جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية الأساسية
قسم التربية الخاصة

فاعلية إستراتيجية مقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي في تنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات التدريس الفعال لدى طلبة كليات التربية

أطروحة مقدَّمة

إلى مجلس كلية التربية الأساسية في جامعة بابل
وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية (طرائق التدريس العامة)

من الطالب

متمم جمال غني مهدي الياسري

بإشراف الاستاذ الدكتور

مشرق محمد مجول

١٤٤٣هـ ٢٠٢٢م

بِسْمِ اللَّـهِ الرَّحْمَـٰنِ الرَّحِيمِ

﴿أَنِ اعْمَلْ سَابِغَاتٍ وَقَدِّرْ فِي السَّرْدِ

وَاعْمَلُوا صَالِحًا إِنِّي بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ﴾

صدق الله العلي العظيم

(سورة سبأ الآية ١١)

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

أشهد أنّ هذه الأطروحة الموسومة بـ **(فاعلية إستراتيجية مقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي في تنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات التدريس الفعال لدى طلبة كليات التربية)** التي قدَّمَها طالب الدكتوراه **(متمم جمال غني الياسري)** قَد أُعِدَت بإشرافي في كلية التربية الأساسية في جامعة بابل ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية **(طرائق التدريس العامة).**

الامضاء

المشرف

أ.د.مشرق محمد مجول

/ ٣ / ٢٠٢٢م

بناءً على التوصيات المتوافرة نرشح هذه الأطروحة للمناقشة.

الامضاء

أ.د.عماد حسين عبيد المرشدي

رئيس قسم التربية الخاصة

/ ٣ /٢٠٢٢ م

الامضاء

أ.د.فراس سليم حياوي رزوقي

معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا

/ ٣ /٢٠٢٢ م

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الخبير اللغوي

أشهد أنّي قد قوّمتُ هذه الأطروحة الموسومة بـ (**فاعلية إستراتيجية مقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي في تنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات التدريس الفعال لدى طلبة كليات التربية**) التي قَدَّمَها طالب الدكتوراه (**متمم جمال غني الياسري**) إلى كلية التربية الأساسية في جامعة بابل ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية (**طرائق التدريس العامة**) ، ووجدتها صالحة من الناحية اللغوية .

الامضاء :

أ.م.د. راسم أحمد عبيس الجرياوي

التاريخ: / ٣ / ٢٠٢٢م

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الخبير العلمي

أشهد أنّي قرأت هذه الأطروحة الموسومة بـ (**فاعلية إستراتيجية مقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي في تنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات التدريس الفعال لدى طلبة كليات التربية**) التي قَدَّمَها طالب الدكتوراه (**متمم جمال غني الياسري**) إلى كلية التربية الأساسية في جامعة بابل ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية (**طرائق التدريس العامة**) ، ووجدتها صالحة من الناحية العلمية.

الامضاء

الاسم :

التاريخ: / / ٢٠٢٢م

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار الخبير العلمي

أشهد أنّي قرأت هذه الأطروحة الموسومة بـ (**فاعلية إستراتيجية مقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي في تنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات التدريس الفعال لدى طلبة كليات التربية**) التي قَدَّمَها طالب الدكتوراه (**متمم جمال غني الياسري**) إلى كلية التربية الأساسية في جامعة بابل ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية (**طرائق التدريس العامة**) ، ووجدتها صالحة من الناحية العلمية.

الامضاء

الاسم :

التاريخ: / / ٢٠٢٢م

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أنّنا اطلعنا على هذه الأطروحة الموسومة بـ (**فاعلية إستراتيجية مقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي في تنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات التدريس الفعال لدى طلبة كليات التربية**) وقد ناقشنا الطالب (**متمم جمال غني الياسري**) في محتوياتها وفيما له علاقة بها ، ووجدنا أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية (**طرائق التدريس العامة**) بتقدير ( ).

الامضاء	**الامضاء**
أ.د. كريم عبيس أبو حليل	**أ.د. أحمد يحيى حسن السلطاني**
عضوًا	**عضوًا**
الامضاء	**الامضاء**
أ.م.د. ضرغام سامي عبد الأمير الربيعي	**أ.م.د. حيدر طارق كاظم البزون**
عضوًا	**عضوًا**
الامضاء	**الامضاء**
أ.د. مشرق محمد مجول	**أ.د. عارف حاتم هادي**
عضوًا مشرفًا	**رئيسًا**

صُدِقَت هذه الأطروحة من مجلس كلية التربية الأساسية / جامعة بابل بتاريخ /٣/ ٢٠٢٢

الاستاذ الدكتور

علي عبد الفتاح محيي الحاج فرهود

عميد كلية التربية الأساسية

/ ٣ / ٢٠٢٢م

الإهداء

إلى . . .

المعلم الأول . . .اقتداءً وتقربًا وفخرًا واعتزازا . . . . . النبي الأكرم محمد (صلى الله عليه وآله وسلم) .

سادات الأنام . . . . والحجة على أهل الأرض . . . . الأئمة الهداة (لهم مني أفضل التحية وأتم السلام) .

شمعتي الحياة . . . وعنواني الشموخ وسببَي الطموح الدائم . . . أطال الله بقاءهما ورزقني برهما (أبي وأمي) .

من فارقنا على عجل ذاهبًا الى جوار رب كريم . . . . الحاضر في الذاكرة والوجدان (عمي رحمه الله) .

سندي وودي . . . . ومتكئي في السراء والضراء . . . (أخي علي) .

من وقفت معي لحظة بلحظة . . . شريكة حياتي . . . ورفيقة دربي حتى نهاية العمر إن شاء الله (زوجتي) .

من برؤيتهن يزول التعب . . . . وتنجلي الهموم . . . . ويتبدد الظلام (أخواتي العزيزات ، بناتي الحبيبات) .

من عملوا بإخلاص وقدموا النصح . . . .من أناروا لي الطريق بالعلم ومكارم الأخلاق (أساتذتي الأفاضل) .

كل من ساندني . . . . ومد لي يد العون والمساعدة . . . . ومن تمنى لي الخير والنجاح .

أهدي ثمرة تعب السنين وهذا الجهد المتواضع .

متمم

شكر وامتنان

الحمد لله بعدد أنفاس خلقه من أول الخلق حتى نبعث لتجزى كلُ نفس بما لديها من العمل ، والحمد لله الذي لا يحمد على مكروه سواه والشكر لهُ ؛ لأنَّ بشكره تدوم النعم ويسمو الإنسان بالرفعة وهو يسعى لتحصيل العلم ، الحمد لله الذي يسر لي اتمام العمل المتواضع هذا ، وصلى الله على سيد الخلق نبينا الأكرم محمد صلى الله عليه وآله خير البشر وآله الذين بحبهم وبقربهم يبارك الجهد ويقبل العمل ، أما بعد ..

يسرني ويطيب لي أن أقدم وافر شكري واحترامي غير المحدود إلى أعضاء الحلقة الدراسية (السمنار) كُلٍ من الأستاذ الدكتور عارف حاتم الجبوري، والأستاذ الدكتور حيدر حاتم العجرش، والأستاذ الدكتور مشرق محمد مجول، والأستاذ الدكتور محمد المسعودي، والأستاذ الدكتور رياض الكريطي، لما قدموه من مشورة علمية ورؤى نافعة أسهمت في بلورة فكرة البحث .

وأقدم جزيل شكري ووافر احترامي إلى أستاذي الفاضل المشرف على هذا الجهد الاستاذ الدكتور مشرق محمد مجول الذي مثل لي في تعامله كل أخلاقيات المهنة والعلم النافعُ، ولم أجد منه سوى دماثة الخلق ووشائج الإخوةُ، والأسلوب الراقي الذي دفعني إلى الجد والسير الحثيث لإخراج الأطروحة بالصورة التي هي عليها الآن، أشكره بكل معاني الشكر داعيًا له بدوام التوفيق والرفعة جزاه الله عني خير جزاء المحسنين.

ولا يفوتني أن أشكر رئاسة قسم التربية الخاصة ممثلة بالأستاذ المساعد الدكتور حيدر طارق رئيس القسم السابق والأستاذ الدكتور عماد حسين المرشدي رئيس القسم الحالي والحاضر معنا في كل شيء ، والشكر موصول كذلك إلى الأخ الاستاذ الدكتور شعلان عبد علي لملاحظاته اللغويةُ القيمة والاستاذ الدكتور أحمد يحيى السلطاني لمساندته لي طوال مدة التجربة ، وشكري وامتناني إلى رئيس قسم الجغرافيا في كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل الأستاذ المساعد الدكتورة أميرة محمد علي الأسدي لتعاونها غير المحدود ومساعدتها المستمرة طول مدة التجربة.

وأقدّم شكري وامتناني لكل من ساعدني بحرفٍ أو نفعني بكلمة أو دعا لي بدعوة صادقة طرقت مسامعي أو في ظهر الغيب، جزاهم الله عني كل الخير.

وأختتم شُكري وثنائي مثلما شرعتُ به أولًا ، بالحمد والشكر لله رب العالمين الذي عليه نتوكل وإياه نستعين في جميع الامور.

الباحث

ملخص البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

١.بناء إستراتيجية مقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي في تنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات التدريس الفعال لدى طلبة كليات التربية.

٢. تعرف فاعلية الإستراتيجية المقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي في تنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات التدريس الفعال لدى طلبة كليات التربية.

ولتحقيق هدفا البحث اتبع الباحث المنهجين الوصفي والتجريبي لتعرف فاعلية إستراتيجية مقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي في تنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات التدريس الفعال لدى طلبة كليات التربية ، ولغرض التحقق من الهدف الثاني صاغ الباحث الفرضيات الصفرية الآتية:

١.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التربية العملية باستعمال إستراتيجية التدريس المقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي ، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار مستويات عمق المعرفة .

٢.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التربية العملية باستعمال إستراتيجية التدريس المقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي ، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في بطاقة الملاحظة لممارسة مهارات التدريس الفعال.

٣.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التربية العملية باستعمال إستراتيجية التدريس المقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي في الاختبار القبلي والبعدي لمستويات عمق المعرفة .

٤.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التربية العملية باستعمال إستراتيجية التدريس المقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي في التطبيق القبلي والبعدي في بطاقة الملاحظة لممارسة مهارات التدريس الفعال.

ولذلك عمل الباحث على مراجعة مبادئ وفروض نظرية التعلم الخبراتي بهدف تصميم الاستراتيجية على وفقها واستنادًا الى مراحلها وبالشكل الذي يؤسس الى زيادة خبرة الطلبة وبما يتلاءم وهدفي البحث.

واشتمل البحث على طلبة قسم الجغرافيا في كليات التربية بالجامعات العراقية للعام الدراسي (٢٠٢٠- ٢٠٢١) ، وقد اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي للمجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي).

وتكونت عينة البحث من (٥٦) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الرابع في قسم الجغرافيا من كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة بابل ، بواقع (٢٨) طالبًا وطالبة لكل مجموعة ، وأجري التكافؤ بين طلبة المجموعتين في متغيرات (الاختبار القبلي ، والذكاء، والمعدل العام للطلبة في الصف الثالث ، ودرجات مادة المناهج وطرائق التدريس في الصف الثالث).

وقد درس الباحث بنفسه طلبة مجموعتي البحث طوال مدة التجربة ، وأعد أداتي البحث الأولى اختبارًا لمستويات عمق المعرفة تألف من(٣٥) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد ذي الأربعة بدائل طبقه الباحث في نهاية التجربة، والأخرى أداة الملاحظة لقياس مهارات التدريس الفعال تألفت من (٣٤) مهارة فرعية ضمن (١٠) مهارات رئيسة طبقت في أثناء مدة التطبيق، ، وقد تم التحقق من صدق الأداتين وثباتهما وإيجاد الخصائص السايكومترية لهما.

أما في ما يتعلق بتطبيق الإستراتيجية فقد تم طيلة مدة الفصل الدراسي الأول وقد طبق الباحث الأداتين على مجموعتي البحث عند نهاية التجربة ، وبعد تبويب البيانات وتحليلها ومعالجتها إحصائيًا ، باستعمال : الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-test) ومعادلة ماك جوجيان، حصل الباحث على النتائج الآتية :

تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التربية العملية بالإستراتيجية المقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الإعتيادية في مستويات عمق المعرفة ومهارات التدريس الفعال.

وفي ضوء النتائج التي وصل إليها البحث استنتج الباحث استنتاجات عدة منها :

١. إن الإستراتيجية التي تقوم على ممارسة الطلبة الخبرة بشكل مباشر، تجعل منهم محور العملية التعليمية وفي النتيجة تسهم في رفع المستوى المعرفي والمهاري للطلبة بشكل عام .

٢. التعلم الذي يستند إلى المجاميع التعاونية، يسهم إسهامًا كبيرًا في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة ، بغض النظر عن المرحلة الدراسية.

وقد أوصى الباحث بعدد من التوصيات منها:

١.ضرورة إهتمام تدريسيي مادة التربية العملية بتطبيق الإستراتيجيات التدريسية التي تتلاءم وأهداف المادة وموضوعاتها الدراسية وعدم إغفال الجانب العملي لإكساب الطلبة المهارات اللازمة لإعدادهم بالشكل الذي يجعل منهم مدرسين ناجحين مستقبلًا.

٢.ضرورة اهتمام القائمين على كليات التربية وأقسامها العلمية بمادة التربية العملية من طريق إعادة النظر في المدة الزمنية المخصصة لتدريسها وإمكانية زيادتها إلى فصلين دراسيين يكون الفصل الدراسي الثاني من الصف الثالث للمشاهدة والتطبيق الصفي ، والفصل الدراسي الأول من الصف الرابع للتطبيق الصفي.

٣.ضرورة اعتماد كليات التربية على بطاقة الملاحظة التي أعدها الباحث لقياس قدرة الطلبة المطبقين على تنفيذ مهارات التدريس الفعال في أثناء مدة التطبيق المدرسي.

واستكمالًا لما تقدم من استنتاجات وتوصيات، يقترح الباحث ما يأتي:

١. إجراء دراسة لقياس فاعلية الإستراتيجية الحالية في تنمية مستويات عمق المعرفة في صفوف ومواد دراسية أخر.

٢. إجراء دراسة لقياس فاعلية الإستراتيجية الحالية وأثرها مع متغيرات تابعة جديدة غير التنمية كالتحصيل أو الدافعية .

ثبت المحتويات

ت	الموضوع	الصفحة
١	الآية القرآنية	ب
٢	إقرار المشرف	ج
٣	إقرار الخبير اللغوي	د
٤	إقرار الخبير العلمي	هـ
٥	إقرار الخبير العلمي	و
٦	إقرار لجنة المناقشة	ز
٧	الإهداء	ح
٨	شكر وامتنان	ط
٩	ملخص البحث	ي – ل
١٠	ثبت المحتويات	م _ س
١١	ثبت المخططات	ع
١٢	ثبت الاشكال	ع
١٣	ثبت الجداول	ف – ق
١٤	ثبت الملاحق	ر – ش
	الفصل الاول: التعريف بالبحث	**الصفحة**
١٥	مشكلة البحث	٢ – ٤
١٦	أهمية البحث	٤ – ٩
١٧	هدفا البحث وفرضياته	٩ –١٠
١٨	حدود البحث	١٠
١٩	تحديد المصطلحات	١٠ – ١٦
	الفصل الثاني: إطار نظري و دراسات سابقة	**الصفحة**
٢٠	المحور الأول: الإستراتيجية	١٨ – ٢١
٢١	المحور الثاني: نظرية التعلم الخبراتي	٢١ – ٣٢

٢٢	المحور الثالث: مستويات عمق المعرفة	٣٢ – ٣٥
٢٣	المحور الرابع: التدريس الفعال ومهاراته	٣٦ – ٤٨
٢٤	المحور الخامس: التربية العملية	٤٨ – ٥١
٢٥	دراسات سابقة	٥٢ – ٦٦
٢٦	المحور الاول: دراسات تناولت الاستراتيجية المقترحة	٥٣ – ٥٦
٢٧	المحور الثاني: دراسات تناولت التعلم الخبراتي	٥٧ – ٦٢
٢٨	المحور الثالث: دراسات تناولت مستويات عمق المعرفة	٦٣ – ٦٥
٢٩	المحور الرابع : دراسات تناولت مهارات التدريس	٦٥–٦٨
٣٠	جوانب الافادة من الدراسات السابقة	٦٩
الفصل الثالث: منهج البحث واجراءاته		**الصفحة**
٣١	منهجا البحث	٧١
٣٢	إجراءات البحث	٧١
٣٣	أولًا : خطوات تصميم الإستراتيجية المقترحة	٦٩ – ٩٣
٣٤	ثانيًا : مرحلة تحديد مستويات عمق المعرفة ومهارات التدريس الفعال	٩٣
٣٥	التصميم التجريبي	٩٤
٣٦	مجتمع وعينة البحث	٩٤ – ٩٦
٣٧	التحقق من التكافؤ بين مجموعتي البحث	٩٧ – ١٠٥
٣٨	متطلبات تنفيذ التجربة	١٠٦
٣٩	أداتا البحث	١٠٧
٤٠	الأداة الأولى : اختبار مستويات عمق المعرفة	١٠٧ – ١١٩
٤١	الأداة الثانية : بطاقة الملاحظة	١٢٠ – ١٢٥

٤٢	إجراءات تطبيق التجربة	١٢٥ – ١٢٧
٤٣	تصحيح الإجابات وحساب الدرجة	١٢٧
٤٤	الوسائل الاحصائية والحسابية	١٢٧– ١٢٨
الفصل الرابع : نتائج البحث		**الصفحة**
٤٥	عرض النتائج	١٣٠ – ١٣٣
٤٦	نسبة الفاعلية للإستراتيجية المقترحة في مستويات عمق المعرفة	١٣٣–١٣٤
٤٧	نسبة الفاعلية للإستراتيجية المقترحة في مهارات التدريس الفعال	١٣٤
٤٨	حجم الأثر	١٣٥ – ١٣٦
٤٩	تفسير النتائج	١٣٦– ١٣٨
الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات		**الصفحة**
٥٠	الاستنتاجات	١٤٠
٥١	التوصيات	١٤٠ – ١٤١
٥٢	المقترحات	١٤١
المصادر والمراجع		١٤٣ – ١٥٩
الملاحق		١٦١ – ٢٤٩
مستخلص الأطروحة باللغة الانكليزية		A – D

ثبت المخططات

رقم المخطط	عنوان المخطط	الصفحة
١	مخطط يبين خطوات نظرية التعلم الخبراتي	٢٣
٢	مخطط يبين دورة التعلم الخبراتي	٢٦

ثبت الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
١	شكل يبين الأفعال التي تشتق ضمن مستويات عمق المعرفة	٣٥
٢	شكل الهرم المتدرج الذي يبين خطوات اكتساب المهارة	٣٩
٣	شكل يبين التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي الذي اعتمده الباحث	٩١

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	مقارنة بين التعلم الاعتيادي والتعلم الخبراتي	٣١
٢	مستويات عمق المعرفة عند نورمان ويب (١٩٩٧ – ١٩٩٩)	٣٣
٣– ١	دراسة السلطاني	٥٢
٣ – ٢	دراسة الجبوري	٥٣
٣ – ٣	دراسة الصالحي	٥٤
٣ – ٤	دراسة الفتلاوي	٥٥
٤ – ١	دراسة أبو العلا وحلمي	٥٦
٤ – ٢	دراسة سلام	٥٧
٤ – ٣	دراسة لطفي	٥٨
٤ – ٤	دراسة هاوتري	٥٩
٤ – ٥	دراسة تشونغ وتنغ	٦٠
٤ – ٦	دراسة ويدياستوتي وآخرين	٦١
٥ – ١	دراسة الخضير	٦٢
٥ – ٢	دراسة الفيل	٦٣
٥ – ٣	دراسة أوريو وآخرين	٦٤
٦– ١	دراسة حبيب	٦٥
٦– ٢	دراسة المياحي	٦٦
٦– ٣	دراسة الازهر	٦٧
٦٦– ٤	دراسة ليكو	٦٨
٧	كليات مجتمع البحث بحسب أعداد الأقسام والطلبة فيها	٩٥
٨	طلبة عينة البحث (المجموعتين التجريبية والضابطة)	٩٦
٩	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (T–Test) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة للمعدل العام لطلبة المجموعتين	٩٧

١٠	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (T–Test) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة لدرجات مادة المناهج وطرائق التدريس	٩٨
١١	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (T–Test) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة لنتائج الاختبار القبلي	٩٩
١٢	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (T–Test) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة لنتائج التطبيق القبلي لبطاقة للملاحظة	١٠٠
١٣	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (T–Test) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة لنتائج اختبار القدرات العقلية	١٠٢
١٤	محاضرات مادة التربية العملية بحسب اليوم والوقت والمجموعة	١٠٥
١٥	مفردات مادة التربية العملية والمدة الزمنية المحددة لتدريسها وعدد الأهداف السلوكية	١٠٨
١٦	جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية)	١١١
١٧	دلالة صدق الاختبار بحسب قيم (مربع كاي) لآراء الخبراء والمحكمين	١١٣
١٨	معامل الصعوبة ومعامل السهولة والقدرة التميزية لفقرات الاختبار	١١٧
١٩	فاعلية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار	١١٨
٢٠	الفقرات التي حذفت من بطاقة الملاحظة بحسب آراء الخبراء والمحكمين	١٢٣
٢١	معاملات الثبات فيما بين الباحث والمقيمَين الأول والثاني	١٢٤
٢٢	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (T–Test) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة في الاختبار البعدي لمستويات عمق المعرفة لمجموعتي البحث	١٣٠
٢٣	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (T–Test) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة لبطاقة الملاحظة لمهارات التدريس الفعال لمجموعتي البحث	١٣١
٢٤	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (T–Test) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبارين	١٣٢

	القبلي والبعدي لمستويات عمق المعرفة	
٢٥	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (T–Test) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات التدريس الفعال	١٣٣
٢٦	متوسط نسبة الفاعلية بحسب معادلة ماك جوجيان لمتغير مستويات عمق المعرفة	١٣٤
٢٧	متوسط نسبة الفاعلية بحسب معادلة ماك جوجيان لمتغير مهارات التدريس الفعال	١٣٥
٢٨	متوسط حجم الأثر بحسب معادلة إيتا تربيع وكوهن لمستويات عمق المعرفة	١٣٥
٢٩	متوسط حجم الأثر بحسب معادلة إيتا تربيع وكوهن لمهارات التدريس الفعال	١٣٦

ثبت الملاحق

ت	عنوان الملحق	الصفحة
١	كتاب تسهيل المهمة من كلية الدراسات العليا الى كليات التربية للعلوم الانسانية في الجامعات العراقية كافة	١٥٨
٢	كتاب تسهيل المهمة من عمادة كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة بابل / إلى الأقسام العلمية كافة عدا قسم اللغة الانكليزية	١٥٩
٣	دليل تعريفي مختصر للإستراتيجية	١٦٠- ١٦٩
٤	استبانة آراء الخبراء في صلاحية الأهداف العامة للإستراتيجية المقترحة	١٧٠ - ١٧١
٥	أهداف مادة التربية العملية	١٧٢
٦	استبانة آراء الخبراء في صلاحية الأهداف السلوكية	١٧٣- ١٨١
٧	أسماء المحكمين والخبراء الذين استعان الباحث بخبراتهم في تحكيم الأدوات المدرجة أمام كل منهم مرتبة بحسب اللقب العلمي والتسلسل الهجائي	١٨٢ - ١٨٣
٨	معدلات طلبة المجموعتين للصفوف (الأول ، الثاني، الثالث) والمعدل العام لها	١٨٤
٩	درجات طلبة عينة البحث في مادة المناهج وطرائق التدريس في الصف الثالث للعام الدراسي ٢٠١٩ / ٢٠٢٠	١٨٥
١٠	استبانة آراء الخبراء والمحكمين في صلاحية الاختبار	١٨٦– ١٩١
١١	مفتاح تصحيح إجابة الاختبار لمادة التربية العملية	١٩٢
١٢	درجات طلبة عينة البحث في الاختبار القبلي لمستويات عمق المعرفة	١٩٣
١٣	بطاقة الملاحظة بصيغتها الأولية	١٩٤ – ١٩٧
١٤	بطاقة الملاحظة بصيغتها النهائية	١٩٨ - ٢٠٠

١٥	درجات طلبة عينة البحث على فقرات بطاقة الملاحظة قبل دراستهم لمهارات التدريس الفعال	٢٠١
١٦	اختبار الذكاء (القدرات العقلية)	٢٠٢ـ ٢٠٧
١٧	درجات طلبة عينة البحث في اختبار الذكاء (القدرات العقلية)	٢٠٨
١٨	مفردات مادة التربية العملية بحسب مشروع تطوير مناهج العلوم التربوية والنفسية في الجامعات العراقية	٢٠٩
١٩	صور تبين التدريس الحضوري لمجموعتي البحث	٢١٠ ـ ٢١١
٢٠	خطة انموذجية على وفق الإستراتيجية المقترحة لتدريس موضوع مهارات التدريس الصفي	٢١٢ـ ٢٢٨
٢١	خطة انموذجية على وفق الطريقة الاعتيادية لتدريس موضوع مهارات التدريس الصفي	٢٢٩ ـ ٢٣٨
٢٢	درجات طلبة المجموعتين العليا والدنيا على البدائل الخاطئة	٢٣٩
٢٣	استبانة استطلاعية للتدريسيين لتحديد مهارات التدريس الفعال	٢٤٠ ـ ٢٤٢
٢٤	درجات طلبة عينة البحث في الاختبار البعدي لمستويات عمق المعرفة	٢٤٣
٢٥	درجات طلبة عينة البحث في أثناء مدة التطبيق وبحسب بطاقة الملاحظة لمهارات التدريس الفعال	٢٤٤
٢٦	درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي مرتبة من الأعلى إلى الأدنى في ضوء درجات الاختبار البعدي	٢٤٥
٢٧	درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة مرتبة من الأعلى إلى الأدنى في ضوء درجات التطبيق البعدي	٢٤٦

الفصل الأول

التعريف بالبحث

- مشكلة البحث
- أهمية البحث
- هدف البحث
- حدود البحث
- تحديد المصطلحات

الفصل الاول
التعريف بالبحث

أولًا : مشكلة البحث :

شعر الباحث بحكم عمله في التدريس الجامعي لاسيما تدريس مادة (التربية العملية) في كلية التربية للعلوم الإنسانية، والإشراف على الطلبة المطبقين في المدارس من تخصصات إنسانية أو صرفة العديد من المشكلات التي يعاني منها الطالب المطبق ، ومنها ضعف القدرة على التدريس بالشكل المقبول إذ يعاني كثير منهم من تلكؤ أو ضعف في اختيار طريقة التدريس الملائمة أو الإخفاق في تنفيذها بالشكل المطلوب ، وضعف قدرة عدد كبير منهم على اشتقاق الأهداف السلوكية بصورة سليمة، أو اختيار واستخدام الوسيلة التعليمية الملائمة لموضوع الدرس فضلًا عن إخفاق بعضهم في إدارة الصف وضبطه أو إدارة التوقيتات وتوزيعها على مجريات الدرس بالشكل الأمثل أو اعتماد مبدأ التعزيز مع الطلبة وضعف في إتباع أساليب التقويم المناسبة.

وهو ما أشارت إليه (العبيدي وشيماء٢٠٠٨) في أن أداء الطالب المطبق لا يتعدى مرتبة المقبول ولايمكن أن يكون متوسطًا أو جيدًا ؛ لأنَّ معظم الطلبة المطبقين غير قادرين على التدريس بشكل فعال؛ لكونهم لايعتمدون على التسلسل في خطوات التدريس بدءًا من التخطيط وحتى التقويم (العبيدي وشيماء ، ٢٠٠٨ :٢٤٩).

زيادة على ماذكر هنالك مشكلات عدة يعاني منها الطلبة المطبقون في أثناء الإعداد ومنها قلة العناية بالإستراتيجيات والطرائق التدريسية الحديثة، وقلة التركيز في الإعداد على الجانب المهني الذي يتمثل في اكساب الخبرات التربوية وتنمية المهارات والمعلومات لديهم؛ وهذا يتسبب في ضعف امتلاكهم للكفايات الأساسية وقلة ممارسة المهارت التي تقع ضمن مراحل التخطيط والتفيذ والتقويم (صبري ، ٢٠١٣ :٤١٦).

وهو ما يشير إليه (العبودي ٢٠١٥) إذ أكد على معالجته في إشارته إلى أنَّه لاتوجد عناية كافية بالتربية العملية والتدريب الصفي ولا حتى في بيئة الصف مِمّا يحتم العناية بالتربية العملية بجانبيها النظري والعملي والابتعاد عن الروتين في التعامل مع هذه المادة؛ لأنها مرحلة مهمة من مراحل إعداد الطالب المدرس (العبودي ، ٢٠١٥ : ٢٨٠).

فضلًا عن ذلك ما جاء في توصيات ندوة التربية العملية لكليات التربية في العراق التي عقدت بجامعة الكوفة عام ٢٠٠٧ ، والتي من أهمها التركيز على الاهتمام بالتربية العملية لدورها الأساس

والمؤثر في إعداد الطالب المدرس وتهيئته لأداء دوره المستقبلي في العملية التربوية والتعليمية على أتم وجه لبلوغ أهدافها في إيجاد المدرس الفاعل ، كذلك فإنَّ الطالب (المطبق) في أثناء مدة التطبيق في المدرسة وعند دخوله الصف الدراسي دائمًا ما يفتقر إلى إتباع الطريقة الملائمة في التدريس، وهو يصوغ أهداف الدرس بشكل مشوش وغير دقيق وضعفه في مهارة صياغة الأسئلة ويفتقر إلى استعمال الملخص السبوري بشكل منظم (الخفاجي ، ٢٠١٦ : ١٧٣).

اضف الى ذلك إنَّ السياسة التي توجه إعداد المدرسين والأنظمة التي تسير عليها عمليات الإعداد في كليات التربية بحاجة ماسة إلى الدراسة والمراجعة المعمقة على مستوى التدريب والتطوير والمتابعة ؛ لغرض الوصول إلى الأنماط التي تلبي طموح المجتمع وحاجاته في إيجاد فئة من المعلمين والمدرسين الذين يملكون الكفاءة والمهارة والقدرة على مواكبة التقدم العلمي ومواجهة المشكلات التي تحتاج منهم إلى وضع الأهداف التربوية المنشودة موضع التنفيذ (جري وآخران ، ٢٠١٧ : ١٤).

فضلًا عن ذلك فإنّ الكثير من الأدبيات والدراسات أشارت إلى وجود ضعف في استعمال إستراتيجيات تدريس تتسم بالحداثة وتتلاءم مع متطلبات العصر الحالي ، ولا توجد سوى حلول نظرية ترقيعية لا ترقى إلى مستوى التطبيق العملي للمعالجة ، ومنها ماذهب إليه (التميمي٢٠١٢) في إشارته إلى وجود قصور في تعزيز الربط بين الجانبين النظري والعملي للتربية العملية ومنها عدم وجود مقرر خاص بمهارات التدريس يتم تدريسه نظريًا وتطبق مهاراته داخل الصف ويتدرب عليها الجميع كذلك قلة الوقت المخصص لمادة المناهج وطرائق التدريس ومادة التربية العملية وعدم وجود تطبيق للتدريس المصغر لدى أغلب أقسام كليات التربية (التميمي ، ٢٠١٢ :١٠٨) ، و(العباسي وآخران٢٠١١) في قولهم إنّ كل المعالجات التي طرحت للنهوض بمهنة التدريس تفتقر إلى مستوى المصداقية والتحقق إلا في ضوء تقديم الموضوعات الدراسية بنوع من التسلسل المنطقي والهادف وهذا لا يتحقق من دون توافر المستلزمات الأساسية للتدريس الفعال، وأول هذه المستلزمات وأهمها استعمال إستراتيجيات تدريسية جديدة وفاعلة (العباسي وآخران ، ٢٠١١ : ٣٨٨).

فضلاً عمَّا تقدم فإن منظمة (اليونسكو ١٩٩٦) أكدت في تقريرها للتربية من أجل مواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين مجموعة أمور تلخصت في مساعدة الطالب على النمو المتكامل وجعله يمتلك شخصية مستقلة تمكن صاحبها من تحمل المسؤولية ، ومساعدته على التعمق بالمعرفة ، وتعليمه وتعلمه بالعمل ؛ وذلك لتأهيله أولًا ، وإكسابه الكفاءة في مواجهة المواقف المستقبلية ثانيًا ومنها المواقف

الصفية بالنسبة للمدرسين ، وتعويده للعيش مع الجماعة وإدراك أوجه التعايش والتفاهم معها بشكل يسوده التفاهم والتعددية واحترام الرأي والرأي الآخر (الأحمد ، ٢٠٠٥: ٨٣).

وعلى الرغم من كل ما طرأ من تغييرات علمية وتكنولوجية وما أشارت إليه الأدبيات والدراسات من ضرورة العناية بالتدريس وإستراتيجياته وطرائقه، والعناية بإعداد المدرسين وتهيئتهم لممارسة مهنة التدريس بعد تخرجهم من كليات التربية والكليات المناظرة لها إلاّ أنَّ هنالك مشكلات عدة تواجه إعداد المدرسين تمثلت عند الباحث رؤية عنها في ضوء تدريسه للمواد التربوية عمومًا ، ومادة التربية العملية خصوصًا تمثلت في ظهور مفاهيم جديدة كالتربية المستمرة والتعليم مدى الحياة ، والتنمية البشرية المستدامة والتربية المستقبلية ، وهذا ما وضع تدريس التربية العملية أمام تحديات ومشكلات لا يمكن تجاوزها إلّا في ضوء إدخال تحديثات على تدريس مادة التربية العملية ومنها استعمال الإستراتيجيات الحديثة لغرض اعداد مدرسين قادرين على أن يكونوا مؤثرين وفاعلين في طلبتهم ومجتمعهم ، كذلك حدوث تغييرات نوعية متسارعة في مجال التدريس وأساليبه، وتنوع مصادر التعليم والتعلم مما يحتم على المعنيين بالتدريس المواكبة في استعمال إستراتيجيات حديثة مصممة في ضوء الأهداف التي يراد تحقيقها ، فضلا عن عما تقدم حدث انتقال في بؤرة الارتكاز في العملية التعليمية من التعليم إلى التعلم ومن المدرس إلى الطالب بعِّده محور العملية التعليمية جعل من الطرائق التدريسية لاتتلاءم ومستوى الأهداف المعاصرة للتربية والتعليم كما وإنَ هنالك عدد كبير من التدريسيين المعنيين بتدريس مادة التربية العملية لا يميلون إلى استعمال الإستراتيجيات الحديثة؛ مِمّا يتسبب بوجود فجوة فيما بين إعداد المدرسين وبين متطلبات سوق العمل في العصر الحالي، مما شجع الباحث الى صياغة مشكلة البحث على وفق السؤال الاتي **(ما فاعلية الإستراتيجية المقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي في تنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات التدريس الفعال لدى طلبة كليات التربية).**

ثانياً : أهمية البحث :

لقد حظيت التربية بعناية واسعة وتركيز كبير، إذ ظهرت أدبيات لا تحصى ودراسات وندوات وورش عمل، ومؤتمرات علمية تسعى جميعها إلى التركيز على شيء واحد هو أنّ تهتم التربية بالتنمية المتكاملة للمتعلم وأن يهدف التعليم ويتجه إلى تنمية شخصية الطالب وحياته من جانب، والخوض في مشكلات المجتمع التي يعيشها من جانب آخر؛ لكونه يمثل لبنة هامة من لبنات تطور المجتمع ، وهو أهم ما يمكن أن نجعل في ضوئه التربية (تربية شاملة ومثالية) في الوقت نفسه عندما تُمَكَن من الموازنة العادلة بين حاجات المتعلم وتوجهاته وميوله ورغباته واستعداداته وبين حاجات المجتمع وعمقه الثقافي

والإجتماعي ومشكلاته وتطلعاته، وكل ذلك لا يتحقق إلاّ في إعداد خريجين قادرين على تحمل المسؤولية في حل مشكلاتهم أولًا ، ومشكلات مجتمعهم وأزماته ثانيًا .(طه ، ٢٠٠٧ :٢٧)

ويُعد التعليم على وفق المنظور العالمي بصورة عامة ، والمنظور الإسلامي بصورة خاصة مفتاح دخول الحياة وديمومتها، إذ إنَّه يُعد مفتاح آدمية الإنسان وجوهر إنسانيته ومحور صيرورته الذاتية في قربه من الله وعبادته الصحيحة؛ وذلك لو تأملنا في دور التعليم لوجدنا من الصعوبة على بني البشر أن ينمازوا عن سائر المخلوقات، وأنّ يثبت الإنسان ذاته ويحقق أهدافه وطموحاته في التطور والعمران وتحقيق المنجزات، واستثمار طاقاته المتنوعة إلاّ من طريق التعليم والتعلم بمعناه الشامل (مدن ، ٢٠٠٦ :٩) ، اضف إلى ذلك إنَّ التعليم بشكل عام يرتكز على التعليم العالي والذي بدوره يمثل الركيزة الأساسية التي توجه طاقات المجتمع ونموه الإقتصادي وهو جوهر المجتمع وسبب تطوره ، ومنطلق المعارف ومستودعها ورائد تطورها ، فضلًا عن ذلك هو الأداة الفاعلة في نقل الخبرات الثقافية والعلمية المتراكمة لاسيمّا في عصر تتزايد فيه موارد المعرفة بشكل متسارع وتتسابق الاكتشافات والاختراعات التي تحتم علينا إعداد كفاءات وطاقات على مستوى عالٍ من المهارات وبالشكل الذي يخلق لها مناخًا للتفكير، وفهمًا لمشكلات المجتمع والتنبؤ بها ، وتقديم الحلول التي تكون بمستوى تلك المشكلات (الحوت وناهد ، ٢٠٠٧ :٤٥).

ويرى الباحث أنَّ إعداد تلك الطاقات التي تساعد على رفد مؤسسات المجتمع وحل مشكلاته يمكن أن يتحقق فيما لو تم تطوير العملية التعليمية من زواياها المتعددة ، وأهم شيء يمكن أنّ يؤدي إلى تطويرها هو السعي إلى تطوير عملية التدريس بِعَدها منظومة تتكون من مدخلات وإجراءات ومخرجات وجوهر إجراءات التدريس هو استعمال إستراتيجيات التدريس الحديثة التي تصمم على وفق نظريات تستند الى مبادئ تجعل من الطلبة محور العملية التدريسية والتعليمية .

وتأكيدًا لما سبق يؤكد (العجرش)* في إشارته إلى ضرورة استعمال إستراتيجيات تدريس فعالة تسهم في تحسين قدرات الطلبة، وتنمية رغباتهم في التعلم؛ لأنَّ التنوع في استعمال الإستراتيجيات واختيار أنسبها للطلبة، وبالخصوص التي تعطي الدور الأكبر للطالب وتجعل منه عنصرًا نشطًا وفاعلاً في المواقف التعليمية التي تساعد على جعل عملية التعلم ذات أثر فاعل وتؤدي إلى كسر الروتين الممل والمعتاد الذي جعل من المدرس محور الدرس والطالب مجرد متلقٍ لا دور له سوى الحفظ والترديد (العجرش ، ٢٠١٣ :٢١).

*** العجرش: هو حيدر حاتم فالح العجرش استاذ المناهج وطرائق تدريس التاريخ في كلية التربية الاساسية /جامعة بابل.**

فضلًا عما تقدم تذهب (كوجك) إلى تأكيد ضرورة إعداد الطالب المدرس بشكل يجعل منه ملمًا بمهارات التدريس بصورة جادة وواقعية في قولها "إنَّ منح إجازة التدريس يجب أن يتم بناءً على مجموعة معايير ، تقيم وتقيس مدى إتقان الطالب / المدرس (أي الطالب الذي يُعد لكي يكون مدرسًا) لمجموعة مهارات محددة، مرتبطة بالتفاعل الدراسي سَواء أكان على مستوى التدريس أم تصميم التدريس ، فإن ذلك أفضل بكثير من إجازته كمدرس، بناءً على نجاحه في بعض مقررات نظرية في التربية وعلم النفس " ومن هنا بدأت العناية بالتدريس المصغر والتدريب العملي في المدارس ضمن التربية العملية (كوجك ،٢٠٠١ :١٤٠) ، ويمكن أنّ تتحقق العناية بإعداد الطلبة المدرسين في ضوء تنفيذ ورش عمل مستمرة من قبلهم ومن قبل مدرسيهم وتكليفهم بدروس عملية حول موضوعات ضمن مجال تخصصهم وتقديمها أمام أقرانهم وتدريبهم على توظيف تقنيات تعليمية متنوعة وتعويدهم على الدراسة ضمن مجموعات والمشاركة في تقويم ممارساتهم المختلفة (الأحمد ، ٢٠٠٥ :٨٤-٨٥).

كذلك فإنَّ دراسة (Stone2002) ودراسة (Stephnes2003) ودراسة (Stronge & et al 2005) قد أكدت جميعها أنَّ المدرسين المعدِّين بشكل جيد يحققون إنجازات واضحة وهامة في دروسهم ومدارسهم، وأنهم أكثر تأثيرًا في تعليم الطلبة من أقرانهم الذين لم يتم إعدادهم بشكل جيد؛ والسبب في ذلك هو أنَّ الإعداد الصحيح قد يعطيهم جزءًا من الخبرات التي يمتلكها المؤهلون من المدرسين المتمرسين، ويهيئهم للتخطيط الصحيح للدرس والأداء المقبول داخل الصف الذي يتمثل بالإدارة الصفية السليمة والضبط الدقيق للوقت في ضوء إتباع الإستراتيجيات الملائمة للظرف التدريسي والمهارات الفعالة والقرارات المفيدة (سترونغ ، ٢٠٠٨ :٣٠).

فضلًا عمّا تم ذكره آنفًا إنَّ تطور العناية بالمدرس ومكانته مع بداية القرن العشرين أدى إلى أنّ تكون هنالك عناية كبيرة بعملية تأهيله وتدريبه تدريبًا تربويًا مهنيًا، بعد أنّ كان التركيز على تأهيله الأكاديمي للتدريس فقط، فقد ظهرت كليات التربية، زيادةً إلى التوجيه نحو اختيار المدرسين لمهنة التدريس على وفق معايير محددة، وهو ما جعل من سبعينيات القرن العشرين تشهد ظهور حركات تربوية متطورة تتعلق بتدريب المدرسين وتأهيلهم وكان من أبرزها حركة تدريب المدرسين القائمة على الكفايات وحركة التدريب القائمة على الأداء والإنجاز؛ إذ تؤكد هذه الاتجاهات مساعدة المدرس على اكساب المهارات الأدائية العملية اللازمة لممارسة أدواره المتعددة في التعليم، ومن أبرزها دوره المميز بِعَدهِ منظمًا للتعليم ومرشدًا وموجهًا نفسيًا وتربويًا لطلابه وقائدًا اجتماعيًا ومصدرًا للمعرفة وبانيًا للقيم ومطورًا ومجددًا ومقيمًا ومنسقًا ومخططًا ومحددًا للأهداف، وأخيرًا فإنَّ توصيات المؤتمرات التربوية التي

عقدت بهدف تطوير العملية التربوية أولت المدرس وإعداده وأساليب اختياره مكانة خاصة، فقد أكدت جميعها ضرورة إعادة النظر في جميع الممارسات والفعاليات المتعلقة بالمدرس وضرورة النظر إلى التعليم بِعَدهِ مهنة مميزة ، وأنّ يحظى المدرس بمكانة اجتماعية واقتصادية تؤهله لممارسة مهماته بكفاية وفاعلية (جرادات وآخران ، ٢٠٠٨ :١٢٤).

وفي ضوء ما تقدم فإنَّ استعمال إستراتيجيات تدريس جديدة يكون لها الأثر الأكبر في تحقيق التعلم الفعال والنشط الذي يعطي للطلبة بُعدًا هامًا لتزوديهم بقيم جديدة ومنها أنّ يكون الطلبة جزءًا فاعلًا من الموقف التعليمي ولاسيمّا في تفاعلهم مع المحتويات التعليمية المتنوعة، وأنّ يدركوا بأنَّ التعلم هو تحدٍ لقدراتهم الفكرية والمواقف التعليمية ما هي إلّا فرص لا تتكرر وكل ذلك لا يتحقق إلاّ بإشراكهم في التخطيط وتصميم الموقف التعليمي وإطلاعهم على الأهداف والوسائل التي سيتم استعمالها والنواتج التي يسعى إلى تحقيقها من الإستراتيجية المتبعة (Andelka & Varga , 2014 : 29).

إنَّ مادة التربية العملية وإعداد المدرس تمثل عنصرًا أساسًا ومؤثرًا لا يمكن التهاون به أو إهماله وإنّما من اللازم العناية به وإعطائه الرعاية والتركيز في الدراسات ؛ لأنَّ التربية العملية تعد بمنزلة المختبر الذي تمارس فيه مهمات التعليم ومبادئه عمليًا ، وتجعل من المدرس في المستقبل قادرًا على تطبيق كل ما تعلمه من مهارات وإجراءات على مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم بكل مهارة وكفاية ، وبعكس ذلك يكون أداؤه ضعيفًا وغير صحيح ما لم يكتسب الخبرة العملية الميدانية التي توفرها برامج التربية العملية (عطية وعبد الرحمن ، ٢٠٠٨ :٢٠٦) ، هذا وإنَّ من ستكون مهنته في المسقبل مدرسًا يكون به حاجة إلى إعداد جيد ؛ إذ لا تتوقف جودة أداء المدرس وفاعليته على معرفته بالموضوع الدراسي؛ لأنّ المعرفة بمحتوى الموضوع فقط لا تمكنه من أن يكون بارعًا في الصف الدراسي في أثناء التدريس ، أو قد لا تكون كافية على نقل المعرفة التي يمتلكها عن موضوع الدرس، وعليه يجب أنّ يعرف المدرسون كيفية ترجمة الرؤى والأفكار المعقدة والصعبة والمعرفة الغامضة إلى موضوعات قابلة للتعلم وكيفية تعلمها وآلية تعزيز التعلم (Jacobsen & et al, 2009:2).

لذا فإنَّ التعلم الذي يعزز بتطبيق الطالب لما يتعلمه يحدث بطريقة أفضل وأكثر بقاءً في ذهن الطالب، سَواء أكان لتعلم مهارة أم تعلم معرفة أم سلوك ، فضلًا عن ذلك فإنَّ التعلم بالتجربة والحصول على الخبرة يساعد الطالب في التأمل بما ينتج عن التعلم من خبرات سَواء أكان حول المفاهيم أولاً، وتطبيق تلك المفاهيم التي يتحصلون عليها في الواقع ثانيًا، فضلاً عن التركيز والتمركز حول الطالب وجعله محور العملية التعليمية وجعله ممارسًا للأنشطة التعليمية سَواء أكانَ بشكل فردي أم جماعي ،

والدفع به إلى تحمل المسؤولية، وفي كل هذا يكون المدرس موجهًا ومرشدًا ومصححًا لمسارات التعلم والنشاط (المولى ، ٢٠١١ :٨٦).

وتأسيسًا على ما تقدم يرى الباحث ضرورة إعتماد التعلم التجريبي ومحاولة إكساب الطلبة بصورة عامة والطلبة المدرسين بصورة خاصة المهارات المتنوعة التي تجعل من الطالب عنصرًا فاعلًا في أي مجال عمل يختاره مستقبلًا ولاسيمّا مهنة التدريس ؛ لكونها تجعل منه فردًا فاعلًا بمفرده ومتعاونًا نشطًا مع المجموعة التي تمثل مجتمع المدرسة ، وقياديًا قادرًا على اتخاذ القرارات بكل ثقة ومسؤولية .

وهذا الإعداد هام جدًا بحسب إذ إنَّ التطور العلمي والتكنولوجي انعكس على إعداد المدرس، والتحول في العناية به ليمارس التدريس في المستقبل بمهنية في ضوء بناء شخصيته وصقلها ليتمكن من أنّ يأخذ دوره في التأثير الإيجابي في طلبته بما يتلاءم مع الأهداف المحددة، وأن يستطيع التعرف إلى إحتياجاتهم ، ويتعامل معهم في ضوء الفروق الفردية التي يتمايزون على أساسها (السيد علي ، ٢٠١٢ :٥٥-٥٦).

فضلًا عمَّا سلف ذكره تؤكد (السامراني٢٠١٣) ضرورة العناية بإعداد المدرس وتأهيله قبل الخدمة؛ لأنه العنصر الفاعل والمؤثر الذي يلعب دورًا بارزًا ويترك بصمات واضحة في العملية التربوية إذ إنَّ المنهج المتبع واحد ، ومحتوى الكتب نفسه في جميع المدارس بحسب الصفوف الدراسية ، والمباني أغلبها متشابهة إلاّ أنَّ النتائج التي تحققها المدارس مختلفة والنمو المتكامل لدى الطلبة يكاد يكون مختلفًا ليس بسبب الفروق الفردية فيما بينهم فقط ، وإنَّما تختلف بما اكتسبوه من صفات ومهارات ومعارف وعلوم ، وفي هذه جميعها ينعكس دور المدرس وتأثيره فيها (السامراني ، ٢٠١٣ :٥٣) .

ولذلك وجد الباحث من الأهمية ومن الضَرورة إجراء بحث يركز على تنمية المعرفة المتعمقة ، وتعزيز التدريس الفعال ومهاراته الأساسية التي يحتاج إليها طلبة الصفوف الرابعة في كلية التربية في مادة التربية العملية؛ لكونها المادة المعنية بإعداد المدرس وتهيئته لممارسة مهنة التدريس على المدى القريب (التطبيق في المدارس) وعلى المستوى البعيد (للتدريس في المدارس المتوسطة والإعدادية) بعد التعيين على ملاك وزارة التربية ، عليه فإنَّ أهمية البحث الحالي تتجلى في تركيز الإستراتيجية المقترحة على التجريب واكتساب الخبرة بالعمل المباشر في المواقف التي يزج فيها الطالب وخصوصًا الطالب المدرس الذي يراد تهيئته للتدريس في المدارس المتوسطة والإعدادية وهذه الأهمية تتمثل :

١.بناء إستراتيجية جديدة على وفق نظرية التعلم الخبراتي، سعيًا لتعزيز الخبرة وتنمية المهارات المتعددة لدى الطلبة المدرسين .

٢. إمكانية استعمال الإستراتيجية المقترحة في التدريس مستقبلًا بعد التحقق من فاعليتها.

٣. تنمية مستويات عمق المعرفة في ضوء تصنيف (Norman Webb 1999) ، والمساعدة في بناء الأهداف السلوكية على وفق التصنيف الجديد .

٤. تدريب الطلبة المطبقين بهدف إكسابهم مهارات التدريس الفعال .

٥. السعي لإعداد طلبة الصف الرابع إعدادًا مهنيًا ، فضلاً عن إعدادهم التخصصي .

٦. تقديم إستراتيجية تدريس تمتاز بالحداثة والتركيز على الخبرة والممارسة ، والتي من المتوقع أن يطبقها باحثون آخرون مستقبلًا .

٧. أهمية الخروج عن الممارسات المألوفة في تدريس مادة التربية العملية بهدف استثارة الشوق والرغبة لدى الطلبة المدرسين نحو مهنة التدريس .

٨. تشجيع الطلبة المطبقين على الملاحظة والتأمل في الإجراءات التدريسية ومن أجل التمييز فيما بين الممارسات الصحيحية وتدعيمها ، والممارسات الخاطئة وتعديلها أو تجنبها .

٩. أغلب الدراسات التربوية التي سبقت الدراسة الحالية إمّا أنها لم تحاول التجريب على طلبة المرحلة الجامعية ، أو أنّها تبتعد بشكل لافت للانتباه عن إجراء الدراسات في الصفوف الرابعة فيها .

١٠. إنَّ أغلب الباحثين يركزون في إجراء التجارب أو الاختبارات على مستويات مجال بلوم المعرفي ؛ إذ يبتعد الأعم الأغلب من الباحثين عن قياس مستويات من تصنيفات أُخر ، ممّا شجع الباحث على إجراء الدراسة الحالية على وفق مستويات عمق المعرفة ل(نورمان ويب).

١١. لم يتم تصميم أي إستراتيجية تدريس على وفق مبادئ نظرية التعلم الخبراتي ؛ في حين أنّ الباحث يجد فيها تركيزًا واضحًا على التأمل والملاحظة ، والخبرة الملموسة ؛ وهذا ما يتلاءم وأهداف مادة التربية العملية .

١٢. لم يجد الباحث دراسة تقيس فاعلية إستراتيجية تدريس مقترحة ، تسعى إلى تنمية مهارات التدريس الفعال لدى طلبة الصف الرابع في كليات التربية .

ثالثاً : هدفا البحث وفرضياته :

يهدف البحث الحالي إلى :

١. بناء إستراتيجية مقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي .

٢. تعرف فاعلية إستراتيجية مقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي في تنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات التدريس الفعال لدى طلبة كليات التربية.

ولتحقيق هدف البحث الثاني صاغ الباحث الفرضيات الصفرية الآتية :

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين سيدرسون باستعمال إستراتيجية التدريس المقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي ، ودرجات طلبة المجموعة الضابطة الذين سيدرسون على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار مستويات عمق المعرفة .

٢. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين سيدرسون باستعمال إستراتيجية التدريس المقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي ، ودرجات طلبة المجموعة الضابطة الذين سيدرسون على وفق الطريقة الإعتيادية لبطاقة الملاحظة في ممارسة مهارات التدريس الفعال.

٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين سيدرسون باستعمال إستراتيجية التدريس المقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي في الاختبار القبلي والبعدي لمستويات عمق المعرفة .

٤. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين سيدرسون باستعمال إستراتيجية التدريس المقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في ممارسة مهارات التدريس الفعال.

رابعاً : حدود البحث :

١. **الحدود المعرفية:** التعرف على فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات التدريس الفعال لدى طلبة الصف الرابع في موضوعات مادة التربية العملية .

٢. **الحدود البشرية:** (طلبة الصف الرابع في كليات التربية للعلوم الإنسانية) .

٣. **الحدود الزمانية:** العام الدراسي ٢٠٢٠ – ٢٠٢١ م .

٤. **الحدود المكانية:** كليات التربية للعلوم الإنسانية في الجامعات العراقية كافة .

خامساً : تحديد مصطلحات البحث :

- **الفاعلية : عرفها كل من :**

١. **فيلة وأحمد: بأنها** "القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول اليها بأقصى حد ممكن" (فيلة وأحمد ، ٢٠٠٤ :١٩١).

٢. **الدريج وآخرون:** بأنها "القدرة على تحقيق الهدف المقصود من التعلم وفق معايير معينة بغية التوصل الى النتائج المرجوة" (الدريج وآخرون ، ٢٠١١ :١٤٣).

٣. **Collins & Nancy:** بأنها القدرة على إكساب المعارف والمهارات للطلبة وتمكينهم من السيطرة على التغييرات الهيكلية في القدرات المفاهيمية ، والتي يتم قياسها والاستدلال عليها في ضوء الاختبارات أو الملاحظة أو الأدوات الأُخر (Collins & Nancy , 2011: 283).

٤. **الياسري:** بأنها "الأثر الذي يُحدثه استعمال إستراتيجية تدريس معينة في مستوى الطلبة والذي يقاس وفقًا لاختبار معد لمعرفة الفارق بين مدة ماقبل التجربة وما بعدها" (الياسري ، ٢٠١٨ :٣٦٨).

٥. **العامري:** بأنها "القدرة على إحداث أثر مرغوب وواضح بمقارنة النتائج بالأهداف" (**العامري ،٢٠٢٠ :٢٠**).

عرفها الباحث نظريًا بأنها: القدرة الواضحة التي تظهرها إستراتيجية التدريس المقترحة في تحقيق الأهداف وإكساب المهارات وصولاً إلى النتائج المقبولة على وفق معايير يتم اختيارها وفي ضوء الأهداف التي حددت مسبقًا.

- **الإستراتيجية** : **عرفها كل من** :

١. **شحاتة وزينب:** بأنها "مجموعة من الإجراءات أو الممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات ، في ضوء الأهداف التي وضعها ، وهي تتضمن مجموعة من الأساليب والأنشطة وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف ، أو هي مجموعة من الإجراءات المختارة سلفًا من المعلم أو مصمم التدريس، والتي يخطط لإستخدامها في أثناء تنفيذ التدريس ، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة ، بأقصى فاعلية ممكنة ، وفي ضوء الإمكانات المتاحة" (شحاتة وزينب ، ٢٠٠٣ :٣٩).

٢. **شاهين:** بأنها "خطة منظمة ومتكاملة من الإجراءات، تتضمن تحقيق الأهداف الموضوعة لفترة زمنية محددة، ورسم خطة شاملة متكاملة لعملية التدريس، تحتوي طرائق، وأساليب، وأهدافًا، ونشاطات، ومهارات ، وتقويمًا ، ووسائل ، ومؤثرات" (شاهين ،٢٠١١: ٢٤).

٣. **حمص وعبد اللطيف:** بأنها "خطة تشمل إجراءات منظمة يقوم بها المعلم والمتعلمون لتحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية اللازمة لتنفيذ الموقف التعليمي ، وذلك من خلال مجموعة من طرق التدريس التي ترتكز فلسفتها إما على دور المعلم أو دور المتعلم أكثر من دور المعلم أو دور المتعلم بمفرده ، وتتضمن الإستراتيجية تنظيم لأدوار كلٍّ من المعلم والمتعلم ، وإعادة ترتيب البيئة الفيزيقية الصفية بما يحقق أهداف الإستراتيجية المتنوعة" (حمص وعبد اللطيف ، ٢٠١٣ :١٢).

٤. **الزبيدي:** بأنها "فن اختيار الإجراءات والإمكانات المتوافرة ، وتضمينها في إجراءات مخططة ، وخطوات متبعة ، تمهد لإتخاذ قرار يسهل تنفيذها بكفاية عالية ، لتحقيق أهداف المنهج المراد تدريسه"(الزبيدي ، ٢٠١٥ :١٢).

٥. **Paul & Byrd:** بأنها مجموعة منظمة من الأساليب والإجراءات التعليمية التي تستخدم لغرض تشجيع الطلبة على التعلم وتطوير الفهم والتعمق بما في محتوى الكتاب والعلاقات فيما بينها وإكسابهم المهارات التي تجعل من التعلم ذا مغزى (Paul & Byrd , 2019:17).

عرفها الباحث نظريًا بأنها: مجموعة من الإجراءات والخطوات التي يخطط لها من أجل تدريس موضوع أو مادة دراسية ، وتتضمن الطرائق والأساليب والانشطة التي يستعين فيها المدرس للوصول إلى الأهداف المرجوة .

عرفها الباحث إجرائيًا بأنها: ست خطوات اقترحها الباحث في ضوء مراحل وفروض نظرية التعلم الخبراتي ، وطبقها على شكل إجراءات ، وممارسات في تدريس مادة التربية العملية لطلبة الصف الرابع في كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل.

- **التعلم الخبراتي** : **عرفه كل من** :

١. **Miettinen:** بأنه التعلم الذي يتم في ضوء التقليد المباشر للنموذج والعمل في أرض الواقع وعدم الاكتفاء بتقليد الكبار والبالغين من الأفراد الأكبر عمرًا منهم ليكون مستندًا إلى الممارسة والتحصيل كمفهومين رئيسين في التعلم واكتساب المعارف والخبرات والتأمل وإنتاج الأفكار الجديدة وغير المألوفة (**Miettinen , 2010:55**).

٢. **سعادة :** بأنه "الخبرة التي يمر بها الطالب شخصيًا داخل الحجرة الصفية أو خارجها ، على أن تكون من ضمن المتطلبات الدراسية ، بحيث تضيف أمورًا قيمة للأهداف المنشودة التي يسعى إليها الطالب ، وتؤدي إلى تنميته ذاتيًا ، وذلك من خلال برنامج ميداني أو تطبيقي خاص يشجع على الوصول إلى مخرجات تعليمية مقرونة بالتأمل والتفكير لكل ما يمر به ذلك المتعلم من خبرات تعليمية أوحياتية" (سعادة ، ٢٠١٤ :٣١).

٣. **Gollwitzer & Mack:** بأنه نمط أو أسلوب خاص في "التجربة ، والتفكير ، والتعلم" الذي لا يقتصر على تخصص معين أو بيئة واحدة بعينها (Gollwitzer & Mack , 2017:13-14).

٤. **Chong & Yap:** بأنه عملية تعليمية تشير إلى المشاركة النشطة للمتعلم في ضوء التفاعل بين ما يشعر به الطالب وبين البيئة التي يتواجد فيها والتي تؤدي الى تكوين المعرفة والخبرات في ضوء الجمع بين الممارسة للتجربة (Chong & Yap , 2018: 81).

٥. **الفيل:** بأنه "نظرية تقوم على مجموعة من المبادئ المتكاملة والمراحل المتتابعة لتقديم الخبرة التربوية ، وهذه المراحل هي (اكتساب خبرة – تفكير وتأمل بهذه الخبرة – وضع نظرية جديدة للعمل – اختبار النظرية في موقف جديد) بحيث تكفل للطالب بناء وصناعة المعنى بنفسه" (الفيل ، ٢٠١٩ :٧٧).

عرفها الباحث نظريًا بأنها: نظرية تستند إلى مجموعة مراحل أو خطوات متسلسلة يكمل بعضها بعضًا وتسهم في تعزيز خبرة الطالب وتطورها عن طريق التأمل والممارسة ، وصولًا إلى إنتاج أفكار ورؤى جديدة ، والتي يتم تنميتها في ضوء إشراك الطلبة بمجريات الدرس عمليًا ونظريًا وبحسب الأهداف المحددة لذلك .

عرفها الباحث إجرائيًا بأنها: هي نظرية ذات منظور واسع تجمع ما بين الإدراك والخبرة والإدراك والأداء وتركز على أنَّ التحول يبدأ من الخبرة والممارسة الواقعية التي يمارسها الطالب ، ويعتمدها الباحث لتصميم الإستراتيجية المقترحة وفقًا إلى مراحلها الأربعة .

➢ **التنمية** : **عرفها كل من** :

١. **شحاتة وزينب:** بأنها "رفع مستوى أداء الطلاب في مواقف تعليمية / تعلمية مختلفة ، وتتحدد التنمية على سبيل المثال بزيادة متوسط الدرجات التي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدد" (شحاتة وزينب ، ٢٠٠٣ :١٥٧).

٢. **فيلة وأحمد:** بأنها "انبثاق ونمو كل الإمكانات والطاقات الكامنة في كيان معين وبشكل كامل وشامل ومتوازن سواء كان هذا الكيان هو فرد أو جماعة أو مجتمع" (فلية وأحمد ، ٢٠٠٤ :١٣٤).

٣. **الصعيدي:** بأنها "عملية فن بناء العقول واكساب لمهارات عقلية ووجدانية ومهارية جديدة تمكن صاحبها من التعامل بكفاءة ومرونة مع مستحدثات العصر" (الصعيدي ، ٢٠٠٥ :٢٤).

٤. **الكسباني:** بأنها "تطوير كفايات وقدرات الفرد في إطار مهنته ، بهدف زيادة فعالية أدائه وتحسين ظروف عمله ورفع مستوى الإنتاجية له" (الكسباني ، ٢٠١٠ :١٥٣).

٥. **الطائي:** بأنها "عملية تقدم وارتقاء بمستوى أداء المتعلم بشكل منظم وثابت نسبيًا من خلال توفير الفرص لإكتشاف قدراته وتنمية مهاراته ومواكبة التطور الحاصل في العملية التعليمية بكل كفاءة وفاعلية" (الطائي ، ٢٠١٨ : ٢٥).

٦. **عرفها الباحث نظريًا بأنها:** مستوى التطور والتقدم المنظم الذي يحصل في أداء الطالب ونشاطه، نتيجة إتاحة الفرص المناسبة له للتفاعل مع المواقف التعليمية التي يمر بها ، سَواء في الدروس أم الورش والبرامج التدريبية .

عرفها الباحث إجرائيًا بانها: الدرجة التي يحصل عليها الطلبة المطبقون في (المجموعة التجريبية) عن الاختبار البعدي المبني على وفق مستويات عمق المعرفة ، ودرجة الكفاية التي يتمتعون بها في تنفيذ مهارات التدريس الفعال في أثناء مدة التطبيق في المدارس والتي يفترض الباحث أنهم تحصلوا عليها نتيجة تدريسهم بالإستراتيجية المقترحة .

- **مستويات عمق المعرفة** : **عرفها كل من** :

١. **Webb & et al:** بأنها مجموعة إجراءات تعليمية تستدعي المدرسين إلى شرح وتوضيح المستوى الذي يحدث فيه التعليم، والذي يحتم عليهم أن يُطلِعوا الطلبة على الغرض من تدريسهم ذلك المستوى والذي يرجى منه إكسابهم المعلومات التي يتم تقيمهم في ضوئها والتي يرجى أن يحتفظوا بها ويستثمرونها في المواقف مدى الحياة (Webb & et al , 2002 : 42).

٢. **Hess:** بأنها تسلسل هرمي من أربعة مستويات بعمق يشير أقل ترتيب فيه إلى المعرفة الدقيقة والمرتبطة بنوع التفكير المطلوب لإكمال النشاط ، وتتدرج المستويات فيه بشكل وثيق بدرجة تعقيد المهمة وصولًا إلى أعلى مستوى وهو التفكير الممتد أو اللامحدود أو المستمر (**Hess , 2005 : 3**).

٣. **Baughman & et al:** بأنها نموذج أو هيكل للمعرفة على شكل هرم من أربعة مستويات متسلسلة بحسب العمق من الأقل عمقًا إلى الأعلى عمقًا بشكل يأخذ بالتعقيد شيئًا فشيئًا في كل مستوى تدريجيًا وهي(التذكر، والفهم مع التطبيق، والتفكير المحدود، وآخرها التفكير الموسع أو الممتد) (Baughman & et al, 2009 : 243).

٤. **Chia-Hung:** بأنها ذلك المستوى المتراكم من المعرفة المخزنة في البنية المعرفية ، والتي تختلف فيما بينها لتظهر على شكل مصطلحات متدرجة وصولًا إلى الثراء المعرفي (Chia-Hung , 2010 :583).

٥. **الفيل:** "بأنها تنظيم منطقي محكم للمعارف المهارات التي يجب أن يتمكن منها الطالب في أي مجال دراسي وفقًا لدرجة عمقها وقوتها في أربعة مستويات تبدأ بأقلها عمقًا وقوةً وهو مستوى التذكر ، ثم مستوى التطبيق ، ثم مستوى التفكير الإستراتيجي وأخيرًا التفكير الممتد وهو المستوى الأكثر عمقًا وقوةً" (الفيل ، ٢٠١٩ : ٢٣٩-٢٤٠).

عرفها الباحث نظريًا: بأنها تنظيم معرفي قائم على التسلسل المنطقي الدقيق للمعلومات والمعارف والمهارات بشكل محكم والتي لابَّد للمتعلم من تحصيلها واكتسابها في أي مادة تعليمية وبحسب مستوى

العمق والدقة وتأخذ الترتيب التصاعدي من الأقل عمقًا إلى الأعلى عمقًا إنطلاقًا من التذكر ثم الفهم وصولًا إلى التفكير الإستراتيجي وإنتهاءً بالتفكير الممتد وهو الأعلى مستوى والأكثر قوة .

عرفها الباحث إجرائيًا: هي أربعة مستويات يفترض أنه تمت تنميتها لدى الطلبة المطبقين بدرجة تجعلهم يتعمقون في شرح موضوع الدرس على وفقها ، وبشكل متدرج من الاستدعاء فالتطبيق ، والتفكير الإستراتيجي وصولًا إلى التفكير الممتد مع مراعاة المرحلة الدراسية التي يدرس فيها .

- **المهارة: عرفها كل من:**

١. **الخولي:** بأنها معرفة المدرس بإجراءات التدريس أي معرفته ماذا يدرس وكيف يدرس وكيف يبسط المادة التعليمية وتذليل الصعوبات التي قد تواجه الطلبة وتمكنه من الشرح الوافي والتوضيح والاستثمار الأمثل للوقت والإمكانات المتوافرة ونقل المعلومات بشكل متسلسل وإيصالها للمتعلمين بسهولة (الخولي ، ٢٠٠٠ :٤٣).

٢. **عبيدات وسهيلة:** بأنها "إتقان أداء سلوك أو حركة بشكل تلقائي ودون جهد معقد"(عبيدات وسهيلة ، ٢٠٠٧ :١٥).

٣. **مرعي ومحمد:** بأنها "نمط معقد من النشاط الهادف ، يتطلب أداؤه معالجة وتدبرًا وتنسيق معلومات وتدريبات تسبق تعلمها ، وتتراوح المهارات من حيث التعقيد وصعوبة الأداء بين البسيط نسبيًا كالمشي واستعمال المسطرة ولفظ بعض الحروف والكلمات ، والشديد التعقيد كحل المشكلات واستخدام بعض الآلات الدقيقة وفكها وتركيبها" (مرعي ومحمد ، ٢٠٠٩ :٢١٥).

٤. **الأشقر:** بأنها "القدرة على القيام بعمل ما بشكل يحدده مقياس مطور لهذا الغرض ، وذلك على أساس من الفهم والسرعة والدقة" (الأشقر ، ٢٠١١ :٤٣).

٥. **قزامل:** بأنها "القدرة على القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع الاقتصاد في الجهد المبذول ، أو هو القدرة على الأداء المتميز بالسهولة والدقة في أقل ما يمكن من الوقت ، وتنمو نتيجة الإعداد ، والتدريب ، والممارسة" (قزامل ، ٢٠١٢ :٧٢).

عرفها الباحث نظريًا بأنها : إتقان الفرد (المدرس) لدرجة عالية من الأداء في أثناء تنفيذه للدرس وتمكنه من الإجراءات التدريسية وخطواته العملية بشكل متتابع ومتكامل بشكل يغلب عليه الدقة والسرعة في الوصول إلى الأهداف المحددة .

عرفها الباحث إجرائيًا بأنها: هي مستوى الأداء الفعلي أو الإنجاز الذي يحققه الطالب المدرس (المطبق) بشكل متقن في أثناء التدريس نتيجة خضوعه للتدريب أو للممارسة المنظمة في ضوء الاستراتيجية المقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي ، وتمكنه من (إدارة وضبط الصف ، والسيطرة على الوقت ، والشرح الوافي ، وجذب إنتباه الطلبة في ضوء الأسئلة التي يوجهها ، والوسائل التعليمية التي يستخدمها ، وكذلك إتباعه لأساليب التقويم الناجعة طوال مدة التطبيق في المدارس).

➢ **التدريس الفعال** : **عرفه كل من** :

١. **عطية:** بأنه "نشاط تعليمي مخطط ذو أهداف محددة مسبقًا ، قادر على إحداث التعلم ، وتحقيق أهداف التعليم بسهولة ويسر، وفاعلية وتفاعل إيجابي بين أطراف العملية التعليمية"(عطية، ٢٠٠٨: ٦٢).

٢. **Rubio:** بأنه التدريس الذي يقوم على التخطيط السليم وينطلق من وضوح الهدف العام والأهداف التدريسية الخاصة ويقوم على استثارة تفكير الطلبة في ضوء توجيه أسئلة مثيرة للتفكير، ويفعل فيه التعزيز والتغذية الراجعة والتقييم الدقيق الذي يمكن من المقارنة وتحليل النتائج (Rubio , 2009 :36).

٣. **Collins & Nancy:** بأنه التدريس الذي يقوم على إشراك الطلبة في النشاطات التي تحتم عليهم التفكير وإنتاج الأفكار وكيفية تطبيقها بمهارة في تعاملهم مع المفاهيم أو المشكلات التي تثار ضمن تخصصهم وتشجعهم على المساهمة الذهنية أو الجسدية في المواقف التعليمية أو في واقع الحياة اليومية (Collins & Nancy , 2011 :18).

٤. **مصطفى:** بأنه "ذلك النمط من التدريس الذي يفعل دور المتعلم في التعلم ، فلا يكون متلقيًا للمعلومات فقط ، بل مشارك وباحث عن المعلومة بشتى الوسائل الممكنة ، وهو نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم" (مصطفى : ٢٠١٤ :٥١).

٥. **Dublin West Education Centre:** بأنه التدريس الذي يشترك فيه الطلبة في مجريات عملية التعلم ، والذي يتطلب التعلم منهم القيام بأنشطة تعليمية هادفة والتفكير بكل ما يفعلونه ؛ سواء كانوا أفرادًا أم مجاميع ثنائية أم مجموعات كبيرة منظمة ، والذي يؤدي إلى الاحتفاظ بالمعلومات وتطوير مهارات الإتصال ومهارات التفكير العليا وتحسينها (Dublin , 2017 : 7).

عرفه الباحث نظريًا: ذلك النوع من التدريس الذي يقوم به المدرس الذي يمتلك خبرات تربوية ومهارات تدريسية ويستعمل طرائق وإستراتيجيات تدريسية متنوعة وأدوات تقويم متعددة من أجل جعل الطلبة في حالة من التعلم النشط وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم .

عرفه الباحث إجرائيًا: بأنه قدرة الطالب المطبق على أداء نشاط معين ذي علاقة (بتخطيط التدريس، والتهيئة، واستثارة الدافعية وطرح الأسئلة، وضبط الصف، وإدارة الوقت، واستعمال الطريقة المناسبة، والوسائل التعليمية الملائمة، والتعزيز، والغلق، وأساليب التقويم الفعالة) على وفق مجموعة من السلوكيات (الأداءات) [معرفية، وجدانية، مهارية] وكل ذلك يتم بدقة وسرعة واتقان في أثناء مدة التطبيق.

➢ **كليات التربية**:

عرفها الباحث نظريًا: بأنها الكليات التي تمثل الركن الاساس في البنية الجامعية، والتي تتولى مسؤولية إعداد وتأهيل طلبتها ليكونوا مربيين ومتخصصين تربوياً وعلمياً وتزويدهم بالمعلومات والحقائق والخبرات والمهارات التدريسية والاتجاهات التي تجعل منهم مدرسين فاعلين في المدارس المتوسطة والاعدادية التابعة لوزارة التربية.

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

أولاً: إطار نظري ويتضمن مجموعة محاور هي:

- **استراتيجية التدريس**
- **نظرية التعلم الخبراتي**
- **مستويات عمق المعرفة**
- **مهارات التدريس الفعال**
- **التربية العملية**

ثانياً: دراسات سابقة وتقسم الى :

- **دراسات تناولت الإستراتيجية مقترحة**
- **دراسات تناولت التعلم الخبراتي بوصفه متغيراً مستقلًا**
- **دراسات تناولت مستويات عمق المعرفة بوصفها متغيراً تابعاً**
- **دراسات تناولت مهارات التدريس الفعال بوصفها متغيراً تابعاً**

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

أولًا : إطار النظري

المحور الأول :مفهوم إستراتيجية التدريس :

من الواضح للمعنيين بالتدريس ان الاستراتيجية تمثل إجراءات ووسائل يستعملها المدرس ليتمكن من اكساب الطلبة الخبرات التعليمية المخططة وتحقيق الأهداف التربوية ؛ وعليه فهي تشير إلى المخطط أو الخطة التي يتبعها المدرس لغرض تحقيق الهدف المنشود ، وتتمثل في عدد من الخطوات الأساسية التي حددها المدرس على وفق أُطر معينة والتي يتبعها لتحقيق أهداف المادة الدراسية التي من شأنها تحقيق التدريس الفعال وحدوث التعلم النشط ، في ضوء طرائق التدريس الناجعة ، واستثمار دوافع الطلبة ومستوى نضجهم في ظل البيئة الصفية الملائمة والمادة التعليمية المعنية بالتدريس (عطية، ٢٠٠٩ :٣٤١).

وعليه يتبين إنَّ الإستراتيجية تستند إلى عدد من الخطوات التطبيقية المنتظمة والمترابطة التي يكمل بعضها البعض الآخر بالشكل الذي يجعل منها متسلسلة ومتكاملة وشاملة تراعي مستوى نضج الطلبة ويغلب عليها طابع المرونة ، وتعكس كل ما يدور في أرض الواقع في أثناء تنفيذها وتعطي صورة لكل ما يحدث داخل الصف الدراسي عند التدريس من استثمار للإمكانات المتوافرة ، وبالشكل الذي يؤدي إلى تحقيق النتائج التعليمية المرغوبة (دعمس ، ٢٠١١ :٤٦).

واستنتاجًا مما تقدم فإن الإستراتيجية التعليمية المصممة بشكل جيد والتي تُحكم خطواتها تعزز من دافعية الطلبة وتحفزهم على الربط بين المعلومات السابقة والمعلومات التي يتلقونها بشكل يومي وتجعل من تعلمهم منتجًا ، وتمتاز بأنها تحقق التعمق في الفهم وتنمي القدرة على التطبيق والاحتفاظ بالمعلومات لوقت أكبر فضلًا عن تنمية التفكير ومهاراته المتنوعة وبالشكل الذي يجعل من الطالب متعلمًا منتجًا وفعالًا (موريسون ، ٢٠١٢ :٢٦٤).

أما (جري وآخران٢٠١٧) فينظرون إليها بأنها فن استعمال الموارد والإمكانات المتوافرة بالشكل الأمثل الذي يؤدي إلى تحقيق الأهداف المخطط لها بمهارة عالية وكفاءة ، فضلًا عن كونها تتضمن الطرائق واتقانها والوسائل والأساليب التي يراد إتباعها والأنشطة المرجو تنفيذها سواء في التدريس أم التدريب الذي يستند إلى تحركات وخطوات متتابعة ومتكاملة من المدرس والطلبة وبما يحقق الفاعلية

القصوى في جعل عملية التدريس والتعليم أكثر تشويقًا وأكبر توجيهًا وأسرع تنفيذًا وقدرة على نقل الطلبة من موقف إلى موقف آخر وبما يتلاءم والأهداف المخطط لها مسبقًا (جري وآخران ، ٢٠١٧ : ١٢٠) .

