

حقيبة تدريبية للتصميم الشامل للتعلم لتنمية مهارات التميز التدريسي والحرية الأكاديمية للتمكين التربوي للطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي

Training Package Based on Universal Design for Learning to Develop Teaching Excellence Skills and Academic Freedom for the Educational Empowerment of Student Teachers at the Faculty of Home Economics

د/ سوزان نصر محمد مدني
مدرس مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي بقسم
الاقتصاد المنزلي التربوي - كلية الاقتصاد المنزلي - جامعة حلوان
suzan.nasr@heco.helwan.edu.eg

أ.م. د/ دعاء أحمد إبراهيم أبو عبد الله
أستاذ مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي المساعد بقسم الاقتصاد
المنزلي التربوي - كلية الاقتصاد المنزلي - جامعة حلوان
Doaa.abo@heco.helwan.edu.eg

المخلص :

هدف البحث إلى قياس فاعلية حقيبة تدريبية للتصميم الشامل للتعلم لتنمية مهارات التميز التدريسي والحرية الأكاديمية للتمكين التربوي للطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي، واعتمد البحث على التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة والقياسين القبلي والبعدي؛ وقد تكونت المجموعة التجريبية عينة البحث من (٢٥) طالب معلم بكلية الاقتصاد المنزلي.

وتضمنت أدوات البحث (اختبار التميز التدريسي وبطاقة ملاحظة مهارات التميز التدريسي، ومقياس الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي)، كما اشتملت المواد التعليمية للبحث على (الحقيبة التدريبية للتصميم الشامل للتعلم لتنمية مهارات التميز التدريسي والحرية الأكاديمية للتمكين التربوي للطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي)، واشتملت الحقيبة على كتيب المفاهيم الأساسية للحقيبة التدريبية، الدليل التدريبي للمدرّب، ودليل الطالب المعلم.

وقد كشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلاب معلمين الاقتصاد المنزلي في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من اختبار التميز التدريسي وبطاقة ملاحظة مهارات التميز التدريسي، ومقياس الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي لصالح التطبيق البعدي، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين عينة البحث في كل من مهارات التميز التدريسي بمكوناتها (المعرفي - المهاري)، ومقياس الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي بعد إجراء تجربة البحث.

وأوصى البحث بإعادة النظر في محتوى برامج إعداد المعلمين لتشمل صراحةً أهدافاً تتعلق بالحرية الأكاديمية وأبعادها الثلاثة (المهني، الرقمي، النفسي)، لضمان ممارستها بشكل فعلي داخل بيئات التعليم الجامعي، تضمين التصميم الشامل للتعلم في برامج إعداد المعلمين، وتدريبهم على تطبيقه عملياً بما يضمن تلبية احتياجات الطلاب ذوي الفروق الفردية، ويعزز من تميزهم التدريسي.

الكلمات المفتاحية: حقيبة تدريبية، التصميم الشامل للتعلم، التميز التدريسي، الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي.

Training Package Based on Universal Design for Learning to Develop Teaching Excellence Skills and Academic Freedom for the Educational Empowerment of Student Teachers at the Faculty of Home Economics

Dr. Doaa Ahmed Ibrahim Abu Abdullah

Assistant Professor of Home Economics Curricula and Instruction
Department of Educational Home Economics – Faculty of Home Economics – Helwan University
Doaa.abo@heco.helwan.edu.eg

Dr. Suzan Nasr Mohamed Madani

Lecturer of Home Economics Curricula and Instruction
Department of Educational Home Economics Faculty of Home Economics – Helwan University
suzan.nasr@heco.helwan.edu.eg

Abstract:

The current research aimed to assess the effectiveness of a training package based on Universal Design for Learning (UDL) in developing teaching excellence skills and enhancing academic freedom as a means of educational empowerment among student teachers at the Faculty of Home Economics.

The study employed a quasi-experimental design using one group with pre- and post-measurements. The research sample consisted of 25 student teachers from the Faculty of Home Economics.

Research tools included: A Teaching Excellence Skills Test, A Teaching Excellence Observation Checklist, and An Academic Freedom Scale for Educational Empowerment.

The instructional materials included the design and implementation of the training package, which encompassed A booklet of fundamental concepts, A trainer's guide, and A student teacher's guide.

Findings revealed a statistically significant difference at the 0.01 level between the pre- and post-test scores in favor of the post-test for all assessment tools. Results also indicated a positive correlation between the student teachers' scores in teaching excellence skills (both cognitive and practical components) and their scores on the academic freedom scale following the implementation of the training program.

The study recommended a reconsideration of teacher preparation programs to explicitly integrate goals related to academic freedom, encompassing its three dimensions (professional, digital, and psychological), to ensure its actual practice within university learning environments. Additionally, the study emphasized the importance of incorporating Universal Design for Learning into teacher education curricula and training students on its practical application to address individual learning differences and promote instructional excellence.

Keywords: *Training Package , Universal Design for Learning (UDL) , Teaching Excellence , Academic Freedom , Educational Empowerment.*

مقدمة

يُعد المعلم الركيزة الأساسية في العملية التعليمية والتربوية، فهو العنصر الأكثر تأثيراً في تشكيل مستقبل الأفراد والمجتمعات، ولا يقتصر دور المعلم على كونه مصدرًا للمعرفة، بل هو الموجه والمحفز الذي يسهم في بناء القيم والمبادئ لدى الطلاب، مما يساعد في تطوير شخصياتهم وقدراتهم الفكرية والاجتماعية، وتتجلى أهمية المعلم في قدرته على تحفيز الطلاب وتنمية مهاراتهم، وتوجيههم نحو اكتساب المعرفة بشكل هادف وفعال، مع تعزيز القيم التربوية التي تساهم في تكوين مواطن صالح ومبدع، حيث إن إعداد المعلم وتجهيزه لمتطلبات المهنة والعصر الحديث من الأولويات الأساسية في الأنظمة التعليمية، ويتطلب تأهيل المعلمين للقرن الواحد والعشرين تصميم برامج تحضيرية قبل الخدمة تتيح لهم أن يصبحوا وسطاء ثقافيين، يمتلكون الوعي العابر للثقافات، وقادرين على فهم العالم النفسي لطلابهم، كما ينبغي أن يتسموا بالتعاطف والتفهم لاحتياجات الطلاب، وأن يكونوا أكثر حساسية للتحديات التي يواجهونها، علاوة على ذلك، يجب أن يكونوا قادرين على توفير بيئات تعليمية تعكس التنوع الثقافي.

ف نجاح العملية التربوية يعتمد بشكل كبير على كفاءة المعلم في توجيه العملية التعليمية بما يتناسب مع خصائص الطلاب المعلمين، بهدف تنمية شخصياتهم جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال برامج تأهيل وتطوير مهني تضمن إعداد المعلم علمياً ومهنياً، حيث ترتبط جودة مخرجات التعليم ارتباطاً مباشراً بجودة التدريب الذي يتلقاه المعلم قبل الخدمة وأثناءها.

ولذلك اتفق الباحثون على أهمية السعي نحو تحقيق التميز من خلال مجموعة من الأهداف، أبرزها: إعداد جيل واع ومثقف يؤمن بالعلم ويعتمده ركيزة أساسية لإحداث تحولات جوهرية في مختلف مجالات المعرفة، وتعزيز العمل الجماعي، والارتقاء بمستوى التفكير والإبداع، إلى جانب إيجاد حلول جذرية للمشكلات الراهنة والمستقبلية، كما يشمل ذلك توظيف البحث العلمي في استثمار موارد المجتمع بفعالية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل المتقن والمسؤول. (فاطمة واصلي، ٢٠١٨ : ٤٨)

وأصبحت قضية التميز في التدريس من القضايا المحورية في سياسات التعليم العالي على المستوى العالمي، نظراً لأهمية ودور التعليم الحيوي في تعزيز القدرة التنافسية للدول في مجتمعات المعرفة، وقد أطلقت العديد من المبادرات الهادفة إلى دعم التميز التدريسي على مختلف الأصعدة داخل مؤسسات التعليم العالي، سواء على مستوى الأفراد أو الإدارات أو المؤسسات التعليمية ككل. ويُعد عام 1957 في جامعة كاليفورنيا بالولايات المتحدة الأمريكية نقطة البداية لأول هذه المبادرات، لتتوالى بعدها الجهود الدولية التي تسعى إلى تحقيق التميز في التدريس عبر التركيز على عناصره الأساسية، وعملياته، ومخرجاته (Brockerhoff, L 2013,1)

وذكر علي محمد (٢٠١٨، ٢٨٧) إلى أن التميز التدريسي عملية منظمة مدروسة موجهة لبناء مهارات (مهنية - تربوية - إدارية - شخصية جديدة) للمعلم، وتمثل قدرات خاصة ومجهودات يبذلها لترقية مستواه الفكري والمعرفي والسلوكي والتربوي تحدد مساره المهني وتعطيه تميزاً في الأداء، كما أشارت ولاء محمد (٢٠٢١، ٨٣١) بأنه مجموعة من السلوكيات والأداءات التي تتكون نتيجة التكامل بين البناء المعرفي للطلاب المعلم وقدراته المعرفية المفاهيمية والإجرائية، ومن مؤشرات: الإستمرارية في الأداء وتعلم المادة الدراسية، والدافعية للإنجاز، والحساسية للمشكلات التدريسية، والميل إلى التحدي، والإستثارة والمثابرة والمرونة في التفكير والمشاركة الإيجابية في مواقف معالجة المشكلات

وأضافت سارة احمد (٢٠٢٢، ٢٠٣) بأن التميز التدريسي هو إتقان الطالب المعلم للمعارف والمهارات والإجراءات وما يتبعه من استخدام أساليب ووسائل وأنشطة تعليمية إبداعية مقصودة

داخل القاعة الدراسية ، تعطيه تميزاً في الأداء بهدف تحقيق أهداف تعليمية سبق تحديدها من قبل ، وتكون هذه الإجراءات قابلة للملاحظة والقياس.

وأوضحت فاطمة واصلي (٢٠١٨ ، ٣٤) بعض المعايير التي تساعد في تحقيق التميز التدريسي، وهي تطوير المعرفة والقدرة على البحث والاستقصاء والاكتشاف عن طريق مصادر متنوعة للمعرفة من خلال الاستثمار الأمثل للتكنولوجيا، واستخدام طرق تعليمية مناسبة تزود الطلاب بالمعرفة والخبرات والتخصصات المختلفة ونظرة شاملة للحياة والطبيعة والبيئة، مما يساهم في استيعاب المتغيرات العالمية في عصر التكنولوجيا والمعلومات، للتعرف على الاتجاهات الحديثة والتفاعل معها.

وتُعد مهارات التميز التدريسي من المهارات الأساسية التي ينبغي تنميتها لدى المتعلمين في برامج إعداد المعلمين ، حيث تساهم في تمكين الطالب المعلم من تأمل المواقف التدريسية ومراقبتها بوعي، واتخاذ قرارات مناسبة لمعالجة التحديات التي قد يواجهها خلال تطبيقه العملي، ويُشير ذلك إلى أن مواجهة تحديات العصر الحديث تتطلب من الفرد أن يتحلى بالإيجابية، والتميز، ومهارات مهنية متقدمة تؤهله للنجاح والريادة في مجتمعه. (Duch,B,2000,5)

ومن الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات التميز التدريسي دراسة شيماء سليم (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى تنمية مهارات التميز التدريسي لمعلمي العلوم بمدارس اللغات باستخدام برنامج تدريبي عن بعد قائم على متطلبات المدخل الياباني، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,١ بين متوسطي درجات معلمي مجموعة البحث علي التطبيقين القبلي والبعدي لملاحظة مهارات التميز التدريسي لصالح التطبيق البعدي ، ودراسة رشا عيسى (٢٠٢١) والتي هدفت إلى دراسة أثر برنامج قائم على التعليم الهجين على تنمية مهارات التميز التدريسي ومعتقدات الكفاءة الذاتية لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة البيولوجي بكليات التربية بدمياط ، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة مهارات التميز التدريسي لصالح التطبيق البعدي.

وقد أوضحت رشا عيسى (٢٠٢١، ٢٦٨) أن مهارات التميز التدريسي تتمثل في استخدام استراتيجيات تدريس حديثة، وتوظيف التكنولوجيا في التدريس، وتصميم أنشطة إبداعية داعمة للتعليم، وتوفير بيئة صفية مشجعة علي التعلم وأشارت أيضا رشا عيسى (٢٠٢١، ٢٨٢) بأن المعلم المتميز في التدريس يكون قادر علي فهم المحتوى العلمي والتخطيط للتدريس بطرق غير تقليدية، واستخدام مداخل تدريس متنوعة، واستخدام الأدوات المعملية وتوظيف التكنولوجيا لتوضيح المفاهيم العلمية، وتصميم الأنشطة العلمية، والتنمية المهنية المستمرة، وتوفير بيئة صفية مشجعة لعملية التعلم.

وأضاف علي عبد الله (٢٠١٨، ٢٨٩) مهارات التميز التدريسي في مجموعة من الأبعاد منها التنمية المهنية وتحسين الأداء، التخطيط لحصص المادة التعليمية بطريقة غير تقليدية ، تصميم أنشطة إبداعية داعمة لعملية التعلم ، استخدام مداخل تدريسية حديثة، توفير بيئة صفية مشجعة علي التعلم. بينما يري سارة أحمد (٢٠٢٢، ٢٠٤) بأن مهارات التميز التدريسي تتمثل في التميز المرتبط بالتخطيط، والتميز المرتبط بتصميم أنشطة إبداعية داعمة لعملية التعلم والتميز المرتبط بطرق التعليم ، والتميز المرتبط باستخدام وتوظيف تكنولوجيا المعلومات ، والتميز المرتبط بالتقويم.

لذا، فإن من الضروري تنمية مهارات التميز التدريسي للمعلم من مرحلة إعداده ، بما يمكنه من تحقيق أهداف التعلم بكفاءة، ويتحقق ذلك من خلال التخطيط الجيد لتدريس موضوعات الدروس بطرق مبتكرة، وتبني أساليب تدريسية غير تقليدية، واستخدام وسائل تعليمية وأنشطة تفاعلية تساهم في تعزيز الفهم والتعلم النشط. كما يتطلب الأمر توظيف أدوات التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج، بما يحقق تكامل فعال بين المحتوى والمعرفة التربوية والتكنولوجيا، ولا يقف التميز التدريسي عند

حدود الأداء داخل الصف فقط، بل يمتد ليشمل تمكين الطالب المعلم من ممارسة الحرية الأكاديمية التي تتيح له التفكير النقدي، واتخاذ قرارات تعليمية مستقلة، وتطوير ممارساته التربوية بحرية ومسؤولية، وتُعد الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي أحد المداخل الأساسية لتحقيق التمكين التربوي، لما توفره من بيئة محفزة على الإبداع والانخراط الفعّال في عملية التعلم والتعليم.

وتُعرف غربى صبرينة، ومحمد قوارح (٢٠١٩، ٢٨) الحرية الأكاديمية بأنها حق عضو هيئة التدريس في البحث والتدريس في مجال تخصصه داخل وخارج الجامعة، وحقه في المشاركة في اتخاذ القرارات والتعبير بحرية عن آرائه، أضاف محمود سيد، (٢٠١٤، ٣٠١) أنها الحق في المشاركة في اتخاذ القرار، وحرية التدريس والبحث ونشر المعرفة دون تدخل خارجي، بما يحقق الحرية والديمقراطية التعليمية بينما عرفت جواهر البيز (٢٠٢٢، ٨٥) الحرية الأكاديمية للمعلمين بمعنى حريتهم في مجال التدريس والبحث العلمي والمشاركة في صنع القرار، وحرية التعبير عن الرأي، حيث تعتبر حرية التدريس من الجوانب المهمة في الحرية الأكاديمية فلا يمكن أن تتمتع المؤسسة التعليمية بالحرية الأكاديمية ما لم تمنحها لأعضائها.

كما ذكر أحمد حسن (٢٠٢٣، ٥٣٠) بأنها تمتع المعلم الجامعي بالاستقلالية التامة في اختيار أساليب التدريس والبحث ونشر النتائج واختبار الموضوعات الدراسية، وإظهار الاحترام لآراء الآخرين وإتاحة الفرصة لطلابهم بمناقشتهم والتعبير عن آرائهم دون قيود بما يعود بالنفع على المؤسسة التي يعملون بها.

وقد صنفت تعريفات الحرية الأكاديمية وفق الآتي : الحرية الأكاديمية بمعنى حرية واستقلال المؤسسة التعليمية : بمعنى أن تتمتع المؤسسة التعليمية بحرية اختيار نظامها وبرامجها ومناهجها وطرائق التدريس فيها، واختيار هيئة التدريس مع عدم وضع قيود على ما تدرسه، وتوفير الضمانات الكافية للأساتذة دون ضغط أو تهديد. (فيصل رزيح، ٢٠٢٣، ٤٣٤).

وتتميز الحرية الأكاديمية بدورها المحوري في منح المعلمين الثقة الذاتية، مما يُطلق قدراتهم على الإبداع والحكمة، ويدفعهم نحو التجديد والتميز والتفرد في أدائهم المهني، كما تُسهم في تنمية دافع الابتكار لديهم، وتعزز استمراريته في العطاء العلمي والوظيفي، وهو ما يُعد مطلباً أساسياً ضمن معايير الاعتماد الأكاديمي في العديد من الدول العربية، ويُسهم شعور الأستاذ الجامعي بالحرية في تعزيز انتمائه لمؤسسته الأكاديمية ومجتمعه، حيث يُمنح في كثير من الجامعات العريقة حرية اختيار ما يراه مناسباً من محتوى ومناهج لتطوير النمو الفكري والعلمي لطلابها، إضافة إلى حرية التفكير، والبحث، والاستقصاء، والتجريب، وتوظيف المعرفة بأسلوب إيجابي وبناء. (فيصل الحربي، ٢٠٢٣، ٢٦١)

وتمثل الحرية الأكاديمية عنصراً جوهرياً في التعليم الجامعي، لما لها من دور فاعل في تعزيز جودة العملية التعليمية والإنتاج العلمي. فهي تُسهم في تمكين عضو هيئة التدريس من البحث والتدريس بحرية، مما ينعكس إيجاباً على المجتمع من خلال ما يُنتجه من معرفة تخدم قضاياها وتطورها. كما تكتسب هذه الحرية أهمية خاصة بالنسبة للطالب المعلم، إذ تتيح له بيئة تعليمية مفتوحة تُعزز من قدراته النقدية والإبداعية، وتُهيئه ليكون معلماً واعياً ومؤثراً في مستقبل التعليم، وهذا ما تؤكدته الكثير من الدراسات منها دراسة أحمد حسن (٢٠٢٣)، التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الحرية الأكاديمية والمسؤولية المهنية لدى المعلم الجامعي من وجهة نظر طلبة كلية التربية، وذلك من خلال استقصاء مدى إدراك الطلبة لأهمية الحرية الأكاديمية، وكيفية انعكاسها على أداء المعلم الجامعي وممارساته المهنية داخل البيئة التعليمية، ودراسة (جهاد رمضان، عبد الناصر قديمي، ٢٠٢٤) التي أوصت بتعزيز سياسات الحرية الأكاديمية لجميع أعضاء الهيئة التدريسية، بغض النظر عن الرتبة الأكاديمية، بحيث يمكن تحقيق ذلك من خلال تنظيم ورش عمل وبرامج تدريبية تهدف إلى تعزيز الوعي بأهمية الحرية الأكاديمية وأثرها الإيجابي على التفكير الإيجابي والإبداع الأكاديمي، أيضاً أكدت دراسة مشاعل الحارثي (٢٠١٤)، دراسة عبد الكريم بدران

(٢٠٠٥)، ودراسة اشواق الدوسري (٢٠١٢) ودراسة سهير حواله (٢٠٠٩) على ارتباط الحرية الأكاديمية لدى عضو هيئة التدريس بالرضا الوظيفي لديه حيث أشارت أنه عند توافر الحريات الأكاديمية لعضو هيئة التدريس يؤدي إلى مستوى عال من الرضا الوظيفي وهذا ينتج عنه إبداع وتميز لدى عضو هيئة التدريس.

وتشير كلا من رضية حميد الدين (٢٠٢٥، ١٠٢)، وجواهر البيز (٢٠٢٢، ٦١) إلى أن الحرية الأكاديمية تُعد من الركائز الأساسية في التعليم الجامعي، وتتجلى من خلال ثلاثة أبعاد مترابطة، أولها حرية المعلم في البحث والتفكير النقدي والمشاركة الفعالة في صناعة القرار التربوي وتحديد مناهج التدريس وتوصيف المقررات بما يضمن له الأمن الوظيفي والاستقرار الاقتصادي كما تشمل حرية الطالب في التعبير عن الرأي واختيار التخصص والمشاركة في الأنشطة والمجالس التعليمية بما يراعي الفروق الفردية ويعزز فرص الإبداع والمساواة وتكافؤ الفرص أما البعد الثالث فيكمن في استقلال المؤسسة التعليمية إدارياً ومالياً وثقافياً حيث يُمنح لها الحق في إدارة شؤونها الذاتية وتعيين الكوادر الأكاديمية وتنظيم البرامج والمناهج وفقاً لأنظمتها الداخلية وتمويلها المستقل مما يتيح لها مرونة في التكيف مع متغيرات العصر والتحديات التربوية الحديثة.

والحرية الأكاديمية تعد من الأساسيات والمقومات الهامة التي تقوم عليها العملية التعليمية الناجحة، إذ تُسهم بشكل مباشر في تمكين كل من المعلم والطالب والمؤسسة من أداء أدوارهم بكفاءة وفاعلية، فتوفر قدر كافٍ من الحرية للمعلم يُعزز من قدرته على تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، ويمكنه من الإبداع واتخاذ القرارات التربوية المناسبة، كما أن تمتع الطالب بالحرية الأكاديمية يعزز من استقلاليته الفكرية، ويدفعه نحو التفكير النقدي والتحصيل العلمي المتميز، في حين أن حرية المؤسسة تُعد ضرورة لضمان مرونة العمل التربوي وتطوره. وتشكل هذه الركائز الثلاث – المعلم، الطالب، المؤسسة – الأساس المتين لتحقيق الحرية الأكاديمية المتكاملة. (ميادة حسين وآخرون، ٢٠٢٤، ٣٣)

واستناداً لما سبق فالحرية الأكاديمية جزء لا يتجزأ من التمكين التربوي لأنها تخص ثلاثة محاور وهي المعلم والطالب والمجتمع، وحرية المعلم في التدريس والبحث وحرية في التعامل مع الطالب والمجتمع، وتأثيره الإيجابي عليهم وذلك بوجود الاحترام المتبادل والرضا، وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية الحرية الأكاديمية للمعلم، والطالب، والمؤسسة التعليمية، والمجتمع، ومنها دراسة (جوانر البيز، ٢٠٢٢)، دراسة اشواق الاحمدى، نجاه الصائغ (٢٠٢٠)، ودراسة (Karki, A ٢٠١٥) كما أكدت العديد من الدراسات على أهمية التمكين التربوي لكل من المعلم والطالب والمؤسسة التعليمية والمجتمع، ومنها دراسة (محمد حمد، ٢٠١٧) ودراسة (عواطف صالح، ٢٠٢٢).

وانطلاقاً من هذه الأهمية، يُعد التمكين التربوي امتداداً طبيعياً لمبدأ الحرية الأكاديمية، وخطوة محورية نحو الارتقاء بمستوى أداء المؤسسات التعليمية، فتمكين المعلمين يعتمد على تعزيز إحساسهم بالملكية والارتباط بوظائفهم، مما يؤدي إلى زيادة رضاهم الوظيفي، وتحفيزهم نحو الالتزام، وتحسين التواصل داخل البيئة التعليمية، كما يُسهم التمكين في تعزيز عملية اتخاذ القرار، ورفع جودة الأداء، وخلق بيئة مؤسسية مرنة قادرة على التغيير للأفضل، ويتجلى التمكين التربوي كنوع من الاستثمار الفعال داخل المؤسسات التعليمية، حيث تتيح الإدارة للمعلمين مساحة من السلطة والمسؤولية تُثمر عن مردود إيجابي، إذ يكتسب المعلمون من خلالها المعرفة والخبرة، ويتمكنون من السيطرة على أعمالهم، مما يمنحهم التقدير والاحترام، ويُعزز من معنوياتهم، ويزيد من دافعيتهم نحو العمل وتحمل المسؤولية.

ومن ثم أصبحت الحاجة ماسة إلى تبني التمكين التربوي داخل المؤسسات التعليمية، لما له من دور فعال في رصد التغيرات التي تطرأ على بيئة العمل التربوي وتحليلها لاستشراف نتائجها

المستقبلية. ويشمل هذا التمكين دعم جميع أطراف العملية التعليمية، وفي مقدمتهم المعلم والطالب، حيث يُسهم في تعزيز قدرات المعلم على الإبداع واتخاذ القرارات التربوية المناسبة، كما يمنح الطالب مساحة أوسع للتفكير المستقل والمشاركة الفاعلة في بيئته التعليمية. وفي هذا الإطار، تبرز أهمية القيادات التعليمية في الإلمام بمختلف أبعاد التمكين التربوي، وفهم سماته ومقوماته، من أجل خلق مناخ تعليمي متكامل يدعم التفاعل البناء بين جميع مكوناته.

فتعرف أسماء مغربي (٢٠٢٤، ٦٥) التمكين التربوي بأنه تهيئة كافة الظروف والإمكانات التي تتيح للمعلم أداء مهامه الموكلة إليه بفعالية وسلاسة، من خلال توفير الدعم المطلوب والموارد المناسبة التي تسهل عليه تنفيذ واجباته التربوية والتعليمية بكفاءة. وأشارت ميادة حسين وآخرون (٢٠٢٤، ٣٣)، بأنه تمكين للمعلم والطالب والمجتمع، من حيث حرية المعلم واستقلاليته في اتخاذ القرار، ووضع المناهج فيستشف احتياجات الطلاب، وكذلك تمكين الطالب، فيصبح مستقل كانعكاس لتمكين المعلم، واستقلال المعلم في علاقته بالمجتمع (ندوات- لقاءات- مبادرات- أبحاث)، وذكر ياسر السحيمي (٢٠١٢، ٢٧) بأنه تعزيز قدرات المعلمين، بحيث تتوفر لديهم ملكة صدار الاجتهاد، والتقدير، وحرية التصرف في القضايا والمعوقات التي تواجههم من خلال ومسانمتهم الكامنة في القرارات التي تتعمق بأعمالها

يرتكز التمكين التربوي على ثلاثة أبعاد أساسية تُشكّل جوهر فلسفته في دعم العملية التعليمية ومن أبرزها البعد التحرري، الذي يُعنى بإتاحة مساحة من الحرية للمعلم في علاقته مع الطلاب والمجتمع، مما يمكنه من التعبير عن أفكاره وتبني أساليب تعليمية مرنة ومبدعة، ويعزز في الوقت ذاته استقلالية الطالب وتفاعله مع بيئته التعليمية. كما يشمل بعد السلطة، الذي يتمثل في تمكين المعلم من المشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات التربوية، بما يرسّخ دوره القيادي داخل المؤسسة التعليمية. أما بعد المشاركة، فيُركز على إشراك المعلمين والطلاب في صياغة السياسات التعليمية وتوجيهها، بما يعزز الإحساس بالمسؤولية والانتماء. (Lawson, T, 2011, 95).

وإلى جانب هذه الأبعاد، يتضمن التمكين التربوي أبعاداً أخرى لا تقل أهمية، مثل البعد المهني الذي يهتم بتطوير مهارات المعلم وتوفير فرص التدريب المستمر، والبعد النفسي الذي يعزز من ثقة المعلم والطالب بأنفسهم ويحفّزهم على الإنجاز، والبعد التنظيمي الذي يهيئ بيئة إدارية مرنة داعمة للتعاون والابتكار، بالإضافة إلى البعد التقني الذي يركّز على توظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم لرفع كفاءته وتحقيق التفاعل الإيجابي بين جميع أطرافه (سناء عمر، ٢٠١٥، ١٠١).

ويسهم تمكين المعلمين بشكل فعال في تطوير البيئة المدرسية ورفع كفاءة الإدارة التعليمية، كما ينعكس بشكل مباشر على أداء المعلمين أنفسهم، من خلال منحهم فرصاً أوسع للتعبير عن آرائهم والمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التعليمية. هذا النوع من التمكين لا يقتصر على الجوانب الإدارية فحسب، بل يمتد ليشمل تمكين المعلم داخل قاعة الصف، من خلال منحه الاستقلالية في اختيار أساليب التدريس وتنفيذ المناهج بما يتناسب مع احتياجات الطلاب وقدراتهم المختلفة. ومن هذا المنطلق، يُعد التمكين التربوي أداة محورية لإحداث التغيير الإيجابي داخل المؤسسات التعليمية.

وتبرز أهمية التمكين التربوي بشكل خاص في تحسين جودة الحياة المهنية للمعلمين، من خلال تلبية احتياجاتهم النفسية والمهنية، وتعزيز شعورهم بالثقة والقدرة على التأثير، مما يؤدي إلى زيادة دافعيتهم نحو العمل والإبداع. كما أن أثر هذا التمكين لا يتوقف عند المعلم، بل يمتد ليشمل الطالب المعلم، الذي يمثل اللبنة الأولى في بناء المستقبل التربوي. فعندما يُمكن الطالب المعلم من الانخراط الفعّال في بيئة تعليمية داعمة، تُعزز استقلاليته وتُحفّزه على التفكير النقدي والمبادرة، يصبح أكثر استعداداً لممارسة دوره المستقبلي بكفاءة واقتدار. وهكذا، فإن التمكين التربوي لا يُعد مجرد وسيلة دعم، بل يُمثل استثماراً حقيقياً في بناء أجيال من المعلمين القادرين على إحداث فرق حقيقي في التعليم (طلال حسين، ٢٠٢٢، ١٣٨).

كما أكدت بعض الدراسات منها دراسة (Wilkinson,A, 2019) ، ودراسة سهام علوان (٢٠١٨) على أن التمكين التربوي للمعلمين بات ضرورة ملحة في ظل ما تشهده البيئة الإدارية من تطورات متسارعة وأحداث متلاحقة، رافقتها آثار وظواهر سلبية متعددة. وقد أسهمت هذه التغيرات في خلق أزمة حقيقية تستوجب من المؤسسات التعليمية مواجهتها بفاعلية. فقد تغيرت أساليب العمل، وبرزت قيم وعادات وأهداف جديدة داخل المنظمات، الأمر الذي أدى إلى حالة من الفوضى والارتباك في بيئة العمل. وعلى الرغم من ذلك، يُعد تمكين العاملين خياراً مناسباً وفعالاً لكافة المؤسسات، باختلاف طبيعة الظروف التي تمر بها.

مما سبق يتضح أن الحرية الأكاديمية تُعد من الأسس الجوهرية التي يقوم عليها التمكين التربوي للمعلمين فكلما زادت مساحة الحرية الأكاديمية للمعلم، زاد شعوره بالتمكين التربوي، والعكس صحيح. فإذا أُقيدت حرية المعلم في التعبير أو اتخاذ القرار، تراجع مستوى تمكينه وشعوره بالفعالية والدافعية المهنية، لذلك فإن إعداد معلم يمتلك مهارات التميز التدريسي ويتمتع بالحرية الأكاديمية، بما يعزز التمكين التربوي للطلاب المعلم، تبرز الحاجة الماسة إلى مواكبة التوجهات التربوية الحديثة، والتي يُعد من أبرزها الدمج الشامل. ويقصد بالدمج الشامل دمج جميع فئات الطلاب، بمن فيهم ذوو الاحتياجات الخاصة، في البيئات التعليمية العادية، مع توفير التكييفات والدعم اللازم لتمكين كل طالب من التعلم وفق قدراته واحتياجاته. ويهدف هذا التوجه إلى تعزيز العدالة التعليمية وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص داخل الصف الدراسي، بالإضافة إلى تنمية القيم الإنسانية والتربوية لدى الطالب المعلم، كالتعاطف، والتنوع، وقبول الآخر.

وطبقاً لمتطلبات هذا الدمج، يصبح من الضروري تدريب الطالب المعلم على مبادئ التصميم الشامل للتعلم (Universal Design for Learning - UDL)، كإطار تربوي معتمد يلبي احتياجات جميع المتعلمين. ويُعرف التصميم الشامل للتعلم بأنه منهجية تعليمية تقوم على إعداد البيئة التعليمية والأنشطة والمحتوى بطرق مرنة وشاملة، تتيح لجميع الطلاب، باختلاف قدراتهم وخلفياتهم، فرصاً متكافئة للمشاركة والتعلم. (صفية المطيري، ٢٠٢٣، ٢٣)

ويمثل التصميم الشامل للتعلم نموذجاً تربوياً حديثاً يهدف إلى تلبية احتياجات جميع المتعلمين من خلال توفير بيئات تعليمية مرنة وشاملة، مستنداً إلى أبحاث علم الأعصاب وفهم آليات التعلم (Meyel,A (2014,22) ، حيث يقوم هذا الإطار على ثلاثة مبادئ أساسية تُراعي تنوع أنماط التعلم واختلاف قدرات المتعلمين، أولها مبدأ التمثيل المتعدد، والذي يركز على تقديم المحتوى بطرق متنوعة تناسب الأنماط البصرية والسمعية والحركية، مثل استخدام الفيديوهات، الرسوم البيانية، الخرائط الذهنية، وتبسيط المصطلحات، بما يسهل فهم المفاهيم واستيعابها. أما المبدأ الثاني، فهو التعبير والمشاركة المتعددة، ويُعنى بإتاحة فرص متنوعة للمتعلمين للتفاعل مع المحتوى والتعبير عن فهمهم، من خلال استخدام وسائل مثل الكتابة، العروض التقديمية، أو التسجيلات الصوتية، إلى جانب تنويع المهام وتقديم خيارات في تنفيذ الأنشطة، مع الاستفادة من التكنولوجيا المساعدة عند الحاجة. ويأتي مبدأ التحفيز والمشاركة المتعددة ليؤكد على أهمية إشراك الطلاب من خلال أنشطة ترتبط باهتماماتهم وأهدافهم الشخصية، وتُعزز من دافعيتهم عبر خيارات مرنة في المشاريع، والعمل الجماعي، والتعلم التعاوني، مما يساهم في خلق تجربة تعليمية أكثر شمولاً وتحفيزاً للجميع. (Bruno,L2019,31) و (Novak,K,2016,36)

ويهدف التصميم الشامل للتعلم إلى تهيئة بيئة تعليمية مرنة وشاملة تزيل الحواجز التي قد تعيق تعلم الطلاب، وتساهم في تحقيق العدالة التعليمية من خلال تلبية الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين بدلاً من الاكتفاء بتقديم فرص متساوية للجميع، كما يركز على دعم التنوع داخل الصف وتقدير الفروقات الفردية من حيث القدرات والأنماط والأساليب التعليمية، بما يضمن مشاركة فعالة لجميع الطلاب في عملية التعلم (قدوة عنان، ٢٠٢٢، ٨١).

وتكمن أهمية التصميم الشامل للتعليم في قدرته على خلق بيئة تعليمية فعالة، جاذبة، وسهلة الوصول لجميع المتعلمين (Evmenova, A (2018)، ويركز هذا النهج على تحديد ومعالجة مواطن القصور والعوائق داخل المناهج التعليمية نفسها، بدلاً من إلقاء اللوم على المتعلمين، حيث تؤكد مبادئ التصميم الشامل للتعليم أن الإشكالية الأساسية تكمن في طبيعة المناهج، لا في قدرات المتعلمين. (Hall, E, et al, 2012)

بالإضافة إلى ذلك، يُسهم التصميم الشامل للتعليم في تعزيز حرية الاختيار وتقرير المصير لدى التلاميذ، من خلال ما يوفره من مرونة وتنوع في الأساليب والأنشطة التعليمية، الأمر الذي يُمكنهم من اختيار الطرق التي تناسب قدراتهم واهتماماتهم، ويُساعد في إبراز جوانب التميز ونقاط القوة لديهم (Rose, H et al (2018)، وقد أكدت الدراسات التجريبية السابقة على أهمية التصميم الشامل للتعليم في فصول ذوي الإعاقة وفقاً لدراسة (Almumen, A. (2020) التي أشارت إلى أن التصميم الشامل للتعليم ذو فاعلية في عملية اندماج جميع التلاميذ في أنشطة الفصل بمن فيهم التلاميذ ذوي الإعاقة، ودراسة (Smith, J at el (2020) التي أكدت التأثير الإيجابي للتصميم الشامل للتعليم على مستوى تحصيل الطلاب في الكتابة.

ويمكن القول إن مبادئ التصميم الشامل للتعليم تسهم بشكل فعال في تنمية مهارات التميز التدريسي، وتعزز من الحرية الأكاديمية التي تُعد ركيزة أساسية في تمكين الطلاب المعلمين تربوياً، حيث تتيح لهم فرصاً متعددة للتعليم بطرق تناسب احتياجاتهم المتنوعة، وتدعم مشاركتهم النشطة في العملية التعليمية، مما يعزز من قدرتهم على اتخاذ قرارات تعليمية مستقلة وتنمية حسهم النقدي وتحملهم للمسؤولية التعليمية، كما تسهم هذه المبادئ في خلق بيئة تعليمية عادلة ودمجة تراعي الفروق الفردية وتفتح المجال أمام الابتكار والتنوع في أساليب التدريس، وهو ما يسهم في إعداد معلمين قادرين على التعامل بكفاءة مع متطلبات المهنة المتجددة، ومن هذا المنطلق، جاء اهتمام البحث الحالي بتوظيف مبادئ التصميم الشامل للتعليم كمدخل حديث يهدف إلى تنمية التميز التدريسي والحرية الأكاديمية للتمكين التربوي للطلاب معلمين الاقتصاد المنزلي وذلك بما يتناسب مع متطلبات العصر وسوق العمل.

الإحساس بالمشكلة:

برزت الحاجة إلى دراسة مشكلة البحث الحالي من خلال:

أولاً: من خلال عمل الباحثان في مجال الإشراف الأكاديمي على الطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي خلال فترة التدريب الميداني، تم ملاحظة ما يلي :-

• ضعف واضح في توظيف استراتيجيات تعليمية مرنة وشاملة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ما يعكس قصوراً في إدراك مبادئ التصميم الشامل للتعليم.

• انخفاض وعي الطلاب المعلمين بأهمية الحرية الأكاديمية بوصفها عنصراً محورياً في التمكين التربوي، وترددتهم في اتخاذ قرارات مستقلة تتعلق بطرق التدريس أو اختيار الوسائل التعليمية.

• شعور العديد من الطلاب المعلمين بالقلق وعدم الكفاءة أثناء تطبيق الدروس، مما أثر على تفاعلهم مع الطلاب داخل الفصل الدراسي، وأدى إلى ضعف في المبادرة والمشاركة الفعالة.

كل هذه المؤشرات أكدت أهمية تصميم حقيبة تدريبية قائمة على مبادئ التصميم الشامل للتعليم لتنمية مهارات التميز التدريسي والحرية الأكاديمية، بما يعزز من التمكين التربوي للطلاب المعلمين ويؤهلهم لممارسة دورهم المستقبلي بكفاءة وفاعلية.

