تصميم برنامج تدريب مدمج قائم على استراتيجيات التعلم النشط لتنمية استخداماتها والاتجاه نحوه لدى معلمى المدرسة الثانوية الصناعية

أ.م.د. أشرف فتحى محمد على

أستاذ المناهج وطرق التدريس (م)

كلية التربية – جامعة حلوان

مستخلص البحث

استهدف البحث تحديد أهم الاحتياجات التدريبية الفعلية المرتبطة باستراتيجيات تدريس التعلم النشط اللازمة لمعلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية – وضع تصور لبرنامج قائم على التدريب المدمج يساهم فى تنمية مفاهيم ومهارات بعض استراتيجيات التعلم النشط لديهم والاتجاه نحوه – تم عرض البرنامج التدريبى على السادة الخبراء والمتخصصين – تدريس البرنامج التدريبى المقترح على عينة من المعلمين: ومن نتائج البحث: تحسن فى الجانب المعرفى والمهارى لدى المعلمين عينة البحث، وكذلك الأداء البعدى على مقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبى عن الأداء القبلى ومن أهم التوصيات: ضرورة تدريب جميع المعلمين على إستراتيجيات التدريس المقدمة من خلال البرنامج التدريبى وغيرها – تدريب موجهى التخصص على كيفية إجراء المتابعة الحقيقية للمعلمين للتأكد من اكتسابهم لإستراتيجيات التدريس المتنوعة – اختيار الوقت المناسب لتدريب المعلمين – ضرورة اهتمام السادة مسئولي التدريب بتنمية مختلف الجوانب التربوية والمهنية والأكاديمية لدى معلمى تخصص الزخرفة والإعلان – التوسع فى استخدام الأساليب التدريبية الحديثة فى التنمية المهنية للمعلمين، لما ثبت من قدرتها على تنمية المفاهيم والمهارات المهنية والاتجاهات الإيجابية لديهم – توفير الدعم المادى والمعنوى لمساعدة المعلمين في مجال التخصص على الاستمرار في التنمية المهنية المستدامة .

الكلمات المفتاحية :

١– التدريب أثناء الخدمة .

٢- التدريب المدمج .

٣- التعلم النشط واستراتيجياته .

٤- المدرسة الثانوية الصناعية .

٥- معلمى المدرسة الثانوية الصناعية .

٦- تخصص الزخرفة والإعلان .

٧- معلمى تخصص الزخرفة والإعلان .

Summary of the research

The research aimed to identify the most important actual training needs related to active learning teaching strategies necessary for teachers of the decoration and advertising specialization in the Industrial Secondary School - Conceptualizing a program based on blended training that contributes to developing the concepts and skills of some of their active learning strategies and the direction towards it - The training program was presented to the experts and specialists - Teaching the proposed training program on a sample of teachers: From the results of the research: improvement in the knowledge and skills aspect of the teachers of the research sample, as well as the post performance on the scale of the trend towards the training program on the pre-performance . Among the most important recommendations : the necessity of training all teachers on the teaching strategies provided through the training program and others - Training of specialization directors on how to conduct real follow-up for teachers to ensure that they acquire various teaching strategies - Choosing the right time for teacher training - The need for the training officials to pay attention to the development of various educational and professional aspects The Academy has teachers in the field of decoration and advertising - expanding the use of modern training methods in the professional development of teachers, as it has proven its ability to develop concepts, professional skills and positive trends for them - providing material and moral support to help teachers in the field of specialization to continue in sustainable professional development.

المقدمة :

تشير التجارب المختلفة المحلية والإقليمية والدولية إلى أن معيار الرقى والتقدم فى العصر الحديث ليس بامتلاك الثروات الطبيعية فقط، وإنما بامتلاك العنصر البشرى القادر على التغير، والتحول من حال إلى حال أفضل، والقادر على التخطيط والتنظيم والمتابعة والاستثمار الأمثل لإمكانياته وقدراته، وللموارد الطبيعية المحيطة به، والتعامل معها بعقلية واعية، واستغلالها الاستغلال الأمثل من أجل مزيد من الرقى والتقدم لنفسه هذا من ناحية، وللمجتمع الذى يعيش فيه من ناحية أخرى .

والمتتبع للاتجاهات الحديثة فى التربية يلاحظ أنها قد تحولت من التركيز على الإجابة عن سؤال ماذا نعلم متعلم اليوم ؟ إلى الاهتمام بكيف نعلمه ؟ لأن المعلومات وهيكل المهارات تتغير باستمرار، فلا جدوى من حفظها وتخزينها فى عقول الطلاب، بالإضافة إلى أهمية عرض المشكلات المختلفة عليهم، واكتسابهم المفاهيم المناسبة ومهارات التفكير والبحث وتحديد المشكلات وحلها (كوثر كوجك، وآخرون، ٢٠٠٨، ٨٣)، (وفية عباس، ٢٠٠٨، ٢٩٨)، لذا فمشاركة المتعلم فى النشاط المدرسى بصورة فعالة تؤدى إلى تعلم أكثر فهماً ونفعاً وتوظيفاً، وأبقى أثراً، وأكثر عمقاً ورسوخاً، وكذلك تؤدى إلى نمو المتعلم نمواً شاملاً متكاملاً متوازناً في جميع الجوانب .

وتعتبر فترة تعلم الطلاب بالمدرسة الثانوية الصناعية من أهم فترات اكتساب المفاهيم وتعلمها، وتكوين المهارات العملية والتكنولوجية المرتبطة بتخصصهم، فهى فترة التعرف والتعلم والممارسة العملية واستطلاع وتجريب، يستمتع فيها الطالب بالأعمال الجديدة وتجريبها، حتى يتمكن من اتقانها والنجاح فيها، واكتساب هذه المفاهيم والمعلومات وتكوين تلك المهارات تؤهله للنجاح فى حياته العلمية والعملية والاستمرار فى التعلم مدى الحياة، الذى أصبح من متطلبات عصرنا الحالى .

وجودة التعليم الصناعي وكفاءته لا يمكن أن تتحققا إلا بالمعلم القادر على أداء دوره بكفاءة وفاعلية فهو يعتبر الركن الرئيسي فى عملية إنجاح منظومة التعليم الصناعي

والارتقاء بها وأداء دورها فى تلبية احتياجات النهضة الصناعية وفقاً للمتغيرات التي تطرأ على المجتمع محلياً وعالمياً.

وهناك إجماع عالمى على أن المعلم هو الركيزة الأساسية فى أى نظام تعليمى، وبدون معلم متمرس متدرب ذكى يعى دوره بشكل شامل لا يستطيع أى نظام تعليمى تحقيق أهدافه المرغوبة، ومع التقدم الهائل فى وسائل الاتصال، والتقدم العلمى والتكنولوجى، ازدادت الحاجة إلى معلم يتطور باستمرار مع تطور العصر؛ ليرتقى بأدائه التدريسى بما يلبى حاجات الطالب والمجتمع معاً.

تلك الحاجات التى أصبح من سماتها التغير المستمر والسريع، ولهذا السبب نشأت الحاجة إلى أن يواكب معلم التعليم الصناعى تغيرات العصر ومستجداته، ونتيجة كل ذلك ظهرت الحاجة إلى إستراتيجية جديدة تضمن استمرار مواكبة المعلم للعصر الذى يعيش فيه، وتبنت بعض دول العالم مفهوم " التعلم مدى الحياة للمعلم"(Colin n. Power 1999, 29–36)، ذلك المفهوم الذى يجعل معلم التعليم الصناعى منتجاً للمعرفة ومطوراً باستمرار لممارساته المهنية، مما يغير بشكل جذرى الرؤى التقليدية للتعليم الصناعى والنظام المدرسى، ويؤكد على أهمية التعليم والتدريب المستمر لإرساء مفهوم التعلم مدى الحياة .

ويعتبر التدريب أحد المكونات الأساسية التى يعتمد عليها فى تنمية المعلم والارتقاء بمستواه العلمى والمهنى، بل أصبح التدريب أثناء الخدمة يمثل ضرورة حيوية للتنمية المهنية المستدامة فى جميع المهن، وترى (Tessa Ward, 2014,110) بأن التدريب عملية منظمة ومستمرة محورها الفرد داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، ويهدف تدريب المعلمين أثناء الخدمة (In Service Training, 2000, 69) إلى:

١– تزويدهم بمهارات جديدة لمواكبة التقدم العلمى .

٢– تنمية مهارات معينة ومحددة لتحقيق أغراض المؤسسات التعليمية التى يعملون بها.

٣– تشجيع التطوير الذاتى للمعلمين من خلال مشاركتهم فى برامج التعليم المستمر.

٤– التنمية المهنية للمعلمين من خلال التركيز على الكفاءات المهنية .

٥- تقديم خبرات متنوعة للمعلمين أثناء التدريب (Preschool Training, 2001,175).

يتضح مما سبق أن التدريب يعتبر بمثابة ضبط وتوجيه وحصر لطاقات النمو المهنى للمعلم تحقيقاً لمبدأ النمو المستمر، الذى أصبح ضرورة عصرية تفرضها اعتبارات عدة منها: الانفجار المعرفى الهائل – المكتشفات التكنولوجية الحديثة – التقدم المذهل فى طرائق واستراتيجيات التدريس وأساليب التعليم والتعلم (kaye Thorne, 2001,93) .

وتستهدف عملية التنمية المهنية لمعلم التعليم الصناعى عامة، ومعلم تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية خاصة رفع مستوى كفاءته، وإكسابه الخبرات والمهارات اللازمة لتطوير أدائه إلى الأفضل، من خلال تخطيط وتنفيذ مجموعة من البرامج التدريبية المتميزة، وهى عملية طويلة المدى تبدأ بعد التعيين فى الوظيفة عقب التخرج، وتستمر طوال سنوات عمل المعلم بالمهنة، ويجب أن تتضافر فيها كافة الجهود البشرية والإمكانات المادية؛ بهدف تحسين أداء المعلم الممارس، وذلك بتنمية معارفه بكل ما هو جديد فى مجال تخصصه، وتنمية إستراتيجياته التدريسية وقدراته المهنية، ليتمكن من إدارة الفصل بأسلوب ديمقراطي وتربوي مناسب . لذا تعد جودة برامج تدريب معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية أثناء الخدمة مطلباً أساسياً لرفع كفاءتهم التدريسية، الأمر الذى يسهم بشكل مباشر فى رفع كفاءة الخريجين والارتقاء بمستواهم العلمى والفنى والتكنولوجى، بحيث تصبح الشهادات والمؤهلات العلمية التى يحصلون عليها معترف بها إقليمياً وعالمياً .

وقد أكدت عديد من الدراسات ومنها دراسة (خالد عبد الله، ٢٠٠٤)، (مريم موسي، ٢٠٠٥)، (Suzy Edwards & Marie Hammer, 2005)، (مرتضي صالح، ٢٠٠٨)، (محمود فؤاد، ٢٠٠٨)، (إيمان رفعت، ٢٠١١)، (سعيد عبد المعز، ٢٠١٤) على فاعلية استخدام المعلم لاستراتيجيات تدريس متعددة في تنمية بعض المفاهيم العلمية والمهارات الاجتماعية والتكنولوجية والتفكير ومهارات حل المشكلات والمشاركة في العمل الجماعي لدى الطلاب .

كما أكدت أيضاً على ضرورة الحاجة إلى تطبيق التعلم النشط لما له من أهمية فى العصر الحالى، وتلاؤمه مع طبيعة المتعلمين اليوم، حيث أنهم يختلفون عن أقرانهم من المتعلمين السابقين، وأن المتعلمين اليوم لديهم توجه أكبر نحو التكنولوجيا ونحو البيئة التعليمية التعلمية الغنية والثرية، التى تعتمد على التعامل السريع مع الأجهزة والأدوات الملائمة للتعلم النشط (McCarthy & Anderson ,2000, 45) .

وقد ساهمت الاتجاهات الحديثة لتكنولوجيا التعليم والتدريب في ظهور نظم جديدة ومتطورة للتعليم والتدريب والتي كان لها أكبر الأثر في إحداث تغييرات وتطورات إيجابية في الحقل التعليمي والتدريبي، ومن النظم التي أفرزتها الاتجاهات الحديثة لتكنولوجيا التعليم ما يسمى التدريب المدمج والذي يعد شكلاً جديداً من أشكال التدريب يتم فيه الدمج بين أفضل الطرق للتدريب التقليدي في المعامل والورش وقاعات الدراسة ووحدات التدريب، وبين أفضل طرق التدريب الإلكتروني بكافة الأشكال، بهدف الوصول إلي منظومة تعليمية وتدريبية متكاملة، وأكثر فاعلية في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة لدى الطلاب .

وعلي ذلك فإن تكنولوجيا التعليم تستطيع تحسين النظام التعليمي القائم وزيادة فاعليته وكفاءته عن طريق الدراسة التحليلية الدقيقة والمتأنية والمنظمة للمنظومة التعليمية بكافة عناصرها، وما تشتمل عليه من مكونات تشمل المعلم والمتعلم والمنهج والمصادر والبيئة التعليمية بهدف تشخيص وتحديد مشكلاتها ومواطن الخلل فيها واقتراح أنسب الحلول لها، ثم تصميم هذه الحلول في شكل منتجات تعليمية وتنفيذها وتقويمها وتطويرها، بهدف تسهيل عمليتي التعليم والتعلم وتجويدهما (محمد عطية خميس، ٢٠٠٣، ٢١) .

لذلك فالبحث الحالي يعد محاولة لتغيير وتطوير الطرق والأساليب التقليدية في التدريب والتعليم داخل المدارس والورش أو مراكز ووحدات التدريب، والاهتمام بمداخل أخرى جديدة تعتمد علي تكنولوجيا التعليم الحديثة، وهي مداخل أثبتت الدراسات في التخصصات المختلفة فاعليتها في مجالي التعليم والتدريب، وقد يكون لها تأثير فعال في تنمية المعارف النظرية والمهارات العملية والمهنية لدي الطلاب أيضاً.

الإحساس بالمشكلة:

تكون الإحساس بوجود هذه المشكلة لدى الباحث من خلال ما يلى:

١- الاطلاع على الدراسات السابقة:

حيث أكدت العديد من الدراسات (Alexander,1992)، (مها جويلى، ١٩٩٧)، (رفيقة حمود، ١٩٩٨)، (رشدى طعيمة، ٢٠٠٦) (Tessa Ward, 2014) أن الممارسات التقليدية سواء فى إعداد المعلم أو فى تدريبه لم تعد كافية لمواجهة عصر العولمة والمتغيرات العالمية المختلفة التى تواجهها النظم التربوية، حيث يحتاج المعلم إلى تنميته مهنياً وفقاً لأحدث طرق وأساليب برامج التدريب، كما أكدت هذه الدراسات على ضرورة إعادة النظر فى برامج إعداد المعلم وسياسة هذه البرامج وخطط المؤسسات التعليمية فى ضوء المتغيرات المعلوماتية وانعكاساتها على منظومة إعداد المعلم . لذا تسعى كل أمة إلى تنمية مواردها البشرية والارتقاء بقدراتهم من خلال التدريب أثناء الخدمة، وإن كانت التنمية المهنية تمثل أهمية بالغة لجميع العاملين بمختلف المهن، فإنها لمهنة التعليم أصبحت ضرورة ملحة بل أصبحت ضرورة حياة .

٢- نتائج وتوصيات المجالس المتخصصة والبحوث والدراسات السابقة:

- أشار تقرير (المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجيا، ٢٠٠٨) إلى وجود مشكلات عديدة منها: تدني المستوي الفني والمهاري لخريجي مؤسسات التعليم الفني والتدريب المهني من الفنيين بمختلف تخصصاتهم ومستوياتهم، وتدني وضعف مستوى خريجي التدريب المهني علي المستوي النظري والمهاري، واقترح التقرير مجموعة من الاقتراحات لعلاج أوجه القصور، تمثلت في تطوير برامج تعليم وتدريب طلاب التعليم الفني والتدريب المهني، بما يوفر القوي العاملة المناسبة؛ لتحقيق جودة الإنتاج في مستويات العمل بالمستوي والكفاءة اللازمين، كما أوصى بضرورة تبني أسلوب جديد للتعليم يعتمد على تعلم الطلاب بأنفسهم، وضرورة تخلي المعلمين عن

طرق التدريس والتدريب التقليدية وتبني أساليب جديدة تعتمد على المستحدثات التكنولوجية والوسائل التعليمية المتطورة .

- كما أكدت نتائج الدراسات السابقة: أن هناك قصوراً فى مهارات خريجى المدرسة الثانوية الصناعية، وذلك فى مستوى الاستيعاب للمعلومات التكنولوجية أو العلمية، هذا إلى جانب القصور والتباين الشديد فى المهارات اليدوية فى الأداء العملى أو التطبيقى؛ ويرجع هذا القصور إلى:
  - تعدد النوعيات والمؤهلات وتفاوت المستوى العلمى والتعليمى للقائمين بالتدريس.
  - اتباع الأساليب التقليدية في التدريس، ونقص الوسائل والأنشطة التعليمية المناسبة.
- وتوصى العديد من الدراسات بضرورة: تطوير أساليب التدريس وطرائقه بحيث تقوم على التعلم النشط، وتنمية الإبداع وحل المشكلات لدى الطلاب ومنها:
- دراسة (Jacobs & Others, 1997) التى قام فيها باختيار دوائر التعلم كأحد استراتيجيات التعلم النشط القائمة على العمل الجماعى للتعرف على تأثيرها فى تحصيل واتجاهات الطلاب نحو مادة الرياضيات، وقد أظهرت النتائج زيادة التحصيل والميل نحو المادة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط .
- كذلك دراسة مقارنة لـ (Christianson & Flsher,1999) بين فصلين، أحدهما يعتمد على التعلم النشط البنائى باستخدام مجموعات المناقشة الصغيرة، والآخر يعتمد على التدريس المعتاد لمجموعتين من الطلاب الذين يدرسون الفيزياء، وقد كشفت النتائج عن فعالية التعلم النشط فى تحقيق الاستيعاب المفاهيمى، كما أوصت بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول التعلم النشط واستراتيجياته فى جميع مراحل التعليم .
- وأجرى لونداس (Londas,2001) دراسة لتقصى استخدام استراتيجيات التعلم النشط فى مقرر الإدارة الفندقية، وقياس أثر تقنيات التعلم النشط فى المشاركة التعليمية والتحصيل للطلاب، وقد أكدت النتائج على فعالية تقنيات التعلم النشط فى زيادة

المشاركة التعليمية للطلاب وزيادة تحصيلهم لمفاهيم المادة مقارنة بالطرق المعتادة المتمثلة فى المحاضرة فقط .

- ولقد أجرى (محمود سالم المهدى، ٢٠٠١) دراسة لبيان أثر استراتيجيات التعلم النشط فى مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمى والاتجاهات نحو الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوى، وقد أكدت نتائج الدراسة على الأثر الإيجابى لاستراتيجيات التعلم النشط على التحصيل والاتجاه نحو المادة لدى الطلاب .
- كما أكدت دراسة (محمد هندى، ٢٠٠٢) على أن هناك أثر لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط فى إكساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابى المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوى الزراعى من خلال تدريس وحدة بمقرر الأحياء .
- كما أجرى (Wilke,2003) دراسة لتحديد أثر استراتيجيات التعلم النشط على طلاب مقرر (علم وظائف أعضاء جسم الإنسان) بإحدى جامعات ولاية تكساس الأمريكية من حيث التحصيل والدافعية والفعالية الذاتية، وقد أفادت النتائج أن استراتيجيات التعلم النشط كانت أكثر فعالية فى زيادة التحصيل والدافعية والفعالية الذاتية للطلاب .
- كذلك أكدت دراسة (رمضان رفعت سليمان، ٢٠٠٤) فعالية استراتيجيات التعلم النشط فى تدريس الإحصاء فى زيادة التحصيل وتنمية الحس الإحصائى لدى طلاب المرحلة الإعدادية.
- تؤكد هذه الدراسات والتى أجريت على طلاب فى مراحل تعليمية مختلفة، ومن خلال مواد دراسية مختلفة على أهمية استخدام استراتيجيات تدريس التعلم النشط فى إكساب الطلاب المفاهيم والمهارات والقيم والميول والاتجاهات الإيجابية المختلفة، إذاً فمن الأولى تدريب المعلم بداية على تخطيط وتنفيذ وتقويم دروسه فى مجال تخصصه معتمداً فى تطبيقها على استخدام طرق واستراتيجيات تدريس التعلم النشط .

٣- **الخبرة الشخصية:** من خلال إشراف الباحث علي الطلاب المعلمين بالمدارس الثانوية الصناعية بمحافظة القاهرة، ومن خلال ملاحظة الأداء التدريسي والتعليمي للمعلمين بشكل عام، تبين له استخدام المعلمين لطرق تدريس تقليدية تركز على الحفظ والتلقين،

كما أن مفاهيم ومهارات وأهداف استراتيجيات تدريس التعلم النشط غير واضحة في عقول المعلمين، كما تبين ندرة استخدام أنشطة تعليمية مناسبة، وعدم الاهتمام بتنمية الجوانب الوجدانية لدى الطلاب .

٤- **أراء الخبـراء والمتخصصـين:** قام الباحث بمقابلة عدد (٤٠) من السادة موجهى ومعلمى تخصص الزخرفة

والإعلان بالمدارس الثانوية الصناعية بمحافظة القاهرة والجيزة، وذلك لتعرف رأيهم حول: مدى استخدام معلمى التخصص لإستراتيجيات تدريس مناسبة لطبيعة المواد الفنية عامة، وما هو واقع برامج التدريب التى حضروها، ومدى تلبيتها للاحتياجاتهم التدريبية، ومدى الاستفادة منها فى تحسين الأداء التدريسى، والمردود التربوى لها، وقد أكد (٩٥%) من الخبراء والمتخصصين على أن هناك ضعفاً فى أداء المعلم بصفة عامة نظراً لتنوع مؤهلات القائمين بالتدريس، واقتصار التدريس على استخدام الطرق التقليدية النمطية فى نقل المحتوى من الكتاب المدرسى إلى أذهان الطلاب مستخدمين فى ذلك كل السبل التى من شأنها مساعدة الطلاب على حفظ المعلومات وتذكرها، ليتمكنوا من وضعها فى ورقة الإجابة عن الأسئلة سواء الشهرية أو الفصلية، وهذا أقصى المبتغى، ومن ثم ينعكس هذا الأداء النمطى سلباً على جودة عملية إعداد طالب وخريج المدرسة الثانوية الصناعية، بل يتعدى الأثر إلى عمليات ومراحل الإنتاج كافة، مما يؤثر على سوق العمل وجودة المنتجات به، وضعف التنافسية وقلة الطلب على العمالة الفنية الماهرة التى يتطلبها سوق العمل على المستوى المحلى والإقليمى والعالمى .

الأمر الذى يستلزم ضرورة تدريب المعلمين بصفة عامة ومعلمى التعليم الثانوى الصناعى بصفة خاصة على استخدام طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة التى تساعدهم فى تنمية المفاهيم والمهارات العملية والقيم والاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب وتحقيق تعليم أفضل لهم، والوصول إلى نواتج تعلم حقيقية مرغوبة .

مشكلة البحث:

تمثلت مشكلة هذا البحث فى: ضعف الأداء التدريسى ونمطيته لدى معلمى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية، بسبب ضعف برامج التدريب التى تقدم للمعلمين أثناء الخدمة، وعدم تلبيتها للاحتياجاتهم الفعلية، هذا من ناحية، وعدم الاهتمام بمتابعة مخرجاتها أو قياس أثرها فى أداء المعلمين ومدى الاستفادة منها من ناحية أخرى، الأمر الذى ينعكس سلباً على جوانب إعداد وتعلم الطلاب .

تساؤلات البحث:

١- ما الواقع الحالى لبرامج التدريب التى تقدم لمعلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية ؟

٢- ما الاحتياجات التدريبية المرتبطة باستراتيجيات تدريس التعلم النشط اللازمة لمعلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية ؟

٣- ما أهم الاحتياجات التدريبية المرتبطة باستراتيجيات تدريس التعلم النشط اللازمة لمعلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية ؟

٤- ما التصور المقترح لبرنامج قائم على التدريب المدمج يسهم فى تنمية أهم استراتيجيات تدريس التعلم النشط لدى معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية ؟

٥- ما فاعلية البرنامج القائم على التدريب المدمج فى تنمية مفاهيم بعض إستراتيجيات تدريس التعلم النشط
لدى معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية ؟

٦- ما فاعلية البرنامج القائم على التدريب المدمج فى تنمية مهارات بعض إستراتيجيات تدريس التعلم النشط لدى معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية ؟

٧- ما فاعلية البرنامج القائم على التدريب المدمج فى تنمية الاتجاه نحوه لدى معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية ؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى :

١- تحديد واقع برامج التدريب التى تقدم لمعلمى تخصص الزخرفة والإعلان أثناء الخدمة

٢- تحديد الاحتياجات التدريبية المرتبطة باستراتيجيات تدريس التعلم النشط اللازمة لمعلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية .

٣- تحديد أهم الاحتياجات التدريبية المرتبطة باستراتيجيات تدريس التعلم النشط اللازمة لتحسين أداء معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية .

٤- وضع تصور مقترح لبرنامج قائم على التدريب المدمج يسهم فى تنمية مفاهيم ومهارات تنفيذ استراتيجيات تدريس التعلم النشط لدى معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية .

٥- قياس فاعلية برنامج التدريب المدمج فى تنمية مفاهيم ومهارات بعض إستراتيجيات تدريس التعلم النشط، والاتجاه نحو التدريب المدمج لدى معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية .

أهمية البحث:

قد يفيد هذا البحث فى:

١- دفع المهتمين بتطوير المناهج الدراسية، وتدريب المعلمين، إلى ضرورة الاهتمام بتنمية المفاهيم والمهارات المتضمنة بالمقررات الدراسية باستخدام استراتيجيات تدريس التعلم النشط .

٢- تحسين الأداءات المهنية لمعلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية أثناء الخدمة بما يتناسب مع متطلبات التنمية المهنية المستدامة .

٣- إلقاء الضوء على ضرورة تطوير برامج إعداد معلمى تخصص الزخرفة والإعلان قبل الخدمة بما يتناسب مع متطلبات المستحدثات التكنولوجية، واستراتيجيات التدريس النشط والإبداعى .

٤- تقديم نموذج لتدريب المعلمين فى تخصص الزخرفة والإعلان يمكن الاستفادة منه والاسترشاد به عند إعداد برامج تدريب للمعلمين فى تخصصات أخرى .

٥- توفير وقت وجهد المعلمين وذلك للاستفادة القصوى من أدائهم داخل المؤسسات التعليمية .

٦- يعد استخدام التدريب المدمج داخل مراكز التدريب المهني والورش أو داخل المدارس بوحدات التدريب أحد المستحدثات التكنولوجية التي تهدف إلي تنمية بعض نواتج التدريب المرغوبة .

٧- يفيد هذا البحث في تزويد مصممي ومطوري برامج التدريب المدمج بمجموعة من الإرشادات عند تصميم مثل هذه البرامج وتطويرها، وذلك فيما يتعلق بتنويع المحتوي التدريبي والأنشطة فيما بين التدريب التقليدي وجهاً لوجه، والتدريب الإلكتروني القائم علي الشبكات

حدود البحث:

١. إعداد برنامج قائم على التدريب المدمج لمعلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية يسهم فى تنمية بعض استراتيجيات تدريس التعلم النشط لديهم، وتحسين أدائهم التدريسى.

٢. اختيار عينة تجريبية عددها (٢٠ معلم) من معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية بمحافظة القاهرة .

٣. اختيار بعض استراتيجيات تدريس التعلم النشط التى تمثل أهمية لدى معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية .

٤. تجريب البرنامج التدريبى قبل بداية الفصل الدراسى الأول للعام الدراسى ٢٠١٨ – ٢٠١٩ م .

أدوات البحث :

١- اختبار معرفى: لقياس مدى اكتساب المعلم للجوانب المعرفية المتضمنة بالبرنامج التدريبى.

٢- بطاقات ملاحظة: لقياس الأداء المهارى المرتبط ببعض استراتيجيات تدريس التعلم النشط.

٣- مقياس الاتجاه: لقياس اتجاه المعلمين نحو برنامج التدريب المدمج .

فروض البحث :

١- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات المعلمين عينة البحث فى الاختبار المعرفى بين التطبيقين القبلى والبعدى لصالح متوسط درجات المعلمين فى التطبيق البعدى.

٢- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات المعلمين عينة البحث فى بطاقات ملاحظة الأداء التدريسى بين التطبيقين القبلى والبعدى لصالح متوسط درجات المعلمين فى التطبيق البعدى .

٣- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمين عينة البحث فى مقياس الاتجاه نحو التدريب المدمج بين التطبيقين القبلى والبعدى لصالح متوسط درجات المعلمين فى التطبيق البعدى .

منهج البحث وإجراءاته:

استخدم البحث الحالى كل من المنهج الوصفى، وذلك للاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بمحاور الإطار النظرى للبحث، والمنهج التجريبى لتعرف فاعلية البرنامج التدريبى القائم على التدريب المدمج فى تنمية مفاهيم ومهارات التعلم النشط واستراتيجياته التدريسية، لدى عينة من معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية، وسارت الإجراءات وفقاً لما يلى:

أولاً: الإطار النظرى: وتضمن المحاور الآتية:

١- التدريب أثناء الخدمة: (مفهومه – أهدافه – المبادئ التربوية التى يقوم عليها – مجالات التدريب – بعض الاتجاهات المعاصرة فى أساليب تدريب المعلمين – التدريب المدمج .....).

٢- التعلم النشط واستراتيجياته: (مفهوم التعلم النشط – طبيعته – فلسفته – دواعى استخدامه – أهميته – أسسه – خصائصه – مميزاته – دور المعلم والمتعلم فيه – استراتيجيات تدريس التعلم النشط ....) .

٣- معلمى المدرسة الثانوية الصناعية: (تعريف المدرسة الثانوية الصناعية – معلمو المدرسة الثانوية الصناعية– تخصص الزخرفة والإعلان – معلمو تخصص الزخرفة والإعلان).

