درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلمات أنفسهن في المزار الجنوبي في الأردن

أنوار محمد الصرايرة *

أحمد عيسى الطويسي

ملخص

هدفت الدراسة للكشف عن درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلمات أنفسهن في مدارس مديرية تربية المزار الجنوبي في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة، وبمجموع بلغ (179) معلمة و (37) مديرة. واستخدم منهج البحث الوصفي المسحي، وتم اعتماد الاستبانة وسيلة لجمع بيانات الدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها.

وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال كانت مرتفعة، وبمتوسط حسابي كلي بلغ (4.28) وبانحراف معياري بلغ (0.48). وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لمتغير الوظيفة (مديرة/معلمة) ، إذ بلغت قيمة "ف"(45.224) ولصالح المعلمات. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال تعزى لمتغير الخبرة، إذ بلغت القيمة الفائية (19.738) ولصالح المعلمات ذوات الخبرة الأكثر من (10) سنوات. بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للتفاعل بين متغيري الوظيفة والخبرة، إذ بلغت قيمة "ف"(4.433). وفي ضوء هذه النتائج. فقد تم اقتراح مجموعة من التوصيات التي تتمحور حول الاهتمام بتوظيف استراتيجيات التدريس الفعال.

الكلمات الدالة: درجة ممارسة، الصفوف الثلاثة، استراتيجيات التدريس الفعال، مدارس لواء المزار الجنوبي.

* **كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة.**

تاريخ تقديم البحث: 2020/6/16م. تاريخ قبول البحث: 2020/10/5م .

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2023 م.

The Extent to which the Teachers of the First Three Basic Grades Practice Effective Teaching Strategies from the Perspective of School Principals and the Teachers themselves in the Southern Mazar District in Jordan

Anwar Mohammad Alsarairah

Ahmad Isa Al-Twaisi

Abstract

The purpose of this study is to investigate the extent to which the teachers of the first three basic grades in Jordan practice the effective teaching strategies from the perspective of school principals and the teachers themselves in the Southern Mazar District in Jordan. The sample of the study involves all population member: 179 female teachers and 37 principals. The survey descriptive research method was used, and a questionaire was developed to collect data, which the researcher verified its vaidity and reliability.

The results reveal that the effective instruction strategies are highly practiced, with overall mean score of (4.28) and standard deviation of (0.48). Furthermore, the results show that there is statistically significant difference attributed to the variable of job position (i.e. principal or teacher) with F-value of (45.22) in favor of teachers. In Addition, results confirmed that there is a statistically significant difference that could be ascribed to the variable of experience; F-value reached (19.73), in favor of teachers with more than 10 years of experience. The study reached a set of recommendations that centred on on the use of effective teaching strategies.

Keywords: Performace Level, Three Basic Grades, Effective Learning Strategies, Schools of the Southern Mazar District.

المقدمة:

تشهد العملية التعليمية التعلمية سلسلة من التغيرات والتطورات في طبيعة الأدوار لطرفي العملية التعليمية التعلمية، حيث أضافت التغيرات عدداً من المسؤوليات والواجبات على المعلم الذي تتغير أدوارة وتتطور بشكل مستمر، وأصبح دور المعلم منظماً للتعليم وميسراً له، وموفراً للظروف المساعدة على إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك الطلبة وعلى النحو الذي يكفل نموهم المتكامل والمتوازن من جميع الجوانب.

ولعل طبيعة التفاعل الصفي بين المعلم وطلبته هو المرتكز الأساس في نجاح العملية التعليمية التعلمية أو فشلها، وليس فقط البيئة المدرسية أو المقررات الدراسية فحسب. وإلى أبعد من ذلك فإنه ينظر للمعلم الفعال بقدر ما يستطيع أن يوفر للطالب من مساحة لممارسة عملية التعلم، والموازنة بين دوره ودو المتعلم في آن معاً، وينبغي أن يتم ذلك في إطار فهم واضح لمفهوم التدريس الفعال لأن ذلك يساعد على تحسين العملية التعليمية، ويزيد من إنتاجية المعلم والطالب، ويعزز من دور الطالب كشريك استراتيجي في عملية التعليم والتعلم (Marie and Al-Heelah, 1992: Al-Shibli, 2000).

وتُعد مرحلة التعليم الأساسي مرحلة مهمة للمتعلمين، وبمقدار الاهتمام الذي تحظى به هذه المرحلة فأننا نسهم في بناء فرد قادر على المساهمة في بناء المجتمع وتقدمه والنهوض به. ومن هنا تعد المرحلة الأساسية مرحلة تعلم المجتمع بمستوياته كافة، إذ إنها مرحلة البداية في تكوين شخصية المتعلم، وهي كذلك مرحلة الحقل الخـصيب الذي تغرس فيه بذور الحياة الاجتماعية المستقبلية، وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال وجود معلم معد إعداداً يتوافق مع هذه الأهداف النبيلة والغايات المنشودة، وبذلك تعد المرحلة الأساسية هي الخطوة الأولى للمسار التعليمي والعلمي للطلبة.(Saadat, 2014)

وقد يكون لأساليب التدريس الفعال دور فاعل في بناء شخصية الطالب منذ مراحله التعليمية المبكرة، وذلك لما لاستراتيجيات التدريس الفعال من أهمية في الحياة التعليمية والحياة العامة فضلاً عما يؤمل من إسهامات ايجابية لهذه الاستراتيجيات.

من هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف إلى درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلمات أنفسهن في مدارس لواء المزار الجنوبي. ووضع التوصيات التي تساعد القائمين على العملية التربوية على تذليل هذه الممارسات ومعالجتها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

من خلال خبرة الباحثين، الأول في تعليم الصفوف الثلاثة الأولى والثاني في الإشراف التربوي لمدة وصلت ثمان سنوات والتدريس الجامعي منذ عقدين، ترسخت لديهما من الملاحظة المباشرة أهمية التعرف إلى أفضل الأساليب والطرائق التي يمكن توظيفها في عملية التدريس الفعال. وتجلت مشكلة الدراسة في أن معلمة الصفوف الثلاثة الأولى ما زالت تتبع بعض طرائق التدريس التي توصف بأنها تقليدية، والتي تركز على الدور المباشر للمعلم والدور غير المباشر للمتعلم، مما يجعل دور الطالب سلبياً. إذ إن الطالب في هذه الحالة لا يكون له الخيار غير الحفظ والاستظهار وتلقي المعلومات فقط.

ويعزز ذلك ما كشفت عنه نتائج العديد من الدراسات على سبيل المثال لا الحصر دراسة تيرنر (Turner, 2005) ودراسة الجبوري(Al-Jubouri, 2006)، ودراسة العمرات والطويسي (Amarat & Altweissi, 2014) ، والتي أكدت في جُلها على ضرورة أن يوظف المعلم أساليب التدريس الفعال بما يسهم في تحقيق النمو الشامل لدى الطلبة معرفياً، ومهارياً، ووجدانياً، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال اعتماد توظيف استراتيجيات تدريس فاعلة.

لذا جاءت هذه الدراسة لتقصي درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلمات أنفسهن في مدارس لواء المزار الجنوبي. وعليه فإن هذه الدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال من وجهة نظر المديرات والمعلمات أنفسهن في مدارس لواء المزار الجنوبي؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α =0.05) بين تقديرات مديرات المدارس والمعلمات أنفسهن لدرجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس

الفعال، تعزى لمتغيري: الوظيفة (مديرة، معلمة)، والخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات–10سنوات، وأكثر من 10سنوات).

3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلمات أنفسهن تُعزى لتفاعل متغيري الدراسة (الوظيفة والخبرة) ؟

الأهمية النظرية للدراسة:

تمثل هذه الدراسة امتدادا لجهود البحث العلمي في مجال أساليب التدريس بشكل عام وفي مجال استراتيجيات التدريس الفعال للصفوف الأساسية الأولى بشكل خاص. وهذا يتمثل فيما جاءت به هذه الدراسة من بيانات ونتائج تشكل إضافة معرفية لما تناولته البحوث والدراسات السابقة في مجال الاستراتيجيات العرضية والاستراتيجيات التفاعلية والاستراتيجيات الكشفية.

الأهمية العملية للدراسة:

تتمثل الأهمية العلمية لهذه الدراسة في مدى توظيف نتائجها من خلال تقديم التغذية الراجعة للمعلمات حول واقع أدائهن والوقوف على جوانب القوة من جهة، وجوانب الضعف من جهة أخرى، وتحفيزهن على التقدم نحو النجاح بعد معرفتهن جوانب القوة والضعف في أدائهن، والحرص على استمرارية النمو المهني. وعلى نحو متصل يمكن الإفادة من نتائج هذه الدراسة في تحديد وتطوير مدخلات بعض برامج النمو المهني للمعلمين بشكل عام ومعلمي الصفوف الثلاثة الأولى بشكل خاص.

مصطلحات الدراسة:

وردت في هذه الدراسة مجموعة من المصطلحات يستوجب تعريفها إجرائياً، وعلى النحو الآتي:

استراتيجيات التدريس الفعال: هي مجموعة من الاجراءات أو الممارسات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف التي تحدث بشكل منتظم، ومتسلسل تسعى إلى تحقيق أهداف تدريسية معدة مسبقاً (Suleiman, 1988).

وتعرف إجرائياً بأنها: مجموعة من الإجراءات، والمهارات، والأنشطة وطرائق التدريس والأساليب التي ينفذها المعلم، ويستخدمها عند تدريس أحد الموضوعات المحددة، ويعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الايجابية للطالب، ومن هذه الاستراتيجيات: (الاستراتيجيات العرضية مثل

استراتيجية التدريس المباشر والاستراتيجيات التفاعلية مثل استراتيجية لعب الأدوار والاستراتيجيات الكشفية مثل استراتيجية التعلم الذاتي). وذلك وفقاً لممارسات متتابعة ينظم بها المعلم عملة داخل الصف من خلال تقسيم زمن الدرس على الأنشطة المختلفة التي ينفذها الطلبة من خلال الأعمال سواء الفردية منها أم التي تنفذ من بمجموعات تعاونية طبقاً لخصائص الطلبة وطبيعة الموقف التدريسي، بما يحقق الأهداف المطلوبة من كل استراتيجية من الاستراتيجيات المستخدمة.

الصفوف الثلاثة الأولى: ويقصد بها المرحلة التي تضم الصفوف الأول والثاني والثالث الأساسي (بحسب السلم التعليمي في الأردن)، ويتراوح أعمار الطلبة فيها من 6–9 سنوات، وتسمى المرحلة الأساسية الدنيا.

معلمات الصف: هن المعلمات اللواتي في الغالب يحملن درجة البكالوريوس في تخصص معلم الصف أم التربية الابتدائية والمعينات رسميا لتدريس طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية أو الخاصة التابعة لمديرية تربية وتعليم لواء المزار الجنوبي في محافظة الكرك للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2018/2019.

مديرات المدارس: مديرة المدرسة: هي المسؤول الأول في المدرسة وتمثل رأس الهرم إداري والأكاديمي فيها والمعينة رسمياً من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن لتمارس مهامها الإدارية والفنية ومتابعة العملية التعليمية لتحقيق بيئة تعليمية ضمن أفضل الممارسات.

ولأغراض الدراسة الحالية فيقصد بمديرات المدارس المديرات اللواتي يمارسن إدارة المدرسة للمدارس التي تشتمل على الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم في لواء المزار الجنوبي في الأردن.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية والزمانية: اقتصرت هذه الدراسة على مديرات تلك المدارس التي تشتمل الصفوف الثلاثة الاولى، ومعلمات الصف في مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء المزار الجنوبي للفصل الدراسي الثاني 2018–2019.

الحدود الموضوعية: اقتصر موضوع هذه الدراسة على تقصي درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال.

الحدود المكانية: اقتصر البعد المكاني لهذه الدراسة على مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء المزار الجنوبي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تزايد الاهتمام بالتعليم وما يواجه من تحديات في القرن الحادي والعشرين، وبخط الموازاة ازداد الاهتمام باختيار استراتيجيات التدريس المناسبة التي تهتم بالمعلم والطالب، وتتناسب مع الأدوار الجديدة لهما في ظل التطور المعرفي والتكنولوجي لاستراتيجيات التدريس، التي يستخدمها المعلم بدءاً من الاستراتيجيات التقليدية التي يكون فيها للمعلم الدور الرئيس والمحور الأساس، وانتهاءً بالاستراتيجيات الحديثة التي تقوم على أساس التعلم الذاتي، حيث أصبح الطالب محور العملية التعليمية، ومنها استراتيجيات التدريس الفعال .(Al-Ka'abneh, 2018).

