المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة أم القرى

كلية التربية

قسم المناهج و طرق التدريس

أدوار المشرف التربوي في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات

إعداد الطالب

خالد بن عبد الرحمن بن سعيد باحويرث

إشراف الأستاذ الدكتور

علي اسماعيل سرور البص

مطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في المناهج و طرق التدريس

تخصص (إشراف تربوي)

الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٣٤ / ١٤٣٥ هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى : " رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَ عَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ "

سورة النمل آيه ١٩

قال النبي صلى الله عليه و سلم :

(مَنْ سَلَكَ طَرِيقًا يَلْتَمِسُ فِيهِ عِلْمًا ، سَهَّلَ اللهُ لَهُ طَرِيقًا إِلَى الْجَنَّةِ ، وَإِنَّ الْمَلاَئِكَةَ لَتَضَعُ أَجْنِحَتَهَا رِضًا لِطَالِبِ الْعِلْمِ ، وَإِنَّ طَالِبَ الْعِلْمِ يَسْتَغْفِرُ لَهُ مَنْ فِي السَّمَاءِ وَالأَرْضِ ، حَتَّى الْحِيتَانِ فِي الْمَاءِ)

رواه الترمذي

مستخلص الدراسة

عنوان الدراسة : أدوار المشرف التربوي في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات

هدفت الدراسة إلى التعرف على أدوار المشرف التربوي المتعلقة بمستوى الدعم المقدم منه لمعلم الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بـــ (تهيئة بيئة الصف – إشراك الطلاب في عملية التعلم – تقويم أداء الطلاب) .

و تم استخدام المنهج الوصفي ، حيث يتناسب مع أهداف الدراسة ، فيما تكون مجتمع الدراسة من (٢٦٥) معلماً لمادة الرياضيات للمرحلة المتوسطة في إدارة التربية و التعليم بمدينة مكة المكرمة للعام الدراسي ١٤٣٤ / ١٤٣٥ هـــ ، و كانت أداة الدراسة الاستبانة لجمع البيانات اللازمة لأغراض الدراسة ، و تضمنت ٥٠ فقرة موزعة على ثلاث محاور رئيسية تدور جميعها حول أدوار المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط ، و كان المحور الأول يرتبط بتهيئة بيئة التعلم ، و كان المحور الثاني يرتبط بإشراك الطلاب في عملية التعلم ، و كان المحور الثالث يرتبط بتقويم أداء الطلاب ، و تم الإجابة عليها وفق مقياس ليركت الخماسي (كبيرة جداً ، كبيرة ، متوسطة ، ضعيفة ، ضعيفة جداً) . و لتحليل بيانات الدراسة استخدم الباحث المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لتقدير أدوار المشرف التربوي في محاور الدراسة الثلاث و معامل الثبات الفا كرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة ، و معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ، و اختبار "ت" للتعرف على الفروق و اتجاهاتها تبعاً لمتغيري الدراسة (الخبرة – عدد زيارات المشرف التربوي) .

و خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها :

١- مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في محور تهيئة بيئة التعلم كان بدرجة (متوسطة).
٢- مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في محور إشراك الطلاب في العملية التعليمية كان بدرجة (كبيرة).
٣- مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في محور تقويم أداء الطلاب كان بدرجة (متوسطة).
٤- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في جميع محاور الدراسة (تهيئة بيئة التعلم، وإشراك الطلاب في عملية التعلم، وتقويم أداء الطلاب)، وكذلك في الدرجة الكلية، تعزى لاختلاف سنوات الخبرة.
٥- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في محوري(إشراك الطلاب في عملية التعلم، وتقويم أداء الطلاب) وفي الدرجة الكلية تعزى لاختلاف عدد زيارات المشرف التربوي للمعلم خلال العام الدراسي، بينما وجدت فروق في محور تهيئة بيئة التعلم لصالح عدد الزيارات (٣ زيارات فأكثر).

و في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي :

١- زيادة عدة زيارات المشرف، أو تخصيص مشرف مقيم، أو معلم أول للمادة كما في مدارس المقررات، بما يسمح بزيادة مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي للمعلم في محور تهيئة بيئة التعلم، وخاصة في الجوانب التي أظهرت النتائج أن مستوى دعم المشرف فيها كان ضعيفاً، مثل المساعدة في اختيار الاستراتيجيات المناسبة للدروس، والمناقشة حولها وضمها في خطط التدريس السنوية عند تقويمها مع المعلم، ووضع نماذج عملية للاستراتيجيات، وإيجاد آلية لتفعيل دور الإدارة المدرسية في متابعة المعلمين في تهيئة التعلم، ومساعدة المعلمين في إعداد الوسائل المناسبة لتنفيذ استراتيجيات التعلم النشط.
٢- إعداد دورات تدريبية للمعلمين حول التعلم النشط، وتطبيقه، واستخدام استراتيجياته المناسبة للموقف التعليمي، مع التأكيد أثناء التدريب على الجوانب التي لا يوفيها المشرفون حقها، مثل تحديد أطراف التفاعل خلال التعلم النشط، ونقل دور المعلم للمتعلم تدريجياً أثناء تطبيق التعلم النشط، وأساليب وأنشطة التقويم المناسبة للتعلم النشط.
٣- التغلب على القصور العائد لقلة عدة زيارات المشرف في دعم استخدام المعلم لبعض استراتيجيات التعلم النشط، باستخدام وتفعيل آليات وأساليب إشرافية أخرى بالإضافة للزيارة الصفية، مثل الإشراف عن بُعد، وتدريب الأقران، والدروس النموذجية المشتركة بين المعلمين، وتعميم الأفكار الإبداعية للمعلمين على معلمي الرياضيات للتغلب على معوقات استخدامهم لبعض استراتيجيات التعلم النشط، وتدريبهم على اختيار الاستراتيجيات المناسبة لدروس الرياضيات.
٤- التأكيد على استخدام أساليب التقويم الحديثة، التي تتناسب مع كافة استراتيجيات التعلم النشط، وأهمها التقويم الحقيقي بأدواته المتنوعة.

Abstract

Title of the study: The roles of Educational Supervisor in using some of the Active Learning Strategies on Improving the teaching Performance of Math teachers.

Aims of the Study: This study aimed to identify the roles of educational supervisors relevant to the level of support given to math teachers for using some of the active strategies that are relevant to (preparing class environment- Involving student in the learning process- students' performance evaluation)

The resrecaher used the descriptive method as it suites the study aims. The study population consists of (1265) teachers of math teachers in intermediate level in Makkah Directorate of Education in the academic year 1434/1435 H. The tool of the study is represented in a questionnaire in order to gather the information of the study. It has fifty clauses distributed on three main domains. All of these domains are concerned with the roles of the educational supervisor of math teachers in using some of the active learning. The first domain is relevant to the preparing the learning environment, the second is relevant to students' involvement in the learning process and the third domain is relevant to the evaluation of students' performance. The resrecaher used the arithmetic means, standard deviations for estimating the roles of educational supervisor in the three domains of the study, Alpha –Cronbach coefficient for measuring the reliability of the study tool, Pearson coefficient for measuring the validity of the study tool, and T-test for identifying the differences and trends of the study tool in accordance with the study variables (experience- number of visits of educational supervisors)

The study reached to some results from which are the following:

1- The level of the support given to educational supervisors of math teachers for suing some of the active learning strategies in the domain of preparing learning environment, was in average.
2- The level of the support given to educational supervisors of math teachers for suing some of the active learning strategies in the domain of involving students in the learning process, was high score.
3- The level of the support given to educational supervisors of math teachers for suing some of the active learning strategies in the domain of evaluating students' performance was in average.
4- There are no statistically significance differences among the averages of the study sample concerning the level of support given from educational supervisors to math teachers for using some of the learning active strategies in all the domains of the study, as well as the total score due to the difference of experience years.
5- There are no statistically significance differences among the averages of the study sample concerning the level of support given from educational supervisors to math teachers for using some of the learning active strategies in all the two domains of the study (students' involvement in the learning process and students' performance evaluation), as well as the total scores due to the difference of number of visiting of teacher during the academic year. On the other hand, there are statistically significance differences in the domain of preparing learning environment. The results were in favor of 3 visiting or more.

In the light of the study results, the resrecaher recommends the followings:

1- Increasing the numbers of visiting or allocating a resident supervisor or main teacher for the course as in schools of credit systems, in order to increase the support given from educational supervisors to math teachers in the domain of preparing the learning environment, and especially in the aspects, in which the support given from the educational supervisor was weak, such as helping in selecting the appropriate strategies for lessons.
2- Preparing training courses for teachers concerning the active learning, its application, and using the appropriate strategies for the educational position , along with focusing on all domains that supervisors don't given the required support such as specifying the p[arties of interaction during the active learning.
3- Overcoming the defects that occurred as a result of the decrease of visiting of the educational supervisor in supporting the using of some of active learning process by using and activating other supervision mechanisms and methods, as well as the class visiting such as remote supervision, classmate training , the model lessons and circulating the creative ideas of teachers.
4- Focusing on using the modern evaluation methods that suit all strategies of active learning.

إهـــــداء

إلـــى من لهما الفضل بعد الله ، و أمــرت بالدعــاء لهما ، أمد الله في عمرهما ...

إلى شريكة حيــاتي زوجتي العزيزة أم جسار ، التـــي كانت خير عون لي في مساعدتي ، و الوقوف معي في مسيرتي العلمية . .

إلى أخـواني و أخـواتي لدعمهم لي ، و تشجيعهم المتواصل .

إلى عمي أبو محمد و لكل من يد لي يد العون ...

أهدي هذا العمل المتواضع

شكر و تقدير

الحمد لله الذي هداني لهذا و ما كنت لأهتدي لولا لأن هداني الله ، و أشكره عز و جل على ما مدني من النعم ظاهرة و باطنة ، الحمد لله الذي وفقني لإنهاء جميع متطلبات درجة الماجستير .

و أفيض بشكري إلى من علماني و شجعاني و تحملا همي و دعماني ، يدعوان لي ، والدي و والدتي أطال الله بقائمها و جزاهما حسن الثواب .

فإنني أتقدم بالشكر و التقدير إلى عميد كلية التربية ، و رئيس قسم المناهج و طرق التدريس على كل ما قدماه لطلاب الدراسات العليا من رعاية و اهتمام و توجيه ، ولجميع أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس و لكل من أعضاء مناقشة الخطة و لكل من ساهم وشارك في انجازه .

و أقدم عظيم امتناني و جزيل الشكر لسعادة الأستاذ الدكتور علي بن اسماعيل بن سرور البص المشرف على الرسالة ، لدعمه و صبره و توجيهه لي بخلاصة علمه الذي شهد له به القاصي قبل الداني ، فقد كان لتوجيهاته السديدة بصمتها الواضحة في التغلب على كثير من الصعوبات التي واجهتني مما كان له بالغ الأثر في إخراج هذا العمل فجزاه الله خير الجزاء ، و الشكر موصول لجميع أعضاء هيئة التدريس الذين شملوني بعنايتهم و ودهم و نصائحهم من معلومات اكتسبنا من خلالها مهارات البحث العلمي .

كما أتقدم بخالص الشكر و التقدير و العرفان إلى كل من الأستاذ الدكتور / ضيف الله عواض الثبيتي و الدكتور / عوض بن صالح المالكي ، على قبولهما مناقشة الرسالة.

و اختم قولي ، بـ الحمد الله رب العالمين و الصلاة و السلام على خاتم الأنبياء و المرسلين نبينا محمد و على آله و صحبه أجمعين

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
مستخلص الرسالة باللغة العربية	أ
مستخلص الرسالة باللغة الانجليزية	ب
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
فهرس الموضوعات	هـ- و- ز
فهرس الجداول	ح
فهرس الملاحق	ح
الفصل الأول (مشكلة الدراسة و أبعادها)	
المقدمة	٢
مشكلة الدراسة وتساؤلاتها	٤
أهداف الدراسة	٥
أهمية الدراسة	٦
مصطلحات الدراسة	٧
حدود الدراسة	٩
الفصل الثاني (أدبيات الدراسة)	
أولاً : الإطار النظري :	١٢
المبحث الأول : الإشراف التربوي	١٢
مفهوم الإشراف التربوي	١٣
مراحل تطور الإشراف التربوي	١٤
مراحل تطور الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية	١٦
أهداف الإشراف التربوي	٢٣
أنواع الإشراف التربوي	٢٥
المبحث الثاني : التعلم النشط و بعض استراتيجياته	٣٠
مفهوم التعلم النشط	٣٠
عناصر التعلم النشط	٣١

تابع قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
أهداف التعلم النشط	٣٢
أسس التعلم النشط	٣٣
مبادئ التعلم النشط	٣٤
خصائص التعلم النشط	٣٥
الحاجة إلى التعلم النشط	٣٦
أدوار المعلم في التعلم النشط	٣٨
أدوار الطلاب في التعلم النشط	٣٩
أدوار المشرف التربوي في التعلم النشط اتجاه المعلمين	٤٠
الصعوبات التي تواجه التعلم النشط	٤٢
استراتيجيات التعلم النشط	٤٣
أولاً : استراتيجية التعلم التعاوني	٤٤
استراتيجيات التعلم التعاوني	٤٥
أسس التعلم التعاوني	٥٠
مراحل التعلم التعاوني	٥١
خطوات تنفيذ التعلم التعاوني	٥٢
ثانياً : استراتيجية التدريس التبادلي	٥٣
خطوات التدريس وفق استراتيجية التدريس التبادلي	٥٤
خطوات التدريس التبادلي	٥٨
ثالثاً : استراتيجية خرائط المفاهيم	٦٠
مكونات استراتيجية خرائط المفاهيم	٦٠
بناء استراتيجية خرائط المفاهيم	٦١
فوائد استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم	٦٢
المبحث الثالث : الأداء التدريسي للرياضيات	٦٣
ماهية الرياضيات	٦٣
أهداف تدريس الرياضيات	٦٣
المشروع الشامل لتطوير الرياضيات بوزارة التربية و التعليم	٦٧

تابع قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
ثانياً : الدراسات السابقة	
الدراسات المتعلقة بأدوار المشرف التربوي في تحسين أداء المعلم	٧٢
التعليق على الدراسات السابقة	٧٨
الفصل الثالث (اجراءات الدراسة)	
منهج الدراسة و متغيراتها	٨١
مجتمع و عينة الدراسة	٨٢
أداة الدراسة	٨٤
إجراءات تطبيق الدراسة	٨٩
الأساليب الإحصائية	٩٠
الفصل الرابع (عرض نتائج الدراسة ومناقشتها)	
عرض نتائج السؤال الأول	٩٣
عرض نتائج السؤال الثاني	٩٧
عرض نتائج السؤال الثالث	١٠١
عرض نتائج السؤال الرابع	١٠٥
عرض نتائج السؤال الخامس	١٠٨
الفصل الخامس (ملخص النتائج والتوصيات)	
ملخص نتائج الدراسة	١١٢
التوصيات	١١٣
المقترحات	١١٤
المراجع	١١٥
الملاحق	١٢٧

قائمة الجداول

رقم الجدول	الموضوع	رقم الصفحة
١	الاستبانات الموزعة و المسترد و المستبعدة و المتبقي	٨٢
٢	توزيع أفراد العينة تبعاً لاختلاف عدد سنوات الخبرة	٨٣
٣	توزيع أفراد العينة حسب متوسط عدد زيارات المشرف التربوي	٨٤
٤	معيار الحكم عل استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة	٨٥
٥	معاملات ارتباط بيرسون بين عبارات الاستبانة و محاورها	٨٧
٦	معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد الداخلية و الدرجة الكلية	٨٨
٧	قيم معاملات الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ	٨٩
٨	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية حول السؤال الأول	٩٣
٩	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية حول السؤال الثاني	٩٨
١٠	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية حول السؤال الثالث	١٠٢
١١	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية حول السؤال الرابع	١٠٦
١٢	المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية حول السؤال الخامس	١٠٨

قائمة الملاحق

رقم الملحق	الموضوع	رقم الصفحة
١	الأداة في صورتها الأولية	١٢٨
٢	أسماء محكمي الأداة	١٣٥
٣	الأداة في صورتها النهائية	١٣٧
٤	خطاب سعادة عميد كلية التربية إلى مديري التربية و التعليم بمنطقة مكة المكرمة للسماح للباحث بتطبيق أداة الدراسة ، و الخطابات المتعلقة بذلك	١٤٤

الفصـل الأول

(مدخل إلى الدراسة)

- مقدمة
- مشكلة الدراسة و تساؤلاتها
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة

الفصل الأول : مدخل إلى الدراسة

مقدمة :

الحمد لله رب العالمين الذي علم بالقلم ، علم الإنسان ما لم يعلم ، و الصلاة و السلام على معلم الناس الخير سيدنا محمد و على آله و صحبه و سلم .

اهتمت وزارة التربية و التعليم في المملكة العربية السعودية بالعملية التربوية التعليمية اهتماماً كبيراً ، و من جملة هذه الاهتمامات الاهتمام بالمعلمين ، فالمعلم له دور كبير في تحقيق أهداف التعليم المتعددة ، رغم أن مخرجات التعليم لا تتناسب مع مدخلاته كما أورد ذلك مرعي (٢٠٠٢م ، ص٢٤) " هذه المشكلة واضحة في مدارسنا ، فالجهود المبذولة في مجال التعليم كبيرة ، و الوقت المخصص لها طويل ، و النفقات باهظة ، و لكن تأتي النتائج هزيلة " .

و يعود ذلك إلى أن الممارسات التي يقوم بها المعلم والمتعلم اثناء العملية التعليمية ماهي الا انعكاسات لتصورات ذهنية بأن التعليم هو نقل المعلومات من مصدر خارجي (الكتاب – المعلم) الى عقل المتعلم ، والتعلم هو حفظ تلك المعلومات من المتعلم مما أدى الى سلبية المتعلم وسيطرة المعلم على الموقف التدريسي كاملا لذلك ظهر التحول الى المنحى الحديث في التدريس وهو التعلم النشط ، من هنا ظهرت الحاجة إلى هذا التعلم نتيجة عوامل عدة ، لعل أبرزها حالة الحيرة و الارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي ،و التي يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي .

و لعل من بين هذه المحاور و أهمها الإشراف التربوي الذي يهدف إلى تحقيق أهداف المدرسة ومساعدة العاملين في الحقل التعليمي لكي يصبحوا ذوى مهارة وكفاية عالية بقدر الإمكان في تأدية عملهم .

وقد أكد الحريري (٢٠٠٦م ، ص١٤) على أن " الإشراف التربوي يعتبر عملية تعمل على تطوير مستوى أداء المعلمين ، و تحقيق اهدافهم من خلال الاتصال المباشر بالمعلمين و تحقيق حاجاتهم و حل مشكلاتهم و تزويدهم بالمستجدات التربوية و تقديم يد العون لهم مما ينعكس إيجابياً على نمو الطلاب و صقل مهاراتهم و تحقيق حاجاتهم " .

فهو اتجاه يؤكد على استثمار وجود المتعلم بوصفه محور العملية التعليمية فالمتعلم مشارك نشط يقوم بأنشطة عدة تتصل بالمادة التعليمية و يقع عليه العبء الأكبر في تعليم الطلاب بأسلوب مشوق وفق استراتيجيات التعلم الحديثة و المناسبة لتحقيق جودة المخرجات ، و في مجال تدريس الرياضيات بصفة خاصة ، لذا كان لابد من إيجاد طريق تدريسية تتوافق مع جعل المتعلم أكثر نشاطاً .

فقد أشار السادة (١٩٩٨م ، ص٢١) بأن " تطوير أداء المعلمين و استمرار نموهم يجب أن يكون بؤرة اهتمام التربويين أثناء سعيهم لتحسين أحوال التربية و التعليم في مجتمعاتهم لأن تعليم الأبناء بصورة أفضل يتوقف على قدرات و امكانات معلميهم ، مما يجعل النمو المهني للمعلمين أمراً متطلباً و ملحاً ارتباطه الوثيق بتحسين مخرجات العمل التعليمي الذي يمارسه المعلم مع طلابه " .

فقد كان للإشراف التربوي دوره الفعال في هذا الجانب وهو تطوير ممارسات المعلمين التدريسية وتنفيذ نشاطات وخبرات حسية مباشرة، تسمح بالتفكير الحر النشط في شتى الاتجاهات، وتحفز المتعلمين للتساؤل ، و العمل على توسيع انتشار تطبيق استراتيجيات التدريس في عدد كبير من مدارس التعليم العام ، ورفع كفاءات المعلمين المهنية والتدريبية ، و تنمية روح التعاون ومهارات التفكير وزيادة التحصيل و التحفيز لدى الطلاب على المبادرة وتنمية مهارات التعلم والتفكير والمهارات الاجتماعية والتعاونية بينهم .

و إن المعلم له دور في التعلم النشط ذكرها بدير (٢٠٠١ م،ص٩٧) و هي كالتالي :

١- تصميم استراتيجيات التعلم التي تتماشى مع أهداف التعلم الموجودة داخل المنهج

٢- دعم عملية إشراك جميع الطلاب في أنشطة التعلم النشط

٣- طرح الأسئلة التي تشجع على التأمل والتفكير واستخدام المعارف المختلفة وحل المشكلات

٤- إجراء تقويم تكويني وإعطاء تغذية مرتجعة

٥- تنظيم الفصل

٦- وضع الخطط الخاصة بجمع الموارد والأدوات وتوفيرها.

هذه الأدوار تحتم وجود مهام متمثلةً في دعم يعطينا أدواراً جوهرية يجب أن يقوم بها المشرف التربوي .

و نجد أن من أهم الأهداف السامية للتعلم أن يتعلم الطلاب كيف يتعلمون ، و كيف يكونون فاعلين نشيطين بحيث يعتمد التعلم على المتعلم نفسه ، ليصبح محور العملية التعليمية ، كان لابد من إيجاد طرق تدريسية لجعل المتعلم أكثر نشاطاً ، و أيدت ذلك فاطمة عبد الوهاب (٢٠٠٤م ،ص١٢٨) حيث ذكرت بـــ " ضرورة التحول من تدريس العلوم إلى تعلم العلوم ، و بالتالي التحول من التعلم بالحفظ و التكرار و الذي يعني استقبال المعلومات و حفظها إلى التعلم النشط " .

و يرى الباحث أنه ليصبح التعليم أكثر فاعلية فلابد من استخدام استراتيجيات التعلم النشط لكون المتعلم أكثر إيجابيةً ، و يتمثل ذلك في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط مثل :(استراتيجية التعلم التعاوني ، استراتيجية التدريس التبادلي ، استراتيجية خرائط المفاهيم) و في ظل ذلك يتبادر إلى الذهن أدوار المشرفين التربويين على استخدام تلك الاستراتيجيات في المملكة العربية السعودية .

مشكلة الدراسة و تساؤلاتها :

في ضوء الدراسات السابقة التي أكدت على أهمية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في التعليم عامةً و تعليم الرياضيات خاصةً و ما أسفرت عنها من وجود صعوبات و معوقات مرتبطة باستخدامها من قبل المعلم ، و الأدوار ، و المشرف التربوي مثل دراستي الغامدي (٢٠١١م) وأبو عودة (٢٠٠١م) ، و للتعرف على مشكلة الدراسة

الحالية المتمثلة في تحديد أدوار المشرف التربوي المتعلقة بالدعم المقدم منه في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات ، تسعى الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية :

١- ما مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بتهيئة بيئة التعلم ؟
٢- ما مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بإشراك الطلاب في عملية التعلم؟
٣- ما مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بتقويم أداء الطلاب ؟
٤- ما مستوى الاختلاف (إن وجد) بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة على محاور الاستبيان تعزى إلى سنوات الخبرة ؟
٥- ما مستوى الاختلاف (إن وجد) بين متوسطات درجات استجابات عينة الدراسة على محاور الاستبيان تعزى إلى متوسط عدد زيارات المشرف التربوي للمعلم ؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى التعرف على :

١- مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلم الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بتهيئة بيئة الصف .
٢- مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلم الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بإشراك الطلاب في عملية التعلم .

٣- مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلم الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بتقويم أداء الطلاب .

٤- الكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول محاور الاستبيان تعزى إلى سنوات الخبرة .

٥- الكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حول محاور الاستبيان تعزى إلى متوسط عدد زيارات المشرف التربوي للمعلم .

أهمية الدراسة :

تساعد الدراسة فيما يلي :

١- تتبع أهمية الدراسة من أهمية الإشراف التربوي في العملية التعليمية و التربوية و ماله من دور مهم في تطوير أداء المعلمين و رفع مستواهم التربوي .

٢- يمكن للدراسة الحالية أن تفيد العاملين في مجال الإشراف التربوي لتطوير أدائهم و تعريفهم بالمهام الموكلة إليهم و التي تتناسب مع استراتيجيات التعلم النشط لرفع الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات .

٣- قد تسهم الدراسة الحالية في الاستفادة من بعض استراتيجيات التعلم النشط في التدريس و خاصة معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة .

٤- قد تسهم هذه الدراسة في القاء الضوء على واقع أدوار المشرف التربوي و مستوى دعمه في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة .

٥- تزويد المسئولين عن مناهج الرياضيات بوزارة التربية و التعليم بالمقترحات التي قد تزيد من فعالية توظيف استراتيجية التعلم النشط في تدريس مناهج الرياضيات .

٦- تفيد في تقديم ارشادات لدعم المعلم عند استخدام استراتيجيات التعلم النشط في كل من تهيئة بيئة التعلم ، و إشراك الطلاب في عملية التعلم ، و تقويم أداء الطلاب .

مصطلحات الدراسة :

١- المشرف التربوي :

عرف موسى (١٩٩٦ م ، ص ٣٧) بأنه " الشخص المكلف من قبل جهاز الإشراف بإدارة التعليم ، و يفترض فيه الإعداد لمتطلبات مهامه التي تهدف إلى مساعدة المعلم ، و حسن تنفيذ المنهج المدرسي أثناء العام الدراسي ، و يكون مصدراً لكل العاملين بالمدرسة " .

و يقصد بالمشرف التربوي في هذه الدراسة بأنه : معلم الرياضيات المكلف من قبل وزارة التربية و التعليم وفق الشروط المطلوبة و المكلف بمهام الاشراف التربوي ، من أجل تحقيق أهداف التربية و التعليم و تطوير مستوى أداء معلمي الرياضيات و بالتالي في مجال استخدام استراتيجيات التعلم النشط .

٢- الدور :

عرف البطاح (٢٠٠١م ، ص١١) الدور بأنه " نشاط يمارسه المشرف التربوي لتأدية الوظائف المناطه به ، و التي منها تقديم المساعدة للمعلم و المساهمة في حل المشكلات التي تواجهه " .

و عرف الباحث الدور في هذه الدراسة بأنه المهام و العمليات و المهارات و الأعمال التربوية التي يقوم بها المشرف التربوي لتحسين أداء معلمي الرياضيات و تنمية قدراتهم في مجال استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط .

٣-التعلم النشط :

أورد بدير (٢٠٠١م ، ص٣٧) تعريفاً للتعلم النشط على أنه " طريقة تدريس تشرك المتعلمين في عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه لإكسابهم معلومات ومهارات وقيماً أخلاقية لتوظيفها في حياتهم " .

و يعرفها الباحث إجرائياً بأنها : أساليب معدة مسبقاً تتطلب التعاون بين المعلم و طلابه في مادة الرياضيات ، بحيث يكون المعلم مشرف على طلابه الذين تقع على عاتقهم تعليم أنفسهم بأنفسهم للوصول للمعرفة في ظل إشراف معلمهم .

٤-استراتيجيات التعلم النشط :

عرفها شحاته و النجار (٢٠٠٣م ، ص٢٤) بأنها " مجموعة من الأفكار و المبادئ التي تتناول مجالاً من مجالات المعرفة الانسانية بصورة شاملة و متكاملة ، تنطلق نحو تحقيق أهداف معينة و محددة الأساليب و الوسائل التي تساعدها على تحقيق تلك الأهداف ، ثم تضع أساليب التقويم المناسبة لتعرف مدى نجاحها و تحقيقها للأهداف التي حددتها من قبل " .

و يقصد بها في هذه الدراسة بأنها خطة عمل عامة متكاملة توضع لتحقيق اهداف معينة ، لكونها مجموعة قرارات يتخذها معلم الرياضيات لتنعكس في انماط من الافعال يؤديها المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي بشكل متعاون ، بحيث تتيح للطالب مسؤولية تعليم نفسه بنفسه و المشاركة بفاعلية في الوصول للمعرفة تحت إشراف المعلم .

٥-الأداء التدريسي :

عرفه اللقاني و الجمل (١٩٩٩م ، ص ١١٨) بأنها " مدى قدرة المعلم على استخدام الممارسات الإجرائية التي تساعده على القيام بعلمية التدريس بكفاءة عالية تحقق من خلالها مستوى أفضل في العملية التعليمية و تظهر في المحصلة النهائية لنواتج التعلم " .

و يقصد بالأداء التدريسي في هذه الدراسة بأنها : الممارسات المتعلقة بمهارات التدريس الأساسية التي يمكن أن يكتسبها معلمو الرياضيات عبر أساليب الإشراف التربوي .

حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة الحالية بعدد من المحددات ، و التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند تعميم النتائج ، و تتمثل هذه المحددات فيما يلي :

١- الحدود الموضوعية :

اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على أدوار المشرف التربوي و مدى دعمه المقدم في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات .

٢- الحدود المكانية :

اقتصرت الدراسة على المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة .

٣- الحدود الزمانية :

الفصل الدراسي الأول ١٤٣٤ / ١٤٣٥ هـ .

٤- الحدود البشرية :

اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة .

الفصـل الثانـي

(الإطار النظري و الدراسات السابقة)

أولاً – الإطار النظري
ثانياً – الدراسات السابقة

أولاً – الإطار النظري :

مقدمة :

في ضوء أهداف الدراسة يتناول هذا الفصل عرضاً للإطار النظري ، و الدراسات السابقة من خلال ثلاث مباحث هي : المبحث الأول : الإشراف التربوي ، مفهومه ، مراحل تطوره ، مراحل تطوره في المملكة العربية السعودية ، أهدافه ، أنواعه ، المبحث الثاني : التعلم النشط ، مفهومه ، عناصره ، اهدافه ، أسسه ، مبادئه ، خصائصه ، الحاجه إليه ، أدوار المعلم في التعلم النشط ، أدوار الطالب في التعلم النشط ، الصعوبات التي تواجه التعلم النشط ، بعض استراتيجيات التعلم النشط (استراتيجية التعلم التعاوني ، استراتيجية التدريس التبادلي ، استراتيجية خرائط المفاهيم) ، المبحث الثالث : الأداء التدريسي للرياضيات ، ماهية الرياضيات ، أهداف تدريس الرياضيات ، المشروع الشامل لتطوير الرياضيات بوزارة التربية و التعليم في المملكة العربية السعودية .

