فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية في تنمية مستويات التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية الشريعة ـ جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية "دراسة تجريبية مقارنة"

إعداد

د/ سليمان بن عبد الله الدويش

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس كلية العلوم الاجتماعية ـ

"جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مستخلص الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في الكشف عن أثر التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي مقارنة بإستراتيجيتي المحاضرة المعدلة والمحاضرة التقليدية في تنمية التحصيل لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية. وتجيب عن السؤال الرئيس الآتي: "هل يوجد اختلاف في أثر استخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي، وأثر استخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة مقارنة باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية (التقليدية) في تنمية التحصيل لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) في المستويات المعرفية عند بلوم؟".

ويتفرع منه الإجابة عن الأسئلة التالية: هل يوجد اختلاف في أثر استخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي وبين استخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في تنمية التحصيل لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس: أ- في كل مستوى من المستويات المعرفية الستة وفق تصنيف بلوم؟ ب - و المستويات المعرفية الدنيا؟ ج - و المستويات المعرفية العليا؟ د- والمستويات المعرفية ككل؟

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي وتكون مجتمع الدراسة من طلاب المستوى السادس في كلية الشريعة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وبلغت عينة الدراسة (135) طالباً، موزعين على ثلاث مجموعات: الأولى والثانية تجريبيتين والثالثة ضابطة، وقد بلغ عدد المجموعة التجريبية الأولى (46) طالباً، وبلغ عدد المجموعة التجريبية الثانية (45) طالبا، وبلغ

عدد المجموعة الضابطة الثالثة (44) طالبا ودرسوا جميعا مكونات المنهج المدرسي (الأهداف، المحتوى، الأنشطة التعليمية، التقويم) باستخدام الإستراتيجيات الثلاث، وتم اختيار العينة بالأسلوب القصدي، وكانت أداة الدراسة اختبار يتكون من (24) سؤالاً موزعة حسب المستويات المعرفية الستة عند بلوم.

أهم النتائج: أن التدريس باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي، جاء بالمرتبة الأولى، وأن التدريس باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة، جاء بالمرتبة الثانية، وأن التدريس باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية، جاء بالمرتبة الثالثة من حيث تنمية التحصيل ومستويات التفكير، واكساب المعارف والمفاهيم والحقائق العلمية لدى العينة.

أهم التوصيات: 1- الاهتمام باستخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس - كإستراتيجية التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي وإستراتيجية المحاضرة المعدلة كإستراتيجيتين من إستراتيجيات التعلم النشط - وذلك لما لهما من أثر في تنمية التحصيل واكساب المعارف والحقائق العلمية وتنمية مستويات التفكير لدى الطلاب في المستويات المعرفية بشكل عام.

2-أهمية التنوع في استخدام استراتيجيات التعلم النشط والاهتمام بالاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تساعد على التحصيل وتنمية قدرات التفكير المختلفة.

أهم المقترحات: 1- التوسع في استخدام الاستراتيجيات التكاملية، وتطوير الطرق التوالفية التي تجمع بين أكثر من استراتيجية واحدة، وأن هذا المنحى يعد بنتائج إيجابية في مجال الأبحاث والدراسات التربوية وفي مجال تطوير التعليم.

٢- إجراء دراسات حول أثر استخدام كل من استراتيجية التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي واستراتيجية المحاضرة المعدلة واستراتيجية المحاضرة العادية في التدريس على تنمية التحصيل في بعض المقررات الدراسية الأخرى في التعليم الجامعي وفي التعليم العام.

المقدمة:

تولي الدول اهتماما كبيرا لتنمية وتطوير الإنسان والمجتمع، إدراكا منها أن أعظم استثمار وأنفعه هو الاستثمار في الإنسان الذي هو صانع حضارتها وباني نهضتها ومحقق أهدافها وآمالها، والعصر الذي نعيشه يتميز بسرعة التطور وكثافة المعلومات وتعدد وسائل التعلم والتعليم وتقنياتهما وطرقهما وإستراتيجياتهما المختلفة، وتعد مناهج التربية والتعليم وإستراتيجيات تدريسها وطرق

توصيلها للمتعلمين وتحقيق نواتج التعلم والتعليم الأهم والأكثر فعالية في التأثير في رقي الأمم ونهضتها.

إن تطوير المناهج وتحديثها واستخدام أفضل الوسائل المعينة والطرق والاستراتيجيات الموصلة لتحقيق الأهداف وتحسين نواتج التعلم يعد حاجة ماسة، ويجب أن يتم بصفة دورية ووفق خطط وإستراتيجيات واضحة، ونظرا لما لذلك من أهمية في الارتقاء بعمليتي التربية والتعليم وجعلهما مسايرتين لما يشهده العالم من تطور وتقدم على مستوى الفكر والأداء ومستوى العطاء والنماء، ولكون التربية والتعليم عمليتين تتضمنان الكثير من العناصر والأبعاد والطرق والأساليب والمهارات والإستراتيجيات المتشابكة، والتي يجب أن تتم من خلال عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم، ونظرا لهذه الطبيعة المتشابكة فإنه لابد من إعداد القائمين عليهما بشكل يوازي حجم هذا التشابك وتلك العمليات، ويأتي على رأسهم المعلمون والمدربون في مختلف قطاعات التربية والتعليم؛ إذ لابد من إعدادهم الإعداد المتميز ليكونوا متقنين للأساليب والمهارات اللازمة لعمليات التخطيط وعمليات التنفيذ وعمليات التقويم وفقا للمستجدات الحديثة في هذه المجالات، ونظرا لأن المعلم يعد العنصر المهم والمعني بنجاح العملية التعليمية من خلال ما يقوم به من أدوار بارزة فيها، فنجاح العملية التربوية والتعليمية متعلق بنجاح المعلمين و المدربين في تحقيق أهدافهما وتحسين النواتج، حيث يؤكد (عبيد، ٢٠٠٤،ص ٢٧٧) ذلك بقوله " إن المعلم هو العنصر الأساسي والحاكم في العملية التعليمية وله الدور الفاعل والمؤثر في تحديد جودة مخرجات العملية التعليمية فمهما كانت جودة المنهج ومهما توافرت التكنولوجيا والوسائط التعليمية يبقى المعلم بعد أن يدخل حجرة الدراسة ويختلي بطلابه هو سيد الموقف في استثمار الإمكانات المتاحة لتحريك عقولهم ".

ولهذا من المهم إعداد المعلم إعدادا شاملا ليتمكن من تخطيط العمليات التعليمية والتربوية وتنفيذها على الوجه المطلوب، ويكون قادرا على إجراء عمليات التقويم المتتابعة والمستمرة لها، وتأهيله حتى يتحدد مستواه ويتجدد ويكون متقننا ومتمكنا من المهارات التدريسية اللازمة، قادرا على إعادة الحدث التدريسي والاتفاق والموثقية في رصده وتسجيله، وذلك ما يؤكده (إبراهيم، ٢٠٠٤، ص ٥٧) بقوله: "إن إمكانية إعادة الحدث التدريسي والاتفاق والموثقية في تسجيله ورصده أصبحت ذات قيمة لقدرته

على تحديد سلوك المعلم وتوقعاته من الطلاب، وأداء الطلاب الصفي وتحديد درجة تحصيلهم للأهداف المرغوبة ".

