج العلمي وأخلاقياته وتطبيقاته في مجال العلوم	مشرف	١٥	٢٨,٤٠	٦,٣٣٤	١,٤٧٢	٠,١٤	غير دالة
		معلِّم	٩٠	٢٥,٦٢	٦,٨٣٣			
٢	إجراء التجارب العملية مراعيًا قواعد السلامة والأمان في المختبر	مشرف	١٥	١٩,٤٧	٤,٤٣٨	١,٧٢٨	٠,٨٧	غير دالة
		معلِّم	٩٠	١٦,٨٣	٥,٦٠٧			
٣	تطبيق المبادئ والمفاهيم العملية والرياضية وتمثيل البيانات	مشرف	١٥	١٨,٩٣	٤,٩٤٩	٢,١٨٩	٠,٠٣	دالة
		معلِّم	٩٠	١٥,٦٩	٥,٣٦٩			
٤	توضيح أهمية تكامل العلوم وتطبيقاتها في الحياة	مشرف	١٥	١٩,٤٠	٤,٩٤٠	٢,٥٠٤	٠,٠١	دالة
		معلِّم	٩٠	١٥,٣١	٥,٩٨٦			
٥	الإلمام بالمهارات الأساسية العامة في تدريس العلوم والتوجُّهات الحديثة في مجالِ التربية العملية.	مشرف	١٥	٢٠,٣٣	٤,٤١٩	٢,٤٣٢	٠,٠١	دالة
		معلِّم	٩٠	١٦,٤١	٥,٩٧٠			
٦	الإلمام بطرائق التدريس واستراتيجياته وأساليب التقويم الخاصة بالعلوم	مشرف	١٥	١٩,٤٠	٣,٣٥٥	١,٩٩٨	٠,٠٤	دالة
		معلِّم	٩٠	١٦,٨٢	٤,٧٩٦			
	الاستبيان ككل	مشرف	١٥	١٢٥,٩٣	٢٥,١٢١	٢,٨٧٦	٠,٠١	دالة
		معلِّم	٩٠	١٠٦,٦٩	١٥,٥٥٩			

أشارت النتائجُ في جدول (١٧) إلى عدمِ وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسّطي استجابات أفراد عينة البحث من المشرفين والمعلِّمين عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بالنسبة للمعيار الأول: (الإلمام بالمنهج العلمي وأخلاقياته وتطبيقاته في مجال العلوم)، والمعيار الثاني: (إجراء التجارب العملية مراعيًا قواعدَ السلامةِ والأمان في المختبر)؛ أي: أنَّ متغيّرِ نوع العمل غير مؤثّرٍ بصورةٍ دالةٍ إحصائيًا في استجاباتِ عينة البحث على هذين المعيارين، الأمرُ الذي أمكنَ للباحث تفسيره بأنَّ كلًا من المشرفين والمعلِّمين من أفراد عينة البحث لهم وجهات نظر متقاربة حول ما قدَّمته برامجُ التطويرِ المهني في مركزِ التطوير المهني بنجران حول هذين المعيارين.

كما أظهر هذا الجدولُ وجود فروقٍ دالةٍ إحصائيًا بالنسبة للمعيار الثالث: (تطبيق المبادئ والمفاهيم العملية والرياضية وتمثيل البيانات)، والمعيار الرابع: (توضيح أهمية تكامل العلوم وتطبيقاتها في الحياة)، والمعيار الخامس: (الإلمام بالمهارات الأساسية العامة في تدريس العلوم والتوجُّهات الحديثة في مجال التربية العلمية)، والمعيار السادس: (الإلمام بطرائق التدريس واستراتيجياته وأساليب التقويم الخاصة بالعلوم)، والدرجة الكلية للاستبانة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسّطاتِ

استجاباتِ أفرادِ عينة البحث من المشرفين والمعلِّمين على هذه المعايير، وذلك لصالح المشرفين؛ لأنَّهم ذوو المتوسِّط الأعلى. وأشارت هذه النتيجةُ إلى أنَّ متغيِّر نوعَ العمل قد أثَّر في استجابات أفراد عينة البحث من المشرفين والمعلِّمين حول المعايير الأربعة، حيث كان هناك اختلافًا دالًا إحصائيًا في استجاباتِ أفرادِ العينة لصالحِ أفراد العينة من المشرفين؛ أي: أنَّهم رأوا أن برامجَ التطوير المهني التي قُدِّمت في مركزِ التطوير المهني كانت أكثر ارتباطًا بهذه المعايير عما ظهرَ من وجهةِ نظر المعلِّمين.

التوصيات:

في ضوء ما توصَّل إليه البحثُ الحالي من نتائج؛ يوصي الباحثان بما يلي:

١- إشراك معلِّمي العلوم عند التخطيط للدورات التدريبية المقدَّمة من مركز التطوير المهني بنجران.

٢- الاهتمام الكبير بمعيار الاستراتيجيات وطرق التدريس الحديثة التي أفضت إلى جودةٍ أعلى للتعليم.

٣- الاهتمام بالتقويمِ الدوري لبرامج التدريب المهني؛ للمساعدةِ على تطويرها والارتقاء بها.

٤- الاهتمام بالاحتياجاتِ المهنية لكلٍ من المعلِّم والمشرفِ على حدٍ سواء.

المقترحات:

يقترحُ الباحثان إجراءَ عدَّة دراساتٍ أخرى كما يلي:

١- اتجاهاتُ معلِّمي مادة العلوم ومشرفيها نحو البرامجِ التدريبية التي قدَّمها مركزُ التطوير المهني بنجران.

٢- معوِّقاتُ الاستفادة من البرامجِ التدريبية في مركزِ التطوير المهني بنجران من وجهةِ نظر المشرفين والمعلِّمين.

٣- معوِّقاتُ تنفيذ البرامج التدريبية في مركزِ التطوير المهني بنجران من وجهةِ نظر المدرِّبين.

٤- مدى تلبيةِ برامجِ التطوير المهني التي قدَّمها مركزُ التطوير المهني بنجران للاحتياجات التدريبية للمعلِّمين من وجهةِ نظرهم.

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

أبو ثنتين، نواف رفاع مفرس. (٢٠١٨). تقويم أداء معلِّم العلوم للمرحلة المتوسطة بمحافظة ضرية في ضوء المعايير المهنية للمعلِّمين بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلِّم. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٦(٣)، ٣٤٤ – ٣٧٥.

الأسمري، حسين عوض، والجبر، جبر بن محمد. (٢٠١٩). تضمين المعايير المهنية الوطنية في مقررات برنامج إعداد معلِّمي الفيزياء في كلية التربية بجامعة الملك سعود. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، ٣(٢٥)، ١-٢٥.

الأسمري، علي عون حسين. (٢٠١٧). تقويم البرامج التدريبية المقدمة لمعلِّمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء احتياجاتهم التدريبية. مجلة التربية، جامعة الأزهر، ٢(١٧٢)، ٢١٨ – ٢٥٣.

باهي، مصطفى حسين. (٢٠١٨). المرجع في الإحصاء التطبيقي: نظري وعملي. مكتبة الأنجلو المصرية.

البقمي، محمد بن مسحل. (٢٠١٩). واقع الممارسة المهنية لمعلِّمي العلوم في المرحلة الثانوية في ضوء المعايير والمسارات المهنية للمعلِّمين. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٥(٧)، ٤٨٥ – ٥٠٠.

البلوي، مراد بن سالم. (٢٠٢١). درجة التزام معلِّمي الفيزياء بمنطقة تبوك بالمعايير المهنية التخصصية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، ٥(٢)،٩٨ – ١١٥.

حاوي، ملهي حسين. (٢٠٢٠). تقويم البرامج التدريبية المقدمة لمعلِّمي التعليم العام في ضوء معايير الجودة في التدريب. مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة، ٣٨(٢)، ٤٠٢-٤٢٨.

الخزيم، خالد بن محمد، والغامدى، محمد بن فهيم. (٢٠١٩). تصور مقترح لبرنامج إعداد معلِّمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٢(٧)، ١٤٨ – ١٩٣.

الدغيم، خالد بن إبراهيم. (٢٠١٧). مستوى المعرفة التخصصية لمعلِّمي الكيمياء في ضوء المعايير المهنية الوطنية بالمملكة العربية السعودية. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، (٥٦)، ٢٥-٩٤.

الدوسري، هذال إبراهيم، والجبر، جبر محمد. (٢٠١٧). احتياجات التطور المهني لمعلِّمي العلوم في ضوء المعايير المهنية للمعلِّمين من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٨(١١٢)، ٣٣٣ – ٣٦٠.

رجم، خالد؛ بوجمعة، عوني؛ وأسعيد، حدة. (٢٠١٨). تقييم فعالية التدريب في قطاع التعليم العالي دراسة حالة جامعة ورقلة. مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، (١٤)، ٦٧ – ٨٤.

الزامل، محمد بن عبد الله. (٢٠١٦). المعايير المهنية لمعلِّمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية كما يراها أعضاء هيئة التدريس والمعلِّمون. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، س١١, (٢)، ١٧٥-١٩٨.

زيدان، السيد محمد؛ جورج، جورجيت دميان؛ القصبي، راشد صبري؛ ومرجان، رانيا قدري. (٢٠١٨). التنمية المهنية للمعلِّم واتجاهاتها الحديثة سبيلنا لتطوير التعليم قبل الجامعي. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، (٢٤)، ٣٧٠ – ٤١٠.

سعادة، يوسف جعفر. (١٩٩٤). التدريب أهميته والحاجة إليه- أنماطه، بناء برامجه، والتقويم المناسب له. الدار الشرقية.

السلامات، محمد خير، والشهري، خالد بن محمد. (٢٠١٦). مستوى أداء معلِّمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلِّم السعودي. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٤(٢)، ١١٠ – ١٣٨.

الشهري، راجح عبدالله. (٢٠١٩). تقييم دورات المركز الوطني للتطوير المهني والتعليمي ومدى فاعليتها في تطوير أداء المعلِّمين والمعلِّمات من وجهة نظرهم. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١١(١)، ١ – ٣٠.

الشهومي، سعيد بن راشد. (٢٠١٨). تقويم فاعلية البرامج التدريبية بمركز التدريب التربوي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلِّمين. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، كلية الإمارات للعلوم التربوية، (٣٢)، ٢٣٩ – ٢٦٠.

طوهري، علي بن أحمد، والدخيل، محمد بن عبد الرحمن. (٢٠١٨). تقويم البرامج التدريبية في عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة جازان في ضوء نموذج كيرك باتريك. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٤(٢)، ٣٠٢ – ٣٣٥.

عبيدات، ذوقان؛ عدس، عبد الرحمن؛ وعبد الرحمن، كايد. (٢٠٢٠). البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه. (ط.١٩)، دار الفكر.

العريمي، حليس محمد. (٢٠١٢). تقويم فاعلية البرامج التدريبية لرؤساء الأقسام الإدارية والمراكز الأكاديمية المساندة بكليات العلوم التطبيقية في سلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية، ٢٠(١)، ١-٤٥.

محمد، سلوى مصطفى؛ الصيرفي، محمد؛ القصبي، راشد؛ وصبري، محمود. (٢٠١٠). أهم أدوار المعلِّم الداعمة للتنمية المهنية. مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، س ١١, (٣٧)، ١٨٢ – ٢٤٩.

المركز الوطني للقياس والتقويم. (٢٠١٢). المعايير المهنية الوطنية للمعلِّمين بالمملكة العربية السعودية: المعايير المشتركة لمعلِّمي جميع التخصصات. المركز الوطني للقياس والتقويم.

المركز الوطني للقياس. (٢٠١٧). المعايير المهنية الوطنية للمعلِّمين بالمملكة العربية السعودية: المعايير المشتركة لمعلِّمي جميع التخصصات. المركز الوطني للقياس.

مزهر، لطيف كريم. (٢٠٠٩). الأسس العامة لتقييم البرامج التدريبية. مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، (٢)، ٤١٨-٤٤١.

المساد، محمود. (٢٠٠١). تجديدات في الإشراف التربوي. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. (٢٠١٣). المعايير المهنية الوطنية للمعلِّمين بالمملكة العربية السعودية. شركة تطوير للخدمات التعليمية.

المصدر، أيمن عبد الرحمن. (٢٠١٠). واقع عملية تقييم البرامج التدريبية في الهيئات المحلية بالمحافظات الجنوبية] دراسة غير منشورة كمتطلب تكميلي لدرجة الماجستير] . جامعة الأزهر.

