Dirasat: *Educational Sciences*, Volume 47, No. 4, 2020

Deanship of Scientific Research

The Importance of Coaching on Instructional Design Skills in Enhancing Educational Competencies from the Pre-Service Teachers' Perspectives

Nada Alsaleh

School of Education, King Saud University, Saudi Arabia.

Received: 14/11/2019
Revised: 3/3/2020
Accepted: 12/3/2020
Published: 1/12/2020

Citation: Alsaleh, N. . (2020). The Importance of Coaching on Instructional Design Skills in Enhancing Educational Competencies from the Pre-Service Teachers' Perspectives. *Dirasat: Educational Sciences*, 47(4), 291–307. Retrieved from https://dsr.ju.edu.jo/djournals/index.php/Edu/article/view/2494

© 2020 DSR Publishers/ The University of Jordan.

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Abstract

Instructional Design (ID) is a systematic process that reflects the translation of the theories of teaching and learning into approaches to planning and developing education. It describes the best educational methods that will help to achieve the educational goals in efficient ways. Since the quality of education depends on the teachers' aspects, it is important to consider the ID skills program as the main training program. This study aimed to examine the importance of training on ID skills to enhance teachers' competencies from the teachers' point of view, and provide a suggested model for educational competencies in the light of ID skills. To achieve the research goals, this research adopted a descriptive approach to establish a list of educational competencies and determine their relation to ID skills. Moreover, to explore the perspective of 24 teachers after they were engaged in a training program of ID skills about the importance of these skills in enhancing their educational competencies. The study found that most of the educational competencies belong to the ID skills, and the training on these skills reinforces teachers' teaching and professional skills. The study recommends including the ID skills in any professional development training program.

Keywords: Instructional technology, instructional design models, professional training programs, professional development, teachers' training.

أهمية التدرب على مهارات التصميم التعليمي في تعزيز الكفايات التعليمية من وجهة نظر الطالبات المعلمات

ندى بنت جهاد الصالح

كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

ملخّص

يعرف مجال التصميم التعليمي بأنه عملية منهجية تعكس ترجمة نظريات ومبادئ التعليم والتعلم إلى أساليب لتخطيط التعليم وتحسينه وتطويره واستمراريته، من خلال وصف وتصوير أفضل الطرق التعليمية التي من شأنها أن تحقق النتائج التعليمية المرغوب فيها وفق شروط علمية؛ حيث إن جودة التعليم تعتمد إلى حدٍ كبير على تطوير المعلمين من خلال التركيز على تطوير كفاياتهم التعليمية؛ فإنه من الضروري النظر في أهمية التركيز على برامج التصميم التعليم كأحد المرتكزات الأساسية في برامج التنمية المهنية وإعداد المعلمين. هدفت هذه الدراسة الحالية إلى تعرُّف وجهة نظر الطالبات والمعلمات حول أهمية التدرب على مهارات التصميم التعليمي في تعزيز الكفايات التعليمية لديهن وتقديم تصور مقترح للكفايات التعليمية في ضوء مهارات التصميم التعليمي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي لوضع قائمة بالكفايات التعليمية وتحديد علاقتها بمهارات التصميم التعليمي، ومن ثَم استطلاع وجهات نظر 24 معلمة، تدربن بشكل مكثف على مهارات التصميم التعليمي، حول أهمية التدرب على هذه المهارات في تعزيز الكفايات التعليمية لديهن. وخلصت الدراسة إلى أن معظم الكفايات التعليمية تندرج تحت مهارات التصميم التعليمي، وأن التدرب على هذه المهارات يعزز كفيات المعلمات التعليمية والمهنية. وتوصي الدراسة بإدراج مهارات التصميم التعليمي في أي برنامج في التنمية المهنية أو إعداد معلم.

الكلمات الدالة :تكنولوجيا التعليم، نموذج التصميم التعليمي، برامج التدريب المهني، التنمية المهنية، تدريب المعلمين.

المقدمة

جاءت رؤية المملكة 2030 بالتأكيد على تطوير التعليم وتعزيز العملية التعليمية من خلال عدد من المشروعات والبرامج كان من أهمها تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية في الجامعات السعودية وإعادة هيكلتها واستحداث برامج التطوير التربوي والتنمية المهنية التعليمية المستدامة، إضافةً إلى استحداث مشروع المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية؛ إيمانًا من القائمين على الشأن التعليمي بأن تطوير جودة المعلمين عامل أساسي في تطوير جودة التعلم الذي يتلقاه المتعلمون. تهدف هذه المشروعات والبرامج إلى الإعداد المهني الجيد وتوفير التدريب المهني للمعلمين خلال الخدمة ومدهم بحاجاتهم في مجال التدريب والتطوير وتزويدهم بالمعارف التربوية التعليمية وإكسابهم المهارات المهنية ومتابعة مستوى أدائهم وكفاياتهم، استجابةً للعديد من العوامل المجتمعية والتربوية المعاصرة (المركز التربوي للتطوير والتنمية المهنية, 2017).

– تُعَدّ الكفايات التعليمية هي المؤشرات التي يقاس من خلالها أداء المعلمين ومدى تمكنهم من القيام بمهامهم على الوجه الأمثل. ويتوقع من أي برنامج تنمية مهنية أو إعداد معلم أن يستهدف الكفايات الأساسية للمعلمين التي تتناسب مع التطور الحاصل في بيئة التعلم وفي جيل المتعلمين. على الرغم من تعدد وتنوع برامج التدريب المهني للمعلمين إلا أن العديد من الدراسات (Guskey, 2002; Hardré, 2005; Bayar, 2014) وجدت أن هذه البرامج تواجه العديد من العقبات والصعوبات، أهمها تركيزها على نوع محدد من المهارات والمعارف وتقديمها بشكل منفصل عن حاجات المعلمين ومعرفتهم السابقة، كذلك يؤكد بيار (Bayar, 2014) أن تعدد معايير ومقاييس الكفايات التعليمية للمعلمين يجعل من الصعب تقديم برامج تدريبة ملائمة لكافة هذه الكفايات. يُعَدّ التصميم التعليمي مجال تعليمي خصب يستند إلى تدريب المعلم على استخدام نظريات ومبادئ التعليم والتعلم وتحويلها إلى أساليب لتخطيط التعليم وتحسينه وتطويره واستمراريته، وتطبيق هذه المعرفة في بأشكال مختلفة وفي مجالات واسعة. يتشكل لدى المصمم التعليمي مهارات أدائية وعقلية؛ بحيث يمارسها بطريقة لا إرادية، تنعكس في تطور مهاراته وأسلوبه التعليمي المنظم، وبالتحديد تنعكس في قدرته على التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقويم، وفي كل ما يتعلق بمهنته التعليمية. مما سبق تهدف الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على مهارات التصميم التعليمي ودورها في تعزيز الكفايات التعليمية لدى المعلمين، وتقديم تصور مقترح للكفايات التعليمية في ضوء مهارات التصميم التعليمي.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أهمية تعزيز الكفايات التعليمية لدى المعلمين وأثر هذه الكفايات في تعزيز العملية التعليمية، إلا أن تدريبهم عليها مازالت مسألة معقدة يتخللها الكثير من الصعوبات والمعوقات. أكد ذلك العديد من الدراسات (بركات وحسن، 2011، الجوابرة، 2015، ريماوي ودبدوب، 2015) و(Guskey, 2002; Hardré, 2005; Bayar, 2014)؛ حيث أشارت إلى أن كثيرًا من البرامج التدريبية المقدمة سواء في برامج إعداد المعلم أو برامج التنمية المهنية تواجه العديد من المعوقات منها: التكرارية، التقليدية، عدم تنوع موضوعاتها، عدم تلبيتها للحاجات التدريبية للفئة المستهدفة. يتزامن ذلك مع الفهم الناقص لمفهوم التصميم التعليمي ودوره في تطوير مهارات المعلمين، واقتصار مفهومه لدى بعضهم على إنتاج التقنيات التعليمية. ففي دراسة استطلاعية أجريت على (77) معلمة سعودية تتراوح خدمتهن الميدانية في مجال التدريس من (2) إلى (20) سنة، وجد أن ما نسبته 97% منهن لم يسبق لها حضور برنامج تدريبي في مهارات التصميم التعليمي طوال فترة خدمتها، وجهلهن بمفهوم مهارات التصميم التعليمي. وعلى ضوء ما تقدم يتضح أن هناك حاجة ماسة إلى تعرُّف وجهة نظر المعلمات حول أهمية التدرب على مهارات التصميم التعليمي في تعزيز كفاياتهن التعليمية، وتحديد قائمة الكفايات التعليمية المرتبطة بمهارات التصميم التعليمي.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1- تعرُّف وجهة نظر المعلمات حول أهمية التدرب على مهارات التصميم التعليمي في تعزيز كفاياتهن التعليمية.

2- تقديم تصور مقترح للكفايات التعليمية في ضوء مهارات التصميم التعليمي: مهارة التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، التقويم.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما وجهة نظر المعلمات حول أهمية التدرب على مهارات التصميم التعليمي في تعزيز الكفايات التعليمية لديهن؟

2- ما التصور المقترح للكفايات التعليمية في ضوء مهارات التصميم التعليمي: مهارة التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، التقويم؟

أهمية الدراسة:

تتركز أهمية الدراسة في ما يلي:

– تسليط الضوء على مجال التصميم التعليمي، والتأكيد على دوره في الميدان التربوي كعنصر رئيسي ومهم في تطوير المنظومة التربوية، وعلى دوره في تعزيز الكفايات التعليمية.

– تحديد قائمة بالكفايات التعليمية المرتبطة بكل مهارة من مهارات التصميم التعليمي.

- إفادة مخططي البرامج التعليمية وبرامج التنمية المهنية والتطوير التربوي من خلال التركيز على أهمية الإفادة من نماذج التصميم التعليمي في تعزيز الكفايات التعليمية لدى المعلمين.

مصطلحات الدراسة:

- *الكفايات التعليمية*: وصفتها هيئة تقويم التعليم في لائحتها الأخيرة الخاصة بالمعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية (2017) بأنها "مهام أدائية ومخرجات يتوقع أن يتقنها الخريجون المرشحون للانضمام لمهنة التعليم، والمعلمون على رأس العمل" (ص. 13). وتعرف إجرائيًا بأنها مقياس أداء يمكن الحكم من خلاله على مستوى أداء المعلم، ومدى امتلاكه لمهارات التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقويم؛ لإتمام مهماته التعليمية بطريقة وأسلوب نموذجي ومنظم وبكفاءة عالية.