كما أن تفاعل المتعلمين وإثارة دافعيتهم نحو التعلم وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم - خاصة في التعليم العالي - يعد مطلبا مهما يقع على الأساتذة العبء الأكبر منه أثناء قيامهم بعمليات التدريس، ويتطلب هذا منهم التنويع والتطوير والابتكار في طرق إيصال المعلومات إلى المتعلمين وتحقيق أهداف التعلم والتعليم بطرق وإستراتيجيات متعددة وسهلة وميسرة ومفهومة وجاذبة، مستخدمين في ذلك كافة الأساليب والوسائل والتقنيات المناسبة والمتاحة، فبالرغم من الجهود الكبيرة التي يحظى بها التعليم في الوقت الحاضر من خلال كثير من المشاريع التي تركز على تطويره وتجويده إلا أنه يحتاج إلى المزيد من العناية والاهتمام خاصة فيما يتعلق بأساليب وطرق وإستراتيجيات التدريس، والحاجة إلى استمرارية إعداد المعلمين وتدريبهم وتقويمهم في ضوء ما يمتلكونه وما يكتسبونه من مهارات لاشك أنه يساهم في إنماء عمليات التدريس وتقليل فجوات التعليم، وبالرغم من أن المعلمين استخدموا دوما أساليب وطرق وإستراتيجيات إلا أنه لم يكن في حوزتهم ولا بمقدورهم – حتى وقت قريب – إلا القليل منها مثل: المناقشة والعرض والمحاضرة والممارسة والاختبار، إلا أن الباحثين والمعلمين – في السنوات الخمسين الأخيرة – كما يقول (هارفي وآخرون، ٢٠٠٧ م): ابتكروا ونقحوا وعدلوا وأعادوا تشكيل هذه العناصر الخمسة من خلال مئات الصور الجديدة " والأساليب والطرق والإستراتيجيات التدريسية التقليدية التي لا تهتم بإحداث تعلم حقيقي يكون ذا معنى في نفوس المتعلمين ويلمس أثره في سلوكهم وينعكس على أدائهم ويجعلهم مؤثرين في مجتمعاتهم قد ينظر إليها على أنها قد تكون سببا من أسباب تخلفهم وتأخر مجتمعاتهم، وأنها لا تحقق أهداف التربية والتعليم التي تصبو لتحقيقها الأمم والمجتمعات، إذا كما يقول (الدريج، ١٩٩٤ م): "ما هو السبيل إلى تجاوز النموذج التقليدي أو على الأقل بعض سلبياته في التدريس؟ والحقيقة أن المشكلة ليست في تجاوز النموذج التقليدي، بل تكمن في اكتشاف طرق واستراتيجيات حديثة تكون معينة للطرق التقليدية وحسن توظيف كل من الحديث والتقليدي فيما يناسبه ويتطلبه من مواقف تعليمية"ص ٦٢.

إن حث المتعلمين وحفزهم وإثارة دافعيتهم نحو التعلم والتفاعل الإيجابي المخطط والمشاركة الفاعلة والتعاون المستمر بين أطراف الموقف التعليمي داخل القاعات التدريسية أو خارجها يعد عاملاً مهماً في حدوث التعلم الحقيقي - وبالذات في التعليم الجامعي – وتجاوز النموذج التقليدي، فمن خلال المشاركة الفاعلة والبحث والاطلاع، والتقصي العلمي وحل المشكلات التي تعترض طريق المتعلمين وتؤرقهم، وتَمكِينهم من امتلاك زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة التي يمارسونها

سعياً لتحقيق أهداف تعلمهم بمشاركة أساتذتهم وزملائهم، وتوفير بيئة تعليمية فاعلة متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار البناء، وتعينهم على التحليل السليم، والتأمل العميق، والتفكير الواعي لكل ما يتم طرحه أو قراءته أو كتابته من مواد تعليمية، أو قضايا بحثية، ومناقشتها مناقشة هادفة، مع وجود من يشجعهم على تحمل مسؤولية التعلم، و يسهم في دفعهم لتحقيق أهداف المنهج وتعلم محتواه بفعالية، بما ينمي لديهم القدرة على التحليل والتبصر والتدبر وربط ذلك في المواقف الحياتية المختلفة، وتكوين القيم والاتجاهات، كل ذلك يسهم في بقاء أثر التعلم في الفكر والوجدان، وفي تفعيل دور المتعلمين والاعتناء بهم لكي يمر التعلم من خلال نشاطات تعلم وتجريب حقيقية، وممارسات عملية وباعتماد من المتعلمين على ذواتهم في الحصول على المعلومات، واكتساب المهارات، وتغيير السلوكيات، وبهذا يحدث التعليم والتعلم الحقيقي ويعد ذلك تعليما وتعلما تفاعليا نشطا، يقول (فلايدر وبرنت، ١٩٩٧م) كما جاء عند سعادة وآخرون (٢٠١١م)، إن التعلم النشط " عملية إشغال الطلبة بشكل نشط ومباشر في عملية التعلم ولاسيما من حيث القراءة والكتابة والتفكير والتأمل، حيث يقومون بعمليات المشاركة والتطبيق بدلا من الاقتصار على عملية استقبال المعلومات اللفظية المسموعة أو المرئية المكتوبة أو المطبوعة ".

إن التعليم والتعلم الاستراتيجي المطلوب، والتدريس الفعال الذي من خلاله يحدث التعلم النشط الأكثر فعالية؛ وتزداد به الثقة بالنفس وتمارس مهارات التفكير من خلال مشاركة المتعلمين الواعية بالأنشطة المتنوعة، ومنه مثلا أن يعد المتعلمون المواد العلمية ويقومون بتقديمها وطرحها أمام زملائهم تحت إشراف دقيق مخطط هادف من أساتذتهم، وباستخدام تقنيات التعلم المختلفة وتوظيف إمكاناتهم كل فيما يتقن ويحب، وأن يعدوا أوراق عمل فردية وجماعية حول موضوعات ذات علاقة بمفردات المنهج وتحقيق أهدافه يقومون بتقديمها أمام زملائهم، وأن يطرحوا الأسئلة ويشتركوا في المناقشات والحوارات النشطة فرادا أو في مجموعات العمل المشكلة المشتركة، وأن يسهموا في اقتراح لحل المشكلات مبني على خطوات علمية، والإفادة من التعلم والتعليم في التطبيقات الحياتية العملية المختلفة، لا يمكن أن يتحقق ذلك إلا بدور فاعل واع من قبل أساتذتهم، وتخطيط استراتيجي، وبذل في استخدام كل الطرق والوسائل المعينة والإمكانات المتاحة بأقصى درجات الاستخدام وبفعالية هادفة لإحداث بيئة خاصة بالتعلم النشط، يذكر (موديل ومايكل، ١٩٩٣م) حول هذه البيئة بأنها " البيئة التي يتم فيها تشجيع المتعلمين بشكل فردي على المشاركة في عملية بناء نماذجهم

العقلية من المعلومات التي يكتسبونها،بالإضافة إلى ضرورة اختبار صدق النموذج الذي قاموا ببنائه كجزء من عملية التعلم النشط".

وعلى الرغم من أن المسؤولية النهائية للتعلم تقع على عاتق المتعلمين إلا أن التدريس الجيد يشجع على بذل المزيد من الجهد لبذل مزيد من الفرص الكافية للممارسة والتدريب من جهة، ويوفر تغذية راجعة حول أدائهم، ويمنحهم الحرية في التعلم حيث تعتبر هذه من الصفات الضرورية للتعلم النشط الذي يربط المتعلم بالمادة الدراسية التي يتعلمها، ففي داخل الحجرة الدراسية يقوم المعلم بتدريس الطلبة كيفية العمل، وكيفية القيام بالمهمة أو الواجب الذي يتمشى مع المقرر الدراسي، أو ما يدور من مناقشات أو فعاليات مع الآخرين بحيث يتم توزيع مسؤولية التعلم بين المتعلمين والمعلم، وهذا ما أكدته دراسة (فوكس، ١٩٩٨ م) من ضرورة وأهمية تشجيع المتعلمين على التفاعل في التعلم النشط حيث بينت أن التعلم النشط يعمل على إبقاء ودعم عمليات التعلم لدى المتعلمين، وأوصت الدراسة بأن يعدل الأساتذة من أساليب تعليمهم باعتماد الوسائط المتعددة المختلفة تحقيقاً لمزيد من التفاعل الإيجابي.

