أثر استخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل على التحصيل ومهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس

وائل أحمد راضي سعيد

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، المملكة العربية السعودية

الملخص

العملية التعليمية بحاجة إلى استخدام إستراتيجيات تدريس تُوظَف من خلالها المستحدثات التكنولوجية الملائمة لتوفير قدر مناسب من التفاعل بين المعلم والمتعلم. وتعد إستراتيجية التعليم متعدد المداخل إحدى إستراتيجيات التدريس القائم على المستحدثات التكنولوجية، ويمكن أن تسهم في حل كثير من مشكلات التعليم والتعلم بكليات التربية.

وتمثلت مشكلة البحث الحالي في ضعف مخرجات مقرر طرق التدريس لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، والمتمثل في ضعف: التحصيل، ومهارات التدريس، خلال ممارساتهم لمهام التدريس ببرنامج التربية العملية، مما أثر بالسلب على اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، ولمعالجة مشكلة الدراسة تم تطبيق إستراتيجية التعليم متعدد المداخل على عينة من الطلاب المعلمين (طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة حلوان).

واستخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات البحثية تمثلت في: اختبار معرفي لقياس مستوى التحصيل في مقرر طرق التدريس، وبطاقة ملاحظة لتقييم مستوى الأداء التدريسي لدى الطلاب، ومقياس اتجاه نحو مهنة التدريس.

وبتحليل النتائج والمعالجات الإحصائية تبين أثر إستراتيجية التعليم متعدد المداخل بشكل إيجابي على تنمية التحصيل، ومهارات التدريس، والاتجاه نحو المهنة لدى الطلاب المعلمين. ومن توصيات البحث تبني استخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل في تقديم المقررات الدراسية في مؤسسات التعليم العالي بصفة عامة، وكليات التربية بصفة خاصة، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على إعداد برامج إستراتيجية التعليم متعدد المداخل.

الكلمات المفتاحية: التربية العملية، مقرر طرق التدريس.

المقدمة

ينظر علماء التنمية البشرية للمعلم على أنه يشكل المصدر الأول للبناء الحضاري الاقتصادي الاجتماعي للأمم، من خلال إسهاماته الحقيقية في بناء البشر، وعبرت عن ذلك نظرية "رأس المال البشري" بأنه كلما نجح المعلم في زيادة المستويات التعليمية لأبناء الأمم، ارتفعت معها مستويات المعرفة، ومن ثم ترتفع مستويات الإنتاج القومي العام، والذي بدوره ينعكس على زيادة مستويات دخل أبناء الأمم وتحقيق الرفاهية الاجتماعية (غنيمة، 1996م، 10).

وإذا كان أحد أهداف العملية التعليمية تنمية شخصية الفرد وإكسابه اتجاهات إيجابية نحو المجتمع وثقافته وتحقيق تكيفه الشخصي والاجتماعي وتزويده بالخبرات والمهارات التعليمية التي تمكنه من أداء دوره الوظيفي الذي يتوقعه المجتمع منه. فإن دور المعلم يرتبط بتلك الأهداف العامة، ولا شك في أن مقدرة المعلم على الوفاء بمسؤولياته تجاه المجتمع والتلميذ تتحدد بمدى استيعابه لأهداف العملية التعليمية ومتطلبات المجتمع وتوقعاته من دوره كمعلم، كما أن أداءه لدوره التربوي والتعليمي يتأثر أيضًا بمدى إتقانه المهارات والمعارف المرتبطة بتخصصه وقدرته على الانتقاء والاختيار من خبراته ما يؤثر على خبرات ومهارات الآخرين، واستجابته واستيعابه للمستحدثات التربوية ووسائل التعليم وظروف التغير الخاصة بالمجتمع ومتطلباته وتوقعاته المتجددة من دوره كمعلم (شتا، 1999م، 37).

وتعد عملية إعداد المعلم داخل كليات التربية من أهم القضايا التعليمية التي تتطلب قناعة الطالب المعلم ونشاطه الذي سيتحمل مسؤولية أدائه وتطوير ذاته وتحقيق كفايته المهنية مستقبلا بعد تخرجه في الكلية؛ لذلك يتم التركيز في تعليمه وتدريبه وإعداده لأدواره المهنية المختلفة على ممارسته وتفاعله ومشاركته فيما يكتسب من خبرات سواء تم ذلك بأسلوب تتابعي أو تكاملي.

كما يتوجب الاهتمام بإعداد الطالب المعلم لمقابلة أدواره ومهامه في مجال تربية وتعليم أبناء مجتمعه غدًا، وتهيئته وتزويده بالمعارف والمهارات اللازمة لمواجهة العديد من المواقف والتحديات التربوية المختلفة، واتخاذ القرارات المناسبة إزاءها.

فالجهود التي تبذل في تنمية المعارف والمهارات لدى المتعلمين لا يكتب لها النجاح ما لم يشارك المعلم فيها بالنصيب الوافر (علي، 2003م، 7).

والتربية العلمية والتكنولوجية المطلوبة تبعًا لمتطلبات الحاضر المتسارع في التطور قد لا تتحقق ما لم نعد لها عدتها من المعرفة والأداء والقيادة الحكيمة.

والمعلم الناجح هو القائد المطلوب في ميدان التربية، وعليه يتوقف واجب تحقيق أهداف المجتمع، من خلال المنهج الذي يديره؛ ولأجل ذلك تسعى الجامعات والكليات ومؤسسات إعداد المعلم إلى تنمية الكفايات التعليمية والمهنية والأكاديمية خلال فترة الإعداد، وتسعى من خلال مقررات عدة إلى ممارسة وإتقان الطالب المعلم لعمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم للتدريس.

وفي هذا الصدد يؤكد السيد (2000م، 131) ضرورة الاختيار الجيد والأنسب من بين المتقدمين للالتحاق بكليات إعداد المعلم، وإعدادهم قبل الخدمة بتوفير فرص تطوير مهاراتهم الأكاديمية والمهنية والشخصية بما يكفل تمكنهم من القيام بمهنة التدريس بالشكل الأمثل، والتصدي لمشكلات التعليم المعاصرة. ولا يتسنى للمعلم أداء دوره ذاك ما لم يخضع لممارسة وتطبيق جوانب أخرى - بالإضافة إلى الجوانب النظرية - مثل الإعداد والمعالجة لمادة تخصصه الأكاديمي، وتنفيذ التدريس باستخدام تقنيات تعليم وتعلم عصرية.

فالمستحدثات التكنولوجية كمدخل لتطوير التعليم تهدف إلى تحسين التعليم وحل مشكلاته الحقيقية؛ حيث تبدأ من الواقع بتعرف مشكلاته وتصميم الحلول المناسبة لها وتطويرها، وتنتهي إلى الواقع باستخدام هذه الحلول وتوظيفها (خميس، 2003م (أ)، 19).

ومن ناحية أخرى إذا كانت جودة المنتج من التعليم الجامعي (الخريج) بصفة عامة تتوقف على نوعية التفاعلات التي تنتج عن توافر عضو هيئة التدريس على مستوى عال من الكفاءة، وإمكانيات علمية وتكنولوجية كافية وملائمة (محمد والجزار، 1995م، 1) فإن هناك عوامل أخرى تؤثر في جودة إعداد الطالب الجامعي، فإذ كانت المستحدثات التكنولوجية وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدامها ليس كافيًا لأحداث التطوير داخل كليات التربية، فلا بد أن يرتبط إدخال هذه المستحدثات بحل مشكلات محددة يعانيها التعليم ويهتم بحلها؛ وفي هذا الصدد يؤكد خميس (2003م ب، 247) أن إدخال المستحدثات التكنولوجية في التدريس يسهم في إحداث تغيير في بنية المؤسسة التعليمية أو في وظائفها أو قيمها أو اتجاهاتها أو معتقداتها كي تتمكن وبشكل أفضل من التكيف مع التكنولوجيا الجديدة وأسواق العمل والتحديات المختلفة.

مما يعني الحاجة إلى اختيار إستراتيجيات تدريس توظف من خلالها المستحدثات التكنولوجية الملائمة للتغلب على مشكلة توفير قدر مناسب من التفاعل بين المعلم والمتعلم في ظل الأعداد الكبيرة من الطلاب وعدم توفر الوقت الكافي لتحقيق التعلم المطلوب.

كما يؤكد أحمد (2005م، 14-13) ذلك بقوله إذا كان التعليم التقليدي في الفصل الدراسي يعتمد على الاتصال المباشر (وجهًا لوجه) الذي يدعم التفاعلية بين المعلم والمتعلم في إطار الوجود الفعلي للمتعلم داخل الفصل، فإن التعلم الإلكتروني القائم على توظيف المستحدثات التكنولوجية في التدريس يحقق هذه الميزة على الرغم من غياب الاتصال المباشر، من خلال الأشكال المختلفة للتفاعل وأدواته التي تعد من متطلبات تصميم البرامج والتطبيقات مثل:

1. تفاعل المعلم مع المتعلم: من خلال أدوات الاتصال والتفاعل المتاحة على الشبكة، ومنه التفاعل المتزامن "Synchronous" بواسطة الحوار أو المحادثة في الوقت لحقيقي أو الحالي أو غير التزامني "Asynchronous" باستخدام البريد الإلكتروني "E. Mail".
2. تفاعل المتعلم مع المحتوى: من خلال أدوات التجول بين محتواه أو نصوصه والنصوص ذات العلاقة ومستويات هذا المحتوى طبقا لحاجات المتعلم.
3. تفاعل المتعلم مع الزملاء والأقران: سواء كان تزامنيا بواسطة المحادثات، أو المؤتمرات Conferences أو غير متزامن بواسطة البريد الإلكتروني.
4. تفاعل المتعلم مع المؤسسة التعليمية: بواسطة التجول بين واجهات التفاعل الخاصة بها لتعرف نظم التسجيل والالتحاق وخصائص المقررات والتعليمات والنظم الإدارية، والاختبارات وعرض نتائجها وغيرها أو بواسطة اللوحات الإخبارية "Bulletins Boards".
5. تفاعل المتعلم مع البرامج والتطبيقات والمواقع التي تفيده في العملية التعليمية من بعد، أو من

الاختبارات الإلكترونية، مثل: برامج الكتابة وتصميم الرسومات والجداول وغيرها، بجانب التجول في المكتبات الرقمية والافتراضية، وقواعد البيانات، ومحركات البحث؛ لتلبية حاجات اكتساب المعارف المتصلة والمتاحة في مواقع خاصة بها.

هذا وقد تعرضت كليات التربية لنقد شديد خلال نهايات القرن الماضي، ووجه جانب من هذا النقد بشكل مباشر لبرامج إعداد الطالب المعلم، واستخدام أساليب تدريس وصفت بالتقليدية، مما يعني الحاجة إلى تغيير سياسة تأهيل الطالب المعلم، والتخلص من الأساليب القائمة على التلقين واستبدال أساليب تعلم جديدة بها. ولعل الزمن المتاح لتدريس المقررات التربوية بكليات التربية ومنها مقرر طرق التدريس المقرر له ساعتان - غير كافٍ - مما لا يتيح الفرصة للطالب المعلم لممارسة الأنشطة اللازمة لإتقان مهارات التدريس المختلفة، ولا يتيح للأستاذ التفاعل مع الطلاب المعلمين، من خلال التدريب والمتابعة على استخدام طرائق التدريس في مواقف تعليمية مختلفة داخل بيئات تعلم حقيقية.

وتعد إستراتيجية التعليم متعدد المداخل إحدى إستراتيجيات التعليم والتعلم القائمة على المستحدثات التكنولوجية في عملية التدريس والتي يمكن أن تسهم في حل كثير من مشكلات التعليم والتعلم بكليات التربية ومنها نمط التدريس السائد.

والتعليم متعدد المداخل هو تعليم يمزج بين كل من التدريس التقليدي المعتاد داخل قاعات الدراسة، والتدريس الإلكتروني؛ لتحقيق الإفادة من مميزات كلا النوعين في الوقت ذاته. مع وجود معلم ومتعلم وجهًا لوجه في بيئة دراسية واقعية مجهزة بكل الإمكانات التي تتيح الاتصال المتزامن وغير المتزامن، كما يوضح Tike (2006) بأنه تعلم قائم على الخلط بين التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي بحيث لا يطغى أحدهما على الآخر.

ويوصف أيضًا بأنه أحد أساليب التعليم والتعلم التي تعتمد على مزج الأساليب الاعتيادية للمعلم مع التعليم الإلكتروني، والوسائل السمعية والبصرية، والتعلم عن طريق الشبكة بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم. كذلك عرفته الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير (ASTD) بأنه الدمج المخطط له لأي مما يلي:

التفاعل الحي وجهًا لوجه، والتعاون المتزامن أو غير المتزامن، والتعلم الذاتي، والأدوات المساعدة على تحسين الأداء (Alexander, 2004, 125).

ويعد التعليم الإلكتروني عبر الشبكات - أحد العناصر الأساسية في إستراتيجية التعليم متعدد المداخل - لما له من ميزات من أهمها (خميس، 2003م ب، 247- 248):

أولاً: توفير التعلم التفاعلي النشط: فالإنترنت بيئة تعلم نشط، لا يكون المتعلم فيها سلبيا، فهو الذي يبحث عن المصادر، ويختار ما يريده منها، ويجمع مواده التعليمية بنفسه.

ثانيًا: الجمع بين أنماط التعليم المتعددة: وتشمل التعليم الفردي والجمعي التشاركي؛ حيث يعمل المتعلم على الإنترنت بمفرده، وهو المسؤول عن تعلمه، كما تتاح الفرصة للمتعلمين للعمل الجماعي التعاوني التشاركي.

ثالثًا: تحسين التعلم: لقد أكدت البحوث أن الإنترنت يزيد التحصيل ويبقيه فترات أطول، وينمي المستويات العليا من التفكير، خاصة مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات والبحث والاستقصاء، ومهارات التعلم الفردي المستقل والجماعي، كما ينمي الميول والاتجاهات الإيجابية نحو التعلم.

والتعليم متعدد المداخل كإستراتيجية متكاملة له عدد من الأنماط والنماذج المختلفة يتم اختيارها وتبينها وفقًا لتأثير عوامل ترتبط بطبيعة المؤسسة التعليمية التي سوف تتبنى النظام والقيود التنظيمية الخاصة بها، ونوعية المتعلمين وخلفيتهم وطبيعة الأهداف التعليمية المزمع تحقيقها وطبيعة المحتوى المقدم.

وفي هذا الإطار يشار إلى أن إستراتيجية التعليم متعدد المداخل لا تزال في مرحلة تطويرية؛ فالأبحاث التي تناولتها قليلة جدا، ولا زالت تحتاج إلى مزيد من البحوث التي تسعى إلى إيجاد تصميمات ونماذج أكثر فعالية وكفاءة في إطار بيئات تعليمية مختلفة تسعى لتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المعلم (Singh and Reed, 2001, 5).

وفي هذا الصدد يشار إلى أن الاتجاهات المختلفة نحو مهنة التدريس تتكون عادة نتيجة ما يتلقاه الطلاب المعلمون في كليات إعداد المعلم من مقررات الإعداد المهني، وقد تتكون لديهم نتيجة

هـذا الإعـداد اتجاهـات إيجابيـة أو سـلبية نحـو مهنـة التدريـس، ويعتمـد تكويـن هـذه الاتجاهـات عـلى عوامـل عـدة، منهـا المعرفـة الأكاديميـة للطالـب المعلـم في مجـال تخصصـه، وتمكّنـه مـن مهـارات التدريـس، كذلـك نمـط التدريـس السـائد خـلال مرحلـة الإعـداد بالكليـة، إذ تبـين مـن الدراسـات أثـر هـذه العوامـل عـلى المجـال الانفعـالي للمتعلـم، ومـن ثـم دورهـا كسـلاح فعـال في تكـون الاتجاهـات الإيجابيـة أو السـلبية نحـو مهنـة التدريـس (العمـر، 2004م، 95).

كذلـك يؤكـد أحـد الباحثـين أهميـة تنميـة الاتجاهـات الإيجابيـة نحـو مهنـة التدريـس لـدى الطـلاب المعلمـين ويعتبرهـا مـن الأهـداف المهمـة التـي يجـب أن تسـعى كليـات التربيـة لتحقيقهـا خـلال فـترة الإعـداد، وتعديـل اتجاهاتهـم السـلبية نحوهـا، بحيـث تصبـح أكثـر إيجابيـة؛ لأن المعلـم ذا الاتجاهـات الإيجابيـة سـوف تنعكـس اتجاهاتـه عـلى تلاميـذه، كـما أنـه سـيكون أكثـر حبـا للتدريـس، ومـن ثـم أقـدر عـلى تحقيـق أهـداف تدريـس مادتـه بكفـاءة (العمـر، 2004م، 66).