كيفية تصميم الإستراتيجية :

يتم بناء الإستراتيجية في ضوء إعداد مجموعة من الخطوات الإجرائية التي تنفذ في الصف خطوة خطوة وبشكل يمكن من تعديل أو إيجاد البديل لكل خطوة لا يمكن أن تطبق بيسر وسهولة، وهذا ما يقصد به مرونة الإستراتيجية عند الاستعمال، فضلًا عن احتواء كل خطوة من خطواتها على عدد من المراحل الضمنية وبالشكل الذي يوصل المدرس إلى تحقيق الأهداف التعليمية، وهذا ما يحتم على المدرس في أثناء استعمالها أي (الإستراتيجية) أنّ يخطط بشكل منظم ويراعي التخطيط مستوى نضج الطلبة ونسبة الفروق الفردية فيما بينهم ومحتوى المادة التعليمية التي يسعى إلى إيصاله إلى أذهان الطلبة والوقت المخصص للمادة والوسائل والأدوات التعليمية المتاحة التي تعينه على تنفيذ الدرس وبأقصى فعالية ممكنة(**شاهين** ، ٢٠١١ :٢٦) (**عبد العظيم** ، ٢٠١٥ :٣٨).

مكونات إستراتيجية التدريس :

في ضوء ما اطلع عليه الباحث بحسب التعريفات والمصطلحات التي تتعلق بإستراتيجية التدريس فأنه يجد أنها تتحدد بعدد من المكونات الرئيسة، التي لا يمكن أنّ تنفذ الإستراتيجية أو أن تكون فاعلة في التدريس من دون توافرها ويحددها بأربعة مكونات هي:

١. **الأهداف الخاصة :** وهي تلك الأهداف التي لابّد من صياغتها على شكل عبارات سلوكية في أثناء التخطيط للتدريس، شرط أنّ تكون صياغتها قائمة على الشروط المتعارفة لصياغة الأهداف وقابلة للملاحظة والتحقق، والتي يسعى الباحث في البحث الحالي إلى صياغتها على وفق تصنيف نورمان ويب لمستويات عمق المعرفة .

٢. **مهارات التدريس :** وتمثل المهارات جزءًا هامًا من أجزاء إستراتيجية التدريس والتي تتمثل في مهارة إدارة الصف وضبطه، وإدارة الوقت، ومهارتي الشرح وصياغة الأسئلة وتوجيهها، ومهارة إشراك الطلبة وتحقيق التفاعل الصفي، ومهارة إستثارة الدافعية، ومهارة التعزيز ومهارة اختيار واستعمال الأسئلة الصفية، ومهارة التقويم وإتباع الأساليب والأدوات اللازمة، وكلُ ما ذُكِرَ من المهارات وغيرها لا يمكن أنْ تكون ذات جدوى وفاعلية إذا لم يكن هنالك تخطيط سابق وحماس ورغبة من المدرس في التدريس الفعال .

٣. **أساليب التدريس** : أي إنَّ المدرس الذي يريد أنّ يطبق إستراتيجية معينة عليه أنّ يكون ذا دراية ومعرفة بأساليب التدريس من أجل إتباع الأسلوب الذي يتلاءم مع الإستراتيجية المستعملة، وكذلك الأسلوب الذي يجده يتلاءم مع الموقف التعليمي داخل الصف ، ومن الاساليب التي يمكن ان تتبع ضمن الاستراتيجية الحالية (اسلوب التدريس الحماسي، اسلوب التدريس القائم على استثارة دافعية الطلبة، اضافة الى اساليب أخر).

مسوغات بناء الإستراتيجية:

قبل الشروع بتصميم الإستراتيجية المقترحة وجد الباحث من الضرورة ذكر المسوغات التي شجعته على تصميم إستراتيجية مقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي في مادة التربية العملية للصف الرابع في كليات التربية وهذه المسوغات هي :

١. ضرورة تشجيع الطلبة على التأمل في تحركات المدرس النموذج وتسجيل التساؤلات والملاحظات التي تفيدهم في حياتهم المهنية.

٢. أهمية تعويد الطلبة على الحوار والمناقشة الجماعية حول مهارات التدريس في ضوء العمل في مجموعات تعاونية.

٣. أهمية الممارسة العملية للتدريس داخل الصف أمام الأقران قبل الذهاب للتطبيق المدرسي لما فيه من ايجابيات تتمثل في تعزيز ثقة الطالب المدرس بنفسه والقضاء على التردد والخجل الذي ينتابه من مسألة التطبيق.

٤. محاولة الخروج من الدروس التقليدية القائمة على التعلم الجمعي في مادة التربية العملية ؛ لكونها مادة تدريبية تعتمد تنفيذ المهارات وتعديلها باستمرار.

٥. أهمية تنفيذ إستراتيجية جديدة على سبيل التجربة للتأكد منها، وفي حال أثبتت فاعليتها ستمثل إضافة إلى المكتبة التربوية عمومًا وطرائق التدريس خصوصًا.

٦. ضرورة تفعيل العلاقة بين الجانبين النظري والتطبيقي عند الطلبة المدرسين لغرض تزويدهم بالمهارات التي تتلاءم ومتطلبات سوق العمل التي يفرضها التطور المعرفي في عصرنا الحالي.

٧. السعي إلى تنمية قدرات الطلبة المدرسين للتدريس في ضوء أهداف سلوكية تشتق على وفق تصنيفات حديثة.

٨. تشجيع الطالب المدرس على تطوير مهاراته واكساب الخبرات اللازمة للتدريس وتنميتها في ضوء ملاحظة أداء زملائه ، وتطبيق كل ما يجده جيدًا في أدائهم ويبتعد عن كل ما يمثل ضعف أو إخفاق في الأداء.

المعايير التي تحكم تصميم الإستراتيجية المقترحة :

إنَّ إتباع أي إستراتيجية تدريسية يتوقف على عدد من المعايير التي لابَّد من توافرها فيها ، وهذا ما ينبغي أنّ يتوافر في الإستراتيجية الحالية لكونها مقترحة، والتي تمت صياغتها في النقاط الآتية:

أ. المعرفة بخطوات الإستراتيجية وكيفية التخطيط لها .

ب. المعرفة بكيفية تنفيذها في الصف الدراسي .

ت. المعرفة بالحدود التي يجب مراعاتها عند تطبيق الإستراتيجية سواء أكانت زمانية أم مكانية.

ث. أهداف التدريس التي لابَّد أن تأخذ في الحسبان خصائص الطلبة .

ج. المعرفة بمحتوى موضوع الدرس، وإمكانية تحقيق أهدافه.

ح. عدد الطلبة الموجودين في غرفة الصف واستعداداتهم المعرفية والنفسية والمهارية.

خ. القدرة على جعل الطالب مركز العناية في التدريس سواء جماعيًا أم فرديًا أم ذاتيًا .

د. توافر الإمكانات والموارد اللازمة لتطبيق الإستراتيجية(زيتون ، ٢٠٠٩ : ٩-١٠).

ويضيف الباحث إلى ما تقدم آنفًا عددًا من المعايير التي يجدها ضرورية وهي :

ذ. أهمية التدريب العملي للطالب المدرس ، ومدى مناسبته لأهداف مادة التربية العملية.

ر. المرونة: ويُقصَد بها أنّ تكون الإستراتيجية قابلة للتطبيق بالشكل الذي يتلاءم مع مستوى الطلبة وخصائصهم.

ز. البساطة: أي أن تتماز بسهولة التنفيذ في ظروف مختلفة.

س. الأسس النظرية : أي أنّ تؤسس في ضوء نظرية وتتوافق مع تطبيقاتها التربوية.

المحور الثاني : نظرية التعلم الخبراتي :

تعتمد نظرية التعلم الخبراتي على مدى واسع في مجال التعليم انطلاقًا من آراء ومؤلفات كل من (جيمس، وديوي، وليفين، وبياجيه، وفيجوتسكي، ويونغ، وروجرز) ، إذ إنَّهم ركزوا تركيزًا كبيرًا على التجربة والخبرة وهي تقدم نظرية ديناميكية مستمرة تركز على دور الطلبة في التعلم مدفوعا بقرار من التفكير والتجربة والممارسة ومن هنا فإن التعلم الخبراتي يقوم على الاستبصار المكتسب من طريق

الاستدلال الواعي وغير الواعي للتفاعلات التي تحدث بالملاحظة لبيئتنا المدركة والمبنية عليها خبراتنا ومعرفتنا السابقة وممارساتنا الواقعية (Beard ,C , Wilson ,J , 2002:P.19) .

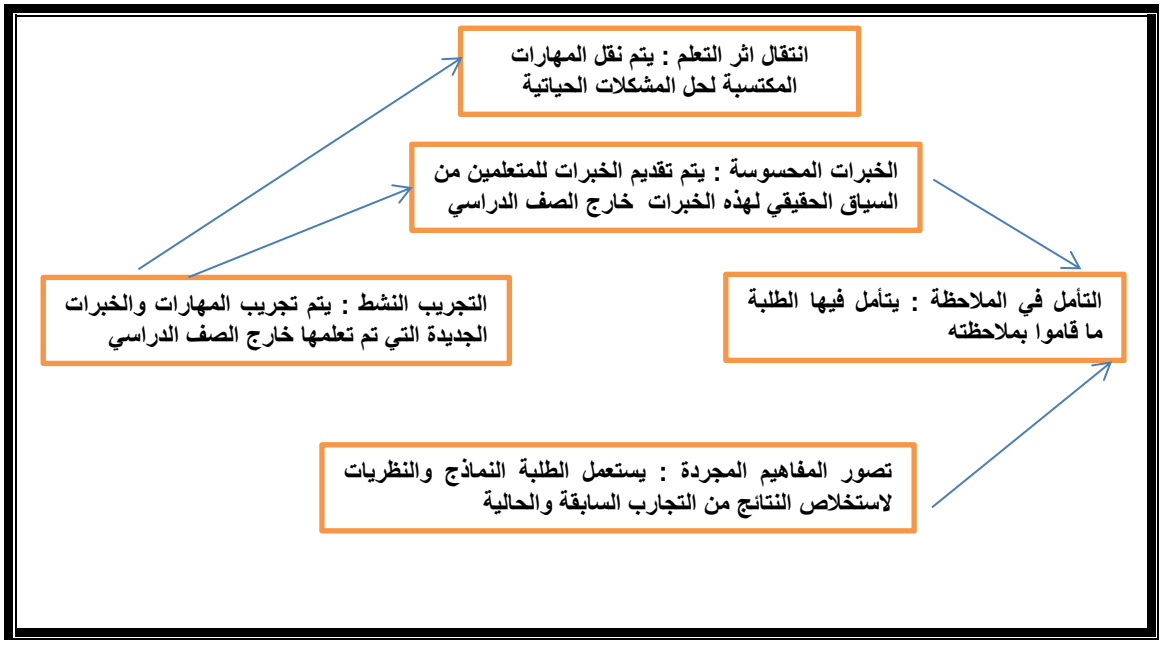
طبيعة نظرية التعلم الخبراتي :

في البدء لابّد من الإشارة إلى أنَّ التعلم الخبراتي يختلف عن التعلم الأكاديمي التقليدي؛ ففي التعلم الخبراتي يوجه الطالب عملية تعلمه بنفسه بدلًا من أنّ يتلقى ما يجب عليه القيام به في عملية التعلم ومتى يفعل ذلك، فالعلاقة فيه بين الطلبة والمدرس تكون علاقه مختلفة ، فالمدرس يلقي بالكثير من المسؤولية على الطلبة، كما أنَّ محتوى وسياق التعلم قد لا يحدث في داخل الصفوف الدراسية، وقد يحدث التعلم دون وجود للكتب المدرسية والنصوص الأكاديمية للبحث، وأخيرًا قد يكون المنهج الدراسي نفسه محددًا بوضوح، وقد يقع على الطالب مسؤولية تحديد المعرفة التي يحتاجها، ومن ثم اكتسابها بنفسه (سعادة ، ٢٠١٤ :١٠٧) (الفيل ، ٢٠١٩ :٧٧).

ونظرية التعلم الخبراتي هي نظرية شمولية تصف عمليتي التعلم والتطوير باستراتيجيات تتلاءم مع الفرد والجماعة وتهدف إلى تمكين الطلبة من إنتاج المعرفة الجديدة لتأكيد عملية التعلم في ضوء استرجاع المعرفة السابقة وربطها بالمعرفة والخبرات الجديدة، وتوفر هذه النظرية الاتصال بين المعرفة والإدراك والإبداع لتطوير مفهوم التعلم العميق ، ولتحسين خلق المعرفة الجديدة، وتنمية القدرات الخاصة بالذكاء ومهارات التفكير في ضوء التعلم الخبراتي (الفيل ، ٢٠١٩ :٧٨) والمخطط (١) يوضح نظرية التعلم الخبراتي لدى كولب:

مخطط (١)

خطوات نظرية التعلم الخبراتي



(Ndungu , M ,2014:87)

يتضح من المخطط السابق أنَّ نظرية التعلم الخبراتي تركز على مجموعة عمليات متكاملة تبدأ هذه العمليات بضرورة تزويد الطلبة بقدرات حقيقية محسوسة بهدف التفاعل والتعامل مع الخبرات ومعالجتها وتأملها وفهم العلاقة التي تربط بينها وبين الخبرات والمعارف السابقة ؛ حتى يكتسبوا مجموعة من المعارف والمهارات التي يتوقع إمكانية استعمالها في المواقف الحياتية المختلفة ، ويختلف التعلم وفقًا لنظرية التعلم الخبراتي عن المنظور التقليدي للتعلم ؛ فالتعلم وفقًا لنظرية التعلم الخبراتي ليس مخرجًا بل هو عملية ، فالطالب به حاجة إلى استقبال النصيحة والتوجيه والإرشاد والتغذية الراجعة لمساعدته على التعلم الفعال ، كما أنَّ التعلم في ضوء هذه النظرية يمثل عملية بنائية قائمة على التكامل والتفاعل بين الفرد وبيئته بهدف بناء شخصية متكاملة الجوانب ومن ثم إحداث التوافق

والتكيف بين الفرد والمجتمع المحيط به ، ولكي يكون الطالب فاعلًا من وجهة نظر (Dived Kolb)* يجب عليه أنّ يخبر ويمارس جميع هذه المفاهيم ، وذلك في ضوء انخراطه بشكل كامل وبدون تحيز في خبرات جديدة (خبرات حسية) ، ويتأمل هذه الخبرات ويلاحظها ملاحظة تأملية من مناظير عدة ثم تنظيم ونسج المفاهيم التي يخرج بها الطالب من هذه الملاحظات في نظريات منطقية (مفاهيم مجردة) ، واعتماد هذه النظريات لحل المشكلات وصنع القرارات (Linn Van Dyne , 2009:513) .

هذا ولو عملنا مراجعة في الماضي القريب قليلًا لوجدنا أنّ التعلم واكتساب الخبرة بالعمل (التجريب) له جذور تعود إلى عهد المُدَرِسة الأمريكية (هيلين باركهرست)* التي دعت إلى تحويل المدارس إلى مختبرات أو معامل تربوية والتي بدأت بتطبيقه عام١٩١٨ عندما عملت على تنفيذ التدريس بواسطة تنظيم الطلبة بمجموعات وأعطتهم الحرية في الدراسة والعمل بما يحلو لهم فرديًا أو جماعيًا، مع السماح لهم بالعمل في قاعات أو أماكن تتشابه مع ما هو موجود في مجتمعهم من ظروف هادفة في ذلك إلى الربط بين المدرسة والمجتمع في نظرة مفادها: جعل المدرسة مجتمعًا يهيئ الخبرات المتعددة التي تستند إلى مبادئ عدة منها: (الحرية الفردية) التي تحركها الدوافع والاحتياجات ، والعلاقات الإجتماعية القائمة على (التعاون) ، و(تحمل المسؤولية) الذي يتجلى بالتعلم الذاتي أو تحمل الدور ضمن المجموعة مِمّا يساعد في دفع الطالب لإخراج طاقاته المتنوعة (مارون ، ٢٠٠٨ :١١٦).

---

* **ديفيد كولب : هو عالم نفس أمريكي ومنظر تربوي ولد ديفيد كولب سنة ١٩٣٩في قرية مولين التابعة إلى ولاية إلينوي ، حاصل على درجة البكالوريوس سنة ١٩٦١ من كلية نوكس على درجة الدكتوراه في علم النفس الاجتماعي من جامعة هارفارد ، أشتهر بأبحاثه حول التعلم التجريبي وأساليب التعلم ، عمل كولب أستاذًا زائرًا في كلية لندن العليا للدراسات التجارية في سنة ١٩٧٦، وهو مؤسس ورئيس مجلس إدارة أنظمة التعلم القائم على الخبرة (EBLS) التي تهتم بالنهوض بنظرية التعلم التجريبي وممارسته ، ويعمل كولب حاليًا أستاذًا فخريًا للسلوك التنظيمي في كلية ويذرهيد للإدارة في جامعة كيس ويسترن ريزيرف .((حصل الباحث على السيرة الذاتية للشخص المعني عن طريق مراسلة المؤسسة)).**

* **هيلين باركهرست : هي معلمة ومؤلفة ومحاضرة أمريكية من مواليد ١٨٨٧م بولاية ويسكونسن ، حصلت على شهادة الماجستير من جامعة ييل وأول زميلة للجامعة في مجال التعليم ، عملت تدريسية في كلية المعلمين في جامعة ويسكونسن وفي جامعتي روما وميونخ ، ابتكرت خطة مختبر دالتون وطورت مدرسة دالتون التي تقوم على التعلم التجريبي في عام ، ١٩١٨واستمرت مديرة لها حتى تقاعدها عام ، ١٩٤٢واستمرت في تأليف الكتب وانتاج البرامج الاذاعية والتلفزيونية الداعمة للشباب حتى أواخر حياتها وقد توفيت في مدينة نيو ميلفورد ، كونيتيكت سنة١٩٥٩ .**

ويؤكد (Shulman1987) * أنَّ التعليم ليس أكثر من مجرد معرفة قائمة على إجراءات وخطوات إجرائية تطبق عمليًا في أرض الواقع ، في ضوء الفهم الجيد للبيئة ومكوناتها وللأشياء التي يتطلب تعليمها عبر التحضير والتمثيل والانتقاء والتكيف والتأمل الذي يشكل الفهم الجيد والجديد، ويضيف (Ludema et al 2001) على ذلك قولها عندما نريد أنّ نعلم الطالب ليكون مدرسًا ناجحًا في المستقبل فلابد من أن يتمتع بالإضافة إلى النزاهة الشخصية وإكسابه الأشكال المختلفة للمعرفة الضرورية أن يكون لديه شعور بالأثر الذي تحقق لديه من بيئة العمل (نايت ، ٢٠١٠: ٤٣- ٤٤).

مراحل نظرية التعلم الخبراتي :

يشير كل من (المولى ٢٠١١) و(الفيل ٢٠١٩) إلى أنَّ نظرية التعلم الخبراتي تمر بمجموعة من المراحل وهي :

أولًا: مرحلة اكساب الخبرة: يختلف الطلبة في مدى نشاطهم أو مدى تمتعهم بالتعلم في ضوء الخبرات الملموسة إذ يختلف بعضهم عن بعض في أنَّ الطلبة ذوي التوجه نحو الخبرة الملموسة منفتحون على تجارب جديدة ، ويركزون على الشعور بدلًا من التفكير ويعملون بشكل جيد في مواقف غير منظمة في سياق المهام المختلفة.

ثانيًا: مرحلة التفكير والتأمل في الخبرة: وتسمى بالملاحظة المتأملة وتحدث عندما يفكر الطلبة في الخبرات ويتأملون بشكل ناقد في افتراضاتهم ومعتقداتهم ، وهذه عملية هامة ؛ لأنها تساعد الطلبة على وصف الموقف بموضوعية وفهم أسباب حدوث هذه الأمور ، فضلًا عن إنها تسمح لهم بتناول الموقف من وجهات نظر مختلفة .

ثالثًا: مرحلة وضع نظرية جديدة للعمل: هذه المرحلة هي مرحلة المفاهيم التجريدية في نظرية التعلم الخبراتي والتي تؤكد أهمية بناء النظريات العامة باستعمالات علمية وليست بديهية وتتطلب هذه

***لي س. شولمان : هو عالم نفس تربوي أمريكي من مواليد سنة ١٩٣٨في ولاية إلينوي اكمل دراسة البكالوريوس والتحق بالماجستير والدكتوراه بشكل مباشر سنة ١٩٦٣ وعين تدريسيًا في جامعة ميشيغان ، وهو أستاذ فخري في كلية الدراسات العليا في ستانفورد بعد تقاعده سنة ١٩٩٨، والرئيس السابق لمؤسسة كارنيجي للنهوض بالتعليم من (١٩٩٧-٢٠٠٨) ، والرئيس السابق لجمعية البحوث التربوية الأمريكية ، وحصل على العديد من الجوائز تقديرًا لأبحاثه التعليمية في السنوات من (١٩٦٣- ١٩٨٢) ، وكان عضوًا في هيئة التدريس بجامعة ولاية ميشيغان ، ومؤسس معهد أبحاث التدريس (IRT) ومشارك في إدارته .**

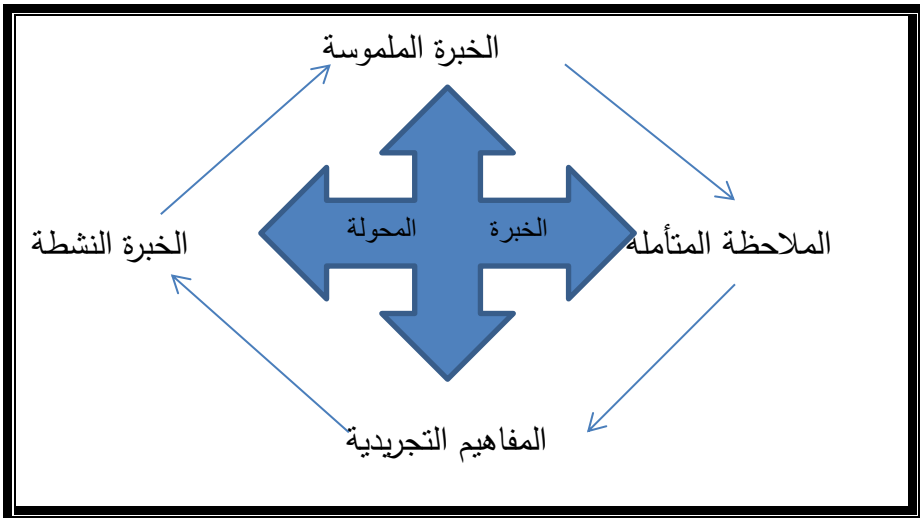
المرحلة من الطلبة استخلاص تأملاتهم أكثر من المفاهيم العامة التي يمكن أن توجه أعمالهم المستقبلية ، وتؤكد هذه المرحلة أيضًا على التفكير بدلًا من الشعور.

رابعًا: مرحلة الإختبار النشط للنظرية: تتضمن الخبرة النشطة التركيز المعرفي في التأثير على البيئة وإنجاز المهام ، ويتعلق الأمر فيما إذا كان فهم الطالب يناسب الواقع أم لا ؟ (المولى ، ٢٠١١ :٢٥٢) (الفيل ، ٢٠١٩ :٨١).

ومن هنا فأن الطالب في مرحلة الخبرة الملموسة يكون مشاركًا نشطًا وفاعلًا ، وفي مرحلة الملاحظة المتأملة يكون متأملًا للخبرة بوعي وادراك واضح، وفي مرحلة المفاهيم التجريدية يحاول الطالب تصور نظرية أو نموذج ما لاحظه في أثناء الدرس، وفي مرحلة الخبرة النشطة يكون الطالب قد بدأ التخطيط لاختبار النموذج أو الخبرة القادمة ، والمخطط (٢) يبين دورة التعلم الخبراتي :

مخطط (٢)

يوضح دورة التعلم الخبراتي (التجريبي)



نماذج التعلم الخبراتي :

توجد خمسة نماذج للتعلم الخبراتي حددتها (Dernova 2015) وهذه النماذج هي :

١. إنموذج ديفيد كولب (Dived Kolb) :

هذا الإنموذج قدمه "ديفيد كولب" في أواخر السبعينيات وبدايات الثمانينيات من القرن الماضي في ضوء عرض كتاباته عن نظرية التعلم الخبراتي ، والذي شرح فيه أنَّ التعلم الخبراتي أو التجريبي يمثل نظرية تعلم تشجع الأنماط المباشرة في التدريس (Experiential Learning) وهذه الأنماط التي

يستند إليها التعلم الخبراتي كلها ترفع من التحصيل الدراسي للطلبة وتنمي من معارفهم ، وهي تشكل إنموذج تطبيق التعلم الخبراتي ، والذي يقوم على فرض أنّ المعرفة تنتج من الجمع بين فهم الخبرة وتحويلها . وخطوات أو مراحل هذا الإنموذج هي المراحل الأربعة للتعلم التي مر ذكرها في أعلاه ، والتي توجه الطلبة إلى التعلم في أربعة أساليب هي : (الأسلوب التقاربي) ، و(الأسلوب التباعدي) ، و (الأسلوب الإستيعابي) ، و(الأسلوب التكيفي) ، والتي في ضوئها يتعلم الطالب بعد تجاوز المراحل الأولى من الإنموذج .

٢.إنموذج بود وبوكر (Baud & Walker) :

هنا عدل الباحثان على إنموذج (Dived Kolb) ؛ إذ جعلا هذا الإنموذج يتألف من ثلاث مراحل هي (إعداد أنشطة التعلم) ، و(التأمل) ، و (الخبرة) فقط .

٣.إنموذج فايفر وجونز (Pfeiffer & Johnes) :

إنَّ فايفر وجونز أسسا إنموذجهما انطلاقًا من إنموذج ديفيد كولب (Dived Kolb) ، إلاّ أنهما وضعاه في خمس مراحل هي "التجريب ، والمشاركة ، والتأمل ، التوليف والتعميم ، التطبيق" .

٤.إنموذج دين (Dean) :

يفسر دين التعلم الخبراتي على أنَّه عملية يعمل في ضوئها المدرس بأدوار متعددة ، وأولها أنَّه ميسر يعمل على تنمية وتطوير خبرة الطلبة في أثناء تنفيذ الدروس ، ويتكون إنموذجه من سبع مراحل هي" التخطيط في البداية ، والمشاركة من البداية ، والتعلم بالخبرة ، والتأمل وبناء المعنى ، والتعميم وإيجاد العلاقات ، والتطبيق ، والمتابعة والتقييم".

٥.إنموذج جوبلن (Joplin) :

لقد عملت جوبلن على تصميم إنموذجها القائم على الخبرة ، والذي تشترط فيه المرور بتأمل الخبرة والتفكير فيها ؛ لأنها ترى إنَّ المرور بالخبرة لا يؤدي إلى تعلم خبراتي ، ويتشكل هذا الإنموذج من خمس مراحل هي "التركيز ، والأداء ، والدعم ، والتغذية الراجعة ، والاستخلاص" , Dernova (2015:55-56).

فروض نظرية التعلم الخبراتي :

تقوم نظرية التعلم الخبراتي على مجموعة فروض هي :

١. يمثل التعلم عملية إعادة بناء المعرفة بشكل مستمر وقائم على التجريب ومحاولات الضبط والدمج

٢. بين خبرات التعلم الجديدة وتلك التي سبق تعلمها .

٣. يهدف التعلم إلى إحداث التوافق بين الطالب وبيئته في ضوء حل التناقض بين الأساليب المختلفة لعمليات التوافق مع العالم المحيط .

٤. يتضمن التعلم العمليات التي يتم في ضوئها انتقال الطالب بمعتقداته المعرفية من الذاتية إلى الموضوعية.

٥. التعلم عملية ليست نتاج المعرفة فقط ولكن تشتمل على أداء الطالب بجوانبه المختلفة المعرفية والوجدانية والمهارية .

٦. التعلم عملية ناتجة من تفاعل بين خبرات الطالب والبيئة من جانب ، وخبرات الطالب المختلفة التي يمر بها من جانب آخر .

٧. التعلم عملية بنائية مستمرة يتم بواسطتها صياغة أو إعادة صياغة المعارف والمعلومات والمهارات الإجتماعية المختلفة ومن ثم عرضها ضمن مكونات شخصية الطالب (سعادة ، ٢٠١٤: ١١٧).

مبادئ نظرية التعلم الخبراتي :

١. يحدث التعلم الخبراتي عندما يتم دعم الخبرات بعناية عن طريق التأمل والتحليل النقدي والدمج وإعادة البناء.

٢. ينبغي تنظيم الخبرات التي تتطلب من الطالب اتخاذ المبادرة واتخاذ القرارات وتكون مسؤولة عن النتائج.

٣. يندمج الطالب طوال عملية التعلم الخبراتي بنشاط في طرح الأسئلة، والفحص، والتجريب، والفضول ، وحل المشكلات، وافتراض المسؤولية، والإبداع وبناء المعنى.

٤. يندمج الطالب فكريًا وعاطفيًا واجتماعيًا وروحيًا وجسديًا ، ويؤدي هذا الإندماج إلى إدراك أنَّ مهمة التعلم مهمة أصيلة (الفيل ، ٢٠١٩ : ٨٢).

أدوار المدرس والطالب في التعلم الخبراتي :

تزداد جودة التعلم الخبراتي عندما يقرر الطلبة بأنفسهم أن يشاركوا شخصيًا في التعلم الخبراتي ، بمعنى أن يشارك الطلبة بنشاط في تعلمهم الخاص ، ويكون لهم دور شخصي في التعلم ، ويجب على المدرس أنّ لا يترك الفرصة للطلبة تمامًا لتعليم أنفسهم ، ومع ذلك فإن المدرس يؤدي دور التوجيه والإرشاد في عملية التعلم ، وهي :

أولًا: لا دور للمدرس سوى التوجيه والارشاد: وهنا يكون الدور الرئيس للطالب ؛ إذ يتعرض للخبرة المباشرة ويقوم بتفسيرها بنفسه من دون أي دور للمدرس سوى الرقابة والتوجيه.

ثانيًا: المدرس مفسر للخبرة: يقوم المدرس في هذا الدور بتفسير المعلومات الخبرية التي يرغب في تركيز انتباه الطالب عليها، والخبرة في هذه الحالة خبرة غير مباشرة .

ثالثًا: المدرس مقدم للخبرة: يقوم المدرس في هذا الدور بتفسير المعلومات الخبرية التي يرغب في تركيز انتباه الطالب عليها، والخبرة في هذه الحالة خبرة مباشرة .

رابعًا: التشارك بين المدرس والطالب: يتم في هذا الدور تقاسم الأدوار بين المدرس والطالب، فيعرض المدرس الخبرة ويستمع لرؤية ومنظور الطالب، والخبرة في هذه الحالية خبرة مباشرة (الفيل ،٢٠١٩ :٨٤-٨٥).

أنماط الطلبة الذين يلائمهم التعلم الخبراتي :

بداية يذكر (Cantor , 1995) أنَّ التعلم يلائم الأنواع الآتية من الطلبة :

١. الطالب الذي يحتاج إلى تجربة شخصية لقيمة موضوع ما من أجل أنّ يكون دافعًا له للتعلم .

٢. الطالب الذي لديه صعوبة في التعلم داخل الفصول الدراسية الرسمية ويحتاج إلى طريقه بديلة للتعلم من أجل النجاح .

٣. الطالب الذي ينقطع مدة طويلة من الصفوف الدراسية التقليدية ويحتاج إلى الدافع للتعلم لإعادته إلى الأوساط الأكاديمية .

٤. أي طالب يمكنه الاستفادة من هذه النظرية لتعزيز التعلم التقليدي (Cantor , 1995: P.67).

أهمية التعلم الخبراتي وفوائده :

تتجلى أهمية وفوائد التعلم الخبراتي في مجموعة أمور يذكر منها الباحث ما يأتي :

١. يتيح للطلبة الفرصة للمشاركة الفاعلة وتنفيذ المهارات والمفاهيم المكتسبة، في ضوء الخبرات الميدانية التي يتعرضون لها، وفي الوقت نفسه يكسبهم معلومات واقعية.

٢. يقوي من علاقة الطالب بالمجتمع الذي يعيش فيه وينتمي إليه.

٣. يعزز من ثقة الطالب بنفسه، ويزيد من قدراته على اكتشاف معالجات جديدة للمشكلات التي تواجهه.

٤. يزيد من فاعلية الطالب ونشاطه في ضوء التعاون في ما بينه وبين أقرانه في المجموعة والمدرس من جهة، وبينهم وبين العالم الحقيقي المحيط بهم من جهة ثانية.

٥. يعوض عن العجز الذي يعانيه الكتاب المدرسي في مواجهة المشكلات التي يواجهها المجتمع في ظل المتغيرات المتتابعة.

٦. يساعد على فهم التخصص الذي يدرسه الطالب، واكتشاف خفايا مهنته المستقبلية بطريقة عملية وميدانية.

٧. يساعد على تنمية المهارات الفردية والجماعية في مجال التخصص وبطريقة عملية .

٨. يؤدي إلى التعلم سَواء من الأخطاء التي يقع بها الطلبة، أو في ضوء تعزيز النجاحات التي يحققونها.

٩. يدرب الطلبة على إتخاذ القرارات في ضوء التطبيقات العملية في ميدان التخصص الذي ينتمون إليه ويطبقون مهاراته وأساليبه تجريبيًا.

١٠. يؤدي إلى إدامة عملية التعلم، والمحافظة على بقاء المعلومات مدةً أطول، في ضوء مرورهم بخبرات عملية ميدانية لتنفيذ ما تعلموه نظريًا .

١١. يؤدي إلى توثيق العلاقة بين مؤسسات وزارة التعليم العالي ومؤسسات وزارة التربية، في ضوء تعزيز التعاون وتزويد المدارس بطاقات مدربة ومؤهلة بالخبرات العملية (سعادة، ٢٠١٤: ١٠٣-١٠٥).

مميزات نظرية التعلم الخبراتي :

تمتاز نظرية التعلم الخبراتي بأنها تهتم بالتجربة والخبرة المكتسبة بالممارسة وهذه المميزات هي :

١. تعطي توجيهات جاهزة للتطبيق .

٢. تعطي توجيهات مهمة لأساليب التعلم .

٣. توفر اتصالًا فعالاً بين النظرية والممارسة .

٤.تقدم صياغة واضحة بأهمية التأمل للطلبة ، وتقديم التغذية الراجعة من أجل تحفيز وتشجيع دراستهم .

٥.تساعد على توفير طرائق وأساليب تلائم أنماط التعلم لكي يصبح التعلم أكثر فعالية .

٦.يمكن استعمالها في جميع الموضوعات (المجالات) (Healey & Jenkins , A , 2000:190) (الفيل ، ٢٠١٩ :٨٦ – ٨٧).

مقارنة بين التعلم الاعتيادي والتعلم الخبراتي :

يشير(سعادة ٢٠١٤) إلى مجموعة من الفروق التي تميز بين التعلم الاعتيادي والتعلم الخبراتي وكما في جدول (١) .

جدول (١)

مقارنة بين التعلم الاعتيادي والتعلم الخبراتي

ت	التعلم الاعتيادي	التعلم الخبراتي
١	الاهتمام بالأمور والجوانب النظرية من المدرس فقط	التركيز على العمل الذي يقوم به الطالب بشكل كبير
٢	التركيز فيه على المحتوى المعرفي للكتاب وبشكل حرفي ومفروض دون التدخل به	المحتوى المعرفي مرن وقابل للتحكم فيه بشكل حر ومفتوح
٣	الالتزام بتوقيتات محددة في معظم الدروس	الوقت يمتاز بالمرونة وهي الأساس في نجاحه
٤	يعتمد على المحاضرة والإلقاء بشكل مسلم به	نادرًا ما يتم اعتماد الإلقاء في تقديم الدروس وقد يقتصر على المقدمات فقط
٥	يعتمد نقل المعلومات المتضمنة للمعارف والقيم والاتجاهات على الشرح	يعتمد التجارب والخبرات في تنمية وتطوير المعلومات المتضمنة للمعارف والقيم والاتجاهات
٦	مخرجاته ثابتة تتم بشكل جماعي ولمجموعات غير محددة	مخرجاته مرنة ترتكز على الفرد وتمتاز بالمرونة والتغير المستمر
٧	يتم في ضوئه التركيز على التحضير واستخدام الطباشير وسجلات الحضور والغياب والمحاضرات التقليدية والدراسة تكون لاجتياز الامتحانات فقط	يتم في ضوئه التركيز على التدريبات والأنشطة الجسدية واستعمال لعب الأدوار وتعليم الآخرين والتنافس الفردي ومراعاة الهوايات ورغبات الطلبة وأوقات فراغهم

(سعادة ، ٢٠١٤ :٤٩)

ضعف الخبرات المكتسبة وسبل معالجتها بحسب نوع التعلم :

لقد أشارت بعض الدراسات بحسب ما يذكره (المولى٢٠١١) إلى أهمية معالجة ضعف المهارات وقلة الخبرة التي يعاني منها الطالب الذي يتعلم من دون تدريب أو تدريبه يكون غير كافٍ، وهذه المعالجة لا تتم إلّا بالتدريب، ولكن هذا التدريب أيضًا سيكون بنسب متفاوتة وهذا ما توضحه أساليب المعالجة الآتية:

١. **الأسلوب الأول:** أسلوب التعلم الذاتي والذي يتم بعد التخرج في ضوء اطلاع الفرد وتتبعه للمصادر التي تساعده على اكتساب الخبرات والمهارات، إلاّ أنَّ نسبة الخبرة المكتسبة وتطور المهارات والمعارف لا يتعدى نسبة (١٣%) .

٢. **الأسلوب الثاني:** أسلوب التعلم بالتدريب واكتساب الخبرات بإشراف مسؤولي العمل ، أي الدورات والورش التدريبية وقيام المشرف أو المسؤول بتنفيذ المهمة أو المهارة أمام الفرد المتدرب ولأكثر من مرة، وهو في هذه الحالة يكون ملاحظًا ومتأملاً ، ثم مطبقًا للمهارة بالتكرار، وفي هذا الأسلوب تكون نسبة اكتساب المهارات (٣١%).

٣. **الأسلوب الثالث:** أسلوب التعلم بالعمل وهذا الأسلوب هو ما يدعو إليه جميع دعاة التعلم الخبراتي (التجريبي) ، وهذا الأسلوب يجعل من الفرد ومنذ بداية دراسته في الكليات المعنية ، يمارس التطبيق العملي لكل ما تعلمه ضمن برامج التعليم المحددة بحسب التخصص ، مِمّا يمكنه من اكساب المهارات الأدائية، والتي تجعل منه قادرًا على اكساب أي مهارة جديدة بوقت قياسي، وهنا هو الأسلوب الأفضل والأمثل؛ إذ تكون نسبة اكتساب المهارة (٤٣%) (المولى ، ٢٠١١ :٨٧).

المحور الثالث :مستويات عمق المعرفة :

مستويات عمق المعرفة هي تصنيف وضعه نورمان ويب* (Webb Norman 1997 – 1999) يأخذ في الحسبان تعقد المحتوى الذي يجب أنّ يتعلمه الطلبة ، وكذلك تعقد المهمة التي يجب

---

* **نورمان ويب : عالم أمريكي حصل على درجة الدكتوراه من جامعة تانفورد ستانفورد سنة ١٩٧٥ متخصص في التربية والتعليم ولديه خبرة ٤٠ سنة في طرائق تدريس الرياضيات وتعليمها ، وضع تصنيفات عمق المعرفة عام ١٩٩٧ وكان في حينها الباحث الأول في مركز ويسكونسن لأبحاث التعليم (WCER) ، قدم بحوث مهمة حول الإصلاح المنهجي والمناهج الدراسية مطور مشروع ، مركز ويسكونسن للمنتجات والخدمات التعليمية ، ٢٠١٠ حتى الآن.((المعلومات حصل عليها الباحث عن طريق المراسلة المباشرة مع الشخص نفسه))** .

على الطلبة القيام بها ، ومستويات عمق المعرفة هي أربعة مستويات تتدرج في التعقيد بدءًا بـ (الاستدعاء واعادة الإنتاج) ثم (التطبيق) ثم (التفكير الإستراتيجي) وأخيرًا (التفكير الممتد) ، والشكل (٤) يوضح مستويات عمق المعرفة .

وترى (مارزانو وآخرون ٢٠٠٠) أنَّ التعلم مهما كان نوعه سواء أكان يركز على المعارف التقريرية (المحفوظة) ، أم المعرفة المباشرة (الإجرائية) ، فهو لا يتوقف على الحفظ الآلي والاستظهار عند الحاجة أو تنفيذ بعض الخطوات التي تتضمنها المعرفة المنقولة (التقريرية) ، وإنما التعليم الفعال والكفوء هو ذلك التعليم الذي يعمق المعرفة ، ويسعى إلى توسيع الخبرة لدى الطلبة وتدقيقها وتمحيصها ، وهذا كله لا يحدث مصادفة أو ارتجاليًا ، وإنما يرتكز على الدافعية واستعمال الحواس والتفكير المنظم ؛ إذ أنَّه لا يتم في ضوء اكتساب المعارف بالحفظ وعن طريق التلقين فقط ، وإنما بالممارسة الفعلية . (مارزانو وآخرون ، ٢٠٠٠: ٩٤)

جدول (٢)

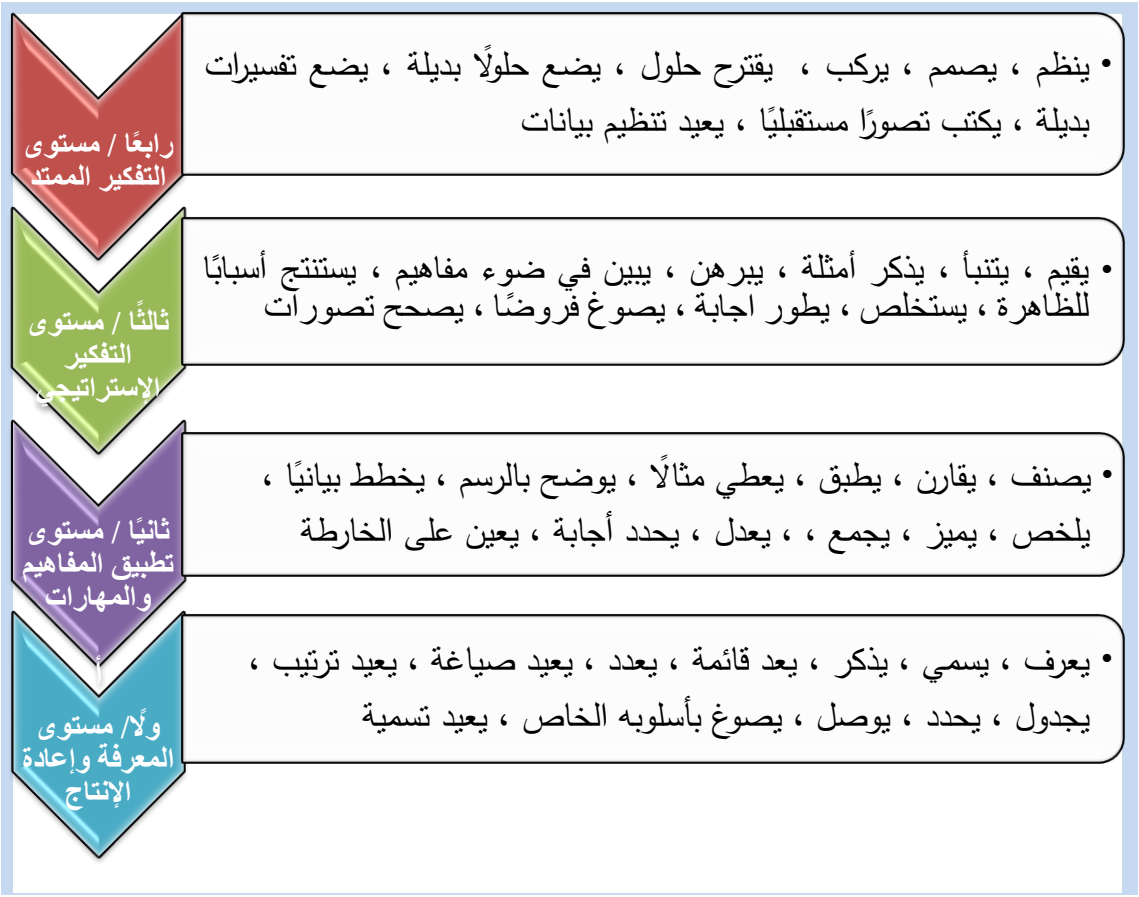
مستويات عمق المعرفة عند نورمان ويب (١٩٩٧ – ١٩٩٩)

ت	المستوى	الوصف
١	**التذكر وإعادة الإنتاج**	يتم ضمن هذا المستوى تذكر حقيقة معينة أو مصطلح سابق أو مبدأ أو مفهوم معين .
٢	**تطبيق المفاهيم والمهارات**	يتم في هذا المستوى استعمال المعلومات والمعارف وتحديد الإجراءات المناسبة للمهمة، كذلك تنفيذ خطوتين أو أكثر من خطوات حل المشكلات ، وحل المشاكل الروتينية ، وتنظيم أو عرض البيانات وتفسير أو استخدام الرسوم البيانية البسيطة .
٣	**التفكير الإستراتيجي**	يتم في هذا المستوى وضع خطة لمعالجة مشكلة ما ، وتوظيف بعض القرارات وتبريرها ؛ وحل المشكلات المجردة والمعقدة أو غير الروتينية .
٤	**التفكير الممتد**	يتم في هذا المستوى إجراء استقصاءات أو تطبيق المفاهيم والمهارات على العالم الحقيقي (الواقعي) والتي تتطلب وقتا للبحث ، وحل المشكلة ، والتعامل مع ظروف متعددة للمشكلة أو المهمة ، وإجراء معالجات غير روتينية عبر المجالات المختلفة .

(Hess , K., B., Charlock , D & Walkup , J ,2009)

وترى (Hess2013)* في توصيف مستويات عمق المعرفة أنَّ المستوى الأول (التذكر وإعادة الإنتاج) يمثل تذكر العمل الأكثر شيوعًا المطلوب من الطلبة القيام به ، ويتم ذلك في ضوء استدعاء المعلومات المتوافرة في البنية المعرفية ، وإعادة صياغتها بصورة جديدة تتطابق وما يراد تحقيقه وما يتم السعي إليه ، كما هو الحال في أوصاف نموذج التقييم التي تصف كفاءة الأداء ، بينما يجب أنّ يعكس المستوى الثاني (الفهم والتطبيق) تعقيد العمليات المعرفية التي يتطلبها التعلم أو التقييم بموضوعية ودقة ، وليس فيها من الصعوبة سوى الدقة في التطبيق في ضوء اعتماد الأسئلة والاستفسارات القائمة على كيف؟ ، ولماذا؟ ، أما المستوى الثالث (التفكير الإستراتيجي) فأنه يصف مستوى عمق الفهم المطلوب من أداء مهمة ما ، والتأمل فيها للوصول إلى حل للمشكلات المعقدة بإجابات غير معروفة ، وفيها نوع من الغرابة واللامحدودية ، إذ يعتمد التحلي وتقديم التصورات واستخدام المخططات وإتخاذ القرارات المدعمة بالتبريرات ويأتي في أعلى مستويات التصنيف الذي يتطلب عمليات عليا من التفكير واعتماد التأمل والربط بحلول من الواقع الحياتي في ضوء الاستناد إلى القرارات السابقة وتطويرها (Hess , 2013:5) ، وشكل (١) يبين تلك الافعال .

*** كارين هيس : هي خبيرة ورائد تعليم أمريكية معترف بها دوليًا في مجال تطوير المناهج وتصميم المحتوى حاصلة على البكالوريوس في تعليم المعلمين من جامعة شرق سترودسبورغ سنة ١٩٧٢، والماجستير في تعليم الموهوبين من كلية نيو روشيل سنة ١٩٨٢، ودرجة الدكتوراه في القيادة والسياسات التربوية من جامعة فيرمونت سنة ٢٠٠٠ ، تعمل رئيس مؤسسة الأبحاث التربوية في الولايات المتحدة ومسؤولة تطوير معايير تقييم الأداء لأكثر من ٣٠ ولاية أمريكية في التخصصات الإنسانية والعلمية لجميع المراحل الدراسية ، وعلى مدى ١٥سنة في مركز التقييم (دوفر نيو هامبشاير) .((تم الحصول على السيرة الذاتية من المعنية بالسيرة عن طرائق مراسلتها بشكل مباشر)) .**



شكل (١)

الأفعال التي تشتق ضمن مستويات عمق المعرفة (من إعداد الباحث)

مبادئ استعمال إختبار مستويات عمق المعرفة :

يفضل للمدرس عند استعمال مستويات عمق المعرفة الأربعة لـ (نورمان ويب) مراعاة مجموعة من المبادئ الآتية :

١. يحدد مستوى الأداء المقبول من الطلبة في كل مستوى .

٢. يعكس المستوى المعرفي لتعقيد العمليات المعرفية المطلوبة .

٣. يصف نوع التفكير المطلوب لإنجاز المهمة .

٤. يحدد المستوى المعرفي الأعمق للسؤال إذا كان السؤال يعكس أكثر من مستوى معرفي .

٥. يحدد مستوى العمق المعرفي بناءً على المطالب المعرفية المذكورة في أهداف المادة.

٦. يأخذ مستوى تعقد المهمة والمعارف السابقة للمتعلمين قبل تحديد مستوى العمق المعرفي المطلوب والمنصوص عليه في الأهداف (Mississippi State University , 2009).

المحور الرابع :التدريس الفعال ومهاراته :

يعد التدريس مهنة ليست سهلة للغاية كما يتصورها بعضهم؛ وإنما هي مهنة ومهمة متعددة الأوجه سَواء أكانَ بامتلاك أساليب التفكير والمهارات التدريسية والخبرات والمعارف والعلاقات الإيجابية الصحيحة إضافة إلى اللباقة والفطنة المهنية وكذلك الدور الاحترافي الذي يلعبه المدرس وبالشكل الذي يجعله يمتلك أكبر قدر من المعلومات عن مهنته على العكس من المتخصصين في مهن أخرى (جنسن ، ٢٠٠٧ : ٨٩)، وهو ما يذهب إليه (ayua 2017) إذ ينظر إلى التدريس بأنّه العملية التي يتغير بها سلوك الطلبة نتيجة تطبيقهم للتجارب وأنه يمثل جميع العمليات والأنشطة المصممة لنقل المعرفة والمهارات التي تؤدي إلى تحقيق الفهم في جميع مستويات التعليم بشكله العام والبسيط، ولكونه الإجراء الذي يمكن الناس من التعلم وبخلاف ذلك إذا لم يتعلم الطالب من المدرسة، فهذا يعني أن المدرس لم يدرس؛ لكون التدريس يُعَد المعيار الرسمي للتفاعل بين المدرس والطالب والذي يكون التعلم فيه هو الأساس المنتج، وإنَّ المدرس هو المعني بأنشطة الطلبة وتوجيهها من أجل إنتاج التعلم سَواء أكان توجيهه مباشرًا أو غير مباشر، منظمًا أو غير منظم (ayua , 2017:3).

وانطلاقًا مِمَّا سبق فإنَّ التدريس يقسم إلى أنواع عدة ومنها: (التدريس بمعناه العام، والتدريس الفعال وغيرها من الأنواع الأُخر) وسيكتفي الباحث بالحديث عن التدريس الفعال، لكونه أحد أهداف بحثه من أجل أن ينمي مهاراته ويميزه عن التدريس الاعتيادي .

التدريس الفعال:

يمثل نجاح المدرس في تهيئة الظروف التعليمية والتدريسية التي يستطيع في ضوئها تزويد الطلبة بعدد غير محدد من الخبرات التربوية التي تسهم في تطوير الطلبة عند تعلمها، ويتم قياس فعالية التدريس في ضوء نوع وكم الأهداف التي تتحقق من عملية التدريس، وبقاء أثر التعلم بنواتج التعلم التي تترتب على خضوع الطلبة للمواقف التدريسية والأنشطة الفعالة(الجهوية ، ٢٠٠٩: ٥٦).

أسس التدريس الفعال ومبادئه:

لقد اقترحت (Gurney 2007) مجموعة أسس ومبادئ لمن يريد أن يجعل التدريس فعالًا وهذه المبادئ تتمثل فيما يأتي :

١. المعرفة الواسعة والحماسة الكبيرة والقدرة على تحمل المسؤولية .

٢. تشجيع الطلبة على ممارسة الأنشطة واتاحة الفرصة لذلك ، وتشجيعهم على التعلم في ضوء خوض التجارب الشبيهة بالواقع .

٣. الحرص على خلق بيئة صفية فاعلة تمتاز بدفء المشاعر وترتكز على الاحترام المتبادل .

٤. المعرفة بالتعليمات الخاصة بالمهنة وإدارة الصف وتحقيق التقييم العادل .

٥. الرغبة في تحقيق التفاعل والانسجام الدائم فيما بينه وبين الطلبة من جهة وفيما بين الطلبة أنفسهم من جهة أُخرى (Gurney, 2007: 89-98).

ويحدد (متولي ٢٠١٢) للتدريس الفعال مجموعة أُسس أو مبادئ من اللازم توافرها حتى يكون التدريس فعالًا، وهي:

١. أنّ يعنى بالفروق الفردية بين الطلبة ويحترم الاختلاف والتنوع فيما بينهم.

٢. أنّ يعزز العمل الجماعي والتعاوني بين الطلبة ويدفع بالطلبة باتجاه المشاركة الفاعلة.

٣. أنّ يرفع من مستوى الطلبة وينمي رغباتهم وطموحاتهم.

٤. أنّ يشجع على المراجعة المستمرة من المدرس والطلبة بما يحقق التقويم الذاتي للطرفين.

٥. أنّ يركز على استعمال الطرائق التدريسية المتعددة والأساليب التعليمية المتنوعة بتنوع الطلبة وميولهم وإستعداداتهم.

٦. أنّ يحافظ ويحقق التفاعل والتشارك بين المدرس والطلبة بشكل مستمر ومنتج.

٧. أنّ يحافظ على الوقت ويجعل منه كافيًا للتعليم والتعلم (متولي ، ٢٠١٢: ٢٩).

المدرس الفعال :

المدرس الفعال هو ذلك الشخص الذي يملك خصائص التأثير في الطلبة، والذي ينماز بالحماسة والإخلاص والطاقة، ويجعل ما يدرسه لهم ذا معنى، ويدفعهم للشعور بفائدة ما يقدمه لهم وما يتعرضون له من معارف ومهارات ويتحسسون انعكاساته في حياتهم، ودائمًا ما يأتي بممارسات وأفكار جديدة ومحفزات لاستثارة دافعية الطلبة للتفاعل معه وشد انتباههم للموقف التعليمي الذي ينتجه في أثناء التدريس، وأهم شيء هو أنْ يفهم كيف يستعمل مجموعة متنوعة من الإستراتيجيات التعليمية لتشجيع الطلبة على تطوير الفهم العميق لمجالات المحتوى وعلاقاتها فيما بينها ، وينمي لديهم المهارات اللازمة لتطبيق المعرفة بطرائق ذات مغزى (Paul & David , 2019:27) ، والذي يمكن أنّ يتصف بالصفات الآتية:

١. تمكنه وإلمامه بالمراجع والمصادر ذات العلاقة باختصاصه.

٢. الكفاية والقدرة على مواجهة المواقف غير المتوقعة.

٣. قدرته على اتخاذ القرارات الحازمة.

٤. قادر على إحداث الاستثارة والتشويق في نفوس الطلبة.

٥. لديه القدرة على الإصغاء الدائم للطلبة ، ويحفزهم على الإصغاء إليه.
٦. يستعمل الطرائق والأساليب المبتكرة والحديثة في الشرح والتوضيح.
٧. لديه ثقة عالية بنفسه ومعززًا للثقة في نفوس الطلبة.
٨. قريب من الطلبة ويسعى لرعايتهم ويهتم بمشاعرهم (البيلاوي وآخرون ، ٢٠٠٦ : ١٣٦– ١٣٧).

مظاهر تميز التدريس الفعال من التدريس الاعتيادي :

ينماز التدريس المعاصر الفعال عن التدريس التقليدي بعدة ميزات يوردها (زياد٢٠١٠) نقلًا عن الشهراني وهي على النحو الآتي:

١. يعد الطالب محور عملية التدريس، وفي ضوء خصائصهم يتم تغيير وتطوير الأهداف، واختيار محتوى المادة الدراسية، والأنشطة التربوية بأنواعها، وطرائق التدريس وأساليبها ، والوسائل التعليمية المساعدة، أما في التعليم الاعتيادي فإنه يرتكز حول المدرس والمحتوى، والأهداف تتحدد بحسب رغبة المؤسسة والمجتمع، أو من يضع الخطط التربوية.

٢. يعد التدريس الفعال عملية شاملة، يتولى فيها المدرس تنظيم وموازنة معطيات العملية التربوية كافة بمساعدة الطالب والاشتراك في التخطيط، سَواء في التفاعل الصفي ودور الطالب، ونوع المنهج، والبيئة الصفية اللازمة للتعليم والتعلم في سبيل تحقيق الأهداف التعليمية بيسر وتتابع وبشكل تكاملي، من دون إرغام، أما التدريس التقليدي فغالبًا ما يكون محصورًا بيد المدرس وبشكل تسلطي.

٣. التدريس الفعال يعد عملية هادفة ومعاصرة، تسعى إلى بناء المجتمع، في ضوء بناء وإعداد الإنسان الصالح ذي الشخصية المتكاملة ، بينما التدريس التقليدي دائمًا ما يمثل عملية اجتهادية تركز على تحفيظ الطلبة لمحتوى المادة الدراسية، أو ما يريده المدرس من دون الاهتمام بفائدة المحتوى وأهميته، أو منفعته للمتعلم أو المجتمع.

٤. التدريس الفعال عملية تركز على الانتقاء واختيار المعلومات والأساليب، أو الأسس التي تجعل من التدريس يتناسب واستعدادات الطلبة واتجاهاتهم ومتطلبات العصر المعرفية والتكنولوجية.

٥. التدريس الفعال يمثل علاقات اجتماعية قائمة على التعاون والنشاط، ويحدث نتيجة التفاعل بين المدرس والطلبة، بينما التدريس التقليدي يمثل علاقات إلزامية تتم بصورة مباشرة بإصدار الأوامر والنواهي من المدرس للطالب فقط، وليس فيها دور للطالب سوى التنفيذ فقط (الشهراني ، ٢٠١٠ :٥).

مهارات التدريس :

يعرفها (شبر وآخرون ٢٠١٤) بأنّها "نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محددة يصدر من المعلم على شكل استجابات عقلية أو لفظية أو عاطفية أو حركية أو جسمية متماسكة، وتتكامل في هذه الاستجابات عناصر الدقة والسرعة والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي"(شبر وآخرون، ٢٠١٤ :٨٣).

ويرى (مرعي ومحمد ٢٠٠٩) أنَّ التخطيط لتعليم وتعلم المهارة لابَد من أنّ يستند إلى مجموعة من المبادئ التربوية والنفسية ومنها: (تعلم المهارات يكون في أفضل صوره عندما يكون النشاط التعليمي مستهدفا للمهارة نفسها، وأنْ تكون تلك المهارات ذات أهمية وفائدة للطالب مما يحفزه إلى تعلمها ، وكذلك يسهل تعلم المهارات إذا أُستخدمت إستراتيجيات تدريس ذات فعالية ومخطط لها بتمعن وتراعي إمكانيات الطلبة ومستوياتهم وتحترمها (مرعي ومحمد، ٢٠٠٩ : ٢١٧) ، والمهارة كما يرى (زيتون٢٠٠٤) مكتسبة ولا تأتي من طريق الفطرة وإذا حبذ المدرس أنّ يكتسبها عليه تنفيذ عدد من الخطوات وإتقانها لكي يكون مدرسًا ماهرًا، وهذه الخطوات على النحو الاتي:

١. فهم المدرس للمهارة.
٢. اختبار المدرس مدى فهمه للمهارة.
٣. أنْ يشاهد المدرس فلمًا أو صورة تشير إلى مدرس غير ماهر.
٤. أنْ يدرس ويشاهد فلمًا لمدرس ماهر.
٥. أنْ يتدرب المدرس على أداء المهارة بشكل أولي.
٦. إنَّ جمع المعلومات والبيانات الدقيقة عن أدائه للمهارة.
٧. أنْ يقوم بتصحيح المسار في ضوء إعادة التدريب على المهارة.
٨. تطبيق المهارة في أرض الواقع (حلس وأبو شقير ، ٢٠١٦ : ١٦).

ويرى الباحث أن اكساب المهارة يمكن وصفه وتوضيحه في الهرم المتدرج في الشكل (٢) .

شكل (٢)
الهرم المتدرج الذي يوضح خطوات اكتساب المهارة*

* الهرم من إعداد الباحث ويمثل استنتاجًا لما حدده (زيتون ٢٠٠٤) من خطوات لاكتساب المهارة .

مكونات المهارة :

ينظر (أبو جلالة ٢٠٠٧) إنَّ المهارة يمكن أنَ تحدد في مجموعة من المكونات وهي:

١. **التمييز:** ويُقصد به معرفة الوقت الافضل الذي ينبغي فيه عمل الشيء، والوقت الذي يكون فيه العمل قد اكتمل.

٢. **حل المشكلات:** يقصد به كيفية تقرير الشيء الذي يجب عمله.

٣. **التذكر:** ونعني به معرفة الفعل الذي ينبغي فعله – ولماذا؟.

٤. **المعالجة اليدوية:** ونعني بها كيفية أداء العمل المقصودة بمهارة.

٥. **المعالجة اللفظية:** ويقصد بها وصف الأداء الذي تم فعلًا (أبو جلالة ، ٢٠٠٧ :١٩٥).

خصائص مهارات التدريس :

لابّد من أنْ تتصف مهارات التدريس بمجموعة من الصفات والخصائص والتي منها ما يأتي:

١. **العمومية:** أي إنَّ مهارة التدريس تكون واحدة بالنسبة للمدرس، وفي الصفوف أو المراحل الدراسية جميعها، ولكن اختلاف المحتوى الدراسي هو الذي يميز المهارة من موقف تعليمي إلى آخر.

٢. **التغير المستمر:** أي أنها في حالة من التعديل والتطور المستمر؛ نتيجة تراكم الخبرة، أو نتيجة التطور في الأهداف والوسائل أو المحتوى الذي يتم تدريسه (محمود ، ٢٠٠٤ :١٨).

٣. **التفاعل:** ويقصد بها الباحث أنَّ المهارة تُتقن بدرجة عالية في حال توافر الظروف النفسية والاجتماعية المناسبة لدى المدرس في أثناء تقديم الدرس وبالعكس قد يكون أقل حماسة وأقل ضبطًا لأداءاته إذا كانت الظروف التي يمر بها غير مستقرة.

٤. **الاختلاف في كيفية الأداء:** تختلف المهارة من مدرس إلى آخر ومن تخصص إلى تخصص مغاير، فمهارة توجيه الأسئلة لدى(علي) مثلاً تختلف عن مهارة توجيه الأسئلة لدى (محمد)، ومهارة الشرح لدى مدرس التاريخ مثلاً ليست هي ذات المهارة في شرح الرياضيات.

٥. **القابلية للتعلم:** سهولة تعلم المهارة وسهولة ممارستها بشرط وجود الحماس والرغبة في ممارسة مهنة التدريس والإبداع فيها.

٦. **قابلة للملاحظة والقياس:** أي أنها دائما ما تنعكس في الأفعال وبالنتيجة تحدد تكون ممكنة الملاحظة، وتحدد درجة إتقانها بشكل نسب مئوية، أو في ضوء النتائج التي تترتب عليها .

مهارات التدريس الفعال :

إنَّ المدرس الماهر ليس المدرس الذي يمتلك المعرفة والمؤهلات المعتمدة لمهنة التدريس فقط، إذ إنَّ ذلك لا يعطي ضمانات؛ لأن يكون مدرسًا ماهرًا أو كفئًا، وإنما يجب أنّ يكون على درجة عالية من الإحترافية في داخل الصف أو خارجه، ومنها أن يكون تربويًا دافئًا ولديه رؤية واضحة للأهداف المحددة ، ويضع الخطط وينفذها بدقة، ويمتاز بالمهارة في عرض الدرس بشكل يجذب انتباه الطلبة ويدير شؤونهم في الصف بشكل فعال ويتخذ قراراته بمهنية مستقلة، وينفذ الأنشطة التعليمية ويديرها بكفاءة عالية وبذلك يجعل من الطلبة متحمسين للدرس الذي يقدمه ومتشوقين إليه ويسعون على الدوام إلى التعلم (Nair , 2017 : 57)، ويرى (ayua 2017) أنَّ التدريس يكون فعالًا فقط عندما ينتج عنه تحقيق للأهداف المحددة، ومن أجل ذلك، يجب أنْ تكون الأهداف المحددة دائمًا قابلة للتحقق، وتكون ضمن تركيز المدرس في أثناء تنفيذ الدرس، ويثبت الملاحظات التي تتعلق بها (ayua , 2017 : 5).

ويحدد (سكر وزغير ٢٠١١) بُعدين للتدريس الفعال هما:

١. **الإثارة الفكرية:** وتتجسد في تمكن المدرس من تحفيز الطلبة وتنمية حب الفضول لديهم، وتشجيع المعرفة والرغبة في الاستطلاع لديهم، ويتم في ضوء التواصل اللفظي واستعمال طرائق التدريس الفعالة في عرض المادة الدراسية.

٢. **إقامة المدرس علاقات جيدة فيما بينه وبين الطلبة:** ويحدث ذلك في ضوء إشاعة روح المحبة والاحترام فيما بينهم، والقضاء على مشاعر الخجل والتردد، وإتباع مبدأ التعزيز بجانبية الثواب والعقاب (عبد الله ، ٢٠١٨ : ٣٧٨).

سيسعى الباحث إلى تنمية مهارات التدريس الفعال، أي أنَّه سيركز على تنمية مهارات التدريس التي يحتاجها المدرس وتظهر بشكل واضح داخل الصف وكما حددتها (قطامي٢٠٠٤)* وهي على النحو الآتي:

١. مهارة التخطيط للتدريس:

إنَّ عملية التخطيط أو إعداد الخطة تمثل اتخاذ التدابير العلمية اللازمة في ضوء أهداف محددة يسعى المدرس إلى تحقيقها بعد الإنتهاء من تدريس موضوع دراسي أو مادة دراسية، ويعد التخطيط أُولى الخطوات وأقواها في عملية التدريس قبل مواجهة الطلبة في الصف الدراسي؛ إذ إنَّه يعطيه

* **كتاب مهارات التدريس الفعال (الطبعة الأولى٢٠٠٤) .**

تصورًا مسبقًا لما سينفذه من أساليب وأنشطة وإجراءات وما يستخدمه من أدوات ووسائل تعليمية لجذب انتباه الطلبة وتحقيق الأهداف التي يسعى للوصول إليها؛ إذ إنَّه ينعكس على أداء المدرس وسلوكه أمام الطلبة في أثناء الشرح والتوضيح ؛ فهو يأخذ دور المنظم والضابط لجهود المدرس استثماره للوقت المخصص للدرس ويبعده عن الارتجال والتخبط وينظم الجهود والأنشطة المتبعة، وكذلك عملية تعلم الطلبة وتفاعلهم مع المدرس (الجبوري وآخرون ، ٢٠١١ : ١١٣).

٢. مهارة إدارة الصف وضبطه :

ترتكز هذه المهارة على كل ما يدور في الصف من تفاعلات وهي في الغالب ليست بإجراءات تدريسية وإنما ضرورية ومهمة لجعل التدريس فعالاً؛ لكونها تجعل من البيئة الصفية بيئة مشوقة ومشجعة على التعليم والتعلم وتنمي ثقافة التعلم لدى الطلبة وتدفعهم للمبادرة بلا حرج أو تردد وبشكل رسمي وينماز بالطابع العملي بشكل يشابه ما يوجد في الدوائر والورش التدريبية إذ تجعلهم يغادرون كل الأفعال والإجراءات الروتينية غير التدريسية بأساليب تدريسية فعالة تشجع على التعلم التعاوني والذاتي في الوقت نفسه (دانيلسون ،٢٠١١ :٧١- ٧٢) ، وتتوقف مهارة المدرس وكفاءته على حسن إدارته للصف والمحافظة على النظام داخله؛ لأنَّ إدارة الصف تُعد من أبرز المشكلات التي تواجه المدرس المبتدئ سَواء كان مطبقًا أو حديث عهد في التدريس ؛ لكونه يرى في نفسه أنَّه متمكنًا من تخصصه ولديه المعلومات الوافرة ولكنه يعاني من ضعف سيطرته على الطلبة وبالخصوص المشاكسين منهم، ولابّد له من ضبط الصف حتى يكون تدريسه فعالَا وينعكس أثره في تحصيل الطلبة(الطناوي ، ٢٠١٣ :١٢٥).

ويرى الباحث أنَّ من أهم الأمور التي يجب أنْ يراعيها المدرس في إدارة الصف حتى يتمكن من التدريس الفعال تتمثل فيما يأتي:

أ. وضع قواعد سلوك خاصة بالمدرس يتعامل في ضوئها مع الطلبة وتكون مستوحاة من التعليمات الرسمية وتراعي العلاقات الإجتماعية الرصينة.

ب. الحماس الصادق من المدرس في أثناء الدرس.

ت. احترام الوقت والمادة والطلبة بشكل دائم.

ث. حفظ أسماء الطالبة قدر الإمكان.

ج. استعمال الألفاظ والحركات التي يجد أنها ملائمة لعمر الطلبة وتجذب إنتباههم.

ح. استعمال الأسئلة المحفزة وتوزيعها بعدالة.

خ. الابتعاد عن الرتابة في الصوت وعدم التكرار في الأمثلة التي لا فائدة منها.

٣. مهارة إدارة وضبط الوقت:

يعد الاستثمار الأمثل للوقت عاملًا ومتغيرًا مهمًا في تهيئة الفرص للطلبة على تحقيق التعلم النشط والفعال ، وجعل الصف الدراسي مكانًا رائعًا للمعلمين ورفع درجة حماسهم وللمتعلمين في تشويقهم للتفاعل مع المواقف التعليمية ، ولكن لسوء الحظ غالبًا ما يتم تحديد الطريقة التدريسية التي يقضي بها الوقت المخصص للدرس ولا تتناسب مع محتوى المادة التعليمية ، أو ما هو محدد من وقت في جدول الدروس اليومية في المدرسة ، ومن هنا يجب التخطيط للإستراتيجيات والطرائق التدريسية لتتلاءم والأطر الزمنية الثابتة ، مع مراعاة حاجة الطلبة إلى مزيد من الوقت حول موضوع دراسي ما من عدمه ، وهذا يتطلب مهارة من المدرس كي يكون فاعلاً ويحقق تفاعلاً واضحًا مع خطواته التدريسية (McLeod , et al , 2003 : 20) .

هذا ويشير (الأشقر ٢٠١١) إلى إدارة الوقت على أنها مهارة تستعمل من أجل الاستثمار الأمثل للوقت المخصص لأداء عمل أو حل مشكلة أو لتقديم درس ، ودائمًا ما يرتبط بفعاليات معينة أو أغراض وأهداف محددة يسعى للوصول إليها وكل ذلك يرتبط بالحكمة التامة والمهارة في استثمار الوقت (الأشقر ، ٢٠١١ : ٤٦).

ويرى الباحث أنَّ تمكن المدرس من مهارة إدارة الوقت تحقق له مجموعة فوائد منها ما يأتي :

أ. تؤدي إلى تحقيق الأهداف بشكل جيد.

ب. تُمَكن من تحقيق الجودة في التدريس؛ لأنَّها تجنب المدرس الوقوع في ضياع المعلومات أو تجاوزها.

ت. تبعد المدرس عن الارتباك وتجنبه العشوائية.

ث. تؤدي إلى تحقيق الضبط في إدارة الصف.

ج. تمكنه من المحافظة على مجريات الخطة الفصلية أو السنوية التي رسمها للمادة التي يدرسها.

ح. تجنبه من التعدي على الحصص الدراسية الأخرى في حال تأخره في عرض المادة ، وكذلك لا تسمح بحدوث الفوضى والصخب داخل المدرسة في حال حصل فائض في الوقت قياسًا بمادة الدرس وخروج الطلبة قبل الوقت المخصص لنهاية الحصة.

خ. تغرس في نفوس الطلبة احترام الوقت وتحفزهم على ذلك.

٤.مهارة تهيئة الطلبة للدرس وجذب انتباههم :

يطلق بعض الباحثين على هذه المهارة اسم (المنبه) أو (المقدمة) أو (المثير) ، وجميعها تمثل ما يبدأ به المدرس درسه كمقدمة لتهيئة أذهان الطلبة لموضوع الدرس سَواء كان ذلك بعرض قصة قصيرة أو مشهد من فيلم ، أو إثارة مشكلة أو التحدث عن حدث جارٍ أو مراجعة سريعة للدرس السابق ، والأهم من بين ما سبق ذكره هو أن تكون التهيئة للدرس محفزة ومشجعة على انتباه للمتعلمين ومشوقة لهم كي يستطيع المدرس الدخول في أحداث الدرس الجديد (السيد وآخرون ، ٢٠٠٧ :١٣٠) ، هذا ويرى (شبر وآخرون ٢٠١٤) أنَّ المدرس عندما يريد أنّ يبدأ بتنفيذ الدرس يلزمه استثارة دافعية الطلبة ، وهذا الأمر يستطيع المدرس أنّ يحققه في ضوء استخدامه وسائل وأساليب مختلفة كأن يقوم بعرض قصة أو إثارة مشكلة تتحدى تفكيرهم أو توجيه أسئلة تتعلق بالأحداث الجارية ، وهذه السلوكيات التي لابّد للمدرس من أنّ يقوم بها لا يتوقف استعمالها على بداية الدرس ، وانما تستعمل في أوقات متعددة يجد فيها المدرس ضرورة لاستثارة دافعية الطلبة وشد انتباههم والمحافظة على تفاعلهم مع أحداث الدرس والمشاركة فيها وبذلك يكون قد هيأ الطلبة لفهم المادة وجعلهم أكثر استعدادًا للتعلم (شبر وآخرون ، ٢٠١٤ :١٥١).

ويرى الباحث أنَّ أهمية تهيئة الطلبة وجذب انتباههم تتجلى فيما يأتي:

أ. تساعد المدرس على خفض التوتر الذي يحصل لدى الطلبة ، نتيجة الدروس التي سبقت درسه ، أو نتيجة شرود أذهانهم مع رفاقهم خارج الصف أو حتى خارج المدرسة مثل أحلام اليقظة.

ب. تمكن المدرس من تشويق الطلبة وجذب انتباههم ، واستمرار تفاعلهم مع محاور الدرس خطوة بخطوة.

ت. تفيد في تعويد الطلبة على التفكير، خصوصًا إذا كانت التهيئة تتم في ضوء استثارة المشكلات التي تعصف الذهن وتتطلب التفكير واستنتاج الحلول المبتكرة.

ث. تساعد على إشراك الطلبة وتزيد من تفاعلهم وتعزز من ممارساتهم للأنشطة المختلفة .

ج.تساعد الطلبة على استرجاع المعلومات والمعارف السابقة ، وربطها بموضوع الدرس الجديد بشكل يؤدي إلى المحافظة على انتباههم ومتابعتهم لمجريات الدرس بفاعلية.

٥.مهارة الشرح والتوضيح:

لقد تطرق الكثير من التربويين إلى أهمية إمتلاك مهارة الشرح ومنهم (Yelon 1996) الذي أكد على أنْ يقوم المدرسون بتغيير أساليب الشرح الخاصة بهم في الصف الدراسي لجذب انتباه الطلبة والمحافظة عليه ، ومنها تفكيك المعلومات وتقديم التفسيرات المعززة بالأمثلة ، والعروض التوضيحية

والتعليقات ، وتشجيع التفكير والعصف الذهني لدى الطلبة في ضوء إعطاء الأمثلة ومطالبة الطلبة بذكر المفهوم وأنْ يناقشهم ويبسط لهم المفاهيم (Shinn , 1997 :33) ، والشرح إذا أُريد له أنْ يكون مؤثرًا ، فلابّد من أنْ يعمل المدرس بالتخطيط الجيد والمناسب الذي يجعل من الشرح والتفسير والتوضيح بأسلوب يستثيرهم ويشوقهم إلى الدرس مستعينًا بما لديه من مهارات وامكانات متاحة ومستغلًا ما لدى الطلبة من قدرات واستعدادات (براون ، ٢٠٠٥ :٢٢٦).

٦. مهارة صياغة الأسئلة التعليمية وتوجيهها:

إنَّ صياغة الأسئلة التعليمية وتوجيهها للطلبة تعد مهارة لازمة من المهارات التي يحتاجها المدرس داخل غرفة الصف لغرض إحداث التفاعل الصفي والمحافظة عليه وهذه المهارة تتشكل من ثلاث مهارات فرعية لا يمكن التخلي عنها أو الإخفاق في إحداها وهي (مهارة صياغة السؤال ، ومهارة توجيه السؤال ، ومهارة تلقي الإجابات) (الهويدي ، ٢٠١٠ :١٣٤) ، كما ويشير أغلب التربويين إلى أنّ تكون الأسئلة الموجهة للطلبة من شكلين هما (الأسئلة التذكيرية التي تركز على تذكر الطالب للمعلومات التي تعلمها في وقت سابق ، والأسئلة الفكرية أو التفكيرية وهي الأسئلة التي تركز على التأمل والبحث في الأسباب واستنتاج الإجابات الجديدة) ، وهذان النوعان من الأسئلة ينبغي أنْ تكون مستهدفة المعلومات التي يمتلكها الطالب ، وكذلك الخبرات التي مر بها وجميع الأسئلة يشترط أنْ تراعي قواعد الأسئلة الجيدة وهي:

أ. أنْ يكون السؤال مختصرًا وبعيدًا عن الإطالة، ولا يحتوي على الجمل الإعتراضية.

