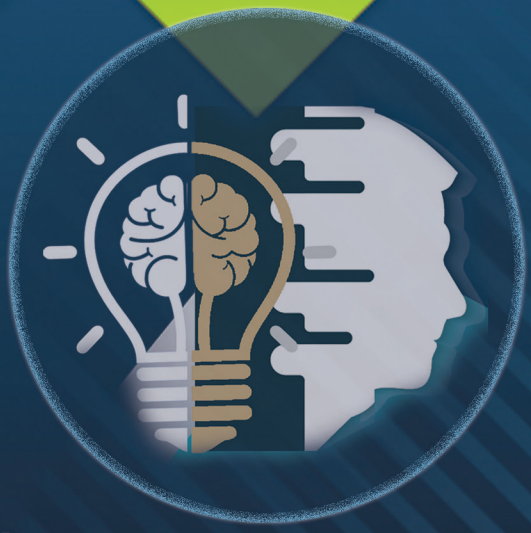
مجلة العلوم الإنسانية
بجامعة حائل

جامعة حائل
University of Ha'il

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل



السنة الثامنة، العدد 25
المجلد الأول، مارس 2025

Arcif Analytics

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658

مجلة العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة تصدر عن جامعة حائل

للتواصل:

مركز النشر العلمي والترجمة

جامعة حائل، صندوق بريد: 2440 الرمز البريدي: 81481

https://uohjh.com/

j.humanities@uoh.edu.sa

ردمد : إلكتروني E-1658-8819 ورقي 1658- 788X رقم الإيداع 14398368

نبذة عن المجلة

تعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية، مجلة دورية علمية محكمة، تصدر عن وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة حائل كل ثلاثة أشهر بصفة دورية، حث تصدر أربة أعداد في كل سنة، وبحسب اكتمال البحوث المجازة للنشر.

وقد نجحت مجلة العلوم الإنسانية في تحقيق معايير اعتماد معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية معامل " آرسيف Arcif " المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (32) معياراً، وقد أطلق ذلك خلال التقرير السنوي الثامن للمجلات للعام 2023.

رؤية المجلة

التميز في النشر العلمي في العلوم الإنسانية وفقاً لمعايير مهنية عالمية.

رسالة المجلة

نشر البحوث العلمية في التخصصات الإنسانية؛ لخدمة البحث العلمي والمجتمع المحلي والدولي.

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى إيجاد منافذ رصينة؛ لنشر المعرفة العلمية المتخصصة في المجال الإنساني، وتمكن الباحثين –من مختلف بلدان العالم– من نشر أبحاثهم ودراساتهم وإنتاجهم الفكري لمعالجة واقع المشكلات الحياتية، وتأسيس الأطر النظرية والتطبيقية للمعارف الإنسانية في المجالات المتنوعة، وفق ضوابط وشروط ومواصفات علمية دقيقة، تحقيقا للجودة والريادة في نشر البحث العلمي.

قواعد النشر

لغة النشر

1- تقبل المجلة البحوث المكتوبة باللغتين العربية والإنجليزية.
2- يُكتب عنوان البحث وملخصه باللغة العربية للبحوث المكتوبة باللغة الإنجليزية.
3- يُكتب عنوان البحث وملخصه ومراجعه باللغة الإنجليزية للبحوث المكتوبة باللغة العربية، على أن تكون ترجمة الملخص إلى اللغة الإنجليزية صحيحة ومتخصصة.

مجالات النشر في المجلة

تهتم مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل بنشر إسهامات الباحثين في مختلف القضايا الإنسانية الاجتماعية والأدبية، إضافة إلى نشر الدراسات والمقالات التي تتوفر فيها الأصول والمعايير العلمية المتعارف عليها دوليًّا، وتقبل الأبحاث المكتوبة باللغة العربية والإنجليزية في مجال اختصاصها، حيث تعنى المجلة بالتخصصات الآتية:

- علم النفس وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية والفلسفة الفكرية العلمية الدقيقة.
- المناهج وطرق التدريس والعلوم التربوية المختلفة.
- الدراسات الإسلامية والشريعة والقانون.
- الآداب: التاريخ والجغرافيا والفنون واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والسياحة والآثار.
- الإدارة والإعلام والاتصال وعلوم الرياضة والحركة.

أوعية نشر المجلة

تصـــدر المجلة ورقيًّا حســـب القواعد والأنظمة المعمول بها في المجلات العلمية المحكمة، كما تُنشـــر البحوث المقبولة بعد تحكيمها إلكترونيًّا لتعم المعرفة العلمية بشكل أوسع في جميع المؤسسات العلمية داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.

ضوابط النشر في مجلة العلوم الإنسانية وإجراءاته

أولاً: شروط النشر

أولاً: شروط النشر

1. أن يتّسم بالأصالة والجدّة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
2. لم يسبق للباحث نشر بحثه.
3. ألا يكون مستلّاً من رسالة علمية (ماجستير / دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
4. أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
5. أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
6. عدم مخالفة البحث للضوابط والأحكام والآداب العامة في المملكة العربية السعودية.
7. مراعاة الأمانة العلمية وضوابط التوثيق في النقل والاقتباس.
8. السلامة اللغوية ووضوح الصور والرسومات والجداول إن وجدت، وللمجلة حقها في مراجعة التحرير والتدقيق النحوي.

ثانيًا: قواعد النشر

1. أن يشتمل البحث على: صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وصلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع باللغتين العربيّة والإنجليزيّة، والملاحق اللازمة (إن وجدت).
2. فـــي حال (نشر البحث) يُزوَّد الباحث بنسخة إلكترونية من عدد المجلة الذي تم نشر بحثه فيه، ومستلاًّ لبحثه .
3. فـــي حال اعتماد نشر البحث تؤول حقوق نشره كافة للمجلة، ولها أن تعيد نشره ورقيّاً أو إلكترونيّاً، ويحقّ لها إدراجه في قواعد البيانات المحلّيّة والعالمية – بمقابل أو بدون مقابل– وذلك دون حاجة لإذن الباحث.
4. لا يحقّ للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
5. الآراء الواردة فـــي البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين، ولا تعبر عن رأي مجلة العلوم الإنسانية.
6. النشر في المجلة يتطلب رسوما مالية قدرها (1000 ريال) يتم إيداعها في حساب المجلة، وذلك بعد إشعار الباحث بالقبول الأولي وهي غير مستردة سواء أجيز البحث للنشر أم تم رفضه من قبل المحكمين.

ثالثًا: توثيق البحث

أسلوب التوثيق المعتمد فـــي المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA7)

رابعا: خطوات وإجراءات التقديم

1. يقدم الباحث الرئيس طلبًا للنشر (من خلال منصة الباحثين بعد التسجيل فيها) يتعهد فيه بأن بحثه يتفق مع شروط المجلة، وذلك على النحو الآتي:

أ. البحث الذي تقدمت به لم يسبق نشرة (ورقيا أو إلكترونيا)، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في وجهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشرة في المجلة، أو الاعتذار للباحث لعدم قبول البحث.

ب. البحث الذي تقدمت به ليس مستلا من بحوث أو كتب سبق نشرها أو قدمت للنشر، وليس مستلاً من الرسائل العلمية للماجستير أو الدكتوراة.

ج. الالتزام بالأمانة العلمية وأخلاقيات البحث العلمي.

د. مراعاة منهج البحث العلمي وقواعده.

هـ. الالتزام بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل كما هو في دليل المؤلفين لكتابة البحوث المقدمة للنشر في مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل وفق نظام APA7

2. إرفاق سيرة ذاتية مختصرة في صفحة واحدة حسب النموذج المعتمد للمجلة (نموذج السيرة الذاتية).
3. إرفاق نموذج المراجعة والتدقيق الأولي بعد تعبئته من قبل الباحث.
4. يرسل الباحث أربع نسخ من بحثه إلى المجلة إلكترونيّاً بصيغة (word) نسختين و (PDF) نسختين تكون إحداهما بالصيغتين خالية مما يدل على شخصية الباحث.
5. يتم التقديم إلكترونياً من خلال منصة تقديم الطلب الموجودة على موقع المجلة (منصة الباحثين) بعد التسجيل فيها مع إرفاق كافة المرفقات الواردة في خطوات وإجراءات التقديم أعلاه.
6. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله أولياً أو بناء على تقارير المحكمين دون إبداء الأسباب وإخطار الباحث بذلك
7. تملك المجلة حق رفض البحث الأولي ما دام غير مكتمل أو غير ملتزم بالضوابط الفنية ومعايير كتابة البحث في مجلة حائل للعلوم الإنسانية.
8. في حال تقرر أهلية البحث للتحكيم يخطر الباحث بذلك، وعليه دفع الرسوم المالية المقررة للمجلة (1000) ريال غير مستردة من خلال الإيداع على حساب المجلة ورفع الإيصال من خلال منصة التقديم المتاحة على موقع المجلة، وذلك خلال مدة خمس أيام عمل منذ إخطار الباحث بقبول بحثه أوليًا وفي حالة عدم السداد خلال المدة المذكورة يعتبر القبول الأولي ملغي.
9. بعد دفع الرسوم المطلوبة من قبل الباحث خلال المدة المقررة للدفع ورفع سند الإيصال من خلال منصة التقديم، يرسل البحث لمحكّمين اثنين؛ على الأقل.
10. في حال اكتمال تقارير المحكّمين عن البحث؛ يتم إرسال خطاب للباحث يتضمّن إحدى الحالات التّالية:

أ. قبول البحث للنشر مباشرة.

ب. قبول البحث للنّشر؛ بعد التّعديل.

ج. تعديل البحث، ثمّ إعادة تحكيمه.

د. الاعتذار عن قبول البحث ونشره.

11. إذا تطلب الأمر من الباحث القيام ببعض التعديلات على بحثه، فإنه يجب أن يتم ذلك في غضون (أسبوعين من تاريخ الخطاب) من الطلب. فإذا تأخر الباحث عن إجراء التعديلات خلال المدة المحددة، يعتبر ذلك عدولا منه عن النشر، ما لم يقدم عذرا تقبله هيئة تحرير المجلة.
12. في حالة رفض أحد المحكمين للبحث، وقبول المحكم الآخر له وكانت درجته أقل من 70%؛ فإنّه يحق للمجلة الاعتذار عن قبول البحث ونشره دون الحاجة إلى تحويله إلى محكم مرجح، وتكون الرسوم غير مستردة.

13. يقدم الباحث الرئيس (حسب نموذج الرد على المحكمين) تقرير عن تعديل البحث وفقاً للملاحظات الواردة في تقارير المحكمين الإجمالية أو التفصيلية في متن البحث
14. للمجلة الحق في الحذف أو التعديل في الصياغة اللغوية للدراسة بما يتفق مع قواعد النشر، كما يحق للمحررين إجراء بعض التعديلات من أجل التصحيح اللغوي والفني. وإلغاء التكرار، وإيضاح ما يلزم. وكذلك لها الحق في رفض البحث دون إبداء الأسباب.
15. في حالة رفض البحث من قبل المحكمين فإن الرسوم غير مستردة.
16. إذا رفض البحث، ورغب المؤلف في الحصول على ملاحظات المحكمين، فإنه يمكن تزويده بهم، مع الحفاظ على سرية المحكمين. ولا يحق للباحث التقدم من جديد بالبحث نفسه إلى المجلة ولو أجريت عليه جميع التعديلات المطلوبة.
17. لا ترّد البحوث المقدمة إلى أصحابها سواء نشرت أم لم تنشر، ويخطر المؤلف في حالة عدم الموافقة على النشر
18. يحق للمجلة أن ترسل للباحث المقبول بحثه نسخة معتمدة للطباعة للمراجعة والتدقيق، وعليه إنجاز هذه العملية خلال 36 ساعة.
19. لهيئة تحرير المجلة الحق فـــي تحديد أولويات نشر البحوث، وترتيبها فنّياً.

المشرف العـــام

سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ. د. هيثم بن محمد بن إبراهيم السيف

هـيئـــة الـتحريـــر

رئيس هيئة التحرير

أ. د. بشير بن علي اللويش

أستاذ الخدمة الاجتماعية

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. سالم بن عبيد المطيري
أستاذ الفقه

د. وافي بن فهيد الشمري
أستاذ اللغويات (الإنجليزية) المشارك

أ. د. منى بنت سليمان الذبياني
أستاذ الإدارة التربوية

د. ياسر بن عايد السميري
أستاذ التربية الخاصة المشارك

د. نواف بن عوض الرشيدي
أستاذ تعليم الرياضيات المشارك

د. نوف بنت عبدالله السويداء
استاذ تقنيات تعليم التصاميم والفنون المشارك

د. إبراهيم بن سعيد الشمري
أستاذ النحو والصرف المشارك

محمد بن ناصر اللحيدان
سكرتير التحرير

الهيئة الاستشارية

أ.د فهد بن سليمان الشايع

جامعة الملك سعود – مناهج وطرق تدريس

Dr. Nasser Mansour
University of Exeter. UK – Education

أ.د محمد بن مترك القحطاني

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – علم النفس

أ.د علي مهدي كاظم

جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان – قياس وتقويم

أ.د ناصر بن سعد العجمي

جامعة الملك سعود – التقييم والتشخيص السلوكي

أ.د حمود بن فهد القشعان

جامعة الكويت – الخدمة الاجتماعية

Prof. Medhat H. Rahim
Lakehead University - CANADA
Faculty of Education

أ.د رقية طه جابر العلواني

جامعة البحرين – الدراسات الإسلامية

أ.د سعيد يقطين

جامعة محمد الخامس – سرديات اللغة العربية

Prof. François Villeneuve
University of Paris 1 Panthéon Sorbonne
Professor of archaeology

أ. د سعد بن عبد الرحمن البازعي

جامعة الملك سعود – الأدب الإنجليزي

أ.د محمد شحات الخطيب

جامعة طيبة – فلسفة التربية

العوامل المؤثّرة على توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي من وجهة نظرهم: منهج نوعي

Factors Influencing Faculty Members' Use of Instructional Design Skills from their Point of View: A qualitative Study

د. مها بنت محمد الحربي
أستاذ تقنيات التعليم المساعد، قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
https://orcid.org/0009-0001-4297-4271

Dr. Maha Mohammed Alharbi
Assistant Professor of Educational Technology, Educational Technology Department, College of Education, King Saud University, Kingdome of Saudi Arabia.

