

# درجة توافر معايير تصميم التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة التعليمية من وجهة نظرهم

د. عبدالحالِق بن هجاء عمر الغامدي  
الأستاذ المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس  
كلية التربية في جامعة الباحة

النشر: المجلد (10) العدد (39)

## الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر معايير تصميم التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، ولتحقيق هدف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي المسحي، وجمعت بيانات الدراسة باستخدام استبانة مكونة من (49) عبارة موزعة على (9) محاور تمثل المعايير الأساسية لتصميم التدريس: تخطيط التعلم، خصائص المتعلمين، انتقال أثر التعلم، بيئات التعلم، استراتيجيات التدريس، وسائط التعلم، استراتيجيات إدارة الصف، التعلم والتعليم، تقويم التعلم. وطبقت الدراسة على عينة عشوائية طبقية مكونة من (309) معلماً ومعلمة من المدارس الثانوية بمنطقة الباحة التعليمية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحديد درجة توافر معايير تصميم التدريس لدى المعلمين والمعلمات، والتي كانت عالية في الدرجة الكلية، وفي المحاور التسعة الفرعية. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في درجة توافر معايير تصميم التدريس تعزى لاختلاف الجنس، لصالح الإناث (المعلمات)، وفروق تعزى لاختلاف نوع التدريب، لصالح حاصلين تدريب متخصص على تصميم التدريس. بينما لم توجد فروق دالة إحصائية تعزى لاختلاف المؤهل العلمي، أو عدد سنوات الخبرة، أو التخصص.

الكلمات المفتاحية: المعايير؛ تصميم التدريس؛ التعلم؛ المعلم؛ المرحلة الثانوية.

## The degree of availability of teaching design standards among secondary school teachers in Al-Baha Educational Region from their point of view

Dr. Abdulkhaliq Hajjad Omar Al-Ghamdi

Associate Professor, Department of Curricula and Teaching Methods

Faculty of Education, Al-Baha University

Published: Vol. (10) Issue (39)

### Abstract:

The study aimed to identify the degree of availability of teaching design criteria among secondary school teachers in the Al-Baha region. To achieve the objective of the study, the descriptive survey method was followed, and the study data was collected using a questionnaire consisting of (49) statements distributed on (9) axes representing the basic criteria of teaching design: Learning planning, learner characteristics, learning transfer, learning environments, teaching strategies, teaching strategies, learning media, classroom management strategies, learning and teaching, and learning assessment. The study was applied to a stratified random sample of (309) male and female teachers from secondary schools in Al-Baha Educational Area. The results of the study resulted in determining the degree of availability of teaching design criteria among male and female teachers, which was high in the total score, and in the nine sub-themes. The results also showed that there were statistically significant differences in the degree of availability of teaching design criteria due to the difference in gender, in favor of females (female teachers), and differences due to the difference in the type of training, in favor of those who have specialized training on teaching design. While there were no statistically significant differences attributable to different educational qualification, number of years of experience, or specialization .

**Keywords:** Standards, Instructional Design, Learning, Teacher, Secondary School.

## مقدمة:

يعد المعلم ركيزة الموقف التعليمي حتى في ظل التطور الهائل في الأنظمة التعليمية نتيجة الثورة المعلوماتية والتكنولوجية. فتطور الأجهزة والأدوات التعليمية الرقمية لا يقلل من أدوار المعلم، لكنه يغير هذه الأدوار، وما يرتبط بها من ممارسات تدريس، حيث باتت مهارات تصميم التدريس من العمليات الرئيسة التي يجب أن يتقنها المعلم لانتقاء الوسائط والاستراتيجيات المناسبة لطبيعة المحتوى وطبيعة المتعلمين، وأنماط تعلمهم ومسارات تفكيرهم في ظل التطور الكبير في وسائط التواصل الاجتماعي. إن الأدوات الرقمية لم تعد بمثابة مساعد تدريسي، لكنها باتت جزءاً من المكون التعليمي، والخبرات التعليمية، ومن محفزات الانتباه وبناء المعرفة، وبالتالي يقع على المعلم إعادة النظر في آليات تصميم التدريس، والأخذ بالاتجاهات المعاصرة التي تستكشف عمليات التعلم والتعلم في العالم الرقمي وخصائص ومتطلبات الحياة القرن الحادي والعشرين (Torrey, 2018)

ويعد تصميم التدريس من العلوم التطبيقية التي تربط بين ما يتعلمه المعلم في العلوم النفسية ونظريات التعليم والتعلم والمناهج وطرق التدريس، وهو تدريب للمعلمين حول استخدام معرفته ومهاراته في الاختيار الأمثل لاستراتيجيات التدريس وأساليبه تلبيةً لرغبات الطلاب، وتحقيقاً لمخرجات التعلم، والمعلم الذي يمتلك مهارات تصميم التعليم هو خبير في إدارة التعليم والتعلم وفق معايير دقيقة، وقادر على تحليل المادة العلمية، وتحديد النقاط المحورية، واستيعاب الترابطات وتتابع الإجراءات والممارسات، وكيفية تحقيق المخرجات التعليمية والتحقق منها لدى المتعلمين. ويوضح القرني (2019) أن تصميم التدريس عملية تضمن عمل منظومة التدريس بكفاءة، وهي عملية مخططة وهادفة وترتبط بمجموعة من العمليات الفرعية تتمثل في: تقييم الحاجات، وتحديد الأهداف، دراية خصائص المتعلمين، دراسة البيئة التعليمية، وتحديد وتطوير المحتوى العلمي، مع التقييم وإعادة التخطيط. وهي عمليات عامة، ربما تتباين وفقاً لنماذج تصميم التدريس المستخدمة، بالإضافة إلى النظريات التي تستند إليها نماذج تصميم التدريس.

وتتنوع تعريفات التصميم التعليمي في الأدبيات التربوية، وتتفق معظمها في كون التصميم التعليمي عملية منهجية، يتم من خلالها تصميم الخبرات التعليمية وتطويرها ومعالجتها بمشاركة الطلاب وفق نموذج تصميم محدد. وتتضمن هذه العملية المنهجية العديد من العمليات الفرعية والإجراءات التي يقوم بها المعلم، وتتم في ضوء معايير أو مبادئ الحاكمة/ الضابطة أو الموجهة (Isabell & Mentzer, 2022). وتتضمن عملية التصميم مجالات رئيسة في التدريس أهمها تصميم الخبرات التعليمية وما يرتبط بها من مخرجات تعلم وأهداف وأنشطة، مع تصميم سيناريو التدريس متضمناً الأدوات والمصادر أو الوسائط التعليمية واستراتيجيات التدريس الملائمة، كما تتضمن مجالات التفاعلات الصفية وأنماطها وإدارة الصف بأساليب تسمح بدرجة عالية من الدافعية والانتباه والاستيعاب

بين المتعلمين، مع تصميم أساليب واستراتيجيات التقويم. وتمر عملية تصميم التدريس بمراحل: تحليل المحتوى، كتابة السيناريو التعليمي، التجريب والمراجعة، والتطوير والاعتماد.

ويربط فضل الله (2022) بين تصميم التدريس وانتقاء استراتيجيات التدريس ومعالجاته وممارساته، حيث يعرف تصميم التدريس بأنه علم تطبيقي يبحث في تحديد أنسب الطرائق والأساليب التي يمكن السير عليها لتحقيق هدف تعليمي محدد. وهي طريقة/ أو منهجية علمية مخططة وهادفة يقوم بها المعلم لتحديد عناصر الموقف التعليمي، وخصائصها ومتطلباتها سواء خبرة تعليمية أو بيئات التعلم، وخصائص المتعلم، واختيار المحتوى والأساليب والوسائط التعليمية لإحداث تغير مرغوب في سلوك الطالب ناتج عن اكتساب خبرات تعليمية في المجالات المعرفية والأدائية والوجدانية.

كما يربط قطامي (1996) بين تصميم التدريس والممارسات الإبداعية للمعلم، حيث يعرف تصميم التدريس بأنه العملية التي يقوم بها المعلم بغرض تنظيم أدوات التعلم واستخدامها بغرض تحقيق الأهداف التعليمية مع تحسين ممارسات العملية التعليمية. إن تصميم التدريس بمثابة عملية إبداعية يقوم بها المعلم بغرض زيادة فاعلية التعليم والتعلم. وتختلف عملية تصميم التدريس وفق ما يتبناه المعلم من وجهات نظر ورؤى ومعتقدات حول نظريات التعلم والمتمثلة في النظريات السلوكية والمعرفية والبنائية. وبصفة عامة فإن تصميم التدريس عملية يكتشف بها المعلم الخبرات التعليمية التي يقوم بمعالجتها، وطبيعة الطلاب، بغية تحقيق مجموعة من مخرجات التعلم.

وترتبط عملية تصميم التدريس بمجموعة من المعايير التي تضمن شمولية وتكامل مفهوم وإجراءات تصميم التدريس وتطبيقه في المواقف التعليمية. وهي الموجهة لمجموعة الإجراءات المتعلقة باختيار المادة التعليمية من أدوات ومواد ومصادر تعليمية، وبرامج وبرمجيات ومناهج دراسية في العموم. مع اكتشاف طرائق تنظيم هذه الخبرة بغية معالجتها، وكيفية تقديمها للمتعلمين. إن تصميم التدريس هي عملية ضرورية يجب أن يقوم بها المعلم تضمن مجموعة من الإجراءات: تحديد أهداف المادة الدراسية سواء الأهداف العامة أو الأهداف الإجرائية وصياغتها بطريقة ذكية، وتحديد المحتوى العلمي، وتتابع أنشطة التعلم، وملائمة استراتيجيات التدريس، ووسائط التعلم التقليدية والرقمية، وتحديد أنماط التواصل والتفاعل مع/ وبين المتعلمين، مع تحديد أساليب وأدوات التحقق من مخرجات التعلم بتقويم الأداء (آل جديع، 2021).

ويوضح مازن (2015) أن معايير تصميم التدريس تنبثق من أطر عملية التدريس، حيث ترتبط هذه العملية بسبعة أطر رئيسة وتشمل: طريقة حدوث التعلم، والعوامل المؤثرة في التعلم، ونتائج التعلم المفضلة، وانتقال أثر التعلم والتدريب، والذاكرة، وتنظيم الموقف التعليمي، وافتراضات تصميم التدريس المستندة إلى نظريات التعلم المعاصرة. هذه الأطر تعد بمثابة مجالات رئيسة يجب شموليتها في إجراءات تصميم التدريس، يجب أن يكون المعلم على دراية تامة بها، ويرتبط بها مجموعة من المعايير تضمن تحقيقها بفاعلية، وارتباطها بتطوير كفاءة المعلم

د. عبد الخالق بن هجاد عمر الغامدي: درجة توافر معايير تصميم التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة التعليمية من وجهة نظرهم.

وكفاءة الممارسات التدريسية، مع مراعاة أن الهدف الرئيسي لعملية التدريس هو تحقيق مخرجات التعلم، وبالتالي يجب أن تكون الغاية الرئيسة من عملية تصميم التدريس هي تحسين الممارسات التدريسية المرتبطة بتحقيق هذه المخرجات.

وتكمن أهمية علم تصميم التدريس في كونه يوجه المعلم مباشرة نحو تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة سواء الأهداف العامة أو الأهداف الخاصة، كما يركز مهام المعلم عند تحديد طرائق/ استراتيجيات التدريس المناسبة وفق مجموعة من المعايير ترتبط بطبيعة المحتوى العلمي، وطبيعة المتعلمين وخصائصهم وأساليب تعلمهم، كما أن ممارسات المعلم لعمليات تصميم التدريس تقلل من احتمالات الخطأ والإخفاق في المواقف التعليمية، وتعزز بناء سيناريوهات واضحة متضمنة مهام المعلم وأنشطة الطلاب، وأنماط التواصل والتفاعل المحتملة، ويسر عمليات التواصل بين المشاركين في العملية التعليمية (معلم ومتعلم ومشرف تربوي وولي أمر وقيادات مدرسية) بما يخدم تحقيق أهداف العملية التعليمية (العدوان والحوامة، 2015).

وانطلاقاً من أهمية تصميم التدريس بالنسبة للمعلم، حيث تدعم المعلم بمجموعة من الموجهات نحو انتقاء الممارسات التدريسية المرتبطة بتحقيق الأهداف التعليمية، بالإضافة إلى انعكاساتها على الطلاب في تسحين مستويات الإنجاز الأكاديمي، مع مراعاة أن نماذج تصميم التدريس التي يعتمد عليها المعلم ويتبنها تستند إلى نظرية في تفسير التعليم والتعلم ونظرية في التدريس، وهذه العملية تجعل ما يقوم به المعلم ذو منهجية واضحة، وتخطيط علمي سليم، ونظراً لأهمية تصميم التدريس، جاءت الدراسة الحالية لتحديد مدى توافر معايير ومؤشرات تصميم التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم.

### مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تبين من خلال خبرة الباحث في التدريب الميداني وعلى الرغم من الكم المعرفي الكبير الذي يمتلكه المعلم عن التدريس في الوقت الراهن، إلا أنه يفتقر لمهارات تصميم التدريس، هذه المهارات تستند إلى مجموعة من المعايير الرئيسة، تؤكد على التكامل بين الجانبين المعرفي والتطبيقي في مجال التدريس، حيث إن تصميم التدريس هو أحد مجالات علم التدريس التطبيقية، والتي تربط بين طبيعة المتعلمين، وطبيعة المادة الدراسية وأهدافها ومحتواها العلمي، وممارسات التدريس المختلفة، كما أن عمليات تصميم التدريس توجه المعلمين كل في تخصصه نحو اختيار الاستراتيجيات والوسائط والممارسات المناسبة، مع مراعاة درجة من المرونة تسمح بتنوع مسارات التدريس والتعليم. وبينت دراسة (Lee & Jang, 2014) أنه على الرغم من أهمية عملية تصميم التدريس لتوجيه ممارسات المعلم نحو الهدف، وتركيز الأداء، إلا أن كثير من المعلمين قد يهملون هذه الممارسات، ربما لأنهم يفتقدون المهارات المرتبطة بتصميم التدريس، أو لوجود بعض التصورات الخاطئة والمعتقدات غير الصحيحة حول مبررات

توظيف عمليات تصميم التدريس، وهذا الإخفاق في ممارسات تصميم التدريس ينطوي على العديد من المشكلات ومنها: ضعف مخرجات التعلم، وجود مشكلات تعليمية كثيرة في الموقف التعليمي، القصور في استخدام وسائل التعلم، عدم ارتباط بعض أدوات التعلم بالهدف، تبني استراتيجيات تدريس غير ملائمة لخصائص المتعلمين، قلة الدافعية والانتباه.

