« أثر استخدام (اجراءات التعلم حتى التمكن) على تمكن الطالبات المعلمات من بعض مهارات تخطيط الدروس اليومية »

أ.د. محمد جمال الدين عبد الحميد
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة قطر

« أثر استخدام (اجراءات التعلم حتى التمكن) على تمكن الطالبات المعلمات من بعض مهارات تخطيط الدروس اليومية »

أ. د محمد جمال الدين عبد الحميد
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربيـــة - جامـعة قطـــر

مقدمـــة :

اثـبـتـت اجـراءات التعلم حتى التمكن فاعليتهـا في زيادة التحصيل الاكاديمي للمتعلمين مما جعلها بديلا لاجراءات التعليم التقليدي .
ويؤكد «بلوم» Bloom (١٩٧٦) ، أن استخدام اجراءات التعلم حتى التمكن يؤهـل أكثـر من ٩٠٪ من المتعلمـين للوصول الى مستوى التمكن من المناهج الدراسية .

ويشير «بلوك» Block (١٩٧٦) ، الى أن استخدام اجراءات التعلم حتى التمكن يكسب المتعلمين القاعدة الادراكية والمهارات المختلفة ، كما أنه يساعد على اكساب معلميهم بعض القواعد والمهارات التربوية .

وقد لاقت استراتيجية التعلم للتمكن استحسانا لدى المهتمين باعداد المعلم ومع أواخر الستينات وأوائل السبعينات ظهرت دعوة الى تنظيم برامج اعداد

المعلمين على اساس معايير التمكن من الاداء

Performance Based Teacher Education (PBTE)

أو القدرة عليه Competency Based Teacher Education (CBTE) ومن بين ما يميز هذه البرامج انها تعتمد اعتمادا كبيرا على استراتيجية التعلم حتى التمكن.

ويتنبأ «الجلال» (١٩٨٤)، بأن برامج اعداد المعلم القائمة على الكفاءات (CBTE) ستجد مجالا للتطبيق في الوطن العربي اما كاملا أو لبعض عناصرها الممكنة ،والتى تتيح فرصا أكبر للتأكد من مستويات الخريجين ،والسماح لهم بمزاولة المهنة .

وتستند هذه البرامج أساسا الى أن مهارات التدريس يمكن تحليلها وتصنيفها وتحديد الخبرات المؤدية الى تعلمها واتقانها ،كما انه يمكن قياس هذه المهارات موضوعيا بعد صياغتها اجرائيا.

ومن بين كفاءات التدريس التي أجمعت معظم الدراسات السابقة على أهميتها بالنسبة للطالب المعلم أو المعلم تحت الاعداد كفاءة تخطيط الدروس اليومية والتي تتكون من عدد من مهارات التدريس .

المشـــكلة :

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في دراسة أثر استخدام اجراءات التعلم حتى التمكن ـ والتي اقترحها بلوم ـ على تمكن الطالبات المعلمات من بعض مهارات تخطيط الدروس اليومية ،وذلك من خلال الاجابة عن الأسئلة التالية :

أ - ما أثر استخدام اجراءات التعليم حتى التمكن على أفراد العينة ككل من كل ناتج من نواتج التعلم المتوقعة في نهاية تعلم مهارات التدريس التالية :

ـ تحليل محتوى الدرس .

ـ صياغة اهداف الدرس .

ـ اعداد خطة الدرس .

كما يحدد ذلك تحقيقهن لمعيار التمكن في الاختبارات النهائية والخاصة بكل مهارة على حدة؟

ب- ما أثر استخدام اعادة التدريس ـ كاجراء تصحيحي -بطريقة افرادية في مقابل اعادة التدريس بطريقة جمعية على تمكن الطالبات من نواتج التعلم المتوقعة فى نهاية تعلم مهارات التدريس موضوع الدراسة والتي أخفقن في التمكن منها ـ من أول مرة ـ كما يحدد ذلك نتائج الاختبارات النهائية الخاصة بكل مهارة على حدة؟

جـ- ما أثر تنظيم مهارات التدريس موضوع الدراسة في هرم تعلمي على تمكن الطالبات المعلمات لهذه المهارات وفقا لترتيب معين؟

د - ما أثر استخدام اعادة التدريس ـ كاجراء تصحيحي ـ بطريقة افرادية Indi-vidualized Method في مقابل اعادة التدريس بطريقة جمعية Group Method على بقاء اثر تعليم الطالبات المعلمات لنواتج التعلم المتوقعة في نهاية تعلم مهارات التدريس موضوع الدراسة؟

فـروض الدراسـة :

للتأكد من دلالة الاجابات التي تم الحصول عليها لأسئلة الدراسة الحالية ، وضع عدد من الفروض الموازية لهذه الأسئلة :

- الفرض الأول : استخدام اجراءات التعلم حتى التمكن يؤدي بتسعين بالمئة فأكثر من الطالبات الى تحقيق مستوى التمكن من كل ناتج من نواتج التعلم المتوقعة في نهاية تعلم كل مهارة من مهارات التدريس موضوع الدراسة .
- الفرض الثاني : لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠٥ , بين النسبة المئوية للطالبات المتمكنات من نواتج التعلم المتوقعة في نهاية تعلم

كل مهـارة من مهارات التدريس موضوع الدراسة واللائي تعرضن لاعادة التـدريس ـ كاجـراء تصحيحي ـ بطريقـة افرادية والنسبة المئوية لنظرائهن اللائي تعرضن لاعادة التدريس بطريقة جمعية .

- الفرض الثالث : يتبع أفراد العينة في تمكنهن من مهارات التدريس موضوع الدراسة ، التنظيم الهرمي المقترح ـ في هذه الدراسة ـ للمهارات .
- الفرض الرابع : لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ٠٥ , بين متـوسط درجـات الطالبات في اختبار بقاء أثر التعليم واللائي تعرضن لاعادة التدريس كاجراء تصحيحي بطريقة افرادية ومتوسط درجات نظرائهن واللائي تعرضن لاعادة التدريس بطريقة جمعية .

محـــددات الدراســـة :

تقتصر الدراسة الحالية على :

أ - الطالبات المعلمات في مقرر (ت.ج ٣١٤) طرق تدريس العلوم الطبيعية خريف ١٩٨٦ بكلية التربية جامعة قطر. وذلك لعدم وجود طلاب من البنين مسجلين في نفس المقرر في نفس الوقت .

ب- استخدام اجراءات التعلم حتى التمكن والتي اقترحها «بلوم» Bloom عام ١٩٧٦ في كتابه Characteristics of Human Learning.

جـ- مهارات التدريس التى يتم دراستها والتدرب عليها في هذا المقرر بالذات .

أهمية الدراسة الحالية :

تأتي الدراسة الحالية كرد فعل طبيعي ومنطقي للشكوى المستمرة من ضعف أداء الـطالبات المعلمات في مهارات التدريس المختلفة ،وكذلك لنتائج دراسة الشيخ وزاهر (١٩٨١) .

ومن المأمول ان تزود الدراسة الحالية المجال بما يلي :

أ - خطة مقترحة يمكن اتباعها لرفع مستوى تدريس مقررات طرق التدريس .

ب- اجراءات تصحيحية مقترحة يمكن اتباعها للوصول بمستوى اداء الطالبات المعلمات الى مستوى التمكن من مهارات التدريس .

جـ- نتائج اضافية الى رصيد ابحاث ودراسات التعلم حتى التمكن .

تحديد المصطلحات :

أ - المهارة : امكانية أداء عمل معين بدقة وسرعة .

ب- مهارة التدريس : امكانية أداء عمل معين من الأعمال التدريسية التي يقوم بها المعلم ـ قبل وأثناء وبعد قيامه بمساعدة المتعلمين على تحقيق الاهداف الموضوعة ـ بدقة وسرعة .

جـ- التنظيم الهرمي للمهارات : وضع المهارات في ترتيب معين بحيث يؤدي اكتساب المهارة السابقة إلى إكتساب المهارة اللاحقة ، وبحيث يعتمد اكتساب المهارة اللاحقة على إكتساب المهارة السابقة .