(تاريخ الاستلام: 2024/08/15، تاريخ القبول: 2025/02/04، تاريخ النشر: 2025/02/15)

المستخلص

إن للتصميم التعليمي الفعّال دوراً في سدِّ الفجوة بين النظرية والممارسة، وتعزيز جودة تجارب التعليم والتعلُّم. هدف البحث الحالي إلى الكشف عن العوامل المؤثِّرة على توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي من وجهة نظرهم، الذي تمَّ من خلاله إجراء 14 مقابلةً معمقة، حيث يتبع هذا البحث المنهج النوعي، وقد تمَّ تحليل البيانات باستخدام التحليل الموضوعي Thematic Analysis. وقد كشفت نتائج الدراسة عن مجموعة من العوامل المشجّعة والْمُعيقة المؤثِّرة على توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي. وكانت العوامل المشجِّعة هي: المساعدةَ في حلِّ مشكلات التعليم والتعلُّم، والرغبةَ في التطوير الأكاديمي وتحسين مستوى المتعلِّمين، واستيفاء متطلَّبات مِلَفِّ الجودة، وزيادة ثقة العضو بنفسه وكسب ثقة المتعلِّمين به، والاستخدام الجيِّد للمصادر التعليمية، والشعور بالسعادة والرضا عن الذات، وكذلك إدارة الوقت والجهد والتقليل من التخبُّط والعشوائية. أما العوامل الْمُعيقة، فكانت: الاعتقادَ بأن الإلمام بالمحتوى يكفي، وبأنه يمكِن دمج التِّقْنِيَة على أيِّ حال عند الحاجة إليها، وضيق الوقت والتكليف بمَهامَّ أخرى، وضعف الانضباط لدى المتعلِّمين، ومن ناحية أخرى، فقد خَلَص البحث إلى وجود بعض الارتباطات والمتضادَّات بين بعض العوامل المشجِّعة والعوامل الْمُعيقة، أوصى هذا البحث بالاستفادة من النتائج في إنشاء برامجَ تدريبيةٍ تَهدُف إلى تحسين مهارات أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلَّق بالتصميم التعليمي، ورفع الوعي نحو ضرورة توظيف مهاراته.

الكلمات المفتاحية: التصميم التعليمي، أعضاء هيئة التدريس، التعليم الجامعي، التطوير المهني.

Abstract

Effective instructional design bridges the gap between theory and practice and enhances the quality of teaching and learning experiences. This research aims to reveal the factors influencing faculty members› use of instructional design skills from their perspectives, through which 14 in-depth interviews were conducted. This research follows the qualitative approach, and the data were analyzed using thematic analysis. The study›s results revealed encouraging and hindering factors influencing faculty members› use of instructional design skills. The encouraging factors were: helping to solve teaching and learning problems, the desire for academic development and improving the level of learners, meeting the requirements of the quality file, increasing the member›s self-confidence and gaining the learners› confidence in him, good use of educational resources, feeling happy and satisfied with oneself, as well as managing time and effort and reducing confusion and randomness. The hindering factors were the belief that familiarity with the content is sufficient and that technology can be integrated when needed, lack of time and assignment of other tasks, and weak discipline among learners. On the other hand, the research concluded that there are some connections and contradictions between the encouraging and hindering factors. This research recommended that the results be used to create training programs aimed at improving the skills of faculty members in relation to educational design, and raising awareness of the need to employ its skills

Keywords: Instructional design, University faculties' members, Higher education, Professional development.

للاستشهاد: الحربي، مها بنت محمد. (2025). العوامل المؤثّرة على توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي من وجهة نظرهم: منهج نوعي. مجلة العلوم الإنسانية بجامعة حائل، 01 (25)، ص207 – ص221.

التمويل: لا يوجد تمويل لهذا البحث

Funding: There is no funding for this research

المقدمة:

أن تكون عضوَ هيئة تدريس في القرن الواحد والعشرين فهو ليس بالأمر الهيّن؛ حيث الثورةُ التكنولوجية، والانفتاح المعرفي، إضافةً إلى العديد من المتطلَّبات التي لا يمكِن استيفاؤها إلا من خلال التصميم الجيّد للموقف التعليمي، والاستعانة بمهارات ومبادئ التصميم التعليمي. وفي هذا السياق، يشكِّل التصميم التعليمي قلبَ تكنولوجيا التعليم وأهمَّ لَبِناته، وهو الأساس لأيّ مقرَّر أو برنامج تعليمي، وأكثر مكوِّنات المجال نُموًّا من الناحيتين: النظرية والتطبيقية (الصبحي، 2020). ويمكِن تعريفه على أنه عملية منهجية يتمُّ من خلالها ممارسة التحليل والتصميم والتطوير والتقويم والتنفيذ للمنتجات والخبرات التعليمية؛ لتحقيق أهداف التعليم والتعلُّم بكفاءة وفاعلية (Dick et. al, 2001). وتَجدُر الإشارة إلى أن نماذج التصميم التعليمي قد تعدَّدت وتنوَّعت مكوِّناتها وَفقًا للأغراض التي أُوجِدت من أجلها؛ ولكنها في غالبها تحتوي على المكوِّنات الخمسة الرئيسة في النموذج العامّ للتصميم التعليمي، وهو ما يُعرَف بـ(ADDIE Model)، الذي ينطوي على خمس مكوِّنات رئيسة، هي: التحليل (Analysis)، والتصميم (Design)، والتطوير (Development)، والتنفيذ (Implementation)، والتقويم (Evaluation).

وفي ضوء رؤية المملكة (2030) وتأكيدها على تعزيز جودة التعليم والتعلُّم (Vision. 2030, n.d)، أصبحت الجامعات اليومَ تَهتمُّ بوضع البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، التي من خلالها يتمُّ تدريبهم على تصميم الدروس والمقرَّرات، والتعريف بمراحل التصميم التعليمي وممارسته، وعلى الرغم من التأكيد المتزايد على أهمية مهارات التصميم التعليمي في التعليم العالي، فإنه –من خلال مراجعة الأدبيات– ثَمَّةَ فجوةٌ ملحوظة في فَهم العوامل المؤثِّرة على تطبيق أعضاء هيئة التدريس لهذه المهارات، وقد ركَّزت الدراسات السابقة في المقام الأول على المقاييس الكَمّية أو التحدِّيات العامَّة، وتندر الدراسات التي تسعى إلى الاستكشاف المتعمِّق لوجهات نظر أعضاء هيئة التدريس حول العوامل المؤثرة على توظيفهم لمهارات التصميم التعليمي. والتي بدراستها يمكن أن توفر فهماً متعمقاً للحوافز أو التحديات أو العوامل المؤسسية التي تشكل ممارساتهم، مما قد يوفر رؤى قيمة للجامعات وصناع السياسات وبرامج تطوير أعضاء هيئة التدريس لإنشاء تدخلات تستهدف دعم أعضاء هيئة التدريس واحتياجاتهم المختلفة من أجل تطبيق التصميم التعليمي بشكلٍ فعال. إن فهم هذه العوامل أمر ضروري لتحسين جودة التعليم وتعزيز بيئة تعليمية أكثر تركيزًا على الطالب في التعليم العالي.

لذا؛ جاء ت هذه الدراسة النوعية للكشف عن العوامل المؤثِّرة على استخدام أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي، وإن فَهم هذه العوامل أمر بالغ الأهمية لسدِّ الفجوة بين النظرية والتطبيق، وتعزيز فاعلية العملية التعليمة.

أدبيات البحث:

يشهد العالم اليوم ثورة في التكنولوجيا والصناعة والابتكار التي لا يمكِن إنكارها، والتي جعلت الأفرادَ والحكوماتِ يسعَون جاهدين لرفع جودة التعليم، وإن جودة التعليم تساعد في ضمان جودة الحياة والتقدُّم الاقتصادي للشعوب، حيث يتسلَّح الأفراد بالمعرفة والمهارات التي تعزِّز الموارد البشرية، وما يَتبَعه من تطوُّر في الصناعة والابتكار. وحتى يتحقَّق هدف تعزيز جودة التعليم؛ أصبح من الضروري رفع مستوى جودة المعلِّمين وأعضاء هيئة التدريس، والتأكُّد من تدريبهم وتنميتهم مهنيًّا، والتأكُّد من الممارسات التربوية والتعليمية التي يؤدُّونها (Panda, 2019). إن تمكين أعضاء هيئة التدريس بوصفهم مصمِّمين تعليميين قد أصبح أمرًا بالغ الأهمية، وقد يقوِّي الصلة بين النظرية والممارسة الجيّدة، والذي من شأنه الإسهام في تنمية المهارات عالية المستوى لدى لطلاب بكفاءة؛ كحلِّ المشكلات، واتِّخاذ القرار، وغيرها من مهارات القرن الحادي والعشرين (Altun et. al, 2021).

وتأتي أهمية التصميم التعليمي من دوره المهمّ في الربط بين نظريات التعليم والتعلُّم وتطبيقاتها العملية في الموقف التعليمي، حيث يساعد في وضع الخصائص والمواصفات لعناصر الموقف، من أهداف واختبارات وإستراتيجيات، ومصادر تعلُّم، وبيئة تعليمية، وغيرها من المكوِّنات، وهو بذلك قد يُسهِم في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة بأقلِّ جهد ووقت، بعيدًا عن التخبُّط والعشوائية الناشئة من سوء التخطيط والتنظيم (الصبحي، 2020). إن مهاراتِ التصميم التعليمي اليوم ليست حِكْرًا على المصمِّمين التعليميين؛ لكنها أصبحت ضرورةً لمن يعمل في الحقل التعليمي، ليس فقط من أجل تحقيق الرفاه التعليمي؛ وإنما لتلبية الاحتياجات المختلفة للمتعلِّمين، وحلِّ المشكلات التعليمية.

يذكر جوردان (Jordan, 2019)، وهو أحد المتخصِّصين في مجال التصميم التعليمي: "ما زلتُ أتذكَّر المرَّةَ الأولى التي تمَّ فيها وصف التصميم التعليمي لي بوصفي طالبًا شابًّا، حيث سألتُ عميد كُليتنا بفضول: إذن؛ ما هو التصميم التعليمي بالضبط؟ وأجاب بالقول: التصميم التعليمي هو كلُّ شيء عن حلِّ المشكلات، وتابَع: إذا كنتَ تحبُّ حلَّ المشكلات، فإنك ستحبُّ التصميم التعليمي. والآن بعد (15) عامًا في المجال، أيقنتُ أن التصميم التعليمي هو الأساس لحلِّ المشكلات».

تحتوي الأدبيات على عدد جيد من الدراسات التي تناولت أهمية مهارات التصميم التعليمي وكفاياته لدى أعضاء هيئة التدريس، وكذلك الدراسات التي ناقشت دور المعلِّمين في التعليم العامّ بوصفهم مصمِّمين تعليميين؛ كما في دراسة داروين (Darwin, 2004) وألتون وآخرين (Altun et. al, 2021)؛ ولكن لا يوجد دراسات أخرى مماثلة تناقش دور عضو هيئة التدريس بوصفه مصمِّمًا تعليميًّا، وذلك في حدود علم الباحثة. لقد ركَّزت الأبحاث في هذا المجال على دور عضو هيئة التدريس،

ودور المصمِّم التعليمي في الجامعة بوصفهما دَورينِ منفصلين (Halupa, 2019)، حيث جاءت الأبحاث لتفصل دور كلٍّ منهما، وطرق التعامل والتفاوض والتعاون فيما بينهما، وذلك غالبًا على مستوى المشروعات الكبيرة، وليس على المستوى المصغَّر في الفصول التقليدية، وهو ما تُعنى به الدراسة الحالية. أضف إلى ما سبق أنه لا يوجد أيُّ دراسة نوعية – حسب علم الباحثة – قد ناقشت العوامل المؤثِّرة على توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي من وجهة نظرهم. ونظرًا لندرة الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بموضوع الدراسة؛ لجأت الباحثة إلى بعض الدراسات القريبة، في موضوع التصميم التعليمي، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات.

