أثر التدريب على بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية للبنات جامعة حائل

د. زينب حسن الشمري
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة حائل

أثر التدريب على بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية للبنات جامعة حائل

د. زينب حسن الشمري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة حائل

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التدريب على بعض إستراتيجيات التعلم النشط (فكر – زاوج – شارك، المناظرة التعاونية،العصف الذهني) في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية للبنات في جامعة حائل.وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة– معلمة من طالبات الفرقة الرابعة وزعن عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة،تكونت كل مجموعة من (٣٠) طالبة، تدربت المجموعة التجريبية على إستراتيجيات التعلم النشط في حين لم تتعرض المجموعة الضابطة على المتغير المستقل.واشتملت أدوات الدراسة على بطاقة ملاحظة لقياس المهارات التدريسية (التخطيط والتنفيذ والتقويم)،واستخدمت الباحثة التقدير الكمي لتقدير مستوى أداء الطالبة.وقد تم معالجة البيانات إحصائيا عن طريق حساب المتوسطات الحسابية،والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين ومن ثم الكشف عن دلالات قيم (ت) الناتجة للحكم على مدى صحة فروض الدراسة حيث اتضح تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة التي لم تتدرب على إستراتيجيات التعلم النشط بعد أن ثبت التكافؤ قبل التدريب على هذه الإستراتيجيات.وهذا يدل على أن هذه الفروق لم ترجع لعامل الصدفة،وإنما ترجع إلى أن إستراتيجيات التعلم النشط التي تدربت عليها المجموعة التجريبية في هذه الدراسة،قد أدى إلى إكساب الطالبات المعلمات للمهارات التدريسية اللازمة لمعلمة اللغة العربية مما يؤكد أن لإستراتجيات التعلم النشط أثرا ايجابيا في تنمية المهارات التدريسية الرئيسة والمهارات الفرعية المندرجة تحتها.

المقدمة وأدبيات البحث:

يتسم القرن الحادي والعشرون بالتغيرات السريعة في جميع المجالات، وهذا القرن ملئ بتحديات المعرفة والعولمة والذي يحتاج إلى متعلم قادر على تحقيق آماله وطموحاته ومواءمة ظروفه، مع هذا العصر الذي يتميز بالانفتاح،لذا نحن في حاجة إلى التطور لمواجهة تحديات العصر الحديث وأساليب الحياة،والتقدم العلمي والتكنولوجي وأنماط التوظيف الجديد والتغير الاجتماعي وهذا يفرض على المؤسسات التعليمية أن تستعد وتتهيأ للتعامل مع واقع هذا العصر بكل متغيراته ومستجداته المستقبلية. ومسايرة هذا العصر يتطلب إعداد أجيال قادرة على التعامل مع هذه المتغيرات،ويقع العبء الأكبر على المعلم في إعداد هذه الأجيال. وأصبح الدور التقليدي للمعلم كمجرد ناقل للمعرفة غير كاف لإعداد المواطن القادر على التفاعل والتعامل مع متغيرات هذا العصر إنما يتطلب إعداد معلم عصري يساير عصر العولمة بكل مستحدثاته يمتلك قدرات التعامل مع هذه المتغيرات ومعد إعدادا مهنيا جيدا، ومتفهما لدوره ومكانته في هذا العصر.

كما يستدعي الاهتمام بإعداد الطالب المعلم اليوم لمقابلة أدواره ومهامه في مجال تربية وتعليم أبناء مجتمعه غداً، تهيئته وتزويده بالمعارف والمهارات اللازمة لمواجهة العديد من المواقف والتحديات التربوية المختلفة، واتخاذ القرارات المناسبة إزاءها. فالجهود التي تبذل في تنمية الثقافة العلمية لدى المتعلمين قد لا يكتب لها النجاح ما لم يشارك المعلمون فيها بالنصيب الوافر. والتربية العملية المطلوبة تبعاً لمتطلبات الحاضر المتسارع في التطور قد لا تتحقق ما لم نعد لها عدتها من المعرفة والأداء والقيادة الحكيمة. وأشار الكندري (٢٠٠٦م) أن المعلم الناجح هو القائد المطلوب في ميدان التربية، وعليه يتوقف واجب تحقيق أهداف المجتمع من خلال المنهج الذي يديره. ولأجل ذلك تسعى الجامعات والكليات ومؤسسات إعداد المعلم إلى تنمية الكفايات التعليمية والمهنية والأكاديمية في أثناء إعدادهم لطلبتهم. وتسعى من خلال مقررات طرق التدريس إلى ممارسة التخطيط للتدريس...والحرص على ملاحظة دفاتر تحضير الدروس اليومية ومتابعة الخطة وطريقة تدريس المعلم من خلالها.

إن قيام التعليم بوظائفه المتعددة لا يتم إلا بكفاءة القائمين على توجيهه، فمهما كان للتقدم العلمي والتقني من نصيب في تيسير عمليات التعليم والتعلم وتوفير الاقتصاد والسرعة فيها،ومهما استحدثت من أدوات وأجهزة وبرامج، ومهما ظهر في مجال التربية من فلسفات ونظريات واتجاهات فان جودة التعليم وكفاءته لا يمكن أن تتحقق إلا بالمعلم المؤهل القادر على أداء دوره بنجاح وفاعلية. وبالتالي فان من الأهمية بمكان إجراء عملية إعادة توجيه جذرية لإعداد المعلين تكفل تزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لمواجهة الأعباء الجديدة الملقاة على عاتقهم.

ويرى كار Carr (١٩٩٨م)، في برامج إعداد المعلم أنه يجب تطوير المهارات للطلاب المعلمين لتكون أكثر فاعلية وفائدة لتلاميذهم الذين سيتعلمون منهم، كما يجب أن تمدهم ببعض المهارات الأخرى مثل التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار من أجل التلاؤم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

ويدعم ذلك أن الجزء الأكبر من توصيات المؤتمرات والندوات التي عقدت مؤخرا ينصب على كيفية تطوير برامج إعداد المتعلمين؛ لتلبية احتياجات ومتطلبات المجتمع من حيث المعلمين حتى يقوموا بالدور الفعال المناسب مع المتغيرات والمستجدات العالمية المعاصرة ومنها: المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام والذي عقد بجامعة أم القرى (١٩٩٠م)، ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي الذي عقد بجامعة الإمارات العربية المتحدة (١٩٩٠م)، المؤتمر العلمي الثاني: إعداد المعلم – التراكمات والتحديات – الذي عقدته الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بالإسكندرية (١٩٩٠م)،ونحو إستراتيجية مستقبلية لإعداد المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية الذي عقد بجامعة الملك سعود بالرياض (١٩٩٢م)، المؤتمر القومي للتطوير: إعداد المعلم وتدريبه ورعايته والذي عقدته الجمعية المصرية للتنمية والطفولة بالاشتراك مع وزارة التربية والتعليم بالقاهرة (١٩٩٦م)، المؤتمر العلمي السابع: تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه في مطلع الألفية الثالثة الذي عقد بجامعة حلون(١٩٩٩م)، الندوة التربوية الأولى: تجارب دول مجلس التعاون في إعداد المعلم الذي عقد بجامعة قطر (٢٠٠٢م)،المؤتمر الدولي: نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل الذي عقد بجامعة الملك قابوس (٢٠٠٤م)، المؤتمر العلمي السادس عشر: تكوين المعلم والذي عقدته الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بالقاهرة (٢٠٠٤م).

كما يؤكد وايس وليبرند Wise&Leibbrand (٢٠٠٠م).على أن برامج إعداد المعلمين وكليات التربية في القرن الحادي والعشرين سوف تتعرض لحركة نقدية وتقويمية من خلال استثمار المعايير الجديدة التي أصدرها المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم (NCATE2000)،حيث ركزت تلك المعايير على فكرة الأداء بشكل لم يسبق له نظير في القرن العشرين.

وأشار حميدة (٢٠٠٠م)،إلى أن الاهتمام بالمهارات التدريسية ضرورة تؤكدها التوجيهات التربوية الحديثة وأصبحت تربية المعلم في العصر الحديث قائمة على الاهتمام بمهارات التدريس إذ سادت حركة إعداد المعلمين القائمة على المهارات التدريسية معظم برامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة بهدف إعداد معلمين ماهرين قادرين على أداء عملهم التدريسي على نحو سليم.

وأكد عبد الموجود (١٩٩٧م)، أن برامج إعداد المعلم وتدريبه ينبغي أن تتحول من النظريات والأسس العلمية البحتة إلى التركيز على المهارات التعليمية بصورة يظهر أثرها في أداء المعلم وعملة المهني.إلا انه يلاحظ أن برامج إعداد المعلمين وتدريبهم في غالبية الدول العربية لا تضمن سد الفجوة بين النظرية والتطبيق. ولا تضمن تحول المعلومات والنظريات التربوية والنفسية إلى مهارات أدائية فعلية.

وفي هذا السياق خلص توم tom (١٩٩٧م)، إلى بعض الانتقادات العامة التي توجه لبرامج إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية والتي تنطبق على برامج إعداد المعلمين في العالم العربي منها:

- إن المقررات التربوية سطحية إذ أنها تعالج قضايا ترتبط بأصول التدريس يمكن تعلمها بشكل أفضل في مواقف التدريس الواقعية.
- إن المقررات التربوية غير عملية فهي لا تشمل المعرفة العلمية والمهارات التي يحتاجها المعلم المبتدئ.
- إن معظم المقررات التربوية تتسم بالعمومية والإبهام.

وما أشار إليه كل من زمسن Zimmcn (١٩٩٩م)، حمادة (٢٠٠٢م)، بأنه يستلزم أن تخصص برامج وإستراتيجيات إعداد المعلم في كليات التربية للتقويم والتطوير المستمرين لدفع كفايتها وزيادة فاعليتها وفقا للتغيير والتطور الحادثين في المجتمعات وما تفرضه من متغيرات جديدة يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار عند إعداد النشء.

وفي سبيل البحث عن مداخل وأساليب جديدة يمكن من خلالها تنمية مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات في أثناء فترة الإعداد بالكلية وتحقيق الجودة في هذا النمو؛ واكتساب المادة التعليمية وتطبيقها بعد ممارسة التدرب عليها تحت إشراف موجّه لضبط دورها في عملية التعليم؛ نظراً لما يتطلبه من استخدام المتعلم لمهام تفكير عليا، كالتحليل، والتركيب، والتقويم. رأى هولزر واندروت Holzer&Andruet (٢٠٠٠م)، أن نموذج التعلم النشط يزيد من التعاون بين المتعلمين وينمي المستويات العليا للتفكير لديهم ويزيد من أنشطة التعلم ويجعل المتعلمين يقومون بعمليات الملاحظة والوصف والتفسير والتنبؤ والاستنتاج وبناء المتعلم لمعرفته بنفسه من خلال تفاعلات اجتماعية مع الآخرين. وأوصى هزاع (٢٠٠٧م) بتشجيع التعلم النشط في دراسته التي حاول فيها تدريب الطلبة المعلمين عملياً-من خلال إستراتيجية التعلم التعاوني- على إعداد خطط الدروس.

وتركز البنائية على أن التعلم عملية نشطة ومستمرة، وتتضمن العمل النشط من جانب المتعلم في تكوين أو إعادة بناء معرفته، حيث تدفعه إستراتيجية التعلم-التي ينتهجها المعلم- إلى مواجهة مشكلة أو مهمة حقيقية زيتون (٢٠٠٠م)، ويمكن الاستعانة ببعض إستراتيجيات التعلم المبنية على مبادئ البنائية، والتي تعد من إستراتيجيات التعليم والتعلم النشط في تدريب الطالبات المعلمات على مهارات التدريس، بالإضافة إلى الاستعانة بإستراتيجية التدريب المباشر لتطبيق المهارات والمواقف المطلوبة لإتقان عملية التدريس. إذ يصعب النظر إلى التدريس وعملياته بمعزل عن هذه الاتجاهات العلمية التربوية الحديثة.(عمران (٢٠٠٤م).

وأكد زيتون (٢٠٠٢م)، وحيدر (١٩٩٧م)، والبر **Elber (1999)** على الآتي:

١. المتعلم لا يستقبل المعرفة بشكل سلبي، ولكنه يبنيها من خلال نشاطه ومشاركته الفعالة في عمليتي التعليم والتعلم.
٢. يستحضر المتعلم فهمه السابق إلى مواقف التعلم ويؤثر هذا الفهم في اكتسابه المعرفة الجديدة.
٣. يتم التعلم بشكل أفضل عند مواجهة المتعلم بمشكلة أو موقف حقيقي.
٤. تفاعل المتعلم مع غيره من المتعلمين وتبادله الخبرات معهم يؤدي إلى تعديل ونمو مهارته.

إن نمو مفاهيم المتعلم ومهاراته ينتج من خلال عمليات تبادل الخبرة مع الآخرين، حيث يتم تعديل التصورات العقلية البديلة، ومن هذه الإستراتيجيات التي ظهرت في مجالات العلم الجديدة إستراتيجيات التعلم النشط. ويعتمد التعلم النشط على بذل الجهد والنشاط الذاتي واستجابة المتعلم لما يسمعه من مشاركة مع زملائه فالعقل لا ينمو إلا بالعمل والنشاط الذاتي. ومن هنا يمكن آن يكون موقف المتعلم مما يتعلمه موقفا ايجابيا فاعلا،وبناء على هذا يفكر المتعلم فيما يقرؤه ويحاول تطبيقه وتلخيصه أو بناءه مع نفسه أو شرحه لزميل له لعل ذلك ينمي المهارات التدريسية لدى الطالب المعلم.

ويذكر درويش (٢٠٠٥م)، الدعوة انطلقت في السنوات الأخيرة إلى الاهتمام بإكساب الطلاب المعارف والمهارات الاجتماعية والخصائص النفسية مثل الثقة بالنفس والمسؤولية الاجتماعية بقدر الاهتمام بمهارات التفكير المختلفة وذلك عن طريق إستراتيجيات التعلم النشط التي تهتم بتحقيق التفاعل بين الطلاب ومعلميهم وبين الطلاب بعضهم مع بعض،والتمركز حول المتعلم بحيث يسعى للحصول على المعلومة بنفسه وان يكون دور المعلم ميسرا لعملية التعلم.

يتضح مما سبق لنا حاجة الطالبة- المعلمة إلى التدريب على مهارات التدريس وتعويدها من خلال الممارسة والتدريب أو التطبيق المباشر – باستثارة نشاطها الفعلي- وذلك لمساعدتها على أداء ما يطلب منها على أكمل وجه، وتسهيل عملية تطبيقها في التدريب الميداني، بالإضافة إلى تمكينها من خلال مهامها ومهارات التدريس المطلوبة، خاصة وأن واقع أدائها من خلال متابعة الباحثة لها في فترة التدريب الميداني يكشف قصوراً متزايداً في الجانب الأكاديمي والإعداد المهني. وزاد الأمر سوءاً اعتماد كليات التربية على معلمات المواد بالمدارس لمتابعة أداء الطالبات المتدربات في الميدان، بل زيادة على ذلك التسليم بتقويم الطالبة – المعلمة دون مناقشة، وبالتالي استمرار الضعف لدى المتعلمات حتى بعد التخرج.

لذا اقترحت الباحثة بعض إستراتيجيات التعلم النشط (فكر- زاوج- شارك،المناظرة التعاونية،العصف الذهني) لتدريب الطالبات على بعض مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس ومن ثم معرفة اثر هذا التدريب على مستوى أداء الطالبات المعلمات في التربية الميدانية.وذلك لما أبدته دراسة لطف الله (٢٠٠٥م)، من نتائج

إيجابية في تحسين مستوى تلميذات المجموعة التجريبية على تذكر وفهم وتطبيق المعارف،مما يؤكد فعالية هذه الإستراتيجيات، وأظهرت نتائج دراسة عدلي (٢٠٠٥م)،ودراسة آبدي Abbade (٢٠٠٢م)، أن أسلوب المناظرة التعاونية أدى إلى تحسين مستوى التفكير والتحصيل بدرجة كبيرة وزادت من مشاركة الطالب في الأنشطة الصفية، وما توصلت إليه نتائج دراسة عبد الوهاب (٢٠٠٥م)،من أن إستراتيجية العصف الذهني قد ساهمت في تنمية الميول العلمية عند التلاميذ.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

من خلال تدريس الباحثة لمقررات طرق التدريس الخاصة،ومتابعتها المستمرة لمكتب التدريب الميداني والإشراف العام والخاص للمتدربات بالمدارس المتوسطة والثانوية،لاحظت معاناة الطالبات المتدربات من مشكلات محاولة تطبيق ما درسنه في مقرر طرق التدريس (١)،(٢)،في أثناء التدريب الميداني بالمدارس.كما لمست الفجوة الكبيرة بين ما يدرس وبين ما يطبق فعلا،بالرغم من الدراسة المفصلة لمهارات التدريس الأساسية والفرعية سواء أكان ما يتصل بتخطيط الدرس أم التنفيذ الفعلي للدرس أم تقويم الدرس. الأمر الذي استدعى ضرورة تنمية مستوى الأداء بتدريب الطالبات المعلمات على تلك المهارات باستخدام إستراتيجيات التعلم النشط (فكر – زاوج – شارك،المناظرة التعاونية، العصف الذهني).ويرى الديب (٢٠٠٦م)،أن هذه الإستراتيجيات تعتمد على بذل الجهد والنشاط الذاتي،واستجابة المتعلم لما يسمعه من مشاركة مع زملائه، فالعقل لا ينمو إلا بالعمل والنشاط الذاتي، ومن هنا يمكن أن يكون موقف المتعلم موقفاً ايجابياً فاعلاً، وبناء على هذا يفكر المتعلم فيما يقرؤه، ويحاول تطبيقه أو تلخيصه أو يناقشه مع نفسه أو يشرحه لزميل ولعل ذلك ينمي الدافعية الأكاديمية في تنمية المهارات التدريسية للطالبات المعلمات، ولهذا فإن الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف "عن أثر التدريب على بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية جامعة حائل".ويتفرع من هذا التساؤلات الآتية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط (فكر- زاوج- شارك،المناظرة التعاونية،العصف الذهني) لصالح الأداء البعدي لمهارة لتخطيط الدرس.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط (فكر- زاوج- شارك،المناظرة التعاونية،العصف الذهني) لصالح الأداء البعدي في مهارة تنفيذ الدرس.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط (فكر- زاوج- شارك،المناظرة التعاونية،العصف الذهني) لصالح الأداء البعدي في مهارة تقويم الدرس.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط (فكر- زاوج-شارك،المناظرة التعاونية،العصف الذهني) لصالح الأداء البعدي في المهارات التدريسية ككل.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارة تخطيط الدرس.