وبينت دراسة مُجَّد، مرسي، وأبو النور (2014) أن برامج الإعداد والتأهيل غير كافية لتدريب المعلمين على ممارسات تصميم التعليم والتدريس، مما يزيد الفجوة بين الأهداف التعليمية المنشودة والممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم. واتفقت مع ما سبق دراسة القطاونة والسعودي (2017) والتي بينت فشل نماذج تصميم التدريس التقليدية في تحقيق مخرجات التعلم من جانب، وقصور ممارسات المعلمين في توظيف النماذج المعاصرة في تصميم التدريس، مما يشير إلى ضرورة تدريب المعلمين على تصميم التدريس وفق الاتجاهات المعاصرة، والتحقق بصفة مستمرة من إتقان المعلمين لمهارات ومعايير تصميم التدريس.

كما بينت دراسة القرني (2019) أن نسبة كبيرة من المعلمين قد يغفلون عملية تصميم التدريس، أو يعزفون عن ممارسات إجراءات تصميم التدريس الفعال، كما أن بعضاً من المعلمين يعملون على ممارسات تصميم التدريس لكنهم يميلون إلى نماذج تدريس تقليدية لا تتفق مع طبيعة العصر الحالي، واحتياجات المتعلمين، ولا يستندون إلى نظريات تعلم معاصرة، وينعكس هذا على القصور في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وانخفاض مستويات الإنجاز الأكاديمي بين المتعلمين.

وانطلاقاً مما سبق تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في وجود بعض أوجه القصور في ممارسات تصميم التدريس وفق معايير محددة بغرض تحقيق الأهداف التعليمية، أو العمل على ممارسات تصميم التدريس وفق أساليب تقليدية لا تتفق مع الاتجاهات المعاصرة. ولمواجهة المشكلة الموضحة، ركزت الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة التالية:

● **السؤال الأول:** ما درجة توافر معايير تصميم التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظرهم؟

● **السؤال الثاني:** هل توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات معلمي المرحلة الثانوية حول توافر معايير تصميم التدريس تعزي لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، التخصص؟

**أهداف الدراسة:**

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

د. عبدالحالوق بن هجاد عمر الغامدي: درجة توافر معايير تصميم التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة التعليمية من وجهة نظرهم.

1. التعرف على درجة توافر معايير تصميم التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظرهم.

2. الكشف عن مدى وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات معلمي المرحلة الثانوية حول توافر معايير تصميم التدريس تعزي لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، التخصص.

### أهمية الدراسة:

تنطلق الأهمية النظرية للدراسة الحالية من الاتجاهات المعاصرة في مجالات التدريس وانعكاساتها على التنمية المهنية للمعلم على معايير تصميم التدريس خاصة في ظل النماذج الحديثة، كما تنطلق من أهمية تصميم التدريس كعملية منهجية لرفع كفاءة المعلم خاصة في ظل تطور الأدوات الرقمية وظهور المحتوى الرقمي، ونماذج التدريس المتنوعة، كما تنطلق الدراسة الحالية من ضرورة تقييم ممارسات المعلمين لتحديد فجوات التدريس لديهم، باعتبارها تعد احتياجات تدريبية كخطوة رئيسة في برامج التنمية المهنية للمعلمين بالمرحلة الثانوية. وتحدد الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في النقاط التالية:

1. توفر قائمة بمعايير تصميم التدريس المستند إلى الاتجاهات المعاصر، ونظريات التعلم ونماذج التدريس الحديثة، هذه القائمة يمكن أن يستخدمها مخططو البرامج التعليمية، ومخططي برامج التنمية المهنية وذلك تصميم برامج التنمية المهنية سواء التدريب المباشر أو التنمية المهنية الذاتية.

2. تنفيذ قائمة معايير تصميم التدريس المشرفين التربويين في مادة التخصص في تقييم ممارسات المعلمين، وتحديد جوانب القوة وجوانب القصور والعمل على مراجعتها ومناقشتها في مجموعات تخصص مهنية لتحسين مستوى ممارسات التدريس بين المعلم في كل مادة تخصص على حدة.

3. تقييم درجة توافر معايير تصميم التدريس بين المعلمين بالمرحلة الثانوية يقدم قائمة من الاحتياجات التدريبية التي تعد الخطوة الأولى والرئيسة في بناء ورش العمل والبرامج التدريبية وبرامج التنمية المهنية التقليدية والرقمية بصفة عامة.

4. تعزز دور المعلمين بالمرحلة الثانوية في تحديد جوانب القصور لديهم والعمل على تلبيتها من خلال أساليب وممارسات التنمية المهنية الذاتية وبرامج العمل التعاونية داخل التخصص الواحد بالمدرسة.

## حدود الدراسة:

### تقتصر الدراسة الحالية على ما يلي:

- الحدود الموضوعية: وتقتصر الدراسة الحالية على معرفة درجة توافر معايير تصميم التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة التعليمية من وجهة نظرهم.
- الحدود البشرية: تقتصر الدراسة الحالية على معلمي المرحلة الثانوية في التخصصات المختلفة لتقييم درجة توافر معايير تصميم التدريس لديهم من وجهة نظرهم.
- الحدود الزمنية والمكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، وتم تطبيق أدوات الدراسة الميدانية بالفصل الدراسي الثاني بالعام الدراسي 1445هـ

## مصطلحات الدراسة:

### معايير:

عرف عبدالله (2019) المعايير بأنها: " مجموعة من الأطر المرجعية أو الشروط الحاكمة أو الضابطة التي نستخدمها في الحكم على الممارسات أو السلوكيات، وأنماط التفكير سواء للفرد أو المجموعة أو المؤسسة التعليمية".

### تصميم التدريس:

عرف عدوان والحوامدة (2015) تصميم التدريس بأنه: "منهجية بحثية ترتبط بظاهرة التدريس وتطويرها المستمر، وهي تقابل علم الهندسة، ويدعم الربط بين العلوم النظرية (كما في علم النفس ونظريات التعلم)، والعلوم التطبيقية (كما في طرائق التدريس والوسائط التعليمية وتكنولوجيا التعليم والتعلم)"

### الخلفية النظرية للدراسة:

### مفهوم تصميم التدريس:

يعد تصميم التدريس Instructional design علماً يعتمد منهجية مضبوطة، يركز على دراسة محصلة الإجراءات والطرائق الملائمة لتحقيق المخرجات التعليمية المنشودة، والعمل الدائم على تطويرها وفق الاتجاهات المعاصرة. وقد تعرض العديد من العلماء لتعريف تصميم التدريس منهم برانش وبرجز وريجيلويوث، واتفقت معظم التعريفات على أن علم تصميم التدريس هو منهجية بحثية ترتبط بظاهرة التدريس وتطويرها المستمر، وهي تقابل علم الهندسة، ويدعم الربط بين العلوم النظرية (كما في علم النفس ونظريات التعلم)، والعلوم التطبيقية (كما في طرائق التدريس والوسائط التعليمية وتكنولوجيا التعليم والتعلم) (العدوان والحوامدة، 2015).

ويرتبط مفهوم تصميم التدريس teaching design بمفهوم جودة التدريس the quality of teaching وانعكاسات ذلك في تحقيق مخرجات التعلم. ويرتبط تصميم التدريس بمجموعة من العمليات

تستهدف تطوير ممارسات التدريس من خلال نموذج نظري يتبناه، هذا النموذج يؤكد على مجموعة من الأفكار والمجالات الحيوية تتمثل في (Owen, 2007):

- الوعي بأساليب التعلم بين الطلاب وتأثيراتها في تخطيط التدريس وتنفيذه.
- الفروق الفردية بين الطلاب ومتطلبات ذلك في تصميم التدريس والتعليم والأنشطة التعليمية.
- طبيعة المحتوى العلمي وعناصره ومتطلبات معالجته بمشاركة الطلاب.
- مفاهيم الانتباه والدافعية والتعزيز لزيادة إيجابية الطلاب في المواقف التعليمية.
- استراتيجيات التدريس وتنوع التدريس والتدريس الإبداعي.
- وسائط التعلم وعلاقتها بنقل ومعالجة الخبرات التعليمية.
- التحقق من استيعاب الطلاب وبناء قدراتهم التحصيلية.

وحددت دراسة السلمي (2021) ودراسة عثمان (2020) أن أهداف تصميم التدريس ترتبط بتحسين ممارسات التدريس لدى المعلم، من خلال استخدام نموذج تدريسي يستند إلى نظرية في التعليم والتعلم تبني لدى المعلم رؤية واضحة حول التدريس خاصة في ظل الاتجاهات المعاصرة، كما أن تصميم التدريس هو عملية ربط بين الأطر النظرية التي يكتسبها المعلم في برامج الإعداد والتأهيل وبرامج التنمية المهنية والتطبيق الفعلي داخل قاعات الدراسة، كما أن تصميم التدريس بقدر ما يرتبط ببذل الجهد من المعلم، يوفر الوقت والجهد والتكلفة، ويحمي المعلم من التخبط والعشوائية، ويركز جهد وأنشطة كل من المعلم والطالب نحو تحقيق الأهداف التعليمية، كما يبيّن لدى المعلم رؤية واضحة حول الأنشطة والوسائط واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة، وينعكس في استيعاب مهام وأنشطة الطالب في المواقف التعليمية. وتعد ممارسات تصميم التدريس التي يقوم بها المعلم من بين مداخل التنمية المهنية الذاتية والمستمرة التي تنعكس على تطوير الأداء التدريسي.

### أهمية تصميم التدريس:

وحول أهمية تصميم التدريس للمعلم، فالتصميم الجيد للتدريس يعزز مشاركة إيجابية للطلاب في عمليات التدريس، كما يزيد من مستويات الموثوقية في أداء المعلم، كما يوضح آلية الدخول للتدريس، ونقطة الانطلاق، وآليات التواصل مع الطلاب، (Bennett, 2010). كما يبين (Davis, 2017) أن تصميم التدريس من المهارات المرتبطة بنمط التفكير الإبداعي لدى المعلم، لذلك ربما يفتقر العديد من المعلمين إليها، ويحتاجون إلى العديد من البرامج التدريبية، وتنطلق أهميتها من كونها بمثابة منحى لنقل المعلم من الممارسات التقليدية في التدريس إلى ممارسات تدريسية تربط بين الطالب والمحتوى العلمي، وتركز على إيجابية الطالب في



الموقف التعليمي، كما أن مهارات تصميم التدريس تحفز المعلم على المشاركة في عمليات تخطيط وبناء الخبرات التعليمية داخل المناهج الدراسية أو معالجتها وفق متطلبات الموقف التعليمي.

كما أن أهمية تصميم التدريس تنعكس على تحسين أداء المعلم، حيث يرتبط التصميم التعليمي ببناء رؤية نظرية وتطبيقية لدى المعلم حول مجموعة من الجوانب الرئيسة في الموقف التعليمي، من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية: ما الخبرات التعليمية المرتبطة بالأهداف المرجوة؟ وما مدى ترابطها؟ وما عناصر المعرفة المتضمنة؟ وما الأنشطة التعليمية المحفزة لمشاركة الطلاب؟ وما الأنشطة الداعمة؟ وما الوسائط المستخدمة؟ وما الاستراتيجيات التقليدية والرقمية المناسبة في المعالجات التدريسية والتعليمية؟ وكيف تتم عملية التابع التعليمي؟ وهل تتم بطريقة خطية أم حلزونية؟ وما مدى التكامل الأفقي والرأسي في المعالجات المقدمة؟ وكيف يمكن التحقق من عمليات بناء المعرفة لدى الطلاب؟ وما معايير قياس الأداء لديهم؟ وكيف يمكن التحقق من الأهداف التعليمية المنشودة؟ إنهما عملية دقيقة تنظر إلى التدريس كعلم له أصوله ومنهجه، وله ظاهرة أو مشكلة يتعامل معها (Redondo, et.al, 2018).

وبصفة عامة، يمكن استنتاج أن تصميم التدريس عملية مهمة وضرورية سواء للطلاب أو المعلم، حيث تساعد ممارسات تصميم التدريس المعلم في تحديد مخرجات التعلم وصياغة الأهداف الإجرائية، وانتقاء الخبرات التعليمية، وتصميم وتوجيه الأنشطة التعليمية نحو تحقيق الهدف التعليمي العام، كما يساعد المعلم في اختيار الوسائل والوسائط التعليمية، واستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم، كما أن تصميم التدريس يزيد مستويات كفاءة المعلم في إدارة الوقت وإدارة الأنشطة التعليمية بما يحقق الأهداف التعليمية المنشودة. كما أن تصميم التدريس يزيد ثقة المعلم في ذاته وقدراته. وعلى الجانب الآخر، فإن تصميم التدريس يفيد الطالب في إدارة وقته واستثماره الأمثل في التعلم، وتحديد واجباته ومسئولياته التعليمية، كما يدعم الطالب في مشاركته في الأنشطة التعليمية، ويزيد مستويات الدافعية والانتباه والإيجابية في المواقف التعليمية.