في دراسة أجراها نوريجل وآخرون (Nurrijal et al, 2023) كان الهدف منها إنتاجَ تصميم تعليمي في سياق التعلُّم المدمَج يمكِنه إرشاد المعلِّمين أو المحاضرين المستقبليين بشكل منهجي لتسهيل تدريب الطلاب على التفكير النقدي والإبداعي في عمليات حلِّ المشكلات، وذلك على اعتبار أن مهاراتِ التفكير النقدي والإبداعي يحتاجها الطلاب (المعلِّمون المحتمَلون في المستقبل)؛ حتى يتمكَّنوا من مواجهة المشكلات المتنوِّعة والمعقَّدة في المستقبل؛ للاستجابة لعالم العمل والتغيُّرات في التحوُّل التعليمي المتنامي، وتمَّت الدراسة على 30 طالبَ أحياءٍ في المستوى السادس في كلية الرياضيات والعلوم الطبيعية، وتمَّ تصميم المحاضرات باتِّباع مبادئ التصميم التعليمي وَفقًا للنموذج العامّ (ADDIE) بخُطواته الخمس: (التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقويم)، حيث رأى الباحثون في هذه الدراسة أن هذا النموذج من أكثر النماذج فاعليةً وكفاءة ودقَّة من أجل تصميم التعلُّم، وقد وصلت الدراسة من خلال الاختبار إلى أن منتجاتِ التصميم التعليمي، الذي تم إنتاجها في هذه الدراسة، قد قامت على بِنيَة تعليمية أكثرَ تنظيمًا ومنهجية لدعم مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى المتعلِّمين، والتأثير على قُدرتهم على حلِّ المشكلات بالإيجاب.

وقدَّم كلٌّ من لو وسايدس (Lu, & Sides,2022) شرحًا تفصيليًّا لكيفية تطبيق النموذج العامّ للتصميم التعليمي (ADDIE) لدروس القراءة والكتابة التكاملية في كلية المجتمع، المقدَّمة لمراحل ما بعد الثانوية، حيث يواجه الطلاب في هذه الدروس صعوبة في التمييز بين الفكرة الرئيسة والموضوع، والتفاصيل الداعمة، خاصَّةً في سياق مقاطع القراءة الطويلة. لذا؛ استخدم الباحثان النموذج لتخطط وتطوير دروس تعزيز مدَّتُها (30 إلى 45) دقيقةً؛ لمساعدة هذه المجموعة من الطلاب على التمييز بين موضوع ما، وفكرة رئيسة، والجُمل التفصيلية الداعمة في فِقرة قراءة طويلة. وقد اتَّبع الباحثان المراحل الخمس للتصميم التعليمي، بَدْءًا بالتحليل، حيث قاما بتحليل المتعلِّمين، وبيئة التعلُّم، وسلوكهم المدخلي، وتحليل الأهداف، والمعرفية، والمهارية، ومن ثَمَّ تصميم الدروس، واختيار الإستراتيجيات المناسبة، لذا؛ تمَّ إنتاج الدروس، وتنفيذها، وتقويمها. وقد ذكر الباحثان أن العامل الأهمَّ في تطبيق نموذج التصميم التعليمي أنه قد يُسهم في التحديد الدقيق للمشكلات التعليمية لدى المتعلِّمين، ويُسهم في حلِّها بطريقة منظَّمة، حيث توصَّلت الدراسة إلى أن استخدام مهارات التصميم التعليمي أدَّى إلى تحسين الفَهم بين الطلاب فيما يتعلَّق بالتمييز بين الموضوعات والأفكار الرئيسة، والتفاصيل الداعمة في مقاطع القراءة.

كما قام القبلان (2021) بإجراء دراسة هَدَفت إلى التعرُّف على مدى توافر معايير تصميم المقرَّرات الجامعية الإلكترونية وَفْقَ نموذج (ADDIE) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك، وذلك من خلال إعداد قائمة بمعايير تصميم التعليم المتعلِّقة بجودة المقرَّرات الإلكترونية، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من 202 عضوِ هيئةِ تدريس تم توزيع استبانة عليهم، حيث تمَّ إعداد استبانةٍ أداةً لقياس معايير تصميم المقرَّرات الإلكترونية، وقد كشفت الدراسة أن درجة توافر معايير تصميم التعليم في المقرَّرات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مرتفعة.

وفي دراسة نوعية أجراها يورتسيفن (Yurtseven, 2021) لفحص آراء المعلِّمين ورضاهم حول ممارساتهم التعليمية فيما يتعلَّق بجودة التدريس، بلغ عدد المشاركين في الدراسة 201 معلِّمٍ، يعملون في درجات وتخصُّصات مختلفة، وينقسمون إلى 116 من الإناث، و85 من الذكور، وتضمَّنت أدوات جمع البيانات نموذجَ رأيٍ إلكترونيًّا، ومقابلة جماعية مركَّزة، وتمَّ تحليل البيانات التي تمَّ جمعها من خلال تحليل المحتوى، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أنشطة التطوير المهني والتطبيقات المبتكَرة جعلت المعلِّمين سُعداءَ فيما يتعلَّق بممارساتهم التعليمية، كما شعر المعلِّمون بعدم الرضا عندما تجاهلوا الفروق الفردية للطلاب، وكانت الأهداف التعليمية للمعلِّمين مرتبطةً بتطوير المحتوى المعرفي، وكفاياتهم التكنولوجية، ومن ناحية أخرى أخبروا باحتياجهم إلى الدعم الإداري، والوقت؛ لتحقيق أهدافهم التعليمية.

وأجرت الصالح (Alsaleh, 2020) دراسة مختلطة هَدَفت إلى التعرُّف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج التصميم التعليمي ADDIE في تعزيز المهارات لدى المعلِّمين في حلِّ المشكلات التعليمية من وجهة نظرهم، وتمَّ اقتراح برنامج تدريبي لمساعدة المعلِّمين على التعرُّف على مشكلاتهم التعليمية، وإيجاد حلول منهجية لها. ولتقييم فاعلية البرنامج التدريبي المقترح؛ تمَّ استخدام التصميم شِبْهِ التجريبي، وقامت أربع مجموعات، بإجماليّ 77معلِّمًا أثناء الخدمة، بتنفيذ برنامج تدريبي قصير المدى على نموذج ADDIE، وتمَّ جمع البيانات من خلال استبيان التقييم الذاتي: القَبلي والبَعدي، الذي يتكوَّن من خمسة أقسام تتعلَّق بمهارات ADDIE الأساسية: (التحليل، والتصميم، والتطوير، والتنفيذ، والتقويم)، واستبيان مفتوح لفَهم توقُّعات المعلِّمين ومواقفهم تُجاه هذا البرنامج التدريبي، وتشير النتائج إلى أن درجاتِ استبيان التقييم الذاتي البَعدي كانت أعلى بكثير من

درجات استبيان التقييم الذاتي القَبلي، كما كشفت هذه الدراسة أن برنامج ADDIE التدريبي كان فعَّالًا للغاية من حيث تحسينُ قدرة المعلِّمين على حلِّ المشكلات التعليمية من وجهة نظرهم، ومع ذلك أشار المعلِّمون إلى أنهم بحاجة إلى برامجَ تدريبيةٍ أكثرَ وأطول مدَّةً حول هذه المهارات، كما اقترح المعلِّمون أن يكون هذا البرنامج برنامجًا إلزاميًّا لكلِّ معلِّم قبل وأثناء الخدمة.

كما أجرت الثميري وحمدي (2015) دراسة حاولتا فيها الكشف عن مدى توافر معايير تصميم التعليم الجامعي في المساقات التدريسية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من 335 عضوَ هيئةِ تدريس من مختلِف كليات الجامعة الأردنية في العام الأكاديمي 2012/2011. ولتحقيق هدف الدراسة؛ تمَّ إعداد استبانة تكوَّنت من 71 فِقرةً، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر معايير تصميم التدريس الجامعي في المساقات التدريسية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على الدرجة الكلية كانت مرتفعةً، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطات تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية على جميع أبعاد الاستبانة الخمسة، وعلى الدرجة الكلية، تبعًا لمتغيِّرات: (الجنس، والرتبة الأكاديمية، ونوع الكلية، والخبرة الجامعية).

وقام كلٌّ من عرفة وسيهس (Arafah, & Sihes, 2015) بدراسة هَدَفت إلى التعرُّف على الكفايات التي يحتاجها معلِّمو المدارس الثانوية؛ لتصميم التعليم في الفصول الدراسية، وقد أُجريت الدراسة في مقاطعة جنوب سولاويزي بإندونيسيا باستخدام المنهج النوعي، وأُقيمت الدراسة على 8 معلِّمين، تمَّ اختيارهم من عدَّة مناطقَ. ومن أجل معرفة الكفايات اللازمة في مجال تصميم التدريس؛ تم استخدام المقابلة في هذه الدراسة، ومن ثم استخدام التحليل الموضوعي للحصول على معلومات أكثرَ تفصيلًا للتعرُّف على الكفايات اللازمة، وأظهرت نتائج البحث أن ثَمَّةَ أربعَ كفاياتٍ رئيسة يحتاجها المعلِّمون في المدارس الثانوية لتصميم التعلُّم، وهي: (الكفاءة في الموضوع، ومناهج التدريس، والإلمام بمحتوى المناهج الدراسية، والتكنولوجيا).

وأجرى كونسكي وآخرون (Konsky et al , 2014) دراسة للوصول إلى تصوُّرات أعضاء هيئة التدريس لمراجعة واتِّخاذ قرارات مستنيرة فيما يتعلَّق بالتصميم التعليمي لتعزيز مشاركة الطلاب في كلية إدارة الأعمال في إحدى الجامعات الأسترالية، وتوظيف التكنولوجيا لدعم المشاركة في الفصل الدراسي، واستخدمت الدراسة أداة المقابلة وجهًا لوجه، ووجدت أن ثَمَّةَ بعضَ العوامل التي قد تَحُدُّ أو تعزِّز التعليم بشكل عامٍّ، واندماج الطلبة ومشاركتهم بشكل خاصٍّ؛ كتنظيم بيئة التعلُّم، وقناعات أعضاء هيئة التدريس، وضغوط العمل، وانشغالهم بالأعمال الأخرى غير التدريسية، وكذلك المشكلات التِّقْنيَّة التي قد تواجههم، كما لوحظ أن البعض لا يبادر باستخدام التِّقْنيَات والابتكارات الحديثة حتى يرى تبنِّيَها من غالب الزملاء.

وبشكل عامٍّ، تُشير الأدبيات التي تمَّت مراجعتها أعلاه إلى أن معظم الدراسات تركِّز على معرفة مدى توافر معايير التصميم التعليمي في مقرَّرات التعليم الجامعي، أو مدى توافر الكفايات الخاصَّة به لدى المعلِّمين أو أعضاء هيئة التدريس، وثَمَّةَ شُحٌّ كبير في الدراسات التي اهتمَّت بمعرفة العوامل المؤثِّرة على توظيف أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لمهارات التصميم التعليمي، وتبنِّيهم لهذه المهارات أو المبادئ، كما أن معظم الدراسات التي تناولت التصميم التعليمي والتعليم الجامعي قد استخدمت المنهج الكَمِّي، في حين أن هذا البحث يسعى لاستخدام المنهج النوعي بطريقة التحليل الموضوعي Thematic Analysis للمقابلات المعمَّقة مع أعضاء هيئة التدريس.

سؤال البحث:

يَهدُف البحث إلى الإجابة على السؤال التالي: ما العوامل المؤثِّرة على توظيف أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لمهارات التصميم التعليمي من وجهة نظرهم؟

أهمية البحث:

تأتي أهمية هذا البحث من تركيزه على دراسة وفَهم العوامل المؤثِّرة على تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي، الأمرُ الذي يمكِن أن يقدِّم الفائدة لأعضاء هيئة التدريس في التعرُّف على العوامل المشجِّعة لهم للالتزام بمبادئ التصميم التعليمي وتوظيف مهاراته، والوقوف على العوامل المُعيقة لهذا الاستخدام، ومحاولة معالجتها، الأمرُ الذي قد يرفع من جودة التعليم والتعلُّم، ويُسهم في حلِّ المشكلات التعليمية التي قد تواجههم، كما أنه قد يقدِّم الفائدة للجامعات التي تسعى إلى رفع جودة التعليم والتعلُّم، وتحسين الممارسات الأكاديمية بين أعضائها، بالإضافة إلى ندرة أبحاث التصميم التعليمي التي استخدمت البحث النوعي للدراسة المعمَّقة لمعرفة ماهية العوامل المؤثِّرة على تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: العوامل المؤثِّرة على استخدام أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي من وجهة نظرهم.
- الحدود الزمانية: العام الأكاديمي 2023 وقت تطبيق أداة البحث.
- الحدود المكانية: جامعة الملك سعود.
- الحدود البشرية: عضوات هيئة التدريس بالجامعة المشاركات في البحث.