التدريس الفعال:

يهدف التدريس الفعال إلى رفع مستوى قدرات الطالب ووعيه لمحيطه ولطموحاته ومشكلات مجتمعه، وهذا بدوره يتطلب المقدرة على التحليل والفهم، والتي تستوجب استخدام المتعلم لمهمات تفكير عليا كالتحليل والتركيب والتقويم. وقد تعددت تعريفات التدريس الفعال، ومنها تعريف اللقاني والجمل .(Al-Laqani & Al-Jamal, 2003:65)، حيث تم تعريف التدريس الفعال بأنه "ذلك النوع من التدريس الذي يشارك فيه الطلبة مشاركة فاعلة في عملية التعلم من خلال القراءة والمطالعة والبحث ومشاركتهم في الأنشطة الصفية واللاصفية، ويكون فيه المعلم منظماً ومرشداً وميسراً لعملية التعليم والتعلم".

أما حنافي (Hanafi, 2011; 33) فقد عرف التدريس الفعال بأنه "طريقة تجعل من الطالب باحثاً عن المعلومات بكل الوسائل، وموظفاً للمعارف، إذ يعتمد على مجموعة من العمليات والأنشطة ذات الطابع العلمي وبما يساعد الطالب على تعرف المعلومات ذاتياً مع إشراف المعلم وإرشاده".

وفي ذات السياق تؤكد ماثيوز (Mathews, 2006; p75) بأن "التدريس الفعال طريقة تجعل الطالب يبذل كل جهده في إنجاز الأنشطة الصفية بدلاً من أن يكون سلبيا ومتلقيا للمعلومات من غيره، أي أن التدريس الفعال يشجع الطلبة على المشاركة والتفاعل ضمن مجموعة من الطلبة، وطرح أسئلة متنوعة، والاشتراك في اكتشاف المفاهيم القائمة على حل المشكلات، مما يساعد الطلبة

على استخدام مهارات التفكير المتنوعة، وأن تحليل الطلبة المعمق للأعمال ومشاركتهم في الأنشطة يشجعهم على صنع القرار".

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن النظر إلى التدريس الفعال بأنه يعد تعليماً قائماً على المشاركة والتواصل بين الطلبة من جانب، وبين المعلم والطلبة من جانب آخر بقصد مساعدة الطلبة أن يكونوا بالفعل شركاء استراتيجيين في عملية التعليم والتعلم.

ومن استراتيجيات التدريس الفعال التي تم التركيز عليها في هذه الدراسة:

الاستراتيجيات العرضية: ومنها استراتيجية التدريس المباشر.

الاستراتيجيات التفاعلية: ومنها استراتيجية التعلم التعاوني، استراتيجية لعب الأدوار، استراتيجية العصف الذهني، استراتيجية التعلم بالأقران.

الاستراتيجيات الكشفية: ومنها استراتيجية الاستقصاء العلمي، استراتيجية التعلم الذاتي، استراتيجية الاكتشاف الموجه، استراتيجية التدريس بالحاسوب.

أدوار منظومة الموقف التعليمي في التدريس الفعال:

يعد التدريس فعالاً في حال كان هناك تفاعلا متبادلا بين الطلبة والمعلم، وبين الطلبة أنفسهم، بقصد تحقيق أهداف العملية التعليمية، وهذا يتطلب اهتمام المعلم بشد انتباه الطلبة وتشويقهم وإدارة الموقف التعليمي بفاعلية وبخط الموازاة التنويع في أساليب التدريس وممارسة دور الميسر الذي يستجيب لمبادرة الطالب ونشاطه. وفي ضوء ذلك تتحدد أدوار المعنيين بالعملية التعليمية من معلمين ومتعلمين وموجهين ومشرفين تربويين ومديري مدارس بالإضافة إلى البيئة التعليمية الملائمة. ويمكن تناول هذه الأدوار على النحو الآتي:

دور المعلم في عملية التدريس الفعال: يؤكد التربويون على أن من أبجديات التدريس الفعال أن يبتعد المعلم عن التلقين والحفظ والاسترجاع، بل على المعلم أن يوظف قدراته في تحليل المهمة أو التعلم المستهدف آخذاً في الاعتبار طبيعة التعلم، ومستوياته وخصائص الطلبة، ويتطلب ذلك استثمار خبرات الطلبة السابقة، ليبني عليها تعلماً جديدا، وينوع في إجراءات متابعته لأداء الطلبة. والمعلم الفعال يهتم بتوظيف وسائل تعليمية مساعدة، ويمارس دور الموجه والقائد لطلبته، لكي يحققوا أهدافهم التعليمية، حيث يعمد المعلم إلى مساعدتهم على التعلم والتعاون مع بعضهم البعض

لكي يحصلوا على المهارات والمعارف، ويشجعهم من خلال الأنشطة المناسبة لكي يستثمرا قدراتهم على الاستنتاج والاكتشاف، والتطبيق. (Alrashdi, 2005 & Naser, 2013)

دور الطالب في عملية التدريس الفعال: يُعد الطالب محورًا رئيسًا في عملية التعلم. وبالتالي فإن دوره لا يقتصر على أنه متلق للمعلومات بل مشاركا وباحثا عنها، وإلى أبعد من ذلك منتجا للمعلومة. وبالتالي كلما كان الطالب مشاركا في عملية التعلم، كان التعلم أكثر استمرارية وفاعلية، وكانت النتائج التعليمية أفضل. وقد يتحقق ذلك من خلال استعداد الطلبة لاكتساب مهارات جديدة وممارستها، مثل: الحوار والمناقشة، ولعب الأدوار وغيرها (Tantawi, 2011).

دور مدير المدرسة في عملية التدريس الفعال: يغلب الجانب الإداري على ممارسات مدير المدرسة، إلا إنه معني بممارسة دوره كمشرف تربوي مقيم، حيث ينبغي أن يحث معلميه على استخدام أفضل الأساليب التعليمية، والاستعانة بأفضل الوسائل التعليمية، وكذلك حث المعلمين على التنسيق والتعاون، والمشاركة في الندوات والمؤتمرات، وورش العمل الخاصة بالموضوعات التي يدرسونها. وقد يستدعي دوره أن يضطلع ببعض الحصص النموذجية بحسب تخصصه، ويدرب المعلمين على التدريس الفعال (Qatami, 2004).

دور المشرف التربوي في عملية التدريس الفعال: يؤدي المشرف التربوي دورا مهما في العملية التعليمية التعلمية ورصد ممارسات المعلمين ومراقبة أدائهم، والتدريس الفعال يتطلب من المشرف التربوي أن يتيح فرصاً واسعة للمعلمين للمشاركة في التخطيط والتنفيذ، والمتابعة لتطبيق مجموعة من الأساليب الفعالة في عملية التدريس، وتحديد الوسائل التعليمية وتوزيع المنهاج، وتوزيع الأدوار على المعلمين، والاتفاق على الفعاليات الإشراقية وتنفيذها (Attia, 2008).

دور البيئة الصفية في التدريس الفعال: ينبغي أن يهتم كل من المعلم والمتعلم في أن تكون البيئة الصفية ممتعة، ومشجعة، ومحفزة ليكون التعليم أكثر فاعلية. وبما أن العملية التعليمية عملية شراكة وتفاعل بين المعلم والطالب، فانه يمكن الوصول إلى مثل هذه البيئة عن طريق التنويع في أساليب التدريس وفي الوسائل التعليمية، والتنويع في النّشاطات، الصفية وفي أساليب التقويم الصفي، والتفاعل الصفي الايجابي، والعلاقات الودية بين المعلم والطالب وبين الطلبة أنفسهم (Faraj, 2005).

ويرى الباحثان أن التدريس الفعال لا يمكن أن يحقق نتائجه إلا من خلال تعاون جميع أطراف العملية التعليمية. حيث يستنتج أن الوصول إلى تدريس فعال يحقق وظيفته المعرفية، ويعمل على بناء شخصية الطالب المتفاعلة مع البيئة المحيطة، ويتحقق ذلك من خلال تأدية كل فرد من الشركاء في العملية التعليمية واجبه على أكمل وجه، وتأمين المستلزمات المادية والمعنوية للبيئة التعليمية الفاعلة. أضف إلى ذلك أهمية الوعي بأن هدف استراتيجيات التدريس الفعال هو مساعدة الطلبة ليكونوا أكثر فاعلية عن طريق تنمية المهارات الجديدة لديهم، وهذا يؤدي بهم إلى ممارسة الأنشطة وعمليات التفكير، واستخلاص الأفكار وعرضها، والتعبير عن وجهات نظرهم، مما يؤدي إلى اكتساب الخبرات التعليمية بطريقة فعالة، وتنمية مهارات التفكير العليا، وإيجاد الشخصية المتكاملة، وهذا ما ينبغي التركيز عليه في الصفوف الأساسية الأولى، حيث الطلبة في هذه المرحلة بحاجة إلى توسيع مداركهم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم.

استراتيجيات التدريس الفعال:

يمكن تقديم التدريس الفعال وممارسته من قبل المعلمين من خلال عدد من الاستراتيجيات التدريسية ومنها الآتي:

أولا: الاستراتيجيات العرضية

يقصد بالاستراتيجيات العرضية تلك التي تهتم بعرض المعارف من قبل المعلم وأكثرها شيوعاً استراتيجية التدريس المباشر، وتعرف استراتيجية التّدريس المباشر بأنها تلك التي تستند إلى أفكار المعلم المعرفية، وخبراته، وتجاربه، معتمداً على توجيه الطـــــلبة ونقد سلوكهم. حيث يركز المعلم على تزويد طلبته بالخبرات، والمهارات التعليمية اللازمة، وفحص استيعاب الطلبة (كطرح أسئلة مباشرة خلال الدرس)، ومساعدة الطلبة الذين يواجهون صعوبات في تعلمهم ومراقبة تقدم الطلبة خلال الحصة الدراسية. وتكشف الدراسات عن أن هذه الاســـتراتيجية تتلاءم مع الخصائص النمائية لطلبة الصفوف الأساسية الأولى، وذلك لحاجة الطلـــبة في هذه الصفوف الإرشـــاد والتوجيه (Quinn& Gutmann, 2014).

ثانيا: الاستراتيجيات التفاعلية

ويقصد بها إكساب الطلبة المعارف والمهارات من خلال إثارة دافعيتهم للبحث والتفاعل فيما بينهم وبينهم وبين معلميهم، ومن أكثرها شيوعاً استراتيجيات التعلم التعاوني ولعب الأدوار والعصف الذهني والتعلم بالأقران. والتي يمكن تناولها على النحو الآتي:

تهتم استراتيجية التعلم التعاوني في إفساح المجال أما الطلبة لتأدية الأنشطة على شكل مجموعات في تفاعل إيجابي يشعر فيه كل طالب أنه المسؤول عن تعلمه وتعلم الآخرين، في حين يكون دور المعلم غير مباشر، وإن كان المعلم معنياً بتحديد الموضوعات وتحديد الأهداف المطلوبة وإدارة الصف وتنظيمه، هذا من جانب، وهو معني بممارسة دور المرشد للطلبة والملاحظ لأدائهم، من جانب آخر (Naserallh, 2006).

في حين تهتم استراتيجية لعب الأدوار، في محاكاة موقف واقعي، يتقمص فيه كل طالب من الطلبة المشاركين في النشاط أحد الأدوار، ويتفاعل من خلاله مع الطلبة الآخرين في حدود علاقة الدور الذي يقوم به. وبالتالي فإن توظيف هذه الاستراتيجية يستهدف إكساب الطلبة للمهارات السلوكية والاجتماعية من خلال تشجيع روح التلقائية لدى الطلبة مما قد يسهم في سهولة استيعاب وفهم المادة التعليمية. أما دور المعلم فيتمثل في أهمية مراعاته لرغبات الطلبة ومواهبهم ومقدراتهم، لكي يتسنى للطالب اكتساب المهارات والخبرات والتفاعل الاجتماعي وطرق التفكير من خلال الموقف التمثيلي (Alanani, 2007).

أما اهتمام استراتيجية العصف الذهني، فيتمثل في استثارة أفكار الطلبة وما لديهم من مخزون معرفي تجاه موقف أو موضوع أو مشكلة محددة، وبالتالي فأن الطلبة يتفاعلون انطلاقا من خلفيتهم العملية، إذ يعمل كل واحد منهم كمدخل لأفكار الآخرين ومنشط لهم. وهذا كله يتم بوجود موجه لمسار التفكير وهو المعلم. أي أن دور المعلم يتمثل في صياغة الأسئلة التي تتعلق بموضوع تعليمي أو موقف معين، ثم ينتقل لدور المنظم للبيئة التعليمية ويدير المناقشات فيها ويدون إجابات الطلبة، ويستثمر أفكار الطلبة ويبني عليها مما قد يشعر الطلبة بأنه يؤخذ بآرائهم وأنهم جديرون بالاحترام. (Attia, 2008).

