الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف المسيلة
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
قسم: علم النفس

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل : DPE/3C/03/18

فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية

دراسة شبه تجريبية في مقاطعتي حمام الضلعة ولاية المسيلة

أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في: علوم التربية

تخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالب: حرايز رابح

تاريخ المناقشة:...../..../.....

أعضاء لجنة المناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
01		أستاذ	محمد بوضياف. المسيلة	رئيسا
02	عزوز كتفي	أستاذ محاضر "أ"	محمد بوضياف. المسيلة	مشرفا ومقررا
03		أستاذ محاضر "أ"	محمد بوضياف. المسيلة	عضوا مناقشا
04		أستاذ محاضر "أ"	محمد بوضياف. المسيلة	عضوا مناقشا
05		أستاذ محاضر "أ"		عضوا مناقشا
06		أستاذ		عضوا مناقشا

السنة الجامعية : 2021- 2022م

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، رسول المحبة المبعوث رحمةً للعالمين ... أما بعد:

فإنني أحمد الله وأشكره أن وفقني لإتمام هذا العمل ويسر لي أسباب النجاح وأمدني بالقوة والعزيمة والصبر وأفاض علي برحمته وكرمه لقوله تعالى ﴿وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ ﴾ صدق الله العظيم.

ثم أتقدم بجزيل الشكر والتقدير والامتنان والعرفان إلى أستاذي الفاضل الدكتور "كتفي عزوز" لتفضله بالإشراف على هذه الرسالة، الذي راهن على قدراتي وشجع مبادراتي، وأمدني بمفاتيح العلم والمعرفة، ودعمني طيلة مشواري الدراسي الجامعي، وذلل كل الصعاب وعالج كل النقائص دون أن يشعرني بوجودها، فجزاه الله عني خير الجزاء.

كما أتقدم بوافر الشكر وعظيم التقدير إلى السادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة الذين تكرموا بقبول مناقشة هذا العمل.

والشكر موصول أيضا للسادة محكمي أدوات الدراسة كل باسمه ومقامه على حسن تعاونهم وتوجيهاتهم القيمة وآرائهم السديدة التي ساهمت في تجويد الدراسة وتحسينها.

ولا يفوتني أن أشكر السادة مديري المدارس الابتدائية الذين ساهموا في تنفيذ البرنامج التدريبي وما أبدوه من مهنية عالية وتفان منقطع النظير في تقديم الجلسات التدريبية وفق ما قدم لهم من توجيهات خاصة في متابعة الجانب التطبيقي.

وأوجه شكري الكبير إلى السادة الأساتذة عينة الدراسة لمشاركتهم في تنفيذ التجربة وصبرهم معنا واجتهادهم وتفانيهم إلى غاية الجلسة الختامية.

والشكر أيضا موصول لكل من ساهم في توفير أدوات العمل ووسائل تنفيذ البرنامج التدريبي وأخص بالذكر السيد: سعوي البشير مدير مدرسة جعيجع بوقرة بلدية حمام الضلعة.

كذلك أتقدم بجزيل شكري وامتناني للوالدين الكريمين حفظهما الله، وزوجتي التي تحملت الكثير من المتاعب طيلة مشواري الدراسي، وكل أبنائي وبناتي فلذات كبدي.

وأخيراً أسأل الله عزوجل أن أكون قد وُفّقت في تحقيق الهدف من هذه الدراسة، فما كان من صواب فبتوفيق من الله وحده، وما كان فيه من خطأ فمن نفسي ومن الشيطان.

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية ، ولتحقيق هدف الدراسة قام الطالب بتحليل نتائج الاستبيان الاستطلاعي الموجه للأساتذة و إجراء بعض المقابلات المفتوحة مع مفتشي التعليم الابتدائي واستطلاع آراء المتخصصين والخبراء لتحديد مهارات الإدارة الصفية التي يجب توافرها، وبناء على ذلك تم إعداد قائمة بمهارات الإدارة الصفية مقسمة إلى (05) مجالات، كما تم أيضا تحديد مجموعة من إستراتيجيات التعلم النشط التي تتناسب مع طبيعة المرحلة الابتدائية، وفي ضوء ذلك تم إعداد البرنامج التدريبي المقترح الذي يتضمن ثلاثة (03) وحدات تدريبية، واتبعت الدراسة الحالية منهجين اثنين هما المنهج الوصفي التحليلي عند بناء البرنامج التدريبي المقترح، والمنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي عند القيام بتطبيقه معتمدا على أدوات بحث تمثلت في بطاقة ملاحظة مستوى الأداء المهاري لمهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط، واختبار تحصيلي لقياس مستوى التحكم في المفاهيم والمعارف المرتبطة بإدارة الصف وفق التعلم النشط، أما عينة الدراسة فاشتملت على (60) أستاذا وأستاذة من مقاطعتي حمام الضلعة 1و2 خلال العام الدراسي 2021/2020 تم اختيارهم عشوائيا ليتم توزيعهم بالتساوي حسب كل مقاطعة على مجموعتين تجريبية وضابطة، وبعد معالجة بيانات الدراسة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) تم التوصل إلى:

- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف وفق التعلم النشط.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح القياس البعدي.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف وفق التعلم النشط لصالح القياس البعدي.
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات كل من أساتذة المجموعة التجريبية

والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.
-وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة كل من المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف وفق التعلم النشط لصالح المجموعة التجريبية.

وتشير النتائج بوجه عام إلى وجود فاعلية كبيرة للبرنامج التدريبي المقترح في تنمية وتحسين مستوى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية معرفياً ومهارياً لإدارة الصف وفق التعلم النشط، واتضح ذلك جليا من خلال ارتفاع قيم مربع إيتا (η^2)، وفي ضوء النتائج تم تقديم جملة من الاقتراحات أهمها الاستفادة من هذا البرنامج المقترح في تدريب الأساتذة بالمراحل التعليمية المختلفة وخصوصا مرحلة التعليم الابتدائي لما له من تأثير إيجابي في تنمية مهارات الإدارة الصفية لديهم.

الكلمات المفتاحية: فاعلية، برنامج تدريبي، الإدارة الصفية، مهارات الإدارة الصفية، التعلم النشط، أستاذ اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

Asbract:

This study aimed to measure the effectiveness of a potential training program based on active learning to develop classroom management skills among Arabic teachers at the primary level.To accomplish the objective of the study, the student analyzed the findings of a teachers-oriented survey questionnaire and conducted some open interviews with primary education inspectors.The student also surveyed specialists and experts to determine which classroom management skills should be available.Accordingly, a list of classroom management skills has been developed, divided into (05) areas, and a set of active learning strategies that suit the nature of primary school have also been identified. In light of this, the proposed training program, which includes three (03) training units, has been developed.The current study followed two approaches: the descriptive analytical approach when building the proposed training program, and the empirical approach with a semi-experimental design when implementing it.The application of the empirical approach was based on research tools, namely, observation cardof skilled performance for classroom management skills according to active learning, and achievement test to measure the level of control regarding concepts and knowledge associated with class management according to active learning.The sample of the study included (60) teachers (male and female) from Hammam Dalaa provinces 1 and 2 during the 2020/2021 school year, who were randomly selected to be distributed equally by

district to two groups: experimental and control groups.After processing the study data using the Social Science Statistical Packages Program (SPSS), the study concluded:

- There are no statistically significant differences between the average scores of the control group teachers in the pre-post measurements of the achievement test.
- There are no statistically significant differences between the average scores of the control group teachers in the pre-post measurements of the observation card for classroom management skills according to active learning.
- The existence of Statistically significant differences between the average scores of experimental group teachers in the pre-post measurements in favor of post-measurement.
- The existence of Statistically significant differences between the average scores of experimental group teachersin the pre-post measurements regarding the observation card for classroom management skills according to active learning, in favor of the post-measurement.
- The existence of Statistically significant differences between the average scores of each of the experimental and control groups' teachers in the post-measurement of the achievement test in favor of the experimental group.
- The existence of Statistically significant differences between the average scores of each of the experimental and control groups' teachers in the post-measurement of the observation card forclassroom management skills according to active learning, in favor of the experimental group.

The results generally indicate that there is significant effectiveness of the proposed training program in developing and improving the level of Arabic teachers in primary school cognitively to manage the class according to active learning.This was evident by the high values of the ETA square (η^2), In the light of the results, a number of suggestions have been presented, the most important of which is to benefit from this proposed program in training teachers at different educational stages, especially the primary education stage due to its positive impact on the development of their classroom management skills.

Keywords: effectiveness, training program, classroom management, classroom management skills, active learning, Arabic teacherin primary school stage.

فهرس المحتويات

شكر وعرفان

ملخص الدراسة

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

مقدمة: .....أ

الجزء النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1-تحديد الإشكالية: 8

2-أهمية الدراسة: 13

3-أهداف الدراسة: 14

4-تحديد مصطلحات الدراسة: 14

5-الدراسات السابقة: 16

6-فرضيات الدراسة: 49

الفصل الثاني: البرنامج التدريبي للمعلمين أثناء الخدمة

تمهيد: 51

أولا: تدريب المعلمين أثناء الخدمة: 52

1. مفهوم تدريب المعلمين أثناء الخدمة: 52

2. علاقة التدريب ببعض المفاهيم المتشابهة: 54

1.2. التدريب والإعداد: 55

2.2. التدريب والتأهيل: 55

3.2. التدريب والتكوين: 56

4.2. التدريب والتعليم: 56

5.2. التدريب والتطوير: 57

3. أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة: 57

4. أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة: 58

5.المبادئ التي يقوم عليها تدريب المعلمين أثناء الخدمة: 59

6. أنواع تدريب المعلمين: 60
7. مجالات التدريب أثناء الخدمة: 63
8.الاتجاهات التربوية الحديثة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة: 64
1.8. إعداد وتدريب المعلم في ضوء مفهوم الكفايات: 64
2.8. إعداد وتدريب المعلم في ضوء مفهوم المهارات: 64
3.8. الاتجاه البرجماتي النفعي: 64
4.8. الاتجاه القائم على أسلوب تحليل النظم: 65
9. شروط تطوير إستراتيجيات تدريب المعلمين أثناء الخدمة: 66
10.نظم إعداد وتدريب المعلمين: 66
11. تطور تكوين المعلمين أثناء الخدمة بالجزائر 67
ثانيا: برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة: 73
1.مفهوم البرنامج التدريبي: 73
2. مكونات برامج تدريب وإعداد المعلمين: 74
3. بعض نماذج تصميم البرامج التدريبية:..... 75
4. خطوات إعداد البرنامج التدريبي: 78
5. خصائص التقويم الجيد للبرنامج التدريبي:..... 92
6. مجالات تقويم البرنامج التدريبي: 93
7. معايير تقييم البرنامج التدريبي أثناء الخدمة:..... 93
8.متطلبات التدريب الفعال للمعلمين في أثناء الخدمة: 95
9. مشكلات تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الجزائر:..... 97
خلاصة: 98

الفصل الثالث: الإدارة الصفية

تمهيد: 101
1.مفهوم الإدارة الصفية: 102
2.أهمية الإدارة الصفية: 103
3. أهداف الإدارة الصفية:..... 104
4.عناصر الإدارة الصفية: 104
5. خصائص الإدارة الصفية: 105
6. أنماط إدارة الصف الدراسي: 105

7. العوامل المؤثرة في إدارة الصف: 106
8. مداخل إدارة الصف الدراسي: 106
9. مهارات الإدارة الصفية: 109
9-1- مهارة تخطيط إدارة الصف: 111
9-2- مهارة التفاعل الصفي: 114
9-3- مهارة تنظيم البيئة المادية للصف: 116
9-4- مهارة استثارة الدافعية لدى المتعلمين: 120
9-5- مهارة التقويم الصفي: 122
10. أدوار المعلم في إدارة الصف 126
11. مشكلات الإدارة الصفية: 132
12. الأساليب الوقائية لمشكلات الإدارة الصفية: 133
خلاصة: 134

الفصل الرابع: التعلم النشط

تمهيد: 137
1. مفهوم التعلم النشط: 138
2. أهمية التعلم النشط: 141
3. أهداف التعلم النشط: 142
4. مبادئ التعلم النشط: 144
5. مقارنة بين التعلم النشط والتعلم التقليدي: 144
6. عناصر التعلم النشط: 145
7. مكونات التعلم النشط: 146
8. البيئة الفيزيقية للتعلم النشط: 148
9. دور المتعلم في التعلم النشط: 148
10. دور المعلم في التعلم النشط: 150
11. إستراتيجيات التعلم النشط: 151
1.11. إستراتيجية المناقشة النشطة: 153
2.11. إستراتيجية حل المشكلات: 156

3.11. إستراتيجية العصف الذهني: 159
4.11. إستراتيجية التعلم التعاوني: 162
5.11. إستراتيجية لعب الأدوار: 166
12. معوقات التعلم النشط: 170
خلاصة: 171

الجزء الميداني

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد: 175
أولا: الدراسة الاستطلاعية: 175
1- أهداف الدراسة الاستطلاعية: 175
2- الحدود الزمانية والمكانية للدراسة الاستطلاعية: 176
3- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية: 176
4- تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية: 176
5- المسح التوثيقي: 184
6- أدوات الدراسة الاستطلاعية: 185
7- خلاصة الدراسة الاستطلاعية: 186
ثانيا: الدراسة الأساسية 187
1- منهج الدراسة 187
2-التصميم التجريبي للدراسة 188
3-حدود الدراسة: 188
4- مجتمع الدراسة: 189
5- عينة الدراسة: 189
6- ضبط المتغيرات وإجراءات الضبط التجريبي: 191
7- متغيرات الدراسة: 196
8- أدوات الدراسة والمواد التدريبية: 196
8-1- الأداة الأولى: بطاقة ملاحظة مهارات الإدارة الصفية: 197
8-2- الأداة الثانية: الاختبار التحصيلي: 208
8-3- البرنامج التدريبي: 217
9- إجراءات تطبيق الدراسة: 226

10- الصعوبات والمشكلات أثناء التجربة: 228
11- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: 229

الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة النتائج

تمهيد: 232
أولاً: عرض وتحليل نتائج الدراسة: 232
1. نتائج إجابة السؤال الأول: 232
2. نتائج إجابة السؤال الثاني: 232
1.2. نتائج الفرضية الفرعية الأولى: 233
2.2. نتائج الفرضية الفرعية الثانية: 233
3.2. نتائج الفرضية الفرعية الثالثة: 235
4.2. نتائج الفرضية الفرعية الرابعة: 236
5.2. نتائج الفرضية الفرعية الخامسة: 238
6.2. نتائج الفرضية الفرعية السادسة: 239
7.2. النتائج المتعلقة بالفرضية العامة: 241
ثانياً: مناقشة النتائج وتفسيرها: 243
1. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى: 243
2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية: 244
3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة: 246
4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة: 247
5. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الخامسة: 250
6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية السادسة: 252
7. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة: 254
الاستنتاج العام للدراسة: 257
مقترحات الدراسة: 257
البحوث والدراسات المقترحة: 258
خاتمة: 261
قائمة المراجع 262
الملاحق 290

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح نموذج سجل تقييم البرامج التدريبية	95
02	مقارنة بين التعلم التقليدي والتعلم النشط	145
03	استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من الأساتذة على السؤال الثاني	177
04	استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من الأساتذة على السؤال الثالث	178
05	استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من الأساتذة على السؤال الرابع	179
06	استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من الأساتذة على السؤال الخامس	180
07	استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من الأساتذة على السؤال السادس	181
08	استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من الأساتذة على السؤال السابع	182
09	يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب المقاطعة التفتيشية الإدارية	189
10	يبين عينة الدراسة الأساسية حسب المجموعة والجنس	190
11	يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي للاختبار التحصيلي	191
12	يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي لبطاقة الملاحظة	192
13	يوضح نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين للتحقق من التكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي لبطاقة الملاحظة	193
14	يوضح نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين للتحقق من التكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي للاختبار التحصيلي	194
15	يوضح نتائج اختبار ليفين (Levene Test) لاختبار تجانس المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي	195
16	يوضح اعتدالية التوزيع للمجموعتين التجريبية والضابطة	196
17	توزيع فقرات قائمة مهارات الإدارة الصفية على أبعادها في صورتها الأولية	198
18	توزيع فقرات قائمة مهارات الإدارة الصفية على أبعادها في صورتها النهائية	199
19	يوضح توزيع فقرات بطاقة الملاحظة على أبعادها في صورتها الأولية	201
20	يوضح توزيع فقرات بطاقة الملاحظة على أبعادها في صورتها النهائية	202
21	يوضح معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات أبعاد بطاقة الملاحظة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه	202
22	يوضح قيم معاملات ارتباط أبعاد بطاقة الملاحظة مع الدرجة الكلية للبطاقة	203
23	يوضح قيم معاملات الصدق الذاتي لبطاقة الملاحظة وأبعادها	204
24	يوضح نسب الاتفاق بين الطالب والمُلاحِظَين على بطاقة الملاحظة	206
25	يوضح قيم معامل ثبات بطاقة الملاحظة باختبار ألفا كرونباخ	206

26	معايير تقدير درجة الممارسة في كل فقرة وفي كل مهارة وفي البطاقة ككل	207
27	يوضح مواصفات الاختبار التحصيلي للبرنامج التدريبي	210
28	قيم معاملات الارتباط بين درجة السؤال والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي	211
29	يبين معامل ثبات الاختبار التحصيلي بطريقة التجزئة النصفية	212
30	يوضح ثبات الاختبار التحصيلي بطريقة كيودر – ريتشاردسون (KR –20)	213
31	يوضح معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار التحصيلي	214
32	يوضح معاملات التمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي	216
33	يوضح الخطة الزمنية لتطبيق البرنامج	220
34	يوضح قيم معادلة لوشي (Lawache) لصدق المحكمين حول البرنامج	223
35	تقويم البرنامج التدريبي من طرف المدربين	226
36	يوضح نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي	233
37	يوضح نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في بطاقة الملاحظة	234
38	يوضح نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي	236
39	يوضح نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بطاقة الملاحظة	236
40	يوضح نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أساتذة المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي	238
41	يوضح نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أساتذة المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطاقة الملاحظة	239
42	يوضح حجم التأثير بمربع إيتا(η^2) للبرنامج التدريبي المقترح على تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية (بين المجموعة التجريبية والضابطة)	241
43	يوضح الكسب المعدل لبلاك (Black) للكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية التحصيل المعرفي لدى أساتذة المجموعة التجريبية	242
44	يوضح الكسب المعدل لبلاك (Black) للكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الجانب الأدائي لدى أساتذة المجموعة التجريبية	242

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح العلاقة بين التعليم والتدريب والتطوير	57
02	يوضح عملية التدريب كنظام	65
03	يوضح نموذج لبرامج التدريب أثناء الخدمة	74
04	يوضح مكونات برامج إعداد وتدريب أساتذة التعليم الابتدائي	75
05	يوضح مراحل نموذج "جيرولد كمب" (jerold kemp)	76
06	يوضح خطوات نموذج "جيرلاك وإيلي" (Gerlach and Ely)	77
07	يوضح مراحل نموذج "أدي" (ADDIE)	77
08	يوضح نموذج تحليل الأداء	83
09	يوضح المداخل السبعة لإدارة الصف	107
10	يوضح نموذج مقترح لمهارات الإدارة الصفية	111
11	يوضح نمط التفاعل وحيد الاتجاه	115
12	يوضح نمط التفاعل ثنائي الاتجاه	115
13	يوضح نمط التفاعل ثلاثي الاتجاه	116
14	يوضح نمط التفاعل متعدد الاتجاه	116
15	يوضح أدوار المعلم في إدارة الصف	131
16	يوضح مكونات منظومة التعلم النشط	147
17	يوضح أدوار المتعلم في التعلم النشط	149
18	يوضح أدوار المعلم في التعلم النشط	150
19	يمثل عناصر إستراتيجية لعب الدور	168
20	يوضح التصميم التجريبي للدراسة	188
21	يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير الجنس	190
22	يوضح مخطط مراحل بناء البرنامج التدريبي	218

مقدمة

مقدمة:

يُوصف العصر الذي نعيشه بعصر الانفجار المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي، هذا التقدم ألقى بظلاله على جميع مناحي الحياة ومنها الأنظمة التربوية في كل بلدان العالم، ممَّا جعلها تسارع إلى محاولة اللحاق بالركب باعتبار أن التعلم هو المصدر الأساسي لتقديم المعرفة، وهو مؤشر تقدم الدول والمجتمعات، ومن أجل مواكبة هذا التطور اهتم التربويون باستخدام إستراتيجيات وأساليب حديثة ومتطورة لمواجهة هذه التحديات والتكيف مع كل المستجدات، وحيث أن حدوث التعلم يتوقف على عنصرين رئيسيين هما المعلم والمتعلم، فقد بات لزاما إعادة النظر في دور كل منهما ليستجيب للرؤية الإصلاحية الجديدة التي تجعل المتعلم قطب العملية التعليمية/ التعلمية، أما المعلم فقد أصبحت مهمته الرئيسية توجيه نشاط المتعلمين وتهيئة أفضل الظروف لتعلمهم.

وفي هذا السياق عرفت منظومتنا التربوية الجزائرية إصلاح تربوي شامل مس كل مفاصلها ومكوناتها استنادا لقرار مجلس الوزراء المنعقد في 30 أفريل 2002 الذي اتخذ جملة من التدابير التنفيذية في إطار الإصلاح الشامل (بن بوزيد، 2009)، وبناء عليه تم فتح عدة ورشات منها تجديد نظام التكوين والتدريب البيداغوجي، حيث كان الهدف من المشروع تحسين مستوى تأهيل المدرسين الموجودين في الخدمة ليتطابق مع الملمح الذي حدده الإصلاح التربوي آنذاك، وكذلك تطوير ممارساتهم ومهاراتهم بما يتناسب مع الإستراتيجيات الحديثة.

ومن هنا سعت وزارة التربية الوطنية إلى اعتماد مقاربة جديدة في التكوين بغية تحقيق الأهداف المخططة تجعل من "المعلم والأستاذ والمؤطر عناصر فعالة ومسؤولة في عملية التجديد ومنتجة لأدواته ووسائله" (وزارة التربية الوطنية، 2003 أ، ص.10).

ولا شك أن المعلم هو حجر الزاوية في المنظومة التربوية، بل إن نجاحها يعود بالدرجة الأولى إلى مستوى قدرته وكفاءته على أداء مهامه وأدواره، مما يجعله في حاجة مستمرة إلى تكوين وتدريب لتجديد خبراته وتنمية مهاراته وزيادة معارفه ومعلوماته، ومهما امتلك المعلم من مهارات لازمة فإنه مطالب بتجديدها لتتلاءم والتوجهات التربية الحديثة التي من أهمها إدارة الصف الدراسي إدارة نشطة وفعالة.

ومن البديهي أن نجاح العملية التعليمية/ التعلمية يعتمد بشكل كبير على فعالية الإدارة الصفية ذلك أنها تعمل على توفير وتهيئة جميع متطلبات حدوث عملية التعلم، فلا يمكن

أن نتصور أداء تدريسي للمعلم في بيئة صفية مضطربة أو غير منظمة.

ويُقصد بإدارة الصف "جميع الإجراءات والتدابير التي يستخدمها المعلم لتوفير بيئة صفية ملائمة للتعليم والتعلم، والحفاظ على ملاءمتها واستمراريتها، بما يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة" (الطناوي، 2009، ص.126).

كما أن إدارة الصف تُعد فنا وعلما "فمن الناحية الفنية تعتمد هذه الإدارة على شخصية المعلم وأسلوبه في التعامل مع التلاميذ داخل الفصل وخارجه كما تعد علما بذاته وقوانينه وإجراءاته" (عبد السميع وحوالة، 2005، ص.56).

وإذا كانت الإدارة الصفية بالمفهوم التقليدي تعني السيطرة والتحكم في كل حركات وسكنات التلاميذ داخل غرفة الصف من طرف المعلم ومنعهم من إبداء آرائهم أو المشاركة في بناء تعلماتهم مما يخلق حالة من الخوف والقلق وعدم الارتياح في نفوسهم، فإن المفهوم الحديث لها يعني تلك العملية المخططة التي تسمح بالتفاعل الإيجابي للتلاميذ في جو ديمقراطي تشاركي تحت إشراف وتوجيه المعلم دون الخروج عن القواعد والإجراءات الصفية المحددة.

وتؤكد العديد من الدراسات على أهمية ودور التعلم النشط في الإدارة الصفية كدراسة بلول وبادي (2017) التي توصلت أن لاستخدام إستراتيجيات التعلم النشط أثر إيجابي على التفاعل الصفي داخل الصف الدراسي، ودراسة زقعار وطاهري (2014) التي أوصت بتهيئة جو من التواصل الإيجابي داخل غرفة الصف وخارجها، ودراسة عامر (2013) التي أكدت أن أساليب التعلم النشط من شأنها دفع المتمدرسين للتعليم، وكذا تحريرهم من القيود التي يشعرون بها داخل الصف التعليمي.

ومما سبق يتبين لنا أنه يلزم لتحقيق إدارة صفية نشطة وهادفة في المرحلة الابتدائية توفير أساتذة ذوي كفاءة عالية من خلال برامج تدريبية فاعلة مبنية وفق فلسفة واضحة وأهداف محددة، مراعية التوافق بين الأفكار النظرية والممارسات العملية وتعمل على تعويض النقص الملاحظ في الجوانب المعرفية والمهارية والمهنية، ومن أبرز ما يمكن تدريب أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية عليه هو توظيف التعلم النشط أثناء إدارة الصف، "فالتعلم النشط يعد أحد الاتجاهات التربوية المعاصرة ذات التأثير الإيجابي الكبير على عملية التعلم داخل الحجرة الدراسية، التي تنادي بالدور الإيجابي للطالب في الموقف التعليمي" (الردادي، 2019، ص.6).

وقد أشارت بدير (2008) إلى أن التعلم النشط هو تعلم مفيد يندمج فيه المتعلمون بصورة مباشرة بعيدا عن الأسلوب التقليدي الذي لا يستطيع أن يواكب مستجدات التغيير الحديثة ولا يستطيع أن يحقق تفاعلا إيجابيا بين المتعلم وبيئته التي يعيش فيها، بينما يرى سيلبرمان (Silberman, 1996) كما ورد في سعادة وزملاؤه (2006) بأنه إذا ما تم استخدام التعلم النشط فإن المتعلمين ينجزون معظم الأعمال التي كلفوا بها عن حب ورغبة لأنها تلامس واقعهم، وتضعهم أمام مشكلات حقيقية يوظفون ما تعلموه في حلها، بل أكثر من ذلك يتحملون مسؤولية تعلمهم بأنفسهم من خلال المناقشة وطرح الأسئلة، والتفكير بعمق فيما يطرح حولهم من موضوعات وقضايا.

وبغية تحسين وتطوير البرامج الحالية لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، ونتيجة للتطورات التي طرأت على مفاصل منظومتنا التربوية منذ الشروع في الإصلاح التربوي سنة 2003، واستجابة للحاجات التدريبية المتجددة للمعلمين التي وقف عليها الطالب أثناء ممارسته لمهام التفتيش فقد برزت الحاجة إلى اعتماد إستراتيجيات وأساليب تدريبية تواكب التوجهات الحديثة في مجال إعداد وتدريب المعلمين.

بناءً على ما سبق ورغبة في تطوير أداء وممارسات المعلمين (أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية) في مجال الإدارة الصفية وفق منحى التعلم النشط، رأى الطالب أنّه من الضروري بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط ودراسة فاعليته في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم عرض محتواها من خلال المنهجية التالية:

❖ **الإطار النظري:** ويتضمن أربعة فصول هي:

الفصل الأول: تناول إشكالية الدراسة وتساؤلاتها ودواعي اختيار الموضوع، كما تم عرض أهمية وأهداف الدراسة، يليها التحديد الإجرائي للمفاهيم والمصطلحات، عرض لأهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع والتعليق عليها، ثم صياغة الفرضيات.

الفصل الثاني: اشتمل هذا الفصل على محورين رئيسيين هما:

محور تدريب المعلمين أثناء الخدمة: وتضمن مفهوم التدريب بصفة عامة والتدريب أثناء الخدمة من حيث أهميته وأهدافه ومبادئه وأنواع تدريب المعلمين، وأهم الاتجاهات التربوية الحديثة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، ومجالات التدريب وشروط تطوير إستراتيجيات

التدريب أثناء الخدمة ونظم إعداد وتدريب المعلمين، ثم لمحة وجيزة عن تطور تكوين المعلمين أثناء الخدمة بالجزائر

محور البرامج التدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة: وتضمن البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة من حيث مفهومها ومكوناتها، ثم عرض بعض نماذج تصميم البرامج التدريبية، خطوات ومراحل إعداد البرامج التدريبية، وخصائص التقويم الجيد للبرنامج التدريبي ومجالاته ومعاييره، ومتطلبات التدريب الفعال للمعلمين في أثناء الخدمة، وفي الأخير تم التطرق إلى المشكلات التي تعيق تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الجزائر.

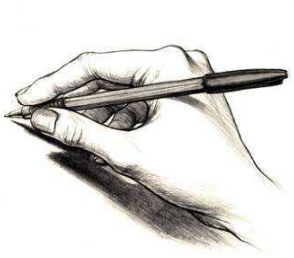
الفصل الثالث: تمحور هذا الفصل حول الإدارة الصفية، حيث تضمن مفهوم الإدارة الصفية، أهميتها وأهدافها، عناصرها وخصائصها، أنماط الإدارة الصفية والعوامل المؤثرة فيها، والمداخل النظرية لإدارة الصف، ثم تطرقنا إلى مهارات الإدارة الصفية اللازمة لأستاذ اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، كما تمتناول أدوار المعلم في إدارة الصف، وأخيرا مشكلات الإدارة الصفية والأساليب الوقائية لهذه المشكلات.

الفصل الرابع: تمحور هذا الفصل حول التعلم النشط وإستراتيجياته، حيث تم تناول مفهوم التعلم النشط، أهمية وأهداف ومبادئ التعلم النشط، وما يميزه عن التعلم التقليدي، ثم عناصره ومكوناته، إلى سمات بيئة التعلم النشطة، وتحديد دور كل من المعلم والمتعلم في هذا النوع من التعلم، ثم تطرقنا إلى بعض الاستراتيجيات التي تم استخدامها في البرنامج التدريبي الخاص بهذه الدراسة، وأخيرا معوقات تطبيق التعلم النشط.

❖ **الجانب الميداني:** وتضمن فصلين هما:

الفصل الخامس: تناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، بحيث تم التعرض فيه إلى جزأين **أولاهما:** الدراسة الاستطلاعية وكل ما يتعلق بها، **والجزء الثاني:** تم التطرق فيه إلى منهج الدراسة وحدودها، مجتمع الدراسة وعينته، أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية، ثم الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل السادس: تناول هذا الفصل جزأين، **الجزء الأول** تم فيه عرض وتحليل النتائج المتوصل إليها في ضوء تساؤلات الدراسة وفرضياتها، أما **الجزء الثاني** فتم فيه مناقشة الفرضيات وتفسيرها، ثم تعليق عام على النتائج، وفي الأخير تم تقديم جملة من الاقتراحات والآفاق البحثية.



الجزء النظري:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

الفصل الثاني: البرنامج التدريبي للمعلمين أثناء الخدمة

الفصل الثالث: الإدارة الصفية

الفصل الرابع: التعلم النشط

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1. تحديد الإشكالية
2. أهمية الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. تحديد المصطلحات
5. الدراسات السابقة والتعقيب عليها
6. فرضيات الدراسة

1 -تحديد الإشكالية:

تُعتبر عملية التربية والتعليم أساس كل تطور وتقدم ينشده المجتمع، ذلك أن المدرسة هي التي تتكفل بتكوين إطارات المستقبل وتسهر على إعداد جيل متشبع بقيم مجتمعه ومعتقداته وتوجهاته، كما أنها ملزمة بمواكبة التغيرات التي تحدث سواء المحلية منها أو العالمية، ولتحقيق ذلك يجب إيلاء أهمية كبيرة لإعداد وتدريب القائمين على تنفيذ العملية التربوية، وخاصة المعلم باعتباره أكثر العناصر تأثيرا والذي ترتبط به النواتج التعليمية والتعلمية المراد تحقيقها، "وقد شكلت قضية تكوين المعلمين في المنظومة التربوية الجزائرية انشغالًا وتحديًّا بيداغوجياً للقائمين على الفعل التربوي بكل تجلياته كون كل الحراك الإصلاحي الذي شهدته ولا تزال تشهده المدرسة الجزائرية إلى يومنا هذا مركزا على المورد البشري" (مساك وبهلولي، 2017، ص.2).

ولكي يكون المعلم قادرًا على أداء المهمات الأساسية المنوطة به، وجب عليه أن يمتلك عددا من المهارات التي تؤهله للقيام بدوره على أكمل وجه، من هنا فإنه لابد من الاهتمام بتطوير أدائه ليتلاءم مع المستجدات التربوية، والتوجهات الحديثة التي أفرزت أدوارا جديدة ومتعددة للمعلم، ومن هذه المهارات الواجب توافرها فيه والتي تساعده على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة مهارات إدارة الصف الدراسي بفعالية لأنها أحد أهم عوامل نجاح العملية التعليمية/ التعلمية؛ حيث أنها تسعى إلى تحضير وتهيئة الظروف والشروط المناسبة لعملية التعلم، والعمل على إحداث تفاعل صفي ايجابي يسوده الحيوية والنشاط. "وعليه فإن الإدارة الصفية تشكل محورا هاما لعناصر هذا التفاعل المثمر" (بلعسلة وسليماني، 2014، ص.67)، وكذلك يوضح Borich (1994) "أن نجاح العلمية التعليمية في تحقيق أهدافها يتوقف على طريقة تنظيم المعلم للصف، ووضع القواعد والقوانين، وكيفية الاستجابة للسلوك غير المرغوب فيه، ومراقبة نشاط الطلبة، ووضع نظام للمكافآت والتعزيز، واستثمار الوقت بالصورة المناسبة، واستخدام الإجراءات اليومية للمحافظة على بيئة تعليمية فعالة وايجابية" (في أحمد، 2013، ص.5)، وعليه أصبح موضوع الإدارة الصفية محل اهتمام من طرف الباحثين والمختصين في التربية لما له من دور كبير في تجويد مخرجات عملية التعلم، فلقد أصبحت تعني "مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم في تنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ، وحذف الأنماط السلوكية غير المناسبة، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، وخلق جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الصف" (أبو خليل، 2011، ص.32).

إن الإدارة الصفية باعتبارها "علما وفنا يحتاج إليه جميع المعلمين على اختلاف مستوياتهم، فمن الناحية الفنية تعتمد هذه الإدارة على شخصية المعلم وأسلوبه في التعامل مع الأطفال داخل الصف وخارجه، كما تُعد الإدارة الصفية علما متداخل التخصصات له معارفه وأطره النظرية المتميزة" (راشد، 2017، ص ص. 309-353)، تأثرت بالتوجهات الحديثة في التربية والتي تدعو إلى جعل التلميذ مركز الفاعلية في كل النشاطات التعليمية/ التعلمية ويكون دور المعلم موجها ومرشدا ومرافقا ومهتما بكل استعدادات التلاميذ واهتماماتهم واحتياجاتهم، مما يتوجب على المعلم الاندماج في هذا المسعى التطوري لإدارة الصف الذي لم يعد مقترنا بالسيطرة والتحكم الكلي في كل حركات وسكنات التلاميذ داخل الصف الدراسي، مما يخلق نوعا من الخوف والكبت والإحجام عن المشاركة في مجريات النشاطات الصفية.

ممّا سبق يرى الطالب أهمية تحسين وتنمية مهارات الإدارة الصفية للمعلمين في المرحلة الابتدائية، وجعلها تواكب التوجهات الحديثة في التربية، والمتمثلة أساسا في التعلم النشط مثلما تدعو إليه النظرية البنائية، فبالرغم من الانتقادات الموجهة للأساليب التقليدية فإنها مازالت تُستخدم، وهذا ما أكدته دراسة سلام (2015/2014) بأن هناك ممارسة منخفضة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في ضوء مفهوم الجودة ، ودراسة بلعسلة وسليماني (2014) التي أكدت غياب معلومات قيمة عن الإدارة الصفية لدى خريجي المدرسة العليا ملمح معلم الابتدائي من شأنها أن تساعدهم في أداء مهامهم في الميدان، ودراسة ريغي ولعشيشي (2019) التي أكدت أن حاجة المعلمين للتكوين في إستراتيجيات التعلم النشط مرتفعة.

ويرى سعادة وأشكناني (2013) أن التعلم النشط هو عبارة عن "طريقة لتعلم الطلبة وتعليمهم بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتم داخل الحجرة الدراسية" (ص.1163)، بينما أشار شاكر(2018) إلى أن التعلم النشط يهدف "إلى تفعيل دور المتعلم من خلال العمل والبحث والتجريب واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات فهو لا يرتكز على الحفظ والتلقين وإنما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات وعلى العمل الجماعي والتعلم التعاوني" (ص.397)، ولقد أشارت العديد من الدراسات والبحوث التربوية السابقة إلى أهمية التعلم النشط مع فاعلية استخدامه في تنمية الكثير من مهارات الإدارة الصفية كدراسة عامر

(2013) التي أكدت أن لإستراتيجيات التعلم النشط دور إيجابي في إدارة الصف، ودراسة بلول وبادي (2017) التي توصلت إلى أن لإستراتيجيات التعلم النشط أثر إيجابي على التفاعل الصفي داخل الصف الدراسي، "ويضيف بعض المناصرين للتعلم النشط أهمية أخرى تتمثل في أن الأنشطة الكثيرة التي يعتمد عليها هذا النوع من التعلم تقلل من الأنشطة التعليمية السلبية مثل الإصغاء السلبي، وأخذ أو تدوين الملاحظات طيلة وقت الحصة" (سعادة وآخرون، 2006، ص.42).

هذا، وتُعد مرحلة التعليم الابتدائي اللبنة الأولى في منظومة التعليم، وهي قاعدة للتعلمات اللاحقة فكلما كانت هذه القاعدة صلبة وقوية كلما كان البناء قويا، إنها أهم مرحلة يمر بها التلميذ لأنها تزوده بالاتجاهات السليمة، وبمبادئ التعلم الأولية، وبمهارات أساسية يستخدمها في مسيرته العلمية الطويلة وهي "فترة أساسية في تمدرس التلميذ، إذ في فترة الإيقاظ والتعلم الأولي هذه يتحدد بشكل أكبر نجاح أو إخفاق المدرسة" (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص.10) ، وبقدر ما يتم الاهتمام بهذه المرحلة ومعالجة اختلالاتها بقدر ما نضمن نجاح المراحل التعليمية القادمة ولو بنسب متفاوتة، مما يتوجب على المعلم مضاعفة مسؤولياته اتجاه تلاميذه في هذه المرحلة تحديدا، وتنمية مهاراته الأدائية التي تسمح له بتحقيق نتائج مرضية، ولا يكون ذلك إلا عن طريق عملية التدريب والتكوين على كل المستجدات التربوية.

كما أنه وبالرغم من الأهمية التي يحتلها التكوين والتدريب للمعلمين أثناء الخدمة، وتأكيد وزارة التربية الوطنية على هذا الأمر في عديد الخطط التكوينية منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، إلا أن الواقع الحالي لتكوين وتدريب المكونين يعاني من عدة نقائص من حيث تركيز عملية التكوين على الجانب المعرفي فقط، ويتعلق بتلقين المعارف والمعلومات المرتبطة بمادة التدريس أو التخصص والمواد التي تخدمه وإهمال الجانب التطبيقي، وعدم فاعلية طرق وإستراتيجيات التكوين المتبعة، واقتصارها على الطرق التقليدية، وعدم توافق محتويات التكوين مع متطلبات الممارسة المهنية في ظل الإصلاحات الجديدة التي تبنتها وزارة التربية الوطنية، وعدم كفاية الوقت المخصص للتكوين لاسيما في التكوين التطبيقي إضافة إلى وجود هوة واسعة بين أهداف التكوين والبرامج (المحتويات والأنشطة التكوينية)، وهذا ما توصلت إليه العديد من الدراسات والبحوث السابقة كدراسة بلحسين رحوي (2012) ودراسة بوكرديم (2017)، ودراسة قاسي وبوعلي (2012)، ودراسة لقان (2017)، وكذلك

دراسة قدوري (2012) التي دلت نتائجها أن "معلمينا يعانون من أمر هام جدا ألا وهو تكوينهم، لقد أخفقت منظومتنا التربوية على أكثر من عشرية في تطبيق مختلف المقاربات وهذا لعدم إعطاء تكوين المعلم الأهمية الضرورية، بل إن الكثير من الجهود التي بذلت في هذا الميدان لم تكن هادفة ولم تكن بالمستوى المطلوب" (ص.228)، وتوصي الدراسات بتطوير محتويات التكوين سواء بالمدارس العليا للأساتذة أو الأيام التكوينية والتدريبية التي ينظمها ويؤطرها مفتشو التعليم الابتدائي، وضرورة الاهتمام بتنمية مختلف الكفاءات المعرفية والأدائية التي يحتاجها المعلم في مجالات عمله، وذلك من خلال التنويع في الأساليب التدريبية وتدعيم التكوين التطبيقي أكثر وضرورة القيام بدراسة الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي، وكذلك إجراء تقويم دوري لها لضمان استجابتها الحقيقية للمعلمين كدراسة حرايز وكتفي (2021) التي أشارت إلى تطلع أساتذة التعليم الابتدائي باللغة العربية إلى إعادة النظر في طرق التكوين الحالية التي لم تعد تستجيب لحاجياتهم حسب رأيهم.

ومن خلال معايشة الطالب لواقع ممارسة مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط أثناء زياراته الصفية للمدارس الابتدائية بصفته مفتش التعليم الابتدائي اتضح له انخفاض مستوى المهارات اللازمة للإدارة الصفية وفق منحى التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، وأن هناك نقصا واضحا في البرامج التدريبية المقدمة لهم في هذا المجال ولدعم هذا الإحساس قام الطالب بدراسة استطلاعية خلال الموسم الدراسي 2020/2019 شملت (20) أستاذا للتعليم الابتدائي تخصص لغة عربية، ومقابلة مفتوحة لاستطلاع آراء المفتشين من نفس التخصص وعددهم (11) لإبداء آرائهم حول واقع المهارات الخاصة بالإدارة الصفية، وقد أسفرت النتائج عما يلي:

- أكد أكثر من (80%) من المفتشين على تدني مستوى تنفيذ مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط من طرف الأساتذة.
- اتفاق معظم الأساتذة على احتياجاتهم التدريبية في مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط خاصة ما تعلق منها بالجانب التطبيقي.
- أشار أكثر من (50%) من المفتشين أن معظم الأساتذة يديرون الصف الدراسي بالطرق التقليدية (كوضعية جلوس التلاميذ، وإدارة المناقشة الصفية، وطرق التقويم...)

كما أوصت نتائج العديد من الملتقيات الوطنية بضرورة الاهتمام بالتعلم النشط في العملية التربوية، وإعداد وتدريب المعلمين في مختلف المراحل التعليمية على إستراتيجيات

التعلم النشط كالملتقى الوطني الذي نظمه مركز اليقظة البيداغوجية جامعة المسيلة يوم 2018/10/12 بعنوان إستراتيجيات التعلم النشط، وكذلك اليوم الدراسي الذي نظمه مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة جامعة بسكرة بعنوان التدريس باستراتيجيات التعلم النشط يوم 2018/04/24، ولدى تحليل الطالب لبرامج إعداد المعلمين في مرحلة التعليم الابتدائي وكذلك مخططات التكوين السنوية للسادة مفتشي التعليم الابتدائي وجد أنها تقتصر على بعض المفاهيم النظرية التي لا تساعدهم على تغيير نمط إدارتهم للصف الدراسي وفق التعلم النشط، وانطلاقا من ذلك كله تبلورت لديه فكرة الدراسة الحالية، وبرز اهتمام الطالب ببحث فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط، حيث تتحدد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي؟

الأسئلة الجزئية:

1. ما خصائص البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي؟
2. ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي بشقيه المعرفي والأدائي؟

وتتفرع عنه الأسئلة التالية:

1.2. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي؟

2.2. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف وفق التعلم النشط؟

3.2. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ؟

4.2. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف وفق التعلم النشط؟

5.2. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات كل من أساتذة المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي؟

6.2. هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف وفق التعلم النشط؟

2 -أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع في حد ذاته، ومن أهمية متغيراته الأساسية، إذ تُعد برامج إعداد وتدريب المعلمين وتطوير ممارساتهم المهنية من القضايا التربوية التي يولي لها البحث العلمي ووزارة التربية الوطنية الأهمية الكبرى لما يترتب عليها من جودة في الأداء التعليمي وفي رفع التحصيل الدراسي للمتعلمين، وذلك من خلال تنمية مهارات إدارة الصف وتسييره وفق التوجهات التربوية الحديثة لدى المعلمين والتي تسمح لهم بتغيير أدوارهم التقليدية، والاندماج في المقاربات الجديدة التي تبنتها وزارة التربية الوطنية في الإصلاحات الأخيرة، وعليه تظهر أهمية الدراسة فيما يلي:

-مساعدة أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي بإمدادهم ببرنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدارة الصفية بقصد رفع كفاءاتهم الأدائية، وتحقيق أفضل مردود وأحسن عائد للعملية التعليمية/ التعلمية.

-قد تلبي الحاجة المستمرة لإعادة النظر في برامج تكوين المعلمين لتوافق متطلبات الإصلاحات التربوية التي شرعت فيها بلادنا منذ الموسم الدراسي 2004/2003، والتغلب على المعوقات التي تحول دون تحقيق جودتها في تكوين المعلمين.

-تفيد هذه الدراسة مفتشي التعليم الابتدائي من خلال تبنيهم للبرنامج القائم على التعلم النشط وتدريب المعلمين عليه لتنمية مهارات الإدارة الصفية لديهم، وعدم الاكتفاء بالطرق التقليدية في التدريب.

-يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة بالمدارس العليا لتكوين الأساتذة في تطوير برامج إعداد المعلمين.

-لفت نظر القائمين على مشروع إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية، ومديرية الاستشراف والتقويم بوزارة التربية الوطنية إلى استخدام التعلم النشط و إستراتيجياته بوصفه اتجاها حديثا يتلاءم مع توجهات مشروع الإصلاح وأهدافه.

-تفتح نتائج الدراسة الحالية ومقترحاتها مجالا واسعا لدراسات أخرى مشابهة مرتبطة بالتعلم النشط، وبمهارات الإدارة الصفية في مراحل تعليمية أخرى.

3 -أهداف الدراسة: تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف النظرية والعملية نوجزها فيما يلي:

-بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لأساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، يعتمد على الجانب المهاري أكثر من الجانب المعرفي الذي يهتم بصب وحشو المعلومات النظرية.

-إعداد قائمة بالمهارات اللازمة لإدارة الصف الدراسي بما يلائم التعلم النشط لأستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي.

-قياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي.

-المساهمة في رفع مستوى الأداء المهني لدى أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي في ظل التوجهات الحديثة لعمليتي التعليم والتعلم.

4 -تحديد مصطلحات الدراسة:

- **فاعلية:** "يُعبر مصطلح الفاعلية في الدراسات التربوية التجريبية وفق ما أشار إليه (شحاته والنجار وحامد، 2011، ص203) عن مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرا مستقلا في أحد المتغيرات التابعة" (في الردادي، 2019، ص.12).

ويُقصد بالفاعلية في هذه الدراسة: مقدار التغيير أو الأثر الذي يمكن أن يحدثه البرنامج التدريبي القائم على التعلم النشط في تنمية مهارات إدارة الصف الدراسي لدى أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، ويقاس هذا التغيير من خلال مربع إيتا η^2 لقياس الأثر.

- **البرنامج التدريبي:**

ويُعرف إجرائيا بأنه خطة تكوينية تعليمية/ تعلمية منظمة ومخططة تم تطويرها لأغراض هذه الدراسة تشتمل على الأهداف والمحتوى ووسائل وتقنيات التدريب، وأساليب تقويم المتدربين، وتهدف إلى تنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي.

- **المهارة:** "السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال مع الاقتصاد في الوقت المبذول، وقد يكون هذا العمل بسيطا أو مركبا" (الإمام، 2013، ص.48).

وتُعرف في هذه الدراسة: بأنها سلوك يمكن تعلمه وتنميته لدى أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي عن طريق البرنامج التدريبي المقترح بما يؤدي إلى إدارة الصف الدراسي بفاعلية وفق منحى التعلم النشط، وكل مهارة تتكون من مهارات فرعية، كما أن كل قصور في مهارة فرعية معينة يؤثر على جودة الأداء الكلي للأستاذ.

- **الإدارة الصفية :** "جملة من الإجراءات والأنشطة يقوم بها المعلم بغية تنمية شخصية المتعلم والوصول لتحقيق أهداف مسطرة سلفا في ظل قواعد محددة في إطار تفاعل بناء وعلاقات إنسانية بين المعلم والمتعلم" (شرفي وداودي، 2020، ص.210).

وتُعرف إجرائيا: بأنها مجموعة أنشطة وأساليب وإجراءات مخططة ومنظمة يمارسها ويوظفها أستاذ اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من أجل توفير وتهيئة كل الشروط والظروف الملائمة لتقديم الأنشطة الصفية في جو تفاعلي ومشوّق بين أطراف العملية التعليمية/ التعلمية من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة.

- **مهارات الإدارة الصفية :** "مجموعة الأنماط السلوكية التي سيستخدمها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة، ويحافظ على استمرارها، بما يمكّن المعلم من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة" (قزامل، 2013، ص.80).

وتُعرف مهارات الإدارة الصفية إجرائيا في هذه الدراسة بـ: مدى ممارسة أستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي لقواعد الإدارة الصفية وتطبيقاتها وفق التعلم النشط أثناء عملية التعلم الصفي، والتي تُقاس (أدائياً) بالدرجة التي يحصل عليها في بطاقة ملاحظة مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط بأبعادها الخمسة: التخطيط الصفي، إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي، تنظيم البيئة المادية للصف، استثارة الدافعية لدى المتعلمين، التقويم الصفي.

التعلم النشط : "طريقة للتعلم تتيح للمتعلم حيزا كبيرا من المشاركة والفاعلية، مما يعزز التفكير والمناقشة وإبداء الرأي والتعاون بين المتعلمين، في ظل وجود بيئة تعليمية مشجعة على البحث عن المعلومات من خلال الأنشطة المتاحة سواء كانت فردية أو جماعية" (صيدم والناصر، 2019، ص.298).

ويُعرف إجرائيا : بأنه طريقة حديثة من طرق التعليم والتعلم تحترم شخصية المتعلم وقدراته، وتعمل على توفير البيئة التربوية الجاذبة التي تسمح له بالمشاركة الفاعلة، أي يكون له دور نشط في بناء تعلماته وتطوير كفاءاته ومهاراته تحت إشراف المعلم الذي يقوم بدور

المرشد والموجه والميسر للتعلم، ويتم استخدام في هذا النوع من التعلم عدة إستراتيجيات متنوعة تتحدد في هذه الدراسة بـ: الحوار والمناقشة، حل المشكلات، العصف الذهني، التعلم التعاوني، لعب الأدوار.

5 –الدراسات السابقة:

أولاً: دراسات متعلقة بالبرامج التدريبية للمعلمين:

1.دراسة الردادي (2019): فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم الشرعية، واتجاهاتهم نحوه في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه في التربية (مناهج وطرق التدريس)، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوه في المملكة العربية السعودية حيث تم توظيف المنهج الوصفي عند بناء البرنامج التدريبي، والمنهج التجريبي عند القيام بتطبيقه معتمدا على أدوات بحث تمثلت في بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية، ومقياس الاتجاه نحو التعلم النشط، وبرنامج قائم على التعلم النشط في تنمية المهارات التدريسية أما عينة الدراسة فاشتملت على (34) معلما تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية، وبعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة تم التوصل إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء عينة الدراسة في بطاقة الملاحظة لمهارات التدريس قبل تعرضهم للبرنامج التدريبي المقترح وبعده لصالح القياس البعدي كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء عينة الدراسة في مقياس الاتجاه نحو التعلم النشط في التدريس قبل تعرضهم للبرنامج التدريبي وبعده لصالح القياس البعدي، وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بجملة توصيات أهمها : الاستفادة من برنامج البحث في تدريب معلمي العلوم الشرعية بالمراحل التعليمية المختلفة وخصوصا معلمي المرحلة الثانوية (الردادي، 2019، ص. ي).

2.دراسة أبو الحمائل وصيادي (2019): فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس النشط لمعلمي العلوم في مستوى الاستيعاب المفاهيمي والمهارات الحياتية لدى طلابهم بالمرحلة الابتدائية، هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبى لتنمية مهارات التدريس النشط لمعلمى العلوم، وأثره فى الاستيعاب المفاهيمى والمهارات الحياتية، وكذلك الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات متوسطى الدرجات التقييمية

لمهارات التدريس النشط لدى الطلاب المعلمين قبل دراستهم البرنامج التدريبى وبعده، وكذلك التحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية فى اختبار الاستيعاب المفاهيمى، ومقياس المهارات الحياتية، وتحقيقًا لأهداف البحث، استخدم الباحثان المنهج التجريبى ذي التصميم الشبه التجريبى، حيث تم تطبيق البرنامج التدريبى على عينة من (30) معلما للعلوم بمدارس المرحلة الابتدائية بمحافظة جدة بالفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى 2017/2016، ثم تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (05) معلمين تمثل المجموعة التجريبية ممن خضعوا للبرنامج، و(05) معلمين تمثل المجموعة الضابطة ممن لم يخضعوا للبرنامج، أما الأدوات فتم استخدام بطاقة ملاحظة واختبار الاستيعاب المفاهيمي واختبار المهارات الحياتية، وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج من أبرزها: فاعلية البرنامج التدريبى لتنمية مهارات التدريس النشط لمعلمى العلوم فى تنمية الاستيعاب المفاهيمى، وتنمية المهارات الحياتية، لدى طلاب الصف السادس الابتدائى، وبمقارنة التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الكتابة كان مقبولًا بالنسبة للمجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة؛ وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطى الدرجات التقييمية لمهارات التدريس النشط لدى الطلاب المعلمين قبل دراستهم البرنامج التدريبى وبعده، وكانت هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي، وذلك بنسبة 89.1 % تحسنا فى مهارات التدريس، كما أوصى البحث بعدد من التوصيات كان منها: ضرورة تقديم برامج تدريبية للمعلمين فى الميدان التربوى فى أثناء خدمتهم ، أن تتبنى وزارة التعليم تصميم برامج تدريبية للمعلمين قائمة على التعلم الذاتى، وذلك بهدف توفير الوقت والجهد على المعلم، ودعمًا لتطوير الأداء التدريس للمعلمين (أبو الحمائل وصيادي، 2019، ص.129).

3.دراسة أبو زيد وشماخي (2019): فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتطوير بعض كفايات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة جازان ،

استهدفت الدراسة التحقق من فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط (تدريس الأقران– التعلم التعاوني– المناقشة والحوار) لتطوير بعض كفايات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم توظيف المنهج شبه التجريبي والتصميم التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة، والقياسين القبلي والبعدي، تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من طالبات المستوى السابع بقسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية ممن حصلن على درجات منخفضة

على مقياس كفايات البحث العلمي، وممن لديهن الرغبة في إتقان هذه المهارات، بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (44) طالبة، (22) طالبة مسار الإعاقة العقلية، و(22) طالبة مسار صعوبات التعلم، وقد مثلت شعبة صعوبات التعلم المجموعة التجريبية، ومثلت شعبة الإعاقة العقلية المجموعة الضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس كفايات كتابة البحث العلمي (التربوي)، وبرنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتطوير بعض كفايات البحث العلمي، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار كفايات البحث العلمي في القياس البعدي، مما يدل على فعالية استراتيجيات التعلم النشط في تطوير بعض كفايات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة جازان، وأوصت الدراسة بتكثيف الاهتمام بالبرامج التدريبية لطلاب البكالوريوس (الليسانس) لتطوير المهارات البحثية والكتابة العلمية (أبو زيد وشماخي، 2019، ص.63).

4.دراسة عبد الفتاح وعتوم (2019): فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية حل المشكلات لتنمية مهارات الإدارة الصفية لطالبات المرحلة الجامعية ، هدفت الدراسة إلى قياس فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية حل المشكلات لتنمية مهارات الإدارة الصفية لطالبات المرحلة الجامعية باستخدام المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة الحالية في استمارة ملاحظة سلوكيات الطالبة الدالة على مهارات الإدارة الصفية، وبرنامج تدريبي قائم على إستراتيجية حل المشكلات، وشملت عينة الدراسة (58) طالبة من طالبات المرحلة الجامعية خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2016/2015، وأظهرت النتائج أن المتوسط العام لمهارات الإدارة الصفية يقابل درجة (تفعل دائما) لجميع المهارات عدا المهارتين (الاتصال والتقويم) تقابل درجة (تفعل غالبا)، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01) بين متوسطات درجات الطالبات في كل مهارة من مهارات الإدارة الصفية بين الأداء القبلي والأداء البعدي، وكانت جميع هذه الفروق لصالح متوسط درجات الطالبات في الأداء البعدي، وأوصت الدراسة بتعزيز مهارات الإدارة الصفية لدى طالبات المرحلة الجامعية وتطويرها وتنميتها من خلال عقد الدورات التدريبية للطالبات (عبد الفتاح وعتوم، 2019، ص.472).

5.دراسة بو أحمد (2018): برنامج تدريبي مقترح لتدريس استراتيجيات التعلم النشط في مادة الرياضيات، وأثره على اتجاهات المتربصين نحو تعلم المادة في معاهد التكوين

المهني بالجزائر، هدفت الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتدريس استراتيجيات التعلم النشط في مادة الرياضيات، وأثره على اتجاهات المتربصين نحو تعلم المادة، وتحقيقا لهذا الهدف تم استخدام المنهج الشبه التجريبي حيث طبقت الدراسة على عينتين: العينة الأولى أساتذة التكوين المهني في مادة الرياضيات وعددهم (15) أستاذا تم اختيارهم بشكل عشوائي قدم لهم برنامجا تدريبيا حول استراتيجيات التعلم النشط، تم قياس أدائهم القبلي والبعدي بمقياس أداء مهارات التعلم النشط (بطاقة ملاحظة)، والعينة الثانية تتكون من (371) طالبا متربصا تم اختيارهم فصولهم بشكل عشوائي يدرسون عند الأساتذة الذين حضروا البرنامج التدريبي، وتم تطبيق عليهم مقياس الاتجاهات نحو تعلم الرياضيات قبليا وبعديا، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء أساتذة الرياضيات على مقياس الأداء لمهارات التعلم النشط قبل تعرضهم للبرنامج التدريبي وبعده لصالح التطبيق البعدي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء المتربصين في الأداء القبلي والبعدي على مقياس الاتجاهات نحو تعلم الرياضيات لصالح التطبيق البعدي، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة تدريب الأساتذة أثناء الخدمة على استراتيجيات التعلم النشط (بوأحمد، 2018، ص ص.588، 623).

6.دراسة المرهون وجميعان (2018): برنامج تدريبي مقترح موجه لمعلمات رياض الأطفال لتحسين مهارات الضبط الصفي لديهن، هدفت هذه الدراسة للكشف عن أثر برنامج تدريبي مقترح موجه لمعلمات رياض الأطفال لتحسين مهارات الضبط الصفي لديهن، وجرى اختيار (16) معلمة من مدارس أكسفورد التابعة لمديرية التربية والتعليم الخاص بعمان في العام الدراسي (2016/2015) قصديا ليمثلن عينة الدراسة، وتم تعيين المعلمات عشوائيا في مجموعة تجريبية مكونة من (9) معلمات، ومجموعة ضابطة مكونة من (7) معلمات، وجرى بناء أداة ملاحظة الضبط الصفي وبلغ معامل ثباتها (0.87)، كما أُستخدم اختبار مان وتني (Mann– Whitney)، وكشفت نتائج الدراسة عن أثر البرنامج التدريبي في تحسين مستوى الضبط الصفي، وأوصت الدراسة باعتماد البرنامج التدريبي المقترح في تدريب معلمات رياض الأطفال لتحسين مستوى الضبط الصفي لديهن (المرهون وجميعان، 2018، ص.513).

7.دراسة السلطاني (2018): فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على أساس الكفايات في إكساب الطالبات المطبقات مهارات التدريس الصفي: هدف البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على أساس الكفايات في إكساب الطلبة المطبقين مهارات التدريس الصفي، ولتحقيق ذلك تم بناء برنامج تدريبي يحتوي الكفايات المهنية اللازم توفرها للطلبة المطبقين في كليات التربية في دولة العراق، وتم تطبيقه على عينة من طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية للبنات تكونت من (80) طالبة تم اختيارهن بشكل عشوائي، وتم استعمال بطاقة ملاحظة واختبار تحصيلي من إعداد الباحث لجمع البيانات، واُستعملت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية ومربع إيتا لمعالجة البيانات إحصائيا، وقد أفرز البحث عدد من النتائج أهمها وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي إجابات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي للتحصيل المعرفي ولصالح المجموعة التجريبية التي تدربت على وفق البرنامج التدريبي المقترح كما أظهرت النتائج وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطي إجابات المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي في اختبار الأداء المهاري ولصالح التطبيق البعدي كما بينت النتائج أن حجم الأثر لأداء الطالبات المطبقات كان كبيرا بعد التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، وقد خلص البحث إلى عدد من التوصيات أهمها: ضرورة تطبيق البرنامج التدريبي المقترح ضمن موضوع التطبيقات التدريسية لطلبة السنة الرابعة في كليات التربية والتربية الأساسية في الجامعات العراقية (السلطاني، 2018، ص.122).

8.دراسة حمدي (2017): برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، استخدم الباحث المنهج التجريبي بالعينة الواحدة وذلك للتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط على تطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، أما عينة الدراسة فتكونت من (48) معلما من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بنين بمحافظة الخرج حيث تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وتم استخدام بطاقة ملاحظة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات المعلمين أثناء الملاحظة القبلية و البعدية في استراتيجيات (التعلم التعاوني، حل المشكلات، العصف الذهني)، وفي الدرجة الكلية لاستخدام تلك الاستراتيجيات، وذلك لصالح المعلمين بالملاحظة البعدية، حجم التأثير

للبرنامج التدريبي كان كبيرا في تطوير الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في الاستراتيجيات المستخدمة، وفي الدرجة الكلية لاستخدام تلك الاستراتيجيات، حيث جاءت جميع القيم مرتفعة لصالح الملاحظة البعدية، ومن بين ما أوصت به الدراسة تدريب المعلمين أثناء الخدمة بشكل مستمر طيلة العام الدراسي على استراتيجيات التدريس الحديثة (حمدي، 2017، ص ص.581-583، 601، 603).

9.دراسة الريحاوي (2016): برنامج قائم على التعلم النشط لتنمية مفاهيم التواصل والاستدلال لمعلمي الرياضيات، رسالة دكتوراه في مناهج وطرق تدريس الرياضيات، جامعة القاهرة، هدفت الدراسة إلى تنمية مفاهيم التواصل، والاستدلال لمعلمي الرياضيات في مصر، ولأجل ذلك صممت الباحثة برنامجا تعليميا قائم على التعلم النشط بالاعتماد على نموذجين للتصميم التعليمي، وهما نموذج (باتريشيا لـ. سميث وتيلمان ج. راجان؛ Patricial L. Smith &Tilman J. Ragan)، ونموذج (وولتر ديك ولو كيري Walter Dick &Lou Carey)، وللتعرف على فاعلية هذا البرنامج استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة مع اختبار قبلي- بعدي، وأيضا المنهج الوصفي، وتكونت مجموعة الدراسة من (11) معلما ومعلمة رياضيات في مرحلة التعليم الأساسي (أربع معلمات لم يكملن البرنامج حتى نهايته)، وتم استخدام اختبارين تحصيليين لمفاهيم الاستدلال والتواصل من إعداد الباحثة، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية ضئيلة (قليلة جدا) للبرنامج في تنمية معلومات المعلمين في مفاهيم الاستدلال، وفاعلية متوسطة في تنمية معلومات المعلمين في مفاهيم التواصل، وأوصت الباحثة بإعادة تجريب البرنامج على أكثر من مجموعة من معلمي الرياضيات وبأعمار مختلفة، وفي مراحل دراسية مختلفة (الريحاوي، 2016، ص ص. III، 288).

10. دراسة الرجوب وآخرون (2015): فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي العلوم بمنحى التعلم النشط في اكتساب طلبة الصف الثامن المفاهيم العلمية وتنمية تفكيرهم الناقد واتجاهاتهم نحو التعلم النشط، هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي العلوم بمنحى التعلم النشط في اكتساب طلبة الصف الثامن المفاهيم العلمية، وتنمية تفكيرهم الناقد، واتجاهاتهم نحو التعلم النشط، وبهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة أُستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة العشوائية من (08) معلمين و(200) طالب وطالبة في ثمانية شعب دراسية من أربع مدارس وزعت عشوائيا إلى مجموعتين: الأولى

تجريبية تتكون من أربع شعب وبلغ عدد طلبتها (100) طالب وطالبة، والأخرى ضابطة تتكون من أربع شعب وبلغ عدد طلبتها (100) طالب وطالبة، وجمعت البيانات باختبار تحصيلي لاكتساب المفاهيم العلمية، ومقياس للتفكير الناقد، ومقياس اتجاهات نحو التعلم النشط، أظهرت النتائج المتعلقة باختبار المفاهيم العلمية وبمقياس التفكير الناقد وجود فروق ذات دلالة إحصائية للطريقة والجنس والتفاعل بينهما لصالح طريقة التعلم النشط، ولصالح الطالبات، والتفاعل بين الطريقة والجنس، في حين أظهرت النتائج المتعلقة بمقياس الاتجاهات نحو التعلم النشط وجود فروق ذات دلالة إحصائية فقط تعزى لإستراتيجية التدريس، ولصالح استراتيجيات التعلم النشط، وفي ضوء النتائج تم تقديم عدة توصيات منها: تشجيع المعلمين على حضور الدورات التدريبية، وأن يكافأ المعلم حال حضوره دورة تدريبية تساعده على نموه المهني (الرجوب وآخرون، 2015، ص.58).

11. دراسة القحطاني (2014): فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط واستراتيجياته في تعديل الاعتقادات نحوه لدى معلمات الجغرافيا للصف السادس الابتدائي بالرياض، استهدفت هذه الدراسة التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط واستراتيجياته في تعديل الاعتقادات نحوه لدى معلمات الجغرافيا للصف السادس الابتدائي بالرياض بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي نظام المجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (23) معلمة من معلمات الجغرافيا تم اختيارهن بطريقة عشوائية من بين أفراد المجتمع الأصلي، وتمثلت أداة الدراسة في مقياس اعتقادات من إعداد الباحثة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج التدريبي)، مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي المقترح كان له تأثير فعال في المجموعة التجريبية في تعديل الاعتقادات بشكل ايجابي نحو التعلم النشط، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمات الجغرافيا في المراحل المختلفة على استخدام استراتيجيات التعلم النشط مع طالباتهن (القحطاني، 2014، ص.418).

12. دراسة سليمان (2014): فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات إستراتيجيات التعلم النشط لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة الطائف، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات التعلم النشط

(إستراتيجية خرائط الشكل V، إستراتيجية Kwl، إستراتيجية جيكسو) لدى عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم بجامعة الطائف، اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي القائم على مجموعة واحدة بتطبيق قبلي وآخر بعدي، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية التي شملت (13) عضوة من هيئة التدريس بكلية العلوم قدم لهن برنامج تدريبي حول التعلم النشط وتم قياس أدائهن القبلي والبعدي بواسطة مقياس الأداء لمهارات استراتيجيات التعلم النشط باستخدام بطاقة ملاحظة، وأظهرت نتيجة الدراسة ما يأتي: توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء عضوات هيئة التدريس على مقياس الأداء لمهارات التعلم النشط قبل تعرضهن للبرنامج التدريبي وبعده لصالح التطبيق البعدي، وقد حددت الباحثة عددا من التوصيات والبحوث المقترحة منها: إعادة النظر في برامج تدريب عضو هيئة التدريس التي تتم حاليا وضرورة تطويرها بما يتماشى مع متطلبات العصر الحالي (سليمان، 2014، ص.115).

13. دراسة أحمد (2013): فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمي التعليم الثانوي التجاري أثناء الخدمة، هدفت هذه الدراسة إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمي التعليم الثانوي التجاري أثناء الخدمة، وتكونت عينة الدراسة من (20) معلم من معلمي التعليم التجاري بطريقة قصدية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الشبه التجريبي نظام المجموعة الواحدة، حيث قامت الباحثة بإجراء بعض المقابلات المفتوحة واستطلاع آراء المتخصصين والخبراء لتحديد مهارات إدارة الصف التي يجب توافرها، وبناء على ذلك تم إعداد قائمة بمهارات إدارة الصف مقسمة إلى (7) مجالات، وفي ضوء هذه القائمة قامت الباحثة بإعداد البرنامج التدريبي المقترح، وتم تنظيم محتواه في صورة عدد من الوحدات التدريبية، وتم إعداد أداتي الدراسة وهما اختبار تحصيلي لتحديد مدى إلمام معلمي التعليم التجاري للمعارف والمفاهيم المرتبطة بمهارات إدارة الصف، وبطاقة ملاحظة لقياس مستوى الإدارة المهاري لمعلمي التعليم الثانوي التجاري لبعض مهارات إدارة الصف، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية كلا من الجانب المعرفي والأدائي لمهارات إدارة الصف لدى معلمي التعليم الثانوي التجاري، وحددت

الدراسة عددا من التوصيات أهمها: عقد دورات تدريبية للمعلمين تتناول المهارات الأساسية للتعامل مع المشكلات الصفية والتعامل مع الطلاب وبناء علاقات إنسانية جيدة معهم، وكيفية الارشاد التربوي وتقويم أداء الطلاب (أحمد، 2013، ص ص.1، 44).

14. دراسة المالكي (2009): فاعلية برنامج تدريبي مقترح على إكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل، واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات، رسالة دكتوراه في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي مقترح على إكساب معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بعض مهارات التعلم النشط، وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات، وتحقيقا لهذا الهدف تم استخدام المنهج التجريبي حيث طبقت الدراسة على عينتين العينة الأولى من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمكتب التربية والتعليم بالصفا بلغ عددهم(12) معلما تم اختيارهم بشكل عشوائي قُدم لهم برنامجا تدريبيا حول التعلم النشط، وتم قياس أدائهم القبلي والبعدي بواسطة مقياس الأداء لمهارات التعلم النشط، والعينة الثانية طلاب المعلمين الذين حضروا البرنامج التدريبي من طلاب الصف الخامس ابتدائي، وقد بلغ عددهم (273) طالبا وهم طلاب المعلمين الذين حضروا البرنامج التدريبي بحيث تم اختيار فصولهم بشكل عشوائي، وتم قياس أدائهم بواسطة اختبار تحصيلي ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات قبليا وبعديا تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المترابطة لاختبار فروض الدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية : توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α= 0.05) بين متوسطي أداء معلمي الرياضيات على مقياس الأداء لمهارات التعلم النشط قبل تعرضهم للبرنامج التدريبي المقترح، وبعده لصالح التطبيق البعدي توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α= 0.05) بين متوسطي أداء طلاب الصف الخامس الابتدائي في الأداء القبلي والبعدي على مقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح التطبيق البعدي، وتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α= 0.05) بين متوسط درجات طلاب الصف الخامس ابتدائي في الأداء القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح التطبيق البعدي، وقدمت الدراسة عدة توصيات من أهمها ضرورة تبني استراتيجيات عامة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة على طرق التدريس الحديثة (المالكي، 2009، ص.2).

-التعقيب على الدراسات المتعلقة بالبرامج التدريبية للمعلمين:

من خلال استعراض الدراسات السابقة في هذا المحور اتضح أن:

- دراسات هذا المحور تنوعت بين دراسات اهتمت بالبرامج التدريبية في تنمية مهارات الإدارة الصفية، وذلك في دراسة كل من: دراسة أحمد (2013)، ودراسة السلطاني (2018) ودراسة عبد الفتاح وعتوم (2019)، ودراسة المرهون وجميعان (2018)؛ ودراسات اهتمت بالبرامج التدريبية في ضوء التعلم النشط كدراسة الردادي (2019) وباقي الدراسات الأخرى.
- هدفت دراسات هذا المحور بشكل عام إلى تدريب المعلمين على استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في العملية التعليمية/ التعلمية، ومعرفة أثر ذلك على النواتج التعليمية للمتعلمين والأداء التدريسي للمعلمين، وتعديل الاعتقادات والاتجاهات نحو التعلم النشط، وأيضا تنمية مهارات الإدارة الصفية بما فيها مهارات الضبط الصفي.
- لا يوجد اتفاق حول عدد إستراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في هذا المحور، فبعض الدراسات استخدمت (01) إستراتيجية كدراسة عبد الفتاح وعتوم (2019)، ومنها ما استخدمت (03) إستراتيجيات كدراسة أبو زيد وشماخي (2019)، وبعضها الآخر استخدمت (07) إستراتيجيات كدراسة الردادي (2019)، ومن هذه الإستراتيجيات (التدريس التبادلي، التعلم الذاتي، التفكير الناقد، حل المشكلات، الحوار والمناقشة، خرائط المفاهيم، العصف الذهني، تدريس الأقرانّ، التعلم التعاوني)، ولقد أسس الطالب برنامجه على بعض من هذه الإستراتيجيات التي تناسب طبيعة المرحلة الابتدائية، كما تتناسب أيضا مع طبيعة موضوع الدراسة وهو الإدارة الصفية، وقد اقتصرت الدراسة الحالية على أهم استراتيجيات التعلم النشط التي تسمح بتفعيل مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين وهي: المناقشة النشطة، حل المشكلات، العصف الذهني، التعلم التعاوني، ولعب الأدوار.
- حددت هذه الدراسات الأساليب والإستراتيجيات التدريبية التي يمكن أن يستعين بها المدرب أثناء تدريب المعلمين، ومنها: التعلم الذاتي، التدريس التبادلي، حل المشكلات، الحوار والمناقشة، العصف الذهني، خرائط المفاهيم، التفكير الناقد،...)، وقد استرشد الطالب ببعض هذه الاستراتيجيات عند إعداده للبرنامج التدريبي المقترح.
- أكدت الدراسات التي تناولت فاعلية التعلم النشط وإستراتيجياته على أهمية هذا النوع من التعلم خاصة مع فئة المعلمين الذين لهم خبرات سابقة ومكتسبات قبلية يمكن استغلالها في تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي، وقد راعى الطالب هذا الجانب عند بنائه للبرنامج التدريبي، وذلك من خلال تضمينه مجموعة من الأنشطة للمتدربين، حيث حرص على تفعيل دور المتدرب من خلال البحث والتجريب وتجنيد معارفه السابقة واستحضار أهم مهارات إدارة

الصف الدراسي، ومدى فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تحسينها وتطويرها باستخدام عدة استراتيجيات كالعصف الذهني، والتعلم التعاوني في مجموعات صغيرة بحيث يعمل المتدربون بعضهم مع بعض لزيادة تعلمهم وتثبيت مكتسباتهم، وغيرها من الإستراتيجيات النشطة الأخرى.

- اتفقت معظم دراسات هذا المحور في استخدام المنهج التجريبي القائم على المجموعة الواحدة ذو القياسين القبلي والبعدي، ماعدا دراسة أبو الحمائل وصيادي (2019)، ودراسة أبو زيد وشماخي (2019)، ودراسة الرجوب وآخرون (2015)، ودراسة السلطاني (2018)، ودراسة المرهون وجميعان (2018)، التي اعتمدت على المنهج التجريبي القائم على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وكذلك دراسة المالكي (2009) التي استخدمت المنهج التجريبي القائم على مجموعتين كلاهما تجريبية، المجموعة الأولى عينة المعلمين، والمجموعة الثانية عينة طلاب المعلمين الذين حضروا البرنامج التدريبي.
- تنوع عينة الدراسة ليشمل جميع مراحل التعليم بالإضافة إلى التكوين المهني مما يشير إلى ثراء هذه الدراسات، فكانت عينة دراسة أبو الحمائل وصيادي (2019)، ودراسة حمدي (2017)، ودراسة القحطاني (2014)، ودراسة المالكي (2009/2008) من معلمي المرحلة الابتدائية؛ وعينة دراسة المرهون وجميعان (2018) من معلمات رياض الأطفال؛ وعينة دراسة الرجوب وآخرون (2015)، ودراسة الريحاوي (2016) من معلمي مرحلة التعليم الأساسي (ابتدائي وإعدادي)؛ وعينة دراسة أحمد (2013)، ودراسة الردادي (2019) من معلمي مرحلة التعليم الثانوي؛ وعينة دراسة أبو زيد وشماخي (2019)، و دراسة عبد الفتاح وعتوم (2019)، ودراسة السلطاني (2018) من طلبة المرحلة الجامعية؛ وعينة دراسة سليمان (2014) من عضوات هيئة التدريس بالجامعة؛ وعينة دراسة بوأحمد (2018) من معاهد التكوين المهني بالجزائر، ويُلاحظ اهتمام الدراسات السابقة بمرحلة التعليم الابتدائي، ويُعد ذلك سببا منطقيا لاهتمام الدراسة الحالية بالمرحلة الابتدائية.
- يتضح من دراسات هذا المحور ندرة الدراسات التي تناولت تنمية مهارات الإدارة الصفية وفق منحى التعلم النشط في المرحلة الابتدائية، ماعدا دراسة واحدة تناولت فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية حل المشكلات لتنمية مهارات الإدارة الصفية لطالبات المرحلة الجامعية، الشيء الذي يدعم القيام بالدراسة الحالية، ويبرز أهميتها.

- اتفقت دراسة أبو الحمائل وصيادي (2019)، ودراسة أحمد (2013)، ودراسة بوأحمد (2018)، ودراسة حمدي (2017)، ودراسة الردادي (2019)، ودراسة السلطاني (2018)، ودراسة عبد الفتاح وعتوم (2019)، ودراسة المرهون وجميعان (2018)، ودراسة سليمان (2014)، ودراسة المالكي (2009) في أداة الدراسة وهي بطاقة الملاحظة؛ واتفقت دراسة أبو الحمائل وصيادي (2019)، ودراسة أحمد (2013)، ودراسة الرجوب وآخرون (2015)، ودراسة الريحاوي (2016)، ودراسة السلطاني (2018)، ودراسة المالكي (2009) في استخدام الاختبار التحصيلي كأداة من أدوات الدراسة؛ كما اتفقت دراسة بوأحمد (2018)، والمالكي (2009) في استخدام مقياس الاتجاه كأداة من أدوات الدراسة، أما دراسة أبو زيد وشماخي (2019) استخدمت مقياس كفايات البحث العلمي، ودراسة القحطاني (2014) استخدمت مقياس الاعتقادات، ودراسة الرجوب وآخرون (2015) استخدمت مقياس التفكير الناقد.
- كانت طريقة اختيار العينة في هذا المحور هي الطريقة العشوائية في معظم الدراسات، ماعدا دراسة أبو زيد وشماخي (2019)، ودراسة أحمد (2013)، ودراسة سليمان (2014)، ودراسة المرهون وجميعان (2018) فكانت الطريقة هي الطريقة القصدية.
- أفرزت بعض الدراسات نتائج عن الأثر الايجابي للبرامج التدريبية في تحسين مهارات التدريس الصفي، ومهارات الضبط الصفي، ومهارات الإدارة الصفية بشكل عام، مما يدعو إلى البحث في تنمية مهارات الإدارة الصفية في ضوء التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي.
- اتفقت معظم دراسات هذا المحور في توصياتها ومقترحاتها على ضرورة تبني إستراتيجيات عامة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة على التعلم النشط، وكذلك عقد دورات تدريبية للمعلمين تتناول المهارات الأساسية للإدارة الصفية من أجل تحسينها وتطويرها، وتنظيم دورات تدريبية، وأيام تكوينية بشكل مستمر طيلة العام الدراسي على هذه الإستراتيجيات الحديثة، وإعادة النظر في برامج تدريب عضو هيئة التدريس التي تتم حاليا وضرورة تطويرها بما يتماشى مع متطلبات العصر الحالي، ومن هنا يأمل الطالب في دراسته هذه إلى إدراج إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية على شكل برنامج تدريبي مقترح من إعداده لفائدة أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وهو ما يُعتبر استجابة لهذه التوصيات والمقترحات.

ثانياً: دراسات متعلقة بالإدارة الصفية:

1.دراسة العبد الله ورضوان (2019): مستوى فاعلية الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديريهم، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى فاعلية الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديريهم، وكذلك الكشف عن أثر المتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة) في تقديرات المديرين لمستوى فاعلية الإدارة الصفية لدى المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (243) مديرا ومديرة أُختيروا بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، واستبيان تكون من (32) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى فاعلية الإدارة الصفية لدى المعلمين جاء مرتفعا، ولم تظهر نتائج الدراسة أثرا للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) في تقديرات المديرين لمستوى فاعلية الإدارة الصفية لدى المعلمين. (العبد الله ورضوان، 2019، ص.589).

2.دراسة العجمي وعاصم (2018): تطوير مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة حيث هدف هذا البحث إلى التعرف على واقع مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير التعليمية وتطويرها في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، وتقديم تصور مقترح لتفعيل مهارات معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في إدارة الصف المدرسي وتنشيطها، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي للإجابة عن تساؤلاته، وتكونت عينة الدراسة من (150) معلمة ومشرفة علوم في المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير التعليمية مقسمة إلى (89) معلمة و (61) مشرفة تربوية تم اختيارهم بطريقة عشوائية ضمن مجتمع البحث، وتم تطبيق أدوات البحث والمتمثلة في استبيان وبطاقة ملاحظة، وقدرت الدرجة النهائية للاستبيان بـ (2.4) مما يعني أن مستوى ممارسة مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمات جاء مرتفعا، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين تكرارات الاستجابات الخاصة بواقع ممارسة المعلمة لمهارات إدارة الصف بالمرحلة المتوسطة، وآليات تطويرها، مما يعكس أن هناك بعض المهارات تمارس بدرجة عالية، ومنها في مجال التخطيط مهارة تحديد الواجبات المنزلية في الخطة، والبعض الآخر تمارس بدرجة متوسطة ومنها في مجال التنظيم مهارة مراعاة الفروق الفردية، وبعضها لا تمارس ومنها في مجال الاتصال مهارة صعوبة إقناع الطالبات بقواعد

السلوك المطلوب داخل الصف، وفي ختام الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات التي ارتبطت بالتصور المقترح كان أهمها تنظيم دورات تدريبية للمشرفات التربويات تتعلق بمهارات إدارة الصف لتتمكن المشرفات من متابعة معلماتهن في أثناء تطبيق هذه المهارات في مواقف التدريس الفعلي (العجمي وعاصم، 2018، ص.186).

3.دراسة بناي ومحجر(2018): المهارات الأساسية للإدارة الصفية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية– دراسة استكشافية بمدينة ورقلة– هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع ممارسة مدرسة المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة للمهارات الأساسية للإدارة الصفية على عينة بلغ تعداده (179) مدرسا ومدرسة بأسلوب الحصر الشامل، وهذا في ضوء متغيري الخبرة المهنية ونوع المؤهل العلمي، ومن أجل تحقيق هذا الهدف ميدانيا تم بناء استبيان مكون من (20) فقرة موزعة على (04) أبعاد، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، مستعملين الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والنسب المئوية، اختبار (ت) T.test، تحليل التباين الأحادي (Anova)، اختبار شيفيه (Schffe test) للمقارنات البعدية، وبعد التحليل والمعالجة الكمية والكيفية لنتائج الدراسة تبين أن: مستوى ممارسة مدرسي المرحلة الابتدائية بمدينة ورقلة للمهارات الأساسية للإدارة الصفية كان مرتفعا حيث تجاوز حد الإتقان المقدر بـ (75%) من الدرجة الكلية للاستبيان إذ قدر بـ (87.33%)، وكان ترتيب الوزن النسبي للممارسة على مستوى المجالات كالآتي: 1- التخطيط (89.66%)، 2- توجيه الأسئلة (87.33%)، 3- حل المشكلات (87%)، 4- التفاعل الصفي (85.33%)، عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير نوع المؤهل العلمي، في حين وجدت فروق دالة تعزى لمتغير سنوات الخبرة المهنية، وختمت الدراسة بجملة من المقترحات يمكن أن تسهم في تحسين هذه المهارات لدى المدرسين منها تكثيف وتنويع العمليات التكوينية لاكتساب مهارات الإدارة الصفية الفعالة، وإدراج مواضيع تتعلق بالإدارة الصفية ضمن برامج إعداد المدرسين بالمعاهد التربوية المتخصصة (بناي ومحجر، 2018، ص.561).

4.دراسة (2017) .saghir et al: علاقة إستراتيجيات إدارة الفصل بالأداء الأكاديمي للطلاب على مستوى الكلية، هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين إستراتيجيات إدارة الفصل من طرف أساتذة الكلية والانجازات الأكاديمية لطلابهم في اللغة الإنجليزية، ولغرض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، حيث تم تطوير استبيان لجمع البيانات، وتم

اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية فبلغ عددها (370) طالبا وطالبة في مدينة لاهور Lahore، وباستخدام المتوسط الحسابي، واختبار (ت)، ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson–r) تم التوصل إلى النتائج التالية: وجود علاقة إيجابية بين إستراتيجيات إدارة الفصل للمعلمين وأداء الطلاب أو إنجازاتهم، كما كشفت إحدى نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية بين طرق التدريس المستخدمة وتحصيل المتعلمين (saghir et al, 2017, p.239).

5.دراسة سلام (2015/2014): جودة إدارة الصف في ضوء الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة، رسالة دكتوراه في تخصص إدارة تربوية، جامعة سطيف2، هدفت هذه الدراسة إلى تقييم الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة على مستوى التعليم الثانوي في ضوء مفهوم الجودة، وانطلقت الدراسة من الأسئلة التالية: ما درجة ممارسة الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي بمقاطعة سطيف؟ ماهو التصور المقترح لمعايير الإدارة الصفية الفعالة في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف؟ وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدوات الدراسة في الاستمارة، والمقابلة، وقوائم التقدير الذاتي، وتمت الدراسة على عينة بلغ عددها (65) أستاذا من التعليم الثانوي بمؤسسات مقاطعة سطيف بطريقة قصدية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: هناك ممارسة منخفضة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة للعمليات الإدارية الأساسية في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف، هناك ممارسة منخفضة بالنسبة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة لمواقف التعلم الصفي، هناك ممارسة منخفضة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للمناخ الصفي في ضوء مفهوم الجودة، هناك ممارسة متوسطة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الفعالة للتفاعل الصفي في ضوء مفهوم الجودة، وفي آخر الدراسة تم تقديم مجموعة من الاقتراحات منها: الاهتمام بمفهوم الفعالية في إدارة الصف وترسيخه، وتمكين الهيئات المعنية من تبنيه كمنطلق للنجاح في الإدارة الصفية بصفة عامة وفي تفعيل مخرجات التعليم الثانوي خاصة (سلام، 2015، ص ص. 12، 212، 230، 234، 292).

6.دراسة بلعسلة وسليماني (2014): درجة معرفة خريجي ملمح معلم الابتدائي بالمدرسة العليا للأساتذة لعناصر الإدارة الصفية الفعالة كأساس لتحسين التكوين (دراسة ميدانية)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة معرفة خريجي ملمح معلم الابتدائي بالمدرسة العليا للأساتذة لعناصر الإدارة الصفية الفعالة كأساس لتحسين التكوين، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من (50) طالبة من الطلبة المعلمين ملمح معلم المستوى الابتدائي السنة الثالثة والمقبلين على التخرج، وكانت أداة البحث عبارة عن استبيان من تصميم الباحثتين لجمع البيانات والمعلومات المرتبطة بموضوع الدراسة، وشملت الأساليب الإحصائية التكرارات، والنسب المئوية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن طلبة المدرسة العليا ملمح معلم الابتدائي (في حدود عينة البحث) تتوفر لديهم معلومات حول الإدارة الصفية ولكن ليس الإدارة الصفية الفعالة، بحيث غابت عنهم معلومات قيمة من شأنها أن تساعدهم في أداء مهامهم في الميدان، ومن هنا يجب التفكير في إثراء الوحدات التربوية الموجهة لهم بما يسمح لهم بالتعرف على الكثير من المواضيع التي تساعدهم في الميدان (بلعسلة وسليماني، 2014، ص ص. 71، 72، 92)

7.دراسة محمد (2013): فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارة الإدارة الصفية للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم هدفت الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤل الآتي: ما فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارة الإدارة الصفية للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي حيث كان التصميم التجريبي قائم على المجموعة التجريبية والضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في: اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة وبرنامج قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارة الإدارة الصفية، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج المقترح القائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارة الإدارة الصفية للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم وضرورة تضمين برامج إعداد المعلمات في كلية رياض الأطفال التدريب على أساليب التعلم الذاتي وتوضيح أهميته وفوائده في هذه البرامج (محمد، 2013، ص.229).

8.دراسة ضلوش وعبد الرشيد (2013): الأداء المهني لأساتذة التعليم الثانوي في مجال الإدارة الصفية، أجريت الدراسة بولاية جيجل، حيث تم اختيار عينة قصدية تتكون من (40) أستاذا وأستاذة من مجموع الأساتذة المتخرجين من المدارس العليا، وعينة تتكون من (40) فردا من خريجي المدارس العليا تم اختيارهم بطريقة عشوائية، أما أداة الدراسة فتم استخدام الاستبيان، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: التكوين قبل الخدمة لم يؤدي إلى اكتساب الأساتذة المتكونين بالمدارس العليا للأساتذة مهارات الاتصال والتواصل الاجتماعي

لاستخدامها بكفاءة أثناء الأداء التعليمي في القسم وبصورة أحسن من الأساتذة خريجي الجامعات، الوعي بمبادئ القيادة الرشيدة قبل الخدمة ليس سببا كافيا لتمكين الأساتذة المتكونين بالمدارس العليا من الأداء الفعال في قيادة جماعة التلاميذ وبالشكل الذي يميز أداءهم القيادي عن غيرهم من الأساتذة خريجي الجامعات (ضلوش وعبد الرشيد، 2013، ص ص. 107- 108، 120).

9.دراسة بن بريكة (2013): مدى ممارسة أساتذة التعليم الثانوي لمهارات الإدارة الصفية من وجهة نظر التلاميذ (دراسة ميدانية)، انطلق الباحث في دراسته من الأسئلة التالية: ما مدى ممارسة الأساتذة لمهارة الإدارة الصفية من وجهة نظر التلاميذ؟ ما هي أهم سلوكات الإدارة الصفية التي تؤثر على تفضيل التلاميذ لأساتذتهم؟ وما هي سلوكات الإدارة الصفية التي تنفر التلاميذ من أساتذتهم؟ وشملت الدراسة (200) فردا من تلاميذ المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبيان كأداة للدراسة الذي اشتمل على ثلاثة أبعاد هي: مهارات توفير النظام داخل القسم، ومهارات إدارة الصف أثناء الدرس، ومهارات معاملة التلاميذ، وفي نهاية الاستبيان تم طرح سؤالين مفتوحين يتمثلان في ذكر أهم سلوكات الأستاذ المفضلة والمنبوذة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: افتقار أساتذة التعليم الثانوي لمهارات توفير النظام داخل القسم من وجهة نظر عينة من التلاميذ، وكذلك لمهارات إدارة الصف، ومهارات معاملة التلاميذ من قبل أساتذة التعليم الثانوي، أن تفضيل التلاميذ للأساتذة أو النفور منهم يعود بالدرجة الأولى إلى مستوى كفاءاتهم ومهاراتهم في مجال الإدارة الصفية، وأن النقص المسجل في مهارات الإدارة الصفية عند أساتذة المرحلة الثانوية راجع إلى نقص في تكوينهم (النظري والتطبيقي) في هذا المجال (بن بريكة، 2013، ص ص. 128- 129، 136- 137).

10. دراسة محمودي وبلعيساوي (2013): التكوين بالمدارس العليا للأساتذة ضمن استراتيجيات إدارة الصف...واقع وتحديات، دراسة ميدانية مقارنة بين المدرستين بوزريعة، القبة، هدفت الدراسة إلى تشخيص واقع تكوين المكونين ضمن إستراتيجيات الإدارة الصفية، وتحديد درجة تكوين المكونين على عناصر الإدارة الصفية، وكذا المعيقات التي تقف حجرة عثرة في تكوين المكونين على استراتيجيات إدارة الصف، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس بالمدرستين بوزريعة والقبة، أما عينة الدراسة فتكونت من (40) أستاذا وأستاذة مناصفة بين المدرستين (أي 20 فردا لكل

مدرسة) بطريقة قصدية، وتمثلت أداة الدراسة في استبيان تم تصميمه ضمن المحاور الأساسية للدراسة، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة بالاستعانة ببرنامج معالجة المعطيات الإحصائية Spss تم التوصل إلى النتائج التالية: أن الطلبة المتكونين بالمدرسة العليا للأساتذة بكل من القبة وبوزريعة قد تلقوا تكوينا في إدارة الصف نظريا أكثر منه ميدانيا من خلال المقاييس التربوية والبيداغوجية المقررة عليهم، وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة تكوين المكونين (الطلبة) على عناصر الإدارة الصفية (المادية، التربوية، والاجتماعية) حسب متغيري الدرجة العلمية والخبرة المهنية وهذا من وجهة نظر أساتذة المدرستين، وانعدام وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة تكوين المكونين فيما يخص الإدارة الصفية السلوكية، ويرجع ذلك إلى جملة من المعيقات التي تعترض تطبيق التكوين على استراتيجيات الإدارة الصفية المادية والبيداغوجية التي حصروها أساسا في: عدم تكوين الأستاذ المكون على إستراتيجية إدارة الصف نظريا وميدانيا، كثافة البرنامج وبعض النقائص التي تعتري المنهاج المقرر، عدم اعتماد طرق بيداغوجية حديثة وطغيان الجانب المعرفي على الجانب الأدائي، اكتظاظ الأفواج، عدم توفير الإمكانيات المادية ونقص الوسائل البيداغوجية المتعلقة بالتنظيم والتدريب والتجهيزات (محمودي وبلعيساوي، 2013، ص ص. 212، 225، 237).

11. دراسة شريفي (2012): إدارة القسم المدرسي بأسلوب التعلم التعاوني وأثره على التحصيل الدراسي والاندماج الصفي، رسالة دكتوراه في تخصص علم النفس التربوي، جامعة وهران، هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام التعلم التعاوني لإدارة الصف (القسم) الدراسي في التحصيل الدراسي للتلاميذ والاندماج الصفي، وانطلقت الدراسة من الأسئلة التالية: هل الاختلاف في طريقة التدريس يرافقه اختلاف في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الأولى والخامسة ابتدائي؟ هل الاختلاف في طريقة التدريس يرافقه اختلاف دال في الاندماج الصفي لدى تلاميذ السنة الأولى والخامسة ابتدائي؟ وذلك للكشف عن دلالة الفروق الإحصائية بين المجموعات التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي والاندماج الصفي لدى تلاميذ السنة الأولى والخامسة ابتدائي في مقرري الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، وتمت على عينة من تلاميذ السنة الأولى والخامسة ابتدائي بمدرسة "كياس فاطمة" التطبيقية بمدينة سعيدة، خلال الفصل الدراسي الثاني والثالث من السنة الدراسية 2010/2009 لأربع

مجموعات من التلاميذ بلغت (97) تلميذا للمجموعتين التجريبيتين ومجموعتين ضابطتين تم اختيارهم بطريقة عشوائية، كما تم اعتماد استمارة مستوى الاندماج الصفي واختبارات لمادتي الرياضيات والتربية العلمية والتكنولوجية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعات التجريبية والضابطة في تحصيل مادة الرياضيات بشكل عام وفي المستويات الدراسية (المعرفة المفاهيمية، المعرفة الإجرائية، وحل المشكلات) بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى والخامسة ابتدائي لصالح المجموعتين التجريبيتين، وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في تحصيل مادة التربية العلمية والتكنولوجية بشكل عام وفي مستويات التحصيل (التذكر، الفهم، التطبيق) لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاندماج الصفي وأبعاده لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي، وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاندماج الصفي بشكل عام وأبعاده لصالح المجموعة التجريبية لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، وتم تقديم جملة من الاقتراحات والتوصيات أهمها: تكثيف الدورات التدريبية المعطاة للمعلمين والأساتذة لمختلف الأطوار، وخصوصا ما يتعلق منها بإدارة الصف بأسلوب التعلم التعاوني لتطوير أدائهم التربوي المهني (شريفي، 2012، ص ص. ج– د).

12. دراسة Konti (2011): تصورات المعلمين والطلاب اتجاه تطبيقات إدارة الفصل الدراسي للمعلمين في المدارس الابتدائية، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة كيفية تنفيذ إدارة الفصل الدراسي، وكانت الأهداف الفرعية لهذه الدراسة هي: ما هي طرق التطبيق لمعلمي الصف والفروع في المدارس الابتدائية، وصفات هذه الأساليب، والتخطيط والاستعدادات لإدارة الفصل قبل الدراسة، وكيفية إدارة العلاقة من طرف المعلمين في فصولهم الدراسية، كيفية إعداد بيئة التدريس والمناخ التعليمي، تحديد ما إذا كان التدريس قد وصل إلى غاياته أم لا، وكيف يمنع المعلم حدوث السلوكيات غير المرغوب فيها في الفصل، وأسباب سوء السلوكيات التي تحدث في الفصل، وما هي الطرق التي يحاول بها المعلمون منع السلوك غير المرغوب فيه، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبيان كأداة للدراسة بعدما تم التأكد من خصائصها السيكومترية، وتكونت عينة الدراسة من معلمين في فاغاموستا Fagamusta ، جمهورية شمال قبرص التركية، أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين بحاجة إلى تدريب في إدارة الفصل (konti, 2011, p.4093).

13. دراسة الجميلي والجبوري (2009): بعض العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس الثانوية، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مجموع المتغيرات (الأنظمة والقواعد والتعليمات الصفية، معززات التدريس، البيئة الملائمة، الدافعية في التدريس، المشكلات الصفية) المؤثرة في الإدارة الصفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس الثانوية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية، والكشف عما إذا كان هناك فروق دالة معنويا وفقا لمتغيرات (الجنس، التخصص، نوع المدرسة) في السيطرة على المتغيرات المؤثرة في الإدارة الصفية، واقتراح بعض التوصيات المناسبة التي من شأنها أن تقلل من أثر العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية وزيادة فاعليتها في تطوير العملية التعليمية، اختيرت عينة الدراسة بطريقة عشوائية فبلغ عددها (280) مدرسا من أصل (1612) مدرس من واقع (39) مدرسة ثانوية في محافظة القادسية وبهذا شكلت العينة نسبة (17.37%) من مجتمع الدراسة أما أداة الدراسة فكانت عبارة عن استبيان أعده الباحثان تكون من خمسة مجالات بواقع (50) فقرة، واستخدما الوسط المرجح والوزن المئوي، واختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) في المعالجة الإحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، وتوصلت الدراسة إلى أن الوسط المرجح العام للمجالات ككل بلغ (2.2) درجة أي بوزن مئوي قدره (72.1%)، واحتل مجال معززات التدريس المرتبة الأولى بينما احتل مجال المشكلات الصفية المرتبة الأخيرة، كما دلت النتائج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث ولنوع المدرسة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير التخصص، وفي آخر الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات منها: إتاحة الفرصة لأعضاء الهيئة التعليمية للمشاركة في دورات تدريبية تعقد في مجال إدارة الصف بهدف تنمية مهاراتهم، وقدراتهم في هذا المجال، والإفادة منها في الواقع العملي (الجميلي والجبوري، 2009، ص ص. 149، 165).

-التعقيب على الدراسات المتعلقة بمحور الإدارة الصفية:

يتضح من خلال عرض دراسات المحور الأول التي تناولت مهارات الإدارة الصفية ما يلي:

- اتفقت معظم دراسات هذا المحور في هدفها العام المتمثل في معرفة واقع مهارات الإدارة الصفية، ومستوى فاعليتها، وبعض العوامل المؤثرة فيها.
- شملت الدراسات السابقة كل المراحل التعليمية (الابتدائي، المتوسط ،الثانوي، والجامعي) مما يعطي انطباعا بشموليتها وتكاملها.

- تنوعت مجالات مهارات الإدارة الصفية التي حددتها دراسات هذا المحور فبعض الدراسات حددت أربعة مجالات، والبعض حددت ما يزيد عن ثمانية مجالات فدراسة بناي ومحجر(2018) حددت المجالات التالية: التخطيط، التفاعل الصفي، توجيه الأسئلة، حل المشكلات؛ ودراسة الجميلي والجبوري (2009) التي حددت: معززات التدريس، الأنظمة والقواعد والتعليمات، البيئة الملائمة للدرس، الدافعية في التدريس، المشكلات الصفية؛ أما دراسة سلام (2015/2014) فقد حددت: التخطيط الصفي الفعال، التوجيه الصفي الفعال، التقويم الصفي الفعال، المتابعة الصفية الفعالة؛ أما دراسة العبد الله ورضوان (2019) فقد حددت: المهمات الاعتيادية، التفاعل الصفي، دافعية التعلم، الانضباط الصفي؛ وأما دراسة العجمي وعاصم (2018) فقد حددت: التخطيط، التنظيم، الاتصال، القيادة، الضبط؛ ودراسة محمد (2013) التي حددت: التخطيط للقواعد والإجراءات الصفية، تنظيم البيئة المادية، التواصل والتفاعل الصفي، استثارة دافعية التعلم، حفظ النظام والانضباط الصفي وإدارة الوقت، تقديم التغذية الراجعة للأطفال؛ ودراسة محمودي وبلعيساوي (2013) التي حددت التخطيط، التنظيم، التنسيق، التوجيه والضبط، الاتصال، القيادة، التقويم؛ ودراسة saghir et al (2017) التي حددت: التنظيم، إدارة التدريس، العلاقة بين المعلم والمتعلم، التعزيز والعقاب.
- أكدت بعض الدراسات على ضعف فعالية الإدارة الصفية لدى المعلمين في البيئة الجزائرية كدراسة بلعسلة وسليماني (2014) التي توصلت إلى غياب معلومات عن الإدارة الصفية الفعالة لدى الطلبة المعلمين، ودراسة سلام (2015/2014) التي توصلت إلى أن هناك ممارسة منخفضة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفاعلة ولمواقف التفاعل الصفي، والمناخ الصفي في ضوء مفهوم الجودة، ودراسة ضلوش وعبد الرشيد (2013) التي توصلت إلى أن التكوين قبل الخدمة لم يؤدي إلى اكتساب المتكونين بالمدارس العليا للأساتذة بعض مهارات الإدارة الصفية، ويُعد ذلك سببا منطقيا لبناء برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى المعلمين.
- بعض الدراسات توصلت في دراستها إلى حاجة المعلمين بخصوص التدريب في إدارة الفصل كدراسة Konti, F (2011)، ودراسة بن بريكة (2013) التي توصلت إلى: أن النقص المسجل في مهارات الإدارة الصفية عند الأساتذة راجع إلى نقص في تكوينهم (النظري والتطبيقي) في هذا المجال، ودراسة محمودي وبلعيساوي (2013) التي توصلت

إلى أن من بين المعيقات التي تعترض تطبيق استراتيجيات الإدارة الصفية: عدم تكوين الأستاذ المكون على إستراتيجية إدارة الصف نظريا وميدانيا، وهو ما يعد دافعا كبيرا للطالب من أجل القيام بهذا البرنامج التدريبي لصالح أساتذة التعليم الابتدائي تخصص لغة عربية بمقاطعتي حمام الضلعة (1) و(2) ولاية المسيلة.

- اتفقت معظم الدراسات في استخدام المنهج الوصفي ماعدا دراسة شريفي (2012/2011) التي استعملت المنهجين معا الوصفي وشبه التجريبي، ودراسة محمد (2013) التي استخدمت المنهج التجريبي.
- اتفقت معظم دراسات هذا المحور في الأدوات المستخدمة وهي الاستبيان، ماعدا ودراسة سلام (2015/2014) التي استخدمت الاستمارة، والمقابلة، وقوائم التقدير الذاتي؛ ودراسة العجمي وعاصم (2018) التي استخدمت الاستبيان وبطاقة ملاحظة؛ ودراسة محمد (2013) التي استخدمت الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة وبرنامج تدريبي.
- كانت طريقة اختيار العينة في هذا المحور هي الطريقة العشوائية في معظم الدراسات، ماعدا دراسة بناي ومحجر(2018) التي استخدمت أسلوب الحصر الشامل، ودراسة سلام (2015/2014) فكانت بطريقة قصدية، ودراسة ضلوش وعبد الرشيد (2013) التي تم بها اختيار عينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وعينة ثانية بالطريقة القصدية.
- اتفقت معظم الدراسات في توصياتها ومقترحاتها على ضرورة إدراج مواضيع تتعلق بالإدارة الصفية ضمن برامج إعداد المدرسين بالمعاهد التربوية المتخصصة، وتنظيم أيام تكوينية، ودورات تدريبية للمعلمين والأساتذة لمختلف الأطوار التعليمية أثناء الخدمة على مهارات الإدارة الصفية وفق التوجهات التربوية الحديثة، وأن تركز هذه الدورات على الجانب العملي التطبيقي، وتُعد هذه الدراسة استجابة لهذه التوصيات والمقترحات، والتي تحاول التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الإدارة الصفية وفق منحى التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

ثالثاً: دراسة متعلقة بالتعلم النشط

1.دراسة بن سي قدور وآخرون (2020): فاعلية إستراتيجية التعلم النشط بالورشات في ممارسة أنشطة ألعاب القوى أطفال لتحسين عناصر الأداء البدني والانجاز الرقمي في فعالية جري التتابع (4×60م)، هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم النشط بالورشات في ممارسة أنشطة ألعاب القوى أطفال لتحسين عناصر الأداء البدني

والانجاز الرقمي في فعالية جري التتابع (4×60 م) لدى تلاميذ التعليم المتوسط (11–12) سنة، حيث يفترض الباحثون أن استخدام إستراتيجية التعلم النشط بالورشات في ممارسة ألعاب القوى يساهم بشكل فعال في تحسين عناصر الأداء البدني، والانجاز الرقمي لدى التلاميذ في مسابقة التتابع، ولتحقيق هدف الدرس تم استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم الثنائي باستخدام القياس القبلي والبعدي لمجموعتين متكافئتين إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية قوام كل منهما (15) تلميذا تم اختيارهم بطريقة عشوائية، حيث تم العمل معهم ميدانيا بمعدل مرة في الأسبوع، وقد تم استخدام الاستبيان والمقابلات الشخصية والاختبارات البدنية والمهارية، حيث خلص فريق البحث إلى أن استخدام إستراتيجية التعلم النشط بالورشات في ممارسة ألعاب القوى أطفال تساهم بشكل حيوي وفعال في تحسين عناصر الأداء البدني والانجاز الرقمي في فعالية سباق التتابع، عكس انتهاج التدريس التقليدي المبني على إرهاق المتعلم بأوامر ونواه لا حاجة لها التي كانت نتيجته محدودة جدا وغير معنوية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الاقتراحات منها: التنويع في استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة خاصة منها النشطة التي من شأنها الرفع من درجة الاستقلالية في العمل، ويكون دور المتعلم في العملية التعليمية فعال (بن سي قدور وآخرون، 2020، ص ص. 437، 452).

2.دراسة ريغي ولعشيشي (2019): حاجة معلمي التعليم الابتدائي للتكوين في بعض استراتيجيات التعلم النشط، هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة حاجة معلمي التعليم الابتدائي للتكوين في بعض إستراتيجيات التعلم النشط بمدينة المسيلة، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة قوامها (241) معلما ومعلمة عشوائيا خلال السنة الدراسية 2018/2017، وللتحقق من الفرضيات تم تطبيق استبيان يحتوي على ثلاث إستراتيجيات للتعلم النشط، هي إستراتيجية التعلم بحل المشكلات وإستراتيجية التعلم بالاستكشاف، وإستراتيجية التعلم التعاوني، باعتبار أن هذه الإستراتيجيات الأكثر استخداما في المقاربة بالكفاءات، وأسفرت نتائج الدراسة على أن حاجة المعلمين للتكوين في إستراتيجيات التعلم النشط مرتفعة، كما أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجة الحاجة للتكوين تعزى لكل من متغير الجنس والأقدمية والمؤهل العلمي، مما يدل على حاجاتهم المرتفعة في هذه الإستراتيجيات (ريغي ولعشيشي، 2019، ص.139).

3.دراسة Bawaneh (2019): مستوى ممارسة معلمي العلوم للتدريس النشط في الفصول الدراسية، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى ممارسات التدريس النشطة التي يستخدمها معلمو العلوم في الفصول الدراسية في مديرية تربية بني كنانة بالأردن، وكذلك الكشف عن أثر المتغيرات (الجنس، وعدد سنوات الخبرة) في تقديرات المعلمين لمستوى ممارسة التعلم النشط في الفصول الدراسية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (256) معلما ومعلمة للعام الدراسي 2018/2017 تم اختيارهم بشكل عشوائي، وقد تم إعداد استبيان يتكون من (27) فقرة حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسات التدريس النشطة في الفصول الدراسية من قبل معلمي العلوم كان منخفضا، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى ممارسة التدريس النشط تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا لمتغير الخبرة، وأوصت الدراسة بالحاجة الملحة إلى تزويد المعلمين ببرامج التطوير المهني لتعزيز ومساعدة وزيادة وعيهم بفائدة ممارسات التدريس النشطة (Bawaneh, 2019, p.1041).

4.دراسة نايف وحاجي (2018): أثر إستراتيجية التعلم النشط في اكتساب المفاهيم الرياضية في مادة الرياضيات للصف الرابع الابتدائي، هدف البحث إلى معرفة مدى التقدم في اكتساب المفاهيم الرياضية بعد إخضاع تلميذات الصف الرابع الابتدائي لتدريس استراتيجيات التعلم النشط، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية من مدرسة الأندلس الابتدائية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بغداد/ الكرخ الثانية للعام الدراسي 2016/2015، حيث تكونت من (60) تلميذة بواقع (30) تلميذة للمجموعة التجريبية و(30) تلميذة للمجموعة الضابطة، اتضح من خلال النتائج المعروضة وجود فروق دالة إحصائيا بين اكتساب المفاهيم لتلميذات المجموعتين (التجريبية والضابطة) لصالح تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستخدام التعلم النشط عند مستوى دلالة (0.05)، وذلك في اختبار اكتساب المفاهيم الذي جرى بعد نهاية التجربة مباشرة، وفي ضوء نتائج البحث تم الخروج بعدد من الاستنتاجات والتوصيات أهمها تعريف المدرسين على أثر التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم النشط، وفتح دورة للمعلمين وفق إستراتيجية التعلم النشط (نايف وحاجي، 2018، ص ص.1939، 1944، 1947).

5.دراسة Sibona et Pourreza (2018): هدفت هذه الدراسة إلى دراسة الفرق بين التعلم النشط، وإلقاء المحاضرات في تدريس إدارة مشروع سكروم Scrum project management في البيئة الجامعية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث طُبقت الدراسة على عينة مكونة من (155) طالبا بحيث تم اختيار الفصول بشكل عشوائي عن طريق استطلاع آرائهم عبر الانترنت على مدى فصلين دراسيين من أصل خمسة فصول دراسية، وأثبتت النتائج أن الطلاب يتصورون أنهم تعلموا بشكل أكبر من خلال التعلم النشط مقارنة بالمحاضرة، وفضلوا التعلم النشط على المحاضرة، ووجدوه أكثر جاذبية (Sibona et Pourreza, 2018, p p.66, 68, 74).

6.دراسة بلول وبادي (2017): أثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط على التفاعل الصفي، هدفت الدراسة للكشف عن أثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط على التفاعل الصفي لدى أساتذة التعليم المتوسط في ظل المقاربة بالكفاءات، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبيان تكون من (10) أسئلة، وشبكة ملاحظة التفاعل الصفي تم تطبيقها على عينة قدرها (14) أستاذا من كلا الجنسين بطريقة عشوائية بسيطة في متوسطة محمد العيد آل الخليفة بالقبة (العاصمة)، وبعد إجراء التحليل الإحصائي المناسب توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد فروق في التسجيل الوصفي لسلوك التلاميذ بين الأساتذة المستخدمين وغير المستخدمين لإستراتيجيات التعلم النشط، فكلما كان هناك استخدام إستراتيجيات التعلم النشط من طرف الأساتذة كان معدل التسجيل الوصفي للسلوك كبير والعكس صحيح، توجد فروق في تتبع سلوك التلاميذ بين الأساتذة المستخدمين وغير المستخدمين لاستراتيجيات التعلم النشط، فكلما كان هناك استخدام إستراتيجيات التعلم النشط من طرف الأساتذة كان هناك معدل تتبع السلوك كبير والعكس صحيح، توجد فروق في تتبع سلوك التلاميذ بين الأساتذة المستخدمين وغير المستخدمين لإستراتيجيات التعلم النشط حيث تزداد مشاركة التلاميذ مع الأساتذة المستخدمين إستراتيجيات التعلم النشط من طرف الأساتذة والعكس صحيح، توجد فروق في توزيع الأسئلة على التلاميذ بين الأساتذة المستخدمين وغير المستخدمين لإستراتيجيات التعلم النشط فكلما كان الأساتذة مستخدما لإستراتيجيات التعلم النشط كان تحليله للأسئلة جد كبير ودقيق، توجد فروق في طرق استخدام مساحة القسم بين الأساتذة المستخدمين وغير المستخدمين لإستراتيجيات التعلم النشط لصالح الأساتذة المستخدمين لإستراتيجيات التعلم النشط، توجد فروق في وضوح

التدريس بين الأساتذة المستخدمين وغير المستخدمين لإستراتيجيات التعلم النشط فكلما كان الأستاذ مستخدما لإستراتيجيات التعلم النشط كانت هناك شمولية للأسئلة وتنوعها عكس ما يلاحظ عند الأساتذة غير المستخدمين لإستراتيجيات التعلم النشط، وفي الأخير تم الخروج باستنتاج مفاده أن لإستراتيجيات التعلم النشط أثر ايجابي على التفاعل الصفي داخل الصف الدراسي (بلول وبادي، 2017، ص ص. 46-47، 55).

7.دراسة Khan et al (2017): أثر أسلوب التعلم النشط على تحصيل الطلاب الأكاديمي في الفيزياء في المرحلة الثانوية في باكستان، هدفت الدراسة إلى استكشاف فعالية طريقة التعلم النشط في التحصيل الدراسي للطلاب في مادة الفيزياء على مستوى المدارس الثانوية في باكستان، تم الانطلاق في هذه الدراسة من الفرضية الصفرية التي تقول بأنه لا يوجد فرق كبير في التحصيل الأكاديمي للطلاب في مادة الفيزياء، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام التصميم التجريبي لمجموعة التحكم في الاختبار القبلي والبعدي، حيث تم اختيار (80) طالبا وطالبة يدرسون مادة الفيزياء في الصف التاسع كعينة من المدرسة الحكومية المئوية النموذجية الثانوية العليا (رقم1) في مقاطعة هاريبور District Haripur، وتم تقسيم الطلاب عشوائياً على المجموعة التجريبية والضابطة على أساس الدرجات المتوسطة المتساوية (42.15 و 42.03)، والتي تم الحصول عليها نتيجة الاختبار التمهيدي PAAT الذي تم إجراؤه قبل التجربة بالتساوي إلى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة كل مجموعة تحوي (40) طالبا وطالبة، تم تدريس المجموعة التجريبية بطريقة التعلم النشط (ALM)، أما المجموعة الضابطة فتم تدريسها بالطريقة التقليدية (TTM) لمدة (12) أسبوعا، حيث تم استخدام اختبار التحصيل الأكاديمي للفيزياء (PAAT)، وأظهرت نتائج الدراسة أن أداء المجموعة التجريبية أفضل بشكل ملحوظ في جميع مستويات التعليم المركزة (المعرفة، الفهم، التطبيق، حل المشكلات، الملاحظة، والتفكير) بالإضافة إلى التحصيل الأكاديمي الشامل مقارنة بالمجموعة الضابطة، وفي ضوء هذه النتائج تم التوصية بالاستخدام المتكرر لطريقة التعلم النشط في مواضيع العلوم خاصة في تدريس مادة الفيزياء (khan et al, 2017, p.134).

8. دراسة الحربي (2017): درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لمهارات التعلم النشط داخل غرفة الصف، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لمهارات التعلم النشط داخل غرفة الصف، اعتمد

الباحث على المنهج الوصفي، واستخدم بطاقة ملاحظة التعلم النشط لجمع بيانات الدراسة احتوت على (32) فقرة، موزعة على أربعة محاور: التهيئة، تنفيذ الدرس، الوسائط التعليمية، وتقويم الدرس، وتم تطبيقها على (25) معلما للرياضيات بمدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الرس (السعودية) خلال العام الدراسي 2016/2015، وتم اختيارهم عن طريق الحصر الشامل، وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي الرياضيات يمارسون التعلم النشط داخل الغرف الصفية بدرجة متوسطة، وذلك على المحاور ككل، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين معلمي الرياضيات في مهارات التعلم النشط بمدارس المرحلة الابتدائية تعزى لاختلاف المؤهل العلمي، وتوجد فروق دالة إحصائيا في المحاور ككل بين معلمي الرياضيات في مهارات التعلم النشط بمدارس المرحلة الابتدائية تعزى لاختلاف سنوات الخدمة لصالح ذوي الخدمة الأكثر من خمس سنوات (الحربي، 2017، ص.19).

9.دراسة Mohammed and Bashier (2017): فرص التعلم النشط التي توفرها التقنيات الرقمية لطلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية على مستوى التعليم العالي في السودان، هدفت الدراسة إلى التحقق من فرص التعلم النشط التي يتيحها استخدام التكنولوجيا الرقمية لطلاب اللغة الانجليزية (جامعة كررى نموذجا)، حاولت هذه الدراسة إلقاء الضوء على مدى الاستفادة التي تقدمها التكنولوجيا لممارسة وتحسين لغتهم الانجليزية التي تؤثر على مهنهم المستقبلية، تم افتراض أن استخدام التكنولوجيا الرقمية يزود طلاب اللغة الانجليزية بالجامعات السودانية بكثير من فرص التعلم النشط، وللتحقق من هذه الفرضية أُستخدم المنهج الوصفي التحليلي، تم جمع البيانات عبر استبيان موجه لعينة الدراسة التي تكونت من (235) طالبا من مجتمع الدراسة أُختيرت بطريقة عشوائية، وتم تحليل النتائج التي جمعت عبر إحصاء وصفي ولا بارامتري (مربع كاي)، وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن عينة الدراسة تراوحت استجاباتهم ما بين (أوافق بشدة وأوافق)، وقد أكدت النتائج فرضية الدراسة وهي أن استخدام التكنولوجيا يتيح الكثير من فرص التعلم النشط لطلاب اللغة الانجليزية، وعلى ضوء النتائج أوصت الدراسة بأهمية استخدام التكنولوجيا في فصول اللغة الانجليزية بالجامعات السودانية، كما تم اقتراح إجراء المزيد من الدراسات في استخدام التكنولوجيا الرقمية في فصول اللغة الانجليزية

(Mohammed and Bashier, 2017, p.99).