- *التصميم التعليمي*: يصفها سميث وراجان (Smith & Ragan, 1999) بأنها: عملية منهجية متكاملة تعكس ترجمة نظريات ومبادئ التعليم والتعلم وخططه لمواد تعليمية ونشاطات ومصادر معلومات ووسائل تقييم. وتعرف إجرائيًا بأنها مهارة أدائية وعقلية تتشكل لدى المعلم بعد التدرب عليها؛ بحيث يمارسها بطريقة لا إرادية، تنعكس في تطور مهاراته وأسلوبه التعليمي المنظم، وبالتحديد تنعكس في قدرته على التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقويم، وفي كل ما يتعلق بمهنته التعليمية.

أدبيات الدراسة:

ازداد الاهتمام بالكفايات التعليمية وأساليب تنميتها في أواخر عقد الستينات وبداية السبعينات من القرن المنصرم؛ حيث أكد هذا الاهتمام على أهمية توافر أنماط تعليمية سلوكية محددة يتوجب على المعلم القيام بها لأداء مهامه التعليمية على الشكل الأمثل (بركات وحسن، 2011). وتبعًا لذلك تم تطوير عدد من المقاييس والاختبارات التي تقيس الكفايات التعليمية، الأمر الذي أدى إلى ظهور حركة تربوية جديدة لإعداد المعلمين وتدريبهم تعرف بحركة التربية القائمة على الكفايات (Competency based education) (Harris, Hobart & Lundberg, 1995). حيث يجب على المعلم في ضوء هذه البرامج أن يتمكن من أداء أنماط تعليمية سلوكية ظاهرة تتصف بالفاعلية التعليمية قبل ممارسة عملية التعليم الفعلي (بركات وحسن، 2011). وقد أظهرت العديد من الدراسات التي أجريت في عدد من الدول المتطورة مثل أمريكا وبريطانيا وكندا (Hanushek, 2011; Wiseman & Albakr, 2013)أن تطبيق المعايير والكفايات المهنية على المعلمين ينعكس إيجابًا على أدائهم المهني وتحصيل طلابهم.

تعددت مقاييس الكفايات التعليمية وتنوعت مجالاتها، فقد صُنفت هذه الكفايات في عدد من الدراسات بأساليب تختلف باختلاف الفئة المستهدفة والتخصص العلمي للمعلم فمثلًا: صنفها الجوابرة (2015) في دراسته إلى كفايات مرتبطة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم. بينما يرى أبو صواوين (2010) أن الكفايات يجب تفصيلها إلى: كفايات التخطيط، وكفايات الأهداف التدريسية، وكفايات إثارة انتباه التلاميذ، وكفايات عرض الدرس، وكفايات استخدام الوسائل التعليمية، وكفايات إدارة الصف وحفظ النظام، وكفايات غلق الدرس، وكفايات التقويم. كما صنفها عساف، النوري، وأبو خليل (2016) إلى: كفايات مرتبطة بتسهيل عملية التعليم والتعلم المتمركز حول المتعلم، كفايات الشراكة المجتمعية، كفايات المتابعة والتقويم، كفايات التطوير المهني، كفايات تصميم بيئة تعلم فعالة وآمنة، كفايات تصميم المصادر والمواد التعليمية، كفايات الإرشاد والتوجيه. إن مثل هذا التنوع والإختلاف في تصنيف الكفايات المهنية من مؤسسة تعليمية لأخرى ومن مستوى تعليمي لآخر قد يعيق فاعلية البرامج التدريبية وبرامج التنمية المهنية المقدمة للمعلمين (Bayar, 2014)، مما يستدعي دراسة هذه الكفايات ودراسة أفضل البرامج التدريبية التي تساهم على تنميتها وتعزيزها.

يشير كودين وكلوزماير (Goodwin & Kloasmeier, 2003) إلى أهمية توفر ثلاثة محكات رئيسة في مقياس أداء المعلمين، الأول: العملية التعليمية: وتتعلق بأسلوب المعلم في تنفيذ العلمية التعليمية من شرح، إثارة الأسئلة وإدارة الصف، الإرشاد الطلابي، تقديم التغذية الراجعة. الثاني: الناتج التعليمي: وهو مرتبط بمدى اكتساب الطلبة للخبرات التعليمية، والمنعكس في سلوك الطلبة من خلال قدراتهم المعرفية وميولهم واتجاهاتهم والقيم الشخصية. الثالث: العوامل المنبئة: وهي المرتبطة بخصائص المعلم وامكاناته التي تساعده على التنبؤ بفاعليته التعليمية الحالية والمستقبلية، مثل: قدراته العقلية، وسماته الشخصية، وعدد سنوات الخبرة، ومستواه التحصيلي، واتجاهاته لمهنة التدريس. وفي دراسة أخرى لرضا والكيلاني (2017)، صنفوا فيها خمسة قواعد تربوية في التنمية المهنية للمعلمين وهي: الأخلاقيات المهنية والكفايات التعليمية والكفايات المهنية والمعرفة الاكاديمية الخاصة بالمادة والكفايات الشخصية.

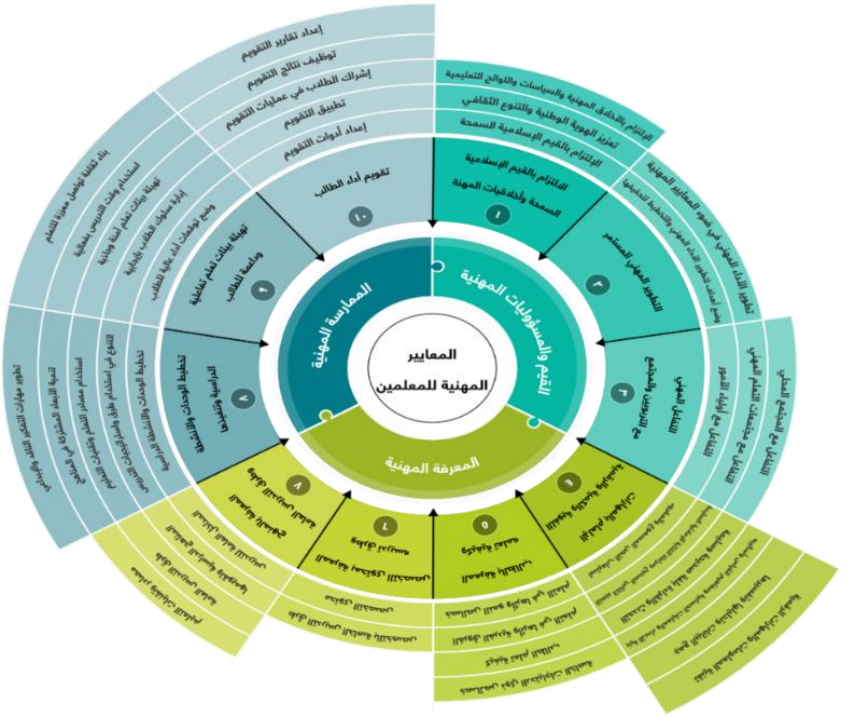
باعتمادها.

بالنظر إلى المقاييس المهنية من منطلق محلي سعت هيئة تقويم التعليم التابعة لوزارة التعليم مؤخرًا إلى استحداث مشروع المعايير والمسارات المهنية للمعلمين التي تهدف إلى تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي أكدت الالتزام بتطوير المعايير الوظيفية الخاصة بكل مسار تعليمي من أجل متابعة مخرجات التعليم وتقويمها وتحسينها وتعزيز دور المعلم ورفع تأهيله، ومتابعة مستوى تقدمه (لائحة المعايير والمسارات المهنية للمعلمين، 2017). صنفت هيئة تقويم التعليم المعايير والكفايات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية إلى ثلاثة مجالات رئيسية مترابطة

يعتمد كل منهما على الآخر، وهي: 1- القيم والمسؤوليات المهنية، 2- المعرفة المهنية، 3- الممارسة المهنية. ويتضمن كل مجال معايير مهنية عامة ينبثق منها مجموعة من المعايير الفرعية التي تقدم وصفًا متدرجًا تصاعديًا في الفهم والمعرفة والتمكن من الممارسة (الشكل 1).

على الرغم من تنوع وتعدد مقاييس الكفايات التعليمية إلا أن لها بشكل عام معايير وكفايات مشتركة في أغلبها، ويرى بركات وحسن (2011) أن الكفايات التعليمية ماهي إلا ترجمة لمهارات التصميم التعليمي المنظم؛ حيث عرفاها بأنها القدرات والمهارات التي يمتلكها المعلمون في مجال تصميم العملية التعليمية وتنفيذها وتقويمها لتحقيق تعلم أكثر فاعلية. يشير مصطلح التصميم التعليمي إلى العملية المنظمة (Systematic Process)؛ حيث يوفر إطارًا منهجيًا لتنفيذ رؤية تعليمية على مستوى التخطيط التعليمي والتطوير والتنفيذ تساعد المعلمين على التميز والعمل بكفاءة.

يُعَدّ التصميم التعليمي عملية منهجية تساعد المعلمين على تنظيم المعرفة في مجموعة من المراحل التي تمكنهم من اتقان التعليم وتحقيق الأداء المطلوب من المتعلمين تحقيقه. كذلك توفر رابطًا بين خبراتهم في المحتوى التعليمي وحاجات المتعلمين مما يساهم في تحسين الممارسة التعليمية بشكل كبير. يساعد التصميم التعليمي المعلم على استخدام مبادئ النظريات التربوية ونظريات علم النفس وعلم النفس التربوي في تصميم أفضل الممارسات التعليمية التي يمكن تقديمها للمعلمين بشكل فعال دون الحاجة إلى سنوات من التدريب والخبرة (Dick, Cary, & Carey, 2001).



الشكل (1) المعايير المهنية للمعلمين (لائحة المعايير والمسارات المهنية للمعلمين، 2017)

يشير ريزير وديمبسي (Reiser & Dempsey, 2011) إلى أن التصميم التعليمي يتعدى حدوده الدور التدريسي للمعلم إلى عمليات التخطيط والإدارة؛ حيث ترتكز مبادئه على نظريات التعلم ومدى قابلية تنفيذ التعليم في حدود خصائص الفئة المستهدفة وقدراتهم والإمكانات المتاحة وأهداف المحتوى التعليمي. كذلك يؤكد كلًا من جاستفسون وبرانش (Gustafson & Branch, 2002) أن التصميم التعليمي يساعد المعلم على تصميم دروس تعليمية أكثر فاعلية وكفاءة من خلال تجنب التناقض بين أهداف التعليم واستراتيجياته وأنشطته ووسائل تقييمه. ويريان أن من أبرز مبادئ التصميم التعليمي: 1- التعليم المتمركز حول المتعلم ويلبي حاجاته، 2- التعليم المستند إلى الأهداف، 3- التعليم المرتكز على الأداء، وقدرة المتعلمين على نقل المعرفة والمهارات إلى سياقات مختلفة، 4- التعليم المرتكز على المخرجات، فهو يهتم بعملية التقييم والتصحيح والتطوير.