وأخيرا استراتيجية التعلم بالأقران، والتي تستند إلى قيام الطلبة بتعليم بعضهم بعضا تحت إشراف مباشر من المعلم. بحيث يكون التعليم موجهاً ومتمركزاً حول الطالب نفسه مع الأخذ بعين الاعتبار بيئة التعلم الفعالة التي تركز على اندماج الطالب بشكل كامل في عملية التعلم بالأقران

(Ibrahem, 2004). أما دور المعلم فيتمثل في اختيار المدخل المباشر والأبسط، للتعامل مع الطلبة كموجه ومرشد متنقل بين الطلبة، ومتابعة المعلم لما اكتسبه الطلبة، وتعزيز الأداء الجيد، وتعديل السلوك الذي يحيد عن هدف الدرس. (Al-Shibli, 2000).

ثالثا: الاستراتيجيات الكشفية

ويقصد بها الاستراتيجيات التدريسية التي تفسح المجال للطلبة لعرض موقف مشكل أو سؤال يثير تفكيرهم، وبالتالي حثهم على وضع وصياغة الفروض لتفسير العلاقات الممكنة، وممارستهم للعمل المباشر وتجريبه، والوصول إلى النتائج وتعميمها على مواقف جديدة. وأكثرها شيوعاً استراتيجية الاستقصاء العلمي واستراتيجية التعلم الذاتي واستراتيجية الاكتشاف الموجه بالإضافة إلى استراتيجية التدريس بالحاسوب، والتي يمكن تناولها على النحو الآتي:

تهتم استراتيجية الاستقصاء العلمي في طرح المعلم لمشكلة معينة أو مجموعة من الأسئلة أو بعض التناقضات التي قد تثير تفكير الطلبة، مع تقديم مجموعة من المثيرات في بداية الدرس ويحثهم على التفاعل فيما بينهم، أي أنها تركز على الاهتمام بنشاط الطالب وتجعله محوراً للعملية التعليمية (Olimat & Abu Jalal, 2001). أما دور المعلم فيتمثل في إعطاء الوقت الكافي للطلبة ليتحدثوا عن الموضوع أكثر مما يتحدث هو في أثناء التدريس.

أما استراتيجية التعلم الذاتي فتهتم في تعليم الطلبة كيف يتعلمون، وكيفية حصولهم على مصادر للتعلم وتسهل مهمتهم في تعرف استعداداتهم وقدراتهم وميولهم بما يحقق تنمية الشخصية المتوازنة لكل منهم. (Alqalla, 1985).

في حين تهتم استراتيجية الاكتشاف الموجه في إفساح المجال لتفاعل الطلبة بشكلٍ مباشر مع الأنشطة داخل الغرفة الصفية وملاحظة الأشياء واكتشاف مكوناتها. وتعتمد هذه الاستراتيجية على أساليب حل المشكلات، التي قد تسهم في بقاء أثر التعلم بصورة أفضل، ويحوله من متلق للمعرفة إلى صانع لها. أما دور المعلم في عملية الاكتشاف الموجه فيتمثل في تحديد المفاهيم العلمية والمبادئ التي سيتم تعلمها أو طرحها في صورة سؤال أو مشكلة. صياغة المشكلات على شكل أسئلة فرعية بحيث تنمي مهارة كتابة الفروض لدى الطّلبة، وتحديد الأنشطة أو التجارب الاستكشافية التي سيقوم الطلبة بتنفيذها. ويرافق ذلك عمليات التقويم بمستوياتها الثلاثة المبدئي والتكويني والختامي(Cavanagh, 2008, and Barghouth2007) .

وأخيراً استراتيجية التدريس بالحاسوب، والتي تهتم في توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التعليم والتعلم. وهي تستهدف إحداث التعلم لدى الطلبة بسهولة ويسر وبزمن وتكلفة أقل، من خلال توظيف الحاسوب وبرمجياته ووسائطه الإلكترونية في إدارة التعليم وتبني منحى التعليم بمساعدة الحاسوب، وإمكانية استخدامه في التعلم الذاتي والتعلم عن بعد من خلال شبكة الإنترنت وغيرها الكثير من منتجات التعليم والتعلم الإلكتروني. أما دور المعلم في هذه الاستراتيجية فيتمثل في جوانب منها: تحديد الأنشطة التي سيقوم بها كل طالب بعد إنهائه للمهمات الموكلة له/ا، وشرح آلية التنفيذ وكيفية التقويم الذاتي للمهارات والمعارف التي ينبغي أن يكون الطالب قد اكتسبها.(Faraj, 2007) .

من ناحية أخرى تناولت مجموعة من الدراسات موضوع التدريس الفعال، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

دراسة إبراهيم وعبد الكريم (Ibrahim & Abdel-Karim, 2011) دراسة هدفت التعرف إلى مهارات التدريس الفعال لدى مدرسي المرحلة الإعدادية ومدرساتها في محافظة نينوى في العراق، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. تشكلت عينة الدراسة من (63) مدرسا ومدرسة. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة اشتملت على (58) فقرة موزعة على ثمانية مجالات احتوت على مهارات التدريس الفعال. وأظهرت النتائج أن مدرسي المرحلة الإعدادية ومدرساتها يمارسون مهارة عرض المادة الدراسية بشكل جيد من خلال ربط الدرس الحالي بالدرس السابق وتوضيح الأفكار الرئيسة في بداية الدرس كما كشفت النتائج قلة استخدام مدرسي المرحلة الإعدادية ومدرساتها للوسائل التعليمية فضلا عن قلة استخدامهم للقراءات الخارجية المتعلقة بمادة الكتاب المدرسي، فيما لم تكشف النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية في استجابات عينة البحث لممارستهم لمبادئ التدريس الفعال تعزى لأي من متغير النوع الاجتماعي أم متغير الخدمة، في حين كشفت النتائج عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغير الاختصاص وكان لصالح الاختصاص العلمي.

دراسة سعادة وأشكناني (Saadeh & Ashkanan, 2013) ، والتي هدفت إلى تعرف درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط. وقد تم اختيار عينة مقصودة من معلمات رياض الأطفال بلغ عددها (250) معلمة. ولتحقيق غرض الدراسة تم تطوير بطاقة ملاحظة تكونت في صورتها النهائية من (40) فقرة، تم التحقق من صدقها وثباتها، كما تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار T-Test وتحليل التباين الأحادي. وقد كشفت نتائج الدراسة عن الآتي: كانت درجة تطبيق عناصر التعلم النشط من

قبل معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت بدرجة مرتفعة على جميع العناصر.من ناحية لم تكشف الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05.0) $\alpha\leq$ في درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت باختلاف متغير المؤهل العلمي. في حين كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05.0) $\alpha\leq$ لدرجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت للتعلم النشط تبعا لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك على الدرجة الكلية لجميع مجالات عناصر التعلم النشط عناصر التعلم النشط (القراءة، الكتابة) لصالح فئة ثلاث سنوات فأقل من الخبرة.

وأجرى العمرات والطويسي (Amarat & Altweissi, 2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى ممارسة معلمي مدارس محافظة الطفيلة لاستراتيجيات التدريس الفعال من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. وتشكلت أداة الدراسة من استبانة مكونة من (48) فقرة موزعة على عدة مجالات، في حين تشكلت عينة الدراسة من (125) مشرفا ومدير مدرسة. وقد أظهرت النتائج أن مستوى ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التدريس الفعال كان متوسطاً، فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.55). وأن الترتيب التنازلي لاستخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الفعال جاء كما يأتي: الطرائق العرضية، الطرائق التفاعلية، الطرائق الكشفية والعملية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الممارسة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، والمركز الوظيفي، والمؤهل العلمي.

كما أجرى الطورة (Tawarah, 2015) دراسة هدفت إلى تقصي واقع التدريس الفعال في مدارس تربية الشوبك، من وجهة نظر المعلمين. وقد تشكلت عينة الدراسة من (مئة وأربعة مدرسين)، اما أداة الدراسة فقد تشكلت من استبانة تكونت في صورتها النهائية من (38) فقرة موزعة على عدة مجالات. وقد أظهرت النتائج أن تقدير المعلمين لممارستهم للتدريس الفعال جاء بدرجة عالية ضمن كل من مجال: الإدارة الصفية، ومجال استراتيجيات التدريس، وبدرجة متوسطة لكل من مجال المنهاج، ومجال التقويم، وللاستبانة ككل أيضا متوسطة. كما أظهرت النتائج أيضا وجود أثر لمستوى متغير المرحلة الدراسية، في حين لم يظهر أي أثر لمتغير الخبرة أو المؤهل أو التفاعل الثنائي أو الثلاثي بين المتغيرات على مستوى تقدير المعلمين للاستبانة.

أما دراسة عليان (Alayan, 2016) فقد هدفت إلى قياس أثر استراتيجيتي التعليم المباشر والتعليم المستقل في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في الرياضيات في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة تم اعتماد المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من (مئة وثلاثة طلابٍ) موزعين إلى (35) طالباً وطالبة في مدارس النمو التربوي، و(33) طالباً وطالبة في أكاديمية ساندس الوطنية، و(31) طالباً وطالبة في أكاديمية الميراث الدولية. تم التأكد من صدق أداة الدراسة الاختبار بعد عرضها على مجموعة من المحكمين، ومن ثم إيجاد معاملات ثباتها بتطبيق معادلة كودر– ريتشاردسون (KR .20) . وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تميل لصالح استراتيجية التعليم المستقل بالدرجة الأولى، واستراتيجية التعليم المباشر بدرجة أقل، مقارنة مع النتائج المنبثقة عن تطبيق طريقة التعليم الاعتيادية، وأوصت الدراسة بضرورة حث المعلمين والمعلمات على الاعتماد على استراتيجية التعليم المستقل بشكل واسع في المدارس الأساسية، والتنويع في استخدام الاستراتيجيات التعليمية الحديثة في تدريس مادة الرياضيات بناء على احتياجات المتعلمين وتفاوت قدراتهم على فهم المادة العلمية، واهتمام المؤسسة التعليمية بضرورة إلمام معلمي الرياضيات ومعلماتها باستراتيجية التعليم المباشر والتعليم المستقل عند تدريس الرياضيات، وضرورة إجراء بحوث مماثلة على مراحل دراسية أخرى لمعرفة أثر استراتيجيتي التعليم المباشر والتعليم المستقل في اكتساب مهارات الرياضيات، و في مواد دراسية أخرى.

كما أجرى الحربي (Al Harbi, 2017)، دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة معلمي الرياضيات للصفوف الابتدائية بالمملكة العربية السعودية لمهارات التعلم النشط داخل غرفة الصف، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، واستخدم بطاقة ملاحظة التعلم النشط لجمع بيانات الدراسة، احتوت على (32) فقرة، موزعة على أربعة محاور: التهيئة، وتنفيذ الدرس، والوسائط التعليمية، وتقويم الدرس، وتم تطبيقها على (25) معلماً للرياضيات بمدارس المرحلة الابتدائية بمدينة الرس خلال العام الدراسي 1437–1438هـ، وتم اختيارهم عن طريق الحصر الشامل، وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي الرياضيات يمارسون التعلم النشط داخل الغرف الصفية بدرجة متوسطة وذلك على المحاور ككل، ولا توجد فروق دالة إحصائيًا بين معلمي الرياضيات في مهارات التعلم النشط بمدارس المرحلة الابتدائية تعزى لاختلاف المؤهل الأكاديمي، وتوجد فروق دالة إحصائيًا في المحاور ككل بين معلمي الرياضيات في مهارات التعلم النشط بمدارس المرحلة الابتدائية تعزى لاختلاف سنوات الخدمة لصالح ذوي الخدمة الأكثر من خمس سنوات.

أما دراسة عماوي(2018) Amawi فقد هدفت إلى تعرف مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن لمهارات التدريس الفعال في ضوء معايير الدراسات الاجتماعية. تكون عينة الدراسة من (43) معلما ومعلمة، وتشكلت أداة الدراسة من استبانة تكونت من (38) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مدى ممارسة التدريس الفعال كان متدنيا، كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة الدراسة لمدى ممارسة التدريس الفعال تعزى لأي متغيرات الدراسة (الجنس أم المؤهل العلمي أم الخبرة. وخلصت الدراسة لمجموعة من التوصيات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة على ضرورة استخدام استراتيجيات التدريس الفعال في العملية التعليمية التعلمية، لما لها من أثر في تحصيل الطلبة، وهذا ما استندت إليه الدراسة الحالية. وبالتالي فقد تمت الإفادة من الدراسات السابقة في تحديد منهج البحث الذي تم استخدامه، وفي تطوير أداة الدراسة.