٤- الاتجاه نحو التدريب المدمج: (تعريف الاتجاه – أهمية الاتجاهات – خصائصها – تكوينها – ....).

ثانياً: الدراسة الميدانية:

١- رفع واقع برامج التدريب التى تقدم لمعلمى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية أثناء الخدمة .

٢- تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية المرتبطة باستراتيجيات تدريس التعلم النشط اللازمة لمعلمى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية .

٣- تحديد أهم الاحتياجات التدريبية الفعلية المرتبطة باستراتيجيات تدريس التعلم النشط اللازمة لمعلمى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية .

٤- وضع تصور لبرنامج قائم على التدريب المدمج يساهم فى تنمية مفاهيم ومهارات بعض استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية: يشتمل العناصر التالية: (فلسفة البرنامج – موضوع البرنامج التدريبى – الأهداف العامة للبرنامج – المادة التدريبية (المحتوى) – أساليب التدريب – وقت وزمن التدريب – تقويم التدريب .....) .

٥- عرض البرنامج التدريبى المقترح على السادة الخبراء والمتخصصين فى المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم لتحكيمه، وتعديل ما يلزم فى ضوء توجيهاتهم وآرائهم .

٦- قياس فاعلية البرنامج التدريبى المقترح:

– إعداد أدوات البحث والتى تمثلت فى (اختبار معرفى – بطاقات ملاحظة – مقياس اتجاه) .

- عرض أدوات البحث على مجموعة من الخبراء والمتخصصن فى المناهج وطرق التدريس لضبطها وحساب صدقها وثباتها، للوصول بها إلى الصورة النهائية والقابلية للتطبيق .

٧- تدريس البرنامج التدريبى المقترح:

- اختيار عينة قوامها (٢٠ معلماً) من معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية بمحافظة القاهرة .
- تطبيق أدوات البحث (اختبار معرفى – بطاقات ملاحظة – مقياس اتجاه) قبلياً على المعلمين .
- تدريس البرنامج التدريبى لمجموعة المعلمين عينة البحث .
- تطبيق أدوات البحث (اختبار معرفى – بطاقات ملاحظة – مقياس اتجاه) بعدياً على المعلمين .

٨- المعالجة الإحصائية للنتائج، وتفسير النتائج ومناقشتها.

٩- تقديم التوصيات، ومقترحات البحث .

مصطلحات البحث:

١. التدريب أثناء الخدمة:

التدريب أثناء الخدمة أحد العناصر الأساسية المهمة فى مجال التنمية المهنية للمعلم، ويقصد به تلك الجهود التى تبذل أو تقدم من خلال برامج متعددة ووسائل مناسبة لتطوير وتنمية أداءات المعلم أثناء قيامه بالعمل، وتتضمن المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التى ينبغى على المعلمين اكتسابها ليصبحوا أكثر فاعلية فى أداء مهام وواجبات وظيفتهم، وهو عملية مستمرة، تتيح الفرصة لأن يكون المعلم متجدداً ومتطوراً فى مهنته ومتوافقاً مع المتغيرات العلمية والتكنولوجية المحيطة به .

٢. التدريب المدمج:

التدريب المدمج: يعرفه هارفي (Harvey S., 2003, 51) بأنه: نظام متكامل يوجه، ويساعد المتعلم خلال كل مرحلة من مراحل التعليم ويقوم هذا النظام بدمج الأسلوب التقليدي وجها لوجه،(Face – to–face) مع أشكال التعليم الإلكتروني (e–Learning) لخلق الخبرة التعليمية الأكثر فاعلية .

كما يعرفه أليكس وآخرون (Aleksey , et al, 2004) بأنه: ذلك النوع من التعليم الذي تستخدم خلاله مجموعة فعالة من وسائل التقديم المتعددة وطرق التدريس وأنماط التعلم والتي تسهل عملية التعلم، ويبني مثل هذا النوع من التعليم علي أساس الدمج بين الأساليب التقليدية التي يلتقي فيها الطلاب وجهاً لوجه وبين أساليب التعليم الإلكتروني.

ويعرف (حمدى رجب، ٢٠١٤، ١٧) التدريب المدمج بأنه: أحد الأشكال الجديدة للبرامج التدريبية، يدمج بصورة مناسبة بين التدريب التقليدي والتدريب الإلكترونى، بهدف الاستخدام الأمثل لجميع الإمكانيات المتاحة وفق متطلبات الموقف التدريبي بهدف تنمية مهارات صيانة الحاسب الآلي لدي طلاب الصف الثالث بمراكز التدريب المهني .

وعلى ضوء هذه التعريفات يستخلص الباحث **التعريف الإجرائي التالي:** أن التدريب المدمج هو: نمط جديد من أنماط التدريب التى يتكامل فيها التدريب الإلكترونى بعناصره وسماته مع التدريب التقليدي وجهاً لوجه بعناصره وسماته فى إطار واحد، وبحيث توظف أدوات التدريب الإلكترونى المعتمده على شبكة الإنترنت فى أنشطة التدريب العملي، والدروس النظرية، وجلسات التدريب في الفصول التقليدية والفصول الإفتراضية وفق متطلبات الموقف التعليمي، بهدف تحقيق الأهداف التعليمية وتحسين مخرجات العملية التدريبية .

٣. التعلم النشط واستراتيجياته:

تعددت التعريفات التى تناولت مفهوم التعلم النشط، حيث عرفه (جودت سعادة، وآخرون، ٢٠٠٦، ٣٣) بأنه: " طريقة تعلم وتعليم، حيث يشارك الطلاب فى الأنشطة والتمارين بفاعلية كبيرة من خلال بيئة تعليمية غنية ومتنوعة مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسئولية تعليم أنفسهم تحت إشرافه ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف المرغوبة للمنهج" .

وعرفه كلاً من (سالم المهدى، ٢٠٠١ ، ١٢٠)، (نجاة شاهين، ٢٠٠٩، ١٣٥) بأنه إجراءات يتبعها المعلم داخل مجموعة تعلم بعد تخطيط مسبق لها، وأنها استراتيجيات أبعد

من الاستراتيجيات الموجهة نحو التعلم بالحفظ الذى تكون فيه الأفكار الموجودة بالبنية المعرفية للمتعلم غير مرتبطة بالأفكار المقدمة له، وبالتالى يحفظها من خلال الاستماع أو الكتاب المقرر، أما استراتيجيات التعلم النشط فيشترط أن تكون الأفكار الموجودة بالبنية المعرفية للمتعلم مرتبطة بالأفكار المقدمة له، وأن يدركها المتعلم بنفسه، وأن يحل التعارضات والتناقضات المعرفية التى تواجهه عن طريق المشاركة والتحاور والتفاعل الصفى فى مجموعات منظمة ومن خلال أنشطة تعليمية موجهة تعتمد على المناقشات الصفية .

ويعرفه الباحث إجرائياً فى هذا البحث بأنه: عملية تدريس تسمح للطلاب بالمشاركة الفعلية فى العملية التعليمية، بحيث يتعدى دورهم السلبى لتلقى المعلومات والقيام بتدوين الملاحظات، إلى الأخذ بزمام المبادرة والتفاعل الحيوى مع الموضوعات والمواقف التعليمية المختلفة فى الوقت الذى يكون دور المعلم فيه توجيه المتعلمين إلى اكتشاف المعلومات وبناء المعرفة بأنفسهم بالشكل الذى يساعدهم على فهم عميق للمنهج الدراسى، من خلال استراتيجيات تدريس متنوعة مثل التعلم التعاونى، العصف الذهنى، وحل المشكلات، وغيرها من استراتيجيات التعلم النشط .

٤. المدرسة الثانوية الصناعية:

هى تلك المدرسة التى تقوم بإعداد فئة الفنى اللازم للعمل فى قطاعات الإنتاج والخدمات والتصنيع، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات، يلتحق بها الطالب بعد إتمام مرحلة التعليم الأساسي، ويمنح فى نهايتها شهادة دبلوم المدارس الثانوية الصناعية (نظام السنوات الثلاث) ويحدد بها نوع التخصص .

٥. تخصص الزخرفة والإعلان:

هو أحد التخصصات التى تتضمنها الشعبة الفرعية للزخرفة (مجموعة الصناعات الزخرفية) بالتعليم الثانوى الصناعى (نظام الثلاث أو الخمس سنوات) ويُعنى بالمقررات الدراسية اللازمة لإعداد الفنى والفنى الأول الذى يقوم بواجبات ومهام هذا التخصص .

٦. معلمى تخصص الزخرفة والإعلان:

هم فئة من المعلمين من خريجى الشعب الصناعية ببعض كليات التربية والذين تم إعـــدادهم وفقاً لنظام الإعداد التكاملى، أو من خريجى بعض الكليات الفنية (الفنون الجميلة – الفنون التطبيقية) تسند إليهم مهمة القيام بتدريس المواد الفنية النظرية والعملية (الخامات – العمليات – المعدات – الرسم الفنى – المقاييسات – الأمن الصناعى ...) لطلاب تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية .

٧. الاتجاه نحو برنامج التدريب المدمج:

يعرف (أحمد اللقانى، على الجمل، ٢٠٠٣، ٧) الاتجاه بأنه: "حالة من الاستعداد العقلى تولد تأثيراً دينامياً على استجابة الفرد، تساعد على اتخاذ القرارات المناسبة، سواء كانت بالقبول والإيجاب أو الرفض فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات" .

ويعرف الاتجاه نحو برنامج التدريب المدمج إجرائياً في هذا البحث بأنه: مجموعة استجابات معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية نحو برنامج التدريب المدمج التى توضح شعورهم العام نحوه ونظرتهم إليه سواء بالقبول أو الرفض، والتى تقاس بالدرجة التى يحصل عليها المعلم (المتدرب) في مقياس الاتجاه المعد لهذا الغرض ... وفيما يلى تفصيلاً لما أجمل فيما سبق:

أولاً : الإطار النظرى للبحث:

تناول الإطار النظرى للبحث المحاور التالية:

المحور الأول: التدريب أثناء الخدمة:

١- **مفهوم التدريب أثناء الخدمة:** التدريب أثناء الخدمة أحد العناصر الأساسية المهمة فى مجال التنمية المهنية للمعلم، ويقصد به تلك الجهود التى تبذل أو تقدم من خلال برامج متعددة ووسائل مناسبة لتطوير وتنمية أداءات المعلم أثناء قيامه بالعمل، وتتضمن المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التى ينبغى على المعلمين اكتسابها ليصبحوا أكثر

فاعلية فى أداء مهام وواجبات وظيفتهم، وهو عملية مستمرة، تتيح الفرصة لأن يكون المعلم متجدداً ومتطوراً فى مهنته ومتوافقاً مع المتغيرات العلمية والتكنولوجية المحيطة به . والتدريب أثناء الخدمة مهما تنوعت أشكاله وأساليبه ومستوياته، إنما يستهدف زيادة العائد التربوى من رأس المال البشرى، وذلك عن طريق استثمار طاقات الفرد الإنتاجية وقدراته، للقيام بالمهام بطريقة أسهل وأكثر كفاءة واقتصاداً عما لو كان غير مدرب .

فالتدريب كما يرى (محمود فرحات،١٩٩٢، ٥٨٧) عملية منطقية مستمرة محورها الفرد فى مجمله، تهدف إلى إحداث تغيرات محددة سلوكية وقيمية وذهنية لمقابلة احتياجات محددة حالية أو مستقبلية يتطلبها الفرد والعمل الذى يؤديه والمؤسسة التى يعمل بها المجتمع بأكمله .

بينما ترى " سارا ديفين " (Sara Divine, 1990, 76) أن تدريب المعلم أثناء الخدمة هو كل الأنشطة التى تساعد المعلمين عن طريق التعلم الذاتى إلى رفع كفاءتهم وإلى إيجاد حلول مرضية للمشكلات التى تتعلق بعملهم وإلى تحسين طرق الأداء .

يتضح من التعريفات السابقة أن التدريب أثناء الخدمة هو عملية هادفة ومنظمة تكمل متطلبات التأهيل المهنى للأفراد بعد تخرجهم من المؤسسات التعليمية، حيث تستهدف تزويد هؤلاء الأفراد بكل ما هو جديد فى مجال أعمالهم، للعمل على النهوض المستمر بمستواهم، ومن ثم صقل مهاراتهم وقدراتهم، مما ينعكس مباشرة على مستوى كفاءتهم فى إنجاز مهام أعمالهم .

٢- أهداف تدريب المعلم أثناء الخدمة:

يشير (مصطفى عبد السميع، ١٩٩٥، ١٦٠ - ١٦٣) إلى أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة يهدف إلى:

١- النمو المهنى مع زيادة الدافع للنمو الذاتى .
٢- علاج القصور الناتج عن برامج الإعداد قبل الخدمة .
٣- تطوير المهارات الأدائية للمعلمين .

ويؤكد على ضرورة أن يعتمد تدريب المعلمين على احتياجات المعلمين التدريبية وعلى احتياجات المجتمع مما يمكن أن يقدمه هؤلاء المعلمين من منتج يبدو فى فكرهم وأدائهم فى سبيل تحقيق استراتيجية إدارة الجودة الشاملة . إن لتحديد أهداف تدريب المعلم أثناء الخدمة أهمية قصوى فى نجاح تلك البرامج التدريبية وبالرجوع لبعض الكتابات التربوية، ومنها: (على راشد، ٢٠٠٢، ١٧٩- ١٨٠)، (Mothers, 2004, 85) وحسب طبيعة البحث الحالى يمكن تحديدها فيما يلى:

١- جعل المعلم على علم بأحدث المعلومات والتقنيات فى مجال تخصصه الأكاديمى
٢- رفع مستوى أداء المعلم مهنياً، وذلك لتلافى ما قد يعترى إعداده قبل الخدمة من نقص أو قصور .
٣- تنمية الاتجاهات الإيجابية المرغوبة لدى المعلمين أثناء فترة التدريب .
٤- مساعدة المعلمين حديثى الخبرة على التكيف مع الأجواء المحيطة بمهنة التدريس
٥- تحسين جو العمل فى المؤسسات التعليمية عن طريق رفع الروح المعنوية بين المعلمين والطلاب .
٦- تدريب المعلم على أحدث طرائق التدريس واستخدام المستحدثات التكنولوجية فى مجال تخصصه.
٧- تنمية قدرات المعلم على التفكير العلمى من ناحية، وتدريب طلابه عليه من ناحية أخرى
٨- تدريب المعلمين على التعلم الذاتى وكيفية الحصول على المعلومات من مصادر متعددة
٩- تبصير المعلمين بمشكلات وحاجات وميول طلاب التعليم الصناعى .
١٠- تبصير المعلمين بأهمية التنمية المهنية المستدامة وأهمية البحث العلمى .
١١- تنمية المهارات الاجتماعية والميل الشخصى للتعامل مع طلاب التعليم الصناعى

٣- المبادئ التربوية التى يقوم عليها تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

يختلف تعليم وتدريب الكبار عن تعليم وتدريب الصغار، فكل عمر زمنى له خصائصه وسماته الشخصية،

وأساليب تفكيره وقدراته العقلية، وخبراته، وحاجاته وميوله واهتماماته، ومن أجل أن ينجح تدريب المعلمين أثناء الخدمة يجب أن نتعامل معهم من منطلق أنهم متعلمون كبار يختلفون عن المتعلمين الصغار فى المدارس والجامعات . فينبغى أن ينفذ تدريب الكبار بطريقة مختلفة، وحتى تنجح برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة ينبغى مراعاة المبادئ والأسس التالية:

١- دراية المدرب بطبيعة المتدربين ومعاملتهم باحترام شخصياتهم، وتقدير آراءهم .

٢- أنهم يريدون التعلم، حيث يكتشفون أن التدريب هو مفتاح لنمو أدائهم الناجح ومهاراتهم العالية؛ لذا ينبغى أن يشعروا بالفعل أنهم يكتسبون الجديد فى هذا التدريب (على راشد، ٢٠٠٢، ١٨٧) .

٣- اطلاع المتدربين على أهداف التدريب مسبقاً يزيد من قابليتهم للتعلم والالتزام والمشاركة والحماس .

٤- إتاحة الفرصة للمتدربين لطرح الأسئلة والاستفسار عما يريدونه .

٥- يقدر هؤلاء المتدربين التغذية الراجعة عن أدائهم؛ لذا ينبغى أن تكون هناك فرص لتعرفهم على المستوى الحقيقى الذى وصلوا إليه .

٦- حيث أن هؤلاء المتدربين لديهم قدر مناسب من النضج؛ لذا يجب أن يكلفوا بمهام تجعلهم يفكرون ويتصرفون بطرق تثرى معرفتهم ومهاراتهم .

٧- التدرج والشمول والاستمرارية، بحيث تقدم الموضوعات التى يعالجها التدريب من البسيط للمركب ومن السهل للصعب، (عادل أبو زيد، ٢٠٠٣ ، ٢٥٧) .

٨- التنوع فى أساليب التدريب لأنه غالباً ما تكون الفروق الفردية بين المتدربين واضحة الاتساع، نظراً لتفرد كل منهم فى الخبرة والخلفية، والقدرة على التعلم .

٩- أن هؤلاء المتدربين لديهم أفكار وعادات قديمة، قد تكون عائقاً فى أداء أعمالهم، لذا ينبغى على القائمين بالتدريب مساعدتهم على التخلص منها قبل أن يتعلموا شيئاً جديداً .

١٠- إشراك المتدربين فى تنظيم العمل بالبرنامج التدريبى ومناقشة محتواه وتقويم أنفسهم أثناء سير البرنامج .

١١- أن يكون البرنامج التدريبى قائم على أساس تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة بالفعل للمعلمين والوقت المناسب للتدريب، وذلك لإشباع حاجاتهم للتعلم والنمو .

١٢- مواكبة التدريب لكل ما هو حديث فى شتى مجالات العلم وبأحدث الأساليب .

٤- مجالات التدريب :

يعمل التدريب فى خمسة مجالات أساسية، وهى كما يلى :

١- المعرفة: وهى لمساعدة المتدرب على فهم الحقائق والمعلومات والمبادئ والقيم .

٢- المهارات: وهى أى عمل مادى يقوم به المتدرب أثناء فترة التدريب كالتدريب على مهارات التدريس .

٣- الأساليب: يتضمن الأسلوب عادة تطبيق للمعرفة والمهارات فى موقف دينامى .

٤- الاتجاهات: الممكن تعديلها وتغييرها لذا يركز التدريب على السلوك الممكن تعديله.

٥- الخبرة: حيث لا يمكن تعلمها داخل قاعة التدريب، وإنما هى نتاج الممارسة والتطبيق العملى للمعرفة والمهارات خلال مواقف تدريب مختلفة ولفترات طويلة ... ويتبنى البحث تلك المجالات عند وضع وتصميم البرنامج التدريبى المقترح .

٥- بعض الاتجاهات المعاصرة فى أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

ينبغى اختيار الأسلوب المناسب لتدريب المعلم أثناء الخدمة وفقاً لمعايير: الملائمة، احتياجات المتدربين، حجم المتدربين، أماكن تواجد المتدربين، مدى توافر الإمكانات المادية والبشرية، عامل الزمن المخصص والوقت المناسب للتدريب، والاتجاهات السائدة لدى المتدربين، ومن بعض الاتجاهات المعاصرة فى أساليب تدريب المعلمين أثناء الخدمة ما يعرف بالتدريب المدمج ونظراً لأهميته في هذا البحث فإنه نعرض له بشئ من التفصيل فيما يلى:

٦- التدريب المدمج Blended Training:

أولاً: مفهوم التدريب المدمج:

يُطلق علي التدريب المدمج: Blended Training عديد من المسميات، منها التدريب الخليط، والتدريب التمازجي integrated learning ، والتدريب المؤلف، والتدريب الهجين ، hybrid learning ، والتدريب المتمازج، ويرجع التعدد في هذه الأسماء لاختلاف وجهات النظر حول تعريف وطبيعة التدريب المدمج، فهناك العديد من التعريفات ولكن القاسم المشترك بينها جميعًا هي النظر للتعلم المدمج بأنه ناتج للدمج بين التدريب الإلكتروني مع التدريب الصفي التقليدي، ولكن الاختلاف مصدره في نوع وطبيعة العناصر التي تُدمج وتتكامل مع بعضها البعض، فهناك منُ يعرف التدريب المدمج من وجهة النظر القائمة علي أن التدريب المدمج ما هو إلا دمج بين استخدام شبكة الانترنت كأحد أشكال التدريب الإلكتروني والتدريب التقليدي، ومن أمثلة هذه التعريفات ما ورد في دراسة (ثورن) (Thorne, 2003)، ودراسة ميلهيم Mulheim, (2006)، ودراسة (حجازي وآخرون، ٢٠٠٦)، ودراسة (سعاد شاهين، ٢٠٠٨)، ودراسة (نهلة المتولي، ٢٠٠٨)، بينما يري آخرون أن التدريب المدمج ما هو إلا دمج بين التدريب الإلكتروني بجميع صوره وأشكاله والتدريب التقليدي، بحيث لا يقتصر علي أحدهما فقط بل الأثنين معاً، ومن أمثلة هذه التعريفات، تعريف التدريب المدمج لـ (بونك وجرهام) (Bonk and Graham, 2005)، ودراسة (حسن زيتون، ٢٠٠٥)، ودراسة (درافان ورينجر) (Draffanand Ranger, 2006)، ودراسة (وليد يوسف، ٢٠٠٧)، ودراسة (خديجة علي، ٢٠٠٧)، ودراسة (نايف محمود، ٢٠٠٩)، وفئة آخريُ تعرف التدريب المدمج من منظور أنه دمج للخصائص والمميزات التي يتسم بها كل من التدريب التقليدي والتدريب من بعد في صورة متكاملة ومنظمة، ومن أمثلة التعريفات التي تتبني وجهة النظر سالفة الذكر تعريف (موتيرام) (Motte ram,2006)، ودراسة (أكوينليو وسويليو) (Akkoyunlu and Soylu, 2008)، ودراسة (الغريب زاهر، ٢٠٠٩)، بينما هناك من يري أن التدريب المدمج هو الدمج المتكامل بين العناصر المختلفة المكونة

لنمطي التدريب الإلكتروني والتقليدي، فيري (سينغ) (Singh, 2003) أن مفهوم التدريب المدمج يرتبط بالدمج بين بعد أو بعدين من نوعى التدريب التقليدي والتدريب الإلكترونى، وتتضمن أبعاد الدمج: التدريب عبر الإنترنت والتدريب التقليدي، والتدريب البنائي والتدريب غير البنائي، والمقرر الأساسي والمقرر الإثرائى، واكتساب المعرفة والممارسة العملية بين أنشطة الفصل التقليدي مثل المحاضرات والمعامل وأنشطة التدريب عبر الإنترنت مثل: الفصول الافتراضية والمقابلات والمناقشات عبر الإنترنت، بينما يري (أوليفر وتريجويل) (Oliver and Trig well, 2005)، أن التدريب المدمج ما هو إلا الدمج المتكامل بين كل من: التدريب التقليدي والتدريب الإلكتروني والمداخل التربوية كالسلوكية والبنائية والمعرفية لتحسين المخرج التدريبي، والتكنولوجيا التدريبية والمهام التدريبية، والأدوات والوسائل في بيئة التدريب الإلكتروني والتدريب التقليدي.

تأسيساً على ما سبق **يمكن تعريف التدريب المدمج إجرائياً في هذا البحث بأنه:** نمط جديد من أنماط التدريب التى يتكامل فيها التدريب الإلكترونى بعناصره وسماته مع التدريب التقليدي وجهاً لوجه بعناصره وسماته فى إطار واحد، وبحيث توظف أدوات التدريب الإلكترونى المعتمده على شبكة الإنترنت فى أنشطة التدريب العملي، والدروس النظرية، وجلسات التدريب في الفصول التقليدية والفصول الإفتراضية وفق متطلبات الموقف التعليمي، بهدف تحقيق الأهداف التعليمية وتحسين مخرجات العملية التدريبية .

ثانياً: مميزات التدريب المدمج:

يحددها كل من (Charles, et al,2004)، (حسن سلامة، ٢٠٠٥)، (Krause ، 2007) فيما يلي:

١. خفض نفقات التعلم بشكل هائل بالمقارنة بالتعلم الإلكتروني وحده .
٢. يزيد من التفاعل بين الطالب والمدرب، والطلاب وبعضهم البعض، والطلاب والمحتوى.
٣. تعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم وبين المعلمين أيضا .

٤. المرونة الكافية لمقابلة كافة الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدى المتعلمين .
٥. الاستفادة من التقدم التكنولوجي في التصميم والتنفيذ والاستخدام .
٦. إثراء المعرفة الإنسانية ورفع جودة العملية التعليمية ومن ثم جودة المنتج التعليمي وكفاءة المعلمين.
٧. كثير من الموضوعات العلمية يصعب للغاية تدريسها إلكترونياً بالكامل وبصفة خاصة مثل المهارات العالية واستخدام التعلم الخليط يمثل أحد الحلول المقترحة لحل مثل تلك المشكلات.
٨. يعمل على تكامل نظم التقويم التكويني والنهائي للطلاب والمعلمين .
٩. يثري خبرة المتعلم والمتدرب ونتائج التعلم، ويحسن من فرص التعلم الرسمية وغير الرسمية .
١٠. يوفر المرونة من حيث التنفيذ على مستوى البرنامج، وتدعيم التوجهات الإستراتيجية المؤسسية الحالية .
١١. يجعل من الاستخدام الأمثل للموارد المادية والإفتراضية .

ثالثاً: <u>الشروط الواجب توافرها لتنفيذ برامج التدريب المدمج:</u>

أوصى (حسن الباتع، والسيد عبد المولى، ٢٠٠٨، ٨٩) بمراعاة ما يلي عند تصميم بيئة التعلم المدمج:

١- التخطيط الجيد لتوظيف تكنولوجيا التعلم الإلكتروني في بيئة التعلم المدمج، وتحديد وظيفة كل وسيط في البرنامج، وكيفية استخدامه من قبل المعلمين والمتعلمين بدقة .
٢- التأكد من مهارات المعلمين والمتعلمين في استخدام تكنولوجيا التعلم الإلكتروني في بيئة التعلم المدمج .
٣- التأكد من توافر الأجهزة والمراجع والمصادر المختلفة المستخدمة في بيئة التعلم المدمج سواء لدى المتعلمين أو في المؤسسة التعليمية، حتى لا تمثل معوقًا لحدوث التعلم.
٤- بدء البرنامج بجلسة عامة تجمع بين المعلمين والمتعلمين وجهًا لوجه، يتم فيها توضيح أهداف البرنامج وخطة كيفية تنفيذه، والاستراتيجيات المستخدمة فيه، ودور كل منهم في إحداث التعلم .

٥- العمل على وجود المعلمين في الوقت المناسب للرد على استفسارات المتعلمين بشكل جيد .

٦- تنوع مصادر المعلومات لمقابلة الفروق الفردية بين المتعلمين .

وقد راعى الباحث تلك الخطوات عند تنفيذ البرنامج التدريبى المقترح .

رابعاً: إستراتيجيات التدريب المدمج:

غالبا ما يربط بعض التربويين الاستخدام الأولي لعبارة (التدريب المدمج) باستخدام أنشطة التدريب الإلكتروني في التدريب التقليدي، وقد تطور هذا المصطلح ليشمل مجموعة من إستراتيجيات التدريب والتعليم، وتأسيساً علي كتابات (أحمد سالم، ٢٠٠٤)، (خديجة علي، ٢٠٠٧)، (الغريب زاهر، ٢٠٠٩)، (أحمد يسري، ٢٠١٠) يمكننا تحديد أبعاد الدمج المستخدمة في التدريب المدمج في أربعة أشكال، وهي كالتالي:

الدمج بين الاتصال المباشر والاتصال غير المباشر: ويحتوي التدريب المدمج بالاتصال غير المباشر على ستة عناصر، وهي: قاعات الدراسة، وأماكن تطبيق مهارات التعلم، والتدريس وجهاً لوجه، والمواد التعليمية الورقية المنشورة، والمواد التعليمية الإلكترونية المنشورة، والمواد التعليمية الإذاعية، بينما التدريب المدمج بالاتصال المباشر فيكون من خلال: المحتوى التعليمي بالاتصال المباشر، والتدريس الإلكتروني، والتدريب والتوجيه الإلكتروني، والتعلم التعاوني بالاتصال المباشر، وإدارة المعلومات بالاتصال المباشر، وخدمات الويب التعليمية، والتعلم بالموبايل.

١- **الدمج بين التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني الفوري:** يشمل التعلم وفق الخطو الذاتي للطالب وعمليات التعلم الفردي والتعلم عند الطلب والتي تتم بناء على حاجة الطالب ووفق السرعة التي تناسبه، أما التعلم التعاوني فيتضمن اتصالاً أكثر حيوية بين الطلاب، ويؤدي إلى مشاركة المعرفة والخبرة فيما بينهم.

٢- **الدمج بين المحتوى الخاص (المعد حسب الحاجة)**، والمحتوى الجاهز: حيث أن المحتوى الجاهز هو المحتوى الشامل، أو العام الذي يغفل البيئة والمتطلبات الخاصة بالمؤسسة، ورغم أن كلفة شراء هذا المحتوى تكون في العادة أقل بكثير، وتكون قيمة

إنتاجه أعلى من المحتوى الخاص الذيُ يعد ذاتيًا، فإن المحتوى العام ذا السرعة الذاتية يمكن تكييفه وتهيئته من خلال دمج عدد من الخبرات (الصفية أو الشبكية) وقد فتحت معايير SCORM وهي (النموذج المرجعي لمكونات المحتوى التشاركي) الباب نحو تحقيق مرونة أكبر في دمج المحتوى الجاهز والمحتوى الخاص لتحسين خبرات المستخدم لها بكلفة أقل.