تعددت نماذج التصميم التعليمي واختلفت مكوناتها بناء على الأهداف التي صممت من أجلها، ولكنها جميعًا مستمدة من النموذج العام للتصميم التعليمي (ADDIE) الذي يشتمل على العناصر الخمسة الرئيسة للتصميم التعليمي: التحليل (Analysis)، والتصميم (Design)، والتطوير (Development)، والتنفيذ (Implementation)، والتقويم (Evaluation) (Reiser & Dempsey, 2011).

أجريت العديد من الدراسات الوصفية التي تناولت وصف تجارب المعلمين في مجال التصميم التعليمي؛ حيث وجد كِنيدي (Kennedy, 1994) أن

المعلمين يستخدمون مفاهيم التصميم التعليمي وبعض استراتيجياته بشكل ضمني في عمليات التخطيط اليومية للدروس، ولكنهم لا يستخدمون جميع مبادئ التصميم التعليمي التي توفر التماسك والمواءمة بين المهام الحقيقية للمعلم. وأشار برانس (Branch, 1994) إلى أن الكثير من المعلمين يعتمدون على بعض مهارات التصميم التعليمي في التخطيط لعملياتهم التعليمية ولكن سريعًا ما يتوقفون عن ذلك ويلجؤون إلى الأساليب التقليدية في التخطيط والتدريس. إن اختلاف وجهات النظر التربوية بين المعلمين أو جهلهم بمهارات التصميم التعليمي يؤثر في قراراتهم المتعلقة بتبني كافة مبادئ وخطوات التصميم التعليمي (Reiser & Dempsey, 2012). في جانب آخر كشفت بعض الدراسات التجريبية أن التدرب على مفاهيم التصميم التعليمي ساعدت على تحسن أداء المعلمين، وغيرت من وجهة نظرهم حول مفهوم الكفاءة التعليمية (Magliaro &Shambaugh, 1999). تناول سكوير وزملاؤه (Schwier et al., 2007) تجربة عدد من المصممين التعليمين ووجدوا أن التصميم التعليمي ساعدهم على التفكير بعمق في ممارساتهم ومهامهم ضمن حدود المبادئ والقيم التي تفرضها عليهم المنظومة التي يعملون بها، كذلك رأى المصممون التعليميون أن دورهم يتعدى تصميم وتطوير المنتجات التعليمية إلى أن يصبحوا خبراء في تغيير الطريقة التي تنفذ فيها المؤسسات التعليمية مهامها.

أثبتت العديد من الدراسات (Reiser, 1994; Peterson, 2003; Onguko, Jepchumba, and Gaceri, 2013; Philip, 2018) و(عفيفي والعمري وزيدان، 2016) فاعلية اتباع نماذج التصميم التعليمي في عمليات تصميم الدروس والاستراتيجيات والبرامج التعليمية المختلفة، بل أصبح أساسًا علميًا لأي منتج تعليمي أو تطوير تعليمي، إلا أن الدراسات في مجال التصميم التعليمي وأثرها على تطوير مهارات المعلمين وكفاياتهم التعليمية ماتزال قليلة ومحدودة. من هذا المنطلق تهدف الدراسة الحالية إلى تعرُّف وجهة نظر المعلمات حول أهمية التدرب على مهارات التصميم التعليمي في تعزيز الكفايات التعليمية لديهن، وتقديم تصور مقترح للكفايات التعليمية في ضوء مهارات التصميم التعليمي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تتضمن منهجية الدراسة وإجراءاتها: منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، أدواتها، إجراءات جمع البيانات، الأساليب الإحصائية المستخدمة، وفي ما يأتي تفصيل ذلك:

منهج الدراسة:

استند هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهتم بالوصف المنظم لخصائص ظاهرة ما وطبيعتها ونوعية العلاقة بين متغيراتها، ويتعدى هذا المنهج مرحلة الوصف إلى مرحلة التحليل والربط وتفسير البيانات وقياسها واستخلاص النتائج (Creswell, 2014). اعتمد هذه البحث على وصف مجال الكفايات التعليمية والاطلاع على أدبياته ومن ثَم جمع هذه البيانات وتفسيرها وتصنيفها وبناء أداته البحثية، وقياس أثرها على عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينته:

يتمثل مجتمع الدراسة في الطالبات الملتحقات ببرنامج ماجستير تقنيات التعليم في جامعة الملك سعود، في العام الدراسي 1437-1438هـ، وعددهن (24) طالبة. وقد تم اجراء الدراسة على كامل المجتمع؛ حيث إن جميع (24) طالبة هن من تخصصات تربوية ويعملن كمعلمات في مدارس التعليم الحكومي أو الأهلي.

أداة الدراسة:

تتمثل أداة الدراسة الرئيسة في استبانة الكفايات التعليمية للمعلمات، التي تم تصميمها وبناؤها وفقًا للخطوات التالية:

1- تحديد الهدف من الأداة وهو بناء قائمة الكفايات التعليمية للمعلمات والمرتبطة بمهارات التصميم التعليمي الرئيسة الخمسة: مهارة التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، التقويم.

2- مراجعة الأدبيات التربوية الرئيسة في مجال التصميم التعليمي (Smith & Ragan, 2005, Dick et al., 2001) (سيلز ورتشي، 1994، براون وجرين، 2011)، وتحديد قائمة بالمهارات الفرعية المشتقة من مهارات التصميم التعليمي. كذلك مراجعة الأدبيات التربوية المرتبطة بالكفايات التعليمية وبعض لوائحهما في بعض الأنظمة التعليمية؛ ولائحة المعايير والمسارات المهنية للمعلمين والصادرة مؤخرًا (2017) من هيئة تقويم التعليم في المملكة العربية السعودية، لحصر الكفايات التعليمية.

3- قراءة المحتوى قراءة متأنية دقيقة، ومقارنة الكفايات التعليمية بمهارات التصميم التعليمي، وتلخيص كافة الكفايات والمهارات في قائمة واحده مبدئية مصنفة تحت خمسة مهارات رئيسة هي مهارات التصميم التعليمي.

4- توظيف هذه البيانات لبناء الاستبانة الخاصة بالدراسة وهي نموذج للكفايات التعليمية.

5- للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة؛ تم عرضها في صورتها الأولية على (8) محكمين في تخصص تقنيات التعليم و(3) مشرفين تربويين؛ وذلك للتأكد من شموليتها، وانتماء عباراتها للمهارات الأساسية في التصميم التعليمي، ومدى صحة الصياغة اللغوية، ومن ثَم مراجعة القائمة بشكل عام وتعديل ما يلزم.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefficient)؛ وذلك لقياس العلاقة بين كل من درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه. وقد كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01، 0.05) مما يشير إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية لنفس المحور، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع الاتساق الداخلي لعبارات كل محور (الجدول 1).

الجدول 1 قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

عبارات المحور الأول مهارة التحليل	قيم معامل الارتباط	عبارات المحور الثاني مهارة التصميم	قيم معامل الارتباط	عبارات المحور الثالث مهارة التطوير	قيم معامل الارتباط	عبارات المحور الرابع مهارة التنفيذ	قيم معامل الارتباط	عبارات المحور الخامس مهارة التقويم	قيم معامل الارتباط
1	0.813**	1	0.837**	1	0.682**	1	0.708**	1	**0.733****
2	0.648**	2	0.788**	2	0.663**	2	0.677**	2	**0.778****
3	0.543*	3	0.788**	3	0.544*	3	0.706**	3	**0.759****
4	0.734**	4	0.786**	4	0.632**	4	0.651**	4	**0.801****
5	0.756**	5	0.702**	5	0.744**	5	0.607**	5	**0.884****
6	0.590**	6	0.826**	6	0.839**	6	0.702**	6	**0.760****
7	0.583**	7	0.898**	7	0.740**	7	0.693**	7	**0.835****
8	0.502*	8	0.593**	8	0.802**	8	0.748**	8	**0.912****
9	0.798**	9	0.800**	9	0.860**	9	0.752**	9	**0.671****
10	0.607**	10	0.599**	10	0.624**	10	0.576**	10	**0.798****
11	0.810**	11	0.810**	11	0.679**	11	0.746**	11	**0.894****
12	0.663**	12	0.842**	12	0.679**	12	0.702**	12	**0.760****
13	0.772**	13	0.840**			13	0.689**		
						14	0.821**		
						15	0.821**		
						16	0.853**		
						17	0.821**		
						18	0.728**		
						19	**0.575****		

** مستوي الدلالة 0.01 * مستوي الدلالة 0.05

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)؛ حيث تم حساب معاملات الثبات لمحاور الاستبانة الخمسة، وكذلك الثبات الكلي للأداة (الجدول 2).

الجدول 2 قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة والثبات الكلي للاستبانة

المحور	عدد العبارات	قيم معامل الثبات
مهارة التحليل	13	**0.888**
مهارة التصميم	13	**0.940**
مهارة التطوير	12	**0.896**
مهارة التنفيذ	19	**0.937**
مهارة التقويم	12	**0.942**
الثابت العام للاستبانة	**69**	**0.979**

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الثبات لمحاور الاستبانة تراوحت ما بين (0.888-0.942)، في حين بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.960)، وهي قيمة مرتفعة جدًا؛ مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، مما يمكن الاعتماد عليها في تحقيق أهداف الدراسة.

إجراءات الدراسة:

تم تطبيق الدراسة خلال فصل دراسي كامل (16 اسبوعًا) على عينته، وذلك خلال دراسة الطالبات لمقرر التصميم التعليمي بالتحديد، وهو أحد المقررات الرئيسة في خطة برنامج ماجستير تقنيات التعليم. يهدف المقرر بشكل عام إلى تدريب الطالبات على مهارات التصميم التعليمي المنظم وتطبيق نماذجه؛ لتصميم مواقف وعناصر تعليمية مختلفة. ينقسم المقرر إلى قسمين رئيسيين: جانب نظري يشتمل على مفاهيم التصميم التعليمي ومبادئه ومهاراته والنظريات العلمية والتربوية التي يستند إليها وأبرز نماذجه. أما الجانب التطبيقي فيركز على تدريب الطالبة على تبني أحد نماذج التصميم التعليمي في تصميم منتج تعليمي أو موقف أو مقرر دراسي. وفي الدراسة الحالية تطلب من الطالبات اتباع نموذج التصميم التعليمي العام (ADDIE) في إعادة تصميم أحد المقررات الدراسية المرتبطة بالتخصص العلمي للطالبة، وتسليم مسودة تصميم تعليمي متكاملة في نهاية الفصل الدراسي. تطلب العمل على هذا المشروع مرور الطالبة بعدد من المراحل المتسلسلة ابتداءً من مرحلة التحليل، ثم التصميم، ثم التطوير، ثم التنفيذ، ثم التقويم. وفي كل مرحلة حصلت الطالبة على تغذية راجعة من قبل الأقران ومن قبل أستاذة المقرر، وأتيح لها فرصة للتعديل والتطوير.