مصطلحات البحث:

التصميم التعليمي: عملية منهجية يتمُّ من خلالها ممارسة التحليل والتصميم والتطوير والتقويم والتنفيذ للمنتجات والخبرات التعليمية؛ لتحقيق أهداف التعليم والتعلُّم بكفاءة وفاعلية (Dick et. al, 2001)

التحليل الموضوعي: هو التحليل الذي يحدِّد الموضوعاتِ داخل البيانات، والذي من المحتمَل أن يوفِّر معلوماتٍ غنيّةً ومفصَّلة، بعد دراسة متعمِّقة للبيانات (Braun, & Clark, 2006)

منهجية البحث:

أولًا: تصميم البحث

اعتمد البحث على المنهج النوعي (دراسة حالة)، وهو يَهدُف إلى دراسة العوامل المؤثِّرة على توظيف مهارات التصميم التعليمي من قِبَل أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم، وقد تمَّ اختيار منهج البحث النوعي في هذه الدراسة لجمع معلومات متعمِّقة وتفصيلية حول مشكلة البحث، التي لم يَسبِق دراستها في السياق البحثي العربي، وذلك في حدود علم الباحثة، وتهتمُّ الأبحاث النوعية –كما في هذا البحث – بالإجابة على الأسئلة، وسَبْر أغوار المشكلات، ولا تَهدُف إلى تعميم النتائج، فقد يمكِّن البحث النوعي الباحثَ من استكشاف الظواهر وفَهْمها، وفَهم الفوارق الدقيقة لتوليد المعرفة المطلوبة (Mason, 2002)، كما أن البحث النوعي قد يكون أكثرَ فاعليةً في استكشاف التصوُّرات والمعاني الذاتية داخل ثقافة ما، وذلك من خلال استخدام الأدوات المناسبة لهذا المنهج (Creswell, 1998)، ومن ثَمَّ فإن الباحثة تبنَّت هذا المنهج للإجابة على السؤال البحثي التالي: ما العوامل المؤثِّرة على استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لمهارات التصميم التعليمي من وجهة نظرهم؟

ثانيًا: مجتمع البحث وعيِّنته

مجتمع البحث هو أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود بالرياض في مختلِف التخصُّصات والكُليات، وتمَّ اختيار عيِّنة قصدية بطريقة كرة الثلج، وهي التي يمكِن من خلالها اختيار أفراد العيِّنة بشكل متسلسل، بحيث يتمُّ الوصول إليهم من خلال الترشيح بحيث يلتقي الباحث بالفرد الأول، الذي يمكِن أن يَدُلَّه أو يرشِّح له مشاركًا آخر، أو مجموعة من المشاركين، وهكذا حتى تكتمل عيِّنة الدراسة، بحيث يشعر الباحث بالتشبُّع عند تكرُّر المعلومات بين المشاركين، وقد تمَّ اختيار عيِّنة قصدية من الحرم النسائي الجامعي؛ نظرًا لتيسر وصول الباحثة لهن؛ من أجل المعايير التالية: أن تكون لدى المشاركة مهارات التصميم التعليمي وَفقًا للنموذج العامّ ADDIE حيث سبق لها أن تلقَّت تدريبًا على ذلك داخل الجامعة، من خلال الدَّوْرات التدريبية المتعلِّقة بالتصميم التعليمي، التي تُطرَح من خلال برامج عمادة تطوير المهارات، أو البرنامج التدريبي الخاصّ بأعضاء هيئة التدريس الجُدد، أو أيّ برامجَ أخرى خارج الجامعة، وكذلك أن تكون ممارسةً للتعليم في الفصول الدراسية لمدَّة لا تقلُّ عن ثلاث سنوات ماضية على الأقلّ؛ وذلك لغرض تجويد الدراسة، وبذلك تمَّ اختيار المشاركات وَفقًا لهذه المعايير؛ حتى يترجَّح الحصول على معلومات تفصيلية ومتعمِّقة، يمكِن أن تُسهم في الإجابة على أسئلة البحث، وعند التأكُّد من تحقُّق المعايير لدى العيِّنة، قامت الباحثة بالاتِّصال بالمشاركات، وتحديد مواعيد المقابلات وَفقًا لظروفهن، التي تنوَّعت ما بين: (وجهًا لوجه، وعَبْرَ الهاتف)، وبلغ إجماليُّ المشاركات 14 عضوَ هيئة تدريس، تراوحت رُتبهن العلمية بين أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، ومحاضر، حيث بلغ عدد المشاركات 5 من كلية التربية، و5 من كلية إدارة الأعمال، و3 من كلية العلوم، ومشاركة واحدة من كلية الآداب.

ثالثًا: جمع البيانات وأدوات البحث

في هذه الدراسة تمَّ استخدام أداة المقابلة شبه المنظَّمة لجمع البيانات مع كلِّ عضو هيئة تدريس؛ للتعرُّف بشكل أعمقَ وتفصيليٍّ على وجهات نظرهن، وخبرتهن حول موضوع الدراسة، حيث تمَّ تصميم مجموعة من الأسئلة التي تم مراجعتها وتحكيمها من قِبَل زميلتين في المجال، والتي كانت تدور حول خبراتهن في التصميم التعليمي وتوظيف مهاراته ومبادئه، بالإضافة إلى طرح الأسئلة الاستكشافية الأخرى خلال المقابلة؛ من أجل استيضاح النقاط التي تطرحها المشاركة بدون أيِّ توجيه أو تحيُّز، وقد تمَّ تسجيل المقابلات بعد أخذ الإذن من المشاركات، كما تمَّ عقد ثماني مقابلات وجهًا لوجه، بحضور الباحثة والمشاركة، وستِّ مقابلات تم عقدها عن بُعد عبر الهاتف، وتَراوح زمن المقابلات بين 40-14 دقيقةً، وقد تمَّ استخدام أداة المقابلة؛ لأنها تسمح للباحث بالتحقُّق من الأشياء التي لا يمكِننا ملاحظتها أو الحصول عليها من أيِّ أدوات أخرى؛ كالاستبانات على سبيل المثال، حيث يمكِن من خلال المقابلة فحص أفكار الأشخاص الذين تمَّت مقابلتهم، وقِيمهم وتصوُّراتهم، ووجهات نظرهم، ومشاعرهم، وتفاصيل تجاربهم.

رابعًا: إجراءات أخلاقيات البحث

تمَّ أخذ موافقة رسمية لإجراء هذا البحث من قِبَل اللجنة الفرعية لأخلاقيات البحوث الإنسانية والاجتماعية بجامعة الملك سعود، كما تم أخذ موافقة المشاركات في البحث مع التوضيح لهن بسياسة السِّرِّية والخصوصية، وأنه لن يتمَّ الإفصاح عن أسمائهن، أو أي معلومات خاصَّة بهن، وكذلك يحقُّ لهن الانسحاب من المشاركة في أيِّ مرحلة من مراحل البحث، والتعهُّد بعدم إيقاع أيِّ ضرر عليهن نتيجة مشاركتهن في هذا البحث، ووَفقًا لكوهن وآخرين (Cohen, 2011)، فإنه يجب حماية المشاركين؛ مما يعني الحفاظ على خصوصيتهم، والوعد بالسِّرِّية، وعدم الكشف عن هُويَّتهم، كما قامت الباحثة بشرح تفاصيل البحث للمشاركات، والهدف منه، ودورهن المهمّ فيه، وتمَّ الحرص على إجراء المقابلات في أوقات فراغهن لتفادي إزعاجهن، أو هدر الوقت قدر الإمكان.

خامسًا: موثوقية البحث

ينبغي على الباحث في البحوث النوعية تحديد الإجراءات المستخدمة للتحقُّق من السلامة الإجرائية للدراسة، وهو ما يُعرَف بموثوقية البحث، والمقصود بهذه الإجراءات: هي الإجراءات

المتَّبعة للتحقُّق من صحَّة نتائج البحث وسلامتها حسب ما يراه الباحث أو المشاركون في البحث، وكذلك اتِّساق الأسلوب الذي استخدمه الباحث مع ما استخدمه الباحثون الآخرون في دراسات أخرى (Creswell, 2013). كما تعني أنه على الرغم من الذاتية والمرونة التي يعمل بها الباحث، فإن النتائج التي قد تقدَّم بها تُثري المعرفة الإنسانية، وتستحقُّ النظر بها، وأنها ليست مجرَّد آراء أو انطباعات عن ظاهرة معيَّنة (العبد الكريم، 2012). ولضمان موثوقية البحث الحالي؛ تبنَّت الباحثة المعايير التي وضعها لينكون وقوبا (Lincoln and Guba, 1994) من أجل التحقُّق من موثوقية البحث وصحَّته، وهي: المصداقية (credibility)، وقابلية النقل (transferability)، والاعتمادية (dependability)، والتأكيدية (confirmability)

ولتحقيق المصداقية؛ تمَّ اختيار المشاركات بناء على رغبتهن الكاملة والصريحة للمشاركة، وتشجيعهن على أن يَكُنَّ صريحاتٍ، وطَمْأَنتهن بأنه لا يوجد أيُّ عواقبَ وخيمةٍ نتيجةَ مشاركتهن، والتأكيد مرارًا بخيار الانسحاب في أي مرحلة من مراحل البحث إن رغبن بذلك، وكذلك توضيح حقِّهن الكامل في رفض الإجابة عن أي سؤال خلال المقابلة، ولتعزيز المصداقية؛ اتَّبعت الباحثة إستراتيجية التعدُّدية أو التثليث (Denzin, 1970)، التي تعني تعدُّد المصادر في البحث، إما من خلال تعدُّد الباحثين، أو تعدُّد طرق جمع البيانات، أو التعدُّدية في النظرية، أو تعدُّدية مصادر البيانات (تثليث عيِّنة البحث)، التي تمَّ استخدامها في هذا البحث، وتعني تنوُّع أفراد العيِّنة من حيث عدمُ الاكتفاء بنوعية واحدة من الأفراد ليحكموا على موضوع معيَّن (Thurmond, 2001) حيث تم اختيار المشاركات من كُليات وتخصُّصات وخبرات ورُتب علمية متنوِّعة.

بالإضافة إلى ما سبق، ولتعزيز المصداقية؛ تم التحقُّق من صحة الاستجابات، وذلك عندما طلبت الباحثة من ثلاث من المشاركات اللاتي قدَّمن بياناتِ الاتِّصال الخاصَّة بهن؛ لمراجعة بعض أجزاء البيانات التي تم جمعها وتحليلها، وأكَّدن صحَّتها، وقد تم ذلك من خلال مراسلات هاتفية مع اثنتين من المشاركات، ولقاء إحدى المشاركات وجهًا لوجه.

بالإضافة إلى ذلك، وفيما يتعلَّق بقابلية النقل، التي تعني مدى قابلية نقل نتائج بحث ما إلى سياقات أخرى، أو مع مشاركين آخرين لتشابُه الظاهرة (Lincoln & Guba, 1985)، تمَّ التعامل معها من خلال توفير وصف متعمِّق للبحث وإجراءاته وسياقه وتصميمه، وكذلك عملية التحليل والنتائج؛ مما قد يسمح للباحثين الآخرين بتقييم درجة قابلية النقل أو الملاءمة مع سياقاتهم البحثية، والحكم على مدى التشابه بين الظاهرة الأصلية والظاهرة محلِّ الدراسة (Thomas & Magilvy, 2011)، ومن ثَمَّ فإنه يمكِن لأيِّ قارئ لهذا البحث أن يقرِّر قابلية نقله من عدمها، بالإضافة إلى ذلك، فقد دَعَمت الباحثة النتائج باقتباسات مباشرة من المقابلات مع المشاركات، وربطت النتائج بنتائج الدراسات السابقة في نفس الموضوع.

علاوةً على ذلك، تَحدُث الاعتمادية عندما يتمكَّن باحث آخَرُ من تتبُّع مسار القرار الذي استخدمه الباحث (Thomas & Magilvy, 2011). وفي هذا البحث تم توضيح منهجية البحث بالتفصيل، حيث حَرَصت الباحثة على الكتابة التفصيلية الدقيقة فيما يخصُّ تصميم الدراسة، وإجراءاتها، وتطبيقها، وطريقة تنفيذها، وتحليلها. ولزيادة إمكانية الاعتمادية؛ فإن الباحثة قد استخدمت إستراتيجية مراجعة النظير لتعزيز الموثوقية أثناء عملية التحليل، وهي زميلة باحثة ومتخصِّصة بالمنهج النوعي، وكذلك التصميم التعليمي.

وأخيرًا، فإن التأكيدية تَحدُث عندما يتمُّ تحقيق كلٍّ من المصداقية وقابلية النقل والاعتمادية (Thomas & Magilvy, 2011)، كما أنها تقابل مفهوم الموضوعية في البحوث الكَمِّية، ومن أجل تحقيقها؛ قامت الباحثة بالاستعانة بزميلتين باحثتين، ومتخصِّصتين بالمنهج النوعي والتصميم التعليمي؛ من أجل مراجعة أسئلة المقابلة وتنقيحها.

سادسًا: تحليل البيانات:

إن للتحليل النوعي طُرُقَه الخاصَّة في التعامل مع البيانات، والتي تختلف عن التحليل الكَمِّي، وإن العملية برُمَّتها هي أكثرُ من مجرَّد عملية تحليل؛ بل هي عملية تحوُّل، والمنتج النهائي لهذا التحوُّل هو أكثر من مجرَّد نتائجَ؛ إنها تجارِبُ ومفاهيم وتفسيرات الباحث حول الأشخاص والموقف والثقافة والسياق للظاهرة قيد الدراسة، وذلك على عكس البيانات الكَمِّية، فهنا لا توجد إجابات أو نتائجُ صحيحةٌ، إذا جاز التعبير، ولا يتوقَّف الباحث إلا عندما يكون راضيًا عن النتيجة النهائية (Patton, 2015) وفي هذا البحث تم تحليل البيانات وَفقًا لطريقة التحليل الموضوعي Thematic Analysis ووَفقًا لبراون وكلارك (Braun, & Clark, 2006) فإن التحليل الموضوعي هو التحليل الذي يحدِّد الموضوعاتِ داخل البيانات، كما أنه يوفِّر أداة بحث مَرِنة ومفيدة، والذي من المحتمَل أن يوفِّر معلوماتٍ غنِيَّةً ومفصَّلة، بعد دراسة متعمِّقة للبيانات.

وقد أسفرت بيانات البحث عن موضوعات صريحة، وأخرى خَفِيَّة أدَّت جميعها إلى تكوين فَهم شامل ومعقَّد للعوامل المؤثِّرة على استخدام أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي من وجهة نظرهم، حيث اتَّبعت الباحثة المدخل الاستقرائي في تحليل البيانات Deductive approach حيث لا يوجد مسلَّمات سابقة للتحليل، ومخرَجات البحث تفاوضية، وليست حتميةً.