ثانياً: الاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات التربوية المرتبطة بمتغيرات البحث، والتي من خلالها تم التوصل إلى:

• يُعد التميز التدريسي أحد المرتكزات الأساسية في إعداد المعلمين، لما له من دور محوري في تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية، خاصة في ظل التغيرات التربوية المعاصرة التي تركز

- على التمكين الأكاديمي للمتعلمين وتنمية استقلاليتهم، وقد أكدت عديد من الدراسات السابقة منها دراسة أية حجاج (٢٠٢٢)، دراسة سارة أحمد (٢٠٢٢)، دراسة بسيوني إسماعيل (٢٠٢٠)، ودراسة شيماء عبد السلام (٢٠٢٠)، ودراسة ولاء محمد (٢٠٢١)، دراسة شيماء سليم (٢٠٢٠)، ودراسة رشا عيسى (٢٠٢١)، دراسة نادية أبو عماشة (٢٠٢٣)، دراسة علي محمد (٢٠١٨) على أهمية تنمية مهارات التميز التدريسي لدى الطلاب المعلمين، لما له من أثر فعال في رفع كفاءتهم المهنية وتطوير ممارساتهم الصفية، وأكدت أيضا على دور التميز التدريسي في تعزيز مخرجات التعليم وتحفيز المتعلمين، ومع ذلك رغم الأهمية المتزايدة التي تحظى بها مهارات التميز التدريسي في إعداد الطلاب المعلمين، إلا أن الواقع يشير إلى وجود قصور واضح في امتلاك هذه الفئة لتلك المهارات، خاصة في التخصصات التطبيقية مثل الاقتصاد المنزلي، فالعديد من الطلاب المعلمين يفتقرون إلى القدرة على التخطيط الفعال للدروس، وتوظيف استراتيجيات تدريس متنوعة، وتقديم التغذية الراجعة البناءة للمتعلمين، مما ينعكس سلباً على جودة التعلم داخل الص، وقد أظهرت نتائج الدراسات السابقة ذكرها ضعف الأداء التدريسي العملي لدى الطلاب المعلمين، وانحصار ممارساتهم في الأساليب التقليدية، دون مراعاة لاحتياجات المتعلمين أو فروقهم الفردية، كما أن غياب التدريب المنهجي الموجه نحو تنمية التميز التدريسي خلال فترة الإعداد الجامعي يحد من قدرة هؤلاء المعلمين المستقبليين على تبني ممارسات تدريسية مبتكرة تدعم التعلم النشط والتفاعلي.
- في السياق ذاته، تُعد الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي أحد المقومات الأساسية للتمكين التربوي، حيث تتيح للطلاب المعلمين مساحة للتفكير النقدي، والتخطيط الذاتي، واتخاذ القرارات التعليمية داخل الصف وخارجه، وقد أثبتت بعض الدراسات منها: دراسة ميادة حسين (٢٠٢٤)، ودراسة جهاد رمضان وآخرون (٢٠٢٤)، ودراسة محمد الصبري (٢٠٢٣)، دراسة أحمد حسن (٢٠٢٣)، دراسة جهاد رمضان، عبد الناصر قدومي (٢٠٢٤)، رضية حميد الدين، (٢٠٢٥)، دراسة (2024) Topkanlo,H دراسة محمد الزيون وراما الحجاوي (٢٠١٧)، دراسة عواطف الصالح (٢٠١٩)، على أهمية الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي كعنصر أساسي في تحقيق التمكين التربوي، حيث تتيح للطلاب المعلمين التعبير عن أفكارهم واتخاذ قرارات تعليمية مستقلة كما تُعزز من قدرتهم على الإبداع والتفكير النقدي داخل البيئة الصفية، ومن خلالها يُمكن تطوير معلم واع ومرن قادر على تكييف ممارساته وفقاً لاحتياجات المتعلمين، إلا أن ممارسات الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي لا تزال تعاني من قصور في مؤسسات إعداد المعلمين، مما يحد من قدرة الطلاب المعلمين على الإبداع والابتكار وتوظيف خبراتهم الشخصية والمهنية في العملية التعليمية. ويبرز هذا التحدي بوضوح لدى طلاب معلمي الاقتصاد المنزلي، الذين يتعاملون مع مواقف تعليمية تطبيقية تحتاج إلى مرونة فكرية ومهارية.
 - ما أثبتته نتائج الدراسات السابقة ومنها: دراسة حمزة العوامرة (٢٠١٩)، دراسة مودة الجابري (٢٠٢٠)، ودراسة عادل الغامدي ومحمود الطنطاوي (٢٠٢٠)، ودراسة Craig,L et al (2022)، ودراسة ندى القحطاني (٢٠٢٢)، ودراسة صفية المطيري (٢٠٢٣)، ودراسة خلود العمري، ومنى البشر (٢٠٢٣)، ودراسة وجدان الرشيد، وطارق ملحم (٢٠٢٣)، دراسة حسن مهدي، وجولتان حجازي (٢٠٢٣)، دراسة الهنوف المرشد وآخرون (٢٠٢٣)، دراسة رنا الشهري وآخرون (٢٠٢٣)، دراسة موسى الربيعي، وإيهاب جادو (٢٠٢٣)، رشا الزغبى، وعبدالله الزغبى (٢٠٢٣) حيث أثبتت نتائج تلك الدراسات أن التصميم الشامل للتعلم له دور فعال في تنمية المهارات المختلفة لدى المتعلمين، من خلال توفير بيئات تعليمية مرنة تستجيب للفروق الفردية، وتدعم التفاعل والتعلم النشط، حيث تثبت هذه الدراسات أن التصميم الشامل للتعلم والذي يُعد من النماذج الحديثة التي تتيح للطالب المعلم فرصاً متعددة لتطوير مهاراته التدريسية، وتعزيز قدراته على اتخاذ قرارات تعليمية مستنيرة، مما يساهم في تنمية التميز التدريسي والحرية الأكاديمية في آن واحد، كما يساهم التصميم الشامل للتعلم في تمكين الطالب المعلم من تكييف أساليبه مع احتياجات

المتعلمين، وبالتالي يصبح أكثر استعداداً لممارسة مهنة التعليم بكفاءة وفاعلية في سياقات تعليمية متنوعة، ورغم هذا الاهتمام، إلا أن تطبيق استراتيجيات حديثة كالتصميم الشامل للتعليم (UDL - Universal Design for Learning) لا يزال محدوداً، خاصة في التخصصات التطبيقية كتعليم الاقتصاد المنزلي، والتي تتطلب تنمية مهارات مركبة تشمل الجوانب النظرية والعملية.

ثالثاً: الدراسات الاستطلاعية التي تم تطبيقها على الطلاب معلمين الاقتصاد المنزلي والتي تضمنت:

■ تم تطبيق اختبار التميز التدريسي على عينة استطلاعية مكونة من (١٠) طلاب معلمين من كلية الاقتصاد المنزلي من نفس الكلية التي تم إجراء تجربة البحث بها، بهدف قياس مستوى مهارات التميز التدريسي لديهم، وأظهرت نتائج الاختبار حصول حوالي ٨٤% من الطلاب المعلمين على درجات منخفضة مما يعني انخفاضاً واضحاً في مستوى مهارات التميز التدريسي لدى أغلب الطلاب المعلمين، حيث تبين أن العديد منهم يفتقرون إلى الكفايات الأساسية المرتبطة بالتخطيط للتدريس، وتنوع استراتيجيات التعلم، واستخدام أساليب التقويم الفعالة. كما أظهرت نتائج التحليل قصوراً في قدرتهم على إدارة الموقف التعليمي بطريقة تفاعلية تركز على الطالب، مما يشير إلى ضعف في توظيف المهارات التي تميز المعلم الفعال. وتؤكد هذه النتائج الحاجة الماسة إلى برامج تدريبية تستهدف تنمية مهارات التميز التدريسي بشكل منهجي، خاصة في ضوء متطلبات التعليم الحديث الذي يركز على جودة الأداء وفاعلية التعلم.

■ تم تطبيق مقياس الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي على نفس العينة الاستطلاعية، وأظهرت نتائج المقياس حصول حوالي ٨٧% من الطلاب المعلمين على درجات منخفضة مما يدل على أن معظم الطلاب المعلمين يعانون من مستويات منخفضة من الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي، حيث أشارت العديد من المؤشرات إلى أن الطلاب المعلمين يفتقرون إلى القدرة على اتخاذ قرارات تعليمية مستقلة، أو التعبير بحرية عن آرائهم التربوية داخل بيئة التعلم، كما لوحظ ضعف في المبادرة والاعتماد على الذات في تنفيذ الأنشطة التعليمية، إلى جانب تردد واضح في ممارسة التفكير النقدي أو طرح أفكار مبتكرة، ويرجع هذا القصور إلى غياب بيئة تعليمية داعمة لممارسة الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي، وضعف الوعي بأهميتها كعنصر محوري في بناء شخصية المعلم القادر على التمكين التربوي لطلابه في المستقبل.

واستناداً إلى ما تم عرضه سابقاً، ترسخت القناعة بأهمية البحث الحالي ومن هنا تنبع الحاجة إلى تصميم حقبة تدريبية للتصميم الشامل للتعلم لتنمية مهارات التميز التدريسي والحرية الأكاديمية للطلاب معلمين الاقتصاد المنزلي.

مشكلة البحث:

تتبلور مشكلة البحث في قصور امتلاك الطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي لمهارات التميز التدريسي، مما يضعف قدرتهم على التخطيط للتدريس بمرونة، وتنفيذ استراتيجيات تعليمية متنوعة ومناسبة لمستويات الطلاب المختلفة، كما يظهر ضعف في وعيهم بمفهوم الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي وممارستها داخل بيئة التعلم، وهو ما يحد من قدرتهم على اتخاذ قرارات تدريسية مسؤولة، والمبادرة في التفاعل مع المواقف الصفية، ويؤدي بالتالي إلى انخفاض مستوى الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي لديهم، أيضاً يُضاف إلى ذلك، أن برامج إعدادهم الحالية غالباً ما تقتصر على دمج مبادئ التصميم الشامل للتعلم، والتي تهدف إلى تيسير التعلم لجميع الطلاب من خلال مراعاة الفروق الفردية، وتقديم محتوى وطرق تقييم ووسائل متعددة، الأمر الذي يحد من كفاءتهم في تلبية احتياجات الطلاب وتحقيق بيئات تعلم فعالة وشاملة، ومن هذا المنطلق، تبرز الحاجة إلى توفير تعليم وتدريب منظم قائم على مبادئ التصميم الشامل للتعلم، يساهم في معالجة أوجه القصور

في مهارات التميز التدريسي والحرية الأكاديمية، ويعزز التمكين التربوي للطلاب المعلمين، بما يهيئهم لمواجهة تحديات مهنة التعليم بكفاءة واقتدار. وفي ضوء ما تقدم يمكن معالجة مشكلة البحث الحالي من خلال الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية حقيبة تدريبية للتصميم الشامل للتعلم لتنمية مهارات التميز التدريسي والحرية الأكاديمية للتمكين التربوي للطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي؟
وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما هو التصور المقترح للحقيبة التدريبية للتصميم الشامل للتعلم لتنمية مهارات التميز التدريسي والحرية الأكاديمية للتمكين التربوي للطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي
2. ما فاعلية حقيبة تدريبية للتصميم الشامل للتعلم لتنمية مهارات التميز التدريسي بمكوناتها (المعرفي – المهاري) للطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي؟
3. ما فاعلية حقيبة تدريبية للتصميم الشامل للتعلم لتنمية الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي للطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي؟
4. ما العلاقة الارتباطية بين مهارات التميز التدريسي بمكوناتها (المعرفي – المهاري) ، الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي بعد تصميم حقيبة تدريبية للتصميم الشامل للتعلم للطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي؟

أهداف البحث: هدف البحث إلى:

1. تصميم حقيبة تدريبية للتصميم الشامل للتعلم لتنمية مهارات التميز التدريسي والحرية الأكاديمية للتمكين التربوي للطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي
2. التعرف على فاعلية تصميم حقيبة تدريبية للتصميم الشامل للتعلم لتنمية مهارات التميز التدريسي للطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي
3. التعرف على فاعلية تصميم حقيبة تدريبية للتصميم الشامل للتعلم لتنمية الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي للطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي.
4. دراسة العلاقة الارتباطية بين مهارات التميز التدريسي والحرية الأكاديمية للتمكين التربوي للطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي بعد تصميم الحقيبة التدريبية للطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي.

أهمية البحث: قد يفيد البحث الحالي الفئات التالية:

أولاً: أهمية البحث بالنسبة للطلاب المعلمين

- يُسهم البحث في تنمية مهاراتهم في التميز التدريسي من خلال تزويدهم بأساليب واستراتيجيات تدريس تعتمد على مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL).
- يُعزز من قدرتهم على ممارسة الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي بما يمكنهم من اتخاذ قرارات تربوية مرنة ومستنيرة داخل بيئة التعلم.
- يرفع من مستوى التمكين التربوي لديهم، من خلال تنمية استقلاليتهم وثقتهم في أدائهم المهني المستقبلي.
- يساعدهم في فهم وتطبيق بيانات تعليمية دامجة تراعي الفروق الفردية وتضمن فرص تعلم متكافئة لجميع المتعلمين.

ثانياً: أهمية البحث بالنسبة لمعلمي الاقتصاد المنزلي

- يقدم لهم حقيبة تدريبية يمكن الاستفادة منها في تطوير الممارسات الصفية وفقاً لمتطلبات التنوع والتمايز في التعليم.

- يُساعدهم في تحقيق التميز التدريسي من خلال استراتيجيات مبتكرة تراعي طبيعة الاقتصاد المنزلي (التي تجمع بين النظرية والتطبيق).
- يعزز من ممارسة الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي بشكل مهني، ما ينعكس على تطوير المناهج وطرق التدريس.
- يدعم أدوارهم في تمكين الطلاب تربوياً، وجعلهم شركاء فاعلين في عملية التعليم والتعلم.
- ثالثاً: أهمية البحث بالنسبة للمتخصصين في إعداد المعلم**
- يُعد البحث إضافة علمية تسهم في تطوير برامج إعداد المعلمين من خلال دمج مفاهيم التصميم الشامل للتعليم، والتميز التدريسي والحرية الأكاديمية، والتمكين التربوي.
- يوفر نموذجاً تدريبياً يمكن اعتماده أو تطويره في المؤسسات الأكاديمية المعنية بإعداد المعلمين.
- يعزز من الاتجاه نحو إعداد معلمين قادرين على التعامل مع بيانات تعليمية متنوعة، وتحقيق جودة عالية في التدريس.
- يدعم تكوين معلم يتمتع بمهارات مهنية وأكاديمية عالية، تؤهله للتميز والابتكار في عمله المستقبلي.

رابعاً: أهمية البحث بالنسبة للباحثين

- يفتح آفاقاً جديدة في مجال البحث التربوي التطبيقي من خلال الدمج بين التصميم الشامل للتعليم ومفاهيم التمكين والحرية الأكاديمية.
- يُسهم في إثراء الأدبيات العلمية في مجالات: إعداد المعلم، التربية الدامجة، التميز التدريسي، واستراتيجيات التمكين التربوي.
- يُعد نموذجاً بحثياً يمكن البناء عليه في دراسات مستقبلية تسعى لتطوير ممارسات التعليم الجامعي والتربوي.

فروض البحث:

1. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب معلمين الاقتصاد المنزلي عينة البحث في القياسات القبلية والبعدي لمهارات التميز التدريسي بمكوناتها (المعرفي - المهاري) لصالح التطبيق البعدي . ويتفرع منه الفروض التالية :
 - أ- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب معلمين الاقتصاد المنزلي عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التميز التدريسي لصالح التطبيق البعدي .
 - ب- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب معلمين الاقتصاد المنزلي عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لملاحظة مهارات التميز التدريسي لصالح التطبيق البعدي .
2. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب معلمين الاقتصاد المنزلي عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لمقياس أبعاد الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي لصالح التطبيق البعدي .
3. توجد علاقة ارتباطية بين تنمية مهارات التميز التدريسي بمكوناتها (المعرفي - المهاري) ، وتنمية الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي للطلاب معلمين الاقتصاد المنزلي عينة البحث بعد تطبيق الحقيبة التدريبية .

حدود البحث:

- أولاً- الحدود البشرية:** تمثلت عينة البحث في مجموعة من الطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي تم اختيارهم بطريقة عشوائية، حيث اشتملت على عينة استطلاعية مكونة من (١٠) طلاب معلمين، بالإضافة إلى العينة الأساسية التي ضمت (٢٥) طالب معلم.
- ثانياً- الحدود المكانية:** تم إجراء البحث الميداني بكلية (الاقتصاد المنزلي- جامعة حلوان).

ثالثاً- الحدود الزمانية: تم تطبيق تجربة البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م.

رابعاً- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالي على تصميم حقيبة تدريبية للتصميم الشامل للتعلم لتنمية مهارات التميز التدريسي والحرية الأكاديمية للتمكين التربوي للطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي، كما اقتصرت حدود البحث على بعض أبعاد مهارات التميز التدريسي (المهارات المعرفية والتخطيطية - المهارات الصفية والتفاعلية- المهارات التقنية والتكنولوجية- مهارات التقييم والتقويم- المهارات الشخصية والإنسانية- مهارات التطوير الذاتي والمهني) ، أما أبعاد بطاقة ملاحظة مهارات التميز التدريسي (المهارات المعرفية والتخطيطية- المهارات الصفية والتفاعلية- المهارات التقنية والتكنولوجية- مهارات التطوير الذاتي والمهني- المهارات الشخصية والإنسانية- مهارات التقييم والتقويم) ، أما أبعاد مقياس الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي للطلاب معلمين الاقتصاد المنزلي (الحرية الأكاديمية للتمكين المهني- الحرية الأكاديمية للتمكين الرقمي - الحرية الأكاديمية للتمكين النفسي) .

أدوات البحث ومواد المعالجة التجريبية: اعتمد البحث على الأدوات التالية:
أولاً- مواد المعالجة التجريبية، وتمثلت في:

■ حقيبة تدريبية للتصميم الشامل للتعلم لتنمية مهارات التميز التدريسي والحرية الأكاديمية للتمكين التربوي للطلاب معلمين الاقتصاد المنزلي، واشتملت الحقيبة على (كتيب المفاهيم – الدليل التدريبي للمدرّب – دليل الطالب المعلم)

ثانياً- أدوات القياس، واشتملت على:

- ١- اختبار التميز التدريسي لقياس المكون المعرفي لمهارات التميز التدريسي لـ (المهارات المعرفية والتخطيطية - المهارات الصفية والتفاعلية- المهارات التقنية والتكنولوجية- مهارات التقييم والتقويم- المهارات الشخصية والإنسانية- مهارات التطوير الذاتي والمهني)
- ٢- بطاقة ملاحظة مهارات التميز التدريسي لقياس المكون المهاري لمهارات التميز التدريسي لـ (المهارات المعرفية والتخطيطية- المهارات الصفية والتفاعلية- المهارات التقنية والتكنولوجية- مهارات التطوير الذاتي والمهني- المهارات الشخصية والإنسانية- مهارات التقييم والتقويم)
- ٣- مقياس الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي للطلاب معلمين الاقتصاد المنزلي في الأبعاد التالية (الحرية الأكاديمية للتمكين المهني- الحرية الأكاديمية للتمكين الرقمي - الحرية الأكاديمية للتمكين النفسي).

متغيرات البحث:

- المتغير المستقل: وتمثلت في استخدام حقيبة تدريبية للتصميم الشامل للتعلم .
- المتغيرات التابعة: واشتملت على: مهارات التميز التدريسي بمكوناتها المعرفية – المهاري (الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي .

منهج البحث: اتبع البحث الحالي المناهج البحثية التالية:

- المنهج الوصفي التحليلي: وذلك عند تحديد مبادئ التصميم الشامل للتعلم، وتحديد أبعاد التميز التدريسي، وأبعاد الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي والتي تهدف الحقيبة التدريبية إلى تنميتها للطلاب معلمين الاقتصاد المنزلي، كذلك عند بناء أدوات القياس، وعند استخدام أسلوب التحليل الإحصائي في معالجة البيانات وتحليلها ومناقشتها ثم تفسيرها، مما يساهم في تقديم توصيات.

■ **المنهج شبه التجريبي:** تم استخدام المنهج شبه التجريبي في الجانب التطبيقي للبحث للتحقق من فاعليته، حيث اعتمد التصميم التجريبي للمجموعة التجريبية الواحدة مع إجراء القياسين القبلي والبعدي.

المصطلحات الإجرائية للبحث:

✚ **التصميم الشامل للتعليم (UDL) Universal Design for Learning :**

يقصد به ذلك الإطار التربوي الذي تم توظيفه في إعداد الحقيبة التدريبية الموجهة للطلاب المعلمين، ويهدف إلى تنمية مهارات التميز التدريسي وتعزيز الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي، من خلال تقديم محتوى تعليمي مرن وشامل يراعي الفروق الفردية ويتيح فرصًا متعددة للوصول إلى المعرفة، ويستند هذا التصميم إلى ثلاثة مبادئ رئيسية تشكل جوهره، وهي: مبدأ التمثيل المتعدد، والذي يُعنى بتوفير طرق متنوعة لعرض المعلومات والمحتوى التعليمي بما يناسب أنماط التعلم المختلفة؛ ومبدأ التعبير والمشاركة المتعددة، الذي يتيح للطلاب المعلمين استخدام استراتيجيات متعددة للتفاعل مع المعرفة والتعبير عن الفهم بوسائل مختلفة؛ ومبدأ المشاركة والتحفيز المتعدد، الذي يعمل على تعزيز دافعية المتعلم من خلال إشراكه الفعلي في عملية التعلم بطرق مرنة وملهمة، ويتمثل التصميم الشامل للتعلم في هذا البحث في بناء الحقيبة التدريبية وفق هذه المبادئ الثلاثة لتوفير بيئة تعلم داعمة، تُمكن جميع الطلاب المعلمين من تحقيق أقصى إمكاناتهم الأكاديمية والمهنية.

✚ **مهارات التميز التدريسي Teaching Excellence Skills :**

يقصد بها في هذا البحث: مجموعة من المهارات المتكاملة التي يمتلكها الطالب المعلم، والتي تعكس كفاءته في الأداء التدريسي الفعّال، وتشمل المهارات المعرفية والتخطيطية اللازمة لإعداد الدروس وتنظيم المحتوى، والمهارات الصفية والتفاعلية لإدارة الموقف التعليمي وتحفيز المتعلمين، والمهارات التقنية والتكنولوجية في توظيف أدوات التعلم الرقمي، ومهارات التقويم والنقويم لقياس نواتج التعلم وتحسينها، إلى جانب المهارات الشخصية والإنسانية التي تعزز التواصل الإيجابي، ومهارات التطوير الذاتي والمهني التي تضمن النمو المستمر للمعلم. ويتم تحديد مستوى مهارات التميز التدريسي من خلال الدرجة التي يحققها الطالب المعلم في الاختبار المعد لهذا البحث.

✚ **الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي Academic Freedom for the Educational Empowerment :**

يقصد بالحرية الأكاديمية للتمكين التربوي في هذا البحث قدرة الطالب المعلم على اتخاذ قرارات تعليمية مستقلة، والتعبير بحرية عن آرائه ومعتقداته التربوية، والمشاركة الفاعلة في مواقف التعلم دون قيود تحد من تفكيره أو إبداعه، ويسهم ذلك في تحقيق تمكين تربوي شامل داخل البيئة التعليمية، وتتجلى هذه الحرية من خلال أبعاد متعددة تشمل التمكين المهني، الذي يظهر في قدرة الطالب المعلم على أداء دوره التربوي بثقة واتخاذ قرارات تعليمية مسؤولة، والتمكين الرقمي، الذي يتمثل في استخدامه الفعّال للتقنيات الرقمية لدعم التعلم والتواصل الأكاديمي، إلى جانب التمكين النفسي، الذي يُعبر عن شعوره بالأمان والدافعية الذاتية والثقة في التفاعل داخل بيئة التعلم. ويتم قياس مستوى الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في المقياس المعد لهذا البحث.

الإطار النظري للبحث

اشتمل الإطار النظري للبحث على المحاور التالية:

- المحور الأول: التصميم الشامل للتعليم
- المحور الثاني : مهارات التميز التدريسي
- المحور الثالث : الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي

المحور الأول: التصميم الشامل للتعليم (UDL) Universal Design for Learning : نشأة التصميم الشامل للتعليم

بدأ مفهوم التصميم الشامل للتعليم في الظهور خلال خمسينيات القرن العشرين، حيث طُرحت فكرته لأول مرة بهدف إنشاء تصاميم هندسية خالية من العوائق التي قد تواجه الأشخاص ذوي الإعاقة وكبار السن. وقد شهد هذا المفهوم تطوراً ملحوظاً في أوروبا واليابان والولايات المتحدة الأمريكية. ومع حلول السبعينيات، بدأت الفكرة تكتسب زخماً سياسياً، حيث عبّر المعماري الأمريكي مايكل بيدنا عن التصميم الشامل بوصفه قدرة وظيفية متاحة للجميع يمكن تعزيزها من خلال إزالة الحواجز. واستمر هذا الزخم في التنامي حتى الثمانينيات، إذ أعلن مؤتمر التصميم العالمي عام ١٩٨٧م قراراً يلزم المصممين بأخذ احتياجات الأشخاص ذوي الإعاقة وكبار السن في الحسبان عند إعداد تصاميمهم. (Rose, H & Meyer, A, 2007, 521)

لاحقاً، تطوّر مفهوم التصميم الشامل ليشمل المجال التعليمي، بالتزامن مع التقدم في التكنولوجيا وجهود دمج الطلاب في المدارس الأمريكية. وقد تبنت منظمة "كاست" (CAST)، وهي اختصار لـ "مركز التكنولوجيا الخاصة التطبيقية"، هذا المفهوم، بهدف استكشاف سبل توظيف التكنولوجيا لدعم جميع الطلاب في بيئة تعليمية شاملة. (David G, 2014)

الأسس الفلسفية والنظرية للتصميم الشامل للتعليم: يستند التصميم الشامل للتعليم إلى :
الفلسفة التقدمية:

عرّفها محمد الخوالدة (٢٠١٣، ١١٥) بأنها مجموعة من العمليات التي تعزز من ديمقراطية التربية، من خلال تطوير المناهج وتقديم تكتيقات تتناسب مع ميول المتعلمين واحتياجاتهم، إضافة إلى تصميم خطط تعليمية تُمكن من تحقيق تعلّم فعّال وملائم. كما تسعى هذه العمليات إلى ربط المحتوى التعليمي باهتمامات الطلاب ورغباتهم، مع التأكيد على أن العلاقة بين المعلم والمتعلم تقوم على الإرشاد والتوجيه، لا على التلقين والحشو المعرفي. ويُضاف إلى ذلك العمل على التوفيق بين النزعة الفردية لدى المتعلم ومتطلبات المجتمع، بما يسهم في ترسيخ قيم الفرد داخل الإطار المجتمعي.

حيث تقوم الفلسفة التقدمية على مجموعة من المبادئ التي تُركّز على إثارة اهتمام المتعلمين من خلال تجارب مباشرة وواقعية، وينطلق دور المعلم فيها كباحث يسعى لاكتشاف الأنشطة والفرص التعليمية المناسبة. كما تهتم هذه الفلسفة بتطوير البيئة المدرسية، وتمنح المتعلمين الحرية في النمو والتطور دون قيود أو عوائق تقيد إمكاناتهم. (وجيه القاسم ، راشد الشرقي، ٢٠٠٥، ١٧٣).

يظهر مما سبق أن التصميم الشامل للتعليم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالفلسفة التقدمية، التي تهتم بجميع جوانب المتعلم، وتركز على تمكينه من التعلم والتطور وفقاً لقدراته الفردية، من خلال تكيف العملية التعليمية لتلائم احتياجات كل متعلم، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.

النظرية المعرفية:

تقوم النظرية المعرفية على مجموعة من المبادئ الأساسية، أبرزها أن البنية المعرفية تُعد الوحدة الأساسية في عملية التعلم، وتهتم هذه النظرية بدراسة أساليب التفكير وعملياته وتطوره، إلى جانب البنى المعرفية، حيث تُعد هذه الجوانب ضرورية لتزويد المتعلم بأساس متين لفهم كيفية

حدوث التعلم. ويُعد العقل الأداة الرئيسة لاكتساب المعرفة، إذ يقوم بمعالجة العمليات الذهنية مثل الانتباه، والإدراك، والتفكير، والاستبصار، والتخزين، والتذكر، والاسترجاع، ولكل متعلم أسلوبه الخاص وسرعته في بناء وتنظيم بُناء المعرفة، ويركز التعلم في هذا السياق على تنمية التفكير ومخططاته، كما تنمو البنى المعرفية وتتطور من خلال التفاعل مع المواقف التعليمية. وتُعد معرفة البنية المعرفية للمتعلم أساسية لتحديد نقطة الانطلاق المناسبة في عملية التدريس. (يوسف قطامي، ٢٠٠٥، ٣٩).

انطلاقاً مما سبق، يمكن القول إن التصميم الشامل للتعلم يُعنى بربط المعارف السابقة بالمعارف الجديدة بطريقة تُضفي عليها معنى لدى المتعلم، مما يُسهم في تعزيز الفهم وبناء المعرفة بشكل تراكمي. ويُراعى هذا التصميم مبدأ المرونة في تقديم المحتوى، إلى جانب التبسيط والتدرج المنطقي في عرض المفاهيم والمهارات، بحيث تتناسب مع مستويات المتعلمين المختلفة. كما يُتيح تنوعاً في أساليب تقديم المعلومات وتمثيلها، سواء من خلال الوسائط المتعددة أو الأنشطة التفاعلية، بما ينسجم مع الفروق الفردية في أنماط التعلم وسرعة المعالجة المعرفية. ويُسهم ذلك في دعم البنى المعرفية لكل متعلم، من خلال إتاحة الفرص لإعادة تنظيم المعرفة بطريقة تتناسب مع قدراته واحتياجاته الخاصة، مما يعزز من فعالية التعلم وعمقه.

نظرية الذكاءات المتعددة

عرّف هوارد جاردنر (Howard, G, 2012, 83) نظرية الذكاءات المتعددة بأنها نوع من القدرات العقلية التي تتضمن مجموعة من المهارات اللازمة لحل المشكلات، مما يساعد الفرد على التغلب على التحديات التي تواجهه، والقيام بإنتاجات فعّالة، واكتساب معارف جديدة. وترتكز هذه النظرية على أن كل شخص يمتلك أنماطاً متعددة من الذكاء، تختلف في نوعها ودرجتها من فرد لآخر، كما أنها قابلة للنمو والتطور مع التعلم والخبرة.

وتتجلى أهمية نظرية الذكاءات المتعددة في دعم المعلمين على تنويع وتوسيع استراتيجياتهم التدريسية بما يضمن الوصول إلى أكبر شريحة ممكنة من المتعلمين. فهي توفر إطاراً مرناً للتعلم، لا يعتمد على قواعد ثابتة، مما يسمح لجميع التلاميذ بفرص متكافئة للتعلم والتعبير عن قدراتهم. كما تسهم هذه النظرية في التقليل من تحويل التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض أو ذوي الإعاقات إلى فصول التربية الخاصة، من خلال مراعاة تنوع القدرات والذكاءات، وتمكين المعلم من توجيه التعليم بطريقة تتناسب مع إمكانيات كل طالب على حدة. (ياسر بهاء الدين، ٢٠١٧، ٩١).

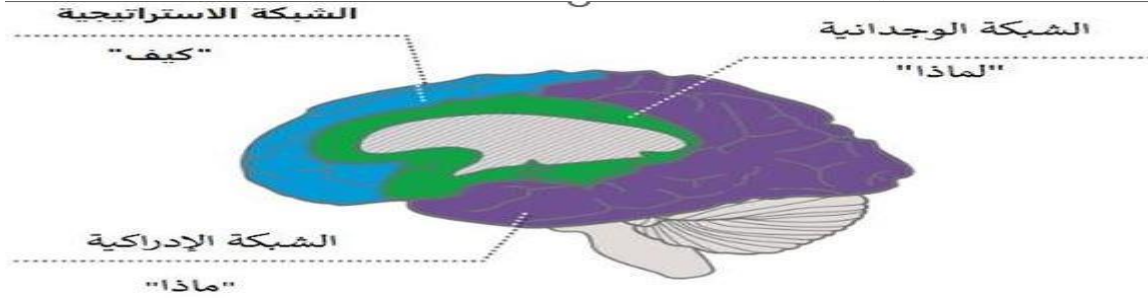
وبالتالي من المهم الإشارة إلى أن التصميم الشامل للتعلم لا يتناقض مع استراتيجيات التدريس والممارسات والأساليب التعليمية الأخرى. بل على العكس، فإنه يعزز ويدمج العديد من الأساليب والاستراتيجيات الحالية في عملية التدريس والتعلم، مثل التعلم التعاوني، والتدريس المتميز، والتقييم القائم على الأداء، والتعلم القائم على المشاريع، بالإضافة إلى الاستراتيجيات التعليمية المعتمدة على نظرية الذكاءات المتعددة، وتلك التي تركز على مبادئ التعلم المتمحور حول الطالب (سارة العتيبي، ٢٠٢٠، ٥٠٨).

أبحاث الدماغ

يُعتبر التصميم الشامل للتعلم (UDL) إطاراً تعليمياً مبنياً على أسس علم الأعصاب، حيث يتم الاعتماد على دراسة أداء الدماغ أثناء عملية التعلم. يهدف هذا الإطار إلى توفير بيئة تعليمية شاملة ومتنوعة تلبي احتياجات المتعلمين المختلفة وتتكيف مع أساليب تعلمهم المتنوعة. (ماجد السالم، ٢٠١٦، ١١٥).

وقد أثبتت الدراسات في مركز كاست (CAST) أن ثمة ثلاث شبكات في الدماغ تعمل أثناء عملية التعلم، وهي شبكات الاعتراف والإستراتيجية والعاطفية، ومنها اشتقت مبادئ التصميم الشامل للتعلم: الاعتراف بالتمثيل، إستراتيجية العمل والتعبير، الفاعلية للمشاركة. وقد أوضحت (Cast, N, 2011, 11) النموذج السابق بما يلي:

١. شبكة خاصة بالاهتمام وترتيب الأولويات (لماذا نتعلم؟): حيث تعالج الشبكات العاطفية أسباب التعلم، والمحافظة على الجهد والمثابرة والتنظيم الذاتي. .
٢. شبكة خاصة بالتعرف (ماذا أتعلم؟) وتعالج شبكات التعرف طريقة إدراك التعلم، والاهتمام باللغة والرموز والفهم.
٣. شبكة خاصة بالإستراتيجيات والمهارات (كيف أتعلم؟) وتعالج الشبكات الإستراتيجية طريقة التعلم، والأداء البدني والتعبير والتواصل.



شكل (١) يوضح العلاقة بين شبكات رئيسية في الدماغ ومبادئ التصميم الشامل للتعلم

مفهوم التصميم الشامل للتعلم [UDL]

تعرف منظمة كاست (CAST) التصميم الشامل للتعلم (UDL) على أنه "إطار يهدف إلى تحسين التعليم والتعلم لجميع المتعلمين، استناداً إلى معطيات علمية حول كيفية تعلم البشر. يُستخدم هذا الإطار من قبل المعلمين، ومطوري المناهج، والباحثين، وأولياء الأمور، وكل من يسعى إلى تطبيق إطار UDL في بيئة تعليمية (Cast,N,2018) .

مبادئ التصميم الشامل للتعلم (UDL - Universal Design for Learning)

مبادئ التصميم الشامل للتعلم هي إطار عمل تربوي يهدف إلى تلبية احتياجات جميع المتعلمين، من خلال توفير بيئات تعليمية مرنة وشاملة. يعتمد هذا الإطار على الأبحاث في علم الأعصاب والتعلم، ويستند إلى ثلاثة مبادئ رئيسية وهي كما ذكرها (Hitchcock,2005, 3) و (Rose,H& Meyer,A, 2001, 17) :-

١- مبدأ التعبير والمشاركة المتعددة (Multiple Means of Action and Expression)

ويتم تحقيقه من خلال إتاحة فرص متعددة للمتعلمين للتفاعل مع المحتوى وإظهار ما تعلموه بطرق تناسب قدراتهم ، عن طريق السماح بالإجابة من خلال الكتابة أو التسجيل الصوتي أو العروض التقديمية ، وتوفير خيارات مختلفة للأنشطة (مشروع عملي، اختبار، عرض) ، واستخدام التكنولوجيا المساعدة لذوي الإعاقات.

٢- مبدأ التمثيل المتعدد (Multiple Means of Representation)

ويتم من خلال تقديم المحتوى بطرق متنوعة تناسب أنماط تعلم مختلفة (بصرية، سمعية، حركية) عن طريق استخدام الرسوم البيانية، الفيديوهات، النصوص، والخرائط الذهنية ، وتبسيط اللغة وتقديم تعريفات للمصطلحات الجديدة ، وأيضاً تكرار المفاهيم باستخدام وسائط مختلفة.

٣- مبدأ المشاركة والتحفيز المتعدد (Multiple Means of Engagement)

يمكن تحقيقه عن طريق تصميم أنشطة تحفز المتعلمين من خلال مراعاة اهتماماتهم، واحتياجاتهم، وأهدافهم الشخصية ، من خلال ربط التعلم بحياة الطالب واهتماماته ، وإتاحة خيارات في اختيار المشاريع أو المواضيع ، وتشجيع العمل الجماعي والتعلم التعاوني.

١- المبدأ الأول: مبدأ التعبير والمشاركة المتعددة:-

بحيث يُدرك المتعلم إجابة السؤال: لماذا نتعلم؟، فيختلف المتعلمون في طرقهم للمشاركة وللتحفيز، لذا ؛ ثمة طرق متعددة تعالج الفروقات الفردية بين المتعلمين، وتتأثر بعلم الأعصاب

والثقافة والمعرفة، بحيث ينخرط بعض المتعلمين بشكل كبير، ويعملون بشكل جماعي، بينما ينعزل البعض الآخر؛ بل ويخافون، ويفضلون الروتين والعمل الفردي ويتحقق ذلك من خلال: (Cast,N,2011,21) و (Brand,T&Dalton, M,2012, 5) و (Evmenova, و (Cast,N,2011, 5)،A,2018, 147).

جدول (١) معيار مبدأ التعبير والمشاركة المتعددة

يتحقق من خلال:-	
أولاً: توفير خيارات تجتهد بها المتعلم	١. مساعدة المتعلم على الاستقلالية في التعليم، من خلال تحسين الاختيار الفردي، بالمشاركة في تحديد الأهداف، وجمع المعلومات والرسوم والتلوين، والمخططات، وتسلسل بعض المهام. ٢. ربط التعليم بالواقع لتحسين المشاركة بتضمين أنشطة شخصية، مناسبة للعمر، ذات صلة ثقافياً أو اجتماعياً، مناسبة لجميع الأعراق والثقافات)، وتسمح بالمشاركة النشطة والاستكشاف والتجريب، وتعزز الخيال وحلّ المشكلات، وفهم الأفكار المعقدة بطرق مبتكرة ٣. تقليل المخاوف والمشتتات بخلق فرص داعمة للتعلم؛ كتوفير جداول ومخططات للاستعداد للأنشطة، والتنبؤ بالأحداث الجديدة، وتوفير الاستثارة الحسية من خلال التحفيز البصري فترات الراحة، تسلسل الأنشطة وتوفير أنشطة تحفز المتعلمين على النقاش والحوار.
ثانياً: توفير خيارات لمواصلة الجهد والحفاظ على المثابرة	١. بالتعرف على الأهداف الطويلة وطريقة صياغتها بشكل صحيح، وتقسيمها إلى أهداف قصيرة، وعرضها بطرق متعدّدة؛ كالجداول، والرسوم، وتوفير نتائج مرجوة لتحقيق الأهداف، وموضوعات تثير النقاشات، وتتصل بالاهتمامات والخلفيات الثقافية. ٢. تضمين تحديات محفّزة ومراعية لتنوع قدرات المتعلمين كبداية للتحكم في درجة الصعوبة المناسبة لإنجاز الأنشطة ومحكات تقييم مرنة للأداء المقبول. ٣. توفير فرص لتحقيق المشاركة المستدامة من خلال أنشطة التعلم التعاوني ذي الأهداف والقواعد والأدوار الواضحة، وخيارات لتعزيز السلوك الإيجابي، وفرص للمتعلمين لتعليمهم كيف ومتى يطلبون المساعدة. ٤. توفير تغذية راجعة للتحسين، والبعد عن التنافس، والمقارنة، وللأخطاء بإيجابية للنجاح المستقبلي.
ثالثاً: تنظيم الذاتي	١. تحفيز المتعلم نحو التعلم بتقديم مذكرات وأدلة وأنشطة تعزز التفكير الذاتي، وتركز على الأهداف الشخصية. ٢. تذليل الصعوبات بتوفير مذكرات لمواجهة التحديات والعقبات، وتحويلها إلى أسئلة؛ مثل: كيف أرفع مستوى تحصيلي؟ ٣. مساعدة المتعلم على تطوير التقييم الذاتي؛ كمخططات جمع البيانات المراقبة التطورات، وتوفير أنشطة لعمل الرسوم البيانية والقبول والعروض المعرفة ومقارنة التقدم.