المبحث الأول : الإشراف التربوي :

تمهيد :

لقد حظي الإشراف التربوي في دول كثيرة بصورة عامة ، و في الوطن العربي بصورة خاصة باهتمام كبير أدى إلى تطوره ، و لا سيماً في العقود الأخيرة ، كما يعد الإشراف التربوي من وظائف الإدارة الناجحة لكونها حلقة الوصل بين الميدان و إدارة الإشراف بإدارة التربية و التعليم ، من خلال متابعة سير العملية التربوية و التعليمية في الميدان ، و تنفيذ الأهداف المنشودة منه ، حيث يقوم بتذليل كافة الصعوبات و العوائق التي تواجه العملية التربوية و التعليمية بكافة أوجهها .

مفهوم الإشراف التربوي :

عرف عطوي (٢٠٠١ م ، ص٢٣١) الإشراف بأنه " عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة تعني بالموقف التعليمي ، بجميع عناصره من مناهج و وسائل و أساليب ، و بيئة و معلم و طالب يهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف و تقييمها للعمل على تحسينها و تنظيمها ، من أجل تحقيق أفضل لأهداف التعلم و التعليم " . وعرفه الأسدي و إبراهيم (٢٠٠٧م ، ص١٩) بأنه " العملية التي يتم فيها تقويم و تطوير العملية التعليمية التعلمية و متابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية ، و هو يشمل الإشراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة ، سواء أكانت تدريسية أم إدارية أم تتعلق بأي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة و خارجها و العلاقات و التفاعلات الموجودة فيما بينها " .

ولعل من أبرز هذه التعريفات التي وردت لتترجم هذا المفهوم هو ما خلص إليه (السعود ، ٢٠٠٢م ، ص ١١٤) الذي عرف الإشراف التربوي بأنه : "النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة، التي يقوم بها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والأقران والمعلمون أنفسهم بغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية". وهو بذلك عملية فنية شورية قيادية إنسانية شاملة غايتها تقويم العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها٠

و يعرفه نشوان (٢٠٠٤م ، ص١٨٩) بأنه " عملية تعاونية تشخيصية تحليلية مستمرة يتم من خلالها التفاعل البناء و المثمر بين المشرف و المعلم بهدف تحسين عمليتي التعليم و التعلم " .

كما وضح الخطيب و الخطيب (٢٠٠٣ ،ص٣١) بأن " الإشراف عمل قيادي و المشرف هو قائد تربوي يسعى إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية ، و يعمل على تطويرها ، لذا على المشرف التربوي أن يعي الأهداف التي يسعى الإشراف التربوي إلى تحقيقها ، و التي تعينه على إدراك مهمته ، و تساعده على القيام بها على خير وجه".

من خلال ما تم عرضه لمفهوم الإشراف التربوي يرى الباحث أن الإشراف التربوي في ضوء الدراسة هو جهود مبذولة لتحسين العملية التعليمية و تطويرها من خلال مساعدة معلمي الرياضيات على استخدام استراتيجيات التعلم النشط و دعمه له ، بتحسين قدراتهم ، و حل مشكلاتهم ، و تذليل ما يعترضهم من عقبات ، بالاهتمام بجميع العناصر من مناهج و وسائل و أساليب و بيئة التعلم و الطالب نهاية إلى التقويم ، فهو عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة تقوم على التخطيط و الدراسة و التحليل و تتسم بالطابع التجريبي و الأسلوب العلمي في ضوء علاقة الزمالة و المشاركة لكونها أساساً للعلاقات الإنسانية السلمية .

مراحل تطور الإشراف التربوي :

لقد مر الإشراف التربوي بمراحل من التطور قبل أن يصل إلى الصورة التي نجدها عليه في عصرنا الحالي ، فالإشراف التربوي بمفهومه الحديث عملية فعالة قادرة على تحسين نوعية التعليم و التعلم داخل الصف الدراسي .

" فالإشراف الجيد يعتمد على أسلوب حل المشكلات فهو عملية ديناميكية و موضوعية " (أحمد ، ١٩٩٣ ، ص٣١)

كانت بداية الإشراف التربوي في أمريكا عام ١٩٥٤م حيث كان مجلس المدينة المشتمل على أولياء أمور الطلاب يهتم باختيار المعلمين ذوي السمعة الطيبة وعزل الآخرين الذين لا يتمتعون بأخلاق سليمة. وبعد تطور التعليم وإنشاء المدارس تم تعيين مدير للمدرسة ومدير للتربية والتعليم ، فكان مدير المدرسة يهتم بإدارة مدرسته والمحافظة على النظام فيها ومدير التربية والتعليم يهتم بالأشراف على المعلمين والمديرين . وفي نهاية القرن التاسع عشر صار مدير المدرسة يهتم بالإدارة والإشراف معا ثم لحق ذلك تعيين مدير للمدرسة ومشرف تربوي وبذا أصبحت وظيفة الإشراف منفصلة عن الإدارة. (الإبراهيم ، ٢٠٠٢م ، ص ١٤).

و يشير (دواني ، ٢٠٠٣) إلى أنه في الربع الأول من القرن العشرين ظهر الإشراف التعليمي على شكل ممارسات مباشرة و توجيهية ذات طابع شخصي تعتمد نشاطاته على أحكام شخصية ، و كان المشرف يعطي المعلم تعليمات بما يجب أن يعمل و يحاسب على أي عمل ينحرف فيه عن هذه التعليمات و ربما يعود السبب في ذلك إلى ضعف المعلمين في تلك الفترة و إلى عدم تدربهم على أصول التعليم و مهاراته .

وقد مر مفهوم الإشراف التربوي بتطورات كثيرة ومتنوعة حيث حددت وظيفة الإشراف بالمراقبة الدورية على المدارس وأجهزتها ومعلميها ومدى تقدم التلاميذ من النواحي العلمية ثم الحكم وما يتبع ذلك من اتخاذ قرار إما بالثواب أو العقاب للعاملين في المدرسة إلى أن اخذ الإشراف بالمفهوم الشامل للإشراف والذي يسعى لتحليل جميع العناصر المؤثرة في عمليتي التعليم والتعلم. (الحريري ، ٢٠٠٦م) .

مما سبق فالإشراف التربوي مر بتطورات عديدة غيرت وظائفه على مدى السنوات ، إلى أن وصل إلى مفهومه الحديث الشامل ليعالج مكامن ضعفه و يتوجه للجمع بين عناصره المؤثرة .

مراحل تطور الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية :

لقد حدث تطور لافت في مفهوم الإشراف التربوي خلال العقدين الأخيرين، شأنه في ذلك شأن كثير من المفاهيم التربوية التي تنمو وتتطور نتيجة الأبحاث والدراسات التربوية المتواصلة، وخصوصًا بعد أن كشفت هذه الدراسات جوانب القصور في الأنماط السابقة للإشراف التربوي، أو فيما كان يعرف بـــ (التفتيش) و (التوجيه التربوي).. في محاولة لتلافي أوجه القصور، وإحداث التغييرات المنشودة في عمليات التعليم والتعلم بأساليب جديدة تأخذ في حسبانها البعد الإنساني إلى جانب البعد المعرفي، كما تعتمد مبدأ التنمية المستدامة ومبدأ التعلم مدى الحياة ، و قد مرت هذه المراحل بأغلب دول العالم و هي كما يلي :

المرحلة الأولى : التفتيش :

في عام ١٣٧٧ / ١٣٨٧ هـ أنشأت وزارة المعارف نظاما أطلقت عليه اسم التفتيش وأتبعت ذلك بتعيين عدد من المفتشين في كل منطقة بما يتناسب وحجم المنطقة وكانت مهمة المفتش هي الإشراف الفني على المدارس وذلك بواقع ثلاث زيارات للمدرسة في العام الدراسي (توجيهيه ، وقوف ، أثر المعلم على التحصيل)

ومع تطور المفهوم أنشأت الوزارة عام ١٣٧٨/١٣٧٩هـ قسما خاصاً بالتفتيش العام وأسندت الإشراف عليه إلى إدارات التعليم الابتدائي وكان الهدف من إنشاء هذا القسم هو تقويم عملية التفتيش ميدانياً ومدى تحقيق الوزارة لأهدافها ومدى تنفيذ التعليمات الصادرة من الوزارة والوقوف على احتياجات المنطقة من النواحي الفنية والإدارية ثم كتابة التقرير .

" ويتضح من ذلك أن المرحلة الأولى عنيت بالجوانب التوجيهية والتقويمية للتفتيش وعنيت كذلك بالتقويم من خلال أثر المعلم في طلابه " . (أبو عابد ، ٢٠٠٤م ، ص ٩٧)

المرحلة الثانية : التفتيش الفني :

بحلول عام ١٣٨٤هـ تطورت عملية الإشراف حيث أنشأت الوزارة أربعة أقسام متخصصة للمواد الدراسية وأطلقت عليها عمادة التفتيش الفني ويلاحظ هنا إضافة كلمة فني ويقصد من الإضافة التركيز على الصفة العلمية في عملية التفتيش وكانت الأقسام المستحدثة هي :

١. قسم اللغة العربية
٢. قسم اللغات الأجنبية

٣. قسم المواد الاجتماعية

٤. قسم الرياضيات والعلوم

"وأضيف للمفتش مهام دراسة المناهج ومراجعة المقررات وحصر الزيادات والعجز في المعلمين والكتب والأدوات والاحتياج في المعامل وغيرها" . (البابطين ، ٢٠٠٤م ، ص ١٣٢)

ومواصلة لتطوير مفهوم التفتيش وتطبيقاته تم في ١٣٨٧/٩/٢٥هـ عقد اجتماع لدراسة وضع التفتيش الفني في الوزارة وقد أسفر عن :

١. ربط التفتيش بإدارات متخصصة (ثانوي ، متوسط ، معاهد معلمين ...)

٢. تكوين هيئة فنية في إدارة من الإدارات

٣. إصدار تعليمات لمفتشي المواد في المناطق التعليمية

٤. وفيما سبق يلحظ بعض التطوير (التعديل) لنظام التفتيش من الناحيتين الإدارية والتنظيمية . (الحريري ، ٢٠٠٦م ، ص١١٠)

ومما سبق يلحظ :

أن مرحلة التفتيش من أقدم أنواع الإشراف فقد كان المفتشون يمارسون أعمالهم بالتفتيش على المعلمين من خلال الزيارات المفاجئة إلى الصفوف لمعرفة مدى تقيدهم بالتعليمات ولأوامر التي تصدر إليهم ومعرفة عيوبهم وأخطائهم من أجل محاسبتهم عليها . وكان للمفتش سلطة قوية تمكنه من نقل المعلمين وترقيتهم من عدمه وكتابة التقارير بعزلهم ، والهدف الأساسي للتفتيش كان مراقبة المدارس والمعلمين للتأكد من قيامهم بالتدريس الجيد ، وكان المفتش غالبا ما يمارس عمله بكل تعال وجفوة وتسلط فكان مجيئه للمعلم عملية مزعجة وأصبح المعلمون يتزلفون إليه ليس حبا فيه بل خوفا من عقابه .

النتائج السلبية للتفتيش كما ذكرها البابطين (٢٠٠٤ ، ص ١٤٣) :

١. اهتمام المعلمين بإخفاء عيوبهم وأخطائهم خوفا من محاسبة المفتش
٢. تعطل إبداع المعلمين حيث اهتموا بإتباع التعليمات وعدم الخروج عليها
٣. وجود علاقات متوترة وسيئة بين المفتشين والمعلمين تنمي الخوف وعدم الثقة لدى المعلم

المرحلة الثالثة: التوجيه التربوي :

هو مرحلة متطورة من التفتيش يهتم بتوجيه التعليم مباشرة دون بحث أو تقصي، ويفترض وقوع أخطاء في الميدان ليكون دوره الإصلاح والتوجيه وتقديم المساعدة والنصح للمعلم بدلا من التفتيش عليه والتعامل معه معاملة قائمة على الاحترام المتبادل وتبادل الرأي ، كما سعى إلى مساعدة المعلم على النمو المهني وتقديم العون له من أجل تحسين أساليبه ورفع مستوى أدائه . ومارس الموجهون أعمالهم من خلال الزيارات وعقد الدورات التدريبية للمعلمين كما ركزوا على تقديم المساعدة للمعلم دون الاهتمام بالعوامل المؤثرة الأخرى مثل البناء المدرسي والبيئة المحلية وغيرها ، واقتصر تخطيط المشرف لعمله على تنظيم الزيارات وتصنيف المعلمين إلى فئات حسب مستويات أدائهم بحيث تم التركيز في الزيارات على ضعيفي المستوى. (أبو عابد ، ٢٠٠٤م)

وحرصاً من الوزارة على التطوير وإدراكا أن كلمة مفتش تعني (المباغتة والبحث عن الأخطاء) صدرت تعليمات الوزارة في عام ١٣٨٧هـ كما ذكرها البابطين (٢٠٠٤م ، ص١٥٠) والتي نصت على :

١. تسمية المفتش الفني بالموجه التربوي .
٢. تقوية العلاقة بين الموجه والمعلم

٣. تقديم المشورة الإدارية والفنية لإدارات المدارس التي يزورها

٤. دراسة المناهج والكتب الدراسية والإسهام في أعمال الامتحانات .

ففي عام ١٣٩٤هـ لوحظ ما يلي :

١. التوجيه تحول إلى عملية روتينية .

٢. زيارات الموجهين لازالت تتسم بشيء من طابع التفتيش .

٣. عدم كفاية الوقت الذي يقضيه الموجه في المدارس للكشف عن النواحي التي يحتاج فيها المعلم إلى خبرة الموجه.

٤. انشغال الهيئات الفنية بدراسة التقارير والرد عليها.

وإدراكا من الوزارة للحاجة للتطوير دعت إلى إجراء يرتكز على ثلاثة أسس هي :

١. الاتجاه إلى اللامركزية

٢. تشجيع التوجيه الذاتي

٣. إعطاء المدارس مزيداً من المشاركة في التوجيه .

وهذا التعديل منح المدارس دوراً واضح للمشاركة في عملية التوجيه ، وتم تعديل التوجيه الفني تبعاً لذلك مع بداية ١٣٩٤هـ على النحو التالي :

١. إيقاف جولات الموجهين التربويين في الوزارة

٢. إيقاف جولات الموجهين التربويين في المناطق التعليمية .

٣. أصبحت زيارة الموجه للمدارس تتم بناء على دعوة منها .

٤. قيام مدير المدرسة بتوجيه المعلم وتقويم العاملين .

٥. إقامة حلقات دراسية في مختلف المواد الدراسية تعويضاً عن الجولات التوجيهية يشترك فيها المعلمون مع أفراد الهيئة الفنية في المنطقة أو الوزارة .

" ولم يكن المقصود هو عزل المدرسة عن الموجه بل تحويل الزيارات الروتينية إلى خبرة تربوية متبادلة وتشجيع فرص الابتكار ومعالجة المشكلات وتوفير الوقت للاطلاع والبحث والدراسة ، وزيارة الموجه بناء على طلب المدارس يبعد عنصر التفتيش المباغت على المدرسة . (الحريري ، ٢٠٠٦م ، ص١٢٤)

"وبحلول عام ١٣٩٨هـ صدر تعميم يؤكد على استمرار زيارات الموجهين في الوزارة وفي المناطق التعليمية للاطمئنان على حسن الأداء والسلوك والمواظبة واستقرار المدارس واكتمال عدد المعلمين ومدى تطبيق الأنظمة والتعليمات واللوائح وأكدت على وضع خطط الزيارات التوجيهية " . (البابطين ، ٢٠٠٤م ، ص ١٥٤)

مما سبق تمسكت هذه المرحلة بشيء من خصائص المرحلة السابقة مع محاولة التحرر من قيودها

المرحلة الرابعة : الإشراف التربوي

"في ١٤١٦/٩/٢٢هـ صدر القرار رقم (١٤٩٤/٣٤/٣/٤) القاضي بتغيير المسمى إلى الإدارة العامة للإشراف التربوي والتدريب) ويتبعها أثناء عشرة شعبة بدلا من أربع شعب تطورت حتى أصبحت ستة عشر شعبة" . (سلامة ، ٢٠٠٦م ، ص ٩٨)

تميزت هذه المرحلة بالاهتمام بالمفهوم الشامل للإشراف الذي يسعى إلى تحليل جميع العوامل المؤثرة على عملية التعليم كما تميزت باهتمام المشرف بالتخطيط للإشراف التربوي وتحديد التغيرات التي يسعى إلى إحداثها . ولا يركز الإشراف التربوي على مجال واحد أو مجالات محددة من العملية التربوية بل هو عملية يتم فيها التقويم والتطوير المستمر للعملية التعليمية ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية والإشراف على جميع العمليات التي تتم في المدرسة سواء كانت إدارية أم تدريسية ، بمعنى آخر أن الإشراف يهدف إلى تحسين العملية

التعليمية ولاهتمام بنمو التلاميذ وبالتالي تحسين مستوى المجتمع. (أبو عابد ، ٢٠٠٤م)

ويتصف الإشراف التربوي بأنه ليس استبدادي أو تفتيشي أو تسلطي وإنما ديمقراطي تعاوني تشاركي يشجع على الإبداع والمبادرة وحث المعلمين على النمو وبذل الجهد لتحسين أنفسهم كم يركز على تحسين عمليتي التعليم والتعلم من خلال المعلم والمنهج والتلميذ.

"كما تعددت الأساليب المستخدمة في الإشراف فلم تعد الزيارة هي الأسلوب الوحيد بل صارت أسلوبا من مجوعة أساليب كالندوات والمعارض والنشرات وتبادل الزيارات والدورات وإجراء البحوث وغيرها". (أبو عابد ، ٢٠٠٤م ، ص ١٣٣)

حيث ينادي الإشراف التربوي بالاستجابة الإنسانية البناءة لحاجات المعلمين و لمتطلبات تحفيزهم و التي تتمثل بالحاجات الفسيولوجية ، و حاجات الأمن و السلامة، و الحاجات الاجتماعية ، و حاجات الذات الفردية ، و تهيئة الفرص لأفراد المعلمين للتقدم المعرفي و الوظيفي الذي ينسجم مع رغبات و قدرات كل منهم (حمدان ، ١٩٩٢ ، ص٦٩-٧٥)

و في ضوء ما سبق يجد الباحث أن تطور الإشراف التربوي من حيث مفهومه و فلسفته و مجالاته و أساليبه تأثر بعدة عوامل من أهمها :

١-تطورات البرنامج التعليمي

٢-تطور الحركة العلمية في التربية

حيث أن هذه العوامل كان لها دور هام في تبلور مفهوم الإشراف و ممارساته المتعارف عليها حديثاً .

أهداف الإشراف التربوي :

بالاطلاع على الأدب التربوي نجد أن معظم الباحثين في مجال الإشراف التربوي قد أجمعوا على هدف الإشراف كونه تحسين عملية التعلم و التعليم من خلال تحسين جميع العوامل المؤثرة عليها و حصر الصعوبات التي تواجهه و معالجتها لتطوير العملية التعليمية في ضوء الأهداف التي وضعتها وزارة التربية و التعليم .

الأشراف التربوي له أهداف كثيرة يرغب في تحقيقه والوصول إليه من خلال المعلم الذي يعتبر وسيلة لتحقيق أهداف خاصة فقد ذكر طافش (٢٠٠٤م ، ص٩٢) " بأن الهدف الرئيسي للإشراف التربوي يتمثل في تحسين الناتج التربوي للعملية التعليمية التعلمية بتحسين أداء المعلمين في الموقف التعليمي و خارجه " .

و حددت وزارة التربية و التعليم (١٤٢٧هـ ، ص٣٠) " أهداف الإشراف التربوي لا تخرج في الغالب عن الهدفين الآتيين :

١-المساهمة في تحقيق جودة العمليات التربوية التعليمية ، و جودة مخرجاتها ، و تعزيز رعاية استمرارها .

٢-مساعدة الهيئة التعليمية في برامج النمو المهني ، و تيسير تنفيذها و تحقيق أهدافها في الواقع المدرسي و الصفي " .

فالأهداف العامة هي" فهم الإسلام فهماً صحيحاً متكاملاً وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية والمثل العليا وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة وتطوير المجتمع اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً ". (سلامة ، ٢٠٠٦م ، ص ١٠٦)

والأهداف الخاصة كما ذكرها الحريري (٢٠٠٦م ، ص١٣٩) هي :

١- تحسين مواقف التعليم لصالح التلميذ وهذا التحسين لا يكون عشوائياً ، بل لابد من تخطيطه ولابد من تقويم هذا التحسين المخطط٠

٢- إثارة اهتمام المعلمين وتشويقهم بالعملية التعليمية وتحسينها ،أي أن يكون هناك استمرارية في التحسين على أن يكون التحسين واستمراره دون هدف بل يربط بالهدف الذي يحدد بحيث يساعد هذا على نمو المعلمين نمواً مهنياً مستمراً٠

٣- مساعدة المعلم على أن يرى غايات التعليم الحقيقية في وضوح تام وان يدرك ما تقوم به المدرسة من دور متميز في تحقيق هذه الغايات٠

٤- مساعدة المعلم على التفريق بين الأهداف والوسائل وعلى رسم صورة واضحة للأهداف التي تعمل المدرسة على بلوغها٠

٥- مساعدة المعلم على رؤية مادته الدراسية في وضعها الصحيح بين سائر المواد الدراسية وتمكينه أيضا من إدراك الصلة التي تربط مدرسته بغيرها من المدارس٠

٦- مساعدة المعلم على إدراك مشكلات النشء وحاجاتهم إدراكاً واضحاً يرفعهم لبذل المزيد من الجهد لإشباع تلك الحاجات وحل تلك المشكلات٠

و أورد البابطين (٢٠٠٤م ، ص١٦٩) :

١- تحسين الجو المدرسي وتقوية أواصر العلاقة بين المعلمين وبث التعاون بينهم وإنمائهم مهنياً وعلمياً٠

٢- بناء قاعدة خلفية صلبة بين جماعات المعلمين بحيث ينظر الواحد منهم انه مكمل للأخر ومعزز له ٠

٣- التأكد من العمل الذي يصلح له كل معلم حتى يمكن وضع الجل المناسب في المكان المناسب ثم تشجيعه على مواصلة التقدم الذي فيه إبراز قدراته وإشعاره بالنجاح٠

٤- إذكاء حماسة المعلم ،وبعث روح التنافس بينه وبين زملائه المعلمين٠

٥- إيجاد جو ملائم للمعلم الجديد وتحسسه في مهنة التدريس وجعله يتعلق بها٠

٦- تقويم النتائج التي أدت إليها جهود المعلمين في اتجاه المبادئ والمثل العليا المقبولة .

و مما سبق فالإشراف التربوي يسعى إلى تحقيق الأهداف الآتية :

١-تحسين المواقف التعليمية و تشويقها و إيضاحها للمعلمين و اكسابها مهارات و خبرات تربوية و تطوير أدائهم في استخدام استراتيجيات مختلفة للتعلم النشط .

٢-تطوير النمو المهني للمعلمين و تحسين أدائهم و طرق تدريسهم و مساعدتهم على التغلب على الصعوبات التي تواجههم .

٣-تقويم المناهج و تطويرها .

٤-مساعدة المعلمين على إدراك أهداف المادة و المدرسة بشكل عام .

أنواع الإشراف التربوي :

عرض هذه الأنواع من الإشراف التربوي لا يعني أن ألمشرف لا بد أن يحيط بها ويتقنها، أو أن أحدها هو الأفضل والحل الأمثل لمشاكل التعليم. بل المقصود أن يطلع المشرف التربوي على الاتجاهات المختلفة في حقل الإشراف التربوي ويعرف الأسس الفكرية والتربوية التي كانت سببا في ظهورها. وهذا يعطي المشرف

التربوي منظورا أكبر وخيارات أكثر للعمل في حقل الإشراف. وهذه الأنماط والاتجاهات مفتوحة للتطوير والتعديل بما يناسب شخصية المشرف أو بيئته التربوية. إذا المتأمل لها يرى أنها تتداخل مع بعضها و تستفيد من بعض. (الحريري ، ٢٠٠٦م)

فقد أشار الباحثون التربويون إلى عدة أنواع للإشراف التربوي ظهرت نتيجة التطورات التي تمت في ميدان الأشراف التربوي ، فهي في مجملها تهدف إلى خدمة العملية التربوية و تقديم العون و المساعدة للعاملين في مجال التعليم . فقد بين (عطوي ، ٢٠٠١ ،ص ٢٤٨ – ٢٤٨) أن هناك أربعة أنواع من الإشراف التربوي هي :

(الإشراف التصحيحي – الإشراف الوقائي – الإشراف البنائي – الإشراف الإبداعي)

و ذكر (طافش ، ٢٠٠٤ ، ص٧٩ – ٨٧) ثلاثة تصنيفات للإشراف التربوي هي :

١–من حيث المدخل إلى ثلاثة أنماط هي : الإشراف التشاركي و الإشراف العيادي أو الإكلينيكي و الإشراف بالأهداف .

٢–من حيث الأسلوب الذي يتبعه المشرف التربوي إلى أربعة أنماط هي : الإشراف الاستبدادي ، الإشراف الدبلوماسي ، الإشراف الترسلي ، الإشراف الديمقراطي التعاوني .

٣–من حيث النتائج المترتبة عليه إلى أربعة أنماط : الإشراف التصحيحي ، الإشراف الوقائي ، الإشراف البنائي ، الإشراف الإبداعي .

و سوف يعرض الباحث بعض أنواع الإشراف التربوي و هي : الإشراف الوقائي ، الإشراف التصحيحي ، الإشراف الإبداعي ، الإشراف الإكلينيكي .

أولاً : الإشراف الوقائي :

يتميز هذا النوع هي التنبؤ بالصعوبات و العراقيل التي تواجه المعلم و أن يعمل على تلافيها و التقليل من آثارها الضارة و أن يأخذ بيد المدرس و يساعده في تقويم نفسه و مواجهة هذه الصعوبات (عطوي ، ٢٠٠١ ،ص٢٤٧)

نجد أن الذي يستخدم هذا النوع هو مشرف تربوي مبدع حيث يحث المعلمين على وضع افتراضات و مقترحات و إجراء مناقشات ينبثق عنها تصورات لمواجهة الصعوبات لتجنبها و تلافيها قدر الإمكان .

ثانياً : الإشراف التصحيحي :

يقوم هذا النوع على تصحيح أخطاء المعلم في الوقت المناسب حتى لا ينعكس على الطلاب علمياً و سلوكياً في المستقبل ، و هذا قد يتعارض مع الاتجاه العام للإشراف التربوي بأن يقدم المشرف النصيحة في الوقت المناسب و ليس أمام الطلاب لئلا أن تتأثر شخصية المعلم

في هذه ال حالة لابد أن يستأذن المشرف من المعلم ، و يناقش الطلاب في المادة ليصحح الخطأ الفادح بلباقة دون إحراج المعلم أو الإساءة إليه ، على أن يحرص المشرف التربوي على تعزيز الثقة بالمعلم (الخطيب و الخطيب، ٢٠٠٣ ، ص١٨٢)

يرى الباحث بعد الحاجة لهذا النوع من الإشراف إلا إذا أخطأ المعلم ، لكون المعلم قد يخطأ داخل الصف الدراسي في غياب المشرف بينما يحاول الظهور بالمظهر اللائق أمام مشرفه لينال الرضا و التقدير .

ثالثاً : الإشراف الإبداعي :

يقوم هذا النوع على تفجير الطاقات و يحفز الهمم و يستغل طاقات المعلمين و قدراتهم و مواهبهم في تحقيق الأهداف . فهو يتميز بسمات و مواصفات خاصة من أبرزها :

الكفاءة العلمية العالية – الثقافة المتنوعة الواسعة – الذكاء و بعد النظر – الثقة بالنفس و بالقدرات – التواضع و اللباقة و حسن التصرف – الصبر و القدرة على التحمل (طافش ، ٢٠٠٤ ،ص٨٦-٨٧)

كما أن هذا النمط الإشرافي يشتمل على عناصر الإشراف الديمقراطي و الإشراف العلمي و يتميز بكونه يهيئ الفرص المناسبة لتنمية المهارات و القدرات الإبداعية لكل معلم و لكل طالب في النظام التربوي (البدري ، ٢٠٠١ ، ص٣٠)

يتضح مما سبق أهمية هذا النوع فهو الطريق إلى الابتكار و التجديد و مساعدة المعلمين على تنمية قدراتهم و استعداداتهم إلى أقصى حد ممكن ، بالتالي يجب على القيادات التربوي اعتماد هذا النوع الإشرافي .

رابعاً : الإشراف الإكلينيكي :

ظهر هذا الاتجاه على يد جولد هامر و موريس كوجان و روبرت أندرسن الذين عملوا في جامعة هارفرد في أواخر الخمسينيات وأوائل الستينيات الميلادية. وقد جاءت تسميته نسبة إلى الصف الذي هو المكان الأصلي للتدريس. وهو يركز على تحسين عملية التدريس في الصف، معتمدا على جمع المعلومات الدقيقة عن سير عملية التدريس في الصف. و (قد كان) الهدف الرئيس من عملية الإشراف الصفي هو منح المعلم الفرصة لينال (تغذية راجعة) معلومات راجعة تمكنه من تطوير

مهارات التدريس التي لديه. ويحتاج الإشراف الصفي إلى وجود ثقة متبادلة بين المشرف (أو المدير) وبين المعلم. إذ أنه لا بد من المشاركة الفاعلة من المعلم، بحيث يتفق هو والمشرف على السلوك المراد ملاحظته، ويقومان بتحليل المعلومات الملاحظة ودراسة نتائجها. ودون تلك الثقة المتبادلة والتعاون لا يمكن أن يحقق الإشراف الصفي هدفه. وهذا من جملة الانتقادات التي وجهت لهذا النوع من الإشراف، فتلك الثقة وذلك التعاون لا يمكن الجزم بوجودهما في كثير من الأحيان. (سلامة ، ٢٠٠٦م)

يعرف (كوجان) الإشراف الإكلينيكي بأنه ذلك النمط من الجهود الإشرافية بشكل مركز نحو تحسين ممارسات المعلمين التعليمية الصفية ، و ذلك من خلال تسجيل كل ما يجري في غرفة الصف ثم تحليله بالرجوع إلى ما هو متوافر من معلومات حول المعلمين و المتعلمين بغية تحسين تعلم التلاميذ عن طريق أداء المعلم ، و ممارساته التعليمية الصفية ، و ذلك بهدف منح المعلم الفرصة لينال تغذية راجعة تمكنه من تطوير مهارات التدريس لديه (بلقيس ،١٩٨٩،ص١٦)

يتضح مما سبق أن هذا النوع عمل إشراف ميداني يقوم به المشرف التربوي من خلالها بمساعدة المعلمين على تحديد و توضيح مشاكلهم ، و جمع المعلومات بخصوصها و تطوير استراتيجيات علاجية تكفل تصحيحها و التغلب عليها . لكن يعيب عليه :

١-يحتاج إلى قدر كبير من الثقة والتعاون المتبادلين بين المعلم والمشرف و كذلك بناء علاقات وثيقة معاً

٢-هذا النمط يركز على السلوك الصفي الظاهر للمعلم

٣-يحتاج إلى وقت وجهد كبيرين في الإعداد والتنفيذ والمتابعة

المبحث الثاني : (التعلم النشط و بعض استراتيجياته) :

تمهيد :

بينت نتائج الأبحاث مؤخرا أن طريقة المحاضرة التقليدية التي يقدم فيها المعلم المعارف و ينصت المتعلمون خلالها إلى ما يقوله المعلم هي السائدة . كما تبين أن هذه الطريقة لا تسهم في خلق تعلم حقيقي . و ظهرت دعوات متكررة إلى تطوير طرق تدريس تشرك المتعلم في تعلمه. (رمضان ،٢٠١١م)

إن إنصات المتعلمين في غرفة الصف سواء لمحاضرة أو لعرض بالحاسب دون تفاعل بين المعلم و المتعلم لا يشكل بأي حال من الأحوال تعلما نشطاً . فما التعلم النشط ؟

لكي يكون التعلم نشطاً ينبغي أن ينهمك المتعلمون في قراءة أو كتابة أو مناقشة أو حل مشكلة تتعلق بما يتعلمونه أو عمل تجريبي ، و بصورة أعمق فالتعلم النشط هو الذي يتطلب من المتعلمين أن يستخدموا مهام تفكير عليا كالتحليل و التركيب و التقويم فيما يتعلق بما يتعلمونه.