د- التعلم حتى التمكن : هو تحقيق المتعلم للأهداف الموضوعية وفقا لمعيار محدد مسبقا .

هـ- اجراءات التعلم حتى التمكن : مجموعة من الخطوات المتتابعة للوصول الى مستوى التمكن وتتضمن :

- تقسيم المحتوى المراد تعلمه الى مهمات صغيرة كل مهمة منها تحقق هدفا أو أهدافا معينة .
- ترتيب المهمات التعليمية بحيث يؤدي تعلم كل منها الى تعلم المهمة التالية .
- توفير الظروف والامكانيات والاساليب المناسبة التي تسهم في تعلم المهمة الاولى .
- تطبيق اختبارات خاصة لتحديد مدى بلوغ المتعلم لمستوى التمكن .
- تطبيق بعض الاجراءات التصحيحية للوصول بالمتعلم غير المتمكن الى مستوى التمكن .

- الانتقال الى المهمة الثانية وتكرار ما سبق . . . . وهكذا . ويراعى عدم السماح بالانتقال الى مهمة تالية الا بعد التأكد من وصول المتعلم الى مستوى تمكن المهمة السابقة .
- تطبيق الاختبارات النهائية بعد الانتهاء من تعلم الفرد لجميع المهام. لتحديد مدى تحقيق مستوى التمكن من المحتوى ككل .

و- الاجراءات التصحيحية : مجموعة من الخطوات المتبعة للأخذ بين المتعلمين للتغلب على مجموعات الصعوبات التى تواجههم ،أو الاخطاء التي يرتكبونها اثناء تعلم موضوع ما .

والطريقة الافرادية تعني ان يتبع المعلم الخطوات السابقة مع كل طالب على حدة ، اما الطريقة الجمعية فتعني ان يتبع المعلم نفس الخطوات لكن مع مجموعة الطلاب ككل .

ز- تحليل المحتوى : هو التعرف على ،واستخراج أوجه التعلم المختلفة المتضمنة (المعرفية ، الحركية ، الانفعالية) من موضوع دراسي ما .

ح- صياغة الاهداف صياغة سلوكية : كتابة نواتج تعلم موضوع ما بطريقة يسهل معها ملاحظتها وقياسها .

ط- خطة الدرس : بيان بالنقاط التي يمكن ان تساعد المعلم في تنفيذ درسه .

«الاطار النظري للدراسة والدراسات ذات العلاقة»

أولا . الاطار النظري :

مع بداية عام ١٩٢٠ كانت هناك محاولتان للوصول بالمتعلمين الى مستوى التمكن في تعليمهم : محاولة واشبورن Washbourne ورفاقه ، ومحاولة موريسون Morrison وتتفق هاتين المحاولتين في سمات عديدة هي :

١ - تعريف التمكن في ضوء اهداف تعليمية يراد من المتعلمين تحقيقها .

٢ - تقسيم المادة التعليمية الى وحدات صغيرة منظمة بعناية .

٣ - ترتيب الوحدات بحيث يكون التمكن من كل وحدة متطلبا اساسيا للانتقال الى تعلم الوحدات التالية .

٤ - تطبيق اختبارات تشخيصية Diagnostic Tests ـ لا يعطى عليها درجات ـ في نهاية اتمام تعلم كل وحدة للحصول على تغذية راجعة فيما يختص بمدى تحقيق المتعلمين الأهداف.

٥ - تزويد المتعلمين بدروس تصحيحية مناسبة - بناء على نتائج الاختبارات التشخيصية ـ وذلك لمساعدة كل متعلم على التمكن من تعلم الوحدة .

٦ - اعطاء كل متعلم الوقت اللازم له لاتمام تعلم كل وحدة .

وقد اختفت فكرة التعلم حتى التمكن في الثلاثينات ويعود ذلك لعدم امكانية التوصل الى استراتيجية فاعلة لها في هذا الوقت . ثم عادت هذه الفكرة الى الظهور مرة أخرى في أواخر الخمسينات واوائل الستينات مع ظهور التعليم المبرمج . ورغما عن ثبوت فعالية التعليم المبرمج مع بعض المتعلمين خاصة هؤلاء الذين يحتاجون خطوات تعلمية وتعزيز دائم ، فانه قد فشل في تزويد المربين بنموذج اجرائي للتعلم حتى التمكن.

وفي عام ١٩٦٣ أوضح «كارول» Caroll ـ في نموذجه للتعلم المدرسي - العوامل الاساسية التي تؤثر في نجاح المتعلمين وكيفية تفاعل هذه العوامل مع بعضها .

وقد استطاع «بلوم» Bloom (١٩٦٨) تحويل نموذج «كارول» الى نموذج اجرائي للتعلم حتى التمكن يمكن استخدامه في حجرة الدراسة . والتمكن عند «بلوم» هو تحقيق عدد من الاهداف الكبرى سواء كانت الاهداف أهداف معرفية أو حركية أو أنفعالية .

ويتم في هذا النموذج تقسيم الموضوع أو المحتوى المطلوب التمكن منه الى عدد من الـوحدات الصغيرة يستغرق تدريس كل منها أسبوعين ،ويتم تحديد اهداف كل وحدة تحديدا اجرائيا والتي يعتبر التمكن منها هو تمكن من الاهداف الكبرى للموضوع . ويقوم المعلم بتدريس كل وحدة مستخدما الى جانب الطرق الجمعية المعروفة تغذية راجعة مع اجراءات تصحيحية Corrective Procedures للتأكد من ان التعليم الذي حصل عليه كل متعلم هو أفضل مايمكن ان يحصل عليه . وتشمل التغذية الراجعة اختبارات تشخيصية تطبق في نهاية تدريس كل وحدة ويغطي كل اختبار مجموعة اهداف الوحدة وبالتالي فان كل اختبار يعطي صورة عن ماقد تعلمه كل متعلم نتيجة لدراسة وحدة معينة بالذات . وتساعد الاجراءات التصحيحية كل متعلم على التغلب على الصعاب التي واجهها في تعلم الوحدة الأولى قبل البدء في تعلم الوحدة التالية . ومن بين أمثلة الاجراءات التصحيحية التي يقـترحهـا «بلوم» ـ ضمن نمـوذجـه للتعلم حتى التمكن ـ التدريس للمجموعات الصغيرة ، التدريس الافرادي بدائل للمواد التعليمية ، واعادة التدريس .

ويتفق كثير من الباحثين على ان من أهم الاستراتيجيات الحديثة التي ظهرت في مجال اعداد المعلم هي استراتيجيات الاعداد على اساس الاداء أو الكفاءة وتستند هذه الاستراتيجيات الى افتراض مؤداه ان عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها الى مجموعة من الكفاءات اذا تمكن منها الفرد زاد احتمال نجاحه كمعلم (يعرف هول وجونز Hall & Jones (١٩٧٦) الكفاءة بأنها مهارات مركبة أو انماط سلوكية أو معـارف يمكن ان تظهـر في أداء المتعلم) . ومن أهم ما يميز هذه الاسـتراتيجيات ارتكـازها على العديد من اتجاهات التعلم الحديثة ومن أهمها التعلم حتى التمكن .

مما سبق يمكن القول بأن اعداد المعلم في اطار التعلم حتى التمكن وعلى

أساس الكفاءات التدريسية موضوع يستحق مزيدا من الاهتمام والدراسة والبحث.

ثانيا ـ الدراسات ذات العلاقة :

حيث أنه لاتوجد دراسة متاحه للباحث ذات علاقة مباشرة بموضوع الدراسة الحالية فقد اعتمد على بعض الدراسات خاصة التي أجريت والتي أفادت من استراتيجية «بلوم» للتعلم حتى التمكن وتلك التي تناولت كفاءات التدريس ويمكن ايجاز نتائج هذه الدراسات فيما يلي:

أ - نتائج الدراسات العربية :

١ ـ تضمنت قائمة الكفاءات التعليمية الضرورية للاعداد الجيد للمعلمين : كفاءات صياغة الاهداف التعليمية صياغة سلوكية وتصنيف هذه الاهداف الى اهداف معرفية ،اهداف انفعالية ،واهداف ادائية (الخطيب ، ١٩٧٨).