المقاطي، صالح بن إبراهيم. (٢٠٢٠). اتجاهات المعلِّمين والمعلِّمات نحو المعايير المهنية للمعلِّمين في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، ٩(٤)، ١٩- ١٠٣.

نجيب العزاوي، وصال. (٢٠٠١). السياسات العامة حقل معرفي جديد. مركز الدراسات الدولية، جامعة بغداد

هيئة تقويم التعليم العام. (٢٠١٦). المعايير المهنية للمعلِّمين في المملكة العربية السعودية. وزارة التعليم.

هيئة تقويم التعليم العام. (٢٠١٧). المعايير المهنية للمعلِّمين في المملكة العربية السعودية. وزارة التعليم.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). معايير معلِّمي العلوم ١. وزارة التعليم.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abdul Qawi, Khairy. (1989). Public Policy study, i1, Kuwait with chains.

Al Masad, Mahmoud. (2001). Innovations in educational supervision, Amman, National Center for Human Resources Development.

Al Masdar, Ayman Abdel Rahman. (2010). The reality of the process of evaluating training programs in local authorities in the southern governorates [unpublished study as a supplementary requirement for a master's degree]. Al-Azhar University.

Al Shehry, Rajeh Abdullah. (2019). Evaluate the courses of the National Center for professional and educational development and their effectiveness in developing the performance of teachers from their point of view. Journal of Umm Al-Qura University for educational and psychological sciences. 11 (1) ,1 – 30.

Al-Araimi, Halis Mohammed. (2012). Evaluate the effectiveness of training programs for the heads of administrative departments and supporting academic centers at the colleges of Applied Sciences in the Sultanate of Oman. Journal of Educational Sciences, 20(1), 1-45.

Al'asmari, Eali Eawn Hasyn. (2017). Evaluating the training programs provided to primary school science teachers in light of their training needs. Journal of Education, Al-Azhar University, 2 (172), 218 - 253.

Al'asmari, Husayn Eawad & Waljabr, Jabr Bin Muhamad. (2019). Include National Professional Standards in the curricula of the physics teacher preparation program at the Faculty of education at King Saud University. Journal of educational and psychological sciences, National Research Center Gaza, 3 (25), 1-25.

Albalwiu, Murad Bn Salima. (2021). The degree of commitment of physics teachers in Tabuk region to specialized professional standards. Journal of educational and Psychological Sciences, National Research Center Gaza. 5 (2), 98 - 115.

Albaqamiu, Muhamad Bn Mashala. (2019). The reality of the professional practice of science teachers at the secondary level in the light of the standards and career paths of teachers. Journal of the Faculty of Education. Assiut University, 35 (7), 485-500.

Al-Dosari, this is Ibrahim, and Jabr, Jabr Muhammad. (2017). The needs of the professional development of science teachers in the light of the professional standards of teachers from their point of view. Journal of the Faculty of Education, Benha University ،28 (112) ،333 – 360.

Al-dughaim, Khalid ibn Ibrahim. (2017). The level of specialized knowledge of chemistry teachers in the light of the National Professional Standards in the kingdom of Saudi Arabia. Journal of educational communication and psychology, (56), 25-94.

Al-Fadhli, Mona Abdel Mohsen. (2013). Evaluation of training programs for the training unit at the Faculty of Education - literary departments at King Abdulaziz University in Jeddah. Journal of educational and Psychological Sciences, University of Bahrain-scientific publishing center ،.14(1) ,155 – 185.

Al-khazaim, Khalid bin Mohammed, and Al-Ghamdi, Mohammed bin Fahim. (2019). A proposal for a program to prepare mathematics teachers for the primary stage in light of the standards of the Education Evaluation Authority in the kingdom of Saudi Arabia. Journal of mathematics pedagogy ,22 (7) ,148 – 193.

Al-maqati, Saleh Ibn Ibrahim. (2020). The attitudes of teachers towards the professional standards of teachers in public education in the kingdom of Saudi Arabia. Specialized international educational journal, Simat house for studies and Research, 9(4), 19-103.

Alsalamah, A.& Carol, C. (2021). Adaptation of Kirkpatrick's Four-Level Model of Training Criteria to Evaluate Training Programmes for Head Teachers. Education Sciences, 11(3), 116.

Al-Zamil, Mohammed bin Abdullah. (2016). Professional standards for general education teachers in the kingdom of Saudi Arabia as seen by faculty members and teachers. Journal of Thebes University of Educational Sciences, P.11, (2), 175-198.

Assaf, Mahmoud Abdel-Magied. (2010). Professional standards of the future school teacher in the light of the principles of academic accreditation of Faculties of Education. Journal of the Islamic University for educational and psychological studies ،.23(1),38- 68.

Bahi, Mustafaa Husayn. (2018). Reference in Applied Statistics: theoretical and practical. Anglo-Egyptian library.

Borko,H.,(2004).Professional development and teacher learning: Mapping the terrain , Educational Researcher,Vol.33 ,N08,PP(3-15).

Borraz, O. (2007). Governing standards: The rise of standardization processes in France and in the EU. Governance, (20), 57–84.

Botzem, S. & Dobusch, L. (2012). Standardization cycles: A process perspective on the formation and diffusion of transnational standards. Organization Studies, (33), 737–762.

Brunsson, N. & Jacobsson, B. (2000). The contemporary expansion of standardization, A world of standards. Oxford University Press.

Carnoy, M. (2017). Education, economy and the state. In Cultural and economic reproduction in education. Routledge.

Education and Training Evaluation Authority. (2020). Standards for science teachers 1. Ministry of Education.

General Education Evaluation Authority. (2016). Professional standards for teachers in the kingdom of Saudi Arabia. Ministry of Education.

Hawi, Milhi Husayn. (2020). Evaluation of the training programs provided to general education teachers in the light of the quality standards in training. Journal of Educational Sciences, Cairo University, 38 (2), 402-428.

Higgins, W. & Hallström, K. T. (2007). Standardization, globalization and rationalities of government, Organization, 14(5), 685–704.

King Abdullah bin Abdulaziz Project for the development of public education. (2013). National Professional Standards for teachers in the kingdom of Saudi Arabia. Tatweer company for educational services.

Mezhar, Lateef caream. (2009). General principles for evaluating training programs. Journal of the Faculty of Education, Mustansiriya University, (2), 418-441.

Mohammed, Salwa Mustafa; al-Serafi, Mohammed; Al-Qasabi, Rashid; and Sabri, Mahmoud. (2010). The most important supporting roles of the teacher for professional development. Journal of culture and Development, Association of culture for Development, s 11, (37) ,182 – 249.

Najib al-Azzawi and Salal (2001): public policies, a new field of Knowledge, Center for International Studies, University of Baghdad.

National Center for measurement and evaluation. (2012). National Professional Standards for teachers in the kingdom of Saudi Arabia: common standards for teachers of all disciplines. National Center for measurement and evaluation.

Obeidat, thouqan; ADAS, Abdulrahman; and Abdulrahman, Kayed. (2020). Scientific research, its concept, tools, methods. (I.19), the House of thought.

Rampun, R., Zainol, Z., & Tajuddin, D. (2020). The Effects of Training Transfer on Training Program Evaluation and Effectiveness of Training Program. Management Research Journal, (9), 43-53.

Saadat, Youssef Jafar. (1994). Training is important and needed - its patterns, the construction of its programs, the appropriate calendar for it. The eastern House.

Sahlin-Andersson, K. (2000). Arenas as standardizers, A world of standards. Oxford University Press.

Stevens, A. H., Kurlaender, M. & Grosz, M. (2018). Career technical education and labor market outcomes: Evidence from California community colleges. Journal of Human Resources 1015-7449R2.

Stevens, A. H., Kurlaender, M. & Grosz, M. (2018). Career technical education and labor market outcomes: Evidence from California community colleges. Journal of Human Resources 1015-7449R2.

Stoned, Khaled; bujumaa, Aouni; and Saeed, Hadda. (2018). Evaluation of the effectiveness of training in the higher education sector a case study of the University of Ouargla. Journal of the performance of Algerian institutions, (14), 67-84.

Tohri, Ali bin Ahmed, and al-Dakhil, Mohammed bin Abdulrahman. (2018). Evaluation of training programs in the Deanship of community service and continuing education at Jazan University in the light of the Kirk Patrick model. Journal of the Faculty of Education, Assiut University ،.34(2) ,302 – 335.

Zeidan, Mr. Mohamed; George, Georgette Demian; Al-Qasabi, Rashid Sabri; and Marjan, Rania Kadri. (2018). Teacher professional development and its modern trends are our way of developing pre-university education. Journal of the Faculty of Education, Port Said university, (24), 370-410.

واقعُ استخدامِ الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تعليمِ اللغة الإنجليزية لدى مُعلِّمي إدارةِ تعليم جازان ومُعوِّقاتُ استخدامه

أ. متعب علي جراح
معلم بوزارة التعليم– إدارة تعليم جازان

د. أحمد مفرح آل مفرح
أستاذ مساعد بجامعة جازان

Doi10.55534/1320-009-005-006

المسْتَخْلَص:

هدفتْ الدراسةُ إلى معرفةِ واقعِ استخدامِ الكتاب التفاعلي في تعليمِ اللغةِ الإنجليزية بجميعِ المراحل الدراسية من وُجْهةِ نظرِ مُعلِّمي محافظة العارضة، وكذلك معرفة الفروق في استخدامه بحسب المرحلة الدراسية، والجنس، ومعرفة مُعوِّقات استخدامه من وجهة نظرهم، ودراسة الفروق بين هذه المعوِّقات تبعًا لمتغيِّري (الجنس، والمرحلة الدراسية). تمَّ استخدامُ المنهجَ الوصفي الكمي، حيث تمَّ توزيعُ الاستبانة على (١١٥) معلِّمًا ومعلِّمة، وتمَّ استخدامُ المتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للمجموعات المستقلة، واختبار تحليل التباين الأحادي، وجاءت نتائجُ واقعِ استخدام المعلِّمين والمعلِّمات للكتاب التفاعلي في تعليمِ اللغةِ الإنجليزية بمحافظة العارضة مرتفعة، كما جاءت معوِّقاتُ استخدام المعلِّمين والمعلِّمات للكتابِ التفاعلي في تعليمِ اللغة الإنجليزية بمحافظة العارضة مرتفعةً أيضًا، ولا توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في واقعِ استخدامِ المعلِّمين والمعلِّمات ومعوِّقات استخدامهم للكتابِ التفاعلي في تعليم اللغة الإنجليزية بمحافظة العارضة وفقًا لمتغيِّري (الجنس، والمرحلة الدراسية).

الكلماتُ المفتاحية: التعلُّم الإلكتروني، الكتاب التفاعلي، المرحلة الدراسية، تعليم اللغة الإنجليزية، المعوِّقات.

The Reality of Using the Interactive e-book in Teaching English Language among Teachers of the Education Department in Jazan Region and the Obstacles to its use.

Meteb Ali Jarrah
Teacher in Ministry of Education, Jazan Education Department

Ahmad Mufarreh Almufarreh
Assistant professor, Jazan University

Abstract:

The study aimed to examine the reality of using the interactive book in teaching English language at all academic levels from the perspective of the teachers of Al-Ardah Governorate, and to know the differences in its use according to the school stage and gender, and to examine the obstacles to its uses, and the differences between them in those obstacles according to the variables (gender, the study stage). The quantitative descriptive approach was used, and data was collected from (115) teachers; Means, standard deviations, Independent Samples T Test, One Way ANOVA were used, Result showed that the reality of using English Language was high, and there were no statistically significant differences (0,05) in the reality of teachers' use of the interactive book, and the obstacles of uses in term of gender and school stage.

Keywords: e-learning, interactive book, school stage, Teaching English, Obstacles.

المقدمة:

يُعدُّ التعليمُ والتعلُّمُ عمليةً تفاعلية تواصلية، حيث تتفاعلُ فيها جميعُ عناصر العملية التعليمية، المتمثِّلة في: المرسل والمستقبل، والرسالة، والوسيلة، ولم تعد عمليةُ التعليمِ في الوقت الراهن قاصرةً على نقلِ المعارف والمعلومات من المعلِّم إلى المتعلِّم، وإنما أصبحت أعم وأشمل من ذلك، كما أضحت المعرفةُ غير قاصرة على عمليةِ نقلِ المعلومات فحسب، بل أيضًا على كيفية تلقي المتعلِّم لهذه المعرفة؛ ونظرًا لأنَّ الموقفَ التعليمي موقفٌ اتصالي تتفاعلُ فيه عناصرُ الاتصال كافةً، المتمثِّلة في المرسلِ والمستقبلِ والرسالةِ والوسيلة؛ فإنَّ هذه الرؤية تتطوَّر باستمرار نتيجةَ تطوُّر وسيلة الاتصال بين طرفي الموقف التعليمي (المعلم والمتعلِّم) (غضيب وغضيب، 2021).