يُلاحظ من الدراسات السابقة أن معظمها هدف لتحديد درجة ممارسة المعلمين للتدريس الفعال، ومنها ما استهدف التعليم الأساسي وبخاصة الصفوف الأولى، كما في دراسة سعادة وأشكناني (Saadeh & Ashkanan, 2013) ودراسة عليان (Alayan, 2016) ودراسة الحربي (2017) Al Harbi، وذلك من وجهة نظر المعلمين أحيانا ومن وجهة نظر المشرفين التربويين أو من وجهة نظر المديرين أحياناً. في حين أن الدراسة الحالية جمعت بين وجهة نظر المعلمات أنفسهن والمديرات في آن معاً، وبخاصة في المدارس التي تشتمل على الصفوف الثلاثة الأولى، وهذه التوليفة من المتغيرات لم تأت عليها أي من الدراسات السابقة وبخاصة في بيئة الدراسة ومجتمعها.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لأغراض هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات ومعلمات المدارس التي تشمل الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي بمحافظة الكرك، إذ بلغ عددهن (47) مديرة، و(216) معلمة.

في ضوء محدودية عدد أفراد مجتمع الدراسة فقد تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة، بعد استبعاد العينة الاستطلاعية، وكذلك استبعاد استجابات (19) مشاركا لعدم صلاحيتها من الناحية الفنية (المعلومات غير مكتملة) أو بسبب عدم الإرجاع، لتتكون عينة الدراسة النهائية من (216) مديرة ومعلمة من مجتمع الدراسة. منهن (37) مديرة، و(179) معلمة. ويبين الجدول (1) خصائص أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الدراسة (الوظيفة، والخبرة).

الجدول (1) خصائص أفراد عينة الدراسة بحسب متغيري الوظيفة والخبرة.

المتغير	الوظيفة	مديرة	معلمة	المجموع	النسبة
الخبرة	أقل من 5 سنوات	9	35	44	%20.4
	5- 10سنوات	11	51	62	%28.7
	أكثر من 10 سنوات	17	93	110	%50.9
	المجموع	37	179	216	%100
	النسبة	%17.1	%82.9	%100	

أداة الدراسة:

كانت أداة الدراسة استبانة تم تطويرها من خلال الاطلاع على الأدب النظري ومراجعة الدراسات السابقة حول موضوع الدراسة (استراتيجيات التدريس الفعال) مثل دراسة العمرات والطويسي (2014) ودراسة القماش (2013) ودراسة إبراهيم وعبد الكريم (2011)، حيث تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (41) فقرة. وبعد عرضها على المحكمين تم حذف بعض الفقرات وإضافة فقرات جديدة وتعديل صياغة عددٍ من الفقرات بما يوائم هدف الدراسة. تكونت الأداة بصورتها النهائية من (38) فقرة، وُزعت على ثلاثة مجالات هي: مجال الاستراتيجيات العرضية(12) فقرة، ومجال الاستراتيجيات التفاعلية (14) فقرة، ومجال الاستراتيجيات الكشفية (12) فقرة. وقد وضعت على سلم تدريج ليكرت (Likert) الخماسي (بدرجة كبيرة جدا، وبدرجة كبيرة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة قليلة، وبدرجة قليلة جدا) في تدريج استجابات عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة.

صدق أداة الدراسة:

بغرض التحقق من صدق أداة الدراسة تم استخدام صدق المحتوى، وذلك بعرض أداة الدراسة على (16) محكماً من المختصين بالمناهج وطرائق التدريس، والإدارة التربوية في الجامعات الأردنية ومشرفي الصفوف الثلاثة الأولى، وتم الأخذ بآرائهم واقتراحاتهم وتعديلاتهم، حيث تم الإبقاء على الفقرات التي اتفق عليها ما يزيد عن (13) محكما فأكثر أي ما نسبته نحو (81%) من المحكمين، وقد تم حذف (6) فقرات، كما تم تعديل صياغة (5) فقرات، وإضافة (3) فقرات جديدة.

وبذلك أصبح عدد فقرات الأداة بصورتها النهائية (38) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: مجال الاستراتيجيات العرضية (12) فقرة، ومجال الاستراتيجيات التفاعلية (14) فقرة، ومجال الاستراتيجيات الكشفية (12) فقرة.

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من درجة ثبات الأداة بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha)، إذ تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغت (28) مديرة ومعلمة تم اختيارهن بطريقة عشوائية، ثم تم إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب وتم استخراج معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) والجدول(2) يبين نتائج الثبات حسب مجالات أداة الدراسة.

الجدول (2) قيم معامل الثبات للاتساق الداخلي لأداة الدراسة وأبعادها

المجال	قيمة معامل الثبات (كرونباخ ألفا)
الاستراتيجيات العرضية	0.87
الاستراتيجيات التفاعلية	0.81
الاستراتيجيات الكشفية	0.82
معامل الثبات الكلي	0.83

يبين الجدول (2) أن أداة الدراسة تتمتع بدرجات ثبات مقبولة لأغراض هذه الدراسة، إذ تراوحت قيم معاملات الثبات على المجالات (0.81- 0.87).

معيار الحكم على فقرات أداة الدراسة:

تم استخدام المعيار الآتي في الحكم على درجة الفقرات:

إذا كان الوسط الحسابي للفقرة/ المجال أقل من أو يساوي (2.33) تكون درجة الممارسة منخفضة، وهذا يعكس ممارسة ضعيفة أو حتى غياب ممارسة لاستراتيجيات التدريس الفعال مما يتوجب من المعلمين الاهتمام بنموهم المهني في هذا الشكل من استراتيجيات التدريس.

إذا كان الوسط الحسابي للفقرة/ المجال محصوراً بين (2.34– 3.67) تكون درجة الممارسة متوسطة، وهذا يعكس ممارسة لبعض الاستراتيجيات التدريس الفعال ولكن لازال هناك عدم ممارسة للبعض الآخر من استراتيجيات التدريس الفعال مما يستوجب إعطائها المزيد من الاهتمام من قبل المعلمين وبرامج النمو المهني للمعلمين.

إذا كان الوسط الحسابي للفقرة/ المجال يساوي أو أكبر من (3.68) تكون درجة الممارسة مرتفعة، وهذا يعكس ممارسة لمعظم إن لم يكن لكافة استراتيجيات التدريس الفعال مما يُسجل بالتقدير لهؤلاء المعلمات هذا الاهتمام.

عرض النتائج ومناقشاتها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: "ما درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال من وجهة نظر المديرات والمعلمات أنفسهن في مدارس لواء المزار الجنوبي؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لدرجة الممارسة بحسب لمجالات أداة الدراسة ولفقراتها، والجدول (3) يبين قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمرتبة والدرجة لمجالات أداة استراتيجيات التدريس الفعال.

يتبين من الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس.

الجدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمرتبة لتقديرات عينة الدراسة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال مرتبة تنازليا

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	الدرجة
الاستراتيجيات العرضية	4.28	0.48	1	مرتفعة
الاستراتيجيات التفاعلية	4.25	0.45	2	مرتفعة
الاستراتيجيات الكشفية	4.19	0.44	3	مرتفعة
الأداة ككل	4.24	0.42	–	مرتفعة

الفعال ككل من وجهة نظر المديرات والمعلمات أنفسهن في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي قد بلغ (4.24) وبانحراف معياري (0.42) وبدرجة ممارسة مرتفعة، وقد جاءت جميع المجالات بدرجة مرتفعة، واحتل مجال الاستراتيجيات العرضية المرتبة الأولى بمتوسط حسابي(4.28) وانحراف معياري (0.48)، وفي المرتبة الثانية جاء مجال الاستراتيجيات التفاعلية بمتوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري (0.45) وفي المرتبة الثالثة والأخيرة جاء مجال الاستراتيجيات الكشفية وبمتوسط حسابي (4.19) وانحراف معياري (0.44).

وفيما يتعلق بدرجة ممارسة المعلمات لاستراتيجيات التدريس الفعال بحسب الفقرات المتضمنة في كل مجال من المجالات الثلاثة فقد جاءت على النحو الآتي:

1- مجال الاستراتيجيات العرضية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الاستراتيجيات العرضية والجدول (4) يبين هذه النتائج. يتضح من الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لمجال الاستراتيجيات العرضية بلغ (4.28) وبانحراف معياري (0.48) وبدرجة مرتفعة، وجاءت جميع فقرات هذا المجال في الدرجة المرتفعة إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.46-3.91) وقد احتلت الفقرة الرابعة التي تنص على "أثر انتباه الطلبة واهتمامهم بالدرس وأجزائه" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.46) وانحراف معياري (0.73)، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة الأولى التي تنص على "أحرص على التسلسل المنطقي في عرض المادة.

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمرتبة والدرجة لفقرات مجال الاستراتيجيات العرضية بحسب تقديرات عينة الدراسة مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	الدرجة
4	أثير/ تثير انتباه الطلبة واهتمامهم بالدرس وأجزائه	4.46	0.73	1	مرتفعة
1	أحرص/ تحرص على التسلسل المنطقي في عرض المادة التدريسية مثل(البسيط إلى المركب والمحسوس إلى المجرد ومن المعلوم إلى المجهول)	4.43	0.64	2	مرتفعة
7	أطرح/ تطرح أسئلة واضحة ومحددة	4.40	0.70	3	مرتفعة
10	أستخدم/ تستخدم أسلوب التشجيع والتعزيز على كل نجاح خلال عملية التعليم والتعلم	4.39	0.70	4	مرتفعة
5	أحرص/ تحرص على تعزيز استجابات الطلبة وأفكارهم الجيدة	4.37	0.76	5	مرتفعة
12	أحرص/ تحرص على استخدام أسلوب السؤال والجواب بشكل مستمر	4.31	0.66	6	مرتفعة
3	أستخدم/ تستخدم أساليب متنوعة في عرض المادة التعليمية (المجموعات، الحوار، المناقشة)	4.30	0.70	7	مرتفعة
6	أستخدم/تستخدم أساليب متنوعة في طرح الأسئلة الصفية	4.28	0.74	8	مرتفعة
2	أنوع في استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة	4.20	0.72	9	مرتفعة
9	أحرص/ تحرص على التقويم المستمر للطلبة في أثناء العملية التعليمية لضمان فاعلية التدريس	4.19	0.70	10	مرتفعة

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	الدرجة
11	أحرص/ تحرص على تنمية ذاتها بالاطلاع على المستجدات التعليمية حول أساليب واستراتيجيات التدريس العرضية الحديثة	4.11	0.75	11	مرتفعة
8	أستخدم /تستخدم استراتيجيات تدريس تقوم على العرض	3.91	0.84	12	مرتفعة
المجال ككل		4.28	0.48	–	مرتفعة

التدريسية مثل (البسيط إلى المركب والمحسوس إلى المجرد ومن المعلوم إلى المجهول)" بمتوسط حسابي (4.43) وانحراف معياري (0.64)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة الثامنة "أستخدم استراتيجيات تدريس تقوم على العرض "بمتوسط حسابي (3.91) وانحراف معياري (0.84).

2- مجال الاستراتيجيات التفاعلية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الاستراتيجيات التفاعلية والجدول (5) يبين هذه النتائج. يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة لمجال الاستراتيجيات التفاعلية بلغ (4.25) وانحراف معياري (0.45) وبدرجة مرتفعة. وقد جاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة مرتفعة فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.42-4.10)، وقد احتلت الفقرة (13) والتي تنص على "أحرص على تنمية مهارات الاتصال والتواصل اللغوي والفكري بين الطلبة" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.42) وانحراف معياري (0.57)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة (15) التي تنص على

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمرتبة لدرجة ممارسة فقرات مجال الاستراتيجيات التفاعلية بحسب تقديرات عينة الدراسة مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	الدرجة
13	أحرص/تحرص على تنمية مهارات الاتصال والتواصل اللغوي والفكري بين الطلبة	4.42	0.57	1	مرتفعة
15	أشجع/تشجع على الاتصال والتواصل بينها وبين الطلبة	4.39	0.67	2	مرتفعة
26	أحرص على المشاركة الفاعلة للطلبة	4.38	0.63	3	مرتفعة
14	أحرص/تحرص على تنمية العلاقات الاجتماعية الايجابية بين الطلبة	4.31	0.66	4	مرتفعة
16	أستخدم /تستخدم الحوار والمناقشة التي تتيح الفرصة لمشاركة الطلبة الايجابية في الدرس	4.27	0.68	5	مرتفعة
21	أشجع /تشجع الطلبة على لعب الأدوار والتفاعل مع الآخرين	4.26	0.75	6	مرتفعة
23	أحرص/تحرص على ربط ما يتعلمه الطالب داخل الغرفة الصفية مع ما هو في الحياة العملية مثل(الوضوء، الصلاة، العد....)	4.25	0.67	7	مرتفعة
19	أستخدم /تستخدم استراتيجيات تدريس حديثة متنوعة تضمن التفاعل بين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة والمعلمة	4.25	0.76	7	مرتفعة
25	أثير/تثير دافعية الطلبة من خلال التنويع في مستويات التعزيز	4.22	0.73	9	مرتفعة
18	أهتم/تهتم بوضع الطلبة في مواجهة حل المشكلات التعليمية مثل(تعرف حرف، وضع أرقام في الفراغ....)	4.20	0.73	10	مرتفعة
17	أشجع/تشجع الطلبة على التحقق من المعرفة أو المعلومة وتقويمها	4.17	0.69	11	مرتفعة
24	أشجع /تشجع الطلبة على أن يكون هو (المعلم الصغير)	4.16	0.77	12	مرتفعة

22	أحرص/تحرص على توجيه الطلبة للعمل التعاوني مثل(مجموعات تعاونية، أزواج) لإنجاز المهمات التعليمية المنوطة بهم	4.11	0.72	13	مرتفعة
20	أركز/تركز على استراتيجية التعلم باللعب لمناسبتها للخصائص النمائية للطلبة في هذه المرحلة	4.10	0.73	14	مرتفعة
المجال ككل		4.25	0.45	-	مرتفعة

"أشجع على الاتصال والتواصل بينها وبين الطلبة" بمتوسط حسابي (4.39) وانحراف معياري (0.67)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (20) التي تنص على "أركز على استراتيجية التعلم باللعب لمناسبتها للخصائص النمائية للطلبة في هذه المرحلة" بمتوسط حسابي (4.10) وبانحراف معياري (0.73).