ب. أنْ يكون السؤال مشكلًا يحفز الطلبة على التفكير وإعمال الفكر في الإجابة.

ت. أنْ يكون السؤال مناسبًا لمستوى نضج الطلبة وتفكيرهم وأعمارهم واستعداداتهم.

ث. أنْ يكون السؤال واضحًا ومحددًا في اللغة ولا يحمل أكثر من دلالة.

ج.إذا كانت الأسئلة فكرية ينبغي أن تكون إجاباتها شاملة ، أي بعيدة عن الإجابة ذات الكلمة أو الكلمتين.

ح.الابتعاد قدر الممكن عن الأسئلة التي تتطلب إجابة بـ .(نعم أو لا) ، إلاّ إذا كان يصحبها تعليل فكري يستند إلى الحدس.

خ.أنْ يحتوى السؤال على فكرة محددة وواضحة.

د. أنْ لا يكون السؤال موحيًا بالإجابة (عبد الله ، ٢٠٠٣ : ٧٥-٧٦).

٧. مهارة استثارة الدافعية:

يمكن أنْ نقول عن الدافعية بأنها مجموعة المشاعر التي تجعل من الطالب في تفاعل واندماج مع النشاط التعليمي الذي يكلف به أو يتعرض له ، مِمّا يؤدي إلى تحقيق الأهداف المخطط لها وهو

ضرورة ملحة للمدرس المطبق خصوصًا والمدرس الممارس عمومًا فلابّد أنْ ينوع في أساليبه من أجل أنّ يستحوذ على انتباه الطلبة طوال الوقت كي يتمكن من تحقيق التدريس الفعال والتعلم النافع (الكسباني ، ٢٠١٢ :١٧٣) ، وتنقسم الدافعية إلى قسمين بحسب مصدر استثارتها وهما الدافعية الداخلية التي تنبع من ذات الطالب ، والدافعية الخارجية هي التي يكون مصدرها المدرس أو ولي الأمر أو الأقران أو المجتمع وتكون نابعة من الحوافز والتعزيز سَواء كانت مادية أم معنوية وهذه تحتاج إلى الاستمرار والديمومة ؛ لكي تحقق التعلم الفعال ولا يمكن لها الاستمرار إلاّ إذا كان المدرس ماهرًا في استعمالها وتطويرها باستمرار وبحسب الموقف التعليمي الذي يكون فيه (الطناوي ، ٢٠١٣ :١٤٧– ١٤٨).

٨.مهارة التعامل مع الفروق الفردية:

الفروق الفردية ظاهرة عامة توجد وتميز بين جميع الفئات العمرية في المجتمع الإنساني ، وهذه من حكم الله في مخلوقاته ، إذ لا يوجد اثنان متشابهان في الاستجابة وردة الفعل اتجاه المواقف التي يتعرضان لها وهذا ما يجعل من أفراد المجتمع يُكَمل أحدهما الآخر في ضوء التنوع الوظيفي الذي ينتج عن هذه الفروق والتي تجعل من الفرد في انحرافات واضحة عن متوسط المجموعة في الطول والاستيعاب والكلام ولون البشرة ودرجة الانتباه ومستوى التفكير (عثمان ، ٢٠١٢ :٣٣) ، وأنَّ هذه الفروق التي تحتم أنْ يكون المدرس ماهرًا وقادرًا على مراعاة التباين والاختلافات فيما بين الطلبة في أثناء تنفيذ الدرس ؛ من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة والوصول إلى التدريس الفعال الذي يُمَكِن الطلبة من النمو الأفضل ويلبي احتياجاتهم الفردية والمشتركة ، ممَّا يؤدي إلى شعورهم بالاحترام والرعاية ويدفعهم إلى الإصرار على أداء واجبات وأنشطة حتى قد تتجاوز مستوى فهمهم حسب توقعاتهم لأنهم بدؤوا بالارتياح والبحث عن الفوز والإحساس به بسبب التعامل التربوي من المدرس (توملينسون ، ٢٠٠٥ :١٢).

٩.مهارة التعزيز (تعزيز استجابات الطلبة):

إنَّ التعزيز هو إجراء أو مهارة يعتمدها الفرد (المدرس) من أجل تقوية الإستجابة وتكرار السلوك الذي يصدر من الطالب ، وهذا هو التعزيز المتعارف الذي يطلق عليه التعزيز الإيجابي والذي لابَّد من اعتماده بشكل دائم من أجل تشجيع الطلبة على التفاعل والذي يكون على نوعين أما مادي مثل الجوائز أو معنوي كالمديح والثناء الذي يجعل من الطالب يبذل جهود مضاعفة ، وهنالك ما يسمى بالتعزيز السلبي وهذا يتمثل في تقليل المثير المنفر أو إنهائه كلما تحسن أداء الطالب (العسكري

وآخرون ، ٢٠١٢ :٢٠) ، وبالنسبة لاستعمال التعزيز يعد مهارة لابَّد من أنْ يعتمدها المدرس من أجل تفعيل عملية التعلم وتشجيع الطلبة وزيادة ثقتهم بأنفسهم (السيد وآخرون ، ٢٠٠٧ :٧٥).

١٠.مهارة إستخدام الوسائل وتكنولوجيا التعليم:

تتمثل هذه المهارة في القدرة والتمكن من اختيار واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة للموقف التعليمي ، والذي يمتاز بعدم الإستخدام الدائم لوسيلة معينة طوال تدريس المادة الدراسية ، وإنما في أوقات معينة ومواقف محددة ، وبالشكل الذي يعمل على تحقيق التفاعل وتحسين التعلم ومساعدة الطلبة على الفهم الجيد لكل ما يعرض لهم وكل ما يدرسونه (منسي ، ٢٠٠٣ :٢٩٦) ، والمدرس يحدد الوسيلة التعليمية المناسبة لمستويات الطلبة ، وكذلك معرفته الكافية بالوسيلة وبكيفية استخدامها، فضلًا عن ملائمتها وموضوع الدرس في ضوء طبيعة محتوى الدرس ، والأهداف التي يريد تحقيقها مستعينًا بالوسيلة التعليمية لبلوغ تلك الأهداف (شبر وآخرون ، ٢٠١٤ :١٦٨).

أضف إلى ذلك يرى الباحث إنَّ إستخدام الوسائل التعليمية بدقة ومهارة من قبل المدرس على وفق معايير الإستخدام الأمثل يجعل منها تلعب دورًا كبيرًا وواضحًا في فاعلية المشهد التعليمي ، وهذا الدور يتبلور في مجموعة أمور منها إثراء عملية التعليم في ضوء ما تتميز به من إضافات وأبعاد في إكساب الخبرات وتوسيع المفاهيم والمعلومات وتأصيلها في أذهان الطلبة ، وكذلك إستثارة دافعية الطلبة وإشباع حاجاتهم للتعلم ، فضلًا عن إشراك جميع حواس الطالب في أثناء الموقف التعليمي ممَّا يؤدي إلى إبقاء أثر التعلم في نفوس الطلبة.

١١.مهارة التقويم وأساليبه*:

بما إنَّ الغرض الأساس من التدريس هو تعديل سلوك الطلبة ، وتحقيق الأهداف الأدائية المرجوة والمحددة مسبقًا، لذلك فإنَّ التقويم خطوة مهمة لتحديد وتقرير النسبة المتحققة من تلك الأهداف ؛ ولذلك لابَّد من أنْ تبنى عملية التقويم على أسس ومعايير واضحة وهذه المعايير هي الأهداف حتمًا ، كما وإنَّ هذه العملية تحتم على المدرس تحديد الأساليب والأدوات التي تتناسب وتلك الأهداف المنشودة (الربعيّ ، ٢٠١٣ :١٧٢) ، وهو ما يؤكده (Paul & David 2019) في قوله إنَّ المدرس الفعال هو الذي يكون على قدر من الفهم ولديه إمكانية من استخدام أدوات تقييم متعددة تهدف إلى إشراك الطلبة في الدروس، وتنمي فهمهم على المستوى الخاص وتمكنه من رصد تقدم الطلبة ،

*** لم يفرد لها الباحث مجالاً خاصًا بها ضمن الأداة (بطاقة الملاحظة) ؛ بناءً على رأي بعض الخبراء واشارتهم الى جعلها ضمن مهارة صياغة الاسئلة التعليمية وتوجيهها.**

وتوجهه إلى إتخاذ القرارات اللازمة فيما يخص أداءه وأداء الطلبة (Paul & David, 2019 : 16)، وفي ضوء ما تقدم يرى الباحث أنَّ من الضرورات اللازمة للتدريس الفعال هو امتلاك المدرس لمهارة في التقويم.

المحور الخامس : التربية العملية :

بما أنَّ المادة التي استهدفها الباحث بإجراء البحث هي مادة التربية العملية ؛ وجد من الضروري التحدث عنها بشيء من الإختصار في ضوء التطرق إلى تعريفها وأهميتها ومجالاتها وفوائدها وعلى النحو الآتي:

مفهومها :

قبل الخوض في تفاصيل التربية العملية لابّدَّ من بيان مفهومها ؛ إذ أنها تمثل عدد من الخبرات التي تقدم للطلبة المدرسين والأنشطة التي يمارسونها في ضوء برنامج محدد ، من أجل مساعدتهم على اكتساب المهارات التدريسية التي تمكنهم من أداء مهمة التدريس بالشكل المطلوب إعدادًا وتأهيلاً وتدريبًا (مرعي وشريف ، ٢٠١٤ :٨) ، فضلًا عن كونها تشكل برنامج تدريبي وتعليمي تهتم بوضعه المؤسسات التعليمية المسؤولة عن إعداد المدرسين والمعلمين والتي تسعى لتهيئتهم في ضوئه لمهنتهم المستقبلية ، ودائمًا ما يتم تدريس التربية العملية في السنوات الأخيرة التي تسبق التخرج ؛ وذلك من أجل إكسابهم الخبرات وتزويدهم بالمهارات اللازمة ، وبحسب مفاهيم التعليم العام بجانبيه الفني والعملي للتدريس في المراحل التعليمية المختلفة (براون ، ٢٠٠٥ :١٣٩).

أو هي "التربية الميدانية وهي جزء من برنامج اعداد المعلم يتم في ضوء تدريب الطالب المعلم تدريجيًا على التطبيق العملي ، لما تعلمه نظريًا في برنامج الاعداد في ضوء التدريس المصغر داخل الكلية ، والتدريب الميداني في مدارس التدريب ، بهدف اكسابه كفايات التدريس اللازمة لمزاولة مهنة التعليم" (الكسباني ، ٢٠١٠ :١٥٤) ، ويرى الباحث أنَّه لابَّد من التخطيط للتربية العملية وبالشكل الذي يظهر أهميتها بالنسبة للطالب المدرس ويجعله يعرف أهدافها جيدًا ؛ لكونها تمثل التدريب الذي يجعل منه مدرسًا ناجحًا ؛لأنَّه بدون المرور بها لا يمكنه أنّ يمارس التدريس بشكل صحيح من دون تدربه على يد مشرف خبير ناجح قادر على تهيئته لمهمة التدريس وبالشكل الذي يجعله يتبوأ الصدارة بين رفاقه على مستوى المدرسة أو مستوى التخصص . (شوق ، ٢٠٠١ :٤٨)

أهمية التربية العملية :

يرى (عطية وعبد الرحمن٢٠٠٨) إنَّ التربية العملية تمثل الحجر الأساس في اعداد المدرس ، والذي ينطلق منه لممارسة مهنة التدريس ، والتي من دونها تقف مواد التخصص النظرية عاجزة عن ايجاد مدرس فاعل وناجح في مجال تخصصه ، ولذلك فهي مهمة وتتجلى تلك الأهمية في النقاط الآتية :

١. تسهل التطبيق العملي للمفاهيم والمبادئ والمعلومات التي يتحصل عليها الطالب المدرس في أثناء دراسته النظرية على أرض الواقع .

٢. تنمي لدى الطالب المدرس مهارات التدريس المختلفة سَواء في استعمال الطرائق أو الأساليب التدريسية ، والوسائل التعليمية وتجعل منه مدرسًا كفئًا.

٣. توفر للطالب المدرس الفرص اللازمة لمعرفة خصائص الطلبة ، والأدوات والوسائل المناسبة لاستخدامها في الواقع العملي في الصف الدراسي .

٤. تزود الطالب المدرس بأخلاقيات المهنة والخصائص اللازمة للمدرس الناجح .

٥. تدرب الطالب المدرس على إدارة الصف وقوة الملاحظة ، والقدرة على التعامل الحذق مع ما يدور في القاعة الدراسية في أثناء تقديم الدرس .

٦. تمنح الطالب المدرس الفرصة للإطلاع على النظام التعليمي بمختلف عناصره ، سَواء على المستوى الإداري ، أو التعليمي ، أو المناهج ، أو الوسائل التعليمية ، وغيرها .

٧. تعزز ثقة الطالب المدرس بنفسه ؛ وذلك في ضوء تمكينه من كسر حاجز الخوف والتردد والخجل ، نتيجة زجه في الممارسة العملية وتطبيق أغلب ما تعلمه .

٨. تعود الطالب المدرس على إدارة وضبط الوقت ، وكيفية استثماره بشكل فعال في مجال التدريس (عطية وعبد الرحمن ، ٢٠٠٨ : ٢٠٤- ٢٠٥).

مراحل التربية العملية:

إنَّ أهم عنصر من عناصر التربية العملية هو عنصر الأداء العملي ، وهذا العنصر يمثل المكون المهاري ، ويمثل (مهارة كبرى) وهذه المهارة بما أنها كبرى فهي معقدة ؛ ولذلك يحتاج تعلمها إلى عدة مراحل حددها(مرعي وشريف ٢٠١٤) بثلاث مراحل هي :

المرحلة الأولى (المشاهدة) : في هذه المرحلة يتاح للطلبة المدرسين فرصة مشاهدة ما حولهم ضمن مجال تخصصهم المستقبلي أمّا بصورة عشوائية أو بصورة مخططة هادفة وواعية ، وهذه المرحلة تبدأ

بملاحظة ما يوجد داخل المدرسة من نظام سائد وفعاليات مدرسية مختلفة ، سواء على مستوى المدرسين أو انضباط الطلبة وتسمى (المشاهدة المدرسية) ، ثم تبدأ المشاهدة الخاصة وهي (المشاهدة الصفية) وهي الأكثر أهمية وفيها يشاهد الطالب المطبق سلوكيات المدرس النموذج والكيفية التي ينظم فيها الطلبة ، والخطوات التي يتبعها ، وإدارته للصف وتنفيذه للأنشطة التعليمية واستخدام الوسائل التعليمية وأساليب التقويم ، وكل ذلك يحتاج إلى قوائم رصد ويجب أنّ تستند إلى إطار نظري وفكري يهيئ في ضوئه الطلبة للمشاهدة.

المرحلة الثانية (المشاركة): في هذه المرحلة يُزَج الطالب المدرس في مشاركة قد تكون من قبل الطالب المدرس بشكل مستقل ، أو بإشراف التدريسي المعني بتدريس التربية العملية (المشرف التربوي) ، وتكون هذه المشاركة مخططة ، وتتمثل بالتدريس أمام المشرف أو المشاركة في مراقبة في الاختبارات أو إدارة الصف وضبط الطلبة . وهنالك المشاركة العشوائية والتي يتعرض لها الطالب المدرس بشكل مفاجئ كأن يسد درسًا شاغرًا بدل مدرس متغيب بسبب ظرف طارئ ومن دون استعداد مسبق لذلك .

المرحلة الثالثة (الممارسة): وهذه المرحلة هي المرحلة الأخيرة من التربية العملية وتسمى (مرحلة التطبيق العملي الكامل) ، وفي هذه المرحلة يبدأ الطالب المدرس بممارسة أدواره دون إشراف المدرس في المدرسة ولا حتى المدير أو مشرف التربية العملية ، وفيها يبدأ الطالب المدرس بتجاوز الأخطاء التي وقع بها ، وكذلك تعزز من ثقته بنفسه وتعطيه الجرأة في اتخاذ القرارات وتنمي لديه القيم المهنية وتعزز من مهاراته الأدائية . وهذه المرحلة هي المرحلة الأخيرة من مراحل المشاهدة وأكثرها صعوبة وأهمية ؛ لأنَّها تعد محصلة المرحلتين السابقتين ، وعصارة الخزين النظري الذي تراكم لدى الطالب المدرس طوال سني دراسته السابقة في المرحلة الجامعية (مرعي وشريف ، ٢٠١٤ :١٢ -١٤).

فوائد التربية العملية:

إنَّ التربية العملية تمثل مادة مهمة من مواد برامج إعداد المعلمين والمدرسين في كليات التربية والكليات المناظرة لها ، ولذلك وجد الباحث ضرورة تحديد فائدتها على شكل مجموعة من النقاط هي:

١. تسهم التربية العملية في تزويد الطالب المدرس بالمهارات الأدائية التي تجعل منه مدرسًا ناجحًا في المستقبل .

٣. تفيد التربية العملية في ترجمة المعلومات النظرية إلى أفعال وممارسات يتمكن الطالب المدرس في ضوئها من تجاوز بعض الإخفاقات التي تعرض لها في بادئ الأمر.

٤.تسهم التربية العملية في مراحلها الثلاث في تعويد الطالب المدرس على الضبط والانتظام والالتزام بالوقت والتعامل مع الجماعة .

٥.تمكن الطالب المدرس من التعرف الى البيئة المدرسية ونظامها الضابط للمدرسين والطلبة ، وتعطيه الحافز للاستعداد من أجل العمل فيها بشكل يتوافق ومعاييرها السائدة .

٦.تسهم في تقديم مخرجات كليات التربية إلى المؤسسات التربوية المختلفة في وزارة التربية وأولها المدارس والأشراف التربوي المعني بمتابعتها .

٧.تفيد التربية العملية المعنيين في كليات التربية بمراجعة برامج الإعداد من مفردات تعليمية وساعات دراسية ومستلزمات تعليمية وحتى في ضوابط قبول الطلبة في الكليات إذا تطلب الأمر، وكل ذلك يتم في ضوء التقارير* التي يعدها الطلبة المطبقون ومشرفو التربية العملية وإدارات المدارس حول المطبقين ونشاطاتهم .

*** كل هذا يحصل في حال تم العمل على مراجعة التقارير الخاصة بالتطبيق بحرص مهني ووطني .**

ثانياً : الدراسات السابقة :

عمل الباحث على توزيع الدراسات التي اختارها لتكون دراسات سابقة على أربعة محاور هي :

المحور الأول : الدراسات التي تناولت الإستراتيجية المقترحة ، والتي تم عرضها وتوضيحها في الجداول الآتية من جدول (٣-١) إلى جدول (٣- ٤)

جدول (٣-١)

دراسة السلطاني ٢٠١٩

ت	عنوان الدراسة	فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على الحجاج في تعديل التصورات البديلة واكتساب المفاهيم البلاغية لطلبة كلية التربية الأساسية
١	مكان إجراء الدراسة	جامعة ديالى / العراق
٢	هدف الدراسة	تعرف فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على الحجاج في تعديل التصورات البديلة واكتساب المفاهيم البلاغية
٣	منهج الدراسة	الوصفي + التجريبي
٤	المادة والصف والمرحلة الدراسية	مادة النحو للصف الثاني من المرحلة الجامعية
٥	حجم العينة وجنسها	(٩١) طالبًا وطالبة
٦	متغيرات التكافؤ	درجات مادة البلاغة للفصل الدراسي الأول ، ودرجات اختبار القدرات العقلية لهمنون – نيلسون ، ودرجات اختبار القدرة اللغوية للهاشمي ، والدافعية الأكاديمية الذاتية للتعلم
٧	الأداة المستخدمة	اختبار اكتساب المفاهيم
٨	الوسائل الإحصائية	اختبار T-test، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة سبيرمان براون ، والوسط المرجح ، والنسبة المئوية ، والوزن المئوي ، ومعادلة حجم الأثر
٩	النتائج	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة

(السلطاني ، ٢٠١٩: ١٥ – ٩١)

جدول (٣-٢)
دراسة الجبوري ٢٠٢٠

ت	عنوان الدراسة	
١	مكان إجراء الدراسة	جامعة بابل / العراق
٢	هدف الدراسة	تعرف فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية الذكاء الناجح في تحصيل مادة المناهج وطرائق التدريس وتنمية مهارات ما وراء المعرفة
٣	منهج الدراسة	الوصفي + التجريبي
٤	المادة والصف والمرحلة الدراسية	مادة المناهج وطرائق التدريس للصف الثالث من المرحلة الجامعية
٥	حجم العينة وجنسها	(٤٧) طالبًا وطالبة
٦	متغيرات التكافؤ	العمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات ، واختبار المعلومات السابقة ، والذكاء ، ومقياس مهارات ما وراء المعرفة القبلي
٧	الأداة المستخدمة	الاختبار التحصيلي + مقياس مهارات ما وراء المعرفة
٨	الوسائل الإحصائية	الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS 20) وبرنامج (الأكسل ٢٠١٠)
٩	النتائج	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة

(الجبوري ،٢٠٢٠: ١٦ – ١٤٧)

جدول (٣-٣)
دراسة الصالحي ٢٠٢٠

ت	عنوان الدراسة	فاعلية إستراتيجية مقترحة على وفق نظرية الاتصال الرقمي في تحصيل مادة القياس والتقويم وتنمية مهارات إدارة الوقت لدى طلبة كليات التربية
١	مكان إجراء الدراسة	جامعة بابل / العراق
٢	هدف الدراسة	تعرف فاعلية إستراتيجية مقترحة على وفق نظرية الاتصال الرقمي في تحصيل مادة القياس والتقويم وتنمية مهارات إدارة الوقت لدى طلبة كليات التربية
٣	منهج الدراسة	الوصفي + التجريبي
٤	المادة والصف والمرحلة الدراسية	مادة القياس والتقويم للصف الرابع من المرحلة الجامعية
٥	حجم العينة وجنسها	(٦٦) طالبًا وطالبة
٦	متغيرات التكافؤ	العمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات ، واختبار المعلومات السابقة ، والذكاء ، ومقياس مهارات إدارة الوقت
٧	الأداة المستخدمة	اختبار التحصيل ومقياس مهارات ادارة الوقت
٨	الوسائل الإحصائية	اختبارT-test ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة سبيرمان براون ، ومربع كاي ، ومعدلة الصعوبة وفعالية البدائل الخاطئة ومعامل تمييز الفقرة
٩	النتائج	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار ومقياس المهارات

(الصالحي ،٢٠٢٠ : ١٤- ١٢٧)

جدول (٣-٤)

دراسة الفتلاوي ٢٠٢٠

ت	عنوان الدراسة	فاعلية إستراتيجية مقترحة على وفق اتجاه المقاربة بالكفايات في التفكير الشمولي وقوة السيطرة المعرفية
١	مكان إجراء الدراسة	جامعة بابل / العراق
٢	هدف الدراسة	تعرف فاعلية إستراتيجية مقترحة على وفق اتجاه المقاربة بالكفايات في التفكير الشمولي وقوة السيطرة المعرفية
٣	منهج الدراسة	الوصفي + التجريبي
٤	المادة والصف والمرحلة الدراسية	مادة المناهج وطرائق التدريس للصف الثالث من المرحلة الجامعية
٥	حجم العينة وجنسها	(٨٨) طالبًا وطالبة
٦	متغيرات التكافؤ	العمر الزمني ، والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات ، والذكاء
٧	الأداة المستخدمة	اختبار في التفكير الشمولي + مقياس قوة السيطرة المعرفية
٨	الوسائل الإحصائية	معامل ارتباط بيرسون ، ومربع كاي ، ومعادلة قوة تمييز الفقرة ، ومعادلة الفا كرونباخ ، ومعادلة ارتباط بوينت باي سريال ، ومعادلة كيودر ريتشاردسون ٢٠
٩	النتائج	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة

(الفتلاوي ، ٢٠٢٠: ١-٢٠٠)

المحور الثاني : الدراسات التي تناولت التعلم الخبراتي بوصفه متغيرًا مستقلًا ، والتي تم عرضها في الجداول الآتية من جدول (٤-١) إلى جدول (٤- ٦) والتي تبدأ بالدراسات العربية ومن ثم الدراسات الاجنبية وهي :

جدول (٤-١)

دراسة أبو العلا وحلمي ٢٠١٥

ت	عنوان الدراسة	برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم الخبراتي وتأثيره في تنمية الذكاء العملي والتفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية
١	مكان إجراء الدراسة	جامعة الإسكندرية / مصر
٢	هدف الدراسة	تعرف تأثير برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم الخبراتي في تنمية الذكاء العملي والتفكير الناقد لدى طالبات قسم علم النفس كلية التربية النوعية
٣	منهج الدراسة	شبه التجريبي + التجريبي
٤	المادة والصف والمرحلة الدراسية	مادة المناهج للصف الرابع من المرحلة الجامعية
٥	حجم العينة وجنسها	(٣٣) طالبة
٦	متغيرات التكافؤ	القياس القبلي لقدرات الذكاء العملي ومهارات التفكير الناقد
٧	الأداة المستخدمة	اختبار الذكاء العملي + مقياس التفكير الناقد
٨	الوسائل الإحصائية	معادلة حجم الأثر (مربع إيتا N2) ، ومعادلة مان ويتني ، ومعادلة اختبار ويلكوكسون
٩	النتائج	تفوق المجموعة التجريبية

(أبو العلا وحلمي ، ٢٠١٥: ٧٣-٩٠)

جدول (٤-٢)

دراسة سلام* ٢٠١٩

ت	عنوان الدراسة	تأثير التعلم الخبراتي في الجغرافيا على تنمية عمق المعرفة الجغرافية والدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية
١	مكان إجراء الدراسة	جامعة جنوب الوادي / مصر
٢	هدف الدراسة	تعرف تأثير التعلم الخبراتي في الجغرافيا في تنمية عمق المعرفة الجغرافية والدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية
٣	منهج الدراسة	شبه التجريبي + التجريبي
٤	المادة والصف والمرحلة الدراسية	مادة جغرافية التنمية للصف الثاني من المرحلة الثانوية
٥	حجم العينة وجنسها	(٦٤) طالبًا
٦	متغيرات التكافؤ	لم يجرِ الباحث أي تكافؤ بين أفراد عينتي الدراسة
٧	الأداة المستخدمة	اختبار عمق المعرفة ومقياس الدافعية العقلية
٨	الوسائل الإحصائية	الرزمة الاحصائية Spss ، واختبارT-test ، ومربع معامل إيتا ، ومعادلة حجم الأثر
٩	النتائج	وجود تأثير للتعلم الخبراتي في تنمية مستويات عمق المعرفة والدافعية العقلية

(سلام ،٢٠١٩: ٢-٤٠)

*** هذه الدراسة تشترك في المتغير المستقل التعلم الخبراتي ، وكذلك المتغير التابع الأول (مستويات عمق المعرفة) ؛ ولذلك سيكتفي الباحث بعرضها في هذا المحور فقط .**

جدول (٤-٣)

دراسة لطفي*٢٠١٩

ت	عنوان الدراسة	فاعلية برنامج قائم على التعلم الخبراتي لتنمية مهارات تنفيذ التدريس والتفكير الإيجابي لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي
١	مكان إجراء الدراسة	جامعة العريش / مصر
٢	هدف الدراسة	تقصي فاعلية برنامج قائم على التعلم الخبراتي في تنمية مهارات تنفيذ التدريس والتفكير الإيجابي لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي
٣	منهج الدراسة	المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة
٤	المادة والصف والمرحلة الدراسية	مادة التربية العملية للصف الرابع من المرحلة الجامعية
٥	حجم العينة وجنسها	(٣٣) طالبة من القسم التربوي في كلية الإقتصاد
٦	متغيرات التكافؤ	لم تحتج الباحثة إلى إجراء تكافؤ لأنها اعتمدت المجموعة الواحدة
٧	الأداة المستخدمة	بطاقة الملاحظة + مقياس مهارات التفكير الإيجابي
٨	الوسائل الإحصائية	الرزمة الإحصائية (SPSS)
٩	النتائج	فاعلية البرنامج في تنمية مهارات تنفيذ التدريس ومهارات التفكير الإيجابي

(لطفي ، ٢٠١٩ : ٢-٦٨)

*** هذه الدراسة أيضًا تشترك في المتغير المستقل التعلم الخبراتي ، وكذلك المتغير التابع الثاني (مهارات التدريس) ؛ ولذلك سيكتفي الباحث بعرضها في هذا المحور فقط.**

جدول (٤-٤)

دراسة هاوتري ٢٠٠٧

ت	عنوان الدراسة	التعلم الخبراتي بإستخدام التقنيات
١	مكان إجراء الدراسة	جامعة ماكواري / أستراليا
٢	هدف الدراسة	استطلاع آراء الطلبة وتقييمهم للأنشطة التعليمية التقليدية والحديثة باستخدام التقنيات في التعلم الخبراتي
٣	منهج الدراسة	الوصفي
٤	المادة والصف والمرحلة الدراسية	لم يحدد المادة وانما قسم الاقتصاد من المرحلة الجامعية وبشكل عام
٥	حجم العينة وجنسها	(٥٠٠) طالبًا وطالبة
٦	متغيرات التكافؤ	لم يحتج الباحث إلى إجراء تكافؤ كون الدراسة وصفية لاستطلاع آراء أفرادها
٧	الأداة المستخدمة	الاستبانة
٨	الوسائل الإحصائية	لم يتطرق إلا إلى (النسبة المئوية ، والوسط المرجح)
٩	النتائج	زيادة دافعية الطلبة ورفع نسبة الإحتفاظ بالمعرفة بشكل أفضل ، كذلك أن التعلم الخبراتي يحول المسؤولية الصريحة للتعلم من المدرس إلى المتعلم

(**Hawtrey** , 2007: 143-149)

جدول (٤-٥)

دراسة تشونغ وتنغ ٢٠١٥

ت	عنوان الدراسة	آثار برنامج تعليمي في التعلم الخبراتي على إدراك التدريس ومناهج التعلم لدى طلاب العلاقات العامة
١	مكان أجراء الدراسة	مالايا / ماليزيا
٢	هدف الدراسة	دراسة آثار ممارسات التعلم الخبراتية على إدراك التدريس وأساليب التعلم بين طلاب العلاقات العامة
٣	منهج الدراسة	الوصفي + التجريبي
٤	المادة والصف والمرحلة الدراسية	لم يحدد المادة وانما عدد من طلبة صفوف مختلفة من قسم العلاقات العامة
٥	حجم العينة وجنسها	(٩٤) طالبًا وطالبة
٦	متغيرات التكافؤ	أنشطة الاتصال الذاتي ، وقوة الشخصية
٧	الأداة المستخدمة	الاختبار ، ومقياس ادراك التدريس
٨	الوسائل الإحصائية	النسبة المئوية ، والمتوسط الحسابي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، واختبار T-test ، والانحراف المعياري ، ومعادلة الفا كرونباخ
٩	النتائج	تفوق المجموعة التجريبية بظهور تأثيرات إيجابية على كل من تصورات التدريس ومناهج التعلم التي يدرسها الطلاب بشكل عام

(**Chong & Teng, 2015 : P.79-108**)

جدول (٤-٦)

دراسة ويدياستوتي وآخرون ٢٠١٩

ت	عنوان الدراسة	وجهات نظر المدرسين في تدريس العلوم باستخدام التعلم الخبراتي ذي الصلة في القضايا البيئية
١	مكان إجراء الدراسة	جامعة سيبيلاس ماريت / أندونيسيا
٢	هدف الدراسة	مدى معرفة المدرسين بممارسة التعلم الخبراتي في البيئة التعليمية والوعي بالقضايا البيئية
٣	منهج الدراسة	المنهج الوصفي + شبه التجريبي
٤	المادة والصف والمرحلة الدراسية	لم يحدد سوى مادة العلوم من المرحلة الثانوية من دون ذكر الصف
٥	حجم العينة وجنسها	(٣٥) مدرسًا ومدرسة
٦	متغيرات التكافؤ	لم يجرِ الباحث أي تكافؤات كون العينة مثلت بمجموعة واحدة
٧	الأداة المستخدمة	الملاحظة + المقابلة
٨	الوسائل الإحصائية	لم تذكر الوسائل الإحصائية المستخدمة
٩	النتائج	٥٠% من أفراد العينة لا يستعملون التعلم الخبراتي ، ولو تدربوا عليه سيطبقونه في التدريس

(Widyastuti & et al , 2019:1-6)

المحور الثالث : الدراسات التي تناولت مستويات عمق المعرفة بوصفه متغيرًا تابعًا ، والتي تم عرضها في الجداول الآتية من جدول (٥-١) إلى جدول (٥-٣) والتي تبدأ بدراسات العربية ومن ثم دراسة اجنبية وهي :

جدول (٥-١)
دراسة الخضير ٢٠١٦

ت	عنوان الدراسة	برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية معرفة أصناف العمق المعرفي لدى معلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية
١	مكان إجراء الدراسة	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية / المملكة العربية السعودية
٢	هدف الدراسة	تعرف فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مستويات عمق المعرفة لدى مدرسات اللغة العربية المطبقات في المرحلة الثانوية
٣	منهج الدراسة	شبه التجريبي + التجريبي
٤	المادة والصف والمرحلة الدراسية	مادة اللغة العربية للصف الرابع من المرحلة الجامعية
٥	حجم العينة وجنسها	(٢٤) طالبة مطبقة
٦	متغيرات التكافؤ	لم تحتج الباحثة إلى تكافؤ لأنها اعتمدت المنهجين الوصفي وشبه التجريبي
٧	الأداة المستخدمة	اختبار مستويات عمق المعرفة + بطاقة الملاحظة
٨	الوسائل الإحصائية	اختبار T-test ، والمتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري
٩	النتائج	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة

(الخضير ،٢٠١٦ :١-٣٨)

جدول (٥-٢)

دراسة الفيل ٢٠١٧

ت	عنوان الدراسة	برنامج مقترح لتوظيف إنموذج التعلم القائم على السيناريو (SBL) في التدريس وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجوال العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية
١	مكان إجراء الدراسة	جامعة الإسكندرية / مصر
٢	هدف الدراسة	تعرف أثر برنامج مقترح لتوظيف إنموذج التعلم القائم على السيناريو (SBL) في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجوال العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية
٣	منهج الدراسة	شبه التجريبي + التجريبي
٤	المادة والصف والمرحلة الدراسية	القياس والتقويم للصف الرابع من المرحلة الجامعية
٥	حجم العينة وجنسها	(٩٠) طالبًا وطالبة
٦	متغيرات التكافؤ	الاختبار القبلي لمستويات عمق المعرفة
٧	الأداة المستخدمة	اختبار مستويات عمق المعرفة + الاستبانة لقياس خفض التجوال العقلي
٨	الوسائل الإحصائية	النسبة المئوية ، ومعادلة بلاك للكسب المعدل ، واختبار T-test ، والمتوسط الحسابي
٩	النتائج	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة

(الفيل ، ٢٠١٧: ٢-٦٦)

جدول (٥-٣)

دراسة أوريو وآخرون ٢٠٠٧

ت	عنوان الدراسة	أهمية السلوك المؤيد للمجتمع في اتساع وعمق فعاليات نقل المعرفة. دراسة تحليلية لعلماء أكاديميين إيطاليين
١	مكان إجراء الدراسة	جامعات (ساليرنو ، وفيرارا ، وميلانو) / إيطاليا
٢	هدف الدراسة	تعرف الخصائص الفردية والدوافع الخارجية التي تحفز التدريسيين الإيطاليين على الانخراط في البيئة التعليمية التي تعمق المعرفة
٣	منهج الدراسة	الوصفي
٤	المادة والصف والمرحلة الدراسية	مواد دراسية مختلفة لمرحلة دراسية كاملة وهي المرحلة الجامعية
٥	حجم العينة وجنسها	(١٣٣) تدريسيًا
٦	متغيرات التكافؤ	الدراسة وصفية لم يحتج الباحثون إلى إجراءات تكافؤ
٧	الأداة المستخدمة	الاستبانة
٨	الوسائل الإحصائية	المتوسط الحسابي ، والنسبة المئوية ، واختبار T-test ، ومعامل ارتباط بيرسون
٩	النتائج	أن التعمق في الأنشطة التعليمية المرتبطة بالمعارف وتوفير التمويل الكافي يمكن في توفير المعلومات التكميلية التي تعمق من مستوى المعرفة

(Iorio & et al , 2007:497-503)

المحور الرابع : دراسات تناولت مهارات التدريس بوصفه متغيرًا تابعًا ، والتي تم عرضها في الجداول الآتية من الجدول (٦-١) إلى الجدول (٦- ٤)

جدول (٦-١)

دراسة حبيب ٢٠١٤

ت	عنوان الدراسة	فاعلية برنامج تدريبي وفق إستراتيجيات الإبداع الجاد لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلبة / المدرسين في كلية التربية
١	مكان إجراء الدراسة	جامعة البصرة / العراق
٢	هدف الدراسة	تعرف فاعلية البرنامج التدريبي على وفق إستراتيجيات الإبداع الجاد في تنمية مهارات التدريس الابداعي لدى الطلبة المدرسين في كلية التربية للعلوم الانسانية
٣	منهج الدراسة	الوصفي + التجريبي
٤	المادة والصف والمرحلة الدراسية	مادة التربية العملية للصف الرابع من المرحلة الجامعية
٥	حجم العينة وجنسها	(٣٤) طالبًا وطالبة
٦	متغيرات التكافؤ	المستوى العام للتحصيل ، واختبار المعلومات السابقة ، الجنس ، والعمر الزمني ، واختبار أوتس للقدرات العقلية
٧	الأداة المستخدمة	اختبار التحصيل + الملاحظة
٨	الوسائل الإحصائية	مربع كاي ، واختبار T- test ، ومعامل ارتباط بيرسون ، واختبار ولكوكسن ، واختبار مان وتني ، ومعادلة كروبر
٩	النتائج	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة

(حبيب ، ٢٠١٤: ١-١٢٧)

جدول (٦-٢)

دراسة المياحي ٢٠١٤

ت	عنوان الدراسة	فاعلية برنامج تدريبي بالوسائط المتعددة قائم على منحى النظم في تنمية مهارات التدريس عند الطلبة / المدرسين في كلية التربية
١	مكان أجراء الدراسة	جامعة البصرة / العراق
٢	هدف الدراسة	تعرف فاعلية برنامج تدريبي بالوسائط المتعددة قائم على منحى النظم في تنمية مهارات التدريس عند الطلبة / المدرسين في كلية التربية
٣	منهج الدراسة	الوصفي + التجريبي
٤	المادة والصف والمرحلة الدراسية	التربية العملية للصف الرابع من المرحلة الجامعية
٥	حجم العينة وجنسها	(٢٤) طالبًا وطالبة
٦	متغيرات التكافؤ	اختبار القبلي (لمهارات التدريس) ، واختبار أوتس للقدرات العقلية ، العمر الزمني ، درجات مادة طرائق التدريس للصف الثالث ، المعدل العام للصف الثالث
٧	الأداة المستخدمة	اختبار التحصيل + الملاحظة
٨	الوسائل الإحصائية	معامل ارتباط بيرسون ، ومعامل ارتباط سبيرمان ،معادلة نسبة الفاعلية لماك جوجيان ، والرزمة الإحصائية (SPSS في اختبار مان ويتني ، واختبار ويلكوكسون)
٩	النتائج	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة

(المياحي ، ٢٠١٤ : ١٠- ١١٥)

جدول (٦-٣)

دراسة الأزهر ٢٠١٥

ت	عنوان الدراسة	فاعلية برنامج تدريبي في اكساب مهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني لطلاب السنة الرابعة معلم صف في جامعة تشرين
١	مكان إجراء الدراسة	جامعة تشرين / سورية
٢	هدف الدراسة	تعرف فاعلية البرنامج التدريبي في إكساب مهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني لطلبة السنة الرابعة معلم صف في جامعة تشرين
٣	منهج الدراسة	شبه التجريبي
٤	المادة والصف والمرحلة الدراسية	مادة التربية العملية للصف الرابع من المرحلة الجامعية
٥	حجم العينة وجنسها	(٤٠) طالبًا وطالبة
٦	متغيرات التكافؤ	لم يحتج الباحث إلى إجراءات التكافؤ لانه اعتمد المنهج شبه التجريبي
٧	الأداة المستخدمة	بطاقة الملاحظة
٨	الوسائل الإحصائية	اختبارT-test، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة الفا كرونباخ ، معادلة كوبر معادلة بلاك للكسب المعدل ، ومعادلة إيتا لقياس حجم الأثر
٩	النتائج	فاعلية البرنامج التدريبي في إكساب الطلبة لمهارات الدريس لطلبة المرحلة الرابعة معلم صف أول

(الأزهر ، ٢٠١٥ : ١-١١٩)

جدول (٦-٤)

دراسة ليكو ٢٠١٦

ت	عنوان الدراسة	
١	مكان إجراء الدراسة	جامعة ديبري ماركوس/ أثيوبيا
٢	هدف الدراسة	تقييم طرائق التدريس في قسم علوم الرياضة وتعرف معوقات تطبيق التدريس الفعال
٣	منهج الدراسة	الوصفي
٤	المادة والصف والمرحلة الدراسية	الصفين الثاني والثالث من قسم الرياضة المرحلة الجامعية ، ومدربيهم
٥	حجم العينة وجنسها	(٥٠) طالبًا و (١٠) مدربين
٦	متغيرات التكافؤ	لم يحتج الباحث إلى إجراء تكافؤ لأنه اعتمد المنهج الوصفي
٧	الأداة المستخدمة	الاستبانة
٨	الوسائل الإحصائية	النسبة المئوية ، والوسط المرجح
٩	النتائج	وجود العديد من المعوقات التي تواجه التدريس الفعال ومنها كثرة أعداد الطلبة ، وسلبيتهم في التعلم ، وقلة الإمكانات المتوافرة

(Lakew , 2016 :P.58-68)

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :

أفاد الباحث من الدراسات السابقة في أمور عدة تمثلت في الآتي :

١. الإطلاع على الأدبيات والدراسات ذات العلاقة في تصميم وبناء الاستراتيجيات المقترحة كلُ على وفق النظرية التي اسندت إليها.
٢. إعداد اداتي الدراسة والتحقق من صدقهما وثباتهما .
٣. إتباع التصميم التجريبي الملائم للدراسة الحالي وهدف الدراسة وفرضياته.
٤. انتقاء الوسائل الإحصائية التي تتناسب وبيانات الدراسة وتمكن الباحث من الوصول إلى نتائج دقيقة .
٥. عرض النتائج وتفسيرها على وفق هدف الدراسة وفرضياته .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

- منهجا البحث
- إجراءات البحث
  - خطوات تصميم الاستراتيجية المقترحة
  - مرحلة تحديد مستويات عمق المعرفة ومهارات التدريس الفعال
- متطلبات تنفيذ التجربة

أداتا البحث :

  - اختبار مستويات عمق المعرفة
  - بطاقة الملاحظة (لقياس مهارات التدريس الفعال)

- اجراءات تطبيق التجربة
- الوسائل الاحصائية

الفصل الثالث
منهجية البحث وإجراءاته

منهجا البحث :

اعتمد الباحث منهجين لإجراء بحثه، وهما منهج البحث الوصفي ومنهج البحث التجريبي من أجل تحقيق الأهداف المبتغاة من البحث؛ إذ اعتمد المنهج الوصفي لبناء الإستراتيجية المقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي، ولإعداد بطاقة مهارات التدريس الفعال عند الطلبة المطبقين بعد انتهاء مدة التجربة، ولاسيما في أثناء مدة التطبيق، واعتمد المنهج التجريبي لتعرف فاعلية الإستراتيجية المقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي في تنمية مستويات عمق المعرفة بحسب تصنيف نورمان ويب .

والمنهج الوصفي يعد من أهم المناهج التي تمكن الباحث من رصد أفراد عينة البحث وفهم سلوكياتهم والتعبير عنهم بشكل كيفي يتضمن ذكر خصائصهم المتعددة ، وبشكل كمي (رقمي) يعبر عن الحجم أو النسبة التي تكون عليها تلك السلوكيات من أجل الوصول إلى نتيجة دقيقة (دويدري ، ٢٠٠٠ :١٨٣) ، أما المنهج التجريبي فإنَّه يمكننا من الوصول إلى نتائج يمكن تعميمها ؛ لكونه ينماز بالدقة في ضوء توقع الظروف الخارجية وتأثيراتها مِمّا يحتم على الباحث أن يأخذها في الحسبان ويعمل على ضبطها وبالنتيجة يؤدي إلى الاطمئنان بتأثير المتغير المستقل في النتيجة ، وهذا يجعل من نسبة التأثيرات الأخرى لا تكاد تذكر (Griffee , 2012 : 76).

إجراءات البحث:

تمثلت إجراءات البحث الحالي بعددٍ من الخطوات التي تنتمي إلى المنهج الوصفي والتي في ضوئها اكتمل تصميم (بناء) الإستراتيجية المقترحة وهي على النحو الآتي:

أولًا: مسوغات تصميم الإستراتيجية المقترحة.

ثانيًا: خطوات تصميم الإستراتيجية المقترحة.

ثالثًا: تحديد الأهداف التعليمية في ضوء مستويات عمق المعرفة لـ (نورمان ويب).

رابعًا: إعداد قائمة مهارات التدريس الفعال، وفيما يأتي سيعمد الباحث على توضيح الإجراءات التي قام بها.

أولًا : خطوات تصميم الإستراتيجية المقترحة:

بعد الاطلاع على الأدبيات ذات العلاقة بالتدريس وإستراتيجياته ، وعدد من الدراسات التي سبقت هذه الدراسة والتي هدفت إلى تصميم إستراتيجية مقترحة وقياس فاعليتها ، وجد الباحث أنّ هنالك تقاربًا في بعض الخطوات وهي على النحو الآتي :

١. التحليل :

تمثل هذه المرحلة الاجراء الاول ونقطة الشروع لتصميم الاستراتيجية المقترحة ؛ إذ يبدأ الباحث من طريقها بتحليل خصائص الفئة المستهدفة بالبحث والتي تمثلت في اجراءات التكافؤ التي حددها الباحث ، وتحليل البيئة التعليمية بما تتضمنه من جزئيات وما تتوافر من امكانات ووسائل تعليمية ومستلزمات تسهل من نجاح التجربة وصولًا الى تحليل المادة التعليمية المعنية بالبحث والمتمثلة بموضوعات المادة وعددها وارتباطها بالأهداف العامة المحددة للمادة واشتقاق الاهداف السلوكية لموضوعات مادة التربية العملية في ضوء المدة الزمنية المحددة لكل موضوع من الموضوعات وصولا الى المدة الزمنية للمادة ككل والتي سيتعرض لها الباحث في جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية).

٢. التخطيط للإستراتيجية المقترحة :

تمثل هذه الخطوة حجر الأساس في عملية تصميم الإستراتيجية؛ إذ إنَّها تمثل عملية بناء الخطط وتهيئتها ، واختيار الأنشطة والإجراءات وانتقاء الأساليب الملائمة في خطة منظمة ومرتبة توجه عملية التعليم وتنظم الإمكانات المتوافرة لتحقيق الأهداف (مازن ، ٢٠١٥ : ١١٨). ويرى الباحث ان هذه الخطوة هامة لكل من يريد النجاح في عمله ؛ إذ أنها تمثل طريق عمل للباحث في وضع الخطوات التفصيلية للاستراتيجية بدءًا من صياغة اهداف الاستراتيجية ومن ثم وضع خطوات الاستراتيجية بحسب المبادئ والتطبيقات التربوية لنظرية التعلم الخبراتي وصولاً الى وضع الخطط التدريسية على وفق الاستراتيجية المقترحة وصولا الى وضع الاستراتيجية موضع التنفيذ الفعلي . وبشكل يتكون من مجموعة خطوات تتلاءم مع خطوات نظرية التعلم الخبراتي لـ (Kolb) ، وتوحيدها في دليل وتسميتها باسم الإستراتيجية ؛ بهدف تعرف فاعليتها في البحث الحالي، ولتكون متاحة لباحثين آخرين وللمدرسين ممن يرغب باستعمالها في المستقبل ، ملحق (٣) . وتضُم هذه المرحلة :

أ. الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة : اطلع الباحث على عدد من الأدبيات والدراسات السابقة التي تطرقت إلى تصميم الإستراتيجيات وبنائها، أو تلك التي اهتمت بالتعلم الخبراتي، والدراسات التي اهتمت بتنمية مستويات عمق المعرفة، أو مهارات التدريس الفعال، وبعض الدراسات التي تناولت إعداد المدرسين أو المعلمين في أثناء دراستهم لمواد طرائق التدريس ومناهجها والتربية العملية (المشاهدة والتطبيق) في الكليات والمؤسسات المعنية بإعداد المدرسين أو المعلمين.

ب. تحديد الأسس التي ينبغي أن تُراعى عند تصميم الإستراتيجية المقترحة وتمثلت :

➢ **الأسس النفسية**:

يرى الباحث أنه لابَّد من أنّ تتوافر عند تصميم الإستراتيجية عددٌ من الأُسس النفسية ومنها:

- تعزيز شعور الطلبة بأهمية مادة التربية العملية ، وتغيير النظرة نحو المادة على أنَّها مادة رئيسة وليست ثانوية.
- تنمية الحاجة إلى تعزيز الثقة بالنفس والحاجة للمعرفة ، والرغبة في دراسة مادة التربية العملية، وكيفية إعداد خطة الدرس واشتقاق الأهداف والرغبة في التدريس بمهارات متقنة.
- تنمية الرغبة لدى الطلبة بالتدريس وتطبيق مستويات عمق المعرفة عند اشتقاق الأهداف وممارسة مهارات التدريس الفعال في ضوء تنفيذ بعض الدروس أمام زملائهم في الصف.

➢ **الأسس التربوية**:

يحدد الباحث عددًا من الأسس التربوية التي يجد من الضرورة مراعاتها وهي:

- أن تكون المفردات التي يدرسها طلبة الصف الرابع في كليات التربية تتلاءم وإعدادهم ليكونوا مدرسين ناجحين في المستقبل.
- أن تتمتع الإستراتيجية المقترحة بمرونتها وسهولة تطبيقها.
- تحديد الأدوار للطلبة لغرض التطبيق بشكل منظم، وقادر على أنّ يعزز الجوانب التربوية كالضبط والدقة والرغبة في التعلم.
- التعامل مع الطلبة على أنَّهم مدرسون عندهم القدرة على التدريس الفعال القائم على التخطيط السليم والتنفيذ الدقيق والتقويم الشامل.

➢ **الأسس الاجتماعية**:

أنَّ الأسس الاجتماعية التي لابَّد من توافرها في الإستراتيجية تتمثل فيما يأتي:

- تعزيز العمل الجماعي، وتشجع الاتجاهات الاجتماعية بين الطلبة.
- تعزز قدرة الطلبة على الإدارة وتخفف من حدة التنافس والتسابق.
- أن يؤدي استعمال الاستراتيجية إلى معالجة بعض المشكلات الاجتماعية كالانطواء، والخجل ، والتردد (أبو الحاج وحسن، ٢٠١٦ : ٤١).

➢ **الأسس المعرفية**:

يسعى الباحث إلى مراعاة الأسس المعرفية عند تصميم الإستراتيجية ومنها أن:

أ. تُمَكن الطلبة من اكتساب المعرفة ، وتساعدهم على التعلم بطريقة مباشرة.

ب. تجعل من الطلبة مؤمنين بأهمية مادة التربية العملية في حياتهم المهنية مستقبلًا.

ت. تحول كل ما يلاحظه الطلبة ، ويتأملونه ويفكرون فيه إلى ممارسات عملية في التدريس.

ت. تحديد السلوك المدخلي :

ويقصد به المستوى الذي يكون فيه الطالب قبل التعلم ، ونعني به مجموع ما يمتلكه الطلبة من مهارات واتجاهات وقيم ومستوى الاستعداد الذي يرتبط بالموضوع الدراسي الذي يراد تدريسه، والتي تمثل المتطلبات الرئيسة التي ترتبط بالهدف المخطط له والذي لا يمكن أنَ يحققه الطلبة إلاّ بعد اتقانهم لها والتي تقاس في ضوء الاختبار القبلي (الحاج خليل ، ٢٠٠٦ : ١٩٥) ، والذي تحقق منه الباحث في ضوء تطبيقه الاختبار القبلي، والذي اعتمده الباحث ليمثل نقطة الشروع لتنفيذ الاستراتيجية ، فضلًا عن استثماره للتحقق من التكافؤ بين المجموعتين ؛ إذ أظهر وجود تكافؤ فيما بين أفراد المجموعتين على مستوى اشتقاق الأهداف السلوكية التي تُمثل الأساس لبدء الباحث عملية التدريس ومعيار النجاح فيه مما يظهر مستوى التدريب والتعويد الذي ينبغي البدء منه على كتابة الخطة واشتقاق الأهداف السلوكية وبالخصوص على وفق التصنيف موضوع البحث، فضلًا عن ذلك حاجتهم الكبيرة إلى تدريب واسع على التدريس ومهاراته المتنوعة بدءًا من التخطيط وانتهاءً بالتقويم.

ث. تحديد حاجات الطلبة وحصر خصائصهم :

نتيجة تدريس الباحث للمادة وزيارته للطلبة المطبقين طول مدة خدمته في التعليم العالي والبالغة أكثر من خمس عشرة سنة شخَّصَ وجود حاجة إلى إجراء بحوث لتنمية مستويات الطلبة المطبقين وتدريبهم على مهارات التدريس الفعال، أضف إلى ذلك فقد عمل الباحث على توجيه استبانة الى التدريسيين المعنيين في تدريس مادة التربية العملية لتعرف حاجات الطلبة الى بعض المهارات التي تنفعهم في حياتهم المهنية مستقبلًا والتي سيرد ذكرها في الحديث عن اعداد بطاقة الملاحظة ، فضلًا عن ذلك عمل على مراعاة تحليل الخصائص التي تنتج عنها الفروق الفردية بين الطلبة وبالخصوص بين الطلاب والطالبات، بالإضافة إلى ميولهم واتجاهاتهم (الزند ، ٢٠١٨ : ١٥٣) ؛ وذلك لكونها تفيد الباحث من أجل وضعها بالحسبان في أثناء التدريس بالإستراتيجية المقترحة بِعَدِّها خبرات سابقة.

ج. تحليل المحتوى التعليمي :

ويعني به تقسيم المحتوى التعليمي وتفكيكه على أساس ما يتضمنهُ من المفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات ، ويمثل التحليل هنا الإجراءات التي يقوم بها الباحث ، والتي يجزئ في ضوئها المادة التعليمية إلى عناصرها التي تألفت منها ، والتي يتعرف في ضوئها إلى مضامين المحتوى أولاً ، وخصائص الطلبة وما لديهم من خبرات سابقة، والآلية التي يمكن أن تضمن تعلمهم ثانيًا، وكل هذا يقوم به الباحث لغرض إعداد وتهيئة الظروف الملائمة، ويفيدنا التحليل أيضًا في صياغة الأهداف السلوكية الملائمة للمحتوى، واختيار الإستراتيجية التي تتلاءم معه ، وأساليب وأدوات التقويم المناسبة (العدوان ومحمد ، ٢٠١١ : ٤١) ، وعليه وجد الباحث أن الموضوعات التي يتألف منها محتوى مادة التربية العملية جميعها توجه الطالب الى الممارسة العملية للتدريس بهدف التدريب على اعداد الخطة التدريسية والتدريس ومهارات التدريس واخلاقيات وسمات المدرس الناجح والتي جعلت الباحث يطمئن بأن الاستراتيجية المقترحة تصلح للتطبيق في مادة التربية العملية.

ح. تحليل بيئة الصف:

ويقصد بها القاعة الدراسية التي سيتم فيها التدريس أو الصف الذي يتم فيه تطبيق الإستراتيجية

، وما يوجد فيها من أجهزة ووسائل ومصادر بشرية ، وأثاث ، وتسهيلات ، وإمكانيات تهيئ للطلبة الفرص المناسبة لبلوغ الأهداف المحددة وتُنَمي لديهم الرغبة في التعلم بالشكل الذي يتلاءم واحتياجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم (محمود ، ٢٠٠٤ : ٤٩) .

ويرى الباحث أنَّ من الضرورة معرفة أعداد الطلبة وأعمارهم وخصائصهم ، وترتيب جلوسهم عند تطبيق الإستراتيجية ، ونوع العلاقات الاجتماعية السائدة فيما بينهم ، والإطلاع على قواعد تنفيذ إستراتيجية التدريس وإجراءات التدريس وتعليمات الإستراتيجية ، التي من الضروري أن يعرفها الطلبة ويلتزموا بها ، وأنواع الأنشطة التي لابَّد من أنّ تُمارس في أثناء المحاضرة ، وبحسب الوقت المخصص للمادة التعليمية ، وهنا يبين الباحث بأن البيئة الصفية كانت ملائمة لتطبيق الاستراتيجية المقترحة ؛ إذ أنه وجد أنَّ القاعات الدراسية تتصف بالسعة مقارنة بأعداد الطلبة عينة البحث ، وتضم انارة كافية ، ووجود شاشة عارضة كبيرة لعرض المحاضرات المتعلقة بموضوعات المدة والدروس المصغرة التي يجد الباحث انها تفيد في تشجيع الطلبة على ممارسة التدريس في اثناء تطبيق الاستراتيجية المقترحة ، وكذلك وجود مقاعد جلوس يمكن تحريكها لترتيب جلوس الطلبة بالشكل الذي يتلاءم مع اجراءات الاستراتيجية المقترحة ، وصولًا إلى إجراء الاختبار النهائي لمعرفة مستوى التنمية في متغيريَّ البحث.

٢. تصميم الإستراتيجية:

يقصد بالإستراتيجية الخطة التي يرسمها الباحث ويسير في ضوئها لبلوغ الهدف الذي يبتغيه ، وتتكون من عدد من الخطوات التي رسمها الباحث لتحقيق أهداف التدريس أو مجموعة الإجراءات التي يتبعها الباحث، أي إنها كل الأفعال التي ينفذها الباحث لتحقيق أهداف المنهج سَواء على مستوى تهيئة البيئة الصفية المناسبة أو الطريقة أو الأسلوب أو استثارة الدافعية للتعلم أو مراعاة الفروق الفردية وكل هذا يتم في ضوء الإمكانيات المتوافرة (عطية ، ٢٠٠٨ : ٣٠).

ويحدد الباحث الإستراتيجية المقترحة في البحث الحالي على أنها: مجموعة من الخطوات المتتابعة المصممة على وفق مبادئ نظرية التعلم الخبراتي وبحسب مراحلها والتي يوضحها وفقًا لما يأتي:

١. تحديد أهداف الإستراتيجية:

بعد أنّ اطلع الباحث على الأدبيات والدراسات التي اعتنت في إستراتيجيات التدريس ، والتي أشارت إلى أنّ من أهم عناصر الإستراتيجية والذي يقع في طليعتها عند التصميم هو الأهداف، والتي تمثل المرحلة الأولى الرئيسة من مراحل العملية التربوية والتعليمية كافة ، وإنطلاقًا منها تصمم الإستراتيجيات وتستعمل الطرائق ويتم اختيار الأنشطة التعليمية وتستخدم الوسائل التعليمية التي تتلاءم مع المحتوى التعليمي ، وقدرات الطلبة وخصائصهم ومستوياتهم المعرفية وخلفياتهم العلمية والموارد المتوافرة ، كذلك تستعمل معيارًا موضوعيًا ودقيقًا في بيان السلوك النهائي الذي أصبح عليه الطالب بعد نهاية التدريس (سلامه ، ٢٠٠٢ : ٧٠).

لذلك عمل الباحث على اشتقاق أهداف واضحة ومحددة للإستراتيجية المقترحة مستعينًا بالمبادئ التربوية والافتراضات التي تستند إليها نظرية التعلم الخبراتي؛ إذ إنّ أي عمل يُراد له الإستمرار وتحقيق النجاح المنشود لابَّد من أنْ يبنى في ضوء أهداف عامة واخرى خاصة ؛ لأنَّ الأهداف تمثل خارطة طريق لمن يسعى إلى تنفيذ الإستراتيجية المقترحة ، إذ إنَّه في ضوء الأهداف تتحدد خطوات الباحث وتحركاته في أثناء مروره في المواقف التعليمية المتتابعة ، ملحق (٤).

٢.اختيار محتوى الإستراتيجية:

ويقصد به اختيار المحتوى التعليمي المناسب وتنظيمه، وهو عملية ترتيب الموضوعات والمعارف والمعلومات التي يتضمنها المحتوى والتي يُراد تدريسها، وبشكل يستند على التنسيق والتتابع وهي الخطوة الأساسية التي تعقب اختيار الأهداف التعليمية، والذي يتم في ضوء تحديد ومراعاة المستوى الذي يكون عليه أفراد العينة، وتجميع موضوعاته الرئيسة والفرعية على أساس المصادر التي أُخذت منها، وبأسلوب يسهل على الباحث تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (سلامه ، ٢٠٠٢: ٤٢) ، وهذا ما حدده الباحث على أساس الموضوعات المقرر تدريسها ضمن مادة التربية العملية موضوع البحث .

٣.عناصر الإستراتيجية المقترحة:

تتألف إستراتيجيات التعليم من عدد من الطرائق التدريسية ونوعها والأساليب التدريسية المتبعة والأنشطة المطبقة والوسائل التعليمية التي يُخطط الباحث لاستعمالها من أجل إحداث التفاعل

وتحقيق الأهداف المنشودة ، فضلًا عن أساليب وأدوات التقويم التي يتبعها الباحث والتي تشتمل على الاختبارات بأنواعها الموضوعية والمقالية التحريرية والشفوية ، فضلًا عن الملاحظة والمقابلة والاستبانة وغيرها(العدوان ومحمد ، ٢٠١٠ : ٢١) ، وفيما يأتي توضيح لعناصر الإستراتيجية :

❖ نشاطات ما قبل التعليم:

تتكون نشاطات ما قبل التعلم من مجموعة أمور يوضحها الباحث فيما يأتي:

١. الدافعية:

تمثل الدافعية بحسب ما يرى علماء النفس حالة من النشاط الذي يحفز الرغبة عند الباحث من أجل إشباع حاجة معينة تسببت له في حالة من التوتر ويسعى إلى خفضها، في حين يصفها آخرون ومنهم (جانيه) * بأنّها مجموعة الأفعال التي تُحرك الفرد وتدفعه إلى أنْ يسلك سلوكًا ما، ومن هنا فأنها تمثل نزعة لدى الطالب تدفعه إلى تقبل الأهداف وهذا التقبل يؤدي إلى حدوث التعلم الفعال، وتقسم إلى قسمين هما القسم الأول دوافع داخلية (أولية) والتي ترتبط بموضوع التعلم وتؤدي بالطالب إلى العناية الدائمة بالتعلم والتفوق وتطبيق ما تعلمه في حياته اليومية، والقسم الآخر الدوافع الخارجية (الثانوية) التي لا علاقة لها بالتعلم الذي يمرون به مما يجعلهم لا يفيدون منه في حياتهم (سلامة ، ٢٠٠٢ : ٢٩) ، ولكن يرى الباحث أنَّه من الممكن أنّ تنمى الدافعية في ضوء بعض المتغيرات والتي ترتبط بالدوافع الداخلية ومنها تنمية خبرات الطلبة المدرسين عن طريق الممارسة والمشاركة في مجريات الدرس ، وتبيان صعوبة المادة المعنية بالتدريس والتركيز على أهمية المادة بالحياة المستقبلية سَواء المهنية أم الاجتماعية للطلبة . ولذلك فإنّه لابّد من استثارة الدافعية في الإستراتيجية الحالية حتى تسهم في تنمية مستويات عمق المعرفة ، ومهارات التدريس الفعال التي يستفيد منها الطلبة المدرسين في أثناء مدة التطبيق ، وفي حياتهم المهنية مستقبلًا في ضوء إتباع مجموعة خطوات من الممكن أن تؤدي إلى زيادة دافعيتهم وهي على النحو الآتي:

أ. توزيع الطلبة في مجموعات من أجل المحافظة على الوقت وتشجيع التعليم المتبادل.

*** جانيه : هو روبرت ميلز جانييه عالم أمريكي متخصص في علم النفس التربوي ولد في ٢١ آب ١٩١٦ كان رائدًا في علم التدريس وعمل في جامعتي (يل) و(براون). وعمل في أثناء الحرب العالمية الثانية على تدريب طياري فيلق سلاح الجو بالجيش الأمريكي توفي في ٢٨ نيسان ٢٠٠٢.**

ب. إقامة دروس مصغرة بعد تقديم كل محاضرة من الباحث ، ومن بعض الطلبة لتطبيق ما تم تعلمه من مهارات وتقويم تعلمهم.

ت. تأكيد أهمية مادة التربية العملية في الحياة المهنية للطلبة المدرسين مستقبلًا.

ث. تشجيع التنافس المشروع فيما بين الطلبة من أجل زيادة دافعيتهم نحو اكتساب مهارات التدريس الفعال وتنميتها وتطبيقها في التدريس.

ج. استثارة حماس الطلبة المدرسين وتشجيعهم على المشاركة في تقديم الدروس من دون تردد.

ح. عدم السماح للطلبة بالاستهزاء أو التجريح بمشاعر أقرانهم الذين يتلكؤون أو يخفقون عند تقديمهم الدروس.

خ. إعطاؤهم الوقت الكافي للتأمل فيما أنجزوه وما تعلموه ، وتأكيد حرية المشاركة للجميع.

د.تشجيع التقويم الذاتي للطلبة المدرسين للتحقق من أعمالهم ، وتصحيح ما قد يقعون فيه من أخطاء بشكل غير لافت للانتباه .

٢. الأهداف :

قبل البدء بتدريس أي محتوى أو مادة دراسية، لابَّد للمدرس أنّ يفكر في الشيء الذي يريد للطلبة أنْ يتعلموه ويتمكنوا من تطبيقه بعد نهاية الدرس، أو الانتهاء من دراسة محتوى المادة الدراسية، وهذا الأمر لا يتحقق إلاّ إذا كان المدرس على قناعة بالأهداف التي ينبغي الوصول إليها من دراسة مادة دراسية ما، وعليه فإنَّ أي هدف يراد تحقيقه يقتضي استعمال إستراتيجيات وطرائق وأساليب تدريسية، ووسائل تعليمية تيسر الوصول إلى تحقيقه (ماكير شنر، ٢٠٠٩: ٦٢ –٦٣).

والأهداف العامة التي أقرتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ دائرة البحث والتطوير / قسم تطوير المناهج تمثلت بأربعة أهداف عامة ملحق (٥)، وكذلك المفردات لمادة التربية العملية (المشاهدة والتطبيق) ، والتي قُسِمَت إلى فصلين دراسيين تمثلت مفردات الفصل الدراسي الأول وهو المعني بالتجربة بما يأتي: (مفهوم التربية العملية ، وأهميتها ، ,أهدافها ، وأسسها ، وأخلاقيات مهنة التدريس ، وسمات المدرس الجيد وواجباته ، ومهارات التدريس الأكاديمية والمهنية وتطبيقها العملي ، وتطبيقات عملية لكيفية إعداد الخطة التدريسية، والتدريس المصغر، والمشاهدات الصفية ، (استمارة المشاهدة ، أساسيات المشاهدة) ، وإرشادات تخص التطبيق الجماعي موزعة على (١٥) أسبوعًا

دراسيًا، بينما يكون التطبيق الجماعي في المدارس ومناقشة تقارير الطلبة عن التطبيق في الفصل الدراسي الثاني (دائرة البحث والتطوير ، ٢٠١٦ : ١٢٥) ، وعلى وفق ذلك اشتق الباحث الأهداف السلوكية في ضوء المفردات المقرر تدريسها ، والمحددة ضمن الفصل الدراسي الأول من أجل إعداد الخطط التدريسية، ملحق (٦).

٣. المتطلبات القبلية:

بعد تحديد الأهداف التعليمية للإستراتيجية والتي تمثلت بالمهمة الفرعية المطلوبة من الطالب المطبق والتي تتلاءم وتحقيق الهدف التعليمي المحدد لها، أصبح لزامًا على الباحث مراعاة التسلسل المنطقي في تحقيق التعلم لدى الطلبة ، والذي يقصد به التدرج في الانتقال من المعلوم إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد ، ومن الجزئيات إلى الكليات، وهذه هي المتطلبات القبلية التي لا يمكن للباحث تجاوزها قبل البدء بأي مهمة تعليمية (السامراني ، ٢٠١٣ : ٩٧).

وقد أخذ الباحث في الحسبان كل ما يتعلق بجوانب ومضامين التسلسل المنطقي في أثناء تطبيق الإستراتيجية والذي يتمثل في البدء بشرح محور من محاور الدرس مركزًا على اشراك الطلبة وتشجيعهم على المتابعة والانتباه المستمر ومن ثم اعطائهم الدور لممارسة الخبرة التي لاحظوها وتسجيل الملاحظات من المدرس والطلبة بوصفهم ملاحظين للطالب الذي يمارس الخبرة ومن ثم تعديل الخبرات في ضوء النقد البناء الذي يهدف لتعديل بعض الاخفاقات وتصويبها، وقد ظهر ذلك في اسلوب عرضه للدروس ، سَواء في عرض الأسئلة المشتقة على وفق مستويات عمق المعرفة المتسلسلة ، أم في تنفيذه للمهارات التدريسية التي طبقها أمام أفراد المجموعة التجريبية بأسلوب التدريس المباشر خطوة بخطوة ، والتي توجه انتباه الطلبة عن طريق التأمل والمتابعة المستمرة لتحركات الباحث ، في ضوء الانتقال من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ، ومن الجزئيات إلى الكليات .

❖ تقديم المعلومات:

ويشمل هذا العنصر أربعة أمور هي:

١. **التسلسل:** من المتعارف عليه أنّ تنفيذ الدرس وعرض المعلومات لابَّد من أنْ يكون متسلسلًا ؛ لأنَّ تركيبة المحتوى التعليمي تتألف من الحقائق والمبادئ والتعميمات ووجهات النظر والقيم التربوية

والإتجاهات، وعليه فأن هذه البنية لابَّد من أنْ تؤخذ جميع عناصرها في الحسبان سَواء في مرحلة التخطيط أم مرحلة التنفيذ وكل ذلك يتحقق منه المدرس في ضوء ما يسمى بعملية التحليل البنائي للمحتوى (الهاشمي وعطية، ٢٠١٤ : ٢٣٧) ، وانطلاقًا مما تقدم ذكره وضع الباحث الخطط المتعلقة بالإستراتيجية المقترحة لغرض التدريس على وفقها، ملحق (٢٠) وملحق(٢١).

٢.**حجم الوحدة التعليمية:** لا توجد صيغة أو معادلة متفق عليها تُتَبَع لحصر المادة التعليمية أو تحديد حجمها، ولكن يوجد نوع من الاتفاق على بعض العوامل التي تؤثر في اختيار حجم المادة ، وهذه العوامل تجلت فيما يأتي :

أ. الخصائص العمرية للمجموعة التعليمية أو الفئة المستهدفة:

من الواضح لكل المعنيين بالتدريس والعملية التربوية أنَّ الطلبة يختلفون في فئاتهم العمرية ، وكذلك في خصائصهم الفردية سَواء على مستوى الجنس أو المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي، فضلاً عن القدرات الذهنية والاستعدادات والمعتقدات والدافعية للتعلم ، كل ذلك يحتم على المدرس المعني بتصميم الدروس أنْ يُراعي هذه الخصائص ويأخذها بالحسبان في أثناء تصميم إستراتيجية التدريس ؛ من أجل تحقيق النجاح في العملية التدريسية والوصول إلى الأهداف المنشودة (كوجك ، ٢٠٠١ : ١٢١).

والمرحلة العمرية المعنية بالبحث مرحلة متقاربة في خصائصها إلى درجة كبيرة ؛ لكونهم ينتمون إلى مستوى عمري متقارب إلى حد كبير بين (٢٠الى ٢١) سنة ، وهم جميعًا من خريجي الدراسة الإعدادية الفرع الأدبي ؛ مما يعني أن البنية المعرفية والقدرات العقلية متقاربة وهو ما اثبته الباحث في اختبار الذكاء ، فضلًا عن ذلك فإنَّهم درسوا ثلاث سنوات في الصفوف (الأول والثاني والثالث) معًا ، وضمن تخصص واحد هو تخصص الجغرافيا ، ودراستهم كانت في القاعات الدراسية ذاتها التي درسوا فيها طوال السنوات الثلاث الماضية ، ولا يوجد فيهم من هو متأخر دراسيًا بسبب الرسوب أو التأجيل ولا يوجد سوى الفروق الفردية التي هي خاصية سائدة فيما بين الافراد حتى وان كانوا اشقاء ومهما كانت الظروف التي تحيط بهم متشابه ، وعلى الرغم من كل ذلك عَمدَ الباحث إلى إجراء التكافؤ فيما بين أفراد مجموعتي البحث ، والتي سيأتي تفصيلها في إجراءات التكافؤ.

ب. التنوع في بنية المادة التعليمية:

بما أنَّ الطالب هو هدف العلمية التعليمية ومحورها، فمن الضروريات اللازمة أنّ تتنوع المادة التعلمية ضمن المحتوى على شكل مجالات معرفية وخبرات وأنشطة متنوعة؛ وذلك لضمان مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة واستعداداتهم وتوجهاتهم، ولتحقيق التوازن فيما بين جوانب المحتوى المعرفية والوجدانية والمهارية، فضلًا عن ذلك لابَّد من التنوع لغرض مراعاة الاختلاف بين البيئات الاجتماعية وعناصر الثقافة المحلية التي ينتمي إليها الطلبة، وكل ما تقدمّ لابَّد من أنّ يؤخذ في الحسبان في أثناء اختيار وتنظيم المحتوى التعليمي ، من أجل أنْ يلائم الطلبة جميعهم (أعضاء هيأة التدريس، د.ت : ١١٦) ، فضلًا عن ذلك أنَّ العناية بالتنظيم المنطقي والسيكولوجي ومراعاة المعرفة العلمية بجوانبها النظرية والعملية في أثناء اختيار المحتوى مهما كان متنوعًا (قلادة، ٢٠٠٦: ١٢٥).

وقد حصل الباحث على رؤية عن بنية المادة التعليمية وما تكون عليه (عينة البحث) من معلومات من تطبيق بعض التكافؤات التي توصل إليها في ضوء المعدل العام لمستوى أفراد المجموعتين للصفوف (الأول والثاني والثالث) ، ودرجاتهم في مادة المناهج وطرائق التدريس في الصف الثالث ، والاختبار القبلي لمستويات عمق المعرفة، واختبار القدرات العقلية، والتي تحقق الباحث في ضوئها من أنِّ مجموعتي البحث متقاربتان أي أنَّهما متكافئتان .

ت. الزمن المقرر للوحدة التعليمية:

إنَّ التجارب في مجال العلوم التربوية أغلبها اليوم وبالخصوص التي تجرى على المواد الدراسية تكون محكومة بالزمن الذي تحدده الوزارة على وفق الدليل الذي أعدته اللجان المختصة المكلفة بذلك والذي حدد بالنسبة لمادة التربية العملية بـ (١٥اسبوعًا دراسيًا) بواقع (٣ساعات) للمحاضرة في الاسبوع الواحد، وهذا ما يجعل الباحث يلتزم بفصل دراسي لتطبيق التجربة ، وهو ما تقيد به الباحث في البحث الحالي؛ إذ إختار الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٠ / ٢٠٢١م) ؛ لأنَّه الأنسب لإجراء التجربة وقياس مستوى النمو والتطور عند الطلبة في المتغير الأول بينما تم قياس المتغير الثاني في الفصل الدراسي الثاني في ضوء متابعة المطبقين في المدارس.

ث. البيئة الصفية :

يقصد ببيئة الصف بأنها المنظومة الفكرية والإجراءات العملية ، التي تتكون من مجموعة من المدخلات والعمليات الضرورية التي تتسبب في خلق التفاعل النشط في المواقف التعليمية ، وتتمثل هذه المدخلات بالجانب البشري (المدرس والطلبة ومن يساعد على حدوث التفاعل) ، وجانب مادي يشتمل على (قاعة الدراسة ومقاعد الجلوس والكتب الدراسية "المنهاج التعليمي) ، فضلًا عن مجموعة مكونات فرعية ينبغي على المدرس أنْ يهتم بها ؛ لدورها في تحقيق بيئة صفية وتعليمية آمنة مثل الإضاءة الجيدة والمناسبة لحجم الصف ، والتهوية الكافية التي تحافظ على كميات كافية من الأوكسجين ؛ لكي يستطيع المحافظة على يقظة الطلبة وانتباههم ، والتركيز على الأنشطة التعليمية المتنوعة ، وأساليب التدريس التي يتبعها المدرس ، والتي تحقق التفاعل وتنمي العلاقات الإنسانية بما يجعل من الجو التعليمي فاعلًا ومؤثرًا في نفوس الطلبة (الإدارة العامة للتدريب والإبتعاث ، ٢٠١٣ : ١٢-١٣).

وهنا يَوَّدُ الباحث أنْ يشير إلى توافر الأعم الأغلب من مكونات البيئة التعليمية التي يمكن أنْ تحقق التفاعل بدءًا من حجم القاعة التي نفذت فيها التجربة وإضاءتها ومقاعد جلوس الطلبة ووجود الشاشة العارضة التي اعتمدها في التدريس وعرض بعض المحاضرات .