إن التعليـم متعـدد المداخـل بـما يجمعـه مـن ميـزات التدريـس التقليـدي وجهـا لوجـه، والتدريـس الإلكـتروني، قـد يكـون ملائـمًا لحـل كثـير مـن مشـكلات إعـداد الطالـب المعلـم مهنيًّـا بكليـات التربيـة، بـما يمكـن أن يوفـره مـن الفاعليـة ووقـت التعلـم بـين الأسـتاذ والطالـب وبـين الطـلاب بعضهـم البعـض، ممـا قـد يـؤدي إلى تمكنهـم مـن اسـتخدام المهـارات المختلفـة للتدريـس في مواقـف حقيقيـة داخـل المـدارس تؤهلهـم بشـكل مناسـب للقيـام بمهنـة التدريـس بشـكل أفضـل.

الإحساس بالمشكلة:

مـن خـلال قيـام الباحـث بمهـام منسـق عـام برنامـج التربيـة العمليـة بكليـة التربيـة – جامعـة حلـوان بجمهوريـة مـصر العربيـة عـلى مـدار عامـين متتاليـين، كذلـك مـن خـلال الملاحظـة المباشرة لطـلاب شـعب التعليـم الصناعـي بمـدارس التعليـم الفنـي ببرنامـج التربيـة العمليـة عـلى مـدار السـنوات السـابقة، لوحـظ وجـود قصـور شـديد في أداء الطـلاب المعلمـين في كثـير مـن طرائـق التدريـس، عـلى الرغـم مـن دراسـتهم لمقـرر طـرق التدريـس بشـكل متزامـن مـع برنامـج تطبيـق التربيـة العمليـة. وللوقـوف عـلى الأسـباب الحقيقيـة لهـذه المشـكلة تـم إجـراء مـا يـلي:

1. تطبيـق بطاقـات تقييـم أداءات الطـلاب المعلمـين التدريسـية عـلى (108) مـن الطـلاب المعلمـين بالفرقـة الثالثـة بشـعب التعليـم الصناعـي بكليـة التربيـة – جامعـة حلـوان، مـن خـلال اسـتمارة تـم إعدادهـا لهـذا الغـرض، بواسـطة برنامـج التربيـة العمليـة، وبتحليـل نتائـج تطبيـق بطاقـات الملاحظـة ومعالجتهـا إحصائيًّـا تبـين ضعـف مهـارات التدريـس لـدى نسـبة كبـيرة مـن العينـة الاسـتطلاعية السـابقة، واعتـماد غالبيتهـم عـلى خبراتهـم الشـخصية خـلال عمليـات التخطيـط والتنفيـذ والتقويـم لعمليـات التدريـس، وعـدم وجـود علاقـة بـين مـا يدرسـونه بمقـرر طـرق التدريـس بالكليـة، ومـا ينفذونـه بمـدارس التطبيـق.

2. الرجـوع للسـادة أعضـاء هيئـة التدريـس القائمـين بمتابعـة الطـلاب المعلمـين بالمـدارس خـلال برنامـج التربيـة العمليـة وعددهـم (24) عضـو هيئـة تدريـس، مـا بـين أسـاتذة وأسـاتذة مسـاعدين ومدرسـين، وقـد أجمـع غالبيتهـم عـلى أن مـا يمارسـه الطـلاب المعلمـون مـن أنشـطة تدريسـية بالمـدارس يفتقـد الجوانـب والمراحـل النظريـة التـي تمـت دراسـتها بمقـرر طـرق التدريـس ممـا يؤثـر بالسـلب عـلى أداءاتهـم التدريسـية المختلفـة المكلفـين بهـا.

3. الاطـلاع عـلى الدراسـات والبحـوث المرتبطـة بتقويـم برامـج إعـداد المعلمـين في كليـات التربيـة بمـصر واليمـن، ومنهـا دراسـة هـزاع (2007م) التـي توصلـت لنتائـج تفيـد بوجـود فجـوة بـين الأهـداف والبرامـج النظريـة والتطبيقـات العمليـة سـواء في الإعـداد التخصصـي الأكاديمـي أو الإعـداد التربـوي المهنـي للطالـب المعلـم، كـما أوصـت بضرورة تصميم برامـج تعليميـة تسـعى لعـلاج مثـل هـذه المشـكلات، فكانـت فكـرة البحـث لتسـهم في حـل هـذه المشـكلة.

4. تطبيـق مقيـاس اتجـاه الطـلاب المعلمـين نحـو مهنـة التدريـس عـلى (142) مـن الطـلاب المعلمـين، بالفرقـة الرابعـة بشـعبة التعليـم الصناعـي بكليـة التربيـة – جامعـة حلـوان، ممـن مارسـوا عمليـة التدريـس ببرنامـج التربيـة العمليـة بالسـنة الدراسـية الثالثـة، وكذلـك خضعـوا لدراسـة مقـرر طـرق التدريـس، وبتحليـل نتائـج المقيـاس ومعالجتهـا إحصائيًّـا تبـين أن نسـبة الاتجاهـات الإيجابيـة نحـو مهنـة التدريـس تراوحـت مـا بـين (50 % – 54 %) مقابـل (40 % – 46 %) لاتجاهـات العينـة الاسـتطلاعية، وقـد أرجـع غالبيـة أعضـاء هيئـة التدريـس ذلـك إلى ضعـف المشـاركة

الفعالة بين المعلم والمتعلم؛ نظرًا لاستخدام طرق تدريس نمطية قائمة على أسلوب المحاضرة المعتادة في معظم الأوقات، مما قد يؤثر سلبا على اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس.

وتأسيسًا على ما سبق ذكره من أهمية استخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل كحل للعديد من المشكلات التي تعانيها كليات التربية، وما أوصت به بعض الدراسات بضرورة إجراء مزيد من البحوث حول أثر استخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل في إطار بيئات تعليمية مختلفة، وما توصلت له الدراسات بوجود قصور في برامج إعداد الطالب المعلم بكليات التربية يمكن تحديد مشكلة البحث فيما يلي:

ضعف مخرجات مقرر طرق التدريس لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، والمتمثلة في: التحصيل، ومهارات التدريس، خلال ممارساتهم لمهام التدريس ببرنامج التربية العملية، مما أثر بالسلب على اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

أسئلة البحث: تتطلب مشكلة البحث الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1. ما أثر استخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل في التحصيل لمقرر طرق التدريس لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية؟
2. ما أثر استخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل في تنمية مهارات التدريس ببرنامج التربية العملية، لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية؟
3. ما أثر استخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل في تنمية اتجاهات الطلاب المعلمين بكلية التربية نحو مهنة التدريس؟

أهداف البحث

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. قياس أثر استخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل في التحصيل، لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.
2. قياس أثر استخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.
3. قياس أثر استخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل في اتجاهات الطلاب المعلمين بكلية التربية نحو مهنة التدريس.

أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث فيما يلي:

1. يعد استجابة لما ينادي به التربويون من ضرورة قياس أثر إستراتيجيات التدريس الحديثة في تحسين مخرجات العملية التعليمية بشكل عام.
2. يتناول مجالا بحثيًا مهمًا لدراسة أثر استخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل في تحسين نواتج التعلم المختلفة لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، من خلال مقرر طرق التدريس.
3. قد يسهم في تزويد معدي البرامج القائمة على إستراتيجية التعليم متعدد المداخل بمجموعة من الإرشادات عند تصميم هذه البرامج وتطويرها، وذلك فيما يتعلق بتوزيع الأنشطة فيما بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني القائم على الشبكات.
4. يقدم أنموذجا في تقييم مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، وفق طبيعة إستراتيجيات التعليم متعدد المداخل.

فروض البحث

في ضوء ما تمت دراسته من نقاط علمية ومحاور نظرية مرتبطة بطبيعة البحث وفي ضوء تساؤلاته وضعت الفروض التالية:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بإستراتيجية التعليم متعدد المداخل والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة المعتادة في مستوى التحصيل لمقرر طرق التدريس، قبل التطبيق وبعده، لصالح طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.
2. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بإستراتيجية التعليم متعدد المداخل والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة المعتادة في بطاقة تقييم مهارات التدريس، قبل التطبيق وبعده، لصالح طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.
3. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عن مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بإستراتيجية التعليم متعدد المداخل والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة المعتادة في مقياس الاتجاه نحو مهنة

التدريس، قبل التطبيق وبعده، لصالح طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

حدود البحث: اقتصر البحث على الحدود الآتية:

1. طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة حلوان: شعبة الصناعات التشكيلية التي تمثل المجموعة التجريبية، وشعبة النسيج التي تمثل (المجموعة الضابطة).
2. الفصل الأول من العام الدراسي الجامعي 2006/ 2007م حيث يدرس الطلاب مقرر طرق التدريس.

الأسس النظرية والدراسات المرتبطة:

سعيًا وراء الإجابة عن تساؤلات البحث، وتحقيق أهدافه، اتبع البحث عدة إجراءات تمثلت في تحديد الأسس المنهجية التي يمكن الاستناد إليها في إستراتيجية التعليم متعدد المداخل وعلاقتها بالتحصيل وتنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية وقياس اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وهي كما يأتي:

المحور الأول: إستراتيجية التعليم متعدد المداخل:

استخدم مصطلح إستراتيجية التعليم متعدد المداخل بكثرة في الدوائر الأكاديمية والمؤسسات التعليمية بداية من عام 2003م، حيث أشارت الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير American Society for Training and Development إلى أن التعليم متعدد المداخل، أو التعليم المختلط يعد من أفضل الاتجاهات الحديثة في التدريس بغية صناعة توصيل المعرفة. (Bonk and Graham, 2004, 95).

وقد ظهر مفهوم التعليم متعدد المداخل Blended Learning أو التعليم الممزوج، أو التعليم الخليط، أو الهجين، أو المؤلف، أو المدمج، أو التمازجي، أو التعليم التوليفي ليجمع بين التعلم الإلكتروني E. Learning والتعليم التقليدي Traditional Learning في إستراتيجية تدريسية واحدة للحصول على إنتاجية وجودة أفضل في مخرجات التعليم؛ بمعنى أنه زاوج بين توظيف التقنيات الحديثة من تكنولوجيا الحاسب الآلي وبرمجياته والإنترنت ووسائطه المتعددة، وبين الواقع التعليمي المعتاد والمتمثل في شرح المعلم وتفسيره للمعلومات عن طريق اللقاءات المباشرة Face to Face مع المتعلمين داخل قاعات الدراسة؛ ويتميز هذا النمط من التعليم بالسعي لتدعيم المواقف التعليمية بالتكنولوجيا الجديدة والحديثة وتوظيفها توظيفًا حقيقيًّا في معالجة الأهداف التعليمية، بإدارة وتوجيه من المعلم الذي لا يغيب عن الموقف التدريسي، بل يزيد من دافعية المتعلم على الإنجاز، ويساعده على الإفادة من أدوات التعلم الإلكتروني بما يوفر الوقت والجهد مقارنة بالتعليم التقليدي.

وفي هذا الإطار أشار كل من (2001) Dean *et al.*، إلى أن تقديم خيارات أخرى للمتعلمين بالإضافة إلى التعليم داخل الفصل، مثل استخدام الإمكانيات المتاحة عبر شبكة الإنترنت قد أسهم في زيادة ما تعلموه.

مبررات استخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل:

حدد كل من Bonk and Graham (2004, 96); Singh and Reed (2001, 18) مبررات استخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل فيما يلي:

1. تحسين فعالية التعليم وكفاءته: من أكثر الأسباب التي دعت لاستخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل هو استحداثها لممارسات تعليمية أكثر فعالية، وتوفير مزيد من الوقت للتواصل بين الطالب والأستاذ، خاصة في المجالات المهنية التي تحتاج لاكتساب عدد من المفاهيم، والتدريب على كثير من المهارات واكتساب الاتجاهات والقيم الإيجابية مثل برامج إعداد المعلم في كليات التربية وبرامج تدريبه أثناء الخدمة (Bonk and Graham, 2004, 96).

2. فعالية التكلفة: يسهم دمج التعليم الصفي التقليدي والتعليم بإستراتيجية التعليم متعدد المداخل في تحقيق نوع من التوازن في تكلفة إعداد البرامج التعليمية، خاصة البرامج التي لا بد أن تتضمن تعليمًا تقليديًّا – كبرامج إعداد المعلم بكليات التربية – فالتعلم المبني على الويب أحد أشكال الإستراتيجية وقد يكون مكلفًا في تصميمه وإنتاجه، ولكن منتديات التعلم التعاوني الافتراضي، أو إتاحة صفحات ويب إستاتيكية أو ديناميكية تتضمن بعض المعلومات والوثائق إلى جانب التعلم داخل غرفة الصف تسهم بشكل ما في تقليل التكلفة (Singh and Reed, 2001,

21)، وفي هذا الإطار أشار تقرير وارد من جامعة فلوريدا المركزية The university of Central Florida إلى أن برامج إستراتيجية التعليم متعدد المداخل بالجامعة أدت إلى توفير في تكلفة التعليم وتحسين في كفاءته مقارنة بكل من التعلم الصفي داخل الفصول الدراسية والتعلم عبر الشبكات (Singh and Reed, 2001, 18).

3. تعدد قنوات التعلم: من أهم ميزات إستراتيجية التعليم متعدد المداخل وأحد أهم عوامل نجاحها تعدد مصادر التعلم؛ لأنه يسمح للمشاركين بتلقي الرسالة الواحدة من مصادر مختلفة في صور متعددة على مدى زمني بعيد، فمثلا يمكن أن يقدم مادة علمية لدرس تقليدي. ويمكن تقديم المادة العلمية نفسها بطريقة أخرى على الشبكة، ويمكن تقديم نموذج تطبيقي للمعلومة نفسها مع قاعدة بيانات كاملة، ومن الممكن أن يقدم المشرفون عن البرنامج ندوة على الفيديو كونفرنس، وكل تلك التكرارات والبدائل المطروحة أمام المتعلم تثري الموضوع وتعمق الفكر وتقابل كافة الفروق الفردية والاحتياجات والاستعدادات لدى المتعلمين، والمهم أن كل تلك التكرارات تقدم بتقنية عملية عالية المستوى، كذلك فإن إستراتيجية التعليم متعدد المداخل تتيح الفرصة أمام المتعلم للحصول على المعلومات والإجابة عن التساؤلات بغض النظر عن المكان والزمان أو التعلم السابق لدى المتعلم، وعلى ذلك لا بد من أن يتضمن إستراتيجية التعليم متعدد المداخل اختبارات كثيرة ومرنة في الوقت ذاته تمكن كافة المتعلمين من أن يجدوا ضالتهم.

4. إشراك الطلاب في اختيار أنماط إستراتيجية التعليم متعدد المداخل المناسبة لهم؛ حيث تعطى الفرصة للطلاب في المفاضلة والاختيار من بين الأنماط المتاحة سواء اعتمدت على (التعلم عبر الإنترنت، أو العمل الفردي أو الجمعي، أو الاستماع للشرح تقليدي، أو القراءة من مطبوع، أو البريد الإلكتروني..) وذلك بتوجيه وإرشاد من الأستاذ الذي يقوم بدور المحفز للطلاب، بحيث يتأكد من أن الطالب المناسب اختار الوسيط المناسب له للوصول إلى أقصى كفاءة ممكنة.

مستويات إستراتيجية التعليم متعدد المداخل:

أشار كل من Bonk and Graham (2004, 94) إلى وجود أربعة مستويات لتطبيق إستراتيجية التعليم متعدد المداخل هي مستوى النشاط، ومستوى المقرر الدراسي، ومستوى البرنامج، والمستوى المؤسسي.

ويتبني البحث الحالي مستوى المقرر الدراسي حيث يتم وضع نموذج لتطبيق إستراتيجية التعليم متعدد المداخل، من خلال مقرر طرق التدريس.

نماذج تقديم إستراتيجية التعليم متعدد المداخل "Blended Learning Models":

يصنف Valiathan (2002)، نماذج إستراتيجية التعليم متعدد المداخل إلى ثلاثة أنواع رئيسة هي:

- النموذج القائم على المهارة «Skill – driven model"
- النموذج القائم على السلوك "- Behavior driven model"
- النموذج القائم على الكفاية "- Compelency driven model"

1- النموذج القائم على المهارة: يكون المحتوى فيه بمثابة جوانب معرفية ومهارية تتطلب نظام قياس منظم لتقديم التغذية الراجعة، كذلك تدعيم منظم من جانب الموجه أو الميسر أو الزملاء، ويعتمد هذا النموذج على استخدام الفصول التقليدية، واستخدام البريد الإلكتروني والمنتديات الثقافية، مع ضرورة وجود ميسر أو مدرب يقدم التغذية الراجعة، ويتضمن هذا النموذج:

- وجود خطة لمجموعات التعلم عبارة عن خطوات محددة لما سوف يتم تدريسه.
- تزويد المتعلمين بإطار عام للمقرر وجلسة ختامية له.
- استخدام أنماط التعلم المتزامن.
- تقديم الدعم للمتعلمين عن طريق البريد الإلكتروني.