٣- **الدمج بين العمل والتعلم:** إن النجاح الحقيقي وفاعلية التعلم في المؤسسة يرتبطان بالتلازم والاقتران بين العمل والتعلم، وعندما يكون التعلم متضمناً في عمليات قطاع العمل مثل المبيعات أو تطوير المنتجات، يصبح العمل مصدراً لمحتوى التعلم، ويزداد حجم محتوى التعلم المتاح عند الطلب بما يلبي حاجة المستفيدين من هذا المحتوى . وقد راعى الباحث تلك الأبعاد عند إعداد وتنفيذ البرنامج التدريبى المقترح لمعلمى تخصص الزخرفة والإعلان .

خامساً: أنماط التدريب المدمج:

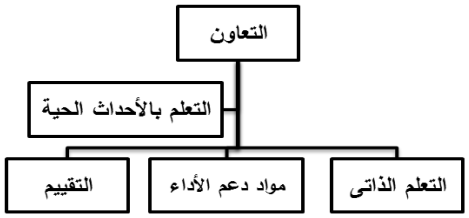
قدم جان (Jean, 2003) أربعة طرق للدمج بين التدريب وجهاً لوجه والتدريب عبر الشبكات، وتلقى تلك الطرق الأربعة الضوء على الخيارات المهمة والأساسية التي لابد من تحديدها، وكيف تؤدى الفلسفات المختلفة للدمج إلى مستويات متباينة من التأثير على ممارسة العمل، وتعد كل من الطريقة (٣)، و(٤) الأكثر فعالية في توفير أعلي أداء للعمل والعائد من التعليم وهذه الطرق هي كالتالي:

جدول (١) جدول الطرق المختلفة لتطبيق التدريب المدمج

النمط	نموذج التدريب المدمج	مدي التأثير علي ممارسة العمل
النمط الأول	فصل دراسي وجهاً لوجه وجلسات ورش عمل ويتم توفير مصادر التعلم الشبكي كأطر خلفية أو كمصادر يرجع إليها الطالب.	عادة ما يكون تأثير المواد الشبكية في مثل هذا النموذج محدود، مثلها في ذلك مثل القراءات الخلفية أو المصادر المكتبية في الفصول الدراسية التقليدية وفي هذه الطريقة يقل استخدام المواد الشبكية حيث يستخدمها فئة قليلة من الطلاب النشطاء دون اهتمام وعلى نطاق محدود.
النمط الثاني	نمط التعليم المدمج المتزامن: الجمع بين المواد الشبكية والتعليم الصفى: يتم استخدام المواد الشبكية كمصادر قبلية وبعدية متطلبة ويمكن مراجعتها خلال المناقشات الفصلية.	يمكن استخدام المهام القبلية لإعداد وتهيئة المتعلمين، وتهيئة التفكير في الدرس، أما المهام البعدية التي تعطى بعد الدرس فمن شانها التشجيع على مواصلة التعلم وتسهيل متابعته . وعندما تكون المتابعة عملية اختيارية فلن يطبق سوى نسبة ضئيلة من الطلاب.

النمط الثالث	الدمج المحكم للتعليم الفصلي والشبكي مع أهداف التعلم وخطط تنمية الكفاءة يتم تدعيمها بالتدريب على العمل.	يكون التأثير فعالاً عندما يكون هناك محاسبة واضحة ومباشرة للطلاب لسد فجوات التعلم عن طريق تحقيق التكامل بين النظرية والتطبيق مثل إنجاز مهام عملية تتعلق بالعمل أو تقديم نتائج التعلم للأقران، التقارير .
النمط الرابع	نموذج التعلم الحركي: وهو مصمم لتقديم نتائج تعليمية يمكن قياسها وذلك من خلال مشروع فردى/ جماعي بحيث يكون التركيز على التعلم من خلال التطبيق. حيث أن التعلم الشبكي/ الفصلي موجه في الأساس لخلق نتائج تعليمية إيجابية تنشا عن مشروع فعلى ملموس، وتنمية أداء العمل الفردي/الجماعي كهدف رئيسي وليس كعامل ثانوي.	هذا النموذج له تأثير بالغ جداً، كما أنه قادر على إنتاج عائد غير تقليدي من بعض المشروعات وكذلك عائد راسخ من تنمية الكفاءة بشكل عام. فكل فرد يلتزم بالبرنامج يسجل مستوى أعلى من التعلم الذاتي وتحسن الكفاءة وهناك حاجة إلى وضع توقعات متعلقة بنتائج التعلم وذلك لخلق المحاسبية، والالتزام المطلوبين لتحقيق عائد تعليمي ملموس، وهناك حاجة لتصميم ورش عمل وتدريب وإرشاد كمدعمات وأصول لمثل هذا النوع من التعلم القائم على الأداء.

ويحدد كارمان (Carman, 2002) خمس أنماط لعمليات التدريب المدمج وهي كما بالشكل التالي:



شكل (١) أنماط التدريب المدمج

يتضح من الشكل رقم (١) أن التعليم المدمج لابد أن يحتوى على كل هذه الأبعاد لكي يحقق فعاليته وهذه الأبعاد هي التعلم بالأحداث الحية التي تتم وجهاً لوجه، التعلم الذاتي، والذي، يتم من خلال برنامج كمبيوتر سواء كان عبر الانترنت أو علي أسطوانة CD، بالإضافة إلي التعاون بين الطلاب وتدعيمهم بمواد دعم الأداء وتوافر عنصر التقييم المستمر.

١- **الأحداث الحية وجهاً لوجه:** وهى الأحداث التعليمية التى يقودها المعلم والمتزامنة حيث يشترك فيها كل المتعلمين فى نفس الوقت ونفس المكان فى حجرة الدراسة، وهى مقوم أساسى من مقومات التعليم المدمج لأن الموقف التعليمى الذى يقوده المعلم لا يمكن الاستغناء عنه، أو استبداله، لأن له تأثير كبير على المتعلمين .

٢- **التعلم الذاتى:** حيث تتاح الفرصة للطلاب أن يتعلموا تعلما ذاتياً، تعلماً بدافع منهم وبرغبة أكيدة من داخلهم في تعلم ما يختارونه من موضوعات، في الوقت الذي يتناسب مع ظروفهم، واحتياجاتهم وميولهم، والذي يتيح فرصاً للاكتشاف والتجريب والمحاولة والخطأ. وهو ما يقابله في النظام التقليدي تعلم إجباري ليس له علاقة بذات المتعلم أو ميوله واحتياجاته . (إبراهيم عبد الوكيل الفار، ٢٠٠١، ١٩٢).

٣- **التعاون:** فالبشر مخلوقات اجتماعية يطورون مفاهيم جديدة، ومعرفة من خلال التفاعل الاجتماعى فيما بينهم، فالتعاون التعليمى يعطى للطلاب مميزات عديدة غير متاحة فى التعليم التقليدى، وعند تقديم التعليم المدمج لابد من توفير بيئات حيث يستطيع فيها كل من المتعلمين والمعلم، أن يتعاونوا سواء أكان بشكل متزامن مثل غرف الدردشة أو بشكل غير متزامن مثل البريد الإلكترونى والمناقشات فى أوقات مختلفة، وذلك من خلال شبكة الإنترنت.

٤- **التقييم:** وهو لقياس معرفة ومهارات المتعلمين، فالتقييم القبلى يكون قبل بداية برنامج التدريب المدمج لتحديد المعرفة السابقة لكل متعلم، وبالتالى يمكن المتعلمين من اجتياز المحتوى الذى يعرفونه بالفعل، والتقييم التكوينى والتجميعى يقيس تأثير برنامج التعليم المدمج بكل عناصره بحيث يشمل التقييم جميع مستويات التعلم الإدراكي لبلوم Bloom وهي: المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم .

٤- **مواد دعم الأداء:** وهى من أهم مقومات التعليم المدمج والتى تزيد من العائد التعليمى فى بيئة العمل مثل:

أ - المواد المطبوعة: وهى المراجع القابلة للطبع والنشر مثل الكتاب الدراسى.

ب - المهام المساعدة: وتشتمل على الرسم البيانى، الجداول، الملخصات، قوائم الفحص التى يمكن أن تستخدم فى العمل لتدعيم الأداء، كما تستخدم لتوضيح المعلومات التى يمكن مراجعتها بسهولة.

سادساً: متطلبات التدريب المدمج:

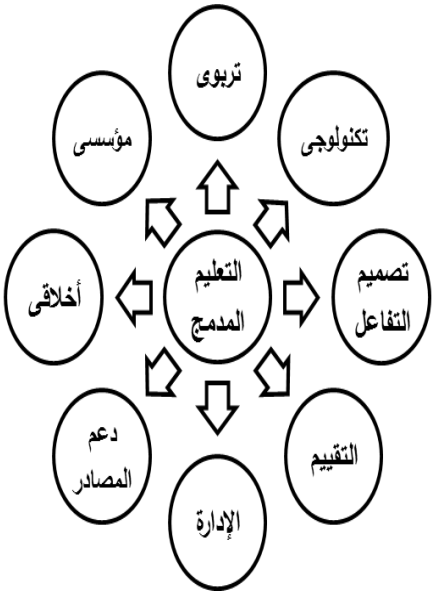
أشار كل من (خديجة علي، ٢٠٠٧)، (الغريب زاهر، ٢٠٠٩)، (محمد عبده، ٢٠٠٩) إلي أن المتطلبات التي يجب توافرها في التدريب المدمج هي ما يلى:

١- **المتطلبات التقنية:** تمثل في توفير كل من: مقرر إلكتروني، ونظام لإدارة التعلم ونظام لإدارة المحتوي، وبرامج تقييم إلكترونية، ومواقع للتحاور الإلكتروني مع الخبراء والمتخصصين في المجال، والأجهزة والبرمجيات اللازمة لهذا النمط من التعلم، إضافة إلي تحديد مواقع يمكن الاتصال بها، وكذلك توفير فصول افتراضية بجانب الفصول التقليدية، واستخدامها وفقًا للاستراتيجية التعليمية المُقترحة.

٢- **المتطلبات البشرية:** وهي متطلبات تتعلق بالمعلم والطالب، أما **ما يخص المعلم،** فيجب أن يكون لديه المقدرة علي: التدريس التقليدي مصحوباً بالتطبيق العملي باستخدام الحاسب، والبحث عن ما هو جديد عبر الإنترنت مدفوعاً برغبته في تجديد معلوماته وإثرائها، وكذلك تمتعه بقدر من المهارات تمكنه من التعامل مع البرامج المختلفة لتصميم المقررات، فضلاً عن مقدرته علي استخدام البريد الإلكتروني في الاتصال مع الطلاب، إضافة إلي مقدرته علي حث الطلاب علي المشاركة بفاعلية سواء أكانت في الفصل التقليدي أو الفصل الافتراضي، وتمتعه بالحد الأدني من المهارات التي تمكنه من أن يحول كل ما يقوم بشرحه من صورته الجامدة إلى واقع حى يثير انتباه الطلاب، مستخدماً في ذلك الوسائط المتعددة والفائقة المُقدمة من خلال شبكة الإنترنت، وإذا تناولنا المتطلبات البشرية **المتعلقة بالطالب،** فيمكننا تلخيص أهم هذه المتطلبات في: ضرورة أن يشعر الطالب بأنه مشارك في العملية التعليمية، وأن مشاركته مهمة في نجاح التعلم، وأن يمتلك الحد الأدني من المهارات التي تمكنه من التعامل بنجاح مع الانترنت بجميع خدماته، ولاسيما خدمة البريد الإلكتروني، والبحث عن المعلومات والمحادثة عبر الشبكة.

سابعاً: أبعاد التدريب المدمج:

إن برامج التعليم المدمج تتطلب المزيد من الفكر والتخطيط مقارنة بنماذج التعليم الإلكتروني، ولذلك قدم خان (Khan, 2005) نموذج لتخطيط برنامج التعليم المدمج قبل تطبيقه على المتعلمين، وقد سمى بالهيكل الثماني حيث يتضمن هذا الهيكل ثماني أبعاد كما بالشكل:



شكل (٢) الهيكل الثماني لـ (خان Khan)

١- **البعد الأول المؤسسى:** حيث يتساءل المسئولون عن عملية تخطيط البرنامج التعليمى حول استعدادات المؤسسة وتوافر المحتوى والبنية التحتية واحتياجات المتعلم والتى سوف يقوم برنامج التعليم المدمج عليها.

٢- **البعد الثانى التربوى:** يتعلق البعد التربوي بكل من المحتوى الذى ينبغى تقديمه (تحليل المحتوى) وحاجات المتعلمين وأهداف التعلم (تحليل الأهداف) حيث يخاطب هذا البعد تصميم برنامج التعليم المدمج من خلال حصر أهداف تعلم البرنامج، ومن ثم اختيار أنسب طرق التقديم وكذلك أنماط التقييم.

٣- **البعد الثالث التكنولوجى:** بعد تحديد طرق العرض كجزء من الدمج يصبح من الضروري تناول القضايا التكنولوجية، هذه القضايا تتناول خلق بيئة تعلم وأدوات

لازمة لتقديم البرنامج التعليمي مثل المكونات الصلبة، Hardware والبرمجيات Software وأدوات التعلم عبر الشبكة مثل البريد الإلكتروني، والخادم الذي يدعم برنامج التعلم، وقضايا البنية التحتية، وكل هذه المتطلبات لابد من مراعاتها.

٤- **البعد الرابع تصميم التفاعلات:** يخاطب هذا البعد العوامل المتعلقة بتفاعل الطالب داخل البرنامج لكل عنصر من عناصره، كيف يتعامل مع كل نمط من أنماط العرض، وكيفية التنقل بين الأنماط المختلفة، بحيث تضمن التكامل بين عناصر الدمج جميعها، كما أن هناك قضايا آخرى ينبغى أن تناقش فى هذا البعد مثل بنية المحتوى، تصميمه وكيفية الإبحار فيه، وكيفية تفاعل المستخدم معه.

٥- **البعد الخامس التقييم:** لإمكانية الاستفادة من برنامج التعليم المدمج، لابد أن يكون لدى البرنامج القدرة على تقييم مدى فعالية البرنامج التعليمى، وكذلك تقييم أداء كل متعلم . ففي برنامج التعليم المدمج ينبغى استخدام أنسب طرق التقييم للحكم على مدى فعالية كل نمط من أنماط العرض .

٦- **البعد السادس الإدارة:** يتعلق بإدارة برنامج التعليم المدمج مثل البنية التحتية، وإدارة الأساليب المختلفة للعرض والتقديم، حيث أن تقديم البرنامج يتطلب مزيد من العمل، كما يخاطب هذا البعد أيضا تسجيل وجدولة وأخذ الملاحظات بشأن كافة العناصر المختلفة التى تتخلل عملية الدمج.

٧- **البعد السابع دعم المصادر:** يتم خلاله إعداد عدة أنواع مختلفة من المصادر (الشبكية وغير الشبكية) التى يتم توفيرها للمتعلم، بالإضافة إلى تنظيمها، وبالتالى دعم هذه المصادر، وتوفيرها للمتعلم يمكن أن يعمل كمعلم خصوصى، يمكن الاستفادة منها، والاستعانة بها.

٨- **البعد الثامن الأخلاقي:** يتعلق بالموضوعات الأخلاقية التى لابد أن تؤخذ فى الاعتبار خلال مراحل تطور البرنامج، مثل الفرص المتكافئة، والاختلاف الثقافى . إن برامج التعليم المدمج لابد أن تصمم بالطريقة التى لا يشوبها أى إهانة للمشاركين، وتطويرها

بالكيفية التى تساعد الطلاب على اكتساب خبرات مماثلة لكل عنصر من عناصر البرنامج، وتوافر الخيارات البديلة أمام المتعلمون ذوى الاحتياجات الخاصة .

ويوضح برسين(Bersin,2003) نموذج مبسط لتطبيق التدريب المدمج حيث بدأ بالتفاعل وجهاً لوجه من خلال المحاضرات التي يقودها المعلم ثم يتجه الطالب لدراسة المقرر إلكترونياً دراسة ذاتية ثم بعد ذلك يتجه

للفصل الدراسي مرة آخري لإجراء الاختبارات . كما قدم الفرز (Alvarez, 2005) أيضاً نموذج يقوم على الدمج بين التعلم الذاتي إلكترونياً وبين المحاضرات التي يقودها المعلم ويجتمع فيها مع الطلاب وجهاً لوجه .

ثامناً: طرق تقديم المحتوي لبرامج التدريب المدمج:

يعتمد التدريب المدمج علي عديد من أساليب وطرق تقديم المحتوي والأنشطة التى تشملها برامج التعليم الصفي التقليدي وبرامج التعليم عبر الشبكات ويمكن تقسيم هذه الطرق والأساليب إلي ثلاث فئات رئيسية

أشار إليها كل من (روسيت وآخرون) (Rossetti,et al,2003)، (Harrison, 2003, 14-15) وهى:

- **طرق وأساليب تقليدية** (وجهاً لوجه) – (Face to Face work – Of Line based) .
- **طرق وأساليب تقليدية** (قائمة علي العمل الفردي)(Individual work) Of Line .
- **طرق وأساليب تفاعلية** وعبر شبكة الإنترنت (Interactive Media) On Line .

بالإضافة إلى أنماط التعلم الذاتى غير المتزامن، ويوضح الجدول الآتى طرق وخيارات التعلم فى كل نمط:

جدول (٢) يوضح طرق وخيارات التعلم

– أنماط التعلم المتزامن – وجها لوجه	محاضرات ودروس فصلية يقودها المعلم، زيارات لمواقع العمل . معامل وورش عمل وتدريبات، الامتحانات التحريرية والعملية
– أنماط التعلم المتزامن – عبر شبكة الويب	حجرات دراسية افتراضية، مناقشة عبر الويب، رسائل فورية، مؤتمرات

- أنماط التعلم الذاتي - غير المتزامن	مديولات التدريب القائم على الويب، وثائق وصفحات ويب، محاكاة . أنظمة دعم الأداء الإلكترونية (Epss) مجتمعات تعلم عبر الشبكة ومنتديات المناقشة، تقييم واختبارات .

وقد قدم (بونك وجرهام) (Bonk & Graham, 2005) أساليب للتدريب المدمج تقدم من خلالها سلسلة من مستويات التفاعل للمتعلمين وهي كما بالجدول التالي:

جدول (٣) يوضح خيارات الدمج في التعليم المدمج

الذاتي المباشر	التعاون الافتراضي المتزامن	التعاون الافتراضي غير المتزامن	الذاتي غير المتزامن
التدريب داخل حجرات الدراسة بقيادة المعلم . التدريب في مواقع العمل .	المؤتمرات الصوتية. مؤتمرات الفيديو. الدردشة الشبكية.	حلقات المناقشة عبر الشبكة. البريد الالكترونى. مجموعات الأخبار.	دروس خاصة عبرالشبكة . التقويم الذاتي عبر الشبكة. الأقراص المدمجة، محاكاة .

تاسعاً: العوامل التي تؤثر في تصميم برامج التدريب المدمج وتطويرها:

في هذا الإطار يشير (وليد يوسف محمد، ٢٠٠٧، ١٥) لمجموعة من العوامل وهي:

أولاً: تحليل المتعلمين: (Audience analysis): حيث يعد تحليل المتعلمين مسألة جوهرية لتحديد أي الأساليب والطرق أكثر فاعلية في تحقيق أهداف التدريب المدمج وهذ يتطلب مراعاة عوامل عدة هي:

أ - **القاعدة المعرفية الأساسية للمتعلمين:** منها ما يلي:

١- تمكن المتعلمين والمتدربين من مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات .

٢- مستوي المعرفة بالمحتوي لدي المتعلمين: في حالة وجود تباين بين المتعلمين من حيث مستوي معرفتهم بالموضوع، يفضل استخدام التدريب عبر الشبكات بحيث تكون طبيعة المحتوي التدريبي مختلفة لكل فئة (مبتديء - خبير) فالمبتدئين يقدم لهم العناصر الأساسية للموضوع مع كثير من الأمثلة العملية.

٣- وفي حالة إذا كان الموضوع هو الخبرة الأولي لجميع المتدربين يفضل أن نبدأ بالتدريب التقليدي وجهاً لوجه بحيث يكون أساس التفاعل مع المتدربين.

ب – مستوي الدافعية: إذا كانت غاية المتدربين عالية للتدريب أي لديهم رغبة للتعلم، يفضل استخدام أنشـــطة وأساليب التعلم الفردية واستـــخدام ورش العمل أما في حالة إنخفاض مســتوي الدافعية عند معظم

المتدربين يفضل اللجوء بنسبة أكبر إلي أساليب الحوار والنقاش الجماعي وجها لوجه أو عبر الشبكات.

ج– الأساليب المعرفية للمتدربين: وتؤثر الأساليب المعرفية للمتدربين علي اختيار أنشطة وأساليب التدريب الملائمة لهم من خلال برامج التدريب المدمج فعلي سبيل المثال يفضل الطلاب الإنطوائين التعامل مع أساليب التعلم الفردي والتعاون عبر شبكة الانترنت، حيث يتيح لهم التعاون عبر الإنترنت الوقت الكافي لتكوين أفكارهم، وفي حالة الطلاب الإنبساطيين يفضل أساليب وطرق التدريب الجماعي مع التركيز علي أدوات الحوار الصوتي وعبر الشبكات والتعليم الصفي وجهاً لوجه (Harrison, 2003, 26) .

ثانياً : تحليل البرامج الحالية: Program Analysis :

ومن الجدير بالذكر أن تحليل محتوي البرنامج الحالي قد يدعم بشكل أساسي التحول إلي استخدام إستراتيجية التدريب المدمج، حيث أن كل مؤسسة تدريبية تقوم بتقويم ومراجعة برامجها بهدف تحسين جودة التدريب أو زيادة إتاحة التدريب أو خفض تكلفة ووقت التدريب، وقد تجتمع هذه الأهداف معاً لبعض البرامج التدريبية، ومن ثم فإن تحقيق هذه الأهداف أو بعضها قد يحتاج فقط إلي تعديل في المحتوي أو في قنوات الإتصال أو قد يتطلب الأمر التحول إلي إستراتيجية تدريبية جديدة (Singh, 2001, 3) .

ثالثاً: التحليل المالي: Financial analysis : ويعدالتحليل المالي أمرًا جوهرياً، حيث يتوقف عليه بعض

الاختيارات وقرارات اختيار أساليب وطرق دون الآخري داخل نظام التدريب الإلكتروني .

رابعاً: البنية التحتية: Infrastructure : حيث تؤثر البنية التحتية في اختيار الطرق والأساليب الملائمة

داخل نظام التدريب المدمج من حيث سعة الفصول والمعامل، ومدي توفر تكنولوجيا التعليم عبر الشبكات دخل المؤسسة التدريبية (Singh, 2001, 5) .

خامساً: الوقت المتاح للتدريب: إذا كان الوقت المتاح للتدريب محدود وهناك زيادة طلب علي وقت المدرب من جانب المتدربين يمكن الاعتماد علي أدوات التفاعل عبر الشبكات في توفير التفاعل بين المدرب والمتدربين وبين المتدربين بعهم البعض Harrison, M (2003, 25) .

وهنا يشير (سينغ) (Singh, 2001, 3) إلي أننا في حاجة لوضع نماذج لبرامج تدريب مدمج في إطار بيئات تدريبية معينة للوصول إلي برامج أكثر فعالية وكفاءة فنحن في حاجة إلي نظام متكامل في أساليب التدريب التقليدي وجهًا لوجه مع أساليب التدريب الفردي والتدريب الجماعي في إطار منظومة مدمجة .

عاشراً: صعوبات تطبيق التدريب المدمج:

أشار (هاريمان) (Harriman, 2004) أن استخدام التدريب المدمج أظهر مجموعة من الصعوبات، تمثلت في كيفية: إدارة النظام التربوي، وتصميم بيئة التدريب المدمج، وتوزيع الأدوار والمسؤوليات، والتحكم في التكلفة وتحقيق التوقعات المرجوة من التدريب المدمج، وأظهرت نتائج دراسة (حجازي وآخرون، ٢٠٠٦) مجموعة من الصعوبات التي أظهرها استخدام وتطبيق التدريب المدمج، وهي: احتياج بيئة التدريب المدمج إلى بعض متطلبات التدريس والتدريب التي تتلائم وهذا النمط الجديد، كذلك أظهرت وجود نقص في كفاءة المعلمين في تدريس المقررات المدمجة، فضلاً عن نقص في الوقت اللازم للتدريب على استخدام التكنولوجيا، علاوة علي التباين بين أجهزة الكمبيوتر التي يمتلكها الطلاب من حيث الإمكانات والسرعة، وأضاف (الغريب زاهر، ٢٠٠٩) صعوبات آخري وهي: بطء اتصالات الإنترنت مما يعطل سير العملية التعليمية وعدم قدرة المعلمين على متابعة الطلاب المشاغبين أثناء تنفيذ أنشطة التعلم الإلكتروني، فضلاً عن عدم تواجده في الوقت الذي يريده الطالب للمساعدة، وارتفاع تكلفته، من الأجهزة، والتجهيزات، والبرامج، وتنفيذ

الاتصالات الإلكترونية بين المؤسسات التعليمية والخبراء والطلاب في أماكن تعلمهم، وتدريب المعلمين على استخدام الكمبيوتر والإنترنت، وعدم تحمس المعلمين وتحفظهم على مبادئ استخدام تكنولوجيا التدريب المدمج .

الحادى عشر: فاعلية التدريب المدمج فى تنمية استراتيجيات التعلم النشط:

أجريت عديد من الدراسات حول التعليم والتدريب المدمج للكشف عن مدى جدواه في تنمية المهارات وتحسين نواتج التعلم فضلاً عن مقارنته بأساليب التعليم والتعلم الآخرى، نذكر منها: دراسة (Anonymous, 2004) التي توصلت إلي أن بيئة التعلم المدمج من أكثر الأشكال استخداماً في التدريب نظراً لما تقدمه للمتدرب من توجيه وإرشاد وتعزيز وتغذية راجعة عن طريق المعلم، كما أكدت دراسة كل من (Rovai & Jordan, 2004)، ودراسة (Gray, 2006)، ودراسة (Yushaw, 2006) علي أهمية استخدام بيئة التعلم المدمج وتفوقهاعلي بيئة التعلم التقليدية وبيئة التعلم الإلكترونية في تنمية المهارات المختلفة نظراً لما تتصف به من مرونة وتقديم بدائل ومقابلة للفروق الفردية وزيادة نشاط المتعلم وخاصة أثناء التدريب .

كما سعت دراسة (وليد يوسف محمد، ٢٠٠٧) لقياس أثر التعلم المدمج في التحصيل المعرفي وتنمية مهارات توظيف الوسائل التعليمية للطلاب المعلمين بشعب التعليم الصناعي بكلية التربية جامعة حلوان واتجاهاتهم نحو المستحدثات التكنولوجية التعليمية، واشتملت عينة الدراسة (٦٠ طالباً وطالبة) تم تقسيمهم علي مجموعتين، إحداهما تجريبية درست بالتعليم المدمج والآخري ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلي أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في كل من التحصيل المعرفي وتنمية المهارات فضلاً عن تنمية اتجاهات الطلاب نحو المستحدثات التكنولوجية، لصالح المجموعة التجريبية.

بينما هدفت دراسة (رشا حسن حمدى، ٢٠٠٨) تحديد فاعلية برنامج تعليمي مقترح قائم علي التعلم المدمج في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية لمهارات صيانة الكمبيوتر

لطلاب الدبلوم المهني تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة المنصورة، واشتملت عينة الدراسة علي (٣٨ طالبًا وطالبة) تم تقسيمهم علي مجموعتين إحداهما تجريبية درست البرنامج المقترح (التعلم المدمج)، والآخري ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية التعلم المدمج في التحصيل المعرفي فضلاً عن فاعليته في تنمية المهارات العملية لصيانة الكمبيوتر لدي طلاب المجموعة التجريبية.

وكشفت دراسة كل من (فؤاد عياد، وياسر صالحة، ٢٠١٠) عن فاعلية التعلم المدمج والدافعية نحو المعرفة في تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط المتعددة الفائقة وإنتاجها لدى طلبة قسم التكنولوجيا بجامعة الأقصي، حيث تكونت عينة الدراسة (٦٤ طالب وطالبة)، من مجموعتين من الطلاب، إحداهما ضابطة درست بالطريقة التقليدية، والآخري تجريبية درست بالتعلم المدمج، وأشارت النتائج إلي فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات استخدام برامج الوسائط الفائقة لصالح المجموعة التجريبية.

كما أستهدفت دراسة (وليد يوسف، ودواليا شوقي، ٢٠١٢) التعرف علي أثر التفاعل بين إستراتيجيتين للتعلم المدمج التقدمي والرجعي ووجهتي الضبط في إكساب مهارات التصميم التعليمي العملية للطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة حلوان، وانخراطهم في بيئة التعلم المدمج، واشتملت عينة الدراسة (٦٠ طالباً وطالبة) من طلاب الفرقة الثالثة شعبة تاريخ، وتم تقسيمهم إلي أربعة مجموعات واستخدم الباحثان الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي، وبطاقة تقييم منتج لقياس مهارات التصميم التعليمي، وقد أسفرت نتائج البحث عن عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في اختبار التحصيل المعرفي للمهارة وبطاقة تقييم منتج مهارات التصميم التعليمي عند الدراسة باستخدام التعلم المدمج يرجع للتأثير الأساسي لإستراتيجية النمج.

كما أشارت دراسة (نجلاء سعيد، ٢٠١٤) إلي أهمية بيئة التعلم المدمج حيث استهدفت الدراسة التعرف علي فاعلية استخدام أدوات الجيل الثاني للويب في بيئة التعليم المدمج علي تنمية مهارات صيانة الحاسب الآلي لدي طلاب شعبة إعداد معلم الحاسب الآلي

بكلية التربية النوعية جامعة الزقازيق، واتجاهاتهم نحو المستحدثات التكنولوجية، وأشارت نتائج الدراسة إلي فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات صيانة الكمبيوتر فضلاً عن فاعليته في زيادة التحصيل لدي الطلاب واتجاهتهم نحوه.