٣. تقديم المحتوى:

ويقصد بتقديم المحتوى المراحل أو الخطوات التي يتم تدريس محتوى الموضوع الدراسي وفقًا لها كأحد عناصر الإستراتيجية المقترحة ، والذي سيقوم الباحث بتقديمه على شكل خطوات متسلسلة بحسب خطوات الإستراتيجية المقترحة ، وهذا التسلسل يجعل من الباحث يدرس المحتوى بأشكال متعددة منها:

١. اسلوب التدريس المباشر من الباحث والذي يعتمد فيه: (تنفيذ بعض المهارات اجرائيًا ، عرض دروس مصغرة ، شرح وتفسير بعض المواقف ، وغيرها).

٢. استعمال الأساليب غير المباشرة التي تحقق التفاعل بين الباحث والطلبة مثل: (اسلوب المناقشة الجماعية ، اسلوب استثارة حماس الطلبة ، اسلوب التنافس المشروع والذي يتمثل بالتنافس الفردي).

٣. الاساليب التجريبية التي تركز على الطالب، وتكون بإشراف المدرس، وقد تجري في المختبر العلمي، أو ممارسة فعل معين في قاعة الصف الدراسي وتقديم نشاطات متعددة مرتبطة بالأهداف ، والتي يتم فيها تقديم الدرس بأسلوب (النمذجة)* (زيتون ، ٢٠٠١ : ٢٠٢- ٢٠٣) ؛ وهو ما يعزز المحتوى المهاري والذي يمثل جوهر الاستراتيجية المقترحة، والمتغير التابع الثاني من متغيرا البحث الحالي، وهذه الاساليب التدريسية جميعها تركز على التفاعل المتزن بينه وبين الطلبة وفي ضوئها يُحفز الطلبة على المشاركة وتقديم الدروس ، وبحسب ما تم التخطيط له ضمن خطوات الإستراتيجية المقترحة التي صممها وعرضها على الخبراء والمحكمين ، وبحسب الآتي:

إعداد خطوات الإستراتيجية المقترحة:

من الواضح أنَّ لكل إستراتيجية تدريس مجموعة من الخطوات المتتابعة التي يتبعها الباحث إذا ما اعتمد تلك الإستراتيجية لغرض تنفيذ الدرس الذي خطط له ؛ وفي ضوء ذلك لابَّد من أنْ يضع مجموعة من الخطوات للإستراتيجة الحالية على أنْ تراعي مبادئ ومراحل (نظرية التعلم الخبراتي)؛ لكونها أُقتُرِحَت على وفقها ، وبالشكل الذي يضمن تنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات التدريس الفعال لدى طلبة الصف الرابع في كليات التربية ، وفيما يأتي عرض مفصل لخطوات سير المحاضرة بالإستراتيجية المقترحة :

الخطوة الاولى : المقدمة والتمهيد:

١. **توزيع الطلبة في مجموعات** : وهذه المجموعات تتكون من (٥-٦ أفراد) لكل مجموعة، وقد حدد الباحث بالاتفاق مع الطلبة لكل مجموعة اسم؛ إذ أُطلق على المجموعة الأولى (المبادرون) والمجموعة الثانية (اشراقة الغد) والمجموعة الثالثة (صناع الأجيال)، والمجموعة الرابعة (مدرسو المستقبل)، والمجموعة الخامسة (المتفوقون)؛ وذلك لغرض استثارة الشوق في نفوسهم وتعميق الفهم لديهم في ضوء إشراكهم بالحوارات والمناقشات التي تخص المعلومات التي يطرحها الباحث، فضلًا عن تشجيعهم على العمل التعاوني من أجل أداء المهام المطلوبة؛ إذ يرى الباحث أن توزيع الطلبة في مجموعات يجعلهم يسجلون أكبر عدد من الملاحظات بشكل دقيق ، ويمنحهم الفرصة الكافية في

---

* **النمذجة : يُقصَد بها عرض دروس مصغرة مختارة من بعض الطلبة المطبقين هم يسجلونها كنشاط ، أو من مواقع التواصل الاجتماعي بما يتناسب والمهارات التي يسعى الباحث إلى تنميتها .**

لغرض مناقشتها، فضلًا عن ذلك يُعزز من ثقتهم بأنفسهم ومن قدراتهم على ممارسة الأدوار بدافع ذاتي ودافع جماعي ويقوي من العلاقات الاجتماعية التي تقوم على النقد البناء الهادف إلى التصحيح وتعديل الأخطاء التي قد يقع فيها أي فرد من أفراد المجموعات.

٢. التهيئة الذهنية:

تهيئة أذهان الطلبة وشد انتباههم إلى موضوع الدرس الجديد، والتركيز على التفاعل المستمر والانتباه من أجل التمكن، والسيطرة في مرحلة التطبيق التي تأتي بعد الإنتهاء من عرض الباحث للدرس.

الخطوة الثانية: العمليات (تعزيز شعور الطلبة وتأكيد متابعتهم للدرس):

هنا يبدأ الباحث بعرض الدرس أمام أنظار الطلبة، مشددًا عليهم في التركيز على تحركات الباحث وتطبيقه للمهارات، مع تأكيد تثبيت كل ما يجدونه مناسبًا لتعزيز أدائهم العملي، وذلك لغرض بث روح الوعي والتفاعل بين أفراد المجموعة الواحدة، وزرع الثقة بالنفس وتعزيز الرغبة في المشاركة لدى كل طالب حتى لو كان ضعيفًا.

الخطوة الثالثة: (الملاحظة المتأملة والتفكير من الطلبة):

هنا يكون دور الطلبة التأمل والتفكير بكافة الاجراءات والتحركات التي تتم من الباحث وأفعاله (كنموذج) في المواقف التدريسية أو أفعال الطلبة الذين يقع عليهم الاختيار لتنفيذ أداء ما، وتحليلها بشكل فردي وجماعي ومناقشتها ومحاولة مساعدتهم على إتقانها، وبحسب أدوار كل فرد منهم وكما يأتي :

الملاحظ المتأمل الأول (المخطط) : هو مقرر المجموعة وله أدوار عدة منها دور متابعة أفراد المجموعة وتثبيت جميع تحركات الباحث وكذلك تثبيت التساؤلات التي قد يحتاج أن يوجهها للمدرس أو لرفاقه في المجموعة .

الملاحظ المتأمل الثاني (المدون الأول) : دوره مراقبة تحركات الباحث وتأملها والتفكير بكيفية تطبيقها في درس جديد ينفذه هو في حال تم اختياره.

الملاحظ المتأمل الثالث (المدون الثاني): دوره أيضا مراقبة تحركات الباحث وتأملها والتفكير بكيفية تطبيقها في درس جديد ينفذه هو في حال تم اختياره.

الملاحظ المتأمل الرابع (المدون الثالث) : دوره مراقبة تحركات الباحث وتأملها والتفكير بكيفية تطبيقها في درس جديد ينفذه هو في حال تم اختياره.

الملاحظ المتأمل الخامس (المدون الرابع) : دوره مراقبة تحركات الباحث وتأملها والتفكير بكيفية تطبيقها في درس جديد ينفذه هو في حال تم اختياره.

الخطوة الرابعة: الخبرة النشطة:

في هذه الخطوة يبدأ الباحث باختبار الطلبة وتنشيط خبراتهم التي يفترض أنهم قد اكتسبوها؛ إذ يقوم فيها بالإيعاز إلى المجموعات بإيقاف التعاون فيما بينهم ، ويبدأ باختيار طالب من كل مجموعة ليطبق درسًا نموذجيًا أمام الطلبة أو ينفذ مهارة أو يرسم مخططا أو يصمم شكلًا أو يطبق قاعدة أو يحل معادلة بحسب نوع الدرس والمادة الدراسية التي تتبع في تدريسها الإستراتيجية ، وفي هذه الخطوة أيضًا يتحول دور الجميع إلى (ملاحظ ومتأمل للأداءات التي تنفذ من الطالب النموذج) ، في حين أنَّ الطالب الذي يقع عليه الاختيار يكون (طالبًا مطبقًا) ، وكما يأتي :

١.المطبق الأول للخبرة : يتحول دوره هنا إلى ممارس للخبرة في ضوء تقديم درس أو حل معادلة أو تنفيذ مهارة ما بحسب موضوع الدرس ويتم ذلك بعد تدوينه الملاحظات والتساؤلات على أداء الباحث في أثناء قيامه بالمهمة النموذجية ، وكذلك يستمر في مراقبة تحركات زملائه وتسجيل الملاحظات حول أدائهم بعد انتهائه من ممارسة الخبرة بغض النظر عن المجموعات وذلك لتعزيز الخبرة التي اكتسبها ومارسها.

٢.المطبق الثاني للخبرة : هنا أيضًا يتحول دوره إلى ممارس للخبرة ويطبق المهمة أمام زملائه في ضوء الأهداف الخاصة بتصنيف (مستويات عمق المعرفة ، ومطبقًا لمهارات التدريس الفعال) ، فضلًا عن استمراره في مراقبة تحركات زملائه وتسجيل الملاحظات حول أدائهم بعد انتهائه من ممارسة الخبرة بغض النظر عن المجموعات وذلك لتعزيز الخبرة التي اكتسبها ومارسها.

٣.المطبق الثالث للخبرة : هنا أيضًا يتحول دوره إلى ممارس للخبرة النشطة ويطبق المهمة أمام زملائه في ضوء الأهداف الخاصة بتصنيف (مستويات عمق المعرفة ، ومطبقًا لمهارات التدريس الفعال) ، فضلًا عن استمراره في مراقبة تحركات زملائه وتسجيل الملاحظات حول أدائهم بعد انتهائه من ممارسة الخبرة بغض النظر عن المجموعات وذلك لتعزيز الخبرة التي اكتسبها ومارسها.

٤. .المطبق الرابع للخبرة : هنا أيضًا يتحول دوره إلى ممارس للخبرة النشطة ويطبق المهمة أمام زملائه في ضوء الأهداف الخاصة بتصنيف (مستويات عمق المعرفة ، ومطبقًا لمهارات التدريس الفعال) ، فضلًا عن استمراره في مراقبة تحركات زملائه وتسجيل الملاحظات حول أدائهم بعد انتهائه من ممارسة الخبرة بغض النظر عن المجموعات وذلك لتعزيز الخبرة التي اكتسبها ومارسها.

٥.المطبق الخامس للخبرة: هنا أيضًا يتحول دوره إلى ممارس للخبرة ويطبق المهمة أمام زملائه في ضوء الأهداف الخاصة بتصنيف (مستويات عمق المعرفة، ومطبقًا لمهارات التدريس الفعال) ، فضلًا عن استمراره في مراقبة تحركات زملائه وتسجيل الملاحظات حول أدائهم بعد انتهائه من ممارسة الخبرة بغض النظر عن المجموعات وذلك لتعزيز الخبرة التي اكتسبها ومارسها.

الخطوة الخامسة: (التقويم والمراجعة):

في هذه الخطوة يعيد الباحث جميع الأخطاء التي وقع بها الطلبة ويعطي التصحيحات العملية لهم لتلافيها على وفق ما تم تثبيته من ملاحظات.

الخطوة السادسة: (الواجب البيتي):

هذه الخطوة هي ذاتها في جميع الإستراتيجيات بغض النظر عن خطوات الإستراتيجية، وفيها يعطي الباحث التحضير للمحاضرة القادمة مع كتابة خطة وفق الإستراتيجية الجديدة والاستعداد للتطبيق الصفي في المحاضرة القادمة .

وفي ضوء هذه الخطوات عمل الباحث على ما يأتي :

١. أعد الباحث الخطط التي تم التدريس على وفقها طوال مدة التجربة ، وقد بلغ عددها (١٣) خطة لتدريس مادة التربية العملية (المشاهدة والتطبيق) للصف الرابع من قسم الجغرافيا في كلية التربية للعلوم الإنسانية.

٢. عرض الباحث نموذجًا من الخطط التي أعدها على عدد من الخبراء في تخصص طرائق التدريس.

٣.التزم الباحث بالملاحظات والتوصيات كافة التي ثبتها الخبراء وعدَّل الخطط في ضوئها .

❖ مساهمات الطلبة:

تشتمل مساهمات الطلبة على ثلاثة أمور مهمة هي:

١. **المناقشة** : من أجل استثارة الطلبة وتشجيعهم على الملاحظة الهادفة عمل الباحث على إشراكهم في مناقشة قائمة على توجيه الأسئلة ، والاستفسارات المختلفة التي يوجهونها حول ما يدور في الدرس من تحركات وإجراءات سَواء أكان في الدرس الذي يقدمه الباحث، أم حول أداءاتهم والملاحظات التي سجلت حول أداء أي طالب يقدم الدرس، وكل ذلك يهدف إلى تزويدهم بإجابات وتوجيههم إلى إتقان المهارات التي تجعل منهم مدرسين فاعلين سَواء أكان على المدى القريب في أثناء التطبيق أم على المدى البعيد في أثناء ممارستهم مهنتهم مستقبلاً.

وهنا يتفق الباحث مع (Department Education & Skills) في توجيههم لتدريسيي التربية العملية في أنَ المناقشة مع الطلبة تمثل تغذية راجعة شفوية نزودهم بقوة كبيرة لتحفيزهم وزيادة تفاعلهم، وتجعلهم أكثر انتظامًا سَواء في ردود أفعالهم، أو في تفكيرهم وتنفيذهم للأنشطة التي يكلفون بها (Department Education & Skills , 2004 : 75).

٢. **الممارسة:** وهنا يحاول الباحث إشراك جميع الطلبة في ضوء إشراك عدد منهم في كل محاضرة، وذلك بهدف صقل شخصياتهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم ، وتحقيق الاسترخاء وخفض التوتر الذي يُتَوَّقع أنْ يحصل عندهم قبيل التطبيق الصفي والمدرسي.

٣. **التغذية الراجعة:** يستعمل الباحث التغذية الراجعة لتثبيت المعلومات والمهارات التي يُفترض أن يكونوا قد اكتسبوها في أثناء شرح الباحث ، أو نتيجة ملاحظة أقرانهم وتصحيح الأخطاء التي وقعوا فيها عند ممارستهم للتدريس، والتي تمثل نوعًا من التدريب على تلافي الأخطاء بشكل نظري وعملي في آن واحد ولذلك اعتمدها الباحث بشكل بنائي طوال مدة التجربة.

❖القياس والتقويم:

من الضرورات اللازمة لتصميم الإستراتيجية التدريسية هي توافر أدوات القياس والتقويم، بعدها من العناصر والمراحل التي لا يمكن أنّ يستغنى عنها بأي حال من الأحوال، ويقصد بالقياس وصف وتقدير الأشياء والنتائج والمستويات كميًا (رقميًا) في ضوء أسس وخصائص محددة وبحسب نوع المقياس المعتمد (الدعيلج ، ٢٠١٤ : ١٦٥).

وقد استخدم الباحث لقياس فاعلية الإستراتيجية المقترحة أداتين أعدهما بنفسه وهما (اختبار التنمية على وفق مستويات عمق المعرفة، وبطاقة مهارات التدريس الفعال)، وقد عمل على تحكيمهما في ضوء تقديمهما إلى مجموعة من الخبراء والمحكمين الذين بلغ عددهم (٢٨) خبيرًا ومحكمًا، ملحق (٧).

أما التقويم فيقصد به: عملية إصدار حكم على سلوكيات الطلبة وأدائهم ودراستهم لموضوعات معينة على وفق مجموعة من الخصائص أو المعايير أو المحكات أو الصفات التي يهدف انطلاقًا منها إلى التشخيص أو العلاج أو التغيير والتطوير(خليل ، ٢٠١١ : ٦) ، هذا وإنَّ التقويم يبحث في الحكم على هدف شامل للتعليم والتدريس ، ويأتي بضمنه الاختبار لقياس تقدم الطالب نحو الهدف ،

وهو ما تُوجِهنا إليه المعلومات والبيانات التي تجمع في ضوئه عن مجموعة من الطلبة المستهدفين إلى مستوى أو نسبة فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء المقارنة بين سلوكياتهم في المواقف المتتابعة ، وذلك يتم في ضوء تكليفهم بحل مشكلة أو الإجابة عن سؤال أو الإدلاء بوجهات نظرهم في مهمة ما (أنجلين ، ٢٠٠٤ : ١٥٤– ١٥٥).

وهو ما عمله الباحث في ضوء إجراء التحقق من الفروق فيما بين الاختبارين (الاختبار القبلي الذي يسبق تطبيق الإستراتيجية المقترحة، والاختبار البعدي الذي يهدف إلى قياس مستوى النمو والتطور بعد تطبيق الإستراتيجية المقترحة).

ومن الواضح أنَّ التقويم يسير جنبًا إلى جنب مع خطوات تصميم الإستراتيجية المقترحة بدءًا من الخطوة الأولى، وحتى النهاية من طريق التأكد من تحقيق أهدافها، وذلك من أجل تشخيص الأخطاء وتصحيح المسار، ومراقبة عملية التقدم في تطبيق خطواتها خطوة بعد خطوة ، ومساعدة الباحث على تحسين الأسلوب المتبع ، وتزويده أي الباحث وكذلك الطلبة بتغذية راجعة، وكل ذلك يساعد في تثبيت التعلم وزيادة انتقال أثره، وكذلك تحديد نسبة تحقق الأهداف التّعليمية (الثوابية وآخرون ، ٢٠٠٤ : ٢٣) ، وأفضل أنواع التَّقويم وأكثرها نجاحًا هو التقويم الشامل لجميع جوانب شخصية الطالب، والذي يكون مستمرًا وهادفًا إلى التنمية والتطوير التي وضع من أجل تحقيقها، ويساعد واضع الإستراتيجية أو الطريقة من التعرف إلى مدى ملاءمتها للأهداف التي يراد الوصول إليها ، والتي ينبغي أنّ تستند إلى فلسفة التربية، وأنّ يكون ذا فائدة في عملية التغيير أو التعديل كأسلوب لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ، بغية تحقيق أهداف العملية التعليمية (غنيم، ٢٠٠٤ :٤٤).

وفي ضوء ما تم ذكره آنفًا فإنَّ عملية التقويم التي اتبعت في الإستراتيجية المقترحة الحالية هي عملية مستمرة رافقت جميع خطواتها؛ إذ اعتمد الباحث ثلاثة أنماط من التقويم تمثلت بما يأتي:

أ. التقويم المبدئي (القبلي):

هو أحد أنواع التقويم الذي يستعمل قبل البدء بالمشروع مهما كان نوعه، الذي يُفاد منه كمدخل؛ إذ يستطيع الباحث من طريقه تحديد أداء الطلبة قبل الشروع بالتجربة، فهو يهدف إلى تصنيف الطلبة في فئات إذا كان ضروريًا أو تحديد المستوى الذي لابَد من الانطلاق منه في التجربة، حتى يتمكن الباحث من اختيار ما يراه ملائمًا من إجراءات أو مستلزمات في ضوء

مستوياتهم الحقيقية على المستوى المعرفي والوجداني والمهارى، مستعينًا بالاختبارات أو المقابلات، أو الملاحظات، أو حتى التقارير التي يعدها الباحث نفسه أو اللجان المعنية بالتقويم في بعض الأحيان (كوافحة ، ٢٠١٠ : ٣٨).

وقد تضمن هذا النمط من التقويم في البحث الحالي اختبارًا قبليًا لمعرفة مستوى المعلومات السابقة في المادة المعنية بالبحث (التربية العملية)، وتوجيه سؤالًا مفتوحًا للتدريسيين المعنيين بتدريس التربية العملية في كليات التربية للحصول على بعض المهارات الفرعية في ضوء المهارات الرئيسة للتدريس الفعال ، ملحق (٢٣)، والتي سبق للباحث أنّ حددها في الإطار النظري للبحث، فضلًا عن تقديم الإستراتيجية المقترحة إلى مجموعة من الخبراء والمحكمين ، ملحق (٧)، لتعرف صلاحيتها في ضوء الآتي:

١. تطابق خطوات الإستراتيجية المقترحة وخطوات التعلم الخبراتي.
٢. ملاءمة عناصر الإستراتيجية المقترحة لمبادئ نظرية التعلم الخبراتي.
٣. ملاءمة الإستراتيجية المقترحة لأهداف مادة التربية العملية.
٤. مدى ملائمة الإستراتيجية المقترحة لمستوى طلبة الصف الرابع في كلية التربية.
٥. مدى العلاقة التي توجد بين المتغير المستقل (التعلم الخبراتي)، والمتغيران التابعين (مستويات عمق المعرفة ، ومهارات التدريس الفعال).
٦. إمكانية تطبيق الإستراتيجية المقترحة في الفصل الدراسي الأول، ملحق (٤) .

ب. التقويم التكويني (البنائي):

هو عملية يستعملها المدرسون والطلبة في أثناء عملية التعلم خطوة بخطوة ؛ لكونها توفر التغذية الراجعة لضبط التعليم والتعلم بشكل مستمر طوال وقت الدرس لغرض تحسين تعلم الطلبة، وتحقيقهم للنتائج التعليمية المقصودة (Box , 2019 : 35)، وبما أنه يحدث في أثناء مدة التجربة فهو الأنسب عند الطالب ، وكذلك توجد هنالك حاجة إلى معرفة المدرس بالتقدم والإنجاز الذي هو عليه، ويخدمه في تحديد تسلسل الأنشطة وترتيب الإجراءات القادمة، مما يساعد في تحسين العملية التدريسية والتعليمية؛ لأنَّه يمكن من تحسين الإستراتيجيات والطرائق والأدوات المستخدمة على الرغم من أنَّه يتضمن جهدًا متزايدًا لكل من المدرس والطالب (Kizlik , 2012 : 7)، وقد اعتمده الباحث

أي (التقويم البنائي) طوال مدة التجربة والتدريس في الإستراتيجية المقترحة سَواء أكان بصورة شفوية أم تحريرية أم مطالبة الطلبة المدرسين بتطبيق بعض المهارات.

ج. التقويم النهائي (الختامي):

في هذه المرحلة من التقويم يتم تقويم الإجراءات التعليمية والتدريسية بعد تنفيذها، ويتم تقويم الصورة الكلية للعملية التعليمية ويتكون هذا النوع من خطوتين (التقويم والمراجعة)؛ وذلك للتحقق من مدى بلوغ الطلبة الأهداف التعليمية والمستوى الذي تم الوصول إليه، ومدى نجاح العملية التدريسية نفسها ، وبعد ذلك تتم عملية المراجعة التي تتم في ضوء مواطن الضعف والقصور التي تظهر في ضوء نتائج التقويم (جاستفسون وروبرت ، ٢٠٠٣ : ٥٢)، وقد اعتمد الباحث التقويم الختامي للتعرف إلى فاعلية الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية (التعلم الخبراتي) وأثرها في تنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات التدريس الفعال لدى الطلبة المدرسين والذي ظهر في ضوء المقارنة فيما بين درجات طلبة عينة البحث في التطبيقين القبلي والعدي لأداتي البحث ، ملحق (٢٦) و(٢٧).

❖ الانشطة التعليمية:

تعد نشاطات المتابعة من العناصر الهامة في تنفيذ الإستراتيجية المقترحة، والتي تشتمل أنشطة متنوعة تتمثل في العمل ضمن المجموعات، والتأمل بالأحداث وتسجيل الملاحظات التي من الممكن أن تؤدي بالطلبة المدرسين إلى اكتساب الخبرات ومن ثم ممارستها على شكل خبرات نشطة في تطبيق الإستراتيجية المقترحة وهي جوهر عناصر الإستراتيجية المقترحة.

ويرى الباحث أنَّ الأنشطة التعليمية إذا ما تم الاهتمام بها والعناية في اختيارها بشكل علمي دقيق وأُعطيت الدور المناط بها، فإنها تكون فعالة ومؤثرة في تقديم الخبرات والمهارات، بمعنى أنَّها تُعزز من التعاون وترصين العلاقات الاجتماعية والممارسات الحركية، وتُتيح المجال للطلبة في المساهمة بمختلف المهام من دون تردد، بالخصوص أنّ الإستراتيجية الحالية تم تصميمها على أساس الخبرة والممارسة النشطة وإنتاج الخبرات الجديدة، وهو ما يتفق فيه الباحث مع رأي (فرح ومشيل ٢٠١١) في قولهما إنَّ الأنشطة التعليمية التي يتم اختيارها بشكل يتلاءم مع المادة الدراسية وأهدافها المنشودة سيكون من شأنها بناء وصقل شخصيات الطلبة وتعزيز قدراتهم واستعداداتهم

والارتقاء بمستوى أداءاتهم وتنمية المهارات التي يمتلكونها، أو تزويدهم بمهارات وقيم جديدة، وبالشكل الذي يُمَكن من الإستفادة مما يمتلكه الطالب من طاقات تجعل منه عنصرًا فاعلاً في ممارسة مهنته وبناء مجتمعه مستقبلاً، وفي ضوء ذلك فقد استعمل الباحث أنشطة تعليمية ركزت على إنتاج أفكار جديدة ، وتُمَكِن من إنتاج حلول جديدة وتقديم فرضيات علمية، واستعمال الأنشطة التي تسهل من تنفيذ المهارات وتطويرها، فضلاً عن أهمية الأنشطة التعليمية في كونها تسهم في إتباع أساليب جديدة في أثناء التخطيط والتنفيذ والتقويم لعملية التدريس (فرح ودبابنة، ٢٠١١ : ١٧).

وبالنسبة لاختيار الأنشطة التعليمية إذا ما أُريد لها أنّ تؤدي الدور المرتبط باستعمالها، فلابَّد من مراعاة عدد من الأسس أو الشروط التي تحكم اختيار النشاط ، ومن الأسس التي يجب مراعاتها أو الشروط التي يجب توافرها هي أن:

١. تستند إلى صياغة البيئة التعليمية بصورة تساعد على ممارسة النشاط في ضوء جعلها إطارًا ومحتوى تتلاءم مع واقع الحياة.

٢. تكون الأنشطة ملائمة لجوانب الشخصية الإنسانية كافة.

٣. تُراعي قدرات الطلبة وإمكانياتهم بالشكل الذي ينمي الفهم والتحليل وإعادة الصياغة والخلق والابتكار ووضع التصورات الجديدة والمتعددة.

٤. تُسهم الأنشطة في تطوير وظيفة التعليم وتعزز إجراءات التدريس وتيسر من تحقيق أهدافه.

٥. تُركز على التعليم والتعلم بدلاً من الحفظ الأصم القائم على التلقين، أي أنّ تجعل من الطالب قادرًا على التعلم الذاتي والنشط (الزويني وآخران ، ٢٠١٣ : ٥٢).

ويضيف الباحث على ما تَقَّدم:

٦. أن ترتبط الأنشطة باهتمامات الطلبة وتخصصاتهم.

٧. أن تكون مرتبطة بالموضوعات الدراسية ضمن المادة المستهدفة.

٨. أن تُسهم في اكتشاف المهارات المختلفة وتنميها ، وتشخص مواطن الضعف وتعالجها.

٩. أن تُراعي جوانب العمل الجماعي التعاوني والفردي بشكل متوازن ، والتي عمل الباحث على مراعاتها في اختياره للأنشطة التعليمية طوال مدة التجربة وبالشكل الذي يتماشى مع الظروف التي احاطت بالتجربة في حينها.

ويرى الباحث تأسيسًا على ما تم ذكره آنفًا أنَّ الأنشطة التَّعليمية التي تتلاءم ومهارات التدريس الفعال التي يسعى إلى تنميتها وبحسب الخطط التي يقوم الطلبة بإعدادها، فقد غلب على أنشطتهم السمة الفردية والإجرائية التي تعلقت بتصميم الخطة، وصياغة الأهداف وعرض الدرس وتوجيه الأسئلة واستثارة التفكير.

ووفقًا لما تقدم ذكره فإنَّ الإستراتيجية المقترحة التي صممها الباحث واعتمدها في تدريس مادة التربية العملية (المشاهدة والتطبيق) تكونت من الخطوات الآتية:

١. التهيئة الذهنية (Mental preparation): وفيها يتم (توزيع الطلبة في مجموعات ، وتهيئتهم واستثارة دافعيتهم للدرس الجديد).

٢. العمليات (Operations): وفيها (يسعى الباحث إلى تعزيز شعور الطلبة بأهمية المادة ، وتأكيد متابعتهم للدرس).

٣. الملاحظة المتأملة (Reflective observation): وعندها يبدأ التفكير من الطلبة المطبقين.

٤. الخبرة النشطة (Active experience).

٥. التقويم والمراجعة Evaluation and Revision) .

٦. الواجب البيتي (Homework).

واستكمالًا لما تم توضيحه يُشير الباحث إلى أنَّ الإستراتيجية المقترحة لا يقتصر استعمالها على المرحلة الجامعية فقط ، وإنما يمكن أنْ تُستعمل الخطوات نفسها التي نفذت بها في البحث الحالي ، هذا ويمكن توظيفها في مجالات متعددة في تدريس مواد دراسية أُخرى ، بنفس خطواتها التي حددها الباحث في ضوء المبادئ والفروض التي انطلقت منها ، وقد أعد الباحث دليلًا لكيفية تنفيذها بالشكل الذي صُمِمَت فيه ، والتي من الممكن أنّ تُطبَق في مواد دراسية مختلفة ، وفي المراحل الدراسية كافة ولاسيمّا لمن يرغب تجريبها من الباحثين مستقبلاً إذا ما تم التحقق من فاعليتها ، ملحق (٣).

ثانياً : مرحلة تحديد مستويات عمق المعرفة ومهارات التدريس الفعال :

قبل البدء بإجراءات تنفيذ الإستراتيجية والمباشرة بتنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات التدريس الفعال، يجد الباحث أنَّه من اللازم توضيح الإجراءات التي تسبق ذلك، ألّا وهي (التصميم التجريبي ، ومجتمع البحث وعينته).

التصميم التجريبي :

يُمَثِل التصميم التجريبي الخطة العلمية التي يتم في ضوئها تنفيذ خطوات التجربة ، والتي تُمَكِن الباحث من توزيع أفراد عينة البحث في مجموعات تنقسم إلى تجريبية وضابطة وبالشكل الذي يُمَكِن من التيقن من دقة النتائج في ضوء التحقق من أثر المتغير أو المتغيرات المستقلة على المتغير أو المتغيرات التابعة ، وبعد التأكد من إجراءات الضبط والاطمئنان إلى أنَّ أي تغييرات تحصل تكون بسبب المتغير المستقل ، وبما يتلاءم وهدف البحث ومساعدًا على اختبار الفرضيات (الضامن ، ٢٠٠٧ : ١٤٧) ، ولذلك إختار الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي ، والشكل (٣) يوضح ذلك.

المجموعة	الاختبار	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار
التجريبية	اختبار قبلي + ملاحظة	الإستراتيجية المقترحة	– مستويات عمق المعرفة – مهارات التدريس الفعال	اختبار بعدي + الملاحظة
الضابطة		————		

شكل (٣)

التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي الذي اعتمده الباحث

مجتمع البحث وعينته :

١. مجتمع البحث:

يُعَد تحديد المجتمع أحد أهم خطوات البحث في البحوث التربوية ؛ ولذلك ينبغي على الباحث الاهتمام باختيار مجتمع بحثه، ويُقصَد بالمجتمع ذلك العدد الكبير من الأفراد الذي يتم اختيار جزءٍ منهم لإجراء دراسة معينة ثم تعمم عليه نتائج الدراسة (المنيزل وعايش، ٢٠١٠ : ١٨).

ويتألف مجتمع البحث الحالي من جميع طلبة الصف الرابع في كليات التربية للعلوم الإنسانية في الجامعات العراقية كافة عدا جامعات المحافظات الشمالية للعام الدراسي (٢٠٢٠ – ٢٠٢١م) ، وبحسب كتاب تسهيل المهمة ، ملحق (١) ، إذ بلغ حجم المجتمع (١٢) كلية موزعة بحسب الأقسام

التي تضمها كل كلية من كليات مجتمع البحث واعداد طلبة الصف الرابع لجميع الاقسام من جهة ولقسم الجغرافية من جهة أخرى ، وجدول (٧) يبين ذلك بالتفصيل، والتي حصل عليها الباحث من مكتب المعاون العلمي في كليات مجتمع البحث في ضوء كتاب تسهيل المهمة.

جدول (٧)

كليات مجتمع البحث بحسب اعداد الاقسام والطلبة فيها*

ت	الكلية	عدد الاقسام	عدد الطلبة الكلي	عدد طلبة قسم الجغرافيا
١	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل	٤	٣٧١	١١٣
٢	كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية / جامعة بغداد	٥	٤٩٢	٧٣
٣	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة كربلاء	٤	٤٧٤	١١٣
٤	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى	٤	٧٤٣	١٢٨
٥	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة واسط	٥	٤٠٠	١١٤
٦	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة المثنى	٤	٤٣٩	٨٧
٧	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة البصرة	٥	٥٣٢	١٣٤
٨	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة الانبار	٥	٤٢٣	٩٧
٩	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة الموصل	٥	١١٧١	٢١٠
١٠	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة كركوك	٥	٣٦٤	١٠٩
١١	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة تكريت	٥	٤١١	١٠١
١٢	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ذي قار	٥	٦٢١	١٨٤
المجموع		٥٦	٦٤٤١	١٤٦٣

* أستثنى الباحث قسم اللغة الإنكليزية في جميع الكليات ، وقسم اللغة الكردية في كلية التربية ابن رشد وكذلك قسمي اللغة الكردية والتركية في كلية التربية جامعة كركوك .

العينة :

١.عينة الكلية :

هي ذلك الجزء من المجتمع الذي سَيُخضِعَه الباحث إلى تأثير المتغير المستقل (Walliman , 2011: 178) ، إختار الباحث كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل كعينة للكليات بشكلٍ قصدي ؛ لأنَّ الباحث تدريسي في الكلية نفسها، وقد درس في أغلب أقسامها لسنوات عدة ، فضلًا عن وجود قاعات دراسية كافية؛ مما يُمَكِن الباحث من أخذ الوقت المخصص للمادة بشكل كامل.

٢. عينة الطلبة:

بعد تحديد الكلية حُدِّدت عينة الطلبة بالطريقة العشوائية؛ إذ تم تحديدها من قبل وحدة التربية العملية ، وبعد أنّ تم تحديد الشعبة التي سيطبق فيها الباحث تجربته اعتمد الباحث أسلوب العينة العشوائية المنتظمة أيضًا في اختيار أفراد المجموعتين ، إذ قسم الطلبة على أساس تسلسلاتهم في قائمة الأسماء ، وبشكل فردي وزوجي وبعدها تم تحديد المجموعتين التجريبية والضابطة (القواسمة وآخرون ، ٢٠١٢ : ١٧٧) ، وهذا التقسيم جاء بحسب ما معمول به في الكلية*، وبذلك بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية والضابطة (٥٦) طالبًا وطالبة بواقع (٢٨) طالبًا وطالبة لكل من المجموعتين ، وهذا العدد يمثل العدد الكلي للطلبة إذ لم يتخلف أي طالب أو طالبة عن التجربة ، وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

طلبة عينة البحث (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة)

المجموعة	العدد الكلي لطلبة المجموعات	عدد الطلاب	عدد الطالبات
المجموعة التجريبية	٢٨	٨	٢٠
المجموعة الضابطة	٢٨	٨	٢٠
المجموع	٥٦	١٦	٤٠

*** بسبب كثرة أعداد الطلبة في الكلية بمختلف أقسامها يتم تقسيم الشعبة الواحدة إلى مجموعتين في مادة التربية العملية كنظام متبع في الكلية بقرار من مجلسها منذ عام ٢٠١٧ ؛ وذلك لمراعاة الجانب العملي وإعطاء فرصة للجميع للتدريب والإفادة من التطبيقات العملية في القاعات الدراسية ، فضلًا عن ذلك فرض إجراءات التباعد الاجتماعي بسبب جائحة كورونا مثلت سببًا آخر لتقسيم الشعبة الواحدة إلى مجموعتين .**

١. تحقيق التكافؤ بين مجموعتي البحث:

عمل الباحث قبل تنفيذ التجربة على المكافأة الإحصائية بين مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات التي يتوقع أنَّها تمثل عوامل من الممكن أنّ تؤثر في النتائج التي يحصل عليها بعد إنتهاء التجربة ، وهذه المتغيرات تتمثل فيما يأتي:

أ. جنس العينة :

راعى الباحث مبدأ التكافؤ في تقسيم الطلبة إلى مجموعتين، إذ عمل على توزيع الطالبات بالتساوي على المجموعتين بواقع (٢٠) طالبة في كل من المجموعتين، ومن ثم قام بتوزيع الطلاب إلى قسمين بواقع (٨) طلاب في كل مجموعة ، وطبقًا لهذا التقسيم أطمأن الباحث إلى تكافؤ المجموعتين في متغير الجنس .

ب. المعدل العام للطلبة في الصفوف (الأول ، الثاني ، الثالث):

عمل الباحث على المكافأة فيما بين أفراد المجموعتين على أساس المعدل العام لهم للصفوف (الأول والثاني والثالث) ؛ لأنه يفيد في تحديد مستوى التكافؤ فيما بين المجموعتين على أساس أوسع ، إذ يُعَد عنصرًا مهما للتحقق من مستوى الطلبة طول مرحلة دراسية كاملة ويعد مهمًا في الحد من تأثير العوامل الدخيلة التي قد تكون تسببت في ارتفاع درجاتهم في مادة المناهج لأنهم في الصف الثالث أكملوا السنة الدراسية ألكترونيًا بينما كانت دراستهم بشكل حضوري في الصفين الأول والثاني، وجدول (٩) يبين ذلك .

جدول (٩)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (T–Test) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة للمعدل العام لطلبة المجموعتين

المجموعة	عدد افرادها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة (T- Test)		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٨	٧١,١٧٩	٣,٩٤٩	١٥,٥٩٤	٥٤	١,٦٧٤	٢,٠٠٥	غير دالة عند مستوى(٠,٠٥)
الضابطة	٢٨	٦٩,٧٩٤	٤,٠٢٣	١٦,١٨٤				

وقد تبين للباحث في ضوء الجدول اعلاه أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (٧١,١٧٩) ، وبانحراف معياري (٣,٩٤٩) ، أما متوسط درجات المجموعة الضابطة فقد بلغ (٦٩,٧٩٤) ، وبانحراف معياري (٤,٠٢٣) ، ملحق (٨) ، وعند استعمال الباحث للاختبار التائي (T- Test) لعينتين مستقلتين ، توصل إلى استخراج دلالة الفرق بين المجموعتين إذ بلغت قيمة (T- Test) المحسوبة (١,٦٧٤) فهي أقل من قيمة (T- Test) الجدولية البالغة (٢,٠٠٥) ، وعلى وفق ذلك يظهر أنَّ الفرق غير دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، مما يؤشر إلى وجود تكافؤ بين أفراد المجموعتين في المعدل العام للطلبة في المجموعتين.

ت. درجات الطلبة في الصف الثالث بمادة المناهج وطرائق التدريس :

عمل الباحث على المكافأة فيما بين أفراد المجموعتين على أساس الدرجات النهائية التي حصل عليها أفراد المجموعتين في مادة المناهج وطرائق التدريس للعام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠) وجدول (١٠) يوضح ذلك .

جدول (١٠)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (T-Test) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة لدرجات مادة المناهج وطرائق التدريس

المجموعة	عدد افرادها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة (T- Test)		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٨	٨٣,٧١٤	٥,٢٢٧	٢٧,٣٢٢	٥٤	١,٦٧٤	٢,٠٠٥	غير دالة عند مستوى(٠,٠٥)
الضابطة	٢٨	٨١,٣٢١	٥,٧٢٢	٣٢,٧٤١				

في ضوء الجدول اعلاه فقد تبين للباحث أن متوسط درجات المجموعة التجريبية (٨٣,٧١٤) ، وبانحراف معياري (٥,٢٢٧) ، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٨١,٣٢١) ، وبانحراف معياري (٥,٧٢٢) ، ملحق (٩) ، وفي ضوء استعمال الباحث للاختبار التائي (T- Test) لعينتين مستقلتين ، توصل الباحث إلى استخراج دلالة الفرق بين المجموعتين إذ بلغت قيمة (T- Test) المحسوبة (١,٦٧٤) فهي أقل من قيمة (T- Test) الجدولية البالغة (٢,٠٠٥) ،

وعلى وفق ذلك يظهر إنَّ الفرق غير دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، مما يؤشر إلى وجود تكافؤ بين أفراد المجموعتين في درجات مادة المناهج وطرائق التدريس في الصف الثالث*.

ث. الاختبار القبلي في ضوء مستويات عمق المعرفة :

بعد إنتهاء الباحث من بناء الاختبار الخاص بمستويات عمق المعرفة ، ملحق (١٠) والذي أعده بنفسه ووضع له مفتاحًا للتصحيح ، ملحق(١١) ، وبعد عرضه على مجموعة من الخبراء المحكمين في الطرائق والقياس والتقويم، ملحق (٧) ، وإجراء التعديلات والإضافات بحسب آرائهم وملاحظاتهم، تم تطبيقه في يوم الأربعاء الموافق (٢٠٢٠/١٢/٩م) ، للتحقق من التكافؤ بين مجموعتي البحث وبعد تصحيح إجابات الطلبة عليه كان متوسط الدرجات لطلبة المجموعة التجريبية (١٤,٣٥٧) ، ومتوسط الدرجات لطلبة المجموعة الضابطة بلغ (١٤,٢١٤) ، وعند استعمال اختبار (T-Test) ، لعينتين مستقلتين وبحساب دلالة الفرق بين المجموعتين ، وجدول (١١) يبين ذلك.

جدول (١١)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (T-Test) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة لنتائج الاختبار القبلي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة (T-Test)		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٨	١٤,٣٥٧	٥,١٦٦	٢٦,٦٨٧	٥٤	٠,١١٨	٢,٠٠٥	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
الضابطة	٢٨	١٤,٢١٤	٣,٧٤٥	١٤,٠٢٥				

في ضوء الجدول أعلاه ظهر للباحث أنَّه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى دلالة (٠،٠٥) ، فقد بلغت قيمة (T) المحسوبة (٠,١١٨) ، وهنا هي أقل من قيمة (T) الجدولية والبالغة (٢,٠٠٥) بدرجة حرية (٥٤) ، وبحسب الدرجات التي حصل عليها أفراد

* **كانت الدرجات مرتفعة جدًا ولكن على الرغم من أنها مرتفعة إلا أنها لاتُعد مؤشرًا بأنَّ جميع الطلبة متميزون وإنما هنالك عوامل تسببت بذلك منها إنَّ الإختبارات كانت عن بعد وبنظام (Open Book) بسبب جائحة كورونا ، إضافة إلى الكثير من الأمور التي يعرفها جميع المعنيين بالعملية التربوية .**

المجموعتين ، ملحق (١٢) ، مما يظهر للباحث وجود تكافؤ بين مجموعتي البحث في هذا المتغير والذي يعزوه الباحث إلى قلة معرفتهم بتفاصيل التدريس وما يتفرع عنه من تفاصيل ترتبط بإعداد المدرس ، فضلًا عن ذلك إنَّ فقرات الاختبار بُنيت في ضوء أهداف سلوكية اشتقت على وفق التصنيف المذكور قبل التجربة وبالخصوص مع عينة البحث.

ج. التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة:

عمل الباحث على تطبيق بطاقة الملاحظة في الأسبوع الأول*؛ إذ طلب من الطلبة تقديم درس مهما كانت إمكانياتهم متواضعة فلم يستطع أيٌ منهم أنّ يُقدم درسًا ؛ لذلك عمد الباحث على توزيع بطاقة الملاحظة عليهم على شكل سؤال ومرفقة معه المهارات الرئيسة والفرعية ، وطلب منهم تحديد مستوى المهارات التي يمتلكها كل طالب**، ملحق (١٤) ، وللتحقق من التكافؤ بين مجموعتي البحث وبعد تبويب درجاتهم كان متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣٨,٩٦٤) ، ومتوسط الدرجات للمجموعة الضابطة بلغ (٣٩,٥٧١) ، وعند استعمال اختبار (T-Test) ، لعينتين مستقلتين وبحساب دلالة الفرق بين المجموعتين وجدول (١٢) يبين ذلك .

جدول (١٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (T-Test) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة لنتائج التطبيق القبلي لبطاقة للملاحظة

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة (T-Test)		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٨	٣٨,٩٦٤	٦,٠٢٨	٣٦,٣٣٦	٥٤	٠,٣٨٤	٢,٠٠٥	غير دالة عند مستوى (٠,٠٥)
الضابطة	٢٨	٣٩,٥٧١	٥,٧٨٩	٣٣,٥١٢				

* نفذ الباحث هذه الخطوة بعد استشارة كل من أ.د.عبد السلام جودت الزبيدي ، أ.د.حسين ربيع المفرجي ، أ.م.د. حيدر طارق.
كانت صيغة السؤال للطلبة (ما مستوى المهارات التي تمتلكها بحسب قائمة مهارات التدريس الفعال المرفقة في البطاقة الحالية حدده بحسب البدائل التي توجد أمام كل مهارة من المهارات الفرعية) .

** كان الرفض مشروعًا لأنهم لم يتدربوا على التطبيق العملي والتدريس مطلقًا على الرغم من أنهم قد درسوا مقرر المناهج وطرائق التدريس في الصف الثالث ، بسبب عدم انتظامهم في دراسة حضورية في حينها وإجراءات الحظر الذي فرض جراء جائحة كورونا.

وفي ضوء الجدول اعلاه تبين للباحث أنَّه لا يُوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ، فقد بلغت قيمة (T) المحسوبة (٠,٣٨٤) وهنا فهي أقل من قيمة (T) الجدولية والبالغة (٢,٠٠٥) بدرجة حرية (٥٤) ، وبحسب الدرجات التي حصل عليها افراد المجموعتين ، ملحق (١٥) ، مما يظهر للباحث وجود تكافؤ بين مجموعتي البحث في هذا المتغير والذي يعزوه الباحث إلى عدم تدريبهم أو تدربهم على أي من مهارات التدريس ، قد يكون السبب في ذلك هو عدم دراستهم لمادة طرائق التدريس في الصف الثالث بشكل نظامي(حضوري) نتيجة تفشي جائحة كورونا في حينها.

ح. اختبار الذكاء (القدرات العقلية):

ويعني الباحث بالذكاء : القدرة على إدراك العلاقة بين الأشياء والظواهر سَواء العلاقات الخفية أو التي تتماز بالصعوبة ، في ضوء تشخيص الروابط فيما بين أطرافها ، أو هو القدرة على التكيف مع البيئة ، أو القدرة على التفكير المجرد (أبو حماد ، ٢٠١١ : ١٢).

وقد أجرى الباحث التكافؤ بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة ، في ضوء تطبيق اختبار (النبهان٢٠١٩) والمقنن على البيئة العراقية وقد تم التحقق من خصائصه السايكومترية ، فضلًا عن ملاءمته للمرحلة الجامعية ، وهذا الاختبار يحتوي على (٤٠) فقرة اختبارية موزعة في خمس مجموعات متسلسلة من السهل إلى الصعب ، ملحق (١٦) ، وتتضمن كل فقرة كلمات مترادفة أو متضادة وكذلك أرقام ومعادلات رياضية فضلًا عن الأشكال الهندسية التي حُذف منها جزءًا ، ويطلب من الطالب أنّ يتمم الشكل المنقوص في ضوء اختيار أحد البدائل المرفقة مع الفقرة (النبهان ،٢٠١٩ :١٢٨ –١٣٣) ، وقد تم تطبيقه على مجموعتي البحث في يوم (الثلاثاء) الموافق (٢٠٢٠/١٢/١٥) ، وبعد تصحيح الإجابات استعمل الباحث الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين ، وفي ضوء ما تقدم تبين أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث، وجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (T-Test) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة لنتائج اختبار القدرات العقلية

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	قيمة (T-Test)		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٨	١٢,٤٦٤	٣,٩٢٠	١٥,٣٦٦	٥٤	٠,٩٢٨	٢,٠٠٥	غير دالة عند مستوى(٠,٠٥)
الضابطة	٢٨	١١,٤٢٩	٤,٤١٧	١٩,٥٠٩				

وفي ضوء الجدول اعلاه فقد تبين للباحث أن المجموعتين متكافئتان في درجات متغير القدرات العقلية ، ملحق (١٧) ، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٢,٤٦٤) ، وبانحراف معياري (٣,٩٢٠) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (١١,٤٢٩) ، وبانحراف معياري (٤,٤١٧) ، أمّا القيمة التائية المحسوبة (٠,٩٢٨) ، في حين كانت القيمة الجدولية (٢,٠٠٥) عند درجة حرية (٥٤) ومستوى دلالة (٠,٠٥).

٢. ضبط المتغيرات الدخيلة التي قد تؤثر في (سلامة التصميم التجريبي):

إنَّ تحقق الباحث من ضبط العامل التجريبي ، وتأكده من سلامة الإجراءات التجريبية إلى حد كبير له أهمية كبيرة في عمل الباحث ودقة نتائج البحث التي يتم التوصل إليها ؛ إذ إنَّ ضبط المتغيرات الدخيلة في البحوث التجريبية تُمكن الباحث من إرجاع النتائج والاختلافات التي يحصل عليها إلى تأثير المتغير التجريبي (المستقل) وحده ، وليس إلى متغيرات أُخر لم يتم ضبطها في التجربة وتؤثر إمّا بزيادة أو نقصان في فاعلية المتغير المستقل وأثره . (العزاوي ، ٢٠٠٨ : ١١٦)

وفي ضوء ما تم ذكره آنفًا عمل الباحث من أجل السيطرة على بعض المتغيرات للتخلص من آثارها على سير التجربة ودقة نتائجها ، وهذه المتغيرات الدخيلة التي عمل البحث على ضبطها والسيطرة عليها هي :

أ. الظروف والحوادث التي رافقت تطبيق التجربة:

يقصد الباحث بالظروف والحوادث التي ترافق التجربة هي تلك الظروف الخارجة عن إرادة الإنسان كالكوارث والأوبئة ، والفيضانات ، أو الحوادث التي تحدث عن إرادة الإنسان وأفعاله والتي

تتسبب في التعطيل الإجباري مثل الحروب والأعمال الإرهابية ، والنزاعات والأوبئة وغيرها ، والتي قد تتسبب في الإنقطاع عن تنفيذ التجربة أو تلكؤها وتأخيرها ، نتيجة عدم دوام الطلبة أو عدم قدرة الباحث على التدريس ؛ ولذلك فإن التجربة لم تتعرض لأي ظرف ولله الحمد على ذلك ، إذ بدأ الباحث بتطبيقها في يوم الثلاثاء الموافق (٢٠٢٠/١٢/٨) واستمرت لمدة (١٠) أسابيع دراسية وهي المدة تمثل ثُلثي المدة الزمنية المقررة للفصل الدراسي الأول ، وانتهت في يوم الاربعاء الموافق (١٠/ ٢/ ٢٠٢١) ، بعدها عمل الباحث على متابعة المطبقين لقياس مدى تمكنهم من ممارسة مهارات التدريس الفعال في أثناء مدة التطبيق على الرغم من أنَّ عملية التطبيق تمت داخل الجامعة ؛ بسبب عدم وجود دوام في المدارس في حينها نتيجة ظروف جائحة كورونا.

ب. الإندثار التجريبي:

ويعني الباحث بالإندثار التجريبي ذلك الخلل الذي ينتج عن تغيب بعض طلبة المجموعة التجريبية أو تركهم للدوام نهائيًا مِمَّا يتسبب في تشويه النتائج التي يحصل عليها الباحث من التجربة (كوهين ولورانس ، ٢٠١١ : ٢٣٥) ، وفي ضوء ما ذُكِرَ لم يواجه الباحث أيّ من الأمور التي قد تؤدي إلى حدوث الاندثار التجريبي باستثناء بعض الغيابات التي تتم لبعض طلبة المجموعتين ، والتي لا يَكاد أنّ يكون لها أثر يُذكر لأنها حدثت في المجموعتين بشكل متقارب .

ت. الفروق في اختيار أفراد العينة :

عمل الباحث على تجنب تأثير وتداخل الاختلافات بين أفراد عينة البحث ؛ وذلك في ضوء اختيار أفراد المجموعتين بصورة عشوائية مع مراعاة تساوي الجنسين في المجموعتين ، فضلاً عن إجراء التكافؤ بين أفراد المجموعتين في بعض المتغيرات التي قد يتداخل تأثيرها مع تأثير المتغير المستقل على (تنمية مستويات عمق المعرفة ، ومهارات التدريس الفعال) ، فضلًا عن ذلك التقارب العمري الكبير فيما بين أفراد المجموعتين .

ث. النضج ومستوى النمو:

ويقصد به الباحث أنَّ أفراد عينة البحث قد يتطورون أو يتغيرون في أثناء مدة التجربة (أي يصبح أكثر خبرة ، وأكثر حكمة ، وأقوى مهارة) أو تظهر لديهم أو عند بعض منهم أنماط سلوكية لا علاقة لها بالتجربة والتدريب أو أي عامل خارجي ، وقد تؤثر هذه التغييرات على عدد من الأفراد في

المدة فيما بين الاختبار القبلي والبعدي ، مما يعني أنَّ التأثير في النتائج قد يعود لها وليس للمتغير المستقل (منسي ، ٢٠٠٣ : ٥٦) ، والتي لم تتعرض التجربة لأي منها ؛ لأنَّ طلبة الصف الرابع متقاربون في النواحي البيولوجية والنفسية ، فضلًا عن قصر مدة التجربة التي لا تسمح بحدوث تغييرات تذكر ويكون لها تأثير أو تداخل مع التجربة وينعكس على النتائج) .

ج. الأداتان المستخدمتان في البحث :

استخدم الباحث أداتين لغرض تحقيق هدف بحثه وهما : (الاختبار لقياس مستويات عمق المعرفة ، والملاحظة لقياس مهارات التدريس الفعال).

٣. الإجراءات التجريبية وتجنب الآثار التي تترتب عليها:

لغرض الحفاظ على سلامة التجربة وضمان عدم وجود تأثير على المتغيرين التابعين سوى التدريس بالإستراتيجية المقترحة بالنسبة للمجموعة التجريبية ، حرص الباحث على توافر مجموعة شروط في أثناء تنفيذ التجربة وهي:

أ. سرية التجربة موضوع البحث :

حافظ الباحث على سرية التجربة ، مستفيدًا في ذلك من كونه تدريسيًا ضمن ملاك الكلية ودرس في أقسامها كافة ومنها القسم الذي تجرى فيه التجربة ، إذ تعامل مع الطلبة بشكل طبيعي ، مما جعلهم يتفاعلون مع المادة بوضع طبيعي ، ومن دون أي تغيير في نشاطاتهم المتعارفة من قبل الباحث.

ب.المادة الدراسية :

درس الباحث مجموعتي البحث المفردات نفسها، وهي من المتطلبات المقررة من الوزارة والتي حددتها اللجنة القطاعية لكليات التربية في العراق، ملحق (١٨).

ت.تنفيذ التدريس بالإستراتيجية المقترحة :

دَرَسَ الباحث نفسه مجموعتي البحث ، وهو ما يعطي التجربة نوعًا من الدقة والموضوعية، وبالنتيجة ينعكس على تحقق المصداقية في النتائج التي يتم التوصل اليها.

ث.توزيع المحاضرات ومدتها :

تمكن الباحث من ضبط توزيع المحاضرات والمدة الزمنية المخصصة لها بالتساوي فيما بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، إذ درس الباحث محاضرة واحدة في الأسبوع لكل مجموعة ، بواقع

(ساعتين ونصف)* لكل مجموعة ، وعلى وفق ما محدد من قبل وحدة التربية العملية ومجلس الكلية ، وكانت محاضرات المجموعتين في يوم الثلاثاء من كل أسبوع ، وجدول (١٣) يوضح ذلك.

ج. القاعات الدراسية وبناية القسم:

درس الباحث على وفق التدريس النظامي (الحضوري في داخل الكلية) في بناية قسم الجغرافيا ، ملحق (١٩) ، وقد تم التدريس في قاعتين متشابهتين في الخصائص جميعها وأولها الحجم.

ح. أوقات المحاضرات:

عمل الباحث على توزيع أوقات المحاضرات بين المجموعتين بالتناوب ؛ وذلك بجعل المجموعة التي تدرس أولًا في الأسبوع المعني تكون محاضرتها الثانية في الأسبوع الذي يليه والعكس هو الصحيح ، مستفيدًا من خلو القسم من الطلبة؛ بسبب ظروف جائحة كورونا واتباع نظام المحاضرات الألكترونية عن بعد في جميع الدروس ذات التوجه النظري ، وجدول (١٤) يبين ذلك .

جدول (١٤)

محاضرات مادة التربية العملية بحسب اليوم والوقت والمجموعة

اليوم	المحاضرات			
	ترتيبها	الأولى	ترتيبها	الثانية
	وقتها	٨:٣٠	وقتها	١١:٠٠
الثلاثاء من أسبوع ما	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية	
الثلاثاء من الأسبوع الذي يليه	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	

خ. مدة التجربة:

بدأ الباحث بتنفيذ إجراءات التجربة يوم الثلاثاء الموافق (٨/١٢/ ٢٠٢٠) وانتهى من تنفيذها في يوم الاربعاء الموافق (١٠/٢/٢٠٢١).

* **قُلِّص الوقت إلى ساعتين ونصف بدل من ثلاث ساعات الزمن الرسمي المقرر لتدريس المادة بهدف مراعاة إجراءات السلامة من عدوى فايروس كورونا المستجد.**

متطلبات تنفيذ التجربة:

١. الأهداف السلوكية:

إنَّ أي عمل يراد له النجاح لابَّد له من أنْ ينطلق من أهداف محددة ويسعى للوصول إليها ، وهذه الأهداف هي التغييرات التي تحدث في سلوكيات وتصرفات الطالب بعد تفاعله في المواقف التدريسية أو تعرضه لخبرات مفيدة ، وهذه الأهداف ينبغي أنْ يصوغها الباحث بصيغة إجرائية قابلة للقياس ، وتكون على شكل نواتج تعليمية يمكن ملاحظتها سَواء على المستوى المعرفي أو الوجداني أو المهاري وبشكل شامل ومتكامل في ضوء اشتقاقها بالشكل الذي يدفعهم للتفاعل والمرور بالخبرات واعتماد الطريقة أو الطرائق المناسبة والأنشطة المفيدة والوسائل التعليمية الملائمة والتي تمكنه من إيصالهم إلى النتائج المخطط لها (الطناوي ، ٢٠١٣ : ١٤).

وقد حدد الباحث الأهداف السلوكية للبحث الحالي في ضوء الأهداف العامة لمادة التربية العملية والأهداف التي صُممت في ضوئها الإستراتيجية، ومحتوى مفردات المادة الدراسية الواردة في كتاب مشروع تطوير وتحديث الموارد المعرفية لمناهج العلوم التربوية والنفسية في الجامعات العراقية لسنة(٢٠١٦)، وركز على تحديد الأهداف السلوكية في الخطط التدريسية كافة ، وللموضوعات العشرة وكان عددها (٨٠) هدفًا سلوكيًا اشتقت على وفق تصنيف (نورمان ويب) لمستويات عمق المعرفة، ملحق (٦).

٢. تصميم خطط التدريس :

من أهم مستلزمات البحث التجريبي ومقوماته في مجال طرائق التدريس هو إعداد الخطط التدريسية على وفق المفردات الدراسية ولمجموعتي البحث؛ وذلك بهدف وضع تصورات مبدئية للإجراءات والأنشطة التي سينفذها الباحث، من أجل الوصول إلى الأهداف المنشودة، وتتكون الخطة التدريسية التي يصممها الباحث من الأهداف السلوكية والطرائق التدريسية والوسائل التي يستعين بها في التدريس، فقد هيأ الباحث خططًا تدريسية للمحاضرات الخاصة بموضوعات مادة التربية العملية والتي سيقوم بتدريسها إلى طلبة المجموعة التَّجريبية على وفق الإستراتيجية المقترحة في مدة التجربة، وقد عرض الباحث خطة إنموذجية على وفق الإستراتيجية المقترحة لتدريس المجموعة

التجريبية ، ملحق (٢٠) ، وخطة إنموذجية لتدريس المجموعة الضابطة على وفق الطريقة الإعتيادية، ملحق (٢١).

أداتا البحث:

إنَّ من أهم مستلزمات تنفيذ أي بحث هي الأدوات التي ينبغي أنّ تعد لتحقيق أهدافه وقياس المعلومات والبيانات في ضوء تلك الأهداف، ولذلك أعدَّ الباحث أداتين سعيًا منه لجمع المعلومات المتعلقة بمتغيرات البحث ، وهما: (اختبار لقياس مستويات عمق المعرفة، وبطاقة ملاحظة لقياس مهارات التدريس الفعال) والتي سيوضحها الباحث تفيصيليًا :

أولاً : اختبار التنمية :

هو أحد أدوات التقويم التي يستعلها الباحث من أجل قياس مدى تحقق الأهداف ونسبة التحسن في مستوى تحصيل الطلبة، ومدى ملاءمة المنهج الدراسي لتلك الأهداف والكشف عن نقاط القوة ومواطن الضعف في إجراءات التدريس من أجل إصدار الأحكام الخاصة بالتطوير أو التحسين نحو الأفضل. (أبو سمور ، ٢٠١٥ : ٤٨)

تصميم اختبار مستويات عمق المعرفة حسب تصنيف نورمان ويب:

إنَّ إعداد الاختبار يمثل الإجراء الثاني من إجراءات البحث الحالي ، والذي يهدف في ضوئه الباحث إلى تقويم نمو أفراد العينة بعد خضوعهم للتجربة ؛ إذ إنَّ تقويم نمو الطلبة يمثل جانبًا مهمًا لا بل من أهم وظائف العملية التربوية والتي يتم في ضوئها اعتماد الاختبارات التحصيلية بنوعيها (الموضوعي والمقالي) لتحديد مستوى النمو في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية (شبر وآخرون، ٢٠١٤ : ٣٠٣) ، ولذلك عمل الباحث على بناء اختبار التنمية لتحديد مستويات عمق المعرفة بحسب تصنيف (نورمان ويب) في مفردات مادة التربية العملية (المشاهدة والتطبيق)، والتي تمثل (مادة البحث) وبما أنّ التصنيف المتبع غير معتمد في العراق بحسب علم الباحث ، لذلك لا يوجد أي اختبار مقنن يستند إلى هذا التصنيف، مما شجع الباحث على أنْ يصمم اختبارا يتوافق وهذا التصنيف موضوع البحث، وقد تألف الاختبار من (٣٥) فقرة اختبارية ذات البدائل المتعددة، ملحق (١٠).

وقد حدد الباحث مستويات عمق المعرفة الأربعة في مفردات مادة التربية العملية والتي تم التطرق لها آنفًا، وقد اتبع الباحث عددًا من الخطوات لغرض تحديد تلك المستويات تمثلت فيما يأتي :

١. مراجعة محتوى المفردات المقررة كلها : لقد حدد الباحث مصطلح (المراجعة للمفردات)؛ لأنَّه درس المادة ويدرسها منذ سنوات عدة ولذلك لديه معرفة سابقة بها.

٢. قرأ الباحث المفردات بشكل دقيق ومتعمق لتحديد المعلومات أو المصطلحات التي تتضمنها كل مفردة والتي يعمل الباحث على تحديدها لغرض السعي إلى تنميتها في ضوء التجربة.

٣.توزيع مفردات المادة على أساس أهمية المفردة بالنسبة للطلبة المطبقين، واشتق لها عددًا من الأهداف السلوكية وجدول (١٥) يوضح ذلك .

جدول (١٥)

مفردات مادة التربية العملية والمدة الزمنية المحددة لتدريسها وعدد الأهداف السلوكية*

ت	الموضوعات	المدة الزمنية المقررة بالأسابيع	عدد الأهداف السلوكية بحسب الموضوع
١	مفهوم التربية العملية ، أهميتها ، أهدافها ، أسسها	٢	١٠
٢	أخلاقيات مهنة التدريس ، سمات المدرس الجيد وواجباته	٢	٢١
٣	مهارات التدريس الأكاديمية والمهنية وتطبيقها العملي	٤	١٤
٤	تطبيقات عملية لكيفية إعداد الخطة التدريسية	٣	١٥
٥	التدريس المصغر	٢	١٣
٦	المشاهدات الصفية (استمارة المشاهدة) ، أساسيات المشاهدة	٢	٧
	المجموع	١٥	٨٠

ولغرض تصميم الاختبار فقد إتبع الباحث الخطوات الآتية :

***راعى الباحث المشاهدة الصفية في ضوء تطبيق الإستراتيجية المقترحة ؛ لأنها تقوم على الممارسة المستمرة للتدريس المصغر من قبل مجموعة من الطلبة المطبقين فيما يكون الآخرون بموقع المشاهدة وتثبيت الملاحظات ؛ وذلك بسبب الظرف الصحي وعدم وجود دوام منتظم في المدارس .**

١. تحديد هدف الاختبار :

إنَّ الهدف الرئيس من هذه الخطوة، هو تمكن الباحث من تعيين المستويات التي يريد تنميتها عند الطلبة المطبقين والذين يمثلون (عينة البحث)، لإخضاعها لعملية التجربة والتي أُختيرت على وفق تصنيف نورمان ويب لمستويات عمق المعرفة.

٢.تحديد المادة العلمية:

إنَّ مادة البحث الحالي محددة بمفردات مقرر التربية العملية للصف الرابع في كلية التربية للعلوم الإنسانية، وفي ضوء ذلك يتحتم على الباحث التقيد بمفردات المادة المحددة ، ملحق (١٨)، وإعداد الخطط اليومية التي تغطي تلك المفردات والبالغ عددها (١٥خطة دراسية) يجب فيها انهاء الموضوعات المحددة بحسب دليل اللجنة القطاعية للعام الدراسي (٢٠١٩ / ٢٠٢٠م) الذي اعتمده الباحث في تدريس المفردات التي تستهدف بالتجربة.

٣.صياغة الأهداف السلوكية على وفق مستويات نورمان ويب:

عمل الباحث على صياغة مجموعة من الأهداف السلوكية في ضوء المستويات الأربعة لتصنيف عمق المعرفة ، وقد بلغت (٨٠) هدفًا سلوكيًا موزعة إلى (١٦) هدفًا ضمن مستوى المعرفة وإعادة الإنتاج ، و(٢١) هدفًا ضمن مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات، و(٢٠) هدفًا ضمن مستوى التفكير الإستراتيجي، بينما بلغ عدد أهداف مستوى التفكير الممتد (٢٣) هدفًا سلوكيًا، ملحق (٦).

٤.صياغة وإعداد فقرات الاختبار ونوعها:

لقد أعد الباحث فقرات الاختبار بواقع (٣٥) فقرة من نوع الاختبار الموضوعي ذي البدائل المتعددة ؛ اعتمده الباحث لأنَّه يضمن مراعاة الفروق الفردية، ويكون شاملًا لمفردات المادة جميعها، فضلًا عن تميزه بالموضوعية سَواء أكان على مستوى إجابات الطلبة، أم التصحيح من قبل الباحث وقياسه للمستويات الأربعة لتصنيف عمق المعرفة لـ (نومان ويب)(ملحم ، ٢٠٠٢ : ٢٠٩).

وللتأكد من سلامة الاختبار وجاهزيته لقياس المتغير التابع الأول من البحث عرضه الباحث على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس العامة وطرائق التدريس المتخصصة والقياس والتقويم، ملحق (٧) ، وفي ضوء ما تم تثبيته من آراء وملاحظات على فقرات الاختبار تم إخراج الاختبار بصيغته النهائية.

٥.بناء جدول المواصفات (خريطة الاختبار):

❖ تحديد الوزن النسبي للمحتوى العلمي لكل مفردة من مفردات المادة : وعلى وفق المعادلة الآتية :

▪ إعداد جدول يضم الأهداف السلوكية التي يُراد قياسها، ومحتوى المادة الدراسية المستهدفة بالاختبار.

▪ وضع الأهداف السلوكية التي يريد الباحث التأكد من تحقيقها.

▪ استخراج الأهمية النسبية لكل مفردة دراسية ولكل مستوى من المستويات الأربعة لمستويات عمق المعرفة:

$$\text{نسبة أهمية المحتوى} = \frac{\text{عدد الأهداف السلوكية}}{\text{المدة الزمنية للمفردة المقررة}} \times ١٠٠\%$$

▪ تحديد النسبة المئوية لكل مستوى حسب المعادلة الآتية :

$$\text{نسبة أهمية كل مستوى} = \frac{\text{مجموع الأهداف السلوكية للمستوى}}{\text{مجموع الأهداف السلوكية الكلي}} \times ١٠٠\%$$

▪ تحديد عدد فقرات الاختبار بحسب أهمية المحتوى وأهمية كل مستوى من مستويات تصنيف نورمان ويب وحسب المعادلة الآتية :

$$\text{عدد الأسئلة لكل مفردة} = \frac{\text{عدد الأسئلة الكلي} \times \text{الأهمية النسبية للمفردة}}{١٠٠}$$

(الصمادي وماهر ، ٢٠٠٤ : ٧٨-٧٩)

وجدول (١٦) يبين توزيع الفقرات بحسب المعادلات التي تم ذكرها آنفًا .

جدول (١٦)

جدول المواصفات

ت	موضوعات التربية العملية	عدد الأهداف المصاغة	الأهمية النسبية	مستويات الأهداف السلوكية				عدد فقرات الاختبار
				معرفة وإعادة إنتاج ٢٦%	فهم وتطبيق المهارات ٢٦%	التفكير الإستراتيجي ٣١%	التفكير الممتد ١٧%	
١	التربية العملية ومراحلها	١٠	١٢,٥%	١	١	٢	١	٥
٢	أخلاقيات مهنة التدريس سمات المدرس الجيد (الفعال)	٢١	٢٦,٢٥%	٢	٢	٢	١	٧
٣	مهارات التدريس الأكاديمية والمهنية	١٤	١٧,٥%	٢	١	٢	١	٦
٤	تطبيقات عملية لكيفية اعداد الخطة التدريسية	١٥	١٨,٧٥%	٢	٢	٢	٢	٨
٥	التدريس المصغر	١٣	٦,٢٥%	١	١	٢	-	٤
٦	المشاهدة الصفية وأساسياتها	٧	٨,٧٥%	١	٢	١	١	٥
	المجموع	٨٠	١٠٠%	٩	٩	١١	٦	٣٥

٦.ترتيب فقرات الاختبار وتعليمات التصحيح :

من الأمور اللازمة لأي اختبار هي إعداد التعليمات والإرشادات الضرورية للاختبار ووضعها في بداية ورقة الاختبار ويُحبذ أنّ تكون بكتابة واضحة وبشكل يجذب انتباه الطلبة الذين يؤدون الاختبار والتي يجب أنْ تتضمن ما يأتي:

أ. الهدف الذي يراد الوصول إليه سَواء في عموم الاختبار أم بعض فقراته.

ب. التأكيد على كتابة الاسم والمعلومات المتعلقة بالمجموعة في المكان المخصص لهما.

ت. الزمن المحدد للاختبار الذي يُسمح للطالب الممتحن استغراقه في الإجابة.

ث. التركيز على أنّ تكون الإجابة على ورقة الأسئلة نفسها وذلك بوضع دائرة حول الإجابة الصائبة.

ج. التأكيد على إجابة كامل فقرات الاختبار؛ وذلك لأنَّ الدرجة القصوى للإجابة الصحيحة (درجتان) ، وأدنى درجة هي (صفر) للفقرة المتروكة أو التي إجابتها خاطئة (أيكين ، ٢٠٠٧ : ١٢٧).

٧.تصحيح الاختبار :

لغرض تصحيح إجابات طلبة مجموعتي البحث ، في اختبار مستويات عمق المعرفة، عمل الباحث على تهيئة مفتاح التصحيح للإجابات النموذجية، ملحق (١١)، إذ أعطى الباحث (درجتين) للفقرة التي تتم إجابتها بصورة صحيحة ، بينما أعطى (صفرًا) للفقرة التي تتم إجابتها بصورة خاطئة ، في حين تعامل الباحث مع الفقرات المتروكة أو التي أجاب عليها الطالب بأكثر من إجابة معاملة الإجابات الخاطئة ، وفي ضوء ذلك بلغت الدرجة الكلية (٧٠) ، وهي الدرجة الأعلى على الاختبار ، بينما أقل درجة هي (صفر)، وتعطى لمن لا يُجيب على جميع فقرات الاختبار أو تكون جميع إجاباته خاطئة.

موضوعية الاختبار :

لقد ضمن الباحث تحقق الموضوعية وبنسبة (١٠٠%) في تصحيحه إجابات أفراد عينتي البحث ؛ لأنَّ فقرات الاختبار جميعها بُنيت على وفق الاختبار الموضوعي ذي البدائل المتعددة والتي تبتعد بشكل تام عن الذاتية في وضع الدرجة .

صدق الاختبار:

يمثل الصدق بمفهومه العام أهم سمات أو مواصفات الاختبار الجيد والتي ينبغي على الباحثين عدم تجاوزها أو الاستهانة به في أثناء إعداد الاختبارات ؛ لكون صدق الاختبار يتحدد في قدرة الاختبار على قياس الهدف المعد لأجله . (الجلبي ، ٢٠٠٥ : ٨٥) ، وللتأكد من صدق الاختبار أستخرج الباحث أنواع الصدق الآتية:

أ. الصدق الظاهري :

اعتمد الباحث الصدق الظاهري للتأكد من صدق الاختبار وهو أحد أنواع الصدق الذي يُعطينا رؤية واضحة للحكم على صياغة الفقرات وترتيبها ومدى ملاءمتها للسمة المراد قياسها (العبسي ، ٢٠١٠ : ٢١٠) ، وفي ضوء ذلك عرض فقرات الاختبار على عدد من الخبراء والمتخصصين في مجال الاختبارات والمقاييس وطرائق التدريس ، من أجل إبداء آرائهم والحكم على صلاحية الاختبار

في ضوء الشكل والصياغة والترتيب وتناسب الفقرات مع الأهداف التي اشتقت على وفق تصنيف (نورمان ويب) ، وكذلك ملاءمتها لمستوى طلبة الصف الرابع في كليات التربية للعلوم الإنسانية ، ملحق (٧) ، والتزم الباحث بجميع الملاحظات التي ثبتها الخبراء وعدل الفقرات التي بحاجة إلى تعديل ، والتي في ضوئها أصبح الاختبار جاهزًا بشكله النهائي من دون حذف أي فقرة من فقراته كونها حصلت جميعها على موافقة (١٠٠%) في ضوء تطبيق معادلة النسبة المئوية ومربع كاي وجدول (١٧) يبين ذلك .

جدول (١٧)

دلالة صدق الاختبار بحسب قيم (مربع كاي) لآراء الخبراء والمحكمين

ت	رقم الفقرة	عدد المحكمين			النسبة المئوية	قيمة مربع كاي		درجة الحرية	مستوى الدلالة
		الكلي	الموافقين	غير الموافقين		المحسوبة	الجدولية		
١	١،٥،٧،٨،٩،١٠،١١،١٢،١٤،١٦، ١٧،١٨،٢٠،٢١،٢٢،٢٣،٢٤، ٢٥،٢٧،٢٨،٢٩،٣٠،٣١،٣٢، ٣٣،٣٤،٣٥،٣٦،٣٧،٣٨،٣٩،٤٠، ٤١،٤٢،٤٤،٤٥،٤٦،٤٧، ٥٣،٥٥،٥٨،٥٩،٦٠،٦١،٦٣،٦٤، ٦٥،٦٦،٦٨،٦٩،٧٠،٧١،٧٢،٧٤، ٧٥ ، ٧٦، ٧٧،٧٨،٧٩،٨٠	٢٨	٢٨	-	%١٠٠	٢٨,٠٠٠	٣,٨٤١	١	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
٢	٦ ، ١٣ ، ١٥، ١٩ ، ٢٦، ٤٣، ٤٨، ٤٩،٥٠ ، ٥١ ، ٥٢، ٥٦، ٥٧،٦٧ ، ٦٢، ٧٣	٢٨	٢٧	١	%٩٦	٢٤,١٤٣			
٣	٢،٣،٤ ، ٥٤	٢٨	٢٥	٣	%٨٩	١٧,٢٨٦			

ب. صدق المحتوى :

يُعد صدق المحتوى نوعًا من أنواع الصدق الذي يعتمد أسلوب التوازن المنطقي وإجراءات المطابقة الممكنة فيما بين فقرات الاختبار ومحتوى المادة الدراسية وبالشكل الذي يجعل منها ممثلة وشاملة للمحتوى المستهدف ، كما يمكن أنْ يقاس على وفق ملاءمة فقرات الاختبار للأهداف التي يراد الوصول إليها من تطبيق الاختبار (الجلبي ، ٢٠٠٥ : ٨٩).

ويرى الباحث طبقًا لما تقدم أنّ صدق المحتوى قد تحقق في ضوء شمولية فقرات الاختبار لمحتوى المادة الدراسية وموضوعاتها المقررة ، فضلًا عن ذلك وزع الباحث الأهداف السلوكية التي تم تدريس الطلبة في ضوئها على المستويات الأربعة لتصنيف عمق المعرفة وهي(المعرفة وإعادة الإنتاج ، الفهم وتطبيق المهارات ، التفكير الإستراتيجي ، التفكير الممتد) ، زيادةً على ذلك عرض الباحث الأهداف السلوكية التي اشتقها لتدريس المادة الدراسية على الخبراء والمحكمين وأخذ بآرائهم وملاحظاتهم في تمثيل الهدف السلوكي للمستوى الذي يقيسه ، فضلًا عن شمول فقرات الاختبار وتمثيلها لمحتوى موضوعات مادة التربية العملية للصف الرابع في كليات التربية.