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارة تنفيذ الدرس.

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارة تقويم الدرس.

٨- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية في المهارات التدريسية ككل.

أهداف الدراسة: تتلخص أهداف الدراسة الحالية بالآتي:

- معرفة أثر تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط (فكر- زاوج- شارك،المناظرة التعاونية،العصف الذهني)على مهارة التخطيط للدرس.

- معرفة أثر تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط(فكر- زاوج- شارك،المناظرة التعاونية،العصف الذهني) على مهارة التنفيذ للدرس.

- معرفة أثر تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط (فكر- زاوج- شارك،المناظرة التعاونية،العصف الذهني)على مهارة التقويم للدرس.
- معرفة أثر تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط (فكر- زاوج- شارك،المناظرة التعاونية،العصف الذهني) على المهارات التدريسية ككل.
- إجراء مقارنة بين مجموعتين الدراسة التجريبية والضابطة لمعرفة أثر إستراتيجيات التعلم النشط(فكر- زاوج- شارك،المناظرة التعاونية،العصف الذهني) على مهارة التخطيط للدرس.
- إجراء مقارنة بين مجموعتين الدراسة التجريبية والضابطة لمعرفة أثر إستراتيجيات التعلم النشط(فكر- زاوج- شارك،المناظرة التعاونية،العصف الذهني) على مهارة التنفيذ للدرس.
- إجراء مقارنة بين مجموعتين الدراسة التجريبية والضابطة لمعرفة أثر إستراتيجيات التعلم النشط(فكر- زاوج- شارك،المناظرة التعاونية،العصف الذهني) على مهارة التقويم للدرس.
- إجراء مقارنة بين مجموعتين التجريبية والضابطة لمعرفة أثر إستراتيجيات التعلم النشط (فكر-زاوج- شارك،المناظرة التعاونية،العصف الذهني) على المهارات التدريسية ككل.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها في أهمية الموضوع الذي تسعى لدراسته إذ تعتبر المهارات التدريسية من القضايا التربوية المهمة التي أولتها السلطات التعليمية في كافة الدول العربية اهتماما، لما يترتب علية من جودة في الأداء التعليمي أو تخلفه، وامتلاك المعلمين للمهارات والقدرات التربوية أو تحولهم إلى مجرد ناقلي للمعلومات. وهذا لا يتحقق إلا من خلال برامج إعداد متطورة تساعد على إكساب المعلمين المهارات والإمكانات التدريسية ويمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- الكشف عن نواحي القوة والضعف في مستوى أداء الطالبات المعلمات بقسم اللغة العربية بكلية التربية بمدينة حائل للتعرف على مدى تمكنهن من بعض المهارات التدريسية اللازمة في تدريس مواد اللغة العربية.

- إعداد بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية والتي يمكن استخدامها في الحكم على مستوى أداء الطالبات المعلمات في أثناء التربية الميدانية.
- ستساعد في توصيف مقررات طرق التدريس الخاصة والتي تدرس في كلية التربية كمتطلبات تربوية حتى تثري الطالبات المعلمات بالمهارات التدريسية اللازمة لها.
- تقديم بعض التوصيات والمقترحات والتي يمكن أن تفيد المهتمين بإعداد المعلم في معالجة نواحي القصور بما يساعد على رفع مستوى معلمة اللغة العربية في تلك المهارات التدريسية

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية في إجراءاتها ونتائجها على الحدود الموضوعية والزمانية والمكانية الآتية:

١- **الحدود الموضوعية:** المهارات التدريسية الأساسية والفرعية التي تندرج تحت كل مهارة رئيسة وهي : مهارة التخطيط، ومهارة التنفيذ، ومهارة التقويم ،التدريب على بعض استراتيجيات التعلم النشط (فكر-زاوج- شارك،المناظرة التعاونية،العصف الذهني).

٢- **الحدود المكانية:** طالبات الفرقة الرابعة في قسم اللغة العربية في كلية التربية للبنات في جامعة حائل.

٣- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٠م / ١٤٣١هـ.

مصطلحات الدراسة:

مهارات التدريس Teaching Skills:

المهارة عموماً تعني السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال. طعيمة (٢٠٠٨م). ومهارات التدريس تعني " قدرة المعلم على استخدام الممارسات والإجراءات التي تساعده على القيام بعملية التدريس بكفاءة عالية تحقق من خلالها مستوى أفضل في العملية التعليمية،وتظهر في المحصلة النهائية لنتاجات التعلم "اللقاني والجمل(٢٠٠٣م).

والتعريف الإجرائي لمهارات التدريس في هذه الدراسة إنها مجموعة من الإجراءات في التدريس القائم على إستراتيجيات التعلم النشط (فكر- زاوج-

شارك،المناظرة التعاونية،العصف الذهني) لتنمية مهارة التخطيط والتنفيذ والتقويم للدرس للطالبات المعلمات في كلية التربية جامعة حائل.

إستراتيجية التعليم النشط Active Teaching Strategy:

يعرف التعلم النشط بأنه: التعلم الذي يتطلب من المتعلم العمل بشكل أكبر من مجرد الاستماع السلبي. وذلك من خلال القراءة والكتابة والمناقشة وحل المشكلات،والأهم لتحقيق المشاركة النشطة مشاركة الطلاب في مهمات تتطلب استخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم. سعادة وآخرون (٢٠٠٦م).

والتعريف الإجرائي لإستراتيجيات التعلم النشط:

الخطة الموضوعة لتحقيق أهداف محددة، من خلال أنشطة وأساليب تقويم متنوعة معدة، وباستخدام المواد والوسائل المعينة على التعليم النشط، وهو العملية المقصودة المخطط لها لإكساب الطالبة المعلمة الخبرات اللازمة لقيامها بمهارات التدريس بدقة، بناء على المعايير المقبولة المحددة، ومن أمثلة هذه الإستراتيجيات التعليمية المتنوعة التي تدفع المتعلمة إلى إنجاز ما يطلب منها وزميلاتها بشكل جيد وبتفاعل واع وبحماس (فكر – زاوج – شارك، المناظرة التعاونية، العصف الذهني) وتكون هي محور العملية التعليمية وتبذل مجهودا ذاتياً للتمرن على مهام ومهارات التدريس، بالإضافة إلى الاستعانة بإستراتيجية التدريب المباشر أو التطبيق (الفوري) لمواقف التدريس الفعلية، ومحاولة إتقان مهام ومهارات التدريس اللازم في أثناء إعدادها وقبل نزولها للميدان الفعلي، اعتماداً على مبادئ التعلم النشط المذكورة.

المفاهيم الأساسية في الإطار النظري

يتناول الإطار النظري محورين مهمين هما المتغيرات والمفاهيم المرتبطة بالدراسة والمحور الثاني الدراسات والبحوث السابقة، ويمكن تناولهما علي النحو الآتي:

أ – المتغيرات والمفاهيم المرتبطة بالدراسة:

أولا: التعلم النشط:

يشير مصطلح التعلم النشط إلى العملية التي ينشط فيها المتعلمون في عملية التعلم من خلال القراءة والكتابة، والمناقشة، ويشتركون في حل المشكلات، والقدرة على التحليل والتركيب والتقويم. وحتى عهد قريب لم يكن هناك تعريف شائع للتعلم.

فهناك من يعتقد أن جميع طرق التعلم نشطة، بينما هي في أغلب الأحوال تعتمد على المحاضرة والإلقاء. وبذلك تعددت تعريفات التعلم النشط وفيما يلي عرض لأهم تعريفاته:

عرفه اللقاني والجمل (١٩٩٩م) بأنه: ذلك التعلم الذي يشارك فيه المتعلم مشاركة فعالة، من خلال قيامه بالقراءة، والبحث،والإطلاع ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية، ويكون فيه المعلم موجها ومرشدا لعملية التعلم.

كما عرفه جروان (٢٠٠٥م) بأنه:ممارسة الطلاب لدور فاعل في التعلم عن طريق التفاعل مع ما يسمعون أو يشاهدون أو يقرأون في الصف، ويقومون بالملاحظة، والمقارنة،والتفسير،وتوليد الأفكار،وفحص الفرضيات،وإصدار الأحكام، واكتشاف العلاقات ويتواصلون مع زملائهم ومعلمهم بصورة ميسرة.

كما عرفه جودي وكارن (Judy&Karen ٢٠٠٤م)،بأنه: إستراتيجية تدريس فعالة تستخدم في جعل الطلاب يرتبطون بمحتويات تطور الكفاءات،وبناء المهارات بخلاف اكتساب المعلومات بمفردها. وأن الطلاب يتعلمون بطريقة أفضل عندما يرتبطون ويشاركون بفعالية في تعلمهم.

ودليلا علي ذلك، يرى زيتون(٢٠٠٣م)على أن للتعلم النشط جانباً اجتماعياً يتطلب تعاوناً اجتماعياً يسمح بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة في أثناء ممارسة الأنشطة المعملية، وأن يعطى للتلاميذ الفرصة لمناقشة تنبؤاتهم، وتفسيراتهم، وإجراءاتهم، والبيانات التي يحصلون عليها مع أقرانهم قبل الانتهاء من النشاط العملي.

ويذكر درويش (٢٠٠٥م)، أن الدعوة انطلقت في السنوات الأخيرة إلى الاهتمام بإكساب الطلاب المعارف والمهارات الاجتماعية والخصائص النفسية مثل الثقة بالنفس والمسؤولية الاجتماعية بقدر الاهتمام بمهارات التفكير المختلفة، وذلك عن طريق إستراتيجيات التعلم النشط التي تهتم بتحقيق التفاعل بين الطلاب ومعلميهم، وبين الطلاب بعضهم مع بعض، والتمركز حول المتعلم بحيث يسعى للحصول على المعلومة بنفسه، وأن يكون دور المعلم ميسراً لعملية التعلم.ولذلك يرى الديب (٢٠٠٦م)، أن إستراتيجيات التعلم التعاوني تهدف إلى تنشيط أفكار التلاميذ وتحسينها ، والذين يقومون بالعمل معاً في جماعات ، ويتحاورون بحيث يشعر كل عضو من أعضاء

الجماعة بمسؤوليته تجاه جماعته ، بالإضافة إلى ذلك أن استخدام هذه الإستراتيجيات قد يؤدى إلى تنمية المهارات الاجتماعية.

تشير أبو خالد (٢٠٠٤م) إلى أن مبادئ التعلم النشط تتمثل في الآتي:

أ- تنظيم المدرسة لإعطاء أولوية للجهد وهذا يشمل أن تكون هناك معرفة ورضىً بأن العمل التعليمي يتطلب جهداً منظماً، كما أن هذا يتطلب إعداد معايير متعددة لقياس مردود الجهد المبذول،لا تقتصر على مقياس الاختبارات وحدها.

ب- وضوح التوقعات بحيث لا يكون هناك غموض أو لبس في تحديد المتوقع من العملية التعليمية ومن تعاون أطرافها للاستجابة لهذه التوقعات.

جـ- التقييم المنصف بحيث يتأكد للطالب أن التقييم يتم على أساس الجهد المبذول وليس لأي اعتبارات أخرى وبناء على معايير يمكن اختبار قدرتها على المساواة بين الطلاب.

د- تقدير المنجزات هو شرط أساسي من شروط بذل الجهد والتقييم المنصف، وهو لا يمثل فقط دور المحفز بل يمثل دوراً غير هامشي في عملية تعلمه.

هـ- منهج التفكير: ولتمكن الدارسين منه لابد من عدم الاكتفاء من عملية التعليم بإعطاء الطلاب المعلومات ومطالبتهم باسترجاعها على ورقة الاختبار فهدف أساسي من التعليم هو تعويد الطلاب على التفكير ولإبداع، وعليه فتعريف الطلاب بمجموعة من المعارف وتدريبهم على استخداماتها النشطة لا يتأتيان بدون التكامل بين عملية التفكير الموضوعي والتحصيل المعرفي لتطوير قدرات الطلاب على التحليل والتركيب بابتكار مواقف تحدث داخل عملية التعلم.

و- الحديث المسؤول: ويكون بتعليم المعلمين كيفية إجراء حوارات مع الطلاب والإصغاء إليهم، وليس مجرد سماع أصواتهم، وتدريب الطلاب على الإصغاء بعضهم إلى بعض دون مقاطعة والسماح لهم بإظهار الاختلاف وكذلك الخلاف مع تدريبهم على التوصل إلى حلول سليمة.

ز- تطوير الطابع الاجتماعي للذكاء وعدم تضييق معناه في القدرة على الحفظ بل في الربط بين الأشياء وحل المشكلات سواء أكانت ذات طبيعة معرفية أم اجتماعية.

ح- الإدارة الذاتية للتعليم وتكون بإعطاء الطلاب الفرصة،والثقة ليشاركوا في مسؤولية الإدارة كإدارة فصولهم، وتطوير مهاراتهم في إيجاد إستراتيجيات، وتدريبهم على العمل بها، وتتضمن هذه المهارات نشاطات مختلفة مثل صياغة الأسئلة، والقدرة على النقد الإيجابي وتقبله.

ط- التعليم كنوع من التدريب بحيث لا تنفصل العملية التعليمية عن جوانبها التطبيقية، فيكون أسلوب التعلم المبني على العلاقة بين الطلاب بعضهم مع بعض،وبين المعلم باعتباره ميسراً، وتدريب الطلاب على التفكير والتحصيل عن طريق بذل الجهد الذاتي والتعاوني.

وأشار حيدر (٢٠٠٠م)، إلى أنه توجد عدة فوائد للتعلم النشط تتمثل في الآتي:

- تشكل خبرات ومعارف المتعلمين السابقة خلال التعلم النشط قاعدة أساسية للانطلاق للمعارف الجديدة، وهذا يتفق مع الفهم بأن استثارة المعارف شرط ضروري للتعلم.
- يتوصل المتعلمون خلال التعلم النشط إلى حلول ذات معنى عندهم للمشكلات لأنهم يربطون المعارف الجديدة أو الحلول بأفكار وإجراءات مألوفة عندهم وليس استخدام حلول أشخاص آخرين.
- يحصل المتعلمون خلال التعلم النشط على تعزيزات كافية حول فهمهم للمعارف الجديدة.
- الحاجة إلى التوصل إلى ناتج أو التعبير عن فكرة تجبر المتعلمين على استرجاع معلومات من الذاكرة ربما من أكثر من موضوع ثم ربطها ببعضها، وهذا يشابه المواقف الحقيقية التي سيستخدم فيها المتعلم المعرفة.

وبين حيدر (٢٠٠٠م)، دور المعلم في التعلم النشط بأنه: هو الموجه والمرشد،والميسر للتعلم فهو لا يسيطر على الموقف التعليمي، ولكنه يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف منه، وهذا يتطلب منه الإلمام بمهارات مهمة تتصل بطرح الأسئلة، وإدارة المناقشات وتصميم المواقف التعليمية المشوقة، والمثيرة، وغيرها، أما دور المتعلم يكون مشاركاً نشطاً في العملية التعليمية، حيث يقوم المتعلمون بأنشطة عدة تتصل بالمادة التعليمية، مثل طرح الأسئلة، وفرض الفروض، والاشتراك في المناقشات، والبحث،والقراءة، والكتابة،والتجريب.

ولكي يكون التعلم نشطاً ينبغي أن ينهمك المتعلمون في قراءة أو كتابة أو مناقشة أو حل مشكلة تتعلق بما يتعلمونه أو عمل تجريبي، وبصورة أعمق فالتعلم النشط هو الذي يتطلب من المتعلمين أن يستخدموا مهام تفكير عليا كالتحليل والتركيب والتقويم المرتبط بما يتعلمونه.

يتضح مما سبق أن إستراتيجيات التعلم النشط تتميز بمشاركة الطلاب في أنشطة تحثهم على التفكير فيها، وأنها مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يتبعها المتعلم، وعليه أن يشارك، ويحاور ويتفاعل مع زملائه في مجموعات تعاونية تعتمد على المناقشات الجماعية.