وبالتزامن مع التطوُّر في عمليتي التعليم والتعلُّم، فقد تطورت أيضًا الكتبُ التفاعلية لتصبحَ ثورةً ملموسة في طرق الإنتاج والتخزين، واسترجاع المعلومات واستخدامها، وقد أثَّر هذا في النظامِ التعليمي؛ حيث إنَّ دورَ هذه التكنولوجيا لم يقف عند حد دعمِ عمليتي التعليم والتعلُّم بأنماطها التقليدية المعتادة، بل تعدَّى ذلك إلى استحداثِ أساليب تعلُّم حديثة سهَّلت توصيلَ المعلومات (التودري، 2020).

وفي السياق ذاته يعدُّ الكتابُ التفاعلي أحدَ أبرز المستحدَثاتِ التكنولوجية، الذي أظهر نجاحَه في العملية التعليمية بحيث جعلها أكثر إثارة، بالإضافة إلى تنميته للمهاراتِ العملية في مختلف المراحل الدراسية، وهذا ما أظهرته دراساتُ كلٍ من لوتز Lutz (2010)، وأوز oz (2014)؛ كما أظهرت دراسةُ خامباري Khambari (2014) دورَ الكتاب التفاعلي في زيادةِ التحصيل الدراسي للطلاب، والأثر الإيجابي له في تحسينِ ممارساتِ المعلِّمين التعليمية.

وفي سياقٍ متصل فإنَّ عديدًا من الدراساتِ السابقة اهتمَّت بموضوع الكتابِ الإلكتروني التفاعلي في العملية التعليمية، وأوضحت أنَّ له فاعلية في تحقيقِ أهداف التعلُّم، ولقد تشاركت الدراسةُ الحالية مع تلك الدراساتِ السابقة في تناول موضوع الكتاب الإلكتروني التفاعلي، لكنَّها اختلفت عنها في مجتمعِ الدراسة ومجال تعليم الإنجليزية، كما أنَّ الدراسةَ الحالية استفادت من أدواتِ بعض تلك الدراسات، كدراسة الحماد وآل مسعد (2017) ودراسة سهلة (2021)، كما تمت الاستفادةُ من تلك الدِّراسات في إثراءِ الإطار النظري، كدراسات كلٍ من العريني (2020) والحربي و آل مسعد (2017).

مشكلة الدراسة:

شهد ترتيبُ المملكة العربية السعودية عالميًا تراجعًا نسبيًا في مهاراتِ اللغة الإنجليزية لعام (2019) عن السنوات الماضية، وذلك حسب ما أظهرته نتائجُ تقرير المؤشِّر العالمي لكفاءةِ اللغة الإنجليزية English Proficiency Index (EPI) ، والذي يتم نشره بشكلٍ سنوي باعتباره معيارًا دوليًا لقياسِ كفاءةِ اللغة الإنجليزية، بهدفِ تحديد نقاط الضعف الأكثر انتشارًا، والعمل على تقديم توصيات واستراتيجيات بشكلٍ عملي وفعَّال لتحسينِ كفاءةِ إجادةِ اللغة الإنجليزية وتطويرها على نحو أفضل.

ويعود تراجعُ المملكة العربية السعودية عالميًا في مهارات اللغة الإنجليزية لعددٍ من الأسباب، منها: تفاوت خدمات تطوُّر التعليم، وتحديد أهداف إتقان اللغة الإنجليزية في نطاقٍ ضيق، وهناك بعض المقترَحات من أجلِ إحداثِ التغيير والتطوير، والمتمثِّلة في تغيير دور المدارس، والابتعاد عن الأساليب التقليدية مثل التلقين والحفظ، واعتماد تدريس اللغة الإنجليزية باستخدامِ التقنيات التعليمية الحديثة، والبدء في تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس باستخدام مناهج قائمة على التواصل (English live EF, 2021).

كما تأتي الدراسةُ الحالية استجابةً لتوصيات عديدِ الدراسات السابقة حيث أوصت دراساتُ كلٍ من سهلة (2021)؛ والعريني (2020)؛ والحماد وآل مسعد (2017) بالتعرُّف إلى واقعِ استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تعليم اللغة

الإنجليزية، كما أوصت دراسةُ كروم Crum (2019) بالتعرُّف إلى واقعِ استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي في محو الأمية المبكرة، كما أوصت دراسةُ الحربي وآل مسعد (2017) بالتعرف إلى واقعِ استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تنميةِ التحصيلِ الدراسي.

وعلاوة على ما سبق فإنَّ سلسلة McGraw Hill تعدُّ إحدى السلاسل الثلاثة المعتمدة في التعليم في المملكة العربية السعودية، والتي بُنِيتْ على نظريات حديثة في تعلُّم اللغة الإنجليزية كنظرية التواصل Communicative approach والنظرية البنائية Constructivism، والتي تعزِّز عمليةَ التطوير، وتحسِّن نواتجَ التعلم، وتعمل على تقويم الأداء (وزارة التعليم، 2020)؛ وإيمانًا بأهمية الكتاب التفاعلي في تعزيزِ المهارات الرئيسية للغة الإنجليزية، التي تتبلور بالمراحل الدراسية اللاحقة، واستجابةً لعددٍ من الدراسات التي أوصت باستخدامِ الكتابِ التفاعلي في تنميةِ مهارات اللغة الإنجليزية كدراسة الحربي ومسعد (2017)، والشهراني (2018)، ودراسة الخزيم والنشوان (2019)، ودراسة Crum, (2019)، ودراسة العريني (2020)، وتحقيقًا لتطلُّعات التعليم في القرن الحادي والعشرين بأهميةِ دمجِ التقنية في التعليم تم التعبيرُ عن مشكلة الدراسة من خلال التعرُّف إلى واقعِ استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تعليمِ اللغة الانجليزية لدى مُعلِّمي إدارةِ تعليم جازان ومعوِّقات استخدامه.

أسئلةُ الدراسة:

تتمثَّل أسئلةُ **الدراسة** فيما يلي:

١) ما واقعُ استخدام المعلِّمين والمعلِّمات للكتاب التفاعلي في تعليم اللغة الإنجليزية بمحافظة العارضة؟

٢) ما معوقات استخدام المعلِّمين والمعلِّمات للكتابِ التفاعلي في تعليمِ اللغة الإنجليزية في المراحل الدراسية بمحافظة العارضة؟

٣) هل توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في واقعِ استخدام المعلِّمين والمعلِّمات للكتاب التفاعلي في تعليم اللغة الإنجليزية بمحافظةِ العارضة وفقًا لمتغيِّري (الجنس، والمرحلة الدراسية)؟

٤) هل توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في معوِّقات استخدام المعلِّمين والمعلِّمات للكتاب التفاعلي في تعليم اللغة الإنجليزية في المراحل الدراسية بمحافظة العارضة وفقا لمتغيِّري (الجنس، والمرحلة الدراسية)؟

أهدافُ الدراسة:

هدفت الدراسةُ الحالية إلى معرفةِ واقعِ استخدام الكتاب التفاعلي في تعليمِ اللغةِ الإنجليزية بجميعِ المراحل الدراسية من وجهة نظر معلِّمي محافظة العارضة ومعلِّماتها، بالإضافة لمعرفةِ الفروق في استخدامه بحسب المرحلة الدراسية، والجنس، ومعرفة معوِّقات استخدامه من وجهةِ نظرِ المعلِّمين والمعلِّمات، والفروق بينهما في تلك المعوِّقات تبعًا لمتغيِّري (الجنس، والمرحلة الدراسية).

أهميةُ الدراسة:

تكمنُ أهميةُ الدراسةِ الحالية في عدة اتجاهات هي:

أولًا: تأتي الدراسةُ الحالية استجابةً لتوصياتِ عديدِ البحوث التي نادت بضرورةِ استخدام وتبني الكتاب التفاعلي في التعليم كدراسات كلٍ من: الشهراني (2018)، والخزيم والنشوان (2019)، والعريني (2020)، و Crum (2019) .

ثانيًا: قد تسهمُ هذه الدراسة في إفادةِ صُنَّاع القرار في شعبة اللغة الإنجليزية لاتخاذ قرارات بالاستفادة الفاعلة من الكتب التفاعلية المعدَّة من قبل شركة Mc Graw Hill لجميع مراحل التعليم العام، وتضمينها في منصَّةِ مدرستي بوصفها محتوىً إثرائيًا مرتبطًا بكل وحدةٍ دراسية يستطيعُ الطالبُ الرجوعَ له وقتما شاء.

ثالثًا: تسهمُ في إضافةِ إطارٍ نظري حول تقنيات التعليم والكتب التفاعلية.

رابعًا: فتح المجال أمام الباحثين في المستقبل لإجراء دراسات حول معوِّقات تطبيقِ الكتاب التفاعلي في المراحل التعليمية المختلفة، ووضع حلول لها.

خامسًا: توجيهُ القائمين على العملية التعليمية لتطبيق الكتاب التفاعلي في التخصُّصات المختلفة لما له من فعاليةٍ كبيرة في تحقيق أهداف التعلُّم، وفي مسايرةِ التطور العلمي والتكنولوجي.

مصطلحاتُ الدراسة:

الواقعُ:

الواقع عبارة عن "تعبيرٍ ووصفٍ لمدى الاستخدام والتفعيل الحقيقي للكتب التفاعلية المرتبطة بمقرَّرات اللغةِ الإنجليزية في جميعِ المراحل الدراسية الثلاثة بالتعليم العام من قِبَلِ مُعلِّمي اللغةِ الإنجليزية.

الكتابُ التفاعلي:

عرَّفه فري Frye (2014) أنَّه نصوص إلكترونية، تحوي سماتَ الكتب المطبوعة وخصائصها من نصوص ورسوم، كما أنها تحوي تحسينات رقمية تُثْري مهارة القراءة، كما أنها تتطلَّبُ من القارئ قدرًا من التفاعلية.

ويُعرَّف الكتابُ التفاعلي إجرائيًا في هذه الدراسة أنَّه كتاب تفاعلي إلكتروني مصاحب للكتاب الورقي المطبوع في المراحل الدراسية الثلاثة (الابتدائي، والمتوسط، والثانوي) We Can في المرحلةِ الابتدائية، وSuper Goal في المرحلةِ المتوسِّطة، وMega Goal في المرحلةِ الثانوية، أطلقته الشركةُ الناشرة لهذه الكتب McGraw Hill بعد اعتماده من وزارةِ التعليم؛ وسيلةً مساعدةً لمعلِّمي مادة اللغة الإنجليزية.

المعوِّقات:

تعرف المعوِّقات أنَّها: جملة من الموانع المادية أو المعنوية التي تحولُ دون استخدام المعلِّم للكتابِ التفاعلي بفاعلية في تعليمِ اللغة الإنجليزية بالمراحلِ الدراسية الثلاثة.

الإطارُ النظري والدراساتُ السابقة

مفهومُ الكتاب التفاعلي وتصنيفاتُه ومميّزاتُه ومعوّقاتُه:

وردت عديدٌ من المصطلحات التربوية الدالة على مفهومِ الكتاب الإلكتروني التفاعلي منها ما ذكرها داوود (2008) أنَّه الكتاب المحوسب Computerized Book، والكتاب ذو النص الفائق Hyper Book، والكتاب ذو الوسائط المتعددة Multimedia Book، والكتاب الممتد Extended Book، والكتاب العنكبوتي Web Book والكتاب المتاح على الشبكة Online Book. وعرفه لال (2011) أنَّه: "أي كتاب على هيئة تقنية رقمية إلكترونية يمر بالمراحلِ الإنتاجيةِ كلها (من: كتابة، وجمع، ومراجعة، ونشر) التي يمر بها الكتاب المطبوع، حيث تتمُّ قراءته من خلال أنواع متنوعة من شاشات العرض الخاصة بالأجهزة الإلكترونية المختلفة" (ص. ١٣٩).