ويقدم Valiathan (2002) خطة مقترحة لتنفيذ نموذج للتدريس بإستراتيجية التعليم متعدد المداخل، مقارنًا بالتعليم التقليدي، يوضح من خلالها آلية تنفيذ كل نمط وهي كما هو موضح في الجدول رقم (1).

جدول (1) : خطة تنفيذ النموذج القائم على المهارة

المهام	التعليم الإلكتروني	التعليم التقليدي
الإعلان عن المقرر	- البريد الإلكتروني المدفوع - نظم إدارة التعلم LMS	- التليفون - البريد العادي
إطار عام للمقرر	- البريد الإلكتروني - الإنترنت	- فصول تقليدية
التعلم الذاتي	- التعليم عبر الإنترنت - كتب إلكترونية - محاكاة	- مقالات - كتب - وسائل مساعدة تقليدية
استفسارات عن المقرر	- البريد الإلكتروني - محادثة	- تدريب تقليدي - مقابلات شخصية وجهًا لوجه
شرح المقرر	- محاكاة - محادثة	- تدريب علمي - مقابلات وجهًا لوجه
التمارين	- محاكاة	- كراسة الواجبات
التغذية الراجعة	- البريد الإلكتروني	- مقابلات وجها لوجه - تقارير مطبوعة
جلسة ختامية	- البريد الإلكتروني	- فصول تقليدية
شهادة اجتياز المقرر	- اختبار من خلال الإنترنت	- اختبار ورقي مطبوع

2- النموذج القائم على السلوك: يجمع هذا النموذج عادة بين التعليم عن طريق الفصول الدراسية التقليدية، والتعليم التعاوني عبر الإنترنت (Online Collaborative Leaning)، وعادة ما يستخدم المعلمون هذا المدخل حينما يكون الهدف تكوين مجموعة سلوكيات أو اتجاهات جديدة ترتبط ببيئة حرة أو خطرة (Valiathan, 2002) ويوضح الجدول رقم (2) عرض لخطة مقترحة لتنفيذ هذا النموذج.

جدول (2) : خطة تنفيذ النموذج القائم على السلوك

المهام	التعليم الإلكتروني	التعليم التقليدي
الإعلان عن المقرر	- البريد الإلكتروني المدفوع - نظم إدارة التعلم LMS	- التليفون - البريد العادي
إطار عام للمقرر	- البريد الإلكتروني - الإنترنت	- فصول تقليدية
التعلم الذاتي	- التعليم عبر الإنترنت - كتب إلكترونية - محاكاة	- مقالات - كتب - وسائل تقليدية مساعدة
استفسارات عن المقرر	- البريد الإلكتروني - محادثة	- تدريب تقليدي - مقابلات شخصية وجهًا لوجه
شرح المقرر	- محاكاة - محادثة	- تدريب علمي - مقابلات وجهًا لوجه
تعلم تعاوني	- محادثة - إنترنت	- تدريب عملي - مقابلات وجهًا لوجه
تمارين	- البريد الإلكتروني - الإنترنت	- لعب الأدوار - إستراتيجية تدريس الأقران
التغذية الراجعة والجلسة الختامية	- البريد الإلكتروني	- فصول تقليدية

3- النموذج القائم على الكفاية: يعتمد نجاح أية مؤسسة تعليمية في قدرتها على تحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف التعليمية التي تتبناها المؤسسة بحيث تتضمن كفايات الخريج وقدرته على الإفادة من المعارف والمفاهيم والمهارات التي اكتسبها خلال عمليتي التعليم والتعلم في سرعة اتخاذ القرارات المرتبطة بمجال تخصصه، وعملية اتخاذ القرار تعتمد على مجموعة من الحقائق والمبادئ في مجال العمل، ويتم تعرف هذه الحقائق والمبادئ بشكل أساسي من الخبراء (Valiathan, 2002)، وذلك من خلال الملاحظة والتفاعل وممارسة الأنشطة المختلفة عبر الإنترنت أو من خلال التعلم التقليدي، ويوضح الجدول رقم (3) عرض لخطة تنفيذ هذا النموذج.

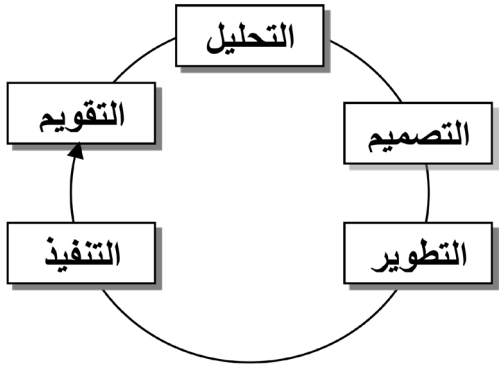
جدول (3) : خطة تنفيذ النموذج القائم على الكفاية

المهام	التعليم الإلكتروني	التعليم التقليدي
مرشد أو ميسر	- بريد إلكتروني	- التليفون
إيجاد مجتمع الدراسة	- التعلم عبر الإنترنت - الإنترنت	- مجموعة دراسية تقليدية
عقد مناقشات	- المنتديات - محادثة	- ورشة عمل - التليفون العادي - مقابلا شخصية وجهًا لوجه
الإجابة عن الاستفسارات	- البريد الإلكتروني - محادثة	- مقابلات شخصية - وجهًا لوجه
جذب انتباه المتعلمين	- قصص - بيانات مجمعة في مستودع المعرفة باستخدام نظم إدارة محتوى التعلم LMS	- أوراق التعلم

ويسعى البحث لتبني نموذج يجمع بين النماذج السابقة بحيث يتضمن مقرر طرق التدريس على عدد من الجوانب المعرفية والمهارية كما يتضمن البرنامج توجهًا لتغيير وتنمية اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس، كذلك يتطلب الأمر تنمية قدرة الطلاب المعلمين على اتخاذ قرارات خاصة بتنفيذ عملية التدريس، عند الاختيار والمفاضلة بين طرائق التدريس المختلفة بما يحقق الأهداف وحسب طبيعة كل موقف تعليمي.

مراحل بناء برنامج قائم على إستراتيجية التعليم متعدد المداخل:

للحصول على برنامج قائم على إستراتيجية التعليم متعدد المداخل على مستوى عالٍ من الكفاءة من حيث البناء، فإن الأمر يتطلب بناء تعليم منظم وعلى نحو محكم، وهو ما يتوفر في نماذج تصميم برامج إستراتيجية التعليم متعدد المداخل وتطويرها، ويتناول البحث بعرض أحد أشهر نماذج تصميم برامج إستراتيجية التعليم متعدد المداخل (Office and Domestic Preparedness, 2003) ومراحل تطويرها، التي يمكن توضيحها من خلال الشكل (1).



شكل (1) : نموذج "ODP" لتصميم إستراتيجية التعليم متعدد المداخل وتطويره

وهذا النموذج مطبق بالفعل في برامج تنفيذية بمراحل التعلم الجامعي وهو نموذج قائم على ADDIE للتصميم التعليمي حيث يتكون من خمس مراحل أساسية وهي كما يأتي:

1. مرحلة التحليل: تعد مرحلة التحليل هي الأكثر أهمية في تطبيق أسلوب إستراتيجية التعليم متعدد

المداخل حيث يتم فيها الإجابة عن التساؤلات التالية: من المتعلمون؟ ما معلوماتهم وخبراتهم السابقة؟ ما سمات تعلمهم؟ ما الذي يحتاجونه؟ لماذا يريدون التعلم؟ ما المعارف والمهارات والاتجاهات التي نحتاج إلى تعليمها للمتعلم؟

وتتضمن مرحلة التحليل التالي: تقييم الاحتياجات، تحليل المهام التعليمية، تحديد الأهداف التعليمية، تحليل طرق التقديم، تخليص الإطار العام للمقرر.

2. مرحلة التصميم: ويتم فيها التخطيط لتطبيق برنامج إستراتيجية التعليم متعدد المداخل، من خلال تحديد عناصر التعلم والأهداف التعليمية، وإستراتيجيات التقييم، والمصادر التي سوف تستخدم في البرنامج التعليمي، وإعداد السيناريوهات التي تصف تقديم المحتوى، وتحديد الأنشطة العملية، وطرق تقديم التغذية الراجعة.

3. مرحلة البناء: تعتمد هذه المرحلة على مرحلتي التحليل والتصميم، والهدف من هذه المرحلة هو إنتاج المواد التعليمية اللازمة لعملية التعلم، وكل الوسائل التي تدعم العملية التعليمية.

4. مرحلة التنفيذ: ويتم فيها تطبيق برنامج إستراتيجية التعليم متعدد المداخل في ضوء الخطوات التي تم تحديدها سابقًا في مرحلة التصميم، وإتاحة طرق تقديم التعلم إلى الطلاب، وإنجاز المهمة في الوقت المحدد.

5. مرحلة التقويم: الهدف من هذه المرحلة قياس مدى تحقيق نواتج التعلم المطلوب، ومدى نجاح البرنامج التعليمي باستخدام أدوات التقويم التكويني والتجميعي التي تم بناؤها.

إستراتيجية التعليم متعدد المداخل وتنمية مهارات التدريس للطلاب المعلمين بكليات التربية:

تعد إستراتيجية التعليم متعدد المداخل أحد الاتجاهات التربوية الحديثة التي تناسب طبيعة التعليم الجامعي وبخاصة طبيعة برامج إعداد المعلم في كليات التربية.

وفي الإطار ذاته أثبتت مجموعة من الدراسات نجاح إستراتيجية التعليم متعدد المداخل في تقديم بعض المقررات والبرامج المرتبطة بإعداد المعلم قبل الخدمة وأثناءها، ومنها:

دراسة Charlier and Platteaux (2005) التي أشارت نتائجها إلى فعالية بيئة إستراتيجية التعليم متعدد المداخل لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، حيث ارتفعت كفاءتهم في التدريس، وعبَّر المعلمون عن رضاهم عند التدريب عن طريق إستراتيجية التعليم متعدد المداخل بصفة عامة، وعما حققوه من أهداف وأنشطة من خلالها.

كما أشارت نتائج دراسة Donnely (2006) إلى أن إستراتيجية التعليم متعدد المداخل أسهمت بشكل كبير في تحسن (دال إحصائيًا) الأداءات التدريسية لدى طلاب الدراسات العليا في مقرر أصول التدريس، حيث خضع الطلاب للدراسة لمدة (10) أسابيع، بمعدل ساعتين أسبوعيًا بإستراتيجية التعليم متعدد المداخل.

في الإطار ذاته هدفت دراسة Lim *et al.* (2006) إلى قياس أثر التدريس بإستراتيجية التعليم متعدد المداخل المكون من (موديولات) تتاح عبر شبكة الإنترنت مع مشروعات فردية وجماعية بالإضافة إلى المحاضرات الجماعية التقليدية وجهًا لوجه في تدريس مقرر التقويم التعليمي لطلاب كلية التربية جامعة تنيس (Tennessee)، مقارنة بالطريقة التقليدية المتبعة في التدريس، وقد تكونت عينة البحث من (125) طالبًا وطالبة، وقد أسفرت النتائج عن تفوق دال إحصائيا في أساليب التدريس والتقويم التي نفذتها المجموعة التي درست بإستراتيجية التعليم متعدد المداخل.

يتضح من نتائج الدراسات السابقة أنها أشارت جميعًا لفاعلية إستراتيجية التعليم متعدد المداخل في إعداد الطلاب المعلمين، كذلك في تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

المحور الثاني: الاتجاه نحو مهنة التدريس:

يعد المعلم من الركائز المهمة التي يقوم عليها نجاح العملية التعليمية من عدمه؛ لذلك فإن من المهم أن يؤخذ إعداد المعلم بعين الاعتبار من قبل مؤسسات إعداد المعلم، ولكي يؤدي الفرد دوره في التعليم فإنه لا بد من وجود اتجاهات إيجابية لديه نحو التدريس؛ حيث يتضح أن اتجاهات المعلم يتوقف عليها أداؤه في العمل كما تؤثر هذه الاتجاهات في تلاميذه انفعاليًا، واجتماعيًا، وعقليًا، إذن فمن المفيد الكشف عن اتجاهات المعلمين ومن يعدون لمهنة التعليم لتعرف موطن الإيجابية والسلبية في هذه الاتجاهات، لذلك فإن من

البديهي أن تبذل مؤسسات إعداد المعلم جهدا إيجابيًّا في سبيل تدعيم الاتجاهات الإيجابية عند طلابها، والواقع أنه لا خير في علم لا يهدف إلى تغيير سلوك الأفراد الذين يتلقونه وهذا التغيير في السلوك لا يمكن تحقيقه ما لم تتغير اتجاهات هؤلاء الأفراد (الجمل، 1983م، 26).

خصائص الاتجاهات النفسية:

أشار زهران (2000م، 172-175) لمجموعة من الخصائص المهمة للاتجاهات النفسية هي:

- أنها مكتسبة ومتعلمة وليست وراثية أو فطرية.
- أنها تتعدد حسب المثيرات التي ترتبط بها.
- أنها تعد نتاجًا للخبرة السابقة وترتبط بالسلوك الحاضر وتشير إلى السلوك في المستقبل.
- تتضمن عنصرا عقليًّا يعبر عن معتقدات الفرد أو معرفته العقلية وخبراته عن موضوع الاتجاه.
- تتضمن عنصرا انفعاليًّا يعبر عن تقييم الفرد ومدى حبه أو استجابته الانفعالية لموضوع الاتجاه.
- تتضمن عنصرًا سلوكيا يعبر عن سلوك الفرد تجاه الظاهرة.
- أن الاتجاه تغلب عليه الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث محتواه.
- أن الاتجاهات لها صفة الثبات والاستمرار النسبي ولكن من الممكن تعديلها وتغيرها تحت ظروف معينة.

تعديل (تغيير) الاتجاهات (Attitudes change)

يعد تغيير الاتجاهات أو تعديلها من الأمور الصعبة نسبيا، ويرجع السبب في ذلك للثبات النسبي للاتجاه، ومقاومته للتغير، وتعتمد عملية تغيير الاتجاهات على الفرد، ودرجة انفتاحه على الجديد من الخبرات، وتقبله لها من جهة، وعلى موضوع الاتجاه من حيث التصاقه أو بعده عن الفرد من جهة أخرى، فالاتجاه نحو الدين مثلا، من الصعب تغييره لالتصاقه بذات الفرد، بينما الاتجاه نحو وسائل المواصلات أو الاقتصاد في الكهرباء، من السهل تغييره لبعده نسبيا عن ذات الفرد، وقد أوضحت الدراسات أنه من الممكن تعديل الاتجاهات عن طريق المحاضرات التي تتضمن معلومات، أو عن طريق عرض الأفلام السينمائية، أو إقامة علاقات واتصالات مع الشخص المراد تغيير اتجاهاته، هذا بالإضافة إلى استخدام المناقشة الجماعية بين مجموعة من الأشخاص حول مشكلة محددة (خير الله، 1981م، 122)، ويرجع السبب أساسا في إمكانية تعديل الاتجاهات إلى كونها مكتسبة ومتعلمة، وتعتمد عملية تغيير الاتجاهات على المعالجة الفعالة للمجال السيكولوجي البيئي للفرد، وقد حدد خير الله (1981م، 122)، وزهران (2000م، 203- 207) طرق تغيير الاتجاه فيما يلي: الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه، والألفة والخبرة المباشرة لموضوع الاتجاه، وتأثير رأي الأغلبية ورأي الخبراء، وأداء الأدوار، وتغير الإطار المرجعي للفرد، وأسلوب أو نمط التعلم، والتغيير القسري في السلوك نتيجة حدوث ظروف معينة.

ويؤكد العمر (2004م، 65) أن الاتجاهات المختلفة نحو التدريس تنمو لدى الطلاب المعلمين أو تتغير حسب نمط الإعداد بمقررات الإعداد المهني بكليات التربية، وقد يكون لديهم اتجاهات إيجابية أو اتجاهات سلبية نحو مهنة التدريس نتيجة تعرضهم لخبرات سابقة.