وقد حدَّد براون وكلارك (Braun, & Clark, 2006) ستَّ مراحلَ في تطبيق التحليل الموضوعي، وأعتقد أن كل باحث نوعي قد يمرُّ بها دون أن يُدرِك ذلك، وقد مرَّت الباحثة بهذه المراحل الستِّ خلال التحليل، وذلك كما يلي:

أولًا: مرحلة التعرُّف على البيانات والانغماس بها "Familiarizing yourself with your data" وذلك من خلال قيام الباحثة بالمقابلات بنفسها، ثم نقل المقابلات من التسجيل الصوتي، وتدوينها على مِلَفٍّ في برنامج تحرير النصوص Microsoft Word، ثم القراءة المستمرَّة لهذه البيانات الأوَّلية لأكثرَ من مرَّة، وفي فترات متباعدة نوعًا ما.

ثانيًا: مرحلة إنشاء الرموز الأوَّلية "Generating initial codes"، وفي هذه المرحلة، عَمِلت الباحثة على تجميع البيانات التي لها نفس الميزات « (Lichtman, 2013). وكانت منفتحةً لأيّ رموز قد تظهر بدون التأثُّر بالنظريات أو الدراسات السابقة، كما قامت الباحثة بذلك بنفسها دون الاستعانة ببرامج التحليل، حيث قامت بتحليل كلّ مقابلة على حِدَةٍ، وترميزها، ثم تجميع الرموز وما يقابلها من بيانات في جداولَ مطوَّلةٍ في برنامج معالجة النصوص.

ثالثًا: مرحلة البحث عن الموضوعات "Searching for themes"، بتجميع الرموز معًا، والتي يبدو أن لها علاقةً ببعضها البعض، ووضعتها الباحثة في مجموعات أو فئات، وأعطت كل مجموعة اسمًا أو عبارة (Lichtman, 2013)

رابعًا: مرحلة مراجعة الموضوعات "Reviewing themes» وفيها قامت الباحثة بتنظيم ومراجعة الموضوعات عدَّة مرَّات، وأزالت التَّكرار، ووجدت أنه يمكِن دمج بعض الموضوعات مع بعضها البعض، وقد تم ترتيب وتصنيف الرموز التسعةَ عَشَرَ لتشكِّل موضوعاتِ الدراسة، التي تم توزيعها إلى موضوعين رئيسين (انظر الجدول 2).

خامسًا: مرحلة تحديد الموضوعات وتسميتها "Defining and naming themes" وقد استغرقت هذه العملية تفكيرًا دقيقًا من الباحثة، ومناقشات طويلة مع إحدى الزميلات؛ من أجل العثور على المسمَّيات النهائية، والأكثر ملاءمةً للموضوعات.

سادسًا وأخيرًا: مرحلة إنتاج التقرير" Producing a report" التي استغرقت تفكيرًا دقيقًا من قِبَل الباحثة؛ من أجل العثور على الطريقة الأنسب لتقديم النتائج والمناقشة.

جدول 1

الترميزات الأولية للمقابلات بعد تدوينها من التسجيلات

	رموز أوَّلية من ترميز المقابلات
	تحسين مستوى طالباتي
	حل المشكلات التعليمية
+	حل مشكلات التعلُّم لدى الطالبات
محفزة	التطوير الأكاديمي
	تحقيق الجودة
	استيفاء مِلَفِّ المقرَّر
	زيادة الثقة بالنفس لدى الأستاذ
	كسب ثقة المتعلِّم
	استغلال المصادر المتاحة
	إدارة الوقت
	إدارة الجهد
	الشعور بالسعادة
	الشعور بالرضا عن الذات
	الحد من التخبط والعشوائية
–	الخبرة بالمحتوى تكفي
معيقة	الإلمام بالتِّقْنِيَة يكفي
	مهامُّ اللجان (مهامُّ أخرى)
	ضيق الوقت
	ضعف الانضباط (الالتزام)

جدول 2

ترتيب وتصنيف الترميزات لتمثل الموضوعات النهائية

الموضوعات الرئيسة	الموضوعات الفرعية
العوامل المشجِّعة	المساعدة في حلّ مشكلات التعليم والتعلُّم
	الرغبة في التطوير الأكاديمي وتحسين مستوى المتعلِّمين
	استيفاء متطلَّبات مِلَفِّ الجودة
	كسب ثقة المتعلِّم وزيادة ثقة العضو بنفسه
	الاستخدام الجيِّد للمصادر المتاحة
	الشعور بالسعادة والرضا عن الذات
	إدارة الوقت والجهد والتقليل من العشوائية والتخبط
العوامل الْمُعيقة	الاعتقاد بأن الإلمام بالمحتوى التعليمي يكفي
	الاعتقاد بأنه يمكِن دمج التِّقْنيَة على أي حال
	ضيق الوقت والتكليف بمهامَّ أخرى
	ضعف الانضباط لدى المتعلِّمين

سابعًا: النتائج والمناقشة

كشفت مرحلة تحليل البيانات وترميزها عن موضوعين رئيسين، وهما نوعان من العوامل المؤثِّرة على توظيف مهارات التصميم التعليمي لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم، وهما العوامل المشجِّعة والعوامل الْمُعيقة، وقد تمثَّلت العوامل المشجِّعة في توظيف مهارات التصميم التعليمي في التالي: المساعدة في حلّ مشكلات التعليم والتعلُّم، والرغبة في التطوير الأكاديمي وتحسين مستوى المتعلِّمين، واستيفاء متطلَّبات مِلَفِّ الجودة، وزيادة ثقة العضو بنفسه وكسب ثقة المتعلِّمين به، والاستخدام الجيِّد للمصادر التعليمية، والشعور بالسعادة والرضا عن الذات، وكذلك إدارة الوقت والجهد والتقليل من التخبُّط والعشوائية، بينما تمثَّلت العوامل الْمُعيقة فيما يلي: الاعتقاد بأن الإلمام بالمحتوى يكفي، وبأنه يمكِن دمج التِّقْنيَة على أيِّ حال، وضيق الوقت والتكليف بمهامَّ أخرى، وضعف الانضباط لدى المتعلِّمين، كما كشف التحليل عن بعض الروابط والمتضادَّات بين العوامل المشجِّعة والْمُعيقة.

1. العوامل المشجِّعة على توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي:

1.1 المساعدة في حلّ مشكلات التعليم والتعلُّم:

أظهرت نتائج المقابلات أن أكبر عامل لتبنِّي أعضاء هيئة التدريس مهارات التصميم التعليمي هو حلُّ المشكلات التعليمية التي قد تواجههم، أو تلافي حدوثها؛ فعلى سبيل المثال: قالت إحدى المشاركات: «كأستاذة لغة إنجليزية تحلُّ لي الاختبارات التشخيصية في بداية الفصل الدراسي الكثير من المشكلات التي قد تواجهني لاحقًا بسبب عدم إتقان الطالبات لمهارات سابقة، حيث أوجِّههن لمصادرَ أو فيديوهات أو مواقعَ؛ حتى يمكِنهن اللحاق بزميلاتهن، ومن ثم اكتساب المطلوب للفصل الحاليّ». ومن هنا يتجلَّى الدور المهمُّ لتحليل احتياجات المتعلِّمين، وهو أحد مهارات التصميم التعليمي التي يمكِن من خلالها تفادي بعض المشكلات التي قد تَحْدُث لاحقًا، كما تساعد على تحضير المتعلِّم للمحتوى اللاحق، أو توفير برنامج علاجي لِما يَنقُصه من معرفة سابقة، وإن الكثير ممن يعملون في التصميم التعليمي يتَّخِذونه منهجًا لحلِّ المشكلات التعليمية التي قد تواجههم (Silber, 2007).

إن توظيف مهارات التصميم التعليمي قد يلعب دورًا كبيرًا في توفير البرامج الإثرائية للطالبات المتفوِّقات، حيث قالت إحدى المشاركات: «هناك طالبات متفوِّقات جدًّا، في بعض الأحيان يَكُنَّ قد أتقنَّ ما يتمُّ تدريسه خلال الفصل الدراسي، وما أستطيع فعله لهن هو تزويدهن بمصادرَ إثرائيةٍ تتناسب مع شغفهن وتفوُّقهن، ولقد كان ذلك صعبًا سابقًا؛ ولكن الآن قد تمرَّست في ذلك»، وهذا يتوافق مع ما قاله فانتاسيل-باسكا وباسكا (VanTassel-Baska & Baska, 2021) بأن للتصميم التعليمي دورًا مهمًّا للانتباه للطلاب الموهوبين، وذوي الاحتياجات الخاصَّة عامَّةً، كما أشار إلى أن العديد من التربويين يَشعُرون في نهاية العام الدراسي بأنهم قد انتهَوا للتوِّ من سباق في التدريس، وإعداد النتائج والتقارير، وقد لا تُعجبهم نتائج هذا السباق، وكل هذا نتيجة لعدم التخطيط الجيِّد الذي قد يتسبَّب في إنهاكهم؛ ولكن توظيف مهارات التصميم التعليمي في تصميم المقرَّرات قد يَقِيهم من كلِّ ذلك، وقد يكون هو الحلَّ الأمثل لهذه المشكلة، وتحسين الأداء لكل من المعلِّم والمتعلِّم، وتحقيق حاجات المتميِّزين منهم، وهذه النتيجة تتَّفِق مع ماجاء في دراسة كلٍّ من لو وسايدس (Lu & Sides, 2022) حيث ذكرا أن العامل الأهمَّ في تطبيق نموذج التصميم التعليمي أنه قد يُسهم في

التحديد الدقيق للمشكلات التعليمية لدى المتعلِّمين، ويُسهم في حلِّها بطريقة منظَّمة. وبالفعل وجدا من خلال تجربتهما في ذلك أن اتِّباع مبادئ التصميم التعليمي قد ساعدهما في وضع اليد على المشكلة التعليمية الخاصَّة بدروس القراءة والكتابة التكاملية لدى طلبة كلية المجتمع، وتصميم الدروس التعزيزية المناسبة، واختيار الإستراتيجيات، ومن ثم حل المشكلة.

ومن ناحية أخرى، نوَّهت إحدى المشاركات بأن «الإلمام بالمحتوى العلمي وحدَه لم يَعُدْ يكفي لجذب المتعلِّمين الذين يعيشون في عصر النهضة التِّقْنيَّة، والتوظيف الصحيح للتِّقْنيَات قد يُسهم في تحفيز المتعلِّمين، ورفع حماسهم وانضباطهم»، وهذا يتوافق مع ما يعتقده سيتايوساري وآخرون (Nurrijal et al, 2023) وهو أن التصميم التعليمي المنظَّم بشكل صحيح يُعَدُّ عنصرًا مهمًّا لتشجيع وتعزيز إبداع المتعلِّم في حلِّ المشكلات، حيث يمكِّن من خلال التصميم التعليمي اختيار الإستراتيجيات التي يمكِّن من خلالها تعريضه لمشكلات حقيقية، يمكِّن من خلالها تنمية مهارات التفكير العليا لحل المشكلات والإبداع، كما يمكِّن من خلالها تكامل مهارات التفكير الناقد والإبداعي، بالإضافة إلى العديد من المهارات ما وراء المعرفية الأخرى.

1.2 الرغبة في التطوير الأكاديمي وتحسين مستوى المتعلِّمين:

من العوامل المشجِّعة للأكاديميين لتوظيف مهارات التصميم التعليمي وَفقًا للمشاركات: الرغبةُ في التطوير والتحسين، من خلال استخدام الإستراتيجيات والوسائل التعليمية الجديدة التي قد ينسجم معها المتعلِّمون، وتحسِّن مستواهم التحصيلي، وتَزيد من دافعيتهم واندماجهم في التعلُّم، حيث قالت إحدى المشاركات: «من مبادئ التصميم التعليمي كما أعرف أنه يشجِّع على التنويع في الإستراتيجيات التعليمية، وعلى البحث عن الجديد منها، وما يتلاءم مع مراحل التعليم العالي». إن هذه النتيجةَ تتَّفِق مع ما جاء في سنيلبيكر (Snelbecker, 1987) حيث إن تبنِّيَ مهارات التصميم التعليمي يمكِّن أن يُحدِث فرقًا في التقدُّم التعليمي للطالب كما يتوافق مع ما جاء في دراسة كونسكي وزملائه (Konsky et al, 2014)، كما تتَّفِق مع ما جاء في لو وسايدس (Lu and Sides, 2022) وكذلك دراسة ألتون وآخرون (Altun et al, 2021) وهو أن مراعاة مبادئ التصميم التعليمي قد تُسهم في تحسين التعلُّم النشط، واندماج الطلاب، ومشاركتهم في الفصل الدراسي.

من خلال المقابلات استشفَّت الباحثة حرص بعض المشاركات على تقويم التعليم بنوعَيْه: البنائي والإجمالي، باقتناع؛ وذلك لرغبتهن في التطوُّر الأكاديمي، والارتقاء بمستوى المتعلِّمات، حيث قالت إحدى المشاركات: «أهتمُّ بتقويم أدائي في نهاية كلِّ فصل، ماذا فعلتُ؟ وماذا لم أفعل؟ وما هي الإستراتيجيات التي انسجمت معها الطالبات وزادت من حماسهن؟ وهذا كما أعرف في صلب التصميم التعليمي»، كما قالت أخرى: «في الماضي لم أكن أحرص على تقييم أدائي، كان فقط يُهمُّني تقييم الطالبات؛ ولكن مع مرور الوقت زاد إيماني بأهمية تقييم أدائي أيضًا، من خلال نقاش الطالبات في آخر الفصل، وفي بعض الأحيان تكون الأوراق التأمُّلية على مدار الفصل الدراسي من متطلَّباتي للمقرَّر، ومنها أَصِل إلى حكم جيِّد على أدائي كأستاذة». إن استخدام مثل هذه الأدوات؛ كنقاش المجموعات أو الأوراق التأمُّلية، تشجِّع بدورها التفكير التأمُّلي لدى المعلِّم، وبالتالي تطوير وتحسين ممارساته التعليمية.