وتعدَّدت تصنيفاتُ الكتب الإلكترونية وأنواعها أيضًا، وذلك بُناءً على شكل محتواها الرقمي، أو الوسيط والإتاحة، أو تبعًا لنواحٍ أخرى، ووَفْقًا لذلك فقد قسَّم كلٌ من كنسارة وعطار (2011) والعبسي (2016) الكتابَ التفاعلي إلى:

أولًا: كتب إلكترونية غير تفاعلية، وهي عبارة عن وجود نصوصٍ في شكل ملف، قد تكونُ بالصيغ الآتية: (HTML, PDF, Microsoft Word)، بحيث تضافُ لها بعضُ الرسوم والصور، وتمتاز بمجموعة من الأدوات مثل: التقديم للأمام، والعودة للخلف، وإمكانية البحث في النص والقاموس، وتكبير الخطوط وتصغيرها، وإضافة التعليقات ووضع مؤشِّر أو علامة عند مواقف معينة، وتحديد آخر مكان تمَّ التوقُّف عنده في القراءة.

ثانيًا: كتب إلكترونية تفاعلية، وهي كتب إلكترونية تُقدِّم خدمات تفاعلية تتجاوزُ مجرَّد عرض نص الكتاب في صورة إلكترونية، وإتاحة البحث فيه، وتتميَّزُ بإمكانية تحويل النص إلى صوت، والربط بمقاطع فيديو، أو مواقع على الشبكة، ووجود التدريبات والاختبارات الذاتية، وإمكانية تقليب الصفحات (Frye, 2014).

ومن ثمَّ فإنَّ للكتاب الإلكتروني التفاعلي مميزات، من أهمها: جذب انتباه المتعلِّم وزيادة وتشويقه للتعلُّم، وعدم شعور الطالب بالملل، وإثراء المحتوى التعليمي من خلالِ مقاطعِ الفيديو والرسوم والصور، إضافة لكونه يساعدُ على محاكاةِ التجارب العلمية التي يصعبُ القيامُ بها في الواقع، مُجنّباً المعلّمين والطلاب للخطر في أثناء إجراءِهم للتجارب العلمية وأيضًا يسهلُ تصفحُ الكتب التفاعلية مباشرةً عبر الإنترنت، أو من خلال نسخة موجودة على جهاز حاسوب أو هاتف ذكي، ويمتاز أيضًا الكتابُ التفاعلي بسهولةِ تحديث المعلومات وبسرعةِ ذلك، وإشعار القارئ بها فورًا، كما أنَّه يتاح للمؤلِّف نشرَ مؤلَّفه بنفسه، وذلك بإرساله إلى موقعِ الناشر أو على موقعهِ الخاص به (أبو زايدة، 2013؛ والعبسي، 2016)

ونظرًا لما للكتاب التفاعلي من أهمية في مجالِ تقنياتِ التعليم، فقد أُجْرِيت عديدٌ من الدراسات التي اهتمَّت بالكتاب الإلكتروني التفاعلي في العمليةِ التعليمية، كدراسة سهلة (2021) التي هدفت إلى الكشفِ عن تصوّراتِ المعلّمات في استخدامِ الحاسب الآلي في تدريسِ اللغةِ الإنجليزية كلغةٍ أجنبية في الفصولِ الدراسية في المملكة العربية السعودية، التي أظهرت نتائجُها أنَّ اتجاهاتِهم كانت إيجابية، كما أشارت النتائجُ أيضًا إلى عدمِ وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تُعزَى لسنوات الخبرة.

ودراسة العريني (2020) التي هدفت إلى معرفةِ واقعِ استخدام مُعلّمات اللغة الإنجليزية في المرحلةِ المتوسّطة للكتابِ التفاعلي في التدريس، ومعرفة انعكاس استخدامهِ على أداء المعلّمات في تدريسِ اللغةِ الإنجليزية، وكشف المعوّقات التي تواجُهها المعلّمات في استخدامه، وتوصَّلت نتائجُها إلى فاعليةِ استخدام الكتاب التفاعلي، وقدرته على تحقيقِ الأهداف المرجوَّةِ منه؛ ودراسة Crum (2019) التي هدفت الكشفَ عن تصوُّرات المعلّمين فيما يتعلَّق باستخدام الكتاب الإلكتروني

التفاعلي لتحسينِها في تنميةِ محو الأمية المبكرة في المرحلةِ الابتدائية بنيويورك، وأظهرت نتائجُها وجودَ مُحدِّدات من وجهةِ نظر المعلّمين تحولُ دون استخدامِ الكتب التفاعلية المساهمة في تنميةِ محو الأميةِ المبكّرة.

وفي السياقِ ذاتِه تعدُّ دراسةُ الحربي وآل مسعد (2017) التي هدفت التعرُّف إلى أثرِ استخدامِ الكتابِ التفاعلي في تنميةِ تحصيلِ طلاب الصف الثالث المتوسّط من الدراسات المهمَّة في هذا المجال، والتي توصَّلت نتائجُها إلى فاعليةِ استخدامِ الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تنميةِ التحصيلِ الدراسي لدى طلاب الصف الثالث المتوسّط؛ كما هدفت دراسةُ الحماد وآل مسعد (2017) التعرُّفَ إلى واقعِ استخدامِ الكتابِ التفاعلي في تعليم اللغة الإنجليزية في المراحل الدراسية ومُعوّقاتِ استخدامه، من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات والمشرفين والمشرفات في مدينة الرياض، وتوصَّلت نتائجُها إلى أنَّ واقعَ استخدامِ المعلّمين والمعلّمات للكتبِ التفاعلية في المراحلِ الدراسية بمدينةِ الرياض كان (متوسّطًا).

وبالرَّغمِ من كثرةِ إيجابياتِ الكتابِ الإلكتروني، فإنَّ له بعض المعوّقات حيث إنَّه يتطلَّب تدريبَ المعلّمين والمتعلّمين قبل البدءِ باستخدامه؛ مما يزيدُ من تكلفةِ التعلُّم الإلكتروني، إضافة إلى تكاليف شراء أجهزة الحاسوب، وتصميم البرمجيات، وتطويرها، وتحديثها، وتكاليف خطوط الاتصال، والصيانة المستمرة، ورسوم خوادم الانترنت، كما أنَّه مازال بعض الطلاب يفضلون الطريقةَ التقليدية، بدلًا من الكتابِ التفاعلي، وعدم القدرة على قراءةِ الكتب الإلكترونية إلا عند وجودِ الأجهزة المخصَّصة لقراءةِ هذه الكتب، والبرامجَ المخصَّصة للقراءة قد تمثّلُ انتهاكًا للخصوصية (الرومي، 2017).

منهجُ الدراسة:

استخدمتْ الدراسةُ المنهجَ الوصفي الكمي لدراسةِ واقعِ استخدام المعلّمين والمعلّمات الكتابَ الإلكتروني التفاعلي في تعليمِ اللغةِ الإنجليزية في جميعِ المراحلِ الدراسية (الابتدائي، والمتوسّط، والثّانوي) ومعوّقات استخدامه، لملائمته لموضوعها.

مجتمعُ الدراسة:

تكوَّن مجتمعُ الدراسة من جميعِ معلّمي ومعلّماتِ المراحلِ الدراسية الثلاثة (الابتدائي، والمتوسط، الثانوي) للتعليم العام لمادةِ اللغة الإنجليزية بمحافظة العارضة وعددهم (١٦٠) معلّمًا ومعلّمة لمادةِ اللغة الإنجليزية. وتمَّ تحديدُ العينة من (١١٥) معلمًا ومعلّمة، تمَّ اختيارُهم بالطريقةِ العشوائيةِ البسيطة.

وصف عينة الدراسة

تكوَّنت عينةُ الدراسة من: (50.4%) من الذكور، و (49.6%) من الإناث. كما توزَّعت عينةُ الدراسة بالنسبةِ للمرحلةِ الدِّراسية كالتالي(28.7%) من مُعلّمي المرحلةِ الابتدائية، و(33.0%) من عينة الدراسة هم من مُعلّمي المرحلةِ المتوسّطة، و (38.3%) من عينةِ الدراسة هم من معلّمي المرحلةِ الثانوية كما في جدول (١).

جدول ١

وصفُ عينة الدراسة وفقًا لمتغيّري الجنس والمرحلة الدراسية.

الجنس	التكرار	النسبة	المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة
ذكر	58	50.4%	الابتدائية	51	34.0%
انثى	57	49.6%	المتوسطة	48	32.0%
			الثانوية	51	34.0%
المجموع	115	100.0%	المجموع	150	100 %

أداةُ الدراسة:

للإجابةِ عن تساؤلاتِ الدراسة تمَّ تطبيقُ الاستبانة من دراسة الحماد وآل مسعد (2017)، وتتضمَّن هذه الاستبانةُ ثلاثةَ أجزاء: الأول: بيانات أولية للمستجيب، شملت: الاسمَ، والمرحلةَ الدراسية، والجنسَ، والأخرُ: استطلاع واقع استخدامِ الكتاب الإلكتروني التفاعلي، واشتمل على (10) عبارات، والثالثُ عبارة عن معوّقاتِ استخدامِ الكتاب التفاعلي في تعليمِ اللغة الإنجليزية ، واشتمل على (36) عبارةً مُوزَّعةً على خمسةِ محاور، هي: المعوّقاتُ التقنية، والمعوّقاتُ الإدارية والمدرسية، ومعوّقات تتعلَّقُ بالكتابِ التفاعلي، ومعوّقات تتعلَّق بالمعلم /ـة والطالب /ـة.

التحليلاتُ العلمية على أداةِ الدراسة:

الصدقُ الظاهري:

هو الصدقُ المعتمدُ على آراء المحكَّمين، حيث عُرِضَتْ الاستبانةُ بصورتِها الأولية على عدد (٥) مُحكَّمين من الخبراء والمختصين، وتمَّ الطلبُ منهم دراسةَ الاستبانة، وإبداء آرائهم فيها، وقد قدَّموا ملاحظات قيمة أفادت الدراسة، وأَثْرَتْ الاستبانة، وساعدت على إخراجِها بصورةٍ جيدة، وبذلك تكونُ الاستبانةُ قد حقَّقت ما يُسمَّى بالصدقِ الظاهري أو المنطقي.

صدقُ الاتساق والبناء الداخلي:

تمَّ حسابُ صدق الاتساق/البناء الداخلي لعباراتِ الاستبانة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجةِ كل عبارة، ودرجةِ البُعْدِ الذي تنتمي إليه، وحساب معامل الارتباط بين درجةِ كل بُعْد والدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه، ودرجة كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، التي توضَّحُها الجداولُ (٢) و (٣)

جدول ٢

معامل ارتباط بيرسون

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	.480**	٦	.767**
٢	.687**	٧	.702**
٣	.507**	٨	.725**
٤	.785**	٩	.599**
٥	.743**	١٠	.668**
ارتباط محور: واقع استخدام المعلّمين والمعلّمات للكتاب التفاعلي بالدرجة الكلية للاستبانة			.857**

يتَّضــحُ من جدولِ (٢) أنَّ قيمَ مُعاملاتِ الارتباط بين درجةِ كل عبارة، والدرجة الكلية لمحور واقع اســتخدام المعلّمين والمعلّمات للكتابِ التفاعلي في تعليمِ اللغةِ الإنجليزية، والدرجة الكلية لهذا المحور بالدرجةِ الكلية للاستبانة دالةٌ إحصائيًا، مما يدلُّ على تماسكِ هذه العبارات وصلاحيتها للتطبيقِ على عينةِ الدراسة.

جدول ٣

معامل ارتباط بيرسون (العلاقة الارتباطية)

م	تقنية	م	إدارية ومدرسية	م	الكتاب التفاعلي	م	المعلم / ـة	م	الطالب / ـة
١	.741**	٩	.586**	٢١	.890**	٢٧	.531**	٣٤	.938**
٢	.760**	١٠	.706**	٢٢	.920**	٢٨	.776**	٣٥	.943**

٣	.710**	١١	.562**	٢٣	.881**	٢٩	.662**	٣٦	.923**		
٤	.845**	١٢	.586**	٢٤	.887**	٣٠	.716**				
٥	.813**	١٣	.469**	٢٥	.923**	٣١	.609**				
٦	.811**	١٤	.698**	٢٦	.915**	٣٢	.635**				
٧	.563**	١٥	.550**			٣٣	.652**				
٨	.672**	١٦	.699**								
		١٧	.528**								
		١٨	.575**								
		١٩	.504**								
		٢٠	.509**								

ويتَّضحُ من جدول (٣) أنَّ قيمَ معاملات الارتباط بين درجةِ كل عبارة، والدرجة الكلية للبُعْدِ الذي تنتمي له كل عبارة وذلك لمحور (معوّقات استخدام الكتاب التفاعلي) دالةٌ إحصائيًا، مما يدلُّ على تماسكِ هذه العبارات وصلاحيتها للتطبيق على عينةِ الدراسة.