10. دراسة Hyun et al. (2017): رضا الطلاب عن عملية التعلم في التعلم النشط والفصول الدراسية التقليدية، التي درست تأثير رضا الطلاب عن عملية التعلم بواسطة التعلم النشط والفصول الدراسية التقليدية في جامعة خاصة بالفنون الليبرالية liberal arts university، على عينة مكونة من (16) طالبا، تم تدريس(05) منهم في فصول التعلم النشط، و(11) في فصول دراسية تقليدية، وتمثل مجموعة متنوعة من التخصصات، وتم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات بمقياس ليكرت المكون من 4 نقاط (1= لا أوافق بشدة، 2= لا أوافق، 3= موافق، 4= أوافق بشدة)، وأظهرت النتائج أن رضا الطلاب تأثر بشكل إيجابي مع عملية التعلم الفردية والجماعية من خلال أنشطة التعلم النشطة التعليمية في مرحلة الليسانس والدراسات العليا، وأن أنشطة التعلم النشط أثرت بشكل إيجابي في رضا الطلاب في الدورات الدراسية على مستوى الدراسات العليا، وكانت عاملا مهما في التأثير بشكل إيجابي على رضا الطلاب عن عمليات التعلم الفردية والجماعية في كل من فصول التعلم النشط والفصول الدراسية التقليدية

(Hyun et al, 2017, p p 108, 110, 111, 117).

11. دراسة Demirci (2017): أثر أسلوب التعلم النشط في اتجاهات طلاب الصف السابع، هدفت الدراسة إلى تحديد ما إذا كان هناك اختلافا في متوسط درجات مقياس الاتجاهات نحو مادة العلوم باستخدام التعلم النشط والطريقة التقليدية في تدريس مادة العلوم، وطُبقت الدراسة على عينة عشوائية من طلاب الصف السابع في مدرسة ملاحات أونجور الثانوية Melahat Unugur Secondary School في وسط مدينة إسكي شهير City Centre Of Eskisehir خلال الموسم الدراسي 2016/2015، وهي مدينة تقع في الشمال الغربي لتركيا، وقد استخدم تصميم مجموعة التحكم pretest– posttest ، في حين تم إعداد برنامج التعليم والمواد الدراسية واستخدامها فيما يتعلق بطريقة التعلم النشط في المجموعة التجريبية التي يتكون عدد أفرادها من (20) طالبا وطالبة، وقد استخدمت الطريقة التقليدية في المجموعة الضابطة والتي هي الأخرى تتكون من (20) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج وجود فرق معنوي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم النشط (Demirci, 2017, p.129).

12. دراسة Fayombo (2013): إستراتيجيات التعلم النشط والانجاز الأكاديمي بين بعض طلبة علم النفس في بربادوس (Barbados)، هدفت إلى دراسة العلاقة بين

إستراتيجيات التعلم النشط (المناقشة، مقاطع الفيديو، عرض الألعاب، لعب الأدوار، ورقة الخمس دقائق، الوقفات التوضيحية، المجموعة الصغيرة)، والتحصيل الدراسي لدى عينة مختارة عشوائيا مكونة من (158) طالبا للعام الدراسي 2012/2011 في تخصص علم النفس بجامعة جزر الهند الغربية (بربادوس) The University of the West Indies (UWI), Barbados، تم استخدام أداتين لجمع البيانات هما: مقياس إستراتيجية التعلم النشط (استبيان) واختبار التحصيل الأكاديمي، وبعد المعالجة الإحصائية كشفت النتائج عن وجود ارتباط إيجابي بين إستراتيجيات التعلم النشط والتحصيل الدراسي للطلبة، وتفوق العمل الجماعي باعتباره أفضل إستراتيجية تعليمية نشطة، حيث كان له أعلى درجة من الارتباط مع التحصيل الدراسي للطلبة (Fayombo, 2013, p.2034).

13. دراسة (2009) Orhan: إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس الفيزياء، كان الهدف من هذه الدراسة هو تحديد آراء معلمي الفيزياء حول الأنشطة التي تركز على الطالب والمطبقة في تدريس الفيزياء وتعلمها، في البداية تم إجراء مقابلات شبه منظمة مع (6) مدرسين للفيزياء، بعد ذلك تم تطوير استبيان بناءً على البيانات التي تم الحصول عليها من المقابلات، تم تنفيذ هذا الاستبيان على (40) مدرسا للفيزياء منهم (24) ذكورا و(16) إناثا، تم اختيارهم بشكل عشوائي من المدارس الموجودة في أماسيا Amasya ، وهي مدينة إقليمية صغيرة في تركيا، أخيرًا تم استخدام مخطط مراقبة شبه منظم في دروس الفيزياء لتحديد كيفية عرض هذه الأنشطة بطريقة التعلم النشط، تمت مقارنة العلاقة بين آراء المعلمين حول تقنيات التعلم النشط وتنفيذها الفعلي، حيث أشارت النتائج إلى أنه على الرغم من أن المعلمين كانوا على دراية بتعليم الفيزياء المتمحور حول الطالب، إلا أنهم ما زالوا يستخدمون التقنيات التقليدية على نطاق واسع (Orhan, 2009, p.27).

14. دراسة (2009) Kim: رسالة دكتوراه في الفلسفة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة ولاية بنسلفانيا Pennsylvania، و م الأمريكية USA، دراسة هدفت إلى استقصاء أثر إستراتيجيات التعلم النشط على تعزيز تعلم الطلبة، وتنمية التفكير الناقد في دروس علوم الأرض في أمريكا، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي، وتمثلت أدوات الدراسة في الملاحظة والمقابلات والاختبارات القبلية والبعدية، وتكونت عينة الدراسة من (155) طالبا تم اختيارهم عشوائيا من مدارس ولاية بنسلفانيا Pennsylvania الأمريكية، تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طلبة

المجموعة التجريبية في الأداء وفي تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس موضوع الكوارث الطبيعية، وأظهر الطلبة تغيرا إيجابيا في اكتسابهم للمفاهيم العلمية بعد أن درسوا بأسلوب التعلم النشط، وزاد مستوى تفكيرهم الناقد (kim, 2009, p p. III– IV)

-التعقيب على الدراسات المتعلقة بمحور التعلم النشط:

يتضح من خلال عرض دراسات المحور الثاني التي تناولت التعلم النشط ما يلي:

- تناولت الدراسات السابقة في هذا المحور عدة أهداف يمكن حوصلتها كما يلي: معرفة فاعلية وأثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في دراسات كل من (بلول وبادي، 2017؛ بن سي قدور وآخرون، 2020؛ دراسة نايف وحاجي، 2018؛ Demirci, 2017؛ Khan et al, 2017 ؛ Kim, 2009)؛ معرفة واقع ممارسة التعلم النشط في دراسة كل من: (الحربي (2017)، Bawaneh (2019)، Hyun et al (2017)، Orhan (2009)) التعرف على درجة حاجة المعلمين للتكوين في إستراتيجيات التعلم النشط في دراسة ريغي ولعشيشي (2019)؛ العلاقة بين إستراتيجيات التعلم النشط والتحصيل الدراسي متمثلة في دراسة Fayombo (2013)؛ مدى الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في توظيف التعلم النشط متمثلة في دراسة Mohammed and Bashier (2017)؛ دراسة الفرق بين التعلم النشط والتعليم التقليدي متمثلة في دراسة Sibona et Pourreza (2018) التي اهتمت بموضوع التعلم النشط مقابل المحاضرات.
- تنوع عينة الدراسة في دراسات هذا المحور، ليشمل جميع مراحل التعليم، فكانت عينة دراسة (الحربي، 2017؛ ريغي ولعشيشي، 2019؛ دراسة نايف وحاجي، 2018) من مرحلة التعليم الابتدائي، وعينة دراسة (بلول وبادي، 2017؛ بن سي قدور وآخرون، 2020) من المرحلة المتوسطة، وعينة دراسة (Demirci, 2017؛ Khan et al, 2017) من المرحلة الثانوية، وعينة دراسة (Sibona et Pourreza, 2018؛ Mohammed and Bashier, 2017؛ Hyun et al, 2017؛ Fayombo, 2013) من المرحلة الجامعية.
- معظم الدراسات السابقة أكدت الفاعلية الكبيرة، والأثر الايجابي للتعلم النشط على التفاعل الصفي والتحصيل الدراسي للتلاميذ، كدراسة بلول وبادي (2017)، دراسة نايف وحاجي (2018)، ودراسة Demirci (2017)، ودراسة Hyun et al (2017)، ودراسة Khan et al (2017)، ودراسة Kim (2009)، ودراسة Sibona et Pourreza (2018).

ويعد ذلك سببا منطقيا للبحث عن كيفية توظيف التعلم النشط في مهارات إدارة الصف على شاكلة البرنامج التدريبي المقترح في هذه الدراسة لتنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى المعلمين.

- أكدت بعض الدراسات على انخفاض مستوى استخدام التعلم النشط في الفصول الدراسية كدراسة Bawaneh (2019)، ودراسة Orhan (2009)، ويُعد ذلك سببا منطقيا لبناء برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي يقوم هذا البرنامج على إستراتيجيات التعلم النشط.
- بعض الدراسات توصلت في دراستها إلى حاجة المعلمين بخصوص التدريب في إستراتيجية التعلم النشط كدراسة ريغي ولعشيشي (2019)، وهو ما يعد دافعا كبيرا للطالب من أجل القيام بهذا البرنامج التدريبي لصالح أساتذة التعليم الابتدائي تخصص لغة عربية بمقاطعتي حمام الضلعة (1) و(2) ولاية المسيلة.
- تعددت المناهج التي استخدمتها دراسات التعلم النشط حيث انقسمت إلى دراسات استخدمت المنهج الوصفي مثل: دراسة بلول وبادي (2017)، ودراسة الحربي (2017)، ودراسة ريغي ولعشيشي (2019)، ودراسة Bawaneh (2019)، ودراسة Fayombo (2013)، ودراسة Hyun et al. (2017)، ودراسة Mohammed and Bashier (2017)، ودراسة Orhan (2009)، ودراسة Sibona et Pourreza (2018)، أما المنهج التجريبي وشبه التجريبي فاستخدمته دراسة بن سي قدور وآخرون (2020)، ودراسة نايف وحاجي (2018)، ودراسة Demirci (2017)، ودراسة Khan et al (2017)، أما دراسة Kim (2009) فتم استخدام المنهجين معا شبه التجريبي والوصفي.
- تنوعت أدوات دراسات التعلم النشط فهناك دراسات استخدمت الاستبيان مثل دراسة بلول وبادي (2017)، ودراسة ريغي ولعشيشي (2019)، ودراسة Bawaneh (2019)، ودراسة Hyun et al. (2017)، ودراسة Mohammed and Bashier (2017)، ودراسة Orhan (2009)، وهناك دراسات استخدمت الاختبارات كدراسة بن سي قدور وآخرون (2020)، ودراسة نايف وحاجي (2018)، ودراسة Demirci (2017)، ودراسة Fayombo (2013)، ودراسة Khan et al (2017)، ودراسة Kim (2009)، وهناك دراسات استخدمت الملاحظة كدراسة بلول وبادي (2017)، ودراسة الحربي (2017).

- كانت طريقة اختيار العينة في هذا المحور هي الطريقة العشوائية في معظم الدراسات، ماعدا دراسة نايف وحاجي (2018) فكانت بطريقة قصدية، ودراسة الحربي (2017) التي كانت بأسلوب الحصر الشامل.
- اتفقت معظم الدراسات في توصياتها ومقترحاتها على أثر التدريس باستخدام التعلم النشط وضرورة تشجيع المعلمين على استخدامه، وتزويدهم ببرامج التطوير المهني لتعزيز ومساعدة وزيادة وعيهم بفائدة ممارسات التدريس النشطة، وتُعد هذه الدراسة استجابة لهذه التوصيات والمقترحات، والتي تحاول التحقق من فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الإدارة الصفية وفق متطلبات التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

أولا: أوجه الاتفاق

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الجوانب التالية:

- قياس فاعلية البرامج التدريبية سواء القائمة على التعلم النشط، أو التي تهدف إلى تنمية مهارات الإدارة الصفية.
- المتغير المستقل، وهو استخدام البرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم النشط.
- استخدام المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي في الدراسة.
- اتفقت مع بعض الدراسات في عينة الدراسة، وهي فئة معلمي المرحلة الابتدائية في دراسة أبو الحمائل وصيادي (2019)، ودراسة حمدي (2017)، ودراسة القحطاني (2014)، ودراسة المالكي (2009/2008).
- أدوات الدراسة، وهي: بطاقة ملاحظة مهارات الإدارة الصفية، والاختبار التحصيلي، والبرنامج القائم على التعلم النشط لتنمية مهارات الإدارة الصفية.

ثانيا: ما تتميز به الدراسة الحالية:

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات والبحوث السابقة في الجوانب التالية:

- المتغير التابع، وهو مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وفق التعلم النشط، حيث تم العمل في هذه الدراسة على تطوير ما تم التوصل إليه سابقا، وذلك بإدراج التعلم النشط وإستراتيجياته في إدارة الصف الدراسي.
- تعاملت هذه الدراسة مع إستراتيجيات التعلم النشط الأكثر توظيفا في مرحلة التعليم الابتدائي، أين تم جمع عدة إستراتيجيات في موقف تدريبي واحد وهي (المناقشة النشطة،

حل المشكلات، العصف الذهني، التعلم التعاوني، لعب الأدوار)، عكس بعض الدراسات التي تناولت تنمية مهارات الإدارة الصفية وفق إستراتيجية واحدة، أو إستراتيجيتين، وهذا بتوجيه من الأستاذ المشرف.

- تُعتبر هذه الدراسة متفردة في كونها اهتمت بتنمية مهارات الإدارة الصفية وفق منحى التعلم النشط باعتبارها أحد أهم عوامل نجاح العملية التعليمية/ التعلمية، وأحد متطلبات الإصلاح الذي شرعت فيه بلادنا منذ الموسم الدراسي 2004/2003.
- تميزت هذه الدراسة بتطرقها لعدة محاور مجتمعة في الجانب النظري (الإدارة الصفية، مهارات الإدارة الصفية، التعلم النشط، إستراتيجيات التعلم النشط، تدريب الأساتذة أثناء الخدمة، البرامج التدريبية).

ثالثا: أوجه الاستفادة

- **تأكيد مبررات اختيار الدراسة:**

أجمعت الدراسات السابقة على انخفاض مستوى استخدام إستراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي المرحلة الابتدائية أثناء إدارتهم للصف الدراسي، وحاجاتهم الكبيرة للتدريب على هذا النوع من التعلم، كما لفت انتباه الطالب قلة الدراسات المحلية التي اهتمت بتنمية وتحسين مهارات الإدارة الصفية في المراحل التعليمية عامة، وفي مرحلة التعليم الابتدائي بوجه خاص، مما عمق من فكرة بناء برنامج تدريبي يعالج هذا القصور.

- **دعم الدراسة في جوانبها النظرية:**

ساعدت وأثرت في الحصول على الإطار النظري، والتحكم فيه.

- **دعم الدراسة في جوانبها الإجرائية:**

حيث ساعدت الدراسات السابقة في:

-تحديد الإطار العام للبرنامج وفق التعلم النشط، وما يتضمنه من أهداف، وإستراتيجيات التدريب، ووسائل تعليمية، وأساليب التقويم.

-إعداد اختبار تحصيلي لقياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في مجال المعارف والمفاهيم النظرية للإدارة الصفية وفق التعلم النشط، وضبطه (التحقق من صدقه وثباته).

-إعداد بطاقة ملاحظة مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط، وضبطها(التحقق من صدقها وثباتها).

-صياغة فروض الدراسة بشكل يتسق مع الاتجاه العام للنتائج التي توصلت لها الدراسات السابقة.

-التصميم التجريبي أثناء التدريب، وكيفية تنفيذه، وآليات معالجة نتائجه كدراسة أبو الحمائل وصيادي (2019)، ودراسة أبو زيد وشماخي (2019)، ودراسة الرجوب وآخرون (2015)، ودراسة السلطاني (2018)، ودراسة المرهون وجميعان (2018)، وغيرها.

-الاستعانة ببعض الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة لقياس الفاعلية ومعدل الكسب من البرنامج التدريبي، ومعالجة نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها في ضوء أهداف الدراسة، وما توصلت إليه البحوث والدراسات السابقة.

6 -فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

للبرنامج التدريبي المقترح فاعلية كبيرة في تنمية مهارات الإدارة الصفية وفق منحى التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي.

الفرضيات الجزئية:

1. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف وفق التعلم النشط.
3. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح القياس البعدي.
4. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف وفق التعلم النشط لصالح القياس البعدي.
5. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات كل من أساتذة المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.
6. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة كل من المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف وفق التعلم النشط لصالح المجموعة التجريبية.

الفصل الثاني: البرنامج التدريبي للمعلمين أثناء الخدمة

تمهيد

أولا: تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

1. **مفهوم تدريب المعلمين أثناء الخدمة**
2. **علاقة التدريب ببعض المفاهيم المتشابهة**
3. **أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة**
4. **أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة**
5. **المبادئ التي يقوم عليها تدريب المعلمين أثناء الخدمة**
6. **أنواع تدريب المعلمين**
7. **مجالات التدريب أثناء الخدمة**
8. **الاتجاهات التربوية الحديثة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة**
9. **شروط تطوير إستراتيجيات تدريب المعلمين أثناء الخدمة**
10. **نظم إعداد وتدريب المعلمين**
11. **تطور تكوين المعلمين أثناء الخدمة بالجزائر**

ثانيا: برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

1. **مفهوم البرنامج التدريبي**
2. **مكونات برامج تدريب وإعداد المعلمين**
3. **بعض نماذج تصميم البرامج التدريبية**
4. **خطوات إعداد البرنامج التدريبي**
5. **خصائص التقويم الجيد للبرنامج التدريبي**
6. **مجالات تقويم البرنامج التدريبي**
7. **معايير تقييم البرنامج التدريبي أثناء الخدمة**
8. **متطلبات التدريب الفعال للمعلمين في أثناء الخدمة**
9. **مشكلات تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الجزائر**

خلاصة

تمهيد:

إن تقدم وتطور المجتمعات إنما يعتمد بشكل كبير على نجاح تطور التعليم، لذا اهتمت كل الأنظمة في العالم بهذا القطاع الحساس لما له من دور في إعداد كفاءات بشرية تضطلع بمهام تشييد وبناء الأوطان في شتى المجالات والميادين، ومن المعلوم أن المعلم هو العنصر الحاسم في نجاح العملية التربوية، لذا فإن أي إصلاح أو تطوير يتم بمنأى عنه سيكون مآله الفشل.

ولا يختلف اثنان في أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في المجتمع، فهو يسهم في تربية وإعداد أجيال تعمل على بناء الوطن وتقدمه في شتى المجالات، إنه مدرسة في تكوين وتخريج جميع فئات المجتمع، وبالتالي فإن أي خطأ يحدث في هذه العملية قد يكلف الكثير، لذا يجب أخذ كل التدابير والإجراءات التي تسمح بأداء مهمة المعلم على أكمل وجه، ولن يكون ذلك إلّا من خلال التدريب المستمر، والإطلاع الدائم على كل ما هو جديد في ميدان التربية.

إن تدريب المعلمين يتم وفق مرحلتين رئيسيتين إحداهما تتعلق بالإعداد قبل دخول المهنة، والأخرى تتعلق بالتدريب أثناء الخدمة، وهذا النوع الأخير من التدريب "ينسجم مع الاتجاهات التربوية التي تدعو إلى اعتماد مبدأ التربية المستدامة والتعليم المستمر كأحد الأسس المعتمدة للسياسات والإستراتيجيات التربوية" (العنانزه، 2017، ص.17).

والتدريب أثناء الخدمة بالنسبة للمعلمين هو عملية ملازمة ومرافقة لهم طيلة مسارهم المهني بحكم أن المعارف والمعلومات تتجدد وتتغير، لذا سنحاول في هذا الفصل تناول التدريب أثناء الخدمة من حيث مفهومه وأهميته وأهدافه ومبادئه وأنواع تدريب المعلمين، وأهم الاتجاهات التربوية الحديثة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، ومجالات التدريب وشروط تطوير إستراتيجيات التدريب أثناء الخدمة ونظم إعداد وتدريب المعلمين، ثم لمحة وجيزة عن تطور تكوين المعلمين أثناء الخدمة بالجزائر، أما في المحور الثاني فسنتناول البرامج التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة من حيث مفهومها ومكوناتها، ثم نعرض بعض نماذج تصميم البرامج التدريبية، خطوات ومراحل إعداد البرامج التدريبية، وخصائص التقويم الجيد للبرنامج التدريبي ومجالاته ومعاييره، بعدها نتناول متطلبات التدريب الفعال للمعلمين في أثناء الخدمة، وفي الأخير نستعرض بعض المشكلات التي تعيق تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الجزائر.

أولا: تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

يُعتبر تدريب المعلمين أثناء الخدمة أحد الركائز الأساسية في بلوغ الأهداف التربوية المسطرة، فلا يمكن بأي حال من الأحوال ضمان كل التطلعات المرغوبة والغايات المنشودة لأي مجتمع إلا بوجود معلم مؤهل معرفيًّا ومهنيًّا، لذا أولت الدولة الجزائرية ممثلة في وزارة التربية الوطنية أهمية بالغة لتكوين جميع المستخدمين أثناء الخدمة بما فيها أسلاك التدريس فقد ورد في المادة (78) من القانون التوجيهي للتربية الوطنية ما يلي: "كل أصناف المستخدمين معنية بعمليات التكوين المستمر، طوال مسارها المهني، يهدف التكوين المستمر أساسا إلى تحيين معارف المستخدمين المستفيدين وتحسين مستواهم وتجديد معارفهم" (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص.59).

1.مفهوم تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

التدريب لغة: دَرَّبَ، يُدَرِّبُ، دَرِّبْ، تَدْرِيبًا، فُلَانًا بِالشيءِ وعليهِ، وفيهِ: مَرَّنَهُ وعوَّدَه. (بن هادية وآخرون، 1979، ص.338).

ودَرِبَ بِالأَمْرِ دَرَباً وَدُرْبَةً، وَتَدَرَّبَ: ضَرِيَ، وَدَرَّبَه به وعليه وفيه: ضَرَّاهُ، والمُدَرَّبُ من الرجال: المُنَجَّذُ، والمُدَرَّبُ: المُجَرَّبُ. وكلُّ ما في معناه مما جاءَ عَلى بِناءِ مُفَعَّلٍ، فالكسر والفتح فيه جائزٌ في عَيْنِهِ، كالمُجَرَّبِ والمُجَرَّسِ ونَحوه، إلاَّ المُدَرَّبَ. وشيخٌ مُدَرَّبٌ أَي مُجَرَّبٌ. والمُدَرَّب أيضا: الذي قد أصابته البلايا، ودَرَّبَتْهُ الشَّدائِدِ، حَتى قَوِيَ وَمَرِنَ عَلَيْهَا (ابن منظور، 2005، ج2، ص. 1249).

"ودرَّب: مرَّن، عوَّد ممارسة شيء، أخضع لتمرين نظامي بغية خلق كفاءة وعادة... تدريب جمع تدريبات: تزويد بالدراسات العلمية والعملية التي تؤدي إلى رفع درجة المهارة في أداء واجبات الوظيفة" (المنجد في اللغة العربية المعاصرة، 2008، ص.452).

درب – (الدُّرْبَةُ): عَادَةٌ وَجَرَاءَةٌ عَلَى الحَرْبِ وَكُلِّ أَمْرٍ، وَقَدْ (دَرِبَ) بِالشَّيْءِ بِالكَسْرِ: اعْتَادَهُ وَضَرِيَ بِهِ. وَرَجُلٌ (مُدَرَّبٌ) و (مُدَرِّبٌ)، كَمُجَرَّبٌ وَمُجَرِّبٌ. وَقَدْ (دَرَّبْتُهُ) الشَّدَائِد حَتَّى قَوِيَ وَمَرِنَ عَلَيْهَا. (الرازي، 2014، ص.151).

بالنظر للمعاني اللغوية السابقة للتدريب نجد أنه جاء بمعنى التمرين والتعويد أي أنه أصبح متمرسا وقادرا على أداء العمل أو المهمة بمهارة وكفاءة عالية، وهو ما يهدف إليه التدريب، فالهدف من تدريب المعلمين هو تمرينهم على مهارات أو تمكينهم من خبرات ومعارف ومعلومات جديدة أو مطلوبة من أجل تنمية قدراتهم وتحسين أدائهم.

كما جاء التدريب بمعنى التجربة أي الخبرة (اكتساب خبرات)، وهو ما يُعمل لتلافي النقص في شيء ما، فالتجريب يعمل على التأكد من الأداء والنتيجة.

وجاء التدريب أيضاً بمعنى المرور على تمرين نظامي بغية رفع درجة المهارة في أداء المهام، وهو ما تهدف إليه العمليات التدريبية المنظمة لفائدة المعلمين.

أما التدريب اصطلاحاً فقد عرّفه حمدان (1991) بأنه "صيغة مباشرة من التربية يتم به تكوين أو تعديل أو تحديث مهارات سلوكية هامة للفرد والمؤسسة التي يخدمها، معتمدا في ذلك بدرجة رئيسية على طرق/ أساليب عملية تطبيقية" (حمدان، 1991، ص.12).

وعرفه عليوة (2001) بأنه "عملية تهدف إلى معاونة الأفراد على تحسين وتطوير وتنمية خبراتهم ومهاراتهم وقدراتهم، وزيادة معلوماتهم، وقد يكون الهدف منه أيضا تغيير أو تعديل لسلوكهم أو اتجاههم للتأكيد على النواحي الإيجابية في العمل" (ص. 12)، بينما عرفه الخطيب والعنزي (2008) بأنه "عبارة عن عملية مخططة ومنظمة ومستمرة تهدف إلى تنمية مهارات وقدرات الفرد وزيادة معلوماته وتحسين سلوكه واتجاهات" (ص. 147)، كما عُرِّفَ التدريب في المعجم التربوي وعلم النفس بأنه "جميع الأنشطة التي يحتاج إليها إمداد الهيئة – في الوقت المناسب والمكان المناسب– بالأفراد المدربين القادرين على تنفيذ العمل المكلفين به، أي لديهم المهارات والمعرفة اللازمة لأداء العمل"(القيسي، 2006، ص.139)

أما التدريب في أثناء الخدمة فإنه يقوم على "فكرة قديمة – فكرة التلمذة المهنية– التي تعني أساساً أن يتلقى الموظف الجديد التعليمات والتوجيهات التي تبين له أسلوب العمل من رئيسه الذي يتولاه بالرعاية خلال الفترة الأولى، فيبين له الصواب من الخطأ والحقوق والواجبات" (عبد السميع وحوالة، 2005، ص.171).

حيث أن تدريب المعلمين في أثناء الخدمة يهدف بصفة أساسية إلى عملية التأهيل والتجديد التربوي والمهني والثقافي، وجعل ملمحهم يتناسب مع الملمح الذي تم رسمه في ضوء التوجهات التربوية الحديثة بموجب معايير وقواعد محددة (معرفية وأدائية) من خلال تزويدهم بمضامين تكوينية (تدريبية) تُمكّنهم من الإلمام بالطرق التربوية الحديثة، واكتساب المهارات والكفاءات اللازمة للقيام بمهامهم على أحسن وجه.

ويُعرف هذا النوع من التدريب بأنه عبارة عن "برامج وأنشطة منظمة ومخطط لها من قبل المعنيين بهدف تطوير وتغيير سلوكيات ومهارات وقدرات ومعارف واتجاهات المعلم منذ بداية عمله في المدرسة، بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية" (عبد

الرحمن، 2019، ص.540).

كما عرفته بن زاف (2013) بأنه "تكوين تجديدي يهدف إلى تجديد خبرات المعلم وتزويده بكل جديد سواء في ميدان التربية وفنون المهنة أو في ميدان المعارف العلمية أو التقنية أو الأدبية التي تتعلق بالمواد التي يعلمها أو تتعلق بالتطور الذي يحدث في ميدان العلوم" (ص.193)، ونلاحظ في هذا التعريف استخدام مصطلح التكوين بدل التدريب وهو ما يتماشى مع المفاهيم الرسمية المستعملة في خطابات وزارة التربية الوطنية.

وعرفه يوسف (1998) بأنه "كل برنامج منظم مخطط يمكن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية والتدريب من خطة مسبقة وأن تتم في إطار جماعي تعاوني وبموجب فلسفة واضحة وإستراتيجية مستنيرة وأهداف محددة" (في عثماني وآخرون، 2018، ص.188).

أما بهناس (2019) فقد حدد المقصود بمفهوم التدريب أثناء الخدمة بِـ: "تنمية الخبرات لدى المتدرب وتزويده بما يستجد من المعلومات في مجال تخصصه، بغية رفع مستوى كفاءته الإنتاجية وانعكاس ذلك على مقدرة الأداء لديه" (ص.113).

وبناءً على التعريفات السابقة يمكن استخلاص النقاط التالية:

- التدريب عملية منظمة ومخططة تهدف إلى تنمية خبرات ومهارات وقدرات المعلمين، وتزويدهم بالمعلومات والمعارف المطلوبة.
- التدريب عملية مستمرة وغير مؤقتة أو مزاجية.
- التدريب يركز على النمو المهني، وتعديل أو تكوين السلوك لدى المعلمين.
- التدريب له فوائد بالنسبة للفرد العامل والمؤسسة التي يعمل بها.
- التدريب يؤدي إلى أداء العمل وفق المواصفات المطلوبة.
- التدريب أثناء الخدمة يهدف إلى تحسين أداء الأفراد وزيادة إنتاج المنظمة.

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف تدريب المعلمين أثناء الخدمة بأنه ذلك النشاط المخطط والمنظم، والذي يحتوي على خبرات ثقافية ومهنية وأكاديمية تساعد المعلمين على الرقي بأدائهم وتحسين مستواهم المهني والمعرفي، والتكيف مع التغيرات الجديدة في مجال مهنة التعليم، وهو تدريب يرافقهم منذ ولوجهم المهنة إلى غاية التقاعد.

2.علاقة التدريب ببعض المفاهيم المتشابهة:

هناك تداخل بين مفهوم التدريب وعدة مفاهيم يستخدمها التربويون والمهتمون بمجال

النمو المهني للمعلمين منها: الإعداد والتأهيل والتكوين والتعليم والتطوير، وفيما يلي توضيح لذلك:

1.2. التدريب والإعداد:

"إن التدريب قبل الخدمة Pre– service training يرتبط بمفهوم الإعداد الذي يركز عادة على تكوين الشخصية الوظيفية المتخصصة بما تتطلبه من مواصفات سلوكية معينة" (حمدان، 1991، ص.12).

و"يرتبط مفهوم الإعداد عند الكثير من التربويين بالمرحلة التي تسبق الالتحاق بالمهنة، والتي تتم بالنسبة للمعلمين في معاهد إعداد المعلمين أو في كليات التربية بالجامعات أو في المدارس العليا للأساتذة كما هو الحال بالجزائر" (حديد، 2014، ص.278).

أي أن الإعداد يكون قبل الخدمة فإعداد المعلمين يتم بعد انتقائهم ومطابقتهم للشروط المحددة من أجل ولوج المدارس العليا للأساتذة أو معاهد تكوين المعلمين.

2.2. التدريب والتأهيل:

"التأهيل يعني عملية تدريب الفرد وتزويده بالخدمات اللازمة لتحسين أدائه بصورة عامة، وتتطلب عملية التأهيل تنمية المهارات اللازمة لنجاح الفرد في حياته وفي عمله" (القيسي، 2006، ص.123).

كما أنه "هو ذلك التكوين الذي يتلقاه المعلمون في الطورين الابتدائي والمتوسط أثناء الخدمة، والذين لا يحملون شهادة جامعية لرفع الكفاية والحد الأدنى اللازم لممارسة المهنة" (بن زاف، 2014، ص.12).

وتأهيل المعلمين يعني "تنمية المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات لمجموعة المعلمين غير الحاصلين على مؤهل تربوي بغرض تنميتهم مهنيا" (أحمد، 2015، ص.317).

أي أن التأهيل يخص فئة المعلمين غير الحاصلين على المستوى الأكاديمي المناسب للرتبة التي يشغلونها، مثل العمليات التكوينية التي وجهتها وزارة التربية الوطنية لفئة المعلمين المساعدين الذين يحملون مستوى أقل من الثالثة ثانوي بغرض تأهيلهم لرتبة معلم المدرسة الأساسية ومن ثم إلى رتبة أستاذ المدرسة الابتدائية، والبرامج التي يخضعون لها تسمى برامج التأهيل (Qualification Programs)، والتي هي عبارة عن "دورات تدريبية تستهدف تأهيل المشتركين بتنفيذ المنهج المدرسي وظيفياً، ليصبحوا أكثر قدرة وفعالية في إنجاز المسؤوليات المنهجية المتوقعة منهم" (سمارة والعديلي، 2008، ص.48).

3.2. التدريب والتكوين:

التكوين لغة: كَوَّنَ، يُكَوِّنُ، تَكْوِيناً – الشَّيْءَ: رَكَّبَهُ وأَلَّفَ بَيْنَ أَجْزَائِهِ. (بن هادية وآخرون، 1979، ص.926).

أما اصطلاحا فيعني التكوين "ما يجري من عمليات الإعداد قبل الخدمة والتدريب أثناءها من نمو لمعارف المعلم وقدراته وتحسين لمهاراته وأدائه التربوي، بما يتلاءم والتطور المتعدد الجوانب للمجتمع، وهي تبدأ في مؤسسة التكوين قبل الخدمة وتستمر أثناءها" (بشارة، 1986، ص.29 كما ورد في شلالي، 2012، ص.183).

أي أن التكوين أعم من التدريب، وهو يشمل الإعداد والتدريب معاً، وفي الخطاب الرسمي لوزارة التربية الوطنية يستعمل التكوين سواء قبل الخدمة أوبعدها.

4.2. التدريب والتعليم: كثيرا ما يتداخل مفهوما التدريب والتعليم، لكنهما يختلفان سواء من حيث الهدف أو من حيث الأسلوب المتبع في كل منهما، وفي هذا أوضح حمدان (1991) أن التدريب:

يوازي في درجة مباشرته التعليم، ومع هذا فهو أشمل من الأخير وأكثر تطبيقاً عملياً لمادته المقررة، فبينما نرى التعليم يكتفي أحياناً بتحصيل الفرد للمعارف أو السلوكيات المطلوبة بالتطبيق أو بدونه؛ فإن التدريب لا يقف عند التحصيل المبدئي لهذه السلوكيات والمعارف كحال التعليم، بل يوفر فرصاً حقيقية أو شبه حقيقية لممارسة ما جرى تعليمه، ليكون التطبيق صفة ملازمة للتدريب لا يكتمل كسلوك تربوي بدونه. (ص.12)

ويمكن على العموم التفريق بين التدريب والتعليم بالنقاط التالية التي ذكرها حمدان (1991) كما يلي:

–التدريب لا يحدث إلاّ بالتعليم أو أن التعليم هو عملية سابقة للتدريب، أي يجب أولا أن يتم تعليم الفرد شيئاً حتى يمكنه التدرب عليه بعدئذٍ.

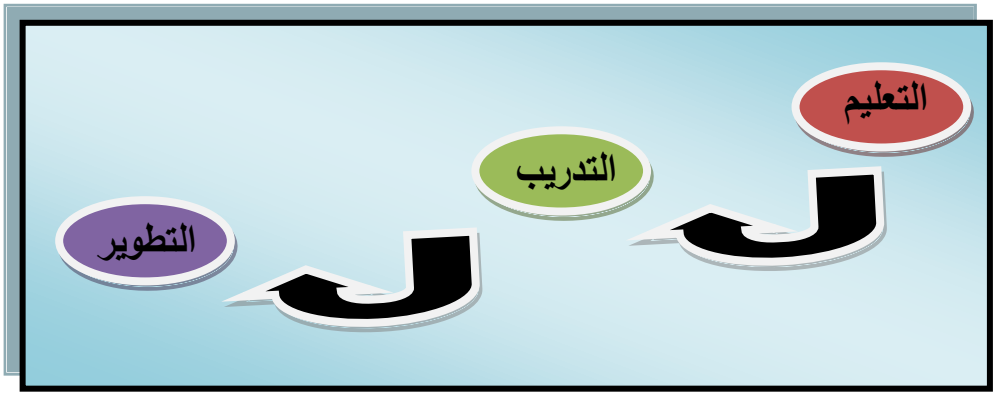
–التدريب لا يكتمل أبداً إلاّ بالتطبيق، بينما التعليم يمكن أن يتم نظرياً/ عملياً، حسب الموقف التربوي الذي هو بصدده.

–التدريب هو أكثر أنواع السلوك مباشرة في التربية، والتعليم أقل في العموم من سابقه بذلك. (ص.12)

5.2. التدريب والتطوير: التطوير يعني التحسين، و "يمكن أن يوجه للارتقاء بالسلوكيات والمهارات والمعارف من خلال برامج التعليم والاطلاع الشخصي والتوجيه والمراقبة والإرشاد في موقع العمل، وبرامج التدريب، لذلك يمكن القول أن التدريب هو جزء من عملية التطوير" (الخطيب والعنزي، 2008، ص.158).

"ولهذا فإن عمليات التعليم والتطوير والتدريب أجزاء متكاملة ومكملة لبعضها البعض، فالتدريب يبدأ حيث ينتهي التعليم والتطوير يبدأ من حيث ينتهي التدريب، ومن هذا المنطلق يتم الربط بين التعليم والتدريب بحيث يتم إعداد برامج التدريب وفق نظريات التعليم" (الخطيب والعنزي، 2008، ص.158).

ويمكن توضيح ذلك في المخطط التالي:



شكل رقم (01) يوضح العلاقة بين التعليم والتدريب والتطوير

3.أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

"يعمد التدريب عمومًا إلى تحقيق تطوير أداء المتدربين وتحسين أداء المؤسسة لمهامها بطريقة أفضل أو بطريقة مختلفة كنتيجة لتدريب بعض أو كل أفرادها، وعليه فإن التدريب يهدف أساسًا إلى إحداث تطوير أو تغيير في أداء المؤسسات" (البوهى، 2001، ص.177).

ولقد حدد عليوة (2001) أهمية التدريب فيما يلي:

- "إتاحة الفرصة لصقل المهارات واكتساب الخبرات
- التزود بالمعلومات والبيانات المتعلقة بالعمل
- إمكانية اكتشاف خبرات وطاقات العاملين
- رفع مستوى كفاءة وفاعلية العاملين
- توحيد وتنسيق اتجاهات العاملين لتحقيق أهداف المنظمة

.رفع مستوى الكفاءة الإنتاجية" (ص ص. 12-13).

ويمكن تحديد أهمية التدريب أثناء الخدمة من خلال النقاط التالية: (عبد السميع وحوالة، 2005، ص.174)

-تطوير أداء المتدربين من خلال اكتساب معارف ومهارات واتجاهات ذات علاقة مباشرة بالمهام التي يؤدونها.

-تنمية الثقة بالنفس لدى العمال، والقدرة على تحمل المسؤولية.

-ترقية العمال وتأهيلهم لتولي مناصب جديدة ومنها المناصب القيادية.

-تكيف العامل مع بيئته العملية.

-تحسين أداء العمال والمنظمة على حد سواء.

-رفع كفاءة العامل مما يؤدي إلى تقليل نسبة الأخطاء وتخفيض النفقات.

-التقليل من الإشراف المباشر للعامل وتسهيل متابعته بعدما أصبح متمكناً من أداء مهامه بكفاءة واقتدار.

ويلخص محمود (2018) أهم العوامل والمتغيرات التي جعلت من التدريب التربوي أثناء الخدمة أمرا هاما ومتطلبا ملحا في النقاط التالية:

- "الانفجار المعرفي الذي أصبح من سمات العصر المميزة.
- سهولة تدفق المعلومات.
- تطور مفهوم التربية.
- تغير دور المعلم في العملية التعليمية" (ص.53).

4.أهداف تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

يهدف التدريب أثناء الخدمة بصفة عامة إلى تحسين أداء المعلمين وتطوير مهاراتهم ومعارفهم وتنمية اتجاهاتهم بما يتناسب مع المستجدات التربوية، ويمكن توضيح هذه الأهداف من خلال المجالات التالية:

المجال المعرفي: "اطلاع المدرس على التطور الحضاري الذي يشمل التطور المعلوماتي وإكسابه المعلومات والمعارف في مجال اختصاصه" (الصغير، 2007، ص.93).

مجال الاتجاهات والمواقف : ويتمثل في "تنمية بعض الاتجاهات الإيجابية نحو العمل والعلاقات الإنسانية بين العاملين" (عبد السميع وحوالة، 2005، ص. 173)، و"أن يدرك المعلم دوره في بناء إنسان المستقبل وأن يعي أهمية التعليم الذاتي في تنمية قدراته في ميدان

العمل ويدرك اتجاهاته وممارسته التربوية، كما يعمل على ربط المدرسة بالبيئة المحلية ويكون اتجاهات نحوها" (الصغير، 2007، ص.93).

المجال النفسي: ويتمثل ذلك في "رفع الروح المعنوية للعاملين بعد إلمامهم الجيد بأعمالهم وزيادة قدرة الشخص على الأداء وتحقيق ذاتهم من خلال رضاهم على أنفسهم وأعمالهم" (الخطيب والعنزي، 2008، ص.149).

المجال الاقتصادي: التدريب له دور كبير في جودة المنتوج، وكذلك في "رفع الإنتاجية بعد زيادة صقل مهارات وقدرات العاملين، وتحسين الأداء" (الخطيب والعنزي، 2008، ص.149).

أما في مجال التربية فإن تأهيل المعلمين وتزويدهم بالمعارف والخبرات التي تواكب التغيرات الحديثة تجعلهم يؤدون مهامهم بكفاءة عالية، مما يؤدي إلى تخريج إطارات بشرية قادرة على القيام بأدوارها في شتى المجالات، وتساهم في النهضة الاقتصادية للبلد.

المجال السياسي: " إن من أولويات أي نظام سياسي، الاستثمار الأمثل للموارد الطبيعية والبشرية في بلده، وقيادة وتوعية الكفاءات والخبرات وعليه فإن تركيز النظام السياسي ودعمه للكفاءات وتطويرها يسهم في تقديم النظام سياسياً ولا يتحقق هذا الهدف إلا بالتدريب المستمر الهادف إلى الاستثمار الأمثل للموارد البشرية والطبيعية" (الخطيب والعنزي، 2008، ص.24)

5.المبادئ التي يقوم عليها تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

لقد لخص عليوة (2001، ص ص.13- 14) مبادئ التدريب فيما يلي:

1 -الهدف: ويحدد الهدف بناء على الاحتياجات التدريبية للمتدربين مع مراعاة أن يكون مناسبا لمستواهم، وأن يكون قابلًا للملاحظة والقياس وقابلًا للتحقيق.

2 -الاستمرارية: بمعنى الديمومة وعدم الانقطاع منذ بداية الحياة المهنية للفرد، أي يستمر التدريب بما يتماشى مع متطلبات التطور الوظيفي للفرد.

3 -الشمول: أي يوجه التدريب إلى كافة المستويات الوظيفية للمنظمة، ويشمل جميع الفئات في الهرم الوظيفي.

4 -التدرج: أي التدرج في معالجة الموضوعات من البسيط إلى الأكثر صعوبة وهكذا.

5 -مواكبة التطور: متابعة ومسايرة كل التطورات التي تحدث سواء في مجال الوظيفة أو في مجال أساليب وتقنيات التدريب.

6 -الواقعية: وذلك بأن يلبي التدريب الاحتياجات الحقيقية والفعلية للمتدربين ويتناسب مع مستواهم.

هذا، ويرى الطالب أن هذه المبادئ تُعتبر كمتطلبات نجاح التدريب، لذا يجب مراعاتها عند التخطيط لأي عملية تدريبية بُغية تحقيق الأهداف المرجوة من البرامج التدريبية بصفة عامة وأثناء الخدمة بصفة خاصة.

6.أنواع تدريب المعلمين:

هناك عدة أسس لتصنيف التدريب نوجزها فيما يلي:

1.6.التدريب بحسب عدد الأفراد المتدربين المشتركين فيه: ويقسم التدريب إلى نوعين هما:

1.1.6."التدريب الفردي (Individual Training): ويكون ذلك عندما تتركز العملية التدريبية على أفراد معينين، بحيث يتم تناول كل فرد على حدة" (الخطيب والعنزي، 2008، ص.154).

2.1.6."التدريب الجماعي (Group Training): ويكون هذا بالنسبة لمجموعات العمل التي تشترك معاً في إنجاز مهام محددة، ويكون مطلوب تدريب أفرادها على هذه المهام" (الخطيب والعنزي، 2008، ص.154).

ويشير الطالب في هذا التصنيف أنه يعتمد على الاحتياجات التدريبية للأفراد فإذا كانت هناك احتياجات مشتركة يتم تنظيم تدريب جماعي، أما إذا كانت الاحتياجات تختلف من فرد لآخر فيتم تنظيم تدريب خاص بكل فرد.

2.6.التصنيف حسب مكان التدريب: ويقسم هذا التدريب إلى نوعين هما:

-"التدريب في مكان العمل (On- The- Job- Training): يتم القيام بهذا التدريب في إدارة أو مركز التدريب التام للمؤسسة أو المنظمة، أو في مواقع العمل مباشرة وضمن بيئة العمل العادية" (الخطيب والعنزي، 2008، ص.154)

وهو الذي يتم على شكل ندوات تربوية داخلية للمعلمين في مدارسهم، أو على شكل جلسات الفريق التربوي التي تُعقد أسبوعيا تحت إشراف مدير المدرسة، أو مرافقة أستاذ جديد من طرف أستاذ مكون في التعليم الابتدائي له خبرة في التعليم لتوجيهه وتذليل الصعوبات التي قد تعترضه.

-التدريب خارج مكان العمل (Off- The- Job- Training): وهو التدريب الذي يتم خارج المدرسة كالندوات والأيام الدراسية التي ينظمها مفتش التعليم الابتدائي للمواد ويضبطها

في مخططه التكويني، أو الملتقيات الولائية والجهوية والوطنية التي تنظمها الإدارة الوصية كمديرية التربية، ووزارة التربية الوطنية.

3.6.التدريب حسب وقت تنفيذه: "وينقسم إلى ثلاثة أنواع هي:

التدريب قبل الخدمة، التدريب بعد الخدمة مباشرة، التدريب أثناء الخدمة في العمل" (الخطيب والعنزي، 2008، ص.155).

1.3.6.التدريب قبل الخدمة (Training Before Service): بالنسبة للمعلمين يتم هذا النوع من التدريب في المدارس العليا للأساتذة أو في المعاهد التكنولوجية للتربية سابقا.

2.3.6.التدريب بعد التعيين مباشرة (Training After Service): ويهدف إلى إعطاء معلومات ومهارات أساسية وضرورية لممارسة المهنة كتبليغ القانون الداخلي للمؤسسة، والتعريف بالحقوق والواجبات، وتوضيح المهام الموكلة للموظف وما إلى ذلك، وبالنسبة للمعلمين فقد استحدثت وزارة التربية الوطنية نوعاً من التدريب أسمته التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي بموجب القرار الوزاري المؤرخ في 24 غشت 2015 نظرا للعجز الملاحظ في الميدان من طرف الأساتذة الذين تم توظيفهم عن طريق المسابقة والحاملين لشهادة الليسانس التعليمية، حيث يفتقرون إلى المهارات التدريسية والبيداغوجية وتقنيات إدارة الصف الدراسي بحكم عدم تطرقهم أثناء تكوينهم الأكاديمي لجوانب الإعداد المهني التعليمي، ويتم هذا النوع من التكوين بشكل تناوبي خلال العطل المدرسية وأيام السبت لمدة (7) أسابيع، ويتخد هذا النوع عدة أشكال أهمها:

."تدريب إعدادي أو توجيهي (Orientation Training): ويبدأ فور التحاق الفرد بالعمل" (عليوة، 2001، ص.9).

"وفيه يعطى الموظفون الجدد معلومات عن نظام المؤسسة، وواجبات وحقوق الموظف، والسلوك الوظيفي، ومعلومات عن الأنظمة والقوانين، التي تحكم العمل في المؤسسات المعنية" (الخطيب والعنزي، 2008، ص.156).

. تدريب أساسي (Basic Training): "وفيه يعطى العامل الجديد معارف ضرورية، ومعلومات ومهارات أساسية تتصل بطبيعة العمل الذي يشغل، وقد يتم هذا النوع قبل التدريب قبل الانخراط في العملية الإنتاجية" (الخطيب والعنزي، 2008، ص.156).

. تدريب مهني (Vestibule Training): "وهو الذي يتم في ورش تدريبية خاصة أو في مدرسة المصنع أو غير ذلك من الأماكن التي تجهز لهذا الغرض، وهذا النوع لا يحدث أثناء

العمل بل خارجه فتتم الممارسة دون أن يرضخ المتدرب أي متطلبات أو ضغوطات كالتي يخضع لها لأثناء الممارسة الفعلية لعملية الإنتاج" (الخطيب والعنزي، 2008، ص ص.156-157).

3.3.6.التدريب أثناء الخدمة (In Service Training): هو الذي يستمر مع المعلم طيلة مساره المهني كالبرنامج التدريبي محل الدراسة والذي يهدف إلى تنمية مهارات الإدارة الصفية وفق منحى التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

"ويهدف هذا التدريب إلى تنمية العاملين وتطويرهم بما يتفق مع المتغيرات التي تحدث في طبيعة الوظائف أو أساسية [خطأ في المصدر] أو أدواتها وبما يتفق مع خطة المسار التوظيف لهم" (الخطيب والعنزي، 2008، ص.157).

4.6.التصنيف حسب الهدف من التدريب: يمكن تصنيف تدريب المعلمين أثناء الخدمة من حيث الهدف منه على الشكل التالي:

. التدريب لتجديد المعلومات (تجديدي): "حيث يعطي هذا النوع من التدريب للموظف معلومات عن عمله وأساليبه وتجعله على إحاطة تامة بالمتغيرات الجديدة المتعلقة بعمله" (مسعود، 2012، ص.48).

ويتم هذا النوع من التدريب بحسب المستجدات التي تطرأ على التعليم من نظريات جديدة ومعارف مستحدثة أو التوسع في مفاهيم معينة أو الاستزادة في الجانب المعرفي لموضوع معين، أي كل ما يستدعي التكيف مع التطورات العلمية والتكنولوجية الحاصلة في مجال التعليم، والذي يتماشى مع السياسات التربوية للبلد.

. التدريب السلوكي: ويهدف إلى تعديل أو تغيير سلوك تدريسي معين (مثلا من التعليم التقليدي إلى التعلم النشط)، أو تغيير نمط متبع في إدارة الصف الدراسي، أو تغيير اتجاه نحو مقاربة تعليمية جديدة أو إصلاح تربوي جديد، أي كل ما يخص أداء وسلوك المعلمين أثناء أدائهم التدريسي.

. "تدريب وظيفي (Functional Training): ويتمشى مع متطلبات التطور الوظيفي للفرد" (عليوة، 2001، ص.9)، أو ما يسمى التدريب للترقية حيث يهدف إلى ترقية المعلم في وظيفته من رتبة إلى رتبة أعلى منها (من رتبة أستاذ التعليم الابتدائي إلى رتبة أستاذ رئيسي، أو من رتبة أستاذ رئيسي إلى رتبة أستاذ مكون).

5.6. التصنيف حسب نوع النشاط التدريبي: "تتنوع الأنشطة التدريبية للمعلمين؛ فمنها ما يكون نظريًّا أو عمليًّا، ذاتيًّا أو ضمن مجموعة طوعيًّا أو إلزاميًّا" (فريج، 2019، ص.49).

6.6. التصنيف حسب محتوى التدريب: يمكن تصنيف تدريب المعلمين أثناء الخدمة حسب محتوى التدريب على الشكل التالي:

. تدريب تخصصي (Specialist training): "إن الحكم على كفاءة المعلم ترتبط ارتباطًا وثيقًا بقوة إلمامه بالمادة التعليمية المتخصص بها؛ وعليه ينبغي أن يطوِّر قدراته وإمكاناته بالمادة لتدريس المتعلمين مفاهيم صحيحة وليكون أداؤه في مادة الاختصاص خاليًا من الشوائب" (فريج، 2019، ص.59).

وأستاذ المدرسة الابتدائية يخضع لتكوين أكاديمي تخصصي الذي يزوده "بالمفاهيم الأساسية التخصصية والمعارف والمعلومات الحديثة في مجاله" (البلوي، 2019، ص.43).

وهذا التدريب (التكوين) يشمل ثلاثة تخصصات بالنسبة لأساتذة التعليم الابتدائي هي: لغة عربية، لغة فرنسية، ولغة أمازيغية.

. تدريب مهني تربوي (Educational Vocational Training): ويعني التدريب على المهارات اللازمة لتنفيذ العملية التعليمية/ التعلمية، والتي تتمثل في أصول التربية العامة وفنيات التدريس ومهارات الإدارة الصفية وطرائق التعليم...الخ

. تدريب ثقافي عام (General cultural training): "ويقصد به تزويد المعلم بثقافة عامة تتيح له التعرف على علوم أخرى غير تخصصية، والتعرف على ثقافة مجتمعه المحلي والعالمي" (عبد السميع وحوالة، 2005، ص.23).

ويشمل هذا النوع من التدريب معلومات عامة مرتبطة بالبيئة التي تحيط به والمجتمع الذي يعيش فيه.

7.مجالات التدريب أثناء الخدمة:

لقد حدد عليوة (2001، ص ص.15-16) خمسة مجالات أساسية للتدريب وهي:

1 -المعرفة Knowledge
2 -المهارات Skills
3 -الأساليب Techniques
4 -الاتجاهات Attitudes
5 -الخبرة Experience

8.الاتجاهات التربوية الحديثة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

لقد ألقى التطور العلمي والتكنولوجي بظلاله على التربية بشكل عام وعلى مجال إعداد وتدريب المعلمين بشكل خاص، حيث ظهرت عدة اتجاهات حديثة تعاكس تماماً الاتجاهات التقليدية التي كانت تركز على الجوانب المعرفية فقط دون الاهتمام بالجوانب الأخرى للمعلم، ومن أهم هذه الاتجاهات ما يلي: عبد السميع وحوالة (2005، ص ص. 26- 29)

1.8. إعداد وتدريب المعلم في ضوء مفهوم الكفايات : "وهذا الاتجاه يعتمد على إيجاد نوع من العلاقة بين برامج الإعداد من ناحية وبين المهام والمسؤوليات والواجبات التي سوف يواجهها المعلم من ناحية أخرى" (عبد السميع وحوالة، 2005، ص.243).

ويعرف البرنامج التدريبي القائم على الكفايات بأنه "تنظيم منطقي لمجموعة من المعارف، والمهارات التي تشكل في مجموعها الكفايات التعليمية، وبحيث يتم تنظيمها في صورة يقوم المتدرب (المعلم) بدراستها ذاتيا، ويصبح مسؤولاً عن الوصول لمستوى الإتقان لهذه الكفايات" (عبد السميع وحوالة، 2005، ص.161).

"وهذا الاتجاه يساعد في كشف طبيعة أداء المعلم وطرائق تقويمه في ظل التمكن من كفاءة الأداء، والتي تظهر في الكفاءات التدريسية في الفعل التعليمي للمعلم ككفاءة إدارة الصف الدراسي، وكفاءة التقويم التربوي، وكفاءة استعمال طرائق التدريس الحديثة إلى غيرها من الكفاءات..." (بهلولي ومساك، 2019، ص.184).

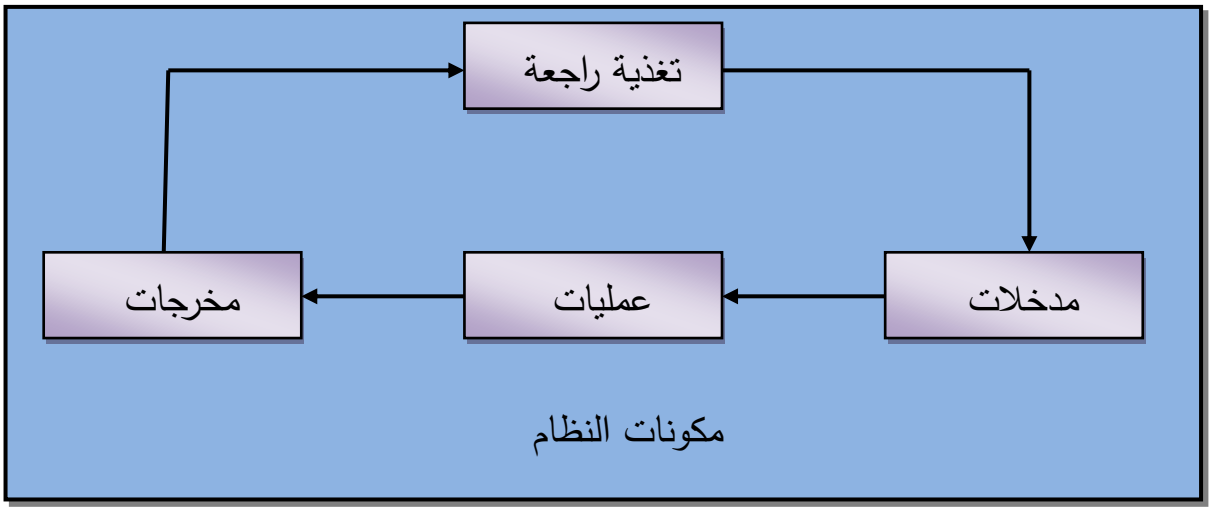
من خلال ما سبق يتضح أن هذا الاتجاه يجمع بين الجانب المعرفي والجانب المهاري (الأدائي) لتشكيل عدة كفايات يتم ضبطها وتحديدها بصورة منطقية، دون نسيان الجانب الوجداني كمحبة التلاميذ وإحساسهم بأنهم في بيتهم الثاني وتبديد مخاوفهم نحو المدرسة، أي أن تتقاطع هذه الجوانب الثلاثة عند التخطيط لإعداد برنامج تدريبي قائم على هذا الاتجاه.

2.8. إعداد وتدريب المعلم في ضوء مفهوم المهارات : "وتتلخص الفكرة الرئيسية لهذا الاتجاه في أن كفاءة المعلم وأداءه هو الأساس، حيث أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من المهارات التدريسية، وإذا أجاد الطالب المعلم هذه المهارات زاد ذلك من احتمال أن يصبح معلماً ناجحاً" (عبد السميع وحوالة، 2005، ص.27).

3.8. الاتجاه البرجماتي النفعي: "هذا الاتجاه يهتم بالجوانب الميدانية أكثر من اهتمامه بالجوانب النظرية الأكاديمية، ففي تصوره كل ما يحقق فائدة تعود على أداء المعلم فهي تُستثمر" (بهلولي ومساك، 2019، ص.184).

4.8. الاتجاه القائم على أسلوب تحليل النظم: "ويتناول أسلوب تحليل النظم أي ظاهرة أو نشاط تعليمي على أنه يشكل نظاماً متكاملاً له عناصره ومكوناته وتمثل المدخلات وعملياته التي تسعى إلى تحقيق الأهداف المحددة لهذه الظاهرة (أو النظام) وتمثل المخرجات" (عبد السميع وحوالة، 2005، ص.243).

والشكل التالي يوضح مكونات هذا الأسلوب:



شكل رقم (02) يوضح التدريب كنظام (المصدر: عبد السميع وحوالة، 2005، ص.29).

المدخلات: وهي تتمثل في المعطيات البشرية والمادي ة والبيداغوجية ، والظروف الزمانية و المكانية، والمناخ التدريبي وما يحتويه من تجهيزات ووسائل وقاعات وغيرها.

العمليات: "وهي مجموعة التفاعلات التي تحدث بين عناصر مدخلات النظام وتهدف إلى الحصول على المخرجات المطلوبة" (عبد السميع وحوالة، 2005، ص.29).

المخرجات: "تظهر المخرجات في النتائج المراد تحقيقها والمتمثلة في تحسن الأداء التربوي للمعلم" (بهلولي ومساك، 2019، ص.184).

وللمخرجات (Outputs) علاقة وطيدة بالأهداف من خلال مقارنة ما تم تحقيقه من نتائج مع ما تم تحديده من أهداف محددة سلفاً.

التغذية الراجعة Feed Back: "هي عبارة عن عملية تحليل للمخرجات التي تم التوصل إليها في ضوء الأهداف الموضوعة للنظام للتعرف على مدى تحقيق هذه الأهداف ونواحي القوة والضعف في أجزاء النظام المختلفة" (عبد السميع وحوالة، 2005، ص.29).

وتُعتبر التغذية الراجعة أثناء تنفيذ البرامج التدريبية للمعلمين بمثابة المؤشر (Indicateur) الذي يزود المتدرب بمستوى أدائه، كما يسمح للمدرب بتحديد مجالات

تدخله لتثبيت ما هو صحيح وتعديل ما هو خاطئ.

9.شروط تطوير إستراتيجيات تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

لتطوير إستراتيجيات التدريب أثناء الخدمة يجب مراعاة عدة شروط حددها البوهي(2001) فيما يلي:

(1) ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية في ضوء نتائج تقويم المعلمين للتعرف على الكفايات التدريبية

(2) العناية بالجوانب التطبيقية إضافة للمستجدات التربوية

(3) التأكيد على مراعاة إقامة الدورات التدريبية بما يناسب المعلمين

(4) إنشاء آلية تكامل بين أجهزة التدريب في وزارة التربية والتعليم وكليات التربية. (ص.238)

ويضيف الطالب ضرورة متابعة وتقييم العمليات التدريبية لمعرفة الأثر الذي تتركه في أداء المعلمين وفي تعديل وتطوير السلوك المقصود، على أن تتم هذه العملية وفق معايير محددة.

10. نظم إعداد وتدريب المعلمين: تعددت نظم وأنماط إعداد المعلمين وتدريبهم حسب السياسة التربوية لكل بلد، إلا أنه في الغالب يتخذ نمطين رئيسيين هما التتابعي والتكاملي فلقد أشار البوهي (2001، ص ص. 230- 231) إلى هذين النمطين كما يلي:

(1) النمط التتابعي: وهو الإعداد الجامعي (الأكاديمي) ثم لاحقا الإعداد المهني.

"وفيه يتخصص الطالب في ميدان من ميادين المعرفة خلال دراسته الجامعية، ليلتحق عقب حصوله على الدرجة الجامعية الأولى بمؤسسة لإعداد المعلم تتولى أمر إعداده المهني" (العنزي، 2009، ص.51).

(2) النمط التكاملي: وهو تكامل الإعداد الأكاديمي والمهني والثقافي للمعلمين.

"وفيه يدرس الطالب المعلم المواد التخصصية جنبا إلى جنب مع المواد المهنية، حيث يكون التركيز على تمهين كل ما يتعلمه الطالب" (العنزي، 2009، ص.51).

أما في بلادنا فإنه لا يوجد نمط واضح لتكوين المعلمين فأحيانا يتم اللجوء إلى التوظيف المباشر، وأحيانا يتم إعداد المعلم عن طريق معاهد متخصصة تسمى المعاهد الوطنية لتكوين موظفي التربية أو معاهد تكوين المعلمين وتحسين مستواهم، بعدما تم إلغاء المعاهد التكنولوجية للتربية التي كانت تقوم بمهمة تكوين معلمي المدرسة الأساسية، أو في

المدارس العليا للأساتذة مثلما هو معمول به حاليا، ولتوضيح ذلك فإن النمط التتابعي نقصد به التكوين الذي يتم في المؤسسات الجامعية للحصول على شهادة ليسانس تعليمية، ثم إجراء تكوين بيداغوجي تحضيري أثناء التربص التجريبي للناجحين في مسابقة التوظيف التي تنظمها وزارة التربية الوطنية من أجل تأهيلهم لممارسة مهنة التعليم قبل اجتيازهم امتحان التثبيت، أما النمط التكاملي فهو نمط التكوين الذي يتم مباشرة في المدارس العليا للأساتذة (المعاهد التكنولوجية للتربية سابقا)، حيث يتم توجيه الراغب في ممارسة مهنة التعليم بعد حصوله على شهادة البكالوريا إلى هذه المدارس التي تضمن تكوينا تكامليا وشاملا من خلال برامج متخصصة لمدة ثلاث سنوات بالنسبة لرتبة أستاذ التعليم الابتدائي.

11. تطور تكوين المعلمين أثناء الخدمة بالجزائر:

لقد مر تكوين المعلمين في أثناء الخدمة بالجزائر منذ الاستقلال وإلى غاية اليوم بعدة مراحل يمكن إيجازها فيما يلي:

المرحلة الأولى (1962-1970):

لقد ورثت الجزائر نظاماً تربوياً هشًّا وضعيفاً بفعل السياسة الاستعمارية التي انتهجتها فرنسا طيلة مدة احتلالها للجزائر، فبعد رحيل الاستعمار الفرنسي عام 1962 وجدت الجزائر المستقلة نفسها في مواجهة عدة تحديات أهمها فتح المدارس أمام أبناء الشعب الجزائري، وضمان تأطيرهم بمعلمين يسهرون على تمدرسهم، غير أن مغادرة المعلمين الفرنسيين آنذاك وتعمدهم تجهيل الشعب الجزائري زاد من صعوبة المهمة، مما جعل الجزائر تستنجد ببعض الدول العربية والصديقة لتغطية هذا العجز الرهيب في أعداد المعلمين، واللجوء للتوظيف المباشر لمن له مستوى مقبول من التعليم باللغتين الفرنسية والعربية، حيث أنه "مع أول دخول مدرسي تم توظيف 3452 معلم للغة العربية و16450 للغة الأجنبية بقصد سد الفراغ الذي تركه رحيل أكثر من 10آلاف معلم فرنسي غادروا الجزائر بصفة جماعية" (أم الخيوط وبورزق، 2018، ص.337).

وفي الحقيقة إن هذه الفترة كانت شديدة الصلة بفترة ما قبل الاستقلال، "ولم تشهد السنوات الأولى من الاستقلال سوى جملة من العمليات الإجرائية نذكر منها: التوظيف المباشر للممرنين والمساعدين، تأليف الكتب المدرسية وتوفير الوثائق التربوية، بناء المرافق التعليمية في كل نواحي الوطن، اللجوء إلى عقود التعاون مع البلدان الشقيقة والصديقة" (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005، ص.17).

أما بخصوص تكوين المعلمين أثناء الخدمة في هذه الفترة فكان تكويناً استثنائياً وضرورة ملحة بسبب المستوى المتواضع للمرنين والمساعدين حيث تم فيه التركيز على "الرفع من مستوى الممرنين الثقافي والمهني وتحضيرهم للحصول على شهادة التعليم العام (B.E.G)" (بن زاف، 2014، ص.211).

"ولأجل هذا أنشئت مؤسسات مختلفة للقيام بمهمة التكوين وتحسين المستوى للمرنين منها مراكز التكوين الثقافي والمهني التي أنشأت بموجب مرسوم مؤرخ في 6 أكتوبر 1964 وبلغ عددها إلى غاية 1970 (19634) مركز" (بن زاف، 2014، ص.211).

المرحلة الثانية (1970- 1980):

"تم في هذه الفترة تأسيس المعاهد التكنولوجية بمقتضى المرسوم رقم 70- 115 المؤرخ في أوت 1970، والذي جاء لتأسيس المعاهد التكنولوجية للتربية" (بلقيدوم، 2013، ص.149).

لقد أشرنا في هذه المرحلة إلى المعاهد التكنولوجية باعتبارها مؤسسات تكوينية تهتم بإعداد المعلمين، وكذلك تدريبهم أثناء الخدمة، "ويتضح ذلك من خلال المادة الثانية من نفس المرسوم، والتي تحدد مهام هذه المعاهد كالآتي: إن مهمة المعاهد التكنولوجية للتربية هي تكوين المعلمين والأساتذة بدرجات التعليم التالية: الثانوي والمتوسط والابتدائي، ويمكن أن تتكفل علاوة على ذلك بتطوير وتحسين مستوى المعلمين والأساتذة العاملين" (بلقيدوم، 2013، ص.149).

كما تميزت هذه المرحلة بصدور الأمر 76- 35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 الخاص بتنظيم التربية والتكوين بالجزائر(المدرسة الأساسية) في عهد الرئيس الراحل هواري بومدين، والذي كان تطبيقه ابتداء من الموسم الدراسي 1980-1981، الشيء الذي أدى إلى التفكير في عمليات تكوينية للمعلمين أثناء الخدمة من أجل إنجاح الإصلاحات الجديدة آنذاك، حيث أنه:

مع ظهور المدرسة الأساسية وبروز حاجيات تكوينية حقيقية فرضتها الإصلاحات والتجديدات التي باشرتها وزارة التربية ففي 1974 صدر منشور يتعلق بالتربص الاستكمالي الذي تقرر بموجب تعليمة وزارية رقم 74.07 بتاريخ 10 أفريل 1974 التي تقضي بتقنين تكوين المتابعة بالنسبة للمتخرجين الجدد من المعاهد التكنولوجية للتربية على أن تدوم سنة على الأقل وتلغي التربص الاستكمالي الذي تقرر بموجب

المنشور الوزاري 71.54 بتاريخ 1971/03/31 الذي كان يجري في شهر جويلية، ويقضي بإدماج برنامجه في البرنامج الجديد الذي في حيز الوضع من طرف المفتشين العامين. (كروجة، 2017، ص.227)

المرحلة الثالثة (1980- 1998):

"في بداية هذه المرحلة اتخذت الدولة قرارات تهدف إلى الرفع من نوعية التكوين المقدم للمعلمين والأساتذة، حيث قررت تكوين الممرنين في ورشات صيفية من أجل ترقيتهم إلى سلك المعلمين وإزالة هذا السلك نهائيا" (بن زاف، 2014، ص.213).

"ولقد استمر تبني التكوين أثناء الخدمة بأشكاله المختلفة بما في ذلك التكوين عن بعد، بالتعاون مع المركز الوطني لتعميم التعليم ووجه بالدرجة الأولى لترقيتهم بتحضيرهم للشهادة العليا للكفاءة المهنية ودعم بدورات تكوينية أثناء العطل خلال العطلة الشتوية والعطلة الربيعية" (كروجة، 2017، ص.227).

وتم في هذه الفترة إيلاء أهمية كبرى للتكوين المستمر بصدور القرار الوزاري رقم 435/و.ت/ أ.خ.و بتاريخ 1991/05/15 الذي ينص في مادته الأولى "تنظم وزارة التربية التكون المستمر لجميع عمال قطاع التربية من أجل تحسين كفاءتهم وأدائهم بصفة متواصلة لتحديث معارفهم وفقا للتطور العلمي التقني وإعدادهم لشغل مناصب عمل تتطلب تأهيلا عاليا"، كما تم في هذه المرحلة الاعتماد على مفتشي التعليم الابتدائي في تأطير عملية تكوين المعلمين أثناء الخدمة من بينها التعديلات التي أدخلت على البرامج التعليمية سنة 1994، حيث نص المنشور الوزاري رقم 08/م.ب/94 بتاريخ 10 جويلية 1994 على تنظيم لقاءات تربوية على مستوى كل مقاطعة يشرف عليها المفتشون بكل أسلاكهم لضمان الشرح الوافي لهذه التعديلات ومتابعة تطبيقها، و"تنصيب لجنة وطنية لإصلاح منظومة التربية والتكوين والتعليم العالي 15-01-1998 التي كان من أهم توصياتها: اعتماد المقاربة بالأهداف بدل المضامين، اعتماد منطق التكوين بدل التعليم والتعلم بدل التعليم" (بهناس، 2019، ص.157).

المرحلة الرابعة (1998- 2003):

في هذه المرحلة أُستحدث نمط جديد للتكوين أثناء الخدمة أطلق عليه الجهاز الدائم والجهاز المؤقت.

الجهاز الدائم : حسب ما ورد في الإضبارة الخاصة بالمتربصين والتي تضمنت مخطط التكوين فإنه "تمنح الأولوية إلى المعلمين الموظفين الذين يستفيدون من دورة تكوينية لكل معلم مدة أسبوع كل سنة، في إطار الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة الذي سينظم على مستوى المعاهد التكنولوجية للتربية" (وزارة التربية الوطنية، 1998، ص.1).

وحسب ما جاء في الإضبارة دائما فإن مخطط التكوين الذي تم ضبطه لسنة 1999/1998، وهي سنة تنفيذ وتجريب الترتيبات الجديدة يرمي إلى تنظيم تربصات تكوينية لصالح 143000 معلم منهم 59000 معلم المدرسة الأساسية على أن يكونوا حاملين لشهادة البكالوريا أو لهم مستوى السنة الثالثة من التعليم الثانوي + تكوين أولي في المعاهد التكنولوجية للتربية، أما مضامين التكوين فتمثلت في ثلاثة محاور هي: برامج التعليم، الكتاب المدرسي، والتقويم البيداغوجي، ويذكر الطالب باعتباره كان مستفيدا من هذا الجهاز جدية العملية وأهميتها، بل وتُعتبر رائدة مقارنة بالعمليات السابقة، حيث كانت النتائج جيدة والأهداف المسطرة تحققت بشكل كبير، لكن في السنة الموالية 2000/1999 بدأت تظهر ملامح الفشل إلى أن توقفت، "وقد يرجع الأمر على أن الأشخاص الذين أخذوا على عاتقهم هذه التجربة تخلوا عنها، أو فقدوا دعم الوصاية" (كروجة، 2017، ص.228).

الجهاز المؤقت : "يهدف إلى تحسين المستوى العلمي لمعلمي المدارس الأساسية الذين لم يكملوا تعليمهم الثانوي" (بن غذفة، 2012، ص.351).

وكان يتم هذا النوع من التكوين على مستوى المقاطعات التفتيشية في عدة مواد مختلفة تشمل الجانب التخصصي المعرفي والثقافي والمهني موجه للمعلمين الذين لم يكملوا مسارهم التعليمي.

المرحلة الخامسة (2003 إلى يومنا):

لقد أقر مجلس الحكومة بتاريخ 30 أفريل 2002 إجراءات جديدة خاصة بتكوين المعلمين وتحسين مستواهم، وفي مجال التكوين أثناء الخدمة تم "إنجاز مخطط وطني للتحسين والرفع من مستوى المعلمين مع الأخذ بعين الاعتبار تنويع طرق التدخل، وإمكانية التكوين بالاعتماد على عدد من الصيغ؛ مواصلة الدراسات الجامعية، التكوين عن بعد أو عن طريق التكنولوجيا الحديثة، تربصات مغلقة، تكوين تناوبي" (بلقيدوم، 2013، ص.155).

و"ملخص القول أن الوضعية الميدانية في سنة 2004، تظهر أن بنية التأهيل التي تطورت بصورة واضحة جدا منذ 1970، كانت تعاني اختلالا كبيرا وكان الاتجاه العام للمؤشرات ينبئ عن نقص في تأهيل المدرسين ولا سيما في التعليم الابتدائي والمتوسط" (بن بوزيد، 2009، ص.177).

وانطلاقا من هذه الوضعية قررت وزارة التربية الوطنية تبني توجه قديم جديد ألا وهو التكوين عن بعد، وهذا تجسيدا لقرارات مجلس الحكومة بتاريخ 2005/06/14 أين تم صدور المنشور الوزاري رقم 2420/و.ت.و/أ.ع/ بتاريخ 31 جويلية 2005 المتضمن التكوين أثناء الخدمة لفائدة معلمي التعليم الابتدائي وأساتذة التعليم المتوسط، حيث "إن جميع مدرسي الابتدائي والمتوسط، من غير الحائزين على شهادة الليسانس، والذين يبلغ عددهم 242000، سوف يتم التكفل بهم مبدئيا، عبر النظام المزمع تطبيقه في مجال التكوين عن بُعد" (بن بوزيد، 2009، ص.182).

وفي هذا الصدد تم ضبط خطة تكوينية عن بعد لفائدة المعلمين، حيث سيتلقون "تكوينا عاليا يختتم بنيل شهادة تخرج على أن يكون مضمون هذا التكوين مطابقا لبرامج التكوين الأولي الرسمية" (بوكرديم، 2017، ص.98).

ومن أجل التطبيق الفعلي لهذا النمط التكويني أثناء الخدمة خلال السنة التكوينية 2006/2005 تم تبليغ كل مديريات التربية عبر الوطن بضرورة الشروع في تسجيل الراغبين في هذا التكوين قبل 16 أفريل 2005 طبقا للإرسال الصادر عن مديرية التكوين رقم 2005/0.05/29 بتاريخ 02 أفريل 2005 بعنوان تحسين المستوى الأكاديمي للأساتذة، وتم "تجسيد هذا المشروع ضمن خطة التكوين العشرية التي انطلقت في شهر سبتمبر 2005 لتنتهي خلال العام الدراسي 2014-2015" (بن بوزيد، 2009، ص.182).

ويسجل الطالب باعتباره كان خاضعا لهذا النوع من التكوين الملاحظات التالية:

-كثرة المواد المدرسة وتنوعها، وعدم ارتباطها بالمشكلات الحقيقية التي تواجه المعلم.

-الاهتمام بالجانب المعرفي على حساب الجانب الأدائي والمهاري.

-تقديم محتويات معرفية عالية المستوى بعيدة كل البعد عن الإعداد الأكاديمي التخصصي للمعلم كالعلوم الفيزيائية والكيميائية...

-غياب مواد الجانب التربوي كالتعليمية وفنيات التدريس ومهارات الإدارة الصفية (ماعدا

مادة التربية وعلم النفس).

-غياب التكوين في الجانب الثقافي العام للمعلم مما يخل بالتكوين التكاملي للمعلم.

-إسناد عملية التأطير إلى بعض موظفي عقود ما قبل التشغيل والحاملين لشهادة الليسانس الذين يفتقدون الخبرة الكافية والدراية الواسعة بواقع التعليم الابتدائي.

-إستراتيجيات التقويم لم ترق لمستوى التدريب المهني حيث كان التقويم في نهاية كل سداسي ويقيس الجانب المعرفي فقط.

مواصلة دعم تحسين المستوى: "إن إستراتيجية وزارة التربية الوطنية، في ميدان تكوين المدرسين أثناء الخدمة، لا تقتصر على جهاز التكوين عن بُعد وإنما تتوخى أيضا إقامة جهاز للتحسين المستمر لصالح المدرسين وموظفي التأطير والمصالح الإدارية" (بن بوزيد، 2009، ص.189).

وفي إطار الإصلاح التربوي تم تخصيص ورشة لتكوين المكونين Latelier de la formation des formateurs خلال الندوتين الوطنيتين 2014-2015، كما تميزت هذه الفترة بتنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري لموظفي التعليم الجدد طبقاً للقرار الوزاري المؤرخ في 9 ذي القعدة عام 1436 هـ الموافق 24 غشت سنة 2015، حيث ورد في المادة (4) منه ما يلي: "ينظم التكوين البيداغوجي التحضيري بشكل تناوبي خلال الأيام وأنصاف الأيام البيداغوجية والعطل المدرسية، ويشمل دروسا نظرية وأعمالا تطبيقية"، ويهدف هذا النوع من التكوين إلى تحضير الناجحين الجدد في مسابقة توظيف الأساتذة إلى ممارسة المهنة وإعطائهم قدر كاف من المعارف والمهارات لا سيما في مواد الإعداد المهني قبل اجتيازهم امتحان الترسيم، وبالموازة مع ذلك تم إعداد مخطط التكوين الوطني 2020/2017 الصادر عن وزارة التربية الوطنية لاستغلاله أثناء ضبط العمليات التكوينية المبرمجة لفائدة المعلمين، والذي يعتمد على محورين رئيسيين هما التحوير البيداغوجي والحوكمة، حيث تم تصميم مخطط يشمل كل المحاور والمواضيع الممكن إدراجها في الخطة التكوينية للمعلمين أثناء الخدمة والتي يسهر على تنفيذها مفتشو التعليم الابتدائي، ففي مجال التحوير البيداغوجي يوجد 6 محاور لها رموز وكل محور يضم عدة مواضيع يحمل كل منها رمزا معينا أيضا، فمثلا موضوع التقييم والمعالجة البيداغوجية في الابتدائي يحمل رمز RP18 ضمن محور البيداغوجيا رمز A4، فيكون رمز موضوع العملية التكوينية A4/RP18.

ثانيا: برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

1.مفهوم البرنامج التدريبي: البرنامج في اللغة: هو خُطَّة يَخْتَطُّهَا المرْءُ لِعَمَلٍ يُرِيدُهُ، والجمع بَرَامِجُ (بن هادية وآخرون، 1979، ص.147).

أما اصطلاحا فيعني "مجموعة من الأنشطة المنظمة الهادفة إلى تطوير قدرات المتدربين أثناء الخدمة لرفع مكانتهم العلمية وتمكنهم من اتباع أفضل السبل لرفع كفاءتهم الإنتاجية وحل مشكلاتهم وتحسين أدائهم في عملهم" (الكبيسي والحديثي، 2011، ص.167).

"والبرنامج التدريبي هو مصمم لزيادة الكفاية الإنتاجية عن طريق علاج أوجه القصور، أو تزويد العاملين في التعليم بكل جديد من معلومات ومهارات واتجاهات لزيادة الخبرة وصقل الكفاءة الفنية" (عبد السميع وحوالة، 2005، ص.173).

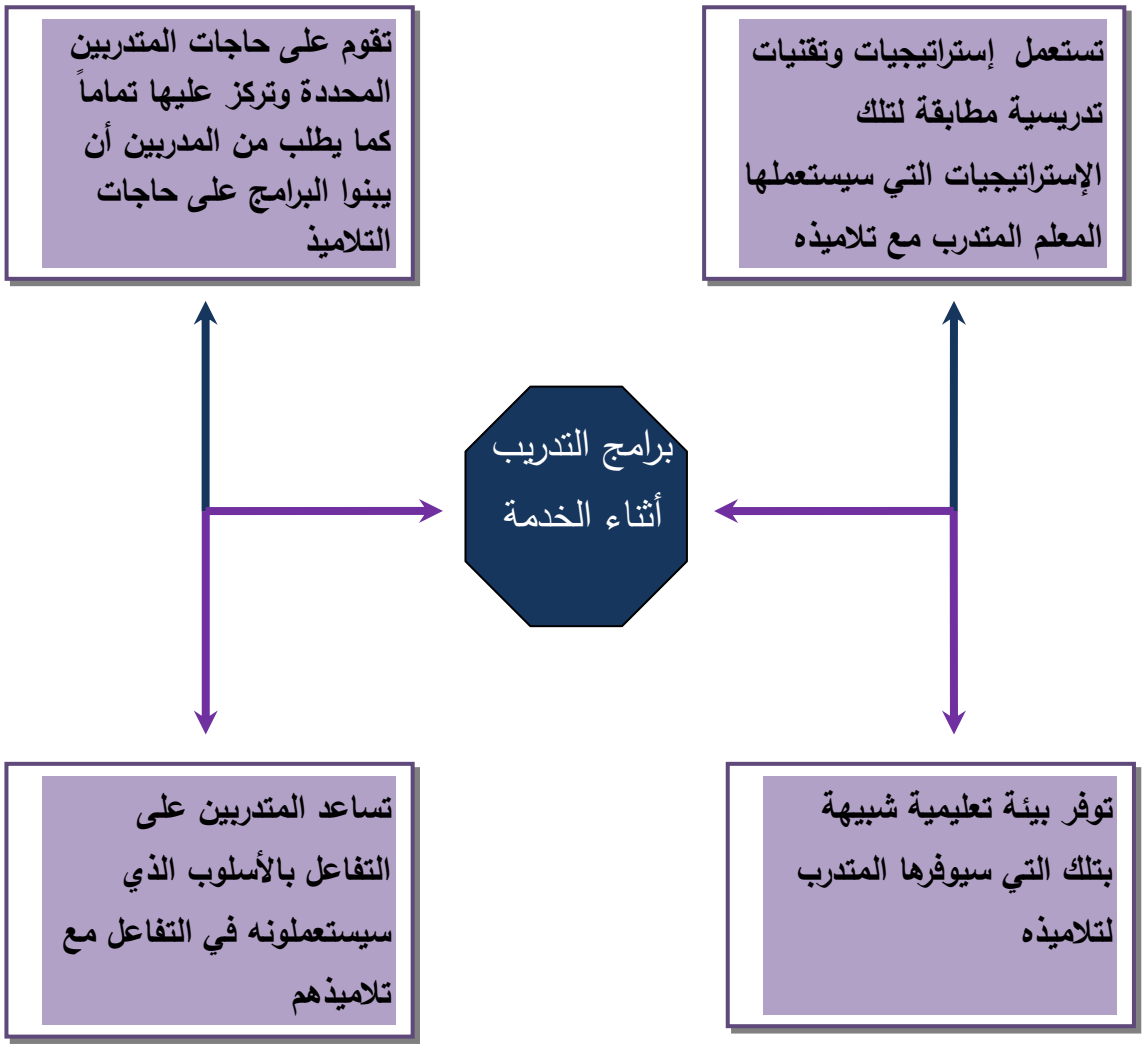
وعرف (جود Good) البرنامج التدريبي بأنه: "مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة التي تهدف إلى تطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين والتي تساعدهم على تجديد معلوماتهم ورفع كفاءاتهم الإنتاجية وحل مشكلاتهم وتطوير أدائهم في عملهم" (في العرابي، 2015، ص.47).

بينما عرفت منتصر (2016) البرامج التدريبية بأنها:

عبارة عن خطط علمية منظمة تستند إلى أسس علمية تهدف لتحسين مهارات أو قدرات معينة، يتم ضبطها وفقاً لحاجة المتدربين، وتوجه لفئة محددة من الأفراد يشتركون في نفس الخصائص والحاجات تكون محدودة العدد، وفي مدة زمنية معلومة ومحددة باستخدام وسائل وتقنيات، وتستند على اتجاه نظري محدد يبنى على أساسه البرنامج لتحقيق الأهداف المسطرة. (ص.28)

ويمكن القول أن البرنامج التدريبي عبارة عن مجموعة من النشاطات والأعمال التدريبية معدة وفق خطة علمية منظمة تستهدف النمو المهني للفرد المتدرب.

ولكي تكون برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة أكثر فعالية يجب أن تتوفر فيها عدة مميزات كما في الشكل التالي:



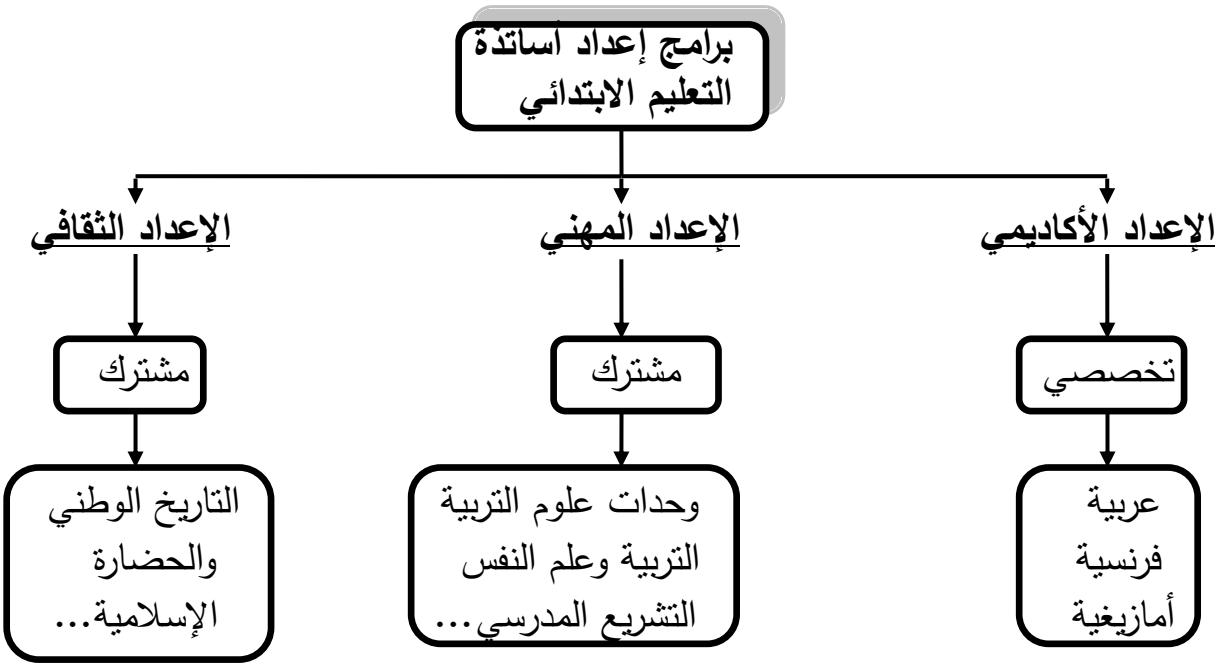
شكل رقم (03) يوضح نموذج لبرامج التدريب أثناء الخدمة (المصدر: عبد السميع وحوالة، 2005، ص.183)

2.مكونات برامج تدريب وإعداد المعلمين:

"وفقا للاتجاهات العالمية لإعداد المعلمين فإن برامج الإعداد قبل أو أثناء الخدمة، سواء أكان الإعداد تكاملياً (عقب الحصول على الشهادة الثانوية)، أو تتابعياً (بعد الحصول على الدرجة الجامعية الأولى) يتطلب توافر المكونات الآتية:

- الإعداد الأكاديمي (التخصصي)
- الإعداد المهني (التربوي)
- الإعداد الثقافي" (البوهي، 2001، ص.235).
- "الإعداد الاجتماع شخصي" (كتش، 2001، ص.302).

ويبين الطالب هذه المكونات بالنسبة لإعداد وتدريب أستاذ التعليم الابتدائي في المخطط التالي:



شكل رقم (04) يوضح مكونات برامج إعداد وتدريب أساتذة التعليم الابتدائي

3.بعض نماذج تصميم البرامج التدريبية:

يُعرف النموذج التدريبي بأنه "تصور إدراكي للخطوات والمراحل التي تتكون منها العملية التعليمية – التدريبية متضمنة جميع العناصر المحققة لأهداف التدريب بكفاءة وفاعلية" (الخطيب والعنزي، 2008، ص.199).

هذا ولقد اطلع الطالب على العديد من نماذج تصميم البرامج التدريبية منها:

1 -نموذج "جيرولد كمب" (jerold kemp)

إن هذا النموذج يتميز "بالنظرة الشاملة التي تأخذ بعين الاعتبار جميع العناصر الرئيسية في عملية التخطيط للتدريب بمختلف مستوياته، كما يساعد هذا النموذج المدربين على رسم المخططات لإستراتيجيات التدريب والتعلم بما في ذلك تحديد الطرائق والأساليب، الوسائل التعليمية من أجل تحقيق أهداف المساق أو المقرر" (زرقان، 2013، ص.219).

ويتمثل هذا النموذج في ثماني خطوات رئيسية، وهي على النحو التالي: (قادي، 2014، ص.54)

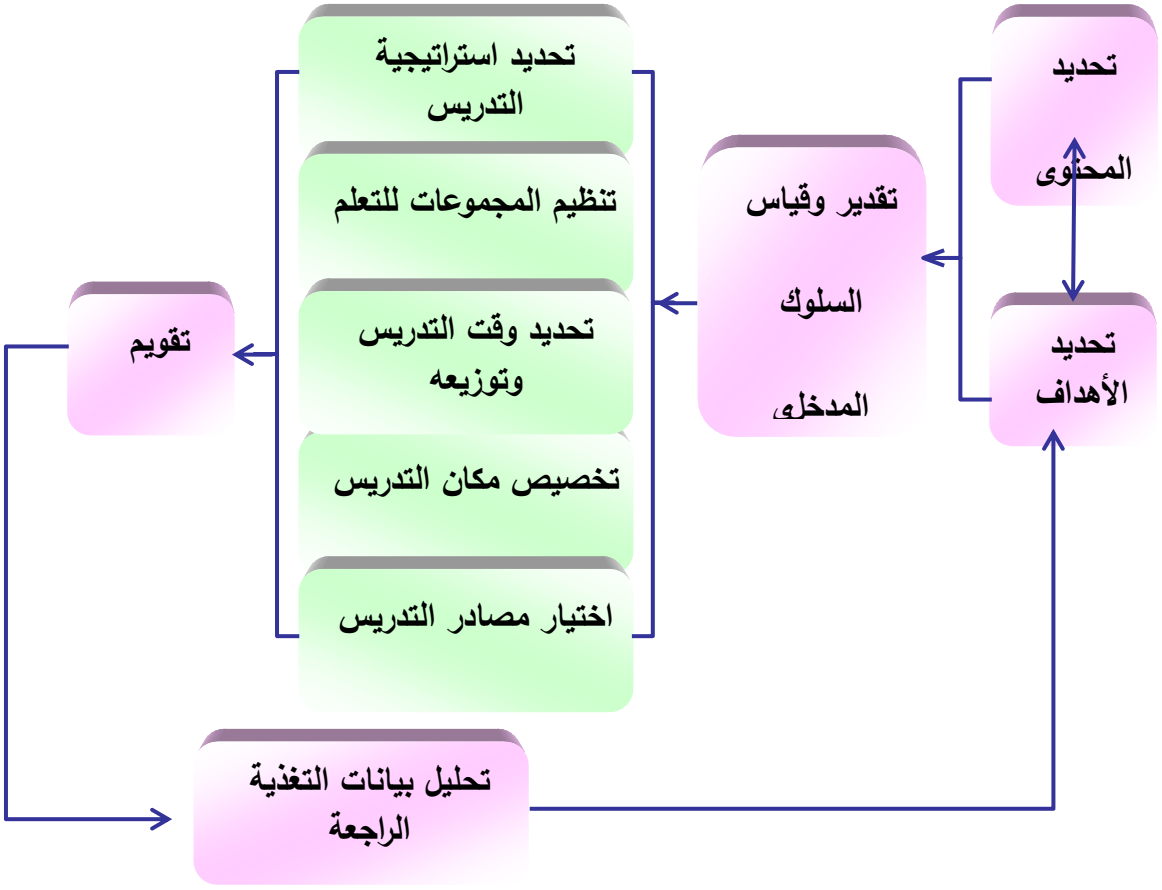
شكل توضيحي رقم (05) يوضح مراحل نموذج "جيرولد كمب" (jerold kemp) (المصدر: قادي، 2014، ص.54).

2 -نموذج جيرلاك وإيلي (1980) Gerlach & Ely:

"يتبنى هذا النموذج المنحى المنظومي للتعليم والتعلم، ويشمل على معظم العناصر الضرورية التي تساهم في مضامين التدريس، ويبين هذا النموذج العلاقة بين مكون وآخر من مكوناته، ويقدم نمطاً تتابعيًّا يمكن تطويره إلى طريقة للتعليم والتعلم الفعال" (السلامات، 2017، ص.53).

ويتمثل هذا النموذج في عدة خطوات محددة ومتسلسلة، وهي: "تحديد الأهداف، وتحديد المحتوى المناسب، وتحديد السلوك المدخلي للمتعلمين، وتحديد طرائق التدريس، وتنظيم الطلبة، وتحديد الزمان والمكان، وتحديد مصادر التعلم، وتقويم الأداء، والتغذية الراجعة" (الطائي والسليفاني، 2014، ص.131).

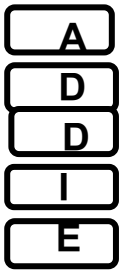
ويمكن توضيح هذه الخطوات في الشكل التالي: (Gerlach and Ely, 1980, p.23 كما ورد في الطائي والجميلي، 2014، ص.1610).



شكل رقم (06) يوضح خطوات نموذج "جيرلاك وإيلي" (Gerlach and Ely) (المصدر: Gerlach and Ely, 1980, p.23 كما ورد في الطائي والجميلي، 2014، ص.1610).

3 -نموذج أدي (ADDIE) لمراحل عملية التدريب: (فريج، 2019، ص.36)

يتكون النموذج العام لتصميم التعليم ADDIE Model من خمس مراحل رئيسية يستمد النموذج اسمه منها، وهي كالآتي:



التحليل Analysis
التصميم Desing
التطوير Development
التنفيذ Implementation
التقويم Evaluation

شكل رقم(07) يوضح مراحل نموذج "أدي" (ADDIE) (المصدر: فريج، 2019، ص.36)

وفيما يلي عرض لكل مرحلة من مراحل التدريب بحسب نموذج أدي (ADDIE)

المرحلة الأولى: التحليل: تشمل هذه المرحلة الدراسة الدقيقة للوضع الراهن الذي يعيشه المعلم وأهم المشكلات والصعوبات التي تواجهه، ومن ثم تقدير الاحتياجات التدريبية الفعلية التي تترجم في شكل أهداف يعمل البرنامج التدريبي على تحقيقها.

المرحلة الثانية: التصميم: "وإذا كانت الخطة تجسد برنامجاً لتدريب الموظفين أثناء الخدمة، فإن التصميم يعني بهذا تقدير حاجاتهم التدريبية المتنوعة الشخصية والعملية السلوكية، واشتقاق الأهداف العامة للتدريب على أساسها ثم تخطيط وتطوير عناصر برنامج التدريب ووسائل تنفيذه المناسبة مع المتدربين" (حمدان، 1991، ص.26).

المرحلة الثالثة: التطوير: "تهدف هذه المرحلة إلى العمل مع خبراء المادة موضوع التدريب (أولئك الذين يعرفون الكثير عن مواضيع التدريب) ووضع الموارد اللازمة بعضها مع بعض لتقديم تدريب فعال" (فريج، 2019، ص.39).

إن هذه المرحلة تبحث في كل ما من شأنه أن يحقق فعالية العملية التدريبية من معينات وأدلة ومطبوعات ووثائق مرافقة، كما يتم الحرص في هذه المرحلة على إمداد المدربين بكل الفنيات والإستراتيجيات المناسبة التي تلائم مستوى وطبيعة المتدربين وتستجيب لاحتياجاتهم.

المرحلة الرابعة: التنفيذ: وفي هذه المرحلة يتم تطبيق البرنامج التدريبي ومحتوياته عملياً باتباع الخطوات والمراحل التي تم تحديدها في مرحلة التصميم.

إنه "مجموع الخطط والإجراءات العملية المدروسة المسخّرة لتطبيق البرامج مع المتدربين، بكل ما يلزمه من طرق ووسائل وتكنولوجيا تربوية وخدمات بشرية ومادية، ثم كيفيات إعداد هذه البرامج في وثائق مكتوبة قابلة للتسويق والاستخدام والتقييم لجدواها السلوكية" (حمدان، 1991، ص.27).

المرحلة الخامسة: التقويم: تقييم فعالية البرنامج " يركز على تحديد مدى تأثير البرنامج في إحداث المهارات السلوكية المطلوبة" (حمدان، 1991، ص.192).

وفي ضوء ما سبق عرضه ودراسته من نماذج في تصميم وبناء البرامج التدريبية يرى الطالب أنها تشترك جميعاً في تحديد الخطوات والمراحل الرئيسية للعملية التدريبية، والتي تشمل: تحديد الأهداف، تصميم البرامج التدريبية، تنفيذ البرامج التدريبية، وتقويمها.

4.خطوات إعداد البرنامج التدريبي:

لقد حدد البوهي (2001، ص ص. 179-193) خطوات إعداد البرامج التدريبية كما يلي:

1.4: تحديد الاحتياجات التدريبية وتحليلها: إن أي برنامج تدريبي يعتمد بالدرجة الأولى على تحديد الاحتياجات التدريبية لجعلها منطلقاً في رسم وتصميم الخطة التدريبية "حيث أن

الاحتياجات التدريبية تعني الفجوة بين مستوى الأداء الحالي، ومستوى الأداء الذي يجب أن يكون عليه هذا المستوى" (الخطيب والعنزي، 2008، ص.35).

"ويقصد بالاحتياجات التدريبية مجموع التغييرات المطلوب إحداثها في المتدرب أو المؤسسة والمتعلقة بالمعلومات والخبرات والسلوك والاتجاهات اللازمة لجعل المتدرب أو المؤسسة قادرين على أداء الوظائف المنوطة بها بكفاءة عالية" (البوهي، 2001، ص.179).

بينما اعتبرها عليوة (2001) بأنها "النتائج أو الأهداف التي يتم العمل التدريبي من أجل التوصل إليها" (ص. 59)، أي مدى ضبط أهداف العمل التدريبي ليتناسب مع الاحتياجات التدريبية للمتدربين.

وهي "المعلومات والمهارات والاتجاهات التي يراد تنميتها في شخص أو في مجموعة ما وهي التغيرات الواجب إحداثها في معلومات أو معارف أو مهارات أو اتجاهات الأفراد من أجل تلبية متطلبات العمل ومواجهة المشكلات التي تحدث فيه" (الحديدي ودهمش، 2013، ص.672).

ولقد اعتبر بلقيدوم (2013) الحاجة "كفارق بين وضعية مرغوبة مثالية، وأخرى حالية ملاحظة" (ص.110).

ويخلص الطالب إلى أن الحاجات التدريبية للمعلمين هي تلك الفجوة بين ما هو كائن وما يجب أن يكون لديهم من معارف ومهارات واتجاهات، مما يستدعي تداركها عن طريق عمليات تدريبية مختلفة.

هذا وقد أوضح حمدان (1991) أن تقدير الحاجات التدريبية أو التطويرية يعني "جمع البيانات الخاصة بالموظفين أو وظائفهم أو مؤسساتهم أو كلهم جميعاً، ثم تحليلها ومقارنتها بمواصفات أو سلوكيات معيارية تخص الواحد منهم لتقرير أنواع ودرجات النقص الملاحظ في وضعه الراهن، والتي ستتولى برامج التدريب/ التطوير تعويضها وصولاً إلى وضع آخر مرغوب أو مقصود" (ص ص.26-27).

1.1.4: مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية:

"ويتم التعرف على الاحتياجات التدريبية من خلال استمارات استطلاع الرأي سواء للعاملين بالمؤسسة أو المتعاملين مع المؤسسة أو رجال الإدارة والخبراء، نتائج تقويم البرامج السابقة، وأكثر الطرق فاعلية للتعرف على الاحتياجات التدريبية تتم من خلال تحليل المردود

out–pot ومناقشة الأداء المتوقع والأداء الفعلي لتحديد الاحتياجات" (البوهي، 2001، ص.180).

ويمكن تحديد الاحتياجات التدريبية حسب ما ذكره عليوة (2001) من خلال:

1 -تحليل المنظمة أو التنظيم

2 -تحليل العمل

3 -تحليل الفرد. (ص.24)

وسنتناول هذه المصادر بالتفصيل كما يلي:

1 -تحليل المنظمة أو التنظيم:

"ويقصد به دراسة الأوضاع التنظيمية، والأنماط الإدارية لتحديد مواطن الحاجة للتدريب، وكيفية تشخيص نوع التدريب المطلوب" (صاهد وعزوق، 2019، ص.510).

أي معرفة مشاكل المنظمة وجوانب القصور التي تعاني منها وعلاقة ذلك بأداء الأفراد، ومن ثم تحديد ووضع إستراتيجيات لمعالجتها عن طريق خطط تدريبية مناسبة، ويتضمن هذا المدخل حسب عليوة (2001) الجوانب التالية:

1 1 -دراسة واستيعاب الأهداف الحالية للمنظمة:

تبرز أهمية الأهداف بالنسبة للمنظمة في أنها تشكل أساس وسبب وجود واستمرار المنظمة طالما بقيت هذه الأهداف ملبية لبعض حاجات البيئة والمجتمع هذا من ناحية، ومن ناحية ثانية فإن تحديد الأهداف واستيعابها وفهمها من قبل العاملين سيساعد كثيرا في العمل على تحقيقها وربطها بأهدافهم الخاصة، كذلك فإن أهمية الأهداف تبرز من ناحية كونها المعيار الذي سيجري بموجبه تخصيص وتوزيع موارد المنظمة البشرية والمادية. (عليوة، 2001، ص ص.24-25)

1 2 -دراسة تطور المنظمة:

ونعني بها جمع بيانات ومعلومات لمعرفة مسارات المنظمة مستقبلا، ومدى قدرتها على التجديد والتغيير من أجل تحقيق تطور مستمر لها من خلال الرفع من كفاءة العمال وزيادة مردوديتهم.

1 3 -تحليل الهيكل التنظيمي:

يتضمن هذا التحليل التعرف على الأقسام والوحدات الفرعية التي تتكون منها المنظمة اختصاصاتها، الفعاليات التي تمارسها، حجم الوحدات التنظيمية الفرعية ونطاق

الإشراف، المعايير المعتمدة في إقامة الوحدات التنظيمية، حجم النشاط الممارس من قبل كل وحدة، أساليب الاتصال المعتمدة، الصلاحيات الممنوحة لإنجاز الأعمال ومدى ملاءمتها لذلك، مدى ممارسة الصلاحيات الحالية، مدى الحاجة إلى التفويض. (عليوة، 2001، ص ص.25-26)

وحسب رأيي فإن تحليل الهيكل التنظيمي يسمح بتحقيق التكيف والتلاؤم بين الفرد والوظيفة كإعادة توزيع المهام على العمال، أو إعادة النظر في التفويض والمسؤوليات، أو تغيير مكان العمل، أو النظر في وقت الإنجاز وما إلى ذلك.

1 4 -دراسة وتحليل القوى العاملة للمنظمة:

يستهدف التحليل هنا الوقوف على طبيعة التركيب الحالي للقوى العاملة في المنظمة وتوزيعاتها داخل المنظمة كذلك التعرف على الحاجات الآلية لبعض أنواع هذه القوى والحاجات المستقبلية لبعضها الآخر في ضوء الاستخدام الحالي للقوى العاملة والتطورات التي ستطرأ عليها مستقبلاً (ترقية- نقل- فصل- تقاعد- إصابات عمل - وفاة... الخ) إضافة إلى احتياجات المشاريع المستقبلية والتحليل هنا لن يفيد فقط في تقديرات الاحتياجات التدريبية ولكن سيساعد في إعادة توزيع القوى العاملة الحالية وتقدير الفائض والعجز، إضافة إلى مساعدته في اعتماد وتعديل بعض سياسات شؤون الأفراد في المنظمة أن المعايير التي يمكن اعتمادها في مثل هذه التحاليل كثير منها العدد، الصنف، الجنس، التخصص العلمي، المستوى الوظيفي، الفئات العمرية، مدة الخدمة، الخبرة السابقة... الخ. (عليوة، 2001، ص.26)

1 5 -تحليل مؤشر الكفاءة:

وفيها يتم ضبط وتحديد عدد من المؤشرات (Les indicateurs) والمعايير (Les Normes) يتم بموجبها معرفة مدى كفاءة المنظمة وقدرتها على تحقيق أكبر عائد وبمواصفات عالية، وكذلك مدى استخدامها لكل الموارد المتاحة بفعالية، ولقد أشار عليوة (2001، ص ص.27-28) إلى بعض من هذه المؤشرات والمعايير منها:

-تكاليف العمالة Costs of Labour

-تكاليف المواد Costs of Materiales

-نسبة التالف والفاقد من الوحدات المنتجة

-معدل الانتفاع Utilization من الآلات والمعدات في إنتاج البضائع والخدمات.

2 تحليل العمل (الوظيفة): ويسمى أيضا التحليل الوظيفي، حيث "يتناول التعرف على الدور أو الوظائف التي ينبغي أن تحققها المؤسسة أو المتدرب في وظيفته ويتم ذلك من خلال تجميع بيانات عن بيئة المؤسسة، الشروط والمؤهلات والمهارات الواجب توافرها في العاملين" (البوهي، 2001، ص.180).

ويتضمن هذا المدخل ثلاث أساليب:

-"وصف الوظائف والأعمال

-إعادة التنظيم

-معدلات الأداء" (عليوة، 2001، ص.28).

ولقد حدد حمدان (1991، ص.39) شروط وأدوات إجرائية لتحليل الوظيفة وهي:

-تحليل الوظيفة من أفراد مؤهلين بالوظيفة نفسها

-تحديد العوامل المرتبطة بالوظيفة بما في ذلك السلامة

-تحديد المهارات والمعارف الوظيفية المطلوبة من الموظفين المؤهلين أنفسهم

-تحديد المعايير المقبولة لتنفيذ المهمات والتصرفات الوظيفية

-تحديد أهمية المهمات والتصرفات داخل الوظيفة

-تحديد المواد والوسائل والأجهزة المستخدمة في إنجاز تصرفات الوظيفة

-دراسة عينات كافية من الوظيفة ليكون التحليل كافياً لفهمها وتمثيلها

-مراجعة قائمة التصرفات والمهمات التي تم التوصل إليها بالتحليل من خبراء/ مختصين في المجال الوظيفي المعني بالتدريب

-تلخيص بيانات تحليل الوظيفة في تقرير يحتوي:

*كتابة المهمات والتصرفات سلوكياً في قائمة مع ظروف ومعايير تنفيذها المناسب

*تحديد أهمية كل تصرف ضمن المهمة

*حذف السلوكيات أو التصرفات غير الهامة أو الزائدة عن المطلوب عادة.

3 تحليل الفرد:

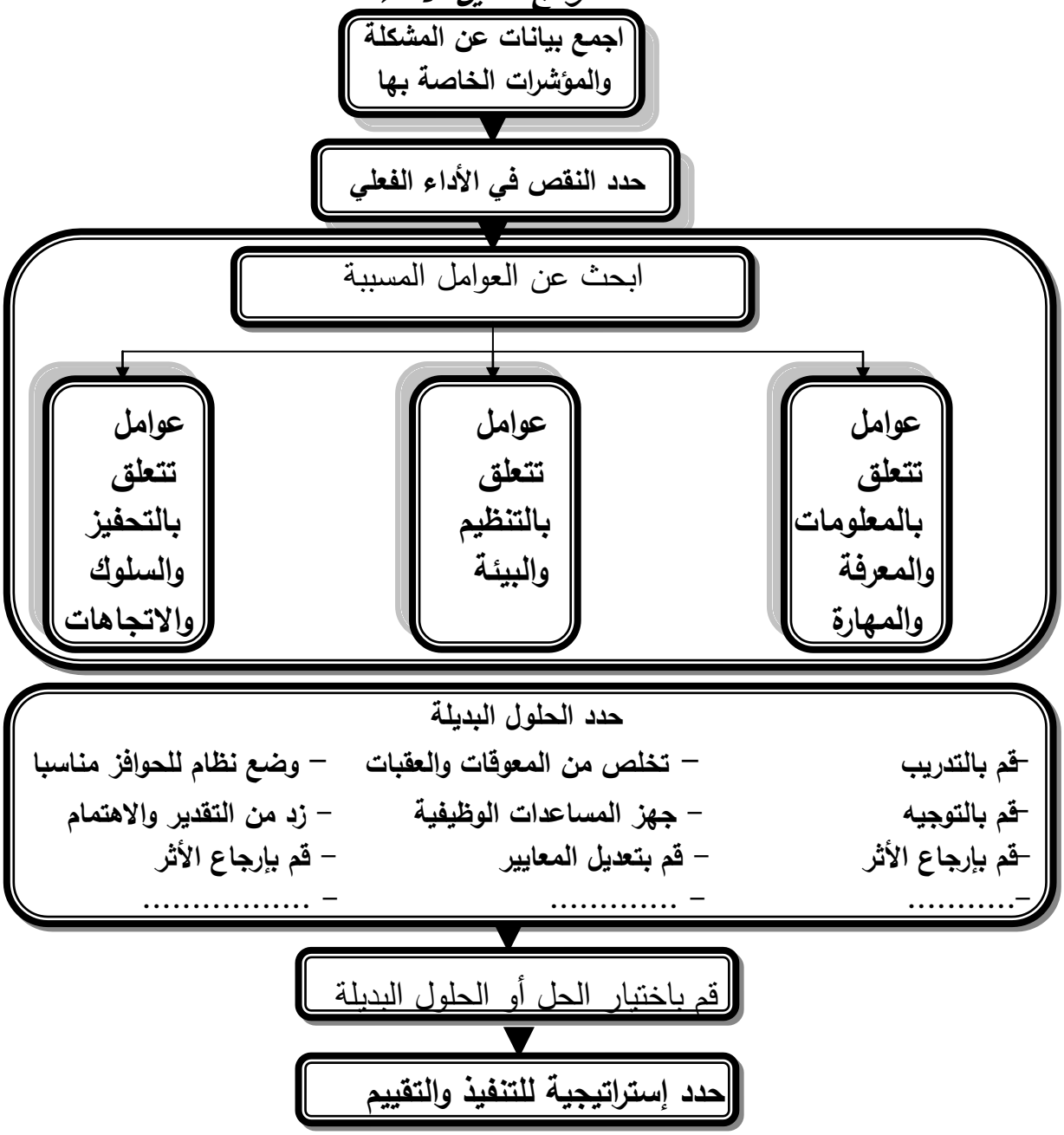
"تحليل الفرد أو الموظف: المقصود به الفرد الذي يحتاج إلى التدريب، والمقصود بتحليل الفرد أيضا، قياس أدائه في وظيفته الحالية، وقدرته في المستقبل لأداء مهارات أخرى يتطلبها العمل" (محمد، 2015، ص.167).

"ويعتبر تحليل الفرد هو المدخل الاستراتيجي الذي يجب الاعتناء به ومن ثم فإن هذا التحليل يجب أن يعتمد على أسس موضوعية تأخذ بعين الاعتبار مستويات الفرد التعليمية، والتدريبية، والوظيفية، وتطلعاته وميوله" (الخطيب والعنزي، 2008، ص.164).

وهذا التحليل يسمح لنا بمعرفة ما تم إنجازه من أداء فعلي "للتعرف على معدله الطبيعي وهل هو أقل أم أعلى من المستوى المطلوب" (البوهي، 2001، ص.181).

ويمكن توضيح كيفية تحليل الأداء في الشكل التالي:

نموذج تحليل الأداء



شكل رقم (08) يوضح نموذج تحليل الأداء (المصدر: عليوة، 2001، ص.20).

من الشكل رقم (08) يتضح أن الهدف من تحليل الأداء هو:

-تحديد الاحتياجات التي تتعلق بتطوير وتنمية المعلومات والمعارف (Knowledge)، وكذلك المهارات (Skills).

-تحديد العوامل المتعلقة بالتنظيم والبيئة المتسببة في نقص الأداء.

-تحديد العوامل المحفزة والاحتياجات التي تتعلق بتنمية الاعتقادات والسلوك بما يتناسب وأهداف المنظمة.

ولقد أوضح عليوة (2001) أساليب تحديد الاحتياجات التدريبية كما يلي:

"تحليل التنظيم ⟵ تحديد الموقع التنظيمي الذي يحتاج إلى تدريب

تحليل العمليات ⟵ تحديد الموضوعات المطلوب التدريب عليها

تحليل الأفراد ⟵ تحديد الأفراد المطلوب تدريبهم" (ص.61).

وخلاصة القول أن مرحلة تحديد الاحتياجات تُعتبر من أهم مراحل بناء البرامج التدريبية لأنها ترتبط مباشرة بالأهداف المراد تحقيقها، وإذا كانت هذه الأهداف لا تلبي حاجات المتدربين فلا فائدة من كل العمليات الأخرى.

2.4: تحديد أهداف البرنامج:

"في هذه المرحلة يتم ترجمة الاحتياجات التي يتم تحديدها من المرحلة الأولى إلى أهداف زمنية وكمية ونوعية محددة" (الخطيب والعنزي، 2008، ص.39).

"وتشمل الأهداف العامة للبرنامج مثل تحسين أداء المعلم أو تطوير أداء المؤسسة، تفعيل إنتاجية العاملين أو المؤسسة، تحسين نتائج المدرسة...الخ، ويتبع ذلك تحديد الأهداف الإجرائية objectives وهي أكثر تفصيلا ويتم على أساسها تقييم الأداء بعد التدريب" (البوهي، 2001، ص.181).

3.4: تخطيط وتقييم المحتوى التدريبي:

"ويقصد بالمحتوى: المعلومات والمهارات التي ستكون محوراً للبرنامج والنشاط التدريبي بالإضافة إلى الاتجاهات والسلوكيات التي يعمل البرنامج على تأصيلها أو تغييرها" (البوهي، 2001، ص.181).

وهو "السرد الموضوعي للمعارف والحقائق والمفاهيم التي تساعد على اكتساب المهارات والاتجاهات وبناء ذلك على أسس تربوية فلسفية" (الخطيب والعنزي، 2008، ص.176).

"ومن مقومات المحتوى الجيد أن يسهم في قدرات المتدرب على انتقال أثر التدريب الذي يعد امتداداً للمقدرة على القيام بعملية التطبيق الفعلي للمواد التي اكتسبها أثناء التدريب" (الخطيب والعنزي، 2008، ص ص. 176-177).

ويشير عليوة (2001) إلى المحتوى التدريبي بالمادة التدريبية حيث عرفها بأنها "مجموعة من المعلومات أو المفاهيم أو الحقائق أو الأمثلة أو النماذج العلمية التي تشرح وتوضح موضوعا معيناً" (عليوة، 2001، ص.68).

4.4: اختيار أساليب التدريب:

"الأسلوب التدريبي Training Method هو الطريق الذي يُستخدم لنقل المادة التدريبية من المُدرب إلى المتدربين بصورة تنتج الأثر المطلوب" (عليوة، 2001، ص.71).

إن الأساليب التدريبية كثيرة ومتنوعة نذكر الشائعة منها وهي:

1 -المحاضرة Lecture:

"وهي الطريقة التقليدية في نقل المعلومات بطريقة رسمية، وتعتمد على الدور المباشر الذي يقوم به المحاضر في إعداد المادة العلمية وعرضها وتفسيرها" (عليوة، 2001، ص.72).

وأسلوب المحاضرة هو "أسلوب تدريبي يستخدم الرموز اللفظية في توصيل مجموعة من الأفكار والمعلومات والحقائق العلمية والنظريات والمفاهيم، من قبل المدرب إلى المتدربين، ويلاحظ على هذا الأسلوب أن المسيطر في الموقف التدريبي هو المدرب فهو يقوم بإرسال المعلومات وشرحها وتوضيحها باستخدام الرموز اللفظية" (عبد السميع وحوالة، 2005، ص.176).

إن هذه الطريقة تعتمد على المحاضر (المدرب) باعتباره المالك الوحيد للمعرفة، حيث "تقوم على مبدأ الإلقاء والشرح أو العرض النظري للمادة العلمية والإنسانية من جانب المعلم" (سمارة والعديلي، 2008، ص ص.145-146).

والمحاضرة كأحد الأساليب التدريبية التقليدية لا تُعتبر ذات فعالية كبيرة لعدة أسباب ذكرها عليوة (2001) فيما يلي:

-لا تصلح المحاضرة كوسيلة للتدريب بغرض صقل المهارات أو تغيير السلوك، فقيمتها محدودة في إمكانيات نقل المعلومات إلى المتدربين فقط.

-لا تأخذ المحاضرة كأسلوب تدريبي الفروق الفردية بين المتدربين في الاعتبار، بل

هم من وجهة نظر المحاضر سواء.

-لا توفر المحاضرة للمتدرب فرصة لتجربة أو تطبيق ما يسمع، أو معرفة نتائج تطبيقه للمعلومات التي انتقلت إليها [خطأ في المصدر] من خلالها. (ص.73)

2 -حلقات المناقشة Discussion:

وفيها يتم تبادل المعلومات والآراء في مجموعات صغيرة لا يزيد عدد أفرادها على خمسة، وتتخذ عدة صور منها: مناقشة المحاضرة، ويخصص مدرب لكل مجموعة يقود المناقشة لما ورد في المحاضرة من معلومات وأفكار، المناظرة De-bate وفيها يقسم المتدربون إلى فريقين أو أكثر ينتصر كل فريق لرأي معين وينقد رأي الفريق الآخر، الندوة Symposium ويقودها مجموعة من الخبراء المتخصصين في موضوع التدريب لمناقشة المتدربين في موضوع معين وفيها يكون التفاعل مباشر للخروج بإيضاحات أو تصورات معينة. (البوهي، 2001، ص.185)

3 -التدريب المصغر Microtraining:

وفيه يتم تحليل المحتوى التدريبي وتقسيمه إلى أجزاء صغيرة يركز كل منها على مهارة معينة يقوم المتدربون بالتركيز عليها والتعرف على تفاصيلها بدقة، ويتم تنفيذ الجزئية من قبل المتدرب أو المتدربون في زمن 15 دقيقة ويتم التسجيل بالصوت والصورة ليتم عرضها مجدداً أمام المتدربين تحت إشراف المدرب للتعرف على جوانب القوة والضعف في الأداء ومحاولة تحسينه. (البوهي، 2001، ص.185)

4 -الورش الدراسية Workshop: "وفيها يتم إلقاء مسؤولية التعلم والتنمية المهنية على المتدربين أنفسهم، وتتطلب تقسيم المتدربين إلى مجموعات عمل صغيرة، تكلف كل مجموعة بدراسة مشكلة معينة دراسة علمية دقيقة تحت قيادة أحد المتدربين يختاره زملاؤه" (البوهي، 2001، ص.186).