أ. التجربة الإستطلاعية الأولى للاختبار :

طبق الباحث الاختبار على (٣٣) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الرابع قسم الجغرافيا في كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة بابل* كعينة استطلاعية أولى في يوم الاثنين الموافق (٩/ ١٢ / ٢٠٢٠م)، وطلب منهم قراءة التعليمات، والتركيز على جميع فقرات الاختبار قبل الإجابة على فقرات الاختبار؛ وذلك من أجل الإطمئنان إلى سلامة الاختبار، وعدم وجود بعض الهفوات التي قد تكون موجودة فيه، وتعديل وتصحيح ما ينبغي تعديله ، فضلًا عن ذلك تم تحديد الزمن اللازم للإجابة في ضوء تطبيق المعادلة الآتية:

$$\text{متوسط زمن الإجابة} = \frac{\text{زمن إجابة الطالب الأول + زمن إجابة الطالب الثاني + زمن إجابة الطالب رقم ثلاثة وثلاثين}}{\text{العدد الكلي لطلاب العينة الإستطلاعية}}$$

$$\frac{١٣١٧}{٣٣} = ٣٩,٩٠ = ٤٠$$

وفي ضوء ما أسفرت عنه المعادلة تبين للباحث أنَّ متوسط الزمن الذي استغرق للإجابة عن فقرات اختبار مستويات عمق المعرفة كان (٤٠) دقيقة.

*** حاول الباحث تطبيقها في كليات أُخرى من مجتمع البحث ، لكن رئاسة القسم في أغلب الكليات اعتذرت عن ذلك لعدم وجود دوام حضوري لطلبة القسم وإنما ألكتروني فقط ، لذلك لجأ إلى مجموعة من طلبة الشعبة الثانية وهي شعبة (أ) في جامعة بابل وأجرى الاختبار بمساعدة (م.م. مهند كاظم) مدرس مادة القياس والتقويم .**

ب. التجربة الاستطلاعية الثانية للاختبار :

أجرى الباحث التجربة الإستطلاعية على (١٠٥) طالبًا وطالبة بواقع (٧٩) طالبًا وطالبة من طلبة قسم الجغرافيا في كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة كربلاء*وهو العدد الكلي للحاضرين في القسم المذكور عند إجراء الاختبار ، و(٢٦) طالبًا وطالبة من شعبة (أ) في قسم الجغرافيا من كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة بابل ، وكان الهدف الأساس لإجرائها هو إجراء التحليل الإحصائي ، فضلًا عن ذلك للتأكد بشكل أكثر من دقة فقرات الاختبار ووضوحها ، وكذلك للتعرف إلى وضوح التعليمات ، والزمن الذي يستغرقه الطلبة في الإجابة عن فقرات الاختبار ، وكان تنفيذ الاختبار في كلية التربية جامعة كربلاء في يوم الاثنين (٤/ ١/٢٠٢١) ، وهذه المجموعة التي شكلت العينة الاستطلاعية تمثل جزءًا من المجتمع العام للبحث ، وقد تحقق الباحث في ضوئها أنَّ جميع فقرات الاختبار واضحة الصياغة بشكل لا بأس به.

التحليل الإحصائي لفقرات اختبار مستويات عمق المعرفة (الخصائص السايكومترية):

عند تصميم أي اختبار لابَّد من تحليله ؛ للتأكد من صلاحية فقراته إحصائيًا في ضوء معرفة مستوى الصعوبة أو السهولة لكل فقرة من فقراته ، والعمل على تعديل الفقرات التي بحاجة إلى تعديل أو حذف الفقرات الضعيفة والتي لا تمتلك قدرة على التمييز بين الطلبة أو حتى بعض الفقرات التي قد تكون بدائلها غير فاعلة (مراد وأمين ، ٢٠٠٥ :٢١١) ، ولغرض تحقيق التحليل الإحصائي نفذ الباحث عددًا من الخطوات وهي :

- **اختيار العينة الإستطلاعية** : نفذ الباحث الاختبار على عينة استطلاعية تألفت من (١٠٥) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الرابع / قسم الجغرافيا من كليتي التربية للعلوم الإنسانية بجامعتي بابل وكربلاء وكان تنفيذ الاختبار في يومي (٤ و ٥ /٢٠٢١/٠١) .
- **اختيار مجموعتين متطرفتين لغرض التحليل** : رتب الباحث درجات العينة الاستطلاعية في مجموعتين عليا ودنيا وبواقع (٢٧%) من العينة التي تم اختبارها واعتمد الترتيب التنازلي من أعلى درجة إلى أدنى درجة ضمن المجموعة العليا وكذلك الحال في المجموعة الدنيا .

* **أجري الاختبار الاستطلاعي بمساعدة من أستاذ التربية العميلة (أ.د. سعد جويد الجبوري) ، وبحضور وتعاون لا محدود من مقرر قسم الجغرافيا (أ. د. عدي عبيدان الجراح).**

▪ **مستوى صعوبة الفقرات أو سهولتها** : يُعَد تحديد مستوى الصعوبة أو السهولة للفقرات خطوة مهمة تمكن الباحث من الاطمئنان إلى صلاحية الاختبار وجودته ، وتتم في ضوء تحليل فقراته وتحديد مستوى السهولة والصعوبة لكل فقرة في ضوء استخراج عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة من المجموع الكلي إلى عدد الطلبة الكلي (مراد وأمين ، ٢٠٠٥ : ٢١٢) ، وقد كان معامل الصعوبة لفقرات الاختبار قد تراوح بين (٠,٤٨) و (٠,٦٨) ، وهذا المستوى من السهولة والصعوبة يعد مقبولًا ، وبذلك فإنَّ فقرات الاختبار صالحة ، وجدول (١٦) يبين ذلك ، إذ إنَّ درجات الصعوبة تعد مقبولة عندما تتراوح بين (٠,٢٥ – ٠,٧٥) بشكل عام (ملحم ، ٢٠٠٠ : ٢٥٤) ، وقد استخرج الباحث معاملات الصعوبة والسهولة في ضوء المعادلات الآتية:

$$\textbf{معادلة مستوى صعوبة الفقرة} = \frac{\text{مجموع الإجابات الخاطئة على الفقرة}}{\text{مجموع الإجابات الخاطئة} + \text{مجموع الإجابات الصحيحة}}$$

$$\textbf{معادلة مستوى السهولة} = \frac{\text{مجموع الإجابات الصحيحة على الفقرة}}{\text{مجموع الإجابات الصحيحة} + \text{مجموع الإجابات الخاطئة}}$$

(سليمان ورجاء ، ٢٠٠٩ : ٣١٢)

▪ **القدرة التمييزية لفقرات الاختبار:**

تُشير القدرة التمييزية للفقرة إلى النسبة المئوية بين إجابات الطلبة في المجموعة العليا وإجابات أقرانهم في المجموعة الدنيا على كل فقرة من فقرات الاختبار ، وفي هذه الصورة تكون الفقرة مميزة والاختبار مميزًا ؛ لأن الطلبة الجيدين في المجموعة العليا (مرتفعي التحصيل) أجابوا عليها مقارنة بطلبة المجموعة الدنيا (منخفضي التحصيل)(محمود ، ٢٠٠٤ :١٨٣) ، وعند حساب الباحث لمعامل القدرة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وَجَد أنَّ القدرة التمييزية تدرجت بين (٠,٢٢ – ٠,٤٨) ، ولذلك فإنَّ القدرة التمييزية لفقرات الاختبار تعد مقبولة التميز عندما يتعدى تمييزها (٠,٣٠) وتُعد جيدة التمييز عندما تكون (٠,٣٩) فأكثر وكلما زاد عن هذه النسبة كان أفضل (العبسي ، ٢٠١٠ : ٢٠٨) ، وفي ضوء ما تقدم فإنَّ كل فقرات الاختبار تتماز بأنها صالحة في تمييزها بين الطلبة الذين خضعوا للاختبار ، وجدول (١٨) يبين ذلك.

معادلة القدرة التمييزية = (مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا − مجموع الإجابات في المجموعة الدنيا) / نصف عدد أفراد المجموعتين

(سليمان ورجاء ، ٢٠٠٩ : ٣١٩)

جدول (١٨)

معامل الصعوبة ومعامل السهولة والقدرة التمييزية لفقرات الاختبار

ت الفقرة	الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	صعوبة الفقرة	معامل السهولة	قوة تمييز الفقرة	ت الفقرة	الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	صعوبة الفقرة	معامل السهولة	قوة تمييز الفقرة
١	٩	٧	٠,٦٨	٠,٣٢	٠,٤٠	١٩	١٥	٦	٠,٦١	٠,٣٩	٠,٣٣
٢	١٨	٨	٠,٥١	٠,٤٩	٠,٣٧	٢٠	١٩	٧	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٤٤
٣	١٥	٩	٠,٥٦	٠,٤٤	٠,٢٢	٢١	١٩	٦	٠,٥٤	٠,٤٦	٠,٤٨
٤	١٥	٩	٠,٥٦	٠,٤٤	٠,٢٥	٢٢	١٨	١٠	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٣٠
٥	١٨	٨	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٣٧	٢٣	١٦	١٠	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٢٢
٦	١٨	٨	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٢٢	٢٤	١٨	٧	٠,٥٤	٠,٤٦	٠,٤٠
٧	١٧	١٠	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٢٦	٢٥	١٧	٩	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٣٠
٨	١٥	٨	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٢٦	٢٦	١٩	٩	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٣٧
٩	١٤	٨	٠,٥٩	٠,٤١	٠,٢٢	٢٧	١٥	٦	٠,٦١	٠,٣٩	٠,٣٣
١٠	١٦	١٠	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٢٢	٢٨	١٨	٨	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٣٧
١١	١٥	٦	٠,٦١	٠,٣٩	٠,٣٣	٢٩	١٦	٩	٠,٥٤	٠,٤٦	٠,٢٦
١٢	١٨	٩	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٣٣	٣٠	١٥	٨	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٢٦
١٣	١٣	٦	٠,٦٤	٠,٣٦	٠,٢٦	٣١	١٦	٨	٠,٥٥	٠,٤٥	٠,٣٠
١٤	١٨	١٠	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٣٠	٣٢	١٧	٩	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٣٠
١٥	١٧	٧	٠,٥٥	٠,٤٥	٠,٣٧	٣٣	١٤	٧	٠,٦١	٠,٣٩	٠,٢٦
١٦	١٦	٩	٠,٥٤	٠,٤٦	٠,٢٦	٣٤	١٥	٨	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٢٦
١٧	١٨	١٠	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٣٠	٣٥	١٨	٨	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٣٧
١٨	١٥	٩	٠,٥٦	٠,٤٤	٠,٢٥	-	-	-	-	-	-

- **تحليل فعالية البدائل الخاطئة :**

ويُقصَد به التحقق من قدرة البدائل غير الصحيحة في الفقرات ذات الاختيار من المتعدد على جذب انتباه الطلبة عند الإجابة على فقرات الاختبار ، وتصحيحها في ضوء إجابات الطلبة ، إذ إنَّ

البديل الذي لم يجذب أي طالب يُعد بديلًا غير فعالٍ لمعرفتهم بأنه بديل خاطئ ، وبالعكس إذا كان البديل قد جذب أغلب الطلبة، وبالخصوص الطلبة الذين كانت درجاتهم مرتفعة فيُعَد بديلاً جيدًا ؛ لأنَّه يُمَكِن من كشف سوء الفَهم والأخطاء المتكررة لدى الطلبة المعنيين بالتجربة (علام ، ٢٠٠٠ : ٢٩١) ، وجدول (١٩) يبين مستوى فاعلية البدائل الثلاثة الخاطئة ، أمّا عدد الذين اختاروا البديل من المجموعة العليا والدنيا، ملحق (٢٢) .

جدول (١٩)

فاعلية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار

الفقرة ك	فاعلية البدائل				الفقرة ك	فاعلية البدائل			
	أ	ب	ج	د		أ	ب	ج	د
١	√	٠,٠٣-	٠,٠٧-	٠,٠٣-	١٩	٠,١٤-	٠,٠٧-	٠,١١-	√
٢	√	٠,٠٧-	٠,١٤-	٠,١٤-	٢٠	√	٠,١٨-	٠,١٤-	٠,١١-
٣	٠,١١-	٠,٠٣-	√	٠,٠٧-	٢١	٠,١٨-	٠,١٨-	√	٠,١١-
٤	√	٠,٠٧-	٠,٠٣-	٠,١١-	٢٢	٠,١٤-	٠,١١-	٠,٠٣-	√
٥	√	٠,١٤-	٠,١١-	٠,١١-	٢٣	√	٠,١١-	٠,٠٧-	٠,٠٣-
٦	٠,١٤-	٠,١٤-	٠,٠٧-	√	٢٤	√	٠,١٤-	٠,١١-	٠,١٤-
٧	٠,٠٧-	٠,٠٧-	√	٠,١١-	٢٥	٠,٠٧-	٠,١١-	٠,١١-	√
٨	٠,١١-	٠,٠٧-	٠,٠٧-	√	٢٦	√	٠,١٤-	٠,١٤-	٠,٠٧-
٩	٠,١١-	٠,٠٣-	√	٠,٠٧-	٢٧	√	٠,١١-	٠,١١-	٠,١١-
١٠	√	٠,١١-	٠,٠٧-	٠,٠٣-	٢٨	٠,١١-	٠,١٤-	٠,١١-	√
١١	٠,١٤-	√	٠,١١-	٠,٠٧-	٢٩	√	٠,٠٧-	٠,١١-	٠,٠٧-
١٢	√	٠,٠٧-	٠,٠٧-	٠,١١-	٣٠	٠,٠٧-	√	٠,١١-	٠,٠٧-
١٣	٠,١١-	٠,٠٧-	√	٠,١١-	٣١	√	٠,٠٧-	٠,١١-	٠,٠٧-
١٤	٠,١٤-	٠,٠٧-	√	٠,٠٧-	٣٢	٠,٠٧-	√	٠,١٤-	٠,٠٧-
١٥	٠,٤-	√	٠,١١-	٠,١١-	٣٣	٠,٠٧-	٠,٠٧-	٠,١١-	√
١٦	√	٠,١١-	٠,٠٧-	٠,٠٧-	٣٤	٠,١٤-	٠,٠٧-	√	٠,٠٣-
١٧	٠,١٤-	٠,١١-	√	٠,٠٣-	٣٥	√	٠,٠٧-	٠,١١-	٠,١٤-
١٨	٠,١١-	٠,٠٣-	√	٠,٠٧-	-	-	-	-	-

الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ :

ويَعني الباحث بالثبات أن تكون الدرجات التي نحصل عليها من الاختبار إذا ما أُعيد في أوقات مختلفة وللأفراد أنفسهم تكون النتائج نفسها أو مقاربة لما تم الحصول عليه في الاختبار الأول (Kumar & Kamar , 2016 : 53)، ولغرض الحصول على ثبات اختبار التنمية لمستويات عمق المعرفة ، استعمل الباحث معادلة (ألفا كرونباخ) وكما موضح في أدناه.

لغرض تأكد الباحث من ثبات اختبار مستويات عمق المعرفة ، ذهب الباحث إلى استعمال معادلة ألفا كرونباخ والتي تم في ضوئها استخراج الثبات طبقًا إلى ارتباطات وهذه الارتباطات تتبلور في داخل الاختبار؛ لأنَّها تتم في ضوء حساب الارتباطات الداخلية ، وتعتمدها بشكل أساس بين درجة الثبات لكل فقرة ودرجات الفقرات الأُخرى من ناحية ، ودرجات الفقرات الكلية للاختبار من ناحية أخرى (الفرطوسي وآخران ، ٢٠١٥ : ٢٠٦).

وقد حصل الباحث على قيمة ثبات بلغت (٠,٨٣)، وهي قيمة لابأس بها في مثل هكذا اختبارات يعدها الباحثون ولم يتم إعدادها في مراكز أو مؤسسات معنية ببناء الاختبارات؛ كون الثبات يعد مقبولاً عندما يكون ثباته (٠,٦٩) ويكون جيدًا إذا ازدادت قيمة الثبات عن ذلك، ملحق (٢٢)، وتأسيسًا على ذلك يمكن النظر إلى الاختبار بأنه يستند إلى مواصفات الاختبار الجيد، ويطمئن الباحث إلى أن نتائجه سليمة ومقبولة بنسبة كبيرة (عباس وآخرون ، ٢٠١٢ : ٢٧١).

١.الاختبار في صورته النهائية :

بعد أنّ تحقق الباحث من توافر الخصائص السايكومترية في الاختبار ، أعده بصورته النهائية ، والذي تألف من (٣٥) فقرة موضوعية ذات البدائل المتعددة ، وكانت الفقرات جميعها قد صيغت من بين الأهداف السلوكية الكلية للمادة والتي يبلغ عددها (٨٠) هدفًا سلوكيًا وبصورة تراعي جميع مفردات مادة التربية العملية ، وبهذا أصبح الاختبار جاهزًا للتطبيق بصورته النهائية لقياس تنمية مستويات تصنيف عمق المعرفة لـ (نورمان ويب) لدى أفراد مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ، ملحق (١٠).

ثانياً : أداة الملاحظة (بطاقة مهارات التدريس الفعال):

تمثل بطاقة الملاحظة أداة تستخدم لجمع معلومات مباشرة ومفتوحة في ضوء مراقبة الأشخاص والأماكن من قبل الباحث في موقع البحث ضمن واقع الحياة (البيئة الحقيقية) للوقوف على كل ما يحدث (غباري وآخرون ، ٢٠١٥ : ٢٨٦) ، أو هي عملية متابعة ومراقبة يقوم بها شخص محدد (الباحث) أو أكثر لسلوكيات وتصرفات عدد من الطلبة (عينة البحث) ، ومتابعة ما يوجد فيما بينهم من علاقات ، والتي من الضرورة تسجيلها على وفق أُسس علمية تتماز بالموضوعية والدقة في السعي إلى الهدف المنشود ، وتحليل أوجه العلاقة بين جوانب الظاهرة المعنية بالدراسة ومتغيراتها ، والتنبؤ بما سيتم التوصل إليه من نتائج في ضوء تثبيت المعلومات، أو هي أداة يتم التخطيط لها وتنظيمها من أجل الإحاطة بالهدف الذي يُراد قياسه واكتشاف جوانبه والوقوف على العلاقات التي تربط بين عناصر ومتغيرات البحث فيما بينها أو بين أحد متغيرات البحث وبعض المتغيرات الأخرى غير المعنية بالدراسة.

وقد استخدم الباحث بطاقة الملاحظة بهدف قياس مدى ممارسة الطلبة المطبقين في أثناء مدة التطبيق لمهارات التدريس الفعال ؛ لكونها تُمكن الباحث من تسجيل مستوى توافر المهارات المستهدفة بصورة مباشرة ، وكان إعدادها قد مر بمجموعة من الخطوات وهي على النحو الآتي :

١.تحديد الهدف من الأداة (بطاقة الملاحظة) :

تم تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة في ضوء الهدف الرئيس للبحث والذي يتمثل في المتغير الثاني وهو تنمية مهارات التدريس الفعال لدى الطلبة المطبقين والذي يتطلب بناء أداة لقياس المهارات الرئيسة والمهارات الفرعية التي تتضمنها .

٢.الإطلاع على أدوات للملاحظة أُعدت في دراسات مقاربة للدراسة الحالية.

٣.تحديد مجالات أداة الملاحظة : تم تحديد مجالات بطاقة الملاحظة على أساس المهارات التي سعى الباحث إلى تنميتها في ضوء تطبيق الإستراتيجية المقترحة ، واستشارة عدد من المتخصصين

في مجال طرائق التدريس ويدرسون مادة التربية العملية في كليات التربية* ، إذ بلغ عدد المجالات (١٠) مجالات .

٤.توجيه استبانة استطلاعية :

أعد الباحث استبانة على شكل سؤال مفتوح إلى عدد من التدريسيين المتخصصين في طرائق التدريس ، ومن الذين درسوا أو مازالوا يدرسون مادة التربية العملية، وفي ضوء المهارات التي تم تحديدها على شكل مجالات لغرض الإستفادة منها في بناء الأداة ، ملحق (٢٣) .

٥.صياغة وإعداد فقرات الأداة :

أعد الباحث فقرات بطاقة الملاحظة بصيغتها الأولية في ضوء المهارات التي يهدف الباحث إلى تنميتها بالتجربة ، والتي أعدها مستندًا إلى السلوكيات التي يجد أنَّها تمثل مهارات تدريسية ، وكذلك المهارات التي حصل عليها من الاستبانة الإستطلاعية التي قدمها للمتخصصين الذين مر ذكرهم آنفًا ، وذلك بهدف التعرف إلى مستوى إتقان كل مهارة من قبل أفراد المجموعتين (التجريبية والضابطة) ، إذ تضمن كل مجال منها عددًا من السلوكيات التي يفترض أنْ تنعكس على سلوك الطالب المطبق في أثناء مدة التطبيق وقد تضمنت (٥٩) مهارة فرعية موزعة على (١٠) مهارات رئيسة .

٦.تحليل كل مهارة إلى مكوناتها :

أي صياغة فقرات كل مهارة في عبارات إجرائية واضحة ومحددة قابلة للملاحظة وتتلاءم مع مستوى الطالب المطبق والظروف التي سَتُطبَق فيها بطاقة الملاحظة وتم عرضها على مجموعة من الخبراء ، ملحق (٧) ، وأخذ بملاحظاتهم ومقترحاتهم فيما يخص عدد المهارات الفرعية ، وتطابق المهارات الفرعية مع المهارة الرئيسة التي تنتمي إليها .

٧.تحديد بدائل أداة الملاحظة :

اعتمد الباحث مقياس ليكرت الخماسي لتحديد مستوى الأداء لكل مهارة فرعية إذ أعطى الباحث وصفًا للبدائل وكانت متدرجة على وفق التسلسل الآتي (ممتاز ، جيد جدًا ، جيد ، متوسط ،

*** استشار الباحث كل من أ.د. حمزة هاشم السلطاني ، أ.د. رغد سلمان ، أ.د. أحمد يحيى السلطاني ، أ.د. بسام عبد الخالق الأسدي ، أ.د.علي تركي الفتلاوي ، أ.د. صادق عبيس الشافعي ، أ.م.د. نبيل كاظم الشمري وجميعهم ممن درسوا ويدرسون مادة التربية العملية في كليات التربية للعلوم الإنسانية .**

ضعيف) وأعطى (٥ درجات) للأداء ممتاز ، و (٤ درجات) للأداء جيد جدًا ، و(٣ درجات) للأداء جيد ، و(درجتين) للأداء متوسط ، و(درجة واحدة) للأداء الضعيف ، وفي ضوء ذلك يكون أدنى درجة فرضية للأداة هي (٣٤) درجة ، والمتوسط الفرضي هو (١٠٢) درجة بينما اعلى درجة فرضية تكون (١٧٠) درجة ، وعلى أساس الوسط الفرضي يقاس مستوى فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التدريس الفعال من عدمها .

صدق الملاحظة :

للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة عرضت على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرائق التدريس بهدف التأكد من فقراتها ، ملحق (٧) .

الصدق الظاهري : ويعني به الباحث مدى ملاءمة الفقرات الواردة ضمن المهارات الرئيسة بعدها مؤشرات تقيس ممارسة الطالب المطبق لمهارات التدريس الفعال .(العبسي ، ٢٠١٠ : ٢١٠)

ويعد الصدق الظاهري أهم أنواع الصدق الذي ينبغي أن تتماز به بطاقة الملاحظة في ضوء تمثيل فقراتها للهدف المنشود قياسه .(Yogesh , 2006 : 207)

وقد تحقق الباحث من صدق بطاقة الملاحظة في ضوء عرض فقراتها بعد اعدادها بصيغتها الأولية البالغة (٥٩) فقرة على المحكمين ، ملحق (١٣) ، والذين بلغ عددهم (١٢) محكمًا من ذوي تخصص طرائق التدريس العامة والمتخصصة ، فضلًا عن تخصص علم النفس التربوي والقياس والتقويم ، ملحق (٧) ، وبعد الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم حولها تم تعديل بعض الفقرات وحذف الكثير من الفقرات ؛ لأنَّها تُعَد كثيرة بالنسبة لأداء الطالب المطبق في أثناء مدة التطبيق إذ أنه مازال في مرحلة الإعداد والتهيئة ليصبح مدرسًا في المستقبل ، وجدول (٢٠) يبين الفقرات التي حذفت من بطاقة الملاحظة بصيغتها الأولية ، والمهارات الفرعية التي حذفت لتصبح (٣٤) مهارة فرعية موزعة إلى (٤) مهارات ضمن مهارة التخطيط للتدريس ، و(٣) مهارات ضمن مهارة إدارة وضبط الصف ، و(٣) مهارات ضمن مهارة إدارة وضبط الوقت ، و(٤) مهارات ضمن مهارة تهيئة الطلبة للدرس وجذب انتباههم ، و(٣) مهارات ضمن مهارة الشرح والتوضيح ، و(٣) مهارات ضمن مهارة صياغة الأسئلة وتوجيهها ، و(٣) مهارات ضمن مهارة استثارة دافعية الطلبة ، و(٤) مهارات ضمن مهارة

التعامل مع الفروق الفردية ، و(٤) مهارات ضمن مهارة التعزيز (تعزيز إستجابات الطلبة) ، و(٣) مهارات ضمن مهارة استخدام الوسائل التعليمية ، ملحق (١٤) .

جدول (٢٠)

الفقرات التي تم حذفها من بطاقة الملاحظة بحسب آراء الخبراء المحكمين

تسلسل المهارات الرئيسة	أرقام الفقرات (المهارات الفرعية)	قرار المحكمين حول صلاحية الفقرات	عدد المحكمين الكلي		النسبة المئوية	قيمة مربع كاي		درجة الحرية	مستوى الدلالة
			الموافقين	غير الموافقين		المحسوبة	الجدولية		
المهارة الاولى	١،٢،٣،٦	مقبولة	١٢	٠	%١٠٠	١٢	٣,٨٤	١	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
	٤، ٥	مرفوضة	٨	٤	%٦٧	١,٣٣			
المهارة الثانية	١، ٥، ٦	مقبولة	١٢	٠	%١٠٠	١٢			
	٢ ، ٣، ٤	مرفوضة	٩	٣	%٧٥	٣			
المهارة الثالثة	١،٣،٥	مقبولة	١٠	٢	%٨٣	٥,٣٣			
	٢، ٤	مرفوضة	٨	٤	%٦٧	١,٣٣			
المهارة الرابعة	١،٢،٥،٦	مقبولة	١١	١	%٩٢	٨,٣٣			
	٣، ٤	مرفوضة	٨	٤	%٦٧	١,٣٣			
المهارة الخامسة	١، ٤، ٥	مقبولة	١٢	٠	%١٠٠	١٢			
	٢ ،٣، ٦	مرفوضة	٧	٥	%٥٨	٠,٣٣			
المهارة السادسة	١، ٢، ٥	مقبولة	١٠	٢	%٨٣	٥,٣٣			
	٣، ٤، ٦	مرفوضة	٩	٣	%٧٥	٣			
المهارة السابعة	١، ٢، ٤	مقبولة	١٢	٠	%١٠٠	١٢			
	٣، ٥، ٦	مرفوضة	٨	٤	%٦٧	١,٣٣			
المهارة الثامنة	١،٢،٣،٤	مقبولة	١١	١	%٩٢	٨,٣٣			
	٥ ،٦	مرفوضة	٩	٣	%٧٥	٣			
المهارة التاسعة	١،٢،٤،٦	مقبولة	١٠	٢	%٨٣	٥,٣٣			
	٣ ، ٥	مرفوضة	٧	٥	%٥٨	٠,٣٣			
المهارة العاشرة	٢، ٣ ، ٤	مقبولة	١٢	٠	%١٠٠	١٢			
	١، ٥، ٦	مرفوضة	٨	٤	%٦٧	١,٣٣			

ثبات الملاحظة :

ونعني به أن تكون الدرجات التي حصلنا عليها من الاختبار إذا ما أُعيد في أوقات مختلفة وللأفراد أنفسهم هي النتائج نفسها أو مقاربة لما تم الحصول عليه في الاختبار الأول ، وقد اعتمد الباحث ثبات المقيمين* وهو من أهم أنواع الثبات ويستعمل لمعرفة نسبة الإتفاق فيما بين الباحث ومقيمين آخرين يشاركانه في تقدير الدرجة على الأداء الذي يؤدى من الفرد المستهدف بالبحث ، وذلك لأنَّ اتفاقهما مع الباحث يعطي معنى للثقة ومعنى لجودة المهارة أو الظاهرة المعنية بالتقييم (Kizlik , 2015 : 22) ، ويعد الاختبار مقبولًا إذا ما كانت نسبة الاتفاق بين الباحث والمقيمين الآخرين من (٧٠ %) أو أعلى من ذلك، وقد وزعت بطاقة الملاحظة إلى (١٠) مجالات بحسب عدد المهارات الرئيسة المستهدفة ، ثم عمل الباحث على حساب عدد مرات الاتفاق وعدد مرات الاختلاف بينه وبين الملاحظين الآخرين ، واستعمل لذلك معادلة كوبر (Cooper) للتعرف إلى قيمة ثبات بطاقة الملاحظة ، وكانت على وفق المعادلة الآتية :

$$\text{نسبة الإتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الإتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

(التل وآخرون ، ٢٠٠٧ : ١٤٢)

وقد حصل الباحث على متوسط اتفاق على جميع المهارات بلغ (٠,٨٠) ، وبذلك يعد معامل ثبات مقبول بحسب ما ذهب إليه (التل وآخرون ٢٠٠٧). وجدول (٢١) يبين ذلك .

جدول (٢١)

معاملات الثبات فيما بين الباحث وبين المقيمين الأول والثاني

ت	المهارة الاولى	المهارة الثانية	المهارة الثالثة	المهارة الرابعة	المهارة الخامسة	المهارة السادسة	المهارة السابعة	المهارة الثامنة	المهارة التاسعة	المهارة العاشرة
معامل الثبات بين الباحث والمقيم الاول	٠,٧٩	٠,٨١	٠,٩٣	٠,٧٦	٠,٨١	٠,٧٥	٠,٧٣	٠,٨٩	٠,٧٩	٠,٧٧
معامل الثبات بين الباحث والمقيم الثاني	٠,٨٩	٠,٧٣	٠,٦٩	٠,٨٣	٠,٧٩	٠,٨١	٠,٧٣	٠,٧٧	٠,٨٥	٠,٨٥
الثبات بحسب المهارات الرئيسة	٠,٨٤	٠,٧٧	٠,٨١	٠,٨٠	٠,٨٠	٠,٧٨	٠,٧٣	٠,٨٣	٠,٨٢	٠,٨١
معامل الثبات الكلي للأداة	٠,٨٠									

* استعان الباحث باثنين من التدريسيين في الكلية وهما (أ. د. أحمد يحيى السلطاني ، و م. حسين فليح مهدي) ، تخصص طرائق التدريس وممن يدرس مادة التربية العملية في الكلية .

وضع تعليمات تسجيل المهارات في أثناء مشاهدة الطلبة المطبقين :

أ. تتم زيارة الطلبة المطبقين في وقت واحد وزيارة واحدة .

ب.يتم تحديد مستوى المهارات لدى الطالب المطبق في زيارة واحدة من قبل كل مقيم كل على جهة .

ت.تحديد الدرجات المحددة للطالب المطبق في ضوء المهارات المتوافرة على وفق أدنى درجة وأقصى درجة .

٨.**آلية تصحيح بطاقة الملاحظة** : يتم تصحيح بطاقة الملاحظة على وفق الدرجات التي تم تحديدها للبدائل والتي تتكون من حدين حد أقصى هو (٥ درجات) ، وحد أدنى هو (درجة واحدة) مع الالتزام بالتعليمات التي ذكرت آنفًا .

بطاقة الملاحظة بصيغتها النهائية :

لغرض التحقق من فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التدريس الفعال لدى الطلبة المطبقين شاهد الباحث أفراد مجموعتي البحث في أثناء مدة التطبيق المدرسي في الفصل الدراس الثاني والذي تم داخل الجامعة بسبب تعطيل الدوام الحضوري في المدارس نتيجة الإجراءات المتبعة لمواجهة جائحة كورونا ، وذلك بعد تنفيذ الإستراتيجية في الفصل الدراسي الأول ، وبعد اتمام مشاهدة طلبة المجموعتين على وفق بطاقة الملاحظة ، ملحق (١٤) ، بعدها عمل على تبويب الدرجات وتفريغها بحسب المهارات الرئيسة والفرعية وبحسب أداة الملاحظة التي أعدها لهذا الهدف.

إجراءات تطبيق التجربة:

بدأ العام الدراسي (٢٠٢٠- ٢٠٢١) يوم الأحد الموافق (٦ / ١٢ /٢٠٢٠) وقد تمت الإجراءات الآتية:

أ. أخذ الباحث درجات مادة (المناهج وطرائق التدريس) ، وكذلك (المعدل العام لدرجات أفراد المجموعتين في الصف الثالث في يوم الأحد الموافق (٦ / ١٢/ ٢٠٢٠) بعد تبليغه من قبل مسؤول وحدة التربية العملية* بأن (شعبة ب) من قسم الجغرافيا حددت له لتطبيق التجربة .

* أ. د. أحمد يحيى السلطاني تدريسي تخصص طرائق التدريس العامة ومسؤول وحدة التربية العملية في الكلية (كلية التربية للعلوم الانسانية جامعة بابل) .

ب. طبق الباحث التجربة الإستطلاعية الأولى على عينة من قسم الجغرافيا في كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل ، والهادفة إلى معرفة وضوح التعليمات والفقرات للاختبار القبلي في يوم الثلاثاء الموافق (٨/١٢/ ٢٠٢٠) *.

ت. بدأ الباحث بتطبيق التجربة وتدريس أفراد مجموعتي البحث وتدريسهم من قبل الباحث نفسه في يوم الثلاثاء الموافق (٨/١٢ / ٢٠٢٠)

ث. طبق الباحث الاختبار القبلي في يوم الأربعاء الموافق (٩ / ١٢ /٢٠٢٠) .

ج. طبق الباحث اختبار القدرات العقلية في يوم الثلاثاء الموافق (١٥/١٢/٢٠٢٠) .

ح. طبق الباحث التجربة الإستطلاعية الثانية وهي تجربة التحليل الإحصائي ، والتحقق من وضوح التعليمات الخاصة بالاختبار على عينة من طلبة قسم الجغرافيا في كلية التربية / جامعة كربلاء في يوم الثلاثاء الموافق (٥/١/٢٠٢١) وفي العينة التكميلية التي تم ذكرها من طلبة قسم الجغرافيا جامعة بابل يوم الأربعاء الموافق (٦/١/٢٠٢١) .

خ. إنتهى الباحث من إجراءات التجربة في ضوء تطبيقه الاختبار البعدي لمستويات عمق المعرفة في يوم الاربعاء الموافق (١٠/٢/٢٠٢١) ، الساعة الحادية عشرة صباحاً ، بعد أن تم تبليغهم بموعد الاختبار قبل يومين من موعده ؛ وذلك بسبب توجيه وزارة التعليم العالي استجابة إلى قرارات خلية الأزمة في البلد بإنهاء الدوام الحضوري مع نهاية الأسبوع والتوجه إلى التدريس الألكتروني لما تبقى من الفصل الدراسي الأول .

د.طبق الباحث أداة الملاحظة لقياس مهارات التدريس الفعال في داخل الجامعة وفي ذات القاعات الدراسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية التي مثل طلبة قسم الجغرافيا فيها العينة الأساسية للبحث لمدة خمسة أيام متتالية ؛ إذ شاهد بمعية المقيمين بواقع (١٠ – ١٢) طالبًا يوميًا بدءًا من يوم الأحد الموافق ٧/٢٥ / ٢٠٢١ ولغاية يوم الخميس الموافق ٢٠٢١/٧/٢٩، وكان سبب الفارق الزمني بين وقت انتهاء التجربة وبدء تطبيق الطلبة ومن ثم تقييمهم في ضوء تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة

*** طبق الاختبار القبلي في اليوم نفسه الذي أجرى فيه الاختبار الاستطلاعي الأول وذلك استثمارًا للوقت وتحسبًا للظروف التي قد تضطر الجهات العليا في الوزارة إلى تعطيل الدوام الحضوري بسبب جائحة كورونا .**

البحث هو بسبب اجراءات الحظر وتسببت بتوقف الدوام الحضوري حتى أواخر شهر تموز من العام نفسه.

تصحيح الإجابات وحساب الدرجة:

١.صحح الباحث الإجابات بنفسه بعد إجراء الاختبار بيومين أي إنه بدأ التصحيح في يوم الخميس الموافق (١٢/ ٢ / ٢٠٢١) معتمدًا في ذلك على مفتاح التصحيح ، ملحق (١١) ، وذلك بتوزيع الدرجات كما مر ذكره آنفًا بواقع (درجتين) للإجابة الصحيحة و(صفر) للإجابة الخاطئة أو الفقرة المتروكة ، في حين عامل الباحث الفقرات التي تمت الإجابة عليها بأكثر من إجابة معاملة الإجابة الخاطئة ، وفي ضوء ما تقدم أصبحت الدرجة القصوى للاختبار (٧٠) والدرجة الدنيا له (صفرًا) ، وبعد تصحيح جميع إجابات افراد العينة بوبت الدرجات وعمل الباحث على معالجتها إحصائيًا وتهيئتها واستخرج بعدها النتائج النهائية وفسرها في الفصل الرابع المعني بتبويب النتائج وتحليلها وتفسيرها.

٢.بدأ بتفريغ الدرجات الخاصة ببطاقة ملاحظة مهارات التدريس الفعال بعد أن تم الانتهاء من التطبيق وكان ذلك في يومي الجمعة والسبت الموافق (٣٠ و ٣١ /٧ /٢٠٢١) وعندها بوب البيانات التي حصل عليها إحصائيًا واستخرج النتائج واخذ بمناقشتها وتفسيرها.

ثامناً: الوسائل الإحصائية والحسابية:

اعتمد الباحث مجموعة من الوسائل الاحصائية المتباينة وذلك لتحقيق أهداف البحث ، وباستعمال الرزمة الإحصائية (SPSS21) وبرنامج (المساعد الاحصائي) تحقق من النتائج ، وهي على النحو الآتي:

١. الاختبار التائي (T- Test) لعينتين مستقلتين:

استعمله الباحث لاستخراج التكافؤ بين مجموعتي البحث ، في (درجات مادة المناهج وطرائق التدريس ، المعدل العام للطلبة في الصفوف الثلاثة السابقة ، الاختبار القبلي ، واختبار القدرات العقلية) .

٢.الاختبار التائي (T- Test) لعينتين مترابطتين:

استعمله الباحث لحساب نتائج اختبار التنمية على وفق مستويات عمق المعرفة والذي تم تطبيقه بعد إنتهاء التجربة للمقارنة بين نتائج المجوعتين.

٣. **اختبار مربع كاي ^{٢} :**

استعمله الباحث لاستخراج صدق المحكمين .

٤. **النسبة المئوية :**

استعملها الباحث لتحديد نسبة الاتفاق بين المحكمين .

٥. **معامل القدرة التمييزية للفقرات:**

استعملها الباحث لمعرفة قدرة فقرات الاختبار على التمييز بين الطلبة مرتفعي التحصيل ومنخفضي التحصيل .

٦. **معادلة معامل صعوبة الفقرة :**

استعملها الباحث لحساب معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار .

٧. **فاعلية البدائل الخاطئة :**

استعملها الباحث لحساب فاعلية البدائل غير الصحيحة في التمويه وجذب الطلبة .

٨. **معادلة ألفا كرونباخ :**

استعملها الباحث لحساب ثبات الاختبار .

٩. معادلة كوبر :

استعملها الباحث لحساب معدل ثبات الملاحظة بينه وبين المقيمين الآخرين .

١٠. **معادلة نسبة الفاعلية لـ (ماك جوجيان)**

استعملها لحساب نسبة فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مستويات عمق المعرفة .

١١. معادلة إيتا ^{٢} وكوهن :

استعملها الباحث لمعرفة حجم الأثر الذي تركته الإستراتيجية المقترحة والطريقة الاعتيادية على المجموعتين.

الفصل الرابع

عرض نتائج البحث وتفسيرها

- عرض النتائج
- تفسير النتائج

الفصل الرابع
عرض نتائج البحث وتفسيرها

يتضمن الفصل الحالي عرضًا وتفسيرًا للنتائج التي توصل اليها الباحث في ضوء هدف البحث وفرضياته، إذ حلل الباحث نتائج البحث في ضوء استعمال الوسائل الإحصائية الملائمة لكل إجراء سَواء على مستوى إجراءات الاختبار أم بطاقة الملاحظة.

أولًا : عرض النتائج:

عمل الباحث على عرض نتائج بحثه في ضوء الفرضيات التي حددها عند البدء بالبحث وهي على النحو الآتي :

الفرضية الأولى:

(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي درست مادة التربية العملية باستعمال إستراتيجية التدريس على وفق نظرية التعلم الخبراتي ، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار مستويات عمق المعرفة) ، ولغرض التحقق من صدق هذه الفرضية ؛ فقد استعمل الباحث الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين ، والذي اسفر عن إيجاد المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية والبالغ (٤٨,٦٤٣) ، وبانحراف معياري (١٠,٤٩٩) ، وتباين (١١٠,٢٢٩) ، أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فكان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٣٥,٧١٤) ، وبانحراف معياري (٩,٧٩٤) ، وتباين (٩٥,٩٢٢) ، وجميع ما ذكر آنفًا تم إيجاده في ضوء الدرجات التي حصل عليها طلبة عينة البحث في الاختبار البعدي لمستويات عمق المعرفة ، وجدول (٢٢) يبين ذلك ، ملحق (٢٤) يبين درجات طلبة مجموعتي البحث .

جدول (٢٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (T-Test) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة في الاختبار البعدي لمستويات عمق المعرفة لمجموعتي البحث

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية T-Test		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٨	٤٨,٦٤٣	١٠,٤٩٩	١١٠,٢٢٩	٤,٧٦٥	٢,٠٠٥	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
الضابطة	٢٨	٣٥,٧١٤	٩,٧٩٤	٩٥,٩٢٢			

وفي ضوء ذلك توصل الباحث إلى أنَّ هنالك فرقًا واضحًا بين متوسط درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة ، وبحسب البيانات التي سطرت في الجدول المذكور آنفاً فإنَّ القيمة التائية (T) المحسوبة (٤,٧٦٥) أكبر من القيمة التائية (T) الجدولية (٢,٠٠٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٤) ، وعلى وفق النتائج التي توصل اليها الباحث ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة والتي تنص على تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا باستعمال الإستراتيجية المقترحة على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا باتباع الطريقة الاعتيادية .

الفرضية الثانية:

(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستعمال إستراتيجية التدريس المقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية لبطاقة الملاحظة في ممارسة مهارات التدريس الفعال)، ولغرض التحقق من صدق هذه الفرضية؛ فقد استعمل الباحث الاختبار التائي (T–Test) لعينتين مستقلتين، والذي أسفر عن إيجاد المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية والبالغ (١٢٨) ، والانحراف المعياري (٢٠,٢٣٢) ، وبتباين (٤٠٩,٣٣٣) بينما كان متوسط المجموعة الضابطة (١٠٠,٩٢٩) ، وبانحراف معياري (٢٠,٧٠٨) وتباين (٤٢٨,٨٢١) ، أما قيمة (T) المحسوبة فقد بلغت (٤,٩٤٨) ، في مهارات التدريس الفعال، وكما مبين في الجدول (٢٣) ، ملحق (٢٥) يوضح الدرجات التي حصل عليها طلبة عينة البحث بالتفصيل.

جدول (٢٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (T–Test) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة لبطاقة الملاحظة لمهارات التدريس الفعال لمجموعتي البحث

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٨	١٢٨,٠٠٠	٢٠,٢٣٢	٤٠٩,٣٣٣	٤,٩٤٨	٢,٠٠٥	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
الضابطة	٢٨	١٠٠,٩٢٩	٢٠,٧٠٨	٤٢٨,٨٢١			

وبحسب الجدول (٢١) فإنَّ النتائج تشير إلى وجود فرق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة ، إذ بلغت قيمة (T) المحسوبة (٤,٩٤٨) وهذه القيمة أكبر من قيمة (T) الجدولية البالغة (٢,٠٠٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٤)،

وعلى وفق هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة والتي تنص على وجود فرق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستعمال الإستراتيجية المقترحة ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية تبين في ضوء تفوق طلبة المجموعة التجريبية طلبة المجموعة الضابطة في مهارات التدريس الفعال ، وفي ضوء ذلك تتفق هذه النتيجة فيما يتعلق بمهارات التدريس الفعال مع دراسة (ليكو ٢٠١٦) .

الفرضية الثالثة:

(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بالإستراتيجية المقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي في الاختبار القبلي والبعدي لمستويات عمق المعرفة) ، إذ استعمل الباحث الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مترابطتين ، والذي أسفر عن إيجاد المتوسط الحسابي للاختبار القبلي والبالغ (١٤,٣٥٧) ، وبانحراف معياري (٥,١٦٦) ، وتباين (٢٦,٦٨٧) ، أما بالنسبة للاختبار البعدي فكان المتوسط الحسابي للمجموعة (٤٨,٦٤٣) ، وبانحراف معياري (١٠,٤٩٩) ، وتباين (١١٠,٢٢٩) ، وجدول (٢٤) يبين ذلك.

جدول (٢٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (T-Test) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة لدرجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لمستويات عمق المعرفة

المجموعة التجريبية	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
الاختبار القبلي	٢٨	١٤,٣٥٧	٥,١٦٦	٢٦,٦٨٧	٢٦	١٥,٤٧٨	٢,٠٥٢	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
الاختبار البعدي	٢٨	٤٨,٦٤٣	١٠,٤٩٩	١١٠,٢٢٩				

وبحسب الجدول (٢٣) فإنَّ النتائج تشير إلى وجود فرق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة؛ إذ بلغت قيمة (T) المحسوبة (١٥,٤٧٨) وهذه القيمة أكبر من قيمة (T) الجدولية البالغة (٢,٠٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٦) ، وعلى وفق هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة والتي تنص وجود فرق بين متوسط درجات طلبة المجموعة نفسها في الاختبارين القبلي والبعدي لمستويات عمق المعرفة وبنسبة فرق كبيرة بين متوسط درجاتهم في الاختبار البعدي عما كانوا عليه في الاختبار القبلي.

الفرضية الرابعة:

(لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا بالإستراتيجية المقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في ممارسة مهارات التدريس الفعال) ، إذ استعمل الباحث الاختبار التائي (T–Test) لعينتين مترابطتين ، والذي أسفر عن إيجاد المتوسط الحسابي للتطبيق القبلي للملاحظة والبالغ (٣٨,٩٦٤) ، وبانحراف معياري (٦,٠٢٨) ، وتباين (٣٦,٣٣٦) ، أما بالنسبة للتطبيق البعدي للملاحظة فكان المتوسط الحسابي للمجموعة (١٢٨) ، وبانحراف معياري (٢٠,٢٣٢) ، وتباين (٤٠٩,٣٣٤) ، وجدول (٢٥) يبين ذلك.

جدول (٢٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (T–Test) المحسوبة والجدولية ومستوى الدلالة لدرجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات التدريس الفعال

المجموعة التجريبية	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
التطبيق القبلي	٢٨	٣٨,٩٦٤	٦,٠٢٨	٣٦,٣٣٦	٢٦	٢١,٧٢٧	٢,٠٥٢	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
التطبيق البعدي	٢٨	١٢٨	٢٠,٢٣٢	٤٠٩,٣٣٤				

وبحسب الجدول (٢٥) فإنَّ النتائج تشير إلى وجود فرق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات التدريس الفعال؛ إذ بلغت قيمة (T) المحسوبة (٢١,٧٢٧) وهذه القيمة أكبر من قيمة (T) الجدولية البالغة (٢,٠٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٦) ، وعلى وفق هذه النتيجة ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة والتي تنص على وجود فرق بين متوسط درجات طلبة المجموعة نفسها في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لمهارات التدريس الفعال .

نسبة الفاعلية للإستراتيجية المقترحة في المتغير التابع الأول :

في ضوء ما تقدم فإنَّ الباحث توصل إلى أنَّ الإستراتيجية ذات فاعلية واضحة في تنمية مستويات عمق المعرفة ، وقد بلغت درجتها (٠,٦٢) وهي ضمن الدرجة المقبولة للفاعلية بحسب معادلة ماك جوجيان مقارنة بدرجة الفاعلية للطريقة الاعتيادية التي بلغت (٠,٣٨) ، وجدول

(٢٦) يبين ذلك ، وقد وضع الباحث درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للاختبارين القبلي والبعدي مرتبة من أعلى درجة إلى ادنى درجة للاختبار البعدي لغرض تبيان مستوى الفاعلية ودرجة التنمية التي تحققت ، ملحق (٢٦).

وفي ضوء ما تم ذكره آنفًا فإن البحث الحالي يتفق مع دراسة كل من (يوريو٢٠٠٧) و(الخضير٢٠١٦) و(الفيل٢٠١٧) في فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تحقيق تنمية مستويات عمق المعرفة لدى طلبة المجموعة التجريبية .

جدول (٢٦)

متوسط نسبة الفاعلية بحسب معادلة ماك جوجيان لمتغير مستويات عمق المعرفة

الأداة	متوسط التطبيق القبلي س	متوسط التطبيق البعدي ص	الدرجة القصوى ف	(س – ص)	(س – ف)	نسبة الفاعلية
التجريبية	١٤,٣٥٧	٤٨,٦٤٣	٧٠	٣٤,٢٨٦	٥٥,٦٤٣	٠,٦٢
الضابطة	١٤,٢١٤	٣٥,١٤٣	٧٠	٢٠,٩٢٩	٥٥,٧٨	٠,٣٨

نسبة الفاعلية للإستراتيجية المقترحة في المتغير التابع الثاني :

على وفق ما تم ذكره فإنَّ الباحث توصل إلى أنَّ الإستراتيجية ذات فاعلية واضحة في تنمية مهارات التدريس الفعال والذي تم ملاحظته على أداء طلبة المجموعة التجريبية في ضوء مشاهدتهم في أثناء مدة التطبيق في الفصل الدراسي الثاني ، وقد بلغت درجتها (٠,٦٨) وهي درجة فاعلية مقبولة بحسب معادلة ماك جوجيان ، وجدول (٢٧) يبين ذلك ، كما وقد وضع الباحث درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة لامتلاك مهارات التدريس الفعال قبل بدء التجربة وبعد انتهاء التجربة والتطبيق المدرسي لأفراد المجموعتين مرتبة من أعلى درجة إلى أدنى درجة للتطبيق البعدي لغرض تبيان مستوى الفاعلية ودرجة التنمية التي تحققت ، ملحق (٢٧).

وبحسب البيانات التي ذكرت آنفًا فإنَّ البحث الحالي تتفق مع دراسة كل من (حبيب٢٠١٤) و(المياحي٢٠١٤) و(الأزهر٢٠١٥) في فاعلية الإستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التدريس الفعال لدى طلبة المجموعة التجريبية.

جدول (٢٧)

متوسط نسبة الفاعلية بحسب معادلة ماك جوجيان لمتغير مهارات التدريس الفعال

الأداة	متوسط التطبيق القبلي س	متوسط التطبيق البعدي ص	الدرجة القصوى ف	(س – ص)	(س – ف)	نسبة الفاعلية
التجريبية	٣٨,٩٦٤	١٢٨	١٧٠	٨٩,٠٣٦	١٣١,٠٣٦	٠,٦٨
الضابطة	٣٩,٩٦٤	١٠٠,٩٢٩	١٧٠	٦٠,٩٦٥	١٣٠,٠٣٦	٠,٤٨

حجم الأثر الذي تركته الإستراتيجية المقترحة في متغير مستويات عمق المعرفة :

إنَّ حجم الأثر الذي تركه تطبيق الإستراتيجية فقد بلغ (٠,٨١٧) بتطبيق معادلة إيتا[٢] ، وهذا يدل على أنَّ الإستراتيجية المقترحة قد تركت أثرًا كبيرًا على طلبة المجموعة التجريبية تمثل في تنمية مستويات عمق المعرفة لديهم ، بحسب ما يشار إليه عند تطبيق معادلة إيتا ؛ إذ أنّ درجة الأثر إذا بلغت (٠,١٤) تعد كبيرة وهو الذي تعداه تأثير الإستراتيجية المقترحة ، وإذا كانت (٠,٠٦) يكون حجم الأثر متوسطًا ونتيجته يمكن أن تقبل ، أما إذا كانت (٠,٠١) فيكون حجم الأثر صغيرًا وغير مقبول ، وعند اعتماد تفسير كوهن أيضًا يبلغ حجم الأثر (٤,١٤٤) وهو يمثل أثرًا كبيرًا ، إذ إنَّ وصف تفسير كوهن يكون كبيرًا إذا بلغ (٠,٨) ، ومتوسطًا إذا كان (٠,٥) ، بينما يكون صغيرًا وغير مقبول إذا بلغ (٠,٢) (المنيزل وغرايبة ، ٢٠١٠: ١٦٩) ، وهو ما يمثل العكس من نتائج طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية ؛ إذ بلغ حجم الأثر (٠,٦٦٦) بحسب إيتا تربيع ، في حين بلغ (٢,٧٧٢) حسب كوهن ، والذي يظهر أن الأثر الذي تركته الإستراتيجية المقترحة ذو فارق كبير عن الأثر الذي تركته الطريقة الاعتيادية وجدول (٢٨) يبين ذلك .

جدول (٢٨)

متوسط حجم الأثر بحسب معادلة إيتا تربيع وكوهن لمستويات عمق المعرفة

الأداة	متوسط التطبيق القبلي س	متوسط التطبيق البعدي ص	درجة إيتا تربيع	حجم الأثر	درجة كوهن	حجم الأثر
التجريبية	١٤,٣٥٧	٤٨,٦٤٣	٠,٨١٧	كبير	٤,١٤٤	كبير
الضابطة	١٤,٢١٤	٣٥,٧١٤٣	٠,٦٦٦	متوسط	٢,٧٧٢	كبير

حجم الأثر الذي تركته الإستراتيجية المقترحة في متغير مهارات التدريس الفعال :

إنَّ حجم الأثر الذي تركه تطبيق الإستراتيجية فقد بلغ (٠,٩٠٢) بتطبيق معادلة إيتا تربيع ، وهذا يدل على أنَّ الإستراتيجية المقترحة قد تركت أثرًا كبيرًا على طلبة المجموعة التجريبية تمثل في تنمية مهارات التدريس الفعال لديهم ، بحسب ما يشار إليه عند تطبيق معادلة إيتا ؛ إذ إنّ درجة الأثر إذا بلغت (٠,١٤) تعد كبيرة وهو الذي تعداه تأثير الإستراتيجية المقترحة ، وإذا كانت (٠,٠٦) يكون حجم الأثر متوسطًا ونتيجته يمكن أن تقبل ، أما إذا كانت (٠,٠١) يكون حجم الأثر صغيرًا وغير مقبول ، وعند اعتماد تفسير كوهن أيضًا يبلغ حجم الأثر (٥,٩٦٥) وهو يمثل أثرًا كبيرًا ، إذ إنَّ وصف تفسير كوهن يكون كبيرًا إذا بلغ (٠,٨) ، ومتوسطًا إذا كان (٠,٥) ، بينما يكون صغيرًا وغير مقبول إذا بلغ (٠,٢) ، وكذلك بالنسبة لنتائج طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية فقد بلغ حجم الأثر (٠,٨٠٩) بحسب معادلة إيتا تربيع ، بينما بلغ (٤,٠٣٦) بحسب معادلة كوهن ، إذ يظهر أنَّ أثر الإستراتيجية المقترحة أكبر من الأثر الذي تركته الطريقة الاعتيادية على الرغم من أن الطريقة الاعتيادية كان أثرها واضحًا في نتائج طلبة المجموعة الضابطة، وجدول (٢٩) يبين ذلك.

جدول (٢٩)

متوسط حجم الأثر بحسب معادلة إيتا تربيع وكوهن لمهارات التدريس الفعال

الأداة	متوسط التطبيق القبلي س	متوسط التطبيق البعدي ص	درجة إيتا تربيع	حجم الأثر	درجة كوهن	حجم الأثر
التجريبية	٣٨,٩١٤	١٢٨	٠,٩٠٢	كبير	٥,٩٦٥	كبير
الضابطة	٣٩,٥٧١	١٠٠,٩٢٩	٠,٨٠٩	كبير	٤,٠٣٦	كبير

ثانيًا : تفسير النتائج:

١.تفسير النتائج المتعلقة بدرجات أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في اختبار مستويات عمق المعرفة لمادة التربية العملية .

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث ، والمتمثلة في تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التربية العملية بالإستراتيجية المقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي على أقرانهم

من طلبة المجموعة الضابطة والذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية في اختبار التنمية ، يجد الباحث أنَّ ذلك يعود إلى الأسباب الآتية:

١. إنَّ الإستراتيجية التي صممت على وفق نظرية التعلم الخبراتي جعلت من طلبة المجموعة التجريبية في حالة من النشاط؛ لكونها ركزت على تشجيع الطالب المدرس على ملاحظة الأداءات التي تتم من استاذ المادة أو من أفراد المجموعات في أثناء تقديم الدروس المصغرة، وهذا بدوره أعطاهم فرصة لتصحيح التصورات السابقة، ومنحهم ثقة كبيرة ودافع لتوجيه الاستفسارات التي يستنتجونها من تأملاتهم في تلك الملاحظات، فضلًا عن التطبيق الجيد المستمر في كل محاضرة، ومما انعكس على إجاباتهم عن فقرات الاختبار وأدائهم في أثناء التطبيق المدرسي وسعيهم المستمر إلى اعتماد تصنيف عمق المعرفة في اشتقاق الأهداف السلوكية أو توجيه الأسئلة التي تعمق من معارف الطلبة الذين يدرسونهم بحسب متابعة الباحث للطلبة .

٢. تدريس طلبة المجموعة التجريبية لمستويات تصنيف (نورمان ويب) لعمق المعرفة وتعويدهم على اشتقاق الأهداف السلوكية عند كتابتهم للخطط اليومية التي يعدون الدروس المصغرة على وفقها مكنهم من الإجابة على الأسئلة التي تم اختبارهم بها بعد انتهاء التجربة، والتي تعتمد التفكير سَواء أكان على مستوى إعادة الإنتاج لكل ما يطلعون عليه من معلومات، أو سهل لديهم تطبيق المفاهيم والمهارات، وحفزهم على التفكير في ما يعرض أمامهم من خبرات وشجعهم على بناء خبراتهم الجديدة والتي تقوم على التفكير الاستراتيجي والتفكير الممتد، والذي يأمل منهم مستقبلًا أن يكونوا قادرين على اعداد الدروس وتقديمها بشكل ينمي القدرة على التفكير .

٣. إنَّ ممارسة طلبة المجموعة التجريبية (الطلبة المدرسين) لعملية التدريس بشكل مستمر وفي ضوء تصحيح تصوراتهم على اساس الملاحظات المستمرة وتأملهم لرؤى جديدة في أثناء تقديم الدروس التطبيقية (المصغرة) على أساس التنافس بين المجموعات وأفرادها بشكل متكرر ساهم وبشكل واضح في تنوع الخبرات وتقويمها وتطويرها بشكل مستمر؛ مما جعل من الطلبة المدرسين يعتمدون تصنيف مستويات عمق المعرفة في ضوء اشتقاق الأهداف السلوكية التي بنيت عليها خططهم في أثناء مدة التطبيق الصفي والمدرسي .

٤. إنَّ استمرار الطلبة المدرسين بالتطبيق طوال مدة التجربة ساعد على صقل شخصياتهم وأكسبهم الخبرات المعرفية ومنحهم القدرة على الملاحظة الدقيقة وتشخيص الممارسات التي يرغبونها ، واعادة تنظيم الخبرات بشيء غير مألوف يعطي الأمل بأنهم سيكونون مدرسين فاعلين ومبدعين في المستقبل ، وقادرين على تعميق معارف طلبتهم وتعويدهم على التفكير العلمي الاستراتيجي والممتد وابتعادهم بقدر كبير عن الحفظ والتلقين ، وهذا يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة (حبيب ٢٠١٤) و (المياحي٢٠١٤) و (ليكو٢٠١٦).

٢. تفسير النتائج المتعلقة بدرجات أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في تطبيق مهارات التدريس الفعال .

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها على وفق الإستراتيجية المقترحة يعزو الباحث تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أقرانهم في المجموعة الضابطة بالنسبة إلى مهارات التدريس الفعال إلى الأسباب الآتية :

١. إنَّ الإستراتيجية التي صممت على وفق نظرية التعلم الخبراتي جعلت من طلبة المجموعة التجريبية في حالة من النشاط؛ كونها ركزت على تشجيع الطالب المدرس على الملاحظة المتأملة والدقيقة ومن ثم الممارسة الفعلية للخبرات بأسلوب ووجهات نظر جديدة تمثلت في تنفيذ مهارات التدريس الفعال سواء على مستوى التطبيق الصفي أو التطبيق المدرسي .

٢. تدريس طلبة المجموعة التجريبية على وفق خطوات الإستراتيجية المقترحة المتمثلة بالملاحظة المتأملة وتشخيص الممارسات الصحيحة وتصحيح الرؤى حول الممارسات الخاطئة ساعدهم على الممارسة الصحيحة للتدريس بشكل فعال ومكنهم من اعداد الدروس وتقديمها بشكل يتسم بالمهارة والفعالية والتي منها تفاعل الطلبة وانتباههم المستمر للمدرس ومشاركتهم في الأنشطة التي يطلبها الطالب المدرس واجابتهم عن الأسئلة التي يوجهها في أثناء تنفيذ الدرس .

٣. إنَّ ممارسة طلبة المجموعة التجريبية (الطلبة المدرسين) لعملية التدريس بشكل مستمر وفي ضوء تصحيح تصوراتهم على اساس الملاحظات المستمرة وتأملهم في النجاحات والاخفاقات التي يمر بها أقرانهم المطبقون في أثناء تقديم الدروس التطبيقية (المصغرة) أمام جميع طلبة المجموعة بأكملها وعلى أساس التنافس بين المجموعات وأفرادها بشكل متكرر ساهم مساهمة واضحة في جعل الطلبة المدرسين لهم رغبة واضحة في ممارسة مهارات التدريس الفعال في أثناء التطبيق الصفي والمدرسي الذي تم تسجيله على وفق فقرات بطاقة الملاحظة لمهارات التدريس الفعال، وهذا يتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة (المياحي) ودراسة (والأزهر) .

٤. إنَّ عرض الدروس المصغرة من الطلبة المطبقين وتسجيل الملاحظات عليها أمام مرأى ومسمع الطلبة أسهم في إكساب الخبرات الواسعة وتنمية مهارات التدريس الفعال لدى طلبة المجموعة التجريبية قياسًا بطلبة المجموعة الضابطة الذين عرضت لديهم على وفق الزمن المحدد ايضًا ولكن على وفق الطريقة الاعتيادية .

الفصل الخامس

- الاستنتاجات
- التوصيات
- المقترحات

الفصل الخامس

الاستنتاجات – التوصيات – المقترحات

الاستنتاجات :

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج ، يستخلص الباحث الاستنتاجات الآتية:

١. إنَّ الإستراتيجية التي تقوم على ممارسة الطلبة الخبرة بشكل مباشر ، تجعل من الطالب محور العملية التعليمية وفي النتيجة تسهم في رفع المستوى المعرفي والمهاري للطلبة بشكل عام .

٢. التعلم الذي يستند إلى المجاميع التعاونية ، يسهم إسهامًا كبيرًا في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة ، بغض النظر عن المرحلة الدراسية .

٣. إنَّ الإستراتيجية التدريسية التي تتلاءم مع مستوى عمر الطلبة وقدراتهم ، وتراعي الإمكانات المتوافرة تؤدي إلى تحقيق نتائج جيدة على أرض الواقع .

٤. إنَّ المدة الزمنية المخصصة لتدريس التربية العملية في كليات التربية لفصل دراسي غير كافية وبحاجة إلى مدة أطول .

التوصيات:

لغرض الإفادة النتائج التي تحققت من الدراسة واستكمالًا لها يوصي الباحث بالتوصيات الآتية :

١. ضرورة اهتمام تدريسيي مادة التربية العملية بتطبيق الإستراتيجيات التدريسية التي تتناسب وأهداف المادة وموضوعاتها الدراسية وعدم إغفال الجانب العملي لإكساب الطلبة اللازمة لإعدادهم بالشكل الذي يجعل منهم مدرسين ناجحين مستقبلًا .

٢. ضرورة الاهتمام بتدريب الطلبة على اشتقاق الأهداف السلوكية على وفق تصنيف نورمان ويب لمستويات عمق المعرفة .

٣. ضرورة اهتمام القائمين على كليات التربية وأقسامها العلمية بمادة التربية العملية في ضوء إعادة النظر في المدة الزمنية المخصصة لتدريسها وإمكانية زيادتها إلى فصلين دراسيين يكون الفصل الدراسي الثاني من الصف الثالث للمشاهدة والتطبيق الصفي ، والفصل الدراسي الأول من الصف الرابع للتطبيق الصفي .

٤. ضرورة اعتماد كليات التربية على استمارة الملاحظة التي أعدها الباحث لقياس قدرة الطلبة المطبقين في تنفيذ مهارات التدريس الفعال في أثناء مدة التطبيق المدرسي .

٥. الاهتمام بمادة التربية العملية وإسناد تدريسها إلى المتخصصين في طرائق التدريس وممن لديهم الخبرة الكافية في تدريسها .

المقترحات:

تعزيزًا لما تقدم من استنتاجات وتوصيات ، واستكمالًا لها يقترح الباحث ما يأتي :

١. إجراء دراسة لتعرف فاعلية الإستراتيجية الحالية في تنمية مستويات عمق المعرفة في صفوف ومواد دراسية أخرى.

٢. إجراء دراسة لتعرف فاعلية الإستراتيجية الحالية وأثرها مع متغيرات تابعة جديدة غير التنمية كالتحصيل أو الدافعية .

٣. إجراء دراسة لتعرف فاعلية الإستراتيجية الحالية في تنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات التدريس الفعال في كليات التربية للعلوم الصرفة .

المصادر

- مصادر عربية
- مصادر أجنبية

المصادر

مصادر عربية :

- **القرآن الكريم.**

١.أبو جلالة ، صبحي حمدان (٢٠٠٧) . **مناهج العلوم وتنمية التفكير الإبداعي** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

٢.إبراش ، إبراهيم خليل (٢٠٠٩) . **المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الإجتماعية** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٣.أبو حماد ، ناصر الدين (٢٠١١) . **إختبارات الذكاء "الدليل والمرجع الميداني"** ، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٤.أبو الحاج ، سها أحمد ، وحسن خليل المصالحة (٢٠١٦) . **إستراتيجيات التعلم النشط أنشطة وتطبيقات عملية** ، مركز ديبونو لتعليم التفكير ، دبي ، الإمارات العربية المتحدة.

٥.أبو سمور ، محمد عيسى (٢٠١٥) . **مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي** ، دار دجلة ناشرون وموزعون ، عمان ، المملكة الأردنية الهاشمية .

٦.أبو العلا ، هالة سعيد ، وحلمي محمد حلمي الفيل (٢٠١٥ ، من ١٣ – ١٦ يونيو) . برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم الخبراتي وتأثيره في تنمية الذكاء العملي والتفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية ، **المؤتمر الدولي الثاني لتطوير البحث العلمي في التعليم** ، كوالالمبور ، ماليزيا .

٧.الأحمد ، خالد طه (٢٠٠٥) . **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب** ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة .

٨.الإدارة العامة للتدريب والإبتعاث (٢٠١٣) . **إدارة البيئة الصفية** ، وزارة التربية والتعليم ، المملكة العربية السعودية .

٩. الأزهر ، رشا رزق (٢٠١٥) . فاعلية برنامج تدريبي في إكساب مهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني لطلاب السنة الرابعة معلم صف في جامعة تشرين سورية ، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** ، كلية التربية ، جامعة تشرين ، اللاذقية ، سورية .

١٠. الأشقر ، فارس راتب (٢٠١١) . فلسفة التفكير ونظريات التعلم والتعليم ، دار زهران للنشر والتوزيع ، عمان ، المملكة الأردنية الهاشمية .

١١.أعضاء هيئة التدريس (د.ت) ، **فلسفة أسس المنهج** ، ط٢ ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر .

١٢.أنجلين ، جاري (٢٠٠٤) . **تكنولوجيا التعليم الماضي والحاضر والمستقبل** ، ت. صالح بن مبارك الدباسي ، وبدر بن عبد الله الصالح ، النشر العلمي والمطابع في جامعة الملك سعود ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

١٣.أيكين ، لويس ر. (٢٠٠٧) . **الإختبارات والإمتحانات قياس القدرات والأداء** ، ت. فرح السراج ، شركة العبيكان للأبحاث والتطوير ، العليا ، المملكة العربية السعودية .

١٤.براون ، جورج (٢٠٠٥) . **التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية** ، ت. محمد رضا البغدادي وهيام محمد رضا البغدادي ، ط٢ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .

١٥.البيلاوي ، حسن حسين ، وآخرون (٢٠٠٦) . **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الإعتماد أسس وتطبيقات** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

١٦.التل ، سعيد ، وآخرون (٢٠٠٧) . **مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .

١٧.التميمي ، ليث حمودي ابراهيم (٢٠١٢) . تطوير واقع مقرر التطبيقات التدريسية في أقسام كليات التربية جامعة بغداد ، ع ٣٣ ، **مجلة البحوث التربوية والنفسية** ، مركز البحوث التربوية والنفسية جامعة بغداد ، ص١٠٢ –١١٩ .

١٨.توملينسون ، كارول آن (٢٠٠٥) . **الصف المتمايز تلبية لإحتياجات جميع طلبة الصف** ، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع ، الظهران ، المملكة العربية السعودية .

١٩.الثوابية ، أحمد ، وآخرون (٢٠٠٤) . **إستراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري)** ، الفريق الوطني للتقويم – مديرية الإختبارات ، عمان ، الأردن.

٢٠.جاستفسون ، كنت ، وروبرت ماريب برانش (٢٠٠٣) . **استعراض نماذج التصميم التعليمي** ، ت. بدر بن عبد الله الصالح ، ط٣ ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، المملكة العربية السعودية .

٢١.الجبوري ، صبحي ناجي عبد الله ، وآخرون (٢٠١١) . **إستراتيجيات وطرائق تدريس المواد الإجتماعية** ، المكتبة الوطنية ، بغداد ، العراق .

٢٢.الجبوري ، فراس طراد علي (٢٠٢٠) . فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق نظرية الذكاء الناجح في تحصيل مادة المناهج وطرائق التدريس وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلبة كليات التربية ، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)** ، كلية التربية الأساسية ، جامعة بابل ، العراق .

٢٣.جرادات ، وآخران (٢٠٠٨) . **أسس التربية** ، ط ١ ، عمان ، الأردن .

٢٤.جري ، خضير عباس ، وآخران (٢٠١٧) . **الجودة في إعداد وتدريب المعلمين وتطويرهم** ، الدار الجامعية للطباعة والنشر والترجمة ، وزارة التعليم العالي والبحث والعلمي ، بغداد ، العراق .

٢٥.جنسن ، إيريك (٢٠٠٧) . **التدريس الفعال** ، ت. مكتبة جرير للطباعة والنشر، مكتبة مؤمن قريش ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

٢٦.الجلبي ، سوسن شاكر (٢٠٠٥) . **أساسيات بناء الإختبارات والمقاييس النفسية والتربوية،** مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع ، دمشق ، سورية .

٢٧.الجهوية ، ملحقة سعيدة ، وآخران (٢٠٠٩) . **المعجم التربوي** ، وزارة التربية الوطنية ، الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية .

٢٨.الحاج خليل ، محمد (٢٠٠٦) . **دليل المعلم الجديد والمعلم المتجدد في مهمات التعليم الأساسية** ، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ، عمان ، المملكة الأردنية الهاشمية .

٢٩.حلس ، داود درويش ، ومحمد أبو شقير (٢٠١٦) . **محاضرات في مهارات التدريس** ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين .

٣٠. حبيب ، أمجد عبد الرزاق (٢٠١٤) . فاعلية برنامج تدريبي وفق إستراتيجيات الإبداع الجاد لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلبة / المدرسين في كلية التربية، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)**، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة البصرة ، العراق .

٣١.الحمراني ، حيدر خلف بنيان (٢٠١٦) . الخبرات التعليمية مفهومها وخصائصها ، ع٩٣ ، مج٢٢ ، **مجلة كلية التربية الأساسية** ، الجامعة المستنصرية ، العراق ، ص٢١٧ – ٢٣٥ .

٣٢.حمص ، محسن محمد درويش ، وعبد اللطيف سعد سالم حلبوص (٢٠١٣) . **أساليب تدريس التربية الرياضية والذكاءات المتعددة** ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية . مصر .

٣٣.الحوت ، محمد صبري ، وناهد عدلي شادلي (٢٠٠٧) . **التعليم والتنمية** ، مكتبة الإنجلو المصرية ، القاهرة ، مصر .

٣٤.الخضير ، أمل بنت عبد الله (٢٠١٦) . برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية معرفة أصناف العمق المعرفي لدى معلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية ، مج١٧ ، ع٥٣ ، **مجلة عالم التربية** ، القاهرة ، مصر ، ص١-٣٨ .

٣٥.الخفاجي ، عدنان عبد (٢٠١٦) . **المرجع في التربية العملية "الميدانية"**، المكتب الجامعي الحديث للنشر ، الإسكندرية ، مصر .

٣٦.خليل ، محمد أبو الفتوح حامد (٢٠١١) . **التقويم التربوي بين الواقع والمأمول** ، مكتبة الشقري للنشر والتوزيع ، المدينة المنورة ، المملكة العربية السعودية .

٣٧.الخولي ، محمد علي (٢٠٠٠) . **أساليب التدريس العامة** ، دار الفلاح للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

٣٨.دائرة البحث التطوير ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (٢٠١٦) . **مشروع تطوير وتحديث الموارد المعرفية لمناهج العلوم التربوية والنفسية في الجامعات العراقية** ، الدار الجامعية للطباعة والنشر والترجمة .

٣٩.دانيلسون ، شارلوت (٢٠١١) . **اطار للتدريس " تعزيز الممارسات المهنية** "، ت . عبدالله علي ابو لبدة ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت ، الكويت .

٤٠.الدريج ، محمد ، ومحمد جهاد جمل (٢٠٠٩) . **التدريس المصغر التكوين والتنمية المهنية للمعلمين** ، ط٢ ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة .

٤١.الدريج ، محمد ، وآخرون (٢٠١١) . **معجم مصطلحات المناهج وطرائق التدريس** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ألكسو ، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي ، الرباط ، المغرب .

٤٢.دعمس ، مصطفى نمر (٢٠١١) . **إستراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة**، دار غيداء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٤٣.الدعيلج ، إبراهيم بن عبد العزيز (٢٠١٤) . **التخطيط والإشراف التربوي والتعليمي والإداري** ، الدار المنهجية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٤٤.دويدري ، رجاء وحيد (٢٠٠٠) . **البحث العلمي أساسياته النظرية وممارساته العملية** ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، دمشق ، سورية .

٤٥.الربعي ، محمد بن عبد العزيز (٢٠١٣) . **مدخل لفهم جودة التدريس** ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان ، المملكة الأردنية الهاشمية .

٤٦.رفاعى ، عقيل محمود (٢٠١٢) . **التعلم النشط "المفهوم والإستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم"** ، دار الجامعة الجديدة ، الإسكندرية ، مصر .

٤٧.الزبيدي ، أفراح لطيف حميد (٢٠١٥) . فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على دمج إستراتيجيتي التعلم السباعية والخرائط المفاهيمية في إكساب مفاهيم قواعد اللغة العربية عند طلبة الصف الرابع الأدبي ، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)** ، جامعة بغداد ، كلية التربية إبن رشد للعلوم الإنسانية .

٤٨.زكريا ، محمد بن يحي ، وآخرون (٢٠٠٨) . **بناء المفاهيم (المقاربة المفاهيمية)** ، وزارة التربية الوطنية ، الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية .

٤٩.الزند ، وليد خضر (٢٠١٨) . **التصاميم التعليمية وتكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق** ، دار الكتاب الجامعي للنشر ، الإمارات العربية المتحدة – الجمهورية اللبنانية.

٥٠.الزويني ، إبتسام صاحب ، وآخران (٢٠١٣) . **المناهج وتحليل الكتب** ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٥١.زيتون ، حسن حسين (٢٠٠١) . **تصميم التدريس رؤية منظومية** ، ط٢ ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .

٥٢.زيتون ، كمال عبد الحميد (٢٠٠٤) . **منهجية البحث التربوي والنفسي من المنظور الكمي والكيفي** ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .

٥٣.ـــــــــــــــ (٢٠٠٩) . **استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم** ، ط٢ ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .

٥٤.السامراني ، نبيهة صالح (٢٠١٣) . **الإستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم"المفاهيم ٠ المبادئ ٠ التطبيقات** " ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٥٥.سترونغ ، جايمس (٢٠٠٨) . **مميزات المدرس الفعال** ، ت. شركة آلاء ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، بيروت ، لبنان .

٥٦.سحتوت ، إيمان محمد ، وزينب عباس جعفر (٢٠١٤) . **إستراتيجيات التدريس الحديثة،** مكتبة الرشد ناشرون ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

٥٧.سعادة ، جودت أحمد (٢٠١٤) . **التعلم الخبراتي أو التجريبي** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٥٨.سلام ، باسم صبري محمد (٢٠١٩) . تأثير التعلم الخبراتي في الجغرافيا على تنميةً عمق المعرفة الجغرافيةً والدافعية العقليةً لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ع٥ ، مج ٣٥ ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة أسيوط ، مايو ٢٠١٩ ، ص١٨٩ – ٢٣٣ .