جدول ٤

معامل الارتباط بيرسون بين درجةِ كل بُعد، والدرجة الكلية لمحور معوّقات استخدام الكتاب التفاعلي

م	البعد	معامل الارتباط
١	معوّقات تقنية.	.735**
٢	معوّقات إدارية ومدرسية.	.756**
٣	معوّقات تتعلَّق بالكتابِ التفاعلي.	.672**
٤	معوّقات تتعلَّق بالمعلم / ـة.	.694**
٥	معوّقات تتعلَّق بالطالب / ـة.	.597**
ارتباط محور: معوقات استخدام الكتاب التفاعلي بالدرجة الكلية للاستبانة		.766**

ويتَّضحُ من جدول (٤) أنَّ قيمَ معاملات الارتباط بين درجةِ كل بُعد، والدرجة الكلية لمحور (معوّقات استخدام الكتاب التفاعلي) والدرجة الكلية للمحور بالدرجةِ الكليةِ للاستبانة دالةٌ إحصائيًا، مما يدلُّ على تماسكِ هذه الأبعاد وصلاحيتها للتطبيق على عينةِ الدراسة.

ثباتُ الاستبانة:

تمَّ التحقُّق من ثباتِ الاستبانة بمعادلة كرونباخ ألفا، والجدول (٥) يوضّحُ النتائج الخاصة بذلك.

جدول ٥

معامل ثبات الاستبانة بمعادلة كرونباخ الفا

م	البعد/ المحور	عدد العبارات	كرونباخ آلفا
١	محور: واقع استخدام المعلّمين والمعلّمات للكتابِ التفاعلي في تعليمِ اللغةِ الإنجليزية	10	.846
٢	بُعْد: صعوبات تقنية	8	.878
٣	بُعْد: معوّقات إدارية ومدرسية	12	.821
٤	بُعْد: معوّقات تتعلق بالكتاب التفاعلي	6	.954
٥	بُعْد: معوّقات تتعلق بالمعلم / ـة	7	.772
٦	بُعْد: معوّقات تتعلق بالطالب / ـة	3	.927

م	البعد/ المحور	عدد العبارات	كرونباخ آلفا
٧	محور: معوّقات استخدام الكتاب التفاعلي	36	.921
٨	الاستبانة كاملة	46	.908

يتَّضح من جدول (٥) أنَّ جميعَ قيم الثبات بمعادلةِ كرونباخ ألفا لجميع أبعاد الاستبانة ومحاورها، وللاستبانة كاملة مقبولةً إحصائيًا، مما يشيرُ إلى صلاحيةِ الاستبانة للتطبيق.

الطريقةُ والإجراءات

للإجابةِ عن سؤالي الدراسة الأول والثاني تمَّ استخدامُ مقياس ليكرت خماسي الأبعاد لوصفِ استجابات العينة في الواقع، ووصف استجاباتِهم لدرجةِ وجود المعوّقات كما في جدول (٦)، وتمَّ حسابُ المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابةِ المشاركين على محوري واقعِ استخدامِ الكتاب التفاعلي في تعليمِ اللغة الإنجليزية، ومعوّقاتِ استخدامه.

جدول ٦

وصفُ واقع استخدام الكتاب التفاعلي ومعوّقات استخدامه

العبارة	الاستجابة	مدلولها	مدلولها في المعوّقات	درجتها	المتوسط النسبي
	موافق بشدة	استخدام ممتاز	تحدث بصفةٍ مستمرة	٥	من ٤,٢٠- ٥
	موافق	استخدام جيد جدًا	تحدث بشكلٍ متقطّع	٤	من ٣,٤٠- ٤٢٠
	غير متأكد	استخدام متوسط	تحدث بصفةٍ قليلة	٣	من ٢,٦٠- ٣٤٠
	غير موافق	استخدام مقبول	تحدث بصورةٍ نادرة	٢	من ١,٨- ٢,٦٠
	غير موافق بشدة	استخدام ضعيف	لا تعدُّ معوّقة أبدًا	١	من ١- ١,٨٠

وللإجابةِ عن سؤالي الدراسة الثالث، والرابع استخدمتْ الدراسةُ تحليلَ التباين الأحادي لكشفِ الفروقِ بحسب المرحلةِ الدراسية، واختبار (ت) للمجموعتين المستقلتين لكشفِ الفروقِ بحسب الجنس.

نتائجُ الدراسةِ ومناقشتُها

للإجابةِ عن سؤالِ الدراسة الأول الذي نصَّ على: ما واقعُ استخدام المعلِّمين والمعلِّمات للكتابِ التفاعلي في تعليم اللغة الإنجليزية بمحافظةِ العارضة؟

تمَّ استخدامُ المتوسِّط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير الدرجة كما في جدول (٧).

جدول ٧

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير الدرجة

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الدرجة
١	أدرك أهمية استخدام الكتاب التفاعلي في تعليم اللغة الإنجليزية.	4.36	0.948	1	مرتفعة جداً
٦	أضطر لاستخدام حاسبي الخاص (لابتوب) لتشغيل الكتاب التفاعلي في الصف.	4.27	1.150	2	مرتفعة جداً
٢	يستفيد طلابي / طالباتي من استخدامي للكتاب التفاعلي في تعليم اللغة الإنجليزية.	4.22	0.953	3	مرتفعة جداً
٣	يتوفر لدي الكتاب التفاعلي.	3.97	1.192	4	مرتفعة
٤	أستخدم الكتابَ التفاعلي في الصف.	3.88	1.186	5	مرتفعة
٥	أستخدم الكتابَ التفاعلي في كل الصفوف التي أدرسها.	3.76	1.281	6	مرتفعة
٨	تعملُ التجهيزاتُ التقنية اللازمة لتشغيل برنامج الكتاب التفاعلي داخل الصف بشكلٍ سليم) جهاز العرض (بروجكتور) / الحاسب / شاشة العرض).	3.34	1.515	7	متوسطة
٧	تتوفَّر التجهيزاتُ التقنية اللازمة لتشغيل برنامج الكتاب التفاعلي داخل الصف (جهاز العرض (بروجكتور) / الحاسب / شاشة العرض).	3.26	1.551	8	متوسطة
٩	تتوفَّرُ قاعة مناسبة في المدرسة لتشغيل برنامج الكتاب التفاعلي.	3.16	1.559	9	متوسطة
١٠	استخدمُ الكتابَ التفاعلي في حصص أخرى كالانتظار.	3.03	1.478	10	متوسطة
	واقع استخدام المعلِّمين والمعلِّمات للكتاب التفاعلي في تعليم اللغة الإنجليزية	3.72	0.879		مرتفعة

يتَّضحُ من جدولِ (٧) والخاص بواقعِ استخدامِ المعلِّمين والمعلِّمات للكتابِ التفاعلي في تعليمِ اللغة الإنجليزية بمحافظةِ العارضة ما يلي: جاءت الدرجةُ الكلية لمحورِ واقعِ استخدام المعلِّمين والمعلِّمات للكتابِ التفاعلي في تعليم اللغة الإنجليزية بدرجةٍ مرتفعة وبمتوسِّط حسابي (3.72)، كما تراوحت درجاتُ عباراتِ محورِ واقعِ استخدام المعلِّمين والمعلِّمات للكتابِ التفاعلي في تعليمِ اللغة الإنجليزية ما بين متوسِّطةٍ ومرتفعةٍ إلى مرتفعةٍ جدًا، حيث جاءت ثلاثُ عبارات بدرجة عالية جدًا، وثلاثُ عباراتٍ أخرى بدرجة عالية، وأربع عبارات على درجة متوسِّطة، ويرى الباحثان أنَّ هذه النتيجة تشيرُ إلى أنَّ المعلِّمين في محافظةِ العارضة يستخدمون الكتابَ الإلكتروني التفاعلي بدرجةٍ مناسبة، ولديهم إقبالٌ على استخدامه وتفعيله، وأنَّ المدارسَ بتلك المحافظة توفِّرُ الأجهزةَ والتقنيات الخاصة بتفعيلِ الكتاب الإلكتروني التفاعلي في كل المراحل الدراسية في تدريسِ اللغةِ الإنجليزية، وذلك مسايرةً للواقع، وللتقدُّم العالمي، والاهتمام العالمي بالتكنولوجيا.

وتتفقُ نتيجةُ هذه الدراسة مع دراساتِ كلٍ من سهلة (2021)، والعريني (2020)، وبراهمة وآخرون (2020)، والحربي وآل مسعد (2017) التي أظهرت نتائجُها وجودَ اتجاهاتٍ إيجابية نحو استخدامِ الحاسب الآلي في تدريسِ اللغة الإنجليزية، وأنَّه يُستخدَمُ بدرجةٍ مرتفعة، وله أثرٌ إيجابي في تنميةِ التحصيل، وتنميةِ مهاراتِ القراءة الإبداعية وتقليلِ النشاط الحركي.

وللإجابةِ عن سؤالِ الدراسةِ الثاني الذي نصَّ على: ما معوّقاتُ استخدامِ المعلّمين والمعلّمات للكتابِ التفاعلي في تعليمِ اللغةِ الإنجليزية في المراحلِ الدراسية بمحافظةِ العارضة؟

تمَّ استخدامُ المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير الدرجة، والجداول (٨) للمعوّقاتِ التقنية، و(٩) للمعوّقاتِ الإدارية والمدرسية و(١٠) للمتوسّطاتِ الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوّقات توضّحُ هذه النتائج.

جدول ١

المتوسّطُ الحسابي والانحرافُ المعياري والترتيب والدرجة للمعوّقات التقنية لاستخدامِ الكتاب التفاعلي

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الدرجة
١	صعوبة نقل الأجهزة من فصلٍ لآخر.	4.41	0.805	1	مرتفعة جداً
٢	قلة أجهزه الحاسب في المدرسة.	4.11	1.082	2	مرتفعة
٤	قصور أعمال الصيانة / قاعة المصادر والأجهزة.	4.02	1.092	3	مرتفعة
٣	تعطُّل أجهزه الحاسب في المدرسة.	3.89	0.980	4	مرتفعة
٦	عدم توفُّر برنامج الكتاب التفاعلي في المدرسة.	3.83	1.118	5	مرتفعة
٥	نُسخُ برنامج الكتاب التفاعلي الموجودة في المدرسة لا تكفي لاستخدام معلّمي المدرسة.	3.74	1.117	6	مرتفعة
٨	لا توجد قاعة مصادر التعليم والتعلُّم في المدرسة.	3.71	1.255	7	مرتفعة
٧	الأعطال الفنية لبرنامج الكتاب التفاعلي عند تشغيله.	3.62	1.121	8	مرتفعة
المعوقات التقنية		3.92	0.717		مرتفعة

ويتَّضح من جدولِ (٨) أنَّ الدرجةَ الكلية لمحورِ المعوّقات التقنية جاءت بدرجةٍ مرتفعة، وبمتوسّطٍ حسابي (٣,٩٢)، كما تراوحت العباراتُ الخاصة بذلك المحور ما بين مرتفعة إلى مرتفعةٍ جدًا، حيث جاءت واحدةٌ من المعوّقات بدرجةٍ عاليةٍ جدًا وبمتوسّط حسابي (٤,٤١) وهي صعوبة نقل الأجهزة من فصلٍ لآخر، ويرى الباحثان أنَّ سببَ ذلك يعودُ لاستخدامِ المعلّمين لحواسيبهم الشخصية لتفعيلِ الكتابِ التفاعلي، وجاءت سبعٌ من المعوّقاتِ بدرجةٍ عالية حيث جاء المتوسّطُ الحسابي في فئةِ التقدير (٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠). ويرى الباحثان أنَّ هذه النتائج تشير إلى أنَّ مدارس محافظة العارضة لا تزال بحاجة الى مزيدٍ من التطوير والتهيئة والتجهيز؛ بحيث يصبحُ المعلّمُ قادرًا على توظيفِ التقنيةِ في أثناءِ التدريس، وبالذات الكتاب التفاعلي، سواءً من حيث توفيرِ قاعةِ مصادر تعلُّم مُجهَّزة بأجهزةِ حاسوب متطوّرة، أو من حيث حل مشاكل الأعطال الفنية.