مفهوم التعلم النشط :

بنـــــــاء على ما سبق فإن التعلم النشط عرفه سعادة، وآخرون (٢٠٠٦ م، ص ٣٣) إلى أن التعلم النشط "طريقة تعلم وتعليم في آن واحد، يشترك فيها الطلاب بأنشطة متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي والتفكير الواعي والتحليل السليم لمادة الدراسة، حيث يتشارك المتعلمون في الآراء بوجود المعلم الميسر لعملية التعلم مما يدفعهم نحو تحقيق أهداف التعلم" .

يعرفه عصر(٢٠٠٣ م، ص ٣٦٩) بأنه "ذلك التعلم الذي يوفر للطالب في المدرسة الأنشطة التعليمية المتنوعة، والخاصة بكل طالب، وخبرات تعلم مفتوحة النهاية وغير محددة سلفاً، ويكون دور الطالب دور المشارك بفاعلية ونشاط، ويستطيع أن يكون خبرات تعليمية مناسبة".

و عرفه هال و آخرون (Hall , etal , 2002,p9) بأنه " التعلم الذي يؤكد على المشاركة النشطة للطلاب في عملية تعلمهم " .

من خلال التعاريف السابقة يمكن تعريف التعلم النشط بأنها أساليب معدة مسبقاً تتطلب التعاون بين المعلم و طلابه ، بحيث يكون المعلم مشرف على طلابه الذين تقع على عاتقهم تعليم أنفسهم بأنفسهم للوصول للمعرفة في ظل إشراف معلمهم في حدود الاستراتيجيات التالية :(استراتيجية التعلم التعاوني ، استراتيجية التدريس التبادلي ، استراتيجية خرائط المفاهيم)

عناصر التعلم النشط :

يتميز التعلم النشط بتوفر العناصر التالية كما ذكرها (الشمري ، ٢٠١١م) :

١-يرتبط التعلم النشط بحياة المتعلم اليومية وواقعه واحتياجاته واهتماماته .
٢-يحدث التعلم النشط من خلال تفاعل المتعلم وتواصله مع أقرانه وأهله وأفراد مجتمعه ،وعبر اختبار البيئة المحيطة به اختباراً مباشراً .
٣-يرتكز التعلم النشط على قدرات الطفل ، ووتيرة نموه وتطوره ، وإيقاع تعلمه الخاص به ، وفي ذلك احترام للفروق الطبيعية العادية بين المتعلمين .

في حين قال (رمضان ، ٢٠١١م) :

١-التعلم النشط يضع الطفل حقاً في " مركز " العملية التعليمية .

٢-المتعة أساس التعلم ، فقد يحفظ التلاميذ المعلومات غيباً ويرددونها بإتقان ، ولكنهم لا يتعلمون ما لم يجدوا المتعة في الوصول إلى المعلومات

٣-دعم الكبار وتشجيعهم للمتعلم يزيد من نجاحه .

٤-تضمن المبادرة الذاتية نجاح المتعلم ، بمعنى أن قابلية التلاميذ للتعلم تكون في أوجها .ومن الصعب أن يبادر الطفل لتعلم موضوعٍ ما ، إذا كان لا يثير اهتمامه .

٥-يحدث التعلم في جميع الأماكن التي ينشط فيها المتعلمون : في البيت والمدرسة ، في الشارع والحي ، في النادي وفي الطبيعة .

٦-يحدث التعلم خلال نشاط الأطفال وليس نتيجةً له ، فغالباً ما يقاس تعلم التلاميذ بكمية المعلومات التي يحفظونها دون الالتفات إلى عملية التعلم ذاتها أو مسارها .

فيما سبق فعناصر التعلم النشط ترتبط بحاجات المتعلم اليومية و قدراته و اهتماماته و ميوله و يركز على تشجيعه للوصول إلى المعلومات .

أهداف التعلم النشط :

تتمثل أهم أهداف التعلم النشط كما ذكرها سعادة، وآخرون (٢٠٠٦ م، ص ٣٣) في الآتي:

١- تشجيع الطلاب على اكتساب مهارات التفكير الناقد ، والقراءة الناقدة.

٢- تشجيع الطلاب على طرح الأمثلة المختلفة، وحل المشكلات .

٣- تشجيع الطلاب على اكتساب مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

٤- التنويع في الأنشطة التعلمية لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

٥- قياس قدرة الطلاب على بناء الأفكار الجديدة وتنظيمها و زيادة الأعمال الإبداعية .

٦- تمكين الطلاب من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين .

٧- اكتساب الطلاب للمعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها .

٨ - دعم الثقة بالنفس لدى الطلاب ، و مساعدتهم على اكتشاف القضايا المهمة .

٩- يساعد على تغيير صورة المعلم على أنه المصدر الوحيد للمعرفة.

عند التأمل في الأهداف السابقة، يلاحظ أنها تتمركز حول المتعلم، و كيفية إكسابه أسس التعلم و المعرفة والمهارات و تلك محور الاختلاف عن التعلم التقليدي في الاهتمام بالمتعلم .

أسس التعلم النشط :

يعتمد التعلم النشط على عدة أسس أو مبادئ ذكرها بدير (٢٠٠١ م ص٤٩) منهـــــا :

١- اشتراك الطلاب في اختيار نظام العمل وقواعده .

٢- إشراك الطلاب في تحديد أهدافهم التعليمية .

٣- تنوع مصادر التعلم .

٤- استخدام استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب ، والتي تتناسب مع قدراته واهتماماته وأنماط تعلمه و الذكاءات التي يتمتع بها .

٥- الاعتماد على تقويم الطلاب لأنفسهم وزملائهم .

٦- إتاحة التواصل في جميع الاتجاهات بين المتعلمين وبين المعلم .

٧- السماح للطلاب بالإدارة الذاتية .

٨- إشاعة جو من الطمأنينة والمرح والمتعة أثناء التعلم .

٩- تعلم كل طالب حسب قدراته .

١٠- مساعدة الطالب على فهم ذاته واكتشاف نواحي القوة والضعف لديه .

و مما سبق يلاحظ أن أسس للتعلم النشط تتمثل في ربط المعارف السابقة للطلاب بمواقف التعلم النشط و توفير الوقت الكافي و المطلوب للتعلم و الاعتماد على الحوار و التفاعل الاجتماعي .

مبادئ التعلم النشط :

و تقوم استراتيجية التعلم النشط على مبادئ أساسية ذكرها بدير (٢٠٠٤م ، ص ٧٦) أهمها:

١- تشجيع التفاعل بين المعلم والمتعلم: وجد أن التفاعل بين المعلم والمتعلمين، سواء داخل غرفة الصف أو خارجها، يشكل عاملاً هاماً في إشراك المتعلمين وتحفيزهم للتعلم، بل يجعلهم يفكرون في قيمهم وخططهم المستقبلية.

٢- تشجيع التعاون بين المتعلمين: وجد أن التعلم يتعزز بصورة أكبر عندما يكون على شكل جماعي، فالتدريس الجيد كالعمل الجيد الذي يتطلب التشارك والتعاون وليس التنافس و الانعزال.

٣- تشجيع التعلم النشط: فلقد وجد أن المتعلمين لا يتعلمون فقط من خلال الإنصات وكتابة المذكرات، وإنما من خلال التحدث والكتابة عما يتعلمونه وربطها بخبراتهم السابقة، بل وبتطبيقها في حياتهم اليومية.

٤- تقديم تغذية راجعة سريعة: حيث إن دراية المتعلمين بما يعرفونه وما لا يعرفونه تساعدهم على فهم طبيعة معارفهم وتقييمها. فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتأملوا فيما تعلموه وما يجب أن يتعلموه والى تقييم ما تعلموا.

٥- توفير وقتا كافيا للتعلم (زمن + طاقة = تعلم): تبين أن التعلم بحاجة إلى وقت كاف، كما تبين أن المتعلمين بحاجة إلى تعلم مهارات إدارة الوقت، حيث إن مهارة إدارة الوقت عامل هام في التعلم.

٦- وضع توقعات عالية (توقع أكثر تجد تجاوب أكثر): تبين أنه من المهم وضع توقعات عالية لأداء المتعلمين، لأن ذلك يساعد المتعلمين على محاولة تحقيقها ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم.

مما سبق تركزت مبادئ التعلم النشط على التفاعل بين المعلم و المتعلم و التعاون بينهم مع توفير البيئية التعليمية المناسبة التي تساعدهم على ذلك و زيادة دافعيتهم للحصول على النتائج المأمولة ، في رأي الباحث أيضاً يمكن إضافة مبدأ الربط من ما تعلموه مع واقع الحياة .

خصائص التعلم النشط :

من خصائص التعلم النشط التي ذكرها الشمري (٢٠١١م ، ص٧٧) :

١- المتعلمون يشتركون في العملية التعليمية بصورة فعالة تتعدى كونهم متلقين سلبيين.

٢- هناك تركيز أقل على نقل المعلومات وإيصالها للمتعلمين في حين يزداد التركيز على تطوير مهارات المتعلمين الأساسية والمتقدمة وتنميتها .

٣- تشجيع الطلبة على استخدام مصادر رئيسة وأولية ومتعددة .

١-تفعيل لدور المتعلمين في مهارات و استراتيجيات التفكير العليا مثل التحليل ، والتركيب ، و التقييم و حل المشكلات .

٢-يعمل التعلم النشط على خلق جو تعليمي فعال ومناسب ، داخل غرفة الصف ، ويتيح له العديد من الوسائل والأساليب التي يستخدمها في عمليتي التعليم و التعلم

٣-يجب أن يكون التقييم أصيلاً ومرتبطاً بالتعليم ، ومن الضروري توظيف التقييم الذاتي للمتعلمين

مما سبق فخصائص التعلم النشط تعتمد بشكل كبير على بيئة المتعلمين بشكل كبير و توفير المناخ التعليمي المناسب لهم عبر الاعتماد على أنفسهم في العملية التعليمية و توفيرها و تقييمها .

الحاجة إلى التعلم النشط :

ظهرت الحاجة إلى التعلم النشط نتيجة عوامل عدة ، لعل أبرزها حالة الحيرة و الارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي ،و التي يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي .

و يمكن أن توصف أنشطة المتعلم في الطرق التقليدية كما أوضحها بدير (٢٠٠١م) بالتالي :

١- يفضل المتعلم حفظ جزء كبير مما يتعلمه .

٢- يصعب على المتعلم تذكر الأشياء إلا إذا ذكرت وفق ترتيب ورودها في الكتاب .

٣- يفضل المتعلم الموضوعات التي تحتوي حقائق كثيرة عن الموضوعات النظرية التي تتطلب تفكيراً عميقاً ..

٤- تختلط على المتعلم الاستنتاجات بالحجج و الأمثلة بالتعاريف .

٥- غالباً ما يعتقد المتعلم أن ما يتعلمه خاص بالمعلم و ليس له صلة بالحياة ، في التعلم النشط تندمج فيه المعلومة الجديدة اندماجا حقيقيا في عقل المتعلم مما يكسبه الثقة بالذات .

و يمكن أن توصف أنشطة المتعلم في التعلم النشط كما أوردها بدير (٢٠٠١م) بالتالي :

١- يحرص المتعلم عادة على فهم المعنى الإجمالي للموضوع و لا يتوه في الجزئيات .

٢- يخصص المتعلم وقتاً كافياً للتفكيـــر بأهمية ما يتعلمه .

٣- يحاول المتعلم ربط الأفكار الجديدة بمواقف الحياة التي يمكن أن تنطبق عليها ..

٤- يربط المتعلم كل موضوع جديد يدرسه بالموضوعات السابقة ذات العلاقة

٥- يحاول المتعلم الربط بين الأفكار في مادة ما مع الأفكار الأخرى المقابلة في المواد الأخرى ..

إن التعلم النشط له العديد من المميزات ، منها ما يتصل بالنواحي الأكاديمية، وما يتصل بالعلاقات الإنسانية والتواصل بين المتعلمين وبعضهم البعض ، وبينهم وبين المعلمين .

و من هذه المميزات كما ذكرها الشمري (٢٠١١م) و رمضان (٢٠١١م) ما يلـــــــي :

١- يهيئ للمتعلمين مواقف تعليمية حية ذات فعالية .

٢- يمكن من خلاله تعلم ما يصعب تعلمه في البيئة الصفية .

٣- يزيد من اندماج الطلاب في العمل ، ويجعل للتعلم متعة وبهجة .

٤- يحفز الطلاب على كثرة الإنتاج وتنوعه .

٥- إكساب المتعلمين جوانب مهنية وجوانب انفعالية ومهارات وخبرات اجتماعية قد يصعب اكتسابها داخل الفصول العادية ، مثل التعاون وتحمل المسئولية وضبط النفس والإبداع .

٦- يُعد مجالاً للكشف عن ميول المتعلمين وإشباع حاجاتهم .

٧- يساعد على اكتساب مهارات التواصل .

٨- ينمي الرغبة في التفكير والبحث .

٩- ينمي الرغبة في التعلم حتى الإتقان .

١٠- يتعلم الطلاب من خلال التعلم النشط أكثر من المحتوى المعرفي ، فهم يتعلمون مهارات التفكير العليا، فضلاً عن تعلمهم كيف يعملون مع آخرين يختلفون عنهم .

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

مما سبق يتضح الفرق في أنشطة الطلاب في الطرق التقليدية و في التعلم النشط بشكل لا يعطي مجالاً للشك بأهمية استخدام التعلم النشط لما لها من مميزات ذكرت أعلاه .

ادوار المعلم في التعلم النشط :

تتنوع أدوار المعلم في التعلم النشط من الإلمام بمهارات تتصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات وتصميم المواقف التعليمية المثيرة والمشوقة .

ومن خلال ما ذكر بدير (٢٠٠٨ م ، ص٢٣٣-٢٣٥) ، سعادة و آخرون (٢٠١١م، ص١١٣-١٢١) يمكن أن نلخصها فيما يلي :

١-المحافظة على استمرارية الدافعية في عملية التعلم .
٢-القيام بدور الباحث و الموثق للمعلومات ، و المشارك في بناء المعرفة.
٣-إيجاد التوازن بين الأنشطة التعليمية الفردية و الجماعية .
٤-المحافظة على العلاقات الاجتماعية داخل الحجرة الدراسية ، و الداعم لها .
٥-المشخص و المعالج لمواطن ضعف الطلاب .
٦-توفير الوقت و المكان و المصادر المادية و البشرية التي تساعد على التعلم النشط .
٧-توفير المناخ الآمن و الداعم و البيئة التعليمية المثيرة و تزويدها بالخبرات المثيرة للتعلم النشط

بالتالي مما سبق ذكره فالتعلم النشط في تبنيه يجعل المعلم هو الموجه والمرشد والميسر التعليمي ، يوجه التلاميذ نحو الهدف ، يدير الموقف التعليمي بطريقة ذكية، فهو ميسر لتطبيق و تدريب الطلاب على التعلم النشاط مساعداً لهم على إدارة المواقف التعليمية بنشاط و خبرة و ذكاء

ادوار الطلاب في التعلم النشط :

إن أدوار الطالب هو الأكبر و الأكثر أهمية في تحمل المسؤولية تحت إشراف معلمه و فيما يلي بعض الأدوار الهامة التي يقوم بها الطالب في عملية التعلم النشط ذكرها بدير (٢٠٠١ م ، ص١٠٠) :

١- التفاعل المثمر والإيجابي مع الأنشطة ومع الأقران

٢- طرح الأسئلة المتعلقة بالأنشطة

٣- التأمل وحل المشكلات

٤- تحمل مسئولية تعليم الذات

٥- احترام الآخرين

٦- التعبير عن الأفكار الجديدة وتكوين الآراء .

كما ذكر سعادة و آخرون (٢٠١١ م ، ص ١٢١-١٢٧) ما يلي :

١- تكون له القدرة على المناقشة و إدارة الحوار و القدرة على المشاركة في تصميم البيئة التعليمية .

٢- التكفير الناقد في طرق التعلم مما يتيح بناء المعرفة و تطويرها .

٣- المشاركة الحقيقية في الخبرات التعليمية .

٤- تقبل النصائح و الاقتراحات من المعلمين و المهتمين على أساس من المودة و الصداقة .

بالتالي مما سبق ذكره فالتعلم النشط يجعل الطالب هو محور العملية التعليمية فهو مشارك نشط في العملية التعليمية ، حيـــث يقوم المتعلمون بأنشطة عدة تتصل بالمادة المتعلمة ، مثل : طرح الأسئلة ، و فرض الفروض ، والاشتراك في مناقشات ، و البحث و القراءة ، و الكتابة و التجريب.

أدوار المشرف التربوي في التعلم النشط:

يُعد المشرف التربوي أحد أهم عناصر التطوير في العملية التعليمية، فقد أشار أحمد (٢٠٠٣م ، ص٦٥) والطعاني(٢٠٠٥م ، ص٢٢) إلى أن أحد أهم أدوار المشرف التربوي تتمثل في تحسين الأداء التربوي للمعلم وزيادة فاعليته، ومساعدته على استيعاب وظيفته، وترجمتها إجرائياً في الأداء المدرسي اليومي، إضافة إلى مساعدة المعلم على متابعة كل جديد ومتطور في مادة التخصص، ومساعدة المعلمين على تطبيق هذه التطورات عملياً، والانتقاء بينها بما يتناسب والمقرر الدراسي وخصائص الطلاب.

ويرى داوني (٢٠٠٣، ٢٣) أن المشرف التربوي بحكم معايشته للعمل التربوي في الميدان، وتعامله المباشر مع المعلم والمتعلم؛ فإن له دور مهم في تطوير أداء عناصر العملية التعليمية، وفي تحسين بيئة التعلم، وتطوير استخدام المعلمين لطرق التدريس واستراتيجياته، ويمكن مساعدة المعلمين في جميع مراحل التدريس من خلال خبراته واطلاعه على مستجدات العملية التربوية وتطبيقاتها في مجال التخصص.

لذلك يمكن للمشرف التربوي أن يسهم بدور فعال في تطوير التعلم واستخدام المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط، ويمكن استنتاج أهم أدوار المشرف التربوي من خلال ما استعرضه بوقس(٢٠٠٨م، ص ٧-٨) ويلخصه الباحث فيما يلي:

١. مساعدة المعلمين في تعديل بعض تقنيات التعلم وإدراج عدة استراتيجيات لتحقيقه، بما يتطلبه التعلم النشط، وما يتناسب مع تعلم الرياضيات، وخصائص الطلاب.

٢. اقتراح طرق التدريس المناسبة للتعلم النشط .

٣. مساعدة المعلم في اختيار استراتيجيات التعلم النشط المناسبة، وتقويمها.

٤. تدريب المعلمين على حلّ المشكلات التي تواجههم في استخدام استراتيجيات التعلم النشط، سواء في التخطيط، أو التنفيذ، أو التقويم.

٥. توجيه المعلمين إلى استخدام أساليب التقويم التي تتناسب مع التعلم النشط وتدعمه.

و مما سبق يرى الباحث بأن أدوار المشرف التربوي في التعلم النشط تقوم على تشجيع التفاعل بين المعلم و المتعلم ، و توجيه المعلمين إلى تشجيع التعاون بين المتعلمين من خلال التواصل الرياضي بمهاراته المختلفة ، و ربط ذلك بالحياة اليومية للمعلمين و الطلاب ، و توجيه المعلمين إلى تقديم تغذية راجعة سريعة أثناء التدريس ، و تدريبهم على إدارة وقت الحصة ، و زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم ، و مساعدة المعلمين في التخطيط للتعلم النشط من خلال الخطط الفصلية و طبيعة المرحلة ، و تزويدهم بنتائج الدراسات التجريبية حول التعلم النشط و استراتيجياته في المرحلة الدراسية التي يعمل بها .

الصعوبات التي تواجه التعلم النشط:

تتمحور معوقات تطبيق التعلم النشط حول عدة أمور منها : فهم المعلم لطبيعة عمله وأدواره ، وعدم الارتياح والقلق الناتج عن التغيير المطلوب وقلة الحوافز المطلوبة للتغيير ومن المعوقات التي قد تحول دون تطبيق التعلم النشط كما ذكرها رمضان ،٢٠١١م ص ٩٢) ، و بدير (٢٠٠١م ، ص ١٠٩-١١٠) :

١- ضيق وقت الحصص ، وكثرة عدد الحصص التي يكلف بها المعلم أسبوعياً.

٢- تستغرق وقتاً طويلاً في التخطيط والتحضير .

٣- من المحتمل أن تكون هناك صعوبة في تطبيق التعلم النشط في الفصول ذات الأعداد الكبيرة .

٤- قلة المواد والأجهزة ومصادر التعلم المطلوبة لتطبيق هذا النوع من التعلم .

٥- خوف المعلمين من تجريب أي جديد .

٦- الخوف من عدم مشاركة المتعلمين وعدم استخدامهم مهارات التفكير العليا.

٧- الخوف من فقد السيطرة على المتعلمين .

٨- الخوف من نقد الآخرين لكسر المألوف في التعليم .

٩- عدم ملائمة البيئة الصفية لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط .

١٠- كثرة المسئوليات الإدارية التي يكلف بها المعلم .

١١- الخوف من تجريب أي جديد.

١٢- قصر زمن الحصة.

١٣- زيادة أعداد التلاميذ.

١٤- نقص الأجهزة والأدوات

١٥- الخوف من عدم مشاركة التلاميذ .

١٦- الخوف من فقد السيطرة على التلاميذ

١٧- قلة مهارة المعلمين لمهارات إدارة النقاش .

إن هذه المعوقات تتطلب من المعلمين أن يعطوا لأنفسهم الفرصة لتطبيقه ، ودراسة نتائج هذا التطبيق ، خاصة وأن نتائج الدراسات التي طبقت التعلم النشط أثبتت

فعاليته ، لذا ينبغي مراعاة هذه المعوقات عند التخطيط ، حيث يتم التخطيط في ضوء الوقت والزمن المتاح ، والإمكانيات وعدد الطلاب ،.

استراتيجيات التعلم النشط :

إن تتعدد استراتيجيات التدريس التي تناسب التعلم النشط ويرجع هذا التعدد إلى أن التعلم النشط يعتمد على نشاط المتعلم و مجهوداته أثناء تعلمه ، فهو محور التعلم النشط الذي يعمل ليتعلم ويشارك زملائه في تعلمه ، ومن ثم فإن استراتيجيات التدريس التي تلاءم التعلم النشط متعددة ، وعلى المعلم أن يتذكر أنه لا توجد طريقة أو استراتيجية مثلى بشكل مطلق ، ولكن توجد طريقة أو استراتيجية أكثر ملائمة لدرس محدد وتتلاءم مع طبيعة وخصائص الطلاب. (عبيدات، أبو السعيد،٢٠٠٨م)

فتنمية قدرات الطلاب و تحسين مستواهم على استخلاص استراتيجيات مناسبة للتعلم هو السبيل الوحيد ، عبر تنشيط المعرفة و توظيفها و تركيز الانتباه و ممارسة أساليب التقويم الناقد و مراقبة النشاطات الذهنية لبلوغ الفهم .

و قد تناولت هذه الدراسة ثلاث استراتيجيات هي (استراتيجية التعلم التعاوني ، استراتيجية التدريس التبادلي ، استراتيجية خرائط المفاهيم) و من واقع ما قرأت و سؤال المشرفين التربويين في مكتب الإشراف التربوي و خلال الزيارات عن أكثر الاستراتيجيات أهميةً في تحقيق النتائج المطلوبة للمقررات المطورة ، كانت الإجابة من قبلهم هي الاستراتيجيات السابقة .

أولا : استراتيجية التعلم التعاوني :

عرف كوثر كوجك (١٩٩٢م ، ص٢١) استراتيجية التعلم التعاوني بأنها " نموذج تدريس يتطلب من الطلاب العمل مع بعضهم البعض ، و الحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة الدراسية ، أن يعلم بعضهم بعض ، و أثناء هذا التفاعل ينمو لديهم مهارات شخصية و اجتماعية ايجابية " .

كما عرفها عبيدات و آخرون (٢٠٠٧م ، ص١٣١) بأنها " عمل الطلاب في مجموعات أو في أزواج لتحقيق أهداف التعلم " .

مما سبق نجد أن التعلم التعاوني هو استراتيجية تدريس تقوم على أساس تقسيم الطلاب لمجموعات غير متجانسة لإنجاز مهام و تحقيق الأهداف عبر تعليم بعضهم البعض .

استراتيجيات التعلم التعاوني وخطوات تنفيذها :

تتعدد وتتنوع الاستراتيجيات التي تستخدم للتعلم التعاوني؛ نتيجة للتطور في مجال العلم التربوي، وللدراسات والبحوث التي تجرى في المجال، وهناك استراتيجيات عامة للتعلم التعاوني يصلح استخدامها في مختلف العلوم الدراسية (عوض ، ٢٠٠٤م) .

كما أن هناك استراتيجيات متخصصة ظهرت نتيجة لتلاقي جهود البحث في المجال التربوي والمجال التخصصي، والمجال هنا لا يتسع بشكل أكبر للاستراتيجيات المتخصصة ، وسيعرض فيما يلي تعريف ببعض الاستراتيجيات العامة ، ولخطوات تنفيذها داخل الفصول الدراسية .

استراتيجيات التعلم التعاوني :

١- ترتيب المهام المتقطعة :

عرفها عبيدات ، أبو السعيد ، (٢٠٠٨م ، ص ٨٢) بأنها " استراتيجية تقوم على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تتألف من (٣_٥) طلاب، وتقسيم الدرس إلى مهام فرعية تتناسب وحجم المجموعة، ويقوم أفراد كل مهمة فرعية بإتقانها والعودة للمجموعة الأساسية لتبادل الخبرات فيما بينهم "،ويسير تنفيذ الاستراتيجية كما ذكر عوض (٢٠٠٤م ، ص١١٤) وفقا للخطوات التالية :

أ- تكوين مجموعات الأساس، ويتم ذلك من خلال تقسيم الطلاب داخل الفصل إلى مجموعات صغيرة من ٣- ٥ طلاب، وتقسيم الدرس إلى مجموعة من المهام الفرعية يعطى كل فرد في كل مجموعة مهمة واحدة ليدرسها .

ب-تكوين مجموعات الخبرة، ويتم ذلك من خلال تجميع أفراد المهمة الواحدة في مجموعات الأساس في مجموعات صغيرة يتحدد عددها بعدد المجموعات الإجمالي في الفصل، ليتدارسوا فيما بينهم المهمة الموكلة لهم من خلال المصادر المتاحة، بشكل مبني على التفاعل المباشر والتعاون المثمر فيما بينهم .

ج- العودة للمجموعات الأساس والتفاعل لتحقيق المهمة، ويتم ذلك بعد إتقان مجموعة الخبرة للمهام الموكلة إليهم، ويجوز التأكد من ذلك بإعطاء اختبارات، حيث يعود كل فرد إلى مجموعته وقد أتقن مهمة فرعية من مهام التعلم، ويتم التعاون والتنسيق فيما بينهم حتى يعلم كل منهم الآخر المهمة التي

أتقنها بحيث تتكامل المهمة لدى كل الأفراد، ويقدم المعلم العون لمن يحتاجه من أفراد كل المجموعات .

د- إعطاء الاختبارات والتعزيز ، حيث تقدم الاختبارات للأفراد داخل المجموعات بشكل فردي، ولا يسمح بالتعاون في هذه الحالة على أن تكون الاختبارات شاملة لجميع عناصر المهمة، ويعطى الأفراد داخل المجموعات الدرجة التي يحصل عليها أقلهم تحصيلا، وحينئذ يعطي التعزيز اللازم أو الألقاب .

مما سبق فإن هذه الاستراتيجية ركزت على مجموعات متناسبة و التفاعل فيما بينها لتحقيق المطلوب للوصول للإتقان و قياس ذلك بالاختبارات الشاملة الفردية لإعطائهم التعزيز و التشجيع المناسب .

٢- تقسيم الطلاب إلى فرق بحسب مستوى التحصيل :

وتقوم هذه الاستراتيجية على مبدأ تعاون الطلاب ذوي التحصيل المتدني والمتوسط مع زملائهم ذوي التحصيل المرتفع لتحقيق هدف واحد أو مهمة واحدة من مهام التعلم، بحيث يصل الجميع لمستوى إتقان متقارب، وتسير هذه الاستراتيجية كما ذكر عبيدات ، أبو السعيد (٢٠٠٨م ، ص٩٦) وفقا للخطوات التالية:

أ- تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تتألف من (٤-٥) أفراد متفاوتي القدرة التحصيلية .

ب-عرض الدرس من قبل المعلم أسبوعيا باستخدام المحاضرة أو المناقشة

ج - يدرس الطلاب أعضاء الفرق المادة من مصادرها، وبالتعاون بينهم من خلال حلقات النقاش أو بأي وسيلة أخرى ممكنة حتى يتمكنوا من تحصيل هذه المادة وإنجازها .

د – توزع أوراق عمل وثيقة بالمادة، وينبه عليهم بأنهم لن ينتهوا من العمل، إلا إذا فهم الجميع المهمة الموكلة إليهم تماما .

هـــ– تقديم الاختيارات ورصد الدرجات بأن يحصل الطالب على نقاط إضافية بحسب درجة إسهامه في المجموعة حتى يصل للحد الأقصى للنقاط وهو عشر درجات .

و – تعلن نتيجة الاختبارات أسبوعيا، ويحصل علي أفضل تعزيز الفريق الحاصل على أكثر النقاط .