### نماذج تصميم التدريس:

تتعدد نماذج تصميم التدريس، حيث تتأثر بالعديد من المتغيرات منها المرحلة التعليمية، والخبرات السابقة لدى المعلمين، واتجاهات المعلمين نحو توظيف استراتيجيات التدريس وتنويع التدريس، حيث إن تبني المعلم للاستراتيجيات التدريسية المعاصرة، يحفز استخدام نماذج حديثة في تصميم التدريس. وقد قدم Dick Carey's teaching design models ثلاثة نماذج تدريس تتفق في بعض المراحل وتتسم بدرجة عالية من المرونة مراعاة لمستوى المعلم، كما أن هذه النماذج تنطلق من ممارسات المعلم وتبني استراتيجيات تدريسية تستهدف بناء الفهم العميق. وتنطلق نماذج تصميم التدريس من معتقدات المعلم حول مكونات/ عناصر الموقف التعليمي (الخبرة التعليمية - المعلم - المتعلم)، فبعض المعلمين يركزون على الخبرات التعليمية، والبعض يركزون على

د. عبدالحالقي بن هجاء عمر الغامدي: درجة توافر معايير تصميم التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة التعليمية من وجهة نظرهم.

ممارستهم داخل الموقف، والبعض يركزون على المتعم ونواتج التعلم. ومن بين أهم نماذج تصميم التدريس ما يلي (Wang, et.al, 2021):



شكل (1) بعض نماذج التدريس

كما أوضح (Lan, 2022) أن عملية تصميم التدريس تختلف باختلاف جوانب التعلم، ومستويات الجانب المعرفي، فتصميم التدريس لتنمية المستويات الدنيا في المعرفة/ التفكير (الذاكرة- الفهم- والتطبيق) تختلف عن تصميم التدريس لتنمية المهارات العليا في التفكير (التحليل- التركيب- والتقويم)، حيث إن لكل مستوى الاستراتيجيات والأدوات والتفاعلات المناسبة لتنميته وقياسه، لكن يمكن تحديد مجموعة من ممارسات تصميم التدريس المشتركة وتشمل ما يلي:

- الإجابة عن السؤال ماذا نعلم؟ معرفة المحتوى العلمي وعناصر الخبرات التعليمية والعلاقة بينها، وتتطلب هذه العملية تحليل محتوى المادة الدراسية.
- الإجابة عن السؤال لماذا نعلم؟ وترتبط بتحديد الأهداف التعليمية العامة والإجرائية وجوانبها ومستوياتها المتنوعة، والربط بين الأهداف والخبرات التعليمية وتشمل الأنشطة والأمثلة والتدريبات والتجارب والاستقصاءات. الخ.
- الإجابة عن السؤال كيف نعلم؟ ويرتبط بتصميم المواقف التعليمية واستراتيجيات التدريس والوسائط التعليمية المتنوعة سواء المصادر والأدوات التقليدية أو الرقمية مثل المعامل والمكتبات والكتب والأدلة والنماذج.
- الإجابة عن السؤال كيف نتحقق من التعلم؟ ويرتبط بأساليب التقويم وتصميم أدوات واستراتيجيات التقويم خاصة التقويم الحقيقي القائم على مواقف تعليمية حقيقية وقياس انتقال أثر التعلم في حل المشكلات

الحياتية التي تواجه الطلاب، مع توضيح مستويات الطلاب وكيفية التعامل مع التباين في تلك المستويات، ومواجهة التحديات في صعوبات التعلم.

### معايير تصميم التدريس:

تعد المعايير من المفاهيم أو المفردات المعاصرة في المجالات التربوية بصفة عامة، ومجالات المناهج والتدريس على وجه الخصوص، وتعرف المعايير بمجموعة من الأطر المرجعية أو الشروط الحاكمة أو الضابطة التي نستخدمها في الحكم على الممارسات أو السلوكيات، وأنماط التفكير سواء للفرد أو المجموعة أو المؤسسة التعليمية (عبدالله، 2019). أما معايير تصميم التدريس فترتبط بمجموعة الإجراءات والممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم عند انتقاء وتحليل المحتوى العلمي، وتحديد وصياغة الأهداف التعليمية ومخرجات التعلم، وتوصيف الأنشطة التعليمية والأدوات التعليمية المناسبة، وانتقاء استراتيجيات التدريس في ضوء طبيعة وخصائص الطلاب وطبيعة وخصائص المحتوى العلمي، مع تحديد آليات تنفيذ التدريس، وتحقيق الأهداف التعليمية، والتحقق من ذلك باستخدام أساليب وأدوات تقويم مناسبة ومتنوعة (آل جديع، 2021).

### الدراسات السابقة:

أجريت بعض الدراسات التي تناولت جوانب تتعلق بكفايات المعلمين ومهارتهم المتعلقة بالتدريس وتصميمه، ومن هذه الدراسات:

**دراسة دروزة (2010):** التي استقصت مدى ممارسة المعلمين الفلسطينيين لعمليات تصميم التدريس، وما إن كانت ممارساتهم لها نموذجية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وجمعت البيانات باستخدام استبانة، تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (398) معلماً ومعلمة. وخلصت النتائج إلى أن المعلمين يمارسون عمليات التصميم بدرجة عالية، وبصورة نموذجية، كما أظهرت النتائج وجود فروق في الممارسات تعزى لاختلاف عدد الدورات التدريبية، لصالح الذين حصلوا على دورات فأكثر.

**وهدفت دراسة عياد (2010):** للتعرف على واقع ممارسة معلمين التعليم التقني بقطاع غزة لعمليات تصميم التعليم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وجمعت البيانات باستخدام استبانة مكونة من أربعة محاور: مرحلة التحليل، التصميم، التطوير، التقويم. وطبقت على عينة مكونة من (155) معلماً ومعلمة. وخلصت النتائج إلى أن امتلاك وممارسة المعلمين لعمليات تصميم التعليم كانت منخفضة، كما خلصت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى لاختلاف المؤسسة التعليمية.

**دراسة عبدالعزيز (2015):** هدفت الدراسة إلى تصميم استراتيجية تدريبية قائمة على فنيات التدريب المعرفي، والتعرف على أثرها على تنمية مهارات تصميم التدريس الإلكتروني، وتحسين المعتقدات التربوية نحو التعلم

د. عبدالحالق بن هجاء عمر الغامدي: درجة توافر معايير تصميم التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة التعليمية من وجهة نظرهم.

الإلكتروني لدي طلاب شعبة المعلم التجاري بكليات التربية. واستخدم الباحث إجراءات منهج البحث التجريبي، كما تم بناء قائمة بمهارات تصميم التدريس الإلكتروني، وتم تطوير ثلاث أدوات للقياس هي: مقياس دمج تكنولوجيا التعلم الإلكتروني في المواقف التدريسية، وبطاقة تقييم منتجات الطلاب المعلمين من الدروس الإلكترونية، ومقياس المعتقدات التربوية نحو التعلم الإلكتروني. وبعد التأكد من الخصائص السيكمومترية لهذه الأدوات، طبقت تطبيقاً قبلياً وبعدياً على عينة عشوائية بلغت (40) طالباً وطالبة من الفرقة الرابعة شعبة المعلم التجاري بكلية التربية، جامعة طنطا، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية (20) طالباً وطالبة، ومجموعة ضابطة (20) طالباً وطالبة. وقد أظهرت النتائج أن الاستراتيجية المقترحة تؤثر في تنمية مهارات تصميم التدريس الإلكتروني، وتحسين المعتقدات التربوية نحو التعلم الإلكتروني لدى طلاب شعبة المعلم التجاري بكليات التربية. وتم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التربوية بهذا الخصوص.

**دراسة محمد (2016):** هدفت الدراسة إلى تحديد خطوات التصميم التعليمي لتدريس مادة الرياضيات، والتعرف على خصائص نموذج دكتور جرولداي كنب في التدريس، مع الكشف عن فاعلية استخدام نموذج كنب في التدريس. أجريت الدراسة بمدرسة اليراع الأساسية الخاصة بنات بالسودان، واتبعت المنهج التجريبي، ضمت العينة (40) طالب يمثلون مجموعتي الدراسة التجريبية، والضابطة (التقليدية)، تم اختيارها بطريقة عشوائية. وبعد تطبيق التجربة على المجموعة التجريبية التي تدرس بالحاسوب والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية خلصت للنتائج: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلاب الذين يدرسون بالحاسوب مقارنة بالطريقة التقليدية علي مستويات التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتحصيل عامة. وبينت الدراسة أن استخدام الحاسوب في عمليات التدريس له أثر إيجابي في اكتساب واحتفاظ الطلبة أفضل من طريقة التدريس بالطريقة التقليدية الاعتيادية، وأوصت باتباع المعلمين لطريقة استخدام الحاسوب في تدريس المادة، وذلك لما له من أثر كبير في تحسين تحصيل الطلبة، وإنتاج البرامج التعليمية المحوسبة، بحيث تحتوي على تضمينات تربوية للمفاهيم، عقد دورات تدريبية للمعلمين لتمكينهم من تطوير وتفعيل استخدام الحاسوب في تدريس المفاهيم.

**وسعت دراسة الصمادي (2017):** للتعرف على مدى امتلاك معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة جرش للكفايات التدريسية في ضوء مرتكزات الاقتصاد المعرفي، واتبعت المنهج الوصفي، وجمعت البيانات باستخدام استبانة مكونة من ثلاث كفايات: أدائية، أكاديمية، نمو مهني. وطبقت على عينة مكونة من (305) معلماً ومعلمة. وخلصت إلى أن امتلاك المعلمين للكفايات كان بدرجة كبيرة، مع وجود فروق تعزى لاختلاف سنوات الخدمة لصالح ذوي الخبرة الأكثر من 10 سنوات.

**دراسة عبدالعزيز (2017):** هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية العصف الذهني على التحصيل الأكاديمي لمادة تصميم التدريس لطلبة جامعة البلقاء التطبيقية وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2015 - 2016 م، حيث تكون مجتمع الدراسة من (105) طالبات بينما تكونت عينة الدراسة من (70) طالبة وقد استخدم الباحثون المنهج التجريبي وقد تحددت أداة الدراسة في الاختبار التحصيلي والمكون من (30) فقرة من نوع اختيار من متعدد وقد تم التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، حيث أظهرت نتائج الدراسة وبعد إجراء المعالجة الإحصائية اللازمة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $a = 0.05$ ) ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية العصف الذهني.

**دراسة عبدالله (2019):** عرف الإنسان بفطرته القائمة على تلمس الحقائق من التجربة الميدانية الحسية، حيث أن التخطيط الشمولي الذي يتخذ خطوات إجرائية فاعلة هو الطريق الأمثل لبلوغ الأهداف المرجوة، وبما أن التصميم هو التخطيط الذي يسبق العمل، لذا قام البحث على دراسة تصميم التدريس من حيث المفهوم، والرؤية في ضوء معايير الجودة الشاملة عبر استقراء منطقي يسعى إلى بلورة وعي معرفي قادر على تمثل هذه المعايير بوصفها الأطر المرجعية التي يمكن من خلالها الحكم مدى تحقيق عملية تصميم التدريس الأهداف المنشودة للعملية التعليمية، وتلبية احتياجات المستفيدين منها، وخاصة تنمية كفاءة العنصر البشري، وتحقيق أقصى استثمار ممكن للإمكانات المتاحة، لأن المسار المنهجي لجودة تصميم التدريس تقوم على التحسين المستمر لطرائق التدريس، وتطبيقها لتحقيق التغير المطلوب في المعارف، والمهارات، والمتعلمين، وتنفيذ برامج التنمية الشاملة التي تقوم عليها تلك العملية، ومواكبة التحولات المصاحبة للانفجار المعرفي والتكنولوجي في العالم، والاستفادة منها.

**دراسة آل جديع (2021):** هدفت الدراسة التعرف على معايير تصميم المقررات الإلكترونية وفق نموذج (ADDIE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك، من خلال إعداد قائمة بمعايير تصميم التدريس المتعلقة بجودة المقررات الإلكترونية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك من الجنسين الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 2021. تم إعداد استبانة كأداة لقياس معايير تصميم المقررات الإلكترونية، تكونت من (65) فقرة في خمسة مجالات، تم حساب ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية وبلغ (0,85) ومعامل كرونباخ (ألفا) لقياس ثبات أداة الدراسة حيث بلغ (0,94) وكشفت نتائج الدراسة أن درجة توافر معايير تصميم التعليم في المقررات الجامعية الإلكترونية وفق نموذج ADDIE MODEL من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت مرتفعة. كما كشفت النتائج أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول الدرجة الكلية وفقاً لمتغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية، أما التخصص العلمي فقد كشفت النتائج عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات

د. عبدالحالقي بن هجاء عمر الغامدي: درجة توافر معايير تصميم التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة التعليمية من وجهة نظرهم.

عينة الدراسة حول الدرجة الكلية. أيضا كشفت نتائج الدراسة اختلاف استجابات أفراد العينة على اختلاف سنوات الخبرة حول درجات أعضاء هيئة التدريس نحو تصميم التعليم في المقررات الجامعية وفق نموذج ADDIE MODEL.

وأما دراسة القحطاني والسليم (2022) فقد سعت للتعرف على مدى توافر معايير التصميم الشامل للتعلم "UDL" في الأداء التدريسي لمعلمات مدارس التعليم الشامل في مدينة الرياض، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في بطاقة ملاحظة مكونة من ثلاثة معايير رئيسية: مشاركة المتعلم وإثارة دافعيته للتعلم، وتقديم وعرض المعلومات، أداء المتعلم والتعبير عن فهمه. وتم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (30) معلمة. وخلصت الدراسة إلى أن معايير التصميم الشامل للتعليم غير متوفرة لدى المعلمات.

واستقصت دراسة العمري وإبراهيم (2023) درجة امتلاك معلمي الكيمياء بوادي الدواسر الكفايات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، واتبعت المنهج الوصفي المسحي، وجمعت البيانات باستخدام استبانة مكونة من ثلاثة محاور: التخطيط، التنفيذ، التقويم، تم تطبيقها على عينة مكونة من (33) معلماً. وخلصت إلى أن درجة امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية كانت كبيرة.