تم تقييم الطالبات بشكل بنائي وفقًا لأهداف وكفايات كل مرحلة، وتم مراعاة الالتزام بقائمة الكفايات التعليمية التي تم تصميمها سابقًا كأداة لهذه الدراسة. في نهاية الفصل الدراسي تم توزيع قائمة الكفايات التعليمية على الطالبات (المعلمات) وطلب منهن تعبئتها وفقًا لوجهة نظرهن الشخصية، ومدى اعتقادهن بمساهمة المقرر في تطوير مهاراتهن في تلك الكفايات. كذلك طُلب منهن الإجابة عن سؤال مفتوح حول انطباعهن حول دراسة مهارات التصميم التعليمي والفائدة العلمية التي استقينها.

الأساليب الإحصائية:

إضافة إلى الأساليب الإحصائية السابقة الذكر التي استخدمت لحساب الصدق والثبات، تم استخدام التحليل الكمي الوصفي مثل: التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات أداة الدراسة. وقد اعتمدت أداة الدراسة على مقياس ليكرت الخماسي لتحديد درجة الموافقة على عبارات الاستبانة (موافق بشدة-موافق-محايد-غير موافق-غير موافق بشدة). كذلك تم تحليل إجابات المعلمات على السؤال المفتوح تحليلًا نوعيًا موضوعيًا، من خلال قراءة الأفكار وتنظيمها ضمن موضوعات محددة مستمدة من أهداف البحث.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

يقدم هذا الجزء عرضًا لنتائج الدراسة ومناقشتها وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة:

الإجابة عن السؤال الأول: ما وجهة نظر المعلمات حول أهمية التدرب على مهارات التصميم التعليمي في تعزيز الكفايات التعليمية لديهن؟

يهدف السؤال الأول إلى تعرُّف وجهة نظر المعلمات حول أهمية تدربهن على مهارات التصميم التعليمي: مهارة التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقويم في تعزيز الكفايات التعليمية لديهن. للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة على كل كفاية من كفايات كل محور (مهارة).

يتضح من الجدول (3) أن درجة موافقة عينة الدراسة بوجه عام على أغلب الكفايات التعليمية ضمن محور مهارة التحليل موافقة بشدة؛ حيث تراوح المتوسط الحسابي للإجابات عن كفايات هذا المحور من (4.24 – 4.67)، وهذا يدل على أن التدرب على مهارات التحليل تساعد على تعزيز معظم الكفايات التعليمية الواردة في الدراسة تحت هذه المهارة. وقد حصلت كفاية "أحدد أهداف واضحة للمحتوى (أو الدرس)" على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.67)؛ حيث إن أغلب المعلمات يعكسن التمكن في فهم المحتوى التعليمي وطبيعته وأهدافه ويستطعن صياغة أهدافه بسهولة، ولكن يعيق تحقيقها عدد من الظروف الخارجية الخارجة عن إرادتهن أحيانًا، مثل ضيق الوقت مقارنة بحجم المحتوى التعليمي، وعدد الطلاب الكبير في معظم الفصول، وقلة الوسائل والمصادر التعليمية المتاحة (بركات وحسن، 2011). كذلك يوضح الجدول (3) تطور المعلمات في عدد من مهارات التحليل مثل تحليل الحاجات وخصائص المتعلمين وخلفية الطالبات العلمية وظروف البيئة المحيطة؛ حيث حصلت العبارات (1، 2، 6، 8، 9) على متوسطات حسابية مرتفعة تراوحت بين (4.52-4.57). بينما حصلت الكفاية "أوزع الوقت بحسب الوزن النسبي لكل موضوع أو مهمة تعليمية" على متوسط حسابي بلغ (4.10) وهو أقل متوسط حسابي، وقد يعود السبب في ذلك، إلى طبيعة مركزية نظام التعليم في المملكة العربية السعودية؛ حيث يُفرض على المعلمات من قبل مشرفاتهن التربويات الجدول مهام يتم من خلاله توزيع الموضوعات الدراسية على أسابيع الفصل الدراسي وتكون صلاحيات المعلمة في التغيير والتعديل على الجدول الزمني محدود جدًا. وأشار أبو صوواين (2010) في دراسته إلى القيود الكبيرة التي يضعها المشرفون التربويين على أداء المعلمين ونقص المرونة الكافية في إعطاء الحرية للمعلم في اتخاذ القرارات التي يراها مناسبة. يليها في الترتيب المنخفض للمتوسطات الحسابية الكفاية "أقدم لقائدة المدرسة توصيات حول كيفية تحسين المصادر التعليمية" حيث حصلت على متوسط حسابي بلغ (4.19)، وهذا قد

يعكس طبيعة علاقة المعلمات بقائدات المدارس التي كثيرًا ما تظل في حدود القيادة المدرسية والمشاكل التعليمية العامة دون التدخل في الشؤون التعليمية الخاصة بالمعلمة.

الجدول 3 المحور الأول: بعد التدرب على مرحلة التحليل في نماذج التصميم التعليمي أصبحت قادرة على أن:

الرقم	الكفاية		موافقة بشدة	موافقة	محايدة	غير موافقة	غير موافقة بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	أحلل الحاجات (أو المشاكل) المرتبطة بالمحتوى التعليمي.	N.	11	10	0	0	0	4.52	**0.512**
		%	52.4%	47.6%	0.0%	0.0%	0.0%		
2	أحلل حاجات الطلبة التعليمية.	N.	12	8	1	0	0	4.52	**0.602**
		%	57.1%	38.1%	4.8%	0.0%	0.0%		
3	أحلل المحتوى التعليمي إلى مكوناته الأساسية (مفاهيم، حقائق، تعميمات، مهارات، قيم).	N.	9	9	2	1	0	4.24	**0.831**
		%	42.9%	42.9%	9.5%	4.8%	0.0%		
4	أحدد أهداف واضحة للمحتوى (أو الدرس).	N.	14	7	0	0	0	4.67	**0.483**
		%	66.7%	33.3%	0.0%	0.0%	0.0%		
5	استعين بخبير المحتوى (أو المشرف التربوي) لتحليل المحتوى عند الحاجة.	N.	8	12	1	0	0	4.33	**0.577**
		%	38.1%	57.1%	4.8%	0.0%	0.0%		
6	أحدد مستوى صعوبة عناصر الموضوع بما يتناسب مع خصائص الطلبة (العمر والمستوى).	N.	11	10	0	0	0	4.52	**0.512**
		%	52.4%	47.6%	0.0%	0.0%	0.0%		
7	أحدد خصائص الطلبة النفسية والاجتماعية والفروق الفردية المؤثرة في عملية التعلم.	N.	9	10	2	0	0	4.33	**0.658**
		%	42.9%	47.6%	9.5%	0.0%	0.0%		
8	أحلل خلفية الطلبة العلمية المرتبطة بالمحتوى التعليمي قبل تقديمه.	N.	12	8	1	0	0	4.52	**0.602**
		%	57.1%	38.1%	4.8%	0.0%	0.0%		
9	أحلل البيئة التعليمية ومرافقها المختلفة وأقارنها بالمتطلبات المفترض تواجدها لتدريس المحتوى.	N.	12	9	0	0	0	4.57	**0.507**
		%	57.1%	42.9%	0.0%	0.0%	0.0%		
10	أوزع الوقت بحسب الوزن النسبي لكل موضوع أو مهمة تعليمية.	N.	7	10	3	1	0	4.10	**0.831**
		%	33.3%	47.6%	14.3%	4.8%	0.0%		
11	أحدد مصادر تعليمية (أو مراجع) متنوعة ومختلفة للمعرفة المطلوبة.	N.	,9	10	2	0	0	4.33	**0.658**
		%	442.9%	47.6%	9.5%	0.0%	0.0%		
12	أقدم لقائد المدرسة توصيات حول كيفية تحسين المصادر التعليمية.	N.	10	7	3	0	1	4.19	**1.030**
		%	47.6%	33.3%	14.3%	0.0%	4.8%		
13	أقدم لقائد المدرسة حاجاتي الضرورية في البيئة التعليمية.	N.	12	7	2	0	0	4.48	**0.680**
		%	57.1%	33.3%	9.5%	0.0%	0.0%		
	المتوسط							**4.41**	**0.437**

من جانب آخر وبعد تحليل إجابات المعلمات عن السؤال المفتوح الذي يتناول أهم ما تعلمته المعلمة من التدرب على مرحلة التحليل، اتضح تمكن المعلمات من عدد آخر من المهارات مثل: القدرة على تحليل الواقع ورصد المشكلات ومسبباتها، دراسة الواقع بشكل منطقي، النظر إلى الأمور بصورة شمولية وبشكل تفصيلي، القدرة على التنظيم، القدرة على اتخاذ القرارات بقناعة وتقديم المبررات العلمية اللازمة. جميع هذه المهارات لم تكن مدرجة في أي من مقاييس الكفايات المهنية التي تم الاطلاع عليها وتحليلها في هذه الدراسة. يتفق ذلك مع ما ذكره سكوير وآخرون (Schwier et al., 2007) أن المصمم التعليمي يجد نفسه قادرًا على التفكير بعمق في ممارساته ومهامه ضمن حدود المبادئ والقيم التي تفرضها عليه المنظومة التي يعمل بها.