ويتطلب مثل هذا الأمر تبني مزيدٍ من الاستراتيجيات التدريسية التفاعلية الحديثة التي تدعم هذه المبادئ - وخاصة في التعليم الجامعي - سعياً في إحداث التعلم النشط والمرغوب للطالب الجامعي، ومقارنة أيها أكثر فعالية وتحقيقا لأهداف التعليم والتعلم ولتقليل فجوات التعليم، والتأكد أن ذلك النوع من التعلم الذي يعمل فيه المتعلم على تكوين المعنى والتعاون مع الآخرين ضمن أجواء يقل فيها التركز على استقبال المعرفة المستقاة من المعلم ومحاضراته ويزيد من قدرة المتعلمين على التأمل والاكتشاف، ويركز على تحقق المستويات المعرفية العليا، من هنا جاءت فكرة دراسة تجريب تكامل استراتيجيتين من استراتيجيات التعلم النشط هما: (استراتيجية التعلم التعاوني، وإستراتيجية التعلم الذاتي) ومقارنة نتائج استخدامها مع نتائج استخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة وإستراتيجية المحاضرة التقليدية في تنمية التحصيل لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام، وذلك بغية الوصول وبشكل تجريبي إلى الأفضل والأكثر فاعلية وتحقيقا للأهداف ونواتج التعليم، فالتكامل بين طرق التدريس واستراتيجياته المختلفة والتعديل فيها وفق ظروف البيئة الصفية - رغم ما تتصف به كل منها منفردة من دور نشط للمتعلم و لما لكل منها من محفزات وما لها في نفس الوقت من معيقات وعقبات تُغلب غالبا استخدام إحداها على الأخرى - وتجريب ذلك

ومقارنة النتائج يعد مطلبا حقيقياً لإحداث ولحدوث التعليم والتعلم الصحيح وردم فجوة التعليم وتحقيق متطلبات الجودة فيه.

قضية الدراسة:

لئن كانت الجامعات في المجتمعات من أهم الركائز والمحاضن التي يتم من خلالها بناء الإنسان وإعداده بشكل يحقق الاستثمار الأمثل فيه، والذي يعد أفضل استثمارات الأمم والمجتمعات وأعظمها. والجامعات هي التي يُعتمد عليها في سد احتياجات المجتمعات وسوق العمل فيها بشكل مباشر أو غير مباشر، فالتأهيل والإعداد العلمي وحتى المهني اليوم منوط بها، حيث يفترض في خريجيها أن يتبوءوا كل الأماكن والفرص الوظيفية والمهن المتاحة في الإدارات المختلفة الحكومية والأهلية منها على حد سواء، كما يعتمد عليهم بشكل مباشر في سد النقص في جميع التخصصات والمهن التي يُحتاج إليهم فيها، ومن هنا كان من المفترض أن يتم تأهيل المتعلمين فيها وإعدادهم بشكل يمكنهم من أداء أعمالهم بشكل صحيح ومتقن، ولن يتأتى لهم ذلك وهم يتلقون تعليمهم العالي بطرق تقليدية، تركز في مجملها على التعليم والتعلم وفق النموذج التقليدي المتمركز حول الطريقة الإلقائية والتي من أساليبها المحاضرة التقليدية، وما يقوله الأستاذ الجامعي ويفعله بلا مشاركة أو مناقشة أو حتى إبداء رأي من المتعلمين في أحايين كثيرة، إذ لابد للطرق وللإستراتيجيات التدريسية سواءً الحديثة منها أو التقليدية - التي يجب تعديلها لتلافي ما قد يكون فيها من سلبيات - والتي يمارسها عضو هيئة التدريس أن تحقق مبادئ التعلم النشط، خاصة وهي تُعدّ اليوم من مكونات المنهج الرئيسة لما لها من أثر بالغ في توصيل المحتوى وتحقيق أهداف التعلم النشط والتعليم الفعال.

إن تحقيق أهداف التعلم وتدريس المناهج وتنفيذ توصيف المقررات والمحتوى في حجرات الدرس وإثراء معارف المتعلمين وتنمية تفكيرهم وتغيير سلوكهم، في مختلف مستويات التعليم العام والتعليم الجامعي يحتاج إلى استخدام الأساليب التدريسية والطرق والاستراتيجيات المختلفة والحديثة وتزداد أهمية ذلك في التعليم الجامعي خاصة وأن المتعلمين في الجامعات أكثر قدرة على تحقيق الأهداف وتطبيق التوجهات الحديثة في التعليم والتي من أبرزها أن المتعلم هو محور العملية التعليمية، والمتعلمون في هذه المرحلة أكثر إدراكا وأكبر استفادة وتوظيفا لما يتعلمونه، فالحاجة ماسة لأن تتعدد هذه الطرق وتلك الأساليب والاستراتيجيات وأن يكون استخدامها مبنيا على أسس ودراسات علمية، وقد بينت بعض الدراسات أثر استخدامها في تحقيق نواتج التعلم وقارنت بينها،

وأكدت أهمية التدريس باستخدام الإستراتيجيات التي تحقق نواتج تعلم عالية، ومنها استراتيجيات التعلم النشط، وفي مختلف مراحل التعليم، وقد أشارت على سبيل المثال دراسة كريستيانسون وفيشرChirstianason & Fisher)، (1999، ودراسة هول وليبيرمان (Hall& Lieberman, 2004)، و دراسة جنيفر (Jennifer, 2005)، ودراسة الجهيمي (٢٠١٠م)، ودراسة العنزي (٢٠١٢م)، ودراسة سليمان (٢٠١٣م) إلى أهمية تطبيق هذه الاستراتيجيات والمقارنة بينها في عمليات التدريس وفي مقررات دراسية عديدة سعيا للوصول إلى أفضلها، وضرورة التدريب عليها بهدف تحقيق نواتج تعلم أفضل، ورفع مستوى المتعلمين في التحصيل الدراسي في مختلف المقررات الدراسية؛ ذلك لأن اكتساب المتعلمين للمفاهيم المختلفة والحقائق العلمية، ومعالجتها بشكل جيد يُعدّ من الأهداف الهامة التي تسعى التربية إلى تحقيقها، ولا يتحقق ذلك إلا باستخدام أفضل الاستراتيجيات في التدريس، ولما كان استخدام هذه الإستراتيجيات وتطبيقها والمقارنة بينها قليلا في مختلف مراحل التعليم رغم أهميتها فالحاجة تدعو إلى المزيد من الاستخدام والتجريب والمقارنة بينها لاختيار أفضلها في تحسين عملية التعلم والتعليم كأحد التطبيقات التربوية المعاصرة في التعليم، ودراسة فعاليتها في تنمية التحصيل، وفي تنمية مستويات التفكير العليا وتغيير سلوك المتعلمين، بل لابد من التكامل بينها واستخدام أكثر من استراتيجية واحدة في الموقف التعليمي الواحد، وفي المواقف المختلفة بحسب ما يقتضيه الحال ويقدره المعلم بمشاركة المتعلمين، ونظراً للأدوار الكبيرة التي تحققها أهم إستراتيجيين من إستراتيجيات التعلم النشط وهما إستراتيجية التعلم الذاتي وإستراتيجية التعلم التعاوني، فقد رأى الباحث تطبيق وتجريب هاتين الإستراتيجيتين بشكل تكاملي، ومقارنة نتائج ذلك مع استخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة منفردة، ومع استخدام استراتيجية المحاضرة العادية (التقليدية) وذلك على طلاب المستوى السادس في كلية الشريعة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) للتعرف على أيها أكثر تأثيرا وكفاءة في رفع مستويات المعرفة وتنمية مستويات التحصيل المختلفة، خاصة وأن هناك محاولات جادة لتطوير وتعديل أسلوب المحاضرة التقليدي لدى كثير من المختصين ومن يقومون بالتعليم وبالذات أساتذة الجامعات، بل عدها بعضهم إستراتيجية من إستراتيجيات التعلم النشط بعد تعديلها وتطويرها وإدخال التحسينات التي فرضت نفسها عليها وعليهم، وقد جاءت فكرة هذه الدراسة لدى الباحث نتيجة استخدام عدد من الإستراتيجيات في مواقف تعليمية مختلفة ولسنوات متعددة، وتولد من ذلك قناعة في أن مزاوجة أكثر من إستراتيجية، وتكاملها يحقق نتائج

أكبر، وأن استخدام استراتيجية المحاضرة المعدلة كذلك يحقق نتائج مرتفعة مقارنة بأسلوب المحاضرة التقليدي وبغيرها من إستراتيجيات التعلم الحديثة ومنها إستراتيجيات التعلم النشط، لكنه لم يكن متأكداً من أيها أكثر نفعا وتحقيقا لنواتج التعلم وأهدافه بشكل مفصل في مستويات المعرفة المختلفة، ومن هذا المنطلق قام بإجراء التجربة.