يستفاد مما سبق: ضرورة وأهمية استخدام التعليم والتدريب المدمج في كافة التخصصات والمراحل الدراسية، وقد اتفقت الدراسات على أن التعليم الإلكتروني وحده ليس طريقة التدريس الوحيدة الفعالة في تقديم البرامج التدريبية والمقررات الدراسية، ونظراً لأنه تغير دور المعلم من كونه المصدر الوحيد للمعرفة إلى كونه المستشار والميسر والمرشد والموجه، فإنه أصبح لزاماً على المعلمين والمدربين أن يكونوا قادرين على تطوير محتوى التعلم بما يتناسب مع احتياجات ومتطلبات سوق العمل والمهارات المهنية المطلوبة، وعلي مؤسسات التعليم الفني والتدريب المهني تطوير بيئتها بما يتناسب مع تلك المستحدثات التكنولوجية .

كما يتضح للباحث من خلال استعراض الدراسات السابقة أن جميعها أكدت علي فاعلية التعلم والتدريب المدمج في تنمية الجوانب المعرفية والأدائية للمتدربين فضلاً عن فاعليته في تحسين مخرجات العملية التعليمية وتحقيق نواتج تعلم مختلفة داخل بيئات تعليمية محددة؛ ومن ثم يمكن استخدام هذا النوع من التدريب في اكساب معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الإيجابية المرتبطة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريسهم مما يساعدهم في تحسين أداءاتهم التدريسية وتحقيق أهداف العملية التعليمية والوصول إلى نواتج التعلم المطلوبة لدى الطلاب .

المحور الثانى: التعلم النشط (Active Learning):

١- مفهوم التعلم النشط:

يُعرف التعلم النشط بأنه: هو كل ما يتضمن قيام الطالب بأنشطة وأعمال تتطلب التفكير والتأمل، حيث إن كل استراتيجياته دائماً ما تتطلب أن يفكر الطالب في كل ما

يقدم له من معلومات وأن يتأملها . كما يُعرف بأنه: يتضمن استراتيجيات عدة للتعلم تسمح للطالب بأن يتحدث ويسمع ويقرأ ويكتب ويتأمل محتوى المنهج المقدم إليه، ويتضمن التعلم النشط كذلك تدريبات لحل المشكلات، ومجموعات العمل الصغيرة، والممارسة العملية والتطبيقية وغير ذلك من الأنشطة التي تتطلب أن يتأمل الطالب في كل ما يتعلمه وأن يطبقه .

وهناك نظرة أوسع للتعلم النشط تنظر إليه على أنه فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وتشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وتعظيمه حيث يتم التعلم من خلال العمل والبحث والتجريب، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات، وتكوين القيم والاتجاهات، فهو لا يركز على الحفظ والتقلين، وإنما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات وعلى العمل الجماعي والتعلم التعاوني . ومن هنا فالتركيز في التعلم النشط لا يكون على اكتساب المعلومات، وإنما على الطريقة والأسلوب الذي يكتسب به الطالب المعلومات والقيم والاتجاهات الإيجابية التي يكتسبها أثناء حصوله على المعلومات .

ومن تعريفاته أيضاً: هو تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم، وتنتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة والإيجابية في الموقف التعليمي/ التعلمي؛ فالمتعلم محور العملية التعليمية؛ لذا يوفر التعلم النشط فرصاً عديدة أمام المتعلمين لاكتساب واختبار ما يحيط بهم، وهم يتبعون التكرار والتقليد والتجربة والخطأ؛ من أجل أن يفهموا عالمهم، ويوسعوا مداركهم، فيتعلموا مهارات الاتصال والتفاوض، والتعامل مع المشاعر والصراعات. والمتعلمون يتعلمون حين يشاركون في المسئولية، وفي اتخاذ القرار، ويكون تعلمهم أشمل وأعمق أثراً، وأمتع، بوجود الكبار حولهم يهتمون بمشاركتهم ويحترمونهم، ويوفرون بيئة داعمة وآمنة ومحفزة على المزيد من الاكتشاف .

ويعرف كل من (Paulson & Faust,2006, 45) التعلم النشط بأنه: أى نشاط يقوم به الطلاب فى الغرفة الصفية غير الإصغاء السلبى لما يقوله المعلم داخل المحاضرة، بحيث يشمل بدلاً من ذلك الإصغاء الإيجابى الذى يساعدهم على فهم ما يسمعونه، وكتابة أهم الأفكار الواردة فيما يطرح من أقوال أو آراء أو شروحات، والتعليق أو التعقيب عليها، والتعامل مع تمارين المجموعات وأنشطتها بشكل يتم فيها تطبيق ما تعلموه فى مواقف حياتية مختلفة، أو حل المشكلات اليومية المتنوعة .

وقام (Myers & Jones,2006, 116) بتعريف التعلم النشط على أنه: البيئة التعليمية التى تتيح للمتعلمين التحدث والإصغاء والقراءة والكتابة والتأمل العميق، وذلك من خلال استخدام تقنيات وأساليب متعددة مثل حل المشكلات، والعمل داخل المجموعات الصغيرة، والمحاكاة، ولعب الأدوار، وغيرها من الأنشطة التى تتطلب من المتعلمين القيام بتطبيق ما تعلموه فى عالم الواقع .

٢- طبيعة التعلم النشط:

يعمل التعلم النشط على التركيز على دور المتعلم الإيجابى والمشاركة الفاعلة فى الموقف التعليمى وفى اكتساب المفاهيم والبناء النشط للمعرفة، والذى من شأنه أن يحسن قدرة المتعلم على تذكرها، بالإضافة إلى استخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، ومشاركتهم فى أنشطة متنوعة كالقراءة والكتابة والمناقشة، ومساعدة المتعلمين فى اكتساب القيم والاتجاهات الخاصة بهم (Fox-cordamone & Rue,2003, 4)، (McKinney, 2007, 2) .

كما يرى (Sharon & Martha, 2001, 3) أن التعلم النشط يتمثل فى عملية الاحتواء للمتعلم فى الموقف التعليمى، والتى تتطلب منه الحركة والمشاركة الإيجابية والفعالة تحت توجيه وإشراف المعلم، ويجب أن ينهمك المتعلم فى التفكير والمناقشات والحوار وحل المشكلات، وهذا يجعل التعلم النشط قادراً على أن يكسب المتعلمين مهارات تفكير عليا كالتحليل والتركيب والتقويم وحل المشكلات .

كذلك فإن بيئة التعلم النشط تشجع المتعلمين على الاشتراك فى بناء النماذج العقلية الخاصة بهم، من المعلومات التى يحصلون عليها واختبارها، ضمن بيئة يكون محورها المتعلم، على أن يصبح دور المعلم ميسراً للتعلم ومشجعاً للمتعلمين على الحوار مع بعضهم البعض من ناحية، ومع معلمهم من ناحية أخرى (جودت سعادة، وآخرون، ٢٠٠٦، ٣٢) .

٣- فلسفة التعلم النشط:

إن التعلم النشط يستمد فلسفته من المتغيرات المحلية والعالمية المعاصرة، فهو يُعد تلبية لهذه المتغيرات

التي تنادي بإعادة النظر في أدوار المعلم والمتعلم، والتي نادت بضرورة نقل بؤرة الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، وجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية، إن فلسفة التعلم النشط تؤكد على أن التعلم لابد وأن:

- يرتبط بحياة الطالب وواقعه واحتياجاته واهتماماته .
- يحدث من خلال تفاعل الطالب وتواصله مع أقرانه وأهله وأفراد مجتمعه .
- يرتكز على قدرات الطالب وسرعة نموه وإيقاع تعلمه الخاصين به من خلال بذل الجهد .
- يضع الطالب حقاً في مركز العملية التعليمية، ويؤهل المعلم للقيام بالدور الفعلى المنوط به .
- يحدث في جميع الأماكن التي ينشط فيها المتعلم المدرسة – البيت – وغيرها .

٤- دواعى استخدام التعلم النشط:

هناك العديد من المبررات التي تدعو إلى استخدام التعلم النشط (وحيد جبران،٢٠٠٢، ١٠-٢٠)، (جيرى فلولنج ووليام هنجستون، ٢٠٠٤، ١٤٦) ، (Mathews,2006, 13) والتي تم تحديدها فيما يلى:

- التعليم عن طريق التلقين هو أسلوب التعلم السائد في معظم مدارس التعليم الثانوي .
- الاستجابة للاتجاهات العالمية المتغيرة في عالم التربية بصفة عامة، وثورة التقنيات الحديثة .

- الرؤية التكاملية للمناهج الدراسية، لتحقيق مفاهيم مشتركة بين المعلمين والطلاب والمجتمع المحلي .
- حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي .
- اهتمام الطرق التقليدية بدور المعلم الذي يقوم به في نقل المادة الدراسية وليس دور المتعلم .
- التفكير العلمي وما يمثله من تحدي لنظم التعليم .

٥- أهمية التعلم النشط:

إن التعلم بطبيعته عملاً نشطاً، وتتضح أهمية التعلم النشط فيما يلى:

- مساعدة المتعلم على طرح المزيد من الأسئلة والمناقشات الخاصة بالمحتوى المقدم .
- أن المشاركة النشطة تقوى التعلم بصرف النظر عن البيئة الموجودة فيها (Harasim, et.al, 1997)، ويتطلب جهوداً ذهنية من المتعلمين ويوفر لهم وسائل وإمكانات وأدوات تساعد على التطبيق الفعلى للتعلم المفيد والفاعل، ويغير من اتجاهاتهم، ويحفز الطلاب على كثرة الإنتاج وتنوعه .
- أن التعلم النشط ينمى العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين، وبالثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأى، وينمى الرغبة فى التفكير والبحث والتعلم حتى الإتقان (Holzer & Andruet, 2002, 24).
- يتوصل المتعلمون خلال التعلم النشط إلى حلول ذات معنى للمشكلات، لأنهم يربطون المعارف الجديدة أو بأفكار وإجراءات سابقة لديهم، وهذا يشابه المواقف الحقيقية التى سيستخدم فيها المتعلم المعرفة.

٦- أسس التعلم النشط:

يعتمد التعلم النشط على عدة أسس منها:

- اشتراك الطلاب في اختيار نظام العمل وقواعده .
- إشراك الطلاب في تحديد أهدافهم التعليمية .
- تنوع مصادر التعلم .

- استخدام استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب، والتي تتناسب مع قدراته واهتماماته وأنماط تعلمه.
- الاعتماد على (التقويم الذاتي) تقويم الطلاب لأنفسهم وزملائهم .
- إتاحة التواصل في جميع الاتجاهات بين المتعلمين وبين المعلم .
- السماح للطلاب بالإدارة الذاتية .
- إشاعة جو من الطمأنينة والمرح والمتعة أثناء التعلم .
- تعلم كل طالب حسب قدراته ونمط تعلمه .
- مساعدة الطالب على فهم ذاته واكتشاف نواحي القوة والضعف لديه .

٧- خصائص التعلم النشط:

يرى كل من (وحيد جبران، ٢٠٠٢، ٢٣)، (محمد هندى، ٢٠٠٢، ١٨٥)، و(Liera,R,2002, 214)، (جودت سعادة، وآخرون، ٢٠٠٦، ٦٥) أن خصائص التعلم النشط تتمثل فى:

- تعلم موجه لصالح الطلاب، يشترك المتعلمين فى اختيار نظام العمل وقواعده، وتحديد الأهداف التعليمية، واعتبار المعلم ميسر وموجه ودليل للمعارف وليس مصدراً لها .
- المتعلمون يشتركون في العملية التعليمية بصورة فعالة تتعدى كونهم متلقين سلبيين .
- تتمركز الأنشطة حول حل المشكلات والتى توصل إلى نتائج تعليمية هادفة، والاهتمام بالتغذية الراجعة المستمدة من الخبرات التعليمية .
- التركيز على مبدأ التحدى القابل للتنفيذ مع وجود دعم مناسب وتوقعات عالية، والتركيز على الإبداع والإلهام والبناء المعرفى للطالب .
- استخدام استراتيجيات تدريس – متمركزة حول المتعلم – فعالة عديدة لنجاح التعلم النشط، والاعتماد على استراتيجيات تقييم موثوق بها من أجل الحكم على مهارات حقيقية وواقعية .
- يزداد التركيز على تطوير مهارات المتعلمين الأساسية والمتقدمة وتنميتها .

- تشجيع الطلاب على استخدام مصادر رئيسة وأولية ومتعددة .
- تفعيل لدور المتعلمين في مهارات التفكير العليا مثل التحليل، والتركيب، والتقييم وحل المشكلات .
- يعمل التعلم النشط على خلق جو تعليمي فعال ومناسب، داخل غرفة الصف .
- السماح للمتعلمين بالإدارة الذاتية، والاعتماد على تقويم المتعلمين لأنفسهم وزملائهم، مما يساعد على فهم المتعلم لذاته واكتشاف نواحى القوة والضعف لديه .
- يجب أن يكون التقييم أصيلاً ومرتبطاً بالتعليم، ومن الضروري توظيف التقييم الذاتي للمتعلمين.
- إتاحة الفرص للتواصل بين المتعلمين والمعلم، وإشاعة جو من الألفة والاطمئنان والمتعة أثناء التعلم .

٨- مميزات التعلم النشط:

إن التعلم النشط له العديد من المميزات، منها ما يتصل بالنواحي الأكاديمية، وما يتصل بالعلاقات الإنسانية والتواصل بين المتعلمين، وبينهم وبين المعلمين، ومن هذه المميزات ما يلي:

١ – يهيئ للمتعلمين مواقف تعليمية حية ذات فعالية .
٢ – يمكن من خلاله تعلم ما يصعب تعلمه في البيئة الصفية .
٣ – يزيد من اندماج الطلاب في العمل، ويجعل للتعلم متعة وبهجة .
٤ – يحفز الطلاب على كثرة الإنتاج وتنوعه .
٥ – إكساب المتعلمين جوانب مهنية وجوانب انفعالية ومهارات وخبرات اجتماعية .
٦ – يُعد مجالاً للكشف عن ميول المتعلمين وإشباع حاجاتهم .
٧ – يساعد على اكتساب مهارات التواصل الاجتماعى .
٨ – ينمي الرغبة في التفكير والبحث .
٩ – ينمي الرغبة في التعلم حتى الإتقان .

١٠- يتعلم الطلاب من خلال التعلم النشط أكثر من المحتوى المعرفي .

١١- يتعلم الطلاب من خلال التعلم النشط استراتيجيات التعلم نفسه وطرق الحصول على المعرفة.

٩- استراتيجيات التعلم النشط:

للتعلم النشط استراتيجيات متعددة، حيث أن استخدام استراتيجية واحدة فى التدريس لم تعد فعالة، ولقد أكدت دراسة هول وليبرمان (Hall & Lieberman, 2004) أن التنوع فى استخدام استراتيجيات تدريس التعلم النشط له أثر كبير على اكتساب المفاهيم وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابى المتبادل، حيث طبقت الدراسة على طلاب الصف الأول الثانوى بالمدارس الزراعية، وأكدت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى اكتساب المفاهيم والاتجاه نحو الاعتماد المتبادل الإيجابى .

استراتيجيات التعلم النشط تشير إلى جميع الأساليب التى تتطلب من المتعلمين التحدث والاستماع والقراءة والكتابة والتفاعل مع الموقف بمختلف عناصره، مما يؤثر تأثيراً إيجابياً فى انتباههم ويزيد من دافعيتهم للتعلم واندماجهم فى العملية التعليمية (McKinney, 2007) .

ورغم تعدد استراتيجيات التعلم النشط، إلا أن البحث الحالى سوف يركز على ما يلى: (استراتيجية التعلم التعاونى – استراتيجية فكر، زاوج، شارك – استراتيجية المشروع – استراتيجية التدريس بالفريق – استراتيجية حل المشكلات)، وقد تم اختيار هذه الاستراتيجيات فى ضوء ما يلى:

١- أنها الإستراتيجيات التى حصلت على نسبة مئوية بلغت (٩٥ %) موافقة وقبول من المعلمين وتمثل أهمية عالية بالنسبة لهم، لذا ينبغى تلبية احتياجاتهم بالتدريب عليها .

٢- مناسبة هذه الاستراتيجيات لطبيعة محتوى المواد التكنولوجية بالتعليم الثانوى الصناعى

٣- يتوفر فى هذه الاستراتيجيات التدريسية عناصر المتعة والإثارة، كما أنها تقود المتعلمين إلى التعبير عن ذواتهم والثقة بالنفس والدافعية للتعلم والإيجابية فى الموقف التعليمى .

٤- يفضل المتعلمون دائماً الاستراتيجيات التعليمية التى تسمح لهم بالمناقشة والتحاور حول المحتوى والقضايا المرتبطة فى المقرر الدراسى (محمود سالم المهدى،٢٠٠١، ١٠٨) .

٥- إمكانية تنفيذها بسهولة فى ظل الإمكانات والموارد المتاحة بالمدرسة الثانوية الصناعية .

لذا سوف يعرض الباحث لهذه الاستراتيجيات بشئ من التفصيل فيما يلى:

أ- استراتيجية التعلم التعاونى:

تعد من أبرز الاتجاهات التربوية المعاصرة، والتى من شأنها زيادة فعالية عمليتى التعليم والتعلم، حيث تتيح للمتعلمين القيام بدور إيجابى نشط، كما أن لها دور بارز فى زيادة التحصيل وانتقال أثر التعلم، وتحسين مهارات الاتصال، وتنمية المهارات التعاونية، وتحسين مهارات التفكير العلمى، وتزيد من دافعية المتعلم (جودت أحمد شاهين، ٢٠٠٧، ١٩٢-١٩٨)، وقد أكدت دراسة (خديجة جان، ٢٠٠٤، ٤٦) على أهمية استراتيجية التعلم التعاونى كأحد استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية التحصيل الأكاديمى والاتجاه نحو مادة الأحياء من خلال تفوق المجموعة التجريبية التى درست بهذه الإستراتيجية على المجموعة الضابطة التى درست بالطرق التقليدية .

وهو نوع من التعلم يتم فيه تنظيم وتهيئة بيئة تعليمية تسمح للمتعلمين أن يعملوا سوياً فى مجموعات صغيرة غير متجانسة لإنجاز مهمة تعليمية محددة وتحقيق هدف مشترك، وهذا لا يتم إلا بتعاون أعضاء المجموعة، وتقسيم العمل فيما بينهم ونجاح كل عضو فى أداء العمل المكلف به، وبالتالى يعى المتعلمون أن لكل منهم دور ومسئولية فى نجاح المجموعة وتحقيق الهدف المشترك (محمد محمود الحيلة، ٢٠٠٠، ٩٠) .

ولقد أشارت (سامية مداح، ٢٠٠١، ٢٧) إلى ماهية التعلم التعاونى بأنه تربية الفرد ليكون عضواً فعالاً فى الجماعة، ويتطلب الابتعاد عن تلك التربية الفردية البحتة التى

تنمى روح الأنانية والتنافس بين المتعلمين، إلى الاعتماد على التربية التفاعلية والعمل التعاونى الجماعى .

كما يعرفها كلاً من (Scglione,2005, 15-17)، (Millis, 2004, 95-112) بأنها إستراتيجية تدريس يقوم فيها التعلم على التعاون، وليس التنافس، حيث يقسم الطلاب فى مجموعات صغيرة غير متجانسة تتراوح بين (٣-٥) طلاب وتكليفهم بعمل أو نشاط يقومون به مجتمعين متعاونين، ويساهم كل الطلاب فى هذا العمل كل حسب دوره، بحيث يكونوا جميعاً مسئولين عن نتيجة العمل.

ويهدف التعلم التعاونى إلى تعويد المتعلمين على العمل مع بعضهم البعض لإنجاز مهمة ما، وعلى كل منهم مسئولية معاونة الآخرين ومساعدتهم على التعلم، بحيث تصل المجموعة إلى الإنجاز المطلوب، أى أن كل متعلم لا يكون مسئولاً فقط عن تعلمه، ولكنه مسئولاً كذلك عن تعلم باقى أفراد المجموعة (عاطف محمد سعيد، ٢٠٠٤، ٢٧٨) .

أسس التعلم التعاونى:

حتى يكون التعلم تعاونياً، يجب أن يتضمن خمسة مبادئ أساسية فى تعلم المجموعات وهى:

١- مهاراة اتخاذ القرار: وتعنى أن يعتمد المتعلمين داخل المجموعة التعاونية على أنفسهم وعلى قراراتهم التى يتخذونها من خلال التحاور والنقاش معاً للوصول إلى القرار المناسب .

٢- مهارة حل المشكلة: حيث تتعرض المجموعة إلى مشكلات أثناء العمل التعاونى، فيقوم المعلم بتدريب الطلاب على الخطوات العلمية لحل المشكلة للتغلب على الصعوبات التى تواجههم.

٣- مهارات عمليات التعلم: وتعنى قدرة المتعلم على الملاحظة والاستنتاج والتنبؤ والاتصال والتصنيف، واستعمال الأرقام والقياس، وقدرة المتعلم على إدراك العلاقات المكانية والزمانية .

٤- مهارة حل الصراع: وتعنى القدرة على التعامل مع الآراء المتباينة للأعضاء داخل المجموعة، وما قد يحدث من سوء تفاهم بينهم أو تعارض فى الآراء، والوصول إلى اتفاق يرضى أعضاء المجموعة .

٥- مهارة تقدير العمل التعاونى والبعد عن الذاتية: أى القدرة على تحقيق الانتماء، وتقدير المساهمة مع الآخرين فى العمل، والتخلى عن الأنانية والتحيز، وتقسيم العمل وقبول الزملاء، والتأييد لكل عضو رغم اختلاف القدرات والميول (محمد رضا بغدادى، ٢٠٠٥، ٤٣)، (Laura Marti, 2000) .

عناصر نجاح التعلم التعاونى:

لكي يكون العمل التعاوني عملاً ناجحاً لابد من توافر العناصر التالية:

- **الاعتماد المتبادل الإيجابي:** وهو أهم عنصر في هذه العناصر، يجب أن يشعر الطلاب بأنهم يحتاجون لبعضهم بعضاً، من أجل إكمال مهمة المجموعة، ويمكن أن يكون مثل هذا الشعور من خلال :

أ – وضع أهداف مشتركة . ب – إعطاء مكافآت مشتركة .

ج – المشاركة في المعلومات والمواد د – تعيين الأدوار .

- **المسؤولية الفردية والجماعية:** المجموعة التعاونية يجب أن تكون مسئولة عن تحقيق أهدافها وكل عضو في المجموعة يجب أن يكون مسئولاً عن الإسهام بنصيبه في العمل، وتظهر المسؤولية الفردية عندما يتم تقييم أداء كل طالب وتعاد النتائج إلى المجموعة والفرد من أجل التأكد ممن هو في حاجة إلى مساعدة .
- **التفاعل المباشر:** يحتاج الطلاب إلى القيام بعمل حقيقي معاً، يعملون من خلاله على زيادة نجاح بعضهم بعضاً، من خلال مساعدة وتشجيع بعضهم على التعلم .
- **معالجة عمل المجموعة:** تحتاج المجموعات إلى تخصيص وقت محدد لمناقشة تقدمها في تحقيق أهدافها وفي حفاظها على علاقات عمل فاعلة بين الأعضاء . ويقوم المعلمون أيضاً بتفقد المجموعات وإعطائها تغذية راجعة حول تقدم الأعضاء في

عملهم مع بعضهم بعضاً في المجموعة (حسام الدين محمد أبو الهدى، وآخرون، ٢٠٠٥، ٩١) .

ب- استراتيجية " فكر – زاوج – شارك" Think, Pair, Share:

تعريف استراتيجية فكر، زاوج، شارك: توجد تعريفات متعددة لاستراتيجية فكر، زاوج، شارك، ومنها على سبيل المثال: تعريف جيلفورد Guilford بأنها إحدى طرق التعلم التعاوني التي تتيح للطلاب وقتاً للتفكير الفردي في السؤال المرتبط بموضوع الدرس، ثم يكونون بعد ذلك أزواجاً مع زملائهم؛ ليشاركوهم في التفكير، وأخيراً يختار الأزواج فكرة رئيسية واحدة؛ ليشاركوا فيها الفصل كله.

خطوات تنفيذ استراتيجية فكر – زاوج – شارك :

حتى تحقق استراتيجية (فكر - زاوج - شارك) أهدافها وتتسم بالفاعلية يجب أن تسير وفق الخطوات الآتية:

الخطوة الأولى - التفكير Thinking :

تبدأ استراتيجية (فكر - زاوج – شارك) عندما يطرح المعلم سؤال مرتبط بموضوع الدرس أمام الطلاب، وهناك شروطاً يجب أن يراعيها المعلم عند طرح السؤال يمكن توضيحها فيما يلى:

- أن يكون السؤال محفزاً للتفكير سواء أكان هذا السؤال بطريقة مباشرة أم غير مباشرة.
- يجب أن يكون السؤال ذا مستوى عالٍ، وبعيداً عن الأسئلة ذات المستوى المتدني.
- يجب أن يكون للسؤال أكثر من إجابة واحدة صحيحة .
- أن يتناسب السؤال مع قدرة الطلاب ومهاراتهم .

وبعد ذلك يطلب المعلم من الطلاب أن يفكر كل منهم في السؤال المطروح بشكل فردي .

الخطوة الثانية - المزاوجة Paring :

يطلب المعلم من الطلاب أن ينقسموا إلى أزواج، ويكلف المعلم كل طالب بمناقشة إجابته مع زميله من أجل مقارنة وتبادل كلاً منهما أفكاره مع أفكار زميله، وتوضيح كلاً

منهما وجهة نظره للآخر وفي هذه الخطوة ممكن أن يطلب المعلم أن يتشارك، زوج من الطلاب زوجاً آخر ليتشكل مربعا من الطلاب (فكر - زاوج - ربع) وتصبح مجموعة مكونة من أربعة طلاب ،think - pair - square يتحاورون ويفكرون معاً ليصلوا إلى إجابة يتفقون على صحتها وتعرض أمام باقي المجموعات في الفصل .

الخطوة الثالثة - المشاركة Sharing :

في هذه الخطوة يطلب المعلم من الأزواج الواحد تلو الآخر أن يعرضوا ما توصلوا إليه من حلول وأفكار حول السؤال المطروح أمام الفصل، فيتلقى كل زوج الأسئلة والاستفسارات من طلاب الفصل، ويحاولا الرد عليها وتقديم الأدلة والبراهين على صحة ما توصلا إليه من إجابات، وتستمر المناقشات حتى يتاح لنصف الأزواج الفرصة لعرض ما توصلوا إليه ، وقد يكتفي بربع الأزواج تبعاً للوقت المحدد لهم، ويمكن هنا للمعلم تسجيل الإجابات على السبورة أو شاشة العرض.

أدوار المعلم في استراتيجية (فكر- زاوج - شارك):

أولاً - قبل الدرس:

- تعريف الطلاب بطبيعة إجراء هذه الاستراتيجية .
- تحديد الأهداف التعليمية المرجوة لكل درس بوضوح .
- تجهيز الأدوات والأجهزة المطلوبة .
- ترتيب الفصل ونظام جلوس المجموعات بصورة تسهم في تفاعل أفراد كل مجموعة.
- تحديد حجم مجموعات العمل.
- تصميم الإجراءات وخطوات السير في الدرس في ضوء المشكلة التي سيتم طرحها.

ثانياً - أثناء الدرس :

- بعد شرح المقدمة يطرح المعلم سؤالاً على الطلاب، ويطلب منهم التفكير في إجابته بشكل فردي.
- يؤكد على الطلاب عدم التحدث أو التجول أثناء التفكير الفردي في إجابة السؤال.

- يطلب المعلم من كل زوج أن يناقشا الأفكار والنتائج التي توصلا إليها ويحدد وقت المناقشة الثنائية.
- يقوم المعلم بتوزيع بطاقات عمل على الطلاب لكتابة إجاباتهم خلال قيامهم بعرض الأفكار.

ثالثاً - بعد الدرس:

- تلخيص الدرس بعرض الأفكار والنتائج والحلول التي توصل إليها الطلاب، ثم تدوينها على السبورة.
- يعلق بموضوعية، ووضوح وبعبارات محددة عما لاحظه على المجموعات أثناء عملها.
- يقدم المعلم امتنانه للمشاركين من أعضاء المجموعة على مشاركتهم وملاحظاتهم .

أدوار الطالب في استراتيجية (فكر – زاوج – شارك):

- التفكير الفردي في حل المشكلة المطروحة من قبل المعلم، وتنشيط ما عنده من معلومات سابقة .
- الاشتراك بفاعلية في المناقشات الثنائية والجماعية التي تهدف إلى التوصل إلى منتج نهائي .
- عرض كل طالب لأفكاره وآرائه ومقترحات ، ومساعدة الآخرين في إنجاز المهام المطلوبة.
- التدريب على الاستماع الجيد لتعليقات وآراء الآخرين، وممارسة المناقشة الهادئة والهادفة .
- التفاعل مع الزملاء الآخرين والاحتفاظ بالعلاقات الطيبة والإيجابية بينه وبين زملائه.

مميزات استراتيجية (فكر – زاوج – شارك):

- أنها تجعل المتعلم نشطاً وفاعلاً أثناء التدريس، في مواقف تعليمية تتوافر فيها الإثارة .
- تعطي الفرصة للطلاب لمناقشة أفكارهم معاً وهذا هو المهم .
- تزيد من التحصيل، وتنمي مستويات التفكير العليا .
- من خلال متابعة المعلم يستطيع تقييم المفاهيم التي استوعبها الطلاب، ومعرفة الأفكار الخاطئة .
- تساعد على الاستفادة من أفكار الآخرين والإضافة إليها وتحسينها وتطويرها أو إعادة بلورتها.

- تتيح الفرصة للطلاب أن يتعلموا من بعضهم البعض ويتشاركون ويتبادلون الأفكار .
- تساعد كل من الطلاب المندفعين والمنطوين في التغلب على مشكلاتهم .
- تزيد أيضاً من دافعيتهم للتعلم وتنمي الثقة في نفس المتعلمين وتعطي الفرصة للجميع للمشاركة
- تساعد على بناء المسئولية الشخصية وتتيح فرص التدريب على بعض المهارات الاجتماعية المرغوبة.
- تدعم بعض عادات العقل المنتجة مثل الاستماع بفهم وتعاطف، التحكم في الاندفاع والتفكير التعاوني.