الجدول 4 المحور الثاني: بعد التدرب على مرحلة التصميم في نماذج التصميم التعليمي أصبحت قادرة على أن:

الرقم	الكفاية		موافقة بشدة	موافقة	محايدة	غير موافقة	غير موافقة بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
14	أصمم الخطة الفصلية بوضوح؛ بحيث يتضح للطلبة تسلسل المحتوى ومتطلباته والتوزيع الزمني لكافة مفردات ومتطلبات المادة.	N.	9	12	0	0	0	4.43	**0.507**
		%	42.9%	57.1%	0.0%	0.0%	0.0%		
15	أصمم خطة يومية للدرس؛ بحيث يتضح للطلبة الأهداف السلوكية المرجوة والنشاطات والواجبات ومصادر التعلم.	N.	14	7	0	0	0	4.67	**0.483**
		%	66.7%	33.3%	0.0%	0.0%	0.0%		
16	أصيغ أهداف سلوكية واقعية للدرس قابلة للتحقق في ضوء إمكانات المدرسة.	N.	14	7	0	0	0	4.67	**0.483**
		%	66.7%	33.3%	0.0%	0.0%	0.0%		
17	أنوع في صياغة الأهداف السلوكية في المجالات الثلاثة: المعرفية والوجدانية والمهارية حسب ما يتطلبه المحتوى.	N.	13	8	0	0	0	4.62	**0.498**
		%	61.9%	38.1%	0.0%	0.0%	0.0%		
18	أستخدم مبادئ نظريات التعليم والتعلم عند تصميم استراتيجيات التعليم.	N.	11	8	1	1	0	4.38	**0.805**
		%	52.4%	38.1%	4.8%	4.8%	0.0%		
19	اختار استراتيجيات تعليمية ملائمة لتحقيق أهداف المحتوى أو الدرس.	N.	14	7	0	0	0	4.67	**0.483**
		%	66.7%	33.3%	0.0%	0.0%	0.0%		
20	أقترح بدائل لتحسين المحتوى أو الدرس سواء على مستوى الأهداف أو الوسائل أو الاستراتيجيات.	N.	13	8	0	0	0	4.62	**0.498**
		%	61.9%	38.1%	0.0%	0.0%	0.0%		
21	استفيد من توصيات المعلمات الأخريات المتخصصات عند تصميم الدرس.	N.	12	8	1	0	0	4.52	**0.602**
		%	57.1%	38.1%	4.8%	0.0%	0.0%		
22	أصمم نشاطات تعليمية تعزز التعلم الحقيقي وتوضح كيفية ارتباطه بالواقع.	N.	9	12	0	0	0	4.43	**0.507**
		%	42.9%	57.1%	0.0%	0.0%	0.0%		
23	أصمم نشاطات تعليمية تعزز الدافعية وتشجع الطلبة على المشاركة.	N.	9	12	0	0	0	4.43	**0.507**
		%	42.9%	57.1%	0.0%	0.0%	0.0%		
24	أحدد قائمة بالوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها لتحقيق أهداف الدرس.	N.	12	9	0	0	0	4.57	**0.507**
		%	57.1%	42.9%	0.0%	0.0%	0.0%		
25	اختار الوسيلة أو الوسائل التعليمية الأنسب لتحقيق اهداف الدرس.	N.	13	8	0	0	0	4.62	**0.498**
		%	61.9%	38.1%	0.0%	0.0%	0.0%		
26	أصمم وسائل تقييم مختلفة ومتنوعة متناسبة مع المحتوى التعليمي وأهدافه.	N.	12	8	1	0	0	4.52	**0.602**
		%	57.1%	38.1%	4.8%	0.0%	0.0%		
	المتوسط							**4.55**	**0.414**

يتضح من الجدول (4) أن درجة موافقة عينة الدراسة على كافة الكفايات التعليمية ضمن محور مهارة التصميم موافقة بشدة؛ حيث تراوح المتوسط الحسابي للإجابات عن كفايات هذا المحور من (4.38– 4.67)، ويلاحظ من الجدول السابق (4) أن الكفايات التالية" أصمم خطة يومية للدرس؛ بحيث يتضح للطلبة الأهداف السلوكية المرجوة والنشاطات والواجبات ومصادر التعلم" و"أصيغ أهداف سلوكية واقعية للدرس قابلة للتحقق في ضوء إمكانات المدرسة" و"اختار استراتيجيات تعليمية ملائمة لتحقيق أهداف المحتوى أو الدرس" حصلت على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.67) وهذا غير مستغرب، فهذه ثلاثة العناصر هي ما اعتادت المعلمات على تحديدها في خطة التحضير اليومية للدروس. وهذا يتفق مع ما جاء في دراسة الجوابرة (2015)؛ حيث وجد أن هناك علاقة طردية بين عدد سنوات الخبرة وتمكن المعلم من مفردات مقرره وقدرته على التخطيط الجيد له

من حيث صياغة الأهداف واختيار النشاطات والاستراتيجيات. من جانب آخر أشار هاردر (Hardré, 2003) إلى أن استخدام المعلمين لبعض مفاهيم التصميم التعليمي يكون بشكل ضمني في عمليات التخطيط اليومية للدروس ولكنهم لا يستخدمون جميع مبادئ التصميم التعليمي وفق أسلوب علمي منظم مستند إلى نظريات علمية محددة. يؤكد ذلك حصول الكفاية "أستخدم مبادئ نظريات التعليم والتعلم عند تصميم استراتيجيات التعليم" على أقل متوسط حسابي بلغ (4.38)، وقد يعود السبب في ذلك إلى الفصل العام بين النظريات التربوية والنفسية عن تطبيقاتها في أرض الواقع؛ فما تتعلمنه المعلمات حول أهمية هذه النظريات في مجال التربية والتعليم قد يصطدم بصعوبة تطبيقه في أرض الواقع ضمن الظروف والإمكانات المتاحة. كما يشير جاديوس (Orgoványi-Gajdos, 2016) إلى أن التمكن من تطبيق مبادئ الأطر النظرية في العملية التعليمية بحاجة إلى تدريب طويل ومكثف. كذلك اتضح من خلال ملاحظة المعلمات خلال فترة تطبيق هذه الدراسة أن استخدام المعلمات للاستراتيجيات التعليمية هو استخدام تقليدي وبديهي ناتج أحيانًا عن متطلبات التقييم المستمر من قبل المشرفات التربويات دون النظر بعمق إلى مدى الاحتياج والأهداف والفئة المستهدفة أو ربطها بنظريات التعلم والتعليم. بشكل عام وبالنظر إلى نتائج متوسطات الاستجابة على هذا المحور يتضح أهمية التدرب على مهارة التصميم في تجويد وتمكين المعلمة من التصميم الجيد والتخطيط المنظم لدروسها التعليمية.

وبتحليل إجابات المعلمات حول مدى استفادتهن من التدرب على مرحلة التصميم وجد أن التدرب على هذه المرحلة اضاف لهن الكثير؛ حيث أصبحن على قناعة بأن مستوى التخطيط والتنظيم مرتبط بالوصول إلى نتائج متميزة، كذلك عملية التصميم منحتهن الفرصة للإبداع في اختيار أفضل الاستراتيجيات والوسائل التعليمية، وكذلك القدرة على تقديم المبررات اللازمة لإعادة تنظم تسلسل التعلم، والنظر بطريقة ناقدة وواقعية لوسائل التقييم ومدى فاعليتها.

الجدول 5 المحور الثالث: بعد التدرب على مرحلة التطوير في نماذج التصميم التعليمي أصبحت قادرة على أن:

الرقم	الكفاية		مو افقة بشدة	مو افقة	محايدة	غير مو افقة	غير مو افقة بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
27	أطور استراتيجيات تعليمية مناسبة في تدريس المحتوى.	N.	11	10	0	0	0	4.52	**0.512**
		%	52.4%	47.6%	0.0%	0.0%	0.0%		
28	أطور المصادر التعليمية (أو المراجع) المختلفة وتحديثها بشكل مستمر.	N.	9	9	2	1	0	4.24	**0.831**
		%	42.9%	42.9%	9.5%	4.8%	0.0%		
29	أطلع على أحدث التطورات في الموضوع الذي أدرسه.	N.	9	10	2	0	0	4.33	**0.658**
		%	42.9%	47.6%	9.5%	0.0%	0.0%		
30	أتعاون مع زميلاتي لتطوير خطة التدريس بشكل إبداعي.	N.	8	10	1	2	0	4.14	**0.910**
		%	38.1%	47.6%	4.8%	9.5%	0.0%		
31	أنتج نشاطات مناسبة لقدرات الطلبة واهتماماتهم وفروقهم الفردية.	N.	10	11	0	0	0	4.48	**0.512**
		%	47.6%	52.4%	0.0%	0.0%	0.0%		
32	أنتج وسائل تعليمية مناسبة لإيصال المحتوى التعليمي.	N.	12	9	0	0	0	4.57	**0.507**
		%	57.1%	42.9%	0.0%	0.0%	0.0%		
33	أهيء البيئة التعليمية قبل تنفيذ الدرس التعليمي.	N.	10	10	1	0	0	4.43	**0.598**
		%	47.6%	47.6%	4.8%	0.0%	0.0%		
34	أتحقق من فاعلية الوسيلة التعليمية قبل العرض.	N.	10	11	0	0	0	4.48	**0.512**
		%	47.6%	52.4%	0.0%	0.0%	0.0%		
35	أراعي معايير التصميم والإنتاج الخاصة بالوسائل التعليمية.	N.	10	11	0	0	0	4.48	**0.512**
		%	47.6%	52.4%	0.0%	0.0%	0.0%		
36	أقدم إرشادات وتعليمات واضحة ومتكاملة للطلبة حول المحتوى التعليمي والنشاطات المصاحبة والمتطلبات (الواجبات).	N.	11	10	0	0	0	4.52	**0.512**
		%	52.4%	47.6%	0.0%	0.0%	0.0%		
37	أبني أدوات تقويم مختلفة تناسب الفروق الفردية عند الطلبة.	N.	12	8	1	0	0	4.52	**0.602**
		%	57.1%	38.1%	4.8%	0.0%	0.0%		
38	أبني سلالم للتقدير مفصلة وواضحة توضح	N.	12	8	1	0	0	4.52	**0.602**

الرقم	الكفاية		موافقة بشدة	موافقة	محايدة	غير موافقة	غير موافقة بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	محكات التقييم.	%	57.1%	38.1%	4.8%	0.0%	0.0%		
	المتوسط							**4.44**	**0.422**

يتضح من الجدول (5) أن درجة موافقة عينة الدراسة بوجه عام على أغلب الكفايات التعليمية ضمن محور مهارة التطوير موافقة بشدة؛ حيث تراوح المتوسط الحسابي للإجابات عن كفايات هذا المحور من (4.24 – 4.67)، وقد حصلت الكفاية "أنتج وسائل تعليمية مناسبة لإيصال المحتوى التعليمي" على أعلى متوسط حسابي في هذا المحور بلغ (4.57)، وقد يعود السبب في ذلك إلى الاتجاه الحديث في التعليم الذي يركز على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة والمختلفة في التعليم ويشدد على ذلك أيضًا. كذلك قد يعود السبب إلى الاتجاه الكبير نحو البرامج التدريبية التي تركز على استخدام الوسائل التعليمية المختلفة في التعليم، كما أكد ذلك (عساف وآخرون, 2016)؛ حيث وجدوا أن معظم البرامج التدريبية التي تقدم للمعلمين على رأس الخدمة هي في مجال استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة في التدريس. بينما حصلت الكفاية "أتعاون مع زميلاتي لتطوير خطة التدريس بشكل إبداعي" على أقل متوسط حسابي بلغ (4.14)، وقد يكون ذلك غير مستغرب؛ حيث إن معظم مهام المعلمة التي تقوم بها وخصوصًا في تخطيط دروسها واستراتيجياتها تقوم بها بشكل فردي يعكس اعتقاداتها وقناعاتها التعليمية والتربوية، وقليلا ما تتشارك مع الأخريات في مثل هذه القرارات، وهذا يسلط الضوء على طبيعة التعلم من القرينات بين المعلمات ويركز على أهمية تعزيز هذا النوع من التعلم، وحث المعلمات عليه. كذلك حصلت الكفاية " أطور المصادر التعليمية (أو المراجع) المختلفة وتحديثها بشكل مستمر" على متوسط حسابي منخفض نسبيًا مقارنة ببقية الكفايات حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.24) وقد يعود السبب في ذلك إلى ما ذكره ويسمان والبكر (Wiseman & AlBakr, 2013) أن معظم الملعمين يجدوا أنفسهم ملزمين باستخدام المصادر والكتب التي توفرها المؤسسة التعليمية إضافة إلى ضيق الوقت التدريسي الذي قد يحد من إبداع المعلم في البحث عن مصادر خارجية.