٥٩.سلامة ، عادل أبو العز (٢٠٠٢) . **طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، دمشق ، سورية .

٦٠.سلامه ، عبد الحافظ (٢٠٠٢) . **أساسيات في تصميم التدريس** ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

٦١.السلطاني ، سعاد موسى (٢٠١٩) . فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على الحجاج في تعديل التصورات البديلة واكتساب المفاهيم البلاغية لطلبة كليات التربية الأساسية ، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)** ، كلية التربية الأساسية ، جامعة ديالى.

٦٢.سليمان ، أمين علي محمد ، ورجاء محمود أبو علام (٢٠٠٩) . **القياس والتقويم في العلوم الإنسانية أسسه وأدواته وتطبيقاته** ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة ، مصر .

٦٣.سليمان ، سناء محمد (٢٠١٠) . **أدوات جمع البيانات في البحوث التربوية والنفسية** ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .

٦٤.السيد علي ، محمد (٢٠١١) . **المصطلحات التربوية** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٦٥.السيد علي ، محمد (٢٠١٢) . **قضايا ومشكلات تربوية معاصرة في المناهج وطرق التدريس** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .

٦٦.السيد ، ماجدة مصطفى ، وآخرون (٢٠٠٧) . **التدريس المصغر ومهاراته** ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، حلوان ، مصر .

٦٧.شاهين ، عبد الحميد حسن عبد الحميد (٢٠١١) . **إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم** ، كلية التربية بدمنهور ، جامعة الإسكندرية ، مصر .

٦٨.شبر ، خليل إبراهيم ، وآخرون (٢٠١٤) . **أساسيات التدريس** ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٦٩.شحاتة ، حسن ، وزينب النجار (٢٠٠٣) . **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة . مصر .

٧٠.شوق ، محمود أحمد (٢٠٠١) . **تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية** ، مؤسسة دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .

٧١.الشهراني ، عبد العزيز صالح يحيى الدهمشي (٢٠١٠) . **التدريس الفعال مفهومه ، خصائصه ، مهاراته ، دور المعلم ومدير المدرسة والمشرف التربوي حياله** ، برنامج المناهج وطرائق التدريس العامة ، جامعة الملك خالد ، المملكة العربية السعودية .

٧٢.الصالحي ، رعد طالب كاظم (٢٠٢٠) . فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق نظرية الاتصال في تحصيل مادة القياس والتقويم وتنمية مهارات ادارة الوقت لدى لطلبة كليات التربية ، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)** ، كلية التربية الأساسية ، جامعة بابل ، العراق .

٧٣.صبري ، داود عبد السلام (٢٠١٣) . الكفايات التدريسية اللازمة للمطبقين في كليات التربية ، ع١ ، مج ١– ب ، **مجلة جامعة زاخو** ، العراق ، ص٤٠٤ –٤١٨ .

٧٤.الصعيدي ، سلمى (٢٠٠٥) . **المدرسة الذكية مدرسة القرن الواحد والعشرين** ، دار فرحة للنشر والتوزيع ، المنيا ، مصر .

٧٥.الصمادي ، عبد الله ، وماهر الدرابيع (٢٠٠٤) . **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٧٦.الضامن ، منذر عبد الحميد (٢٠٠٧) . **أساسيات البحث العلمي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٧٧. الطائي ، منال طه ياسين (٢٠١٨) . فاعلية برنامج تعليمي مقترح على وفق نظرية بياجيه في إكتساب مفاهيم مادة الإجتماعيات عند تلامذة الصف الخامس الإبتدائي وتنمية

تفكيرهم المنطقي ، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)** ، كلية التربية إبن رشد للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد، العراق.

٧٨. الطناوي ، عفت مصطفى (٢٠١٣) . **التدريس الفعال تخطيطه – مهاراته – إستراتيجياته – تقويمه** ، ط٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٧٩.طه ، حسن جميل (٢٠٠٧) . **الفكر التربوي المعاصر وجذوره الفلسفية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .

٨٠.العامري ، جاسم عبد علي (٢٠٢٠) . فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على نظرية التنافر المعرفي في تصحيح مفاهيم قواعد اللغة العربية المغلوطة ، وتنمية التفكير الناقد عند طلاب الصف الأول المتوسط ، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)** ، كلية التربية إبن رشد للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد، العراق.

٨١.عباس ، محمد خليل ، وآخرون (٢٠١٢) . **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ط٤ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .

٨٢.العباسي ، منذر مبدر عبد الكريم ، وآخران (٢٠١١) . فاعلية تطبيق إستراتيجيات التدريس من وجهة نظر الطلبة ، ع٤٧ ، مج٧ ، **مجلة الفتح** ، كلية التربية الأساسية ، جامعة ديالى ، ص٣٨٨–٤٢٢ .

٨٣.عبد الله ، حسام (٢٠٠٣) . **طرق تدريس التاريخ لجميع المراحل الدراسية**، دار أسامة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٨٤.عبد الله ، مهند مجيد رشيد (٢٠١٨) . مهارات التدريس الفعال لدى التدريسيين من وجهة نظر طلبة كلية التربية الجامعة العراقية ، ع٩ ، ج١ ، **مجلة كلية التربية للبنات** ، الجامعة العراقية .

٨٥.عبد العظيم ، عبد العظيم صبري (٢٠١٥) . **استراتيجيات طرق التدريس العامة والالكترونية**، المجموعة العربية للنشر والتدريب ، القاهرة ، مصر .

٨٦.عبد المولا ، أسامة عبد الرحمن (٢٠١٤) . **الدراسات الإجتماعية والتعلم الألكتروني** ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٨٧.العبسي ، محمد مصطفى (٢٠١٠) . **التقويم الواقعي في العملية التدريسية** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .

٨٨. عبيدات ، ذوقان ، وسهيلة أبو السميد (٢٠٠٧) . **إستراتيجيات التدريس في القرن الواحد والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي**، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان، الأردن.

٨٩.عبيس ، فرحان عبيد ، ومحمد فرحان عبيد (٢٠١٧) . **إستراتيجيات التعلم النموذجية والالكترونية** ، دار الأيام للنشر والتوزيع ، عمان . الأردن .

٩٠.العبيدي، إسراء عاكف علي ، وشيماء مهدي (٢٠٠٨) . مدى تأدية الطالب المطبق لخطوات التدريس الناجح أثناء فترة تطبيقه بإستخدام التقدير الذاتي ، ع٣٣ ، مج١ ، **مجلة الفتح** ، كلية التربية الأساسية ، جامعة ديالى ، ص ٢٣٢-٢٥٤ .

٩١.العبودي ، علي جراد يوسف (٢٠١٥) . صعوبات التطبيق المدرسي (التربية العملية) التي تواجه الطالبات المطبقات ، ع١٧ ، **مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية** ، جامعة الكوفة ، ص٢٥٧ – ٢٨٣ .

٩٢.عثمان ، هشام (٢٠١٢) . **٥٥ مهارة للمعلمة الناجحة**، مركز الراية للنشر والإعلام ، القاهرة ، مصر .

٩٣.العجرش ، حيدر حاتم فالح (٢٠١٣) . **إستراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التاريخ** ، دار الرضوان للنشر والتوزيع ، عمان ، المملكة الأردنية الهاشمية .

٩٤.العدوان ، زيد سليمان ، ومحمد فؤاد الحوامدة (٢٠١١) . **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

٩٥.العزاوي ، رحيم كرو (٢٠٠٨) . **مقدمة في منهج البحث العلمي** ، دار دجلة ناشرون وموزعون ، عمان ، المملكة الأردنية الهاشمية .

٩٦.العسكري ، كفاح يحيى صالح ، وآخرون (٢٠١٢) . **نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية** ، تموز للطباعة والنشر والتوزيع ، دمشق ، سورية .

٩٧.عطية ، محسن علي (٢٠٠٨) . **الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال** ، دار صفاء للطباعة ، عمان ، الأردن .

٩٨.عطية ، محسن علي ، وعبد الرحمن الهاشمي (٢٠٠٨) . **التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل** ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، المملكة الأردنية الهاشمية .

٩٩.عطية ، محسن علي (٢٠٠٩) . **المناهج الحديثة وطرائق التدريس** ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

١٠٠. علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) . **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة** ، دار الفكر العربي للنشر ، القاهرة ، مصر .

١٠١. عليان ، ربحي مصطفى (٢٠٠١) . **البحث العمي أسسه٠مناهجه وأساليبه٠إجراءاته** ، بيت الأفكار الدولية ، عمان ، الأردن .

١٠٢. غانم ، محمود محمد (٢٠٠٩) . **مقدمة في تدريس التفكير** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

١٠٣. غباري ، ثائر أحمد ، وآخرون (٢٠١٥) . **البحث النوعي في التربية وعلم النفس** ، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع ، ومكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

١٠٤. غنيم ، محمد عبد السلام (٢٠٠٤) . **مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي** ، جامعة حلوان ، مصر .

١٠٥. الفتلاوي ، جؤذر حمزة كاظم (٢٠٢٠) . فاعلية إستراتيجية مقترحة على وفق إتجاه المقاربة بالكفايات في التفكير الشمولي وقوة السيطرة المعرفية ، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)** ، كلية التربية الأساسية ، جامعة بابل ، العراق .

١٠٦. الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم (٢٠١٠) . **المدخل إلى التدريس** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

١٠٧. فرح ، وجيه ، ومشيل دبابنة (٢٠١١) . **الأنشطة التربوية وأساليب تطويرها** ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

١٠٨. الفرطوسي ، علي سموم ، وآخران (٢٠١٥) . **القياس والإختبار والتقويم في المجال الرياضي** ، مطبعة المهيمن ، بغداد ، العراق .

١٠٩. الفيل ، حلمي محمد حلمي (٢٠١٧) . برنامج مقترح لتوظيف إنموذج التعلم القائم على السيناريو (SBL) في التدريس وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجوال العقلي

لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية ، ع ٢ ، مج٣٣ ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة المنوفية ، مصر .

١١٠. ـــــــــــــــــــ (٢٠١٩) . **متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية " تأصيل وتوطين**" ، مكتبة الإنجلو المصرية ، القاهرة ، مصر .

١١١. فيلة ، فاروق عبده ، وأحمد عبد الفتاح الزكي (٢٠٠٤) . **معجم المصطلحات التربوية لفظا واصطلاحا** ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، مصر.

١١٢. قزامل ، سونيا هانم (٢٠١٢) . المعجم العصري في التربية ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر.

١١٣. قلادة ، فؤاد ، سليمان (٢٠٠٦) . **نظرية المنهج والنموذج التربوي** ، ط٢ ، مكتبة بستان المعرفة لطباعة ونشر وتوزيع الكتب ، البحيرة ، مصر.

١١٤. القواسمة ، رشدي ، وآخرون (٢٠١٢) . **مناهج البحث العلمي** ، ط٣ ، جامعة القدس المفتوحة ، عمان ، الأردن .

١١٥. الكسباني ، محمد السيد علي (٢٠١٠) . **مصطلحات في المناهج وطرق التدريس**، مؤسسة حورس الدولية للنشر ، الإسكندرية ، مصر .

١١٦. ـــــــــــــــــــ (٢٠١٢) . **قضايا ومشكلات تربوية معاصرة في المناهج وطرق التدريس** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان، الأردن .

١١٧. كوافحة ، تيسير مفلح (٢٠١٠) . **القياس والتقويم واساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة** ، ط٣ ، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

١١٨. كوجك ، كوثر حسن (٢٠٠١) . **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس** ، ط٢ ، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .

١١٩. كوهين ، لويس ، ولورانس مانيون (٢٠١١) . **مناهج البحث في العلوم الإجتماعية والتربوية** ، ت.كوثر حسن كوجك وآخران ، ط٢ ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر.

١٢٠. لطفي ، إيمان محمد عبد العال، (٢٠١٩) . فاعلية برنامج قائم على التعلم الخبراتي لتنمية مهارات تنفيذ التدريس والتفكير الإيجابي لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي ، **مجلة كلية التربية** ، ع٢ ، جامعة المنوفية ، مصر ، يونيو ٢٠٢٠.

١٢١. مارزانو ، ر.ج. وبيكرنج ، ومكتي .ج. (٢٠٠٠) . **أبعاد التعلم دليل المعلم : تقويم الأداء باستخدام نموذج أبعاد التعلم** ، ت . جابر عبد الحميد جابر وآخرون ، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .

١٢٢. مارون ، يوسف (٢٠٠٨) . **طرائق التعليم بين النظرية والممارسة في ضوء الإتجاهات التربوية الحديثة وتدريس اللغة العربية في التعليم الأساسي** ، المؤسسة الحديثة للكتاب ، طرابلس ، لبنان .

١٢٣. مازن ، حسام الدين محمد (٢٠١٥) . **تكنولوجيا تصميم التدريس الفعال بين النظرية والتطبيق** ، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .

١٢٤. ماكير شنر ، أدريين (٢٠٠٩) . **طرائق التعليم التي تضفي إلى التعلم** ، ت. موسى فايز أبو طه ، دار الكتاب الجامعي ، غزة ، فلسطين .

١٢٥. متولي ، نعمان عبد السميع (٢٠١٢) . **المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج** ، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .

١٢٦. محمود ، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٤) . **تفريد التعليم مهارات التدريس بين النظرية والتطبيق** ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .

١٢٧. مخائيل ، امطانيوس نايف (٢٠١٥) . **القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة** ، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

١٢٨. مدن ، يوسف (٢٠٠٦) . **التعلم والتعليم في النظرية التربوية الإسلامية** ، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان .

١٢٩. مراد ، صلاح أحمد ، وأمين علي سليمان (٢٠٠٥) . **الإختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها** ، ط٢ ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة ، مصر .

١٣٠. مرعي ، توفيق أحمد ، ومحمد محمود الحيلة (٢٠٠٩) . **طرائق التدريس العامة** ، ط٤ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن .

١٣١. مرعي ، توفيق ، وشريف مصطفى (٢٠١٤) ، **التربية العملية** ، ط٢ ، جامعة القدس المفتوحة ، عمان ، الأردن .

١٣٢. مصطفى ، عفاف عثمان عثمان (٢٠١٤) . **إستراتيجيات التدريس الفعال** ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، مصر .

١٣٣. ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٢) . **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان _ الأردن

١٣٤. منسي ، محمود عبد الحليم (٢٠٠٣) . **التعلم – المفهوم – النماذج – التطبيقات** ، مكتبة الإنجلو المصرية ، القاهرة ، مصر.

١٣٥. المنيزل ، عبد الله فلاح ، وعايش موسى غرايبة (٢٠١٠) . **الإحصاء التربوي تطبيقات بإستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية** ، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

١٣٦. موريسون ، غاري ر. ، وآخرون (٢٠١٢) . **تصميم التعليم الفعال** ، ت. أماني الدجاني ، شركة العبيكان للتوزيع ، الرياض ، المملكة العربية السعودية.

١٣٧. المولى ، حميد مجيد (٢٠١١) . **التعلم التجريبي أسلوب لبناء المعرفة** ، دار الكتاب الجامعي للنشر ، العين ، الإمارات العربية المتحدة .

١٣٨. المياحي ، ميساء عبد حمزة (٢٠١٤) . فاعلية برنامج تدريبي بالوسائط المتعددة قائم على منحى النظم في تنمية مهارات التدريس عند الطلبة / المدرسين في كلية التربية ، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)** ، كلية التربية للعلوم الإنسانية ، جامعة البصرة ، العراق .

١٣٩. نايت ، بيتر (٢٠١٠) . **حين يكون المرء مدرساً في التعليم العالي** ، ت. وليد شحادة ، مكتبة شركة العبيكان للتوزيع ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

١٤٠. النبهان ، مسلم محمد جاسم (٢٠١٩) . **اختبار الذكاء المقنن للعراقيين** ، دار نيبور للطباعة والنشر ، القادسية ، العراق.

١٤١. الهاشمي عبد الرحمن ، وعطية محسن علي (٢٠١٤) . **تحليل مضمون المناهج الدراسية** ، ط٢ ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

١٤٢. الهويدي ، زيد (٢٠١٠) . **أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية** ، ط٢ ، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة .

١٤٣. الياسري ، متمم جمال (٢٠١٨) . فاعلية البطاقات المروحية في تحصيل تلاميذ الصف السادس الإبتدائي في مادة الإجتماعيات ، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية** ، ع٤٠ ، جامعة بابل .

مصادر أجنبية :

144.Andelka , P., & Rahaela, V. (2014) , Active Learning in Classrooms , **Journal zivot I skola** , No. 31, Vol. 60, pp. 59-75 .

145.Ayua, G. A. (2017), **Effective Teaching Strategies , a paper delivered on the occasion of orientation and refresher workshop for Teachers of vertex nursery and primary school ,** Makurdi , Benue State , Nigeria 7th September 2017 .

146.Baughman , D. & et el. (2009) , Depth of Knowledge in the English Language Arts Classroom , **Journal of Cognitive Therapy and Research** , Vol 34, No. 3 , PP 241 - 253.

147.Beard, C., & Wilson, J. (2015), **Experiential Learning Experience as the Source of Learning and Development Second Printing**, British Library indexing data is under for this book.

148.Box , C. (2019) , Formative Assessment in United States Classrooms Changing the Landscape of Teaching and Learning , Lubbock , TX , USA.

149.Cantor , J. A. (1995) . Experiential learning in Higher Education , Washington , **D.C: ASEERIC Higher Education Report No . 7 .**

150.Chia,H.W., & Hou,W. L. (2010), How Do Knowledge Depth Moderate the Performance of Internal and External Knowledge Sources of Strategy, Institute of Technology Management, National Tsing Hua University , 101, Division 2 , Kuan – Fu Road, Hsinchu300,Taiwan , Republic of China , Tec novation 30(2010)582–589.

151.Chong , H .T. & Teng. Yap, T. (2018) , The Effects of Experiential Learning on Teaching Perception and Learning Approaches among Public Relations Students ,Faculty of Languages and Linguistics, University of Malaya SEARCH: **The Journal of the South East Asia Research Centre for Communication and Humanities** Vol. 10 No. 1, p. 79-108.

152.Collins, W. J. & Nancy, B. O. (2011), **The Greenwood Dictionary of Education, Second Edition** , Library of Congress Cataloging-in-Publication Data, California, Manufactured in the United States of America.

153.Department for Education and Skills. (2004) , **Pedagogy and Practice :Teaching and Learning in Secondary Schools Leadership guide Senior** , Cambridge University ,United kingdom .

154.Dernova , M. (2015) , **Experiential Learning Theory as One of the Foundations Of Adult Learning Practice Worldwide** , Comparative Professional Pedagogy, 5(2), 52 – 57.

155.Dublin West Education Centre. (2017) , **An Integrated Approach to Learning , Teaching & Assessment Post-Primary Resource** , Dublin Ireland. This resource is available to download from www.pdst.ie/pedagogy.

156.Fayombo, A. G. , (2012), Active Learning Strategies and Student Learning Outcomes Among Some University Students in Barbados, **Journal of Educational and Social Research** Vol. 2 , No.9 , PP.79-90.

157.Gollwitzer, Z. M. & Mack, B. (2017) , **Experiential Learning and its Place in a Quality Business Education.** Honors Research Projects. 553.

158.Grabinger , R . S. & Joanna C. D. (2009) , Rich environments for active learning: a definition, **The Journal . ALT** , Vo 3 , No. 2 , University of Colorado at Denver , USA .

159.Griffee, T. (2012), **Introduction to Second Language Research Methods,** Data, First Edition, Produced in the United States of America .

160.Gurney, P.(2007) , Five factors for effective teaching , New Zealand , **Journal of Teachers Work** , Vol.4 , No. 2 , p89-98.

161.Hawtrey , K. (2007), **Using Experiential Learning Techniques ,** This article was downloaded by: [University of Bath] Informa Ltd Registered in **Mortimer House , 37- 41 Mortimer Street , London W1T 3JH , UK .**

162.Healey , M . & Jenkins , A , (2000) , Kolb's Experiential learning Theory And its Application in Geography in Higher Education, **Journal of Geography** ,No 99 , pp. 185-195.

163.Hess , K. (2005) , **A Guide for Using Webb's Depth of Knowledge with Common Core State Standards The Common Core institute** , center for college & career Readiness .

164.Hess, K., Jones, B., Charlock, D & Walkup, J. (2009).**Cognitive Rigor: Blending the Strengths of Blooms Taxonomy and Webb's Depth of Knowledge to Enhance Classroom-level Processes** . ERIC Number : ED517804 , This resource is available to download from https://eric.ed.gov/?id=ED517804 .

165.Hess , K. (2013) , **A Guide for Using Webb's Depth of Knowledge with Common Core State Standards The Common Core institute** , center for college & career Readiness , This resource is available to download from https://www.coursehero.com/file/44825893/Webs-Depth-of-Knowledge-Flip-Chartpdf/.

166.Iorio , R. & et el . (2007), **The importance of pro-social behaviour for the breadth and depth of knowledge transfer activities: An analysis of Italian academic scientists ,** Published Online 12 January 2017 , PP.497 - 509 .

167.Jacobsen , D. A., & et el . (2009) **, Methods for Teaching Promoting Student Learning in K – 12 Classrooms , Eighth Edition** , Allyn & Bacon is an imprint of Pearson , Boston New York San Francisco , Printed in the United States of America.

168.Kizlik. Bob (2015), **Measurement, Assessment , and Evaluation in Education** . Updated January 4 , 2012 . http://drjj.uitm.edu.my.

169.Kolb, D. (1984). **Experiential Learning Experience as the Source of Learning and Development**. Englewood Cliffs: prentice – Hall.

170.Kumar, H. & Santosh K. (2016), **Measurement and Evaluation**, visas publishing house , New Delhi , India.

171.Lakew , S. (2016) **,** Factors That Hinder the Application of Active Learning Methods in Teaching Sport Science Students in the Case of Debre Markos University Sport Science Department **,** Lecturer, Debre Berhan University, Ethiopia , **International Journal of Research and Review** , PP.58- 68 .

172.Linn . V. D. (2009) , From Experience to Experiential Learning: Cultural Intelligence as a Learning Capability for Global Leader Development , **Academy of Management Learning & Education** , Vol. 8, No. 4, pp 511–526.

173.McLeod, & et el. (2003). **The Key Elements of Classroom Management Managing Time and Space, Student Behavior, and Instructional Strategies**, Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia , USA .

174.Miettinen , R . (2010) , The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflect and action, **International Journal of Lifelong Education** ,vol.19, No.1 , pp 54-72 .

175.Mississippi State University .(2009) , Webb's Depth of Knowledge Guide Career and Technical Education Definitions, HTTP://**REDESIGN.RCU.MSSTE.EDU** .

176.Nair , Preeti. (2017) **, A Study on Identifying Teaching Competencies and Factors Affecting Teaching Competencies with Special Reference to MBA Institutes in Gujarat** , A Thesis submitted to Gujarat Technological University for the Award of , AHMEDABAD , India ,Doctor of Philosophy.

177.Ndungu , M , (2014) , **Effect of Outdoor Experiential Education on Life Effectiveness skills and administration police in Kenya** . Master Thesis , Kenyatta University.

178.Paul , R. B. , & David, M. B. (2019) , **Eighth edition , Methods for Effective Teaching meeting the needs of all students**, Library of Congress Cataloging-in-Publication Data , NY , USA . record available at https://lccn.loc.gov/2017040176.

179.Rubio,C. M. (2009) **, EFFECTIVE TEACHERS – PROFESSIONAL AND PERSONAL SKILLS ,** Revista de la Facultad de Educación de Albacete, No.24,PP 35-46, Enlace web: http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos.

180.Shinn , Y.(1997**)** , **Teaching strategies , their use and effectiveness as perceived by teachers of agriculture**, **A national study** , Iowa State University Capstones , Theses , Digital repository , For more information , please contact digirep@iastate.edu**.**

181.Walliman , N. (2011) , **Research Methods The Basics AS , Research** , First edition , Oxford Brookes University , UK .

182.Webb. Norman L , & et el. (2002) , **The WEB Alignment Tool Development, Refinement, and Dissemination** , Center for Education Research, University of Wisconsin, USA for , 2002.

183.Widyastuti , R. M , & et el. (2019) , **Teachers viewpoints of teaching science using experiential learning related to environmental issues, PublishedOnline:18December** Published Online :PP.16.ttps://doi.org/10.1063/1.5139872.

184.Yogesh , K. S. (2006) , **Fundamental of Research Methodology and Statistics , New Age international (p) limited**, publishers , New Delhi.

الملاحق

ملحق (١)

كتاب تسهيل مهمة إلى الجامعات كافة / كليات التربية للعلوم الإنسانية

جمهورية العراق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل

كلية الدراسات العليا

Ministry of Higher Education and Scientific Research

University of Babylon

Faculty of Graduate Studies

العلوم الانسانية

العدد : ٤٢٠٤

التاريخ : ١٧ / ١١ / ٢٠٢٠

No:

Date:

الصادر

الـى/ جامعات العراق كافة / كليات التربية للعلوم الانسانية

م / تسهيـــل مهمـــة

تحية طيبة ...

يرجـى تفضـلكم بتسـهيل مهمـة طالـب الدراسـات العليـا / الـدكتوراه (مـتمم جمـال غـني) في اختصـاص طرائـق التـدريس العامـة في كليـة التربيـة الاساسـية بجامعتنـا والمقبـول للعـام الدراسـي (٢٠١٩ – ٢٠٢٠) ، وذلـك لغـرض اكمـال متطلبات بحثه .

...شاكرين ومقدرين سلفاً حسن تواصلكم معنا..

الاستـاذ الـدكتـور

سعد مرزه حسين الاعرجي

معاون عميد كلية الدراسات العليا

٢٠٢٠/١١/ ١٦

صورة عنه الى / /

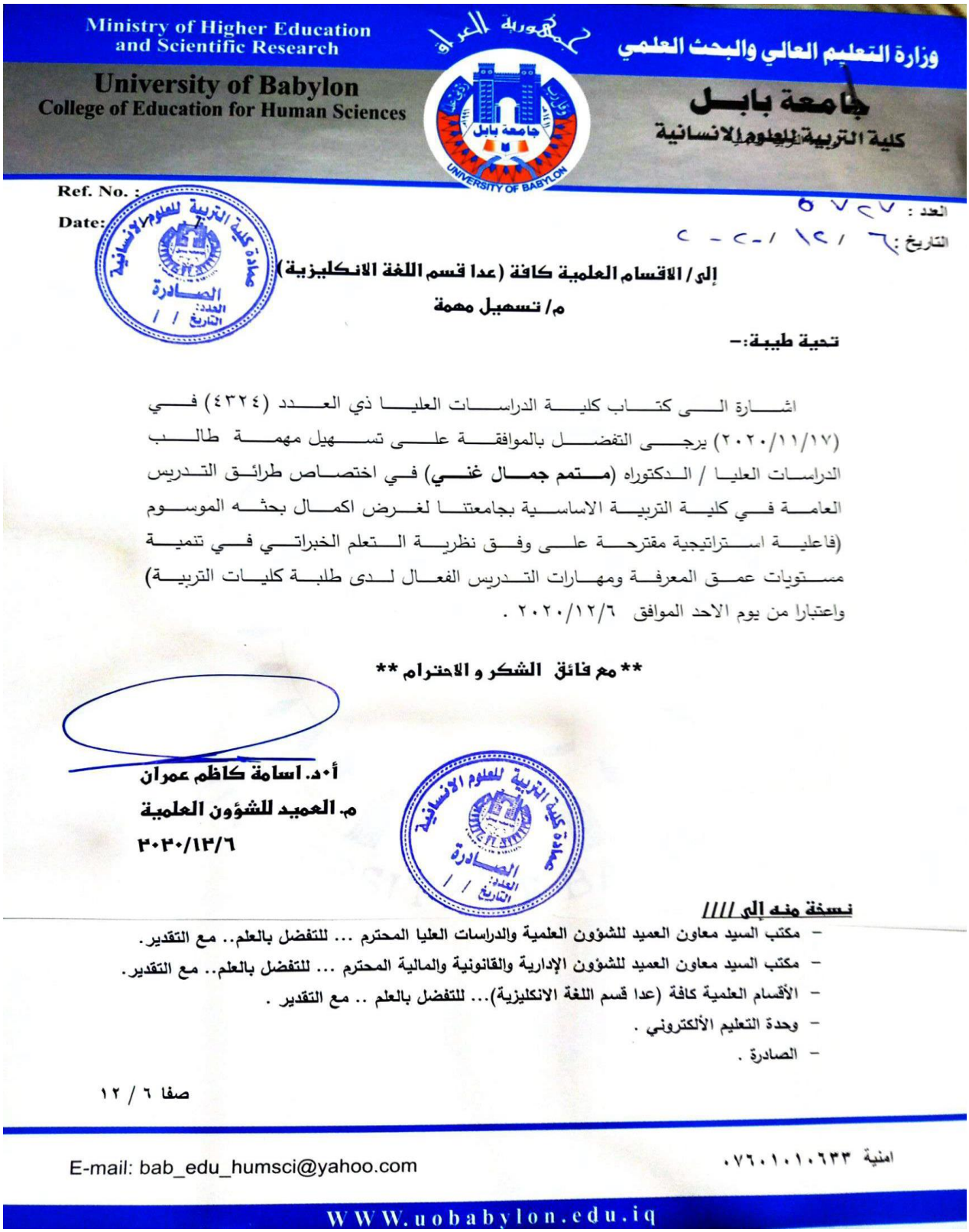
- كلية التربية الاساسية / اشارة الى كتابكم المرقم ٦٠٢٥ في ٢٠٢٠/١١/١١ . .للتفضل بالعلم. . مع الاحترام .
- شؤون الطلبة/ العلوم الانسانية مع الاوليات. . مع الاحترام .
- الصادرة .

تغريد ١١/١٦

graduatefaculty@uobabylon.edu.iq
graduatefaculty@gmail.com

ملحق (٢)

كتاب تسهيل المهمة من عمادة كلية التربية للعلوم الإنسانية إلى الأقسام كافة



Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Babylon
College of Education for Human Sciences

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية للعلوم الإنسانية

Ref. No. :
Date:

العدد : ٥٧٤٧
التاريخ : ٦ / ١٢ / ٢٠٢٠

عمادة كلية التربية للعلوم الإنسانية
الصادرة
العدد:
التاريخ / /

إلى / الاقسام العلمية كافة (عدا قسم اللغة الانكليزية)

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة:-

اشارة الى كتاب كلية الدراسات العليا ذي العدد (٤٣٢٤) في (٢٠٢٠/١١/١٧) يرجى التفضل بالموافقة على تسهيل مهمة طالب الدراسات العليا / الدكتوراه (**متمم جمال غني**) في اختصاص طرائق التدريس العامة في كلية التربية الاساسية بجامعتنا لغرض اكمال بحثه الموسوم (فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي في تنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات التدريس الفعال لدى طلبة كليات التربية) واعتبارا من يوم الاحد الموافق ٢٠٢٠/١٢/٦ .

**** مع فائق الشكر و الاحترام ****

أ.د. اسامة كاظم عمران
م. العميد للشؤون العلمية
٢٠٢٠/١٢/٦

عمادة كلية التربية للعلوم الإنسانية
الصادرة
العدد:
التاريخ / /

نسخة منه إلى ////

- مكتب السيد معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا المحترم ... للتفضل بالعلم.. مع التقدير.
- مكتب السيد معاون العميد للشؤون الإدارية والقانونية والمالية المحترم ... للتفضل بالعلم.. مع التقدير.
- الأقسام العلمية كافة (عدا قسم اللغة الانكليزية)... للتفضل بالعلم .. مع التقدير .
- وحدة التعليم الألكتروني .
- الصادرة .

صفا ٦ / ١٢

امنية ٠٧٦٠١٠١٠٦٣٣

E-mail: bab_edu_humsci@yahoo.com

WWW.uobabylon.edu.iq

ملحق (٣)

دليل تعريفي مختصر لإستراتيجية الياسري ومجول

إستراتيجية(الياسري ومجول)

تعد إستراتيجية **(الياسري ومجول)** إستراتيجية مبتكرة ؛ لكونها صممت على وفق (نظرية التعلم الخبراتي وسميت بهذا الاسم بحسب القب الباحث والاسم الاخير للمشرف على تصميم الاستراتيجية ، وهذه الإستراتيجية تهدف إلى كسر الرتابة التي تسود معظم الدروس في ضوء تقديم دروس جديدة للطلبة تعودهم على الملاحظة المتأملة وتصحيح المعرفة السابقة وبناء وتنمية الخبرات الجديدة وتجريبها في أثناء الدرس وتسهم في تنمية المهارات المختلفة مثل مهارات الإلقاء أو الضبط ومهارات إدارة الوقت واستخدام الوسائل التعليمية وتنفيذ الأنشطة الصفية مثل حل المسائل والجمل التي تتضمنها الدروس بحسب اختلاف المواد والموضوعات الدراسية ، وكذلك من الممكن أنْ تحقق تنمية مهارات التفكير المختلفة ومنها مهارات التفكير العليا (التخطيط، المراقبة، التقويم) ، وكل ذلك يتم في ضوء تقديم المدرس للمهمة التعليمية المستهدفة أمام الطلبة بالشكل الذي يجعلهم يلاحظون الأفعال والنشاطات بدقة ويتأملونها بشرط توافر التعزيز المستمر من المدرس وتأكيده على أهمية التأمل الدقيق للوصول للممارسة الناجحة، وبعدها يشتق منها مهمات مشابهة لها ولكن تتلاءم مع قدرات الطالب وتعكس شخصيته والمستوى العمري والدراسي الذي هو عليه ، ويتوقف نجاحها على وضع إطار عمل ثابت القواعد والأسس ومحدد الخطوات بدءًا من تنظيم بيئة الصف وتوزيع الطلبة في مجموعات ، والتخطيط السليم لتقديم المهمة المختارة مسبقًا ، وصبر المدرس وقدرته على تجاوز وتصحيح الأخطاء والهفوات التي يقع بها الطلبة ، حتى النهاية التي تمثل صقل الخبرة والوصول بها إلى الدرجة المقبولة.

كذلك تركز هذه الإستراتيجية على استثارة دافعية الطلبة عن طريق اشاعة روح التنافس على مستوى المجموعات والأفراد ، وذلك في ضوء تقديم الموضوعات على شكل مشكلات واقعية يتعرضون ، وتتطلب تعاونًا فيما بينهم بالشكل الذي يؤدي إلى تبادل الخبرات وتعزيز العمل بروح الفريق الواحد . وهنا تجعل الطلبة يدركون الخبرات التي يراد لهم اتقانها وممارستها قبل المرور بها في مجال الحياة اليومية ، مما يعمق المعرفة لديهم ويجعلهم قادرين على صياغة معارفهم بما يتلاءم والموقف الذي يتعرضون له ويطبقون المعرفة على صور مفاهيم ومهارات على شكل

خبرات لها معنى ،وتعينه على التفكير العلمي المخطط الذي يسير بنسق متتابع ويتعدى المألوف ويمكن من الابتكار والتنبؤ بما هو آتٍ.

أولًا : أهداف إستراتيجية الياسري ومجول :

تهدف هذه الإستراتيجية إلى تحقيق الآتي :

١. تعويد الطلبة المطبقين على اشتقاق الأهداف السلوكية عند كتابة خطة الدرس اليومية على وفق مستويات عمق المعرفة وتنمينها لديهم.

٢. اكساب الطلبة مهارات التدريس الفعال ، وتعويدهم على ممارستها في أثناء تقديم الدروس وتنميتها لديهم.

٣. تعويد الطلبة المطبقين على اتباع الأساليب التي تعمق في المعرفة ، والتقليل من اتباعهم للأساليب التقليدية في صياغة الأسئلة وتوجيهها .

٤. تعويد الطلبة المطبقين على ملاحظة الخبرة وممارستها عمليًا بما يسهم في بناء شخصياتهم المهنية بالشكل المطلوب .

٥. تعويد الطلبة المطبقين على بناء علاقات اجتماعية بين الطلبة على أساس التعاون والعمل المشترك القائم على النقد البناء .

٦. تعزيز قدرة الطلبة المطبقين على تطبيق ما تعلموه في دراستهم النظرية على أرض الواقع في أثناء التدريس .

٧. تشجيع الطلبة المطبقين على تصحيح التصورات الخاطئة التي يعتقدون بها في ضوء زجهم في ممارسات تدريسية هادفة إلى تجاوز الاخطاء وتنمية وتعزيز الجوانب الايجابية.

٨. التأكيد التام على الطلبة المطبقين بأن الخبرة لا تأتي بالقراءة والحفظ الأصم ، وإنما تأتي بالممارسة والعمل المتواصل .

ثانيًا : معايير إستراتيجية الياسري ومجول :

ينبغي على المدرس الذي يريد أن يطبق هذه الإستراتيجية أنّ يراعي المعايير الآتية :

١. أن يصوغ الأهداف السلوكية صياغة سليمة وبطريقة تطبيقية إجرائية ضمن مستويات تصنيف عمق المعرفة أو المستويات العليا من تصنيف بلوم المعرفي أو ضمن مستويات تصنيف سمبسون المهاري .

٢. توزيع الطلبة في مجموعات لا يقل عددها عن (٤ طلاب) ولا يزيد عن (٦طلاب) بحسب العدد الكلي للطلبة .

٣. وضع قواعد سلوك توجه الطلبة إلى أدوارهم داخل المجموعة ، وتنفيذهم المهام بشكل فردي عندما يتم اختيار الطالب لأداء المهمة المكلف بها .

٤. المحافظة على انتباه الطلبة بشكل مستمر ؛ وبما يحقق استثارة دافعيتهم نحو التعلم ويشجعهم على المشاركة الفاعلة في النشاطات التعليمية في أثناء الدرس.

٥. أن يتم توزيع الطلبة إلى مجموعات متعاونة تنمي العلاقات الإجتماعية وتعزز التعاون فيما بين أعضاء المجموعة الواحدة .

٦. أن يتم توزيع الطلبة الى مجموعات متباينة في مستويات أعضائها ؛ لتمكن المدرس الذي يتبعها من مراعاة الفروق الفردية.

٧. تنفيذ خطواتها بصورة متسلسلة ومتتابعة تعتمد الملاحظة المتأملة القائمة على الانتباه الجيد لتحركات ونشاطات النموذج ، وتسعى الى تصحيح التصورات وصولاً الى تكامل الخبرة لدى الطالب ، إذ تستند في نجاحها إلى الانتقال المرن من خطوة إلى الخطوة التي تليها بعد التمكن من الخطوات واتقانها بشكل متسلسل .

٨. التركيز على التقويم كنشاط مستمر لتعديل وتقويم الخبرات الجديدة التي يقدمها الطلبة لغرض الوصول الى التكامل في تقديم الخبرة الملموسة .

ثالثًا : مزايا إستراتيجية الياسري ومجول :

١. إمكانية استعمالها في موضوعات دراسية مختلفة (كونها يمكن ان تستخدم لتنمية المهارات مثل مهارات التدريس لدى طلبة كليات التربية سَواء أكانت مهارات حركية مثل رسم الخرائط الجغرافية والمخططات البيانية ، وتمثيل الادوار وتطبيق المهارات المختلفة ، أو الأشكال الهندسية والكيميائية والفيزيائية ، فضلًا عن حل المعادلات والمسائل الرياضية ، أو الجمل والقواعد النحوية في موضوعات قواعد اللغة العربية .

٢. لا تحتاج الى ظروف بيئية خاصة ، مما يعني إمكانية تطبيقها في الصفوف الدراسية الاعتيادية .

٣. تتناسب أعداد الطلبة الكبيرة والمتوسطة والصغيرة ؛ كونها تسمح بأن يكون عدد أعضاء المجموعة (٤- ٦طلاب) .

٤. تلائم جميع الفئات العمرية للطلبة بدءًا من الصف الرابع الاعدادي وحتى الصف الرابع في المرحلة الجامعية .

٥. تغلب عليها صفة المرونة كونها تسمح بتصحيح الأخطاء ولا يترتب عليها أي أثر في أثناء تنفيذ الطالب للدور المكلف به بهدف صقل الخبرة وجعلها متكاملة .

٦. ممارسة الخبرة بشكل فردي ينعكس أثره على درجة المجموعة ، وهذا بدوره يشجع على التنافس المشروع فيما بين الأفراد والمجموعات على حدٍ سّواء .

رابعًا : أهمية استعمال إستراتيجية الياسري ومجول :

١. تساعد المدرسين في المحافظة على الانتباه المستمر للطلبة .

٢. تنمي الشعور بالمسؤولية لدى الطلبة ، وتزيد من ثقتهم بأنفسهم ، وتقوي من شخصياتهم.

٣. تفيد في تعويد الطلبة على الملاحظة الدقيقة للإجراءات التي يشاهدونها ويتأملون في جزئياتها.

٤. تشجع على التعاون والعمل في مجموعات متفاهمة تنمي لديهم مهارة التعايش الاجتماعي واحترام الرأي والرأي الاخر .

٥. تساعد في صياغة فرضيات جديدة من قبل الطلبة في ضوء مبادرة الطلبة لتطبيق الامثلة والمهارات والقواعد المقدمة في الدرس بهدف تصحيح التصورات السابقة أو تعديلها.

٦. تدفع الطلبة الى التفكير في امور جديدة لم تكن مألوفة عندهم في ضوء تعديل أفكار الزملاء أو الاضافة عليها .

٧. تعمل على كسر الروتين المتمثل ويكون دور الطالب هو تلقي المعلومات فقط ؛ وذلك يتم في ضوء الأنشطة التي ينفذها الطلبة على شكل خبرات مكتسبة قابلة للتعديل حتى يتم التوصل إلى الخبرة الملموسة .

خامسًا : خطوات إستراتيجية الياسري ومجول :

من المعروف للجميع أنه لا يمكن أن تكون هنالك إستراتيجية تدريس فعالة وناجحة من دون أن تتكون من عدد من الخطوات المنظمة والمتتابعة التي تكمل بعضها البعض الاخر ، وترتبط بعلاقات متداخلة تشكل منظومة دقيقة تبدأ بمدخلات واضحة وتنتهي بمخرجات دقيقة بحسب ما تم وضعه عند تصميم الخطة التي يراد تنفيذها على وفقها ، وتتكون الإستراتيجية الحالية من عدد من الخطوات وهي:

➢ **الإجراءات التي تسبق تنفيذ إستراتيجية الياسري ومجول :**

توزيع الطلبة في مجموعات تتكون من (٥ أفراد) ؛ وذلك لغرض تعميق الفهم لديهم في ضوء زجهم بالمناقشات التي تخص المعلومات التي يطرحها المدرس فضلًا عن حثهم على العمل التعاوني من أجل أداء المهام المطلوبة على أساس العمل الجماعي .

أما فيما يخص الخطوات الإجرائية للإستراتيجية فتتمثل في الآتي:

خطوة ١ : التهيئة الذهنية (Mental preparation):

على المدرس أن يبدأ بأهم خطوة والتي تشترك فيها جميع إستراتيجيات التدريس والتي تتمثل في تهيئة أذهان الطلبة والعمل بشكل يؤدي إلى جذب انتباههم إلى الدرس الجديد وتهيئتهم للتفاعل مع ما يعرضه من معلومات سواء أكانت على شكل سؤال أم مشكلة والتركيز على استمرار هذا التفاعل والمحافظة على الإنتباه من أجل التمكن من العبور إلى الخطوات التالية لها والوصول إلى الخطوة الرئيسة للإستراتيجية وهي خطوة (التطبيق) التي تأتي بعد الإنتهاء من عرض المدرس لمحور من محاور الدرس أو بعد عرض الدرس كاملًا وهذا الأمر يحدد بحسب طبيعة المادة الدراسية والموضوع الدراسي المعني بالتدريس .

خطوة ٢ : العمليات (Operations) :

في هذه الخطوة يتم تعزيز شعور المتعلمين والتأكيد على متابعتهم للدرس وهنا يبدأ المدرس بعرض الدرس أمام انظار الطلبة ويفضل فيها أن يتعامل المدرس مع ما يعرضه من معلومات ومفاهيم وما ينفذه من اجراءات بأسلوب يغلب عليه الحماسة ويؤدي إلى الاستمتاع وتشويقهم الى محاولة القيام بتنفيذ الاجراءات وتطبيقها بأنفسهم ، مع الأخذ بالحسبان التأكيد المستمر عليهم في ضرورة التركيز على تحركات المدرس وتطبيقه للمهارات ومراقبتها بدقة وتثبيت ما يجدونه مناسبًا لتعزيز أدائهم العملي سَواء على مستوى مهارة عملية أو حل معادلة أو تطبيق قانون أو قاعدة ما .

خطوة ٣ : الملاحظة المتأملة (Reflective observation):

هنا يكون دور الطلبة التأمل والتفكير بالإجراءات والتحركات كافة التي تتم من المدرس وافعاله (كنموذج) في المواقف التدريسية أو أفعال الطلبة الذين يقع عليهم الاختيار لتنفيذ أداء ما ، وتحليلها بشكل فردي وجماعي ومناقشتها ومحاولة إتقانها ، وبحسب أدوار كل فرد منهم وكما يأتي :

الملاحظ المتأمل الأول (المخطط) : هو مقرر المجموعة وله أدوار عدة منها دور متابعة أفراد المجموعة وتثبيت جميع تحركات المدرس وكذلك تثبيت التساؤلات التي قد يحتاج أن يوجهها للمدرس أو لرفاقه في المجموعة .

الملاحظ المتأمل الثاني (المدون الأول) : دوره مراقبة تحركات المدرس وتأملها والتفكير بكيفية تطبيقها في درس جديد ينفذه هو في حال تم اختياره.

الملاحظ المتأمل الثالث (المدون الثاني): دوره أيضا مراقبة تحركات المدرس وتأملها والتفكير بكيفية تطبيقها في درس جديد ينفذه هو في حال تم اختياره.

الملاحظ المتأمل الرابع (المدون الثالث) : دوره مراقبة تحركات المدرس وتأملها والتفكير بكيفية تطبيقها في درس جديد ينفذه هو في حال تم اختياره.

الملاحظ المتأمل الخامس (المدون الرابع) : دوره مراقبة تحركات المدرس وتأملها والتفكير بكيفية تطبيقها في درس جديد ينفذه هو في حال تم اختياره.

خطوة ٤ : الخبرة النشطة (Active experience) :

في هذه الخطوة يبدأ المدرس باختبار الطلبة وتنشيط خبراتهم التي يفترض أنهم قد اكتسبوها ؛ إذ يقوم فيها بالإيعاز إلى المجموعات بإيقاف التعاون فيما بينهم ، ويبدأ بإختيار طالب من كل مجموعة ليطبق درسًا نموذجيًا أمام الطلبة أو ينفذ مهارة أو يرسم مخططا أو يصمم شكلا أو يطبق قاعدة أو يحل معادلة بحسب نوع الدرس والمادة الدراسية التي تتبع في تدريسها الإستراتيجية ، وفي هذه الخطوة أيضًا يتحول دور الجميع إلى (ملاحظ ومتأمل للأداءات التي تنفذ من الطالب النموذج) ، في حين أنَّ الطالب الذي يقع عليه الاختيار يكون (طالبًا مطبقًا) ، وعلى وفق الآتي :

١.المطبق الأول للخبرة : يتحول دوره هنا إلى ممارس للخبرة في ضوء تقديم درس أو حل معادلة أو تنفيذ مهارة ما بحسب موضوع الدرس ويتم ذلك بعد تدوينه الملاحظات والتساؤلات على أداء المدرس في أثناء قيامه بالمهمة النموذجية ، وكذلك يستمر في مراقبة تحركات زملائه وتسجيل الملاحظات حول أدائهم بعد انتهائه من ممارسة الخبرة بغض النظر عن المجموعات وذلك لتعزيز الخبرة التي اكتسبها ومارسها.

٢.المطبق الثاني للخبرة : هنا أيضًا يتحول دوره الى ممارس للخبرة ويطبق المهمة أمام زملائه في ضوء الأهداف الخاصة بتصنيف (مستويات عمق المعرفة ، ومطبقًا لمهارات التدريس

الفعال) ، فضلًا عن استمراره في مراقبة تحركات زملائه وتسجيل الملاحظات حول أدائهم بعد انتهائه من ممارسة الخبرة بغض النظر عن المجموعات وذلك لتعزيز الخبرة التي اكتسبها ومارسها.

٣.المطبق الثالث للخبرة : هنا أيضًا يتحول دوره الى ممارس للخبرة النشطة ويطبق المهمة أمام زملائه في ضوء الأهداف الخاصة بتصنيف (مستويات عمق المعرفة ، ومطبقًا لمهارات التدريس الفعال) ، فضلًا عن استمراره في مراقبة تحركات زملائه وتسجيل الملاحظات حول أدائهم بعد انتهائه من ممارسة الخبرة بغض النظر عن المجموعات وذلك لتعزيز الخبرة التي اكتسبها ومارسها.

٤.المطبق الرابع للخبرة : هنا أيضًا يتحول دوره الى ممارس للخبرة النشطة ويطبق المهمة أمام زملائه في ضوء الأهداف الخاصة بتصنيف (مستويات عمق المعرفة ، ومطبقًا لمهارات التدريس الفعال) ، فضلًا عن استمراره في مراقبة تحركات زملائه وتسجيل الملاحظات حول أدائهم بعد انتهائه من ممارسة الخبرة بغض النظر عن المجموعات وذلك لتعزيز الخبرة التي اكتسبها ومارسها.

٥.المطبق الخامس للخبرة : هنا أيضًا يتحول دوره الى ممارس للخبرة ويطبق المهمة أمام زملائه في ضوء الأهداف الخاصة بتصنيف (مستويات عمق المعرفة ، ومطبقًا لمهارات التدريس الفعال) ، فضلًا عن استمراره في مراقبة تحركات زملائه وتسجيل الملاحظات حول أدائهم بعد انتهائه من ممارسة الخبرة بغض النظر عن المجموعات وذلك لتعزيز الخبرة التي اكتسبها ومارسها.

خطوة ٥: التقويم والمراجعة (Evaluation and Revision) :

في هذه الخطوة يعيد المدرس جميع الأخطاء التي وقع بها الطلبة ويعطي التصحيحات العملية لهم لتلافيها على وفق ما تم تثبيته من ملاحظات.

خطوة ٦ : الواجب البيتي (Homework) :

هذه الخطوة هي نفسها في جميع الإستراتيجيات بغض النظر عن خطوات الإستراتيجية ، وفيها يعطي المدرس التحضير للمحاضرة القادمة مع كتابة خطة وفق الإستراتيجية الجديدة والاستعداد للتطبيق الصفي في المحاضرة القادمة .

سادسًا : مراحل إستراتيجية الياسري ومجول :

تبدأ مراحل إستراتيجية قبل دخول المدرس في موضوع الدرس وفي أثناء تنفيذه للدرس وحتى الانتهاء من تقديم موضوع الدرس وكما يأتي:

المرحلة الأولى : تبدأ بتذكير سريع للطلبة بقواعد السلوك وآليات تنفيذ الأنشطة في ضوء خطوات الإستراتيجية لغرض تحفيزهم وكسر الجمود ، ودفعهم للتأمل في المهمة التي ستعرض أمامهم ، وتثبيت ملاحظاتهم حولها وتصحيح تصوراتهم السابقة.

المرحلة الثانية : عرض المدرس للمهارات والمفاهيم والقواعد أو القوانين على الطلبة لمشاهتها والتأمل بها على شكل نموذج متكامل مع التنبيه للجوانب المهمة والنقاط الجوهرية التي تتبلور في ضوئها وتيسر على الطلبة فهمها وبناء خبراتهم على وفقها.

المرحلة الثالثة : الانتقال إلى الغرض الرئيس للإستراتيجية والذي يتمثل بممارسة الخبرة التي تمت صياغتها وتطبيقها من الطلبة في ضوء الملاحظة والتأمل المعزز من المدرس والذي خضعوا إليه في الخطوات الأولى (شرح المدرس) أو في الخطوة الحالية في أثناء ممارسة الأقران الذين يسبقون زملاءهم في الممارسة وعرض الخبرات ، مما يحول البيئة الصفية إلى بيئة تفاعلية تجريبية تقوم على الملاحظة والحوار والتطبيق والتقويم المستمر ، بما يمكن من تحقيق الهدف الرئيس للدرس وهو بناء الشخصية المتكاملة للطالب على المستوى المعرفي (التعمق في المعرفة بشكل دائم وتصحيح المعارف السابقة أو تطويرها) والمستوى المهاري (الاطلاع على المهارات والتدرب عليها بما يحقق اتقانها) والمستوى الوجداني (العمل مع الجماعة والحوار وتقبل الرأي الآخر والتنافس المشروع) .

سابعًا :أدوار المدرس عند استعمال إستراتيجية الياسري ومجول :

تتمثل أدوار المدرس في عند استعمال إستراتيجية (الياسري ومجول) على وفق خطوات منظومة التدريس وكما يأتي :

- **أدوار المدرس عند التخطيط لاستعمال إستراتيجية :**

١. تحديد الهدف الرئيس لتنفيذ الإستراتيجية والمتمثل في المهارات أو المفاهيم والقوانين التي يسعى إلى اكسابها للطلبة.

٢. التخطيط الجيد للإستراتيجية على وفق خطواتها.

٣. تهيئة البيئة الصفية وتوزيع مجموعات العمل بالشكل الذي تم الافاق عليه سابقًا.

٤. توزيع وقت الدرس على خطواتها في أثناء تثبيت الخطة .

٥. التذكير بضوابط الإستراتيجية والقواعد الضابطة لها .

- **أدوار المدرس في أثناء تنفيذ الدرس باستراتيجية الياسري ومجول :**

١. المراجعة بالشكل الذي يؤدي إلى استعادة الخبرات السابقة والإنتباه إلى الخبرات المستهدفة بالتدريس والتأمل بها .

٢. تأكيده على الملاحظة المتأملة والدقة في تثبيت الاستفسارات والرؤى المختلفة للطلبة في ضوء تعزيز شعورهم بأهمية الملاحظة في نجاح ممارستهم للخبرة بالشكل المطلوب .

٣. التشجيع على التنافس فيما بين المجموعات واستثارة دافعية الطلبة نحو المشاركة الفاعلة وتنفيذ الأنشطة التي يكلفون بها.

٤. التدخل المستمر لتصحيح مسار ممارسة الطلبة وتطبيقهم للمفاهيم والمهارات .

٥. استخدام الوسائل التعليمية التي تعزز الانتباه المستمر وتساعد على ترسيخ الخبرة واستبقائها في أذهان الطلبة .

٦. الإجابة عن استفسارات الطلبة وتساؤلاتهم بأسلوب ينمي المهارات ويساعد على فهم القوانين والمفاهيم من دون اعطاء حلول مباشرة إلاّ عند الضرورة.

- **أدوار المدرس بعد تنفيذ الدرس بإستراتيجية الياسري ومجول :**

بعد الانتقال إلى الخبرة النشطة التي ينفذها الطلبة داخل قاعة الدرس وتحويلها إلى بيئة لإجراء التجارب وتنفيذهم للخبرات المكتسبة في ضوء ممارستهم للمهارات التي لاحظوها وتأملوا في مكوناتها وكذلك تطبيقهم للمفاهيم التي تعلموها والتصورات التي تبلورت لديهم سواء عن طريق تصحيح التصورات السابقة التي كان يمتلكها البعض منهم أو التي اكتسبوها في ضوء الملاحظة والتأمل في الأفعال التي تمت من قبل المدرس أو الطلبة الذين يسبقون أقرانهم في الدور وتطبيق المهارات أو القواعد أو حل المسائل أو الرسم ....الخ ، لابد للمدرس أن يؤدي عددًا من الأدوار ومنها :

١. تقييم الطلبة على أساس الأفراد والمجموعات وتحديد المجموعة الأعلى أداءً والنزول في الترتيب بما يشجع على تلافي الأخطاء في المرة القادمة على أساس التنافس بين المجموعات.

٢. تقديم ملخص سبوري سريع لموضوع الدرس في ضوء التركيز على المعارف والمهارات أو المفاهيم والقواعد التي قدمت كخبرات جديدة مكتسبة ؛ لغرض تقديم تغذية راجعة تهدف إلى ترسيخ الخبرات المكتسبة .

٣. التركيز على أهمية إتقان خطوات الإستراتيجية ؛ في ضوء بيان أهميتها في تعزيز الخبرة وبناء شخصية الطالب كفرد فاعل في مجتمع الصف بشكل خاص والمجتمع بشكل عام .

ثامنًا : أدوار الطالب عند استعمال إستراتيجية الياسري ومجول :

١. محور الدرس وهدف العملية التعليمة ، متفاعل نشط في المواقف المختلفة متأمل للخبرة وباحث في ما يقدم من خبرات وناقدٌ ومطبقًا لها .

٢. فردًا فاعلًا وكيانًا مستقلًا بوصفه أحد الطلبة في الصف ، وعضوًا فاعلًا ضمن المجموعة التي ينتمي إليها.

٣. مطبقًا للتعليمات والأنظمة ، وملتزمًا بالضوابط التي تحكم مجريات الدرس في ضوء ما يفرضه تطبيق الإستراتيجية .

٤. مقيمًا لأداء أقرانه في الصف ومصححًا لأدائه في ضوء تجنبه للأخطاء التي يقعون فيها عند ممارستهم للخبرة .

ملحق (٤)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
قسم التربية الخاصة
الدكتوراه / طرائق التدريس العامة

م/ استبانة آراء الخبراء في صلاحية الأهداف العامة للإستراتيجية المقترحة

الأستاذ الفاضل : ..... المحترم
الأستاذة الفاضلة: ..... المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـ **(فاعلية إستراتيجية مقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي في تنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات التدريس الفعال لدى طلبة كليات التربية)** ومن مستلزمات وأساسيات البحث صياغة أهداف عامة للإستراتيجية التي يسعى في إلى بنائها وتعرف فاعليتها في تنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات التدريس الفعال ، تتلاءم وطلبة الصف الرابع في كليات التربية في الجامعات العراقية ، ونظرًا لما يعهده الباحث فيكم من خبرة علمية وسعة إطلاع في هذا المجال يضع بين أيديكم أهداف الإستراتيجية ، راجيًا تفضلكم بإبداء ملاحظاتكم في صلاحيتها وسلامة صياغتها ، وشموليتها لمحتوى الموضوعات المقررة لمادة التربية العملية المستهدفة في البحث الحالي .

ولكم مني وافر الاحترام والتقدير

طالب الدكتوراه
متمم جمال غني الياسري

الأهداف العامة للإستراتيجيةِ المقترحةِ

١. تعويد الطلبة المطبقين على اشتقاق الأهداف السلوكية عند كتابة خطة الدرس اليومية على وفق مستويات عمق المعرفة وتنمينها لديهم.

٢. اكساب الطلبة مهارات التدريس الفعال ، وتعويدهم على ممارستها في أثناء تقديم الدروس وتنميتها لديهم.

٣. تعويد الطلبة المطبقين على اتباع الأساليب التي تعمق في المعرفة ، والتقليل من اتباعهم للأساليب التقليدية في صياغة الأسئلة وتوجيهها .

٤. تعويد الطلبة المطبقين على ملاحظة الخبرة وممارستها عمليًا بما يسهم في بناء شخصياتهم المهنية بالشكل المطلوب .

٥. تعويد الطلبة المطبقين على بناء علاقات اجتماعية بين الطلبة على أساس التعاون والعمل المشترك القائم على النقد البناء .

٦. تعزيز قدرة الطلبة المطبقين على تطبيق ما تعلموه في بحثهم النظرية على أرض الواقع في أثناء التدريس .

٧. تشجيع الطلبة المطبقين على تصحيح التصورات الخاطئة التي يعتقدون بها في ضوء زجهم في ممارسات تدريسية هادفة إلى تجاوز الاخطاء وتنمية وتعزيز الجوانب الايجابية.

٨. التأكيد التام على الطلبة المطبقين بأن الخبرة لا تأتي بالقراءة والحفظ الأصم ، وإنما تأتي بالممارسة والعمل المتواصل .

ملحق (٥)*

أهداف مادة التربية العملية

أقسام غير الإختصاص

المادة: التربية العملية (المشاهدة والتطبيق) للأقسام الإنسانية

أهداف المادة :

١. إكساب الطالب للمهارات اللازمة لعملية التدريس الناجح مما يرفع من فاعلية المدرس فيرفع من العائد التربوي بشكل عام.

٢. الربط بين النظرية والتطبيق في مجال التدريس ؛ وذلك عن طريق وضع ما تعلمه الطالب من نظريات ومفاهيم في طرائق التدريس ، والتقنيات التربوية ، والمواد التربوية والنفسية ، والمواد الأكاديمية في موضع التنفيذ العملي .

٣. تنمية الاتجاه الايجابي نحو مهنة التدريس وكل ما يتصل بها في ضوء زيادة الوعي المهني لدى الطلبة .

٤. فهم قدرات الطلبة وميولهم ومهاراتهم الذاتية ، وتنميتها الى اقصى حد ممكن .

٥. تعريف الطلبة بالمشكلات المتعلقة بإدارة الصف ، وكيفية معالجتها ، وكيفية مواجهة المشكلات في مجال النظام المدرسي عامة والتغلب عليها .

*** الأهداف أُخذت نصًا من كتاب مشروع تطوير وتحديث مناهج العلوم التربوية والنفسية في الجامعات العراقية ص ١١٥ ، والمصدر مثبت ضمن قائمة المصادر .**

ملحق (٦)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
قسم التربية الخاصة
الدكتوراه / طرائق التدريس العامة

م/ استبانة آراء الخبراء في صلاحية الأهداف السلوكية

الأستاذ الفاضل : ..... المحترم
الأستاذة الفاضلة: ..... المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـ **(فاعلية إستراتيجية مقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي في تنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات التدريس الفعال لدى طلبة كليات التربية)** ومن مستلزمات وأساسيات البحث صياغة الأهداف السلوكية التي يسعى في ضوئها إلى تنمية مستويات عمق المعرفة والتي اشتقها الباحث ، وفقًا لموضوعات مادة التربية العملية المقررة من اللجنة القطاعية لكليات التربية في الجامعات العراقية ، ونظرًا لما يعهده الباحث فيكم من خبرة علمية وسعة إطلاع في هذا المجال يضع بين أيديكم الأهداف السلوكية ، راجيًا تفضلكم بإبداء ملاحظاتكم في صلاحيتها وسلامة صياغتها ، وشموليتها لمحتوى الموضوعات المقررة لمادة التربية العملية المستهدفة في البحث الحالي .

ولكم مني وافر الاحترام والتقدير

طالب الدكتوراه
متمم جمال غني الياسري

مستويات عمق المعرفة :

مستويات عمق المعرفة هي تصنيف وضعه نورمان ويب (Webb Norman 1997 – 1999) يأخذ في الحسبان تعقد المحتوى الذي يجب أنّ يتعلمه الطلبة ، وكذلك تعقد المهمة التي يجب على الطلبة القيام بها ، ومستويات عمق المعرفة هي أربعة مستويات تتدرج في التعقيد بدءًا بـ (الاستدعاء واعادة الإنتاج) ثم (التطبيق) ثم (التفكير الإستراتيجي) وأخيرًا (التفكير الممتد).

ت	المستوى	الوصف
١	**التذكر وإعادة الإنتاج**	يتم ضمن هذا المستوى تذكر حقيقة معينة أو مصطلح سابق أو مبدأ أو مفهوم معين .
٢	**تطبيق المفاهيم والمهارات**	يتم في هذا المستوى استعمال المعلومات والمعارف وتحديد الإجراءات المناسبة للمهمة ، كذلك تنفيذ خطوتين أو أكثر من خطوات حل المشكلات ، وحل المشاكل الروتينية ، وتنظيم أو عرض البيانات وتفسير أو استخدام الرسوم البيانية البسيطة .
٣	**التفكير الإستراتيجي**	يتم في هذا المستوى وضع خطة لمعالجة مشكلة ما ، وتوظيف بعض القرارات وتبريرها ؛ وحل المشكلات المجردة والمعقدة أو غير الروتينية .
٤	**التفكير الممتد**	يتم في هذا المستوى إجراء استقصاءات أو تطبيق المفاهيم والمهارات على العالم الحقيقي (الواقعي) والتي تتطلب وقتا للبحث ، وحل المشكلة ، والتعامل مع ظروف متعددة للمشكلة أو المهمة ، وإجراء معالجات غير روتينية عبر المجالات المختلفة.

ت	الأهداف السلوكية : مرتبة بحسب الموضوعات الدراسية جعل الطالب بعد نهاية المحاضرة قادرًا على أنّ :	المستوى الذي يراد قياسه	صالح	غير صالح	بحاجة إلى تعديل
أولًا / التربية العملية ، مراحلها ، أهميتها ، اسسها ، أهدافها					
١	يصوغ تعريفًا للتربية العملية	معرفة وإعادة إنتاج			
٢	يسمي التربية العملية بمسمى آخر يراه مناسبًا	معرفة وإعادة إنتاج			
٣	يرتب مراحل التربية العملية بحسب الأولوية	تطبيق المفاهيم والمهارات			
٤	يصمم مخططًا يوضح فيه جوانب التربية العملية	تطبيق المفاهيم والمهارات			
٥	يضع معاييرَ لتحقيق النمو المهني للمدرس	تفكير ممتد			
٦	يضع جدولًا لمفردات التربية العملية بحسب الأهمية	تفكير إستراتيجي			
٧	يقترح فوائد للتربية العملية على شكل نقاط	تفكير ممتد			
٨	يضع أسسًا أو قواعد بديلة لأسس التربية العملية المتعارفة	تفكير ممتد			
٩	يكتب تقريرًا استقصائيًا عن أهمية التربية العملية	تفكير ممتد			
١٠	يصوغ فروضًا لنجاح التربية العملية في مبتغاها	تفكير إستراتيجي			
ثانيًا / أخلاقيات مهنة التدريس وسمات المدرس الجيد (الفعال)					
١	يذكر مجموعة نقاط تمثل أخلاقيات المدرس الفعال	معرفة وإعادة إنتاج			
٢	يضع خطة لجعل الآية القرآنية مبدئًا وسجية	تفكير ممتد			

	يتحلى بها في تعامله مع طلبته .				
٣	يستبدل مقولة (إذا لم تشغل الطالب يشغلك) بإجراءات عملية .	**تفكير ممتد**			
٤	يضع تصورًا سابقًا للتحلي بالهيبة والوقار أمام طلبته.	**تفكير إستراتيجي**			
٥	يضع جدولًا يسير عليه في تعامله مع حقوق الطلبة وواجباتهم طيلة السنة الدراسية	**تطبيق المفاهيم والمهارات**			
٦	**يقترح عددًا من الأخلاقيات التي يجد أنها تتلاءم ومهنة التدريس**	**تفكير ممتد**			
٧	**يعرف مهنة التدريس بأسلوبه الخاص**	**معرفة وإعادة إنتاج**			
٨	**يعطي اسمين يجدهما يترادفان مع مصطلح المدرس الفعال**	**تطبيق المفاهيم والمهارات**			
٩	**يعد قائمة مقارنة بين المدرس الاعتيادي والمدرس الفعال تتكون من خمس صفات**	**معرفة وإعادة إنتاج**			
١٠	**يستخلص قواعد سلوك يتبعها ليكون مدرسًا فاعلًا**	**تفكير إستراتيجي**			
١١	**يصمم مخططًا يوضح بعض صفات المدرس الفعال**	**تفكير ممتد**			
١٢	**يعد تقريرًا عن سمات المدرس الناجح الفعال بحسب رؤيته الخاصة**	**تفكير ممتد**			
١٣	**يذكر أمثلة لسلوكيات مدرس غير فعال**	**تفكير ممتد**			
١٤	**يبين نوع العلاقة بين المدرس التقليدي والكتاب المدرسي**	**معرفة واعادة انتاج**			
١٥	**يصوغ فروضًا حول إمكانية تحقيق التطوير المهني للمدرس التقليدي**	**تفكير إستراتيجي**			
١٦	يدلل على أنه ينظر الطالب بأنه محور العملية	**تفكير ممتد**			

	وليس مجرد متلقٍ .				
١٧	يهتم بالتغذية الراجعة في ضوء اعتماده التقويم الهادف.	**تطبيق المفاهيم والمهارات**			
١٨	يضع تصورًا دائمًا لمواكبة التطور العلمي والتكنولوجي.	**تفكير إستراتيجي**			
١٩	يتنبأ بنتائج تدريسه في أثناء وضع الخطط التدريسية .	**تفكير إستراتيجي**			
٢٠	يخطط لمعالجة المشكلات التي تواجه طلبته.	**تفكير ممتد**			
٢١	يميز بين المدرس الناجح والمدرس غير الناجح في مهارة توجيه الأسئلة	**تطبيق المفاهيم والمهارات**			
ثالثًا / مهارات التدريس الأكاديمية والمهنية وتطبيقها العملي					
١	**يصوغ تعريفًا لمهارات التدريس الفعال**	**معرفة وإعادة إنتاج**			
٢	**يعدد أربع مهارات تتعلق بتنفيذ الدرس حسب تسلسل الخطوات**	**معرفة وإعادة إنتاج**			
٣	**يصمم مخططًا توضيحيًا لمهارات التدريس الفعال**	**تطبيق المفاهيم والمهارات**			
٤	**يستخلص أهمية المهارات التدريسية بالنسبة للطالب المدرس**	**تفكير إستراتيجي**			
٥	**يسمي المهارة التي يمكن أن يتبعها المدرس للمساواة بين الطلبة**	**معرفة وإعادة إنتاج**			
٦	**يقترح أساليب لإستثارة دافعية الطلبة**	**تفكير ممتد**			
٧	**يشرح مهارة التعزيز بحسب ما يتلاءم وخصائص**	**تفكير**			

	المدرس الفعال	إستراتيجي			
٨	يتنبأ بانعكاسات استخدام الوسيلة التعليمية في الدرس	تفكير إستراتيجي			
٩	يبحث في مفهوم التغذية الراجعة	تفكير ممتد			
١٠	يعلل سبب ضرورة التمكن من مهارة إدارة الصف	تطبيق المفاهيم والمهارات			
١١	يصنف التعزيز بحسب طريقة تقديم المدرس له	تطبيق المفاهيم والمهارات			
١٢	يعطي مثالاً لسؤالاً يوجهه المدرس بصورة خاطئة	تفكير إستراتيجي			
١٣	يميز بين مجالات التفاعل الصفي	تطبيق المفاهيم والمهارات			
١٤	يستعمل استجابات الطلبة أسلوبًا تدريسيًا	تطبيق المفاهيم والمهارات			
رابعًا / تطبيقات عملية عن كيفية إعداد الخطة التدريسية					
١	يعدد الأسئلة التي يستند إليها في تصميم الخطة	معرفة وإعادة إنتاج			
٢	يعطي توضيحا مغايرًا حول خطة الدرس للمعنى القائل ((أنها قيود على تحركات المدرس في أثناء التدريس))	تفكير ممتد			
٣	يضع مخططًا يوضح تسلسل خطوات خطة الدرس اليومية	معرفة وإعادة إنتاج			
٤	يتنبأ بالنتائج التي ستتحقق من كتابته للخطة وتنفيذها بدقة	تطبيق المفاهيم			

		والمهارات			
٥	يشرح أهمية مرحلة التقويم في خطة الدرس اليومية	تفكير إستراتيجي			
٦	يصمم هدفًا تعليميًا ضمن مستوى التفكير الإستراتيجي	تفكير ممتد			
٧	يصوغ سؤالًا قائمًا على هدف ضمن مستوى التفكير الممتد	تفكير إستراتيجي			
٨	يصحح التصور الخاطئ الذي يمتلكه عن ضبط الصف	تفكير إستراتيجي			
٩	يعطي رؤية بديلة عن عد المقدمة بأنها تتم بمراجعة الموضوع السابق فقط	تفكير ممتد			
١٠	يحلل زمن الدرس بحسب أهمية خطوات الدرس التي تحتاج إلى تحديد وقت	تطبيق المفاهيم والمهارات			
١١	يصحح نظرته إلى أهمية تحليل موضوع الدرس قبل كتابة الخطة	تفكير إستراتيجي			
١٢	يحدد العلاقة بين الأهداف السلوكية وعرض الدرس	معرفة وإعادة إنتاج			
١٣	يبحث في أهمية التعرف إلى استخدام الوسيلة التعليمية قبل إختيارها عند كتابة الخطة	تفكير ممتد			
١٤	يكتب خطة نموذجية عن موضوع يختاره	تفكير ممتد			
١٥	ينفذ خطة درس يومية أمام زملائه	تطبيق المفاهيم والمهارات			
خامسًا / التدريس المصغر					
١	يعرف التدريس المصغر بأسلوبه الخاص	معرفة وإعادة إنتاج			

٢	يصمم مخططًا يوضح فيه خطوات التدريس المصغر التقليدي	تطبيق المفاهيم والمهارات			
٣	يدلل على أنواع التدريس المصغر بذكر الأمثلة	تفكير إستراتيجي			
٤	يتنبأ إلى مستوى أدائه في ضوء التدريس المصغر	تفكير إستراتيجي			
٥	يميز بين التدريس الجيد والتدريس الناجح في ضوء النتائج المتحققة	تطبيق المفاهيم والمهارات			
٦	يكتب تصورًا من خمسة أسطر للتدريس المصغر	تفكير ممتد			
٧	يضع تصورًا للفائدة التي تتحقق من تنفيذ التدريس المصغر	تفكير إستراتيجي			
٨	يعلل تسمية تدريب الطالب المدرس أمام زملائه في الصف بالتدريس المصغر	تطبيق المفاهيم والمهارات			
٩	يذكر أعداد المتدربين في التدريس المصغر	معرفة وإعادة إنتاج			
١٠	يحدد الزمن الذي يستغرقه التدريس المصغر	معرفة وإعادة إنتاج			
١١	يلخص مميزات التدريس المصغر	تطبيق المفاهيم والمهارات			
١٢	ينظم مخططًا لأهم المهارات التي يمكن أن تتم تنميتها في ضوء التدريس المصغر	تفكير إستراتيجي			
١٣	يبحث في المبادئ الأساسية للتدريس المصغر	تفكير ممتد			

سادسًا / المشاهدة الصفية أساسياتها وإرشادات للإستفادة منها					
١	يعرف المشاهدة الصفية	معرفة وإعادة إنتاج			
٢	يعطي رأيه في المشاهدة	تطبيق المفاهيم والمهارات			
٣	يميز بين المشاهدة المدرسية والمشاهدة الصفية	تطبيق المفاهيم والمهارات			
٤	يصوغ عددًا من الفوائد المتسلسلة للمشاهدة	تفكير ممتد			
٥	يعد تقريرًا عن المشاهدة الصفية على شكل خطوات محددة	تفكير ممتد			
٦	يدلل على نقاط القوة ومواطن الضعف لدى المدرس الذي شاهده	تفكير استراتيجي			
٧	يلخص رؤيته السابقة لعملية التدريس	تطبيق المفاهيم والمهارات			

ملحق (٧)

أسماء المحكمين والخبراء الذين استعان الباحث بخبراتهم في تحكيم الأدوات المدرجة أمام كل منهم مرتبة بحسب اللقب العلمي والتسلسل الهجائي*

ت	أسم المحكم	التخصص	مكان العمل	الأدوات التي تم تحكيمها				
				الأهداف السلوكية	خطوات الإستراتيجية	فقرات الاختبار	فقرات بطاقة الملاحظة	الخطط التدريسية
١	أ. د. أحمد يحيى حسن السلطاني	مناهج طرائق التدريس العامة	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل	√	√	√	√	√
٢	أ. د. أمجد عبد الرزاق حبيب	مناهج وطرائق التدريس العامة	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة البصرة	√	√	√	√	√
٣	أ. د. ثامر نجم عبود الشمري	مناهج طرائق التدريس العامة	كلية التربية الأساسية / جامعة المثنى	√	√	√	----	--
٤	أ. د. جؤذر حمزة كاظم الفتلاوي	طرائق التدريس العامة	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل	√	√	√	----	√
٥	أ. د. حمزة هاشم محيميد السلطاني	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل	√	√	√	√	√
٦	أ.د. حيدر حاتم فالح العجرش	مناهج وطرائق تدريس التاريخ	كلية التربية الأساسية / جامعة بابل	√	√	√	√	√
٧	أ.د. رياض كاظم عزوز الكريطي	مناهج طرائق التدريس العامة	كلية التربية الأساسية / جامعة بابل	√	√	√	√	---
٨	أ. د. سعد جويد الجبوري	مناهج وطرائق تدريس التاريخ	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة كربلاء	√	√	√	----	---
٩	أ.د. سلام ناجي باقر	مناهج وطرائق التدريس العامة	كلية التربية الأساسية / جامعة ميسان	√	√	√	----	---
١٠	أ.د. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي	مناهج وطرائق تدريس التاريخ	كلية التربية الأساسية / جامعة واسط	√	√	√	----	---
١١	أ.د.السيد محمد أبو هاشم	القياس والتقويم	كلية التربية / جامعة الملك سعود / السعودية	√	√	√	----	---
١٢	أ.د. شيماء حمزة كاظم الفتلاوي	طرائق التدريس العامة	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة بابل	√	√	√	----	---
١٣	أ.د.صادق عبيس منكور الشافعي	مناهج وطرائق تدريس التاريخ	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة كربلاء	√	√	√	√	√

