كلية التربية
المجلة التربوية
***

﴿ بسم الله الرحمن الرحيم ﴾

فعالية برنامج تدريبي مقترح للتربية العملية قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بجامعة الدمام في ضوء معايير الجودة الشاملة.

إعداد

د/ منال علي حسن محمد

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد

ورئيسة قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية

حفر الباطن بجامعة الدمام

المجلة التربوية – العدد السادس والثلاثون – أبريل ٢٠١٤م

مقدمة:

يتميز العصر الحالي بالتطورات الهائلة في جميع جوانب الحياة، الأمر الذي أثر بدوره على المجال التربوي، وهو ما يترتب عليه ضرورة اكتساب المتعلمين الاستراتيجيات التي تمكنهم من اكتساب المعرفة بطريقة نشطة غير تقليدية ومن ثم إتاحة الفرص لهم لاكتساب المهارات وتنميتها.

وفي ظل التطور العلمي الهائل في هذا العصر فقد تغير دور المعلم بصورة واضحة وأصبحت كلمة معلم غير مناسبة للتعبير عن مهامه الجديدة، فقد ظهر في أدبيات التربية الحديثة مصطلح " ميسر Facilitator" لوصف مهام المعلم على اعتبار أنه الذي ييسر عملية التعلم لطلابه، وهو يصمم بيئة التعلم ويشخص مستويات طلابه ويوجههم حتى تتحقق الأهداف المنشودة (عبد المجيد، ٢٠٠٠، ٣٠٩).

وانطلاقا من أهمية دور المعلم تسعى جميع الدول إلى رفع كفاءته في برامج الإعداد، وقد سعت المملكة العربية السعودية إلى الاهتمام بإعداد وتدريب المعلم، حيث جاء في البند (١٧٠) من وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية أن تدريب المعلمين عملية مستمرة وتوضع للمؤهلين لرفع مستواهم وتجديد معلوماتهم وخبراتهم (وزارة المعارف، ١٩٩٥، ٣٢).

كما سعت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية إلى تطوير كافة العناصر التدريبية، وشمل ذلك مشروع تطوير استراتيجيات التدريس والذي بدأ في خمس مناطق تدريبية عام (١٤٢٥هـ) ومازال مستمراً بهدف تدريب المشرفين والمشرفات بشكل متتابع حتى يتحسن الأداء التدريسي ويتقن المعلم أو المعلمة استراتيجية واحدة على الأقل بنهاية الخطة العشرية، حتى يتحقق الهدف من المشروع (نجوى شاهين، دلال مخلص، ٢٠٠٤، ٤٥١، ٤٥٢).

ولأن صناعة التعليم من أعظم الصناعات، ومهنة التعليم من أجل المهن التي لا تستغنى عنها المجتمعات الإنسانية فقد نشأت في مختلف بلاد العالم معاهد وكليات تربوية هدفها تربية المتعلمين والنهوض بمستوياتهم العلمية والمهنية والبحث عن أفضل السبل والمناهج التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف. وتعتبر التربية العملية أساسا مهما في إعداد الطلبة المعلمين وتدريبهم وتأهيلهم جيدا بحيث تمكنهم من اكتساب المهارات والكفايات

التدريسية المطلوبة مما يجعلهم قادرين على التدريس بكفاية واقتدار، حيث لا يمكن للطلبة المعلمين القيام بمهام التدريس دون الخضوع لبرامج تدريبية كافية ذات رؤية واضحة ومنهجية سليمة (مبارك سعيد حمدان، ٢٠٠٤، ١٥٩).

وتعد التربية العملية ركنا أساسيا من أركان إعداد الطلبة المتعلمين في كليات التربية والتي من خلالها تتاح لهم الفرصة لربط النظرية بالتطبيق بعد قضائهم فترة من الوقت في دراسة مقررات الإعداد الأكاديمي التربوي بالكلية، فالنظرية بلا تطبيق قد تكون فراغا أجوفا وحيادا بعيدا عن الواقع والموضوعية (الفرا، ١٩٩٣، ١٤٨). والتربية العملية هي التطبيق الميداني للخبرات التربوية التي يتعرض لها المتعلم في كليات التربية بما تتضمنه من معارف ومهارات، وفق أساليب عمل تشمل تطبيق طرائق التدريس وأنشطة تدريبية وما يتبعها من وسائل وتقويم (نادية العطاب، ٢٠٠٤، ٦٠٧).

وبالإضافة إلى ذلك فإن الطالب المعلم من خلال التربية العملية يتمكن من اكتساب الكثير من الخبرات الواقعية، وبلورة ماتعلمه من معلومات ومهارات إلى خبرات في الواقع الميداني ولهذا ظلت التربية العملية تمثل الأساس الأهم في إعدادالمعلم وتأهيله. فقد حرصت كل الأنظمة التربوية في العالم على إعداد معلميها من خلال برنامج إعداد يتناول أربعة جوانب رئيسة للمعلم تتضمن إعداداً تخصصياً وإعداداً مهنياً وإعداداً اجتماعياُ وإعداداً نفسياً شخصياً. وقد جاءت الاتجاهات العلمية الحديثة في تربية المعلمين لتعتني بالجودة الشاملة من عدة جوانب ربما كان من أهمها تهيئة الفرصة للطالب المعلم لامتلاك مهارات التدريس وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو ممارسة مهنة التعليم في ضوء معايير الجودة والاعتماد الدولي، فكان على المهتمين بهذا الشأن البحث عما يعزز هذه الأهداف ويساعد على تحقيقها، والدراسة الحالية تحاول جاهدة اقتراح برنامج تدريبي للتربية العملية يهدف إلى تزويد الطالبات المعلمات بالمعلومات والمهارات اللازمة للممارسة المتقنة داخل الفصل وفقا لمعايير الجودة الشاملة.

وتأتي أهمية المعلم من أهمية الأدوار الملقاة على عاتقه فهوأداة للتجديدوالتغيير والابتكار وحلقة اتصال بين الطلبة والبيئة ومدير للعلمية التدريبية داخل الفصل ومسئولا عن تنمية ثقافته المهنية والعملية والاجتماعية إلى غير ذلك من الأدوار المطلوبة منه أن يؤديها. وتعد قضية إعداد وتأهيل المعلم من القضايا الهامة التي تتصدر مشروعات التطوير التربوي في المؤسسات التدريبية في العديد من دول العالم، فهناك الكثير من الدعوات المتتالية

لتطوير نوعية وجودة التعليم وضرورة إعداد معلم يمكنه القيام بأدوار مختلفة في عالم يتسم بالتغير المستمر في عدد من الجوانب الحياتية

لذا تتبين الحاجة إلى بناء برنامج تدريبي مقترح في التربية العملية للطالبات المعلمات بجامعة الدمام بهدف تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس لديهن وفقا لمعايير الجودة الشاملة.

مشكلة البحث:

إن نجاح العملية التربوية لا يتم بمنأى عن إصلاح المعلم، لأنه يمثل حجر الزاوية ومحور العملية التدريبية وقائدها المنفذ في أي نظام تربوي، وعليه أصبحت الحاجة ملحة إلى رفع مستواه كي يتمكن من القيام بدوره على أكمل وجه، وكليات التربية هي المؤسسة المتخصصة في إعداد المعلم، لذا فإن نجاح هذه المؤسسة المتخصصة في تحقيق أهدافها يرتبط مباشرة بنجاح التربية العملية حيث يعتمد عمل المعلم على ثلاثة جوانب تتمثل في المعرفة ، المهارة والوجدان، وجدير بالذكر أن هذه الجوانب لا تتوقف فقط عند مجرد تدريب الطالب المعلم داخل حدود الكلية، بل يتطلب المرور بخبرات عملية مباشرة خلال التربية العملية التي تتطلب بالضرورة تخطيطا منظما مقصودا. (ابراهيم غازي، ٢٠٠١، ١٥)، لأن الحاجة إلى تطوير عملية إعداد الطالب المعلم في المرحلة الجامعية لا تقل أهمية عن الاهتمام بإعداده وتأهيله أثناء الخدمة.

وفي ضوء الزيارات الميدانية التي قامت بها الباحثة على مدى عشر سنوات في مدارس المملكة العربية السعودية وملاحظة الأداء التدريسي لبعض الطالبات المعلمات (تخصص أحياء وفيزياء) توصلت إلى ما يلي:

- وجود قصور في أداء الطالبات المعلمات للمهارات التدريسية الأساسية والفرعية اللازمة لتدريس العلوم والتركيز على أساليب التدريس التقليدية التي تركز على الحفظ والتلقين وقتل الإبداع والابتكار.
- اعتماد كبير من معلمات العلوم بمختلف المدارس المتوسطة والثانوية فقط على الطرق التقليدية دون الحديثة رغم وجود المناهج المطورة التي تحتاج إلى استخدام استراتيجيات متنوعة.

- قصور برامج الإعداد المهني للمعلمة وإثراء خبراتها من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة ومتنوعة.
- عدم توافر برامج تدريبية موحدة خاصة بالتربية العملية قائمة على معايير الجودة الشاملة ومعتمدة على استراتيجيات تدريسية حديثة تعمم على جميع كليات التربية بجامعة الدمام وفروعها في ظل المناهج المطورة.

وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في وجود قصور في أداء المهارات التدريسية اللازمة لدى الطالبات المعلمات تخصص فيزياء، وأحياء بجامعة الدمام. حيث أن الكثير منهن لا يمتلكن المهارات التدريسية الأساسية مثل: (التخطيط، التنفيذ، التقويم). وما يؤكد ذلك نتائج البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة (نصر، ١٩٩٩)، (سليمان، ٢٠٠٠)، (الرفاعي، ٢٠٠١)، (هندي، ٢٠٠٢)، (بدرية، ٢٠٠٣)، (عربي، ٢٠٠٤)، (نجوى شاهين، ٢٠٠٤)، (غازي، ٢٠٠٤)، (تهاني الروساء، ٢٠٠٧)، (غازي صلاح، ٢٠١٠).

كما أكدت بعض الدراسات التربوية التي تناولت التعلم النشط فاعلية هذا المدخل ونماذجه المختلفة في تحقيق الأهداف التدريبية ومعالجة الكثير من القصور في إعداد المعلم منها:

دراسة (مكين، Mckinney, 1998)، (ماير، Maier, 1999)، (جبيوث، جيتنر، Jewilte، Gunther, 2001). (ريفاردوستانلي، Riverd and Stanley 2002)، (روبيج، Rowberg 2000)، (كاندالريتشارد، Candal, 2002)، ويلك، (Wilk, 2003)، (ريتشاردس، Richards 2004).

ولعلاج هذا القصور والتصدي لحل هذه المشكلة كان لازما إعداد برنامج تدريبي للتربية العملية يقوم على استراتيجيات التعلم الحديثة كاستراتيجيات التعلم النشط لتطوير الأداء والمهارات التدريسيةوتنمية الاتجاهات نحو مهنة التدريس للطالبات المعلمات في ضوء معايير الجودة الشاملة.

لذا، ومن خلال الاطلاع على الكثير من البحوث والدراسات والمقالات التي تناولت قضية إعداد المعلم من حيث الإعداد الثقافي، الإعداد الأكاديمي والإعداد المهني، ومن خلال ما تم ملاحظته في ميدان التربية العملية فقد ظهر بعض القصور في جوانب إعداد الطالب المعلم؛ ومن هنا يأتي دور هذه الدراسة لتقديم لبنة في معالجة بعض القصور في مخرجات

إعداد الطالبات للتدريس الناتج عن قصور في الرؤية المتعلقة بمهنة التدريس لدى الطالبة المعلمة، وكذلك ضعف الاهتمام بالاستعداد السليم لمهنة التدريس، وضعف الانتباه بأنها بداية الرسالة المنوطة بها أعناقهن بل هي الأساس الذي سيعلوا عليه الصرح بعد ذلك، فهي بالنسبة لمعظمهن عمل روتيني يقمن به.

أسئلة البحث:

حاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية :

١) ما واقع برامج التربية العملية بكليات التربية بجامعة الدمام وفروعها؟
٢) ما صورة البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات التدريس والاتجاهات نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بجامعة الدمام وفقا لمعايير الجودة الشاملة؟
٣) ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات بجامعة الدمام وفقا لمعايير الجودة الشاملة؟
٤) ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الاتجاهات نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بجامعة الدمام وفقا لمعايير الجودة الشاملة؟

فروض البحث:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة.
٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس.
٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة .
٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس.

أهمية البحث:

يمكن تحديد أهمية البحث على النحو التالي:

- تشكل الدراسة إطارا مرجعيا يمكن الاعتماد عليه في بناء أسس ومبادئ وأساليب تربوية تستند على استراتيجيات التعلم النشط التي قد تسهم في إثراء العملية التدريبية في عصرنا الحاضر.
- تحسين الأداء المهني لدى طالبات التربية العملية للأقسام العلمية وفقا لمعايير الجودة الشاملة.
- تحسين الأداء التدريسي لدى طالبات التربية العملية من خلال اتباعهن استراتيجيات التعلم النشط.
- الكشف عن فعالية البرنامج التدريسي المقترح في التربية العملية في الأداء المهني لمهارات التدريس الأساسية للطالبات المعلمات وفقا لمعايير الجودة الشاملة.
- تعد هذه الدراسة استجابة للاتجاهات العالمية الحديثة، حيث أنها تتبنى أحد استراتيجيات التدريس الحديثة وهي استراتيجية التعلم النشط الأمر الذي يسهم في التغلب على قصور استراتيجيات التدريس التقليدية.
- تقديم برنامج متكامل في التربية العملية وفقا لاستراتيجية التعلم النشط لطالبات الأقسام العلمية بجامعة الدمام وفقا لمعايير الجودة الشاملة.
- تساعد هذه الدراسة في تدريب الطالبات المعلمات بالأقسام العلمية على توظيف استراتيجيات التعلم النشط في التدريس بشكل أمثل ووفقا لمعايير الجودة الشاملة.
- قد تفيد نتائج وتوصيات هذه الدراسة في تطوير برامج التربية العملية ومعالجة نواحي القصور والتي أكدتها بعض الدراسات.

أهداف البحث:

١- الكشف عن جوانب القصور في برنامج التربية العملية بكليات التربية بجامعة الدمام.

٢- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام استراتيجيات التعلم النشط وفقا لمعايير الجودة الشاملة في تنمية بعض مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات بالأقسام العلمية بجامعة الدمام.

٣- الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام استراتيجيات التعلم النشط وفقا لمعايير الجودة الشاملة في تنمية الاتجاهات نحومهنة التدريس لدى الطالبات المعلمات بالأقسام العلمية بجامعة الدمام.

٤- التعرف على صورة البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات التدريس والاتجاهات نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بالأقسام العلمية في جامعة الدمام وفقا لمعايير الجودة الشاملة.

٥- تحديد مهارات التدريس الأساسية اللازم توافرها لدى الطالبات المعلمات والعمل على اكسابهن هذه المهارات للقيام بمهام التدريس.

حدود البحث:

اقتصرالبحث الحالي على:

١- الطالبات المعلمات تخصص فيزياء وأحياء بكلية التربية بحفر الباطن بجامعة الدمام.

٢- استراتيجية دورة التعلم، استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية الشكل V، التعلم بالاكتشاف، التعلم بالاستقصاء.

٣- المهارات التدريسية الأساسية على: (التخطيط، التنفيذ، التقويم).

منهج البحث:

استُخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بملاحظة العوامل المؤثرة في موقف معين أو مشكلة معينة ودراستها ووصفها، بالإضافة إلى اهتمامه بتحليل وتفسير ما يوصف.

وتم الاستفادة من استخدام هذا المنهج في تنفيذ خطوات البحث من جمع البيانات حول مجال الدراسة، ورصد الواقع عن طريق تصميم استبانة للكشف عن واقع التربية العملية بكليات التربية بجامعة الدمام وفروعها وتفسير نتائج الدراسة وتقديم تصور لمعالجة هذا القصور من خلال البرنامج التدريبي المقترح.

كما تم استخدام المنهجية التجريبية ذاتا المجموعتين (الضابطة والتجريبية) حيث تم تدريب طالبات المجموعة التجريبية فقط على البرنامج التدريبي المقترح.

أدوات البحث:

١- بطاقة ملاحظة لتقييم الأداء المهني للطالبات المعلمات في ضوء معايير الجودة الشاملة.

٢- مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس للطالبات المعلمات.

مصطلحات البحث:

التربية العملية:

يعرفها (أبو جابر وآخرون ١٩٩٩، ١١٥) بأنها برنامج يعطى للطالبة المعلمة الأسس اللازمة للبدء بعملية التدريس وتدريبها على مجموعة من المهارات والمعارف.

وعرفها (سعيد محمد السعيد، ٢٠٠٦، ١٦) بأنها عملية تربوية منظمة تهدف إلى إتاحة الفرص المتعددة أمام الطالبات المعلمات لتطبيق ما تعلمنه من مفاهيم ومبادئ ونظريات تهدف إلى إتاحة الفرص المتعددة.

وتعرف إجرائيا بأنها برنامج الإعداد المهني لطالبات كلية التربية ينفذ خلال العام الدراسي في مدارس التطبيق وتكتسب فيها الطالبة مجموعة من المهارات التدريسية التي تساعدها على القيام بعملية التدريس.