٢ ـ اظهر الطلاب المعلمون تحت الاعداد ـ بجامعة قطر ـ اهتماما أكبر بالكفاءات المتعلقة بتخطيط الدرس بينما انصب اهتمام المعلمين الممارسين ـ بدولة قطر ـ على كفاءات تنفيذ الدرس (الشيخ وزاهر ، ١٩٨١).

٣ ـ ثبت فاعلية نموذج التعلم حتى التمكن في تدريس الكيمياء على مستوى التعليم الجامعي وان لم يحقق استخدام النموذج مستوى التمكن الذي يفترضه انصار التعلم حتى التمكن .(عبد العال ، ١٩٨٣).

٤ ـ حظيت برامج اعداد المعلم القائمة على الكفاءات أو الاداءات (CBTE & PBTE) بتأييد الكثير من البحوث التجريبية ،وقد أظهرت نتائج هذه البحوث جدوى هذه البرامج في تنمية الكفاءات التدريسية المرغوبة. (جامع وآخرون، ١٩٨٤) .

٥ ـ تمكن أكثر من ٩٠٪ من طلاب التربية الرياضية بجامعة اليرموك من نمطي التدريب والتبادلية في تدريس التربية الرياضية وذلك باستخدام استراتيجية التعلم حتى التمكن. (١٩٨٦ ، Bataineh) .

ب- نتائج الدراسات الاجنبية :

١ ـ تفوقت مجموعة من طلاب الصف الثامن ـ خضعت لاجراءات تصحيحية على مجموعة نظرائهم والذين لم يخضعوا لنفس الاجراءات ـ وذلك في الاختبارات التحصيلية النهائية في مادة العلوم العامة . كما تفوقت المجموعة التى خضعت لاعادة التدريس ـ كاجزاء تصحيحي ـ على مجموعة نظراءهم ممن لم يخضعوا لاعادة التدريس خاصة فى المهارات التعليمية النهائية . (١٩٧٥ ، File & Okey) .

٢ ـ أبرزت نتائج استخدام طريقتين مختلفتين (اعادة التدريس واعطاء واجبات متعددة) تمكن الطلاب المعلمين من بعض المهارات المعرفية العليا ، وعدم وجود فروق ذات دلالة بين أداء المجموعتين في الاختبار النهائي لهذه المهارات (١٩٧٨ ، Goss) .

٣ - من خلال دراسة أثر استخدام استراتيجية التعلم حتى التمكن على تحصيل عينة من طلاب المرحلة الثانوية لمادة البيولوجي ، تحقق صدق الفروض التالية :

- استراتيجية التعلم حتى التمكن تقلل التباين في التحصيل .
- استراتيجية التعلم حتى التمكن تؤدي الى زيادة في التحصيل .

بينما لم يتحقق الفرض القائل بأن استراتيجية التعلم حتى التمكن تزيد من بقاء أثر التعليم . (١٩٧٩ ، Cynthaialon) .

٤ ـ حصل الطلاب الذين خضعوا لاجراءات تشخيصية علاجية يقوم بادارتها المعلم على درجات أعلى (في جميع الاختبارات التحصيلية في مادة البيولوجي

على مستوى المدرسة الثانوية) من نظرائهم الذين خضعوا لاجراءات تشخيصية علاجية يقوم بادراتها الطلاب (١٩٨١ ، Yeany et al).

٥ ـ ساعدت الاجراءات التصحيحية الافرادية على زيادة تحصيل طلاب المدرسة الثانوية في مادة الكيمياء ، وكذلك على بقاء اثر تعلمهم في هذه المادة (١٩٨٤ ، Coffey).

٦ ـ أفاد استخدام اجراءات التعلم حتى التمكن لطلاب التربية الرياضية على مستوى الجامعة من التمكن من اكتساب المهارات الحركية . وقد برزت فاعلية اجراءات التعلم حتى التمكن بشكل أوضح مع الاناث وعلى الأخص منخفضي التحصيل، كما ان اجراءات التعلم حتى التمكن ساعدت على تنمية اتجاهات موجبة الى حد ما نحو الدراسة بوجه عام . (١٩٨٥ ، Black more).

٧ ـ اثبت استخدام مدخل تعليمي قائم على الكفاءات والتعلم حتى التمكن فاعليته في تسيير التعلم وبقاء اثر التعلم لفنون اللغة ، ومادة الرياضيات (١٩٨٥ ، Hefnen).

ويتضح من العرض السابق جدوى استخدام استراتيجية التعلم حتى التمكن في تحقيق الاهداف المرغوبة .

خطوات الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية أتبع الباحث الخطوات التالية :

أولا ـ اختيار المهارات موضوع الدراسة:

قام الباحث بالاطلاع على عدد من الدراسات والكتابات ذات العلاقة

بموضوع مهارات التدريس . كما عقد الباحث عدة لقاءات مع مشرفي ومشرفات التربية العملية بجامعة قطر استهدفت التعرف على مهارات التدريس التي لا تتقنها الطالبات المعلمات ،وبناء على كل ما سبق تم التوصل الى المهارات التالية لتكون موضوعا للدراسة الحالية ، وهي :

- مهارة تحليل محتوى الدرس .
- مهارة صياغة اهداف الدرس .
- مهارة اعداد خطة الدرس .

وقد وقع الاختيار على هذه المهارات للأسباب الآتية :

- تأكيد معظم الدراسات والكتابات السابقة على هذه المهارات باعتبارها مكونات لكفاءة تخطيط الدروس اليومية خاصة ما تشير اليه وتؤكده دراسة الشيخ وزاهر (١٩٨١) ، حول «الكفاءات اللازمة للمعلم في قطر» ، والتي أوضحت نتائجها أن الطلاب المعلمون بكلية التربية بجامعة قطر أجمعوا على ان اكثر الكفاءات بالنسبة لهم هي كفاءة تخطيط الدروس اليومية والتي تتضمن المهارات الثلاث موضوع الدراسة .
- اتفاق معظم آراء مشرفي ومشرفات التربية العلمية حول ضعف الطالبات المعلمات في هذه المهارات بالذات .
- امكانية اكساب الطالبات المعلمات هذه المهارات من خلال اتباع اجراءات التعلم للتمكن خلال التعلم للتمكن خلال محاضرات مقرر طرق التدريس .
- اعتبار هذه المهارات متطلب اساسي لممارسة الطالبة المعلمة للتدريب العملي في التربية العملية بالمدارس حيث تطالب الطالبة بتحضير الدرس حتى وان لم تقم بالتدريس الفعلي .

ثانياً ـ اعداد المواد التعليمية :

وقد تطلب هذا الاعداد مايلى :

أ - تقسيم المادة التعليمية الى وحدات صغيرة ،ولذا قام الباحث بتحليل المهارات موضوع الدراسة للتعرف على السلوكيات المتضمنة في كل منها وصياغتها اجرائيا في صورة اهداف ،وكذلك صياغة ناتج التعلم أو الهدف المتوقع التمكن منه في نهاية تعلم الوحدة والتي يمثل كل منها مهارة من مهارات التدريس . ويوضح جدول (١) نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (١)

مهارات التدريس والسلوكيات المتضمنة في كل منها وناتج التعلم النهائي المتوقع التمكن منه في نهاية تعلم كل مهارة