كما يضيف خميس (2003م أ، 19) أنه توجد عوامل عدة ومتفاعلة تؤثر في اتجاهات الطلاب المعلمين، وينبغي مراعاتها عند تصميم التعلم منها: عدم الإلمام بالمعارف والمعلومات، والتمكن من المهارات اللازمة لاستخدام النظم التعليمية المنتجة تكنولوجيًّا، بالإضافة إلى ظروف ومشكلات الموقف التعليمي ذاته.

وفي هذا الإطار يوجد عديد من الدراسات التي تناولت تغيير وتعديل اتجاهات الطلاب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها نحو مهنة التدريس ومنها:

دراسة عبد الرحيم (1984م) التي هدفت إلى معرفة الاتجاهات النفسية التربوية لطلاب كليات التربية في مجتمع الإمارات العربية المتحدة نحو مهنة التدريس، والاستفادة من نتائجها في برامج إعداد معلمي المستقبل، وقد توصلت الدراسة إلى أن الاتجاهات النفسية لطلاب البكالوريوس تتسم بأنها أكثر إيجابية نحو مهنة التدريس من اتجاهات طلاب السنة الأولى، وذلك من خلال برامج التدريب والإرشاد والتوجيه التربوي التي تتبناها الكلية.

كذلك قام الطاهر (1991م) بدراسة حول

الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض، وقد تم تطبيق البحث على عينة تقدر بـ (603) من الطلاب المعلمين بالكلية حيث شملت جميع المستويات الدراسية على مدار الفصل الدراسي الأول والثاني للعام الدراسي الجامعي 1409-1410هـ، وبشكل عام فإن الدراسة أسفرت عن عدة نتائج من أهمها عدم التقدم في نمو الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس خلال المدة التي يقضيها الطالب المعلم في كلية التربية بالرغم من اختلاف التخصصات النوعية للطلاب المعلمين، وقد أثر ذلك في مستويات التحصيل المعرفي، وقد أرجع الباحث ذلك في الغالب إلى مؤثرات قد تشمل برامج الإعداد وأسلوب اختيار الطالب المعلم، ونظرة المجتمع والمستقبل الوظيفي لمهنة التدريس.

وعلى ضوء الدراسات السابقة – وإن كانت لم تتعرض للمجتمع المصري – نجد أننا في حاجة إلى استخدام إستراتيجيات جديدة يمكن أن تغير اتجاهات الطلاب المعلمين بكلية التربية نحو مهنة التدريس، وإستراتيجية التعليم متعدد المداخل تقدم نموذجا مثاليًّا للتدريس يحقق متعة التعلم للطلاب ويزيد من فعاليته وكفاءته، كما أشارت الدراسات والتجارب السابق الإشارة إليها.

وفي هذا الإطار أيضا أشارت نتائج عدد من الدراسات إلى الاتجاه الإيجابي نحو بعض المقررات المقدمة عبر الشبكات، وذلك على اعتبار أن التعليم عبر الشبكات هو العنصر الأساس لإستراتيجية التعليم متعدد المداخل ومن هذه الدراسات:

دراسة Sanders and Morrison (2001, 251-263) حيث درسا اتجاهات الطلبة نحو تعلم مادة "البيولوجيا التمهيدية" من خلال الإنترنت، وباستخدام ما يسمى Web Course (Web CT) Tools وذلك على عينة مكونة من (200) طالب بجامعة جورج ساوثرن. وقد تم إعداد استبانة لهذا الغرض. وتؤكد الدراسة أن اتجاه الطلبة نحو التعلم بهذه الطريقة كان إيجابيًّا بشكل عام، ويشعر غالبية الطلبة بارتياح مع استخدام موقع المادة، والذي مكنهم من التفاعل والتعاون مع زملائهم خارج غرفة الدرس، كما مكنهم من الحصول على الخطط العامة للمادة وحل المشكلات والأسئلة والتقييم الذاتي بواسطة الاختبارات الذاتية، وكان لذلك الكثير من الآثار الإيجابية على الطلبة في عملية التعلم ومهارات حل المشكلات ومهارات التفكير الناقد. ومما يزيد من أهمية الموقع سهولة الاستخدام وكون أسئلته من النوع القصير أو ذات الاختيار من متعدد.

كذلك دراسة Taradi *et al.* (2005) التي أشارت إحدى نتائجها إلى وجود اتجاهات أكثر إيجابية لدى الطلاب الذين درسوا عن طريق إستراتيجية التعليم متعدد المداخل، من خلال استخدام شبكة الإنترنت والتعلم التعاوني في مجموعة صغيرة مقارنة بالطلاب الذين درسوا عن طريق التعلم التقليدي القائم على حل المشكلات.

كذلك أشارت نتائج دراسة Yushau (2006) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية خاصة بتأثر إستراتيجية التعليم متعدد المداخل على اتجاهات الطلاب نحو مقرر الرياضيات والكمبيوتر، وذلك فيما يتعلق بمحوري الثقة وقلق التعامل مع الكمبيوتر.

وهدفت دراسة Buket and Soylu (2006)، إلى قياس اتجاهات طلاب الفرقة الثانية كلية التربية شعبة علوم الكمبيوتر وتكنولوجيا التعليم بجامعة هاسيبت بتركيا ومستوى تحصيلهم في مقرر التصميم التعليمي الذي قدم إليهم، من خلال برنامج للتعليم متعدد المداخل يتضمن تقديم مقرر عبر الإنترنت في شكل (موديولات)، وينتهي كل (موديول) باختبار يجيب عنه الطالب ويرسله إلى المعلم ليقيمه، كذلك يتم عقد مقابلات وجهًا لوجه كل أسبوعين يتم فيها مناقشة إجابات الطلاب في الاختبار، والرد على استفساراتهم، وأسفرت نتائج الدراسة عن زيادة في تحصيل الطلاب واتجاهاتهم الإيجابية نحو التعليم متعدد المداخل.

كما أن دراسة الشمري (2007م) كان ضمن أهدافها تعرف أثر استخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل في تنمية اتجاهات طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة حفر الباطن بالمملكة العربية السعودية نحو دراسة الجغرافيا، من خلال أسلوب إستراتيجية التعليم متعدد المداخل، حيث تكونت عينة الدراسة من (64) متعلمًا، موزعين على مجموعتين متكافئتين: إحداهما تجريبية درست موضوعات جغرافية باستخدام أسلوب إستراتيجية

التعليم متعدد المداخل، والأخرى ضابطة درست من خلال أسلوب التعليم الاعتيادي، وقد أشارت نتائج البحث إلى تمتع طلاب المجموعة التجريبية باتجاهات إيجابية نحو تعلم الجغرافيا باستخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل. وقد أوصى البحث بضرورة تدريب معلمي الجغرافيا، وتشجيعهم على استخدام أسلوب إستراتيجية التعليم متعدد المداخل في التدريس، أما على المستوى البحثي فقد أوصى بتوجيه البحث المستقبلي إلى دراسة أثر استخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل في التدريس ضمن متغيرات ونواتج تعليمية أخرى، وإلى البحث في المدى الذي يمكن فيه تطبيق استخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل في المدارس السعودية في ضوء معطيات النظام التربوي السعودي.

وهذا الاختلاف في النتائج يظهر الحاجة إلى مزيد من الدراسات حول أفضل الأنماط والأساليب الملائمة لإستراتيجية التعليم متعدد المداخل في إطار بيئة تعليمية معينة لها محدداتها مثل بيئة كليات التربية.

ويسعى البحث ضمن أهدافه إلى تطبيق إستراتيجية التعليم متعدد المداخل في تدريس مقرر طرق التدريس بكلية التربية جامعة حلوان، وقياس أثرها على تنمية اتجاهات الطلاب المعلمين بالكلية نحو مهنة التدريس. ولتحقيق ذلك اتخذ البحث عدة إجراءات ستوضح لاحقًا.

إستراتيجية التعليم متعدد المداخل واتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس:

تؤدي الاتجاهات دورًا مهمًّا في حياة الناس؛ كونها من مكونات الشخصية، ولكونها من محددات وضوابط وموجهات السلوك؛ لذا فليس من الغريب أن يحظى موضوع الاتجاهات باهتمام بالغ من علماء النفس الاجتماعي، الذين يرون أن الاتجاهات النفسية تعد من أهم نواتج عملية التنشئة الاجتماعية، وكذا الباحثون التربويون الذين يبحثون في الاتجاهات نحو مختلف جوانب العملية التعليمية، كالاتجاهات نحو المعلم والمدرسة والمواد الدراسية وأساليب التدريس وغيرها مما له علاقة بالعملية التعليمية، وذلك لما للاتجاهات الإيجابية نحو تلك الجوانب من أثار تربوية مرغوب فيها، ومن هنا نجد عددا من البحوث التي استهدفت تعديل اتجاهات الطلاب أو تنميتها نحو جوانب أو متغيرات عدة في العملية التعليمية، وهذا ما يسعى البحث للوصول إليه.

ويرى بعض الباحثين أن تعريف الاتجاه يعد مسألة محيرة للغاية؛ وذلك لتعدد وتباين التعريفات التي صاغها علماء النفس للاتجاهات، حتى أن بعضهم أهمل التعريف، واكتفى بذكر ما يستند عليه من مقومات أو ما ينطوي عليه سلوكيات.

وفي هذا الإطار يعرف صالح (1972م، 183) الاتجاه بأنه مجموعة استجابات القبول أو الرفض التي تتعلق بموضوع جدلي معين، وبالتالي فإن الاتجاه يتضمن حالة تأهب أو استعداد لدى صاحبه يستجيب بطريقة معينة وسريعة دون تفكير أو تردد، إزاء موضوع معين، وهذا الموضوع يرتبط عادة بشعور داخلي لدى الفرد، أي: إن الاستجابة تنتمي إلى التكوين الانفعالي للشخص، ويتم التعبير عنها قولاً.

وعلى الرغم من الوضوح الذي يضيف قدرًا كبيرًا من الإجرائية على التعريف السابق إلا أن خير الله (1981م، 120) قدم تعريفًا للاتجاه أكثر إجرائية، إذ يعرف الاتجاه بأنه "عبارة عن مجموعة درجات استجابات الفرد الإيجابية أو السلبية المرتبطة ببعض الموضوعات أو المواقف السيكولوجية أو التربوية التي تعرض عليه في صورة مثيرات لفظية"، هو يقصد بذلك مقاييس الاتجاه، التي من خلالها يتم تحويل الاتجاه النفسي إلى قيم كمية، لها دلالات محسوسة، وهو ما يسعى البحث لتحقيقه من خلال توظيف إستراتيجية تدريس أثبتت غالبية البحوث والدراسات إنها أسهمت في ترغيب وإقبال المتعلمين على الدراسة بدافعية عالية، مما أثر كذلك على نسب تحصيلهم، وهو ما يحاول البحث التحقق منه ويسعى من خلال توفير معظم المواقف التعليمية لتحقيقه بتنمية اتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس.

مراحل بناء إستراتيجية التعليم متعدد المداخل:

في ضوء الأسس النظرية والدراسات المرتبطة بموضوع البحث تطلب بناء إستراتيجية التعليم متعدد المداخل اتباع الخطوات التالية:

تصميم برنامج وفق إستراتيجية التعليم متعدد المداخل:

للحصول على برنامج على مستوى عالٍ من الكفاءة من حيث البناء، فإن الأمر يتطلب بناءً تعليميًّا على نحو محكم للبرنامج لذلك قام الباحث بدراسة عدد من نماذج التصميم والتطوير التعليمي بصفة عامة والنماذج المتخصصة في تصميم برامج تعليمية قائمة على إستراتيجية التعليم متعدد المداخل بصفة خاصة، ومن النماذج العامة التي أطلع عليها الباحث نموذج الجزار (1994م)، ومن النماذج المرتبطة بتصميم وتطوير برامج إستراتيجية التعليم متعدد المداخل نموذج ODP (2003)، وقد تبني البحث هذا النموذج؛ كونه نموذجا تطبيقيا تم تنفيذه بالفعل على المستوى العملي في عديد من برامج التعليم على مستوى العالم، وفيما يلي نتعرض لكيفية تطبيق مراحل النموذج على بناء البرنامج.

مرحلة التحليل: وقد اشتملت هذه المرحلة على الخطوات التالية:

تحليل المشكلة وتقدير الحاجات:

تتمثل المشكلة في كثرة عدد الطلاب، وقلة الزمن المتاح للتعلم، حيث إن الزمن المتاح لمقرر طرق التدريس ساعتان (نظري فقط)، وهو من المقررات المهنية المهمة المرتبطة بأداء المعلم داخل الفصل وخارجه، وقد ترتب على ذلك قصور في التفاعل بين الأستاذ الجامعي وطلابه من ناحية وبين الطلاب بعضهم البعض من ناحية أخرى، كذلك قصور في ممارسة الطلاب المعلمين للأنشطة التعليمية المطلوبة لإعدادهم لممارسة مهنة التدريس بكفاءة، ويبدو أن هذه المشكلات قد انعكست على أداء الطلاب لمهارات استخدام طرق التدريس المختلفة كما لاحظ الباحث في ممارساتهم لبرنامج التربية العملية.

تحليل خصائص الطلاب المعلمين وسلوكهم المدخلي:

- الطلاب المعلمون موضوع تجربة البحث هم طلاب بالفرقة الثالثة شعبتي الصناعات التشكيلية، والنسيج بكلية التربية جامعة حلوان - الفصل الدراسي الأول - العام الدراسي الجامعي 2006/ 2007م.
- سلوكهم المدخلي الخاص بمقرر طرق التدريس يكاد يكون متساويا؛ حيث إنهم لم يتعرضوا لدراسة أي مقرر سابق في طرق التدريس قبل دراسة المقرر موضع التجريب بالبحث.

تحليل بيئة التعلم:

بشأن المجموعة التجريبية:

تم عقد اللقاءات المجمعة للطلاب المعلمين مع أستاذ المقرر (الباحث) داخل قاعة تدريس مجهزة بمركز تكنولوجيا التعليم بالكلية، حيث تتوفر بيئة تعلم مناسبة لاستخدام أجهزة العروض الضوئية والكمبيوتر في الشرح وتنفيذ الأنشطة التعليمية المختلفة وتم ذلك بعد التنسيق والتعاون مع الزملاء القائمين بالتدريس بالقاعة، لتجنب حدوث تعارضات قد تخل بسير العملية التعليمية.

أما في حالة استخدام المحتوى الإلكتروني من قبل الطلاب المعلمين، والمتاح عبر الموقع التعليمي واستخدام أدوات التفاعل المتاحة بالموقع من جانب المجموعة التجريبية، فقد تم توفير معمل الكمبيوتر الخاص بمركز مصادر المعلومات التربوية بوحدة إدارة المشروعات بالجامعة والتابع لكلية التربية – جامعة حلوان؛ حيث إنه بيئة تعليمية ملائمة لتنفيذ التجربة، حيث يتوفر بالمعمل (30) جهاز كمبيوتر متصل بالإنترنت فائقة السرعة، بالإضافة إلى توفر فني يمكنه التدخل لمواجهة أية مشكلة قد تواجه الطلاب المعلمين أثناء استخدام الموقع، وهذا المعمل متاح استخدامه لأي طالب من طلاب المجموعة التجريبية.

بشأن المجموعة الضابطة:

تم عقد اللقاءات لمحاضرات طرق التدريس، كما هو متبع في تدريس معظم المقررات التربوية في إحدى قاعات التدريس النظري المدرجة ضمن قاعات التدريس المخصصة لكلية التربية – جامعة حلوان.

تحديد الأهداف التعليمية العامة:

تم تحديد الأهداف التعليمية العامة لمقرر طرق التدريس حسب طبيعة الأهداف التي يسعى البحث لتحقيقها، وإستراتيجية التعليم متعدد المداخل، وطبيعة الطلاب المعلمين بشعب التعليم

الصناعي بكلية التربية – جامعة حلوان، كذلك في ضوء الموضوعات والمحددات الخاصة بتوثيق المقرر التي أقرها قسم المناهج وطرق التدريس بالكلية.

مرحلة التصميم:

تحديد الأهداف الإجرائية: تم تحديد الأهداف الإجرائية لموضوعات مقرر طرق التدريس في ضوء الأهداف التعليمية العامة السابق تحديدها، وقد بلغت (46) هدفًا متنوعة ومتدرجة المستوى وفق طبيعة موضوعات ولقاءات المقرر، بما يحقق مبدأ الفروق الفردية؛ كما روعي في صياغاتها الأسس والمبادئ التي ينبغي مراعاتها في صياغة الأهداف.