الجودة الشاملة:

يعرفها المعهد الفدرالي الأمريكي بأنها أداء العمل الصحيح بالشكل الصحيح من المرة الأولى. أما المعهد الأمريكي للجودة (ANSI) فيعرفها بأنها جملة من المواصفات للمنتج تجعله قادراً على الايفاء بالاحتياجات المطلوبة من قبل المستفيد (البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٦، ٢١).

وتعرفها الباحثة بأنها مدى مطابقة ما يتوقعه أفراد عينة البحث من احتياجات وتقديم أعلى مستوى من درجات الخدمة التدريبية التي تضمن تزويد الطالبة بالمعلومات والمهارات بمجال التخصص في ضوء الأهداف التدريبية المراد تحقيقها.

أما الجودة الشاملة في مجال التعليم فيعرفها (شحاته، ٢٠٠٥، ٢٠٠) بأنها أداء العمل بطريقة صحيحة وفق مجموعة من المعايير والمواصفات التربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التدريبي بأقل جهد وتكلفة.

وتعرفها الباحثة بأنها المعايير التي تسعى إلى تحقيق أعلى درجات الجودة في برامج إعداد معلمة العلوم حاضرا ومستقبلا.

معايير الجودة:

تعرف بأنها المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم وتؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتلبي احتياجات المستفيد (على، ٢٠٠٢).

ويقصد بها في هذه الدراسة قدرة الطالبة المعلمة على انجاز المهام المكلفة بها في ضوء مواصفات وشروط محددة تحقق الجودة وفقا للأهداف التدريبية المراد تحقيقها.

الاتجاه نحو المهنة:

يعرفه (الصوفي، ٢٠٠، ٧) بأنه خطوات إجرائية تصمم لقياس ما يتقبله المرء أو لا يتقبله.

وتعرفه (ناديه العطاب، ٢٠٠٤، ٦١٠) بأنه "الدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة نتيجة لاستجابتها نحو مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس المعد لأغراض البحث".

ويعرف إجرائيا بأنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة في الأقسام العلمية في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.

مهارات التدريس:

يعرفها (إمام، ٢٠٠٠، ١٢) بأنها "الأداء الذهني الحركي الذي يتبعه المعلم في أثناء التدريس مع مراعاة الدقة والاستمرارية".

ويعرفها اللقاني والجمل، (٢٠٠٣، ٣١٢) بأنها "مدى قدرة المعلم على استخدام الممارسات والإجراءات التي تساعد على القيام بعملية التدريس بكفاءة عالية تحقق من خلالها مستوى أفضل في العملية التدريبية وتظهر في المحصلة النهائية لنواتج التعلم".

ويعرفها (حمادين، ٢٠٠٥، ١٦٨) بأنها "القدرة على أداء مجموعة من الأداءات المكتبية التي تمكن الطالب المعلم من إنجاز ما يوكل إليه من المهارات التدريسية لتحقيق الأهداف التدريبية في أقصر وقت وأفضل أداء ممكن".

وتعرف إجرائيا بأنها الممارسات السلوكية التي تقوم بها الطالبة المعلمة قبل عملية التدريس وأثنائها وبعدها بهدف مساعدة الطالبة على تحقيق الأهداف السلوكية.

التعلم النشط:

عرفه اللقاني والجمل (٢٠٠٣) بأنه التعلم الذي يشارك فيه المتعلم مشاركه فعاله من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية.

وعرفه ابراهيم (٢٠٠٤) بأنه مجموعة من الإجراءات والخطوات التدريسية التي يقوم بها المعلم لتنظيم بيئة صفيه تتيح للطلاب التفاعل والتعاون معا في مجموعات صغيرة غير متجانسة لتحقيق الأهداف المرجوة من تدريس الموضوعات المقررة عليهم.

وتعرفه الباحثة بأنه مجموعة الأنشطة التي تشارك فيها الطالبات مشاركة فعالة تحت توجيه وإشراف وتهيئة صفيه تتيح لهن التفاعل والتعاون مع بعضهن في مجموعات صغيرة غير متجانسة لتحقيق الأهداف المرجوة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

برامج التربية العملية:

تركز عملية الإعداد المهني للتدريس في كلية التربية على جانبين متكاملين هما جانب الإعداد النظري المتعلق بالدراسات المهنية النظرية والجانب العملي المتعلق بالتدريب الميداني (التربية العملية) التي تضع الطالب المعلم مباشرة مع الواقع التدريبي. (علي راشد ١٩٩٦، ٧٩).

أهداف التربية العملية:

من خلال الاطلاع على العديد من المراجع والأدبيات التربوية يتضح أن التربية العملية يمكن أن تسهم في تحقيق الأهداف التالية: (السعيد، سعيد محمد، ٢٠٠٦، ٢٠-٢٢، الحليبي، ١٩٩٦، ٨٧).

تحقيق المزاوجة بين المعرفة النظرية وتطبيقاتها، فأثناء التربية العملية يمكن للطالب المعلم أن يجرب ما درسه من مفاهيم ومبادئ ونظريات تربوية.

١- تعتبر التربية العملية مجالاً لتدريب الطلاب المعلمين على المهارات التدريسية المختلفة، وما يتصل بها من مهارات أخرى مثل التخطيط لمرحلة تدريبية وتنفيذها.

٢- تعتبر التربية العملية فرصة للمزاوجة بين الجانب المهني في إعداد الطلاب والجانب التخصصي.

٣- تتيح التربية العملية للطلاب مسئولية إدارة الفصل الدراسي، ومعاينة المناخ المدرسي بكامل أبعاده، والتفاعل مع عناصره المختلفة، مما يكسب هؤلاء الطلاب جوانب تعلم عديدة.

٤- يمكن للتربية العملية أن تنمي اتجاهات إيجابية للطلاب نحو مهنة التدريس أو تنمي لديهم ميولاً مرغوبة تتصل بالتدريس كمهنة، مما ينعكس أثره ايجابيا على أدائهم المستقبلي كمعلمين.

٥- تتيح التربية العملية للطلاب معايشة الموقف التدريبي بأكمله على أرض الواقع ودراسة هذا الموقف وتحليله، ويضم النشاط المناسب لتحقيق أهدافه وحل مشكلاته.

٦- تدريب الطلاب المعلمين على مواجهة بعض المشكلات التي يمكن أن تواجههم أثناء عملهم المستقبلي كمعلمين مثل نقص الوسائل والأدوات والأجهزة.

٧- إتاحة الفرصة للطلاب المعلمين لمعايشة الجو الاجتماعي في المدرسة مما يسهم في إكسابهم العديد من المهارات الاجتماعية المرغوبة.

تعتبر التربية العملية المعيار الحقيقي الذي يحكم من خلاله القائمون على إعداد المعلم بكليات التربية على مدى نجاح هذه الكليات في إعداد الطلاب كمعلمين.

ولكي تتحقق أهداف التربية العملية يجب على المسئولين فيها مراعاة بعض المبادئ عند التخطيط لبرنامج التربية العملية، وهي على النحو الآتي: (أبو جابر وآخرون، ١٩٩٩، ٣٥).

١- توافر مجموعة من الإمكانيات البشرية والمادية المتنوعة.

٢- وضوح أهداف التربية العملية لكل المشاركين في البرنامج.

٣- اعتماد أسس علمية في تقويم البرنامج.

٤- الاهتمام بتكامل الجانب النظري والعملي للبرنامج.

٥- جعل التربية العملية جزء من برنامج إعداد المعلمين تؤثر فيه وتتأثر فيه، وبالتالي فإن أي خلل فيها ينعكس على نتائج وأهداف برنامج الإعداد ككل.

ويستند التربويون في تصميم برامج التربية العملية وتطويرها إلى فترتين متمايزتين في التعليم هما: (النهار، ٢٠٠٠، ٢١٠).

١- التعلم بوصفه علما تطبيقاً: وفيه يتم تصميم برامج التربية العملية بشكل مواقف تدريبية وخبرات تربوية وموضوعات مدرسية مستنبطة من نتائج البحث التربوي المتعلق بسلوك المتعلم.

٢- التعليم بوصفه خبرة تأملية وفيه يتم تصميم برامج التربية العملية على أساس تحليل أداء وممارسات نماذج من المهتمين ويتبع في ذلك طريقتين هما:

أ- التأمل في أثناء ممارسة العمل في ضوء المعلومات المحصلة وإعادة صيانة الأداء والممارسات الأساسية بهدف تحسينها.

ب- التأمل بعد العمل وتستند نتائج هذا النوع من التأمل إلى استراتيجيات إشراف الأفراد المشاهدين لذلك العمل.

مبادئ وأسس التربية العملية:

لكي تحقق التربية العملية أهدافها، ينبغي أن يتوافر فيها مجموعة من الأسس والتي يمكن تلخيصها في الآتي: (السعيد، محمد سعيد، ٢٠٠٦، ٢٢)، (الشمراني، ١٩٩٤، ٢٥)

١- التخطيط للتربية العملية بصورة جيدة في ضوء الإمكانيات المادية وغير المادية المتاحة سواء ما يتصل منها بالكلية أو المشرفين.

٢- أن يشترك في التخطيط للتربية العملية بجانب كليات التربية، جميع المشاركين فيها من معلمين ومشرفين ومديرين بل والطلاب أنفسهم، بحيث يسبق التربية العملية لقاءات تتحدد فيها الأدوار والمسئوليات، مما لا يحدث تضارباً وتعارضاً في نظرة الأطراف المختلفة إلى الطالب المعلم، مما يجعل الطالب أكثر انضباطاً وحرصاً على التعلم.

٣- توفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لنجاح التربية العملية والشروط الواجب توافرها فيهم أو الأدوات والأجهزة المتاحة أمام الطلاب.

٤- النظر إلى التربية العملية على أنها جزء لا يتجزأ من برنامج إعداد المعلم، سواء ما يتصل من هذا البرنامج بالجانب المهني أو التخصصي، فالتربية العملية هي البوتقة التي تنصهر خلالها جميع جوانب إعداد المعلم مجتمعه.

٥- يجب أن يكون الإشراف على التربية العملية إشرافاً تعاونياً، يتعاون فيه أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية مع الموجهين والفنيين بوزارة التربية والتعليم.

٦- يجب أن يدرك الطلاب المتدربين جيداً الأهداف المتعددة للتربية العملية، وأنها لا تقتصر فقط على قيامهم بتدريس عدد من الحصص.

٧- تنوع وتعدد الخبرات التي يمر بها الطلاب المعلمون، فكلما تنوعت هذه الخبرات كلما زادت الفائدة من تدريبهم وازداد ما يكتسبونه من جوانب تعلم مختلفة.

٨- الاتفاق على أسس موضوعية لتوعية الطلاب، ويتاح للطلاب المتدربين معرفة الأسس التي يتم تقويمهم في ضوؤها.

٩- إخضاع برنامج التربية العملية للتقويم والتطوير المستمرين، فيجب أن يتم باستمرار تقويم الجوانب المختلفة لبرنامج التربية العملية.

التعلم النشط

مفهوم التعلم النشط:

عرفه (سعيد ورجاء، ٢٠٠٦) بأنه "ذلك التعلم القائم على جهد المتعلم ومشاركته الفعالة والنشطة خلال الموقف التدريبين ويشترط فيه أن تكون الأفكار الموجودة بالقيمة المعرفية للمتعلم مرتبطة بالأفكار المقترحة له، وأن يدركها المتعلم بنفسه، وأن يحل التعارضات المعرفية من خلال أنشطة تدريبية موجهة نحو مستويات عليا من التفكير".

وعرفه (مسعد، ٢٠٠١، ٨٩) بأنه "التعلم الذي يعنى باستخدام الأنشطة التدريبية المتنوعة بالمدرسة، والتي توفر للتلميذ درجة عالية من الحرية والخصوصية والتحكم وخبرات تعلم مفتوحة النهاية وغير محددة مسبقاً بشكل صارم كالخبرات التقليدية، ويكون فيها الطالب قادراً على المشاركة بنشاط وفعالية ويستطيع تكوين خبرات التعلم المناسبة".

وقد ظهرت الحاجة إلى التعلم النشط نتيجة عوامل عدة من أبرزها حالة الارتباك والحيرة التي يشعر بها المتعلمون بعد الموقف التدريبي التقليدي نتيجة الدور السلبي لهم حيث يتلقون المعلومات بسلبية تامة. أما في التعلم النشط فإن دور المتعلم يصبح فعالاً إذ أن المعلومات الجديدة تبني على ما لديه من معلومات سابقة وتكسب بعد بذل حقيقي من قبل المتعلم، حيث تكون الأفكار الموجودة بالبيئة المعرفة للمتعلم مرتبطة بالأفكار المقدمة له. (Yager ،1991,3-57)، (غازي ٢٠٠٤، ٦٩).

ولقد وضح مكيني (Mckinney, 1998) أن التعلم النشط يقوم على افتراضين اثنين هما:

أ-أن التعلم في طبيعة عملية نشطة يقوم بها المتعلم.

ب- التعلم وفقاً لما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة يصل أقصاه عندما يتم احتواء المتعلم في الموقف التدريبي.

كما أشار مكيني إلى أن التعلم النشط يمكن أن يتم في مختلف المراحل التدريبية من مرحلة ما قبل المدرسة إلى مرحلة الدراسات العليا، كما يمكن أن يتم مع الأعداد الصغيرة والكبيرة معتمداً في ذلك على استعداد المتعلمين الممارسين للتعلم النشط ومدى إثراء البيئة التدريبية.

وهناك عدة عناصر أساسية تدعم التعليم النشط تتمثل في ممارسة المتعلم للتحدث والاستماع والقراءة والكتابة، والقاء الأسئلة، والحركة، والتفاعل مع عناصر المواقف التدريبية الأخرى (فاطمة عبد الوهاب، ٢٠٠٥، ١٣٧)، (هندي، ٢٠٠٢، ١٩٩).

استراتيجية التعلم النشط:

يقصد باستراتيجية التعلم النشط تلك الأساليب والإجراءات التي يستخدمها المتعلم لمعالجة مشكلات تدريبية معينة، كأن يتم تكليفه بمهام تدريبية معينة. (جابر عبد الحميد، ١٩٩٩)

وأهم مبادئ الممارسات التدريسية النشطة تتمثل في التالي: (غازي، ٢٠٠٤، ٧٣-٧٤).

١- معدل التعلم النشط يزداد بزيادة اندماج المتعلم في النشاط التدريبي.
٢- معدل التعلم النشط يقرر عندما يكون على شكل تعاوني بين المتعلمين.
٣- تعقد الممارسات التدريسية على افتراض التباين والتنوع في القدرات العقلية.

ومن الشروط الأساسية لنجاح واستخدام استراتيجيات التعلم النشط ما حدده (Chilcoate, 1999, 29-314) على النحو الآتي:

١- البدء في استخدام التعلم النشط في مرحلة مبكرة.
٢- وضوح الأهداف ووقتها ونشاطاتها.
٣- مناسبة الأنشطة لأهداف المقرر.
٤- توضيح المعلم للتلاميذ ما هي مسئولياتهم وأدوارهم وكيفية تنفيذ الأنشطة المختلفة في مناخ سليم.

ولتطبيق التعلم الفعال والنشط لابد من تنويع طرائقه واستراتيجياته داخل الصف لأن فكرة استخدام الاستراتيجية التدريبية الواحدة المتميزة التي تصلح لكل المواقف التدريبية لم تعد فعالة. ويجب الانتقاء الصحيح للمواقف المصنفة واستخدام استراتيجيات تدريبية فعالة. (جابر عبد الحميد، ١٩٩٨).

مما سبق يتضح أن لاستراتيجيات التعلم النشط ميزات عدة تسهم في تحقيق العديد من أهداف تدريس العلوم وتتمثل في الآتي: (فاطمة عبد الوهاب، ٢٠٠٥، ١٣٨-١٤٩).

١- تسهم في تحقيق العديد من أهداف تدريس العلوم قبل اكتساب المعرفة العلمية بشكل وظيفي.
٢- تسهم في اكتساب العديد من المهارات اليدوية، ومهارات التفكير العلمي.
٣- تساعد في زيادة التفاعلات والمناقشات البناءة بين التلاميذ.
٤- تساعد في تحقيق بعض الأهداف الوجدانية مثل تنمية الاتجاه الإيجابي نحو المادة:

تصنيف استراتيجيات التعلم النشط:

توجد عدة تصنيفات لاستراتيجيات التعلم النشط حيث صنفها كيس (Kcg, 2002) إلى الفئات التالية:

١- التعلم في مجموعات صغيرة small class learning وتضم بعض الاستراتيجيات مثل: (حل المشكلات)، (العصف الذهني).
٢- التعلم التعاوني والتنافسي Co-operative and Collaborative learning وتضم بعض الاستراتيجيات مثل: (التعلم التعاوني)، (المشروعات الجماعية).
٣- التعلم التقديمي (العرض) Presentation Learning ويضم بعض الاستراتيجيات مثل (تدريس الأقران) (المناقشة أو المناظرة).
٤- التعلم التجريبي Experiential learning ويضم بعض الاستراتيجيات مثل (التمثيل)، (البرهنة)، (دراسة الحالة). ورغم تعدد الاستراتيجيات إلا أن الدراسة الحالية ركزت على الاستراتيجيات الآتية:
   - استراتيجية التعلم بالاكتشاف.
   - استراتيجية التدريس بخريطة الشكل (V).
   - استراتيجية التعلم بالاستقصاء.

- استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة.
- استراتيجية دورة التعلم.