هذه الاستراتيجية ركزت على تقسيم الطلاب وفق مستوى التحصيل و ذلك للوصول للإتقان المتقارب بين المجموعات .

٣- فرق الألعاب التعاونية :

هي استراتيجية تقوم على التنافس بين أعضاء الفرق التعاونية في مسابقة مع أعضاء الفرق الأخرى الذين يماثلونهم في الدرجات وفي المستوى من أجل حصد أكبر عدد من النقاط لفريقهم، وهي تقوم على خطوات الاستراتيجية السابقة نفسها، ولكن بدلا من حساب درجة إسهام كل في مجموعته، تجرى المسابقات بين الأفراد في المجموعات المختلفة والمتشابهين في القدرات من أجل تحصيل أكبر قدر ممكن من النقاط لفريقهم . (مجدي ، ١٩٧٩م)

هذه الاستراتيجية تسهم في الوصول إلى أكبر قدر ممكن من الوصول للمعرفة عبر قياس إنتاج الأفراد في المجموعات و عمل المسابقات بينهم .

٤- التفريد من أجل الفريق :

تعد هذه الاستراتيجية مزيجا من التعلم الجماعي والتعلم الفردي، وهي نتاج لتلاقي أفكار تفريد التعليم والتعلم التعاوني، حيث إنها استراتيجية تعتمد على التعلم الذاتي الذي يحترم التعاون بين الطلاب لإنجاز المهام في الفرق، ويمكن إيضاح خطواتها كما ذكر مجدي (١٩٧٩م،ص١٠٨) فيما يلي :

أ- تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة العدد من (٤-٥) غير متجانسين

ب-التشخيص الأول، وفي هذه الخطوة يتم تقديم اختبارات تشخيصية ليتسنى وضع الطالب في المجموعة التي تناسبه، ليتعلم ما يناسبه من المادة الدراسية.

ج- تقوم المجموعات بتعلم وحدات مختلفة من المادة الدراسية بطريقة فردية، في إطار مجموعة من الأنشطة المنظمة التي تضمن لهم الإتقان .

د- التشخيص الثاني، وتقدم من خلال هذه الخطوة اختبارات تشخيصية هدفها التأكد من إتقانهم للوحدات المكلفون بدراستها.

هـ- الالتقاء والتعاون، بتبادل الأفراد في المجموعات الخبرات التي أمكنهم تحصيلها، وتقديم المساعدة فيما بينهم حتى يصل كل أفراد الفرق لمستوى الإتقان المطلوب .

ركزت هذه الاستراتيجية على تفريد التعليم على مستوى المجموعات و التعلم التعاوني لإنجاز المهام الخاصة بالفريق .

٥- استراتيجية التعلم معا :

هي استراتيجية تقوم على عمل الطلاب في المجموعات لإنتاج عمل واحد أو إنجاز مهمة واحدة، وتدور بينهم مناقشات وتبادل معلومات حتى يتم التأكد من فهم المادة

التعليمية، وتسير هذه الاستراتيجية كما ذكرها عوض (٢٠٠٤م ، ص ١٤٣) وفق الخطوات التالية :-

أ- تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تتألف من (٤- ٥) طلاب غير متجانسين

ب-تكلف كل مجموعة بإنجاز عمل واحد يشترك فيه الجميع .

ج- تقدم المكافأة والتعزيز للمجموعة بناءاً على عمله كجماعة، ويتوقف إعطاء المكافأة على كيفية العمل معا بصورة أفضل، وكيفية إنجاز وتحقيق هدف الجماعة .

د- يتقدم الجميع لاختبار نهائي فردي، وتعطى المجموعات على أساسه التعزيز اللازم .

ركزت هذه الاستراتيجية على العمل الجماعي داخل المجموعة لإنتاج عمل موحد قائم على فهم المادة .

٦- استراتيجية البحث الجماعي :

هي استراتيجية تقوم على استخدام قدرات الطلاب على البحث والاستقصاء ليتم التعليم من خلاله في شكل تعاوني يسمح بتعلم الجميع، تحت توصية المعلم وإرشاده. وتسير هذه الاستراتيجية كما ذكرها عوض (٢٠٠٤م ، ص١٤٤) وفق للخطوات التالية :-

أ- تقسيم الطلاب إلى مجموعات من ٢- ٦ طلاب .

ب-تحديد الموضوع البحثي .

جـ- تخطيط مهام التعلم .

د- البحث والاستقصاء .

هـــــ- تحليل الطلاب للمعلومات التي جمعها وتلخيص لبعضها وعرضها على الزملاء

حـــ- التقويم، ويتم هنا من خلال تحليل الطلاب لأعمال زملائهم تحت إشراف وتوصية المدرس .

تعطي هذه الاستراتيجية للطلاب مهارات البحث و الاستقصاء و التحليل و التقويم من خلال مجموعات تحت إشراف معلمهم .

أسس التعلم التعاوني :

للتعلم التعاوني أسس يقوم عليها حتى يتمكن الطلاب من استخدامها و هي كما يرى عبيدات ، أبو السعيد (٢٠٠٨م ، ص ١١٩) :

١- الاعتماد الإيجابي المتبادل " ينجو معاً أو يغرقوا معاً.
٢- المسئولية الفردية والجماعية .
٣- التفاعل المباشر بين الطلاب .
٤- المهارات الشخصية والاجتماعية .
٥- تفجير طاقات المجموعة .

و من خلال ما سبق فإن هذه الأسس تعطي معالجة نتائج و طبيعة عمل المجموعة ، و تشجيع التفاعل بين الطلاب .

مراحل التعلم التعاوني :

يتم التعلم التعاوني بصورة عامة كما يراها عوض (٢٠٠٤م ، ص١٥٩) وفق مراحل اربع هي:

المرحلة الأولى : مرحلة التعرف :

وفيها يتم تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد معطياتها والمطلوب عمله إزاءها والوقت المخصص للعمل المشترك لحلها .

المرحلة الثانية : مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي :

ويتم في هذه المرحلة الاتفاق على توزيع الأدوار وكيفية التعاون، وتحديد المسؤوليات الجماعية وكيفية اتخاذ القرار المشترك ، وكيفية الاستجابة لآراء أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة .

المرحلة الثالثة : الإنتاجية :

يتم في هذه المرحلة الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون في إنجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها .

المرحلة الرابعة : الإنهاء :

يتم في هذه المرحلة كتابة التقرير إن كانت المهمة تتطلب ذلك ، أو التوقف عن العمل وعرض ما توصلت إليه المجموعة في جلسة الحوار العام .

من خلال ذلك فهي مراحل علمية منظمة تقوم على الفهم و البلورة و الانتاج و العرض للتقييم و من ثم التعزيز أو التصحيح ، و جميعها تتم بعمل جماعي تعاوني لتحقيق الأهداف المنشودة

خطوات تنفيذ الدروس وفق استراتيجية التعلم التعاوني من قبل المعلم :

قبل التدريس كما أوردها عوض (٢٠٠٤م ، ص ١٦٣) :

١- تحديد الأهداف

٢- تكوين المجموعات

٣- إعداد المادة

٤- حجم المجموعات

٥- تحديد الوقت

٦- تحديد الأدوار.

و كما أوردها مجدي (١٩٧٩م ، ص١٣٩) لكل من : **أثناء التدريس :**

١- شرح المهام

٢- أهمية التعاون

٣- تحديد المسئولية الفردية

٤- تقديم المساعدة

٥- مراقبة السلوك

٦- تقدير درجات التلاميذ

بعد الدرس:

١- فحص الإنتاج.

٢- تقويم الأداء

٣- تطوير الأنشطة

نهاية التدريس :

١- عمل ملف لكل تلميذ.

٢- تقويم ذاتي .

يتضح لنا من السابق دور المعلم فهو قائم على تهيئة البيئة التعليمية و متطلباتها ثم تحديد المهام و المراقبة ثم فحص و تقويم الأنشطة ليصل للتقويم الذاتي تعزيز النتائج و تصحيها إن لزم الأمر.

ثانياً : استراتيجية التدريس التبادلي :

هي استراتيجية تدريسية تفاعلية ، طورت لتحسين مهارات الاستيعاب عند الطلبة، وهي إحدى الاستراتيجيات التي تنمي سلوكيات ما وراء المعرفة والتي تعرف: بأنها التفكير حول التفكير ذاته ، وإدراك المتعلم ما يعرفه وما لا يعرفه ، بما يتضمنه ذلك من إجراءات تنظيمية يمكن من خلالها إدارة عملية التفكير .

عرفها زيتون (٢٠٠٣م ، ص٢٢٣) بأنه : " هو نشاط تعليمي يأخذ شكل حوار بين المدرسين والطلاب، أو بين الطلاب بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقًا للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التنبؤ – والتساؤل – والتوضيح – والتلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته، وضبط عملياته".

كما عرفها احمد (٢٠٠٦ م ، ص١٢٥) بأنه : " نشاط تعليمي يهدف إلى تدريب الطالب على الحوار الفكري حول النص العلمي مستعين بأربعة أنشطة معرفية وما وراء المعرفية هي:(التلخيص ، توليد الأسئلة ، التوضيح ، التنبؤ) .

يعرفه كل من بالنكسار وبراون (palincsar & brown 1984) على انه عبارة عن مجموعه مهارات قائمة على البحث والاستدلال أثناء قراءة النصوص العلمية ،وبمعنى أخر فهي أنشطة تعليمية تأتى علي هيئة حوار بين المعلم والطالب أوبين الطلاب بعضهم البعض بحيث يتبادلون الأدوار طبقاً للاستراتيجيات الفرعية و هي التلخيص والاستفسار والتنبؤ والتوضيح والتصور الذهني ،مما يساعد على تنمية مهارات الفهم والتفكير .

في رأي الباحث فهي طريقة تدريسية يتم التعاون بين المدرس والمجموعات الطلابية من خلال تنفيذ أنشطة معرفية من مادة الرياضيات وهي : (التلخيص ، توليد الأسئلة ، التوضيح ، التنبؤ) .

خطوات التدريس وفق استراتيجية التدريس التبادلي :

وتأخذ هذه الاستراتيجية شكل استراتيجيات فرعية أو أنشطة يوظفها المدرس في شكل متتال تسلم كل منها للأخرى وتكاد تجمع الأدبيات التربوية في هذا المجال على أن هذه الاستراتيجية تتكون من أربعة أنواع من الأنشطة كما أوردها حسين (٢٠٠٧م ، ص٢-٣) و هي (التخليص ، التساؤل ، التوضيح ، التبؤ) و يمكن تفصيلها كما يلي :

أ- **التلخيص** : وتشير هذه الاستراتيجية إلى العملية التي يتم فيها اختصار شكل المقروء ، وإعادة إنتاجه في صورة أخرى من خلال مجموعة من الإجراءات تُبقي على أساسياته وجوهره من الأفكار الرئيسة للنقاط الأساسية ، مما يسهم في تنمية مهارة القارئ في التركيز على المعلومات المهمة من الحقائق والأدلة ، وأيضًا تعرف غير المهم من خلال استبعاده .

وعلى المعلم أن يبين لطلابه أن القارئ يمكنه تلخيص المقروء بشكل جيد كما ذكره دونالد ، وآخرون (٢٠٠٣ ، ص ٥٠٣) من خلال :

١- التأكيد على استخدام كلمات الطلاب الخاصة ، وليس الاقتباسات من أجل تعزيز فهم المقروء

٢- تحديد الفترة الزمنية للتلخيص ، سواء أكانت كتابية أم شفهية ؛ للتأكد من أن الطلاب قد حكموا على الأهمية النسبية للأفكار .

٣- ترك الطلاب يُناقشون مُلخصاتهم ، وخاصة وضع معايير لقبول أو استبعاد المعلومات .

٤- حذف المعلومات غير الضرورية .

٥- حذف المعلومات المكررة .

٦- الاهتمام بأدوات استفهام .

التركيز على مصطلحات العناوين أو المصطلحات المهمة أو الأفعال .

و في رأي الباحث التلخيص : يوجه الطلاب إلى تلخيص هذه القطعة بكلمات من عندهم في جملة أو فقرة تعبر عن لب الموضوع وما فيه من أفكار رئيسة أساسية بشكل مفهوم وذي معنى.

ب – **التساؤل** : كما أوردها كلا من جابر عبد الحميد (١٩٩٨م ، ص٤٥) و Brown,A,Campione (1992) :

عندما يولد القارئ أسئلة حول ما يقرأ ، فإنه بذلك يحدد درجة أهمية المعلومات المتضمنة بالنص المقروء ، وصلاحيتها أن تكون محور تساؤلات ، كما أنه يكتسب مهارات صياغة الأسئلة ذات المستويات المرتفعة من التفكير .

وهنا يجب على المعلم أن يساعد طلابه على توليد مجموعة من الأسئلة الجيدة حول أهم الأفكار الواردة في القطعة ، ثم محاولة الإجابة عنها ، مما يساعد القارئ على تحليل المادة المقروءة ، وتنمية مهارته الموازنة بين المعلومات المهمة وغير المهمة.

وعليه كذلك أن يوضح لطلابه أن هناك مجموعة من أدوات الاستفهام تستخدم في صوغ أسئلة حول المعلومات السطحية الظاهرة في النص، ومنها (من ؟ / ماذا ؟ /

أين ؟ / متى ؟) وأن هناك أدوات أخرى لصوغ أسئلة حول العلاقات بين المعلومات أو المعاني الكامنة ، ومنها (لماذا ؟ / كيف ؟ / هل يجب ؟ / هل سوف؟ / هل كان ؟ / فيم يتشابه أو يختلف ؟) .

ثم بعد ذلك يصوغ المعلم بعضا من الأسئلة حول الفقرة المعروضة ، ثم يلفت نظر طلابه للتفكير بصوت مرتفع وتوضيح كيفية انتقاء المعلومات (متون الأسئلة) وكيفية صياغتها بشكل جيد ، وكذا ما يتبع للإجابة عنها

و في رأي الباحث التساؤل : يقوم على طرح أسئلة بناء على مهارة صياغة الأسئلة و توليدها و التحليل وفق فهم الطلاب .

جـــ- **التوضيح** : وفيه يستفسر من الطلاب عن تبيان ما قد يواجهونه من صعوبة في فهم النص فيطرح عليهم أسئلة مثل (ما الكلمات الصعبة الفهم في هذا النص ؟ ما المفاهيم الجديدة غير المألوفة التي مرت عليكم في النص ، والمقصود بهذه الاستراتيجية تحديد ما قد يمثل عائق في فهم المعلومات المتضمنة بالنص سواء أكانت مفاهيم أم تعبيرات أم أفكار ، مما يساعد القارئ على اكتشاف قدرة الكاتب على استخدام الألفاظ والأساليب في التعبير عن المعاني. ويمكن للمعلم تحقيق ذلك بتوجيه الطلاب إلى وضع خط تحت الكلمات أو المفاهيم أو التعبيرات التي قد تكون غير مألوفة أو تمثل صعوبة في الفهم ، أو مطالبته الطلاب بتطبيق الإجراءات الموضحة أو بعضًا منها بغرض التوضيح ، والتفكير بصوت مرتفع حول كيفية تحديد عوائق الفهم ، وكيفية استخدام إجراءات التوضيح . (عبيدات ، أبو السعيد:٢٠٠٨م ، ص ١٣٥) .

و يرى الباحث أن التوضيح : هو تحديد العوائق سواء مفاهيم أو أفكار أو كلمات عبر الطالب نفسه و محاولة الإجابة عليها تحت إشراف المعلم عليه .

د- **التنبؤ** : ذكر عنها مجدي (١٩٧٩م ، ص١٥٨) " أنها تتطلب هذه الاستراتيجية أن يضع فروضًا أو يصوغ توقعاتٍ عما سيناقشه المؤلف في الخطوة التالية من النص ، الأمر الذي يوفر هدفًا أمام القارئ، ويضمن التركيز في أثناء القراءة ؛ لمحاولة تأكيد أو دحض هذه التوقعات ، كما أنه يتيح فرصًا أمام القارئ لربط المعلومات الجديدة التي سيحصل عليها من النص مع تلك التي يمتلكها فعلاً ، بالإضافة إلى ما يؤدي إليه ذلك من تمكين القارئ من عملية استخدام تنظيم النص عندما يتعلم ويدرك أن العناوين الرئيسة والفرعية والأسئلة المتضمنة في النص تعد وسائل مفيدة لتوقع ما يدور حوله المحتوى في كل جزء من أجزاء النص المقروء " أي صنع افتراضات قبل القراءة الفعلية بالتالي ربط الخبرات السابقة بمحتوى الموضوع مما ييسر فهمه و بالتالي نقده و إصدار حكم بشأنها .

و يمكن للمعلم أن يساعد طلابه على أن يتوقعوا ما ستتناوله قطعة قرائية ما من خلال المساعدات التالية كما ذكرها مجدي (١٩٧٩م ، ص١٥٩) :

١- قراءة العنوان الأصلي والعناوين الفرعية .

٢- الاستعانة بالصور (إن وجدت)

٣- الاستعانة بالأسئلة التي يضمِّنها الكاتب متن النص .

٤- قراءة بعض الجمل في الفقرة الأولى .

٥- قراءة السطر الأول من كل فقرة في النص .

٦- قراءة الجملة الأخيرة من الفقرة الأخيرة .

يرى الباحث أن التنبؤ يقوم على وضع فروض أو توقعات لتكون هدفاً ، و من ثم التركيز في قراءة المضمون و تنظيمه لتأكيد تلك التبنؤات أو نفيها من خلال ربط الخبرات السابقة بالمحتوى .

خطوات استراتيجية التدريس التبادلي :

كما ذكرها حسين (٢٠٠٧ ، ص٢-٣) فهي :

١-في المرحلة الأولى من الدرس يقود المعلم الحوار مطبقا الاستراتيجيات الفرعية على فقرة من نص ما.

٢-يقسم طلاب الصف إلى مجموعات تعاونية (كل مجموعة خمسة أفراد)،طبقا للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة.

٣-توزع الأدوار التالية ما بين أفراد كل مجموعة بحيث يكون لكل فرد دور واحد منها

الملخص – المتسائل – الموضح- المتوقع.

٤-تعيين قائد لكل مجموعة(يقوم بدور المعلم في إدارة الحوار)مع مراعاة أن يتبادل دوره مع غيره من أفراد المجموعة .

٥-بدء الحوار التبادلي داخل المجموعات بأن يدير القائد/المعلم الحوار ،ويقوم كل فرد داخل كل مجموعة بعرض مهمته لباقي أفراد المجموعة ،ويجيب عن استفساراتهم حول ما قام به.

٦-تدريب الطلاب من قبل المعلم على ممارسة الأنشطة السالفة الذكر لمدة أربعة أيام متعاقبة وفي كل يوم يتم تعريف الطلاب بواحد من هذه الأنشطة وكيفية تنفيذه من خلال بيان عملي يقوم به المعلم ثم التدريب على ممارسته من قبل الطلاب .

٧-توزع قطعة قراءة من كتاب و أن يكون النص المستخدم في التدريس التبادلي مناسب من حيث الاتساع خاصة مع تلاميذ المرحلة الأولى و في مستوى فهم الطلاب حتى تسمح بحرية الحركة الفكرية و إتمام المراحل بصورة جيدة .

٨-إعطاء الفرصة لكل فرد في المجموعة لقراءة القطعة قراءة صامتة ووضع ما يشاء من خطوط أسفل الأفكار الأساسية، أو يكتب في ورقة مستقلة بعض الأفكار التي سيطرحها على زملائه في المجموعة فيما يعقب ذلك قيام الملخص بدوره ثم المتسائل ثم الموضح ثم المتوقع ويتخلل ذلك مناقشة بين أفراد المجموعة الواحدة في حين يتابع المعلم ما يجري في كل مجموعة ويستمع لما يجري من حوارات ويقدم العون والدعم متى كان ضروريا.

٩-تكليف فرد واحد من كل مجموعة بالبدء في استعراض الإجابة عن أسئلة التقويم

١٠- أن يطبق هذه التدريس لفترة طويلة من الوقت (نحو ٢٠ حصة) على نحو متتابع حتى يحقق فاعليته المرجوة .

يرى الباحث أن خطوات التدريس التبادلي تقوم على تقسيم المجموعات و تحديد الأدوار فيما بينها لبدء الحوار التبادلي و إعطاءهم الوقت الكافي لقراءة المطلوب و من ثم بدء الإجابات .

ثالثاً : استراتيجية خرائط المفاهيم :

يعرفها نوفاك وجوين كما في دراسة القاروط (١٩٩٨م ، ص٣) بأنها " أداة تخطيطية لتمثيل مجموعه من المعاني للمفاهيم المرتبطة ضمن شبكة من العلاقات ،

بحيث يتم ترتيب المفاهيم بشكل هرمي من الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية والأقل تجريدية وفق نظرية أوزوبل في التعليم ، ويتم الربط بين هذه المفاهيم بخطوط يكتب عليها كلمة أو كلمات ذات معنى علمي " .

و يعرف قلادة (١٩٩٧ م ،ص ٣٩٧) خريطة المفاهيم بأنها " رسوم تخطيطية ثنائية الأبعاد ، توضح العلاقات المتسلسلة بين مفاهيم فرع من فروع المعرفة ، والمستمدة من البناء المفاهيمي لهذا الفرع من المعرفة ".

و يعرفها الباحث بأنها رسوم تخطيطية لبيان العلاقة بين المفاهيم الرياضية الرئيسية و الفرعية ضمن موضوعات الدراسة ، بواسطة خطوط و كلمات على هيئة نسيج عنكبوتي تشكل المفاهيم و العلاقات بينها سلسلة خطية بسيطة أو مركبة .

مكونات استراتيجية خرائط المفاهيم :

تشتمل خرائط المفاهيم على المكونات الرئيسية التالية (نوفاك وجوين، ١٩٩٥ م، ص١٩) :

١- عدد من أسماء المفاهيم داخل إطارات .
٢- خطوط موصوفة بكلمات تسمى الكلمات الرابطة لتوصيل المفاهيم .
٣- القضايا أو الأفكار وهي أسماء المفاهيم المرتبطة بخطوط وكلمات رابطة تدل على علاقة منطقية
٤- روابط تقاطعية تربط بين فروع الخريطة لابتكار قضايا جديدة .
٥- أحداث وأشياء توضح أصل المفهوم وأمثلته ، وتكون في قاعدة الخريطة وتوضع أحيانا في أشكال بيضاوية متقطعة .

و يرى الباحث من خلال السابق بأن مكونات استراتيجية خرائط المفاهيم تقوم على تنظيم المفاهيم في هذا التركيب على شكل بناء هرمي متسلسل من المفاهيم الأكثر شمولية وتكون في قمة الخريطة إلى المفاهيم الأقل شمولية أو الأكثر تحديدا وتكون عند قاعدة الخريطة .

بناء استراتيجية خرائط المفاهيم :

يتم بناء خرائط المفاهيم بإتباع عدد من الخطوات كما ذكرت عند ميقا (١٤٢٠هـ ، ص٣٨) و هي :

١- اختيار الموضوع .
٢- تحليل مضمون المضمون لاستخلاص المفاهيم و كتابتها مستقلة على بطاقات.
٣- تصنيف مجموعة المفاهيم على مستويات بحسب درجة شمولها .
٤- تنظيم هذه المفاهيم مع مراعاة الهرمية في الترتيب عبر تدرج المفاهيم من الأكثر عموميةً – التي لها نفس العمومية توضح على نفس الخط أفقياً – المفاهيم ذات العلاقة بالقرب من بعضها البعض .
٥- وضع إيطار مربع أو مستطيل أو بيضاوي حول كل مفهوم .
٦- إقامة الروابط المتقاطعة بين مفهومين أو أكثر لتساعد المتعلم على اكتشاف علاقات جديدة .
٧- مراجعة الخريطة للتحقق من صحتها ،
٨- وضع الأمثلة أسفل الخريطة (إن وجدت) .

و أوصى مجدي (١٩٧٩م ، ص١٧٩) بأنه " يمكن تخصيص ملف لكل طالب يحفظ بها خرائط المفهوم الخاصة به. ويمكن أن يتبادل الطلاب الملفات فيما بينهم

لمزيد من الفائدة ". فهي خطوات مرتبة تقوم على مفاهيم رئيسية و من ثم تتفرع إلى مفاهيم أقل عمومية مع الربط بينها و هكذا للوصول للأمثلة .

فوائد استخدام خرائط المفاهيم :

كما ذكرت عند ميقا (١٤٢٠هـ ، ص٥١) و هي :

فوائد استراتيجية خرائط المفاهيم بالنسبة للمعلم :

١-المساعدة على التركيز حول المفهوم المراد تدريسه

٢-التعرف على البنية المعرفية للمتعلم

٣-تساعد على قياس مستويات بلوم العليا

٤-تعتبر أداة تغذية راجعة لتصحيح المفاهيم الخاطئة

٥-تبادل وجهات النظر و النقاش بين المعلم و الطالب

فوائد استراتيجية خرائط المفاهيم بالنسبة للمتعلم :

١-تساعد على إدراك المفاهيم و تلخيصها

٢-تجعل المتعلم أكثر إيجابية و دافعية

٣-تزويدهم المتعلم بملخص لما تعلموه

٤-تساعد على تنمية الإبداع

٥-تزيد من تحصيل المادة

يتضح من السابق فوائد هذه الاستراتيجية لكلاً من المعلم من خلال التحضير و التأكيد على المفهوم و تصحيح الخاطئ منها و هذا ما يعطي الطالب فرصة للإدراك و الإبداع و التحصيل

المبحث الثالث : الأداء التدريسي للرياضيات :

ماهية الرياضيات :

عرفها السلطاني (٢٠٠٢ م ، ص ٦٣) بأنه "علم الدراسة المنطقية لكم الأشياء وكيفها وترابطها كما أنه علم الدراسة المجردة البحتة التسلسلية للقضايا والأنظمة الرياضية " .

فهي علم تراكمي من مشاكل و مسائل و أسس و مفاهيم و نظريات تتعامل مع العقل بصورة مباشرة وغير مباشرة .

أهداف تدريس الرياضيات :

الأهداف التربوية لتدريس الرياضيات :

الأهداف العامة لتدريس الرياضيات: من المتفق عليه أن الهدف الأساسي من تدريس الرياضيات بشكل عام هو المساهمة في إعداد الشخص للحياة العامة بصرف النظر عن عمله أو تطلعاته مستقبلا من جهة، ومن جهة أخرى المساهمة في إعداد الفرد لمواصلة دراسته في الرياضيات نفسها كمادة أو في شعب أخرى أثناء وجوده في المدرسة وبعد تخرجه منها.(الأمين ، ٢٠١١م)

ومن ثم يجب إتاحة الفرصة للطالب كما ذكرها السلطاني(٢٠٠٢م،ص١٠٠) بما يلي:

١- ممارسة طرق التفكير السليمة كالتفكير الاستقرائي والاستنباطي والتأملي.

٢-إكساب الطلاب مهارات في استخدام أسلوب حل المشكلات.

٣- التأكيد على أهمية الرياضيات في حياتنا العامة بمساعدة الطالب على التعرف على أثر الرياضيات في التطور الحضاري.

٥- إكساب الدارسين من الطلاب المهارات اللازمة لاستيعاب ما يدرسه والكشف عن علاقات جديدة.

٦- مساعدة المتلقي على تكوين ميول واتجاهات سليمة نحو الرياضيات وعلى تذوقها.

٧- مساعدة الطالب على الاعتماد على نفسه في تحصيل الرياضيات.

٨- تنمية بعض العادات السليمة مثل الدقة والنظام والتعاون والاحترام المتبادل والنقد البناء.

٩- تنمية المهارات الذهنية والابتكارات العلمية .

١٠- التأكيد على أن الرياضيات هي أم العلوم.

١١- إبراز دور وإسهامات العرب المسلمين في نشأة الرياضيات.

١٢- تنمية التفكير السليم عند الطالب .

١٣- مساعدة الطالب في التعامل في حياته العامة.

١٤- فهم وتفسير بعض الظواهر الطبيعية .

١٥- تنميه وإكساب قيم واتجاهات وعادات ايجابيه عند الطالب . مثل (الصبر – النظام- الدقة – التعاون)

١٦- مساعدة الفرد على دراسة وفهم علوم أخرى .

١٧- تذوق الجمال العلمي في الرياضيات .

١٨- التعرف على معلومات جديدة .

الأهداف التعليمية العامة لتدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة :

و هي كما ذكرها الأمين (٢٠١١م ، ص ١٣٩) :

١- يتعرف على المجموعات و العلاقات ، و يستخدم لغة المجموعات بالقدر المناسب.

٢- يجري بعض التطبيقات الرياضية على مبادئ نظم الأعداد الكلية و الصحيحة و النسبية و الحقيقية.

٣- يحل معادلات و متباينات موظفا مفاهيم العبارات و الجمل الرياضية.

٤- ينفذ بعض الإنشاءات الهندسية باستخدام أدوات الرسم.

٥- يجري بعض التطبيقات الرياضية على الهندسة المستوية و هندسة التحويلات و المجسمات

٦- يناقش الأفكار الرياضية موظفا ذلك في إجراء خطوات البرهان الرياضي ز

٧- يتعرف على مبادئ الهندسة التحليلية و تطبيقاتها.

٨- يجري بعض التطبيقات على مبادئ الإحصاء و الوصفي.

٩- استيعاب مفاهيم جبرية جديدة مثل مفهوم المجموعة والعمليات عليها والعلاقات والتطبيقات والمعادلة والمتباينة والمتطابقة والجذر التربيعي.

١٠- فهم طبيعة الأعداد والحاجة إلى التوسع فيها من خلال دراسة الأعداد الكلية والصحيحة والنسبية والحقيقية والإلمام بخواصها.

١١- الانتقال بالطالب من المحسوس إلى التجريد من خلال المتغيرات والرموز.

١٢- دراسة الهندسة الإقليدية (المستوية) بشكل أوسع كما في مواضيع الأشكال الرباعية وحالات تطابق وتشابه المثلثات.

١٣- تنمية القدرة على القياس واستخدام الأدوات الهندسية.

١٤- التعرف على فروع جديدة من فروع الرياضيات (الهندسة التحليلية)
١٥- ممارسة أنماط مختلفة من البراهين الرياضية.

من خلال الأهداف السابقة فإن الرياضيات ركزت على الأهداف التعليمية من خلال التزود بالمعرفة و منها لتعلم العلوم الأخرى ، و أهداف تربوية تساعده على فهم محتوى المادة و تنظيم وقته ، يمكنه كذلك من تطبيقها في علوم أخرى .

دور المعلم في تحقيق أهداف الرياضيات المدرسية :

كما ذكر السلطاني (٢٠٠٢م ، ص ١١٤) فإن " تدريس الرياضيات مهنة ممتعة ولكنها ليست بالمهمة السهلة، وتستمد متعتها وصعوبتها من طبيعة الرياضيات ووضعها كما سلف الذكر بالنسبة للعلوم الأخرى وطبيعة المتعلم وتصوره لها. وكأي مهنة يحتاج التدريس إلى معرفة وفن " .