وأما دراسة سلمان (2023) فقد سعت للتعرف على درجة توافر مهارات تصميم التعليم وفق مدخل المعايير لدى الطلبة المعلمين، وهي دراسة وصفية تم جمع بياناتها باستخدام استبانة مكونة من أربعة أبعاد: صياغة المعايير التربوية، تخطيط الدروس وفق مدخل المعايير، تقويم المناهج، وتطوير المناهج. وتم تطبيقها على عينة مكونة من (185) طالباً وطالبة من طلبة دبلوم التأهيل التربوي والدراسات العليا في تخصصي المناهج ومعلم الصف بكلية التربية جامعة تشرين بدولة سوريا. وخلصت الدراسة إلى أن توافر بعدي صياغة المعايير والتخطيط كان متوسطاً، بينما كان منخفضاً في معياري التقويم والتطوير.

### التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسات السابقة التي تم عرضها مع الدراسة الحالية في الاهتمام بموضوع تصميم التدريس، أو بأحد الجوانب المرتبطة والمؤثرة فيه، مثل كفايات التدريس. كما تتفق معها في اتباع المنهج الوصفي، وفي استخدام الاستبانة أداة رئيسية لجمع البيانات، باستثناء دراسة القحطاني والسليم (2022) التي استخدمت بطاقة ملاحظة، كما تتفق معها في التطبيق على العينة المتمثلة في المعلمين أو المعلمات، باستثناء دراسة سلمان (2023) التي طبقت على الطلبة المعلمين في برامج الإعداد والتأهيل. وتعد دراسات (دروزة، 2010؛ سلمان، 2023؛ عياد، 2010؛ القحطاني والسليم، 2022) القرب للدراسة الحالية لتناولها موضوع تصميم التدريس، أو تصميم التعليم،

مع اختلاف حدودها المكانية، وأهدافها الفرعية، واختلاف أبعاد ومعايير التصميم التي استندت إليها. وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في عدة جوانب، منها تحديد مشكلة الدراسة، وإعداد أبحاثها، ومقارنة نتائجها.

### منهجية الدراسة وإجراءاتها:

#### منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي في تحقيق أهدافها، حيث تم تحليل الأدبيات والدراسات السابقة لاستقراء قائمة معايير تصميم التدريس، ووضعها في صورة نهائية بعد التحكيم، يلي ذلك توظيف هذه القائمة في إعداد أداة الدراسة المتمثلة في استبانة لمعلمي المرحلة الثانوية لتقييم درجة توافر معايير تصميم التدريس لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة.

#### مجتمع الدراسة وعينتها

تكون المجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، والبالغ عددهم (1506) معلماً ومعلمة، موزعين بواقع (938) معلماً، و(568) معلمة وفقاً لإحصائية إدارة تعليم الباحة للعام الدراسي 1445هـ. وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية طبقية مكونة من (309) معلماً ومعلمة، ويوضح الجدول التالي توزيع العينة من حيث الجنس، والمؤهل، وعدد سنوات الخدمة، والتخصص والتدريب:

#### جدول (1)

#### خصائص عينة الدراسة (ن=309)

المتغيرات	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكور	190	61.5 %
	إناث	119	38.5 %
المؤهل العلمي	بكالوريوس تربوي	211	68.3 %
	بكالوريوس غير تربوي	65	21.0 %
	دراسات عليا	33	10.7 %
عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	52	16.8 %
	10 سنوات فأكثر	257	83.2 %
التخصص	تخصصات علمية	169	54.7 %
	تخصصات إنسانية	140	45.3 %
التدريب	لا يوجد تدريب	61	19.7 %
	تدريب عام على التدريس	196	63.4 %
	تدريب متخصص على تصميم التدريس	52	16.8 %

#### أداة الدراسة:

أعد الباحث استبانة لقياس درجة توافر معايير تصميم التدريس لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية، وذلك بعد مراجعة بعض الدراسات (الثميري وحمدي، 2015؛ دروزه، 2010؛ سلمان، 2023؛ العمري وإبراهيم، 2023؛ عياد، 2010؛ القحطاني والسليم، 2022)، وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من

(99) عبارة موزعة على (9) محاور تمثل معايير تصميم التدريس، ويُستجاب عليها وفقاً لتقدير ليكرت الخماسي، بحيث تقدر درجة التوافر وفقاً لأحد التقديرات (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، وتقابل الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وبحساب المدى يتضح أن طول الفترة (0.8)، وعليه يتم الحكم على درجة توافر معايير تصميم التدريس وفقاً للمعيار الآتي:

- متوفرة بدرجة كبيرة جداً، إذا وقع المتوسط الحسابي للاستجابات بين 4.2 إلى 5.
  - متوفرة بدرجة كبيرة، إذا وقع المتوسط الحسابي للاستجابات بين 3.4 إلى أقل من 4.2.
  - متوفرة بدرجة متوسطة، إذا وقع المتوسط الحسابي للاستجابات بين 2.6 إلى أقل من 3.4.
  - متوفرة بدرجة منخفضة، إذا وقع المتوسط الحسابي للاستجابات بين 1.8 إلى أقل من 2.6.
  - متوفرة بدرجة منخفضة جداً، إذا وقع المتوسط الحسابي للاستجابات بين 1 إلى أقل من 1.8.
- وتم التأكد من صدق وثبات الاستبانة بالطرق الآتية:

#### أ. صدق المحتوى:

عرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين مكونة من (8) محكمين من أعضاء هيئات التدريس المتخصصين في المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية، وذلك لإبداء رأيهم في محتوى الاستبانة، ومدى انتماء العبارات للمحاور، وأهميتها، وتعديل ما يروونه مناسباً. وقد استخدم الباحث معادلة Lawshe لحساب صدق المحتوى، حيث تُستبعد العبارات التي تقل نسبة اتفاق المحكمين عليها عن النسبة المعتمدة المقابلة لعدد المحكمين وهي 75%، وفي ضوء ذلك، وبعد الأخذ بآراء المحكمين أصبح عدد عبارات الاستبانة (49) عبارة موزعة على المحاور التسعة بواقع (6) عبارات لمحور خصائص المتعلمين، و(8) عبارات لمحور تقويم التعلم، (5) عبارات لكل محور من المحاور السبعة: تخطيط التعلم، انتقال أثر التعلم، بيئات التعلم، استراتيجيات التدريس، وسائط التعلم، استراتيجيات إدارة الصف، التعلم والتعليم، واعتبر ذلك صدقاً لمحتوى الاستبانة.

#### ب. الاتساق الداخلي:

طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة، والذين تم استبعادهم عند التطبيق النهائي للاستبانة، ثم حُسبت معاملات ارتباط العبارات بمحاورها وبالدرجة الكلية للاستبانة، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط:



جدول (2)

معاملات ارتباط العبارات بمحاورها وبالدرجة الكلية للاستبانة (ن=30)

ارتباط مع الاستبانة	ارتباط مع المحور	ارتباط مع الاستبانة	ارتباط مع المحور	ارتباط مع الاستبانة	ارتباط مع المحور	ارتباط مع الاستبانة	ارتباط مع المحور	ارتباط مع الاستبانة	ارتباط مع المحور	ارتباط مع الاستبانة	ارتباط مع المحور		
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
*.432	** .771	8	** .861	** .688	6	** .785	** .976	3	المحور الأول				
0	0	المحور السادس			0	0	0	0	0	0	0		
** .681	** .903	9				** .715	** .871	4	** .512	** .867			
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
** .690	** .900	0	** .480	** .554	7	** .721	** .912	5	*.448	** .876			
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
** .793	** .824	1	** .802	** .936	8	** .529	** .881	6	** .832	** .768			
المحور التاسع			0	0	المحور الرابع			0	0	0	0		
			** .883	** .912	9				** .664	** .624			
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
** .734	** .873	2	** .822	** .901	0	** .821	** .772	7	*.424	** .867			
0	0	0	0	0	0	0	0	0	المحور الثاني				
** .782	** .854	3	** .821	** .948	1	** .778	** .901	8					
0	0	المحور السابع			0	0	0	0	0	0	0		
** .568	** .674	4				*.375	** .774	9	** .881	** .825			
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
*.440	** .579	5	** .557	** .944	2	** .717	** .946	0	** .735	** .722			
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
** .802	** .951	6	** .547	** .915	3	** .555	** .935	1	** .493	** .787			
0	0	0	0	0	المحور الخامس			0	0	0	0		
** .666	** .696	7	** .566	** .965	4				** .865	** .952			
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
** .848	** .840	8	** .587	** .850	5	*.384	** .860	2	** .803	** .935	0		
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
** .871	** .898	9	** .589	** .856	6	** .480	** .935	3	** .825	** .890	1		
المحور الثامن					0	0	المحور الثالث			0	0		
					** .512	** .762	4						
					0	0	0	0	0	0	0		
					** .668	** .787	7	*.374	** .860	5	** .553	** .935	2

\*\* دالة عند مستوى (0.01)

\* دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (2) أن العبارات ترتبط مع محاورها بمعاملات ارتباط تتراوح بين (0.976-0.554) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، كما وجد أن العبارات ترتبط مع الدرجة الكلية للاستبانة

د. عبدالحالقي بن هجاء عمر الغامدي: درجة توافر معايير تصميم التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة التعليمية من وجهة نظرهم.

بمعاملات تتراوح بين (0.375-0.883) ومعظمها دال عند مستوى (0.01) وبعضها دالة عند مستوى (0.05)، ويوضح الجدول التالي ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة:

### جدول (3)

معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة (ن=30)

معامل الارتباط	المحاور
**0.624	تخطيط التعلم
**0.812	خصائص المتعلمين
**0.718	انتقال أثر التعلم
**0.722	بيئات التعلم
**0.598	استراتيجيات التدريس
**0.813	وسائط التعلم
**0.605	استراتيجيات إدارة الصف
**0.829	التعلم والتعليم
**0.825	تقويم التعلم

\*\* دالة عند مستوى (0.01)

تشير نتائج الجدول (3) إلى أن المحاور ترتبط مع الدرجة الكلية للاستبانة بمعاملات ارتباط تتراوح بين (0.598-0.829) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وتؤكد هذه القيم على استقار الاستبانة داخلياً.

### ج. ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات محاور الاستبانة باستخدام معاملي ألفا كرونباخ Cronbach's  $\alpha$ ، وأوميغا ماكدونالدز McDonald's  $\omega$ ، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات للمحاور والاستبانة ككل:

### جدول (4)

معاملات ثبات الاستبانة (ن=30)

McDonald's $\omega$	Cronbach's $\alpha$	عدد العبارات	المحاور
0.899	0.899	5	تخطيط التعلم
0.910	0.904	6	خصائص المتعلمين
0.887	0.885	5	انتقال أثر التعلم
0.903	0.901	5	بيئات التعلم
0.880	0.875	5	استراتيجيات التدريس
0.895	0.890	5	وسائط التعلم
0.873	0.862	5	استراتيجيات إدارة الصف
0.779	0.806	5	التعلم والتعليم
0.941	0.940	8	تقويم التعلم
0.963	0.970	49	ثبات الاستبانة ككل

تشير نتائج الجدول (4) إلى أن معاملات ثبات محاور الاستبانة تراوحت بين (0.779-0.941)، بينما بلغ معامل الثبات الكلي (0.970؛ 0.963) بالطريقتين، وهي معاملات ثبات مقبولة، وتضمن إلى ثبات درجة الاستبانة عند إعادة تطبيقها على أفراد مجتمع الدراسة.

### المعالجات الإحصائية:

تم معالجة البيانات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، حيث تم الاستفادة من مجموعة من الأساليب الإحصائية، إذ تم حساب درجة توافر معايير تصميم التدريس باستخدام المتوسطات الحسابية Arithmetic mean والانحرافات المعيارية Standard deviation، كما تم استخدام اختبار t-test للكشف عن الفروق وفقاً لاختلاف التخصص، واختبار مان وتني Mann Whitney للامعلمي للكشف عن الفروق وفقاً لمتغيرات: الجنس، وعدد سنوات الخبرة، واختبار كروسكال واليس Kruskal-Wallis للكشف عن الفروق وفقاً لاختلاف المؤهل، ونوع التدريب، وذلك بسبب عدم توافر شرط الاعتدالية.

### عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

#### عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي نص على: ما درجة توافر معايير تصميم التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة من وجهة نظرهم؟ تم استخراج متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحديد درجة التوافر الكلية للمعايير، ثم تفصيل النتائج لكل محور على حدة، وفيما يلي عرض النتائج الإجمالية:

#### جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات ودرجة التوافر الإجمالية لمعايير تصميم التدريس (ن=309)

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
1	تخطيط التعلم	3.94	0.749	5	عالية
2	خصائص المتعلمين	3.66	0.666	9	عالية
3	انتقال أثر التعلم	4.17	0.614	1	عالية
4	بيئات التعلم	3.88	0.723	6	عالية
5	استراتيجيات التدريس	4.12	0.598	3	عالية
6	وسائط التعلم	4.03	0.626	4	عالية
7	استراتيجيات إدارة الصف	4.16	0.530	2	عالية
8	التعلم والتعليم	3.85	0.542	7	عالية
9	تقويم التعلم	3.83	0.781	8	عالية
	درجة التوافر الكلية لمعايير تصميم التدريس	3.96	0.542		عالية

د. عبدالحالقي بن هجاء عمر الغامدي: درجة توافر معايير تصميم التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة التعليمية من وجهة نظرهم.