تصميم محتوى البرنامج وتنظيمه: تم تحديد محتوى البرنامج في ضوء الأهداف التعليمية السابق تحديدها، كذلك بالاستعانة بالأدبيات التربوية والدراسات العلمية التي تناولت طرق التدريس بالبحث والتحليل، كما روعي قدر الإمكان تطبيق قواعد اختيار وتنظيم المحتوى ومنها ارتباطه بالأهداف، وأن يكون مناسبًا لخصائص الطلاب المعلمين، ومترابطًا ومتكاملاً ومتدرجًا من السهل للصعب ومن البسيط للمركب، وصحيحًا من الناحية العلمية، ومناسبًا لزمن التطبيق، وقابلاً للتطبيق وكافيًا لإعطاء فكرة واضحة ودقيقة عن المادة العلمية.

وللتأكد من صدق محتوى مقرر طرق التدريس، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس، حيث عرضت عليهم لقاءات البرنامج مع أهداف كل لقاء؛ وذلك بهدف استطلاع رأيهم في مدى ارتباط المحتوى وتحقيقه لعناصر تنظيم المحتوى السابقة، وقد روعي اختيار المحتوى الذي يُجمع عليه (80 %) من المحكمين، وقد جاءت نتائج التحكيم على جميع مكونات المحتوى لجميع بنود التحكيم بنسب تراوحت من (80 %) إلى (94 %)، وقد أشار المحكمون إلى بعض التعديلات في الصياغات والمفاهيم التربوية، وإعادة ترتيب بعض اللقاءات بالوحدات الدراسية، واختصار بعض العناصر ببعض اللقاءات، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة حتى أصبح في صورته النهائية تمهيدا للاستعانة به عند بناء المحتوى الإلكتروني والمحتوى التقليدي.

تحديد طرق تقديم المحتوى: سعيًا وراء تحقيق أهداف البحث، والأهداف التعليمية لمقرر طرق التدريس، تم تحديد طرق تقديم المحتوى كما يلي:

- بشأن المجموعة التجريبية:
- تقديم المحتوى النظري والأنشطة التعليمية التعلمية لمقرر طرق التدريس في صورة وحدات تعليمية تتاح للطلاب المعلمين بشعبة الصناعات التشكيلية بالكلية، من خلال موقع ويب تعليمي.
- يوجد لقاء للأستاذ مع الطلاب وجها لوجه (خلال الميعاد المخصص أسبوعيًّا للمحاضرة).
- بشأن المجموعة الضابطة:

تقديم المحتوى النظري نفسه المعد للمجموعة التجريبية، بعد الانتهاء من إجراء التعديلات في صورة وحدات تعليمية، تتاح للطلاب المعلمين بشعبة الصناعات النسجية بالكلية ولمراعاة الحياد من قبل الباحث تم الاستعانة بزميل من التخصص نفسه بعد عرض المحتوى عليه وأخذ موافقته ليتولى تدريس محتوى مقرر طرق التدريس بالأسلوب المعتاد في الكلية.

إعداد الأنشطة التعليمية: تم إعداد قائمة بالأنشطة التعليمية التعلمية، وتم توزيعها على لقاءات مقرر طرق التدريس حسب طبيعة كل لقاء، والأهداف المرجو تحقيقها، وطبيعة كل لقاء سواء كان التعلم فرديا أو جمعيا أو عملا تعاونيا أو بحثا أو حل مشكلات أو.. وتم توفير تلك الأنشطة وتقويمها، من خلال موقع ويب تعليمي، كذلك ثم استخدام العروض التقديمية وبعض المواد التعليمية التي تعرض جماعيًّا، أو أثناء ورش العمل باللقاءات الأسبوعية مع أستاذ المقرر.

تصميم موقع الويب التعليمي:

إعداد خريطة الموقع "Flowchart": تم إعداد رسم تخطيطي كامل لتوضيح صفحات الموقع والبرنامج وما به من ارتباطات تخص كل ما يتعلق بمقرر طرق التدريس، وبصفة عامة صممت صفحات الموقع بحيث يشتمل على نوعين أساسيين من الصفحات: النوع الأول صفحات عامة – كنوع من الدعاية لمقرر طرق التدريس، والنوع الثاني صفحات البرنامج ذاته، وقد تم تصميم خريطة الموقع لكل فئة بشكل

انسيابي مريح في الاستخدام والتفاعل، وفيما يلي عرض تفصيلي لتلك الصفحات:

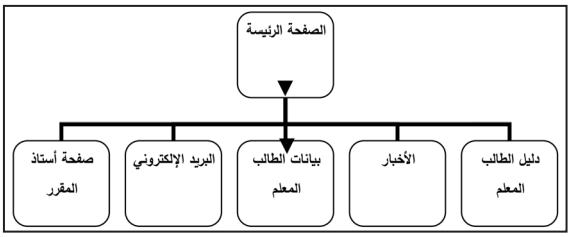
الصفحة الرئيسية: وهي صفحة البداية التي تظهر للطالب المعلم، ويتم ظهورها بمجرد كتابة عنوان الموقع المجهز من قبل أستاذ المقرر، وتتضمن هذه الصفحة اسم البرنامج، والجهة المسؤولة عن عرضه، ويكون ذلك من خلال شريط عنوان يظهر بشكل متحرك أعلى الصفحة.

صفحة أستاذ المقرر: هي صفحة تضم معلومات متعددة ومتنوعة عن الأستاذ المسؤول عن تدريس مقرر طرق التدريس مثل (جهة عمله، ودرجاته العلمية، وتخصصه الأكاديمي، وخبراته في المجال، وبحوثه، ومؤلفاته، واهتماماته العلمية، وبريده الإلكتروني؛ ليتمكن الطلاب المعلمون من التواصل معه، كما يتضمن مواعيد تواجده على الشبكة وساعات تواجده بالكلية وساعاته المكتبية).

دليل الطالب المعلم: هي صفحة لخدمة الطالب المعلم حيث تتضمن مجموعة إرشادات وخطوات يمكن اتباعها للتفاعل مع الموقع، كما تتضمن وصفًا تفصيليًّا لمكونات البرنامج من حيث أهدافه وطبيعة محتواه وكيفية الحصول على كل لقاء من لقاءات المقرر، وكيفية تقويم أداء الطالب المعلم، وكذلك زود بمجموعة إرشادات للتغلب على بعض المشكلات التي قد تواجهه.

صفحة الاخبار: وتتضمن هذه الصفحة معلومات عامة عن مقرر طرق التدريس، وزمن التدريس المخصص له، ومواعيد الدراسة، ومتابعة لكل الأخبار الخاصة بمهنة التدريس، والمستحدثات التكنولوجية التي يمكن توظيفها في التدريس، كذلك معلومات ومواقع متاحة عن بعض الكتب والمؤلفات الحديثة في طرق التدريس، كذلك حرص الباحث قدر استطاعته على عرض كثير من النماذج الإيجابية للمعلمين في مختلف دول العالم، وعرض تجارب شخصية مروا بها بما قد يسهم بشكل ما في تنمية اتجاهات الطلاب المعلمين الإيجابية نحو مهنة التدريس.

صفحة إدخال البيانات الشخصية: يتطلب دراسة مقرر طرق التدريس المتاح من خلال الموقع، أن يسجل الطالب المعلم بياناته الشخصية وهي (الاسم، الكلية، الفرقة، الشعبة) ويكتب كلمة مرور خاصة به، كما تضمنت تعليمات لعلاج المشكلات التي قد تحدث عند الإدخال الخطأ. والشكل (2) يوضح التفاصيل التي سبق عرضها.



شكل (2) : الخريطة الانسيابية للصفحة الرئيسة للبرنامج

تصميم صفحات محتوى البرنامج: يشمل موقع الويب التعليمي على عدد من الصفحات التي يتضمن كل منها شريط أدوات جانبي يسمح للطالب المعلم بالانتقال السريع إلى أية صفحة بالبرنامج، حيث يستطيع المتصفح للبرنامج الانتقال والتفاعل مع الصفحات التالية: الصفحة الرئيسة، الأهداف، المحتوى، الأنشطة التعليمية، المكتبة الإلكترونية، محركات البحث، منتدى المناقشة والحوار المباشر، البريد الإلكتروني، والأخبار.

وفيما يلي عرض تفصيلي لصفحات الموقع:

الصفحة الرئيسة: تضم (13) أيقونة للانتقال السريع من الصفحة الرئيسية لصفحات أخرى.

صفحة التقويم الذاتي: تتضمن قائمة بالاختبارات التي يجب أن يجتازها الطالب خلال دراسته لمقرر طرق التدريس، وتهدف إلى جعل الطالب يتحقق من المستوى الذي وصل إليه خلال دراسته للمقرر مقارنةً بمستواه قبل الدراسة، وذلك بعرض الاختبارات التي مر بها وإجابات عن بعض الأسئلة التي أثارت خلافا في وجهات النظر بين الطلاب، وقد تعمد الباحث عدم وضع ما يسمى بالإجابات النموذجية؛ لأنه يتعارض مع طبيعة المقرر، وحتى يعطي للطلاب المعلمين مساحة من الحرية في التفكير وحسن التعامل مع المشكلات التعليمية المختلفة داخل غرفة الصف وخارجها.

صفحة دليل الطالب المعلم: توضح للطالب المعلم المعلومات المطلوبة لكيفية التعامل مع البرنامج، وهي ترتبط بالصفحة الرئيسة للبرنامج.

صفحة الأهداف: وتضم روابط للأهداف التعليمية العامة لمقرر طرق التدريس وروابط

بأهداف الوحدات الدراسية والأهداف الإجرائية لكل لقاء بالمقرر.

صفحة المحتوى: تم تخصيص صفحة كاملة لكل لقاء من لقاءات مقرر طرق التدريس.

صفحة الأنشطة التعليمية: وتضم قائمة بالأنشطة الخاصة باللقاءات العملية والنظرية بالمقرر.

صفحة المكتبة الإلكترونية: تضم روابط خاصة لعروض تقديمية ومراجع إثرائية ومواقع إثرائية يمكن الرجوع إليها للاستزادة من المعلومات التي تحتويها في تنفيذ بعض الأنشطة التي يمكن الرجوع إليها لدراسة مقرر طرق التدريس.

صفحة البحث: ويمكن للطالب المعلم من خلالها البحث في محرك البحث "Google" للحصول على معلومات إضافية مرتبطة بأنشطة التعلم.

صفحة منتدى المناقشة: هذه الصفحة تتيح تبادل الخبرات بين أستاذ المقرر والطلاب، وبين الطلاب بعضهم البعض، حيث يتم فيها مناقشة الموضوعات المختلفة حول سبل تفعيل طرائق التدريس المختلفة، وبعض المشكلات التي قد تواجه الطلاب المعلمين أثناء التطبيق بالمدارس ببرنامج التربية العملية كإدارة غرفة الصف، والتغلب على بعض مشكلات الشغب الصفي.

صفحة الحوار المباشر: يمكن للطالب المعلم من خلال هذه الصفحة إجراء حوار مباشر بشكل متزامن مع الزملاء أو الزملاء والأستاذ، من خلال جدول المواعيد الموضح بالصفحة.

صفحة البريد الإلكتروني: يستطيع الطالب المعلم من خلال هذه الصفحة الدخول إلى بريده الخاص الذي يوفره المقرر لكل طالب ليستعرض رسائله التي قد تضم بعض الأنشطة والواجبات أو الرد على بعض الأسئلة، أو يرسل واجبات واستفسارات من خلاله لأستاذ المقرر.

صفحة الأخبار: من خلال هذه الصفحة يستطيع الطالب الاطلاع على الأخبار كما ذكر من قبل والإعلانات التي يعرضها المعلم بشأن البرنامج كمواعيد اللقاءات بالكلية، ومواعيد الاختبارات التكوينية، كذلك مواعيد إرسال الأنشطة المطلوبة والمحددة من قبل أستاذ المقرر.

صفحة الطلاب المعلمين: تضم قائمة بأسماء الطلاب المعلمين المقيدين لدراسة مقرر طرق التدريس عن طريق إستراتيجية التعليم متعدد المداخل بالإضافة إلى بريدهم الإلكتروني، ليتسنى لهم مراسلة بعضهم البعض.

تصميم أدوات التقويم: تم تصميم أدوات تقويم تكوينية متنوعة وتكليفات حسب طبيعة كل لقاء تعليمي بحيث يسمح للطلاب المعلمين الحصول عليها وإجراء المطلوب ثم عرضها مرة أخرى على أستاذ المقرر في اللقاءات المجمعة بالكلية، أما بخصوص التقويم النهائي (التحصيل الآجل) فسوف يتناوله البحث بالتفصيل في الجزء الخاص بإعداد أدوات البحث.

تحديد الإستراتيجية التعليمية: تم وضع خطة السير في لقاءات المقرر كما يلي:

تم عقد لقاء مسبق مع طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون (بإستراتيجية التعليم متعدد المداخل) لتعريفهم بطبيعة البرنامج وأهدافه، والخطة الموضوعة لدراسة مقرر طرق التدريس، واستطلاع رأيهم في المواعيد المقترحة للقاءات الحوار المباشر مع كل مجموعة وفقًا لظروفهم الخاصة؛ وقد تم السير في خطة دراسة مقرر طرق التدريس كما يلي:

- يقوم طلاب المجموعة التجريبية بدراسة اللقاء النظري، من خلال الوحدات المتاحة على الموقع الإلكتروني، وتنفيذ الأنشطة المطلوبة ومناقشة زملائه فيها في إطار المواعيد المحددة للمناقشة والحوار المباشر للقاء كل مجموعة على حدة، ومناقشة أستاذ المقرر كذلك في المواعيد المحددة للمناقشة والحوار المباشر معه أومن خلال مقابلته في فترات الساعات المكتبية المحددة بالكلية، على الموقع أو من خلال طرح الاستفسار على المنتدى وتلقي الآراء حول الموضوع، ثم إرساله إلى أستاذ المقرر عبر البريد الإلكتروني في الموعد المحدد، ثم يقوم الأستاذ بالرد عليه بإرساله عبر البريد الإلكتروني للطالب المعلم.
- بخصوص الحوار المباشر مع أستاذ المقرر فقد تم تقسيم المجموعة التجريبية وعددها (30) من الطلاب المعلمين إلى ست مجموعات فرعية، بحيث يتراوح عدد المجموعة من (4) إلى (6) أثناء الحوار، وتم تحديد موعد مخصص لكل مجموعة قُدر بساعة أسبوعيًا.
- تم تحديد أربع ساعات مكتبية موزعة على أربعة أيام على مدار الأسبوع بمعدل ساعة

يوميًّا بحيث يتواجد فيها أستاذ المقرر بمكتبه بالكلية للرد على استفسارات وأسئلة الطلاب المعلمين (المجموعة التجريبية)، بما يقدر بساعة أسبوعيًّا لكل مجموعة على حدة.

- تم تقسيم الطلاب المعلمين (المجموعة التجريبية عينة البحث) إلى ست مجموعات عمل، وذلك أثناء القيام بالتكليفات والمهام والعروض العملية التي يكلفهم بها أستاذ المقرر في اللقاءات المجمعة بالكلية وهو موعد المحاضرة وفقًا للجدول المدرج من قبل لجنة الجدول بالكلية، داخل قاعة التدريس المعدة لذلك كما ذكر من قبل.
- اللقاءات المجمعة واحدة للمجموعتين مع اختلاف ميعاد كل مجموعة بحيث يخصص ميعاد بجدول الكلية لطلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بإستراتيجية التعليم متعدد المداخل، ويخصص موعد لطلاب المجموعة الضابطة، وبقية الطلاب غير المشاركين في التجربة التي تدرس (بالطريقة المعتادة)، وذلك بالتنسيق مع لجنة الجدول بالكلية.
- تم السير في دراسة المجموعة الضابطة لمقرر طرق التدريس مع الأستاذ الزميل بالكلية وفق ما هو متبع ومعتاد في التدريس، وتعمد الباحث عدم التدخل بأي شكل من الأشكال في نمط التدريس أو التعامل مع الطلاب المعلمين.
- تم توحيد نمط التقويم الآجل المستخدم مع المجموعتين (التجريبية، والضابطة)، كذلك بطاقة مهارات التدريس، والاتجاه نحو مهنة التدريس، وذلك بالاتفاق مع الزميل القائم بالتدريس للمجموعة الضابطة.

يتضح مما سبق تعدد وتنوع أساليب التدريس المستخدمة مع المجموعة التجريبية؛ فمنها ما هو قائم على التعلم الفردي أو الجمعي معًا في إطار إستراتيجية التعليم متعدد المداخل، واستخدمت المجموعة الضابطة نمط التعلم الجمعي فقط القائم على أسلوب المحاضرة، ومن الجدير بالذكر أن المجموعة الضابطة تدرس من خلال نسخة مطبوعة لمحتوى البرنامج المتاح على الشبكة.