وتتمثل المعرفة بالنسبة لتدريس الرياضيات كما ذكرها الأمين (٢٠١١م) فيما يلي :

١- ما يخص الرياضيات نفسها أي الأساسيات اللازمة التي يجب أن يلم بها المدرس وهي معرفة تخصصية.

٢- ما يخص دور الرياضيات في الحياة العلمية التكنولوجية المعاصرة أو ما يخص تطوير الرياضيات عبر التاريخ وأثره وتأثره بالنمو الحضاري وهي معرفة عامة.
ـــ وما يخص أهداف التربية وسيكولوجية التعلم وطبيعة المتعلم وأساليب التدريس وهي معرفة تربوية أو مهنية. أما الفن في التدريس فيتمثل في اختيار المادة المناسبة مع الوسيلة في ضوء الهدف المنشود بما يتلاءم وطبيعة المتلقي.

وإذا كانت المؤسسات التربوية الخاصة بتكوين المدرس تمده بالمعرفة على أنواعها التخصصية والمهنية فإن الخروج إلى الحياة العملية يمده بالخبرة بما يصقل وينمي فن التدريس من جهة وإثراء ثقافته من جهة أخرى. وهذا لا يتأتى إلا إذا كان المدرس يحب الرياضيات فعلا ويسعد بتدريسها .

المشروع الشامل لتطوير الرياضيات بالمملكة العربية السعودية:

قامت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بمحاولات متعددة لتطوير المقررات الدراسية، وخاصة مقررات الرياضيات والعلوم، كمقررات عملية ذات أهمية بالغة في عملية التطور الحضاري التي تسعى المملكة للانتقال إليها من خلال تطوير التعليم.

وتتويجاً لاهتمام المملكة بمقررات الرياضيات، فقد دشنت وزارة التربية والتعليم مشروع تطوير الرياضيات ضمن مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم، ورصدت وزارة التربية والتعليم (١٤٣٠هـ) عدداً من الأسباب والمبررات التي دعت إلى تدشين المشروع ، وأهمها:

١. سيادة التلقين، وضعف الاهتمام ببناء القدرات العقلية والمهارات العلمية التي يحتاج إليها الطلاب، وأهمها التحليل، والنقد، والاستنتاج، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، وفهم الآخر.
٢. محدودية الاستفادة من التوجهات والنظريات الحديثة في تعليم الرياضيات والعلوم في بناء وتنظيم المناهج الدراسية، وتصميم المواد التعليمية .
٣. قلة المواد التعليمية المساندة للمعلم والطالب في عملية التعلم، واقتصار المتوافر منها على المطبوع، دون الاستفادة من مصادر المعرفة الإلكترونية وشبكات الإنترنت.

٤. ضعف مخرجات التعليم في الرياضيات والعلوم، مقارنة بالكثير من دول العالم النامي والمتقدم، كما أظهرتها دراسات وطنية وأخرى دولية.
٥. الرغبة في مواكبة التطور والتقدم المتسارع في مجالي الرياضيات والعلوم.
٦. مواكبة المستجدات والمستحدثات للمواد التعليمية، والنظريات التربوية العالمية، والاستفادة من التطور التقني في الاتصالات والمعلومات.
٧. رفع مستوى الكفايات التعليمية للطلاب في مادتي الرياضيات والعلوم؛ ليتسنى لهم منافسة أقرانهم على المستوى العالمي، بخاصة في ضوء ما يسمى بالعولمة.
٨. تلبية دعوة مؤسسات التعليم العالمي لرفع كفايات ومهارات خريجي التعليم العام في مادتي الرياضيات والعلوم .
٩. الأخذ بالاتجاهات التربوية الحديثة التي تشير إلى التمحور حول المتعلم والتعلم الذاتي.
١٠. الرغبة في تحسين بيئة التعليم والتعلم.
١١. رفع الكفايات المهنية للمعلمين في مادتي الرياضيات والعلوم.
١٢. الرغبة في إتاحة الفرصة للقطاع الخاص للإسهامات الوطنية في صناعة المواد التعليمية وإنتاجها.
١٣. الاستفادة من الخبرة العالمية والتوجهات المعاصرة في إحداث نقلة نوعية في المناهج من حيث الإعداد العلمي وأسلوب العرض واستخدام التقنيات الحديثة.
١٤. تتضمن مناهج الرياضيات والعلوم أسساً ومعايير تتسم بالعالمية، ومن أجل ضمان اتساق ومواكبة الدولة لهذه الأسس والمعايير؛ فإنه من المهم الاستعانة ببيوت خبرة عالمية للمشاركة في صناعة المناهج وإنتاج المواد التعليمية .

وذكر الشايع (١٤٣٠هـ، ص١٩) أن المملكة كانت بحاجة ماسة لتطوير مقررات الرياضيات والعلوم، إذ إن تحليل واقع تعليم الرياضيات والعلوم كان دون المستوى؛ فعلى سبيل المثال شاركت المملكة في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم «TIMSS» في عامي ٢٠٠٣م و٢٠٠٧م، وقد ظهرت نتائج مشاركة المملكة مخيبة للآمال؛ حيث احتلت المراتب ما قبل الأخيرة في الترتيب، ولم يتحسن الوضع بين

المشاركتين، وقد سعى مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات في جامعة الملك سعود إلى تحليل نتائج مشاركة المملكة السابقتين في «TIMSS»، وقد انتهى المركز إلى أهمية تطوير مناهج الرياضيات والعلوم بطريقة تتناسب مع المعايير العالمية.

وقد تم الأخذ بهذه التوصيات مع انطلاق مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم؛ حيث وضعت المملكة مناهج الرياضيات والعلوم في مقدمة عملية التطوير، وقامت وزارة التربية والتعليم بجهود كبيرة في ترجمة هذا السعي من خلال الإعداد لمشروع يُعنى بتطوير مناهج الرياضيات والعلوم بمشاركة شركات عالمية متخصصة ذات خبرة طويلة في التعليم. وتقوم شركة العبيكان للأبحاث والتطوير بتنفيذ هذا المشروع على مدى ثمان سنوات، وقد تم الانتهاء من تطبيق جميع الكتب والمواد التعليمية على المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في العام (١٤٣٣-١٤٣٤هـ)، ويشمل المشروع التطوير المهني للمختصين والمشرفين والمشرفات والمعلمين والمعلمات بواقع (١٠%) من إجمالي عددهم، وكذلك موقع إلكتروني متكامل ومواد تعليمية إثرائية تتاح للمعلمين لدعم تعلم الرياضيات المطورة.

وأشارت وزارة التربية والتعليم(١٤٣٠هـ) إلى أن مشروع تطوير مناهج الرياضيات يهدف إلى ما يلي:

١. الحصول على أحدث ما توصلت إليه مؤسسات ومراكز البحث العلمي من المعايير والبحوث التقويمية والمنتجات من المواد التعليمية في تطوير العلوم على المستوى الدولي.

٢. الاستفادة من نتاج الخبرات العالمية البارزة والمتخصصة في إنتاج المواد التعليمية المساندة وتوظيف التقنية في عمليات تطبيق العلوم في مدارس التعليم العام.

٣. التطوير المهني للمعلمين والمعلمات والمشرفين والمشرفات وخبراء المناهج في المملكة، من خلال الدعم والتطوير المستمر من بيوت الخبرة العالمية المتخصصة في هذا المجال، ومن خلال التدريب على المعايير والفلسفة التي بنيت عليها سلاسل العلوم ، وأساليب التدريس والتقويم والإدارة الصفية ودمج التقنية في التعليم.

٤. إنتاج المواد التعليمية الداعمة لها (الكتب الدراسية الخاصة بالعلوم أدلة المعلم، المعلمة، كراسات التجريب العلمي، الشفافيات، الأقراص التعليمية المدمجة)، وفق أحدث ما توصلت إليه الدول المتقدمة في هذا المجال.

٥. تحسين مستوى تعليم وتعلم الطلاب والطالبات، وتوظيف تطبيقات التقنية والنظريات التربوية في التعليم والتعلم للوصول إلى مجتمع المعرفة، والفوز في سباق التنافسية العالمية.

٦. تحسين مستوى تعلم المتعلمين بما يتفق ومبادئ التعلم النشط، والتعلم الذاتي للوصول إلى المعرفة وبناءها.

٧. تحقيق المزيد من التكامل بين مناهج التعليم والتواصل بين المختصين .

٨. تطوير مناهج الرياضيات وفق معايير عالمية لجميع مراحل التعليم العام.

٩. تعريب ومواءمة مصفوفات المدى والتتابع لمناهج شركة ماجروهل للرياضيات.

١٠. تعريب ومواءمة وطباعة مواد شركة ماجروهل التعليمية الأساسية للرياضيات.

وأشار الشايع(١٤٣٣هـ ، ص٤) إلى أن تطبيق مشروع تطوير الرياضيات والعلوم أدى تحولات كبيرة في مفهوم التعلم مبنية على الأسس الفلسفية والنفسية التي تبنتها التربية الحديثة، مع ربط التقويم بالتعلم ارتباطا وثيقاً باعتباره جزءاً رئيساً من عملية التعلم، وليس مجرد حكم عليها. ومن هذا المنطلق؛ تحول الاهتمام من التركيز على تقويم التعلم Assessment of Learning بقياس ما يعرفه الطالب ويستطيع

عمله، إلى التقويم من أجل التعلم Assessment for Learning وذلك باستخدام التقويم لتحسين عمليات التعلم، وأحدث هذا التحول في مفاهيم التعلم والتقويم، الحاجة إلى استخدام أساليب تقويمية متسقة مع فلسفة وأسس التعلم المتبناة في العملية التعليمية.

وحددت وزارة التربية والتعليم (١٤٣٠هـ) الفلسفة التي يستند عليها مشروع تطوير الرياضيات في المبادئ العشر التالية:

١. التعلم الممركز حول المتعلم
٢. الإثارة المعتمدة على الوسائط المتعددة
٣. التعلم بمداخل متعددة
٤. تبادل المعرفة والتواصل بها وتمثيلها بطرائق متعددة
٥. التعلم من خلال العمل التعاوني
٦. التعلم النشط القائم على الاستكشاف والاستقصاء
٧. تنمية مهارات التفكير
٨. تنمية قرارات صناعة الذات واتخاذها
٩. تنمية قدرات المتعلم على تقديم المبادرات المخططة
١٠. ربط التعلم بسياقات حياتيه حقيقية .

يتضح مما سبق أن مشروع تطوير الرياضيات أحدث نقلة في تعليم الرياضيات بالتعليم العام، وأدى إلى تغيرات جوهرية في طرق وأساليب التعليم، وفي تمركز التعليم حول الطالب بدلاً من تمركزه حول المعلم أو المادة التعليمية، كما أتاح الفرصة لتفعيل التعلم النشط، واستخدام استراتيجياته المختلفة في تعليم الرياضيات، الأمر الذي سيكون له أكبر الأثر في تغيير النظرة لتعليم الرياضيات، وتنشيط تعليمها، والتخلص من الجمود والملل، والخوف الذي كان يسيطر على الطلاب من تعلم الرياضيات، كما سيكون لذلك أثره في تغيير الأساليب التي يتبعها المعلم في تدريس الرياضيات، ويسهم في تنمية التفكير والإبداع في تعليم الرياضيات.

ثانياً: **الدراسات السابقة** :

تناول هذا الجزء الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، المتعلق بأدوار المشرف التربوي في تحسين أداء المعلم، وقد تم تناول الدراسات في سياق واحد من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو التالي:

هدفت دراسة القارتين (Elgarten,1991) إلى المقارنة بين عمليات الإشراف التقليدية المتضمنة للزيارات الصفية، ومؤتمر ما بعد الزيارة، وعمليات إشرافية تجريبية تقوم على إدخال عنصر تجريبي يتمثل في قيام المشرف بتدريس الحصة نفسها التي شاهدها المعلم، في حين يقوم المعلم بمشاهدة المشرف وتدوين الملاحظات، ودور ذلك في نمو المعلم، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، واستخدم الباحث بطاقة الملاحظة. وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) معلماً ومعلمة لمادة الرياضيات في مدينة نيويورك. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين في النموذج التجريبي أظهروا تغيراً أكثر عندما شاهدوا الدرس النموذجي من المشرف التربوي، مما يشير إلى فعالية النمذجة في تغيير سلوك المعلمين الصفي وتحسين أدائهم، وإلى حاجة المعلم لتطبيق المشرف لبعض الاستراتيجيات عملياً لتنمية المعلم في التدريس.

و هدفت دراسة أورمستون وآخرون (Ormston, et al,1995) لمعرفة ما إذا كانت الزيارات الصفية التي يقوم بها المشرفون التربويون تساعد في تطوير المعلم، أو أنها كانت عائقاً ومانعاً لأدائه الصفي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة طبقت على عينة مكونة من (٨٠٠) معلم ومعلمة يعملون في (٣٥) مدرسة ثانوية ومتوسطة يمثلون كافة مجتمع الدراسة المستهدف، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معظم المعلمين لا يتلقون تغذية راجعة عن الزيارات الصفية التي يقوم بها المشرفون التربويون، وإن حصل أن قدمت لهم التغذية الراجعة، فإنها –عند كثير من المعلمين– ضعيفة ولا يستفاد منها، كما أظهرت الدراسة وجود اختلافات

جوهرية بين توقعات المشرفين التربويين أنفسهم لدورهم، وبين المعلمين ومسؤولي المدارس ومديريها؛ فبينما يتوقع المعلمون قيام المشرف التربوي بعقد دروس توضيحية للمعلمين لاطلاعهم على طرائق التدريس الحديثة، فإن رغبة المشرفين التربويين قليلة تجاه هذه المهمة، في حين أظهروا ميلاً واضحاً لمساعدة المعلمين في تحضير الخطة اليومية، ومناقشة الدروس والخطط الفصلية معهم.

وسعت دراسة أبو عودة (٢٠٠١م) إلى رصد الواقع الفعلي لدور المشرف التربوي في المدارس، ومدى تأثيره على تحسين الموقف التعليمي وتحديد الصعوبات والمشكلات التي تعرقل عملية الإشراف التربوي وتحول دون بلوغ الأهداف المرجوة . وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة طبقت على مجتمع الدراسة المكون من (٥٠) مشرفاً و(١٠٠) مديراً و(٢٠٠) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها أن المشرفين التربويين على وعي بالأساليب الإشرافية الحديثة، و يمارسون معظمها في الميدان، إلا أنهم يركزون على الأساليب التقليدية التي لا تتطلب سوى المتابعة، والتوجيه الروتيني، ويقل تركيزهم في تنفيذ الأساليب الإشرافية التي تحتاج إلى جهد كبير في التحضير والإعداد والتنظيم مثل: الدورات التدريبية والندوات التدريبية.

وهدفت دراسة الحسيني(٢٠٠٣م) إلى التعرف على مدى فاعلية المشرفة التربوية في تنمية مهارة الإدارة الصفية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة طبقت على عينة مكونة (٢٤١) معلمة و(١٣٩) مشرفة تربوية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم أفراد العينة من معلمات ومشرفات تربويات يرون أن المشرفة التربوية تسهم بدرجة عالية في تنمية (١٢) مهارة من مهارات إدارة الصف، وأعلى هذه المهارات إسهاماً هي على التوالي: استخدام عبارات التشجيع أثناء التدريس، وطرح أسئلة

تستثير التفكير لدى الطالبات، وإشراك عدد كبير من الطالبات في الإجابة عن الأسئلة المطروحة، استخدام أساليب كمراعاة الفروق الفردية بين الطالبات، ضبط الصف وحفظ النظام فيه، كما يرى معظم أفراد عينة الدراسة أن المشرفة التربوية لا تسهم في ثلاث مهارات من مهارات إدارة الصف وهي على التوالي: التغيير والتجديد في تنظيم محتويات الغرفة الصفية، إشراك الطالبات في إثراء غرفة الصف وزيادة مكوناتها ومراقبة درجة حرارة غرفة الصف.

وسعت دراسة المشيفري(٢٠٠٣م) إلى التعرف على الدور الفعلي والمتوقع من المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، والتعرف على مدى اختلاف هذا الدور باختلاف جنس أفراد العينة، وطبيعة المادة الدراسية التي يقومون بتدريسها، وباختلاف المنطقة التعليمية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة طبقت على عينة مكونة من (٦١٦) معلماً ومعلمة في جميع التخصصات، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة المشرفين التربوي لدورهم في التنمية المهنية للمعلمين كانت ضعيفة ودون الدور المتوقع منهم في مجال البيئة المدرسية والمجتمع المحلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات: الطلاب، والوسائل التعليمية، والتقنيات التربوية، والقياس والتقويم، والبيئة المدرسية والمجتمع المحلي لصالح المعلمات، في حين لا توجد فروق في بقية المجالات.

و هدفت دراسة البلوشي(٢٠٠٤م) إلى الكشف عن اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة الباطنة شمال نحو الممارسات الإشرافية لمشرفي التربية الإسلامية، وبيان علاقتها بالأداء المهني في ضوء متغيري الجنس، والخبرة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأدوات في مقياس اتجاهات نحو الممارسات الإشرافية، وبطاقة ملاحظة لقياس الأداء الصفي للمعلمين، وطبقت على عينة مكونة من (٦٠)

معلماً ومعلمة للتربية الإسلامية، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو الممارسات الإشرافية كانت عالية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو الممارسات الإشرافية تعزى إلى الجنس إلا في مجال تقويم الأداء لصالح المعلمات، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة التدريسية لصالح الخبرة القصيرة.

كما هدفت دراسة الجلاد(٢٠٠٤م) إلى التعرف إلى دور المشرفين التربويين في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المدارس الأساسية والثانية بالأردن. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في استبانة طبقت على عينة الدراسة مكونة من(١٤٧) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن دور المشرفين التربويين كان متوسطاً في تحسين أداء المعلمين، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي على دور المشرفين التربويين في تحسين أداء المعلمين.

وهدفت دراسة الجميل (٢٠٠٤م) إلى التعرف على مدى تطبيق المشرفين التربويين لوظائفهم الإشرافية في ضوء آلية الإشراف التربوي، ونوع الممارسات التي يقدمها المشرف التربوي للمعلم لتطوير أدائه، وعلى الأساليب الإشرافية التي يستخدمها المشرف التربوي للمعلم لتطوير أدائه، والتعرف على الحوافز التي يقدمها المشرف التربوي لتعزيز استمرارية تطوير أداء المعلم، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمد الاستبانة أداة للدراسة؛ حيث تم تطبيقها على عينة مكونة من (١٨٧) معلماً في المرحلة المتوسطة، و(١٢٩) معلماً في المرحلة الثانوية، و(٥٥) مشرفاً تربوياً في مدينة حائل، وتوصلت الدراسة إلى أن مؤشرات متابعة المشرف التربوي لأداء المعلم التربوي في المدرسة، والممارسات والأساليب الإشرافية والحوافز التي يقدمها لتطوير أداء المعلم جميعها جاءت بنسب غير مرضية.

وسعت دراسة السقاف (٢٠٠٤م) إلى التعرف على دور المشرفة التربوية في النمو المهني لمعلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمكة المكرمة، وذلك من حيث الأساليب الإشرافية المستخدمة من قبل مشرفات الرياضيات. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي واعتمدت الاستبانة أداة للدراسة؛ حيث طبقت على عينة الدراسة مكونة من (٥٩) مديرة و (١٢٠) معلمة رياضيات، وأشارت النتائج إلى تفاوت درجة ممارسة مشرفات مادة الرياضيات للأساليب الإشرافية؛ حيث جاءت المداولات الإشرافية في المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية النشرات التربوية والقراءات الموجهة والندوات التربوية، بينما جاءت الزيارات الصفية وتبادل الزيارات والدروس النموذجية في المرتبة الثالثة، وجاء التدريب التربوي وإجراء البحوث والورش التعليمية في الترتيب الأخير.

وهدفت دراسة مندل(Mandell,2006) إلى التعرف على تأثير الممارسات الإشرافية على الإنماء المهني للمعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت المقابلة المفتوحة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من(١٠) معلمين، وتوصلت الدراسة إلى أن الإشراف التربوي له أثر كبير على الإنماء المهني للمعلمين، وللأنموذج الذي يتبعه المشرف التربوي دوره في الإنماء المهني.

وسعت دراسة صيام (٢٠٠٧م) إلى التعرف على دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة غزة في فلسطين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في استبانة طبقت على عينة مكونة من (٢٢٦) معلماً ومعلمة من مدارس المحافظة في مختلف التخصصات، وتوصلت الدراسة إلى أن دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين كان متوسطاً في جميع المجالات، كما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الخبرة لصالح فئة الخبرة الأعلى من ١٠ سنوات.

و هدفت دراسة الغامدي(٢٠٠٩م) إلى معرفة دور المشرف التربوي في تطوير الكفايات التعليمية لمعلمي اللغة العربية والمتعلقة بالتخطيط للدرس، وطرق التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية، وإدارة الصف، وتقويم الطلاب، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة طبقت على مجتمع الدراسة البالغ(١٢٣) معلماً للغة العربية ومشرفاً على تعليمها في مدينة خميس مشيط، وأشارت النتائج إلى أن هناك كفايات تعليمية يتم تطويرها بدرجة متفاوتة بين كبيرة ومتوسطة من قبل المشرف التربوي، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية تشير إلى اختلاف آراء مجتمع الدراسة اتجاه دور المشرف التربوي في تطوير كفايات المعلمين في جميع محاور الدراسة تبعاً لطبيعة العمل لصالح المشرفين التربويين، وتبعاً لاختلاف عدد سنوات الخبرة لصالح الخبرة الأعلى.

و هدفت دراسة اللقماني (١٤٣١هـ) إلى التعرف على واقع تطوير المشرف التربوي أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة في مجال استخدام تقنيات التعليم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة طبقت على عينة مكونة من (٢٢٧) معلماً، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المشرفين التربويين يسهمون في تطوير أداء المعلمين في مجال استخدام تقنيات التعليم بدرجة عالية، وأظهرت النتائج وجود فروق في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة الأعلى .

كما هدفت دراسة الغامدي(٢٠١١م) إلى التعرف على دور المشرفة التربوية في تطوير أداء معلمات العلوم في مجال استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط، وتحديد الأساليب الإشرافية التي تستخدمها المشرفات التربويات لتطوير أداء معلمات العلوم في مجال استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط، والتعرف على المعوقات التي تحول دون استخدام معلمات العلوم لبعض استراتيجيات التعلم النشط عند

تدريسهن. وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في استبانة، طبقت على مجتمع الدراسة البالغ (١٠٩) معلمة للعلوم ومشرفة على تعليمها في منطقة الباحة، وأشارت النتائج إلى أن مستوى ممارسة مرحل إستراتيجيتي التعلم التعاوني وحل المشكلات من استراتيجيات التعلم النشط التي توجه المشرفة التربوية معلمات العلوم على استخدامها عند التدريس كان بدرجة متوسطة، وبينما كان مستوى ممارسة مرحل إستراتيجية العصف الذهني بدرجة ضعيفة، كما أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة الأساليب الإشرافية التي تستخدمها المشرفات التربويات لتطوير أداء معلمات العلوم في مجال استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط العلوم كان بدرجة متوسطة.

التعليق على الدراسات السابقة :

تناولت الدراسات السابقة التي تم استعراضها أدوار المشرفين التربويين في تنمية وتحسين أداء المعلمين مهنياً، وقد أكدت جميعها على أهمية دور المشرف التربوي في تنمية المعلمين مهنياً وتحسين أدائهم في التدريس، مع اختلاف النتائج المتعلقة بدرجة ومستوى الممارسات التي يقوم بها المشرفون التربويون في هذا الجانب.

واتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في إتباعها للمنهج الوصفي، ماعدا دراسة القارتين (Elgarten,1991) التي اتبعت المنهج التجريبي، كما اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة أداة لجمع المعلومات، ما عدا دراسة القارتين (Elgarten,1991) التي استخدمت بطاقة ملاحظة، ودراسة مندل(Mandell,2006) التي استخدمت المقابلات المفتوحة لجمع المعلومات.

وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة جميعها في حدودها المكانية، ماعدا دراستي السقاف(٢٠٠٤م) واللقماني(١٤٣١هـ) اللتين طبقتا في مكة المكرمة، إلا

أنها تختلف معهما في هدفها الرئيس، وفي كون الدراسة الحالية تطبق على معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة؛ بينما طبقت دراسة السقاف (٢٠٠٤م) على معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وطبقت دراسة اللقماني(١٤٣١هـ) على المعلمين في جميع التخصصات بالمرحلة الابتدائية واقتصرت على مجال تقنيات التعلم.

ولم تطبق أي من الدراسات السابقة على معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، كما لم تطبق أي دراسة بصورة عامة في المرحلة المتوسطة، سوى دراسة الجميل(٢٠٠٤م) التي طبقت على عينة من معلمي التخصصات المختلفة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة حائل، ودراسة الغامدي (٢٠٠٩م) التي طبقت على معلمي ومشرفي اللغة العربية بالمراحل الثلاث.

وتعد دراسة الغامدي(٢٠١١م) أقرب الدراسات للدراسة الحالية، حيث هدفت للتعرف دور المشرفة التربوية في تطوير أداء المعلمات في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط، إلا أنها تختلف عن الدراسة الحالية من حيث حدودها المكانية، وكونها طبقت على معلمات العلوم في مراحل التعليم الثلاث، كما أنها طبقت على مدارس البنات. وبذلك اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها لأدوار المشرف التربوي في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات السابقة.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدة جوانب، منها الإطار النظري للدراسة، وتحديد المنهجية المناسبة للدراسة، وإعداد أداة الدراسة وتحديد محاورها وعباراتها، وكذلك المقارنات العلمية لنتائج الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة.

الفصـل الثالث

(إجراءات الدراسة الميدانية)

منـهج الدراسة
مجتمع و عينـة الدراسة
أداة الدراسة
إجراءات تطبيق الدراسة
الأساليب الإحصائية

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد:

تناول الفصل الحالي التعريف بالإجراءات المتبعة في الدراسة الميدانية، من حيث المنهج المتبع، ومجتمع وعينة الدراسة، والأداة المستخدمة وطريقة حساب صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات.

أولاً: منهج الدراسة ومتغيراتها.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لمناسبته لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها، والمنهج الوصفي كما عرفه الرشيدي(٢٠٠٠م، ص ٥٩) "مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع، اعتمادًا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها، وتحليلها تحليلاً كافيًا ودقيقًا، لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث".

أما متغيرات الدراسة، فتمثلت فيما يلي :

١. المتغيرات المستقلة، وهي المتغيرات التي تحدث تأثيراً على المتغير التابع ، وتتمثل في الدراسة الحالية في المتغيرين التاليين:
   - عدد سنوات الخبرة: ويضم فئتين ، هما: أقل من عشر سنوات، ومن عشر سنوات فأكثر.
   - متوسط عدد زيارات المشرف للمعلم خلال العام الدراسي: ويضم فئتين، هما: زيارتان فأقل، وثلاث زيارات فأكثر .
٢. المتغيرات التابعة، وهي المتغيرات التي يُقاس أثر تطبيق المتغيرات المستقلة عليها، وتتمثل في الدراسة الحالية في المتغيرات التالية:

- مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بتهيئة بيئة التعلم.
- مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بإشراك الطلاب في عملية التعلم.
- مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بتقويم أداء الطلاب.

ثانياً: **مجتمع وعينة الدراسة**.

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة، والبالغ عددهم (٢٦٥) معلماً، حسب إحصائية إدارة التربية والتعليم بالعاصمة المقدسة لعام ١٤٣٤-١٤٣٥هـ.

وتم توزيع الاستبانات بأسلوب عينة عشوائية مكونة من (١٠٠) معلم للرياضيات تمثل (٣٧,٧%) من مجتمع الدراسة؛ حيث تم تقسيم مجتمع الدراسة حسب التقسيم الإداري لمكاتب التربية والتعليم إلى خمسة أقسام: الشمال، والجنوب، والشرق، والغرب، والوسط، بواقع (٢٠%) لكل مكتب، والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة من معلمي الرياضيات على مكاتب التربية والتعليم وفقاً للاستبانات الموزعة والاستبانات المستردة والصالحة للتحليل.

الجدول رقم (١)

الاستبانات الموزعة والمستردة والمستبعدة والمتبقي.

المتغير	الاستبانات الموزعة		الاستبانات المستردة		الاستبانات المستبعدة		الاستبانات الصالحة للتحليل	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%
معلمي الرياضيات	١٠٠	%٣٧,٧	٩٨	%٣٧	٠	%٠	٩٨	%٣٧

يتضح من الجدول(١) أن نسبة الاستبانات الموزعة بلغت (٣٧,٧%) من مجتمع الدراسة، فُقد منها استبانتين بنسبة (٢%) من الاستبانات الموزعة، واتضح أن جميع الاستبانات المستردة صالحة للتحليل، وبذلك أصبحت النسبة النهائية (٣٧%) من مجتمع الدراسة .

وفيما يلي توضيح لخصائص عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة:

أولاً: خصائص العينة حسب عدد سنوات الخبرة

يوضح الجدول رقم(٢) توزيع أفراد عينة الدراسة من معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة تبعاً لاختلاف عدد سنوات الخبرة.

الجدول رقم (٢)

توزيع أفراد العينة تبعاً لاختلاف عدد سنوات الخبرة

م	سنوات الخبرة	العدد	النسبة
١	أقل من ١٠ سنوات	٣٠	%٣٠,٦
٢	١٠ سنوات فأكثر	٦٨	%٦٩,٤
	الإجمالي	٩٨	%١٠٠

يشير الجدول(٢) إلى أن ٦٩,٤% من أفراد العينة الدراسة خبراتهم عشر سنوات فأكثر، وهم يمثلون معظم أفراد العينة، بينما أن ٣٠,٦% من أفراد عينة الدراسة تقل خبراتهم عن عشر سنوات .

ثانياً: خصائص العينة حسب متوسط عدد زيارات المشرف التربوي

يوضح الجدول رقم(٣) توزيع أفراد عينة الدراسة من معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة حسب متوسط عدد زيارات المشرف التربوي

الجدول رقم (٣)

توزيع أفراد العينة حسب متوسط عدد زيارات المشرف التربوي

م	عدد الزيارات	العدد	النسبة
١	زيارتان فأقل	٨٨	%٨٩,٨
٢	٣ زيارات فأكثر	١٠	%١٠,٢
	الإجمالي	٩٨	%١٠٠

يتبين من الجدول(٣) أن متوسط عدد زيارات مشرفي الرياضيات لمعظم المعلمين عبارة عن زيارتين أو أقل سنوياً وذلك بنسبة (٨٩,٨%)، بينما أن (١٠,٢%) من المعلمين يحصلون على ثلاث زيارات أو أكثر.

ثالثاً: **أداة الدراسة**.