الجدول 6 المحور الرابع: بعد التدرب على مرحلة التنفيذ في نماذج التصميم التعليمي أصبحت قادرة على أن:

الرقم	الكفاية		موافقة بشدة	موافقة	محايدة	غير موافقة	غيرموافقة بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
39	أدرس المحتوى التعليمي وفقًا للخطة المحددة مسبقًا.	N.	13	8	0	0	0	4.62	**0.497**
		%	61.9%	38.1%	0.0%	0.0%	0.0%		
40	أحافظ على انتباه الطلبة خلال الدرس.	N.	12	9	0	0	0	4.57	**0.507**
		%	57.1%	42.9%	0.0%	0.0%	0.0%		
41	أقدم تعليميات وشروحات واضحة.	N.	13	8	0	0	0	4.62	**0.498**
		%	61.9%	38.1%	0.0%	0.0%	0.0%		
42	أشرك الطلبة في علمية التعلم.	N.	11	9	1	0	0	4.48	**0.602**
		%	52.4%	42.9%	4.8%	0.0%	0.0%		
43	ألتزم باستخدام الاستراتيجيات والوسائل المحددة مسبقًا في خطة الدرس.	N.	9	10	2	0	0	4.33	**0.658**
		%	42.9%	47.6%	9.5%	0.0%	0.0%		
44	أشجع الطلبة على المشاركة في النشاطاتوالنقاشات.	N.	12	9	0	0	0	4.57	**0.507**
		%	57.1%	42.9%	0.0%	0.0%	0.0%		
45	أستمع للطلبة وأوجههم بشكل مستمر من خلال لتزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة.	N.	11	9	1	0	0	4.48	**0.602**
		%	52.4%	42.9%	4.8%	0.0%	0.0%		
46	أبدأ الحصص وانهيها في الوقت المحدد.	N.	10	8	3	0	0	4.33	**0.730**
		%	47.6%	38.1%	14.3%	0.0%	0.0%		
47	أستخدم استراتيجيات متنوعة ومناسبة في ايصال المفاهيم التعليمية.	N.	10	11	0	0	0	4.48	**0.512**
		%	47.6%	52.4%	0.0%	0.0%	0.0%		
48	أدير الغرفة الصفية بشكل جيد.	N.	12	7	2	0	0	4.48	**0.680**
		%	57.1%	33.3%	9.5%	0.0%	0.0%		
49	أشارك الأفكار والخبرات التعليمية الناجحة	N.	11	8	2	0	0	4.43	**0.676**

الرقم	الكفاية		موافقة بشدة	موافقة	محايدة	غير موافقة	غير موافقة بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	مع زميلاتي.	%	52.4%	38.1%	9.5%	0.0%	0.0%		
50	أشجع زميلاتي على تبني تجاربي الناجحة في التدريس.	N.	12	6	3	0	0	4.43	**0.746**
		%	57.1%	28.6%	14.3%	0.0%	0.0%		
51	أقنع الآخرين بابتكاراتي التعليمية ومبادراتي.	N.	9	7	5	0	0	4.19	**0.814**
		%	42.9%	33.3%	23.8%	0.0%	0.0%		
52	أشجع الطلبة على طرح الأسئلة التي تساعد على التعلم.	N.	15	6	0	0	0	4.71	**0.463**
		%	71.4%	28.6%	0.0%	0.0%	0.0%		
53	استخدم أساليب تدريس تناسب الفروق الفردية بين الطلبة.	N.	15	6	0	0	0	4.71	**0.463**
		%	71.4%	28.6%	0.0%	0.0%	0.0%		
54	استخدم الوسائط التفاعلية التكنولوجية لتحقيق أهداف الدرس.	N.	12	9	0	0	0	4.57	**0.507**
		%	57.1%	42.9%	0.0%	0.0%	0.0%		
55	استخدم الوسائل التعليمية المتنوعة على حسب حاجات الطلبة.	N.	13	8	0	0	0	4.62	**0.498**
		%	61.9%	38.1%	0.0%	0.0%	0.0%		
56	أطرح أسئلة تقويمية مستمرة مثيرة لتفكير الطلبة.	N.	12	9	0	0	0	4.57	**0.507**
		%	57.1%	42.9%	0.0%	0.0%	0.0%		
57	أزود الطلبة بسلام التقدير مع كل مهمة ونشاط يطلب منهم.	N.	13	7	1	0	0	4.57	**0.598**
		%	61.9%	33.3%	4.8%	0.0%	0.0%		
	المتوسط							**4.51**	**0.413**

يتضح من الجدول (6) أن درجة موافقة عينة الدراسة بوجه عام على أغلب الكفايات التعليمية ضمن محور مهارة التنفيذ موافقة بشدة؛ حيث تراوح المتوسط الحسابي للإجابات عن كفايات هذا المحور من (4.33 – 4.71)، وقد حصلت الكفايتان "أشجع الطلبة على طرح الأسئلة التي تساعد على التعلم " و" استخدم أساليب تدريس تناسب الفروق الفردية بين الطلبة" على أعلى متوسط حسابي في هذا المحور بلغ (4.71)، وهذا يشير إلى استراتيجيات التعلم النشط التي بدأت الوزارة مؤخرًا بتبنيها وحث المعلمات على استخدامها. وقد حصلت الكفاية "أشجع زميلاتي على تبني تجاربي الناجحة في التدريس " على أقل متوسط حسابي بلغ (4.19)، وهذا يعود لنفس السبب الذي ذكر في المحور السابق والمتعلق بالتعلم من القرينات؛ حيث ما زالت تحتاج إلى المزيد من التشجيع عليها، ووضع محفزات على استخدامها. أشار بايركسي (Bayrakci, 2009) إلى أن التعلم من الزملاء ومن خلال مراقبة أداءهم ومحاكاته والإفادة من تبادل الملاحظات والتغذية الراجعة أحد أساليب تدريب وتطوير المعلمين، ولكن وعلى الرغم من أهمية هذا الأسلوب التدريبي إلا أن كثير من المعلمين لا يتجاوبون معه ولا يتقنون استخدامه في تطوير أدائهم التعليمي، مما يسلط الضوء على أهمية دراسة مثل هذه الأساليب التدريبية وبالتحديد التعلم من الأقران في تطوير الكفايات التعليمية للمعلمين.

الجدول 7 المحور الخامس: بعد التدرب على مرحلة التقويم في نماذج التصميم التعليمي أصبحت قادرة على أن:

الرقم	الكفاية		موافقة بشدة	موافقة	محايدة	غير موافقة	غير موافقة بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
58	أستخدم حوافز مناسبة لتشجيع عملية التعلم.	N.	12	8	0	1	0	4.48	**0.750**
		%	57.1%	38.1%	0.0%	4.8%	0.0%		
59	أطبق اختبارات شفوية وتحريرية وعملية مناسبة وعلى حسب الحاجة.	N.	11	9	0	1	0	4.43	**0.746**
		%	52.4%	42.9%	0.0%	4.8%	0.0%		
60	أحلل وأوثق نتائج التقويم لاستخدامها في تطوير الخبرة التعليمية المصممة.	N.	10	10	1	0	0	4.43	**0.598**
		%	47.6%	47.6%	4.8%	0.0%	0.0%		
61	أقدم التغذية الراجعة المناسبة للطلبة بناء على نتائج التقويم.	N.	14	6	1	0	0	4.62	**0.590**
		%	66.7%	28.6%	4.8%	0.0%	0.0%		

62	أشجع وأقدر وجهات نظر الطلبة وآخذها بعين الاعتبار.	N.	15	6	0	0	0	4.71	**0.463**
		%	71.4%	28.6%	0.0%	0.0%	0.0%		
63	أقترح خططًا علاجية مناسبة للطلبة.	N.	12	9	0	0	0	4.57	**0.507**
		%	57.1%	42.9%	0.0%	0.0%	0.0%		
64	أتابع نتائج تطبيق الخطط العلاجية.	N.	10	10	1	0	0	4.43	**0.598**
		%	47.6%	47.6%	4.8%	0.0%	0.0%		
65	أقيم أداء الطلبة بهدف التطوير وليس الانتقاد.	N.	14	7	0	0	0	4.67	**0.483**
		%	66.7%	33.3%	0.0%	0.0%	0.0%		
66	أشجع الطلبة على استخدام التقويم الذاتي.	N.	11	8	2	0	0	4.43	**0.676**
		%	52.4%	38.1%	9.5%	0.0%	0.0%		
67	أقوم بعملية تقييم المحتوى والوسائل في مراحل مختلفة من الدرس والمنهج.	N.	11	10	0	0	0	4.52	**0.512**
		%	52.4%	47.6%	0.0%	0.0%	0.0%		
68	أعتمد على نتائج التقييم المستمر؛ لتحسين الخطط التعليمية المصممة.	N.	13	8	0	0	0	4.62	**0.498**
		%	61.9%	38.1%	0.0%	0.0%	0.0%		
69	أقوم أدائي من خلال أخذ ملاحظات ونصائح الزميلات.	N.	12	9	0	0	0	4.57	**0.507**
		%	57.1%	42.9%	0.0%	0.0%	0.0%		
	المتوسط							**4.54**	**0.457**

يتضح من الجدول (7) أن درجة موافقة عينة الدراسة على كافة الكفايات التعليمية ضمن محور مهارة التقويم موافقة بشدة؛ حيث تراوح المتوسط الحسابي للإجابات عن كفايات هذا المحور من (4.43– 4.71). وقد حصلت الكفاية "أشجع وأقدر وجهات نظر الطلبة وآخذها بعين الاعتبار" على أعلى متوسط حسابي في هذا المحور وقد بلغ (4.71) وهو مؤشر جيد على تطور نظرة المعلمة إلى العلمية التعليمية ونحو الطالبة كعنصر إيجابي فعال قد تفيد ملاحظاتها في تطوير العملية التعليمية. وقد حصلت العبارات (59, 60, 64, 66) على أقل متوسط حسابي في هذا المحور وقد بلغ (4.43)، وجميعها مرتبطة بشكل دقيق بتنفيذ وسائل التقييم الفعالة ومتابعة نتائجها وهذا يؤكد حاجة المعلمات إلى حضور برامج تدريبية مكثفة في مهارات التقييم والتقويم. وهذا يتفق مع ما خلصت إليه دراسة أبو صواوين (2010)؛ حيث وجد أن أقل مستوى كفايات لدى المعلمين هي في مجال كفايات التقويم، وأوصى بتقديم برامج تدريبية مكثفة في هذا المجال.