مرحلة البناء: وتشمل الخطوات التالية:

(1) بناء الموقع التعليمي: تم تحديد لغات البرمجة والبرامج المناسبة لبناء الموقع التعليمي وإنتاجه بالتعاون مع خبراء في البرمجة ومتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم:

(2) الإخراج المبدئي للموقع التعليمي: تم إعداد الموقع من صورة قرص C.D مبدئي لتقويمه.

(3) التقويم المبدئي للموقع: بالانتهاء من عملية إنتاج الموقع تكون عملية الإنتاج قد اكتملت في صورتها المبدئية، وللتأكد من صلاحية الموقع للاستخدام ثم عرضه على قرص C.D مصحوب ببطاقة تقويم للموقع على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم؛ لاستطلاع رأيهم في مدى مراعاة الموقع لمعايير تصميم المواقع التعليمية، وقد اتفق غالبيتهم على توفر معظم المعايير، فضلا عن إبداء بعض التعديلات بالموقع اتفق عليها أكثر من محكم؛ وفي ضوء ما اتفق عليه المحكمون تم إجراء التعديلات اللازمة وإعداده في صورته النهائية للتحميل على الشبكة.

تم تحميل الموقع على الشبكة، من خلال الاتفاق مع شركة متخصصة لتوفير مساحة على خادم"Server" للموقع لمدة ستة أشهر تمثل مدة التقويم وتنفيذ التجربة حيث عرض الموقع مرة أخرى خلال تلك الفترة على المحكمين وثم إجراء التعديلات اللازمة التي أشاروا إليها.

كذلك تم عرض الموقع على مجموعة من طلاب الفرقة الثالثة بالكلية من شعب مختلفة لاستطلاع آرائهم في الموقع وإجراء بعض التعديلات المنطقية على الموقع وفقًا لآرائهم.

التعديل والإخراج النهائي للموقع: بعد إجراء التعديلات اللازمة، خلال مرحلة التقويم والتجريب، أصبح الموقع بذلك جاهزًا للتطبيق[1] بداية من الأسبوع الأول للدراسة 2006/9/17م.

مرحلة التنفيذ: وتضم المرحلتين التاليتين:

(1) إتاحة موقع الويب التعليمي: تم إتاحة الموقع في شكله النهائي للطلاب لبدء تجربة البحث.

(2) تنفيذ إستراتيجية التعليم متعدد المداخل: تم تطبيق إستراتيجية التعليم متعدد على المجموعة التجريبية خلال الفترة من الأحد 2006/9/17م، مع تخصيص الأسبوع الأول للتعريف بالمقرر

(1) تم إنشاء الموقع التعليمي لغرض تطبيق تجربة الدراسة الميدانية، باعتباره (أداة بحثية) من أدوات البحث، وليس (هدفا بحثيا) يسعى البحث إلى تحقيقه، لذا فإن الموقع تم إنشاؤه لخدمة تجربة الدراسة، ولفترة زمنية معينة هي فترة تطبيق الأدوات قبليا وبعديا للتوصل للنتائج البحثية.

وأهدافه وطبيعة التدريس بإستراتيجية التعليم المتعدد المداخل، حتى الإثنين 2006/9/25م، مع تخصيص الأسبوعين الأخيرين لتطبيق بطاقات الملاحظة المباشرة على الطلاب المعلمين بالمدارس ببرنامج التربية العملية لتقييم أدائهم في مهارات التدريس.

مرحلة التقويم: سوف يتم عرض هذه المرحلة بالتفصيل في الجزء الخاص بتنفيذ التجربة الأساسية للبحث ونتائج البحث.

أدوات البحث: تمثلت أدوات البحث في:

- اختبار معرفي لقياس مستوى التحصيل في مقرر طرق التدريس.
- بطاقة ملاحظة لتقييم مستوى الأداء التدريسي لدى طلاب كلية التربية.
- مقياس اتجاه نحو مهنة التدريس.

مصطلحات البحث:

- إستراتيجية التعليم متعدد المداخل: مدخل تعليمي متكامل يجمع بين ميزات التعلم التقليدي والتعلم عبر شبكة الإنترنت؛ حيث تتضمن مزج منظم بين مجموعة من الأساليب والطرق وأدوات التفاعل في إطار بيئة تعليمية منظمة (Rothory, 2004, 4).
- الاتجاه نحو مهنة التدريس: يقصد به في هذا البحث رد الفعل أو الاستجابة التي يصدرها الطلاب المعلمون إزاء مهنة التدريس سواء أكانت الاستجابة هي القبول أو الرفض، وذلك نتيجة لتأثرهم بدراسة مقرر طرق التدريس باستخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل.

منهج البحث:

يستخدم البحث: المنهج التجريبي لقياس أثر إستراتيجية التعليم متعدد المداخل في التحصيل ومهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

وقد استخدم التصميم التجريبي Randomized "Control – group pretest – posttest design" حيث تدرس المجموعة التجريبية بإستراتيجية التعليم متعدد المداخل، وتدرس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول (4).

جدول (4) : التصميم التجريبي لتجربة البحث

المجموعات	التوزيع	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع
المجموعة التجريبية	عشوائي	– اختبار قبلي تحصيلي – مقياس اتجاه نحو مهنة التدريس	التدريس بإستراتيجية التعليم متعدد المداخل	– التحصيل – مهارات التدريس – الاتجاه نحو مهنة التدريس
المجموعة الضابطة			التدريس بالطريقة المعتادة	

ثالثًا: إعداد أدوات البحث:

في ضوء ما سبق من تعريف للمصطلحات وتفسير الأسس الفلسفية والخاصة بمشكلة البحث، وأيضًا تحليلها من خلال الأدبيات والدراسات المرتبطة أمكن استخلاص أدوات البحث تمهيدًا للتطبيق بإستراتيجية التعليم متعدد المداخل، وهي على النحو التالي:

اختبار التحصيل المعرفي:

هدفُ الاختبار: قياس التحصيل المعرفي للطلاب المعلمين عينة البحث بعد خضوعهم لدراسة مقرر طرق التدريس بإستراتيجية التعليم متعدد المداخل.

وصف الاختبار: تمت صياغة مفردات الاختبار على صورة أسئلة موضوعية (اختيار من متعدد)، وضع إشارة صح أو خطأ، وأسئلة مقالية، وقدرت الدرجة الكلية للاختبار بـ (50) درجة.

زمن الاختيار: تم حساب متوسط زمن الإجابة عن الاختبار، حيث بلغ متوسط الزمن على الاختبار وقدر بـ (60) دقيقة.

صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس لمعرفة آرائهم حول مكونات الاختبار من حيث الصحة العلمية لمفرداته، ومناسبتها للطلاب المعلمين، ومدى ارتباط وشمول المفردات لموضوعات مقرر طرق

التدريس، ودقة صياغتها لغويًا، وقد أوصى المحكمون بتعديل صياغة بعض المفردات، وكذلك حذف خمس مفردات نظرًا لوجود مضمونها في مفردات أخرى، وبذلك أصبح الاختبار صالحًا للتطبيق.

ثبات الاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة من الطلاب المعلمين بشعب التعليم الصناعي بكلية التربية جامعة حلوان بخلاف عينة البحث المكونة من (20) طالبًا وباستخدام طريقة التجزئة النصفية لمفردات الاختبار إلى أسئلة فردية وأسئلة زوجية تم حساب الثبات باستخدام معادلة (Spearman and Brown) وإيجاد معامل الارتباط بين الجزأين ثم إيجاد معامل الثبات (السيد، 1979م، 242)، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (0.78) وهي قيمة مقبولة وتؤكد ثبات الاختبار.

- بطاقة ملاحظة لتقييم مستوى الأداء التدريسي للطالب المعلم بكلية التربية.

الهدف من البطاقة: تقييم مستوى الأداء التدريسي للطلاب المعلمين، وهي تعد أحد أنواع الاختبارات الموقفية التي تقيس أداء الطلاب المعلمين، من خلال وضعهم في مواقف تدريسية فعلية تتطلب منهم أداء بعض المهام التي يقيم بناءً عليها.

وصف البطاقة: تم إعداد البطاقة في صورتها المبدئية حسب طبيعة الأهداف التعليمية للبرنامج، حيث تكونت من (63) عنصرًا أساسيًا وفرعيًا تصف الأداءات التدريسية والمهام المطلوبة من الطالب المعلم (التخطيط، التنفيذ، التقويم) أثناء قيامه بمهام التدريس داخل بيئات تدريس حقيقية، وقد استخدم أسلوب التقدير الكمي لحساب إجمالي درجات البطاقة، من خلال الملاحظة المباشرة لكل طالب معلم على حدة حيث وزعت الدرجات وفق خمسة مستويات هي: ممتاز ويقدر بـ (خمس درجات) وجيد جدًا ويقدر بـ (أربع درجات) وجيد ويقدر بـ (ثلاث درجات)، ومقبول ويقدر بـ (درجتان)، وضعيف ويقدر بـ (درجة واحدة).

صدق البطاقة: تم التأكد من صدق البطاقة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس، وقد أوصوا بتعديل صياغة بعض العناصر وإضافة البعض الآخر ليصبح إجمالي عناصر البطاقة (59) عنصرًا أساسيًا وفرعيًا.

ثبات البطاقة: تم حساب ثبات البطاقة باستخدام أسلوب تعدد الملاحظين على أداء الطالب الواحد، حيث يقوم ثلاثة ملاحظين بتقييم أداء الطالب من خلال البطاقة؛ لذلك استعان الباحث باثنين من الزملاء، وقام بتدريبهم على استخدام البطاقة وتجريبها على (3) من الطلاب المعلمين أثناء قيامهم بالتدريس في فصول حقيقية ببرنامج التربية العملية لاكتساب مهارة استخدام البطاقة، ولتعرف أية صعوبات تواجههم في استخدامها؛ بعد ذلك قام الباحث وزملاؤه بملاحظة أداء خمسة طلاب آخرين ببرنامج التربية العملية. وتم حساب معامل اتفاق الملاحظين على أداء كل طالب على حدة باستخدام معادلة كوبر Cooper لحساب نسبة الاتفاق (الوكيل والمفتي، 1992م، 367)

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} - \text{عدد مرات}} \times 100$$

وبحساب متوسط نسب الاتفاق على الطلاب الخمسة بلغت (81.72 %) وهي نسبة تدل على ثبات بطاقة الملاحظة إلى حد كبير، وبذلك تصبح جاهزة للاستخدام.

- مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس:

هدف المقياس إلى تعرف اتجاهات طلاب كليات التربية (أفراد العينة) نحو مهنة التدريس، وقد أعد هذا المقياس باستخدام طريقة ليكرت "Likert" والمقياس قائم أساسا على تأثير طريقة الإعداد بالكلية والأنماط المتبعة فيها من طرق تدريس على اتجاه الطالب بالكلية نحو مهنة التدريس.

وقد رأى الباحث مناسبة طريقة ليكرت للتقديرات المتجمعة للاستخدام في البحث الحالي؛ حيث تعد أنسب الطرق لغرض الدراسة الحالية، فبالإضافة إلى أنها من أكثر الطرق شيوعًا واستخداما في البحوث التربوية والنفسية، فهي نتيجة لاعتمادها على جمع التقديرات تزودنا بمعلومات أقرب إلى الدقة مقارنة بالطرق الأخرى، كما تتميز بسهولتها.

مصادر عبارات المقياس: تمت الاستعانة والرجوع لبعض المصادر عند بناء المقياس وهي كما يلي:

- الدراسات السابقة ذات الصلة بمجال البحث.
- آراء بعض أساتذة التربية في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس.

- إجراء مقابلات عديدة مفتوحة مع طلاب الكلية بغرض تعرف آرائهم وانطباعاتهم عن مهنة التدريس.

قياس شدة الاستجابة: تم وضع خمسة احتمالات للاستجابة على كل عبارة من عبارات المقياس تتفاوت في شدتها بين الموافقة التامة، وعدم الموافقة التامة، وتم وضع هذه الاحتمالات على المدى الخماسي، وهو المدى الذي تعتمد عليه طريقة ليكرت، وهذه الاحتمالات يمكن توضيحها من خلال جدول (5).

جدول (5) : درجات قياس الاتجاهات الإيجابية والسلبية نحو مهنة التدريس

نوع العبارة	درجات الاستجابة				
	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
عبارات موجبة	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
عبارات سالبة	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

ويطلب من المستجيب أن يضع علامة (√) في المكان الذي يوافق اتجاهه، ويبين الرقم الموضوع بين القوسين درجة الاستجابة، حيث تدل الدرجة المرتفعة على الاتجاه الموجب بينما تدل الدرجة المنخفضة على الاتجاه السالب في حالة العبارات الموجبة، والعكس في حالة العبارات السالبة.

صياغة عبارات المقياس: تمت صياغة مجموعة من العبارات تمثل سلوكا لفظيًّا إجرائيًّا يحاكي السلوك الفعلي للفرد عند مواجهته لبعض المواقف المرتبطة بموضوع الاتجاه ومكوناته.

وقد بلغ عدد العبارات في الصورة المبدئية للمقياس (42) عبارة، منها (26) عبارة موجبة، و(16) عبارة سالبة.

تحديد محاور المقياس ومفرداته: في ضوء مراجعة الدراسات السابقة تم تحديد محاور مقياس الاتجاهات على النحو التالي:

- المحور الأول: النظرة الشخصية لمهنة التدريس.
- المحور الثاني: الإعداد لمهنة التدريس.
- المحور الثالث: التصورات المستقبلية لممارسة المهنة.

وقد ارتبط كل محور من محاور المقياس بعدد معين من العبارات التي تتطلب استجابة معينة من أفراد العينة.

صدق المقياس: تم عرض المقياس على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم، وعلم النفس؛ وذلك للحكم على عبارات المقياس من حيث: إعادة صياغة بعض العبارات وتعديلها، وانتماء كل عبارة للمحور الخاص بها داخل المقياس، وإضافة أو حذف أية عبارة أخرى.

ونتيجة لذلك تم حذف العبارات التي لم تصل إلى نسبة اتفاق (80 %) من قبل المحكمين، وبذلك أصبح المقياس صادقًا.

تصحيح عبارات المقياس: لحساب درجة المفحوص على كل عبارة تم إعطاء أوزان لكل بديل من بدائل الاستجابة الخمس في صورة درجات متتالية تبدأ من درجة واحدة حتى خمس درجات، وعند التصحيح تمنح أي من الدرجات (من 1 إلى 5) بحيث تكون درجة البديل المحايد هي (3)، وتقل الدرجة للاتجاه السلبي وتزداد للاتجاه الإيجابي. وعند التعامل مع العبارات السالبة يتم عكس التقدير حتى يمكن الحصول على درجة كلية تعبر عن الاتجاه الموجب.

الدراسة الاستطلاعية لمقياس الاتجاهات:

لمعرفة الخصائص الإحصائية لمقياس الاتجاهات تم تطبيقه في صورته الأولية على عينة مكونة من (50) طالبًا من طلاب الفرقة الثالثة بشعب مختلفة بكلية التربية جامعة حلوان؛ وذلك بهدف الحصول على البيانات التالية:

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس عن طريق حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل عبارة والدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة الاستطلاعية، وقد تراوحت معاملات الارتباط لعبارات المقياس بين (0.67 – 0.89)، وتدل قيم معاملات الارتباط لعبارات المقياس على أنها دالة عند مستوى (0.01).

ولتحديد ما إذا كان كل مكون أو محور من محاور

المقياس الثلاثة يقيس ما يقيسه المقياس ككل، استلزم الأمر إيجاد معامل الارتباط بين كل محور والمقياس ككل، وهي كالتالي: بخصوص المحور الأول الخاص بالنظرة الشخصية لمهنة التدريس جاءت قيمة معامل الارتباط الخاص به (0.82)، أما المحور الثاني الخاص بالإعداد لمهنة التدريس جاءت قيمة معامل الارتباط الخاص به (0.83)، والمحور الثالث الخاص بالتصورات المستقبلية لممارسة المهنة جاءت قيمة معامل الارتباط الخاص به (0.87).

شدة الانفعالية: تعد شدة الانفعالية مناسبة إذا كانت النسبة المئوية للذين استجابوا للبديل المحايد أقل من (25%) من أفراد عينة البحث لكل مفردة وبعد حساب شدة الانفعالية تبين وجود ثلاث عبارات كانت الاستجابة للبديل المحايد فيها أكثر من (25%)، وتم استبعادها من المقياس.

ثبات المقياس: تم حساب معامل الثبات لمقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس باستخدام معامل كرونباخ ألفا (أبو حطب وآخرون، 1997م، 119). ومن خلاله يتم التعامل مع مجموع تباين درجات المقياس ككل، وقد بلغ معامل ثبات المقياس (0.84) مما يدل على أن المقياس يتصف بدرجة مقبولة من الثبات تمكن من استخدامه لجمع البيانات في البحث.