1.3 استيفاء متطلَّبات مِلَفِّ الجودة:

على الرغم من الوعي الكبير الذي لمسته الباحثة لدى المشاركات بأهمية تبنِّي واستخدام مهارات التصميم التعليمي، فإن مشاركتين قد أشارتا إلى أن ممارستهما لذلك لا تَعْدُو عن كونها استيفاءً لمتطلَّبات الجودة التي تشدِّد عليها الجامعة، كما أن تقويم التعليم هو نوع من استيفاء متطلَّبات مِلَفِّ المقرَّر، وهو أحد متطلَّبات الجودة، حيث قالت إحداهن: «لا أستطيع الإنكار بأهمية التصميم التعليمي؛ ولكن بكلِّ صراحة فإني أقوم ببعض إجراءاته حتى يكتمل لديَّ تقرير المقرَّر في نهاية الفصل؛ كنقاش الطالبات في طريقتي بالتدريس، وكيف يمكِننا تحسين ذلك»، وقالت أخرى: «من مميِّزات استخدام مهارات التصميم التعليمي أنه يتَّسِق مع الكثير من متطلَّبات مِلَفِّ المقرَّر المطلوبِ تنفيذُه في نهاية كلِّ فصل دراسي، حيث يُطلَب فيه تحديد الإستراتيجيات التعليمية والتجهيزات الصفِّية، وأساليب التقويم للطلاب والمقرَّر»، وقد برزَّت المشاركتان أن ذلك ليس استهتارًا بقيمة التصميم التعليمي؛ وإنما لضيق الوقت لديهما بوصفهما أكاديميتين تنغمران في أعمال لجان متنوِّعة إلى جانب التعليم، كما أشارت مشاركة أخرى إلى أن «اتِّباع التصميم التعليمي يُنقذني في نهاية الفصل الدراسي عند تقديم التقارير»، وبذلك وجدت الباحثة أن البعض قد يطبِّق مهاراتِ ومبادئَ التصميم التعليمي من أجل الوفاء بمتطلَّبات لجان الجودة والتطوير الأكاديمي، التي تُطلَب من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بنهاية كلِّ فصل دراسي.

1.4 كسب ثقة المتعلِّم وزيادة ثقة العضو بنفسه:

لقد حَظِي موضوع ثقة الأستاذ بنفسه، وكذلك ثقة المتعلِّمين به، بالاهتمام من قِبَل المشاركات في هذه الدراسة، حيث صرَّحت إحداهن بقولها: «لقد أصبحت الطالبات الآن نبيهاتٍ جدًّا، بحيث ينتبهن لأدقِّ التفاصيل في شرح عضو هيئة التدريس، حيث أرى ذلك في تعليقاتهن من خلال تطبيق التيلقرام، وأيضًا عند تعبئة الاستبانات، فإن الكثير من الطالبات يعلِّقن على الإستراتيجيات وطرق التقويم والتكليفات بشكل عامٍّ، فصرتُ أحرص جدًّا على تقديم التعليم الجيِّد، وكسب ثقتهن». ومن ناحية أخرى، فإن غالب الجامعات السعودية حاليًّا لا تسمح للطالب بالاطِّلاع على نتائجه النهائية حتى يقوم بتعبئة نموذج تقييم الأستاذ، الذي من ضمن بنوده مدى إلمام أستاذ المقرَّر بموضوعاته، وكذلك الإستراتيجيات والوسائل المستخدَمة، حيث قالت إحداهن: «عند اطِّلاعي على تقييم الطالبات لي على

البوَّابة، أَجِد تقارب في الدرجة الْمُعطاة لي في مدى امتلاكي لمهارات إيصال المعلومة، وكذلك الوسائل والإستراتيجيات المستخدَمة من قِبلي في المقرَّر؛ مما قد يدلُّ على اهتمام الطالبات بهذه الجوانب»، وقالت مشاركة أخرى: «عند التصميم الجيِّد للمقرَّر بشكل عامٍّ، وللدروس، واختيار طرق التدريس الملائمة، أُحِسُّ بالثقة كأستاذة»، في إشارة منها إلى أهمية التوظيف الواعي لمهارات التصميم التعليمي؛ كتحليل المحتوى، واختيار الإستراتيجيات، والوسائل التعليمية المناسبة، وهذا يتوافق مع ما جاء في دراسة عرفة وسيحس (Arafah & Sihes, 2015) من أن الفَهم المتعمِّق لموضوعات المقرَّر من قِبَل المعلِّم، ومعرفة جوانبه المختلفة، ومدى صعوبته، يَزيد من ثقته عند تعليم الطلاب، كما يسهِّل فَهم الطلاب، وتعزيز التعلُّم الهادف لديهم.

1.5 الاستخدام الجيِّد للمصادر:

الاستخدام الأمثل للمصادر كان أيضًا من أهمِّ العوامل المشجِّعة للمشاركات على استخدام مهارات التصميم التعليمي، حيث قالت إحداهن: «عندما أحلِّل المحتوى بشكل جيِّد من البداية، وأخطِّط للإستراتيجيات والوسائل التعليمية، أستطيع – على سبيل المثال – اختيار مكان الدراسة الأنسب لطالباتي، وأُبلغ القسم أو الكلية، هل أحتاج لقاعة اعتيادية أو معمل»، وهذه النتيجة تتَّفِق مع ما جاء في (Rowland & DiVasto, 2001; York & Ertmer, 2016) وهو أن تحليل الْمَهمَّات، وكذلك السياق المكاني والزماني وما يحيط بهما من ظروف، من أهمِّ المهارات التي ينصُّ عليها التصميم التعليمي في مرحلة التحليل.

ولا يقتصر تحليل السياق والاستخدام الأفضل للمصادر المتوفِّرة على السياقات التقليدية؛ وإنما حتى في السياقات الإلكترونية، حيث أشارت إلى ذلك إحدى المشاركات بقولها: «إن تطبيق ذلك يُفيد كثيرًا عند استخدام الفصول الافتراضية، عندما أحدِّد زمنًا لكلِّ جزء من محتوى المحاضرة، وأربطه بالمصادر والمراجع المناسبة؛ مثل: الفيديوهات على اليوتيوب»، وهذا يتَّفِق مع ما جاء في شو وآخرون (Xu et al, 2022). بأن التصميم التعليمي قد يسهِّل الدمج الفعَّال، والاستخدام الأفضل للتكنولوجيا في عمليات التعليم والتعلُّم، حيث يساعد على تحديد التِّقْنيَات المناسبة؛ مثل: أنظمة إدارة التعلُّم، أو أدوات الوسائط المتعدِّدة، أو مِنَصَّات التعاون عبر الإنترنت، ويوجِّه المعلِّمين في استخدام هذه التِّقْنيَات لتعزيز تجربة التعلُّم، والاستفادة الفعَّالة من الموارد المتاحة.

وتوفِّر الجامعات العالمية بشكل عامٍّ، والجامعات السعودية بشكل خاصٍّ، العديدَ من التِّقْنيَات والْمُعينات التدريسية التي قد يخفى وجودها على أعضاء هيئة التدريس، وقد يؤدِّي التخطيط المحكَم للمحاضرات إلى البحث والتعرُّف على تلك التِّقْنيَات، ومن الأمثلة على ذلك ما ذكرته إحدى المشاركات من كلية العلوم حين قالت: «علمتُ مؤخَّرًا عن توافر أجهزة الاستجابة الفَورية في الجامعة clickers وذلك خلال بحثي في موقع (مركز التميُّز في التعلُّم والتعليم) التابع لكلية التربية، وأخطِّط لطلبه واستخدامه مع طالباتي، وما جعلني أعرف عنه هو خلال بحثي من أجل تطبيق الإستراتيجيات والتِّقْنيَات الحديثة لتحفيز الطالبات».

كما أن توظيف وتطبيق مهارات التصميم التعليمي عند التخطيط للمحاضرات سيجعل عضو هيئة التدريس يختار الإستراتيجياتِ والتِّقْنيَاتِ التعليميةَ المناسبة للمحاضرة، ما يؤدي إلى تحفيز البحث عن التِّقْنيَات والقاعات والمصادر على اختلافها في الجامعة، واستغلالها الاستغلالَ الأمثل، وهو ما اعتبرته المشاركات في البحث أحدَ العوامل المشجِّعة على توظيف مهارات التصميم التعليمي.

1.6 الشعور بالسعادة والرضا عن الذات:

الشعور بالسعادة والرضا كان أحدَ العوامل المشجِّعة للأكاديميين في توظيف مهارات التصميم التعليمي، وهذا الشعور تعْزوه المشاركات إلى تحقيق أهداف التعلُّم من خلال استجابات المتعلِّمين، وتحقيق المطلوب في التكليفات والاختبارات، وتلبية احتياج المتعلِّم، أو تنمية مهارة جديدة لديه؛ فعلى سبيل المثال: قالت إحدى المشاركات: «أتَّبِع خُطواتِ التصميم التعليمي عادةً لأن لديَّ رغبةً مُلحَّة في تحقيق الأهداف التعليمية، وعند الوصول لذلك من خلال استجابات الطالبات وتكليفاتهن، والاختبارات، أُحِسُّ بالسعادة والرضا عن نفسي»، كما قالت أخرى: «أشعر بالإنجاز عندما أنمِّي عند الطالبة مهارة جديدة، وأعرف احتياجها جيِّدًا»، وهذا يتَّفِق مع ما جاء بدراسة يورتسيفين (Yurtseven, 2021) التي ذكرت أن من العوامل التي تجعل من المعلِّم معلِّمًا سعيدًا استيفاءَ الأهداف التعليمية الموضوعة، واتِّباع أساليب التدريس النشِط، وتصميم الدروس للمتعلِّمين، وعلى العكس من ذلك، فإن من أسباب عدم السعادة لدى المعلِّمين في عيِّنة الدراسة عدمَ الجاهزية والتحضير قبل دخول الفصل الدراسي، وعدم تلبية احتياجات المتعلِّمين أو تنمية مهاراتهم، والتي تُعَدُّ أهمَّ أولويات التصميم التعليمي، وكذلك فإن استخدام الطرق التقليدية في التدريس قد يكون سببًا في عدم السعادة والرضا.

1.7 إدارة الوقت والجهد والتقليل من العشوائية والتخبُّط:

صرَّحت بعض المشاركات بأن التوظيف الواعيَ الفعَّال لمهارات التصميم التعليمي، على الرغم من أنه يحتاج إلى بعض الوقت، فإنه يساعد في إدارة الوقت والجهد لاحقًا، ويحمي من التخبُّط والعشوائية، فعند تحليل المتعلِّمين، ومعرفة خصائصهم وقدراتهم وسلوكهم المدخلي (تعلُّمهم القَبلي) منذ بداية الفصل الدراسي، من خلال النقاش معهم، أو إجراء أي شكل من أشكال الاختبارات القَبلية، قد يساعد أستاذ المقرَّر في تخطِّي العديد من الموضوعات التي قد أتقنوها سابقًا؛ مما يخفِّف من التَّكرار، واستغلال الوقت فيما يلزم، وفي هذا الصدد قالت

إحدى المشاركات: «أحرص دائمًا في المحاضرة التمهيدية عند التعريف بالمقرَّر والتعرُّف على الطالبات، على مناقشة الموضوعات في المقرَّر، وغالبًا ما أستطيع التعرُّف على ما تمَّ التطرُّق له سابقًا، وذلك يحصل بين موادِّ التخصُّص عادةً، وهذا يختصر عليَّ الكثير من الوقت والجهد»، كما قالت أخرى: «أوزِّع استبيانًا سريعًا في بداية الفصل، أستشفُّ من خلاله بعض احتياجات المتعلِّمات، والطريقة التي يفضِّلْنَها في تدريس المقرَّر، وأحاول قدر الإمكان الوفاء بذلك». إن معرفة إتقان المتعلِّمين من عدمه لمعرفة ما، أو لمهارات سابقة، قد يساعد في علاج المشكلات أو تداركها من البداية، أو الارتقاء بهم إلى مهارات أعلى. تقول إحدى المشاركات: «حيث إن تخصُّصنا يتطلَّب بعض المهارات التِّقْنيَّة؛ فإنني أحاول قدر المستطاع توجيه الطالبات اللاتي لم يُتْقِنَّ مهاراتٍ سابقةً إلى فيديوهات تعليمية، أو حتى إحدى الدورات التدريبية المجّانية المتاحة على الْمِنَصَّة التدريبية في الجامعة». إن أستاذ المقرَّر الواعيَ الذي يوظِّف مهاراتِ التصميم التعليمي «يعرف أن كل أو معظم الفئة المستهدَفة تتْقن مستوى معيَّنًا من المهارات الفرعية، ويكون تحديد السلوك المدخلي عندئذ بكلِّ بساطة بوضع خَطٍّ فاصل ما بين هذه الْمَهمَّات التي يُفترَض معرفتها، وتلك التي ينوي المعلِّم تعليمها» (الحيلة، 2016، ص106).