نواتج التربية العملية (المهارات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس):

يتسم برنامج التربية العملية إلى حد كبير بقدرته على إكساب الطالب / المعلم المهارات اللازمة لعملية التدريس التي تمكنه من الوقوف على معالم الطريقة في مهنة التدريس بالإضافة إلى إحداث تغيرات موجبة في الجانب الوجداني نحو مهنة التدريس.

المهارات التدريسية:

أصبح الاهتمام بالمهارات التدريسية ضرورة تؤكدها التوجهات التربوية الحديثة وأصبحت تربية المعلم في العصر الحديث قائمة على الاهتمام بمهارات التدريس بهدف إعداد معلمين ماهرين قادرين على أداء عملهم التدريسي على نحو سليم (إمام، ٢٠٠٠، ٨).

وتمتاز المهارات التدريسية بعدد من الخصائص منها: (إمام، ٢٠٠٠، ص ١٦-١٧)، (عبد الرزاق: ١٩٩٥، ص ٤١-٤٢)، (نادية العطاب، ٢٠١٠، ٦١٦-٦١٧).

١- العمومية: في كل عمليات التدريس تكون طبيعة التدريس متشابهة إلا أن اختلاف يظهر على شكل سلوك التدريس الذي يؤديه المعلم في مراحل التعليم المختلفة.
٢- عدم الثبات: إن المهارات التدريسية غير ثابتة، بل تتأثر بعوامل التطور في أهداف التعليم المختلفة، وذلك بسبب اختلاف الأهداف في كل مرحلة تدريبية وفي كل مادة دراسية.
٣- التداخل: لا يمكن عزل أنماط السلوك المعبرة عن كل مهارة بسبب التداخل فيما بينها. لذا تقسم المهارات إلى مهارات أساسية وأخرى فرعية.
٤- نمط الاستجابة: لا يمكن أن يسلك اثنان من المعلمين السلوك نفسه في عرض مهارة معينة، لأن لكل معلم شخصيته المميزة، وأساليب سلوكه الخاصة، وطريقة إدارته للمواقف التدريبية. كما أن السلوك المعبر عن مهارة التدريس لدى المعلم الواحد يختلف باختلاف المحتوى الدراسي.
٥- التعلم: تكتسب مهارات التدريس من خلال برامج الإعداد المهني ولاسيما في برنامج التربية العملية، وبرامج التدريس، فضلاً عن فاعلية مقررات برنامج الإعداد.

ومن أجل تعزيز عملية التدريب على المهارات التدريسية وتنميتها تستخدم الأساليب والوسائل المعينة التي تساعد الطالب المعلم على اكتساب هذه المهارات ومنها:

١- الاستعانة بمدرسين عاملين في المدارس التي تتم فيها تطبيق التربية العملية لمتابعة الطلبة / المعلمين والإشراف عليهم.

٢- استعمال الوسائل التدريبية السمعية والبصرية في التربية العملية وذلك من خلال عرض أفلام فيديو لمواقف تدريسية حقيقية، ثم إعطاء الطلبة فرصة لمناقشتها وتقويمها.

٣- استخدام أسلوب التدريس المصغر لبرامج التربية العملية.

٤- عقد الاجتماعات واللقاءات المهنية مع الطلبة / المعلمين (النجدي وآخرون ١٩٩٩ ص ١١٣).

جوانب التعلم في المهارات التدريسية:

تتألف المهارة التدريسية من ثلاثة جوانب ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار في تعليم المهارة:

أ- الجانب المعرفي: اكتساب المهارة يتضمن مكونين: جانب الأداء وجانب المعرفة التي تتفاوت النسبة من عمل لآخر، حيث يرتكز أداء المهارة على المعرفة، والمعلومات. (زيتون، ٢٠٠١، ١٢٣)

ب- الجانب الأدائي: وهو الجانب التطبيقي والذي يخضع للملاحظة من جانب المعلم ويشيرإلى السهولة في الأداء والدقة والبساطة والسرعة المناسبة لمستوى الطلاب المعلمين. (ماجدة بلال، ٢٠٠٦، ١١)

جـ- الجانب الوجداني: يتعلق هذا الجانب بمشاعر وانفعالات الفرد، والتي من خلالها يحدد مستوى دافعية المتعلم لأداء المهارة، وهذا الجانب يسهم في تغيير ميول واتجاهات المعلمين (علي، ٢٠٠٠، ١٥).

خطوات اكتساب مهارة التدريس:

أوضح (عربي، ٢٠٠٠، ٨٤-٨٥) أن اكتساب المهارة تضم خمس خطوات هي:

١- معرفة نظرية حول المهارة.
٢- التدريب على أداء المهارة.
٣- التعليم الأدائي للمهارة.
٤- إعادة التدريب.
٥- تطبيق المهارة في الميدان.

الاتجاه نحو مهنة التدريس

لا تهدف برامج التربية العملية إلى اكساب الطلبة المعلمين المهارات التدريسية فحسب بل أصبحت اهتماماتها تنصب في تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس. إن الاتجاهات الإيجابية التي يحملها المعلم نحو مهنته تمكنه من الإبداع والتطوير بعكس الاتجاهات السلبية نحو المهنة فإنها تعوقه عن أداء رسالته وتحقيق أهدافها: (Folsom &Others, 1995)، إلا أن نوعية الإعداد وكفايته من حيث استخدام أساليب حديثة متطورة في أثناء مدة الإعداد تزيد من فاعليته، وتسهم في تحسين اتجاهاته نحو مهنة التدريس.

مكونات الاتجاه نحو مهنة التدريس:

إن مكونات الاتجاهات المعرفية والوجدانية والمهارية تمر بثلاث مراحل حتى يتكون الاتجاه لدى الفرد. ولقد لخص (الزغبي، ١٩٩٤، ١٠٨) هذه المراحل في الآتي:

١- المرحلة الإدراكية المعرفية: يدرك الفرد موضوع الاتجاه من خلال اتصاله بالبيئة الطبيعية المحيطة به، لذا يميل الفرد إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو أشياء مادية.
٢- المرحلة التقويمية: يظهر الاتجاه لدى الفرد نحو موضوع معين على شكل ميل نحوه وقد يكون إيجابيا أو سلبيا إذ تجري عمليات تقويمية مستمرة لخبراته السابقة المكونة لإطاره المرجعي التي اكتسبها من خلال تواصله مع الأشخاص الآخرين.
٣- المرحلة التقريرية: ويكون الاتجاه لدى الفرد نحو موضوع ما قد تطور، أو استقر سلبياً أو إيجابياً.

ويتضح مما سبق أن الاتجاهات عبارة عن أنماط سلوكية يمكن اكتسابها أو تعديلها من خلال الخبرات المباشرة. وبذلك يصبح على عاتق معدي برامج التربية العملية مسئولية

تحديد مكونات اتجاهات الطلبة / المعلمين كمدخلات لبرامجهم ومساعدتهم على تكون اتجاهات إيجابية من خلال تضمين المواقف التدريبية خبرات هادفة ومتنوعة.

خصائص الاتجاهات نحو مهنة التدريس:

تتميز الاتجاهات نحو مهنة التدريس بالخصائص الآتية: (فراج عبد الرحمن، ٢٠٠٠، ٧٥)

١- تعد الاتجاهات متعلمة ومكتسبة وليست وراثية فطرية.
٢- تتكون الاتجاهات وترتبط بخبرات ومواقف اجتماعية ويشترك عدد من الأفراد والجماعات فيها.
٣- لا تتكون الاتجاهات من فراغ ولكنها دائماً تتكون من خلال علاقة تنشأ بين الفرد وموضوع الاتجاه.
٤- يتضمن كل اتجاه ثلاثة مكونات أساسية هي المعرفية والوجدانية والسلوكية.
٥- تعد الاتجاهات نتاجا للخبرات السابقة التي ترتبط بالسلوك الحاضر وتشير إلى السلوك في المستقبل.
٦- تتصف الاتجاهات بالثبات والاستمرار النسبي ولكن من الممكن تعديلها وتغييرها تحت ظروف معينة.

معايير الجودة الشاملة في التعليم:

تعرف بأنها تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم والتي تتمثل في جودة الإدارة وسياسة القبول والبرامج التدريبية من حيث (أهدافها – طرق التدريس المتبقية – نظام التقويم والامتحانات) – جودة المعلمين – الأبنية – التجهيزات المادية، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين (علي، ٢٠٠٢، ٣٦).

ويمكن تعريفها في البحث بأنها تلك الشروط والمواصفات التي ينبغي توافرها في برامج التربية العملية بكليات التربية بجامعة الدمام فيما يرتبط بالأهداف والمحتوى وطرائق التدريس ومصادر التعلم والتي تضمن جودة إعداد الطالبات المعلمات بالأقسام العلمية على مستوى عال من الجودة الشاملة وفقاً للأهداف التدريبية المراد تحقيقها.

الجودة الشاملة في المجال التدريبي:

بدأ الاهتمام في كثير من دول العالم المتقدمة في أواخر القرن الماضي بالاتجاه نحو تحسين العمل وتطويره في المؤسسات التدريبية التربوية، وأصبح الاعتماد كبيراً على معيار الأفضلية في مجال التعليم في هذه المؤسسات التي تعمل على تحسين مدخلاتها ومخرجاتها التدريبية، وكان ظهور ذلك رد فعل إيجابي لظهور حركة ضمان الجودة نظراً لما أبداه الأكاديميون من قلق حول جودة التعليم العالي (معاذ، ٢٠٠٧، ١٠٦٧-١٠٦٨). الأمر الذي دفع بالكثير من المؤسسات التدريبية البدء بالاهتمام بالجودة في التربية والتعليم من حيث تعريفها وتطوير برامجها وتعزيزها ووضع معايير لها.

ودعماً لفكرة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم، فقد فسر (محمد البكر، ٢٠٠٤، ٨٤) نظام الجودة الخاص بالتربية والتعليم في الآتي:

- **المستفيد الخارجي:** هو المجتمع وذلك بتوفير قوى عاملة على درجة من الكفاءة تلبي حاجات سوق العمل.
- **المستفيد الأساسي:** هم الطلبة بتحقيق الطموحات الشخصية والمهنية، ومتعة التعلم والعمل بروح الفريق.
- **المستفيد الفرعي:** هم أولياء الأمور بتحقيق تعليم جيد للأبناء يعدهم بشكل كاف للمستقبل وتوفير تغذيه راجعة حول سلوك ومستويات تحصيل الأبناء والتعرف على مشكلاتهم قبل وقوعها.

معايير الجودة الشاملة في التعلم:

إن مصطلح المعايير بدأ في مجال الصناعة مرتبطاً بمصطلح الجودة Quality فقد وضعت المنظمة الدولية للمعايرة قد وضعت معايير وأسسا حيث أنها أصبحت هدف تسعى إليه معظم المؤسسات، ثم انتقل استخدام (ISO) بعد ذلك إلى مجال التعليم في بداية التسعينيات (سلام، ٢٠٠٦، ٩).

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة في هذا الشأن وجد أن هناك أحد عشر معياراً ذا صلة وثيقة بمجال التربية والتعلم مشتقة من بين عشرين معياراً مستخدم في نظام الأيزو (ISO 9000).

ويمكن حصر هذه المعايير كما وضعها (رمضان ٢٠٠٥، ٢٢٤) و(المطرفي، ١٤٢٨، ١٨) و(العباس وآخرون ٢٠٠٥، ١٧٣) في التالي:

١- **معايير جودة الإدارة:** إن جودة الجانب الاداري من تخطيط وتنفيذ وتقويم للأداء ينعكس على جودة الخريجين.

٢- **معايير جودة سياسة القبول:** إن جودة الطالب الجامعي بداية من قبوله والتحاقه بالجامعة وجودة تأهيله في جميع الجوانب يؤدي إلى نجاح العملية التدريبية.

٣- **معايير جودة نظام الدراسة ومدتها:** ويقصد بها الخطة التي يتبعها نظام إعداد المعلم بكليات التربية لإعداد المنتج ذي المواصفات المطابقة لمتطلبات الجودة.

٤- **معايير جودة برامج الإعداد:** وهذه البرامج تعكس الفلسفة التربوية المتبناه في كليات التربية وينبغي أن تتسم بالعمق والشمول.

٥- **معايير جودة طرق التدريس:** تتسم طرق التدريس الجيدة بسمات منها أنها تستند على نظريات التعليم وتراعي طبيعة المادة الدراسية والفروق الفردية بين الطلاب.

٦- **معايير جودة أعضاء هيئة التدريس:** يتضمن ذلك التأهيل العلمي والتربوي لعضو هيئة التدريس متضمناً ذلك خبراته التربوية وتأهيله النظري.

٧- **معايير جودة تقييم الأداء الجامعي:** لابد من وجود معايير للحكم على جودة العملية داخل الكليات للحكم على الأداء الجامعي ومدى تحقيقه للأهداف المنشودة.

٨- **معايير جودة التدريب:** يعد أحد المعايير الأساسية لإحداث أي تعديل أو تطوير في أساليب العمل داخل المؤسسة.

٩- **معايير جودة المباني والتجهيزات:** وذلك من حيث وجود الإضاءة القوية الجيدة كذلك اتساع القاعات ووجود معامل بمواصفات جيدة.

١٠- **معايير جودة التمويل الجامعي:** يصبح التعليم ذو كفاءة إذا ما اعتمد على تكنولوجيا التعليم الحديثة.

١١- **معايير جودة المتابعة المستمرة للخريجين:** يعد هذا المعيار مهما في عصر الانفجار المعرفي في كافة مجالات الحياة وذلك من خلال المتابعة المستمرة للخريجين في أماكن عملهم بحيث يمكن تحديد نواحي الضعف في برامج الإعداد التي ينبغي علاجها وباقي النواحي التي تحتاج إلى التجديد والتعديل المستمر.

الدراسات السابقة

أولاً: دراسات تناولت المهارات التدريسية

نظراً لما للمهارات التدريسية التي يمتلكها معلم العلوم (الطالب المعلم) من أهمية كبرى في العملية التعلمية، وأثراً إيجابياً على مخرجات التعليم، فقد تزايد الاهتمام بشكل مستمر بإعداد معلم العلوم لرفع مستوى التعليم ونوعيته لاسيما في هذا العصر، وقد اهتمت دراسات وبحوث على جميع المستويات المحلي والعربي والعالمي بالمهارات التدريسية وتنميتها من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة مثل استراتيجيات التعلم النشط. والدراسات التي تناولت فاعلية البرامج التدريبية في تنمية المهارات التدريسية باستخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى الطلاب معلمي العلوم ضئيلة – على حد علم الباحثة – منها الدراسات التي تناولت التعلم النشط في مجال العلوم الطبيعية وغيرها إضافة للدراسات الأخرى المتعلقة بالبرامج التدريبية ودورها في تنمية المهارات التدريسية باستخدام استراتيجيات متعددة، ومن أهم هذه الدراسات ما يلي:

دراسة أجراها (سليمان، ٢٠٠٠) استهدفت التعرف على برنامج تدريبي في تنمية المهارات التدريسية والاتجاهات نحو مهنة التدريس لمعلمي العلوم وتحصيل طلابها واتجاهاتهم نحو مادة العلوم، وكان من أبرز توصيات الدراسة ضرورة عقد دورات تدريبية أثناء الخدمة بشكل مستمر لتنمية المهارات التدريسية للمعلمين غير المؤهلين تربوياً.

كما أجرى (الرفاعي، ٢٠٠١) دراسة استهدفت التعرف على فاعلية برنامج للتدريس المصغر في تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بطنطا، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي (الرئيسة والفرعية)، ومن أهم التوصيات ضرورة جعل الأداء التدريسي للطالب المعلم يتصف بالإبداع والتجديد.

وفي دراسة أخرى قام بها (سالم، ٢٠٠١) هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمي والاتجاهات نحو تعلم الفيزياء، وأظهرت النتائج وجود أثر لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل والاستيعاب والاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، ومن أبرز التوصيات

التأكيد على استخدام استراتيجيات التعلم النشط كالمناقشة الموجهة نحو الاستيعاب المفاهيمي.

كما قام (هندي، ٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى التعرف على أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على اكتساب المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل في مقرر الأحياء. ومن أهم النتائج وجود حجم تأثير كبير لاستراتيجيات التعلم النشط على اكتساب المفاهيم البيولوجية لدى طلاب المجموعة التجريبية، أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه.

وفي دراسة أخرى أجراها (شحاتة ونوال الشيخ، ٢٠٠٢) هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية، ومن أبرز النتائج فعالية تطبيق البرنامج المقترح في تنمية المهارات التدريسية على عينة الدراسة، ووجود تأثير كبير للبرنامج في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات.

كما قامت (بدرية حسانين، ٢٠٠٣) بدراسة استهدفت التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التدريس الإبداعي في تنمية هذه المهارات لدى معلمي العلوم بمراحل التعليم العام بمحافظة سوهاج. ومن أبرز النتائج أن البرنامج أدى إلى تنمية حصيلة أفراد مجموعة البحث لهذه المهارات وأيضاً تنمية مستوى أدائهم في استخدام هذه المهارات في تدريس العلوم حيث كان حجم التأثير كبير للبرنامج في تنمية هذه المهارات.

ثانياً: دراسات تناولت أثر استخدام استراتيجية التعلم النشط

منها دراسة (نجوى شاهين ودلال مخلص، ٢٠٠٤) وهدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح لمعلمات العلوم على استخدام استراتيجيات التعلم النشط، ومن أبرز النتائج أن حجم تأثير استراتيجية التقويم الضمني المصاحب بمفهوم دور حياة الكائنات الحية على تنمية عمليات العلم الأساسية لدى طلاب المجموعة التجريبية كبير، كذلك تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التحصيل الدراسي، ووجود ارتفاع دال لطلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التقويم الضمني.