*** الخبير الذي لم يوضع في حقل الاستشارة الذي يوجد امام اسمه اشارة (√) فهذا يعني أن الاداة لم تعرض عليه لتحكيمها .**

١٤	أ.د.عارف حاتم هادي الجبوري	مناهج وطرائق التدريس العامة	كلية التربية الأساسية / جامعة بابل	√	√	√	√	√
١٥	أ.د.عبد السلام جودت الزبيدي	علم النفس التربوي	كلية التربية الأساسية / جامعة بابل	√	√	√	√	√
١٦	أ.د.علي تركي شاكر الفتلاوي	طرائق تدريس اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة كربلاء	√	√	√	√	√
١٧	أ.د.علي جراد يوسف العبودي	مناهج طرائق التدريس العامة	كلية التربية للبنات / جامعة الكوفة	√	√	√	----	√
١٨	أ.د. عماد حسين عبيد المرشدي	علم النفس التربوي	كلية التربية الأساسية / جامعة بابل	√	√	√	√	√
١٩	أ. د. كريم عبيس أبو حليل	مناهج وطرائق التدريس العامة	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة المثنى	√	√	√	√	√
٢٠	أ.د.محمد محمد فتح الله سيد أحمد	القياس والتقويم	المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي / مصر	√		√	----	---
٢١	أ.د. نجم عبد الله غالي الموسوي	مناهج وطرائق التدريس العامة	كلية التربية الأساسية / جامعة ميسان	√	√	√	----	---
٢٢	أ.م.د. باسم صبري محمد سلام	طرائق تدريس الجغرافيا	كلية التربية / جامعة جنوب الوادي / مصر	√	√	√	----	---
٢٣	أ.م.د. جنان محمد عبد الخفاجي	مناهج وطرائق تدريس التاريخ	كلية التربية الأساسية / جامعة بابل	√	√	√	----	√
٢٤	أ.م.د.حلمي محمد حلمي الفيل	علم النفس التربوي	كلية التربية النوعية / جامعة الاسكندرية	√	√	√	----	---
٢٥	أ.م.د. عبد المحسن رشيد المبدل	علم النفس التربوي	كلية التربية / جامعة الملك سعود / السعودية	√	√	√	----	---
٢٦	أ.م.د. محمد طاهر ناصر التميمي	مناهج وطرائق تدريس التاريخ	كلية التربية للبنات / جامعة الكوفة	√	√	√	----	---
٢٧	أ.م. د. ميساء عبد الحمزة المياحي	مناهج وطرائق التدريس العامة	كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة البصرة	√	√	√	----	√
٢٨	أ.م.د. نبيل كاظم نهير الشمري	مناهج وطرائق التدريس العامة	كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة البصرة	√	√	√	√	√

ملحق (٨)

معدلات طلبة المجموعتين للصفوف (الأول ، الثاني ، الثالث) والمعدل العام لها

معدلات طلبة المجموعة التجريبية					معدلات طلبة المجموعة الضابطة				
ت	معدل الصف الأول	معدل الصف الثاني	معدل الصف الثالث	المعدل العام للسنوات الثلاثة	ت	معدل الصف الأول	معدل الصف الثاني	معدل الصف الثالث	المعدل العام للسنوات الثلاثة
١	٦٦,٢٥	٦٧,٢٩٥	٨٤,٠٤٤	٧٢,٥٣	١	٥٧,٤٨	٦٠,٤٥٤	٧٩,٥٣٦	٦٥,٨٢
٢	٦٦,٥٧	٦٦,٧٩٥	٨٢,٥٢٢	٧١,٩٦	٢	٦٧,٧٧	٦٦,٤٥٤	٨٢,٧٠٠	٧٢,٣١
٣	٦٦,٢٨	٧٠,٠٢٢	٨٢,٩٦٧	٧٣,٠٨	٣	٦٨,٦	٦٥,٢٥٩	٨٠,٨٩٤	٧١,٥٨
٤	٧٦,٤	٧٧,٩٧٧	٨٣,٦٦٧	٧٩,٣٥	٤	٦٠,١٧	٦٣,٧٥	٨٠,٩٢٥	٦٨,٢٨
٥	٦٤,٢	٦٨,٢٢٧	٨١,٤١٣	٧١,٢٨	٥	٧٧,٧٤	٧٤,٧٥	٨٣,١٣١	٧٨,٥٤
٦	٦٣,٤٨	٦٢,٢٩٥	٨٣,٤١٣	٦٩,٧٣	٦	٦٤,٠٢	٦٧,٢٩٥	٧٣,١٨٣	٦٨,١٧
٧	٦١,٢٢١	٦٢,١٣٣	٨٠,٣٥٦	٦٧,٩٠	٧	٦٠,٢٨	٦٠,٩٥٤	٧٩,١٠٠	٦٦,٧٨
٨	٦١,٤	٦١,٦٣٦	٧٦,٣٣٩	٦٦,٤٦	٨	٦٧,٥٤	٦٥,٣٤٠	٨٢,٥٢٥	٧١,٨٠
٩	٦٧,٧٧	٥٩,٨٨٦	٨٢,٣٨١	٧٠,٠١	٩	٥٩,٣٧	٦٠,٠٦٨	٧٩,٥٥	٦٦,٣٣
١٠	٦٣,١٢	٦٢,٥٩٥	٨٠,٠٨٥	٦٨,٦	١٠	٦١,٧٤	٦٢,٩٣١	٨٠,٤٨٦	٦٨,٣٩
١١	٦٩,٠٨	٧١,٤٧٧	٨٢,٩٥٣	٧٤,٥٠	١١	٦١,٤٢	٥٩,٧٩٥	٧٩,٠٧٢	٦٦,٧٦
١٢	٧١,٨٨	٧٤,١١٣	٨١,٣٧٥	٧٥,٧٩	١٢	٦٠,٧٧١	٥٥,٨٨٦	٧٩,١٦٧	٦٥,٢٧
١٣	٦٣,٤	٦٦,١٣٦	٨٤,٦٧٥	٧١,٤٠	١٣	٦١,٤٨	٦٢,٤٥١	٨٢,٣٣٣	٦٨,٧٥
١٤	٦٥,٦٥	٦٢,٣٨٦	٨٣,٤٨٩	٧٠,٥١	١٤	٥٦,٧١	٥٥,٨٦٣	٧٧,٤٧٣	٦٣,٣٥
١٥	٧١,٣٤	٦٨,٢٠٤	٧٧,٦٦٧	٧٢,٤٠	١٥	٦١,٨٨	٦١,٧٢٧	٨٢,١٢٢	٦٨,٥٨
١٦	٥٧,٦٢	٥٥,٠٢٢	٧٨,٤١٧	٦٣,٦٩	١٦	٦٣,٧١	٦١,٤٣١	٨٣,١٩٤	٦٩,٤٥
١٧	٧٦,١١	٧٥,٩٣١	٨٣,٣٦٩	٧٨,٤٧	١٧	٥٨,٣٤	٦٧,٥٩٠	٨٢,٩٧٢	٦٩,٧٠
١٨	٥٨,٢٥	٥٨,٤٠٩	٨١,٨٠٠	٦٦,١٥	١٨	٦٩,٤٨	٦٨,٥٩٥	٦٥	٦٧,٦٩
١٩	٧٢,٧٧	٧٧,١٨١	٨٣,٧٤٤	٧٧,٩٠	١٩	٦٦,٣٤	٦٥,١٣٦	٧٩,٩٢٥	٧٠,٤٧
٢٠	٦٢	٦١,٠٩٠	٨٠,٩٣١	٦٨	٢٠	٥٩,١٥	٦٢,٤٣١	٧٩,٨٢١	٦٧,١٣
٢١	٧٢,٥٤	٧٧,٢٢٧	٨٠,١١٤	٧٦,٦٢٧	٢١	٥٨,٢٨	٦٠,٧٥	٧٩,٦١٤	٦٦,٢١
٢٢	٦٣,٧١	٦٢,٦٥٩	٧٩,٨٨٦	٦٨,٧٥	٢٢	٧٦,٥٧	٧٨,٩٥٤	٧٨,٦٠٣	٧٨,٠٤
٢٣	٦٠,٢٨	٦٠,٤٧٧	٨٠,٨٤٧	٦٧,١٩	٢٣	٦٠,٢١	٥٩,٢٤١	٨٠,١٦٧	٦٦,٥٤
٢٤	٦٤,٤٥	٦٥,٨٤٠	٧٩,٢١٩	٦٩,٨٤	٢٤	٧٧,٩٤	٧٣,٠٤٥	٨٢,٩٠٨	٧٧,٩٦
٢٥	٥٨,٢٨	٦٠,١٥٩	٨٣,٢٢٢	٦٧,٢٢	٢٥	٦٢,٩٧	٦٦,١١٣	٨١,٣٠٣	٧٠,١٣
٢٦	٦٠,٢٥	٦٥,٢٧٢	٨٢,١٦٤	٦٩,٢٢	٢٦	٧١,٧٤	٧٣,٥٢٢	٨٣,٢٠٦	٧٦,١٦
٢٧	٦٩,٨	٦٧,٩٥٤	٨٤,١١٤	٧٣,٩٦	٢٧	٦٤,٤٥	٦٣,٥٢٢	٨١,٨٦٩	٦٩,٩٥
٢٨	٦٦,٩٤	٦٤,١٣٦	٨٠,١٨١	٧٠,٥٠	٢٨	٧٣,٣١	٦٦,٥٢٢	٨٢,٤٨١	٧٤,١٠
المتوسط = ٧١,١٧٩					المتوسط = ٦٩,٧٩٤				
التباين = ١٥,٥٩٤					التباين = ١٦,١٨٤				
الانحراف المعياري = ٣,٩٤٩					الانحراف المعياري = ٤,٠٢٣				

ملحق (٩)

درجات طلبة عينة البحث في مادة المناهج وطرائق التدريس في الصف الثالث

للعام الدراسي ٢٠١٩/ ٢٠٢٠

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة من ١٠٠	ت	الدرجة من ١٠٠	ت	الدرجة من ١٠٠	ت	الدرجة من ١٠٠
١	٨٦	١٥	٧٩	١	٧٤	١٥	٨١
٢	٨٤	١٦	٨٣	٢	٨٥	١٦	٧٥
٣	٨٣	١٧	٨٢	٣	٩٢	١٧	٩٠
٤	٨٠	١٨	٨٩	٤	٩٢	١٨	٧٤
٥	٨٨	١٩	٨٢	٥	٨٠	١٩	٧٣
٦	٨٣	٢٠	٩١	٦	٨٣	٢٠	٨٤
٧	٨٢	٢١	٨٥	٧	٩١	٢١	٧٦
٨	٨٢	٢٢	٨٢	٨	٨١	٢٢	٧٤
٩	٧٧	٢٣	٨٥	٩	٧٩	٢٣	٨٠
١٠	٨٧	٢٤	٩٣	١٠	٨١	٢٤	٧٨
١١	٩٢	٢٥	٩٣	١١	٧٨	٢٥	٧٨
١٢	٨٣	٢٦	٨٧	١٢	٨٣	٢٦	٨٢
١٣	٧٧	٢٧	٨٢	١٣	٩١	٢٧	٨٤
١٤	٧١	٢٨	٧٦	١٤	٨١	٢٨	٧٧
مج = ٢٣٤٤				مج = ٢٢٧٧			
المتوسط الحسابي = ٨٣،٧١٤				المتوسط الحسابي = ٨١،٣٢١			
التباين = ٢٧،٣٢١				التباين = ٣٢،٧٤١			
الانحراف المعياري = ٥،٢٢٧				الانحراف المعياري = ٥،٧٢٢			

ملحق (١٠)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
قسم التربية الخاصة
الدكتوراه / طرائق التدريس العامة

م / استبانة آراء الخبراء والمحكمين في صلاحية الاختبار

الأستاذ الفاضل ..... المحترم .
الأستاذة الفاضلة.....المحترمة .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـ **(فاعلية إستراتيجية مقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي في تنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات التدريس الفعال لدى طلبة كليات التربية)** ، ومن مستلزمات وأساسيات البحث هو إعداد اختبار في ضوء الأهداف السلوكية التي اشتقها في ضوء مستويات عمق المعرفة ، وعلى وفق موضوعات مادة التربية العملية المقررة من اللجنة القطاعية لكليات التربية في الجامعات العراقية ، ونظرًا لما يعهده الباحث فيكم من خبرة علمية وسعة اطلاع في هذا المجال يضع بين أيديكم الاختبار المكون من (٣٥) فقرة موضوعية ذات البدائل المتعددة ، راجيًا تفضلكم بإبداء ملاحظاتكم في صلاحيتها وسلامة صياغتها ومطابقتها للأهداف السلوكية ، وشموليتها لمحتوى موضوعات مادة التربية العملية المستهدفة في البحث الحالي .

ولكم مني وافر الاحترام والتقدير

طالب الدكتوراه
متمم جمال غني الياسري

اختبار مادة التربية العملية في ضوء مستويات عمق المعرفة :

الاسم الثلاثي .....

تعليمات الاختبار :

أولاً / تثبيت الاسم **في المكان المخصص لذلك .**

ثانيًا/ الاختبار يتألف من (٣٥) فقرة عليك الاجابة عنها جميعها.

ثالثًا / لكل فقرة اجابة واحدة صحيحة تعطى (٢درجة) ، والاجابات الخاطئة تعطى (صفرا) .

رابعًا / الفقرات متروكة أو التي تكون الإجابة عليها بأكثر من بديل تعامل معاملة الخاطئة .

خامسًا / حدد الإجابة الصحيحة لفقرات الاختبار الآتية بوضع دائرة ◯ حول الإختيار الذي يدل على الإجابة الصحيحة من بين الاختيارات التي خصصت لكل فقرة :

١. التربية العملية هي تدريب الطالب على :

أ. الالتزام بالتحضير ب. الحياة المهنية

ج. الحياة الاجتماعية د. مواجهة المشكلات الصفية

٢. إنَّ تدريس التربية العملية في التعليم الجامعي يحقق الربط بين :

أ. الجانب النظري والتطبيقي ب. تخصص الطلبة وحياتهم الإجتماعية

ج. إعداد الخطة السنوية والخطة اليومية د. إعداد الطلبة وسوق العمل

٣. تتكون التربية العملية من ثلاث مراحل هي :

أ. التخطيط والتنفيذ والتقويم ب. التخطيط والتطبيق والتقويم

ج. المشاهدة والتطبيق الصفي والمدرسي د. التخطيط والمشاهدة والتطبيق المدرسي

٤. إنَّ أساس خطوات الخطة التدريسية هي خطوة :

أ. الأهداف السلوكية ب. طريقة التدريس

ج. تنفيذ الدرس د. الوسائل التعليمية

٥. إنَّ التأكد من مدى تحقق الأهداف السلوكية المحددة يتم في ضوء :

أ. فهم الطلبة للدرس ب. انتباه الطلبة المستمر للمدرس

ج. حفظ اكبر قدر من المعلومات د. الإجابة الأسرع على أسئلة الامتحان

٦. من خصائص التدريس الناجح هي التركيز على :

أ. حفظ المعارف والمعلومات فقط ب .النمو الوجداني والمهاري دون المعرفي

ج. النجاح في الامتحان فقط د. المشاركة الفاعلة للطلبة في الدرس

٧. من أحدث التصنيفات في مجال الأهداف السلوكية هو تصنيف :

أ. بلوم ب. كراثوول

ج . نورمان د. سمبسون

٨. تتكون خطة الدرس اليومية من عدد من الخطوات تتراوح بين :

أ.(٣-٤) خطوات ب.(٤- ٥) خطوات

ج.(٦-٧) خطوات د.(٧-٨) خطوات

٩. من أهم الوسائل التعليمية التي تفيد المدرس في أثناء المناقشة والشرح هي :

أ. الخرائط والمصورات ب. جهاز الداتا شو

ج. السبورة د. الشاشة العارضة

١٠. تعد التربية العملية مكونًا مهمًا يفيد في :

أ. المشاهدة الهادفة لعملية التدريس في الصف ب. تحديد الطلبة المتفوقين

ج. تدريب الطالب على لباقة الحديث د. تنمية المهارات البدنية

١١. يتكون تصنيف عمق المعرفة من أربعة مستويات منها :

أ. التفكير المنتج ب. التفكير الإستراتيجي

ج. التفكير الناقد د. التفكير الإبداعي

١٢. من مهارات التدريس الفعال في أثناء تنفيذ الدرس هي مهارة :

أ. اشراك الطلبة في الدرس ب. تحدي قدرات الطلبة

ج. كتابة الخطة اليومية د. تنفيذ التعليمات الإدارية

١٣ .تعد مهارة مراعاة الفروق الفردية من أهم مهارات:

أ. ضبط الصف ب. التقويم والمراجعة

ج. تنفيذ الدرس د. ضبط الوقت

١٤. الفعل السلوكي (يصمم) ينتمي إلى أحد مستويات عمق المعرفة وهو مستوى:

أ. المعرفة وإعادة الإنتاج ب. تطبيق المفاهيم والمهارات

ت. التفكير الممتد د. التفكير الإستراتيجي

١٥.الفهم وتطبيق المهارات تمثل المستوى الثاني من مستويات تصنيف :

أ. بلوم المعرفي ب. نورمان ويب لعمق المعرفة

ج. كراثوول الوجداني د. سمبسون المهاري

١٦. من مواصفات المدرس الناجح :

أ. امتلاك الثقافة العامة ب. التركيز على الطلبة المتميزين

ج. الابتعاد عن الحماس د. الشرح السريع والمستمر

١٧. من المهارات الفرعية للتخطيط هي مهارة :

أ. تطبيق طريقة التدريس ب. استخدام الوسيلة التعليمية

ج. تحليل خصائص الطلبة د. صياغة وتوجيه الأسئلة

١٨.تعد مهارة توزيع فقرات الاختبار على مستويات التصنيف المعتمد من مهارات :

أ .التخطيط ب. التنفيذ

ج. التقويم د. التعزيز

١٩. ينتمي الفعل السلوكي (يعيد صياغة) إلى مستوى:

أ. التفكير الممتد ب- التفكير الإستراتيجي

ج. تطبيق المفاهيم والمهارات د. المعرفة واعادة الانتاج

٢٠. من أخلاقيات المدرس الناجح :

أ. مطابقة القول والعمل ب. الالتزام بطريقة تدريس واحدة

ج. استخدام الوسائل التعليمية ج. التركيز على كل ما هو حديث

٢١. أنّ العلاقة من الكل إلى الجزء تتمثل في العلاقة بين :

أ. الهدف والطريقة والإستراتيجية ب. الإستراتيجية والطريقة والخطة

ج. الإستراتيجية والطريقة والإسلوب ث- المنهج والأسلوب والطريقة

٢٢. يرتبط الأسلوب التدريسي بـ :

أ. طريقة التدريس ب. إستراتيجية التدريس

ج. المنهج د. المدرس

٢٣. من شروط صياغة الهدف السلوكي أن يشتق لقياس :

أ. سلوك الطالب ب. سلوك المدرس

ج. فعالية طريقة التدريس ج. كفاية الوقت

٢٤. أحد الأهداف السلوكية صياغته صحيحة وهو أنّ :

أ. يقترح الطالب بعد نهاية الدرس حلولاً لمشكلة التصحر.

ب. يقترح المدرس بعد نهاية الدرس حلولًا لمشكلة التصحر.

ج. يعرف المدرس مشكلة التصحر ويقترح حلولًا جذرية لها .

د. يعلل الطالب مشكلة التصحر ويقترح حلولًا لها .

٢٥. من الأمور التي لا يمكن أنّ يكون التدريس فعالًا من دونها هو :

أ. الخطة السنوية الجيدة ب. الوسيلة التعليمية الجيدة

ج. الكتاب المدرسي الجيد د .الطريقة التدريسية الجيدة

٢٦. أول الأسئلة التي ينبغي على المدرس أن يسألها لنفسه عند كتابة الخطة هو :

أ. ما الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها؟ ب. كيف يستخدم الوسيلة التعليمية في الدرس؟

ج. ما الخطة المناسبة للدرس؟ د. ما الاسلوب الذي يتبع لتنفيذ الدرس ؟

٢٧. من الخطوات الأساسية لخطة الدرس اليومية هي :

أ. الأهداف السلوكية ب. عنوان موضوع الدرس

ج. الزمن المخصص للدرس د. اليوم والتاريخ

٢٨. من المهارات التي يستند إليها المدرس في أثناء تنفيذ الدرس هي مهارة :

أ. التخطيط الجيد للدرس ب. التركيز على الطلبة متوسطي الذكاء

ج. اشتقاق عدد كبير من الأهداف السلوكية د. صياغة الأسئلة وتوجيهها

٢٩. إنَّ أكثر المهارات استخدامًا بين المدرسين لغرض تهيئة أذهان الطلبة للدرس هي:

أ. مراجعة الدرس السابق ب. استخدام الوسيلة التعليمية المناسبة

ج. استعمال طريقة تدريس جديدة د. اتباع مبدأ الثواب والعقاب

٣٠. يعد الكتاب المدرسي بالنسبة للفلسفة التي يتبعها المدرس التقليدي :

أ. مصدرًا من مصادر المعرفة ب. المصدر الوحيد للمعرفة

ج. وسيلة تعليمية د. مصدرًا ووسيلة تعليمية

٣١. إنَّ أهم ما يميز المدرس الفعال عن المدرس التقليدي في ضبط الصف هو :

أ. اشراك الطلبة في مجريات الدرس ب. الشرح المستمر من المدرس

ج. عدم السماح للطلبة بالمناقشة أو الاستفسار د. الاعتماد على دور الطالب فقط

٣٢. من أخلاقيات المدرس الناجح التحلي بالهيبة والوقار أمام طلبته والتي يتحصل عليها في ضوء :

أ. كتابة الخطة اليومية باستمرار ب. الاستقامة والأمانة والنزاهة

ج . إلغاء الحواجز بينه وبين طلبته د. الالتزام بالتعليمات الإدارية حرفيًا

٣٣. أفضل الإجراءات التي تؤدي إلى نجاح المشاهدة في بلوغ أهدافها هي أنْ تتم في ضوء :

أ. المشاهدة بشكل فردي من الطلبة المدرسين في كل الأوقات.

ب. اختلاط الطلبة المدرسين مع طلبة المدرسة والحديث معهم لوقت كافٍ .

ج. تحديد نقاط ضعف المدرس النموذج فقط لغرض تجاوزها .

د. مرافقة مشرف التربية العملية والحضور قبل الموعد المقرر بنصف ساعة.

٣٤. للتربية العملية فوائد عدة من أهمها اكتساب الطالب المدرس :

أ. المعلومات في مجال تخصصه . ب. تنفيذ البرامج التي تفرضها الجامعة

ج. المهارات والكفايات اللازمة للمهنة د. التعليمات الضابطة لمهنة التدريس

٣٥. من مهارات تنفيذ الدرس هي استثارة دافعية الطلبة وتتم في ضوء إتباع الآتي :

أ. استعمال إجابات الطلبة والبناء عليها ب. التركيز على إجابات الطلبة المتفوقين

ج. التركيز على الطلبة الضعفاء د. استعمال الشرح والتلقين لتعليم الطلبة

ملحق (١١)

مفتاح تصحيح إجابة الاختبار لمادة التربية العملية

فقرة	الإجابة الصحيحة	الفقرة	الاجابة الصحيحة	فقرة	جابة الصحيحة
١	ب	١٣	ج	٢٥	د
٢	أ	١٤	د	٢٦	أ
٣	ج	١٥	ب	٢٧	أ
٤	ج	١٦	أ	٢٨	د
٥	أ	١٧	ج	٢٩	د
٦	د	١٨	د	٣٠	ب
٧	ج	١٩	د	٣١	أ
٨	د	٢٠	أ	٣٢	ب
٩	ج	٢١	ج	٣٣	د
١٠	د	٢٢	د	٣٤	ج
١١	ب	٢٣	أ	٣٥	أ
١٢	أ	٢٤	أ		

ملحق (١٢)

درجات طلبة عينة البحث في الاختبار القبلي لمستويات عمق المعرفة

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة من ٧٠	ت	الدرجة من ٧٠	ت	الدرجة من ٧٠	ت	الدرجة من ٧٠
١	٢٠	١٥	١٢	١	١٤	١٥	١٢
٢	٠	١٦	٢٠	٢	٢٠	١٦	٠٨
٣	٠٨	١٧	٠٦	٣	١٨	١٧	١٢
٤	٢٠	١٨	١٠	٤	٢٠	١٨	١٦
٥	١٤	١٩	١٤	٥	١٤	١٩	١٠
٦	٢٠	٢٠	١٤	٦	١٦	٢٠	١٦
٧	١٤	٢١	١٦	٧	١٢	٢١	٢٠
٨	٢٠	٢٢	١٦	٨	١٤	٢٢	١٤
٩	١٠	٢٣	١٨	٩	١٨	٢٣	٠٨
١٠	٢٠	٢٤	٢٠	١٠	١٤	٢٤	١٠
١١	١٠	٢٥	١٢	١١	١٢	٢٥	٢٠
١٢	٢٠	٢٦	١٤	١٢	١٤	٢٦	٠٨
١٣	١٦	٢٧	١٢	١٣	١٠	٢٧	١٦
١٤	١٨	٢٨	٠٨	١٤	١٤	٢٨	١٨
مج = ٤٠٢				مج = ٣٩٨			
المتوسط الحسابي = ١٤,٣٥٧				المتوسط الحسابي = ١٤,٢١٤			
التباين = ٢٦,٦٨٧				التباين = ١٤,٠٢٥			
الانحراف المعياري = ٥,١٦٦				الانحراف المعياري = ٣,٧٤٥			

ملحق (١٣)
بطاقة الملاحظة بصيغتها الأولية

ت	أولًا : مهارة التخطيط للتدريس وتتضمن السلوكيات الآتية:	صالحة	غير صالحة	بحاجة الى تعديل
١	تحليل المحتوى بشكل يظهر فيه أهم المعلومات والخبرات بالدرس			
٢	يحدد الأهداف بحسب المعلومات والخبرات وبصيغة سلوكية			
٣	بختار طريقة التدريس المناسبة لأعمار الطلبة وموضوع الدرس			
٤	يختار الوسائل والأنشطة التي تتناسب وموضوع الدرس والأهداف المحددة			
٥	تحديد الأسئلة التي يراد عرضها أو تناولها في الدرس			
٦	كتابة الخطة بشكل تفصيلي يوضح ما يقوم به المدرس من إجراءات في الدرس			
ثانيًا : مهارة إدارة وضبط الصف وتتضمن السلوكيات الآتية :				
١	المحافظة على النظام داخل الصف			
٢	التعامل مع الطلبة بشكل يقلل من تشتيت الانتباه			
٣	اشغال الطلبة بمهمات صفية تقلل من الشرود الذهني عن الدرس			
٤	التعامل مع المواقف التي تخل بالنظام الصفي بحزم			
٥	استعمال الاتصال اللفظي وغير اللفظي (لغة الجسد) في التعامل مع السلوكيات المرفوضة			
٦	تنظيم الطلبة وتوزيعهم بالشكل الذي يوفر المناخ الوجداني والاجتماعي			
ثالثًا : مهارة إدارة وضبط الوقت وتتضمن السلوكيات الآتية :				
١	التخطيط الجيد للدرس			
٢	توزيع الوقت على خطوات الدرس بشكل جيد			
٣	التزام المدرس بالوقت المحدد للدرس واستثماره بالشكل			

	الأمثل			
٤	الابتعاد عن الحوارات الجانبية التي تتسبب في ضياع وقت الدرس			
٥	متابعة الطلبة وضبط سلوكياتهم باستمرار			
رابعًا : مهارة تهيئة الطلبة للدرس وجذب انتباههم وتتضمن السلوكيات الآتية :				
١	عرض مشكلة أو سؤال يهيئ أذهان الطلبة للدرس الحالي			
٢	ربط الدرس الحالي بالخبرات السابقة للطلبة			
٣	استعمال قصة أو حدث يؤدي إلى تفاعل الطلبة كتمهيد للدرس الحالي			
٤	ربط الدرس بواقع الحياة اليومية للطلبة			
٥	تقبل المدرس للأسئلة والإستفسارات التي يوجهها الطلبة			
٦	تأكيد أهمية ما يعرضه من أفكار ومعلومات في أثناء شرح الدرس			
خامسًا : مهارة الشرح والتوضيح وتتضمن السلوكيات الآتية .				
١	التدرج بالمعلومات من السهل الى الصعب			
٢	اشراك الطلبة في أثناء الشرح وعدم جعلهم مستمعين فقط			
٣	توجيه أسئلة تستثير تفكير الطلبة في أثناء الشرح			
٤	الربط المتسلسل بين المعلومات الواردة في محاور الدرس بشكل بنائي			
٥	شرح وتفسير النقاط الغامضة أو الصعبة			
٦	تصحيح المعلومات الخاطئة التي قد ترد في محتوى الكتاب أو في إجابات الطلبة			
سادسًا : مهارة صياغة الأسئلة وتوجيهها وتتضمن السلوكيات الآتية :				
١	صياغة الأسئلة بما يتناسب ومستوى الطلبة ومن ضمن محتوى الموضوع الدراسي			
٢	مراعاة الفروق الفردية في صياغة الأسئلة			
٣	صياغة الأسئلة بلغة واضحة ومحددة وعرضها بصوت مسموع			
٤	صياغة السؤال تقوم على وفق فكرة واحدة ، وبشكل لا			

	يوحي للإجابة			
٥	إعطاء وقت كافٍ للطلبة قبل أخذ الإجابة			
٦	التعامل بأسلوب تربوي مع الإجابات الصحيحة والخاطئة			
سابعًا : مهارة استثارة دافعية الطلبة وتتضمن السلوكيات الآتية :				
١	جعل الطلبة محور الدرس			
٢	ربط الموضوع بواقع الحياة ومشكلات المجتمع الذي ينتمي اليه الطلبة			
٣	استعمال افكار الطلبة كأسلوب يشجعهم على المشاركة			
٤	تشجيع التعاون فيما بين الطلبة على شكل ثنائي أو جماعي			
٥	تشجيع التنافس الإيجابي بين الطلبة			
٦	عرض المعلومات بأسلوب مشوق يدفع إلى التفكير والتفاعل مع الدرس			
ثامنًا : مهارة التعامل مع الفروق الفردية وتتضمن السلوكيات الآتية :				
١	تنظيم البيئة الصفية بشكل يجعل من الطلبة يمارسون الأنشطة التي تنمي قدراتهم			
٢	التنوع في الأسئلة الموجهة للطلبة (أسئلة تذكر ، أسئلة تفكير)			
٣	التغيير الدائم في حركات المدرس ونبرات صوته			
٤	إعطاء وقت كافٍ للتفكير في الإجابات			
٥	مراعاة إشراك الكبر قدر ممكن في مجريات الدرس والانشطة المعطاة			
٦	إظهار الرضا والسرور عن أداء الطلبة واجاباتهم			
تاسعًا : مهارة التعزيز (تعزيز إستجابات الطلبة) وتتضمن السلوكيات الآتية :				
١	احترام الطلبة وتعزيز ثقتهم بأنفسهم			
٢	تقبل إجابات الطلبة وتعديلها دون استهزاء أو تجريح لمشاعرهم			
٣	اعتماد التعزيز المادي والمعنوي (الدرجات والجوائز) في إثابة الطلبة			
٤	الانصات الجيد إلى إجابات الطلبة			

٥	اعتماد أساليب المدح والثناء على استجابات جميع الطلبة بشكل عادل			
٦	استعمال المعززات اللفظية مثل (رائع ، جيد ، شكرا ،...) والمعززات الإشارية مثل (الابتسامة ، وغيرها)			
عاشرًا : مهارة إستخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم ويتضمن السلوكيات الآتية :				
١	معرفة استخدام الوسائل التعليمية المناسبة لمحتوى موضوع الدرس			
٢	استخدام الوسيلة التعليمية في المواقف المناسبة في أثناء الدرس			
٣	الإطلاع على معلومات إضافية عن موضوع الدرس من مصادر التكنولوجيا المتنوعة			
٤	يوجه الطلبة إلى وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز معارفهم ومعلوماتهم			
٥	يشرك الطلبة في التوضيح على الوسائل التعليمية المستخدمة			
٦	يستعين بالخرائط والوسائل التعليمية والجغرافية المناسبة في أثناء شرح الدرس			

ملحق (١٤)

بطاقة الملاحظة بصيغتها النهائية

ت	أولًا : مهارة التخطيط للتدريس وتتضمن السلوكيات الآتية:	ضعيف	متوسط	جيد	جيد جدًا	ممتاز
١	تحليل المحتوى بشكل يظهر فيه أهم المعلومات والخبرات بالدرس					
٢	يحدد الأهداف بحسب المعلومات والخبرات وبصيغة سلوكية					
٣	يختار طريقة التدريس والوسائل التعليمية المناسبة لأعمار الطلبة وموضوع الدرس					
٤	كتابة الخطة بشكل تفصيلي يوضح ما يقوم به المدرس من إجراءات في الدرس					
ثانيًا : مهارة إدارة وضبط الصف وتتضمن السلوكيات الآتية :						
١	المحافظة على النظام داخل الصف					
٢	استعمال الاتصال اللفظي وغير اللفظي (لغة الجسد) في التعامل مع السلوكيات المرفوضة					
٣	تنظيم الطلبة وتوزيعهم بالشكل الذي يوفر المناخ الوجداني والاجتماعي					
ثالثًا : مهارة إدارة وضبط الوقت وتتضمن السلوكيات الآتية :						
١	التخطيط الجيد للدرس					
٢	التزام المدرس بالوقت المحدد للدرس واستثماره بالشكل الأمثل					
٣	متابعة الطلبة وضبط سلوكياتهم باستمرار					
رابعًا : مهارة تهيئة الطلبة للدرس وجذب إنتباههم وتتضمن السلوكيات الآتية :						
١	عرض مشكلة أو سؤال يهيئ أذهان الطلبة للدرس الحالي					
٢	ربط الدرس الحالي بالخبرات السابقة للطلبة					

٣	تقبل المدرس للأسئلة والاستفسارات التي يوجهها الطلبة					
٤	تأكيد أهمية ما يعرضه من أفكار ومعلومات في أثناء شرح الدرس					
خامسًا : مهارة الشرح والتوضيح وتتضمن السلوكيات الآتية .						
١	التدرج بالمعلومات من السهل إلى الصعب					
٢	الربط المتسلسل للمعلومات الواردة في محاور الدرس بشكل بنائي					
٣	شرح وتفسير النقاط الغامضة أو الصعبة					
سادسًا : مهارة صياغة الأسئلة وتوجيهها وتتضمن السلوكيات الآتية :						
١	صياغة الأسئلة بما يتناسب ومستوى الطلبة ومن ضمن محتوى الموضوع الدراسي					
٢	مراعاة الفروق الفردية في صياغة الأسئلة					
٣	إعطاء وقت كافً للطلبة قبل أخذ الإجابة					
سابعًا : مهارة استثارة دافعية الطلبة وتتضمن السلوكيات الآتية :						
١	جعل الطلبة محور الدرس					
٢	ربط الموضوع بواقع حياة ومشكلات المجتمع الذي ينتمي إليه الطلبة					
٣	تشجيع التعاون فيما بين الطلبة على شكل ثنائي أو جماعي					
ثامنًا : مهارة التعامل مع الفروق الفردية وتتضمن السلوكيات الآتية :						
١	تنظيم البيئة الصفية بشكل يجعل من الطلبة يمارسون الأنشطة التي تنمي قدراتهم					
٢	التنوع في الأسئلة الموجهة للطلبة (أسئلة تذكر ، أسئلة تفكير)					
٣	التغيير الدائم في حركات المدرس ونبرات صوته					
٤	إعطاء وقت كافي للتفكير في الإجابات					
تاسعًا : مهارة التعزيز (تعزيز إستجابات الطلبة) وتتضمن السلوكيات الآتية :						
١	احترام الطلبة وتعزيز ثقتهم بأنفسهم					

٢	تقبل إجابات الطلبة وتعديلها دون استهزاء أو تجريح لمشاعرهم					
٣	الإنصات الجيد إلى إجابات الطلبة					
٤	استعمال المعززات اللفظية مثل (رائع ، جيد ، شكرًا ، .....) والمعززات الإشارية مثل (الابتسامة ، وغيرها)					
عاشرًا : مهارة استخدام وسائل وتكنولوجيا التعليم ويتضمن السلوكيات الآتية :						
١	استخدام الوسيلة التعليمية في المواقف المناسبة في أثناء الدرس					
٢	الإطلاع على معلومات إضافية عن موضوع الدرس من مصادر التكنولوجيا المتنوعة					
٣	يوجه الطلبة إلى وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز معارفهم ومعلوماتهم					

ملحق (١٥)

درجات طلبة عينة البحث عن فقرات بطاقة الملاحظة قبل دراستهم لمهارات التدريس الفعال

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة من ١٧٠	ت	الدرجة من ١٧٠	ت	الدرجة من ١٧٠	ت	الدرجة من ١٧٠
١	٣٤	١٥	٤١	١	٣٩	١٥	٣٤
٢	٤١	١٦	٣٩	٢	٣٤	١٦	٣٤
٣	٣٩	١٧	٣٥	٣	٣٤	١٧	٣٤
٤	٤٦	١٨	٣٤	٤	٤١	١٨	٣٤
٥	٣٥	١٩	٣٤	٥	٤١	١٩	٣٤
٦	٣٤	٢٠	٣٤	٦	٤١	٢٠	٤٩
٧	٤٦	٢١	٣٤	٧	٣٩	٢١	٣٤
٨	٥١	٢٢	٣٥	٨	٣٤	٢٢	٥١
٩	٣٤	٢٣	٤٩	٩	٣٩	٢٣	٤٩
١٠	٤٩	٢٤	٣٨	١٠	٣٩	٢٤	٤٧
١١	٥١	٢٥	٣٥	١١	٤٦	٢٥	٤٧
١٢	٣٤	٢٦	٣٤	١٢	٤٦	٢٦	٣٧
١٣	٣٤	٢٧	٣٧	١٣	٤٦	٢٧	٣٤
١٤	٣٧	٢٨	٤٧	١٤	٣٧	٢٨	٣٤
مج = ١٠٩١				مج = ١١٠٨			
المتوسط الحسابي = ٣٨,٩٦٤				المتوسط الحسابي = ٣٩,٥٧١			
التباين = ٣٦,٣٣٦				التباين = ٣٣,٥١٢			
الانحراف المعياري = ٦,٠٢٨				الانحراف المعياري = ٥,٧٨٩			

ملحق (١٦)

اختبار الذكاء (القدرات العقلية)

من عمر ١٩ فاكثر / الزمن (٥٠ دقيقة)

١. عكس كلمة وفرة هي : (زيادة ، قلة ، كثرة ، تضخم)
٢. السديم هو : (الأرض ، البشرة ، البرد ، الضباب)
٣. مرادف كلمة نقود : (أشياء ، حاجات ، أموال ، دواء)
٤. طير : سرب مثل كواكب : (مجرة ، قطيع ، باقة ، مجموعة)
٥. ماهي الكلمة المختلفة ؟ (قصيرة ، طويلة ، جميلة ، فارعة)
٦. كهرباء إلى سلك مثل ماء إلى : (بخار ، انبوب ، خزان ، نهر)
٧. راديكالي تعني : (متحرر ، متطرف ، معتدل ، متفرد)
٨. صنبور لها علاقة بالـ :(نار ، محرك ، ثلج ، ماء)
٩. احدى الكلمات التالية لا علاقة لها بباقي الكلمات :

(ش ن ة ر ا ، ش ب خ ، ن ش م ر ا ، و ء هـ ا)

١٠. اجمع الحروف التالية لتحصل على حكمة :(ف ا ن ع ، ن م ، ك ا ل ز ن ، ع م ا ل ل)
١١. إذا كان عدنان عم علي ومحمد ابن عدنان وزيد ابن محمد ، فما علاقة زيد بعدنان؟
١٢. إذا كان د = ١٢ ، ل= ١٦ و أ = ٩ فان (دلال) =
١٣. إذا كانت ٣ = S و 1 = a فان مجموع أحرف كلمة assas =
١٤. لدى صادق ٥٤ دينارا يريد أنّ يشتري بها ٣ بنطلونات و٦ قمصان ، فإذا كان ثمن البنطلون ٨ دنانير ، فما ثمن القميص؟
١٥. ما الكلمة الغريبة في الآتي؟ (عقيق ، ذهب ، زمرد ، ياقوت)
١٦. ما أسم النبات الذي نجده في الحروف الآتية؟ (ص خ ر ن ل ا ة ف)
١٧. عمري الآن ٤٢ سنة وبعد ٦ سنوات سيكون عمري وعمر ابني ٧٦ سنة فكم عمر إبني الآن؟
١٨. ما نصف ربع ٢٤؟
١٩. ما الكلمتان التي تربطهما علاقة؟ (رَأس ، قَدم ، يد ، رَطل ، سَير)
٢٠. ما الحرف الناقص لتكون كلمة لها معنى المحب ؟ (ل ا د و د)

٢١. استعمل العمليات الحسابية على ثمانية من الرقم واحد (١١١١١١١١) للحصول على رقم ٥.

٢٢. في كود معين ، يتم ترميز MYSTIFY كـ NZTUJGZ ، فكيف يتم ترميز NEMESIS ؟

(D)PGOKUGU. (C) ODNHTDR.) . (B) OFNFTJT A) MDLHRDR

٢٣. ما العدد الذي يكمل السلسلة ؟ ٧، ١٢، ١٩، ؟ ، ٣٩ .

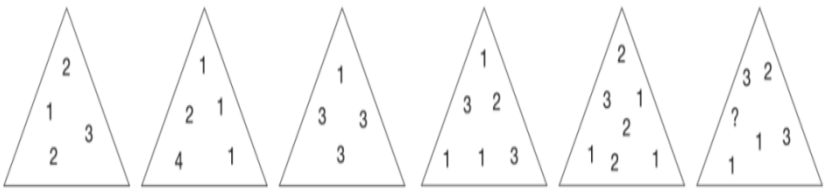
D) 24 C) 26 B) 28 A) 29

٢٤. بدءًا من اليمين في الآتي (٩٢٦٥٩٢١٧٥٣٨٩٤١٦٨٩٧٢٤٨٣) أجمع الأرقام الزوجية المسبوقة بأرقام فردية .

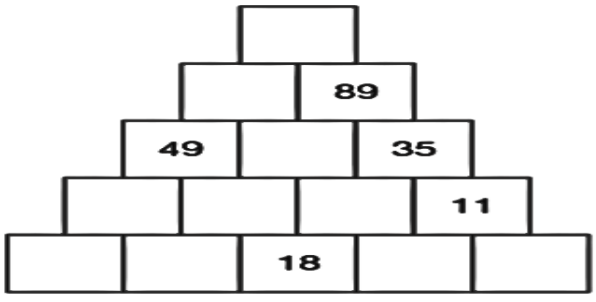
٢٥. املأ المربعات الفارغة بأعداد أقل من ١٠

٨	-		=	
÷		−		−
	×	١	=	
=		=		=
٢	÷		=	١

٢٦.



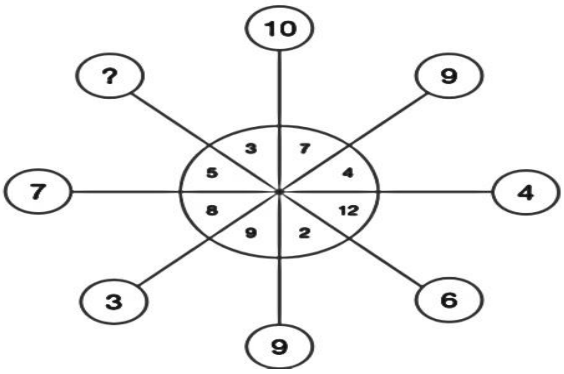
٢٧.



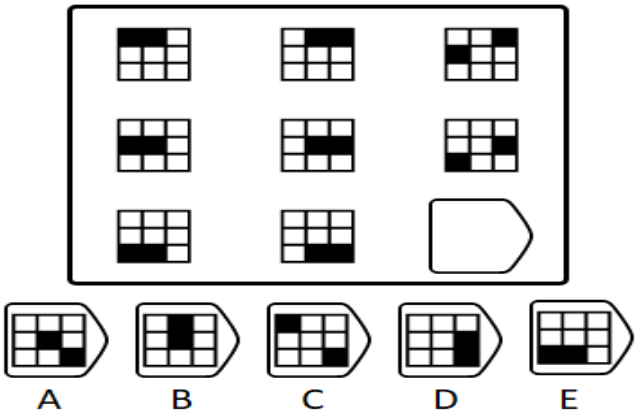
٢٨. سيكون عمر أحمد بعد عامين أكبر من ضعف عمره قبل أربع سنوات ، كم عمره الآن؟

٢٩. يشترك ثلاثة أشخاص في مبلغ من المال ، حصة الأول $\frac{5}{8}$ والثاني ٠,٢٥ والثالث ٥ دنانير ، كم هو المبلغ الأصلي للمال؟

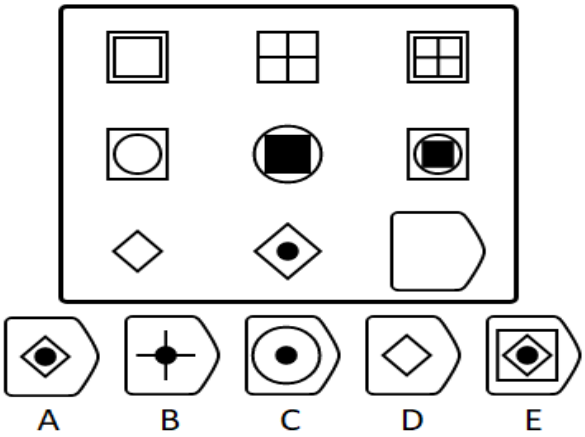
٣٠.



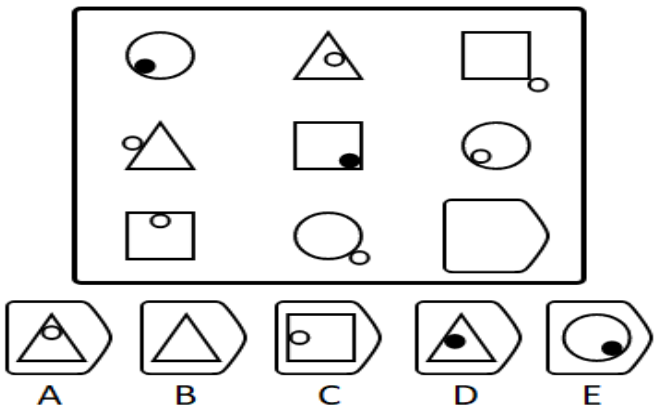
٣١.



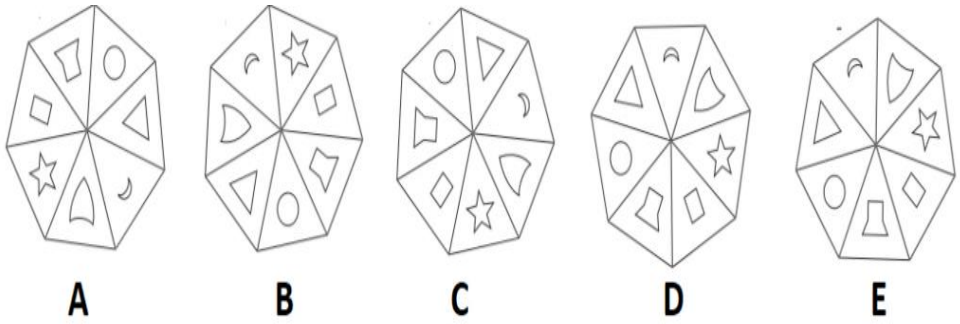
٣٢.



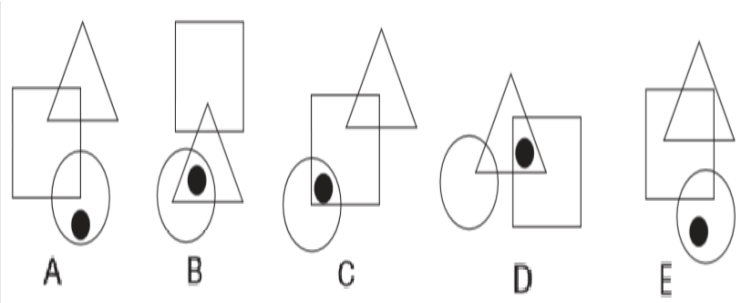
٣٣.



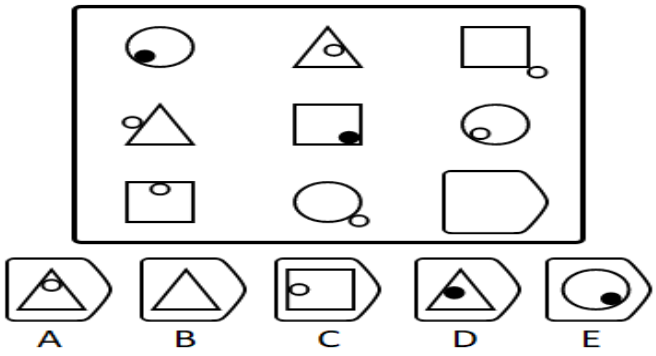
٣٤. حدد الشكل المختلف



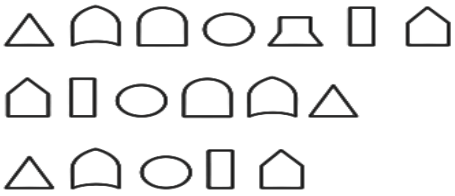
٣٥.



٣٦.



٣٧.



ماهو الترتيب التالي ؟

A

B

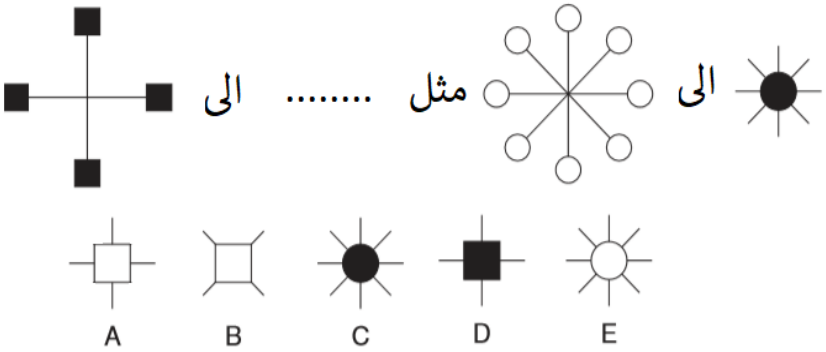
C

D

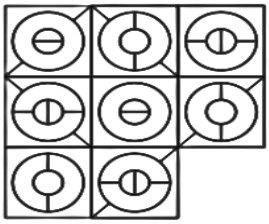
E

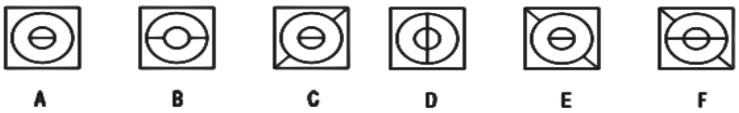
F

٣٨.

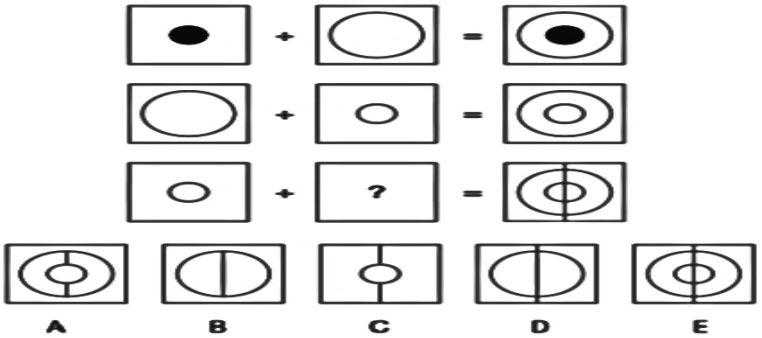


٣٩.





٤٠.



مفتاح إجابة اختبار القدرات العقلية

١. (قلة) ٢. (الضباب) ٣ . (أموال) ٤. (مجرة) ٥. (جميلة)

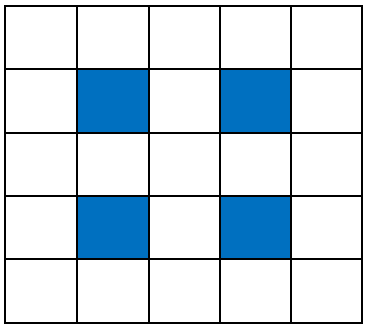
٦. (انبوب) ٧. (متطرف) ٨. (ماء) ٩. (و ء هـ ا) ١٠. (لا كنز انفع من العلم)

١١. (زيد حفيد عدنان) ١٢. (١٢ ١٦ ٩ ١٦) ١٣. (١٣٣١٣) ١٤.(٥)

١٥. (ذهب) ١٦. (النخلة) ١٧. (٢٢سنة) ١٨. (٣) ١٩. (سّير قدم)

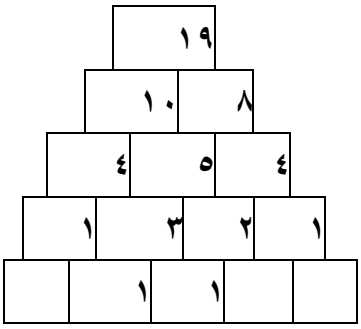
٢٠. (و) ٢١. (١+١+١+١+١+١+١−١÷١) ٢٢. (B) ٢٣. (B) ٢٤. (٣٦)

٢٥.



٢٦.(٤)

٢٧.



٢٨.(١٠)

٢٩. (٤٠دينار)

٣٠.مجموع الأرقام في كل قطعة بالاضافة إلى الرقم الموجود في الدائرة المرتبطة به دائمًا يبلغ ٢٠ أي(٥+٣+١٢=٢٠) ، (٣+٧+١٠=٢٠) وهكذا .

٣١.(C) ٣٢.(A) ٣٣. (C) ٣٤. (D) ٣٥. (B)

٣٦. (D) ٣٧. (B) ٣٨. (A) ٣٩.(E) ٤٠. (D)

ملحق (١٧)

درجات طلبة عينة البحث في اختبار الذكاء (القدرات العقلية)

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة من ٤٠	ت	الدرجة من ٤٠	ت	الدرجة من ٤٠	ت	الدرجة من ٤٠
١	١٢	١٥	١٥	١	٨	١٥	١٤
٢	١٨	١٦	١١	٢	٩	١٦	١٤
٣	٦	١٧	١١	٣	٩	١٧	١٥
٤	١٣	١٨	١٩	٤	١٨	١٨	١٥
٥	٢٠	١٩	١٥	٥	١٣	١٩	١٠
٦	١٤	٢٠	١٧	٦	٢٣	٢٠	٧
٧	١٢	٢١	١١	٧	٨	٢١	١٠
٨	١٣	٢٢	٩	٨	١٠	٢٢	١٠
٩	٧	٢٣	١١	٩	٩	٢٣	٤
١٠	٨	٢٤	٦	١٠	٦	٢٤	٩
١١	٩	٢٥	١٠	١١	١٢	٢٥	١٠
١٢	١٥	٢٦	١٣	١٢	٦	٢٦	١٣
١٣	١٠	٢٧	١٧	١٣	١٦	٢٧	١٧
١٤	٩	٢٨	١٨	١٤	٧	٢٨	١٨
مج = ٣٤٩				مج = ٣٢٠			
المتوسط الحسابي = ١٢,٤٦٤				المتوسط الحسابي = ١١,٤٢٩			
التباين = ١٥,٣٦٦				التباين = ١٩,٥٠٩			
الانحراف المعياري = ٣,٩٢٠				الانحراف المعياري = ٤,٤١٧			

ملحق (١٨)

مفردات مادة التربية العملية

بحسب مشروع تطوير مناهج العلوم التربوية والنفسية في الجامعات العراقية

ت	الموضوعات	عدد الأسابيع
١	مرحلة ما قبل التطبيق الجمعي	١
٢	مفهوم التربية العملية ، أهميتها ، أهدافها ، أسسها	١
٣	مهنة التدريس (تعريفها أخلاقيات مهنة التدريس ، سمات المدرس الجيد وواجباته)	١
٤	مهارات التدريس الأكاديمية والمهنية وتطبيقها العملي	٩
٥	تطبيقات عملية لكيفية إعداد الخطة التدريسية	١
٦	التدريس المصغر	١
٧	المشاهدات الصفية (استمارة المشاهدة) ، أساسيات المشاهدة ، ضوابطها	١
	المجموع	١٥
	التطبيق الجمعي في المدارس الثانوية	١٥ أسبوع

ملحق (١٩)

صور تبين التدريس الحضوري من الباحث لمجموعتي البحث

ملحق (٢٠)

خطة إنموذجية على وفق الإستراتيجية المقترحة لتدريس موضوع مهارات التدريس الصفي

المادة : التربية العملية **الصف والشعبة :**

الموضوع : مهارات التدريس الصفي **اليوم والتاريخ :**

الوقت :

الهدف العام للمحاضرة : ذكر مع الأهداف العامة .

الأهداف السلوكية : يتوقع من (الطالب / الطالبة) بعد نهاية المحاضرة أن يكون قادرًا على أن :

١. يصوغ تعريفًا لمهارات التدريس الفعال .

٢. ينفذ أربع مهارات لتقديم الدرس .

٣. يصمم مخططًا توضيحيًا لمهارات التدريس الفعال .

٤. يستخلص أهمية مهارات التدريس بالنسبة للطالب المدرس .

٥. يسمي المهارة التي يمكن أنّ يتبعها المدرس للمساواة بين الطلبة.

٦. يطبق أساليب لاستثارة دافعية الطلبة .

٧. يتنبأ بانعكاسات استخدام الوسيلة التعليمية في الدرس .

٨. يبحث في مفهوم التغذية الراجعة .

٩. يميز بين أساليب مهارة إدارة الصف .

١٠. يشرح مهارة التعزيز بحسب ما يتلاءم وخصائص المدرس الفعال .

١١. يصنف التعزيز بحسب طريقة تقديم المدرس له .

١٢. يعرض أسئلة تعزز مستوى التفكير لدى الطلبة .

١٣. يميز بين مجالات التفاعل الصفي .

١٤. يستخدم استجابات الطلبة أسلوبًا تدريسيًا .

الوسائل التعليمية :

استخدم السبورة والاقلام الملونة (whiteboard pens) وجهاز الحاسوب والشاشة العارضة .

خطوات سير المحاضرة بالإستراتيجية المقترحة بحسب مبادئ التعلم الخبراتي وتشمل الاتي :

أولًا /المقدمة (التمهيد):

يبدأ المدرس بتوجيه الطلبة والتأكيد عليهم على ضرورة التركيز في ملاحظتهم لتحركات المدرس وتأملها بشكل دقيق وتوجيه تساؤلاتهم عن كل نقطة يودون الاستفسار عنها بشكل يعزز من خبراتهم وينميها بالشكل الذي يجعل من الخبرة في نهاية المحاضرة نشطة وملموسة إذ تبدأ المحاضرة بالتمهيد والتهيئة الذهنية وكما يأتي : (١٠دقائق)

(أعزائي الطلبة بعد أن تحدثنا في محاضرتنا السابقة التدريس الفعال وسمات المدرس الجيد (الفعال) فهل لكم من إعطاء تعريف للتدريس الفعال؟)

طالب من مجموعة (إشراقة الغد) : هو التدريس الذي يسعى إلى توجيه أذهان الطلبة إلى الاهداف التي يراد تحقيقها عن طريق جعلهم مشاركين نشطين في مجريات الدرس وتمكينهم من مواجهة المشكلات التي يتعرضون لها بأساليب علمية دقيقة .

طالب آخر من مجموعة (صناع الأجيال) : هو التدريس الذي يساعد الطلبة ويأخذ بهم إلى التعلم المنتج وتطوير قدراتهم الذاتية بأنفسهم .

طالب من مجموعة (مدرسو المستقبل) : هو التدريس الذي يستثمر فيه المدرس كافات الإمكانات المتاحة ، واستثمار خبرات الطلبة لغرض تحقيق تفاعلهم ومشاركتهم في مجريات الدرس واستثمار خبراتهم السابقة لما يحقق التعلم الفعال .

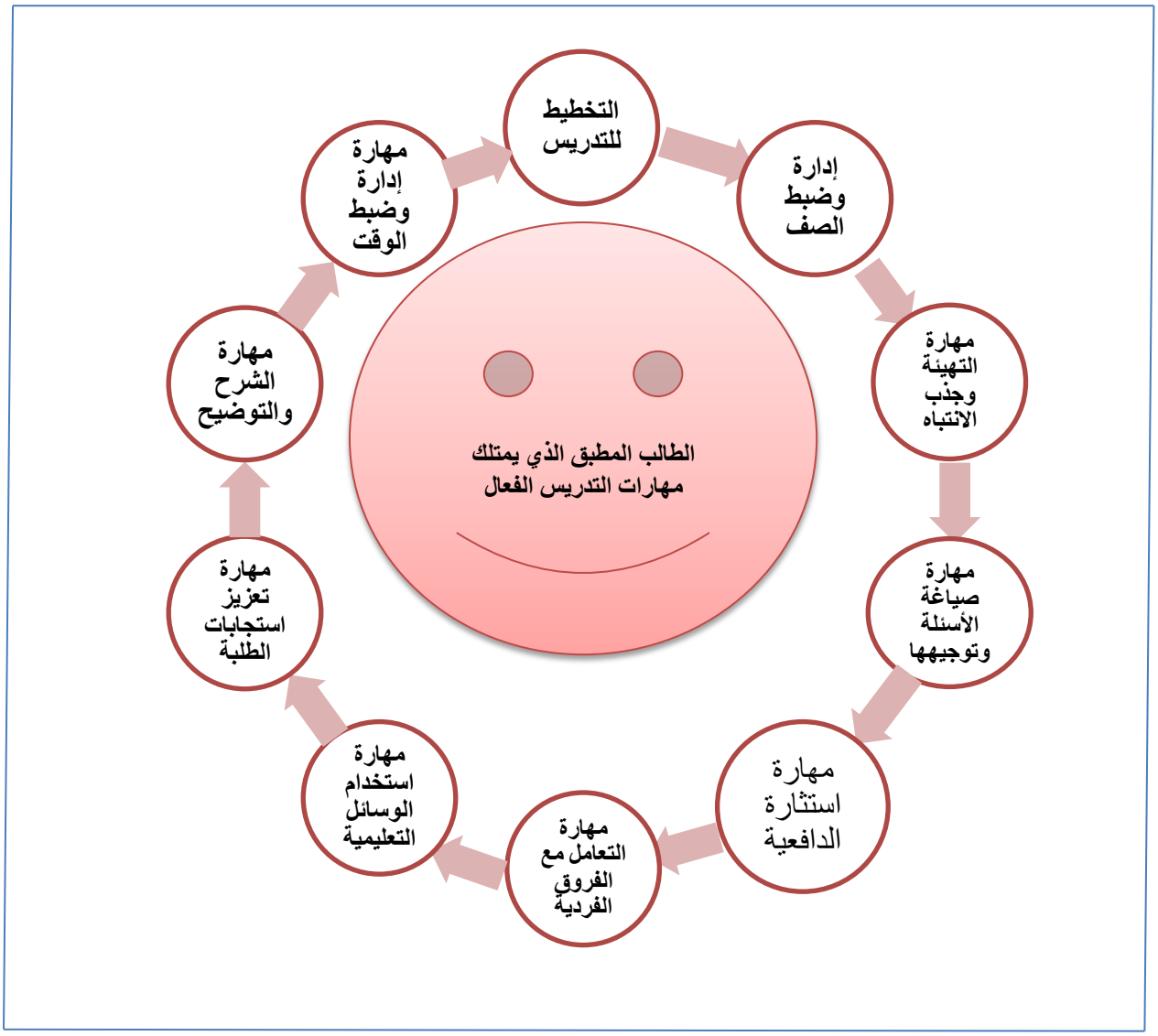
المدرس : أحسنتم إجاباتكم موفقة ، وهذا ما يتحتم على المدرس الناجح أنّ ينتبه إليه ولذلك وفي ضوء ما تقدم من تعريفات يمكننا القول إنَّ التدريس الفعال يختلف عن التدريس الاعتيادي وعليه لابد للطالب المطبق الذي نأمل أنّ يكون مدرسًا فاعلًا في المستقبل أن يميز بين صفات أو خصائص المدرس الاعتيادي وبين صفات أو خصائص المدرس الفعال؟

طالب من مجموعة (المبادرون) : المدرس التقليدي هو الذي يتبع طريقة تدريس واحدة ألا وهي (الطريقة الإلقائية) فقط ، بينما المدرس الفعال هو المدرس الذي يستعين بأكثر من طريقة تدريسية وبحسب يفرضه الموقف التعليمي.

طالب آخر من مجموعة (المتفوقون) : المدرس التقليدي لا يعير الاهتمام لاستخدام الوسائل التعليمية ، بينما المدرس الفعال يهتم باختيار الوسائل التعليمية ويحسن استخدامها في الوقت المناسب .

طالب من مجموعة (إشراقة الغد) : المدرس التقليدي يكون أسيرًا للمادة الدراسية وينفذها بحسب ما موجود في الكتاب ، بينما المدرس الفعال يكيف المادة الدراسية بما يتناسب وقدرات الطلبة واهتماماتهم وبالشكل الذي يستثير دافعيتهم نحو موضوع الدرس والمشاركة في مجرياته .

وبالنسبة لمحاضرة اليوم موضوع مهارات التدريس الفعال وعليه لابد لكل طالب أو طالب المشاهدة الدقيقة للصورة المعروضة على الشاشة والتأمل فيها بدقة حتى نتعمق بمهارات التدريس الصفي ، والتي عليكم الانتباه لها وملاحظة تنفيذي لها .



وكذلك تأملوا في المقطع الذي سيظهر على الشاشة والذي يمثل نموذجًا مختارًا من التدريس المصغر وما عليكم سوى التأمل والتفكير بالإجراءات والتحركات التي تتم من المدرس

وأفعاله (كنموذج) في المواقف التدريسية ، وتحليلها بشكل فردي وجماعي ومناقشتها ومحاولة إتقانها .

ثانيًا / الملاحظة المتأملة : وتنفذ بحسب الآتي : (٤٠ دقيقة)

المدرس : ماذا نعني بمهارة التدريس ؟

طالب من مجموعة (المبادرون) : هي اتقان المدرس للأفعال التي يؤديها في اثناء شرح الدرس وبما يراعي الاقتصاد في الجهد والوقت .

المدرس : أحسنت بارك الله فيك . من يعطي تعريفًا آخر بحسب رؤيته الخاصة؟

طالب من مجموعة (صناع الأجيال) :هي الدقة والسرعة والضبط في تنفيذ الدرس وتحقيق التفاعل فيما بين المدرس والطلبة وعلى أساس ما تم التخطيط له عند وضع الخطة .

طالب آخر من مجموعة (المتفوقون) : هو أداء المدرس الذي يمتاز بالدقة وسرعة الإنجاز والإقتصاد في الوقت والجهد عند تنفيذ النشاط المهني التدريسي يستند الى اسس نظرية ومعرفية تجعل منه قادرًا على مواجهة المواقف الجديدة التي قد تحدث في الدرس.

المدرس : إذًا وفي ضوء ما تقدم من إجابات فأن مهارة التدريس هي قيام المدرس وتنفيذه للتحركات والأفعال بدقة وسهولة عند شرح درسٍ ما ، وبذلك فهي تتشكل من مجموعة عناصر هي(الفهم ـ السرعة ـ الدقة ـ الاتقان ـ الاقتصاد) ، وعليه يعد التدريس فعالًا في حال تمكن الطالب المطبق خصوصًا والمدرس عمومًا من اتقانها وتنفيذها بأفضل صورة وعليه سأقدم لكم أربع مهارات رئيسة ترتبط بتنفيذ الدرس وعليكم جميعًا الانتباه إليها وإلى الكيفية التي سأنفذها بها ، لغرض تسجيلها وتحديد الاستفسارات التي تودون تقديمها والتساؤلات التي تجول في خواطركم وهذه المهارات هي (مهارة التهيئة الذهنية وتتمثل في العمل على نقل الطلبة من وضع الشرود الذهني وتشتت الافكار الى الجو الدراسي الفعال والعمل على جعلهم مهيؤون نفسيًا لموضوع الدرس ، ومحاولة المدرس استثارة اهتمامهم ورفع حماسهم نحو الدرس بما يحقق المشاركة الفاعلة وتحقيق أكبر قدرٍ ممكن من الأهداف) و(مهارة الشرح والتوضيح وتتمثل في شرح الموضوعات وتفسير كل ما هو غامض أو بحاجة الى توضيح) (مهارة صياغة الأسئلة وتوجيهها وتتمثل كيفية صياغة الأسئلة وتحديد النمط المناسب لمستوى الطلبة ومستوى الهدف الذي اشتق في ضوئه السؤال ، والكيفية التي يوجه فيها السؤال ومدى مراعاته لشروط عرض الأسئلة) و(مهارة اشراك الطلبة في الدرس تتمثل في قدرة المدرس على اشراك اكبر عدد ممكن منهم وكيفية مراعاة مستوى الاختلاف فيما بينهم في القدرات والإستعدادات)

المدرس هل توجد ملاحظات أو تساؤلات؟

طالب متأمل من مجموعة (المبادرون) : نعم استاذ لماذا تسمى بالتهيئة الذهنية ؟

المدرس : لأنها تمثل الإجراءات والتحركات أو الأفعال التي يستدرج فيها المدرس انتباه الطلبة ويجذب انتباههم ويهيئهم للدرس الجديد .

ملاحظ متأمل آخر من مجموعة (مدرسو المستقبل) : هل يشترط في التهيئة الذهنية أن تتم في ضوء مراجعة الدرس السابق فقط؟.

المدرس : لا يشترط في المقدمة أو تهيئة أذهان الطلبة المراجعة للدرس السابق فقط وإنما من الممكن استخدام حدث جارٍ كمدخل للدرس أو مشكلة اجتماعية أو ظاهرة طبيعية أو أي مفردة تتناسب والموضوع أو المادة الدراسية التي يدرسها المدرس .

المدرس : هل يوجد غموض أو عدم وضوح لدى البعض حول المهارات الحالية؟

ملاحظ متأمل من مجموعة (صناع الأجيال): نعم استاذ فيها غموض وقد لا يمكننا فهمها وتنفيذها بسهولة .

المدرس : نعم سنتمكن من كشف الغموض عندما أعرض لكم هذه المهارات بشكل إجرائي بعد الانتهاء من شرح الدرس ومن ثم تنفيذها من قبل البعض منكم لتصحيح الأخطاء وتعديل الاخفاقات التي قد ترافق أداء بعضكم والمطلوب منكم كما عودتكم الملاحظة الدقيقة والتأمل في جميع تحركاتي وتحركات المدرس في الفيديو الذي سيعرض أيضًا على الشاشة وكذلك تأملكم في أداء بعضكم البعض .

المدرس : جيد جدًا ، وبعد أن عرفنا المهارة ومهارات التدريس هنا لابّد أن نتعرف إلى أنواعها.

المدرس : ما المهارات التي تتعلق بتنفيذ الدرس حسب تسلسل خطوات الدرس؟

طالب من مجموعة (المتفوقون) : ١. مهارة التهيئة الذهنية.

طالب آخر من مجموعة (مدرسو المستقبل): ٢. مهارة توجيه الأسئلة.

طالب آخر من مجموعة (المبادرون) :٣. مهارة استخدام الوسيلة التعليمية.

المدرس : شكرًا لكم ، يكفي إجاباتكم موفقة هل من ملاحظات أو استفسارات؟

طالب متأمل من مجموعة (اشراقة الغد) : أستاذ ألا يُعد اختيار طريقة التدريس المناسبة من مهارات التدريس الفعال .

طالب متأمل آخر من مجموعة (مدرسو المستقبل) : نعم استاذ ألم يكن اشتقاق الأهداف السلوكية مهارة؟

المدرس جيد للإجابة عن استفساراتكم هذه المهارات وغيرها من المهارات التي يجب على الطالب المطبق أن يتقن أكبر عدد منها ؛ لكي يكون مدرسًا ناجحًا في المستقبل وهذه المهارات هي من مهارات التدريس الفعال والتي تمثل الركيزة التي ينطلق منها المدرس الناجح ولكن (اشتقاق الأهداف السلوكية واختيار طريقة التدريس وكذلك اختيار الوسيلة التعليمة) تعد من المهارات التي يجب على المدرس اتقانها عند التخطيط للدرس الجديد لأنه على أساسها يضع تصوراته لإجراءات الدرس ، والتي سنتطرق لها في وقت آخر إن شاء الله بعد أن ننتهي من توضيح المهارات الحالية.

المدرس : ما الفائدة المرجوة من اتقان مهارات التدريس الفعال؟

طالب متأمل من مجموعة (المتفوقون) : ١.تجعل من المدرس فاعلاً متحمسًا قادرًا على تحقيق أهداف الدرس بسهولة .

طالب متأمل من مجموعة (إشراقة الغد) : ٢.تجعل المدرس يتعامل مع الطلبة بشخصيته الانسانية وتتيح له الفرصة للإبداع بعيدًا عن الحفظ الآلي للمعرفة وتكرارها فقط كما في دوره في ظل المنهج القديم.

طالب متأمل من مجموعة (صناع الأجيال) : ٣.تجعل من المدرس متمكنًا من اشراك أكبر عدد ممكن من الطلبة ويراعي الفروق الفردية فيما بينهم .

طالب متأمل من مجموعة (المتفوقون) : مهارات التدريس الفعال تعزز من ثقة المدرس بنفسه وتجعله قادرًا على تجنب الوقوع في الخطأ ، أو تلافي الاخفاقات وتصحيحها بشكل آني فور الانتباه لها .

المدرس : شكرًا جزيلًا ، إنَّ اتقان مهارات التدريس الفعال سَواء جميعها وهذا ليس من السهولة التمكن منه ، أو قسم منها يعطي للمدرس قدرة على إدارة الصف وتنفيذ الدرس والتعامل مع المواقف التي تحدث في أثناء الشرح وتنفيذ الدروس بدءًا من تهيئة أذهان الطلبة للدرس وربط خبراتهم السابقة بالدرس الجديد الذي يريد تدريسه وصولًا للطريقة الأنسب لمستوى الطلبة ولموضوع الدرس أو توجيه الأسئلة ، وكذلك استخدام الوسيلة التعليمية التي تتناسب ومستوى الطلبة وأهداف الدرس وحتى نهاية الدرس وتقويم الطلبة والتأكد من النسبة التي تحققت من الأهداف ، وهذا يدفعنا الى ضرورة تعرف أهمية المهارات التدريسية بالنسبة للطالب المدرس .

المدرس : ما اسم المهارة التي لابّد للمدرس من اتقانها حتى يستطيع المساواة بين الطلبة؟

طالب متأمل من مجموعة (مدرسو المستقبل) : مهارة اشراك جميع الطلبة في مجريات الدرس.

طالب متأمل من مجموعة (المبادرون): مهارة اشراك أكبر عدد من الطلبة في مجريات الدرس.

المدرس : هل ترون أنَّ الإجابة موفقة ؟

طالب متأمل من مجموعة (المتفوقون) :: استاذ الإجابة غير دقيقة ؛ لأنَّ المهارة التي يساوي فيها بين الطلبة هي مهارة (مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة) وهذه المهارة تتم عن طريق عدة أمور منها اشراك أكبر عدد ممكن من الطلبة في الدرس .

المدرس : نعم الاجابة الاولى لم تكن دقيقة ؛ لأن المهارة هي مهارة مراعاة الفروق الفردية التي يمكن للمدرس أنّ يساوي في ضوئها بين الطلبة عن طريق عدة أمور منها اشراك أكبر عدد ممكن من الطلبة في الدرس وهنا لابد لكم من تثبيت هذه الملاحظة (إشراك أكبر عدد ممكن من الطلبة ، وليس جميع الطلبة ؛ لأنَّ المدرس مهما يحرص على إشراك الجميع فهو لا يتمكن من الأمر ، ولكن من السهولة بمكان اشراك أكبر عدد ممكن منهم) .

طالب متأمل من مجموعة (المتفوقون) : أستاذ هل تتحقق مهارة مراعاة الفروق الفردية عن طريق اجراءات اخرى يقوم بها المدرس؟

طالب متأمل من مجموعة (صناع الأجيال) : هل يمكن للمدرس أنّ يراعي الفروق الفردية بين الطلبة عن طريق الشرح؟

المدرس : ملاحظات واستفسارات ممتازة جدًا عرضها زملاءكم ، يمكن مراعاة الفروق الفردية في ضوء اعادة الشرح والتفسير ، أو في ضوء توجيه السؤال بأكثر من صياغة وهكذا ، وحتى يتحقق ذلك لابّد للمدرس من العمل على استثارة دافعيتهم وتحفيزهم .

واستثارة الدافعية يمكن تعريفها بأنها تلك الإجراءات التي يقوم بها المدرس وتتمثل في تهيئة الظروف المناسبة للطلبة وتزيد من دافعيتهم للتعلم وتستنهض الطاقات الكامنة لديهم سَواء كان ذلك عند بدء الدرس أو في أثناء مجريات الدرس، والتي تتحقق عن طريق عدد من الأساليب.

المدرس : ما أساليب استثارة دافعية الطلبة؟

طالب متأمل من مجموعة (مدرسو المستقبل) : ١.تحديد وتوضيح الهدف الذي يراد من الطلبة الوصول إليه .

طالب متأمل من مجموعة (إشراقة الغد) : ٢.اتباع أساليب التعزيز المتنوعة عند شرح الدرس .

طالب متأمل من مجموعة (المبادرون) : ٣.اعطاء الطلبة الحرية في اختيار وممارسة الأنشطة التي تتناسب وقدراتهم وميولهم .