ومن هنا فإن هذه الدراسة جاءت لتسهم في هذا الاتجاه وبشكل واقعي تجريبي، خاصة أن الإستراتيجيات التدريسية التي سيتم تطبيقها وتجريبها في هذه الدراسة هي من أهم وأبرز وأشهر ما يستخدمه أعضاء هيئة التدريس في قاعات الدرس، بل قد تكون هي السائدة والرائدة من بين الإستراتيجيات والطرق الأخرى، لذا فإن الباحث يأمل أن تسهم الدراسة في الكشف عن فعالية وأثر التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي مقارنة بفعالية إستراتيجيتي المحاضرة المعدلة والمحاضرة العادية في تنمية التحصيل لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١)، وذلك لما وجده الباحث من خلال التدريس باستخدام هذه الإستراتيجيات والطرق في عدة سنوات ولشرائح كبيرة من المتعلمين من تجاوب وتفاعل وحرص وزيادة في الدافعية نحو التعلم، ونتائج ملموسة تجاه استخدام هذه الإستراتيجيات والطرق الحديثة في التدريس - بل و ذكر بعض المتعلمين أنهم لم يتعلموا بهذه الطرق ولم تمر عليهم طرق تقويم التحصيل المرتبطة بها من قبل، - ونظراً لتزايد الاهتمام بها يوما بعد يوم، ولكونها تتمشى مع المعايير العالمية للتدريس، وتعد من متطلبات الجودة في التعليم، ولقلة الدراسات - حسب علم الباحث - التي تزاوج وتكامل بين طرق التدريس و استراتيجياته المختلفة وتقارن بينها وبين القديم والقديم المعدل سعيا إلى نموذج أفضل يساعد المعلمين على تحسين أدائهم ويساعد المتعلمين على تحسين وزيادة تحصيلهم وإكسابهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم والتعليم، وللإجابة على أسئلة تلح على الباحث من خلال ممارسته لهذه الاستراتيجيات والطرق بغية التعرف على الأفضل، كل ذلك شجع على إجراء تجربة وهي دراسة أثر التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي مقارنة بإستراتيجيتي المحاضرة المعدلة والمحاضرة التقليدية في تنمية التحصيل لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ومن هنا فهذه الدراسة تجيب عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي، و إستراتيجية المحاضرة المعدلة مقارنة بإستراتيجية المحاضرة العادية (التقليدية) في تنمية التحصيل لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس؟.

وبالتحديد تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما فاعلية استخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي وبين استخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة مقارنة باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في تنمية التحصيل لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس في المستويات المعرفية وفق تصنيف بلوم؟
2. ما فاعلية استخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي وبين استخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة مقارنة باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في تنمية التحصيل لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس في المستويات المعرفية وفق تصنيف بلوم؟
3. ما فاعلية استخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي وبين استخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة مقارنة باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في تنمية التحصيل لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس في المستويات المعرفية العليا وفق تصنيف بلوم المعرفي؟
4. ما فاعلية استخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي وبين استخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة مقارنة باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في تنمية التحصيل لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس في المستويات المعرفية ككل وفق تصنيف بلوم المعرفي؟

فروض الدراسة:

تحاول الدراسة الحالية التأكد من صحة الفروض التالية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين كل من المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في درجات المستويات

المعرفية (التذكر – الفهم – التطبيق – التحليل – التركيب التقويم) كل على حدة من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين كل من المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في درجات المستويات الدنيا من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين كل من المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في درجات المستويات العليا من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين كل من المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في درجات الاختبار التحصيلي للمستويات المعرفية ككل لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط بعد توليفها ومحاولة التخلص من السلبيات التي قد تحدث عند تطبيق كل منها على حده، ومقارنتها بغيرها من الإستراتيجيات في مستويات المعرفة المختلفة، ليتم التعرف على إستراتيجيات تدريس جديدة، والتعرف على الاستراتيجيات التدريسية التي تناسب كل مستوى من المستويات المعرفية على حده،

والتي تتيح للمتعلمين المشاركة الفاعلة وتزيد تحصيلهم من المعلومات المراد تعلمها وتشجعهم على التفكير العلمي وترفع من مستويات التفكير العليا؛ وتجعل التعلم يتمركز حول المتعلمين أنفسهم.

وبالتحديد فإن هذه الدراسة هدفت إلى: التعرف على أثر استخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي متكاملة واستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة و استخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في تنمية مستوى التحصيل لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس، في كل مستوى من المستويات المعرفية وفق تصنيف بلوم.

أهمية الدراسة:

أهمية هذه الدراسة تأتي من جانبين أهميتها العلمية وأهميتها العملية والتي تتلخص بالتالي:

١- الأهمية العلمية: تنبع أهمية الدراسة العلمية مما يلي:

- أن الاستراتيجيات المختارة في التجربة تعد من أهم الاستراتيجيات التي تستخدم في التدريس في الوقت الحاضر، إن لم تكن أهمها وأشهرها، ومن ذلك كانت أهمية الدراسة والتجربة.
- الحاجة إلى التعرف على أفضل الاستراتيجيات والطرق المعينة في التدريس، وزيادة في خبرات المعلمين ورفعا لمستوى الأداء التدريسي، ومواكبة للعصر ومسايرة للتوجهات العالمية التي تنادي بتبني استراتيجيات تدريس حديثة في التدريس وخاصة في التعليم الجامعي تضمن جودته.
- المقارنة بين استراتيجيات حديثة وطرق قديمة ومحاولة للتوليف بين الجديدة والتقليدية والتكامل بينها مساهمة في التغلب على سلبيات الطرائق التقليدية والأخذ بما يتميز به كل من الجديد والتقليدي.
- أهمية الوقوف على معرفة أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط بعد توليفها ومحاولة التخلص من سلبيتها عند تطبيقها لوحدها، ومقارنتها بغيرها في مستويات المعرفة المختلفة، ليتم التعرف عليها، واستخدم الاستراتيجيات التدريسية التي تناسب كل مستوى على حده والتي تتيح للطلاب المشاركة الفاعلة وتزيد من تحصيلهم للمعلومات المراد تعلمها وتشجعهم على التفكير العلمي و ترفع من مستويات التفكير العليا لديهم، وتجعل التعلم يتمركز حول المتعلمين أنفسهم.
- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات حول أثر استراتيجيات تدريس أخرى والتوليف بينها وفق فلسفة التعلم النشط ونظريات التعلم المختلفة.

- الاستجابة لتوصيات العديد من المؤتمرات والندوات والدراسات والبحوث، والتي منها الدراسات التي قُدمت في المؤتمر الثاني عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، بعنوان (مناهج التعليم وتنمية التفكير)، والتي أكدت على أهمية تحقيق مناهج التعليم وإستراتيجيات تدريسها على الجوانب التي تنمى مستويات التفكير لدى المتعلمين.