يتضح من الجدول (5) أن مؤشرات تصميم التدريس ككل تتوافر لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (3.96) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.542). وكذلك ظهرت المحاور التسعة بدرجة توافر عالية، حيث تدرجت متوسطاتها الحسابية بين (3.66-4.17)، وتراوحت انحرافات المعيارية بين (0.530-0.781)، وظهرت بالترتيب الآتي: انتقال أثر التعلم، استراتيجيات إدارة الصف، استراتيجيات التدريس، وسائط التعلم، تخطيط التعلم، بيئات التعلم، التعلم والتعليم، تقويم التعلم، وخصائص المتعلمين.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات (دروزة، 2010؛ الزيون، 2014) التي أشارت إلى أن امتلاك وممارسة المعلمين لكفايات وعمليات تصميم التدريس كان بدرجة عالية، كما تتفق ضمناً مع دراسات (الزعي، 2022؛ الصمادي، 2017؛ العمري وإبراهيم، 2023) التي أظهرت أن امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية كان بدرجة كبيرة وكبيرة جداً. بينما تختلف مع نتائج دراسات (القحطاني والسليم، 2022؛ عياد، 2010) التي أظهرت أنها كانت بدرجة منخفضة أو غير متوفرة، وكذلك الجعافرة والزبيدي (2016) التي أكدت أن امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية كان متوسطاً، ودراسة سلمان (2023) التي أشارت إلى أن توافر مهارات تصميم التعليم وفق مدخل المعايير لدى الطلبة المعلمين كان بين متوسط إلى منخفض.

ويمكن عزو هذه الدرجة العالية لتوافر معايير تصميم التدريس إلى عدة أسباب، يتمثل أولها في فاعلية برامج التأهيل والتدريب المهني، فقد يكون المعلمون والمعلمات استفادوا من برامج متخصصة استهدفت تحسين مهاراتهم في تصميم التدريس، أو أنهم تلقوا تدريباً مكثفاً على استخدام أساليب وأدوات تعليمية مبتكرة وفعالة في التدريس أثرت إيجاباً على ممارساتهم المتعلقة بتصميم التدريس، كما لا يمكن تجاهل التأثير الإيجابي لمستوى الإيجابية والتوجهات المستقبلية العالية لدى معلمي ومعلمات المملكة، وتفاعلهم مع التطورات، والتزامهم بمفهوم التحسين المستمر والتطوير المهني، خاصة في ظل تطبيق اختبارات الرخصة المهنية التي جعلتهم في تطور مستمر، وحسنت من روح المبادرة والتعلم الذاتي والمستمر لدى المعلمين والمعلمات. كما قد يرجع السبب إلى ما توفره إدارات التعليم والمدارس من دعم وفرص للتعلم المستمر والتنمية المهنية، وتشجيع على تحسين الممارسات التدريسية. كما قد يكون هناك تواصل وتعاون فعال بين المعلمين والمعلمات في المدارس، وتبادل للمعرفة والخبرات والأفكار المبتكرة والتجارب الناجحة بشأن تصميم التدريس.

وفيما يلي تفصيل نتائج كل محور على حدة:

## المحور الأول: التخطيط للتعليم

## جدول (6)

## المتوسطات الحسابية والانحرافات ودرجة التوافر لمؤشرات محور التخطيط للتعليم (ن=309)

المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
1	4.43	0.674	1	عالية جداً
2	4.29	0.725	2	عالية جداً
3	3.37	0.915	4	متوسطة
4	3.36	0.690	5	متوسطة
5	4.25	0.930	3	عالية جداً
الدرجة الكلية لمحور تخطيط التعلم				عالية
		3.94	0.749	

يتبين من الجدول (6) أن مؤشرات تخطيط التعلم تتوافر لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (3.94) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.749). وأما على مستوى المؤشرات، فقد ظهرت ثلاث مؤشرات بدرجة توافر عالية جداً، وهي التي تتناول تحديد وتصنيف وصياغة أهداف التعلم، وتمييز عناصر عرض الدرس، بينما ظهر مؤشران بدرجة متوسطة، ويتعلقان بتصميم نماذج ومخططات لعناصر الخبرة والمفردات الجديدة والعلاقات المرتبطة بها.

وتعزى الدرجة الكلية العالية لمؤشرات هذا المحور لارتباطها بأحد أركان التدريس الثلاثة الرئيسة، وهو التخطيط، إذ أن برامج الإعداد التربوي في الجامعات، وبرامج التدريب، وعمليات تقييم الأداء التدريسي للمعلمين والمعلمات تركز على هذا الجانب، كما أنه أساس من أسس نجاح التدريس، وضرورة لتحديد مسار واتجاهات الدرس وتحقيق الأهداف، وعليه تُبنى بقية الأركان، لذلك يوليه المعلمون والمعلمات اهتمامهم. وأما الدرجة المتوسطة لبعض مؤشرات، فقد ترجع إلى أن بعض المعلمين والمعلمات لا يتقنون المهارات المرتبطة بها، وأن برامج التدريب والإعداد لا تركز عليها مثل المؤشرات الأخرى، فضلاً عن حاجتها لوقت لتصميمها وخبرة ومهارة في استخدام بعض البرمجيات.

## المحور الثاني: خصائص المتعلمين

جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات ودرجة التوافر لمؤشرات محور خصائص المتعلمين (ن=309)

درجة التوافر	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المؤشرات	
عالية	3	0.676	3.84	أحدد الفروق الفردية بين المتعلمين في أنماط التعلم والاحتياجات والخصائص النفسية والعقلية.	
متوسطة	6	0.702	3.18	أشخص الخبرات السابقة والتصورات العلمية البديلة/ المفاهيم الخاطئة المتوقعة في محتوى الدرس	
متوسطة	5	0.922	3.30	أعرف على أساليب التعلم لدى المتعلمين (تعلم لفظي وتعلم بصري وتعلم يدوي/ تجريبي، وتعلم حركي... الخ)	
عالية	1	0.871	4.10	أصمم مواقف محفزة لانتباه المتعلمين تراعي التباين بينهم.	
عالية	2	0.860	4.04	أحدد الزمن المناسب للتعلم واستمرارية عرض الخبرات التعليمية، وزمن التوقف والاستماع للطلاب، وزمن التفكير.	0
عالية	4	0.805	3.50	أصمم أساليب متباينة لتعزيز التعلم وزيادة معدلات الاستيعاب والمشاركة الإيجابية.	1
عالية		0.666	3.66	الدرجة الكلية لمحور خصائص المتعلمين	

يشير الجدول (7) إلى أن درجة توافر مؤشرات محور خصائص المتعلمين كانت عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (3.66) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.666). وأما على مستوى المؤشرات، فقد ظهرت أربع مؤشرات بدرجة توافر عالية، وتتناول تصميم المواقف المحفزة للمتعلمين وأساليب تعزيز التعلم وزيادة الاستيعاب، وتحديد زمن تنفيذ أنشطة التعلم، وتحديد مجالات الفروق الفردية بين المتعلمين. بينما ظهر مؤشران بدرجة متوسطة، ويتعلقان بتشخيص الخبرات السابقة والتصورات العلمية والمفاهيم الخاطئة المتوقعة في الدرس، وأساليب التعلم الفردي للمعلمين.

ويمكن عزو الدرجة العالية لهذا المحور لنقطة أساسية، وهي ارتباطها بأهم مكونات العملية التعليمية، وهو المتعلم، فالاتجاهات التربوية الحديثة تركز عليه، وتمحور العملية التعليمية كلها حوله، وأنه لا بد من تحفيزهم على المشاركة في العملية التعليمية، والتركيز على فهمهم وليس حفظهم، وتصميم أساليب التعزيز التي تراعي هذه الجوانب، وتوجيه أنماط وطرق التدريس في ضوء خصائص المتعلمين والفروق الفردية بينهم، والتي يجب تحديدها مسبقاً، وتحديد احتياجاتهم المتعلقة بها؛ فهذه الجوانب أصبحت تعد ثوابت راسخة لدى المعلمين والمعلمات، وواقعاً في أدائهم التدريسي نتيجة الجهود الكبيرة المبذولة في هذا الإطار. وأما ظهور بعض المؤشرات بدرجة متوسطة، فقد

يرجع إلى قصور خبرة بعض المعلمين والمعلمات حولها نتيجة قلة تناولها في البرامج المهنية، أو تناولها بطريقة نظرية دون تطبيقات عملية.

### المحور الثالث: انتقال أثر التعلم

جدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات ودرجة التوافر لمؤشرات محور انتقال أثر التعلم (ن=309)

المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
2	4.19	0.808	2	عالية
3	4.12	0.695	4	عالية
4	4.27	0.714	1	عالية جداً
5	4.16	0.702	3	عالية
6	4.09	0.743	5	عالية
الدرجة الكلية لمحور انتقال أثر التعلم		4.17	0.614	عالية

يتضح من الجدول (8) أن مؤشرات محور انتقال أثر التعلم تتوافر بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (4.17) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.614). وأما على مستوى المؤشرات، فقد ظهر مؤشر واحد بدرجة توافر عالية جداً، وهو المؤشر الخاص بربط المتعلم بقضايا مجتمعه ومشكلاته. بينما ظهرت الأربعة مؤشرات الباقية بدرجة توافر عالية، وتؤكد على فحوص معارف المتعلمين والتأكد من قدرتهم على توظيفها في التعلم، والتأكيد على تكامل المعرفة والأنشطة والخبرات، وتنمية اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين تعزز مشاركتهم في التعلم، مع مناقشتهم في بعض السلوكيات غير المرغوبة لتنمية توجهاته وقدراتهم على تمييز الصواب والخطأ، وتعديل الخطأ.

ويمكن عزو هذه النتيجة العالية لعدة أسباب، أهمها الخبرات المتراكمة لدى المعلمين حول توظيف استراتيجيات فعالة لتعزيز عملية انتقال أثر التعلم، وكذلك المعرفة العميقة بأساليب تقديم المحتوى وتنظيم الأنشطة التعليمية التي تساعد الطلبة على تطبيق المعرفة في سياقات جديدة، وهو ما يمكنهم من تصميم مواقف تعليمية حقيقية تتيح للطلبة فحص وتقييم معارفهم بطرق فعالة. كما أن فهم المعلمين لطلبتهم وتواصلهم الجيد معهم، والهوية الاجتماعية التي تجمعهم، تتيح للمعلمين معرفة السلوكيات غير المرغوبة، باعتبارها سلوكيات ينبذها المجتمع، واستغلالها والمناقشة حولها لتحقيق تأثير أفضل للتعلم، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة. فضلاً عن أن هذه الهوية الاجتماعية نفسها، تمكن من وجود نقاط انطلاق مشتركة، فيستطيع المتعلم من خلالها ربط عملية التعلم

د. عبد الخالق بن هجاد عمر الغامدي: درجة توافر معايير تصميم التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة التعليمية من وجهة نظرهم.

بقضايا المجتمع، مما يثبت التعلم ويبقى أثره، ويحسن أداء الطلبة وقدرتهم على حل المشكلات، ويزيد ارتباطهم بالمحتوى الدراسي، ويعزز فهمهم وقدرتهم على تطبيق المفاهيم في سياقات جديدة. كما أن الاتجاه نحو التركيز على الفهم، حرص المعلمين على الاستيعاب الشامل، وفهمهم لدوره في بناء فهم أعمق وتطبيق أفضل للمعرفة في سياقات جديدة لدى الطلبة، يجعلهم يهتمون بتوضيح ترابط المعرفة وتكاملها في الأنشطة والخبرات التعليمية المقدمة للطلبة.

## المحور الرابع: بيئات التعلم

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات ودرجة التوافر لمؤشرات محور بيئات التعلم (ن=309)

درجة التوافر	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المؤشرات	
متوسطة	5	0.899	3.31	أصمم أنشطة تعليمية حركية داخل بيئات التعلم للحفاظ على انتباه وذاكرة المتعلمين	7
عالية	4	0.730	3.84	أصمم أنشطة وفق مستويات المتعلمين (جيد-متوسط، ضعيف) واحتياجاتهم لضمان مشاركتهم بفعالية.	8
عالية	3	0.894	4.00	أصمم مجموعات تعلم تعاونية غير متجانسة لتبادل الخبرات وتقديم الدعم لذوي المستويات المنخفضة.	9
عالية	1	0.849	4.17	أوظف التعلم الذاتي لاكتشاف جوانب التميز والقوة بين المتعلمين وتعزيزها خلال الأنشطة التعليمية.	0
عالية	2	0.879	4.06	أصمم أنشطة تعليمية تكاملية بين بيئات التعلم التقليدية وبيئات التعلم الإلكترونية.	1
	عالية	0.723	3.88	الدرجة الكلية لمحور بيئات التعلم	

أظهرت نتائج الجدول (9) أن مؤشرات محور بيئات التعلم تتوافر بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (3.88) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.723). وأما على مستوى المؤشرات، فقد ظهرت أربعة مؤشرات بدرجة توافر عالية، وتتناول الجوانب والممارسات المتعلقة بتوظيف التعلم الذاتي، والتعاوني لتحسين التعلم، ودمج بيئات التعلم التقليدية مع بيئات التعلم الإلكترونية، وتصميم أنشطة تراعي مستويات المتعلمين واحتياجاتهم لضمان مشاركتهم وتفاعلهم أثناء التعلم. وظهر مؤشر واحد بدرجة توافر متوسطة، ويتعلق بتصميم الأنشطة الحركية التي تحافظ على انتباه المتعلمين أثناء التعلم.



وقد ترجع الدرجة العالية الكلية لتوافر مؤشرات هذا المحور إلى عدد من النقاط المرتبطة بتحسين بيئة التعلم في مدارس المملكة، فهناك اهتمام كبير بتطبيق الأساليب التي تدعم التعلم التعاوني، وحرص على توظيف التعلم الذاتي، والاستفادة من ميزات وخصائص التعلم الإلكتروني في تحسين التعلم الصفي، وتصميم الأنشطة وفق مستويات الطلبة بما يضمن تفاعل ومشاركة الجميع في التعلم. وأما الدرجة المتوسطة لمؤشر تصميم أنشطة تعليمية حركية داخل بيئات التعلم للحفاظ على انتباه وذاكرة المتعلمين، فقد يرجع ذلك إلى قلة خبرة بعض المعلمين والمعلمات في تصميم مثل هذه الأنشطة، أو إلى عدم مناسبتها لبعض بيئات التعلم نتيجة ضيق الصفوف، أو كثرة الطلبة في الصف وصعوبة تطبيق الأنشطة الحركية.