استراتيجيات التعلم النشط: **Active learning strategies**

توجد إستراتيجيات عدة للتعلم النشط منها:

أ- إستراتيجية K - W - L (Know-Want-Learned):

ويشير جودي وكارن Judy & Karen (٢٠٠٤م)،إلى أن المعلمين يستطيعون تحديد وتوجيه أي أفكار خاطئة للطالب قبل البدء في تدريس جديد ، وهذه الإستراتيجية مبنية على أساس أن الطلاب يتعلمون بطريقة أفضل بتكوين معارف جديدة من المعارف الحالية. وهذه طريقة تربط اهتمام الطلاب في الأنشطة التي تنمى فهمهم.

- ماذا أعرف ؟ ؟ What I know قبل البدء في الدرس ، يطلب المعلم من الطلاب أن يدرجوا في العمود " K " من جدول KWL ما الذي يعرفونه عن الموضوع ، ومساعدتهم في تنظيم معلوماتهم في فئات مختلفة سيساعد في تحفيز الاستدعاء للمعلومات السابقة ذات العلاقة بالموضوع.

- ماذا أريد أن أعرف ؟ ? What I want to know

في أثناء الدرس يطلب المعلم من الطلاب أن يسجلوا ماذا يريدون أن يعرفوا عن الموضوع في العمود " W " وهذا سيساعد الطلاب على التركيز في الموضوع.

- ماذا تعلمت ؟ ? What I have learned بعد الدرس، يسجل الطلاب ما تعلموه في العمود " L " ويُطلب منهم التحقق من الأسئلة التي وضعوها في العمود " W " الخاص بخطوة ماذا أريد أن أعرف. وهذا سيسمح للطلاب بالتأمل في الموضوع وتعزيزه.

ب- إستراتيجية النقاط الإيجابية والسلبية والمفيدة P - M- I:

يوضح جودي وكارن Judy & Karen (٢٠٠٤م)، أن الحروف PMI تشير إلى Plus وهى النقاط الإيجابية و Minus وهى النقاط السلبية و interesting وهى النقاط المفيدة، وأن هذه الإستراتيجية تشجع الطلاب على توسعة تفكيرهم بعمل مجهود في الحصول على نقاط إيجابية (P) ونقاط سلبية (M) ونقاط مفيدة (I) لأي فكرة أو مفهوم أو رؤية. ومن الممكن أن تستخدم في بداية أو أثناء أو بعد درس أو نشاط.

جـ- إستراتيجية الرؤوس المرقمة معاً: Numbered heeds together

أشار عبد الحميد (١٩٩٩م) إلى أن هذه الإستراتيجية طورها (Spence Kagen١٩٩٣م)، لكي يدمج أكبر عدد من التلاميذ في المواد التي يتناولها الدرس،ويغطيها،ويراجع فهمهم لمحتوى الدرس،بدلاً من أن يوجهوا الأسئلة للصف ككل ، ويستخدم المدرسون النظام الآتي الذي يتألف من أربع خطوات (الترقيم Numberin، طرح الأسئلة ،الرؤوس معاً Head together، الإجابة Answering).

د- إستراتيجية لعب الأدوار : Role playing

أشارت اللبودي (٢٠٠٠م)، إلى أن هذه الإستراتيجية تعتبر من أساليب العمل الجماعي الموجه بإجراءات ، وتشتمل المجموعة من (٧ – ١٠) طلاب. ويتطلب تدريب الطلاب على الالتزام بالموقف والأداء الدراسي ، والحوارات المسترسلة حيث يحذر الخبراء من استخدام هذه الإستراتيجية دون تدريس مسبق على متطلباتها لأنها قد تؤدى إلى نتائج معاكسة في حالة فشل الطلاب في أداء الأدوار وتعرضهم للسخرية من قبل زملائهم.

هـ- إستراتيجية دائرة التعلم : Learning cycle

أشارت قرني (٢٠٠٠م)،إلى أن هذه الإستراتيجية أنموذج معرفي للتدريس. وتنظيم المحتوى الدراسي . يؤكد على التفاعل بين المعلم والمتعلم في أثناء الموقف التعليمي. ويعتمد على الأنشطة العلمية الكشفية لتنمية الاستدلال الحسي والشكلي عند المتعلمين. ويتم ذلك من خلال ثلاث مراحل أساسية: مرحلة الكشف. ومرحلة تقويم المفهوم. ومرحلة تطبيق المفهوم يفهم مما سبق أن هذه الإستراتيجية الحديثة تنمى مهارات التفكير العليا. وتنمى الاستدلال الحسي عند المتعلمين. وهى تؤكد على التفاعل بين المعلم والمتعلم في أثناء الموقف التعليمي.

و- إستراتيجية الخرائط المعرفية:

تـرى الأعـسر (١٩٩٨م),أن الخـرائط المعرفيـة هـي القـدرة علـى توليـد وتنظـيم المعلومات والأفكار قدرة أساسية للتفكير الفعال، وتعتبر أداة فعالة تساعد الطلاب على توليد الأفكار، وتنظيم التفكير، وهى أداة تعبر عن الحقائق والمفاهيم والعلاقات في إطار منظم.

ز- إستراتيجية حل المشكلة : problem solving

يـرى نـصر (١٩٩٠م), أن هـذه الإسـتراتيجية تـؤدى إلـى أن يـسلك الطالـب مـسلك العلماء عند حل المشكلة التي تواجهه، وذلك بعد تهيئة الظروف اللازمة لجعل المتعلم يكتشف المعلومات بنفسه بدلاً من أن يستمدها جاهزة من الكتاب أو المعلم حيث يعمل الطالب وينغمس في خطوات حل المشكلة، وهذا لا يعنى أن يترك المعلم الطلاب دون توجيه أو إرشاد، حيث إن الإرشاد ضروري ولكنه يختلف باختلاف طبيعة المشكلة ومدى صعوبتها، ومدى حاجة الطلاب للتوجيه. وينبغي على المعلم أن يهيئ الظروف لوضع الطالب في موقف يحس فيه بمشكلة تتحدى تفكيره بطريقة معقولة، وتثير لديه الدافع لحل مشكلة فإذا ما وصل الطالب إلى الحل فإنه يشعر بالرضا والإثابة من خلال التواصل.

ح- إستراتيجية المناقشة: Discussion strategy

يعرف عبد الحميد (١٩٩٩م), المناقشة الصفية بأنها: إجراء تدريسي معين مفيد، ومحاولة الاندماج في تبادل لفظي منظم، والتعبير عن الأفكار التي تتعلق بموضوعات معينة.وتتيح للطلاب فرصاً عامة للتحدث عن أفكارهم وتناولها، وتزيد من دافعيتهم للاندماج في التفاعل وتبادل الرأي والمحادثة. وأيضاً تساعد الطلاب على تعلم مهارات اتصال مهمة وعمليات التفكير كما أنها توفر وسيلة للمعلم ليتبين ما يفكر فيه الطلاب، وكيف يجهزون، ويعالجون الأفكار والمعلومات التي تدرس لهم.

ط- إستراتيجية خرائط المفاهيم : Concept Mapping

أشارت عبد الحكيم (٢٠٠٣م), إلى أن خريطة المفاهيم تعتبر طريق عام يساعد المتعلم على الفهم، واقتحام المعنى للوصول بالمتعلم إلى فهم المعاني المتضمنة في المحتوى، واستخراج ما به من مفاهيم بطريقة قائمة على المعنى، وإعطاء صورة كاملة

كمنظم لما يشمله المحتوى من مضمون ومعان ومفاهيم.يتضح مما سبق أن هذه الإستراتيجية تساعد على الفهم للمعاني المتضمنة في المحتوى وتجعل الطلاب ينظمون المواد تنظيماً جيداً، ويكون تعلم المادة ذا معنى ويكون بقاء المعلومات في الذاكرة لمدة طويلة.

ي- إستراتيجية محاورة الثلاث خطوات: Three - step interview

تشير باربارا Barbara J (٢٠٠٩م)، إلى أن هذه الإستراتيجية قد طورها كيجن Kagan (١٩٩٨م) وهى تساعد الطلاب على تقوية وتعزيز معلومات ذات مفاهيم مهمة ومبنية على محاضرات أو مادة كتاب مدرسي، واستخدمت هذه الإستراتيجية كنشاط تمثيل موحد حيث يحاول الطلاب بعضهم مع بعض، ويقومون بتمثيل دور شخصيات تاريخية، وتركز أسئلة التحاور على مادة لها مضمون وليست أسئلة صواب وخطأ، وفى هذه الإستراتيجية يحاور الطالب زميله خلال فترة زمنية محددة (الخطوة الأولى)، ثم يعكس الاثنين الدور بعد ذلك ويستمرا في التحاور (الخطوة الثانية)، ثم بعد ذلك يشترك الطلاب في استخلاص معلومات عن المحاورة (الخطوة الثالثة). وهذه الإستراتيجية تفيد في نقل المعلومات إلى مجموعات أخرى، ويمكن تطويرها إلى أنشطة أخرى. وهى تقوى ملكة الاستماع، ومهارات التدقيق وتساعد الطلاب في تمثيل المعلومات. وباستخدامها في بداية الفترة الدراسية تساعد الطلاب على فهم المادة الدراسية.

ك- إستراتيجية المائدة المستديرة: Round Table

تشير باربارا Barbara J (٢٠٠٩م)، إلى أن هذه الإستراتيجية تفيد في المراجعة أو ممارسة مهارة. وتتم من خلال استخدام ورقة بيضاء وقلم لكل مجموعة مشتركة ويتفاعل الطلاب مع مشكلة أو استفسار من خلال الإدلاء بأفكارهم بصوت مرتفع، ويكتبونها أيضاً أمامهم على الورقة، ومن المهم أن يتم التلفظ بالأفكار لعدة أسباب منها: أن الصمت في موقف كهذا يسبب الملل، وبعض المجموعات الأخرى تحتاج لفهم الأفكار المعروضة، وسماع التفاعلات بصوت مرتفع يفيد في عدم إضاعة الوقت في قراءة الأفكار السابقة على الورقة، ويشجع الطلاب على ألا يتخطوا أدوارهم. وتعد المائدة المستديرة أكثر فاعلية عندما تستخدم في سلسلة من الأنشطة المتتابعة.

ويمكن استخدامها للتمهيد لمرحلة نقاشات تالية ويمكن أن يحدد الطلاب خصائص القائد الفعال.

ل- إستراتيجية العصف الذهني: Brain storming

عرفها جروان (٢٠٠٢م)،بأنها: أحد الأساليب المستخدمة في تحفيز الإبداع، والمعالجة الإبداعية للمشكلات في ميادين الحياة المختلفة ويعنى توليد قائمة من الأفكار التي تؤدي إلى حل المشكلة مدار البحث بمشاركة جميع أفراد المجموعة إذا كانت الجلسة جماعية.

يتضح أن هذه الإستراتيجية تنمى التعاون بين المتعلمين، وتنمي قدراتهم على اتخاذ القرارات، وهي إستراتيجية سهلة وبسيطة، تصلح للعمل الجماعي، وتزيد مهارات التفكير التباعدي ولا تحتاج إلى وقت طويل في إجراءاتها. ويشير المحلاوي (٢٠٠٠م)، إلى أن مبادئ العصف الذهني تتمثل في الآتي:

(١) عدم النقد: No criticism: يجب على المعلم والطلاب البعد عن عادة النقد في فترة العصف الذهني للمشكلة لأن التخلص من أي حساسيات ولو لفترة مؤقتة التي يتم فيها التفكير يعتبر أولى مبادئ التفكير التباعدي.

(٢) إطلاق العنان للفكر: Free wheelin : أي ضرورة وضع جميع الأفكار المنتجة في الاعتبار بغض النظر عن طبيعة علاقتها بالمشكلة التي يتم مناقشتها.

(٣) الاهتمام بكمية الأفكار: Quantity of ideas: تعني أنه كلما زاد عدد الأفكار المنتجة زاد احتمال وجود أفكار قيمة ومفيدة.

(٤) التوفيق بين الأفكار وتطويرها: Combination and improvement of ideas:عند استخدام أسلوب العصف الذهني للمشكلة ينبغي ألا يقتصر تدريب الطالب على إنتاج الأفكار الخاصة به بل يتعدى ذلك إلى تدريبه على التفكير في كيفية تطوير أفكار الآخرين.

يتضح من العرض السابق أن هذه الإستراتيجية تنمي التعاون بين المتعلمين، وتنمي قدراتهم على اتخاذ القرارات، وهى إستراتيجية سهلة وبسيطة، تصلح للعمل الجماعي، وتزيد مهارات التفكير التباعدي ولا تحتاج إلى وقت طويل في إجراءاتها.

م: إستراتيجية فكر – زاوج – شارك : Think - Pair - Share

يرى الديب (٢٠٠٦م)،أن الهدف من هذه الإستراتيجية إعطاء فرصة من الوقت لكل طالب التفكير في إجابة السؤال، ليحسن من نوعية استجابات الطلاب، ويصبحون أكثر قدرة على التفكير فيما يتعلق بالمفاهيم التي تطرح أثناء الدرس.

وتقوم إستراتيجية فكر – زاوج – شارك على أساس تقديم مهمة للطلاب قد تكون فكرة أو مشكلة تحتاج إلى حل، ويتم التفكير فيها بصورة فردية، ثم تعطى فرصة للطلاب فترة من الوقت ليناقش كل طالب زميله فيما توصل إليه، ثم يشارك الطالبان (الزوج) الأزواج الأخرى في قاعة الدراسة وذلك بعرض ما توصلوا إليه.

ويشير جودي وكارن Judy & Karen (٢٠٠٤م)، إلى أن هذه الإستراتيجية باستخدامها يرتبط الطلاب بنشاط في التفكير والتأمل،والمشاركة، ويستطيع المعلمون قياس مستوى المعرفة عند الطلاب، وهذه الإستراتيجية طريقة فعالة لتعزيز الاهتمام والتعلم في الفصل.

وفيما يلي عرض مبسط لأهم تعريفات هذه الإستراتيجية :

١– تعريف إستراتيجية فكر – زاوج – شارك : Think - Pair - Share

عرفها عبد الحميد (١٩٩٩م) بأنها: إستراتيجية وصفت باعتبارها بنية تعلم تعاوني تزيد من مشاركة الطالب، وهى طريقة فعالة لإبطاء معدل خطوات الدرس، وتوسع تفكير الطالب، لأن لها إجراءات تشكل جزءاً من بنية تتيح للطلاب وقتاً أطول للتفكير والاستجابة، ويمكن أن تؤثر في نمط المشاركة. كما عرفها (American - Egyption master teacher exchange program، 2001)، في هندي (٢٠٠٢م)،بأنها: عبارة عن إحدى إستراتيجيات التعلم التعاوني النشط التي تستخدم لتنشيط ما لدى الطلاب من معرفة سابقة للموقف التعليمي أو لإحداث رد فعل حول فكرة ما، فبعد أن يتم التأمل في صمت عن فكرة ما لبضع لحظات أو دقائق يقوم كل زوج من الطلاب بمناقشة ما توصلا إليه ثم يشاركا اثنين من الطلاب في مناقشاتهما،كما يعرفها الديب (٢٠٠٣م)، بأنها: الطريقة التي تسمح للطلاب بالالتزام بالتفكير فردياً، وبتفكير الجماعة الصغيرة قبل بداية طرح الإجابة لمواجهة الفصل ككل.

يتضح من هذه التعريفات أن هذه الإستراتيجية بنية تعلم تعاوني نشط تزيد من مشاركة الطالب فى إجراءاتها فهي تتطلب التفكير أولاً فردياً ثم تأتى مرحلة المزاوجة من خلال عملية المناقشة بين كل زوج وأخيراً مرحلة المشاركة في المناقشة تشمل الفصل بأكمله. ومن خلال خصائص هذه التعريفات يمكن تعريفها بأنها: عبارة عن إحدى إستراتيجيات التعلم التعاوني النشط التي تعتمد على تنشيط المعلومات السابقة عند الطلاب، فبعد شرح الموضوع يتم طرح سؤال يتطلب كتابته ثم التفكير فيه، ويقوم كل زوج من الطلاب بمناقشة الإجابة، ثم يشارك كل اثنين من الطلاب فى المناقشة كي يتوصلا إلى الإجابة الصحيحة.

٢- خصائص إستراتيجية فكر- زاوج- شارك: يرى الباحثون أن إستراتيجية فكر- زاوج- شارك تتميز بعدة خصائص وهى كالآتي:

- دافعية أكثر نحو التعلم.
- اتجاهات موجبة نحو الآخرين، ونحو أنفسهم، ونحو إجراءات فكر- زاوج- شارك.
- البحث النشط عن معلومات أكثر.
- الفهم الأكثر للمعلومات.
- زيادة الاهتمام بالطلاب الآخرين.
- زيادة التعاون بين الطلاب.
- الاستماع الجيد لبعضهم بعضاً.
- تساعد في بناء المسئولية.
- تناول أسئلة أكثر عن الموضوع أثناء التعلم.
- التعلم في بداية الجلسة يكون فردياً ثم يتدرج إلى مشاركة الجميع فى نهاية الجلسة
- يتدخل المعلم أكثر في توضيح المعلومات.
- المناقشة في نهاية الجلسة تكون مع جميع الطلاب.
- يكون المعلم هو المحور الأساسي في تناول المعلومات، وتنظيم وإدارة قاعة الدراسة.