وفيما يتعلَّقُ بالمعوّقاتِ الإدارية والمدرسية لاستخدامِ المعلّمين والمعلّمات للكتاب التفاعلي في تعليم اللغة الإنجليزية في المراحل الدراسية بمحافظةِ العارضة فقد تحدَّدت في المعوّقاتِ الواردةِ في جدول (٩) التالي:

جدول ٩

المعوقات الإدارية والمدرسية

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الدرجة
٤	عدم توفُّر الدعم الفني لاستخدامِ الكتابِ التفاعلي.	3.95	0.999	1	مرتفعة
٢	قلةُ الدورات التدريبية واللقاءات التربوية للمعلّمين والمعلّمات في استخدامِ الكتابِ التفاعلي.	3.89	1.007	2	مرتفعة
١	الصف غير مهيأ للاستخدامِ الجيد للكتابِ التفاعلي من حيث: المساحة، والإضاءة، والتوصيلات، والكهرباء.	3.85	1.149	3	مرتفعة

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الدرجة
٧	عدم توفُّر مختص (سواء معلم/ـة أو أمين/ـة مصادر تعلم) قادر/ ة على تقديمِ المساعدة في استخدامِ الكتاب التفاعلي.	3.83	1.194	4	مرتفعة
٣	ضعف المعلومات المقدَّمة في الورش والدورات التدريبية المتعلّقة باستخدامِ الكتاب التفاعلي.	3.78	1.024	5	مرتفعة
١٠	عدم وجود جدول ينظِّمُ استخدامَ المعلّمين والمعلّمات لقاعةِ المصادر في المدرسة.	3.74	1.185	6	مرتفعة
٥	خطة الوزارة في تدريبِ المعلّمين والمعلّمات لا تخدمُ تفعيلَ الكتاب التفاعلي في التدريس.	3.64	1.125	7	مرتفعة
٦	ضعف الإشراف على قاعةِ المصادر من قبل إدارةِ المدرسة.	3.59	1.154	8	مرتفعة
٩	وقت الحصص غيرُ كافٍ لاستخدامِ الكتاب التفاعلي.	3.37	1.353	9	متوسطة
١١	ضعف تشجيع المشرف / ـة التربوي / ـة للمعلم / ـة لاستخدامِ الكتاب التفاعلي.	3.35	1.312	10	متوسطة
٨	ضعف قناعة إدارة المدرسة بأهميةِ استخدامِ الكتاب التفاعلي في تعليمِ اللغة الإنجليزية.	3.34	1.169	11	متوسطة
١٢	استخدامُ الكتابِ التفاعلي زيادةُ عبء على المعلم / ة.	3.34	1.283	12	متوسطة
	المعوّقاتُ الإدارية والمدرسية	3.64	0.844		مرتفعة

يتَّضحُ من جدول (٩) أنَّ الدرجةَ الكلية لمحورِ المعوّقات الإدارية والمدرسية جاءت بدرجةٍ مرتفعة، وبمتوسّط حسابي (٣,٦٤)، وقد تراوحت درجاتُ تلك المعوّقات ما بين متوسّطة ومرتفعة، حيث جاءت ثمانية من تلك المعوقات بدرجةٍ مرتفعة، كان المتوسّطُ الحسابي لها في فئة التقدير (٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، في حين حصلت أربعةُ معوّقات منها على درجةٍ متوسّطة، ويرى الباحثون أنَّ هذه النتائج تشيرُ إلى أنَّ البيئةَ الإدارية والمدرسية في محافظةِ العارضة لا زالت غير مُهيئة لمساعدةِ المعلّمين والمعلّمات على استخدامِ الكتابِ التفاعلي في التدريس سواءً من حيث قلةِ الدوراتِ التدريبية المتاحة للمُعلّمين والمعلّمات في المجالِ نفسه، وضعفِ التجهيزات اللوجستية اللازمة لهذا التفعيل، وعدم وجود تنسيق ودعم في إدارةِ غرفةِ المصادر وتنظيمها، كما يرى الباحثون أنَّ وجودَ أربعة معوّقات حصلت على درجةٍ متوسّطة قد يشيرُ إلى وجودِ بعض الدعم من قِبَلِ المشرفِ التربوي، أو من قِبَلِ الإدارةِ المدرسية للمعلّمين والمعلّمات لاستخدامِ الكتاب التفاعلي والنابع من خلال ما يملكونه من قناعة بأهميةِ استخدام الكتاب التفاعلي في تعليمِ اللغةِ الإنجليزية.

وأمَّا فيما يتعلَّقُ بالمعوّقات التي تتعلَّقُ بالكتابِ التفاعلي حول استخدامِ المعلّمين والمعلّمات للكتابِ التفاعلي في تعليمِ اللغةِ الإنجليزية في المراحلِ الدراسية بمحافظةِ العارضة فقدْ تحدَّد بالمعوّقات التي في الجدول (١٠) التالي:

جدول ١٠

المعوّقاتُ التي تتعلَّقُ بالكتاب التفاعلي

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الدرجة
١	لا تتوفر نسخ خاصة بالطلاب / الطالبات من الكتابِ التفاعلي.	4.10	1.017	1	مرتفعة
٢	عدم وجود دليل للمعلم / ـة يوضِّحُ استخدامَ الكتاب التفاعلي ومميزاته.	3.84	1.014	2	مرتفعة
٣	صعوبة الحصول على نسخة الكتاب التفاعلي.	3.56	1.223	3	مرتفعة
٥	لا يشتمل الكتابُ التفاعلي على تدريباتٍ كافية على مهاراتِ اللغة الأساسية الأربعة.	3.37	1.386	4	متوسطة
٤	الكتاب التفاعلي لا يتيح الفرصة للمعلم/ ـة الكتابة والتعليق على الدرس.	3.30	1.298	5	متوسطة

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الدرجة
٦	ضعف ملائمة الكتاب التفاعلي لمحتوى الكتاب الورقي.	3.16	1.268	6	متوسطة
	المعوقات التي تتعلق بالكتاب التفاعلي	3.55	0.896		مرتفعة

يتَّضحُ من جدول (١٠) أنَّ الدرجةَ الكلية الخاصة بمحورِ الكتاب التفاعلي جاءت بدرجةٍ مرتفعة، وحصلت على متوسّط حسابي بلغ (٣,٥٥)، وأمَّا العباراتُ فقد تراوحت ما بين (متوسّطة إلى مرتفعة)، وبمتوسّطات حسابية تراوحت ما بين (٤,١٠ إلى ٣,١٦)، وجاءت ثلاثةُ معوّقات منها بدرجةٍ مرتفعة، في حين جاءت ثلاثُ معوّقاتٍ أخرى بدرجةٍ مُتوسّطة، ويرى الباحثون أنَّ هذه النتيجة قد تعودُ إلى أنَّ بعضَ المعلّمين والمعلّمات يرون أن الكتابَ يفتقرُ لبعض التدريباتِ الأساسية اللازمة لتنميةِ مهاراتِ اللغة وتطويرها، وعدم وجود ترابط بين الكتاب التفاعلي والكتاب الورقي، كما أن الكتاب يفتقرُ إلى بعضِ عناصر التشويق، والمثيرات البصرية التي تجذبُ انتباهَ الطلاب، ووجود صور، وأشكال، والكتابة بخط واضح، وغير ذلك من الأمور التي تشجّعُ الطلابَ وتجذبُ انتباههم، وتحببهم في الكتابِ التفاعلي الإلكتروني.

وحُدِّدتْ المعوّقاتُ التي تتعلَّق باستخدامِ المعلّمين للكتب التفاعلية في تعليمِ اللغةِ الإنجليزية في المراحل الدراسية بالمعوّقات التي في جدول (١١) التالي:

جدول ١١

المعوّقات التي تتعلقُ باستخدام المعلّمين للكتبِ التفاعلية في تعليم اللغة الإنجليزية

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الدرجة
١	زيادة العبء (النصاب) التدريسي لا يسمحُ باستخدامِ الكتاب التفاعلي	3.95	1.091	1	مرتفعة
٧	صعوبة استبدال المعلم/ـة التدريس باستخدام الكتاب الورقي بالكتاب التفاعلي	3.59	1.206	3	مرتفعة
٢	قلة معرفة المعلم/ ـة بطريقة تشغيل الكتاب التفاعلي والأجهزة المرتبطة به (سبورة ذكية مثلا).	3.51	1.180	2	مرتفعة
٦	ضعف قناعة المعلم/ ـة بجدوى استخدام الكتاب التفاعلي في التدريس.	3.38	1.211	4	متوسطة
٣	ضعف إلمام المعلم / ـة بالحاسب الألي وتطبيقاته في تعليم اللغة الإنجليزية.	3.37	1.238	5	متوسطة
٤	قلة معرفة المعلم / ـة بالفروق الفردية بين الطلاب والطالبات.	3.36	1.265	6	متوسطة
٥	يتطلَّب استخدامُ الكتاب التفاعلي جهدًا أكبر لتحضير المعلم / ـة للدرس.	3.36	1.279	7	متوسطة
	المعوقات التي تتعلق بالمعلم/ ـة	3.50	0.916		مرتفعة

ويتَّضحُ من جدول (١١) أنَّ ثلاثةَ معوّقات جاءتْ بدرجةٍ مرتفعة حيث جاءَ المتوسّطُ الحسابي في فئةِ التقدير (٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠). ويرى الباحثون أنَّ هذه النتيجة قد تعودُ إلى الحاجةِ لإعادةِ دراسة أنصبة المعلّمين والمعلّمات التدريسية؛ بما يسمحُ لهم بتخصيصِ وقتٍ كافٍ لاستخدامِ الكتاب التفاعلي.

وجاءت أربعةُ معوّقات في درجةٍ متوسّطة حيث جاء المتوسّطُ الحسابي في فئة التقدير (٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠). ويرى الباحثون أنَّ هذه النتيجة قد تعودُ إلى وجودِ تباين عند المعلّمين والمعلّمات في مهاراتِ استخدامِ الحاسب الآلي بشكلٍ عام، وفي قدرتِهم على التمييزِ بين الفروق الفردية بين الطلبة. وهذا قد يعودُ لاختلافِ عددِ سنوات الخبرة في التدريس، أو نوع الدورات التدريبية وعددها التي حصل عليها كلٌ من المعلّمين والمعلّمات في مجالِ الحاسب الآلي وتوظيف التقنية في التدريس. وجاء المحورُ كاملاً بدرجةٍ (مرتفعة) وبمتوسّطٍ حسابي (3.50).

وحُدِّدتْ المعوّقاتُ التي تتعلَّقُ بالطالب/ ـة حول استخدامِ الكتاب التفاعلي في تعليم اللغة الإنجليزية في المراحل الدراسية كما في جدول (١٢).

جدول ١٢

المعوّقات التي تتعلّق باستخدام الطلبة للكتب التفاعلية في تعليم اللغة الإنجليزية.

م	العبارة	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الدرجة
١	عدم امتلاك الطلاب / الطالبات مهارات استخدامِ الكتابِ التفاعلي.	4.06	1.020	1	مرتفعة
٢	ضعف تلبية الكتاب التفاعلي لاحتياجاتِ الطلاب / الطالبات.	3.57	1.200	2	مرتفعة
٣	الكتاب التفاعلي غير جذاب للطلاب / للطالبات.	3.33	1.289	3	متوسطة
	المعوّقاتُ التي تتعلّق بالطالب/ ـة	3.66	0.973		مرتفعة

يتَّضحُ من جدول (١٢) أن اثنتين من المعوّقات جاءت بدرجةٍ عالية حيث جاء المتوسّطُ الحسابي في فئةِ التقدير (٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)، ويرى الباحثون أنَّ هذه النتيجة قد تعودُ لحاجة الطلاب لمزيدٍ من برامج التوعية، وبرامج التدريب حول كيفيةِ استخدام الكتاب التفاعلي، وأيضًا للحاجة إلى إعادة النظر في الكتاب التفاعلي بحيث يسمحُ بتلبيةِ احتياجاتِ الطلاب التعليمية المتنوّعة. وجاءت واحدةٌ من المعوّقاتِ في درجةٍ متوسّطة بمتوسّطٍ حسابي (٣,٣٣)، وهي الكتابُ التفاعلي غير جذاب للطلاب/ للطالبات، ويرى الباحثون أنَّ الدرجةَ المتوسّطة لهذه العبارة قد تعود إلى أن موضوع الجاذبية بشكلٍ عام هو موضوع يتفاوت الحكمُ عليه من قبل الطلاب، فمنهم من يرى أنه جذاب، ومنهم من لا يرى ذلك؛ ولذلك جاءت نتيجةُ هذه العبارة بدرجةٍ متوسّطة، وفيما يتعلّق بالمحورِ كله فقد جاء بدرجةٍ (مرتفعة) وبمتوسّطٍ حسابي (3.66).