يتضمن هذا الأسلوب أكثر من أسلوب تدريبي، فهو يستخدم أسلوب المحاضرة وأسلوب النقاش والعروض العملية (الدروس النموذجية) ويطلق على الورشة التدريبية اسم أسلوب تجاوزاً وإنما في الحقيقة هي تتضمن وتستخدم مجموعة من الأساليب التدريبية، وتهدف الورشة التدريبية بصفة عامة إلى إكساب المعارف والمهارات والاتجاهات في جانب مهم من جوانب عمل المتدرب وتتراوح مدة الورشة من ثلاثة أيام إلى عدة أسابيع. (عبد السميع وحوالة، 2005، ص ص.177- 178)

إن الورشة التدريبية تعتبر بمثابة حقل تدريبي يشارك فيها جميع المتدربين، ويتم فيه تبادل الآراء والمعلومات والخبرات من أجل الوصول إلى حل للمشكلة أو المشكلات المطروحة، واقتراح تصور واضح بناء على ما تم تداوله في هذه الورشة، وتتميز بعدة مزايا من بينها أنها تُنمي "الاتجاهات المطلوبة لدى المتدربين وإكسابهم سلوكيات محمودة، مثل: التعاون والمشاركة وتحمل المسؤولية وإنكار الذات (العمل في فريق) ولا يعتبر الوصول لحلول المشكلات هدفا في ذاته وإنما تدريب وتعويد المتدربين على أسلوب حل المشكلات بطريقة علمية – عملية– منظمة" (البوهي، 2001، ص.186).

5 -المؤتمرات Conferences: "وهي عبارة عن اجتماعات موسعة لعدد من المتخصصين، يسبقه إعداد من خلال تكليف لجنة من الخبراء أو المتخصصين البارزين من ذوي الاهتمام بموضوع المؤتمر ليكونوا بمثابة محاضرين أو مناقشين بالمؤتمر، ويدعى أيضًا إليه عدد كبير من العاملين في المؤسسة والجامعات من أصحاب نفس التخصص" (البوهي، 2001، ص.186).

"وبصفة عامة فإن المؤتمر أو الندوة أو حلقة البحث هي عبارة عن اجتماع منظم له هدف محدد وجدول أعمال متفق عليه، كما أن هناك أسلوب متفق عليه في إدارة الحوار، وتستخدم هذه الأساليب عادة في التدريب على المجالات الإدارية ذات الطبيعة الخلافية، أي التي تحتمل آراء مختلفة" (عليوة، 2001، ص ص.73– 74).

6 -الدروس العملية Demonstrations: "وهي دروس نموذجية يقوم بأدائها المتدربون بعد التخطيط الجيد لها مع المدربين، وقد يقوم بأدائها المدرب أو الخبير، ويصاحب الدرس العملي تدوين للملاحظات لمناقشتها بعد أداء التمرين العملي" (البوهي، 2001، ص ص. 186–187).

7 -دراسة الحالات Case Study:

وتستخدم هذه الطريقة أساسا في التدريب على العلاقات الإنسانية حيث يواجه المتدرب بموقف عملي معين ويطلب إليه دراسته وتحليله واستخراج المؤشرات والدلالات منه وصولا إلى تقدير أو حكم أو قرار في شأن ما حدث وأسلوب علاجه، ومن خلال هذه المناقشة يستطيع المتدرب– بتوجيه من المدرب– أن يكتشف المبادئ والأسس العلمية المتصلة بالمشكلة موضع البحث، ولهذه الطريقة – إذا أحسنت إدارتها– فوائد واضحة حيث يكون إسهام المتدرب في العمل التدريبي واضحا، ومن

ثم فإن ما يصل إليه من استنتاجات سوف يرسخ في ذهنه ويؤثر بالتالي على سلوكه المستقبل. (عليوة، 2001، ص.74)

8 -تمثيل الأدوار Role Playing: "يتضمن هذا الأسلوب خلق مواقف علمية وإشراك المتدرب كطرف مباشر فيها يواجه صراعا أو تناقضا معينا، ويطلب إليه علاج الموقف بالسلوك الفعلي كما لو كان يعيشه في الحياة فعلا" (عليوة، 2001، ص.75).

"يعتبر هذا الأسلوب أسلوبا معملياً لتدريب المتدربين على الأدوار والمهام والمسؤوليات والمواقف الموجودة في بيئة الأعمال الحقيقية أو أنه يسمح بقيام المتدرب بتمثيل دور شخصي ما ويتصرف كما يعتقد بأن ذلك الشخص يتصرف في أدائه لذلك الدور" (عبد السميع وحوالة، 2005، ص.179).

ويرى الطالب أن هذا الأسلوب يصلح في تنمية القيم والاتجاهات، والمعارف السلوكية وفي تنمية المهارات الأدائية بشكل عام.

9 -الرحلات أو الزيارات الميدانية: وتظهر أهمية الرحلات والزيارات الميدانية من خلال وقوف المتدرب "على مهارة أو موضع التدريب في مكانه الطبيعي وعلى ما يترتب على ذلك من اكتساب الخبرات المباشرة، على أن يحدد للزيارة مخطط محكم موضح لأهداف الزيارة المفضلة، وخطواتها والمهارات والموضوعات التي يراد الإشارة إليها لاكتساب الخبرة منها" (الفتلاوي، 2004، ص.107).

وعند زيارة الصفوف الدراسية يستفيد المتدربون من أعمال ونشاطات المعلمين المطبقين خاصة إذا كان الأمر يتعلق بتنمية مهارات معينة أو تنفيذ إستراتيجية جديدة مع التلاميذ، أو اقتراح خطة لتنفيذ درس معين.

10 -أسلوب العصف الذهني Brainstorming: "يقوم هذا الأسلوب على تشجيع المعلمين المتدربين على إنتاج عدد كبير من الأفكار بهدف تنمية قدراتهم العقلية من خلال التدريب على توليد الأفكار المتتابعة والمتنوعة في نفس الوقت حول قضية ما أو مشكلة تطرح عليهم في أثناء الجلسة" (عبد السميع وحوالة، 2005، ص.182).

"وتعد إثارة الأفكار إجراءً تعليمياً شبيهاً بالنقاش الاستكشافي أو التفكير الخلاق من عدة وجوه ويستخدم لتوليد مجموعة من الأفكار الإبداعية المتنوعة التي تخص مشكلة معينة" (الفتلاوي، 2004، ص.105).

وهذا الأسلوب يعتمد على تشجيع المتدربين من أجل طرح أفكارهم حول المشكلة

المطروحة (استمطار الأفكار) دون نقد أو رفض، وفي الأخير يتم تحليلها ومناقشتها، وكذلك تطويرها وتحسينها.

11 -أسلوب التدريب المعتمد على تكنولوجيا المؤتمرات المرئية: إنه أسلوب يتماشى مع التطورات التكنولوجية الحديثة أي التدريب عن بعد باستعمال تقنيات الإعلام والاتصال الحديثة، حيث "يعتمد على اجتماع المدربين بالمتدربين من خلال تكنولوجيا المؤتمرات المرئية، فالمدرب يقوم بعملية التدريب من خلال برنامج تدريبي يتم بثه بشكل مباشر لمجموعة من المتدربين المنتشرين في أماكن متباعدة، ويتم الحوار والمناقشة وتقديم الإجابات على جميع استفسارات وتساؤلات المتدربين من خلال تطبيقات مصاحبة لهذه التكنولوجيا" (عبد السميع وحوالة، 2005، ص.182).

ولقد اعتمدت وزارة التربية الوطنية هذا الأسلوب التدريبي خلال العام الدراسي 2021/2020 بسبب جائحة كورونا (كوفيد 19) أين طلبت من المفتشين تنظيم أيام تكوينية باستخدام تقنيات الاتصال الحديثة لكنها لم تنجح بسبب قلة أو انعدام الوسائل التكنولوجية وعدم ربط كل المدارس الابتدائية بشبكة الانترنيت.

5.4: تحديد معينات التدريب:

ونقصد بها الوسائل والأدوات والأجهزة والإمكانيات التي تساعد على فعالية تنفيذ البرنامج التدريبي، ومن بينها: (البوهي، 2001، ص.187)

أ) أجهزة تكنولوجيا التدريب: ومنها جهاز العرض فوق الرأسي وجهاز عرض الشرائح، السبورة البيضاء، ومعامل اللغات المتنقلة والثابتة، وأجهزة السينما والفيديو، أجهزة التسجيل، معامل الحاسب الآلي.

ب) وسائل الإيضاح: مثل الصور والمجسمات والخرائط والرسوم البيانية.

ج) المكتبة ودوائر المعلومات: وفيها مصادر المعلومات والمراجع المعتمدة، وهي لا غنى عنها للبحث عن المعلومات والتثقيف الذاتي.

6.4: اختيار وتهيئة المدرب:

أي تحديد مواصفات ومؤهلات المدرب تشمل المؤهلات العلمية والمهنية والخبرات السابقة ومدى استعداده وقدرته للقيام بمهمة التدريب.

ولقد وضع الخطيب والعنزي (2008) معايير عند اختيار المدربين هي:

"الخبرة العلمية والعملية حول المهمة التي سيقوم بها، أن تتوفر لديه الرغبة في التدريب،

المقدرة على الاتصال والتواصل وإيجاد علاقات إنسانية مع المتدربين، الذكاء، المقدرة على طرح الأفكار الإبداعية، المقدرة على التحليل...الخ" (ص.179).

7.4: إعداد الميزانية المالية للبرنامج:

يجب أن يتم حساب تكلفة البرنامج بطريقة شاملة تأخذ في الاعتبار نصيب البرنامج من الأصول الثابتة من مباني وأثاث وتجهيزات ومعدات، بالإضافة إلى المصاريف الجارية هي أجور العاملين الدائمين بمراكز ومؤسسات التدريب، والتأمين، وأعمال الصيانة الدائمة وفيه استهلاك الكهرباء والماء، واشتراكات التليفون والفاكس والتلكس، والكتب والمراجع التي تزود بها المكتبة بصفة دورية، وأجور المتدربين خلال فترة تفرغهم للتدريب، وثمن السجلات والمطبوعات، وتكاليف البريد. (البوهي، 2001، ص.189)

8.4: تنفيذ البرنامج:

أي البدء في تطبيق الجلسات التدريبية المدرجة في البرنامج.

هذا، ولقد حدد عليوة (2001) أهم الجوانب التنفيذية التي يهتم المخطط التدريبي بالإعداد لها وهي:

-توقيت البرنامج: ويتضمن هذا الجانب ما يلي:

.موعد بدء البرنامج وموعد انتهائه.

.توزيع العمل التدريبي خلال فترة البرنامج.

.تنسيق التتابع الزمني للموضوعات التدريبية المختلفة

-إعداد مكان البرنامج: ويتضمن ما يلي:

.اختيار المكان وفقا لمتطلبات البرنامج (مثلا قاعة كبيرة أم حجرات صغيرة)

.تصميم طريقة جلوس المتدربين (مائدة مستديرة، أو صفوف مستقيمة في مواجهة المدرب، أو على شكل حرف u، مع تعيين مكان المدرب)

.تحديد المستلزمات الضرورية في كل برنامج (سبورة عادة أو جهاز عرض الشرائح)

-تجهيز المطبوعات: ويتضمن هذا الجانب ما يلي:

.استلام المطبوعات من القائمين بإعدادها علمياً.

.إجراءات الطباعة والتجليد.

.إجراءات التوزيع على المتدربين وفقا للخطة العملية للبرنامج. (ص ص.79- 80)

ويضيف الطالب توزيع الزمن على الجلسات التدريبية ومدة كل جلسة، وكذلك ضرورة تحديد زمن وتوقيت فترات الاستراحة بين الجلسات التدريبية.

9.4: المتابعة والتقييم:

المتابعة: "هي عملية مراقبة تنفيذ البرنامج التدريبي للتأكد من أن عملية التنفيذ تتم وفق خطة البرنامج، وتتجه بنجاح نحو تحقيق أهدافه، وقد تذهب عملية المتابعة أبعد من ذلك لتتدخل لإزالة المعوقات" (البوهي، 2001، ص.193).

وتهدف المتابعة إلى "تحديد أثر البرنامج على أداء المتدربين في الميدان التربوي (داخل غرفة الصف، البيئة المدرسية، ميدان الإشراف التربوي) لفترة طويلة بهدف تحسين أدائهم" (الخطيب والعنزي، 2008، ص.182).

أما **التقييم** : "فهو عملية قياس مدى التأثير الذي تركه التدريب على المتدربين، أي مدى ما حصل عليه المعلمون المتدربون من معارف ومهارات جديدة، ومدى ما اكتسبوه من عادات واتجاهات وسلوكيات مرغوبة" (البوهي، 2001، ص.193).

و**التقويم** "عبارة عن عملية منظمة لجمع المعلومات في ضوء معايير علمية محددة بهدف إصدار حكم موضوعي على قيمة الأشياء مثل البرامج، أو ممارسات الأشخاص أو ما يمتلكه الأفراد من معارف ومهارات واتجاهات من أجل التحسين والتطوير" (الخطيب والعنزي، 2008، ص.181).

و**تقييم صلاحية البرنامج** يعني "كشف كفاية تمثيله لحاجات المتدربين. أما تقييم الجدوى، فيهدف إلى كشف كفاية الأثر الذي يحدثه في الشخصية السلوكية الوظيفية للمتدربين" (حمدان، 1991، ص.198).

ويمر تقييم البرنامج التدريبي بالمراحل التالية:

-**مرحلة التقييم قبل تنفيذ البرنامج التدريبي:** وتهدف هذه المرحلة إلى "التأكد من دقة وسلامة خطة البرنامج، وقدرتها على تحقيق الهدف، أو الأهداف التي صممت من أجل تحقيقها، ومدى ملاءمة الأساليب والوسائل والأنشطة لتنفيذ الهدف، ومناسبة وسائل التقويم للهدف الواحد" (الخطيب والعنزي، 2008، ص.46).

-**مرحلة التقييم أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي:** وتهدف مرحلة تقييم البرنامج التدريبي إلى "التأكد من أنه يسير وفق ما هو مخطط له، وذلك لتعزيز الجوانب الإيجابية، وتلافي

الجوانب السلبية، وتعديل المسار نحو تحقيق الأهداف المخططة" (الخطيب والعنزي، 2008، ص.46).

-**مرحلة التقييم بعد تنفيذ البرنامج التدريبي:** وتهدف هذه المرحلة إلى "التأكد من تحقيق الأهداف التي وضع البرنامج من أجل تحقيقها، ومدى مساهمته في اكتسابه للمعارف والمهارات والاتجاهات، مع مراعاة الكلفة المالية التي أنفقت على البرنامج التدريبي، ومدى فاعليته" (الخطيب والعنزي، 2008، ص.46).

5.خصائص التقويم الجيد للبرنامج التدريبي: التقويم الجيد هو الذي يؤدي الوظيفة التي وضع من أجلها، ومثل هذا التقويم لا يكتمل إلا إذا توفرت فيه الخصائص التالية:

-**الشمولية:** أن يشمل جميع محطاته وعناصره ومكوناته المادية والبشرية، والبيئة التدريبية، والمعينات والزمن، أي أنه لا يقتصر على تقويم جانب واحد فقط.

-**الاستمرارية:** فهو عملية مستمرة وليست ظرفية، يكون قبل وأثناء وبعد التدريب.

-**الموضوعية:** أن يكون بعيدا عن التحيز والذاتية، وأن يكون تقويما منطقيا وفق أسس ومعايير واضحة ومحددة.

-**التنظيم:** يكون التقويم منظماً بمعنى أن يكون خاضعاً لخطة منظمة، وليست عملية ارتجالية يتم القيام بها حسب أهواء ورغبات القائمين به.

-**تنوع الوسائل:** للتقويم وظائف متنوعة وأهداف متعددة، لذا تتنوع وسائل التقويم فيتم استخدام الملاحظة والاختبارات واستطلاعات الرأي ومقاييس الاتجاه وما إلى ذلك.

-**تعدد المشاركين فيه:** بحيث يشارك في تقويم البرنامج التدريبي أخصائيون وخبراء، والمدربون دون أن ننس المعنيين بالبرنامج التدريبي وهم المتدربون، حيث يقومون بتقويم أنفسهم ذاتياً، وتقويم البرنامج التدريبي ومكوناته.

-**توفير تغذية راجعة مستمرة:** فهي تساهم في تعديل السلوك وتعمل على تحسين الأداء عند المتدرب من خلال دفعه لتحقيق إنجاز أفضل.

-**الاستفادة من النتائج:** فلا معنى للتقويم إذا لم يتم الاستفادة من نتائجه من أجل تحسين البرنامج التدريبي، وحصر نقاط الضعف من أجل تداركها، وضبط نقاط القوة من أجل تثبيتها وتعزيزها.

"والتقويم بشكل عام يجيب عن الأسئلة الأربعة الآتية:

-هل سعد المتدربون بالبرنامج؟

-هل تعلم المتدربون من البرنامج؟

-هل عدل المتدربون سلوكهم طبقاً لما تعلموه؟

-هل أثر تعديلهم للسلوك إيجابيا على نتائج تعلمهم؟" (الخطيب والعنزي، 2008، ص.181).

6.مجالات تقويم البرنامج التدريبي:

"هناك مجالات أربعة لتقويم البرنامج التدريبي وهي:

-تقويم البرنامج التدريبي لأبعاده كافة

-تقويم درجة تقدم البرنامج

-تقويم أداء المدربين

-تقويم أثر التدريب" (الخطيب والعنزي، 2008، ص.183).

7.معايير تقييم البرنامج التدريبي أثناء الخدمة:

هناك أربعة نماذج شهيرة لعملية تقييم التدريب ذكرها البوهي (2001، ص ص.197-202)، وهي: أسلوب كيرك باتريك Kirkpatrick، أسلوب باركر Parker، أسلوب شركة بيل The Bell System، أسلوب كيرو CIRO، وسنتناول الأسلوب الأكثر شهرة والأوسع انتشارا لتصنيف مناطق التقييم، وهو إطار Donald Kirkpatrick كما يلي:

- **أسلوب كيرك باتريك Kirkpatrick:** (البوهي، 2001، ص ص.197-199).

طور Kirkpatrick في النموذج الذي اقترحه مفهومًا لهيكل العمل للمساعدة في تحديد نوعية البيانات التي ينبغي جمعها وقد تطلبت فكرته أربعة مستويات من التقييم وإجابات لأربعة أسئلة غاية في الأهمية:

المستوى	الأسئلة
1 -رد الفعل	- هل كان المشاركون سعداء بالبرنامج؟
2 -التعلم	- ماذا تعلم المشاركون من البرنامج؟
3 -السلوك	- هل غير المشاركون من سلوكهم بناء على ما تعلموه؟
4 -النتائج	- هل أثر التغيير في السلوك على المؤسسة بشكل إيجابي؟

(البوهي، 2001، ص ص.197-198).

1 -رد الفعل Reaction:

"يعرف رد الفعل بفكرة المشاركين عن برنامج معين بما في ذلك المواد التي درست،

المدربون، مكان الدراسة، التسهيلات المتاحة، طريقة التدريس، محتويات البرنامج...إلخ، ولا يتضمن ذلك قياس مقدار التعلم الذي أحرزوه" (البوهي، 2001، ص.198).

ويمكن التعرف عليه مثلما أشار لذلك عليوة (2001) "عن طريق استمارة استقصاء تصمم فيها الأسئلة بالشكل الذي يمكن من معالجة نتائجها إحصائيا، وقد يطلب فيها من المتدرب ألا يذكر اسمه أو يضع توقيعه إلا إذا أراد ذلك ، حتى يقول رأيه بصراحة" (ص. 162).

2 -التعلم Learning:

يرتبط هذا المستوى من التقييم بقياس تعلم المبادئ والحقائق والأساليب والمهارات المقدمة بالبرنامج وهو الأكثر صعوبة من قياس ردود الأفعال فلا بد أن تكون القياسات موضوعية تحتوي على مؤشرات قابلة للقياس توضح كيفية تفهم المشاركين لمواد البرنامج ومدى استيعابهم له وهي ليست بالضرورة قياسات لكيفية الأداء في العمل.

وهناك قياسات مختلفة عديدة لأداء التعلم تشتمل على اختبارات الورقة والقلم ومنحنيات التعلم ومهارات التدريب ومحاكاة طبيعة العمل. (البوهي، 2001، ص ص. 198- 199)

"ويمكن قياس ما استفاده المتدربون من مبادئ ومعلومات ...الخ عن طريق اختبار يحتوي على مجموعات من الأسئلة التي شملها البرنامج التدريبي، وهناك طرق أخرى إلى جانب الاختبارات التحريرية لقياس ما استفاده المتدربون مثل المقابلات والمناقشات الجماعية واستمارات استقصاء الآراء" (عليوة، 2001، ص.163).

3 -السلوك Behavior:

"يستخدم اصطلاح السلوك للإشارة إلى قياس كيفية أداء العمل" (البوهي، 2001، ص.199).

ويتم معرفة تغير وتطور السلوك لدى المتدربين من خلال مقارنة الأداء قبل وبعد التدريب، ومتابعة مدى تطبيق هذه التغيرات في الممارسات الأدائية لهم، "غير أن قياس تغيير السلوك يعد أصعب بكثير من قياس المعلومات التي حصلها المتدرب في البرنامج" (عليوة، 2001، ص.163).

4 النتائج Results:

"ويقصد بها النواحي المحددة في أداء الفرد التي تم التعرف عليها عند فحص الاحتياجات التدريبية والتي يراد من التدريب تحقيقها كنتيجة نهائية له" (عليوة، 2001، ص.164).

و"تستخدم التقييمات عند هذا المستوى للربط بين نتائج البرنامج وتطوير المؤسسة وبعض النتائج التي يمكن فحصها ودراستها تتضمن توفير النفقات، وتطوير وتحسين المنتج النهائي للمؤسسة، ورفع كفاءة الجودة" (البوهي، 2001، ص.199).

ويؤكد الطالب على أهمية اختيار أدوات تقيس النتائج وخاصة إذا كان البرنامج التدريبي يهدف إلى تنمية سلوك معين أو اتجاه معين، أو تثبيت قيمة ما، أو قياس فعالية إستراتيجة تعليمية معينة.

هذا ويقترح (عليوة، 2001، ص.165) نموذج لسجل تقييم البرامج التدريبية كما في الجدول التالي:

جدول رقم (01) يوضح نموذج سجل تقييم البرامج التدريبية

برنامج:..... الفترة من:.../.../..20 إلى .../.../..20

م	البيان	التعديل المقترح	ملاحظات
1			
2	هدف البرنامج		
3	شروط الالتحاق بالبرنامج		
4	نظام التدريب		
5			
6			
7	وسائل الإيضاح		

(المصدر: عليوة، 2001، ص.165).

8.متطلبات التدريب الفعال للمعلمين في أثناء الخدمة:

"أوضح كل من Bull and Buechler (1997) و Desimone (2009) مميزات التطوير المهني الفعالة، وتشمل هذه الصفات: (أ) يكون فردي ومقره المدرسة ، (ب) يستخدم التدريب وإجراءات المتابعة الأخرى ، (ج) يدمج التعاون ، و(د) تضمين الممارسات في الحياة اليومية للمعلمين" (Nishimura, 2014, p.21).

هذا، ولقد استعرض دوسيمون (Desimone 2011, p.69) عدة عناصر تجعل التدريب فعالا، وهي:

- التركيز على المحتوى (Content focus): يجب أن تركز الأنشطة التدريبية على محتوى موضوع التدريب وعلى كيفية حدوث تعلم هذا المحتوى.
- التعلم النشط (Active learning): يجب أن يمتلك المعلمون فرص المشاركة مثل مراقبة وتلقي الملاحظات، تحليل عمل المتعلم أو إعداده العروض، على عكس السلبية والجلوس من خلال المحاضرات.
- الترابط المنطقي (Coherence): تناسق ما يتدرب عليه المعلمون مع كل نشاطات التنمية المهنية الأخرى، ومع معارفهم ومعتقداتهم، ومع المدرسة والمنطقة التعليمية، وأن يتلاءم مع إصلاحات الدولة وسياساتها التربوية.
- المدة الزمنية (Duration): ينبغي تحديد مدة زمنية كافية للتدريب لا تقل عن 20 ساعة من التواصل الإيجابي.
- المشاركة الجماعية (Collective participation): يتميز التدريب الفعال بالمشاركة الجماعية من نفس الصف أو نفس مادة التدريس أو من نفس المدرسة من أجل بناء مجتمع تعليمي تفاعلي.

ولكي يكون التدريب أكثر فعالية يجب مراعاة ما يلي:

✓ الإعداد الجيد للبرنامج التدريبي: وذلك بضبط البرنامج التدريبي من كل جوانبه بداية بتحديد الأهداف وخصائص المتدربين والمحتوى والوسائل، وربط الأهداف بالاحتياجات التدريبية للمتدربين واختيار المدربين الأكفاء، واستشراف الصعوبات ورسم خطة تقويمية ترافق البرنامج التدريبي قبل وأثناء وبعد تنفيذه.

✓ اختيار مدربين متخصصين: "يحتاج التدريب إلى مدربين ذوي قدرات عالية ومهارات كبيرة في التعامل مع المتدربين، كما يفضل الاستعانة بمدربين ممن لهم سابق خبرة في التدريب" (فضل الله، 2015، ص.65).

✓ رغبة واهتمام المتدرب: "إن وجود متدرب مقتنع بأهداف التدريب وبحاجته إليه يعتبر من العوامل التي تؤدي إلى نجاح التدريب حيث يعتبر المتدرب أساس العملية التدريبية ومحورها"(الخطيب والعنزي، 2008، ص.161).

✓ المادة العلمية : يجب أن تغطي الأهداف المرصودة، وتلبي الاحتياجات التدريبية وتواكب

كل المستجدات العلمية الأخيرة.

✓توفر الموارد المالية: "من الواضح أن التمويل ضروري في أي إصلاح أو تطوير مهني فعال" (Villegas-Reimers, 2003, p.126)

✓توافر الوسائل التدريبية وملاءمتها لطبيعة البرامج التدريبية: "يجب مراعاة أن تتناسب هذه الوسائل مع طبيعة البرامج التي تستخدم فيها، بالإضافة إلى كفاية هذه الوسائل وأن تكون صالحة للاستعمال بصفة مستمرة" (فضل الله، 2015، ص.65).

✓الاختيار المناسب لمكان التدريب: "إن المكان المناسب لتنفيذ العملية التدريبية له دور كبير في إنجاح العملية التدريبية، بحيث يكون هناك تصميم مناسب لغرفة التدريب حتى يكون بإمكان الجميع المشاهدة والسمع بشكل جيد" (جوهاري، 2017، ص.82).

✓متابعة أثر التدريب: لمعرفة مدى الاستفادة والأثر الناتج عن العمليات التدريبية في الميدان، ومستوى تحسن الأداء، وحصر المشكلات التي تحول دون الاستفادة من التدريب المنجز.

9.مشكلات تدريب المعلمين أثناء الخدمة في الجزائر: هناك العديد من المشكلات التي تحد من فاعلية العمليات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة في الجزائر، نذكر منها:

."افتقار التدريب أثناء الخدمة وقبلها إلى البيانات الدقيقة عن الاحتياجات التدريبية

.نقص التخطيط لعملية الإنفاق على البرامج التدريبية للمعلمين

.ضعف الأجهزة التي تشرف على تدريب المعلمين

.عدم جدية كل من المدربين والمتدربين في العملية التدريبية" (العتيبي، 2017، ص. 98).

.اختلاف الهياكل التنظيمية للمنشآت وعدم تحديد الاختصاصات وتوزيع المسؤوليات بين الأفراد.

.غياب السياسات التي ترشد العمل وتوجه اتخاذ القرارات وتعتبر أساساً يعتمد عليها الأفراد في مواجهة ما يعترضهم من مشكلات

.سوء التخطيط أو انعدامه على بيانات غير صحيحة أو توقعات مبالغ فيها

.ضعف الروح للعاملين بسبب نقص الأجوبة، أو سوء معاملة المشرفين لهم أو منازعات الأفراد مع بعضهم البعض. (الخطيب والعنزي، 2008، ص ص.158-159)

.ضعف التمويل والتجهيز المادي الذي غالباً ما يكون من أبرز معوقات التدريب.

. ضعف كفاءة واضعي برامج التدريب مما ينتج عنه غموض في كافة عناصر التدريب وبالتالي عجز عن تحقيق التطور المرغوب به في أداء المعلّم المتدرب.

. الكفاءة المتواضعة للمدرِّبين وعدم توفر دوي الاختصاصات التربوية والخبرات النظرية والعمليّة لتنفيذ التدريب. (فريج، 2019، ص.66)

. "رغم الدعوة إلى جعل برامج التكوين تسير في خطط الإصلاح والتجديد إلا أنها مازالت تقليدية تعتمد على أسلوب الدورات والمحاضرات، وتلقي دروس في جوانب أكاديمية نظرية" (بهناس، 2019، ص.127).

. "عدم وجود خطة واضحة لمتابعة أثر التدريب على أداء المعلم ممّا يحول دون تقويم التدريب وتحديد نقاط القوة لتعزيزها، ونقاط الضعف لمعالجتها" (فريج، 2019، ص.67).

من خلال ما سبق يمكن تصنيف مشكلات تدريب المعلمين أثناء الخدمة إلى:

- ☒ مشكلات تتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية.
- ☒ مشكلات تتعلق بعملية التخطيط لتدريب المعلمين أثناء الخدمة.
- ☒ مشكلات تتعلق بالمدرب.
- ☒ مشكلات تتعلق بالمعلم المتدرب.
- ☒ مشكلات تتعلق بمحتوى وإستراتيجيات التدريب المعتمدة.
- ☒ مشكلات تتعلق بالتمويل وبتوفير معينات التدريب.
- ☒ مشكلات تتعلق بالسياسات التي تخص تدريب المعلمين أثناء الخدمة.
- ☒ مشكلات تتعلق بمتابعة وتقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة وقياس مدى فاعليتها

ويؤكد الطالب أن غياب سياسة واضحة للتدريب (التكوين) أثناء الخدمة من طرف وزارة التربية الوطنية الجزائرية تُعتبر من أكبر معوقات العملية التدريبية في بلادنا، ضف إلى ذلك القرارات الفجائية المتغيرة بتغير مسؤولي القطاع، واختلاف النظرة التي يحملونها حول هذه العملية الهامة التي تعتبر إحدى عناصر تحقيق الجودة في المنظومة التربوية ككل.

خلاصة:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى حيثيات تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وقد اتجه بحثنا في الأساس إلى توضيح مفاهيم التدريب بهدف أخذ صورة واضحة ودقيقة عنه، ثم تم اشتقاق مفهوم التدريب أثناء الخدمة باعتباره عملية ملازمة ومرافقة للمعلم منذ ولوجه التعليم، وفي هذا الصدد تم إبراز أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة يهدف إلى تقديم مجموعة من

الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة للمعلم بهدف ترقية أدائه المهني وتطوير قدراته مما يجعله قادرًا على مواكبة التغيرات والتكيف مع كل المستجدات.

كما تم التطرق إلى مبادئ ومجالات التدريب وأنواعه، وأهم الاتجاهات التربوية الحديثة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، ومجالات التدريب وشروط تطوير إستراتيجيات التدريب أثناء الخدمة، ونظم إعداد وتدريب المعلمين، ثم لمحة عن تطور تكوين المعلمين أثناء الخدمة بالجزائر، كما أوضحنا مميزات البرامج التدريبية الفعّالة في شكل مخطّط، كما حاول الطالب توظيف ما اكتسبه من خبرات وما لاحظه من وقائع وأحداث تخص العملية التدريبية في بلادنا باعتباره عايش هذه المحطات في مساراته المهنية.

واختص أيضا هذا الفصل بتحليل العمليات المتبعة في بناء البرامج التدريبية بدءًا بتحليل الهيكل التنظيمي للمؤسسة، ثم تحليل العمليات لتحديد الموضوعات المطلوب التدريب عليها، ثم تحليل الفرد أو الموظف من أجل تحديد الأفراد المطلوب تدريبهم ، وبذلك يتم حصر الاحتياجات التدريبية التي تُلبي الاحتياجات الحقيقية والفعلية للمتدربين.

كذلك عرض هذا الفصل مراحل بناء البرامج التدريبية وإجراءات إعدادها من خلال ضبط الأهداف وأساليب التدريب وتحضير الأدوات والتجهيزات، وتخطيط مراحل التنفيذ وصولا إلى معايير التقويم والمتابعة.

وخلاصة القول أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة أصبح ضرورة ملحة ومطلب هام من متطلبات جودة العملية التعليمية بأكملها، ولن تتحقق هذه الجودة إلاّ باعتماد مقاربات جديدة في إعداد البرامج التدريبية تراعي الاحتياجات الفعلية للمعلمين وتلامس واقعهم وتناسب مستواهم، باعتماد إستراتيجيات مسايرة للتغيرات الحديثة تسمح بتحقيق الأهداف المرغوبة.

الفصل الثالث: الإدارة الصفية

تمهيد

1. **مفهوم الإدارة الصفية.**
2. **أهمية الإدارة الصفية.**
3. **أهداف الإدارة الصفية.**
4. **عناصر الإدارة الصفية.**
5. **خصائص الإدارة الصفية.**
6. **أنماط إدارة الصف الدراسي.**
7. **العوامل المؤثرة في إدارة الصف الدراسي.**
8. **مداخل إدارة الصف الدراسي.**
9. **مهارات الإدارة الصفية.**
   - 1.9. **مهارة تخطيط إدارة الصف.**
   - 2.9. **مهارة التفاعل الصفي.**
   - 3.9. **مهارة تنظيم البيئة المادية للصف.**
   - 4.9. **مهارة استثارة الدافعية لدى المتعلمين.**
   - 5.9. **مهارة التقويم الصفي.**
10. **أدوار المعلم في إدارة الصف.**
11. **مشكلات الإدارة الصفية.**
12. **الأساليب الوقائية لمشكلات الإدارة الصفية.**

خلاصة

تمهيد:

يتحدد نجاح العملية التعليمية/ التعلمية بشكل كبير على فعالية إدارة الصف الدراسي، ذلك أن الأهداف المسطرة والمنشودة لا يمكن بلوغها إلا من خلال تهيئة الظروف المناسبة لعملية التعلم، ومن هنا حظيت الإدارة الصفية باهتمام بالغ من طرف كل الفاعلين في المجال التربوي، حيث أصبح التحكم في تنفيذ عملية التعلم مرتبط بإدارة الصف.

إن الإدارة الصفية باعتبارها منظومة متكاملة تتضمن مجموعة من المهارات المتنوعة التي يجب على المعلم اكتسابها وتنميتها وفق التطورات السريعة والمتلاحقة التي أدت إلى إعادة النظر في كثير من جوانب العملية التربوية ومنها الإدارة الصفية التي أصبحت ترتكز على أصول علمية ونظريات تربوية.

لقد تغير مفهوم الإدارة الصفية من المفهوم التقليدي الذي يعني تلك الإجراءات التنظيمية الصارمة التي يقوم بها المعلم من أجل الضبط، وحفظ النظام، والتحكم في كل سكنات وحركات التلاميذ إلى ذلك المفهوم الذي يعني خلق بيئة تعليمية مناسبة يسودها النشاط والتفاعل الصفي يكون فيها الحيز الأكبر للتلميذ باعتباره المستهدف من كل النشاطات الصفية المنظمة.

لقد أثبتت العديد من الدراسات والأبحاث التربوية أهمية إدارة الصف في نجاح العملية التعليمية، وفي التحصيل الدراسي للتلاميذ كدراسة الزهراني وآخرون (2018)، ودراسة زيادة (2018) التي توصلت إلى أنه "إذا ما أريد للتفاعل الصفي أن يحقق أهدافه بكفاية وفاعلية فلا بد من إدارة صفية فعالة لأنها تعد شرط ضروري للتعلم الفعال وتحقيق الإنجاز الأكاديمي والتحصيل الدراسي" (ص.161)

وعليه سوف نتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم الإدارة الصفية، أهميتها وأهدافها، عناصرها وخصائصها، أنماط الإدارة الصفية والعوامل المؤثرة فيها، والمداخل النظرية لإدارة الصف، ثم نتطرق إلى مهارات الإدارة الصفية اللازمة لأستاذ اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، بعدها نتناول أدوار المعلم في إدارة الصف، وأخيرا مشكلات الإدارة الصفية والأساليب الوقائية لهذه المشكلات.

1.مفهوم الإدارة الصفية:

لقد أخذت إدارة الصف مفاهيم ومدلولات متعددة تبعا لوجهات نظر الباحثين والمختصين التربويين، حيث عرفتها الشرقاوي (2005) بأنها "منظومة فرعية لمنظومة أكبر هي إدارة المدرسة، وهي علم وفن يديرها المعلم المبدع، آخذا في اعتباره تحديات عصره، والقوى الثقافية السائدة والمحتملة المؤثرة في إدارته الصفية لإحراز التفوق والامتياز التربوي" (ص.18)، وعرفها اللصاصمة (2006) بأنها "عملية يقوم بها المعلم في الصف من أجل توجيه نشاط الطلاب نحو الأهداف التعليمية المشتركة من خلال تنظيم وتنسيق وتوظيف الجهود المبذولة" (ص. 26)، في حين عرفتها العشي (2008) بأنها "جميع السلوكات الأدائية وعوامل التنظيم التي تقود إلى توفير بيئة صفية تعليمية منظمة" (ص. 17)، بينما أشار (Djigic and Stojiljkovic) إلى أن "إدارة الفصل الدراسي تعني إنشاء بيئة تعليمية آمنة ومحفزة" (Djigic and Stojiljkovic, 2011, p.820)، وعرفتها أبو خليل (2011) بأنها "عبارة عن مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم في تنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ، وحذف الأنماط السلوكية غير المناسبة، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، وخلق جو اجتماعي فعّال ومنتج داخل الصف" (ص. 32)، أما شريفي (2012) فقد أشار إلى أن "إدارة القسم في الواقع هو استغلال الموقف التعليمي في كل جوانبه من أجل تحقيق الأهداف التعليمية" (ص.113)، "وهي مجموعة من الأنماط السلوكية التي يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على استمرارها بما يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة" (نبهان، 2008، ص. 17)، أما عبد المنعم (2001، كما ورد في العجمي وعاصم، 2018، ص.193) فترى أن إدارة الصف هي "نظام فرعي لنظام الإدارة المدرسية يتكون من المعلم والتلميذ بالإضافة إلى العناصر المادية والبشرية كافة التي يمكن توظيفها لتوفير بيئة دراسية مناسبة لاكتساب المهارات المعرفية والاجتماعية المختلفة بما يحقق أهداف العملية التعليمية ورضا المهتمين بها"، وعرفها طبشي (2016) بأنها "الأنشطة المختلفة التي تنجز داخل غرفة الصف الدراسي والتي يقودها وينظمها المعلم بما يتمتع به من صفات إنسانية ومهارات تدريسية متعددة، وبتوفير جميع الظروف والعوامل المساعدة للتعلم التي يتم تنظيمها وتحقيقها وتنشيطها ما بين المعلم والمتعلمين تتحقق بيئة صفية هادئة تسودها العلاقات الإنسانية والاجتماعية الإيجابية التي من شأنها أن تحسن أداء المتعلمين وتحقق نجاحا تعليميا تعلميا فعالا" (ص. 511)، بينما يرى العبد الله ورضوان (2019) "أن

مفهوم الإدارة الصفية يشمل مجموعة من النشاطات التي تهدف إلى إيجاد وتنمية علاقات إنسانية بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين بعضهم بعضا، مما يهيئ جوا من التواصل الإنساني داخل الغرفة الصفية وخارجها" (ص. 591)، وعرفها شرفي وداودي (2020) على أنها "جملة من الإجراءات والأنشطة يقوم بها المعلم بغية تنمية شخصية المتعلم والوصول لتحقيق أهداف مسطرة سلفا في ظل قواعد محددة في إطار تفاعل بناء وعلاقات إنسانية بين المعلم والمتعلم" (ص.210).

من خلال التعريفات السابقة يتضح أن هناك من ينظر للإدارة الصفية من المنظور الإداري باعتبارها جزءا من الإدارة المدرسية، بينما ينظر إليها أصحاب المدرسة السلوكية من جانب تعديل السلوك أي تنمية السلوك المرغوب فيه وحذف السلوك غير المرغوب فيه لدى التلاميذ، أما أصحاب المدرسة الإنسانية فيعتبرونها عملية إنسانية من خلال إيجاد مناخ اجتماعي تحفيزي وآمن داخل غرفة الصف، وهناك من يعتبرها كنسق أو نظام يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات.

وعليه يمكن تعريف الإدارة الصفية بأنها تلك العملية التي تهدف إلى تنظيم مختلف الأنشطة داخل غرفة الصف بإشراف المعلم ومشاركة المتعلمين الإيجابية، بما يمكنهم من الحصول على الخبرات التعليمية، وتحقيق الأهداف التربوية المدرجة في المنهاج الدراسي.

2.أهمية الإدارة الصفية:

عندما نتحدث عن نجاح العملية التعليمية فإننا نتحدث بالضرورة عن ظروف التمدرس وعن مواصفات البيئة التعليمية الصفية ومدى ملاءمتها لشروط التعلم، وعن الإجراءات التي اتبعها المعلم لخلق الظروف المناسبة التي يحدث في إطارها التعلم، أي أننا نتحدث عن الإدارة الصفية، لذا فأهميتها تتمثل في أنها من عوامل نجاح العملية التعليمية بل من أهم شروط ومتطلبات تنفيذ التعليم الصفي، وفي هذا الخصوص يذكر بناي ومحجر (2018) "أن للإدارة الصفية أهمية كبيرة في نجاح عملية التعليم والتعلم لأنها توفر للتلاميذ والمعلم على حد سواء الجو المناسب لتحقيق أهداف العملية التعليمية في المدرسة"(ص. 565)، بينما أشار بلعسلة وسليماني (2014) إلى أن أهمية الإدارة الصفية الفعالة تظهر "من خلال عملية التعليم الصفي والتي تشكل عملية تفاعل إيجابي بين المعلم وتلاميذه، ويتم هذا التفاعل من خلال نشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروفا وشروطا مناسبة تعمل الإدارة الصفية على تهيئتها" (ص.69)، ولقد لخص ألجميلي والجبوري (2009) أهمية الإدارة

الصفية في:

-"توفير وتهيئة جميع الأجواء والمتطلبات النفسية والاجتماعية لحدوث عملية التعلم بصورة فعالة – تحقيق تفاعل ايجابي بين المدرس وطلابه، ويتم هذا التفاعل من قيام المدرس بتخطيط نشاطات منظمة ومحددة تتطلب ظروفا وشروطا مناسبة تعمل إدارة المدرسة على تهيئتها" (ص.151).

3.أهداف الإدارة الصفية: حدد راشد وآخرون (2017) أهداف الإدارة الصفية كما يلي:

- تحقيق أهداف التعليم والتعلم من قبل المعلم والأطفال.
- استخدام عناصر الإدارة الصفية البشرية والمادية المتاحة استخداما علميا وعقلانيا لإحداث التعليم والتعلم المرغوب فيهما.
- تنظيم وتنسيق الجهود المبذولة من قبل المعلم والأطفال بما يتفق والأهداف المنشودة.
- إيجاد روح التفاهم والتعاون وممارسة العمل الفردي والجماعي في الصف الدراسي.
- تهيئة البيئة الصفية المناسبة التي تؤدي دورا فاعلا وأساسيا في عملية التعلم
- حفظ النظام في غرفة الصف بما ييسر عملية التفاعل الصفي باتجاه الأهداف المخططة والمنشودة. (ص ص. 323- 324)

ويرى الطالب من خلال ما سبق أن الإدارة الصفية لها ارتباط مباشر بتحقيق الأهداف التعليمية التي رسمها المعلم والمدرجة في المناهج الرسمية، لذا فكلما كانت إدارة الصف فعالة كلما كانت الأهداف المنشودة أكثر تحقيقا.

4.عناصر الإدارة الصفية:

لقد حدد عروي (2014، ص.166) عناصر الإدارة الصفية كما يلي:

.المعلم والتلاميذ: وهما قطبي العملية التعليمية/ التعلمية

.الغرفة الدراسية: وهي غرفة الصف أو البيئة الصفية

.الوقت: وهو الوقت المخصص لكل نشاط صفي معين

.المواد أو الأجهزة التعليمية وتشمل الوسائل والتجهيزات المختلفة كالسبورة والطاولات وغيرها

ويضيف الطالب محتويات الأنشطة الصفية ومختلف العمليات التي يقدمها المعلم أثناء تقديم النشاط الصفي، لأن هذه المكونات تُعتبر جامدة ما لم يتم تحديد الأدوار الصفية التي تحدث داخل غرفة الصف.

5.خصائص الإدارة الصفية: للإدارة الصفية عدة خصائص ذكر منها عدس (1999) ما يلي:

. العلاقات الإنسانية هي السائدة وهي العنصر الأول فيها

. الصعوبات في قياس ما يحدث من تغير في سلوك التلميذ وفي تقويم هذا التغير

. تهتم بشكل خاص بما يتسلح به المعلم من تأهيل علمي ومسلكي

. إنها عملية شاملة تضم عدة عمليات متداخلة، وهي كذلك عملية معقدة

. لها أهمية بالغة لأنها تتفاعل مع الغالبية العظمى من الأفراد

. تعتمد في بلوغ أهدافها على أكثر من جهة، وعلى أكثر من صعيد. (ص ص. 11- 12)

ويؤكد الطالب على أهمية العلاقات الإنسانية لأنها تساعد على إيجاد مناخ تعليمي يسوده العمل الجماعي، وتعمل على تلبية حاجات التلاميذ وتزيد من دافعيتهم مما يسهم في تحقيق الأهداف وفي نجاح العملية التعليمية/ التعلمية، إنها "مهمة في مجال التعليم والسبب يبرز في أنها تؤدي إلى زيادة التحصيل العلمي ويسهل عملية التنشئة الاجتماعية وهما من أهم مهام المدرسة التي نص عليها القانون التوجيهي للتربية" (إقروفة، 2016، ص.147).

6.أنماط إدارة الصف الدراسي: النمط الإداري للصف الدراسي هو نوع السلوك الذي يقوم به المعلم حينما يوجه أو ينشط جماعة التلاميذ الذين يدرسهم، ويمكن ذكر ثلاثة أنماط رئيسية هي:

- **النمط التسلطي:** "وهو الأسلوب الذي يستخدمه التدريسي المستبد الذي يفرض سيطرته على طلابه بالترهيب وإصدار الأوامر وتنفيذها، وعدم المرونة في تنفيذ التعليمات وعدم السماح لأفراد المجموعة بالمناقشة ويرفض التعزيز" (الكريطي والشريفي، 2012، ص.115).
- **النمط الديمقراطي:** "من أهم سمات هذا الأسلوب هو إشراك المتعلمين في العملية التعليمية، واتخاذ آرائهم ورغباتهم معيارا أساسيا عند اختيار أو تطوير النشاط، مع مراعاة الموضوعية في معالجة مشاكل المتعلمين والاستجابة للحاجات الفردية" (الزهراني وآخرون، 2018، ص.110).
- **النمط التسيبي (الفوضوي):** "يمنح الأستاذ الذي يتبع هذا النمط حرية متناهية للتلاميذ في توجيه شؤونهم وتعلمهم، والتصرف كما يحلو لهم دون تدخل يذكر منه، حيث يتجولون داخل

القسم ويخرجون دون استئذان منه، وتوصف الحياة الصفية لهذا الأسلوب بأنّها هادفة" (بن بريكة، 2013، ص.125).

ويرى الطالب أن النمط المفضل لإدارة الصف هو النمط الديمقراطي التشاركي كونه يتوافق مع إستراتيجيات التعلم النشط، ويكرس تقدير المعلم لاهتمامات التلاميذ واحتياجاتهم ورغباتهم، ويعمل على توفير مناخ صفي يسوده التفاعل الإيجابي وتبادل الأفكار والآراء، مما يؤدي إلى تنمية شخصية التلاميذ في جوانبها المختلفة.

7.العوامل المؤثرة في إدارة الصف:

"تتأثر إدارة الصف بعدة عوامل مكونة حصيلة تفاعل بينها لنجاح هذه الإدارة، فالمعلم بالسلوك الذي يتبعه في الصف ومدى تطبيقه للانضباط المدرسي، ومدى ممارسته للنشاطات التربوية، وفاعليته في إدارة الوقت والمكان والموارد البيئية للصف، كل ذلك يؤثر في ضبط الصف وإدارته" (بلعسلة وسليماني، 2014، ص.71)

ويمكن تقسيم العوامل التي تؤثر في إدارة الصف إلى خمسة ميادين عامة ذكرها بالتفصيل بن ربيعة (2013، ص ص. 169-170)، وهي:

1 -الجو المادي والعاطفي والاجتماعي السائد داخل حجرة الصف.

2 -مشاركة التلاميذ في إدارة الصف.

3 -التفاعل بين أطراف العملية التعليمية/ التعلمية.

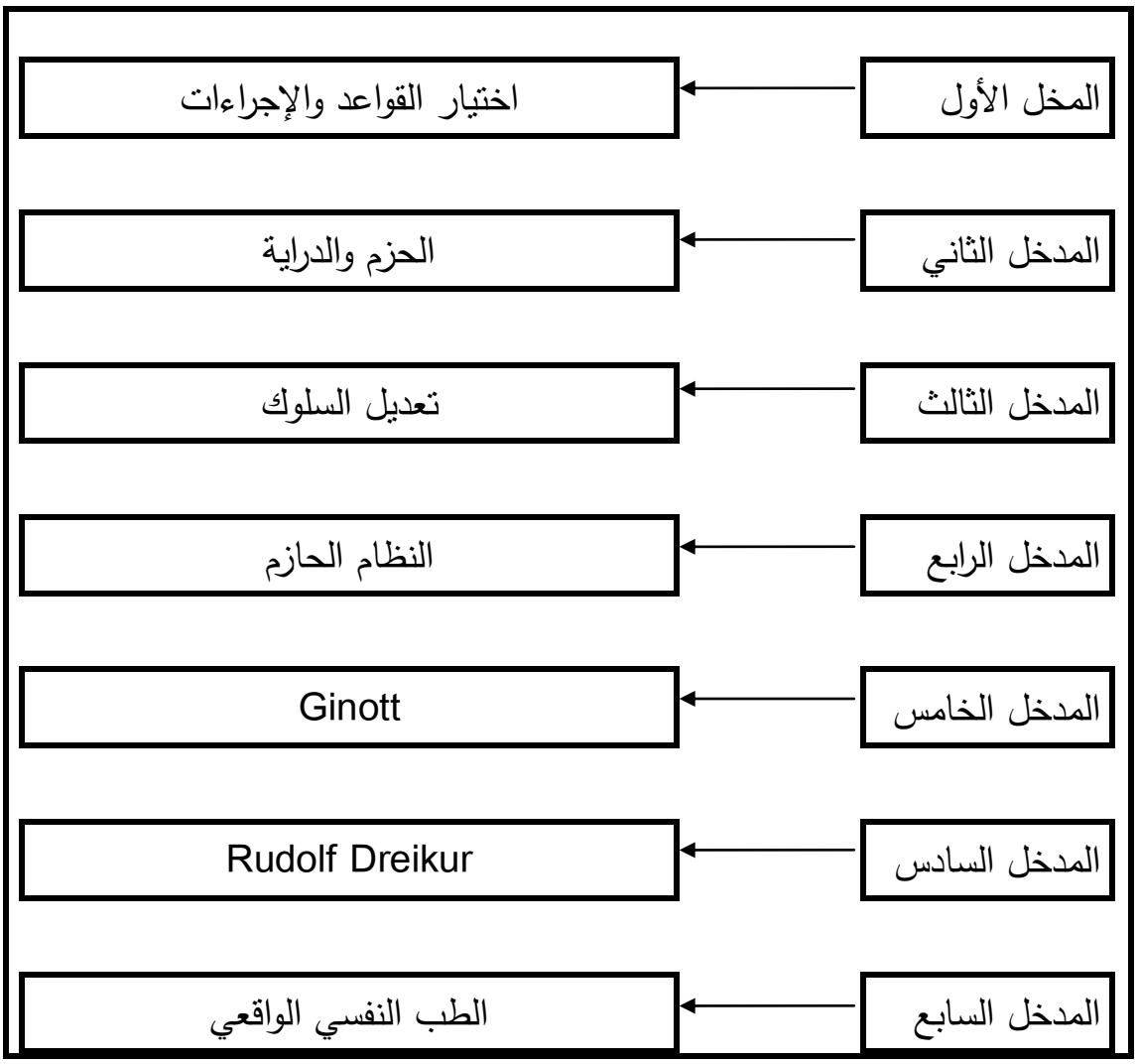
4 -التماسك بين أطراف الموقف التدريسي.

5 -مطالب العمل داخل حجرة الصف.

إن الميادين السالفة الذكر تعتبر من العوامل المؤثرة فعلا في الإدارة الصفية، وهي شاملة وتربط بين الجوانب المادية والجوانب النفسية والاجتماعية للتلميذ، وكذلك ما يُستخدم من وسائل وأدوات عند إدارة الصف فهي مؤثرة جدا فعندما تتوفر الوسائل يحدث التفاعل وعندما تتنوع تزداد الدافعية، والعكس صحيح.

8.مداخل إدارة الصف الدراسي:

لقد واكبت الإدارة الصفية التطورات الحديثة في مجال تطور الفكر الإداري والتربوي، حيث أصبحت تحكمها إجراءات ومبادئ علمية، وظهرت عدة مداخل لإدارة الصف الدراسي أوجزتها الشرقاوي (2005) في سبعة مداخل مثلما يوضحه الشكل التالي:



شكل رقم (09) يوضح المداخل السبعة لإدارة الصف (المصدر:الشرقاوي، 2005، ص.51)

8-1- مدخل اختيار القواعد والإجراءات: "ويهدف هذا المدخل إلى وضع قواعد مفسرة يسير عليها التلاميذ مثل (كن في مقعدك مستعدا للعمل عندما يدق الجرس واحتلام الجميع وكن مؤدبا معهم)، وبالرغم من وضع هذه القواعد التي توجه أداء التلاميذ فإن هذا المدخل لا يقر العقوبات أيا كان نوعها ويكتفي باحتجاز التلاميذ بعد المدرسة كأسلوب عقابي" (الشرقاوي، 2005، ص.49).

ويوضح الطالب أن القواعد عبارة عن مبادئ وشروط عامة يتفق المعلم على تطبيقها مع تلاميذه مثل "المحافظة على نظافة غرفة الصف" أما الإجراءات فهي ما يتبع هذه القواعد من سلوك مثل "ضع الأوراق الممزقة في سلة المهملات، لا تكتب على جدار غرفة الصف..."

8-2- مدخل الحزم والدراية: تُعتبر إدارة الصف عملية منظمة وواعية، أي أن يكون المعلم

على علم بكل ما يجري في غرفة الصف، وأن يتعامل مع السلوك غير المرغوب فيه بكل صرامة لإبطال كل ما يعيق تقدم النشاط الصفي.

"وتهدف هذه النظرية إلى تمكين المعلمين من خلال سلوكياتهم جعل التلاميذ منشغلين بالمهمة الموكلة إليهم مستخدما في ذلك كثيرا من الأساليب منها ما يسميه الدراية (Wittiness) والذي يشير إلى أن المعلم يتفاعل مع التلاميذ في الوقت المناسب فهو يعرف ما يحدث بالصف في كل الأوقات ويستجيب للسلوك السيئ بشكل ملائم وحازم" (النداوي وعباس، 2018، ص.467).

8-3- مدخل تعديل السلوك: " هذا المدخل اقترح بواسطة عدد من السلوكيين أمثال سكنر (Skinner)، وشيا (Shea) الذين يجمعهم اعتقاد واحد هو أن سلوك التلاميذ غير الملائم يمكن أن يعدل ويعاد تشكيله في نمط أكثر قبولا اجتماعيا من خلال التغيير المباشر للوقائع داخل الفصل، معتمدين في ذلك على بعض العمليات مثل التعزيز، والعقاب، والإطفاء" (الشرقاوي، 2005، ص ص 49-50).

إن هذا المدخل في إدارة الصف يساعد على حصر السلوك غير المرغوب فيه، ومن ثم معالجته من طرف المعلم بعدة أساليب، غير أن مفهوم السلوك غير المقبول يجب أن يكون واضحا لدى المتعلمين.

8-4- مدخل النظام الحازم : "المعلم الحازم هو المعلم الذي يوصل توقعاته بوضوح وحزم لتلاميذه، ويكون مستعدا لأن يعزز كلماته بتصرفات ملائمة، وأشار النظام الحازم إلى حقوق المعلم، وأوضح كذلك أنماط استجابات المعلمين لسلوك التلاميذ، واقترح بعض النتائج لاستخدامها في الصف كالعزل" (الشرقاوي، 2005، ص.50).

ويرى الطالب أن المعلم الحازم يستطيع تحقيق الأهداف التعليمية بسهولة، وله تصور واقعي لكيفية تنفيذ النشاطات الصفية، عكس المعلم المتساهل الذي يجد صعوبة في إدارته للصف الدراسي، ولا يستطيع رسم التوقعات الممكن الوصول إليها، وبالتالي مردوده التدريسي يكون متذبذبا.

8-5- مدخل جينوت (Ginott): ويسمى أيضا مدخل الاتصال الدائم (Congrument Communication)، "وهو مدخل رئيسي يعد من طرق التواصل التي تستخدم من طرف المعلمين لتساعد على تحقيق بيئة آمنة ومنتجة، وقد وضع "جينوت" (Ginott) على مستوى هذا المدخل كل ما يجب أن يفعله المعلمون وكذلك ما يقولونه، وما يجب أن يتجنبوه قولا

وفعلا أثناء معاملتهم للطلبة" (سلام، 2015، ص.177).

8-6- مدخل (Rudolf Dreikur): " هو نموذج في الضبط الاجتماعي، لتشجيع التلاميذ على الانتماء لجماعة الصف، والشعور بالأهمية والقبول من الصف، واقترح النموذج ثلاث إجراءات لتفادي مشكلات النظام هي: التشجيع، المنافسة الديمقراطية، ونتائج السلوك المنطقية" (الشرقاوي، 2005، ص ص.50-51).

8-7- مدخل الطب النفسي الواقعي (William Glasser's Reality Therapy Approach): "يعتقد جلاسر أن الصحة النفسية تعتمد على حبنا للآخرين وحب الآخرين لنا وإحساسنا بالقيمة لأنفسنا، وأن العلاقات الاجتماعية الناجحة هي الأساس في كل شيء، واقترح على المعلم بعض الخطوات لبناء علاقات اجتماعية مع تلاميذه، كما اقترح العقاب والمرح والسيطرة وإشباع الحاجات كعلاج لمشكلات الصف" (الشرقاوي، 2005، ص.51).

إن التطرق لهذه المداخل المتعددة لا يعني أن المعلم يوظفها جميعا في إدارته لنشاط صفي واحد، بل عليه أن يراعي حاجات تلاميذه، وطبيعة كل موقف صفي، غير أن الإلمام بها من طرف المعلم كمتطلب رئيسي في إدارة الصف الدراسي أصبح من الضرورة بما كان لكي يكون معلما ناجحا.

9.مهارات الإدارة الصفية:

"تعرف المهارة في علم النفس بأنها: السرعة والدقة في أداء عمل من الأعمال مع الاقتصاد في الوقت المبذول، وقد يكون هذا العمل بسيطا أو مركبا" (سمارة والعديلي، 2008، ص.163).

ويمكن تعريف مهارات الإدارة الصفية بأنها تلك الممارسات والنشاطات الأدائية التي يتم إنجازها من طرف المعلم داخل غرفة الصف من خلال عدة عمليات منظمة ومرتبة ومتكاملة بهدف مساعدة التلاميذ على التعلم، وبالتالي الحصول على الأهداف المرغوبة.

هذا ويوجد في الأدب التربوي العديد من الاجتهادات في تحديد مهارات الإدارة الصفية وتجميعها وفق محاور أو مهارات رئيسية، فلقد أشار نبهان (2008) إلى أهم المهارات اللازمة لإدارة الصف وهي:"الدافعية، المثيرات، التهيئة للدرس، غلق الدرس، التعزيز، الأسئلة الصفية وتوجيهها، التحرك داخل الصف، التقييم الذاتي" (ص. 26)، بينما "لخصها مصلح وعدس (1981) بما يلي: التخطيط، التنفيذ، الإشراف والمتابعة، التقويم" (في الطعاني، 2011، ص ص.697- 698).

و"يرى فيلدمان (1997) Feldman أن الإدارة الصفية لا ترتبط فقط بإدارة سلوك الطلاب، بل ترتبط أيضاً بتخطيط المعلم للدروس، وتنظيم المواد والأدوات، والتحكم في السلوكيات، وعملية التعلم القائمة على الأهداف، والجو الداعم، والحفاظ على خبرات تعليمية وتعلمية بالغة الفعالية داخل الفصول الدراسية"

(as cited in Ahmad et al, 2012, p.175).

بينما حددت سليماني (2014) مهارات إدارة الصف الدراسي في:

.ضبط سلوك التلاميذ

.تهيئة الجو الصفي المناسب وتلبية احتياجات التلاميذ

.التخطيط للدرس مسبقا قبل الدخول إلى الصف الدراسي

.مهارات التدريس اللازمة في عملية التعليم والتعلم

.ترتيب وتنظيم الصف الدراسي

.حفظ النظام داخل الصف

.توفير المناخين الاجتماعي والوجداني المشجعين على التعلم داخل الصف الدراسي

.تنظيم بيئة الصف الدراسي من مقاعد وممرات ووسائل إيضاح وتنظيم عملية التعلم وأساليب التفاعل التنظيمي أثناء العملية التعليمية

.تقويم التلاميذ

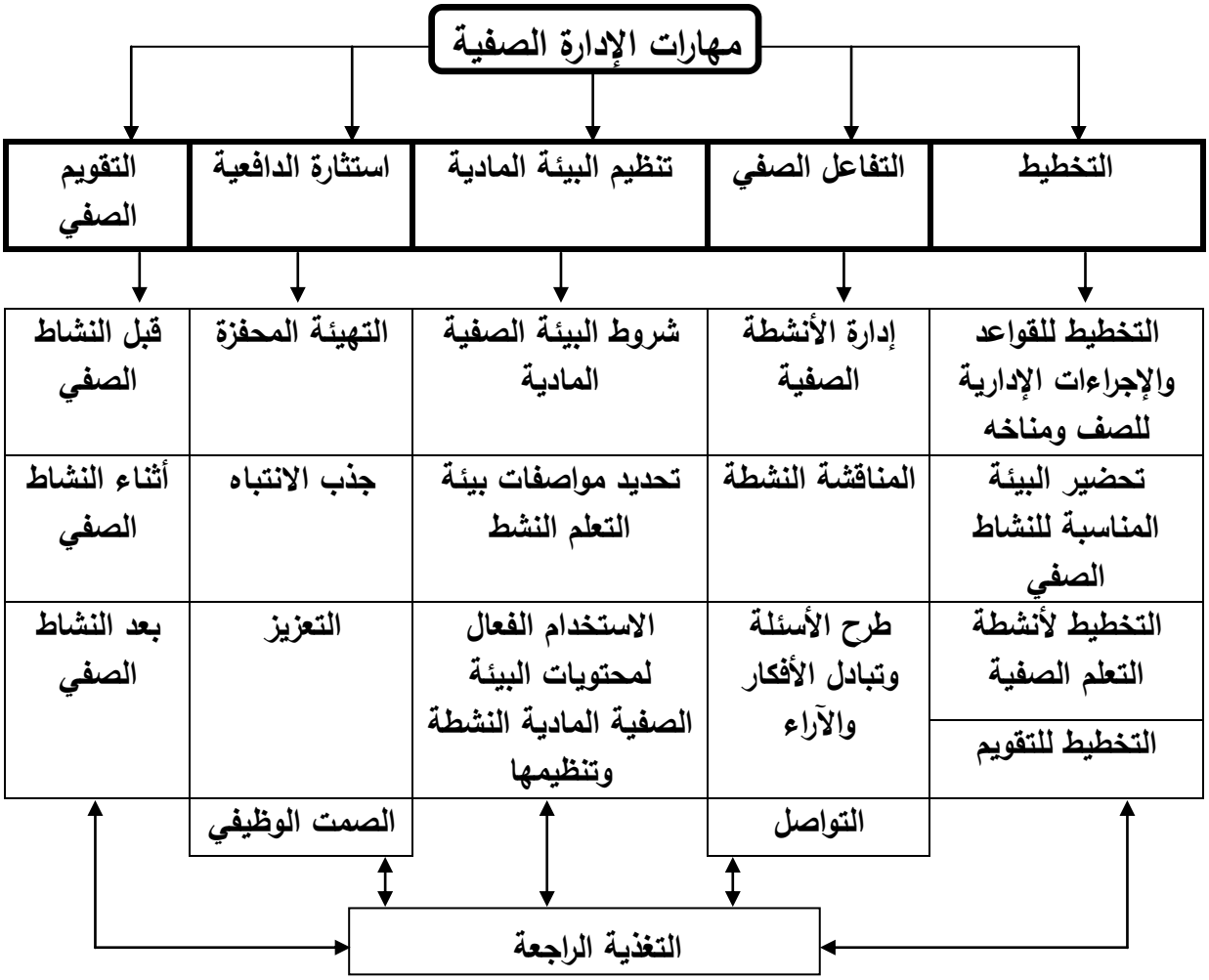
.إعداد التقارير عن كل طالب وتنظيمها في ملفات. (ص ص.204- 205)

أما بناي ومحجر (2018، ص. 567) فقد حددا المهارات الأساسية للإدارة الصفية في:

- مهارة التخطيط.
- مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة.
- مهارة التفاعل مع التلاميذ.
- مهارة حل المشكلات.

وفي دراسة عبد الفتاح وعتوم (2019) تم تحديد مهارات الإدارة الصفية الفعالة في "التخطيط، التنظيم، التنفيذ، التقويم، الاتصال، إدارة الوقت، إدارة السلوك" (ص.484).

وبناءً على ما سبق نقترح نموذجًا يتناسب مع احتياجات أستاذ اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية وفق المخطط التالي:



شكل رقم (10) يوضح نموذج مقترح لمهارات الإدارة الصفية (من إعداد الطالب)

وهذه المهارات هي على النحو التالي:

9-1- مهارة تخطيط إدارة الصف:

9-1-1- تعريفها: يُعتبر التخطيط أول وأهم العمليات التي يقوم بها المعلم لإدارة الصف الدراسي، فلا يمكن أن نتصور تقديم نشاط صفي بدون رسم الخطة المتبعة، وبدون تحديد القواعد والإجراءات الإدارية، وهو يشمل تحديد الزمن والطرق المتبعة والوسائل التعليمية، وكذلك تدابير التقويم، وقد أوضحت الشرقاوي (2005) "على سبيل المثال قد يخطط المعلم للمداخل الإدارية الحديثة في إدارة الصف، ويختار أفضلها: كمدخل الضبط الحازم، ومدخل تعديل السلوك، ومدخل Ginott،...إلى ما شابه ذلك، ويضع السياسات اللازمة لذلك" (ص.165)، "وهو أول المهام الإدارية للمعلم، حيث أن أي خلل في هذا الجانب ينعكس على مختلف جوانب العملية الإدارية برمتها" (نبهان، 2008، ص.23).

"وهو تصور مسبق لمواقف تعليمية يهيئها المعلم لتحقيق أهداف تعليمية" (اليماني،

2009، ص.190).

"يمثل التخطيط الرؤية الواعية الشاملة لعناصر العملية الإدارية، وفيه يتخذ المعلم قرارات عدة منها قرارات منهجية متعلقة بتعليم الطلاب وقرارات تعليمية متعلقة بالخبرات التعليمية المتوفرة في غرفة الصف، وتعتبر برمجة الأنشطة التعليمية من المهام الأساسية للتخطيط" (محمودي وبلعيساوي، 2013، ص.214).

ويعتبر شنين (2016) أن مهارة التخطيط هي "عملية عقلية منظمة وهادفة يقوم بها المعلم، تؤدي إلى وضع تصوره المسبق لما سيقوم به قبل مواجهة تلاميذه في الفصل، يتضمن الأساليب والأنشطة والإجراءات والوسائل التعليمية في المواقف التعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة" (ص.72).

مما سبق يمكن استخلاص أن مهارة التخطيط لإدارة الصف تعني قيام المعلم بالتحضير المسبق والإعداد القبلي لما يتطلبه تسيير وإدارة صفه الدراسي، فهي تشمل كل القواعد الصفية والإجراءات والتدابير اللازمة، من أجل استخدام الوسائل والإمكانيات المتاحة بفاعلية لتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة والمخططة.

9-1-2- أهمية تخطيط إدارة الصف: لاشك أن التخطيط عملية مهمة تساعد المعلم على إدارة صفه الدراسي بطريقة منظمة وهادفة، وعلى تحقيق الأهداف التعليمية بشكل كبير، حيث يُعتبر التخطيط لإدارة الصف "بمثابة العملية العلمية المنظمة لدراسة مجتمع التلاميذ دراسة وافية وكافية ليقف المعلم على معرفة إمكانات كل متعلم على حدة، وليعرف كيفية تطوير هذه الإمكانيات نحو الأفضل" (بن ربيعة، 2013، ص.168).

9-1-3- عناصر التخطيط للإدارة الصفية: يشتمل التخطيط لإدارة الصف على العناصر التالية:

- **تحديد الأهداف وصياغتها:** وتتمثل في صياغة أهداف كل نشاط صفي في صورة سلوكية وبطريقة إجرائية قابلة للملاحظة والقياس.
- **التخطيط للقواعد الإدارية الصفية :** وهي تلك الضوابط التي تنظم سلوك التلاميذ لصف دراسي ناجح كطريقة التواصل مع المعلم والزملاء مثل "ارفع يدك عندما تريد التدخل"...
- **التخطيط لأنشطة التعلم الصفية:** "وتتطلب هذه العملية الاطلاع على محتوى الدرس في الكتاب/ المرجع الدراسي، ثم فصل المفردات الأساسية لهذا المحتوى ووضعها في قائمة وإعطاء كل مفردة مسمى بحسب موقفها التصنيفي (حقيقة، إجراء، مفهوم، علاقة، فرض،

نظرية، مهارة...الخ)" (زيتون، 2003، ص.29).

- **اختيار أنشطة الممارسة الصفية:** لقد حدد زيتون (2003) الشروط العامة التي يجب أن يراعيها المعلم لاختيار أنشطة الممارسة كما يلي:

.أن تكون مرتبطة بأهداف الدرس

.يمكن للطلاب حلها بأعمال تفكيرهم وفي ضوء ما يملكون من معلومات ومهارات

.أن تكون في حدود ما يسمح به وقت الدرس

.أن تتوافر في الصف إمكانات ممارسة الطلاب لها (أي تتوافر الأدوات، المواد، الأجهزة اللازمة لتنفيذها في الصف). (ص.34)

- **تحديد الأدوات والوسائل التعليمية:** حيث يعمل المعلم على توفير كل ما يساعد التلاميذ على المشاركة والتفاعل في النشاط الصفي لتقريب المفاهيم وتبسيط المعارف والقيام بالتجارب ونذكر منها الصور والرسومات والنماذج والوسائل السمعية والبصرية وغيرها.
- **تحديد الزمن وتوزيعه على النشاطات الصفية:** ويتم ذلك بتحديد زمن كل نشاط صفي وتوزيعه على كل المراحل المقترحة للتقديم.
- **تحضير البيئة الفيزيقية للصف:** "وتتطلب هذه العملية زيارة المعلم لغرفة الصف قبل تنفيذ الدرس ولو بدقائق معدودة بحيث يضبط الضوء والتهوية والحرارة... الخ، إن تطلب الأمر ذلك وكان ممكنا، كما يحضر للصف مصادر التعلم والأدوات والمواد والأجهزة وأوراق العمل المخطط لاستخدامها" (زيتون، 2003، ص.293).
- **التخطيط للتقويم الصفي:** وهنا يتم تحديد أدوات التقويم المناسبة، وكذلك أنماط التقويم المتبعة، حيث تختلف من نشاط صفي إلى نشاط صفي آخر.

9-1-4- أنواع خطط إدارة الصف:

لقد ذكر (نبهان، 2008، ص.23) أهم أنواع خطط إدارة الصف فيما يلي:

.الخطة السنوية

.الخطة الدراسية

.الخطة الزمنية للمنهاج

.خطط علاجية

.خطط للمتفوقين

.المشاركة في إعداد الخطة التطويرية للمدرسة

فالخطة السنوية تكون طويلة المدى نوعا ما أو ما يسمى بالمخطط السنوي للنشاطات أما الخطة الدراسية فهي خطة يومية يصممها المعلم في شكل بطاقات (مذكرات) تتضمن المراحل التفصيلية لكل نشاط صفي.

9-2- مهارة التفاعل الصفي:

9-2-1- تعريفها: تعتبر مهارة التفاعل الصفي من بين أهم المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم باعتبارها عماد وأساس العملية التربوية، حيث عرفها أبو سعيد (2006) بأنها "كل ما يصدر عن المعلم والطلاب داخل الحجرة الدراسية من كلام وأفعال وإشارات وحركات بهدف التواصل وتبادل الأفكار والمشاعر" (في بناي ومحجر،2018، ص.567).

ويرى عدس (1999) أن التفاعل الصفي عبارة عن "حالة داخلية تعتري الفرد، وتدفعه إلى التيقظ والانتباه للموقف التعليمي، والقيام بنشاط مستمر حتى يتحقق التعلم" (ص.29)

والتفاعل الصفي "هو التفاعل الاجتماعي الذي ينطوي على مظاهر السلوك المعرفي والإدراكي المتبادل بين المعلم وطلبته في الغرفة الصفية ويتأثر نمو الطلبة العاطفي والمعرفي بهذا التفاعل" (سمارة، 2007، ص.98).

بينما يرى كتفي (2021) أن التفاعل الصفي عملية متداخلة مع التعلم، بل أن كلاهما واحد، فلا يمكن تصور حدوث التعلم دون تفاعل صفي.

مما سبق يمكن القول أن مهارة التفاعل الصفي تعني كل السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تصدر عن المعلم والتلاميذ داخل الصف بهدف إحداث حركية ونشاط لضمان استمرار عملية التعلم في جو يسوده الحوار والمناقشة وتبادل الأفكار وفق خطوات منظمة مدروسة وهادفة.

9-2-2- أهمية التفاعل الصفي:

يُمكن الحكم على نجاح عملية التعلم من خلال ما يحدث من تفاعل داخل الصف الدراسي، حيث يولد العمل الجماعي المثمر لدى التلاميذ ويحفزهم على إبداء آرائهم وأفكارهم، وينمي لديهم بعض القيم والاتجاهات الإيجابية كالتعاون والاحترام وتقبل النقد والرأي الآخر، ولقد أشار سمارة (2007، ص ص. 98- 99) إلى هذه الأهمية يمكن تلخيصها فيما يلي:

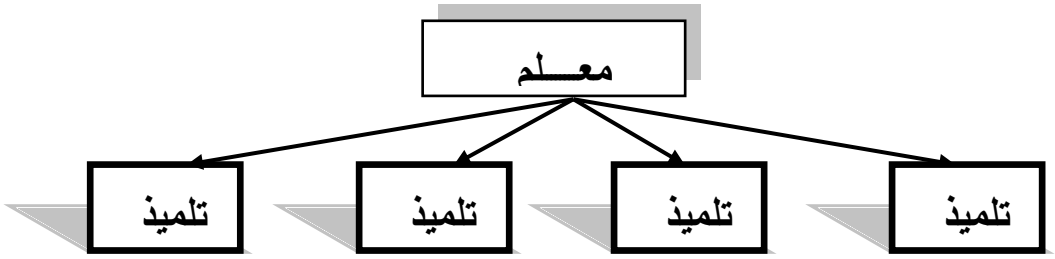
- يساعد التلميذ على الاتصال بكل ما هو جديد من المعرفة.
- يزيد من حيوية ونشاط التلاميذ.

-يسهم في تطوير الأفكار برعاية المعلم.
-يعمل على تكوين وتطوير الاتجاهات الإيجابية نحو الآخرين.
-يتيح فرصة التعبير بحرية عن آراء وأفكار جميع التلاميذ في الصف.
-يقضي على بعض المشكلات النفسية لدى التلاميذ كالخجل والعزلة والانطواء.
-يساعد على تكوين علاقات اجتماعية بين التلاميذ.
-يساعد على إيجاد مناخ صفي مناسب يسوده الأمن والعلاقات الإنسانية الطيبة.

9-2-3- أنماط التفاعل الصفي:

أولا: النمط الأحادي: "في هذا النمط يرسل المعلم ما يود قوله أو نقله إلى تلاميذه ولا يستقبل منهم وهذا النمط من الاتصال هو أقل الأنماط فاعلية ففيه يتخذ التلاميذ موقفا سلبيا بينما يتخذ المعلم موقفا إيجابيا ويشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في التدريس " (نبهان، 2008، ص.58)

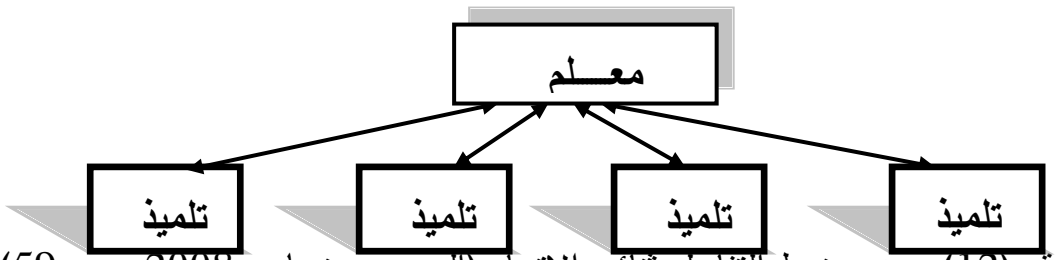
ويمكن توضيح هذا النمط وفق الشكل التالي:



شكل رقم (11) يوضح نمط التفاعل وحيد الاتجاه (المصدر: نبهان، 2008، ص.58)

ثانيا: النمط الثنائي: "وهذا النمط أكثر فاعلية من النمط الأول ففيه يسمح المعلم بأن ترد إليه استجابات من التلاميذ ويسعى إلى تعرف صدى ما قاله أو ما حاول نقله إلى عقولهم، ويشعر في كثير من الأحيان بأن ما يقوله ربما لا يكون قد وصل إلى عقول تلاميذه على النحو المطلوب، ولذلك يسأل التلاميذ أسئلة تساعده على اكتشاف مدى الفائدة التي حققوها" (نبهان، 2008، ص.58).

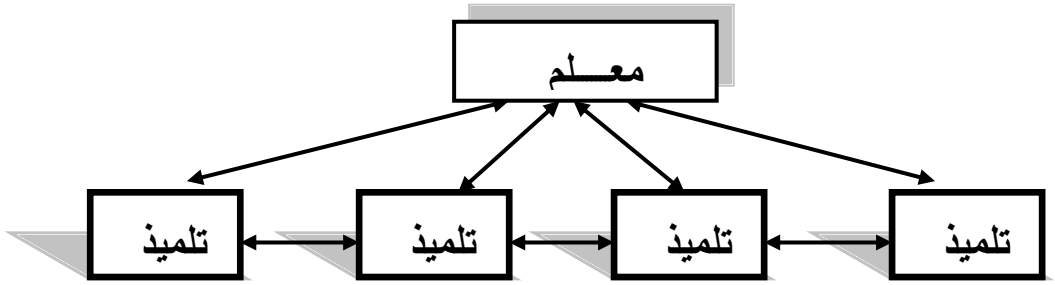
ويمكن توضيح هذا النمط وفق الشكل التالي:



شكل رقم (12) يوضح نمط التفاعل ثنائي الاتجاه (المصدر: نبهان، 2008، ص.59).

ثالثا: النمط الثلاثي : " هذا النمط أكثر تطورا من سابقيه، ففيه يسمح المعلم بأن يجري اتصالا بين تلاميذ الصف وأن يتم تبادل الخبرات والآراء ووجهات النظر بينهم وبالتالي فإن المعلم فيه لا يكون المصدر الوحيد للتعلم، ويتيح للجميع التعبير عن النفس والتدريب على كيفية عرض وجهات النظر باختصار وسهولة" (نبهان، 2008، ص.59).

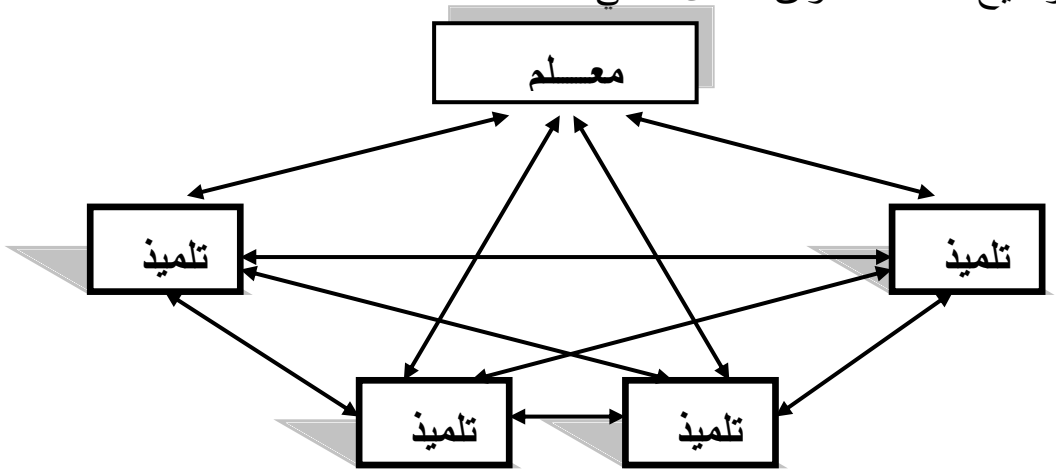
ويمكن توضيح هذا النمط وفق الشكل التالي:



شكل رقم (13) يوضح نمط التفاعل ثلاثي الاتجاه (المصدر: نبهان، 2008، ص.59).

رابعا: النمط المتعدد الاتجاهات : "يمتاز هذا النمط عن غيره من الأنماط السابقة وبخاصة النمط الثالث الذي كان يجري فيه اتصال بين المعلم وعدد محدد من التلاميذ أنه في هذا النمط فرص الاتصال تتعدد بين المعلم وبين التلاميذ أو بين التلاميذ بعضهم ببعض كما تتوافر فيه أفضل الفرص للتفاعل وتبادل الخبرات مما يساعد كل تلميذ على نقل فكره وخبراته إلى الآخرين" (نبهان، 2008، ص59).

ويمكن توضيح هذا النمط وفق الشكل التالي:



شكل رقم (14) يوضح نمط التفاعل متعدد الاتجاه (المصدر: نبهان، 2008، ص.60).

9-3- مهارة تنظيم البيئة المادية للصف:

9-3-1- مفهوم البيئة المادية الصفية:

لقد أشار عدس (1999) إلى أن الجو الفيزيقي (الطبيعي) والصحي يعني به "طبيعة

غرفة الصف، والجو العام فيها من حيث البناء والأثاث والتصميم، يجد فيها الطالب ما يريحه نفسيا، وتتوفر له التسهيلات الضرورية لعملية التعلم والتعليم" (ص.36).

"ويقصد بها المكان (الفيزيقي) التي تدور فيه الأحداث الفعلية للتدريس؛ أي يتم فيه تنفيذ التدريس، وقد يكون هذا المكان حجرة دراسية عادية أو معملا أو مدرجا ونحو ذلك من تلك الأمكنة الموجودة في المدارس أو المعاهد أو الكليات ونحوها من المؤسسات التعليمية المخصصة للدراسة" (زيتون، 2001، ص.28).

وعرف الصمادي وآخرون (2009) غرفة الصف بأنها "عبارة عن المكان المخصص لتدريس الطلبة داخل المدرسة، بهدف تحقيق الأهداف التربوية لدى الطلبة" (ص.40)،

وتوصلت مزوزي (2018) إلى أن "البيئة الصفية المادية تمثل الحيز الفيزيقي لبيئة التعلم، والتي يعبر عنها بكل ما تحتويه الغرفة من أثاث وتجهيزات وألوان، هذه العناصر المكونة للبيئة الصفية المادية تعتبر شروطا أساسية وضرورية يجب أن تتوفر كما وجودة" (ص. 392).

أما مهارة إدارة الصف المادية "تتمثل في إعداد الصف مسبقا، والتجهيزات المطلوبة وتفقد حالته من تهوية، ونظافة، إلى جانب توفير الأدوات المطلوبة، وتنظيم جلوس الطلبة..." (محمودي وبلعيساوي، 2013، ص.214).

هذا ويؤكد الطالب على دور البيئة الصفية المادية في فعالية الإدارة الصفية عموما وفي التأثير على سلوك التلاميذ، مما يتولد لديهم حالة من الارتياح لوجودهم في الصف الدراسي خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي، لذا لا بد من الاهتمام بنمط الغرف الصفية وطريقة بنائها وهندستها لتكون متناسبة مع المعايير البيداغوجية، ولن يكون ذلك إلا بمشاركة كل الفاعلين في قطاع التربية من معلمين ومديرين ومفتشين.

9-3-2- شروط ومتطلبات البيئة الصفية المادية المناسبة:

لقد أشار نقبيل (2016، ص.9) إلى أن نجاح العملية التربوية مرتبط أشد الارتباط بالمناخ المدرسي الإيجابي والصحي، ومن أجل تحقيق ذلك حدد عدس (1999) عدة أمور تساهم في إيجاد المناخ التربوي المناسب منها:

1) إشراك الطلبة أنفسهم في إيجاد هذا المناخ المناسب فيقومون هم بترتيب المقاعد بشكل مريح، وتنظيف الغرفة وتهويتها وإضاءتها وإصلاح ما يقدرون عليه من أثاثها باعتبار الغرفة الصفية وما فيها منهم وإليهم

2) الاهتمام بالمظهر العام للغرفة، وإعادة تنظيمها وترتيبها من جديد على فترات متباعدة أو متقاربة حتى يظهر أن هناك تغييرا في الجو الصفي يبعد عن الطلبة الملل والسأم

3) إشراك الطلبة في إعداد الوسائل التعليمية اللازمة، وضمن طاقاتهم وقدراتهم، وتكليفهم الحفاظ عليها، واستغلالها فيما ينفعهم في أثناء الدراسة وأحيانا الإسهام بإيجاد مكتبة صفية مناسبة لهم كما يمكنهم توفير لوحة إعلانات مرتبة أنيقة لعرض ما يهمهم فيها من إعلانات أو إرشادات وتوجيهات أو برنامج عمل يقومون به، وتوفير الرفوف أو الخزائن لاستخدامها في حفظ ممتلكات الطلبة وكذلك الدواليب والمشاجب ليعلقوا عليها معاطفهم وملابسهم. (ص ص. 36- 37)

بينما ذكرت مزوزي (2018) بإسهاب شروط البيئة الصفية المادية، يمكن استخلاصها كما يلي:

1 -الإضاءة.

2 -التهوية.

3 -التدفئة.

4 -الأثاث.

5 -ألوان غرفة الصف. (ص ص.390- 391).

ويضيف الطالب الشكل الهندسي لغرفة الصف ومدى ملاءمته لعملية التعلم، وكذلك المواصفات التقنية الواجب توفرها في غرفة الصف كالمساحة والارتفاع والحجم، حيث أننا نلاحظ من خلال زياراتنا للمدارس الابتدائية النموذج المتشابه لكل المباني المدرسية دون مراعاة خصوصية كل منطقة حضرية أو ريفية أو صحراوية، لذا يجب أن تكون غرفة الصف محببة للتلاميذ وتستجيب لكل المعايير التي من شأنها أن تساعد في عملية التعلم، وتزيد في التفاعل الإيجابي والنشاط، بل يكون لها دور كبير في توجيه سلوك التلاميذ والقضاء على بعض المشكلات الصفية.

9-3-3- تنظيم البيئة الصفية المادية:

9-3-3-1- تنظيم التلاميذ داخل غرفة الصف:

هناك عدة معايير يعتمد عليها المعلم في تنظيم جلوس التلاميذ منها معايير بيداغوجية كمراعاة الفروق الفردية، ومعايير صحية كضعف البصر، ومعايير جسمية كالطول أو

القصر، أو حسب نتائجهم الدراسية فغالبا ما نجد التلميذ المجتهد يتصدر المقاعد الأولى مما يشكل نوعا من اللاتجانس في توزيع التلاميذ، ولإحداث توازن داخل الصف الدراسي يرى عدس (1999) أنه "من الأفضل أن نجمعهم في فئات غير متجانسة وإن كان هذا الرأي ليس متفقا عليه بالإجماع، ذلك أن تنظيم الطلبة في فئات متجانسة له محاذير ومخاطر تعود بالضرر على الطلبة أنفسهم" (ص. 39).

وعند ترتيب جلوس التلاميذ داخل الصف ينبغي مراعاة عدة أمور أوضحها عدس(1999) كما يلي:

1) أن يجلس من به خلل صحي بالبصر أو السمع في المقاعد الأمامية قريبا من المعلم ومن السبورة.
2) أن يجلس قصار القامة كذلك في المقاعد الأمامية حتى لا يحجب طوال القامة عنهم رؤية السبورة أو يعيقهم عن رؤية المعلم.
3) مراعاة المساحة اللازمة لجلوس التلاميذ، وتيسير حركتهم من المقعد وإليه، ومراعاة وجود مساحة مناسبة قد يحتاجونها للقيام بأنشطة ما. (ص ص.39- 40)

9-3-3-2- تنظيم الأثاث المدرسي داخل غرفة الصف:

"إن وفرة وجودة الأثاث داخل غرفة الصف مهم، وكذلك طريقة تنظيمه يعد عاملا أساسيا في نجاح الدرس وتحقيق أهدافه، إذ يساعد التلاميذ على الحركة والتنقل بكل يسر مما يثير لديهم الدافعية نحو التعلم ونحو التحصيل والإنجاز، كما يتحقق لديهم الاستمتاع بالدراسة" (مزوزي، 2018، ص.392).

ويرى الطالب أنه عند تنظيم الأثاث المدرسي يجب مراعاة ما يلي:

- مدى ملاءمة الطاولات والمقاعد لأعمار التلاميذ (وظيفية الأثاث المدرسي).
- مدى صلاحية ووظيفية السبورة باعتبارها وسيلة جماعية هامة في عملية التعلم، وكذلك مناسبة مكانها للتلاميذ وقدرتهم على الكتابة عليها.
- تقسيم الأثاث المدرسي حسب وظيفته في النشاطات الصفية فأدوات الرياضة في مكان خاص، ووسائل الأشغال اليدوية في مكان خاص، ووسائل الرسم في مكان خاص، وهكذا...
- ترتيب الأدوات المستخدمة في الخزانة التي يجب أن تكون في مؤخرة الغرفة الصفية.
- وضع دفتر للجرد الدائم للأثاث المستعمل.
- ترقيم كل أثاث الغرفة الصفية وجردها، وتعليق بطاقة الجرد خلف الباب.

-ترتيب أثاث الغرفة حسب طبيعة النشاط الصفي (التعلم التعاوني، المحاضرة، المناقشة،...).

9-4- مهارة استثارة الدافعية لدى المتعلمين: "إن أهم عمل يقوم به المعلم داخل حصته هو إثارة الدافعية لدى الطلبة لحملهم على الاشتراك والتفاعل في الحصة وكأنهم أشبه بخلية نحل" (عدس، 1999، ص.22).

9-4-1- تعريفها: "يمكن تعريف الدافعية للتعلم بأنها مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الاندماج في الأنشطة التعليمية المختلفة بما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة" (الطناوي، 2009، ص.147).

كما تُعرف بأنها "طاقة كامنة تدفع الفرد للتعلم وتؤدي إلى رفع مستوى أدائه وتحسينه وإلى اكتساب معارف ومهارات جديدة، ومن المفاهيم المرادفة للدافعية: الرغبة والحماس والمثابرة والإصرار. والدافعية أيضا هي شيء يشحن السلوك ويوجهه ويحافظ عليه" (سمارة والعديلي، 2008، ص.94).

و"هي حالة من الانتباه للموقف التعليمي مما يدفع المتعلم للتفاعل معه في نشاط دائم ومستمر حتى يحقق التعلم" (حديدي، 2015، ص.43).

أما مهارة استثارة الدافعية فـ "تظهر فيها قدرة الأستاذ على إثارة الفرد وتحريكه وتوجيه سلوكه لتحقيق أهداف الدرس من خلال جعل التلميذ يشعر بأهميتها في حياته حيث يدفعه ذلك إلى التعلم بمستوى يؤدي إلى تحقيق الأهداف بإتقان" (ستيتي، 2013، ص.186).

ومما سبق يمكن القول أن مهارة استثارة الدافعية للمتعلمين تتطلب من المعلم العمل على تحفيز التلاميذ بشتى الطرق والوسائل، وإثارة الرغبة لديهم ودفعهم إلى المشاركة في الأنشطة الصفية من أجل بلوغ الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

9-4-2- أهمية الدافعية في التعلم الصفي: تؤكد معظم الدراسات والبحوث التربوية على أهمية إثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ كدراسات (بن موسى وأبي مولود، 2017؛ سيسبان، 2016؛ AL- Qadri and Wei, 2019) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي، "فالدافعية هي المحرك الأساسي لسلوك التلميذ، وهي التي توجهه لكي يعمل بجد ولكي تكون له الرغبة في تحقيق الأهداف التي وجد من أجلها في المدرسة" (دوقة، 2007، ص.17).

والمعلم الناجح هو الذي يستطيع توظيف كل ما لديه داخل الغرفة الصفية من أجل استثارة تلاميذه ودفعهم إلى المشاركة في النشاطات الصفية، حيث"إن نجاح المعلم في إدارته لصفه، إنما يقاس بمقدار ما يثيره في الطلبة من حماسة وتفاعل، ومدى مشاركتهم في الدرس، وإقبالهم عليه" (عدس، 1999، ص.23).

ولقد حدد عبد العزيز المعايطة وآخرون (2002، كما ورد في مبراك، 2017) أهمية الدوافع في التعلم الصفي من خلال ما يلي:

أ. تساعد معرفة الدوافع الأولية والثانوية في تفسير سلوكات الطلبة وزيادة فهمنا لهم ومن ثم السعي إلى مساعدتهم بدلا من اتخاذ العقاب ضدهم فالغضب قد يكون بسبب دوافع معينة لدى الفرد

ب. المساعدة في تعديل سلوك الأفراد عن طريق التحكم في الدوافع للوصول إلى السلوك المطلوب ويتم ذلك باستخدام مبدأ (بريماك) والذي ينص على إقران سلوك غير مرغوب فيه بالنسبة للطالب (تحضير واجب مدرسي) بسلوك غير مرغوب فيه عنده (مشاهدة التلفاز) كأن نشترط على الطالب عدم مشاهدة التلفاز إلا بعد تحضير الواجب المدرسي

ج. المساعدة في تشخيص وتحديد السلوك المشكل أو المرضي والسعي لإيجاد الحل الأمثل لهذا السلوك

د. معرفة الدوافع تقلل الجهود وتختصر الوقت في تعلم المهارة التعليمية الملائمة، وذلك من خلال انتباه الطلبة للمادة وزيادة تشويقهم إليها. (ص ص.332-333)

9-4-3- أنواع الدافعية حسب مصدرها:

هناك نوعان من الدافعية للتعلم تبعا لمصدر استثارتها، وهي الدافعية الداخلية والدافعية الخارجية.

9-4-3-1- الدافعية الداخلية: "هي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث ينجذب إلى الموقف التعليمي ويقدم على التعلم مدفوعا برغبة داخلية أو حاجة نفسية لإرضاء ذاته، أو سعيا وراء الشعور بمتعة التعلم واكتساب المعارف والمهارات التي يميل إليها، أو سعيا لتحقيق النجاح والتفوق إشباع للحاجة إلى الإنجاز" (الطناوي، 2009، ص.147).

9-4-3-2- الدافعية الخارجية : "وهي التي يكون مصدرها خارجيا كالمعلم، والمدرسة، وأولياء الأمور، والأقران، حيث يقبل المتعلم على التعلم سعيا لإرضاء المعلم أو لكسب

إعجابه وتشجيعه، أو للحصول على الجوائز المادية أو المعنوية التي يقدمها" (الطناوي، 2009، ص.147).

9-4-4- أساليب استثارة دافعية المتعلمين:

لقد حددت الطناوي (2009، ص ص. 150-151) عدة أساليب يمكن للمعلم استخدامها لاستثارة دافعية المتعلمين يمكن تلخيصها كما يلي:

- إثارة فضول التلاميذ ودفعهم إلى طرح الأسئلة المثيرة للتفكير من خلال عرض بعض المواقف الغامضة، أو طرح مشكلات تستدعي الحل، أو إيجاد تفسير معين لحادثة ما.
- ربط موضوع الدرس بالحياة العملية للتلميذ، أي من الواقع الذي يعيشه.
- لفت انتباه التلاميذ إلى أهمية الدرس المقدم بالنسبة للدروس أو المواد الأخرى.
- التحفيز المادي والمعنوي الذي يقدمه المعلم للتلاميذ.
- العمل على تذليل صعوبات التعلم التي قد تظهر عند بعض التلاميذ من أجل دمجهم في مجريات النشاط الصفي.
- إشراك التلاميذ عند التخطيط للأنشطة التعليمية، وذلك باختيار أنشطة تشبع حاجاتهم وتلبي رغباتهم.
- تثمين نجاح التلميذ في أي نشاط وتعزيزه، مما يحفزه على المثابرة والاجتهاد للمحافظة على هذا النجاح.
- إعطاء فرصة لطرح الأسئلة من طرف التلاميذ والسماح لهم بإبداء آراءهم وأفكارهم سواء فيما بينهم، أو مع المعلم.
- الحرص على تنويع الأنشطة التعليمية/ التعلمية للقضاء على الروتين والتكرار.
- إقامة علاقات طيبة مبنية على الحب والاحترام المتبادل، والعمل على التقرب من التلاميذ لفهم مشكلاتهم، وتلبية حاجاتهم.

9-5- مهارة التقويم الصفي: يُعتبر التقويم الصفي من المهارات الهامة للمعلم التي تسمح بالحكم على مدى تحقيق أهداف الأنشطة الصفية ، لذا "على المعلم أن يكون على وعي تام بأهدافه من الحصة ليقوم بعملية التقويم بشكل مستمر وتقويم كل هدف بشكل منفرد" (عدس، 1999، ص.28).

9-5-1- تعريفها:

تحتل مهارة التقويم مكانة هامة في العملية التعليمية/ التعلمية، باعتبارها عملية

مصاحبة للتعلم، حيث تهدف إلى الحكم على مدى تحقيق الأهداف التعليمية، وكذلك رصد نقاط القوة لتدعيمها ونقاط الضعف لمعالجتها.

"إن التقويم جزء من عملية التعليم والتعلم فهو مدمج فيها وملازم لها وليس خارجا عنها، كما أنه كاشف للنقائص ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومنتظمة" (وزارة التربية الوطنية، 2003 ب، ص.4).

ويُعرف التقويم بأنه "عملية تشخيصية علاجية تعاونية مستمرة، ومن هنا يتضح لنا أن الهدف من تقويم المعلم لطلابه هو الوقوف على نقاط القوة عندهم لتعزيزها، والوقوف على نقاط الضعف للعمل على علاجها وتلافيها" (عدس، 1999، ص.28).

و"هو عملية يتم فيها استخدام البيانات الناتجة عن القياس في إصدار أحكام حول الظاهرة موضوع التقويم والاستفادة من هذه الأحكام في اتخاذ قرارات مناسبة حول السبل والوسائل التي يمكن إتباعها في علاج أوجه القصور وتلافي السلبيات وتذليل الصعوبات" (الطناوي، 2009، ص.227).

وينظر نبهان (2008) إلى التقويم "بكونه عملية استمرارية، وبذلك فهو مدخل لتعديل الانحراف عن المسار المرسوم وتقويمه، ولا يمكن لنا أن نحكم على أية عملية تربوية إلا من خلال عملية التقويم الذي بدونه تصبح العملية التعليمية/ التعلمية ارتجالية فردية غير موضوعية" (ص ص.25- 26)

كما يُعرف بأنه "عملية منهجية، ومنظمة، ومخططة، تتضمن إصدار الأحكام على السلوك (أو الفكر أو الوجدان) أو الواقع المقيس، وذلك بعد موازنة المواصفات، والحقائق لذلك السلوك (أو الواقع) التي تم التوصل إليها عن طريق القياس مع معيار جرى تحديده بدقة ووضوح" (الحيلة، 2009، ص.346).

أما التقويم في الإدارة الصفية فهو "الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحديد مدى إسهام العملية الإدارية الصفية في تحقيق الأهداف المرسومة، وتشخيص مصدرها وتصحيح مسارها" (محمودي وبلعيساوي، 2013، ص.216).

وتنضوي مهارة التقويم "على العديد من المهارات منها إعداد أسئلة التقويم الشفهية، إعداد الاختبارات وتصحيحها، تشخيص أخطاء التعلم وعلاجها، رصد الدرجات (العلامات) وتفسيرها، إعداد بطاقات التقويم المدرسية" (زيتون، 2001، ص.14).

بناء على ما سبق يتضح أن التقويم الصفي عملية مصاحبة لكل النشاطات الصفية تشمل كل من المعلم والتلاميذ والبيئة الصفية سواء المادية أو المناخية، مما يسمح بتقويم الأداء في الصف الدراسي الشيء الذي يؤدي إلى تثمين النواحي الإيجابية التي أظهرها التقويم، وتحديد النقائص والاختلالات من أجل معالجتها وتصحيحها.

9-5-2- أهمية التقويم الصفي: لا شك أن التقويم الصفي يرافق كل النشاطات الصفية من بدايتها إلى نهايتها، ويُعنى بالنتاجات التعليمية ومدى التحسن في مستوى التلاميذ، "ويعد تقويم (تقييم) التعلم جزءاً أساسياً في العملية التعليمية التعلمية، نظرا لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية، والغايات التربوية المنشودة، أو المرسومة التي ينتظر منها أن تنعكس إيجابياً على الفرد المتعلم، والعملية التربوية سواء بسواء" (الحيلة، 2009، ص.345).

كما أنه يمثل "وسيلة للحكم على فاعلية العملية التعليمية، وللتعرف على مدى ما تحقق من أهداف ثم تقديم مقترحات للتحسين والتطوير، والتقويم شرط لازم لتحديد مستوى المتعلمين، ويساعد الآباء والمعلمين في توجيه الأبناء دراسياً ومهنيا، كما يفيد في اتخاذ القرارات التي تتناول المناهج الدراسية" (سمارة، 2007، ص.237).

"وعملية التقويم تكشف لنا عن مدى حسن سير العملية التعليمية، كما أنها تمدنا بمؤشرات عن مدى إمكانية هذا التحسين ومن ثمة يعتبر التقويم التربوي، وتطوير أساليبه واحدا من المداخل الأساسية لتطوير التعليم فهو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للعملية التعليمية" (بن سعد ورماضنية، 2015، ص14).

ويتضح مما سبق أن أهمية التقويم الصفي تتمثل فيما يلي:

- تُعتبر عملية التقويم عنصرا أساسيا في كل النشاطات الصفية لا يمكن الاستغناء عنها.
- وسيلة للحكم على فاعلية الفعل التعليمي/ التعلمي الصفي.
- معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية.
- تقديم مقترحات للتحسين والتطوير.
- يعمل على تحديد مستوى التلاميذ.
- يساعد على توجيه التلاميذ دراسياً ومهنياً.
- يعتبر بمثابة تشخيص دقيق للعملية التعليمية/ التعلمية بكل عناصرها ومكوناتها.
- تحسين مستوى التعلم.

- يساعد على تطوير الأداء المهني للمعلم.
- يساعد المعلمين على اتخاذ القرارات المناسبة بشأن انتقال التلاميذ إلى مستويات أعلى.
- يعمل على تحسين المناهج الدراسية.

9-5-3- معايير التقويم الجيد: لكي يكون التقويم جيدا لا بد من أن تتوفر فيه مجموعة من المعايير وهي:

-الشمولية: أي فسح المجال للمتعلم كي ينمو إلى أقصى حد تؤهله قدراته، وأن يشمل كافة الجوانب

-الاستمرارية: وهو ما يساعد المدرس والمتعلم من معرفة ما وصلا إليه من تقدم في تحقيق الأهداف، وتنمية جوانب القوة وإزالة جوانب الضعف

-التعاونية: وهو ما يعطي صورة حقيقية عن المتعلم، مما يفرض على المدرس، وولي الأمر، والمشرف، القيام بالتعاون مع بعضهم لإزالة الغموض عن بعض المواقف والإسهام في حل المشكلات الطارئة

-الديمقراطية: وهو ما يسمح بحرية التفكير، وإتاحة المجال لكل متعلم كي يشارك في رسم خطة التقويم وتحديد الوسائل المستخدمة فيه

-العلمية: أي أن يكون التقويم مبنيا على أسس علمية، وبخاصة إذا كانت وسيلة التقويم هي الاختبارات التي يجب أن يتوافر فيها الصدق والثبات والموضوعية.

(حاجي، 2005، ص.72).

9-5-4- أنواع التقويم : تتعدد أنواع التقويم تبعا لمعايير تصنيفها من طرف المهتمين بالتقويم التربوي، إلا أننا نميز ثلاثة أنواع رئيسية من التقويم هي:

9-5-4-1- التقويم التشخيصي Evaluation Diagnostique: "هو إجراء يقوم به المدرس في بداية كل درس أو بداية العام الدراسي، من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية للمتعلم، ومدى استعداده لتعلم المعارف الجديدة" (دحدي ومزياني، 2017، ص121).

9-5-4-2- القويم التكويني Evaluation Formative: ويتم هذا النوع من التقويم "أثناء العملية التعليمية التعلمية، وباعتبار أن الدرس الواحد يتكون من عدة مقاطع أو مراحل منتظمة ومتناسقة فيما بينها فإنها تشكل نسقا تعليميا. فالتقويم التكويني هو الأداة التي من خلالها تضبط هذه المراحل وتصحح، فهو يسمح للمعلم من قياس مختلف الصعوبات التي

تعترضه أثناء فعل تعليمي معين" (خطوط، 2016، ص.110).

9-5-4-3- التقويم النهائي Evaluation Finale: ويسمى أيضا التقويم الختامي أو التقويم التجميعي، وهو "التقويم الذي يتم بعد الانتهاء من دراسة برنامج تعليمي أو مقرر دراسي بهدف الحكم على النواتج النهائية لعمليات التعليم والتعلم، كما يهدف التقويم التجميعي إلى معرفة كيفية أداء متعلم معين أو مجموعة من المتعلمين أو أداء المعلم نفسه" (الطناوي، 2009، ص.231).

9-5-5- وسائل التقويم الصفي:

لقد أشار اليماني (2009) إلى وسائل التقويم كما يلي:

.الاختبار: هي أدوات تستخدم للحكم على مدى تحقق الأهداف

.الملاحظة: هي وسيلة من وسائل التقويم تقوم باستخدام الحواس والحكم على قضية

.قوائم الرصد: هي أدوات تقويمية تضم على عدد من النقاط

.سلالم التقدير: هي التي تقوم على سلم مكون من عدة درجات

.الاستبانات: تستخدم للكشف عن آراء وأفكار وميول الطلبة

.المقابلات: وتكون شفوية من خلال المقابلة وتتم عن طريق المعلم والمتعلم. (ص ص.199- 200)

10. أدوار المعلم في إدارة الصف:

كما أشرنا سابقا فإن الإدارة الصفية قد تطور مفهومها بتطور الفكر التربوي، وهي ذات فعالية كبيرة وهامة يندرج تحتها الكثير من المهام والأدوار التي يقوم بها المعلم كالتخطيط وإدارة التعلم الصفي ومختلف الممارسات والعمليات الصفية وصولا إلى تحقيق النواتج التعليمية وتقويمها، وهذا ما أدى إلى تغيير هذه الأدوار في ظل التوجهات الحديثة للعلوم التربوية التي تؤكد على ضرورة مراعاة طبيعة المتعلمين وفروقهم الفردية، والاهتمام بحاجياتهم ورغباتهم وميولاتهم، والتعرف على مشكلاتهم النفسية والتربوية، وإشراكهم في عملية التعلم وفي مختلف النشاطات الصفية، والعمل على توفير بيئة صفية جاذبة ومحببة بعيدة عن الممارسات التقليدية التي تعتمد السيطرة والتخويف، ومن أبرز الأدوار والمهام التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف ما ذكره بناي ومحجر (2018) كما يلي:

-"مهارات الاتصال بالتلاميذ

-مهارات تهيئة البيئة الصفية

-مهارات إدارة سلوك التلاميذ

-المهارات الإدارية

-قيادة وتوجيه أنشطة التلاميذ" (ص.566).

أما الشرقاوي (2005) فقد حددت دور المعلم الذي "يتمثل في الأنشطة أو التصرفات الرسمية أو غير الرسمية أو الفردية التي تتطلبها مهنة التعليم، وتتعدد هذه الأنشطة بتعدد المراكز التي يشغلها المعلم" (ص.33).

إن الإطار الفلسفي لأدوار المعلم في إدارة الصف الذي حددته الشرقاوي (2005، ص.32) والمتمثل في الأدوار الرسمية، الأدوار غير الرسمية، الأدوار الاستشارية والمعاونة، يعتبره الطالب كمدخل شامل في معالجة هذا العنصر بشيء من التفصيل كما يلي:

10-1- الأدوار الرسمية للمعلم في إدارة الصف:

10 1 1 -دور المعلم بالنسبة للتلاميذ: وهو دور مهم ورئيسي يقوم به المعلم اتجاه تلاميذه، إذ يمنحهم تعليما رسميا من أجل تنمية شخصيتهم في جوانبها المختلفة في إطار الفلسفة التربوية التي رسمتها السلطة السياسية للبلد، والمتمثلة في النصوص القانونية التي تحدد ملمح مواطن الغد، حيث يعمل على "ضمان تعليم ذي نوعية، يكفل التفتح الكامل والمنسجم والمتوازن لشخصية التلاميذ بتمكينهم من اكتساب مستوى ثقافي عام وكذا معارف نظرية وتطبيقية كافية قصد الاندماج في مجتمع المعرفة" (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص.41).

10 1 2 -دور المعلم بالنسبة للمنهج: لاشك أن المعلم يعتبر أحد أهم أقطاب العملية التعليمية، فهو يدير الأنشطة الصفية متبعا في ذلك التدابير الواردة في المنهج، "والمعلم هو منفذ هذا المنهج فهو يعد الأهداف، ويخطط لتقديم المحتوى والأنشطة، ويبني أساليب التقويم وأدواته، ويلاحظ مدى جدوى المنهج وجدارته، فهو قادر على تحديث الأهداف وتطويرها، وتحديث طرائق تدريسه وأنشطته وتحديث وتطوير أساليب تقويمه لتلاميذه" (العنزي، 2020، ص.4، فقرة 9)

وعموما فإن المعلم يظهر دوره من خلال تكييف محتويات المنهج مع بيئة التلميذ ومحاولة تذليل الصعوبات التي قد تعترضه أثناء تنفيذه، وإيجاد نشاطات صفية تلبي رغبات وحاجات التلاميذ وتستجيب لمتطلبات نموهم.

10 1 3 -دور المعلم في توثيق صلة المدرسة بالبيئة: "توثيق الصلة بين المدرسة

والمجتمع دعوة نادى بها رجال التربية الحديثة، ولذلك فإن جون ديوي يرى أن المدرسة يجب أن تكون صورة مصغرة للمجتمع تعكس ما يدور فيه" (الشرقاوي، 2005، ص.35).

إن المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية تعكس آمال وطموحات المجتمع، تعمل على توثيق هذه العلاقة من خلال ملامسة واقعه، والانفتاح على انشغالاته، مما يجعل أفراد هذا المجتمع يشعرون بأنها مدرسة الجميع يبذلون قصارى جهودهم لتطويرها، ويؤكد الطالب هذا التوجه من خلال ممارسته لمهام التفتيش، حيث تم تطوير عدة مدارس عن طريق مساهمة أولياء الأمور وتعاونهم سواء بصفة رسمية أو غير رسمية.

10 ـ 4 ـ دور المعلم بالنسبة للمبنى المدرسي: المبنى المدرسي الوظيفي الذي يحتوي على كل المرافق والهياكل له دور كبير في جودة العملية التعليمية، لذلك يجب استشارة المعلمين والأخذ بآرائهم واقتراحاتهم سواء أثناء تشييد المباني المدرسية أو أثناء توسعتها وترميمها، والمعلم يظهر دوره في تحديد المواصفات المطلوبة التي تناسب عملية التعلم، وكذلك في تنظيم الغرف الصفية وجعلها ملائمة للتلاميذ تحقق رغباتهم وطموحاتهم، وتسهم في تقديم النشاطات الصفية بتفاعل ونشاط.

10 ـ 5 ـ المعلم مخطط على مستوى فصله: "تتضمن هذه المهارة قدرة المعلم على صياغة الأهداف السلوكية الخاصة بموضوع الدرس وقدرته على دراسة خصائص المتعلمين والتعرف على احتياجاتهم ومعدلات نموهم حتى يكيف أسلوبه التعليمي لتلك الخصائص" (ستيتي، 2013، ص.185).

والتخطيط لإدارة الصف يعني التدابير والإجراءات التي يقوم بها المعلم من إعداد وتحضير وتصميم خطة عملية تشمل الأهداف ومضامين النشاطات الصفية والوسائل التعليمية وحاجات التلاميذ ومستوى نموهم، وكذلك شروط ومتطلبات تنفيذ هذه النشاطات، وأيضا عمليات التقويم المقترحة.

10 ـ 6 ـ المعلم منظم لفصله:

"بمعنى له الحق في تفويض بعض سلطاته إلى التلاميذ لأداء بعض الأعمال داخل الفصل" (الشرقاوي، 2005، ص.36).

إن هذا التفويض يهدف إلى تنظيم التلاميذ، وكذلك من أجل تحميلهم مسؤولية تنفيذ النشاطات الصفية والمهام المكلفون بها كترتيب الأثاث، والأدوات المستخدمة، وإعادة ترتيب المقاعد وما إلى ذلك.

10 ـ 7 ـ المعلم موجه لتلاميذه: "حيث ينطوي التوجيه على كل الأنشطة المتعلقة بإرشاد التلاميذ والإشراف عليهم عند تنفيذهم الأعمال داخل الفصل" (الشرقاوي، 2005، ص.36).

والمعلم عند قيامه بهذا الدور فإنه يحفز التلاميذ على البحث والاكتشاف، ويوجههم نحو مصادر التعلم، ويقوم بتهيئة الفرص التي تسمح لهم ببناء معارف جديدة، ويجعل عملية التعلم الصفي ممتعة عن طريق تنويع طرق التعلم، واستخدام الوسائل بما يحقق الأهداف المنشودة بفعالية واقتدار.

10 ـ 8 ـ المعلم مراقب للأداء: وتعني رقابة الأداء "مقارنة نتيجة أداء التلاميذ بالمعايير السابقة التي وضعها المعلم لفصله، وتصحيح الأداء السيئ بتغيير الخطط الموضوعة من طرف المعلم، وذلك حتى يصل أداء التلاميذ الفعلي إلى الأداء المعياري" (الشرقاوي، 2005، ص.37)

ويرى الطالب أن لا تتوقف مهمة المعلم في مقارنة النتائج فقط، بل يجب أن يتعدى ذلك إلى التصحيح والتعديل، أي القيام بالمهمات التقويمية على أن تكون مصاحبة لكل النشاطات الصفية منذ بدايتها.

10-2- الأدوار غير الرسمية للمعلم في إدارة الصف:

عند إدارة الصف الدراسي تنشأ جماعات بطريقة تلقائية وعفوية وغير مقصودة نتيجة للتواصل والتفاعل بين التلاميذ ، هذا التواصل غير الرسمي "غالبا ما يتخذ مسارات توازي مثيله الرسمي، كما يمكن أن يتعارض معه وهو عملية تتميز بتشعب اتجاهاته وسلاسة انسيابه وخضوعه إلى متغيرات الأفراد النفسية والاجتماعية" (بن الطاهر ورحاب، 2016، ص ص.209- 210).

إن حدوث هذا التنظيم غير الرسمي داخل الصف الدراسي قد يؤثر بشكل أو بآخر على مهام المعلم، وقد يحدث مشكلات تعوق تنفيذ النشاطات الصفية خاصة إذا كانت أهدافه تتعارض مع الأهداف الرسمية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها، ودور المعلم "يتلخص في إيجاد حالة من التوازن بين أهداف التلاميذ وأهداف المدرسة في نظام إداري متكامل" (الشرقاوي، 2005، ص.39)، ويمكن توضيح بعض الأدوار غير الرسمية للمعلم عند إدارته للصف الدراسي كما يلي:

10-2-1- المنصت لأفكار مجموعات الشغب: "وذلك من خلال الإنصات إلى مقترحاتهم،

والاستماع إلى قائدهم غير الرسمي، ومعرفة ما يدور في تجمعاتهم السرية، والسيطرة على الشائعات غير المرغوبة، ومساعدتهم على تحديد مشاكلهم، وتشجيعهم على المشاركة في وضع حلول لها، والعمل على تلبية حاجاتهم ومطالبهم قدر الإمكان" (الشرقاوي، 2005، ص.39)

كما يجب على المعلم معرفة أسباب الشغب، وتحديد عناصر المجموعة التي تدعو لذلك، ومحاولة إقحامهم في كل ما يدور داخل الصف، وتكليفهم بمهام ومسؤوليات كقيادة الصف وتنظيمه.

10-2-2- المشجع للتلاميذ على تحديد مشكلات الصف: وذلك من خلال إعطاء الفرصة للتلاميذ من أجل سرد مشكلاتهم الصفية، والاهتمام بآرائهم واقتراحاتهم، وبهذا يحقق المعلم "حفظ النظام دون إكراه أو إجبار بل يعطي المتعلم الحرية وتحمل المسؤولية في بناء التعلمات في مناخ إيجابي يشجع على العمل والمثابرة والإبداع والمشاركة لكل طلبة الصف الدراسي" (طبشي، 2016، ص.511).

10-2-3- الإنسان الملبي لحاجات التلاميذ: إن هذا الدور يندرج ضمن الإدارة الصفية وفق منظور العلاقات الإنسانية، "فمن جهة المتعلمين تساعدهم قي إشباع حاجاتهم وتطوير علاقاتهم الإيجابية فيما بينهم، وتدريبهم على الحب والتسامح والتعاون، وتزيد من دافعيتهم للتعلم والإنجاز وتطور علاقاتهم الإيجابية نحو المدرسة ونحو كل ما يرتبط بها" (طبشي، 2016، ص.512).