ت- استراتيجية المشروع: Project Strategy :

يرتبط اسم استراتيجية المشروع باسم المربى الأمريكى وليام كلباتريك تلميذ المربي الكبير جون ديوي. وتستهدف هذه الإستراتيجية ربط التعلم المدرسي بالحياة التي يحياها المتعلم خارج المدرسة وداخلها معاً، وبعبارة أخري تستهدف ربط المحيط المدرسي بالمحيط الاجتماع، وتطبق علي الأنشطة التي تغلب عليها الصبغة العملية،

وتستند هذه الطريقة إلى الأسس النفسية والاجتماعية التى جاءت بها التربية الحديثة وأهمها ما يلى:

- مبدأ الاهتمام بطبيعة المتعلم واعتباره المحور الرئيسي.
- مبدا النشاط الذاتى والتعلم عن طريق العمل.
- مبدأ الحرية، أى أن تنطبق من ميول المتعلم واهتماماته.
- اعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية والنظر إليها على أنها صورة للحياة الاجتماعية.

خصائص استراتيجية المشروعات:

١. تلبي حاجات وميول ورغبات الطلاب .
٢. تدعم المشاريع خاصية التكامل بين المواد .
٣. تسمح بتكوين علاقات اجتماعية بين الطلاب .
٤. تحقق عند الطلاب النمو العقلى والمهارات .

أنواع المشروعات فى التدريس:

يمكن تقسيم المشروعات بحسب عدد المشاركين فى المشروع إلى قسمين، هما:

أ. مشروعات فردية: يطلب من كل طالب القيام بمشروع مستقل يختلف عن مشروع أى طالب أخر.

ب. مشروعات جماعية: وهى مشروعات يشترك فيها جميع طلاب الصف، أو يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات، وكل مجموعة تنجز عملاً واحداً.

خطوات تنفيذ استراتيجية المشروعات:

تمر عملية إنجاز المشروع بأربع خطوات رئيسية هي:

الخطوة الأولى: الهدف من المشروع:

يجب أن يكون هو إكساب الطلاب المعارف والمهارات والخبرات، وأن يتوقف على طبيعة المشروع وإمكانية التنفيذ والتوصل إلى الحقائق المحددة من خلال الإحساس بوجود المشكلة وتحديدها.

الخطوة الثانية: اختيار المشروع:

اختيار المشروع من أهم خطوات إنجازه، لأن الاختيار الجيد يساعد علي نجاح المشروع، وتبدأ هذه الخطوة بقيام المعلم بالتعاون مع المتعلمين بتحديد : أهداف المشروع ونواتجه المتوقعة، والزمن المتوقع لإنجازه، والأدوات المراد استخدامها في تحقيق النواتـــج، وتنتهي باختيار المشروع المناسب للطالب.

الخطوة الثالثة: وضع الخطة:

لابد لنجاح المشروع من وضع خطة مفصلة، تبين سير العمل في المشروع، والإجراءات اللازمة لإنجازه، فبعد أن ينجز الطالب الخطوة الأولي يختار المشروع الذي يناسبه، ويتلاءم مع رغباته، ويقوم بالتعاون مع المعلم بوضع خطة منفصلة لتنفيذ المشروع .

الخطوة الرابعة: تنفيذ المشروع:

حيث تهيئ الفرصة لكل طالب أن يكتسب الخبرات بطريقة مباشرة عن طريق العمل والممارسة الفعلية، ويتم في هذه المرحلة ترجمة الجانب النظري، المتمثل في بنود

خطة المشروع، إلي واقع محسوس، حيث يقوم الطالب في هذه المرحلة بتنفيذ بنود خطة المشروع تحت مراقبة المعلم وإشرافه وتوجيهاته.

الخطوة الخامسة: تقويم المشروع:

تستهدف هذه الخطوة تقويم المشروع والحكم عليه، حيث يقوم المعلم بتقديم تغذية راجعة للطالب، وتعد هذه من أهم فوائد تقويم المشروع أو الحكم عليه، ومن دونهما لا يعرف الطالب مدي إتقانه لعمله والأخطاء التي وقع فيها وطريقة معالجتها والاستفادة منها فى المشاريع اللاحقة .

أسس اختيار المشروعات:

أ. توافر قيمة تربوية مرتبطة بتلبية رغبات وميول احتياجات المتعلم.

ب.الاهتمام بتوفير المواد اللازمة لتنفيذ المشروع .

ج.يجب أن يتناسب الوقت مع قيمة المشروع.

د. يجب أن لا يتعارض المشروع مع الجدول المدرسي.

هـ.مراعاة الاقتصاد في تكاليف المواد التي يحتاجها المعلم لمشروع ما.

و. ملاءمة المشروع لتحقيق القيم التربوية المطلوبة.

ز. يجب ألا يكون المشروع معقداً، وألا يستغرق وقتاً طويلاً.

ح.يجب أن يتناسب المشروع مع قابلية الطلاب لتصميمه وتنفيذه .

مميزات إستراتيجية المشروع:

- إمكانية استخدامها في مختلف المراحل والتخصصات والمواد الدراسية.
- تنمي طريقة المشروع روح العمل الجماعي والتعاون، كما هو الحال في المشروعات الجماعية.
- تشجع علي تفريد التعليم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- يشكل المتعلم محور العملية التعليمية، حيث يختار المشروع، وينفذه تحت إشراف المعلم.
- إعداد الطالب وتهيئته بحيث يترجم ما تعلمه نظرياً إلي واقع ملموس، وتشجيعه علي العمل والإنتاج.

- تنمي عند الطالب الثقة بالنفس وحب العمل، وتشجيعه علي الإبداع والابتكار.
- تدريب الطلبة على التعلم الذاتي من خلال تدريبهم على البحث عن المعلومات واستغلالها.

ث- استراتيجية التدريس بالفريق: Team Teaching Strategy

هو نمط من أساليب التدريس لا يتم إنجازه بواسطة معلم واحد بل يتناول عملية التدريس فريق من المعلمين حيث أن كلمة Team تعنى فريق مكون من عدد من الأفراد ربما يكون ثلاثة أو أربعة أو خمسة .

والسبب فى تفضيل هذا الأسلوب فى التدريس هو أن هناك موضوعات ذات طبيعة خاصة حيث يتناولها أحد المعلمين بالشرح من زاوية مادته التى يقوم بتدريسها . ثم بعد فترة يدخل إلى هذا الفصل مدرس آخر فيتناول نفس الموضوع ولكن من زاوية مادته التى يدرسها، ثم يعقبه مدرس ثالث ليشرح للطلاب ضمن مادته الموضوع ذاته، وهكذا يشعر المتعلمون بالملل من تناول الموضوع الواحد فى أكثر من مادة دراسية على أيدى عدد من المعلمين، وترتب على هذا التكرار انصراف الطلاب عن متابعة عملية الشرح ويكون دورهم مع هذا الدرس المتكرر دوراً سلبياً بل ينصرفوا عن الدرس وينشغلوا بغيره من الأمور .

٢- من يقوم بعملية التدريس من خلال فريق ؟

يتولى المشاركة فى عملية التدريس بالفريق جميع المعلمين الذين يقومون بتدريس جوانب الموضوع بصورة متفرقة إلى طلاب الصف الواحد .

٣- كيف يتم تنفيذ عملية التدريس بالفريق ؟

١- يتولى المدرسون القائمون بالتدريس اختيار أحدهم ليقوم بمهمة التنسيق، ويتولى هذا الشخص سواء كان أقدمهم فى المهنة أو كان موجهاً فنياً أو مشرفاً عليهم دوره للعمل كمنسق للفريق .

٢- يتم استعراض موضوعات المقررات من حيث المحتوى العلمى والتطبيق العملى وفقاً للخطة التدريسية الموضوعة خاصة تحديد موعد تناول كل جزئية من الموضوع الواحد المتكرر فى أكثر من مقرر .

٣- استخلاص الموضوعات ذات الطبيعة التكرارية لتحديد الأجزاء التى يتناولها التدريس بالفريق .

٤- تحديد المفاهيم الأساسية التى يقوم جميع المعلمين بتناولها وتنميتها .

٥- وضع جدول زمنى ينظم تناول كل مدرس لكل مادة ترتبط بالموضوع المشترك .

٦- إبلاغ جميع المعلمين المشتركين فى تدريس الموضوع المتكرر بتفاصيل الجدول الزمنى.

٧- تحديد دور كل معلم من المعلمين الذى يعنيهم الأمر.

٨- مراعاة أن يكون تناول المعلم للجزء الخاص به ممهداً لما سيتناوله الزملاء الآخرون بعده .

٩- وضع أدوات التقييم المناسبة وعرضها على الزملاء لمناقشتها قبل تنفيذها .

١٠- اشتراك جميع الزملاء فى تصحيح أعمال الطلاب دون تفرقة أو تحيز من المنسق .

١١- الاستعانة بآراء جميع الزملاء عند مواجهة مشكلة أثناء التنفيذ ومحاولة حلها بأسهل الطرق .

١٢- الاشتراك فى إعداد الوسائل التعليمية المشتركة لاستخدامها من قبل أعضاء الفريق القائم بالتدريس .

٤ - المحاذير الواجب مراعاتها عند التدريس بالفريق :

١- ألا تسند مهمة " المنسق " إلى معلم حديث العهد بالمهنة غير عالم بأسرارها وفنونها .

٢- ألا يتحيز المنسق إلى جانب معين فى التدريس فمثلاً يتحيز للجانب النظرى عن الجانب العملى.

٣- ألا يقلل أى معلم من شأن المعلمين الآخرين بل يهتم كل مدرس بالجزء المسنود إليه.

٤- ألا يوحى أحد المعلمين للطلاب أن الجزء الذى يقدمه لهم هو الجزء الأساسى فى الموضوع.

٥- ألا يتعدى أحد المعلمين على الوقت المخصص لزميل آخر .

٦- ألا يتعدى أحد المعلمين ويتطوع بتدريس بعض جوانب الموضوع والتى يفترض أن يقوم بها زميل آخر.

٧- يراعى ألا ينفرد أحد المعلمين بتصحيح امتحان المادة بمفرده .

٨- أن توزع درجات الامتحان بالعدل على جوانب الموضوع المختلفة .

٩- يتم تقويم الأداء الجماعى أولاً بحضور كل من شارك فى عملية التدريس بالفريق .

ج- استراتيجية حل المشكلات: Problem Solving Strategy

يعرفها (حسن شحاته، وزينب النجار، ٢٠٠٣، ٢١٣) بأنها: جميع الأنشطة العقلية والعملية التى يستخدمها المتعلم لحل المشكلة التى تواجهه من خلال خطوات وهى: الإحساس بالمشكلة – تحديدها – جمع البيانات – صياغة الفروضيات – اختبار الفرضيات – الوصول للحل، وهذه الخطوات ليست جامدة مطلقة، بل ينتقل المتعلم بينها أماماً وخلفاً لحل المشكلة .

تعتمد استراتيجية حل المشكلات على نشاط تعليمى ذهنى منظم يواجه فيه المتعلم مشكلة حقيقية يسعى لحلها مستخدماً ما لديه من معارف ومهارات سابقة، أو معلومات تم جمعها من مصادر متعددة، وذلك بإجراء خطوات مرتبة تماثل خطوات الطريقة العلمية فى التفكير، ليصل فى النهاية إلى الإستنتاج، وهو بمثابة حل للمشكلة، ثم إلى التعميم، حتى يتحول الاستنتاج إلى قاعدة علمية أو نظرية، متبعاً فى ذلك الخطوات التالية: الإحساس بالمشكلة – تحديد المشكلة – فرض الفروض – (الحلول المقترحة) – اختبار صحة الفروض – الوصول إلى الحل – التعميم، وهذا يعنى أن الخطوات والإجراءات التى يقوم بها المتعلم عند مواجهته لموقف مشكل يتطلب تفاعل ونشاط منه، وربط ما سبق تعلمه بما يواجهه للتغلب على المشكلة التى يتعرض لها (صالح أبو جادو، ٢٠٠٠، ٤٧٥) .

وأهم ما يميز هذه الاستراتيجية:

كما حددها (Slave, P. Chandler, 2001, 579)، (W. Ching & Y.Ruey,2002- 35) فيما يلى:

١. يكتسب المتعلمون من خلالها مجموعة من المعارف النظرية والمهارات العملية، والاتجاهات المرغوب فيها، مما يساعدهم على مواجهة الحياة بكل متغيراتها ومواقفها المشكلة.
٢. تتماشى هذه الاستراتيجية مع طبيعة عملية التعلم لدى الأفراد المتعلمين، حيث يثير المعلم لمشكلة كمدخل للدرس يكون دافعاً داخلياً للتفكير المستمر، ومتابعة النشاط التعليمى لحل المشكلة .
٣. تحقق هذه الاستراتيجية وظيفة أوجه التعلم سواء المتعلقة منها بالمعارف العلمية النظرية، أو المهارات العملية، أو القيم والاتجاهات الإيجابية المختلفة .
٤. اعتماد المتعلم على نشاطه الذاتى لتقديم الحلول للمشكلات المطرحة وتطبيقها فى مواقف مختلفة جديدة .

وأكدت عديد من الدراسات على أهمية استراتيجية حل المشكلات كأحد استراتيجيات التعلم النشط، ومن هذه الدراسات دراسة (والى مصطفى اليوسف، ٢٠٠٥) التى أكدت نتائجها على أثر استراتيجية حل المشكلات فى اكساب طلاب المرحلة الأساسية للمفاهيم والاتجاهات الصحية .

المحور الثالث: معلمى المدرسة الثانوية الصناعية:

١- **المدرسة الثانوية الصناعية:** هى تلك المدرسة التى تقوم بإعداد فئة الفنى اللازم للعمل فى قطاعات الإنتاج والخدمات والتصنيع، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات، يلتحق بها الطالب بعد إتمام مرحلة التعليم الأساسي، ويمنح فى نهايتها شهادة دبلوم المدارس الثانوية الصناعية (نظام السنوات الثلاث) ويحدد بها نوع التخصص .

٢- **معلمو المدرسة الثانوية الصناعية:** معلم التعليم الصناعى يعتبر الركن الرئيسى فى عملية إنجاح المنظومة التعليمية والارتقاء بها وأداء دورها فى تلبية احتياجات سوق العمل وتحقيق النهضة الصناعية، وتتشارك في أداء مهمة التدريس في هذا التعليم ثلاث فئات مختلفة، هي:

أ- **معلمو المواد الثقافية:**

وهم القائمون على تدريس المواد الثقافية: اللغة العربية – التربية الدينية – الرياضيات – العلوم – الاجتماعيات ... الخ ، وهم من بين العاملين في مدارس التعليم العام بالمرحلتين الإعدادية أو الثانوية، وتم انتدابهم أو تعينهم فى مدارس التعليم الثانوى الصناعي .

ب- معلمو المواد التكنولوجية:

وهذه الفئة تتولى تدريس الجانب النظري من المواد التكنولوجية في التخصصات المختلفة، كل حسب نوعية تخصصه، وهذه المواد هي: الرسم الهندسي – الرسم الفني – المقاييسات – خامات – معدات – عمليات – الأمن الصناعي، وغيرها من المقررات التكنولوجية حسب طبيعة التخصص .

وهؤلاء المعلمون خليط متعدد المؤهلات فمنهم الحاصلين على شهادات البكالوريوس من كليات الهندسة – كليات الفنون التطبيقية – كليات الفنون الجميلة – المعاهد العليا الصناعية نظام الخمس سنوات – المعاهد الصناعية نظام الثلاث سنوات – بعض الكليات التكنولوجية – الشعب الصناعية بكليات التربية – كليات التعليم الصناعي – وغيرها .

ت- مدربو التدريبات المهنية:

وهذه الفئة تتولى تدريب الطلاب بالورش المدرسية على أداء التدريبات العملية المرتبطة بمهنتهم، وهؤلاء المدربون من الحاصلين على شهادة إتمام الدراسة الثانوية الصناعية نظام الثلاث سنوات أو الخمس سنوات، أو من خريجي الدراسات التكميلية، أو من خريجي مراكز التدريب المهني، وهم أصحاب خبرات متفاوتة المستويات في أداء عملهم التدريبي بالمدارس الصناعية، إلا أنهم يعانون كثيراً من نظرة المجتمع المدرسي لهم باعتبارهم من العاملين بالورش (مدرس عملي).

٣- **تخصص الزخرفة والإعلان:** هو أحد التخصصات التى تتضمنها الشعبة الفرعية للزخرفة (مجموعة الصناعات الزخرفية) بالتعليم الثانوى الصناعى (نظام الثلاث أو

الخمس سنوات) ويُعنى بالمقررات الدراسية اللازمة لإعداد الفنى والفنى الأول الذى يقوم بواجبات ومهام هذا التخصص .

٤- **معلمو تخصص الزخرفة والإعلان:** هم فئة من المعلمين تسند إليهم مهمة القيام بتدريس المواد الفنية النظرية (الخامات – العمليات – المعدات – الرسم الفنى – المقايسات – الأمن الصناعى ..) لطلاب تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية، وهم من خريجى الشعب الصناعية ببعض كليات التربية وفقاً لنظام الإعداد التكاملى، أو من خريجى بعض الكليات الفنية (الفنون الجميلة – الفنون التطبيقية..) وفقاً للنظام التتابعى .

المحور الرابع: الاتجاه نحو برنامج التدريب المدمج:

تستعمل كلمة الاتجاه لأكثر من معنى أما في علم النفس فيعبر الاتجاه attitude عن حالة نفسية، وله مكوناته ووظائفه وخصائصه، ويعد من أهم جوانب الشخصية .

١- مفهوم الاتجاه:

تناولت البحوث والدراسات عدة تعريفات للاتجاه ومنها: قول ألبورت All port إن الاتجاه حالة استعداد عقلي أو عصبي نُظِّمت عن طريق الخبرات الشخصية تعمل على توجيه استجابات الفرد لكل تلك الأشياء والمواقف التي تتعلق بهذا الاستعداد. ومن التعريفات التي يتكرر ذكرها كذلك قول جيلفورد Guilford «إن الاتجاه تهيؤ أو استعـداد لأن نفضل أو لا نفضل نوعاً من الأمور أو الأعمال الاجـتماعية، وإنه من الناحية النفسية، ينطوي على اعتقادات كما ينطوي على مشاعر، وإن هذه الخاصة الأخيرة هي التي تميزه عن الميل». ويعرف (أحمد اللقانى، على الجمل، ٢٠٠٣، ٧) الاتجاه بأنه: "حالة من الاستعداد العقلى تولد تأثيراً دينامياً على استجابة الفرد، تساعد على اتخاذ القرارات المناسبة، سواء كانت بالقبول والإيجاب أو الرفض فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات" .

ويعرف الاتجاه نحو برنامج التدريب المدمج إجرائياً في هذا البحث بأنه: مجموعة استجابات معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية نحو برنامج التدريب المدمج التى توضح شعورهم العام نحوه ونظرتهم إليه سواء بالقبول أو الرفض، والتى تقاس بالدرجة التى يحصل عليها المعلم (المتدرب) في مقياس الاتجاه المعد لهذا الغرض .

٢- أهمية الاتجاهات:

يشير (على منصور، ٢٠٠١، ٧٠) إلى أن الاتجاهات تؤدي دوراً حاسماً في التعليم والأداء، لأنّ مشاعر المُتعلِّمين واتجاهاتهم نحو المواد الدراسيَّة والنشاطات المدرسيَّة الأخرى، وكذلك اتجاهاتهم نحو زملائهم ومُعلِّميهم وذواتهم تؤثر في قدرتهم على تحقيق الأهداف التعليميَّة أو التعلميَّة، لأنّ التعلُّم الذي يؤدي إلى تكوين اتجاهات نفسيَّة مناسبة لدى المُتعلِّمين يكون أكثر جدوى . ويعود سبب ذلك إلى أن الاتجاهات النفسيَّة تبقى آثارها ويحتفظ بها مدة طويلة، بينما تخضع الخبرات المعرفيَّة بصورة عامة لعوامل النسيان. كما تؤثر الاتجاهات في قدرتهم على التفاعل الاجتماعي، والعمل المشترك مع الآخرين، وفي قدرتهم على تحقيق ذواتهم، ومن ثمَّ تؤثر في قدرتهم على التكيُّف والاستجابة للتغيُّرات المستمرة التي يتصدّون لها في المجتمع.

ويرى الباحثون في سيكولوجية الشخصيَّة، أنّ الشخصيَّة في جانب كبير منها ما هي إلا مجموعة الاتجاهات النفسيَّة التي تتكون عند الشخص فتؤثر في عاداته وميوله وعواطفه وأساليب سلوكه المختلفة. وأنّه على قدر توافق الاتجاهات النفسيَّة وانسجامها واتساقها تكون قوة الشخصيَّة، وعلى قدر فهمنا لاتجاهات الفرد يكون فهمنا لحقيقة شخصيته. ومن وجهة النظر الاجتماعيَّة تكمن أهمية الاتجاهات في أنّها أحد المُحدَّدات الرئيسة الضابطة والموجهة والمُنظَّمة للسلوك الاجتماعي، وعلى ذلك فإن أي تغير اجتماعي يتطلَّب أولاً معرفة الاتجاهات السائدة بين أفراد المجتمع، ومعرفة مدى قابليتها للتعديل والتحويل نحو التغيُّر المرغوب فيه، إذ إنّ اتجاهاتٍ جديدة تتعارض مع ما قد

يوجد من اتجاهات متأصلة وراسخة في النفوس، كثيراً ما يؤدي إلى التفكك والاضطراب، ويعوق حدوث ما نرمي إليه من تطور وتقدم.

٣- خصائص الاتجاهات:

أ- الاتجاه حادث نفسي لا يخضع للملاحظة مباشرة، ولكنه يمكن أن يدرس عن طريق ما يؤدي إليه .

ب- والاتجاه تهيؤ، إنه يبدو على شكل استعداد أو نزوع للقيام بفعل بين الشخص وموضوع الاتجاه .

ت- الاتجاه محوري، أي إنه مستقطب، وله محوران: مع أو ضد، تفضيل أو لا تفضيل، تحبيذ أو رفض.

ث- الاتجاهات متعلَّمة، أي إنها لا تكون لدى الشخص لعامل وراثي بل هي مكتسبة .

ج- الاتجاه متخصص، أي إن لكل اتجاه موضوعه الخاص به .

ح- يمكن قياس الاتجاه بثلاث درجات من الشدة وقد يتناول عدداً من الدرجات يفوق ذلك.

خ- الاتجاه عقلي عاطفي، أي إنه ينطوي على تفاعل بين جانب عقلي لدى الأشخاص وجانب عاطفي .

د- الاتجاه ثابت نسبياً، ويبدو هذا الثبات في استمرارية الاتجاه لدى الشخص لسنوات من حياته .

ذ- الاتجاه ثلاثي الأبعاد، ففيه بعد الماضي والحاضر والعوامل المؤثرة فيه، وفيه بعد المستقبل .

٤- تكوّن الاتجاهات:

تتكون الاتجاهات لدى الفرد مع نموه ونضجه وتكون نتيجة لخبراته الناجمة عن التفاعل بينه وبين المحيطين الاجتماعي والمادي حوله. على أن من اللازم الإشارة هنا إلى مكانة قدرات الشخص العقلية ومعارفه وبناء شخصيته في تكون الاتجاهات لديه. إن لهذه القدرات والمعارف الشخصية مكانتها في التفاعل بين الفرد ومحيطه، في مستوى

محاكماته وفهمه للأمور حوله، وفي محاولاته الوصول إلى الكشف والإبداع والإسهام، إذ إن تكوّن اتجاه ما يعتمد اعتماداً عميقاً على المعارف التي تنطوي عليها خبراته، وعلى قناعاته واعتقاداته وعلى مستوى تقبله الإيحاء والتلقين والنصائح، وعلى أخذه بأسلوب المناقشة الشخصية المستفيضة أو من دونها في أمر ما يقبله.

٥- تعديل الاتجاهات وتغييرها:

إن الاتجاهات التي يكتسبها الفرد في حياته، ولا سيما في مراحل ما قبل الشيخوخة، والتي يقال عنها إنها ثابتة نسبياً، يمكن أن تخضع للتعديل والتغيير. فقد ينال الاتجاه بعض التعديل في مدى مضمونه أو شدته، وقد يتغير الاتجاه ويأخذ منحى جديداً مختلفاً اختلافاً واضحاً عن السابق. وقد يتم التغيير أو التعديل ضمن شروط أو ظروف متنوعة، فقد يحدث التغيير لدى الفرد بتأثير خبرات جديدة وعميقة الأثر تتكون لدى الشخص. وقد يحدث بعد تكوّن معارف جديدة لدى الفرد تتصل به وبشخصيته وبموضوع الاتجاه ولا تكون متوافرة لديه من قبل، وقد يكون العامل الرئيس في حدوث التغيير عمل منظم تقوم به وسائل الإعلام أو مؤسسة خاصة وذلك حين يخضع الشخص لآثار تلك الوسائل أو المؤسسة الخاصة. وإن تعديل الاتجاه كثيراً ما كان موضع دراسات تجريبية تمكَّن فيها برنامج معد من قبل، ونفذ في حال مجموعة من الأفراد من الطلاب أو العمال، من إحداث تغيير ملحوظ في اتجاه أفراد تلك المجموعة نحو نوع من الدراسة أو العمل.

٦- وظائف الاتجاهات:

من المكونات الأساسية للشخصية، ويحقق وجودها لدى الشخص مجموعة من الوظائف أهمها ما يلي:

أ- وظيفة إرضاء الحاجات أو إشباعها: ترتبط بمكافآت أو عقوبات رافقت استجابات لدى الشخص بدت في قوله أو فعله مما يتصل بشخص أو فكرة أو موضوع

اجتماعي، وحين ينال التعزيز دعم استجابته، أي قوله أو فعله أو الأمرين معاً، فإن تكوّنه يستمر ويتعمق.

ب-الوظيفة التقويمية: تظهر الوظيفة التقويمية للاتجاه من ناحيتين: الأولى متضمنة في تفضيل الاتجاه أمراً – أو عدم تفضيله- مما يدل على أن لذلك الأمر قيمة ما لدى صاحب الاتجاه (قيمة إيجابية أو قيمة سلبية). أما الناحية الثانية فتكون في دلالة الاتجاه على قيم معينة لدى الشخص .

ت- وظيفة الدفاع عن «الأنا»: الأصل في الاتجاه أنه نظام يظهر في أنماط من السلوك بينها تناسق وفيها مستوى مقبول من الثبات، وذلك على الرغم من وجود اختلاف في الظروف التي يمكن أن يظهر فيها موضوع الاتجاه. ومثال هذه الحال اتجاه شاب نحو مهنة التعليم وكيف يبدو هذا الاتجاه في مناقشة يسهم بها هذا الشاب وفي تعامله مع المعلمين وفي سلوكه المعبر عن اختيار المهنة.

ث- الوظيفة المعرفية: تساعد الاتجاهات صاحبها في فهم عالمه فهماً يسهم في تكوين الاطمئنان لديه، وفي جعل حوادثه ذات معنى خاص. وتوفر له نوعاً من الثبات والوضوح في رؤية العالم وتفسير حوادثه .

ج- وظيفة الانتماء والتوحد مع الآخرين: يربط الاتجاه بين الفرد ومجتمعه، أو فئة من ذلك المجتمع، ويدعم شعور ذلك الفرد بالانتماء إلى ذلك المجتمع أو تلك الفئة وشعوره بأنه مثل الآخرين ويؤلف وحدة معهم .

٧- دراسة الاتجاهات وقياسها:

يشير (نعيم الرفاعي، ٢٠٠٨، ١٧٣) إلى أن:

أ- **دراسة الاتجاهات:** ورد في فقرات سابقة أن الاتجاهات لا تخضع للملاحظة مباشرة وأن كشفها يكون عن طريق أنماط السلوك المعبرة عنها. وهناك خمس طرائق شائعة في دراسة الاتجاهات:

- تعرف الطريقة الأولى بأنها نظرية وأنها دراسة موجهة بفكرة تكوين نظرية حول الاتجاهات.
- وتعرف الطريقة الثانية بأنها وصفية قائمة على الملاحظة.
- أما الطريقة الثالثة فهي الطريقة التجريبية .
- وفي الطريقة الرابعة تعتمد دراسة الاتجاهات على الاستفتاء الذي يتناول مجموعة كبيرة من الأفراد .
- ويكون القياس في الطريقة الخامسة معتمداً على مقياس علمي موثوق أعد من قبل، لكشف اتجاه شخص، أو مجموعة أشخاص، نحو موضوع ما انطلاقاً من الإجابات التي تقدم استجابة لعبارات المقياس.

ب- **قياس الاتجاهات:** يعتمد قياس الاتجاهات على الإجابات التي يقدمها الشخص عن عبارات نظمت تنظيماً علمياً دقيقاً في مقياس خضع لإجراءات علمية معينة قبل أن يعد مقياساً موثوقاً. وقد تأخذ العبارة صيغة سؤال، وقد تكون بيانية وصفية. وتتناول العبارات في المقياس الواحد كل الجوانب والتفصيلات المتصلة بموضوع الاتجاه وما يحتمل أن يظهر من أنماط في السلوك المعبر عن ذلك الاتجاه. وينظم المقياس تنظيماً يسمح بوضع إشارة بسيطة، أو كتابة كلمة، أمام كل عبارة تبين مدى انطباق تلك العبارة على حاله، مع العلم أن «المدى» يوضع في درجات من شدة الموافقة إيجاباً وسلباً: أوافق بشدة عظيمة حتى.. لا أوافق أبداً. كذلك ينظم المقياس تنظيماً يسمح بنقل إجابات الشخص إلى لغة الكم. والفكرة الأساسية هي أن الشخص يقدم تقريراً عن ذاته حين يقول إنه يوافق بشدة على ذلك الأمر، وأن المقياس يشمل في عباراته شمولاً مناسباً عينة جيدة من أنماط السلوك التي يظهر الاتجاه عن طريقها وتعبر عنه. ويستخدم في حساب النتائج الكمية للمقياس طريقتان: تعرف الأولى باسم ثورستون Thurstone ، وتعرف الثانية باسم ليكرت Likert الذي اعتمدها في المقاييس التي بناها لعدد من الاتجاهات.