تحديد زمن المقياس: تم حساب الزمن اللازم للاستجابة على عبارات المقياس عن طريق إيجاد متوسط الزمن المستغرق في استجابات طلاب العينة الاستطلاعية على عبارات المقياس (السيد، 1979م، 467)، وهو عبارة عن:

$$\text{ر} = \frac{\text{مجموع زمن استجابات الطلاب على عبارات المقياس}}{\text{عدد الطلاب}}$$

وقد وجد أن الزمن اللازم للاستجابة على المقياس = 25 دقيقة، هذا وأجمع الطلاب على وضوح عبارات المقياس وعدم وجود غموض بها.

الصورة النهائية للمقياس:

بعد حساب صدق وثبات المقياس أصبح يتكون من (39) عبارة منها (26) عبارة إيجابية و(13) عبارة سلبية، وعلى ذلك فإن الدرجة الكلية للمقياس = 39 × 5 = 195 درجة، وهي تعد أعلى درجة، أما أدنى درجة للمقياس 39 درجة، أما الدرجة المحايدة فهي 39 × 3 = 117 درجة، لذلك تكون اتجاهات المفحوص إيجابية إذا حصل على درجات أكبر من (117) درجة، وسلبية إذا حصل على درجات أقل من (117) درجة، ومحايدة إذا حصل على (117) درجة، والجدول (6) يوضح توزيع عبارات المقياس على محاوره في صورتها النهائية.

جدول (6) : توزيع عبارات المقياس على المحاور في صورتها النهائية

م	محاور المقياس	أرقام العبارات	عدد العبارات
1	النظرة الشخصية لمهنة التدريس.	30-37-38 -11-14-17-18-23-29- 6-8	11
2	الإعداد لمهنة التدريس.	1-3-5-9-10-12-15-16-19-20-2-25-22-26-27-31-36-39	18
3	التصورات المستقبلية لممارسة المهنة.	2-4-7-13-21-24-28-33-34-35	10
	المجمـــوع		39

رابعًا: تطبيق أدوات البحث:

تحديد مجموعة البحث:

لإتمام إجراءات تطبيق أدوات البحث تم اختيار مجموعة البحث من الطلاب المعلمين بشعبة الصناعات النسجية والبالغ عددها (39)، وشعبة الصناعات التشكيلية والبالغ عددها (32) من الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة في العام الدراسي الجامعي 2006/ 2007م.

وقد تم استبعاد (6) من الطلاب المعلمين؛ نظرًا لتخلفهم في بعض المواد وعدم مواظبتهم على الحضور، كذلك تم استبعاد (4) آخرين نظرًا لعدم انتظامهم في الحضور والمشاركة؛ مما قد يؤثر بالسلب على نتائج البحث، وبذلك أصبح إجمالي عدد مجموعة البحث النهائية (60)، تم تقسيمهم على مجموعتين "المجموعة الضابطة" وعددها (31) من الطلاب المعلمين بشعبة الصناعات النسجية،

"المجموعة التجريبية"، وعددها (30) من الطلاب المعلمين بشعبة الصناعات التشكيلية. وقد حرص الباحث على التأكد من أن جميع طلاب المجموعة التجريبية يتوفر لديهم بعض المهارات الأساسية للتعامل مع الكمبيوتر والشبكات ويتوفر لديهم كمبيوتر منزلي متصل بالإنترنت فائق السرعة "DSL".

وقد حاول الباحث التأكد من تجانس المجموعتين، وفقًا للمستوى الاقتصادي والسن والمرحلة الدراسية ومستوى التحصيل المعرفي ومهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس، كما سيتم عرضه فيما يلي:

إعداد بيئة التعلم:

تم إعداد بيئة التعلم الملائمة لتنفيذ إستراتيجية التعليم متعدد المداخل، كما تم عرضه في الجزء الخاص بتحليل بيئة التعلم؛ بحيث يتم تدريس اللقاءات النظرية بمعمل التدريس بالكلية، مع تخصيص معمل كمبيوتر معد بمركز مصادر المعلومات التربوية بوحدة إدارة المشروعات في الجامعة للطلاب المعلمين الذين لا يملكون جهاز كمبيوتر، أو المقيمين بالمدينة الجامعية.

تطبيق أدوات البحث قبليًّا:

تم التطبيق القبلي للاختبار المعرفي، ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، ولم تطبق بطاقة تقييم أداءات الطالب المعلم قبليا لأن طرق التدريس تدرس للمرة الأولى لطلاب مجموعة البحث كما ذكر من قبل وكانت النتائج كما يلي.

أ – تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية فيما يتعلق بالتحصيل المعرفي لمقرر طرق التدريس:

تم تحليل النتائج القبلية للتحصيل الآجل لدى الطلاب المعلمين بمقرر طرق التدريس؛ وذلك بهدف تعرف مدى تجانس المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل، والضابطة التي درست بالطريقة المعتادة.

ولقد تم استخدام اختبار "ت" لتعرف دلالة الفرق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وفيما يلي عرض نتائج التجانس بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، كما هو موضح في الجدول رقم (7).

جدول (7) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى الدلالة بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل المعرفي

القياس	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	30	2.43	1.14	0.256	58	غير دالة
التجريبية	30	2.50	0.06			

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فرق دال في نتائج المعالجة الإحصائية كما هي مبينة، فقيمة "ت" بلغت (0.256) وهي غير دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين المجموعتين في التحصيل المعرفي لمقرر طرق التدريس، كما يدل على أنهما متكافئتان في مستوى المعلومات والمعارف السابقة، وأن أي فرق يظهر بعد التجربة قد يعود إلى الاختلاف في طبيعة المعالجة المقدمة لكل مجموعة، وليس إلى اختلافات موجودة بالفعل قبل إجراء التجربة فيما بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

ب – تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية فيما يتعلق بالاتجاه نحو مهنة التدريس:

تم تحليل النتائج القبلية لاتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس؛ وذلك بهدف تعرف مدى تجانس المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة المعتادة، والمجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل.

ولقد تم استخدام اختبار "ت" T-Test لتعرف دلالة الفرق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وفيما يلي عرض نتائج التجانس بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، كما هو موضح في الجدول رقم (8).

جدول (8): المتوسطات والانحرافات المعيارية ودلالة "ت" للمجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس

المجموعة	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	30	77.43	20.30	0.104	58	غير دالة
التجريبية	30	76.90	19.46			

يتضح من الجدول (8) عدم وجود فرق دال في نتائج المعالجة الإحصائية كما هي مبينة؛ فقيمة "ت" بلغت (0.104) وهي غير دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس، كما يدل على أنهما متكافئتان في الاتجاهات نحو مهنة التدريس، وأن أي فرق يظهر بعد التجربة يعود إلى الاختلاف في طبيعة المعالجة المقدمة لكل مجموعة، وليس لاختلافات موجودة بالفعل قبل إجراء التجربة فيما بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

تطبيق البرنامج على عينة البحث الأساسية:

تم عقد لقاء مع طلاب المجموعة التجريبية في الأسبوع الأول من الدراسة؛ لتوضيح أهداف البرنامج وكيفية تنفيذها وكيفية التعامل مع موقع الويب التعليمي وأدوات التفاعل المستخدمة من خلاله، حيث تتعامل المجموعة التجريبية مع البرنامج من خلال موقع الويب التعليمي وأداء الجوانب العملية بمعامل الكلية، بالإضافة للقاءات الجماعية خلال المحاضرة، أما المجموعة الضابطة فقد تعاملت مع المقرر من خلال المحتوى المطبوع، مع بعض العروض وفقًا لنمط الأستاذ وأسلوبه في تدريس مقرر طرق التدريس.

أما فيما يتعلق بطبيعة سير اللقاءات لكل من المجموعتين فقد سبق توضيحه في الجزء الخاص بتحديد الإستراتيجية التعليمية وأنماط التعلم، وفيما يلي كما هو موضح بجدول (9) توزيع الخطة الزمنية لدراسة المقرر على مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) في وقت واحد.

جدول (9) : توزيع الخطة الزمنية لدراسة مقرر طرق التدريس على مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية)

وحدات مقرر طرق التدريس	لقاءات المقرر (الأحد) الموافق
الوحدة الأولى: مفاهيم طرق التدريس ومصطلحاتها الأساسية.	اللقاء الأول: 2006/9/24م
	اللقاء الثاني: 2006/10/1م
	اللقاء الثالث: 2006/10/8م
	اللقاء الرابع: 2006/10/15م
الوحدة الثانية: طرق تدريس قائمة على أنشطة داخل غرفة الصف.	اللقاء الأول: 2006/10/29م
	اللقاء الثاني: 2006/3/2م
	اللقاء الثالث: 2006/11/5م
الوحدة الثالثة: طرق تدريس قائمة على أنشطة خارج غرفة الصف.	اللقاء الأول: 2006/11/19م
	اللقاء الثاني: 2006/11/26م
	اللقاء الثالث: 2006/12/3م
	اللقاء الرابع: 2006/12/10م

أما بشأن استخدام غرفة الحوار من جانب طلاب المجموعة التجريبية فتم تقسيم طلاب المجموعة التجريبية الثلاثين إلى ست مجموعات؛ تتكون كل مجموعة من خمسة طلاب لتفعيل الحوار والإفادة منه، والجدول رقم (10) يعرض المدى الزمني الأسبوعي لدخول الطلاب غرفة الحوار عبر الموقع الإلكتروني.

جدول (10) : المدى الزمني لتواجد طلاب المجموعة التجريبية في غرف الحوار

مصدر الحوار / المجموعة	غرفة حوار مشتركة
1	الثلاثاء من 9 - 10 مساءً
2	الثلاثاء من 10 - 11 مساءً
3	الثلاثاء من 6 - 7 مساءً
4	الثلاثاء من 3 - 4 مساءً
5	الأربعاء من 1 - 2 مساءً
6	الأربعاء من 3 - 4 مساءً

وقد تم تجميع الطلاب المعلمين الذين لديهم أجهزة كمبيوتر خاصة في المجموعات من (1) إلى (3) حيث تناسبهم المواعيد المسائية للدخول من المنزل، أما الطلاب الآخرون فتناسبهم مواعيد تواجدهم في الكلية لاستخدام معمل الكمبيوتر الخاص بمركز مصادر المعلومات التربوية.

وجدير بالذكر أن الباحث التزم بالدخول على المنتدى يوميًّا للرد على استفسارات الطلاب ومتابعة تقدمهم في الأنشطة، كذلك من أجل التعليق على الأنشطة المرسلة عبر البريد الإلكتروني.

تم تكليف كل طالب من طلاب المجموعتين - في آخر لقاء - بإعداد درسين للتدريس من حيث: اختيار طرق التدريس الملائمة لطبيعة الدرس، واختيار الوسائل التعليمية الملائمة، وإعداد بيئة التعلم اللازمة لاستخدامها بكفاءة أثناء عرض الدرس على أن يستغرق تنفيذ الدرس (30) دقيقة. وتم توفير الأدوات اللازمة للتدريس، على أن يتم تنفيذه بمدارس التطبيق ببرنامج التربية العملية.

تطبيق أدوات البحث بعديًّا:

- تم التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، على طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- تم تطبيق بطاقة تقييم الأداء التدريسي الطالب المعلم بعديًّا، وقد تم توفير الأدوات اللازمة أثناء ممارسة الطلاب المعلمين لمهارات التدريس المختلفة.
- قام الباحث بتقييم أداء طلاب المجموعتين خلال ثلاثة أسابيع لإتاحة الفرصة للطلاب للإعداد الجيد للدروس، وذلك في الفترة من (17 /12/ 2006م) إلى (31 /12/ 2006م).

المعالجة الإحصائية: في ضوء التصميم التجريبي للبحث تمت المعالجة الإحصائية[1] على النحو التالي:
تم استخدام اختبار "ت" T-Test في الحالات الآتية:

- للتأكد من تجانس المجموعتين الضابطة والتجريبية بشأن التطبيق القبلي لكل من اختبار التحصيل الآجل ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.
- للمقارنة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم الأداء التدريسي للطالب المعلم.
- للمقارنة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في درجات الكسب لكل من اختبار التحصيل الآجل ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس.

عرض نتائج البحث: تفسيرها ومناقشتها

فيما يلي عرض لنتائج البحث التي تم التوصل إليها للإجابة عن التساؤلات، وللتحقق من صدق فروضه وتفسيرها ومناقشتها.

عرض النتائج الخاصة بالتحصيل المعرفي لمقرر طرق التدريس:

للتحقق من صحة الفرض الأول الخاص بالمقارنة بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل، والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام أسلوب التعليم المعتاد وذلك فيما يتعلق بالتحصيل الآجل لدى الطلاب المعلمين بمقرر

(1) تم تنفيذ العمليات الإحصائية باستخدام برنامج (SPSS) Statistical Package for the Social Science

طرق التدريس، تم استخدام اختبار "ت" لتعرف دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ويوضح جدول (11) نتائج اختبار "ت" لأفراد مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية فيما يتعلق بالتحصيل المعرفي لمقرر طرق التدريس.

جدول (11) : المتوسطات والانحرافات المعيارية ودلالة "ت" للمجموعتين الضابطة والتجريبية فيما يتعلق بالتحصيل المعرفي لمقرر طرق التدريس

القياس	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	30	38.40	3.90	6.22	58	دالة عند 0.05
التجريبية	30	43.70	2.56			

يتضح من الجدول (11) أن هناك فروقًا دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل، وطلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا المحتوى التعليمي نفسه بالأسلوب المعتاد لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني صحة الفرض الأول وقبوله، والذي ينص على أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بإستراتيجية التعليم متعدد المداخل والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة المعتادة في مستوى التحصيل الآجل لمقرر طرق التدريس، قبل التطبيق وبعده، لصالح طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات: Muianga (2005); Charlier and Platteaux (2005) التي أشارت Lim *et al.* (2006); Donnely (2006); نتائجها جميعًّا لفاعلية إستراتيجية التعليم متعدد المداخل في إعداد الطلاب المعلمين، كذلك تدريب المعلمين أثناء الخدمة في تحصيلهم المعرفي في بعض المقررات التربوية.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن إحدى المشكلات الأساسية التي كانت تواجه الطلاب المعلمين بكلية التربية - والتي أشار إليها في مشكلة البحث - هي زيادة الطلب على وقت المعلم، حيث أتاح تطبيق التعليم متعدد المداخل مزيدًا من الوقت للطلاب/المعلمين لدراسة مقرر طرق التدريس، من خلال إتاحة الفرصة للطالب لدراسة المقرر فرديًّا، من خلال الدروس المتاحة على الموقع التعليمي مع إتاحة الوقت الكافي لذلك، كذلك توفير تقويم ذاتيّ يتعرف الطالب من خلاله مدى استيعابه للدرس، ثم إتاحة الفرصة للطالب للتفاعل مع زملائه ومعلمه (أستاذ المقرر)، من خلال البريد الإلكتروني والمنتدى وغرفة الحوار ولقاءات وجهًا لوجه، من خلال الساعات المكتبية، ثم لقاء جماعي (المحاضرة النظرية) يتم من خلاله التدريب على بعض الأنشطة التشاركية، والإجابة عن أي استفسارات أخرى للطلاب، وبذلك أتيحت للطلاب فرصا كثيرة للتفاعل والتدريب على أنشطة متعددة مما كان له أثر إيجابي على فهم الطلاب للمقرر ظهرت آثاره في نتائج تحصيلهم الآجل.

وبذلك قدمت إستراتيجية التعليم متعدد المداخل تعليمًا تفاعليًّا نشطًا متعدد الأنماط يتضمن مزيدًا من التفاعل مع المحتوى، من خلال الموقع التعليمي ومع الزملاء والمعلم، من خلال أدوات الاتصال عبر الإنترنت، كان من الصعب إتاحتها في ظل الطريقة التقليدية التي تنفذ في إطار الساعات الرسمية للمقرر.

عرض النتائج المرتبطة بالأداء التدريسي للطلاب المعلمين:

للتحقق من صحة الفرض الثاني الخاص بالمقارنة بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل، والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام أسلوب التعليم المعتاد، وذلك فيما يتعلق بمستوى

الأداء التدريسي للطلاب المعلمين.

تم استخدام اختبار "ت" لتعرف دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ويوضح جدول (12) نتائج اختبار "ت" لأفراد مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية فيما يتعلق بمستوى الأداء التدريسي للطلاب المعلمين بكلية التربية.