طالب متأمل من مجموعة (صناع الأجيال) : ٤. اظهار الاحترام وللطلبة وتقديرهم ، والثناء عليهم والترحيب بأسئلتهم واستفساراتهم من الأساليب الناجعة في استثارة الدافعية .

المدرس : بوركتم الملاحظات والإجابات موفقة ، شكرًا لكم جميعًا .

المدرس : من يتحدث عن مهارة التعزيز بحسب ما يتلائم وخصائص المدرس الفعال؟

طالب متأمل من مجموعة (المتفوقون) : التعزيز هو تقدير المدرس لإجابات الطلبة وتشجيعها والثناء على المتميزة منها حتى تتكرر وتتطور.

المدرس : وهل هذا التعريف كافٍ بحسب وجهة نظركم.

طالب متأمل من مجموعة (إشراقة الغد) : لا ؛ لا يتوقف التعزيز عند هذا الحد وإنما بعض أساليب العقاب أيضًا تعد تعزيزًا لأنها تعمل على تعديل الإجابات غير الصحيحة أو تؤدي إلى الابتعاد عن السلوكيات غير المرغوبة.

طالب متأمل من مجموعة (مدرسو المستقبل) : في ضوء حديث زملائي أفهم أن التعزيز يمثل (الثواب والعقاب) .

المدرس : نعم أحسنتم إجابات رائعة ، والاستفسارات والملاحظات مفيدة عليكم الانتباه لما سأشرحه وهو أن التعزيز من المهارات التي تزيد من تفاعل الطلبة واندماجهم مع مجريات الدرس وتسهل من متابعة المدرس والانتباه إلى ما يعرضه من معلومات وما يوجهه من أسئلة ، وعليه وبحسب ما سمعتموه من تعريف للتعزيز فأنه يتضمن نوعين رئيسين .

المدرس : ما أنواع أو أساليب التعزيز بحسب اتباعها من قبل المدرس؟

طالب متأمل من مجموعة (صناع الأجيال) : ١.التعزيز الموجب : وهو التعزيز الذي يقدمه المدرس للطالب على أساس إجابته عندما تكون جيدة مما يشجعه ويجعله متحمسًا للاستمرار فيها والمشاركة في إجابات أخرى وتتمثل في (أعطاء درجة) ، أو استخدام التعزيز اللفظي مثل (احسنت ، ممتاز ، شكرًا لك ، بدأت بالتحسن منذ مدة .....الخ)

طالب متأمل آخر من مجموعة (المتفوقون) : ٢. التعزيز السالب : وهو النوع الثاني من أنواع التعزيز والذي يكون مغايرًا للتعزيز الأول والذي يعتمده المدرس عندما تكون إجابة الطالب خاطئة مثل (خصم درجة) ، أو استخدام الألفاظ مثل (لم اتوقع منك هذا الفعل ، لماذا هذه

التراجع ، هذا السلوك مرفوض ، ..... الخ) ، فإنَّ التعزيز سَواء إيجابيًا أو سلبيًا ، يسهم في جذب انتباه الطلبة وتفاعلهم مع المدرس والدرس ، ومن الأمور التي يمكن أن تجذب انتباه الطلبة للدرس هي الوسيلة التعليمية ومهارة المدرس في استخدامها ، والوسيلة التعليمية هي عبارة عن خريطة أو صورة أو جهاز حاسوب أو شاشة عارضة أو أي أداة يستعين بها المدرس لتيسير تعلم الطلبة للمعلومات والمفاهيم التي يتضمنها موضوع الدرس في أثناء عرضه على الطلبة .

المدرس : ما أهمية الوسيلة التعليمية في تنفيذ الدرس؟

طالب متأمل من مجموعة (إشراقة الغد) : ١.مهمة في تيسير فهم الطلبة للمعارف والمفاهيم في ضوء ما تحققه من تشويق واستثارة وجاذبية نحو الدرس .

طالب متأمل من مجموعة (صناع الأجيال) :٢.مهمة في تحقيق أهداف الدرس بشكل اقتصادي عن طريق زيادة نسبة التعلم لدى الطلبة بأقل جهد وأقصر وقت وأبسط المصادر .

المدرس : شكرًا لكم ، أحبتي كانت إجاباتكم دقيقة ولذلك يمكن أن أُضيف عليها إن الوسيلة التعليمية مهمة في إشراك أكثر حاسة من حواس الطلبة مما يؤدي إلى بقاء أثر التعلم لمدة أطول وتعودهم على التأمل والملاحظة الدقيقة وتنمية أساليب التفكير العلمي ، وتجنب المدرس من الوقوع في اللفظية المفرطة .

المدرس : بعد أن انتهينا من توضيح أهمية الوسيلة التعليمية لابد من توضيح التغذية الراجعة؟

المدرس : ما المقصود بالتغذية الراجعة؟

طالب متأمل من مجموعة (المبادرون) : التغذية الراجعة هي تزويد الطلبة بالمعلومات التي تتعلق بسؤال معين أو عدد من الأسئلة بهدف تعريفهم بنتائج اجاباتهم ومستوى ادائهم فيها .

المدرس : هل إجابة زميلكم صحيحة أم لا؟

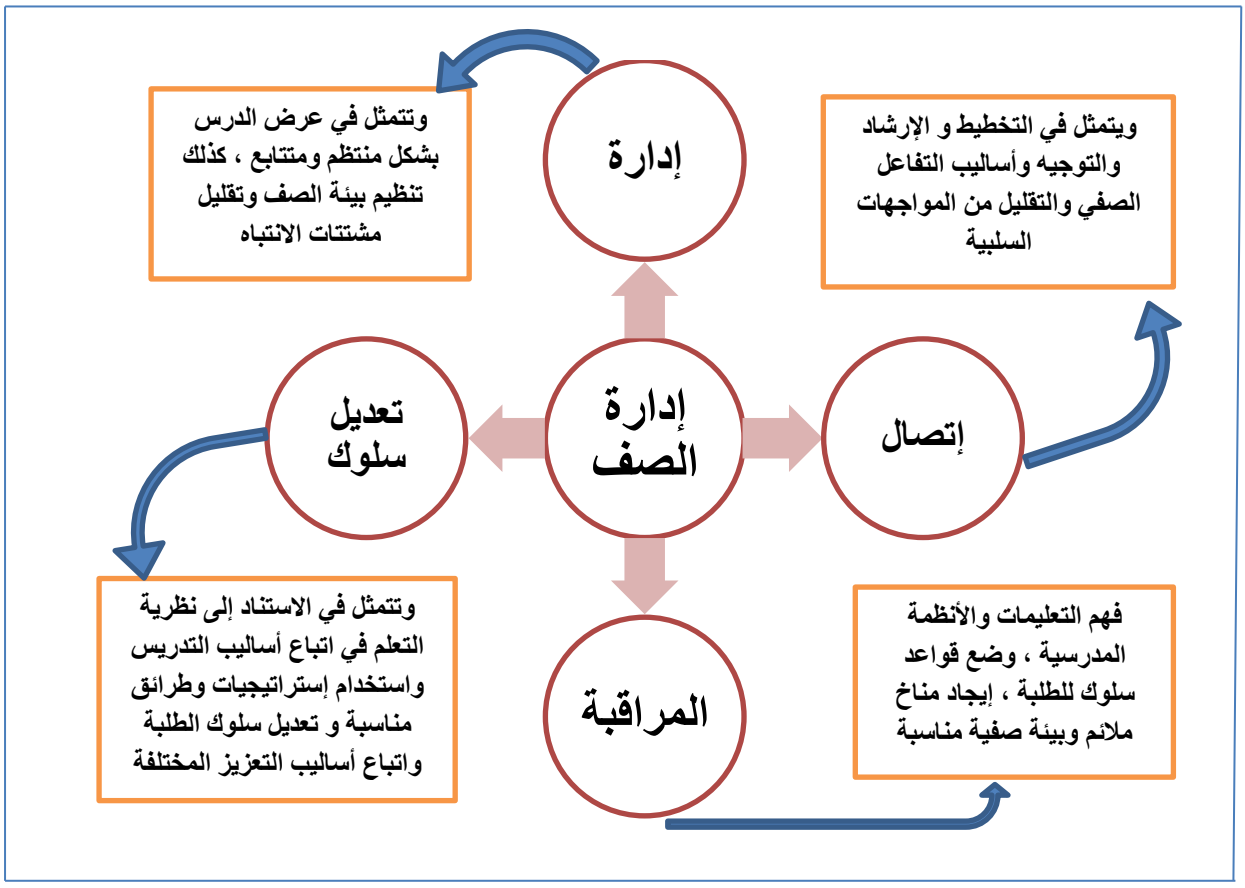
طالب متأمل من مجموعة (المتفوقون) : هي إعطاء الطلبة صورة عن مستوى أدائهم الذي هم عليه ، لتحفيزهم على تطويره في ضوء تعريفهم بالأخطاء التي وقع فيها بعضهم وخصوصًا على مستوى الإختبارات التي يؤدونها .

طالب متأمل من مجموعة (مدرسو المستقبل) : أستاذ ، هل من الممكن وفي ضوء تعريفات زملائي أنّ نعد التغذية الراجعة عملية عودة إلى الخلف لعرض أعمال الطلبة وإجاباتهم للوقوف

على الصحيحة منها وتشجيعها ، وتحديد الخاطئة منها وتوجيههم إلى تعديلها والسير في الاتجاه الصحيح .

المدرس : نعم ، أحسنتم ، بارك الله فيكم ، الإجابات كانت صحيحة وعليه يمكن القول إنَّ التغذية الراجعة هي عملية تصحيحية تتم من قبل المدرس للأداءات التي يقوم بها الطلبة في ضوء مراجعة الأداء والاشارة إلى مصدر المعلومة ودائمًا ما تكون فورية لغرض تعزيز الصحيح وتقويته ، والتنبيه للخطأ من أجل توجيه الطالب للبحث عن إجابة أفضل .

المدرس : تعد مهارة إدارة الصف من المهارات التي لا يستطيع المدرس أن يكون فاعلًا من دونها ، ولكن قبل الخوض في تفاصيلها لابد من التمعن في الشكل الظاهر على الشاشة لمعرفة جوانبها :



الشكل يوضح جوانب إدارة الصف

المدرس : بعد مشاهدة الشكل المعروض والذي يوضح غدارة الصف وابرز جوانبها ، ما تعريفك للإدارة الصفية؟

طالب متأمل من مجموعة (صناع الأجيال) :هي عملية تنظيم الصف وترتيب جلوس الطلبة .

المدرس : من يعرف الإدارة الصفية بشكل أكثر شمولية ؟

طالب متأمل من مجموعة (إشراقة الغد) : هي عملية تنظيم بيئة الصف وترتيب الطلبة في أثناء الدرس في ضوء قيام المدرس بإرشاد الطلبة وتوجيههم نحو الدرس .

المدرس : أحسنتما ، الإدارة الصفية يمكن تعريفها تعريفًا شاملًا على أنها : عملية تنظيم بيئة الصف وترتيب الطلبة في أثناء الدرس عن طريق قيام المدرس بإرشاد الطلبة وتوجيههم وتعزيز انتباههم وتحقيق التفاعل والاتصال فيما بينه وبين الطلبة حول موضوع الدرس المعروض في ضوء إدارة الدرس ومراقبة سلوكيات الطلبة والعمل على تعديلها بما يسهم في تحقيق الاهداف المرجوة .

طالب متأمل من مجموعة (المبادرون) : استاذ ممكن استفسار، هل توجد علاقة بين إدارة الصف وشخصية المدرس؟

طالب آخر من مجموعة (المتفوقون) : هل هنالك أنواع للإدارة الصفية؟

المدرس : أحسنتما ملاحظتان مهمتان جدًا ، والإجابة عنهما هي أنَّ للإدارة الصفية أو أي إدارة علاقة وثيقة تتناسب طرديًا مع شخصية المدرس ؛ إذ إنه كلما كان المدرس واثقًا من نفسه ويتعامل بأسلوب تربوي ويستند إلى نظريات التعلم يستطيع أن يدير الصف ويوجه الطلبة بشكل يحقق الأهداف المرسومة وعليه بما أن الإدارة ترتبط بشخصية المدرس وتستند إلى مبادئ نظريات التعلم فإنها تقسم إلى (إدارة ديمقراطية ، وإدارة تسلطية ، وإدارة فوضوية ، وإدارة ترسلية)

المدرس : ما أساليب التعزيز بحسب اتباعها من قبل المدرس؟

طالب متأمل من مجموعة (مدرسو المستقبل) : ١.التعزيز الموجب .

طالب متأمل آخر من مجموعة (المبادرون) :٢. التعزيز السالب .

طالب متأمل آخر من مجموعة (صناع الأجيال) : استاذ ما الفرق بين أسلوبي التعزيز الموجب والسالب؟

المدرس : أحسنتم الإجابة والملاحظة ، يسمى التعزيز بالموجب عندما تعطى مكافأة إلى الطالب عندما يكون أداؤه جيدًا ، مما يجعله يكرر الأداء مستقبلًا ، بينما التعزيز السالب هو الإجراء الذي يمثل عقابًا يتخذ بحق الطالب نتيجة سلوك غير مقبول ، مما يدفعه إلى عدم تكرار السلوك أو التقليل منها .

كما ويمكن القول إنَّ التعزيز يكون لفظي وغير لفظي مثال ذلك (أحسنت ، ممتاز ، شكرًا) تمثل تعزيزًا لفظيًا موجبًا ، و(انتبه ، التزم الهدوء ، أداء غير موفق ، هذا سوء تصرف) ، وهنالك تعزيز غير لفظي أيضا يقسم إلى موجب مثل (الابتسامة ، التصفيق) وتعزيز غير لفظي سلبي مثال (تحريك اصبع السبابة ، أو تعابير الوجه) وغيرها عشرات من الأمثلة عن كل نوع سأطبقها لكم في أثناء التطبيق العملي .

المدرس : هل أن توجيه الأسئلة يعد مهارة مهمة للمدرس ؟

طالب متأمل من مجموعة (المتفوقون) : ١.نعم ؛ لأنه يوجه الدرس إلى النهاية بشكل متسلسل.

طالب متأمل آخر من مجموعة (مدرسو المستقبل) :٢. نعم ؛ لأن توجيه الأسئلة يتم على وفق شروط وصياغات تجعل منه مهارة مهمة في الدرس .

المدرس أحسنتما ، شكرًا لكما ، إن توجيه الأسئلة مهارة لا يتمكن الجميع من إتقانها والسيطرة عليها تمامًا ، وإنما تختلف من شخص لآخر بحسب التدريب والخبرة وخصائص شخصية المدرس ، وعليه لابد للمدرس إذا ما أراد أنّ يكون مبدعًا أن يتقن قواعد صيغة السؤال وكيفية عرضه والوقت الذي يستغرقه لانتظار الإجابة واختيار الطالب المجيب ، فضلًا عن مطابقة السؤال للهدف السلوكي الذي يسعى المدرس تحقيقه والذي يعد الحاكم في جعل السؤال فكريًا ، أو تذكيريًا .

المدرس : بعد أن عرفنا أن توجيه الأسئلة يمثل مهارة رئيسة من مهارات التدريس الفعال من لديه ملاحظات أو استفسارات عن ذلك؟

طالب متأمل من مجموعة (صناع الأجيال) : في ضوء ما تقدم من شرح وتوضيح تفضلت به أستنتج أن هنالك أسئلة صحيحة وأسئلة خاطئة؟

طالب متأمل من مجموعة (إشراقة الغد) : أُستاذ هل تقصد أن هنالك فرقًا بين أنواع الأسئلة لنقول إنها أسئلة تذكرية وأسئلة معرفية؟

المدرس : نعم تتنوع الأسئلة على أساس الصيغة والمستوى ونوع الإجابة المطلوبة وعليه أمثلة لأسئلة خاطئة يوجهها المدرس وكما يأتي :

مثال لسؤال صياغته خاطئة (عرف التصحر ، ثم عدد عوامل اتساع التصحر ، وما الحلول التي يمكن وضعها لمعالجة التصحر؟)

مثال لسؤال صياغته صحيحة (عرف التصحر؟) (ما العوامل التي ساعدت على ارتفاع نسبة التصحر في العراق؟)

مثال لسؤال يوجه بشكل صحيح (ما تعريف الاحتباس الحراري؟) وهنا يكون السؤال موجه لجميع الطلبة وبعدها يتم إختيار الطالب المجيب.

مثال لسؤال يوجه بشكل خاطئ (عرف يا محمد الاحتباس الحراري؟) وهنا يكون السؤال موجه إلى محمد بشكل مباشر ، مما يعني أنَّ أغلب الطلبة لم ينتبهوا إلى السؤال ولم يهتموا في التفكير بإجابته لأنهم اطمأنوا إلى إنَّ الطالب المجيب قد حدد سلفًا .

المدرس : وفي ضوء ما تقدم من أمثلة من يريد أن يكون ناجحًا في الاستفادة من الأسئلة التي يعرضها في أثناء تقديم الدرس ينبغي أن يجعل صياغة السؤال مفهومة من أكبر عدد من الطلبة في الصف وأنّ يوجه السؤال بشكل عام ، ثم بعدها يختار الطالب المجيب ، وعلى المدرس أن ينصت بشكل جيد للطالب المجيب ، وأنّ يصحح للطالب المجيب عندما يكون هنالك لبس أو خطأً في بعض المصطلحات التي ترد في الإجابة ، وهذه الأمور تجعل من الدرس مشوقًا وتشجع الطلبة على المشاركة وتفاعلهم مع المدرس وبالشكل الذي يحقق التفاعل الصفي .

طالب متأمل من مجموعة (مدرسو المستقبل) : ما المقصود بالتفاعل الصفي؟

المدرس التفاعل الصفي مهم للمدرس والطلبة وعلى أساس سؤال زميلكم من يستطيع تعريفه بحسب وجهة نظره الخاصة؟

طالب متأمل من مجموعة (المتفوقون) : هو العلاقة التي تكون بين المدرس والطلبة التي تتم في أثناء تنفيذ الدرس وتكون بشكل مباشر يقوم على أساس تنفيذ الطلبة للخبرات بأنفسهم ويعزز من ايجابية الطلبة وتنمية الجانب العملي عندهم ، أو تفاعل غير مباشر عن طريق عرض المصورات والأفلام والمخططات .

المدرس : ممتاز أحسنت ، في ضوء التعريف الحالي نستنتج أن للتفاعل الصفي مجالات عدة ما هي؟

طالب متأمل من مجموعة (المبادرون) : تفاعل لفظي وتفاعل غير لفظي .

المدرس : هل إجابة زميلكم من يؤيدها ومن لديه إجابة مغايرة؟

طالب متأمل من مجموعة (صناع الأجيال) : نعم استاذ الإجابة صحيحة.

طالب متأمل من مجموعة (المتفوقون) : الإجابة غير صحيحة ؛ لأنَّ التفاعل يتم عن طريق أساليب التواصل اللفظي وغير اللفظي ، وفي النتيجة ليست مجالات وإنما وسائل تواصل .

المدرس أحسنتما ، إجابات جيدة وموفقة ، هل لديكم ملاحظات أو تساؤلات تودون معرفتها؟

طالب آخر من مجموعة (مدرسو المستقبل) : نعم يا أستاذ في ضوء إجابات زملائي وما تم توضيحه من عرفنا وسائل التواصل ، هل من الممكن توضيح مجالات التفاعل؟

طالب متأمل من مجموعة (صناع الأجيال) : في ضوء فهمي للأمر وانطلاقًا من تعريف التفاعل الصفي أستنتج أن المجالات تتعلق بالمدرس والطلبة.

المدرس : أحسنتم ملاحظاتكم وافتراضاتكم مهمة وصائبة تتمثل مجالات التفاعل الصفي في العلاقة بين المدرس والطلبة ويتقسم إلى :

١.تفاعل بين المدرس وجميع الطلبة : وهنا يكون فيه النشاط متمركزًا حول المدرس ويحدث عندما يكون النشاط الأكبر للمدرس.

٢.تفاعل المدرس وطالب محدد : وهنا يكون النشاط متمركزًا حول المتعلم ويحدث عندما يكون الحوار والنقاش قائمًا على تحليل موضوع أو تقديم فكرة إبداعية أو حل مسألة غريبة.

٣.التفاعل فيما بين الطلبة أنفسهم : وهنا يكون النشاط قائمًا على التفاعل بين الطالب وقرينه ويحدث في طريقة المناقشة مثلًا ويثار سؤال من طالب ويرد عليه طالب آخر ويتحاوران فيه.

المدرس : هل من الممكن الإستفادة من إستجابات الطلبة وإستخدامها أسلوبًا تدريسيًا؟

طالب متأمل من مجموعة (المتفوقون) : ممكن الاستفادة من استجابات الطلبة إذا كانت غريبة.

طالب متأمل من مجموعة (إشراقة الغد) : ممكن الاستفادة عندما تكون الاستجابات تحتاج إلى شرح وتقديم أدلة .

طالب متأمل آخر من مجموعة : أستاذ هل من الممكن أن تستخدم استجابات الطلبة في إستراتيجيات بعينها دون أخرى؟

المدرس : استجابات الطلبة وخصوصًا في مرحلتي الدراسة الإعدادية والجامعية تعد من أساليب التدريس الناجعة إذا ما أحسن المدرس استثمارها ومن الممكن أن تكون مجدية مع بعض الإستراتيجيات بشكل أكبر مما في إستراتيجيات وطرائق أخرى مثل إستراتيجية المناقشة أو العصف الذهني على سبيل المثال لا الحصر .

طالب متأمل من مجموعة (مدرسو المستقبل) : هل من الممكن أن يتم مشاهدة درس فعلي عن هذه المهارات التي تم شرحها ومناقشتها حتى تكون أكثر وضوحًا ودقةً .

المدرس : أحسنت سؤال وجيه ، الآن وبعد عرض الدرس بشكل نظري سأعرض لكم هذه المهارات عمليًا وما عليكم إلا تثبيت ملاحظاتكم واستفساراتكم حتى تستطيعوا تنفيذ هذه المهارات بنجاح .

المدرس : ينفذ موقفًا نموذجيًا عن التهيئة الذهنية ، ثم يشرح ويوضح جزئيات ومكونات المهارة وينفذ مهارة الشرح والتوضيح للمفاهيم التي تحتاج إلى توضيح أو تفسير ، ويبين كيفية صياغة الأسئلة وتوجيهها وأنواعها وشروطها واشراك الطلبة بشكل عملي عن طريق إشراكهم فعليًا في المحاضرة في ضوء توجيه الأسئلة وإثارة النقاش ومحاورة الطلبة في ضوء مناقشة ملاحظاتهم وتساؤلاتهم واستفساراتهم والإجابة عنها للمرة الأخيرة قبل الدخول بتطبيق الخبرة النشطة.

ثالثًا / التطبيق (الخبرة النشطة) : (٥٠ – ٦٠ دقيقة)

في هذه الخطوة يبدأ المدرس باختبار الطلبة وتنشيط خبراتهم التي يفترض أنهم قد اكتسبوها ؛ إذ يقوم فيها بالإيعاز إلى المجموعات بإيقاف التعاون فيما بينهم ، ويبدأ باختيار طالب من كل مجموعة ليطبق درس نموذجي أمام الطلبة وينفذ المهارات التي تم تقديمها من قبل المدرس في بداية الدرس وبحسب موضوع الدرس الذي يفترض أن يكون وضع خطة لتدريسه وبحسب الموضوعات التي تم تحديدها لهم سابقًا وعلى النحو الآتي :

١.المطبق الأول للخبرة :

يتحول دوره هنا إلى ممارس للخبرة في ضوء تقديم درس مثال ذلك يقدم درس عن موضوع نهر الفرات ويبدأ بشرح الدرس ويستعين بالخارطة الجغرافية المعنية بأنهار العراق ، ويفترض أنه يوجه الأسئلة للطلبة ويحاول اشراك بعضهم في الدرس وكيف يراعي الفروق الفردية فيما بينهم وينفذ مهارة استخدام الوسيلة التعليمة ، ويتم ذلك بعد تدوينه الملاحظات والتساؤلات على أداء المدرس في أثناء قيامه بالمهمة النموذجية وبعدها يقدم له المدرس الملاحظات على الخبرة التي قدمها ويثني عليها بعدها خبرة نشطة ومقبولة ؛ لأنه طالب مطبق وفي النتيجة فهو مبتدئ ، وكذلك يستمر في مراقبة تحركات زملائه وتسجيل الملاحظات حول أدائهم بعد انتهائه من ممارسة الخبرة بغض النظر عن المجموعات وذلك لتعزيز الخبرة التي اكتسبها ومارسها.

٢.المطبق الثاني للخبرة :

هنا أيضًا يتحول دوره إلى ممارس للخبرة ويطبق المهمة أمام زملائه في ضوء الأهداف الخاصة بتصنيف (مستويات عمق المعرفة ، ومطبقًا لمهارات التدريس الفعال) ، في ضوء تقديم درس مثال ذلك يقدم درسًا عن موضوع التصحر ويبدأ بشرح الدرس محاولًا تجنب الملاحظات التي سجلت على المطبق الذي سبقه قدر الامكان ، ويبدأ بشرح الدرس ويستعين بأمثلة واقعية ويتحدث عن مجموعة العوامل التي تسببت في تفاقم مشكلة التصحر ، ويفترض أنه يوجه الأسئلة للطلبة ويحاول اشراك بعضهم في الدرس ويسعى مراعاة الفروق الفردية فيما بينهم وينفذ مهارة التعزيز، ويتم ذلك بعد تدوينه الملاحظات والتساؤلات على أداء المدرس في أثناء قيامه بالمهمة النموذجية وبعدها يقدم له المدرس الملاحظات على الخبرة التي قدمها ويثني عليها بعدها خبرة نشطة ومقبولة ؛ لأنَّه طالب مطبق وفي النتيجة فهو مبتدئ فضلًا عن استمراره في مراقبة تحركات زملائه وتسجيل الملاحظات حول أدائهم بعد انتهائه من ممارسة الخبرة بغض النظر عن المجموعات وذلك لتعزيز الخبرة التي اكتسبها ومارسها.

٣.المطبق الثالث للخبرة :

هنا أيضًا يتحول دوره إلى ممارس للخبرة النشطة ويطبق المهمة أمام زملائه في ضوء الأهداف الخاصة بتصنيف (مستويات عمق المعرفة ، ومطبقًا لمهارات التدريس الفعال) ، في ضوء تقديم درس مثال ذلك يقدم درس عن موضوع الطقس والمناخ ويبدأ بشرح الدرس محاولًا تجنب الملاحظات التي سجلت على المطبقين اللذَّين سبقاه قدر الامكان ، ويستعين بأمثلة واقعية ويتحدث عن مجموعة العوامل المؤثرة في الطقس والمناخ ، ويفترض أنه يوجه الأسئلة للطلبة ويحاول اشراك بعضهم في الدرس ويسعى لتحقيق التفاعل الصفي فيما بينه وبين الطلبة وينفذ مهارة استخدام استجابات الطلبة أسلوبًا في التدريس ، ويتم ذلك بعد تدوينه الملاحظات والتساؤلات على أداء المدرس في أثناء قيامه بالمهمة النموذجية وبعدها يقدم له المدرس الملاحظات على الخبرة التي قدمها ويثني عليها بعدها خبرة نشطة ومقبولة ؛ لأنه طالب مطبق وفي النتيجة فهو مبتدئ فضلًا عن استمراره في مراقبة تحركات زملائه فضلًا عن استمراره في مراقبة تحركات زملائه وتسجيل الملاحظات حول أدائهم بعد انتهائه من ممارسة الخبرة بغض النظر عن المجموعات وذلك لتعزيز الخبرة التي اكتسبها ومارسها.

٤.المطبق الرابع للخبرة :

كذلك يتحول دوره إلى ممارس للخبرة النشطة ويطبق المهمة أمام زملائه بموضوع من اختياره ويبدأ بالتدريس مستفيدًا من تجنب اخفاقات زملائه الذين سبقوه ومن الملاحظات التي سجلت عليهم بقدر ما يستطيع ، فضلًا عن استمراره في مراقبة تحركات زملائه وتسجيل الملاحظات حول أدائهم بعد انتهائه من ممارسة الخبرة بغض النظر عن المجموعات وذلك لتعزيز الخبرة التي اكتسبها ومارسها.

٥.المطبق الخامس للخبرة :

كذلك يتحول دوره إلى ممارس للخبرة النشطة ويطبق المهمة أمام زملائه بموضوع من اختياره في ويبدأ بالتدريس مستفيدًا من تجنب اخفاقات زملائه الذين سبقوه ومن الملاحظات التي سجلت عليهم بقدر ما يستطيع ، فضلًا عن استمراره في مراقبة تحركات زملائه وتسجيل الملاحظات حول أدائهم بعد انتهائه من ممارسة الخبرة بغض النظر عن المجموعات وذلك لتعزيز الخبرة التي اكتسبها ومارسها.

خامسًا: (التقويم والمراجعة) : (١٠دقائق)

المدرس : يعرض الأخطاء ويثبت ملاحظاته وملاحظات الطلبة غي المكررة على اللوحة ومناقشتها بعدها يعطي استراحة لمدة (٢٠دقيقة)

سادسًا: (الواجب البيتي) : هذه الخطوة هي نفسها في جميع الإستراتيجيات بغض النظر عن خطوات الإستراتيجية ، وفيها يعطي المدرس التحضير للمحاضرة القادمة مع كتابة خطة على وفق الإستراتيجية الجديدة والاستعداد للتطبيق الصفي في المحاضرة القادمة .

ملحق (٢١)

خطة إنموذجية على وفق الطريقة الاعتيادية لتدريس موضوع مهارات التدريس الصفي

المادة : التربية العملية **الصف والشعبة :**

الموضوع : مهارات التدريس الصفي **اليوم والتاريخ :**

الوقت :

الهدف العام للمحاضرة : ذكر مع الأهداف العامة.

الأهداف السلوكية :

يتوقع من (الطالب / الطالبة) بعد نهاية المحاضرة أن يكون قادرًا على أنّ:

١. يعرف مهارات التدريس الفعال.

٢. يعدد أربع مهارات تتعلق بتنفيذ الدرس حسب تسلسل الخطوات.

٣. يذكر الفائدة المرجوة من اتقان مهارات التدريس الفعال.

٤. يبين أهمية المهارات التدريسية بالنسبة للطالب المدرس.

٥. يسمي المهارة التي يمكن أن يتبعها المدرس للمساواة بين الطلبة.

٦. يعدد أساليب استثارة دافعية الطلبة.

٧. يشرح مهارة التعزيز بحسب ما يتلاءم وخصائص المدرس الفعال.

٨. يوضح أهمية الوسيلة التعليمية في الدرس.

٩. يتحدث عن مفهوم التغذية الراجعة.

١٠. يعلل سبب ضرورة التمكن من مهارة إدارة الصف.

١١. يصنف التعزيز بحسب طريقة تقديم المدرس له.

١٢. يعطي مثالاً لسؤالٍ يوجهه المدرس بصورة خاطئة.

١٣. يميز بين مجالات التفاعل الصفي.

١٤. يستخدم استجابات الطلبة أسلوبًا تدريسيًا.

الوسائل التعليمية :

استخدام السبورة والأقلام الملونة (whiteboard pens) وجهاز الحاسوب مع الشاشة العارضة.

طريقة التدريس :

استخدام طريقة المحاضرة في عرض الدرس .

خطوات سير الدرس :

أولًا / المقدمة (التمهيد): **(١٠دقائق)**

يبدأ المدرس المحاضرة بمراجعة للدرس السابق سمات المدرس الجيد (الفعال) .

(أعزائي الطلبة بعد أنّ تحدثنا في محاضرتنا السابقة التدريس الفعال وسمات المدرس الجيد (الفعال) ، ودور المدرس الفعال في نجاح العملية التدريسية وتشجيع الطلبة وتطوير قابلياتهم وجعلهم يتفاعلون بشكل مستمر يؤدي في النهاية إلى تحقيق الأهداف المرجوة والتي منها مثلاً التمييز بين التدريس الفعال والتدريس الاعتيادي وحسب الأسئلة الآتية :

المدرس : ما المقصود بالتدريس الفعال؟

الطالب : بالتأكيد لا يمكن الاستغناء عن أحدها لأنها أحدها يكمل الآخر ومن دونها سيكون الخلل واضحًا .

طالب آخر: لا يمكن لأنه لو تركنا الأهداف السلوكية على سبيل المثال سوف نفتقد إلى المعيار الذي نحتكم إليه في نجاح المدرس في تقديم درسه .

المدرس : ممتاز ، أحسنتما .

المدرس : إذًا وفي ضوء ما تقدم لابد للطالب المطبق والذي سيكون مدرسًا مستقبلًا أن يميز بين الصفات التي تميز المدرس التقليدي عن المدرس الفعال؟

الطالب : المدرس التقليدي يتبع طريقة تدريس واحدة ، بينما المدرس الفعال دائمًا ما ينوع في الطرائق التدريسية التي يتبعها وبحسب ظروف الطلبة والبيئة الصفية ووقت الدرس.

المدرس : جيد بارك الله فيك .

طالب آخر : المدرس التقليدي لا يعير الاهتمام لاستخدام الوسائل التعليمية ، بينما المدرس الفعال يهتم باختيار الوسائل التعليمية ويحسن استخدامها في الوقت المناسب .

المدرس : أحسنت ممتاز.

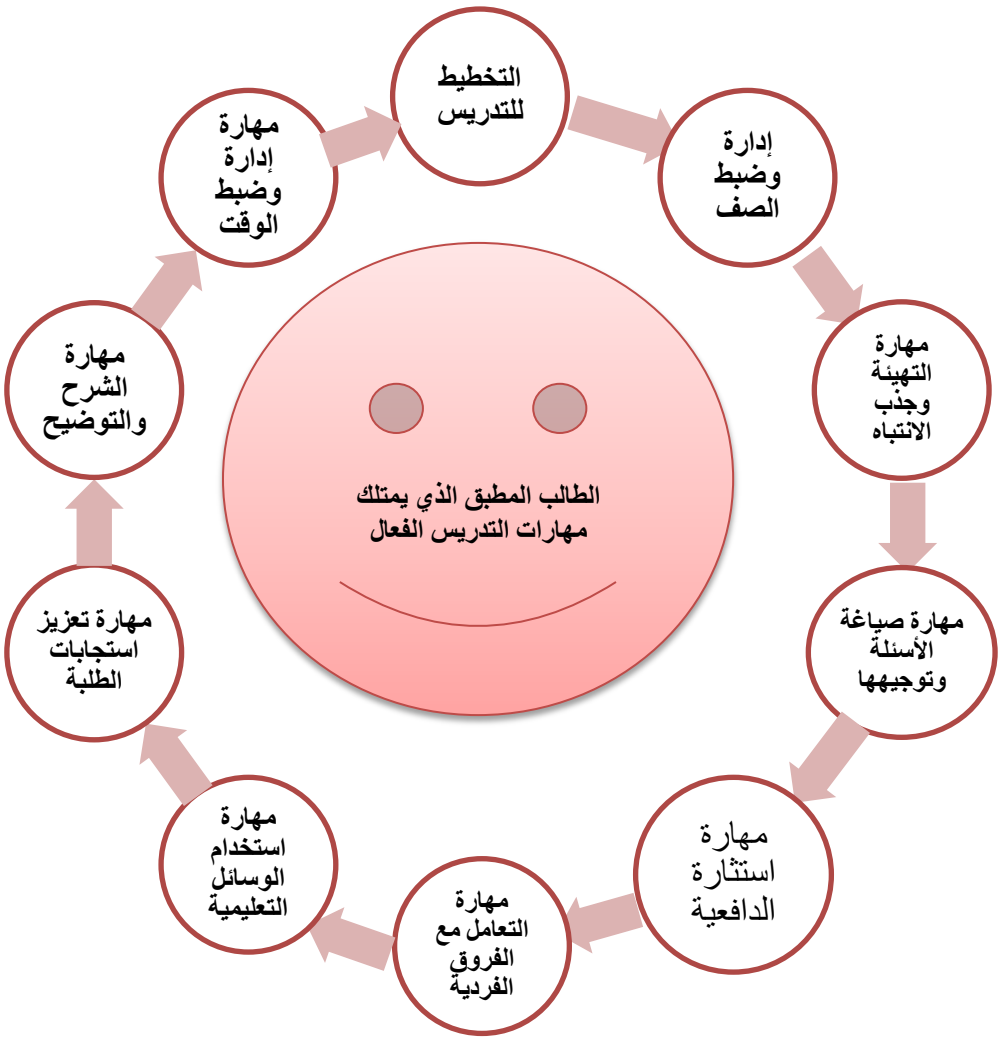
طالب : المدرس التقليدي يكون أسيرًا للمادة الدراسية وينفذها بحسب ما موجود في الكتاب ، بينما المدرس الفعال يكيف المادة الدراسية بما يتناسب وقدرات الطلبة واهتماماتهم وبالشكل الذي يستثير دافعيتهم نحو موضوع الدرس والمشاركة في مجرياته

المدرس : أحسنتم جميعًا وعليها فإن المدرس في التدريس الفعال هو التدريس الذي يسعى إلى توجيه أذهان الطلبة إلى الاهداف التي يراد تحقيقها عن طريق جعلهم مشاركين نشطين في

مجريات الدرس وتمكينهم من مواجهة المشكلات التي يتعرضون لها بأساليب علمية دقيقة **ثانيًا : عرض (تنفيذ الدرس)** **(٩٠دقيقة)**

المدرس : على الجميع أن يشاهد بدقة الصورة الظاهرة على الشاشة وتأملها جيدا على ماذا تدلل والى أي شيء تشير ؟

وكذلك تأملوا في المقطع الذي سيظهر على الشاشة والذي يمثل نموذج مختار من التدريس المصغر ، لغرض الاستفادة والتعلم منه .



المدرس : ما المقصود بمهارات التدريس الفعال ؟

طالب : هي اتقان المدرس للأفعال التي يؤديها في اثناء شرح الدرس وبما يراعي الإقتصاد في الجهد والوقت .

طالب آخر : هي الدقة والسرعة والضبط في تنفيذ الدرس وتحقيق التفاعل فيما بين المدرس والطلبة وعلى أساس ما تم التخطيط له عند وضع الخطة .

المدرس : ممتاز إجابات موفقة ، وعليه من الممكن تعريف مهارة التدريس بأنها قيام المدرس وتنفيذه للتحركات والأفعال بدقة وسهولة عند شرح درسٍ ما ، وبذلك فهي تتشكل من مجموعة عناصر هي(الفهم ـ السرعة ـ الدقة ـ الاتقان ـ الإقتصاد) ، وعليه يعد التدريس فعالًا في حال تمكن الطالب المطبق خصوصًا والمدرس عمومًا من اتقانها وتنفيذها بأفضل صورة وعليه سأقدم لكم بعض المهارات التي ترتبط بتنفيذ الدرس وعليكم جميعًا الانتباه إليها وإلى الكيفية التي سأنفذها بها .

المدرس وبعد أنّ عرفنا المهارة ومهارات التدريس هنا لابّد أن نتعرف إلى أنواعها.

المدرس : ما المهارات التي تتعلق بتنفيذ الدرس حسب تسلسل خطوات الدرس ؟

طالب : ١. مهارة التهيئة الذهنية.

٢. مهارة توجيه الأسئلة.

المدرس : شكرًا لك ، يكفي إجابتك موفقة / من يذكر مهارات أخرى؟

طالب : ٣. مهارة إستخدام الوسيلة التعليمية.

طالب آخر : ٤.مهارة التعزيز.

المدرس : ممتاز إجابات موفقة ، وهل توجد مهارات أخرى؟

طالب : مهارة مراعاة الفروق الفردية .

المدرس : أحسنتم اجابات موفقة هذه المهارات وغيرها من المهارات الأخرى التي يجب على الطالب المطبق أن يتقن أكبر عدد منها ؛ لكي يكون مدرسًا ناجحًا في المستقبل وهذه المهارات سنتطرق لها في وقت آخر إن شاء الله بعد أنّ ننتهي من توضيح المهارات الحالية.

المدرس : ما الفائدة المرجوة من اتقان مهارات التدريس الفعال؟

طالب: ١. تجعل من المدرس فاعلاً متحمسًا قادرًا على تحقيق أهداف الدرس بسهولة .

طالب آخر : ٢.تجعل المدرس يتعامل مع الطلبة بشخصيته الإنسانية وتتيح له الفرصة للإبداع بعيدًا عن الحفظ الآلي للمعرفة وتكرارها فقط كما في دوره في ظل المنهج القديم.

طالب آخر : ٣.تجعل من المدرس متمكنًا من اشراك أكبر عدد ممكن من الطلبة ويراعي الفروق الفردية فيما بينهم .

طالب آخر : مهارات التدريس الفعال تعزز من ثقة المدرس بنفسه وتجعله قادرًا على تجنب الوقوع في الخطأ ، أو تلافي الاخفاقات وتصحيحها بشكل آني فور الانتباه لها .

المدرس : شكرًا جزيلًا ، أن اتقان مهارات التدريس الفعال سَواء جميعها وهذا ليس من السهولة التمكن منه ، أو اتقان قسمًا منها يعطي للمدرس قدرة على إدارة الصف وتنفيذ الدرس والتعامل مع المواقف التي تحدث في أثناء الشرح وتنفيذ الدروس بدءًا من تهيئة أذهان الطلبة للدرس وربط خبراتهم السابقة بالدرس الجديد الذي يريد تدريسه وصولًا للطريقة الأنسب للطلبة ولموضوع الدرس أو توجيه الأسئلة وكذلك استخدام الوسيلة التعليمية التي تتناسب ومستوى الطلبة وأهداف الدرس وحتى نهاية الدرس وتقويم الطلبة والتأكد من المستوى الذي تحقق من الأهداف .

المدرس : ما اسم المهارة التي لابّد للمدرس من اتقانها حتى يستطيع المساواة بين الطلبة؟

طالب : مهارة اشراك جميع الطلبة في الدرس.

المدرس : هل ترون إنَّ الإجابة موفقة؟

طالب آخر : استاذ الإجابة غير دقيقة ؛ لأنَّ المهارة التي يساوي فيها بين الطلبة هي مهارة (مراعاة الفروق الفردية) وهذه المهارة تتم عن طريق أمور عدة منها اشراك أكبر عدد ممكن من الطلبة في الدرس .

المدرس : نعم الإجابة الأولى لم تكن دقيقة ؛ لأنَّ المهارة هي مهارة مراعاة الفروق الفردية التي يمكن للمدرس أن يساوي في ضوئها بين الطلبة عن طريق عدة أمور منها اشراك أكبر عدد ممكن من الطلبة في الدرس وهنا لابد لكم من تثبيت هذه الملاحظة (اشراك أكبر عدد ممكن من الطلبة ، وليس جميع الطلبة ؛ لأنَّ المدرس مهما يحرص على اشراك الجميع فهو لا يتمكن من الأمر ، ولكن من السهولة بمكان اشراك أكبر عدد ممكن منهم) ، كذلك تتحقق مهارة مراعاة الفروق الفردية في ضوء إعادة الشرح والتفسير ، أو في ضوء توجيه السؤال بأكثر من صيغة وهكذا ، وحتى يتحقق ذلك لابد له من العمل على استثارة دافعيتهم وتحفيزهم ، واستثارة الدافعية (هي تلك الإجراءات التي يقوم بها المدرس وتتمثل في تهيئة الظروف المناسبة للطلبة وتزيد من دافعيتهم على التعلم وتستنهض الطاقات الكامنة لديهم سواء أكانَ ذلك عند بدء الدرس أو في أثناء مجريات الدرس، والتي تتحقق عن طريق عدد من الأساليب).

المدرس : ما أساليب استثارة دافعية الطلبة؟

الطالب : ١.تحديد وتوضيح الهدف الذي يراد من الطلبة الوصول إليه .

طالب آخر : ٢.اتباع أساليب التعزيز المتنوعة عند شرح الدرس .

طالب آخر: ٣.اعطاء الطلبة الحرية في اختيار وممارسة الأنشطة التي تتناسب وقدراتهم وميولهم .

طالب آخر : ٤. اظهار الاحترام للطلبة وتقديرهم ، والثناء عليهم والترحيب بأسئلتهم واستفساراتهم من الأساليب الناجعة في استثارة الدافعية .

المدرس : بوركتم الإجابات موفقة ، شكرًا لكم جميعًا .

المدرس : من يتحدث عن مهارة التعزيز بحسب ما يتلاءم وخصائص المدرس الفعال؟

الطالب : التعزيز هو تقدير المدرس لإجابات الطلبة وتشجيعها والثناء على المتميزة منها حتى تتكرر وتتطور.

المدرس : وهل هذا التعريف كافٍ بحسب وجهة نظركم.

طالب آخر : لا ؛ لا يتوقف التعزيز عند هذا الحد وإنما بعض أساليب العقاب أيضًا تعد تعزيزًا لأنها تعمل على تعديل الإجابات غير الصحيحة أو تؤدي إلى الإبتعاد عن السلوكيات غير المرغوبة.

المدرس : أحسنتما إجابات رائعة ، يعد التعزيز من المهارات التي تزيد من تفاعل الطلبة وادماجهم مع مجريات الدرس وتسهل من متابعة المدرس والانتباه إلى ما يعرضه من معلومات وما يوجهه من أسئلة ومن الأمور التي يمكن أن تجذب انتباه الطلبة للدرس هي الوسيلة التعليمية ومهارة المدرس في استخدامها ، والوسيلة التعليمية هي عبارة عن خريطة أو صورة أو جهاز حاسوب أو شاشة عارضة أو أي أداة يستعين بها المدرس لتيسير تعلم الطلبة للمعلومات والمفاهيم التي يتضمنها موضوع الدرس في أثناء عرضه على الطلبة .

المدرس : ما أهمية الوسيلة التعليمية في تنفيذ الدرس؟

الطالب :١.مهمة في تيسير فهم الطلبة للمعارف والمفاهيم في ضوء ما تحققه من تشويق واستثارة وجاذبية نحو الدرس .

طالب آخر :٢.مهمة في تحقيق أهداف الدرس بشكل اقتصادي عن طريق زيادة نسبة التعلم لدى الطلبة بأقل جهد وأقصر وقت وأبسط المصادر .

المدرس : شكرًا لكم ، أحبتي كانت إجاباتكم دقيقة ولذلك يمكن أن أُضيف عليها إن الوسيلة التعليمية مهمة في اشراك أكثر حاسة من حواس الطلبة مما يؤدي إلى بقاء أثر التعلم لمدة أطول وتعودهم على التأمل والملاحظة الدقيقة وتنمية أساليب التفكير العلمي ، وتجنب المدرس من الوقوع في اللفظية المفرطة .

المدرس : شكرًا لكم ، أحبتي كانت اجاباتكم دقيقة ولذلك يمكن ان اضيف عليها ان الوسيلة التعليمية مهمة في تيسير فهم الطلبة للمعارف والمفاهيم في ضوء ما تحققه من تشويق واستثارة وجاذبية نحو الدرس ، وكذلك مهمة في تحقيق أهداف الدرس بشكل اقتصادي عن طريق زيادة نسبة التعلم لدى الطلبة بأقل جهد وأقصر وقت وأبسط المصادر ، فضلًا عن دورها في اشراك أكثر حاسة من حواس الطلبة مما يؤدي إلى بقاء أثر التعلم لمدة أطول وتعودهم تنمية أساليب التفكير العلمي ، وتجنب المدرس من الوقوع في اللفظية المفرطة .

المدرس : بعد أن انتهينا من توضيح أهمية الوسيلة التعليمية لابد لنا من أن نوضح التغذية الراجعة؟

المدرس : ما المقصود بالتغذية الراجعة؟

الطالب : التغذية الراجعة هي تزويد الطلبة بالمعلومات التي تتعلق بسؤال معين أو عدد من الأسئلة بهدف تعريفهم بنتائج إجاباتهم ومستوى ادائهم فيها .

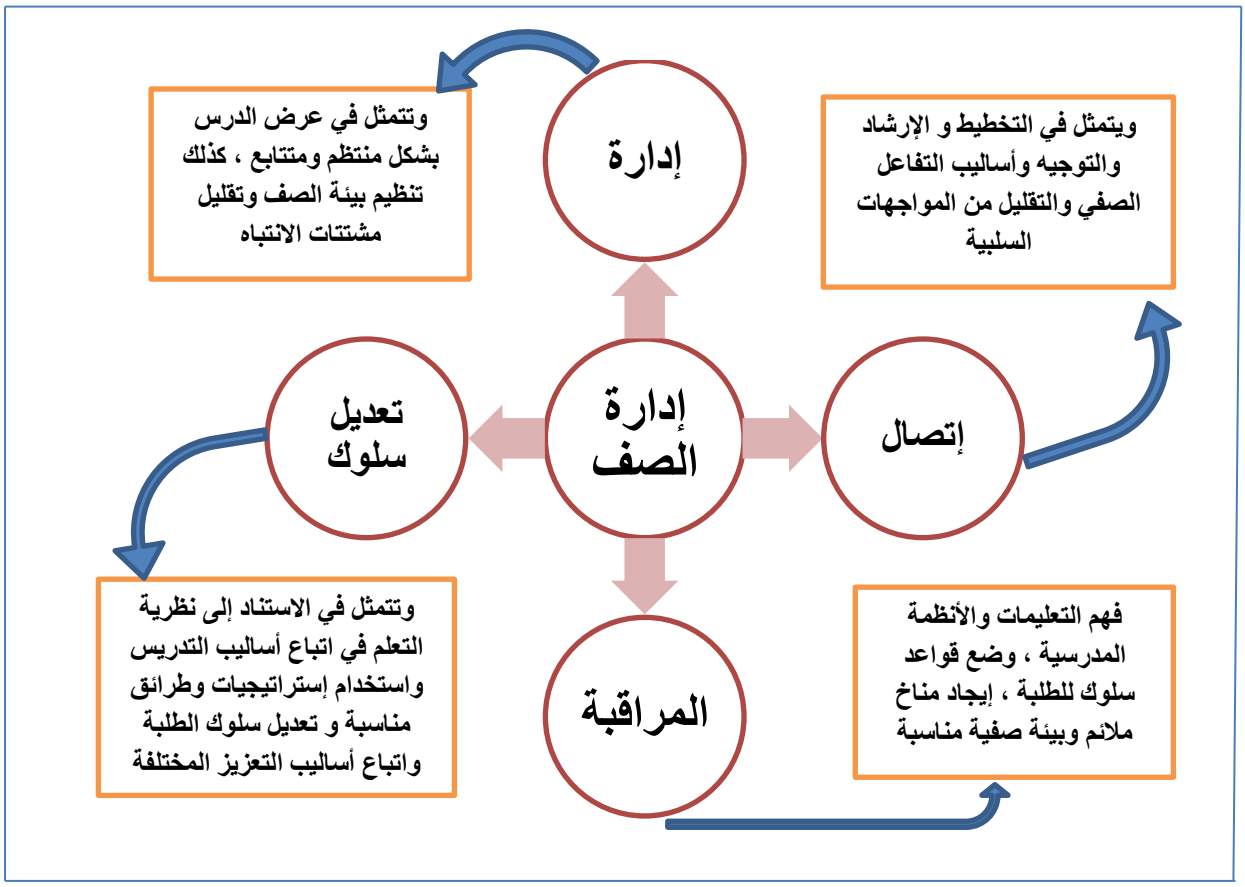
المدرس : هل إجابة زميلكم صحيحة أم لا؟

طالب : لا أستاذ ، الإجابة خاطئة .

طالب آخر : نعم استاذ الإجابة صحيحة ولكنها غير كاملة .

المدرس : أحسنت ، بارك الله فيك ، الإجابة كانت صحيحة ولكنها غير مكتملة والتغذية الراجعة هي عملية تصحيحية تتم من قبل المدرس للأداءات التي يقوم بها الطلبة في ضوء مراجعة الأداء والاشارة إلى مصدر المعلومة ودائمًا ما تكون فورية لغرض تعزيز الصحيح وتقويته ، والتنبيه للخطأ من أجل توجيه الطالب للبحث عن إجابة أفضل .

المدرس : شاهدوا المخطط الذي سيظهر على الشاشة والذي يوضح مهارة ادارة الصف .



الشكل يوضح جوانب إدارة الصف

المدرس : بعد مشاهدة الشكل المعروض والذي يوضح مهارة إدارة الصف وأبرز جوانبها ، ما تعريفك للإدارة الصفية؟

الطالب : هي عملية تنظيم الصف وترتيب جلوس الطلبة.

طالب آخر : هي عملية تنظيم بيئة الصف وترتيب الطلبة في أثناء الدرس في ضوء قيام المدرس بإرشاد الطلبة وتوجيههم نحو الدرس.

المدرس : أحسنتما ، الإدارة الصفية يمكن تعريفها بالشكل الآتي : هي عملية تنظيم بيئة الصف وترتيب الطلبة في أثناء الدرس عن طريق قيام المدرس بإرشاد الطلبة وتوجيههم وتعزيز انتباههم وتحقيق التفاعل والاتصال فيما بينه وبين الطلبة حول موضوع الدرس المعروض في ضوء إدارة الدرس ومراقبة سلوكيات الطلبة والعمل على تعديلها بما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة ، وللإدارة الصفية أو أي إدارة علاقة وثيقة تتناسب طرديًا مع شخصية المدرس ؛ إذ إنَّه كلما كان المدرس واثقًا من نفسه ويتعامل بأسلوب تربوي ويستند إلى نظريات التعلم يستطيع

أن يدير الصف ويوجه الطلبة بشكل يحقق الأهداف المرسومة وعليه بما أن الإدارة ترتبط بشخصية المدرس وتستند إلى مبادئ نظريات التعلم فإنها تقسم إلى (إدارة ديمقراطية ، وإدارة تسلطية ، وإدارة فوضوية ، وإدارة ترسلية).

المدرس : ما انواع اسلوب التعزيز بحسب اتباعها من قبل المدرس ؟

الطالب: ١.التعزيز الموجب .

طالب آخر :٢. التعزيز السالب .

المدرس : أحسنتما الإجابة ، يسمى التعزيز بالموجب عندما تعطى مكافأة إلى الطالب عندما يكون أداؤه جيدًا ، مما يجعله يكرر الأداء مستقبلًا ، بينما التعزيز السالب هو الإجراء الذي يمثل عقاب يتخذ بحق الطالب نتيجة سلوك غير مقبول ، مما يدفعه الى عدم تكرار السلوك أو التقليل منها ، ويمكن القول أنَّ التعزيز يكون لفظيًا وغير لفظي مثال ذلك (أحسنت ، ممتاز ، شكرًا) تمثل تعزيزًا لفظيا موجبًا ، و(انتبه ، التزم الهدوء ، أداء غير موفق ، هذا سوء تصرف) تمثل تعزيزًا سلبيًا ، وهنالك تعزيز غير لفظي أيضا يقسم الى موجب مثل (الابتسامة ، التصفيق) وتعزيز غير لفظي سلبي مثال (الاشارة بأصبع السبابة ، أو تعابير الوجه) وغيرها عشرات من الأمثلة عن كل نوع سأطبقها لكم في أثناء التطبيق العملي .

المدرس : هل توجيه الأسئلة يعد مهارة مهمة للمدرس؟

الطالب: ١.نعم ؛ لأنَّه يوجه الدرس إلى النهاية بشكل متسلسل.

طالب آخر:٢. نعم ؛ لأنَّ توجيه الأسئلة يتم على وفق شروط وصياغات تجعل منه مهارة مهمة في الدرس .

المدرس : بعد إنّ عرفنا أنَّ توجيه الأسئلة يمثل مهارة رئيسة من مهارات التدريس الفعال من يستطيع أن يعطي مثالاً لسؤال يوجهه المدرس بصورة خاطئة ؟

الطالب : السؤال هو (عرف يا محمد الاحتباس الحراري؟)

طالب آخر : أتحدى أي شخص أن يعرف التلوث تعريفًا متكاملًا؟

المدرس : أحسنتما ، وعليه من يريد أن يكون ناجحًا في الاستفادة من الأسئلة التي يعرضها في أثناء تقديم الدرس ينبغي أن يجعل صياغة السؤال مفهومة من أكبر عدد من الطلبة في الصف وأن يوجه السؤال بشكل عام ، ثم بعدها يختار الطالب المجيب ، وعلى المدرس أن ينصت بشكل جيد للطالب المجيب ، وأن يصحح للطالب المجيب عنما يكون هنالك لبس أو

خطأ في بعض المصطلحات التي ترد في الإجابة . وهذه الأمور تجعل من الدرس مشوقًا وتشجع الطلبة على المشاركة وتفاعلهم مع المدرس وبالشكل الذي يحقق التفاعل الصفي .

المدرس : ما مجالات التفاعل الصفي ؟

الطالب : للتفاعل الصفي مجالان هما التفاعل لفظي والتفاعل غير لفظي .

المدرس : احسنت ، إجابة موفقة ، ولكن كيف يحدث هذا التفاعل؟

الطالب : يحدث التفاعل بين المدرس والطلبة ، وكذلك يحدث فيما بين الطلبة أنفسهم.

المدرس أحسنتما ، إجابتكما جيدة : التفاعل الصفي يتم على وفق الصور الآتية :

١.التفاعل بين المدرس وجميع الطلبة: وهنا يكون فيه النشاط متمركزًا حول المدرس ويحدث عندما يكون النشاط الأكبر للمدرس.

٢.التفاعل بين المدرس وطالب محدد : وهنا يكون النشاط متمركزًا حول المتعلم ويحدث عندما يكون الحوار والنقاش قائمًا على تحليل موضوع أو تقديم فكرة إبداعية أو حل مسألة غريبة.

٣.التفاعل فيما بين الطلبة أنفسهم : وهنا يكون النشاط قائمًا على التفاعل بين الطالب وقرينه ويحدث في طريقة المناقشة مثلًا ويثار سؤال من طالب ويرد عليه طالب آخر ويتحاوران فيه.

المدرس : هل من الممكن الاستفادة من استجابات الطلبة واستخدامها أسلوبًا تدريسيًا ؟

الطالب : ممكن الاستفادة من إستجابات الطلبة إذا كانت غريبة.

طالب آخر : ممكن الاستفادة عندما تكون الإستجابات تحتاج إلى شرح وتقديم أدلة .

المدرس : ممتاز عليكم الانتباه إلى أنَّ استجابات الطلبة وخصوصًا في مرحلتي الدراسة الإعدادية والجامعية تعد من أساليب التدريس الناجعة إذا ما أحسن المدرس استثمارها ومن الممكن أن تكون مجدية مع بعض الإستراتيجيات بشكل أكبر مما في إستراتيجيات وطرائق أخرى مثل إستراتيجية المناقشة أو العصف الذهني على سبيل المثال لا الحصر .

ثالثًا : التقويم : (١٠دقائق)

بعد الانتهاء من الدرس لابد من التحقق من مدى استيعاب الطلبة للدرس ونجاحه في تقديم الدرس يوجه الأسئلة الآتية :

س / ما المقصود بمهارات التدريس الفعال ؟

س / ما رأيك بمدى صحة توجيه السؤال بصيغته الحالية (عرف يا علي مهارة الفروق الفردية؟)

س / تحدث عن مهارة التعزيز :

س / كيف يتحقق التفاعل الصفي ؟

الواجب البيتي / التحضير للدرس القادم (التدريس المصغر)

ملحق (٢٢)

درجات طلبة المجموعتين العليا والدنيا على البدائل الخاطئة

ك الفقرة	اجابات طلبة المجموعتين العليا والدنيا على البدائل الخاطئة								ك الفقرة	اجابات طلبة المجموعتين العليا والدنيا على البدائل الخاطئة							
	أ		ب		ج		د			أ		ب		ج		د	
	ع	د	ع	د	ع	د	ع	د		ع	د	ع	د	ع	د	ع	د
١	√	√	٦	٧	٥	٧	٥	٦	١٩	٣	٧	٥	٧	٤	٧	√	√
٢	√	√	٣	٥	٢	٦	٤	٨	٢٠	√	√	٢	٧	٢	٦	٤	٧
٣	٤	٧	٥	٨	√	√	٣	٥	٢١	٣	٨	٣	٨	√	√	٢	٥
٤	√	√	٤	٦	٤	٥	٤	٧	٢٢	٢	٦	٤	٧	٣	٤	√	√
٥	√	√	٢	٦	٤	٧	٣	٦	٢٣	√	√	٣	٦	٤	٦	٤	٥
٦	٣	٧	٣	٧	٣	٥	√	√	٢٤	√	√	٣	٧	٣	٦	٣	٧
٧	٣	٥	٤	٦	√	√	٣	٦	٢٥	٤	٦	٣	٦	٣	٦	√	√
٨	٤	٧	٥	٧	٣	٥	√	√	٢٦	√	√	٢	٦	٣	٧	٣	٥
٩	٤	٧	٥	٦	√	√	٤	٦	٢٧	√	√	٤	٧	٥	٨	٣	٦
١٠	√	√	٤	٧	٣	٥	٤	٥	٢٨	٢	٥	١	٥	٦	٩	√	√
١١	٤	٨	√	√	٤	٧	٤	٦	٢٩	√	√	٣	٥	٥	٨	٣	٥
١٢	√	√	٤	٦	٥	٧	٢	٥	٣٠	٥	٧	√	√	٣	٦	٤	٦
١٣	٧	٩	٥	٧	√	√	٢	٥	٣١	√	√	٤	٧	٥	٨	٢	٤
١٤	٢	٦	٣	٥	√	√	٤	٦	٣٢	٤	٦	√	√	٣	٧	٣	٥
١٥	٣	٧	√	√	٦	٣	٤	٧	٣٣	٣	٥	٢	٤	٨	١١	√	√
١٦	√	√	٤	٧	٦	٤	٣	٥	٣٤	٤	٨	٥	٧	√	√	٣	٤
١٧	٢	٦	٤	٧	√	√	٣	٤	٣٥	√	√	١	٣	٣	٦	٥	٩
١٨	٤	٧	٤	٥	√	√	٤	٦	-	-		-		-		-	

ملحق (٢٣)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
قسم التربية الخاصة
الدكتوراه / طرائق التدريس العامة

م / استبانة استطلاعية

الاستاذ ..... المحترم

الاستاذة ..... المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم بـ (**فاعلية استراتيجية مقترحة على وفق نظرية التعلم الخبراتي في تنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات التدريس الفعال لدى طلبة كليات التربية)** ، والذي يكون من ضمنها إعداد بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التدريس الفعال لدى (الطالب المطبق) في أثناء مدة التطبيق التي يقضيها في المدارس ، ولكونكم تخصص طرائق التدريس ودرستم مادة التربية العملية لسنوات عدة ، وتمتلكون من الخبرة والدراية الكافية لإغناء البحث الحالي بمعلوماتكم وإضافاتكم القيمة سَواء على المهارات الرئيسة التي سيذكرها لكم على شكل أسئلة ، والإجابة عنها بإجابات تمثل فقرات فرعية ضمن الفقرات الرئيسة للأداة مستقبلاً .

هذا ولكم وافر الاحترام والتقدير

- **ملاحظة : بعد اكتمال بطاقة الملاحظة سيتم عرضها مرة أخرى عليكم وآخرين معكم كخبراء ومتخصصين وسيكون معها الخطط التدريسية والاختبار الخاص بمستويات عمق المعرفة .**

الباحث

متمم جمال الياسري

س / ما السلوكيات التي تجد أنها من الممكن أن تنضوي ضمن مهارات التدريس الفعال الرئيسة المدرجة في أدناه وترى من المهم تنميتها لدى الطالب المطبق في أثناء تدريسه لمادة التربية العملية :

أولاً : مهارة التخطيط للتدريس وتتضمن السلوكيات الآتية :

١.
٢.
٣.
٤.

ثانيًا : مهارة إدارة وضبط الصف وتتضمن السلوكيات الآتية :

١.
٢.
٣.
٤.

ثالثًا : مهارة إدارة وضبط الوقت وتتضمن السلوكيات الآتية :

١.
٢.
٣.
٤.

رابعًا : مهارة تهيئة المتعلمين للدرس وجذب انتباههم وتتضمن المهارات الآتية :

١.
٢.
٣.
٤.

خامسًا : مهارة الشرح والتوضيح وتتضمن السلوكيات الآتية :

١.
٢.
٣.
٤.

سادسًا : مهارة صياغة الأسئلة التعليمية وتوجيهها وتتضمن السلوكيات الآتية :

١.

٢.

٣.

٤.

سابعًا : مهارة استثارة الدافعية وتتضمن السلوكيات الآتية :

١.

٢.

٣.

٤.

ثامنًا : مهارة التعامل مع الفروق الفردية وتتضمن السلوكيات الآتية :

١.

٢.

٣.

٤.

تاسعًا : مهارة التعزيز (تعزيز إستجابات المتعلمين) ويتضمن السلوكيات الآتية :

١.

٢.

٣.

٤.

عاشرا : مهارة استخدام الوسائل وتكنولوجيا التعليم ويتضمن السلوكيات الآتية :

١.

٢.

٣.

٤.

ملحق (٢٤)
درجات طلبة عينة البحث في الاختبار البعدي لمستويات عمق المعرفة

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة من ٧٠	ت	الدرجة من ٧٠	ت	الدرجة من ٧٠	ت	الدرجة من ٧٠
١	٦٦	١٥	٤٨	١	٥٦	١٥	٣٢
٢	٦٦	١٦	٤٦	٢	٤٨	١٦	٣٢
٣	٦٤	١٧	٤٦	٣	٤٨	١٧	٣٢
٤	٦٢	١٨	٤٢	٤	٤٨	١٨	٣٢
٥	٦٢	١٩	٤٢	٥	٤٦	١٩	٣٠
٦	٦٠	٢٠	٤٠	٦	٤٦	٢٠	٢٨
٧	٥٨	٢١	٤٠	٧	٤٦	٢١	٢٦
٨	٥٦	٢٢	٤٠	٨	٤٤	٢٢	٢٤
٩	٥٦	٢٣	٣٨	٩	٤٤	٢٣	٢٤
١٠	٥٤	٢٤	٣٦	١٠	٤٠	٢٤	٢٤
١١	٥٢	٢٥	٣٦	١١	٣٨	٢٥	٢٤
١٢	٥٢	٢٦	٣٤	١٢	٣٦	٢٦	٢٤
١٣	٥٠	٢٧	٣٤	١٣	٣٦	٢٧	٢٢
١٤	٤٨	٢٨	٣٤	١٤	٣٤	٢٨	٢٠
مج =(١٣٦٢) ١٢٢٦				مج = ١٠٢٦			
المتوسط الحسابي = ٤٨,٦٤٣				المتوسط الحسابي = ٣٥,٧١٤			
التباين = ١١٠,٢٢٩				التباين = ٩٥,٩٢٢			
الانحراف المعياري = ١٠,٤٩٩				الانحراف المعياري = ٩,٧٩٤			

ملحق (٢٥)
درجات طلبة عينة البحث في أثناء مدة التطبيق وبحسب بطاقة الملاحظة لمهارات التدريس الفعال

المجموعة التجريبية				المجموعة الضابطة			
ت	الدرجة من ١٧٠	ت	الدرجة من ١٧٠	ت	الدرجة من ١٧٠	ت	الدرجة من ١٧٠
١	١٢٧	١٥	١٣٤	١	١٠٠	١٥	٥٨
٢	١٠٢	١٦	١٥٣	٢	١٠٤	١٦	١١٠
٣	١٢٠	١٧	١٣٠	٣	٤٢	١٧	١٠٠
٤	١١٥	١٨	١٤٩	٤	١٣٠	١٨	١٠٠
٥	٩٧	١٩	١٣٩	٥	٩٤	١٩	٩١
٦	١١٧	٢٠	١٣٥	٦	٩٨	٢٠	٧٤
٧	١٣٧	٢١	١٠٣	٧	١٠٠	٢١	١٠٠
٨	١١١	٢٢	١٠٥	٨	١٢٦	٢٢	١١٣
٩	١٣٠	٢٣	١٥٧	٩	٩٤	٢٣	١١٣
١٠	١٥٨	٢٤	١٤٧	١٠	١١٢	٢٤	١٣٧
١١	١٣٥	٢٥	١٣٨	١١	١٠٠	٢٥	١١٣
١٢	٧٧	٢٦	١٣٥	١٢	٩٦	٢٦	١٢٢
١٣	١٥١	٢٧	١٤١	١٣	٧٢	٢٧	١١٤
١٤	١٠٤	٢٨	١٣٧	١٤	٩٣	٢٨	١٢٠
مج = ٣٥٨٤				مج = ٢٨٢٦			
المتوسط الحسابي = ١٢٨				المتوسط الحسابي = ١٠٠,٩٢٩			
التباين = ٤٠٩,٣٣٣				التباين = ٤٢٨,٨٢١			
الانحراف المعياري = ٢٠,٢٣٢				الانحراف المعياري = ٢٠,٧٠٨			

ملحق (٢٦)

درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي مرتبة من الأعلى إلى الأدنى في ضوء درجات الاختبار البعدي

المجموعة التجريبية						المجموعة الضابطة					
ت	الدرجة من ٧٠		ت	الدرجة من ٧٠		ت	الدرجة من ٧٠		ت	الدرجة من ٧٠	
	قبلي	بعدي		قبلي	بعدي		قبلي	بعدي		قبلي	بعدي
١	٢٠	٦٦	١٥	١٤	٤٨	١	٢٠	٥٦	١٥	١٤	٣٢
٢	٢٠	٦٦	١٦	١٠	٤٦	٢	٢٠	٤٨	١٦	١٨	٣٢
٣	١٤	٦٤	١٧	٢٠	٤٦	٣	١٦	٤٨	١٧	١٨	٣٢
٤	١٦	٦٢	١٨	١٠	٤٢	٤	١٦	٤٨	١٨	١٢	٣٢
٥	١٨	٦٢	١٩	٢٠	٤٢	٥	١٦	٤٦	١٩	١٤	٣٠
٦	١٤	٦٠	٢٠	١٢	٤٠	٦	١٨	٤٦	٢٠	١٠	٢٨
٧	٢٠	٥٨	٢١	٠٦	٤٠	٧	٢٠	٤٦	٢١	٠٨	٢٦
٨	٢٠	٥٦	٢٢	١٦	٤٠	٨	١٤	٤٤	٢٢	١٦	٢٤
٩	٢٠	٥٦	٢٣	١٦	٣٨	٩	١٤	٤٤	٢٣	٠٨	٢٤
١٠	١٠	٥٤	٢٤	١٢	٣٦	١٠	١٢	٤٠	٢٤	٠٨	٢٤
١١	٢٠	٥٢	٢٥	١٢	٣٦	١١	١٢	٣٨	٢٥	١٠	٢٤
١٢	١٤	٥٢	٢٦	٠٨	٣٤	١٢	١٠	٣٦	٢٦	١٢	٢٤
١٣	١٨	٥٠	٢٧	٠٨	٣٤	١٣	٢٠	٣٦	٢٧	١٤	٢٢
١٤	١٤	٤٨	٢٨	٠	٣٤	١٤	١٤	٣٤	٢٨	١٤	٢٠

ملحق (٢٧)

درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة مرتبة من الأعلى إلى الأدنى في ضوء درجات التطبيق البعدي

المجموعة التجريبية					المجموعة الضابطة				
ت	الدرجة من ١٧٠		ت	الدرجة من ١٧٠	ت	الدرجة من ١٧٠		ت	الدرجة من ١٧٠
	قبلي	بعدي		قبلي		قبلي	بعدي		قبلي	بعدي
١	٤١	٧٧	١٥	٣٤	١	٣٩	٤٢	١٥	٤١	١٠٠
٢	٤٩	٩٧	١٦	٣٩	٢	٤٩	٥٨	١٦	٣٤	١٠٠
٣	٣٩	١٠٢	١٧	٣٥	٣	٣٤	٧٢	١٧	٣٤	١٠٤
٤	٣٤	١٠٣	١٨	٣٤	٤	٣٤	٧٤	١٨	٣٤	١١٠
٥	٣٥	١٠٤	١٩	٤٦	٥	٣٤	٩١	١٩	٤١	١١٢
٦	٣٤	١٠٥	٢٠	٣٤	٦	٣٤	٩٣	٢٠	٣٤	١١٣
٧	٤٦	١١١	٢١	٣٤	٧	٣٩	٩٤	٢١	٣٤	١١٣
٨	٥١	١١٥	٢٢	٣٥	٨	٣٤	٩٤	٢٢	٣٧	١١٣
٩	٣٤	١١٧	٢٣	٤١	٩	٣٩	٩٦	٢٣	٤٩	١١٤
١٠	٤٩	١٢٠	٢٤	٥١	١٠	٣٩	٩٨	٢٤	٤٧	١٢٠
١١	٣٨	١٢٧	٢٥	٣٥	١١	٣٤	١٠٠	٢٥	٤٧	١٢٢
١٢	٣٤	١٣٠	٢٦	٣٤	١٢	٣٧	١٠٠	٢٦	٤٦	١٢٦
١٣	٣٤	١٣٠	٢٧	٣٧	١٣	٤٦	١٠٠	٢٧	٤٦	١٣٠
١٤	٣٧	١٣٤	٢٨	٤٧	١٤	٥١	١٠٠	٢٨	٤١	١٣٧
				١٥٨						

Abstract

The current research aims to identify:

The effectiveness of a proposed strategy according to the theory of experiential learning in developing the levels of depth of knowledge and effective teaching skills among students at the faculties of education.

To achieve the aim of the present work, the researcher followed descriptive and experimental approaches to identify the effectiveness of the proposed strategy according to the theory of experiential learning in developing the levels of depth of knowledge and effective teaching skills among students at the faculties of education. For the purpose of verifying the goal, the researcher formulated the following zero hypotheses:

1. There is no statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the average scores of the students of the experimental group (who will study using the proposed teaching strategy based on the theory of experiential learning), and the average scores of the students of the control group (who will study using the common method in testing the levels of depth of knowledge).
2. There is no statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the average scores of the experimental group students (who will study using the proposed teaching strategy according to the experiential learning theory), and the average scores of the control group students (who will study based on the common method in practicing effective teaching skills).
3. There is no statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the average scores of the students of the experimental group, who will study using the proposed teaching strategy based on the theory of experiential learning, in the pre- and post-test for levels of depth of knowledge.
4. There is no statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the average scores of the students of the experimental group, who will study using the proposed teaching strategy based on the theory of experiential learning, in the pre and post application of the observation card.

The research population involves students of the Department of Geography in the Faculties of Education in Iraqi universities for the academic year (2020-2021).

The researcher adopted the experimental design for the experimental and control groups with pre- and post-tests.

The research sample consists of (56) fourth-grade students in the Geography Department of the College of Education for Human Sciences, University of Babylon, with (28) male and (28) female students. The equivalence between the students of the two groups was conducted in terms of the following variables (the pre-test, intelligence, the general average of students in the first, second and third grades, the grades of the curriculum subject and teaching methods in the third grade).

The researcher examined the students of both research groups in person throughout the duration of the experiment. He prepared the research tools adopted in the proposed strategy, as well as a test for the levels of depth of knowledge, and the observation tool used to measure the effectiveness of teaching skills. As for the implementation of the strategy, it was carried out throughout the research period, which is the first semester. To measure the effectiveness of the strategy in developing the levels of depth of knowledge and effective teaching skills, the researcher prepared a test to measure these levels of depth consisting of (35) objective multiple-choice sections with four alternatives each. This test is afterwards applied by the researcher at the end of the experiment. The observation tool designed for measuring the effectiveness of teaching skills consists of (34) sub-skills as part of (10) main skills that were applied during the internship. The validity and stability of the two tools are verified, and a number of psychometric properties were found for them.

The researcher applied the two tools onto both research groups at the end of the experiment. After tabulating, analyzing, and treating the data it statistically using the T-test for two independent samples and the McGujian equation, the researcher obtained the following results:

The students of the experimental group who studied the subject of applied education using the proposed strategy that is based on the theory of experiential learning, outperformed the students of the control group (who studied the same subject using the common method) in the levels of depth of knowledge and effective teaching skills.

In light of the findings of the research, the researcher drew several conclusions, including:

1. The strategy, which is based on the practical application of experiences directly by the students, puts the student at the core of the educational process. As a result, this contributes to increasing the overall levels of knowledge and skills for the students in general.
2. The strategy, which was built according to the theory of experiential learning, contributes to the students' familiarity with the levels of depth of knowledge and their development among fourth-grade students at the Department of Geography.
3. The strategy, which was built according to the theory of experiential learning, contributes to the students' acquisition of effective teaching skills and their development among fourth-grade students at the Department of Geography.

The researcher presents a number of recommendations, as follows:

1. Teachers of the applied education subject should pay attention to the application of the teaching strategies that suit the subjects objectives and content. They should not neglect such practical aspects as these are necessary to prepare the students to be successful teachers in the future.
2. Attention should be paid to the subject of practical education by those in charge of the faculties of education and its scientific departments in light of reconsidering the time period assigned for its teaching and the possibility of increasing it to two semesters. The second semester of the third grade is for observation and classroom application, and the first semester of the fourth grade could involve the student's internship at schools.
3. The faculties of education should rely on the observation form prepared by the researcher to measure the ability of the interns to implement effective teaching skills during their internship at schools.

In order to complement the foregoing conclusions and recommendations, the researcher suggests the following:

1. Conducting a study to measure the effectiveness of the current strategy in developing the levels of depth of knowledge in other classes and subjects.
2. Conducting a study to measure the effectiveness of the current strategy and its impact with new dependent variables other than development, such as achievement or motivation.

Republic of Iraq
Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Babylon

The Effectiveness of a Proposed Strategy Based on the Theory of Experiential Learning in Developing the Levels of Depth of Knowledge and Effective Teaching Skills Among Students at the Faculties Of Education

A Dissertation

Submitted to the Council of the College of Basic Education - University of Babylon in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Education – General Teaching Methodology

by

MOTAMEM JAMAL GHENI MADHI AL-YASIRI

Supervised by

Prof.Dr. Mushriq Mohammad Mujweal

2022 A. D. **1443 A. H.**