### المحور الخامس: استراتيجيات التدريس

جدول(10)

المتوسطات لحسابية والانحرافات ودرجة التوافر لمؤشرات محور استراتيجيات التدريس (ن=309)

درجة التوافر	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المؤشرات	
عالية جداً	1	0.707	4.2 9	أصمم التدريس باستخدام استراتيجيات تتركز حول المتعلم وفاعليته في الموقف التعليمي.	2
عالية	5	0.681	4.0 0	أدمج بين استراتيجيات التدريس المستندة للتعلم التقليدي أو التعلم الإلكتروني (التعليم المدمج).	3
عالية	4	0.652	4.0 3	أوظف استراتيجيات المعرفة المفاهيمية (الاستقصاء الاكتشاف، السقالات، والتعلم البنائي، وخرائط المفاهيم، بناء المعرفة وما وراء المعرفة...)	4
عالية	3	0.720	4.1 4	أستخدم استراتيجيات تدريس لتنمية مهارات التفكير العليا (مثل: حل المشكلات، التدريس التخيلي، والتدريس التأملي...)	5
عالية	2	0.907	4.1 5	أستخدم استراتيجيات تسهم في إتقان المهارات الأدائية (مثل: المحاكاة، والتدريب، والمحاولة والخطأ).	6
عالية		0.598	4.1 2	الدرجة الكلية لمحور استراتيجيات التدريس	

يتضح من الجدول (10) أن مؤشرات محور استراتيجيات التدريس تتوافر بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (4.12) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.598). وأما على مستوى المؤشرات، فقد ظهر مؤشر واحد بدرجة عالية جداً، وأشار إلى أن المعلمين والمعلمات يستخدمون استراتيجيات تستند إلى التمرکز حول المتعلم وفاعليته في الموقف التعليمي. وظهرت أربعة مؤشرات بدرجة توافر عالية، وتتناول الجوانب والممارسات

د. عبدالحالقي بن هجاء عمر الغامدي: درجة توافر معايير تصميم التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة التعليمية من وجهة نظرهم.

المتعلقة باستخدام استراتيجيات التدريس التي تسهم في إتقان المهارات الأدائية، وتنمية مهارات التفكير العليا، إضافة إلى استخدام استراتيجيات المعرفة المفاهيمية، ودمج استراتيجيات التدريس للتعليم الصفي والإلكتروني. وهناك عدة عوامل يمكن أن تسهم في استخدام معظم المعلمين والمعلمات في المملكة لاستراتيجيات التدريس بدرجة عالية، منها الثقافة التربوية الإيجابية والمتطورة واهتمامها باستراتيجيات التعلم الحديثة والمتنوعة، التي تدعم توجهات بناء المناهج وفقاً للنظرية البنائية. وهناك أيضاً الدور الفعال للإشراف التربوي، وتنوع الأساليب الإشرافية التي تهتم باستخدامات المعلمين والمعلمات للاستراتيجيات الحديثة والفعالة، وكذلك تضمين هذه الاستراتيجيات بصورة واضحة كمؤشرات قياس في بطاقات تقييم الأداء، إضافة للتدريب والتطوير المستمر الذي يوفر للمعلمين والمعلمات فرصاً للتعلم وتطوير مهاراتهم في تصميم التدريس واستخدام استراتيجيات فعالة، ودعم الإدارات المدرسية، وتوفير الموارد اللازمة لذلك في معظم المدارس.

## المحور السادس: وسائط التعلم

جدول (11)

المتوسطات لحسابية والانحرافات ودرجة التوافر لمؤشرات محور وسائط التعلم (ن=309)

درجة التوافر	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المؤشرات	
عالية جداً	1	0.621	4.4	أوظف مصادر التعلم الأساسية منها: كتاب الطالب، ودليل المعلم، ودليل التقويم، وأوراق العمل.	7
عالية	4	0.761	4.1	أصمم التدريس وفق مكونات (سمعية وبصرية وحركية وتجريبية أو يدوية) مع تصميم الوسائط المرتبطة بها.	8
متوسطة	5	0.884	3.1	أوظف منصات التعلم والمكتبات الرقمية والمعامل الافتراضية في تصميم بعض الأنشطة التعليمية الذاتية.	9
عالية جداً	2	0.870	4.2	أعرض المثيرات البصرية أو الحركية لهيئة المتعلمين ورفع مستويات الانتباه لديهم.	0
عالية	3	0.864	4.1	أقدم بعض المثيرات المتنوعة لنقل الخبرات المجردة بشكل محسوس أو ملموس.	1
	عالية	0.626	4.0	الدرجة الكلية لمحور وسائط التعلم	3

يتبين من الجدول (11) أن مؤشرات محور وسائط التعلم تتوافر بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (4.03) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.626). وأما على مستوى المؤشرات، فقد ظهر مؤشران بدرجة عالية جداً، وأشارا إلى أن المعلمين والمعلمات يوظفون مصادر التعلم الأساسية، مثل: كتاب الطالب، ودليل المعلم، ودليل التقويم، وأوراق العمل، ويعرضون المثيرات البصرية أو الحركية لهيئة المتعلمين ورفع مستويات الانتباه

لديهم. كما ظهر مؤشران بدرجة توافر عالية، وهي تتناول تصميم التدريس وفق المكونات الحسية واللمسية، وتصميم الوسائط المرتبطة بها، وتقديم بعض المثيرات المتنوعة لنقل الخبرات المجردة بشكل محسوس أو ملموس. وأخيراً، فقد ظهر مؤشر واحد بدرجة متوسطة، ويتعلق بتوظيف منصات التعلم الإلكتروني، والمكتبات الرقمية، والمعامل الافتراضية في تصميم بعض الأنشطة التعليمية الذاتية.

ويمكن عزو درجة التوافر العالية لمؤشرات محور وسائط التعلم أن متطلباتها متوفرة لمعظم المعلمين والمعلمات في المدارس، فمصادر التعلم الأساسية مثل: كتاب الطالب، ودليل المعلم، ودليل التقويم، متاحة للجميع، وهي أساسية في تطبيق وتنفيذ التدريس وتقييم التعلم. كما أن لدى معظم المعلمين والمعلمات خبرة كافية في إعداد أوراق العمل وتوظيفها في التدريس، فضلاً عن توافر العديد من نماذج أوراق العمل في أدلة المعلمين وفي دروس منصتي التي يمكن الاستفادة منها. كما أن السبب قد يرجع لزيادة وعيهم بأهمية استخدام الوسائط التعليمية، وتوظيف المثيرات السمعية والبصرية والحركية، وغيرها من المثيرات المتنوعة، في التدريس لأنها أدوات فعالة تحفز انتباه المتعلمين وتعزز فهمهم وتصورهم للمفاهيم والمعارف المقدمة لهم، ونقل الخبرات المجردة بشكل محسوس أو ملموس، مما يسهل مهمة المعلم ويسهم في تحقيق أهداف الدرس، وتحقيق نتائج ومخرجات أفضل. أما الدرجة المتوسطة لمؤشر توظيف منصات التعلم والمكتبات الرقمية والمعامل الافتراضية في تصميم بعض الأنشطة التعليمية الذاتية، فقد يرجع إلى عدم توفر البنية التحتية اللازمة لاستخدامها في بعض المدارس، وضعف خبرة بعض المعلمين والمعلمات في استخدامها، أو قلة اهتمام بعضهم باستخدامها، أو قيود وقت الحصة، وزيادة العبء التدريسي.

## المحور السابع: استراتيجيات إدارة الصف

### جدول(12)

المتوسطات لحسابية والانحرافات ودرجة التوافر لمؤشرات محور استراتيجيات إدارة الصف (ن=309)

درجة التوافر	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المؤشرات	
عالية	2	0.615	4.18	أصمم مكونات الدرس بما يلائم الزمن المتاح لتدريس الموضوع أو الوحدة الدراسية.	2
عالية	4	0.727	4.13	أقوم ببناء دروس تعليمية جاذبة للمتعلم لتقليل المشكلات الصفية (السلوكية والتعليمية داخل الصف)	3
عالية	3	0.771	4.16	أراعي زمن التفكير قبل البدء بالاستجابة لتحفيز نسبة كبيرة من المتعلمين على المشاركة في الاستجابة.	4
عالية جداً	1	0.541	4.26	أحفز المتعلمين على المشاركة في المناقشات الصفية بعيداً عن صحة الإجابة أو عدم صحتها.	5
عالية	5	0.611	4.06	أوظف أساليب متنوعة لتعزيز	

د. عبدالحالقي بن هجاء عمر الغامدي: درجة توافر معايير تصميم التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة التعليمية من وجهة نظرهم.

المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
6				
المتعلمين معنوياً ومادياً وتحفيزهم للمشاركة الإيجابية في المناقشات التعليمية.				
الدرجة الكلية لمحور استراتيجيات إدارة الصف	4.16	0.530	عالية	

يشير الجدول (12) إلى أن مؤشرات محور استراتيجيات إدارة الصف تتوافر لدى المعلمين والمعلمات بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (4.16) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.530). وأما على مستوى المؤشرات، فقد ظهر مؤشر واحد بدرجة عالية جداً، وأشار إلى أن المعلمين والمعلمات يحفزون المتعلمين على المشاركة في المناقشات الصفية بعيداً عن صحة الإجابة أو عدم صحتها. بينما ظهرت أربعة مؤشرات بدرجة توافر عالية، وتتناول الجوانب والممارسات المتعلقة بتصميم مكونات الدرس بما يلائم الزمن المتاح للتدريس، ومراعاة الزمن أثناء تنفيذ الأنشطة، والحرص على جاذبية الدروس لتقليل المشكلات الصفية، وتنوع أساليب التعزيز والتحفيز الصفّي.

ويمكن عزو الدرجة الحالية لتوافر مؤشرات استراتيجيات إدارة الصف إلى فاعلية التدريب المهني، وما توليه وزارة التعليم من اهتمام وتبذله من جهود لتجويد العملية التعليمية، وتركيزها على تطوير مهارات المعلمين والمعلمات في جميع جوانب التدريس، بما في ذلك إدارة الصف، والاتجاه نحو تعزيز التعلم النشط، والمشاركة الفعالة للطلبة في عملية التعلم، وما يتطلبه ذلك من إكساب المعلمين والمعلمات مهارات إدارة وقت التعلم، وإنشاء بيئة تعلم إيجابية، وتعزيز التعاون، وتفعيل مهارات الاتصال بينهم وبين الطلبة بما يعزز أدائهم ويحفزهم على التعلم والمناقشة والتفاعل الإيجابي، ويعزز مشاركتهم في الدروس. إضافة لدور الإشراف التربوي، والمتابعة الميدانية لأداء المعلمين والمعلمات وطرق واستراتيجيات إدارتهم للصف، وتضمن هذه الممارسات في مؤشرات تقييم أدائهم. يضاف لما سبق الخبرة المهنية التراكمية للمعلمين والمعلمات، إذ أن تراكم الخبرة والممارسات المستمرة، وتجاربهم السابقة، تكسبهم مع الوقت مهارات إدارة الصف الفعالة، وتزيد خبرتهم في التعامل مع المشكلات المختلفة للطلبة

## المحور الثامن: التعلم والتعليم

### جدول (13)

المتوسّطات حسابية والانحرافات ودرجة التوافر لمؤشرات محور التعلم والتعليم (ن=309)

المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
7	4.00	0.712	3	عالية
أصم أنشطة للربط بين الخبرات السابقة والخبرات المتضمنة في الدرس الحالي وفق الزمن المتاح.				
8	4.14	0.634	2	عالية
أصم أنشطة التعلم وفق أنماط متنوعة للعرض منها (أسئلة صفية-أمثلة-تدريبات).				
9	4.19	0.683	1	عالية
أصم أنشطة للتهيئة الانتقالية بين أفكار الدرس الرئيسة والخورية.				
	3.54	0.716	4	عالية
أصم أنشطة لتدريب المتعلمين على				

المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التوافر
المهارات الذهنية والأدائية وملاحظة التحديات التي تواجههم.				
أقدم مشروعات استقصائية أو بحثية ومشكلات حياتية تربط بين المحتوى العلمي والمجالات المعرفية لتوضح تكامل المواد الدراسية	3.38	0.846	5	متوسطة
الدرجة الكلية لمحور التعلم والتعلم	3.85	0.542	عالية	

يتبين من الجدول (13) أن مؤشرات محور التعلم والتعليم تتوافر لدى المعلمين والمعلمات بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (3.85) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.542). وأما على مستوى المؤشرات، فقد ظهرت أربعة مؤشرات بدرجة توافر عالية، وتتناول الجوانب والممارسات المتعلقة بتصميم أنشطة التهيئة الانتقالية، وتنوع أنشطة التعلم، وتصميم أنشطة للربط مع الخبرات السابقة، وأنشطة التدريب على المهارات الذهنية والأدائية واستكشاف التحديات. بينما ظهر مؤشر واحد بدرجة متوسطة، والذي أشار إلى تقديم مشروعات استقصائية أو بحثية ومشكلات حياتية توضح ترابط وتكامل المواد الدراسية.