٢- الأهمية العملية: تنبع أهمية الدراسة العملية مما يلي:

- أنها تقدم نموذجاً تطبيقياً مقارناً لبعض إستراتيجيات التعلم النشط مقارنة بإستراتيجية المحاضرة التقليدية تعين الأساتذة أعضاء هيئة التدريس على التعرف على أفضلها في المستويات المعرفية المختلفة، وعلى إكساب الطلاب المعارف والمعلومات، وتنمية مهارات التفكير العليا في تدريس المقررات الدراسية المختلفة.
- الإسهام في رفع كفاءة التدريس الجامعي ليكون قادرا على تنمية القدرات العقلية وخاصة المستويات العليا منها، وتحليل المواقف والمشكلات الحياتية والبيئية، والتعامل معها بنجاح؛ ليصبح التعليم في الجامعات فاعلا ويساعد في إعداد المتعلمين للقيام بأدوارهم ومواجهة التحديات والمشكلات الحياتية.
- فتح آفاق جديدة لتجريب استراتيجيات أخرى تساعد في تنمية التحصيل ورفع مستوى مهارات التفكير العلمية وخاصة المستويات العليا منها لدى المتعلمين.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على:

- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي١٤٣٣هـ-١٤٣٤هـ.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على ثلاث شعب من شعب المستوى السادس (طلاب) في كلية الشريعة بالرياض بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التعرف على أثر التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي في تنمية التحصيل ومقارنة ذلك بإستراتيجية المحاضرة المعدلة وإستراتيجية المحاضرة التقليدية، من خلال تدريس مكونات المنهج المدرسي (الأهداف، المحتوى، الأنشطة والطرق وتقنيات التعليم، التقويم)، والتي تمثل القسم الثاني من مفردات مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١)، والذي يدرس في المستوى السادس و يعد مقررا

متطلبا لطلاب بعض كليات الجامعة ومنهم طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مصطلحات الدراسة:

التعلم التعاوني: يعرفه (عطية، ٢٠٠٨م، ١٤٥) بأنه: " إستراتيجية من إستراتيجيات التدريس تقوم على أساس التعاون، وتبادل المسؤولية في التعلم بين أفراد المجموعة التعاونية، وتفاعلهم مع بعضهم، والتكامل فيما بينهم وصولا إلى التعلم المنشود، والتنافس فيه هو تنافس بين المجموعات، وليس بين الأفراد".

ويُقصد بالتعلم التعاوني في هذه الدراسة: بأنه ترتيب الطلاب في مجموعات متكافئة يتراوح عددها بين (٤-٥) طلاب، وفق صفات تقتضيها الخطة التدريسية وتكليفهم بمفردة من مفردات المقرر يقومون مجتمعين متعاونين بإعدادها وتحضيرها وتقديمها على شرائح البور بنيت أمام زملائهم في وقت المحاضرة وفق خطة مرسومة.

الاستراتيجات التكاملية: إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني، حيث يتم تقسيم الطلاب إلى مجموعات، ويكلف كل طالب في المجموعة بدراسة جانب محدد من جوانب موضوع ما، ثم يلتقي الطلاب المكلفون بدراسة نفس الجانب من الموضوع ويشكلوا مجموعة وتسمى (مجموعة الخبراء) ليناقشوا هذه الجزئية من الموضوع باستفاضة، وبعد ذلك يعود كل واحد منهم إلى مجموعته الأصلية ويشرح هذا الجان من الموضوع لباقي أفراد المجموعة وبهذا يتم عرض الموضوع كله في النهاية بين أفراد المجموعة الواحدة وهذا يشبه إلى حد كبير اللعاب التي تحتاج إلى تجميع القطع لتصل في النهاية إلى الشكل المطلوب.

التعلم الذاتي: عرفه (سيد، والجمل: ٢٠١٢ م، ١٥٠) بأنه: مقدرة الفرد على استخدم مهاراته وقدراته الذاتية في إنجاز عملية التعلم وتحقيق نواتجها ".

ويُقصد بالتعلم الذاتي في هذه الدراسة: مجموعة من الإجراءات لإدارة عملية التعلم بحيث يندمج المتعلم بمفردة بالقيام بمهام تعليمية تتناسب مع قدراته الخاصة وحاجاته ومستوياته المعرفية والعقلية والمهارية، وذلك بالتخطيط بتوجيه أستاذ المقرر لاختيار مفردة من مفردات المقرر وإعدادها وتنفيذها.

التعلم النشط: عرفه فيدلر وبرينت (Fedler and Breant، 1997): بأنه " التعلم الذي يعني إشغال المتعلم بشكل مباشر نشط في عملية التعلم ذاتها بمعنى التعلم بالأنشطة التي تنفذ داخل

الصف، وإذا لم يكن الوضع والحالة هذه فإن تعلمه يقتصر على استقبال المعلومة اللفظية والمرئية بدلا من المشاركة والتفكير والابتكار" (زامل، ٢٠٠٦)

ويقصد بالتعلم النشط في هذه الدراسة: أنه التعلم الذي يعمل فيه المتعلم على تكوين المعنى وتحقيق الهدف والتعاون مع الآخرين وفق بيئة يتم فيها تشجيع المتعلمين بشكل فردي وجماعي على المشاركة في بناء نماذجهم العقلية من المعلومات التي يكتسبونها مع التأكيد على اختبار صدق النماذج الذي قاموا ببنائها، متمثلا ذلك في الاستراتيجيات التي تم اختيارها في هذه الدراسة وهي: التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني بشكل تكاملي بينهما، والمحاضرة المعدلة.

المحاضرة المعدلة: كما يذكر (سعادة، وعقل، وزامل، وشتيه، وأبو عرقوب هدى: ٢٠٠٦ م، ١٦٣) بأنها: عملية تطعيم المحاضرة التقليدية والتي تستمر لفترة تصل إلى مابين (٥٠ - ٦٠) دقيقة، بطرح عدد من الأسئلة ومناقشتها مع الطلبة تعد الخطوة لأولى التي يمكن أخذها في الحسبان لتنشيط المحاضرة أو العمل على تفعيلها وأن تستهل بأنشطة التحفيز الذهني المتعلقة بالقضايا التي لم يتم حلها في المحاضرات السابقة، أو بإعطاء الطلبة فرصة لطرح أسئلة حول القراءات التي أنجزوها أو الفرضيات التي طرحوها حول بحث أو دراسة، وهنا يمكن للمحاضر التعامل مع هذه القضايا والأسئلة والفرضيات أثناء تقديمه للموضوع الجديد، وبذلك يمكن أن يتم تعديل أسلوب المحاضرة القديم والذي يعد أسلوبا من أساليب طريقة الإلقاء بما يسمح للمتعلمين بفهم واستيعاب الأفكار الرئيسة للعرض وذلك بتطعيمها ببعض الأسئلة والمناقشات، والممارسات التي يمكن من خلالها جعل التعلم نشطاً، ومن ذلك:

- السماح للمتعلمين بالتأمل في ما يدور من أفكار رئيسة، كأن يسأل المحاضر ما الأفكار الرئيسة التي تم تعلمها؟ ما الأفكار التي تقترح إضافتها لتحقيق أهداف التعلم؟ وهذا ما يؤكد عليه التعلم النشط بأن يسهم المتعلم من خلاله في رسم أهداف تعلمه بنفسه.
- تقسيم المحاضرة إلى جزأين يتخللهما مناقشات في مجموعات صغيرة حول موضوع المحاضرة فيمارس الطلاب من خلال التفاوض مع أقرانهم وأستاذهم بناء التعلم.
- عرض شفوي لمدة ٢٠ - ٣٠ دقيقة (دون السماح للمتعلمين بكتابة ملاحظات) ثم يترك للمتعلمين خمس دقائق لكتابة ما تعلموه في هذه المحاضرة، ثم يوزعون في الوقت المتبقي في مجموعات للتأمل ومناقشة ما تعلموه.

ويُقصد بالمحاضرة المعدلة في هذه الدراسة: بأنها مجموعة من الإجراءات لإدارة عملية التعلم يتولى المعلم فيها عرض موضوع معين بأسلوب شفهي يلائم مستويات المتعلمين من أجل تحقيق أهداف الدرس، ويلتزم فيها بالإعداد المسبق والتدرج والتوازن في العرض، والتوقف المخطط أثناءها وإثارة الأسئلة وحرية المناقشة المنظمة، واستخدام الوسائل وتقنيات التعليم، والتقويم والمتابعة كلما كان ذلك ممكنا ومحققا للأهداف.

المحاضرة التقليدية: أو (المحاضرة المعتادة): تذكر (الطناوي، عفت، ٢٠١١ م، ١٦٨) بأنها: " قيام المعلم بإلقاء المعلومات المتضمنة بالدرس على المتعلمين ليقوموا باستيعابها وحفظها، مستخدما في ذلك أسلوب الكلام طوال وقت الحصة مع الاستعانة أحيانا بالسبورة في أثناء الشرح.

ويُقصد بالمحاضرة التقليدية أو المحاضرة في هذه الدراسة: بأنها استخدام المعلم الأسلوب الشفهي لعرض موضوع معين يلتزم فيه بالإعداد المسبق والتدرج والتوازن ويلائم مستويات المتعلمين ويحقق أهداف الدرس؛ مستخدماً في ذلك أسلوب الكلام طوال وقت الحصة مع الاستعانة أحيانا بالسبورة أثناء الشرح وتوجيه بعض الأسئلة للمتعلمين، وعليهم أن يقوموا باستيعابها وحفظها.