المبدأ الثاني: مبدأ التمثيل المتعدد:

يختلف المتعلمون في طرق إدراكهم وفهمهم للمعلومات التي يتّهم تقديمها؛ كمثال على ذلك: الطلاب المصابون بإعاقات حسية (كف) بصر، (صم)، والطلاب من ذوي صعوبات التعلم. لذا ؛ تتطلب مثل تلك الاختلافات طرقاً مختلفة للتعامل مع المحتوى، بحيث إنه قد يستوعب البعض المعلومات من خلال وسائل بصرية أو سمعية، بدلاً من النص المطبوع وهي كما ذكرها (Cast,2011, 14-21) و (Evmenova,2018, 147) و (Brand&Dalton,2012,P4):-

جدول (٢) معيار مبدأ التمثيل المتعدد

معيار مبدأ التمثيل المتعدد	
أولاً: توفير سمعية وبصرية	١. إتاحة طرق متعدّدة لعرض المعلومات المناسبة لاحتياجات المتعلمين؛ كجودة الخط وحجمه والألوان، حيث يمكن التحكم بذلك من المتعلم في المواد الرقمية، أو بمراجعتها في المواد المطبوعة. ٢. تقديم بدائل للمعلومات السمعية كلفة الإشارة، والوصف العاطفي، والرسومات. ٣. تقديم بدائل للمعلومات البصرية؛ كتوفير نص مسموع للصور والرسومات، توفير رسومات لمسية لشرح المفاهيم إمكانية استخدام برامج لتحويل النص إلى كلام مسموع.

١. بتوضيح المفردات وعرضها بأكثر من طريقة؛ كرسومات ونصوص بديلة للمفردات الغامضة، دعم الموضوعات غير المألوفة بمزيد من الصور والرموز . ٢. توضيح الجمل وطريقة بنائها؛ كبناء جمل جديدة من كلمات معروفة ربط المعاني الجديدة بهياكل سابقة. ٣. توفير دعم لفهم النصوص ؛ كرموز ،برايل، والرموز البصرية، والدعم الصوتي، والرسوم التوضيحية. ٤. إتاحة فرص لتعزيز التعلم بلغات أخرى؛ كتوفير أدوات الترجمة. ٥. تقديم وسائل توضيح متعددة؛ لضعف تعلم النصوص؛ ك ربط المعلومات النصية بالتمثيلات والرسوم والصور أو الجداول.	ثانياً : توفير خيارات متعددة للغة والرموز
١. تنشيط المعرفة الأساسية السابقة؛ لتعلم أفضل للمعارف الجديدة؛ ك ربط بموضوعات سابقة من خلال التنظيمات والخرائط أو التكامل مع بقية المقررات ٢. الأخرى. التركيز على المعلومات المهمة عن غيرها؛ كتمييز العناصر الرئيسة في النص، أو الرسوم والمخططات واستخدام روتين منظم للوحدات والمفاهيم والرسومات والأفكار، واستخدام أمثلة ورموز للإشارة إلى المعلومات المهمة، واستخدام ما تم تعلمه سابقاً لحل مشكلات غير مألوفة. ٣. التمكين من فهم ومعالجة المعلومات وربطها والاستفادة منها، من خلال عمليات متسلسلة، وتوفير خيارات وجدول، وتوفير أنشطة تفاعلية لاكتشاف المفاهيم الجديدة، وتوفير تهيئة للدخول للمحتوى الجديد؛ مثل: الإعلام والسينما، والتسلسل في عرض المعلومات، وإزالة ما لا يفيد الهدف التعليمي.	ثالثاً : توفير خيارات لفهم

المبدأ الثالث: مبدأ المشاركة والتحفيز المتعدد:

يختلف المتعلمون في طريقة تعبيرهم عما يعرفونه؛ على سبيل المثال: الطلاب الذين يعانون من إعاقات حركية كبيرة؛ مثل (الشلل الدماغي)، أو الطلاب الذين لديهم اضطرابات في اللغة والتواصل، يتعاملون مع مهام التعلم بشكل مختلف عن أقرانهم، فالبعض يستطيع التعبير بنص مكتوب بدل الكلام، والعكس صحيح، ومن ثم لا توجد طريقة واحدة يستطيع الجميع استخدامها للتعبير (Brand,T&Dalton,M,2012, 6) و (Cast,2018) و (Evmenova, A,2018, 147) وهي كما ذكرها (Cast,N,2011,21)

جدول (٣) معيار مبدأ المشاركة والتحفيز المتعدد

معيار مبدأ المشاركة والتحفيز المتعدد	
١. أساليب متعددة للاستجابة والتنقل والتفاعل مع العملية التعليمية؛ كإعطاء مساحة للتفاعل مع المواد التعليمية والتكنولوجية، وتوفير بدائل للاستجابات الجسدية؛ كالكتابة واللمس ٢. تحسين الوصول للأدوات والتقنيات المساعدة، بتوفيرها أو بتقديم الدعم حول طريقة استخدامها.	أولاً : توفير للعمل
١. إتاحة طرق متعددة للاتصال والتعبير كتأليف قصص، أو رسم، أو تصميم، واستخدام وسائل التواصل الاجتماعي منتديات ودرشات ورسوم متحركة، وحل المشكلات باستخدام مجموعة من الإستراتيجيات. ٢. توفير أدوات متعددة للبناء والتعلم دون الطرق التقليدية؛ كبرامج تحويل النص إلى كلام، وتسجيل الصوت، واستخدام تطبيقات الويب؛ مثل: الويكي، والعروض، والرسوم المتحركة. ٣. التدرج في تقديم المعلومات لتحسين التعبير والتواصل من خلال كتابات، ورسومات، وغيرها.	ثانياً: توفير خيارات للتعبير والاتصال

١. توجيه المتعلمين لتحديد أهداف مناسبة لهم؛ كتقديم نماذج عملية، وتوفير أدلة مساعدة على تحديد الأهداف، ونشر الأهداف للمتعلمين في الصف. ٢. التحفيز على التخطيط والتطوير لتحقيق الأهداف من خلال: أدلة تشرح تحويل الأهداف الطويلة إلى قصيرة، وإشارات؛ كتوقف وفكر. ٣. تسهيل إدارة المعلومات وتنظيمها؛ كتوفير المنظمات؛ كالرسوم البيانية، وقوالب التصنيف والمقارنة، وأدلة تدوين ملاحظات. ٤. تعزيز التقدم المحرز؛ كاستخدام قوائم تقييم مرجعية، وتسجيل نقاط، واستخدام قوالب تعزز التأمل الذاتي.	تأثير توفير خيارات للتوظيف
---	--

التصميم الشامل للتعليم والمنهج: ذكر (Hayes,A& Turnbull,A & Moran,N(2018, 41) ثلاثة أنواع من المناهج التي تقدم لذوي الإعاقة وفق التصميم الشامل للتعليم، وهي: المنهج المكيف، والمنهج الموسع، والمنهج المعدل، والجدول التالي يفصل محتوى تلك المناهج.

جدول (٤) مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة

المثال	التحديد	نوع المنهج
يحصل الطلاب المكفوفون على المحتوى نفسه المدرج في المنهج الوطني إلا أنه يقدم المعلومات في المحتوى باستخدام طريقة برايل.	يُتيح المحتوى إمكانية تحقيق النتائج التعليمية نفسها التي يسعى إليها المنهج الوطني، بحيث يقدم تيسيرًا يساعد ذوي الإعاقة على المشاركة	المنهج المكيف
يحصل الطلاب الصُم على تعليم بلغة الإشارة، وتعليم يخص ثقافة الصم، بينما يحصل الطلاب المكفوفون على فرص لتعلم مهارات التوجيه والتنقل.	يقدم المحتوى نفسه؛ لكنه يتيح معلومات إضافية، ودروسًا تساعد على دعم قدرات الطلاب لتأدية الأعمال بشكل مستقل.	المنهج الموسع
يحصل الطلاب ذوو الإعاقة الذهنية المحتوى على تعليم مهارات القراءة والكتابة وفق عدد أقل من المفردات اللغوية الجديدة، فإذا كان الطلاب العاديون يتعلمون (٢٠) كلمة في موضوع محدد مثل الزراعة، فإن الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية يتعلمون من (٤-٥) كلمات في نفس الموضوع.	يقدم محتوى معدل وفقًا للحاجة ويقدم وفق المعايير المنصوص عليها في المنهج الوطني ومن ثم يحقق الطلاب ذوو الإعاقة تعلمًا مختلفًا عن الطلاب العاديين وهو تعديل فردي غير معياري يطبق على الطلاب وفق تشخيص محدد.	المنهج المعدل

ويُعد التصميم الشامل للتعليم إطارًا علميًا متقدمًا لتطوير المناهج التعليمية يأخذ في اعتباره تنوع المتعلمين واختلاف احتياجاتهم (Evmeneva,A (2018, 147) فهو يُمثل نموذجًا قويًا للتصميم التعليمي يهدف إلى تمكين جميع الطلاب، بمن فيهم ذوو الإعاقة، من الوصول العادل والفعال إلى المحتوى التعليمي. ويركز هذا الإطار على ثلاثة محاور أساسية: كيفية تمثيل المعلومات وعرضها بطرق متنوعة، وكيفية تفاعل الطلاب ومشاركتهم في عملية التعلم، بالإضافة إلى كيفية تعبيرهم عن فهمهم ومعرفتهم بوسائل متعددة. كما يؤكد التصميم الشامل للتعليم على أهمية استخدام الأدوات والتقنيات التعليمية، مثل التكنولوجيا والمواد التفاعلية، التي تساهم في تعزيز تواصل الطلاب مع المحتوى وتسهيل وصولهم إلى المعرفة (Alsaem,M, 2015,4).

أهداف التصميم الشامل للتعليم

تهدف فلسفة التصميم الشامل للتعليم إلى إحداث تحول جذري في الطريقة التي يتم بها التخطيط للتعليم وتنفيذه، من خلال التركيز على شمولية جميع المتعلمين بغض النظر عن قدراتهم أو خلفياتهم. ومن بين أبرز أهداف هذا الإطار :- (سارة العتيبي، ٢٠٢٠، ٥١١).

- إزالة الحواجز التعليمية التي قد تعيق تعلم الطلاب، سواء كانت حواجز مادية أو معرفية أو نفسية، من خلال توفير بدائل متعددة لعرض المحتوى، والمشاركة، والتعبير عن الفهم.

- تحقيق العدالة التعليمية (Equity) ، التي تعني توفير فرص تعلم عادلة تتناسب مع احتياجات كل طالب، بدلاً من تقديم نفس الموارد والطرق للجميع كما في مفهوم المساواة (Equality).
 - دعم التنوع وتقدير الفروق الفردية داخل الصف الدراسي، من خلال الاعتراف بأن الطلاب يختلفون في أساليب تعلمهم، وقدراتهم، واهتماماتهم، وبالتالي تصميم بيئة تعليمية تستوعب هذا التنوع.
 - تعزيز استقلالية المتعلمين وتحفيزهم، من خلال إتاحة الخيارات أمامهم في كيفية التعلم والتعبير عن المعرفة، مما يزيد من مشاركتهم الفعالة في عملية التعلم.
 - تمكين جميع المتعلمين من النجاح، من خلال بناء بيئات تعليمية مرنة يمكن تكييفها لتناسب مختلف أنماط التعلم والاحتياجات الخاصة، مما يساهم في تحسين التحصيل الأكاديمي والشعور بالانتماء.
- ويمكن القول إن أهداف التصميم الشامل للتعلم تتمثل في إرساء نظام تعليمي مرن وشامل يراعي احتياجات جميع المتعلمين دون استثناء، ويسعى إلى إزالة الحواجز التي قد تعيق تحقيق التعلم الفعال، سواء كانت مادية أو معرفية أو نفسية. ويهدف كذلك إلى تحقيق العدالة التعليمية من خلال تكييف طرق وأساليب التدريس لتناسب مع الفروق الفردية بين الطلاب، بدلاً من اتباع نمط موحد للجميع. ويُعزز هذا الإطار احتضان التنوع داخل الصف الدراسي وتقدير اختلاف أنماط التفكير والتعلم، كما يعمل على تنمية الاستقلالية لدى المتعلم وتحفيزه، من خلال منحه حرية الاختيار في كيفية التعلم والتعبير عن معارفه ومهاراته. ومن خلال هذه المبادئ، يساهم التصميم الشامل للتعلم في تنمية التميز التدريسي والحرية الأكاديمية، باعتبارهما من ركائز التمكين التربوي، حيث يُمكن المعلم من توظيف استراتيجيات مرنة تتلاءم مع احتياجات طلابه، ويُعزز من فرص نجاح كل متعلم في بيئة تعليمية عادلة وشاملة تُشعره بالانتماء والقدرة على الإنجاز.
- أهمية التصميم الشامل للتعلم (UDL)**
- تُكمن أهمية التصميم الشامل للتعلم (UDL) في ما يلي:- (Winter, G, 2016, 8)
١. تحقيق الشمولية التعليمية
 - يُلبّي احتياجات جميع المتعلمين بغض النظر عن خلفياتهم أو قدراتهم (طلاب ذوو صعوبات تعلم، متفوقون، متعدّدو الأنماط).
 - يدعم التعلّم المنصف ويكسر الحواجز أمام الوصول للمعلومة والمشاركة.
 ٢. احترام الفروق الفردية
 - يعترف UDL بأن المتعلمين يختلفون في الأساليب، والقدرات، والدافعية.
 - يتيح خيارات متعددة في تقديم المحتوى، وفي التفاعل، وفي التعبير عن الفهم، مما يعزز مشاركة كل طالب بطريقته الخاصة.
 ٣. تحسين الدافعية والانخراط
 - يدمج اهتمامات المتعلمين ويمنحهم حرية اختيار الأنشطة والمهام، مما يجعل التعلم أكثر تشويقاً وتحفيزاً.
 - يساعد في بناء علاقة إيجابية بين المتعلم والمحتوى والمعلم.
 ٤. تعزيز الاستقلالية والتفكير النقدي
 - يمنح المتعلم فرص اتخاذ قرارات متعلقة بتعلمه، مما يطور مهاراته في التنظيم الذاتي، وحل المشكلات، وتحديد الأهداف.
 ٥. زيادة فعالية التدريس

- يُمكن المعلم من تنويع أساليبه، وتحسين جودة التعليم، باستخدام تقنيات واستراتيجيات تعليمية فعالة ومتكاملة.
 - يقلل من الوقت والجهد المبذولين في إعادة التعليم للمتعثرين.
 - ٦. دعم التكنولوجيا والابتكار في التعليم
 - التصميم الشامل للتعليم يتوافق مع استخدام الأدوات الرقمية والمصادر المفتوحة، مما يسهل الوصول للمحتوى بطرق متنوعة ومبتكرة.
 - ٧. التحول نحو التعليم المرن والمستدام
 - يهيئ النظام التعليمي للتكيف مع التغيرات والظروف المختلفة (مثل التعليم عن بعد، أو التعليم المدمج).
 - يعزز جاهزية المعلمين والطلاب لمواجهة تحديات المستقبل.
- مما سبق تتجلى أهمية التصميم الشامل للتعليم في كونه ركيزة أساسية لتحقيق تعليم أكثر عدالة وشمولاً، إذ يضع في اعتباره تنوع المتعلمين واختلاف قدراتهم وأنماط تعلمهم، ويسعى إلى توفير بيئة تعليمية مرنة تستوعب هذا التنوع وتستجيب له بفعالية، ومن خلال توفير خيارات متعددة في تقديم المحتوى والتفاعل والتعبير، يساهم هذا التصميم في احترام الفروق الفردية بين الطلاب، ويعزز مشاركتهم النشطة وفق أساليبهم الخاصة، مما يؤدي إلى تحسين دافعتهم نحو التعلم وزيادة اندماجهم في العملية التعليمية، كما يدعم التصميم الشامل للتعلم استقلالية المتعلم ويشجع على تنمية التفكير النقدي واتخاذ القرار، من خلال منحه حرية اختيار الطرق التي تناسبه في التعلم والتعبير عن المعرفة، ويمتد أثره إلى المعلم أيضاً، إذ يمنحه التميز في الممارسة التدريسية، ويوفر له حرية أكاديمية أكبر في اختيار الاستراتيجيات التعليمية التي تتلاءم مع احتياجات طلابه، مما يُمكنه تربوياً من تصميم بيئة تعليمية أكثر فاعلية وتأثيراً. ويُعزز هذا النهج من كفاءة التدريس، إذ يساعد المعلم في تنويع أساليبه وتقديم تعليم ذي جودة أعلى، مما يقلل من الفاقد التعليمي ويحد من الحاجة لإعادة التدريس للمتعثرين. كما أن توافقه مع استخدام التكنولوجيا والابتكار يُمكنه من تلبية احتياجات التعلم الحديثة، ويسهم في إرساء نموذج تعليم مرن ومستدام قادر على مواكبة المتغيرات المتسارعة ومواجهة تحديات المستقبل بكفاءة ومرونة.

المحور الثاني: التميز التدريسي

مفهوم التميز التدريسي:

تتعدد تعريفات التميز التدريسي، فمنها تعريف سكلير (Schleicher, A (٢٠١٦، ٢٤) بأنه السلوك الذي يُنظر إليه على أنه مرتبط بقدرة المعلم على تنفيذ مهامه من خلال أنشطة وسلوكيات يمكن ملاحظتها وقياسها، مع الالتزام بدرجة عالية من الدقة والوضوح. أما على عبد الله (٢٠١٨، ٢٨٧) فيعرفه على أنه عملية منظمة ومدرسة تهدف إلى بناء مهارات مهنية وتربوية وإدارية وشخصية جديدة للمعلم، حيث تمثل قدرات ومجهودات يبذلها لتحسين مستواه الفكري والمعرفي والسلوكي والتربوي، مما يحدد مساره المهني ويمنحه تميزاً في أدائه.

بينما عرفت شيماء سليم (٢٠٢٠، ٤١٢) التميز التدريسي باعتباره كل ما يقوم به المعلم من ممارسات تربوية وتعليمية، التي تركز على فهم العلاقة بين المواد الأخرى، بالإضافة إلى تخطيط الدروس بطرق غير تقليدية وتصميم أنشطة إبداعية تدعم عملية التعلم. ويشمل ذلك إتقان المعلم للمعارف والمهارات والإجراءات، واستخدام أساليب ووسائل تعليمية مبتكرة داخل الفصول الدراسية التي تساهم في تحقيق أهداف تعليمية محددة مسبقاً، وتكون هذه الإجراءات قابلة للملاحظة والقياس (سارة أحمد، ٢٠٢٣، ٢٠٢٢).

ويمكن تعريف التميز التدريسي هو قدرة المعلم على تقديم محتوى تعليمي بطرق مبتكرة وفعالة، تركز على تلبية احتياجات الطلاب المتنوعة، وتعزز من مستوى تحصيلهم الأكاديمي، وتنمي مهاراتهم الفكرية والاجتماعية.

أهمية التميز التدريسي

- يسهم التميز التدريسي في ما يلي (نادية أبو عماشة، ٢٠٢٣، ٣٤٢):
- رفع مستوى التحصيل الدراسي: من خلال تقديم محتوى متنوع وأساليب تدريسية مبتكرة.
- زيادة دافعية الطلاب: بتنوع الأنشطة التعليمية وتقديم تحديات مناسبة.
- تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي: من خلال تطبيق استراتيجيات تعليمية تحفز التفكير.
- تحقيق بيئة تعليمية شاملة: تراعي الفروق الفردية بين الطلاب وتلبي احتياجاتهم المختلفة. وبالتالي فإن أهمية التميز التدريسي للمعلم تتجلى في كونه عاملاً أساسياً في تطوير العملية التعليمية وتحقيق أهدافها بفعالية، فعندما يتمتع المعلم بمهارات تدريسية متميزة، يصبح أكثر قدرة على توصيل المعرفة بطرق إبداعية تتناسب مع احتياجات طلابه، مما يعزز من مشاركتهم وتفاعلهم داخل الصف، كما يساعد التميز التدريسي المعلم على تنويع استراتيجياته التعليمية، واستخدام أساليب تقويم مرنة تُمكنه من التعرف على نقاط القوة والضعف لدى طلابه، والعمل على تحسينها باستمرار، إضافة إلى ذلك، يسهم هذا التميز في رفع كفاءة المعلم المهنية، ويمنحه ثقة أكبر في قدراته، مما ينعكس إيجابياً على أدائه ويعزز من مكانته التربوية داخل المجتمع التعليمي.

أهداف التميز التدريسي

- تحقيق تعلم فعال: من خلال استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة.
 - تنمية مهارات التفكير العليا: مثل التحليل والتركيب والتقييم.
 - تعزيز مهارات التواصل والتعاون: بين الطلاب والمعلمين.
 - تطوير مهارات التقييم الذاتي والتقويم البناء: لتحسين الأداء التعليمي. (Young, G, 2014)، (Grieve, A, 2010)، (شيماء عبد السلام، ٢٠٢٠)
- حيث يهدف التميز التدريسي إلى إحداث تحول جذري في أساليب التعليم من خلال التركيز على تطوير كفاءة المعلم وتمكينه من أداء دوره بفعالية عالية، ويهدف إلى إيجاد بيئة تعليمية محفزة تعزز من الإبداع والابتكار، وتدعم التعلم المستمر لكل من المعلم والطالب، كما يركز على تحقيق توازن وتكامل بين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية في العملية التعليمية، مما يسهم في إعداد طلاب مؤهلين للتعامل مع متغيرات العصر ومتطلباته، ويُعد التميز التدريسي أيضاً وسيلة لترسيخ ثقافة الجودة في المؤسسات التعليمية، وتعزيز حس الانتماء والمسؤولية المهنية لدى المعلمين، من خلال اعتماد أساليب تدريس حديثة وتقويم فعال يهدف إلى التحسين المستمر.

مواصفات المعلم المتميز في التدريس

ذكر محسن عطية (٢٠٠٩، ١٣٣) المعلم المتميز بأنه ذلك المعلم الذي يجمع بين الكفاءة في الأداء، والنضج في شخصيته، واتزان معتقداته، وتنوع أساليبه في التعليم، إلى جانب تمتعه بالحيوية والنشاط، ومعرفته العميقة والواسعة بالمحتوى العلمي، وقدرته على التفاعل الإيجابي والمثمر مع طلابه

والتميز التدريسي هو اتقان المعارف والمهارات والقدرة على تطبيقها في الحياة والتواصل مع الآخرين وابتكار أفكار جديدة. (رضا السعيد، وسيم الغرقى، ٢٠١٥، ١٨٢) وقد حددت الجمعية الاسترالية معايير التميز للمعلمين، وهي المعرفة المهنية الفائقة، والسمات والصفات المهنية، والممارسات المهنية، وذلك على النحو التالي:

(١) **السمات والصفات المهنية :** بأن يتميز المعلم بمجموعة من الصفات منها الحماس والدافعية الإيجابية من داخله ، ويشتمل هذا المعيار ما يلي : (AAMT,2006,1-4)

- الصفات الشخصية للمعلم المتميز : تتجلى في امتلاكه الحماس والدافعية الذاتية، مما يعزز من فاعلية التعلم، ويسهم في بناء علاقات قائمة على الاحترام المتبادل مع الطلاب، بالإضافة إلى إقامة روابط إنسانية قوية داخل البيئة الصفية.
- التنمية المهنية المستمرة : تظهر من خلال سعي المعلم الدائم لتطوير ممارساته التعليمية، ومتابعة المستجدات في مجال التعليم والتعلم، بما يعكس إيجاباً على أدائه المهني.
- الوعي بثقافة المجتمع : يتمثل في قدرة المعلم على توظيف البيئة المحلية والمجتمع الخارجي لدعم العملية التعليمية، وتعزيز التواصل الإيجابي مع زملائه داخل المدرسة، وأولياء الأمور خارجها، بما يسهم في خلق شراكة تربوية فعالة.

(٢) **المعرفة المهنية الفانقة :** يجب أن يمتلك المعلم المتميز خلفية معرفية واسعة ومتعمقة في مختلف فروع المادة الدراسية، مما يعينه على التخطيط الفعال للتدريس، تحديد الأهداف، وتطبيق إجراءات التدريس الأساسية بفاعلية، بالإضافة إلى ضمان الانضباط وإدارة الصف بشكل مناسب. ويتضمن هذا المعيار المؤشرات التالية:

- فهم الجوانب الثقافية والاجتماعية للطلاب : يشمل ذلك التعرف على أساليب التعلم المفضلة لدى الطلاب، وتعزيز مهاراتهم في بناء الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية.
- التمكن من المفاهيم والمعرفة الرياضية المتعمقة : يتضمن ذلك إلماماً شاملاً بالمعارف والمفاهيم الرياضية الأساسية، فضلاً عن فهم العمليات الرياضية المرتبطة بها.
- امتلاك معرفة شاملة حول طرق واستراتيجيات التعلم الفعالة : يتطلب ذلك تكوين معرفة غنية بكيفية تعلم المواد المختلفة، واستخدام الأساليب والاستراتيجيات التعليمية المناسبة لتعزيز عملية التعلم.

(٣) **الممارسات المهنية التي يتميز بها المعلم في تدريسه وإدارته للبيئة الصفية والمدرسية،** ويشتمل هذا المعيار على المؤشرات التالية:

- التخطيط الجيد لخبرات التعلم : يشمل الربط بين محتوى المادة الحياتية والمعارف السابقة للطلاب، مع إدراك المعلم لأهمية المادة ودورها في تحقيق التقدم التكنولوجي.
 - توفير بيئة تعليمية فعالة : تنتج هذه البيئة الفرص المناسبة لتعلم الطلاب، وتلبي احتياجاتهم النفسية والوجدانية، مما يعزز استمتاعهم بالمادة ويسهم في تشكيل ميول واتجاهات إيجابية نحو الاستمرار في تعلمها.
 - تطبيق التدريس الفعال : يعتمد على تحفيز فضول الطلاب، وتشجيعهم على المشاركة النشطة والفعالة، مع تحدي تفكيرهم وتنمية إبداعهم.
 - التقييم الفعال لمخرجات التعلم : يتم من خلال تقييم موضوعي وشفاف لأداء الطلاب، مع إعداد ملفات إنجاز تتعلق بالجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.
- التنمية المهنية الشخصية: يُلزم المعلم الياباني بحضور دورة تدريبية متخصصة في مجال عمله كل ثلاث سنوات، وذلك من أجل الترقّي إلى منصب أعلى، حيث تُحسب هذه الدورات كنقاط في سجله المهني.

المسؤولية تجاه المجتمع المدرسي والمحلي: يحرص المعلم على زيارة طلابه في منازلهم للاطمئنان على تقدمهم الدراسي، وتقديم الدعم العلمي والنفسي لمن يحتاج إليه، كما يعقد جلسات مع أولياء الأمور. بالإضافة إلى ذلك، يساهم في تطوير مهارات زملائه وزيادة خبراتهم من خلال العمل المشترك.

البيئة التعليمية داخل المدرسة: يُشجع المعلم على الإبداع من خلال منح مزيد من الحرية والمشاركة الفعالة في إعداد المناهج الدراسية وتطويرها وتطبيقها.

السمات المهنية: يتمتع المعلم بقدرات إبداعية تساعده على جذب انتباه الطلاب، بالإضافة إلى استخدام التكنولوجيا بشكل فعال في العملية التعليمية.

يتضح من ذلك أن المعلم المتميز في التدريس يسعى بشكل مستمر لتنمية خبراته بشكل ذاتي في مجالات علمية وثقافية متنوعة، ويتبادل الخبرات مع زملائه والموجهين، كما يحرص على حضور الدورات التدريبية بانتظام لتحسين مهاراته التدريسية.

مهارات التميز التدريسي

ذكر كل من محمود مسيل، محمد عتريس، عبد الله عزازي (٢٠١٨، ٥٣٣) مجموعة من مهارات التميز التدريسي كالتالي:

أ. الممارسة الفعالة في حجرة الدراسة: يلتزم جميع المعلمين بتحديد وفهم وتنفيذ أفضل أساليب التدريس وأوضاعها، مع إعطاء الأولوية الكبرى لاستراتيجيات التدريس القائمة على الأدلة.

ب. مهارات البيانات واستخدامها: يتم استخدام بيانات تقييم الطالب بانتظام على مستوى المدرسة لتحديد إنجازات الطالب وتقديمه من أجل معرفة مدى تأثير فعالية التدريس، وتحديد الاتجاهات المدرسية في المستقبل.

ج. المعايير المهنية: يبدي جميع العاملين المسؤولية الشخصية للحفاظ على وتطوير المعايير المهنية، والتي تعد بمثابة مرجعية للتأثير في المدرسة وتحسين الأداء.

د. التعلم والتنمية المهنية: يتماشى التعلم والتنمية المهنية مع الخطة المدرسية، والذي له أثره على جودة التدريس ومخرجات تعلم الطالب. ويتوفر بالمدرسة أنظمة واضحة للتعاون بين العاملين والتغذية الراجعة للحفاظ على جودة ممارسة التدريس.

وأشار المجلس القومي لاعتماد برامج إعداد المعلم National Council of Accreditation of Teacher Education (NCATE) إلى بعض معايير التميز التدريسي لإعداد معلم متميز وهي كما يلي: (National Council of Accreditation of Teacher Education, 2008, 70)

✓ فهم المحتوى العلمي لمجال التخصص: يتمكن المعلم من تقديم المفاهيم وتفسير الأفكار والتطبيقات في مجال تخصصه، مع استخدام طرق البحث العلمي وإجراء التجارب العلمية بأنفسهم.

✓ فهم طبيعة العلم وتطور المعرفة: يشارك المعلم الطلاب في دراسة تاريخ العلم وثقافته وفلسفته، مما يساعدهم على التمييز بين العلم وطرق المعرفة الأخرى.

✓ تخطيط وتدريب المناهج القائمة على المعايير القومية: يركز المعلم على استخدام استراتيجيات وطرق تدريس متنوعة قائمة على الاستقصاء، حيث يشجع الطلاب على طرح الأسئلة، جمع البيانات، تفسيرها، واستخدام الرسوم البيانية وأساليب التقييم المتنوعة، بالإضافة إلى دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية.

✓ تصميم الأنشطة العلمية: يتضمن ذلك إعداد الأنشطة التي تتعلق بالمادة الدراسية باستخدام الموارد البيئية المتاحة، وتنمية قدرة الطلاب على اتخاذ القرارات بشأن القضايا العلمية المرتبطة بالمجتمع، وحل المشكلات العلمية، واقتراح حلول متنوعة مع تقييم الفوائد والأضرار المحتملة لها.

✓ توفير بيئات تعليمية آمنة وفعالة: يشمل ذلك اتباع إجراءات الأمان والسلامة المتعلقة بتحضير وتخزين المواد المستخدمة في التدريس، بالإضافة إلى التأكيد على الأخلاقيات أثناء التعامل مع الكائنات الحية في المعمل، وتعزيز التفاعل الإيجابي داخل الصف.

مما سبق يمكن تحديد مهارات التميز التدريسي اللازمة للطلاب الاقتصاد المنزلي علي النحو التالي:

□ التميز في التخطيط لتدريس الاقتصاد المنزلي:

- القدرة على صياغة الأهداف بشكل متكامل يغطي الجوانب المعرفية، المهارية، والوجدانية.
- التمهيد للدرس بطرق متنوعة تتناسب مع احتياجات الطلاب في مادة الاقتصاد المنزلي.
- الإلمام الجيد بالمفاهيم والمعارف المتعلقة بالاقتصاد المنزلي، والاستعداد لاستخدام الوسائل وأساليب التدريس المناسبة.
- توضيح علاقة الدرس بسياق الحياة اليومية للطلاب وربطه بالواقع العملي.
- إبراز دور مادة الاقتصاد المنزلي في معالجة قضايا المجتمع المحلي وتحقيق التنمية المستدامة.
- وضع بدائل وحلول متنوعة لمواجهة التحديات أو المواقف الطارئة في عملية التدريس.
- تعزيز الثقة لدى المعلم في أداء أدواره التدريسية بكفاءة واحتراف.

✚ التميز في استخدام استراتيجيات تدريس حديثة وفعالة:

- القدرة على استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة ومتطورة لتحقيق أهداف تعليمية محددة في مجال الاقتصاد المنزلي، مع التركيز على الاستراتيجيات التي تحفز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب.

✚ التميز في تصميم الأنشطة التعليمية:

- القدرة على إعداد أنشطة تعليمية مبتكرة وممتعة تتناسب مع اهتمامات وميول الطلاب في مجال الاقتصاد المنزلي.
- تنمية مهارات التفكير والإبداع لدى الطلاب من خلال الأنشطة التعليمية التطبيقية في مجالات مثل الطهي، التدبير المنزلي، والتصميم.

✚ التميز في استخدام أدوات التقويم المتنوعة:

- استخدام أدوات تقويم شاملة ومتنوعة بعيداً عن الاختبارات التقليدية، مثل المشاريع العملية والتقارير.
- تشجيع الطلاب على إعداد التقارير المكتوبة، والمشاركة في المقابلات الشخصية حول موضوعات الاقتصاد المنزلي.
- استخدام ملفات الإنجاز والمشروعات الفردية والجماعية كأدوات لتقويم مهارات الطلاب العملية.
- تشجيع التقويم الذاتي لدى الطلاب، وتحفيزهم على تقييم أدائهم في المهام المختلفة.
- استخدام الخرائط المعرفية مثل خرائط المفاهيم وخرائط التفكير كأدوات للتقويم وفهم العلاقات بين المواضيع المختلفة في الاقتصاد المنزلي.

ومما سبق يتضح أهمية أن يكون المعلم متميز في كل مرحلة من مراحل التدريس بدءاً من مرحلة التخطيط لتدريس الموضوعات بطريقة مميزة تحفز الطلاب على التعلم وتزيد من كفاءتهم الذاتية وتشجعهم على التعلم، ومرحلة التنفيذ عن طريق توفير بيئة إبداعية داعمة لعملية التعلم، وتوظيف استراتيجيات حديثة تشجعهم على الحوار المستمر، وممارسة الاستقصاء العلمي والعمل الجماعي أو التعلم التعاوني، والتعلم القائم على حل المشكلات، وتطبيق التقنيات والتطبيقات التكنولوجية المناسبة لتحقيق نتائج التعلم المستهدفة ؛ ومرحلة التقويم التي تشجع المعلم على استخدام أدوات التقويم الشامل، وعدم الاقتصار على الاختبارات بشكلها التقليدي، واستخدام نظام البروتوفيليو لمتابعة تقدم الطلاب، واستخدام بطاقات الملاحظة والاختبارات الالكترونية.

التصميم الشامل للتعلم ومهارات التميز التدريسي

التصميم الشامل للتعلم ليس فقط طريقة للتدريس، بل هو مدخل للتميز المهني والقيادة التربوية داخل الصف ، فالصميم الشامل للتعلم يساهم في تعزيز مهارات التميز التدريسي كما يلي :

- ❖ التصميم الشامل للتعلم يوفر للمعلم أدوات تخطيط تأخذ بالحسبان الفروق الفردية والاحتياجات المتنوعة للمتعلمين، وبالتالي يساعده على التخطيط المرن والمتنوع .

- ❖ يُتيح التصميم الشامل للتعليم للمعلم استخدام قنوات متعددة (مرئية، سمعية، حركية) تعزز التواصل والفهم لجميع الطلاب، وبذلك فهو يعزز مهارات التواصل الفعال مع المتعلمين .
- ❖ التصميم الشامل للتعليم يشجع على ربط المحتوى باهتمامات الطلاب، ويوفر اختيارات تحفز الانخراط الذاتي ، وبالتالي ينمي مهارات التحفيز وإثارة الدافعية .
- ❖ يقلل التصميم الشامل للتعليم من مشكلات العزوف أو السلوكيات السلبية من خلال إشراك الجميع وتوفير بدائل مناسبة، وبذلك يُمكن المعلم من مهارات إدارة صف شاملة ومتكاملة .
- ❖ التصميم الشامل للتعليم يحفز مهارات التفكير النقدي، التحليل، والإبداع عبر التنوع في أساليب التعبير والتقييم.
- ❖ يضمن التصميم الشامل للتعليم وصول جميع الطلاب للمحتوى وفرص النجاح، وهو عنصر أساسي في التميز الأخلاقي والتربوي، وبذلك يساعد على تعزيز العدالة التعليمية .

المحور الثالث: الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي

أ-- الحرية الأكاديمية Academic Freedom

تُعد المؤسسة التعليمية إحدى الركائز الأساسية في بناء المجتمع، إذ تمثل العقل المفكر والمحرك الحيوي لمسيرته نحو التقدم في المجالات العلمية والمهنية والتكنولوجية. وتضطلع هذه المؤسسة بعدة وظائف محورية، من أبرزها: الإعداد الأكاديمي والمهني والثقافي للطلاب، والقيام بالبحث العلمي، والمساهمة الفاعلة في خدمة البيئة وتنمية المجتمع ومعالجة قضاياها. ويُعد المعلمون العنصر الأهم في منظومة العمل داخل المؤسسة التعليمية، فهم القلب النابض لها، ومصدر العطاء العلمي والفكري والبحثي، كما أنهم يشكلون القوة المحركة نحو التميز التربوي والعلمي. وحتى تتمكن المؤسسة التعليمية من أداء وظائفها بكفاءة وفعالية، فإنها بحاجة إلى مناخ من الحرية الأكاديمية، يتيح لأعضاء هيئتها التدريسية وطلابها حرية الفكر والبحث والتعبير دون رقابة أو تدخل، وفي بيئة خالية من الضغوط والخوف والاضطراب، مما يعزز الإبداع والابتكار داخلها، حيث الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات يعد موضوع حديث وقديم في آن واحد، فهو يعتبر من الأعراف الأكاديمية المتوارثة التي يعمل بها.

ويُقصد بالحرية الأكاديمية في مفهومها الحديث تلك المساحة الفكرية التي تُمنح لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وغيرهم من المنتمين إلى المجتمع التعليمي، لممارسة التفكير والتعبير بحرية دون قيود. أما فكرة "حرية العقل" فهي تمتد جذورها عبر التاريخ، باعتبارها مبدأ أصيلاً ارتبط بتطور الفكر الإنساني (Freedom Forum Institute, 2023, 87)، ويُعرّف شبل الغريب (٢٠١٥، ٢٨٨) الحرية الأكاديمية بأنها الحق الذي يتمتع به الأكاديميون في أداء عملهم العلمي والبحثي دون خضوع لأي شكل من أشكال السيطرة أو الضغوط.