10-3- أدوار الاستشارة والمعاونة للإدارة المدرسية:

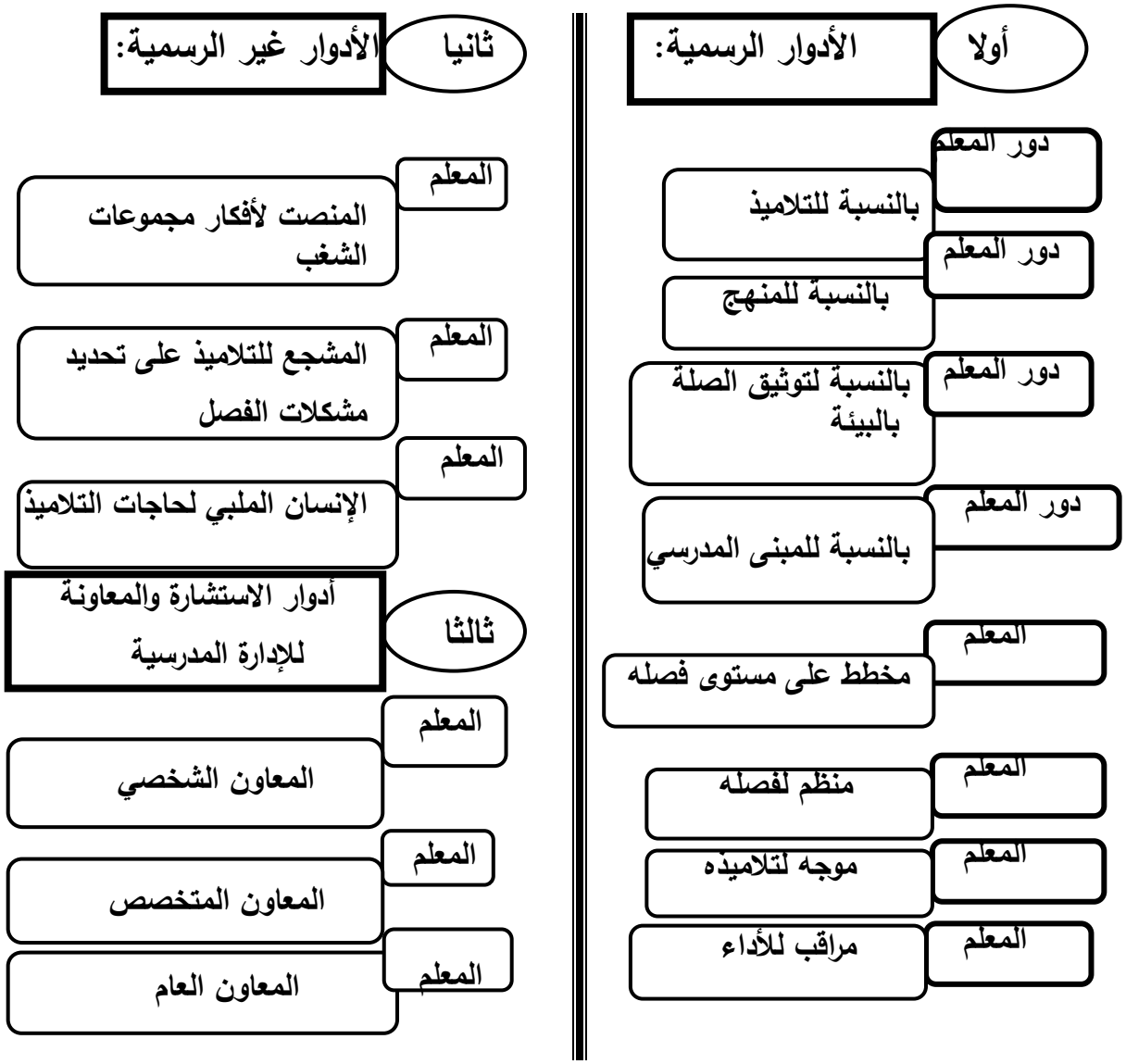
10-3-1- المعلم المعاون الشخصي: وهذا الدور يعني قيام المعلم بمساعدة مدير المدرسة في مهامه، كتبليغ تعليمات صادرة من طرف المدير إلى زملائه المعلمين، أو الرد على مراسلات مستعجلة للوصاية أو ما شابه ذلك.

10-3-2- المعلم المعاون المتخصص: لمدير المدرسة عدة مهام تربوية و بيداغوجية وإدارية، وأحيانا لا يستطيع القيام بأعمال متخصصة مثلا في الجانب البيداغوجي كإعداد مخطط تدارك الدروس الضائعة بسبب إضراب الأساتذة، أو إنجاز برامج متخصصة في مواد معينة، أو اقتراح نموذج للتقويم في مادة معينة هنا يمكن الاستعانة بمعلم معاون "وهو معلم خبير ذو كفاءة" (قرساس، 2017، ص.125).

10-3-3- المعلم المعاون العام: "وهو أهم هذه الأدوار بالنسبة لإدارة المدرسة، وفي كثير

من الأحوال يسمى كبير المعاونين، نظرا لامتلاكه قدرات معرفية ومهارية وله اتجاهات طيبة...الخ، وقد تفوضه إدارة المدرسة في كل أعمالها لتلقى النصح والمعاونة منه" (الشرقاوي، 2005، ص.43).

وبصفة عامة فإن هذه الأدوار التي تم التطرق إليها ليست جامعة، ولا تعني بالضرورة أنها كافية لإدارة الصف، لكن ما نشير إليه هو مدى التزام المعلم بهذه الأدوار وإدراكه للمسؤولية والأمانة التي يحملها، وفهمه الصحيح والموضوعي لمهنته، لأنه كلما زاد وعي المعلم بأدواره كلما زادت فعاليته وارتفع مستوى أدائه، مما ينعكس بالإيجاب على التلاميذ. والشكل التالي يوضح الأدوار العديدة التي يقوم بها المعلم في إدارة الصف



شكل رقم (15) يوضح أدوار المعلم في إدارة الصف (المصدر: الشرقاوي، 2005، ص.44)

11. مشكلات الإدارة الصفية: مهما اكتسب المعلم من خبرات في إدارة الصف الدراسي، فقد تواجهه عدة مشكلات مصادرها مختلفة من أهمها ما يلي:

11-1- مشكلات تتعلق بالمعلم:

أحيانا يكون المعلم كمصدر للمشكلات الصفية، وذلك لعدة أسباب منها:

عدم إتقان المعلم لمادته أو ضعف قدرته على إيصالها بالطريقة المناسبة، أو عدم الكفاءة في تنفيذ أنشطة التعليم المختلفة، أو ضعف الخصائص الشخصية للمعلم، أو مزاجه العصبي المتقلب وثورته لأتفه الأسباب، أو سوء معاملته للمتعلمين أو الإساءة لهم بالألفاظ، أو شعور المتعلمين بعدم المساواة في المعاملة من قبل المعلم، وأنه يفضل أحدهم على الآخر، أو يستجيب للسلوكيات غير المناسبة استجابة غير عادلة. (الطناوي، 2009، ص.131).

ويضيف الطالب سببا مهما وهو ضعف التكوين الذي تعرض له المعلم سواء في التكوين الأولي أو أثناء الخدمة، حيث لا يتم تدريبهم على كيفيات التعامل مع المشكلات الصفية، بل يتم تقديم معلومات نظرية بطريقة الإلقاء الشيء الذي لا يفي بالغرض، لذا يقترح الطالب تنظيم دورات تدريبية تهتم بالجانب التطبيقي أكثر من النظري، وعرض نماذج من المشكلات الصفية الحقيقية ثم إعطاء آليات وطرق التعامل معها.

11-2- مشكلات تتعلق بالتلميذ:

وهي مشكلات كثيرة ومتعددة "كالملل والضجر الناتج مثلا عن شعور المتعلم بالرقابة والجمود في الأنشطة الصفية، والإحباط والتوتر إذ هناك أسباب تدعو لشعور المتعلم بالإحباط في التعليم الصفي لذلك تحوله من متعلم منتظم إلى متعلم لا مبالي وحتى مشاكس" (كتفي، 2021، ص.68).

وهي أيضا سلوكيات الشغب التي تصدر من التلاميذ، ومن أمثلتها: "التحدث أو السير في الصف بدون إذن، إحداث ضوضاء، شتم الزملاء أو المعلم، تحدي المعلم وعدم الانصياع للأوامر، الصراخ، أو العويل، الرد الوقح على المعلم، الاستهزاء بالزملاء أو المعلم" (زيتون، 2001، ص.435).

11-3- مشكلات تتعلق بالمنهاج:

قد تكون المناهج الدراسية مصدرا من مصادر مشكلات الإدارة الصفية فإذا كانت الأهداف لا تستجيب لحاجيات التلميذ ولا تهتم برغباته وميولاته ولا تتقاطع مع واقعه فإن ذلك

يكون عاملا مهما في وجود مشكلات داخل الصف، وأيضا "إذا كانت المادة الدراسية أقل من مستوى التلاميذ المتفوقين، فإن ذلك سيسبب لهم السأم والضجر، أما إذا كان مستواها عاليا، فإن ذلك سيسبب الضجر والملل للتلاميذ الذين يتمتعون بقدرات عقلية منخفضة وفي الحالتين سيولد ذلك إثارة بعض المشكلات السلوكية" (مخامرة، 2012، ص.135).

11-4- مشكلات مصدرها البيئة الفيزيقية (المادية):

"قد تكون الإنارة ضعيفة أو قوية جدا والتهوية غير كافية ودرجة الحرارة إما مرتفعة أو منخفضة، أو طريقة تنظيم جلوس الطلاب غير مناسب، فيصبح الصف باعثا على الملل، ويتسبب ذلك في سلوك مخل بالنظام" (سليماني، 2014، ص.213).

وأيضا هناك سبب آخر يؤدي إلى إحداث المشكلات داخل الصف الدراسي وهو كثرة عدد التلاميذ "فالصف الذي يكثر فيه عدد الطلاب قد يصعب مراقبتهم، ومن ثم ينتهز بعضهم خاصة الجالسون منهم في الصفوف الخلفية فرصة ضعف حالة المراقبة هذه، ويثيرون بعض سلوكيات الشغب مثل الضحك بصوت عال والتهريج ومعاكسة بعضهم بعضا" (زيتون، 2001، ص.448).

11-5- مشكلات مصدرها البيئة الاجتماعية:

إن التلميذ يتأثر بالمشكلات التي تحدث خارج الصف في بيئته الاجتماعية، ويحاول أن يمارسها مع أعضاء الجماعة التربوية، ولقد أشار (زيتون، 2001، ص.450) إلى هذه الأسباب المجتمعية التي قد تكون مصدرا لمشكلات الإدارة الصفية نلخصها فيما يلي:

- تقليد الطالب لسلوكيات أفراد أسرته الشائنة
- انتشار العنف في المجتمع
- وسائل الإعلام
- الافتقاد لبيئة أسرية آمنة

12. الأساليب الوقائية لمشكلات الإدارة الصفية: يوجد العديد من طرق وأساليب معالجة مشكلات الإدارة الصفية، "وقد حددت الدراسات بعض الأساليب الوقائية التي يمكن أن يستخدمها المعلم لمنع المشكلات الصفية من الحدوث في حجرة الدراسة ومنها: توفير بيئة صفية مناسبة، وتحديد الإجراءات والقواعد التي تحكم العمل في حجرة الدراسة، ومراقبة سلوك المتعلمين، واستخدام التعزيز بطريقة سليمة" (الطناوي، 2009، ص.132).

12-1- توفير بيئة صفية مناسبة: "فالبيئة الصفية وتنظيمها لا تقتصر على ضبط

السلوكيات غير المرغوب فيها التي يقوم بها التلاميذ، بل تهدف للحصول على تعاون التلاميذ وجعلهم ينهمكون في عملية التعلم، وتوفير بيئة آمنة ومريحة للتلاميذ، حيث أن التلاميذ ينتجون أفضل في بيئات العمل التي يرتاحون فيها التي تساعدهم في إشباع حاجاتهم" (النصيري، 2019، ص.1).

12-2- تحديد الإجراءات والقواعد التي تحكم العمل في حجرة الدراسة: "إذا قام المعلم بتحديد الإجراءات ووضع القواعد التي تحكم العمل في حجرة الدراسة وترسيخها لدى المتعلمين، واعتاد المتعلمون على الالتزام بها، فإنه يمكن أن يوفر بذلك النظام المطلوب للقيام بالأنشطة اليومية المختلفة، ويسهم في منع السلوكيات غير المناسبة من الحدوث" (الطناوي، 2009، ص.134).

و"لكي يحقق المعلم دوره الفعال في إدارة وتنظيم الصف يتطلب ذلك توفير دستور للنظام المدرسي ويشمل على جملة من الاتفاقيات التي تبين للتلميذ ما ينبغي فعله وما يجب عليه مراعاته وكذلك مالا ينبغي" (راشد وآخرون، 2017، ص.326).

12-3- مراقبة سلوك المتعلمين: أي ملاحظة ومتابعة ورصد كل سلوك صادر من طرف التلاميذ داخل غرفة الصف، وإشعارهم بأن المعلم على دراية كاملة بكل ما يحدث، وذلك من خلال معالجة المشكل في حينه وعدم السماح بأن يتطور أو يعرقل سير النشاطات الصفية.

12-4- استخدام التعزيز بطريقة سليمة: " تقرر نظرية التعزيز أن السلوك الذي يُكافأ أو يُعزز يقوى وبالتالي يزداد احتمال تكراره، وعلى العكس من ذلك فإن السلوك الذي لا يكافأ سوف يتضاءل ويزداد احتمال اضمحلاله، مع مراعاة أن يتم التعزيز عقب حدوث السلوك المرغوب فيه مباشرة" (الطناوي، 2009، ص ص. 135-136).

خلاصة:

تُعتبر إدارة الصف عملية مهمة ذلك أنها تؤثر بشكل مباشر على النتاجات النهائية لعملية التعلم، وتعمل على توفير الظروف والشروط المناسبة لتنفيذ العملية التعليمية/ التعلمية، حيث يستخدم المعلم عدة مهارات يجب أن يكتسبها وينميها وفق التوجهات التربوية المعاصرة.

والإدارة الصفية بالمفهوم الحديث لا تعني السيطرة على التلاميذ والتحكم المفرط في الصف مما يقزِّم دورهم ويحد من مشاركتهم في بناء معارفهم، وإنما تعني تلك العملية التي تهدف إلى توفير مناخ تعليمي يسوده التفاعل والنشاط، ويستجيب لحاجيات التلاميذ ورغباتهم

وميولاتهم، مما يرفع مستوى دافعيتهم ورغبتهم في التعلم، ويدفعهم إلى الاندماج في النشاطات الصفية بشكل إيجابي، ويعزز العلاقات الاجتماعية بينهم.

وخلاصة القول: أن موضوع الإدارة الصفية من الموضوعات التربوية الهامة نظرا لأثرها المباشر في تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة، حيث استقطبت الباحثين والمنشغلين بالفعل التربوي من خلال وضع نظريات ومبادئ تحكمها، لذا صار من اللازم تدريب المعلمين على هذه التوجهات الحديثة في إدارة الصف الدراسي من أجل رفع مستوى التحصيل العلمي والمعرفي لدى التلاميذ.

الفصل الرابع: التعلم النشط

تمهيد

1. **مفهوم التعلم النشط.**
2. **أهمية التعلم النشط.**
3. **أهداف التعلم النشط.**
4. **مبادئ التعلم النشط.**
5. **مقارنة بين التعلم النشط، والتعلم التقليدي.**
6. **عناصر التعلم النشط.**
7. **مكونات التعلم النشط.**
8. **البيئة الفيزيقية للتعلم النشط.**
9. **دور المتعلم في التعلم النشط.**
10. **دور المعلم في التعلم النشط.**
11. **إستراتيجيات التعلم النشط.**
    - 1.11. **إستراتيجية المناقشة النشطة.**
    - 2.11. **إستراتيجية حل المشكلات.**
    - 3.11. **إستراتيجية العصف الذهني.**
    - 4.11. **إستراتيجية التعلم التعاوني.**
    - 5.11. **إستراتيجية لعب الأدوار.**
12. **معوقات التعلم النشط.**

خلاصة

تمهيد:

لقد أجمع الكثير من المختصين في الميدان التربوي مؤخرا على ضرورة أن يكون فيه التلاميذ مندمجين بصورة أو بأخرى في كل النشاطات التعليمية/ التعلمية، حيث ينتقلون من الدور التقليدي المتميز بسلبية المتعلم، وانحصاره في التلقي، والاستماع لما يقوله المعلم، إلى دور أكثر فاعلية، وأكثر ايجابية يجعلهم يساهمون في بناء تعلماتهم، وتنمية مهاراتهم.

إن التعلم النشط كاتجاه تربوي حديث يركز على المتعلم، ويجعل منه محورا لكل النشاطات الصفية، ومسؤولا عن تقدمه في اكتساب معارفه وتطوير قدراته ومهاراته، وفي ضوء ذلك أصبحت وظيفة المعلم هي التوجيه، والإرشاد، والتيسير، وهذا ما يتطلب منه الإلمام بمهارات التعلم النشط، والتحكم في تنفيذها في مختلف المواقف التعليمية/ التعلمية، والنشاطات الصفية بمختلف أنواعها وأهدافها، لذا أكدت العديد من الدراسات على ضرورة تدريب وتكوين المعلمين في هذا المجال كدراسة بو أحمد (2018)، ودراسة الردادي (2019)، ودراسة الرمالي (2016)، ودراسة القحطاني (2014)، ودراسة المالكي (2010)...، وبالتالي يُعد تدريب وتكوين المعلمين على استخدام مهارات التعلم النشط من أهم شروط تحقيق الأهداف المرغوب فيها بنجاح.

لقد بينت نتائج الأبحاث التربوية أن الصورة التقليدية للتعلم التي يقدم فيها المعلم المعارف وينصت المتعلمون لما يقوله، لم تعد تسهم في تعلم حقيقي، لذلك فإن إدارة العملية التعليمية/ التعلمية تقتضي تغييرا جذريا يكون فيها الدور الأكبر للمتعلم بمشاركته الايجابية في البحث عن مصادر المعرفة، وممارسته أنشطة متنوعة تتطلب البحث والتجريب والتفكير والتأمل.

وهذا ما يتعرض إليه هذا الفصل بالتحليل بدءًا من تحديد المفاهيم، وأهمية وأهداف ومبادئ التعلم النشط، وما يميزه عن التعلم التقليدي، ثم عناصره ومكوناته، إلى سمات بيئة التعلم النشطة، وتحديد دور كل من المعلم والمتعلم في هذا النوع من التعلم، ثم نتطرق إلى بعض الإستراتيجيات التي تم استخدامها في البرنامج التدريبي الخاص بهذه الدراسة، وأخيرا معوقات تطبيق التعلم النشط.

1. مفهوم التعلم النشط:

يُعتبر التعلم النشط من المصطلحات والمفاهيم القديمة الجديدة، جديد في تسميته وقديم في توظيفه واستخدامه والاهتمام بإستراتيجياته، وأساليبه حيث "أوضح أحد المربين في هذا الصدد قائلا: أن فكرة التعلم النشط ليست بالفكرة الجديدة، رغم التعريفات العديدة التي تم طرحها. فهي في الواقع تعود إلى أيام سقراط، كما كانت مثار اهتمام المربين المطورين وعلى رأسهم جون ديوي" (سعادة وآخرون، 2006، ص.31).

حيث "ترجع جذور استخدام أساليب التعلم النشط إلى عصر سقراط عام 490 قبل الميلاد، ذلك عندما كان يلجأ إلى استخدام الأسئلة وإثارة المشكلات ليساعد طلابه على الاستناد لتحليل كل ما يحيط ببيئتهم (Coltrane 1993) وقد ساعد استخدام أساليب التعلم النشط تلاميذ سقراط على اكتساب المعرفة" (بركات، 2019، ص.105).

"وزاد الاهتمام به بشكل واضح مع بدايات القرن الحادي والعشرين، كأحد الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة، ذات التأثير الايجابي الكبير على عملية التعلم داخل الحجرة الدراسية وخارجها" (سعادة وآخرون، 2006، ص.21) لما له من مزايا في اكتساب المعارف وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، وقدرتهم على حل المشكلات التي تعترضهم.

ومن أجل تحسين الممارسات التربوية داخل الفصول الدراسية التي تركز على المتعلم باعتباره بؤرة اهتمام العملية التعليمية/ التعلمية، ظهرت إستراتيجيات التعلم النشط التي جاءت كنتيجة للنظرية البنائية التي تُعرف بأنها "عملية نشطة وذاتية يقوم بها الطالب لبناء معرفته في المفاهيم العلمية من خلال التفاعل مع البيئة المحيطة ومع الآخرين وتبادل وجهات النظر حول الأفكار العلمية، وعرض اقتراحاته وتحمل مسؤولية تعلمه واتخاذ قراراته" (سماره، 2015، ص.266).

إن فلسفة التعلم النشط تعتمد على النظرية البنائية (Constructvision) التي "تبلورت في صيغتها الحالية في ضوء نظريات وأفكار كثير من المنظرين المعاصرين أمثال جلاسرسفيلد Glassersfeld، وأوزوبل Ausubel، وفيجوتسكي Vygotsky غير أن جان بياجيه Jean Piaget، هو الذي قدم للبنائية أفضل أشكالها عن كيفية اكتساب المعرفة" (الأبيض وحسون، 2016، ص.993).

"وتختلف البنائية عن السلوكية في كثير من النواحي، فالتعلم فيها عملية نشطة تهدف

إلى تفسير المثيرات، وتتم عن طريق إحداث تغييرات في المخططات المعرفية للطلبة" (الوهر، 2002، ص.95).

إن الطرق التقليدية في التعلم المبنية على التلقين، واعتبار المتعلمين أوعية فارغة يمكن ملؤها بالمعلومات، وإهمال الأنشطة التي تظهر المهارات، والمواهب أصبحت محل نقد كبير من طرف المختصين التربويين، حيث "ظهرت الحاجة إلى التعلم النشط نتيجة عوامل عدة لعل أبرزها حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي، والتي يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي" (بدير، 2008، ص. 38)، الشيء الذي أدى إلى البحث عن طريقة جديدة تسمح للمتعلمين بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التعليمية/ التعلمية، بحيث تأخذهم تلك المشاركة إلى دمج، وتوظيف المعلومات والمعارف في حل المشكلات التي تعترضهم.

وبناءً عليه تعددت تعريفات مفهوم التعلم النشط تبعا لتعدد المنطلقات المعرفية وخبرات العلماء، ولكنها بشكل عام تركز على الدور الايجابي، والفعّال للمتعلم بدلاً من الطريقة المألوفة المتمثلة في استقبال المعلومات، وحفظها، ثم استرجاعها، وعلى أهمية هذا النوع من التعلم خاصة في هذا الوقت الذي يتميز بانفجار معرفي، وتدفق علمي، وتطور تكنولوجي هائل لم يسبق له مثيل مما يستدعي إيجاد نوع من التعلم يواكب هذا التطور لتشجيع المتعلم على تحمل المسؤولية وفق محددات، وقواعد يتبعها من أجل التوصل للمعلومات المطلوبة، ثم اختيار وحسن توظيف هذه المعلومات باعتماده على نفسه بناء على خبراته المكتسبة ومهاراته العقلية، وهذا ما يدعو إليه التعلم النشط.

ومن بين التعريفات لمفهوم التعلم النشط ما طرحه سعادة وزملاؤه (2006) بأنه "عبارة عن طريقة تعلم وطريقة تعليم في آن واحد، حيث يشارك الطلبة في الأنشطة والتمارين والمشاريع بفعالية كبيرة" (ص.33).

وأشار بركات (2018) أن فلسفة التعلم النشط "تعتمد على إيجابية المتعلم في المواقف التعليمية وتشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم، ويتم التعلم من خلال العمل والبحث والاعتماد على ذاته من خلال الحصول على المعلومات واكتساب مهارات، فهو لا يركز على الحفظ والتلقين، وإنما على تنمية الفكر والعمل الجماعي والتعلم التعاوني" (ص.252).

أما رفاعي (2012) فقد أوضح أن التعلم النشط عبارة عن منظومة إدارية، وفنية متكاملة تهتم بتنمية كل جوانب شخصية المتعلم معرفيا ووجدانيا وأدائيا، بحيث يكون فيها مشاركا فاعلا، وايجابيا من خلال قيامه بعدة أنشطة تعليمية متنوعة.

بينما أشار لورنزن Lorenzen (2006) كما ورد (في بدير، 2008، ص.35) بأن "التعلم النشط نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الايجابية للمتعلم والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدما مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة ووضع الفروض والقياس وقراءة البيانات والاستنتاج من أجل التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه وتحت إشراف المعلم وتوجيهه وتقويمه"

أما بدير كريمان (2008) فقد توصلت إلى أن التعلم النشط هو "طريقة تدريس تشرك المتعلمين في عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه" (ص.39).

ولقد عرف عصر (2002) كما ورد (في المالكي، 2009، ص. 40) التعلم النشط بأنه "ذلك التعلم الذي يوفر للطالب في المدرسة الأنشطة التعليمية المتنوعة، والخاصة بكل طالب، وخبرات تعلم مفتوحة النهاية وغير محددة سلفا، ويكون دور الطالب المشاركة بفاعلية ونشاط، ويستطيع أن يكون خبرات تعليمية مناسبة"

بينما عرف صيدم والناصر (2019) التعلم النشط بأنه "طريقة للتعلم تتيح للمتعلم حيزا كبيرا من المشاركة والفاعلية، مما يعزز التفكير والمناقشة وإبداء الرأي والتعاون بين المتعلمين، في ظل وجود بيئة تعليمية مشجعة على البحث عن المعلومات من خلال الأنشطة المتاحة سواء كانت فردية أو جماعية" (ص.298).

كما يُعرف بأنه ذلك "التعلم الذي يشارك فيه المتعلم مشاركة فعالة في عملية التعلم من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية ويكون فيه المعلم موجها ومرشدا لعملية التعلم" (بلول وبادي، 2017، ص.46).

من خلال التعريفات السابقة يتضح ما يلي:

- أن التعلم النشط يركز على المشاركة الإيجابية، والفعالة للمتعلمين في المواقف التعليمية/ التعلمية.
- أن التعلم النشط يهتم ببناء شخصية المتعلم في كل جوانبها العقلية والوجدانية والمهارية.
- أن التعلم النشط يعتمد على النشاط الذاتي للمتعلم، ويجعله مسؤولا عن اكتساب معارفه وتطوير قدراته ومهاراته.

- أن التعلم النشط يعمل على تنمية مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.
- أن التعلم النشط يعمل على تنمية الرغبة في البحث عن المعلومة.
- في التعلم النشط ينتقل دور المعلم التقليدي المتمثل في المصدر الوحيد للمعرفة إلى دور المرشد والموجه والميسر.
- في التعلم النشط تُتاح للمتعلم فرصة المناقشة، وإبداء الرأي، وإدارة الحوار.
- في التعلم النشط يمارس المتعلمون أنشطة تعليمية متنوعة صفية ولا صفية.
- في التعلم النشط تكون بيئة التعلم نشطة وجاذبة.
- أن التعلم النشط يهتم بالعمل الجماعي والتعلم التعاوني.

ويمكن تعريف التعلم النشط بأنه نمط من التعلم يتم فيه استخدام مجموعة من الإستراتيجيات التعليمية الفاعلة القائمة على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم بنفسه، أو مع أقرانه تحت إشراف وتوجيه المعلم في بيئة تربوية تسمح له باكتساب معارفه وتطوير مهاراته وقدراته، وبالتالي مواجهة المواقف الحياتية التي قد تعترضه.

2. أهمية التعلم النشط:

يكتسب التعلم النشط أهميته من أهمية الدور الذي يقوم به المتعلمون الذين أصبح لهم مكانة رئيسية في العملية التربوية، بل أكثر من ذلك مسؤوليتهم في التعامل مع الكم المعرفي الهائل الذي يحتم عليهم استثمار المعلومات بطريقة فعالة، وفي نفس الوقت يشعرهم بذواتهم وبأنهم يتمتعون بالإيجابية والفاعلية في كل المواقف التعليمية/ التعلمية، وترى الباحثة محمود (2012) أن "التعلم النشط يساهم بدرجة كبيرة في زيادة ثقة الفرد في قدراته وإمكاناته، والذي بدوره يجعله أكثر نشاطا وتفاعلا خلال عملية التعلم، حيث أن ما ينجزه بذاته يكون ذا قيمة كبيرة لديه ومن ثم لا يمكن نسيانه بسهولة بعكس التعلم التقليدي" (ص.17).

ولقد ذكر العالول (2012) كما ورد (في حسونة والمطري، 2018) أن التعلم النشط يساعد في تنمية تفكير المتعلمين من خلال أسلوب المناقشة وحسن الإصغاء وإبداء الرأي والعمل الجماعي بحيث يتحملون مسؤولية تعلمهم.

وتظهر أهمية التعلم النشط كما ذكرها كل من رفاعي (2012)، سعادة وآخرون (2006)، سعداوي (2015)، علوطي وعريوة (2019) في الآتي:

- يشجع المتعلمين على العمل الإيجابي.
- يساعد المتعلم على اكتساب الخبرة، وتقدير ذاته.

- يدعم العلاقات الاجتماعية، والعمل الجماعي.
- يعود المتعلمين على الممارسة الديمقراطية باحترام الرأي، والرأي الآخر.
- يدرب المتعلم على تحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس.
- يعود المتعلمين على قيم الالتزام.
- يعزز التعلم الايجابي لدى المتعلمين.
- يتم التعلم بشكل أفضل عند مواجهة المتعلم لمشكلة أو موقف حياتي.
- تدعيم الثقة بين المعلم والمتعلم، وزيادة انتباهه واهتمامه ومقدرته على الحوار والمناقشة في جو من المرح والسرور.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين بأن يتعلموا بطرق مختلفة.
- المتعلم لا يستقبل المعرفة بشكل سلبي، ولكن يبنيها نشاطه من خلال مشاركته الفعالة في عمليتي التعليم والتعلم.
- يتطلب جهودا ذهنية من المتعلمين ويوفر لهم وسائل وإمكانيات وأدوات تساعد على التطبيق الفعلي للتعلم المفيد والفاعل، ويغير من اتجاهاتهم.
- يركز على مبدأ التعلم بالعمل (Learning by doing)، والتشجيع على التعلم العميق (Deep Learning).

ويضيف الطالب أن التعلم النشط يساهم في وضع المتعلمين أمام تحديات معرفية تتطلب تجنيد ما تم تعلمه، والتدرب عليه في حل مشكلات، ذلك أن استثارة المتعلم شرط ضروري لعملية التعلم في حد ذاتها، كما أن هذا النوع من التعلم يربط ما تعلمه المتعلمون بواقع حياتهم، وبما يلاقونه من مشكلات حقيقية.

3.أهداف التعلم النشط:

"إن غاية التعلم النشط هي مساعدة المتعلم في اكتساب مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات، وتطوير مجموعة من استراتيجيات التعلم التي تمكنه من حل مشكلاته الحياتية وتحمل مسؤولية تعلمه، والتعلم باستقلالية مدى الحياة" (عواد وزامل، 2010، ص.25).

ولقد حدد سعادة وزملاؤه (2006، ص ص. 33- 38) أهداف التعلم النشط نوجزها فيما يلي:

- تشجيع المتعلمين على التفكير الناقد، واستعمال مهارات الاستنتاج والاستقراء والتحليل.

- تشجيع المتعلمين على القراءة الناقدة، والمتمعنة من أجل فهم ما يقرأون، وطرح أسئلة، وبناء أفكار جديدة.
- تنويع الأنشطة التعليمية بحيث تتناسب مع حاجات المتعلمين، وقدراتهم واهتماماتهم، وميولهم.
- دعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين نحو مجالات وميادين المعرفة المختلفة.
- اكتشاف القضايا ذات الصلة بواقع المتعلمين اليومي.
- تشجيع المتعلمين على طرح التساؤلات المختلفة حول الأنشطة التي تعلموها، وحل المشكلات بطريقة علمية.
- ضبط، وتحديد كيفية تعلم المتعلمين في مختلف المواد الدراسية.
- قياس قدرة المتعلمين على بناء الأفكار الجديدة وتنظيمها.
- تدريب المتعلمين وتشجيعهم على التعلم الذاتي.
- تمكين المتعلمين من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين.
- تنمية الإبداع لدى المتعلمين.
- اكتساب المتعلمين المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي ينشدها المجتمع.
- تشجيع التعلم عن طريق الخبرة.
- تشجيع المتعلمين على اكتساب مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

عند التأمل في الأهداف السابقة يُلاحظ أنها تتنوع بين المجالات الثلاث المعرفية والوجدانية والحس حركية، أي أنها تهتم بشخصية المتعلم بصفة متكاملة، ولا تركز على مجال واحد، وهو الجانب المعرفي مثلما كان يهدف إليه التعلم التقليدي، كما أنها تركز على الدور الفعال للمتعلم باعتباره المحور الرئيسي في عملية التعلم، لأن التعلم النشط لا يعتمد على المعلم المالك الوحيد للمعرفة، بل يعتمد على نشاط المتعلم وبحثه عن المعلومات بنفسه من مصادر متنوعة، غير أن هذا لا يعني انحصار دور المعلم في مراقبة المتعلمين والحكم على مدى تحقيقهم للأهداف المنشودة، وإنما في مرافقتهم وإرشادهم وتوجيههم وتقديم السند المعرفي، أو المهاري الذي يستطيع بموجبه المتعلمون القيام بمختلف النشاطات بكفاءة واقتدار.

إن التعلم النشط يدعو إلى ابتكار بيئة تعليمية/ تعلمية تعمل على إقحام المتعلم، ومشاركته في مختلف النشاطات التعلمية، وكذلك مختلف العمليات التي يقوم بها سواء قبل

النشاط الصفي أو خلاله أو بعده، خاصة خلال إدارة الصف الدراسي، والمتمثلة أساسا في إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي، لأن طريقة اكتساب المعرفة أهم من المعرفة في أحد ذاتها.

4. مبادئ التعلم النشط:

لقد طرح بونك (Bonk, 2003) كما ورد (في سعادة وزملاؤه، 2006، ص ص. 48-51) عشرة مبادئ للتعلم النشط تتلخص في الآتي:

- توفر بيانات ومعلومات حقيقية عن العديد من الموضوعات والحوادث والأشخاص والأشياء والأمور تكون تحت تصرف المتعلمين خاصة شبكة الانترنت.
- اعتبار المتعلم على أنه شخص مستقل ومنفرد عن غيره ما يستلزم التنويع في مصادر التعلم، وتشجيعه على التقصي والاكتشاف سواء بشكل فردي أو جماعي.
- التركيز على اهتمامات المتعلمين وذلك بوجود أنشطة متنوعة تراعي هذه الاهتمامات بما في ذلك الفروق الفردية بينهم.
- اعتبار المعارف السابقة كمنطلق للتعلمات الجديدة في ضوء ما يسمى بانتقال أثر التعلم (Trasfer Of Learning).
- إتاحة الفرصة أمام المتعلمين لاختيار الأنشطة، مع توفر عنصر التحدي المعرفي في مواجهة المشكلات لبذل كل الجهود لحلها.
- اعتبار المعلم معاونا وميسرا لعملية التعلم، وليس مسيطرا على الموقف التعليمي كما كان سائدا في التعلم التقليدي.
- التركيز على التفاعل الاجتماعي والحوار من خلال تفتح المدرسة على المحيط الاجتماعي من أجل انجاز البحوث العلمية.
- الاهتمام بالتعلم القائم على المشكلات.
- احترام وجهات النظر المتعددة للمتعلمين.
- الاعتماد على مبدأ التعاون بين المتعلمين والمعلم أو بين المتعلمين أنفسهم، والتفاوض للوصل لحل وسط، والتأمل من أجل أن يقتنع المتعلم بأهمية الخبرات التعلمية وجدواها في الحياة العامة.

5. مقارنة بين التعلم النشط والتعلم التقليدي:

"يقع التعلم النشط والتعلم التقليدي على طرفي نقيض من حيث الخصائص أو الصفات

من جهة، ومن حيث العلاقة بالمتعلم والمادة الدراسية من جهة ثانية" (سعادة وآخرون، 2006، ص.413).

ولتوضيح ما يميز التعلم النشط عن التعلم التقليدي ندرج الجدول التالي:

جدول رقم (02) يوضح مقارنة بين التعلم التقليدي والتعلم النشط

وجه المقارنة	التعلم التقليدي	التعلم النشط
قواعد العمل	يضعها المعلم بمفرده، ويرغم المتعلمين على الالتزام بها	يشارك التلميذ في وضعها، ويمارسها من تلقاء نفسه
نظام العمل	يفرضه المعلم على المتعلمين	يحدده التلاميذ والمعلم
نواتج التعلم	معرفية تهدف لتنمية الجانب العقلي فقط	معرفية ووجدانية ومهارية لتحقيق النمو الشامل
التلميذ	سلبي، ومتلقي للمعارف والمعلومات	مشارك ومناقش ايجابي في مجموعات التعلم
المعلم	ملقن/ سلطوي/ منفرد بالرأي لا يسمح بالنقاشات ولديه الحقيقة المطلقة	ميسر/ مرشد/ ديمقراطي، يتقبل النقاشات والآراء الشخصية والعلمية
المنهج	معلومات ومعارف فقط	خبرات وأنشطة متعددة ومتنوعة
طريق التدريس	تنقل المعرفة والمعلومات فقط	تنقل المعرفة وتغرس القيم والاتجاهات وتكسب المهارات
التواصل	أحادي الاتجاه فقط (من المعلم للمتعلم)	في جميع الاتجاهات من المعلم للمتعلم، ومن المتعلمين للمعلم، وبين المتعلمين أنفسهم

(المصدر: رفاعي، 2012، ص.69).

ويرى الطالب أنه من خلال المقارنة فإن التعلم النشط يعمل على إحداث بيئة تعليمية جذابة، ممتعة ومشوقة، تمتاز بالنشاط والحيوية، وعدم اعتماد نمطية واحدة سواء في إدارة الصف الدراسي، أو عند تقديم الأنشطة التعليمية، بل إن الشغل الشاغل يتمركز حول المتعلم من خلال مراعاة احتياجاته واهتماماته ومحاولة تلبية كل انشغالاته المعرفية بتوجيه ومرافقة المعلم.

6. عناصر التعلم النشط:

"تعمل عناصر التعلم النشط على اكتساب المتعلم عدة مهارات تفيده في حياته وتعالج

عدة مشكلات قد يتعرض لها وتعيق مسيرة تعلمه" (سعادة وأشكناني، 2013، ص.1162).

ولقد حدد سعادة وزملاؤه (2006، ص.56) من خلال ما ذهب إليه بعض المربين أربع عناصر أساسية للتعلم النشط هي عنصر الكلام والإصغاء، وعنصر القراءة، وعنصر الكتابة، وعنصر التفكير والتأمل.

كما ذكر عواد وزامل (2010، ص ص. 30-31) أن التعلم النشط يستند إلى عدة عناصر أساسية يمكن تلخيصها كما يلي:

- العمل المحسوس للأشياء: من خلال الاستخدام المباشر للأشياء المختلفة باستخدام الحواس.
- التأمل بالممارسات: حيث أنه يجب دمج النشاط الجسمي مع النشاط الذهني في التفاعل مع الأشياء.
- الدافعية الداخلية: بحيث تكون اهتمامات المتعلم، وميولاته، وتساؤلاته، وحاجاته كدافع إلى الاستكشاف، والتجريب وبناء معرفة جديدة.
- حلا المشكلات: المعارف المكتسبة والخبرات التي يمر بها المتعلمون تعتبر ضرورية لتطوير مهاراتهم وقدراتهم من أجل مواجهة مشكلات حقيقية غير متوقعة، وحلها.

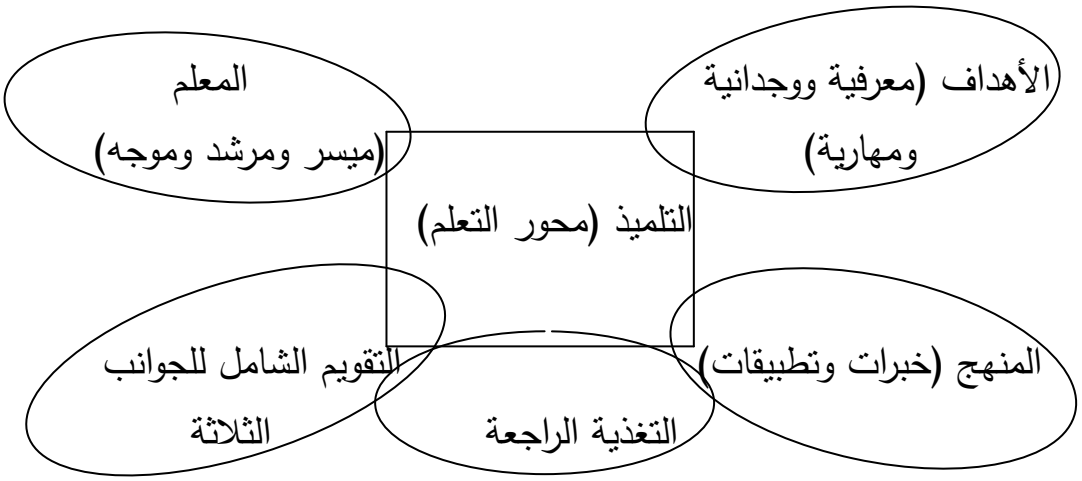
7. مكونات التعلم النشط:

يعمل التعلم النشط كاتجاه تربوي حديث على الاشتراك الفعلي، والفعال للمتعلم في كل الأنشطة والمواقف التعليمية/ التعلمية المقدمة له، كما أنه "يمثل تحديا للمعلم من حيث قدرته على اختيار الأنشطة الملائمة في ذلك النوع من التعلم، وتطبيقها في الوقت المناسب" (سعادة وآخرون، 2006، ص.39).

ولكي يحقق التعلم النشط كل أهدافه فلا بد من توافر مجموعة من المكونات الأساسية ذكرها محمود (2012) فيما يلي:

1 -المواد والمصادر: ويجب أن تكون ملائمة للعمر العقلي والزمني للمتعلم
2 -الممارسة: والتي يجب توافرها حتى يتاح للمتعلم فرص الاستكشاف والتجريب
3 -الاختيار: حيث يختار المعلم ما يريد أن يعمله، وما يلزم للعمل من مواد
4 -لغة المتعلم: والتي يستخدمها المتعلم للتواصل مع الآخرين، وليصف ما يتعلمه
5 -دعم الكبار: وتتمثل في مساعدة المعلم والوالدين للمتعلم وتشجيعهم له على التفكير والإبداع وحل المشكلات. (ص.18)

يتضح مما سبق أن مكونات التعلم النشط عبارة عن منظومة متكاملة لا يمكن بأي حال من الأحوال تجاوز أحد مكوناتها، غير أن الملاحظ لم يتم إدراج عنصر رئيسي ألا وهو التقويم لأنه هو الذي يعطي مؤشرات على مدى تحقيق الأهداف التعليمية/ التعلمية، كما يحدد مواطن الضعف لمعالجتها، ومواطن القوة لتدعيمها من خلال التغذية الراجعة المستمرة، وهو ما استدركه رفاعي (2012) الذي حدد مكونات منظومة التعلم النشط في المخطط الآتي:



شكل رقم (16) يوضح مكونات منظومة التعلم النشط (المصدر: رفاعي، 2012، ص.56).

من خلال المخطط السابق يتضح أن المتعلم يتوسط المكونات الأخرى باعتباره محور العملية التربوية وفق هذا النوع من التعلم، أما المعلم فلم يعد المصدر الوحيد للمعرفة ولا يملك السلطة المطلقة في إدارة الصف الدراسي، كما أن الأهداف لا تركز على الجانب المعرفي فقط بل على الأهداف الوجدانية والمهارية وذلك بغية تحقيق النمو الشامل للمتعلم وبناء شخصية متوازنة، أما بخصوص المنهج التربوي فقد تم الانتقال من مفهوم البرنامج أو المقرر الذي يهتم بسرد المحتويات المعرفية التي وضعت على شكل مواد منفصلة موزعة بين المستويات والمراحل التعليمية، إلى المفهوم الذي يعني كافة الخبرات التي تقدمها المدرسة للمتعلمين سواء داخلها أو خارجها، كل هذه العمليات يرافقها تقويم مستمر ومتنوع لتشخيص العملية التعليمية/ التعلمية، واكتشاف ما تعانيه من مشكلات وصعوبات، وبالتالي إيجاد الحلول المناسبة، وتدارك السلبيات المسجلة.

8. البيئة الفيزيقية للتعلم النشط:

"تختلف بيئة التعلم الفعال عن بيئة التعلم التقليدي بأنها تتميز بالانفتاح والديمقراطية، فهي منظومة فكرية ومجموعة من الممارسات العملية تؤدي إلى مواقف يحدث فيها التعلم والتعلم بفاعلية فيتسع نطاق بيئة التعليم والتعلم لتشكل حجرة الدراسة والمعمل والمسرح والمكتبة وميدان الحياة" (بدير، 2008، ص.61).

إن البيئة المادية لها دور كبير في إحداث التعلم وفق منحى التعلم النشط، حيث تساهم بشكل كبير في تنمية الدافعية وزيادة التحصيل الدراسي، ولقد أشار عطية (2016) كما ورد (في مرتضي، 2019، ص.326) إلى سمات البيئة التعليمية النشطة كما يلي:

1 -تمتاز بتنوع الأنشطة والأدوات في البيئة الصفية.

2 -مثيرة لطرح التساؤلات والاستفسارات.

3 -تعمل على التنويع بين العمل الفردي والجماعي في أجواء يسودها التعاون والمشاركة الايجابية.

4 -تمتاز بالحيوية والنشاط.

5 -مكوناتها الفيزيقية تلائم الأنشطة وفق التعلم النشط سواء الفردية أو الجماعية.

6 -البيئة يسودها التعاون الايجابي بين المتعلمين ومعلمهم.

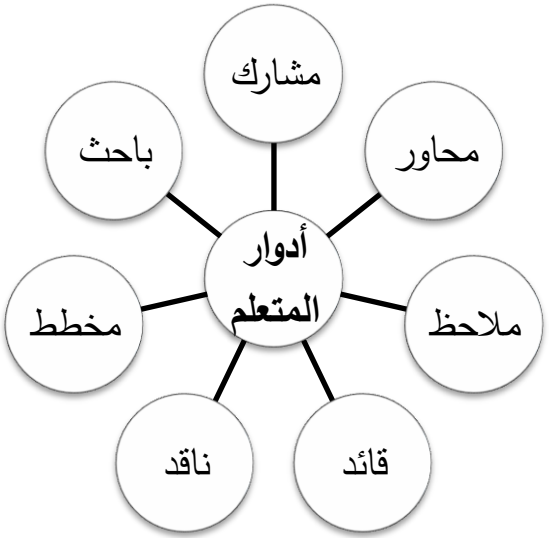
7 -تشتمل على كل التجهيزات والأدوات المناسبة للتعلم النشط.

8 -البيئة غنية بمصادر التعلم المتنوعة.

9. دور المتعلم في التعلم النشط:

إن اعتماد التعلم النشط خلال تنفيذ العملية التربوية تجعل دور المتعلم يتغير من ذلك العنصر السلبي إلى عنصر ايجابي يشارك في بناء تعلماته بفعالية في بيئة تعلمية نشطة تجعل عملية التعلم ممتعة، حيث أشار (Johnson, R. T, and Johnson, D. W,2008, p.29) "أنه في جميع جامعات العالم هناك تأكيد على التعلم النشط، حيث يطلب من المتعلمين القيام بدور نشط في تعلمهم، بدلا من أن يكونوا سلبيين".

والشكل التالي يوضح دور المتعلم في التعلم النشط:



شكل رقم (17) يوضح أدوار المتعلم في التعلم النشط (المصدر: أبو الجبين، 2014، ص.36)

من خلال المخطط رقم (17) يتضح دور المتعلم في التعلم النشط كما يلي:

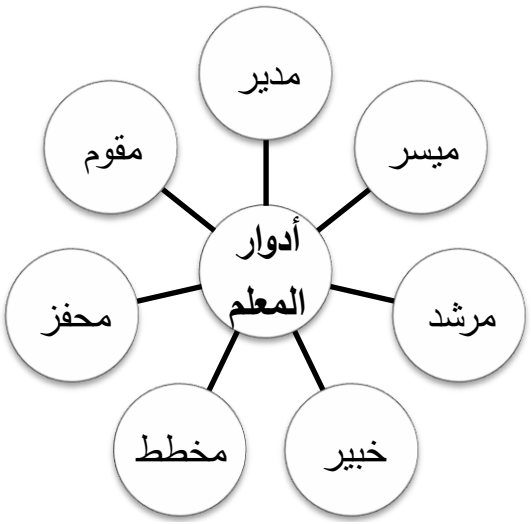
- **المتعلم كمشارك:** وهذه المشاركة يجب أن تكون ايجابية وفعالة، أي يبدي رأيه فيما يقدم له من معارف ومعلومات، ويدافع عن فكرته بالحجة والبرهان، كما أنه يقدم حلولا واقعية للمشكلات المطروحة عليه.
- **المتعلم كباحث:** وهنا يتضح المغزى الحقيقي لمعنى التعلم النشط، فالمتعلم يستعمل عدة مصادر للبحث بنفسه عن المعرفة من خلال استعماله لتقنيات الإعلام والاتصال الحديثة، أو قيامه بالتجارب، أو مساعدة الآخرين له، أو قيامه برحلات وجولات استطلاعية، أو زيارة مؤسسات اجتماعية واقتصادية، وما إلى ذلك.
- **المتعلم كمخطط:** أي أن تكون له خطة واضحة بمساعدة معلمه في اكتساب التعلم بأن يضع الأهداف ويسعى لتحقيقها.
- **المتعلم كقائد:** وذلك بأن يبادر في البحث والاستكشاف، وأن لا يكون في وضعية تلقي الأوامر من طرف المعلم.
- **المتعلم كناقد** : وهو دور ينم عن مستوى الوعي والتفكير الذي يحتم عليه أن يقوِّم وينقد أعماله وكذلك أعمال أقرانه، ويقترح حلولا لعلاج النقائص.
- **المتعلم كملاحظ:** فهو يتعلم عن طريق الملاحظة، وما يدور حوله من وقائع وأحداث.
- **المتعلم كمحاور:** من خلال مشاركته في المناقشات الصفية، والحوار الذي يدور سواء بين المعلم والمتعلم، أو بين المتعلمين أنفسهم وفق شروط يحددها المعلم.

إن التعلم النشط يجعل من التلميذ محورا رئيسيا للعملية التعليمية/ التعلمية، ويعمل على إشراكه في تنفيذ عملية التعلم، و يدعو إلى خلق نشاطات ووضعيات مستقاة من واقع التلميذ "فالمتعلم هو :

- مسؤول على التقدم الذي يحرزه
- يبادر ويساهم في تحديد المسار التعلمي
- يمارس ويقوم بمحاولات يقنع بها أنداده ويدافع عنها في جو تعاوني
- يثمن تجربته السابقة ويعمل على توسيع آفاقها" (وزارة التربية الوطنية، 2003أ، ص.5).

10. دور المعلم في التعلم النشط:

لقد اهتمت الآراء التربوية الحديثة بالمعلم باعتباره هو المحرك الأساسي لعملية التعلم، فمهما تطورت مصادر التعلم، ومهما تنوعت وسائل البحث والاستكشاف يبقى المعلم هو الموجه لكل النشاطات، والضامن لبلوغ الأهداف التربوية، ويوضح الشكل التالي أدوار المعلم في ضوء التعلم النشط:



شكل رقم (18) يوضح أدوار المعلم في التعلم النشط (المصدر: أبو الجبين، 2014، ص.35)

من خلال المخطط رقم (18) يتضح دور المعلم في التعلم النشط كما يلي:

- **المعلم كمخطط:** حيث يقوم بصياغة مخطط النشاطات التعليمية/ التعلمية على شكل خطوات منظمة ومرتبة يحدد فيها الإستراتيجيات الملائمة التي تجعل من المتعلم عنصرا فاعلا ونشطا يمارس التفكير والتحليل في حل الوضعيات التعلمية.
- **المعلم كمحفز:** من خلال تشجيع المتعلمين على كل ما يبذلونه، وتشجيع استفساراتهم وتساؤلاتهم لبناء معارفهم الجديدة.

- **المعلم كمرشد:** حيث لا يقتصر دوره على شرح المفاهيم وتقديم المعارف، بل على توجيه المتعلمين وإرشادهم أثناء عملية البحث إلى مصادر الحصول عن المعلومة.
- **المعلم كميسر:** حيث يقوم المعلم بتذليل الصعوبات، وتوفير كل ما يحتاجه المتعلمون من أدوات ووسائل، كما يساعدهم على التكيف والتوافق مع ما يعترضهم من عقبات ومشكلات.
- **المعلم كمدير:** فمهمته إدارة الصف الدراسي وتنشيطه وفق الأساليب الحديثة التي تستجيب لحاجات المتعلمين واهتماماتهم.
- **المعلم كخبير:** أي أنه يمتلك الكفاءات المعرفية والمهارية التي تجعله متحكما في مادته، ومتابعا لكل ما هو جديد، وأن يكون ملما بمنهجية وطرق التدريس وإدارة الفصول الدراسية بما يحقق الأهداف التربوية.
- **المعلم كمقوم:** أي أنه يزود المتعلمين أثناء تعلمهم بالتغذية الراجعة، وينوع في أشكال التقويم، وأدواته التي تتناسب مع فلسفة التعلم النشط كاختبارات الأداء وحقائب الانجاز والمشروعات، وأن يركز على تقويم العمليات والنواتج وليس على تحصيل المعارف والمعلومات فقط.

وباختصار على المعلم أن يعمل على توفير فرص التعلم النشط ، واختيار الإستراتيجيات المناسبة، والإلمام بمهارات إدارة الصف النشط تخطيطا وتنفيذا وتقويما.

11. إستراتيجيات التعلم النشط:

إن التربية عملية متطورة ومتغيرة، تتطور وتتغير بتغير الأزمان، وتطور الإنسان، وبالتالي تتطور أيضا إستراتيجياتها خاصة في الوقت الحاضر الذي يتميز بتطور علمي وتكنولوجي سريع.

والإستراتيجية التدريسية بمفهومها العام تعني خطة يضعها المعلم تشمل كل الإجراءات والأنشطة والوسائل والتقنيات لبلوغ الأهداف المنشودة، إنها "مجموعة القواعد العامة والخطوط العريضة التي تهتم بوسائل تحقيق الأهداف المنشودة، وتشمل الإستراتيجية العناصر التالية: الأهداف التدريسية، والتحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسير وفقا لها في تدريسه، وإدارة الصف وتنظيم البيئة الصفية، واستجابات الطلاب الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها" (قزامل، 2013، ص.34).

والتعلم النشط يعتمد على العديد من الإستراتيجيات التي تؤكد على ضرورة إعطاء المكانة الرئيسية للمتعلم وقيامه بمجهودات سواء فردية أو جماعية من أجل تحقيق الأهداف

المنشودة، غير أن هذه الإستراتيجيات تتطلب دقة في التنفيذ ومهارة في اختيار أنسبها خلال الموقف التعليمي/ التعلمي الصفي من طرف المعلم الذي يكون من المفروض قد تلقى تكوينا في هذا المجال.

وقد اقتصرت الدراسة الحالية على أهم إستراتيجيات التعلم النشط التي تتناسب مع طبيعة المرحلة الابتدائية، كما تتناسب أيضا مع طبيعة موضوع الدراسة وهو الإدارة الصفية، وقد تم تناول خمسة إستراتيجيات هي: المناقشة النشطة، حل المشكلات، العصف الذهني، التعلم التعاوني، ولعب الأدوار.

ولقد تم الاقتصار على هذه الإستراتيجيات للأسباب الآتية:

- تركيز أدلة العمليات التكوينية المعدة (ضمن الحقيبة التدريبية 2017 الصادرة عن المفتشية العامة للبيداغوجيا من طرف وزارة التربية الوطنية) على هذه الإستراتيجيات سواء أثناء التكوين المتخصص لرتبة أساتذة التعليم الابتدائي، أو خلال الأيام التكوينية والندوات التربوية التي يؤطرها مفتشو التعليم الابتدائي للمواد.
- حث المناهج الجديدة على استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في التعليم الابتدائي لاسيما التي تم استخدامها في هذه الدراسة.
- وضوح خطوات هذه الاستراتيجيات، وسهولة تنفيذها وتطبيقها من طرف أساتذة التعليم الابتدائي.
- ارتباط هذه الإستراتيجيات بمهارات الإدارة الصفية موضوع الدراسة الحالية.
- توفر المراجع والأدبيات التربوية التي تناولت هذه الاستراتيجيات بالتفصيل مما يسهل مهمة أستاذ التعليم الابتدائي في الرجوع إليها عند الحاجة.
- مناسبة هذه الاستراتيجيات لطبيعة تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- "أن وضعيات التعلم لا تقتصر على تكديس المعارف من مختلف المواد، بل تجعل منها أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها، أي بث الحياة في المعارف" (وزارة التربية الوطنية، 2016، ص.24).
- إثبات العديد من الدراسات والبحوث العلمية والتربوية (التي اطلع عليها الطالب) فاعلية تطبيق هذه الاستراتيجيات وأثرها الإيجابي في كافة المراحل الدراسية ومنها المرحلة الابتدائية، حيث أكدت دراسة (الساعدي والازيرجاوي، 2015؛ الغانمي والعطار، 2016؛ نهاد، 2015) على فاعلية استخدام إستراتيجية المناقشة النشطة، وأكدت دراسة (سمرين

ومسمار، 2019؛ فنيش وعبد الكبير، 2019؛ القضاة وقاسم، 2015؛ القيسي، 2007؛ نجم، 2016) على فاعلية استخدام إستراتيجية حل المشكلات، كما أكدت دراسة (سليم، 2011؛ سليماني، 2017؛ القرارعة، 2014) على فاعلية استخدام إستراتيجية العصف الذهني، وأكدت دراسة (البركات، 2009؛ بوطاف، 2011؛ خنفار وبوصبع، 2016؛ كعوان، 2017) على فاعلية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني، وأكدت دراسة (عبد الحميد، 2013؛ القضاة، 2013؛ المعموري، 2014؛ مقابلة وبطاح، 2015) على فاعلية استخدام إستراتيجية لعب الدور.

إن اختيار هذه الإستراتيجيات دون غيرها لا يعني بالضرورة أنها خاصة بتنمية مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي باللغة العربية فقط، بل هي صالحة لمختلف المراحل الدراسية، ولتنمية مهارات التدريس أيضا، كما يشير الطالب إلى وجود عدد كبير من إستراتيجيات التعلم النشط لم يتم التطرق إليها في هذه الدراسة، على أمل أن يتم تناولها في دراسات وبحوث أخرى.

وفيما يلي عرض مختصر لهذه الإستراتيجيات كما يلي:

1.11. إستراتيجية المناقشة النشطة:

1.1.11. تعريفها:

إن أهم ما يميز التعلم النشط كما أشرنا إليه سلفا هو اهتمامه بالمشاركة الفعالة والايجابية من طرف المتعلم من أجل اكتساب معارفه وتطوير مهاراته، أي بإعطائه فرصة للمناقشة وإبداء الرأي والحوار، "ويعرف القاموس الخطاب أو المناقشة Discussion Discourse، تعريفات متماثلة تقريبا حين يقول: هو الاندماج في تبادل لفظي منظم والتعبير عن الأفكار التي تتعلق بموضوعات معينة" (جابر، 1999، ص.190).

وتعتمد هذه الإستراتيجية على "تبادل الآراء والأفكار وتفاعل الخبرات بين المعلم والطلبة، وهي تسهم في تنمية التفكير الناقد من خلال الأدلة التي يقدمها الطالب لدعم إجابته في أثناء المناقشة" (سمارة والعديلي، 2008، ص.160)

وتعرف أيضا "على أنها حوار منظم تعتمد على تبادل الآراء والأفكار، وتفاعل الخبرات بين الأفراد داخل قاعة الدرس، فهي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين من خلال الأدلة التي يقدمها المتعلم لدعم الاستجابات في أثناء المناقشة" (رفاعي، 2012، ص.181).

كما تُعرف في المعجم العصري للتربية بأنها "أنشطة تعليمية تقوم على المحادثة التي يتبعها المعلم مع المتعلمين حول موضوع الدرس، وهي الطريقة الحوارية التي تقوم في جوهرها على الحوار، ويعتمد فيها المعلم على معارف المتعلمين وخبراتهم السابقة" (قزامل، 2013، ص.68).

يتضح أن إستراتيجية المناقشة النشطة تهدف إلى إشراك جميع المتعلمين في مجريات النشاط الصفي، غير أنه يجب على المعلم أن لا يبدي أي امتعاض، أو استهزاء لما يصدر عن المتعلمين من أفكار أو آراء، أو أحكام خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي التي تتطلب مرافقة خاصة لهم، وتشجيعهم على التعبير والمحادثة ومدحهم، والثناء عليهم في كل مبادراتهم.

2.1.11. أهمية المناقشة النشطة:

للمناقشة النشطة أهمية بالغة في إدارة الصف الدراسي، وفي زيادة التفاعل الصفي حيث تدفع المتعلمين إلى التفكير من خلال الأسئلة التي تدور بين المعلم والمتعلمين، أو بين المتعلمين أنفسهم، حيث أوضح سعادة وزملاؤه (2006، ص ص. 199–200) أهمية المناقشة النشطة يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- نقل المتعلم من حالة السلبية في التعلم إلى حالة المشاركة الايجابيةِ والفعالة.
- تثير الاهتمام والميل نحو موضوع الدراسة من طرف المعلم.
- توجه أنشطة المتعلمين نحو الأهداف المرغوب فيها.
- تعمل على تدريب المتعلمين على جمع المعلومات، والتعبير عنها ونقدها للوصول إلى أحكام أو حلول مفيدة.
- تشجع المتعلمين على البحث والتقصي العلمي.
- تكشف للمعلم عن مواطن القوة والضعف لدى متعلميه.
- تنمي لدى المتعلمين مبادئ احترام الآراء، وأن النقد يكون للفكرة وليس لصاحبها.
- تنمي لدى المتعلمين مهارة التوفيق بين الآراء المتعارضة، على أن يقوم المعلم بالتركيز على نقاط الالتقاء للوصول للحل التوفيقي بينهم.
- تزيد من فهم الموضوع المطروح لدى المتعلمين.
- تعمل المناقشة النشطة على تنظيم التفكير لدى المتعلمين من خلال تدريبهم على مهرة الإصغاء والتدخل والنقد.

- ينتج عنها حل المشكلات المطوحة للنقاش.
- تكسب المتعلمين صفات مرغوب فيها كتحمل المسؤولية، والتعاون مع الآخرين، والابتعاد عن الخوف والخجل، والتعبير بحرية، وتعلمهم مباديء الحوار المنظم.

كما أن للمناقشة النشطة أهمية من حيث أنها تعمل على تنمية الطلاقة اللغوية بحيث تعمل على تطوير الشجاعة الأدبية لدى المتعلمين، وتدربهم على الكلام أمام الآخرين ضمن ما يعرف بآداب الحوار والمناقشة.

3.1.11. خطوات إستراتيجية المناقشة النشطة:

تمر المناقشة بثلاثة مراحل رئيسية هي مرحلة التهيئة، ومرحلة إدارة المناقشة، ومرحلة الخلاصة أو أهم نتائج المناقشة، ولقد حدد جابر (1999، ص. 191) خطوات المناقشة النشطة من خلال المراحل الآتية:

- ✓ المرحلة (1): مراجعة أهداف المناقشة وتهيئة المتعلمين للمشاركة.
- ✓ المرحلة (2): يحدد المعلم محور النقاش، وذلك بطرح سؤال مبدئي أو عرض موقف معين، أو مسألة خلافية، أو ما يثير التلاميذ للنقاش.
- ✓ المرحلة (3): يسير المعلم المناقشة، ويوجه أطوارها، ويراقب تفاعلات المتعلمين.
- ✓ المرحلة (4): تلخيص المناقشة.
- ✓ المرحلة (5): مرحلة تفحص النقاش واستخلاص الأفكار.

5.1.11. الحكم على مدى نجاح المناقشة النشطة:

تؤدي المناقشة النشطة إلى إثارة المتعلم، ودفعه إلى المشاركة في بناء معارفه من خلال سماعه لآراء الآخرين، وكذلك لتصويب ما كان يتصوره حول قضية معينة أو مفهوم ما، مما يساهم في تعزيز إجاباته وتدعيمها بالحجج والبراهين والأدلة المنطقية، ومن أجل الحكم على مدى نجاح المناقشة يعتمد المعلم بالاشتراك مع تلاميذه على مجموعة من الاعتبارات أو المتغيرات أوضحها سعادة وزملاؤه (2006) في الآتي:

أ.عدد الأهداف التي تم تحقيقها بالفعل.

ب.عدد الطلبة الذين اشتركوا فعليا في المناقشة.

ج.عدد الأفكار أو الآراء أو الحلول التي تم التوصل إليها.

د.طول الفترة الحقيقية التي استغرقتها المناقشة بفاعلية تامة.

هـ.عدد الصفات المرغوب فيها من وراء المناقشة والتي تم اكتسابها من جانب

التلاميذ.

و.مدى الفهم الحقيقي لجوانب الموضوع المطروح للنقاش أو القضية أو المشكلة التي تناولها الطلبة في مناقشاتهم. (ص.204)

ويستطيع المعلم أن ينجز بطاقة متابعة المناقشة داخل الصف الدراسي يوضح فيها صعوبات استخدام المناقشة النشطة من أجل تذليلها أو على الأقل التخفيف منها.

6.1.11. معوقات استخدام المناقشة النشطة:

لكل إستراتيجية سلبياتها وايجابياتها، ومن أهم سلبيات استخدام إستراتيجية المناقشة النشطة ما ذكره أبو سمور (2015) كما يلي:

1 -إذا لم يحدد المدرس موضوعه جيدا، فقد تختلط عليه الأمور.

2 -قد يسرق عنصر الوقت المتكلمين لكثرة عددهم.

3 -إن المعلم الذي لا يكون واعيا لشخصيات طلابه في الفصل، قد ينفلت منه الزمام بحيث تسيطر منهم مجموعة على الحديث.

4 -إذا لم يطلب المعلم من طلابه قراءة الموضوع مسبقا، فإن درسه سوف يتحول إلى مجموعة من المهاترات الفارغة.

5 -إذا لم يضبط المعلم إدارة الحوار والنقاش بين الطلاب، فإن الدرس سوف يتحول إلى مكان للفوضى يتحدث فيه الجميع كما يشاء.

6 -إذا لم يهتم المعلم بتسجيل الأفكار المهمة التي ترد أثناء المناقشة في الوقت المناسب، فإنها قد تضيع وتضيع الفائدة المرجوة منها.(أبو سمور، 2015، ص.29)

ويرى الطالب أن تنفيذ هذه الإستراتيجية في المواقف التعليمية/ التعلمية الصفية تتطلب من المعلم معارف ومهارات لاسيما مهارة طرح الأسئلة، فالأسئلة الغامضة أو المركبة، أو الموحية بالإجابة لا تثير التفاعل بين المتعلمين بسبب عدم فهم ما طلب منهم، وأحيانا يتجاوز مستوى إدراكهم، لذا يجب على المعلم اختيار الأسئلة الصفية مراعيا المستوى المعرفي والعقلي للمتعلمين، والفوارق الفردية الموجودة بينهم من أجل تحقيق الأهداف المرجوة.

2.11. إستراتيجية حل المشكلات:

1.2.11. تعريفها: "يقصد بمفهوم حل المشكلات مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على

موقف بشكل جديد، وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلى حل له" (أبو سمور، 2015، ص.253).

وهي "نشاط وإجراءات يقوم بها المتعلم عند مواجهته لموقف مشكل للتغلب على صعوبات تحول دون توصله للحل" (سيد والجمل، 2012، ص ص. 133-134).

والمشكلة تُعرف بأنها "موقف مربك أو سؤال محير أو مدهش يواجه الفرد أو مجموعة من الأفراد ويشعر أو يشعرون بحاجة هذا الموقف أو ذاك السؤال للحل في حين لا يوجد لديه أو لديهم إمكانات أو خبرات حالية مخزنة في بنيته أو بنيتهم المعرفية، ما يمكنهم للوصول للحل بصورة فورية أو روتينية" (زيتون، 2003، ص.325).

أما إستراتيجية حل المشكلات فتُعرف بأنها "خطة تدريسية تتيح للمتعلم فرصة للتفكير العلمي، حيث يتحدى التلاميذ مشكلات معينة، قد يخططون لمعالجتها وبحثها ويجمعون البيانات وينظمونها، ويستخلصون منها استنتاجاتهم الخاصة، والوصول إلى حل أو حلول مقترحة التي تؤرق صاحبها، وتجعله يفكر حتى يصل إلى الهدف" (رفاعي، 2012، ص.192).

أما وضعية مش كل (Situation- Problème) "هي وضعية يحتاج المتعلم في معالجتها إلى سياق منطقي يقود إلى ناتج، وينبغي أن يكون فيها السياق والناتج جديدين أو أحدهما على الأقل" (حاجي، 2005، ص.12).

2.2.11. أهمية استخدام إستراتيجية حل المشكلات:

تُعتبر إستراتيجية حل المشكلات من بين الإستراتيجيات التي لها أهمية كبرى أثناء تسيير وإدارة الصف الدراسي، ومن النقاط التي تبين تلك الأهمية ما أشار إليه سيد والجمل (2012) كما يلي:

- تنمية التفكير الناقد والتأملي للطالب، وتتمثل في إكسابه مهارات البحث العلمي، وحل المشكلات، وتنمية روح التعاون والعمل الجماعي
- تراعي الفروق الفردية لدى الطلاب، وميولهم واتجاهاتهم، فهي إحدى الاتجاهات التربوية الحديثة
- تتيح قدر من الايجابية والنشاط في العملية التعليمية لوجود هدف للدراسة يتمثل في حل المشكلة وإزالة حالة توتر وقلق الطالب
- تنمية القدرات العقلية للطالب؛ مما يساعده على مواجهة عدة مشكلات قد تقابله

في المستقبل سواء في محيط الدراسة أو خارجها. (ص.135)

ويرى الطالب أن استخدام هذه الإستراتيجية يدرب المتعلم على الملاحظة والتجريب، وطرق جمع المعلومات وتنظيمها ثم تقويمها، إضافة إلى شعورهم بمسؤولية تعلمهم، كما تساعد المعلم في فحص ومراقبة مدى استيعاب المتعلمين، وجوانب قصورهم كضعف استخدام الوسائل التعليمية، وعد قدرتهم على توظيف ما تعلموه، وذلك بوضع خطط علاجية تسمح لهم بتجاوز هذه العقبات.

3.2.11. خطوات حل المشكلة:

لقد اتفقت معظم الدراسات، والأبحاث التربوية على الخطوات الرئيسية في المنهجية العلمية لحل المشكلات، حيث حددت بدير (2008) خطوات حل المشكلة كما يلي:

- "الإحساس بالمشكلة
- توضيح المشكلة
- التوصل إلى الفروض
- تقويم الفرض
- التعميم." (ص.98)

- الإحساس بالمشكلة: وهنا يتم تحديد المشكلة بدقة من طرف المعلم على أن تضع المتعلمين أمام تحدي معرفي، وتثير تفكيرهم، وتبعث فيهم رغبة البحث عن الحلول.

- توضيح المشكلة: ويكون دور المعلم في هذه الخطوة هو قراءة المشكلة، وتوضيح عناصرها، وكذلك توضيح المعطيات بلغة بسيطة يفهمها المتعلمون، وتحديد المطلوب بدقة.

- التوصل إلى الفروض: تعتبر أهم خطوة حيث تعبر عن التصورات، والحلول المؤقتة التي يضعها المتعلمون.

- تقويم الفروض: في هذه الخطوة يتم تقويم، وتحليل النتائج والطرق التي قادت إلى اكتشاف حلول المشكلة، ثم اختيار أقربها للمنطق والصحة.

- التعميم: بعد الوصول إلى الفرضية المختارة يتم تعميم تلك النتائج، وتطبيقها.

4.2.11. مزايا إستراتيجية حل المشكلات:

لقد حدد اليماني (2009، ص.130) مزايا إستراتيجية حل المشكلات كما يلي:

- تنمية اتجاه التفكير العلمي ومهاراته عند التلاميذ
- تدريب التلاميذ على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية

- تنمية روح العمل الجماعي وإقامة علاقات اجتماعية بين التلاميذ
- إن طريقة حل المشكلات تثير اهتمام التلاميذ وتحفزهم لبذل الجهد الذي يؤدي إلى حل المشكلة

5.2.11. معوقات استخدام إستراتيجية حل المشكلات:

لقد أشار كل من آل كنه (2011)، سيد والجمل (2012) إلى معوقات استخدام إستراتيجية حل المشكلات يمكن إيجازها فيما يلي:

- قد يفشل المتعلم في الوصول إلى الحل، مما يسبب له نوعا من الإحباط والعجز.
- تحتاج إلى وقت طويل، وهذا لا يتناسب مع المناهج الحالية.
- تحتاج إلى كثير من الإمكانات، والأدوات، والوسائل التي لا تتوفر في بعض المدارس.
- المشكلات الإدارية والتنظيمية كعدم انجاز الأنشطة في الحصص العادية، والحاجة إلى إعداد مكان لدروس أخرى كالمخابر، والورشات التعليمية، أو لمجموعات أخرى من المتعلمين.
- تتطلب مجموعات صغيرة من المتعلمين بدلا من الصف بأكمله.

وبالرغم من هذه الصعوبات إلا أنه بالإمكان التغلب عليها خاصة بتحضير، وإعداد مشكلات هادفة ذات علاقة بحياة المتعلمين، وتثير اهتمامهم، وفي مستوى تفكيرهم، وتكييف زمن الحصة الدراسية، أو النشاط الصفي بما يسمح باستخدام هذه الإستراتيجية، مما يتطلب بذل مجهودات إضافية من طرف المعلم، وتوظيف كل خبراته ومهاراته، واعتماده على الإمكانات المحلية الموجودة، وتوفير بيئة صفية جاذبة تتيح توليد الأفكار ومناقشتها، وتقييمها.

3.11. إستراتيجية العصف الذهني:

1.3.11. تعريفها:

العصف الذهني هو عبارة عن "أسلوب من أساليب التفكير الإبداعي الذي يمكن للمعلم الفعال أو الإداري الناجح أن يستخدمه في اللقاء مع مجموعة من الطلبة أو المهتمين أو المتخصصين، وذلك من أجل توليد أفكار جديدة حول قضية من القضايا التي تهمهم، أو مشكلة من المشكلات ذات الأهمية الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية" (سعادة وآخرون، 2006، ص.225).

كما يُعرف بأنه "أسلوب يستخدم لإيجاد حلول للمشاكل، ويشترك فيه جميع أفراد

المجموعة المختصة أو المهتمة بالمشكلة سواء كانوا من الخبراء فيها أو لا، ويفضل أن تضم مجموعة العصف الذهني مختلف أنواع التفكير والثقافات المتأثرة بالمشكلة موضع البحث أو الدراسة" (سيد والجمل، 2012، ص.120).

ويُعرف أيضا بأنه "أسلوب لتوليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية جديدة عن طريق الاستفادة من الخبرات المعرفية للجماعة وطاقاتها، بدلا من الاعتماد على أفكار فرد واحد لحل مشكلة معينة" (قبلي وتغليت، 2020، ص.120).

إستراتيجية العصف الذهني "هي تقنية لتوليد أفكار كثيرة حول موضوع ما وهي شكل بسيط وفعال من الأساليب التي تستخدم لتحقيق مستوى عال من الإبداع يمكن لأي عدد من الطلاب القيام به" (اليماني، 2009، ص.218).

بينما أشار كتفي ومناصرية (2019) إلى وجود قطبين في هذه الإستراتيجية هما المشكلة وأفكار المتعلمين، هذا ولقد اطلع الطالب على الكثير من التعريفات، وهي تشير في مجملها إلى أن العصف الذهني أو الزوبعة الفكرية تهدف إلى إنتاج كم كبير من الأفكار حول المشكلة المطروحة دون مقاطعة أو رفض أو نقد، مما يسمح بظهور أفكار إبداعية.

2.3.11. أهمية استخدام إستراتيجية العصف الذهني:

لقد أكدت العديد من الدراسات والأبحاث التربوية على أهمية استخدام إستراتيجية العصف الذهني، لما لها من مزايا بالنسبة للمعلم والمتعلم على حد سواء من أهمها ما ذكره رفاعي (2012)، سيد والجمل (2012) كما يلي:

- تقديم الحلول الإبداعية من طرف المتعلمين.
- تنمية الثقة بالنفس، وتأكيد الذات لدى المتعلمين.
- الإقلال من الخمول الفكري، واستخدام القدرات العليا من التفكير (التحليل- التركيب- التقويم).
- تنمية قدرات المتعلمين على التفكير النقدي.
- التركيز على المفاهيم، والأفكار الرئيسية للموضوع.
- تساعد المعلم على تحديد مدى الفهم، والاستعداد لتعلم جديد أكثر عمقا.
- تقييم الأداء من طرف المتعلمين.
- عمل تغذية راجعة من جانب المعلم والمتعلم.
- توضيح نقاط، واستخلاص أفكار، أو تلخيص موضوعات.

3.3.11. خطوات إستراتيجية العصف الذهني:

لتنفيذ إستراتيجية العصف الذهني خطوات متسلسلة هي:

"صياغة المشكلة، بلورة المشكلة، توليد الأفكار التي تعبر عن حلول المشكلة، وتقييم الأفكار التي تم التوصل إليها، وأخيرا الإعداد لوضع الأفكار في حيز التنفيذ" (كرماش، 2017، ص.204).

4.3.11. مزايا إستراتيجية العصف الذهني:

لقد لخصت بدير (2008) مزايا إستراتيجية العصف الذهني كما يلي:

1.سهل التطبيق (فلا يحتاج إلى تدريب طويل من قبل مستخدميه)

2.اقتصادي فلا يتطلب إعادة أكثر من مكان مناسب

3.مسلي ومبهج

4.ينمي التفكير الإبداعي

5.ينمي عادات التفكير المفيدة

6.ينمي الثقة بالنفس من خلال طرح الفرد أدائه

7.ينمي القدرة على التعبير بحرية

8.يؤدي إلى ظهور أفكار إبداعية لحل المشكلات. (ص.96)

ويضيف الطالب أن إستراتيجية العصف الذهني تسمح بمشاركة كل التلاميذ في النشاطات الصفية من خلال محاولاتهم في إيجاد الحلول المناسبة بطرق مبدعة.

5.3.11. معوقات استخدام إستراتيجية العصف الذهني:

توجد عدة معوقات تحول دون تحقيق الأهداف المنشودة لإستراتيجية العصف الذهني نذكر منها يلي:

-"تصلح للعمل الجماعي أكثر من صلاحيتها للعمل الفردي.

-لا تعالج كل أنواع المشكلات حيث لا تصلح للمواضيع الدينية والقواعد الرياضية.

-تحتاج إلى أن يكون المعلم واعيا بمهامه ومدربا تدريبا عاليا.

-التوجه السريع نحو وضع الحلول غالبا ما يؤثر على جودة هذه الحلول"

(بوهادي، 2015، ص.71).

أما بتقة (2018) فقد صنفتها الى معوقات تتعلق بالتلميذ، وأخرى تتعلق بالأستاذ، ومعوقات تتعلق ببيئة التلميذ التي يعيش فيها.

ولتجاوز هذه المعوقات ينبغي على المعلم مساعدة المتعلمين في توليد أفكارهم، وعدم الإكثار من نقدها وتقييمها لأن ذلك قد يؤدي إلى الخوف فتنخفض نسبة الأفكار المبدعة لديه، كما ينبغي عليه تحديد، وتوحيد الموضوع بمعنى أن لا يكون متشعبا، وأن تكون المشكلة واضحة ومفهومة لدى المتعلمين.

4.11. إستراتيجية التعلم التعاوني:

1.4.11. تعريفها:

إن إستراتيجية التعلم التعاوني "تقوم على تقسيم المتعلمين إلى مجموعات، وتكليفهم بحل مشكلة جماعة، حيث تبرز فيه قدرة كل متعلم على إظهار مهاراته وبدائله في حل المشكلة التعليمية المطروحة"(شنون، 2017، ص.132).

والتعلم التعاوني هو "أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة (تضم مستويات معرفية مختلفة) يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين 4-6 أفراد ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة" (بدير، 2008، ص.151).

كما يُعرف بأنه "أسلوب تعلم يتم فيه تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة متجانسة أو غير متجانسة، أي تضم مستويات معرفية مختلفة، حيث يتراوح عدد أفراد كل مجموعة ما بين (4-9) أفراد، ويعتمد التعلم التعاوني على مجموعة من العناصر التي ينبغي أن يلم بها المعلمون قبل ممارستهم لهذه الإستراتيجية" (رفاعي، 2012، ص ص 185-186).

كما أن التعلم التعاوني هو "نموذج تدريسي يتطلب من المتعلمين العمل مع بعضهم البعض والحوار فيما بينهم بما يتعلق بالمادة الدراسية ويعلم بعضهم بعضا، وأثناء هذا التفاعل تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية واتجاهية" (قزامل، 2013، ص.46).

من خلال التعريفات السابقة يتضح ما يلي:

- أن التعلم التعاوني يستخدم مجموعات صغيرة غير متجانسة من المتعلمين.
- مساهمة كل فرد من أفراد المجموعة في أداء مهمة ما، ولهم المسؤولية الجماعية في عملية التعلم.
- تتسم هذه الإستراتيجية بالتفاعل والحوار فيما بين أعضاء المجموعة للوصول إلى نتاجات التعلم.
- يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية/ التعلمية في هذا النمط من أنماط التعلم.

- ضرورة إلمام المعلم بكل عناصر وآليات تنفيذ هذه الإستراتيجية.

2.4.11. أهمية إستراتيجية التعلم التعاوني:

يُعتبر التعلم التعاوني كإستراتيجية حديثة لها أهمية كبيرة في عملية التعلم يركز على التفاعل الايجابي المتبادل بين أعضاء كل مجموعة، حيث تتم المناقشة بينهم باستعمال مهارات متعددة ويكون كل عضو فيها مسؤول عن تعليم نفسه وتعليم الآخرين، كما أن لهذه الإستراتيجية أهمية بالغة في إدارة الصف الدراسي إذ تحدث ديناميكية وحركية، وتخفف من التوتر والضغط، وتقضي على الرتابة والملل، مما يخلق أجواء وجدانية، ومناخ صفي يساعد على الإبداع والابتكار، و"ترجع أهميتها في كونها تساعد على زيادة مساحة تساؤلات المتعلمين، مناقشة الأفكار، تصحيح الأخطاء، تعلم الإنصات، الاستماع باهتمام للآخرين، تقديم النقد البناء، تنمية الجوانب الانفعالية، والمهارة في التعبير عن النفس" (سيد والجمل، 2012، ص.315).

ويرى علي (2015) "أن التعلم بطريقة التعلم التعاوني يجمع بين النمو الفردي والنمو الاجتماعي للطالب مما قد يؤدي إلى الإسهام في تربية متكاملة للفرد والمجموعة وبذلك سيتم تحقيق أهداف تربوية متنوعة في المجال المعرفي والمهاري والوجداني إضافة إلى تحقيق الأهداف الاجتماعية" (ص225).

"كما أن التعلم التعاوني يعمل على حل مشكلة الفروق الفردية من خلال الارتقاء بمستوى التلاميذ المتأخرين دراسيا إلى المستوى التحصيلي المطلوب" (ميمون و إبراهيمي، 2019، ص.196).

ضف إلى ذلك أن التعلم التعاوني يضفي على البيئة الصفية مناخاً ديمقراطياً يسمح للمتعلمين بإبداء آرائهم والتعلم من أقرانهم، كما يؤكد الطالب على أهميته في جانب تطوير مهارات المناقشة والتحدث والحوار خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي التي تتطلب الربط بين لغة المحيط ولغة المدرسة، ومن ثم بناء رصيد لغوي سليم.

3.4.11. خطوات تنفيذ التعلم التعاوني:

يمكن تنفيذ إستراتيجية التعلم التعاوني وفق الخطوات والإجراءات التالية التي حددتها بدير (2008) كما يلي:

1 -تحديد الوحدة الدراسية التي سينفذها المعلم بأسلوب العمل التعاوني

2 -تقسيم الوحدة التعليمية إلى وحدات جزئية توزع على مجموعات العمل التعاوني

3 -تقسيم الطلبة إلى مجموعات العمل التعاوني وتحديد دور كل فرد في المجموعة مثل قائد المجموعة، والقارئ والملخص والمقوم والمسجل وكما يلاحظ فإن كل فرد من أفراد المجموعة له عمل مهم ولا يمكن أن يستغني عنه بقية أفراد المجموعة

4 -يقوم القارئ بقراءة المهمة التعليمية، وهنا على كل عضو فيها أن يكتب المعلومات والمفاهيم والحقائق التي يعرضها القارئ ويقع على المجموعة مسؤولية التأكد من تحقيق الأهداف عند كافة أعضاء المجموعة

5 -يجرى اختبار فردي لكل عضو في المجموعة ثم تحسب علامة المجموعة من حساب المتوسط الحسابي لعلامات الأعضاء حيث تكون أفضل مجموعة هي المجموعة التي تحصل على أعلى متوسط حسابي، أو على أكبر مجموع إذا كان عدد أفراد المجموعة متساوياً. (ص.150)

4.4.11. مزايا التعلم التعاوني: لقد لخص زيتون (2003) مزايا أو محاسن التعلم التعاوني كما يلي:

. التعلم التعاوني صالح لتعليم مختلف المواد الدراسية (الرياضيات، العلوم، اللغات،... الخ)

. يمكن تطبيق التعلم التعاوني في مختلف المراحل الدراسية بدءاً من رياض الأطفال وحتى مرحلة التعليم العالي

. يساعد على فهم وإتقان ما يتعلمه الطلاب من معلومات ومهارات

. ينمي قدرة الفرد على حل المشكلات وتطبيق ما يتعلمه في مواقف جديدة

. ينمي مهارات التفكير العليا

. يؤدي إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب والعلاقات الإيجابية بينهم

. ينمي اتجاهات الطلاب نحو المعلمين والمادة الدراسية والمدرسة

. ينمي مفهوم الذات وثقة الطالب بنفسه ويحد من انطوائية بعض الطلاب وعزلتهم

. يحد من الإحساس بالخوف والقلق الذي قد يصاحب عملية التعلم

. ينمي المسؤولية الفردية والقابلية للمساءلة

. يعمل على دمج الطلبة بطيئي التعلم مع أقرانهم ويشجعهم على المشاركة في أنشطة التعلم الصفية

. يؤدي إلى تحسن المهارات اللغوية والقدرة على التعبير

. لا يحتاج إلى إمكانيات مادية كبيرة لتطبيقه ويوفر التكاليف في الأجهزة والأدوات والخامات المستخدمة في المواقف التعليمية

. يقلل من الفترة الزمنية التي يعرض منها المعلومات وكذا من جهده في متابعة وعلاج الطلاب منخفضي التحصيل

. يقلل من الجهد المبذول من قبل المعلم لتصحيح الأعمال التحريرية (الواجبات المنزلية/ الأوراق الامتحانية) في حالة ما تكون هذه الأعمال للمجموعة ككل.

(ص ص. 263- 264)

5.4.11. معوقات استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني:

هناك عوائق تقف حاجزا أمام تحقيق هذه الإستراتيجية لأهدافها المسطرة ربما يعود ذلك إلى المعلم بسبب نقص تدريبه، أو إلى المتعلم بسبب فقدانه مهارات العمل الجماعي، أو إلى البيئة المدرسية في حد ذاتها بسبب نمطية الغرف الصفية وعدم اتساعها، وكثرة عدد المتعلمين في الفوج الدراسي الواحد، ونجمل هذه المعوقات كما ذكرها (سيد والجمل، 2012؛ قدوري وإبراهيمي، 2017؛ المالكي، 2009؛ ميمون وإبراهيمي، 2019) فيما يلي:

- مقاومة التغيير التي يبديها المعلمون، وعدم الرغبة في التجديد، والبقاء على التقليد.
- عدم تحمل المعلم مسؤولية تعليم أعضاء المجموعة لأقرانهم.
- عدم ثقة المعلمين في المعلومات التي يكتسبها المتعلم بنفسه، أو يعلمها لزملائه داخل المجموعات.
- الجانب الاجتماعي يأخذ وقتا أطول من الجانب الأكاديمي، مما يؤدي إلى عدم كفاية الوقت الزمني للنشاطات.
- ارتفاع عدد المتعلمين في الصف الدراسي الواحد.
- المناقشة غير الفعالة بين أعضاء المجموعة الواحدة.
- التدخل المفرط من طرف المعلم في مجريات المناقشة مما يؤدي إلى توقف التفكير لدى المتعلمين وكبح اهتمامهم بموضوع المناقشة.
- عدم نضج أعضاء المجموعة مما يقلل من الفاعلية، ولا تستطيع المجموعة تحقيق أهدافها.
- نقص الإمكانات المادية والبشرية والأجهزة والمباني.
- نقص التدريب الكافي للمعلمين لتطبيق هذه الإستراتيجية.

- هيمنة بعض المتعلمين على نشاط المجموعة والسيطرة على باقي الأعضاء.
- عدم إعطاء فرصة البحث للمتعلمين منخفضي التحصيل بسبب إعطائهم المعلومات جاهزة في المجموعة من طرف أقرانهم المتفوقين.
- ظهور بعض المشكلات الصفية غير المرغوب فيها داخل المجموعات كالشغب واللعب والعبث والتشويش.
- ضعف مهارات العمل الجماعي من طرف أعضاء المجموعة.
- شعور أعضاء المجموعة أحيانا بعدم الإنصاف مما يؤدي إلى فقدان الدافعية.
- زيادة عدد أعضاء المجموعة مما يقلل عد الأعضاء المشاركين في النقاش والحوار.
- ترتيب وتنظيم البيئة المادية للصف الدراسي.
- ضعف إدارة الصف الدراسي أثناء تنفيذ هذه الإستراتيجية بسبب غياب أساليب الضبط الصفي.
- عدم توفر المهارات التعاونية لدى المتعلمين.

ويرى الطالب أن الخوف من عدم القدرة على إدارة الصف عند استخدام هذا النوع من الإستراتيجيات يعد السبب الرئيسي في تردد المعلمين عن توظيفها، بسبب ما يحملونه من اتجاهات سلبية نحو مفهوم الإدارة الصفية، فهي تعني عندهم الإجراءات المتبعة بقصد حفظ النظام، وفرض سلطة المعلم على الصف الدراسي بما يكفل هدوء المتعلمين، وجعلهم في وضعية تلقي واستماع، وهو ما دفعنا للقيام بهذه الدراسة من أجل إدراج هذه الإستراتيجيات النشطة في الإدارة الصفية، ونأمل أن تحقق الأهداف المرجوة والمتمثلة أساسا في تنمية مهارات الإدارة الصفية وفق منحى التعلم النشط لدى أساتذة التعليم الابتدائي باللغة العربية.

5.11. إستراتيجية لعب الأدوار:

1.5.11. تعريفها: "لعب الأدوار نشاط تعليمي يقوم به الطالب لتحقيق هدف تعليمي ما، فيمثل مواقف مختلفة كدور معلمة أو دور تاجر في بلدته ويتضمن دوره مشكلة تحتاج إلى حل فيحتاج الطالب إلى حسن إتقان اللغة والحركة" (سمارة، 2007، ص.187).

و"تعتبر طريقة لعب الأدوار إحدى طرق حل المشكلات للتوصل لقرار يتصف بالتنوع القيمي ويتم ذلك باستخدام النموذج الرمزي. وأكثر ما يستخدم لعب الأدوار في تعليم مسؤوليات المواطنة والسلوك الإنساني عموما" (سمارة والعديلي، 2008، ص.138).

وتُعرف إستراتيجية لعب الأدوار بأنها "إحدى استراتيجيات التدريس التي تعتمد على

محاكاة موقف واقعي، يتقمص فيها كل طالب من المشاركين في النشاط أحد الأدوار، ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم، وقد يتقمص المتعلم دور شخص أو شيء آخر" (سيد والجمل، 2012، ص.313).

كما تُعرف بأنها "خطة من خطط المحاكاة في موقف يشابه الموقف التعليمي، حيث يتقمص التلميذ أحد الأدوار التي توجد في الموقف الواقعي، ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم" (رفاعي، 2012، ص.193).

وتُعرف أيضا بأنها "طريقة تدريس تعتمد على تمثيل سلوك حقيقي في موقف غير حقيقي، ويستخدم أثناء التمثيل بعض الخامات المساعدة في إتقان الدور الذي يؤديه الممثل أثناء الدرس، ويكون دور المعلم موجها وميسرا ومشرفا على هذه الطريقة" (صالح، 2015، ص.250).

كما عرفها عطية (2008) كما ورد (في الخفاجي، 2013، ص.155) بأنها "أسلوب من أساليب التعليم الموجه نحو التفاعل الاجتماعي يقوم على أساس المحاكاة التي يؤديها الطلبة للقيام بأدوار أفراد أو أشياء يتضمنها موقف حقيقي مما يجعل المواضيع العلمية أقرب إلى الواقع".

مما سبق يتضح أن إستراتيجية لعب الأدوار تعتمد على محاكاة أو تقليد أفعال ومواقف معينة، أو تمثل لأحداث وقعت في الماضي وشخصيات تاريخية بارزة، أو فيما يدور حول المتعلم من نشاط معرفي كتمثيل عناصر، ومفاهيم علمية في جو اجتماعي يسوده الانفعال والحماس، والنشاط تحت إشراف المعلم الذي يكون دوره التوجيه والتحفيز والتشجيع والتقويم.

2.5.11. أهمية إستراتيجية لعب الأدوار:

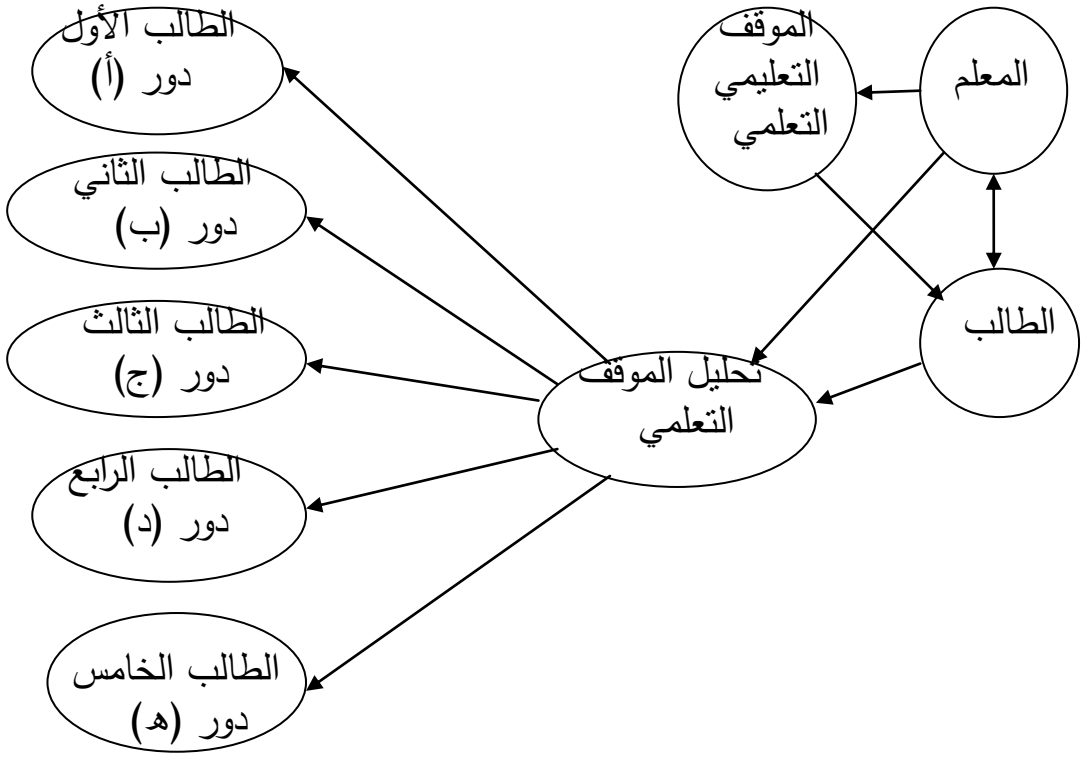
تعتبر إستراتيجية لعب الأدوار من أهم إستراتيجيات التعلم النشط خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي لأنها تسمح للمتعلمين بالاندماج الكلي خلال تمثيل الدور، مما يؤدي إلى تنمية مهاراتهم التواصلية وقدراتهم المعرفية، وزيادة رصيدهم اللغوي من خلال تمثيليات تحاكي ما يوجد في الواقع، وكانت تسمى بحصص المحادثة، حيث يؤكد الطالب على أهميتها وضرورة إعادة إدراجها في برامج التعليم الابتدائي وتكييف حصصها وطرق تناولها حسب المستجدات التربوية والتقنيات الحديثة الموجودة الآن.

وتتمثل أهمية إستراتيجية لعب الدور كما أوضحها (سعادة وزملاؤه، 2006، ص ص. 216- 217) في الآتي:

- تشجيع المتعلمين على التعلم من بعضهم البعض بغض النظر عن خلفياتهم.
- تدريب المتعلمين على تحليل ومقارنة المعلومات والحقائق التي يتداولونها فيما بينهم
- تنمية القيم الاجتماعية لدى المتعلمين
- رفع درجة الحماسة في لعب أدوار الأشخاص الذين يخدمون وطنهم ومجتمعهم
- التطبيق الفعلي لمبدأ التعلم بالعمل
- تراعي هذه الإستراتيجية مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين
- تتيح للمعلم اكتشاف نقاط القوة لتدعيمها، ونقاط الضعف لمعالجتها
- تنمية قيم تقدير المهن والوظائف التي يقوم بها الآخرون في المجتمع
- تنمية مهارات التعامل الجماعي والتعاوني مع الآخرين
- تنمية مهارات التقمص، والتأقلم مع مواقف حياتية متعددة
- يمكن استخدامه في جميع المواد الدراسية وفي مختلف المراحل العمرية للمتعلمين.

3.5.11. عناصر إستراتيجية لعب الأدوار:

لقد أوضح سعادة وزملاؤه عناصر إستراتيجية لعب الأدوار في الشكل التالي:



الشكل (19) يمثل عناصر إستراتيجية لعب الدور المصدر: (سعادة وآخرون، 2006، ص.218).

- **الموقف التعليمي/ التعلمي:** هو ذلك التفاعل الذي يحدث بين المعلم والمتعلم في شكل وضعيات تعليمية/ تعلمية، يتكون من الأهداف، المحتوى التعليمي، الأنشطة المدرجة في المناهج، والتقويم.

- **الطالب:** وهو المعني بعملية التعلم وفق هذه الإستراتيجية حيث يقوم بدور التمثيل (طالب1 دور أ، طالب2 دور ب،...)، أما باقي المتعلمين فدورهم يتمثل في المتابعة والملاحظة، والاستفادة من وقائع وأحداث التمثيلية التي تتجسد خلال عملية لعب الدور.

- **المعلم:** يتمثل دوره في التخطيط لهذه الإستراتيجية باختيار محتوى التمثيلية، وهدفها، وتوفير كل الأدوات والوسائل المساعدة في عملية التقديم، وكذلك شرح طريقة التنفيذ، ومرافقة المتعلمين، وتقويم النتائج في الأخير.

4.5.11. خطوات إستراتيجية لعب الأدوار:

تسير إستراتيجية لعب الأدوار وفق الخطوات التالية: " الخطوة الأولى تكريس المناخ الصفي للعب الدور، والثانية تتعلق باختيار موقف الدور، ومن ثم إعداد المشاركين واختيارهم، وأداء لعب الدور، وأخيرا استخلاص المعلومات وطرح المناقشات حول الدور"(Kucker, 2004، كما ورد في القضاة، 2013، ص.37).

ويرى الطالب أن التحضير الجيد لتنفيذ هذه الإستراتيجية، من خلال ضبط الأهداف وتوفير الوسائل والأدوات والمواد التي يمكن استخدامها تساهم بشكل كبير في نجاحها، دون أن ننس مرحلة التقويم التي تعتبر في نظرنا من أهم المراحل من أجل توجيه مجريات التمثيلية أثناء اللعب، أو من خلال إصدار حكم حول نجاح الإستراتيجية والاستفادة منها.

5.5.11. مزايا استراتيجية لعب الأدوار:

يتناول زيتون (2001) أبرز مزايا إستراتيجية لعب الأدوار في قوله:

1 -يكون فيه موقف التدريب على المهارة مشابها للموقف الذي تمارس فيه المهارة فعليا في الواقع العملي.

2 -يوفر جوا آمنا نسبيا وغير ضاغط للتدريب على المهارة، بعيدا عن السخرية والتهديد والانتقادات الذي [خطأ في المصدر] يمكن أن يلاقيها المتدرب لو تدرب على أداء المهارة في مواقف التدريس الفعلية في المدارس.

3 -يثير انتباه المتدربين ويحفزهم على المشاركة والإيجابية، نظرا لكونه يبدو وكأنه تمثيلية مثيرة.

4 -ينمي لدى المتدربين القدرة على المبادأة واتخاذ قرارات فورية، وتحمل المسؤولية والتكيف مع ظروف مواقف التدريس المتغيرة. (ص.573)

6.5.11. معوقات استخدام إستراتيجية لعب الأدوار:

لقد تطرق العديد من الباحثين والمختصين في علوم التربية إلى سلبيات، ومعوقات استخدام هذه الإستراتيجية من بينها ما ذكرته بدير (2008) أن "هذا الأسلوب يأخذ وقتا كبيرا من حيث تحقيق المتدربين وتوزيع الأدوار وتمثيل الأدوار والنقد– المنح وإذا لم يتم توفير الوقت الكافي اللازم لذلك فإن مزايا هذا الأسلوب تكون معرضة للضياع" (ص.106). كما "تتمثل أهم العقبات في ضعف الرغبة أو عدم توفر عنصر الحماس أو الدافعية في التعلم أو في لعب الأدوار المخصصة لدى بعض الطلبة من ناحية، وسيطرة الخجل والخوف على بعض الطلبة الآخرين من ناحية أخرى، مما يقلل من مشاركتهم في هذا الأسلوب" (سعادة وآخرون، 2006، ص.223).

وبما أن مهارات لعب الأدوار تتأثر بعدة عوامل منها ما يتعلق بالمتعلمين ومدى قدرتهم على استخدام خبراتهم الحقيقية في أداء الأدوار التعليمية الصفية، ومنها ما يتعلق بالمعلم ومدى قدرته على التخطيط السليم وتحديد الأهداف بدقة لكي لا تحيد هذه الإستراتيجية عن هدفها التعليمي، ومنها ما يتعلق بالبيئة التعليمية ومدى توفرها على الأدوات والوسائل المساعدة، فإنه يجب العمل على توفير كل الشروط اللازمة، وإعداد خطط تدريبية للمعلمين من أجل تخطي هذه العقبات وتحقيق كل الأهداف في ضوء هذه التوجه الحديث للتعلم.

12. معوقات التعلم النشط:

بالرغم من الإيجابيات الكثيرة التي نادى بها هذا النوع من التعلم، إلا أنه توجد بعض الصعوبات والمعوقات التي تحد من تطبيقه في مدارسنا، فلقد أشار كل من أكسيت ونيمي ونيفجي (Aksit, Niemi, and Nevgi, 2016, p.100) إلى أن معوقات التعلم النشط هي: نقص كفاءة المعلمين، اكتظاظ الفصول الدراسية، قصر زمن الحصص الدراسية، نقص المواد والمعدات اللازمة، نظام الامتحانات الذي لا يزال يعتمد على الحفظ، وهو ما يتفق ما توصلت إليه دراسة سماره (2018) التي جاءت درجة المعوقات كبيرة في كل من المعوقات المتصلة بالمعلم، والطلبة، والمادة الدراسية، والبيئة المدرسية، ولقد ذكر سعادة وآخرون (2006)، عواد وزامل (2010) مجموعة من هذه المعوقات يمكن إجمالها كما يلي:

1- معوقات متعلقة بظروف تطبيق التعلم النشط: إن تطبيق التعلم النشط قد تعترضه

بعض الصعوبات مثل: حاجة فعاليات التعلم النشط إلى أوقات طويلة لإنجازها، زيادة أعداد المتعلمين في الصفوف الدراسية، نقص بعض التجهيزات والوسائل المساعدة.

2- معوقات متعلقة بالمتعلم:

وتتمثل في مقاومة المتعلمين لأساليب التدريس المبنية على التعلم النشط، وذلك بعدم المشاركة بفعالية كبيرة، وعدم استخدامهم لمهارات التفكير العليا، وعدم الرغبة في التغيير، وتعودهم على أساليب التعلم التقليدية، وضعف خبرتهم في ممارسة التعلم النشط، بالإضافة إلى ضعف الثقة بالنفس.

3- معوقات متعلقة بالمعلم: وتتمثل في الخوف والتردد من تجريب أي جديد، والخوف من فقد السيطرة على المتعلمين، عدم امتلاكهم لمهارات التعلم النشط، والتخوف من عدم إنهاء المناهج الدراسية، الخوف من نقد زملائه أو من إدارة المدرسة.

ويرى الطالب أن أهم عائق يحول دون استخدام التعلم النشط يرجع إلى تمسك المعلم بإستراتيجيات التعليم التقليدي ومقاومته لأي تغيير أو جديد بسبب ما يحمله من تصورات حول هذا النوع من التعلم الذي يعتبره مضيعة للوقت وإهدار للجهد، مما يستدعي وضع خطة تدريبية (على شاكلة البرنامج التدريبي المقترح في هذه الدراسة) تهتم بهذه الاستراتيجيات النشطة، وكيفية تطويرها بما يسمح من التحكم في تنفيذها، وأدائها بالشكل السليم الذي يؤدي إلى تحفيز المتعلمين على زيادة نشاطهم، وإنتاجهم داخل الصف الدراسي.

خلاصة:

إن موضوع التعلم النشط يعتبر من أهم الموضوعات التربوية التي لاقت اهتماما من طرف المختصين والباحثين في المجال التربوي باعتباره يعمل على تفعيل بيئة التعلم وجعلها نشطة الشيء الذي يؤدي إلى خلق تفاعل ايجابي لدى المتعلمين، ويضفي على المناخ الصفي حيويةً ونشاطاً، كما يجعل عملية التعلم ممتعة.

ويمكن توظيف التعلم النشط في إدارة الصف الدراسي من خلال التفاعل الايجابي بين المعلم والمتعلمين، واعتماد نمط تشاركي يسمح باستخدام مختلف الاستراتيجيات والأنشطة التي يكون فيه المتعلم مسؤولا، ومبادرا في الحصول على التعلم، وكذلك من خلال التفاعل الصفي الذي يقضي على الرتابة والملل، ويحدث رغبة في ممارسة الأنشطة الصفية التي تراعي احتياجاتهم، وميولهم، واهتماماتهم.

وخلاصة القول: أن التعلم النشط يدعو إلى التحرر من جمود الموقف التعليمي بشكله التقليدي، لذا صار التدرب على مهاراته ضرورة ملحة لما يحمله من مزايا، وفوائد خاصة في عصرنا الحالي الذي يتميز بالتطور المعرفي والتقدم التكنولوجي، الذي أصبح فيه من السهل بما كان الحصول على المعلومة، لكن الأصعب منها كيفية توظيفها والاستفادة منها في حياتنا العملية.

الجزء الميداني:

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة النتائج

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية.

1. **أهداف الدراسة الاستطلاعية**
2. **الحدود الزمانية والمكانية للدراسة الاستطلاعية**
3. **وصف عينة الدراسة الاستطلاعية**
4. **تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية**
5. **المسح التوثيقي**
6. **أدوات الدراسة الاستطلاعية**
7. **خلاصة الدراسة الاستطلاعية**

ثانيا: الدراسة الأساسية.

1. **منهج الدراسة**
2. **التصميم التجريبي للدراسة**
3. **حدود الدراسة الأساسية**
4. **مجتمع الدراسة**
5. **عينة الدراسة**
6. **ضبط المتغيرات وإجراءات الضبط التجريبي**
7. **متغيرات الدراسة**
8. **أدوات الدراسة والمواد التدريبية والخصائص السيكومترية لها**
9. **إجراءات تطبيق الدراسة**
10. **الصعوبات والمشكلات أثناء التجربة**
11. **الأساليب الإحصائية المستخدمة**

تمهيد:

يتناول هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية وتنفيذها بدءا بحيثيات الدراسة الاستطلاعية التي كانت الخطوة الأولى للكشف عن الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي باللغة العربية، ثم اختيار المنهج المستخدم والتصميم المتبع، وتحديد المجتمع والعينة وطريقة اختيارها، كما يتناول أدوات الدراسة والخطوات التفصيلية لإعدادها والتأكد من خصائصها السيكومترية، وخطوات التطبيق، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات واختبار الفرضيات.

أولا: الدراسة الاستطلاعية:

قبل الشروع في الدراسة الأساسية قام الطالب بإجراء دراسة استطلاعية من أجل معاينة الممارسات الفعلية لمهارات الإدارة الصفية ببعض المدارس الابتدائية بمدينة حمام الضلعة ولاية المسيلة، وذلك من خلال تصميم استبيان استطلاعي موجه لأساتذة التعليم الابتدائي باللغة العربية على شكل أسئلة مفتوحة (الملحق رقم 01)، كما قام الطالب برصد وتسجيل ملاحظاته الميدانية المباشرة خلال زياراته التفتيشية باعتباره مفتشا للتعليم الابتدائي، ومقابلات فردية مفتوحة مع بعض مفتشي التعليم الابتدائي بصفتهم القائمين على متابعة ومرافقة وتقويم الأساتذة (الملحق رقم 02)، حيث تم في هذه المقابلات الحصول على بعض المعلومات المهمة في هذه الدراسة.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

للدراسة الاستطلاعية أهمية بالغة في البحث العلمي إذ تُعتبر دراسة تمهيدية أولية من أجل استطلاع ظروف إجراء البحث، وكذلك التحقق من صلاحية أدوات الدراسة، وحصر الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحث أثناء التطبيق، كما أنها تزيد من معرفة موضوع الدراسة والإحاطة بجوانبه المختلفة ليتم التعمق فيه، حيث أنها هدفت إلى:

- الإلمام بمشكلة الدراسة.
- صياغة أسئلة الدراسة.
- معاينة الواقع، والتعرف المسبق على الظروف المحيطة بعملية التطبيق لتجنب الوقوع في الأخطاء أثناء إجراء الدراسة النهائية.
- وضع تصور أولي حول كيفية بناء أدوات جمع البيانات الخاصة بهذه الدراسة.
- حصر الصعوبات التي يمكن أن تواجه تطبيق الدراسة، وإيجاد حلول لها.

-حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة للتأكد من صلاحيتها للتطبيق.

-تقدير الوقت الذي تستغرقه الدراسة الميدانية.

2- الحدود الزمانية والمكانية للدراسة الاستطلاعية:

2-1- الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الاستطلاعية في بداية شهر أكتوبر 2019 إلى غاية شهر فيفري 2020

2-2- الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة ببعض المدارس الابتدائية التابعة لمدينة حمام الضلعة.

3- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة مكونة من (20) أستاذا وأستاذة من مجتمع الدراسة وخارج عينتها اُختيروا بطريقة عشوائية، و(11) مفتشا للتعليم الابتدائي على مستوى مديرية التربية لولاية المسيلة تم اختيارهم بطريقة قصدية، بالنسبة لعينة الأساتذة وُزع عليهم الاستبيان الاستطلاعي الذي يحتوي على سبعة (07) أسئلة مفتوحة، وبعد إعطاء الوقت الكافي للإجابة عليه تم جمع البيانات الموزعة لتحليلها.

أما بالنسبة لعينة مفتشي التعليم الابتدائي، فلقد انطلقت بمقابلات فردية مفتوحة معهم خلال نفس الفترة، واستغرقت المقابلة بين (15- 20) دقيقة.

4- تحليل نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد جمع الاستبيانا ت الاستطلاعية من الأساتذة، واستمارات المقابلات المفتوحة مع المفتشين، قام الطالب بتفريغ الاستجابات المحصل عليها وتبويبها في جداول ومعالجتها كما يلي:

أ - عينة الأساتذة:

1 -ما أبرز الأدوار والمهارات التي تقوم بها في إدارتك للصف الدراسي؟

كانت إجابات الأساتذة في مجملها تركز على مهارات التدريس الصفي وتم حصرها في ثلاثة مهارات رئيسية هي التخطيط والتنفيذ والتقويم، كما تم ذكر بعض الأدوار والمهارات مثل الضبط الصفي والمحافظة على الهدوء والتحكم في تسيير القسم وما إلى ذلك، والشيء الملاحظ هو غياب المفاهيم الحديثة للإدارة الصفية لدى الأساتذة التي تشجع على التفاعل الاجتماعي الايجابي، وتنمية العلاقات الإنسانية، وتوفير مناخ صفي فعال يسود الحيوية والنشاط، وهو ما سيتم معالجته في ثنايا البرنامج التدريبي المقترح.

2 -ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مجال المعارف والمفاهيم النظرية حول إدارة الصف الدراسي وفق التعلم النشط حسب وجهة نظركم؟

كانت احتياجات أستاذ اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي المتمثلة في المعارف والمفاهيم النظرية حسب آراء أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية كما هي موضحة في الجدول رقم (03)

جدول رقم (03) يبين استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من الأساتذة على السؤال الثاني

الاستجابات	التكرار	النسبة %
المفهوم الحديث للإدارة الصفية	4	%9.75
مفهوم التعلم النشط	6	%14.63
أهمية إدارة الصف الدراسي وفق التعلم النشط	5	%12.19
ما يميز التعلم النشط عن التعلم التقليدي	2	%4.87
دور المعلم في التعلم النشط	2	%4.87
دور المتعلم في التعلم النشط	6	%14.63
خصائص التعلم النشط	2	%4.87
استراتيجيات إدارة الصف الدراسي وفق التعلم النشط	10	%24.39
تحويل وحدة تعليمية إلى التعلم النشط	4	%9.75
المجموع	41	%100

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (03) أن أكبر نسبة من إجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية كانت معرفة أهم استراتيجيات إدارة الصف الدراسي وفق التعلم النشط بنسبة (24.39%)، كما أن هناك نسب أخرى متفاوتة في بعض المفاهيم والمعارف النظرية يرى أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية أن أستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي بحاجة إليها، منها نسبة (9.75%) لمعرفة تحويل وحدة تعليمية إلى التعلم النشط، ونسبة (14.63%) لمعرفة مفهوم التعلم النشط ودور المتعلم في التعلم النشط، أما باقي المعارف فتراوحت نسبها بين (12.19% و4.87%)، وهي على التوالي أهمية إدارة الصف الدراسي وفق التعلم النشط، المفهوم الحديث للإدارة الصفية، تحويل وحدة تعليمية إلى التعلم النشط، ما يميز التعلم النشط عن التعلم التقليدي، خصائص التعلم النشط، ودور كل من المعلم في التعلم النشط.

وعلى العموم ما يمكن قوله عن هذه الإجابات هو الحاجة الملحة لتطوير المعارف

والمفاهيم النظرية لدى أساتذة اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي، كما أن التكوين النظري لم يكن كافيا للتحكم في مفاهيم إدارة الصف وفق التوجه الحديث والمتمثل في التعلم النشط.

3 -ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مجال التخطيط للإدارة الصفية وفق التعلم النشط حسب وجهة نظركم؟

كانت احتياجات أستاذ اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي المتمثلة في التخطيط للإدارة الصفية وفق التعلم النشط حسب آراء أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية كما هي موضحة في الجدول رقم (04)

جدول رقم (04) يبين استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من الأساتذة على السؤال الثالث

الاستجابات	التكرار	النسبة %
صياغة الأهداف التعليمية بما يتوافق مع التعلم النشط	3	%13.04
كيفية اختيار والتحكم في الوسائل البيداغوجية المناسبة للتعلم النشط	6	%26.08
كيفية اختيار استراتيجيات تناسب التعلم النشط	7	%30.43
تصميم أنشطة صفية تثير التفكير	4	%17.93
صياغة وضعيات تعليمية/ تعلمية وفق التعلم النشط	3	%13.04
المجموع	23	%100

من خلال النسب المحصل عليها في الجدول رقم (04) والتي تمثل استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على السؤال الثالث نلاحظ أن أكبر نسبة هي (30.34%) وتخص كيفية اختيار استراتيجيات تناسب التعلم النشط ، ثم كيفية اختيار والتحكم في الوسائل البيداغوجية المناسبة للتعلم النشط بنسبة (26.08%)، وتصميم أنشطة صفية تثير التفكير بنسبة (17.93%)، ثم صياغة وضعيات تعلمية وفق التعلم النشط وصياغة الأهداف التعليمية بما يتوافق مع التعلم النشط بنسبة (13.04%).

على العموم الإجابات المحصل عليها في هذا السؤال كانت أغلبها توحي بحاجة الأساتذة للتدرب على مهارات التخطيط لإدارة الصف الدراسي وفق التعلم النشط.

4 -ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مجال إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي وفق التعلم النشط حسب وجهة نظركم؟

كانت احتياجات أستاذ اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي في إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي وفق التعلم النشط حسب آراء أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية كما هي

موضحة في الجدول رقم (05)

جدول رقم (05) يبين استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من الأساتذة على السؤال الرابع

الاستجابات	التكرار	النسبة %
أساليب التواصل الصفي الفعال	11	%23.91
كيفية تعديل السلوكات السلبية لدى التلاميذ	3	%06.52
كيفية إدارة المناقشة النشطة	8	%17.39
توظيف العمل الجماعي في النشاط الصفي	9	%19.56
الأدوار التعليمية للمتعلمين وفق التعلم النشط	2	%04.34
قواعد التفاعل والتعامل مع المتعلمين أثناء ممارسة الأنشطة الصفية	5	%10.86
طرق إدارة النشاط الصفي وفق التعلم النشط	8	%17.9
المجموع	46	%100

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (05) أن أكبر نسبة من إجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حول الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمقاطعتي حمام الضلعة 1 و 2 في مجال إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي وفق التعلم النشط كانت لأساليب التواصل الصفي الفعال بنسبة (23.91%)، كما تظهر النتائج أيضا حاجة الأساتذة للتدرب والتكوين على توظيف العمل الجماعي في النشاط الصفي بنسبة (19.56%)، تليها كيفية إدارة المناقشة النشطة بنسبة (17.39%)، ثم تأتي الاستجابات الأخرى وهي: قواعد التفاعل والتعامل مع المتعلمين أثناء ممارسة الأنشطة الصفية بنسبة (10.86%)، ثم كيفية تعديل السلوكات السلبية لدى التلاميذ بنسبة (06.52%)، وأخيرا الأدوار التعليمية للمتعلمين وفق التعلم النشط بنسبة (04.34%).

وعموما يتضح من خلال هذا الجدول الحاجة الكبيرة للأساتذة للتدرب على إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي وفق التعلم النشط.

5 -ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مجال تنظيم البيئة المادية للصف وفق التعلم النشط حسب وجهة نظركم؟

كانت احتياجات أستاذ اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي في إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي وفق التعلم النشط حسب آراء أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية كما هي موضحة في الجدول رقم (06)

جدول رقم (06) يبين استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من الأساتذة على السؤال الخامس

الاستجابات	التكرار	النسبة %
شروط البيئة الصفية المادية	4	%14.81
مواصفات البيئة المادية الصفية وفق متطلبات التعلم النشط	10	%37.03
كيفية جعل الفصل الدراسي بيئة تعليمية نشطة وفعالة	7	%25.92
معايير البيئة الصفية المادية النشطة	6	%22.22
المجموع	27	%100

من خلال النسب المحصل عليها في الجدول رقم (06) والتي تمثل استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على السؤال الخامس، نلاحظ أن نسبة (37.03%) من الإجابات كانت تؤكد الحاجة للتدرب على مواصفات البيئة المادية الصفية وفق متطلبات التعلم النشط لدى الأساتذة، ثم كيفية جعل الفصل الدراسي بيئة تعليمية نشطة وفعالة بنسبة(25.92%)، تأتي بعد ذلك نسبة (22.22%) التي تؤكد الحاجة للتدرب والتكوين على معايير البيئة الصفية المادية النشطة، ونسبة (14.81%) لحاجة التدريب على شروط البيئة الصفية المادية.