٣- مميزات إستراتيجية فكر- زاوج- شارك:

أشار كريد Creed(١٩٩٦م) إلى أن استخدام هذه الإستراتيجية لا يحتاج لتغيير مفاهيم المعلمين عن التعليم،خاصة لأولئك الذين لا يؤمنون بضرورة تمركز التعليم

حول المتعلمين، ولا تحتاج لوقت طويل لتنفيذها عندما يراد تغطية المادة الدراسية. كما أنها تساعد على تمركز التعلم حول المتعلم، وزيادة تفاعله في عملية تعلمه.

ويرى الديب (٢٠٠٦م)، أنها تعتبر مدخلاً فعالاً ومشابهاً لحل المشكلات، ومناقشة القضايا، كما أن إعطاء الطلاب فرصة من الوقت للتفكير الصامت بعد تقديم الأسئلة تساعدهم في تكوين إجابات مفصلة، ومتعددة، كما تجعل الطلاب يستخدمون مناظرات أكثر منطقية تتوافق مع الاستنتاجات ويقدمون إجابات أكثر تأملية، وتوفر أيضاً بيئة حرة خالية من المخاطر في عملية التعلم. وتزيد من دافعية التلاميذ للتعلم، وتنمى الثقة بالنفس لدى الطلاب، وتعطى الفرصة لمشاركة الجميع وتساعد على بناء المسؤولية الشخصية والقدرة على التفسير وإيجاد العلاقات الاجتماعية في عملية التعلم وتدعيم مهارات الاتصال.

٤- إجراءات إستراتيجية فكر - زاوج - شارك: يرى الديب (٢٠٠٦م) أن خطواتها هي:

الخطوة الأولى: الاستماع : Listening

وفى هذه الخطوة يستمع الطلاب لعرض المعلم للدرس بين معلومات ومهارات تعبر عن هدف تعليمي، ثم يطرح المعلم سؤالاً أو مشكلة ما لطلاب الفصل ككل وقد يكون هذا السؤال مباشراً أو مشكلة يريد المعلم أن يضع الفصل حلاً لها.

الخطوة الثانية: التفكير Thinking

بعد أن يطرح المعلم سؤالاً أو مشكلة ما لطلاب الفصل يطلب من الطلاب أن يفكروا فردياً بالسؤال أو المشكلة، ويتيح للطلاب فترة من الوقت للتفكير في الإجابة تتراوح بين ٣٠ ثانية إلى دقيقة أو أكثر حسب نوع السؤال ليتمكن الطالب من تعميق مستوى الفكر. ويتجنب الإجابات المندفعة التي ربما تحوم في فكر الطلاب الآخرين. وفي أثناء هذه الخطوة لا يسمح لهم بالكلام أو التحدث مع الآخرين في وقت التفكير، كما أن هذه الخطوة مهمة لأنها تعطى الطلاب فرصة في التفكير، وإعداد الإجابة وذلك باسترجاع المعلومات من الذاكرة بعيدة المدى، ويضع المعلم في اعتباره مستوى الطلاب وطبيعة السؤال.

الخطوة الثالثة: المزاوجة Pairing

عندما ينتهي الوقت الذي حدده المعلم للطلاب في التفكير يطلب المعلم منهم أن يشتركوا على هيئة ثنائيات من الطلاب كل طالبين معاً ليتناقشوا فيما توصلوا إليه من أفكار، وإجابات خاصة بالسؤال الذي طرح عليهم، وذلك للوصول إلى اتفاق على الإجابة عن السؤال المطروح، كما يحاولون أن يقارنوا أفكارهم ويسمح لهم بدقيقتين أو ثلاث دقائق لهذا الجزء من هذا النشاط، ويتحدث كل طالبين معاً عبر المادة التعليمية الخاصة بالسؤال، والتي يعتقدون أنها أفضل إقناعاً وأكثر تفرداً وهذا التفاعل يساعد في تحسين فكرهم.

الخطوة الرابعة: المشاركة: Sharing

ينادى المعلم في هذه الخطوة على كل زوج بطريقة دائرية، أن يشتركوا معاً الواحد تلو الآخر، ويتشاوروا في عرض ما توصلوا إليه من إجابات وأفكار حول السؤال المطروح أو المشكلة المعروضة، ويتحدثوا عنه ويمكن أن تنتقل المشاركة ببساطة من زوج إلى زوج آخر لأن الطلاب يبدؤون في بناء معرفتهم من خلال المناقشات ليكتشفوا ما يعرفونه، ويتوصلوا إلى اتفاق فى الإجابة عن السؤال أو حل المشكلة التي وضعها المعلم، وتستمر المناقشات حتى يتاح لنصف الأزواج الفرصة لعرض ما توصلوا إليه، وقد يكتفي بربع الأزواج طبقاً للوقت المحدد لهم ويساعد المعلم الطلاب على تسجيل هذه الإجابات على السبورة وهذا يعطى الأولوية للفكر الجيد للطلاب.

الخطوة الخامسة: المراجعة:

وفيها يعرض المعلم تعليقات الطلاب ويراجعها، ويأخذ تصويتاً عليها من طلاب الفصل وبذلك تكون إجابات الطلاب أكثر قبولاً خاصة عند إعطائهم الفرصة لمناقشة أفكارهم مع الزملاء، وتصحح الأخطاء، ويتم قبول الإجابة الأكثر عقلانية ثم يعد ملخصاً مكتوباً للأفكار بالإضافة إلى الجانب الشفهى.

٦- دور المعلم في إستراتيجية فكر- زاوج- شارك:-

يرى الديب (٢٠٠٦م)، أنه توجد عدة أدوار للمعلم يمكن توضيحها على النحو الآتي:

يعرف الطلاب طبيعة إجراء هذه الإستراتيجية .

- يقسم الطلاب إلى فرق بحيث يجلس أعضاؤه معاً ويتكون الفريق من أربعة أعضاء.

- يخبر الطلاب بموضوع المناقشة أو المشكلة أو القضية التي تحتاج إلى حل أو رأي أو إجابة
- يؤكد على الطلاب عدم التحدث أو التجول في أثناء التفكير في الإجابة عن السؤال أو تقديم حلول للمشكلة أو القضية.
- يمنح فرصة من الوقت تتراوح ما بين دقيقة إلى خمس دقائق ليناقش كل طالب زميله الذي زاوجه فيما تم التفكير فيه بصورة فردية. وكتابة ما توصلوا إليه.
- يطلب من كل زوج أن يشارك باقي الأزواج الأخرى من طلاب الفصل في الأفكار، والإجابات التي توصلوا إليها وكتابة تقرير بذلك.
- يمكن للمعلم أن يستمر في المحاضرة بعد أن يتأكد من فهم التلاميذ للمشكلة المطروحة، ويطرح أسئلة أخرى، كما يمكن للمعلم بعد الانتهاء من مرحلة المزاوجة أن ينادي أي زوج عشوائياً ودون ترتيب أو التفاف كي يشعر كل طالب بالمسؤولية، وأنه معرض لمشاركة باقي الطلاب.
- يوجه الطلاب ويرشدهم في أثناء عملية المناقشة، ومروره عليهم، وذلك لتصحيح الأخطاء التي يخطئون فيها، وبذلك يرشدهم للإجابة الصحيحة، وتجنب الأخطاء، ومحاولة تصحيحها.
- يختار الطلاب عشوائياً في أثناء مرحلة المشاركة ليشارك زملاءه، ويتم عن طريق وضع رقم لكل طالب مكتوباً على ورقة، ثم يختار أي رقم عشوائيا.
- يمكن أن يستخدم المعلم هذه الإستراتيجية في بداية الدرس،وفي أثنائه، وفي نهايته، كما يمكن أن يسأل سؤالاً واحداً أو عدة أسئلة.

يتضح مما سبق أن دور المعلم في هذه الإستراتيجية يتمثل في تقسيم الطلاب إلى فرق، ويتكون الفريق من أربعة أعضاء، ويحدد المعلم موضوع المناقشة ويطلب من الطلاب عدم التحدث مع بعضهم في أثناء التفكير للإجابة عن السؤال، ثم يزاوج كل اثنين من الطلاب، ويشتركون في مناقشة الإجابة، وتأتى مرحلة المشاركة حيث يشارك الطلاب بقية الفصل في الإجابة عن السؤال

ن: إستراتيجية المناظرة التعاونية : **Cooperative Debate**

تشير آبدي Abbady (٢٠٠٢م)، إلى أن أسلوب المناظرة كمهمة تنافسية يرجع تاريخها إلى الفيلسوف اليوناني القديم برتوزون Protozoan والذي يلقب بأبي المناظرة، وظهرت أيضاً في أفكار كل من (Herpert Spencer and others،Adam Smith)، ومن ثم ظهرت أهمية تزويد الأطفال بمهارات المناظرة لكي تساعدهم على التغلب على مشكلاتهم، وعلى الصعاب التي تواجههم في ضوء هذا التنافس المشاهد في العالم. ويرى الديب (٢٠٠٦ م)،أن المحاورة والمناظرة بين الطلاب قد تؤدى إلى الرفض والعدوانية بين الطلاب، بينما التظاهر بالولاء يمكن أن يدفع إلى التذكر بأن الصراع يمكن أن يزيد الجاذبية الشخصية المتبادلة.

١- تعريف المناظرة التعاونية:

عرفها جونسون Johnson et al، (١٩٩١م)، بأنها عبارة عن تعيين حكم أو قاضٍ عندما يقدم أعضاء جماعة التعلم آراءهم ووجهات نظرهم ومعلوماتهم واستنتاجاتهم حول المادة الدراسية للحكم على أفضل موقف (مناظرة) يقدمها أحد أعضاء الجماعة، وتحديدها وإعلانها كي يأخذ مكافأة عليها.

وتعرفها آبدي Abbady (٢٠٠٢م)، بأنها: طريقة مختلفة للمناقشة والتي تحدث بين فريقين، كل فريق يتكون من اثنين من الطلاب، والفريق الأول يناقش قضية محددة (المجموعة المؤيدة للقضية)،والفريق الآخر يعارض ويجادل وجهة النظر المطروحة (المجموعة المدافعة عن وجهة النظر السلبية)، وذلك بغرض الوصول إلى موقف جماعي يتفق عليه كلا الجانبين.

يتضح مما سبق أن هذه التعريفات تشير إلى أن المناظرة هي إستراتيجية من إستراتيجيات التعلم النشط، وهى أنموذج للنقاش والحوار بين الطلاب، وتتم بين فريقين فريق مؤيد للموضوع والفريق الآخر معارض للموضوع، ويتكون أعضاء الجماعة الواحدة من أربعة أعضاء كل اثنين يكونان فريقاً،ويناقشون قضية واحدة لها مميزات وعيوب، أو لها جانب إيجابي وجانب سلبي،أو بين رأيين مختلفين، ويقدم كل عضو أفضل ما عنده من وجهات نظر وآراء حول القضية المطروحة للمناقشة وكل عضو يحاول الوصول إلى أفضل مناظرة.

٢- خصائص المناظرة التعاونية: يشير الديب (٢٠٠٣ م).إلى أن خصائص المناظرة تتمثل فيما يأتي:

- الحصول على الاستنتاجات عن طريق تصنيف المعلومات والخبرات وتنظيمها.
- وجود تحد عن طريق الآراء المتعارضة.
- التشكيك في صحة الآراء.
- البحث النشط عن معلومات أكثر وخبرات جديدة فردياً، ومنظور معرفي أكثر مناسبة.
- التقديم لأفضل موقف وتفصيله على أسس منطقية.
- الاستماع لموقف كل عضو معارض على أسس منطقية.
- إتقان منخفض للمادة التعليمية مع إمكانية الاحتفاظ بها.
- الفهم الأكثر صحة للمنظورات المعرفية المتعارضة.
- دافعية أقل لتعلم المادة التعليمية لمعظم الطلاب المشاركين.
- كره الطلاب المشاركين.
- حب القضية التي يتناولها الموضوع.
- اتجاه سالب نحو إجراء المناظرة.

يتضح مما سبق أن المناظرة التعاونية تتصف بعدة خصائص منها: وجود صراع بين الطلاب، ودافعية أقل بين المتعلمين، وكره الطلاب المشاركين، وإتقان منخفض للمادة التعليمية، والبحث النشط عن معلومات أكثر، ووجود تحد بين الأعضاء عن طريق الآراء المتعارضة، والفهم الأكثر للمعلومات، والتشكيك في صحة آراء كل عضو.

٣- فوائد المناظرة التعاونية:ذكر آبدي Abbad(٢٠٠٦م)، أن فوائد المناظرة تتمثل فيما يأتي:

- أن أسلوب المناظرة يجعل الطلاب أكثر مشاركة في عملية التعلم.
- أنها تزيد من اهتمام الطلاب، ودوافعهم، وعندما يتم مناظرة القضية فإنها سوف تكون محط اهتمامهم أو اهتمام مجتمعهم.
- أنها تقوى فهم الطلاب للقضية، وتذكرهم لمكوناتها الأساسية.
- أنها تقوى من إدراك الطلاب لمبادئ الجدل الفعال، والتخاطب الشفوي والمكتوب.

- يتم تعزيز مهارات الطلاب في المنطق، وحل المشكلات والتفكير الناقد كلما شاركوا فى المناظرة.

يفهم من العرض السابق أن فوائد المناظرة متعددة فهي تنمي الثقة بالنفس، والتفكير الناقد، والتفكير ذا المستوى العالي كالقدرة على التحليل والتقويم، وتعالج مشكلات الخجل عند الطلاب، وتزيد من دوافع الطلاب، وتنمى القدرة على البحث والاستكشاف وحب الاستطلاع والدافع المعرفي نحو التعلم.

٤- مناقشات ومناظرات الفصل:

يشير ستسي Stacy (٢٠٠٣م)،إلى أنه يمكن لمناقشات ومناظرات الفصل أن تنشر التفكير الناقد،ويجب حث الطلاب على بحث جانبي الموضوع على أساس المؤيدين والمعارضين. ويكوّن الطلاب مجموعتي المؤيدين والمعارضين أو مزايا ومساوئ الموضوع، وبعد عقد المناظرات يحدث تحسن في البحث الكتابي، وبغض النظر عن طرق التعليم المتبعة يجب تعريض الطلاب لكي يحللوا مزايا الموضوعات في المشكلات لتساعد في إعدادهم لاتخاذ القرار في الحياة الفعلية. ويجب تشجيع الطلاب على حب الاستطلاع وطرح الأسئلة ولا يقبلون كل شئ كما يقال لهم.

يتضح مما سبق أن عقد المناظرات في الفصل يحسن التعبير الكتابي، وينمي التفكير الناقد ويزيد الثقة بالنفس عند الطلاب الذين يفتقدونها، وأن التعاون من خلال العمل الجماعي يسمح للطلاب بإقامة علاقات فعالة مع الطلاب المنافسين، وهي تزيد القدرة على التحدث بطلاقة، وتنمي حب الاستطلاع المعرفي.

٥- تناسب المناظرة مع طلاب المرحلة الثانوية والجامعية:

توضح ابدي Abbady (٢٠٠٦م)،أن المناظرة يمكن اعتبارها كنشاط تعليمي أكثر مناسبة لطلاب المرحلة الثانوية والجامعية على وجه الخصوص، وذلك بسبب الصفات المميزة للطلاب فى هذه المرحلة وخاصة صفات النمو العقلي.

وفى ذلك الوقت يكون المتعلم قد دخل إلى مرحلة النضج، ويمكن ملاحظة أن النضج العقلي لطلاب المرحلة الثانوية والجامعية وإجادتهم للعديد من العمليات العقلية العالية سوف تمكنهم من أداء المهام الفكرية التي تتطلبها المناظرة، وتلك المهام مثل التعبير عن آرائهم والدفاع عنها وتدعيمها بالدليل بالإضافة إلى إيجاد نقاط ضعف في الأفكار المعارضة.

يتبين مما سبق أن المناظرة التعاونية تناسب طلاب المرحلة الثانوية والجامعية لأنهم يتصفون بالنضج العقلي في تلك المرحلة، وأن اشتراك الطلاب في المناظرات يساعدهم في تقدم العمليات الفكرية العليا عندهم، وقدراتهم على التفكير الناقد وعلى اتخاذ القرارات.

٦- إجراءات إستراتيجية المناظرة التعاونية:

اختلفت طريقة إجراء المناظرة وفقاً للدراسات السابقة: فتوصلت دراسة محمد (١٩٩٩م)، إلى أن خطوات تنظيم المناظرة تمر بثلاث مراحل أساسية وهى كالآتي:

أ- مرحلة الإعداد: وتتمثل في الآتي:

- اختيار الموضوع الذي يتفق مع الوقت المخصص للمناظرة ويصلح التناظر فيه.
- تحديد دور كل متناظر في المناظرة.
- الأدوات والإمكانيات اللازمة لتنفيذ المناظرة.
- تحديد المكان والزمان.
- تشكيل لجنة لتدوين ما يجري في المناظرة وإعداد تقرير بذلك.

ب- مرحلة التنفيذ وينبغي مراعاة الآتي:

- بدء المناظرة في الموعد المحدد، وتقديم الموضوع وتقديم المتناظرين.
- تحديد وقت محدد لكل متناظر.
- عدم الخروج عن الموضوع، والتزام الطلاب بالتصرفات السليمة في أثناء إبداء الرأي.
- تلخيص آراء كل من طرفي المناظرة بحيث تكون واضحة للطلاب.
- تسجيل كل ما دار في المناظرة من حوارات.