هدفت الدراسة للتعرف على أدوار المشرف التربوي في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث استبانة تم إعدادها وفقاً للخطوات التالية :

١. مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بدور المشرف في تحسين أداء المعلم، واستفاد الباحث في هذا الجانب من دراسات القارتين (Elgarten,1991) والمشيقري(٢٠٠٣م)، والسقاف(٢٠٠٤م)، والغامدي (٢٠٠٩م)، و اللقماني(١٤٣١هـ)، والغامدي(٢٠١١م).
٢. تم تحديد محاور الاستبانة وفقاً لأسئلة الدراسة، وتحديد عبارات كل محور ومراجعتها.
٣. تم تحديد معيار الاستجابة على العبارات .
٤. تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على المشرف، ثم تحكيمها وحساب صدقها وثباتها بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية.

وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من جزئيين رئيسين، هما :

١- البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة، وتمثلت في المتغيرين المستقلين (عـــدد سنوات الخبرة، ومتوسط عدد زيارات المشرف التربوي).

٢- عبارات الاستبانة، وتكونت من (٥٣) عبارة مقسمة علـــى محـــاور الاســـتبانة الثلاثة على النحو التالي:

- محور تهيئة بيئة العمل: تكون من (١٦) عبارة .
- محور إشراك الطلاب في عملية التعلم: تكون من (١٧) عبارة.
- محور تقويم أداء الطلاب: تكون من (٢٠) عبارة .

ولتصحيح الاستبانة تم استخدم مقيـــاس ليكـــرت الخماســـي لتحديـــد درجـــات الاحتياجات التدريبية ؛ بحيث يتم إعطاء الدرجة الموزونة (٥) للاســـتجابة "كبيـــرة جداً"، والدرجة(٤) للاستجابة "كبيرة"، والدرجة(٣) للاستجابة "متوسطة"، والدرجـــة (٢) للاستجابة "ضعيفة"، والدرجة(١) للاستجابة " ضعيفة جداً".

وعلى ذلك تم استخدام المعيار التالي للحكم على دور المـــشرف لكـــل عبـــارة ومحور من محاور الاستبانة؛ حيث تم تحديد مدى الدرجات بحساب الفرق بين أعلى قيمة (٥) وأدنى قيمة (١)؛ ثم قسمة الناتج على (٥) مستويات؛ فكان نـــاتج القـــسمة (٠,٨٠) وهي طول الفئة، وعليه تم تفسير النتائج وفق المعيار الموضـــح بالجـــدول (٤).

جدول (٤)

معيار الحكم على استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة

درجة الاحتياج	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
المتوسط	٥ - ٤,٢	٤,٢>٣,٤	٣,٤>٢,٦	٢,٦>١,٨	١,٨>١

بعد ذلك تم التأكد من صدق وثبات الاستبانة، وفيما يلي توضيح ذلك:

أولاً: صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من صدق الاستبانة بطريقتين، هما :الصدق الظاهري، وصدق الاتساق الداخلي، وفيما يلي توضيح لهاتين الطريقتين:

(أ)- الصدق الظاهري

لحساب الصدق الظاهري للاستبانة؛ تم عرضهما على مجموعة من المحكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى وكذلك مشرفي ومعلمي الرياضيات (ملحق ٢)، وطلب منهم التأكد من وضوح العبارات ومدى ملائمتها لقياس ما وضعت له وأهميتها بالنسبة للمحور الذي أدرجت فيه، مع حذف أو إضافة ما يرونه مناسباً، واعتبر اتفاقهم وآراؤهم وتعديلاتهم المختلفة صدقاً ظاهرياً للأداة؛ وقد تم الأخذ بالعبارات التي حصلت على نسبة (٨٠%) فأعلى بين المحكمين، وحذف العبارات التي لم تتجاوز هذه النسبة من حيث الأهمية والملائمة، وقد اتفق المحكمون على تعديل صياغة العبارات من الصياغة الفعلية إلى الصياغة الخبرية، كما تم حذف وإضافة بعض العبارات، ففي المحور الثاني الخاص بإشراك الطلاب في عملية التعلم، تم حذف عبارة " يطلب المشرف التربوي من المعلم أن يدع التلاميذ يعبرون عن أنفسهم بتلقائية شديدة خلال التعلم النشط "، وإضافة عبارة "تشجيع المعلم على التنويع في استراتيجيات التعلم النشط بما يسمح للمتعلمين بالمشاركة في عملية التعلم بأكثر من صورة" ، وفي المحور الثالث الخاص بتقويم أداء الطلاب ، تم حذف عبارتين، هما:" يتيح المشرف التربوي للمعلم باستخدام التقويم المباشر لأداء التلاميذ"، و" لا يشترط المشرف التربوي على المعلم المبتدئ توقعات عالية لأداء المتعلمين خلال تقييم التعلم النشط"، وبذلك أصبح عدد عبارات الاستبانة (٥٠) عبارة بدلاً من (٥٣) عبارة، واعتبر ذلك صدقاً ظاهرياً للأداة .

(ب)- صدق الاتساق الداخلي

تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بعد التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلماً من معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، وقد تم استبعادهم عند التطبيق النهائي للأداة، حيث تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين العبارات ومحاورها، والجدول رقم (٥) يوضح معاملات الارتباط:

الجدول (٥)

معاملات ارتباط بيرسون بين العبارات ومحاورها

المحور الأول تهيئة بيئة العمل		البعد الثاني إشراك الطلاب في عملية التعلم		البعد الثالث تقويم أداء الطلاب	
١	**٠,٦٦	١	**٠,٧١	١	**٠,٦٥
٢	**٠,٦٣	٢	**٠,٦٨	٢	**٠,٦٩
٣	**٠,٧٠	٣	**٠,٦٤	٣	**٠,٧٠
٤	**٠,٦٦	٤	**٠,٦٥	٤	**٠,٦٦
٥	**٠,٦٦	٥	**٠,٦٩	٥	**٠,٦٨
٦	**٠,٦٩	٦	**٠,٦٦	٦	**٠,٦٢
٧	**٠,٦٨	٧	**٠,٦١	٧	**٠,٦٣
٨	**٠,٦٥	٨	**٠,٦٢	٨	**٠,٧١
٩	**٠,٦٩	٩	**٠,٦٦	٩	**٠,٧٠
١٠	**٠,٦٥	١٠	**٠,٦٩	١٠	**٠,٦٩
١١	**٠,٦٢	١١	**٠,٦٧	١١	**٠,٦١
١٢	**٠,٦٢	١٢	**٠,٦١	١٢	**٠,٦٥
١٣	**٠,٦٤	١٣	**٠,٦٥	١٣	**٠,٦٣

المحور الأول تهيئة بيئة العمل		البعد الثاني إشراك الطلاب في عملية التعلم		البعد الثالث تقويم أداء الطلاب	
١٤	**٠,٦٥	١٤	**٠,٧١	١٤	**٠,٦٤
١٥	**٠,٧٠	١٥	**٠,٦٦	١٥	**٠,٦٥
١٦	**٠,٦٨	١٦	**٠,٦٣	١٦	**٠,٦٦
				١٧	**٠,٦٢
				١٨	**٠,٦٩

** الارتباط دال عند (٠،٠١)

يتبين من الجدول (٥٦) أن قيم الارتباط بين العبارات تراوحت للمحور الأول بين (٠،٦٢ -٠،٧٠)، وللمحور الثاني بين (٠,٦١ -٠،٧١) ، وللمحور الثالث بين (٠,٦٢ -٠،٧١)؛ وكانت جميعها قيم دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠١)، واعتبرت هذه النتائج مؤشراً على توفر صدق الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية، والجدول (٦) يوضح هذه النتائج:

الجدول (٦)

معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد الداخلية والدرجة الكلية

المحاور	الارتباط
تهيئة بيئة العمل	٠،٨٦ **
إشراك الطلاب في عملية التعلم	٠،٦٤ **
تقويم أداء الطلاب	٠،٨٥ **

** الارتباط دال عند مستوى (٠،٠١).

يشير الجدول (٦) إلى وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة(٠,٠١) بين المحاور والثلاثة والدرجة الكلية، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (٠,٦٤-٠,٨٦)، مما يدل على صدق محاور الأداة وصدق الأداة ككل.

ثانياً: ثبات الأداة :

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وذلك بعد التطبيق على العينة الاستطلاعية المكونة من(٣٠) معلماً، والجدول رقم (٧) يوضح معاملات الثبات لأبعاد الأداة، والثبات الكلي للأداة بطريقة ألفا كرونباخ.

الجدول (٧)

قيم معاملات الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)

المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات
تهيئة بيئة العمل	١٦	٠،٩٢
إشراك الطلاب في عملية التعلم	١٦	٠،٩٣
تقويم أداء الطلاب	١٨	٠،٩٠
الأداة ككل	٥٠	٠,٩٤

يتضح من الجدول (٧) أن معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة قد تراوحت بين (٠,٩٠ – ٠,٩٣)، كما بلغ الثبات الكلي للأداة (٠،٩٤)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، مما يدل على توافر ثبات أداة الدراسة، وصلاحيتها للتطبيق.

رابعاً: **إجراءات تطبيق الدراسة** :

تم تطبيق الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

١. مراجعة الأدبيات المتعلقة بدور المشرف في تحسين أداء المعلم، ومتطلبات تطبيق التعلم النشط واستراتيجياته في التدريس.
٢. إعداد القائمة الأولية بمتطلبات تطبيق التعلم النشط واستراتيجياته في التدريس بالمرحلة المتوسطة.
٣. إعداد الاستبانة في صورتها الأولية(ملحق رقم ١)، وعرضها على فريق المحكمين من المختصين (ملحق رقم ٢) للتأكد من الصدق الظاهري لها.
٤. حصل الباحث على خطاب سعادة عميد كلية التربية الموجه لإدارة التربية والتعليمي بمكة المكرمة بتاريخ ٧ /١/ ١٤٣٥هـ (ملحق رقم٤) ، ثم حصل على خطاب إدارة التربية والتعليم بمكة المكرمة الموجه للمدارس لتطبيق أداة الدراسة بتاريخ ٧ /١/ ١٤٣٥هـ (ملحق رقم٥)، وتم تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية لأغراض حساب صدق الاتساق الداخلي وثبات الأداة، واستغرق ذلك ثلاثة أيام .
٥. بعد حساب صدق وثبات الأداة، والاطمئنان إلى صلاحيتها، تم تطبيقها في صورتها النهائية (ملحق رقم ٣)على مجتمع الدراسة، واستغرق التطبيق حتى نهاية شهر صفر، تم خلالها توزيع الاستبانات وجمعها وتصنيفها وتجهيزها للتحليل.
٦. تم بعد ذلك إدخال البيانات لبرنامج التحليل الإحصائي، واستخراج النتائج، وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها، واستخلاص النتائج النهائية، وتقديم التوصيات والمقترحات.

خامساً: **الأساليب الإحصائية** :

تم تحليل البيانات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية الاجتماعية SPSS، عن طريق استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١-التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة.

٢-المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير أدوار المشرف التربـــوي في محاور الدراسة الثلاث.

٣-معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتـــساق الـــداخلي لأداة الدراسة.

٤-معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب ثبات أداة الدراسة.

٥-اختبار ت(T-test) للتعرف على الفروق واتجاهاتهـــا- إن وجـــدت- تبعـــاً لمتغيري الدراسة(الخبرة- عدد زيارات المشرف التربوي) .

الفصـــــــــــــل الرابـــــــــــع

عرض و تفسير ومناقشة النتائج

- عرض وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الأول.
- عرض وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الثاني.
- عرض وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الثالث.
- عرض وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الرابع.
- عرض وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الخامس.

الفصل الرابع

عرض وتفسير ومناقشة النتائج

تمهيد

استعرض الفصل الحالي نتائج الدراسة الميدانية حول أدوار المشرف التربـــوي في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الأداء التدريـــسي لمعلمـــي الرياضيات، وفيما يلي وقد تم عرض النتائج وتفسيرها ومناقـــشتها حـــسب ترتيـــب أسئلة الدراسة.

عرض وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على: **ما مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بتهيئة بيئة التعلم؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات المحور الأول الذي يحدد الدعم المقدم من المشرف التربـــوي فـــي مجال تهيئة بيئة التعلم، وكذلك تم حساب المتوسط العام للمحور، والجدول رقـــم(٨) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بتهيئة بيئة التعلم

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدعم
٤	مراعاة مناسبة إستراتيجية التعلم النشط المخطط لها لحاجات الطلاب والمرحلة التعليمية.	١	٢،٧٣	١،١٩	متوسطة

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدعم
١	مشاركة المعلم في التخطيط للتعلم النشط.	٢	٢،٧٢	١،٢٦	متوسطة
١٣	تحديد بعض الأساليب التي تساعد المعلم في ضبط الطلاب خلال التعلم النشط.	٣	٢،٧٢	١،١٩	متوسطة
١٠	تعزيز جهود المعلم المبذولة في التخطيط وتهيئة البيئة المناسبة للتعلم النشط.	٤	٢،٧١	١،٢٤	متوسطة
٢	تقييم خطة التعلم النشط للمعلم بناءً على الظروف والإمكانات المتوفرة في المدرسة.	٥	٢،٦٨	١،٢٦	متوسطة
١١	مساعدة المعلم في اختيار إستراتيجية التعلم النشط التي تتناسب وقدراته.	٦	٢،٦٣	١،١٩	متوسطة
١٤	تشجيع المعلم على التخطيط للوحدة الدراسية بحيث يحل التعلم النشط محل التعلم التقليدي مراعياً الأهداف العامة التعليمية المنشودة.	٧	٢،٦٢	١،٢٢	متوسطة
٦	التوضيح للمعلم حول كيفية إدارة الموقف التعليمي خلال التعلم النشط إدارة ذكية توجه المتعلمين نحو الأهداف المحددة.	٨	٢،٦١	١،٢٦	متوسطة
٨	مناقشة المعلم في الأهداف السلوكية المراد تحقيقها في التعلم النشط ومدى مناسبتها لوقت الحصة.	٩	٢،٦١	١،٢٤	متوسطة
٧	تشجيع المعلم على تطبيق استراتيجيات التعلم النشط دون النظر إلى بعض السلبيات التي قد ترافق ذلك.	١٠	٢،٥٦	١،٣٢	ضعيفة
٣	مناقشة الأهداف العامة لاستراتيجيات التعلم النشط عند تقويم الخطط السنوية والفصلية واليومية للمعلم معه.	١١	٢،٥٧	١،٢٢	ضعيفة
٩	مشاركة المعلم في وضع الأطر العامة للحصة الصفية التي سوف يُطبق فيها التعلم النشط.	١٢	٢،٥٦	١،١٦	ضعيفة
١٢	تشجيع المعلم على تصميم الدروس النموذجية المرتبطة بالتعلم النشط	١٣	٢،٥٢	١،٣١	ضعيفة
١٦	توضيح أهداف التعلم النشط وطبيعته للإدارة المدرسية لكي تساعد بدورها في تهيئة التعلم المناسبة لذلك.	١٤	٢،٥١	١،٢٥	ضعيفة

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدعم
١٥	مساعدة المعلم على تصميم أنشطة تعليمية مناسبة لبيئة التعلم النشط.	١٥	٢،٤٧	١،١٧	ضعيفة
٥	مساعدة المعلم في تهيئة الوسائل اللازمة لتنفيذ استراتيجيات التعلم النشط.	١٦	٢،٤٦	١،٢٩	ضعيفة
	المتوسط العام لمحور تهيئة بيئة التعلم		٢،٦٢	١،٠٢	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٨) أن الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في محور تهيئة بيئة التعلم كان بمجمله بدرجة (متوسطة)؛حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (٢،٦٢) بانحراف معياري (١،٠٢) وهي قيمة أقل من المتوسط العام، مما يعني تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذا المحور.

كما يتضح من النتائج أن درجات العبارات التي تحدد درجة الدعم في هذا المحور تراوحت بين (ضعيفة) و(متوسطة)، بمتوسطات حسابية تراوحت بين(٢،٧٣-٢،٤٦)، بانحرافات معيارية تراوحت بين (١،٣٢-١،١٦).

وأظهرت النتائج أن تسع عبارات من عبارات هذا المحور كانت درجتها متوسطة، جاء في مقدمتها العبارات (٤، ١، ١٣)؛ حيث نصت العبارة (٤) على أن المشرف التربوي يقوم بـ "مراعاة مناسبة إستراتيجية التعلم النشط المخطط لها لحاجات الطلاب والمرحلة التعليمية" بمتوسط حسابي (٢،٧٣)، تلاها العبارة(١) التي نصت على أن المشرف التربوي يقوم بـ "مشاركة المعلم في التخطيط للتعلم النشط" بمتوسط حسابي (٢،٧٢)؛ وتساوت معها العبارة رقم (١٣) التي نصت على

أن المشرف التربوي يقوم بـــ "تحديد بعض الأساليب التي تساعد المعلم في ضـــبط الطلاب خلال التعلم النشط" بمتوسط حسابي(٢،٧٢).

كما اتضح من النتائج أن سبع عبارات ظهرت بدرجة ضـــعيفة، وكانـــت أقـــل العبارات من حيث دعم المشرف التربوي في هذا المحور هي العبارات (١٦، ١٥، ٥) على الترتيب، حيث نصت العبارة (١٦) على أن المشرف التربوي يقـــوم بـــــ "توضيح أهداف التعلم النشط وطبيعته للإدارة المدرسية لكي تساعد بدورها في تهيئة التعلم المناسبة لذلك" بمتوسط حسابي(٢،٥١)، ثم العبارة (١٥) التي نصت علـــى أن لمشرف التربوي يقوم بـــ "مساعدة المعلم على تصميم أنشطة تعليمية مناسبة لبيئـــة التعلم النشط" بمتوسط حسابي(٢،٤٧)؛ وأخيراً العبارة (٥) التـــي نـــصت علـــى أن المشرف التربوي يقوم بـــ "مساعدة المعلم فـــي تهيئـــة الوســـائل اللازمـــة لتنفيـــذ استراتيجيات التعلم النشط" بمتوسط حسابي (٢،٤٦).

ويعزو الباحث درجة الدعم المتوسطة لمحور تهيئة بيئة الـــتعلم، إلـــى طبيعـــة الزيارة الصفية التي يقوم بها المشرف التربوي، فهي غالباً لا تتخطى حصة دراسية، كما أن معظم المعلمين لا يحصلون على أكثر من زيارتين من المـــشرف التربـــوي خلال العام الدراسي، وهو ما يعني قلة الوقت الذي يمكن أن يقـــدم فيـــه المـــشرف التربوي الدعم لمعلمي الرياضيات لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط فـــي مجـــال تهيئة بيئة التعلم، يُضاف لما سبق أن محور التهيئـــة يتطلـــب المتابعـــة المـــستمرة والتوجيه المرافق لاستخدام الاستراتيجيات التعليمية، وهذا يتناســـب مـــع المـــشرف المقيم وليس مع نظام المشرف الزائر المعمول به في مدارس المملكة حالياً.

كما يعزو الباحث العبارات التي ظهرت بدرجة ضعيفة إلى الأســـباب الـــسابقة؛ إضافة إلى أن المشرفين التربويين لا يركزون على التعلم النشط واستراتيجياته أثناء الزيارة الصفية أو أثناء الاتصالات لتي يجرونها مع المعلمين، وإنما يركزون غالبـــاً

على المشكلات التي تواجه المعلمين، وعلى تعبئة نموذج الزيـــارة، وتقـــديم بعـــض النصائح المتكررة حول التدريس وطرقه، وربما قليل من الاهتمام بالتهيئة لاستخدام طرق واستراتيجيات التدريس بما في ذلك استراتيجيات التعلم النشط.

وتتفق هذه النتائج مع ما أشارت له دراسة أورمستون وآخرون (Ormston, et al,1995) ، وأبوعـــــودة(٢٠٠١م)، والجـــــلاد(٢٠٠٤م)، والـــــسقاف(٢٠٠٤م)، وصيام(٢٠٠٧م)، والغامدي(٢٠١١م) التي أشارت إلى أن دور المشرف التربـــوي كان متوسطاً بصورة عامة في تنمية المعلم وتحسين أداءه؛ كما تتفـــق مـــع دراســـة الغامدي(٢٠٠٩م) التي أشارت إلى أن دور المشرف في التهيئـــة والتخطـــيط كـــان متوسطاً، بينما تختلف مع دراسة الحـــسيني(٢٠٠٣م) التـــي أشـــارت إلـــى أن دور المشرف في تهيئة بيئة التعلم كان ضعيفاً، كما تختلف مع دراسة البلوشي(٢٠٠٤م)، و مندل(Mandell,2006)، واللقماني(١٤٣١هـــ) التـــي أشـــارت إلـــى أن دور المشرف كان عالياً بصورة عامة في تنمية المعلمين مهنياً.

عرض وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: **ما مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بإشراك الطلاب فـــي عملية التعلم؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات المحور الثاني الذي يحدد الدعم المقدم من المشرف التربـــوي فـــي مجال إشراك الطلاب في عملية التعلم، وكذلك تم حساب المتوسط العـــام للمحـــور، والجدول رقم(٩) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بإشراك الطلاب في عملية التعلم

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدعم
١٦	تشجيع المعلم على إيجاد تفاعل ايجابي وتعزيز روح المسئولية والمبادرة بين التلاميذ خلال تطبيق التعلم النشط.	١	٣،٩٩	١،٠٧	كبيرة
١٣	تشجيع المعلم على التنويع في استراتيجيات التعلم النشط بما يسمح للمتعلمين بالمشاركة في عملية التعلم بأكثر من صورة.	٢	٣،٩١	١،٠٠	كبيرة
٧	حث المعلم على تشجيع تلاميذه على التفاعل خلال تطبيق التعلم النشط.	٣	٣،٨٧	٠،٨٣	كبيرة
٩	لفت انتباه المعلم إلى ضرورة مراعاة الفروق الفردية عند توزيع الأدوار بين المتعلمين وتشكيل مجموعات التعلم.	٤	٣،٨٧	٠،٩٧	كبيرة
١٤	تشجيع المعلم على تجديد وتبديل الأدوار بين المتعلمين.	٥	٣،٨٢	٠،٩٠	كبيرة
١٠	تشجيع المعلم على إيجاد بيئة تعليمية غنية ومشوقة وتسودها الثقة خلال إشراك المتعلمين في عملية التعلم.	٦	٢،٨٢	٠،٩٢	كبيرة
١١	التأكيد على المعلم بعدم تقليص دور المتعلم خلال التعلم النشط حتى لا يفقد قيمته.	٧	٣،٨٠	٠،٩٤	كبيرة
٥	السماح للمعلم بإعطاء المتعلمين وقتاً كافياً للتفكير في إجاباتهم وفي مناقشتها مع المعلم ومجموعات التعلم.	٨	٣،٧٩	٠،٧٩	كبيرة
١٥	دعم الشراكة الفاعلة بين المعلم والمتعلم خلال تطبيق التعلم النشط.	٩	٣،٧٩	٠،٩٦	كبيرة
١٢	طلب المعلم تقديم إرشادات التعلم للمتعلمين بوضوح بما يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في أداء الأنشطة التعليمية خلال التعلم النشط.	١٠	٣،٧١	٠،٩١	كبيرة
٨	حث المعلم على تشجيع تلاميذه على كيفية استخدام و الاستفادة من المطويات خلال التعلم النشط	١١	٣،٦٦	٠،٩٩	كبيرة
٦	الطلب من المعلم بأن يكون واضحاً مع المتعلمين مبيناً لهم الهدف من	١٢	٣،٦٥	٠،٩٠	كبيرة

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدعم
	التعلم النشط، وبالتالي يضمن مشاركة المتعلمين الفاعلة في الدرس.				
٢	مراعاة كيفية توزيع الأدوار بين المعلم والمتعلم خلال تطبيق التعلم النشط.	١٣	٣،٥٨	٠،٧٧	كبيرة
٤	المساعدة في تحديد دور المتعلم خلال التعلم النشط (هل سيكتب المتعلم الإجابات والأفكار والأسئلة أم أن عليه التركيز بالمناقشة).	١٤	٣،٤٧	٠،٩٤	كبيرة
٣	المساعدة في تحديد أطراف التفاعل خلال التعلم النشط (متعلم مع أخر يجلس بجواره، متعلم مع آخر لا يعرفه، مجموعة من المتعلمين).	١٥	٣،٣٧	٠،٩٦	متوسطة
١	مراعاة مبدأ التدرج في نقل دور المعلم للمتعلم عند تطبيق التعلم النشط.	١٦	٣،٣٤	٠،٨٩	متوسطة
المتوسط العام لمحور إشراك الطلاب في عملية التعلم			٣،٧٢	٠،٦٤	كبيرة

أشارت نتائج الجدول رقم (٩) أن الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في محور إشراك الطلاب في العملية التعليمية كان بمجمله بدرجة (كبيرة)؛حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (٣،٧٢) بانحراف معياري (٠،٦٤) وهي قيمة أقل من المتوسط العام ومن الانحراف المعياري، مما يعني تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذا المحور.

كما يتضح من النتائج أن درجات العبارات التي تحدد درجة الدعم في هذا المحور تراوحت بين (كبيرة) و(متوسطة)، بمتوسطات حسابية تراوحت بين(٣،٩٩-٣،٣٤)، بانحرافات معيارية تراوحت بين (١،٠٧-٠،٧٧).

وأظهرت النتائج أن (١٤) عبارة من عبارات هذا المحور كانت درجتها كبيرة، جاء في مقدمتها العبارات (١٦، ١٣، ٧) على الترتيب؛ حيث نصت العبارة (١٦)

على أن المشرف التربوي يقوم بـــ "تشجيع المعلم على إيجاد تفاعل ايجابي وتعزيز روح المسئولية والمبادرة بين التلاميذ خـــلال تطبيـــق الـــتعلم النـــشط" بمتوســـط حسابي(٣،٩٩)؛ تلاها العبارة (١٣) التي نصت على أن المشرف التربوي يقوم بـــ "تشجيع المعلم على التنويع في استراتيجيات التعلم النـــشط بمـــا يـــسمح للمتعلمـــين بالمشاركة في عملية التعلم بأكثر من صورة" بمتوسط حسابي(٣،٩١)؛ ثـــم العبـــارة (٧) التي نصت على أن المشرف التربوي يقوم بـــ "حث المعلـــم علـــى تـــشجيع تلاميذه على التفاعل خلال تطبيق التعلم النشط" بمتوســـط (٣،٨٧)، ويتـــضح مـــن النتائج أن العبارات التي حصلت على درجة كبيرة كانـــت متوســـطاتها الحـــسابية متقاربة، وأن الفروق بين كل عبارة وسابقتها كانت صغيرة، مما يعني أن هناك شبه اتفاق من أفراد عينة الدراسة على هذه العبارات.

كما اتضح من النتائج أن العبارتين(٣، ١) ظهرتا بدرجة موسطة، ومثلتا أقـــل العبارات التي يحصل فيها المعلم على دعم المشرف التربوي في هذا المحور؛ حيث نصت العبارة (٣) على أن المشرف التربوي يقوم بـــ " المساعدة في تحديد أطراف التفاعل خلال التعلم النشط (متعلم مع أخر يجلس بجواره، متعلم مع آخر لا يعرفـــه، مجموعة من المتعلمين)" بمتوسط حسابي(٣،٣٧)، وفي الترتيب الأخير العبـــارة(١) التي نصت على أن المشرف التربوي يقوم بـــ " مراعاة مبدأ التدرج في نقـــل دور المعلم للمتعلم عند تطبيق التعلم النشط" بمتوسط حسابي(٣،٣٤).

ويعزو الباحث الدرجة الكبيرة لدور المشرف التربوي في دعم استخدام معلمـــي الرياضيات بعض استراتيجيات التعلم النشط في محور إشراك الطلاب فـــي عمليـــة التعلم، إلى أن إشراك المتعلم في عملية التعلم يُعد من التوجهات الحديثة في العمليـــة التعليمية، وهو اتجاه يؤكد عليه المشرفون في زياراتهم وتنبيهاتهم، وتدعمه مقررات الرياضيات المطورة، كما يظهر بوضوح في التركيـــز علـــى مهـــارات التواصـــل

الرياضي في المقررات، التي تسجع على التفاعل والمبادرة من الطلاب، وتسهم في تشجيع المعلم لطلابه وحثهم على المشاركة في الدرس، ولذلك يهتم المشرفون التربويون بدعم المقررات الحديثة في هذا الجانب الذي يُعد من أبرز جوانبها ؛ أما العبارتين اللتين ظهرتا بدرجة متوسطة، فيعزو الباحث ذلك إلى أنها ممارسات تتطلب غالباً معاينة المشرف ومتابعته أداء المعلم والتفاعل الصفي أثناء تنفيذ الاستراتيجيات، وهذا لا يحدث غالباً لقلة عدد الزيارات ومحدودية وقتها وصعوبة متابعة المشرف للمعلم أثناء تطبيق التعلم النشط .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة البلوشي(٢٠٠٤م) ومندل(**Mandell,2006**) واللقماني(١٤٣١هـ) التي أشارت إلى أن دورا لمشرف في تحسين أداء المهني كان عالياً بصورة عامة، كما تتفق مع دراسة الغامدي(٢٠٠٩م) التي أوضحت أن دور المشرف في تحسين أداء المعلم في إشراك الطلاب في عملية التعلم كان عالياً؛ بينما تختلف مع دراسة الحسيني (٢٠٠٣م) التي أوضحت أن دور المشرفة التربوية في إشراك الطالبات في عملية التعلم كان ضعيفاً.