وعلى العموم ما يمكن قوله عن هذه النتائج أن أغلب استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية تعبر عن حاجة أستاذ اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية للتدرب والتكوين على مهارات تنظيم البيئة المادية للصف وفق التعلم النشط، من أجل توفير مناخ صفي وبيئة مادية تساعد على توظيف استراتيجيات التعلم النشط في إدارة الصف الدراسي من طرف أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، ورغم قلتها إلا أنها تمثل مقترحات هامة وموضوعية يجب أخذها بعين الاعتبار عند بناء أدوات الدراسة النهائية.

6 -ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مجال استثارة دافعية المتعلمين وفق التعلم النشط حسب وجهة نظركم؟

كانت احتياجات أستاذ اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي في استثارة دافعية المتعلمين وفق التعلم النشط حسب آراء أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية كما هي موضحة في الجدول رقم (07)

جدول رقم (07) يبين استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من الأساتذة على السؤال السادس

الاستجابات	التكرار	النسبة %
كيفية التحفيز في المواقف الصفية وفق التعلم النشط	5	%14.70
سبل توظيف استراتيجيات التعلم النشط في إثارة دافعية التلاميذ	8	%23.52
معرفة أساليب تنويع مثيرات التعلم	7	%20.58
أساليب التهيئة المحفزة للأنشطة الصفية	6	%17.64
دور المعلم في إثارة الدافعية لدى التلاميذ	4	%11.76
كيفية تفادي تدني الدافعية لدى التلاميذ	4	%11.76
المجموع	34	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (07) أن أكبر نسبة من إجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حول الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمقاطعتي حمام الضلعة 1 و 2 في مجال استثارة دافعية المتعلمين وفق التعلم النشط كانت لسبل توظيف استراتيجيات التعلم النشط في إثارة دافعية التلاميذ بنسبة (23.52%)، كما تظهر النتائج أيضا حاجة الأساتذة للتدرب والتكوين على معرفة أساليب تنويع مثيرات التعلم بنسبة (20.58%)، تليها معرفة أساليب التهيئة المحفزة للأنشط ة الصفية بنسبة (17.64%)، ثم تأتي كيفية التحفيز في المواقف الصفية وفق التعلم النشط بنسبة (14.70%)، ثم نسبة (11.76%) بحاجة للتدرب على كيفية تفادي تدني الدافعية لدى التلاميذ، ودور المعلم في إثارة الدافعية لديهم.

وعلى العموم فإن الإجابات المحصل عليها في هذا السؤال كانت أغلبها توحي بحاجة الأساتذة للتدرب على مهارات استثارة دافعية المتعلمين وفق التعلم النشط.

7 -ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مجال التقويم الصفي وفق التعلم النشط حسب وجهة نظركم؟

كانت احتياجات أستاذ اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي في التقويم الصفي وفق التعلم النشط حسب آراء أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية كما هي موضحة في الجدول رقم (08)

جدول رقم (08) يبين استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من الأساتذة على السؤال السابع

الاستجابات	التكرار	النسبة %
استعمال أدوات التقويم التي تعتمد في مضمونها التعلم النشط	6	%24
كيفية توظيف أنواع التقويم في كل موقف تعلمي	4	%16
الخطوات الإجرائية لعملية التقويم الصفي	3	%12
بعض إستراتيجيات التقويم وفق التعلم النشط	7	%28
كيفية التعامل مع الفروق الفردية بين التلاميذ عند إجراء التقويم	3	%12
كيفية انجاز وضعيات تقويمية تركز على أداء التلميذ	2	%8
المجموع	25	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (08) أن نسبة (28%) من إجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية ترى أن أستاذ اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في حاجة للتدرب على بعض استراتيجيات التقويم وفق التعلم النشط، ونسبة (24%) ترى أنه بحاجة للتدرب على استعمال أدوات التقويم التي تعتمد في مضمونها التعلم النشط، ونسبة (16%) ترى أنه بحاجة إلى كيفية توظيف أنواع التقويم في كل موقف تعلمي، كما تظهر النتائج أيضا الحاجة للتدرب على الخطوات الإجرائية لعملية التقويم الصفي بنسبة (12%)، وكيفية التعامل مع الفروق الفردية بين التلاميذ عند إجراء التقويم بنسبة (12%) كذلك، وأخيرا كيفية انجاز وضعيات تقويمية تركز على أداء التلميذ بنسبة (8%).

وبصفة عامة فإن الإجابات المحصل عليها في هذا السؤال تبين بوضوح حاجة الأساتذة للتدرب على مهارات التقويم الصفي وفق التعلم النشط.

ب عينة المفتشين:

انطلقت الدراسة الاستطلاعية مع فئة المفتشين خلال الفترة نفسها من بداية شهر أكتوبر 2019 إلى غاية شهر فيفري 2020 على شكل مقابلات فردية مع (11) مفتشا وجهت إليهم الأسئلة الموجودة في استمارة المقابلة (الملحق رقم02)

1 -ما مستوى تنفيذ مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط من طرف أساتذة التعليم الابتدائي؟

أكد أكثر من (80%) من المفتشين أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على تدني مستوى تنفيذ مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط من طرف الأساتذة.

2 -ما جوانب القصور في مجال الإدارة الصفية بين أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية؟

كانت إجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من المفتشين على هذا السؤال عموما تتمحور على نقطتين أساسيتين وهما:

-عدم الإلمام باستراتيجيات الإدارة الصفية نتيجة نقص التكوين ومحدوديته سواء التكوين الأولي، أو أثناء الخدمة.

-التمسك بالطرق التقليدية في إدارة الصف الدراسي من طرف الأساتذة، ومقاومتهم لأي تغيير في أسلوبهم، حيث أشار أكثر من (50%) من المفتشين أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية أن معظم الأساتذة يديرون الصف الدراسي بالطرق التقليدية (كوضعية جلوس التلاميذ، وإدارة المناقشة الصفية، وطرق التقويم...)

3 -ما الحاجيات التكوينية الملحة لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مجال الإدارة الصفية وفق منحى التعلم النشط؟

كانت إجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية من المفتشين حول احتياجات أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مجال الإدارة الصفية وفق التعلم النشط مرتبة كما يلي:

-كيفيات التحفيز وإثارة الدافعية للمتعلمين

-مهارات الإعداد والتخطيط والتنفيذ للتدريس الصفي وفق التعلم النشط

-مهارات التواصل والتفاعل الصفي

-طرق التقويم الصفي الفعال

4 -إذا طُلب منكم اقتراح تكوين خاص بتنمية مهارات الإدارة الصفية لأساتذة التعليم الابتدائي باللغة العربية وفق التعلم النشط، فما هي المهارات التي ترونها أكثر احتياجا للأساتذة مما يلي (رتبها):

كانت إجابات المفتشين أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حول ترتيب مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط الأكثر احتياجا للأساتذة كما يلي:

1. مهارة تخطيط إدارة الصف: باعتبار هذه المهارة تساعد على رسم وتحديد أهم الممارسات المناسبة لتنفيذ المهارات والأنشطة الصفية حسب رأي المفتشين أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية

2. مهارة إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي: حيث أكد المفتشون على أهمية هذه المهارة باعتبارها الركيزة الأساسية لكل الأنشطة الصفية والمواقف التعليمية التي تحدث داخل

غرفة الصف الدراسي، وأن المعلم الذي لا يتقن هذه المهارة يصعب عليه النجاح في تقديم النشاطات الصفية وإدارتها.

3. مهارة تنظيم البيئة المادية للصف: فمن خلال الزيارات الصفية التي يقوم بها المفتشون لاحظوا عدم إجراء أي تغيير في تنظيم البيئة المادية للصف الدراسي كوضعية جلوس التلاميذ، ونمط الغرف الصفية وأوصافها، ماعدا بعض الحالات الفردية.

4. مهارة استثارة الدافعية لدى المتعلمين: حيث أن الأساتذة في حاجة ماسة للتدرب على هذه المهارة حسب عينة الدراسة الاستطلاعية من المفتشين الذين أوضحوا أن التعلم بدون تحفيز يكون سطحيا، وغير دائم يفقده التلميذ في أقصر وقت.

5. مهارة التقويم الصفي: لقد أوضح المفتشون أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية أن التقويم أصبح جزءا أساسيا من المنهج الدراسي خاصة مع تبني المقاربة بالكفاءات في بلادنا منذ الموسم الدراسي 2004/2003، وأنه لا بد من تعديل الممارسات التقويمية الحالية التي لا تنسجم مع أهداف الإصلاحات التربوية الجارية، مما يستدعي تدريب وتكوين الأساتذة على هذه المهارة.

أما باقي المهارات المقترحة من طرف الطالب فلم تكن محل إجماع أفراد العينة الاستطلاعية من المفتشين بسبب توافرها لدى الأساتذة، أو عدم مناسبتها لمرحلة التعليم الابتدائي.

وفي يوم 2020/02/19 تم تنظيم ملتقى تكويني ولائي لكل المفتشين بثانوية 08 ماي 1945 سيدي عيسى ولاية المسيلة بعنوان المعالجة التربوية وبيداغوجية الخطأ حضره الطالب أين تم عرض البرنامج التدريبي المقترح وتبادل وجهات النظر، حيث استفاد الطالب من عدة ملاحظات وتوجيهات بخصوص تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي، كما تم الاتفاق مع بعض المفتشين لمرافقة الطالب في تطبيق البرنامج وأدوات الدراسة كبطاقة الملاحظة.

5- المسح التوثيقي:

بعد تحديد وترتيب الاحتياجات التدريبية والتكوينية للأساتذة ومراجعة الدراسات المشابهة ذات العلاقة بمتغيرات الدراسة وجمع الفصل النظري وعرضه على الأستاذ المشرف الذي قام بتعديله وتصحيحه، تم بناء البرنامج التدريبي المقترح في صورته الأولية، وكذلك تصميم بطاقة الملاحظة، وبناء اختبار تحصيلي يقيس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات إدارة الصف وفق التعلم النشط، وبعد عرض هذه الأدوات على مجموعة من المحكمين،

وبتوجيهات من الأستاذ المشرف الذي ألح على عرض البرنامج على المختصين في الميدان التربوي من مفتشين وأساتذة، تم إعادة طبعه في صورته الأولية وعرضه على (5) مفتشين وأستاذين برتبة أستاذ مكون في المدرسة الابتدائية.

6- أدوات الدراسة الاستطلاعية:

6-1- وصف البرنامج التدريبي في صورته الأولية:

بعد الاطلاع على التراث النظري لمتغيرات الدراسة ومراجعة الدراسات السابقة، وتحديد الاحتياجات التدريبية في مهارات إدارة الفصل الدراسي وفق منحى التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، تم تصميم البرنامج التدريبي في صورته الأولية، وضم المحاور التالية:

-مدخل إلى الإدارة الصفية (مفهومها، أهدافها، أنماطها، مشكلاتها وطرق التغلب عليها).

-مهارات الإدارة الصفية محل الدراسة (تخطيط إدارة الصف، الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي، تنظيم البيئة المادية للصف، استثارة دافعية المتعلمين، التقويم الصفي).

-مدخل إلى التعلم النشط.

-إستراتيجيات التعلم النشط محل الدراسة.

-مهارة تخطيط إدارة الصف في ضوء التعلم النشط.

-مهارة التفاعل الصفي في ضوء التعلم النشط.

-مهارة تنظيم البيئة المادية للصف في ضوء التعلم النشط.

-مهارة استثارة الدافعية لدى المتعلمين في ضوء التعلم النشط.

-مهارة التقويم الصفي في ضوء التعلم النشط.

عرض الطالب البرنامج التدريبي على الأستاذ المشرف الذي تفضل بقراءته، وتقديمه لعدة ملاحظات وتعديلات لاسيما تركيزه على الجانب التطبيقي لمحتوى البرنامج، والإستراتيجيات التدريبية المتبعة، حيث ركز على ضرورة مراعاة جوانب الخبرة لدى الأساتذة وتوظيفها في كل الوضعيات والمواقف التكوينية، واستخدام الفنيات التدريبية النّشطة بعيدا عن تلك التقليدية التي تركز على النواتج المعرفية خاصة أن البرنامج يهدف إلى تنمية مهارات الإدارة الصفية، وبعد أن قام الطالب بتنفيذ كل التوجيهات والتعديلات المقدمة من طرف الأستاذ المشرف وُزّع البرنامج على المحكمين (إلكترونيا وورقيا) منهم:

(14) أستاذا جامعيا و(5) مفتشين و(4) أساتذة مكونين في المدرسة الابتدائية، وبعد حوالي

شهر ونصف قام الطالب بجمع النسخ الموزعة، حيث تم استرجاع (09) نسخ من الأساتذة الجامعيين و(3) نسخ من المفتشين ونسختين (2) من فئة الأساتذة المكونين في المدرسة الابتدائية، وتضمن التحكيم العناصر التالية:

- الإطار العام للبرنامج.
- مكونات البرنامج.
- الخطة التدريبية المقترحة.
- ملاحظات عامة للإضافة أو الحذف أو التعديل.

لقد تم تطبيق البرنامج في صورته الأولية على عينة مكونة من (20) أستاذا وأستاذة من المرحلة الابتدائية تخصص لغة عربية (من مجتمع الدراسة وخارج عينتها) في دورة تدريبية مصغرة خلال عطلة الشتاء 2020/2019 لمدة خمسة أيام بهدف اختبار فاعلية البرنامج والكشف عن مدى مناسبة مضمون محتواه، بالإضافة إلى تدريب الطالب على أداء البرنامج وإدارة جلساته، وحساب الوقت الفعلي لكل جلسة، ومعرفة مدى إمكانية تطبيق البرنامج من عدمه.

6-2- بطاقة الملاحظة: تم تصميم بطاقة ملاحظة مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (20) أستاذا وأستاذة من أجل قياس الخصائص السيكومترية لها (وسيتم توضيح ذلك عند التطرق لأدوات الدراسة).

6-3- اختبار التحصيل المعرفي: تم إعداد اختبار التحصيل المعرفي لقياس مدى تحكم أستاذ اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في المفاهيم والمعارف التي تشكل الجانب النظري لمهارات الإدارة الصفية وفق منحى التعلم النشط ، وتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (20) أستاذا وأستاذة من أجل قياس الخصائص السيكومترية له (وسيتم توضيح ذلك عند التطرق لأدوات الدراسة).

7- خلاصة الدراسة الاستطلاعية: لقد أسفرت الدراسة الاستطلاعية على النتائج التالية:

-من خلال تحليل وتفسير استجابات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية التي تكونت من أساتذة اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي والمفتشين من نفس التخصص، نستخلص أن الهدف من وراء هذه الدراسة الاستطلاعية هو الكشف عن الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لإدارة الصف الدراسي وفق التعلم النشط، حيث تم بناء

تصور حول أدوات الدراسة تمثلت في اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة المهارات التي تؤهل الأستاذ لممارسة مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط بكل فعالية، بالإضافة إلى إدراج هذه المهارات التي أدلى بها أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية في اقتراح خطة شاملة لمعالجة النقائص التي تشوب المعارف النظرية والممارسات الأدائية لإدارة الصف الدراسي في شكل برنامج تدريبي يعمل على تطوير وتنمية مهارات الإدارة الصفية وفق منحى التعلم النشط في شقيها المعرفي والمهاري.

-بناء البرنامج التدريبي بصورته النهائية وتحديد أهداف كل جلسة تدريبية، وطريقة تنشيطها والمدة الزمنية المستغرقة خلال الحصص التدريبية.

-تقسيم البرنامج التدريبي إلى أبعاد للتحكم في العملية التدريبية، والتدرب على إدارة جلساته والتأكد من صلاحيته للتطبيق.

-تصميم بطاقة ملاحظة، واختبار تحصيلي وقياس خصائصهما السيكومترية (الصدق والثبات)، وسنبين ذلك أثناء تطرقنا لأدوات الدراسة.

ثانيا: الدراسة الأساسية

1 -منهج الدراسة:

عند إجراء أي بحث أو دراسة علمية من أجل الكشف عن الحقائق أو حل مشكلة من المشكلات ينبغي على الباحث أن يحدد المنهج المُتبع، والذي يُعرف بأنه "التصميم أو الخطة التي يضعها الباحث للحصول على البيانات وتحليلها بغرض الوقوف على طبيعة مشكلة من المشكلات" (أبو علام، 2006، ص.5).

ولقد اتبعت الدراسة الحالية منهجين اثنين هما: المنهج الوصفي التحليلي من خلال دراسة وتحليل البحوث والدراسات المتعلقة بمحاور الدراسة المختلفة (الإدارة الصفية، التعلم النشط، تدريب المعلمين)، وعند تصميم البرنامج التدريبي المقترح، ولقد عرّف زرواتي (2007) المنهج الوصفي بأنه "هو المنهج الذي يقوم فيه الباحث بوصف الظاهرة كما هي في الواقع وصفا دقيقا كما وكيفا" (ص. 86)، كما وُظّف المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي عند القيام بتطبيق البرنامج التدريبي، حيث يرى الكثير من الباحثين والتربويين أن المنهج التجريبي أو شبه التجريبي من أفضل المناهج للوصول إلى نتائج أكثر واقعية، وموضوعية ودقة علمية (بو أحمد، 2018، ص.598؛ شنين، 2016، ص.129؛ كتفي، 2016، ص.186).

وقد اعتمد الطالب التصميم شبه التجريبي في دراسته الحالية، حيث صُمِّم في الأساس عن طريق الاختيار العشوائي للأفراد من مجتمع الدراسة، لكن تعذَّر التعيين العشوائي لأفراد العينة على المجموعتين التجريبية والضابطة، فتم اختيار أساتذة مقاطعة حمام الضلعة 1 كمجموعة تجريبية وأساتذة مقاطعة حمام الضلعة2 كمجموعة ضابطة.

2 -التصميم التجريبي للدراسة: اعتمد الطالب على التصميم شبه التجريبي القائم على القياس القبلي والبعدي بوجود المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (30) أستاذا وأستاذة تعرضوا للبرنامج التدريبي، و(30) أستاذا وأستاذة لم يتعرضوا للبرنامج وهم الذين يمثلون المجموعة الضابطة.

المجموعة التجريبية	O1	x المعالجة التجريبية (التدريب)	O2
المجموعة الضابطة	O1	ــــــــــــ	O2

شكل رقم (20) يوضح التصميم التجريبي للدراسة

حيث تعني الرموز ما يلي:

O1: قياس قبلي (الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة)

O2: قياس بعدي (الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة)

3 -حدود الدراسة: تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

3-1- الحدود الموضوعية:

- اقتصر البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات الإدارة الصفية التالية: (تخطيط إدارة الصف، إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي، تنظيم البيئة المادية للصف، استثارة الدافعية لدى المتعلمين، التقويم الصفي) في ضوء التعلم النشط.
- اقتصر تدريب الأساتذة على بعض استراتيجيات التعلم النشط وهي: المناقشة النشطة، حل المشكلات، العصف الذهني، التعلم التعاوني، لعب الأدوار.

3-2- الحدود المكانية والبشرية:

شملت الدراسة عينة من أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية الممارسين لمهامهم التدريسية بصفة رسمية من غير الأساتذة الرئيسيين والمكونين، وكذلك تم استبعاد الأساتذة المستخلفين بالمقاطعتين التفتيشيتين الإداريتين حمام الضلعة 1 و2 ولاية المسيلة.

3-3- الحدود الزمانية:

تم تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح وأدوات قياس فاعليته المعرفية والأدائية (الاختبار

التحصيلي وبطاقة الملاحظة) ابتداء من شهر نوفمبر 2020 إلى غاية شهر فيفري 2021

4 -مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمدارس المقاطعتين الإداريتين حمام الضلعة 1و2 للعام الدراسي 2021/2020، والبالغ عددهم حسب إحصائيات مديرية التربية لولاية المسيلة (212)، والجدول رقم (09) يوضح ذلك

جدول رقم (09) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب المقاطعة التفتيشية الإدارية

المقاطعة	عدد أساتذة التعليم الابتدائي	النسبة
حمام الضلعة1	93	%43.87
حمام الضلعة2	119	%56.13
المجموع	212	%100

ويرجع سبب اختيار الطالب لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بالمقاطعتين الإداريتين حمام الضلعة 1و2 إلى:

-ممارسة مهامه بصفة مفتش التعليم الابتدائي بمقاطعة حمام الضلعة1.

-القرب الجغرافي لميدان الدراسة، حيث أن الطالب يقيم بمدينة حمام الضلعة مما ساعده على إجراء الدراسة فيها دون صعوبات.

-تعرف الطالب على خصائص أفراد مجتمع الدراسة من خلال قيامه بعدة بحوث سابقة على عينة من هذا المجتمع.

-تجاوب أفراد عينة الدراسة مع متطلبات وأهداف الدراسة المراد القيام بها.

-سهولة حصول الطالب على عينة الدراسة والتحكم في ضبطها، ومساعدتهم له.

5 -عينة الدراسة:

"يُعد اختيار الباحث للعينة Sample من الخطوات والمراحل المهمة للبحث، فالاهتمام بأمر العينة وطريقة اختيارها في غاية الأهمية إذا أردنا نتائج صحيحة، ولا شك أن الباحث يفكر في عينة البحث منذ أن يبدأ في تحديد مشكلة البحث وأهدافه" (الدردير، 2006، ص.21).

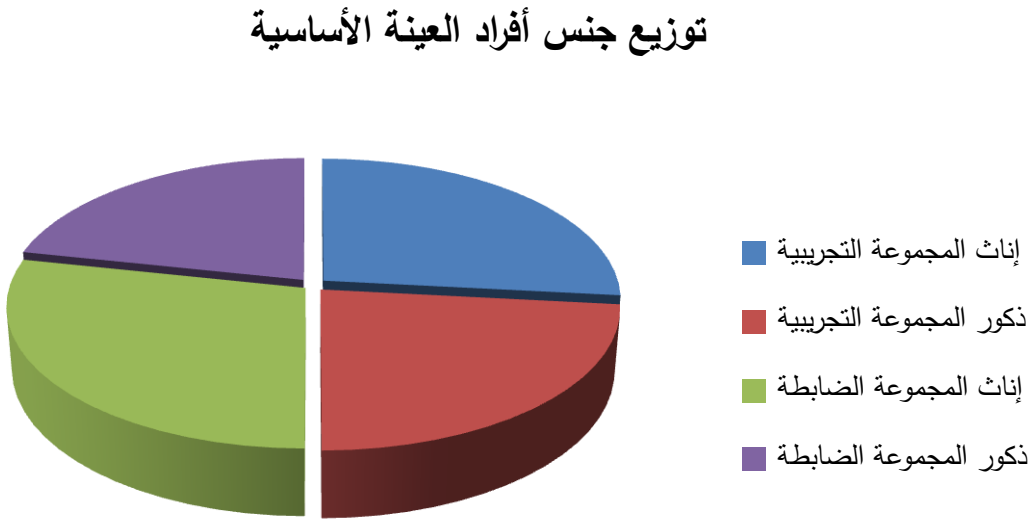
فالعينة "هي جزء من مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية، وهي تعتبر جزءا من الكل بمعنى أنه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة لمجتمع البحث" (زرواتي، 2007، ص.334).

وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (60) أستاذا وأستاذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية

بسيطة موزعة بالتساوي بين مقاطعتي حمام الضلعة (1) و(2) ممن توفرت فيهم شروط التجربة وأبدوا رغبتهم في المشاركة بجدية لضمان الاستمرارية في تطبيق التجربة حتى نهايتها، ونظرا لتطابق خصائص أفراد المجموعتين من خلال الإجراءات التي سيتم توضيحها لاحقا، وحرصا على منع الاختلاط بين أساتذة المقاطعتين، ولضمان عدم انتقال أثر التدريب بين الأساتذة، وكذلك عدم انتشار أو تفشي المعالجة التجريبية من المجموعة التجريبية إلى المجموعة الضابطة خاصة أن المعالجة الحالية تتم وفق التعلم النشط الذي يمثل أحد الأساليب المحببة والمرغوب فيها لدى أفراد العينتين معا، تم اختيار قصديا مقاطعة حمام الضلعة 1 كمجموعة تجريبية ومقاطعة حمام الضلعة 2 كمجموعة ضابطة ، والجدول التالي يبين توزيع عينة الدراسة حسب المجموعة والجنس:

جدول رقم (10) يبين عينة الدراسة الأساسية حسب المجموعة والجنس

المجموعة	الإناث	الذكور	الإجمالي	النسبة المئوية
التجريبية	16	14	30	%50
الضابطة	17	13	30	%50
الإجمالي	33	27	60	%100



شكل رقم (21) يوضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغير الجنس

6 ضبط المتغيرات وإجراءات الضبط التجريبي:

6-1- ضبط المتغيرات:

تُعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل البحث العلمي، ويقصد بضبط المتغيرات كما ذكر الشربيني (2007) "حصر المتغيرات التي يتوقع تأثيرها على المتغير التابع وبعد هذا الحصر فإن عليه إما عزلها أو تثبيتها" (ص. 32)، وبعد اطلاع الطالب على بعض أدبيات البحث العلمي، وتوجيهات الأستاذ المشرف وجد أن هناك بعض المتغيرات لا بد من ضبطها، والتي قد تؤثر على المتغير التابع وهو مهارات الإدارة الصفية، وذلك من أجل إرجاع الأثر الناتج إلى المتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي، والمتغيرات التي تم ضبطها هي:

6 1 1 الخبرات السابقة: حيث قام الطالب بتطبيق البرنامج على مجموعتين تجريبية وضابطة من نفس الرتبة " رتبة أستاذ المدرسة الابتدائية" من غير الأساتذة الرئيسيين والمكونين من أجل تثبيت عامل الخبرة.

6 1 2 نمط وطبيعة التكوين الأولي للأستاذ: وذلك من خلال معرفة نمط التكوين الأولي للأستاذ (مدرسة عليا، توظيف عن طريق مسابقة من خريجي الجامعة)، حيث وجد الطالب أن كل أفراد عينة الدراسة ممن تم توظيفهم عن طريق المسابقة من خريجي الجامعات سواء المجموعة الضابطة أو التجريبية.

6 1 3 الجنس: لا شك أن جنس العينة (ذكور- إناث) من المتغيرات التي تؤثر على نتائج الدراسات التربوية، ولضبط هذا المتغير قام الطالب بالتحقق من الفروق في متوسط درجات الذكور والإناث في القياس القبلي، والجدول التالي يبين النتائج:

جدول رقم (11) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي للاختبار التحصيلي

المجموعة التجريبية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
ذكور	14	24.0000	2.63117	-0,830	28	0.414	غير دال عند (α=0.05)
إناث	16	24.6875	1.88746				

من خلال الجدول السابق يتبين أن قيمة (T) المحسوبة قد بلغت (0,830-)، وهي قيمة غير دالة عند مستوى (0.05) حيث أن مستوى الدلالة (0.414) قيمة أكبر من (0.05)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأداء

المعرفي.

جدول رقم (12) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث من أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي لبطاقة الملاحظة

المهارة	المجموعة التجريبية	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
مهارات تخطيط إدارة الصف	ذكر	14	34,6429	2,4684	0,978	28	0,336	غير دال عند (α=0.05)
	أنثى	16	33,5625	3,4247				
مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي	ذكر	14	42,5714	3,0309	0,052	28	0,959	غير دال عند (α=0.05)
	أنثى	16	42,5000	4,2739				
مهارات تنظيم البيئة المادية للصف	ذكر	14	28,2857	1,7288	−0,789	28	0,437	غير دال عند (α=0.05)
	أنثى	16	28,8125	1,9050				
مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين	ذكر	14	30,5000	1,9903	−1,735	28	0,094	غير دال عند (α=0.05)
	أنثى	16	31,8750	2,3057				
مهارات التقويم الصفي	ذكر	14	23,4286	1,9100	−0,151	28	0,881	غير دال عند (α=0.05)
	أنثى	16	23,5625	2,8040				
مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية	ذكر	14	159,4286	4,3978	−0,493	28	0,626	غير دال عند (α=0.05)
	أنثى	16	160,3125	5,2879				

من خلال الجدول السابق يتضح أن قيم (T) للمقارنة بين درجات الذكور والإناث كانت غير دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) في بطاقة الملاحظة ككل وفي مهاراتها الفرعية، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأداء المهاري.

وبهذا تم ضبط متغير الجنس، حيث كلا الجنسين ذكورا وإناثا لديهم نفس القدرات المعرفية والأدائية في مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط.

6-2- إجراءات الضبط التجريبي:

قصد الوصول إلى نتائج أكثر دقة وواقعية، سنلجأ إلى هذا الإجراء من خلال دراسة خصائص المجموعتين التجريبية والضابطة بما يجعلهما غير متباينتين من جميع الخصائص قصد التحكم في المتغيرات الدخيلة وإيجاد معامل التجانس والتكافؤ ، واعتدالية التوزيع من خلال العناصر التالية:

6-2-1- التكافؤ: تم قياس تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، "والذي يقصد به: أن تكون المجموعتين التجريبية والضابطة متشابهتين ماعدا المتغير التجريبي" (كتفي، 2016، ص.190)، فتم التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة خلال الفترة من 2020/11/04 إلى 2020/11/26 للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث، حيث استغل الطالب فترة متابعة الدخول المدرسي باعتباره مفتشا للتعليم الابتدائي أين قام بملاحظة أداء الأساتذة أفراد عينة الدراسة التجريبية وفق البطاقة المعدة لذلك بينما قام مفتش التعليم الابتدائي للبيداغوجيا مقاطعة (35) بملاحظة أداء أساتذة العينة الضابطة بعدما تم تدريبه عليها، واستعمل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية، وتم وضع النتائج في الجدول التالي:

جدول (13) يوضح نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين للتحقق من التكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط

المهارة	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
مهارات تخطيط إدارة الصف	التجريبية	30	34,0667	3,01643	-0,044	58	0,965	غير دالة عند (α=0.05)
	الضابطة	30	34,1000	2,89292				
مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي	التجريبية	30	42,5333	3,68345	0,079	58	0,938	غير دالة عند (α=0.05)
	الضابطة	30	42,4667	2,82517				
مهارات تنظيم البيئة المادية للصف	التجريبية	30	28,5667	1,81342	0,070	58	0,944	غير دالة عند (α=0.05)
	الضابطة	30	28,5333	1,85199				

مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين	التجريبية	30	31,2333	2,23889	−0,769	58	0,445	غير دالة عند (α=0.05)
	الضابطة	30	31,6667	2,12267				
مهارات التقويم الصفي	التجريبية	30	23,5000	2,38891	−0,241	58	0,810	غير دالة عند (α=0.05)
	الضابطة	30	23,6333	1,86591				
بطاقة الملاحظة ككل	التجريبية	30	159,9000	4,83058	−0,443	58	0,659	غير دالة عند (α=0.05)
	الضابطة	30	160,4000	3,85603				

من خلال الجدول رقم (13) يتضح أن قيم (T) للمقارنة بين درجات المجموعتين كانت غير دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) في بطاقة الملاحظة ككل وفي مهاراتها الفرعية وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة لبطاقة الملاحظة في القياس القبلي.

بينما تم التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي لمجموعتي البحث يوم 2020/12/19 في نفس اليوم، واستعمل المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية، وتم وضع النتائج في الجدول التالي:

جدول (14) يوضح نتائج اختبار (T) لعينتين مستقلتين للتحقق من التكافؤ بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي للاختبار التحصيلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
المجموعة التجريبية	30	24,37	2,251	58	0,291	0,772	غير دالة عند (α=0.05)
المجموعة الضابطة	30	24,20	2,188				

من خلال الجدول رقم (14) يتضح أن قيم (T) للمقارنة بين درجات المجموعتين كانت غير دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) في الاختبار التحصيلي، وبالتالي لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة لبطاقة الملاحظة في القياس القبلي.

يُلاحظ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل البدء في إجراء الدراسة.

6-2-2- التجانس: تم استخدام اختبار التجانس (Levene Test) بين العينات المستقلة لتحديد مدى تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل المعرفي والأداء القبلي لمهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط (Test of Homogeneity Variances) والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (15) يوضح نتائج اختبار ليفين (Levene Test) لاختبار تجانس المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي

المجموعات / الأداء والتحصيل		المجموعة التجريبية ن=30		المجموعة الضابطة ن=30		اختبار ليفين للتجانس	مستوى الدلالة	القرار
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الأداء المهاري	تخطيط إدارة الصف	34.066	3.016	34.100	2.892	0.030	0.863	غير دال عند (α=0.05)
	إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي	42.533	3.683	42.466	2.825	0.760	0.387	غير دال عند (α=0.05)
	تنظيم البيئة المادية للصف	28.566	1.813	28.533	1.851	0.159	0.692	غير دال عند (α=0.05)
	استثارة الدافعية لدى المتعلمين	31.233	2.238	31.666	2.122	0.000	0.996	غير دال عند (α=0.05)
	التقويم الصفي	23.500	2.388	23.633	1.865	1.443	0.235	غير دال عند (α=0.05)
	بطاقة الملاحظة ككل	159.90	4.830	160.40	3.856	0.955	0.332	غير دال عند (α=0.05)
التحصيل المعرفي		24.366	2.251	24.20	2.187	0.013	0.909	غير دال عند (α=0.05)

يتضح من الجدول (15) تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع أبعاد بطاقة الملاحظة، وكذلك في التحصيل المعرفي حيث تراوحت قيمة اختبار ليفين (Levene Test) ما بين (0.013- 1.443) بمستوى الدلالة تراوح ما بين (0.235- 0.996) وهي أكبر من (0.05) مما يدل على تجانس المجموعتين.

ويتضح من الجداول السابقة عدم وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري مما يشير إلى أن المستويات المعرفية والمهارية لأساتذة المجموعتين متماثلة قبل التجربة.

6-2-3- اعتدالية توزيع بيانات العينتين التجريبية والضابطة: لمعرفة مدى اعتدالية توزيع البيانات المتحصل عليها تم تطبيق اختبار " كولموغروف- سمرنوف -Kolmogorov Smirnov" واختبار "شابيرو- ويلك Shapiro-Wilk" والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (16) يوضح اعتدالية التوزيع للمجموعتين التجريبية والضابطة

المتغير التابع	المجموعة	القياس	معامل كولموغروف- سميرنوف Kolmogorov-Smirnov[a]			معامل شابيرو- ويلك Shapiro-Wilk		
			العينة	النتيجة	م. الدلالة	العينة	النتيجة	م. الدلالة
التحصيل المعرفي	التجريبية	القبلي	30	0,120	,200*	30	0,938	0,078
		البعدي	30	0,139	0,141	30	0,924	0,035
	الضابطة	القبلي	30	0,143	0,122	30	0,958	0,269
		البعدي	30	0,133	0,187	30	0,971	0,570
الأداء المهاري	التجريبية	القبلي	30	0,148	0,091	30	0,951	0,176
		البعدي	30	0,162	0,044	30	0,956	0,247
	الضابطة	القبلي	30	0,128	,200*	30	,971	,576
		البعدي	30	0,149	,086	30	,945	,122

من الجدول رقم (16) نجد أن قيم اختبار كولموغروف- سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) وقيم اختبار شابيرو- ويلك (Shapiro-Wilk) غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) في القياسين القبلي والبعدي، مما يدل على أن بيانات المجموعتين تتوزع توزيعاً طبيعيا، وبالتالي فإن كل الأساليب الإحصائية التي سوف تُستخدم للتحقق من فرضيات الدراسة الحالية هي أساليب إحصائية بارامترية.

7 -متغيرات الدراسة:

يشتمل تصميم الدراسة على المتغيرات التالية:

7-1- المتغير المستقل: استخدام البرنامج التدريبي المقترح.

7-2- المتغير التابع: مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي.

8 -أدوات الدراسة والمواد التدريبية:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الطالب بتصميم وبناء عدد من الأدوات والمواد البحثية المتمثلة فيما يلي:

- بطاقة الملاحظة من إعداد الطالب.
- اختبار التحصيل المعرفي من إعداد الطالب.
- برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الإدارة الصفية المستهدفة وفق التعلم النشط من إعداد الطالب.

8-1- الأداة الأولى: بطاقة ملاحظة مهارات الإدارة الصفية:

8-1-1- تصميم قائمة مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية:

حيث قام الطالب بإعداد قائمة بمهارات إدارة الصف التي يجب توافرها لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

8-1-1-1- مصادر إعداد قائمة مهارات الإدارة الصفية:

لم يقتصر الطالب على مصدر واحد لاشتقاق مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وقد مر إعداد هذه القائمة بالخطوات الإجرائية التالية:

أولا- استطلاع الكتب والبحوث والدراسات التربوية في مجال إعداد المعلمين بصفة عامة.

ثانيا- مراجعة الأدبيات والدراسات والأبحاث التي تناولت مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

ثالثا- ملاحظة الطالب لأساتذة التعليم الابتدائي وخاصة أساتذة اللغة العربية من خلال عمله كمدير مدرسة ابتدائية، ثم مفتش للتعليم الابتدائي.

رابعا- تحليل محتوى برامج تكوين المعلمين في المدارس العليا للأساتذة، وكذلك مواضيع الأيام التكوينية والندوات التربوية التي ينظمها مفتشو التعليم الابتدائي أثناء الخدمة.

خامسا- تصميم استطلاع تربوي مفتوح حول مهارات الإدارة الصفية التي يجب أن تتوافر لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

سادسا- تصميم استمارة مقابلة مفتوحة مع بعض مفتشي التعليم الابتدائي العاملين بولاية المسيلة لضبط المهارات الأكثر احتياجا للأساتذة.

سابعا- تفريغ نتائج الاستطلاع والمقابلة، والاستفادة من نتائجهما في تحديد مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

8-1-1-2- قائمة مهارات الإدارة الصفية في صورتها الأولية:

تضمنت قائمة مهارات الإدارة الصفية الواجب توافرها لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في صورتها الأولية (61) مهارة فرعية موزعة على خمسة أبعاد رئيسية هي (مهارات تخطيط إدارة الصف، مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي، مهارات تنظيم البيئة المادية للصف، مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين، مهارات التقويم الصفي) (الملحق رقم 3)، يحتوي كل بعد على عدد من المهارات موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (17) توزيع فقرات قائمة مهارات الإدارة الصفية على أبعادها في صورتها النهائية

الأبعاد	عدد الفقرات
مهارات تخطيط إدارة الصف	(14) مهارة فرعية
مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي	(14) مهارة فرعية
مهارات تنظيم البيئة المادية للصف	(10) مهارات فرعية
مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين	(11) مهارة فرعية
مهارات التقويم الصفي	(12) مهارة فرعية
المجموع	(61) مهارة فرعية

8-1-1-3- صدق قائمة مهارات الإدارة الصفية:

للتأكد من صدق قائمة مهارات الإدارة الصفية تمت مطابقتها بالأدب النظري والدراسات السابقة، كما قام الطالب بعرضها على مجموعة من المحكمين (الملحق 11) من الأساتذة الجامعيين في مجال علم النفس وعلوم التربية بجامعة محمد بوضياف (المسيلة) ومن خارجها، بالإضافة إلى بعض المتميزين من مفتشي التعليم الابتدائي والأساتذة المكونين في مرحلة التعليم الابتدائي، وذلك لإبداء رأيهم حول تلك المهارات من حيث: أهميتها، وضوح العبارات ومناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة، وسلامتها اللغوية ودقة مفرداتها ومحتواها، ومدى انتماء المهارة للمجال الرئيسي، وكذلك مدى توافقها مع المرجعية العامة للمناهج في مرحلة التعليم الابتدائي، وطبيعة أساتذة هذه المرحلة، كما طلب منهم إضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبا.

وقد تم الأخذ بعين الاعتبار كل آراء واقتراحات المحكمين، وبالتشاور مع الأستاذ المشرف عمل الطالب على الأخذ بهذه التوجيهات ومن أمثلتها: نقل المهارة رقم(6) في بعد تخطيط إدارة الصف والتي تنص على " القيام بتقويم تشخيصي لتحديد مستوى الخبرات السابقة للتلاميذ" إلى بعد التقويم الصفي، حذف المهارة رقم (10) والتي تنص على "تصميم أنشطة إثرائية تراعي القدرات العقلية للتلاميذ "، إضافة عبارة إلى بعد تخطيط إدارة الصف وهي العبارة رقم (8) والتي تنص على " تصميم أنشطة مناسبة لبيئة التعلم النشط "، حذف المهارة رقم (23) في بعد إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي والتي تنص على "إدارة الوقت"، تعديل في صياغة المهارات (17، 18، 19، 20، 22، 25، 27، 28) في بعد إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي، حذف المهارة رقم (33) والتي تنص على "تقسيم زوايا غرفة الصف حسب متطلبات كل نشاط" في بعد تنظيم البيئة المادية للصف، تعديل

العبارات (29، 30، 31)، وإضافة عبارة رقم (33) إلى نفس البعد والتي تنص على "توزيع المسؤوليات على التلاميذ بما يتناسب وقدراتهم" ، حذف المهارتين رقم (43، 46) في بعد استثارة الدافعية لدى المتعلمين والتي تنص كل منهما على التوالي "توجيه انتباه التلاميذ" و"شرح الطرق النشطة للتلاميذ لتحفيزهم على ممارسة النشاطات "، وتعديل العبارتين رقم (40، 48) في نفس البعد، حذف المهارة رقم (54) في بعد التقويم الصفي والتي تنص على "توضيح معايير التقويم الصفي للتلاميذ" ، وتعديل العبارتين (47، 61) في نفس البعد، وللإشارة تم اعتماد نسبة اتفاق (80%) من آراء المحكمين حول مدى مناسبة العبارات لبقائها أو حذفها.

8-1-1-4- قائمة مهارات الإدارة الصفية في صورتها النهائية:

بعد إجراء التعديلات المناسبة، فقد تضمنت قائمة مهارات الإدارة الصفية الواجب توافرها لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في صورتها النهائية (57) مهارة فرعية (الملحق رقم 4)، وفيما يلي توزيع المهارات في صورتها النهائية على المجالات الرئيسية:

جدول رقم (18) توزيع فقرات قائمة مهارات الإدارة الصفية على أبعادها في صورتها النهائية

الأبعاد	عدد الفقرات
مهارات تخطيط إدارة الصف	(13) مهارة فرعية
مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي	(13) مهارة فرعية
مهارات تنظيم البيئة المادية للصف	(10) مهارات فرعية
مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين	(09) مهارة فرعية
مهارات التقويم الصفي	(12) مهارة فرعية
المجموع	(57) مهارة فرعية

8-1-2- إعداد بطاقة ملاحظة مهارات الإدارة الصفية:

"الملاحظة هي الأداة التي تجعل الباحث أكثر اتصالا بالبحوث العلمية وهي أهم عنصر من عناصر التجربة" (تنيو، 2020، ص.59).

والملاحظة هي "طريقة لجمع المعلومات، تقوم على مشاهدة ما يحدث من ردود الأفعال في المواقف والوضعيات المراد بحثها، وهي بذلك انتباه مقصود متعمد من الباحث وسلوك مراقبة هادف لرصد السلوكات والأداءات التي يتم تحليلها وتفسيرها في ضوء خبرات الباحث الملاحظ، لفهم تلك الظاهرة أو تلك السلوكات فهما حقيقيا" (منصور، 2017، ص.66)

ونظرا لأن البرنامج التدريبي المقترح مقدم إلى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، فإن تقييم الجانب المهاري يُعتبر أحد أهداف هذا البرنامج، لذلك فإن الملاحظة أسلوب ضروري في هذا الجانب حيث يمكن من خلاله ملاحظة أداء الأساتذة، فقد تم إعداد بطاقة الملاحظة وفق الخطوات التالية:

8-1-2-1- الهدف من بطاقة الملاحظة:

تمثل الهدف من بطاقة الملاحظة في قياس مهارات الإدارة الصفية المستهدفة وفق التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية (عينة الدراسة)، قبل وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح، بهدف رصد ممارسة وأداء الأساتذة عينة الدراسة لهذه المهارات للكشف عن فاعلية البرنامج.

8-1-2-2- وصف بطاقة الملاحظة:

لقد اعتمد الطالب في تصميم بطاقة الملاحظة على محاور البرنامج التدريبي التي تم تحديدها في ضوء الاحتياجات التدريبية للأساتذة، واقتراحات مفتشي التعليم الابتدائي، والأدب التربوي الذي تطرق له الطالب في الجانب النظري، والدراسات السابقة المتعلقة بمجال الدراسة التي كانت أداتها عبارة عن بطاقة ملاحظة كدراسة جوهاري (2017)، ودراسة الردادي (2019)، ودراسة السلطاني (2018)، ودراسة شنين (2016)، ودراسة عبد الفتاح وعتوم (2019)، ودراسة العجمي وعاصم (2018)، ودراسة محمد (2013).

وبناء على ذلك قام الطالب بإعداد بطاقة ملاحظة مهارات الإدارة الصفية في صورتها الأولية (ملحق رقم5)، حيث تكونت من (83) مهارة فرعية مرتبطة بخمسة (5) أبعاد رئيسية لإدارة الصف، وقد راعى الطالب في صياغة هذه المهارات أن تكون:

- تعكس المجال الذي تتبعه ومرتبطة به
- أن تبدأ بفعل إجرائي سلوكي
- تصف مهارة واحدة فقط (غير مركبة)
- غير منفية (لا تحتوي على أداة نفي)

وفيما يلي توزيع المهارات في صورتها الأولية على المجالات الرئيسية:

جدول رقم (19) يوضح توزيع فقرات بطاقة الملاحظة على أبعادها في صورتها الأولية

الأبعاد	عدد الفقرات
مهارات تخطيط إدارة الصف	(15) مهارة فرعية
مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي	(23) مهارة فرعية
مهارات تنظيم البيئة المادية للصف	(14) مهارات فرعية
مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين	(15) مهارة فرعية
مهارات التقويم الصفي	(16) مهارة فرعية
المجموع	(83) مهارة فرعية

8-1-2-3- صدق بطاقة الملاحظة:

"ويقصد به قدرة الاختبار على قياس الشيء الذي وضع لقياسه فعلا فلا يقيس شيئا آخر" (الحيلة، 2009، ص.355).

ولقد قام الطالب بالتأكد من صدق بطاقة الملاحظة من خلال ما يلي:

أولا: الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة (صدق المحكمين):

بعد الانتهاء من تصميم بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية تم عرضها على عدد من المحكمين (الملحق 11) من الأساتذة الجامعيين في مجال علم النفس وعلوم التربية بجامعة محمد بوضياف (المسيلة) ومن خارجها، بالإضافـة إلى بعض المتميزين من مفتشي التعليم الابتدائي والأساتذة المكونين في مرحلة التعليم الابتدائي لاستطلاع آرائهم بخصوص:

-مدى انتماء كل مهارة فرعية إلى المهارة الرئيسية المدرجة تحتها.

-سلامة ووضوح عبارات البطاقة.

-مناسبة التقديرات المقترحة لكل عنصر من عناصر البطاقة.

-قدرة البطاقة على قياس ما وضعت لقياسه.

-الحكم على طريقة التقدير الكمي للدرجات.

-تعديلات أو حذف أو إضافة أي جزئية.

وقد أبدى السادة المحكمين آراءهم واقتراحاتهم حول بعض العبارات في البطاقة، حيث تم حذف وتعديل بعض العبارات، وقد تكونت بشكلها النهائي (ملحق رقم 6) من جزأين هما:

الجزء الأول: يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة.

الجزء الثاني: يشمل (70) أداءً سلوكياً (مهارة فرعية) موزعة على خمسة مجالات رئيسية كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (20) يوضح توزيع فقرات بطاقة الملاحظة على أبعادها في صورتها النهائية

الأبعاد	عدد الفقرات
مهارات تخطيط إدارة الصف	(14) مهارة فرعية
مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي	(18) مهارة فرعية
مهارات تنظيم البيئة المادية للصف	(12) مهارات فرعية
مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين	(14) مهارة فرعية
مهارات التقويم الصفي	(12) مهارة فرعية
المجموع	(70) مهارة فرعية

ثانيا: صدق الاتساق الداخلي:

لقد تم حساب الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة بطريقتين:

الطريقة الأولى: حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة قام الطالب بتطبيقها ميدانيا على عينة استطلاعية مكون من (20) أستاذا وأستاذة من خارج عينة الدراسة، بعد ذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات بطاقة الملاحظة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) نسخة (25) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (21) يوضح معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات أبعاد بطاقة الملاحظة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

الأبعاد	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
تخطيط إدارة الصف	1	0,813**	2	0,879**	3	0,860**
	4	0,874**	5	0,901**	6	0,818**
	7	0,884**	8	0,873**	9	0,839**
	10	0,886**	11	0,918**	12	0,895**
	13	0,819**	14	0,797**		
إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي	15	0,877**	16	0,730**	17	0,890**
	18	0,889**	19	0,894**	20	0,737**
	21	0,954**	22	0,923**	23	0,871**
	24	0,765**	25	0,805**	26	0,834**
	27	0,888**	28	0,902**	29	0,859**
	30	0,757**	31	0,601**	32	0,837**
تنظيم	33	0,941**	34	0,940**	35	0,894**

البيئة المادية للصف	**36**	0,894**	**37**	0,913**	**38**	0,893**
	39	0,848**	**40**	0,856**	**41**	0,839**
	42	0,893**	**43**	0,762**	**44**	0,698**
استثارة الدافعية لدى المتعلمين	**45**	0,905**	**46**	0,912**	**47**	0,897**
	48	0,853**	**49**	0,796**	**50**	0,833**
	51	0,780**	**52**	0,804**	**53**	0,912**
	54	0,878**	**55**	0,799**	**56**	0,884**
	57	0,916**	**58**	0,810**		
التقويم الصفي	**59**	0,859**	**60**	0,748**	**61**	0,822**
	62	0,889**	**63**	0,890**	**64**	0,914**
	65	0,867**	**66**	0,943**	**67**	0,917**
	68	0,860**	**69**	0,866**	**70**	0,901**

***العلاقة دالة عند (0.05)** ****العلاقة دالة عند (0.01)**

يتضح من الجدول رقم (21) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه تراوحت بين (0.601–0.954)، وهي ارتباطات موجبة قوية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0,01= α)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس والاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة.

الطريقة الثانية:حساب معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأساتذة أفراد العينة الاستطلاعية في كل بعد مع درجاتهم في البطاقة ككل باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) نسخة (25) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (22) يوضح قيم معاملات ارتباط أبعاد بطاقة الملاحظة مع الدرجة الكلية للبطاقة

أبعاد بطاقة الملاحظة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مهارات تخطيط إدارة الصف	**0,966****	**0,01**
مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي	**0,986****	**0,01**
مهارات تنظيم البيئة المادية للصف	**0,978****	**0,01**
مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين	**0,981****	**0,01**
مهارات التقويم الصفي	**0,951****	**0,01**

تشير البيانات الموضحة في الجدول رقم (22) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات أبعاد بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للبطاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0,01)، حيث تراوحت بين (0.951–0.986)، مما يشير إلى أن البطاقة تتميز بدرجة

عالية من الاتساق الداخلي، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة كمؤشر لصدق التكوين، وبالتالي صلاحية تطبيقها.

ثالثا: الصدق الذاتي لبطاقة الملاحظة:

"ويحسب الصدق الذاتي للمقياس عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل ثباته" (زغير وآخرون، 2019، ص.738)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (23) يوضح قيم معاملات الصدق الذاتي لبطاقة الملاحظة وأبعادها

البعد/ المهارة	الثبات	الصدق الذاتي
تخطيط إدارة الصف	**0,972**	**0.985**
إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي	**0,973**	**0.986**
تنظيم البيئة المادية للصف	**0,968**	**0.983**
استثارة الدافعية لدى المتعلمين	**0,972**	**0.985**
التقويم الصفي	**0,971**	**0.985**
البطاقة ككل	**0,993**	**0.996**

يلاحظ من الجدول رقم (23) أن الصدق الذاتي لبطاقة الملاحظة ككل هو (0.996)، أما أبعاد البطاقة فيتراوح صدقها الذاتي بين (0.983-0.986)، وهي كلها مؤشرات تدل على قدرة البطاقة على قياس ما أُعدت لقياسه.

8-1-2-4- ثبات بطاقة الملاحظة:

"يُقصد بالثبات دقة المقياس أو اتساقه، فإذا حصل نفس الفرد على نفس الدرجة (أو درجة قريبة منها) في نفس الاختبار (أو مجموعات من الأسئلة المتكافئة أو المتماثلة) عند تطبيقه أكثر من مرة فإننا نصف الاختبار أو المقياس في هذه الحالة بأنه على درجة عالية من الثبات" (أبو علام، 2006، ص.463).

وفي الدراسة الحالية قام الطالب بالتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة التي أعدها بالطرق التالية:

أولا: تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة استطلاعية:

للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة قام الطالب بتطبيق بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية على عينة استطلاعية مكونة من (20) أستاذا وأستاذة من أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من مجتمع الدراسة وخارج عينتها، حيث تمت ملاحظة كل أستاذ أو أستاذة أثناء إدارتهم للصف الدراسي (حصة واحدة لكل أستاذ)، وذلك بالتعاون مع مفتشين

اثنين (2) من مفتشي التعليم الابتدائي للبيداغوجيا، حيث تم تدريبهما على كيفية استخدام البطاقة، وقد أظهر تطبيق البطاقة سلامة الصياغة اللغوية لفقراتها، وصحة ودقة مؤشرات الأداء، حيث أكد المفتشان المتعاونان أن البطاقة صالحة للتطبيق.

ثانيا: معامل الاتفاق بين الملاحظين:

"تُعد طريقة اتفاق الملاحظين في حساب الثبات من أكثر الطرق استخداما وشيوعا، ويتطلب استخدام هذه الطريقة أكثر من ملاحظ (اثنين عادة) لملاحظة نفس سلوك المعلم في نفس الوقت" (المالكي، 2009، ص.127).

وقد أجرى الطالب تجربة استطلاعية بتطبيق البطاقة على عشرة (10) من أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، حيث تمت ملاحظة أدائهم داخل حجرة الدراسة بواسطة الطالب واثنين من المفتشين البيداغوجيين المتعاونين بعدما تم توضيح لهما كيفية استخدام البطاقة حيث قام الطالب بملاحظة أداء خمسة أساتذة مع أحد المفتشين، وملاحظة أداء خمسة أساتذة آخرين مع المفتش الثاني، وتم حساب معامل الاتفاق بين الطالب والملاحظ الأول وبين الطالب والملاحظ الثاني لجميع مجالات بطاقة الملاحظة والمجموع الكلي لهما باستخدام معادلة كوبر (Cooper) التالية:

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

(الفهيقي، 2015، ص.196).

"وقد حدد (Cooper) مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق، فذكر إذا كانت نسبة الاتفاق أقل من (80%) فإن الثبات في هذه الحالة يكون منخفضا، أما إذا كانت نسبة الاتفاق (80%) فأكثر فإن ذلك يدل على ارتفاع ثبات نظام الملاحظة، وهذا يعني صلاحية البطاقة لتقييم الأداء" (مهدي وعبد، 2019، ص.232).

وبعد تسجيل الملاحظات وتفريغ البيانات تم التوصل إلى النتائج المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (24) يوضح نسب الاتفاق بين الطالب والمُلاحِظَين على بطاقة الملاحظة

المجالات	عدد الفقرات	الطالب والملاحظ الأول			الطالب والملاحظ الثاني			معدل الثبات الكلي
		عدد مرات الاتفاق وعدمه	الاتفاق	الثبات	عدد مرات الاتفاق وعدمه	الاتفاق	الثبات	
تخطيط إدارة الصف	14	70	65	92.86	70	66	94.29	93.57
إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي	18	90	80	88.89	90	82	91.11	90.00
تنظيم البيئة المادية للصف	12	60	58	96.67	60	57	95.00	95.83
استثارة الدافعية لدى المتعلمين	14	70	60	85.71	70	64	91.43	88.57
التقويم الصفي	12	60	55	91.67	60	54	90.00	90.83
ملاحظة الأداء ككل	70	350	318	90.86	350	323	92.29	91.57

يتبين من الجدول السابق أن متوسط نسبة الاتفاق بين الطالب والملاحِظَين قد بلغ (91.57%) وهي نسبة مرتفعة تدل على ثبات بطاقة الملاحظ ة، ويجعل الطالب مطمئناً لاستخدامها في الدراسة الحالية.

ثالثا: معامل الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha):

قام الطالب كذلك بتقدير ثبات بطاقة الملاحظ ة في صورتها النهائية بحساب معامل ألفا كرونباخ لفقرات البطاقة ككل من خلال نتائج العينة الاستطلاعية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) النسخة (25)، والجدول رقم (25) يبين ذلك.

جدول رقم (25) يوضح قيم معامل ثبات بطاقة الملاحظة باختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)

أبعاد بطاقة الملاحظة	معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)
تخطيط إدارة الصف	**0,972**
إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي	**0,973**
تنظيم البيئة المادية للصف	**0,968**
استثارة الدافعية لدى المتعلمين	**0,972**
التقويم الصفي	**0,971**
بطاقة الملاحظة ككل	**0,993**

يتضح من الجدول رقم (25) أن جميع معاملات ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لأبعاد بطاقة الملاحظة جاءت مرتفعة حيث تراوحت بين (0.968-0.973)، أما بالنسبة للمقياس ككل فقد كان معامل ثباته(0.993)، وهي قيمة مرتفعة ودالة إحصائيا تدل على ثبات جيد لبطاقة الملاحظة.

يتضح مما سبق أن بطاقة الملاحظة تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات، مما يعزز جاهزيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

8-1-2-5- تحديد درجة الأداء (الممارسة)

لقد تم تقدير أداء (ممارسة) أفراد العينة وفقا للتدرج الخماسي (عالية جدا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا) وتُصحح هذه الخيارات بالدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي لقياس ممارسة كل مهارة فرعية من مهارات الأبعاد الخمسة الرئيسية، ووفقا للمقياس الخماسي تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة الممارسة:

مدى الدرجات = أكبر درجة – أصغر درجة = 5-1= 4

طول الفئة = مدى الدرجات ÷ عدد الفئات = 4 ÷ 5 = 0.80

وكذلك فإن درجة الأستاذ في المهارة تحسب بجمع الدرجات الخاصة بالفقرات التي تمثل المهارات الفرعية المكونة للمهارة، كما تحسب الدرجة الكلية للبطاقة بجمع الدرجات في فقرات البطاقة ككل، وتكون الدرجة التي يحصل عليها الأستاذ محصورة بين (70- 350) كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (26) يوضح معايير تقدير درجة الممارسة في كل فقرة وفي كل مهارة وفي البطاقة ككل

معيار		عدد الفقرات	مدى الدرجات	درجة ممارسة منخفضة جدا	درجة ممارسة منخفضة	درجة ممارسة متوسطة	درجة ممارسة عالية	درجة ممارسة عالية جدا
الفقرة		-	5 - 1	- 01 1.79	-1.80 2.59	-2.60 3.39	- 3.40 4.19	- 4.20 5.00
المجالات	**1**	14	70 -14	24 -14	35 -25	47 -36	58 -48	70 -59
	2	18	90 -18	32 -18	47 -33	61 - 48	75 -62	90 -76
	3	12	60 -12	21 -12	31 - 22	41 -32	50 - 42	60 - 51
	4	14	70 -14	24 -14	35 -25	47 -36	58 -48	70 -59
	5	12	60 -12	21 -12	31 - 22	41 -32	50 - 42	60 - 51
البطاقة		70	350-70	125 -70	181-126	237-182	293-238	350-294

8-2- الأداة الثانية: الاختبار التحصيلي:

استخدم الطالب أيضا الاختبار التحصيلي الذي قام بإعداده والذي يُعرف بأنه "أداة تقيس المعلومات والمهارات السابق دراستها من خلال مادة دراسية محددة" (سليمان وأبو علام، 2010، ص. 191)، وقد أشار زرواتي (2007) إلى أن "اختبارات التحصيل: موضوعها قياس مدى أداء الفرد ومدى تحصيله في مادة أو مهارة معينة" (ص. 279)، وفيما يلي خطوات بناء الاختبار:

8-2-1- تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات إدارة الصف وفق التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية (عينة الدراسة)، ومدى تمكنهم من المعارف والمفاهيم والمعلومات المتضمنة في البرنامج التدريبي، وبالتالي قياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في جانبه النظري.

8-2-2- مصادر بناء الاختبار التحصيلي:

لقد اعتمد الطالب في صياغة أسئلة الاختبار التحصيلي على محتوى البرنامج التدريبي النظري، والتراث الأدبي، ومناهج التعليم الابتدائي والوثائق المرافقة، وعلى بعض الدراسات السابقة كدراسة أبو الحمائل وصيادي (2019)، دراسة الحيلة (2007)، دراسة رشيد (2019)، دراسة شريفي (2012)، دراسة العزاوي (2017)، ودراسة ياسين (2014)، كما تم الأخذ برأي ذوي الاختصاص من أساتذة الجامعات، وتوجيهات الأستاذ المشرف الذي أبدى عدة ملاحظات بخصوص صياغة الأسئلة وترتيبها.

8-2-3- تحديد نوع مفردات الاختبار:

صيغت مفردات اختبار مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط في شكل الاختيار من متعدد "وهو أكثر الأنواع شيوعا وتقيس بكفاءة النواتج البسيطة للتعلم، وفيها يتكون السؤال من مشكلة (قد تصاغ في صورة سؤال مباشر أو عبارة ناقصة) تسمى الجذر Stem وقائمة من الحلول المقترحة تسمى البدائل الاختيارية alter native ويطلب من المفحوص قراءة جذر السؤال وانتقاء البديل الصحيح أو الأفضل" (أبو حطب وصادق، 2010، ص.147).

8-2-4- صياغة مفردات الاختبار في صورته الأولية:

تكون الاختبار من (50) عبارة، تتبع كل عبارة منها (4) اختيارات إحدى هذه الاختيارات هي الإجابة المطلوبة على السؤال، واختار الطالب أن تكون الأسئلة من نوع الأسئلة الموضوعية (الاختيار من متعدد) نظرا لموضوعيتها وسهولة تصحيحها، وتمتعها بدرجة عالية من الصدق والثبات، وقد تم مراعاة أثناء صياغتها ما يلي:

- أن تكون العبارات واضحة، وصياغتها سليمة من الأخطاء.
- أن تخلو مقدمة المفردات من أي مؤشرات أو دلائل تساعد في التوجيه للإجابة الصحيحة.
- وجود بديل واحد فقط صحيح من بين البدائل، وتوزيع الإجابات الصحيحة عشوائيا تفاديا لأثر التخمين.
- أن تكون الإجابات قصيرة ومتجانسة الشكل والطول.
- أن تكون الأسئلة شاملة لجميع موضوعات البرنامج التدريبي.

8 2 5 وضع تعليمات الاختبار:

صيغت تعليمات الاختبار، وذلك ليسترشد بها الأساتذة أفراد عينة الدراسة عند الإجابة على أسئلة الاختبار، وقد تضمنت التعليمات ما يلي:

-تحديد الهدف من الاختبار.

-توضيح كيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار.

-ضرورة الإجابة عن جميع الأسئلة.

-تحديد الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار.

-توضيح نظام تقدير الدرجات، فالإجابة الصحيحة تُعطى لها الدرجة (1)، والإجابة الخاطئة تُعطى لها الدرجة (0).

8 2 6 إعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي: "هو عبارة عن مخطط تفصيلي يربط محتوى المادة الدراسية بمستويات الأهداف التعليمية وبين الوزن النسبي لكل موضوع في المقرر والأوزان النسبية للأهداف المعرفية" (قنوعه وفوحمه، 2017، ص.180).

بالنسبة لتوزيع أسئلة الاختبار التحصيلي على المحتوى وعلى المستويات المعرفية الأربع (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل) فهي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (27) يوضح مواصفات الاختبار التحصيلي للبرنامج التدريبي

المحتوى	مستويات الأهداف				مجموع	%
	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل		
الإدارة الصفية	1	2	2	2	7	%14
التعلم النشط وإستراتيجياته	2	4	–	7	13	%26
تخطيط إدارة الصف في ضوء التعلم النشط	2	3	1	1	7	%14
إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي وفق التعلم النشط	3	2	1	2	8	%16
تنظيم البيئة المادية للصف وفق التعلم النشط	–	1	1	2	4	%8
استثارة الدافعية لدى المتعلمين في ضوء التعلم النشط	1	1	3	1	6	%12
التقويم الصفي في ضوء التعلم النشط	1	1	2	1	5	%10
المجموع	10	14	10	16	50	%100
النسبة المئوية %	%20	%28	%20	%32	%100	

8 2 7 صدق الاختبار التحصيلي: للتأكد من صدق الاختبار وصلاحيته لقياس ما وضع من أجله، فقد تم قياس الصدق من خلال ما يلي:

أولا:صدق المحتوى: "ويشير صدق المحتوى إلى مدى تمثيل الاختبار التحصيلي تمثيلا صادقا لمختلف أهداف وأجزاء المادة المدروسة" (إسعادي وعزي، 2015، ص.193)

وللتأكد من مدى تمثيل الاختبار لمحتوى المجال الذي يقيسه تم إنجاز جدول مواصفات الاختبار الذي سبق توضيحه.

ثانيا:الصدق الظاهري (صدق المحكمين): بعد تصميم الاختبار في صورته الأولية والذي شمل (50) سؤالا، قام الطالب بعرضه على مجموعة من المحكمين (الملحق 10) من الأساتذة الجامعيين في مجال علم النفس وعلوم التربية بجامعة محمد بوضياف (المسيلة) ومن خارجها، بالإضافة إلى بعض المتميزين من مفتشي التعليم الابتدائي والأساتذة المكونين في مرحلة التعليم الابتدائي لاستطلاع آرائهم بخصوص:

- مناسبة الاختبار لعينة الدراسة (أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية)
- مدى ارتباط المفردات بالمستويات المعرفية المحددة وهي: التذكر والفهم والتطبيق

والتحليل

- وضوح صياغة مفردات الاختبار
- سلامة ووضوح تعليمات الاختبار
- سلامة مفردات الاختبار من حيث الصياغة اللفظية والناحية العلمية
- ارتباط بنود الاختبار بالأهداف
- إضافة أي تعديل أو حذف، أو أي مقترحات تحقق صدق محتوى الاختبار

وقد قام الطالب بتعديل صياغة بعض أسئلة الاختبار (السؤالين رقم 12، ورقم16)، وإعادة ترتيب بعض الأسئلة، ليبق الاختبار محافظا على شكله الأولي المكون من (50) سؤالا كما هو موضح بالملحق رقم (7)، وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون، وموافقة السيد الأستاذ المشرف أصبح الاختبار قابلا للتطبيق.

ثالثا: صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (28) يبين قيم معاملات الارتباط بين درجة السؤال والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
1	0,674**	**14**	0,724**	**27**	0,730**	**40**	0,749**
2	0,487*	**15**	0,788**	**28**	0,854**	**41**	0,711**
3	0,693**	**16**	0,853**	**29**	0,578**	**42**	0,700**
4	0,745**	**17**	0,749**	**30**	0,542*	**43**	0,476*
5	0,700**	**18**	0,816**	**31**	0,627**	**44**	0,700**
6	0,828**	**19**	0,751**	**32**	0,705**	**45**	0,828**
7	0,499*	**20**	0,476*	**33**	0,569**	**46**	0,499*
8	0,542*	**21**	0,623**	**34**	0,656**	**47**	0,452*
9	0,705**	**22**	0,780**	**35**	0,600**	**48**	0,501*
10	0,816**	**23**	0,648**	**36**	0,525*	**49**	0,703**
11	0,656**	**24**	0,680**	**37**	0,476*	**50**	0,688**
12	0,713**	**25**	0,743**	**38**	0,788**	*** دال عند (0.05)**	
13	0,731**	**26**	0,780**	**39**	0,804**	**** دال عند (0.01)**	

يتضح من الجدول رقم (28) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة أسئلة الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية للاختبار تراوحت بين (0.452-0.854) وهي ارتباطات موجبة قوية دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01) و(α=0.05) بمعنى أن جميع أسئلة الاختبار تتمتع بارتباط مرتفع مع الدرجة الكلية له، وهذا يدل على أن الاختبار يتمتع بصدق مناسب وقادر على قياس ما وضع لأجل قياسه.

رابعا: الصدق الذاتي للاختبار: تم حساب الصدق الذاتي للاختبار عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل ثباته، معامل الصدق الذاتي= $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$ = $\sqrt{0.977}$ =0.988 وهي قيمة مرتفعة تدل على أن الاختبار التحصيلي على درجة عالية من الصدق.

8 2 8 ثبات الاختبار التحصيلي:

تم تجريب الاختبار التحصيلي في تجربة استطلاعية على عينة قوامها (20) أستاذ وأستاذة من غير عينة الدراسة الأساسية بهدف حساب ثبات الاختبار، وقد قام الطالب بحساب ثبات الاختبار التحصيلي بالطرق التالية:

أولا: طريقة التجزئة النصفية:

تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون (pearson) بين درجات الفقرات فردية الرتبة ودرجات الفقرات زوجية الرتبة للاختبار، وقد تم التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان – براون (Sperman– Brown) لمعرفة الثبات الكلي وفق المعادلة التالية:

$$ر_{11} = \frac{2\ ر_{ص}}{1 + ر_{ص}}$$ (أبو علام، 2006، ص.473).

حيث: $ر_{11}$ معامل ثبات الاختبار كله

$ر_{ص}$ معامل الارتباط بين نصفي الاختبار

جدول رقم (29) يبين معامل ثبات الاختبار التحصيلي بطريقة التجزئة النصفية

الاختبار التحصيلي	معامل الارتباط بين نصفي الاختبار	معامل سبيرمان براون	معامل جوتمان
	0.963	0.981	0.981

يتبين من الجدول رقم (29) أن معامل الثبات للاختبار التحصيلي بطريقة التجزئة النصفية باستعمال معادلة سبيرمان براون قد بلغ (0.981)، وبلغ حسب معادلة جوتمان (0.981) مما يدل على ثبات مرتفع للاختبار.

ثانيا: استخدام معادلة كيودر- ريتشاردسون (Kuder- Richardson) 20- KR

تم استخدام معادلة كيودر- ريتشاردسون 20- KR لحساب ثبات الاختبار والتي تكون درجاته من نوع (0 .1)، والمعادلة هي:

معامل الثبات (ر) = $\frac{\text{ن}}{\text{ن}-1} \times \frac{\text{ع}^2 - \text{مج س ص}}{\text{ع}^2}$ (سليمان وأبو علام، 2010، ص.578).

حيث تشير:

ن= إلى عدد مفردات أسئلة الاختبار

ع^2= إلى تباين الدرجات الكلية في الاختبار = (مربع الانحراف المعياري)

س= نسبة عدد الأفراد الذين أجابوا عن أي مفردة إجابة صحيحة

ص= نسبة عدد الأفراد الذين أجابوا عن أي مفردة إجابة خاطئة أي أن ص= 1 – س

مجـ س ص= مجموع تباين درجات مفردات الاختبار

وبالتطبيق نجد النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (30) يوضح ثبات الاختبار التحصيلي بطريقة كيودر- ريتشاردسون 20- KR

الاختبار	تباين الدرجات ع^2	معامل كيودر- ريتشاردسون 20- KR
التحصيلي	286.63	0.977

يتبين من الجدول رقم (30) أن معامل كيودر- ريتشاردسون 20- KR يساوي (0.977) وهي قيمة مرتفعة جدا مما يؤكد ثبات الاختبار لأغراض الدراسة، وهذا ما أشار إليه بن صافي (2017) "بأن القيم المقبولة للثبات تصل إلى 0.65" (ص.46)

مما سبق نستنتج أن الاختبار التحصيلي قد استوفى الشروط السيكومترية للاختبار الجيد من حيث الصدق والثبات، وبالتالي أصبح جاهزا للتطبيق كما هو موضح في الملحق رقم (9) بصورته النهائية.

8 2 9 حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار: تم حساب الزمن اللازم للاختبار من خلال حساب الزمن الذي استغرقه أول أستاذ من أفراد العينة الاستطلاعية في الإجابة على الاختبار آخر أستاذ كما يلي:

$$\frac{\text{الزمن الذي استغرقه أول أستاذ} + \text{الزمن الذي استغرقه آخر أستاذ}}{2} = \frac{65+55}{2} = 60 \text{ دقيقة}$$

8 2 10 -تحليل أسئلة الاختبار التحصيلي:

بعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية المكونة من (20) أستاذا وأستاذة تم

تحليل نتائج إجابات أفراد العينة الاستطلاعية على أسئلة الاختبار التحصيلي من أجل معرفة معامل الصعوبة، ومعامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار.

8-2-10-1- معامل السهولة والصعوبة:

تم إيجاد معامل الصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار باستخدام المعادلة التالية: (إسعادي وعزي، 2015، ص.196).

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا إجابة خاطئة}}{\text{العدد الكلي للطلاب}} \times 100$$

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة}}{\text{العدد الكلي للطلاب}} \times 100$$

أو من خلال المعادلة التالية : معامل الصعوبة + معامل السهولة = 1 (إسعادي وعزي، 2015، ص.196).

هذا و"تعد فقرات الاختبار جيدة إذا تراوح معامل صعوبتها بين (0.20 - 0.80)" (الموسوي ونصيف، 2016، ص.63)

واعتمادا على الإجراءات السابقة تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار التحصيلي كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (31) يوضح معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار التحصيلي

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة
01	0.60	0.40	26	0.55	0.45
02	0.55	0.45	27	0.60	0.40
03	0.60	0.40	28	0.50	0.50
04	0.50	0.50	29	0.65	0.35
05	0.55	0.45	30	0.55	0.45
06	0.45	0.55	31	0.45	0.55
07	0.45	0.55	32	0.65	0.35
08	0.55	0.45	33	0.60	0.40
09	0.65	0.35	34	0.40	0.60
10	0.55	0.45	35	0.50	0.50
11	0.40	0.60	36	0.75	0.25
12	0.55	0.45	37	0.40	0.60
13	0.65	0.35	38	0.50	0.50

0.55	0.45	39	0.40	0.60	14
0.45	0.55	40	0.50	0.50	15
0.65	0.35	41	0.45	0.55	16
0.45	0.55	42	0.45	0.55	17
0.35	0.65	43	0.45	0.55	18
0.45	0.55	44	0.50	0.50	19
0.55	0.45	45	0.40	0.60	20
0.55	0.45	46	0.35	0.65	21
0.40	0.60	47	0.45	0.55	22
0.60	0.40	48	0.30	0.70	23
0.50	0.50	49	0.35	0.65	24
0.70	0.30	50	0.35	0.65	25

من خلال الجدول رقم (31) يتبين أن جميع معاملات الصعوبة تنحصر بين (0.25-0.70) بمعنى أن جميع أسئلة الاختبار تتمتع بمعاملات صعوبة مناسبة.

8-2-10-2- معامل التمييز:

"يشير معامل تمييز السؤال إلى مدى قدرة هذا السؤال على إبراز الفروق الفردية بين مستوى الكفايات، أي أنه يشير إلى درجة تمييز المفردة بين مرتفعي التحصيل الدراسي ومنخفضي التحصيل الدراسي من الطلاب بعد تطبيق الاختبار عليهم" (إسعادي وعزي، 2015، ص.195)

وقد تم حساب معامل التمييز بإتباع الخطوات التالية:

- ترتيب درجات الأساتذة الكلية ترتيبا تنازليا.
- تقسيم الدرجات إلى (3) فئات، مجموعتين عليا ودنيا، وتمثل أعلى 27% ذات الدرجات العليا، وأدنى 27% ذات الدرجات الدنيا، ووُسطى 46%، ولكن نظرا لصغر حجم العينة الاستطلاعية (20) أستاذا وأستاذة فقد تم تقسيم عينة الدراسة إلى فئتين (عليا ودنيا) تمثل كل منهما 50%.
- حساب عدد الإجابات الصحيحة في كل من الفئة العليا والفئة الدنيا عن كل سؤال على حدة.
- تطبيق المعادلة التالية لحساب معامل التميز: (إسعادي وعزي، 2015، ص.195).

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا} - \text{عدد الإجابات الصحيحية في المجموعة الدنيا}}{\text{عدد الطلاب في إحدى المجموعتين}}$$

واعتمادا على الإجراءات السابقة تم حساب معامل تمييز الاختبار التحصيلي كما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (32) يوضح معاملات التمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي

رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل التمييز
01	0.60	18	0.70	35	0.60
02	0.30	19	0.60	36	0.50
03	0.60	20	0.40	37	0.20
04	0.60	21	0.30	38	0.80
05	0.50	22	0.50	39	0.70
06	0.70	23	0.60	40	0.70
07	0.30	24	0.50	41	0.50
08	0.50	25	0.70	42	0.70
09	0.70	26	0.70	43	0.30
10	0.70	27	0.80	44	0.50
11	0.40	28	0.80	45	0.70
12	0.70	29	0.50	46	0.30
13	0.70	30	0.50	47	0.40
14	0.60	31	0.50	48	0.40
15	0.80	32	0.70	49	0.60
16	0.90	33	0.60	50	0.40
17	0.70	34	0.40		

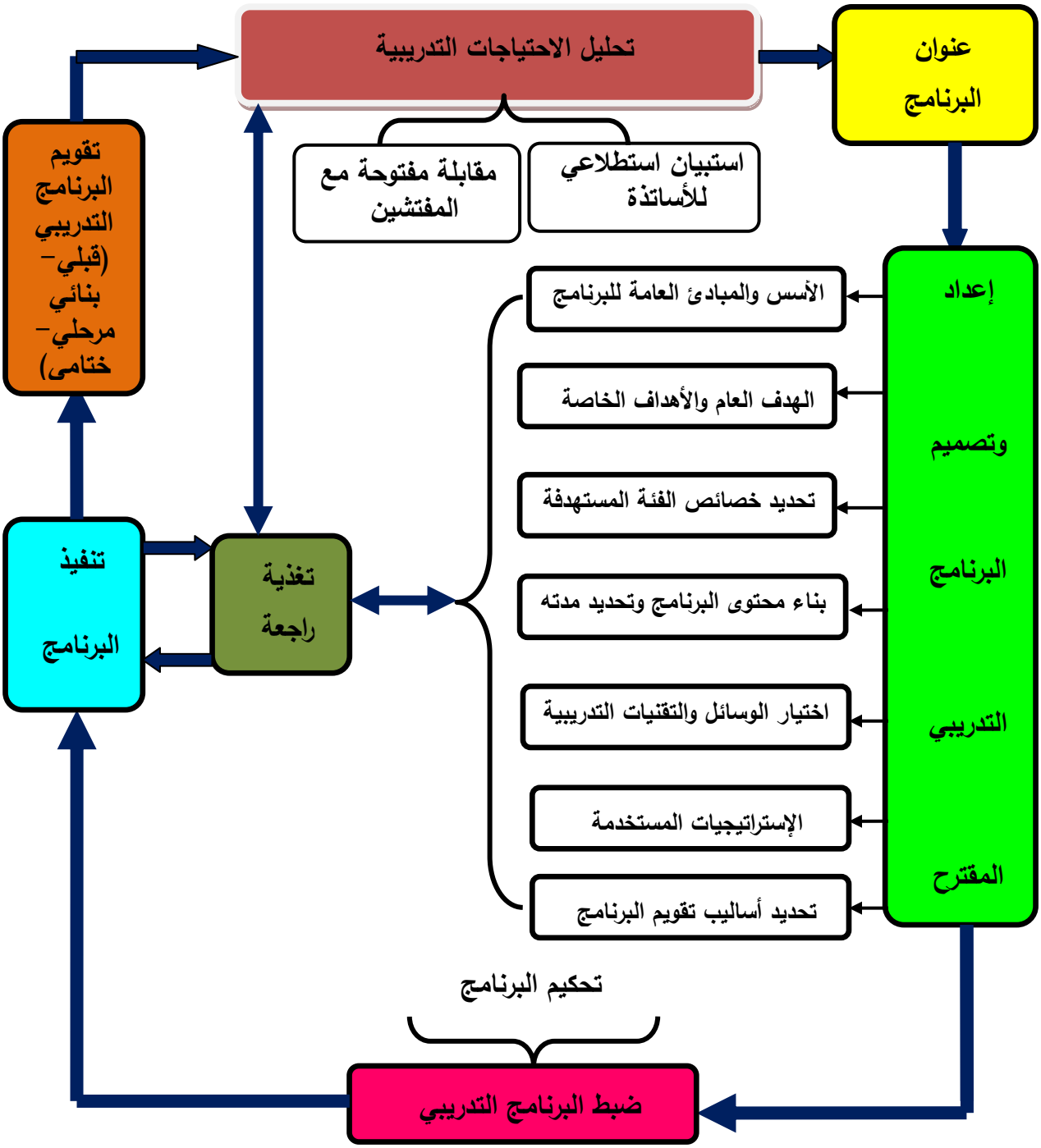
يتبين من الجدول رقم (32) أن قيم معاملات التمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي كانت محصورة بين (0.20- 0.90) وهي معاملات تمييز مقبولة "حسب معيار Cecil.R.Reynolds, Ronald B.Livingston, 2013 اللذان اقترحا أن المفردات التي معامل تميزها يزيد عن (0.20) تكون مقبولة والمفردات التي معامل تميزها أقل من (0.20) يتم مراجعتها بعناية ومن المحتمل إعادة النظر فيها أو حذفها" (في جوهاري، 2017، ص.271).

مما سبق نستنتج أن الاختبار التحصيلي قد استوفى الشروط السيكومترية للاختبار الجيد، وبذلك يكون جاهزا للتطبيق النهائي على عينة الدراسة الأساسية.

8 3 -البرنامج التدريبي: لما كانت الدراسة تهدف إلى اقتراح برنامج تدريبي وفق التعلم النشط لتنمية مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، فقد تم بناء البرنامج التدريبي كما يلي:

8 3 1 فلسفة البرنامج: تتلخص فلسفة البرنامج التدريبي في تنمية الأداء المهني لأستاذ اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بما يتلاءم والإصلاحات الحديثة التي قامت بها وزارة التربية الوطنية التي تتطلب تغيير أنماط تسيير وإدارة الصف الدراسي، ويتم ذلك من خلال مجموعة من الجلسات والأنشطة القائمة على منحى التعلم النشط وإستراتيجياته، وقد بُنيت هذه الأنشطة وفق رؤية متكاملة تراعي التتابع والتكامل بين مهارات الإدارة الصفية في شكل دروس نظرية، ثم تطبيقات عملية على المهارة المراد تنميتها بهدف المساهمة في التنمية المهنية المستدامة لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بما يتلاءم مع التوجهات التربوية الحديثة الأمر الذي تنعكس آثاره على تحسين نواتج العملية التعليمية/ التعلمية.

8 3 2 خطوات إعداد البرنامج التدريبي المقترح: بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والتدريبية مثل: (الخطيب والعنزي، 2008؛ عبد السميع وحوالة، 2005؛ عليوة، 2001) والدراسات والأبحاث والمقالات التربوية التي تتعلق بالبرامج التدريبية العامة مثل: (بويعلي، 2018؛ جوهاري، 2017؛ الحداد والقواس، 2016؛ كتفي، 2016؛ محمود، 2018)، والتي تتعلق ببرامج مهارات الإدارة الصفية مثل: (أحمد، 2013؛ عبد الفتاح وعتوم، 2019؛ محمد، 2013)، والتي تتعلق ببرامج التعلم النشط مثل: (الردادي، 2019؛ الريحاوي، 2016؛ عافية، 2016؛ القحطاني، 2014؛ المالكي، 2009؛ Al-mehsin, 2017) تم تحديد عناصر البرنامج التدريبي كما هي موضحة في المخطط التالي:



شكل رقم (22) يوضح مخطط مراحل بناء البرنامج التدريبي (إعداد الطالب)

8-3-2-1- تحديد الاحتياجات التدريبية:

قام الطالب بحصر الاحتياجات التدريبية اللازمة لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية العاملين بمقاطعتي حمام الضلعة 1 و2 من خلال الاستبيان الاستطلاعي الموجه لعينة استطلاعية من الأساتذة (ملحق رقم1)، وكذلك تحديد مستوى احتياجهم لبرنامج تدريبي ينمي مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط من خلال مقابلة مفتوحة مع بعض المفتشين

(ملحق رقم2)، وتوصلت الدراسة الاستطلاعية إلى وجود حاجة لتدريب الأساتذة على تنمية مهارات الإدارة الصفية وفق منحى التعلم النشط، كما تم ضبط المهارات الأكثر احتياجا لهم.

8-3-2-2- الأسس والمبادئ العامة للبرنامج:

في ضوء ما تم عرضه من أدب نظري ودراسات سابقة، حدد الطالب الأسس والمبادئ العامة التي ينطلق منها البرنامج المقترح كما يلي:

- الإدارة الصفية الناجحة يجب أن تنسجم مع الاتجاهات التربوية الحديثة.
- كثرة وتنوع مصادر التعلم والتكوين.
- عمليات تطوير وتحسين المنظومة التربوية يجب أن تتضمن الإدارة الصفية.
- إمكانية تطوير مهارات الإدارة الصفية لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء التعلم النشط.
- إمكانية التدريب على مهارات التعلم النشط واستخدامها أثناء التخطيط للإدارة الصفية وفي مختلف مراحل تنفيذ النشاطات الصفية وتقويمها.
- تشجيع الأساتذة على التدريب مما يسهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية لديهم.

8-3-2-3- الهدف العام للبرنامج التدريبي المقترح:

يهدف البرنامج التدريبي إلى تنمية مهارات الإدارة الصفية (التخطيط الصفي، إدارة النشاط والتفاعل الصفي، تنظيم البيئة المادية للصف، استثارة الدافعية لدى المتعلمين، التقويم الصفي) لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء التعلم النشط.

8-3-2-4- الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي: يهدف البرنامج التدريبي المقترح إلى:

- تنمية مهارات تخطيط إدارة الصف لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء التعلم النشط.
- تنمية مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء التعلم النشط.
- تنمية مهارات تنظيم البيئة المادية للصف لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء التعلم النشط.
- تنمية مهارات استثارة دافعية المتعلمين لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء التعلم النشط.
- تنمية مهارات التقويم الصفي لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء التعلم النشط.

8-3-2-5- تحديد خصائص الفئة المستهدفة:

تم إعداد البرنامج المقترح لتدريب عينة من أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية العاملين في مقاطعتي حمام الضلعة 1 و2، والذين لم يسبق لهم التدرب على مهارات التعلم النشط.

8-3-2-6- محتوى البرنامج ومدته: (ملحق رقم9)

لقد فضل الطالب تنظيم محتوى البرنامج التدريبي في صورة عدد من الوحدات التدريبية بشكل متسلسل ومتناسق من أجل تحقيق الهدف العام والأهداف الخاصة في الجانبين المعرفي و المهاري كما يلي:

- الوحدة الأولى: مهارات الإدارة الصفية.
- الوحدة الثانية: التعلم النشط وإستراتيجياته.
- الوحدة الثالثة: استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في الإدارة الصفية.

أما مدة البرنامج فهي سبعة أيام بواقع (4 سا30 د) في اليوم، ماعدا اليوم الأول الذي يستغرق (4 سا 45 د)، وبذلك بلغ عدد ساعات البرنامج التدريبي المقترح (31 سا 40 د) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (33) يوضح الخطة الزمنية لتطبيق البرنامج

اليوم	الوحدة	الجلسة	العنوان	الزمن
الأول	الأولى	الأولى	تعارف والترحيب بالمتدربين + التعريف بالبرنامج+ تحديد فترات التدريب+ استمارة الموافقة والالتزام بحضور التدريب +اختبار قبلي	1سا 45د
	استراحة			15 د
	الأولى	الثانية	مدخل إلى الإدارة الصفية	1سا 30د
	استراحة			15د
	الأولى	الثالثة	الإدارة الصفية (1) مهارات تخطيط إدارة الصف	1سا 30د
الثاني	الأولى	الأولى	الإدارة الصفية (2) مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي	1سا 30د
	استراحة			15د
	الأولى	الثانية	الإدارة الصفية (3) مهارات تنظيم البيئة المادية للصف	1سا 30د
	استراحة			15 د
	الأولى	الثالثة	الإدارة الصفية (4) مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين	1سا 30د
الثالث	الأولى	الأولى	الإدارة الصفية (5) مهارات التقويم الصفي	1سا 30د
	استراحة			15 د
	الثانية	الثانية	التعلم النشط (1) مفهوم التعلم النشط، أهميته، أهدافه	1سا 30د

	استراحة			15 د
	الثانية	الثالثة	التعلم النشط (2) أساليبه، خصائصه، دور المعلم والمتعلم في التعلم النشط، معوقاته	1سا 30د
الرابع	الثانية	الأولى	التعلم النشط (3) إستراتيجيات التعلم النشط (المناقشة النشطة)	1سا 30د
	استراحة			15 د
	الثانية	الثانية	التعلم النشط (4) إستراتيجيات التعلم النشط (حل المشكلات)	1سا 30د
	استراحة			15د
	الثانية	الثالثة	التعلم النشط (5) إستراتيجيات التعلم النشط (العصف الذهني)	1سا 30د
الخامس	الثانية	الأولى	التعلم النشط (6) إستراتيجيات التعلم النشط (التعلم التعاوني)	1سا 30د
	استراحة			15د
	الثانية	الثانية	التعلم النشط (6) إستراتيجيات التعلم النشط (لعب الأدوار)	1سا 30د
	استراحة			15د
	الثانية	الثالثة	مهارات تخطيط إدارة الصف في ضوء التعلم النشط	1سا 30د
السادس	الثالثة	الأولى	مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي في ضوء التعلم النشط	1سا 30د
	استراحة			15 د
	الثالثة	الثانية	مهارات تنظيم البيئة المادية للصف في ضوء التعلم النشط	1سا 30د
	استراحة			15 د
	الثالثة	الثالثة	مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين في ضوء التعلم النشط	1سا 30د
السابع	الثالثة	الأولى	مهارات التقويم الصفي في ضوء التعلم النشط	1سا 30د
	استراحة			15 د
	الثالثة	الثانية	اختبار بعدي	60 د
	استراحة			15 د
	الثالثة	الثالثة	تقييم البرنامج– حفل توزيع شهادات اجتياز البرنامج– إقفال البرنامج	2سا

8-3-2-7- اختيار الوسائل التدريبية:

- أوراق عمل
- جهاز الإعلام الآلي
- كتب ومناهج التعليم الابتدائي
- جهاز عرض البيانات (Data Show)
- سبورة ثابتة وأخرى متحركة
- السبورة الورقية
- أوراق بيضاء وأقلام ملونة

8-3-2-8- الإستراتيجيات المستخدمة:

لقد تم مراعاة طبيعة المتدربين وقدراتهم ومكتسباتهم التعليمية وخبراتهم السابقة، مما استدعى استخدام طرق وإستراتيجيات تناسبهم من أهمها: المحاضرة، الحوار والمناقشة، العصف الذهني، التعلم التعاوني، التدريس التبادلي، حل المشكلات، التعلم الذاتي، أعمال الورشات.

8-3-2-9- تحديد أساليب تقويم البرنامج:

- التقويم القبلي: من خلال التهيئة وطرح الأسئلة عن محتوى البرنامج
- التقويم الذاتي: حيث يقوم كل متدرب بتقييم ذاته بعد نهاية كل جلسة تدريبية، أو يوم تدريبي من خلال نموذج معد لذلك، نموذج رقم (4)
- التقويم المرحلي أو البنائي: أثناء جلسات البرنامج التدريبي من خلال تحليل أوراق العمل الجماعية والفردية الخاصة بكل جلسة، والتفاعل داخل قاعة التدريب، حيث سيتم تقويم أداء الأساتذة للمهارات المستهدفة باستعمال الجزء الخاص بالمهارة من بطاقة الملاحظة بعد التدرب على تلك المهارة من قبل المدربين وبحضور الطالب باستخدام نموذج رقم (3)، وكذلك من خلال استخدام تقارير الضبط اليومية من طرف الأساتذة المتدربين لتقييم مجريات تنفيذ البرنامج نموذج رقم (2)
- التقويم الختامي: من خلال تعبئة كل متدرب لنموذج تقييم البرنامج التدريبي المقترح وكتابة الايجابيات والسلبيات في البرنامج، وتقديم أهم الاقتراحات والملاحظات نموذج رقم (1)، وأيضا التقويم النهائي للبرنامج من طرف المدربين نموذج رقم (5)

8-3-2-10- ضبط البرنامج التدريبي وتحكيمه:

تم عرض البرنامج التدريبي على مجموعة من المحكمين وعددهم 14 ملحق رقم(11)، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول:

- مدى وضوح مقدمة وأهداف البرنامج.
- مدى مناسبة المحتويات العلمية لأهداف البرنامج.
- مدى سلامة التراكيب اللغوية، ووضوح المفردات والمصطلحات الواردة في البرنامج.
- مناسبة مدة البرنامج وعدد الجلسات التدريبية.
- مدى ارتباط أهداف كل جلسة تدريبية بموضوعها ومحتواها.
- مدى ملاءمة أساليب التدريب لتحقيق أهداف البرنامج.

- مناسبة الأنشطة والوسائل المقترحة.
- مدى إمكانية تطبيق أنشطة التدريب المقترحة.
- مناسبة أدوات التقويم.

واستنادا إلى ما أبداه المحكمون من ملاحظات واقتراحات حول الصورة الأولية للبرنامج، قام الطالب بعمل التعديلات التي اتفق عليها أغلبية المحكمين، حيث تم تمديد زمن الجلسة التدريبية الأولى من الوحدة الأولى لتصبح (1سا 45 د)، تعديل بعض موضوعات البرنامج التدريبي، إضافة بعض الفنيات التدريبية للبرنامج، إضافة عبارة "أختي المتدربة" باعتبار العينة تتكون من الذكور والإناث، إضافة نموذج للتقويم وهو النموذج رقم (5) الذي يخص تقويم البرنامج التدريبي من طرف المدربين، وعليه أصبح البرنامج التدريبي في صورته النهائية كما هو موضح بملحق (رقم 9)، وتم اعتبار نسبة اتفاق المحكمين معيارا للصدق، حيث اعتمد الطالب على معادلة لوشي (Lawache) الخاصة بصدق المحكمين وهي كالتالي:

$$\text{ص.م} = \frac{\text{ن و} - \text{ن}/2}{\text{ن}/2}$$ (جبالي وعدودة، 2012، ص.161).

حيث أن:

ن و: عدد المحكمين الذين اعتبروا أن العبارة تقيس

ن: العدد الإجمالي للمحكمين

والجدول التالي يوضح قيم معادلة لوشي لصدق المحمكين.

جدول رقم (34) قيم معادلة لوشي (Lawache) لصدق المحكمين حول البرنامج

	محتويات البرنامج	معامل اتفاق المحكمين
الوحدة 1	مدخل إلى الإدارة الصفية: المفهوم، الأهداف، الأنماط، مشكلات إدارة الصف	0.57
	مهارات تخطيط إدارة الصف	0.86
	مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي	0.86
	مهارات تنظيم البيئة المادية للصف	1
	مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين	0.86
	مهارات التقويم الصفي	0.86

الوحدة 2	التعلم النشط (1): المفهوم، الأهمية، الأهداف	1
	التعلم النشط (2): أساليبه، خصائصه، دور المعلم والمتعلم في التعلم النشط، معوقاته	0.86
	التعلم النشط (3): إستراتيجيات التعلم النشط (المناقشة النشطة)	0.86
	التعلم النشط (4): إستراتيجيات التعلم النشط (حل المشكلات)	0.86
	التعلم النشط (5): إستراتيجيات التعلم النشط (العصف الذهني)	0.86
	التعلم النشط (6): إستراتيجيات التعلم النشط (التعلم التعاوني)	0.86
	التعلم النشط (7): إستراتيجيات التعلم النشط (لعب الأدوار)	0.86
الوحدة 3	مهارات تخطيط إدارة الصف في ضوء التعلم النشط	0.71
	مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي في ضوء التعلم النشط	0.86
	مهارات تنظيم البيئة المادية للصف في ضوء التعلم النشط	1
	مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين في ضوء التعلم النشط	0.86
	مهارات التقويم الصفي في ضوء التعلم النشط	0.86
مدة وتوقيت البرنامج		معامل اتفاق المحكمين
مدة تنفيذ البرنامج : 7 أيام بحجم ساعي يساوي 31 ساعة 45 دقيقة		1
يكون التدريب كل يوم سبت على الساعة 8.00 صباحا بثلاث جلسات تدريبية مدة كل جلسة 1سا 30د تتخللها فترتي استراحة مدة كل فترة 15د		0.57
الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج		معامل اتفاق المحكمين
العصف الذهني		1
حل المشكلات		1
التعلم الفردي		1
التعلم التعاوني		1
التدريس التبادلي		0.86
المناقشات والأسئلة		1
أعمال الورشات		1
المحاضرات		0.57
الوسائل التدريبية		معامل اتفاق المحكمين
أوراق عمل		1
جهاز الإعلام الآلي		1
جهاز عرض البيانات (Data Show)		1

سبورة ثابتة وأخرى متحركة	1
السبورة الورقية	1
السندات (المناهج والوثائق المرافقة)	0.57
التطبيقات العملية	0.71
الزيارات الميدانية (شبكة ملاحظة المهارات)	1
أساليب تقويم البرنامج	معامل اتفاق المحكمين
التقويم القبلي	1
التقويم الذاتي	1
التقويم البنائي (المرحلي)	1
التقويم الختامي	1
البرنامج ككل	0.89

يتضح من الجدول (34) أن معامل اتفاق المحكمين على صلاحية البرنامج والجلسات التدريبية تتراوح بين (0.57- 1.00)، كما أن البرنامج ككل حصل على معامل اتفاق يساوي (0.89) وهو مقبول إلى حد كبير.

8 3 2 11 -تنفيذ البرنامج التدريبي: انطلق الطالب في تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد العينة التجريبية يوم السبت 19 ديسمبر 2020 بمدرسة جعيجع بوقرة بلدية حمام الضلعة، وكذلك تم إجراء النشاطات التطبيقية في بعض مدارس مقاطعة حمام الضلعة 1 إلى غاية 2021/01/30، مدة تنفيذ البرنامج استغرقت (7) أسابيع بواقع نصف يوم في الأسبوع "يوم السبت" وبمعدل أربع ساعات ونصف في كل لقاء.

8 3 2 12 -تقويم البرنامج التدريبي:

- **تقويم البرنامج من طرف المتدربين:** قام الطالب بتوزيع نموذج التقويم الختامي للبرنامج التدريبي من طرف المتدربين من خلال تعبئة النموذج رقم (01)، وتم من خلاله تقويم البيئة التدريبية، وكذلك محتويات وأهداف البرنامج ومدى مساهمته في تنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لديهم.
- **تقويم البرنامج من طرف المدربين:** قام الطالب بتوزيع نموذج التقويم الختامي للبرنامج التدريبي من طرف المدربين من خلال تعبئة النموذج رقم (5)، وكانت نتائج آرائهم في الجدول التالي:

جدول رقم (35) تقويم البرنامج التدريبي من طرف المدربين

عناصر التقويم	درجة تحقيق العنصر					
	عالية		متوسطة		منخفضة	
	ت	%	ت	%	ت	%
الفعالية (إلى أي مدى حقق البرنامج أهدافه)	3	%60	1	%20	1	%20
الكفاية (كفاية موضوعات البرنامج لتحقيق أهدافه)	1	%20	3	%60	1	%20
القيمة المضافة	4	%80	1	%20	0	%0
النتائج الايجابية المحققة	4	%80	1	%20	0	%0
درجة الصعوبات المؤثرة على النتائج	1	%20	2	%40	2	%40

من خلال الجدول رقم (35) يتضح أن فعالية البرنامج من وجهة نظر المدربين كانت عالية بنسبة (60%)، ومتوسطة بنسبة (20%)، أي أن البرنامج كان فعالا بنسبة (80%)، وذو فعالية منخفضة بنسبة (20%)، وهذا بسبب اعتماد تقنيات تدريبية تلائم فئة الأساتذة، وكذلك التركيز على الجانب العملي التطبيقي الذي يلامس الممارسات الأدائية للأساتذة أثناء إدارتهم للصف الدراسي، أما كفاية البرنامج فإنها كانت متوسطة بنسبة (60%) ومنخفضة بنسبة (20%)، وهذا ما يبين حاجة الأساتذة للتدرب على هذه المهارات، وأن محتويات البرنامج لا تغطي كل الاحتياجات أثناء إدارة الصف الدراسي بسبب تنوع استراتيجيات التعلم النشط وتعددها، وتدني مستوى اكتساب الأساتذة لاستراتيجيات التعلم النشط سواء أثناء التكوين الأولي أو التكوين أثناء الخدمة، كما أن البرنامج المقدم يضيف إلى معارف ومهارات الأساتذة المتدربين إضافات جديدة بنسبة (80%) وهي نفس نسبة الفعالية للبرنامج، رغم وجود بعض الصعوبات أثناء التدريب بدرجة عالية تقدر بنسبة (20%) وبدرجة متوسطة تقدر بنسبة (40%)، والتي أمكن تذليلها والتكيف معها في ظل انتشار فيروس كورونا (كوفيد 19) أثناء تطبيق البرنامج، وذلك من خلال مساهمة وتعاون الجميع من إدارة مدرسية ومدربين ومتدربين لبلوغ الأهداف المسطرة للبرنامج.

9 -إجراءات تطبيق الدراسة:

أ -أخذ الموافقة من المشرف العلمي على الأطروحة، ومن قسم علم النفس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد بوضياف المسيلة بتطبيق الدراسة (ملحق رقم 13)

ب -أخذ الموافقة من مديرية التربية لولاية المسيلة لإجراء الدراسة (ملحق رقم 14)

ت -الحصول على البيانات الرسمية لعدد أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية العاملين بمقاطعتي حمام الضلعة 1و2 من مصلحة المستخدمين بمديرية التربية لولاية المسيلة.

ث -حصر عدد أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من دون الأساتذة الرئيسيين والمكونين العاملين بمقاطعتي حمام الضلعة 1و2.

ج -القيام باختيار عينة الدراسة وفقا للاعتبارات التي تمت الإشارة لها سابقا، وقد أسفر ذلك عن اختيار (60) أستاذا وأستاذة من أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية موزعين بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة.

ح -تحديد موعد تنفيذ البرنامج التدريبي بالاتفاق مع مدير مدرسة المجاهد جعيجع بوقرة بلدية حمام الضلعة وهو 2020/12/19.

خ -تحضير وتهيئة كل ظروف ومتطلبات تطبيق البرنامج (تهيئة القاعة، الوسائل، التقنيات التدريبية...)

د -تطبيق القياس القبلي على عينة الدراسة (تم التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة بزيارة عينة الدراسة (60) أستاذا وأستاذة خلال الفترة من يوم الأربعاء 2020/11/04 إلى غاية يوم الخميس 2020/11/26 بمساعدة مفتش التعليم الابتدائي للبيداغوجيا مقاطعة 35، أما الاختبار التحصيلي فتم تطبيقه يوم 2020/12/19).

ذ -الشروع في تطبيق البرنامج التدريبي على أفراد العينة التجريبية يوم السبت 2020/12/19 إلى غاية يوم السبت 2021/01/30 بحجم ساعي يقدر بـ (31 سا و 45د) موزعة على سبعة أيام بواقع أربع ساعات ونصف في اليوم.

ر -متابعة تنفيذ البرنامج التدريبي من طرف الطالب وفقا للآتي:

- متابعة تنفيذ النشاطات التطبيقية بالمدارس المعينة كمراكز للتطبيق.
- تحفيز وتشجيع الأساتذة أفراد العينة التجريبية على مواصلة التدريب.
- إجراء بحوث إجرائية من طرف الأساتذة أفراد العينة التجريبية.
- متابعة مدى توظيف الأساتذة للمهارات التي تم تدريبهم عليها أثناء إدارتهم للصف الدراسي الذي يشرفون عليه.
- الحرص على استخدام التقنيات التدريبية النشطة التي تزيد من التفاعل الإيجابي لدى الأساتذة.
- الحرص على إثارة المعارف والمكتسبات القبلية للأساتذة بغية تحفيز التفكير العلمي لديهم.

- تذليل ومعالجة كل الصعوبات التي اعترضت تطبيق البرنامج.

ز -إجراء التطبيق البعدي (تم إجراء التطبيق البعدي للاختبار المعرفي للمجموعتين التجريبية والضابطة يوم السبت 2021/01/30 وهو اليوم الأخير للبرنامج التدريبي، أما التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة فكان خلال الفترة من 2021/02/14 إلى غاية 2021/03/04)

س -تحليل البيانات إحصائيا عن طريق استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من خلال برنامج SPSS للمعالجة الإحصائية.

10 -الصعوبات والمشكلات أثناء التجربة:

1 -الإجراءات الوقائية المطبقة في البروتوكول الصحي بسبب جائحة كورونا (كوفيد19) مما خلق بعض الصعوبات في القيام بالأنشطة الجماعية التي تتطلب تقارب بين أفراد الفوج الواحد.

2 -الوضعية الاستثنائية للتمدرس خلال السنة الدراسية 2021/2020 وما انجر عنها من تكييف المخططات التعلمية للأساتذة لاسيما المدارس التي تعمل بنظام الدوامين الكلي مما شكل صعوبة في إيجاد الوقت الذي يلائم جميع الأساتذة.

3 -التوضيحات الإضافية التي تضمنها المنشور الوزاري رقم 20/0.0.2/197 المؤرخ في 2020/11/18 بخصوص تنظيم تمدرس التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي، مما خلق نوعا من الصعوبة في التركيز وضعف التفاعل لدى بعض الأساتذة نتيجة شعورهم بالإرهاق والتعب.

ولقد قام الطالب بمعالجة تلك الصعوبات، وذلك بانتقاء الوقت المناسب لجميع الأساتذة المعنيين، وكذلك العمل على توفير كل متطلبات تنفيذ البروتوكول الصحي، وبعض الإجراءات التحفيزية للأساتذة بالتنسيق مع مديري المدارس الابتدائية التي يعملون بها، والمرونة في تطبيق البرنامج وتكييفه وفق الحالة الراهنة التي تتطلب من الأساتذة البحث والتكوين الذاتي، حيث تم توزيع أفراد العينة التجريبية في بعض الجلسات على خمسة أفواج صغيرة بالمدارس التي يعملون بها أو القريبة منهم على أن يشرف على تدريبهم مديرو تلك المدارس (ملحق رقم 12) الذين بدورهم تلقوا شروحات وافية حول مضمون البرنامج من طرف الطالب وتقنيات تنفيذه، وعليه استمرت التجربة وتم تطبيق جلسات البرنامج التدريبي، والوصول إلى جمع البيانات ومن ثم تحليلها واستخلاص النتائج.

11 -الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لقد تمت المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة بواسطة برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروفة باسم (SPSS) نسخة (25)، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1.حساب التكرارات والنسب المئوية (Frequency &Percent)

2.المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (Std. Deviation &Mean)

3.اختبار ليفين Leven للتجانس: لفحص التجانس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

4.معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب ثبات بطاقة الملاحظة، والمعادلة هي: (مقدم، 2003، ص.160)

$$\alpha = \frac{ب}{ب-1} \times \left(1 - \frac{مج\ ح^2\ ب}{ح^2\ م}\right)$$

حيث: ب= عدد البنود

$ح^2$ م= مربع الانحراف المعياري للمقياس

مج $ح^2$ ب= مجموع مربعات انحرافات البنود

5.معادلة كوبر (Cooper) لحساب معامل ثبات بطاقة الملاحظة.

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

(الفهيقي، 2015، ص.196).

6.حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية (سبيرمان- براون Sperman- Brown، جوتمان) لحساب ثبات الاختبار التحصيلي.

7.معامل الارتباط بيرسون (Pearson) للكشف عن الاتساق الداخلي لأداتي الدراسة، والمعادلة هي: (منسي، 2007، ص.168).

$$ر = \frac{ن\ مج\ س\ ص - (مج\ س)(مج\ ص)}{\sqrt{[ن\ مج\ س^2 - (مج\ س)^2][ن\ مج\ ص^2 - (مج\ ص)^2]}}$$

8. معادلة كيودر- ريتشاردسون (Kuder- Richardson) (KR -20) لحساب ثبات الاختبار.

معامل الثبات (ر) = $\frac{ن}{ن-1} \times \frac{ع^2 - مج\ س\ ص}{ع^2}$ (سليمان وأبو علام، 2010، ص.578).

9.معامل الصدق الذاتي= $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$

10. معاملات الصعوبة/ السهولة: استخدمت لحساب درجة صعوبة الاختبار التحصيلي.

11. معامل التمييز: استخدم لحساب قوة تمييز فقرات الاختبار التحصيلي.

12. معادلة لوشي (Lawache): لحساب معامل صدق البرنامج من طرف المحكمين.

ص.م = $\frac{\text{ن و} - \text{ن}/2}{\text{ن}/2}$ (جبالي وعدودة، 2012، ص.161).

13. اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين، ولعينتين مترابطتين.

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{(n_1-1)s_1^2 + (n_2-1)s_2^2}{n_1+n_2-2}(\frac{1}{n_1}+\frac{1}{n_2})}}$$ (بوحفص، 2006، ص.177)

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2 + s_2^2}{n}}}$$ (بوحفص، 2006، ص.176)

$t = \frac{\bar{D}}{\frac{SD}{\sqrt{n}}}$ (بوحفص، 2006، ص.185)

14. حجم التأثير المعروف باسم مربع إيتا (η^2) لتحديد مدى تأثير المتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي على المتغير التابع وهو مهارات الإدارة الصفية لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء التعلم النشط، والمعادلة هي: (بني دومي، 2018، ص.402)

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

15. نسبة الكسب المعدل لبلاك (Black): للتأكد من أن حجم الفروق الناتجة هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة ولا تعود إلى الصدفة (التعرف على درجة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح)، والمعادلة هي: (زين الدين والظاهري، 2010، ص.32)

الكسب المعدل لبلاك= $\frac{\text{م}2 - \text{م}1}{\text{ن} - \text{م}1} + \frac{\text{م}2 - \text{م}1}{\text{ن}}$

حيث يدل م2 – م1/ ن – م1 على فاعلية البرنامج في التطبيق القبلي والبعدي

م1= متوسط درجات الاختبار القبلي، م 2= متوسط درجات الاختبار البعدي، ن= العلامة العظمى للاختبار.

الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة النتائج

تمهيد

أولاً: عرض وتحليل نتائج الدراسة.

1. نتائج إجابة السؤال الأول.

2. نتائج إجابة السؤال الثاني.

1.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الأولى.

2.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

3.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.

4.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.

5.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.

6.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الفرعية السادسة.

7.2. عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة.

ثانياً: مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الفرضيات.

1. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى.

2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.

4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.

5. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الخامسة.

6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية السادسة.

7. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة.

الاستنتاج العام للدراسة

تمهيد:

بعد التطرق في الفصل السابق إلى الإجراءات المنهجية المتّبعة للتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات الإدارة الصفية وفق منحى التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، سيتم في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، وذلك بعد إجراء التجربة والتحليل الإحصائي لهذه النتائج من خلال عرض الفرضيات والنتائج المرتبطة بكل فرضية، ثم تفسيرها ومناقشتها في ضوء الدراسات والأدبيات السابقة، وفيما يلي عرض ومناقشة نتائج هذه الدراسة.

أولاً: عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1. نتائج إجابة السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: ما خصائص البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال في ثنايا إجراءات الدراسة، وذلك من خلال إعداد برنامج تدريبي مقترح يهدف إلى تنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، الملحق رقم (09).

2. نتائج إجابة السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي بشقيه المعرفي والأدائي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضيات التالية:

1. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف وفق التعلم النشط.
3. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح القياس البعدي.
4. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف وفق التعلم النشط لصالح القياس

البعدي.

5.توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات كل من أساتذة المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

6.توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة كل من المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف وفق التعلم النشط لصالح المجموعة التجريبية.

1.2. نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

نصت الفرضية الفرعية الأولى على: "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي" للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (T) لعينتين مترابطتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (36) يوضح نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي

الاختبار	القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
التحصيلي	القياس القبلي	30	24,2000	2,18774	29	-1,718	0,097	غير دال عند (α=0.05)
	القياس البعدي		24,6333	2,51181				

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي للاختبار التحصيلي يساوي (24.20) بانحراف معياري قدره (2.18)، بينما بلغ المتوسط الحسابي في القياس البعدي (24.63) بانحراف معياري قدره (2.51)، وبالنظر إلى قيمة (T.test) المحسوبة التي بلغت (1,718-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) حيث أن مستوى الدلالة (0.097) قيمة أكبر من (0.05)، ممّا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية الأولى.

2.2. نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

نصت الفرضية الفرعية الثانية على: "لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف وفق التعلم النشط"

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (T) لعينتين مترابطتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (37) يوضح نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في بطاقة الملاحظة

البيان	القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
مهارات تخطيط إدارة الصف	القبلي	30	34,1000	2,89292	-0,462	29	0,647	غير دال عند (α=0.05)
	البعدي		34,2000	3,24197				
مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي	القبلي	30	42,4667	2,82517	-1,433	29	0,163	غير دال عند (α=0.05)
	البعدي		42,8333	2,92532				
مهارات تنظيم البيئة المادية للصف	القبلي	30	28,5333	1.85199	-1,439	29	0,161	غير دال عند (α=0.05)
	البعدي		28,6000	1.90462				
مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين	القبلي	30	31,6667	2,12267	0.423	29	0,676	غير دال عند (α=0.05)
	البعدي		31.5667	2.07918				
مهارات التقويم الصفي	القبلي	30	23,6333	1,86591	-1,795	29	0,083	غير دال عند (α=0.05)
	البعدي		23.7333	1.91065				
بطاقة الملاحظة ككل	القبلي	30	160,4000	3,85603	-1,362	29	0,184	غير دال عند (α=0.05)
	البعدي		160,9333	4,05083				

يتضح من الجدول السابق أن هناك تقارب بين المتوسطات الحسابية لمختلف أبعاد بطاقة الملاحظة للمجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لبعد مهارات تخطيط إدارة الصف في القياس القبلي (34.10) بانحراف معياري (2.89) بينما بلغ المتوسط الحسابي في القياس البعدي (34.20) بانحراف معياري قدره (3.24)، أما بالنسبة لبعد مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي فقد بلغ المتوسط الحسابي في القياس القبلي (42.46) بانحراف معياري قدره (2.82) بينما بلغ المتوسط الحسابي في القياس البعدي (42.83) بانحراف معياري قدره (2.92)، وفي بعد مهارات تنظيم البيئة المادية للصف فقد بلغ المتوسط الحسابي في القياس القبلي (28.53) بانحراف معياري قدره (1.85)، أما في القياس البعدي فقد بلغ المتوسط الحسابي (28.60) بانحراف معياري قدره (1.90)، وفي بعد مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين فقد بلغ المتوسط الحسابي في القياس القبلي (31.66) بانحراف معياري (2.12) بينما بلغ المتوسط الحسابي

في القياس البعدي (31.56) بانحراف معياري قدره (2.07)، وفي بعد مهارات التقويم الصفي فقد بلغ المتوسط الحسابي في القياس القبلي (23.63) بانحراف معياري قدره (1.86) بينما بلغ المتوسط الحسابي في القياس البعدي (23.73) بانحراف معياري (1.91)، وبالنظر إلى قيمة (T.test) المحسوبة التي بلغت على التوالي (0,462− / 1,433−/1,439−/ 1,795/0,423−) في الأبعاد الخمسة (مهارات تخطيط إدارة الصف، مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي، مهارات تنظيم البيئة المادية للصف، مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين، مهارات التقويم الصفي)، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ممّا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أساتذة المجموعة الضابطة في القياس البعدي ومتوسط درجاتهم في القياس القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف وفق التعلم النشط الخمسة، أما بالنسبة لبطاقة الملاحظة ككل فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس القبلي (160,40) بانحراف معياري قدره (3,85) بينما بلغ المتوسط الحسابي في القياس البعدي (160,93) بانحراف معياري قدره (4,05)، وبالنظر إلى قيمة (T.test) المحسوبة التي بلغت (1,362−) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) حيث أن مستوى الدلالة (0,184) قيمة أكبر من (0,05)، ممّا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية الثانية.

3.2. نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

نصت الفرضية الفرعية الثالثة على: " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح القياس البعدي"

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (T) لعينتين مترابطتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (38) يوضح نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي

الاختبار	القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
التحصيلي	القياس القبلي	30	24,3667	2,25118	29	-43,873	0,000	دال عند (α=0.01)
	القياس البعدي		46,1667	1,68325				

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي للاختبار التحصيلي يساوي (24.36) بانحراف معياري قدره (2.25)، بينما بلغ المتوسط الحسابي في القياس البعدي (46.16) بانحراف معياري قدره (1.68)، وبالنظر إلى قيمة (T.test) المحسوبة التي بلغت (43,873-) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) حيث أن مستوى الدلالة (0.000) قيمة أصغر من (0.01)، ممّا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي ، وبالرجوع إلى قيمة المتوسط الحسابي لِكلا القياسين أمكن التوصل إلى أن الفروق لصالح القياس البعدي لأنها بلغت (46.16) وهي أكبر من نظيرتها عند القياس القبلي، وعليه تم قبول الفرضية البديلة الثالثة.