جـ- مرحلة التقويم:

وفيها يدرس مدى نجاح المناظرة في تحقيق أهدافها. وقد تستخدم عدة وسائل لمعرفة ذلك مثل ملاحظة سلوك الطلاب أو عن طريق الاستفتاء لمعرفة رأى الطلاب في المناظرة. وقد يطلب منهم كتابة تقرير عن رأيهم ومدى استفادة كل منهم من النشاط ويراعى ما يلي:

- أن يكون المتناظر على علم بموضوع التناظر.
- أن يكون الموضوع مما يجوز التناظر فيه.

- أن يتبع المتناظران قوانين وضوابط محددة.

وتلك هي خطوات تنظيم المناظرة وفقاً لهذه الدراسة.

وفي هذا الصدد تتبنى الباحثة إستراتيجية فكر – زاوج– شارك حيث توصلت دراسة فويل Foyle (١٩٩٨م) إلى أن إستراتيجية فكر – زاوج – شارك كانت ذات أثر كبير مع التعلم التعاوني في مجموعات كبيرة على تحصيل واتجاهات طلاب الصفوف الأولى بالمرحلة الثانوية.كما يوضح (Gunter، et al.، 1999، 280- 279)، أن إستراتيجية فكر – زاوج – شارك تزيد أيضاً من دافعية الطلاب للتعلم، وتنمى الثقة في نفوس المتعلمين، وتعطى الفرصة للجميع للمشاركة بدلاً من عدد محدود من المتطوعين في المناقشة العادية.كما تتبنى الباحثة في هذه الدراسة إستراتيجية المناظرة التعاونية على أساس أنها بنية تعلم تعاوني نشط حيث يشير جونسون Johnson (١٩٩٣م)، إلى أن المناظرة تؤدى إلى صراع معرفي بين الطلاب وتجعلهم يبحثون عن معلومات أكثر، وتقديم فاعل للموقف، ويتشككون في صحة آراء كل فرد، ويبحثون عن معلومات وخبرات جديدة، ويحاولون الوصول إلى أفضل موقف داخل الجماعة على أسس منطقية وهذا ما يتناسب مع طلاب الجامعة، كما يتبنى الباحثون إستراتيجية العصف الذهني للمبررات التي يوضحها قناوي (١٩٩٣م)، فيما يأتي: سهلة وبسيطة نسبياً و تصلح إستراتيجية فردية وجماعية وإن كانت معدة للعمل الجماعي– جلساتها لا تحتاج إلى وقت طويل من ١٥ – ٦٠ دقيقة بمتوسط ٣٠ دقيقة وتوفر جواً من التسامح والقبول والرضا بين أعضائها و تنمي قدرات إدراك العلاقات والتنوع في الحلول.

كما أن مآخذها تتمثل في الآتي: (تصلح للعمل الجماعي أكثر من صلاحيتها للأفراد – لا تعالج كل أنواع المشكلات خاصة تلك التي تستلزم اتخاذ القرار – تحتاج إلى قائد واعٍ بمهامه ومدرب تدريباً عالياً.

ثانيا:المهارات التدريسية:

يقصد بالمهارات التدريسية: مجموعة المفاهيم والمبادئ والمهارات التي تكتسبها الطالبة المعلمة وتؤدي إلى الارتقاء بأدائها وسلوكها التدريسي، وتتكون المهارة التدريسية من ثلاثة مكونات: محمود (٢٠٠٤م).

١-المكون المعرفي: يتمثل في محتوى المهارة الذي يشمل مواصفات المهارة التدريسية، كيفية أدائها، وأسسها النفسية والتربوية ومناسبتها للتلاميذ. ولأهداف المادة الدراسية ومحتواها،إلى جانب مواضع استخدامها،وأهم الأساليب المناسبة لاستخدامها في الموقف التعليمي. ثم أهم المشكلات التي يمكن أن تواجه الطالب المعلم في أثناء تنفيذه لتلك المهارة التدريسية، وأساليب التغلب عليها.

٢-المكون المهاري: يتمثل في أسلوب الطالب المعلم في أداء مهارة التدريس،وتنفيذ الأساليب المناسبة لها خلال الموقف التعليمي. والتي تتناسب مع أهداف المادة الدراسية ومحتواها بما يساهم في تحقيق تلك الأهداف ومساعدة التلاميذ على التعلم.

٣-المكون النفسي: يتمثل في رغبة الطالب المعلم في تعلم المهارة التدريسية المطلوبة.وإحساسه بأهميتها واقتناعه بدورها في سلوكه،وفي أدائه كمعلم يقوم بإدارة الموقف التعليمي من خلال مجموعة من الأداءات التي تشكل في مجملها المهارة التدريسية. وهذه المكونات الثلاث تأتي متداخلة بصورة شاملة في أداء مهارة التدريس في أثناء الموقف التعليمي. بحيث تبدو المهارة في صورة مجملة من خلال أداء مجموعة من الإجراءات والتكنيكات التي تتناسب مع المهارة التدريسية، وتشمل مهارات التدريس ما يلي: اللقاني(١٩٩٩م)، عبد الحميد (١٩٩٨م)، الهويدي(٢٠٠٢م):

مهارة التخطيط : يقصد بها تلك المهارات التدريسية التي يجب أن يتسم بها أداء المعلم عند قيامه بتخطيط وإعداد دروسه اليومية والتي تجعله يقوم بهذا الأداء في سهولة وسرعة ودقة وتتضمن:

- صياغة الأهداف بعبارات محددة قابلة للقياس.
- تحديد إستراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية لتحقيق الأهداف.
- تحديد المفاهيم والمهارات الأساسية في الدرس.
- تحديد أساليب التقويم التي سيوظفها المعلم في الدرس.

مهارة التنفيذ: يقصد بها قدرة المعلم على تطبيق ما خطط له،حيث يتميز سلوكه في هذه المرحلة بالتفاعل مع التلاميذ، بغرض تحقيق أهداف الدرس،وتتضمن:

- مهارة التهيئة الحافزة.

- مهارة طرح الأسئلة الصفية.
- مهارة استخدام الوسائل التعليمية وتنويعها.
- مهارة إدارة الفصل.
- مهارة إثارة الدافعية للتعلم.
- مهارة إتقان المادة العلمية.

مهارات التقويم: يقصد بها القدرة على إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف لتحديد جوانب الضعف التي تحتاج إلى معالجة وجوانب القوة التي تحتاج إلى تدعيم، وتتضمن:

- مهارة التقويم المرحلي خلال الدرس.
- مهارة التقويم الختامي.

ثانيا: البحوث والدراسات السابقة:

أ- الدراسات التي تناولت إستراتيجيات التعلم النشط:

أجرى نيكولاس Nichols (١٩٩٤م)،دراسة كان هدفها بحث أثر إستراتيجية تقسيمات فرق التحصيل على التحصيل والدافعية في مادة الجبر، وتكونت العينة من ٩١ طالباً في مادة الجبر من مدرسة ثانوية، وتم توزيعهم عشوائياً على مجموعتين الأولى درست الجبر بإستراتيجية تقسيمات فرق التحصيل، والثانية درست الجبر بالطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين في التحصيل والدافعية لصالح المجموعة التجريبية، حيث تفوقت المجموعة التجريبية على الضابطة في التحصيل، والدافعية لمادة الجبر ممثلة في أبعاد الفعالية الذاتية، والتوجه نحو هدف التعلم، والقيمة الذاتية للمادة.

وأجرى نيكولاس وميلر Nichols & Miller (١٩٩٤م)، دراسة هدفت إلى بحث أثر إستراتيجية التعلم الإفرازي المعان بالفريق Team – Assissted Individualization على التحصيل والدافعية في مادة الجبر، وتكونت العينة من ٦٢ طالباً (٣١ من الإناث – ٣١من الذكور) في الصف الحادي عشر، والثاني عشر من مدرسة ثانوية، وتم توزيع العينة عشوائياً على مجموعتين الأولى، درست الجبر بإستراتيجية التعلم التعاوني TAI، والثانية درست الجبر بالطريقة التقليدية وطبق على العينة اختيار تحصيلي في الجبر،

ومقياس للدافعية يتضمن (الفاعلية الذاتية والتوجه نحو هدف التعلم والقيمة الذاتية للمادة). واستمرت الدراسة لمدة ١٨ أسبوعاً. وباستخدام تحليل التغاير تبين أن هناك فروقاً بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في الدافعية الذاتية الأكاديمية لصالح المجموعة التجريبية. فقد أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية أكثر توجهاً نحو هدف التعلم، وأن لديهم إدراكات موجبة عن قدرتهم (فعالية الذات)، وأظهروا تقييماً ذاتياً مرتفعاً للمادة الدراسية.

وأجرى فيليبس وستين كامب Phillips & Steinkamp (١٩٩٥م)، دراسة هدفت إلى تحسين الدافعية الأكاديمية من خلال إستراتيجيات التعلم التعاوني وتكونت العينة من طلاب في الصف الرابع، والخامس في شمال إيلينوس. وأسفرت النتائج عن ارتفاع الدافعية الأكاديمية ممثلة في زيادة عدد الأنشطة الأكاديمية الإضافية.

وأجرى أيسلى Eisele(١٩٩٦م)، دراسة هدفت إلى تحسين دافعية طلاب المدرسة المتوسطة من خلال التعلم التعاوني، واختيار الطلاب للأنشطة والمهام، مع تضمين دروس تعكس تفضيلات الطلاب في التعلم، وتكونت العينة من طلاب في الصف السابع من مدرسة إعدادية في شمال إيلينوس الوسطى. وأسفرت النتائج عن تنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية للطلاب من خلال المعالجة المستخدمة.

وأجرى ماكيردى McCurdy (١٩٩٦م)، دراسة حالة هدفت إلى بحث أثر إستراتيجيات التعلم التعاوني على الدافعية، وتكونت العينة من طالب بالصف الرابع وهو ذو قدرة عالية أظهر سلوك الانشغال عن المهمة، ونقص المشاركة، وعدم اهتمام بالعمل المدرسي، وتم وضع الطالب في برنامج للتعلم التعاوني. وأظهرت النتائج أن التعلم التعاوني له أثر إيجابي في تنمية دافعية الطالب الذاتية الأكاديمية محل الدراسة. وزادت مشاركة الطالب في الأنشطة الصفية. وأظهر مزيداً من الاهتمام بالعمل المدرسي.

أما دراسة كانويل وكاترين Conwell & Catherine (١٩٩٨م)، فكانت حول إدراكات الطلاب عندما يعملون في الجماعات التعاونية، بلغ عدد عينة الدراسة ٧٧ طالبا من المدارس المتوسطة. واستخدم الباحثان إستراتيجيات المجادلة، و فكر – زاوج – شارك. والبحث الجماعي وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هذه الإستراتيجيات مقارنة

بالمجموعة الضابطة أدت إلى تطوير مدركات الطلاب، وارتفاع مستوى تقديرهم لذواتهم، وإنجازهم الأكاديمي، وتحسن مشاعرهم، وكانت المجادلة أكثرهم دلالة عن غيرها من الإستراتيجيات.

وأجرى لاين وآخرون Lien et al (١٩٩٨م)، دراسة هدفت إلى تنمية التحصيل الصفي للطلاب من خلال رفع مستوى الدافعية. وتكونت عينة الدراسة من طلاب في مادة الرياضيات في المرحلة الثانوية من إيلينوس الوسطى، وباستخدام أنشطة التعلم التعاوني والذكاءات المتعددة تعززت الدافعية الذاتية لتعلم مادة الرياضيات لدى الطلاب.

وأجرى كوردر Corder (١٩٩٩م)، دراسة هدفت إلى تنمية دافعية طلاب المدرسة الإعدادية من خلال التعلم التعاوني، وتكونت عينة الدراسة من ٤٣ طالباً بالصف السادس من فصول اللغة. شارك الطلاب في أنشطة تعلم تعاوني لدراسة المفردات لمدة عشرين دقيقة كل يوم لمدة ثمانية أسابيع، وفى نهاية كل حصتين تم اختبار الطلاب فردياً في قائمة محددة من المفردات. وطبق على المفحوصين مقياس للدافعية متعدد الأبعاد، وأوضحت نتائج الدراسة تنمية الدافعية لدى جميع الطلاب وتم إرجاع ذلك إلى التعلم التعاوني.

وأجرى المهدي (٢٠٠١م)، والتي استهدفت الكشف عن تأثير استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمى والاتجاهات نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. واشتملت عينة الدراسة على ثلاث مجموعات تجريبية مختلفة الحجم وهى كالآتي: (١٨) مجموعة من الأزواج تتكون من ٣٧ طالباً وتتضمن إحدى المجموعات ثلاثة طلاب، و(٧) مجموعات كل مجموعة تتكون من ستة طلاب ٤٢ طالباً. ومجموعة واحدة تتضمن ٤٣ طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي واشتملت أدوات الدراسة على اختبار تحصيلي في الفيزياء، واختبار الاستيعاب المفاهيمى، ومقياس الاتجاهات نحو تعلم الفيزياء.وأشارت نتائج الدراسة إلى:- وجود فروق دالة إحصائياً بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لأفراد عينة المجموعة التجريبية الأولى (الأزواج) في تحصيلهم الأكاديمي لمحتوى التعلم المقرر لصالح النتائج البعدية، كما وجدت فروق دالة إحصائياً بين نتائج أفراد المجموعة التجريبية الأولى في استيعابهم المفاهيمى لصالح النتائج البعدية ويؤكد ذلك على فعالية إستراتيجية التعلم

النشط الخاصة بالمناقشة بين الأزواج، ووجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى(٠.٠١) بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الأولى (الأزواج) في الاتجاهات نحو تعلم الفيزياء، وثبتت فعالية إستراتيجية المناقشة في مجموعات عدد أفرادها ستة طلاب في زيادة التحصيل، وفعاليتها في زيادة الاستيعاب المفاهيمى الصحيح وفعاليتها في تكوين اتجاهات إيجابية نحو تعلم الفيزياء المجموعة الثانية كل مجموعة ستة طلاب. كذلك وجدت فروق دالة عند مستوى أقل من (٠.٠١) لصالح نتائج المجموعة التجريبية الثالثة في التطبيق البعدي على اختبار التحصيل مما يؤكد فعالية الإستراتيجية التعليمية، ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي لأفراد المجموعة في استيعابهم المفاهيمى نظراً لفعالية إستراتيجية التعلم الخاصة بالمناقشة. وأخيراً وجدت فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ لصالح نتائج التطبيق البعدي لأفراد المجموعة التجريبية الثالثة في تكوين اتجاهات نحو تعلم الفيزياء.

أما دراسة ابدي Abbady (٢٠٠٢م)، فكانت بعنوان فاعلية استخدام الطريقة السقراطية وأسلوب المناظرة في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد من خلال تدريس القصة باللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية . وتكونت عينة الدراسة من ١١٩ طالبة وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات: المجموعة السقراطية، والمناظرة والضابطة.وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن: كل من الطريقة السقراطية، وأسلوب المناظرة ساهمتا في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل ولكن بمعدلات مختلفة . كما تفوقت طالبات المجموعة السقراطية على طالبات مجموعة المناظرة في التحصيل، بينما تفوقت طالبات مجموعة المناظرة على طالبات المجموعة السقراطية في التفكير الناقد . أحرزت أيضاً كل من المجموعة السقراطية، وأسلوب المناظرة نفس المستوى التحسني في اختبار الفروض،والاستنباط،والتفسير،بينما تفوقت طالبات مجموعة المناظرة على طالبات المجموعة السقراطية في الاستنتاج وتقويم الحجج، كما أدى أسلوب المناظرة إلى تحسن بدرجة كبيرة على كل من التفكير الناقد والتحصيل.

وأجرت عدلي (٢٠٠٥م)، دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي في مادة علم النفس التعليمي

والدافع للإنجاز والاتجاه نحو المادة. وتكونت عينة الدراسة من ١٢٠ طالباً وطالبة من كلية التربية بالوادي الجديد، وتم تقسيمها إلى مجموعتين الأولى تجريبية وتتضمن (٦٠) طالباً وطالبة درست مقرر علم النفس التعليمي بإستراتيجيتي تقسيمات فرق التحصيل، والبحث الجماعي، والثانية ضابطة وتتضمن (٦٠) طالباً وطالبة درست نفس المقرر بأسلوب المحاضرة، واستمرت الدراسة فصلاً دراسياً. وطبق على العينة اختبار تحصيلي في مادة علم النفس، ومقياس للاتجاه نحو المادة، ومقياس الدافع للإنجاز، وباستخدام المتوسطات، والانحرافات المعيارية، واختبار ت" تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في التحصيل، والدافع للإنجاز، والاتجاه نحو المادة لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت عبد الوهاب (٢٠٠٥م)،دراسة هدفت إلى الكشف عن فعالية استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدى الحياة والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي مجموعة تجريبية تعلمت باستخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط، ومجموعة ضابطة تعلمت بالطريقة المعتادة. واشتملت أدوات الدراسة على اختبار تحصيلي في العلوم، واختبار التعلم مدى الحياة، ومقياس الميول العلمية وتوصلت الدراسة إلى: وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي وكانت إستراتيجيات التعلم النشط قد زادت من تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية بعد استخدامها ، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات التلاميذ في التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، وكانت إستراتيجيات التعلم النشط قد زادت من تمكن تلاميذ المجموعة التجريبية من مهارات التعلم مدى الحياة بعد استخدامها ، كذلك وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، وكانت إستراتيجيات التعلم النشط قد ساهمت في تنمية الميول العلمية لدى التلاميذ.