وقد استخدم الباحث طريقة ليكرت، وهي الأكثر استعمالاً في البحوث النفسية والتربوية فتقوم على منح قيم كمية محددة لكل درجة من درجات الإجابة عن العبارة الواردة في المقياس، وينطلق منح إجابة المفحوص قيمة كمية من ذلك الأساس. فإذا كانت الإجابات المختلفة منظمة في المقياس على أساس درجة من خمس درجات أعلاها «أوافق بشدة»، وأدناها «أخالف بشدة» (الموافقة والمخالفة كل منهما تعبير يقدمه الشخص المفحوص عن نفسه) وكانت القيم الكمية ممنوحة ما بين ٥ علامات وعلامة بالتدرج، فإن إجابة شخص عن عبارة ما بقوله أوافق تكون (٤) علامات، ويكون مجموع العلامات التي حصل عليها نتيجة إجابات عن كل عبارات المقياس هو التعبير عن مستوى شدة وجود الاتجاه لديه، أي الاتجاه موضوع القياس. أما إذا صيغت بعض الأسئلة صوغاً سلبياً فيجب البدء بقلب الأجوبة حتى تعد اتجاهاً إيجابياً أو سلبياً، ويسهل تطبيق ذلك عندما تكون درجات ليكرت ثلاثاً. وقد استخدم الباحث في إعداد مقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبى القائم على التدريب المدمج مقياس ليكرت الخماسى والذى يعتمد على منح قيم كمية محددة لكل استجابة من الاستجابات التي يبديها المتدرب على العبارة الواردة في المقياس، وذلك لتقدير الاستجابات الخاصة بمعلمى تخصص الزخرفة والإعلان ووضعها في صورة درجات ليسهل التعامل معها وحساب ومقارنة نتائجها .

ثانياً: الدراسة الميدانية:

سارت إجراءات الدراسة الميدانية للبحث وفق الخطوات التالية:

١- تعرف واقع البرامج التدريبية التربوية التى تقدم لمعلمى الزخرفة والإعلان:

لما كان السؤال الأول من أسئلة البحث هو: ما الواقع الحالى لبرامج التدريب التى تقدم لمعلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية ؟

وللإجابة عن هذا السؤال ولتعرف واقع البرامج التدريبية التربوية المرتبطة بطرق واستراتيجيات التدريس التى قدمت لهم قام الباحث بعرض استطلاع رأى [١] على بعض المعلمين [٢]، وتبين من خلال الحوار والمناقشات معهم ومن خلال الإجابة على أسئلة استطلاع الرأى أن ما يزيد عن ٩٥ % من المعلمين لم يتلقوا أى برامج تدريب مرتبطة بعملية التدريس ومهاراته وإستراتيجياته، وأن القلة القليلة التى حضرت برامج تدريب فى هذا الصدد هى التى أجريت عند ترقيتهم إلى وظائف أعلى، قدمتها وزارة التربية والتعليم لهم لمدة أسبوع تناولت موضوعات عامة وكثيرة ولم يكن هناك تركيز على موضوع واحد بحيث يتم تناوله بصورة أفضل، ومع هذا الشمول والعموم فى العرض تأثير سلبى على كل الموضوعات التى قدمت، وهذا ما أشار إليه هؤلاء المعلمين حين الإجابة عن سؤال حول تقييمهم لهذه البرامج ومدى الاستفادة منها، والتى جاءت متوسطة وضعيفة، وحددت الأسباب فى: كثرة الموضوعات وعدم التركيز على موضوع محدد، وضيق الوقت المخصص للتدريب، فضلاً عن تنفيذ هذه البرامج التدريبية فى وقت العام الدراسى وبالتالى يؤثر سلباً على سير العملية التعليمية، حيث يحرم الطالب من معلمه لمدة أسبوع، ويؤدى ذلك أيضاً إلى التأثير على حسن سير المنهج، إذن هذه البرامج التدريبية الشكلية أثرت سلباً على كافة عناصر المنظومة التعليمية (الطالب – المعلم – المنهج – العملية التعليمية برمتها) .

٢- تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية:

ملحق (١) : استطلاع رأى رفع واقع برامج التدريب ، وتحديد الاحتياجات التدريبية .

ملحق (٢) : أسماء السادة المعلمين المستطلع رأيهم .

لما كان السؤال الثانى من أسئلة البحث هو: ما الاحتياجات التدريبية المرتبطة باستراتيجيات تدريس التعلم النشط اللازمة لمعلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية ؟ وللإجابة عن هذا السؤال ولتحديد الاحتياجات التدريبية المرتبطة بطرق واستراتيجيات تدريس التعلم النشط اللازمة لهم، تم ذلك من خلال استمارة استطلاع الرأى: حيث تضمن الاستطلاع السابق سؤالاً عن برامج التدريب التى يرغب المعلمون أن يتدربوا عليها، وقد أبدى كافة المعلمون الرغبة فى دراسة موضوعات حول مهارات وطرق واستراتيجيات التدريس، بالإضافة إلى الرغبة فى دراسة موضوعات جديدة وحديثة فى تخصصهم، وكذلك الرغبة فى تناول موضوعات استخدام برامج الحاسب الآلى المختلفة فى عملية التدريس، وقد وضح الباحث للمعلمين أن مجال البحث الحالى ينصب على طرق واستراتيجيات تدريس التعلم النشط فقط، وكيف يتمكن المعلم منها لتحسين أدائه التدريسى مع طلابه داخل البيئة التعليمية، وهو معهم فيما يقترحونه من موضوعات، ويؤكد لهم على أهمية ما يطلبونه من برامج تدريب أخرى فى مجال التكنولوجيا المستحدثة فى مجال تخصصهم .

٣- تحديد درجة أهمية استراتيجيات تدريس التعلم النشط اللازمة لمعلمى الزخرفة والإعلان:

لما كان السؤال الثالث من أسئلة البحث هو: ما أهم الاحتياجات التدريبية المرتبطة باستراتيجيات تدريس التعلم النشط اللازمة لمعلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية ؟ وللإجابة عن هذا السؤال ولتحديد أهم الاحتياجات التدريبية المرتبطة بطرق واستراتيجيات تدريس التعلم النشط اللازمة لهم، تم ذلك من خلال استطلاع وجهة نظرهم: حيث ضمن الباحث ما اقترحه المعلمون من برامج تدريب خاصة بطرق واستراتيجيات التدريس، بالإضافة إلى طرق واستراتيجيات تدريس أخرى حددها الباحث من خلال خبراته التدريسية والمهنية وبمراجعة الأدبيات والمراجع العلمية المرتبطة بهذا الميدان، توصل إلى قائمة تضمنت (٣٤ إستراتيجية تدريس) يرتبط بعضها بالتدريس الفردى والأخرى بالتدريس الجماعى، وتتم سواء داخل المدرسة أو خارجها، وتناسب إلى

حد كبير طبيعة المقررات التكنولوجية والمناهج الدراسية بالتعليم الثانوى الصناعى، تم وضعها فى صورة استطلاع رأى [٣] عرض على السادة المعلمين فى عدة مدارس بمحافظة القاهرة والجيزة، وطلب منهم إبداء الرأى فيما يتضمنه من طرق واستراتيجيات تدريس التعلم النشط من حيث درجة أهميتها بالنسبة لهم (هامة – متوسطة الأهمية – غير هامة)، وذلك بوضع علامة (√) فى الخانة التى تناسب رأى كل منهم .

٤- اختيار أهم طرق واستراتيجيات تدريس التعلم النشط اللازمة لمعلمى الزخرفة والإعلان:

تم اختيار بعض طرق واستراتيجيات تدريس التعلم النشط التى حصلت على نسبة اتفاق (٩٥%) فى درجة أهميتها بالنسبة لمعلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية بعد عرض استطلاع الرأى على عينة من المعلمين بلغ عددها (٢٥ معلماً) من معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدارس الثانوية الصناعية نظام الثلاث سنوات ونظام الخمس سنوات بمحافظة القاهرة والجيزة، منها مدارس (طلعت حرب – السيدة زينب – القاهرة الفنية بالمنيل – ١٥ مايو – حلوان – العباسية – الزاوية الحمراء الفنية المتقدمة – الأهرام – غمرة) توصل الباحث بعد حساب النسبة المئوية لعدد تكرارات موافقة هؤلاء المعلمين على أهمية هذه الإستراتيجيات التدريسية، وقام بترتيبها تنازلياً وفقاً لأهميتها بالنسبة لهم، والجدول التالى يبين ذلك:

جدول (٤) يبين ترتيب طرق واستراتيجيات تدريس التعلم النشط وفقاً لأهميتها بالنسبة للمعلمين

م	استراتيجيات التدريس المقترحة	النسبة المئوية %
١	التعلم التعاونى	٩٥ %
٢	التدريس بالفريق	٩٥ %

ملحق (٣) : استطلاع رأى حول درجة أهمية طرق واستراتيجيات تدريس التعلم النشط المتضمنة بالقائمة .

م	استراتيجيات التدريس المقترحة	النسبة المئوية %
٣	المشروع	% ٩٥
٤	حل المشكلات	% ٩٥
٥	فكر – زاوج – شارك	% ٩٥
٦	العصف الذهنى	% ٩٠
٧	التدريس داخل الورشة	% ٩٠
٨	الزيارات الصناعية	% ٩٠
٩	الحقائب التعليمية	% ٩٠
١٠	الحوار والمناقشة	% ٨٥
١١	تعليم الأقران	% ٨٥
١٢	التعلم القائم على المشكلة	% ٨٥
١٣	الموديول التعليمى	% ٨٥
١٤	استراتيجية تقصى الويب web quest	% ٨٥
١٥	البيان العملى	% ٨٠
١٦	الأنشطة المتدرجة	% ٨٠
١٧	أوراق العمل	% ٧٥
١٨	خرائط المفاهيم	% ٧٥
١٩	الفصل المقلوب	% ٧٥
٢٠	المحاضرة المعدلة	% ٧٠
٢١	الخرائط الذهنية	% ٧٠
٢٢	الاستقصاء	% ٧٠
٢٣	التفكير الافتراضى	% ٧٠
٢٤	أركان ومراكز التعلم	% ٧٠
٢٥	الأسئلة	% ٧٠
٢٦	التخيل الموجه	% ٦٥
٢٧	التفكير العكسى	% ٦٥
٢٨	التناظر	% ٦٥
٢٩	التكملة	% ٦٥
٣٠	لعب الأدوار	% ٦٥
٣١	الأنظمة الرمزية	% ٦٠
٣٢	تحليل وجهة النظر	% ٦٠
٣٣	عقود التعلم	% ٦٠

م	استراتيجيات التدريس المقترحة	النسبة المئوية %
٣٤	البحث والاكتشاف	٦٠ %

فى ضوء تلك النتائج تم استخلاص بعض طرق واستراتيجيات تدريس التعلم النشط التى حصلت على نسبة اتفاق عالية من السادة المعلمين، وهى (استراتيجية التعلم التعاونى – استراتيجية فكر، زاوج، شارك – إستراتيجية المشروع – استراتيجية التدريس بالفريق– إستراتيجية حل المشكلات) .

وقد استقر الأمر على اختيار هذه الإستراتيجيات التدريسية لتكون بمثابة المحتوى العلمى الذى يقدم من خلال البرنامج التدريبى المقترح الذى يعد لهؤلاء المعلمين، وهذا لا يعنى أن الطرق والإستراتيجيات التدريسية الأخرى غير هامة، لكن التركيز هنا على الإستراتيجيات التدريسية الأكثر أهمية بالنسبة للمعلمين من وجهة نظرهم، لتكون محل التجريب فى هذا البحث، ولإعطاء مؤشر عن فاعليتها فى تحسين الأداء التدريسى للمعلمين وفقاً للأسلوب المتبع فى التدريب (التدريب المدمج)، على أن تقوم وزارة التربية والتعليم أو مديريات التربية التعليم أو الإدارات التعليمية بتنفيذ باقى برامج التدريب على طرق واستراتيجيات تدريس التعلم النشط الأخرى نظراً لتوفر الإمكانات المادية والبشرية بها . وبذلك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثالث للبحث .

٥- تصميم وإعداد البرنامج التدريبى:

لما كان السؤال الرابع من أسئلة البحث هو: ما التصور المقترح لبرنامج قائم على التدريب المدمج يسهم فى تنمية أهم استراتيجيات تدريس التعلم النشط لدى معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية ؟ وللإجابة عن هذا السؤال ولتصميم البرنامج القائم على التدريب المدمج قام الباحث بإعداد الإطار العام للبرنامج التدريبى مفصلاً [٤] وفقاً للخطوات والعناصر والمكونات التالية:

ملحق (٤) : الإطار العام للبرنامج التدريبى المقترح

أ- **فلسفة البرنامج:**

تمثلت فلسفة البرنامج التدريبى فى إثراء فكر التنمية المهنية المستدامة لدى معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية أثناء الخدمة، من خلال إكسابهم الخبرات المرتبطة بطرق واستراتيجيات تدريس التعلم النشط بما يساعدهم على استخدامها في تدريس الموضوعات التكنولوجية والمناهج الدراسية في مجال تخصصهم مما يساهم في تحسين أدائهم التدريسى، الأمر الذى تنعكس آثاره الإيجابية على تحسين نواتج التعلم لدى الطلاب، وتحقيق أهداف العملية التعليمية بصورة مثلى .

ب- **موضوع البرنامج التدريبى:**

وفقاً لأهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة وحسب طبيعة تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية فإن موضوع البرنامج التدريبى يتحدد فى: (تدريب معلمى تخصص الزخرفة والإعلان على بعض إستراتيجيات تدريس التعلم النشط) والتي تلبى احتياجاتهم التدريبية المرتبطة بهذا الجانب والتي تساهم بعد اكتساب خبراتها في تحسين أدائهم التدريسى .

ت- **الأهداف العامة للبرنامج التدريبى:**

تمثل الهدف العام للبرنامج التدريبى في: تنمية مهارات المتدربين (معلمى تخصص الزخرفة والإعلان) بمدارس التعليم الثانوى الصناعى فى تفعيل واستخدام استراتيجيات تدريس التعلم النشط فى عمليتي التعليم والتعلم بما يحقق نواتج التعلم المستهدفة، وذلك من خلال برنامج مقترح قائم على التدريب المدمج، وانبثق منه الأهداف العامة التالية:

١- يعرف بعض المصطلحات المرتبطة بعملية التدريس .
٢- يشرح ماهية استراتيجية التدريس بأسلوبه الخاص.
٣- يوضح العلاقة بين هرم التعلم وبقاء أثر التعلم.
٤- يعدد معايير اختيار استراتيجية التدريس المناسبة.

٥- يعرف إستراتيجية التعلم التعاونى ومميزاتها وخطوات تنفيذها، ودور المعلم والمتعلم فيها .

٦- يبين ماهية إستراتيجية فكر، زاوج، شارك ومميزاتها وخطوات تنفيذها، ودور المعلم والمتعلم فيها .

٧- يوضح إستراتيجية التدريس بالفريق ومميزاتها وخطوات تنفيذها، ودور كل معلم فيها .

٨- يعرف إستراتيجية المشروع ومميزاتها وخطوات تنفيذها، ودور المعلم والمتعلم فيها .

٩- يجيد تنفيذ إستراتيجية حل المشكلات، ويبين خطواتها، ومميزاتها، ودور كل من المعلم والمتعلم فيها.

١٠- يعد دروس تطبيقية باستخدام استراتيجيات تدريس التعلم النشط المحددة .

١١- يعد دروساً في مجال تخصصه يراعى فيها أسس ومعايير الصياغة الجيدة .

١٢- يراعى في الدروس المعدة في مجال تخصصه عناصر التخطيط الجيد للدرس .

ث- المادة التدريبية (محتوى البرنامج):

اشتمل البرنامج التدريبى على موضوعات المحتوى النظرى والتطبيقى [٥] التالية:

١- مفاهيم مرتبطة بعملية التدريس:

- تعريف استراتيجية التدريس.
- هرم التعلم وبقاء أثر التعلم.
- معايير اختيار استراتيجية التدريس المناسبة.

٢- بعض استراتيجيات تدريس التعلم النشط:

أ- استراتيجية التعلم التعاونى :

* تعريف التعلم التعاونى .
* أسباب ضعف الاهتمام بهذا النموذج .
* عناصر نجاح التعلم التعاونى .
* مميزات التعلم التعاونى .

ملحق (٥) : المحتوى النظرى والتطبيقى للبرنامج التدريبى المقترح .

* مراحل التعلم التعاونى – شكال التعلم التعاونى – دور المعلم فى التعلم التعاونى .
* نموذج لدرس باستخدام استرتيجية التعلم التعاونى . – قراءات مقترحة .

ب- استراتيجية فكر – زاوج – شارك:

* مفهوم استراتيجية فكر – زاوج – شارك .– خطوات استراتيجية فكر – زاوج – شارك .
* دور المعلم فى الإستراتيجية . – دور المتعلم فى الإستراتيجية.
* مميزات استراتيجية فكر – زاوج – شارك . – قراءات مقترحة .

ت- استراتيجية المشروعات:

* مفهوم استراتيجية المشروعات . – خصائص استراتيجية المشروعات .
* أنواع المشروعات فى التدريس . – خطوات استراتيجية المشروعات .
* أسس اختيار المشروعات . – نقد استراتيجية المشروعات .

ث- استراتيجية التدريس بالفريق:

* مفهوم استراتيجية التدريس بالفريق . – مبادئ استراتيجية التدريس بالفريق .
* أنماط استراتيجية التدريس بالفريق . – خطوات استراتيجية التدريس بالفريق .
* شروط نجاح استراتيجية التدريس بالفريق – مميزات استراتيجية التدريس بالفريق

ج- استراتيجية حل المشكلات :

* مفهوم استراتيجية حل المشكلات–الأسس التربوية التى تستند إليها الإستراتيجية
* خطوات استراتيجية حل المشكلات . – شروط نجاح التدريس باستراتيجية حل المشكلات .
* دور المعلم والمتعلم فى استراتيجية حل المشكلات . – نقد استراتيجية حل المشكلات .

ج- أساليب التدريب والوسائل المساعدة:

لضمان نجاح التدريب وتحقيق أهدافه استخدمت استراتيجيات التدريب والوسائل التالية: المحاضرة الفعالة – ورش العمل – لعب الأدوار – الحوار والمناقشة – العصف الذهنى – العمل فى مجموعات – العمل الفردى – البريد الإلكترونى – الفيديو كونفرانس – منصات التواصل الاجتماعى – المواقع التعليمية... إلخ.

ح- بيئة التدريب:

تم اختيار قاعات التدريب الخاصة بإحدى المدارس بإدارة المستقبل التعليمية، والتى روعى فيها مناسبتها لإجراء البرنامج التدريبى ويتوفر بها الإمكانات اللازمة للتدريب من حيث المساحة والإضاءة والتهوية ومكان جلوس المتدربين والتجهيزات والأجهزة والأدوات التى تضمن عملية تدريب ناجحة تحقق أهدافها .

خ- وقت وزمن التدريب:

من المهم توفير الزمن المناسب للتدريب لكى يحقق الأهداف المرجوة منه، لذا تم عرض البرنامج التدريبى على الخبراء والمتخصصين لتحديد الزمن المناسب لتنفيذ البرنامج التدريبى، وقد تحدد فى ثلاثة أيام تدريبية (بواقع ست ساعات يومياً)، على أن يتخلل اليوم التدريبى فترات للراحة، لتجديد النشاط، وزيادة المشاركة الفعالة من قبل المتدربين، كما روعى أن يكون قبل بداية العام الدراسى لكى لا يؤثر على انتظام سير العملية التعليمية، ومن خلال الاستفادة من مميزات التعلم والتدريب وجهاً لوجهه، وأيضاً الاستفادة من إمكانيات الكمبيوتر والإنترنت، ممثلاً في : شبكات التواصل الاجتماعى – البريد الإلكترونى – ... إلخ .

د- معينات التدريب:

استثماراً لحواس المتدربين ومراعاة للفروق الفردية وأنماط التعلم، وتحقيقاً لخصائص التدريس والتدريب الجيد استخدمت معينات التدريب التالية: جهاز لاب توب – سبورة بيضاء – سبورة ورقية – أقلام سبورة .. إلخ.

ذ- أدوات التدريب:

للتأكد من المشاركة الفعالة للمتدربين فى عملية التدريب استخدمت أوراق بيضاء – أقلام ملونة – أفرخ كانسون لممارسة الأنشطة الفردية والجماعية المختلفة أثناء التدريب – أوراق العمل اللازمة .

ر- تقويم التدريب:

للتأكد من نجاح كافة عناصر منظومة البرنامج التدريبى وتحقيق أهدافه المرجوة استخدمت أنواع وأساليب ووسائل التقويم [٦] التالية: تقييم لكل جلسة تدريبية – تقييم يومى – تقييم ختامى، من خلال الاستمارات المعدة لذلك – تصميم نشاط تطبيقى للمتدرب – العروض التى يقدمها المتدرب – أوراق العمل الخاصة .

ز- توزيع جلسات البرنامج:

تم توزيع محتوى البرنامج على ثلاثة أيام تدريبية بواقع ست ساعات يومياً والجدول التالى يبين ذلك:

جدول (٥): الجدول الزمنى لتنفيذ البرنامج التدريبى:

اليوم	الجلسة	الزمن	عناصر التدريب / الأنشطة
	الإفتتاحية	٩- ٩.٤٥	• تعارف . – تحديد قواعد العمل . • توقعات المتدربين لمحتوى البرنامج . • عرض أهداف وأنشطة البرنامج التدريبي .
	الأولى	٩.٤٥- ١٢	• مفاهيم مرتبطة بعملية التدريس .

ملحق (٦) : استمارات التقييم المستخدمة فى البرنامج التدريبى .

الأول			• مفهوم استراتيجية التدريس. • هرم التعلم وبقاء أثر التعلم. • معايير اختيار استراتيجية التدريس .
	راحة	١٢-١٢.٣٠	• راحة نصف ساعة
	الثانية	١٢.٣٠-٢.٣٠	• **استراتيجية التعلم التعاونى :** * إعداد درس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاونى * عرض تطبيقى لنماذج من الدروس المعدة .
	الثالثة	٢.٣٠ – ٣	• تقييم وختام اليوم التدريبى الأول

تابع الجدول الزمنى

اليوم	الجلسة	الزمن	عناصر التدريب
الثانى	الإفتتاحية	٩- ٩.٤٥	• ترحيب بالحضور . – تذكير بقواعد العمل. • مراجعة – قصة الأمس . • تهيئة لليوم التدريبي الثانى .
	الأولى	٩.٤٥- ١٢	• **استراتيجية فكر – زاوج – شارك:** *ورش عمل لتصميم درس فى التخصص . * عرض المتدربين لنماذج تطبيقية .
	راحة	١٢-١٢.٣٠	• راحة نصف ساعة
	الثانية	١٢.٣٠-٢.٣٠	• **استراتيجية المشروعات:** * ورش عمل لتصميم درس فى التخصص . * عرض المتدربين لنماذج تطبيقية .
	الثالثة	٢.٣٠ – ٣	• تقييم وختام اليوم التدريبى الثانى

تابع الجدول الزمنى

اليوم	الجلسة	الزمن	عناصر التدريب
	الإفتتاحية	٩- ٩.٤٥	• ترحيب بالحضور . – تذكير بقواعد العمل. • مراجعة – قصة الأمس . • تهيئة لليوم التدريبي الثالث .
	الأولى	٩.٤٥- ١٢	• **استراتيجية التدريس بالفريق:**

الثالث			* ورش عمل لتصميم درس فى التخصص . * عرض المتدربين لنماذج تطبيقية .
	راحة	١٢-١٢.٣٠	• راحة نصف ساعة
	الثانية	١٢.٣٠-٢.٣٠	• **استراتيجية حل المشكلات:** * ورش عمل لتصميم درس فى التخصص . * عرض المتدربين لنماذج تطبيقية .
	الثالثة	٢.٣٠ - ٣	• تقييم اليوم الثالث - تقييم وختام البرنامج التدريبى .

٦- عرض البرنامج في صورته المبدئية على السادة المحكمين:

قام الباحث بعرض البرنامج التدريبى على السادة المحكمين الخبراء والمتخصصين في مجالات علم النفس، وتكنولوجيا التعليم، والمناهج وطرق التدريس [٧] لتعرف رأيهم حول مدى ارتباط وشمول ومناسبة عناصره، وصحة وسلامة الصياغة، وبعد تعديل ما يلزم تم التوصل للصورة النهائية للبرنامج التدريبى .

٧- قياس فاعلية البرنامج التدريبى:

لقياس فاعلية البرنامج التدريبى تم إعداد أدوات تقويمه، والتي تمثلت في (الاختبار المعرفى – بطاقات الملاحظة – مقياس الاتجاه نحو برنامج التدريب المدمج)، وعرضها على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء الرأى حولها، مع إجراء التعديلات حسب توجيهاتهم، ثم حساب ثباتها، والوصول بها إلى الصورة النهائية، وسارت الخطوات على النحو التالى:

أ- **<u>الاختبار المعرفى:</u>**

- **الهدف من الاختبار:** تمثل فى قياس مدى اكتساب معلمى تخصص الزخرفة والإعلان للمفاهيم المتضمنة بالبرنامج القائم على التدريب المدمج وتعرف مدى تحقيقهم للأهداف المحددة .
- **صياغة مفردات الاختبار:** تمت صياغة مفردات الاختبار لتكون مرتبطة بموضوع

ملحق (٧) : أسماء السادة الخبراء والمتخصصين المحكمين على البرنامج التدريبى وأدوات تقويمه .

محتوى البرنامج التدريبى، وقد روعى تنوع مفردات الاختبار لتشتمل على أنواع مختلفة من الأسئلة الموضوعية (التكملة – الاختيار من متعدد – الصواب والخطأ)، ولبيان كيفية الإجابة عن الاختبار تم إعداد صفحة تعليمات تضمنت البيانات الشخصية لكل معلم وأسلوب الإجابة عن كل بند من بنود الاختبار، وقد (حددت لكل مفردة درجة واحدة فى أسئلة التكملة، بينما حدد لكل مفردة درجتان فى أسئلة الاختيار من متعدد والصواب والخطأ) لتصبح الدرجة الكلية للاختبار (٢٠٠ درجة)، وكذلك الزمن المحدد للإجابة على مفرداته، والذى حدد بـ (٦٠ دقيقة) من خلال الدراسة الإستطلاعية والتى تم تنفيذها قبل إجراء التجربة الأساسية للبحث .

- **صدق الاختبار**: للتأكد من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وقد ركز الباحث على المتخصصين في علم النفس التربوى، ومناهج وطرق تدريس التعليم الصناعى خاصة لإبداء آرائهم، حول مدى تحقيق الاختبار لأهدافه من حيث:

أ- صياغة مفردات الاختبار من حيث دقتها، ووضوحها ومناسبتها لعينة البحث .

ب- مناسبة كل بند فى قياس الجوانب المعرفية التى وضعت لقياسها .

ت- مدى اتساق صياغة المقدمات مع البدائل وعدد الأسئلة، ومناسبة درجات الاختبار لمفرداته ... وتم تعديل الاختبار فى ضوء آراء المحكمين .

- **ثبات الاختبار**: قام الباحث بحساب ثبات الاختبار باستخدام معامل الارتباط، وذلك عن طريق إعادة التطبيق Pre-test حيث طبق الاختبار على عينة من المعلمين من غير عينة البحث عددها (١٠ معلمين)، ثم أعاد التطبيق على العينة نفسها بعد أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول، وحسب معامل الارتباط بين التطبيقين باستخدام معامل الارتباط لبيرسون Pearson وجاء معامل الارتباط (٩٢,٤ %)، وهو معامل ثبات مرتفع يؤكد صلاحية الاختبار للتطبيق [٨] وهو في صورته النهائية .

ملحق (٨) : الاختبار المعرفى فى صورته النهائية .

ب- بطاقات الملاحظة:

- **الهدف من البطاقات:** هدفت بطاقات الملاحظة إلى قياس مدى اتقان معلمى الزخرفة والإعلان للأداءات السلوكية والتدريسية المتضمنة باستراتيجيات التدريس الخمس المحددة .
- **محتوى البطاقات:** تضمنت البطاقات الخطوات الرئيسية والفرعية والأداءات السلوكية المكونة لكل منها، والتى تم ترتيبها حسب قيام المعلم بأدائها أثناء تنفيذ استراتيجيات التدريس المحددة، ويمكن قياسها بطريقة علمية مقننة من خلال استخدام مقياس تقدير (٢-١-٠)، وتكون النهاية العظمى لكل بطاقة هى عدد البنود الفرعية المكونة لها مضروبة فى (٢) وهى أعلى درجة يحصل عليها المعلم فى حالة تنفيذ الأداء التدريسى بالدقة المطلوبة .
- **حساب صدق البطاقات:** تم استخدام طريقة (صدق المحكمين) حيث تم عرض بطاقات الملاحظة على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين فى مجال علم النفس التربوى ومناهج وطرق تدريس التعليم الصناعى، بهدف استطلاع رأيهم حول:

أ- مدى شمول الأداءات السلوكية المكونة لكل خطوة رئيسية .

ب- مدى قدرة بطاقات الملاحظة على قياس ما وضعت لقياسه .

ت- مناسبة مقياس التقدير المقترح لقياس الأداءات المتضمنة باستراتيجيات التدريس المحددة

ث- تعديل ما يرونه مناسباً بالحذف أو الإضافة .

ج- تم إجراء التعديلات المقترحة من قبل السادة المحكمين، وبذلك أصبحت البطاقات جاهزة للتطبيق .

- **حساب معامل الثبات لبطاقات الملاحظة:** تم استخدام طريقة ثبات المصححين، حيث تم الاستعانة بزميل مع الباحث لملاحظة الأداء التدريسى لبعض معلمى تخصص الزخرفة والإعلان وفقاً لبنود بطاقات الملاحظة، وتم حساب الثبات وفقاً لما يلى:

- أعطيت بطاقات الملاحظة للزميل المشارك فى الملاحظة، وعقد الباحث معه

جلسة لتوضيح طبيعة هذه البطاقات والهدف منها، وطريقة حساب التقديرات الخاصة بها فى ضوء مقياس التقدير الموضح .