3- مجال الاستراتيجيات الكشفية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الاستراتيجيات الكشفية والجدول (6) يبين هذه النتائج.

يتبين من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لمجال الاستراتيجيات الكشفية بلغ (4.19) وانحراف معياري (0.44) وبدرجة مرتفعة. وقد جاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة مرتفعة، وقد احتلت الفقرة (38) والتي تنص على "أركز على استراتيجية التقويم المعتمدة على الأداء" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.36) وانحراف معياري (0.69)، وفي المرتبة الثانية

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمرتبة ودرجة ممارسة فقرات مجال الاستراتيجيات الكشفية بحسب تقديرات عينة الدراسة مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	الدرجة
38	أركز /تركز على استراتيجية التقويم المعتمدة على الأداء	4.36	0.69	1	مرتفعة
27	أوظف/توظف الصور والإشكال والجداول والرسومات والخرائط.	4.35	0.64	2	مرتفعة

رقم الفقرة	محتوى الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	الدرجة
28	أحرص/تحرص على إشاعة جو من الطمأنينة والتفاؤل في أثناء الموقف التعليمي.	4.33	0.67	3	مرتفعة
30	أتيح/تتيح الوقت الكافي أمام الطلبة للوصول إلى التعلم	4.22	0.73	4	مرتفعة
35	أساعد/ تساعد الطلبة على تنمية مهارات الاكتشاف لديهم	4.21	0.74	5	مرتفعة
29	أثير/تثير حب الاستطلاع عند الطلبة من خلال طرح سؤال يثير التفكير	4.19	0.68	6	مرتفعة
36	أقدم/تقدم التغذية الراجعة باستخدام سجلات تراكمية	4.14	0.76	7	مرتفعة
33	أفتح /تتيح المجال أمام الطلبة لممارسة مهارات التعلم الذاتي	4.13	0.72	8	مرتفعة
37	أصمم/تصمم مهمات تضع الطلبة في مواقف حقيقية	4.11	0.70	9	مرتفعة
34	أحرص/تحرص على تنمية المقدرة على المثابرة في حل المشكلات لدى الطلبة	4.10	0.73	10	مرتفعة
32	أوفر/توفر الفرص الكافية التي تسهم في تشجيع الطلبة للوصول إلى المعرفة بأنفسهم	4.10	0.75	10	مرتفعة
31	أستخدم/ تستخدم المناقشة المفتوحة التي تتيح الفرصة لإثارة التفكير لدى الطلبة	4.08	0.71	12	مرتفعة
المجال ككل		4.19	0.44	–	مرتفعة

جاءت الفقرة (27) التي تنص على "أوظف الصور والإشكال والجداول والرسومات والخرائط" بمتوسط حسابي (4.35) وانحراف معياري (0.64)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (31) التي تنص على "أستخدم المناقشة المفتوحة التي تتيح الفرصة لإثارة التفكير لدى الطلبة" بمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري (0.71).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني "

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في تقديرات مديرات المدارس والمعلمات أنفسهن لدرجة ممارسة معلمات

الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال تعزى لمتغيري الوظيفة والخبرة؟ "تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال من وجهة نظر المديرات والمعلمات أنفسهن في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي ولمجالاتها تبعاً لمتغيري الوظيفة (مديرة، معلمة)، والخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات– 10سنوات، أكثر من 10سنوات)، والجدول (7) يبين هذه النتائج.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال ولمجالاتها تبعا لمتغيري الوظيفة والخبرة

المتغير			الاستراتيجيات العرضية	الاستراتيجيات التفاعلية	الاستراتيجيات الكشفية	الأداة ككل
الوظيفة	مديرة	المتوسط الحسابي	3.89	3.91	3.87	3.89
		الانحراف المعياري	0.64	0.46	0.52	0.51
	معلمة	المتوسط الحسابي	4.36	4.32	4.26	4.31
		الانحراف المعياري	0.40	0.41	0.39	0.36
الخبرة	أقل من خمس سنوات	المتوسط الحسابي	3.96	4.03	3.98	3.99
		الانحراف المعياري	0.50	0.41	0.42	0.42
	من 5 إلى 10 سنوات	المتوسط الحسابي	4.22	4.19	4.15	4.19
		الانحراف المعياري	0.50	0.51	0.52	0.48
	أكثر من 10 سنوات	المتوسط الحسابي	4.44	4.37	4.31	4.37
		الانحراف المعياري	0.38	0.38	0.36	0.33

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة لدرجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال من وجهة نظر المديرات والمعلمات أنفسهن في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي ولمجالاتها تبعاً لمتغيري الوظيفة وسنوات الخبرة، سواء في درجة الأداة ككل أم وفق المجالات الفرعية.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة المعلمات لاستراتيجيات التدريس الفعال ولمجالاتها تبعاً للتفاعل بين متغيري الوظيفة (مديرة، معلمة)، والخبرة (أقل من5 سنوات، من 5 سنوات– 10سنوات، أكثر من 10سنوات) والجدول (8) يبين النتائج.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال ولمجالاتها تعزى للتفاعل بين متغيري الوظيفة والخبرة

المجال	الوظيفة	مديرة		معلمة	
	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستراتيجيات العرضية	أقل من 5 سنوات	3.33	0.52	4.12	0.34
	5– 10سنوات	3.81	0.65	4.31	0.42
	أكثر من 10سنوات	4.25	0.46	4.48	0.35
الاستراتيجيات التفاعلية	أقل من 5 سنوات	3.50	0.37	4.17	0.29
	5– 10سنوات	3.85	0.33	4.27	0.51
	أكثر من 10سنوات	4.17	0.39	4.40	0.37
الاستراتيجيات الكشفية	أقل من 5 سنوات	3.58	0.47	4.08	0.34
	5– 10سنوات	3.59	0.49	4.27	0.51
	أكثر من 10سنوات	4.19	0.37	4.33	0.35
الأداة ككل	أقل من 5 سنوات	3.47	0.43	4.13	0.29
	5– 10سنوات	3.76	0.48	4.28	0.43
	أكثر من 10سنوات	4.20	0.38	4.40	0.32

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال ولمجالاتها تبعاً لتفاعل متغيري الوظيفة وسنوات الخبرة، سواء في الدرجة الكلية أم في المجالات الفرعية. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال ككل تم توظيف تحليل التباين الثنائي (Two-Way ANOVA)، كما تم توظيف تحليل

التباين متعدد المتغيرات التابعة(MANOVA) لبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في المجالات الفرعية، وفيما يأتي عرض لهذه النتائج.

الجدول (9) تحليل التباين الثنائي لدرجة

ممارسة المعلمات لاستراتيجيات التدريس الفعال ككل تبعا لمتغيري الوظيفة والخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (ف)	الدلالة الإحصائية
الوظيفة	1837.641	1	5.908	45.224	*0.000
الخبرة	5.908	2	2.579	19.738	*0.000
الوظيفة* الخبرة	5.158	2	0.579	4.433	*0.013
الخطأ	1.158	210	0.131		
المجموع	27.436	216			
المجموع المصحح	3923.694	215			

يتبين من الجدول (9) النتائج الآتية:

أولا: حسب متغير الوظيفة

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال تعزى لمتغير الوظيفة، إذ بلغت قيمة(ف) (45.224) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(α=0.05) ولصالح المعلمات إذ بلغ متوسطهن الحسابي (4.31) وبانحراف معياري (0.36) كما في الجدول (7).

ولتحديد فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى توظيف كل مجال من مجالات أداة الدراسة (الاستراتيجيات العرضية، الاستراتيجيات التفاعلية، الاستراتيجيات الكشفية) فقد تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA) والجدول (10) يبين نتائج تحليل التباين المتعدد.

الجدول (10) نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد لاختبار دلالة الفروق في متوسطات مجالات ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال تبعا لمتغير الوظيفة

المتغير	المجال	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الوظيفة اختبار هوتللنج (0.226) قيمة (ف= 15.65) مستوى الدلالة (0.000)	الاستراتيجيات العرضية	7.214	1	7.214	44.296	*0.000
	الاستراتيجيات التفاعلية	5.403	1	5.403	33.949	*0.000
	الاستراتيجيات الكشفية	5.289	1	5.289	35.00	*0.000

يبين الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الدراسة مجتمعة (الاستراتيجيات العرضية والاستراتيجيات التفاعلية والاستراتيجيات الكشفية) تعزى لمتغير الوظيفة إذ بلغت قيمة اختبار هو تللنج (0.226) وتقابل قيمة (ف = 15.65) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، كانت هذه الفروق في جميع مجالات ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال (الاستراتيجيات العرضية، الاستراتيجيات التفاعلية، الاستراتيجيات الكشفية) تبعا لمتغير الوظيفة إذ بلغت قيم (ف) (44.296، 33.949، 35.00) على التوالي وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ولصالح المعلمات إذ بلغت المتوسطات الحسابية لهن في المجالات (الاستراتيجيات العرضية، الاستراتيجيات التفاعلية، الاستراتيجيات الكشفية) (4.36، 4.32، 4.26) على التوالي وبانحرافات معيارية (0.40، 0.41، 0.39) على الترتيب.

ثانيا: حسب متغير الخبرة

يبين الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الأداة ككل لممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال تعزى لمتغير الخبرة إذ بلغت قيمة(ف) (19.738)، بحسب ما ورد في جدول (9)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05) ولتحديد مصدر الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية والجدول (11) يبين النتائج.

الجدول (11) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية على الأداة ككل لدرجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال ككل تبعا لمتغير الخبرة

	أقل من 5 سنوات	5- 10سنوات	أكثر من 10سنوات
أقل من 5 سنوات (3.99)	-	*0.195	*0.379
5- 10سنوات (4.19)	-	-	*0.183
أكثر من 10سنوات (4.37)	-	-	-

يتبين من الجدول(11) أن مصدر الفروق يعود للمعلمات ذوات الخبرة أكثر من(10) سنوات إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.37) بانحراف معياري (0.33)، وأن الفرق بين المتوسط الحسابي لذوات الخبرة أقل من 5 سنوات وذوات الخبرة (5-10) سنوات كان دالاً إحصائيا فقد بلغ (0.195) ولصالح ذوات الخبرة(5- 10 سنوات)، كما كان الفرق بين المتوسط الحسابي لذوات الخبرة أقل من 5 سنوات وذوات الخبرة أكثر من(10) سنوات دالاً إحصائيا إذ بلغ (0.379) ولصالح ذوات الخبرة أكثر من (10) سنوات، وكذلك كان الفرق دالاً إحصائيا بين ذوات الخبرة (5-10) سنوات وذوات الخبرة أكثر من(10) سنوات إذ بلغ الفرق (0.183) ولصالح ذوات الخبرة أكثر م ن(10) سنوات أي أن الفروق تكون لصالح ذوات الخبرة الأعلى.

ولتحديد فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية على كل مجال من مجالات أداة الدراسة (الاستراتيجيات العرضية، الاستراتيجيات التفاعلية، الاستراتيجيات الكشفية) فقد تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة(MANOVA) والجدول(12) يبين نتائج تحليل التباين المتعدد.

يبين الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الدراسة مجتمعة (الاستراتيجيات العرضية والاستراتيجيات التفاعلية والاستراتيجيات الكشفية) تعزى لمتغير الخبرة إذ بلغت قيمة اختبار ويلكس لمبدا (0.787) وتقابل قيمة (ف= 8.830) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(α=0.05). وكانت هذه الفروق في جميع مجالات ممارسة معلمات

الجدول (12) نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد لاختبار دلالة الفروق في متوسطات مجالات ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال تبعا لمتغير الخبرة

المتغير	المجال	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الخبرة اختبار ويلكس لمبدا (0.787) قيمة(ف= 8.830) مستوى الدلالة (0.000)	الاستراتيجيات العرضية	7.893	2	3.946	24.233	*0.000
	الاستراتيجيات التفاعلية	4.087	2	2.044	12.842	*0.000
	الاستراتيجيات الكشفية	4.344	2	2.172	14.375	*0.000

الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال تبعاً لمتغير الخبرة إذ بلغت قيم(ف) (24.233، 12.842، 14.357) على التوالي وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، ولتحديد مصدر الفروق تم استخدام اختبار شيفيه(Scheffe) للمقارنات البعدية والجدول (13) يبين النتائج.