ويمكن عزو الدرجة العالية لتوافر مؤشرات محور التعلم والتعليم إلى عدة أسباب، من أهمها مستوى الثقافة التربوية العالي لدى المعلمين والمعلمات، وإدراكهم للعوامل التي تسهم في تحسين جودة التعلم والتعليم الصفي، وهو أمر ناتج عن عدة عوامل، من أهمها الجهود التنموية المهنية، والتطورات المتتالية المتعلقة باختبارات الرخصة المهنية وما أسهمت به من تطورات معرفية ومهارية لدى المعلمين والمعلمات، إضافة للوعي الذاتي منهم بأهمية هذا الجانب ودوره في نجاح أدوارهم، لأنه أساس ومنطلق العملية التعليمية التي تسعى في أحد أهم أهدافها من تطوير الممارسات التدريسية لنجاح عملية التعلم والتعليم، لذلك يهتم المعلمون باكتساب المهارات وتطبيق المعايير التدريسية المتعلقة بهذا الجانب، سواء فيما يتعلق بمعايير وضوابط الخبرات الحالية والسابقة وترابطها من خلال أنشطة بناءة تسهم في تعزيز فهم الطلبة وتطبيق المفاهيم بشكل أفضل، خاصة عندما يتم تنوع أنماط عرض هذه الأنشطة، مثل: الأسئلة الصفية والأمثلة والتدريبات، حيث يتيح ذلك للطلبة فرصاً متعددة للتفاعل مع المحتوى وتطوير مهاراتهم. كما أن الاهتمام بالتهيئة الانتقالية بين الأفكار الرئيسة والمحورية في الدرس، يسهم في بناء فهم متكامل ومنظم للمادة الدراسية. ويتصل بذلك تفهم المعلمين والمعلمات لأهمية تصميم أنشطة لتدريب الطلبة على المهارات الذهنية والأدائية، لأن ذلك يدعم ويعزز اتجاهها مهماً ومعاصراً في التعليم بالمملكة، كما يعزز قدرتهم على حل المشكلات وتحليل المعلومات بشكل أعمق، والتعرف على التحديات التي قد يواجهونها وكيفية تجاوزها. وأما المؤشر الذي ظهر بدرجة توافر متوسطة، فقد يرجع إلى أن مثل هذه المشروعات لا تمثل أولوية لدى بعض المعلمين والمعلمات، إضافة إلى أنها تتطلب وقتاً وجهداً كبيراً، وتكاليف، ومهارات خاصة، وتدريب للطلبة، وهي عوامل قد لا تتوافر لدى الجميع.

## المحور التاسع: تقويم التعلم

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات ودرجة التوافر لمؤشرات محور تقويم التعلم (ن=309)

درجة التوافر	الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المؤشرات	
عالية	3	0.893	4.04	أصمم أنشطة تشخيصية لتقييم الخبرات السابقة وصعوبات التعلم وتحديد احتياجات المتعلمين	2
عالية	4	0.878	4.02	أصمم أنشطة (تقييم بنائي) للتحقق من استيعاب أفكار الدرس كل على حدة.	3
عالية	6	0.892	3.63	أقدم تغذية راجعة حول كل فكرة رئيسة للدرس وعلى الدرس ككل بصيغ مختلفة.	4
عالية	1	0.705	4.18	أصمم اختبارات قصيرة تربط بين الخبرات السابقة والخبرات اللاحقة	5
عالية	2	0.869	4.06	أوظف الاختبارات التراكمية للتحقق من بناء المعرفة حول الفكرة المحورية في مجموع من الدروس أو الوحدات.	6
عالية	5	0.748	3.98	أوظف استراتيجيات التقويم الحقيقي/ الأصيل لتنويع أدوات التقويم وتلبية احتياجات المتعلمين.	7
متوسطة	8	0.869	3.33	أحلل البيانات حول مستويات المتعلمين وتوظيفها في تصميم برامج وأنشطة لإثراء والتوسيع.	8
متوسطة	7	0.828	3.39	أصمم برامج أو خطط فردية أو أنشطة لعلاج بعض الصعوبات التي تواجه المتعلمين.	9
	عالية	0.781	3.83	الدرجة الكلية لمحور تقويم التعلم	

تشير نتائج الجدول (14) إلى أن مؤشرات محور تقويم التعلم تتوافر لدى المعلمين والمعلمات بدرجة عالية، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (3.83) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.781). وأما على مستوى المؤشرات، فقد ظهرت ستة مؤشرات بدرجة توافر عالية، وتتناول الجوانب والممارسات التقويمية المتعلقة بتصميم الاختبارات القصيرة لربط الخبرات، وتوظيف الاختبارات التراكمية في البناء المعرفي، وتصميم الأنشطة التشخيصية لتقويم الخبرات وصعوبات التعلم وتحديد احتياجات المتعلمين، إضافة لأنشطة التقويم البنائي، واستخدام استراتيجيات التقويم الأصيل، وتقديم التغذية الراجعة على الأفكار الرئيسة للدروس. بينما ظهر مؤشران بدرجة متوسطة، وأشارا إلى الممارسات المتعلقة بتصميم البرامج والخطط العلاجية للمتعلمين، وتحليل البيانات حول مستوياتهم وتوظيفها في تصميم البرامج الإثرائية.

وقد ترجع الدرجة العالية لتوافر مؤشرات محور تقويم التعلم إلى سبب رئيس يتمثل في مكانة التقويم في عملية التدريس، باعتباره أحد أركانها الأساسية، حيث يساعد المعلمين والمعلمات في معرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية المحددة، ومن خلال استخدام أدوات التقويم المناسبة يمكنهم قياس تقدم الطلبة، وتحديد مستوى استيعابهم للمفاهيم والمهارات المطلوبة. ويمكن للمعلمين من خلال توظيف نتائج التقويم تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة بصورة فردية وجماعية، وضبط وتوجيه طرق واستراتيجيات التدريس لتلبية احتياجاتهم وتعزيز تعلمهم. لذلك يمكن اعتبار تقويم التعلم أحد العوامل المؤثرة في تعزيز جودة العملية التعليمية وتحسين تجربة التعلم للطلبة وتحقيق النتائج التعليمية المستهدفة. ولا شك أن إدراك المعلمين لهذه الأهمية وللدور الكبير الذي تؤديه عملية التقويم يؤثر على اهتمامهم به، وتطبيقاته، فضلاً عن اهتمام برامج التدريب والتنمية المهنية بإكساب المعلمين والمعلمات مهارات التقويم، وتطبيقاته الحديثة. وأما المؤشرات التي ظهرت بدرجة متوسطة، فقد يرجع سببها لكونها لضعف المهارات المتعلقة بها لدى بعض المعلمين والمعلمات، كونها مهارات تحتاج إلى تدريب تطبيقي ربما لم يحصل عليه بعضهم، وقد يرجع قلة اهتمام بعض المعلمين بأنشطة الإثراء والتوسع، والخطط العلاجية، نتيجة ضيق الوقت، وطول المقررات.

### عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على: هل توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات معلمي المرحلة الثانوية حول توافر معايير تصميم التدريس تعزي لمتغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، التخصص؟ تم استخدام الاختبارات المناسبة لطبيعة توزيع كل متغير وتجانس البيانات، وفيما يلي توضيح النتائج:

#### 1. الفروق تبعاً لاختلاف الجنس:

جدول (15)

نتائج اختبار (Mann-Whitney) للكشف عن الفروق في توافر معايير تصميم التدريس تبعاً لاختلاف الجنس

أ.

موضوع الفروق	الجنس	لعدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
توافر معايير تصميم التدريس	ذكر	90	129.54	24613.00	6468.00	-6.334	0.000 دالة*
	أنثى	19	195.65	23282.00			

\* دالة عند مستوى (0.01)

د. عبدالحالقي بن هجاء عمر الغامدي: درجة توافر معايير تصميم التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة التعليمية من وجهة نظرهم.

يتضح من نتائج الجدول (15) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى توافر معايير تصميم التدريس تعزى لاختلاف الجنس، حيث بلغت قيمة  $Z$  (-6.334) بمستوى دلالة أصغر من (0.01) بلغت قيمته (0.000)، وبمراجعة متوسطات الرتب يتضح أن الفروق كانت لصالح الإناث (المعلمات).

وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسات (دروزة، 2010؛ الزبون، 2014؛ الصمادي، 2017) التي أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لاختلاف الجنس.

وقد يرجع اتجاه الفروق لصالح المعلمات لعدة أسباب محتملة، فقد تكون هناك توقعات مختلفة للمعلمين والمعلمات في مجال التدريس، وقد يكون لدى المعلمات خبرة أو تدريب أكبر في تصميم التدريس بسبب التوقعات الاجتماعية والثقافية المرتبطة بدور المعلمة، وقد يكون لدى المعلمات مهارات اتصال أو تفاعلية أكثر تأثيراً على توافر معايير التصميم التدريس، إذ يعتبر التواصل الفعال والقدرة على بناء علاقات جيدة مع الطلبة أمراً مهماً في تصميم التدريس الفعال، كما قد يكون لدى المعلمات اهتمام أكبر باحتياجات الطالبات المختلفة، فتصميم التدريس الفعال يأخذ في الاعتبار تنوع خصائص الطلبة واختلاف أساليب تعلمهم، واحتياجاتهم الفردية، لذلك ربما يكون للمعلمات نظرة أوسع نحو تلبية تلك الاحتياجات، يضاف لذلك رغبة المعلمات في التحسين المستمر وتطوير مهارتهن في تصميم التدريس، وطموحهن المستمرة لإثبات ذواتهن، وتحقيق التميز في الأداء.

## 2. الفروق تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي:

### جدول (16)

نتائج اختبار **Kruskal-Wallis** للكشف عن الفروق في توافر معايير تصميم التدريس تبعاً لاختلاف المؤهل

موضوع الفروق	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة
توافر معايير تصميم التدريس	بكالوريوس تربوي	211	157.09	0.936	2	0.626 غير دالة
	بكالوريوس غير تربوي	65	155.34			
	ماجستير	33	140.94			

\* دالة عند مستوى (0.01)

تشير نتائج الجدول (16) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى توافر معايير تصميم التدريس تعزى لاختلاف تعزى لاختلاف المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة  $Kruskal-Wallis H$  (0.936) بمستوى دلالة أكبر من (0.05) بلغت قيمته (0.626).



وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراستي (دروزة، 2010؛ الصمادي، 2017) التي أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لاختلاف المؤهل العلمي.

وقد يرجع عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى توافر معايير تصميم التدريس تعزى لاختلاف المؤهل العلمي إلى عدة تفسيرات محتملة، مثل تساوي فرص النمو المهني والتدريب والمستمر والبرامج المشتركة المقدمة لجميع المعلمين، والتوجيه الإرشادي والدعم المهني الذي يقدم بطرق متشابهة للجميع بغض النظر عن مؤهلاتهم، كما قد يكون لدى المعلمين نفس الاهتمام والتفاني والرغبة المشتركة في تقديم أفضل تجربة تعليمية للطلبة بغض النظر عن مؤهلاتهم الأكاديمية، وذلك نتيجة البيئة التنظيمية المحفزة والداعمة لهم جميعاً.

### 3. الفروق تبعاً لاختلاف عدد سنوات الخبرة:

جدول (17)

نتائج اختبار (Mann-Whitney) للكشف عن الفروق في توافر معايير تصميم التدريس تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة

أ.

موضوع الفروق	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
وافر معايير تصميم التدريس	أقل من 10 سنوات	52	59.31	8284.00	6458.0	0.381	0.703 غير دالة
	10 سنوات فأكثر	257	54.13	39611.0			

يتبين من نتائج الجدول (17) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى توافر معايير تصميم التدريس تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة  $Z$  (-0.381) بمستوى دلالة أكبر من (0.05) بلغت قيمته (0.703).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراستي (دروزة، 2010؛ الزبون، 2014) التي أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائية تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة، بينما تختلف مع دراسة الصمادي (2017) التي أظهرت وجود فروق لصالح ذوي الخبرة الأكثر من 10 سنوات.

وقد يرجع عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى توافر معايير تصميم التدريس بين المعلمين تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة في التدريس إلى أن عمليات التنمية المهنية توجه بطرق عادلة ومتوازنة لجميع المعلمين الجدد والقدامى، وأن المعلمين على اختلاف خبراتهم يهتمون بتطوير مهاراتهم التدريسية واثقان عمليات تصميم التدريس، كما أن المعلمين ذوي عدد سنوات الخدمة الأقل قد تكون لديهم خبرة فعلية في تصميم التدريس نتيجة تطوير برامج إعداد المعلمين، في مقابل رغبة المعلمين ذوي عدد سنوات الخدمة الأكبر في المحافظة على مكانتهم وإثبات قدرتهم على مواكبة التطورات، فيهتمون بالتحسين والتطوير المهني المستمر، مما يساهم في تحسين تصميم

د. عبدالحالقي بن هجاء عمر الغامدي: درجة توافر معايير تصميم التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة التعليمية من وجهة نظرهم.

التدريس على مر السنين، وبذلك يحدث هذا التوازن وتتقارب الخبرات التطبيقية في تصميم التدريس لدى جميع المعلمين والمعلمات على اختلاف عدد سنوات خدمتهم.

#### 4. الفروق تبعاً لاختلاف الدورات التدريبية:

جدول (18)

نتائج اختبار **Kruskal-Wallis** للكشف عن الفروق في توافر معايير تصميم التدريس تبعاً لاختلاف المؤهل

موضوع الفروق	نوعية التدريب	العدد	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة
توافر معايير تصميم التدريس	لا يوجد تدريب	1	151.46	12.145	2	0.002 دالة*
	تدريب عام على التدريس	96	145.74			
	تدريب متخصص على تصميم التدريس	2	194.04			

\* دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من نتائج الجدول (18) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى توافر معايير تصميم التدريس تعزى لاختلاف الحصول على التدريب ونوعيته، حيث بلغت قيمة Z (12.145) بمستوى دلالة أصغر من (0.01) بلغت قيمته (0.002)، ولمعرفة اتجاهات الفروق تم إجراء المقارنات الثنائية باستخدام اختبار **Dunn**، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (19)

نتائج اختبار **Dunn** للمقارنات الثنائية **Pairwise Comparisons** بين فئات التدريب

التدريب ونوعيته	إحصاء الاختبار	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
تدريب عام-لا يوجد	5.714	13.089	1.000
تدريب عام-تدريب متخصص على تصميم التدريس	48.294-	13.926	**0.002
لا يوجد-تدريب متخصص على تصميم التدريس	42.579-	16.850	*0.035

\* دالة عند مستوى (0.05)

\*\* دالة عند مستوى (0.01)

يتبين من نتائج المقارنات الثنائية في الجدول (19) أن الفروق كانت بين فئة الحاصلين على تدريب متخصص في تصميم التعليم وبين فئتي: لا يوجد تدريب، والحاصلين على تدريب عام في التدريس. وبمراجعة متوسطات الرتب في جدول (18) يتضح أن الفروق لصالح الحاصلين تدريب متخصص على تصميم التدريس، حيث كان متوسط رتبهم هو الأعلى.