وتتنوع تعريفات الحرية الأكاديمية وتعددت زوايا تناولها في الأدبيات التربوية، حيث نظر إليها العديد من الباحثين باعتبارها حقاً أصيلاً للمعلمين والأكاديميين في طرح أفكارهم ومناقشتها بحرية، على أن يتم تقييم هذه الأفكار بناءً على مدى قابليتها للنقاش والحوار، لا على أساس سلطة صاحبها أو نفوذه. وترتبط هذه الحرية ارتباطاً وثيقاً بمدى توفر بيئة داعمة للبحث العلمي داخل المجتمع، وبحق الأكاديميين في السعي وراء الحقيقة دون قيود. وتُعد الحرية الأكاديمية بذلك حجر الأساس لضمان حقوق أعضاء هيئة التدريس والطلاب في ممارسة التعليم والتعلم بحرية وفعالية. (رضا المليجي، ٢٠١١، ١٠٤)

أما دراسة محمد الزيون وراما الحجاوي (٢٠١٧، ١١٦) فعرفت بأنها ممارسة عضو هيئة التدريس أو الباحث العلمي في الجامعات لحرية الوصول إلى مصادر البيانات والمعلومات، وتبادل الأفكار والآراء، ونشرها دون قيود .

وأشار Cary Nelson (2021,18)، بأنها حق الأستاذ والطالب في التعبير عن آرائهم واختياراتهم بالقول والكتابة داخل وخارج الحرم الجامعي على حد سواء دون خوف من العقاب ، ما لم يكن أسلوب التعبير يضر بشكل كبير بحقوق الآخرين .

ومما سبق يمكن القول الحرية الأكاديمية للطلاب المعلم هي حقه في التفكير والتعبير والبحث والتجريب التربوي بحرية داخل بيئة تعليمية مرنة، تتيح له ممارسة التعلم المستقل، والمشاركة النقدية في القضايا التربوية، وتطوير ممارساته المهنية دون خوف أو قيد، بما يعزز نموه الأكاديمي والمهني، ويدعمه في بناء شخصيته التربوية المستقلة القادرة على اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية داخل المواقف الصعبة والتدريبية.

أهمية الحرية الأكاديمية :

تُعد الحرية الأكاديمية من الركائز الجوهرية للعمل الجامعي، فهي تشكل أحد الأعمدة الأساسية التي تقوم عليها المؤسسة الجامعية، وتكتسب أهميتها من ارتباطها الوثيق بأحد أهم مكونات الجامعة، وهو عضو هيئة التدريس. إذ يقع على عاتقه الجزء الأكبر من مسؤوليات الجامعة، ولا يقتصر دوره على إدارة العملية التعليمية وإلقاء المحاضرات، بل يمتد ليشمل البحث العلمي، والإنتاج المعرفي، والإبداع في خدمة المجتمع. ومن هنا، تصبح الحرية الأكاديمية ضرورة لا يمكن الاستغناء عنها، لما لها من أثر إيجابي مباشر على أداء عضو هيئة التدريس، وانعكاس ذلك على تحقيق أهداف الجامعة الأكاديمية والعلمية والمجتمعية. (سعود الرويلي ٢٠١٥م، ٨٧).

فالحرية الأكاديمية لها أهمية كبيرة بالتعليم الجامعي، وهذه الأهمية تعود بالفائدة على عضو هيئة التدريس نفسه وعلى المجتمع وذلك من خلال تأثير الحرية على الإنتاج العلمي الذي يخدم المجتمع وهذا ما تؤكدته الكثير من الدراسات منها دراسة عبد الله الذيفاني (٢٠٠٧م) ودراسة سلامة السعود ومحمد خطابه (٢٠١٠م)، ودراسة محمد الكندري وآخرون (٢٠١١م) ودراسة (٢٠٢١) Christian & Berggren، ودراسة مشاعل الحارثي (٢٠١٤م)، وعبد الكريم بدران (٢٠٠٥م)، وأكدت دراسة اشواق الدوسري (٢٠١٢م) ودراسة سهير حواله (٢٠٠٩م) على ارتباط الحرية الأكاديمية لدى عضو هيئة التدريس بالرضا الوظيفي لديه حيث أشارت أنه عند توافر الحريات الأكاديمية لعضو هيئة التدريس يؤدي إلى مستوى عال من الرضا الوظيفي وهذا ينتج عنه إبداع وتميز لدى عضو هيئة التدريس.

وذكر كل من عدلة الشامي، وراتب السعود (٢٠١٨، ٥٢٢) أن للحرية الأكاديمية، أهمية سواء للأستاذ الأكاديمي أم المؤسسة الأكاديمية أم المجتمع على نحو عام، ويمكن إيجاز ذلك فيما يأتي:

- تُعد الحرية الأكاديمية مطلباً أساسياً لتهيئة بيئة تعليمية صحية تُسهم في تطور المؤسسة؛ إذ إن غياب هذه الحرية أو تقييدها يُضعف الأساس الذي يقوم عليه التعليم، ويؤدي إلى جمود في الحياة الفكرية داخل المؤسسات التعليمية.
- لا يمكن للمؤسسة التعليمية أن تنهض بدورها الكامل في ميدان البحث العلمي ما لم تتمتع بحرية أكاديمية تتيح لها إنجاز الأبحاث بعيداً عن أي مؤثرات أو تدخلات قد تعرقل مسارها، فهي عنصر حاسم في تهيئة بيئة فكرية محفزة للنمو المعرفي والثقافي.
- تُعد الحرية الأكاديمية ضرورة لاستمرار العاملين في مجالات التعليم والبحث ضمن أطر مؤسسية دون تعرضهم لأي ضغوط من قبل السلطة أو المجتمع، حيث ينبغي أن يمارسوا نشاطهم بحرية كاملة، مقيدة فقط بضميرهم المهني والمعايير العلمية.
- تمثل الحرية الأكاديمية أساساً للحياة التعليمية السليمة، فهي تمكن المعلمين من استثمار قدراتهم بأفضل شكل، وتشجع على التفكير المستقل، وتُعزز من موضوعيتهم في إصدار الأحكام. كما تدعم المؤسسات في استخدام إمكاناتها البشرية والمادية بفعالية، وتحميها من التدخلات، مما يرفع من كفاءة أدائها ويُسهم في تحقيق أهدافها بشكل فعال.

- تؤدي الحرية الأكاديمية إلى تحسين أداء المعلمين وزيادة شعورهم بالرضا الوظيفي، وهو ما يُعد عنصراً مهماً في تعزيز إنتاجيتهم وتفاعلهم الإيجابي مع بيئة العمل.
- ونظراً لأن التنمية ليست مجرد تغيرات في الجوانب الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية، بل هي نتيجة تفاعلات متواصلة بين هذه المكونات، فإن تحقيقها يتطلب تمكين الإنسان عبر توفير بيئة تضمن له التمتع بالحرية الشاملة، مما يعزز قدراته ويتيح توظيفها بكفاءة في خدمة المجتمع.

أبعاد الحرية الأكاديمية:

للحرية الأكاديمية أبعاد كثيرة، والعديد من الدراسات توردتها باسم الحريات و الحقوق الي تتضمنها الحرية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس بالجامعات ومن هذه الدراسات دراسة مشاعل الحارثي (٢٠١٤م) ومعيض الرزقي (٢٠١٣م) وحمد الشبول ومحمد الزيود (٢٠٠٩م) ودراسة دانا حمدان (٢٠٠٨م) ويمكن تلخيصها بالاتي:

- **التفكير:** حرية التفكير لدى عضو هيئة التدريس تمثل العمود الرئيسي للحرية الأكاديمية، وتتمثل حرية التفكير بقدرة عضو هيئة التدريس على الأدلاء والتعبير بالرأي والمشاركة في صناعة واتخاذ القرار دون قيود
 - **البحث:** حرية البحث هي الحرية المسؤولة التي يتمتع بها عضو هيئة التدريس في اختيار وتحديد المواضيع البحثية والمشكلات المجتمعية مع مراعات الموضوعية والإخلاص للحقيقة.
 - **الاعتقاد حرية العقيدة** دون أي عوائق ضمن فلسفة المجتمع وهويته ونظمه وقوانينه
 - **الاختيار:** حرية الاختيار تتمثل في تمتعه بمستوى عال من الاستقلالية في الاختيار من الامكانيات والبدائل التي توصل إليها .
- وأضافت جواهر البيز (٢٠٢٢، ٦١) أن الحرية الأكاديمية تشمل ثلاثة أبعاد رئيسة مترابطة، وهي:

١. حرية المعلم:

- تمكين المعلم من متابعة المستجدات المعرفية والبحث العلمي بحرية.
- حرية الحوار والنقاش حول البرامج والسياسات التعليمية، مع حقه في تقديم النقد البناء والمقترحات المناسبة لتطويرها.
- المشاركة الفعالة في صياغة السياسات التعليمية واتخاذ القرارات المتعلقة بالشأن التربوي.
- الاستقلال في اختيار أساليب التدريس المناسبة وتوصيف المقررات الدراسية.
- ضمان الأمن الوظيفي والاستقرار الاقتصادي للمعلمين كجزء من دعم الحرية الأكاديمية.

٢. حرية الطالب:

- حرية التفكير والتعبير عن الرأي في بيئة تعليمية داعمة وآمنة.
- ممارسة الأنشطة التعليمية والثقافية، وحرية اختيار التخصصات الأكاديمية.
- ضمان حقوق الإبداع والابتكار، وتحقيق مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص.
- مراعاة الفروق الفردية من خلال تنويع المحتوى والمناهج الدراسية.
- إشراك الطلاب في الهيئات والمجالس التعليمية والاتحادات الطلابية.

٣. الاستقلال المؤسسي:

- منح المؤسسة التعليمية حق الإدارة الذاتية في الشؤون الأكاديمية والإدارية، بما في ذلك تعيين وترقية أعضاء هيئة التدريس والموظفين.
 - التمتع بالاستقلال المالي، مع الحق في تنويع مصادر التمويل وتحديد آليات الإنفاق.
 - تنظيم المناهج والبرامج والأنشطة الثقافية وفقاً لرويتها وقوانينها الداخلية دون تدخل خارجي.
- ب- التمكين التربوي فلسفته ومفهومه وأهدافه وأهميته: -

برز مفهوم التمكين التربوي للمعلمين بشكل لافت في الأدبيات التربوية منذ أواخر عقد الثمانينيات وبداية التسعينيات، كما أشار إلى ذلك Boilersmith (2004، ٢٧٨). وقد حاز هذا المفهوم على اهتمام كبير من قبل الباحثين، نظرًا لكونه يُعد من أبرز استراتيجيات الإصلاح التربوي التي تهدف إلى تحسين بيئة التعليم والتعلم. ويتم ذلك من خلال منح المعلمين سلطات أوسع ومسؤوليات أكبر، وتعزيز استقلاليتهم المهنية، وزيادة مشاركتهم في عمليات اتخاذ القرار داخل المدرسة، خاصة فيما يتعلق بالقرارات المرتبطة بأدوارهم التربوية.

وتجدر الإشارة إلى أن التمكين التربوي يُعتبر امتدادًا لعدد من الاستراتيجيات الإدارية التي تُعزز من قدرة المستويات التنفيذية الأولى أو ما يُعرف بـ "الخطوط الأمامية" على اتخاذ القرارات، وذلك لتمكينهم من تحمل مسؤولية تنفيذها بشكل مباشر. ومن بين هذه الاستراتيجيات: الإدارة الذاتية أو ما يُعرف أحيانًا بـ "إدارة الموقع"، كما أن مفهوم تمكين المعلمين تطور ليشمل عدة أبعاد، منها: الاستقلالية المهنية، القيادة التشاركية، الحكم المحلي، واتخاذ القرار المشترك، كما أشار إلى ذلك (Boey,k, 2010,3).

مفهوم التمكين التربوي:

يُعد مصطلح التمكين التربوي من المفاهيم الحديثة نسبيًا، حيث بدأ استخدامه في قاموس الإدارة الأمريكية ضمن سياق تطوير أساليب إدارة الموارد البشرية. ويُعتبر هذا الأسلوب أداة فعالة في تعزيز أداء المنظمات التي تتبنى ثقافة العمل التشاركي، إذ يساهم بشكل كبير في تحفيز الأفراد على الإبداع والابتكار، ويدعم قدراتهم على الخلق والتجديد داخل بيئة العمل (صحدة يوسف، ٢٠١٩، ١٤٩).

ويُعد التمكين التربوي أحد الأساليب الإدارية الفعالة التي تقوم على منح العاملين في المؤسسة التربوية حرية واسعة في أداء مهامهم ومسؤولياتهم الوظيفية، وذلك من خلال تفويض الصلاحيات وتعزيز الاستقلالية في العمل، دون تدخل مباشر ومستمر من القيادة الإدارية. ويتطلب هذا النهج توفير بيئة عمل مناسبة، وتقديم الدعم الفني والسلوكي اللازم للعاملين، إلى جانب الثقة الكاملة في قدراتهم، ويُنظر إلى التمكين التربوي كاستراتيجية تنظيمية تهدف إلى تحفيز الأفراد على تقديم أفضل ما لديهم من أداء، واستثمار مهاراتهم الإبداعية وقدراتهم بكفاءة عالية، مما ينعكس إيجابًا على تحقيق أهداف المؤسسة، ويساهم في تعزيز الشعور بالرضا والدافعية لديهم، ويجعلهم أكثر تأثيرًا في بيئات عملهم. (عواطف صالح، ٢٠٢٢، ٨٨٣).

ويعرف (ليبرمان، ٢٠٠٦) التمكين التربوي بأنه "مساعدة المعلمين على المشاركة في القرارات الجماعية وأن يكون لهم أدوار واقعية في عملية صناعة القرار في المجتمع التعليمي". يرى المفهوم الحديث لتمكين المعلمين أنه لا يقتصر على مجرد منحهم سلطات إضافية أو إشراكهم في اتخاذ القرارات المدرسية، بل يُعد إطارًا متعدد الأبعاد يتجاوز هذا التصور الضيق، فقد حدّد شورت ورينهارت (١٩٩٢، ٥٢) ستة أبعاد رئيسية لهذا التمكين، وهي: المشاركة في صنع القرار، النمو المهني، القدرة على التأثير في الحياة المدرسية، الاستقلالية، الاعتماد على الذات، والمكانة الاجتماعية والاقتصادية. وتمثل هذه الأبعاد منظومة متكاملة تعكس التمكين الحقيقي للمعلم، من خلال تعزيز دوره المهني والاجتماعي، وتوفير بيئة داعمة لتطويره الذاتي والوظيفي.

ويمكن تعريف التمكين التربوي من ثلاثة اتجاهات كالتالي :-

١- **التمكين التربوي كاتجاه لاستقلالية المعلمين:** (إداري - مهني سلوكي - اجتماعي) يعرف التمكين التربوي على أنه تعزيز قدرات المعلمين بحيث تتوفر لديهم ملكة الاجتهاد، وإصدار الأحكام والتقدير، وحرية التصرف في القضايا والمعوقات التي تواجههم من خلال تأدية مهامهم، ومساهمتهم الكاملة في القرارات التي تتعلق بأعمالهم (ياسر السحيمي، ٢٠١٢، ٢٨).

٢ - **التمكين التربوي كاتجاه لتمكين الطلاب:** التمكين التربوي للمعلم يتبعه تمكين للطلاب، فهي عملية يتم تأديتها بواسطة المعلم، الذي يمتلك القوة ويشاركها مع الطلاب والبحث عن تزويدهم بالفرص لزيادة معرفتهم وقدراتهم وكفاءاتهم للتعلم مدى الحياة، ويشاركهم صنع القرار المرتبط بأدائهم المهني الحالي والمستقبلي، وتحكمهم في حياتهم الخاصة (Jucevicine, P & Vizgirdaite, J, 2012, 52)

٣- **التمكين التربوي كاتجاه لتغيير وقيادة المجتمع:** التمكين هو وسيلة يتم من خلالها مساعدة الأفراد والجماعات والمجتمعات على التحكم في ظروفهم، وإنجاز أهدافهم، وزيادة قدرتهم على العمل لمساعدة أنفسهم والآخرين، لتحسين نوعية الحياة من خلال اكتشاف وتحسين قواهم وقدراتهم الشخصية والاجتماعية والسياسية، واتخاذ المواقف والقرارات والقيام لتغيير المواقف السيئة التي يعيشون فيها (ماهر على، ٢٠١٠، ١٤٤).

ويمكن تعزيز تمكين المعلمين داخل المدارس من خلال إشراكهم الفعّال في عمليات التغيير على المستويين الشخصي والمؤسسي، إذ يُسهم ذلك في إعادة تشكيل الهيكل التنظيمي للمدرسة وتطوير العلاقات المهنية مع الزملاء والطلبة. ومن خلال هذا التمكين، تتاح للمعلمين فرص مستمرة لتعزيز وعيهم النقدي تجاه تجاربهم وحياتهم المهنية. ولتحقيق النتائج المرجوة من تمكين المعلمين، من الضروري أن يكونوا في طليعة عمليات التغيير، وأن تؤخذ آراؤهم ومساهماتهم بعين الاعتبار في مختلف مراحل التخطيط والتنفيذ (Boey, k, ٢٠١٠، ٢).

أهمية التمكين التربوي للمعلمين:

يُسهم تمكين المعلمين بشكل إيجابي في تحسين بيئة المدرسة، كما ينعكس أثره على كل من الإدارة والمعلمين أنفسهم. ويُعد تمكين المعلم أداة محورية في إحداث التغيير التربوي، إذ يُركّز على إتاحة فرص أوسع للمعلمين للتعبير عن آرائهم والمشاركة في عملية اتخاذ القرار، إلى جانب تعزيز استقلاليتهم في تطبيق المناهج واختيار أساليب التدريس. ويُنظر إلى هذا النوع من التمكين كوسيلة فعالة للارتقاء بجودة الحياة المهنية للمعلمين، من خلال الاستجابة لاحتياجاتهم المهنية وتوسيع نطاق صلاحياتهم ومسؤولياتهم داخل المدرسة (طلال حسين، ٢٠٢٢، 138).

ويمكن تلخيص أهمية التمكين التربوي للمعلم قبل الجامعي في عدة نقاط وهي:-

- تعزيز الكفاءة المهنية للمعلمين، وزيادة قدرتهم على إحداث تأثير إيجابي في تعليم الطلاب.
- الإسهام في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى المتعلمين.
- دعم التفاعل الإيجابي والمشاركة الفعالة في بيئة التعلم.
- تطوير مهارات المعلمين في مجالات التعلم الذاتي، والتحليل، والتقويم، مما ينعكس على تحسين جودة عمليتي التعليم والتعلم بشكل شامل.

يواجه المعلم في الوقت الحاضر مجموعة من المتغيرات المعقدة التي تفرض عليه تحديات متعددة، تتطلب منه القدرة على التكيف والاستعداد لمواجهة آثارها وتبعاتها، إذ لم يعد الانعزال عن هذه التحولات خياراً ممكناً. فقد جاءت الثورة الصناعية الرابعة لتُحدث تغييراً جذرياً في طبيعة مهنة التعليم، مهددة الدور التقليدي للمعلم، مع ظهور مفاهيم جديدة مثل المعلم الافتراضي والفصل الافتراضي. وفي هذا السياق، لم يعد المعلم مجرد ناقل للمعرفة، بل تحوّل دوره إلى محفز وميسر ومنسق رقمي في بيئة تعليمية رقمية متطورة (Kemp, C, ٢٠١٨، ٥٥).

♣ **الثورة الصناعية الرابعة**

♣ **الحوسبة السحابية**

♣ **ضعف المشاركة في صنع القرار**

♣ **قلة فرص النمو المهني داخل المدرسة**

♣ **ضعف مكانة المعلم وبالتالي ضعف الفعالية والتأثير**

♣ ضعف الحرية والاستقلالية للمعلم

يمكن القول أن التمكين التربوي للطالب المعلم عنصرًا محوريًا في تحسين جودة التعليم وإعداد كوادر تعليمية متميزة. فهو يتيح للطالب المعلم فرصة الانخراط الفعلي في بيئة التعلم، ويعزز قدراته على التفكير التحليلي واتخاذ القرارات التربوية المناسبة، إلى جانب تنمية حس المسؤولية لديه داخل الصف الدراسي وخارجه. كما يسهم التمكين في تحويل المعرفة النظرية إلى ممارسة عملية، مما يرفع من مستوى ثقته بنفسه، ويطور مهاراته المهنية والشخصية. وبالإضافة إلى ذلك، يعزز هذا التمكين روح الإبداع والمبادرة، ويدعم قدرته على القيام بأدوار قيادية، وهو ما ينعكس بشكل إيجابي على العملية التعليمية وعلى مخرجاتها المستقبلية.

أهداف التمكين التربوي للمعلمين: -

يهدف تمكين المعلمين إلى استقلالية المعلمين عن الإدارة المدرسية في إدارة أعمالهم، وأنشطتهم اليومية وتنظيمها، وتحملهم مسؤولية نواتج أعمالهم، وتقليل ضغوطات العمل لديهم وتمثل أهداف تمكين المعلم في:- (محمد جاد، ٢٠١٤، ٢٢):

- تطوير دور المعلمين من مجرد نقل المعلومات إلى تحفيز الطلاب وتنمية قدرتهم على التفكير والابتكار والتعلم الذاتي، مما يساعد في تشكيل جيل من الطلاب المنتجين في المجتمع بدلاً من أن يكونوا مجرد مستهلكين للمعلومات.
- تعزيز التواصل المباشر بين جميع أطراف العملية التعليمية: المعلمين، الطلاب، وأولياء الأمور، مما يساهم في تحسين نتائج العملية التعليمية بشكل عام.
- إضافة عنصر الجاذبية والإثارة للعملية التعليمية من خلال استخدام الوسائط المتعددة مثل الصوت والفيديو، مما يعزز تفاعل المتعلمين ويشرك حواسهم في عملية التعلم.
- إثراء العملية التعليمية باستخدام البرمجيات الإلكترونية، مما يوفر وسائل مبنكرة لتحفيز التعلم وتعزيز التجربة التعليمية.

أبعاد التمكين التربوي

تتعدد أبعاد التمكين التربوي ونذكر منها :

- ١- **التمكين الشخصي:** يهدف إلى منح المعلم القوة والقدرة على إحداث تغييرات إيجابية في مجاله المهني. يعتمد التمكين الشخصي على الكفاءة والثقة بالنفس، ويتضمن أيضاً تعزيز دور المعلم في المشاركة الفعالة في تطوير رؤيته الخاصة لعمله.
- ٢- **التمكين الاجتماعي:** يركز على إعادة النظر في القيم والمعتقدات المرتبطة باتخاذ القرارات داخل المؤسسات التعليمية. يشمل إعطاء الأمل في إمكانية إحداث تغييرات جذرية، وتعزيز حرية المعلمين وكرامتهم واستقلالهم، مما يساهم في تعزيز شعورهم بالمسؤولية الاجتماعية.
- ٣- **التمكين الاقتصادي:** يتعلق بتوفير الفرص لكل فرد في المؤسسة التعليمية للحصول على دخل مناسب يضمن له حياة كريمة ويُلبي احتياجاته الأساسية. ويُشجع دور المجتمع على إعداد المعلمين بشكل جيد ليشاركوا في تنمية وتوجيه خطط التنمية الاقتصادية.
- ٤- **التمكين التعليمي:** يركز على تعزيز الموارد الأساسية من خلال فهم عميق للأنظمة التعليمية. كما يهدف إلى تمكين المعلمين من المشاركة الفعالة في صياغة وتنفيذ السياسات التعليمية، ومواجهة التحديات مثل التسرب الدراسي، ومحو الأمية، وتنفيذ المشاريع التعليمية.
- ٥- **التمكين السياسي:** يركز على تشكيل الأنظمة السياسية التي تتيح للمعلمين المشاركة في عمليات اتخاذ القرار التي تؤثر على حياتهم، سواء على المستوى الوطني أو المجتمعي، مما يعزز من قدرتهم على التأثير في السياسات التعليمية. (سناء عمر، ٢٠١٥، ١٠١)

أنواع التمكين التربوي للمعلمين: -

أولاً: التمكين المهني

يعرف التمكين المهني بأنه عملية صقل شخصية الطالب المعلم ليصبح قائدًا ومديرًا وموجهًا قادرًا على التعامل مع المواقف التعليمية المتنوعة. يهدف التمكين المهني إلى تعزيز تفكير الطالب المعلم في العلوم التربوية، وتجهيزه لمواجهة التحديات التي قد يواجهها أثناء قيادته للمواقف التعليمية. كما يعمل على إثراء معارف الطالب المعلم وتحسين كفاءته المهنية وأدائه، بهدف تطوير العملية التعليمية وتغيير سلوك الطالب المعلم إلى الأفضل، من خلال تقديم الأنشطة والبرامج التي تتناسب مع احتياجاته الأكاديمية والمهنية أثناء مرحلة إعداده (احمد عليان، ٢٠١٥، ٣).

ثانيًا: التمكين الإداري

التمكين الإداري هو مفهوم غني يستمر في التحليل والدراسة، ويشمل مجموعة من الممارسات الإدارية والتنظيمية التي تهدف إلى تمكين القيادات. تختلف تطبيقات هذه الممارسات بين المديرين والأكاديميين، مما يؤدي إلى تعدد تفسيراتها وتعريفاتها. يعرف التمكين الإداري على أنه "استراتيجية إدارية تهدف إلى منح العاملين سلطة اتخاذ القرارات، والمشاركة الفعالة في إدارة منظماتهم، وحل مشكلاتها، والتفكير الإبداعي، وتحمل المسؤولية، والرقابة" (عطيه الأفندي، ٢٠٠٣، ٦٨).

ثالثًا: التمكين الرقمي

يشير التمكين الرقمي في التعليم إلى عملية تدريب الأفراد بشكل مستمر بهدف تمكينهم من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية والجوانب المرتبطة بها، بشكل آمن ومسؤول، وبمهارة وكفاءة. يهدف التمكين الرقمي إلى بناء الكفاءات القادرة على إنتاج المحتوى التعليمي الرقمي، وتحفيز الابتكار والإبداع، وتجهيز الأجيال الجديدة للإسهام في الإنتاج الرقمي المعرفي. كما يهدف إلى تأهيل العاملين في مجالي التعليم والتدريب لاستخدام التكنولوجيا بشكل فعال، مما يجعلهم قادرين على نقل المحتوى التعليمي وتطوير مهارات رقمية تساهم في تمكين المتعلمين.

رابعًا: التمكين النفسي

التمكين النفسي هو قدرة الفرد على التحكم في مصادر قوته الشخصية. يرتبط التمكين النفسي بتأهيل الأفراد الذين يعانون من إعاقات جسدية أو عقلية أو حسية، لتمكينهم من تحقيق أقصى قدر من الأداء في المهام الشخصية أو المهام التي يؤديونها كمشاركين في المؤسسات أو المجتمع. يهدف التمكين النفسي إلى تعزيز القدرة على الإنجاز والفاعلية في مختلف جوانب الحياة. (سهير سالم وعلاء كفاقي، ٢٠٠٨، ٨٤٥)

متطلبات التمكين التربوي للمعلمين :-

- **تمكين المعلم من خلال المشاركة في اتخاذ القرار.**
تعتبر عملية اتخاذ القرار عملية معقدة، حيث تتطلب مراعاة البيئة المحيطة بعملية اتخاذ القرار، بالإضافة إلى التنبؤ بالعقبات والمشكلات التي قد تؤثر على فعالية القرار الإداري. لذلك، ينبغي على صانعي القرار أن يأخذوا في اعتبارهم التحديات المحتملة، وأن يقوموا بتحليلها والعمل على تجنبها أو إيجاد حلول لها (نقلا عن احمد عبد المعطى وآخرون، ٢٠٢٤).
- **تمكين المعلم من خلال دعم استقلاليته.**
تشير استقلالية المعلمين إلى إحساسهم بالحرية في اتخاذ قراراتهم الخاصة بشأن التوقيت والبرامج التعليمية والكتب والتخطيط التعليمي (ايمن المعاني، ٢٠١٢، ١٤١) ومشاركة المعلمين في المناقشات الخاصة بالمناهج والمهارات المطلوبة، ومساهماتهم في بناء مواد تعليمية حتى داخل حبرات الدراسة
- **تمكين المعلم من خلال توفير فرص النمو المهني.**

توفير أماكن مخصصة مناسبة لهذا الغرض مع التجهيزات الضرورية، كما أن وقت إجراء التدريب يجب أن يكون مناسب، وجوب الربط بين البرامج التدريبية واحتياجات التنمية المهنية، والاحتياجات الفردية للمعلم، وجود كوادرات وأدوات فعالة لتقويم الأداء بناء على برامج تدريبية فعالة

• **تمكين المعلم من خلال تحسين مكانته وأوضاعه**

تؤثر حالة المعلمين على كيفية إدراكهم لأنفسهم وقدرتهم على التدريس في كل من المدرسة والمجتمع (أحمد الخطيب، عادل معايعه، ٢٠٠٩، ٢٣٢) كما أن المعلمين يجب أن يشعروا بالدعم والتأييد بما يشجعهم على بذل المزيد من الجهد والتطوير المستمر (سهام علوان، ٢٠١٨، ٣١١)

• **تمكين المعلم من خلال تحفيز وتطوير كفاءته الذاتية**

ذلك من خلال بقائهم دائما مواكبين للتغيرات الحاصلة في المجتمع من حولهم، وخلق التفاعل مع التغيرات والتأثير الإيجابي في المتعلمين والذي يؤدي إلى بناء الانسان المتعلم القادر على المشاركة الفاعلة في تحقيق البرامج التنموية (عبير سر الختم وآخرون، ٢٠٢١، ١٢٦).

الحرية الأكاديمية كمدخل لتحقيق التمكين التربوي

تعد الحرية الأكاديمية أحد المرتكزات الأساسية للتمكين التربوي داخل المؤسسات التعليمية، حيث تسهم في إيجاد بيئة تعليمية حيوية تتيح للمعلمين والطلاب ممارسة التفكير الحر والتعبير المسؤول والبحث المستقل دون قيود أو ضغوط. وتكمن أهمية هذه الحرية في كونها تمهد الطريق أمام بناء شخصية المعلم والطالب التربوية المستقلة، وتُعزز من قدرتهما على اتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية داخل المواقف التعليمية والتدريبية، بما ينعكس إيجاباً على جودة التعليم ومخرجاته. إذ إن التمكين التربوي لا يتحقق في ظل بيئة مقيدة أو خاضعة لسلطات تضيق أفق الإبداع والتطوير، بل ينمو ويزدهر حين تتوافر مساحة من الحرية الفكرية والأكاديمية تُمكن الأفراد من التعبير، والمبادرة، والتجريب، والتفاعل بحرية. ومن ثم، فإن الحرية الأكاديمية تمثل البنية التحتية اللازمة لتفعيل أدوار المعلمين والطلاب كمشاركين فاعلين في العملية التعليمية، لا مجرد متلقين، وتساهم في تعزيز الاستقلال المهني، والتمكين المعرفي، والانخراط المجتمعي، مما يجعلها ركيزة أساسية لتحقيق التمكين التربوي الشامل داخل الجامعة أو المدرسة. (ميادة محمود وآخرون، 2024، ٤٤)

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة الفروض تم اتباع الإجراءات التالية:

أولاً: إعداد حقيبة تدريبية للتصميم الشامل للتعليم لتنمية مهارات التميز التدريسي والحرية الأكاديمية

للتمكن التربوي للطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي

تم تصميم وإعداد الحقيبة التدريبية وفقاً للخطوات التالية:

١. الأهداف العامة للحقيبة التدريبية

هدفت الحقيبة التدريبية إلى:

- تعزيز فهم الطلاب المعلمين لمبادئ التصميم الشامل للتعليم (UDL) وتطبيقها في بيئات التدريس المتنوعة بما يضمن استجابة فعالة لاختلافات المتعلمين.
- تنمية مهارات التميز التدريسي لدى الطلاب المعلمين في مجالات التخطيط، التفاعل الصفي، التوظيف التقني، التقييم، والمهارات الشخصية والمهنية.
- تأهيل الطلاب المعلمين لممارسة الحرية الأكاديمية بمستوياتها الثلاثة (المهني، النفسي، الرقمي) بشكل يدعم استقلالهم التربوي ويعزز ثقتهم بذاتهم التعليمية.

- تمكين الطلاب المعلمين من تصميم وتنفيذ دروس في الاقتصاد المنزلي تراعي التنوع والإنصاف والتحفيز، وتُبنى على فلسفة UDL في التمثيل، والتعبير، والمشاركة.
- تحفيز التطوير الذاتي والمهني المستدام من خلال الممارسات التأملية، والتعلم التعاوني، والتغذية الراجعة الفعالة.
- تحقيق التوازن بين الجودة الأكاديمية والإبداع المهني في بناء تجربة تعليمية فعالة تنسجم مع التغيرات الرقمية والتربوية المعاصرة.

٢. أسس بناء الحقيقة التدريبية

ارتكزت الحقيقة التدريبية على مجموعة من الأسس المتكاملة التي تضمن فاعليتها وارتباطها بأهداف الحقيقة التدريبية حول "التصميم الشامل للتعلم لتنمية مهارات التميز التدريسي والحرية الأكاديمية للتمكين التربوي للطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي"، وقد تم تصنيفها كما يلي:

أ. أسس فلسفية

- الاعتماد على فلسفة التصميم الشامل للتعلم (UDL) كإطارًا تنظيميًا مرئيًا يدعم تنوع المتعلمين، ويضمن توفير فرص متكافئة للتعلم والمشاركة، من خلال تنويع طرق العرض، والأنشطة، وأشكال التعبير، مما يرسخ ممارسات التدريس الشامل، حيث تم بناء الحقيقة التدريبية على المبادئ الثلاثة الأساسية للتصميم الشامل للتعلم (التمثيل المتعدد للمعلومة - التعبير المتعدد والاستجابة-المشاركة والانخراط بطرق متنوعة).
- الإيمان بأن التعلم والتدريب عملية مستمرة لا تنحصر في الأطر النظامية التقليدية فقط، بل هما عمليات مستمرة تهدف إلى تمكين المتدرب مهنيًا ومعرفيًا ووجدانيًا، عبر بيئة تفاعلية وتطبيقية تحفز النمو الشخصي والمهني، وتُعزز قدرة الفرد على مواكبة المستجدات التربوية.
- مواكبة الاتجاهات الحديثة في التعليم من خلال دمج مفاهيم الشمول والإنصاف والاندماج الاجتماعي في العملية التعليمية، والتي تؤكد على أن إعداد المعلم الفعال يتطلب تمكينه من أداء دوره داخل بيئات صفية متنوعة، شاملة، وآمنة، تلبي احتياجات جميع المتعلمين دون استثناء.

ب. أسس تربوية وتعليمية

- الدمج بين الجانب النظري والتطبيقي، حيث تم الجمع بين المفاهيم النظرية والأنشطة العملية لدعم التعلم العميق.
- اعتماد التعلم النشط والتفاعل، باستخدام استراتيجيات مثل العصف الذهني، المحاكاة، وتحليل المشكلات.
- تعدد وسائل التقييم، فتضمنت الحقيقة أدوات تقييم ذاتي، تقييم الأقران، وبطاقات ملاحظة.

ج. أسس مهنية

- التركيز على خصوصية تخصص الاقتصاد المنزلي، حيث تم إعداد المحتوى والأنشطة بما يعكس السياق المهني والأكاديمي للطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي.
- التمكين الرقمي والتقني، فتم تضمين تطبيقات رقمية تساهم في تطوير كفاءة المعلم في بيئات التعلم الرقمية.

د. أسس نفسية وقيمية وتنموية

- دعم الدافعية الذاتية لدى المتدرب، من خلال أنشطة تعزز الإنجاز والاستقلالية والشعور بالكفاءة.
- مراعاة الفروق الفردية في التعلم: بما ينسجم مع فلسفة التصميم الشامل للتعلم، ويضمن الشمولية.
- تعزيز القيم الأكاديمية والمهنية، كالمسؤولية والانضباط والتعاون، وتشجيع النقاش الحر المبني على الاحترام.

- ربط التدريب بمهارات المستقبل، من خلال تأهيل الطلاب المعلمين للتكيف مع التغيرات المهنية والتكنولوجية في التعليم.
- ٥. **أسس تنظيمية ومنهجية**
- المرونة والتدرج في بناء الجلسات، حيث بدأ المحتوى من المفاهيم العامة ثم انتقل إلى التخصص والتطبيقات الميدانية.
- التنوع في أشكال العرض والأنشطة لتلبية احتياجات المتعلمين وإبقائهم منخرطين في التعلم.
- ٣. **تحديد محتوى الحقيبة التدريبية**
- تم تحديد محتوى الحقيبة التدريبية بناءً على المرتكزات النظرية لفلسفة التصميم الشامل للتعلم (UDL)، وكذلك في ضوء أسس بناء الحقيبة التدريبية والأهداف العامة المراد تحقيقها، وقد تم اعتماد منهجية متدرجة ومنظمة في اختيار الموضوعات التدريبية، بدءاً من الجوانب المفاهيمية والنظرية، وصولاً إلى التطبيقات العملية والتربوية التخصصية، بما يحقق تكاملاً بين النظرية والتطبيق، وفي ضوء ذلك، تم بناء الحقيبة التدريبية بحيث تضم اثنتي عشرة جلسة تدريبية تتناول كل منها محوراً محدداً يسهم في تحقيق أهداف الحقيبة، وفيما يلي عرض لعناوين الجلسات التدريبية:
- الجلسة الأولى: مدخل إلى التصميم الشامل للتعلم: المفاهيم والأسس النظرية (مقدمة تأسيسية لفهم فلسفة UDL ودورها في التعليم التفاعلي الشامل)
- الجلسة الثانية: التصميم الشامل كأداة لتحقيق التميز التدريسي والتمكين التربوي (العلاقة بين مبادئ UDL ومهارات التدريس الفعال وتمكين المتعلم)
- الجلسة الثالثة: تفعيل المهارات المعرفية والتخطيطية من خلال التصميم الشامل (تخطيط الدروس، تحليل الأهداف، إعداد محتوى يستجيب للفروق الفردية)
- الجلسة الرابعة: استراتيجيات التفاعل الصفّي في بيئات التعلم الشاملة (بناء تفاعل إيجابي وتوظيف مبدأ المشاركة ضمن مبادئ UDL)
- الجلسة الخامسة: توظيف التكنولوجيا الرقمية في التعليم باستخدام التصميم الشامل (استخدام أدوات وتقنيات تدعم التمايز والتحفيز داخل الصفوف)
- الجلسة السادسة: تقييم تعلم الطلاب وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم (تنوع أدوات التقييم، توفير خيارات التعبير عن التعلم، التقييم العادل)
- الجلسة السابعة: المعلم الشامل: المهارات الشخصية والإنسانية في بيئة التعلم المرن (التواصل الفعال، التعاطف، إدارة العلاقات الصفية بنجاح)
- الجلسة الثامنة: نحو معلم متطور: استراتيجيات التطوير الذاتي والمهني في ضوء UDL (التعلم مدى الحياة، الانعكاس المهني، التطوير القائم على التغذية الراجعة)
- الجلسة التاسعة: الحرية الأكاديمية كمدخل للتمكين المهني للطلاب المعلمين (حرية التخطيط، حرية اختيار الأدوات والاستراتيجيات التعليمية)
- الجلسة العاشرة: الحرية الأكاديمية كمدخل للتمكين النفسي وتعزيز الإبداع والاستقلالية في التدريس (بناء الثقة، مواجهة الضغوط، دعم المبادرة واتخاذ القرار التربوي)
- الجلسة الحادية عشر: الحرية الأكاديمية في عصر التحول الرقمي: التمكين الرقمي للمعلم (إنتاج المحتوى، التعلم الإلكتروني، الاستقلال في استخدام الأدوات الرقمية)
- الجلسة الثانية عشر: دروس تطبيقية في الاقتصاد المنزلي للتوازن بين مهارات التميز والحرية الأكاديمية في تصميم تعليمي متكامل (عرض دروس تطبيقية، تحليل دروس، تطبيق UDL عملياً).