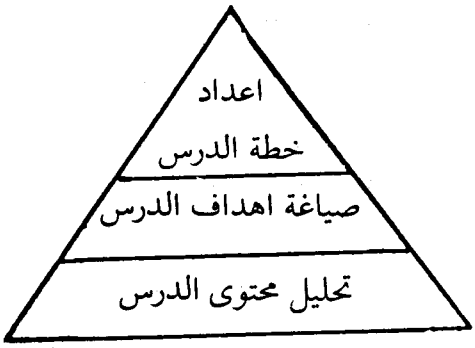
الوحدة	المهارة	السلوكيات المتضمنة في صورة أهداف إجرائية	ناتج التعلم النهائي أو الهدف النهائي المتوقع التمكن منه في نهاية تعلم المهارة
الأولى	تحليل محتوى الدرس	- تحدد الطالبة مكونات بنية العلوم الطبيعية - تعطي الطالبة أمثلة للمكونات المختلفة . - تميز الطالبة بين مكونات بنية العلوم الطبيعية المختلفة	- تستخرج الطالبة أوجه التعلم المتضمنة في درس ما (المعرفية، الحركية ، الانفعالية) إذا ما أعطيت الطالبة بياناً بعنوان هذا الدرس ومحتواه .
الثانية	صياغة أهداف الدرس	- تحدد الطالبة خصائص الهدف الجيد . - تميز الطالبة بين الهدف الجيد وغير الجيد . - تحدد الطالبة مجال الهدف (معرفي، حركي، انفعالي) - تكتب الطالبة عدداً من الأفعال السلوكية في كل مجال	- تكتب الطالبة أهداف الدرس بحيث يتوافر في كل هدف خصائص الهدف الجيد وذلك في كل مجال من المجالات المعرفية ، الحركية والانفعالية . إذا ما أعطيت الطالبة بياناً بعنوان هذا الدرس ومحتواه .
الثالثة	اعداد خطة الدرس وتتضمن :	١) اختيار مقدمة الدرس : - تحدد الطالبة وظائف المقدمة .	١) تختار الطالبة المقدمة المناسبة لدرس ما إذا ما أعطيت الطالبة بياناً بعنوان هذا الدرس ومحتواه .

تابع جدول رقم (١)

الوحدة	المهارة	السلوكيات المتضمنة في صورة أهداف إجرائية	ناتج التعلم النهائي أو الهدف النهائي المتوقع التمكن منه في نهاية تعلم المهارة
	١) اختيار مقدمة الدرس ٢) اختيار طريقة التدريس ٣)صياغة أسئلة المناقشة ٤) اعداد الملخص السبوري	- تذكر الطالبة أنواع المقدمات المستخدمة . - تقارن الطالبة بين الاستخدامات المختلفة لأنواع المقدمات المستخدمة . ٢) اختيار طريقة التدريس المناسبة : - تحدد الطالبة شروط اختيار طريقة التدريس المناسبة - تقارن الطالبة بين طرق التدريس المستخدمة في تدريس العلوم بالمدرسة الاعدادية . - تحدد الطالبة خطوات كل طريقة من طرق التدريس المستخدمة . ٣) صياغة أسئلة المناقشة : - تحدد الطالبة وظائف أسئلة المناقشة . - تعدد الطالبة شروط سؤال المناقشة الجيد - تميز الطالبة بين مجالات أسئلة المناقشة ومستوياتها . ٤) اعداد الملخص السبوري : - تحدد الطالبة وظيفة الملخص السبوري - تعدد الطالبة مكونات الملخص السبوري .	٢) تتخير الطالبة أكثر الطرق ملائمة لتدريس درس معين إذا ما أعطيت الطالبة بياناً بعنوان الدرس ومحتواه ٣) تضع الطالبة سؤالاً للمناقشة يتوافر فيه شروط السؤال الجيد إذا ما أعطيت الطالبة الاجابة المتوقعة من التلميذات . ٤) تكتب الطالبة ملخصاً سبورياً مناسباً لدرس معين إذا ما أعطيت الطالبة بيانا بهذا الدرس ومحتواه .

وقد استبعد الباحث من هذه الدراسة بعض السلوكيات المتضمنة في مهارة اعداد خطة الدرس مثل اختيار الادوات والوسائل المناسبة لان الطالبات يدرسن مقررا في تكنولوجيا التعليم واعداد الوسائل في الفصل الدراسي السابق للفصل الذي يدرسن فيه مقرر طرق التدريس مما قد يؤثر على تمكنهن من هذه السلوكيات .

ب- ترتيب المهام السابق التوصل اليها في هرم تعليمي بحيث تكون المهارة السابقة متطلب اساسي للتمكن من المهارة اللاحقة ، وبذا تم التوصل الى الهرم التعلمي التالي :



جـ- اعداد الاختبارات التشخيصية وعددها ثلاثة يقيس كل منها قدرة الطالبة المعلمة على التمكن من ناتج التعلم النهائي والمتوقع منه في نهاية تعلم كل مهـارة من المهارات الثلاث موضوع الدراسة . ويوضح جدول رقم (٢) وصفا تفصيليا لهذه الاختبارات .

جدول رقم (٢)

مواصفـات الاختبـارات التشخيصية

الاختبار	المهارة موضوع الاختبـــار	الهدف من الاختبار	المعطيات	المطلوب	عدد البنود
الأول	تحليل محتوى الدرس	قياس قدرة الطالبة المعلمة على استخراج أوجه التعلم المعرفية . الحركية والانفعالية المتضمنة في درس من دروس العلوم المقررة على طلاب الصف الأول الاعدادي بدولة قطر .	بيان بعنوان الدرس ومحتواه	١)استخراج المفاهيم والتعميمات الأساسية والمهارات المعرفية و ٢) استخراج المهارات الحركية و ٣) استخراج مجالات الاهتمامات العلمية وأوجه التقدير التي يمكن تنميتها من تدريس هذا الدرس	٣ ٣

تابع جدول رقم (٢)

الاختبار	المهارة موضوع الاختبار	الهدف من الاختبار	المعطيات	المطلوب	عدد البنود
الثاني	تحليل أهداف الدرس	قياس قدرة الطالبة المعلمة على كتابة أهداف تتوافر فيها شروط الهدف الجيد وذلك في كل من المجالات المعرفية، الحركية، والانفعالية	بيان بعنوان الدرس ومحتواه	١) كتابة أهداف تغطي المحتوى المعرفي و ٢) كتابة أهداف تغطي المحتوى الحركي و ٣) كتابة أهداف تغطي المحتوى الانفعالي وتمثل جميعها نواتج تعلم هذا الدرس ويتوافر فيها شروط الهدف الجيد.	٣ ٣
الثالث	اعداد خطة الدرس	١) قياس قدرة الطالبة على اختيار مقدمة	بيان بعنوان	كتابة اسم أنسب مقدمة تصلح لهذاالدرس	٣
		٢) قياس قدرة الطالبة على اختيار طريقة التدريس الملائمة لتدريس درس معين.	بيان بعنوان الدرس ومحتواه	- كتابة اسم طريقة التدريس المناسبة. - ذكر خطوات السير في هذه الطريقة.	٣
		٣) قياس قدرة الطالبة على صياغة أسئلة للمناقشة.	الاجابات المتوقعة من الطالبات.	كتابة أسئلة للمناقشة تتوافر فيها شروط السؤال الجيد.	٦
		٤) قياس قدرة الطالبة على كتابة ملخص سبوري لدرس.	بيان بعنوان الدرس ومحتواه	كتابة ملخص سبوري مناسب للدرس.	٣

د - اعداد مواد مكتوبة ووسائل معينة للتدريس. وتتكون المواد المكتوبة من مذكرت Handouts تغطي كل مذكرة منها وحدة واحدة - أي مهارة واحدة - وتتضمن الأهداف المرغوب تحقيقها ونقاطاً تعليمية تغطي جميع السلوكيات المتضمنة وأمثلة للتدريب. وتتكون الوسائل المعينة من شفافيات تتضمن الأمثلة المستخدمة في التدريس، وكذلك التدريبات التي تكلف بها الطالبات.

ثالثا - عينة الدراسة :

تكونت الدراسة الحالية من عدد خمسين طالبة سجلن في مقرر ت.ج طرق تدريس العلوم الطبيعية خريف ١٩٨٦ بكلية التربية - جامعة قطر، وقد قسمت هذه العينة الى مجموعتين بطريقة عشوائية لتحقيق اهداف الدراسة.