التعلم النشط (ماهيته واستراتيجياته):

إن التسارع الكبير والتطورات المتلاحقة في مجالات المعرفة والعلم وتقنياتهما فرض تحديات كثيرة على الجميع جعلت الأفراد يتلمسون احتياجاتهم بينها وفرضت عليهم ضرورة الأخذ بقدر منها وإعادة النظر في طرق التفكير لكي يعايشوا ويوظفوا هذه المتغيرات المتسارعة ويواكبوا العصر، لكن ذلك يجب أن يتم مع المحافظة على الثوابت والقيم والانتماء، ومناهج التعليم معنية بشكل مباشر في تلمس الاحتياجات ومواكبة المستجدات والأخذ بالنظرة الحديثة للعلم وأنه ليس مجرد نتاج معرفي فقط وإنما عمليات بحث واستقصاء بطرق علمية توصل إلى المعرفة وتدركها وتأخذ بالجديد منها وتوظيفه بما يحقق نواتج تعلم أفضل.

وبالنظر لذلك فإن البحث في الإستراتيجيات الحديثة للتعليم والتدريس والتعلم بات أمرا ضروريا، حيث تؤكد الدراسات على أهمية استخدام الإستراتيجيات الحديثة التي تركز على إيجابية المتعلمين ونشاطهم وتجعلهم محور العملية التعليمية، لذلك فإن المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس " يسعون إلى التوصل إلى إستراتيجيات وطرق وأساليب تساعد المعلم على إدارة الموقف التعليمي بنجاح " (اليحيى وسالم، ٢٠٠٠م، ٢١٨)، ومن ذلك إستراتيجيات التعلم النشط

والتي تتلخص أهميتها في رفع مستوى التحصيل وتطوير قدرة المتعلمين، وتجعل اتجاهاتهم إيجابية نحو التعلم من خلال المقررات التي يتعلمونها، وتنمى قدراتهم على مهارات التفكير العليا والتفكير الناقد، وعلى استخدام ما تعلموه وتطبيقه في مجالات الحياة المختلفة، ومن تلك الإستراتيجيات التعلم التعاوني، والتعلم الذاتي، والمحاضرة المعدلة، وسيتناولها الباحث هنا بشيء من الاختصار:

إستراتيجية التعلم الذاتي: يذكر اللقاني (١٩٨٩ م، ج ٢، ١١٠) بأنها " تعتمد على نشاط المتعلم بمجهوده الذاتي الذي يتوافق مع سرعته وقدراته الخاصة مستخدما في ذلك ما أسفرت عنه التكنولوجيا من مواد مبرمجة، ووسائل تعليمية، وأشرطة فيدو وبرامج تلفزيونية ومسجلات، وذلك لتحقيق مستويات أفضل من النماء والارتقاء لتحقيق أهداف تربوية منشودة "، ويمكن القول بأنه ذلك النوع من التعلم الذي يتحقق نتيجة لتعليم الفرد نفسه بنفسه من مصادر التعلم المختلفة، واستخدامها كإستراتيجية تدريسية في المجال الصفي يُقصد بها مجموعة من الإجراءات لإدارة عملية التعلم بحيث يندمج المتعلم بمفردة بالقيام بمهام تعليمية تتناسب مع قدراته الخاصة وحاجاته ومستوياته المعرفية والعقلية والمهارية، بشكل مخطط من المعلم وبتوجيهه وإشرافه، كأن يكلف المتعلم باختيار مفردة من مفردات المقرر وإعدادها وإرسالها لبريد المعلم فتنفيذها أمام المتعلمين وتعديلها وإرسالها إلكترونيا لموقع مجموعة التعلم، أو غيره مما يحقق الأهداف الخاصة للمحاضرة ويزيد من النواتج التعليمية، وهذا النوع من التعلم تؤكد أهميته البحوث النفسية والتربوية وتعده طريقة لإدارة عملية التعليم والتعلم وتنظيمها بحيث يندمج المتعلم في نشاطات تعليمية تناسب حاجاته ونموه العقلي وأسلوب تعلمه، وتذكر (الفتلاوي، ٢٠١٠م، ١٣٠) " أن تفريد التعليم أو الاهتمام بالمتعلمين أفرادا لهم خصوصياتهم لم يكن وليد تطور تربوي معين أو فترة زمنية معينة وأن سقراط (٤٧٠ - ٣٩٩ ق. م)، وأفلاطون (٤٢٧ – ٣٤٧ ق. م)، وأرسطو (٣٨٤ – ٣٢٢ ق. م) اهتموا بالفروق الفردية وبضرورة التركيز على قدرات المتعلم باعتباره شخصية متميزة، وأن التعليم الفردي استخدم في التربية الإسلامية حيث ركز المربون المسلمون على العناية بكل متعلم وفق قدراته واستعداداته، كما وأن المتعلم النابغ لا يتعلم بالأسلوب وبالمواد الدراسية التي يتعلم بها الآخرون.

إستراتيجية التعلم التعاوني: " تعرف بأنها استراتيجية تدريس تعتمد على مبدأ تعلم الطلاب في الصف لموضوع دراسي معين في صورة مجموعات تعاونية صغيرة بغية تحقيق أهداف أكاديمية وأهداف لتنمية المهارات التعاونية ". (زيتون، ٢٠٠٩ م، ٢٧٦)، ويعرفها (المعيقل،

١٤٢٣هـ، ١٧) بأنها " استراتيجية التدريس المتضمنة عمل الطلاب مع بعضهم في فرق من أفراد بخلفيات متنوعة؛ من أجل إنجاز مهامات وأنشطة تعليمية مخططة ومنفذة تحت إشراف وقيادة المعلم بغية تحقيق أهداف أكاديمية واجتماعية وشخصية "، ويعرفها (زايد، ٢٠٠٧م، ٢٠) بأنها " إيجاد هيكلة تنظيمية لعمل مجموعة التلاميذ بحيث ينغمس كل أعضاء المجموعة في التعلم وفق أدوار واضحة محددة، مع تأكيد أن كل عضو في المجموعة يتعلم المادة العلمية "، ويذكر (لويد وآخرون، ٢٠١٠م، ٣٠٦) أنه " في التعلم التعاوني يقوم المعلم بإدخال جزء يسير من المدخلات؛ أي المادة المطلوب تعلمها، ويقابل ذلك جزء ضخم أكبر بكثير من حرية الطالب لأن يستكشف التعلم بنفسه؛ أي أن المعلم يحدد المهمة المطلوبة ويوضحها، ولكن المجموعة هي التي تقرر كيفية البحث عن الذي يقوم به الميسّر، إن هدف العمل التعاوني هو أن تتعلم من خلال التعاون والتفاعل والإنجاز لما تكلف به من مهام مع غيرك "، والتشارك والتعاون من عوامل النجاح حيث يقول (د. و. وجونسون، و ر. ت. جونسون، ٢٠٠٩م) كما يذكر (دين، سيري بي، وآخرون، ٢٠١٢م، ٧٣): " ويساعد التعلم التعاوني على إرساء النجاح للطلاب في عالم يعتمد على التشارك والتعاون "، ولن تجد سوى إستراتيجيات قليلة تحظى بمثل الأساس النظري الذي يحظى به التعلم التعاوني "، ويمكن أن يتخذ التعلم التعاوني عدة أشكال من مثل عمل الفريق حيث يتم تقسيم العمل وحيث يجري التعلم من الأقران مما يسهم في تعلم كامل أفراد المجموعة وهذا بدوره يساهم في إنجاز المشروع من كامل الأفراد ، ومع ذلك فهو من أكثر الممارسات الصفية التي أسيء فهمها (انتل، جنكنز، وفاداسي، ١٩٩٨م، كوتيسيليني، ٢٠٠٩م) " (دين، سيري بي، وآخرون، ٢٠١٢م، ٧٣)، وتطبيقها وينبع بعض اللبس الذي يكتنف تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني من الطرق المختلفة التي يعرفه المختصون بها، ومن ثم ينعكس ذلك على تطبيقه في قاعات الدرس، لذا كان من المهم رصد عناصر تعريفه، فـ (فجنسون، وجنسون، ١٩٩٩م) كما يذكر (دين، سيري بي، وآخرون، ٢٠١٢، ٧٤) يحددان خمسة عناصر لتعريفه هي: الاعتماد المتبادل الإيجابي، والتفاعل المشجع وجها لوجه، والمحاسبية الفردية ومحاسبية المجموعة، والمهارات بين الشخصية ومهارات المجموعة الصغيرة، ومعالجة المجموعة، ويمكن بيان هذه العناصر الخمسة وفق الجدول (١):