٤. الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في الحقيبة التدريبية

استندت الحقيبة التدريبية إلى مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات التعليمية النشطة والتفاعلية، والتي تهدف إلى توفير بيئة تعلم ديناميكية، متجددة، مرنة، وشاملة، تراعي أساليب التعلم المختلفة والفروق الفردية، وتعزز الانخراط الفعلي لدى الطلاب المعلمين، وتسهم بفاعلية في تحويل المعرفة إلى ممارسات تطبيقية، وقد تم توظيف هذه الاستراتيجيات بما يتسق مع محتوى الجلسات التدريبية ويخدم أهدافها المتعددة (المعرفية، المهارية، الوجدانية)، ومن أبرز هذه الاستراتيجيات:

- **المحاضرة التفاعلية:** استُخدمت كمدخل في الجلسات النظرية التمهيدية لتعريف المتدربين بالمفاهيم الأساسية للتصميم الشامل للتعلم والحرية الأكاديمية، مع دمج الأسئلة التحفيزية، والنقاشات الجماعية، والعروض التوضيحية لتفعيل المشاركة.
- **النمذجة (Modeling):** طُبِّقت في الجلسات التطبيقية التي تتطلب إظهار خطوات تصميم دروس قائمة على UDL، أو كيفية إدارة مواقف صفية شاملة، بهدف تقديم نماذج إرشادية حية تساعد المتدربين على التعلم من خلال الملاحظة والتقليد الواعي للممارسات التربوية الفعالة.
- **التعلم القائم على المشكلات (PBL):** وظّف في الجلسات المعنية بتحليل التحديات الصفية، أو تصميم أنشطة تعليمية تراعي التنوع، لتعزيز التفكير التحليلي والربط بين النظرية والتطبيق.
- **العصف الذهني:** فُعل في بداية الجلسات التحفيزية لمناقشة مفاهيم التصميم الشامل، والتميز التدريسي، وحرية المعلم، بهدف تنمية التفكير الإبداعي وتوليد الأفكار المتنوعة.
- **المحاكاة ولعب الأدوار:** استخدمت في الجلسات الخاصة بإدارة الصف، التفاعل الإنساني، والحرية الأكاديمية، لتقريب المتدرب من مواقف تعليمية حقيقية واختبار قدراته في اتخاذ قرارات مهنية فاعلة.
- **العمل التعاوني:** نُفذ من خلال أنشطة جماعية داخل الجلسات، كتحليل الدروس أو إنتاج خطط تعليمية، لتنمية مهارات الحوار، التفاوض، والتعلم من الزملاء.
- **خرائط المفاهيم والعروض التفاعلية:** استخدمت لتبسيط المفاهيم النظرية المعقدة وإظهار العلاقات بين المبادئ التربوية بشكل مرئي ومنظم، مما يُسهّل الفهم العميق للمتدربين.

٥. طرق التقويم المستخدمة في الحقيبة التدريبية:

- إن هذه المنظومة التقويمية المتكاملة أسهمت في بناء تجربة تدريبية مرنة وشاملة، وفق فلسفة التصميم الشامل للتعلم. اعتمدت الحقيبة التدريبية على مجموعة متنوعة من أساليب التقويم القبلي والتكويني والنهائي التي تُمكن من متابعة تقدم المتدربين، وقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية والتدريبية، إلى جانب تعزيز التغذية الراجعة المستمرة، وقد تم توظيف طرق التقويم بحيث تراعي تنوع المتدربين، وتدعم تمكينهم المهني، ومن أبرز طرق التقويم المستخدمة في الحقيبة التدريبية:
- **التقويم القبلي والبعدي:** لقياس التطور في المعارف والاتجاهات والمهارات المستهدفة قبل البدء بالتدريب وبعد الانتهاء منه، مما يُتيح تحديد الفجوات وتحقيق مؤشرات الأداء.
 - **تقويم الأداء العملي:** من خلال ملاحظات مدربة ومخططات تقويم مُعدة مسبقاً، لتقييم تطبيق المتدربين لمهارات التصميم الشامل في إعداد دروس أو أنشطة صفية.
 - **بطاقات الملاحظة:** لمتابعة تفاعل المتدرب خلال الجلسات، وتقدير مدى مشاركته في الأنشطة الفردية والجماعية، ومهارات التواصل والعمل التعاوني.
 - **التقويم الذاتي:** عبر استمارات موجهة تساعد المتدرب على تأمل أدائه، وتحليل نقاط القوة ونواحي التحسين، وتعزيز مهارات الوعي الذاتي المهني.
 - **تقويم الأقران:** لتفعيل تبادل الملاحظات البناءة بين المتدربين حول الأنشطة التطبيقية، مما يُسهم في تطوير مهارات النقد التربوي البناء.

- استطلاعات الرأي بعد الجلسات : لقياس رضا المتدربين عن محتوى الحقيبة وجودة الأنشطة وأساليب العرض والتفاعل، وتقديم تغذية راجعة تُستخدم في تحسين الحقيبة مستقبلاً.

٦. التخطيط العام لجلسات الحقيبة التدريبية

تم إعداد الخطة العامة للجلسات التدريبية على نحو يُحقق التوازن بين البناء المعرفي، والمهارات التطبيقية، حيث صُممت الجلسات وفق تدرج محكم يبدأ بالتأصيل النظري لمفهوم التصميم الشامل للتعليم (UDL)، وينتقل تدريجياً إلى مهارات التميز التدريسي، وممارسات الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي، وصولاً إلى جلسات تطبيقية تخصصية في مجال الاقتصاد المنزلي، وقد اشتملت كل جلسة تدريبية على (عنوان الجلسة – الأهداف الإجرائية – محتوى الجلسة – الأنشطة التعليمية – مصادر التعلم والتعليم – الاستراتيجيات التعليمية – أساليب التقويم – الزمن اللازم لكل جلسة تدريبية)، وتم عرض التخطيط العام لجلسات الحقيبة التدريبية على السادة المحكمين تخصص مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي وعلم النفس التربوي؛ لإبداء آرائهم حول مدى مناسبة محتوى كل جلسة من جلسات الحقيبة التدريبية لتحقيق الأهداف المرجوة، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء السادة المحكمين، وبذلك أصبح التخطيط العام لجلسات الحقيبة التدريبية صالحاً للتطبيق وجدول (٥) يوضح التخطيط العام لجلسات الحقيبة التدريبية:

جدول (٥) التخطيط العام لجلسات الحقيبة التدريبية

الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية	محتوى الجلسة	الأنشطة التعليمية	مصادر التعلم والتعليم	الاستراتيجيات التعليمية	أساليب التقويم	الزمن
الأولى	مدخل إلى التصميم الشامل للتعليم (المفاهيم والأسس النظرية مقدمة تأسيسية لفهم فلسفة UDL ودوره في التعليم التفاعلي الشامل)	- إنهاء الجلسة، يُتوقع أن يكون الطالب المعلم قادراً على أن: - أولاً: الأهداف المعرفية - يذكر تعريف التصميم الشامل للتعليم (UDL). - يوضح الخلفية النظرية والتربوية لنشأته. - يعدد المبادئ الثلاثة الأساسية: - يستنتج الفرق بين التصميم التقليدي والتصميم الشامل. - يحدد أهمية UDL في التعليم. - يحلل مواقف صافية توضح الحاجة لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعليم. - ثانياً: الأهداف الوجدانية - يُقدر أهمية شمولية التعليم وعدالته لجميع المتعلمين. - يؤدي استعداداً لتبني فلسفة التعليم القائم على التنوع والدمج. - يُظهر احتراماً لحقوق جميع الطلاب في الحصول على فرص تعلم متساوية. - يعبّر عن التزامه بتطبيق ممارسات تعليمية تراعي الفروق الفردية.	- تعريف التصميم الشامل للتعليم (UDL). - الخلفية النظرية والتربوية لنشأته. - المبادئ الثلاثة الأساسية: - التمثيل المتعدد للمعلومة. - التعبير المتعدد عن التعلم. - المشاركة المتعددة. - الفرق بين التصميم التقليدي والتصميم الشامل. - أهمية UDL في التعليم	- نشاط افتتاحي: عصف ذهني حول صعوبات يواجهها الطلاب المختلفون في الصف. - نشاط جماعي: تحليل حالة دراسية تتضمن مواقف صافية تعيق مشاركة بعض الطلاب. - نشاط تطبيقي: رسم خريطة ذهنية للمبادئ الثلاثة للتصميم الشامل. - مناقشة ختامية: كيف يمكن للمعلم أن يبدأ بتبني مبادئ UDL في التدريس؟	- كتيب المفاهيم للحقيبة التدريبية. - شرائح عرض PowerPo - int. - فيديو تعريف عن UDL. - أوراق عمل تحليل حالة. - ملخص مفاهيمي. - دليل الطالب المعلم.	- المحاضرة - التفاعلية - الحوار والمناقشة. - التعلم التعاوني. - التعلم القائم على المشكلات. - الخرائط الذهنية.	- ملاحظة - ت - المدرّب - لأداء - المتدربين - أثناء - الأنشطة. - تقديم - خريطة - المفاهيم. - تقديم - تكريني - من خلال - أسئلة - تحليلية - خلال - النقاش.	٩٠ دقيقة
الثانية	التصميم الشامل كأداة لتحقيق التميز التربوي (العلاقة بين مبادئ UDL وممارسات	- أولاً: الأهداف المعرفية - يشرح العلاقة بين التصميم الشامل للتعليم ومهارات التميز التدريسي. - يوضح مفهوم الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي - يحدد أبعاد الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي - يستنتج بعض مهارات التميز التدريسي. - يشرح العلاقة بين التصميم الشامل للتعليم ومهارات التميز التدريسي - يستنبط مواقف صافية وممارسات التميز التي يمكن تحسينها عبر UDL.	تعريف التميز التدريسي ومهاراته الست (المعرفية والتخطيطية-الصفية والتفاعلية-التقنية والتكنولوجية-مهارات التقويم-الشخصية)	- نشاط افتتاحي (مناقشة جماعية: ما المهارات التي يشعر المتدرب بالحاجة إلى تنميتها؟ ولماذا؟) - نشاط تطبيقي : تحليل حالات واقعية لمعلم يستخدم (أو لا يستخدم UDL)	- كتيب المفاهيم للحقيبة التدريبية. - دليل الطالب المعلم. - أوراق عمل تحليل مواقف بطاقات المهارات الست.	- المحاضرة - التفاعلية - التعليم التعاوني. - التعلم القائم على المهام. - حل المشكلات. - العروض التوضيحية	- متابعة - تنفيذ - النشاط الجماعي. - تقديم - مخرجات المخطط - التصميم - ي - أسئلة - شفهية	٩٠ دقيقة

الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية	محتوى الجلسة	الأنشطة التعليمية	مصادر التعلم والتعليم	الاستراتيجيات التعليمية	أساليب التقويم	الزمن
التدريس الفعال وتمكين المتعلم	التدريس الفعال وتمكين المتعلم	- يصمم مخططاً يوضح كيف يسهم UDL في تمكين الطالب المعلم تربوياً. - ثانياً: أهداف وجدانية: - يُبدي قناعة بدور التصميم الشامل في تحسين الأداء التدريسي. - يُعبر عن تقديره لأهمية دمج مبادئ التمكين التربوي في إعداد المعلم. - يُظهر حماساً لتطبيق التفكير التمكيني في ممارساته التعليمية. - يتقبل وجهات النظر المختلفة ويُقدر التنوع داخل البيئة الصفية	- والإنسانية- التطوير الذاتي (المهني) - مفهوم الحرية الأكاديمية التمكين التربوي وأبعادها الثلاثة(المهني - النفسي- الرقمي) - العلاقة التكاملية بين UDL والتميز التدريسي والحرية الأكاديمية للتمكين التربوي.	- وتأثير ذلك على التمكين. - نشاط تصميم : مجموعات عمل تصمم مخططاً يربط بين عناصر UDL ومهارات التميز. - مشاركة ختامية : عرض المخططات ومناقشة الأفكار	- مقطع فيديو قصير عن التمكين التربوي.			
تفعيل المهارات المعرفية والتخطيطية من خلال التصميم الشامل (تخطيط الدروس، تحليل الأهداف، إعداد محتوى يستجيب للفروق الفردية)	أولاً: الأهداف المعرفية: - يوضح مفهوم المهارات المعرفية والتخطيطية في التدريس. - يشرح خطوات التخطيط التعليمي وفق مبادئ UDL. - يُميز بين التخطيط التقليدي والتخطيط المرن القائم على التمايز. ثانياً: الأهداف المهارية: - يصيغ أهدافاً تعليمية تراعي الفروق الفردية. - يخطط لمدرّك في الاقتصاد المنزلي متضمناً تمثيلاً متعددًا للمعلومة. - يستخدم أداة لتحليل خصائص المتعلمين قبل التخطيط. ثالثاً : الأهداف الوجدانية: - يُبدي التزاماً بأهمية الإعداد الجيد للدرس لضمان تعلم جميع الطلاب. - يُظهر وعياً بأثر التخطيط الشامل على تحقيق الإنصاف التربوي. - يُعبر عن تقديره للتنوع كمدخل أساسي في بناء خطة الدرس.	- تعريف المهارات المعرفية والتخطيطية للمعلم. - خطوات التخطيط وفق UDL: - تحديد الأهداف. - معرفة خصائص المتعلمين. - اختيار التمثيلات المتعددة للمحتوى. - تنوع أساليب التقويم. - أمثلة على خطط دروس تقليدية مقابل خطط شاملة. - نماذج لأهداف تعليمية تراعي التنوع.	- نشاط افتتاحي : مناقشة: ما أهمية التخطيط المسبق في تجنب التعثر داخل الحصة؟ - نشاط فردي : تحليل خطة درس تقليدية وتحديد نقاط القصور. - نشاط تطبيقي : مجموعات عمل تقوم بتصميم مخطط تخطيط مرن لدرس في الاقتصاد المنزلي.	- كتيب المفاهيم للحقيبة التدريبية . - نماذج خطط دروس قابلة للتعديل. - ورقة تحليل خصائص المتعلمين. - أوراق عمل لصياغة الأهداف التعليمية	- التعلم القائم على المشاريع. - العصف الذهني. - التعلم بالممارسة. - التحليل والمقارنة. - العصف الذهني. - التعلم بالمراسلة. - التحليل والمقارنة.	ملاحظة الأداء الجماعي للأنشطة. التعلم القائم على المشاريع.	ساعتان	
الرابعة	استراتيجيات التفاعل الصفّي في بيئات التعلم الشاملة (بناء تفاعل إيجابي وتوظيف مبدأ المشاركة ضمن مبادئ UDL)	- أولاً: الأهداف المعرفية - يذكر مفهوم المهارات الصفية والتفاعلية. - يشرح العلاقة بين التفاعل الصفّي ومبدأ المشاركة في UDL. - يُعدّد استراتيجيات تعليمية تعزز التفاعل في الصفوف المتنوعة. - ثانياً: الأهداف المهارية - يطبق استراتيجيتين على الأقل لتعزيز المشاركة في درس الاقتصاد المنزلي. - يصمم نشاطاً صفياً يراعي تنوع أنماط التفاعل. - يستخدم أدوات لقياس التفاعل والمشاركة الصفية. - ثالثاً: الأهداف الوجدانية - يُبدي تقديرًا لأهمية التفاعل الصفّي في تحسين نواتج التعلم. - يُظهر استعدادًا لتعديل أساليبه الصفية بما يحقق شمولية المشاركة. - يُعبر عن التزامه بإشراك جميع الطلاب في التعلم . - يُظهر حماساً لتجريب أدوات واستراتيجيات تعليمية جديدة تلبي احتياجات جميع المتعلمين.	- تعريف المهارات الصفية والتفاعلية. - مبدأ "المشاركة المتعددة" ضمن UDL. - عناصر البيئة الصفية المحفزة. - نماذج لاستراتيجيات تفاعلية. - استخدام أدوات الملاحظة ورصد المشاركة.	- نشاط افتتاحي : مناقشة: ما التحديات التي تواجه التفاعل الصفّي في الصفوف التقليدية؟ - نشاط جماعي : تنفيذ مصغر (Microteaching) لاستراتيجية تفاعلية وتبادل التغذية الراجعة. - نشاط تطبيقي : تصميم نشاط صفّي باستخدام أحد مبادئ المشاركة المتعددة.	- كتيب المفاهيم للحقيبة التدريبية - شرائح Power Point - دليل الطالب المعلم. - بطاقات استراتيجية تفاعلية. - فيديو قصير لمحاكاة موقف صفّي. - أوراق لتصميم نشاط صفّي.	- التدريس المصغر. - لعب الأدوار. - العروض التوضيحية - التعلم التعاوني. - استبانة مصغرة لقياس مستوى التفاعل.	ملاحظة الأداء أثناء التدريس المصغر. تقييم تصميم النشاط التفاعلي. استبانة مصغرة لقياس مستوى التفاعل.	ساعتان

الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية	محتوى الجلسة	الأنشطة التعليمية	مصادر التعلم والتعليم	الاستراتيجيات التعليمية	أساليب التقويم	الزمن
خامسة	توظيف التكنولوجيا الرقمية في التعليم باستخدام التصميم الشامل (استخدام أدوات وتقنيات تدعم التمايز والتحفيز داخل الصفوف)	أولاً: الأهداف المعرفية يُعرّف المهارات التقنية والتكنولوجية المرتبطة بالتدريس. يوضح دور التكنولوجيا في دعم مبادئ التصميم الشامل للتعليم. يُحدد بعض الأدوات والتطبيقات الرقمية الداعمة للتمايز. ثانياً : الأهداف المهارية يوظف أداة رقمية واحدة على الأقل في تصميم نشاط تعليمي. يُعدل في أحد موارد التعلم لتصبح رقمية وشاملة. يستخدم تطبيقاً تعليمياً لعرض المحتوى بطريقة تفاعلية. ثالثاً : الأهداف الوجدانية يُبدى حماساً لاستخدام التكنولوجيا في دعم تعلم جميع الطلاب. يُظهر وعياً بأهمية التمكين الرقمي في تحقيق العدالة التعليمية. يُقدّر القيمة التربوية للأدوات التكنولوجية عند توظيفها بفعالية.	مفهوم المهارات التقنية والتكنولوجية في التدريس. التمكين الرقمي كأحد أبعاد الحرية الأكاديمية. دور التكنولوجيا في دعم مبادئ التصميم الشامل للتعليم. تطبيقات تعليمية داعمة للتصميم الشامل: Nearpod – Canva – Mentimeter – Padlet تصميم موارد رقمية مرنة ومتنوعة.	نشاط افتتاحي : استقصاء إلكتروني حول أكثر الأدوات الرقمية استخداماً. نشاط تدريبي : تجريب فعلي لأداة تعليمية عبر الإنترنت. نشاط تطبيقي : تصميم مورد إلكتروني. عرض ختامي : تقديم المنتجات الرقمية مع تعليقات من الزملاء.	كتب المفاهيم للحقيبة التدريبية شرائح PowerPoint أجهزة حاسوب أو هواتف ذكية. اتصال إنترنت. دليل رقمي مصغر لأشهر أدوات التعليم الشامل. ورقة تصميم موارد إلكترونية.	التعلم القائم على التكنولوجيا. المشاريع الصغيرة الرقمية. العرض التفاعلي. التعلم بالاستمارة. تقويم ذاتي رقمية.	ساعتان	
سادسة	تقييم تعلم الطلاب وفق مبادئ التصميم الشامل للتعليم (تنويع أدوات التقويم، توفير خيارات التعبير عن التعلم، التقويم العادل)	أولاً: الأهداف المعرفية يُعرّف الفرق بين التقييم والتقويم . يوضح علاقة التقييم بمبدأ "التعبير المتعدد" في التصميم الشامل. يُحدد أنواع التقويم الملائمة لبيئات التعلم الشاملة. ثانياً : الأهداف المهارية يصمم أداة تقويم تراعي التمايز . يُنوع في أساليب قياس نواتج التعلم (مشروعات، مهام، عروض، ملفات إنجاز...) . يُعد Rubric بسيط لتقييم أداء الطلاب في نشاط عملي. ثالثاً : الأهداف الوجدانية يُعبّر عن إيمانه بعدالة التقييم الشامل لجميع المتعلمين. يُظهر استعداداً لتبني ممارسات تقييمية غير تقليدية. يُقدّر أهمية التقويم كأداة لتحسين التعلم وليس فقط للحكم عليه.	مفهوم التقييم والتقويم في التعليم. خصائص التقويم الفعال وفق UDL. مبدأ "التعبير المتعدد عن التعلم". أنواع وأدوات التقويم الشامل: التكويني، الختامي، الذاتي، بالأقران، الملف الإنجازي. معايير بناء أدوات تقويم عادلة وشاملة.	نشاط افتتاحي : مناقشة موقف صفّي يتعرض فيه طالب للإقصاء بسبب وسيلة تقييم واحدة. نشاط جماعي : تحليل أدوات تقييم تقليدية واقتراح بدائل أكثر شمولاً. نشاط تطبيقي : تصميم Rubrics. بطاقات مواقف صفية.	كتب المفاهيم للحقيبة التدريبية شرائح PowerPoint دليل المتدرب. نماذج أدوات تقييم. أوراق عمل تصميم بطاقات مواقف صفية.	تحليل إنتاج المتدربين . التغذية الراجعة من الزملاء. بطاقة تقويم الأداء الجماعي.	ساعتان	
سابعة	المعلم الشامل: المهارات الشخصية والإنسانية في بيئة التعلم المرن (التواصل الفعال، التعاطف، إدارة العلاقات الصفية بنجاح)	أولاً: الأهداف المعرفية يوضح مفهوم المهارات الشخصية والإنسانية ودورها في التدريس. يتعرف على دور العلاقات الإنسانية في دعم مشاركة الطلاب. يربط بين البيئة الصفية المرنة ومهارات المعلم العاطفية والاجتماعية. ثانياً : الأهداف المهارية يُطبق أساليب لبناء علاقة إيجابية مع الطلاب. يستخدم استراتيجيات لتعزيز الثقة والدافعية داخل الصف. يحلل مواقف صفية توضح أثر المهارات الشخصية في حل المشكلات الصفية. ثالثاً : الأهداف الوجدانية يُبدى التزاماً بأهمية التعامل الإنساني في المواقف التعليمية. يُظهر تعاطفاً واحتراماً لتنوع خلفيات	تعريف المهارات الشخصية والإنسانية في التعليم. صفات المعلم الشامل (التعاطف، الذكاء العاطفي، الإنصات، احترام الآخر). مهارات بناء العلاقات الإيجابية مع المتعلمين. البيئة الصفية كمساحة للعلاقات الإنسانية. أثر المناخ العاطفي الإيجابي	نشاط افتتاحي : استعراض مقطع فيديو قصير عن موقف تعليمي إنساني. نشاط جماعي : لعب أدوار لمحاكاة مواقف صفية تتطلب تدخلًا إنسانياً. نشاط تطبيقي : تحليل حالة صفية واقتراح آليات تحسين التواصل بين المعلم والطلاب. صفية.	كتب المفاهيم للحقيبة التدريبية شرائح PowerPoint لعب أدوار. المحاكاة. التعلم التأملي. المناقشة الجماعية. مقاطع فيديو تعليمية. بطاقات مواقف صفية. دليل الطالب. أوراق عمل تحليل علاقات الصفية.	بطاقة ملاحظة أثناء لعب الأدوار. تقييم رسالة الدعم التربوي. استبانة مصغرة حول وعي المتدرب بالجانب الإنساني في التعليم.	ساعتان	

الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية	محتوى الجلسة	الأنشطة التعليمية	مصادر التعليم والتعلم	الاستراتيجيات التعليمية	أساليب التقويم	الزمن
		الطلاب. يُعبّر عن قناعته بأن بناء علاقة قائمة على الثقة هو أساس البيئة الصفية الناجحة. يتقبل وجهات النظر المختلفة ويُقدّر التنوع داخل البيئة الصفية.	على التحصيل والتفاعل.					
الثامنة	نحو معلم متطور: استراتيجيات التطوير الذاتي والمهني في ضوء UDL (التعلم مدى الحياة، الانعكاس، المهني، التطوير القائم على التغذية الراجعة)	أولاً: الأهداف المعرفية - يشرح مفهوم التطوير الذاتي والمهني وأهميتهما في التعلم. - يوضح العلاقة بين UDL والتعلم المهني المستمر. - يتعرف على استراتيجيات فعالة للتعلم مدى الحياة. ثانياً: الأهداف المهارية - يُعد خطة شخصية للتطوير المهني ترتبط بتطبيق UDL. - يوظف أدوات التفكير التأملي لتقويم أدائه. - يُصمم ملف إنجاز إلكتروني يعكس تطوره المهني. ثالثاً: الأهداف الوجدانية - يُبدي حماساً نحو التعلم المستمر والتطور الذاتي. - يُعبّر عن التزامه بتحديث معارفه ومهاراته التربوية. - يُظهر استعداداً لتحمل المسؤولية الشخصية في نموه المهني. - يُبدي شعوراً بالمسؤولية التربوية تجاه دمج الطلاب ذوي الاحتياجات المتنوعة.	تعريف التطوير الذاتي والمهني. التعلم مدى الحياة في ضوء التصميم الشامل. أدوات التأمل المهني (دفتر) تأمل – استبانة ذاتية – تحليل التغذية الراجعة (خطة النمو المهني الفردية. ملف الإنجاز المهني كاداة توثيق.	- نشاط افتتاحي : مناقشة مفتوحة: ما المهارات التي تحتاج لتطويرها كمعلم مستقبلي؟ - نشاط فردي : إعداد خطة نمو مهني قصيرة المدى. - نشاط جماعي : تحليل نموذج ملف إنجاز، واقتراح تطويرات. تأمل ختامي : كتابة تأمل حول تجربة تعليمية أثرت في المتدرب.	كتيب المفاهيم للحقيبة التدريبية. شرائح PowerPoint - التعلم التأملي. التعليم الذاتي. تحليل النماذج. العصف الذهني. قوالب خطة التطوير. استبانة تأمل ذاتي. نماذج ملفات إنجاز. ليل الطالب.	- مراجعة خطة النمو المهني. تقييم تأملات المتدربين. بطاقة تقييم ملف الإنجاز.	ساعتان	
التاسعة	الحرية الأكاديمية كمدخل للتمكين المهني للطلاب المعلمين (حرية التخطيط، حرية اختيار الأدوات والاستراتيجيات التعليمية)	أولاً: الأهداف المعرفية - يُعرّف مفهوم الحرية الأكاديمية في السياق التربوي. - يوضح العلاقة بين الحرية الأكاديمية والتمكين المهني للمعلم. - يُعدد صور ممارسات الحرية الأكاديمية في التعليم الجامعي والمدرسي. ثانياً: الأهداف المهارية - يُحلل مواقف تربوية توضح حدود وضوابط الحرية الأكاديمية. - يصمم نشاطاً تدريسياً يطبق فيه حرية الاختيار والتخطيط. - يكتب ميثاقاً شخصياً للحرية المهنية ضمن إطار المسؤولية. ثالثاً: الأهداف الوجدانية - يُعبّر عن تقديره لقيمة الحرية الأكاديمية في بناء شخصية المعلم. - يُظهر التزاماً بممارسة الحرية الأكاديمية بشكل مسؤول ومهني. - يُبدي استعداداً للانخراط في أنشطة تعزز استقلاليتة التربوية. - يُظهر حساً تربوياً يدعم تعزيز الانتماء والشمول داخل البيئة التعليمية.	تعريف الحرية الأكاديمية: المفهوم، الأهداف، الأبعاد. التمكن المهني: عناصره، مكوناته، ارتباطه بأداء المعلم. أمثلة على الممارسات المهنية التي تعكس الحرية الأكاديمية: حرية اختيار الأدوات والاستراتيجيات. حرية إدارة المحتوى وتنظيم البيئة التعليمية. حرية التعبير التربوي داخل الصف. الضوابط الأخلاقية والقانونية المرتبطة بها. التصميم الشامل للتعلم والحرية الأكاديمية للتمكين المهني.	- نشاط افتتاحي : مناقشة موقف: هل هناك تعارض بين الحرية الأكاديمية والانضباط المؤسسي؟ - نشاط جماعي : تحليل ميثاق أكاديمي واشتقاق مبادئه التطبيقية. تأمل ختامي : كتابة تأمل حول تجربة تعليمية أثرت في المتدرب.	كتيب المفاهيم للحقيبة التدريبية. شرائح PowerPoint - التعلم التأملي. التعليم الذاتي. تحليل النماذج. العصف الذهني. قوالب خطة التطوير. استبانة تأمل ذاتي. نماذج ملفات إنجاز. ليل الطالب.	- تحليل الوثائق. التعلم من الصفة. تقييم الميثاق الشخصي للحرية الأكاديمية. تأمل كتابي حول تجربة استقلال تربوي.	ساعتان	

الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية	محتوى الجلسة	الأنشطة التعليمية	مصادر التعلم والتعلم	الاستراتيجيات التعليمية	أساليب التقويم	الزمن
الحرة الأكاديمية للعاشرة كمدخل للتمكن النفسى وتعزيز الإبداع والاستقلال ة في التدريس (بناء الثقة، مواجهة الضغوط، دعم المبادرة واتخاذ القرار التربوي)	أولاً: الأهداف المعرفية - يُعرّف التمكين النفسى وأبعاده فى التعليم. - يوضح العلاقة بين الحرية الأكاديمية وصحة المعلم النفسية والمهنية. - يُحدد الممارسات التدريسية التى تعزز الاستقلالية والثقة. ثانياً : الأهداف المهارية - يطبق استراتيجيات تعزز المبادرة لدى المتعلم والمعلم. - يصمم بيئة تعلم تعزز الإبداع والاستقلالية. ثالثاً : الأهداف الوجدانية - يبدي وعياً بأهمية الصحة النفسية للمعلم. - يُظهر استعداداً للتعامل مع الضغوط المهنية بإيجابية. - يُعبر عن تقديره للحرية النفسية كدافع للإبداع. - يعكس قيم الإنصاف والعدالة التربوية فى تعامله مع قضايا التنوع .	- مفهوم التمكين النفسى فى التعليم. - الحرية الأكاديمية كأداة لبناء الثقة وتعزيز المبادرة. - أثر التقدير والاستقلال فى تقوية الانتماء المهنى. - استراتيجيات دعم الصحة النفسية للمعلم. - ربط الإبداع بالتحفيز الذاتى والمرونة فى بيئة التعلم. - التصميم الشامل للتعلم والحرية الأكاديمية للتمكين النفسى.	- نشاط افتتاحي : مناقشة كيف يشعر المعلم عندما تُقيد استقلاليته؟ - نشاط فردي : كتابة تأمل شخصي عن لحظة شعر فيها المتدرب بالتمكين أو الإحباط خلال التعلم. - نشاط تطبيقي : تصميم مهمة صفية تمنح حرية التفكير والتعبير للطلاب. - نشاط جماعي : عصف ذهني لاستراتيجيات تحفيزية نفسية للمعلمين	- كتيب المفاهيم - شرائح PowerPo int - دليل الطالب. - بطاقات تأمل نفسي. - أمثلة من مواقف تربوية ملهمة. - أوراق عمل تصميم مهام إبداعية.	- التعلم - التأملي. - التعلم القائم - على المشاعر. - التعبير الإبداعي. - العصف الذهني الجماعي.	- تحليل التأملات المكتوبة. - تقييم المهمة الصفية المصممة . - مناقشة جماعية للتغذية الراجعة	ساعتان	
الحرة الأكاديمية للعاشرة في عصر التحول الرقمي: التمكين الرقمي للمعلم (إنتاج المحتوى، التعلم الإلكتروني ، الاستقلال فى استخدام الأدوات الرقمية)	أولاً: الأهداف المعرفية - يوضح مفهوم التمكين الرقمي وأبعاده التربوية. - يتعرف على العلاقة بين الحرية الأكاديمية والتحول الرقمي فى التعليم. - يُحدد مهارات المعلم الرقمي الفعال. ثانياً : الأهداف المهارية - يستخدم أداة رقمية فى تصميم محتوى تعليمي. - يُعد عرضاً تفاعلياً يوظف حرية الاختيار فى تقديم المحتوى. - يُنشئ مساحة تعلم إلكترونية تدعم الاستقلالية لدى الطلاب ثالثاً : الأهداف الوجدانية - يُبدي حماساً نحو ممارسة حرية أكاديمية رقمية تدعم الإبداع. - يُظهر مسؤولية فى استخدام التقنية لأغراض تعليمية هادفة. - يُعبر عن تقديره للدور التحويلي للتكنولوجيا فى الممارسات التدريسية. - يُبدي مرونة وانفتاحاً نحو تعديل أساليب تدريسه بما يتلاءم مع احتياجات الطلاب	- مفهوم التمكين الرقمي والحرية الأكاديمية. - مهارات المعلم فى بيئة التعلم الإلكتروني. - تطبيقات التعليم الرقمي التى تعزز UDL. - أمثلة على ممارسات رقمية تعكس الحرية الأكاديمية: أ. إنشاء المحتوى. ب. اختيار أدوات العرض. ج. توجيه التفاعل الإلكتروني. - الضوابط الأخلاقية للاستخدام التربوي للتقنية.	- نشاط افتتاحي : عرض فيديو قصير حول حرية المعلم فى بيئة تعليم رقمي. - نشاط تطبيقي : تصميم درس إلكتروني باستخدام أحد التطبيقات. - نشاط جماعي : مناقشة حول القيود التقنية مقابل الفرص التربوية. - تأمل ختامي : كتابة تصور مستقبل لدوره كمعلم رقمي حر ومبدع.	- كتيب المفاهيم - شرائح PowerPo int - استخدام الرقمي. - أمثلة لتطبيقات رقمية (Canva – Google Classroom – Edmod – Padlet). - بطاقات مهارات المعلم الرقمي. - أوراق تصميم درس إلكتروني.	- التعلم - التشاركي الرقمي. - المشاريع الإلكترونية المصغرة. - بناء النماذج الرقمية. - النقاش التحليلي. - جماعية لجدوى الممارسات الرقمية.	- تقييم الدرس الإلكتروني المصمم. - استبانة تقويم المهارات الرقمية. - مناقشة جماعية لجدوى الممارسات الرقمية.	ساعتان	
دروس تطبيقية فى الاقتصاد المنزلي للتوازن بين مهارات التميز والحرية الأكاديمية فى تصميم	أولاً: الأهداف المعرفية - يُراجع المبادئ الأساسية لـ UDL ومهارات التميز وأبعاد التمكين. - يتعرف على خصائص التصميم التعليمي المتكامل. - يوضح معايير تقويم الدروس التعليمية الشاملة. ثانياً : الأهداف المهارية - يصمم درساً متكاملًا فى الاقتصاد المنزلي وفق UDL. - يوظف المهارات التدريسية والحرية الأكاديمية فى التنفيذ.	- مراجعة شاملة لمبادئ UDL والمهارات الستة للتميز التدريسي. - عناصر التصميم التعليمي المتكامل (أهداف – محتوى – استراتيجيات – تقويم) - نماذج دروس تطبيقية فى الاقتصاد المنزلي.	- نشاط افتتاحي : عرض درس نموذجي مصور وتحليله جماعياً. - نشاط جماعي : مجموعات تقوم بتصميم درس متكامل وفق UDL. - ملف إنتاجات المتدربين السابقة. - نشاط تطبيقي : عرض كل مجموعة لدرسها	- نماذج دروس. - بطاقة تقويم العمل الجماعي التطبيقية. - التعلم القائم - على المشروع. - التحليل الجماعي للأداء.	- التدريس - المصغر. - العمل الجماعي. - التقييم الدروس وفق معايير محددة. - تأمل كتابي	- تقييم الأداء التدريسي للمجموعات. - تقييم الدروس وفق معايير محددة. - تأمل كتابي	ساعتان	

الجلسة	عنوان الجلسة	الأهداف الإجرائية	محتوى الجلسة	الأنشطة التعليمية	مصادر التعلم والتعليم	الاستراتيجيات التعليمية	أساليب التقويم	الزمن
تعليمي متكامل (عرض دروس تطبيقية، تحليل دروس، تطبيق UDL عملياً)	- يُعد بطاقة تقويم لدرس تطبيقي باستخدام أدوات شاملة. ثالثاً : الأهداف الوجدانية - يُظهر اعتزازاً بقدرته على التصميم والتدريس المستقل. - يُبدي التزاماً بتطبيق مبادئ الشمول والتمكين في ممارسته. - يُعبر عن تقديره للتكامل بين التميز المهني والحرية التربوية. - يُشجع زملاءه على تبني مبادئ UDL في ممارساتهم التربوية	- معايير تقويم الدروس (شمول - تنوع - تمكين - فعالية) - نشاط ختامي : تأمل فردي حول التغير المهني بعد هذه الحقبة.	التدريبي (Microteaching). - نشاط ختامي : تأمل فردي حول التغير المهني بعد هذه الحقبة.				ختامي.	

٧. مكونات الحقبة التدريبية:

تشتمل الحقبة التدريبية على مجموعة من المكونات التعليمية المتكاملة التي تهدف إلى دعم عمليتي التعليم والتدريب، وتعزيز فاعلية تنفيذ الجلسات التدريبية، بما يضمن تحقيق الأهداف المرجوة، وقد تم إعداد هذه المكونات وفقاً للمعايير التربوية، وبما يتسق مع أهداف الحقبة التدريبية، ويتكون محتوى الحقبة من العناصر الآتية:

أ. **كتيب المفاهيم الأساسية:** ويُعد هذا الكتيب بمثابة مرجعية علمية دقيقة ومتكاملة للمتدربين والمعنيين بالحقبة التدريبية، تساعد على توسيع الإدراك النظري، وربط المفاهيم بالتطبيقات التعليمية الواقعية، بما يحقق الأهداف المرجوة من الحقبة التدريبية، ويراعي طبيعة وخصائص الطلاب معلمين الاقتصاد المنزلي، ويتضمن الكتيب الإطار النظري والمفاهيمي المتعلق بكل جلسة تدريبية، بالإضافة إلى توفير المراجع العلمية والروابط والمواقع التعليمية المرتبطة بهذه المفاهيم، وتم التأكد من صلاحية كتيب المفاهيم بعرضه على مجموعة من السادة المتخصصين في مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي وعلم النفس التربوي عددهم (١٣)؛ لإبداء مقترحاتهم حول سلامة المحتوى التعليمي، ومدى تحقيقه للأهداف المنشودة وملائمته للطلاب معلمين الاقتصاد المنزلي (عينة البحث)، وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة، وأصبح الكتيب صالحاً للتطبيق في صورته النهائية. (ملحق رقم ١)

ب. **الدليل التدريبي للمدرب:** تم إعداد الدليل كمحاولة لتوفير نموذج استرشادي لتطبيق الحقبة التدريبية لتنمية مهارات التميز التدريسي والحرية الأكاديمية للتمكين التربوي للطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي، ويشتمل على مقدمة الدليل التدريبي، الأهداف العامة، أسس بناء الحقبة التدريبية، والإرشادات التفصيلية الخاصة بإدارة الجلسات التدريبية، وأهداف كل جلسة، والأنشطة التعليمية، والاستراتيجيات والأساليب المناسبة للتنفيذ، بالإضافة إلى آليات التقييم، والخطة التدريبية لكل جلسة، بما يمكن المدرب من تقديم التدريب بكفاءة وفاعلية.

وبعد الانتهاء من إعداد الدليل التدريبي للمدرب، تم عرضه على عدد من السادة المحكمين والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس بهدف التحقق من صلاحية الدليل للتطبيق، وإبداء آرائهم حول مدى مناسبة كل من الأهداف السلوكية، ومصادر التعلم، والخطوات الإجرائية لتنفيذ خطة سير الجلسة التدريبية، وطرق واستراتيجيات التدريس، والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء السادة المحكمين، وبذلك أصبح الدليل التدريبي للمدرب في صورته النهائية. (ملحق رقم ٢).