رابعا ـ اعداد الاختبارات النهائية واختبار بقاء اثر التعليم :

أ - أعدت الاختبارات النهائية وعددها ثلاثة تقيس كل منها قدرة الطالبة المعلمة على التمكن من نواتج التعلم المتوقع التمكن منها في نهاية تعلم كل مهارة من المهارات الثلاث موضوع الدراسة وهي صورة مكافئة تماما للاختبارات التشخيصية (ولكنها تختلف عنها في مضمون الدروس المعطاة للطالبات) .

ب- اعداد اختبار اثر التعلم وهو اختبار واحد يقيس مدى احتفاظ الطالبات المعلمات بتعلمهن للسلوكيات المختلفة المتضمنة في المهارات الثلاث ، ويتضمن ٣٥ بنداً وتعطي هذه البنود نواتج التعلم المتوقعة وتوزيعها كالتالي :

- ١٠ بنود تحليل محتوى .
- ١٠ بنود صياغة اهداف .
- ١٥ بندا اعداد خطة الدرس .

جـ- التأكد من صدق الاختبارات وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين وشرح لهم الهدف من كل اختبار وطلب ابداء الرأي حول لغة بنود الاختبار المختلفة ، مدى تغطية هذه البنود للمهارة موضوع الاختبار ومدى تمثيل البنود للهدف من الاختبار . وبناء على ملاحظات المحكمين أجريت التعديلات اللازمة وبهذا تحقق للاختبارات في شكلها النهائي سمة الصدق .

د - تعيين معامل ثبات الاختبارات النهائية باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون (٢٠) Kuder Richardson والتي تنص على أن :

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - ١} \left(١ - \frac{\text{مج س ص}}{\text{ع}^{٢}} \right)$$ (ص ٤١٤ ، Ebel)

حيث ن = عدد بنود الاختبار

مج = مجموع

س = النسبة المئوية للاجابات الصحيحة لكل بند

ص = (١ - س)

ع^{٢} = تباين درجات الاختبار ككل

امـا النسبـة لاختبـار بقـاء اثـر التعلم فقـد استخـدمت معـادلـة كيودر ريتشاردسون (٢١) ،والتي تنص على أن :

معامل الثبات = $\frac{ن}{ن - ١}$ (١ - $\frac{م (ن - م)}{ن ع^{٢}}$) (ص ٤١٥ ، Ebel)

حيث ن = عدد بنود الاختبار

م = متوسط درجات الاختبار ككل

ع^{٢} = تباين درجات الاختبار ككل

علما بأنه تم حساب معاملات الثبات لكل مجموعة من مجموعتي الدراسة على حدة وذلك لضمان الخصائص العلمية للاختبار المستخدم . ويوضح جدول رقم (٣) نتائج حساب معاملات الثبات .

جدول رقم (٣)

معاملات ثبات الاختبارات المستخدمة

المجموعة	الاختبـــــــــارات النهـــائيـة		اختبار بقاء أثر التعلم
	اختبار مهارة تحليل المحتوى	اختبار مهارة صياغة الأهداف	اختبار مهارة اعداد خطة الدرس
الأولـــى	٠,٨٢	٠,٧٥	٠,٧٢
الثانيـــة	٠,٨٠	٠,٧٨	٠,٧١

ويتضح من جدول رقم (٣) امكانية الاعتماد على نتائج الاختبارات المستخدمة نتيجة لارتفاع معامل ثباتها .

وبهذا يكون قد تحقق للاختبارات المستخدمة الخصائص العلمية من صدق وثبات والتي تؤهلها للاستخدام كأداة للبحث العلمي .

خامسا ـ تحديد المستوى المرجعي للاداء :

تم تحديد المستوى المرجعي للاداء في ضوء ما اقترحه «بلوم» كمعيار للتمكن وهو (س - ١) حيث س عدد البنود التي تغطي كل ناتج من نواتج التعلم المتوقع التمكن فيها في نهاية كل مهارة من مهارات التدريس .

سادسا ـ تطبيق اجراءات التعلم حتى التمكن :

وقد تم ذلك على النحو التالي :

أ - القيام بالتدريس ـ بطريقة جمعية لجميع افراد العينة لكل مهارة على حدة وذلك باستخدام اسلوب المحاضرة المثراة بالمناقشة وباستخدام جهاز العرض فوق الرأس Over Head Projector مع اعطاء تدريبات واعطاء واجبات منزلية تصحح ، ويوضح لكل طالبة كتابة الخطأ الذي وقعت فيه وكيفية تصحيحه وقد استغرقت عملية تدريس مهارة تحليل المحتوى ٦ محاضرات ، تدريس صياغة مهارة الاهداف ٦ محاضرات ، تدريس مهارة اعداد خطة الدرس ٨ محاضرات .

ب- تطبيق الاختبارات التشخيصية الخاصة بالمهارة الاولى في نهاية تدريس هذه المهارة بالذات وتحديد الأخطاء التي تقع فيها كل طالبة وكيفية تصحيحها .

جـ- تقسيم الطالبات بطريقة عشوائية الى مجموعتين ، المجموعة الاولى تعرضت لاعادة التدريس كاجراء تصحيحي ـ بطريقة أفرادية والمجموعة الثانية تعرضت لاعادة التدريس بطريقة جمعية ، وذلك في الوقت المخصص

للساعات المكتبية لمقرر طرق التدريس . وقد خضعت جميع الطالبات لاعادة التدريس بطريقتيه سواء تمكن من نواتج التعلم المرغوبة أم لم تتمكن حتى لاتشعر الطالبات اللائي لم تتمكن بأي نوع من الاحباط يؤثر في استجاباتهن فيما بعد .

د - تطبيق الاختبار النهائي الخاص بالمهارة الاولى .

هـ- القيام بتدريس المهارة الثانية بطريقة جمعية وتكرار الخطوات السابقة (ب ، ج ،د) . . . وهكذا .

سابعا ـ تطبيق اختبار بقاء أثر التعلم :

بعد تطبيق الاختبار النهائي للمهارة الثالثة بثلاثة أسابيع طبق اختبار بقاء أثر التعلم على أفراد العينة ككل مرة واحدة.

ثامنا ـ تصحيح الاختبارات وجدولة النتائج :

صححت الاختبارات النهائية وحسبت نسب الطالبات المتمكنات من نواتج التعلم المتوقع التمكن منها في نهاية تعلم كل مهارة على حدة ، وكذلك نسب الطالبات المتمكنات من المهارة ككل (المتمكنات من جميع نواتج تعلم المهارة) وذلك داخل كل مجموعة من مجموعتى الاجراءات التصحيحية .

اما بالنسبة لاختبار بقاء اثر التعلم فقد تم تصحيحه وحسب المتوسط والانحراف المعياري لدرجات طالبات كل مجموعة على حدة ،وجدولت النتائج في جداول خاصة .

تاسعا ـ تحليل النتائج ومناقشتها :

وقد حللت النتائج بطريقتين :

الاولى ـ احصائية وصفية وذلك بوصف النتائج في صورة نسب مئوية ومتوسط الدرجات .

الثانية ـ احصائية استدلالية وذلك باستخدام الاختبارات الاحصائية التالية :

أ - إختبار الدرجة المعيارية «ز» لاختبار الدلالة الاحصائية للفروق في النسب المئوية بين مجموعتي الطالبات . وذلك باستخدام المعادلة التالية :

$$ز = \frac{س_1 - س_2}{\sqrt{\frac{س_1 ص_1}{ن_1} + \frac{س_2 ص_2}{ن_2}}}$$

(ص٣٧٩ ، Hays) ..... (١)

حيث $س_1$ = النسبة المئوية لطالبات المجموعة الأولى اللائي حققن معيار التمكن .

$س_2$ = النسبة المئوية لطالبات المجموعة الثانية اللائي حققن معيار التمكن .

$ص_1 = (١ - س_1)$

$ص_2 = (١ - س_2)$

$ن_1$ = عدد طالبات المجموعة الاولى

$ن_2$ = عدد طالبات المجموعة الثانية

وذلك لاختبار صدق الفرض الاول والثالث من فروض الدراسة الحالية .