2. العوامل الْمُعيقة لتوظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي:

2.1 الاعتقاد بأن الإلمام بالمحتوى التعليمي يكفي:

لقد وجدت الباحثة اقتناع المشاركات بأهمية التصميم التعليمي؛ ولكنها أيضًا وجدت أن البعض يرى أن الإلمام بالمحتوى في المحاضرات أهمُّ من أيِّ شيء آخَر، وإن عدم الفَهم الجيِّد لماهية التصميم التعليمي كان أحدَ الْمُعيقات التي لاحظتها الباحثة لدى أربعٍ من المشاركات، حيث اعتقدن أنهن ضليعات ومُتْقِنات للتخصُّص، ولا يحتجن إلى الكثير لتوظيف مهارات التصميم التعليمي، حيث إن الإلمام بالمحتوى يكفي أحيانًا، فقالت إحدى المشاركات: «أعتقد أنني أؤدِّي جيِّدًا في وقت المحاضرة، ومُلِمَّة بالتخصُّص والمحتوى بشكل ممتاز، وأدرِّس منذ وقت طويل، التصميم التعليمي جيِّد؛ ولكن لا أحتاجه دائمًا»، وقالت أخرى: «أنا أعرف الأهداف التعليمية لكلِّ محاضرة، ولا ألتزم بتدوينها أو قراءتها للطالبات؛ لأنني بشكل أو بآخَرَ أقدِّم المحتوى المبنيَّ على هذه الأهداف»، كما قالت أخرى: «لقد درَّست مقرَّري كثيرًا خلال عملي في الجامعة، وأعرف بالخبرة مهاراتِ الطالبات في هذا المستوى من التخصُّص».

وإن ذلك ينطبق على ما ذكره سنيلبيكر (Snelbecker, 1987) في دراسته من أن بعض الأساتذة يعتقدون بأنهم يُتقِنون محتوى المقرَّر، وبذلك هو ليس بحاجة إلى أيِّ مساعدة في التدريس أو التدريب أو توظيف مهارات التصميم التعليمي، في حين أنه ينبغي التمييز بين المسائل المنهجية والتعليمية، والحاجة إلى التصميم التعليمي لدمج المحتوى وإستراتيجيات التعليم ونحوها؛ لتوفير خبرات تعليمية ذات مغزى لطلابهم أو المتدرِّبين؛ فعلى سبيل المثال: لا يهتمُّ بعض الأساتذة بالإلمام بالمهارات القَبلية لطلاب المقرَّر، أو ما يُعرَف من خلال التصميم التعليمي بالسلوك المدخلي، ومن الضروري عدم تجاوز مرحلة التحليل للفئة المستهدَفة للتعرُّف على سلوكهم المدخلي، وإجراء اختبار أو نشاط قَبلي يكشف عن ذلك، كما أن تدوين الأهداف التعليمية – على سبيل المثال – لكلِّ محاضرة، ومشاركتها مع المتعلِّمين، من الضرورات لتحفيزهم، وإثارة دافعيتهم، وتشجيعهم على التحكُّم بشكل أكبرَ في تعلُّمهم، وتعريفهم على ماذا، ولماذا سيتناولون موضوع ما؟ كما يُعطي فرصة للربط بالموضوعات والمفاهيم السابقة.

2.2 الاعتقاد بأنه يمكِن دمج التِّقْنيَة على أيِّ حال عند الحاجة إليها:

إن من أهمِّ الموضوعات التي تم تداولها مع المشاركات خلال المقابلات موضوعَ دمج التِّقْنيَة في البيئة التعليمية، وتوظيف الإستراتيجيات التعليمية الحديثة، وكان يغلب على الحديث أنه يمكِن دمج التِّقْنيَة على أيِّ حال، ما دام الأستاذ مُلِمًّا بالتِّقْنيَة، وتم إغفال التخطيط السابق لدمج هذه التِّقْنيَة في الموقف التعليمي، والأُسس الفلسفية والنظرية لهذه التِّقْنيَة، ودمجها في بعض الأحيان لمجرَّد مواكبة التقدُّم التِّقْني الكبير في شتَّى مجالات الحياة، وفي مجال التعليم بشكل خاصٍّ، وفي هذا الشأن قالت إحدى المشاركات: «أحبُّ دومًا استخدام التِّقْنيَات مع طالباتي، وأرى أنها تَزيد من حماسهن، فكما تعرفين أجيال اليوم يفضِّلون التِّقْنيَة واستخدامها»، وعند سؤالها عن التخطيط لاستخدام وكيفية الاستخدام لهذه التِّقْنيَات قالت: «يأخذنا الحديث أحيانًا خلال المحاضرة إلى موضوعات وزوايا مختلفة، وبذلك أرغب في إيجاد فيديو من خلال اليوتيوب مثلًا لإثراء الموضوع»، كما ذكر عدد من المشاركات أن محاضراتِهن لا تخلو من عروض الباور بوينت التي تحتوي على جزء من المحتوى.

وإن مجرَّد استخدام التِّقْنيَة دون الاهتمام بالأصول النظرية والفلسفية، والكيفية التي يَحدُث بها التعلُّم، لن يُحدِث التحوُّل الحقيقي والتعلُّم الفعَّال، لذا؛ ينبغي حدوث تغيير في افتراضات الأساتذة الفلسفية والنظرية حول الكيفية التي يتعلَّم بها الفرد، ودمج التِّقْنيَة، واستخدامها في ضوء هذه الافتراضات (الصالح، 2003)؛ فعلى سبيل المثال: قد يكون استعراض مقاطع الفيديو الطويلة على المتعلِّمين بعيدًا عن بحثهم عن المعلومة واستكشافها، أو استعراض شرائح عروض الباور بوينت، هو أحد أشكال التدريس المباشر في المدرسة السلوكية (نقل المعلومات)، وتحكُّم من الأستاذ، وهو ما ينافي مبادئ التعلُّم الحديثة وَفقًا للنظرية البنائية التي تدعو للتعلُّم بالبحث والمشاركة مع الأستاذ والأقران، حيث إن المعرفة تبنى ولا تَنقُل، وهذا البناء هو نتاج نشاط في سياق يتضمَّن تحكُّم المتعلِّم (Jonassen et al., 1999). ووَفقًا لمبادئ التصميم التعليمي فإن مجرَّد نقل الرسالة التعليمية وإيصالها

للمتعلِّم من خلال القنوات التِّقْنيَّة ليس كافيًا لإحداث التعلُّم، حيث يستقبلها المتعلِّم، ويُخزِّنها، ومن ثم يسترجعها، ولا يستطيع استخدامها في مواقفَ جديدةٍ، لذا؛ فإنه ينبغي استخدامها وَفقًا للنظرية البنائية كشريك يتعلَّم معها الطلبة، وليس فيها، وكأدوات وسيطة تَدعَم تفكيره، وبناء معرفته، وتحفِّزه للمشاركة والحوار مع أقرانه وأستاذه، وهو ما يمكِّنه إحداث التعلُّم (الصالح، 2003).

2.3 ضيق الوقت والتكليف بمهامَّ أخرى:

أظهرت نتائج المقابلات أن أكبر عامل يعُوق عضو هيئة التدريس عن التوظيف الجيِّد لمهارات التصميم التعليمي؛ كتحليل حاجات المتعلِّمين، وتقويم التعليم والتعلُّم، واختيار الإستراتيجيات والوسائل المناسبة، ودمج التِّقْنيَة، وغيرها من المهارات الأخرى، هو الاعتقاد بأن وقت عضو هيئة التدريس ضيِّق جدًّا، ولا يَسَع لكلٍّ من التصميم التعليمي وتقديم التعليم، والتكليف بالْمَهمَّات الإدارية الأخرى؛ كالعمل في اللجان، وإنجاز الأبحاث، وقد ظهر عامل ضيق الوقت عند حديث إحدى المشاركات عن عملها في لجان على مستوى القسم، وأخرى على مستوى الكلية، حيث يتمُّ من خلال هذه اللجان العديد من الاجتماعات، وتأدية الأعمال الورقية الأخرى، التي بالكاد تَجِد معها تقديم المحاضرات بشكل جيِّد يُرضيها؛ ولكنها ما زالت تعتقد أهمية التوظيف الواعي لمهارات التصميم التعليمي؛ ولكن لا يَسَعها الوقت لذلك، وإن هذا الاعتقاد سائد في عدَّة دراسات، ومنها دراسة سنيلبيكر (Snelbecker,1987) التي جاء فيها أن الكثير من المعلِّمين يعتذرون بضيق الوقت، مع العلم أن الكثير منهم لا يُدركون أن الوقت المستثمَر في التخطيط من خلال التصميم التعليمي يمكِّن أن يقلِّل الوقت الإجمالي المطلوب لتقديم التعليم، وإضافةً إلى ما سبق، أشارت إحدى المشاركات إلى أن التصميم التعليمي الرصين المتقَن يتطلَّب توفير محتوى أصيل وهادف، وتُعاني كثيرًا من ضعف المحتوى العربيّ، ولا بدَّ من الترجمة التي لا تَجِد الوقت الكافيَ لإنجازها، فالكثير من الفيديوهات والمقالات والدراسات الرائعة التي قد تجذب الطالبات وتساعد في تفاعلهن، هي باللغة الإنجليزية، ولا نجد ما يعوِّض عنها باللغة العربية، ومن المشاركات من عَزَت ضيق الوقت لأسباب إدارية؛ كتوزيع الجداول في بداية الفصل، أو التغيير الطارئ للمقرَّرات في جدولها الأكاديمي في حال حصول أيّ ظرف للزملاء، حيث قالت إحدى المشاركات: «عندما أقدِّم مقرَّرًا ما للمرَّة الأولى، لا بدَّ أن يتمَّ إبلاغي بذلك بفترة جيِّدة، يمكِّنني معها الإعداد والتصميم؛ ولكن ذلك لا يَحدُث في بعض الأحيان، أضف إلى ذلك أن جدولي قد يتغيَّر في الأسابيع الأولى من الفصل الدراسي نتيجةَ ظروف طارئة لأحد الزملاء».

2.4 ضعف الانضباط لدى المتعلِّمين:

صرَّحت عدد من المشاركات بأن ضعف الانضباط الذاتي والالتزام لدى المتعلِّمات من أهمّ التحدِّيات التي تواجههن عند الاجتهاد في توظيف مهارات التصميم التعليمي، ويتَّضح ذلك عند توظيف الإستراتيجيات الحديثة؛ فعلى سبيل المثال: تقول إحدى المشاركات: «كان لديَّ محاضرتان استخدمت بهما التعلُّم المقلوب، حيث أرسلت للطالبات مجموعة من روابط الفيديو والمقالات، وحدَّدت معهن فصلًا من أحد المراجع للمطالعة قبل وقت المحاضرة في الحرم الجامعي، وكذلك مجموعة من الأسئلة للإجابة قبل المحاضرة التي جهَّزت لها عددًا من الأنشطة التي توظِّف التعلُّم النشط، ويمكِّنني القول: إنها تكلَّلت بالفشل، حيث إن عددًا قليلًا جدًّا من الطالبات قد اطَّلَعن على المصادر، وقمن بإرسال الإجابات قبل المحاضرة، والبعض الآخر قُمن بحلِّ الأسئلة بطريقة النسخ من دون فَهم؛ أداءً للواجب فقط»، وبالفعل ثَمَّةَ دراساتٌ تَدعَم هذا التحدِّيَ عند تبنِّي بعض الإستراتيجيات؛ كالتعلُّم المقلوب؛ كدراسة (Al-Samarraie et. al, 2020).

كما ذكرت إحدى المشاركات أن: «بعض الطالبات لا يأخذن تقويم المقرَّر أو الأستاذ مثلًا على محَمَل الجِدِّ، أو بحيادية، فعند توزيع بعض الاستبانات في نهاية الفصل، أرى إجاباتِ الاستبانة قد تمَّ وضعها لمجرَّد الاستجابة، أضف إلى ذلك أنه عند النقاش أو توزيع استبيان في بداية الفصل لتحليل السلوك المدخلي، لا أجد جميع الطالبات يُفصِحن عن المهارات التي تَنقُصهن حتى يتمَّ توجيههن إلى بعض المصادر، أو مساعدتهن، وقد أكتشف هذا الضعف بعد الاختبار الفصلي».

وعلى الرغم مما سبق، فإن هناك دراساتٍ أخرى ترى أنه يمكِن تعزيز جوانب التنظيم والانضباط الذاتي لدى المتعلِّمين، ومنها – على سبيل المثال – دراسة واندرلر وإمبريال (Wandler & Imbriale, 2017) التي يرى من خلالها أن هناك بعضَ الإستراتيجيات التي يمكِن أن تعزِّز التنظيم الذاتي لدى الطلبة الجامعيين، ومنها استخدام البريد أو الرسائل التذكيرية للمتعلِّمين، وتشجيع المتعلِّمين ومساعدتهم من خلال السقالات، وتشجيعهم لطلب المساعدة عند الحاجة، وتوظيف تعليم الزميل، وكذلك التعاون بين عضو هيئة التدريس والمصمِّم التعليمي المحترف في الجامعة لطلب المساعدة عند الحاجة لذلك.