وفي دراسة أخرى أجراها (غازي، ٢٠٠٤) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإدارة التعلم النشط في تنمية الأداء التدريسي للمعلمين أثناء الخدمة، وأشارت النتائج إلى أن البرنامج التدريبي المقترح فعال ويسهم بشكل كبير في إظهار سلوكيات التدريس النشط في ممارسة المعلمين لعملية التدريس.

كما أجرى (عربي، ٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات تدريس الأحياء لدى الطلاب المعلمين على أداء طلابهم لبعض المهارات العملية للأحياء، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن للبرنامج التدريبي أثر كبير في تنمية مهارات تدريس الأحياء لدى المجموعة التجريبية من الطلاب المعلمين مقارنة بنظرائهم طلاب المجموعة الضابطة.

كما قامت (فاطمة عبد الوهاب، ٢٠٠٥) بدراسة استهدفت التعرف على فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدى الحياة والميول العلمية لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي، وقد أظهرت النتائج الخاصة بتطبيق الاختبار التحصيلي، ومقياس الميول العلمية أن هناك فروق دالة إحصائياً لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية مقارنة بالتطبيق القبلي لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرى (حمادة، ٢٠٠٥) دراسة استهدفت فعالية استراتيجية (فكر – زاوج – شارك)، والاستقصاء القائمتين على أسلوب التعلم النشط في نوادي الرياضيات المدرسية في تنمية مهارات التفكير الرياضي واختزال قلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وأظهرت النتائج وجود حجم أثر كبير لاستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الرياضي واختزال قلق الرياضيات، ومن أهم التوصيات الاهتمام بإدخال استراتيجيات حديثة تقوم على التعلم النشط مثل استراتيجية (فكر – زاوج – شارك)، والاستقصاء، وغيرها في برامج إعداد الطلاب المعلمين بكليات التربية.

وفي دراسة أخرى أجراها (فودة، ٢٠٠٦) هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التدريس النشط في تحسين الأداء التدريسي لدى مربيات رياض الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الأداء التدريسي المرتبط باستراتيجية التدريس النشط لدى مربيات رياض الأطفال كان أقل من ٧٠% لمستوى افتراضي عن البرنامج، وأن

تطبيق البرنامج على المربيات أسهم في تحسين أدائهن التدريسي إلى فروق كبيرة ذات دلالة.

كما قام (سعيد ورجاء عيد، ٢٠٠٦) بدراسة استهدفت التعرف على أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل لمهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد أظهرت النتائج أن طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفقاً لاستراتيجية التعلم النشط قد تفوقت على طلاب المجموعة الضابطة، كما أن حجم تأثير استراتيجية التعلم النشط على تنمية مهارات حل المشكلات كبير.

وفي دراسة أخرى أجرتها (تهاني الروساء، ٢٠٠٧) هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج مقترح في تنمية ممارسات التعليم النشط وتعديل الاعتقادات نحوه لدى الطالبات المعلمات بالأقسام العلمية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية في ممارسات التعليم النشط الكلية لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً في مقياس الاعتقادات نحو التعلم النشط لصالح المجموعة التجريبية.

كما قامت (عبير الزعبي، ٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التدريس وفق استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التحصيل لدى طلبة الصف الثالث الأساسي وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المجموعتين من الذكور والإناث لصالح أفراد المجموعتين التجريبيتين، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المجموعتين من الذكور والإناث تعزى لجنس المتعلم.

كما أجرت (فاطمة الزايدي، ٢٠٠٨) دراسة استهدفت التعرف على أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، ووجود علاقة ارتباطية بين التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي في مادة العلوم.

وفي دراسة قام بها لولين وليونارد (Luallen and Leonard, 1990) توصلت إلى أن استراتيجيات التعلم النشط مثل خرائط المفاهيم، والتعلم التعاوني، والتساؤل المباشر أدت إلى اندماج طلاب المرحلة المتوسطة في مواقف التعلم وتحقيق التعلم ذي المعنى مع تحسين اتجاهات الطلاب نحو العلوم، وتحمل أكثر للمسؤولية تجاه تعلمهم، وتقدير ذواتهم.

كما أجرى باشام دراسة (Basham, 1994) هدفت إلى تشجيع الاتجاهات الإيجابية نحو العلوم، والتعلم من خلال التعلم النشط، في وحدة حول البيئة بعنوان الأرض في خطر، واستخدم الباحث الاستبانة لقياس الاتجاهات نحو العلوم والتعلم النشط، وأظهرت النتائج ازدياد الاتجاهات الإيجابية نحو العلوم والتعلم النشط بعد تطبيق الوحدة المقترحة.

وفي دراسة أخرى قام بها بيرج (Berge, 1995) لاستقصاء فاعلية حجم مجموعات النشاط (فرد، أزواج، أربعة)، والجنس والقدرات العقلية لأفراد كل مجموعة على نتيجة عمليات العلم في بيئة صفية، أظهرت النتائج أن حجم مجموعات النشاط يؤثر في تعلم عمليات العلم، وأن جميع مجموعات الأزواج، ومجموعات الأربع أفراد الذين تعلموا في بيئة يستخدم فيها الكمبيوتر، يستطيعون تعلم عمليات العلم بشكل فعال عن زملائهم الذين يعملون فرادى في العلوم.

كما أجرى ستالهم (Stalheim, 1998) دراسة هدفت إلى التركيز على التعلم النشط وذي المعنى بهدف تحقيق مبدأ التعلم النشط أثناء تعليم مقرر الأحياء لطلاب الجامعة من خلال استخدام استراتيجيات تعتمد على مشاركة الطلاب، منها التعلم في فريق واحد، والتعلم في مجموعات صغيرة، وقد أسفرت الدراسة عن إيجاد بيئة تربوية نشطة تقوم على مشاركة وأداء الطلاب. وأوصت الدراسة بتبني مثل هذه الاستراتيجيات عند تدريس العلوم.

وفي دراسة مقارنة لكرستنسون وفشر (Christianson and Fisher,1999) بين فصلين، أحدهما يعتمد على التعلم النشط باستخدام مجموعات المناقشة الصغيرة، والآخر يعتمد على الطريقة التقليدية لمجموعتين من الطلاب الذين يدرسون الفيزياء، وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية التعلم النشط في تحقيق الاستيعاب المفاهيمي. وقد أوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول التعلم النشط في جميع المراحل التدريبية المختلفة.

وهدفت دراسة سوكولوف وثورنتون (Sokoloff and Thornton, 1999) إلى جعل بيئة التعلم في المحاضرات الكبيرة والصغيرة أكثر فاعلية بزيادة مشاركة الطلاب، أي بتحويلها إلى بيئة تعلم نشط، حيث استخدم الباحثان العروض التفاعلية للمحادثة القائمة على الكمبيوتر في محاضرات الفيزيائية التمهيدية، وقد أظهرت النتائج تحسن في التعلم والاحتفاظ بالمفاهيم الأساسية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

وفي دراسة لروبيرج (Rowberge, 2000) حول استخدام لعب الأدوار كأحد استراتيجيات التعلم النشط، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام هذه الاستراتيجية أسهم في زيادة قدرة الطلاب على استخدام الأجهزة اليدوية وأجهزة القياس المختلفة.

واهتمت دراسة كاندال ريتشارد هوايت (Candale R., 2000)، بالتعرف على تأثير برنامج نموذج لتطوير مهارات التدريس على المعلمين، وتأثير ذلك على ممارساتهم التدريبية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى المعلمين.

وأجريت دراسة جويت وجينثر (Jewitt and Guntherm,2001) بهدف التعرف على فاعلية التفاعل اللفظي والمرئي والأدائي من خلال استراتيجيات تعلم تقوم على الحركة والأداء والتعاون والتساؤل والمشاهدة في تحقيق مبدأ التعلم النشط من ناحية، وتحصيل الطلاب من ناحية أخرى، وقد أظهرت النتائج فعالية تلك الاستراتيجيات وما نتج عنها من مهارات اتصال في تنشيط الموقف التدريبي ومن ثم تحصيل الطلاب للعلوم.

وتوصلت دراسة كراكوليس وجون (Gracolice and John) إلى أن تعلم العلوم يتم بصورة نشطة وفعالة بين طلاب المرحلة الثانوية من خلال استخدام استراتيجية التعلم القائم على قيادة الأقران للموقف التعليم.

كما قام سيشمان وآخرون (Suchman etal, 2001)، بدراسة هدفت إلى إيجاد بيئة تعلم نشطة للأعداد الكبيرة من الطلاب في الفصل الواحد التي تتراوح أعدادهم بين (١٠٠-٣٠٠) طالب، واستخدم الباحثون عدداً من أساليب التعلم النشط في تدريس علم الأحياء المجهرية لطلاب المرحلية الجامعية في جامعة كولورادو، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تعلموا بأساليب التعلم النشط وأظهروا اتجاهات إيجابية نحو التعلم النشط.

كما أجرى هول (Hall, 2002) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر بعض استراتيجيات التعلم النشط على اكتساب المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات حيث استخدم الباحث عدداً من الاستراتيجيات منها العصف الذهني، وخريطة المفاهيم، واستراتيجية (فكر – زاوج – شارك)، وأظهرت النتائج وجود أثر كبير لتنوع استراتيجيات التعلم النشط في إكساب المفاهيم البيولوجية والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل.

كما أجرى ويلك (Wilk, 2003) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل والتحفيز وفاعلية الذات لدى طلاب الجامعة في مقرر علم الوظائف في البيولوجيا، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود أيضاً فروق دالة إحصائياً لأفراد المجموعتين نحو اتجاههم للتعلم النشط.

وفي دراسة أخرى قام بها ريتشاردس (Richards, 2004) هدفت إلى مقارنة طريقتين مختلفتين للمحاضرة أحداهما تقليدية سلبية والأخرى نشطة، يتم تطبيقها على مجموعتين من طلاب الجامعة في مقرر علم وظائف الأعضاء، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ثالثا: دراسات تناولت استخدام معايير الجودة الشاملة في التعليم:

دراسة البندري وطعيمه (٢٠٠٢) بعنوان: تطور كليات التربية بين معايير الاعتماد ومؤشرات الجودة، بوزارة التعليم العالي سلطنة عمان. وقد هدفت هذه الدراسة إلى طرح العديد من القضايا ذات الصلة بتطوير كليات التربية سعياً لتحقيق الجودة الشاملة وأشارت هذه الدراسة إلى العديد من مبررات التطوير ومحددات ومؤشرات الجودة وعددا ًمن المعايير وتوصلت إلى العديد من التوصيات منها:

- دعم الصلة بين كليات التربية ومدارس التعليم ما قبل الجامعي.
- إنشاء هيئات للاعتماد الأكاديمي في كل بلد عربي للتأكد من استيفاء الكليات الحكومية معايير إنشاء كليات التربية قبل إصدار قرار حكومي بافتتاحها، والتقويم المستمر لكليات إعداد المعلم بصفة دورية (كل خمسة أو عشر سنوات) للتأكد من تطبيق المعايير.

دراسة (على، ٢٠٠٢) بعنوان: واقع نظام تعليم البنات في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع نظام تعليم البنات في ضوء معايير الجودة الشاملة في المملكة العربية السعودية وتحديد أهم العقبات التي تحول دون جودته، وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور واقتراح لتطوير نظام تعليم البنات في المملكة العربية السعودية والذي ينصب على تحديد معايير قياسية لجودة التعليم، التخطيط للجودة الشاملة، تهيئة المناخ المناسب لتطبيق الجودة.

دراسة (المطرفي ٢٠٠٧) بعنوان: مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية. وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برامج التدريس بكليات المعلمين، وأظهرت النتائج أن درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم كانت بدرجة متوسطة وأن وجود معوقات تحول دون تحقيق الجودة الشاملة في هذا البرنامج تحقق بدرجة موافق نسبة (٧٥%) من العينة، وتوصلت الدراسة إلى التوصيات الآتية:

- إعادة النظر في برنامج إعداد معلم العلوم الحالي بما يتناسب ومعايير الجودة المحلية.
- ضرورة اعتماد معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد المعلم بجميع التخصصات.
- ضرورة الاهتمام بمدخل الجودة الشاملة وتوظيفه في مؤسسات التعليم العالي كأسلوب إداري.

دراسة بلجون (٢٠٠٧) بعنوان: تصورات المعلمات والطالبات لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة. وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات المعلمات والطالبات المعلمات لسمات معلم العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك توافق بدرجة عالية بين تصورات المعلمات والطالبات المعلمات لخصائص الجودة عند معلم العلوم، حيث أوصت الدراسة بضرورة تنسيق الجهود وتكاملها من أجل الاهتمام بالتطوير المهني المستمر لمعلم العلوم وفقاً لمعايير الجودة الشاملة.

دراسة كنعان (٢٠٠٩) بعنوان: تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم فصل وأعضاء الهيئة التدريبية. وهدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على مواصفات معلم المستقبل ومعايير إعداد المعلمين كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي، والتعرف على واقع إعداد المعلمين بكلية التربية جامعة دمشق، وكذلك إعداد مقياس لتقييم برامج إعداد المعلمين وفق معايير وأنظمة الجودة العالمية.

وقد خرجت الدراسة بعدد من المقترحات الآتية:

- ضرورة مواكبة التغيرات العالمية وتحقيق متطلبات الجودة كخطوة أساسية للإصلاح المدرسي.

- أهمية إعداد المعلمين وتأهيلهم على المستوى العربي والمحلي وفق أنظمة الجودة الشاملة.
- تبني المقياس المقترح كأداة لتقييم برامج إعداد المعلمين في كليات التربية.

دراسة الفوال (٢٠٠٣) بعنوان: أنظمة الجودة واعتماد المعايير بالنسبة للكليات الجامعية وكليات التربية. وهدفت هذه الدراسة إلى توضيح أهم المعايير المعتمدة بالنسبة إلى الكليات الجامعية وكليات التربية. وتوصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من معايير الجودة في كليات التربية وهي مشتقة من المعايير التي وضعتها وكالة تأمين الجودة في التعليم العالي في المملكة المتحدة. وقد قسمت في محاور بحيث ينسج تحت كل محور مجموعة من المعايير وهي على النحو التالي:

- مواصفات التقويم ومعايير في الدراسات التربوية.
- بنية دليل تقويم الدراسات التربوية.
- طبيعة موضوع الدراسات التربوية.
- تحديد مبادئ الدراسات التربوية.

دراسة زيتون (٢٠٠٤) بعنوان: تحليل تقويم المعايير لإعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم بمصر: وهدفت هذه الدراسة إلى تقديم رؤية نقدية لمعايير إعداد المعلم في مصر. وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود خلل بين إعداد المعلم والمعايير، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام معايير الجودة في تدريب المعلمين، وإنشاء مركز قومي لاعتماد المعلمين قبل ممارسة الوظيفة، وتكون وظيفته الاعتماد الوطني للمعلم.

دراسة شيرمان (٢٠٠٤) Sherman بعنوان: واقع تطبيق معلم العلوم لمعايير تعليم العلوم من خلال المعلومات المتوفرة في ملفات إنجاز المعلم، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق معلم العلوم لمعايير تعليم العلوم. وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها: أن إلمام المعلم بالإطار النظري للتدريب وتطبيقاته قد تسهم في تطبيق بعض معايير تدريس العلوم خاصة المعايير الخاصة بالاستكشاف العلمي.

دراسة الغامدي (٢٠٠٧) بعنوان: تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية السعودية في ضوء المواصفة الدولية للجودة (ISO 2009). وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آلية تطبيق نظام الجودة في المؤسسات التربوية والتدريبية في ضوء المواصفة

الدولية للجودة ISO 9002. حيث توصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التدريبية بالسعودية، وأوصت الدراسة بالأخذ بالمواصفة الدولية للجودة (ISO 9002) نحو خدمات قطاع التربية والتعليم وكذلك توجيه المؤسسات التربوية التدريبية للحصول على شهادة المواصفة الدولية للجودة (ISO 9002) لتطبيق تعليمات المواصفة الدولية للجودة حسب التصور المقترح في الدراسة.

رابعاً: الدراسات الخاصة ببناء برامج التربية العملية

دراسة (الأنصاري ١٩٨٥): استهدفت تحليل نظام التربية القائم، وإعداد نظام بديل مقترح يمكن من خلاله معالجة جوانب الضعف، وتعزيز جوانب القوة في النظام القائم، كما هدفت أيضاً إلى بيان فاعلية كفاءة البرنامج المقترح بالموازنة مع النظام القائم، وأظهرت النتائج فاعلية برنامج التربية العملية المقترح، مما دعا الباحث إلى تبني أسلوب النظم في تطوير البرامج التدريبية.

دراسة (السعدي، ١٩٨٦): استهدفت بناء برنامج تدريبي لتدريب الطالب/ المعلم على عدد من المهارات التدريسية اللازمة لتدريس مادة العلوم في المرحلة الابتدائية وللتعرف على أثر التدريب في تنمية كفاياته المهنية وكانت العينة (٤٦) طالبة، وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

دراسة (العاني، ١٩٩٨): استهدفت بناء برنامج تدريبي، باستخدام تقنيات تربوية (الحقائب التدريبية والحاسوب) لطلاب المرحلة الرابعة في قسم الفيزياء، كما هدفت إلى التعرف على أثره في كفايات صياغة الأهداف التدريبية واستخدام التقنيات التربوية، تكونت عينة البحث من (٣٠) طالب وطالبة. أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في كفايات صياغة الأهداف التدريبية واستخدام التقنيات التربوية.