- اختيرت عينة عشوائية من المعلمين (١٠ معلمين)، (من غير عينة البحث) وتم ملاحظة أدائهم التدريسى من قبل الباحثين .
- تم حساب معامل الارتباط من الدرجات الخام بين درجات الملاحظين، على النحو التالى:

جدول (٦) يوضح معاملات الارتباط لبطاقات الملاحظة .

البطاقات	المصحح	معامل الارتباط
١- استراتيجية: التعلم التعاونى .	(أ ، ب)	،٩٩١
٢- استراتيجية: فكر – زاوج – شارك .	(أ ، ب)	،٩٠٢
٣- استراتيجية: المشروعات .	(أ ، ب)	،٩٤٤
٤- استراتيجية: التدريس بالفريق .	(أ ، ب)	،٩٧٨
٥- استراتيجية: حل المشكلات .	(أ ، ب)	،٩٨٩

وهى معاملات ارتباط مرتفعة تؤكد على ثبات بطاقات الملاحظة وسلامتها من الناحية العلمية، ومن حيث الصياغة اللغوية، وبعد التأكد من صدق وثبات بطاقات الملاحظة، تكون قد أعدت فى صورتها النهائية وجاهزة للتطبيق [٩] .

ت- <u>مقياس الاتجاه نحو برنامج التدريب المدمج:</u>

قام الباحث بإعداد مقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبى، وقد مر إعداده بالمراحل التالية:

- **تحديد الهدف من المقياس:** يهدف هذا المقياس إلى قياس اتجاهات معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية، نحو البرنامج القائم على التدريب المدمج، وذلك في ضوء التعريف الإجرائى المحدد بمصطلحات البحث .

ملحق (٩) : بطاقات الملاحظة فى صورتها النهائية .

- **تحديد أبعاد المقياس:** تم تحديد أبعاد المقياس في ضوء الدراسات والبحوث السابقة ووفق آراء المحكمين، وقد حدد الباحث سبعة أبعاد لمقياس الاتجاهات نحو البرنامج التدريبى، يمكن توضيحها فيما يلى (اتجاه المعلمين نحو: الأهداف العامة للبرنامج – محتوى المادة التدريبية – الأنشطة التدريبية والوسائل المساعدة – استراتيجيات وأساليب التدريب – بيئة ومكان التدريب – زمن وتوقيت التدريب – المدرب).
- **تحديد الأوزان النسبية لأبعاد المقياس:** قام الباحث بعرض هذه الأبعاد السبعة على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، لترتيب هذه الأبعاد حسب أهميتها النسبية لمقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبى ككل، تمهيداً لبناء العبارات التى تتناسب مع أهمية كل بعد من هذه الأبعاد، والجدول التالى يبين الوزن النسبى لكل بعد:

جدول (٧) الوزن النسبى لأبعاد مقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبى

م	البعد	الوزن النسبى
١	الأهداف العامة للبرنامج التدريبى .	%١٠
٢	محتوى المادة التدريبية .	%٢٠
٣	الأنشطة التدريبية والوسائل المساعدة .	%٢٠
٤	استراتيجيات وأساليب التدريب .	%٢٠
٥	بيئة ومكان التدريب .	%١٠
٦	زمن وتوقيت التدريب .	%١٠
٧	المدرب .	%١٠
	المجموع	**%١٠٠**

- **صياغة عبارات المقياس:** قام الباحث بصياغة عدد كبير من العبارات التى رأى أنها ترتبط باتجاهات المعلمين نحو البرنامج التدريبى، والتى تدور حول الأبعاد السبعة المحددة، وقد استعان الباحث بالبحوث والدراسات السابقة التى اهتمت بعض خطواتها بقياس اتجاهات المعلمين في المجالات الدراسية المختلفة، وقد تم مراعاة ما يلى عند صياغة عبارات المقياس:

- السلامة اللغوية لعبارات المقياس. - أن تكون العبارات واضحة .
- أن تكون عدد العبارات الموجبة مساوياً لعدد السالبة.
- أن تكون العبارات مناسبة لكل بعد من أبعاد المقياس .

- **تحديد الطريقة المتبعة:** استعرض الباحث الطرق المختلفة لقياس الاتجاهات، واختار طريقة (Likert Technique)، لأنها من الأساليب شائعة الاستخدام فى القياس والبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ويعتمد هذا الأسلوب على القياس الرتبى للاتجاهات، حيث يقدم للفرد قائمة تشتمل على عبارات أو فقرات ويطلب منه إبداء موافقته أو عدم موافقته بدرجات متفاوتة تعكس شدة اتجاهه (صلاح الدين محمود علام، ٢٠٠٦، ٥٤١ - ٥٤٢). ويعتمد هذا المقياس على خمسة مستويات وهى: (موافق بشدة – موافق – غير متأكد – أرفض – أرفض تماماً)، وعلى المتدرب أن يضع علامة (√) في المكان الذى يراه مناسباً أمام كل عبارة من عبارات المقياس، ويكون تقدير الدرجات للعبارات الموجبة (١،٥،٤،٣،٢)، أما تقدير الدرجات للعبارات السلبة (١،٢،٣،٤،٥) .
- **وضع تعليمات المقياس:** قام الباحث بوضع تعليمات مقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبى، وقد راعى فيها أن تكون واضحة وسهلة الفهم، ومباشرة، ومناسبة لمستوى معلمى تخصص الزخرفة والإعلان، مع عرض مثال لكيفية الإجابة عن عبارات المقياس .
- **عرض المقياس على مجموعة من المحكمين:** قام الباحث بعرض مقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبى لمعلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية على مجموعة من المحكمين للتأكد من مدى صلاحية المقياس، وطلب من السادة المحكمين إبداء الرأى حول:

- ترتيب أبعاد المقياس حسب الأهمية . - تحديد مدى صحة عبارات المقياس .

- مدى ارتباط كل عبارة بالبعد الخاص بها . - مدى مناسبة العبارات لمستويات المعلمين .
- مدى إيجابية أو سلبية العبارات .
- وقد أبدى المحكمون ملاحظات، أفادت الباحث في صياغة عبارات المقياس في صورته النهائية .

- **وصف مقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبى:** يحتوى مقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبى في صورته النهائية على (٦٠ عبارة) بحيث يكون نصفها موجباً والنصف الآخر سالباً، موزعة على أبعاد المقياس على النحو التالى:

جدول (٨) عدد عبارات كل بعد طبقاً للوزن النسبى لكل بعد من أبعاد المقياس

م	البعد	الوزن النسبى	عدد العبارات
١	الأهداف العامة للبرنامج التدريبى .	%١٠	٦
٢	محتوى المادة التدريبية .	%٢٠	١٢
٣	الأنشطة التدريبية والوسائل المساعدة .	%٢٠	١٢
٤	استراتيجيات وأساليب التدريب .	%٢٠	١٢
٥	بيئة ومكان التدريب .	%١٠	٦
٦	زمن وتوقيت التدريب .	%١٠	٦
٧	المدرب .	%١٠	٦
	المجموع	**%١٠٠**	**٦٠**

ولتحقيق موضوعية المقياس راعى الباحث ما يلى:

- أن تكون التعليمات واضحة لا تقبل تأويلات أو تفسيرات متعددة .
- أن تكون العبارات التى يتضمنها المقياس واضحة لا لبس فيها ولا غموض .

- **التجربة الاستطلاعية:** قام الباحث بتجريب مقياس الاتجاهات نحو البرنامج التدريبى على عينة استطلاعية من المعلمين بهدف:

(أ) حساب معامل ثبات مقياس الاتجاهات نحو البرنامج التدريبى: قام الباحث بحساب ثبات مقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبى باستخدام معامل الارتباط، وذلك عن طريق إعادة التطبيق Pre-test حيث طبق المقياس على عينة من المعلمين

من غير عينة البحث عددها (١٠ معلمين)، ثم أعاد التطبيق على العينة نفسها بعد أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول، وحسب معامل الارتباط بين التطبيقين باستخدام معامل الارتباط لبيرسون Pearson وجاء معامل الارتباط (٠,٨٥)، وهو معامل ثبات مرتفع يؤكد صلاحية المقياس للتطبيق .

(ب) حساب معامل صدق مقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبى: من خلال صدق المحكمين، والصدق الذاتى: حيث قام الباحث بحسابه عن طريق حساب الجذر التربيعى لمعامل ثبات المقياس . فإذا كان معامل الثبات = ٠,٨٥ فإن الصدق الذاتى = ٠.٨٥ = ٠.٩٢ وبعد حساب معامل الصدق والثبات يكون مقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبى جاهز للتطبيق وفى صورته النهائية [١٠] .

٨- **تدريس البرنامج التدريبى:** مر تدريس البرنامج بالخطوات التالية :

أ- **عينة البحث:** تم اختيار عينة البحث والتي بلغ عددها (٢٠ متدرب) من معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدارس الثانوية الصناعية بمحافظة القاهرة، والذى يمثل موضوع البرنامج التدريبى احتياجاً هاماً بالنسبة لهم، ونظراً لقربها من مكان عمل وإقامة الباحث .

ب- **تطبيق أدوات البحث قبلياً:** تم تطبيق أدوات البحث والتي تمثلت في (الاختبار المعرفى – بطاقات الملاحظة – مقياس الاتجاه) قبلياً، قبل القيام بالتدريب، وذلك فى الأسبوع الأول من شهر سبتمبر قبل بداية العام الدراسى ٢٠١٨ / ٢٠١٩، وعند بداية التطبيق تم تعريف المعلمين بأدوات البحث والغرض منها، كما تم التأكد من وضوح التعليمات وتم الرد على جميع استفساراتهم .

ت- **تنفيذ البرنامج التدريبى للمعلمين:** تم تقديم البرنامج التدريبى لعينة من معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بلغ عددها (٢٠معلماً) من معلمى المدارس الثانوية

---

[١٠] ملحق (١٠) : مقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبى في صورته النهائية .

الصناعية بمحافظة القاهرة، بعد توضيح مكوناته لهم، وشرح كل التفصيلات والرد على جميع الاستفسارات لإزالة أى غموض قد يبدو لديهم، وقد استغرق ذلك أسبوع كامل، واتفق معهم على آليات للتواصل سواء عبر البريد الإلكترونى من خلال الإنترنت أو الاتصال الهاتفى، وباقى شبكات التواصل الاجتماعى (الواتس آب، الفيس بوك)، بالإضافة للوسائل والبرامج الحديثة مثل (Zoom – Teams)، لعرض الأنشطة وللرد على أية أسئلة أو استفسارات أو مشكلات أخرى قد تعترض طريقهم عند الدراسة المتأنية لمحتويات البرنامج التدريبى، وينتهى العرض والتنفيذ بعد التأكد من اكتسابهم للمفاهيم والأداءات السلوكية المتضمنة باستراتيجيات التدريس المحددة .

ث- **التطبيق البعدى لأدوات البحث:** بعد الانتهاء من تدريس البرنامج التدريبى، وقد استغرقت كافة الإجراءات أسبوع كامل متضمناً كافة الخطوات والأنشطة، قام الباحث فيه بمتابعة المعلمين وتواصل معهم تليفونياً وباستخدام البريد الإلكترونى ووسائل التواصل الاجتماعى الأخرى لتشجيعهم من ناحية والرد على تعليقاتهم وملاحظاتهم من ناحية أخرى، تم تطبيق أدوات البحث بعدياً على نفس العينة فى نهاية الأسبوع التدريبى .

٩- استخلاص النتائج وتحليلها ومناقشتها:

فيما يلى عرض لنتائج البحث التى تم التوصل إليها للإجابة على تساؤلات البحث، وللتحقق من صحة فروضه وتفسيرها ومناقشتها:

- **لما كان السؤال الخامس من أسئلة البحث هو:** ما فاعلية البرنامج القائم على التدريب المدمج فى تنمية مفاهيم بعض إستراتيجيات تدريس التعلم النشط لدى معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية ؟ وللإجابة عن هذا السؤال، ولقياس فاعلية البرنامج التدريبى في اكساب معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية (عينة البحث) المفاهيم المرتبطة باستراتيجيات تدريس التعلم النشط المحددة صيغ الفرض التالى والذى يرتبط بالسؤال السابق:

١- **ينص الفرض الأول للبحث على أنه:** يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات المعلمين عينة البحث فى الاختبار المعرفى بين التطبيقين القبلى والبعدى لصالح متوسط درجات المعلمين فى التطبيق البعدى.

- ولاختبار صحة هذا الفرض طبق الباحث الاختبار المعرفى لقياس مدى اكتساب معلمى تخصص الزخرفة والإعلان للمفاهيم المرتبطة باستراتيجيات التدريس المتضمنة بالبرنامج التدريبى قبل التجريب وبعده، ثم حسب دلالة الفروق بين التطبيقين القبلى والبعدى، وذلك باستخدام اختبار "ت". فكانت النتائج كما يلى:

جدول (٩) قيم "ت" لنتائج التطبيق القبلى والبعدى للاختبار المعرفى

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعيارى	ن	معامل الارتباط	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
قبلى	٥٠	١٠.٠٧	٢٠	٠.٨٨٧	٨٠.٤١	٠.٠٥
بعدى	١٦٩	٨.٣٦				

يتضح من جدول رقم (٩) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (٨٠.٤١) بينما قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) تساوي (٢.٢٢) ، وهذا يعنى وجود فرق فى الجانب المعرفى، لدى المعلمين عينة البحث، بين التطبيقين القبلى والبعدى، لصالح القياس البعدى، أى أن هناك تحسناً فى الجانب المعرفى لدى المعلمين عينة البحث، وهذه النتيجة تعطى مستوى مرتفعاً من الدلالة، وبذا يمكن قبول الفرض الأول من البحث، ويثبت هذا أن للبرنامج التدريبى القائم على التدريب المدمج أثراً كبيراً في تحصيل المعلمين للجوانب المعرفية المتضمنة به، وذلك يرجع إلى أن البرنامج التدريبى قد تناولت الجانب المعرفى تناولاً جديداً، تم فيه الابتعاد عن التفصيلات الزائدة، وتناول المفاهيم المرتبطة باستراتيجيات التدريس المحددة بطريقة سهلة ومبسطة، وبصورة متكاملة مترابطة تحقق المعنى، مما جعل الحقائق والمفاهيم أكثر واقعية ووضوح، ويرجع أيضاً إلى واقعية أهداف التدريس والتدريب التى تم صياغتها بدقة، وشمولها لجوانب التعلم المختلفة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Burton 1996)، (Rodriguez 1996) ، (منى

حلاوة ١٩٩٧) ، (إيمان صبرى ٢٠٠٣) ، والتى كشفت نتائجها عن أهمية صياغة وتناول موضوعات المحتوى التعليمى بشكل تكاملى وظيفى ومبسط، بما يساعد على اكتساب المعلم للمفاهيم المرتبطة بتدريس مواد تخصصه واتقانه لها.

– كما أن المحتوى الدراسى الذى قدم فى البرنامج التدريبى يتصف بالتنوع حيث اشتمل على مجموعة من إستراتيجيات التدريس التى قدمت بوسائل مختلفة (باستخدام برنامج الكتابة word وباستخدام برنامج power point)، وهذا التنوع يدفع الملل عن المعلمين ويحقق متعة التعلم، ويرجع السبب أيضاً إلى استخدام أنشطة تعليمية وتدريبية متنوعة ومناسبة لمستوى المعلمين ونمط تعلمهم، منها أنشطة دراسة المحتوى وحل الأسئلة والتدريبات والاختبارات وغيرها .

– ويرجع أيضاً إلى استخدام طرق تواصل متعددة منها الحوار والمناقشة مع المعلمين سواء بالهاتف أو من خلال البريد الإلكترونى، ومن خلال وسائل التواصل الاجتماعى المختلفة وكان لذلك أثر طيب فى سرعة اكتساب المعلمين للمفاهيم الخاصة بكل إستراتيجية من الإستراتيجيات التدريسية المتضمنة بالبرنامج التدريبى، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (منى حلاوة، ١٩٩٢)، (جمال فخر الدين، ١٩٩٥)، (حسن كامل، ١٩٩٨)، والتى توصلت إلى أن التعلم القائم على طريقة العرض والحوار والمناقشة يتناسب مع حاجات معلمى الزخرفة والإعلان، ويكون له أثر كبير فى اكتسابهم للمفاهيم والمعارف المتضمنة بالبرنامج التدريبى . – ويرجع أيضاً إلى استخدام الباحث لمصادر تعلم متنوعة ساعدت فى اكتساب المعلمين للمفاهيم المتضمنة بالبرنامج التدريبى ومنها العروض التقديمية والتواصل من خلال شبكة المعلومات (الإنترنت) من خلال البريد الإلكترونى وتصفح المواقع التعليمية والمنتديات التى تهتم بجودة التعليم، ووسائل التواصل الاجتماعى المختلفة، وتتفق هذه النتائج أيضاً مع نتائج دراسة (جمال مصطفى الشرقاوى، ١٩٩٠)، (جمال عبد السميع محمود، ١٩٩٠) والتى أكدت نتائجها أن استخدام الوسائط المتعددة ومصادر التعلم المتنوعة فى التدريس ذو فعالية عالية فى التحصيل الدراسى وله

فاعلية فى تنمية الجوانب المعرفية الخاصة بالإستراتيجيات التدريسية المحددة بالبحث، كما أنه يوفر الوقت ويسرع من التعلم.

– ويرجع السبب أيضاً فى تحسن الأداء المعرفى للمعلمين إلى استخدام وسائل تقويم متنوعة وشاملة ومرتبطة بجوانب النمو المختلفة، وتتميز الاختبارات المعرفية منها بتعدد أشكالها، وبساطة وسهولة عباراتها، ووضح تعليمات الإجابة عنها، ومناسبة الزمن المخصص للإجابة عن مفرداتها.

– **لما كان السؤال السادس من أسئلة البحث هو:** ما فاعلية البرنامج القائم على التدريب المدمج فى تنمية مهارات بعض إستراتيجيات تدريس التعلم النشط لدى معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية ؟ وللإجابة عن هذا السؤال ولقياس فاعلية البرنامج التدريبى في اكساب معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية (عينة البحث) للمهارات الأدائية المرتبطة باستراتيجيات تدريس التعلم النشط المحددة صيغ الفرض التالى والذى يرتبط بهذا السؤال:

٢– **ينص الفرض الثانى للبحث على أنه:** يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات المعلمين عينة البحث فى بطاقات ملاحظة الأداء التدريسى بين التطبيقين القبلى والبعدى لصالح متوسط درجات المعلمين فى التطبيق البعدى .

– ولاختبار صحة هذا الفرض طبق الباحث بطاقات ملاحظة الأداء التدريسى المرتبط باستراتيجيات تدريس

لتعلم النشط الخمس المحددة للمعلمين قبل تنفيذ البرنامج التدريبى، وبعد دراسته قام بتطبيق بطاقات ملاحظة الأداء التدريسى أثناء تنفيذ بعض دروس مواد التخصص، ثم حسب الفروق بين التطبيقين باستخدام اختبار (ت)، فكانت النتائج كما يلى:

الإستراتيجية الأولى: التعلم التعاونى:

جدول (١٠) اختبار "ت" لنتائج التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة استراتيجية التعلم التعاونى

البطاقة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعيارى	ن	معامل الارتباط	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأولى	القبلى	٩.٢	١.٥٤	٢٠	٠.٩١٠	٥٩.١٨	٠.٠٥
	البعدى	٢٦.٤	٢.٠٦				

يتضح من جدول رقم (١٠) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (٥٩.١٨) بينما قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) تساوي (٢.٢٢) ، وهذا يعنى وجود فروق بين التطبيقين القبلى والبعدى، لصالح التطبيق البعدى، كما يتضح ذلك من المتوسطات، وبالتالى فإن المعلمين عينة البحث فى التطبيق البعدى قد تفوقوا وتحسن أداؤهم فى تنفيذ المهارات المرتبطة باستراتيجية التعلم التعاونى، عن التطبيق القبلي.

الإستراتيجية الثانية: فكر، زاوج، شارك:

جدول (١١) اختبار "ت" لنتائج التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة إستراتيجية (فكر، زاوج، شارك)

البطاقة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعيارى	ن	معامل الارتباط	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الثانية	القبلى	١٥.١	١.٩١	٢٠	٠.٨٠٣	٣٤.٦٣	٠.٠٥
	البعدى	٣٧.٨	١.٣١				

يتضح من جدول رقم (١١) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (٣٤.٦٣) بينما قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) تساوي (٢.٢٢) ، وهذا يعنى وجود فروق بين التطبيقين القبلى والبعدى، لصالح التطبيق البعدى، كما يتضح ذلك من المتوسطات، وبالتالى فإن المعلمين عينة البحث فى التطبيق البعدى قد تفوقوا وتحسن أداؤهم فى تنفيذ المهارات المرتبطة باستراتيجية (فكر، زاوج، شارك) عن التطبيق القبلي .

الإستراتيجية الثالثة: المشروع:

جدول (١٢) اختبار "ت" لنتائج التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة إستراتيجية المشروع

البطاقة	التطبيق	المتوسط	الانحراف	ن	معامل	قيمة	مستوى الدلالة

				المعيارى		الارتباط	(ت)	
الثالثة	القبلى	١٨ ،٣	٢٠	١.٦٣	٠.٩٥٩	١٣٨.٣٩	٠.٠٥
	البعدى	٤٠.٩		١.٧٩			

يتضح من جدول رقم (١٢) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (١٣٨.٣٩) بينما قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) تساوي (٢.٢٢) ، وهذا يعنى وجود فروق بين التطبيقين القبلى والبعدى، لصالح التطبيق البعدى، كما يتضح ذلك من المتوسطات، وبالتالي فإن المعلمين عينة البحث فى التطبيق البعدى قد تفوقوا وتحسن أداؤهم فى تنفيذ المهارات المرتبطة باستراتيجية المشروع عن التطبيق القبلي .

الإستراتيجية الرابعة: التدريس بالفريق:

جدول (١٣) اختبار "ت" لنتائج التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة إستراتيجية التدريس بالفريق

البطاقة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعيارى	ن	معامل الارتباط	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الرابعة	القبلى	٧	٢.٠٥	٢٠	٠.٩٧٩	١٣٥.٥	٠.٠٥
	البعدى	١٧.٧	١.٧٦				

يتضح من جدول رقم (١٣) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (١٣٥.٥) بينما قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) تساوي (٢.٢٢)، وهذا يعنى وجود فروق بين التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى، كما يتضح ذلك من المتوسطات، وبالتالى فإن المعلمين عينة البحث فى التطبيق البعدى قد تفوقوا وتحسن أداؤهم فى تنفيذ المهارات المرتبطة باستراتيجية التدريس بالفريق عن التطبيق القبلي.

الإستراتيجية الخامسة: حل المشكلات:

جدول (١٤) اختبار "ت" لنتائج التطبيقين القبلى والبعدى لبطاقة ملاحظة إستراتيجية حل المشكلات

البطاقة	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعيارى	ن	معامل الارتباط	قيمة (ت)	مستوى الدلالة

الخامسة	القبلى	٦.٨	١.٢٢	٢٠	٠.٩٣٠	١٢٨.٩٦	٠.٠٥
	البعدى	٣٦.٥	٠.٩٧١				

يتضح من جدول رقم (١٤) أن قيمة "ت" المحسوبة تساوي (١٢٨.٩٦) بينما قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) تساوي (٢.٢٢) ، وهذا يعنى وجود فروق بين التطبيقين القبلى والبعدى، لصالح التطبيق البعدى، كما يتضح ذلك من المتوسطات، وبالتالى فإن المعلمين عينة البحث فى التطبيق البعدى قد تفوقوا وتحسن أداؤهم فى تنفيذ المهارات المرتبطة باستراتيجية حل المشكلات عن التطبيق القبلي . وهذه النتيجة تعطى مستوى مرتفعاً من الدلالة، وبذا يمكن قبول الفرض الثانى من البحث، ويثبت هذا أن للبرنامج التدريبى القائم على التدريب المدمج أثراً كبيراً فى تمكن المعلمين من الأداءات السلوكية المتضمنة فى الإستراتيجيات التدريسية المحددة، كما أظهرت النتائج ما يلى:

– تمكن المعلمين من تحضير الدروس وفقاً لعناصر التخطيط الجيد، فى شمول وتكامل وعرض منطقى سواء على مستوى البيانات العامة أو على المستوى الفني، وعلاج الأخطاء الشائعة السابقة ومنها (الاختصار المخل لعناصر الدرس وغياب الكثير من العناصر الهامة فيه) .

– تمكن المعلمين من صياغة الأهداف التدريسية وفقاً لمعايير وشروط الأهداف الجيدة للتدريس، ومراعاة مكونات الهدف السلوكى المصاغ صياغة إجرائية سليمة، وعلاج الأخطاء الشائعة لدى المعلمين ومنها (صياغة هدف واحد لكل جانب من جوانب نمو المتعلم – عدم مراعاة معايير وشروط الصياغة السلوكية السليمة – قصور عملية التقويم وعدم ارتباطها بقياس الأهداف المحددة) فضلاً عن إهمال تقويم نواتج التعلم فى الجوانب المهارية والوجدانية .

– تمكن المعلمين من تنفيذ إستراتيجيات تدريس التعلم النشط المحددة: (التعلم التعاونى – فكر، زاوج، شارك – المشروع – التدريس بالفريق – حل المشكلات) أثناء شرح الدروس المتضمنة بالموضوعات التكنولوجية في تخصصهم بما تتضمنه من مفاهيم أو مهارات باستخدام أساليب الشرح المختلفة ووفقاً لقواعد ومواصفات الشرح الجيد، وباستخدام وسائل

الشرح المساندة، وبالمواد التعليمية الملائمة .

* ويرجع هذا التفوق والتحسن في أداء المعلمين لهذه الإستراتيجيات التدريسية إلى عدة عوامل منها:

– أن الباحث قد تناول المفاهيم المتضمنة بهذا البرنامج التدريبى تناولاً جديداً، امتزجت فيها الأهداف السلوكية لكل إستراتيجية بالمحتوى الدراسى، مع الأنشطة وأساليب ووسائل التقويم المختلفة، فى كل متكامل يوضح المعنى ويحدد التسلسل المنطقي للمعارف، التى يراد من المعلم أن يتعلمها، كما ارتبطت تلك المفاهيم بتطبيقاتها العملية، مما ساعد المعلمين على اكتساب الجوانب المعرفية، وفقاً لقدرات واستعدادات وميول كل منهم، وإتقان الأداءات المهارية المتضمنة بها، وكان لذلك أثر كبير فى تحقيق أهدافها .

– يضاف إلى ذلك بساطة المادة العلمية الموجودة بالبرنامج التدريبى وعدم تعقدها، حيث عرضت بوضوح ودون غموض، فضلاً عن التدرج فى عرضها وملائمتها لجوانب التعلم المتضمنة بها.

– كما أن مخاطبة البرنامج التدريبى لأكبر عدد من حواس المعلمين، حيث تعددت مصادر التعلم بها (مقروءة – مرئية – بحث واكتشاف ...) من خلال المادة التدريبية المقدمة لهم، وكذلك العروض التقديمية، أو أسطوانات C.D، والمواقع التعليمية والمنتديات عبر شبكة المعلومات (الإنترنت)، والكتب والمراجع العلمية والدراسات والبحوث والمؤتمرات، ليختار المعلم منها ما يناسب قدراته واستعداداته ونمط تعلمه .

– هذا بالإضافة إلى استخدام أنشطة تعليمية متعددة ومتنوعة، سواء دراسة المحتوى بعد تعرف الأهداف السلوكية المطلوب تحقيقها، والتطبيقات العملية وحل الأسئلة والتدريبات التى تلى كل إستراتيجية، وقد ساعدت تلك الأنشطة فى اكتساب المعلمين للمفاهيم الخاصة بهذه الإستراتيجيات التدريسية، وأيضاً اكتسابهم للخطوات السلوكية والأداءات المكونة لها والمتضمنة فيها .

– ويرجع هذا التحسن فى أداء المعلمين إلى حرص الباحث على تعزيزهم وتقديم التغذية

الراجعة من خلال كلمات الثناء والشكر والتشجيع، والتواصل الفعال معهم من خلال عدة وسائل لتقديم المساعدة العلمية، مما جعلهم يقبلون على أداء الإستراتيجيات التدريسية والتعمق فى دراسة بعض موضوعات المادة التدريبية بحب ودافعية ورغبة شديدة فى التعلم

– **لما كان السؤال السابع من أسئلة البحث هو:** ما فاعلية البرنامج القائم على التدريب المدمج فى تنمية الاتجاه نحوه لدى معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية ؟ وللإجابة عن هذا السؤال ولتعرف فاعلية البرنامج القائم على التدريب المدمج في تنمية الاتجاهات الموجبة نحوه لدى عينة من معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية صيغ الفرض التالى:

٣- **ينص الفرض الثالث للبحث على أنه:** يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المعلمين عينة البحث فى مقياس الاتجاه نحو التدريب المدمج بين التطبيقين القبلى والبعدى لصالح متوسط درجات المعلمين فى التطبيق البعدى .

– ولاختبار صحة هذا الفرض طبق الباحث مقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبى المرتبط باستراتيجيات تدريس التعلم النشط الخمس المحددة على المعلمين قبل تنفيذ البرنامج التدريبى، وبعد دراسته، ثم حسب الفروق بين التطبيقين باستخدام اختبار (ت)، فكانت النتائج كما يلى:

جدول (١٥) اختبار "ت" لنتائج التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبى

التطبيق	المتوسط	الانحراف المعيارى	ن	معامل الارتباط	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القبلى	١٣١,٨٠	١٠,٢٦	٢٠	٠.٩٧٠	٢٤,١٣	(٠.٠٥)
البعدى	٢٢٢,٤٣	١٠,٨٨	٢٠			

يتضح من الجدول رقم (١٥) تفوق معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية (عينة البحث) فى الأداء البعدى على مقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبى

عن الأداء القبلى، حيث كانت قيمة "ت" (٢٤,١٣) وهى قيمة دالة عند مستوى (٠.٠٥)، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى استخدام البرنامج القائم على التدريب المدمج، بمميزاته المتعددة، سواء في عرض الجوانب النظرية أو التطبيقات العملية، ومن خلال طرق واستراتيجيات متنوعة لعرض المادة التدريبية، واستخدام الأساليب الملائمة في التدريب سواء وجهاً لوجه، أو باستخدام المستحدثات التكنولوجية ووسائل التواصل الفعالة، الأمر الذى ساعد على رفع مستوى اتجاهات المعلمين في القياس البعدى، وهو ما يثبت صحة الفرض الثالث .