ج. **دليل الطالب المعلم:** وهو مصمم لدعم المتدربين خلال رحلة التدريب، حيث يحتوي على ملخصات للجلسات، ونماذج تطبيقية، وأنشطة فردية وتعاونية تساعد على تعزيز الفهم والتطبيق العملي لما تم تناوله خلال التدريب، وبما يعزز التفاعل بين المدرب والطالب المعلم، ويسهم في نقل أثر التدريب إلى ممارسات صفية واقعية، وبعد الانتهاء من إعداد دليل الطالب المعلم، تم

عرضه على عدد من السادة المحكمين والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس بهدف التحقق من صلاحية الدليل للتطبيق، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء آراء السادة المحكمين، وبذلك أصبح دليل الطالب المعلم في صورته النهائية . (ملحق رقم ٣).

ثانيًا: إعداد أدوات القياس:

١. أدوات القياس الخاصة بمهارات التميز التدريسي :

تم قياس مهارات التميز التدريسي لدى الطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي، من خلال جانبين هما الجانب المعرفي، وهدف إلى التعرف على مدى إلمام الطالب المعلم بمفاهيم التميز التدريسي، وأبعاده النظرية، وأسس التطبيقية، والأداءات الصحيحة التي تحققه ، ويُقاس من خلال اختبار التميز التدريسي، والجانب المهاري أو الأداءي، وهدف إلى رصد وتقييم مدى امتلاك الطلاب المعلمين لمجموعة من الأداءات التدريسية المتكاملة التي تمثل ممارسات التميز التدريسي، وذلك من خلال الملاحظة المباشرة أثناء تنفيذ الدروس التطبيقية، ويُقاس من خلال بطاقة ملاحظة مهارات التميز التدريسي أثناء تنفيذ مواقف تدريسية فعلية وفق معايير التميز في التدريسي، وفيما يلي الخطوات الإجرائية لإعداد هذه الأدوات:

أ. اختبار التميز التدريسي :

- تحديد هدف الاختبار

هدف اختبار التميز التدريسي إلى قياس مدى إلمام الطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي للمعارف والمعلومات المرتبطة بمهارات التميز التدريسي، من خلال قدرتهم على تحليل مواقف تعليمية حقيقية، واتخاذ قرارات تربوية مدروسة تعكس فهمهم العميق للأداء المهني المتميز، في ضوء فلسفة التصميم الشامل للتعلم.(UDL)

- تحديد أبعاد الاختبار

- تم إعداد الاختبار وفقاً لستة أبعاد رئيسية تمثل مكونات مهارات التميز التدريسي، وهي
- **المهارات المعرفية والتخطيطية:** ويقصد بها قدرة الطالب المعلم على استيعاب المفاهيم والمبادئ التربوية الأساسية، وفهم أطر التصميم التعليمي، وصياغة الأهداف التعليمية بوضوح، وتنظيم المحتوى التعليمي بما يتوافق مع احتياجات المتعلمين، وتخطيط الدروس بشكل متكامل يتضمن الاستراتيجيات، والأنشطة، وأساليب التقويم المناسبة .
- **المهارات الصفية والتفاعلية:** هي مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يمارسها الطالب المعلم داخل الصف الدراسي، وتشمل إدارة الوقت، وتنظيم البيئة الصفية، وتحفيز التفاعل بين الطلاب، وتوظيف الحوار والمناقشة، وضبط النظام، وتحقيق الانتباه والتركيز، بما يعزز بيئة تعلم إيجابية ومحفزة.
- **المهارات التقنية والتكنولوجية:** تشير إلى قدرة الطالب المعلم على توظيف الأدوات الرقمية والتطبيقات التكنولوجية الحديثة في التخطيط والتدريس والتقويم، بما في ذلك استخدام العروض التقديمية، والمنصات التعليمية، وأدوات التعلم الإلكتروني، وتكييف التقنية لدعم الفروق الفردية وتحقيق الأهداف التعليمية بكفاءة.
- **مهارات التقويم والتقويم:** تعني قدرة الطالب المعلم على تصميم أدوات تقويم مناسبة (تكوينية وختامية)، وتحليل نتائج تعلم الطلاب، وتقديم تغذية راجعة بناءة، واستخدام نتائج التقويم لتعديل الممارسات التدريسية وتحسين جودة التعليم، وذلك وفق معايير موضوعية ومحددة.
- **المهارات الشخصية والإنسانية:** تتمثل في مجموعة من الخصائص النفسية والاجتماعية التي تسهم في فاعلية المعلم، وتشمل مهارات التواصل الفعال، والالتزام بالانفعالي، والاحترام والتقدير للطلاب، والتعاطف، والعمل بروح الفريق، والالتزام بأخلاقيات المهنة التربوية.

- **مهارات التطوير الذاتي والمهني:** يقصد بها وعي الطالب المعلم بأهمية النمو المهني المستمر، واستعداده لتقييم أدائه الذاتي، وتحديد نقاط القوة والاحتياج، والسعي نحو تحسين ممارساته من خلال التأمل الذاتي، والمشاركة في البرامج التدريبية، والتفاعل مع المستجدات التربوية والتكنولوجية.

- تحديد مفردات الاختبار

تم صياغة ٦٠ موقفاً تدريسياً واقعيًا، بواقع ١٠ مواقف لكل بُعد من الأبعاد الستة التي تم تحديدها، كل موقف يتكون من جزأين، الجزء الأول عبارة عن عرض سؤال أو موقف تدريسي داخل الصف، والجزء الثاني عبارة سؤال يرتبط بالموقف يقيس مهارة محددة في التميز التدريسي، تم وضع أربع بدائل للإجابة على كل موقف، واحدة فقط صحيحة، مع محاولة التأكد من أن المواقف تعكس السياقات الواقعية لتدريس الاقتصاد المنزلي، وأن تكون واضحة وسهلة الفهم ومناسبة لمستوى الطلاب المعلمين، كما تم مراعاة أن يكون السؤال المرتبط بالموقف يقيس المهارة التي وُضع لقياسها، وأن يكون واضحاً ولا يحمل أكثر من معنى.

- **تعليمات الاختبار:** تم إعداد صفحة تعليمات توضح الهدف من الاختبار، طريقة الإجابة، الزمن المحدد، وعدد الأسئلة، مع مراعاة أن تكون التعليمات واضحة ودقيقة.

- **التقدير الكمي لدرجات الاختبار:** يتكون الاختبار من ٦٠ سؤالاً، أو موقفاً تدريسياً، وكل موقف يتضمن أربعة بدائل، واحدة منهم فقط هي الإجابة الصحيحة، لذلك تم تحديد درجة واحدة للإجابة الصحيحة فقط، وصفرًا للإجابة الخاطئة، وكل سؤال عليه درجة واحدة، وبذلك تصبح الدرجة الكلية لاختبار التميز التدريسي (٦٠) درجة.

- الضبط العلمي لاختبار التميز التدريسي :

- ١- **الصدق:** يشير صدق الاختبار إلى مدى قدرته على قياس الهدف الذي صُمم من أجله بدقة، ومدى كفاءته في عكس الأداء الفعلي أو المهارات الحقيقية للأفراد في المجال المعني
- أ. **الصدق المنطقي:** يعكس هذا النوع من الصدق مدى اتساق محتوى الاختبار مع السمة أو المهارة المستهدفة، ومدى ارتباطه الوثيق بموضوع القياس، ويُعنى بالتأكد من أن فقرات الاختبار مصممة بدقة لقياس الجوانب الجوهرية للسمة المعنية دون الانحراف عنها، بما يضمن وضوح بناء الاختبار وتوافقه مع الأهداف المحددة.
- ولتحديد الصدق المنطقي لاختبار التميز التدريسي، تم عرضه على عدد (١٣) من الأساتذة المتخصصين؛ بهدف تقييم مدى وضوح وسهولة عبارات التطبيق، ومدى ارتباط أسئلته بالأهداف المحددة، وقد أجمع السادة المحكمين على صلاحية الاختبار للتطبيق، مع تقديم بعض المقترحات لتحسينه، بناءً على ذلك تم تعديل الاختبار وفقاً لهذه المقترحات.
- ب. **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال معاملات الارتباط لبيرسون كما يلي:

١. حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات المكونة لكل بُعد من أبعاد التميز التدريسي (المهارات المعرفية والتخطيطية، المهارات الصفية والتفاعلية، المهارات التقنية والتكنولوجية، مهارات التقويم، المهارات الشخصية والإنسانية، مهارات التطوير الذاتي والمهني)، والدرجة الكلية للبعد، وجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦) قيم معاملات الارتباط بين كل من العبارة والدرجة الكلية للبعد في اختبار التميز التدريسي

المهارات المعرفية والتخطيطية			المهارات الصفية والتفاعلية			المهارات التقنية والتكنولوجيا			مهارات التقييم والتقويم			المهارات الشخصية والإنسانية			مهارات التطوير الذاتي والمهني		
م	الارتباط	الدالة	م	الارتباط	الدالة	م	الارتباط	الدالة	م	الارتباط	الدالة	م	الارتباط	الدالة	م	الارتباط	الدالة
١	٠,٦١٠	٠,٥	١١	٠,٧٠١	٠,٠١	٢١	٠,٦١٧	٠,٠٥	٣١	٠,٦٦٣	٠,٠٥	٤١	٠,٨٠٢	٠,٠١	٥١	٠,٨١٦	٠,٠١
٢	٠,٧٢٩	٠,١	١٢	٠,٦٠٣	٠,٠٥	٢٢	٠,٥٩٢	٠,٠٥	٣٢	٠,٨٠٧	٠,٠١	٤٢	٠,٩١٣	٠,٠١	٥٢	٠,٦٥٣	٠,٠٥
٣	٠,٧١٢	٠,١	١٣	٠,٦٨٠	٠,٠٥	٢٣	٠,٦٥٥	٠,٠٥	٣٣	٠,٧٧٩	٠,٠١	٤٣	٠,٦٥٠	٠,٠٥	٥٣	٠,٨٢٠	٠,٠١
٤	٠,٨٠٧	٠,١	١٤	٠,٨٣٩	٠,٠١	٢٤	٠,٨٣٢	٠,٠١	٣٤	٠,٥٤٥	٠,٠٥	٤٤	٠,٦٤١	٠,٠٥	٥٤	٠,٦١٠	٠,٠٥
٥	٠,٨٩٦	٠,١	١٥	٠,٨٠٤	٠,٠١	٢٥	٠,٥٠١	٠,٠٥	٣٥	٠,٧٥٧	٠,٠١	٤٥	٠,٨٠١	٠,٠١	٥٥	٠,٥٢٥	٠,٠٥
٦	٠,٦٥٦	٠,٥	١٦	٠,٧٠٧	٠,٠١	٢٦	٠,٧٦٤	٠,٠١	٣٦	٠,٨٩٠	٠,٠١	٤٦	٠,٦٥٥	٠,٠٥	٥٦	٠,٨٤٠	٠,٠١
٧	٠,٥٤٥	٠,٥	١٧	٠,٦٦٨	٠,٠٥	٢٧	٠,٦٥٦	٠,٠٥	٣٧	٠,٥١٩	٠,٠٥	٤٧	٠,٥٢٤	٠,٠٥	٥٧	٠,٨٣٦	٠,٠١
٨	٠,٦٣٤	٠,٥	١٨	٠,٨٧٢	٠,٠١	٢٨	٠,٧٢٧	٠,٠١	٣٨	٠,٦٦٥	٠,٠٥	٤٨	٠,٨٩٦	٠,٠١	٥٨	٠,٥٢٥	٠,٠٥
٩	٠,٨٤١	٠,١	١٩	٠,٥٣٤	٠,٠٥	٢٩	٠,٧٠٨	٠,٠١	٣٩	٠,٦٦٢	٠,٠٥	٤٩	٠,٥٣٥	٠,٠٥	٥٩	٠,٧٢٧	٠,٠١
١٠	٠,٩٢٧	٠,٠١	٢٠	٠,٨٩٦	٠,٠١	٣٠	٠,٦١٢	٠,٠٥	٤٠	٠,٩٢٧	٠,٠١	٥٠	٠,٨٥٧	٠,٠١	٦٠	٠,٥٣٥	٠,٠٥

يتضح من جدول (٦) أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠,٠١) (٠,٠٥) لاقتربها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس الاختبار.

٢. حساب معاملات الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد التميز التدريسي والدرجة الكلية للاختبار وجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧) قيم الدرجة الكلية لكل بعد من محاور الاختبار والدرجة الكلية للاختبار

الابعاد	الارتباط	الدالة
المهارات المعرفية والتخطيطية	٠,٨٤٢	٠,٠١
المهارات الصفية والتفاعلية	٠,٦٦٠	٠,٠٥
المهارات التقنية والتكنولوجيا	٠,٦٨٤	٠,٠٥
مهارات التقييم والتقويم	٠,٨٣٢	٠,٠١
المهارات الشخصية والإنسانية	٠,٦٣٢	٠,٠٥
مهارات التطوير الذاتي والمهني	٠,٨٤٢	٠,٠١

يتضح من جدول (٧) أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠,٠١) (٠,٠٥) لاقتربها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس الاختبار.

- التجريب الاستطلاعي للاختبار: تم التجريب الاستطلاعي للمقياس على عينة قوامها (١٠) من الطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي بالفرقة الرابعة (غير عينة البحث) ؛ وذلك بهدف التحقق مما يلي:

- ضمان وضوح تعليمات الاختبار.
- التأكد من مدى تفهم الطلاب المعلمين لمفردات الاختبار.
- تحديد الزمن المناسب لأداء الاختبار.
- حساب معامل الثبات للاختبار.
- ومن خلال إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار، تم التحقق مما يلي:
- فهم الطلاب المعلمين لمفردات الاختبار، حيث تمكن من الإجابة عن أسئلته بفاعلية.
- وضوح تعليمات الاختبار، وذلك من خلال قلة الاستفسارات المطروحة من الطلاب المعلمين أثناء التنفيذ.

- تحديد زمن الاختبار

تم تقدير الزمن اللازم لتطبيق الاختبار من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقته أول طالب للانتهاء من الإجابة وآخر طالب ، وبلغ الزمن المقدر (٩٠) دقيقة لإكمال الإجابة عن الاختبار، وتم الالتزام بهذا الزمن عند إجراء التطبيق القبلي والبعدي للاختبار على عينة البحث.

٢- ثبات الاختبار:

يشير ثبات الاختبار إلى مدى استقرار نتائجه عند تكرار تطبيقه في ظروف متشابهة، إذ يعكس قدرة الاختبار على إنتاج نتائج متسقة عبر الزمن، أو بين مقيمين مختلفين، أو باستخدام صيغ متعددة منه، وفي هذا السياق، تم حساب معامل ثبات اختبار التمييز التدريسي بالطرق الآتية:-

أ. الثبات باستخدام التجزئة النصفية:-

تم التأكد من ثبات اختبار التمييز التدريسي باستخدام طريقة التجزئة النصفية وكانت قيم معامل الارتباط (اختبار التمييز التدريسي ككل ٠,٧٨٧) ويلاحظ أن قيم دلالة دالة عند مستوى ٠,٠٥ - ٠,٠١ لاقتربها من الواحد الصحيح مما يدل على ثبات الاختبار

ب. ثبات معامل الفا:

وجد أن معامل الفا لـ (ثبات اختبار التمييز التدريسي ككل ٠,٧١٩) ويلاحظ أن قيم دلالة دالة عند مستوى ٠,٠٥ - ٠,٠١ لاقتربها من الواحد الصحيح مما يدل على ثبات الاختبار

ج. الثبات عن طريق اعادة الاختبار

تم التأكد من ثبات الاختبار باستخدام طريقة اعادة الاختبار وكانت نتيجة (اختبار التمييز التدريسي ككل ٠,٧٢٦) ويلاحظ أن قيم دلالة دالة عند مستوى ٠,٠٥ - ٠,٠١ لاقتربها من الواحد الصحيح مما يدل على ثبات الاختبار، وجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨) ثبات اختبار التمييز الدراسي

الابعاد	معامل الفا	الدلالة	التجزئة النصفية	الدلالة	اعادة الاختبار بيرسون	الدلالة
المهارات المعرفية والتخطيطية	٠,٦٣٢	٠,٠٥	٠,٦١٧	٠,٠٥	٠,٦٤٢	٠,٠٥
المهارات الصفية والتفاعلية	٠,٥٩٢	٠,٠٥	٠,٧٠٩	٠,٠١	٠,٦١٥	٠,٠٥
المهارات التقنية والتكنولوجيا	٠,٦٠٩	٠,٠٥	٠,٦٢١	٠,٠٥	٠,٦٤٨	٠,٠٥
مهارات التقويم والتقييم	٠,٦٠٤	٠,٠٥	٠,٦٣٣	٠,٠٥	٠,٦٤٠	٠,٠٥
المهارات الشخصية والإنسانية	٠,٦١٥	٠,٠٥	٠,٦٠١	٠,٠٥	٠,٦١٣	٠,٠٥
مهارات التطوير الذاتي والمهني	٠,٦٣٢	٠,٠٥	٠,٦٢٩	٠,٠٥	٦٤٠	٠,٠٥
اختبار التمييز الدراسي ككل	٠,٧٨٧	٠,٠١	٠,٧١٩	٠,٠١	٠,٧٢٦	٠,٠١

يتضح من جدول (٨) أن جميع قيم معاملات الثبات: معامل الفا - التجزئة النصفية - اعادة الاختبار كلها دالة عند مستوى (٠,٠١ - ٠,٠٥) لاقتربها من الواحد الصحيح مما يدل على ثبات اختبار التمييز التدريسي .

- الصورة النهائية للاختبار: بعد التأكد من صدق وثبات الاختبار، ونتائج التجربة الاستطلاعية، وإجراء التعديلات اللازمة، أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق (ملحق ٤)، وجدول (٩) يوضح مواصفات اختبار التمييز التدريسي.

جدول (٩) مواصفات اختبار التمييز التدريسي

أبعاد الاختبار	رقم العبارات لكل بعد	عدد العبارات	الوزن النسبي
المهارات المعرفية والتخطيطية	١٠-١	١٠	%١٦,٦٦
المهارات الصفية والتفاعلية	٢٠-١١	١٠	%١٦,٦٦
المهارات التقنية والتكنولوجيا	٣٠-٢١	١٠	%١٦,٦٦
مهارات التقويم والتقييم	٤٠-٣١	١٠	%١٦,٦٦
المهارات الشخصية والإنسانية	٥٠-٤١	١٠	%١٦,٦٦
مهارات التطوير الذاتي والمهني	٦٠-٥١	١٠	%١٦,٦٦
المجموع الكلي	٦٠	٦٠	%١٠٠

ب. بطاقة ملاحظة مهارات التميز التدريسي:

تم التوصل إلى الصورة النهائية لبطاقة ملاحظة مهارات التميز التدريسي من خلال الخطوات التالية:

- تحديد هدف بطاقة الملاحظة:

هدفت بطاقة ملاحظة أداء التميز التدريسي إلى تقييم ورصد مدى امتلاك الطلاب المعلمين لمجموعة من الأداءات التدريسية المتكاملة التي تمثل ممارسات التميز التدريسي، وذلك من خلال الملاحظة المباشرة أثناء تنفيذ الدروس التطبيقية داخل بيئة صفية حقيقية أو محاكاة صفية.

- تحديد أبعاد بطاقة الملاحظة:

تم بناء بطاقة الملاحظة وفق الستة أبعاد التي تم تحديدها في اختبار التميز التدريسي، هي (المهارات المعرفية - المهارات الصفية والتفاعلية - المهارات التقنية والتكنولوجية - مهارات التقييم والتقويم - المهارات الشخصية والإنسانية - مهارات التطوير الذاتي والمهني)

- تحديد فقرات بطاقة الملاحظة:

تضمنت البطاقة (٦٠) عبارة أدائية، موزعة بواقع (١٠) عبارات لكل بُعد من الأبعاد الستة، تم صياغتها بشكل سلوكي قابل للملاحظة المباشرة أثناء أداء الطالب المعلم داخل الصف، مع الحرص على أن يكون كل أداء مرتبط بشكل مباشر بالمهارة المستهدفة، وقابل للقياس والرصد، وواقعي وواضح وخالي من الغموض أو التداخل في المعنى ويعكس السياقات الحقيقية لتدريس الاقتصاد المنزلي.

- تعليمات بطاقة الملاحظة:

تضمنت صفحة التعليمات الخاصة بالبطاقة توضيحاً لهدفها، وطريقة استخدامها من قبل الملاحظ أو المقيم، وآلية تسجيل التقديرات، وأهمية الالتزام بالموضوعية والدقة أثناء عملية الرصد، مع التأكيد على سرية النتائج واستخدامها لأغراض تطوير الأداء فقط.

- التقدير الكمي لفقرات البطاقة:

تم اعتماد مقياس تقدير خماسي لكل عبارة في بطاقة الملاحظة، لقياس درجة تمكن الطالب المعلم من المهارات التدريسية، وفقاً للتدرج الآتي:

(٥) درجات : تؤدي المهارة بدرجة عالية جداً من الإتقان والتميز.

(٤) درجات : تؤدي المهارة بدرجة جيدة جداً.

(٣) درجات : تؤدي المهارة بدرجة متوسطة أو مقبولة.

(٢) درجتان : تؤدي المهارة بدرجة ضعيفة أو بها قصور واضح.

(١) درجة واحدة : لم تؤدي المهارة أو أدت بشكل غير مناسب إطلاقاً.

تم حساب درجة بطاقة ملاحظة أداء التميز التدريسي من خلال الاستعانة بثلاثة مقيمين متخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، حيث قام كل منهم برصد أداء الطالب المعلم بشكل مستقل باستخدام نفس البطاقة، وذلك لضمان الموضوعية وتقليل التحيز الذاتي، ثم تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات المقيمين الثلاثة لكل طالب معلم، واعتماد هذا المتوسط كدرجة نهائية تعكس تقييمًا أكثر دقة وصدقًا للأداء الفعلي.

- الضبط العلمي لبطاقة ملاحظة مهارات التميز التدريسي :**١- الصدق:**

يشير صدق البطاقة إلى مدى قدرتها على قياس الهدف الذي صُممت من أجله بدقة، ومدى كفاءتها في عكس الأداء الفعلي أو المهارات الحقيقية للأفراد في المجال المعني .

أ. **الصدق المنطقي:** يشير الصدق المنطقي إلى مدى اتساق محتوى الأداء المراد قياسه مع المهارات المستهدفة، وارتباطه المباشر بطبيعة السمة المراد تقييمها، ويُعنى هذا النوع من الصدق بالتأكد من

أن فقرات أداة القياس تعكس بدقة الجوانب الأساسية للمهارة موضوع الدراسة، دون الخروج عن إطارها المفاهيمي، بما يضمن بناء أداة واضحة ومتسقة مع الأهداف المحددة. ولتقدير الصدق المنطقي لبطاقة ملاحظة أداء التميز التدريسي، تم عرضها على (١٣) من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والتقييم التربوي، بهدف تقويم مدى وضوح العبارات، وملاءمتها للمواقف الصفية، وارتباطها المباشر بالأهداف السلوكية المراد قياسها. وقد أبدى المحكمون توافقاً عالياً حول صلاحية البطاقة للتطبيق، مع تقديم عدد من المقترحات التحسينية، والتي تم الأخذ بها وإجراء التعديلات اللازمة لتعزيز دقة الصياغة وشمولية الفقرات.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي (صدق مفردات البطاقة) من خلال معاملات الارتباط لبيرون كما يلي:

- ١- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل أداء من الأداءات المكونة لكل مهارة من مهارات التميز التدريسي (المهارات المعرفية والتخطيطية، المهارات الصفية والتفاعلية، المهارات التقنية والتكنولوجية، مهارات التقييم والتقويم، المهارات الشخصية والإنسانية، مهارات التطوير الذاتي والمهني)، والدرجة الكلية للمهارة (البعد)، وجدول (١٠) يوضح ذلك:

جدول (١٠) قيم معاملات الارتباط بين كل من أداء والدرجة الكلية للمهارة (البعد)

المهارات المعرفية والتخطيطية			المهارات الصفية والتفاعلية			المهارات التقنية والتكنولوجية			مهارات التقييم والتقويم			المهارات الشخصية والإنسانية			مهارات التطوير الذاتي والمهني		
م	الارتباط	الدالة	م	الارتباط	الدالة	م	الارتباط	الدالة	م	الارتباط	الدالة	م	الارتباط	الدالة	م	الارتباط	الدالة
١	٠,٦٤١	٠,٠٥	١١	٠,٧٥٠	٠,٠١	٢١	٠,٦٥٣	٠,٠٥	٣١	٠,٧١٣	٠,٠١	٤١	٠,٦٤١	٠,٠٥	٥١	٠,٧٧٨	٠,٠١
٢	٠,٦٨١	٠,٠٥	١٢	٠,٦٥١	٠,٠٥	٢٢	٠,٨٥٧	٠,٠١	٣٢	٠,٦١٥	٠,٠٥	٤٢	٠,٩٢٦	٠,٠١	٥٢	٠,٧٠٢	٠,٠١
٣	٠,٧٣٩	٠,٠١	١٣	٠,٨٨١	٠,٠٥	٢٣	٠,٦٧٩	٠,٠٥	٣٣	٠,٨٣٥	٠,٠١	٤٣	٠,٨٦١	٠,٠١	٥٣	٠,٦٦٨	٠,٠٥
٤	٠,٦٤٠	٠,٠٥	١٤	٠,٨٥٧	٠,٠١	٢٤	٠,٦٥١	٠,٠٥	٣٤	٠,٧٢٤	٠,٠٥	٤٤	٠,٦٩٧	٠,٠٥	٥٤	٠,٨٩٦	٠,٠١
٥	٠,٦٠٦	٠,٠٥	١٥	٠,٩٣٩	٠,٠١	٢٥	٠,٧٥٢	٠,٠١	٣٥	٠,٨١٠	٠,٠١	٤٥	٠,٩٢٦	٠,٠١	٥٥	٠,٦٠٤	٠,٠٥
٦	٠,٦٨١	٠,٠٥	١٦	٠,٦٧٨	٠,٠١	٢٦	٠,٦٧٩	٠,٠٥	٣٦	٠,٨٩٧	٠,٠١	٤٦	٠,٨٦١	٠,٠١	٥٦	٠,٧٠٢	٠,٠١
٧	٠,٧٩٣	٠,٠١	١٧	٠,٦٠٣	٠,٠٥	٢٧	٠,٨٠٢	٠,٠١	٣٧	٠,٦١٠	٠,٠٥	٤٧	٠,٨٩٧	٠,٠١	٥٧	٠,٦٦٨	٠,٠٥
٨	٠,٨٦٤	٠,٠١	١٨	٠,٨١١	٠,٠١	٢٨	٠,٨٢٧	٠,٠١	٣٨	٠,٧٣٩	٠,٠٥	٤٨	٠,٩٢٦	٠,٠١	٥٨	٠,٨٩٦	٠,٠١
٩	٠,٧٢٤	٠,٠٥	١٩	٠,٩١٦	٠,٠٥	٢٩	٠,٦١٦	٠,٠٥	٣٩	٠,٦٣٩	٠,٠٥	٤٩	٠,٩٨٣	٠,٠١	٥٩	٠,٦٦٨	٠,٠٥
١٠	٠,٧٥٢	٠,٠١	٢٠	٠,٦١٦	٠,٠١	٣٠	٠,٧٣٣	٠,٠١	٤٠	٠,٦٤٥	٠,٠١	٥٠	٠,٦٤٥	٠,٠٥	٦٠	٠,٩٥١	٠,٠١

يتضح من جدول (١٠) أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠,٠١) (٠,٠٥) لاقترباها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس البطاقة

٢. حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مهارة (بعد) من أبعاد البطاقة والدرجة الكلية للبطاقة

جدول (١١) يوضح قيم الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد البطاقة والدرجة الكلية للبطاقة

الابعاد	الارتباط	الدالة
المهارات المعرفية والتخطيطية	٠,٦٣٣	٠,٠٥
المهارات الصفية والتفاعلية	٠,٧٥٧	٠,٠١
المهارات التقنية والتكنولوجية	٠,٨٢٧	٠,٠١
مهارات التقييم والتقويم	٠,٦٥١	٠,٠٥
المهارات الشخصية والإنسانية	٠,٨٠٨	٠,٠١
مهارات التطوير الذاتي والمهني	٠,٧٥٩	٠,٠١

يتضح من جدول (١١) أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠,٠١) (٠,٠٥) لاقترباها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس البطاقة.

ثبات بطاقة ملاحظة مهارات التميز التدريسي للطلاب معلمين الاقتصاد المنزلي :

يقصد بالثبات ان يكون التطبيق متسقا فيما يعطى من النتائج، وقد تم حساب معامل ثبات بطاقة ملاحظة مهارات التميز التدريسي بالطرق الاتية: -

أ. الثبات باستخدام التجزئة النصفية: -

تم التأكد من ثبات بطاقة التمييز التدريسي باستخدام طريقة التجزئة النصفية وكانت قيم معامل الارتباط (بطاقة التمييز التدريسي ككل ٠,٧٨٧) ويلاحظ ان قيم دلالة دالة عند مستوى ٠,٠٥ - ٠,٠١ لاقترباها من الواحد الصحيح مما يدل على ثبات البطاقة

ب. ثبات معامل الفا:

وجد ان معامل الفال (ثبات بطاقة التمييز التدريسي ككل ٠,٧١٩) ويلاحظ ان قيم دلالة دالة عند مستوى ٠,٠٥ - ٠,٠١ لاقترباها من الواحد الصحيح مما يدل على ثبات البطاقة

ج. عن طريق اعادة تطبيق بطاقة الملاحظة

تم التأكد من ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام طريقة اعادة البطاقة وكانت نتيجة (بطاقة التمييز التدريسي ككل ٠,٧٢٦) ويلاحظ ان قيم دلالة دالة عند مستوى ٠,٠٥ - ٠,٠١ لاقترباها من الواحد الصحيح مما يدل على ثبات البطاقة، وجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢) ثبات بطاقة ملاحظة مهارات التمييز التدريسي

الابعاد	معامل الفا	الدلالة	التجزئة النصفية	الدلالة	بيرسون	الدلالة
المهارات المعرفية والتخطيطية	٠,٨٧٩	٠,٠١	٠,٧٠٧	٠,٠١	٠,٨٠٢	٠,٠١
المهارات الصفية والتفاعلية	٠,٩٠٧	٠,٠١	٠,٧٤٥	٠,٠١	٠,٧٩٧	٠,٠١
المهارات التقنية والتكنولوجيا	٠,٨٦٨	٠,٠١	٠,٦٩١	٠,٠٥	٠,٨٧١	٠,٠١
مهارات التقييم والتقويم	٠,٨٦٤	٠,٠١	٠,٦٩٩	٠,٠٥	٠,٧٩٧	٠,٠١
المهارات الشخصية والإنسانية	٠,٨٦٢	٠,٠١	٠,٧٦١	٠,٠١	٠,٦٠٢	٠,٠٥
مهارات التطوير الذاتي والمهني	٠,٨٦١	٠,٠١	٠,٦٩٩	٠,٠٥	٦٨٧	٠,٠٥
التمييز الدراسي ككل	٠,٩١٧	٠,٠١	٠,٧٩٩	٠,٠١	٠,٧٣٩	٠,٠١

يتضح من جدول (١٢) أن جميع قيم معاملات الثبات: معامل الفا - التجزئة النصفية - اعادة الاختبار كلها دالة عند مستوى (٠,٠٥ - ٠,٠١) لاقترباها من الواحد الصحيح مما يدل على ثبات بطاقة ملاحظة مهارات التمييز التدريسي .

د. نسبة اتفاق المصححين :

يمكن تقدير نسبة اتفاق المصححين من خلال احتساب معامل الارتباط بين الدرجات التي يمنحها مصححان أو أكثر لنفس الأفراد عند تصحيح نفس الأداة، حيث يحصل كل مفحوص في هذه الحالة على درجتين أو أكثر بناءً على تقييمات متعددة لأداء واحد، ويُعد ارتفاع معامل الارتباط مؤشراً على اتساق التصحيح وموضوعيته.

وقد تمّ حساب معامل الارتباط بين الدرجات الثلاث التي وضعها الملاحظين الثلاثة؛ باستخدام معامل ارتباط الرتب وجدول (١٣) يوضح ذلك :

جدول (١٣) معامل الارتباط بين المصححين لبطاقة ملاحظة مهارات التمييز التدريسي

الملاحظين	المهارات المعرفية والتخطيطية	المهارات الصفية والتفاعلية	المهارات التقنية والتكنولوجيا	مهارات التقييم والتقويم	المهارات الشخصية والإنسانية	مهارات التطوير الذاتي والمهني	بطاقة ملاحظة التمييز التدريسي
الأول والثاني	٠,٨٧٦	٠,٧٩٨	٠,٩١٢	٠,٩٠٦	٠,٨٤٨	٠,٨١٦	٠,٨٥٩
الأول والثالث	٠,٩٠٨	٠,٨١٤	٠,٧٩٦	٠,٨٦٢	٠,٩٢٤	٠,٨٢٠	٠,٨٥٤
الثاني والثالث	٠,٨٤٣	٠,٩٠٢	٠,٨١٨	٠,٨٢٤	٠,٨٥٢	٠,٨٧٤	٠,٨٥٢

يتضح من جدول (١٣) ارتفاع قيم معاملات الارتباط ؛ لاقترباها من الواحد الصحيح ؛ مما يدل على ثبات بطاقة ملاحظة مهارات التمييز التدريسي .

٢. مقياس الحرية الأكاديمية للطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي:
- تم قياس الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي للطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي، من خلال مقياس الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي وفقاً للخطوات الإجرائية التالية:
- **تحديد الهدف من المقياس:** يهدف مقياس الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي إلى قياس مستوى تمتع الطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي بالحرية الأكاديمية كمدخل لتحقيق التمكين التربوي، من خلال رصد مدى ممارستهم لمظاهر الحرية الفكرية والمهنية والرقمية التي تسهم في تطوير أدائهم الأكاديمي، وتعزيز استقلاليتهم التعليمية.
 - **تحديد أبعاد المقياس:** تم تحديد أبعاد المقياس بعد الإطلاع على عدد من الأطر النظرية والدراسات والبحوث التربوية السابقة التي استهدفت دراسة الحرية الأكاديمية، والتمكين التربوي، كدراسة صحدة يوسف (٢٠١٩)، جواهر البيز (٢٠٢٢)، سهام علوان (٢٠١٨) وفي ضوء خصائص العينة وهدف البحث، تم اعتماد الأبعاد التالية:
 - **الحرية الأكاديمية للتمكين المهني:** وتشير إلى قدرة الطالب المعلم على التعبير عن آرائه المهنية بحرية، والمشاركة في عمليات اتخاذ القرار التعليمي، والانخراط في أنشطة تطوير الذات الأكاديمي داخل بيئة داعمة تتيح فرص التعلم الذاتي والتعاوني.
 - **الحرية الأكاديمية للتمكين النفسي:** وتتمثل في الشعور بالأمان والثقة أثناء التعبير عن الرأي أو الممارسة التعليمية، والتخلص من الضغوط النفسية المرتبطة بالخوف من التقييم أو النقد، بما يعزز دافع التعلم الداخلي والاستقلالية الذاتية.
 - **الحرية الأكاديمية للتمكين الرقمي:** وتعني قدرة الطالب المعلم على استخدام الأدوات التكنولوجية والمنصات التعليمية بحرية وإبداع، واتخاذ قرارات مستقلة تتعلق بطرائق البحث، وإنتاج المعرفة، والتفاعل الرقمي الفعال دون قيود غير مبررة.
 - **تحديد عبارات المقياس:** تكون المقياس ثلاثة أبعاد، اشتمل على (٥٠) عبارة تنوعت ما بين عبارات إيجابية وأخرى سلبية، حيث تضمن البعد الأول الحرية الأكاديمية للتمكين المهني (١٧) عبارة، وأيضاً تضمن البعد الثاني الحرية الأكاديمية للتمكين النفسي (١٧) عبارة، والبعد الثالث الحرية الأكاديمية للتمكين الرقمي (١٦) عبارة، يلي كل عبارة ثلاث استجابات (دائماً - أحياناً - أبداً)، يتم اختيار استجابة واحدة منهم لتعبر عن الإجابة الصحيحة، وتمت صياغة العبارات بلغة واضحة ومباشرة، تعكس سلوكيات واقعية، مع مراعاة التنوع في الأسلوب، وتجنب التكرار، والتأكد من أن كل عبارة تعبر عن فكرة واحدة فقط.
 - **تحديد تعليمات المقياس:**
 - تضمنت الصفحة الأولى من المقياس تعليمات موجزة وشاملة توضح الهدف من المقياس، وطريقة الإجابة، والوقت المخصص (٤٥ دقيقة)، مع التأكيد على أهمية الإجابة الصادقة وعدم ترك أي عبارة دون إجابة، وتم استخدام مقياس تقدير ثلاثي الاستجابات (دائماً - أحياناً - أبداً)، وجرى توزيع الدرجات بحيث تكون العبارات الإيجابية (٣ - ٢ - ١) على الترتيب، والعبارات السلبية (٣ - ٢ - ١) على الترتيب.
 - **الضبط العلمي لمقياس الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي:**
 - ١. **صدق المقياس:**
 - أ. **الصدق الظاهري لمقياس الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي**
 - تم التحقق من صدق المقياس باستخدام كلٍّ من الصدق الظاهري (صدق المحكمين)، حيث تم عرض الصورة الأولية للمقياس على لجنة من (١٣) محكماً من المتخصصين في مجالات مناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، وذلك بهدف تقييم مدى السلامة العلمية واللغوية لصياغة مفردات المقياس، ومدى كفاية عدد المفردات في كل بُعد من أبعاد المقياس، ومناسبة كل مفردة للبُعد الذي تنتمي إليه.

ب. صدق المحتوى لمقياس الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي

تم حساب صدق المحتوى باستخدام معادلة لاوشي، (Lawshe, 1975) لحساب:

- الصدق باستخدام الاتساق الداخلي لدرجة كل عبارة ودرجة كل مفردة من مفردات المقياس، والبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (١٤) معامل صدق المحتوى لمقياس الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي.