دراسة (الركابي، ٢٠٠١): هدفت إلى بناء برنامج لتدريب الطالبات / المدرسات على طرائق التدريس واستراتيجيات وأساليبه والتعرف على أثره في أدائهن وتحصيل طالباتهن، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين الأولى تكونت من (١٥٩) طالبة للمجموعة التجريبية، (١٥٥) للمجموعة الضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية التي دربت على البرنامج التدريبي المقترح في حين لم تظهر النتائج فرقا دال إحصائياً في التحصيل للطالبات اللواتي درسن من قبل المجموعة التجريبية.

دراسة (الساعدي ٢٠٠٠): استهدفت التعرف على أثر برنامج التربية العملية في السلوك التدريسي للطلبة / المعلمين وفي تحصيلهم الدراسي، وبلغت عينة الدراسة (٧٢) طالب وطالبة، أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية التي دربت على البرنامج التدريبي المقترح على طلبة المجموعة الضابطة التي تدرب وفق البرنامج التقليدي.

خامساً: الدراسات الخاصة بأثر التربية العملية في الاتجاهات نحو مهنة التدريس:

استهدفت التعرف على أثر التطبيق الميداني في تغيير اتجاهات طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية نحو مهنة التدريس، وقد أكدت نتائج الدراسة على أن اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس إيجابية بعد التطبيق منه قبل التطبيق، إلا أن الفرق بينها ليس بذي دلالة إحصائية عن مستوى (٠.٠٥) كذلك انعدام الفرق الدال إحصائياً في اتجاهات الطلاب والطالبات الذكور والإناث قبل التطبيق وبعده. وفي ضوء النتائج المذكورة توصل الباحث إلى أن للتطبيق أثر في تغير اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس بشكل سلبي.

دراسة (سعيد، ١٩٨٩): استهدفت التعرف على اتجاهات طلبة وخريجي كلية التربية نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالتحصيل وبلغت عينة البحث (٢٠٠) طالب وطالبة، وقد استخدم الباحث مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس أعد للبحث. وأسفرت النتائج عن أن اتجاهات طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس إيجابية، ولا يوجد فرق إحصائياً بين اتجاهات الطلبة / المدرسين نحو مهنة التدريس ودرجاتهم في التربية العملية، وأيضا انخفاض اتجاهات الخريجين نحن مهنة التدريس ودرجاتهم في التربية العملية، وأيضا انخفاض اتجاهات الخريجين نحو مهنة التدريس بعد مرور عام على خبرتهم في التدريس الفعلي.

دراسة (غوتي، ١٩٩٤): استهدفت التعرف على اتجاهات الطلبة / المدرسين نحو مهنة التدريس في ضوء الإعداد النظري الذي يمثل المفردات الدراسية، والإعداد التطبيقي الذي يتمثل في التربية العملية، ومن نتائج الدراسة أن الإعداد النظري كان له تأثيره القوي في اتجاهات الطلبة ايجابيا نحو مهنة التدريس، في حين لم تؤد التربية العملية دورها المطلوب في تعزيز، اتجاهات الطلاب.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- تنوعت اهتمامات الدراسات السابقة، فقد اهتم بعضها بمهارات التدريس، واهتمت أخرى بتنمية مهارات التعلم مدى الحياة والميول العلمية، واهتمت ثالثة بالتحصيل الدراسي وتنمية مهارات حل المشكلات، واهتمت رابعة بتكوين الاتجاهات العلمية نحو المادة ونحو مهنة التدريس لدى الطلاب المعلمين ولدى تلاميذهم.
- أجريت الدراسات السابقة في بيئات محلية وأخرى عربية وأخرى عالمية حيث أن مجتمع وعينة هذه الدراسات قد اختلفت في معظم الدراسات.
- استخدمت معظم الدراسات التي اهتمت بمهارات التدريس بطاقة الملاحظة كأداة لتقويم أداء التدريس (لقياس الجانب الأدائي)، والبعض الآخر استخدم الاختبار (لقياس الجانب المعرفي)، والبعض استخدم مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، مما أفاد الباحثين في بناء أدوات البحث لقياس مهارات التدريس لدى الطلاب.
- أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة، تدني الأداء التدريسي لدى معظم الطلاب المعلمين، الأمر الذي دفع الباحثة للاهتمام بإجراء هذه الدراسة.
- أسهمت الدراسات السابقة في تدعيم الإطار النظري للبحث الحالي، وبناء أدوات البحث، ومواد المعالجة التجريبية، ومناقشة النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات والمقترحات.
- أجمعت جميع الدراسات السابقة على ضرورة التدريب المستمر للمعلم في مرحلة الإعداد وأثناء الخدمة، وتطوير البرامج التدريبية لمواكبة التطور المعرفي، مما يعني أنها تجمع حول هدف رئيس هو ضرورة التنمية المهنية المستمرة للمعلم وتطوير أدائه وتنمية مهارات قبل وأثناء الخدمة.
- ركزت بعض الدراسات على واحدة فقط من استراتيجيات التعلم النشط إلا أن الدراسة الحالية تحاول المزج بين العديد من استراتيجيات التعلم النشط المختلفة.
- كانت الدراسات السابقة بجميع أبعادها مبرراً ودافعاً لقيام الباحثة بالدراسة الحالية.

إجراءات البحث:

تمت الإجراءات التي تطلبها البحث الحالي على النحو التالي:

١ - التصميم التجريبي Design Experiment:

تم تنفيذ تجربة البحث بغرض تحقيق أهداف البحث الذي يرمي إلى التحقق من فعالية البرنامج المقترح في توظيف استراتيجية التعلم النشط في برنامج التربية العملية للطالبات المعلمات بالأقسام العلمية لتنمية المهارات التدريسية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس بكلية التربية بحفر الباطن.

وتعتمد الدراسة الحالية على تصميم القياس القبلي والبعدي لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وهو أحد تصميمات المنهج شبه التجريبي. (العساف، ١٩٩٦، ٣١٦-٣١٧)

وفي ضوء هذا التصميم تم اختيار مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة.

٢ - مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من طالبات الأقسام العلمية تخصص فيزياء وأحياء بالمستوى السابع بكلية التربية بحفر الباطن بجامعة الدمام للفصل الدراسي الثاني ١٤٣٣-١٤٣٤هـ واللاتي يقمن بالتدريب العملي في المدارس الحكومية المتوسطة والثانوية وذلك ضمن برنامج التربية العملية.

٣ - عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من (٦٩) طالبة معلمة بواقع (٣٤) طالبة للمجموعة التجريبية منهم (٢٠) طالبة بقسم الفيزياء (١٤) طالبة بقسم الأحياء و(٣٥) طالبة للمجموعة الضابطة منهم (٢٠) طالبة بقسم الفيزياء (١٥) طالبة بقسم الأحياء و قد تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة الكلي.

٤ - بناء البرنامج التدريبي:

تحقيقا لهدف البحث وهو بناء برنامج تدريبي مقترح للتربية العملية قائم على استراتيجيات التعلم النشط وفقا لمعايير الجودة الشاملة بكليات التربية بجامعة الدمام اعتمد البرنامج التدريبي المقترح على الآتي:

أولا: تحليل واقع التربية العملية القائم بكليات التربية بجامعة الدمام

تم في هذا الجانب التعرف على فعالية برنامج التربية العملية المطبق حاليا بكليات التربية بجامعة الدمام وهي كلية التربية بالجبيل، الخفجي، النعيرية، الدمام، حفر الباطن، وذلك للكشف عن الجوانب السلبية والإيجابية للتربية العملية من خلال اتباع الخطوات التالية:

- دراسة واقع برنامج التربية العملية من خلال الاطلاع على دليل كليات التربية، وقد لوحظ افتقار هذا الدليل للأهداف التدريبية الخاصة بالتربية العملية بجانبيها النظري والعملي.
- تحديد خصائص الطالبات والمشرفات بوصفهما عنصراً مهماً في مرحلة تحليل البرنامج القائم، وقد تم الحصول على المعلومات من قسم التسجيل بكليات التربية جامعة الدمام حيث تبين أنهن يمتلكن خبرات متماثلة بوصفهم خاضعين لبرنامج إعداد واحد.
- تحليل الحاجات التدريبية للطالبات والمشرفات من وجهة نظر مشرفات التربية العملية وكذلك من وجهة نظر خريجات الأقسام العلمية ومن خلال تحليل إجابات الطالبات، وقد تم استخلاص بعض الحاجات التدريبية للطالبات ومشرفات التربية العملية وجدول (١) التالي يوضح هذه الحاجات.

جدول (١)
الحاجات التدريبية لمقرر التربية العملية المستخلص من الصعوبات التي واجهت الأقسام العلمية في كلية التربية جامعة الدمام ٢٠١٢/٢٠١٣هـ

م	الحاجات التدريبية	النسبة المئوية
١	توفير معايير تقويم موحدة للجانب العملي	%٧٠
٢	تنظيم أنشطة مقرر التربية العملية	%٨٠
٣	التدريب على مهارات التدريس	%٩٥
٤	استخدام طرائق تدريسية حديثة ومتنوعة	%٩٠
٥	توضيح دور المسئولين في التربية العملية	%٩٥

أما بالنسبة لتحديد الحاجات التدريبية من وجهة نظر مشرفات التربية العملية في كلية التربية فقد تم تحديدها في الجدول الآتي رقم (٢):

جدول (٢)

الحاجات التدريبية للطالبات في مقرر التربية العملية من وجهة نظر مشرفات التربية العملية في كلية التربية بجامعة الدمام

م	الحاجات التدريبية	النسبة المئوية
١	اعتماد تقويم التربية العملية وفقا لمعايير الجودة الشاملة	%٧٥
٢	تعيين أعداد كافيه لمشرفي التربية العملية	%٩٠
٣	توفير تقنيات تدريبية مختلفة لتنفيذ أنشطة التربية العملية	%٨٥
٤	إعداد دليل للتربية العملية	%٩٥

ثانياً: تصميم البرنامج التدريبي:

تم تصميم البرنامج التدريبي وفقا لهذه الحاجات وبعد الاطلاع على بعض الأدبيات التربوية المتعلقة ببناء وتصميم البرامج التدريبية وكذلك المهارات التدريسية (التخطيط – التنفيذ – التقويم)، مثل دراسة (ساميه موسى، ٢٠٠١– شحاته ونوال الشيخ، ٢٠٠٢ – عربي، ٢٠٠٤، غازي، ٢٠١٠ – ناديه العطاب، ٢٠٠٤).

وبناءا على ذلك تم تحديد العناصر الرئيسة للبرنامج التدريبي كما يلي:

١- إعداد البرنامج التدريبي.

٢- تنفيذ البرنامج التدريبي.

٣- تقويم البرنامج التدريبي.

ويمكن عرض ذلك بالتفصيل كما يلي:

١ - إعداد البرنامج التدريبي:

تم ذلك في ضوء الخطوات التالية:

أ- تحديد الفلسفة التربوية وراء تصميم البرنامج:

- تمثلت الفلسفة التربوية وراء تصميم البرنامج في أنه صمم وفقا لمبدأ الجودة في التعليم.
- يؤمن بإمكانية تطوير أداء الطالبة المعلمة والوصول بها إلى أفضل صورة ممكنه.

ب- تحديد الهدف العام من البرنامج التدريبي:

تمثل الهدف العام في تنمية المهارات الأساسية في التدريس والاتجاهات نحو المهنة باستخدام استراتيجية التعلم النشط وفقا لمعايير الجودة الشاملة لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية بجامعةالدمام.

جـ- تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج التدريبي:

يتوقع من الطالبة المعلمة بعد انتهاء البرنامج التدريبي أن:

- تحدد مفهوم التربية العملية.

- تحدد دور وواجبات طالبة التربية العملية.

- تحدد دور مشرفة التربية العملية، مديرة المدرسة وفقا لمعايير الجودة الشاملة.

- تقارن بين التدريس وفقا لاستراتيجيات التعلم النشط والطرق التقليدية.

- تحدد الأسس التي تقوم عليها التربية العملية.

- تطبق استراتيجيات تدريبية مختلفة وحديثة وفقا لاستراتيجيات التعلم النشط.

- تقترح حلولا عملية للقضاء على معوقات التدريس في التربية العملية.

- تستنتج عوامل نجاح التدريس في التربية العملية.

- تنمي الاتجاه نحو التدريس وفقا لمعايير الجودة الشاملة.

د- تحديد الفئة المستهدفة:

استهدف البرنامج التدريبي الطالبات المعلمات بجامعة الدمام بالأقسام العلمية والتي تتوافر فيهن الشروط التالية:

١- لم يسبق لهن إعداد نظري لدراسة مقرر للتربية العملية وفقا للبرنامج المقترح وفقا لمعايير الجودة الشاملة.

٢- لم يسبق لهن حضور دورات تدريبية عن التربية العملية.

هـ- تحديد محتوى البرنامج وتنظيمه:

تم اختيار محتوى البرنامج وتنظيمه في ضوء أهداف البرنامج وذلك بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية ذات العلاقة بالدراسة الحالية مثل دراسة (سالم، ٢٠٠١، شحاته ونوال ٢٠٠٢، وغازي ٢٠٠٤، حمادة ٢٠٠٥، سعيد ورجاء ٢٠٠٦، غازي المطرفي ٢٠١٠) وبناء على ذلك تم تحديد محتوى البرنامج التدريبي من المادة العلمية حيث يتناول محتوى

البرنامج ستة موضوعات رئيسة خاصة باستراتيجيات التعلم النشط وهي (استراتيجية دورة التعلم، استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية الشكل V، التعلم بالاكتشاف، التعلم بالاستقصاء).

وتم تدريب الطالبات عمليا على كيفية تنفيذ هذه الاستراتيجيات في محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة والأحياء والفيزياء للمرحلة الثانوية.

و- تحديد طرق وأساليب واستراتيجيات التدريس:

في ضوء أهداف البرنامج تم تحديد الطرق والأساليب والإستراتيجيات التالية:

العروض التقدمية - - دورة التعلم - حل المشكلات - الشكل V - التعلم بالاكتشاف - التعلم بالاستقصاء.

ز- تحديد الوسائل والتقنيات والأنشطة المستخدمة في البرنامج التدريبي:

تمت الاستعانة بالتقنيات الآتية:

جهاز العرض فوق الرأس.

الحاسب الآلي.

برمجيات الحاسب الآلي.

وقد تم استخدام الأنشطة التالية: تكليفات منزلية – أوراق عمل توزع على الطالبات.

الأنشطة الاستهلالية: التي كلفت بها الطالبات قبل البدء بالتدريس.

الأنشطة البنائية: وتشمل العروض العملية التي تقوم بها الطالبات المعلمات في أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي المفتوح.

الأنشطة الختامية: وكلفت بها الطالبات بعد الانتهاء من الدروس.

تصميم الدروس: تم تصميم الدروس في البرنامج التدريبي المقترح باستخدام استراتيجيات التعلم النشط بحيث تكون على درجة عالية من الكفاية والفاعلية لتسهيل عملية التعلم.

حـ- تحديد مدة تطبيق البرنامج التدريبي:

استغرق البرنامج التدريبي طبقا لآراء المحكمين (١١) أسبوعا بواقع أربع ساعات في كل أسبوع بإجمالي (٤٤) ساعة تدريبية للبرنامج المقترح.

ط- تقويم البرنامج التدريبي

تم استخدام ثلاثة أساليب رئيسة للتقويم في البرنامج التدريبي المقترح، هي:

التقويم التمهيدي.

التقويم البنائي.

التقويم النهائي.

وبعد الانتهاء من وضع البرنامج في صورته النهائية تم تقويمه من خلال التطبيق القبلي والبعدي لأدوات الدراسة والتي تمثلت في بطاقة الملاحظة لقياس المهارات التدريسية وفقا لمعايير الجودة الشاملة ومقياس لقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.

ط- تحديد مستلزمات البرنامج:

تم تحديد الخطوات والإجراءات والتي تسهل تنفيذ البرنامج وتسهم في تحقيق الأهداف المرجوة وهي:

إعداد دليل لبرنامج التربية العملية.

توفير الكتب المدرسية.

الاستعانة بالوسائل والتقنيات الحديثة الخاصة بمعمل الحاسب.

تهيئة قاعة مناسبة لتدريب الطالبات على البرنامج.

ي- تحكيم البرنامج التدريبي:

بعد الانتهاء من تصميم البرنامج وإعداد الدليل تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم والقياس والتقويم للتأكد من مدى مناسبته للأهداف العامة والإجرائية. وفي ضوء أراء المحكمين تم إجراء التعديلات المطلوبة .

٢ - تنفيذ البرنامج المقترح:

تم تنفيذ البرنامج باتباع الخطوات التالية:

تطبيق أدوات البحث قبليا وهي:

بطاقة ملاحظة لقياس المهارات التدريسية لمجموعة البحث.

مقياس لقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس لمجموعة البحث.

ثم تم تطبيق البرنامج التدريبي المقترح وبعدها تم تطبيق أدوات الدراسة بعدياً.