اختبار الدرجة التائية (ت) لاختبار الدلالة الاحصائية للفروق في متوسط الدرجات بين مجموعتي الطالبات . وذلك باستخدام المعادلة التالية :-

$$ت = \frac{م_1 - م_2}{\sqrt{\frac{ع_1^2 + ع_2^2}{ن}}} *$$

(ص٤٠٨ ، Hays) ..... (٢)

* هذه المعادلة مشتقة على أساس تساوي عدد أفراد المجموعتين وعلى أساس أن قيمة الخطأ المعياري للفروق مقدرة بطريقة التمثيل التام (انظر نفس المرجع ونفس الصفحة) .

حيث

م١ = متوسط درجات المجموعة الاولى

م٢ = متوسط درجات المجموعة الثانية

ع١٢ = تباين درجات المجموعة الاولى

ع٢٢ = تباين درجات المجموعة الثانية

ن = عدد افراد المجموعة الواحدة (حيث ان عدد افراد المجموعتين متساو) .

وذلك لاختبار صدق الفرض الرابع من فروض الدراسة الحالية .

عاشرا ـ الاستنتاجات والتوصيات :

في ضوء ما اسفرت عنه الدراسة من نتائج وفي ضوء محددات الدراسة الحلية توصلت الدراسة الى عدد من الاستنتاجات وقدمت عددا من المقترحات والتوصيات .

النتائج ومناقشتها

يتم عرض النتائج فيما يلي وفقا لاسئلة الدراسة :

السؤال الأول : ما أثر استخدام اجراءات التعلم حتى التمكن على تمكن أفراد العينة ككل من كل ناتج من نواتج التعلم المتوقع في نهاية تعلم كل مهارة من مهارات التدريس موضوع الدراسة ؟

وللاجابة عن هذا السؤال حسبت النسبة المئوية لأفراد العينة ككل اللائي تمكن من كل ناتج من نواتج التعلم المتوقعة وذلك في الاختبارات النهائية ،ويوضح جدول رقم (٤) هذه النتائج .

جدول رقم (٤)

النسب المئوية لأفراد العينة ككل المتمكنات من كل ناتج من نواتج التعلم المتوقعة في نهاية تعلم كل مهارة من مهارات التدريس

المهارة	تحليل المحتوى			صياغة الأهداف			اعداد خطة الدرس			
نواتج التعلم	استخراج المحتوى المعرفي	استخراج المهارات الحركية	استخراج المحتوى الانفعالي	كتابة أهداف معرفية	كتابة أهداف حركية	كتابة أهداف انفعالية	كتابة اسم أنسب مقدمة	كتابة اسم وخطوات أنسب طريقة للتدريس	كتابة أسئلة للمناقشة	كتابة الملخص السبورى
النسب المئوية	١٠٠	٩٠	٧٦	٩٤	٧٤	٦٤	٨٤	٩٤	٨٨	٩٨

ويتضح من جدول رقم (٤) ما يلي :

أ - أعلى نسبة للطالبات المتمكنات كانت في حالة استخراج المحتوى المعرفي ويمكن تفسير ذلك ، في ضوء اعتماده على الخلفية الاكاديمية لهن في موضوع الدرس .

ب- أقل نسبة للطالبات المتمكنات كانت في حالة كتابة الاهداف الانفعالية وقد يرجع ذلك الى صعوبة ترجمة المحتوى الانفعالي الى سلوك .

جـ- تحقق صدق الفرض الاول من فروض الدراسة الحالية ، وذلك في حالة : استخراج المحتوى المعرفي ، استخراج المهارات الحركية ، كتابة اهداف حركية ، كتابة اسم وخطوات أنسب طريقة للتدريس ، وكتابة الملخص السبوري .

د - لم يتحقق صدق الفرض الاول في حالات استخراج المحتوى الانفعالي ، كتابة اهداف حركية ، كتابة اهداف انفعالية ، كتابة اسم أنسب مقدمة ،

ويمكن القول بأنه قد تحقق صدقه الى حد ما في حالة كتابة اسئلة للمناقسة اذا بلغت نسبة افراد العينة ككل المتمكنات ٨٨٪ .

وقد يفسر ذلك في ضوء أنه :

- في حالة استخراج المحتوى الانفعالي يصعب ذلك لكون المحتوى الانفعالي لأي درس ضمنيا وليس صريحا .
- في حالة كتابة الاهداف الحركية يرجع ذلك الى خطأ في عملية التدريس نفسها اذ أن المحاضر يؤكد باستمرار على الطالبات عدم كتابة اهداف حركية لدرس ما الا اذا كان هذا الدرس عمليا في المعمل.
- في حالة كتابة الأهداف الانفعالية يعود ذلك إلى صعوبة ترجمة المحتوى الانفعالي إلى سلوك .
- في حالة كتابة أنسب مقدمة يرجع ذلك الى تصور الطالبات أن جميع الدروس يجب ان تبدأ بسؤال .

مما سبق يمكن القول بأن استخدام اجراءات التعلم حتى التمكن قد أثبتت فاعلية هذه الاجراءات في حالات استخراج المحتوى المعرفي ، استخراج المهارات الحركية ، كتابة الاهداف المعرفية ، كتابة اسم وخطوات أنسب طريقة للتدريس وكتابة الملخص السبوري ، وكذلك يمكن القول بأن هذه الاجراءات فاعلة في حالة كتابة أسئلة المناقسة .

السؤال الثاني : ما أثر استخدام اعادة التدريس ـ كاجراء تصحيحي ـ بطريقة افرادية في مقابل اعادة التدريس بطريقة جمعية على تمكن الطالبات من نواتج التعلم المتوقعة في نهاية تعلم كل مهارة من مهارات التدريس موضوع الدراسة والتى اخفقن في التمكن منها من اول مرة كما يحدد ذلك نتائج الاختبارات النهائية الخاصة بكل مهارة على حدة ؟

للاجابة على هذا السؤال تم تحديد النسب المئوية لافراد العينة اللائي تمكن من كل ناتج من نواتج التعلم المتوقعة (والتي فشلن في التمكن فيها في الاختبار التشخيصي الخاص بكل مهارة) بعد تعرضهن لاعادة التدريس -كاجراء تصحيحي- بطريقتين افرادية وجمعية . كما تم حساب قيمة الدرجة المعيارية «ز» المقابلة للفروق فى النسب المئوية بين المجموعتين . ويوضح جدول رقم (٥) هذه النتائج .

جدول رقم (٥)

النسب المئوية لأفراد العينة المتمكنات من كل ناتج من نواتج التعلم المتوقعة (والتي فشلن من التمكن منها في الاختبارات التشخيصية) موزعة طبقاً لمجموعتي الاجراءات التصحيحية وكذلك قيم الدرجة « ز » ودلالة هذه القيم

المهارة		تحليل المحتوى		صياغة الأهداف			اعداد خطة التدريس			
ناتج التعلم المتوقع		استخراج المحتوى المعرفي	استخراج المهارات الحركية	استخراج المحتوى الانفعالي	كتابة أهداف معرفية	كتابة أهداف حركية	كتابة أهداف انفعالية	كتابة اسم أنسب مقدمة	كتابة اسم وخطوات أنسب طريقة تدريس	كتابة أسئلة للمناقشة	كتابة الملخص السبورى
الاجراء التصحيحي	اعادة التدريس بطريقة افرادية	١٠٠	٨٣	٧٣	٩١	٧١	٧٠	٨٨	٨٨	٨٩	٨٣
	اعادة التدريس بطريقة جمعية	١٠٠	٥٠	٣٨	٨٥	٤٤	٤٣	٥٧	٧٨	٥٥	١٠٠
قيم الدرجة « ز »		صفر	١,٩٤*	١,٩٤*	٠,٤٦	٢,٢٥*	١,٨٢*	٢,٠٠*	٠,٥٦	١,٨٩*	-١,١٢

* دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥

ويتضح من جدول رقم (٥) وجود فروق في النسب المئوية للطالبات المتمكنات من نواتج التعلم المتوقعة لصالح المجموعة التي تعرضت لاعادة التدريس بطريقة افرادية ما عدا في حالتي استخراج المحتوى المعرفي (تساوت النسب) وحالة كتابة الملخص السبوري (لصالح المجموعة التي تعرضت لاعادة التدريس بطريقة جمعية) .