الارتباطات بين العوامل المشجِّعة والْمُعيقة:

لاحظت الباحثة ارتباطاتٍ واضحةً بين العوامل المشجِّعة والعوامل الْمُعيقة من خلال نقاش نتائج الدراسة، ووجدت الباحثة ارتباطاتٍ وطيدةً بين العوامل المشجِّعة فيما بينها، وكذلك مع العوامل الْمُعيقة لتوظيف مهارات التصميم التعليمي لدى عضوات هيئة التدريس المشاركات في هذه الدراسة، وأن ثَمَّةَ علاقةً بين رغبة العضوة في حلّ مشكلات التعليم والتعلُّم، والاعتقاد بأن الإلمام بالمحتوى وحدَه يكفي، وكذلك الاعتقاد بأن دمج التِّقْنيَة يحتاج إلى تخطيط سابق، وأن التصميم التعليمي الجيِّد قد يُسهم في الاستغلال الجيِّد للمصادر المتاحة لعضو هيئة التدريس والمتعلِّمين، إضافةً إلى ذلك، في حين تعتقد بعض المشاركات أن ضيق الوقت والتكليف بمهامَّ متعدِّدةٍ لعضو هيئة التدريس من أهمّ المعيقات، ترى أُخريات أن توظيف مهارات التصميم التعليمي المختلفة على

مستوى التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقويم قد يساعد في إدارة الوقت، والتقليل من العشوائية والتخبُّط، والوفاء بشكل غير مباشر بمتطلَّبات مِلَفَّات الجودة التي يتمُّ طلبها من الأعضاء في نهاية كل فصل أكاديمي. ومن الجدير بالذكر أن ضعف الانضباط لدى بعض المتعلِّمين، الذي ذكرت بعض المشاركات أنه أحد الْمُعيقات، رأت أُخريات أن رفع الحوافز والدوافع والتشجيع لدى المتعلِّمين من خلال استخدام الإستراتيجيات والتِّقْنيَات الحديثة قد يُسهم في حلِّ هذه المشكلة، لذا؛ كان الاعتقاد بأهمية التصميم التعليمي لحلِّ مشكلات التعليم والتعلُّم، والذي بدوره قد يؤدِّي إلى الشعور بالرضا والسعادة لدى عضو هيئة التدريس، وزيادة ثقته بنفسه، وثقة المتعلِّمين به أيضًا، كما أن استخدام هذه الإستراتيجيات والتِّقْنيَات بدورها قد يُسهم في التطوُّر الأكاديمي، وتحسين مستوى المتعلِّمين.

التوصيات والمقترحات:

ويوصي هذا البحث بما يلي:

- الاستفادة من النتائج في إنشاء برامجَ تدريبيةٍ تَهدُف إلى تحسين مهارات أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلَّق بالتصميم التعليمي وتوظيفه.
- عقد الورش والندوات لرفع الوعي بأهمية هذه المهارات، والتعاون من أجل التغلُّب على التحدِّيات.
- بالإضافة إلى ما سبق، يوصي البحث بضرورة التوسُّع في إجراء دراسات نوعية مرتبطة بمجال التصميم التعليمي ومهاراته في بيئات التعلم المختلفة (على سبيل المثال، عبر الإنترنت، والهجين، والتدريب المهني، والتعليم العام) وفعاليتها مع مجموعات الطلاب المتنوعة، مثل المتعلمين البالغين، أو ذوي الإعاقة، أو أولئك من خلفيات ثقافية مختلفة.

الخاتمة

إن الأبحاث العربية النوعية في مجال التصميم التعليمي بشكل عامٍ قليلة جدًّا، في حدود علم الباحثة، ولا يوجد أبحاث تناقش بتعمُّق العوامل المؤثِّرة على توظيف أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وتبنِّي واستخدام مهارات التصميم التعليمي، لذا؛ يؤمَّل أن يُسهم هذا البحث في دعم وتعزيز الأبحاث العربية في هذا المجال، خصوصًا أن هذا البحث ذو منهج نوعي، يناقش العوامل المؤثِّرة بشكل متعمِّق. وقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن مجموعة من العوامل المشجِّعة والْمُعيقة المؤثِّرة على توظيف أعضاء هيئة التدريس لمهارات التصميم التعليمي. وكانت العوامل المشجِّعة هي: المساعدةَ في حلِّ مشكلات التعليم والتعلُّم، والرغبةَ في التطوير الأكاديمي وتحسين مستوى المتعلِّمين، واستيفاءَ متطلَّبات مِلَفِّ الجودة، وزيادة ثقة العضو بنفسه وكسب ثقة المتعلِّمين به، والاستخدام الجيِّد للمصادر التعليمية، والشعور بالسعادة والرضا عن الذات، وكذلك إدارة الوقت والجهد والتقليل من التخبُّط والعشوائية. أما العوامل الْمُعيقة، فكانت: الاعتقادَ بأن الإلمام بالمحتوى يكفي، وبأنه يمكِن دمج التِّقْنيَة على أيِّ حال، وضيق الوقت والتكليف بمهامَّ أخرى، وضعف الانضباط لدى المتعلِّمين، ومن ناحية أخرى فقد وجدت الباحثة بعض الارتباطات والمتضادَّات بين بعض العوامل المشجِّعة والعوامل الْمُعيقة.

هذا وإن تقديم العوامل المشجِّعة والْمُعيقة في هذه الدراسة مهمٌّ جدًّا لتعريف الأوساط الأكاديمية بضرورة التصميم التعليمي، وتأهيل الأستاذ الجامعي بوصفه مصمِّمًا تعليميًّا على مستوى المحاضرات والدروس التي يقدِّمها، كما يشدِّد على ضرورة تقديم التدريب الكافي لمهارات التصميم التعليمي لأعضاء هيئة التدريس في جميع التخصُّصات والكُليات؛ حيث إن هذه المهاراتِ قد تُسهم في حلِّ مشكلات التعليم والتعلُّم، وتطوير مستوى المتعلِّمين، ورفع جودة التعليم في الجامعات السعودية، وتوفِّر الاستغلال الأمثل للموارد والمصادر التي توفِّرها الجامعات؛ مما له بالغ الأثر في الارتقاء بها في مَصافِّ الجامعات العالمية، وهو أحد أهداف رؤية المملكة العربية السعودية (2030).

المراجع:

الثميري، عبير؛ وحمدي، نرجس. (2015). درجة توافر معايير تصميم التدريس الجامعي في المساقات التدريسية في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة دراسات للعلوم التربوية*، 2(42)، 423-441.

الصالح، بدر. (2003). التِّقْنيَة ومدرسة المستقبل خرافات وحقائق. *مجلة المعرفة*، (103)، 1-18.

الصبحي، صباح. (2020). فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزّز في تنمية مهارات التصميم التعليمي للبرمجيات التعليمية في مقرَّر الحاسوب في التعليم لدى طالبات المستوى الخامس الجامعي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(6)، 141-167.

العبد الكريم، راشد. (2012). البحث النوعي في التربية. إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود.

Alabdulkareem, Rashed. (2012). Qualitative Research in Education. (in Arabic). Department of Scientific Publishing and Press in King Saud University.

Althumary, Abeer Khaled, Hamdi, Narjees Abdulkadeer. (2015). The Degree of Availability of University Teaching Design Standards in Teaching Courses at The University of Jordan from the

Aquademia, 5(1), ep21006.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). Research Methods in Education (7th ed.). Routledge.

Creswell, J. (2013). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches (3rd ed.). Sage.

Creswell, J. W. (1998). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions. Sage.

Darwin, S. (2004). The Teacher as Instructional Designer: From Standardising to Customising. In Proceedings of The TAFE Queensland Beyond the Break Conference.

Denzin, N.K. (1970). The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. Aldine.

Dick, W., Carey, L., & Carey, J. (2001). The Systematic Design of Instruction. Longman.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. Handbook of Qualitative Research, 2(163105 ,(194-.

Halupa, C. (2019). Differentiation of Roles: Instructional Designers and Faculty in The Creation of Online Courses. *International Journal of Higher Education*, 8(1), 5568-.

Johnson, R., & Waterfield, J. (2004). Making Words Count: The Value of Qualitative Research. Physiotherapy Research International, 9(3), 121–131

Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (1999). Learning With Technology: A Constructivist perspective. (No Title).

Jordan. T. (2019). Instructional Design: The Foundation for Problem Solving.instructional design central. Retrieved from: https://www.instructionaldesigncentral.com/post/instructional-design-the-foundation-for-problem-solving

Lu, L., & Sides, M. L. (2022). Instructional Design for Effective Teaching: The Application of ADDIE Model in a College Reading Lesson. Practitioner to Practitioner, 11(1), 412-.

Point of View of Faculty Members. (in Arabic). *Derasat Journal for Educational Sciences*, 42(2), 423441-.

Alsaleh, Bader. (2003). Technology and The School of The Future: Myths and Facts. (in Arabic).Al-Ma'rifa Magazine, 103, 118-.

Alsubhi, Sabah. (2020). The Effectiveness of Using Augmented Reality Technology in Developing Educational Design Skills for Educational Software in the Computer in Education Course Among Fifth-Level University Female Students. (in Arabic) *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 28(6).141167-.

Alsaleh, N. (2020). The Effectiveness of an Instructional Design Training Program to Enhance Teachers› Perceived Skills in Solving Educational Problems. Educational Research and Reviews, 15(12), 751763-.

Al-Samarraie, H., Shamsuddin, A., & Alzahrani, A. I. (2020). A Flipped Classroom Model in Higher Education: A Review of The Evidence Across Disciplines. Educational Technology Research and Development, 68(6), 10171051-.

Altun, S., Yabaş, D., & Nayman, H. B. (2021). Teachers' Experiences on Instructional Design Based Professional Development: A Narrative Inquiry. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(1), 35 -50.

Arafah, H., & Sihes, A. J. B. (2015). Competencies for The Classroom Instructional Designer. *International Journal of Secondary Education*, 3(2), 1620-.

Boyatzis, R. E. (1998). Transforming Qualitative Information Thematic Analysis and Code Development. Sage.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101.

Cahapay, M. B. (2021). How to Plan Lessons in The New Normal Education: A Reintroduction to Selected Instructional Design Processes.

Vision 2030. (n.d.). Saudi Vision 2030. Kingdom of Saudi Arabia. Retrieved from: https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi_vision2030_ar.pdf

Von Konsky, B. R., Martin, R., Bolt, S., Broadley, T., & Ostashewski, N. (2014). Transforming Higher Education and Student Engagement Through Collaborative Review to Inform Educational Design. *Australasian Journal of Educational Technology,* 30(6)- 619633-

Wandler, J. B., & Imbriale, W. J. (2017). Promoting Undergraduate Student Self-Regulation in Online Learning Environments. Online Learning, 21(2), n2.

Wellington, J. J. (2000). Educational Research: Contemporary Issues and Practical Approaches. Continuum.

Xu, M., Yang, X., & Stefaniak, J. (2022). A Design-Based Research Study Exploring Pre-service Teachers' Instructional Design Decision-Making for Technology Integration. TechTrends, 66(6), 968-979.

York, PhD, C. S., & Ertmer, P. A. (2016). Examining Instructional Design Principles Applied by Experienced Designers in Practice. Performance Improvement Quarterly, 29(2), 169-192.

Yurtseven, N. (2021). Are Teachers Happy? Illuminating Insights Into Teachers' Instructional Practices. *Journal of education,* 203(1), 32.40-

Mason, J. (2002). Qualitative Researching (2nd ed.). Sage.

Moallem, M. (1998). An Expert Teacher›s Thinking and Teaching and Instructional Design Models and Principles: An Ethnographic Study. Educational Technology Research and Development, 46(2), 3764-.

Nurrijal, P., Setyosari, P., Kuswandi, D., & Ulfa, S. (2023). Creative Problem-Solving Process Instructional Design in The Context of Blended Learning in Higher Education. Electronic Journal of e-Learning, 21(2), 8097-.

Panda, P. (2019). International Perspectives on Standards and Benchmarking in Teacher Education. Oxford Research Encyclopedia of Education.

Patton, M. Q. (2015). Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice (4th Ed.). Thousand Oak, California: Sage.

Rowland, G., & DiVasto, T. (2001). Instructional Design and Powerful Learning. Performance Improvement Quarterly, 14(2), 736-.

Silber, K. H. (2007). A Principle-Based Model of Instructional Design: A New Way of Thinking About and Teaching ID. Educational Technology, 519-.

Smith, P. L., & Ragan, T. J. (2012). Instructional Design. John Wiley & Sons Inc.

Snelbecker, G. E. (1987). Instructional Design Skills for Classroom Teachers. *Journal of Instructional Development,* 10(4), 3340-.

Thomas, E., & Magilvy, J. K. (2011). Qualitative Rigor or Research Validity in Qualitative Research. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing,* 16(2), 151– 155.

Thurmond, V. A. (2001). The Point of Triangulation. *Journal of Nursing Scholarship,* 33(3), 253.258-

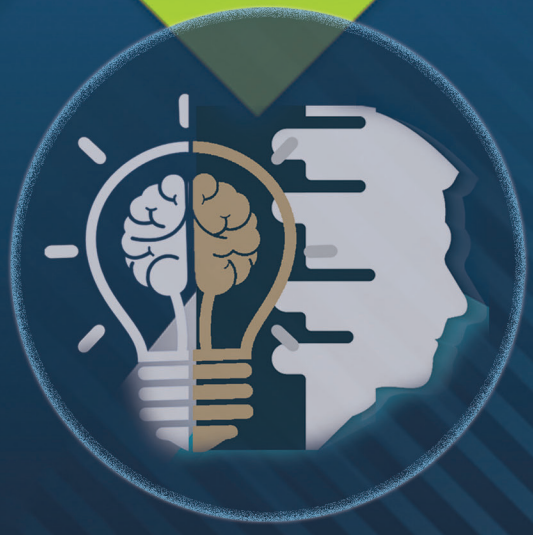
VanTassel-Baska, J., & Baska, A. (2021). Curriculum Planning & Instructional Design for Gifted Learners. Routledge.

Journal of Human Sciences
At Hail University

جامعة حائل
University of Ha'il

Journal of Human Sciences

A Scientific Refereed Journal Published by University of Hail



Eighth year, Issue 25
Volume 1, March 2025

Arcif Analytics

Print 1658 -788 X
Online E- 8819-1658