٣ - إعداد أدوات الدراسة:

أ- إعداد بطاقة ملاحظة مهارات التدريس:

تمت عملية الإعداد لبطاقة الملاحظة وفقاً للخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من البطاقة: تهدف هذه البطاقة إلى قياس مستوى أداء الطالبة المعلمة لمهارات التدريس القبلي والبعدي وهي (التخطيط، التنفيذ، التقويم) بعد التدريب على البرنامج المقترح.**
- **صياغة عبارات البطاقة: تمت الصياغة بناءًا على عبارات قائمة على مهارات التدريس حيث اشتملت على الستة محاور التالية والقائمة على معايير الجودة الشاملة وهي:**
  - **التخطيط والتهيئة.**
  - **اتجاهات حديثة في التدريس.**
  - **استخدام تقنيات حديثة.**
  - **الاتصال والتواصل مع الطالبات.**
  - **التقييم بناء على اتجاهات حديثة.**
  - **تقييم الذات واستمرارية التعلم.**

حيث تقتصر كل عبارة على مهارة واحدة ووصف أداء واحد.

- تحديد التقدير الكمي لمستوى الأداء:

تم استخدام طريقة ليكرت (Likert) وهي تدل على مستوى أداء الطالبة معلمة العلوم للمهارات المطلوبة في قاعدة الدراسة، حيث حددت التقديرات والكمية لها بإعطاء الدرجات (٣، ٢، ١) وقد تضمنت بطاقة الملاحظة ٦ مهارات أساسية:

- **مهارة تخطيط الدرس (٤) مفردات من (١-٤) بنسبة ١٦.٧%.**
- **مهارة استخدام طرق واستراتيجيات حديثة (٤ مفردات) من (٥-٨) بنسبة ١٦.٧%.**
- **مهارة استخدام تقنيات حديثة (٤ مفردات) من(٩-١٢) بنسبة ١٦.٧%.**
- **مهارة التواصل مع الطالبات (٤ مفردات) من (١٣-١٦) بنسبة ١٦.٧%.**
- **مهارة التقييم بناء على اتجاهات حديثة (٤ مفردات) من (١٣-١٩) بنسبة ١٦.٧%.**
- **مهارة تقييم الذات من (٢٠-٢٤) بنسبة ١٦.٧%.**

-تعليمات استخدام البطاقة:

تم إعداد تعليمات للبطاقة بحيث تضمنت الهدف من البطاقة وكيفية الإجابة عليها.

-حساب صدق البطاقة:

تم حساب صدق البطاقة باستخدام صدق المحتوى. وللتحقق من هدف البطاقة ثم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم والقياس والتقويم، وعدد من مشرف ومعلمي العلوم لإبداء الرأي حول وضوح عبارة البطاقة، الصحة العلمية، الدقة اللفظية واللغوية لكل مهارة ومدى مناسبة كل مهارة للمحور أو المجال الذي تنتمي إليه وقد تم إجراء التعديلات في ضوء أراء المحكمين.

-حساب ثبات بطاقة الملاحظة:

تم إجراء تجربة استطلاعية على عينة عشوائية من الطالبات المعلمات من قسمي الفيزياء والحياء غير عينة البحث بلغت (٣٠ طالبة) وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كوبر Cooper (طعيمه، ١٩٨٧، ١٧٩).

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد فئات الاتفاق من الملاحظين}}{\text{عدد فئات أداة الملاحظة}} \times ١٠٠$$

حيث بلغت نسبة الإتفاق بين الباحثة والملاحظة ٩٦% وهي نسبة دالة على ثبات البطاقة حيث تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن على استخدامها كأداة لتقدير الأداء التدريسي للطالبات المعلمات.

وبعد التأكد من صدق وثبات الأداة (بطاقة الملاحظة) أصبحت الأداة في صورتها النهائية (ملحق ٣).

ب - إعداد مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس:

للتعرف على اتجاهات الطالبات المعلمات بقسمي الفيزياء والأحياء بجامعة الدمام نحو مهنة التدريس تم وضع مجموعة من العبارات التي تتفق مع التعريف الإجرائي للاتجاهات في البحث الحالي:

الهدف من المقياس:

يهدف إلى قياس أثر التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في البرنامج المقترح للفرقة الرابعة المستوى السابع بكلية التربية بحفر الباطن بجامعة الدمام لقسمي الفيزياء والأحياء على اتجاهات الطالبات المعلمات نحو مهنة التدريس.

مصادر بناء عبارات المقياس:

من خلال الاطلاع على بعض الدراسات والبحوث السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث الحالي والتي تناولت كيفية بناء وتصميم مقاييس الاتجاهات نحو مهنة التدريس مثل: دراسة (محمد أبو السعود، ٢٠١٠، غازي صلاح، ٢٠١٠، نادية العطاب، ٢٠١٠)

صياغة عبارات المقياس:

تم صياغة عبارات المقياس لقياس سلبية الاتجاه والبعض الآخر يقيس إيجابية الاتجاه وقد درجت عبارات المقياس ثلاثيا وفقاً لطريقة ليكرت Likert (موافق – متردد – غير موافق)، لتميزها عن غيرها بما يلي: يستخدم في تنمية وتعديل الاتجاه – أداة دقيقة في القياس – تقدم عبارات محايدة.

هذا وقد صيغت عبارات المقياس في ضوء أربعة محاور:

١- أهمية التدريس كمهنة.

٢- المكانة الاجتماعية والاقتصادية لمهنة التدريس.

٣- موقف الطالب المعلم نحو الحقائق الشخصية للمعلم.

٤- موقف الطالب المعلم نحو مستقبل مهنة التدريس.

وقد روعي عند بناء هذا المقياس الشروط الواجب توافرها لبناء المقياس الجديد ومن هذه الشروط:

- ملاءمة كل عبارة للهدف التي وضعت من أجله.
- وضوح عبارات المقياس.
- الصحة العلمية واللغوية للمقياس.
- احتواء كل عبارة على فكرة واحدة فقط.

تعليمات المقياس:

روعي عند صياغة عبارات المقياس أن تكون واضحة وسهلة وصحيحة وبطريقة تفهمها الطالبات بحيث يفهمن الهدف من المقياس وكيفية الاجابة عليه من خلال مثال محلول. كما أن الورقة التي تحتوي على عبارات المقياس هي نفسها الورقة التي تجيب فيها الطالبة. ويوجد مكان لتوضيح بيانات الطالبة في أعلى الورقة.

الصورة الأولية للمقياس:

بلغت عبارة المقياس في صورته الأولية (٤٥) عبارة تم عرضها على السادة المحكمين، وذلك لإبداء الرأي حول:

- مدى وضوح عبارات المقياس.
- مدى ملاءمة كل عبارة للهدف الذي وضعت من أجله.
- مدى الصحة العلمية والصياغة اللغوية لعبارات المقياس.
- إبداء ملاحظاتهم سواء بالإضافة أو الحذف أو التعديل ومقترحاتهم.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون أصبح المقياس في صورته النهائية مكوناً من (٤٠) عبارة وأصبح المقياس صالح للتطبيق.

تصحيح المقياس:

تم تصحيح المقياس (١،٢،٣) للعبارات الموجبة وعددهن (٢٠) عبارة ،(١، ٢،٣) للعبارات السالبة وعددهن (٢٠) عبارة أيضا وبالتالي فإن النهاية العظمى للمقياس ١٢٠ درجة والنهاية الصغرى (٤٠) درجة.

التجربة الاستطلاعية للمقياس:

تم تجريب المقياس على عينة من (٢٠) طالبة بكلية التربية بحفر الباطن من قسمي الفيزياء والأحياء وذلك بهدف حساب الصدق والثبات وزمن تطبيق المقياس:

ثبات المقياس

تم الاستعانة بمعامل كرو نباخ نظراً لتميزه عن غيره عند حساب الثبات وقد وجد أن معامل الثبات لهذا المقياس (٠.٨٥) وبالتالي فإن ذلك يشير إلى نسبة جيدة يمكن الوثوق به كأداة لثبات المقياس.

صدق المقياس:

تم حساب الصدق عن طريق: الصدق الذاتي = $\sqrt{\text{الثبات}_{\text{تالبقا}}}$ = $\sqrt{٠,٨٥_{\text{تالبقا}}}$ = ٠.٩٢

وهي درجة مرتفعة تجعلنا نطمئن لاستخدام هذا المقياس.

الصدق المنطقي (صدق المحكمين):

تم عرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين في مجال علم النفس والقياس النفسي والمناهج وطرق التدريس. بهدف التأكد من مدى ملاءمة عبارات المقياس لأبعاده الأربعة، وقد تم إجراء التعديلات التي أوصى بها السادة المحكمون.

زمن تطبيق المقياس:

تم حساب الزمن الذي استغرقته أول طالبة وآخر طالبة في الإجابة على المقياس وتم حساب المتوسط وكان المتوسط الحسابي لزمن الإجابة على المقياس (٣٥) دقيقة وأصبح المقياس جاهزاً وصالحاً للتطبيق ملحق (٤).

٤ - إجراءات تطبيق البحث:

التطبيق القبلي لأدوات البحث:

استهدف تطبيق أدوات البحث قبليا تحديد مستوى أفراد عينة البحث قبل تطبيق البرنامج وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين إحصائياً، حيث تم تطبيق الأدوات التالية:

أ - التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة:

تهدف البطاقة إلى قياس مستوى أداء الطالبات المعلمات لمهارات التدريس، وقد تم ملاحظة اداء كل طالبة بالاستعانة بمعلمات من المدارس وبعض الزميلات من القسم تخصص مناهج وطرق تدريس، حيث تم التطبيق في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٣-١٤٣٤هـ، وبعد ذلك تم حساب الدرجات. وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول رقم (٣) التالي:

جدول رقم (٣)

يوضح نتائج اختبار (T.TEST) للعينات المستقلة للفروق في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة.

أدوات البحث	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	متوسط الاختلاف
بطاقة الملاحظة	تجريبية ن= ٣٤	١٨.٣٦٢	٦.٢٠٥	٦٧	١.٢٥	غير دال عند مستوى (٠.٠٥)	٣.٧٩
	ضابطة ن = ٣٥	١٥.٠٠٠	٢.٩٥				

يلاحظ من الجدول رقم (٣) السابق أن قيمة (ت) كانت غير دالة إحصائياً وهي (١.٢٥) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦٠) عند مستوي (٠.٠٥) مما يعني أنه

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة ومن ثم فإن المجموعتين متكافئتين إلى حد كبير.

ب – التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس:

هدف مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس إلى قياس اتجاهات الطالبات المعلمات مجموعة البحث نحو مهنة التدريس، وقد تم تطبيقه على مجموعتي الدراسة قبل بدء التجربة ثم تم حساب الدرجات وكانت نتائج التطبيق القبلي كما هو موضح بالجدول رقم (٤) التالي:

جدول (٤)

يوضح نتائج اختبار (T.TEST) للعينات المستقلة للفروق في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لمجموعتي الدراسة

أدوات البحث	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	متوسط الاختلاف
مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس	تجريبية ت = ٣٤	٥١.٧٠٥٩	١٣.٦٥٤٩	٦٧	٠.٧١٥	غير دال عند مستوى (٠.٠٥)	٢.٤٢٠٢
	ضابطة ن = ٣٥	٤٩.٢٨٥٧	١٤.٤٤٥٨				

يلاحظ من الجدول رقم (٤) السابق أن قيمة (ت) كانت غير دالة إحصائياً وهي (٠.٧١٥) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦٠) عند مستوي دلالة (٠.٠٥) مما يعني أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، ومن ثم فإن المجموعتين متكافئتين إلى حد كبير.

جـ - تطبيق البرنامج التدريبي لتنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو المهنة وفقاً لمعايير الجودة الشاملة

تم تطبيق البرنامج التدريبي على مجموعة الدراسة التجريبية في العام الدراسي ١٤٣٤/ ١٤٣٥هـ للفصل الدراسي الثاني وقد اجتمعت الباحثة بالطالبات والمعلمات من قسمي الفيزياء والاحياء قبل إعطائهن البرنامج وقد قامت بشرح فلسفة التعليم النشط وأهميته لتطوير العملية التدريبية وفقاً لمعايير الجودة وقد حددت يومين في الأسبوع للتدريب على البرنامج بواقع ٤ ساعات أسبوعياً لمدة فصل دراسي على مدي ١١ أسبوعاً بواقع إجمالي (٤٤) ساعة للبرنامج التدريبي.

جدول (٥)

الخطة الزمنية للتدريب على البرنامج التدريبي باستخداماستراتيجيات التعلم النشط وفقاً لمعايير الجودة الشاملة:

م	الموضوع	الأسابيع	الأيام	الزمن بالساعات
١	شرح دليل التربية العملية	الأول	الأحد الثلاثاء	ساعتان ساعتان
٢	شرح المحتوي النظري لاستخداماستراتيجية التعلم النشط	الثاني	الأحد الثلاثاء	ساعتان ساعتان
٣	شرح استراتيجية التعلم بالاكتشافوالاستقصاء	الثالث	الأحد الثلاثاء	ساعتان ساعتان
٤	تطبيق دروس عملية على استراتيجية التعلم بالاكتشافوالاستقصاء	الرابع	الأحد الثلاثاء	ساعتان ساعتان
٥	شرح استراتيجية دورة التعلم	الخامس	الأحد الثلاثاء	ساعتان ساعتان
٦	تطبيق دروس عملية على استراتيجية دورة التعلم	السادس	الأحد الثلاثاء	ساعتان ساعتان
٧	شرح استراتيجية التعلم المتمركز حول حل المشكلة	السابع	الأحد الثلاثاء	ساعتان ساعتان
٨	تطبيق دروس عملية على استراتيجية حل المشكلات	الثامن	الأحد الثلاثاء	ساعتان ساعتان
٩	شرح استراتيجية خريطة الشكل V	التاسع	الأحد الثلاثاء	ساعتان ساعتان
١٠	تطبيق دروس عملية على استراتيجية خريطة الشكل V	العاشر	الأحد الثلاثاء	ساعتان ساعتان
١١	مراجعة لأهم استراتيجيات التعلم النشط التي تم التدريب عليها	الحادي عشر	الأحد الثلاثاء	ساعتان ساعتان

د -تطبيق أدوات الدراسة بعدياً:

تم تطبيق أدوات الدراسة بعدياً لتحديد مستوي أفراد العينة للمجموعتين بعد تطبيق البرنامج التدريبي وتضمن ذلك تطبيق الأدوات التالية:

- التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة:

تم التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة بعد انتهاء تطبيق البرنامج على مجموعتي الدراسة حيث تمت ملاحظة أداء كل طالبة معلمة بمساعدة بعض المعيدات بقسم المناهج وطرق التدريس وبعد الانتهاء من تطبيق البطاقة تم حساب الدرجات ورصدها لمعالجتها إحصائياً.

- التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس على مجموعتي الدراسة وبعد الانتهاء من تطبيق المقياس تم حساب الدرجات ورصدها لمعالجتها إحصائياً.

- جمع البيانات وتحديد أساليب المعالجة الإحصائية.

تم إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ثم تحليل النتائج عن طريق استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، حيث أجريت المعالجة الإحصائية الخاصة بالدراسة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١- اختبار (ت) T.TEST لقياس تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة بين الطالبات المعلمات في التطبيق القبلي.

٢- اختبار (T) لمعرفة دلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة بين الطالبات المعلمات في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة وقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس.

٣- حساب معدل الكسب لبليك لمعرفة فعالية البرنامج التدريبي المقترح.

عرض النتائج ومناقشتها

١ - عرض النتائج

تمت معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية السابق ذكرها والتوصل إلي مجموعة من النتائج تمت الإجابة فيها عن السؤال الأول والثاني. وللتحقق من فروض الدراسة تم عرضها علي النحو التالي:

أ -اختبار صحة الفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الاول للدراسة والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة.

" وقد أوضحت نتائج جدول (٣) هذا الفرض كما عرض سابقاً.

ب - اختبار صحة الفرض الثاني:

تم اختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس"، وقد أوضحت نتائج جدول (٤) صحة هذا الفرض كما عرض سابقا.