* ولمعرفة مدى فاعلية البرنامج التدريبى فى تنمية الأداء المعرفى والمهارى لدى المعلمين، قام الباحث بحساب حجم التأثير (Effect size) ويدل حجم التأثير على مدى تأثير الانتماء لعينة معينة، على المتغير التابع موضع الاهتمام، وهو الدلالة العملية للنتائج، وذلك باستخدام مربع إيتا (Eta squared)، وتم استخدام مربع إيتا تحديداً لمعرفة النسبة المئوية من تباين المتغير التابع الذى يمكن تفسيره بمعرفة المتغير المستقل، ويشير حجم التأثير هنا إلى قوة العلاقة بين المتغيرين أو دليل الأثر الفعلى . وذلك باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{مربع إيتا} = \frac{\text{ت}^2}{(\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية})}$$

فكانت النتائج كما يلي :

جدول (١٦) قيمة مربع إيتا للاختبار المعرفى

الأداة	قيمة (ت)	درجات الحرية	قيمة مربع إيتا
الاختبار المعرفى	٨٠.٤١	١٨	٠.٨٩٩

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن قيمة مربع إيتا للاختبار المعرفى هو (٠.٨٩٩)، وهذا يعنى أن نسبة (٨٩.٩%) من تباين الأداء فى الجانب المعرفى الذى يقيسه الاختبار المعرفى (المتغير التابع) يمكن أن يفسر عن طريق البرنامج التدريبى الذى طبقه الباحث (المتغير المستقل).

جدول (١٧) قيمة مربع إيتا لبطاقات ملاحظة الأداء المهارى المتضمن بالبرنامج التدريبى

الأداة	البطاقة	قيمة (ت)	درجات الحرية	قيمة مربع إيتا
بطاقات ملاحظة إستراتيجيات التدريس	الأولى	٥٩.١٨	١٨	٠.٨٦٨
	الثانية	٣٤.٦٣	١٨	٠.٧٩٤
	الثالثة	١٣٨.٣٩	١٨	٠.٩٣٩
	الرابعة	١٣٥.٥	١٨	٠.٩٣٨
	الخامسة	١٢٨.٩٦	١٨	٠.٩٣٥

يتضح من الجدول السابق أن قيمة مربع إيتا للبطاقة الأولى هو (٠.٨٦٨)، وهذا يعنى أن نسبة (٨٦.٨%) من تباين الأداء فى المهارة التى تقيسها البطاقة الأولى (المتغير التابع) يمكن أن يفسر عن طريق البرنامج التدريبى الذى طبقه الباحث (المتغير المستقل).

- ويتضح من الجدول أيضاً أن قيمة مربع إيتا للبطاقة الثانية هو (٠.٧٩٤) ، وهذا يعنى أن نسبة (٧٩.٤%) من تباين الأداء فى المهارة التى تقيسها البطاقة الثانية (المتغير التابع) يمكن أن يفسر عن طريق البرنامج التدريبى الذى طبقه الباحث (المتغير المستقل).
- ويتضح من الجدول أيضاً أن قيمة مربع إيتا للبطاقة الثالثة هو (٠.٩٣٩) ، وهذا يعنى أن نسبة (٩٣.٩%) من تباين الأداء فى المهارة التى تقيسها البطاقة الثالثة (المتغير التابع) يمكن أن يفسر عن طريق البرنامج التدريبى الذى طبقه الباحث (المتغير المستقل).
- ويتضح من الجدول أيضاً أن قيمة مربع إيتا للبطاقة الرابعة هو (٠.٩٣٨)، وهذا يعنى أن نسبة (٩٣.٨%) من تباين الأداء فى المهارة التى تقيسها البطاقة الرابعة (المتغير التابع) يمكن أن يفسر عن طريق البرنامج التدريبى الذى طبقه الباحث (المتغير المستقل).
- ويتضح من الجدول أيضاً أن قيمة مربع إيتا للبطاقة الخامسة هو (٠.٩٣٥)، وهذا

يعنى أن نسبة (٩٣.٥%) من تباين الأداء فى المهارة التى تقيسها البطاقة الخامسة (المتغير التابع) يمكن أن يفسر عن البرنامج التدريبى الذى طبقه الباحث (المتغير المستقل).

١٠- توصيات البحث:

فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات التالية:

١- ضرورة تدريب جميع معلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية على إستراتيجيات التدريس المقدمة من خلال البرنامج التدريبى وغيرها من الإستراتيجيات .

٢- تدريب موجهى التخصص على كيفية إجراء المتابعة الحقيقية لمعلمى تخصص الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية للتأكد من اكتسابهم لإستراتيجيات التدريس المتنوعة .

٣- ضرورة أن تعد البرامج التدريبية وفقاً للاحتياجات الحقيقية الفعلية للمعلمين .

٤- تزويد المكتبة المدرسية بما يلزمها من كتب ومراجع علمية حديثة ودوريات متخصصة فى مجالات مهارات وطرق واستراتيجيات التدريس، وأخرى مرتبطة بالمواد التكنولوجية .

٥- توفير خدمات تعليمية بالمكتبة تساعد على الارتقاء بالعملية التعليمية، مثل الأسطوانات المدمجة، البرامج التعليمية، والاتصال بالشبكة العالمية (الإنترنت) .

٦- اختيار الوقت المناسب لتدريب المعلمين، سواء فيما يتعلق بالتدريب على أساليب واستراتيجيات التدريس الحديثة، أو فى تعرف المستحدثات التكنولوجية فى مجال تخصصهم .

٧- ضرورة اهتمام السادة مسئولي التدريب بوزارة التربية والتعليم أو الأكاديمية المهنية للمعلمين بتنمية مختلف الجوانب التربوية والمهنية والأكاديمية لدى معلمى تخصص الزخرفة والإعلان لتحسين أدائهم التدريسى .

٨- التوسع فى استخدام الأساليب التدريبية الحديثة فى التنمية المهنية للمعلمين، لما ثبت من قدرتها على تنمية المفاهيم والمهارات المهنية والاتجاهات الإيجابية لديهم .

٩- تشجيع المعلمين وتدريبهم على ممارسة التعلم الذاتي، والتقويم الذاتى، لتحقيق التنمية

المهنية المستدامة .

١٠-توفير الدعم المادى والمعنوى لمساعدة المعلمين في مجال التخصص على الاستمرار في التنمية المهنية المستدامة والحرص على ذلك .

مقترحات البحث:

يقترح الباحث إجراء المزيد من الدراسات والبحوث المنبثقة من البحث الحالي، ومنها :

أ- أثر استخدام مصادر تعلم متعددة فى تنمية مفاهيم ومهارات تدريس المواد التكنولوجية لدى المعلمين .

ب- إجراء دراسة تقويمية لبرامج التنمية المهنية لمعلمى تخصص الزخرفة والإعلان أثناء الخدمة .

ت- إعداد حقيبة تدريبية لتنمية مهارات استخدام المستحدثات التكنولوجية فى مجال الزخرفة والإعلان لدى معلمى التخصص .

ث- فاعلية برنامج تدريبى مقترح فى تنمية مهارات استخدام التكنولوجيا فى تدريس المقررات التكنولوجية لدى معلمى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية .

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١- أحمد حسين اللقانى، وعلى الجمل (١٩٩٩): معجم المصطلحات التربوية المعرفة، (القاهرة: عالم الكتب، ط٢) .

٢- أحمد عبد الرحمن النجدى (٢٠٠٤): المنهج فى عصر ما بعد الحداثة، (القاهرة: دار الأقصى للطباعة والنشر) .

٣- أحمد محمد سالم (٢٠٠٤): تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكترونى، (الرياض: مكتبة الرشد) .

٤- أحمد يسرى أحمد (٢٠١٠): التعليم المدمج خطوة لتطوير التعليم، (القاهرة: دارالفكر للنشر والتوزيع) .

٥- ألفت عبد الله العربى (٢٠٠٦): تصميم برنامج لتدريب المعلمين وأولياء الأمور على المشاركة الوالدية فى أنشطة الروضة وقياس فعاليته فى تحقيق أهدافها، (رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية – جامعة حلوان) .

٦- الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠٩): التعليم الإلكترونى من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، (القاهرة: عالم الكتب) .

٧- توفيق أحمد مرعى وآخرون (٢٠٠٢): طرائق التدريس العامة، (الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة) .

٨- جودت أحمد سعادة وآخرون (٢٠٠٦): أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآنى والمؤجل لديهن في ضوء عدد من المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد الرابع، العدد ٢ .

٩- جودت أحمد سعادة وآخرون (٢٠٠٦): التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، (الأردن: دار الشروق) .

١٠-جيرى فلولنج، ووليام هنجنستون (٢٠٠٤): تصميم التعلم النشط – طالب الغد – مهمات التعلم الثرية، ترجمة : عثمان نايف السواعى وسمير الرشيد، (دبى: دار القلم) .

١١-حسن الباتع محمد، السيد عبد المولى السيد (٢٠٠٨): أثر استخدام كل من التعلم الإلكترونى والتعلم المدمج في تنمية مهارات وإنتاج مواقع الويب التعليمية لدى طلاب الدبلوم المهنية واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا التعلم الإلكترونى، مجلة تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث، عدد خاص عن المؤتمر العلمى الثالث للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية بالإشتراك مع معهد الدراسات التربوية بعنوان تكنولوجيا التعليم (نشر العلم وحيوية الإبداع) من ٥- ٦ ديسمبر ، ٢٠٠٧.

١٢-حسن شحاته وزينب النجار (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية) .

١٣-حسن على حسن سلامة (٢٠٠٥): التعلم الخليط التطور الطبيعى للتعلم الإلكترونى، كلية التربية بسوهاج – جامعة جنوب الوادى .

١٤-حسن كامل (٢٠٠٥): فعالية برنامج للتدريب من بعد فى تنمية الكفايات اللازمة لمعلمى المدرسة الثانوية الصناعية، (رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية – جامعة حلوان) .

١٥- حسين عباس (٢٠٠٤): تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمى الكيمياء بالمرحلة الثانوية الزراعية، المؤتمر العلمى السادس عشر، ٢- ٢٢ يوليو، تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

١٦- حسين محمد حسنين (٢٠٠٠): أدوات تحديد الاحتياجات التدريبية، "رزمة أدواتية موجهة لمحددى الاحتياجات التدريبية والعاملين فى مجالات التطوير الإدارى والتنظيمى وحقل تنمية الموارد البشرية"، (الأردن: عمان، مجد للطباعة والنشر والتوزيع) .

١٧-حمدى محمد إبراهيم رجب (٢٠١٤): بناء منظومة تعليمية قائمة على التدريب المدمج وقياس فاعليتها في تنمية مهارات صيانة الحاسب الآلى لطلاب مراكز التدريب المهنى، (رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية – جامعة حلوان) .

١٨-خديجة على مشرف الغامدى (٢٠٠٧): التعليم المؤلف، (blended learning)، مجلة علوم إنسانية ، ع ٣٥ .

١٩- خديجة محمد سعيد جان (٢٠٠٤): فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاونى في التحصيل الأكاديمى وتنمية الاتجاه نحو مادة العلوم لدى طالبات الصف الأول الثانوى، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٩٤)، يونيو .

٢٠- ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد (٢٠٠٩): استراتيجيات التدريس فى القرن الحادى والعشرين "دليل المعلم والمشرف التربوى"(الأردن: عمان: دار ديبونو للنشر والتوزيع، ط ٢).

٢١- رافدة الحريرى (٢٠١٠): طرق التدريس بين التقليد والتجديد، (الأردن: عمان، دار الفكر) .

٢٢-رشا حمدى حسن (٢٠٠٩): تصميم برنامج قائم على التعليم المدمج لإكساب مهارات صيانة الأجهزة التعليمية لدى طلاب كلية التربية، (رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية – جامعة المنصورة) .

٢٣- رشدى أحمد طعيمة (٢٠٠٦): المعلم كفاياته . إعداده . تدريبه، (القاهرة: دار الفكر العربى، ط٢).

٢٤- رشيد البكر (٢٠٠٢): تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسى، (الرياض: مكتبة الرشد) .

٢٥- رضوان محمد إبراهيم (٢٠١٤): فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية المفاهيم الإدارية ومهارات اتخاذ القرار والدافعية للتعلم فى مادة إدارة الأعمال لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية، (رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية – جامعة طنطا) .

٢٦- رفيقة حمود (١٩٩٨): تكامل سياسات وبرامج تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثنائها، دراسات حول التعليم والتنمية فى الوطن العربى، سلسلة دراسات ووثائق، عدد ٢٧، عمان: مكتب اليونسكو الإقليمى للتربية فى الدول العربية .

٢٧- رمضان رفعت سليمان (٢٠٠٤): فعالية التعلم النشط في تدريس الإحصاء لطلاب المرحلة الإعدادية على تحصيلهم وتنمية الحس الإحصائى لديهم، المؤتمر الرابع للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة، كلية التربية – جامعة بنها.

٢٨- ريتشارد فردمان (١٩٩٦): توكيد الجودة فى التعليم والتدريب، ترجمة: سامى حسن، (الرياض: دار آفاق الإبداع العالمية) .

٢٩- زيد الهويدي (٢٠٠٦): أساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات، (الامارات العربية المتحدة: العين، دار الكتاب الجامعي) .

٣٠- زيد الهويدي (٢٠٠٨): الأساليب الحديثة فى تدريس العلوم، (الامارات العربية المتحدة: العين، دار الكتاب الجامعى ط٢) .

٣١- زينب السيد إبراهيم (٢٠٠٩): فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط لتدريس مادة المحاسبة المالية في تنمية مستوى التحصيل الدراسى ومهارات حل المشكلة لدى طلاب التعليم الثانوى التجارى، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٤٠)، الجزء الثانى، مايو .

٣٢- سامية صدقة مداح (٢٠٠١): فاعلية استخدام التعلم التعاونى ومعمل الرياضيات في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى تلميذات الصف السادس الإبتدائى بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة، (رسالة دكتوراة، غير منشورة، كلية التربية – جامعة أم القرى، مكة المكرمة) .

٣٣- سليم محمد أبوغالي (٢٠١٠): أثر توظيف إستراتيجية (فكر – زاوج – شارك) على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. فلسطين – غزة، (رسالة ماجستير، غير منشورة، الجامعة الاسلامية).

٣٤- صابر حسين محمود (٢٠٠١): تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمى المعاهد الفنية التجارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، مايو، العدد (٧٠) .

٣٥- صالح محمد أبو جادو (٢٠٠٠): علم النفس التربوى، (عمان: دار المسيرة للنشر، ط٢) .
٣٦- صلاح الدين عرفة (٢٠٠٥): آفاق التعليم الجيد فى مجتمع المعرفة، (القاهرة: عالم الكتب) .
٣٧- ضياء الدين زاهر (٢٠٠٣): التدريب من المحاكاة إلى المنظومة، محاضرات فى البرنامج التدريبى لإعداد المدربين، اليونيسيف، الدورة التدريبية الأولى، ٢١-٦ : ١٥-١٠، القاهرة، المجلس القومى للأمومة والطفولة .
٣٨- طارق حسن عبد الحليم (٢٠٠٢): تطوير نظم تدريب معلمى رياض الأطفال فى مصر فى ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، (رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية – جامعة حلوان) .
٣٩- عادل حسين أبو زيد (٢٠٠٣): فعالية برنامج تدريبى لمعلمى العلوم للمرحلة الإعدادية لتدريس مادة التكنولوجية، المؤتمر العلمى السنوى الحادى عشر، الجودة الشاملة فى إعداد المعلم بالوطن العربى لألفية جديدة، ١٢- ١٣ مارس، كلية التربية – جامعة حلوان .
٤٠- عبد العزيز لافى الحربى، ماهر اسماعيل صبرى (٢٠٠٩) : فاعلية استراتيجية (فكر ، زاوج ، شارك) لتعلم العلوم في تنمية العمليات المعرفية العليا والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة . السعودية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP) ، المجلد الثالث، العدد الثالث .
٤١- عبد الفتاح حسين (١٩٩٩): دور التدريب فى تطوير العمل الإدارى، (القاهرة: دار النهضة للطباعة والنشر) .
٤٢- عبد اللطيف بن حسين فرج (٢٠٠٥): طرق التدريس فى القرن الواحد والعشرين، (الأردن: عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع) .
٤٣- عبد الله الصائغ (٢٠٠٤): الاحتياجات التربوية لمعلمى المواد الفنية فى المعاهد الفنية الصناعية، (المملكة العربية السعودية: مكة المكرمة، دار عرفان للنشر والتوزيع) .
٤٤- عطيات محمد إبراهيم (٢٠٠٩): أثر استراتيجية التعلم التعاونى الاستقصائى في تدريس العلوم على تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الثانى المتوسط بالمملكة العربية السعودية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد (١٢)، العدد (٤) ديسمبر .
٤٥- على محى الدين راشد (٢٠٠٢): خصائص المعلم العصرى وأدواره – الإشراف عليه وتدريبه، (القاهرة: دار الفكر العربى) .

٤٦- علي منصور (٢٠٠١): التعلُّم ونظرياته، (مديريَّة الكتب والمطبوعات الجامعيَّة، منشورات جامعة تشرين، اللاذقية) .

٤٧- عمادة ضمان الجودة والاعتماد الاكاديمي (٢٠١٤): استراتيجيات التعليم والتعلم والتقويم . السعودية – جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، مشروع تأسيس الجودة والتأهيل للإعتماد المؤسسي والبرامجى.

٤٨- فاطمة محمد عبد الوهاب (٢٠٠٥): فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدى الحياة والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، جامعة عين شمس، المجلد (٨)، العدد (٢)، يونيو .

٤٩- فهيمة سليمان عبد العزيز (١٩٩٨): مدى مراعاة برامج تدريب معلمى الجغرافيا للاحتياجات التدريبية فى مجال تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، أكتوبر ، العدد (٥٤) .

٥٠- كولن ن. بور (١٩٩٩): التعليم الفنى والمهنى للقرن الحادى والعشرين، ترجمة: حسن شكرى، مجلة مستقبليات، مكتب التربية الدولى، المجلد (٢٩)، العدد (١)، مارس، جنيف .

٥١- ماشى بن محمد الشمرى (٢٠١١): ١٠١ استراتيجية فى التعلم النشط. المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم.

٥٢- ماهر إسماعيل صبرى (٢٠٠٢): الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم .

٥٣-المجالس القومية المتخصصة (٢٠٠٨): متابعة وتقويم نظم التعليم الفني، تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا، (القاهرة: مطبوعات الأمانة العامة للمجالس القومية المتخصصة) .

٥٤- محمد رضا البغدادى (٢٠٠٥): التعلم التعاونى، (القاهرة: دار الفكر العربى) .

٥٥- محمد عبد الغنى هلال (١٩٩٦): مهارات إدارة الجودة الشاملة فى التدريب، تطبيقات Iso 9000 فى التعليم والتدريب، مركز تطوير الأداء والتنمية، القاهرة .

٥٦- محمد عبد الموجود وشيماء المغربى (٢٠٠٥): ضوابط علمية لإعداد المعلم فى ضوء المستويات المعيارية، المؤتمر العلمى السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، ٢٦ – ٢٧ يوليو، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة .

٥٧- محمد عبده عماشة (٢٠٠٩): التعلم الإلكترونى المدمج وضرورة التخلص من الطرق التقليدية المتبعة وإيجاد طرق أكثر سهولة وأدق للإشراف والتقويم التربوى تقوم على أسس إلكترونية، مجلة المعلوماتية، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم .

٥٨- محمد عطية خميس (٢٠٠٣): منتوجات تكنولوجيا التعليم، (القاهرة: دار الكلمة) .

٥٩- محمد محمود الحيلة (٢٠٠٠): مهارات التدريس الصفى، (الأردن: دار المسيرة) .

٦٠- محمد محمود حمادة (٢٠٠٦): تطوير برامج تدريب معلمى الطلاب الموهوبين والمتفوقين فى الرياضيات بالمرحلة الثانوية فى ضوء احتياجاتهم التدريبية والمستويات المعيارية العالمية للمعلم، مجلة كلية التربية، التربية وعلم النفس، العدد (٣٠)، الجزء الثانى، (القاهرة: مكتبة زهراء الشرق) .

٦١- محمد هندى (٢٠٠٢): أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابى المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوى الزراعى، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٧٩)، أبريل .

٦٢- محمود سالم المهدى (٢٠٠١): أثر استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمى والاتجاهات نحو الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوى، مجلة التربية العلمية، المجلد الرابع، العدد الثانى، يونيو .

٦٣- مصطفى عبد السميع (١٩٩٥): تدريب معلمى الرياضيات بالمرحلة الثانوية، الواقع والمأمول، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، ديسمبر، العدد (٣٤) .

٦٤- ملك زعلوك (٢٠٠١): كفاية أساليب إعداد معلم المتعلم متعدد المستويات وتدريبه، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس .

٦٥- مها عبد الباقى جويلى (١٩٩٧): تصميم التعليم على ضوء ثورة المعلومات، المؤتمر العلمى الخامس (التعليم من أجل مستقبل عربى أفضل)، فى الفترة من ٢٩ – ٣٠ إبريل، المجلد الثالث، كلية التربية – جامعة حلوان .

٦٦- نجاة حسن أحمد شاهين (٢٠٠٩): أثر استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائى، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد (١٢)، العدد (٢)، يونيو .

٦٧- نجاة عبد الله محمد بوقس (٢٠٠٨): أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر على التحصيل الآجل وتنمية مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات، مجلة رسالة الخليج العربى، مكتب التربية العربى لدول الخليج، العدد (١١٠) .

٦٨- نجلاء عبد الصمد (٢٠٠٩): فاعلية حقيبة تدريبية مقترحة قائمة على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمى المدارس الثانوية الصناعية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (١٤٠)، الجزء الثانى، مايو .

٦٩- نعيم الرفاعي (٢٠٠٨): التقويم والقياس في التربية، (جامعة دمشق، مديرية المطبوعات الجامعية).

٧٠- والى مصطفى اليوسف (٢٠٠٥): أثر استراتيجيتين قائمتين على حل المشكلات في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية للمفاهيم الوقائية والاتجاهات الصحية، (رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية – جامعة عمان العربية) .

٧١- وائل أحمد راضى (٢٠٠٧): فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل المعرفى فى مجال الزخرفة والإعلان من خلال تصميم وبناء حقيبة تعليمية مقترحة، مجلة الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، المجلد (١٧)، العدد (٤) .

٧٢- وحيد جبران (٢٠٠٢): التعلم النشط، الصف كمركز تعلم حقيقى، (فلسطين: رام الله، منشورات مشروع الإعلام والتنسيق التربوى) .

٧٣- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣): دليل التدريب داخل المدرسة، برنامج تحسين التعليم، وحدة التخطيط والمتابعة، القاهرة .

٧٤- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥): منظومة التقويم التربوى الشامل، وحدة التخطيط والمتابعة .

٧٥- وزارة التعليم العالى (٢٠٠٤): وحدة إدارة المشروعات، هيئة ضمان الجودة والاعتماد فى التعليم، مسودة القانون، اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد، أبريل .

٧٦-وليد يوسف محمد (٢٠٠٧): أثر استخدام التعليم المدمج في التحصيل المعرفى للطلاب المعلمين بكلية التربية لمقرر تكنولوجيا التعليم ومهاراتهم في توظيف الوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحو المستحدثات التكنولوجية التعليمية، مجلة تكنولوجيا التعليم، القاهرة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ع ٢، مج ١٧ .

٧٧-وليد يوسف محمد، دالياأحمد شوقى (٢٠١٢): أثر التفاعل بين إستراتيجيتين للتعليم المدمج (التقدمى والرجعى) ووجهتى الضبط في إكساب مهارات التصميم التعليمى للطلاب المعلمين بكلية

التربية وانخراطهم في بيئة التعلم المدمج، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، القاهرة، العدد ٢٧، الجزء ٣ .

٧٨- ياسين عبده المقطرى (٢٠٠٢): احتياجات أعضاء هيئة التدريس التدريبية على استخدام الوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحوها، المؤتمر العلمى السابع، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، الجزء الثانى، المجلد العاشر، الكتاب الثالث، القاهرة .

ثانياً : المراجع الأجنبية .

(1) Alexander. R. (1992): Policy and Practice in Primary Education, London, Rout ledge .

(2) All ender Hans D. (1998) : " Using Quality Circle To Development Action Plan Required For Leading Organization " Industrial Management Co , ct .

(3) Brown Bettina (2002) : " Quality Improvement Awards and Vocational Education Assessment " , Eric Digest , No. (182) , www.askeric.org/plweb-egi .

(4) Carl, Smith (1992).Impressions on team teaching The science bulletin, Vol.27, No. (2), PP (30-34)

(5) Carss, W. D.(2007). The Effects of using Think-Pair-Share during Guided Reading Lessons. unpublished Master's Thesis, University of Waikato

(6) Cotton , K. (119) : Applying Total Quality Principle to Secondary Education School In Provement Research Services (Sirs) Available at : http://www.Nwrel.org/sepd/sirslg/5035h-tnl

(7) Craft , Anna (1996) : " Continuing Professional Development " . A Practical Guide For Teachers and Schools , London The Open University Press .

(8) David Moursund (2016): Learning problem solving Strategies by Using Games "A Guide for Educators and Parents". Information Age Education: Eugene, Oregon, USA.

(9) Davies Brent & Ellison Lina (1998) : School Leadership For The 21 st. Century , Rout Leugc . London .

(10) Department of Education and Training (2010): Guide to team teaching "Professional Learning and Leadership Development Directorate". State of NSW.

(11) Dill , David D. & Massy , William F. (1996) : Chang , Vol. 28 , Issue 5 , Sep/Oct .

(12) Graham , Jim (1996) : The Teacher Training Agency – Continuing Development Policy and The Definition of Competences For Serving

(13) Griffin , Gray A (1999) : " Changes in Teacher Education – Looking to The Future " , The Education of Teachers , Part 1 , Chicago , The University
(14) Guilford country schools (2002). Instructional strategies for Engaging learners "sample think – pair – share Activities Return to Activating strategies, Retrieved 9 June, 2013, from: http://its.guilford.K12. nc.us/act/strategies/thinkpairshare.htm.
(15) Hiten , B. (2003) : " Methods and Techniques of Training Public Enterprise Managers " . Juliane : International Center For Public Enterprise .
(16) In – Service Training (2000) : Teacher The Training Agency Internet www.tta.gou .
(17) Kaye Thorne (2001) : Every Thing You Ever Needed To Know About Training , Jarir Book Store .
(18) Klein, Joel I. & others (2009) : Project-Based Learning: Inspiring Middle School Students to Engage in Deep and Active Learning. U.S.A.- New York: NYC Department of Education
(19) Larry K. Shumway& et.al. (2011): CO-TEACHING HANDBOOK:
(20) Ledlow, S. (2001). Using think-pair-share in the college classroom. Retrieved 13,9, 2008, from http://clte.asu.edu/active/ usingtps .pdf
(21) Lonard , N. (1999) : " Designing Training Programs " . The Critical Events Model , New York , Addison – Weleley Publishing Company Inc. , English Printing .
(22) Marsh , J. (1992) : The Quality Tool Kit Reading , IFS International .
(23) Mathews, M. (1999). Gifted students talk about cooperative learning, Educational Leadership, vol.(16) , no.(1) , pp.(22-29).
(24) Mothers , B. (2004) : " Preservice Teachers Beliefs Regarding The Role of Giftedness in Writing achievement " . Diss Abs. Inter. , Vol. 65 , No. 7 A .
(25) Navaratnam , K.K. & Oconnor , R. (1993) : Quality Assurance in Vocational Education : Meeting The Needs of The Mine ties Vocational Education 45 (2)
(26) Preschool Training (2001) : Teacher Training , Internet www.lastarh.fi .
(27) Roth, W-M., Tobin, K., Carambo, C., & Dalland, C. (2005). Coordination in coteaching: producing alignment in real time. Science Education, 89(4), 675 – 702.
(28) Sally Sparhawk (1995) : Identifying Target Training Needs , Kogan Page ITD- , 2 Edition .

(29) Sandholtz, J. H. (2000). Interdisciplinary team teaching as a form of professional development. Teacher Education Quarterly, 27(3), 39–50.
(30) Sara Diveine (1990) : " A State Departments Role In – Service Education " Educational Leadership , Vol. 19 , No. 2 , March .
(31) Stephen Watters& Pauline Logan (2005): problem solving and Enquiry "I Can Solve Problems". Glasgow City Council, Education Services.
(32) Tessa Wood Ward (2014):Ways of Training Longman ,Group U.K Limited in the property of Education Service Center : Co-Teaching "A How-To Guide: Guidelines for Co-Teaching in Texas". A collaborative project of the Texas Education Agency and the Statewide Access to the General Curriculum Network.
(33) Thurston , S.N (1993) : Perspectives For The In – Service Training of Teachers " , paper Presented at The Annual Meeting of The Association For Teacher Education Europe , Sept. ERIC , A accession , No. Ed .
(34) Tim Devlind & Mary Warmack (1997) : " Teacher Education Why Must We Teach " , Temple Smith , London .
(35) Tobin, K., Zurbano, R., Ford, A., & Carambo, C. (2003). Learning to teach through co-teaching and co-generative dialogue. Cybernetics and Human Knowing, 10(2), 51– 73.
(36) Utah Guidelines, Utah State Office of Education, Salt Lake City.