الجدول (13) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية على مجالات ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال تبعا لمتغير الخبرة

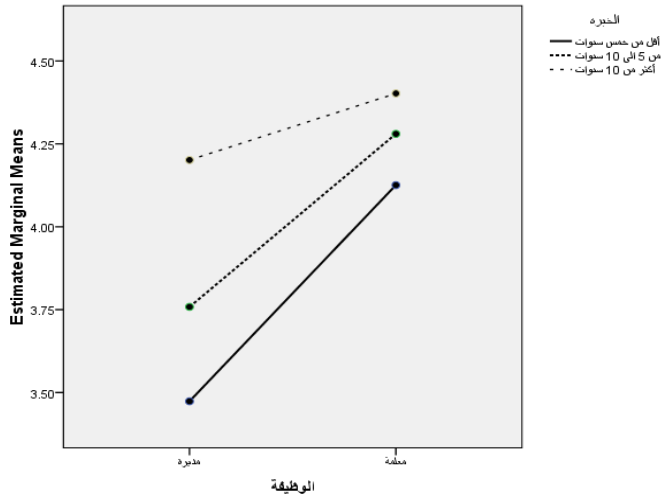
المجال		أقل من 5 سنوات	5- 10 سنوات	أكثر من 10سنوات
الاستراتيجيات العرضية	أقل من 5 سنوات (3.96)	-	*0.26	*0.48
	5- 10سنوات (4.22)	-	-	*0.22
	أكثر من 10سنوات (4.44)	-	-	-
الاستراتيجيات التفاعلية	أقل من 5 سنوات (4.03)	-	0.16	*0.34
	5- 10سنوات (4.19)	-	-	*0.17
	أكثر من 10سنوات (4.37)	-	-	-
الاستراتيجيات الكشفية	أقل من 5 سنوات (3.98)	-	70.1	*0.33
	5- 10سنوات (4.15)	-	-	*0.15
	أكثر من 10سنوات (4.31)	-	-	-

يبين الجدول(13) أن مصدر الفروق يُعزى لذوات الخبرة أكثر من(10) سنوات في المجالات الثلاثة (الاستراتيجيات العرضية، الاستراتيجيات التفاعلية، الاستراتيجيات الكشفية) وقد بلغ المتوسط الحسابي لهن (4.44، 4.37، 4.31) على التوالي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث

الذي ينص على: هل هناك أثر للتفاعل بين متغيري الدراسة في تحديد درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلمات أنفسهن؟

يبين الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال تُعزى للتفاعل بين متغيري الوظيفة والخبرة فقد بلغت قيمة(ف) (4.433) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(α=0.05)، وتعزى هذه الفروق لصالح المعلمات ذوات الخبرة أكثر من (10) سنوات إذ بلغ متوسطهن الحسابي (4.40) بانحراف معياري (0.32). وقد تفسر هذه النتيجة عدم استقلالية تأثير كل متغير على درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي، والشكل (1) يبين نتائج التفاعل.



الشكل (1) نتائج أثر تفاعل متغيري الوظيفة والخبرة على الدرجة الكلية لممارسة معلمات الصفوف الثلاثة لاستراتيجيات التدريس الفعال

يبين الشـــكل(1) تفاعل رتبي بين الوظيفة والخبرة، بمعنى أن المعلمات والمديرات ذوات الخبرة 10 سنوات فأكثر أظهرن تقديرات أعلى لدرجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال مع تقدير أعلى للمعلمات مقارنة مع المديرات من نفس الخبرة، في حين أن المعلمات والمديرات ذوات الخبرة أقل من خمس سنوات قد أظهرن تقديرات أقل لدرجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال مع تقدير أعلى للمعلمات مقارنة مع المديرات من نفس الخبرة، كما ويلاحظ أن المعلمات يظهرن تقديرات أعلى من المديرات اللواتي من نفس الخبرة.

ولتحديد فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية على كل مجال من مجالات أداة الدراسة (الاستراتيجيات العرضية، الاستراتيجيات التفاعلية، الاستراتيجيات الكشفية) فقد تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة(MANOVA) والجدول (14) يبين نتائج تحليل التباين المتعدد.

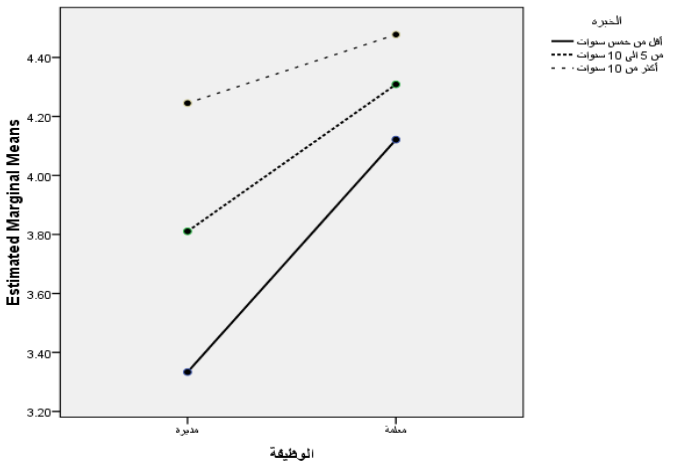
الجدول (14) نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد لاختبار دلالة الفروق في متوسطات مجالات ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى بحسب استراتيجيات التدريس الفعال الثلاث تبعا لتفاعل متغيري الوظيفة والخبرة

المتغير	المجال	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الخبرة اختبار ويلكس لمبدا (0.885) قيمة (ف= 4.37) مستوى الدلالة (0.000)	الاستراتيجيات العرضية	1.517	2	0.758	4.657	*0.01
	الاستراتيجيات التفاعلية	0.924	2	0.462	2.904	0.06
	الاستراتيجيات الكشفية	1.711	2	0.856	5.663	*0.004

يبين الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات الدراسة مجتمعة (الاستراتيجيات العرضية والاستراتيجيات التفاعلية والاستراتيجيات الكشفية) تعزى لتفاعل متغيري الوظيفة والخبرة إذ بلغت قيمة اختبار ويلكس لمبدا(0.885) وتقابل قيمة(ف=4.37) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05). وكانت هذه الفروق في مجالي (الاستراتيجيات العرضية، الاستراتيجيات الكشفية) فقد بلغت قيمة(ف) (4.657، 5.663،) على التوالي وهي دالة إحصائيا

عند مستوى الدلالة (α=0.05) ، وتعزى هذه الفروق لصالح المعلمات ذوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) إذ بلغ متوسطاهما الحسابيين (4.48، 4.33) على التوالي وبانحرافين معياريين (0.35، 0.35) على الترتيب، وقد تفسر هذه النتيجة عدم استقلالية تأثير كل متغير على درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في المتوسطات الحسابية لمجال الاستراتيجيات التفاعلية تعزى لتفاعل الوظيفة مع الخبرة إذ بلغت قيمة (ف= 2.904) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α= 0.05).

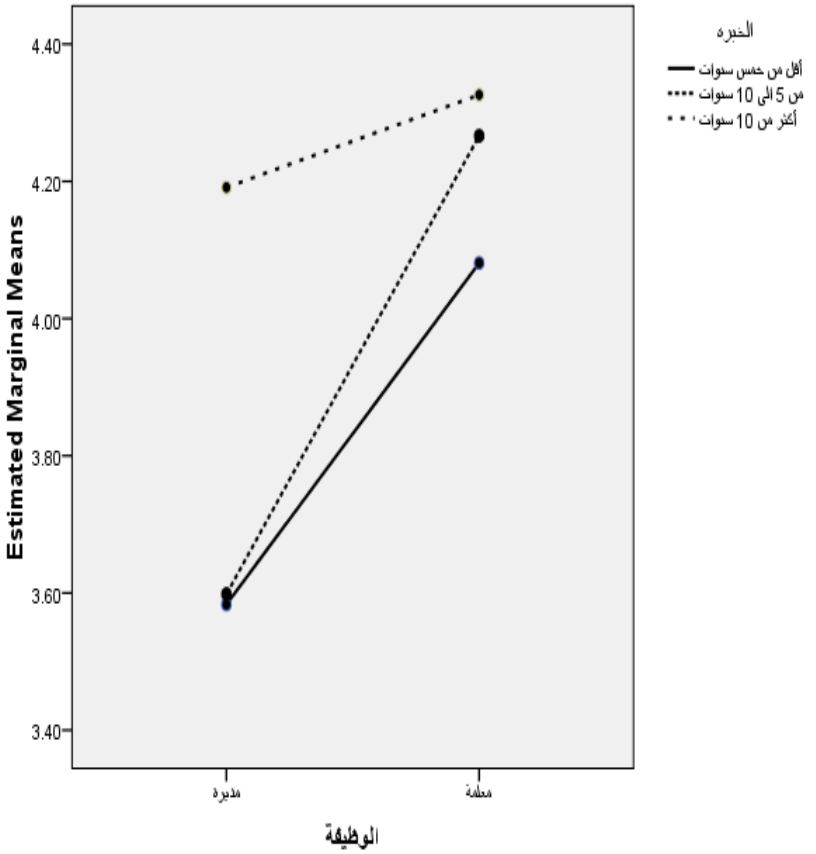
والشكل (2) والشكل (3) يبينان نتائج تفاعل متغيري الوظيفة والخبرة على مجالي (الاستراتيجيات العرضية، الاستراتيجيات الكشفية)



الشكل (2) نتائج أثر تفاعل متغيري الوظيفة والخبرة لدرجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة للاستراتيجية العرضية

يبين الشكل(2) تفاعل رتبي بين الوظيفة والخبرة لدرجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة لاستراتيجيات التدريس الفعال (الاستراتيجيات العرضية)، بمعنى أن المعلمات والمديرات ذوات خبرة العشر سنوات فأكثر أظهرن تقديرات أعلى لدرجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى للاستراتيجية العرضية، مع تقدير أعلى للمعلمات مقارنة مع المديرات من نفس الخبرة، في حين أن

المعلمات والمديرات ذوات الخبرة أقل من خمس سنوات قد أظهرن تقديرات أقل لدرجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال مع تقدير أعلى للمعلمات مقارنة مع المديرات من نفس الخبرة، كما ويلاحظ أن المعلمات يظهرن تقديرات أعلى من المديرات اللواتي من نفس الخبرة.



الشكل (3) نتائج أثر تفاعل متغيري الوظيفة والخبرة على مجال الاستراتيجيات الكشفية لممارسة معلمات الصفوف الثلاثة لاستراتيجيات التدريس الفعال

يبين الشكل (3) أثر تفاعل رتبي بين الوظيفة والخبرة على مجال الاستراتيجيات الكشفية، أي أن درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال (الاستراتيجيات الكشفية) من وجهة نظر المعلمات كانت أعلى من وجهة نظر المديرات من نفس الخبرة، كما يظهر الشكل أن ذوات الخبرة أكثر من (10) سنوات قد أظهرن تقديرات أعلى مقارنة مع ذوات الخبرة الأقل.

مناقشة النتائج:

اشتمل هذا الجزء على مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، والتي تم عرضها وفقاً لأسئلتها، فضلاً عن التوصيات التي انبثقت عن هذه النتائج وكما يأتي:

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول الذي ينص على

ما درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال من وجهة نظر المديرات والمعلمات أنفسهن في مدارس لواء المزار الجنوبي؟

أشارت النتائج في الجدول (3) إلى أن درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال من وجهة نظر المديرات والمعلمات كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.24) بانحراف معياري (0.42). وتشير هذه النتيجة بوضوح للأدوار المهمة التي تمارسها معلمات هذه الصفوف من أدوار مهمة في عملية التدريس، نتيجة لإدراكهن أهمية التدريس الفعال وضرورته لتحقيق النجاح المطلوب. وقد تُعزى هذه النتيجة لأهمية الدور المنوط بالمعلمات، إضافة إلى أهمية الاستراتيجيات الفعالة التي يستخدمنها في عملية التدريس، ومقدرتهن على تسخير ما لديهن من إمكانات، وتوظيفها في خدمة المؤسسة التربوية التي يعملن فيها وتحقيق أهدافها، وربما عكست هذه النتيجة قناعة المعلمات بما ينبغي القيام به، وبذل الجهد المطلوب لتحقيق مستويات عالية من الأداء. وقد تعزى هذه النتيجة إلى مشاركة المعلمات في الدورات التدريبية المتخصصة في طرق التدريس الفعال واستراتيجياته لطلبة الصفوف الثلاثة الأولى، وذلك بحسب إجاباتهن على سؤال مباشر من قبل الباحثين حول تفسيرهن للدرجة المرتفعة لتقديراتهن لدرجة ممارسة التدريس الفعال. وقد يعزى السبب أيضاً إلى وعي المعلمات وإدراكهن للعمل المكلفات به، واطلاعهن على التجارب التربوية الحديثة واستراتيجيات التدريس الفعال، كما أشارت بعض المعلمات أن ذلك يعود لحرصهن على تحقيق وإثبات ذاتهن من خلال بذل مزيد من الجهد وتخصيص نسبة أعلى من الوقت لتحقيق

النجاح لطلبتها. وبما أن مبدأ "النجاح يقود إلى النجاح" فان ما تحققه المعلمة اليوم من نتائج مرتفعة في عملية التدريس قد يؤدي إلى نتائج مماثلة أو أفضل في الغد القريب.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Aljalad, 2003)، التي أشارت نتائجها إلى توافر المهارات المتعلقة بالتخطيط والوسائل التعليمية وإدارة الصف والتفاعل الصفي والتنفيذ العرضي والأنشطة التعليمية والتقييم بشكل جيد. كما فقت مع دراسة (Ibrahim, & Abdel-Karim, 2011).

واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة: (Alqamash, 2003)، ودراسة (Amarat &Altweissi, 2014)، ودراسة (Alkhaldi, 2015) التي أشارت نتائجها إلى أن درجة ممارسة المعلمين لمهارات واستراتيجيات التدريس الفعال وأبعاده كانت متوسطة. وهذا الاختلاف قد يعود لاختلاف طبيعة المرحلة التعليمية التي استهدفتها الدراسة الحالية مقارنة بالمراحل التعليمية التي استهدفتها بعض الدراسات السابقة.

أما بالنسبة لمجالات أداة الدراسة الثلاثة فيمكن تفسير النتائج المتعلقة بها على النحو الآتي:

مجال الاستراتيجيات العرضية:

أظهرت النتائج في الجدول (4) أن مجال الاستراتيجيات العرضية جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 4.28) وانحراف معياري (0.48) وبدرجة مرتفعة، وقد تنسب هذه النتيجة إلى قيام المعلمة بإثارة انتباه الطلبة للدرس لتحقيق تعلم أفضل، كما وقد يعود السبب إلى حرص المعلمة على تقديم الدرس وفقاً للتسلسل المنطقي في عرض المادة، بحيث تؤدي هذه العملية إلى إدراك الطلبة للموضوع الذي يدرسونه والإجابة عن الأسئلة المتعلقة به. وقد تعزى هذه النتيجة أيضا إلى حرص المعلمات على ممارسات تدريسية متنوعة مثل: طرح الاسئلة التي تتميز بالوضوح والتحديد، مما يسهل على الطالب الإجابة وفهم الدرس، فضلاً عن عملية التشجيع التي تستخدمها المعلمة كأسلوب لتحفيز الطلبة، ومواصلة الانتباه للدرس ودعم عملية التعلم، كما وقد يعزى ذلك للمشاركة الايجابية الفاعلة للطلبة داخل الصف من خلال النشاطات والممارسات والإجابات عن الأسئلة التي تثيرها المعلمة.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة المرتفعة باستخدام المعلمات لأساليب متعددة ومتنوعة أثناء عملية التدريس رغبة منهن في تحقيق تعلم أفضل، وتحقيق أهداف الدرس، وإبعاد الملل والتذمر الذي قد يحدث داخل الصف نتيجة الاستمرار على أسلوب تدريسي واحد، حيث تلجأ المعلمات إلى

استخدام أسلوب المجموعات عندما يجدن أن هذا الأسلوب نافعاً، ويستخدمن أسلوب الحوار عندما يجدن أن هذا الأسلوب له فائدة أكثر، أو ملاحظة أن أسلوب المناقشة هو الأنفع في درس ما. أضف على هذا وذاك فقد يعزى ذلك أيضاً لسبب يتعلق بحرص المعلمات على ممارسة بعض الاستراتيجيات العرضية مثل: تقويم الطلبة بشكل مستمر لتعرف مستويات تعلمهم، وأدائهم وبالتالي تحديد الأسلوب أو الطريقة المناسبة للتدريس في ضوء نتيجة التقويم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Amarat & Altweissi, 2014) التي احتل فيها مجال الطرائق العرضية المرتبة الأولى في درجة الممارسة بدرجة مرتفعة.

مجال الاستراتيجيات التفاعلية:

بينت النتائج في الجدول (5) أن مجال الاستراتيجيات التفاعلية حصل على المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري (0.45) وبدرجة مرتفعة وقد تعزى هذه النتيجة المرتفعة إلى إحراز العديد من الممارسات على تقديرات بمتوسطات مرتفعة من بينها على سبيل المثال لا الحصر: حرص المعلمات على تنمية مهارات الاتصال بنوعيه اللغوي والفكري لدى الطلبة، نظراً لأهمية الاتصال في الحياة اليومية بشكل عام، والعملية التربوية بشكل خاص، إذ يتعذر حدوث التعلم بدون عملية الاتصال، وكذلك حرص المعلمات على أن مشاركة الطلبة داخل الصف في النشاطات الصفية بشكل فاعل، لما لهذه المشاركة من أهمية في عملية التعلم فضلاً عن تنمية العلاقات الايجابية بين الطلبة من جهة وبينهم وبين معلمتهم من جهة أخرى، لذلك فيظهر أن المعلمات يحرصن على استخدام أسلوب المناقشة والحوار داخل الصف كأسلوبين يحققان أكثر من هدف، أضف إلى هذا وذاك تشجيع المعلمات لطلبتهن لممارسة أسلوب لعب الأدوار لما له من أهمية في عملية التعلم وفي الجانب الاجتماعي، فضلاً عن ربط ما يتعلمه الطالب في الجانب العملي. كما وقد تنسب هذه النتيجة إلى استخدام المعلمات لاستراتيجيات حديثة متنوعة لضمان حالة من التفاعل المستمر بين المعلمة وطلبتها، والتي تنعكس آثارها على العملية التعليمية التي تحدث داخل الصف.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Amarat & Altweissi, 2014)، التي احتلَّ فيها مجال الاستراتيجيات التفاعلية المرتبة الثانية في درجة الممارسة، ولكن اختلفت معها في مستوى الممارسة والذي كان بدرجة متوسطة، في حين جاء في هذه الدراسة بدرجة مرتفعة.

مجال الاستراتيجيات الكشفية:

أظهرت النتائج بحسب جدول (6) أن مجال الاستراتيجيات الكشفية احتل المرتبة الثالثة والأخيرة، إذ بلغ متوسطة الحسابي (4.19) بانحراف معياري (0.44) وبدرجة مرتفعة أيضاً. وقد تعزى هذه النتيجة إلى اهتمام المعلمات بالعديد من الممارسات التي تثير دافعية الطلبة للتعلم واستكشاف ما حولهم، ومن هذه الممارسات على سبيل المثال لا الحصر: استخدام المعلمة لوسائل تعليمية من شأنها تسهيل عملية التعلم، وإثارة الدافعية لدى الطلبة للحصول على مزيد من المعلومات والمعارف، وإبعاد الملل والتذمر عنهم وزيادة تشويقهم للدرس وبالتالي يتحقق تعلم أفضل. بالإضافة إلى اهتمام المعلمة بتهيئة مناخ صفي يتصف بالتفاؤل والاطمئنان في أثناء عملية التدريس تنعكس آثاره بشكل إيجابي على الطلبة وعلى عملية تعلمهم. وذلك أن إبعاد حالات الخوف والقلق عن البيئة الصفية يجعل الطلبة راغبين في الدراسة والتعلم، وقد يتحقق الهدف المطلوب من وراء ذلك. أضف إلى هذا وذاك اهتمام المعلمات بإتاحة الوقت الكافي للطلبة لبلوغ التعلم وكذلك الترتيب في عملية التعلم لبلوغ أهدافها. إن أداء هذه المهمات قد يسهم في تشجيع الطلبة لكي يصلوا إلى المعرفة بأنفسهم مما يعزز ثقتهم بمقدرتهم على الأداء وتعرف المعلومات التي تساعدهم في تعلم موضوعات جديدة أخرى.

من ناحية أخرى يمكن تفسير لماذا جاء مجال الطرائق الكشفية في المرتبة الثالثة، مع أن درجة التقدير لمدى ممارسته كانت مرتفعة، بأن أداء المهمات المطلوبة من المتعلم تتطلب مخزوناً معرفياً قد لا يتوفر بشكل كاف لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج (Amarat & Altweissi, 2014) والتي احتل فيها مجال الطرائق الكشفية المرتبة الثالثة في درجة الممارسة ولكن اختلفت معها في مستوى الممارسة والذي كان بدرجة متوسطة، في حين جاء في هذه الدراسة بدرجة مرتفعة.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤال الثاني الذي ينص على

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=0.05) في تقديرات مديرات المدارس والمعلمات أنفسهن لدرجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال تعزى لمتغيري الوظيفة والخبرة؟

تمت مناقشة هذا السؤال حسب متغيري الوظيفة والخبرة والتفاعل بينهما:

بحسب متغير الوظيفة:

أظهرت النتائج بحسب جدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال من وجهة نظر المديرات والمعلمات تعزى لمتغير الوظيفة إذ بلغت قيمة "ف"(45.224) عند مستوى(α=0.05) وكان الفرق لصالح المعلمات إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.31) وبانحراف معياري (0.36) مقارنة بالمتوسط الحسابي للمديرات والذي بلغ (3.89) بانحراف معياري (0.51).

كما أظهرت نتائج الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لمجالات استراتيجيات التدريس الفعال (الاستراتيجيات العرضية، والاستراتيجيات التفاعلية، والاستراتيجيات الكشفية) تعزى لمتغير الوظيفة ولصالح المعلمات.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمات أكثر دقة في تحديد ما يمارسن من طرائق التدريس الفعال واستراتيجياته، وأعرف بما يجري في صفوفهن ولديهن إلمام بأحوال الطلبة وخصائصهم ومستوياتهم. ففي الوقت الذي تكون فيه المديرة مسؤولة عن المدرسة بأكملها، وحيث أن الموضوع يتعلق بالتدريس واستراتيجياته، فالمعلمات يكن أكثر معرفة ودراية بهذه الاستراتيجيات وتقدير مدى ممارستهن لهذه الاستراتيجيات.

بحسب متغير الخبرة:

أشارت النتائج في الجدول (9) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لممارسة المعلمات للصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال تعزى لمتغير الخبرة إذ بلغت قيمة (ف) (19.738) عند مستوى(α=0.05). ولتحديد عائدية الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية. وبينت النتائج في الجدول (11) أن الفرق كان لصالح المعلمات والمديرات ذوات الخبرة أكثر من (10) سنوات. كما أظهرت نتائج الجدول (12) وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاث الأولى لمجالات استراتيجيات التدريس الفعال (الاستراتيجيات العرضية، والاستراتيجيات التفاعلية، والاستراتيجيات الكشفية) تعزى لمتغير الخبرة. وأُستخدم اختبار شيفيه للمقارنات البعدية الذي أشارت نتائجه في الجدول (13) إلى أن مصدر الفروق يعزى لذوات الخبرة أكثر من (10) سنوات، في المجالات الثلاثة.

وهذا يعني كلما طالت فترة العمل في المجال التربوي والتعليمي زادت خبرة العاملين في تمييز الممارسات الناجعة في تحقيق أهداف التعلم وبخاصة من حيث طرائق التدريس الفعال واستراتيجياته وكافة المهمات الأخرى المكلف بها، وعليه فقد تصبح المعلمات أكثر دراية بطبيعة العمل الذي يقمن به وأكثر إلماماً بالمعنى الحقيقي لاستراتيجيات التدريس الفعال. لذا فان المديرات والمعلمات ذوات الخبرة الطويلة أعرف بالأمور والقضايا المتعلقة بالتدريس واستراتيجياته. فالمديرات من خلال إشرافهن واطلاعهن على سير التدريس في مدارسهن بوصفهن مشرفات مقيمات تولدت لديهن المعرفة والدراية لما يجرى في مدارسهن وداخل الصفوف، وكلما أمضت المديرات فترة أطول أصبحن أكثر إلماماً، ومعرفة بالبيئة المدرسية، وأما المعلمات فقد تكونت لديهن معرفة كافية بطلبتهن من خلال قيامهن بعملية التدريس في الصفوف المكلفات بها. إذ كلما طالت فترة عملهن في التدريس أصبحن أكثر إحاطة بالطلبة والفروق بينهم وفي طرائق التدريس الفعال واستراتيجياته والتي تتناسب مع الطلبة وخصائصهم النمائية وأبنيتهم المعرفية. لذلك جاء الفرق لصالح المديرات والمعلمات ذوات الخبرة الطويلة (أكثر من 10سنوات).