جدول (١٤) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة كل محور للحرية الأكاديمية للتمكين التربوي

الحرية الأكاديمية للتمكين المهني			الحرية الأكاديمية للتمكين النفسي			الحرية الأكاديمية للتمكين الرقمي		
م	الارتباط	الدالة	م	الارتباط	الدالة	م	الارتباط	الدالة
١	٠,٦٧٤	٠,٠٥	١٨	٠,٧٤٠	٠,٠١	٣٥	٠,٩٤٥	٠,٠١
٢	٠,٦٩٢	٠,٠٥	١٩	٠,٦٨٥	٠,٠١٥	٣٦	٠,٦٤٥	٠,٠٥
٣	٠,٨٤٣	٠,٠١	٢٠	٠,٨٥٢	٠,٠١	٣٧	٠,٧٢٣	٠,٠١
٤	٠,٦٢٠	٠,٠٥	٢١	٠,٧١٣	٠,٠١	٣٨	٠,٩١٢	٠,٠١
٥	٠,٨٦٩	٠,٠١	٢٢	٠,٦٦٧	٠,٠٥	٣٩	٠,٧١٩	٠,٠١
٦	٠,٧٨٧	٠,٠١	٢٣	٠,٦٥٢	٠,٠٥	٤٠	٠,٦٦٧	٠,٠٥
٧	٠,٩٣٠	٠,٠١	٢٤	٠,٩٥٦	٠,٠١	٤١	٠,٦٧٠	٠,٠٥
٨	٠,٦٦٠	٠,٠٥	٢٥	٠,٦٦٧	٠,٠٥	٤٢	٠,٧٤٠	٠,٠١
٩	٠,٧١٧	٠,٠١	٢٦	٠,٨٦١	٠,٠١	٤٣	٠,٦٨٤	٠,٠٥
١٠	٠,٦٦٠	٠,٠٥	٢٧	٠,٦٢٠	٠,٠٥	٤٤	٠,٨٥٢	٠,٠١
١١	٠,٧٧٩	٠,٠١	٢٨	٠,٩٤٧	٠,٠١	٤٥	٠,٧٣٠	٠,٠١
١٢	٠,٦٢٥	٠,٠٥	٢٩	٠,٨٠٨	٠,٠١	٤٦	٠,٦٢٨	٠,٠٥
١٣	٠,٦٨٤	٠,٠٥	٣٠	٠,٩٥٦	٠,٠١	٤٧	٠,٦٤٦	٠,٠٥
١٤	٠,٦٣٦	٠,٠٥	٣١	٠,٨١٩	٠,٠١	٤٨	٠,٩٣٠	٠,٠١
١٥	٠,٦٥٨	٠,٠٥	٣٢	٠,٧٦٧	٠,٠١	٤٩	٠,٦٨٢	٠,٠٥
١٦	٠,٧١٧	٠,٠١	٣٣	٠,٨٧٧	٠,٠١	٥٠	٠,٦٠٣	٠,٠٥
١٧	٠,٦٨٤	٠,٠٥	٣٤	٠,٦٦٧	٠,٠٥			

يتضح من جدول (١٤) أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠,٠١) (٠,٠٥) لاقترابها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس مقياس الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي.

- الصدق باستخدام الاتساق الداخلي للدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، حيث تم حساب الصدق باستخدام الاتساق الداخلي وذلك بحساب معامل الارتباط (بيرسون) بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل و جدول (١٥) يوضح ذلك:-

جدول (١٥) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي

الأبعاد	الارتباط	الدالة
الحرية الأكاديمية للتمكين المهني	٠,٦٧٢	٠,٠٥
الحرية الأكاديمية للتمكين الرقمي	٠,٦١٧	٠,٠٥
الحرية الأكاديمية للتمكين النفسي	٠,٦٤١	٠,٠٥
الحرية الأكاديمية ككل	٠,٦٧٣	٠,٠٥

يتضح من جدول (١٥) أن معاملات الارتباط كلها دالة عند مستوى (٠,٠٥) لاقترابها من الواحد الصحيح مما يدل على صدق وتجانس مقياس الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي.

- التجريب الاستطلاعي للمقياس: تم التجريب الاستطلاعي للمقياس على عينة قوامها (١٠) طلاب من الطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي، غير عينة البحث؛ بهدف التأكد من وضوح تعليماته، وتقدير الزمن اللازم للإجابة عن المقياس، وتم تقدير الزمن اللازم للإجابة عن

المقياس من خلال استخدام التسجيل التتابعي للزمن الذي يستغرقه كل طالب معلم في الإجابة عن المقياس، ثم حساب متوسط الأزمنة لجميع الطلاب المعلمين، وبذلك أصبح الزمن المناسب للإجابة (٤٥) دقيقة.

١- ثبات المقياس:

يشير ثبات المقياس إلى النسبة بين تباين الدرجة على (المقياس) التي تشير إلى الاداء الفعلي للمفحوص وتم حساب الثبات عن طريق - معامل الفا كرونباخ - طريقة التجزئة النصفية - اعادة الاختبار، وجدول (١٦) يوضح قيم معامل الثبات لمقياس الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي . جدول (١٦) قيم معامل الثبات لأبعاد مقياس الحرية الأكاديمية

الابعاد	معامل الفا	الدالة	التجزئة النصفية	الدالة	اعادة الاختبار بيرسون	الدالة
الحرية الأكاديمية للتمكين المهني	٠,٦٧٣	٠,٠٥	٠,٦٧٢	٠,٠٥	٠,٦٠١	٠,٠٥
الحرية الأكاديمية للتمكين الرقمي	٠,٦٥٦	٠,٠٥	٠,٦١٧	٠,٠٥	٠,٦٣٠	٠,٠٥
الحرية الأكاديمية للتمكين النفسي	٠,٦٧٦	٠,٠٥	٠,٦٤١	٠,٠٥	٠,٦٢٥	٠,٠٥
الحرية الأكاديمية ككل	٠,٦٨٤	٠,٠٥	٠,٦٧٣	٠,٠٥	٠,٦٦٤	٠,٠٥

يتضح من جدول (١٦) أن جميع قيم معاملات الثبات: معامل الفا - التجزئة النصفية - اعادة الاختبار كلها دالة عند مستوى (٠,٠٥) لاقتربها من الواحد الصحيح مما يدل على ثبات المقياس

- الصورة النهائية لمقياس الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي: بعد التأكد من صدق وثبات المقياس، ونتائج التجربة الاستطلاعية، وإجراء التعديلات، أصبح المقياس في صورته النهائية صالحاً للتطبيق (ملحق ٦).

ثالثاً : التطبيق الميداني للبحث

تم التطبيق الميداني للبحث في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥، واستغرق التطبيق الميداني للبحث (١٤) لقاءً، حيث تم تطبيق أدوات البحث قبلياً ، وتنفيذ الجلسات التدريبية للحقيقية، ثم تطبيق أدوات البحث بعدياً ، وفي ضوء ذلك تم إعداد الخطة الزمنية لتنفيذ الجلسات التدريبية، وتضمينها بالدليل التدريبي للمدرّب (ملحق ٢)، وفيما يلي الخطوات الإجرائية للتطبيق الميداني للبحث:

- اختيار عينة البحث: تم اختيار عينة البحث التجريبية من الطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي، جامعة حلوان، والمسجلين بقسم الاقتصاد المنزلي التربوي (المستوى الرابع)، حيث مروا بتجارب أكاديمية وعلمية وتربوية مهنية تساعدهم على ممارسة الأنشطة المتضمنة في الحقبة التدريبية، وتكونت العينة من (٢٥) طالب وطالبة من الطلاب المعلمين، تم اختيارهم بطريقة عشوائية لتمثل عينة البحث الأساسية.

- تطبيق أدوات القياس قبلياً: طُبقت الأدوات الخاصة بهذا البحث، والمتمثلة في اختبار التميز التدريسي، وبطاقة ملاحظة مهارات التميز التدريسي، ومقياس الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي، في بداية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٤ / ٢٠٢٥) على الطلاب المعلمين (عينة البحث) ؛ وذلك بهدف التعرف على المستوى المبدئي للمتغيرات المستهدفة لدى الطلاب المعلمين والتي تساعد في العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج البحث.

- تطبيق الحقبة التدريبية :

تم تنفيذ الحقبة التدريبية المعتمدة على مبادئ التصميم الشامل للتعليم على عينة البحث التجريبية وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠٢٣/٢٠٢٤)، وقد تم تنفيذ الجلسات

التدريبية وفق الخطة الزمنية المحددة، وتضمنت أنشطة تطبيقية متخصصة، بهدف تنمية مهارات التميز التدريسي والحرية الأكاديمية اللازمة للتمكين التربوي لدى الطلاب المعلمين، وسعت الحقبة إلى الدمج المتوازن بين الجانب النظري والتطبيق العملي من خلال توظيف مبادئ التصميم الشامل للتعليم، والتي تقوم على توفير بدائل متعددة للتمثيل، والتعبير، والمشاركة، بما يسهم في تلبية احتياجات المتعلمين المتنوعة وتعزيز فرص التفاعل والانخراط النشط في عملية التعلم، كما تنوعت مصادر التعلم المستخدمة خلال التدريب ما بين المصادر التقليدية (مثل كتيب المفاهيم والمراجع الورقية) والمصادر الرقمية التفاعلية، مع دمج أدوات وتقنيات تعليمية حديثة تواكب التطورات التربوية وتدعم استراتيجيات التعلم النشط، وفيما يتعلق بعمليات التقويم، فقد تم اعتماد أساليب التقويم، تم استخدام أدوات متنوعة مثل تقييم الأداء الفعلي، والملاحظة المباشرة، وقوائم الرصد، إلى جانب التقويم الذاتي وتقييم الأقران، وذلك بهدف قياس مدى اكتساب الطلاب لمهارات التميز التدريسي والحرية الأكاديمية اللازمة للتمكين التربوي في سياقات تعليمية واقعية، وقد قامت الباحثتان بتطبيق الحقبة التدريبية وتنفيذ الجلسات فعلياً بالتعاون مع بعض أعضاء الهيئة المعاونة بقسم الاقتصاد المنزلي التربوي، الذين ساهموا بدور فعال في تنظيم الأنشطة والإشراف على تنفيذها ومتابعة التفاعل الطلابي، بما ضمن تحقيق الأهداف التدريبية بكفاءة وجودة .

- **تطبيق أدوات القياس بعدياً:** بعد الانتهاء من تنفيذ الحقبة التدريبية، تم تطبيق أدوات القياس بعدياً، وتصحيحها، ورصد الدرجات، وتبويبها استعداداً لمعالجتها إحصائياً.

رابعاً: نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

فيما يلي عرض لنتائج البحث التي تم التوصل إليها للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه، حيث تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss. Ver. 20) في التحليل والمعالجات الإحصائية للبيانات التي تم جمعها من التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث، وقد تضمنت المعالجات الإحصائية عدداً من الأساليب المناسبة لطبيعة البيانات وأهداف البحث، مثل حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (T-Test) لقياس دلالة الفروق بين متوسطي التطبيق القبلي والبعدي والتي أسهمت في تفسير النتائج بصورة علمية دقيقة، ومعامل بيرسون لدراسة العلاقة الارتباطية بين مهارات التمييز التدريسي و أبعاد الحرية الأكاديمية.

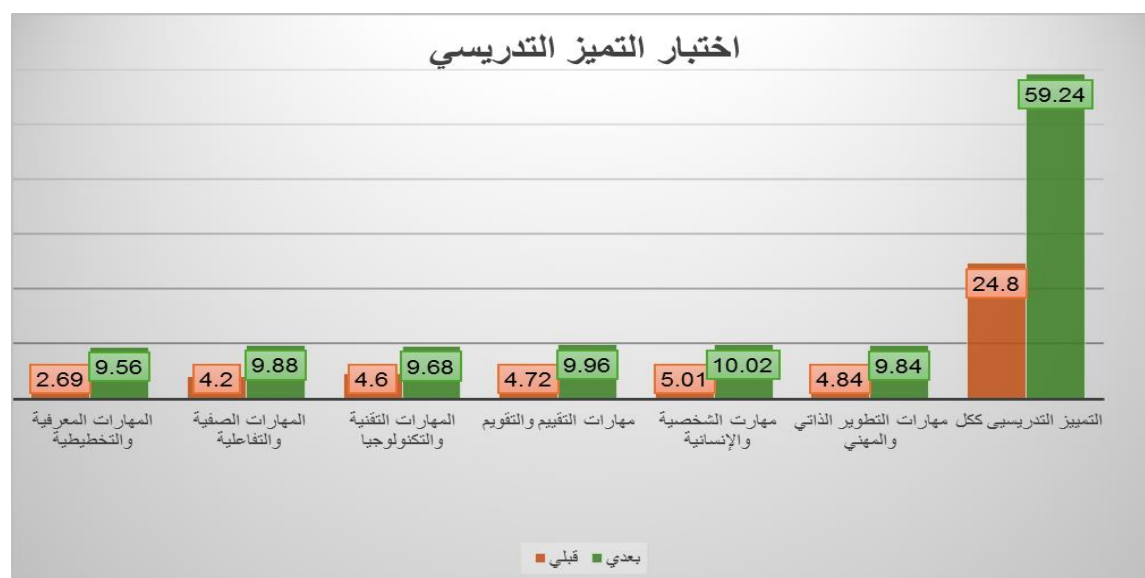
عرض النتائج الخاصة بالفرض الأول

ينص الفرض الأول على ما يلي: -

١. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب معلمين الاقتصاد المنزلي عينة البحث في القياسات القبلي والبعدي لمهارات التميز التدريسي بمكوناتها (المعرفي – المهاري) لصالح التطبيق البعدي . **ويتفرع منه الفروض التالية :**
 - أ- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب معلمين الاقتصاد المنزلي عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التميز التدريسي لصالح التطبيق البعدي .
 - ب- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب معلمين الاقتصاد المنزلي عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التميز التدريسي لصالح التطبيق البعدي .
- وللتحقق من صحة الفرض (أ) المنبثق من الفرض الأول تم تطبيق اختبار (ت) وجدول (١٧) وشكل (٢) يوضحان ذلك:**

جدول (١٧) دلالة الفرق بين متوسط درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي
لاختبار التمييز التدريسي

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد العينة	درجات الحرية "د.ج"	قيمة ت	مستوى الدلالة
المهارات المعرفية والتخطيطية	٢,٦٩	٠,٧٦٨	٢٥	٢٤	٢٠,٢٠٨	٠,٠١
	٩,٥٦	١,٦٧٠				
المهارات الصفية والتفاعلية	٤,٢٠	١,٠٠٦	٢٥	٢٤	١٦,٩٤٢	٠,٠١
	٩,٨٨	١,٧٣٢				
المهارات التقنية والتكنولوجيا	٤,٦٠	١,٦٠٠	٢٥	٢٤	٨,٧١٦	٠,٠١
	٩,٦٨	٢,٠٤١				
مهارات التقييم والتفوييم	٤,٧٢	٠,٧٣٧	٢٥	٢٤	٢٣,٦٣٨	٠,٠١
	٩,٩٦	١,٢٤٩				
مهارات الشخصية والإنسانية	٥,٠١	١,٢٠٠	٢٥	٢٤	٢٧,٣٨٦	٠,٠١
	١٠,٠٢	١,٧٣٧				
مهارات التطوير الذاتي والمهني	٤,٨٤	٠,٩٨٢	٢٥	٢٤	١٩,٤٠٩	٠,٠١
	٩,٨٤	١,١٩٤				
التمييز التدريسي ككل	٢٤,٨٠	١,٥٦٢	٢٥	٢٤	٣٨,٢٦٠	٠,٠١
	٥٩,٢٤	٤,٩٩٢				



شكل يوضح (٢) دلالة الفرق بين متوسط درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التمييز التدريسي

يتضح من جدول (١٧) وشكل (٢) أن قيمة ت تساوى (٣٨,٢٦٠) لاختبار التمييز التدريسي ككل وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدي حيث كان متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي "٥٩,٢٤" بينما كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي "٢٤,٨٠" وللتعرف علي الفاعلية تم حساب حجم تأثير المتغير المستقل (الحقيبة التدريبية) على المتغير التابع (المكون المعرفي للتمييز التدريسي) بتطبيق معادلة آيتا " n^2 " ثم ايجاد " d " و جدول (١٨) يوضح ذلك:

جدول (١٨) حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع (اختبار التمييز التدريسي)

اختبار التمييز التدريسي	المتوسط الحسابي "م"	الانحراف المعياري "ع"	عدد أفراد العينة "ن"	درجات الحرية "د.ج"	قيمة ت	مستوى الدلالة واتجاهها
القبلي	٢٤,٨٠	١,٥٦٢	٢٥	٢٤	٣٨,٢٦٠	٠,٠١
البعدي	٥٩,٢٤	٤,٩٩٢				لصالح البعدي

ينضح من جدول (١٨) أن قيمة "ت" تساوي "٣٨,٢٦٠" لاختبار التمييز التدريسي. وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠١ حيث كان متوسطي درجات الطلاب في التطبيق البعدي "٥٩,٢٤"، بينما كان متوسطي درجات الطلاب في التطبيق القبلي "٢٤,٨٠" مما يشير الى وجود فروق حقيقية بين التطبيقين لصالح التطبيق البعدي. ولمعرفة حجم التأثير تم تطبيق معادلة مربع ايتا

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

$$d = \frac{2\sqrt{\eta^2}}{\sqrt{1 - \eta^2}}$$

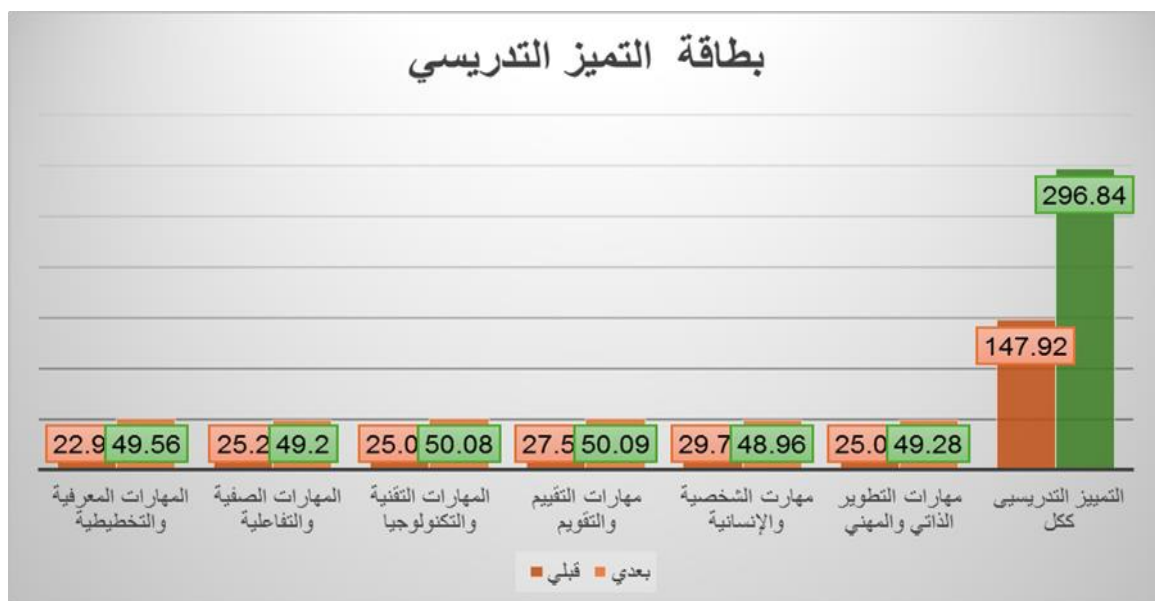
جدول (١٩) حساب حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع (المكون المعرفي للتمييز التدريسي)

D	η^2
٦,٦١٣	٠,٠٩٨٣

وبحساب حجم التأثير وجد أن η^2 تساوي ٠,٠٩٨٣ ، D تساوي ٦,٦١٣ ويتحدد حجم التأثير ما إذا كان كبيراً أو متوسطاً أو صغيراً كالاتي:
حجم التأثير صغير = ٠,٢ ، حجم التأثير متوسط = ٠,٥ ، حجم التأثير كبير = ٠,٨
وهذا يعني أن حجم التأثير كبير وذو دلالة، مما يدل على فاعلية الحقيبة التدريبية في تنمية وتطوير المكون المعرفي لمهارات التمييز التدريسي .
وللتحقق من صحة الفرض (ب) المنبثق من الفرض الأول تم تطبيق اختبار (ت) و جدول (٢٠) وشكل (٣) يوضحان ذلك :

جدول (٢٠) دلالة الفرق بين متوسط درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التمييز التدريسي

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد العينة	درجات الحرية "د.ج"	قيمة ت	مستوى الدلالة
المهارات المعرفية والتخطيطية	٢٢,٩٢	١,٥٣٠	٢٥	٢٤	٣٢,٩٦٩	٠,٠١
	٤٩,٥٦	٤,٠٨٢				لصالح البعدي
المهارات الصفية والتفاعلية	٢٥,٢٠	١,٠١٢	٢٥	٢٤	٦٨,٩٠٩	٠,٠١
	٤٩,٢٠	١,٧٥٦				لصالح البعدي
المهارات التقنية والتكنولوجيا	٢٥,٠١	١,٢١٠	٢٥	٢٤	٦١,١٩٩	٠,٠١
	٥٠,٠٨	٢,٠٥١				لصالح البعدي
مهارات التقويم والتقييم	٢٧,٥٢	٤,٧٣٧	٢٥	٢٤	١٦,٠٤٢	٠,٠١
	٥٠,٠٩	٧,٠٠٩				لصالح البعدي
مهارات الشخصية والإنسانية	٢٩,٧٢	٢,٤٧٥	٢٥	٢٤	٩,٦٠٧	٠,٠١
	٤٨,٩٦	٩,٦٣٧				لصالح البعدي
مهارات التطوير الذاتي والمهني	٢٥,٠٢	١,٠٠٢	٢٥	٢٤	٧١,٥٧٧	٠,٠١
	٤٩,٢٨	١,٦٩٦				لصالح البعدي
التمييز التدريسي ككل	١٤٧,٩٢	٤,٣٧٧	٢٥	٢٤	١٠٥,٦٦٢	٠,٠١
	٢٩٦,٨٤	٦,٢٠٣				لصالح البعدي



شكل (٣) دلالة الفرق بين متوسط درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التميز التدريسي

يتضح من جدول (٢٠) وشكل (٣) أن قيمة t تساوي (١٠٥,٦٦٢) لبطاقة ملاحظة مهارات التميز التدريسي ككل وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدي حيث كان متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي "٢٩٦,٨٤" بينما كان متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي "١٤٧,٩٢" وللتعرف على فاعلية الحقبة التدريسية تم حساب حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع (المكون المهاري للتميز التدريسي) تم تطبيق معادلة آيتا " n^2 " ثم ايجاد " d ":

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

$$d = \frac{2\sqrt{\eta^2}}{\sqrt{1 - \eta^2}}$$

جدول (٢١) حساب حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع (المكون المهاري للتميز التدريسي)

D	η^2
٦,٦٦٥	٠,٩٩٧

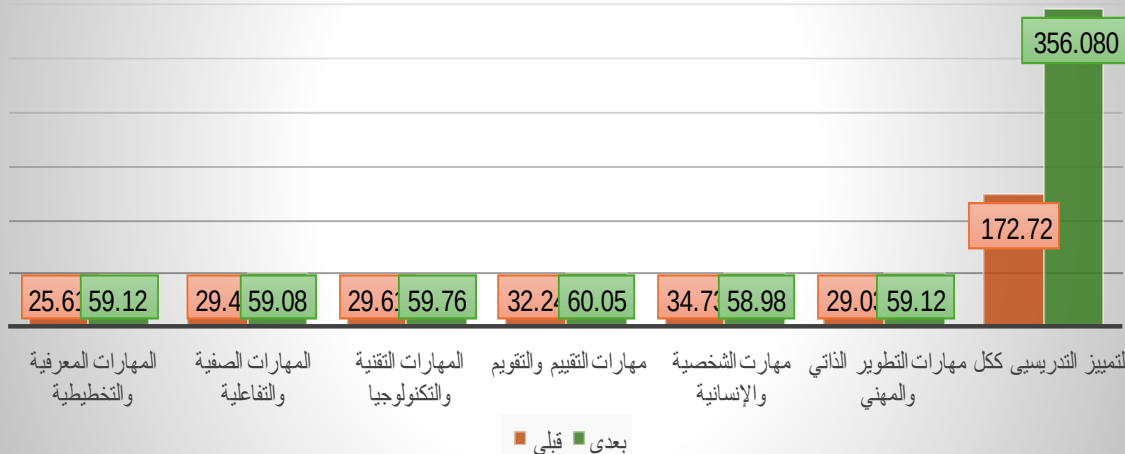
وبحساب حجم التأثير وجد أن η^2 يساوي ٠,٩٩٧، D تساوي ٦,٦٦٥ ويتحدد حجم التأثير ما إذا كان كبيراً أو متوسطاً أو صغيراً كالاتي:
 حجم التأثير صغير = ٠,٢ حجم التأثير متوسط = ٠,٥ حجم التأثير كبير = ٠,٨
 وهذا يعني أن حجم التأثير كبير وذو دلالة، مما يدل على فاعلية الحقبة التدريبية في تنمية الجانب المهاري للتميز التدريسي للطلاب معلمين الاقتصاد المنزلي.

وللتحقق من صحة الفرض الأول ككل تم تطبيق اختبار (ت) لمتوسط مجموع درجات الطلاب المعلمين في اختبار التميز التدريسي وبطاقة ملاحظة مهارات التميز التدريسي، و جدول (٢٢) وشكل (٤) يوضحان ذلك:

جدول (٢٢) دلالة الفرق بين متوسط درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لمهارات التميز التدريسي بمكوناتها (المعرفي - المهاري)

أبعاد التميز التدريسي بمكوناتها (المعرفي - المهاري)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد العينة	درجات الحرية "د.ج"	قيمة ت	مستوى الدلالة
المهارات المعرفية والتخطيطية	القبلي	٦١.٢٥	١,١٥٣	٢٥	٢٧,٨١٢	٠,٠١
	البعدي	٥٩,١٢	٣,٠١٣	٢٥		لصالح البعدي
المهارات الصفية والتفاعلية	القبلي	٢٩,٤٠	١,٠٠٨	٢٥	٤١,١١٧	٠,٠١
	البعدي	٥٩,٠٨	١,٧٤٩	٢٥		لصالح البعدي
المهارات التقنية والتكنولوجيا	القبلي	٢٩,٦١	١,٤٢٣	٢٥	٣٦,٨٨١	٠,٠١
	البعدي	٥٩,٧٦	٢,٠٤٧	٢٥		لصالح البعدي
مهارات التقويم والتقييم	القبلي	٣٢,٢٤	٢,٩٣١	٢٥	١٩,٩٧٤	٠,٠١
	البعدي	٦٠,٠٥	٤,١١٨	٢٥		لصالح البعدي
مهارات الشخصية والإنسانية	القبلي	٣٤,٧٣	١,٩٨٥	٢٥	١٨,٣٢٣	٠,٠١
	البعدي	٥٨,٩٨	٦,٤٥٧	٢٥		لصالح البعدي
مهارات التطوير الذاتي والمهني	القبلي	٢٩,٠٢	٩,٧٦٣	٢٥	٤٧,١٥٧	٠,٠١
	البعدي	٥٩,١٢	١,٤٢١	٢٥		لصالح البعدي
التمييز التدريسي ككل	القبلي	١٧٢,٧٢	٣,١٢١	٢٥	٨٧,٤٦٧	٠,٠١
	البعدي	٣٥٦,٠٨٠	٥,٨١٢	٢٥		لصالح البعدي

مهارات التميز التدريسي بمكوناتها (المعرفي - المهاري)



شكل يوضح (٤) دلالة الفرق بين متوسط درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي التميز التدريسي لمهارات التميز التدريسي بمكوناتها (المعرفي - المهاري)

يتضح من الجدول والشكل أن قيمة ت تساوى (٨٧,٤٦٧) لمهارات التميز التدريسي ككل بمكوناتها (المعرفي - المهاري) وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدي حيث كان متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي "٣٥٦,٠٨٠" بينما كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي "١٧٢,٧٢" وللتعرف علي الفاعلية تم حساب حجم تأثير المتغير المستقل (الحقيبة التدريبية) على المتغير التابع (مهارات التميز التدريسي بمكوناتها المعرفي - المهاري)، بتطبيق معادلة آيتا " n^2 " ثم ايجاد " d "

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

$$d = \frac{2\sqrt{\eta^2}}{\sqrt{1 - \eta^2}}$$

جدول (٢٣) حساب حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع (مهارات التميز التدريسي ككل بمكوناتها المعرفي - المهاري)

D	η^2
٦,٦٣٩	٠,٠٩٩١

وبحساب حجم التأثير وجد أن η^2 تساوي ٠,٠٩٩١ ، D تساوي ٦,٦٣٩ ويتحدد حجم التأثير ما إذا كان كبيراً أو متوسطاً أو صغيراً كالآتي:
حجم التأثير صغير = ٠,٢ ، حجم التأثير متوسط = ٠,٥ ، حجم التأثير كبير = ٠,٨
وهذا يعني أن حجم التأثير كبير وذو دلالة، مما يدل على فاعلية الحقيبة التدريبية في تنمية وتطوير مهارات التميز التدريسي ككل بمكوناتها (المعرفي - المهاري) .

مناقشة النتائج الخاصة بالفرض الأول

يمكن إرجاع التحسن الدال إحصائياً في نتائج الطلاب المعلمين للتطبيق البعدي مقارنة بالقبلي في القياسات الخاصة بمهارات التميز التدريسي بمكوناتها (المعرفي - المهاري) إلى ما يلي:

- ساهم محتوى الحقيبة التدريبية في إكساب الطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي المفاهيم التربوية الحديثة المرتبطة بمهارات التميز التدريسي ، حيث اشتملت الحقيبة التدريبية على المعلومات والمفاهيم والإجراءات التدريسية المرتبطة بالمهارات المعرفية والتخطيطية، والصفية، والتقنية، والتفويمية، والإنسانية، والتطوير الذاتي والمهني، مما أتاح للطلاب المعلمين فرصة فهم شامل لمتطلبات التميز التدريسي الحديث، كما ركزت على الأداء الفعلي والممارسة العملية مما ساهم في توجيه الطلاب المعلمين نحو التطبيق العملي المباشر لهذه المهارات.
- انعكس صياغة الأهداف الإجرائية بشكل دقيق وواضح على نتائج تعلم قابلة للقياس، وتحقيق تمكين معرفي حقيقي للطلاب، وقد ساهم هذا البناء المنظم للمحتوى والأهداف في توجيه تعلم الطلاب المعلمين نحو تحقيق نتائج معرفية عميقة ، وتحقيق مخرجات تعلم مهارية قابلة للملاحظة والقياس داخل البيئات الصفية الواقعية.
- اعتمدت الحقيبة على استراتيجيات تدريس حديثة ومتنوعة، مثل المحاضرة التفاعلية والتعلم القائم على المشكلات، التعلم التعاوني، العصف الذهني، والخرائط الذهنية، مما أتاح للطلاب المعلمين فرصاً متعددة للاستيعاب المفاهيمي ، والتحليل، والتطبيق، بالإضافة إلى استراتيجيات تعليمية تفاعلية قائمة على الأداء العملي ، والنمذجة، والمحاكاة، ولعب الأدوار، والمشاريع الجماعية، أتاح فرصاً مباشرة لممارسة المهارات التدريسية المتميزة .
- تنوعت مصادر التعلم بين مصادر مطبوعة ورقمية، وفيديوهات تعليمية، وعروض تقديمية، ساعد على تنوع أساليب المعالجة المعرفية، كما أتاح الحقيبة سيناريوهات صفية، ودروس مسجلة، ومواد رقمية تفاعلية ساهمت في تنمية الأداءات المرتبطة بمهارات التميز التدريسي.
- الأنشطة التي تم استخدامها في الحقيبة التدريبية كانت إثرائية وتطبيقية، تم ربطها بالسياقات الواقعية للممارسة التدريسية في تخصص الاقتصاد المنزلي، وهو ما أدى إلى رفع مستوى الفهم والتحليل والتفسير لدى الطلاب المعلمين، وتحفيزهم على الإلمام بالمعرفة النظرية المرتبطة بالتميز التدريسي، كما أن التنوع في الأنشطة التدريبية والعملية ذات الصلة بالواقع المهني للطلاب المعلم ساعدهم على تعزيز الثقة بالنفس، وتطوير قدراتهم المهارية من خلال مواقف تعليمية حقيقية وموجهة.

- توظيف أساليب تقويم متنوعة شملت الاختبارات القبلية والبعدي، والواجبات التحليلية، والتكليفات القائمة على المواقف التعليمية، أتاح قياساً حقيقياً لنمو المعرفة لدى الطلاب، بالإضافة إلى التقويم القائم على الأداء، مثل بطاقات ملاحظة السلوك التدريسي داخل الموقف التعليمي، والتقييم الذاتي، وتقييم الأقران، أتاح فرصاً متعددة لرصد وتحسين الأداء الفعلي، كما تم تقديم تغذية راجعة مستمرة وبناءة في ضوء معايير أداء محددة، أسهمت في تصحيح المفاهيم وتعميق الفهم، ودفعت الطلاب إلى التأمل الذاتي وإدراك نقاط القوة والضعف، وتحديد خطط لتحسين الذات والتعلم من الأخطاء، وقد انعكس هذا النظام التقويمي المتكامل على تحسن أداء الطلاب في مهارات التميز التدريسي بمكوناتها (المعرفي- المهاري) البعدي.

في ضوء ما سبق، يمكن القول بأن الحقيبة التدريبية القائمة على التصميم الشامل للتعلم أظهرت فعاليتها في تنمية مهارات التميز التدريسي بمكوناتها (المعرفي- المهاري) للطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي، وتتسق هذه النتائج بشكل جزئي مع ما توصلت إليه دراسات سابقة تناولت فعالية البرامج التدريبية الموجهة للمعلمين في تحسين مهاراتهم التدريسية، مثل (2018) Evmenova, A، التي أبرزت أثر التصميم الشامل في دعم كفاءة المعلم في مواقف التعلم المتنوعة، ودراسة شيماء سليم (٢٠٢٠)، التي أظهرت فاعلية التدريب على استراتيجيات تعليمية تفاعلية في تنمية الأداء المهني، وكذلك دراسة (2020) Almumen, A، حول دور التدريب الموجه في تحسين مهارات التدريس في ضوء معايير الجودة الأكاديمية. كما دعمت دراسة مودة الجابري (٢٠٢٠)، أهمية تصميم وحدات تدريبية تراعي التنوع في أنماط التعلم، فيما أظهرت رشا عيسى (٢٠٢١)، تأثير برامج التدريب القائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات التفاعل الصفّي، وكذلك دراسة جولتان حجازي (٢٠٢٣)، والتي أكدت ضرورة دمج استراتيجيات مبتكرة لتعزيز مهارات المعلمين في التخطيط والتنفيذ والتقييم.

عرض النتائج الخاصة بالفرض الثاني

ينص الفرض الثاني على ما يلي: -

"يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب معلمين الاقتصاد المنزلي عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي عبر المقياس المعد لذلك لصالح التطبيق البعدي"، وللتحقق من صحة الفرض تم تطبيق اختبار (ت) وجدول (٢٤) يوضح ذلك:

جدول (٢٤) دلالة الفرق بين متوسط درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد العينة	درجات الحرية "د.ج"	قيمة ت	مستوى الدلالة
الحرية الأكاديمية للتمكين المهني	١٣,٠٠	٢,٦١٤	٢٥	٢٤	٣٧,٦٦٤	٠,٠١ لصالح البعدي
	٤٥,٤٠	٣,٧١٩				
الحرية الأكاديمية للتمكين الرقمي	١٥,٠٠	١,٦٥٨	٢٥	٢٤	٤٦,٣٠٤	٠,٠١ لصالح البعدي
	٤٨,٦٨	٢,٦٨٨				
الحرية الأكاديمية للتمكين النفسي	١٣,٧٦	١,٤٠	٢٥	٢٤	٥١,٠٢٥	٠,٠١ لصالح البعدي
	٤٨,٠٨	٣,٢١٤				
الحرية الأكاديمية ككل	٤١,٧٢	٣,٤٠٠	٢٥	٢٤	١٢٢,٨٩١	٠,٠١ لصالح البعدي
	١٤٢,٦٨	٤,٣٠٦				



شكل يوضح (٥) دلالة الفرق بين متوسط درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي

يتضح من الجدول والشكل أن قيمة t تساوي (١٢٢,٨٩١) لمقياس الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي ككل وهي قيمة ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠١ لصالح التطبيق البعدي حيث كان متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي " ١٤٢,٦٨ " بينما كان متوسط درجات الطالبات في التطبيق القبلي " ٤١,٧٢ "

وللتعرف على فاعلية الحقبة التدريبية تم حساب حجم تأثير المتغير المستقل () على المتغير التابع (الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي)، تم تطبيق معادلة آيتا " n^2 " ثم إيجاد " d "

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

$$d = \frac{2\sqrt{\eta^2}}{\sqrt{1 - \eta^2}}$$

جدول (٢٥) حساب حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع (الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي)

D	η^2
٨,٩٩٩	٠,٩٩٨

وبحساب حجم التأثير وجد أن η^2 تساوي " ٠,٩٩٨ " ، D تساوي " ٨,٩٩٩ " ويتحدد حجم التأثير ما إذا كان كبيراً أو متوسطاً أو صغيراً كالاتي:

حجم التأثير صغير = ٠,٢ ، حجم التأثير متوسط = ٠,٥ ، حجم التأثير كبير = ٠,٨ وهذا يعني أن حجم التأثير كبير وذو دلالة، مما يدل على فاعلية فاعلية الحقبة التدريبية في تنمية وتطوير الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي.

مناقشة النتائج الخاصة بالفرض الثاني

يمكن إرجاع التحسن الدال إحصائياً في نتائج الطلاب المعلمين للتطبيق البعدي مقارنة بالقبلي في المقياس الخاص بالحرية الأكاديمية للتمكين التربوي إلى ما يلي:

- المحتوى التدريبي الغني والشامل الذي تم تضمينه في الحقبة التدريبية، والذي ركّز على مفاهيم الحرية الأكاديمية وأبعاد التمكين التربوي (المهني، الرقمي، النفسي) وربطه بقضايا واقعية مرتبطة بدور المعلم المعاصر، أسهم في بناء فهم متعمق لدى الطلاب المعلمين حول حقوقهم الأكاديمية، وحدود الممارسة المهنية المسؤولة، وآليات التفاعل مع التحديات التربوية المعاصرة،

مما عزز وعيهم الذاتي ومهاراتهم في اتخاذ القرار والتعبير عن الرأي في المواقف التدريسية المختلفة .

- صياغة أهداف واضحة ومحددة ركزت على تنمية المهارات الشخصية والفكرية المرتبطة بالتمكين الأكاديمي، مثل القدرة على التعبير الحر، الحوار البناء، التعلم المستقل، اتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية، هذه الأهداف تم تفصيلها بما يتناسب مع مراحل التعلم المختلفة، ووجهت تصميم الأنشطة التعليمية نحو مواقف حقيقية، أتاحت للطلاب المعلمين فرصاً عملية لتطبيق مفاهيم الحرية الأكاديمية بشكل واعٍ ومهني.
- تنوع الأنشطة التعليمية بين أنشطة فردية وجماعية، ودراسات حالة، ومحاكاة مواقف جامعية حقيقية، ولعب أدوار تعكس مواقف تتطلب ممارسة الحرية الأكاديمية (كالنقاشات الصفية، الاعتراض البناء، إعداد خطط دراسية مستقلة)، الأمر الذي نمى لديهم مهارات اتخاذ القرار والنقاش الحر، وشجع على المبادرة والانخراط الإيجابي داخل المواقف التعليمية.
- توظيف استراتيجيات تعليم نشط مثل التعلم التعاوني، وحل المشكلات، والتعلم القائم على المشاريع، والتفكير التأملي، كلها ساهمت في تعزيز مناخ تعليمي يشجع على الاستقلالية، والتعبير الحر، والانخراط الهادف في الموقف التعليمي، بما يتماشى مع جوهر الحرية الأكاديمية. كما أتاحت تصميم المواقف الصفية مساحات آمنة للطلاب للتجريب والمناقشة دون خوف أو تردد.
- تعدد وتنوع مصادر التعلم التي اعتمدت عليها الحقيقية (مصادر رقمية، دراسات علمية، مقاطع فيديو تعليمية، مواقف محاكاة، بيانات تعلم افتراضية)، مما وسع أفق الطلاب المعلمين ومكنهم من الوصول لمعارف متعددة تدعم ممارستهم الأكاديمية الحرة، كما أسهمت هذه المصادر في تعزيز فهمهم لمفاهيم التمكين الرقمي والنفسية.
- استخدام أساليب تقويم متنوعة وغير تقليدية كالتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، ومهام الأداء المصغرة، والتأملات الذاتية، مع تقديم تغذية راجعة بناة ومباشرة؛ وهو ما جعل التقويم أداة داعمة للتعلم، وليس فقط للحكم على الأداء، وعزز الشعور بالمسؤولية والتمكن الأكاديمي لدى الطلاب المعلمين.