جدول (١) يبين أنموذج عناصر التعلم التعاوني

العنصر	الهدف	المتضمن التدريسي
الاعتماد المتبادل الإيجابي.	التأكد من نجاح الفرد يشجع نجاح أعضاء المجموعة الآخرين.	تأسيس بنية هدف تعاونية، ومواد موزعة بالتساوي، ومساعدة الطلاب على تطوير إحساس بالمصير " نسبح معا أو نغرق معا ".
تفاعل التشجيع وجها لوجه.	يشجع الأفراد وينشطون الجهود للإنجاز، ويساعدون بعضهم على التعلم.	تشجيع المناقشة بين أعضاء المجموعة، وتعليم الطلاب أهمية الجهد، وكيفية تقدير جهود الآخرين.
محاسبية الفرد والمجموعة.	التأكد من أن كل أعضاء المجموعة يسهمون في تحقيق الهدف ويتعلمون كأفراد.	تأسيس حجم مجموعة أمثل، واستخدام تقويمات الأفراد، مساعدة الطلاب على فهم حاجة كل شخص للإسهام في نجاح المجموعة.
مهارات بين شخصية ومهارات المجموعة الصغيرة.	التأكد من أن كل أعضاء المجموعة يفهمون بوضوح المهارات الفعالة للمجموعة.	توفير تدريس في مطلع المهمة، وعلى امتدادها، للمهارات الفعالة للمجموعة مثل صنع القرارات، حل النزعات، القيادة، والثقة.
معالجة الجماعة	تشجيع تأمل الفرد والجماعة للمحافظة على فعالية الجماعة ونجاحها.	تخصيص وقت لتأمل الجماعة من خلال تزويدها ببنى مثل:أسئلة محددة، سجلات تعلم، أو جذوع جمل تركز على حسن أداء الفريق، بل وتحسين الأداء أكثر.

ويؤكد باحثون وممارسون آخرون بأن التعلم التعاوني استراتيجية تستخدم - بصورة عامة - واحداً أو أكثر من هذه العناصر الخمسة، ولكن ليست الخمسة معا، وهذا من أسباب اللبس وسوء الفهم في تطبيق هذه الإستراتيجية، وينقل (دين، سيري بي، وآخرون، ٢٠١٢م، ٧٥) أن (غويران، ١٩٩٩م، إنجام، ليفنجر، غريفز، وبكهام، ١٩٧٤م، لاتان، وليامز، وهاركنز ١٩٧٩م) يؤكدون على أن: " هناك عنصرين من العناصر الخمسة السابقة يبدوان أساسيين – أكثر من غيرهما – حتى يعتبر نشاطا تعليميا تعاونيا وهما: الاعتماد المتبادل الإيجابي، والمحاسبية الفردية، وبدون

هذين العنصرين، فإن بنى تعلم المجموعة يمكن أن تعوق – في الواقع – عملية التعلم "، لكن يجب أن يوفر التعلم التعاوني للطلاب فرصا كي يتفاعلوا بطرق تستحث تعلمهم وتعمقه، لكونه يقوم على زيادة التعلم من خلال تفاعل اجتماعي قصدي حسن التصميم، وكذلك يوفر بيئة صفية يستطيع الطلاب فيها التأمل في خبراتهم المكتسبة حديثا، ومعالجة ما تعلموه من خلال التحدث والاستماع الفاعل لأقرانهم وتطوير فهم مشترك حول موضوعات التعلم، وهذا يساعدهم على الاحتفاظ بما تعلموه، ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم، ويقوي عندهم آصرة الترابط والالتزام تجاه بعضهم، وهذا يفضي إلى مشاركة فاعلة وزيادة في الإنتاج وسرعة في الإنجاز، كل ذلك يتم عند رسم الأهداف بشكل مدروس، وتحديد الأدوار والمهام بصورة فاعلة، فكل يعرف دوره ويراعي الجميع المواعيد المحددة لإنجاز المهام بشكل تشاركي، لكن ذلك يجب أن يكون دون تفريط، فالطلاب يحتاجون لوقت كاف كي يمارسوا فرديا المهارة والعملية التي سيتمكنون منها، ويتم استخدام التقنيات في التعليم التعاوني بما يضمن الاعتماد المتبادل وكذلك محاسبة الفرد والمجموعة، وتظهر الدراسات كما يذكر (بيسلي، وآبثورب، ٢٠١٠م): أن فرص التعلم التعاوني – ذات التنظيم الجيد – تؤثر إيجابا على الإنجاز الأكاديمي، وكذلك على التكيف النفسي الاجتماعي، وتقدير الذات، والدافعية، والانخراط في المدرسة، وتقلل – في الوقت ذاته – من مشاعر العزلة الاجتماعية، وتوفر للطلاب فرصا للتعلم والقيادة في المجموعات التعاونية، وتساعدهم على تطوير المهارات الأساسية اللازمة للتعليم العالي، وللعمل فيما بعد، ويؤكد هذا المعنى سلافين كما ترجم له (سالم، ٢٠١٠م، ٣٨٩) " إن أحد أكبر فوائد التعلم التعاوني تتمثل في رفع مستوى تقدير الذات وببساطة يتعلم الطلاب أن لهم قيمة وأنهم مهمون وبهذا يرتفع مستوى تقدير الذات لديهم بسبب شعورهم بقيمتهم لدى أقرانهم وبسبب شعورهم بأنهم يحققون انجازات بالمعنى الدراسي وبالفعل إن الطلاب ينجزون بشكل أكبر في الفصول التعاونية مما ينجزون في الفصول التقليدية ".

ويتميز التعلم التعاوني عن التقليدي بعدد من الخصائص من أبرزها كما تذكر (زبيدة قرني، ٢٠١٢، ٦٩ -٧١): التفاعل الإيجابي. ..، والمسؤولية الفردية. ..، والخصائص الشخصية لأعضاء المجموعة. ..، وقيادة المجموعة. ..، والتدعيم والتشجيع. ..، وتنمية المهارات الاجتماعية. ..، وتقييم المجموعة: أن على المجموعة تقييم أدائها ومناقشة مدى تحقق الأهداف، وبإمكان المتعلمين أن يبينوا هذه التقييمات خلال نقاش صغير أو بتزويد المعلم بتقارير مكتوبة عن تقدمهم، ويجدر بالذكر ما تذكره (الحريشي، والغامدي، ٢٠٠٨م، ١٩ - ٢٠): إن إستراتيجية التعلم التعاوني ليست

جديدة، فجذور هذه الإستراتيجية التي تؤكد على التعاون والتآزر والتضامن إسلامية، يجب أن نؤكد عليها ونحتفظ بحق السبق إليها، حيث نبه إليها القرآن الكريم في أكثر من موضع. ..، ووردت في السنة النبوية. ..، وتجسد التعاون في الدروس التي نظمها الصحابة والمسلمون الأوائل في المساجد على هيئة حلقات تعليمية اعتمدت جوهر التعلم التعاوني الذي ينادي به المربون الغربيون يومنا هذا.