ولاختبار دلالة هذه الفروق استخدمت المعادلة (١) لحساب قيم الدرجة «ز» المقابلة للفروق في النسب بين المجموعتين ولاختبار صدق الفرض الثاني من فروض الدراسة : «لا توجد فروق ذات دلالة عند مستوى ٠٥, بين النسب المئوية للطالبات المتمكنات من كل ناتج من نواتج التعلم في نهاية تعلم كل مهارة واللائي تعرضن لاعادة التدريس -كاجراء تصحيحي- بطريقة افرادية والنسب المئوية لنظرائهن من الطالبات اللائي تعرضن لاعادة التدريس بطريقة جمعية » .

وقد تحقق صدق الفرض في الحالات التالية :

- حالة استخراج المحتوى المعرفي لدرس ،وقد يرجع ذلك الى ان استخراج المحتوى المعرفي يعتمد على الخلفية الاكاديمية للطالبة في موضوع الدرس (مستوى الصف الاول الاعدادي) وهو ما قد تتساوى فيه جميع الطالبات أفراد العينة .
- كتابة اهداف معرفية لدرس ،وقد يرجع ذلك الى سهولة ترجمة أوجه التعلم المعرفية الى سلوك .
- كتابة اسم وخطوات طريقة التدريس المناسبة لدرس ،وقد يعود ذلك إلى إمكانية تحديد طريقة التدريس المناسبة في ضوء معايير واضحة متفق عليها : محتوى الدرس ،الهدف من الدرس ،خصائص المتعلم المستهدف،

الإمكانيات المتاحة . كما وان كتابة خطوات طريقة التدريس لا يتطلب اكثر من استرجاع خطوات سبق دراستها .

- كتابة الملخص السبوري لدرس ، ويمكن تفسير ذلك بأن من المتفق عليه أن يتضمن محتوى الملخص السبوري النقاط الاساسية في الدرس .

ولم يتحقق صدق الفرضية في الحالات التالية :

- استخراج المهارات الحركية من درس .
- استخراج المحتوى الانفعالي للدرس .
- كتابة اهداف حركية لدرس .
- كتابة اهداف انفعالية لدرس .
- كتابة انسب مقدمة لدرس .
- كتابة اسئلة للمناقشة في درس .

وهذه جميعها تحتاج الى توجيهات خاصة لا يوفرها اعادة التدريس بطريقة جمعية .

ومن كل ما سبق يمكن القول بأن اعادة التدريس بطريقة افرادية -كاجراء تصحيحي- ضمن اجراءات التعلم حتى التمكن أفضل من اعادة التدريس بطريقة جمعية خاصة في حالة نواتج التعلم التعلم التى تتطلب توجيهات خاصة

السؤال الثالث : ما أثر تنظيم مهارات التدريس موضوع الدراسة في هرم تعلمي على تمكن الطالبات المعلمات لهذه المهارات وفقا لترتيب معين ؟

تنظيم مهارات التدريس موضوع الدراسة في هرم تعلمي يقترح وجود نوعين من انماط التمكن ، النوع الاول يتفق مع هذا التنظيم المقترح ، والنوع الثاني لا يتفق معه .

وتعتبر الطالبة متمكنة من مهارات معينة اذا تمكنت من جميع نواتج التعلم المتوقعة من تعلم هذه المهارة ،وتعطى الدرجة (١) ، بينما اذا لم تتمكن الطالبة من ذلك اعتبرت غير متمكنة وتعطى الدرجة (٠)، وعلى هذا يتضمن النوع الاول من انماط التمكن ـ والتي يتفق مع التنظيم الهرمي المقترح ـ الانماط التالية :

- النمط (٠ ، ٠ ، ٠) ويمثله الطالبات غير المتمكنات من جميع المهارات.
- النمط (١ ، ٠ ، ٠) ويمثله الطالبات المتمكنات من المهارة الاولى فقط.
- النمط (١ ، ١ ، ٠) ويمثله الطالبات المتمكنات من المهارة الاولى والثانية فقط.
- النمط (١ ، ١ ، ١) ويمثله الطالبات المتمكنات من المهارات الثلاثه.

والنوع الثاني لا يتفق مع التنظيم الهرمي المقترح ويتضمن الأنماط التالية :

- النمط (٠ ، ١ ، ٠) ويمثله الطالبات المتمكنات من المهارة الثانية دون التمكن من المهارة الاولى والثالثة .
- النمط (٠ ، ١ ، ١) ويمثله الطالبات المتمكنات من المهارتين الثانية والثالثة دون التمكن من المهارة الاولى .
- النمط (٠ ، ٠ ، ١) ويمثله الطالبات المتمكنات من المهارة الثالثة دون التمكن من المهارتين الاولى والثانية .
- النمط (١ ، ٠ ، ١) ويمثله الطالبات المتمكنات من المهارة الاولى والثالثة دون التمكن من المهارة الثانية .

وبناء على ذلك فانه للاجابة عن السؤال الثالث تم حساب النسبة المئوية لافـراد العينة ككل المتمكنات من كل نمط من الانماط السابقة ويوضح ذلك جدول رقم (٦) .

جدول رقم (٦)

النسبة المئوية لأفراد العينة ككل المتمكنات من أنماط التمكن المختلفة

أنماط التمكن التي تتفق والتنظيم الهرمي	النسبة المئوية لأفراد العينة	أنماط التكمن التي لا تتفق والتنظيم الهرمي	النسبة المئوية لأفراد العينة
(٠،٠،٠)	٦	(٠،١،٠)	٦
(١،٠،٠)	٨	(١،١،٠)	٨
(١،١،٠)	١٠	(١،٠،٠)	٦
(١،١،١)	٤٠	(١،٠،١)	١٦
النسبة المئوية الكلية	٦٤	النسبة المئوية الكلية	٣٦

ويتضح من جدول (٦) أن النسبة المئوية لافراد العينة المتمكنات من أنماط التمكن التي تتفق والتنظيم الهرمي أكبر من النسبة المئوية لافراد العينة المتمكنات من انماط التمكن التي لا تتفق وهذا التنظيم. ولاختبار دلالة هذه النسب استخدمت المعادلة (١) لايجاد قيمة الدرجة « ز » ووجدت تساوي ٢,٠٠ وهي قيمة دالة عند مستوى دالة ٠٥,٠ .

وبهذا يمكن القول بأن الفرض الثالث من فروض الدراسة الحالية قد تحقق ،وهذا يعني ان افراد العينة يتبعون في تمكنهم من مهارات التدريس موضوع الدراسة والتنظيم الهرمي المقترح .

السؤال الرابع : ما أثر استخدام اعادة التدريس ـ كاجراء تصحيحي ـ بطريقة افرادية في مقابل اعادة التدريس بطريقة جمعية على بقاء أثر تعلم الطالبات المعلمات لنواتج التعلم المتوقعة في نهاية تعلم مهارات التدريس موضوع الدراسة ؟

وللاجابة عن هذا السؤال حسب المتوسط والتباين لدرجات كل مجموعة من مجموعات الاجراءات التصحيحية على حدة في اختبار بقاء اثر التعلم . واستخدمت المعادلة (٢) لايجاد قيمة الدرجة التائية « ت » المقابلة للفروق بين متوسطي المجموعتين، وذلك لاختبار صدق الفرض الرابع من فروض الدراسة الحالية القائل « لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات الطالبات ـ في اختبار بقاء أثر التعلم واللائي تعرضن لاعادة التدريس -كاجراء تصحيحي- بطريقة افرادية ومتوسط درجات نظرائهن واللائي تعرضن لاعادة التدريس بطريقة جمعية ». ويوضح جدول رقم (٧) النتائج.