4.2. نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

نصت الفرضية الفرعية الرابعة على: "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف وفق التعلم النشط لصالح القياس البعدي"

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (T) لعينتين مترابطتين، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (39) يوضح نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بطاقة الملاحظة

البيان	القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
مهارات تخطيط إدارة الصف	القبلي	30	34,0667	3,01643	-46,029	29	0,000	دال عند (α=0.01)
	البعدي		65,3667	1,93842				

مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي	القبلي	30	42,5333	3,68345	-44,640	29	0,000	دال عند (α=0.01)
	البعدي		81,1000	2,72093				
مهارات تنظيم البيئة المادية للصف	القبلي	30	28,5667	1,81342	-44,721	29	0,000	دال عند (α=0.01)
	البعدي		52.2000	1.86437				
مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين	القبلي	30	31,2333	2,23889	-58.149	29	0,000	دال عند (α=0.01)
	البعدي		65.0000	2.43537				
مهارات التقويم الصفي	القبلي	30	23,5000	2,38891	-31,098	29	0,000	دال عند (α=0.01)
	البعدي		47,8333	3,39455				
بطاقة الملاحظة ككل	القبلي	30	159,9000	4,83058	-138,048	29	0,000	دال عند (α=0.01)
	البعدي		311.5000	2.52914				

يتضح من الجدول السابق أن هناك تفاوت كبير بين المتوسطات الحسابية لمختلف أبعاد بطاقة الملاحظة للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لبعد مهارات تخطيط إدارة الصف في القياس القبلي (34.06) بانحراف معياري (3.01) بينما بلغ المتوسط الحسابي في القياس البعدي (65.36) بانحراف معياري قدره (1.93)، أما بالنسبة لبعد مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي فقد بلغ المتوسط الحسابي في القياس القبلي (42.53) بانحراف معياري قدره (3.68) بينما بلغ المتوسط الحسابي في القياس البعدي (81.10) بانحراف معياري قدره (2.72)، وفي بعد مهارات تنظيم البيئة المادية للصف فقد بلغ المتوسط الحسابي في القياس القبلي (28.56) بانحراف معياري قدره (1.81)، أما في القياس البعدي فقد بلغ المتوسط الحسابي (52.20) بانحراف معياري قدره (1.86)، وفي بعد مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين فقد بلغ المتوسط الحسابي في القياس القبلي (31.23) بانحراف معياري (2.23) بينما بلغ المتوسط الحسابي في القياس البعدي (65.00) بانحراف معياري قدره (2.43)، وفي بعد مهارات التقويم الصفي فقد بلغ المتوسط الحسابي في القياس القبلي (23.50) بانحراف معياري قدره (2.38) بينما بلغ المتوسط الحسابي في القياس البعدي (47.83) بانحراف معياري (3.39)، وبالنظر إلى قيمة (T.test) المحسوبة التي بلغت على التوالي (-46,029/ -44,640/ -44,721/ -58,149/ -31,098) في الأبعاد الخمسة (مهارات تخطيط إدارة الصف، مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي، مهارات تنظيم البيئة المادية للصف، مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين، مهارات التقويم الصفي)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01)، ممّا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسط درجات أساتذة المجموعة الضابطة في القياس البعدي ومتوسط درجاتهم في القياس القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف وفق التعلم النشط بأبعادها الخمسة، أما بالنسبة لبطاقة الملاحظة ككل فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس القبلي (159.90) بانحراف معياري قدره (4.83) بينما بلغ المتوسط الحسابي في القياس البعدي (311.50) بانحراف معياري قدره (2.52)، وبالنظر إلى قيمة (T.test) المحسوبة التي بلغت (138.048−) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) حيث أن مستوى الدلالة (0.000) قيمة أصغر من (0.01)، ممّا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة ، وبالرجوع إلى قيمة المتوسط الحسابي لِكلا القياسين أمكن التوصل إلى أن الفروق لصالح القياس البعدي لأنها بلغت (311.50)، وهي أكبر من نظيرتها عند القياس القبلي، وعليه تم قبول الفرضية البديلة الرابعة.

5.2. نتائج الفرضية الفرعية الخامسة:

نصت الفرضية الفرعية الخامسة على: " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات كل من أساتذة المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية"

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطي درجات كل من أساتذة المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي، وتمت المقارنة بينهما باستخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (40) يوضح نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أساتذة المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي

الاختبار	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
التحصيلي	التجريبية	30	46,1667	1,68325	58	39,007	0,000	دال عند (α=0.01)
	الضابطة	30	24,6333	2,51181				

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي للاختبار التحصيلي يساوي (46.16) بانحراف معياري قدره (1.68)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبتار التحصيلي (24.63) بانحراف معياري قدره (2.51)، وبالنظر إلى قيمة (T.test)

المحسوبة التي بلغت (39,007) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) حيث أن مستوى الدلالة (0.000) قيمة أصغر من (0.01)، ممّا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية باعتبار أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أكبر منه عند المجموعة الضابطة، وعليه تم قبول الفرضية البديلة الخامسة.

6.2. نتائج الفرضية الفرعية السادسة:

نصت الفرضية الفرعية السادسة على: "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات كل من أساتذة المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف وفق التعلم النشط لصالح المجموعة التجريبية"

للتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب الفروق بين متوسطي درجات كل من أساتذة المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف وفق التعلم النشط، وتمت المقارنة بينهما باستخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (41) يوضح نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أساتذة المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف وفق التعلم النشط

البيان	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
مهارات تخطيط إدارة الصف	التجريبية	30	65.3667	1.93842	45.193	58	0,000	دال عند (α=0.01)
	الضابطة	30	34,2000	3,24197				
مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي	التجريبية	30	81,1000	2.72093	52.463	58	0,000	دال عند (α=0.01)
	الضابطة	30	42,8333	2,92532				
مهارات تنظيم البيئة المادية للصف	التجريبية	30	52,2000	1.86437	48.500	58	0,000	دال عند (α=0.01)
	الضابطة	30	28,6000	1.90462				
مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين	التجريبية	30	65.0000	2.43537	57.186	58	0,000	دال عند (α=0.01)
	الضابطة	30	31.5667	2.07918				

مهارات التقويم الصفي	التجريبية	30	47.8333	3.39455	33.887	58	0,000	دال عند (α=0.01)
	الضابطة	30	23.7333	1.91065				
بطاقة الملاحظة ككل	التجريبية	30	311.5000	2.52914	172.690	58	0,000	دال عند (α=0.01)
	الضابطة	30	160.9333	4.05083				

يتضح من الجدول السابق أن هناك تفاوت كبير بين المتوسطات الحسابية لمختلف أبعاد بطاقة الملاحظة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لبعد مهارات تخطيط إدارة الصف للمجموعة التجريبية (65.36) بانحراف معياري (1.93) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (34.20) بانحراف معياري قدره (3.24)، أما بالنسبة لبعد مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (81.10) بانحراف معياري قدره (2.72) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (42.83) بانحراف معياري قدره (2.92)، وفي بعد مهارات تنظيم البيئة المادية للصف فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (52.20) بانحراف معياري قدره (1.86) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (28.60) بانحراف معياري قدره (1.90)، وفي بعد مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (65.00) بانحراف معياري (2.43) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (31.56) بانحراف معياري قدره (2.07)، وفي بعد مهارات التقويم الصفي فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (47.83) بانحراف معياري قدره (3.39) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (23.73) بانحراف معياري (1.91)، وبالنظر إلى قيمة (T.test) المحسوبة التي بلغت على التوالي (45,193/ 52,463/ 48,500/ 57,186/ 33,887) في الأبعاد الخمسة (مهارات تخطيط إدارة الصف، مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي، مهارات تنظيم البيئة المادية للصف، مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين، مهارات التقويم الصفي)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01)، ممّا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات كل من أساتذة المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف وفق التعلم النشط بأبعادها الخمسة، أما بالنسبة لبطاقة الملاحظة ككل فقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف وفق التعلم النشط (311.50) بانحراف معياري قدره (2.52) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة

الضابطة في القياس البعدي لبطاقة الملاحظة (160.93) بانحراف معياري قدره (4.05)، وبالنظر إلى قيمة (T.test) المحسوبة التي بلغت (172,690) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) حيث أن مستوى الدلالة (0.000) قيمة أصغر من (0.01)، ممّا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية باعتبار أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أكبر منه عند المجموعة الضابطة، وعليه تم قبول الفرضية البديلة السادسة.

7.2. النتائج المتعلقة بالفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة على: "للبرنامج التدريبي المقترح فاعلية كبيرة في تنمية مهارات الإدارة الصفية وفق منحى التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي"

للتحقق من صحة الفرضية العامة تم حساب قيمة مربع إيتا (η^2) لمعرفة حجم التأثير، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (42) يوضح حجم التأثير بمربع إيتا (η^2) للبرنامج التدريبي المقترح على تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية (بين المجموعة التجريبية والضابطة)

المتغير المستقل	المتغير التابع		قيمة T	درجة الحرية	مربع إيتا (η^2)	حجم التأثير
البرنامج التدريبي المقترح	التحصيل المعرفي		39,007	58	0.963	كبير
	الأداء المهاري	تخطيط إدارة الصف	45.024	58	0.972	كبير
		إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي	52.584	58	0.979	كبير
		تنظيم البيئة المادية للصف	44.071	58	0.975	كبير
		استثارة الدافعية لدى المتعلمين	51.201	58	0.982	كبير
		التقويم الصفي	31.934	58	0.951	كبير
		بطاقة الملاحظة ككل	155.614	58	0.998	كبير

يتضح من الجدول السابق أن قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η^2) على التحصيل المعرفي في القياس البعدي قد بلغت (0.963)، وهي قيمة كبيرة حيث أشار (بحاش، 2020، ص.383) بأن قيمة مربع إيتا تكون بسيطة عند 0.01 ومتوسطة عند 0.06 وكبيرة عند 0.14، كما يتضح أن قيمة حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (η^2) على الأداء المهاري بلغت على التوالي (0.972/ 0.979/ 0.975/ 0.982/ 0.951) في الأبعاد الخمسة لبطاقة الملاحظة (مهارات تخطيط إدارة الصف، مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي، مهارات تنظيم البيئة المادية للصف، مهارات استثارة الدافعية لدى

المتعلمين، مهارات التقويم الصفي)، وجميعها أكبر من (0.14) وهذا يوضح أن حجم الأثر كبير للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط.

أما قيمة حجم التأثير(η^2) لبطاقة الملاحظة ككل فهي تساوي (0.998) وهي أكبر من (0.14) ممّا يدل على أن حجم الأثر كبير للمتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي المقترح على المتغير التابع وهو مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط (في جانبيه المعرفي والمهاري).

كما تم حساب معدل الكسب وفقاً لمعادلة بلاك (Black)، والتي تعطي مؤشرًا عمّا إذا كان هناك فاعلية للمتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح) على المتغير التابع (مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط) لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من خلال مقارنة درجات القياس البعدي بدرجات القياس القبلي مع الأخذ بعين الاعتبار الدرجة العظمى، وكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدولين التاليين:

جدول رقم (43) يوضح الكسب المعدل لبلاك (Black) للكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية التحصيل المعرفي لدى أساتذة المجموعة التجريبية

م1= المتوسط الحسابي القبلي	م2= المتوسط الحسابي البعدي	ن= الدرجة العظمى	الفاعلية= م2− م1/ن− م1	م2−م1	نسبة الكسب المعدل	دلالة المعادلة
24,3667	46,1667	50	0.85	0.44	1.29	1.2

يتضح من الجدول السابق أن الفاعلية في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى أساتذة المجموعة التجريبية قد بلغت (0.85) وهي قيمة قريبة من الواحد الصحيح ممّا يدل على أن البرنامج التدريبي له فاعلية كبيرة (ما يمثل نسبة 85%)، كما يتضح ذلك من خلال قيمة الكسب المعدل لأفراد المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي حيث بلغت (1.29)، وهي قيمة أكبر من (1.2)، "وهو المدى الذي حدده بلاك لفعالية البرامج التدريبية" (زين الدين والظاهري، 2010، ص.33).

جدول رقم (44) يوضح الكسب المعدل لبلاك (Black) للكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الجانب الأدائي لدى أساتذة المجموعة التجريبية

البعد (المهارات)	م1= المتوسط الحسابي القبلي	م2= المتوسط الحسابي البعدي	ن= الدرجة العظمى	الفاعلية= م2− م1/ن− م1	م2−م1	نسبة الكسب المعدل	دلالة المعادلة
تخطيط إدارة الصف	34.0667	65.3667	70	0.87	0.45	1.32	1.2
إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي	42.5333	81.1000	90	0.81	0.43	1.24	1.2

تنظيم البيئة المادية للصف	28.5667	52.2000	60	0.75	0.39	1.15	1.2
استثارة الدافعية لدى المتعلمين	31.2333	65.0000	70	0.87	0.48	1.35	1.2
التقويم الصفي	23.5000	47.8333	60	0.67	0.41	1.07	1.2
بطاقة الملاحظة ككل	159.9000	311.5000	350	0.80	0.43	1.23	1.2

يتضح من الجدول السابق ومن خلال تتبعنا لفاعلية البرنامج التدريبي المقترح في الأبعاد الخمسة (مهارات تخطيط إدارة الصف، مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي، مهارات تنظيم البيئة المادية للصف، مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين، مهارات التقويم الصفي) نجد أن الفاعلية في تنمية الجانب الأدائي لمهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى أساتذة المجموعة التجريبية قد تراوحت بين (0.67- 0.87) أي ما يمثل (67%- 87%)، وهي قيم مقبولة (نسبة فاعلية جيدة) إذا ما قورنت بالحد الأدنى للمحك وهو (0.60) مثل ما أشار لذلك (ضيات وعتروس، 2018، ص.445)، ممَّا يدل على أن البرنامج له فاعلية كبيرة، كما يتضح ذلك من خلال قيم الكسب المعدل للأساتذة، حيث كانت نتيجة كل الأبعاد أكبر أو قريبة من (1.2) باستثناء البعد الخامس والمتعلق بمهارات التقويم الصفي الذي بلغت فيه قيمة الكسب المعدل (1.07).

أما بالنسبة لبطاقة الملاحظة ككل وبمقارنة القياسين القبلي والبعدي نجد أن الفاعلية قد بلغت (0.80) أي ما يمثل (80%)، وهي قيمة مقبولة تدل على أن البرنامج له فاعلية كبيرة في تنمية الجانب الأدائي لمهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى أساتذة المجموعة التجريبية، كما يتضح ذلك من خلال قيمة الكسب المعدل بشكل عام والتي بلغت (1.23) وهي قيمة أكبر من (1.20) ممَّا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح.

يتضح من خلال النتائج السابقة والمدونة في الجداول (42)، (43)، (44) أن البرنامج التدريبي المقترح له تأثير إيجابي كبير على أفراد المجموعة التجريبية محل الدراسة، كما أن حجم الفروق الناتجة هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة، وبالتالي يتصف البرنامج التدريبي المقترح بفاعلية كبيرة، وعليه تم تحقق الفرضية العامة.

ثانياً: مناقشة النتائج وتفسيرها:

1. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الفرعية الأولى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي للاختبار

التحصيلي، ويتم تفسير ذلك بأنه لم يحدث أي تحسن أو نمو معرفي لدى أساتذة المجموعة الضابطة بسبب عدم امتلاكهم معارف ومفاهيم نظرية تخص إدارة الصف الدراسي وإستراتيجيات التعلم النشط، كما أنهم لم يتلقوا أي تكوين خلال هذه الفترة، وربما يرجع ذلك إلى ضعف الإعداد والتدريب القائم على منحى التعلم النشط في الأيام التكوينية التي ينظمها مفتشو التعليم الابتدائي للمواد أو عدم مراعاة احتياجاتهم التدريبية، وهذا ما يؤكده (القرني، 2018، ص.377) بأن احتياجات التنمية المهنية الذاتية المتعلقة بالجانب المعرفي مهمة جدا للمعلمين ، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف إدراك الأساتذة لأهمية النمو المهني المعرفي الذاتي من خلال مواكبة المستجدات التربوية وما تجود به من معارف جديدة ونظريات تربوية خاصة ونحن نعيش في عصر الانفجار المعرفي الذي تتراكم فيه المعرفة بشكل متسارع، وفي هذا المعنى يشير(بن عيسى، 2010، ص.278) إلى "أن معرفة المعلم للحقائق والمعارف المتعلقة بتخصصه يعتبر أمراً لازماً"، ضف إلى ذلك أن إستراتيجيات التدريب المعتمدة أثناء الخدمة التي لا تنتهج طرائق وأساليب تسمح بالتحكم في المفاهيم النظرية بدليل تداخل المصطلحات والمفاهيم وعدم قدرة الأساتذة على فهم المعنى بدقة خاصة إذا علمنا أن أفراد هذه المجموعة كلهم خريجي الجامعات من تخصصات مختلفة أي لم يخضعوا لتكوين مهني تربوي على غرار زملائهم في المدارس العليا للأساتذة.

كما يمكن تفسير ذلك بأن أفراد المجموعة يحاولون التمسك بإجاباتهم في القياس القبلي عند الإجابة في القياس البعدي دون أن يكترثوا لتحسين نتائجهم، وفي هذا الصدد توصلت دراسة المقدادي والشرفات (2014) إلى أن أهم أسباب مقاومة المعلمين للتغيير هي فقدان الإحساس بالمشاركة في التغيير، وشعور المعلمين أن التغيير فرض عليهم بالقوة، وفرضته جهات خارجية، وخشيتهم من فقدان الروتين الذي تعودوا عليه، وأن التغيير يزيد من عبء العمل عليهم، ونقص الثقة بينهم وبين صناع السياسات التربوية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بلعسلة وسليماني (2014) التي توصلت إلى غياب معلومات قيمة عن الإدارة الصفية لدى خريجي ملمح معلم الابتدائي.

2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثانية عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف وفق التعلم النشط، وتشير هذه النتيجة إلى عدم حدوث أي تغيير في

الممارسات الأدائية لإدارة الصف من قبل أفراد المجموعة الضابطة، ويتم تفسير ذلك بتمسك الأساتذة بممارساتهم التقليدية أثناء إدارتهم للصف الدراسي، حيث تتطلب إدارة الصف وفق التعلم النشط إحداث تغييرات تنقل المعلم من دور الملقن إلى دور الموجه والميسر للتعلم، الشيء الذي يكرِّس اعتقاد المعلم بأن استخدام التعلم النشط عديم الفائدة، ومقاومة التغيير قد يكون سببها أيضا غياب أو نقص التشجيع والتحفيز الذي يساعد على التغيير ويدعمه.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضا إلى أن توظيف إستراتيجيات التعلم النشط أثناء إدارة الصف الدراسي تتطلب الإعداد والتدريب وهذا ما يفتقده الأساتذة سواء من خلال مسار تكوينهم الجامعي، أو من خلال عمليات التكوين أثناء الخدمة التي رافقت تطبيق الإصلاح في المنظومة التربوية الجزائرية منذ الموسم الدراسي 2004/2003، حيث يذكر (فاتحي، 2016، ص.312) "أن الإصلاحات الجديدة لم تؤهل المعلم تأهيلا كافيا يمكنه من امتلاك الكفايات اللازمة لأداء الرسالة على أكمل وجه"، وفي هذا الصدد توصلت دراسة بن كريمة (2017) إلى وجود قصور في برامج تكوين المعلمين، ودراسة محمودي وبلعيساوي (2013) التي أوردت مجموعة من المعيقات منها عدم التكوين على إستراتيجية إدارة الصف نظريا وميدانيا، وكذلك دراسة (بلحسين رحوي، 2012، ص.78) التي توصلت إلى أن معلم الابتدائي يفتقر إلى القدرة على التوافق مع الطرائق التدريسية الحديثة واستخدام الوسائل والمواد التعليمية الحديثة والعديدة، ولربما لما يحمله الأساتذة من اتجاهات سلبية نحو العمليات التكوينية في أثناء الخدمة مثل ما توصلت إليه دراسة (أم الخيوط وبورزق، 2018، ص.347) بأن اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة كانت ضعيفة جدا، وقد تعزى هذه النتيجة أيضا إلى ضعف إدراك أساتذة المجموعة الضابطة لأهمية التعلم النشط وما يحققه من أهداف داخل غرفة الصف مما يجعل ممارساتهم لإستراتيجياته مستبعدة.

كما يمكن إرجاع ذلك إلى عدم توفر متطلبات التعلم النشط من وسائل وأدوات وغياب بيئة تعليمية مناسبة وازدحام الصفوف بأعداد كبيرة من التلاميذ، ومن المحتمل أن يكون هناك تخوف لدى أساتذة هذه المجموعة من فقد السيطرة على التلاميذ أثناء إدارتهم للصف الدراسي بسبب عدم توضيح لهم ما يميز إدارة الصف عن ضبطه.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة بن بريكة (2013) التي توصلت إلى افتقار الأساتذة لمهارات إدارة الصف، وأيضا دراسة ريغي ولعشيشي (2019) التي أكدت حاجة المعلمين

للتكوين في استراتيجيات التعلم النشط، دراسة سلام (2015) التي توصلت إلى ممارسة منخفضة للإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة ولمواقف التفاعل الصفي والمناخ الصفي في ضوء مفهوم الجودة بصفوف التعليم الثانوي لمقاطعة سطيف، دراسة Bawaneh(2019)، ودراسة Konti (2011) التي أظهرت نتائجها أن المعلمين بحاجة إلى تدريب في إدارة الفصل، وأيضا الدراسات التي تناولت انخفاض مستوى استخدام الأساتذة لإستراتيجيات التعلم النشط في الإدارة الصفية واعتمادهم على الطرق التقليدية كدراسة Orhan (2009).

3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثالثة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لصالح القياس البعدي، وهذا ما يؤكد أن التعلم النشط يؤدي إلى ارتفاع نسبة التحصيل المعرفي لدى أساتذة المجموعة التجريبية كما أشارت لذلك دراسة Fayombo (2013) التي كشفت نتائجها عن وجود ارتباط إيجابي بين إستراتيجيات التعلم النشط والتحصيل الدراسي للطلبة، وكذلك التنوع في أساليب العرض وتنويع المثيرات وأساليب التعزيز والتغذية الراجعة، والتركيز على أهم المعارف وضبط المصطلحات وتحديدها بصورة تسمح للأساتذة الاحتفاظ بها وتذكرها من خلال التركيز على مسؤولية الأستاذ المتدرب ومبادراته في الحصول على التعلم مثل ما يذكر (سعادة وآخرون، 2006، ص.65) أن "مبادرة الطالب وقيامه بعملية التعلم بنفسه تجعله يمر بخبرات تعلمية مباشرة يصعب نسيانها، وتجعله يكتشف كثيراً من الأمور والمعلومات"، ويمكن تفسير هذه النتيجة بما يلي:

-أن محتوى البرنامج التدريبي كان شاملاً للمعارف المرتبطة بكل مهارة من مهارات الإدارة الصفية في ضوء التعلم النشط، والتي تم إعدادها بالرجوع إلى المصادر التربوية الحديثة، مما جعل أساتذة المجموعة التجريبية ملمين بطبيعة هذه المهارات وأهميتها.

-مميزات التعلم النشط التي يعتمد عليها البرنامج التدريبي المقترح، ويستمد منها فاعليته وأهميته في ربط المفاهيم والمعارف لتقديمها للمتدربين بشكل مترابط، وتزيد من ثقة الأستاذ بنفسه، كما تنمي الرغبة في التعلم إلى حد الإتقان، والقدرة على التفكير والبحث.

-قد يكون السبب هو سيادة المناخ التعاوني النشط بين أفراد المجموعة التجريبية مما أدى إلى زيادة التحصيل المعرفي لديهم، والرفع من قابليتهم لاكتساب المعارف من خلال

المواقف التعليمية/ التعلمية التي سمحت بالمناقشة وتبادل الآراء وتصحيح ما بها من أخطاء.

-أن إستراتيجيات التعلم النشط التي تم تطبيقها على الأساتذة تساعد على الفهم فهي تجعل كل فرد منهم معني بالبحث عن المعلومات والمفاهيم واكتشافها بنفسه.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة أحمد (2013)، دراسة شريفي (2012)، دراسة المالكي (2009)، دراسة محمد (2013)، دراسة (2013) Fayombo، دراسة Saghir et al (2017) ، دراسة Sibona et Pourreza (2018) والتي أكدت وجود ارتباط إيجابي بين إستراتيجيات التعلم النشط والتحصيل المعرفي.

4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الفرعية الرابعة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أساتذة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف وفق التعلم النشط لصالح القياس البعدي، حيث أن القراءة الإحصائية للجدول الخاص بنتائج هذه الفرضية تبين الفروق الكبيرة بين المتوسطين الحسابيين لدرجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على شبكة ملاحظة الأداء لمختلف المهارات محل التدريب، ففي بعد مهارات تخطيط إدارة الصف بلغت قيمة (T.test) المحسوبة (46.029-) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01)، ويعزو الطالب هذه النتيجة إلى طبيعة النشاطات التدريبية المتبعة التي اشتملت على التنويع والتبديل، واستخدام الأنشطة الإبداعية والمشوقة جعل العملية التدريبية أكثر فاعلية، وما تضمنه البرنامج التدريبي من أجل تنمية مهارات هذا البعد من إستراتيجيات نشطة كإستراتيجية العصف الذهني مما شجع على طرح الأفكار واقتراح الحلول للمشكلات وإستراتيجية لعب الأدوار التي ساعدت المتدربين على استخدام خبراتهم في مواقف حقيقية، ويفسر الطالب أيضا هذه النتيجة بعمليات التقويم التي رافقت تدريب الأساتذة لا سيما التقويم التكويني الذي سمح بمعرفة ما تم تحقيقه وما لم يتم تحقيقه، وبالتالي إيجاد أساليب علاجية للتغلب على بعض الصعوبات المُلَاحظة، كما يمكن تفسير ذلك بأن البرنامج التدريبي قد وضع لبنة أساسية للبعد في شقه النظري والتي ساهمت بشكل مباشر في تنمية الجانب الأدائي للأساتذة سواء في الورشات التدريبية التي تم إقامتها ببعض المدارس الابتدائية بإشراف مديرين تم تدريبهم على هذه المهارات أو في المؤسسات التربوية التي يعملون بها ما

يؤكد ارتباط الجانب الأدائي بالجانب المعرفي، حيث أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي في الاختبار التحصيلي الذي يمثل الجانب النظري والمتوسط الحسابي الذي يمثل الجانب المهاري لإدارة الصف وفق التعلم النشط يثبتان أن ما اكتسبه الأستاذ المتدرب نظرياً وظفه عملياً في الميدان.

أما بالنسبة لبعد مهارات الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي فقد بلغت قيمة (T.test) المحسوبة (44.640-) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01)، ويعزو الطالب هذه النتيجة إلى أن تدريب الأساتذة أفراد العينة التجريبية على مهارات الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي وفق منحى التعلم النشط عمل على رفع مستوى امتلاكهم لهذه المهارات، فاكتساب المهارات لا يتم إلاّ من خلال التدريب عليها وممارستها في مواقف مشابهة للمواقف الحقيقية، وهذا ما تحقق بالفعل من خلال تنفيذ النشاط (ورقة العمل 3/1/6)، حيث تم القيام بنشاطات وفق التعلم النشط من قبل عناصر المجموعة التجريبية، إلى أن تم التحكم فيها وتنميتها للحد المطلوب، كما يمكن أن يرجع ذلك إلى أثر الإستراتيجيات المستخدمة في التدريب كإستراتيجية حل المشكلات التي ساعدت المتدربين على معالجة المشكلات التي تواجههم أثناء إدارة الأنشطة الصفية.

أما بالنسبة لبعد مهارات تنظيم البيئة المادية للصف فقد بلغت قيمة (T.test) المحسوبة (44.721-) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01)، ويمكن عزو ذلك إلى ما تضمنه البرنامج التدريبي من معارف نظرية وسلوكية استطاعت توضيح أهمية البيئة الصفية المادية في عملية التعلم وتبسيط المفاهيم المرتبطة بها من خلال عرض صور تبين الفرق بين البيئة الصفية المادية التقليدية والنشطة، وكذلك تعديل التصورات الخاطئة لدى الأساتذة وتصحيحها وتأكيد أن البيئة الصفية المادية تؤثر في دافعية التعلم عند التلاميذ كما يمكن أن يرجع ذلك إلى ارتباط المفاهيم والمعارف المقدمة بالممارسات اليومية للأساتذة أثناء تنظيم بيئة الصف المادية من خلال توفير الإضاءة والتهوية ودرجة الحرارة ، ومساحات لجلوس التلاميذ وحركاتهم وحركات الأستاذ وشعورهم بالراحة والسعادة، والاهتمام بالمثيرات داخل الغرفة الصفية وتزيينها لتكون بيئة صفية جاذبة للتعلم، كل ذلك أدى إلى تعديل في مكونات الغرفة الصفية وتزيينها وهذا بمساعدة الطالب وتدخله عدة مرات من أجل توفير الوسائل والمواد المناسبة، كما أن أساتذة المجموعة التجريبية قد رفعوا تحديا من أجل تغيير الوضعية الحالية للحجرات الدراسية لتكون متناسبة مع ما تم تناوله نظريا وهو

ما وقف عليه الطالب أثناء المتابعة التي لقيت كل التشجيع والتحفيز.

أما بالنسبة لبعد مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين فقد بلغت قيمة (T.test) المحسوبة (58.149−) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01)، ويمكن أن يعود هذا الفرق إلى أن التدريب على المهارات الفرعية لهذا البعد سبقه لمحة مركزة عن الجانب المعرفي، إذ كان الطالب والمدربون يقومون بتطبيق مثال عملي عن كل مهارة فور الانتهاء من شرح الجانب النظري المتعلق بها، ثم يقوم المتدربون بتطبيق نشاطات تتناول مهارات استثارة الدافعية مثل اختيار نشاط صفي معين وتحديد تهيئة محفزة مناسبة واختيار نوع الأسئلة لشد انتباه التلاميذ وذكر أساليب التعزيز الإيجابي والإستراتيجيات المستخدمة لكسر الروتين والتكرار والملل وما إلى ذلك، كما كلِّف كل أستاذ متدرب بإعداد مذكرة تحضير تشمل المهارات الفرعية وتم عرضها وتقديمها في الجلسات التطبيقية، ممّا أسهم في انتقال أثر التدريب من أستاذ لآخر، كما يمكن عزو ذلك إلى طبيعة الوضعيات التدريبية المرتبطة بأداء الأستاذ كمطالبة الأساتذة المتدربين باقتراح أساليب نشطة تساهم في تنويع المثيرات وإعطاء أمثلة من الواقع عن كيفية تحفيز التلاميذ أثناء تقديم النشاطات الصفية.

وبالنسبة لبعد مهارات التقويم الصفي فقد بلغت قيمة (T.test) المحسوبة (31.098−) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01)، ويعزو الطالب هذه النتيجة إلى تضمين جلسات البرنامج التدريبي عدة إستراتيجيات نشطة منها إستراتيجية التدريس التبادلي التي استثمرت المعارف والخبرات السابقة لدى أساتذة المجموعة التجريبية، مما أدى إلى اكتساب العديد من المهارات كمهارة تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة، ومساعدة التلاميذ على تشخيص نواحي القوة والضعف لديهم، كما أتاحت الفرصة للمتدربين لتنمية مهارة صياغة الأسئلة وفسح المجال أمام التلاميذ لتقييم نشاطاتهم الصفية على نحو ذاتي، دون نسيان أهمية المحتويات والأنشطة التي تم تناولها في هذا البعد كل ذلك ساعد على تنمية وتطوير مهارات التقويم الصفي لدى أساتذة مجموعة الدراسة.

أما بالنسبة لبطاقة الملاحظة ككل مثل ما يظهر في الجدول رقم (39)، وبالنظر إلى قيمة (T.test) المحسوبة التي بلغت (138.048−) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01)، وهو ما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وهذا ما أظهره الأداء المهاري لأفراد العينة التجريبية على شبكة الملاحظة ككل والذي تجلى بوضوح في

طريقة الإعداد والتحضير لكل نشاط صفي، وفي نمط تسيير الصف، وكذلك في الأساليب النشطة مما أدى إلى زيادة التفاعل الإيجابي في عدة مجالات، كما ظهر التحسن في البيئة المادية للصف من خلال تزيينها وجعلها ممتعة وتزيد من رغبة التلاميذ في التعلم، وفي طريقة جلوس التلاميذ التي لاحظناها أثناء إجراء الملاحظة البعدية، وكذلك في الممارسات التقويمية لدى الأساتذة التي اعتمدت إستراتيجيات وأدوات تقويم حديثة والتي اقترنت مع إجراء اختبارات الفصل الأول ممَّا مكَّنهم من توظيف ما تدربوا عليه في بناء الاختبارات وفي تقويم تلاميذهم بشكل عام.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة أحمد (2013) التي توصلت إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات معلمي المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف لصالح التطبيق البعدي، دراسة بوأحمد (2018)، دراسة حمدي (2017)، دراسة الردادي (2019)، دراسة السلطاني (2018) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي إجابات المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الصفي ولصالح التطبيق البعدي ، دراسة سليمان (2014) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين متوسطي أداء عضوات هيئة التدريس على مقياس الأداء لمهارات التعلم النشط قبل تعرضهن للبرنامج التدريبي وبعده لصالح التطبيق البعدي، دراسة عبد الفتاح وعتوم (2019) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.01) بين متوسطات درجات الطالبات في كل مهارة من مهارات الإدارة الصفية بين الأداء القبلي والأداء البعدي، وكانت جميع هذه الفروق لصالح متوسط درجات الطالبات في الأداء البعدي ، دراسة المالكي (2009)، دراسة محمد (2013) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على بطاقة الملاحظة بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارات الإدارة الصفية.

5. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية الخامسة:

لقد كشفت نتائج اختبار الفرضية الفرعية الخامسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات كل من أساتذة المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أساتذة المجموعة

التجريبية الذين تدربوا وفق منحى للتعلم النشط كانوا مشاركين فاعلين في عملية التدريب والتعلم، وأُتيحت لهم الفرصة لتطوير اتجاهات إيجابية نحو استخدام إستراتيجيات التعلم النشط أثناء إدارتهم للصف الدراسي، وتسهيل تعلمهم من خلال مرورهم بخبرات مرتبطة بمشكلات حقيقية، كما أن أساليب تعلمهم ساهمت في زيادة انتباههم وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم، كذلك فإن إستراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في البرنامج التدريبي زادت من قدرة هؤلاء الأساتذة على استذكار المعلومات وربطها مع بعضها ضمن شبكة مفاهيمية ودفعتهم إلى المشاركة في العمل والأنشطة المدرجة في أوراق العمل وفي الأعمال الجماعية، ضف إلى ذلك عمليات التقويم والتغذية الراجعة التي سمحت بتوضيح الأخطاء للمتدربين ومقدار تقدمهم وما تعلموه، "حيث أن معرفة المتعلمين بما يعرفونه يساعدهم على فهم طبيعة معارفهم وتقييمها فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتأملوا فيما تعلموه (Meta– congnition) وما يجب أن يتعلموه وإلى تقييم ما تعلموه وتحديد مالا يعرفونه وهذا بدوره يؤدي إلى التركيز الشديد في موضوع التعلم" (بدير، 2008، ص.37)، كما أن طبيعة التعلم النشط تعمل على بناء المتعلم للمعرفة بنفسه بحيث أن المعرفة لا تُستقبل مباشرة ولكنها تبنى بشكل إيجابي مما أدى فهم أكبر واحتفاظ بالمعلومة لمدة أطول، وكل هذا يقود في المحصلة إلى زيادة تحصيل الأساتذة لما يتعلمونه، ولا سيما أن الأفراد المعنيين بالدراسة هم أساتذة من خريجي الجامعات يتحملون مسؤولية تعلمهم ويدركون أهدافهم ويعملون على تنمية معارفهم وزيادة معلوماتهم، على عكس أساتذة المجموعة الضابطة الذين يعتقدون أن التعلم النشط يحتاج إلى مستوى معرفي عال وإلى بذل مزيد من الجهد والوقت، بالإضافة إلى محدودية تكوينهم في هذا الجانب مثل ما أشرنا إليه سابقا.

وفي رأي الطالب أن الأخذ بهذه النتيجة يمكن الاستدلال بها في حل مشكلة عدم الرغبة في التكوين أثناء الخدمة من طرف الأساتذة والتقليل من مقاومتهم لكل أشكال التغيير التي تحدث عند اعتماد مقاربة جديدة أو مسعى تربوي إصلاحي ذلك أن "التعلم النشط ليس مجرد مجموعة أو سلسلة من الأنشطة المختلفة، بل هو فوق ذلك اتجاه يتكون لدى كل من الطلبة والمعلمين" (سعادة وآخرون، 2006، ص.39)

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو الحمائل وصيادي (2019) التي توصلت إلى وجود فرق دال إحصائيا عند المستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار الاستيعاب المفاهيمي لمهارات التدريس النشط في التطبيق البعدي

لصالح المجموعة التجريبية، دراسة السلطاني (2018) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي إجابات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي للتحصيل المعرفي ولصالح المجموعة التجريبية التي تدربت وفق البرنامج التدريبي المقترح، دراسة محمد (2013)، دراسة نايف وحاجي (2018) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين اكتساب المفاهيم لتلميذات المجموعتين (التجريبية والضابطة) لصالح تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي درسن باستخدام التعلم النشط عند مستوى دلالة (0.05)، دراسة Khan et al (2017) التي توصلت إلى أن أداء المجموعة التجريبية أفضل بشكل ملحوظ في جميع مستويات التعليم المركزة (المعرفة، الفهم، التطبيق، حل المشكلات، الملاحظة، والتفكير) بالإضافة إلى التحصيل الأكاديمي الشامل مقارنة بالمجموعة الضابطة، دراسة Kim (2009) التي أظهرت نتائجها تفوق طلبة المجموعة التجريبية في تنمية المفاهيم العلمية تعزى لاستراتيجيات التعلم النشط.

6. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الفرعية السادسة:

لقد كشفت نتائج اختبار الفرضية الفرعية السادسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات كل من أساتذة المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطاقة مهارات إدارة الصف وفق التعلم النشط لصالح المجموعة التجريبية ، حيث تبين أن أساتذة المجموعة الضابطة الذين اعتمدوا الممارسات التقليدية لم يظهر عليهم أي تغيير سواء من حيث التخطيط لإدارة الصف وفق التعلم النشط أو من حيث المهارات الأخرى فلم يتمكنوا من إحداث تفاعل صفي يستجيب لحاجيات التلاميذ ولم يتمكنوا من إعداد بيئة صفية مادية نشطة بل استمروا في نفس الأداءات السابقة من حيث جلوس التلاميذ وتنظيم الحجرة الدراسية وليست لديهم المقدرة على إيجاد منهجا علميا لإثارة دافعية المتعلمين ولم تتوفر لديهم مهارات جديدة في التقويم الصفي مثل تقويم أداء التلميذ والملاحظة وحقائب الإنجاز ومهارات التقويم الذاتي وما إلى ذلك من المهارات الأخرى، على عكس أساتذة المجموعة التجريبية الذين استطاعوا تنمية وتطوير مهاراتهم الصفية بشكل واضح وكبير، وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح بسبب الأساليب التدريبية المتبعة والتي ساعدت على استيعاب الأساتذة المتدربين لكل مهارة من المهارات المستهدفة وتدربهم عليها ممَّا سهل عليهم ممارستها بشكل أفضل مع تلاميذتهم من خلال أدائهم للمهارات الفرعية الخاصة بكل مهارة، وهو ما انعكس بالإيجاب على مستوى نمو مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط

لديهم، كما يمكن تفسير ذلك بأنه تم مراعاة احتياجات الأساتذة المتدربين أثناء تخطيط وإعداد جلسات البرنامج التدريبي وهو ما أكدته الكثير من الدراسات السابقة كدراسة خنيش وعتوته (2017) التي أوصت بأهمية الاعتماد على احتياجات المعلمين عند بناء برامج إعدادهم، وهذا ما تم من خلال تحليل استبيان استطلاع الحاجات التدريبية الموجه للأساتذة واستمارة المقابلة مع بعض مفتشي التعليم الابتدائي للبيداغوجيا ، ويفسر الطالب هذه النتيجة أيضا بالتوافق الحادث بين المعلومات المقدمة (النظرية والعملية) في عرض المهارات من خلال تنفيذ تدريبات خاصة بكل مهارة، وأن المهارات الصفية التي تضمنها البرنامج التدريبي تعتبر من أهم المهارات وأكثرها تكرارا في التراث النظري والدراسات السابقة، كما أن التعلم النشط يعمل على توظيف المعرفة عن طريق ممارسة ما تم تعلمه، كما يمكن أن ترجع هذه النتيجة إلى رغبة الأساتذة المتدربين في استخدام إستراتيجيات التعلم النشط أثناء إدارتهم للصف الدراسي لاقتناعهم بأهميتها ممَّا ساهم في تفاعلهم مع المادة التدريبية نظرياً وعملياً وهو ما ظهر بوضوح في درجات التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح وهذا ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة أبو الحمائل وصيادي (2019)، دراسة بلول وبادي (2017) التي توصلت إلى عدة نتائج من بينها وجود فروق في طرق استخدام مساحة القسم لصالح الأساتذة المستخدمين لإستراتيجيات التعلم النشط، دراسة بن سي قدور وآخرون (2020)، دراسة السلطاني (2018) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الصفي ولصالح المجموعة التجريبية التي تدربت وفق البرنامج التدريبي المقترح، دراسة محمد (2013) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى أقل من (0.01) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة على التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الإدارة الصفية ولصالح المجموعة التجريبية التي تدربت وفق البرنامج التدريبي القائم على التعلم الذاتي (من إستراتيجيات التعلم النشط)، دراسة المرهون وجميعان(2018) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الضبط الصفي لصالح المجموعة التجريبية، دراسة Kim (2009) التي أظهرت نتائجها تفوق طلبة المجموعة التجريبية في الأداء تعزى لاستراتيجيات التعلم النشط.

7. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية العامة:

أشارت نتائج الجدول رقم (42) إلى ارتفاع حجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الأداء المعرفي والمهاري لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية أثناء إدارة الصف باستخدام إستراتيجيات التعلم النشط مقارنة بإدارة الصف وفق الطرق التقليدية، وقد بلغت قيمة حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (η^2) على الاختبار التحصيلي (0.963) أي أن (96.3%) من التباين الكلي في التحصيل المعرفي يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي)، أما على بطاقة الملاحظة وأبعادها المختلفة فقد تراوحت ما بين (0.951 إلى 0.998)، أي أن (95.1% إلى 99.8%) من التباين الكلي للمتغير التابع (الأداء المهاري) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي)، وهي قيم كبيرة ومناسبة وتدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى البرنامج التدريبي، "حيث يرى كوهين (Cohen–1977) أن التأثير الذي يفسر (من 15% فأكثر) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيرا كبيرا" (الرمالي واعليجه، 2019، ص.245)

ولمعرفة مستوى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية تم حساب معدل الكسب وفقا لمعادلة بلاك (Black)، حيث اتضح أن الفاعلية في تنمية الجانبين المعرفي والأدائي كانت كبيرة في كل المهارات إذ تعدت كلها الحد الأدنى للمحك وهو (60%)، كما أن قيم الكسب المعدل كانت أكبر أو قريبة من (1.2) ماعدا مهارات التقويم الصفي التي بلغ معامل بلاك فيها (1.07) وهي قيمة أكبر من الواحد الصحيح لكنها لم تتخط محك الفاعلية (1.2) مما يعني أن البرنامج التدريبي قد أسهم في تنمية مهارات التقويم الصفي لدى أساتذة المجموعة التجريبية بنسبة مقبولة، وربما يعود ذلك إلى أن هذه المهارات تحتاج إلى وقت لكي تنمو، وقد تنمو بشكل ضمني غير ظاهر كإشراك التلاميذ في تقويم نشاطاتهم الصفية، والتركيز على تقويم العمليات والنواتج وليس على المعلومات والمعارف فقط، مع أن النتيجة الكلية للبرنامج كانت فعّالة، ويمكن تفسير هذه النتائج كما يلي:

-البرنامج تم إعداده ليتناسب مع الاحتياجات الفعلية للأساتذة.

-وقت تنفيذ البرنامج التدريبي كان في الفصل الدراسي الأول، ويعتبر هذا مناسبا للأساتذة المتدربين من خلال تطبيقهم لما تدربوا عليه من مهارات بشكل مستمر.

-احتواء البرنامج التدريبي على عديد الأنشطة وأوراق العمل التي تتطلب من الأساتذة العمل بشكل فعال ونشط طيلة مدة التدريب، كما أن دقة تنظيم المعرفة ومحاولة الربط بين المكتسبات القبلية والمعارف الجديدة ساهم في بلوغ الأهداف المسطرة.

-مراعاة البرنامج التدريبي المقترح للخصائص السيكولوجية للأساتذة المتدربين، وحاجاتهم وميولهم واهتماماتهم فيما يقدم لهم من معارف ومفاهيم مما أدى إلى زيادة دافعية التعلم لديهم وبقاء أثره، وهذا ما زاد من فاعلية البرنامج التدريبي المقترح كونهم لم يتلقوا تكوينا كافياً أثناء الخدمة، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات السابقة في البيئة الجزائرية كدراسة بلعسلة وسليماني (2014)، ودراسة بن بريكة (2013)، ودراسة ضلوش وعبد الرشيد (2013)، ودراسة محمودي وبلعيساوي (2013).

-احتواء البرنامج التدريبي على وضعيات تدريبية تعلمية وضحت تعريف التعلم النشط وأهميته وأهدافه وأساليبه وخصائصه، وأدوار كل من المعلم والمتعلم في التعلم النشط ومعوقاته وسبل التغلب عليها، وإستراتيجياته، والغرض من كل إستراتيجية وخطوات تنفيذها ممّا كان له الأثر الكبير في تنمية مهارات الإدارة الصفية.

-استخدام وسائل تكنولوجية حديثة كجهاز العرض والحاسوب أتاح الكثير من فرص التعلم النشط مثل ما أشارت لذلك دراسة Mohammed and Bashier (2017)

-الرغبة الكبيرة لدى أساتذة المجموعة التجريبية في التدريب بسبب أن موضوع البرنامج جديد ومشوق.

-الورشات التدريبية التي تم إحداثها بإشراف وتأطير مديري المدارس الابتدائية كان لها الأثر الواضح في تنمية وتحسين المهارات المستهدفة.

-الأخذ بالاقتراحات التي قدمها الأساتذة المتدربون بخصوص منهجية العمل وطريقة التواصل زاد في فاعلية البرنامج التدريبي.

-تزايد الثقة بالنفس لدى الأساتذة المتدربين طيلة مدة تنفيذ البرنامج التدريبي مما أتاح لهم تنفيذ مهارات الإدارة الصفية بصورة عملية من خلال توظيف إستراتيجيات التعلم النشط بكل كفاءة واقتدار.

-التدخل المستمر من طرف الطالب لدى الجهات المعنية من أجل توفير كل المستلزمات والوسائل والأدوات المساعدة، والعمل على توفيرها للأساتذة المتدربين.

-استغلال مواقع التواصل الاجتماعي والبريد الالكتروني لحل المشكلات وتذليل الصعوبات، وكذلك الرد على كل استفسارات الأساتذة وإمدادهم ببعض المعلومات والتقنيات المساعدة على تنفيذ المهارات التي تدربوا عليها.

-تزويد الأساتذة بمادة علمية ومصادر متنوعة للبحث والاطلاع والاكتشاف.

-ما لاحظه الطالب من تفاعل إيجابي ونشط من قبل الأساتذة المتدربين وحرصهم على الحضور وفق البرنامج المعد، وتطبيقهم لكل التوجيهات وانجازهم لكل الواجبات والأعمال التي كُلِّفوا بها مما ساعد على نجاح البرنامج الذي اعتمد أسلوب مشوق في عرض المعلومات الذي لم يسبق وأن تدربوا وفقه من قبل، مما أدى إلى إثارة دافعيتهم نحو التعلم وتنمية مهارات إدارة الصف وفق منحى التعلم النشط.

-الإستراتيجيات المستخدمة في التعلم النشط تعمل على استغلال الخبرات والتجارب السابقة عند الأستاذ والاعتماد عليها من أجل اكتساب خبرات ومعارف جديدة.

-قد يكون السبب في هذه النتيجة هو زيادة دافعية الأستاذ للتعلم والاكتشاف بسبب الأساليب التدريبية المناسبة للأساتذة وأنماط تعلمهم، والتي تعمل على إيجابية الأساتذة أثناء التعلم والتدريب.

-الفترة الزمنية الكافية التي استغرقها البرنامج التدريبي لمدة (7) أيام بحجم ساعي قدره (31سا 45 د)

-تقويم نشاط وأداء الأساتذة المتدربين من خلال شبكة الملاحظة وبطاقة التقييم الذاتي وتقارير الضبط اليومية منح الأساتذة تغذية راجعة ممَّا مكَّنهم من تحديد نقاط القوة لتعزيزها، ونقاط الضعف لمعالجتها.

واتفقت هذه النتيجة مع عدة دراسات أخرى أثبتت فاعلية برامجها التدريبية، ومنها دراسة أحمد (2013) بعنوان فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمي التعليم الثانوي التجاري أثناء الخدمة، ودراسة أبو الحمائل وصيادي (2019) بعنوان فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس النشط لمعلمي العلوم في مستوى الاستيعاب المفاهيمي والمهارات الحياتية لدى طلابهم بالمرحلة الابتدائية ، ودراسة عبد الفتاح وعتوم (2019) بعنوان فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية حل المشكلات لتنمية مهارات الإدارة الصفية لطالبات المرحلة الجامعية، ودراسة محمد (2013) بعنوان فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارة الإدارة الصفية للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال

جامعة الفيوم، ودراسة المرهون وجميعان (2018) بعنوان برنامج تدريبي مقترح موجه لمعلمات رياض الأطفال لتحسين مهارات الضبط الصفي لديهن.

الاستنتاج العام للدراسة:

تندرج الدراسة الحالية ضمن المساعي الحثيثة لإحداث نوع من التغيير في أنماط تدريب الأساتذة ومحاولة الخروج عن الطريقة التقليدية التي تركز على نواتج المعارف والمعلومات على حساب الجوانب الأخرى المهارية والوجدانية، وإيمانا منا بأن لا نجاح لأي إصلاح أو تجديد تربوي إلا بالتكوين والتدريب الذي يلامس فعلا احتياجات المعنيين ويعالج مشكلاتهم ويستجيب لتطلعاتهم وأهدافهم، قمنا باقتراح برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات الإدارة الصفية لدى عينة من أساتذة اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي تماشيا مع الأهداف التي رسمتها وزارة التربية الوطنية منذ تبنيها لفكرة إصلاح المنظومة التربوية والتي شُرع في تنفيذها مطلع السنة الدراسية 2004/2003.

واستنادا لما جاء في الدراسة الاستطلاعية، وبعد تعرض أفراد المجموعة التجريبية للمعالجة التي تمثلت في إدارة الصف وفق التعلم النشط، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، أوضحت نتائج الدراسة أن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الجانبين المعرفي والأدائي للأساتذة المتدربين كانت كبيرة في كل المهارات من خلال التحسن الملحوظ في أدائهم معرفياً ومهارياً، على عكس المجموعة الضابطة التي لم يظهر عليها أي تحسن أدائي أو نمو معرفي على نحو دال طيلة تنفيذ التجربة، وأن الفروق ترجع إلى تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي)، وعلى هذا خلصت الدراسة إلى تقديم حصيلة من المقترحات يمكن الأخذ بها من أجل تحسين الوضعية الراهنة وبلوغ الأهداف المرسومة في إطار تحقيق تعليم نوعي وهادف ببلادنا.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة تم اقتراح ما يلي:

- الاستفادة من هذا البرنامج المقترح في تدريب الأساتذة بالمراحل التعليمية المختلفة وخصوصا مرحلة التعليم الابتدائي لما له من تأثير إيجابي في تنمية مهارات الإدارة الصفية لديهم.
- الاستفادة من قائمة مهارات الإدارة الصفية للدراسة عند تقويم أداء الأساتذة ميدانيا أثناء الخدمة من طرف المفتشين.

-تشجيع الأساتذة على الاهتمام باستخدام إستراتيجيات التعلم النشط أثناء إدارتهم للصف الدراسي.

-تنظيم دورات تدريبية لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمواكبة الاتجاهات الحديثة في التعليم ومنها إستراتيجيات التعلم النشط.

-دمج الإدارة الصفية كمقياس مستقل وأساسي ضمن برامج إعداد وتكوين الأساتذة في المدارس العليا، وفي المعاهد الوطنية لتكوين موظفي التربية وتحسين مستواهم.

-تضمين برامج تكوين المعلمين في المدارس العليا للأساتذة التدريب على إستراتيجيات التعلم النشط وتوضيح أهميته وفوائده في الإدارة الصفية.

-توجيه انتباه القائمين على وزارة التربية الوطنية إلى تغيير نمط التكوين أثناء الخدمة المعتمد على العروض والكم المعرفي إلى الأخذ بفكرة البرنامج ومتابعة تطبيقه في الميدان.

-ضرورة إخضاع مفتشي التعليم الابتدائي للبيداغوجيا (المواد) إلى تكوين خاص بمهارات التعلم النشط وإدراجها في مخططاتهم التكوينية لفائدة الأساتذة.

-توفير الوسائل التعليمية الحديثة التي تساعد على توظيف إستراتيجيات التعلم النشط أثناء إدارة الصف كالوسائل السمعية والبصرية والتكنولوجية.

-تزويد أساتذة التعليم الابتدائي بأدلة علمية ووثائق مرافقة تتضمن إستراتيجيات التعلم النشط من حيث مفهومها وطريقة تنفيذها وأهميتها في إدارة الصف بشكل أفضل.

-تصميم مناهج التعليم الابتدائي وفق إستراتيجيات التعلم النشط المناسبة التي تعمل على إيجابية المتعلم في المواقف التعليمية/ التعلمية.

-تزويد أساتذة التعليم الابتدائي بجديد البحوث والدراسات الجامعية التي تناولت أهمية تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط وأهم النتائج التي توصلت لها من خلال عقد علاقات تعاون بين المؤسسات التربوية والجامعية.

البحوث والدراسات المقترحة:

-إجراء دراسات مماثلة لتنمية مهارات الإدارة الصفية للأساتذة وفق التعلم النشط في كل المراحل التعليمية ومنها مرحلة التعليم الجامعي.

-إجراء دراسات تتناول مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط وعلاقتها بعدة متغيرات أخرى كالتحصيل الدراسي ودافعية التعلم لدى التلاميذ.

-إجراء دراسات تبحث في مشكلات الإدارة الصفية في كل المراحل التعليمية (ابتدائي-

متوسط- ثانوي) وإيجاد حلول لها.

- إجراء دراسات حول تحديد الاحتياجات التدريبية لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء إستراتيجيات التعلم النشط المختلفة.
- إجراء دراسات حول اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو تطبيق التعلم النشط.
- إعداد برامج تدريبية قائمة على التعلم النشط لتنمية الأداء التدريسي لدى الأساتذة في كل المراحل التعليمية.
- إجراء دراسات تبحث في دور مفتشي التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي للمواد في تنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى الأساتذة.
- إجراء دراسات حول تقويم مهارات الإدارة الصفية في ضوء التعلم النشط لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

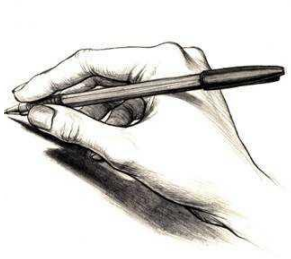
خاتمة

خاتمة:

لقد كشفت لنا هذه الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي القائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، حيث اتضح جلياً أن الأساتذة المتدربين استطاعوا تجاوز ما يسمى بمقاومة التغيير لديهم ورفض كل ما هو جديد، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن الطرق التقليدية في التكوين كانت قاصرة ولم تستطع بلوغ أهدافها رغم المجهودات المبذولة والإمكانيات المتوفرة من طرف الوصاية على عكس البرنامج التدريبي الحالي الذي أحدث قطيعة مع تلك النمطية بإدراج إستراتيجيات التعلم النشط التي ساهمت بشكل كبير في إيجابية الأستاذ المتدرب وجعله عنصرا فاعلا في استغلال قدراته وإمكانياته، وبالتالي الإقبال على التدريب برغبة وحماس.

والتعلم النشط بوصفه يتيح للمتعلمين المشاركة والتواصل وتنمية القدرات والمهارات من خلال تشجيعهم على البحث والاستكشاف، فإنه يتطلب التنويع في استخدام إستراتيجياته حسب كل موقف تعليمي أو تدريبي بما يحقق الأهداف المرغوبة.

وتأسيساً على ما سبق، فإنه يجب الاهتمام بتطوير مختلف المهارات المعرفية والأدائية التي يحتاجها أستاذ اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وخاصة في مجال الإدارة الصفية باعتبارها شرطا ضروريا في عملية التعلم، وذلك بتنويع البرامج التدريبية للتنمية المهنية للأستاذ أثناء الخدمة بما يتفق مع الاتجاهات التربوية الحديثة.



قائمة المراجع

- قائمة المراجع العربية
- قائمة المراجع الأجنبية

❖ قائمة المراجع العربية:

1. ابن منظور .(2005). *لسان العرب الجزء الثاني*، ط1، تونس: الدار المتوسطية للنشر والتوزيع.

2. أبو الجبين، سعيد عبد الرحمان محمد.(2014). *فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم الحياتية على التحصيل لدى طالبات الصف الحادي عشر وتنمية الاتجاه نحو الأحياء في بعض محافظات غزة* (رسالة دكتوراه، قسم البحوث والدراسات التربوية، معهد البحوث والدراسات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية، القاهرة، مصر) تم الاسترجاع من موقع https://iugspace.iugaza.edu.ps/handle/20.500.12358/21012

3. أبو الحمائل، أحمد بن عبد المجيد بن علي؛ وصيادي، هتان بن محمد صالح.(2019). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس النشط لمعلمي العلوم في مستوى الاستيعاب المفاهيمي والمهارات الحياتية لدى طلابهم بالمرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، مصر، 38(183ج2)، 129-182، DOI:10.21608/jsrep.2019.88355

4. أبو حطب، فؤاد؛ وصادق، آمال.(2010). *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*، القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

5. أبو خليل، فاديا.(2011). *إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي* ، بيروت، لبنان: دار النهضة العربية. تم الاسترجاع من موقع https://www.elmarjaa.com/2020/07/blog-post_18.html

6. أبو زيد، ثناء سعيد حسن؛ وشماخي، هند علي حسين.(2019). فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتطوير بعض كفايات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة جازان، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، القاهرة، مصر، 3(9)، 63-92، doi:10.33850/jasht.2019.52438

7. أبو سمور، محمد عيسى.(2015). *مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي* ، ط1، عمان، الأردن: دار دجلة ناشرون وموزعون.

8. أبو علام، رجاء محمود.(2006). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية* ، ط5، القاهرة، مصر: دار النشر للجامعات.

9. الأبيض، قصي عبد العباس حسن؛ وحسون، أحمد عبد الله.(2016). دور النظرية البنائية والتعلم النشط في التعليم، *مجلة كلية التربية الأساسية*، الجامعة المستنصرية، العراق، 22(93)، 993-1008، تم الاسترجاع من موقع https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=147462

10. أحمد، زينب السيد إبراهيم.(2013). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات إدارة الصف لدى معلمي التعليم الثانوي التجاري أثناء الخدمة، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، مصر، ع44ج4، 1-52، تم الاسترجاع من موقع http://0e109v7o2.y.https.search.mandumah.com.ecssr.proxy.deepknowledge.io/Record/700774

11.أحمد، نجاح رحومة.(2015). إسهام برنامج التأهيل في تحسين أداء المعلمين غير الحاصلين على مؤهل تربوي من وجهة نظرهم، *مجلة البحث العلمي في التربية* ، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مصر، 16(ج4)، 311-342، doi:10.21608/jsre.2015.13978

12.إسعادي، فارس؛ وعزي، إيمان.(2015). مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد، *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، جامعة الوادي، الجزائر، 3(2)، 189- 200، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/81573

13.إقروفة، صفية.(2016). العلاقات الإنسانية وعلاقتها بالصحة النفسية داخل البيئة المدرسية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، *مجلة البحوث التربوية والتعليمية* ، م ع للأساتذة بوزريعة، الجزائر، 5(9)، 147- 165، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/33105

14.آل كنه، محمود محمدعبد الكريم.(2011). أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الاستدلالي في مادة الفقه لدى طلاب الصف السادس في الثانويات الاسلامية، *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، جامعة الموصل، العراق، 10(3)، 168- 204 ، تم الاسترجاع من موقع https://www.iasj.net/iasj/article/7340

15.ألجميلي، عدنان علي؛ والجبوري، وداد مهدي.(2009). بعض العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس الثانوية، *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية* ، جامعة القادسية، العراق، 8(1)، 149- 166، تم الاسترجاع من موقع https://www.iasj.net/iasj/download/fed5b022f7e3d2c2

16.أم الخيوط، إيمان؛ وبورزق، يوسف.(2018). اتجاهات أساتذة التعليم الابتدائي نحو التكوين أثناء الخدمة دراسة ميدانية بمدارس مقاطعة مدينة مستغانم، *مجلة العلوم القانونية والاجتماعية* ، جامعة الجلفة، 3(1)، 336-348، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/64448

17.الإمام، م.م حسان خليل إسماعيل.(2013). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التدريس لدى مدرسي التربية الإسلامية في محافظة نينوى، *مجلة دراسات تربوية* ، مركزالبحوث والدراسات التربوية، العراق، 6(24)، 39-60، تم الاسترجاع من موقع https://www.iasj.net/iasj/article/78850

18.بتقة، ليلى.(2018). إستراتيجية العصف الذهني كنموذج للتعلم النشط، *كتاب أعمال الملتقى العلمي الوطني التكويني الثالث حول إستراتيجيات التعلم النشط* ، 458- 471، مركز اليقظة البيداغوجية، جامعة المسيلة، الجزائر: نواصري للطباعة والنشر.

19.بحاش، عبد الحق.(2020). الدلالة الإحصائية والعملية لفرضيات البحوث النفسية والتربوية، *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية* ، جامعة المسيلة، الجزائر،5(1)، 371- 404، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/114692

20.بدير، كريمان.(2008). *التعلم النشط*، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

21.بركات، حمزة.(2019). *التواصل التربوي وعلاقته بكل من التعلم النشط وعادات العقل المنتج لدى*

تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي (رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة المسيلة، الجزائر) تم الاسترجاع من موقع
http://dspace.univ-msila.dz:8080/xmlui/handle/123456789/17820

22.بركات، زياد.(2018). مدى استخدام مهارات التعلم النشط لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، جامعة الوادي، الجزائر، 7(2)، 249-272، تم الاسترجاع من موقع
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/98393

23. البركات، علي أحمد.(2011). فاعلية التدريب على توظيف إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات عمليات العلم لدى الأطفال، *مجلة العلوم الإنسانية* ، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر، 20(3)، 49-75، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/3418

24. بلحسين رحوي، آسيا.(2012). تكوين المعلمين "الواقع والأفاق"، *مجلة البحوث التربوية والتعليمية* ، م ع للأساتذة بوزريعة، الجزائر، 1(1)، 57-80، تم الاسترجاع من موقع
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/40284

25.بلعسلة، فتيحة؛ وسليماني، جميلة.(2014). درجة معرفة خريجي ملمح معلم الابتدائي بالمدرسة العليا للأساتذة لعناصر الإدارة الصفية الفعالة كأساس لتحسين التكوين، *مجلة البحوث التربوية والتعليمية* ، م ع للأساتذة بوزريعة، الجزائر، 3(6)، 65-98، تم الاسترجاع من موقع
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/33900

26.بلقيدوم، بلقاسم.(2013). *الفعالية التربوية لأستاذ التعليم المتوسط العمليات والتفاعل كمعيار: بناء بطاقة ملاحظة وتقييم، وشبكة تحليل الاحتياجات التدريبية أثناء الخدمة* (رسالة دكتوراه منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة سطيف2، الجزائر) تم الاسترجاع من موقع
http://dspace.univ-setif2.dz/xmlui/handle/setif2/240

27.بلول، أحمد؛ وبادي، نوارة.(2017). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التفاعل الصفي في ظل المقاربة بالكفاءات، *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية* ، جامعة الجلفة، الجزائر، 10(2)، 42-56، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/33445

28.البلوي، فيصل ناصر.(2019). تقييم برامج التدريب المهني أثناء الخدمة لمعلمي صعوبات التعلم بمدينة تبوك من وجهة نظرهم والتعرف على احتياجاتهم التدريبية، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة* ، الجمعية الأردنية لعلم النفس، الأردن، 8(4)، 40- 56، تم الاسترجاع من موقع
http://iijoe.org/v8/IIJOE_03_04_08_2019.pdf

29.بن الطاهر، حمزة؛ ورحاب، مختار.(2016). المنظومة القيمية والظواهر التنظيمية غير الرسمية (الاتصال غير الرسمي أو المباشر)، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، جامعة ورقلة، الجزائر، 8(24)، 205- 214، تم الاسترجاع من موقع

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/39553

30.بن بريكة، عبد الرحمان.(2013). مدى ممارسة أساتذة التعليم الثانوي لمهارات الإدارة الصفية من وجهة نظر التلاميذ (دراسة ميدانية). *مجلة البحوث التربوية والتعليمية* ، م ع للأساتذة بوزريعة، الجزائر، 2(3)، 121-140، تم الاسترجاع من موقع

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/37841

31.بن بوزيد، بوبكر.(2009). *إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات* ، الجزائر: دار القصبة للنشر.

32.بن ربيعة، يوسف.(2013). إستراتيجية الإبداع التعلمي على ضوء الإدارة الصفية، *مجلة البحوث التربوية والتعليمية* ، م ع للأساتذة بوزريعة، الجزائر، 2(4)، 159- 178، تم الاسترجاع من موقع

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/36712

33.بن زاف، جميلة.(2013). تأهيل المعلم في ضوء الإصلاحات التربوية الجديدة في الجزائر، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة ورقلة، الجزائر، 5(13)، 185-200، تم الاسترجاع من موقع

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/36602

34.بن زاف، جميلة.(2014). *تأهيل المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي الجديد في ضوء نظرية الموارد البشرية*(رسالة دكتوراه منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر) تم الاسترجاع من موقع

http://thesis.univ-biskra.dz/1168/1/Socio_m7_2014.pdf

35.بن سراج سعداوي، هنيه بنت عبد الله. (2015). أثر استخدام استراتيجيات التدريس التفاعلي النشط على التحصيل الآجل لمقرر طرق تدريس شعبة الكيمياء لطالبات لكلية التربية جامعة أم القرى، *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، جامعة عين شمس، مصر، 30(30)، 599-629،

doi: 10.21608/deu.2015.19300

36.بن سعد، أحمد؛ ورماضنية، أحمد.(2015). التقييم والتقويم في العملية التعليمية، *مجلة البحوث التربوية والتعليمية* ، م ع للأساتذة بوزريعة، الجزائر، 4(7)، 9-26، تم الاسترجاع من موقع

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/33885

37.بن سي قدور، حبيب؛ بن قناب، عبد الرحمان؛ أحمد بن قلاوز، تواتي؛ اسلمى، نورية. (2020). فاعلية إستراتيجية التعلم النشط بالورشات في ممارسة أنشطة ألعاب القوى أطفال لتحسين عناصر الأداء البدني والانجاز الرقمي في فعالية جري التتابع (4×60م)، *مجلة الإبداع الرياضي*، جامعة المسيلة، الجزائر، 11(01)، 437-454، تم الاسترجاع من موقع

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/116200

38.بن صافي، عبد الرحمن.(2017). *دراسة تقييمية لطرق تقدير صدق وثبات أدوات جمع المعطيات في أطروحات دكتوراه علم النفس وعلوم التربية بجامعة الجزائر 2* (رسالة دكتوراه منشورة، كلية العلوم

الاجتماعية، جامعة عبد الحميد بن باديس، جامعة مستغانم، الجزائر) تم الاسترجاع من موقع
http://e-biblio.univ-mosta.dz/handle/123456789/859

39.بن عيسى، السعيد.(2010). مقاربة نقدية لواقع نظام تكوين المعلمين والبدائل الممكنة دراسة حالة الجزائر، *مجلة تنمية الموارد البشرية*، جامعة سطيف2، الجزائر، 5(1)، 66-80، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/62011

40.بن غذفة، شريفة.(2012). تكوين المعلم بين الخبرات السابقة وحاجات الإصلاح التربوي، *مجلة دفاتر المخبر*، جامعة بسكرة، الجزائر، 7(1)، 348- 360، تم الاسترجاع من موقع
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/80730

41.بن كريمة، بوحفص.(2017). واقع برامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية وعلاقتها بأدائهم التدريسي دراسة ميدانية بمدينة ورقلة، *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية* ، جامعة الجلفة، الجزائر، 10(2)، 175-188 تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/33453

42.بن موسى، عبد الوهاب؛ وأبي مولود عبد الفتاح.(2017). الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة ورقلة، الجزائر، 9(30) ، 383- 390، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/78393

43.بن هادية، علي؛ البليش، بلحسن؛ ويحيى، الجيلاني بن الحاج.(1979). *القاموس الجديد للطلاب*، ط1، تونس: الشركة التونسية للتوزيع.

44.بناي، محمد علي؛ ومحجر، ياسين.(2018). المهارات الأساسية للإدارة الصفية لدى مدرسي المحلة الابتدائية- دراسة استكشافية بمدينة ورقلة، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة ورقلة، الجزائر، 10(3)، 561-572، تم الاسترجاع من موقع
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/133218

45.بني دومي، حسن علي أحمد.(2018). فاعلية تعلم الدراما والمسرح باستخدام الويكي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، جامعة مؤتة، الأردن، 45(4)، 389- 408، تم الاسترجاع من موقع
https://dirasat.ju.edu.jo/ES/Article/FullText/13231?volume=45&issue=4

46.بهلولي، خالد؛ ومساك، أمينة.(2019). تكوين المعلمين أثناء الخدمة بين التجارب العالمية والمحلية، *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، جامعة ورقلة، الجزائر، 12(2)، 175- 192، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/96395

47.بهناس، بوبكر.(2019). *أثر التكوين قبل وأثناء الخدمة على أداء أساتذة التعليم المتوسط – دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة الجلفة-* (رسالة دكتوراه منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر) تم الاسترجاع من موقع
http://dspace.univ-djelfa.dz:8080/xmlui/handle/123456789/1242

48.بو أحمد، يحي.(2018). برنامج تدريبي مقترح لتدريس استراتيجيات التعلم النشط في مادة الرياضيات، وأثره على اتجاهات المتربصين نحو تعلم المادة في معاهد التكوين المهني بالجزائر، *مجلة البحوث والدراسات العلمية*، جامعة المدية، الجزائر، 12(01)، 587-624، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/65559

49.بوحفص، عبد الكريم.(2006).*الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية*، ط2، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

50.بوطاف، علي.(2011). استراتيجيات التعليم التعاوني وأثرها على التحصيل في مادة الرياضيات دراسة ميدانية بالجزائر العاصمة، *المجلة الجزائرية التربية والصحة النفسية*، جامعة الجزائر2، الجزائر، 0(4)، 12-32، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/46001

51.بوكرديم، فدوى- قديسة.(2017). تكوين معلم المدرسة الجزائرية وتأهيله خلال الإصلاحات التربوية، *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة قسنطينة2، الجزائر، 3(47)، 86-104، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/23257

52.بوهادي، عابد.(2015). أهمية إستراتيجية العصف الذهني ومهارات حل المشكلات، *مجلة جسور المعرفة*، جامعة حسيبة بن بوعلي شلف، الجزائر 1(2)، 66-85، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/7047

53.البوهي، فاروق شوقي.(2001). *التخطيط التعليمي: عملياته مداخله التنمية البشرية تطوير أداء المعلم*، القاهرة، مصر: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

54.بويعلي، نصيرة.(2018). *تقويم البرامج التدريبية للموارد البشرية في المؤسسة الصناعية- دراسة مسحية للموارد البشرية في المؤسسة الوطنية لصناعة الملح لوطاية- بسكرة*، (رسالة دكتوراه منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر) تم الاسترجاع من موقع http://thesis.univ-biskra.dz/4098/

55.تنيو، فاطمة الزهراء.(2020). الملاحظة: تقنية كثيرة الورود ونادرة التوظيف، *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*، جامعة العربي التبسي، تبسة، الجزائر، 13(1)، 43-63، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/121166

56.جابر، عبد الحميد جابر.(1999). *استراتيجيات التدريس والتعلم*، ط1، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

57.جبالي، نور الدين؛ وعدودة، صليحة.(2012). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بأسلوب الحياة لدى مرضى قصور الشريان التاجي، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة ورقلة، الجزائر، 4(9)، 151-168، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/20609

58.الجميلي، عدنان علي؛ والجبوري، وداد مهدي.(2009). بعض العوامل المؤثرة في الإدارة الصفية لدى أعضاء الهيئة التعليمية في المدارس الثانوية، *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية*، جامعة

القادسية، العراق، 8(1)، 149-1863، تم الاسترجاع من موقع
https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=13465

59.جوهاري، سمير.(2017). *برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التعليم الابتدائي لتطوير كفاءاتهم التدريسية وفق المقاربة بالكفاءات في ضوء احتياجاتهم التدريبية* ، (رسالة دكتوراه منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف2، الجزائر) تم الاسترجاع من موقع
http://dspace.univ-setif2.dz/xmlui/handle/123456789/856

60.حاجي، فريد.(2005). *بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات* ، الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

61.الحداد، سلوى يحيى محمد؛ والقواس، محمد أحمد مرشد.(2016). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات التدريس الفعال لدى أعضاء هيئة التدريس غير التربويين بجامعة اب، *مجلة سلوك*، جامعة مستغانم، الجزائر، 3(2)، 165- 185، تم الاسترجاع من موقع
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/12523

62.حديد، يوسف.(2014). تصور لتكوين المعلمين بالجزائر في ضوء معايير التمهين، *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 25 (4)، 275- 297، تم الاسترجاع من موقع
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/90035

63.حديدي، محمد.(2015). الدافعية للتعلم بين التأثير النفسي والاجتماعي، *مجلة دراسات اجتماعية*، مركز البصيرة للبحوث والاستشارات التعلمية، الجزائر، 7(2)، 39- 48، تم الاسترجاع من موقع
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/103751

64.الحديدي، محمود؛ ودهمش، لينداً.(2013). الحاجات التدريبية لمعلمات التربية الرياضية في المدارس الأساسية العليا الأردنية من وجهة نظرهن، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، فلسطين، 27(3)، 667- 702، تم الاسترجاع من موقع
https://journals.najah.edu/media/journals/full_texts/7_0.pdf

65.حرايز، رابح؛ وكتفي، عزوز.(2021). درجة استخدام أساتذة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لمهارات التعلم النشط من وجهة نظرهم، *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية* ، جامعة المسيلة، الجزائر، 6(1)، 252- 290، تم الاسترجاع من موقع
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/153849

66.الحربي، عبيد مزعل عبيد.(2017). درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لمهارات التعلم النشط داخل غرفة الصف، *مجلة تربويات الرياضيات* ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مصر، 20(2)، 18-57، DOI: 10.21608/armin.2017.81127

67.حسونة، أسامة؛ والمطري بشرى.(2018). درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لعناصر التعلم النشط في العاصمة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم*

الإنسانية)، فلسطين، 32(12)، 2219-2246 تم الاسترجاع من موقع
https://journals.najah.edu/media/journals/full_texts/2_szMkIAZ.pdf

68.حمدان، محمد زياد.(1991). *تصميم وتنفيذ برامج التدريب* ، عمان، الأردن: دار التربية الحديثة.

69.حمدي، يحي بن عامر يحي.(2017). برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر* ، القاهرة، مصر، 36(172 ج2)، 549-609، doi: 10.21608/jsrep.2017.6457

70.الحيلة، محمد محمود.(2007). أثر التعلم التعاوني القائم على مجموعات الخبراء في التحصيل المباشر والمؤجل لطلبة مساق تصميم التعليم في كليات العلوم التربوية، *مجلة المنارة للبحوث والدراسات* ، جامعة آل البيت، المملكة الأردنية الهاشمية، 13(4)، 167- 198، تم الاسترجاع من موقع
http://repository.aabu.edu.jo/jspui/handle/123456789/612

71.الحيلة، محمد محمود.(2009). *مهارات التدريس الصفي*، ط3، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

72.خطوط، رمضان.(2016). التقويم التربوي واستراتيجياته، *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، جامعة المسيلة، الجزائر، 1(0)، 103- 119، تم الاسترجاع من موقع
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/33783

73.الخطيب، أحمد؛ والعنزي، عبد الله زامل.(2008). *تصميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية* ، ط1، إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.

74.الخفاجي، وصف مهدي يونس.(2013). أثر استخدام طريقة لعب الدور التمثيلي في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم، *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية* ، جامعة الموصل، العراق، 12(4)، 149-180، تم الاسترجاع من موقع
https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=78222

75.خنفار، سامرة؛ وبوصبع، عائشة.(2016). التعلم التعاوني كإستراتيجية للتخفيف من صعوبات التعلم في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، *مجلة أنسنة للبحوث والدراسات*، جامعة الجلفة، 7(1)، 230-244، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/83511

76.خنيش، يوسف؛ وعتوته، صالح.(2017). الاحتياجات التدريبية لمعلم المرحلة الابتدائية في مجال التقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات، *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية*، جامعة الجلفة، الجزائر، 10(2)، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/33510

77.دحدي، اسماعيل؛ ومزياني، الوناس. (2017). التقويم التربوي مفهومه، أهميته، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة ورقلة، الجزائر، 9(31)، 115-126، تم الاسترجاع من موقع
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/78536

78.الدردير، عبد المنعم أحمد.(2006). *الإحصاء البارامتري واللا بارامتري في اختبار فروض البحوث*

النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، مصر: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

79.دوقة، أحمد.(2007). الدافعية للتعلم في مرحلة التعليم المتوسط، *المجلة الجزائرية التربية والصحة النفسية*، جامعة الجزائر 2، الجزائر، 0(1)، 16- 26، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/42578

80.الرازي، أبو بكر.(2014). *مختار الصِّحاح*، ط1، الجزائر: دار الفردوس.

81.راشد، سونه سعيد؛ مخلوف، سميحة علي؛ وعثمان، منى شعبان.(2017). تفعيل دور معلمة رياض الأطفال المكفوفين في إدارة الصف، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، جامعة الفيوم، مصر، 7(1)، 309- 353، doi: 10.21608/jfust.2017.82991

82.الرجوب، ميساء فائق؛ رواشدة، إبراهيم فيصل؛ وخلف، محمود حسن بني.(2015). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي العلوم بمنحى التعلم النشط في اكتساب طلبة الصف الثامن المفاهيم العلمية وتنمية تفكيرهم الناقد واتجاهاتهم نحو التعلم النشط، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، 1(36ج1)، 57-90، تم الاسترجاع من موقع https://dspace.qou.edu/xmlui/handle/194/1751

83.الردادي، فهد بن عايد بن مناور.(2019). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلّم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم الشرعية واتجاهاتهم نحوه في المملكة العربية السعودية* (رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا) تم الاسترجاع من موقع http://dspace.mediu.edu.my:8181/xmlui/handle/123456789/126450

84.رشيد، خالد خزعل.(2019). فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في إدارة الفصل الدراسي وأثره في تحصيل الطلبة ، *مجلة الجامعة العراقية*، بغداد، العراق، 43 (3)، 395- 407، تم الاسترجاع من موقع https://www.iasj.net/iasj/article/172750

85.رفاعي، عقيل محمود.(2012). *التعلم النشط المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم*، الإسكندرية، مصر: دار الجامعة الجديدة للنشر. تم الاسترجاع من موقع https://ia803101.us.archive.org/11/items/bibliothequeapchammaa006522019/Biblioth%C3%A8que%20Apc%20Hamma_A00652_2019.pdf

86.الرمالي، إيمان المهدي مفتاح.(2016). تدريب معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية على توظيف استراتيجيات التعلم النشط وأثره في تنمية أدائهم التدريسي وعلى مهارات التفكير الرياضي لدى تلاميذهم ، *مجلة البحث العلمى فى التربية*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية بجامعة عين شمس، مصر، 17(ج1)، 449-462، doi: 10.21608/jsre.2016.8798

87.الرمالي، إيمان المهدي؛ واعليجه، نعيمة سالم.(2019). برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط لتنمية الأداء التدريسي والدافعية للإنجاز لدى الطالبات المعلمات شعبة رياضيات، *مجلة التربوي جامعة المرقب ليبيا*، ع 15، 236-261، تم الاسترجاع من موقع /http://tarbawej.elmergib.edu.ly

88.الريحاوي، قمر محمد خير .(2016). *برنامج قائم على التعلم النشط لتنمية مفاهيم التواصل والاستدلال لمعلمي الرياضيات* (رسالة دكتوراه منشورة، كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة، مصر)، تم الاسترجاع من موقع http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=113216

89.ريغي، عقيلة؛ ولعشيشي، أمال غندير.(2019). حاجة معلمي التعليم الابتدائي للتكوين في بعض استراتيجيات التعلم النشط، *مجلة البيداغوجيا* ، مركز اليقظة البيداغوجية، جامعة المسيلة، 01(01)، 139-150، تم الاسترجاع من موقع http://www.univ-msila.dz/cvp/?p=1403

90.زرقان، ليلى.(2013). اقتراح بناء برنامج تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي بجامعة سطيف 1-2 نموذجا (رسالة دكتوراه منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة سطيف 2، الجزائر) تم الاسترجاع من موقع
http://dspace.univ-setif2.dz/xmlui/handle/setif2/232

91. زرواتي، رشيد.(2007). *مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية* ، عين مليلة، الجزائر: دار الهدى للطباعة والنشر.

92.زغير، رشيد حميد؛ خنشول، حسينة؛ بوشامي، عبد المولى؛ وبن عبد السلام، عبد الله.(2019). الصلابة النفسية وعلاقتها بالامتثال العلاجي لدى مرضى السكري، *مجلة آفاق علمية*، جامعة تامنغست، الجزائر، 11(4)، 727- 756، تم الاسترجاع من موقع
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/100224

93.زقعار، فتحي؛ وطاهري، حمامة.(2014). نمط إدارة الصف وعلاقته بالانضباط الصفي الذاتي للمتعلم، *مجلة علوم الإنسان والمجتمع*، جامعة بسكرة، الجزائر، 3(5)، 233-250، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/48303

94.الزهراني، عيدة بنت محمد عطيه؛ الحربي، سليمة عايض حمود؛ البركاتي، محسنة أحمد فايز؛ والأنصاري، تهاني سالم يحيى.(2018). أثر توفير مقومات الإدارة الصفية الجاذبة على التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة الليث، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث* ، 2(19)، 100-124، DOI: 10.26389/AJSRP.E030218

95.زيادة، أمينة.(2018). علاقة التفاعل الصفي بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية*، مركز الحكمة للبحوث والدراسات، الجزائر، 6(4)، 155-166، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/71497

96.زيتون، حسن حسين.(2001). *مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس* ، ط1، القاهرة، مصر: عالم الكتب.

97.زيتون، حسن حسين.(2003). *استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم* ، ط1، القاهرة، مصر: عالم الكتب.

98.زين الدين، محمد محمود؛ والظاهري، يحيى بن حميد.(أفريل، 2010). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح*

في تنمية مهارات استخدام بعض وسائط التعليم الإلكترونية في تعليم العلوم لدى معلمي المرحلة الابتدائية في منطقة مكة المكرمة، ورقة مقدمة إلى الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب، جامعة الملك سعود، السعودية، تم الاسترجاع من موقع
https://www.kau.edu.sa/Files/0200328/Researches/56582_26866.pdf

99.الساعدي، يوسف فالح محمد؛ والأزيرجاوي، سعد سالم.(2015). فاعلية إستراتيجيتي لعب الأدوار والمناقشة النشطة في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي للمفاهيم العلمية، *مجلة كلية التربية الأساسية*، الجامعة المستنصرية، العراق، 21(92)، 85-104، تم الاسترجاع من موقع
https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=114379

100.ستيتي، مليكة.(2013). التدريس الفعال مهارات ومبادئ، *مجلة البحوث التربوية والتعليمية* ، م ع للأساتذة بوزريعة، الجزائر، 2(4)، 179- 190، تم الاسترجاع من موقع
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/36713

101.سعادة، جودت أحمد؛ عقل، فواز؛ اشتية، جميل؛ زامل، مجدي؛ وأبو عرقوب، هدى.(2006). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

102.سعادة، جودت أحمد؛ وأشكناني، شيماء مصطفى.(2013). درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال لعناصر التعلم النشط في دولة الكويت، *مجلة دراسات العلوم التربوية* ، الجامعة الأردنية، 40 ملحق4، 1161- 1177، تم الاسترجاع من موقع
https://journals.ju.edu.jo/DirasatEdu/Article/viewFile/4670/3260

103.سلام، هدى.(2015). *جودة إدارة الصف في ضوء الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة* (رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة سطيف 2، الجزائر). تم الاسترجاع من موقع http://dspace.univ-setif2.dz/xmlui/handle/setif2/666

104.السلامات، محمد خير محمود.(2017). أثر استخدام نموذج جيرلاك وإيلي في تنمية القدرة على حل المشكلات العلمية والاستقلال المعرفي لدى طلاب الصف الثالث متوسط مختلفي أنماط التعلم، *مجلة رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السعودية، ع145، 49- 67، تم الاسترجاع من موقع
https://storage.googleapis.com/abegsjournal/researchs/145/14503.pdf

105.السلطاني، عبد الحسين شاكر.(2018). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على أساس الكفايات في إكساب الطالبات المطبقات مهارات التدريس الصفي، *مجلة آداب الكوفة*، جامعة الكوفة، العراق، 2(35)، 99-126، تم الاسترجاع من موقع https://www.iasj.net/iasj/article/141080

106.سليم، فداء أكرم.(2011). أثر استخدام العصف الذهني في تحصيل مادة طرائق التدريس وتنمية التفكير العلمي، *مجلة علوم التربية الرياضية* ، جامعة بابل، العراق، 4(2)، 249-272، تم الاسترجاع من موقع https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=48456

107.سليمان، أمين علي محمد؛ وأبو علام، رجاء محمود.(2010). *القياس والتقويم في العلوم الإنسانية أسسه وأدواته* وتطبيقاته، ط1، القاهرة، مصر: دار الكتاب الحديث. تم الاسترجاع من موقع https://www.psydz.info/2020/12/pdf_19.html

108.سليمان، سميحة محمد سعيد.(2014). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات استراتيجيات التعلم النشط لدى عضوات هيئة التدريس بجامعة الطائف، *مجلة رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، السعودية، ع130، 115-138، تم الاسترجاع من موقع https://storage.googleapis.com/abegsjournal/researchs/130/13005.pdf

109.سليماني، جميلة.(2017). برنامج تدريبي جماعي مبني على استراتيجية العصف الذهني لتنمية التفكير الجانبي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، *مجلة حوليات جامعة الجزائر 1*، 31(3)، 142-159، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/37492

110.سليماني، فتيحة.(2014). معالجة المشكلات الصفية بتطبيق البرمجة اللغوية العصبية، *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، جامعة الوادي، الجزائر، 2(3)، 202- 229، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/79367

111.سمارة، فوزي أحمد.(2007). *التفاعل الصفي*، ط1، عمان، الأردن: الطريق للنشر والتوزيع.

112.سمارة، نواف أحمد؛ والعديلي، عبد السلام موسى.(2008). *مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية*، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

113.سماره، نواف أحمد حسن. (2015). مستوى ممارسة مبادئ التعلم البنائي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مؤتة في الأردن، *مجلة دراسات وأبحاث*، جامعة الجلفة، الجزائر، 7 (18)، 258- 279، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/2726

114.سماره، نواف أحمد حسن.(2018). واقع ومعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في الأردن، *مجلة دراسات العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية، 45(4)، 479-497، تم الاسترجاع من موقع https://journals.ju.edu.jo/DirasatEdu/article/view/13572

115.سمرين، سهى؛ ومسمار، بسام.(2019). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية حل المشكلات في تحسين بعض كفايات تدريس التربية الرياضية لدى طلبة التدريب الميداني في جامعة القدس، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) نابلس، فلسطين*، 33(12)، 1899-1922، تم الاسترجاع من موقع https://journals.najah.edu/article/1648/

116.سيد، أسامة محمد؛ والجمل، عباس الحلمي.(2012). *أساليب التعليم والتعلم النشط*، ط1، دسوق، مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

117.سيسبان، فاطمة الزهراء.(2016). الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي، *مجلة التنمية البشرية*، جامعة وهران2، الجزائر، 1(6)، 15- 29، تم

الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/36164

118.شاكر، أنوار فاروق.(2018). تقويم أداء تدريسي التاريخ في جامعة ديالى على وفق مبادئ التعلم النشط، *مجلة الفتح*، جامعة ديالى، العراق، 14(75)، 388-404، تم الاسترجاع من موقع https://www.iasj.net/iasj/article/150894

119.الشربيني، زكريا أحمد.(2007). *الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية*، القاهرة، مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

120.شرفي، بوبكر؛ وداودي، محمد.(2020). المشكلات الصفية التي تواجه معلمي المرحلة الابتدائية الجدد بمدارس مدينة أفلو، *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية* ، جامعة المسيلة، الجزائر،5(1)، 204-228، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/114686

121.شريفي، علي.(2012). *إدارة القسم المدرسي بأسلوب التعلم التعاوني وأثره على التحصيل الدراسي والاندماج الصفي* (رسالة دكتوراه منشورة، كلية العلوم الاجتماعية جامعة وهران، الجزائر). تم الاسترجاع من موقع https://theses.univ-oran1.dz/document/01201217t.pdf

122.شلالي، لخضر.(2012). تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الأساتذة والطلبة، *مجلة دفاتر المخبر*، جامعة بسكرة، الجزائر، 7(1)، 182-193، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/80719

123.شنون، خالد.(2017). إستراتيجية التعلم التعاوني، مبادؤه وخطوات تنفيذه في العملية التعليمية التعلمية، *المجلة الجزائرية التربية والصحة النفسية* ، جامعة الجزائر2، الجزائر، 0(7)، 129-140، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/62325

124.شنين، فاتح الدين.(2016). *دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية دراسة تجريبية على عينة من معلمي المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة* (رسالة دكتوراه منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، الجزائر) تم الاسترجاع من موقع https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/13410

125.صالح، وئام هشام.(2015). أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تنمية التفكير التأملي لدى تلامذة الصف الخامس الأساسي في مادة التاريخ، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية* ، الجمهورية العربية السورية، 37(4)، 247-265، تم الاسترجاع من موقع http://journal.tishreen.edu.sy/index.php/humlitr/article/view/1931

126.صاهد، فتيحة؛ وعزوق؛ جميلة.(2019). الاحتياجات التكوينية للأستاذ الجامعي في ضوء مشروع المؤسسة، في كتاب جماعي أعمال الملتقى الوطني الأول (تحرير)، ***واقع تكوين الأستاذ الجامعي المتدرب في ظل أهداف مشروع المؤسسة*** (ص ص 504- 532). مخبر المهارات الحياتية، جامعة المسيلة، الجزائر: نواصري للطباعة والنشر.

127.الصغير، أحميد فرج.(2007). تجارب بعض الدول في تدريب المعلمين أثناء الخدمة وإمكانية الإفادة منها في ليبيا، *مجلة جامعة سبها (العلوم الإنسانية)*، ليبيا، 6(2)، 90- 95، تم الاسترجاع من موقع https://sebhau.edu.ly/suj/paper/d96.pdf

128.الصمادي، محارب علي محمد؛ دعوم، حامد محمد علي؛ وفريحات، عمار عبد الله.(2009). واقع ممارسة المعلمين لحفظ النظام وإدارة الصفوف من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، 6(23)، 33- 66، تم الاسترجاع من موقع https://www.iasj.net/iasj/article/2685

129.صيدم، شادي محمد خميس؛ والناصر، عبد المجيد.(2019). أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتواصل الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة، *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، 5(1)، 294-312، تم الاسترجاع من الموقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/87164

130.ضلوش، كمال؛ وعبد الرشيد، عبد الرشيد.(2013). الأداء المهني لأساتذة التعليم الثانوي في مجال الإدارة الصفية، *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، م ع للأساتذة بوزريعة، الجزائر، 2(3)، 103- 120، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/37840

131.ضيات، جهيدة؛ وعتروس، نبيل.(2018). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الموديولات التعليمية لتنمية الكفايات الأساسية لدى مربيات التربية التحضيرية دراسة تجريبية على عينة من مدينة الوادي- الجزائر، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة ورقلة، الجزائر، 10(3)، 431-446، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/133208

132.الطائي، ابتهال أسمر اعبودي؛ والجميلي، هاشم محمد حمزة.(2014). أثر استعمال (جيرلاك وإيلي) في تحصيل مادة الرياضيات واستبقائها لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، *مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية*، العراق، 22(6)، 1603- 1621، تم الاسترجاع من موقع https://www.iasj.net/iasj/article/95466

133.الطائي، فاضل خليل إبراهيم؛ والسليفاني، ستار جبار حاجي.(2014). فاعلية تصميم تعليمي تعلمي وفق نموذج جيرلاك وايلي في اكتساب المفاهيم الزمنية لدى طلاب الصف الحادي عشر الإعدادي في مادة التاريخ وتنمية عادات العقل والتعاطف التاريخي لديهم، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، الأردن، 3(4)، 122- 143، تم الاسترجاع من موقع http://www.iijoe.org/v3/IIJOE_06_04_03_2014.pdf

134.طبشي، بلخير.(2016). الإدارة الصفية في ضوء المقاربة الإنسانية ودورها في العملية التعليمية التعلمية، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، جامعة ورقلة، الجزائر، 8(27)، 509- 513، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/40738

135.الطعاني، حسن.(2011). درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمي التعليم الثانوي في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة جامعة دمشق*

للعلوم التربوية والنفسية، 27(1+2)، 691- 729، تم الاسترجاع من موقع
http://damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/691-729.pdf

136.الطناوي، عفت مصطفى .(2009). *التدريس الفعال: تخطيطه- مهاراته- استراتيجياته- تقويمه* ، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

137.عافية، عزة عبد الرحمن مصطفى.(2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة بمرحلة التعليم الأساسي، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، 35(169، ج2)، 13- 52،
doi: 10.21608/jsrep.2016.32179

138.عامر، رضا.(2013). أساليب التعليم النشط ودورها في إدارة الصف، *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، جامعة الوادي، الجزائر، 1(2)، 70-86، تم الاسترجاع من موقع
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/86281

139.عبد الحميد، عائشة إدريس.(2013). أثر إستراتيجية لعب الدور في إكساب تلميذات الصف الخامس الابتدائي المفاهيم النحوية واستبقائها لديهن، *مجلة جامعة تكريت للعلوم*، 20(2)، 191-243، تم الاسترجاع من موقع https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=72757

140.عبد الرحمن، إيمان جميل عبد الفتاح.(2019). معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليها في محافظة العاصمة عمان، *مجلة البحث العلمي في التربية* ، جامعة عين شمس، مصر 20 (ج8)، 537- 555، doi: 10.21608/jsre.2019.57293

141.عبد السميع، مصطفى؛ وحوالة، سهير محمد.(2005). *إعداد المعلم تنميته وتدريبه*، ط1، عمان، الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

142.عبد الفتاح، فاطمة مصطفى؛ وعتوم، يمنى أحمد.(2019). فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية حل المشكلات لتنمية مهارات الإدارة الصفية لطالبات المرحلة الجامعية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين مركز النشر العلمي، 20(1)، 471-501، تم الاسترجاع من موقع
http://journals.uob.edu.bh/handle/123456789/3506

143.العبد الله، ريم ياسر؛ ورضوان، أحمد محمود.(2019). مستوى فاعلية الإدارة الصفية لدى معلمي المرحلة الأساسية في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر مديريهم، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين، 28 (3)، 589- 606، تم الاسترجاع من موقع
DOI: http://dx.doi.org/10.33976/iugjeps.v28i3.5692

144.العتيبي، حسناء.(2017). معوقات تدريب المعلمات أثناء الخدمة في مدارس مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات والمديرات، *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، المركز القومي للبحوث غزة، فلسطين 1(2)، 91 -112، تم الاسترجاع من موقع https://doi.org/10.26389/AJSRP.H160217

145.عثماني، عبد القادر؛ بن دقفل، رشيد؛ وزيوش، أحمد.(2018). أهمية التكوين أثناء الخدمة في

تنمية كفايات التدريس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية، *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة بسكرة،18(1)، 185- 196، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/67515

146.العجمي، لبنى حسين راشد؛ وعاصم، وداد عبد الحليم أحمد.(2018). تطوير مهارات إدارة الصف المدرسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة بمنطقة عسير في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، المملكة العربية السعودية، 29 (1)، 185- 227، تم الاسترجاع من موقع http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=257437

147.عدس، محمد عبد الرحيم.(1999). *الإدارة الصفية والمدرسة المنفردة*، ط2، عمان، الأردن: دار مجدلاوي للنشر.

148.العرابي، امحمد.(2015). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي المرحلة الابتدائية وفق المقاربة بالكفايات، *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، م ع للأساتذة بوزريعة، الجزائر، 4(8)، 43- 70، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/33552

149.عروي، مختار.(2014). الأسئلة الصفية ودورها في تحقيق التفاعل الصفي بين المعلم والتلاميذ، *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، م ع للأساتذة بوزريعة، الجزائر، 3(5)، 165- 178، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/34862

150.العزاوي، محمد عدنان محمد.(2017). أثر إستراتيجية التعلم النشط في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية لمادة علم النفس التربوي، *مجلة الفتح*، جامعة ديالى، العراق، 13(71)، 366- 389، تم الاسترجاع من موقع https://www.iasj.net/iasj/download/b862a01869474a57

151.العشي، نوال.(2008). *إدارة التعلم الصفي* [طبعة إلكترونية مقروءة]. تم الاسترجاع من موقع https://sst5.com/Books/SSTB1019.pdf

152.علوطي، عاشور؛ وعريوة، مريم.(2019). الألعاب التعليمية في ضوء التعلم النشط، *مجلة البيداغوجيا*، مركز اليقظة البيداغوجية، جامعة المسيلة، 1(1)، 117- 125، تم الاسترجاع من موقع http://www.univ-msila.dz/cvp/wp-content/uploads/2019/01/7.pdf

153.علي، سليم توفيق.(2015). أثر التعلم التعاوني في تحصيل مادة الأحياء والسلوك التنمري لدى طلاب الصف الثاني متوسط، *مجلة كلية التربية الأساسية*، الجامعة المستنصرية، العراق،21(89)، 225-248، تم الاسترجاع من موقع https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=101658

154.عليوة، السيد.(2001). *تحديد الاحتياجات التدريبية*، ط1، القاهرة، مصر: ايتراك للنشر والتوزيع.

155.العنانزه، جاسر حسني مطلق.(2017). فاعلية البرامج التدريبية لمعلمي التربية الرياضية أثناء الخدمة، *مجلة علوم الرياضة جامعة ديالى*، العراق، 9(29)، 15- 33، تم الاسترجاع من موقع https://www.iasj.net/iasj/download/da4db3719df30cb5

156.العنزي، بتلة صفوق.(2009). *إعداد المعلم في دول الخليج العربي نماذج مقترحة*، ط1، إربد، الأردن: عالم الكتب الحديث.

157.العنزي، سلامة بن عواد.(2020/06/20). دور المعلم في تطوير المنهج، *دراسات وبحوث تعليمية وتربوية*، ص5، تم استرجاعها في 2020/09/03م، من الموقع الإلكتروني https://www.new-educ.com/category/studies/page/4

158.عواد، يوسف ذياب؛ وزامل، مجدي علي.(2010). *التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة*، عمان، الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

159.الغانمي، مرتضي عباس حسن؛ والعطار، زيد بدر محمد.(2016). أثر إستراتيجية المناقشة النشطة في الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الرابع العلمي، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل، العراق، ع29، 503- 526، تم الاسترجاع من موقع https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=126119

160.فاتحي، عبد النبي.(2016). *الوضعية المهنية للمعلم في ضوء تدابير الإصلاح التربوي* (رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر). تم الاسترجاع من موقع http://thesis.univ-biskra.dz/3181/

161.الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم.(2004). *تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم*، ط1، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

162.فريج، إيمان غازي.(2019). *برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة ودور الإشراف التربوي في عملية التدريب: دراسة نموذج* (رسالة دكتوراه منشورة، قسم التربية، المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة اللبنانية، لبنان). تم الاسترجاع من موقع http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=267770

163.فضل الله، هالة أبو القاسم.(2015). *أثر التدريب الإداري الفعال في تنمية الموارد البشرية بمنظمات الخدمات الإستراتيجية* (رسالة دكتوراه في الدراسات التجارية إدارة الأعمال، كلية الدراسات العليا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان) تم الاسترجاع من موقع http://repository.sustech.edu/handle/123456789/11320?show=full

164.فنيش، حنان؛ وعبد الكبير، حنان.(2019). فعالية استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات القدرة على حل المسائل الرياضية، *مجلة البيداغوجيا*، مركز اليقظة البيداغوجية، جامعة المسيلة، 1(1)، 159- 169، تم الاسترجاع من موقع http://www.univ-msila.dz/cvp/wp-content/uploads/2019/01/11.pdf

165.الفهيقي، ساري بن سالم.(2015). توظيف معلم القرآن الكريم لوسائط التعلم المتاحة داخل حجرة الدراسة في معالجة الأخطاء التجويدية في تلاوة القرآن الكريم لدى التلاميذ، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، عمان، الأردن، 4(11)، 187- 202، تم الاسترجاع من موقع http://www.iijoe.org/v4/IIJOE_09_11_04_2015.pdf

166.قادي، منال عمار علي.(2014). *فاعلية برنامج مقترح في مقرر طرق تدريس العلوم لتنمية*

التحصيل ومهارات التدريس والاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات (رسالة دكتوراه غيرمنشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

167.قاسي، سليمة؛ وبوعلي، بديعة.(2012). مدى توافق برامج تكوين المكونين مع متطلبات الممارسة المهنية في ظل الإصلاحات الجديدة، *مجلة البحوث التربوية والتعليمية* ، م ع للأساتذة بوزريعة، الجزائر، 1(1)، 101-116، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/40286

168.قبلي، إناس؛ وتغليت، صلاح الدين.(2020). طرق التدريس الحديثة من منظور نظرية الذكاءات المتعددة (العصف الذهني نموذجا)، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، جامعة ورقلة، الجزائر، 12(3)، 117-126 تم الاسترجاع من موقع
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/116779

169.القحطاني، أمل سعيد.(2014). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط واستراتيجياته في تعديل الاعتقادات نحوه لدى معلمات الجغرافيا للصف السادس الابتدائي بالرياض، *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ، جامعة البحرين مركز النشر العلمي، 15(1)، 417-458، تم الاسترجاع من موقع
http://search.shamaa.org/PDF/Articles/BAJepsc/28JepscVol15No1Y2014/jepsc_2014-v15-n1_417-458.pdf

170.قدوري، رابح.(2012). التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات وتكوين المعلم، *مجلة دفاتر المخبر*، جامعة بسكرة، الجزائر، 7(1)، 217-229، تم الاسترجاع من موقع
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/80721

171.قدوري، رابح؛ وإبراهيمي، سامية.(2017). برنامج علاجي قائم على إستراتيجية التعلم التعاوني للمتفوقين ذوي صعوبات تعلم الحساب في السنة الثالثة ابتدائي، *مجلة دراسات وأبحاث*، جامعة الجلفة، الجزائر، 9(28)، 77-92، تم الاسترجاع من موقع
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/29824

172.القرارعة، أحمد.(2014). أثر استخدام العصف الذهني في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس محافظة الطفيلة- جنوب الأردن، *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، 28(4)، 667- 706، تم الاسترجاع من موقع https://journals.najah.edu/article/1010/

173.قرساس، حسين.(2017). صعوبات الإشراف التربوي لمدير المدرسة الابتدائية من وجهة نظر المديرين، *مجلة التواصل*، جامعة عنابة، الجزائر، 24(1)، 38-57، تم الاسترجاع من موقع
https://www.asjp.cerist.dz/en/article/94458

174.القرني، محمد بن سالم بن سعد آل سويعد.(2018). احتياجات التنمية المهنية الذاتية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر* ، القاهرة، مصر، 37 (177ج1)، 344-399، doi: 10.21608/jsrep.2018.27073

175.قزامل، سونيا هانم علي.(2013). *المعجم العصري في التربية* ، ط1، القاهرة، مصر: عالم الكتب.

176.القضاة، أحمد؛ وقاسم، رياض زاير.(2015). أثر استخدام إستراتيجية حل المشكلات في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية مهارة الحساب الذهني لدى طلبة المرحلة الأساسية، *مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*، جامعة المسيلة، الجزائر، 5(9)، 7-25، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/60732

177.القضاة، محمد فرحان.(2013). فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية لعب الدور في تنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى عينة من أطفال الروضة، *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، الرياض، السعودية، ع43، 30-51، تم الاسترجاع من موقع https://gesten.ksu.edu.sa/sites/gesten.ksu.edu.sa/files/imce_images/e043.pdf

178.قنوعه، عبد اللطيف؛ وفوحمه، خالد.(2017). مدى استعمال أساتذة التعليم المتوسط لجدول المواصفات في بناء الاختبارات التحصيلية دراسة ميدانية في متوسطات الوادي، *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*، جامعة الوادي، الجزائر، 1 (1)، 170- 185، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/65850

179.القيسي، تيسير خليل.(2007). فاعلية استخدام إستراتيجية حل المشكلات في التحصيل والتفكير الرياضي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، *مجلة العلوم التربوية*، كلية التربية، جامعة قطر، ع12، 301-325، تم الاسترجاع من موقع https://qspace.qu.edu.qa/handle/10576/4561

180.القيسي، نايف.(2006). *المعجم التربوي وعلم النفس*، ط1، عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع ودار المشرق الثقافي.

181.الكبيسي، عبد الواحد ثامر؛ والحديثي، رقية أحمد مهدي.(2011). بناء برنامج تدريبي في العصف الذهني لطلبة أقسام التربية الإسلامية في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات، *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية*، العراق، ع1، 160- 196، تم الاسترجاع من موقع https://www.iasj.net/iasj/download/4c95a3be68108af3

182.كتش، محمد.(2001). *فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة*، ط1، القاهرة، مصر: مركز الكتاب للنشر.

183.كتفي، عزوز.(2016). *بناء برنامج تدريبي لتطوير عملية الاتصال الإداري للعاملين في الإدارة المدرسية الجزائرية في ضوء كفاءاتهم الإدارية* (رسالة دكتوراه منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باتنة1، الجزائر) تم الاسترجاع من موقع http://theses.univ-batna.dz/index.php/theses-en-ligne/doc_details/ 4999

184.كتفي، عزوز.(2021). *علم النفس البيداغوجي أساسياته النظرية وممارسته الميدانية* ، المسيلة، الجزائر: نواصري للطباعة والنشر.

185.كتفي، عزوز؛ ومناصرية، عمر.(2019). جودة أداء الأستاذ الجامعي في ضوء المستويات المعيارية العالمية من وجهة نظر بعض الأساتذة، *مجلة كليات التربية*، جامعة الزاوية، ليبيا، ع13، 43-68، تم الاسترجاع من موقع https://dspace.zu.edu.ly/handle/1/330

186.كرماش، بلال.(2017). فعالية أسلوب العصف الذهني في تحقيق الابتكار بمنظمات الأعمال- مدخل نظري، *مجلة أبعاد اقتصادية*، جامعة بومرداس، الجزائر، 7(1)، 194-213، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/31397

187.كروجة، الشارف.(2017). التكوين أثناء الخدمة: الآليات والأهداف دراسة في أجهزة تكوين المعلمين في الجزائر، *مجلة الحوار الثقافي*، جامعة مستغانم، الجزائر، 6(2)، 224- 229، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/101618

188.الكريطي، أسماء جليل؛ والشريفي، شافي حسين علي.(2012). أساليب الإدارة الصفية التي يمارسها تدريسيو الجامعة المستنصرية وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة جامعة كربلاء العلمية*، جامعة كربلاء، العراق، 10(4)، 109- 125، تم الاسترجاع من موقع https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=68454

189.كعوان، فاطمة.(2017). فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني وإستراتيجية حل المشكلات في رفع الكفاية الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي بمدينة الجلفة، *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية*، جامعة الجلفة، الجزائر، 10(2)، 220-259، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/33477

190.اللصاصمة، محمد حرب.(2006). *إدارة التعلم الصفي*، ط1، عمان، الأردن: دار البركة للنشر والتوزيع.

191.لقان، حسينة.(2017). تقييم فعالية تكوين الأساتذة بالمدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، *مجلة أبحاث نفسية وتربوية*، جامعة قسنطينة2، الجزائر، 4(10)، 309-330، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/47225

192.المالكي، عبد الملك بن مسفر بن حسن.(2009). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح على إكساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات* (رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية). تم الاسترجاع من موقع http://www.noorsa.net/files/file/eksaab.pdf

193.مبراك، موسى.(2017). الدافعية، تعاريفها، أنواعها، أهميتها، وظائفها، نظرياتها وعلاقتها بالتعلم المدرسي، *مجلة المفكر*، جامعة الجزائر2، الجزائر، 1(1)، 328- 348، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/74432

194.محمد، أحمد قاسم.(2015). الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في المدارس الأساسية، *مجلة جامعة زاخو*، شمال العراق، 3(1)، 162- 178، تم الاسترجاع من موقع

https://hjuoz.uoz.edu.krd/index.php/hum/article/download/186/137/

195.محمد، صفاء أحمد محمد.(2013). فاعلية برنامج قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارة الإدارة الصفية للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال جامعة الفيوم، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، مصر، 34(34)، 227- 254،

doi:10.21608/saep.2013.50195

196.محمود، حمدي أحمد.(2018). برنامج تدريبي لتنمية الجدارات التدريسية والاتجاه نحو التدريب أثناء الخدمة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء احتياجاتهم التدريبية/ المهنية، *مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية* ، رابطة التربويين العرب، مصر، 11(11)، 39- 73، تم الاسترجاع من موقع https://raes.journals.ekb.eg/article_31927.html

197.محمود، خالد محجوب عبد الله.(2018). بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التعليمية الأدائية لمعلمات التعليم قبل المدرسة أثناء الخدمة بولاية الجزيرة- السودان، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 3(3)، 704- 719، تم الاسترجاع من موقع

https://www.refaad.com/Files/EPSR/EPS-3-3-7.pdf

198.محمود، ولاء فوزي عبد الحليم. (2012). *فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط والقياس الدينامي في تنمية عادات العقل المنتجة والتحصيل الدراسي لدى دارسات مدارس الفصل الواحد* (رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة) تم الاسترجاع من موقع

http://erepository.cu.edu.eg/index.php/cutheses/article/view/2644/2603

199.محمودي، رقية؛ وبلعيساوي، طاهر.(2013). التكوين بالمدارس العليا للأساتذة ضمن استراتيجيات إدارة الصف...واقع وتحديات، دراسة ميدانية مقارنة بين المدرستين بوزريعة، القبة، *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، م ع للأساتذة بوزريعة، الجزائر، 2(4)، 211-238، تم الاسترجاع من موقع

https://www.asjp.cerist.dz/en/article/36716

200.مخامرة، كمال يونس.(2012). مشكلات الإدارة الصفية في المدارس الثانوية في محافظة الخليل من وجهة نظر المعلمين، *مجلة دراسات نفسية وتربوية* ، جامعة ورقلة، الجزائر، 5(1)، 132- 163، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/5451

201.مراد، صلاح الدين.(2011). *الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية* ، القاهرة، جمهورية مصر العربية: مكتبة الأنجلو المصرية.

202.مرتضي، حسنين عدنان.(2019). اتجاهات مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية نحو تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، *مجلة العميد*، العراق، 8 (31)، 309-347، تم الاسترجاع من موقع

https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=170076

203.المرهون، صبا عامر؛ وجميعان، إبراهيم فالح.(2018). برنامج تدريبي مقترح موجه لمعلمات رياض الأطفال لتحسين مهارات الضبط الصفي لديهن، *مجلة دراسات العلوم التربوية* ، الجامعة الأردنية،

الأردن، 45(2)، 513-526، تم الاسترجاع من موقع
https://dirasat.ju.edu.jo/ES/Article/FullText/13105?volume=45&issue=4

204.مزوزي، نورة.(2018). البيئة الصفية المادية وعلاقتها بدافعية الانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المتوسط والثانوي في ولاية بسكرة، *مجلة التغير الاجتماعي*، جامعة بسكرة، الجزائر، 3(6)، 385-408، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/80780

205.مساك، أمينة؛ بهلولي، خالد.(2017). هندسة تكوين المعلمين أثناء الخدمة في ظل الإصلاحات التربوية الجديدة، *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية*، جامعة الجلفة، الجزائر، 10(02)، 01-18، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/33525

206.مسعود، علي تايه.(2012). *دور تدريب الموارد البشرية في بناء القدرات الإدارية القيادية دراسة تطبيقية في الشركة العامة للصناعات الكهربائية/ بغداد* (رسالة دكتوراه منشورة، قسم إدارة الأعمال، جامعة سانت كليمنتس العالمية، مكتب العراق) تم الاسترجاع من موقع
http://stclements.edu/grad/gradalitay.pdf

207.المعموري، عصام عبد العزيز محمد.(2014). أثر استخدام طريقة لعب الدور في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط واتجاههم نحو مادة الفيزياء، *مجلة الفتح*، جامعة ديالى، العراق، 10(59)، 198-222، تم الاسترجاع من موقع https://www.iasj.net/iasj/article/96741

208.المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.(2005). *وحدة النظام التربوي سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي* [طبعة إلكترونية مقروءة]. تم الاسترجاع من موقع http: //infpe.education.gov.dz/?page_id=29

209.مقابلة، نصر محمد؛ وبطاح عبد الله أحمد.(2015). أثر استراتيجية لعب الدور في تحسين بعض مهارات التحدث لدى طلاب الصف التاسع في الأردن، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، فلسطين، 2(37)، 329-362، تم الاسترجاع من موقع
https://journals.qou.edu/index.php/jrresstudy/article/view/799/752

210.المقدادي، محمود حامد؛ والشرفات، صالح سويلم.(2014). مقاومة المعلمين للتغيير أسبابها وطرق التقليل منها من وجهة نظر معلمي ومعلمات مديرية التربية والتعليم لمنطقة قصبة المفرق في الأردن، *مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية*، جامعة شلف، الجزائر، 6(2)، 65-79، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/73589

211.مقدم، عبد الحفيظ.(2003). *الإحصاء والقياس النفسي والتربوي*، ط2، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

212.منتصر، مسعودة.(2016). *أثر برنامج تدريبي مبني على إستراتيجية الذاكرة المعرفية (اللفظية والرمزية) في تنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ عسيري القراءة* (رسالة دكتوراه منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر) تم الاسترجاع من موقع

https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/10379

213.المنجد في اللغة العربية المعاصرة.(2008)، ط3، بيروت، لبنان: دار المشرق.

214.منسي، محمود عبد الحليم.(2007). *الإحصاء والقياس في التربية وعلم النفس*، الإسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.

215.منصور، أميرة.(2017). تقنية الملاحظة وتطبيقاتها المنهجية في بحوث تعليمية اللغة العربية، *مجلة اللسانيات التطبيقية*، جامعة الجزائر2، الجزائر، 1(2)، 64- 96، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/127756

216.مهدي، زينة فاضل؛ وعبد، مرتضى جبار.(2019). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل التواصل اللغوي في تنمية مهارات التحدث لدى طلاب الصف الأول المتوسط، *مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية*، العراق، 27(2)، 225- 238، تم الاسترجاع من موقع https://www.iasj.net/iasj/article/174231

217.الموسوي، سالم عبد الله؛ ونصيف، رعد محمود.(2016). بناء برنامج تدريبي لتعليم مهارات التفكير عند الطلبة المعلمين وأثره في التفكير المحوري لتلامذتهم، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/ جامعة بابل*، العراق، ع30، 620- 640، تم الاسترجاع من موقع https://www.iasj.net/iasj/article/126214

218.ميمون، حدة؛ وإبراهيمي، سامية.(2019). إستراتيجية التعلم التعاوني: بين التنظير ومعوقات التطبيق، *مجلة دراسات نفسية وتربوية*، جامعة ورقلة، الجزائر، 12(2)، 193-207، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/96396

219.نايف، وسن فلاح؛ وحاجي، مريم فرحان.(2018). أثر إستراتيجية التعلم النشط في اكتساب المفاهيم الرياضية في مادة الرياضيات للصف الرابع الابتدائي، *مجلة كلية التربية للبنات*، جامعة بغداد، كلية التربية للبنات، العراق، 29(1)، 1939-1948، تم الاسترجاع من موقع https://www.iasj.net/iasj/article/149566

220.نبهان، يحيى محمد.(2008). *الإدارة الصفية والاختبارات*، عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

221.النجدي، سمير؛ والشيخ، رنده.(2011). أثر التعلم الإلكتروني(E- Learning) على التفكير الناقد لدى دارسي جامعة القدس المفتوحة، *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد*، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين، 3(5)، 11- 41، تم الاسترجاع من موقع https://journals.qou.edu/index.php/jropenres/article/view/418/393

222.نجم، خميس موسى.(2016). أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس الرياضيات في تنمية الحس العددي لدى طلبة الصف الخامس أساسي، *مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، جامعة دمشق كلية التربية، سوريا، 14(4)، 140-163، تم الاسترجاع من موقع

http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=123420

223.النداوي، استبرق داود سالم؛ وعباس، الهام فاضل.(2018). الضبط الصفي لدى معلمات رياض الأطفال، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية* ، جامعة ورقلة، الجزائر، 10(1)، 461-478، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/130062

224.النصيري، أفراح بنت فهد.(2019). درجة معرفة معلمي برنامج صعوبات التعلم بعناصر البيئة الصفية المنظمة في المرحلة الابتدائية بمنطقتي الجوف والحدود الشمالية، *مجلة دراسات العلوم التربوية* ، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 46(1) ملحق1، 1- 16، تم الاسترجاع من موقع dirasat.ju.edu.jo/ES/Article/FullText/14368?volume=46&issue=1

225.نقبيل، بوجمعة.(2016). المناخ المدرسي في المؤسسات التعليمية الجزائرية، *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية* ، جامعة المسيلة، الجزائر، 1(1)، 1-17، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/33784

226.نهاد، طارق محمد.(2015). أثر استخدام إستراتيجيتي المناقشة النشطة والمحاضرة المعدلة في تحصيل مادة طرائق تدريس التربية الرياضية، *مجلة كلية التربية الأساسية* ، الجامعة المستنصرية، العراق، 21(91)، 777- 792، تم الاسترجاع من موقع https://www.iasj.net/iasj?func=fulltext&aId=114451

227.وزارة التربية الوطنية.(2008). *القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08 – 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008* ، النشرة الرسمية للتربية الوطنية، عدد خاص، تم الاسترجاع من موقع https://www.education.gov.dz/wp-content/uploads/2015/02/loi0804Ar1.pdf

228.وزارة التربية الوطنية، القرار المؤرخ في 9 ذي القعدة 1436هـ الموافق 24 غشت 2015 يحدد كيفيات تنظيم التكوين البيداغوجي التحضيري أثناء التربص التجريبي لموظفي التعليم ومدته وكذا محتوى برامجه.

229.وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج.(2016). *المرجعية العامة للمناهج*، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

230.وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 08/ م.ب/ 94 المؤرخ في 10 جويلية 1994 والمتضمن تطبيق التعديلات التي أدخلت على البرامج التعليمية.

231. وزارة التربية الوطنية، المنشور الوزاري رقم 2420/و.ت.و/أ.ع/ بتاريخ 31 جويلية 2005 والمتضمن التكوين أثناء الخدمة لفائدة معلمي التعليم الابتدائي وأساتذة التعليم المتوسط.

232.وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي.(2003 أ). *مناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي*، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

233.وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي.(2003 ب). *مناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي*، الجزائر: مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.

234. وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين.(1998). *مخطط التكوين خاص بالجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة في إطار تطبيق الإستراتيجية الجديدة لتكوين المكونين إضبارة خاصة بالمتربصين* ، الجزائر: الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

235.وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، الإرسال رقم 2005/0.05/29 بتاريخ 02 أفريل 2005 والمتضمن تحسين المستوى الأكاديمي للأساتذة.

236.الوهر، محمود طاهر.(2002). درجة معرفة معلمي العلوم بالنظرية البنائية وأثر تأهيلهم الأكاديمي والتربوي وجنسهم عليها، *مجلة مركز البحوث التربوية* ، جامعة قطر، ع22، 93–126 ، تم الاسترجاع من موقع https://qspace.qu.edu.qa/handle/10576/8248

237.ياسين، منال محمد كامل.(2014). أثر برنامج تدريبي لمعلمي الاقتصاد في استخدام استراتيجيات التعلم النشط في التدريس على مستواهم المهني واتجاهات طلابهم نحو المادة، *مجلة العلوم التربوية*، معهدالدراسات التربوية، جامعة القاهرة، مصر، 22(3) الجزء1، 41– 83، تم الاسترجاع من موقع http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=110001

238.اليماني، عبد الكريم علي.(2009). *استراتيجيات التعلم والتعليم*، ط1، عمان، الأردن: زمزم ناشرون وموزعون.