وتعد هذه النتيجة منطقية، حيث يُفترض أن التدريب المتخصص في تصميم التدريس يوفر للمعلمين والمعلمات المعرفة والمهارات اللازمة لتطوير وتنفيذ تصاميم تعليمية فعالة، كما يمكنهم أن يتعلمون خلاله العديد من المهارات المتقدمة في تصميم التدريس التي لا تتوفر في التدريب العام على التدريس، مثل كيفية تحليل احتياجات

الطلبة، وتصميم تجارب تعليمية تناسب هذه الاحتياجات، كما قد يساعد التدريب المتخصص في زيادة وعيهم بمعايير جودة تصميم التدريس الفعال، ويوجههم نحو استخدام أفضل الممارسات والاستراتيجيات التي تدعم التعلم بشكل أفضل.

## 5. الفروق تبعاً لاختلاف التخصص:

جدول (20) نتائج اختبار ت t-test للكشف عن الفروق في توافر معايير تصميم التدريس وفقاً لاختلاف التخصص

موضوع الفروق	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
توافر معايير تصميم التدريس	تخصصات علمية	169	4.21	0.606	0.033	0.550	0.583 غير دالة
	تخصصات إنسانية	140	4.18	0.456			

تشير نتائج الجدول (20) إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول مستوى توافر معايير تصميم التدريس تعزى لاختلاف تخصصاتهم، حيث بلغت قيمة "ت" (0.550) بمستوى دلالة أكبر من (0.05) بلغت قيمته (0.583).

وتتفق هذه النتائج مع دراسة دروزة (2010) التي أظهرت أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المعلمين في مستوى ممارسة تصميم التدريس تعزى لاختلاف التخصص.

وقد يرجع السبب في عدم وجود فروق دالة تعزى لاختلاف التخصص إلى أن تصميم التدريس يهتم المعلمين والمعلمات في جميع التخصصات الذين يستخدمون ويطبّقون نفس المعايير، إضافة إلى أن المبادئ الإشرافية والتوجيهية في النظام التعليمي والمدارس مشتركة وتشجع على تطبيق معايير تصميم التدريس بشكل متساوٍ لجميع المعلمين بغض النظر عن تخصصاتهم. كما يتم تقييمهم جميعاً وفقاً لمعايير واحدة. يضاف لذلك أنه قد يكون هناك تبادل للممارسات التدريسية الجيدة والمعرفة بين المعلمين والمعلمات من التخصصات المختلفة، كما أن برامج التأهيل والتدريب التربوي تكون مشتركة إلى حد كبير بين التخصصات، وكذلك برامج الإعداد التربوي في الجامعات تدرّجهم على تطبيق هذه المعايير على اختلاف تخصصاتهم، مما يؤدي إلى توافق في مستوى توافر معايير تصميم التدريس.

## توصيات الدراسة:

يمكن تقديم بعض التوصيات التي تعزز النتائج الإيجابية التي تم التوصل لها، وتعمل على استدامتها، وتساهم في تحسينها مستقبلاً، ومن ذلك:

1. تصميم برامج التدريب والتنمية المهنية في ضوء احتياجات المعلمين والمعلمات المتعلقة بتصميم التدريس وتطوراتها، على أن تركز البرامج التدريبية على تنمية المهارات المتعلقة بالمؤشرات التي ظهرت بدرجة متوسطة في هذه الدراسة.

د. عبدالحال بن هجاد عمر الغامدي: درجة توافر معايير تصميم التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة التعليمية من وجهة نظرهم.

2. تحفيز المعلمين ذوي المستويات العالية في تصميم التدريس معنوياً ومادياً، والاستفادة منهم في تدريب زملائهم، وتحسين أدائهم.

3. دراسة احتياجات المعلمين والمعلمات من الموارد اللازمة لتحسين ممارساتهم التدريسية وتطوير قدرتهم على تصميم التدريس، والعمل على توفيرها.

4. دعم كتب المقررات، وأدلة المعلمين بالنماذج والتصميمات البصرية والوسائل، وتصميم وسائط متعددة مناسبة لدروس كل مقرر، وتوفيرها للمعلمين، لتحفيزهم على توظيفها في الدروس، وتوفير الوقت والجهد والتكاليف، والتغلب على المعوقات التي تحد من استخدامهم لها.

تقترح الدراسة توجيه الباحثين في المناهج وطرق التدريس لإجراء بعض الدراسات التي تثري موضوعها، ومن

ذلك:

1. دراسة تحليلية للمعايير الأساسية للقسم التربوي من اختبارات الرخصة المهنية لمعلمي المرحلة الثانوية في ضوء معايير تصميم التدريس.

2. تأثير التدريس المبني على معايير التصميم على مستوى تحصيل طلبة المرحلة الثانوية.

3. تصور مقترح لتحسين توظيف معلمي المرحلة الثانوية للتكنولوجيا في تصميم التدريس.

### المراجع العربية والأجنبية:

#### أولاً: المراجع العربية

الشميري، عبير خالد أحمد. (2012). درجة توافر معايير تصميم التدريس الجامعي في المساقات التدريسية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان.

الشميري، عبير خالد، وحمدي، نرجس عبدالحال. (2015). درجة توافر معايير تصميم التدريس الجامعي في المساقات التدريسية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. دراسات العلوم التربوية. 42(4)، 423-441.

الجعافرة، عبد السلام يوسف، والزبيديين، خالد عبد الوهاب (2016) درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الأولى للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي المرحلة في إقليم جنوب الأردن وفقاً لمعايير الجودة الشاملة. البلقاء للبحوث والدراسات، 19(1)، 117-141.

الديس، إسراء السيد، ربيع، أنهار علي، والشاعر، حنان مُجَّد. (2018). معايير تصميم التعلم باستراتيجية العصف الذهني في بيئة تعلم عبر الويب. مجلة البحث العلمي في التربية، 19(16)، 425-436.

- دروزة، أفتان نظير. (2010). إلى أي مدى يمارس المعلمون الفلسطينيون في مدارس مدينة نابلس عمليات تصميم التدريس بصورة نموذجية؟. مجلة اتحاد الجامعات العربية. (55)، 263-400
- الزبون، حمدان. (2014). درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لكفايات التدريس بدولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظرهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 2(8)، 287-319.
- الزعي، رشا عبدخالق. (2022). درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية للكفايات التدريسية وعلاقتها بالمستحدثات التكنولوجية بمحافظة عمان. مجلة كلية التربية، 10(38)، 31-70.
- زيتون، كمال عبد الحميد. (2003). تصميم التعليم من منظور النظرية البنائية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع 91، 14-29.
- سلمان، رزان حكمت. (2023). درجة توافر مهارات تصميم التعليم وفق مدخل المعايير لدى عينة من طلبة كلية التربية في جامعة تشرين. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 2(45)، 163-185.
- السلمي، فهد مسعود (2021). التصميم التعليم وأثره في زيادة الدافعية للتعلم لدى الطالب. المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول.
- الصمادي، هشام مُجَّد. (2017). مدى امتلاك معلمي المرحلة الثانوية للكفايات التدريسية في ضوء مرتكزات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظرهم. العلوم التربوية، 3(25)، 438-465.
- العبدالعزیز، أمجد مُجَّد، أبو زيد، هيثم يوسف، و المومني، مُجَّد عمر عيد. (2017). أثر استراتيجية العصف الذهني على التحصيل الأكاديمي لمادة تصميم التدريس لطلبة جامعة البلقاء التطبيقية. مجلة العلوم والدراسات الإنسانية، ع 28، 1-16.
- عبدالعزیز، حمدي أحمد. (2015). تصميم استراتيجية تدريبية قائمة على فنيات التدريب المعرفي وأثرها على تنمية مهارات تصميم التدريس الإلكتروني وتحسن المعتقدات التربوية نحو التعلم الإلكتروني لدى طلاب شعبة المعلم التجاري بكليات التربية. دراسات تربوية ونفسية، ع 87، 53-146.
- عبدالله، مُجَّد سعيد. (2019). تصميم التدريس ومعايير الجودة الشاملة: المفهوم والرؤية. مجلة الدراسات المستدامة، 1(2)، 38-53.
- عثمان، الشحات مُجَّد، القاضي، رضا إبراهيم، ويومي، نادر مُجَّد (2020). تحديد مهارات التصميم التعليمي اللازم توافرها لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية. مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم بكلية الدراسات جامعة القاهرة، 30(3)، 17-48.

د. عبدالحال بن هجاد عمر الغامدي: درجة توافر معايير تصميم التدريس لدى معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة التعليمية من وجهة نظرهم.

العدوان، زيد سليمان، والحوامدة، محمد فؤاد (2015) تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق. الطبعة الثالثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

العمري، أحمد محمد، وإبراهيم، منال حسن. (2023). درجة امتلاك الكفايات التدريسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين اللازم امتلاكها لمعلمي الكيمياء في المملكة العربية السعودية. مجلة المناهج وطرق التدريس، 10(2)، 80-93.

عياد، فؤاد إسماعيل. (2010). واقع ممارسة عمليات تصميم التعليم لدى مدرسي التعليم التقني بقطاع غزة. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 2(11)، 263-293

فضل الله، يس بابكر أحمد. (2022). أثر استخدام تصميم التعليم في فاعلية التدريس وزيادة التحصيل الدراسي بالمرحلة الثانوية. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، 2(13)، 312-340.

القحطاني، ندى ناصر، والسليم، غالية حمد. (2022). مدى توافر معايير التصميم الشامل للتعلم "UDL" في الأداء التدريسي لمعلمات مدارس التعليم الشامل. مجلة كلية التربية-جامعة طنطا، 1(85)، 290 - 326.

القرني، ظافر بن علي. (2019). فاعلية نموذج مقترح لتصميم التدريس الفعال في تنمية التحصيل الدراسي وتحسين الاتجاه نحو مادة العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة تبوك. المجلة التربوية، ح63، 531-587.

قطامي، يوسف، وأبو جابر، ماجد عبدالكريم. (1996). الأساس المعرفي في تصميم التدريس: تحليل مفاهيمي. حولية كلية التربية، 13(13)، 57-104.

القطاونة، خليل شحادة، والسعودي، خالد عطية. (2017). تصميم التدريس وفق مدخل التفكير المفهومي: دراسة في الأساس النظري وآليات التطبيق. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 15(1)، 191-227.

مازن، حسام الدين محمد (2015). تكنولوجيا تصميم التدريس الفعال بين الفكر والتطبيق. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دسوق، كفر الشيخ، مصر.

مبارك، شيماء محمد جاد الرب. (2016). تصميم نموذج تدريسي مقترح قائم على النظرية البنائية: دراسة نظرية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 40(2)، 13-58.

محمد، ماجدة محمد عوض. (2016). تطبيق التصميم التعليمي في تدريس مادة الرياضيات بالسودان. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم درمان الاسلامية، أم درمان.

مُجَّد، مروة يونس، مرسى، أحمد سيد، وأبو النور، محمود أبو النور. (2014). إعداد الطالب/ المعلم لتصميم المواقف التعليمية لتدريس التربية الفنية الميدانية. *المؤتمر الدولي الأول: التربية النوعية بين ثقافة الإبداع وخدمة المجتمع*، مج2، القاهرة: جامعة القاهرة - كلية التربية النوعية، 1147 - 1188.

مُجَّد، هيام مُجَّد حامد. (2018). اتجاهات المدرسين قبل الخدمة نحو أساليب التدريس وتصميم الدروس وفق المنهج السلوكي وعلاقتها بتحصيلهم بولاية غرب كردفان: دراسة حالة جامعة السلام. *مجلة جامعة السلام*، ع7، 89-116.

نعمة، اقبال عبدالحسين. (2014). فاعلية تصميم تعليمي للمجموعات الصغيرة بأسلوب المناقشة معا في التحصيل المعرفي والتفكير العلمي لمادة طرائق التدريس. *مجلة المحترف*، ع5، 5-20.

#### ثانياً: المراجع الأجنبية

- Andrew S., Boling, E., Smith, M. (2014). Instructional Design Models. In Spector, M., et al. (editors) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Springer Science & Business Media New York. Pp. 606-616.
- Bennett, A. (2010). Teaching Design Standards in a Socially-Conscious Age. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 4(2), 1-6.
- Brown, A., Timothy D. (2019). *The Essentials of Instructional Design: Connecting Fundamental Principles with Process and Practice*. Routledge.
- Davis, M. (2017). *Teaching Design: A Guide to Curriculum and Pedagogy for College Design Faculty and Teachers Who Use Design in Their Classrooms*. Allworth Press. U.S.A.
- Hoffman, S. (2014). Prospects for Instructional Design and Teacher Education. In Spector, M., et al. (editors) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Springer Science & Business Media New York Pp. (895-908.)
- Lan, Z. (2022). Scenario-Based Teaching Design of International Trade Practice Based on Deep Learning. *Mathematical Problems in Engineering*, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2022/6927596>
- Lee, J., Jang, S. (2014). A methodological framework for instructional design model development: Critical dimensions and synthesized procedures. *Education Tech Research Development*. 62:743-765. DOI 10.1007/s11423-014-9352-7
- Isabell, T., & Mentzer, N. (2022). three tools for teaching design in your classroom. *Technology & Engineering Teacher*, 82(1), 18-21.
- Redondo, R., Harris, K., and Braaksma, M. (2018). Design Principles for Teaching Effective Writing. *Studies in Writing*, Volume (34), Pp (1-13).

- Owen-Jackson, G. (2007). *A Practical Guide to Teaching Design and Technology in the Secondary School*. Taylor & Francis or Routledge's.
- Torrey T. (2018) 2017 ISTE Standards for Educators: From Teaching with Technology to Using Technology to Empower Learners, *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 34:1, 1-3, DOI: 10.1080/21532974.2017.1398980
- Wang Z, Cai L, Chen Y, Li H and Jia H (2021) The Teaching Design Methods Under Educational Psychology Based on Deep Learning and Artificial Intelligence. *Front. Psychol.* 12:711489. Pp (1-10). doi: 10.3389/fpsyg.2021.711489