واتفقت هـــذه النتيجة مع ما توصـــلت إليه نتائج دراسة (Aljalad, 2003) ودراســـة (Alkhaldi, 2015) (الخالدي، 2015)، والتي أظهرت نتائجها إلى أن ذوي الخبرة الأطول يمتلكون مهارات التدريس الفعال أكثر من نظرائهن من ذوي الخبرة الأقل، واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات كل من القماش(2013) التي أظهرت عدم وجود فروق بين معلمي الطلبة الموهوبين في ممارستهم لأبعاد التدريس الفعال وقد يعود هذا الاختلاف الى أن الفئة المبحوثة من معلمي الطلبة الموهوبين وهم من المعلمين المتميزين الخاضعين الى تدريس خاص وأساليب خاصة تتناسب مع طبيعة طلبتهم.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على.

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلمات أنفسهن تُعزى لتفاعل متغيري الدراسة (الوظيفة والخبرة) ؟

أظهرت النتائج في الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد درجة ممارسة معلمات الصفوف الثلاثة الأولى لاستراتيجيات التدريس الفعال من وجهة نظر مديرات المدارس والمعلمات تعزى لتفاعل متغيري الوظيفة والخبرة، ولصالح المعلمات ذوات خبرة العشر سنوات

فأكثر، كما أشارت نتائج الجدول (14) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتفاعل متغيري الوظيفة والخبرة مع مجالي الطرائق العرضية والطرائق الكشفية فقط ولصالح المعلمات ذوات خبرة العشر سنوات فأكثر.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى التفاعل بين متغيرات الدراسة مما يعني عدم استقلالية كل من المتغيرين بل إن أثر أي منهما قد ظهر بسبب أثر المتغير الآخر. مما يعني أن علاقة تقدير درجة ممارسة المعلمات لاستراتيجيات التدريس الفعال بأثر متغير الخبرة مثلاً قد لا يكتفى بتأويله المستقل بل قد يكون بسبب تأثير متغير طبيعة الوظيفة، وهذا ينسحب على أثر متغير طبيعة الوظيفة، حيث لا يكتفى بتأويل تأثيره المستقل بل أن تأثيره غير مباشر وقد يكون لمستويات الخبرة وتفاعلها علاقة سياقية؛ أي أنها مرتبطة بطبيعة السياق الذي يمثله المتغير الشرطي بين المتغير التابع والمتغير المستقل، مما يفتح الباب لمزيد من الدراسة والتحليل.

التوصيات:

بناء على ما توصلت إلية الدراسة من نتائج فإن الباحثة توصي بما يأتي:

- تعميم نتائج هذه الدراسة على المدارس التي تشتمل على الصفوف الثلاثة الأولى دعماً وتشجيعاً للمعلمات للحفاظ على هذه الدرجة المرتفعة من الممارسة. وبغرض الاستفادة من ذلك في تعزيز توظيف استراتيجيات التدريس الفعال.
- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على صفوف دراسية أخرى، أخذين في الاعتبار متغيرات أخرى غير التي تمت دراستها في هذه الدراسة.

مقترحات:

- تطوير برامج تدريبية للمعلمات تستند إلى التدريب على استراتيجيات التدريس الفعال بما يكفل نقل هذه الممارسات لداخل الغرفة الصفية.
- إعداد دليل للمعلمات يُوضح كيفية استخدام استراتيجيات التدريس المختلفة، بغرض نشر الوعي بأهمية استراتيجيات التدريس الفعال.

المراجع العربية

ابراهيم، فاضل وعبد الكريم، داليا فاروق (2011). "مدى ممارسة مدرسي المرحلة الإعدادية ومدرساتها لمبادئ التدريس الفعال"، *مجلة أبحاث كليه التربية* 11(1)،1 –27، جامعه الموصل، العراق.

إبراهيم، مجدي عزيز (2004). *استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم*، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

برغوث، رحاب (2007). "فعالية استخدام الأسلوب القائم على الاكتشاف الموجه للتنمية بعض المهارات الرياضية لدى المتعلمين المتخلفين عقليا"، *مجلة العلوم التربوية المصرية*، 3(2)، 20–76.

الجبوري، فتحي طه مشعل (2006). "مهارات التعليم الفعال لدى معلمي اللغة العربية ومعلماتها وعلاقتها ببعض المتغيرات"، *مجلة أبحاث كليه التربية الإسلامية*،4(3):90-126.

الحربي، عبيد مزعل (2017) درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية لمهارات التعلم النشط داخل غرفة الصف. *مجلة تربويات الرياضيات*، 20(2)، 18–57.

حنافي، جواد (2011). *التدريس الفعال: الجهد والاجتهاد أهم من الموهبة والذكاء الفطري* www.alukah.net

الخالدي، ضرغام على (2015). *درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للصف العاشر الأساسي في الأردن لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظرهم*، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

الراشدي، سالم (2005). المتاح.http://www.almekbel.net/eduleearning

سعادة، جودت أحمد، وأشكناني، شيماء مصطفى (2013) درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال لعناصر التعلم النشط في دولة الكويت. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 40 (4)، 1161–1177.

سليمان، ممدوح. (1988). أثر إدراك الطالب المعلم للحدود الفاصلة بين طرائق وأساليب واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة داخل الصف. *مجلة رسالة الخليج العربي*: العدد (24)،121–145.

الشبلي، ابراهيم مهدي (2000). *التعليم الفعال والتعلم الفعال*، بغداد: دار الرشيد.

الطورة، هارون (2015). مستوى ممارسة التدريس الفعال لدى معلمي ومعلمات تربية الشوبك، *مؤتة للبحوث والدراسات*، 30(2)، 33-54.

عطية، محسن علي (2008). *الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال*، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عطية، محسن علي والهاشمي، عبد الرحمن. (2008). *التربية العلمية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل*. عمان: دار المناهج.

عليان، أيمن خلف (2016) *أثر استخدام استراتيجيتي التعليم المباشر والتعليم المستقل في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية في الرياضيات في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة-عمّان، جامعة الشرق الأوسط

عماوي، فارس حمود (2018) مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن لمهارات التدريس الفعال في ضوء معايير الدراسات الاجتماعية. *مجلة دراسات، العلوم التربوية*، 45 (4) ملحق 5: 46-58.

العمرات، محمد سالم والطويسي، أحمد عيسى (2014). "مستوى ممارسة معلمي مدارس محافظة الطفيلة لاستراتيجيات التدريس الفعال من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس"، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*،12(3)، 133-153.

عليمات، محمد وأبو جلالة، صبحي (2001). *أساليب تدريس العلوم*، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

فرج، عبد اللطيف حسين (2005). *طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين*، عمان، دار المسيرة.

قطامي، نايفة. (2004). *مهارات التدريس الفعال*، عمان: دار المسيرة.

القماش، مصطفى (2013). "درجة ممارسة معلمي الموهوبين لأبعاد التدريس الفعال في الأردن" *دراسات: العلوم التربوية*، 40(1)،445 -463.

الكعابنة، صفاء محمود (2018). أثر *التدريس باستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم باللعب على تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة اللغة العربية في محافظة مأدبا* (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

اللقاني، أحمد، والجمل، علي (2003). *معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس*، القاهرة: عالم الكتب.

مرعي، توفيق، والحيلة، محمد (1992). إدارة الصف وتنظيمه،(ط3)، وزارة التربية والتعليم، مسقط، سلطنة عُمان.

نصر، حمدان علي. (2013). *محاضرات في التدريس الفعال*، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

نصر الله، عمر عبد الرحيم (2006). *مبادئ التعليم والتعلم في المجموعات التعاونية*، (ط1) عمان: دار وائل للنشر.

References:

Al Harbi, O. (2017). The extent to which primary mathematics' teachers practicing for active learning skills in the classroom. *Journal of the Egyptian Mathematical Society*, 20(2) part2: 18-57.

Alayan, A. (2016). *The Impact of Direct Teaching and Independent Teaching Strategies on Mathematics Achievement of Basic Stage Students in Jordan*. Unpublished M.Ed. thesis. Middle East University-Jordan

Al-Jubouri, F. (2006). Effective teaching skills for Arabic language teachers and their relationship to some variables, *Journal of Research of the Faculty of Islamic Education*, 3 (4): 126-90.

Al-Ka'abneh, Safaa Mahmoud (2018). *The effect of using the strategies of cooperative learning and learning by playing on the achievement of the third graders in the Arabic language in Madaba Governorate*. (Unpublished Master Thesis) Mu'tah University, Karak, Jordan.

Al-Khalidi, D. (2015). *The degree to which tenth-grade Arabic teachers in Jordan possess effective teaching skills from their point of view*, (Unpublished Master Thesis) University of Al-Bayt, Mafraq, Jordan.

Al-Laqani, A. & Al-Jamal, A. (2003*). A glossary of educational terms in curricula and teaching methods*, Cairo: The World of Books.

Alqmosh, M. (2013). The degree to which the gifted teachers are practicing the effective teaching in Jordan. *Journal of Dirasat: Educational Sciences*, 40 (1): 445-463.

Al-Shibli, I. (2000). *Effective eeducation and effective learning*, Baghdad: Dar Al-Rasheed for publishing.

Amarat, M. & Al-Tweissi, A. (2014). The extent to which the teachers at Tafila governorate schools practicing effective teaching strategies from the point of view of educational supervisors and school administrators, *Journal of the Federation of Arab Universities for Education and Psychology*, 12 (3): 133-153.

Amawi, F. (2018). The extent to which social studies teachers in Jordan are practicing effective teaching skills in light of the standards of social studies. *Journal of Dirsat, Educational Sciences*, 45 (4) Supplement 5: 46-58.

Attia, M. & Al-Hashemi, A. (2008). *Scientific education and its applications in preparing the future teacher*. Amman: Dar Al-Manhaj.

Attia, M. (2008). *Modern strategies in effective teaching*, Amman: Dar Safaa for Publishing and Distribution.

Baba, H. (2010). The relationship between English language teachers and learners' gender and their perception of an effective *English Language Teachin*.3 (3):3-10.

Babai, H. & Sadeghi, K. (2009). Characteristics of an effective English language teacher as perceived by Iranian teacher and learners of English. *English Language Teaching*, 2(4):130-143.

Barghouth, R. (2007). The effectiveness of using the discovery-based method directed to the development of some mathematical skills among mentally retarded learners, *Egyptian Journal of Educational Sciences*, 2 (3): 20-76.

Faraj, A. (2005). *Teaching methods in the twenty-first century*, Amman: Dar Al-Masirah.

Hanafi, J. (2011). *Effective teaching*: working hard is more important than talent and innate intelligence www.alukah.net

Ibrahim, Fadhil and Abdel-Karim, Dalia Farouk (2011). The extent to which preparatory stage teachers are practicing the principles of effective teaching, *Research Journal of College of Education*.,11 (1): 1-27, University of Mosul, Iraq.

Ibrahim, M. (2004). *Teaching strategies and learning methods*, Cairo: The Anglo Egyptian Library.

Liu, S., Quinn, A., Guttmann, M. & Sugiyama, M. (2014). "Direct learning of sparse changes in Markova Networks by density ration estimation", *Neural Computation*, 26(6): 1169-1197.

Marie, T. & Al-Heelah, M. (1992). *Classroom management and organization,* (3rd ed.), Ministry of Education, Muscat, Sultanate of Oman.

Mathews, L.(2006). *Elements of active learning*, Available at: http://www.2une.edu/geography/active/elements-htm.

Naser, H.. (2013). *Lectures on effective teaching*, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Naserallah, O. (2006). *Principles of teaching and learning in cooperative groups*, (1st Ed.) Amman: Wael Publishing House.

Olimat, M. & Abu Jalala, S. (2001). *Teaching methods of science education*, Kuwait: Al Falah Library for Publishing and Distribution.

Qatamee, Nayfa. (2004). *Effective teaching skills*, Oman: Dar Al-Masirah.

Saadeh, J. & Ashkanan, S. (W.D). The Application Degree of active Learning Components by Kindergarten Teachers in the State of Kuwait. The University of Jordan, D*irasat Journal: Educational Sciences*, 40(4),1161-1177.

Suleiman, M. (1988). The effect of the student's awareness about differences between teaching methods and teaching strategies in developing an effective learning environment in the classroom. *The Journal of the Arab Gulf Message*. (24), 121-145.

Tawarah, H. (2015). The extent to which the teachers of Alshoubak schools are practicing the effective teaching strategies, *Mu'tah Lil- Buhuth Wad-dirasat*, 30 (2), 33-54.

Turner, S. (2005). *How students learn & how teachers teach: An investigation of middle and secondary science teachers' instructional practices and alignment of instruction with the How People Learn (HPL); framework for effective learning environments and instructions*. (Unpublished Ph.D. Dissertation), University of Virginia, USA.