وأجرت لطف الله(٢٠٠٥م)، دراسة استهدفت الكشف عن أثر إستراتيجية فكر – زاوج – شارك في التحصيل والتفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف

الرابع الابتدائي المعاقين بصرياً. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة شملت جميع تلميذات الصف الرابع بمدرسة النور والأمل واشتملت أدوات الدراسة على اختبار تحصيلي قد أعد بطريقة برايل واختبار التفكير الابتكاري إعداد الباحثة، ومقياس الدافعية للإنجاز الأكاديمي وأعد بطريقة برايل. وأشارت نتائج الدراسة إلى: أن استخدام إستراتيجية فكر – زاوج – شارك كان لها نتائج إيجابية في تحسين المستوى المعرفي لدى تلميذات المجموعة التجريبية بالمقارنة بتلميذات المجموعة الضابطة وهذه الإستراتيجية ساعدت التلميذات على تذكر وفهم وتطبيق المعارف مما يؤكد فعالية هذه الإستراتيجية، كما أن استخدام هذه الإستراتيجية في التعليم لتلميذات المجموعة التجريبية كان لها نتائج إيجابية في إكساب وتنمية التفكير الابتكاري بالمقارنة بتلميذات المجموعة الضابطة، وأثبتت أيضاً النتائج الخاصة بتطبيق مقياس الدافعية للإنجاز على تلميذات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بعدياً، وعلى تلميذات المجموعة التجريبية قبل استخدام إستراتيجية فكر – زاوج – شارك أثناء تدريس الوحدتين، وبعد دراسة التلميذات لهما وجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح تلميذات المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠.٠١) للمقياس الكلى لدافعية الإنجاز، كما أن حجم تأثير الإستراتيجية بين المجموعتين كبير وللمجموعة التجريبية قبل وبعد دراسة الوحدتين.

وأجرت عبد اللطيف (٢٠٠٧م)، دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجيتين للتعلم النشط في الثقة بالنفس والتحصيل النحوي عند طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية، تكونت عينة الدراسة من ٦٤ طالبة اخترن عشوائيا من بين طالبات الصف الأول الثانوي الأدبي الأزهري، وكانت توزيعاتهن كالتالي: تجريبية أولى وتتكون من ٣٢ طالبة بمعهد الشيخ محمد بشير عبد العال، واستخدمت "إستراتيجية فكر – زاوج – شارك. تجريبية ثانية وتتكون من ٣٢ طالبة بمعهد فتيات الصف واستخدمت إستراتيجية المناظرة التعاونية. وقد استخدمت(مقياس الثقة بالنفس (إعداد الباحثة) – اختبار القواعد النحوية (إعداد الباحثة)". توصلت النتائج إلى ما يلي:وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات في إجراء إستراتيجية فكر – زاوج، إستراتيجية المناظرة التعاونية – في التطبيق القبلي والبعدي لأبعاد مقياس الثقة بالنفس والتحصيل

النحوي لصالح التطبيق البعدي، كذلك وجدت فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات في إجراء إستراتيجية فكر – زاوج – شارك في التطبيق القبلي والبعدي للتحصيل النحوي لصالح التطبيق البعدي.

اجري إيريك وآخرون Eric،et al (٢٠٠٩م) دراسة استهدفت الكشف عن أثر برنامج لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، طبقت الدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية من المستوى الاقتصادي الاجتماعي المتوسط ولديهم انخفاض في الدافعية الذاتية الأكاديمية وذلك من واقع السجلات المدرسية الخاصة بهم، تم تدريب الطلاب على (الاستقلال الذاتي ،تحديد الأهداف، ردود الفعل الايجابية تجاه المعلم)، كما تم تدريبهم من خلال التعلم النشط وتدريبهم على الدافعية الذاتية الأكاديمية وتحفيزهم من خلال المكافآت وتوصلت الدراسة إلى تنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية والتحصيل الدراسي من خلال التدريب على التعلم النشط.

ب– الدراسات التي تناولت مهارات التدريس في برامج الإعداد والتدريب:

أجرى موسى(١٩٩٢م)، دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج لتدريب الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات بكلية التربية جامعة المنصورة على الإعداد لتدريس الرياضيات وتوصل إلى فاعلية البرنامج في اكتساب الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات لمهارات الإعداد لتدريس الرياضيات كما كشفت هذه الدراسة تدني مستوى عينة الدراسة في مهارات الإعداد لتدريس الرياضيات وأن الدراسة النظرية التي يلقاها الطالب المعلم غير كافية لاكتساب هذه المهارات.

هدفت دراسة شبارة(١٩٩٣م)، إلى تقويم الكفايات التعليمية في ضوء مبادئ الإتقان لدى طالبات الكلية المتوسطة للمعلمات بمسقط وتوصلت إلى ضرورة إعادة النظر في برامج المعلمين قبل الخدمة بحيث تعنى برفع مستوى تمكن الطلبة المعلمين الكفايات التعليمية المنشودة إلى مستوى الإتقان المطلوب.

وأجرى حسانين و الحميمان (١٩٩٣م)،دراسة هدفت إلى تقويم المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين بكلية المعلمين بالرس وتوصلا إلى أن مستوى أداء المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين ضعيفة وأوصى الباحثان بتنفيذ مقرر يعنى بمهارات التدريس قبل التطبيق الميداني مباشرة.

وأجرى عبد السلام (١٩٩٣م)،دراسة هدفت إلى معرفة مستوى أداء المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين تخصص العلوم بكلية المعلمين بأبها وتوصل إلى أن مستوى أداء المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين في أثناء التدريب الميداني جيد في كتابة أهداف الدرس وعرض محتواه والتقويم وإدارة الصف، ومتوسط في مهارات التمهيد للدروس واستخدام طرق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة.

هدفت دراسة البابطين(١٩٩٥م)، إلى معرفة الكفايات التعليمية اللازمة للطالب المعلم وتقصي أهميتها وتطبيقاتها من وجهة ونظر المشرف علية في كلية التربية جامعه الملك سعود بالرياض. وتوصل إلى أن الطلاب المعلمين يطبقون هذه الكفايات بدرجة منخفضة مما يشير إلى قصور في الكفاءة التدريسية لخريجي كلية التربية.

وأجرى كامل وحمدان(٢٠٠٤م)، دراسة هدفت إلى بيان فعالية برامج الإعداد التربوي والأكاديمي في إكساب الطلاب المعلمين في كلية التربية بأبها مهارات الأداء التدريسي للمواد الاجتماعية وتوصلا إلى تدني مستوى تمكن الطلاب المعلمين من أداءات التدريس

هدفت دراسة الياس(٢٠٠١م)، إلى اقتراح برنامج لتدريب الطالبات المعلمات في كلية التربية في جامعة الملك فيصل على مهارات صوغ الأهداف التعليمية وإعداد التهيئة للدرس ومهارة صوغ الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتعامل مع إجابات الطالبات والغلق.وتوصلت إلى فاعلية البرنامج التدريبي وأوصت باعتماد الأساليب التي اتبعها البرنامج التدريبي في تدريب الطلاب المعلمين في شتى مهارات التدريس. كما خلصت نتائج بعض البحوث والدراسات إلى وجود أوجه قصور في اداءات المعلمين أثناء الخدمة وقد أرجع هؤلاء الباحثون ذلك القصور إلى برامج إعدادهم هذه الدراسات.

أجرى الباقر (١٩٩٣م)، دراسة هدفت إلى التعرف على كفايات معلم الرياضيات الخاصة بتنفيذ الدرس ومدى توفرها في معلمات المرحلة الابتدائية القطريات.وتوصلت إلى أن المهارات الخاصة بتنفيذ الدرس معدومة لدى عينة الدراسة.

وهدف الهذيلي (١٩٩٥م)، بدراسته إلى التعرف على مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين وتوصل إلى أن أغلب الكفايات التدريسية يمارسها المعلمون أحيانا وأرجع ذلك إلى قصور في برنامج إعداد معلم المواد الاجتماعية.

أجرت الوهيبي (١٩٩٥م)، دراسة هدفت إلى التعرف على أهم الاتجاهات المعاصرة في مجال تدريب المعلمين في أثناء الخدمة وتوصلت إلى حاجات المعلمات للتدريب في أثناء الخدمة تتعلق بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه.

حددت دراسة ياركندي وغنيم (١٩٩٧م)، الاحتياجات التدريبية لمعلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية وتوصلا إلى أن جميع أفراد العينة بحاجة إلى التدريب على فنيات ومهارات التدريس وأرجعا ذلك القصور في برنامج إعداد معلم الرياضيات.

هدفت يوسف(١٩٩٩م)، إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي لمعلمي رياضيات المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات الألفية الجديدة وأظهرت النتائج فعالية المقترح في تنمية المهارات التدريسية (تخطيط الدرس،تنفيذ الدرس، التعامل داخل الفصل، التقويم، استخدام الكمبيوتر)، وأوصى الباحث بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة وتطويرها لتناسب متطلبات القرن الحادي والعشرين.

هدفت دراسة شحاتة والشيخ(٢٠٠٢م)،إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية بدولة قطر.وتوصلا إلى فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات التدريسية كما كشفت هذه الدراسة أن مستوى أداء معلمات الرياضيات في المهارات الرئيسية ومعظم المهارات الفرعية لم يصل إلى المستوى المناسب من الإتقان لأداء هذه المهارات وأوصى الباحثان بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد معلمي الرياضيات.

أجرى المعافا (٢٠٠٢م)،دراسته التي هدفت إلى تقويم المهارات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في مدينة زمار. وأظهرت النتائج انخفاض مستوى معلمي المواد الاجتماعية في مهارة تخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس وأوصى الباحث رفع مستوى الإعداد التربوي في كلية التربية حتى يتمكن المعلم من ترجمة ما درسه من مواد تربوية إلى واقع عملي داخل حجرة الدراسة.

أوجه الاختلاف والاتفاق والاستفادة من الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي تتمثل في أثر بعض إستراتيجيات التعلم النشط على زيادة الدافعية الأكاديمية والذاتية، وزادت من مشاركة الطالبات في الأنشطة الصفية، وأظهرت مزيدا من الاهتمام بالعمل المدرسي كدراسة ماكيردى McCurdy(١٩٩٦م)،ودراسة أيسلى Eisele (١٩٩٦م)، ودراسة فيليبس وستين كامب Phillips & Steinkamp (١٩٩٥م)، ودراسة لاين وآخرين Lien et al (١٩٩٨م)، ودراسة عدلي (٢٠٠٥م)،ودراسة لطف الله(٢٠٠٥م)، وتوصلت دراسة عبد الوهاب (٢٠٠٥م) إلى أن إستراتيجيات التعلم النشط قد ساهمت في تنمية ميول التلاميذ نحو التعلم. واتفقت كذلك مع دراسة موسى (١٩٩٢م)، ودراسة الحميمان (١٩٩٣م)، ودراسة عبد السلام (١٩٩٣م)، البابطين (١٩٩٥م)، ودراسة كامل وحمدان (٢٠٠٤م)،ودراسة الباقر (١٩٩٣م)، ودراسة ياركندي وغنيم (١٩٩٧م)،على أن مهارات الإعداد للتدريس النظرية التي يتلقاها الطالب غير كافية، وإلى حاجة الطالبات – المعلمات إلى التدريب على مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

أما أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في اعتمادها على استخدام إستراتيجيات التعلم النشط (فكر – زاوج – شارك، المناظرة التعاونية، العصف الذهني) في التدريب على تنمية مهارات التدريس (التخطيط،التنفيذ، التقويم). وأوجه الاستفادة من الدراسات السابقة كان في توضيح المشكلة وتحديدها، كتابة الإطار النظري، تحديد منهج الدراسة، تحديد الإستراتيجيات المناسبة للتدريب في الدراسة، تحديد قائمة المهارات التدريسية، بناء أدوات الدراسة، تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.

إجراءات البحث:

أولا: تحديد مجتمع وعينة البحث:

مجتمع البحث: يشمل مجتمع البحث جميع طالبات الفرقة الرابعة تخصص اللغة العربية بكلية التربية للبنات.والبالغ عددهن (٢١٠ طالبة).

عينة البحث: تكونت عينة البحث من (٦٠) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة بقسم اللغة العربية في كلية التربية للبنات\ جامعة حائل واللاتي أنهين مقرري طرق التدريس (١)، (٢) ويقضون فترة التربية الميدانية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي

١٤٣٠/ ١٤٣١هـ، ومن ثم تقسيمهن عشوائيا إلى مجموعتين كل مجموعة (٣٠) طالبة، مثلت المجموعة الأولى التي تم تدريبها على إستراتيجيات التعلم النشط والأخرى المجموعة الضابطة .

التصميم التجريبي للبحث: يعتمد هذا البحث على المنهج شبه التجريبي حيث صممت التجربة باستخدام مجموعتين، الأولى تجريبية تم تدريبها على إستراتيجيات التعلم النشط،والأخرى ضابطة، ويعزى الفرق بين المجموعتين إلى المتغير المستقل وهو إستراتيجيات التعلم النشط (فكر- زاوج- شارك،المناظرة التعاونية،العصف الذهني).

- إعداد بطاقة ملاحظة: تعّد الملاحظة المنظمة من أنواع القياس ووسيلة أساسية من وسائله ومن خلالها يتم جمع البيانات الخاصة بموضوع التدريس ومشاهدة السلوك التدريسي،والتعرف عليه وتسجيله حسب قواعد معينة في نماذج معدّة خصيصا لذلك حمدان (١٩٨٣م)، لذا الباحثة اختارت بطاقة الملاحظة لقياس المهارات التدريسية والتعرف على مدى توافرها لدى الطالبات المعلمات.ولإعداد بطاقة الملاحظة قامت الباحثة بالآتي:

١- تحديد أهداف البطاقة: تستخدم هذه البطاقة في تحقيق هدفين هما:

- تقييم الوضع الحالي للطالبات بقسم اللغة العربية للتعرف على مدى توافر المهارات التدريسية لديهم.

- التعرف على مدى النمو الحادث لدى الطالبات المعلمات نتيجة للخبرات المقدمة من خلال تدريبهن على إستراتيجيات التعلم النشط.

٢- تحديد المهارات التدريبية اللازمة لمعلمة اللغة العربية:

- مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي اهتمت بتحديد المهارات التدريسية اللازمة لعملية التدريس بصفة عامة واللغة العربية خاصة.

- الاطلاع على بعض المؤتمرات التي اهتمت بإعداد المعلمين.

خبرة الباحثة الميدانية من خلال عملها في التدريس والإشراف الميداني.

٣- قائمة بالمهارات التدريسية:

من خلال ما تقدم تم التوصل إلى مجموعة من المهارات التدريسية اللازمة لمعلمة اللغة العربية تم تصنيفها في ثلاث مجالات رئيسة هي:التخطيط، والتنفيذ، والتقويم،

ويندرج تحت كل منها مجموعة من المهارات الفرعية والتي صيغت في عبارات إجرائية روعي فيها ما يلي:

- أن تحتوي على الأداء السلوكي المراد ملاحظته.
- أن لا تحتمل العبارة أكثر من تغيير للحكم على الأداء المطلوب ملاحظته.

٤- تحديد التقدير الكمي بالدرجات لتقدير مستوى الأداء:

استخدمت الباحثة أسلوب التقدير الكمي بالدرجات لتقدير مستوى أداء الطالبة مستوى أداء الطالبة المعلمة في كل مهمة فرعية بحيث توضع علامة (صح) أمام الأداء الذي تقوم به فإذا قامت بالأداء بدرجة مرتفعة تعطى ثلاث درجات، وإذا قامت بالأداء بدرجة متوسطة تعطى درجتان، وإذا قامت بالأداء بدرجة ضعيفة تعطى درجة واحدة. وإذا لم تقم بالأداء تعطى صفر.

٥- التأكد من صدق البطاقة:

تم عرض البطاقة في صورتها الأولية على عدد من الأساتذة المختصين في المناهج وطرق التدريس،وعلى بعض المشرفات التربويات بقسم اللغة لإبداء الرأي من حيث: ارتباط كل أداء بالمهارة المناسبة،ودقة المهارة ووضوح مدلولها،وكفاية عدد المهارات واداءاتها السلوكية. وبعد إجراء التعديلات التي أشار إليها الأساتذة المتخصصون أصبحت البطاقة في صورتها النهائية تتكون من ثلاث مهارات أساسية ويندرج تحت كل منها مجموعة من المهارات الفرعية وبذلك أخذت البطاقة الشكل الآتي:

أولا: مهارة التخطيط للدرس ويندرج تحتها (٨) مهارات فرعية على النحو الآتي:

- تقوم بتحليل موضوع الدرس إلى مفاهيم -تعميمات -مهارات.
- تصوغ الأهداف بعبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.
- تصوغ الأهداف الإجرائية إلى جوانب التعلم (معرفية، مهارية، وجدانية).
- تحدد الوسيلة التعليمية المناسبة لأهداف الدرس.
- تحدد طرق التدريس المناسبة لموضوع الدرس.
- تضع تهيئة مناسبة لموضوع الدرس.
- تحدد الأسئلة المناسبة لموضوع الدرس.
- تحدد واجبات منزلية تتناسب مع مستويات الأهداف.