جـ - اختبار صحة الفرض الثالث:

تم اختبار صحة الفرض الثالث والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة". ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب متوسط درجات أداء كل من المجموعتين على بطاقة الملاحظة كما هو موضح في جدول (٦) التالي:

جدول (٦)

بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة T.Test لدرجات أداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة الملاحظة للتطبيق البعدي:

م	المجال	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الإغراق المعياري	T.Test	درجة الحرية	متوسط الدلالة
١	التخطيط للدرس	تجريبية	٣٤	٣.٤٢٨	٠.٦٢٩١	١١.١٥	٦٧	٠.٠٥
		ضابطة	٣٥	١.٧٠٥	٠.٦٥٤٧			
٢	طرق التدريس	تجريبية	٣٤	٣.٤٧٠٦	٠.٥٠٦٦	٢٠.٥٨	٦٧	٠.٠٥
		ضابطة	٣٥	١.٢٠٠	٠.٤٠٥٨			
٣	التواصل مع الطالبات	تجريبية	٣٤	٤.٦٧٦	٠.٦٧٩	٠٢.٩٧١	٦٧	٠.٠٥
		ضابطة	٣٥	١.٢٥٧	٠.٥٠٥٤			
٤	استخدام التقنيات	تجريبية	٣٤	٣.٥٢٩٤	٠.٥٠٣٦	١٩.٢٧٤	٦٧	٠.٠٥
		ضابطة	٣٥	١.٢٨٥٧	٠.٤٥٣٢			
٥	التقييم	تجريبية	٣٤	٣.٢٩٤١	٠.٨٣٥٩	١١.٢٢٠	٦٧	٠.٠٥
		ضابطة	٣٥	١.٣٤٢٩	٠.٥٩١٣			
٦	تقدير الذات	تجريبية	٣٤	٣.٢٩٤١	٠.٨١٤٣	١٠.٩٠١	٦٧	٠.٠٥
		ضابطة	٣٥	١.٢٠٠	٠.٤٧٢٨			
٧	كلي	تجريبية	٣٤	٢٠.٢٦٤٧	١.٧٢٨٧	٢٨.٧٣٨	٦٧	٠.٠٥
		ضابطة	٣٥	٨.٠٥٧١	١.٧٩٧٨			

يتبين من جدول (٥) السابق المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودلالة الفروق لكل مجال من مجالات المهارات التدريبية على حده وفقاً للآتي:

تفسير النتائج:

١ - مجال التخطيط للدرس:

تم حساب درجات مجموعتي البحث في مجال التخطيط للدرس فكان متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣.٤٢٨) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (١.٧٠٥) وباستخدام اختبار (T.Test) للفئات المستقلة لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين وكانت قيمه ت (١١.١٥) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦) عند مستوى دلالة ٠.٠٠٥

مما يعني أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية، لصالح المجموعة التجريبية وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق البرنامج التدريبي المقترح على طالبات المجموعة الضابطة الذين درسوا وفق البرنامج المعتاد.

٢ - مجال استخدام طرق التدريس الحديثة:

تم حساب متوسط درجات أداء مجموعتي البحث في مجال استخدام طرائق التدريس والاستراتيجيات الحديثة وفقاً لمعايير الجودة الشاملة في التدريس فكان متوسط أداء المجموعة التجريبية (١٥.٤٧) ومتوسط أداء المجموعة الضابطة (١.٢٠٠). ولمعرفة ودلالة الفرق بين المجموعتين تم استخدام اختبار T.Test للعينات المستقلة وكانت قيمة (ت) المحسوبة (٢٠.٥٨) وهي أعلى من القيمة الجدولية (١.٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٥) مما يعني أن هناك فرق ذا دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في استخدامهن لطرق التدريس الحديثة.

٣ - مجال التواصل مع الطالبات:

تم حساب متوسط درجات اداء مجموعتي البحث في مجال مهارة التواصل مع الطالبات فكان متوسط أداء المجموعة التجريبية (٤.٦٧٦) في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (١.٢٥٧٢). ولمعرفة دلالة الفرق بين بين المجموعتين تم استخدام T.Test للعينات المستقلة، وكانت قيمة (ت) المحسوبة (٢.٩٧١) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٥) مما يعني أن هناك فرق ذا دلالة إحصائية

لصالح المجموعة التجريبية وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية، على طالبات المجموعة الضابطة في مهارة التواصل مع الطالبات.

٤ - مجال استخدام التقنيات التدريبية الحديثة:

تم حساب متوسط درجات أداء مجموعتين البحث في مجال استخدام التقنيات التدريبية الحديثة، وكان متوسط أداء المجموعة التجريبية (٣.٥٢٩٤) في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (١.٢٨٥٧). ولمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين تم استخدام T.Test للعينات المستقلة، وكانت قيمة (ت) المحسوبة (١٩.٢٧٤) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦٠) عند مستوى (٠.٠٥) مما يعني أن هناك فرق ذا دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، هذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في أدائهم لمهارة استخدام تقنيات التعليم الحديثة وفقاً لمعايير الجودة الشاملة.

٥ - مجال التقييم:

تم حساب متوسط درجات أداء مجموعتي البحث في مجال التقييم لأداء الطالبات، وكان متوسط درجات أداء المجموعة التجريبية (٣.٢٩١) في حين بلغ متوسط درجات أداء المجموعة الضابطة (١.٣٤٢٩) ولمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين استخدم اختبار T.Test للعينات المستقلة فكانت قيمة (ت) (١١.٢٢٠) وهي أكبر من (ت) الجدولية البالغة (١.٩٦٠) عند مستوى (٠.٠٥) مما يعني وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في أدائهم لمهارة التقييم.

٦ - مجال تقدير الذات:

تم حساب متوسط درجات أداء مجموعتي البحث في مجال تقدير الذات وكان متوسط درجات أداء المجموعة التجريبية (٢.٩٤١٢) في حين بلغ متوسط درجات أداء المجموعة الضابطة (١.٢٠٠) ولمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين تم استخدام اختبار T.Test للعينات المستقلة.

كما كانت قيمة (ت) المحسوبة (١٠.٩٠١) أعلى من القيمة الجدولية البالغة (١.٩٦٠) عند مستوى (٠.٠٥) مما يعني أن هناك فرق ذا دلالة إحصائية لصالح المجموعة

التجريبية وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في مهارة تقدير الذات.

٧ - المجال الكلي:

يتبين من جدول (٤) في المجال الكلي للمهارات التدريسية أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ككل (٢٠.٢٦٤٧) في حين بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة ككل (٨.٠٥٧١) وباستخدام T.Test للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعات وجد أن قيمة (ت) المحسوبة للدرجات ككل (٢٨.٧٣٨) وهي أعلى من قيمة (ت) الجدولية البالغة (١.٩٦٠) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) مما يعني أن هناك فرق ذا دلالة إحصائية وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية الذي درسوا وفق البرنامج التدريبي المقترح على طالبات المجموعة الضابطة الذين درسوه بالطريقة المعتادة.

وبذلك يرفض الفرض الثالث للدراسة ويقبل الفرض البديل المؤكد لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسة ككل مثل دراسة (سالم، ٢٠٠١) (رجا، عيد ٢٠٠٦)، (فاطمة عبد الوهاب، ٢٠٠٥)، (فاتن الزايدي، ٢٠٠١) (جوزيف، جبتر Jeuit ٢٠٠١)، دراسة هول (Hall ٢٠٠٢) ودراسة (wilk, 2001) (دراسة غازي صلاح، ٢٠١٠)، (نادية العطاب، ٢٠١٠).

د - اختبار صحة الفرض الرابع:

تم اختبار صحة الفرض الرابع للدراسة، والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الإتجاه نحو مهنة التدريس ". ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار T.Testللعينات المستقلة، حيث تم حساب متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة كما هو موضح في جدول (٧) التالي:

جدول (٧)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمةT.Test لدرجات أداء طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس للتطبيق البعدي.

م	أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T.Test	درجة الحرية	مستوى الدلالة	متوسط الاختلاف
١	الاتجاه نحو المهنة	تجريبية	٣٤	٢٥.٦٧٦٥	٣.١٧٨٧	٦٧	١٢.٢٢٩	٠.٠٥	٨.٧٣٣٦
		ضابطة	٣٥	١٦.٩٤٢٩	٢.٧٤٣٤				
٢	الاتجاه نحو السمات الشخصية	تجريبية	٣٤	٢٤.٢٩٤١	٣.٩٧٣٦	٦٧	٨.٢٤٢	٠.٠٥	٦.٩٧٩٨
		ضابطة	٣٥	١٧.٣١٤٣	٣.٠٠٧٦				
٣	الاتجاه نحو تقبل المهنة	تجريبية	٣٤	٢٤.٢٩٤١	٣.٤٢٤٨	٦٧	٩,١٣٨	٠.٠٥	٧.٢٢٧
		ضابطة	٣٥	١٧.١٧١٤	٣.٠٤٣٧				
٤	الوضع الاجتماعي والاقتصادي للمهنة	تجريبية	٣٤	٢٥.٢٩٤١	٢.٦٦٨٩	٦٧	٨.٦١٠	٠.٠٥	٦.٥٢٢٧
		ضابطة	٣٥	١٨.٧٧١٤	٣.٥٤٨٧				
٥	إجمالي	تجريبية		٩٩.٢٦٤٧	٩.٤٤٦٥	٦٧	١٣.٠٠٦	٠.٠٥	٢٩.٦٤٧
		ضابطة		٧٠.٢٠٠٠	٩.١١٦٢				

يتبين من الجدول رقم (٧) السابق أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٩٩.٢٦٤٧) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٧٠.٠٠٠) وبحساب قيمة (ت) وجد أنها (١٣.٠٠٦) وهي أعلى من القيمة الجدولية (١.٩٦٠) عند مستوى (٠.٠٥) مما يعني وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة وهذا يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية الذين درسوا البرنامج المقترح باستخدام استراتيجية التعلم النشط، في اتجاهاتهن نحو مهنة التدريس وهي تتفق مع دراسة (صباح ١٩٨٤) (سعيد، ١٩٨٩)، (توني، ١٩٩٤)، و واختلفت مع دراسة (نادية العطاب، ٢٠١٠).

فعالية البرنامج التدريبي المقترح

ولمعرفة فعالية البرنامج التدريبي المقترح في اكتساب الطالبات للمهارات التدريسية وفقاً لمعايير الجودة الشاملة تم حساب معدل الكسب، وجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

معدل الكسب وحجم التأثير للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار

ادوات البحث	متوسط درجات المجموعة الضابطة	متوسط درجات المجموعة التجريبية	معدل الكسب	دلالة حجم التأثير
بكافة الملاحظة	٨.٠٥٧١	٢٠.٢٦٤٧	١.٢٨	كبير

يتضح من جدول (٨) السابق أن فعالية البرنامج باستخدام استراتيجية التعلم النشط ذات فعالية في إكساب الطالبات المهارات التدريسية وفقاً لمعايير الجودة، حيث بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٨.٠٥٧١)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية (٢٠.٢٦٤٧)، وبذلك يتضح أن استراتيجية التعلم النشط في البرنامج التدريبي المقترح جاءت متتالية حيث أن معدل الكسب (١.٢٦) وهو أكبر من (٠.٠٥) كما أن حجم التأثير كبير بالنسبة للمهارات التدريسية وهذه النتيجة تجيب عن السؤال الثالث في الدراسة وهو فعالية البرنامج التدريبي المقترح في إكساب الطالبات المعلمات لمهارات التدريس بجامعة الدمام.

ولمعرفة فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الاتجاهات نحو مهنة التدريس وفقاً لمعايير الجودة الشاملة تم حساب معدل الكسب وجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

يبين معدل الكسب وحجم التأثير للمجوعة التجريبية والضابطة

في مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس

أداة البحث	متوسط درجات المجموعة الضابطة	متوسط درجات المجموعة التجريبية	معدل الكسب	دلالة حجم التأثير
مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس	٧٠.٢٠٠	٩٩.٢٦٤٧	٠.٩٩	كبير

يتضح من جدول (٩) السابق أن فعالية البرنامج باستخدام استراتيجية التعلم النشط وفقاً لمعايير الجودة ذات فاعلية في إكساب طالبات المجموعة التجريبية للاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس، حيث كانت متوسط درجات المجموعة الضابطة (٧٠.٢٠٠) بينما بلغ

متوسط درجات المجموعة التجريبية (٩٩.٢٦٤) حيث أن معدل الكسب (٠.٩٩) وهو أكبر من (٠.٠٥) كما أن حجم التأثير كبير وذلك للاتجاهات نحو مهنة التدريس وبذلك يمكن الإجابة عن السؤال الرابع في الدراسة وهو ما فاعلية البرنامج التدريسي المقترح في تنمية الاتجاهات نحو مهنة التدريس للطالبات والمعلمات بجامعة الدمام؟

مناقشة النتائج وتفسيرها:

١- أسفرت النتائج المتعلقة بالفرض الثالث عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في أداء المهارات التدريسية ويمكن أن تعزي تلك النتيجة إلى: فاعلية برنامج التربية العملية المقترح القائم على استراتيجية التعلم النشط المعد وفقاً لمدخل الجودة الشاملة من قبل الباحثة والذي أدى إلى تنمية مستوى أدائهن في استخدام هذه المهارات في تدريس العلوم ويمكن إرجاع هذه النتائج إلى ما يلي:

- تنوع استخدام استراتيجيات التعلم النشط في برنامج التربية العملية التدريسي المقترح، حيث أن هذه الاستراتيجيات تركز على نشاط المتعلم، والطالبة تكتشف بنفسها كما أنها تطبق ما توصلت إليه من معارف علمية ومواقف أخرى جديدة ليصبح التعلم ذو معنى.
- حداثة الموضوع بالنسبة للطالبات، حيث أبدت العديد من الطالبات مجموعة البحث عدم علمهن ومعرفتهن بهذه الاستراتيجيات لأنها غير مقررة عليهن في محتوى توصيف مقرر طرق التدريس بالخطة الدراسية الجديدة لجامعة الدمام.
- التدريب العملي والنظري في البرنامج التدريبي على المهارات التدريسية والتنفيذ العملي أثناء تدريس البرنامج، حيث أن الممارسة والتدريب الفعلي للطالبات أدى إلى نمو المهارات التدريبية لديهن.
- اشتمال البرنامج التدريبي المقترح على نماذج من الكتب المدرسية للمرحلة المتوسطة والثانوية وتطبيق المهارات التدريسية في التدريس الفعلي.
- تنوع أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج التدريبي (التمهيدي – التكويني – النهائي) مما أدى إلى تطوير وتحسين مستوى أدائه في تطبيق المهارات التدريسية.
- التأكيد على الخبرات المعرفية السابقة من خلال الدروس المتضمنة في البرنامج التدريبي المقترح القائم على استراتيجيات التعلم النشط.

- ساعدت استراتيجيات التعلم النشط على إتاحة الفرص الإيجابية لمشاركة الطالبات وتعاونهن، مما أدى إلى ارتفاع معدل اكتساب المهارات التدريسية.
- طول مدة التدريب التي بلغت (٤٤) ساعة حيث استمر استخدام وتوظيف استراتيجية التعلم النشط مما أدى إلى تنمية المهارات التدريسية.
- تقديم التغذية الراجعة الفورية في البرنامج أدى إلى تعزيز جوانب القوة لدى الطالبات (جابر ١٩٩٩، ٨١) وتلافي أوجه القصور مما ساعد على تعلم المهارات التدريسية والفاعلية في التدريس بالإضافة إلى تبادل الخبرات بين الطالبات خلال العمل الجماعي.
- إتاحة الفرصة للطالبات – من خلال تقسيم إلى مجموعات – للتخطيط لأحد دروس العلوم في المرحلة المتوسطة، كما أن عرض هذه الدروس باستخدام استراتيجية التعلم النشط أدى بدوره إلى التمكن من المهارات التدريسية.
- استخدام الأسلوب التكاملي في عرض المحتوى التدريبي للبرنامج الذي اعتمد على تقديم المحتوى النظري مع الجوانب العملية في وقت واحد مع الحرص على التسلسل والترابط في أثناء العرض مما ساعد الطالبات على فهم العلاقة بين الجوانب النظرية والتطبيقية للمهارات والخبرات التدريبية متكاملة وهو ما حقق فاعلية أكثر في التعليم عند تطبيقها منفصلة.
- التدريب على المهارات التدريسية بصورة فردية أعطى فرصة لكل طالبة أن تقوم نفسها ذاتياً وأن تعرف نقاط القوة والضعف في أدائها للمهارات التدريسية الواحدة فضلاً عن تزويدها بتغذية راجعة من قبل زميلاتها والمشرفة التربوية.
- بينت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في كل مجال من مجالات المهارات التدريسية مما يدل على فعالية البرنامج المقترح للتربية العملية والقائم على إستراتيجية التعلم النشط وفقاً لمعايير الجودة التي تم تحديدها في البرنامج في تنمية جميع المجالات التي تم تحديدها للمهارات التدريسية.

وتتفق نتيجة هذا الدراسة ككل حول فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات التدريسية مع نتائج دراسة كل من (سالم، ٢٠٠٠) ودراسة (هنري، ٢٠٠)، دراسة (شحاتة، ٢٠٠١)، دراسة (فاطمة عبد الوهاب ٢٠٠٢)، دراسة (بدين،

٢٠٠٣)، دراسة (نجوى شاهين، دلال، ٢٠٠٤)، دراسة (غازي، ٢٠٠٤)، ودراسة (تهاني الروساء، ٢٠٠٧، دراسة (فاطمة الزايدي، ٢٠٠٨)، دراسة كاندال ريتشارد (Candala, 2000)، دراسة جويت وجينثر (Jesuit and Gunther 2001)، دراسة (٢٠٠٢، Hall)، دارسة ويلك (٢٠٠٣ Wilk)، دراسة ريتشارد (Richard 2004)، دراسة (نادية العطاب، ٢٠١٠)، دراسة (غازي ٢٠١٠).

٢- <u>أسفرت النتائج المتعلقة بالفرض الرابع عن تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في الاتجاه نحو مهنة التدريس.</u>

حيث أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة. وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة (الخطيب، ١٩٩٠)، ودراسة (المغير، ٢٠٠٠). واختلفت مع نتائج دراسة (صباح، ١٩٨٤) ودراسة (نادية العطاب، ٢٠١٠) ويمكن أن تعزي هذه النتيجة إلى: تنوع الخبرات والأمثلة التدريسية المستخدمة أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية المقترح وفقا لإستراتيجية التعلم النشط والقائم على الجودة الشاملة مما أدى إلى نمو الاتجاهات الإيجابية لطالبات المجموعة التجريبية نحو مهنة التدريس أكثر من طالبات المجموعة الضابطة التي لم تتوافر لهن هذه الخبرات والأنشطة المستخدمة في البرنامج القائم على إستراتيجية التعلم النشط وفقاً لمعايير الجودة الشاملة، مما يشير إلى عدم كفاءة الطريقة المعتادة في التدريس لرفع وتنمية اتجاهات الطالبات نحو مهنة التدريس مقارنة بالطرق الأخرى.