إضافة إلى إجابات عينة الدراسة عن مقياس الكفايات ووجهات نظرهن حول مدى تطورهن فيها، فإنه وبسؤالهن حول ما تعلمنه من مهارات التصميم التعليمي وماذا أضاف نموذج (ADDIE) لهن، يشير إلى أن التدرب على مهارات التصميم التعليمي يتعدى حدوده تطوير المعلمة مهنيًا في عدد من الكفايات ويغير في طريقة تفكير المعلمة وأسلوب حياتها أيضًا. هذه بعض الاقتباسات من إجابات بعض المعلمات:

- " دراسة هذا المقرر جعلتني أكثر تنظيمًا، ولدي القدرة على التنبؤ بما قد يظهر لاحقًا".
- " قررت أن أتبنى هذا النموذج كأسلوب حياة سواءً على المستوى الشخصي أو المهني، فأي قرار أنوي اتخاذه لا بد أن يكون معتمدًا على علمية تحليل وتخطيط جيدة".
- " التصميم التعليمي غير طريقتي في التعامل مع الأشخاص في الحياة العامة، فأصبحت أحلل شخصياتهم وأفكر بطريقة التعامل معهم وكيف أنفذ ذلك، وأقبل بالنتيجة مهما كانت".
- "اقتنعت بأن السير وفقًا لخطة محددة وبخطوات واضحة وطرق مناسبة يقلل من الهدر في الوقت والجهد ويوفر تعليمًا أكثر مرونة".
- "اقتنعت بأنه لا يوجد عمل ناجح بدون تخطيط، ولا نجاح مستمر دون تقويم دائم".
- " قررت عدم اتخاذ قراراتي بشكل عشوائي بعد اليوم".
- " أعدت التفكير في الطريقة التي كنت أتبعها في التدريس وفي كثير من المشاكل التي كانت تواجهني".
- " أصبحت أنظر إلى العملية التعليمية كمنظومة واحدة، عناصرها مرتبطة ببعض ويؤثر كل منها على الآخر".
- " أصبحت باحثة في الشأن التعليمي".

يتضح من إجابات المعلمات أن التدرب على مهارات التصميم التعليمي ونموذج (ADDIE) غير كثيرًا في قناعاتهن التربوية، بل وأيضًا في نظرتهن لأنفسهن وطريقة عملهن سواءً في الميدان التربوي وحتى في مهاراتهن الحياتية. وهذا يتفق مع ما خلصت إليه دراسة ريزير (Reiser, 1994)؛ حيث أكدت

أن التدرب على برامج التصميم التعليمي تعطي نتائج إيجابية على مستوى رفع الكفاءة الذاتية في التعليم؛ حيث يوفر مجال التصميم التعليمي وفي وقت قصير طريقة منظمة لتخطيط وتنفيذ استراتيجيات التدريس وإدارة المنظومة التعليمية بطريقة احترافية تساعد المعلم على تطوير أدائه بشكل عام.

من هذا المنطلق يمكن القول: إن برامج التدريب على مهارات التصميم التعليمي هي برامج أساسية يجب أن تضمن في أي برنامج في التنمية المهنية أو إعداد المعلم، وأن التدرب على مهارات التصميم التعليمي يساهم في تطوير الكفايات التعليمية لدى المعلمين.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما التصور المقترح للكفايات التعليمية في ضوء مهارات التصميم التعليمي: مهارة التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقويم؟

يهدف السؤال الثاني إلى تحديد قائمة شاملة ومتكاملة للكفايات التعليمية للمعلمين في ضوء مهارات التصميم التعليمي: مهارة التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، التقويم، محاولة الربط بين كل كفاية من كفايات التنمية المهنية للمعلم ومهارة التصميم التعليمي المرتبطة بها. لقد تعددت الكفايات المهنية للمعلمين واختلفت من دولة لأخرى ومن منظومة تربوية لمنظومة تربوية أخرى، ولكن بتحليل هذه الكفايات وتصنيفها ومقارنتها بمهارات التصميم التعليمي (كما تم شرحه سابقًا في إجراءات الدراسة) تبين أن معظم هذه الكفايات يمكن تصنيفها وبكل وضوح تحت أحد مهارات التصميم التعليمي الخمسة، وهذا يؤكد ما ذكره بركات وحسن (2011) إن الكفايات التعليمية ماهي إلا ترجمة لمهارات التصميم التعليمي المنظم. تشكلت قائمة الكفايات المهنية التعليمية الناتجة عن هذه الدراسة من (69) كفاية: ((13) كفاية ضمن مهارة التحليل، (13) كفاية ضمن مهارة التصميم، (12) كفاية ضمن مهارة التطوير، (19) كفاية ضمن مهارة التنفيذ، (12) مهارة ضمن مهارة التقويم).

الكفايات التعليمية ضمن مهارة التحليل: تعد مرحلة التحليل هي حجر الأساس لكافة مراحل التصميم التعليمي، وتشتمل مهارة التحليل على قدرة المعلم على تفكيك ودراسة الواقع ومشكلاته ومكوناته، والنظر إلى العملية التعليمية كمنظومة واحدة مكونة من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، إضافة إلى النظر إلى نظام التعليم كنظام مرتبط ومتأثر بما يحيط به من أنظمة أخرى من أسرة وإعلام ومجتمع. بهذه الطريقة يتمكن المعلم من تحليل الواقع بتفاصيله سواء المرتبط بالطالب وثقافته ومجتمعه، أو المدرسة، أو الإمكانات المتاحة، أو أنظمة وإجراءات التعليم المتبعة. اشتملت هذه المهارة على عدد من الكفايات التعليمية مثل: تحليل الحاجات أو المشاكل المرتبطة بالمحتوى التعليمي أو البيئة التعليمية أو حاجات المتعلمين، وتحليل خصائص الطلبة النفسية والاجتماعية والتعليمية، وتحليل المصادر المتاحة من إمكانات ووقت ومصادر المعرفة، وتحليل المحتوى التعليمي بكافة تفاصيله سواءً أهدافه أو محتواه (جميع كفايات هذه المرحلة مدرجة في الجدول 3).

الكفايات التعليمية ضمن مهارة التصميم: هي عملية ترجمة التحليل إلى خطوات واضحة قابلة للتنفيذ، وتشتمل على قدرة المعلم على التخطيط والتنظيم ووضع تفاصيل الحل التعليمي بطريقة ابتكارية وجذابة؛ بحيث يحول جميع البيانات التي جمعها في مرحلة التحليل إلى خطة مرسومة ومكتوبة. اشتملت هذه المهارة على عدد من الكفايات التعليمية مثل: تصميم خطة مفصلة وواضحة للمحتوى التعليمي تُوضح خطة سير الفصل والشهر واليوم الدراسي، وتُوضح فيها الأهداف السلوكية المتنوعة من مجالات المعرفة المختلفة، والاستراتيجيات التعليمية المدعومة بنظريات التعليم والتعلم، والوسائل التعليمية المستخدمة ومصادر المعرفة المتنوعة ونشاطات التعلم الصفية واللاصفية والمصممة بطريقة فعالة لتحقيق التعلم النشط، وتعزيز التعلم الحقيقي، وكذلك تصميم وسائل التقييم البنائي والنهائي التي تقيس بشكل حقيقي مدى تحقق الأهداف (جميع كفايات هذه المرحلة مدرجة في الجدول 4).

الكفايات التعليمية ضمن مهارة التطوير: تشتمل مهارة التطوير على قدرة المعلم على تحويل التصميم الورقي إلى منتجات حقيقية مادية قابلة للاستخدام، فهي تعكس قدرة المعلم على استخدام برمجيات الحاسب المختلفة البسيطة منها والمعقدة لإنتاج الوسائل التعليمية، ونشاطات التعلم، والبحث عن مصادر المعرفة، وتطوير المصادر الحالية، وإنتاج وسائل التقييم وسلالم التقدير. اشتملت هذه المهارة على عدد من الكفايات التعليمية مثل: تطوير استراتيجيات التعليم، وتطوير المصادر والمراجع التعليمية، وإنتاج نشاطات التعلم والوسائل التعليمية، وتهيئة البيئة التعليمية، وبناء أدوات التقييم (جميع كفايات هذه المرحلة مدرجة في الجدول 5).

الكفايات التعليمية ضمن مهارة التنفيذ: تعكس هذه المهارة القدرة الحقيقية للمعلم للقيام بدوره في البيئة التعليمية، وطريقة تنفيذه وادارته للعملية التدريسية في الفصل الدراسي. في هذه المهارة يتبنى المعلم نظرية الاتصال، ويؤمن بأهمية كافة عناصرها من المرسل والرسالة والوسيلة والمستقبل والتغذية الراجعة، وأن جودة وجاهزية كل عنصر يؤثر في نجاح العملية الاتصالية أو فشلها. اشتملت هذه المهارة على عدد من الكفايات التعليمية مثل: تدريس المحتوى ضمن الخطة المرسومة سابقًا، وجذب انتباه الطلبة، وتقديم الارشادات والشروحات الواضحة، والالتزام باستخدام الاستراتيجيات والوسائل المخطط لها، وإدارة الغرفة الصفية بشكل ناجح، وتقديم التغذية الراجعة البناءة بشكل مستمر، ونشر وتبني الابتكارات التعليمية على مستوى المعلمين الآخرين والمؤسسة التعليمية (جميع كفايات هذه المرحلة مدرجة في الجدول 6).