عرض وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على: **ما مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بتقويم أداء الطلاب؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات المحور الثالث الذي يحدد الدعم المقدم من المشرف التربوي في

مجال تقويم أداء الطلاب، وكذلك تم حساب المتوسط العام للمحور، والجدول رقم(١٠) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بتقويم أداء الطلاب

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدعم
١٢	إتاحة الفرصة للمعلم باستخدام أساليب تقويم لكل مرحلة من مراحل الدرس.	١	٣،٤٦	٠،٩٠	كبيرة
٦	السماح للمعلم بالتنقل بين مجموعات التعلم في هدوء للمساعدة وللتأكد من أن عملية التعلم تسير في اتجاه تحقيق الأهداف المحددة.	٢	٣،٤٥	٠،٩٣	كبيرة
١١	إتاحة الفرصة للمعلم للسماح للمتعلمين بتصحيح مسار التعلم ذاتياً ، أو تصحيحاً تعاونياً من قبل الزملاء.	٣	٣،٤٥	٠،٩٧	كبيرة
١٥	إتاحة الفرصة للمعلم بالحصول على تغذية راجعة من التلاميذ للوقوف على آرائهم ومدى استيعابهم.	٤	٣،٤٢	٠،٩٣	كبيرة
١٠	الطلب من المعلم تعزيز إجابات المتعلمين وأفكارهم سواءً لفظياً أو باستخدام الإشارات وتلميحات الوجه ونبرات الصوت.	٥	٣،٣٥	١،٠٤	متوسطة
١٦	تقويم نجاح التعلم النشط بتنوع الأدوار الذي نفذها المتعلمين خلال الدرس.	٦	٣،٣٥	١،٠٦	متوسطة
٨	الطلب من المعلم بالتدخل لتصحيح مسار التعلم عند الضرورة خلال التعلم النشط .	٧	٣،٣١	١،٠٤	متوسطة
١٣	إتاحة الفرصة للمعلم بالتركيز على مهام أدائية تتطلب إنشاء استجابات من التلاميذ	٨	٣،٢٨	٠،٩٤	متوسطة
٩	تقويم تفاعل المتعلمين بالتعلم النشط و مدى قدرتهم على ربط الخبرات والمعارف السابقة بالمواقف التعليمية الحالية.	٩	٣،٢٨	١،٠٧	متوسطة
١٤	إتاحة الفرصة للمعلم بالاعتماد على نواتج تعليمية تتطلب إبراز	١٠	٣،٢٦	٠،٩٣	متوسطة

م	العبارات	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الدعم
	مهارات التلاميذ المتنوعة				
١٨	تشجيع المعلم في تحديد معايير التقويم في بداية التدريس، ومن ثم استعمالها في محطات محددة خلال العملية التعليمية.	١١	٣،١٤	١،٠٨	متوسطة
٧	التوضيح للمعلم كيف يساعد المتعلمين على استخلاص الأفكار النهائية للنشاط التعليمي ضمن التعلم النشط.	١٢	٣،١٣	١،٠٤	متوسطة
٢	استخدام معايير واضحة لتقييم التعلم النشط للمتعلمين.	١٣	٣،١٢	٠،٨٧	متوسطة
١٧	إتاحة الفرصة للمعلم بأن يشارك التلاميذ بتقييم التعلم النشط وتحديد معاييره وتنفيذه وتقرير نتائجه.	١٤	٣،١٢	٠،٨٩	متوسطة
٥	تشجيع المعلم على تزويد المتعلمين بتغذية راجعة حول عملية التعلم بما لا يعوق الوصول الى الأهداف المنشودة من الدرس.	١٥	٣،١٠	١،٠٧	متوسطة
١	مراعاة ربط انجاز المتعلمين بالأهداف التي سبق تحديدها للتعلم النشط.	١٦	٣،٠٨	٠،٩٩	متوسطة
٤	المساهمة في تصميم أنشطة تقويم تتناسب مع التعلم النشط.	١٧	٢،٩٩	١،٠٣	متوسطة
٣	طلب المعلم تصميم أنشطة تساعد المتعلمين على تقويم تعلمهم خلال التعلم النشط.	١٨	٢،٩٦	١،٠٠	متوسطة
	المتوسط العام لمحور تقويم أداء الطلاب		٣،٢٤	٠،٧٣	متوسطة

يتضح من نتائج الجدول رقم (١٠) أن الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في محور تقويم أداء الطلاب كان بمجمله بدرجة (متوسطة)؛حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (٣،٢٤) بانحراف معياري (٠،٧٣) وهي قيمة أقل من المتوسط العام ومن الانحراف المعياري، مما يعني تجانس استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذا المحور.

كما يتضح من النتائج أن درجات العبارات التي تحدد درجة الدعم في هذا المحور تراوحت بين (كبيرة) و(متوسطة)، بمتوسطات حسابية تراوحت بين(٣،٤٦-٢،٩٦)، بانحرافات معيارية تراوحت بين (١،٠٨-٠،٨٧).

وأظهرت النتائج أن أربع عبارة من عبارات هذا المحور كانت درجتها كبيرة، وهي العبارات (١٢، ٦، ١١، ١٥) على الترتيب؛ حيث نصت العبارة (١٢) على أن المشرف التربوي يقوم بـ "إتاحة الفرصة للمعلم باستخدام أساليب تقويم لكل مرحلة من مراحل الدرس" بمتوسط (٣،٤٦)؛ تلاها العبارة(٦) التي نصت على أن المشرف التربوي يقوم بـ "السماح للمعلم بالتنقل بين مجموعات التعلم في هدوء للمساعدة وللتأكد من أن عملية التعلم تسير في اتجاه تحقيق الأهداف المحددة" بمتوسط (٣،٤٥) وتساوت معها العبارة (١١) التي نصت على أن المشرف التربوي يقوم بـ "إتاحة الفرصة للمعلم للسماح للمتعلمين بتصحيح مسار التعلم ذاتياً، أو تصحيحاً تعاونياً من قبل الزملاء"؛ ثم العبارة (١٥) التي نصت على أن المشرف التربوي يقوم بـ "إتاحة الفرصة للمعلم بالحصول على تغذية راجعة من التلاميذ للوقوف على آرائهم ومدى استيعابهم" بمتوسط حسابي(٣،٤٢).

وظهرت بقية العبارات وعددها (١٤) عبارة بدرجة متوسطة، وقد جاء في الترتيب الأخير منها العبارات (١، ٤، ٣) على الترتيب، حيث نصت العبارة(١) على أن المشرف التربوي يقوم بـ " مراعاة ربط انجاز المتعلمين بالأهداف التي سبق تحديدها للتعلم النشط" بمتوسط(٣،٠٨)؛ ثم العبارة (٤) التي نصت على أن المشرف التربوي يقوم بـ" المساهمة في تصميم أنشطة تقويم تتناسب مع التعلم النشط" بمتوسط (٢،٩٩)، وأخيراً العبارة (٣) التي نصت على أن المشرف التربوي يقوم بـ"طلب المعلم تصميم أنشطة تساعد المتعلمين على تقويم تعلمهم خلال التعلم النشط" بمتوسط (٢،٩٦).

ويعزو الباحث الدرجة المتوسطة لدور المشرف التربوي في دعم استخدام معلمي الرياضيات بعض استراتيجيات التعلم النشط في محور تقويم أداء الطلاب، إلى أن دعم المشرف في هذا المحور يتطلب متابعته لتقويم أداء الطلاب أثناء تطبيق التعلم النشط، وهو ما يصعب تطبيقه عملياً؛ أما العبارات التي ظهرت بدرجة كبيرة، فيعزو الباحث ذلك إلى أن التقويم الصحيح يتنوع أثناء الدرس ليشمل كافة مراحل الدرس، كما أن من شروط الزيارة الصفية الصحيحة للمشرف التربوي أن لا يؤثر في حركة المعلم أثناء التدريس ولا يقيد نشاطه، كذلك فإن التدريس الصحيح يهتم بتقديم التغذية الراجعة بأي أسلوب، سواء من قبل المعلم، أو من قبل الطلاب أنفسهم، لذلك ظهرت العبارات التي أكدت على هذه المهام الفرعية بدرجة كبيرة .

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة أورمستون وآخرون (Ormston, et al,1995) ، وأبوعودة(٢٠٠١م)، والجلاد(٢٠٠٤م)، والسقاف(٢٠٠٤م)، وصيام(٢٠٠٧م)، والغامدي(٢٠١١م) التي أشارت إلى أن دور المشرف التربوي كان متوسطاً بصورة عامة في تنمية المعلم وتحسين أداءه؛ كما تتفق مع دراسة الغامدي(٢٠٠٩م) التي أشارت إلى أن دور المشرف في تنمية تقويم أداء الطلاب كان متوسطاً، بينما تختلف مع دراسة الحسيني(٢٠٠٣م) التي أشارت إلى أن دور المشرف في تقويم أداء الطلاب كان بدرجة عالية، كما تختلف مع دراسة المشيقري(٢٠٠٣م) التي أشارت إلى أن دور المشرف كان ضعيفاً في تنمية مهارات التقويم لدى المعلمين.

عرض وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الرابع

نص السؤال الرابع على: **ما مدى وجود فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط تعزى لاختلاف سنوات الخبرة ؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تمَّ استخدام اختبار ت (T-test) للتعرف على مدى وجود فروق بين استجابات أفراد العينة على محاور الأداة تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة، والجدول(١١) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "T-trst" لأثر اختلاف عدد سنوات الخبرة على استجابات عينة الدراسة حول مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط

المحاور	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تهيئة بيئة التعلم	أقل من ١٠ سنوات	٣٠	٢،٤٥	١،٠٤	١،٠٠ -	٩٦	٠،٣٢٣
	١٠ سنوات فأكثر	٦٨	٢،٦٧	١،٠٢	٠،٩٩١-		
إشراك الطلاب في عملية التعلم	أقل من ١٠ سنوات	٣٠	٣،٦٧	٠،٦٦	٠،٣٩٤-	٩٦	٠،٦٩٧
	١٠ سنوات فأكثر	٦٨	٣،٧٣	٠،٦٣	٠،٣٨٨-		
تقويم أداء الطلاب	أقل من ١٠ سنوات	٣٠	٣،٠٨	٠،٧٠	١،٣٧-	٩٦	٠،١٨٦
	١٠ سنوات فأكثر	٦٨	٣،٣٠	٠،٧٤	١،٤١-		
الدرجة الكلية	أقل من ١٠ سنوات	٣٠	٣،٠٧	٠،٦٣	١،٢١-	٩٦	٠،٢٢٨
	١٠ سنوات فأكثر	٦٨	٣,٢٣	٠,٦٤	١,٢٢ -		

يتضح من الجدول(١١) ما يلي:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في محور تهيئة بيئة التعلم تعزى لاختلاف سنوات الخبرة؛ حيث كانت الدلالة الإحصائية المقابلة لقيمة ت (٠،٣٢٣)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠،٠٥)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في محور إشراك الطلاب في عملية التعلم تعزى لاختلاف سنوات الخبرة؛ حيث كانت الدلالة الإحصائية المقابلة لقيمة ت (٠،٦٩٧) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠،٠٥)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في محور تقويم أداء الطلاب تعزى لاختلاف سنوات الخبرة؛ حيث كانت الدلالة الإحصائية المقابلة لقيمة ت (٠،١٨٦)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠،٠٥)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في الدرجة الكلية تعزى لاختلاف سنوات الخبرة؛ حيث كانت الدلالة الإحصائية المقابلة لقيمة ت (٠،٢٢٨)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠،٠٥)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق تعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة إلى كون جميع المعلمين يخضعون لنظام واحد من الإشراف التربوي تقريباً، ويتأثرون به بدرجات متقاربة، الأمر الذي يجعل تقديرهم لمدى دعم المشرفين متقارباً على الرغم من اختلاف سنوات خبراتهم، إضافة لذلك فإن معظم أفراد عينة الدراسة متقاربون في عدد سنوات الخبرة، كما أن الاهتمام باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في التدريس يُعد حديث نسبياً، وهو ما يجعل جميع المعلمين يشتركون في مستوى معرفتهم بهذه الاستراتيجيات وإدراكهم لدعم المشرفين في استخدامها.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الجلاد(٢٠٠٤م) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لاختلاف سنوات الخبرة؛ بينما تختلف مع نتائج دراسة البلوشي(٢٠٠٤م) ودراسة صيام(٢٠٠٧م) والغامدي(٢٠٠٩م) واللقماني(٢٠١١م) التي أظهرت جميعها وجود فروق تعزى لاختلاف سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرات الأعلى.

عرض وتفسير ومناقشة نتائج السؤال الخامس

نص السؤال الرابع على: **ما مدى وجود فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط تعزى لعدد زيارات المشرف التربوي للمعلم خلال العام الدراسي ؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تمَّ استخدام اختبار ت (T-test) للتعرف على مدى وجود فروق بين استجابات أفراد العينة على محاور الأداة تعزى لاختلاف عدد زيارات المشرف للمعلم، والجدول(١٢) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "T-trst" لأثر اختلاف عدد زيارات المشرف التربوي للمعلم على استجابات عينة الدراسة حول مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط

المحاور	عدد الزيارات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تهيئة بيئة التعلم	زيارتان فأقل	٨٨	١،٩٣	٠،٤٥	١،٤٥	٩٦	٠،٠٣
	٣ زيارات فأكثر	١٠	٢،٦٨	١،٠٤	٣،٥٩		
إشراك الطلاب في عملية التعلم	زيارتان فأقل	٨٨	٣،٧١	٠،٦٥	-٠،١٢١	٩٦	٠،٩٠
	٣ زيارات فأكثر	١٠	٣،٧٤	٠،٥٧	-٠،١٣٦		
تقويم أداء الطلاب	زيارتان فأقل	٨٨	٣,٢٦	٠,٧٧	٠,٨٣٧	٩٦	٠,٤٠
	٣ زيارات فأكثر	١٠	٣,٠٥	٠,٣٣	١,٥٥		
الدرجة الكلية	زيارتان فأقل	٨٨	٣,٢٢	٠,٦٧	١,٤٤	٩٦	٠,١٥
	٣ زيارات فأكثر	١٠	٢,٩١	٠,١٥	٣,٥٩		

يتضح من الجدول(١٢) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(٠،٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في محور تهيئة بيئة التعلم تعزى لاختلاف عدد زيارات المشرف التربوي للمعلم خلال العام الدراسي، حيث كانت الدلالة الإحصائية المقابلة لقيمة ت (٠،٠٣)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (٠،٠٥)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وكانت الدلالة لصالح ثلاث زيارات فأكثر، إذا كان بلغ متوسطها الحسابي(٢،٦٨)، وهي قيمة

أعلى من قيمة المتوسط الحسابي لزيارتين فأقل، ويعزو الباحث وجود فروق في محور تهيئة بيئة التعلم لصالح ثلاث زيارات فأكثر، إلى أنه كلما زاد عدد الزيارات، كلما أمكن للمشرف التربوي متابعة ومعاينة أداء المعلم واستخدامه لاستراتيجيات التعلم النشط، وهو ما يمكنه من توجيه المعلم ودعمه بطريقة أفضل وحلا لمشكلات المتعلقة بتهيئة بيئة التعلم لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(٠،٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في محور إشراك الطلاب في عملية التعلم تعزى لاختلاف عدد زيارات المشرف التربوي للمعلم خلال العام الدراسي، حيث كانت الدلالة الإحصائية المقابلة لقيمة ت (٠،٩٠)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠،٠٥)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(٠،٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في محور تقويم أداء الطلاب تعزى لاختلاف عدد زيارات المشرف التربوي للمعلم خلال العام الدراسي، حيث كانت الدلالة الإحصائية المقابلة لقيمة ت (٠،٤٠)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠،٠٥)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(٠،٠٥) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في الدرجة الكلية تعزى لاختلاف عدد زيارات المشرف التربوي للمعلم خلال العام الدراسي، حيث كانت الدلالة الإحصائية المقابلة لقيمة ت (٠،١٥)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠،٠٥)، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

ويعزو الباحث عدم وجود فروق في الدرجة الكلية وفي محوري إشراك الطلاب في عملية التعلم وتقويم أداء الطلاب إلى تقارب رؤى المعلمين في درجة دعم المشرفين في هذين المحورين، وهو ما أثر على الدرجة الكلية، إضافة لذلك لم توجد فروق تعزى لعدد الزيارات في محور إشراك الطلاب في عملية التعلم لكونه اتجاهاً حديثاً يتم التركيز عليه بصورة عامة في أداء المعلمين، وفي متابعات المشرفين التربويين وزياراتهم، كما لم توجد فروق في محور تقويم أداء الطلاب لكونها تتعلق بالتدريب على استخدامها بما يتناسب مع الاتجاهات الحديثة في التقويم التي تتطلبها المقررات الحديثة أكثر مما يتطلبه زيادة الزيارات لثلاث زيارات أو أكثر قليلاً.

ولم تتناول أي من الدراسات السابقة التي تم عرضها متغير عدد الزيارات الصفية كمتغير مستقل للمقارنة، وهو ما انفردت به الدراسة الحالية.

الفصل الخامس
ملخص نتائج الدراسة

ملخص نتائج الدراسة

التوصيات

المقترحات

الفصل الخامس

ملخص نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى دعم المشرف التربوي في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بمدينة مكة المكرمة، وقد ابتعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة مكونة من ثلاثة محاور: تهيئة بيئة التعلم، إشراك الطلاب في عملية التعلم، وتقويم أداء الطلاب، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج المتعلقة بهذه المحاور، وفي ضوئها تم تقديم عدد من التوصيات والمقترحات، وفيما يلي توضيح ذلك.

أولاً: ملخص نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١. مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في محور تهيئة بيئة التعلم كان بدرجة (متوسطة).
٢. مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في محور إشراك الطلاب في العملية التعليمية كان بدرجة (كبيرة).
٣. مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في محور تقويم أداء الطلاب كان بدرجة (متوسطة).
٤. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في جميع محاور الدراسة (تهيئة بيئة التعلم، وإشراك الطلاب في عملية التعلم، وتقويم أداء الطلاب)، وكذلك في الدرجة الكلية، تعزى لاختلاف سنوات الخبرة.

٥. عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلمي الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في محوري(إشراك الطلاب في عملية التعلم، وتقويم أداء الطلاب) وفي الدرجة الكلية تعزى لاختلاف عدد زيارات المشرف التربوي للمعلم خلال العام الدراسي، بينما وجدت فروق في محور تهيئة بيئة التعلم لصالح عدد الزيارات (٣ زيارات فأكثر).

ثانياً: التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

١. زيادة عدة زيارات المشرف، أو تخصيص مشرف مقيم، أو معلم أول للمادة كما في مدارس المقررات، بما يسمح بزيادة مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي للمعلم في محور تهيئة بيئة التعلم، وخاصة في الجوانب التي أظهرت النتائج أن مستوى دعم المشرف فيها كان ضعيفاً، مثل المساعدة في اختيار الاستراتيجيات المناسبة للدروس، والمناقشة حولها وضمها في خطط التدريس السنوية عند تقويمها مع المعلم، ووضع نماذج عملية للاستراتيجيات، وإيجاد آلية لتفعيل دور الإدارة المدرسية في متابعة المعلمين في تهيئة التعلم، ومساعدة المعلمين في إعداد الوسائل المناسبة لتنفيذ استراتيجيات التعلم النشط.
٢. إعداد دورات تدريبية للمعلمين حول التعلم النشط، وتطبيقه، واستخدام استراتيجياته المناسبة للموقف التعليمي، مع التأكيد أثناء التدريب على الجوانب التي لا يوفيها المشرفون حقها، مثل تحديد أطراف التفاعل خلال التعلم النشط، ونقل دور المعلم للمتعلم تدريجياً أثناء تطبيق التعلم النشط، وأساليب وأنشطة التقويم المناسبة للتعلم النشط.
٣. التغلب على القصور العائد لقلة عدة زيارات المشرف في دعم استخدام المعلم لبعض استراتيجيات التعلم النشط، باستخدام وتفعيل آليات وأساليب إشرافية أخرى بالإضافة للزيارة الصفية، مثل الإشراف عن بُعد، وتدريب الأقران، والدروس النموذجية المشتركة بين المعلمين، وتعميم الأفكار الإبداعية للمعلمين

على معلمي الرياضيات للتغلب على معوقات استخدامهم لـــبعض اســـتراتيجيات التعلم النشط، وتدريبهم على اختيار الاستراتيجيات المناسبة لدروس الرياضيات.

٤. التأكيد على استخدام أساليب التقويم الحديثة، التي تتناسب مع كافة اســـتراتيجيات التعلم النشط، وأهمها التقويم الحقيقي بأدواته المتنوعة.

ثالثاً: المقترحات

يقترح الباحث إجراء بعض الدراسات التي تثري المجال، أهمها:

١. متطلبات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط فـــي تعلـــيم الرياضـــيات بالمرحلـــة المتوسطة من وجهة نظر معلمي الرياضيات والمشرفين على تعليمها.

٢. معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط فـــي تعلـــيم الرياضـــيات بالمرحلـــة المتوسطة من وجهة نظر معلمي الرياضيات والمشرفين على تعليمها.

٣. مدى استخدام معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لاستراتيجيات التعلم النشط في تعليم الرياضيات من وجهة نظر المعلمين والمشرفين على تعليمها.

٤. تصور مقترح لتطبيق التعلم النشط في تعليم الرياضيات بالمرحلة المتوسطة فـــي ضوء متطلبات المقررات المطورة من وجهة نظر المعلمين والمـــشرفين علـــى تعليمها.

٥. فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية تحصيل الطلاب فـــي مقرر الرياضيات المطورة بالصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة.

٦. تطبيق أداة الدراسة الحالية على معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة والتعرف على أهم الفروق .

المراجع :

١-أبو زينة ، فريد (١٩٩٥م) . **الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها** ، عمان ، دار الفرقان .

٢-أبو عابد، محمود محمد (٢٠٠٤ م) . **المرجع في الإشراف والعملية الإشرافية** ، الأردن، دار الكتاب الثقافي .

٣-أبو عودة ، علي حمد (٢٠٠١م) . **تفعيل دور المشرف التربوي في المدارس** ، الرياض ، وزارة المعارف ، مجلة التوثيق التربوي ، العدد ٤٥ .

٤-أحمد ، إبراهيم أحمد (١٩٩٣م) . **الإشراف المدرسي من وجهة نظر العاملين في الحقل التعليمي** ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

٥-أحمد، إبراهيم أحمد (٢٠٠٣م).**الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

٦-أحمد ، عبد الهادي عبد الله (٢٠٠٧م) . **فاعلية تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الاقتصاد على التحصيل و الاتجاه نحو دراسة الاقتصاد لدى طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان** ، مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد (١٢٠) .

٧- احمد، نعيمة حسن (٢٠٠٦م) . **فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم والوعي القرائي لنصوص علمية واتخاذ القرار لمشكلات بيئية**

لدى طالبات المرحلة الثانوية الشعبة الأردنية ، المؤتمر العلمي العاشر للتربية العلمية ، تحديات الحاضر ورؤى المستقبل ، ٣٠ يوليو ، المجلد الأول .

٨- الأسدي ، سعيد جاسم ، إبراهيم ، مروان عبد المجيد (٢٠٠٧م) . **الإشراف التربوي** ، عمان ، الدار العلمية الدولية و مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع.

٩-الأمين ، إسماعيل محمد (٢٠١١م) . **طرق تدريس الرياضيات – نظريات وتطبيق** ، مصر ، دار الفكر العربي .

١٠- البابطين، عبدالعزيز (٢٠٠٤م) . **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي** ، الرياض ، دار الفكر ، ط١ .

١١- البدري ، طارق عبد الحميد (٢٠٠١) . **تطبيقات و مفاهيم في الاشراف التربوي** ، ط١ ، عمان ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع .

١٢- بدوي , رمضان (٢٠١١م) . **التعلم النشط** ، عمان :دار الفكر ، ط١

١٣- بدير ، كريمان (٢٠٠٧م) . **التعلم النشط** ، الأردن : دار المسيرة،.

١٤- بدير ، كريمان (٢٠٠١م) . **التعلم النشط** ، القاهرة ، دار المعرفة .

١٥- البطاح ، خالد عبد الله (١٤٢١هـ) . **المشكلات التي تواجه المعلم المبتدئ في المرحلة المتوسطة و أهمية دور المشرف التربوي في حلها** ،

رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، قسم المناهج و طرق التدريس .

١٦- بلقيس ، أحمد (١٩٨٩م) . **تقنيات حديثة في الإشراف التربوي و القيادة التربوية** ، عمان ، معهد التربية التابع للأنروا / اليونسكو .

١٧- البلوشي، عبد الرحمن بن سالم بن علي(٢٠٠٤م). **اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو الممارسات الإشرافية وعلاقتها بأدائهم المهني**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.

١٨- بوقــس، نجاة عبد الله محمد(٢٠٠٨م). **أثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر على التحصيل الآجل وتنمية مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات**، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد(١١٠)، ص ١-٨٠.

١٩- الجلاد، ماجد (٢٠٠٤م) **دور المشرفين التربويين في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في الأردن**، مجلة أبحاث اليرموك، المجلد ٢٠، العدد١٦٠٦- ، جامعة اليرموك ، إربد ، ص١٥٥٧ – ١٦٠٦.

٢٠- الجميل ، عبد الله حمود (٢٠٠٤م) . **مدى تطبيق المشرفيين التربويين لوظائفهم الإشرافية في ضوء آلية الإشراف التربوي من وجة نظر المشرفيين التربويين في منطقة حائل التعليمية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى .

٢١- حسين ، سلامة ؛ و عوض الله ، عوض الله (٢٠٠٦م) . **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي** ، دار الفكر للنشر و التوزيع ، عمان .

٢٢- حسين ، مدحت مسلم (٢٠٠٧م) ، **التدريس التبادلي، ورقة عمل مقدمة إلى: ملتقى المعلمين الأوائل الثقافة الإسلامية والمجال الأول) بالمدارس الخاصة** ، مارس .

٢٣- الحريري ، رافدة عمر (٢٠٠٦م) . الإشراف التربوي واقعة وآفاقه المستقبلية ، عمان ، الأردن ، دار الفكر .

٢٤- الحسيني، منى بنت صالح(٢٠٠٣م) **فاعلية المشرفة التربوية في تنمية مهارة الإدارة الصفية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود الرياض.

٢٥- الخطيب ، ابراهيم ؛ و الخطيب ، أمل (٢٠٠٣م) . **الإشراف التربوي فلسفته ... أساليبه و تطبيقاته** . ط١ ، عمان ، دار قنديل للنشر و التوزيع .

٢٦- الخطيب ، رداح و آخرون (٢٠٠٠م) . **الإدارة و الإشراف التربوي (اتجاهات حديثة)** ، ط٣ ، إربد ، الأردن ، دار الأمل .

٢٧- دواني ، كمال سليم (٢٠٠٣م) . **الإشراف التربوي مفاهيم و آفاق** . ط١ ، الجامعة الأردنية ، عمان : الجامعة الأردنية .

٢٨- دونالد، أورليخ ، وآخرون ، (٢٠٠٣م) . **استراتيجيات التعليم (الدليل نحو تدريب أفضل)** ، ترجمة : عبد الله أبو نبعة ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

٢٩- الرشيدي، بشير صالح (٢٠٠٠م) . **مناهج البحث التربوي، رؤية تطبيقية مبسطة**، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

٣٠- زيتون ، حسن حسن (٢٠٠٣م) . **تعليم التفكير** ،عالم الكتب ، القاهرة.

٣١- السادة ، حسين بدر (١٩٩٨م) . **دور مديري المدارس بالمرحلة الأساسية في التطوير المهني للمعلمين** ، مكتب التربية العربية لدول الخليج.

٣٢- سعادة ، جودت أحمد ؛ و أبو زيادة ، إسماعيل جابر ؛ و زامل ، مجدي علي (٢٠٠٣م) . **أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآني و المؤجل لديهن في ضوء عدد من المتغيرات** ، مجلة العلوم التربوية و النفسية ، المجلد الرابع ، العدد الثاني ، جامعة البحرين ، كلية التربية .

٣٣- سعادة ، جودت أحمد ؛ و عقيل ، فوزي ؛ و زامل ، مجدي ؛ و إشتيه ، جميلة ؛ و أبو عرقوب ، هدى (٢٠٠٦م) . **التعلم النشط بين النظرية و التطبيق** ، الأردن ، دار الشروق ، ط١ .

٣٤- السعود ، راتب (٢٠٠٢م) . **الإشراف التربوي اتجاهات حديثة** ، عمان، الأردن ، ط١ .

٣٥- السقاف ، إيمان طه (٢٠٠٤م) . **دور المشرفة التربوية في النمو المهني لمعلمات الرياضيات بمدينة مكة المكرمة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى .

٣٦- سلامة، حسين (٢٠٠٦م) . **اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي** ، الإسكندرية ، دار الوفاء ، ط١ .

٣٧- السلطاني، عبد الحسين (٢٠٠٢م) . **أساليب تدريس الرياضيات** ، الأردن، الوراق للنشر والتوزيع ، ط١ .

٣٨- الشايع، فهد(١٤٣٠هـ) تطوير تعليم العلوم والرياضيات.. خطوة أولى في بناء مجتمع المعرفة ، مجلة المعرفة، العدد (١٦٩) ربيع الأخر ، ص١٩.

٣٩- الشايع، فهد(١٤٣٣) .**التقويم من أجل تعلم الرياضيات** . الرياض: مركز التميز البحثي- جامعة الملك سعود.

٤٠- شبيب ، أحمد (٢٠٠٠م) . **أثر التدريب على استراتيجية الأسئلة الذاتية (المستقلة - التعاونية) على فهم طلاب الجامعة للمحاضرات وتقديرهم لدرجة فعاليتهم الذاتية** ، مجلة التربية ، جامعة الأزهر ، العدد (٩٥) ، الجزء الأول .

٤١- شحاته ، حسين ؛ النجار ، زينب (٢٠٠٣م) . **معجم المصطلحات التربوية و النفسية** ، ط١ ، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .

٤٢- الشمري ، ماشي محمد (٢٠١١م) . **استراتيجية في التعلم النشط** ، دار المعرفة ، القاهرة ، ط١ .

٤٣- صيام، محمد بدر(٢٠٠٧م). **دور أساليب الإشراف التربوي في تطوير الأداء المهني للمعلمين في المدارس الثانوية في محافظة جدة.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

٤٤- طافش ، محمود (٢٠٠٤م) . **الإبداع في الإشراف التربوي و الإدارة المدرسية** ، ط١ ، عمان ، الأردن ، دار الفرقان للنشر و التوزيع .

٤٥- الطعاني، حسن أحمد(٢٠٠٥م). **الإشراف التربوي مفاهيمه- أهدافه- أسسه- أساليبه.** عمان الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع

٤٦- عبد الرحمن ، كامل عبد الرحمن (٢٠٠٧م) . **أثر بعض استراتيجيات التعلم النشط و التقويم الواقعي في تنمية بعض مهارات التعبير التحريري لدى تلاميذ الصف الأول إعدادي** ، مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس ، كلية التربية ، القاهرة ، جامعة عين شمس ، العدد (١٢٩).

٤٧- العبد الكريم ، أروى (٢٠٠٢م) . **أثر تدريب معلمات الجغرافية بالمرحلة الثانوية على إتقان بناء الخريطة المفهومية** ، رسالة ماجستير

غير منشورة ، قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

٤٨- عبد الوهاب ، فاطمة محمد (٢٠٠٥م) . **فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم و تنمية بعض مهارات التعلم من الحياة و الميول العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي** . مجلة التربية العملية ، المجلد الثامن ، العدد (٢) ، يونيو ، ص ١٢٧ – ١٨٤ .

٤٩- عبيدات ، نوفان ؛ و أبو السعيد ، سهيلة (٢٠٠٨م) . **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين** ، الرياض ، دار الفكر ، وزارة التربية و التعليم ، ١٤٢٧هـ ، " دليل المشرف التربوي " ، الرياض ، الإدارة العامة للإشراف التربوي .

٥٠- عبيدات ، ذوقان ، و آخرون (٢٠٠٧م) . **البحث العلمي مفهومه و أدواته و أساليبه** ، عمان ، الأردن ، دار الفكر .