جدول رقم (٧)

متوسط وتباين درجات أفراد العنية في اختبار بقاء أثر التعلم

موزعة طبقاً لمجموعتي الاجراءات التصحيحية وكذلك قيمة « ت »

المقابلة للفروق في المتوسطات بين المجموعتين ودلالة قيمة « ت »

مجموعة الاجراءات التصحيحية	المجموعة الأولى اعادة التدريس بطريقة افرادية	المجموعة الثانية اعادة التدريس بطريقة جمعية
المتوسط	٢٩,٦	٢٥,٢
التباين	١٤,٨	٢٩,٢٨
عدد أفراد المجموعة	٢٥	٢٥
قيمة « ت »	٣,٣١	دالة عند مستوى ٠,٠٥

ويتضح من جدول رقم (٧) :

أ - تفوقت المجموعة الاولى على المجموعة الثانية في اختبار بقاء اثر التعليم كما حدد ذلك متوسط درجات كل مجموعة في اختبار بقاء أثر التعلم.

ب- تباين درجات المجموعة الاولى أقل من تباين درجات المجموعة الثانية .

جـ- قيمة « ت » للفروق بين متوسط درجات المجموعتين دالة عند مستوى ٠,٠٥ وهذا يؤدي الى رفض الفرض الرابع من فروض هذه الدراسة . ومعنى هذا ان استخدام اعادة التدريس بطريقة افرادية -كاجراء تصحيحي- ضمن اجراءات التعلم حتى التمكن يؤدي الى بقاء أثر التعلم بدرجة اكبر من اعادة التدريس بطريقة جمعية .

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج معظم الدراسات السابقة والتى سبق عرضها .

الاستنتاجات والتوصيات

أولا ـ الاستنتاجات :

في ضوء ما توصلت اليه الدراسة الحالية من نتائج وفي حدود الدراسة الحالية يمكن التوصل الى الاستنتاجات التالية :

أ - اجراءات التعلم حتى التمكن ـ بوجه عام ـ طريقة من طرق التدريس الفاعلة في مساعدة الطالبات المعلمات على اكتساب نواتج التعلم المرغوبة .

ب- اعادة التدريس ـ كاجراء تصحيحي ضمن اجراءات التعلم حتى التمكن- بطريقة افرادية أسلوب فعال في مساعدة الطالبات المعلمات للوصول الى مستوى التمكن من مهارات التدريس وفي بقاء اثر تعلمهن لهذه المهارات .

جـ- تمكن الطالبات المعلمات من المهارات المتضمنة في كفاءة تخطيط الدروس اليومية يتبع تنظيما هرميا صادقا منطقيا واحصائيا لهذه المهارات .

ثانيا ـ التوصيات :

في ضوء كل ما سبق توصي الدراسة الحالية بما يلي :

أ ـ بالنسبة للمادة التعليمية :

تقسيم المادة التعليمية الى وحدات صغيرة ترتب في تنظيم هرمي بحيث يؤدي التمكن من الوحدة الاولى الى التمكن من الوحدة الثانية . . وهكذا.

بـ بالنسبة لطرق تعليم مهارات التدريس :

استخدام اجراءات التعلم حتى التمكن كطريقة للتدريس مع اعطاء مزيد من الاهتمام بالشكل الافرادي للاجراءات التصحيحية العلاجية واعادة التدريب

جـ بالنسبة لمقررات طرق التدريس :

- الاهتمام بالجانب التطبيقي في ارتباطه بالجانب التطبيقي في ارتباطه بالجانب النظري مع التأكيد على مهارات التدريس اللازمة لقيام الطالب المعلم بدوره على اكمل وجه اثناء فترة تدريبه العملى بالمدارس مما ينتقل اثره الى حياته المهنية فيما بعد .
- اعـطاء جرعات من التدريس والتدريب اكبر للتعرف على وتحديد المحتوى الانفعـالي للدرس ، صياغـة أهداف درس في المجالين الحركي والانفعالي ، اختيار أنسب مقدمة لدرس ، وصياغة أسئلةٍ المناقشة .

د ـ بالنسبة للدراسات المستقبلية :

- اجراء دراسات يكون موضوعها مهارات تدريس أخرى غير التى تضمنتها الدراسة الحالية مثل مهارات تنفيذ الدروس وتقويمها.
- اجراء دراسات للتحقق من صدق الفرض القائل بأن التمكن من مهارات

تخطيط الدرس متطلب أساسي للتمكن من مهارات تنفيذ الدرس وتقويمه .

- اجراء دراسات للتحقق من صدق الفرض القائل بأن تمكن الطالبات المعلمات من مهارات التدريس المختلفة في مقررات طرق التدريس متطلب اساسي للتمكن من الاداء الجيد داخل حجرة الدراسة واثناء التدريب العلمي في المدارس.

المراجـــع

أ ـ المراجع العربية :

١ ـ الخطيب ، احمد : « محاولة لتحديد بعض الكفايات المطلوبة للمعلم العربي »، رسالة المعلم ، المجلد الحادي والعشرون ، العدد الثالث ، ١٩٧٨ ، ص١٦ ـ ٢٢ .

٢ ـ جامع ، حسن والشاهين ، حصه والهادي ، فوزية : « الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية بدولة الكويت » المجلة التربوية ، المجلد الاول ، العدد الثاني ، ١٩٨٤ ، ص٥٩ـ٩٠.

٣ ـ عبد العال ، سمير : « تعلم الكيمياء للاتقان على مستوى التعليم الجامعي » ، في « بحوث في تدريس العلوم في المرحلتين الثانوية والجامعية » ، دار الفكر العربي ، القاهرة ١٩٨٣ .

٤ ـ الشيخ ، سليمان الخضري وزاهر ، فوزي : « الكفاءات اللازمة للمعلم في قطر » ، حولية كلية الانسانيات والعلوم الاجتماعية ، جامعة قطر ، العدد الثالث ، ١٩٨١ ، ص١٤٧ ـ ١٧٨ .

٥ ـ الجلال ، عبد العزيز : « المعلم العربي : مستوى الاعداد ومنزلة المهنة عرض للواقع والمأمول » ، ورقة مقدمة لندوة اعداد المعلم بدول الخليج العربي ، الدوحة ، ٧ ـ ٩ يناير ١٩٨٤ .

ب - المراجع الأجنبية :

1. Bataineh, A. (1986). The Effect of an Eight Week Mastery Learning Approach Teacher Training Program on Achieving Master of the Practice and Reciprocal styles of Teaching Physical Education. Dissertation Abstracts International. 46(9): 2614 A.

2. Blackmore, C.(1985). The Effect of Mastery Learning on the Acquisition of Psychomotor Skills. Dissertation Abstracts International. 46(3): 646-A.

3. Block, J. (1976). Mastery Learning. In L.S.Shulman (Ed.) Review of Research in Education (Vol.4,pp 3-49). Itasca, I1. F.E. Peacock.

4. Bloom, B. (1968). Learning for Mastery. UCLA: Evaluation Comment, 1(2)

5. (1976). Human Characteristics and School Learning. New York: McGraw-Hill.

6. Carroll, J. (1963). A Model for school Learning. Teacher College Record, 64, pp 723-733.

7. Coffey, S. (1984). A Comparison of the Effects of Three Remediation Strategies within a Mastery Learning System in High School Chemistry. Dissertation Abstracts International, 44(10): 3627-A.

8. Cynthialon, L., 1979, An Investigation into the Effects of a Modified Version of Bloom's Mastery Learning Strategy on the Achievement of Students in High School Biology. Dissertation Abstracts International, 40(3): 1246-A.

9. Fiel, R. and Okey, J. (1975). The Effects of Formative Evaluation and Remediation on Mastery of Intellectual Skills. The Journal of Educational Research. 68(7), 253-255.

10. Ebel , R., (1972), Essentials of Educational Measurement, New Jersey: Prentice - Hall, Inc.

11. Goss, S., 1978, The Effects of Mastery Learning on the Achievement of Higher Level Cognitive Skills. Dissertation Abstracts International. 38(11): 4638-A.

12. Hall, G. & Jones, H. 1976. Competency Based Education: A Process for the Improvement of Education. Englewood Cliffs: New Jersy.