الكفايات التعليمية ضمن مهارة التقويم: تشتمل هذه المهارة على قدرة المعلم على تقويم العملية التعليمية تقويمًا بنائيًا ونهائيًا على مستويين:

مستوى تحصيل الطلبة وتحسن أدائهم، ومستوى نجاح الخطة التعليمية المصممة. فنجاح الطلاب وتحقيقهم للأهداف لا يعني دائمًا أن الخطة المصممة لا تحتوي على أخطاء، فمثلًا قد يكون الوقت المخصص لها أطول من اللازم، أو وسائل التقييم المعتمدة غير كافية. فلا بد أن تتوفر لدى المعلم المبادرة بتعديل وتطوير الخطة المصممة بناء على ملاحظاته الميدانية. واشتملت هذه المهارة على عدد من الكفايات التعليمية مثل: تطبيق الاختبارات الشفهية والتحريرية، وتحليل نتائج التقويم واقتراح الخطط العلاجية ومتابعتها، وتشجيع الطلاب على تبني أسلوب التقويم الذاتي، وتقويم المحتوى التعليمي بشكل مستمر وكذلك تبني التقويم الذاتي لأداء المعلم (جميع كفايات هذه المرحلة مدرجة في الجدول 7).

مما سبق يتضح أن مهارات التصميم التعليمي الخمسة: التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقويم تحتوي في مضمونها على كافة الكفايات المهنية التعليمية الضرورية التي تقود المعلم للتخطيط الجيد لمحتواه العلمي والعملية التعليمية التي سيقوم بها، وترشده إلى الأساليب الأمثل لتنفيذها على أرض الواقع وتقويمها كذلك.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصى بما يأتي:

1- اعتماد قائمة الكفايات التعليمية المصممة في هذه الدراسة في تقييم أداء المعلمين مهما اختلفت تخصصاتهم.

2- حث المعلمين على تبني الكفايات التعليمية الواردة في هذه الدراسة في تقييمهم الذاتي لأدائهم.

3- التدريب على مهارات التصميم التعليمي في كافة برامج التنمية المهنية وبرامج إعداد المعلم.

4- تشجيع المعلمين على تبني أساليب التعلم من الأقران ونشر المعرفة.

المقترحات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الدراسة ما يأتي:

1- إجراء دراسات تجريبية امتدادًا لهذه الدراسة؛ تختبر فاعلية برامج التدريب على مهارات التصميم التعليمي في تعزيز الكفايات التعليمية للمعلمين.

2- إجراء دراسة استطلاعية لتحديد مستوى كفايات المعلمين في ضوء الكفايات التعليمية المصممة في هذه الدراسة.

3- إجراء دراسة استطلاعية للحاجات التدريبية للمعلمين في ضوء الكفايات التعليمية المصممة في هذه الدراسة.

المصادروالمراجع

ابو صواوين، ر. (2010). الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء حاجاتهم التدريبية. *مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية*، 18(2)، 359-398.

براون، آ.، وجرين، ت. (2011). *أساسيات التصميم التعليمي ربط المبادئ الرئيسة مع الطريقة والممارسة*. المملكة العربية السعودية: دار جامعة الملك سعود للنشر.

بركات، ز.، و حسن، كفاح (2011). الكفايات التعليمية لدى المعلمين ومستوى ممارستهم لها وعلاقتها بالدافعية للإنجاز. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية*، 1(24)، 37-84.

الجوابرة، ف. (2015). الكفايات التعليمية لدى معلمي المرحلة الثانوية ومعلماتها في مدارس محافظة جرش بالأردن من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 4(13)، 117-144.

رضا، ل.، و الكيلاني، ع. (2017). قواعد تربوية مقترحة للتنمية المهنية اللازمة لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية لمديرية تربية عمان الأولى بناء على تقدير الحاجة لديهم. *دراسات: العلوم التربوية*، 44(4)، 297-329.

ريماوي، ص.، ودبدوب، حنان (2015). مساهمة أنموذج تدريبي مستند إلى المهام والتعلم بالخبرة في تعزيز الكفايات القيادية لمديري المدارس الفلسطينية في الضفة الغربية، *بحث مقدم لجائزة خليفة التربوية البحوث التربوية العامة، دبي، الإمارات*.

سيلز، ب.، وريتشي، ر. (1994). *تكنولوجيا التعليم: التعريف ومكونات المجال*. المملكة العربية السعودية: مكتبة الشقري.

عساف، ع.، النوري، إ. وأبو خليل، ث. (2016). أثر برنامج الدبلوم المهني المتخصص في تطوير كفايات المعلمين المهنية في تعليمهم للصفوف من (5-10) في مديريتي (ضواحي القدس ورام الله) من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية*، 1(44)، 139-155.

عفيفي، م.، العمري، س.، و زيدان، س. (2016). تطوير معايير جودة التصميم التعليمي لمقررات التعلم الإلكتروني بجامعة الدمام. *دراسات: العلوم التربوية*، 43(1)، 157-173.

كريسويل، ج. (2014). *تصميم البحوث: الكمية-النوعية-المزجية*. الكويت: دار المسيلة.

لائحة المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية (2017). هيئة تقويم التعليم، الإصدار الأول.

المركز التربوي للتطوير والتنمية المهنية. (2017). https://ecpd.ksu.edu.sa/ar.

References

Abu Sawawin, R. (2010). Educational competencies required for student teachers are a classroom teacher at the College of Education at Al-Azhar University from their point of view in light of their training needs. *Journal of the Islamic University for Human Research*, 18(2), 359-398.

Afifi, M., AlOmari, S., and Zidan, S. (2016). The development of quality standards for the instructional design of E-learning courses at the University of Dammam. *Dirasat: Educational Sciences*, 43(1), 157-173.

AlAskar, A. (2014). Obstacles to the success of developmental educational projects in public education in the KSA. *Humanities and Social Sciences Journal*, 67(2498), 1-79.

AlFatlawi, S. (2003). *Teaching competencies (Teaching methods series)*. Amman, Jordan: Dar Al-Shrouq.

AlHela, M. (2016). *Education design, theory and practice*. Amman, Jordan: Dar Almassera.

AlJawabreh, F. (2015). Educational competencies of secondary school teachers and teachers in Jerash Governorate schools in Jordan from their point of view. *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies*, 4(13), 117-144.

Assaf, A., AlNouri, I., and Abu Khalil, T. (2016). The impact of the professional diploma program in developing professional competencies of teachers in their education for grades (5-10) (Jerusalem suburbs and Ramallah) from their point of view. *Al-Quds Open University Journal for Humanitarian and Social Research*, 1(44), 139-155.

Barakat, Z. & Hassan, K. (2011). The educational competencies of teachers and the level of their practice and its relationship with motivation to achieve. *Al-Quds Open University Journal for Humanitarian and Social Research*, 1(24), 37-84.

Bayar, A. (2014). The components of effective professional development activities in terms of teachers' perspective. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(2), 319–327.

Bayrakcı, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *34*(1), 10-22.

Branch, R. C. (1994). Common instructional design practices employed by secondary school teachers. *Educational Technology*, *34*(3), 25-34.

Brown, A., & Green, T. D. (2011). The essentials of instructional design: Connecting fundamental.

Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed methods*. Kuwait: Dar Al-Messila.

Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2001). The systematic design of instruction (5th). *New York: Longmann*.

Educational Center for Professional Development and Development. (2017). https://ecpd.ksu.edu.sa/ar

Goodwin, W & Klausmeier, H. (2003). *Facilitating student learning: An introduction to educational psychology*. New York: Harper & Row.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, *8*(3), 381-391.

Gustafson, K. L., & Branch, R. M. (2002). What is instructional design. *Trends and issues in instructional design and technology*, *2*, 10-16.

Hanushek, E. A. (2011). The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education review*, *30*(3), 466-479.

Hardré, P. L. (2003). The effects of instructional training on university teaching assistants. *Performance Improvement Quarterly*, *16*(4), 23-39.

Hardré, P. L. (2005). Instructional design as a professional development tool-of-choice for graduate teaching assistants. *Innovative Higher Education*, *30*(3), 163-175.

Harris, R., Hobart, B., & Lundberg, D. (1995). *Competency-based education and training: Between a rock and a whirlpool*. Macmillan Education AU.

Kennedy, M. F. (1994). Instructional design or personal heuristics in classroom instructional planning. *Educational Technology*, *34*(3), 17-25.

List of Standards and Career Paths for Teachers in Saudi Arabia (2017). *Education Evaluation Authority*.

Magliaro, S. G., & Shambaugh, R. N. (1999). Teaching Instructional Design: Reframing the Relationships between Teachers and Designers.

Onguko, B., Jepchumba, L., & Gaceri, P. (2013). “For us it was a learning experience”: Design, development and implementation of blended learning. *European Journal of Training and Development*.

Orgoványi-Gajdos, J. (2016). *Teachers' professional development on problem solving: Theory and practice for teachers and teacher educators*. Springer.

Peterson, C. (2003). Bringing ADDIE to life: Instructional design at its best. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, *12*(3), 227-241.

Philip, R. L. (2018). Finding creative processes in learning design patterns. *Australasian Journal of Educational Technology*, *34*(2).

Reda, L. & AlKilani, A. (2017). Suggested educational rules for the professional development necessary for teachers of the first three grades in government schools for the first Amman Education Directorate based on an assessment of their need. *Dirasat: Educational Sciences*, 44(4), 297-329.

Reiser, R. A. (1994). Examining the planning practices of teachers: Reflections on three years of research. *Educational Technology*, *34*(3), 11-16.

Reiser, R. V., & Dempsey, J. V. (2011). Trends and issues in instructional design and technology: 35-44.

Rimawi, S., & Dabdoub, H. (2015). Contribution of a training model based on tasks and learning with experience in enhancing the leadership competencies of Palestinian school principals in the West Bank. *Research submitted to the Khalifa Award for Education, General Educational Research, Dubai: UAE*.

Schwier, R. A., Campbell, K., & Kenny, R. F. (2007). Instructional designers' perceptions of their agency: Tales of change and community. In Instructional design: Case studies in communities of practice (pp. 1-18). IGI Global.

Seels, B. B., & Richey, R. C. (1994). *Instructional technology: The definition and domains of the field*. Paju: Kyoyookbook.

Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2003). Instructional Design. Upper Saddle River. NJ Merril Prentice Hall.

The Educational Center for Professional Development and progress (2017). https://ecpd.ksu.edu.sa/ar

Wiseman, A. W., & Al-Bakr, F. (2013). The elusiveness of teacher quality: A comparative analysis of teacher certification and student achievement in Gulf Cooperation Council (GCC) countries. *Prospects*, *43*(3), 289-309.