٥١- عبيدات، ذوقان (٢٠٠٨م) . **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**. الأردن، دار الفكر .

٥٢- عشا ، انتصار (٢٠١٢م) . **أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية** ، رسالة ماجستير منشورة ، الأردن .

٥٣- عصر، رضا مسعد السعيد (٢٠٠٢م) . **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، جامعة المنوفية ، كلية التربية .

٥٤- عطوي ، جودت عزت (٢٠٠١م) . **الإدارة التعليمية و الإشراف التربوي أصولها و تطبيقاتها** ، ط١ ، عمان ، الدار العلمية الدولية و مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع .

٥٥- عوض ، عبد الوهاب (٢٠٠٤م) . **مدخل إلى طرائق التدريس** ، عدن ، سلسلة الكتاب الجامعي .

٥٦- الغامدي ، أميرة صالح (٢٠١١م) . **دور المشرفة التربوية في تطوير أداء معلمات العلوم في مجال استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى .

٥٧- الغامدي ، حافظ عبد الله عايد (٢٠٠٩م) . **دور المشرف التربوي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية بمحافظة خميس مشيط** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى .

٥٨- القاروط ، دجلة (١٩٨٨م) . **أثر استخدام الخرائط المفاهيمية على التحصيل الفوري والمؤجل في مادة علم الحياة لطلبة الصف العاشر**

الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة جنين، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين .

٥٩- القطابري، خالد محمد؛ طلافحة، حامد عبدالله(٢٠٠٧م). **درجة ممارسة مشرفي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في دولة قطر لمجالات الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين**. مجلة العلوم التربوية – جامعة قطر، العدد(١٣)، ص ص١٤٣-١٧٣.

٦٠- قلادة ، فؤاد سليمان (١٩٩٧م) . **استراتيجيات طرائق التدريس والنماذج التدريسية** ، الجزء الأول ، جامعة طنطا .

٦١- كوجك ، كوثر حسين (١٩٩٢م) . **استراتيجية تدريس تحقيق هدفين** ، مجلة دراسات تربوية ، المجلد السابع ، الجزء (٤٣) ، مصر ، رابطة التربية الحديثة .

٦٢- اللقاني ، أحمد ؛ و أحمد ، علي (١٩٩٥م) . **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج و طرق التدريس** ، القاهرة ، عالم الكتب .

٦٣- اللقاني ، أحمد حسين ؛ الجمل ، علي (١٩٩٩م). **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج و طرق التدريس** ، ط٤، القاهرة : عالم الكتب .

٦٤- اللقماني، عبدالحميد بن عبدالمعطي (١٤٣١هـ). **واقع تطوير المشرف التربوي أداء معلمي التربية الإسلامية في مجال استخدام تقنيات التعليم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٦٥- مجدي ، إبراهيم (١٩٧٩م). **استراتيجيات حل المشكلات في الرياضيات** ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية .

٦٦- مرعي ، توفيق و الحيلة ، محمد محمود (٢٠٠٢م) . **طرائق التدريس العامة** ، الأردن ، دار الميسرة .

٦٧- المشيفري، سالم بن علي (٢٠٠٣م). **الدور المتوقع والفعلي للمشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الثانوية بسلطنة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

٦٨- ميقا ، ماجدة (٢٠٠٠م) . **أثر استخدام خرائط المفاهيم في تنمية بعض المفاهيم الفيزيائية و الاحتفاظ بالمعلومات لدى طالبات الصف الأول الثانوي** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك عبدالعزيز ، جدة .

٦٩- موسى ، عبد الحكيم (١٩٩٦م) . **الإشراف التربوي** ، مكتبة الفيصلية للنشر و التوزيع ، مكة المكرمة .

٧٠- نشوان ، يعقوب (١٩٩٢) . **الإدارة و الإشراف التربوي بين النظرية و التطبيق** ، ط٣ ، عمان ، دار الفرقان للطباعة و النشر و التوزيع.

٧١- نشوان ، يعقوب حسين (٢٠٠٤م). **السلوك التنظيمي في الإدارة و الإشراف التربوي** ، ط٣ ، عمان ، دار الفرقان .

٧٢- نوفاك، جوزيف ؛ و جووين ، بوب (١٩٩٥م) . **تعلم كيف تتعلم** ، ترجمة : أحمد عصام الصفدي و إبراهيم محمد .

٧٣- وزارة التربية والتعليم(١٤٣٠هـ). **مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية**، (نسخة إلكترونية).

المراجع الأجنبية :

1- Brown, A, Campione, j (1992): **Students as Researchers and Teachers, In Keefe**, W; Wilber (Eds.): Teaching for Thinking (pp: 49-57) Reston, VA: National Association of Secondary School Principals

2- Elgarten, G.H.(1991) **Testing anew supervisory process for in proving instruction**, Journal of Curriculum and Supervision, Vol 6(2)No (2) P.P.118 – 129

3- Hall , S.watiz , I. Bordeur, D.Nas , R. (2002): Adoptional of Active Learning in alectrure-Based Engineering class . Frontiers in conference. November 6-9 , Boston. MA

4- Mandell, Edward David (2006). Supervisory practices and their effect on teacher's professional growth. M.A. Dissertation, University of Pittsburgh

5- Ormston, M. & etal. (1995) Inspec on and change: helpor hindrance for the classroom teacher, **British Journal of inservice Education**, Vol (21) No(3) P.P.311-318.

6- Palincsar, A. &Brown, A. (1984). **Reciprocal teaching of comprehension Cognition and Instruction**, Vol.2, pp.117-175

قائمة الملاحق

ملحق (١)
الاستبانة بصورتها الأولية

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة أم القرى

كلية التربية

قسم المناهج و طرق التدريس

استبانة بعنوان

أدوار المشرف التربوي في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات

إعداد الطالب

خالد بن عبد الرحمن بن سعيد باحويرث

الرقم الجامعي : ٤٣٢٨٠٣٧٩

إشراف الأستاذ الدكتور

علي اسماعيل سرور البص

١٤٣٤ / ١٤٣٥ هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الفاضل معلم مادة الرياضيات بالمرحلة المتوسطة سلمك الله

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته

تحية طيبة و بعد :

يسرني أن أعرض عليك هذه الاستبانة و التي تهدف إلى التعرف على أدوار المشرف التربوي في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات .

و تتكون هذه الاستبانة من جزئيين، الأول يشمل معلومات شخصية حول المشرف التربوي ومعلم الرياضيات. والثاني يشمل ثلاثة ابعاد، وتحت كل بعد عدد من الفقرات تشكل في مجموعها أدوار المشرف التربوي في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات..

آمل التكرم بالإجابة على جميع محاور الاستبانة بوضع علامة (√) في الخانة التي تعتقد بأنها مناسبة و ملائمة ، و مثال ذلك ، كما يلي :

الرقم	الفقرات يقوم المشرف التربوي بـــــ ..... :	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
١	مشاركة المعلم في التخطيط للتعلم النشط.	√				

و أشكر لكم حسن تعاونكم بإعطاء الإجابات الصحيحة التي تسهم في إنجاح الدراسة مع العلم بأن جميع المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط و ستعامل بالسرية التامة .

و جزاكم الله خيراً و لكم مني خالص الشكر و التقدير

الباحث

خالد بن عبد الرحمن باحويرث

جامعة أم القرى – كلية التربية

قسم المناهج و طرق التدريس – شعبة الإشراف التربوي

أولاً : البيانات :

١-الاسم (اختياري) : .....

٢- المؤهل العلمي للمعلم :

بكالوريوس

ماجستير

٣-عدد سنوات الخبرة للمعلم :

أقل من ١٠ سنوات

من ١٠ سنوات إلى ٢٠ سنة

أكثر من ٢٠ سنة

٤-متوسط عدد زيارات المشرف التربوي للمعلم خلال العام الدراسي :

زيارتان فأقل

٣ زيارات فأكثر

- **ثانياً: استبيان الدراسة**

اولاً: ما مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلم الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بتهيئة بيئة التعلم؟

الرقم	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
١	يشارك المشرف التربوي المعلم في التخطيط للتعلم النشط.					
٢	يُقيم المشرف التربوي خطة التعلم النشط لمعلم الرياضيات بناءً على الظروف والإمكانات المتوفرة في المدرسة.					
٣	يناقش مع المعلم الأهداف العامة لاستراتيجيات التعلم النشط عند تقييم الخطط السنوية والفصلية واليومية للمعلم.					
٤	يراعي مناسبة استراتيجية التعلم النشط المخطط لها لحاجات الطلبة والمرحلة التعليمية.					
٥	يساعد المشرف التربوي المعلم في تهيئة الوسائل اللازمة لتنفيذ استراتيجيات التعلم النشط.					
٦	يوضح المشرف التربوي للمعلم كيفية إدارة الموقف التعليمي خلال التعلم النشط إدارة ذكية توجه المتعلمين نحو الأهداف المحددة.					
٧	يشجع المشرف التربوي المعلم على تطبيق استراتيجيات التعلم النشط دون النظر الى بعض السلبيات التي قد ترافق ذلك.					
٨	يناقش المشرف التربوي مع المعلم الأهداف السلوكية المراد تحقيقها في التعلم النشط ومدى مناسبتها لوقت الحصة.					
٩	يشارك المشرف التربوي المعلم في وضع الأطر العامة للحصة الصفية التي سوف يُطبق فيها التعلم النشط.					
١٠	يعزز المشرف التربوي جهود المعلم المبذولة في التخطيط وتهيئة البيئة المناسبة للتعلم النشط.					
١١	يساعد المشرف التربوي المعلم بإعطائه الدروس النموذجية المرتبطة بالتعلم النشط					
١٢	يساعد المشرف التربوي المعلم في اختيار استراتيجية التعلم النشط التي تتناسب وقدراته.					
١٣	يحدد المشرف التربوي للمعلم بعض الأساليب التي تساعده في ضبط الطلاب خلال التعلم النشط.					
١٤	يشجع المشرف التربوي المعلم على التخطيط للوحدة الدراسية بحيث يحل التعلم النشط محل التعلم التقليدي مراعياً الأهداف التعليمية المنشودة.					
١٥	يساعد المشرف التربوي المعلم على تصميم أنشطة تعليمية مناسبة لبيئة التعلم النشط.					
١٦	يوضح المشرف التربوي أهداف التعلم النشط وطبيعته للإدارة المدرسية لكي تساعد بدورها في تهيئة التعلم المناسبة لذلك.					

ثانياً: ما مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلم الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بإشراك الطلاب في عملية التعلم؟						
الرقم	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
١	يراعي المشرف التربوي مبدأ التدرج في نقل دور المعلم للمتعلم عند تطبيق التعلم النشط.					
٢	يراعي المشرف التربوي خلال تطبيق التعلم النشط كيفية توزيع الأدوار بين المعلم والمتعلم.					
٣	يساعد المشرف التربوي في تحديد أطراف التفاعل خلال التعلم النشط (متعلم مع أخر يجلس بجواره، متعلم مع آخر لا يعرفه، مجموعة من المتعلمين).					
٤	يساعد المشرف التربوي في تحديد دور المتعلم خلال التعلم النشط (هل سيكتب المتعلم الاجابات والأفكار والاسئلة أم أن عليه التركيز بالمناقشة).					
٥	يسمح المشرف التربوي للمعلم بإعطاء المتعلمين وقتاً كافياً للتفكير في إجاباتهم وفي مناقشتها مع المعلم ومجموعات التعلم.					
٦	يطلب المشرف التربوي من المعلم بأن يكون واضحاً مع المتعلمين مبيناً لهم الهدف من التعلم النشط، وبالتالي يضمن مشاركة المتعلمين الفاعلة في الدرس.					
٧	يحث المشرف التربوي المعلم على تشجيع تلاميذه على التفاعل خلال تطبيق التعلم النشط.					
٨	يحث المشرف التربوي المعلم على تشجيع تلاميذه على كيفية استخدام و الاستفادة من المطويات خلال التعلم النشط					
٩	يلفت المشرف انتباه المعلم الى ضرورة مراعاة الفروق الفردية عند توزيع الأدوار بين المتعلمين وتشكيل مجموعات التعلم.					
١٠	يشجع المشرف التربوي المعلم على ايجاد بيئة تعليمية غنية ومشوقة وتسودها الثقة خلال إشراك المتعلمين في عملية التعلم.					
١١	يطلب المشرف التربوي من المعلم بعدم تقليص دور المتعلم خلال التعلم النشط حتى لا يفقد قيمته.					
١٢	يطلب المشرف التربوي من المعلم ان يدع التلاميذ يعبرون عن أنفسهم بتلقائية شديدة خلال التعلم النشط.					
١٣	يطلب المشرف التربوي من المعلم تقديم إرشادات التعلم للمتعلمين بوضوح بما يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في اداء الأنشطة التعليمية خلال التعلم النشط.					
١٤	يشجع المشرف التربوي المعلم على التجديد والتنقل بين استراتيجيات التعلم النشط بما يسمح للمتعلمين بالمشاركة في عملية التعلم بأكثر من صورة.					
١٥	يشجع المشرف التربوي المعلم على تجديد وتبديل الأدوار بين المتعلمين.					
١٦	يدعم المشرف التربوي الشراكة الفاعلة بين المعلم والمتعلم خلال تطبيق التعلم النشط.					
١٧	يشجع المشرف التربوي المعلم على إيجاد تفاعل ايجابي وتعزيز روح المسئولية والمبادرة بين التلاميذ خلال تطبيق التعلم النشط.					

ثالثاً: ما مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلم الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بتقويم أداء الطلاب؟

الرقم	الفقرات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
١	يراعي المشرف التربوي ربط انجاز المتعلمين بالأهداف التي سبق تحديدها للتعلم النشط.					
٢	يستخدم المشرف التربوي معايير واضحة لتقييم التعلم النشط للمتعلمين.					
٣	يطلب المشرف التربوي من المعلم تصميم أنشطة تساعد المتعلمين على تقويم تعلمهم خلال التعلم النشط.					
٤	يساهم المشرف التربوي في تصميم أنشطة تقويم تتناسب مع التعلم النشط.					
٥	يشجع المشرف التربوي المعلم على تزويد المتعلمين بتغذية راجعة حول عملية التعلم بما لا يعوق الوصول الى الأهداف المنشودة من الدرس.					
٦	يسمح المشرف التربوي للمعلم بالتنقل بين مجموعات التعلم في هدوء للمساعدة وللتأكد من أن عملية التعلم تسير في اتجاه تحقيق الأهداف المحددة.					
٧	يوضح المشرف التربوي للمعلم كيف يساعد المتعلمين على استخلاص الأفكار النهائية للنشاط التعليمي ضمن التعلم النشط.					
٨	يطلب المشرف التربوي من المعلم خلال التعلم النشط بالتدخل لتصحيح مسار التعلم عند الضرورة.					
٩	يُقيم المشرف التربوي تفاعل المتعلمين بالتعلم النشط بقدرتهم على ربط الخبرات والمعارف السابقة بالمواقف التعليمية الحالية.					
١٠	يطلب المشرف التربوي من المعلم تعزيز إجابات المتعلمين وأفكارهم سواءً لفظياً أو باستخدام الإشارات وتلميحات الوجه ونبرات الصوت.					
١١	يتيح المشرف التربوي للمعلم الفرصة للسماح للمتعلمين بتصحيح مسار التعلم ذاتياً، أو تصحيحاً تعاونياً من قبل الزملاء.					
١٢	يتيح المشرف التربوي للمعلم باستخدام أساليب تقويم لكل مرحلة من مراحل الدرس.					
١٣	يتيح المشرف التربوي للمعلم باستخدام التقويم المباشر لأداء التلاميذ					
١٤	يتيح المشرف التربوي للمعلم بالتركيز على مهام أدائية تتطلب إنشاء استجابات من التلاميذ					
١٥	يتيح المشرف التربوي للمعلم بالاعتماد على نواتج تعليمية تتطلب إبراز مهارات التلاميذ المتنوعة					
١٦	يتيح المشرف التربوي للمعلم بالحصول على تغذية راجعة من التلاميذ للوقوف على آرائهم ومدى استيعابهم.					
١٧	يتم تقييم نجاح التعلم النشط بتنوع الأدوار الذي نفذها المتعلمين خلال الدرس.					
١٨	يتيح المشرف التربوي للمعلم بأن يشارك التلاميذ بتقييم التعلم النشط وتحديد معاييره وتنفيذه وتقرير نتائجه.					
١٩	يشجع المشرف التربوي المعلم في تحديد معايير التقييم في بداية التدريس، ومن ثم استعمالها في محطات محددة خلال العملية التعليمية.					
٢٠	لا يشترط المشرف التربوي على المعلم المبتدئ توقعات عالية لأداء المتعلمين خلال تقييم التعلم النشط.					

ملحق (٢)

بيان بأسماء السادة المحكمين

أسمـــــــاء المُحكِّميـــــــن للاستبانة

الاســـــــــــــم	العمـــــــــــــــل
أ.د/ ضيف الله بن عواض الثبيتي	أستاذ مشارك المناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى
د/ فوزي بن صالح بنجر	أستاذ مشارك المناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى
د/ علي بن أحمد الجوارنه	أستاذ مشارك المناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى
د/ عوض بن صالح المالكي	أستاذ مشارك المناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى
د/ محمد بن أحمد مناصرة	أستاذ مشارك المناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى
د/ مرضي بن غرم الله الزهراني	أستاذ مشارك المناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى
د/ ابراهيم بن أحمد عالم	أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى
د/ صالح بن محمد السيف	أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى
د/ ناصر محمد الشهراني	أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى
تركي حميد السلمي	مشرف رياضيات بإدارة تعليم مكة
فوزي سراج ملاه	مشرف رياضيات بإدارة تعليم مكة
عبد الرزاق زيني نقشبندي	مشرف رياضيات بإدارة تعليم مكة
محمد ابراهيم الأسمري	معلم رياضيات
مؤيد خالد الأنصاري	معلم رياضيات
هاني عوض الله المحمادي	معلم رياضيات

ملحق (٣)
الاستبانة بصورتها النهائية

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة أم القرى

كلية التربية

قسم المناهج و طرق التدريس

استبانة دراسة بعنوان

أدوار المشرف التربوي في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات

إعداد الطالب

خالد بن عبد الرحمن بن سعيد باحويرث

الرقم الجامعي : ٤٣٢٨٠٣٧٩

إشراف الأستاذ الدكتور

علي اسماعيل سرور البص

الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٤ / ١٤٣٥ هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الفاضل معلم مادة الرياضيات بالمرحلة المتوسطة سلمك الله

السلام عليكم و رحمة الله و بركاته

تحية طيبة و بعد :

يسرني أن أعرض عليك هذه الاستبانة و التي تهدف إلى التعرف على أدوار المشرف التربوي في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات .

و تتكون هذه الاستبانة من جزئيين، الأول يشمل معلومات شخصية حول المشرف التربوي ومعلم الرياضيات. والثاني يشمل ثلاثة محاور ، وتحت كل محور عدد من الفقرات تشكل في مجموعها أدوار المشرف التربوي في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات..

آمل التكرم بالإجابة على جميع محاور الاستبانة بوضع علامة (√) في الخانة التي تعتقد بأنها مناسبة و ملائمة ، و مثال ذلك

الرقم	الفقرات يقوم المشرف التربوي بـــــ ..... :	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
١	مشاركة المعلم في التخطيط للتعلم النشط.	√				

و أشكر لكم حسن تعاونكم بإعطاء الإجابات الصحيحة التي تسهم في إنجاح الدراسة مع العلم بأن جميع المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط و ستعامل بالسرية التامة .

و جزاكم الله خيراً و لكم مني خالص الشكر و التقدير

الباحث

خالد بن عبد الرحمن باحويرث

جامعة أم القرى – كلية التربية

قسم المناهج و طرق التدريس – شعبة الإشراف التربوي

أولاً : البيانات :

٥- الاسم (اختياري) : .....

٦- المؤهل العلمي للمعلم :

بكالوريوس

دراسات عليا

٧- عدد سنوات الخبرة للمعلم :

أقل من ١٠ سنوات

من ١٠ سنوات إلى ٢٠ سنة

أكثر من ٢٠ سنة

٨- متوسط عدد زيارات المشرف التربوي للمعلم خلال العام الدراسي :

زيارتان فأقل

٣ زيارات فأكثر

- **ثانياً: محاور الاستبانة :**

اولاً: ما مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلم الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بتهيئة بيئة التعلم؟						
الرقم	الفقرات يقوم المشرف التربوي بـــــــ ..... :	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
١	مشاركة المعلم في التخطيط للتعلم النشط.					
٢	تقييم خطة التعلم النشط للمعلم بناءً على الظروف والإمكانات المتوفرة في المدرسة.					
٣	مناقشة الأهداف العامة لاستراتيجيات التعلم النشط عند تقويم الخطط السنوية والفصلية واليومية للمعلم معه.					
٤	مراعاة مناسبة استراتيجية التعلم النشط المخطط لها لحاجات الطلاب والمرحلة التعليمية.					
٥	مساعدة المعلم في تهيئة الوسائل اللازمة لتنفيذ استراتيجيات التعلم النشط.					
٦	التوضيح للمعلم حول كيفية إدارة الموقف التعليمي خلال التعلم النشط إدارة ذكية توجه المتعلمين نحو الأهداف المحددة.					
٧	تشجيع المعلم على تطبيق استراتيجيات التعلم النشط دون النظر الى بعض السلبيات التي قد ترافق ذلك.					
٨	مناقشة المعلم في الأهداف السلوكية المراد تحقيقها في التعلم النشط ومدى مناسبتها لوقت الحصة.					
٩	مشاركة المعلم في وضع الأطر العامة للحصة الصفية التي سوف يُطبق فيها التعلم النشط.					
١٠	تعزيز جهود المعلم المبذولة في التخطيط وتهيئة البيئة المناسبة للتعلم النشط.					
١١	مساعدة المعلم في اختيار استراتيجية التعلم النشط التي تتناسب وقدراته.					
١٢	تشجيع المعلم على تصميم الدروس النموذجية المرتبطة بالتعلم النشط					
١٣	تحديد بعض الأساليب التي تساعد المعلم في ضبط الطلاب خلال التعلم النشط.					
١٤	تشجيع المعلم على التخطيط للوحدة الدراسية بحيث يحل التعلم النشط محل التعلم التقليدي مراعياً الأهداف العامة التعليمية المنشودة.					
١٥	مساعدة المعلم على تصميم أنشطة تعليمية مناسبة لبيئة التعلم النشط.					
١٦	توضيح أهداف التعلم النشط وطبيعته للإدارة المدرسية لكي تساعد بدورها في تهيئة التعلم المناسبة لذلك.					

ثانياً: ما مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلم الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بإشراك الطلاب في عملية التعلم؟						
الرقم	الفقرات يقوم المشرف التربوي بـــــــ ..... :	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
١	مراعاة مبدأ التدرج في نقل دور المعلم للمتعلم عند تطبيق التعلم النشط.					
٢	مراعاة كيفية توزيع الأدوار بين المعلم والمتعلم خلال تطبيق التعلم النشط.					
٣	المساعدة في تحديد أطراف التفاعل خلال التعلم النشط (متعلم مع أخر يجلس بجواره، متعلم مع آخر لا يعرفه، مجموعة من المتعلمين).					
٤	المساعدة في تحديد دور المتعلم خلال التعلم النشط (هل سيكتب المتعلم الاجابات والأفكار والاسئلة أم أن عليه التركيز بالمناقشة).					
٥	السماح للمعلم بإعطاء المتعلمين وقتاً كافياً للتفكير في إجاباتهم وفي مناقشتها مع المعلم ومجموعات التعلم.					
٦	الطلب من المعلم بأن يكون واضحاً مع المتعلمين مبيناً لهم الهدف من التعلم النشط، وبالتالي يضمن مشاركة المتعلمين الفاعلة في الدرس.					
٧	حث المعلم على تشجيع تلاميذه على التفاعل خلال تطبيق التعلم النشط.					
٨	حث المعلم على تشجيع تلاميذه على كيفية استخدام و الاستفادة من المطويات خلال التعلم النشط					
٩	لفت انتباه المعلم الى ضرورة مراعاة الفروق الفردية عند توزيع الأدوار بين المتعلمين وتشكيل مجموعات التعلم.					
١٠	تشجيع المعلم على ايجاد بيئة تعليمية غنية ومشوقة وتسودها الثقة خلال إشراك المتعلمين في عملية التعلم.					
١١	التأكيد على المعلم بعدم تقليص دور المتعلم خلال التعلم النشط حتى لا يفقد قيمته.					
١٢	طلب المعلم تقديم إرشادات التعلم للمتعلمين بوضوح بما يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في اداء الأنشطة التعليمية خلال التعلم النشط.					
١٣	تشجيع المعلم على التنويع في استراتيجيات التعلم النشط بما يسمح للمتعلمين بالمشاركة في عملية التعلم بأكثر من صورة.					
١٤	تشجيع المعلم على تجديد وتبديل الأدوار بين المتعلمين.					
١٥	دعم الشراكة الفاعلة بين المعلم والمتعلم خلال تطبيق التعلم النشط.					
١٦	تشجيع المعلم على إيجاد تفاعل ايجابي وتعزيز روح المسئولية والمبادرة بين التلاميذ خلال تطبيق التعلم النشط.					

ثالثاً: ما مستوى الدعم المقدم من المشرف التربوي لمعلم الرياضيات لاستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بتقويم أداء الطلاب؟

الرقم	الفقرات يقوم المشرف التربوي بـــــــ ..... :	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً
١	مراعاة ربط انجاز المتعلمين بالأهداف التي سبق تحديدها للتعلم النشط.					
٢	استخدام معايير واضحة لتقييم التعلم النشط للمتعلمين.					
٣	طلب المعلم تصميم أنشطة تساعد المتعلمين على تقويم تعلمهم خلال التعلم النشط.					
٤	المساهمة في تصميم أنشطة تقويم تتناسب مع التعلم النشط.					
٥	تشجيع المعلم على تزويد المتعلمين بتغذية راجعة حول عملية التعلم بما لا يعوق الوصول الى الأهداف المنشودة من الدرس.					
٦	السماح للمعلم بالتنقل بين مجموعات التعلم في هدوء للمساعدة وللتأكد من أن عملية التعلم تسير في اتجاه تحقيق الأهداف المحددة.					
٧	التوضيح للمعلم كيف يساعد المتعلمين على استخلاص الأفكار النهائية للنشاط التعليمي ضمن التعلم النشط.					
٨	الطلب من المعلم بالتدخل لتصحيح مسار التعلم عند الضرورة خلال التعلم النشط .					
٩	تقويم تفاعل المتعلمين بالتعلم النشط و مدى قدرتهم على ربط الخبرات والمعارف السابقة بالمواقف التعليمية الحالية.					
١٠	الطلب من المعلم تعزيز إجابات المتعلمين وأفكارهم سواءً لفظياً أو باستخدام الإشارات وتلميحات الوجه ونبرات الصوت.					
١١	إتاحة الفرصة للمعلم للسماح للمتعلمين بتصحيح مسار التعلم ذاتياً ، أو تصحيحاً تعاونياً من قبل الزملاء.					
١٢	إتاحة الفرصة للمعلم باستخدام أساليب تقويم لكل مرحلة من مراحل الدرس.					
١٣	إتاحة الفرصة للمعلم بالتركيز على مهام أدائية تتطلب إنشاء استجابات من التلاميذ					
١٤	إتاحة الفرصة للمعلم بالاعتماد على نواتج تعليمية تتطلب إبراز مهارات التلاميذ المتنوعة					
١٥	إتاحة الفرصة للمعلم بالحصول على تغذية راجعة من التلاميذ للوقوف على آرائهم ومدى استيعابهم.					
١٦	تقويم نجاح التعلم النشط بتنوع الأدوار الذي نفذها المتعلمين خلال الدرس.					
١٧	إتاحة الفرصة للمعلم بأن يشارك التلاميذ بتقييم التعلم النشط وتحديد معاييره وتنفيذه وتقرير نتائجه.					
١٨	تشجيع المعلم في تحديد معايير التقويم في بداية التدريس، ومن ثم استعمالها في محطات محددة خلال العملية التعليمية.					

ملحق (٤)

خطاب سعادة عميد كلية التربية إلى مديري التربية و التعليم بمنطقة مكة المكرمة للسماح للباحث بتطبيق أداة الدراسة و الخطابات المتعلقة بذلك

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry Of Higher Education
Umm Al-Qura University

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى

الموضوع: بشأن طلب تطبيق استبانه

سعادة مدير عام التربية والتعليم بمكة المكرمة **سلمة الله**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته **وبعد**

أفيد سعادتكم بأن الطالب/خالد عبدالرحمن سعيد باحويرث ، احد طلاب الدراسات العليا بمرحلة الماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس ، ويرغب بتطبيق الاستبانة الخاصة بدراسته التي بعنوان(ادوار المشرف التربوي في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الاداء التدريسي لمعلمي الرياضيات) بإشراف سعادة الاستاذ الدكتور/علي اسماعيل سرور البص .

لذا آمل من سعادتكم التكرم بالاطلاع والتوجيه لمن يلزم نحو تسهيل مهمة الطالب في تطبيق الاستبانة .

وتقبلوا سعادتكم فائق تحياتي وتقديري ،،،

عميد كلية التربية

أ.د/ زايد بن عجير الحارثي

الرقم: ٤٢٧٠٠٤٢٥ التاريخ: ١٤٢٥/١/٧ المشفوعات:

المملكة العربية السعودية

وزارة التربية و التعليم
٢٨٠
الإدارة العامة
للتربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة
ادارة التخطيط والتطوير

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم
Ministry of Education

الرقم : ٣٥٢٩١٩١

التاريخ : ١ / ٧ / ١٤٣٤هـ

المشفوعات : ١ صفحة

الموضوع / الموافقة على إجراء دراسة

((تعميم لجميع المدارس المتوسطة الحكومية ـ بنين ـ))

المكرم مدير مدرسة **وفقه الله**

السلام عليكم ورحمه الله وبركاته وبعد

فبناءً على خطاب عميد كلية التربية بجامعة أم القرى ذي الرقم ٤٣٥٠٠٠٤٣٧٠ وتاريخ ١٤٣٥/١/٧هـ بخصوص طالب الدراسات العليا لمرحلة الماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس/ **خالد عبدالرحمن سعيد باحويرث** والذي يعد دراسة بعنوان :

((أدوار المشرف التربوي في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الاداء التدريسي لمعلمي الرياضيات)).

وحيث إن الدراسة تتطلب تعبئة الاستبانة المرفقة من قبل معلمي الرياضيات ؛ لذا نأمل حثهم على تعبئتها وإعادتها إلى الباحث شخصياً . شاكرين لكم كريم تعاونكم خدمة للبحث العلمي .

وتقبلوا تحياتي، ، ، ،

مدير عام
التربية والتعليم بمنطقة مكة المكرمة
حامد بن جابر السلمي

ص/ للتخطيط والتطوير