ثانيا:مهارات تنفيذ التدريس ويندرج تحتها (٢٢) مهارة فرعية على النحو الآتي:

- تقوم بأدوار التهيئة بطريقة جيدة.
- تنتقل من مرحلة التهيئة إلى موضوع الدرس تدريجيا وبصورة طبيعية.
- تعرض أفكار الدرس بصورة واضحة وبلغة تفهمها الطالبة.
- تشرح الدرس بأسلوب منطقي متسلسل.
- تجيد استخدام طريقة التدريس.
- تنوع من أساليب التدريس بما يتناسب مع الفروق الفردية.
- تعطي أمثلة متدرجة من السهولة إلى الصعوبة.
- تربط بين ما تدرسه الطالبة ومواقف الحياة اليومية.
- توزيع عناصر الدرس على الوقت المخصص للحصة.
- توجه أسئلة متنوعة تراعي الفروق الفردية بين الطالبات.
- توزع الأسئلة على معظم الطالبات.
- توجه أسئلة واضحة الصياغة ومحددة.
- تعطي فرصة للتفكير قبل اختبار الطالبة.
- تحرص على تصحيح الإجابات غير الصحيحة.
- تسمح للطالبات بتوجيه الأسئلة في أثناء الشرح.
- تستخدم أساليب التعزيز مناسبة ومتنوعة.
- تنهي الدرس مركّزة على النقاط الرئيسة التي وردت فيه.
- توفر النظام والهدوء داخل الصف.
- تتميز بالقدرة على إدارة الفصل الدراسي.
- تعامل جميع الطالبات بود واحترام.
- تسمح بالحوار والمناقشة بين الطالبات.
- تتسم بالاتزان الانفعالي.

ثالثا: مهارة تقويم التدريس:ويندرج تحتها (٤) مهارات فرعية على النحو الآتي:

- تقوم بتقويم جوانب التعلم الأساسية المتضمنة في الدرس.
- تستطيع تشخيص الصعوبات التي تواجه الطالبات أثناء الدرس.

- تتعرف إلى الأخطاء الشائعة بين الطالبات.

- تستفيد من نتائج التقويم في علاج أخطاء الطالبات.

٦- **التأكد من ثبات البطاقة:** لحساب ثبات البطاقة قامت الباحثة بملاحظة عدد (٧) من معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة والثانوية (التطبيق الأول).وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيق البطاقة على نفس العينة (التطبيق الثاني).وبتطبيق معادلة – كوبر- كانت نسبة ثبات البطاقة (٠.٨٧)مما يدل على ثبات البطاقة.

٧- **التطبيق القبلي لأداة الدراسة (بطاقة الملاحظة):**

تم تطبيق بطاقة الملاحظة على مجموعتي الدراسة في الأسبوع الثاني من العام الجامعي ١٤٣١\٣٠هـ، الفصل الدراسي الثاني قبل تدريب المجموعة التجريبية على إستراتيجيات التعلم النشط وقام بالتطبيق المشرفات بالكلية والمعلمات المتعاونات في المدارس المحددة للتربية الميدانية وذلك بعد الاجتماع بهن وتوضيح الهدف من البطاقة وكيفية تطبيقها وتسجيل الملاحظات حول المهارات التدريسية المتضمنة فيها. ومن ثم قامت الباحثة بتحليل نتائج التطبيق القبلي بهدف التأكد من تجانس مجموعتي الدراسة.وكانت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١)

دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في المهارات التدريسية ككل في الأداء القبلي

المهارة	ضابطة (ن=٣٠)		تجريبية (ن=٣٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
مهارة التخطيط للدرس	١٦.٠	٣.٥٣	٩.١٢	٢.١٧	١.٢٢	غير دالة
مهارة التنفيذ للدرس	٣٨.٣	١٢.٠٥	٣٣.٦	٩.٣٣	٠.٧٧	غير دالة
مهارة التقويم للدرس	٤.٨	٢.١١	٤.١	٢.١٥	٠.٤٤	غير دالة
الدرجة الكلية	٧٠.١٥	١٦.٣٣	٥٥.١٢	١٢.٦٦	٠.٦٧	غير دالة

يتضح من الجدول (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في الأداء القبلي في مهارة تخطيط، وتنفيذ، وتقويم، الدرس وفي المهارات التدريسية ككل، مما يدل على تجانس مجموعتي الدراسة في النتائج الخاصة لكل من مهارة التخطيط للدرس، مهارة تنفيذ الدرس، ومهارة تقويم الدرس، والمهارات التدريسية ككل.

٨- تدريب عينة البحث (المجموعة التجريبية) من قبل الباحثة على استخدام إستراتيجيات التعلم النشط (فكر - زاوج - شارك)، (المناظرة التعاونية)،(العصف الذهني) وذلك بعقد جلسات تدريبية إعلامية كجانب إعلامي ومعرفي، حتى تكون كل واحدة منهن قادرة على ممارسة إستراتيجيات التعلم النشط بكفاءة خلال الجلسات التدريبية التنفيذية.

تصميم الإجراءات التنفيذية لإستراتيجيات التعلم النشط:

زودت الباحثة طالبات المجموعة التجريبية - في الدراسة الحالية - بقدر من الجلسات التدريبية الإعلامية كجانب معرفي وإعلامي، حتى يكون كل منهن قادرات على ممارسة إستراتيجيات التعلم النشط بكفاءة خلال الجلسات التدريبية التنفيذية.

العناصر الأساسية	فكر - زاوج - شارك	المناظرة التعاونية	العصف الذهني
(١) الوقت	٦٠ دقيقة	٦٠ دقيقة	٦٠ دقيقة
(٢) الأهداف	- تشارك زميلاتها في مناقشة المادة التعليمية. - تتعاون مع زميلاتها في الإجابة عن السؤال - تشاور أعضاء جماعتها في	- تشترك مع زميلاتها في عرض وجهة نظرهنَ. - تساعد زميلاتها في فهم المادة التعليمية - تؤيد وجهة نظر زميلاتها في	توليد مجموعة من الأفكار التي تؤدى إلى حل المشكلة بمشاركة جميع أفراد المجموعة

العناصر الأساسية	فكر - زاوج - شارك	المناظرة التعاونية	العصف الذهني
	الإجابة عن كل سؤال. - تفكر قبل الإجابة عن السؤال. - تنصت لزميلاتها أثناء عرض أفكارها ومعلوماتها.	الفريق. - توضح نقاط الخلاف أثناء المناقشات. - تختلف مع زميلاتها في الفريق الآخر. - تبحث عن أفضل قرار ممكن.	
(٣) تشكيل الجماعة	تتكون كل جماعة من أربعة أعضاء	تتكون كل جماعة من أربعة أعضاء. كل اثنتين يكونان فريقاً	تتكون من ٤ طالبات
(٤) الإجراءات التجريبية	- تشرح الباحثة الموضوع المحدد. - إلقاء السؤال على الجماعات. - التفكير في الإجابة عن السؤال فرديا - مرحلة المزاوجة حيث تشترك كل اثنتين في الإجابة عن السؤال. - مرحلة المشاركة حيث	- تعرض الباحثة تعليمات المناظرة. - كل طالبة تكتب تقريراً عن الجلسة. - تحث الباحثة كلا الفريقين على التعاون فيما بينهن في عرض وجهة النظر - التوصل إلى الاتفاق حول الآراء. -كل فريق يفهم الموضوع بمفرده	- تبعد الباحثة والطالبات عن عادة النقد. - وضع جميع الأفكار المنتجة في الاعتبار. - كلما زاد عدد الأفكار المنتجة زاد احتمال وجود أفكار قيمة ومفيدة. يتم تدريب الطالبات على

العناصر الأساسية	فكر - زاوج - شارك	المناظرة التعاونية	العصف الذهني
	تشترك كل جماعة في الإجابة عن السؤال.		التفكير في كيفية تطوير أفكار الآخرين.
(٥) دور الباحثة	-تنظيم المكان. -شرح الموضوع وتحديد وقت التفكير والمزاوجة والمشاركة. - السماح لكل طالبة بكتابة الإجابة قبل المناقشة مع القاعة.	-تنظيم المكان. -لا يظهر أية موافقة على رأى. -تحث كل طالبة على مناقشة الأفكار مع الطالبات الأخريات.	تنظيم المكان. -شرح الموضوع وتحديد وقت التفكير والمشاركة. - تحث كل طالبة على طرح كل ما لديها من أفكار مع الطالبات الأخريات.
(٦) دور الطالبة	- لا تتحدث وقت التفكير. - تشارك زميلتها في الإجابة عن السؤال. - تشارك القاعة في الإجابة عن السؤال.	- تنقد أفكار الزميلات. - تشترك في المناقشة. - تستمع لآراء وأفكار زميلاتها الأخريات.	- تشترك في المناقشة. - تستمع لآراء وأفكار زميلاتها الأخريات.

- التحقق من صلاحية الإجراءات التنفيذية لإستراتيجيات التعلم النشط:

عرضت الباحثة الإجراءات التنفيذية لإستراتيجيات التعلم النشط على مجموعة من السادة المحكمين من التربية وعلم النفس، ومناهج وطرق التدريس لأخذ أرائهم ومقترحاتهم حول الإجراءات التنفيذية للإستراتيجيات، وبعد تجميع الآراء والمقترحات تم تعديل وإضافة ما يحقق صلاحية الإجراءات التنفيذية لإستراتيجيات التعلم النشط مع عينة البحث الحالي.

٩- **وضع خطط نموذجية محددة الأهداف** لتعليم وتدريب الطالبات المعلمات على الإستراتيجيات المقترحة وذلك بانتقاء موضوعات من مقررات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة لفروع اللغة العربية (الأدب، القواعد، البلاغة، النصوص، التعبير). الملحق (١)

١٠- **التطبيق البعدي لأداة الدراسة:**

طبقت بطاقة الملاحظة في الأسبوع السادس من العام الجامعي ١٤٣٠/١٤٣١هـ، الفصل الدراسي الثاني بعد الانتهاء من تدريب المجموعة التجريبية على إستراتيجيات التعلم النشط في أثناء فترة التطبيق، وبواسطة نفس المشرفات والمعلمات المتعاونات في التطبيق القبلي.

عرض النتائج ومناقشتها:

- **تحديد أساليب المعالجة الإحصائية للبيانات:** تم معالجة البيانات إحصائيا عن طريق حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين، ومن ثم الكشف عن دلالات قيم (ت) الناتجة للحكم على مدى صحة فروض الدراسة.محمود منسي (١٩٩٤م: ٣٢).

للتحقق من صحة الفرض الأول:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط (فكر- زاوج- شارك،المناظرة التعاونية،العصف الذهني) لصالح الأداء البعدي لمهارة لتخطيط الدرس.

تم حساب قيمة (ت) لبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية لمهارة التخطيط قبل وبعد تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط. والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط لمهارة التخطيط للدرس.

المهارة	قبلي (ن=٣٠)		بعدي (ن=٣٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
مهارة التخطيط للدرس	١٣.٨	٢.٦١	٢٢.٣	٣.٣٥	١٣.١٧	دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط لصالح الأداء البعدي بالنسبة لمهارة التخطيط للدرس، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٣.٧١) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية مرتفعة. وهذا يدل على أن لإستراتيجيات التعلم النشط أثرا إيجابيا في تنمية مهارة التخطيط للدرس والمهارات الفرعية المندرجة تحتها. وعلى ذلك يقبل الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط لصالح الأداء البعدي في مهارة التخطيط للدرس.

للتحقق من صحة الفرض الثاني:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط (فكر- زاوج- شارك،المناظرة التعاونية،العصف الذهني) لصالح الأداء البعدي لمهارة تنفيذ الدرس.

تم حساب قيمة (ت) لبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات أداة المجموعة التجريبية لمهارة تنفيذ الدرس قبل وبعد تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط.والجدول (٣) يوضح ذلك:

الجدول (٣)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط لمهارة تنفيذ الدرس

المهارة	قبلي (ن=٣٠)		بعدي (ن=٣٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
مهارة تنفيذ للدرس	٢٥.٣	٩.٣٩	٦٥.٢	١١.٨٣	١٣.١٧	دالة عند مستوى ٠.٠١

من الجدول (٣) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق التدريس بإستراتيجيات التعلم النشط لصالح الأداء البعدي لمهارة تنفيذ الدرس. حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٣.١٧) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية مرتفعة وهذا يدل على أن للبرنامج أثرا إيجابيا في مهارة تنفيذ الدرس والمهارات الفرعية المندرجة تحتها. وعلى ذلك يقبل الفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط لصالح الأداء البعدي في مهارة تنفيذ الدرس.

للتحقق من صحة الفرض الثالث:

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط (فكر-زاوج-شارك،المناظرة التعاونية،العصف الذهني) لصالح الأداء البعدي لمهارة تقويم الدرس.

تم حساب قيمة (ت) لبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات أداة المجموعة التجريبية لمهارة تقويم الدرس قبل وبعد تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط.والجدول (٤) يوضح ذلك:

الجدول (٤)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط لمهارة تقويم الدرس

المهارة	قبلي (ن=٣٠)		بعدي (ن=٣٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
مهارة تقويم للدرس	٤.٢	١١.١٤	٨.٥	١٠.٠٧	٨.٨٦	دالة عند مستوى ٠.٠١

من الجدول (٤) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق التدريس بإستراتيجيات التعلم النشط لصالح الأداء البعدي لمهارة تقويم الدرس، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٨.٨٦) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية مرتفعة وهذا يدل على أن للبرنامج أثرا إيجابيا في تنمية مهارة تقويم الدرس والمهارات الفرعية المندرجة تحتها. وعلى ذلك يقبل الفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط لصالح الأداء البعدي في مهارة تقويم الدرس.

للتحقق من صحة الفرض الرابع:

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط لصالح الأداء البعدي في المهارات التدريسية ككل؟

تم حساب قيمة (ت) لبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات أداة المجموعة التجريبية في المهارات التدريسية ككل قبل وبعد تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط.والجدول (٥) يوضح ذلك:

الجدول (٥)

دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط في المهارات التدريسية ككل.

المهارة	قبلي (ن-٣٠)		بعدي (ن-٣٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
مهارة التخطيط للدرس	١٢.٨	٢.٧	٢٣.٤	٢.١٧	١٢.٢٢	غير دالة
مهارة التنفيذ للدرس	٣٤.١	٩.٢٣	٦٦.٤	٩.٣٣	١٢.٩٩	غير دالة
مهارة التقويم للدرس	٤.١	٤.١١	٤.١	٨.٦	٨.٥٥	غير دالة
الدرجة الكلية	٥٤.١	١٤.٥٥	١٢.٥٥	١٤.١١	١٣.٠٧	غير دالة

من الجدول (٥) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق التدريس بإستراتيجيات التعلم النشط لصالح الأداء البعدي المهارات التدريسية ككل، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١٢,٢٢)وهي قيمة ذات دلالة إحصائية مرتفعة وهذا يدل على أن لإستراتيجيات التعلم النشط أثرا إيجابيا في تنمية المهارات التدريسية ككل والمهارات الفرعية المندرجة تحتها. وعلى ذلك يقبل الفرض الرابع من فروض البحث والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط لصالح الأداء البعدي في المهارات التدريسية ككل.

للتحقق من صحة الفرض الخامس:

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارة تخطيط الدرس.

تم حساب قيمة (ت) لبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات أداة مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي بالنسبة لمهارة التخطيط للدرس والجدول (٦) يوضح ذلك:

الجدول (٦)

دلالة الفروق أداء مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي لمهارة التخطيط للدرس

المهارة	قبلي (ن=٣٠)		بعدي (ن=٣٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
تخطيط الدرس	١٧.٧	٣.٤٤	٢٢.٢	٣.٦٥	٤.٩٩	دالة عند مستوى ٠,٠١

من الجدول (٦) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية بالنسبة لمهارة تخطيط الدرس،حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤,٩٩) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية مرتفعة. وهذا يدل على أن لإستراتيجيات التعلم النشط أثرا إيجابيا في إكساب الطالبات المعلمات مهارة التخطيط للدرس والمهارات الفرعية المندرجة تحتها حيث تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بعد أن ثبت تكافؤهم قبل تطبيق الإستراتيجيات بالنسبة لهذه المهارة. وعلى ذلك يقبل الفرض الخامس من فروض الدراسة والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية ين متوسطي درجات أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارة تخطيط الدرس.

للتحقق من صحة الفرض السادس:

٦- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارة تنفيذ الدرس.

تم حساب قيمة (ت) لبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات أداة مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي بالنسبة لمهارة تنفيذ للدرس والجدول (٧) يوضح ذلك:

الجدول (٧)

دلالة الفروق أداء مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي لمهارة تنفيذ للدرس

المهارة	ضابطة (ن=٣٠)		تجريبية (ن=٣٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
تنفيذ الدرس	٤٨.٧	٩.٨٨	٦٥.٣	١١.٧٩	٦.٣٠	دالة عند مستوى ٠,٠١

من الجدول (٧) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) بين متوسطي درجات أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية بالنسبة لمهارة تنفيذ الدرس، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٦،٣٠) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية مرتفعة. وهذا يدل على أن لإستراتيجيات التعلم النشط أثرا إيجابيا في إكساب الطالبات المعلمات مهارة تنفيذ للدرس والمهارات الفرعية المندرجة تحتها حيث تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بعد أن ثبت تكافؤهم قبل تطبيق الإستراتيجيات بالنسبة لهذه المهارة.

وعلى ذلك يقبل الفرض السادس من فروض الدراسة والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارة تنفيذ الدرس.