❖ المراجع الأجنبية:

239. Ahmad, I., Rauf, M., Zeb, A., Rehman, S., Khan, W., Rashid, A., & Ali, F. (2012). Teachers' perceptions of classroom management, problems and its solutions: Case of government secondary schools in Chitral, Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *International Journal of Business and Social Science*, 3(24), 173 -181, Retrieved from https:// www.ijbssnet.com/journals/ Vol_3_No_24_Special_Issue_December_2012/18.pdf

240. Aksit, F., Niemi, H., & Nevgi, A. (2016). Why is active learning so difficult to implement: The Turkish case. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(4), 94-109, Retrieved from https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2985&context=ajte

241. Al- mehsin salama, A.S.(2017). The Effectiveness of a Training Program Based on Active Learning Strategies and its Relationship to Reading Comprehension in both Critical and Creative Levels, *Research on Humanities and Social Sciences*, 7(2), 96- 104, Retrieved from https://www.iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/view/35235

242. AL-Qadri, A. H., & Wei, Z. (2019). Motivation to Learn and its Relationship to Academic Achievement among Students of basic Arabic Schools in China, *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 11(4), 1-12, DOI: 10.5815/ijmecs.2019.04.01

243. Bawaneh, A. K. (2019). Science Teachers Practice level of Active Teaching in Classrooms, *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*,8(2S 9), 1041- 1048, Retrieved from https://www.ijrte.org/wp-content/uploads/papers/v8i2S9/B11240982S919.pdf

244. Demirci, C. (2017). The Effect of Active Learning Approach on Attitudes of 7th Grade Students, *International Journal of Instruction*, 10(4), 129-144, Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1155593.pdf

245. Desimone, L. M. (2011). A primer on effective professional development. *Phi delta kappan*, 92(6), 68-71, https://doi.org/10.1177/003172171109200616

246. Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 819-828, Retrieved from https://booksc.xyz/book/19181963/5d8b9b

247. Fayombo, G., A.(2013). Active Learning Strategies and Academic Achievement among Some Psychology Undergraduates in Barbados, *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 7(7), 2034-2038, Retrieved from https://publications.waset.org/16432/pdf https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/3570

248. Hyun, J., Ediger, R., & Lee, D. (2017). Students' Satisfaction on Their Learning Process in Active Learning and Traditional Classrooms, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(1), 108-118, Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135821.pdf

249. Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2008). Active learning: Cooperation in the classroom. *The annual report of educational psychology in Japan*, 47, 29-30**,** Retrieved from https://www.jstage.jst.go.jp/article/arepj1962/47/0/47_29/_pdf

250. Khan, K., Majoka, M. I., Khurshid, K., & Shah, S. M. H. (2017). Impact of active learning method on students academic achievement in physics at secondary school level in Pakistan, *Journal of Education and Educational Development*, 5(2), 134-151, DOI: 10.20547/jess0521705204

251. Kim, k.(2009). *Exploring Undergraduate student Active learning For Enhancing their Critical Thinking and Learning in A Large Class* (doctoral thesis, The Graduate School College of Education, The Pennsylvania State University, USA). Retrieved from

252. Konti, F.(2011). Teachers and students perceptions towards teachers classroom management applications in primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 4093-4097, DOI: 10.1016/j.sbspro.2011.04.503

253. Mohammed, R. A. S. E., & Bashier, I.(2017). Active learning opportunities provided by digital technologies to EFL students at tertiary level in Sudan, *Sudan Journal of Educational Sciences*, 18(02), 99-110, Retrieved from http://www.sustech.edu/staff_publications/20170509112340277.pdf

254. Nishimura, T. (2014). Effective professional development of teachers: A guide to actualizing inclusive schooling. *International Journal of Whole Schooling*, 10(1), 19-42, Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ1016781

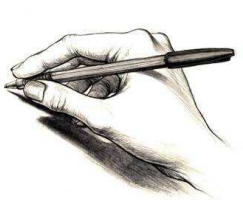
255. Orhan,k.(2009). Active learning strategies in physics teaching, *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 1(1), 27-50, Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504252.pdf

256. Saghir,A.,Abid, Ch, H., Alia,A.,Mubarka,Z., & Ayesha, B.(2017). Relationship of Classroom Management Strategies with Academic Performance of Students at College Level. *Bulletin of Education and Research*, 39(2), 239-249. Retrieved from https://eric.ed.gov/?id=EJ1210265

257. Sibona, C., &Pourreza, S.(2018). The Impact of Teaching Approaches and Ordering on IT Project Management: Active Learning vs. *Lecturing, Information Systems Education Journal (ISEDJ)*, 16(5), 66-77, Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1193495.pdf

258. Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning, Retrieved from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010

الملاحق



- **الملحق1: استبيان استطلاعي موجه لأساتذة التعليم الابتدائي.**
- **الملحق2: استمارة مقابلة مفتوحة مع المفتشين.**
- **الملحق3: قائمة مهارات الإدارة الصفية في صورتها الأولية.**
- **الملحق4: قائمة مهارات الإدارة الصفية في صورتها النهائية.**
- **الملحق5: بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية.**
- **الملحق6: بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية.**
- **الملحق7: الاختبار التحصيلي.**
- **الملحق8: مفتاح الإجابة على الاختبار التحصيلي.**
- **الملحق9: البرنامج التدريبي المقترح.**
- **الملحق10: استطلاع آراء المحكمين حول البرنامج التدريبي.**
- **الملحق11: قائمة أسماء المحكمين.**
- **الملحق12: قائمة أسماء المدربين المساعدين.**
- **الملحق13: تسهيل مهمة لإجراء دراسة ميدانية.**
- **الملحق14: ترخيص بإجراء دراسة ميدانية.**
- **الملحق15: صور لبعض النشاطات المصاحبة للتجربة.**

ملحق رقم (01) استبيان استطلاعي – الحاجات التدريبية في مجال مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط موجه لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية–

السيد (ة) الأستاذ (ة) المحترم (ة):..... تحية طيبة وبعد:

في إطار القيام بدراسة حول اقتراح برنامج تدريبي لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لتنمية مهاراتهم للإدارة الصفية وفق التعلم النشط، ومن بين الإجراءات الأولية لهذه الدراسة التعرف مبدئيا على آرائكم بشأن الاحتياجات التي ترونها محل تدريب لإدارة الصف الدراسي وفق التعلم النشط.

لذا نرجو منكم التكرم بالإجابة على أسئلة هذا الاستبيان بصدق وموضوعية، علما أن معلوماتكم ستبقى سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، شاكرين لكم حسن تعاونكم معنا.

معلومات عامة:

-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

-الأقدمية: أقل من (5) سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من (10) سنوات ☐

-المؤهل العلمي: ثانوي ☐ بكالوريا ☐ جامعي ☐

عند إدارتك للصف الدراسي تقوم بعدة مهارات متنوعة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

1. ما أبرز الأدوار والمهارات التي تقوم بها في إدارتك للصف الدراسي؟

.....

.....

2. ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مجال المعارف والمفاهيم النظرية حول إدارة الصف الدراسي وفق التعلم النشط حسب وجهة نظركم؟

.....

.....

ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مجال : التخطيط للإدارة الصفية وفق التعلم النشط حسب وجهة نظركم؟

.....

.....

ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مجال إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي وفق التعلم النشط حسب وجهة نظركم؟

.....

.....

3. ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مجال تنظيم البيئة المادية للصف وفق التعلم النشط حسب وجهة نظركم؟

.....

.....

4. ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مجال استثارة دافعية المتعلمين وفق التعلم النشط حسب وجهة نظركم؟

.....

.....

.....

5. ما الاحتياجات التدريبية لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مجال التقويم الصفي وفق التعلم النشط حسب وجهة نظركم؟

.....

.....

.....

شكرا لكم

ملحق رقم (02) استمارة مقابلة مفتوحة مع بعض مفتشي التعليم الابتدائي

1 –ما مستوى تنفيذ مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط من طرف أساتذة التعليم الابتدائي؟

.....

.....

2 –ما جوانب القصور في مجال الإدارة الصفية بين أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية؟

.....

.....

3 –ما الحاجيات التكوينية الملحة لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في مجال الإدارة الصفية وفق منحى التعلم النشط؟

.....

.....

4 –إذ طُلب منكم اقتراح تكوين خاص بتنمية مهارات الإدارة الصفية لأساتذة التعليم الابتدائي باللغة العربية وفق التعلم النشط، فما هي المهارات التي ترونها أكثر احتياجا للأساتذة مما يلي (رتبها):

- ☒ مهارة تخطيط إدارة الصف
- ☒ مهارة إدارة الوقت
- ☒ مهارة التواصل والتفاعل الاجتماعي الصفي
- ☒ مهارة استثارة دافعية التعلم لدى المتعلمين
- ☒ مهارة حفظ النظام والضبط الصفي
- ☒ مهارة تنظيم البيئة الصفية المادية
- ☒ مهارة التقويم الصفي
- ☒ مهارة استعمال الوسائل التعليمية
- ☒ مهارة القيادة الصفية

ملحق رقم (03)

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

قائمة مهارات الإدارة الصفية اللازمة لأساتذة التعليم الابتدائي باللغة العربية وفق التعلم النشط في صورتها الأولية

الأستاذ (ة) الفاضل (ة): .....

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

يقوم الطالب بدراسة علمية بعنوان "**فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية** " وذلك بغية الحصول على شهادة الدكتوراه تخصص علم النفس التربوي.

وحيث أن هذه الدراسة تتطلب إعداد قائمة بمهارات الإدارة الصفية اللازمة لأساتذة التعليم الابتدائي باللغة العربية في ضوء التعلم النشط، فقد أعد الباحث قائمة لبعض هذه المهارات من خلال الإطلاع على أدبيات المجال.

ونظرا لما تتمتعون به من دراية وخبرة علمية وعملية في هذا المجال، يلتمس الباحث من سيادتكم التفضل بالإطلاع عليها لتحكيمها وإبداء رأيكم حول النقاط الآتية:

- مدى أهمية المهارة المقترحة.
- مدى وضوح صياغة المهارات.
- مدى انتماء المهارة للمجال الذي تنتمي إليه.
- مقترحاتكم للحذف، والإضافة، أو التعديل.

مع الشكر الجزيل مسبقا

بيانات شخصية عن المحكم	
الاسم واللقب	.....
الدرجة العلمية	.....
التخصص	.....
جهة العمل	.....

إعداد الطالب: **إشراف الأستاذ:**

حرايز رابح **د/ كتفي عزوز**

السنة الجامعية 2021/2020

الرقم	المجال الأول: مهارات تخطيط إدارة الصف	مدى المناسبة		مدى الوضوح		مدى الانتماء	
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	تنتمي	لا تنتمي
1	صياغة أهداف كل نشاط صفي بطريقة إجرائية قابلة للقياس						
2	تحليل محتويات الدروس والنشاطات الصفية إلى عناصرها الأساسية						
3	التخطيط للقواعد والإجراءات الإدارية للصف						
4	معايير اختيار إستراتيجيات التعلم النشط أثناء مرحلة التخطيط						
5	تحديد خطوات تحويل وحدة تعليمية في ضوء التعلم النشط						
6	القيام بتقويم تشخيصي لتحديد مستوى الخبرات السابقة للتلاميذ						
7	تحضير الوسائل والتقنيات التعليمية الملائمة للتعلم النشط						
8	التخطيط للتهيئة المحفزة للنشاط الصفي						
9	تحديد إستراتيجيات تعلمية تجعل التلميذ محورا للنشاط الصفي						
10	تصميم أنشطة إثرائية تراعي القدرات العقلية للتلاميذ						
11	تصميم أنشطة تعليمية صفية تراعي تمايز التلاميذ						
12	تصميم أنشطة صفية مثيرة للتفكير						
13	بناء المسؤولية الفردية للتلاميذ						
14	توضيح نمط البيئة الصفية المادية الملائمة للتعلم النشط						
مهارات أخرى ترون إضافتها:.....							
الرقم	المجال الثاني: مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي	مدى المناسبة		مدى الوضوح		مدى الانتماء	
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	تنتمي	لا تنتمي
15	توزيع الأدوار على التلاميذ وفق إستراتيجيات التعلم النشط						
16	استخدام أساليب التواصل الفعال						
17	التفاعل الرمزي						
18	اكتساب مهارة العلاقات الإنسانية في إدارة الصف						
19	بناء التعاون بين المجموعات						
20	مراعاة الفروق الفردية وأنماط تعلم التلاميذ أثناء النشاط الصفي						

21	مراعاة البيئة النفسية والاجتماعية المساعدة على التفاعل الايجابي						
22	تفقد سلوك التلاميذ						
23	إدارة الوقت						
24	إدارة المناقشة بشكل جيد						
25	تقديم المساعدة لأداء المهمة						
26	التدخل لتعليم مهارات التعلم النشط المستخدمة في النشاط الصفي						
27	المناقشة بين المجموعات						
28	مهارة غلق الدرس						
مهارات أخرى ترون إضافتها:.....							

الرقم	المجال الثالث: مهارات تنظيم البيئة المادية للصف	مدى المناسبة		مدى الوضوح		مدى الانتماء	
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	تنتمي	لا تنتمي
29	إعداد بيئة صفية مادية جاذبة						
30	ترتيب غرفة الصف بما ييسر تطبيق استراتيجيات التعلم النشط						
31	تنظيم وضعية جلوس التلاميذ بشكل يسمح بممارسة مهارات التعلم النشط						
32	مشاركة التلاميذ في وضع تعليمات تنظيم البيئة الصفية المادية						
33	تقسيم زوايا غرفة الصف حسب متطلبات كل نشاط						
34	توضيح قواعد إدارة الصف في مكان بارز للتلاميذ						
35	توزيع المسؤوليات على التلاميذ بما يتناسب وقدراتهم						
36	توجيه التلاميذ إلى استخدام المواد والأدوات المتوفرة بكفاءة						
37	تنظيم وترتيب الأدوات بحيث يمكن استخدامها بسهولة						
38	إدخال تعديلات من وقت لآخر على تنظيم غرفة الصف لتجنب الملل والرتابة						
مهارات أخرى ترون إضافتها:.....							

الرقم	المجال الرابع: مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين	مدى المناسبة		مدى الوضوح		مدى الانتماء	
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	تنتمي	لا تنتمي
39	التهيئة المحفزة للنشاط الصفي						
40	تنويع الأسئلة الصفية لتحفيز التلاميذ						

41	استخدام أساليب التعزيز الإيجابي						
42	إعداد وتنويع الوسائل التعليمية واستخدامها لتعزيز التعلم						
43	توجيه انتباه التلاميذ						
44	التنويع في استخدام المثيرات حسب طبيعة كل نشاط صفي						
45	توظيف مهارات التعلم النشاط في الصف لزيادة الرغبة في التعلم						
46	شرح الطرق النشطة للتلاميذ لتحفيزهم على ممارسة النشاطات						
47	توظيف محتويات البيئة الصفية الفيزيقية في إثارة دافعية التلاميذ						
48	خلق التنافس بين التلاميذ						
49	ربط أهداف النشاط الصفي بحاجات التلاميذ وواقع البيئة التي يعيشونها						
مهارات أخرى ترون إضافتها:.....							

الرقم	المجال الخامس: مهارات التقويم الصفي	مدى المناسبة		مدى الوضوح		مدى الانتماء	
		مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	تنتمي	لا تنتمي
50	تحديد خطوات عملية التقويم الصفي						
51	تحديد معايير ومؤشرات تقويم الصف النشط						
52	تنمية مهارة الملاحظة الصفية أثناء التقويم						
53	تشخيص جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ أثناء التقويم						
54	توضيح معايير التقويم الصفي للتلاميذ						
55	توظيف التغذية الراجعة						
56	توضيح محكات النجاح للتلاميذ						
57	توظيف أنماط التقويم الصفي البديل						
58	بناء التقويم المتبادل بين التلاميذ						
59	التنويع في أدوات وطرق التقويم الصفي						
60	تنمية مهارة التقويم الذاتي لدى التلاميذ						
61	بناء أداة لتقويم الإدارة الصفية وفق التعلم النشط						
مهارات أخرى ترون إضافتها:.....							

ملحق رقم (04)

قائمة مهارات الإدارة الصفية اللازمة لأساتذة التعليم الابتدائي باللغة العربية وفق التعلم النشط في صورتها النهائية

الرقم	المجال الأول: مهارات تخطيط إدارة الصف
1	صياغة أهداف كل نشاط صفي بطريقة إجرائية قابلة للقياس
2	تحليل النشاطات الصفية إلى عناصرها الأساسية
3	التخطيط للقواعد والإجراءات الإدارية للصف
4	تحديد معايير اختيار إستراتيجيات التعلم النشط أثناء مرحلة التخطيط لإدارة الصف
5	تحديد خطوات تحويل وحدة تعليمية إلى التعلم النشط
6	التخطيط للتهيئة المحفزة للنشاط الصفي
7	تحضير الوسائل والتقنيات التعليمية الملائمة للتعلم النشط
8	تصميم أنشطة مناسبة لبيئة التعلم النشط
9	تحديد إستراتيجيات تعلمية تجعل التلميذ محورا للنشاط الصفي
10	تصميم أنشطة تعليمية صفية تراعي تمايز التلاميذ
11	تصميم أنشطة صفية مثيرة للتفكير
12	تصميم أنشطة تعليمية صفية لبناء المسؤولية الفردية للتلاميذ
13	تهيئة البيئة المادية الملائمة للتعلم النشط
الرقم	**المجال الثاني: مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي**
14	توزيع الأدوار على التلاميذ وفق إستراتيجيات التعلم النشط
15	استخدام أساليب التواصل الفعال
16	استخدام التفاعل الرمزي
17	امتلاك مهارة العلاقات الإنسانية في إدارة الصف
18	تعزيز التعاون بين المجموعات
19	مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ أثناء النشاط الصفي
20	مراعاة البيئة النفسية والاجتماعية المساعدة على التفاعل الايجابي
21	تفقد سلوك التلاميذ الصفي
22	إدارة المناقشة بشكل جيد
23	توفير الفرص التي تسمح للتلاميذ ببناء معارفهم الجديدة
24	التدخل لتعليم مهارات التعلم النشط المستخدمة في النشاط الصفي
25	تعزيز المناقشة بين المجموعات
26	امتلاك مهارة إنهاء الدرس
الرقم	**المجال الثالث: مهارات تنظيم البيئةالمادية للصف**
27	توفير بيئة صحية داخل الصف (التهوية- الإضاءة- التدفئة...)
28	تزيين غرفة الصف بما يجعلها مريحة وجذابة
29	تنظيم وضعية جلوس التلاميذ بشكل يسمح بممارسة الأنشطة التعليمية وفق التعلم النشط
30	مشاركة التلاميذ في وضع تعليمات تنظيم البيئة الصفية المادية
31	مساعدة التلاميذ على التفريق بين الحرية والفوضى

32	توضيح قواعد إدارة الصف في مكان بارز للتلاميذ
33	توزيع المسؤوليات على التلاميذ بما يتناسب وقدراتهم
34	توجيه التلاميذ إلى استخدام المواد والأدوات المتوفرة بكفاءة
35	تنظيم وترتيب الأدوات بحيث يمكن استخدامها بسهولة
36	إدخال تعديلات من وقت لآخر على تنظيم غرفة الصف لتجنب الملل والرتابة
الرقم	**المجال الرابع: مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين**
37	التهيئة المحفزة للنشاط الصفي
38	تنويع الأسئلة الصفية التي تساعد على استثارة قدرات التذكر والتفكير لدى التلاميذ
39	استخدام أساليب التعزيز الايجابي
40	إعداد وتنويع الوسائل التعليمية واستخدامها لتعزيز التعلم
41	التنويع في استخدام المثيرات حسب طبيعة كل نشاط صفي
42	توظيف مهارات التعلم النشط في الصف لزيادة الرغبة في التعلم
43	توظيف محتويات البيئة الصفية الفيزيقية في إثارة دافعية التلاميذ
44	إثارة التنافس بين التلاميذ
45	ربط أهداف النشاط الصفي بحاجات التلاميذ وواقع البيئة التي يعيشونها
الرقم	**المجال الخامس: مهارات التقويم الصفي**
46	القيام بتقويم تشخيصي لتحديد مستوى الخبرات السابقة للتلاميذ
47	تحديد خطوات التقويم الصفي
48	تحديد معايير ومؤشرات تقويم النشاط الصفي
49	تنمية مهارة الملاحظة الصفية أثناء التقويم
50	تشخيص جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ أثناء التقويم
51	توظيف التغذية الراجعة
52	توضيح محكات النجاح للتلاميذ
53	القيام بتقويم بنائي (تكويني) بما يتناسب مع إستراتيجيات التعلم النشط
54	بناء التقويم المتبادل بين التلاميذ
55	التنويع في أدوات وطرق التقويم الصفي
56	تنمية مهارة التقويم الذاتي لدى التلاميذ
57	بناء أدوات التقويم وفق مواصفاتها المطلوبة

ملحق رقم (05)

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

استمارة تحكيم بطاقة ملاحظة مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط (في صورتها الأولية)

السيد (ة) المحترم (ة)، الأستاذ (ة) الفاضل (ة): ....

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

في إطار إنجاز رسالة الدكتوراه، تخصص علم النفس التربوي، الموسومة بعنوان: " **فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية**" فقد صمم الطالب بطاقة الملاحظة بهدف التعرف على مدى ممارسة أستاذ التعليم الابتدائي باللغة العربية لمهارات الإدارة الصفية في ضوء التعلم النشط.

ونظرا لما تتمتعون به من دراية وخبرة علمية وعملية في هذا المجال، يسر الطالب أن يضع بين أيديكم هذه البطاقة لتقديم كل التعديلات الممكنة، لذلك نلتمس منكم التكرم بالإطلاع عليها وتقييمها تقييما موضوعيا، وذلك بتقدير مدى صلاحيتها بوضع علامة (×) في خانة أوافق أو لا أوافق على صلاحية العبارة، وإذا كانت هناك ملاحظات أو تعديلات تبدونها حول البطاقة فنرجو منكم وضعها في الخانة المحددة لذلك.

تفضلوا بقبول فائق الشكر والتقدير والاحترام.

بيانات شخصية عن المحكم	
الاسم واللقب	.....
الدرجة العلمية	.....
التخصص	.....
جهة العمل	.....

إعداد الطالب: **إشراف الأستاذ:**

حرايز رابح **د/ كتفي عزوز**

السنة الجامعية 2021/2020

- **تعليمات استخدام البطاقة:**

تُطبق بطاقة الملاحظة من بداية النشاط الصفي ويستمر استخدامها حتى نهايته، ويُلزم مستخدم البطاقة مراجعة دفتر التحضير اليومي للأستاذ وكذلك بطاقات التحضير، ومناقشته بعد الانتهاء من النشاط بهدف تقديم تغذية راجعة له.

يتم تقدير أداء الأستاذ في المهارة المحددة حسب مقياس ليكرت المتدرج الخماسي لمدى ممارسة المهارة موضوع الملاحظة؛ وهي بدرجة عالية جدا، عالية، متوسطة، ضعيفة ، ضعيفة جدا، كما حددت التقديرات الكمية بإعطاء الدرجات 5، 4، 3، 2، 1 للتقديرات اللفظية على التوالي، وهذه التقديرات تعني:

-الدرجة (5): بدرجة عالية جدا يعني أن الأستاذ يمتلك المهارة وينفذها بشكل دائم حسب الاستراتيجيات والشروط المحددة لاستخدامهما كما أنه يستخدمها في الوقت المناسب.

-الدرجة (4): بدرجة عالية يعني أن الأستاذ يمتلك المهارة وينفذها في الغالب وهي تظهر بدرجة أقل وضوحا في أدائه من التقدير السابق

-الدرجة (3): بدرجة متوسطة يعني أن الأستاذ يمتلك المهارة وينفذها بشكل قليل، وهي تظهر بدرجة أقل في أدائه من التقديرين السابقين

-الدرجة (2): بدرجة ضعيفة يعني أن الأستاذ يمارس المهارة وينفذها في حالات شاذة، ولا تظهر في أدائه إلا نادرا

-الدرجة (1): بدرجة ضعيفة جدا يعني أن الأستاذ لا يمارس المهارة وبالتالي فهي لا تظهر إطلاقا في أدائه وسلوكه في المواقف الصفية

- **التعاريف الإجرائية:**

1 -مهارة التخطيط للإدارة الصفية: التصور المسبق الذي يعده الأستاذ لإدارته للصف الدراسي ويشمل مجموعة من القواعد والإجراءات والأساليب والنشاطات والوسائل والأدوات المراد استخدامها من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وتظهر مكتوبة في كراسه اليومي وبطاقات التحضير، ويمكن قياسها من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

2 -مهارة إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي: هي كل النشاطات والأفعال السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي يستخدمها أستاذ اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية داخل غرفة الصف من أجل تحقيق تعلم أفضل، ويمكن قياسها من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

3 -مهارة تنظيم البيئة المادية للصف: كل الإجراءات والتدابير المتخذة من طرف المعلم والتلاميذ لتكون غرفة الصف جاهزة لممارسة كل النشاطات الصفية بها ، ويمكن قياسها من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

4 -مهارة استثارة الدافعية لدى المتعلمين: هي قيام أستاذ اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية بمجموعة من السلوكيات التدريسية بهدف إثارة رغبة التلاميذ في التعلم وحفزهم عليه، ويمكن قياسها من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

5 -مهارة التقويم الصفي: ما يقوم به الأستاذ من أنشطة بقصد الحكم على مدى تحقق الأهداف التي تتضمنها النشاطات الصفية قبل وأثناء وبعد كل نشاط من خلال استخدام أدوات تقويمية معينة كالأسئلة والملاحظة وغيرها، وتفسير نتائجها، والاستفادة منها في تحسين نوعية التعليم ويمكن قياسها من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

الرقم	العبارة	أوافق على صلاحية العبارة		الملاحظات والتعديلات
		نعم	لا	
المجال الأول: مهارات التخطيط للإدارة الصفية (من خلال الكراس اليومي للأستاذ وبطاقات التحضير)				
1	يحدد أهداف النشاطات الصفية ويصوغها صياغة سليمة بما يتوافق مع التعلم النشط			
2	يصوغ أهداف سلوكية محدد قابلة للقياس			
3	يخطط للقواعد والإجراءات الإدارية للصف			
4	يخطط لمعرفة الاستعداد القبلي للتعلم لدى التلاميذ			
5	يحدد تمهيدا محفزا للنشاط الصفي أثناء التخطيط			
6	يحلل محتويات الدروس والنشاطات الصفية إلى عناصرها الأساسية			
7	يوضح تنظيم البيئة الصفية المادية الملائمة للتعلم النشط (تنظيم جلوس التلاميذ، تقسيم غرفة الصف...)			
8	يخطط للنشاطات الصفية بما يعزز الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية			
9	يحدد مسؤولية التلميذ في النشاطات الصفية			
10	يصمم أنشطة صفية مثيرة للتفكير			
11	يختار إستراتيجيات تناسب التعلم النشط لتحقيق الأهداف			
12	يحدد الوسائل التعليمية الملائمة للتعلم النشط			
13	يحدد مصادر التعلم غير التقليدية التي يمكن للتلاميذ الرجوع إليها			
14	يصمم أنشطة تعليمية صفية تراعي تمايز التلاميذ			
15	يصمم أنشطة إثرائية تراعي القدرات العقلية بين التلاميذ			
المجال الثاني:مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي				
16	يشجع التلاميذ على ممارسة الأدوار التعليمية وفق التعلم النشط			
17	يستخدم أساليب التواصل في جميع الاتجاهات لجعل الدرس أكثر تشويقا			
18	يستخدم التفاعل الرمزي كتعبيرات الوجه وحركة اليدين والابتسامة أو العبس			
19	يستخدم مهارة العلاقات الإنسانية في إدارة الصف			
20	يشجع التلاميذ على إثارة الأسئلة حول محتوى النشاطات			
21	يشجع على العمل ضمن فريق (العمل الفريقي)			
22	يوفر البيئة النفسية والاجتماعية المساعدة على التفاعل الايجابي النشط			
23	يشجع التلاميذ على ممارسة الأدوار التعليمية القيادية أثناء النشاط الصفي			
24	يراعي الفروق الفردية عند توزيع الأدوار التعليمية على التلاميذ			
25	يتيح الفرصة للتلاميذ للتعبير عن استجاباتهم			

26	يستخدم أساليب مشوقة أثناء شرح الدرس			
27	يتقبل آراء التلاميذ بغض النظر ما إذا كانت سلبية أم ايجابية			
28	يعمل على تعديل السلوك السلبي لدى التلاميذ بالطرق التربوية المناسبة			
29	يعمل على التغلب على حالات الحرج والإخفاق الدراسي أثناء النشاط الصفي			
30	يستثمر وقت الحصة فيما يخدم أهداف النشاط الصفي			
31	يساعد التلاميذ في اكتساب مهارات التعلم النشط			
32	يوظف الصمت الفعال في الموقف الصفي			
33	يدير المناقشة بشكل جيد			
34	يزود التلاميذ بالخبرات المثيرة للتعلم النشط			
35	يساعد التلاميذ في اكتشاف المعارف والمعلومات بأنفسهم			
36	يحفز التلاميذ على وضع الفروض			
37	يراقب نشاطات التلاميذ ويتدخل لتقديم المساعدة			
38	ينهي النشاط الصفي بطريقة مشوقة			
المجال الثالث: مهارات تنظيم البيئة المادية للصف				
39	يحرص أن تكون الإضاءة والتهوية مناسبة لممارسة الأنشطة الصفية			
40	يوفر بيئة عمل مرتبة في غرفة الصف			
41	ينظم وضعية جلوس التلاميذ بشكل يسمح بممارسة مهارات التعلم النشط على شكل حرف U أو حرف V...			
42	يوفر بيئة صفية جاذبة للتعلم			
43	يشرك التلاميذ في وضع تعليمات تنظيم البيئة الصفية المادية النشطة			
44	يغير أماكن جلوس التلاميذ من وقت لآخر حسب طبيعة النشاط الصفي الذي يمارسونه			
45	ينمي لدى التلاميذ تحمل مسؤولية المحافظة على نظافة الغرفة الصفية			
46	يقسم زوايا غرفة الصف لممارسة النشاطات وفق التعلم النشط			
47	يعلق قواعد إدارة الصف على جدار الغرفة الصفية			
48	يراعي توزيع الأثاث والتجهيزات والأدوات بما يتناسب واستراتيجيات التعلم النشط			
49	يهتم بالمثيرات البصرية داخل غرفة الصف كالصور المعبرة واللوحات التعبيرية			
50	يعمل على تنظيم جلوس التلاميذ حسب خصائصهم العمرية والنمائية			
51	يرتب الأثاث المدرسي بما يسهل التنقل بسهولة بين أركان الصف المختلفة			
52	يخصص ركنا لإبراز أعمال التلاميذ المتميزة			

المجال الرابع: مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين				
53	يستهل الدرس بتهيئة محفزة تثير الرغبة في التعلم			
54	يستخدم أسئلة متنوعة لإثارة جميع التلاميذ			
55	ينوع في استخدام المثيرات لشد انتباه التلاميذ			
56	يستخدم أساليب التعزيز الايجابي مع التلاميذ			
57	ينوع في استراتيجيات التعلم النشط لكسر الروتين والتكرار			
58	يغير نبرة الصوت لزيادة التركيز وشد الانتباه			
59	يتجنب استخدام عبارات التهديد والسخرية			
60	يوظف عبارات التعزيز المناسبة عند الإجابة على الأسئلة الموجهة لهم كعبارات الشكر والثناء			
61	يحفز التلاميذ على البحث باستخدام الطرق النشطة			
62	يربط عناصر النشاط الصفي ببعض الأحداث الموجودة في بيئة التلاميذ لرفع دافعيتهم			
63	يقيم الواجبات الصفية بشكل فوري لتحقيق التنافس بين التلاميذ			
64	يوظف محتويات البيئة الصفية(صور، مناظر، ملصق علمي...) في إثارة دافعية التلاميذ			
65	يدون بعض الإجابات المتميزة على السبورة ليحفز التلاميذ على المشاركة الفعالة			
66	يحفز التلاميذ للنشاط القادم			
67	يعمل على إشعار تلاميذه بتقدمهم في التحصيل			
المجال الخامس: مهارات التقويم الصفي				
68	يشرك تلاميذه في تقويم نشاطاتهم الصفية			
69	يربط عمليات التقويم بواقع حياة التلاميذ			
70	يوجه التلميذ إلى مقارنة ما تم تحقيقه من تقدم بناء على خبراته السابقة وليس مع أقرانه (تقويم محكي المرجع)			
71	يزود التلاميذ بتغذية راجعة بشكل فوري			
72	يراقب أداء التلاميذ في كل نشاطاتهم ليتأكد من تحقيق الأهداف (الملاحظة الصفية)			
73	ينوع الأسئلة (بأشكالها، وأنواعها، ومستوياتها المختلفة...)			
74	يخبر تلاميذه بنتائج التقويم			
75	يسمح بإجراء مناقشة بين التلاميذ لتقييم الأعمال والنتائج المحققة (تقويم الأقران)			
76	يشارك التلاميذ في وضع معايير التقويم الصفي			
77	يستخدم أدوات متنوعة من التقويم تتناسب مع استراتيجيات التعلم النشط (اختبارات الأداء، حقائب الإنجاز، مشروعات التلاميذ...)			
78	يفسح المجال أمام التلاميذ لتقييم نشاطاتهم الصفية بأنفسهم على نحو ذاتي (التقويم الذاتي)			
79	يوظف بعض أنماط التقويم الصفي البديل غير التقويم التقليدي			

80	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ من خلال توفير العديد من نشاطات التقويم			
81	يساعد تلاميذه على تشخيص نواحي القوة والضعف لديهم			
82	يستخدم بعض استراتيجيات التعلم النشط (مثل لعب الأدوار، حل المشكلات...) أثناء تقويم أداء التلاميذ في النشاطات الصفية			
83	يركز على تقويم العمليات والنواتج وليس على المعلومات والمعارف فقط			

ملحق رقم (06)

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

بطاقة ملاحظة مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لأساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في صورتها النهائية

تعليمات استخدام البطاقة:

تُطبق بطاقة الملاحظة من بداية النشاط الصفي ويستمر استخدامها حتى نهايته، ويُلزم مستخدم البطاقة مراجعة دفتر التحضير اليومي للأستاذ وكذلك بطاقات التحضير، ومناقشته بعد الانتهاء من النشاط بهدف تقديم تغذية راجعة له.

يتم تقدير أداء الأستاذ في المهارة المحددة حسب مقياس ليكرت المتدرج الخماسي لمدى ممارسة المهارة موضوع الملاحظة؛ وهي بدرجة عالية جدا، عالية، متوسطة، ضعيفة ، ضعيفة جدا، كما حددت التقديرات الكمية بإعطاء الدرجات 5، 4، 3، 2، 1 للتقديرات اللفظية على التوالي، وهذه التقديرات تعني:

-الدرجة (5): بدرجة عالية جدا يعني أن الأستاذ يمتلك المهارة وينفذها بشكل دائم حسب الاستراتيجيات والشروط المحددة لاستخدامهما كما أنه يستخدمها في الوقت المناسب.

-الدرجة (4): بدرجة عالية يعني أن الأستاذ يمتلك المهارة وينفذها في الغالب وهي تظهر بدرجة أقل وضوحا في أدائه من التقدير السابق

-الدرجة (3): بدرجة متوسطة يعني أن الأستاذ يمتلك المهارة وينفذها بشكل قليل، وهي تظهر بدرجة أقل في أدائه من التقديرين السابقين

-الدرجة (2): بدرجة منخفضة يعني أن الأستاذ يمارس المهارة وينفذها في حالات شاذة، ولا تظهر في أدائه إلا نادرا

-الدرجة (1): بدرجة منخفضة جدا يعني أن الأستاذ لا يمارس المهارة وبالتالي فهي لا تظهر إطلاقا في أدائه وسلوكه في المواقف الصفية

- **الجزء الأول: البيانات العامة للأستاذ**

اسم الأستاذ	.....
المدرسة	.....
الصف الذي تمت فيه الملاحظة (مستوى القسم)	.....
عدد التلاميذ	.....
الحصة	.....
التاريخ	.....
النشاط	.....
موضوع النشاط	.....

- **الجزء الثاني: ممارسة مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط**

الرقم	العبارة	درجة ممارسة الأداء				
		1	2	3	4	5
المجال الأول: مهارات تخطيط إدارة الصف (من خلال الكراس اليومي للأستاذ وبطاقات التحضير)						
1	يحدد أهداف النشاطات الصفية ويصوغها صياغة سليمة بما يتوافق مع التعلم النشط					
2	يصوغ أهداف سلوكية محدد قابلة للقياس					
3	يخطط للقواعد والإجراءات الإدارية للصف					
4	يخطط لمعرفة الاستعداد القبلي للتعلم الصفي لدى التلاميذ					
5	يحدد تمهيدا محفزا أثناء مرحلة التخطيط للنشاط الصفي					
6	يحلل محتويات النشاطات الصفية إلى عناصرها الأساسية					
7	يخطط لتهيئة بيئة صفية نشطة					
8	ينوع في تحديد الأهداف التعليمية/ التعلمية (معرفية، مهارية، وجدانية)					
9	يحدد مسؤولية التلميذ في النشاطات الصفية					
10	يصمم أنشطة صفية مثيرة للتفكير					
11	يختار إستراتيجيات تنفيذ النشاطات الصفية بما يتوافق مع التعلم النشط					
12	يوفر المواد والوسائل التعليمية اللازمة لاستخدام التعلم النشط كالفيديو التعليمي، واللوحات التعليمية، والنماذج المجسمة....					
13	يخطط لتنظيم وقت النشاط الصفي وإدارته بكفاءة					
14	يصمم أنشطة إثرائية تراعي القدرات المعرفية بين التلاميذ					
	الدرجة الكلية لأداء الأستاذ					
المجال الثاني: مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي						
15	يشجع التلاميذ على ممارسة الأدوار التعليمية/ التعلمية وفق التعلم النشط					
16	يستخدم أساليب التواصل في جميع الاتجاهات لجعل الأ نشطة الصفية أكثر تشويقا					
17	يستخدم التفاعل الرمزي كتعبيرات الوجه وحركة اليدين والابتسامة أو العبس					
18	يشجع التلاميذ على إثارة الأسئلة حول محتوى النشاطات					
19	يشجع على العمل ضمن فريق (العمل الجماعي)					
20	يشجع التلاميذ على ممارسة الأدوار التعليمية/ التعلمية القيادية أثناء النشاط الصفي					
21	يراعي الفروق الفردية عند توزيع الأدوار التعليمية على التلاميذ					
22	يتيح الفرصة للتلاميذ للتعبير عن استجاباتهم					
23	يتدخل لتهذيب السلوك غير المرغوب فيه لدى التلاميذ بالطرق التربوية المناسبة					
24	يعمل على التغلب على حالات الحرج والإخفاق الدراسي أثناء النشاط الصفي					
25	يستثمر وقت الحصة فيما يخدم أهداف النشاط الصفي					
26	يوظف الصمت الفعال في الموقف الصفي					

27	يدير المناقشة بشكل جيد					
28	يزود التلاميذ بالخبرات المثيرة للتعلم النشط					
29	يساعد التلاميذ في اكتشاف المعارف والمعلومات بأنفسهم					
30	يحفز التلاميذ على وضع الفروض					
31	يراقب نشاطات التلاميذ ويتدخل لتقديم المساعدة					
32	ينهي النشاط الصفي بطريقة مشوقة					
	الدرجة الكلية لأداء الأستاذ					
المجال الثالث: مهارات تنظيم البيئة المادية للصف						
33	يحرص أن تكون الإضاءة مناسبة لممارسة الأنشطة الصفية					
34	يجدد هواء غرفة الصف					
35	ينظم جلوس التلاميذ بشكل يسمح بممارسة مهارات التعلم النشط على شكل حرف U أو حرف V أو ...					
36	يعمل على تزيين غرفة الصف بألوان مبهجة ومرحة					
37	يشرك التلاميذ في وضع تعليمات تنظيم البيئة الصفية المادية النشطة					
38	يعدل من مكان وقوفه بحيث يراه تلاميذه ويراهم بسهولة					
39	ينمي لدى التلاميذ تحمل مسؤولية المحافظة على نظافة الغرفة الصفية					
40	يسعى أن يكون ما هو مكتوب على السبورة مرئيا					
41	يراعي توزيع الأثاث والتجهيزات والأدوات بما يتناسب واستراتيجيات التعلم النشط					
42	يهتم بالمثيرات البصرية داخل غرفة الصف كالصور المعبرة واللوحات التعبيرية					
43	يرتب الأثاث المدرسي بما يسهل التنقل بسهولة بين أركان الصف الخاصة بالأنشطة التعليمية المختلفة					
44	يخصص ركنا لإبراز أعمال التلاميذ المتميزة					
	الدرجة الكلية لأداء الأستاذ					
المجال الرابع: مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين						
45	يستهل النشاط الصفي بتهيئة محفزة تثير الرغبة في التعلم لدى التلاميذ					
46	يستخدم أسئلة متنوعة لإثارة جميع التلاميذ					
47	ينوع في استخدام المثيرات لشد انتباه التلاميذ					
48	يستخدم أساليب التعزيز الايجابي مع التلاميذ					
49	ينوع في استراتيجيات التعلم النشط لكسر الروتين والتكرار					
50	يغير نبرة الصوت لزيادة التركيز وشد الانتباه					
51	يتجنب استخدام عبارات الإحباط والفشل					
52	يوظف عبارات التعزيز المناسبة عند الإجابة على الأسئلة الموجهة لهم كعبارات الشكر والثناء					
53	يحفز التلاميذ على البحث باستخدام الطرق النشطة					
54	يربط عناصر النشاط الصفي ببعض الأحداث الموجودة في بيئة التلاميذ لرفع دافعيتهم					
55	يقيم الواجبات الصفية بشكل فوري لتحقيق التنافس بين التلاميذ					

56	يوظف محتويات البيئة الصفية (صور، مناظر، ملصق علمي...) في إثارة دافعية التلاميذ					
57	يدون بعض الإجابات المتميزة على السبورة ليحفز التلاميذ على المشاركة الفعالة					
58	يتابع التلاميذ ويوجههم أثناء التعلم النشط					
	الدرجة الكلية لأداء الأستاذ					
المجال الخامس: مهارات التقويم الصفي						
59	ينوع أساليب التقويم بما يتناسب مع إستراتيجيات التعلم النشط المختلفة (اختبارات الأداء، حقائب الإنجاز، مشروعات التلاميذ...)					
60	يربط عمليات التقويم بواقع حياة التلاميذ					
61	يزود التلاميذ بتغذية راجعة فورية					
62	يراقب أداء التلاميذ في كل نشاطاتهم الصفية ليتأكد من تحقيق الأهداف (الملاحظة الصفية)					
63	يراعي استمرارية التقويم وديمومته					
64	يخبر تلاميذه بنتائج تقويمهم					
65	يسمح بإجراء مناقشة بين التلاميذ لتقييم الأعمال والنتائج المحققة (تقويم الأقران)					
66	يحرص على أن تكون معايير الأداء واضحة ومفهومة					
67	يساعد التلاميذ على التقويم الذاتي لما يقدمونه من حلول وإجابات عن التمارين والمسائل والأنشطة.					
68	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ من خلال توفير العديد من نشاطات التقويم					
69	ينوع في طرق التقويم الصفي (شفهية، كتابية، أدائية)					
70	يهتم بتقويم العمليات والنواتج (أثناء النشاط الصفي) وليس على المعلومات والمعارف فقط					
	الدرجة الكلية لأداء الأستاذ					

ملحق رقم (07)

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

اختبار تحصيلي لقياس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في مجال المعارف والمفاهيم النظرية للإدارة الصفية وفق التعلم النشط موجه لأساتذة التعليم الابتدائي باللغة العربية

أخي الأستاذ/أختي الأستاذة:..... السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

يهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة الأستاذ(ة) في تحصيل المعرفة المفاهيمية التي تضمنها البرنامج التدريبي الخاص بتنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لأستاذ التعليم الابتدائي باللغة العربية، وعليك قبل الإجابة على أسئلة الاختبار قراءة التعليمات الآتية قراءة متأنية وواعية حتى يمكنك الإجابة بشكل صحيح.

التعليمات:

- تأكد من الإجابة قبل كتابتها في المكان المخصص لذلك
- أجب عن جميع الأسئلة، ولا تترك أي واحدة دون إجابة
- يحتوي الاختبار على (50) سؤالا للاختيار من متعدد، كل سؤال له إجابة واحدة صحيحة، والإجابة الصحيحة تعطى لها الدرجة (1)، أما الإجابة الخاطئة تعطى لها الدرجة (0)
- مدة الاختبار ستون دقيقة (60 د)

لذا نرجو منكم الإجابة على أسئلة الاختبار بكل صدق وموضوعية، شاكرين لكم حسن تعاونكم.

إعداد الطالب: **إشراف الأستاذ:**

حرايز رابح **د. كتفي عزوز**

السنة الجامعية 2021/2020

أمامك مجموعة من الأسئلة من الاختيار من متعدد تقيس الجانب المعرفي حول الإدارة الصفية وفق التعلم النشط، المطلوب منك وضع دائرة حول الإجابة الصحيحة.

1 - يُقصد بالإدارة الصفية:
أ - التغلب على المشكلات التي تواجه المعلم والمتعلم خلال التدريس
ب -التدريس وفق منهجية محددة لتحقيق الأهداف السلوكية المدرجة في المناهج
ت -حفظ النظام والانضباط للتلاميذ
ث -عمليات التوجيه والقيادة التي تُطبق داخل الصف
2 - أول خطوة يقوم بها المعلم عند التخطيط للإدارة الصفية هي:
أ - تحديد الأنشطة الصفية
ب -صياغة الأهداف
ت -تحديد أساليب التقويم
ث -تحديد طريقة تقديم الأنشطة
3 - تُعد القدرة على إثارة تفكير المتعلمين بشكل مستمر من كفايات المعلم في مجال:
أ - إدارة الصف
ب -التواصل التعليمي
ت -التنمية المهنية
ث -لا شيء مما ذكر صحيح
4 - واحدا مما يلي ليس من عناصر الإدارة الصفية:
أ - المعلم
ب -المتعلم
ت -غرفة المعلمين
ث -غرفة الصف
5 - تنظيم البيئة الفيزيقية والمادية للقسم يشمل:
أ -توفير الإضاءة والتهوية المناسبة
ب -تنظيم جلوس التلاميذ
ت -تنظيم الوسائل التعليمية
ث -كل ما سبق ذكره صحيح
6 - إدارة الصف إدارة جيدة تتطلب من المعلم أن:
أ -يتصف باللين في تعامله مع التلاميذ كي لا يعوقهم عن المشاركة
ب -يتصف بالشدة في تعامله مع التلاميذ كي لا ينصرفوا عن موضوع التعلم
ت -يوفر الجو الاجتماعي والانفعالي الذي يحقق العدل والاحترام في الصف
ث -لا شيء مما ذكر صحيح
7 - واحد مما يلي لا يعد من عناصر بيئة التعلم النشط:
أ - غنية ومتنوعة
ب -تستخدم تقنيات متنوعة
ت -تمتاز بالانغلاق والسيطرة
ث -متمركزة حول المتعلم

8 - توفير مناخ تعليمي يسوده الثقة والتعاون والتفكير المشترك من خصائص:
أ - النمط التسلطي للإدارة الصفية
ب -النمط الديمقراطي للإدارة الصفية
ت -النمط التسيبي للإدارة الصفية
ث -لا شيء مما ذكر صحيح
9 - أي مما يلي لا يعد من أسباب رفع كفاءة إدارة الصف:
أ - تنويع النشاط المدرسي، وتوفير مجموعة نشاطات متعددة
ب -التنوع في أساليب التواصل، والتدريس مع المتعلمين
ت -تقييد تحركات المتعلمين داخل الصف الدراسي
ث -التعامل مع مشكلات المتعلمين بطريقة تقل من حدوثها
10 -من مشكلات الإدارة الصفية الناتجة عن سلوكيات التلاميذ:
أ - الجو التنافسي العدواني
ب -غياب الطمأنينة والأمن
ت -العدوى السلوكية وتقليد التلاميذ لزملائهم
ث -كل ما سبق ذكره صحيح
11 -يعتبر التخطيط للإدارة الصفية:
أ - عملية تتم مرة واحدة خلال بداية السنة الدراسية
ب -عملية علمية تساعد على سير النشاطات بخطوات مرتبة
ت -عملية غير أساسية لتحقيق أهداف التعلم بشكل جيد
ث -مجموعة سلوكيات مترابطة تنفذ في سياق معين
12 -مما يلي عبارة واحدة تدل على أهمية تنظيم البيئة الفيزيقية للصف:
أ - يحقق تنظيم البيئة الفيزيقية شعور المعلم والمتعلمين بالراحة والعمل المثمر
ب -يحقق تنظيم البيئة الفيزيقية الحرية التامة للتلاميذ لاختيار أماكن جلوسهم
ت -يحقق تنظيم البيئة الفيزيقية السيطرة والتحكم في السلوك الصفي للتلاميذ
ث -يحقق تنظيم البيئة الفيزيقية سهولة حركة المعلم
13 -لاحظ معلم أن بعض تلاميذه يفتقر للانضباط داخل الصف، في هذه الحالة ينبغي على المعلم تعديل:
أ - البيئة الصفية
ب -أسلوب التقييم
ت -المحتوى التعليمي
ث -أنماط التغذية الراجعة
14 -من المؤشرات التي لا تحقق بيئة مادية نشطة :
أ - استخدام الأدوات والتجهيزات المتاحة في الصف الدراسي بفعالية
ب -إتاحة فرصة مشاركة تنظيم الصف وتجهيزه للمتعلمين
ت -كثرة عدد التلاميذ في الصف الدراسي الواحد
ث -كل ما سبق ذكره صحيح
15 -التفاعل الصفي الذي تتعدد فيه فرص الاتصال بين المعلم وبين التلاميذ أنفسهم هو:
أ - تفاعل صفي أحادي

ب -تفاعل صفي ثنائي
ت -تفاعل صفي ثلاثي
ث -تفاعل صفي متعدد الاتجاهات

16 -عند التخطيط لتحويل وحدة تعليمية إلى تعلم نشط تصمم:
أ - أنشطة مناسبة لبيئة التعلم النشط
ب -أنشطة تساعد المتعلمين على تقويم تقدمهم خلال الوحدة
ت -أنشطة تقويمية مناسبة للتعلم النشط
ث -كل ما سبق ذكره صحيح

17 -معيار الحكم على جودة التواصل الفعال في بيئة التعلم هو:
أ - مدى توفر وسائل الاتصال
ب -اختزال عوامل التشويش
ت -مدى تحقيق الأهداف التعليمية
ث -لا شيء مما ذكر صحيح

18 -أي مما يلي يتطلب تصميم أدوات تقييم مستوفاة لشروط الصدق:
أ - اتفاق شكل التقييم ومحتواه مع ما يُفترض قياسه
ب -وضع مهام التقييم في سياقات تركز على عمليات التفكير
ت -استخدام مقاييس تقدير موضوعية
ث -شرط الحصول على نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيق الاختبار

19 -مصطلح الموضوعية في الاختبار التحصيلي يشير إلى:
أ - التمثيل الدقيق لموضوعات المحتوى في الاختبار
ب -التصحيح بصورة عادلة
ت -تمثيل مفردات الاختبار لأهداف المنهج
ث -تنظيم مفردات الاختبار بطريقة منطقية

20 -من أساليب تنويع المثيرات داخل حجرة الصف:
أ - تنويع حركة المعلم
ب -الصمت الوظيفي
ت -استخدام التعبيرات اللفظية وغير اللفظية
ث -كل ما سبق ذكره صحيح

21 -واحد مما يلي ليس من خطوات التقويم الصفي:
أ - الاستعداد للتقويم
ب -تحديد الأهداف
ت -التركيز على مهارات الحد الأدنى
ث -تحليل البيانات والنتائج

22 -كل مما يلي يُعد من أنواع التفاعل الصفي ماعدا:
أ - العروض التوضيحية
ب -المناقشة النشطة
ت -التحري والاستقصاء
ث -حل المشكلات

23 -أي من الآتي لا تساعد على الاتصال الفعال:
أ - المتعلم
ب -المعلم
ت -الكتاب المدرسي
ث -المناقشة النشطة
24 -نشاط التلاميذ وجدانيا في الصف الدراسي يعني:
أ - يمارس مهام وأنشطة عقلية
ب -يمارس أنشطة بشغف وحب ورغبة
ت -يدمج مهارات التفكير في التعلم
ث -يستخدم استراتيجيات حركية مثل لعب الأدوار
25 -التعلم النشط عبارة عن:
أ - طريقة تعلم
ب -طريقة تعليم
ت -طريقة تعليم وتعلم
ث -لا شيء مما ذكر صحيح
26 -كل مما يلي له علاقة بإستراتيجية التعلم النشط ماعدا:
أ - العصف الذهني
ب -التعلم التعاوني
ت -حل المشكلات
ث -التدريس المباشر
27 -واحدة من البدائل التالية غير مناسبة لتحقيق مشاركة فعالة لجميع التلاميذ:
أ - التهيئة المحفزة لجذب انتباه التلاميذ
ب -استخدام أسلوب المحاضرة والعروض العملية
ت -تنظيم التلاميذ في مجموعات عمل
ث -أخذ آراء التلاميذ وأفكارهم بعين الاعتبار أثناء النشاط الصفي
28 -تحدث الدوافع بسبب عوامل:
أ - داخلية
ب -خارجية
ت -داخلية أو خارجية
ث -لا شيء مما ذكر صحيح
29 -واحد مما يلي ليس من أهداف التعلم النشط:
أ - ربط الأفكار والمفاهيم والمعلومات بما لدى التلميذ مسبقا
ب -تذكر وحفظ المعلومات
ت -ممارسة مهام التفكير أثناء عملية التعلم
ث -التنويع في الأنشطة التعليمية الملائمة للتلاميذ لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة
30 -دور المتعلم في التعلم النشط يتمثل في:
أ - يتلقى التعليمات وينفذها
ب -يشارك في تصميم التعلم وبيئته

ت -يستجيب لأسئلة المدرس أو يعيد إجابة تلميذ آخر
ث -يُفرض عليه النمط التعليمي
31 -الاتصال الفعال يتضمن الجانب:
أ - اللفظي وغير اللفظي
ب -اللفظي والبصري
ت -اللفظي الانفعالي
ث -اللفظي العقلاني
32 -من عوامل فشل المناقشة النشطة:
أ - احتكار المناقشة على عدد من التلاميذ
ب -عدم إدارة المناقشة بشكل جيد
ت -عدم توضيح أهداف المناقشة
ث -كل ما ذكر صحيح
33 -الدور الرئيسي للمعلم وفق إستراتيجية التعلم النشط تتمثل في:
أ - إدارة التعلم
ب -شرح الدرس
ت -تقدير درجات التلاميذ
ث -تقديم المعارف والمعلومات
34 -تعتبر من معوّقات التعلم النشط:
أ - نقص الوسائل والأجهزة والأدوات
ب -الخوف من عدم تفاعل التلاميذ
ت -نقص أو ضعف المهارات اللازمة للتعلم في إطار التعلم النشط
ث -كل ما سبق ذكره صحيح
35 -مهارة توجيه الأسئلة أثناء النشاط الصفي تتطلب من المعلم أن:
أ - يستجيب لآراء وردود التلميذ بألفاظ تشجيعية
ب -استعجال إجابة التلميذ
ت -يستخدم الأسئلة التي تتطلب الإجابة بـ نعم أو لا
ث -يوجه نقدا لإجابات التلاميذ
36 -من أساليب التهيئة المحفزة:
أ - سرد القصص
ب -عرض الأحداث الجارية
ت -تقديم صورة عن موضوع الدرس
ث -كل ما سبق ذكره صحيح
37 -من قواعد العصف الذهني التي يجب مراعاتها:
أ - الحكم على الأفكار
ب -استبعاد الأفكار الغريبة
ت -تقبل جميع الأفكار
ث -منع تعديل الأفكار
38 -التدوين النشط للملاحظات أمر ضروري لإنجاز التعلم النشط، ويكون:

أ - قبل النشاط الصفي
ب -خلال النشاط الصفي
ت - بعد النشاط الصفي مباشرة
ث -بعد النشاط الصفي بفترة أطول

39 -تشير إلى التوقعات المحددة التي تتعلق بالسلوك:
أ - الإجراءات
ب -القواعد
ت -القواعد والإجراءات
ث -لا شيء مما ذكر صحيح

40 -يمكن تطبيق إستراتيجية لعب الأدوار في جميع المجالات التالية ماعدا:
أ - التقويم الشامل
ب -التمثيل المسرحي
ت -تعديل السلوك
ث -تثبيت القيم الاجتماعية الايجابية

41 -عندما يحكم المعلم على أداء تلاميذه ويتخذ قرار بشأن تعديل إجراءات إدارته للصف الدراسي فهو يقوم بعملية:
أ - اختبار
ب -قياس
ت -تقييم
ث -تقويم

42 -واحد مما يلي ليس من عوامل تدني الدافعية لدى التلاميذ:
أ - طريقة التدريس الروتينية
ب -نقص أساليب التعزيز والثواب
ت -البيئة الصفية الجاذبة
ث -نقص الاستعداد للتعلم من طرف التلاميذ

43 -من الأخطاء في صياغة الأسئلة الصفية:
أ - الغموض
ب -الأسئلة المحبطة (المربكة)
ت -موحية بالإجابة
ث -كل ما سبق ذكره صحيح

44 -درجة أهمية معيار "توظيف مصادر التعلم المختلفة"عند التخطيط لإدارة الصف وفق التعلم النشط هي:
أ - كبيرة
ب -متوسطة
ت -ضعيفة
ث -لا شي مما ذكر صحيح

45 -واحدة مما يلي ليست من مميزات التعلم التعاوني:
أ - أعضاء المجموعة متماثلة في القدرات

ب -العمل على المزيد من إنجاح التلاميذ لبعضهم البعض
ت -تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ
ث -تبادل الأفكار بين التلاميذ

46 -أي مما يلي يعد من عناصر التخطيط لإدارة الصف:
أ - الأهداف والأنشطة
ب -التقويم
ت -تهيئة الوسائل
ث -كل ما سبق ذكره صحيح

47 -من خطوات إستراتيجية حل المشكلات:
أ - جمع البيانات عن المشكلة
ب - مناسبة المشكلة لمستوى التلاميذ
ت -المرونة في حل المشكلة
ث -إثارة التحدي المعرفي عند التلاميذ

48 -عند التخطيط لإدارة الصف في ضوء التعلم النشط:
أ - أعتمد على الكتاب المدرسي في وضع الخطة
ب -آخذ بعين الاعتبار خبرات التلاميذ السابقة
ت -لا أدخل واقع التلميذ عند التخطيط
ث -لا شيء مما ذكر صحيح

49 -قيام المعلم بخصم علامة من علامات التلميذ الذي لم يؤدي واجبه يسمى:
أ - تعزيزا إيجابيا
ب -عقابا سلبيا
ت -تعزيزا سلبيا
ث -عقابا إيجابيا

50 -إصدار الأحكام على عناصر تقويم إدارة الصف يعني:
أ - تصنيف وتحديد أهداف الإدارة الصفية
ب -جمع وتحليل المعلومات
ت -اتخاذ القرارات بشأنها
ث -كتابة تقارير تفيد صانعي القرار

ملحق رقم (08): مفتاح الإجابة على أسئلة الاختبار التحصيلي

رقم السؤال	رمز الإجابة	رقم السؤال	رمز الإجابة
1	ث	26	ث
2	ب	27	ب
3	أ	28	ت
4	ت	29	ب
5	ث	30	ب
6	ت	31	أ
7	ت	32	ث
8	ب	33	أ
9	ت	34	ث
10	ث	35	أ
11	ب	36	ث
12	أ	37	ت
13	أ	38	ب
14	ت	39	ب
15	ث	40	أ
16	ث	41	ث
17	ت	42	ت
18	أ	43	ث
19	ب	44	أ
20	ث	45	أ
21	ت	46	ث
22	أ	47	أ
23	ت	48	ب
24	ب	49	ث
25	ت	50	ت

ملحق رقم(09) **البرنامج التدريبي المقترح**

فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية – دراسة شبه تجريبية في مقاطعتي حمام الضلعة ولاية المسيلة-

إعداد الطالب: حرايز رابح
رقم التسجيل:**DPE/3C/03/18**
إشراف الأستاذ: د/ كتفي عزوز

مقدمة:

يُعتبر التعليم من أهم عوامل التطور والتقدم، ولا عجب أن معظم الدول قد ركزت اهتمامها عليه باعتباره سر قوة البلدان المتقدمة، ويلزم لتحقيق ذلك إعداد معلمين وأساتذة ذوي كفاءات عالية ومهارات تستجيب للتطورات التي عرفتها منظومة التعليم خاصة في الآونة الأخيرة من خلال برامج تدريبية تساهم في تنمية مهارات التدريس وإدارة الصف الدراسي، وبالتالي تحقيق أكبر فاعلية وضمان أحسن جودة تعليمية.

ومع التدفق المعرفي الذي شهده عالمنا اليوم في كل المجالات بات لزاما الانخراط في هذه التوجهات الحديثة لا سيما في مجال التربية والتعليم التي تنادي بشكل واضح إلى ضرورة تغيير الممارسات السابقة، وإدخال نوع من التجديد في العملية التربوية ككل وفي إدارة الصف بصفة خاصة يعتمد على استراتيجيات تجعل من المتعلم أكثر نشاطا، وتضفي على البيئة الصفية حيوية وفعالية.

إن التعلم النشط أصبح محور الاتجاهات التربوية الحديثة لما له من تأثير ايجابي في عملية التعليم والتعلم كما يدعو إلى ضرورة تعديل الأدوار التي كان يقوم بها الثنائي (معلم/ متعلم) فالمتعلم أصبح محور العملية التعليمية/ التعلمية، والمعلم ميسر وموجه لكل نشطات المتعلمين، ونظرا لحاجة أساتذة اللغة العربية في التعليم الابتدائي، وطبيعة النشاطات والدروس الموجودة في المناهج، نقدم هذا البرنامج التدريبي الذي يعتمد على جهد ونشاط الأساتذة المعنيين في حد ذاتهم.

إن هذا البرنامج التدريبي المقترح موجه لتنمية مهارات الإدارة الصفية لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية من خلال تقديم خلفية نظرية لهذه المهارات، وكذلك التدريب عليها في ضوء منحى التعلم النشط، كما يتيح هذا البرنامج فرصا مواتية لممارسة عدة أنشطة من أجل بلوغ الأهداف التي تم رسمها.

أولا: الأسس والمبادئ العامة التي يقوم عليها البرنامج:

1. الإدارة الصفية الناجحة يجب أن تنسجم مع الاتجاهات التربوية الحديثة.
2. كثرة وتنوع مصادر التعلم والتكوين.
3. عمليات تطوير وتحسين المنظومة التربوية يجب أن تتضمن الإدارة الصفية.
4. إمكانية تطوير مهارات الإدارة الصفية لأساتذة التعليم الابتدائي في ضوء التعلم النشط.
5. إمكانية التدريب على مهارات التعلم النشط واستخدامها أثناء التخطيط للإدارة الصفية وفي مختلف مراحل تنفيذ النشاطات الصفية وتقويمها.
6. تشجيع الأساتذة على التدريب مما يسهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية لديهم.

ثانيا: الهدف العام من البرنامج:

يهدف البرنامج التدريبي المقترح إلى تنمية مهارات الإدارة الصفية المتمثلة في التخطيط الصفي وإدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي وتنظيم البيئة المادية للصف واستثارة الدافعية لدى المتعلمين والتقويم الصفي لدى عينة الدراسة من أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء التعلم النشط، ويعد هذا في إطار ما انتهجته وزارة التربية الوطنية منذ تبنيها للمقاربة بالكفاءات منذ الموسم الدراسي 2004/2003، ومن خلال
إصلاحات الجيل الثاني (2017/2016).

ثالثا: الأهداف الخاصة للبرنامج: يهدف هذا البرنامج التدريبي المقترح إلى:

1 -تنمية مهارات تخطيط إدارة الصف لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء التعلم النشط.
2 -تنمية مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء التعلم النشط.
3 -تنمية مهارات تنظيم البيئة المادية للصف لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء التعلم النشط.
4 -تنمية مهارات استثارة دافعية المتعلمين لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء التعلم النشط.
5 -تنمية مهارات التقويم الصفي لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء التعلم النشط.

رابعا: الفئة المستهدفة من البرنامج:

عينة من أساتذة التعليم الابتدائي تخصص لغة عربية في مقاطعتي حمام الضلعة 1 و2 ولاية المسيلة ممن لم يسبق لهم التكوين على مهارات التعلم النشط.

خامسا: محتوى البرنامج: يتضمن البرنامج التدريبي المقترح الوحدات التالية:

-الوحدة الأولى: مهارات الإدارة الصفية.
-الوحدة الثانية: التعلم النشط واستراتيجياته.
-الوحدة الثالثة: استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في الإدارة الصفية.

سادسا: الوسائل التعليمية للبرنامج:

سيتم تطبيق جلسات وأنشطة البرنامج في مخبر الإعلام الآلي بمدرسة الشهيد جعيجع بوقرة بلدية حمام الضلعة التابعة لمقاطعة حمام الضلعة1 ، حيث يتم استخدام الوسائل التالية:

-أوراق عمل
-جهاز الإعلام الآلي
-كتب ومناهج التعليم الابتدائي
-جهاز عرض البيانات (Data Show)
-سبورة ثابتة وأخرى متحركة
-السبورة الورقية
-أوراق بيضاء وأقلام ملونة

سابعا: الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

يشتمل البرنامج التدريبي على أنشطة متنوعة تراعي طبيعة أساتذة التعليم الابتدائي، وتمكنهم من ممارسة مهارات الإدارة الصفية وفق منحى التعلم النشط، واستراتيجيات تتمثل في العصف الذهني وحل المشكلات والتعلم الفردي والتعلم التعاوني والتدريس التبادلي والمحاضرة والمناقشات والأسئلة وأعمال الورشات.

ثامنا: أساليب تقويم البرنامج:

1 -التقويم القبلي: من خلال التهيئة وطرح الأسئلة عن محتوى البرنامج
2 -التقويم الذاتي: حيث يقوم كل متدرب بتقييم ذاته بعد نهاية كل جلسة تدريبية، أو يوم تدريبي من خلال نموذج معد لذلك، نموذج رقم (4)
3 -التقويم المرحلي أو البنائي: أثناء جلسات البرنامج التدريبي من خلال تحليل أوراق العمل الجماعية والفردية الخاصة بكل جلسة، والتفاعل داخل قاعة التدريب، حيث سيتم تقويم أداء الأساتذة للمهارات المستهدفة باستعمال الجزء الخاص بالمهارة من بطاقة الملاحظة بعد التدرب على تلك المهارة من قبل المدربين (مفتشي التعليم الابتدائي، وبحضور الباحث) باستخدام نموذج رقم (3)، وكذلك من خلال استخدام تقارير الضبط اليومية من طرف الأساتذة المتدربين لتقييم مجريات تنفيذ البرنامج نموذج رقم (2)
4 -التقويم الختامي: من خلال تعبئة كل متدرب لنموذج تقييم البرنامج التدريبي المقترح وكتابة الايجابيات
والسلبيات في البرنامج، وتقديم أهم الاقتراحات والملاحظات نموذج رقم (1)، وأيضا التقويم النهائي للبرنامج من طرف المدربين نموذج (5)

تاسعا: الخطة الزمنية لتطبيق البرنامج (لوحة القيادة)

اليوم	الوحدة	الجلسة	العنوان	الزمن
الأول	الأولى	الأولى	تعارف والترحيب بالمتدربين + التعريف بالبرنامج+ تحديد فترات التدريب+ استمارة الموافقة والالتزام بحضور التدريب +اختبار قبلي	1سا 45د
	استراحة			15 د
	الأولى	الثانية	مدخل إلى الإدارة الصفية	1سا 30د
	استراحة			15د
	الأولى	الثالثة	الإدارة الصفية (1) مهارات تخطيط إدارة الصف	1سا 30د
الثاني	الأولى	الأولى	الإدارة الصفية (2) مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي	1سا 30د
	استراحة			15د
	الأولى	الثانية	الإدارة الصفية (3) مهارات تنظيم البيئة المادية للصف	1سا 30د
	استراحة			15 د
	الأولى	الثالثة	الإدارة الصفية (4) مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين	1سا 30د
الثالث	الأولى	الأولى	الإدارة الصفية (5) مهارات التقويم الصفي	1سا 30د
	استراحة			15 د
	الثانية	الثانية	التعلم النشط (1) مفهوم التعلم النشط، أهميته، أهدافه	1سا 30د
	استراحة			15 د
	الثانية	الثالثة	التعلم النشط (2) أساليبه، خصائصه، دور المعلم والمتعلم في التعلم النشط، معوقاته	1سا 30د
الرابع	الثانية	الأولى	التعلم النشط (3) إستراتيجيات التعلم النشط (المناقشة النشطة)	1سا 30د
	استراحة			15 د
	الثانية	الثانية	التعلم النشط (4) إستراتيجيات التعلم النشط (حل المشكلات)	1سا 30د
	استراحة			15د
	الثانية	الثالثة	التعلم النشط (5) إستراتيجيات التعلم النشط (العصف الذهني)	1سا 30د
الخامس	الثانية	الأولى	التعلم النشط (6) إستراتيجيات التعلم النشط (التعلم التعاوني)	1سا 30د
	استراحة			15د
	الثانية	الثانية	التعلم النشط (6) إستراتيجيات التعلم النشط (لعب الأدوار)	1سا 30د
	استراحة			15د
	الثانية	الثالثة	مهارات تخطيط إدارة الصف في ضوء التعلم النشط	1سا 30د
السادس	الثالثة	الأولى	مهارات إدارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي في ضوء التعلم النشط	1سا 30د
	استراحة			15 د
	الثالثة	الثانية	مهارات تنظيم البيئة المادية للصف في ضوء التعلم النشط	1سا 30د
	استراحة			15 د
	الثالثة	الثالثة	مهارات استثارة الدافعية لدى المتعلمين في ضوء التعلم النشط	1سا 30د
السابع	الثالثة	الأولى	مهارات التقويم الصفي في ضوء التعلم النشط	1سا 30د
	استراحة			15 د
	الثالثة	الثانية	اختبار بعدي	60 د
	استراحة			15 د
	الثالثة	الثالثة	تقييم البرنامج- حفل توزيع شهادات اجتياز البرنامج- إقفال البرنامج	2سا

اليوم التدريبي الأول	الوحدة التدريبية الأولى

الوحدة التدريبية الأولي: مهارات الإدارة الصفية

اليوم التدريبي الأول، الجلسة الأولى **(الزمن 1سا 45 د)**

موضوعات الجلسة:

- ✓ التعارف وتوزيع المجموعات
- ✓ التعريف بالبرنامج التدريبي المقترح
- ✓ اختبار قبلي

الرقم	الإجراءات التدريبية	الزمن
1	جلسة تعارف، ورقة عمل 1/1/1	25 د
2	التعريف بأهداف البرنامج العامة	10 د
3	اتفاقيات البرنامج وتوزيع المهام والمسؤوليات	10 د
4	اختبار قبلي	60 د
	المجموع	1سا 45 د

ورقة عمل 1/1/1 **طريقة العمل: فردي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة):

أمامك بطاقة مطلوب منك تعبئتها ببياناتك الشخصية:

اللقب والاسم .....

المدرسة .....

الصف الدراسي الذي تدرسه .....

مؤهلاتك العلمية والمهنية .....

يرجى ذكر توقعاتك من هذه الدورة .....

اكتب ما تشاء معرفا بنفسك .....

-كل متدرب يتحدث معرفا بنفسه .....

التعريف بأهداف البرنامج	الزمن 10 د

✓ **التعريف بالبرنامج:**

يهدف البرنامج التدريبي المقترح إلى تنمية مهارات الإدارة الصفية المتمثلة في التخطيط لإدارة الصف والتفاعل الصفي وتنظيم البيئة المادية للصف واستثارة الدافعية لدى المتعلمين والتقويم الصفي لدى عينة الدراسة من أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء التعلم النشط، ويعد هذا في إطار ما انتهجته وزارة التربية الوطنية منذ تبنيها للمقاربة بالكفاءات خلال الموسم الدراسي 2004/2003 ومن خلال المناهج المطورة أخيرا، والتي تسمى بمناهج الجيل الثاني.

اتفاقيات البرنامج وتوزيع المهام والمسؤوليات	الزمن

توزيع المسؤوليات والمهام:

1- تقسيم المجموعات بالتساوي (3-4 متدربين) 2- تقسيم المهام بين أعضاء المجموعة من أجل التفاعل وبلوغ الأهداف المسطرة 3- اختيار شعار للمجموعة **(نكون معا، نتقدم معا، وننجح معا)**
4- من مهام أعضاء كل مجموعة المشاركة الفعالة في النشاطات المقدمة 5- تحقيق مبادئ وقواعد الحوار الهادف
6- خلق منافسة بين المجموعات لزيادة التفاعل والحماس والرغبة في التدريب .

اختبار قبلي	الزمن 60 د

الهدف: قياس مستوى تحصيل أساتذة اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي (عينة الدراسة التجريبية) في مجال المعارف والمفاهيم النظرية المتعلقة بالبرنامج التدريبي قبل تطبيقه.

اليوم التدريبي الأول، الجلسة الثانية: مدخل إلى الإدارة الصفية	**(الزمن1سا 30 د)**

موضوعات الجلسة:

مدخل إلى الإدارة الصفية (مفهومها، أهدافها، أنماطها، مشكلاتها وطرق التغلب عليها)

الأهداف الإجرائية:

يتوقع من أستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي بعد نهاية الجلسة أن يكون قادرا على أن:

- ✓ يستنتج تعريفا لمفهوم الإدارة الصفية
- ✓ يبين أهداف الإدارة الصفية
- ✓ يميز بين الأنماط الإدارية للصف
- ✓ يشخص مشكلات الإدارة الصفية ويستنتج طرق التغلب عليها

الخطة الزمنية للجلسة التدريبية الثانية من اليوم الأول

الرقم	الإجراءات التدريبية	الزمن
1	مفهوم الإدارة الصفية، ورقة عمل 1/2/1	10 د
2	هيكلة النشاط والمناقشة	15 د
3	أهداف الإدارة الصفية، ورقة عمل 2/2/1	10 د
4	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
5	أنماط الإدارة الصفية، ورقة عمل 3/2/1	10 د
6	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
7	مشكلات الإدارة الصفية، ورقة عمل 4/2/1	10 د
8	هيكلة النشاط والمناقشة	15 د
	المجموع	90 د

سند معرفي 1/2/1 – مفهوم الإدارة الصفية –

لقد كان المفهوم التقليدي للإدارة الصفية يعني القدرة على ضبط النظام والهدوء التام في الصف الدراسي مما يتيح للمعلم تقديم الدروس دون مراعاة لاهتمام التلاميذ واحتياجاتهم وفروقهم الفردية، ثم تطور هذا المفهوم ليشمل عناصر أخرى أكثر شمولية، حيث أخذت الإدارة الصفية عدة تعاريف منها:

-"مجموعة من العمليات والمواقف التعليمية والتعلمية التي يتم فيها التفاعل مابين الطالب والمعلم، والطالب والمنهاج، وزميله الطالب الآخر لتحقيق الأهداف الموضوعة للمناهج" (عطوي، 2004، ص18).

-عرفها ستيرنبيترج (Stemberg, 2002) "بأنها مجموعة من الأساليب والمهارات التي تسمح للمعلم بالسيطرة على الطلبة بشكل فعال، من أجل خلق بيئة تعليمية ايجابية لجميع الطلبة، أي أنها عملية يتم من خلالها توفير جميع الظروف الملائمة للتعلم" (السعدية، 2017، ص199).

-وعرفتها الشرقاوي (2005) بأنها "منظومة فرعية لمنظومة أكبر هي إدارة المدرسة، وهي علم وفن يديرها المعلم المبدع، آخذا في اعتباره تحديات عصره، والقوى الثقافية السائدة والمحتملة المؤثرة في إدارته الصفية لإحراز التفوق والامتياز التربوي" (ص 18).

-وعرفها نبهان (2008) بأنها "مجموعة من الأنشطة والعلاقات الإنسانية الجيدة التي تساعد على إيجاد جو تعليمي واجتماعي فعال" (ص33).

ويعرفها الطالب إجرائيا بأنها: تلك العملية التي تهدف إلى توفير المناخ الصفي الملائم وكل المتطلبات والوسائل والمعينات بما يمكن التلميذ من الحصول على الخبرات التعليمية، وتحقيق الأهداف التعليمية المدرجة في المنهاج الدراسي.

ورقة عمل 1/ 1/2 **طريقة العمل: جماعي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): من خلال السند السابق ناقش مع مجموعتك تلك التعاريف، ثم استنتجوا مفهومكم للإدارة الصفية؟

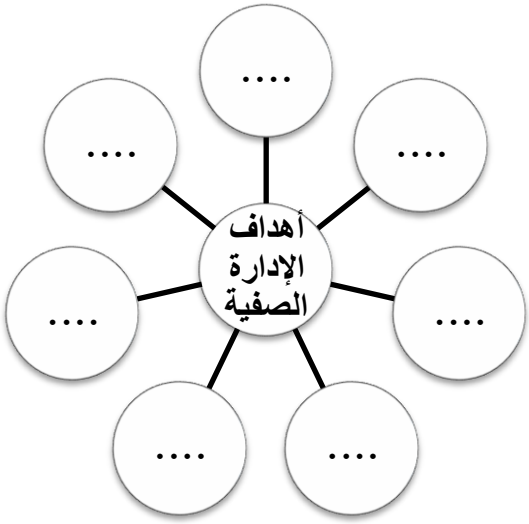
.....
.....
.....

ورقة عمل 2/2/1 **طريقة العمل: جماعي**

التعليمة:

باستخدام إستراتيجية العصف الذهني: نرسم دائرة ثم نكتب في وسطها عبارة أهداف الإدارة الصفية، ثم نطلب من المتدربين ذكر ما يرونه مناسبا، وتدوين كل الأفكار، وتشجيعهم على توليد أكبر قدر من

الأفكار في جو من المرح والمتعة، ثم الخروج بقرارات وأفكار جديدة، والاتفاق عليها.



هيكلة النشاط 2/2/1

"تسعى الإدارة الصفية لإيجاد تنظيم فعال داخل الغرفة الصفية، وتوفير الظروف المناسبة للعملية التعليمية من خلال إيجاد المناخ العاطفي والاجتماعي الذي يراعي أنماط التعلم والفروق الفردية ويلبي الحاجات المختلفة عند المتعلمين في بيئة تعليمية آمنة، وخالية من أية أضرار أو مخاطر، كما تسعى إلى إشراك المتعلمين في وضع دستور مبسط للسلوك الصفي، والحد من الخروقات للنظام في الغرفة الصفية" (الصمادي وآخرون، 2008، في الرواضية، 2020، ص.43).

-تحقيق النظام والانضباط الصفي
-توفير المناخ النفسي العاطفي والاجتماعي، مراعيا في ذلك طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم
-الملاحظة المستمرة للمتعلمين والحرص على عدم تركها بدون عمل
-تنظيم البيئة الفيزيقية والمادية للقسم (توفير الإضاءة والتهوية المناسبة، تنظيم جلوس التلاميذ، والوسائل)
-القدرة على توزيع زمن الحصة على خطوات ومراحل الدرس المختلفة
-حسن التصرف بهدوء واتزان في المواقف الصفية الطارئة والمحرجة
-التمكن من المادة العلمية مع حسن الاستخدام لنبرات الصوت والحركة المناسبة
(بناي ومحجر، 2018، ص565).

ورقة عمل 3/2/1 طريقة العمل: فردي

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): فيما يلي بعض الممارسات والأساليب التعليمية التي يتبعها أساتذة التعليم الابتدائي أثناء إدارتهم للصف الدراسي، اقرأها بعناية ثم اختر النمط الخاص بكل سلوك أستاذ اعتمادا على السند المعرفي3/2/1:

الرقم	السلوك التعليمي	النمط
1	يمنح القليل من الثناء لاعتقاده أن ذلك يضر التلاميذ	
2	يتيح فرص متكافئة بين التلاميذ	
3	يعمل على خلق جو يشعر التلميذ بالطمأنينة	
4	يحترم قيم التلاميذ وتقدير مشاعرهم	
5	يترك الحرية كاملة للتلاميذ لاتخاذ القرارات المتعلقة بالأنشطة	
6	لا يسمح بالنقاش	

7	ينسق العمل المشترك بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ بعضهم مع بعض	
8	لا يستطيع كبح جماح التلاميذ من ذوي السلوك غير المقبول	
9	يستبد برأيه ولا يسمح للتلاميذ أن يعبروا عن آرائهم	
10	يعمل على استثارة دافعية التلاميذ لبذل أقصى جهد مستطاع	
11	ينعزل عن التلاميذ ولا يحاول التعرف عليهم وعلى مشكلاتهم	
12	تبدو داخل الصف الدراسي مظاهر اللامبالاة والسخرية	
13	لا يؤمن بالعلاقات الإنسانية بينه وبين تلاميذه	
14	يجعل التلاميذ يعتمدون عليه شخصيا	
15	يتخبط ويتردد في أحكامه	

سند معرفي: 3/2/1 - أنماط الإدارة الصفية

النمط الإداري للصف الدراسي: هو نوع السلوك الذي يقوم به المعلم حينما يوجه أو ينشط جماعة التلاميذ الذين يدرسهم، ويمكن ذكر ثلاثة أنماط رئيسية هي:

- **النمط التسلطي** : "يمارس المعلم في هذا الأسلوب سلطة إملائية مباشرة خلال توجيه الطلاب وتعليمهم طالبا منهم التمشي مع أهوائه ورغباته دون معارضة تذكر وهنا يميل المعلم إلى المزاجية وعدم النضج في صناعة القرارات التربوية والشخصية بتعلم الطلاب ومعاملتهم" (نبهان، 2008، ص34)
- **النمط الديمقراطي**: "وهو ذلك النمط الذي يوفر الأمن والطمأنينة لكل من التلميذ والمعلم، حيث يسوده جو التفاعل الإيجابي بين المعلم وتلامذته من جهة وبين التلاميذ أنفسهم من جهة أخرى" (نبهان، 2008، ص22)
- **النمط الفوضوي (التسيبي)** : "يمنح المعلم خلال هذا الأسلوب الفوضوي السائب عن رغبة ذاتية أو غير ذاتية حرية للطلاب في توجيه شؤونهم وتعلمهم والتصرف كما يحلوا لهم دون تدخل يذكر منه، فهم يتنقلون من مكان لآخر في الفصل ويخرجون منه دون إذن في الغالب" (نبهان، 2008، ص33)

ورقة عمل 4/2/1 — طريقة العمل:جماعي

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): توجد عدة مشكلات تواجه الأساتذة والمعلمين أثناء إدارتهم للصف الدراسي، بالتعاون مع أفراد مجموعتك، اذكر أمثلة عن المشكلات الواردة في الجدول، وبين كيف يتم التغلب عليها؟

الرقم	المشكلات	الأمثلة	كيفية التغلب عليها
1	مشكلات تنجم عن سلوكيات المعلم	.....	.....
2	مشكلات تنجم عن سلوكيات التلاميذ	.....	.....
3	مشكلات تنجم عن الأنشطة التعليمية الصفية	.....	.....

هيكلة النشاط 4/2/1

الرقم	المشكلات	الأمثلة
1	مشكلات تنجم عن سلوكيات المعلم	-القيادة المتسلطة بشكل كبير -عدم تمكنه من المحتوى العلمي للمادة -انعدام التخطيط -التمييز بين التلاميذ بالاهتمام بأفراد أو مجموعة معينة دون غيرهم -خط المعلم غير المقروء أو الكلام غير المفهوم

2	مشكلات تنجم عن سلوكيات التلاميذ	-الجو التنافسي العدواني -غياب الطمأنينة والأمن -العدوى السلوكية وتقليد التلاميذ لزملائهم -اتجاهات التلاميذ السلبية نحو المعلم أو الصف الدراسي -الإحباط الدائم والمستمر
3	مشكلات تنجم عن الأنشطة التعليمية الصفية	-عدم فهم التلاميذ للمادة -تكرار النشاطات التعليمية ورتابتها -عدم ملاءمة النشاطات التعليمية لمستوى التلاميذ -عدم التنوع في النشاطات التعليمية -قلة الإثارة والمتعة في الأعمال التي يقدمها المعلم

اليوم التدريبي الأول، الجلسة الثالثة: الإدارة الصفية (1) مهارة التخطيط **(الزمن 1سا 30د)**

موضوعات الجلسة:

- ✓ مفهوم تخطيط إدارة الصف
- ✓ أهمية التخطيط في الإدارة الصفية
- ✓ خطوات التخطيط في الإدارة الصفية
- ✓ عناصر التخطيط للإدارة الصفية

الأهداف الإجرائية:

يتوقع من أستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي بعد نهاية الجلسة أن يكون قادرا على أن:

- ✓ يصوغ تعريفا واضحا لتخطيط الإدارة الصفية
- ✓ يتعرف على أهمية التخطيط في الإدارة الصفية
- ✓ يحدد خطوات التخطيط للإدارة الصفية
- ✓ يحدد أهم العناصر أثناء التخطيط للإدارة الصفية

الخطة الزمنية للجلسة التدريبية الثالثة من اليوم الأول:

الرقم	الإجراءات التدريبية	الزمن
1	مفهوم تخطيط إدارة الصف، ورقة عمل1/3/1	10 د
2	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
3	أهمية التخطيط في الإدارة الصفية، ورقة عمل 2/3/1	10 د
4	هيكلة النشاط والمناقشة	15 د
5	خطوات التخطيط للإدارة الصفية، ورقة عمل 3/3/1	10 د
6	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
7	عناصر التخطيط للإدارة الصفية 4/3/1	15 د
8	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
	المجموع	90 د

ورقة عمل 1/3/1 إستراتيجية فجوة المعلومات طريقة العمل: جماعي

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): من خلال ورقة العمل التالية، استرشد بالسند المعرفي 1/3/1، واملأ الفجوات (الفراغات) بالكلمة المناسبة للوصل إلى تعريف التخطيط للإدارة الصفية

مجموع	.....	الإجراءات	.....	التدابير
عناصر أساسية	الأهداف	.....	الأنشطة	.....

سند معرفي 1/3/1

يعتبر التخطيط بمثابة التصور الواعي الشامل لعناصر الإدارة الصفية يتضمن عدة إجراءات للوصول للأهداف المنشودة خلال فترة زمنية معينة وباستخدام الوسائل والإمكانيات المتوفرة، والأستاذ الماهر هو الذي يستطيع أن يتوقع الصعوبات الصفية قبل حدوثها من خلال إجابته على الأسئلة التالية: ماذا أفعل؟ كيف أفعل؟ وبماذا أفعل؟

"والتخطيط هو عملية اقتراح سلسلة من الإجراءات والخطوات لتحقيق أهداف متوخاة، ويتكون من أربعة عناصر أساسية تمثلت بالأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم" (العشي، 2008، ص37)

"إن مهارة التخطيط عملية عقلية منظمة وهادفة يقوم بها المعلم، تؤدي إلى وضع تصوره المسبق لما سيقوم به قبل مواجهة تلاميذه في الفصل، يتضمن الأساليب والأنشطة والإجراءات والوسائل التعليمية في المواقف التعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة" (شنين، 2016، ص.72).

وتذكر سلام (2015) أن "تخطيط القواعد والإجراءات هي مهمة تتطلب أن يكون لدى الأستاذ بصيرة وإحساس بالمسؤولية اتجاه توقع السلوكات من الطلبة قبل حدوثها، ووضع الإجراءات الخاصة المناسبة لها" (ص.57)

هيكلة النشاط 1/3/1

مجموع	القواعد	الإجراءات	الخطوات	التدابير
عناصر أساسية	الأهداف	المحتويات	الأنشطة	التقويم

تعريف التخطيط للإدارة الصفية: هو مجموع القواعد والإجراءات والخطوات والتدابير التي يتخذها المعلم مسبقا لتحقيق الأهداف المنشودة، ويتكون من أربعة عناصر أساسية تتمثل في الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم.

ورقة عمل 2/3/1 — طريقة العمل: جماعي

التعليمة:

باستخدام إستراتيجية العصف الذهني: نقدم للمتدربين صورة بعنوان أهمية التخطيط للإدارة الصفية، ثم نطلب منهم إكمال الفراغات بما يرونه مناسبا، وتدوين كل الأفكار، وتشجيعهم على توليد أكبر قدر من الأفكار في جو من المرح والمتعة، ثم الخروج بقرارات وأفكار جديدة، والاتفاق عليها.

هيكلة النشاط 2/3/1

إذا كان التخطيط مهم لأي عمل فإنه أكثر أهمية للإدارة الصفية لما له من ارتباط وثيق بكل من المعلم والتلميذ والمؤسسة التربوية والمناخ الصفي بشكل عام، حيث "يساعد المعلم على تحديد كل من:

- الأهداف الإجرائية التي ينبغي تحقيقها
- الأنشطة التعليمية المناسبة لتحقيق تلك الأهداف
- الوسائل التعليمية اللازمة للقيام بتلك الأنشطة
- طرق وأساليب التدريس المناسبة
- أساليب التقويم المناسبة للتأكد من مدى تحقق الأهداف الإجرائية" (الطناوي، 2009، ص ص35-36).

ورقة عمل 3/3/1 — طريقة العمل: جماعي

التعليمة:

يعتبر التخطيط بداية عمل كل معلم، ويسبق حتما كل مراحل الإدارة الصفية، وأول خطوة في هذا التخطيط هو صياغة هدف أو عدة أهداف يسعى جاهدا لتحقيقها، حاول مع مجموعتك إكمال بقية الخطوات؟

الأهداف ← ..... ← ..... ← ..... ← ..... ← .....

هيكلة النشاط 3/3/1

الأهداف ← المحتوى التعليمي ← الطريقة ← الأنشطة الصفية ← الوسائل التعليمية ← أساليب التقويم

ورقة عمل 4/3/1 — طريقة العمل: جماعي

التعليمة:

في ضوء المعارف السابقة، واعتمادا على خبرتك، وضح مع أفراد مجموعتك في جدول عناصر التخطيط للإدارة الصفية والمهام والنشاطات المرتبطة بها؟ (تحضير النشاط الصفي، البيئة المناسبة...)

هيكلة النشاط 4/3/1

عناصر التخطيط للإدارة الصفية	المهام والنشطات المخططة
تحضير الدروس	- صياغة الأهداف- تهيئة الوسائل- تقسيم وقت الدرس– مراعاة تسلسل الدرس- الاستعداد لكل تساؤلات التلاميذ- تنسيق وتنظيم مشاركة التلاميذ- أخذ الاحتياطات للأمور الطارئة ومعالجتها في حالة حدوثها
البيئة المناسبة للدرس	-توفير المناخ المناسب - تحديد أدوار المعلم والمتعلم – تنظيم البيئة الصفية – حضور ذهن المدرس- إضفاء النشاط والحيوية
التوجيه والضبط	-ضبط الإرشادات والتعليمات للتلاميذ لتطبيق القوانين والتعليمات- التخطيط لضبط الصف وسلوك التلاميذ-

(المرجع: السعدية، 2017، ص ص. 197-198).

اليوم التدريبي الثاني	الوحدة التدريبية الأولى

اليوم التدريبي الثاني، الجلسة الأولى: مهارة التفاعل الصفي **(الزمن 1سا 30د)**

موضوعات الجلسة:

- ✓ مفهوم التفاعل الصفي
- ✓ أهمية التفاعل الصفي
- ✓ أنواع التفاعل الصفي
- ✓ أنماط التفاعل الصفي

الأهداف الإجرائية:

يتوقع من أستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي بعد نهاية الجلسة أن يكون قادرا على أن:

- ✓ يستنتج تعريفا للتفاعل الصفي
- ✓ يتعرف على أهمية التفاعل الصفي
- ✓ يحدد أنواع التفاعل الصفي
- ✓ يحدد أنماط التفاعل الصفي

الخطة الزمنية للجلسة التدريبية الأولى من اليوم الثاني:

الرقم	الإجراءات التدريبية	الزمن
1	عرض مقطع فلمي عن التفاعل الصفي	20 د
2	ورقة عمل 1/1/2 فردي + جماعي	15 د + 15 د
3	هيكلة النشاط والمناقشة (مفهوم التفاعل الصفي)	10 د
4	هيكلة النشاط والمناقشة (أهمية التفاعل الصفي)	10 د
5	هيكلة النشاط والمناقشة (أنواع التفاعل الصفي)	10 د
6	هيكلة النشاط والمناقشة (أنماط التفاعل الصفي)	10 د
	المجموع	90 د

ورقة عمل 1/1/2 **طريقة العمل: فردي -**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة):

شاهد المقطع الفلمي الذي يتحدث عن التفاعل الصفي، تابع محتوى المقطع جيدا، ثم قم بما يلي:

- سجل ما تعرفه عن التفاعل الصفي من حيث: مفهومه، أهميته، أنواعه، أنماطه.
- اقرأ السند المعرفي 1/1/2 ثم راجع ما تم كتابته.
- اجمع أفكارك مع أفكار مجموعتك، ثم ناقش أعضاء المجموعة فيما توصلت إليه.

تعريف التفاعل الصفي	أهمية التفاعل الصفي .....
أنواع التفاعل الصفي	أنماط التفاعل الصفي .....

التفاعل الصفي

سند معرفي1/1/2

التفاعل الصفي:

يعرف حمدان، 1984 (في شطيبي، 2013) التفاعل الصفي بأنه: "ما يجري داخل الصف من أفعال سلوكية معينة لفظية بالكلمات أو غير لفظية مثل الإيماءات والحركات الجسمية، وتعابير الوجه، بهدف زيادة فاعلية التعليم لتحقيق تعلم أفضل" (ص43).

كما يعرفه الخطايبة وآخرون، 2004 (في براهيمي وبكاي، 2017) بأنه"عملية إنسانية متفاعلة بين الطلاب ومعلمهم أو بين الطلاب أنفسهم بهدف تبادل الآراء ومناقشتها لإيجاد نوع من التكيف الصفي وحالة التي تسمح بممارسة التعلم بفعالية" (ص71).

أهمية التفاعل الصفي: تتفق كل الدراسات والبحوث على أهمية التفاعل الصفي باعتباره أحد الروافد المهمة في نجاح العملية التربوية، إذ لا يمكن أن نتصور إدارة صف دراسي بدون وجود تواصل وتفاعل داخل حجرة الصف حيث " تكمن أهمية التفاعل الصفي في:

- يساعد على التواصل وتبادل الأفكار بين المعلم والتلاميذ مما يساعد على نمو تفكيرهم.
- ساعد في تهيئة المناخ داخل الصف مما يساعد على التعلم الجيد.
- يتيح الفرصة أمام التلاميذ للتعبير عن آرائهم وعرض أفكارهم.
- يساعد المعلم على تطوير طريقته في التدريس، من خلال حوار[الحوار] والتفاعل بينه وبين تلاميذه
- يزيد من حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية إلى حالة المناقشة وتبادل وجهات النظر حول أي موضوع.
- يساعد على اكتساب التلاميذ اتجاهات ايجابية نحو المعلم ونحو المادة الدراسية.
- ينمي لدى التلاميذ مهارات الاستماع والتعبير والمناقشة.
- يرفع من مستوى تحصيل التلاميذ ويقوي تعلمهم" (خطوط، 2013، ص253).

أنواع التفاعل الصفي: "عملية التفاعل داخل الصف تم تصنيفها إلى نوعين:

- غير لفظي: ويكون عن طريق الإشارات والإيماءات وتعابير الوجه ومختلف الحركات.
- لفظي: يتمثل في كلام المعلم وكلام التلميذ" (عونية، 2017، ص153).

أنماط التفاعل الصفي:

1 -النمط الأحادي: "في هذا النمط يرسل المعلم ما يود قوله أو نقله إلى تلاميذه ولا يستقبل منهم وهذا النمط من الاتصال هو أقل الأنماط فاعلية ففيه يتخذ التلاميذ موقفا سلبيا بينما يتخذ المعلم موقفا إيجابيا ويشير هذا النمط إلى الأسلوب التقليدي في التدريس"(نبهان، 2008، ص58).

2 -النمط الثنائي: "وهذا النمط أكثر فاعلية من النمط الأول ففيه يسمح المعلم بأن ترد إليه استجابات من التلاميذ ويسعى إلى تعرف صدى ما قاله أو ما حاول نقله إلى عقولهم، ويشعر في كثير من الأحيان بأن ما يقوله ربما لا يكون قد وصل إلى عقول تلاميذه على النحو المطلوب، ولذلك يسأل التلاميذ أسئلة تساعده على اكتشاف مدى الفائدة التي حققوها" (نبهان، 2008، ص58).

3 -النمط الثلاثي: "هذا النمط أكثر تطورا من سابقيه، ففيه يسمح المعلم بأن يجري اتصالا بين تلاميذ الصف وأن يتم تبادل الخبرات والآراء ووجهات النظر بينهم وبالتالي فإن المعلم فيه لا يكون المصدر الوحيد للتعلم ، ويتيح للجميع التعبير عن النفس والتدريب على كيفية عرض وجهات النظر باختصار وسهولة" (نبهان، 2008، ص59).

4 -النمط المتعدد الاتجاهات: "يمتاز هذا النمط عن غيره من الأنماط السابقة وبخاصة النمط الثالث الذي كان يجري فيه اتصال بين المعلم وعدد محدد من التلاميذ أنه في هذا النمط فرص الاتصال تتعدد بين

المعلم وبين التلاميذ أو بين التلاميذ بعضهم ببعض كما تتوافر فيه أفضل الفرص للتفاعل وتبادل الخبرات مما يساعد كل تلميذ على نقل فكره وخبراته إلى الآخرين" (نبهان، 2008، ص59).

اليوم التدريبي الثاني، الجلسة الثانية: مهارة تنظيم البيئة المادية للصف **(الزمن 1سا 30د)**

موضوعات الجلسة:

- ✓ مفهوم مهارة تنظيم البيئة المادية للصف
- ✓ أهمية تنظيم البيئة المادية للصف
- ✓ شروط البيئة الصفية المادية

الأهداف الإجرائية:

يتوقع من أستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي بعد نهاية الجلسة أن يكون قادرا على أن:

- ✓ يستنتج تعريفا لمهارة تنظيم البيئة المادية للصف
- ✓ يتعرف على أهمية تنظيم البيئة المادية للصف
- ✓ يحدد شروط البيئة الصفية المادية

الخطة الزمنية للجلسة التدريبية الثانية من اليوم الثاني:

الرقم	الإجراءات التدريبية	الزمن
1	عرض الشريحة 1/2/2	10 د
2	مفهوم مهارة تنظيم البيئة المادية للصف، ورقة عمل 1/2/2	10 د
3	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
4	أهمية تنظيم البيئة المادية للصف، ورقة عمل 2/2/2	15 د
5	هيكلة النشاط والمناقشة	15 د
6	شروط البيئة الصفية المادية، ورقة عمل 3/2/2	15 د
7	هيكلة النشاط والمناقشة	15 د
المجموع		90 د

ورقة عمل 1/2/2 **طريقة العمل جماعي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): من خلال الشريحة 1/2/2 ، استنتج مع أفراد مجموعتك مفهوما لمهارة تنظيم البيئة المادية للصف؟

مهارة تنظيم البيئة المادية للصف.....
.....
.....
.....

الشريحة 1/2/2 مفهوم مهارة تنظيم البيئة المادية للصف

مفهوم مهارة تنظيم البيئة المادية للصف:

يُقصد بتنظيم البيئة المادية للصف "تنظيم جميع العناصر المادية في البيئة الصفية من (أثاث، وجدران، وإضاءة، ونوافذ، وأبواب، ومعدات وأدوات، ووسائل تقنية وفنية)؛ لتساعد على ممارسة الأنشطة الصفية، وإتمام عملية التعلم" (المزروع، 2018، ص638).

تعرف مزوزي (2018) البيئة الصفية المادية بحجرة الصف إلي [التي] يدرس فيها التلاميذ بما تحتويه من الشروط اللازمة والملائمة للدراسة، من تهوية وتدفئة وأثاث وكذا الطريقة التي تنظم بها حجرة الصف"(ص390).

ويُعرف الطالب إجرائيا تنظيم البيئة المادية للصف بأنها كل الإجراءات والتدابير المتخذة من طرف المعلم والتلاميذ لتكون غرفة الصف جاهزة لممارسة كل النشاطات الصفية بها.

ورقة عمل 2/2/2 طريقة العمل: الجماعي

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): ناقش أهمية تنظيم البيئة المادية للصف؟

أهمية تنظيم البيئة المادية للصف: (استخدام العصف الذهني)

.....

.....

هيكلة النشاط 2/2/2

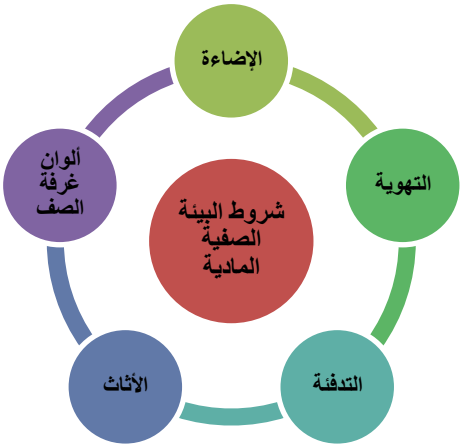
لتنظيم البيئة المادية الصفية أهمية بالغة فهي مهارة تساعد التلاميذ على التعلم بشكل فعال من خلال طريقة التوزيع وكذلك مواصفات البيئة الصفية بشكل عام، لذا على المعلم أن يأخذ بعين الاعتبار قدرات التلاميذ واحتياجاتهم، وكيف يجعلهم يشعرون بالراحة والطمأنينة، مما يثير لديهم الدافعية نحو التعلم، وبالتالي زيادة التحصيل الدراسي.

ورقة عمل 3/2/2 طريقة العمل: جماعي

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): لاحظت أن الغرفة الصفية التي تدرس بها لا تستجيب للشروط المطلوبة، ناقش مع زملائك أهم الشروط الواجب توفرها في البيئة الصفية المادية، ثم أبرزها في المخطط المفاهيمي الآتي؟

هيكلة النشاط 3/2/2



المرجع: (مزوزي، 2018، ص ص. 390- 391)

اليوم التدريبي الثاني، الجلسة الثالثة: مهارة استثارة الدافعية لدى المتعلمين **(الزمن 1سا 30د)**

موضوعات الجلسة:

- ✓ مفهوم مهارة استثارة الدافعية للتعلم
- ✓ التعرف على الأسباب المحتملة لانخفاض الدافعية
- ✓ بعض ممارسات المعلمين التي تقلل من الدافعية
- ✓ التعرف على محفزات التعلم
- ✓ التعرف على أساليب إثارة الدافعية

الأهداف الإجرائية:

يتوقع من أستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي بعد نهاية الجلسة أن يكون قادرا على أن:

- ✓ يستنتج تعريفا لمهارة استثارة الدافعية للتعلم
- ✓ يستنتج تعريفا للدافعية نحو التعلم
- ✓ يحدد عوامل تدني الدافعية عند المتعلمين
- ✓ يذكر طرق استثارة الدافعية للتعلم

الخطة الزمنية للجلسة التدريبية الثالثة من اليوم الثاني:

الرقم	الإجراءات التدريبية	الزمن
1	مفهوم مهارة استثارة الدافعية للتعلم، ورقة عمل 1/3/2	10 د
2	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
3	مفهوم الدافعية للتعلم، ورقة عمل 2/3/2	10 د
4	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
5	عوامل تدني الدافعية عند المتعلمين ورقة عمل 3/3/2	15 د
6	هيكلة النشاط والمناقشة	15 د
7	طرق استثارة الدافعية للتعلم	15 د
8	هيكلة النشاط والمناقشة	15 د
	المجموع	90 د

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): إليك الكلمات الآتية: الطلاب، أهداف، تحفيزهم، المواقف التدريسية، إثارة، المعلم، التكيف. على الوثيقة التي بين يديك (ورقة عمل 1/3/2) أكمل مفهوم استثارة الدافعية للمتعلم؟

هي: مجموعة من السلوكيات (الأداءات) التدريسية التي يقوم بها ..... بسرعة ودقة وبقدرة على ..... مع معطيات ..... بغرض ..... رغبة ..... لتعلم موضوع ما، و..... على القيام بأنشطة تعليمية تتعلق به والاستمرار فيها حتى تتحقق ..... ذلك الموضوع

هيكلة النشاط 1/3/2

"مجموعة من السلوكيات (الأداءات) التدريسية التي يقوم بها المعلم بسرعة ودقة وبقدرة على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية، بغرض إثارة رغبة الطلاب لتعلم موضوع ما، و تحفيزهم على القيام بأنشطة تعليمية تتعلق به والاستمرار فيها حتى تتحقق أهداف ذلك الموضوع"
(زيتون، 2004، في شنين، 2016، ص103)

ورقة عمل 2/3/2 — طريقة العمل: فردي

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة):إليك المفهوم العام للدافعية، حاول إيجاد مفهوم دافعية التعلم؟

"الدافعية بمعناها العام هي حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، أما الدافعية للتعلم فتشير إلى: .....

هيكلة النشاط 2/3/2

يشير دودين وجروان، 2016 (في سيسبان، 2016، ص18) إلى أن:
"الدافعية بمعناها العام هي حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين، أما الدافعية للتعلم فتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم"

ورقة عمل 3/3/2 — طريقة العمل: جماعي

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): من خلال عاصفة ذهنية مع زملائك وباستغلال خبرتك، ناقش عوامل تدني الدافعية عند المتعلمين؟

من عوامل تدني الدافعية عند المتعلمين:.....
.....

هيكلة النشاط 3/3/2

من عوامل تدني الدافعية عند المتعلمين:

- البيئة الصفية ليست جاذبة
- نقص الاستعداد للتعلم من طرف التلاميذ
- طريقة التدريس التي يتبعها المعلم المبنية على الروتين والتكرار وعدم التجديد
- النمط الإداري الذي يتبعه المعلم في تسييره للصف الدراسي
- المناهج التربوية لا تستجيب لاحتياجات التلاميذ
- إهمال توظيف أساليب التعزيز والثواب التي تزيد من رغبة وحماس التلاميذ
- الحالات الاجتماعية والاقتصادية للأسرة التي يعيش فيها التلميذ كالفقر والطلاق ووفاة أحد الوالدين

ورقة عمل 4/3/2 — طريقة العمل: جماعي

التعليمة:

✍ أخي المتدرب: بناء على ما توصلتم إليه من عوامل تدني الدافعية عند المتعلمين، حاول مع مجموعتك اقتراح طرق لاستثارة الدافعية للتعلم؟.....
.....

هيكلة النشاط 4/3/2

طرق استثارة الدافعية للتعلم : يحدد منها حسن زيتون، 2004 (في شنين، 2016 ، ص ص . 103-104)

أولا- يحث التلاميذ من حين لآخر وخاصة في بداية الدرس على طلب العلم والاستزادة منه وبذل الجهد في تحصيله، ويستشهد في ذلك بالآيات القرآنية والأحاديث وأقوال الصالحين

ثانيا- يحرص على تهيئة مناخ الصف الفيزيقي والاجتماعي ليكون إيجابيا ومدعما لعملية التعلم، وسارا في نفس الوقت.

ثالثا- يسعى دوما إلى أن يحبه تلاميذه أو على الأقل يرتاحون إليه. (من يحب المعلم سيحب مادته)

رابعا- يعمل على استثارة حالة التشويق والرغبة في الاكتشاف وحب الاستطلاع نحو موضوع التعلم كلما كان ذلك ممكنا، مستخدما الأساليب التالية: استثارة الدهشة/ الشك/ الحيرة/ إثارة الشعور بالتناقض.

خامسا- يحرص عند تهيئة تلاميذه لتعلم موضوع الدرس الجديد أن يخبرهم مقدما بأهداف دراستهم لهذا الموضوع.

سادسا- يعبر بصراحة منذ اليوم الأول للدراسة وأثناءها عن توقعاته المرغوبة بشأن أداء تلاميذه.

سابعا- يولد لدى تلاميذه أهمية الشعور بالنجاح ويساعدهم على إنجاز مهام التعلم بنجاح.

ثامنا- يتأكد من تمكن تلاميذه من متطلبات التعلم المسبقة لديهم قبل تدريسهم موضوع الدرس الجديد.

تاسعا- يراعي أن يتحدى قدرات تلاميذه – من حين لآخر- بمشكلات ويطلب منهم حلها، بحيث يشترط في هذه المشكلات بأن تكون متوسطة الصعوبة، ومثيرة لاهتمام غالبية التلاميذ، ومرتبطة بواقع حياتهم.

عاشرا- يسعى دوما إلى إبراز قيمة ومغزى ما يتعلمه التلاميذ من معلومات ومهارات، وما يقومون به من أنشطة ومهام.

حادي عشر- يحاول الحد أو التقليل من شعور التلاميذ بحالة الملل أو التعب.

ثاني عشر- يحرص على توفير أنشطة جماعية يتفاعل فيها التلاميذ مع بعضهم البعض، ومن بين هذه الأنشطة: أنشطة يحاور فيها التلاميذ بعضهم بعضا، وأنشطة يدرس فيها الزملاء لبعضهم، تمثيل الأدوار، المعارض المدرسية، الألعاب التدريسية، أنشطة العصف الذهني، إصدار الصحف المدرسية...

ثالث عشر- يوفر أنشطة تنافسية كلما سمحت الفرصة بذلك.

رابع عشر- يربط بين موضوع الدرس وميول واهتمامات التلاميذ الحالية، ويولد لديهم ميولا جديدة.

خامس عشر- يقلل من حالة القلق الزائد عن الحد عند التلاميذ المصاحبة لبداية تعلمهم لموضوع أو ممارستهم لنشاط يستشعرون فيه صعوبة جمة.

سادس عشر- يستخدم المكافآت من حين إلى آخر لتحفيز التلاميذ على التعلم، إذا شعر أن الحوافز الداخلية غير كافية وحدها.

سابع عشر- يزود التلاميذ بنتائج تعلمهم- أي التغذية الراجعة- أولا بأول.

اليوم التدريبي الثالث	الوحدة التدريبية الأولى

اليوم التدريبي الثالث، الجلسة الأولى: مهارة التقويم الصفي **(الزمن 1سا 30د)**

موضوعات الجلسة:

- ✓ مفهوم التقويم التربوي، أهميته، أهدافه، وأدواته
- ✓ شروط التقويم الجيد
- ✓ المقارنة بين أنواع التقويم

الأهداف الإجرائية:

يتوقع من أستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي بعد نهاية الجلسة أن يكون قادرا على أن:

- ✓ يبين مفهوم التقويم التربوي
- ✓ يستنتج أهمية التقويم في الإدارة الصفية
- ✓ يعدد أهداف التقويم التربوي
- ✓ يعدد أدوات التقويم
- ✓ يوضح شروط التقويم الجيد
- ✓ يقارن بين أنواع التقويم من حيث المفهوم والأسلوب والوظيفة

الخطة الزمنية للجلسة التدريبية الأولى من اليوم الثالث:

الرقم	الإجراءات التدريبية	الزمن
1	مفهوم التقويم التربوي، أهميته، أهدافه، وأدواته ورقة عمل 1/1/3	30 د
2	هيكلة النشاط والمناقشة	20 د
3	شروط التقويم الجيد، ورقة عمل 2/1/3	10 د
4	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
5	مقارنة بين أنواع التقويم، ورقة عمل 3/1/3	10 د
6	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
	المجموع	90 د

ورقة عمل 1/1/3 **طريقة العمل: فردي- جماعي**

التعليمة:

"يرتبط التقويم التربوي ارتباطا وثيقا بالأهداف التربوية وذلك لكونه: يشمل العمليات التي نستطيع أن نتعرف بواسطتها على مدى تحقيق أهداف العملية التربوية لفترة تعليمية معينة، ونتعرف أيضا على ما تم تحقيقه وما لم يتم. ويعتبر أكثر شمولا من عملية القياس إذ أنه بالإضافة إلى استخدامه لأدوات القياس من اختبارات نفسية وتحصيلية، يلجأ إلى استخدام وسائل أخرى غير رسمية كالملاحظات والمقابلات والسجلات والبطاقات. ومن هنا يصبح التقويم التربوي: عملية تربوية يقوم بها المربي دوريا بهدف البحث عن مواطن القوة لتعزيزها ومواطن الضعف لتداركها. ولا تقتصر هذه العملية على النتائج

الدراسية للتلاميذ، بل تشمل أيضا كل مكونات العملية التعليمية من مردودية المعلمين والبرامج الدراسية وطرق التدريس ووسائل الإيضاح...

ومن هنا نخلص إلى أن التقويم التربوي عملية تربوية شاملة مجالها الرئيسي هو إصدار أحكام على مكونات العملية التعليمية سواء ما تعلق منها بالتخطيط أو التنفيذ. فهو وسيلة لا غنى عنها لكل منظومة تربوية جادة في اهتماماتها وحريصة على التأكد من تحقيق أهدافها وسلامتها، ومتطلعة إلى تكييف منظومتها بصورة مستمرة مع مختلف التطورات الحاصلة في هذا الميدان الحيوي والمصيري."
(لكحل، 2009، ص.126).

✍ أخي (تي) المتدرب (ة): اقرأ النص السابق قراءة متمعنة، وفي ضوئه طبق إستراتيجية التدريس التبادلي للإجابة عن هذا النشاط.

- حدد العناوين الرئيسية
- استفسر عن المفردات والألفاظ الصعبة لديك
- اطرح أسئلة
- اذكر توقعاتك لما سيأتي
- لخص ما توصلت إليه مع أفراد مجموعتك
- اعرض عمل مجموعتك أمام المجموعات الأخرى وفق المخطط الملحق

هيكلة النشاط 1/1/3

تعريف التقويم التربوي:

عرفه الدوسري (2000) بأنه " إحدى الفعاليات الأساسية في نشاط النظم والمؤسسات التعليمية لضمان التأكد من سيرها في الاتجاه إلي [خطأ في المصدر] يحقق أهدافها ويزيد من فاعليتها وكفاءتها وانسجام تفاعلها مع البيئة الخارجية على النحو الذي يؤدي إلى تطورها واستمرارها" (في دحدي ومزياني، 2017، ص120).

وعرفه مدكور(2006) بأنه "عملية جمع بيانات أو معلومات عن ظاهرة، أو عمل، أو موقف، أو سلوك، وتحليلها، وتفسيرها، وتقويمها، في ضوء معايير معينة بقصد استخدامها في إصدار حكم، أو اتخاذ قرار" (ص379).

ويعرفه الطالب إجرائيا بأنه عملية جمع معلومات وبيانات بقصد الحكم على مدى تحقق الأهداف التربوية المسطرة.

أهمية التقويم التربوي:

"يعتبر التقويم التربوي بعدا مهما وضروريا للإدارات والقيادات التربوية وهو عملية مقصودة ومطلوبة يقوم من خلالها المعنيون للتأكد من نوعية المنهج وجودته وباقي جوانب العملية التعليمية وذلك بهدف التحسين والتطوير، وعملية التقويم تكشف لنا عن مدى حسن سير العملية التعليمية، كما أنها تمدنا بمؤشرات عن مدى إمكانية هذا التحسين ومن ثمة يعتبر التقويم التربوي، وتطوير أساليبه واحدا من المداخل الأساسية لتطوير التعليم فهو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للعملية التعليمية وتعديل مسارها فهو جزء مكمل للعملية التعليمية وواحدا من المؤشرات الهامة، للتعرف *على* [تأكيد

مضاف] مدى كفاءة المناهج وطرق التدريس وإعداد المعلم إلى جانب التعرف على مدى كفاءة مدخلات العملية التعليمية الأخرى في تحقيق الأهداف الموجودة" (بن سعد ورماضنية، 2015، ص14).

أهداف التقويم التربوي:

-التعرف على مدى تحقق الأهداف التربوية.

-"معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه.

-معرفة مدى نمو التلاميذ نحو النضج في حدود إمكانياتهم وقدراتهم.

-الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم حتى يتم إشباعها" (بن سعد ورماضنية، 2015، ص15).

-الكشف عن جوانب القوة لتدعيمها، وجوانب الضعف لمعالجتها.

- يكشف للمعلم مدى قدرته على أداء مهامه التدريسية.

-الحصول على معلومات وبيانات تساعد في تطوير العملية التعليمية.

-الحكم على مواكبة المناهج التربوية لاحتياجات وقدرات التلاميذ.

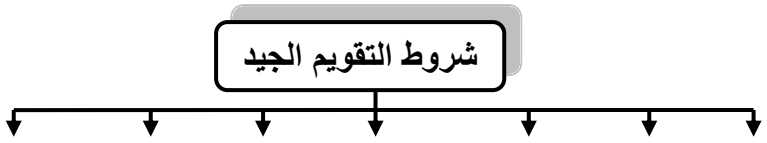
أدوات التقويم التربوي:

-الاختبارات بأنواعها- الاستبيانات – الملاحظة- المقابلة- تحليل الأداء- دراسة الحالة- التقويم الذاتي - خارطة المفاهيم- المقاييس بأنواعها كمقياس الذكاء والقدرات والاتجاهات...

ورقة عمل 2/1/3 **طريقة العمل: جماعي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): من خلال عاصفة ذهنية مع زملائك في المجموعة، أكمل المخطط المفاهيمي الآتي:



اقرأ السند المعرفي (2/1/3) وراجع ما تم كتابته.

اعرض ما توصلتم إليه أمام المجموعات الأخرى.

سند معرفي: 2/1/3

شروط التقويم الجيد:

"لكي يحقق التقويم الأهداف المتوخاة منه يجب:

-التناسق مع الأهداف: أن تسير عملية التقويم مع مفاهيم المنهج وفلسفته ومراميه.

-الشمولية: أن يكون التقويم شاملا سواء عند تقويم المتعلم، المعلم أو المنهج في كافة الجوانب

-الاستمرارية: لا بد أن يسير جنبا إلى جنب مع التعليم والتعلم من بدايته إلى نهايته، من تحديد الأهداف وصولا للتنفيذ ويشمل كذلك النشاطات المختلفة في المدرسة وأعمال المدرسين، حتى يتم تحديد نقاط الضعف والعمل على تداركها ونقاط القوة والعمل على تعزيزها وتثبيتها لدى المتعلم.

-التكامل: بما أن وسائل التقويم المختلفة تعمل لغرض واحد، فإن التكامل فيما بينها يؤدي إلى الصورة الواضحة والدقيقة عن الموضوع أو الفرد المراد تقويمه وعن مدى نموه في جميع النواحي.

-التعاون: لا يقتصر التقويم على شخص واحد فقط وإنما يكون بتكاتف كل الأطراف (المدير، المعلم، الأولياء، أفراد المجتمع، المحيط...)

-الصدق: المقصود به هو أن الأداة تقيس ما صممت له، فإذا صممنا اختبارا يقوّم قدرة المتعلم في الحساب فيجب أن يقيس فعلا قدرة المتعلم على إجراء العمليات الحسابية.

-الثبات: أي أنّه إذا ما أعيد إعطاء الاختبار لمجموعة متكافئة من المتعلمين فإنه يعطي نفس النتائج تقريبا.

-الموضوعية: وتعني عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الشخصية للمقوّم واحتكامه إلى معايير واضحة محدّدة في تحليل وتفسير النتائج وأداء التقويم" (مقداد، 2018، ص246).