جدول (12): المتوسطات والانحرافات المعيارية ودلالة "ت" للمجموعتين الضابطة والتجريبية فيما يتعلق بمستوى الأداء التدريسي للطلاب المعلمين بكلية التربية

المجموعة	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	30	213.79	19.06	6.97	58	دالة عند 0.05
التجريبية	30	261.35	14.66			

يتضح من الجدول (12) أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) فيما بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل، وطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المحتوى التعليمي نفسه بالأسلوب المعتاد لصالح المجموعة التجريبية وهذا يعني صحة الفرض الثاني وقبوله، والذي ينص على أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس بإستراتيجية التعليم متعدد المداخل والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة المعتادة في بطاقة تقييم الأداء التدريسي للطالب المعلم، قبل التطبيق وبعده، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات: Charlier and Platteaux (2005) ;Muianga (2005) التي أشارت Lim *et al.* (2006); Donnely (2006); نتائجها جميعًا لفاعلية إستراتيجية التعليم متعدد المداخل في إعداد الطلاب المعلمين، كذلك تدريب المعلمين أثناء الخدمة في تحصيلهم المعرفي في بعض المقررات التربوية.

ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن إحدى المشكلات الأساسية التي كانت تواجه الطلاب المعلمين بكلية التربية – والتي تمت الإشارة إليها في مشكلة البحث – هي زيادة الطلب على وقت المعلم حيث أتاح تطبيق إستراتيجية التعليم متعدد المداخل مزيدا من الوقت للطلاب المعلمين لدراسة المقرر، من خلال إتاحة الفرصة للطالب لدراسة المقرر فرديًا، من خلال الدروس المتاحة على موقع الويب التعليمي مع إتاحة الوقت الكافي لذلك، كذلك توفير تقويم ذاتي يتعرف الطالب المعلم من خلاله على مدى استيعابه للدرس، ثم إتاحة الفرصة للتفاعل مع زملائه، من خلال المنتدى ومعلميه (أستاذ المقرر)، من خلال البريد الإلكتروني والمنتدى وغرفة الحوار ولقاءات وجهًا لوجه، من خلال الساعات المكتبية، ثم اللقاءات المجمعة أثناء (المواعيد المقررة للمحاضرة) التي يتم فيها التدريب على بعض الأنشطة التدريسية المختلفة وزيادة التعاون والتفاعل بين الأستاذ وطلابه، والإجابة عن أي استفسارات أخرى للطلاب، بما أسهم في إتاحة الفرصة للتفاعل والتدريب على أنشطة متعددة، وبذلك قدمت إستراتيجية التعليم متعدد المداخل تعلمًا تفاعليًا نشطًا متعدد الأنماط يتضمن مزيدًا من التفاعل مع المحتوى، من خلال موقع الويب التعليمي ومع الطلاب والأساتذة، من خلال أدوات الاتصال عبر الإنترنت، كان من الصعب إتاحتها في ظل الطريقة المعتادة في التدريس التي تنفذ في إطار ساعات التدريس الرسمية للمقرر.

عرض النتائج الخاصة باتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس:

عرض النتائج الخاصة باتجاهات الطلاب المعلمين بكلية التربية نحو مهنة التدريس.

للتحقق من صحة الفرض الثالث الخاص

بالمقارنة بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل والمجموعة الضابطة التي درست بالأسلوب المعتاد، وذلك فيما يتعلق باتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس.

تم استخدام اختبار "ت" لتعرف دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، ويوضح جدول (13) نتائج اختبار "ت" لأفراد مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية فيما يتعلق باتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس.

جدول (13) : المتوسطات والانحرافات المعيارية ودلالة "ت" للمجموعتين الضابطة والتجريبية فيما يتعلق باتجاهات الطلاب المعلمين نحو مهنة التدريس

المجموعة	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الضابطة	30	66.77	22.99	6.09	58	دالة عند 0.05
التجريبية	30	102.50	22.39			

يتضح من الجدول (13) أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) فيما بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل، وطلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون المحتوى التعليمي نفسه بالأسلوب المعتاد لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني صحة الفرض الثالث وقبوله، الذي ينص على وجود فرق ذو دلالة إحصائية عن مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي **تدرس** بإستراتيجية التعليم متعدد المداخل والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة المعتادة في مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، قبل التطبيق وبعده لصالح طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات كل من Yushau (2006); Taradi *et al.* (2005) و(الشمري، 2007م) التي أشارت نتائجها إلى فعالية إستراتيجية التعليم متعدد المداخل في تكوين اتجاهات، إيجابية نحوه مقارنة بالطرق التقليدية في دراسة مقررات بعينها.

وتتفق مع ما أشار إليه خميس (2003م أ، 19) من وجود عوامل عديدة ومتفاعلة تؤثر في اتجاهات المعلمين، وينبغي مراعاتها عند تصميم التعلم: منها عدم الإلمام بالمعارف والمعلومات، والتمكن من المهارات اللازمة لاستخدام النظم التعليمية المنتجة تكنولوجيًا، بالإضافة إلى ظروف ومشكلات الموقف التعليمي ذاته. وذلك على اعتبار أن الاتجاهات المختلفة نحو مهنة التدريس تتكون عادة نتيجة ما يتلقاه الطلاب المعلمون في كليات إعداد المعلم من مقررات الإعداد المهني، وقد يتكون لدى الطلاب المعلمين نتيجة هذا الإعداد اتجاهات إيجابية أو اتجاهات سلبية نحو مهنة التدريس ويعتمد تكوين الطلاب لهذه الاتجاهات على عوامل عدة، منها المعرفة الأكاديمية في مجال التخصص، والتمكن من مهارات التدريس واستخدام المستحدثات التكنولوجية، كذلك الطريقة التي يدرس بها الطلاب/ المعلمون بالكلية، إذ تبين من الدراسات أثر هذه العوامل على المجال الانفعالي للمتعلم، ومن ثم دورها كسلاح فعال ضد الاتجاهات السلبية نحو مهنة التدريس والمستحدثات التكنولوجية التعليمية (العمر، 2004م، 95).

ويبدو أن استخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل قدم نموذجًا مثاليًا للطلاب المعلمين بكلية التربية لكيفية ممارسة مهنة التدريس على أفضل ما ينبغي فقد قدمت نموذجًا لتعلم قائم على النشاط، وتعدد أنماط التعلم ما بين الفردي والجماعي، وقدمت تعلما قائما على إتاحة مزيد من وقت المعلم لطلابه من خلال وسائل غير تقليدية، وتعلما قائما على الربط بين المقررات الدراسية المختلفة، مما نمى لدى الطلاب المعلمين اتجاها إيجابيًا قويًا تجاه مهنتهم؛ حيث أصبح ينظر إليها على أنها مهنة تتطلب كفايات خاصة قد لا تتوفر في بعض الأفراد، وأصبح يتطلع لممارسة هذا النوع من التعلم على اعتبار أنه قد يكون مناسبًا

للتنفيذ معظم البرامج الدراسية في مراحل التعليم العام.

توصيات البحث ومقترحاته:

أولا: التوصيات:

في ضوء ما أكدته نتائج البحث من فاعلية إستراتيجية التعليم متعدد المداخل يمكن استخلاص التوصيات التالية:

- تبني استخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل في تقديم المقررات الدراسية في مؤسسات التعليم العالي بصفة عامة، وكليات التربية بصفة خاصة.
- تدريب أعضاء هيئة التدريس على إعداد برامج إستراتيجية التعليم متعدد المداخل.
- تشجيع الجامعات لأعضاء هيئة التدريس على استخدام المستحدثات التكنولوجية وبصفة خاصة استخدام الإنترنت في التدريس إضافة لاستخدام أساليب التدريس المعتادة.
- توفير البيئة التعليمية الملائمة لتطبيق إستراتيجية التعليم متعدد المداخل في مؤسسات التعليم العالي بصفة عامة وكليات التربية بصفة خاصة.

ثانيًا: البحوث المقترحة:

للإفادة من نتائج البحث الحالي تُقترح البحوث التالية:

- قياس أثر استخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل في تدريس مقررات دراسية أخرى في كليات التربية.
- تصميم برامج تعليمية قائمة على إستراتيجية التعليم متعدد المداخل في إطار بيئات تعليمية محددة وقياس أثرها.
- قياس أثر استخدام إستراتيجية التعليم متعدد المداخل على نواتج تعلم أخرى.

المراجع

أبو حطب، فؤاد، وعثمان، سيد أحمد، وصادق، آمال. 1997م. التقويم النفسي. الطبعة الرابعة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

أحمد، محمد عبد الحميد. 2005م. منظومة التعليم عبر الشبكات. بدون رقم الطبعة، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

الجزار، عبد اللطيف بن الصفي. 1994م. مقدمة في تكنولوجيا التعليم النظرية والعملية. بدون رقم الطبعة، كلية البنات، جامعة عين شمس، بدون بيانات الناشر، القاهرة، مصر.

الجمل، نجاح يعقوب. 1983م. أثر الدراسة بكلية التربية بالجامعة الأردنية في اتجاهات طلابها نحو مهنة التعليم. مجلة كلية التربية، جامعة الملك سعود، المجلد الخامس، ص ص 1 – 26.

خميس، محمد عطية. 2003م (أ). عمليات تكنولوجيا التعليم. بدون رقم الطبعة، دار الكلمة، القاهرة، مصر.

خميس، محمد عطية. 2003م (ب). منتوجات تكنولوجيا التعليم. بدون رقم الطبعة، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

خير الله، سيد محمد. 1981م. بحوث نفسية وتربوية. بدون رقم الطبعة، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

زهران، حامد عبد السلام. 2000م. علم النفس الاجتماعي. بدون رقم الطبعة، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

السيد، فؤاد البهي. 1979م. علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. الطبعة الثالثة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

السيد، يسري مصطفى. 2000م. فعالية إستراتيجية بناء خرائط المفاهيم تعاونيًّا في تعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية بالإمارات. مجلة التربية العلمية، القاهرة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الثالث، العدد الرابع، ديسمبر، ص ص 207 – 248.

شتا، السيد علي. 1999م. المدرس في مجتمع المستقبل. بدون رقم الطبعة، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، مصر.

الشمري، محمد خزيم عمير. 2007م. أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الجغرافيا على تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة حفر الباطن واتجاهاتهم نحوه. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

صالح، أحمد زكي. 1972م. علم النفس التربوي. بدون رقم الطبعة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

الطاهر، مهدي أحمد. 1991م. الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات الدراسية "الأكاديمية" لدى طلاب كلية التربية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

عبد الرحيم، طلعت حسن. 1984م. دراسة الاتجاهات النفسية التربوية لطلاب كليات التربية بمجتمع الإمارات العربية المتحدة نحو مهنة التدريس. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر، العدد السادس، الجزء الثاني، سبتمبر، ص ص 68-16.

علي، محمد السيد. 2003م. التربية العلمية وتدريس العلوم. الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمّان، الأردن.

العمر، خالد بن يزيد. 2004م. المدخل إلى التدريس. بدون رقم الطبعة، دار تربية الغد للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

غنيمة، محمد متولي. 1996م. القيمة الاقتصادية للتعليم في الوطن العربي "دراسات وبحوث" سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي وبنية العملية التعليمية. بدون رقم الطبعة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر.

محمد، فارعة حسن، والجزار، عبد اللطيف بن الصفي. 1995م. دراسة لواقع المصادر التعليمية بأقسام الكليات بالجامعة ووضع برنامج مقترح لتنمية وتنظيم هذه المصادر بجامعة عين شمس. مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس، القاهرة، المؤتمر السنوي الثاني لمركز تطوير التعليم الجامعي "الأداء الجامعي الكفاءة والفاعلية والمستقبل"،أكتوبر-نوفمبر،بدونبياناتالناشر.

هزاع، عبد الودود. 2007م. أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في التدريب العملي لطلبة كلية تربية الحديدة على إعداد خطط التدريس. المؤتمر العلمي الحادي عشر "التربية العلمية إلى أين؟"، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة، مصر، يوليو، ص ص 253 – 289.

الوكيل، حلمي أحمد، والمفتي، محمد أمين. 1992م. المناهج مفهومها أسسها عناصرها تنظيماتها. بدون رقم الطبعة، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، مصر.

Alexander, D. 2004. Cisco Learning Institue for Blended Learning. Accesed on 17-5-2006 from <http://www.Rubicon.com.jo/em/PD/html>.

Bonk, C. J., and Graham, C. R. 2004. Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Pocal Designs. Pfeiffer Publishing, San Francisco, CA.

Buket, A., and Soylu, M. 2006. A study on student's views on blended learning environment. Turkish Online Journal of Distance Education –TOJDE 7(3): 43-54. Acssed on 17-5-2006 from <http://tojde.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/274-published.pdf>.

Charlier, B., and Platteaux, H. 2005. Effects of a blended learning system for university teachers training. Pp 5. Paper presented at the Annual Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction. Nicosia, Cyprus, 23-27th August.

Dean, p., Stahl, M., Sylwester, D., and Pear, J. 2001. Effectiveness of combined delivery modalities for distance learning and resident learning. Quarterly Review of Distance Education. 2(3): 247-254.

Donnely, R. 2006. Blended problem based learning for teacher education: Lessons learnt. Learning, Media, and Technology. 31(2):93-116.

Lim, D. H., Morris, M. L., and Kupritz, V. W. 2007. Online *vs.* blended learning: Differences in instructional outcomes and learner satisfaction. Journal of Asynchronous Learning Networks. 11(2): 27-42.

Muianga, X. 2005. Blended online and face–to-face learning a pilot project in the Faculty of Education, Educardo Mondlane University. International Journal of Education and Development Using ICT (online Journal). 1(2) Acssed on 17-5-2006 from <http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=85>.

Office of Domestic Preparedness; ODP Approach for Blended Learning. 2003. Accesed on 17-5-2006 from: <http://www.ojpusdo.gov/blended learning>.

Rothery, A. 2004. VLEs and blended learning; A discussion paper based on TLIG meetings held during 2004. UCISA TLIG Learning and Teaching Working Group Meeting on 10 November 2004. Retrieved on 17-5-2006, from: <http://www.ucisa.ac.uk/groups/tlig/docs/BlendedLearningDiscussion.pdf>.

Sanders, D., and Morrison-Shetlar, A. 2001. Student attitudes toward web-enhanced instruction in an introductory biology course. Journal of Research on Computing in Education. 33(3): 251-263.

Singh, H., and Reed, C. 2001. A white paper: Achieving success with blended learning, centra software. Accesed on 17-5-2006 from: <https://maken.wikiwijs.nl/userfiles/f7d0e4f0bd466199841ede3eea221261.pdf>

Taradi, K. 2005. Blending problem–based learning with web technology positively impacts student learning outcomes in acid–base physiology. Advan. Physiol. Edu. 29: 35-39. Accesed from <http://advan.physiology.org/cgi/content/abstract/29/1/3> on 17-5-2006.

Tike, A. 2006. The choice of e-Learning or blended learning in higher education. *In:* 4th Serbian-Hungarian Joint Symposium on Intelligent Systems. 441-449.

Valiathan, P. 2002. Designing a blended learning solution. Learning Circuits. Retrieved 17-5-2006 from <http://www.learningcircuits.com/2002/aug2002/valiathan.html>.

Yushau, B. 2006. The effects of blended E-learning on mathematics and computer attitudes in pre-calculus algebra. The Mathematics Enthusiast. 3(2) Article 5. Accessed on 17-5-2006 from <http://scholarworks.umt.edu/tme/vol3/iss2/5>.

The Influence of Blended Learning Strategy on the Achievement and Teaching Skills of Student Teachers in Faculty of Education and their Attitudes towards Teaching Profession

Wael Ahmed Radi Saeed

Department of Curricula and Teaching Methodology
Faculty of Education - King Faisal University

ABSTRACT

Educational processes should utilize teaching strategies that can employ suitable technological advancements to provide enoygh interaction between the teacher and students.Blended learning is a strategy that depends on technological advancements that can overcome many problems of teaching and learning in the faculties of Education.

The problem examined in this work is low qualiy outputs of "Teaching Methodology" course in the faculty of education, King Faisal University. Weakness in achievement and teaching skills were evident when teaching in the "Teaching Practice" course. This affected their teaching profession attitude negatively. To correct this problem, implementation of blended learning strategy was practiced on a sample of student teachers (third year students) in the Faculty of Education, Helwan University, Egypt. The study employed several research tools including: Knowledge test for achievement level in "Teaching Methodology" course, Observation card of the student's teaching performance level, and a scale for the attitude twards teaching profissions.

Statistical analysis revealed positive improvement on achievement level, teaching skills, a

nd the attitude twards teaching proffision due to using blended learning strategy.The research recommended adopting blended learning strategy in higher education institutions course delivery in general and in the faculties of education in particular in addition to training faculty on preparing blended leaning strategy programs.

Key Words: Teaching methodology course, Teaching practices.