للتحقق من صحة الفرض السابع:

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارة تقويم الدرس.

تم حساب قيمة (ت) لبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات أداة مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي بالنسبة لمهارة تقويم الدرس والجدول (٨) يوضح ذلك:

الجدول (٨)

دلالة الفروق أداء مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي لمهارة تنفيذ للدرس

المهارة	ضابطة (ن=٣٠)		تجريبية (ن=٣٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
تقويم الدرس	٦،٢	١،٩٢	٨،٦	٢،٠٦	٤،٤٣	دالة عند مستوى ٠،٠١

من الجدول (٨) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠،٠١) بين متوسطي درجات أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية بالنسبة لمهارة تقويم الدرس. حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤،٤٣) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية مرتفعة. وهذا يدل على أن لإستراتيجيات التعلم النشط أثرا إيجابيا في إكساب الطالبات المعلمات مهارة تقويم الدرس والمهارات الفرعية المندرجة تحتها حيث تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بعد أن ثبت تكافؤهم قبل تطبيق الإستراتيجيات بالنسبة لهذه المهارة.

وعلى ذلك يقبل الفرض السابع من فروض الدراسة والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية في مهارة تنفيذ الدرس.

للتحقق من صحة الفرض الثامن:

٨- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية في المهارات التدريسية ككل.

تم حساب قيمة (ت) لبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات أداة المجموعة التجريبية والضابطة في الأداء البعدي بالنسبة للمهارات التدريسية الرئيسة ككل.والجدول (٩) يوضح ذلك:

جدول (٩)

دلالة الفروق المجموعة التجريبية والضابطة في المهارات التدريسية الرئيسة في التطبيق البعدي

المهارة	ضابطة (ن-٣٠)		تجريبية (ن-٣٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
مهارة التخطيط للدرس	١٨.٧	٣.٦٠	٢٢.٨	٣.٣٣	٤.٩٩	دالة عند مستوى ٠.٠١
مهارة التنفيذ للدرس	٤٨.٨	٨.٩٩	٦٥.٧	١١.٢٢	٦.٨٨	

المهارة	ضابطة (ن=٣٠)		تجريبية (ن=٣٠)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
مهارة التقويم للدرس	٦.١	١.٩٢	٧.٨	٢.٠٨	٤.٦٦	
الدرجة الكلية	٧٤.١	١٣.٥٥	٨٩.١	١٤.٥٥	٦.١٥	

من الجدول (٩) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية والضابطة في الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية بالنسبة للمهارات التدريسية الرئيسة ككل، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٦.١٥) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية مرتفعة وهذا يدل على أن لإستراتيجيات التعلم النشط التي تدربت عليها المجموعة التجريبية كان لها أثر إيجابي في إكساب الطالبات المعلمات المهارات التدريسية الرئيسة ككل حيث تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة التي لم تتدرب على إستراتيجيات التعلم النشط بعد أن ثبت تكافؤهم قبل التطبيق بالنسبة للمهارات التدريسية ككل.

وعلى ذلك يقبل الفرض الثامن من فروض البحث والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الأداء البعدي لصالح المجموعة التجريبية في المهارات التدريسية ككل.

من خلال ما سبق يتضح:

- تفوق الطالبات المعلمات في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي في المهارات التدريسية الرئيسة والفرعية بدءا من التخطيط وانتهاء بالتقويم.
- تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة التي لم تتدرب على إستراتيجيات التعلم النشط بعد أن ثبت تكافؤهم قبل التدريب على الإستراتيجيات.

وهذا يدل على أن هذه الفروق الجوهرية لم ترجع لعامل الصدفة،إنما ترجع إلى إستراتيجيات التعلم النشط التي تدربت عليها المجموعة التجريبية في هذا البحث، قد

أدى إلى إكساب الطالبات المعلمات للمهارات التدريسية اللازمة لمعلمة اللغة العربية. مما يؤكد أن للإستراتيجيات أثرا إيجابيا في تنمية المهارات التدريسية الرئيسة والمهارات الفرعية المندرجة تحتها.

* * *

التوصيات والمقترحات: في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

- إعادة النظر في برامج إعداد المعلم بمعناها الشامل وجوانبها المختلفة وتطويرها لتتناسب ومتطلبات القرن الحادي والعشرين.
- الاهتمام بتدريب الطالبات المعلمات بكلية التربية على مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم للدرس بما يسهم في زيادة كفاءتهم التدريسية بعد التخرج.
- ضرورة إتاحة الفرصة أمام الطالبات المعلمات بكلية التربية للتدريب على إستراتيجيات أخرى مناسبة وذلك من خلال مقرر طرق التدريس حتى يمكن إعداد معلم قادر على تطبيق ما درسه في مرحلة الإعداد على الواقع التعليمي بعد التخرج.
- التقليل قدر الإمكان من الأساليب التقليدية في التدريس بالكليات وإعطاء اهتمام أكبر بالأساليب القائمة على الحوار والمناقشة جمع بين الجانب النظر في دراسة المواد التربوية والعملي المصاحب من خلال التدريب عن طريق ورش العمل والمتابعة في الميدان أثناء التدريس الفعلي في التربية الميدانية .
- إجراء دراسة مماثلة على عينات أوسع لإمكان تعميم نتائج هذه الدراسة.
- إجراء دراسة تتبعية لأداء الطالبات المعلمات واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس في أثناء مزاولتهن للمهنة.

* * *

المراجع العربية والأجنبية:

- أبو خالد، فوزية.(٢٠٠٤م). **تطوير أساليب التعليم والتعلم لا يقل أهمية عن تطوير المناهج** صحيفة الجزيرة. العدد ١١٤٢٤
- أحمد، شيرين صلاح عبد الحكيم.(٢٠٠٣م). **أثر استخدام إستراتيجيات خرائط المفاهيم في تدريس الهندسة لتلاميذ المرحلة الإعدادية على تنمية التحصيل والاحتفاظ بالتعلم واتجاهات التلاميذ نحو مادة الهندسة**،رسالة دكتوراه غي منشورة جامعة عين شمس،كليات البنات.
- باشا، صلاح عبد السميع.(٢٠٠٠م). **الثقة بالنفس ومستوى التحصيل الدراسي عند طلاب وطالبات القسم العلمي والأدبي بالمرحلة الثانوية جامعة المنوفية**: كلية التربية. مجلة البحوث النفسية والتربوية. العدد الثالث السنة الخامسة عشر ص ٢٢١.
- الباقر،نصرة رضا. (١٩٩٣م). كفايات معلم الرياضيات الخاصة بتنفيذ الدرس ومدى توافرها في معلمات المرحلة الابتدائية القطريات.مجلة دراسات تربوية،رابطة التربية الحديثة،المجلد الثامن،ج٥٢،القاهرة.
- اللبودى، منى إبراهيم إسماعيل.(٢٠٠٠م). **تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عين شمس: كلية التربية.
- توفيق،نجاة عدلي.(٢٠٠٥م). أثر استخدام إستراتيجية **التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي** في مادة علم النفس التعليمي والدافع للإنجاز والاتجاه نحو المادة لدى طلاب كلية التربية بالوادي الجديد. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**. المجلد الخامس عشر. العدد. (٤٩).
- جروان، فتحي عبد الرحمن.(٢٠٠٢م). **تعليم التفكير. مفاهيم وتطبيقات**.الطبعة الأولى الأردن: عمان. دار الفكر.
- حمدان، زياد.(١٩٨٣م). **أدوات ملاحظة التدريس مفاهيمها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسي**.الدار السعودية،جدة.
- حميدة، إمام.(٢٠٠٠م). **مهارات التدريس. ط٣**، مكتبة زهراء الشرق للنشر،القاهرة.
- حيدر، عبد اللطيف (٢٠٠٠م):

www Khayma.com almandare ss/edud. Tadrussna htm 58 K.1

- الحميمان،سليمان، وحسانين علي.(١٩٩٣م).تقويم المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين بكلية العلمين بالرس.**مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**،عدد١٨،القاهرة.
- درويش،هاني محمد.(٢٠٠٥). **أثر بعض إستراتيجيات التعلم النشط في الثقة بالنفس والمسئولية الاجتماعية** لدى طلاب المرحلة الثانوية، جامعة الأزهر: كلية التربية، مجلة كلية التربية، العدد: ١٢٧ ص ٢ – ٣٠.
- الديب،محمد مصطفى (٢٠٠٦م). **إستراتيجيات معاصرة في التعلم التعاوني**.القاهرة:عالم الكتب.
- .....(٢٠٠٣م). **علم النفس الاجتماعي التربوي**. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، حسن حسين، زيتون كمال عبد الحميد.(٢٠٠٣م). **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية**،عالم الكتب،القاهرة.
- شبارة،أحمد.(١٩٩٣م). **تقويم اكتساب الكفايات التعليمية في ضوء مبادئ الإتقان لدى طالبات الكلية المتوسطة للمعلمات**، مسقط،التربية المعاصرة،رابطة التربية الحديثة،القاهرة.
- عبد الحميد، جابر وآخرون (١٩٩٨م): **مهارات التدريس**.ط٣،دار النهضة العربية،القاهرة.
- .....(١٩٩٩م): **إستراتيجيات التدريس والتعلم**،سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس،الكتاب العاشر،القاهرة،دار الفكر العربي.

عبد السلام،مصطفى.(١٩٩٣م).مستوى أداء المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين،**المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**،المجلد الثالث،القاهرة.

- عبد الموجود،محمد عزت.(١٩٩٧م). **إعداد وتدريب المعلم في الوطن العربي:الواقع الراهن، رؤية إستراتيجية للمستقبل**،وزارة التربية والتعليم،الدوحة.
- عبد اللطيف، ابتسام سعيد.(٢٠٠٧م). **أثر استخدام إستراتيجيتين للتعلم النشط في الثقة بالنفس والتحصيل النحوي عند طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية**،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية الدراسات الإسلامية، شعبة التربية جامعة الأزهر.
- عبد الوهاب، فاطمة محمد.(٢٠٠٥م). **فعالية استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدى الحياة والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**،الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية،المجلد الثامن العدد الثاني ص١٢٧.

- الأعسر، صفاء يوسف. (١٩٩٨م). **تعليم من أجل التفكير (تعريب)**. القاهرة:دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- العطاب، نادية. (٢٠٠٤م).فاعلية برنامج تعليمي للتربية العملية في أداء الطالب المعلم للمهارات التدريسية واتجاهه نحو مهنة التدريس. **المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،المجلد الثاني**.القاهرة.
- قناوي، شاكر عبد العظيم محمد.(١٩٩٣م). **تأثير بعض إستراتيجيات التدريس في تنمية القدرات الإبداعية من خلال مادة اللغة العربية بالتعليم الأساسي**.رسالة دكتوراه غير منشورة.جامعة حلوان،كلية التربية.
- اللقاني،أحمد حسين. الجمل، علي أحمد. (١٩٩٩م). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**.ط٢. عالم الكتب، القاهرة.
- اللقاني،أحمد.(١٩٩٥م). **التدريس الفعال**. ط٣. عالم الكتب،القاهرة.
- كامل،حمدان.(٢٠٠١م). فعالية برامج الإعداد التربوي والأكاديمي في إكساب الطلاب المعلمين مهارات الأداء التدريسي للمواد الاجتماعية –دراسة على عينة من طلاب كلية التربية بأبها.**مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**،المجلد الثاني، القاهرة.
- لطف الله،نادية سمعان.(٢٠٠٥م). أثر استخدام إستراتيجية فكر– زاوج– شارك في التحصيل والتفكير الابتكارى ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المعاقين بصرياً". **الجمعية المصرية للتربية العلمية: مجلة التربية العلمية العدد: الثالث، المجلد: الثامن ص ١١٦**.
- محمد، زبيدة محمد قرني.(٢٠٠٠م). **أثر استخدام دائرة التعلم المصاحبة للأنشطة الاثرائية في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية أنماط التعلم والتفكير لدى كل من المتفوقين والعاديين بالصف الخامس الابتدائي**. الجمعية المصرية للتربية العلمية،مجلة التربية العلمية،المجلد الثالث **العدد** الثاني،صص١٨٣– ٢١٥.
- محمد، بثينة محمود. (١٩٩٩م). فاعلية **مجموعة من الأنشطة الوظيفية لتنمية مهارات الحوار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**.رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة حلوان،كلية التربية.

www. Fawzyaat @yahoo.com or chief @ Jazirah.com

- ..... (٢٠٠٣م). **علم النفس الاجتماعي التربوي**. القاهرة: عالم الكتب.

- المحلاوي،عماد سعد يوسف. (٢٠٠٠م). **تأثير العصف الذهني للمشكلة والاكتشاف الموجه في كل من التحصيل الأكاديمي الابتكاري للكيمياء والقدرات الابتكارية المعرفية لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام**.رسالة ماجستير غير منشورة جامعة طنطا،كلية التربية،فرع كفر الشيخ.

- المعافا،محمد يحيى.(٢٠٠٢م). **تقويم المهارات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي،مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء**، المؤتمر العلمي الرابع عشر،المجلد الثاني،جامعة عين شمس،القاهرة.

- المهدي، محمود سالم. (٢٠٠١م). تأثير إستراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمي والاتجاهات نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي،الجمعية المصرية للتربية العلمية،**مجلة التربية العلمية**،**المجلد الرابع العدد الثالث**،صص١١٨

- المؤتمر الدولي.(٢٠٠٤م). نحو إعداد **أفضل لمعلم المستقبل**.كلية التربية،جامعة السلطان قابوس،مسقط.

- المؤتمر العلمي السادس عشر.(٢٠٠٤م): تكوين المعلم **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**،القاهرة.

- **المؤتمر العلمي السابع (١٩٩٩م). تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه في مطلع الألفية الثالثة**.كلية التربية،جامعة حلوان،القاهرة.

- المؤتمر القومي للتطوير.(١٩٩٦م). **إعداد المعلم وتدريبه ورعايته**،الجمعية المصرية للتمنية والطفولة بالاشتراك مع وزارة التربية والتعليم،القاهرة.

- المؤتمر الثاني **لإعداد معلم التعليم العام** (١٩٩٠م)، كلية التربية،جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

- المؤتمر العلمي الثاني. (١٩٩٠م). **إعداد المعلم –التراكمات والتحديات**– الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،الإسكندرية.

نصر، محمود عبد الفتاح.(١٩٩٠م). **أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الفيزياء على كل من الابتكارية ومستويات النمو العقلي لدى طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.

- ندوة.**إعداد المعلم في دول الخليج العربي**. (١٩٩٠م).كلية التربية.جامعة الإمارات العربية المتحدة.
- الندوة التربوية الأولى.(٢٠٠٢م). **تجارب دول مجلس التعاون في إعداد المعلم. كلية التربية،جامعة قطر**.الدوحة.
- هندي.محمد حماد.(٢٠٠٢م). أثر تنوع استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط فى تعليم وحدة بمقرر الأحياء على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي . الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**. العدد: ٧٩ ص ١٨٥ – ٢٢٦.
- إلياس.أسما جرجس.(٢٠٠١م). **فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية في جامعة الملك فيصل**.رسالة التربية وعلم النفس.الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.ع١٦.الرياض.
- الهويدي. زيد.(٢٠٠٢م). **مهارات التدريس الفعال**.دار الكتاب الجامعي.العين.

www. Fawzyaat @yahoo.com or chief @ Jazirah.com

المراجع الأجنبية:

- Abbady، M. (2002): The effectiveness of using the Socratic method and the debate technique on promoting some critical thinking skills through teaching the English language story for the secondary stage students master degree Helwaan University.
- Barbara J. M.، (2009): Cooperative Learning structures center for teaching effectiveness. The University of Texas at Austin. http://www.utexas.edu/academic/ete/hewlettcs.htm 1# chart.
- Corder، G.W. (1999): Motivating middle grader using a cooperative Learning approach، M.A. action Research project، Saint Xavier University، Illinios، U.S.
- Creed، T.(1997): Think، Pair، Share، discuss، Cooperative Learning and College Teaching، Vol. 7 No.(1)
- Johnson، D.W. & Johnson، R.T. & Smith، K.A. (1991): Academic controversy in Active learning cooperation in the college classroom edina، MN: Interaction Book Company.
- Judy L. & Karen L (2004): Active Learning Strategies. Creating excitement in multimedia technology lesson in E teacher's conference.
- McCurdy، A. (1996): A study of cooperative learning strategies on the motivation of high-ability student، An Action Research project presented for Elementary Education licensure، The University of Tennessee، PP.1-19.
- Nichols, J. & Miller، R. (1994): Cooperative learning and student motivation، Contemporary Educational Psychology، vol. 19، PP. 169-178.
- Phillips، L. & Steinkamp، M (1990) ; Improving academic motivation، M.A. Action Research project، saint، Xavier University.
- Carr. J. (1998): Information and Literacy and Teacher Education. Eric Digest،796-12.
- Neisler Johnson. (2000): How does teacher Education need to change. Journal of teacher Education. V. 51.

- Tom A. (1997) Redesigning Teacher Education. N.Y: State University of New York Press.
- Wise A.E & Leibbrand J.A(2000): Standards and Teacher Quality Ph. Delta Kappan.
- Zimmer K. (1999): Weaving Curriculum Strands. Data Driven Results on the Implementation of an Interdisciplinary Integrated Model for High School Reform Eric Digest. 429457.

* * *