ورقة عمل 3/1/3 **طريقة العمل: فردي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): اقرأ السند المعرفي (3/1/3) تحت عنوان أنواع التقويم، واعتمادا على خبرتك التدريسية قارن بين أنواع التقويم الثلاثة حسب الجدول المرفق؟

ناقش مجموعتك فيما توصلت إليه؟

نوع التقويم	أهدافه	متطلبات إنجازه
تقويم تشخيصي		
تقويم تكويني		
تقويم نهائي		

سند معرفي: 3/1/3

أنواع التقويم: للتقويم ثلاثة أنواع رئيسية وهي:

التقويم التشخيصي: Evaluation Diagnostique "هو إجراء يقوم به المدرس في بداية كل درس أو بداية العام الدراسي، من أجل تكوين فكرة على المكتسبات المعرفية القبلية للمتعلم، ومدى استعداده لتعلم المعارف الجديدة" (دحدي ومزياني، 2017، ص121).

التقويم التكويني: Evaluation Formative "وهو ذلك النوع الذي يصاحب الأداء وسير العمل الدراسي، إذ يسير مع المتعلمين خلال السنة الدراسية، فتقيّم أعمالهم من حين لآخر، و به تكتشف مستويات المتعلمين ودرجات معارفهم ومكتسباتهم ليُعرف مدى صحتها وخطئها، وبهذا النوع من التقييم يدرك كل من الأستاذ والطالب ماذا يجب فعله في المستقبل، فيعرف كل منهما جوانب القوة والضعف ومواطن التمام والنقصان، فتُصحح بذلك الطرق وتُراجع الوسائل المستخدمة في تعديل الأهداف أو تطويرها، وبذلك يعد هذا النوع من التقييم أداة رئيسية في تطوير المناهج التربوية والتعليمية، وهو يحقق التقييم المستمر، والتأكد من صلاحية المنهج وتكامل عناصره وانسجامها، كما يعمل على تدارك الأخطاء والقصور في التعليم قبل استفحالها مع مرور الأيام، ويساعد هذا النوع على تحسين المنهج وتطويره إلى أحسن وجه، فيتحقق مع ذلك المسار التعليمي منذ بدايته بشكل موضوعي ومنطقي" (ونوغي، 2011، ص ص 143- 144).

التقويم النهائي: Evaluation Finale "وهو التقويم الذي يتم بعد انتهاء العملية التعليمية، ويتم التركيز على النتائج أو المردود أو المحصلات" (بن سعد ورماضنية، 2015، ص21).

هيكلة النشاط 3/1/3

نوع التقويم	أهدافه	متطلبات إنجازه
تقويم تشخيصي	-تحديد مستوى التلاميذ والفروقات بينهم -تحديد نقطة انطلاق الدرس الجديد -الكشف عن علاقات ومواقف وتفاعلات -تقديم حلول لمعالجة النقائص	-قبل الدرس (فروض، واجبات...) -في بداية الدرس (أسئلة وأنشطة) -في بداية دورة أو سنة أو مقرر(مهام مفتوحة)
تقويم تكويني	-التعرف على مدى مواكبة التلاميذ للدرس -الكشف عن الصعوبات والعوائق -تصحيح المسار - التحكم في عناصر الفعل التعليمي.	-عند الانتقال من مقطع إلى اخر. -عند الانتقال من أهداف إلى أخرى -تستعمل أسئلة عاجلة وجزئية ملائمة للأهداف الإجرائية
تقويم تحصيلي	- قياس الأهداف المتوخاة والاهداف المحققة. - قياس العلاقات بين عناصر الفعل التعليمي. - قياس مستوى التلميذ ونتائج التعليم.	-عند نهاية درس او فصل او دورة او سنة أو مقرر... -أسئلة تركيبية وشاملة تلائم الأهداف العامة من التدريس.

(المرجع: دحدي ومزياني، 2017، ص.122).

الوحدة التدريبية الثانية	اليوم التدريبي الثالث

اليوم التدريبي الثالث، الجلسة الثانية: مفهوم التعلم النشط، أهميته، أهدافه **(الزمن 1سا 30د)**

موضوعات الجلسة:

- ✓ مفهوم التعلم النشط
- ✓ أهداف التعلم النشط
- ✓ أهمية التعلم النشط
- ✓ المقارنة بين التعلم التقليدي، والتعلم النشط

الأهداف الإجرائية:

يتوقع من أستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي بعد نهاية الجلسة أن يكون قادرا على أن:

- ✓ يستنتج تعريفا لمفهوم التعلم النشط بأسلوبه الخاص.
- ✓ يعدد أهداف التعلم النشط.
- ✓ يستنتج أهمية التعلم النشط ويدافع عن أهمية تطبيقه.
- ✓ يقارن بين التعلم التقليدي والتعلم النشط.

الخطة الزمنية للجلسة التدريبية الثانية من اليوم الثالث:

الرقم	الإجراءات التدريبية	الزمن
1	عرض شريحة (power point) (1/2/3) مفهوم التعلم النشط	10 د
2	ورقة عمل 1/2/3 لاستنتاج مفهوم التعلم النشط	10 د
3	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
4	أهداف التعلم النشط، ورقة عمل 2/2/3	10 د
5	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
6	أهمية التعلم النشط، ورقة عمل 3/2/3	10 د
7	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
8	مقارنة بين التعلم التقليدي، والتعلم النشط، ورقة عمل 4/2/3	10 د
9	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
	المجموع	90 د

عرض شريحة (power point) (1/2/3) مفهوم التعلم النشط

تعريفات التعلم النشط

هناك العديد من التعريفات للتعلم النشط منها:

عرفه سعادة وآخرون (2006) "على أنه عبارة عن طريقة تعلم وطريقة تعليم في آن واحد، حيث

يشارك الطلبة في الأنشطة والتمارين والمشاريع بفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الايجابي، والحوار البناء، والمناقشة الثرية، والتفكير الواعي، والتحليل السليم، والتأمل العميق لكل ما تتم قراءته أو كتابته أو طرحه من مادة دراسية، أو أمور، أو قضايا، أو آراء، بين بعضهم بعضا، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم تحت إشرافه الدقيق، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمنهج المدرسي، والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة والإبداعية لطالب اليوم ورجل الغد" (ص33).

ويرى سيلبرمان (Silberman,2006) (في بدير، 2008، ص35) "أن التلاميذ في التعلم النشط يستخدمون مهاراتهم بفاعلية ويدرسون الأفكار جيدا ويعملون على حل المشكلات، كما يطبقون منها في ضوء استيعابهم في جو من الاستمتاع بعملية التعلم لأنهم في التعلم النشط يمارسون أنشطة تتناول قضايا حيوية متنوعة ذات صلة بما يجري حولهم من أحداث يومية تحفزهم على تحمل مسؤولية اختياراتهم الفكرية عند المناقشة والحوارات أو القيام بالمسؤوليات"

أما رفاعي (2012) فيرى بأنه "منظومة إدارية، وفنية تشمل كل مكونات الموقف التعليمي، وتوجه فعالياته، بما فيها إستراتيجية التعلم والتدريس، والتي تقدم المعارف والمعلومات (الجانب المعرفي)، وتتنوع بها الأنشطة التعليمية التي يمارسها المتعلم، وتتعدد بها المواقف التربوية التي يشارك فيها المتعلم، وتتكون لديه القيم والسلوكيات (الجانب الوجداني)، بل ويتمركز فيها التعلم حول المتعلم، ووفق قدراته وإمكانياته، ويكون مشاركا إيجابيا، ويكتسب المهارات الأدائية (الجانب المهاري)" (ص55).

"كما أنه هو التعلم الذي يشارك فيه المتعلم مشاركة فعالة في عملية التعلم من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية ويكون فيه المعلم موجها ومرشدا لعملية التعلم" (بلول وبادي، 2017، ص46).

ورقة عمل 1/2/3 **طريقة العمل: جماعي**

التعليمة:

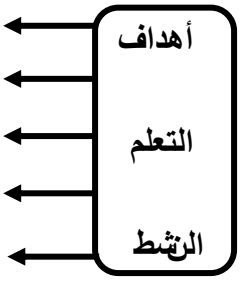
أخي (تي) المتدرب (ة): من خلال العرض السابق 1/2/3، ناقش مع مجموعتك تلك التعريفات، ثم استنتجوا مفهومكم للتعلم النشط؟

التعلم النشط هو.....

ورقة عمل2/2/3 **طريقة العمل: جماعي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): من خلال عاصفة ذهنية مع زملائك في المجموعة ناقش أهداف التعلم النشط؟



هيكلة النشاط 2/2/3

أهداف التعلم النشط: يحددها (سيد والجمل، 2012، ص97) كما يلي:

- يشجع المتعلم على السعي نحو الفهم العميق للمادة المتعلمة
- تنويع أنشطة التعلم بما يناسب أساليب التعلم المختلفة لدى الطلاب
- تشجيع الطلاب على ربط التعلم بمواقف الحياة المختلفة
- ربط الأفكار والمفاهيم والمعلومات بما لدى الطالب مسبقا
- تعويد الطلاب على التعامل مع المشكلات المختلفة وأهمية العلم في حلها والتصدي لها

- تقوية الثقة بالنفس لدى الطلاب، وحفزهم نحو التعلم
- إكساب الطلاب مهارات الفريق
- تشجيع الطلاب على ممارسة مهارات التفكير أثناء عملية التعلم

ورقة عمل 3/2/3 **طريقة العمل: فردي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): بالرغم من الأهمية التي حظي بها التعلم النشط من طرف الباحثين والمختصين في التربية والتعليم، إلا أن زميلك في المدرسة مازال لا يؤمن بهذا التوجه الحديث ويصر على العمل بالتعلم التقليدي. حاول إقناعه بأهمية التعلم النشط معتمدا على السند المعرفي 3/2/3؟

أهمية التعلم النشط:

.....

.....

. .....

سند معرفي 3/2/3

أهمية التعلم النشط:

"تكمن أهمية التعلم النشط في تحقيق الأهداف الفاعلة في عملية التعلم والتعليم حيث تؤكد على الاتجاهات التي يختارها الطلبة في التعلم وتحمل مسؤولية تعلمه بنفسه مما قد يزيد من خبرة المتعلم وتنمية قدراته مستقبلا باستقلالية ومراقبة الذات وإتقان مهارات جديدة، ليصبحوا متعلمين موجهين ذاتيا للبحث عن معلومات جديدة." (أبوزيد وشماخي، 2019، ص72)

"ويضيف بعض المناصرين للتعلم النشط أهمية أخرى، تتمثل في أن الأنشطة الكثيرة التي يعتمد عليها هذا النوع من التعلم تقلل من الأنشطة التعلمية السلبية مثل الإصغاء السلبي، وأخذ أو تدوين الملاحظات طيلة وقت الحصة، فقد أشارت دراسات تربوية عديدة إلى أنه خلال المحاضرة في حصة تصل مدتها إلى الخمسين دقيقة، فإن الطلبة يتذكرون 70% مما يقال في الدقائق العشر الأولى، وحوالي 20% في الدقائق العشر الأخيرة، مما يحتم ضرورة التغيير من المحاضرة إلى التعلم النشط."
(سعادة وآخرون، 2006، ص42).

ورقة عمل 4/2/3 **طريقة العمل: فردي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): قارن بين التعلم التقليدي والتعلم النشط مستعينا بالجدول الآتي:

ناقش مع زملائك في المجموعة ما توصلت إليه؟

وجه المقارنة	التعلم التقليدي	التعلم النشط
الأهداف		
دور المعلم		
دور الطالب		
بناء الشخصية		
بيئة التعلم		
التعليمات		
نظام الفصل		
شخصية المعلم		
الوسائل		
جلوس الطلاب		
الأسئلة		

التواصل		
سرعة التعلم		
التقويم		

هيكلة النشاط 4/2/3

وجه المقارنة	التعلم التقليدي	التعلم النشط
الأهداف	**غير معلنة للطلبة**	**معلنة للطلبة ويشاركون في وضعها وتخطيطها**
دور المعلم	**التلقين، مصدر المعلومات**	**الإعداد، الإرشاد، التشجيع، التيسير**
دور الطالب	**يصغي، يحفظ، يتذكر، يسترجع**	**يصغي، يحاور،يناقش، يفكر، يحلل، يطبق، يقوم**
بناء الشخصية	**شخصية منقادة**	**شخصية متكاملة**
بيئة التعلم	**حجرة الصف**	**تشمل حجرة الصف**
التعليمات	**يصدرها المعلم**	**يشترك الطلبة مع المعلم في وضع التعليمات**
نظام الفصل	**يفرضها المعلم على الطلبة**	**يشرك المعلم الطلبة في اختيار نظام الفصل**
شخصية المعلم	**الصرامة والحزم**	**الحماس- المرح- التعاون**
الوسائل	**تعليمية**	**تعليمية/ تعلمية**
جلوس الطلاب	**مقاعد ثابتة**	**التنوع في الجلوس وحرية الحركة**
الأسئلة	**المعلم هو الذي يسأل**	**يسمح للطالب بطرح الأسئلة على المعلم وعلى زملائه**
التواصل	**في اتجاه واحد**	**في جميع الاتجاهات**
سرعة التعلم	**واحدة لكل طالب[الطلاب]**	**كل طالب يتعلم حسب سرعته**
التقويم	**إصدار حكم بالنجاح أو الفشل، ويقارن الطالب بغيره**	**مساعدة الطالب على اكتشاف نواحي القوة والضعف ومقارنة مستوى الطالب قبل وبعد التعلم**

(المرجع: بركات، 2018، ص ص. 253-254).

اليوم التدريبي الثالث، الجلسة الثالثة: التعلم النشط (2) أساليبه، خصائصه، دور المعلم والمتعلم في التعلم النشط، معوقات التعلم النشط **(الزمن 1سا 30د)**

موضوعات الجلسة:

- ✓ أساليب التعلم النشط.
- ✓ خصائص التعلم النشط.
- ✓ دور المعلم والمتعلم في التعلم النشط.
- ✓ معوقات التعلم النشط.

الأهداف الإجرائية:

يتوقع من أستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي بعد نهاية الجلسة أن يكون قادرا على أن:

- ✓ يحدد أساليب التعلم النشط.
- ✓ يوضح خصائص التعلم النشط.
- ✓ يبين دور كل من المعلم والمتعلم في التعلم النشط.
- ✓ يبين معوقات التعلم النشط.

الخطة الزمنية للجلسة التدريبية الثالثة من اليوم الثالث:

الرقم	الإجراءات التدريبية	الزمن
1	أساليب التعلم النشط، ورقة عمل 1/3/3	10 د
2	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
3	خصائص التعلم النشط، ورقة عمل 2/3/3	10 د

4	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
5	عرض شريحة (power point) (1/3/3) دور المعلم والمتعلم في التعلم النشط	10 د
	دور كل من المعلم والمتعلم في التعلم النشط، ورقة عمل 3/3/3	10 د
6	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
7	معوقات التعلم النشط، ورقة عمل 4/3/3	10 د
9	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
	المجموع	90 د

ورقة عمل 1/3/3 **طريقة العمل: فردي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): فيما يلي بعض الممارسات والأساليب التعليمية التي يتبعها بعض المعلمين وفي اعتقادهم أنها تحقق التعلم النشط، من خلال خبرتك التدريسية وما تم تعلمه في هذه الدورة تفحص العبارات الآتية و ضع إشارة (✓) في المكان المقابل الذي يمثل رأيك بهذا السلوك؟ ثم ناقش مع زملائك في المجموعة ما توصلت إليه؟

الرقم	السلوك التعليمي	موافق	غير موافق	لست متأكدا
1	معلم يحرص على بقاء التلميذ فعالا ونشطا ومشاركا كي لا يشعر بالملل			
2	معلم يسمح لتلاميذه بمناقشة الآراء التي يفضلها وتتفق معه فقط			
3	يشجع المعلم تلاميذه على المشاركة ويكون مسؤولا عن إدارة التعلم والصف			
4	معلم يقوم بالشرح ليقوم تلاميذه بالحفظ والاستظهار			
5	معلم ينوع في طرح أسئلة صفية متنوعة بغرض إثارة الدافعية لتلاميذه			
6	تضييع نصف وقت الحصة الصفية في إعادة تنظيم جلوس التلاميذ			
7	معلم يجيب بنفسه على أسئلة تلاميذه ويطلب منهم تسجيلها في دفاترهم			
8	معلم يركز نشاطه التعليمي على الكتاب المدرسي فقط			
9	معلم يعتمد على الحوار والمناقشة في كل نشاطاته التعليمية			
10	معلم يعتبر أن البيئة الصفية المادية لا علاقة لها بالتعلم النشط			
11	معلم يسخر كل الإمكانيات المتاحة لصالح الموقف التعليمي			
12	معلم يرى أن التلميذ هو الذي يتحمل المسؤولية الكبرى في أن يعلم نفسه			
13	معلم يعتقد أن التعلم النشط يحد من نشاطه، ويقلص من دوره			
14	معلم يعمل على تطوير مهارات واستراتيجيات التفكير العليا كالتحليل والتركيب			
15	معلم يعمل على تقييم ما تعلمه تلاميذه وتحديد ما لا يعرفونه بشكل دوري			

ورقة عمل 2/3/3 **طريقة العمل: جماعي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): من خلال عاصفة ذهنية مع زملائك في المجموعة، ناقش خصائص التعلم النشط؟.....

هيكلة النشاط 2/3/3

خصائص التعلم النشط: هناك بعض الخصائص التي تميز التعلم النشط، وتؤكد على أهمية وضرورة وجوده في المدارس، ومن هذه الخصائص ما أورده سعادة وآخرون(2006)، بدير (2008) وهي:

- التركيز على مسؤولية الطالب في حصوله على التعلم واكتساب المهارات المختلفة
- الاهتمام بالأنشطة والواجبات والمشاريع المتنوعة والتي تؤدي إلى نواتج تعليمية عالية
- اعتبار المعلم كموجه ومرشد وليس هو المصدر الوحيد للمعرفة
- ربط التعلمات بالمشكلات الحقيقية
- اختيار أساليب تقويم تتناسب مع كل نمط من أنماط الأنشطة
- الاهتمام بالتعاون والعمل الجماعي والتفاعل الايجابي بين الطلاب للحصول على المعرفة وتوظيفها
- ربط التعلمات الجديدة بالخبرات التعلمية السابقة
- وجود جوانب اللهو والمرح والمتعة والإثارة في فعاليات التعلم
- الاهتمام بالمهارات الابداعية للطالب والعمل على تطويرها
- وضع المتعلم أمام التحدي المعرفي من أجل تعويده على المواجهة وعدم الاستسلام
- الاهتمام بكل الجوانب المكونة لشخصية المتعلم الجسمية والعاطفية والعقلية
- استخدام طرق تدريس فعالة ومتنوعة والتى تحمل المسؤولية الكبرى على المتعلم

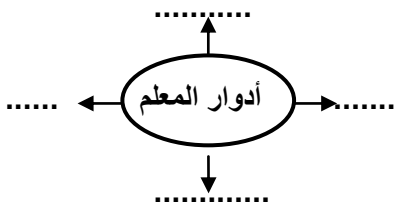
عرض شريحة (power point) (1/3/3) دور المعلم والمتعلم في التعلم النشط

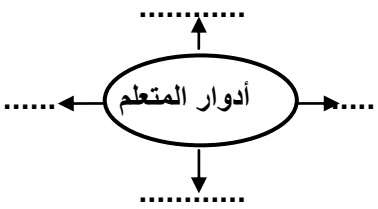
أوضح رفاعي (2012، ص ص. 67-68) دور كل من المعلم والمتعلم في التعلم النشط، حيث يلخص:

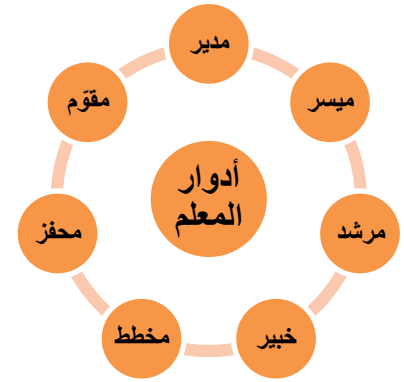
دور المعلم من خلال ما يلي:	أما المتعلم فيحدد دوره من خلال ما يلي:
▪ تشجيع دافعية الطلاب، ومساعدتهم على التعلم. ▪ يستخدم العديد من المواقف، والأنشطة المتنوعة أثناء التدريس. ▪ يركز على الأنشطة التعليمية الفردية، والجماعية أثناء التعلم. ▪ التركيز على الجوانب السلوكية أثناء التعلم والتعليم. ▪ إتاحة الفرص للنقاشات الطلابية أثناء التعلم النشط. ▪ القيام بدور الميسر لخبرات التعلم، وتعزيزها. ▪ تهيئة المناخ والبيئة التعليمية المحفزة هلى [خطأ من المصدر] التعلم. ▪ تدريب الطلاب على إدارة النقاشات، والتفاوض في مختلف القضايا المجتمعية. ▪ القيام بدور المرشد الطلابي، وتقديم الخبرات الحياتية للطلاب ▪ دعم العلاقات الاجتماعية، والاتجاهات الايجابية لدى الطلاب.	▪ مشارك في المواقف التعليمية. ▪ مقوم لذاته وناقدا للأفكار والآراء لدى الآخرين. ▪ يمارس أنشطة وخبرات التعلم المختلفة. ▪ يعزز العمل التعاوني، والفريقي مع زملائه ▪ يثري المواقف التعليمية من خلال إسهاماته العلمية والتربوية. ▪ باحث للمعلومات والمعارف، ومطلع على كل جديد. ▪ يشارك بفاعلية في تنمية نفسه، ومجتمعة [خطأ من المصدر] من معايشته لخبرات التعلم النشط.

ورقة عمل 3/3/3 **طريقة العمل:فردي**

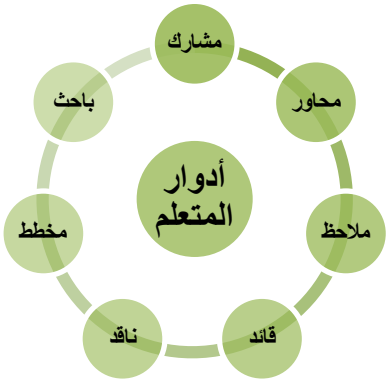
✍ أخي (تي) المتدرب (ة): من خلال ما تم عرضه من أدوار في الشريحة 1/3/3، ومن خلال ما تم تعلمه من البرنامج التدريبي حول التعلم النشط، حاول تلخيص أدوار كل من المعلم والمتعلم في التعلم النشط وفق المخططين المرفقين؟







أدوار المعلم في التعلم النشط
(المرجع: أبو الجبين، 2014، ص35)

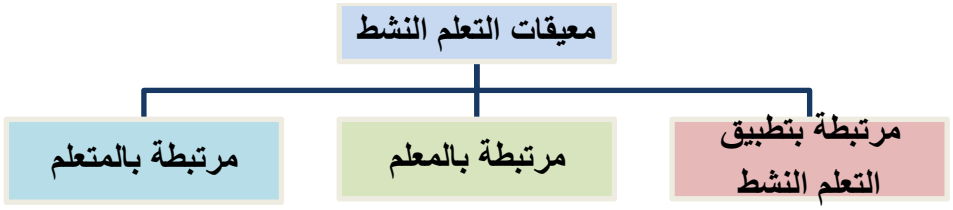


أدوار المتعلم في التعلم النشط
(المرجع: أبو الجبين، 2014، ص36)

ورقة عمل4/3/3 **طريقة العمل: جماعي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): بالتعاون مع أفراد مجموعتك، اقرأ السند المعرفي 4/3/3، ثم وضح بخريطة مفاهيمية معيقات التعلم النشط في ثلاثة مجموعات (معيقات مرتبطة بتطبيق التعلم النشط، معيقات مرتبطة بالمعلم، معيقات مرتبطة بالمتعلم)؟



سند معرفي 4/3/3

لكل عمل أو نشاط صعوبات ومعيقات تمثل نقاط ضعف تطبيقه، والتعلم النشط لا يشذ عن هذه القاعدة، حيث يشير إلى ذلك سعادة وآخرون (2006) إلى هذه المعيقات كما يلي:

- عدم تطابق الوقت المخصص للأنشطة التعليمية مع ما يتطلبه التعلم النشط.
- مقاومة الطلبة لأساليب التدريس التي لا تعتمد على الأسلوب التقليدي.
- نقص أو ضعف المهارات اللازمة للتعلم في إطار التعلم النشط.
- حاجة فعاليات التعلم النشط إلى وقت أطول وجهد أكبر من الأسلوب التقليدي كالمحاضرة العادية
- التعود والاعتماد على أساليب التعلم التقليدية.
- ضعف الثقة بالنفس.
- اعتقاد المعلم بأنه خبير في تخصصه وهو الذي يستفيد منه الطلبة دائما.
- عدم توقع المعلم أن يتعلم الطلبة من بعضهم كثيرا.
- عدد التلاميذ في الصف الدراسي لا يتناسب مع تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.
- خروج تطبيق التعلم النشط في أوقات كثيرة عن المألوف والمعايير الاجتماعية المألوفة.
- مواقف وأدوار اجتماعية تحول دون حدوث التفاعل النشط بين الطلبة أنفسهم وبين معلمهم.
- نقص الوسائل والأجهزة والمعدات والمواد والأدوات.
- الاعتقاد أن تطبيق أساليب التعلم النشط تشكل عبئا ثقيلا على تغطية وإنهاء البرنامج المدرسي المقرر.

اليوم التدريبي الرابع	الوحدة التدريبية الثانية

اليوم التدريبي الرابع، الجلسة الأولى: إستراتيجيات التعلم النشط (المناقشة النشطة) **(الزمن1سا 30د)**

موضوعات الجلسة:

- ✓ أساليب التعلم النشط.
- ✓ خصائص التعلم النشط.
- ✓ دور المعلم والمتعلم في التعلم النشط.
- ✓ معوقات التعلم النشط.

الأهداف الإجرائية:

يتوقع من أستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي بعد نهاية الجلسة أن يكون قادرا على أن:

- ✓ يوضح مفهوم المناقشة النشطة بأسلوبه الخاص
- ✓ يتعرف على أهمية المناقشة النشطة
- ✓ يحدد أنواع (أنماط) المناقشة النشطة
- ✓ يكتسب مهارة طرح الأسئلة الصفية

الخطة الزمنية للجلسة التدريبية الأولى من اليوم الرابع:

الرقم	الإجراءات التدريبية	الزمن
1	مفهوم المناقشة النشطة، ورقة عمل 1/1/4	20 د
2	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
3	أهمية المناقشة النشطة، ورقة عمل 2/1/4	10 د
4	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
5	أنواع المناقشة النشطة، ورقة عمل 3/1/4	10 د
6	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
7	مهارة طرح الأسئلة الصفية، ورقة عمل 4/1/4	10 د
8	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
	المجموع	90 د

ورقة عمل 1/1/4 **طريقة العمل: جماعي**

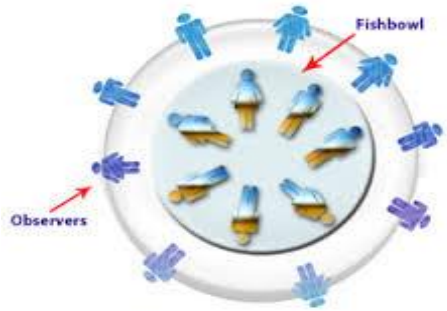
التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): استرشد بالسند المعرفي 1/1/4 وباستخدام طريقة حوض السمك وضح مفهوم المناقشة النشطة؟

إجراءات تنفيذ النشاط:

ترتب خمسة أو ستة مقاعد في دائرة مغلقة تمثل شكل حوض السمك، وباقي المقاعد يتم ترتيبها على شكل

دائرة خارج حوض السمك، ويتم اختيار بعض من المشاركين لملء حوض السمك في حين يجلس بقية أفراد المجموعة على المقاعد خارج حوض السمك، ويسمى المتدربون الذي يجلسون داخل حوض السمك بالمشاركين(ط) يقودهم متدرب (مراقب)، في حين يسمى المتدربون الذين يجلسون خارج حوض السمك بالملاحظين (م) في ظل توجيه وإرشاد المدرب (المدرس)، والشكل التالي يوضح كيفية ترتيب مجموعات المتدربين وفقا لهذه الإستراتيجية:



ثم يتم إعادة ترتيب المتدربين بعد 5- 10 دقائق، حيث يتبادل أعضاء الدائرتين أماكنهم، ويتم إعادة النقاش مع المجموعة الجديدة، حول مفهوم المناقشة النشطة، والسماح لهم بتبادل الأفكار، وفي النهاية يقوم المدرب بتلخيص المناقشات التي اقترحها المتدربون

ط: مشاركون وهم يتحدثون عن مفهوم المناقشة النشطة.

مراقب: من يقود المشاركين في إدارة الحوار

م: يسجلون ملاحظاتهم حتى تتاح الفرصة لهم للمشاركة مكان(ط)

سند معرفي 1/1/4

إستراتيجية المناقشة النشطة:

"يمكن تعريف أسلوب المناقشة على أنه أحد أساليب التعلم النشط الذي يشجع الطالب على المشاركة بفاعلية داخل الحجرة الدراسية، وذلك من خلال تفاعل لفظي أو شفوي بين الطلبة أنفسهم، أو بين المعلم وأحد الطلبة أو بين المعلم وجميع الطلبة، وذلك من أجل اكتساب مجموعة من المعلومات والمهارات والاتجاهات المرغوب فيه" (سعادة وآخرون، 2006، ص197).

"وتعرف المناقشة على أنها حوار منظم تعتمد على تبادل الآراء والأفكار، وتفاعل الخبرات بين الأفراد داخل قاعة الدرس، فهي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين من خلال الأدلة التي يقدمها المتعلم لدعم الاستجابات في أثناء المناقشة" (رفاعي، 2012، ص181).

"تعتبر المناقشة أحد الأساليب الفعالة التي يمكن استخدامها لتشجيع الطلبة على الانخراط النشط، والمشاركة الايجابية في التعلم، ويعتمد هذا الأسلوب من حيث المبدأ على لون من ألوان الحوار الشفوي بين المعلم، والطلبة، أو بين الطلبة أنفسهم" (عواد وزامل، 2009، ص161).

ورقة عمل 2/1/4 طريقة العمل: جماعي

التعليمة:

"تعتبر طريقة المناقشة أو المناقشة التفاعلية أحد الطرق الهامة التي تعزز التعلم النشط، وهي أفضل من كثير من استراتيجيات التدريس، بل وتستخدم لعلاج سلبيات استراتيجيات أخرى، مثل طريقة المحاضرة التقليدية، وبعد استخدام المناقشة تسمى المحاضرة المعدلة إذا كان الدرس يهدف إلى تذكر المعلومات لفترة أطول، وحث المتعلمين على مواصلة التعلم، وتطبيق المعارف المتعلمة في مواقف جديدة، وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين" (رفاعي، 2012، ص181).

أخي المتدرب: اقرأ النص السابق قراءة متمعنة، و من خلال عاصفة ذهنية مع زملائك في المجموعة ناقش أهمية المناقشة النشطة (في شكل عناصر مختصرة)؟

أهمية المناقشة النشطة:.....

.....

.....

ورقة عمل 3/1/4 — طريقة العمل:

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): على الوثيقة التي بين يديك اختر نوع (نمط) المناقشة النشطة لما يتناسب مع المفاهيم المعطاة؟ (إستراتيجية جيكسو)

وفي هذا النوع من المناقشات يطرح المعلم سؤالا حول أحد الموضوعات أو القضايا التي تهم المتعلمين، ويتيح الفرص للمتعلمين للتفكير والإجابة عليها من جانبهم، ثم يعقب المعلم على هذه الإجابة، ثم يطرح سؤالا آخر ويقوم متعلم آخر بالإجابة وهكذا...

وهي تدور حول موضوعات محددة بعينها، كالموضوعات الدراسية المقررة على المتعلمين في الصف الدراسي.

وهي تدور حول مشكلات وموضوعات وقضايا عامة علمية.

مناقشة مقيدة أو محددة

مناقشة مفتوحة أو حرة

مناقشة استقصائية

ورقة عمل 4/1/4 — طريقة العمل:فردي - جماعي

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): الأسئلة الصفية الآتية بها عيوب في الصياغة، اقرأ كل سؤال بعناية وحدد نوع الخطأ في صياغته ثم أعد صياغة السؤال بحيث يكون سؤالا جيدا؟ ثم بالتعاون مع أفراد مجموعتك استنتج مشكلات صياغة الأسئلة؟

مشكلات صياغة الأسئلة

- الأسئلة ذات الإجابة بـ: نعم أو لا- الأسئلة الغامضة - الأسئلة الموحية بالجواب - الأسئلة المحبطة (المربكة - أسئلة الاستجابات الجماعية)

الرقم	السؤال	نوع الخطأ	إعادة صياغة السؤال
1	ماذا عن التعلم النشط؟		
2	هل المربع مستطيل؟		
3	كيف تبدو هذه البذرة؟ ومم تتكون؟ وما شروط انتاشها؟		
4	الجزائر أكبر دول إفريقيا مساحة. أليس كذلك؟		
5	ماذا عن الدائرة؟		
6	ما أنواع المجسمات؟ وما مساحتها الجانبية والكلية؟		
7	لماذا لا نستخدم الحاسوب في إجراء العمليات الحسابية؟		
8	هذا السؤال للأوائل فقط		
9	هل لون هذه الورقة أبيض أم أسود؟		
10	هل عدد السكان في الجزائر أكبر أم أصغر من تونس؟		

هيكلة النشاط 4/1/4

الرقم	السؤال	نوع الخطأ	إعادة صياغة السؤال
1	ماذا عن التعلم النشط؟	السؤال غامض	ماذا تعرف عن التعلم النشط؟
2	هل المربع مستطيل؟	التخمين (نعم/لا)	ما الشرط الذي يجعل المستطيل مربعا؟
3	كيف تبدو هذه البذرة؟ ومم تتكون؟ وما شروط انتاشها؟	مركب	يقسم السؤال المركب حسب الأفكار التي يتضمنها (هنا ثلاثة أسئلة)
4	الجزائر أكبر دول إفريقيا مساحة. أليس كذلك؟	يوحي بالإجابة	ما أكبر دول إفريقيا مساحة؟
5	ماذا عن الدائرة؟	السؤال غامض	عرف الدائرة؟

6	ما أنواع المجسمات؟ وما مساحتها الجانبية والكلية؟	مركب	يقسم السؤال المركب حسب الأفكار التي يتضمنها (هنا سؤالين)
7	لماذا لا نستخدم الحاسوب في إجراء العمليات الحسابية؟	يفوق قدرات تلاميذ الابتدائي	/
8	هذا السؤال للأوائل فقط	سؤال محبط	/
9	هل لون هذه السيارة أبيض أم أسود؟	التخمين	ما لون هذه السيارة؟
10	هل عدد السكان في الجزائر أكبر أم أصغر من تونس؟	التخمين+ غموض	قارن بين عدد سكان كل من الجزائر وتونس؟

اليوم التدريبي الرابع، الجلسة الثانية: إستراتيجيات التعلم النشط (حل المشكلات) **(الزمن 1سا 30د)**

موضوعات الجلسة:

- ✓ مفهوم حل المشكلات
- ✓ أهمية استخدام حل المشكلات في الإدارة الصفية
- ✓ الخطوات الإجرائية لإستراتيجية حل المشكلات
- ✓ توظيف إستراتيجية حل المشكلات في الإدارة الصفية

الأهداف الإجرائية:

يتوقع من أستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي بعد نهاية الجلسة أن يكون قادرا على أن:

- ✓ يستنتج مفهوم حل المشكلات.
- ✓ يبين أهمية استخدام حل المشكلات في الإدارة الصفية.
- ✓ يرتب خطوات استخدام إستراتيجية حل المشكلات، ويعالج مشكلة صفية وفق هذه الخطوات.

الخطة الزمنية للجلسة التدريبية الثانية من اليوم الرابع:

الرقم	الإجراءات التدريبية	الزمن
1	مفهوم إستراتيجية حل المشكلات، ورقة عمل 1/2/4	15 د
2	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
3	أهمية استخدام إستراتيجية حل المشكلات، ورقة عمل 2/2/4	15 د
4	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
5	الخطوات الإجرائية لإستراتيجية حل المشكلات + تطبيق، ورقة عمل 3/2/4	25 د
6	هيكلة النشاط والمناقشة	15 د
المجموع		90 د

ورقة عمل 4/2/ 1 **طريقة العمل :فردي-**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): تُعرف المشكلة بأنها "هي موقف أو مجموعة مواقف تواجه الفرد أو الجماعة، وتحتاج إلى حل" (المالكي، 2009، ص61)، أي أنها موقف غامض محير يكون فيه المتعلم مطالبا بإنجاز مهمة لم تواجهه من قبل، وتكون المعلومات المزود بها غير محددة تماما لطريقة الحل.
من خلال التعريف السابق للمشكلة، والسند المعرفي 1/2/4، وبالتعاون مع مجموعتك استنتجوا تعريفا مناسبا لإستراتيجية حل المشكلات؟.....

سند معرفي 1/2/4

مفهوم إستراتيجية حل المشكلات:

"يقصد بمفهوم حل المشكلات مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد، وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلى حل له." (أبو سمور، 2015، ص253)

"وتعرف إستراتيجية حل المشكلات بأنها خطة تدريسية تتيح للمتعلم فرصة للتفكير العلمي، حيث يتحدى التلاميذ مشكلات معينة، قد يخططون لمعالجتها وبحثها ويجمعون البيانات وينظمونها، ويستخلصون منها استنتاجاتهم الخاصة، والوصول إلى حل أو حلول مقترحة للمشكلة التي تؤرق صاحبها، وتجعله يفكر حتى يصل إلى الهدف" (رفاعي، 2012، ص192).

"نشاط وإجراءات يقوم بها المتعلم عند مواجهته لموقف مشكل للتغلب على صعوبات تحول دون توصله إلى الحل" (سيد والجمل، 2012، ص ص 133-134).

"طريقة تدعو إلى البحث وتثير في المتعلم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة، وتعد آلية لبناء المعرفة، كما أنها تركز على نشاط المتعلم، حيث تفتح له المجال للتفكير" (حاجي، 2005، ص38).

ورقة عمل 2/2/4 **طريقة العمل: جماعي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): من خلال عاصفة ذهنية مع زملائك في المجموعة ناقش أهمية استخدام إستراتيجية حل المشكلات في الإدارة الصفية؟.....

هيكلة النشاط 2/2/4

أهمية استخدام إستراتيجية حل المشكلات:

لقد أشارت الدراسات التربوية الحديثة إلى أهمية إستراتيجية حل المشكلات في اكتساب المعرفة، حيث تساهم في تنمية القدرات العقلية للتلاميذ، وتشجعهم على البحث بطريقة علمية، ويحدد (سيد والجمل، 2012، ص135) أهمية استخدام حل المشكلات في النقاط الآتية:

- تنمية التفكير الناقد والتأملي للطالب، وتتمثل في إكسابه مهارات البحث العلمي، وحل المشكلات، وتنمي روح التعاون والعمل الجماعي.
- تراعي الفروق الفردية لدى الطلاب، وميولهم واتجاهاتهم، فهي إحدى الاتجاهات التربوية الحديثة.
- تتيح قدر من الايجابية والنشاط في العملية التعليمية لوجود هدف للدراسة يتمثل في حل المشكلة وإزالة حالة توتر وقلق الطالب.
- تنمية القدرات العقلية للطالب مما يساعده على مواجهة عدة مشكلات قد تقابله في المستقبل سواء في محيط الدراسة أو خارجها.

ورقة عمل 3/2/4 **طريقة العمل: فردي - جماعي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): من خلال خبرتك الذاتية رتب في المخطط المرفق الخطوات الإجرائية لإستراتيجية حل المشكلات: جمع البيانات عن المشكلة، تحديد المشكلة، وضع الحلول للمشكلة، تعميم الحل على المشكلات الأخرى، التوصل إلى الحل الأمثل للمشكلة، تجريب الحلول التي تم جمعها.

-ناقش مع أفراد مجموعتك ما تم الوصل إليه؟

-اختر مشكلة من المشكلات الصفية وقم بمعالجتها وفق الخطوات الإجرائية السابقة؟

المشكلة الصفية هي.....

وتتم معالجتها كما يلي .....

هيكلة النشاط 3/2/4

1 -تحديد المشكلة2- جمع البيانات عن المشكلة 3-وضع الحلول للمشكلة 4- تجريب الحلول التي تم جمعها 5-التوصل إلى الحل الأمثل للمشكلة 6- تعميم الحل على المشكلات الأخرى

اليوم التدريبي الرابع، الجلسة الثالثة: استراتيجيات التعلم النشط (العصف الذهني) **(الزمن 1سا**

موضوعات الجلسة:

- ✓ مفهوم، وأهمية العصف الذهني
- ✓ أهداف العصف الذهني
- ✓ خطوات إستراتيجية العصف الذهني

الأهداف الإجرائية:

يتوقع من أستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي بعد نهاية الجلسة أن يكون قادرا على أن:

- ✓ يستنتج مفهوم استراتيجية العصف الذهني
- ✓ يبين أهمية إستراتيجية العصف الذهني في الإدارة الصفية
- ✓ يبين أهداف إستراتيجية العصف الذهني في الإدارة الصفية
- ✓ يحدد خطوات إستراتيجية العصف الذهني

الخطة الزمنية للجلسة التدريبية الثالثة من اليوم الرابع:

الرقم	الإجراءات التدريبية	الزمن
1	عرض شريحة (power point) 1/3/4	15 د
2	مفهوم العصف الذهني، ورقة عمل 1/3/4	05 د
3	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
4	أهمية استراتيجية العصف الذهني، ورقة عمل 2/3/4	10 د
5	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
6	أهداف استراتيجية العصف الذهني، ورقة عمل 3/3/4	10 د
7	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
8	خطوات استراتيجية العصف الذهني، ورقة عمل 4/3/4	10 د
9	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
	المجموع	90 د

عرض شريحة (power point) (1/3/4) إستراتيجية العصف الذهني

تعريف إستراتيجية العصف الذهني

"تعد استراتيجية العصف الذهني في التعليم من الأساليب الحديثة التي تشجع على التفكير الإبداعي، وتطلق الطاقات الكامنة لدى المتعلمين، إذ تسمح بظهور كل الأفكار والآراء في جو من الحرية والأمان ومزيدا من التفاعل، وتقوم في الوقت نفسه على حرية التفكير، وتستخدم من أجل توليد أكبر قدر من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المقترحة خلال جلسة قصيرة"

(سيد والجمل، 2012، ص ص.117-118)

وتعرف بأنها "استراتيجية تعتمد على استثارة الأفكار، وتفاعل المتدربين انطلاقا من خبراتهم السابقة ومعلوماتهم على موضوع التدريب، حيث يقوم كل متدرب بطرح الفكرة التي تكون كعامل تحفز لإنتاج خبرات وأفكار جديدة، وبحيث لا يصبح هناك أفكار صواب وأفكار خطأ، وتعرف هذه الإستراتيجية باسم القدح الذهني الذي يتطلب توالد الأفكار، وإنتاج المعارف بصورة جيدة، وهذه الإستراتيجية تنمي القدرات الإبتكارية لدى المتدربين من خلال استثارة الأفكار، وتزاوج المعلومات الواردة من المتدربين، وصولا للأهداف المرجوة من استخدام هذه الإستراتيجية" (رفاعي، 2012، ص172).

تُعرف بدير (2008) العصف الذهني بأنه "هو إحدى أساليب المناقشة الجماعية التي تشجع بمقتضاتها أفراد مجموعة مكونة من (5-12) فردا بإشراف معلم لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة المتيكرة [المبتكرة] بشكل عفوي تلقائي وفي مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد من إطلاق هذه الأفكار التي تعد حلولا لمشكلة محددة سلفا" (ص94).

أهمية استخدام إستراتيجية العصف الذهني:

ترجع أهمية إستراتيجية العصف الذهني في كونها تساعد على:

- تنمية الإبداع لحل مشكلة ما، وإثارة اهتمام وتفكير المتعلمين في المواقف التعليمية.
- تنمية تأكيد الذات والثقة بالنفس مع توضيح نقاط واستخلاص الأفكار أو تلخيص موضوعات.
- الإقلال من الخمول الفكري، ويكون الرأي وطرح الأفكار دون خوف من فشل الفكرة، وهذا يؤدي إلى وجود أفكار جديدة، وتنمية التفكير الابتكاري، واستخدام القدرات العليا (التحليل- التركيب- التقويم) ويجعل نشاط عملية التعليم والتعلم أكثر تركيزا حول التدرب.
- تنمية حلول ابتكارية للمشكلات تساعد الطلاب على الإبداع والتفكير.
- إثارة اهتمام وتفكير الطلاب في المواقف التعليمية وتنمية تأكيد الذات والثقة بالنفس.
- تحديد مدى فهم المتعلمين للمفاهيم والمبادئ وتحديد مدى استعدادهم للانتقال إلى نقطة أكثر عمقا.
- توضيح نقاط واستخلاص أفكار أو تلخيص موضوعات، وتهيئة المعلمين لتعلم الدرس اللاحق.
- تحديد مدى تقدم المتعلمين وفاعلية التدريس بالطريقة الجديدة.

(سيد والجمل، 2012، ص ص 120-121)

أهداف إستراتيجية العصف الذهني:

يهدف العصف الذهني إلى تحقيق الآتي:

1)حل المشكلات حلا إبداعيا
2)حل مشكلات للخصم
3)إيجاد مشكلات، أو مشاريع جديدة
4)تحفيز وتدريب تفكير وإبداع المتدربين (أبو سمور، 2015، ص178)

ورقة عمل 1/3/4 ، 2/3/4، 3/3/4 **طريقة العمل: فردي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): من خلال العرض السابق 1/3/4، اكتب تعريفا مختصرا لإستراتيجية العصف الذهني؟

.....

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): من خلال خبرتك الذاتية، وما تم عرضه بين أهمية العصف الذهني؟

.....

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): من خلال العرض السابق 1/3/4، بين أهداف إستراتيجية العصف الذهني؟

.....

ورقة عمل 4/3/4 **طريقة العمل: فردى- جماعى**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): من خلال خبرتك الذاتية، والعرض السابق 1/3/4، أكمل في المخطط المرفق الخطوات الإجرائية لإستراتيجية العصف الذهني؟

- ناقش مع أفراد مجموعتك ما تم الوصل إليه؟

1- .....← 2- بلورة المشكلة← 3- .....← 4- .....← 5 - تنفيذ الأفكار

هيكلة النشاط 4/3/4

1 - صياغة المشكلة	2 -بلورة المشكلة	3 - توليد الأفكار	4 - تقييم الأفكار	5 - تنفيذ الأفكار

اليوم التدريبي الخامس	الوحدة التدريبية الثانية

اليوم التدريبي الخامس، الجلسة الأولى: استراتيجيات التعلم النشط (التعلم التعاوني) **(الزمن 1سا 30د)**

موضوعات الجلسة:

- ✓ مفهوم التعلم التعاوني
- ✓ تمييز التعلم التعاوني
- ✓ عناصر التعلم التعاوني
- ✓ خطوات التعلم التعاوني

الأهداف الإجرائية:

يتوقع من أستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي بعد نهاية الجلسة أن يكون قادرا على أن:

- ✓ يوضح مفهوم التعلم التعاوني بأسلوبه الخاص
- ✓ يميز بين التعلم التعاوني وما هو غير ذلك
- ✓ يحدد ويوضح عناصر التعلم التعاوني
- ✓ يحدد خطوات التعلم التعاوني

الخطة الزمنية للجلسة التدريبية الأولى من اليوم الخامس:

الرقم	الإجراءات التدريبية	الزمن
1	عرض مقطع فلمي عن عناصر التعلم التعاوني، 1/1/5	10 د
1	مفهوم التعلم التعاوني، ورقة عمل 1/1/5	10 د
2	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
3	تمييز التعلم التعاوني، ورقة عمل 2/1/5	10 د
4	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
5	عناصر التعلم التعاوني، ورقة عمل 3/1/5	10 د
6	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
7	خطوات التعلم التعاوني، ورقة عمل 4/1/5	10 د
8	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
	المجموع	90 د

عرض مقطع فلمي عن التعلم التعاوني 1/1/5

ورقة عمل 1/1/5 **طريقة العمل: فردي- جماعي**

التعليمة:

✍ أخي (تي) المتدرب (ة): من خلال العرض السابق1/1/5 الوارد في المقطع الفلمي، وخبرتك العملية، صغ مفهوما للتعلم التعاوني؟ ثم ناقش ما توصلت إليه مع بقية أفراد مجموعتك؟

هيكلة النشاط 1/1/5

مفهوم التعلم التعاوني:

"يعني التعلم التعاوني تقسيم طلبة الفصل إلى مجموعات صغيرة يتراوح عدد أفراد المجموعة الواحدة ما بين 2- 6 أفراد وتعطي كل مجموعة مهمة تعليمية واحدة (مهمة تعليمية) ويعمل كل عضو في المجموعة وفق الدور الذي كلف به وتتم الاستفادة من نتائج عمل المجموعات بتعميمها إلى كافة التلاميذ." (بدير، 2008، ص149)

ورقة عمل 2/1/5 — طريقة العمل: فردي- جماعي

التعليمة:

✍ أخي (تي) المتدرب (ة): بين يديك مجموعة من المواقف التعليمية الصفية التي يعمل فيها التلاميذ على شكل مجموعات عمل، تمعن في هذه المواقف ثم بين ما هو منها عمل تعاوني وما هو غير ذلك مبررا رأيك في كلتا الحالتين، ثم ناقش ما توصلت إليه مع أفراد مجموعتك؟

الرقم	الموقف التعليمي الصفي	يمثل تعلما تعاونيا		مبررات الحكم
		نعم	لا	
1	مجموعة من التلاميذ تعمل على مهمة أو نشاط بشكل تعاوني ويقوم فيها التلاميذ بشكل فردي			
2	مجموعة من التلاميذ تقوم بتجربة لكنها تشترك في نفس الأدوات المخبرية			
3	إعطاء معلومات أساسية بطريقة مباشرة ثم تكوين المجموعات غير المتجانسة حيث يساعد كل عضو فيها الأعضاء الآخرين للوصول لحالة الإتقان.			
4	تلميذ متفوق في مجموعة من التلاميذ كلهم متأخرين دراسيا لمساعدتهم في تحقيق التعلم.			

هيكلة النشاط 2/1/5

الرقم	الموقف التعليمي الصفي	يمثل تعلما تعاونيا		مبررات الحكم
		نعم	لا	
1	مجموعة من التلاميذ تعمل على مهمة أو نشاط بشكل تعاوني ويقوم فيها التلاميذ بشكل فردي		×	التلاميذ لا يرغبون في الاشتراك مع بقية زملائهم لأنهم يعتقدون أن تقويمهم سيكون بشكل فردي وليس على أساس التعاون، مما يجعلهم يخفون معلوماتهم عن بقية زملائهم
2	مجموعة من التلاميذ تقوم بتجربة لكنها تشترك في نفس الأدوات المخبرية.		×	لأن الهدف منها هو أن يتشارك التلاميذ في استخدام أدوات التجربة وعدم توفير أدوات لكل تلميذ على حدة.
3	إعطاء معلومات أساسية بطريقة مباشرة ثم تكوين المجموعات غير المتجانسة حيث يساعد كل عضو فيها الأعضاء الآخرين للوصول لحالة الإتقان.	×		
4	تلميذ متفوق في مجموعة من التلاميذ كلهم متأخرين دراسيا.		×	هنا يتعلم التلاميذ المتأخرين من التلميذ المتفوق فيكون دور التلاميذ المتأخرين في هذه الحالة التلقي فقط

ورقة عمل 3/1/5 — طريقة العمل: فردي- جماعي

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): بعد مشاهدتك فيديو (المعلم يقوم بنشاط صفي وفق إستراتيجية التعلم التعاوني) ناقش زملائك في المجموعة لتصلوا إلى المقصود بكل عنصر من عناصر التعلم التعاوني؟

عناصر التعلم التعاوني

العنصر التعاوني	المقصود إجرائيا بالعنصر
الاعتماد المتبادل الايجابي	.....
المسؤولية الفردية	.....
التفاعل المعزز وجها لوجه	.....
المهارات التعاونية	.....
معالجة عمل المجموعة	.....

هيكلة النشاط 3/1/5

العنصر التعاوني	المقصود إجرائيا بالعنصر
الاعتماد المتبادل الايجابي	**يعني إدراك التلاميذ بأنهم سيجتازون معا أو سيفشلون معا**
المسؤولية الفردية	**أن كل تلميذ مسؤول عن تعلم المادة المعينة ومساعدة أعضاء المجموعة الآخرين على تعلمها**
التفاعل المعزز وجها لوجه	**أي العمل على المزيد من إنجاح التلاميذ لبعضهم البعض بالمساعدة ودعم جهودهم بأنفسهم نحو التعلم**
المهارات التعاونية	**أي لا تستطيع المجموعة أن تعمل بفاعلية ما لم يكن لدى التلاميذ المهارات الاجتماعية اللازمة، وكذلك القدرة على استخدامها.**
معالجة عمل المجموعة	**أي تقوم المجموعة بتخصيص وقت محدد لمناقشة تقدمها في تحقيق أهدافها، وفي حفاظها على العلاقات بين أعضائها.**

ورقة عمل 4/1/5 **طريقة العمل: جماعى**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): من خلال عاصفة ذهنية مع زملائك في المجموعة ناقش خطوات تنفيذ التعلم التعاوني؟.....

هيكلة النشاط 4/1/5

يحدد (سيد والجمل، 2012، ص277) خطوات تنفيذ التعلم التعاوني كما يلي:

-تحديد الوحدة الدراسية التي سينفذها المعلم بأسلوب العمل التعاوني.

-تقسيم الوحدة التعليمية لوحدات جزئية توزع على مجموعات العمل التعاوني.

-تقسيم الطلاب لمجموعات العمل التعاوني وتحديد دور كل فرد في المجموعة مثل قائد المجموعة، والقارئ، والملخص، والمقوم، والمسجل، فكل فرد من أفراد المجموعة له عمل مهم ولا يمكن أن يستغنى عنه بقية أفراد المجموعة.

-يقوم القاري بقراءة المهمة التعليمية، وهنا على كل عضو فيها أن يكتب المعلومات والمفاهيم والحقائق التي يعرضها القارئ ويقع على المجموعة مسؤولية التأكد تحقيق الأهداف عند كافة أعضاء المجموعة.

-يجري اختبار فردي لكل عضو في المجموعة ثم تحسب درجة المجموعة بحساب المتوسط الحسابي لدرجات الأعضاء حيث تكون أفضل مجموعة التي تحصل على أعلى متوسط حسابي إذا كان عدد أفراد المجموعات متساويا.

اليوم التدريبي الخامس، الجلسة الثانية: إستراتيجيات التعلم النشط (لعب الأدوار) **(الزمن 1سا 30د)**

موضوعات الجلسة:

- ✓ مفهوم إستراتيجية لعب الأدوار وأهميتها
- ✓ مستويات إستراتيجية لعب الأدوار
- ✓ الخطوات الإجرائية لإستراتيجية لعب الأدوار
- ✓ دور كل من المعلم والمتعلم في لعب الأدوار

الأهداف الإجرائية:

يتوقع من أستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي بعد نهاية الجلسة أن يكون قادرا على أن:

- ✓ يستنتج مفهوم إستراتيجية لعب الأدوار، ويبين أهميتها
- ✓ يحدد مستويات إستراتيجية لعب الدور
- ✓ يبين الخطوات الإجرائية لإستراتيجية لعب الدور
- ✓ يوضح دور كل من المعلم والمتعلم في إستراتيجية لعب الدور

الخطة الزمنية للجلسة التدريبية الثانية من اليوم الخامس:

الرقم	الإجراءات التدريبية	الزمن
1	عرض شريحة (power point)، إستراتيجية لعب الأدوار 1/2/5	10 د
1	مفهوم، وأهمية إستراتيجية لعب الأدوار، ورقة عمل 1/2/5	10 د
2	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
3	مستويات تمثيل الدور، ورقة عمل 2/2/5	10 د
4	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
7	الخطوات الإجرائية لإستراتيجية لعب الدور، ورقة عمل 3/2/5	10 د
8	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
	دور كل من المعلم والمتعلم في إستراتيجية لعب الدور، ورقة عمل 4/2/5	10 د
	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
	المجموع	90 د

عرض شريحة (power point) (1/2/5) إستراتيجية لعب الأدوار

تعريف إستراتيجية لعب الأدوار

"تقوم هذه الإستراتيجية على افتراض أن للمتعلم دورا يجب أن يقوم به معبرا عن نفسه أو عن احد آخر في موقف محدد، بحيث يتم ذلك في بيئة آمنة وظروف يكون فيها الطلاب متعاونين ومتسامحين وميالين إلى اللعب، ويطور الطلاب في ممارسة هذا النشاط من قدراتهم على التعبير والتفاعل مع الآخرين، تنمية سلوكيات مرغوب فيها، وتطوير شخصياتهم بأبعادها المختلفة."
(سيد والجمل، 2012، ص212).

"يعتبر أسلوب لعب الدور من الأساليب الفعالة للتعلم النشط، ويمثل أبسط تعريف له على أنه عبارة عن إيجاد نظام محاكاة معين يفترض فيه من الطلبة القيام بالأدوار المختلفة للأفراد أو الجماعات في موقف حياتي حقيقي"(Fredrick,1987، في سعادة وآخرون، 2006، ص215).

"لعب الأدوار مصطلح عام يرمز إلى التمثيل التلقائي للمواقف التي تشتمل على العلاقات الإنسانية، وتهدف طريقة لعب الأدوار إلى إضفاء المزيد من الواقعية على المواقف التعليمية ويطلق أحيانا على لعب الأدوار (اللعب التمثيلي)، حيث يقوم التلاميذ بتمثيل دور الطبيب أو القاضي، أو الملك، ويعد لعب الأدوار من أنسب أنواع الأنشطة التمثيلية التي يمكن الاستفادة منها داخل حجرة الدراسة" (صالح، 2015، ص253).

أهمية إستراتيجية لعب الدور

يحدد سعادة وآخرون (2006) أهمية هذه الإستراتيجية في النقاط الآتية:

- **تشجيع الطلبة على التعلم من بعضهم**
- **تنمي مهارات التحليل والمقارنة لدى التلاميذ**
- **تساعد على تثبيت القيم الاجتماعية ذات التأثير الايجابي**
- **تعمل على رفع درجة الحيوية والحماسة والنشاط عند قيام التلاميذ بتمثيل الدور**
- **التطبيق الفعلي لمبدأ التعلم بالعمل**
- **تسمح بالتعامل مع مختلف التلاميذ على اختلاف قدراتهم العقلية**
- **تسمح للمعلم برصد نقاط القوة ونقاط الضعف بين التلاميذ**
- **تعرف التلاميذ على أعمال الآخرين، وتقدير الأعمال والوظائف مهما كانت مستوياتها**
- **تعزز مبدأ أن الإنسان اجتماعي بطبعه من خلال التعاون الجماعي مع الآخرين عند تمثل الدور**
- **تنمي لدى التلاميذ مهارة تقمص الشخصيات والأشياء**
- **إمكانية استخدامها في مختلف المواد الدراسية ومختلف المستويات والفئات العمرية**

ورقة عمل 1/2/5 **طريقة العمل: فردي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): بالاستعانة بمصادر المعلومات المتوفرة لديك، أجب عن الأسئلة الآتية:

- مفهومك لإستراتيجية لعب الدور؟.....
- أهمية إستراتيجية لعب الدور في النشاط الصفي؟.....

ورقة عمل 2/2/5 **طريقة العمل :**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): لتمثيل الدور أربعة مستويات، من خلال ما ورد في العرض (1/2/5) وبالتعاون مع زملائك حدد صفة كل مستوى مع ذكر أمثلة تطبيقية في الجدول المرفق؟

المستوى	صفته	أمثلة
الأول		
الثاني		
الثالث		
الرابع		

هيكلة النشاط 2/2/5

المستوى	صفته	أمثلة
الأول	**يكلف المعلم أحد التلاميذ أن يتخيل نفسه مكان إحدى الشخصيات التي يدرسها ويعبر عن إحساس هذه الشخصية (فردي)**	**تلميذ يتقمص دور الأمير عبد القادر الجزائري ويعبر عن شعوره وانفعالاته**
الثاني	**يكلف المعلم بعض التلاميذ بتمثيل موقف تاريخي أو اجتماعي يدرسونه (جماعي)**	**مجموعة من التلاميذ يمثلون مشهدا من الفتح الإسلامي لشمال إفريقيا**
الثالث	**يكلف المعلم بعض التلاميذ بتمثيل مشهد يعبر عن حياة أفراد أو أسر في مجتمعات مختلفة (جماعي)**	**مجموعة من التلاميذ يعبرون عن حياة سكان الريف**
الرابع	**يكلف المعلم التلاميذ بتمثيل مشهد لموقف اجتماعي يمس حياتهم الشخصية الحالية (جماعي)**	**مجموعة من التلاميذ يعبرون عن التضامن والتآزر في المحن والشدائد**

ورقة عمل 3/2/5 **طريقة العمل: جماعي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): بالتعاون مع زملائك في المجموعة، ومن خلال خبرتك الذاتية وضح الخطوات الإجرائية لمراحل إستراتيجية لعب الأدوار في الجدول الآتي:

المرحلة	الخطوات الإجرائية
مرحلة الإعداد	
تمثيل الأدوار	
المتابعة والتقويم	

هيكلة النشاط 3/2/5

المرحلة	الخطوات الإجرائية
مرحلة الإعداد	**تسخين المجموعة، اختيار المشاركين، تحليل الأدوار، اختيار ممثلي الأدوار، تهيئة المسرح، إعداد الملاحظين والمشاهدين**
تمثيل الأدوار	**البدء في تمثيل الأدوار، مراعاة استمرارية تمثيل الأدوار، إيقاف تمثيل الأدوار في الوقت المناسب**
المتابعة والتقويم	**مراجعة أداء تمثيل الأدوار، مناقشة الفكرة الرئيسية، إعادة الدور الذي تمت مراجعته، اقتراح سلوك بديل أو خطوات لاحقة، إعادة النقاش كما تم في الخطوة الأولى والثانية من هذه المرحلة، مشاركة الآخرين في الخبرات وتعميمها من خلال ربط المشكلة بالخبرات الحقيقية والمشكلات السائدة ليتم اكتشاف السلوك الجديد.**

ورقة عمل 4/2/5 **طريقة العمل: جماعي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): من خلال عاصفة ذهنية مع زملائك ناقش أدوار المعلم والمتعلم في إستراتيجية لعب الأدوار (نظموا إجاباتكم في الجدول الآتي):

المراحل	دور المعلم	دور المتعلم
التسخين		
اختيار المشاركين		
تهيئة المسرح		
إعداد الملاحظين		
تمثيل الدور		
المناقشة والتقويم		
إعادة تمثيل الدور		
المناقشة والتقويم		
المشاركة في الخبرات		

هيكلة النشاط 4/2/5

المراحل	دور المعلم	دور المتعلم
التسخين	إثارة الطلبة	التفاعل مع الإثارة
اختيار المشاركين	اختيار التلميذ المناسب للدور مع عدم إهمال رغبات الآخرين	المبادرة في المشاركة والاختيار
تهيئة المسرح	ضبط المؤثرات المكانية والزمانية	مساعد للمعلم
إعداد الملاحظين	اختيار الملاحظين وتحديد مهامهم	ملاحظة وتمثيل الأدوار وإعادة تمثيلها عند الحاجة
تمثيل الدور	المحافظة على سير الجلسة، الإدارة عن بعد	مؤد للدور أو ملاحظ
المناقشة والتقويم	منظم ومستثير	الاستجابة وترسيخ المعلومات
إعادة تمثيل الدور	تبديل الأدوار بين التلاميذ	مؤد للدور أو ملاحظ
المناقشة والتقويم	منظم ومستثير	البحث عن حلول أخرى
المشاركة في الخبرات	ترسيخ وتعميم أهداف الدرس	استنباط أفكار الدرس والمشاركة بتقديم خبرات مشابهة

اليوم التدريبي الخامس

الوحدة التدريبية الثالثة

اليوم التدريبي الخامس، الجلسة الثالثة: مهارة تخطيط إدارة الصف في ضوء التعلم النشط (الزمن1سا 30د)

موضوعات الجلسة:

- ✓ معايير اختيار إستراتيجيات التعلم النشط في مرحلة تخطيط إدارة الصف
- ✓ خطوات تحويل وحدة تعليمية إلى التعلم النشط
- ✓ تصميم خطة لنشاط صفي في مرحلة التعليم الابتدائي وفق التعلم النشط

الأهداف الإجرائية:

يتوقع من أستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي بعد نهاية الجلسة أن يكون قادرا على أن:

- ✓ يقترح معايير اختيار إستراتيجيات التعلم النشط أثناء التخطيط للإدارة الصفية
- ✓ يحدد خطوات تحويل وحدة تعليمية إلى التعلم النشط
- ✓ يصمم خطة نشاط صفي من مناهج التعليم الابتدائي وفق التعلم النشط

الخطة الزمنية للجلسة التدريبية الثالثة من اليوم الخامس:

الرقم	الإجراءات التدريبية	الزمن
1	معايير اختيار استراتيجيات التعلم النشط في مرحلة التخطيط، ورقة عمل 1/3/5	10 د
2	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
3	خطوات تحويل وحدة تعليمية إلى التعلم النشط، ورقة عمل 2/3/5	10 د
4	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
7	التخطيط لنشاط صفي وفق التعلم النشط، ورقة عمل 3/3/5	30 د
8	هيكلة النشاط والمناقشة	20 د
	المجموع	90 د

ورقة عمل 1/3/5 **طريقة العمل: جماعي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): من خلال معرفتك بأساليب و إستراتيجيات التعلم النشط المقدمة في هذا البرنامج، وبالتعاون مع أفراد مجموعتك، اقترح معايير اختيار إستراتيجيات التعلم النشط تستند إليها أثناء التخطيط للإدارة الصفية في الجدول الآتي:

الرقم	معايير اختيار إستراتيجيات التعلم النشط	درجة الأهمية		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
1	المتعلم فاعل ونشط في عملية التعلم	×		
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				

هيكلة النشاط 1/3/5

الرقم	معايير اختيار إستراتيجيات التعلم النشط	درجة الأهمية		
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة
1	المتعلم فاعل ونشط في عملية التعلم	×		
2	تحقيق أهداف الدرس بصورة تعلم أفضل	×		
3	تكسب المتعلم مهارات وخبرات متنوعة ومفيدة	×		
4	تنمي قدرة المتعلم على مهارات التفكير المختلفة	×		
5	تحمل المتعلم مسؤولية تعلمه	×		
6	تشمل طرائق وأساليب مختلفة تناسب قدرات وميول المتعلم	×		
7	تتنوع الأنشطة بين فردية وجماعية	×		
8	توظيف مصادر التعلم والتقنيات المختلفة من وقت لآخر	×		
9	يتم رعاية المتعلمين ذوي المتطلبات التعليمية الخاصة عند تخطيط النشاطات الصفية	×		
10	بيئة التعلم تشجع الإبداع لدى المتعلمين	×		

ورقة عمل 2/3/5 **طريقة العمل: جماعي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): الآن وقد أصبحت لديك قناعة تامة بضرورة إدراج مهارات التعلم النشط في الممارسات الصفية، وضح كيفية تحويل وحدة تعليمية وفق منحى التعلم النشط أثناء التخطيط للإدارة الصفية؟.....

هيكلة النشاط 2/3/5

يوضح (عواد وزامل، 2010، ص45) خطوات تحويل وحدة تعليمية إلى تعلم نشط كما يلي:

-تحدد ما يمكن تعلمه بالاكتشاف، وما يمكن تعلمه بالتشارك، ومالا يمكن تعلمه سوى عن طريق الإلقاء. وهنا يتغير دور المعلم بتغير طريقة التدريس

-إذا ما توافرت لديك مصادر تقنيات المعلومات، ما الذي ستغيره في تدريس الوحدة بما يعزز تعلم المتعلمين وفهمهم

وبناء على إجابتك للسؤالين السابقين ينبغي أن:

-تصمم الوحدة بحيث يحل التعلم النشط محل التعلم التقليدي آخذا في الاعتبار أهداف الوحدة وأهداف المادة

-تصمم أنشطة مناسبة لبيئة التعلم النشط

-تصمم أنشطة إلقاء لأجزاء الوحدة التي لا يمكن تعليمها من خلال التعلم النشط

-تصمم أنشطة تساعد المتعلمين على تقويم تقدمهم خلال الوحدة

-تصمم أنشطة تقويم مناسبة للتعلم النشط

ورقة عمل 3/3/5 **طريقة العمل: فردي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): خذ درسا من دروس التعليم الابتدائي، ثم أنجزخطة لهذا النشاط الصفي في ضوء التعلم النشط (اختر إحدى إستراتيجيات التعلم النشط التي تدربنا عليها) ؟

هيكلة النشاط 3/3/5

للأستاذ المتدرب الحرية الكاملة في اختيار إستراتيجية معينة تناسب تقديم نشاط صفي معين على أن تناسب مستوى تلاميذ التعليم الابتدائي

<u>إستراتيجية لعب الأدوار</u>

(مجموعة من التلاميذ يمثلون أدوار: الجزائر وأبنائها، ودور الاستعمار)

الجزائر: أنا الجزائر بلد العز والمفاخر، بلد المليون ثائر، أيها العدو فلتغادر.

الاستعمار: أنا الاستعمار ومصيرك الدمار، فأوقفي الحوار.

الجزائر: أيها الاستعمار لدي أولادي يدافعون عني، إنهم رجال أحرار لا يهابون الموت وسيملأون منكم المقابر.

الاستعمار: أنتِ تحت سيطرتنا، فأين أبناؤك؟ أين هؤلاء الثوار؟

يدخل مجموعة من التلاميذ يمثلون أبناء الجزائر

التلميذ1: هاقد أتينا وبالعهد وفينا.

التلميذ2: ياجزائر أنا لست بجبان أوحائر.

التلميذ3: ياجزائر بدمي أفديك وروحي أعطيك وبشجاعتي أحميك.

الاستعمار: كفى، عهدكم انقضى، سندمكركم ونأخذ ممتلكاتكم.

التلاميذ 1 2 3 مع بعض: يمثلون إطلاق الرصاص على الاستعمار، فيسقط على الأرض وينشدون

غردي ياجزائر وافخري فأرضك أنجبت أبطالا أحرارا

عقدوا العزم أن تظلي حرة وعنك يا جليلة طردوا أشرارا

اليوم التدريبي السادس	الوحدة التدريبية الثالثة

اليوم التدريبي السادس، الجلسة الأولى: مهارة التفاعل الصفي في ضوء التعلم النشط (الزمن 1سا 30د)

موضوعات الجلسة:

- ✓ الممارسات الصفية التي تعزز التفاعل الصفي وفق التعلم النشط
- ✓ شروط المناقشة النشطة في التفاعل الصفي
- ✓ تطبيق عملي على إجراءات المناقشة الصفية النشطة
- ✓ إجراءات لتحقيق التفاعل الصفي النشط
- ✓ معالجة مشكل ضعف التفاعل الصفي النشط

الأهداف الإجرائية:

يتوقع من أستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي بعد نهاية الجلسة أن يكون قادرا على أن:

- ✓ يميز الممارسات الصفية التي تعزز التفاعل الصفي وفق التعلم النشط
- ✓ يحدد شروط المناقشة النشطة في التفاعل الصفي
- ✓ يطبق عمليا إجراءات المناقشة الصفية النشطة
- ✓ يقترح إجراءات لتحقيق التفاعل الصفي النشط
- ✓ يقدم خطة علاجية لمشكل ضعف التفاعل الصفي النشط

الخطة الزمنية للجلسة التدريبية الأولى من اليوم السادس:

الرقم	الإجراءات التدريبية	الزمن
1	الممارسات الصفية التي تعزز التفاعل الصفي النشط، ورقة عمل 1/1/6	10 د
2	هيكلة النشاط والمناقشة	05 د
3	شروط المناقشة النشطة في التفاعل الصفي، ورقة عمل 2/1/6	10 د
4	هيكلة النشاط والمناقشة	05 د
5	تطبيق عملي على إجراءات المناقشة الصفية النشطة، ورقة عمل 3/1/6	10 د
6	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
7	إجراءات لتحقيق التفاعل الصفي النشط، ورقة عمل 4/1/6	10 د
8	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
9	معالجة مشكل ضعف التفاعل الصفي النشط، ورقة عمل 5/1/6	10 د
10	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
	المجموع	90 د

ورقة عمل 1/1/6 **طريقة العمل: فردي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): إليك مجموعة من الممارسات الصفية التي يمارسها أحد المعلمين، ميز منها الممارسات التي تخدم التفاعل الصفي وفق التعلم النشط؟

- تقبل أفكار التلاميذ بغض النظر عن كونها سلبية أو إيجابية- استخدام تعبيرات الجسم لتشجيع المشاركة -إهمال أسئلة التلاميذ واستفساراتهم- الإكثار من طرح الأسئلة المثيرة للتفكير التي تتطلب مهارات عقلية عليا- انتقاد أفكار التلميذ- تعزيز الإجابات الصحيحة جزئيا- إدارة التفاعل الصفي باتجاه واحد- التشجيع في غير موضعه- إعطاء التلاميذ الوقت الكافي للفهم- تقدير مساهمات التلاميذ- مناداة التلاميذ بأسمائهم - الاستهزاء والسخرية- فرض آراء المعلم على تلاميذه.

الممارسات الصفية التي تعزز التفاعل الصفي وفق التعلم النشط هي:.....
.....

ورقة عمل 1/1/6 **طريقة العمل: فردي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): تعتبر المناقشة وطرح الأسئلة إحدى الآليات التي تنمي التفاعل الصفي الإيجابي باستغلال خبرتك حاول مع زملائك في المجموعة تحديد شروط المناقشة النشطة؟.....

هيكلة النشاط 2/1/6

شروط المناقشة النشطة:

يحددها فرج، 2013 (في حسن والعطار، 2016، ص511) كما يلي:

1. تأكد المدرس من صلاحية الموضوع.
2. اختبار الطلاب بالموضوع ليبادروا إلى القراءة حوله استعدادا للمناقشة.
3. بدء المدرس بعرض موجز لموضوعها وللمشكلة وأهميتها أو الهدف منها.
4. تهيئة المناخ المناسب للمناقشة.
5. الحرص على مشاركة جميع الطلبة بالمناقشة.يجب ألا يتجاوز عدد الطلبة في المناقشة عن عشرين طالبا.
6. ضبط مسار المناقشة ضمن الموضوع المحدد والزمن المؤقت.
7. تدخل المدرس لتصحيح بعض الأخطاء العلمية من الطلبة.
8. يجب ألا يتجاوز عدد الطلبة في المناقشة عن عشرين طالبا.
9. أن تكون الأسئلة من النوع الذي يؤدي إلى تنمية قدرات الطلبة.

ورقة عمل 3/1/6 **طريقة العمل: جماعي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): بعد الاطلاع على السند المعرفي 3/1/6 اختر موضوعا معينا، وبالتعاون مع مجموعتك قم بتقديمه عمليا أمام المجموعات الأخرى مراعيا شروط المناقشة الصفية النشطة التي تطرقنا إليها سابقا؟.....

سند معرفي 3/1/6

إجراءات المناقشة النشطة:

اهتم الكثير من المربين بإجراءات المناقشة النشطة، فقد ذكر مرعي والحيلة، 2007 (في نهاد، 2015، ص781) ثلاث خطوات للقيام بأنشطة المناقشة النشطة:

1. **ما قبل المناقشة:** مثل اختيار موضوع المناقشة، وإعطاء خلفية عامة عن موضوع المناقشة، وتحديد أهداف المناقشة بدقة، وتنظيم جلسة المناقشة وترتيبها، وتحديد بيئة الاتصال.
2. **في أثناء المناقشة:** إشراك الطلاب في تقرير نوعية المشكلات التي ستطرح.
3. **ما بعد المناقشة:** على المعلم بعد المناقشة أن يعمل على تكوين الملاحظات التي تتعلق بموضوع المناقشة، وتوثيق تلك الملاحظات، ومن ثم إجراء عملية تقييم لما تم عمله في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة.

ورقة عمل 4/1/6 طريقة العمل: جماعي

التعليمة:

أخي المتدرب: أمامك جدول يوضح فيه أنواع لأنشطة التلاميذ خلال التفاعل الصفي وفق التعلم النشط بالتعاون مع أفراد مجموعتك، ناقش هذه الأنواع، ثم اقترح إجراءات تحقيقه في أنشطة التعلم النشط؟

نوع النشاط	تفسيره	إجراءات تحقيقه في أنشطة التعلم النشط
نشاط التلاميذ أدائيا ظاهريا	القيام بالتحرك والممارسة للنشاط	.....
نشاط التلاميذ ذهنيا	يمارس مهام وأنشطة عقلية تتدرج في الفهم والتحليل والتركيب والتقويم	.....
نشاط التلاميذ عاطفيا وجدانيا	يمارس أنشطة بشغف وحب ورغبة وحماس اتجاه موضوع التعلم	.....

هيكلة النشاط 4/1/6

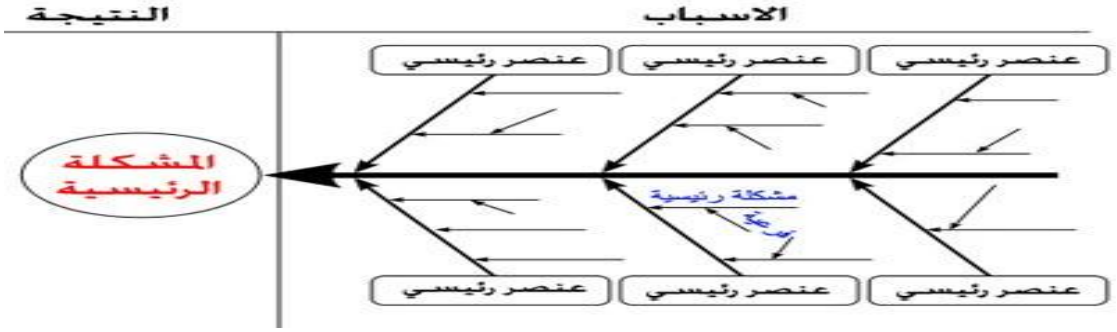
نوع النشاط	تفسيره	إجراءات تحقيقه في أنشطة التعلم النشط
نشاط التلاميذ أدائيا ظاهريا	القيام بالتحرك والممارسة للنشاط	استخدام إستراتيجيات حركية مثل لعب الأدوار والتطبيقات العملية
نشاط التلاميذ ذهنيا	يمارس مهام وأنشطة عقلية تتدرج في الفهم والتحليل والتركيب والتقويم	دمج مهارات التفكير في التعلم مثل: الملاحظة، والتصنيف والاستنتاج والمقارنة والتقويم.....
نشاط التلاميذ عاطفيا وجدانيا	يمارس أنشطة بشغف وحب ورغبة وحماس اتجاه موضوع التعلم	ربط المادة العلمية والأنشطة الصفية بواقع حياة التلميذ واحتياجاته ومشكلاته و ميولاته.

ورقة عمل 5/1/6 طريقة العمل: فردي- جماعي

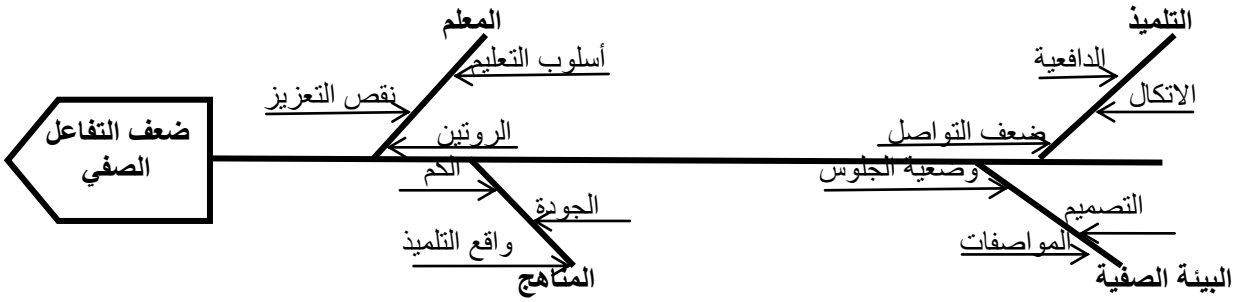
التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): قدم لك زميلك في المدرسة مشكل ضعف التفاعل الصفي من طرف تلاميذه، من خلال ما تم تناوله عالج مع زملائك هذا المشكل(**ضعف التفاعل الصفي**) مستخدما خطوات الأسلوب العلمي في حل المشكلات وفق الخطوات الإجرائية التي تم تناولها؟

ملاحظة: يمكنك الاستعانة بتقنية عظم السمكة (إيشيكاوا)



هيكلة النشاط 5/1/6



اليوم التدريبي السادس، الجلسة الثالثة: مهارة تنظيم البيئة المادية للصف في ضوء التعلم النشط (الزمن 1سا 30د)

موضوعات الجلسة:

- ✓ المقارنة بين البيئة الصفية المادية التقليدية والنشطة
- ✓ مواصفات البيئة المادية الصفية وفق متطلبات التعلم النشط
- ✓ معايير ومؤشرات البيئة الصفية المادية النشطة

الأهداف الإجرائية:

يتوقع من أستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي بعد نهاية الجلسة أن يكون قادرا على أن:

- ✓ يقارن بين البيئة الصفية المادية التقليدية والنشطة
- ✓ يحدد مواصفات البيئة المادية الصفية وفق متطلبات التعلم النشط
- ✓ يوضح مؤشرات البيئة الصفية المادية النشطة

الخطة الزمنية للجلسة التدريبية الثانية من اليوم السادس:

الرقم	الإجراءات التدريبية	الزمن
1	عرض شريحة (power point) (1/2/6) مواصفات البيئة المادية وفق التعلم النشط	20 د
2	المقارنة بين البيئة الصفية المادية التقليدية والنشطة، ورقة عمل 1/2/6	10 د
3	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
4	مواصفات البيئة المادية الصفية وفق متطلبات التعلم النشط، ورقة عمل 2/2/6	10 د
5	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
6	معايير ومؤشرات البيئة الصفية المادية النشطة، ورقة عمل 3/2/6	15 د
7	هيكلة النشاط والمناقشة	15 د
	المجموع	90 د

عرض شريحة (power point) (1/2/6) مواصفات البيئة المادية وفق التعلم النشط

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

ورقة عمل 1/2/6 — طريقة العمل: فردي- جماعي

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): بعد ملاحظتك للعرض السابق (1/2/6)

-ميز بين البيئة الصفية المادية التقليدية، والبيئة الصفية المادية النشطة؟ ثم قارن بينهما؟ ناقش ما توصلت إليه مع أفراد مجموعتك؟

البيئة الصفية المادية التقليدية	.....
البيئة الصفية المادية النشطة	.....

ورقة عمل 2/2/6 — طريقة العمل: جماعي

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): بعد ملاحظتك للعرض السابق 1/2/6، ومن خلال عاصفة ذهنية مع زملائك في المجموعة ناقش مواصفات البيئة الصفية المادية وفق متطلبات التعلم النشط؟

ورقة عمل 3/2/6 — طريقة العمل: جماعي

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): بالتعاون مع زملائك في المجموعة وضح مؤشرات معايير البيئة الصفية المادية النشطة وفق الجدول الآتي:

معايير البيئة الصفية المادية النشطة	
المعايير	**المؤشرات**
التأكد من سلامة البيئة المادية و ملاءمتها للصف النشط	**.....**
الاستخدام الفعال لمحتويات البيئة الصفية المادية النشطة	**.....**

هيكلة النشاط 3/2/6

معايير البيئة الصفية المادية النشطة	
المعايير	**المؤشرات**
التأكد من سلامة البيئة المادية وسلامتها و ملاءمتها للصف النشط	**-التأكد من صلاحية الصف الدراسي من حيث البناء والتهوية والإضاءة** **-احتواء الصف الدراسي على كامل المستلزمات المناسبة للاستخدام وترتيبها في مكان مناسب** **-ضبط مقاعد الجلوس والتأكد من توزيعها وكفايتها لتوفير جلوس مريح يسهل عملية التعلم** **-التأكد من صلاحية أماكن الجلوس بالنسبة لكل طالب من حيث الرؤية والسمع والطول والقصر** **-التأكد من خلو البيئة المادية وسلامتها من المثيرات المسببة للفوضى والتشويش**
الاستخدام الفعال	**-تنظيم بيئة التعليم والتعلم الفيزيقية لمساعدة الطلبة على التفاعل الصفي**

لمحتويات البيئة الصفية المادية النشطة وتنظيمها	**-استخدام الأدوات والتجهيزات المتاحة في الصف الدراسي بفعالية** **-تصميم مثيرات سمعية وبصرية مناسبة للبيئة التعليمية للطلبة** **-إتاحة الفرصة للطلبة في المشاركة في تنظيم الصف وتجهيزه** **-مراقبة مستلزمات البيئة المادية المساعدة على التعلم الايجابي من إضاءة وحرارة.**

(المرجع: سلام، 2015، ص299).

اليوم التدريبي السادس، الجلسة الثالثة:مهارة استثارة الدافعية لدى المتعلمين في ضوء التعلم النشط(الزمن 1سا 30د)

الأهداف الإجرائية:

يتوقع من أستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي بعد نهاية الجلسة أن يكون قادرا على أن:

- ✓ يقترح أساليب التهيئة المحفزة للأنشطة الصفية
- ✓ يقترح أساليب تنويع مثيرات التعلم
- ✓ يعطي أمثلة على عناصر المحفزات من مواقف صفية مختلفة وفق التعلم النشط

الخطة الزمنية للجلسة التدريبية الثالثة من اليوم السادس:

الرقم	الإجراءات التدريبية	الزمن
1	اقتراح تهيئة محفزة مناسبة لنشاط صفي في التعليم الابتدائي، ورقة عمل 1/3/6	15 د
2	هيكلة النشاط والمناقشة	15 د
3	أساليب تنويع مثيرات التعلم، ورقة عمل 2/3/6	15 د
4	هيكلة النشاط والمناقشة	15 د
5	التحفيز في المواقف الصفية وفق التعلم النشط، ورقة عمل 3/3/6	15 د
6	هيكلة النشاط والمناقشة	15 د
	المجموع	90 د

ورقة عمل 1/3/6 **طريقة العمل: فردي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): تُعد التهيئة المحفزة لأي نشاط صفي من أهم المهارات التي يجب أن يتملكها المعلم، حيث يقدم المعلم قصصا أو نشاطات ذهنية أو أسئلة تدفع إلى العصف الذهني، مما يحفز التلاميذ على بذل المزيد من الجهد ويزيد من دافعيتهم للتعلم.

- في ضوء ما سبق: اختر نشاط صفي (من مناهج التعليم الابتدائي التي بين يديك) وحدد تهيئة محفزة مناسبة؟ أعرض عمل المجموعة أمام المجموعات الأخرى؟.....

ورقة عمل 2/3/6 **طريقة العمل: جماعي**

التعليمة:

أخي المتدرب: لاحظت تشتت انتباه تلاميذك، وأردت أن تستثير دافعيتهم للتعلم والمشاركة في أنشطة الفصل، من خلال ما تدربت عليه في هذا البرنامج التدريبي، اقترح مع زملائك في المجموعة أساليب نشطة لتنويع المثيرات؟

من أساليب تنويع المثيرات:.....

هيكلة النشاط 2/3/6

"هناك عدة أساليب لتنويع المثيرات داخل حجرة الدراسة، يمكن للمعلم استخدامها للاستحواذ على انتباه المتعلمين وزيادة دافعيتهم للتعلم ومنها تنويع حركة المعلم، واستخدام التعبيرات اللفظية وغير اللفظية وتغيير نمط التفاعل داخل حجرة الدراسة، والصمت الوظيفي، والتنويع في استخدام الحواس"
(الطناوي، 2009، ص70).

ورقة عمل 3/3/6 **طريقة العمل: فردي- جماعي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): إليك في الجدول الآتي عدد من المحفزات، أعط مثالا لكل منها (ممّا هو مقرر في المناهج التربوية)؟ اقترح مع مجموعتك محفزات أخرى، وأعط أمثلة عنها؟

المحفز	الأمثلة
ربط موضوع التعلم بالحياة اليومية	
الجو التنافسي بين التلاميذ	
النشاطات الصفية ممتعة ومرحة	تقديم درس الرباعيات الخاصة بأسلوب لعب الأدوار
تقديم أنشطة تتمحور حول التلميذ	
التشجيع والمكافأة	
توظيف الجانب العاطفي في التعلم	
توضيح الأهداف المطلوبة للتلاميذ	
.....	.....
.....	.....

اليوم التدريبي السادس

الوحدة التدريبية الثالثة

اليوم التدريبي السابع، الجلسة الأولى: مهارة التقويم الصفي في ضوء التعلم النشط **(الزمن 1سا 30د)**

موضوعات الجلسة:

- ✓ ترتيب وتوظيف خطوات عملية التقويم الصفي
- ✓ معايير تقويم الصف النشط
- ✓ تقويم ذاتي لمهارات التقويم الصفي

الأهداف الإجرائية:

يتوقع من أستاذ اللغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي بعد نهاية الجلسة أن يكون قادرا على أن:

- ✓ يرتب ويوظف خطوات عملية التقويم الصفي
- ✓ يقترح معايير لتقويم الصف النشط
- ✓ يقوم نفسه ذاتيا في استخدامه مهارات التقويم الصفي

الخطة الزمنية للجلسة التدريبية الأولى من اليوم السابع:

الرقم	الإجراءات التدريبية	الزمن
1	ترتيب خطوات عملية التقويم الصفي، ورقة عمل 1/1/7	10 د
2	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
3	توظيف الخطوات الإجرائية لعملية التقويم الصفي، ورقة عمل 1/1/7	15 د
4	هيكلة النشاط والمناقشة	15 د
5	معايير تقويم الصف النشط، ورقة عمل 2/1/7	10 د
6	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د

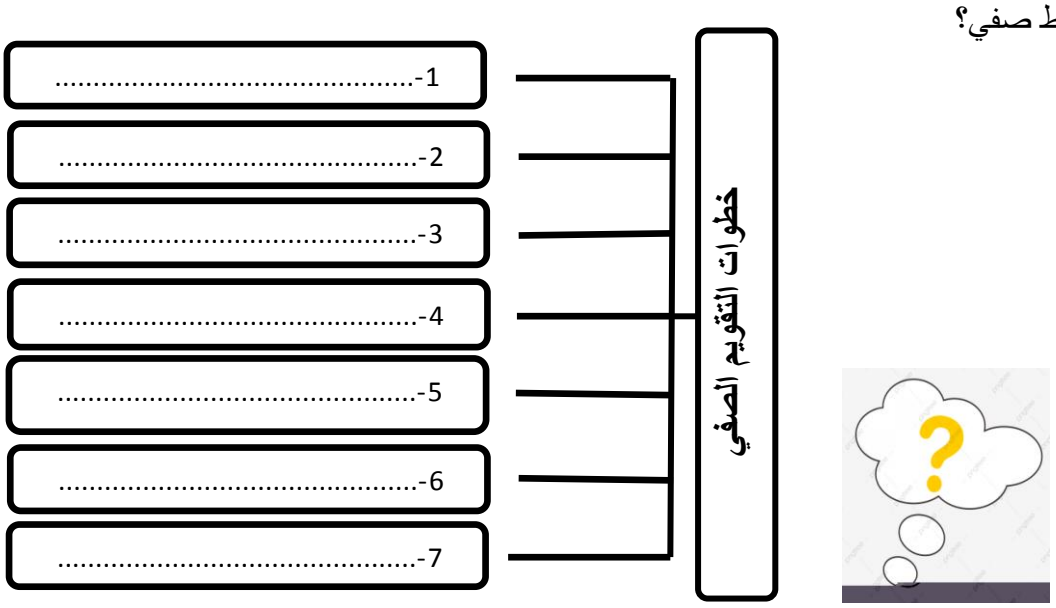
7	تقويم ذاتي لمهارات التقويم الصفي، ورقة عمل 3/1/7	10 د
8	هيكلة النشاط والمناقشة	10 د
	المجموع	90 د

ورقة عمل 1/1/7 **طريقة العمل: فردي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): من خلال خبرتك الذاتية، ومصادر المعلومات المتوفرة لديك، رتب في المخطط الآتي الخطوات الإجرائية لعملية التقويم الصفي: الاستعداد للتقويم- تحديد المجالات التي يراد تقويمها- تحليل البيانات والنتائج- تحديد الأهداف- التنفيذ- تجريب الحلول والمقترحات- التعديل وفق نتائج التقويم.

اعتمادا على السند المعرفي (1/1/7) ناقش أفراد مجموعتك في كيفية توظيف هذه الخطوات عند تقويم نشاط صفي؟



كيفية توظيف هذه الخطوات الإجرائية في تقويم نشاط صفي:.....
.....

سند معرفي 1/1/7

يحدد ملحم، 2005 (في علة والود، 2017، ص230) الخطوات الرئيسية للتقويم كما يلي:

- تحديد الأهداف وتمثل الخطوة الأولى في عملية التقويم وتتسم بالدقة والشمول والتوازن والوضوح بحيث تكون مناسبة للعمل التربوي الذي نريد تقويمه
- تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها
- الاستعداد للتقويم ويتضمن مجموعة من العمليات
- التنفيذ: لابد عند البدء بعملية التقويم من الاتصال بالجهات المختصة التي سوف يتناولها من أجل تفهم هذه الجهات بأهداف التقويم العملية ومتطلباتها والتعاون مع القائمين عليها وصولا إلى أفضل النتائج
- تحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج
- التعديل وفق نتائج التقويم

تجريب الحلول المقترحة حيث ينبغي لهذه المقترحات أن تخضع للتجريب لمعرفة مشكلات تطبيقا واتخاذ الإجراءات اللازمة لعلاجها

ورقة عمل 2/1/7 **طريقة العمل: جماعي**

التعليمة:

✍ أخي (تي) المتدرب (ة): مستعينا بخبرتك وبما تعلمته في هذا البرنامج التدريبي، وبالتعاون مع أفراد مجموعتك اقترح معايير لتقويم الصف النشط، ثم صنف هذه المعايير وفق الجدول المرفق:

الرقم	المعيار	تصنيف المعيار		
		قبل النشاط الصفي	أثناء النشاط الصفي	بعد النشاط الصفي
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				

هيكلة النشاط 2/1/7

الرقم	المعيار	تصنيف المعيار		
		قبل النشاط الصفي	أثناء النشاط الصفي	بعد النشاط الصفي
1	تهيئة التلاميذ للنشاط الصفي	×		
2	تحضير البيئة الصفية المادية المناسبة للنشاط الصفي	×		
3	تقديم تغذية راجعة باستمرار		×	
4	تشجيع التلاميذ على التفاعل الصفي		×	
5	اعتماد التقويم المعتمد على الأداء			×
6	أنشطة صفية متنوعة باستخدام التعلم النشط		×	
7	ربط موضوعات التعلم بالحياة اليومية للتلميذ		×	
8	ممارسة طرق تعليمية وتقويمية تدعم التعلم النشط			×

ورقة عمل 3/1/7 طريقة العمل: فردي

التعليمة:

✍ أخي (تي) المتدرب (ة): في الجدول التالي مجموعة من مهارات تقويم نشاط صفي، قوِّم مدى تحقيقك لتلك المهارات بوضع الدرجة أمام كل مهارة (من1 إلى 5)، ثم اقترح سبل تطوير هذه المهارات؟

الرقم	المهارة	مستوى الأداء					مقترحات التطوير
		1	2	3	4	5	
1	تنويع أساليب التقويم بما يتناسب مع إستراتيجيات التعلم النشط المختلفة						.....
2	ربط عمليات التقويم بواقع حياة التلاميذ						.....
3	تزويد التلاميذ بتغذية راجعة فورية						.....
4	إعلام التلاميذ بنتائج تقويمهم						.....
5	مراعاة استمرارية التقويم وديمومته						.....
6	التركيز على تقويم العمليات والنواتج وليس على المعلومات والمعارف فقط						.....
7	السماح بإجراء مناقشة بين التلاميذ لتقييم الأعمال والنتائج المحققة (تقويم الأقران)						.....
8	الحرص على أن تكون معايير الأداء واضحة ومفهومة						.....
9	تشجيع التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي						.....
10	مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ من خلال توفير العديد من نشاطات التقويم						.....
11	التنويع في طرق التقويم الصفي (شفهية، كتابية، أدائية)						.....
12	تحليل نتائج التقويم وتفسيرها في ضوء الأهداف الموضوعة						.....

هيكلة النشاط 3/1/7

مناقشة مستوى أداء هذه المهارات بالنسبة لكل متدرب، وكذلك مناقشة المقترحات المقدمة من أجل التحسين والتطوير.

اليوم التدريبي السابع، الجلسة الثانية والثالثة: اختبار بعدي، وتقييم البرنامج (الزمن 1سا + 2سا)

موضوعات الجلسة:

- ✓ الاختبار التحصيلي البعدي
- ✓ تقييم البرنامج التدريبي
- ✓ توزيع شهادات اجتياز البرنامج التدريبي

ورقة عمل 1/2/7 **اختبار بعدي** **طريقة العمل: فردي**

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): بين يديك أسئلة اختبار تحصيلي لقياس فاعلية البرنامج التدريبي في جانبه النظري، أرجو منكم التكرم بالإجابة عليه في زمن قدره (60 د) كحد أقصى؟

ورقة عمل 2/2/7 نموذج (1) تقييم البرنامج التدريبي طريقة العمل: فردي

التعليمة:

أخي (تي) المتدرب (ة): في الأخير آمل منكم التكرم بتقييم البرنامج التدريبي وفق المحاور الآتية:

الرقم	عناصر التقويم	درجة تحقيق العنصر		
		عالية	متوسطة	منخفضة
1	المحتويات العلمية وأهميتها بالنسبة للأستاذ المتدرب			
2	مدى أهمية المهارات التدريبية المدرجة في البرنامج			
3	دور المدرب			
4	دور المتدربين وتفاعلهم أثناء الأنشطة			
5	البيئة التكوينية وتوفر الوسائل والتقنيات التدريبية المناسبة			
6	مناسبة توقيت البرنامج في المخطط الزمني العام الدراسي			
7	مناسبة مدة البرنامج وعدد الساعات التدريبية اليومية			
▪ أهم المعارف التي تم الحصول عليها:.....				
▪ أهم المهارات التي تم اكتسابها خلال المشاركة في البرنامج.....				
▪ أهم الاقتراحات والملاحظات.....				

نموذج (2) تقرير الضبط اليومي الخاص بتقييم البرنامج التدريبي من طرف الأساتذة المتدربين

اليوم:..... **بتاريخ:**.....

المجـــالات		مواطن القــوة	مواطن الضعف	ما يتطلب مراجعته و تحسينه
المضــامين	الإعـلام			
	توزيع الوثائق			
	المنهجية			

منهجية العمل	توزيع المهام			
	وسائل الإيضاح المستعملة			
	تدرج المواضيع المتناولة و التوقيت المخصص			
التواصل	ما بين المتكونين			
	مع المكونين			
الاقتراحات	....			

نموذج (3) تقويم المدرب للأساتذة المتدربين أثناء البرنامج التدريبي

اليوم :..... بتاريخ:.....

الرقم	المحور	ممتاز	جيد جدا	جيد	مقبول	ضعيف
1	يبدي اهتمامه بموضوع التكوين					
2	يشارك بأفكاره ومعلوماته					
3	يلخص المعلومات والأفكار					
4	ينفذ التعليمات الموجهة له					
5	يقدم المساعدة					
6	يطلب المساعدة عندما يحتاج ذلك					
7	ينتبه لشرح المدرب					
8	يحرص على الحضور في الوقت المحدد					
9	يحرص على التكوين والتدريب					
10	ينقد الأفكار والمفاهيم ولا ينقد الأشخاص					
11	التفاعل مع الأنشطة التي يقدمها المدرب					
12	القدرة على حل المشكلات					
13	السلوك الحسن مع المدرب وزملائه					

نموذج (4) تقويم المتدرب لنفسه أثناء جلسات وأنشطة البرنامج التدريبي (التقويم الذاتي)

الرقم	النشاط	دائما	أحيانا	أبدا
1	لقد أسهمت بمعلوماتي وأفكاري			
2	قمت بتلخيص الأفكار والمعلومات			
3	عملت على إشراك الآخرين في القيام بالمهام والنشاطات			
4	طلبت المساعدة عندما كنت بحاجة لذلك			
5	ساعدت الآخرين في مجموعتي أو في غيرها على التعلم			
6	تأكدت أن زميلي في مجموعتي قد فهم كيفية أداء الأنشطة أو المهمة التدريبية التي نقوم بدراستها			
7	ساعدت باستمرار مجموعتي في أداء أنشطة البرنامج التدريبي بنجاح			
8	أشركت زميلي في العمل الذي نقوم به			
9	قمت بتنفيذ المهام التي طلبت مني على أكمل وجه			
10	لقد كنت حريصا على التعلم والتدرب في البرنامج التدريبي			

نموذج (5) تقويم البرنامج التدريبي من طرف المدرب

عناصر التقويم	درجة تحقيق العنصر		
	عالية	متوسطة	منخفضة
الفعالية (إلى أي مدى حقق البرنامج أهدافه)			
الكفاية (كفاية موضوعات البرنامج لتحقيق أهدافه)			
القيمة المضافة			
النتائج الايجابية المحققة			
درجة الصعوبات المؤثرة على النتائج			

قائمة مراجع البرنامج التدريبي:

1. أبو الجبين، سعيد عبد الرحمان محمد (2014). *فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم الحياتية على التحصيل لدى طالبات الصف الحادي عشر وتنمية الاتجاه نحو الأحياء في بعض محافظات غزة* (رسالة دكتوراه، قسم البحوث والدراسات التربوية، معهد البحوث والدراسات العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، جامعة الدول العربية، القاهرة) تم الاسترجاع من موقع https://iugspace.iugaza.edu.ps/handle/20.500.12358/21012

2. أبو زيد، ثناء سعيد حسن؛ وشماخي، هند علي حسين (2019). فعالية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتطوير بعض كفايات البحث العلمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة جازان، *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، 3(9)، 63-92، تم الاسترجاع من موقع http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=250017

3. أبو سمور، محمد عيسى (2015). *مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي* [طبعة إلكترونية مقروءة]. تم الاسترجاع من موقع https://www.elmarjaa.com/2019/08/blog-post_25.html

4. بدير، كريمان (2008). التعلم النشط، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

5. براهيمي، محمد؛ وبكاي، ميلود (2017). التفاعل الاجتماعي الصفي المثير للتفوق والنجاح، *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، 2(6)، 67-82، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/34086

6. بركات، زياد (2018). مدى استخدام مهارات التعلم النشط لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 7(3)، 249-272، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/98393

7. بلول، أحمد؛ وبادي، نوارة (2017). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التفاعل الصفي في ظل المقاربة بالكفاءات، *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية*، 10(2)، 42-56، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/33445

8. بن سعد، أحمد؛ ورماضنية، أحمد (2015). التقييم والتقويم في العملية التعليمية، *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، 4(7)، 9-26، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/33885

9. بناي، محمد علي؛ ومحجر، ياسين(2018). المهارات الأساسية للإدارة الصفية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية، *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ع35، سبتمبر 2018، تم الاسترجاع من موقع https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/20714

10. حاجي، فريد (2005). *بيداغوجيا التدريس بالكفاءات – الأبعاد والمتطلبات*، الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

11. حسن، مرتضى عباس؛ والعطار، زيد بدر محمد (2016). أثر استراتيجية المناقشة النشطة في الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الرابع العلمي، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، ع29، 503-526، تم الاسترجاع من موقع http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=122797

12. خطوط، رمضان (2013).التفاعل الصفي الفعال... الركيزة الأساسية لإدارة صفية ناجحة في بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، 2(3)، 251-258، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/37849

13. دحدي، اسماعيل؛ ومزياني، الوناس (2017). التقويم التربوي مفهومه، أهميته، *مجلة العلوم الإنسانية* ع31، 115-126، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/78536

14. رفاعي، عقيل محمود (2012). التعلم النشط المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم [طبعة إلكترونية مقروءة]. تم الاسترجاع من موقع https://civmagazine.com/765/

15. الرواضية، خالد هارون (2020). مدى امتلاك معلمي المرحلة الأساسية في مدارس تربية البادية الجنوبية مهارات الإدارة الصفية، وعلاقتها بمخرجات التعلم والعلاقات الاجتماعية بين الطلبة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4 (7)، 38-62، تم الاسترجاع من موقع https://www.ajsrp.com/journal/index.php/jeps/article/view/2202

16. سعادة، وآخرون (2006). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ط1، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

17. السعدية، حمدة بنت حمد بن هلال (2017). درجة ممارسة طلبة التربية العلمية في كلية العلوم التطبيقية بالرستاق للمهارات الإدارية الصفية من وجهة نظرهم، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 25(01)، 194-212، DOI:10.12816/0035836

18. سلام، هدى (2015). *جودة إدارة الصف في ضوء الإجراءات العملية الموجهة للإدارة الصفية الفعالة* (رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف، الجزائر) تم الاسترجاع من موقع http://dspace.univ-setif2.dz/xmlui/handle/setif2/666

19. سيد، أسامة محمد؛ والجمل، عباس الحلمي (2012). أساليب التعليم والتعلم النشط، دسوق، مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

20. سيسبان، فاطمة الزهراء (2016). الدافعية للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المعرضين للتسرب المدرسي دراسة وصفية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط بولاية مستغانم، *مجلة التنمية البشرية*، 1(6)، 15-29، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/36164

21. الشرقاوي، مريم محمد إبراهيم (2005). *الإدارة الصفية المتميزة*، ط1، القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.

22. شطيبي، فاطمة الزهراء (2013). مدى أداء المعلم المتربص بالمدارس العليا للأساتذة لمهارات التفاعل الصفي، *مجلة البحوث التربوية والتعليمية*، 2(3)، 41-52، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/37836

23. شنين، فاتح (2016). *دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية* (رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر) تم الاسترجاع من موقع https://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/13410

24. صالح، وئام هاشم.(2015). أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تنمية التفكير التأملي لدى تلامذة الصف الخامس الأساسي في مادة التاريخ، *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، 37(4)، 247-265، تم الاسترجاع من موقع http://journal.tishreen.edu.sy/index.php/humlitr/article/view/1931/1848

25. الطناوي، عفت مصطفى (2009). *التدريس الفعال: تخطيطه- مهاراته- استراتيجياته- تقويمه*، ط1، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
26. العشي، نوال (2008). إدارة التعلم الصفي [طبعة إلكترونية مقروءة]. تم الاسترجاع من موقع https://sst5.com/Books/SSTB1019.pdf
27. عطوي، جودت عزت (2004). الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية، ط1، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
28. علة، عيشة؛ والود، نوري (2017). درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي- دراسة ميدانية بالجلفة- *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية*، 10(2)، 219- 239، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/33494
29. عواد، يوسف ذياب؛ وزامل، مجدي علي (2010). التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة [طبعة إلكترونية مقروءة]. تم الاسترجاع من موقع https://drive.google.com/file/d/1UI4DJ_cAg9stLPsiL1UzTndxAnOoRU_-/view
30. عونية، محصر(2017).التفاعل الصفي، *مجلة متون*، 9(1)، 153-158، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/29909
31. لكحل، لخضر (2009). التقويم في المقاربة بالكفاءات، *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 9(11)، 120-150، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/110208
32. مدكور، علي أحمد (2006). نظريات المناهج التربوية، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.
33. المزروع، تهاني بنت عبد الله بن إبراهيم (2018). درجة ملاءمة البيئة الفعلية للتربية الفنية لمواصفات البيئة الصفية في ضوء نظرية التربية الفنية النظامية (DBAE) بالمدارس المتوسطة في مدينة الرياض، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، 3(3)، 634- 647، تم الاسترجاع من موقع http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=128408
34. مزوزي، نورة (2018). البيئة الصفية المادية وعلاقتها بدافعية الانجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المتوسط والثانوي في ولاية بسكرة، *مجلة التغير الاجتماعي*، 3(6)، 385- 408، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/80780
35. مقداد، إيمان (2018). دور التقييم والتقويم في ظل الإصلاحات التربوية في الجزائر، *مجلة دراسات معاصرة*، 2(2)، 243-250، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/57434
36. نبهان، يحيى محمد (2008). *الإدارة الصفية والاختبارات* ، عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
37. نهاد، طارق محمد (2015). أثر استخدام إستراتيجيتي المناقشة النشطة والمحاضرة المعدلة في تحصيل مادة طرائق تدريس التربية الرياضية، *مجلة كلية التربية الأساسية*، 21(91)، 777-792، تم الاسترجاع من موقع http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=250826
38. ونوغي، إسماعيل (2011). التقويم التربوي وأثره في نجاح عملية التدريس، *مجلة الممارسات اللغوية*، 2(2)، 122-146، تم الاسترجاع من موقع https://www.asjp.cerist.dz/en/article/23575

ملحق رقم (10)

استطلاع آراء السادة المحكمين حول البرنامج التدريبي المقترح

السيد(ة) المحترم (ة)، الأستاذ (ة) الفاضل (ة):.....

الموضوع: تحكيم برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته:

يقوم الطالب بدراسة علمية بعنوان " **فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الإبتدائية** " وذلك للحصول على درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي من جامعة محمد بوضياف المسيلة (الجزائر) حيث يشرف على هذه الدراسة د/ كتفي عزوز، وقد قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي مقترح اشتمل على:

- الإطار العام للبرنامج المقترح
- مكونات البرنامج المقترح
- الخطة التدريبية المقترحة

كما قام الطالب بإعداد مادة علمية مرجعية للمدرب وأنشطة تدريبية للأساتذة.

ولأهمية رأيكم في تحديد مدى صدق هذا البرنامج فإن الباحث يتشرف بأخذ رأيكم حول هذا البرنامج من خلال تعبئة الاستبيان المرفق مع البرنامج، والذي يتضمن العناصر التي اشتمل عليها البرنامج، كما يرجو من سيادتكم التفضل بإضافة أي ملاحظات ترونها مناسبة لإثراء هذا البرنامج التدريبي.

ويغتنم الطالب هذه الفرصة أن يتوجه لكم بخالص الشكر والتقدير والاحترام لتعاونكم في خدمة البحث العلمي والمساهمة في تنمية وتطوير مهارات الأساتذة وبالخصوص مهارات الإدارة الصفية في ضوء التعلم النشط.

تقبلوا خالص شكري وتقديري

بيانات شخصية عن المحكم	
الاسم واللقب	.....
الدرجة العلمية	.....
التخصص	.....
جهة العمل	.....

إعداد الطالب: **إشراف الأستاذ:**

حرايز رابح **د/ كتفي عزوز**

السنة الجامعية 2021/2020

استمارة إبداء الرأي لتحديد درجة مناسبة البرنامج التدريبي المقترح

الرقم	مكونات البرنامج		مناسبة جدا	مناسبة إلى حد ما	غير مناسبة	ملاحظات
1	أولا: الإطار العام للبرنامج	صياغة عنوان البرنامج				
2		الأسس والمبادئ العامة التي يقوم عليها البرنامج				
3		الهدف العام من البرنامج				
4		المدة الزمنية للبرنامج كافية لتحقيق أهدافه				
5	ثانيا: مكونات البرنامج	الأهداف الخاصة واضحة ومحددة				
		الأهداف السلوكية واضحة ومحددة				
		محتوى البرنامج يفي بالأهداف ويسهم في تحقيقها				
6		وحدات البرنامج متسلسلة ومترابطة				
7		الوسائل التعليمية للبرنامج كافية ومتنوعة				
8		إستراتيجيات التدريب في البرنامج مناسبة وممكنة التحقيق				
9		إستراتيجيات التدريب في البرنامج تسهم في تنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط				
10		أساليب تقويم التدريب مناسبة وكافية				
11	ثالثا: الخطة التدريبية المقترحة	عنوان كل وحدة تدريبية مناسب ويعبر عن محتوياتها				
12		أهداف كل وحدة محددة بشكل سلوكي صحيح وواضح				
13		هناك ترابط بين أهداف الوحدة وموضوعاتها				
14		هناك ترابط بين مفردات كل وحدة تدريبية				
15		المادة العلمية موضوع التدريب مناسبة وواضحة				
16		أنشطة التدريب المقترحة مناسبة ويمكن تحقيقها				
17		التوقيت الزمني للأنشطة مناسب للمحتوى التدريبي				
18		أنشطة التدريب المقترحة تسهم في وصول أستاذ اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية إلى مستوى التحكم والإتقان				
19		تنظيم الوحدة التدريبية يكفي لإحداث تدريب فعال				
20		طريقة تناول الأنشطة التدريبية فعالة				
21		مخرجات البرنامج التدريبي مناسبة				
22	رابعا: ملاحظات عامة ترغبون في إضافتها	....				

ملحق رقم (11)

قائمة أسماء المحكمين

الرقم	الاسم واللقب	الوظيفة	التخصص	جهة العمل	الأداة المحكمة
1	عزوز كتفي	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة المسيلة	كل الأدوات
2	حليمة شريفي	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة المسيلة	البرنامج– بطاقة الملاحظة– الاختبار– قائمة المهارات.
3	أميرة زمرد	أستاذ مساعد	فلسفة التربية	جامعة تشرين– سوريا	البرنامج– الاختبار– بطاقة الملاحظة– قائمة المهارات.
4	فاطمة الزهراء بوعلاقة	أستاذ محاضر أ	علم النفس	جامعة المسيلة	البرنامج– بطاقة الملاحظة– الاختبار.
5	حنيفة صالحي	أستاذة التعليم العالي	علم النفس	جامعة باتنة1	البرنامج– قائمة المهارات– بطاقة الملاحظة.
6	عواطف مام	أستاذ محاضر أ	علوم التربية	جامعة المسيلة	البرنامج– بطاقة الملاحظة.
7	محمد ضو علي طالب	أستاذ مشارك	علم النفس الاجتماعي	الجامعة المفتوحة ليبيا	البرنامج– قائمة المهارات– بطاقة الملاحظة.
8	بلدية بن زطة	أستاذ محاضر أ	علم النفس المعرفي	جامعة المسيلة	كل الأدوات.
9	عبد الحميد معوش	أستاذ محاضر أ	علم النفس المدرسي	جامعة برج بوعريريج	كل الأدوات.
10	عمر شيخاوي	مفتش ت إ م62 المسيلة	عربية	مديرية التربية المسيلة	البرنامج– الاختبار– قائمة المهارات– بطاقة الملاحظة.
11	مسقم حملاوي	مفتش ت إ م02 المسيلة	عربية	مديرية التربية المسيلة	البرنامج– قائمة المهارات– الاختبار.
12	مبروك دخوش	مفتش ت إ م48 المسيلة	عربية	مديرية التربية المسيلة	البرنامج– قائمة المهارات– بطاقة الملاحظة– الاختبار.
13	أحمد زعيتر	أستاذ مكون م إبتدائية	عربية	مدرسة جعيجع بوقرة ح ض	البرنامج– الاختبار– قائمة المهارات– بطاقة الملاحظة.
14	الفضيل بوطي	أستاذ مكون م إبتدائية	عربية	م منصور عبد القادر ح ض	البرنامج– الاختبار– قائمة المهارات– بطاقة الملاحظة.

ملحق رقم (12)

قائمة أسماء المدربين المساعدين

الرقم	الاسم واللقب	الوظيفة	جهة العمل	المؤهل العلمي
1	البشير سعودي	مدير م ابتدائية	مدرسة جعيجع بوقرة حمام الضلعة	ماستر علم الاجتماع التربوي شهادة التخرج من معهد تكوين موظفي التربية برتبة مدير مدرسة ابتدائية
2	المداني قروم	مدير م ابتدائية	مدرسة بن حليمة الشريف حمام الضلعة	طالب دكتوراه تخصص أدب عربي شهادة التخرج من معهد تكوين موظفي التربية برتبة مدير مدرسة ابتدائية
3	بوعلام لماني	مدير م ابتدائية	مدرسة بلعباس أحمد حمام الضلعة	ماستر أدب عربي شهادة التخرج من معهد تكوين موظفي التربية برتبة مدير مدرسة ابتدائية
4	المداني بلحوت	مدير م ابتدائية	مدرسة جودي الميلود حمام الضلعة	ماستر علوم تجارية شهادة التخرج من معهد تكوين موظفي التربية برتبة مدير مدرسة ابتدائية
5	محمد رحلي	مدير م ابتدائية	مدرسة راجعي عبد الله حمام الضلعة	شهادة التخرج من معهد تكوين موظفي التربية برتبة مدير مدرسة ابتدائية

ملحق رقم (13)

تسهيل مهمة لإجراء الدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس
الهاتف: 0355353054

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

المسيلة في: 07 أكتوبر 2020

إلى السيد: مدير التربية لولاية المسيلة

الموضوع: تسهيل مهمة لإجراء الدراسة الميدانية

تحية عطرة وبعد ...

في إطار انجاز دراسة ميدانية (أطروحة دكتوراه) الطور الثالث ل.م. د

الشعبة: علوم التربية التخصص: علم النفس التربوي

نرجو من سيادتكم المحترمة تسهيل مهمة الطالب (ة) المذكور (ة) أدناه وتقديم المساعدة الممكنة واللازمة في حدود أغراض البحث العلمي، وما يسمح به القانون، وهذا على مستوى المصالح التي تشرفون عليها.

عنوان الدراسة: فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى أساتذة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية – دراسة شبه تجريبية في مقاطعتي حمام الضلعة ولاية المسيلة–

الرقم	الاسم واللقب	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	حرايز رابح	1975/08/13 بالخرايشة/ المسيلة	DPE/3C/03/18

مكان تطبيق البرنامج: مدرسة الشهيد جعيجع بوقرة بلدية حمام الضلعة

في الفترة الممتدة :خلال الفصلين الأول والثاني 2021/2020

في الأخير لكم منا أسمى عبارات التقدير والاحترام.

رئيس القسم

رئيس قسم علم النفس
د. بجاهدي الطاهر

قسم علم النفس . الهاتف / الفاكس Téléphone / Fax (213) 0355353054
البريد الالكتروني E-mail univ28psy@yahoo.com

ملحق رقم (14)

ترخيص من مديرية التربية لولاية المسيلة بإجراء الدراسة الميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
رقم : 2020/270

المسيلة في : 22 أكتوبر 2020
مدير التربية
الى السيد (ة): مدير مدرسة الشهيد
جعيجع بوقرة بلدية حمام الضلعة

الموضـــــوع : ترخيص بإجراء (تربص ميداني)

بناء على مراسلة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس
يرخص للطالبة:

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	حرايز رابح	1975/08/13بالخرابشة/المسيلة	DPE/3C/03/18

- بالدخول : الى المدرسة المذكورة اعلاه.

من 2020/11/04الى غاية 2021/02/29

لإجراء (بحث ميداني) : حول فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الإدارة الصفية وفق التعلم النشط لدى أساتذة الغة العربية بالمرحلة الابتدائية

مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

* المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.

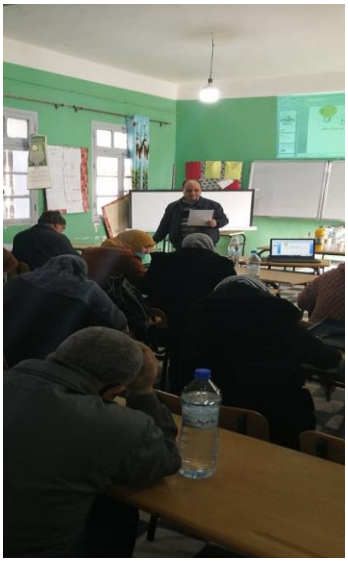
عن مدير التربية وبتفويض منه

رئيس مصلحةالتكوين والتفتيش

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين والتفتيش
سالمي المهدي

ملحق رقم (15)

صور لبعض النشاطات المصاحبة للتجربة



مدرسة راجعي ع الله

مدرسة بلعباس أحمد

مدرسة بن حليمة الشريف

بسم الله