وإجمالًا فإنَّ معوّقاتِ استخدام المعلّمين والمعلّمات للكتابِ التفاعلي في تعليم اللغة الإنجليزية في المراحل الدراسية بمحافظةِ العارضة تتَّضحُ من جدول (١٣) التالي:

جدول ١٣

المتوسّطُ الحسابي والانحراف المعياري والترتيب وتقدير الدرجة للمعوقات إجمالاً

م	البعد	المتوسط	الانحراف	الترتيب	الدرجة
١	الصعوبات التقنية	3.92	0.717	1	مرتفعة
٥	المعوّقات التي تتعلق بالطالب / ـة	3.66	0.973	2	مرتفعة
٢	المعوّقات الإدارية والمدرسية	3.64	0.844	3	مرتفعة
٣	المعوّقات التي تتعلّق بالكتاب التفاعلي	3.55	0.896	4	مرتفعة
٤	المعوّقات التي تتعلّق بالمعلم / ـة	3.50	0.916	5	مرتفعة
معوقات استخدام الكتاب التفاعلي كلها		3.65	0.757		مرتفعة

يتَّضحُ من جدول (١٣) أنَّ جميعَ المعوّقات جاءت بدرجةٍ مرتفعة حيث جاء المتوسّطُ الحسابي في فئة التقدير (٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠) وهي مُرتَّبة كما يلي: أولًا: الصعوبات التقنية، ثانيًا: المعوّقات التي تتعلَّق بالطالب/ـة، ثالثًا: المعوّقات الإدارية والمدرسية، ورابعًا: المعوّقات التي تتعلَّق بالكتاب التفاعلي، وأخيرا: المعوّقات التي تتعلَّق بالمعلم/ـة. وجاء المحور كاملًا بدرجةٍ مرتفعة وبمتوسّط حسابي (3.65).

ويرى الباحثون أنَّ هذه النتيجة تشيرُ أن البيئةَ التعليمية في مدارسِ محافظة العارضة غير مهيأة بالكامل لتفعيل الكتابِ التفاعلي، وأن كلَّ هذه الصعوبات تحتاجُ من المعنيين لمزيدٍ من الجهود في سبيلِ الحد منها.

وتتفقُ نتائجُ هذه الدراسة مع دراسة العريني (2020)، ودراسة الحماد وآل مسعد (2017)، ودراسة Crum (2019)، التي أظهرت نتائجُها أن هناك جهودًا كبيرةً تُبْذَلُ لتخطّي عديدِ التحديات والعقبات الخاصة باستخدام الكتاب التفاعلي،

وأن هناك عديدًا من التحديات التي تحول دون استخدامه، وأن المعوّقات التقنية تأتي أولًا، ثم الإدارية والمدرسية، ثم المعوّقاتُ المتعلّقة بالكتاب التفاعلي، ثم المعوّقاتُ المتعلّقة بالمعلم، ثم المعوّقاتُ المتعلّقة بالطالب، وتختلف نتائجُ هذه الدراسة مع دراسة: الحماد وآل مسعد (2017) التي أظهرت نتائجُها أن معوّقاتِ استخدامِ الكتب التفاعلية جاءت بدرجةٍ متوسّطة.

وللإجابةِ عن سؤال الدراسةِ الثالث الذي نصَّ على: هل توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في واقعِ استخدامِ المعلّمين والمعلّمات للكتاب التفاعلي في تعليمِ اللغةِ الإنجليزية بمحافظةِ العارضة وفقًا لمتغيّري (الجنس، المرحلة الدراسية)؟

تمَّ استخدامُ اختبار (ت) للمجموعاتِ المستقلة Independent Samples Test للتعرُّف إلى الفروق وفقًا لمتغيّر (الجنس) الذي يتكون من فئتين وجدول (١٤) يوضّحُ نتائجَ ذلك.

جدول ١٤

نتائج اختبار(ت) للتعرُّف إلى الفروقِ في واقعِ استخدامِ الكتاب التفاعلي وفقًا لمتغيّر (الجنس)

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
واقع استخدام المعلّمين والمعلّمات للكتاب التفاعلي	ذكر	58	3.68	0.903	.468	.641
	انثى	57	3.76	0.860		

يتَّضحُ من جدول (١٤) أنَّه لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في واقعِ استخدام المعلّمين والمعلّمات للكتابِ التفاعلي في تعليمِ اللغةِ الإنجليزية بمحافظةِ العارضة وفقًا لمتغيّر (الجنس). كما تمَّ استخدامُ اختبار تحليل التباين الاحادي (One Way ANOVA) لتعرُّفِ الفروق وفقًا لمتغيّرِ (المرحلةِ الدراسية) وجدول (١٥) يوضّحُ نتائجَ ذلك.

جدول ٢

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف إلى الفروقِ في واقعِ استخدام الكتاب التفاعلي وفقًا لمتغير (المرحلةِ الدراسية)

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
واقعُ استخدام المعلّمين والمعلّمات للكتاب التفاعلي	بين المجموعات	1.206	2	.603	.778	.462. غير دالة
	داخل المجموعات	86.835	112	.775		
	الكلي	88.041	114			

يتَّضِحُ من جدول (١٥) أنَّه لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في واقعِ استخدام المعلّمين والمعلّمات للكتابِ التفاعلي في تعليمِ اللغة الإنجليزية بمحافظةِ العارضة وفقًا لمتغيّر (المرحلةِ الدراسية). ويرى الباحثون أنَّ عدمَ وجود فروقٍ في واقعِ استخدامِ المعلّمين والمعلّمات للكتابِ التفاعلي في تعليمِ اللغة الإنجليزية بمحافظةِ العارضة وفقًا لمتغيّري (الجنس، والمرحلة الدراسية) قد يعودُ لسبب تشابه الظروف التعليمية والإدارية للمعلّمين والمعلّمات في القطاع الحكومي بشكلٍ عام، بغض النظر عن اختلافِ الجنس أو المرحلةِ التعليمية. وتختلف نتائجُ هذا السؤالِ مع دراسة الحماد وآل مسعد (2017) التي أظهرت نتائجُها وجودَ فروقٍ في واقعِ استخدام الكتاب التفاعلي في تعليم اللغة الإنجليزية وفق المرحلةِ الدراسية؛ لصالحِ المرحلةِ الابتدائية تليها المرحلتان الثانوية فالمتوسّطة.

وللإجابةِ عن سؤالِ الدراسةِ الرابع الذي نصَّ على: هل توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في معوّقاتِ استخدامِ المعلّمين والمعلّمات للكتاب التفاعلي في تعليم اللغة الإنجليزية وفقًا لمتغيّري (الجنس، والمرحلة الدراسية)؟

تمَّ استخدامُ: اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples Test لتعرُّف الفروق وفقًا لمتغيّر (الجنس) وجدول (١٦) يوضّحُ نتائجَ ذلك.

جدول ١٦

نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لتعرُّف الفروق في معوّقاتِ استخدام المعلّمين والمعلّمات للكتابِ التفاعلي في تعليم اللغة الإنجليزية وفقاً لمتغير (الجنس)

البعد/ المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الصعوبات التقنية	ذكر	58	4.02	0.646	1.615	.109
	انثى	57	3.81	0.774		
المعوّقاتُ الإدارية والمدرسية	ذكر	58	3.74	0.750	1.362	.176
	انثى	57	3.53	0.924		
المعوّقاتُ التي تتعلق بالكتاب التفاعلي	ذكر	58	3.62	0.880	.844	.401
	انثى	57	3.48	0.913		
المعوّقاتُ التي تتعلق بالمعلم / ـة	ذكر	58	3.65	0.841	1.768	.080
	انثى	57	3.35	0.971		
المعوّقاتُ التي تتعلق بالطالب / ـة	ذكر	58	3.59	0.935	.764	.446
	انثى	57	3.73	1.014		
مُعوّقات استخدام الكتاب التفاعلي جميعًا	ذكر	58	3.73	0.692	1.033	.304
	انثى	57	3.58	0.818		

يتَّضحُ من جدول (١٦) أنَّه لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في معوّقات استخدام المعلّمين والمعلّمات للكتابِ التفاعلي في تعليم اللغة الإنجليزية في المراحل الدراسية بمحافظة العارضة وفقًا لمتغير (الجنس). كما تمَّ استخدامُ اختبار تحليل التباين الاحادي (One Way ANOVA) لتعرُّف الفروق وفقًا لمتغيّر (المرحلة الدراسية)، والجدول (١٧) يوضّحُ نتائجَ ذلك.

جدول ١٧

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق في معوقات استخدام المعلّمين والمعلّمات للكتاب التفاعلي في تعليم اللغة الإنجليزية وفقاً لمتغير (المرحلة الدراسية)

البعد/ المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الصعوبات التقنية	بين المجموعات	1.841	2	.921	1.815	.168
	داخل المجموعات	56.801	112	.507		
	الكلي	58.642	114			
المعوقات الإدارية والمدرسية	بين المجموعات	1.882	2	.941	1.329	.269
	داخل المجموعات	79.311	112	.708		

البعد/ المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المعوقات التي تتعلق بالكتاب التفاعلي	الكلي	81.193	114			
	بين المجموعات	4.278	2	2.139	2.749	.068
	داخل المجموعات	87.142	112	.778		
	الكلي	91.419	114			
المعوقات التي تتعلق بالمعلم / ـة	بين المجموعات	2.353	2	1.177	1.412	.248
	داخل المجموعات	93.335	112	.833		
	الكلي	95.688	114			
المعوقات التي تتعلق بالطالب / ـة	بين المجموعات	1.731	2	.866	.913	.404
	داخل المجموعات	106.253	112	.949		
	الكلي	107.985	114			
معوقات استخدام الكتاب التفاعلي إجمالاً	بين المجموعات	1.999	2	1.000	1.766	.176
	داخل المجموعات	63.383	112	.566		
	الكلي	65.382	114			

يتَّضحُ من جدول (١٧) أنَّه لا توجد فروقٌ دالةٌ إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في معوّقاتِ استخدام المعلّمين والمعلّمات للكتابِ التفاعلي وفقا لمتغيّر (المرحلةِ الدراسية). ويرى الباحثون أنَّ عدمَ وجود فروق في معوّقات استخدام المعلّمين والمعلّمات للكتابِ التفاعلي في تعليم اللغة الإنجليزية وفقًا لمتغيّري (الجنس، والمرحلة الدراسية) قد يعود لسبب تشابه الظروف التعليمية والإدارية للمعلّمين والمعلّمات في القطاعِ الحكومي بشكلٍ عام، بغض النظر عن اختلاف الجنس أو المرحلة التعليمية.

مُلخَّصُ النتائج:

جاءت نتائجُ الدراسةِ الحالية كما يلي:

١. واقعُ استخدام المعلّمين والمعلّمات للكتابِ التفاعلي في تعليم اللغة الإنجليزية بمحافظة العارضة جاء بدرجةٍ مرتفعةٍ وبمتوسّطٍ حسابي (3.72)، كما تراوحت درجاتُ عبارات محور واقع استخدام المعلّمين والمعلّمات للكتابِ التفاعلي في تعليم اللغة الإنجليزية ما بين متوسّطة ومرتفعة إلى مرتفعةٍ جدًا.

٢. معوقات استخدام المعلّمين والمعلّمات للكتاب التفاعلي في تعليم اللغة الإنجليزية في المراحل الدراسية بمحافظة العارضة جاءت جميعُها بدرجةٍ مرتفعة حيث جاء المتوسّطُ الحسابي في فئة التقدير (٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠) وجاءت مُرتَّبة كما يلي: أولًا: الصعوبات التقنية، ثانيًا: المعوّقاتُ التي تتعلَّق بالطالب/ـة، ثالثًا: المعوّقاتُ الإدارية والمدرسية، ورابعًا: المعوّقاتُ التي تتعلَّق بالكتاب التفاعلي، وأخيرًا: المعوّقاتُ التي تتعلَّق بالمعلم/ـة. وجاء المحورُ كاملًا بدرجةٍ مرتفعة أيضًا، وبمتوسّط حسابي (3.65).

٣. لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في كلٍ من واقع استخدام المعلّمين والمعلّمات ومعوّقات استخدامهم للكتاب التفاعلي في تعليم اللغة الإنجليزية بمحافظة العارضة وفقًا لمتغيّري (الجنس، والمرحلة الدراسية).