في ضوء ما سبق، يمكن القول بأن الحقيقة التربوية القائمة على التصميم الشامل للتعلم أظهرت فعاليتها في تنمية الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي للطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي، وتتفق هذه النتيجة بشكل جزئي مع نتائج دراسة كل من محمد الزيون وراما الحجاوي (٢٠١٧)، التي تناولت فعالية بيئات تعليمية دافعة للحرية الأكاديمية، عواطف الصالح (٢٠١٩)، والتي أبرزت دور البرامج التكوينية في تعزيز تمكين الطلاب المعلمين أكاديمياً، ودراسة محمد الصبري (٢٠٢٣)، أحمد حسن (٢٠٢٣)، Topkanlo, H (2024) والتي دعمت فاعلية التصميمات التعليمية الحديثة في رفع الوعي الأكاديمي، ودراسة ميادة حسين (٢٠٢٤)، جهاد رمضان، عبد الناصر قدومي (٢٠٢٤)، وركزت على العلاقة بين التمكين التربوي والممارسات الأكاديمية الحرة، وأخيراً دراسة رضية حميد الدين، (٢٠٢٥)، والتي بينت أهمية دمج برامج تدريبية تتبنى مبدأ الشمول في دعم ممارسات الحرية الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين .

عرض النتائج الخاصة بالفرض الثالث

ينص الفرض الثالث على "توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة بين تنمية مهارات التميز التدريسي ، وتنمية الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي للطلاب معلمين الاقتصاد المنزلي عينة البحث بعد تطبيق الحقيقة التدريبية" .

وللتأكد من ذلك تم تطبيق (معامل بيرسون) لتأكد من صحة الفرض والجداول (٢٦)، (٢٧) ، (٢٨) توضح ذلك:

جدول (٢٦) مصفوفة الارتباط بين اختبار التمييز التدريسي ومقياس الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي

الابعاد	الحرية الأكاديمية للتمكين المهني	الحرية الأكاديمية للتمكين الرقمي	الحرية الأكاديمية للتمكين النفسي	الحرية الأكاديمية ككل
المهارات المعرفية والتخطيطية	*٠,٦١١	**٠,٩٢٥	**٠,٩٢١	*٠,٥٦٠
المهارات الصفية والتفاعلية	*٠,٦٨٦	**٠,٧١١	**٠,٨٤٣	**٠,٧٧٥
المهارات التقنية والتكنولوجيا	**٠,٨٤٦	*٠,٧٩٦	*٠,٦١١	**٠,٩٢٦
مهارات التقويم والتقييم	*٠,٦٢٠	**٠,٨٧٧	*٠,٦٢٩	**٠,٧٢٢
مهارات الشخصية والإنسانية	**٠,٨٣٤	*٠,٦٢٩	**٠,٨٤٦	*٠,٦٧٨
مهارات التطوير الذاتي والمهني	**٠,٨٠٠	**٠,٨٣٤	*٠,٦٩٣	*٠,٦٢٩
التمييز التدريسي ككل	**٠,٨٩٥	**٠,٧٨٥	*٠,٦٤٢	*٠,٦٥٠

**دال عند ٠,٠١ *دال عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (٢٦) وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين (اختبار التمييز التدريسي ومقياس الحرية الأكاديمية) عند مستوى دلالة ٠,٠٥. ٠,٠١

جدول (٢٧) مصفوفة الارتباط بين بطاقة ملاحظة مهارات التمييز التدريسي ومقياس الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي

الابعاد	الحرية الأكاديمية للتمكين المهني	الحرية الأكاديمية للتمكين الرقمي	الحرية الأكاديمية للتمكين النفسي	الحرية الأكاديمية ككل
المهارات المعرفية والتخطيطية	*٠,٧٨٨	**٠,٩١٣	**٠,٨٩٣	*٠,٦٤٥
المهارات الصفية والتفاعلية	*٠,٨١٢	**٠,٧٢٥	**٠,٨٨٢	**٠,٧٨٩
المهارات التقنية والتكنولوجيا	**٠,٨٢١	*٠,٨٠١	*٠,٧٩٩	**٠,٨٩٥
مهارات التقويم والتقييم	*٠,٧٦١	**٠,٨٥٤	*٠,٦٨٧	**٠,٨٣٢
مهارات الشخصية والإنسانية	**٠,٧٩٤	*٠,٧٩٢	**٠,٨١٣	*٠,٦٥٧
مهارات التطوير الذاتي والمهني	**٠,٨١٠	**٠,٨٦٥	*٠,٧٠٢	*٠,٦١٧
التمييز التدريسي ككل	**٠,٨٦١	**٠,٧٠٣	*٠,٧٦٤	*٠,٦٨٩

**دال عند ٠,٠١ *دال عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (٢٧) وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين (بطاقة ملاحظة مهارات التمييز التدريسي ومقياس الحرية الأكاديمية) عند مستوى دلالة ٠,٠٥. ٠,٠١

جدول (٢٨) مصفوفة الارتباط بين مهارات التمييز التدريسي بمكوناتها (المعرفي - المهاري) ومقياس الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي

أبعاد التمييز التدريسي بمكوناتها (المعرفي - المهاري)	الحرية الأكاديمية للتمكين المهني	الحرية الأكاديمية للتمكين الرقمي	الحرية الأكاديمية للتمكين النفسي	الحرية الأكاديمية ككل
المهارات المعرفية والتخطيطية	*٠,٦٩٧	**٠,٨٦٨	**٠,٨٧٥	*٠,٦١٥
المهارات الصفية والتفاعلية	*٠,٧٣٣	**٠,٧٣٥	**٠,٨٠٦	**٠,٧٦٨
المهارات التقنية والتكنولوجيا	**٠,٨١٣	*٠,٧٤٦	*٠,٦٨٤	**٠,٨٩١
مهارات التقويم والتقييم	*٠,٦٧٩	**٠,٨٢٥	*٠,٦٥٩	**٠,٧٦٣
مهارات الشخصية والإنسانية	**٠,٨٩١	*٠,٦٨٣	**٠,٨٣٧	*٠,٦٩٢
مهارات التطوير الذاتي والمهني	**٠,٧٩٤	**٠,٨٠٤	*٠,٦٨٩	*٠,٧٠٤
مهارات التمييز التدريسي ككل	**٠,٧٩٢	**٠,٧٤١	*٠,٦٦٨	*٠,٦٣٩

**دال عند ٠,٠١ *دال عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (٢٨) وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين مهارات التمييز التدريسي بمكوناتها (المعرفي - المهاري) و الحرية الأكاديمية عند مستوى دلالة ٠,٠٥. ٠,٠١

مناقشة النتائج الخاصة بالفرض الثالث

أثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين تنمية مهارات التمييز التدريسي ، وتنمية الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي للطلاب معلمين الاقتصاد المنزلي عينة البحث بعد تطبيق الحقيبة التدريبية، ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء ما يلي:

- ساهم تنمية مهارات التميز التدريسي، لا سيما المهارات المعرفية والتخطيطية، في تمكين الطلاب المعلمين من توظيف معارفهم التربوية والمنهجية بحرية ووعي داخل السياقات التعليمية، حيث عززت هذه المهارات من قدرتهم على اتخاذ قرارات تدريسية مستنيرة، واختيار استراتيجيات مناسبة، والتعبير عن آرائهم التعليمية دون تقييد، مما يعكس أحد مظاهر الحرية الأكاديمية التي تدعم التمكين التربوي .
- ساعدت المهارات الصفية والتفاعلية، إلى جانب المهارات التقنية والتكنولوجية، على بناء مناخ تواصلية تعاوني بين الطالب المعلم وزملائه ومتعلميه، بما يسمح له بممارسة أدواره التدريسية بكفاءة، وحرية، واستقلالية في تنفيذ الأنشطة وتوجيه الحوار الصفية، وهذا بدوره يعزز من مفهوم الحرية الأكاديمية كحق في التفكير والتعبير والتنفيذ، ويقوي شعوره بالمسؤولية التربوية.
- من ناحية أخرى، فإن تنمية مهارات التقييم والتقويم، والمهارات الشخصية والإنسانية، ومهارات التطوير الذاتي والمهني، قد زودت الطلاب المعلمين بالأدوات والاتجاهات التي تعزز من وعيهم المهني، وتزيد من ثقتهم بأنفسهم، وتحفزهم على تبني ممارسات جديدة، والمشاركة في بيئة تعلم مفتوحة وآمنة، مما يدعم ممارسة الحرية الأكاديمية كعنصر جوهري في التمكين التربوي المستدام، ويسهم في بناء شخصية معلم مستقل وقادر على التطوير واتخاذ القرار التربوي بشكل ذاتي ومسؤول .

خامساً: توصيات البحث

- في ضوء متغيرات البحث ونتائجه، والتي أظهرت فاعلية الحقبة التدريبية القائمة على التصميم الشامل للتعلم في تنمية مهارات التميز التدريسي بمكوناتها (المعرفي - المهاري)، وكذلك تنمية أبعاد الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي للطلاب المعلمين بكلية الاقتصاد المنزلي، يمكن اقتراح التوصيات الآتية :
- تضمين التصميم الشامل للتعلم في برامج إعداد المعلمين، وتدريبهم على تطبيقه عملياً بما يضمن تلبية احتياجات الطلاب ذوي الفروق الفردية، ويعزز من تميزهم التدريسي.
- تطوير أنشطة صفية تفاعلية وتقنية ضمن برامج الإعداد التربوي، تدمج استراتيجيات التدريس الحديثة، وتوظف أدوات رقمية، بما يحقق الكفاءة التكنولوجية ويدعم مبدأ الحرية الأكاديمية .
- تضمين وحدات تدريبية تركز على مهارات التقييم والتقويم البديل في برامج الكلية، بحيث يُدرَّب الطلاب المعلمون على أساليب تقويم مرنة، تشجع التعبير الذاتي، وتعزز التمكين النفسي والمهني.
- تنمية المهارات الشخصية والإنسانية ضمن خطة الإعداد من خلال محاكاة مواقف تدريسية واقعية، وبرامج تنمية الذات، مما يدعم استقلالية المعلم ويُرسخ مبدأ الحرية الأكاديمية القائمة على احترام التعدد والانفتاح.
- إعادة النظر في محتوى برامج إعداد المعلمين لتشمل صراحةً أهدافاً تتعلق بالحرية الأكاديمية وأبعادها الثلاثة (المهني، الرقمي، النفسي)، لضمان ممارستها بشكل فعلي داخل بيئات التعليم الجامعي.
- تحفيز استخدام بيئات التعلم الرقمية والتفاعلية كوسيط داعم للحرية الأكاديمية، من خلال توجيه الطلاب المعلمين للانخراط في أنشطة قائمة على حل المشكلات، والمشاريع التعاونية، والتصميمي.

- اعتماد نتائج تقويم أداء الطلاب المعلمين وفقاً لبطاقات ملاحظة الأداء المهاري والمقاييس النفسية الدقيقة، بحيث تتيح التغذية الراجعة وتحفز الطالب المعلم على تطوير ذاته وتعزيز استقلالته الفكرية والتربوية.

سادساً: مقترحات البحث

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن اقتراح إجراء البحوث التالية:
- تصميم برامج تدريبية إلكترونية أو رقمية قائمة على مبادئ التصميم الشامل للتعليم، وقياس أثرها في تنمية مهارات الحرية الأكاديمية الرقمية للطلاب المعلمين.
- دراسة أثر توظيف التصميم الشامل للتعليم في تنمية قيم المسؤولية والالتزام الأكاديمي والتمكين الذاتي لدى الطلاب المعلمين، باعتبارها ركائز مكملة للحرية الأكاديمية.
- إجراء دراسة مقارنة بين فاعلية التصميم الشامل للتعليم واستراتيجيات أخرى (مثل التعلم القائم على المشروع أو التعلم القائم على حل المشكلات في تنمية مهارات التميز التدريسي).
- تصميم برنامج قائم على الذكاء العاطفي لتنمية مهارات التميز التدريسي الشخصية والإنسانية.
- أثر استخدام بيئات الواقع الممتد في تنمية المهارات الصفية والتفاعلية والمهارات التقنية في التميز التدريسي.
- أثر التدريب عبر الواقع المعزز باستخدام تطبيقات الهاتف المحمول في تنمية المهارات التكنولوجية والتقويمية للتميز التدريسي.
- تصميم برنامج إرشادي لتنمية أبعاد الحرية الأكاديمية للطلاب المعلمين (المهني - الرقمي - النفسي)، وقياس أثره على تعزيز الثقة واتخاذ القرار التربوي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- أحمد الخطيب ، عادل معاينة (٢٠٠٩): "الإدارة الحديثة - نظريات واستراتيجيات ونماذج حديثة"، عالم الكتب الحديث، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع.
- أحمد حسين عبد المعطي ، أمل محمود على سلطان، أسماء عبد الحافظ كامل خالد سليمان مغربي (٢٠٢٤): متطلبات التمكين التربوي للمعلم في ضوء فلسفه التعليم الهجين (دراسة تحليلية)، مجلة كلية التربية بـاسيوط، ٤٠(١٢)، ج٢-ديسمبر.
- أحمد زكريا عليان (٢٠١٥): "التمكين المهني لدي الطلبة المعلمين بجامعات محافظات غزة لاستخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء تجارب بعض الدول"، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، ص٣٠.
- أحمد محمد شبيب حسن. (٢٠٢٣). الحرية الأكاديمية وعلاقتها بالمسؤولية المهنية لدى المعلم الجامعي كما يراها طلبة كلية التربية جامعة الأزهر (دراسة تنبؤية). التربية (الأزهر)، مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، 42(199), 523-540.
- اشواق الدوسري (٢٠١٢م) : الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى وعلاقتها بالإبداع، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى - مكة المكرمة.
- اشواق عزيز الاحمدى، نجاه محمد سعيد (٢٠٢٤): ممارسة الحريات الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز في جدة ، مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية جامعة دمنهور، ١٦(٢)، ٣٥٥-٤٢٢ أبريل.
- آية أحمد عبدالفتاح حجاج. (٢٠٢٢). تدريس مقرر "طرق التدريس" في إطار نموذج Tpack وأثره على تنمية مهارات التميز التدريسي والاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا لدى طلاب شعبة الكيمياء بكلية التربية. المجلة العربية للقياس والتقويم، ٣(٦)، ١٨٥-٢٤٢.
- إيمان عبد الرضا محمد (٢٠١٣): تمكين التدريسيين في الكليات والمعاهد التقنية، دراسة تطبيقية على كليات ومعاهد هيئة التعليم التقني في مجمع الزعفرانية، مجلة الإدارة والاقتصاد ، كلية الإدارة والاقتصاد، العراق (٩٤٠)، ٣٨٢-٣٩٩.

- ايمن عودة المعاني، (٢٠١٢) "الإدارة العامة الحديثة"، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، ص ١٤١.
- بسبوني اسماعيل عبد الجواد الشيخ (٢٠٢٠). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية الشريعة والدراسات الإسلامية بالأحساء في ضوء معايير التميز في التدريس الجامعي. **مجلة كلية التربية، جامعة بنها**، ١٢١.
- جهاد عبدالفتاح صالح رمضان، و عبدالناصر عبدالرحيم محمد قديمي (٢٠٢٤): العلاقة بين الحرية الأكاديمية والتفكير الإيجابي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، ١٣ (٦)، ٩٧٥ - ٩٨٠.
- جواهر عيسى البيز (٢٠٢٢): متطلبات تفعيل الحرية الأكاديمية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، كلية التربية، **مجلة ديالى للبحوث الإنسانية**، (٩٣)، ٥٨ - ٦٢.
- حسن ربحي حسن مهدي، و جولتان حسن حجازي (٢٠٢٣): درجات تحقق معايير التصميم الشامل للتعلم UDL في منظومة إدارة التعلم والمحتوى الإلكتروني "LCMS" دراسة تطبيقية على جامعة الأقصى وجامعة فلسطين التقنية خلال كوفيد. ١٩، **مجلة الجامعة العربية الأمريكية للبحوث**، ٩ (٢)، ٢٢٠ - ١٩٠.
- حمد الشبول، محمد الزيود (٢٠٠٩): الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، **المجلة التربوية**، ٢٣ (٩٢)، الكويت.
- حمزه محمد حسن العوامر (٢٠١٩): وحدة مطورة في الهندسة قائمة على التصميم الشامل للتعلم عبر نظم إدارة التعلم الإلكتروني وأثرها في التفكير الهندسي لدى الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، **مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية**، ١ (٦)، ١٨٢ - ٢١٠.
- خلود صالح محسن آل هندي العمري، منى عبدالله بن محمد البشر (٢٠٢٣): درجة تضمين معايير التصميم الشامل للتعلم "UDL" في محتوى مقرر لغتي للصفوف الأولية في المملكة العربية السعودية، **مجلة البحوث التربوية والنوعية**، (١٦)، ٨٧ - ١٢١.
- دانا حمدان (٢٠٠٨م): العلاقة بين الحرية الأكاديمية والولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، **رسالة ماجستير**، قسم الإدارة التربوية كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية نابلس.
- رشا أحمد محمد عيسى. (٢٠٢١). برنامج قائم على التعليم الهجين لتنمية مهارات التميز التدريسي ومعتقدات الكفاءة الذاتية لدى الطلاب المعلمين شعبة البيولوجي بكليات التربية، **مجلة كلية التربية**، ٣٢ (١٢٦)، ٢٥٧ - ٣١٤.
- رضا المليحي (٢٠١١) "نحو تعليم متميز في القرن الحادي والعشرين"، رؤى مستقبلية ومداخل اصلاحية، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٠٤.
- رضا مسعد السعيد و وسيم محمد عبده الغرقى (٢٠١٥) : مدخل قائم علي المشروعات الإبداعية لتطوير تعليم الرياضيات في مصر والوطن العربي، **مؤتمر جمعية تربويات الرياضيات المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر**، ٩-٨ أغسطس.
- رضية محمد المحسن حميد الدين (٢٠٢٥): تحليل مسارات العلاقات بين الحرية الأكاديمية والإنتاجية العلمية وسلوك المواطنة التنظيمية لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، (٤٤)، ٣٥٩ - ٤٠٥.
- رنا الشهري، مشاعل الحربي، ومنى القرني (٢٠٢٣): دور التصميم الشامل للتعلم في تحسين جودة التعلم الأكاديمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم: مراجعة منهجية، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، ١٦ (٥٧)، ٧٢-١٠٠.
- الزعبي، رشا محمد سالم و الزعبي، عبدالله سالم عبدالله (٢٠٢٣). القدرة التنبؤية لدرجة تطبيق معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لمبادئ نموذج التصميم الشامل للتعلم في دافعية الإنجاز لديهن **رسالة ماجستير**، جامعة العلوم الإسلامية العالمية عمان
- سارة العتيبي (٢٠٢٠): فاعلية وحدة مقترحة في العلوم وفق مبادئ التصميم الشامل للتعلم "UDL" في تنمية الخيال العلمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، **المجلة التربوية - جامعة سوهاج**، (٧١)، ٥٦٥-٥٩٥.
- سارة عبدالستار الصاوي أحمد. (٢٠٢٢). برنامج قائم على نموذج تيباك TPACK لتنمية التميز التدريسي والتفكير السابر لدى الطلاب المعلمين شعبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، (١٣٥)، ١٨٨ - ٢٣٥.
- سعود عبدالله الرويلي (٢٠١٥م): الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية كما يراها أساتذة الجامعات السعودية الناشئة، **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**، ٣ - ١٦٣.
- سلامة السعود محمد خطابية (٢٠١٠م) : إدراك أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأردنية لدرجة حريتهم الأكاديمية وعلاقتها بدرجة رضاهم عن العمل، **المجلة التربوية**، (٢٥)،

- سناء محمد زهران عمر (٢٠١٥): التمكين الاجتماعي، الأهداف والأدوات "مجلة الخدمة الاجتماعية (الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين)، مصر، (٥٣)، ١٠١.
- سهام احمد محمد علوان (٢٠١٨): آليات تمكين المعلمين في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول ، **مجلة التربية المقارنة والدولية** ، ٩ (٩)، ٢٧٧-٣٩٣.
- سهير محمد حواله (٢٠٠٩) : الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات في ضوء مقومات الرضا الوظيفي ، دراسة ميدانية ، **مجلة كلية التربية ، جامعة الإسكندرية** ، ١٩ (٣).
- سهير محمد سالم ، علاء الدين أحمد كفاي ، (٢٠٠٨) ، "بحوث تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، رصد الواقع واستشراف المستقبل"، المؤتمر الدولي السادس لمعهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة، مصر، ٢ يوليو ١٦-١٧، ص ٨٤٥.
- شبل بدران الغريب (٢٠١٥م): الحرية الأكاديمية والقيم الجامعية، المؤتمر القومي السنوي التاسع عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي – جامعة عين شمس، مصر، ع ، القاهرة.
- شيماء عبدالسلام عبدالسلام سليم. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي عن بعد قائم على متطلبات المدخل الياباني لتنمية مهارات التميز التدريسي لمعلمي العلوم بمدارس اللغات، **مجلة كلية التربية**، (٣٢) ٤٣٩ - ٤٠٢.
- صحدة بلقاسم يوسف (٢٠١٩): "مواجهة التهميش والإقصاء الاجتماعي من وجهة نظر المختصين في الجزائر وبعض البلدان العربي"، **مجلة العلوم الانسانية لجامعة أم البواقي**، جامعه باتنا الجزائر، ٦ (١)، ١٤٩.
- صفية راضي المطيري (٢٠٢٣). التصميم الشامل للتعليم وتطبيقاته في تعليم ذوي صعوبات التعلم، **مجلة البحوث التربوية والنوعية**، (٢٢) ، ٢٤ - ٤٣.
- طلال بن عبد الله حسين ، (٢٠٢٢) ، "استراتيجية مقترحة للتمكين المهني للمعلم السعودي في التعليم الثانوي العام"، **مجلة الشمال للعلوم الإنسانية**، جامعه الحدود الشمالية مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة، ٧ (١)، ١٣٨.
- عادل عوض الغامدي، محمود محمد الطنطاوى (٢٠٢٠): دراسة لمتطلبات التصميم الشامل للتعليم للطلاب ذوي الإعاقة في برامج الدمج، **مجلة البحث العلمي في التربية**، ٢١ (١٠) أكتوبر، ١٤١-١٨٠.
- عبد الكريم بدران (٢٠٠٥م) : الحرية الأكاديمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر وبعض الدول العربية ، المؤتمر العلمي الرابع الدولي الأول لكلية التربية النوعية والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي - الواقع والمأمول، المنصورة – مصر
- عبد اللطيف حسين فرج (٢٠١٠) : **نظم التربية والتعليم في العالم** ، ط ٢ ، عمان – الأردن - دار المسيرة .
- عبد الله الذيفاني (٢٠٠٧م) : الحريات الأكاديمية واستقلال الجامعات، المعنى والتأصيل والمبادئ، مؤتمر التعليم الجامعي في مجتمع المعرفة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- عبير بكري سر الختم ، وآخرون ، (٢٠٢١) ، "تطوير استراتيجيات إدارة المعرفة لخلق التنمية المستدامة في جامعة الملك خالد"، **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية**، ٥ (١٣)، ١٢٦.
- عدلة على محمود الشامي، راتب سلامة السعود (٢٠١٨): تطوير قواعد تربوية لضمان الحريات الأكاديمية في الجامعات الأردنية الخاصة ، **مجلة كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية**، ٤ (٣)، ٥٢٢.
- عطية حسين الأفندي (٢٠٠٣): "تمكين العاملين مدخل للتحسين والتطوير المستمر، **مجلة البحوث والدراسات، المؤسسة العربية للتنمية والإدارة**، جامعة الدول العربية، القاهرة، ص ٦٨.
- على محمد غريب عبدالله (٢٠١٨): برنامج مقترح قائم على مدخل STEM في اكساب معلمى الرياضيات بالمرحلة الثانوية مهارات التميز التدريسي وأثره على تنمية مهارات التفكير المنشعب لدى طلابهم ، **مجلة تربويات الرياضيات** ، ٢١ (٤)، ٢٧١-٣٠٦.
- عواطف عبد الفتاح محمود صالح (٢٠٢٢): "تمكين أعضاء هيئة التدريس مدخل لتحقيق القدرة التنافسية للجامعات المصرية"، **مجلة كلية التربية، جامعه المنصورة**، (١١٨)، ٨٨٣.
- غربي صبرينة و محمد قوارح (٢٠١٩) . الحرية الأكاديمية كمدخل لتنمية الولاء التنظيمي (دراسة تحليلية بجامعة قاصدي مرباح، **مجلة آفاق للعلوم**، ٤ (١٥)، ٢٠٥-١٩٣.
- فاطمة علي محسن واصلي (٢٠١٨). معايير التميز في مؤسسات التعليم العالي، **المجلة العلمية كلية التربية ، جامعة أسبوط** ، ٣٤ (٨) ، ٤٧ - ٥٦.
- فدوة محمد عبد القادر عنانية (٢٠٢٢): درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس محافظة عجلون للكفايات التعليمية لتطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعليم من وجهة نظرهم، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٦ (٣١)، ٧٥ - ٨٧.
- فيصل رزيح. (٢٠٢٣): الحرية الأكاديمية وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى أساتذة الجامعة، **مجلة آداب الفراهيدي**، ١٥ (٥٢)، ٤٢١-٤٤١.

- فيصل عبيد حمود الحربي (٢٠٢٣): واقع الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية (دراسة تحليلية)، **مجلة الفنون والادب وعلوم الانسانيات والاجتماع**، (٦٩)، ٢٤١ - ٢٤٩.
- القحطاني، ندى ناصر. (٢٠٢٢) تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمات مدارس التعليم الشامل في ضوء التصميم الشامل للتعلم رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- ماجد عبد الرحمن السالم (٢٠١٦) زيادة الكفايات التدريسية لدى معلمي الصم وضعاف السمع من خلال مبادئ التصميم الشامل للتعلم. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، ٥ (٤)، ١١٤ - ١٣٤.
- ماهر أبو المعاطي على (٢٠١٠): "استراتيجيات وأدوات التدخل المهني في الخدمة الاجتماعية"، الاسكندرية المكتب الجامعي الحديث، ص ١٤٤
- محسن على عطية (٢٠٠٩): **الجودة الشاملة والجديد في التدريس**، الطبعة الأولى، عمان، الأردن دار صفاء للنشر والتوزيع.
- محمد الكندري، غانم الشاهين، عدنان الأحمد، (٢٠١١م): مدركات الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب دراسة ميدانية بكليات الهيئة العامة، **مجلة العلوم التربوية**، ١٩ (٢)، ٦٧-١٠٧، مصر.
- محمد زيد محمد الصبري (٢٠٢٣): الحرية الأكاديمية وأثرها على الولاء المؤسسي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة إب. **مجلة الجامعة الوطنية**، (٢٢)، ١ - ٤١.
- محمد سليم الزيون، وراما زكي الحجاوي (٢٠١٧م): دور الجامعات الأردنية في تعزيز الحرية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس فيها من وجهة نظرهم دراسات العلوم التربوية، مؤتمر كلية العلوم التربوية، عدد خاص.
- محمد لطفي جاد (٢٠١٤): "المحتوى التعليمي الرقمي ومعايير جودته في مجتمع المعرفة، المؤتمر العلمي العاشر تكنولوجيا التربية مؤتمرات وبحوث"، جامعه القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، ص ٢٢.
- محمد محمد محمود الخوالدة (٢٠١٣): **فلسفات التربية**، عمان، دار المسيرة.
- محمود سيد (٢٠١٤): "دور الحرية الأكاديمية في تفعيل جودة المؤسسات الجامعية"، **مجلة المعرفة التربوية، الجمعية المصرية لأصول التربية بينها**، مصر، ٤٤، ٢٠١٤، ص ص ٣٢-٢٩٧.
- محمود مسيل محمد عتريس عبد الله عزازي (٢٠١٨): تصور مقترح للتميز التنظيمي بالمدارس المصرية في ضوء النماذج العالمية للتميز المدرسي، **مجلة كلية التربية بينها**، ٦ (١١٦)، ٥٣٣-٥٣٢.
- مشاعل الحارثي (٢٠١٤): الحرية الأكاديمية وعلاقتها بالإنتاجية العلمية لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- معيض الرزقي (٢٠١٣م): الحرية الأكاديمية وعلاقتها بمهارات الاتصال واتخاذ القرارات لدى طلاب الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات السعودية، **رسالة دكتوراه**، قسم الإدارة التربوية والتخطيط - كلية التربية جامعة أم القرى.
- مودة محمد الجابري (٢٠٢٠): مدى تطبيق مبادئ التصميم الشامل للتعلم في تدريس الطالبات ذوات الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلماتهن في مدينة جدة رسالة ماجستير، جامعة جدة.
- موسى حسن موسى الربيعي، و إيهاب مصطفى محمد جادو (٢٠٢٣): تصور مقترح لبيئة تعلم إلكترونية تفاعلية لاكتشاف وتعليم الموهوبين في ضوء التصميم الشامل للتعلم. "UDL"، **تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث**، ٣١٣ - ٣٤٤.
- ميادة محمد، حسن حسين، صلاح عبدالله محمد، و محمود، هناء فرغلي علي (2024): متطلبات تفعيل الحرية الأكاديمية للتمكين التربوي لمعلمي التعليم قبل الجامعي، **المجلة التربوية لتعليم الكبار**، ٦ (٢)، ٢٧ - ٥١.
- نادية إبراهيم حسن أبو عماشة. (٢٠٢٣). برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات التميز التدريسي لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة، **مجلة تطوير الأداء الجامعي**، ٢١ (١)، ٣٢٧-٣٥٠.
- الهنوف صالح المرشد، و وداد عبدالمعطي الحربي، و علياء جمال حمدي (٢٠٢٣): تأثير التصميم الشامل للتعلم على الأداء الأكاديمي وغير الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة في المرحلة الدراسية الابتدائية في بيانات التعليم الشامل: مراجعة منهجية، **مجلة التربية الخاصة والتأهيل**، ١٦ (٥٧)، ١٠٠ - 126.
- هوارد جاردنر (٢٠١٢): **أطر العقل نظرية الذكاءات المتعددة الرياض**، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- وجدان راشد الرشيد، وطارق يوسف مصطفى ملحم (٢٠٢٣): فاعلية برنامج تدريبي قائم على التصميم الشامل للتعلم في تحسين الكفايات التدريسية لدى معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في محافظة الأحساء، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ٧ (٢٩)، ٣٦-٥٣.
- وجيه القاسم، محمد راشد الشرقي (٢٠٠٥): **المنهج المدرسي: المفاهيم والمكونات والفلسفات**، الرياض، مكتبة الملك فهد.

- وفاء عبد العزيز الزامل ، أنوار سعود السويلم (٢٠٢٣): الحرية الأكاديمية لدى أعضاء هيئة التدريس وطالبات الدراسات العليا في جامعة الأميرة نورة ، دراسة تطبيقية تحليلية، **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية** ، (٣٥) ، ٤٨-٢٨.
- ولاء محمد صلاح الدين محمد (٢٠٢١) استراتيجيات تدريس مقترحة في ضوء النظرية التواصلية لتنمية أبعاد التميز في تعليم التدريس وبعض أخلاقيات التحول الرقمي لدى الطالب معلم الفلسفة بكلية التربية جامعة حلوان . **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، ١٥ (٧) ، ٢١ - ٨٨٤.
- ياسر السحيمي (٢٠١٢): "أثر ممارسة الإدارة بالتحول على التمكين الإداري، دراسة تطبيقية في الدوائر الحكومية في منطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية"، **رسالة ماجستير** ، الإدارة العامة، جامعة مؤتة، ص ٢٧-٢٨
- ياسر بهاء الدين (٢٠١٧): **الذكاءات المتعددة واكتشاف العبقرة**، القاهرة، دار عالم الثقافة.
- يمامة مظهر عزايي السلامي (٢٠٢١): الحرية الأكاديمية وأثرها على الانتماء التنظيمي دراسة تطبيقية على أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الفنون الجميلة جامعة بابل ، **مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية** ، ٥ (٣) . ١٢٥ - ١٤٣
- يوسف محمود قطامي (٢٠٠٥). **نظريات التعلم والتعليم**، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

ثانيًا : المراجع الأجنبية

- Almumen, H. A. (2020). Universal Design for Learning (UDL) Across Cultures: The Application of UDL in Kuwaiti Inclusive Classrooms. SAGE Open, <https://doi.org/10.1177/2158244020969674>
- ALSalem, M. (2015). considering and supporting the implementation of universal design for learning among teachers of students who are deaf and hard of hearing in SAUDI ARABIA. **Published Ph.D.** Dissertation, California State University.
- American Association for Medical Transcription. (2006): **The AAMT Book of Style for Medical Transcription** (2nd ed.). Modesto, CA: American Association for Medical Transcription.
- Australian Association of Mathematics Teachers (AAMT).(2006). Standards for Excellence in Teaching Mathematics in Australian Schools. The Australian Association of Mathematics Teacher, Inc., available at: www.aamt.edu.au
- Berggren, N. & Christian, B. (2021). Academic freedom, institutions, and productivity. Research Institute of Industrial Economics, Stockholm.
- Boey, Ee Kuan, (2010), Teacher Empowerment in Secondary Schools: A Case Study in Malaysia, Herbert Utz Verlag GmbH, Germany.
- Brand, Susan Trostle & Dalton, Elizabeth M.(2012). Universal Design for Learning: Cognitive Theory into Practice for Facilitating Comprehension in Early Literacy. Forum on Public Policy.
- Brouckhoff, L. (2013). Exploring Teaching Excellence: A Case Study of the Competition for Teaching Excellence in Germany, Master of Philosophy in Higher Education Institute for Educational Research, Faculty of Education , University Of Oslo.
- Bruno, L. (2019). Teacher candidates' abilities to develop universal design for learning and universal design for transition lesson plans. **International Journal of Inclusive Education**, 36(4), 5 Aug <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1651910>
- Cary Nelson.(2021) Defining Academic Freedom president of the American Association of University Professors and professor of English at the University of Illinois at Urbana Champaign. www.insidehighered.com
- CAST (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author .

- Cast (2018). Global Design Learning Guidelines Version 2.2. Recovered from: <http://udlguidelines.cast.org>
- CAST (2018). UDL and the learning brain. Wakefield, MA: Author. Retrieved from <https://www.cast.org/productsservices/resources/2018/udl-learning-brain-neuroscience>
- CAST, A. (2014). About UDL. Retrieved at April 03, 2023 from <http://www.udlcenter.org/aboutusl/whatisudl>.
- Craig, S. L., Smith, S. J., & Frey, B. B. (2022). Professional development with universal design for learning: supporting teachers as learners to increase the implementation of UDL. **Professional Development in Education**, 48(1), 22-37.
- David Guardino.(2014). UDL Global Design for Classroom Learning. CEEDAR CENTER.. Retrieved from:<https://cedar.education.ufl.edu/mtssudldi-professional-development-module/udl-chapter/#Principles%20of%20UDL>
- Duch Barbara, Deborah E.Allen, and Harold B. White (2000) . Problem- based learning: Preparing students to succeed in the 21st century. the professional & organizational Development network in higher education.
- Espada Chavarría, R. M., Gallego Condoy, M. B., & González Montesino, R. H. (2019). Diseño Universal del Aprendizaje e inclusión en la Educación Básica. ALTERIDAD. Revista de Educación, 14(2), 207-218.
- Evmenova, A. (2018). Preparing teachers to use universal design for learning to support diverse learners. **Journal of Online Learning Reseach**, 4(2), 147–171.
- Freedom Forum Institute. (2023). What is academic freedom? Retrieved January 17th, 2023 from <https://www.freedomforuminstitute.org/about/fag/what-is-academic-freedom/>
- Grieve,A. (2010).Exploring the Characteristics of "Teachers for Excellence": Teachers'Own Perceptions. **European Journal of Teacher Education**. 33(3), Aug, 265-277.
- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012). Universal design for learning in the classroom: Practical applications. Guilford press.
- Hayes, A., Turnbull, A., and Moran, N. (2018). Global Learning Design to Help All Children Read: Promoting Literacy for Learners with Disabilities. USAID.
- Jucevicine, P & Vizgirdaite, J., 'Educational Empowerment of Collaborative Learning at the University, SOCIALINIAL MOKSLAI, Vol. 75, No. 1.,ISSN, 2012 .p p41-52.
- Karki, C. B. (2015). Academic Freedom for Faculty Members and Students: A Case Study of the Faculty of Education. Master's thesis at Tribhuvan University in Nepal.
- Kemp C (2018) Top 5 Skills Teachers Need to Flourish in the Fourth Industrial Revolution. Ed Tech, Global Connections, mrkempnz, Personal, Professional Development, World Economic Forum, p55
- King-Sears, M. E., & Johnson, T. M. (2020). Universal Design for Learning Chemistry Instruction for Students with and Without Learning Disabilities. Remedial and Special Education, 41(4), 207-218. <https://doi.org/10.1177/0741932519862608>
- Meyer,A (2014) Universal design for learning Theory and Practice. Wakefield, CAST Professional Publishing 14(3.)
- National Council of Accreditation of Teacher Education (NCATE). (2008). Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions. ERIC Number: ED502043.
- Novak, K. (2016). UDL Now, A Teacher's Guide to Applying Universal Design for Learning in Today's Classrooms. newyork: CAST Professional Publishing.

- Rose ,D.H.(2001). Universal Design for Learning. Article in **Journal of Special Education Technology**.
- Rose ,D.H., Meyer ,A.,& Hitchcock ,C. (2005). The universally Design classroom: Accessibly curriculum and digital technologies. Cambridge , MA: HarDavid
- Guardino.(2014). UDL Global Design for Classroom Learning. CEEDAR CENTER.. Retrieved from: <https://cedar.education.ufl.edu/mtssuddiprofessionaldevelopmentmodule/udl-chapter/#Principles%20of%20UDL>
- Rose, D., Robinson, K., Hall, T., Coyne, P., Jackson, R., Stahl, W., & Wilcauskas, S. (2018). Accurate and informative for all: Universal design for learning (UDL) and the future of assessment. In S. Elliott, R. Kettler, P. Beddow, & A. Kurz (Eds.), Handbook of accessible instruction and testing practices: Issues, innovations, and applications (pp. 167–180). **Springer International Publishing**.
- Schleicher, A (2016) . Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform : Lessons from Around the World , International Summit on The teaching Profession , Retrieved , December 7, from: <https://www.oecd.org/publications/teachingexcellencethroughprofession9789264252059.en.htm>.
- Smith, S. J., Lowrey, K. A., Rowland, A. L., & Frey,B. (2020). Effective Technology Supported Writing Strategies for Learners With Disabilities. Inclusion, 8(1), 58-73.
- Topkanlo ,Mahmoudi, H. (2024). Scientific Authority in the Light of the Development of Academic Freedom: A Study of Faculty Members' Perspectives. Rahyaft, National Research Institute for Science Policy (N.R.I.S.P), 33 (1)٠
- Wilkinson, Adrian (2019), "Empowerment: Theory and Practice", Personnel Review, Vol. 27, Iss.1, p.40
- Winter, Georgeann (2016). Examining Teachers' Lesson Plans Following Universal Design for Learning Training. **Published Ph.D.** Dissertation, Walden University.
- Young, G. (2014).The Journey to Becoming Constructivist, Presidential Award for Excellence in Mathematics and Science Teaching, Secondary Mathematics Teacher. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in Educational Leadership: Curriculum and Instruction. Portland State University. ProQuest, UMI 3668811.