ومن خلال تلك النتائج فإن إستراتيجية التعلم النشط ذات فاعلية في تنمية الاتجاهات نحو التدريس لدى الطالبات المعلمات بالأقسام العلمية بكلية التربية بحفر الباطن جامعة الدمام مقارنة بالطرق المعتادة في التدريس.

استنتاجات الدراسة:

في ضوء نتائج البحث تم التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

- **فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في الأداء الكلي للمهارات التدريسية.**
- **فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في كل مجال من مجالات المهارات التدريسية.**
- **تأثير البرنامج التدريبي في الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس على الطالبات المعلمات مجموعة البحث.**
- **استراتيجيات التعلم النشط ذات أثر إيجابي وفعال في تنمية المهارات التدريسية والاتجاهات نحو مهنة التدريس لطالبات كلية التربية مقارنة بالطريقة المعتادة في التدريس.**

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثة بالتالي:

١- تدريب الطالبات المعلمات في الأقسام العلمية بكلية التربية على استخدام استراتيجيات التعلم النشط من خلال تضمين أهم هذه الاستراتيجيات في محتوى طرق تدريس العلوم.

٢- ضرورة تدريب معلمات العلوم قبل وأثناء الخدمة على الاستراتيجيات الحديثة في التدريس بما فيها استراتيجية التعلم النشط وفقاً للجودة الشاملة.

٣- تطوير برامج إعداد معلمة العلوم بكليات التربية جامعة الدمام لتتضمن استراتيجيات التعلم النشط التي تجعل التعلم ذا معنى والمتعلم هو محور العملية بحيث تكون هذه البرامج مطورة ويتم تطبيقها وفقاً للجودة الشاملة.

٤- إعداد دورات تدريبية لمعلمي العلوم لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط وفقاً للجودة الشاملة في التدريس.

٥- إعادة صياغة محتوى مادة العلوم بما يتناسب مع استراتيجيات التعلم النشط الأمر الذي يترتب عليه تطبيق مثل هذه الاستراتيجيات بكفاءة عالية في المواقف التدريبية.

٦- اعتماد المحتوى النظري لبرنامج التربية العملية المقترحة في الأقسام العلمية وتوزيعه على الطالبات المعلمات.

٧- توزيع دليل التربية العملية المعد بغرض البحث على مدارس التطبيق.

٨- التخلي تدريجياً عن استخدام طرق التدريس المعتادة واستخدام استراتيجيات متنوعة قائمة على الجودة الشاملة في التطبيق داخل مدارس التطبيق.

٩- تنظيم المناهج التدريبية وفقاً لاستراتيجيات التعلم النشط القائمة على الجودة الشاملة.

١٠- توفير المناخ والبيئة التدريبية التي تتحقق فيها الجودة الشاملة بحيث تكون ملائمة لبلوغ أهداف العملية التدريبية بتفوق.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها توصي الباحثة بإجراء مجموعة من الأبحاث ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ومنها على سبيل المثال:

١- دراسة فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية عمليات العلم الأساسية.

٢- دراسة فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي العلوم باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم.

٣- دراسة فاعلية برنامج تدريبي مقترح باستخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى الطالبات المعلمات في التخصصات الأدبية.

٤- اجراء دراسة لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطالبات المعلمات بكليات التربية.

٥- دراسة أثر برنامج تدريبي مقترح في التربية العملية على أداء الطالبات المعلمات للمهارات التدريسية في جامعات أخرى.

مراجع الدراسة:

أولاً: المراجع العربية

١- أبو جابر وآخرون (١٩٩٩): التربية العملية الميدانية لطلبة كلية العلوم التربوية، عمان، دار الضيافة للنشر.

٢- البابطين، عبد العزيزعبد الوهاب(١٩٩٥): الكفايات التدريبية اللازمة للطالب المعلم وتقصي أهميتها وتطبيقها من وجهة نظر المشرف عليه في كلية التربية بجامعة الملك سعود، الرياض، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد٧، العدد١٦. ص ص١٢٤-١٦٥.

٣- البيلاوي، حسن حسين وآخرون (٢٠٠٦): الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، عمان، دار المسيرة.

٤- البكر، محمد عبد الله (٢٠٠١): أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتدريبية، جامعة الكويت، المجلة التربوية، العدد (٦٠).

٥- بلخير، فرج عبد الرحمن (٢٠٠٠) : "اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة حضر موت، (الجمهورية اليمنية) نحو مهنة التدريس"، رسالة ماجستير، كلية التربية، البصرة.

٦- جابر، جابرعبد الحميد (١٩٩١): مهارات التدريس، القاهرة، دار النهضة العربية.جامعة الكويت، المجلة التربوية، العدد ٧٤.

٧- حسانين، بدرية محمد (٢٠٠٣): برنامج تدريبي قائم على مهارات التدريس الإبداعي و أثره في تنمية هذه المهارات لدى معلمي العلوم بمراحل التعليم العام بمحافظة سوهاج، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس، مجلة دراسات فيالمناهج و طرق التدريس، العدد (٨٤).

٨- حمادة، محمد محمود (٢٠٠٥): فعالية استراتيجيات (فكر – زاوج _ شارك) والاستقصاء القائمين على أسلوب التعلم النشط في نوادي الرياضيات المدرسية في تنمية مهارات التفكير الرياضي و اختزال قلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، جامعة حلوان، كلية التربية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد ١١، العدد ٣ ،١٦٢-٢١١.

٩- حمادين، فخري فريد (٢٠٠٥): قياس مستوى اداء المهارات التدريسية لدى الطلبة معلمي الدراسات الاجتماعية في مستوى الدبلوم العام وعلاقتها بالتحصيل العلمي لديهم، جامعة الكويت، المجلة التربوية، العدد ٧٤.

١٠- حمدان مبارك سعيد (٢٠٠٢): واقع الإشراف على الطلاب المعلمين في كليات التربية للبنين بالمملكة العربية السعودية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعيةالمصرية للمناهج وطرق التدريس، العددالثمانون، يونيو.

١١- حميدة، امام مختار(٢٠٠٠): مهارات التدريس، ط١، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق للنشر

١٢- خضر، صلاح الدين (١٩٩٣): قراءة في المناهج و طرق التدريس، كلية التربية، جامعة حلوان، الدار العربية للنشر والتوزيع.

١٣- الخطيب، عادل عبد الله (١٩٩٠) " فعالية التطبيق في البرنامج الأكاديمي لكليات المجتمع الأردنية في تطوير ممارسات الطلبة المعلمين التدريسية واتجاهاتهم "، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

١٤- دره، عبد الهادي و آخرون(١٩٨٩): الحقائب التدريبية، ط١، بيروت، الدار العربية للموسوعات.

١٥- الرفاعي، عبد الملك طه (٢٠٠١): فاعلية برنامج للتدريس المصغر في تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بطنطا، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للتربية العملية، المجلد ٤، العدد ٣. ٧٨-١١٨.

١٦- رمضان، صلاح السيد (٢٠٠٥): تطوير نظم إعداد المعلم بكليات التربية بسلطنة عمان في ضوء معايير الجودة الشاملة، جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية، المجلد (١٥)، العدد (٦٠). ص ص ١٢٢-١٨٦.

١٧- الروساء، تهاني محمد (٢٠٠٧):" فاعلية برنامج مقترح في تنمية ممارسات التعلم النشط وتعديل الاعتقادات نحوه لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية – الأقسام العلمية"، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية، الرياض، جامعة الرياض.

١٨- الزايدي، فاطمة خلف (٢٠٠٨): " أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمكة المكرمة "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

١٩- زيتون، حسن حسين (٢٠٠١): مهارات التدريس، القاهرة، عالم الكتب.

٢٠- السعيد، سعيد محمد (٢٠٠٦): "التربية العملية وإعداد معلمي المستقبل " الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس، العدد الثالث عشر بعد المائة، ابريل. ص ص ٦-٢١

٢١- سعيد، عاطف محمد، عيد، رجاء أحمد (٢٠٠٦): أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل و تنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ

المرحلة الإعدادية، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس، العدد ١١ ،١١٧-١٦٦.

٢٢- سلامه، أحمد محمود (٢٠٠٦) تنمية متطلبات التدريس المرتبطة برياضيات المدرسة الابتدائية لدى طلاب كلية التربية بشعب الرياضيات (تعليم ابتدائي) في ضوء مدخل التكامل و مفهوم الجودة الشاملة ، جامعة عين شمس، مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس، العدد (١١٧).

٢٣- شاهين، نجوى عبد الرحيم، مخلف، دلال عبد القادر (٢٠٠٤): برنامج تدريبي لمعلمات العلوم على استخدام استراتيجيات التعلم النشط، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي الثامن: الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (٢).

٢٤- شحاته، حسن (٢٠٠٥): ثقافة المعايير والتعليم الجامعي، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (٤).

٢٥- شحاته، محمد المنعم، الشيخ، نوال عبد الله (٢٠٠٢): فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية، جامعة عين شمس، الجمعية لمصرية للمناهج و طرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس، العدد ٨٣.

٢٦- الشلهوب، سمر عبدالعزيز (٢٠٠٨): "فاعلية برنامج تدريس مقترح في تنمية مهارات تدريس التفكير الرياضي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة و أثره في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالباتهن"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.

٢٧- الصوفي، عبد الله اسماعيل (٢٠٠٠): معجم التقنيات التربوية انجليزي – عربي، ط٢، عمان، دار المسر للنشر.

٢٨- العباسي، عمرموسى وآخرون (٢٠٠٥): واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير ادارة الجودة الشاملة من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس فيها، مجلة ٦اتحاد الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، العدد (٤٥).ص ص٥٧-١١٢.

٢٩- عبد الرازق عبد الله زيدان (١٩٩٥) " تقويم اداء مدرسي التاريخ للمرحلة الثانوية في ضوء المهارات التدريسية و بناء برنامج و تنميته "، اطروحة دكتوراه، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشيد.

٣٠- عبد الله، عبدالرحمن صالح (٢٠٠٤): التربية العملية ومكانتها في برامج تربية المتعلمين، دار وائل للنشر،.

٣١- عبد المجيد، ممدوح محمد (٢٠٠٠): مدى وعي معلمي العلوم بمستحدثات تكنولوجيا التعليم و اتجاهاتهم نحو استخدامها، المؤتمر العلمي، الرابع: التربية العلمية للجميع، الجمعية المصرية للتربية العلمية.

٣٢- عبد الوهاب، فاطمة محمد (٢٠٠٥): فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم و تنمية بعض مهارات التعلم مدى الحياة و الميول العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للتربية العملية، المجلد ٨، العدد ٢، ص ص ١٣٢-١٩٣

٣٣- عربي، صبري محمد (٢٠٠٤): أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية بعض مهارات تدريس الأحياء لدى طلاب المعلمين بجامعة سبها بليبيا على أداء طلابهم لبعض المهارات العملية للأحياء، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للتربية العملية، مجلة التربية العملية، المجلد ٧، العدد ٤ ، ص ص ٥٦--١٢٣ .

٣٤- العساف، صالح حمد (١٩٩٦): المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، عشر بعد المائة، أبريل

٣٥- العطاب، نادية (٢٠٠٤): فاعلية برنامج تدريبي للتربية العملية في أداء الطالب المدرس للمهارات التدريسية، واتجاهه نحو مهنة التدريس، المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين المعلم، الجمعية المصرية للتربية العملية، المجلد الثاني. ص ص ٦٠٥-٦٩٤

٣٦- علي، محمد السيد (٢٠٠٠): علم المناهج: الأسس والتنظيمات في ضوء الموديولات، ط٢، القاهرة، دار الفكر العربي.

٣٧- علي، نادية حسن (٢٠٠٢): تصور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة، المركز العربي للتعليم و التنمية ، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد (٢٧).

٣٨- غازي ، ابراهيم توفيق محمود(٢٠٠٢): أثر مناقشة مبررات التقييم الذاتي للأداء التدريسي في احداث اتفاق مع تقييم المشرف التربوي لطالبات التربية العملية، مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس، العدد ٧٨ ، ص ص. ٤٥-١٩٧.

٣٩- الفرا،عبدالله عمر(١٩٩٣): أهم المعوقات التي يواجها طلبة التربية العملية، المجلةالعربية للتربية، المجلد الثالث عشر، العدد الثاني، ديسمبر.

٤٠- فوره، ناهض صبحي (٢٠٠٦): فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التدريس النشط في تحسين الأداء التدريسي لدى مربيات رياض الأطفال، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة، المؤتمر العلمي السادس: من حق كل طفل أن يكون قارئا متميزا المجد ٣ ، ٦٧-١١٨.

٤١- اللقاني، أحمد حسين، الجمل، علي أحمد (٢٠٠٣):معجم المصطلحات التربويةللتربية العلمية، المجلد ٢.للنشر.المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد الثالث، القاهرة، عالم الكتب.

٤٢- المطرفي، غازي بن صلاح (٢٠١٠): "فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين تخصص علوم طبيعية بجامعة أم القرى " الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مجلة التربية العلمية ،المجلد الثالث عشر . ص ص ١١٩-١٦٧.

٤٣- المطرفي، غازي بن صلاح (٢٠٠٧): مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، كلية المعلمين، جامعة أم القرى، السعودية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مجلة التربية العلمية ،المجلد الثالث عشر .

٤٤- معاذ، علي حميد (٢٠٠٧): تقويم برنامج إعداد معلم الكيمياء بكلية التربية جامعة الجديدة، في ضوء معايير الجودة، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي التاسع عشر، تقويم مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس، ، المجلد (٦٠) ، ص ص.١١٦-.١٧٥

٤٥- هندي، محمد حماد (٢٠٠٢): أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية و تقدير الذات و الاتجاه نحو الاعتماد الايجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول ثانوي الزراعي، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس، مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس، العدد٧٩ ، ص ص ١٩٢-٢٤٣

٤٦- وزارة المعارف (١٩٩٥): وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ط٤، المملكة العربية السعودية.

ثانياً: المراجع الأجنبية

46- Basham, L. (1994). Active Learning and the at Risk students: Cultivating Positive Attitudes towards science and Learning. ED 475088.

47- Berge, Z. L. (1995). Effects of group size, Gender and ability Grouping on Learning science process skills using microcomputers, Journal ofresearch in science teaching, 27 (8), 747-759.

48- Candale, R. W. (2001). The effect of site-Embedded Professional development on teachers' perceptions of their instructional practice, "Doctor Dissertation, University of united states international university.

49- Chilcoat, G. W. (1999). Instructional Behaviors for clearer presentations in the classroom instructional science, 18, 289-314.

50- Cracolice, Mark & John, Deming (2001). "Peer-Led Team learning" Science teacher. Vol. 68. No. 1 p. 20-24. Eric document. ERIC No: EJ625541.

51- Folsom Pohele (1995). Attitudes of Preservice Physical Education Teacher Toward Teaching Students With Mild Disabilities ERIC ED.

52- Hall, S. Watiz, I. Bordeur, D. Nas, R (2002). Adoptional of Active Learning in alectrure-Based Engineering Class. ASEE/IEEE Frontiers in Conference. November 6-9, Boston. MA.

53- Jewitt, Cary & Gunther, Kress (2001, Feb.). "Exploring Learning through visual. Actional. And linguistic communication: The multimodal environment of a science classroom". Educational review. Vol. 53. No. 1 P 5-18. ERIC Document. ERIC No: EJ 622517.

54- Keys, L.M. (2002). Strategies and Ideas for active learning. http://www2.una.educ/geography/active/strategi.htm.

55- Luallen, J & Douglas Leonard. (1991, April). "using what we are learning about learning: Talking less and listening More: A Means of Helping students Make sense of science "Paper presented at the annual meeting of the national association for research in science teaching. ERIC document. ERIC No: ED 342622.

56- Richards, J., & Bridge, B. (2004). Teaching physiology by combined passive (pedagogical) and ACTIVE (andragogical) methods conference paper. Department of physiology, University of Kentuky, college of medicine, Lexington. 40536-884, USA. Pp 1-2.

57- Rowberg, K. (2000). Breathing easy about new air pollution standards. Journal of college science teaching, 30 (1), 8-21.

58- Sokoloff, D. & Thornton, R. (1999). Using Interactive lecture demonstrations to Create and Active Learning

Environment, Physics Teacher abstract available at: File//A:/physics 20% Teacher % Abstract, html.

59- Stahleim, Ann (1998). Focusing on Active and Meaningful Learning" IDEA Center Kansas State University. ERIC Document ERIC No: ED 418656.

60- Suchman, E. Timpson, W, Inckhm K, Aherme, S. & Smith, R., (2001). Students Responses to Active Learning Strategies in a lecture Introductory Micropiology Course "Biosense, v27, N4 pp, 21.

61 - Wike, R. (2003). The effect of active Learning on student characteristics in a human physiology course for non majors. Advances physiology education. V27.pp.207-223.