التوصياتُ والمقترحات:

في ضوءِ نتائجِ الدراسة يتمُّ تقديمُ التوصيات التالية:

١. توجيهُ القائمين على العمليةِ التعليمية نحو الاهتمام بالتقنية وتطبيقها بشكلٍ مُوسَّع في المدارس.

٢. الاهتمامُ بتجهيز غرف خاصة لمصادر التعلُّم بالمدارس، وتوفير عددٍ كافٍ من أجهزة الحاسوب بها بالإضافة إلى توفيرِ أعمالِ الصيانةِ الدورية.

٣. تحفيزُ المعلّمين على تطبيقِ التكنولوجيا والأجهزة التقنية في تدريس المواد الدراسية عمومًا، واللغة الإنجليزية على وجه الخصوص، مع الاهتمامِ بتقديم مكافآت مادية لهم، أو ترقيات؛ لتشجيعهم على ذلك.

٤. التوجيه والإشراف المستمر على تطبيق المعلّمين للتكنولوجيا في التعليم، وتقديم المساعدات اللازمة للمعلّمين والطلاب في الوقت المطلوب.

٥. تقديم ورش وبرامج تدريبية لكلٍ من المعلّمين والطلاب والخاصة بتطبيقِ الكتابِ الإلكتروني التفاعلي واستخدامه.

٦. إجراءُ مزيدٍ من الدراسات لمعرفةِ أثرِ الكتاب الإلكتروني التفاعلي في زيادةِ مستويات الطلاب في مهارات اللغة الإنجليزية.

٧. إجراءُ مزيدٍ من الدراسات لتعرُّف أسباب معوّقاتِ استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي في تدريس المواد الدراسية المختلفة، ودراسة سبل التغلب على تلك المعوّقات من وجهةِ نظر المعلّمين والطلاب.

المراجع

أولًا: المراجعُ العربية

إبراهيم، عبدالله سليمان، ورادي، زين حسن. (٢٠٢). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. مكتبة الرشد.

أبو زايده، أحمد علي. (٢٠١٣). *فاعلية كتاب تفاعلي محوسب في تنمية مهارات التفكير البصري في التكنولوجيا لدى طلاب الصف الخامس الأساسي بغزة*. [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية بغزة.

أبو هاشم، السيد محمد. (٢٠٠٣). *الدليل الاحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS*. مكتبة الرشد.

براهمة، هيثم موسى، وبراهمة، نبيل موسى، والحسون، سميرة جميل. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام الكتاب التفاعلي في تنمية القراءة الإبداعية وتقليل النشاط الحركي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (١٨)، ٥٤١- ٥٦٥.

التودري، عوض حسين. (٢٠٢٠). *تكنولوجيا التعليم: مستحدثاتها وتطبيقاتها*. دار الكتب.

الحربي، الحميدي سالم، وآل مسعد، أحمد زيد. (٢٠١٧). أثر استخدام الكتاب التفاعلي whiteboard interactive على تحصيل طالب الصف الثالث متوسط عند مستويات المجال المعرفي (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم في سلسلة (full blast). *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ١ (١١) .١٠-١٩.

الحماد، توفيق عبد العزيز، وآل مسعد، أحمد زيد. (٢٠١٧). دراسة واقع استخدام الكتاب التفاعلي في تعليم اللغة الإنجليزية ومعوقات استخدامه. *مجلة كلية التربية*، ٣٣ (١٠)، ١٧٢- ٢٢٢.

حمدان، محمد زياد. (١٩٨٥). *ترشيد التدريس بمبادئ واستراتيجيات نفسية حديثة*. دار التربية الحديثة.

داوود، رامي. (٢٠٠٨). *الكتب الإلكترونية: النشأة والتطور والخصائص، والإمكانات، والخصائص والإفادة*. الدار المصرية اللبنانية.

الدليمي، عصام حسن. (٢٠١٤). *قراءات معاصرة في منهج البحث العلمي*. دار تموز للطباعة والنشر والتوزيع.

الرومي، عبد الرحمن بن عبد الله. (٢٠١٧). معوقات استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي لمقرر اللغة الإنجليزية المطور لجميع مراحل التعليم العام من وجهة نظر المعلّمين والمعلّمات والحلول المقترحة لها في محافظة الزلفى. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٨ (٣)، ٤١٧- ٤٤٥.

زين الدين، محمد محمود. (٢٠٠٧). *كفايات التعليم الإلكتروني*. دار خوارزم العلمية للنشر والتوزيع

سعادة، جودت أحمد، والضمور، سامي حامد. (٢٠١٧). مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية لطلبة الأول الثانوي في منطقة الكرك التعليمية من وجهة نظر المعلّمين. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*.١٧ *(خاص)*، ٢٣٧- ٢٥٠.

سهلة، شيرين غازي. (٢٠٢١). استخدام الحاسب الآلي في تعليم اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية: تصورات معلمات اللغة الإنجليزية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*.٥ (١٨)، ١٦٣- ١٧٩.

العبسي، زكريا فؤاد. (٢٠١٦). *أثر توظيف كتاب تفاعلي في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير فوق المعرفي بمادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

العريني، وجدان إبراهيم. (٢٠٢٠). استخدام المعلّمات للكتاب التفاعلي في تدريس مقرر اللغة الانجليزية للمرحلة المتوسطة (دراسة حالة). *مجلة كلية التربية*، (١١٠)، ٥٩١-٦٢٣.

غضـــيب، أسماء نعيمة، وغضـــيب، عفراء نعيمة. (٢٠٢١). أثر اســـتعمال اللوح التفاعلي في الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة كلية التربية الأساسية*،٢٧ (١١٠)،٣٢٣-٣٥٠.

الفنيش، أحمد علي. (١٩٩٣). *التدريس في التعليم الأساسي والثانوي*. مكتبة طرابلس العالمية.

كاظم، هدير. (٣٠ يوليو ٢٠١٩). *العينات العشـــوائية في البحث العلمي*. مكتبة شـــبكة المعلومات العربية. متاح على موقع: https://2u.pw/Xsrop

كنسارة، إحسان، وعطار، عبدالله. (٢٠١١). *الجودة الشاملة في التعليم الإلكتروني*. مؤسسة بهادر للإعلام المتطور.

لال، زكريا. (٢٠١١). *التكنولوجيا الحديثة في تعليم الفائقين عقليا*. عالم الكتاب.

المشاقبة، حمزة سليمان. (٢٠١٧). فاعلية تدريس اللغة الإنجليزية بالاستقصاء الموجه والاستقصاء بمساعدة الحاسوب في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والتفكير العليا لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. ٢ (٥). ٢٤١ -٢٥٢.

وزارة التعليم. [@moe_gov_sa] (٢٠٢٠، يونيو ١٧). *اعتمدت وزارة التعليم سلسلة McGrow Hill لمنهج اللغة الإنجليزية في جميع المراحل الدراســية بالمناطق كافة، وهي إحدى الســلاســل المعتمدة*. اســترجع في أكتوبر ٢١، ٢٠٢١، من https://2u.pw/8o1WT

ثانيًا: المراجعُ الأجنبية:

Abu Hashem. E, M. (2003). *Statistical evidence in data analysis using SPSS.* Al-Rushd Library.

Abu Zayda, A. A. (2013). *The effectiveness of an interactive computerized book in developing visual thinking skills in technology for fifth grade students in Gaza. (in Arabic),*[Unpublished Master's Thesis]. The Islamic University of Gaza.

Al-Absi, Z. F. (2016). *The effect of employing an interactive book on developing concepts and metacognitive thinking skills in science for seventh grade students. (in Arabic),* [Unpublished Master's Thesis]. The Islamic University of Gaza.

Al-Arini, W. I. (2020). Teachers' use of the interactive book in teaching the English language course for the intermediate stage (case study). *Journal of the College of Education, (in Arabic). 110*, 591-623.

Al-Dulaimi, I. H. (2014). *Contemporary Readings in the Scientific Research Methodology*. *(in Arabic),* Dar Tammuz for printing, publishing and distribution.

Al-Fnaish, A. A. (1993). *Teaching in basic and secondary education*. *(in Arabic),* Tripoli International Library.

Al-Hammad, T. A. & Al Massad, A. Z. (2017). A study of the reality of using the interactive book in teaching English and the obstacles to its use. *Journal of the College of Education, (in Arabic). 33* (10). 172- 222.

Al-Harbi, A. S. & Al Massad, A. Z. (2017). The effect of using the interactive whiteboard on the achievement of the third-grade average student at the levels of the cognitive domain (remembering, understanding, application, analysis, evaluation) in the full blast series. *Journal of Educational and Psychological Sciences, (in Arabic), 1* (11) .1-19.

Al-Mashaqbeh, H. S. (2017). The effectiveness of teaching English by guided survey and computer-assisted survey in developing reading comprehension and higher-order thinking skills for tenth grade students. *Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, (in Arabic). 2*(5).241-252.

Al-Roumi, A. (2017). Obstacles to using the interactive e-book of the developed English language course for all stages of general education from the point of view of teachers and the proposed solutions for them in Zulfi Governorate. *Journal of Scientific Research in Education, (in Arabic), 18*(3), 417-445.

Al-Tawdari, A. H. (2020). *Educational technology: innovations and applications. (in Arabic),* Altd series

Barahima, H. M; Brahmin, N. M. & Goldfinch, S. J. (2020). The effectiveness of using the interactive book in developing creative reading and reducing motor activity among fourth-grade students in Jordan. *The Arab Journal for Scientific Publishing, (in Arabic)*. (18). https://cutt.us/m3xje

Crum, T. (2019). *Teachers' Perceptions Regarding the Use of Interactive Whiteboards to Enhance Elementary Literacy Development: A Single Case Study*. (Doctoral dissertation, Northcentral University).

Daoud, R. (2008). *E-Books: Origin, Development, Characteristics, Potential, Characteristics, and Benefit*. *(in Arabic),* The Egyptian Lebanese House.

Education, M. (@moe_gov_sa] (2020, June 17). *The Ministry of Education has approved the McGrow Hill English Language Curriculum Series at all school levels in all regions, and it is one of the approved series*. Twitter. Retrieved on October 21, 2021, from https://2u.pw/8o1WT

English Live. (2021). *A look at the ranking of the Kingdom of Saudi Arabia globally in English language skills*. English Live.

Frye, S. K. (2014). *The implications of interactive eBooks on comprehension*. Rutgers The State University of New Jersey-New Brunswick.

Ghadeeb, A. N. & Ghadeeb, A. N. (2021). The effect of using the interactive board on the reading comprehension of fifth grade students. *Journal of the College of Basic Education, (in Arabic). 27* (110). 323-350.

Hamdan, M. Z. (1985). *Rationalizing teaching with modern psychological principles and strategies.* Modern Education House.

Ibrahim, A. S. & Raddadi, Z. H. (2020). *Research Methods in the Humanities*. *(in Arabic),* Al-Rushd Library.

Kansara, E, & Attar, A. (2011). *Total quality in e-learning*. *(in Arabic),* Bahader Foundation for Advanced Media.

Kazem, H. (2019.July 30). *Random samples in scientific research. Your library, the Arabic Information Network. (in Arabic),* https://2u.pw/Xsrop

Khambari, M. N. M. (2014). *The impact of interactive whiteboards on teaching and classroom dynamics.* The University of Wisconsin-Madison.

Lal, Z. (2011). *Modern technology in the education of the mentally superior*. *(in Arabic),* book world

Lutz, C. L. (2010). *A study of the effect of interactive whiteboards on student achievement and teacher instructional methods*. (Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Charlotte).

Oz, h. (2014). Turkish teachers' practices of assessment for learning in English as a foreign language classroom. *Journal of language teaching and research, 5*(4), 775.

Saadeh, J. A. & Dystrophy, S. H. (2017). Problems of teaching English for first year secondary students in the educational district of Karak from the point of view of teachers. *Al-Zarqa Journal for Research and Human Studies (in Arabic).17 (special)*. 237-250.

Sahla, S. G. (2021). The use of computers in teaching English at the primary stage in the Kingdom of Saudi Arabia: Perceptions of English language teachers. *Journal of Educational and Psychological Sciences, (in Arabic), 5*(18). https://cutt.us/tskvz

Zain El-Din, M. M. (2007). *E-Learning Competencies*. *(in Arabic),*Khwarizm Scientific Publishing and Distribution House.

KKU Journal of

Educational Sciences

Peer-Reviewed-Journal

Volume: Ninth

Issue: Fourth

1444 AH-(5) October 2022AD