المحاضرة التقليدية (العادية): تعد من أوائل الطرائق المستخدمة في التدريس، وتعتمد على المعلم حيث ينقل المعلومات بصورة لفظية شفوية ولهذه الطريقة كما تذكر (الفتلاوي، ٢٠١٠م، ٩٢) " تسميات عدة، فتسمى الطريقة التفسيرية أو التقليدية أو الإخبارية، وحينا بالمحاضرة، وتقوم أساسا على مبدأ الإلقاء المباشر والشرح أو التوضيح أو العرض النظري للمادة من جانب المعلم أما المتعلم فهو مستمع لما يلقيه المعلم من مادة علمية "، وتعد المحاضرة نموذجا تقليديا للتدريس الجامعي حيث يذكر (إكسلي، دينيك، ٢٠٠٩م، ١) ذلك بقولهما: " تعد المحاضرة التي تقدم لمئات الطلاب في قاعة المحاضرات، نموذجا تقليديا للتدريس الجامعي، حيث يسمى أعضاء هيئة التدريس في بريطانيا محاضرين (Lecturers) وهو مصطلح مشتق من المفردة اللاتينية (Lecture) وتعني (يقرأ بصوت عال). .. ويقوم الطلاب بنسخ ما يقول كلمة بكلمة، ولا تزال عملية التدوين من المهام الرئيسة في محاضرات التعليم العالي "، فغالبا ما ينظر للمحاضرة على أنها مثال للتعليم بالتلقين والذي لا يتفاعل الطلاب من خلاله سوى بالاستماع وتسجيل الملاحظات، ويؤكد الكثير من التربويين على أن طريقة المحاضرة هي الشائعة في التدريس لمستويات التعليم المختلفة، وقد اتفقت نتائج العديد من الدراسات مع تلك التأكيدات منها دراسة محمد (١٩٩٨م) والتي أكدت أن أكثر طرق التدريس شيوعا هي طريقة المحاضرة " (الفتلاوي، ٢٠١٠م، ٩٣)، فالمحاضرة " تعتبر إحدى الطرق التي يستخدم فيها الجانب النظري من سلوك المعلم لتحقيق الأهداف المطلوبة، وتكون فيها عملية الاتصال في معظم الأحيان من المعلم إلى المتعلم الذي يتلقى ما نقل إليه من معلومات، ولكي يقوم المعلم باستخدام طريقة المحاضرة، فإن هناك خطوات مرتبة يمكن أن يتبعها وهي: تحديد موضوع المحاضرة والغرض منها وما تحتويه من نقاط فرعية ومصطلحات، ثم شرح النقاط الفرعية والربط بينها وإظهار ما بينها من علاقات، وحل ما قد ينشأ من اعتراضات من جانب المتعلمين والإجابة على أسئلتهم، ثم تلخيص النقاط والأفكار التي جاءت في المحاضرة " (عواطف عبد الحميد، ٢٠١٠، ٦٧) ويذكر (بدوي،٢٠١١ م، ٢٤١) أنه: " رغم

أن مصطلح المحاضرة يستخدم عادة في سياق التعليم الجامعي والتدريب فإننا نأخذه على أنه يغطي أي موقف يتحدث فيه المعلم أو المدرب مع (أو في) صف من التلاميذ أو الطلاب أو المتدربين "، وقد أرجعت (الفتلاوي، ٢٠١٠م، ٩٣) " شيوع وشعبية طريقة المحاضرة في التعليم إلى عوامل عدة يمكن أن يكون من أبرزها: كثرة أعداد الطلاب في القاعات الدراسية، والالتزام بالكتب المنهجية، أكثر ضبطا للصف، وجود مفردات تقليدية، ضعف رغبة الطلاب بالمشاركة في عملية التعليم والتعلم "، وقد يضاف إلى ذلك ضيق وقت المحاضرة إذا ما ربط بتوصيف للمقرر ومفرداته المطلوب إنجازها خلال وقت محدد، لكن من مزايا المحاضرة أنها تساعد على تغطية حجم كبير من المادة الدراسية المقررة من جهة، ومن جهة أخرى لا تتطلب الانتقال إلى مختبرات ولا استخدام تقنيات ولا شراء مواد وأدوات وأجهزة وإنشاء مختبرات تعجز الإمكانات في أحيان كثيرة عن توفيرها وبالشكل المناسب، وقد لا يُدرك دور هذه التجهيزات في تحقيق أهداف التعليم ونواتجه، كما أن " المحاضرة تستخدم في مجالات عديدة منها: تقديم الموضوعات الجديدة، وتلخيص ما سبق تعلمه، وتوجيه وإرشاد المتعلم إلى مصادر المعرفة، وتوضيح أداء عمل أو مهارة لفظيا، وتوضيح عمل الأجهزة والمعدات المختبرية، وشرح المعلومات الغامضة والحقائق الصعبة، ونقل خبرات المعلم إلى المتعلم فيضيف خبرات ومعلومات فضلا عن المعلومات المحددة في الكتب المقررة، وتلخيص النتائج وتنظيم الأفكار المستخلصة من النشاطات العلمية وسرد القصص، لكن من أهم الانتقادات التي توجه لها أنها لا توفر الجانب العلمي التطبيقي لأداء المهارات العلمية للمتعلم، كما أنها تركز على المجال المعرفي من الأهداف وإهمالها للمجال الوجداني و المهاري، كما أنها تثير الملل في نفوس المتعلمين نتيجة تمادي المعلم في استخدامها، فضلا عن حرمان المتعلم من الدور الإيجابي في التعلم فهو متلق للمعرفة والإرشاد ". (الفتلاوي، ٢٠١٠م، ٩٣ - ٩٤). إلا أن إدخال إستراتيجيات التعلم النشط في التعليم بشكل عام وفي التعليم العالي بشكل خاص في السنوات الأخيرة أصبح أكثر شيوعا، وهذا يعكس فهما أكبر لعملية التعلم، مستمدا من البحوث التربوية وعلم النفس المعرفي، إن التعلم النشط الذي يتضمن أنشطة وإستراتيجيات مختلفة، وأشكالا للتفاعل يظهر دعما أعمق للتعلم، جعل هناك ابتعاد عن إلقاء المحاضرات التقليدية، إن هذه التحولات تشكل تحديا للمعلم التقليدي، وتعني أنه لابد له من اكتساب مجال أوسع من مهارات التدريس، ولابد له أن يكون مؤهلا في أساليب التعلم والتعليم بمختلف أنواعها ومجالاتها، فبدلا من أنه هو محور العملية التعليمة وهو مصدر المعرفة وناقلها وملقنها للمتعلمين فقد تحول دوره إلى مرشد وموجه، وبالرغم من ذلك

فينبغي أن لا يغيب عن البال حقيقة أن المعلم يقوم بدور مهم هو أنه قدوة، يشير (برغن، ٢٠٠٦م) إلى ذلك بقوله " يستفيد الطلاب من رؤية المعلم متجسدا في متعلم خبير يقوم بتدريس ما تعلمه " (إكسلي، دينيك، ٢٠٠٩م، ٣).

إن المحاضر الخبير الذي يعرض مفاهيم مهمة من المعارف الحديثة بطريقة محفزة ومشوقة، يقدم من الإبداع الفكري ما يأسر ويلهم عقول مستمعيه، إن ذلك العرض للمعرفة والذي يتم من خلال الشرح، هو بحد ذاته تجربة تعليمية قيمة لكل طلاب التعليم العالي، ويرى (إكسلي، دينيك، ٢٠٠٩م، ٥- ٦) " إن المحاضرة العادية تبدو مناسبة أكثر لتدريس الحقائق ولاستيعاب المفاهيم" لكنه يذكر: " أن بعض المعلمين قد يجادل بأنه يمكن تدريس مهارات التطبيق والاستخدام أو مهارات حل المشكلات والتقييم باستخدام المحاضرة، ولا شك أنه يمكن للطلاب مراقبة المحاضر في أثناء المحاضرة العادية منكبا على تطبيق المعارف وحل المشكلات بل وحتى منخرطا بكل جوارحه في هذه العملية وبالتالي فهناك اكتساب إدراكي ما، إلا أن هناك فرقا كبيرا بين تدريس تطبيق المعارف وحل المشكلات وتطبيق الطلاب لذلك بأنفسهم، فتلك المهارات يمكن دعمها أكثر من خلال تدريس مجموعات صغيرة من المتعلمين.

المحاضرة المعدلة: يذكر (سعادة، وآخرون: ٢٠١١ م، ١٦٣) بأنها: عملية تطعيم المحاضرة التقليدية والتي تستمر لفترة تصل إلى مابين (٥٠ - ٦٠) دقيقة، بطرح عدد من الأسئلة ومناقشتها مع الطلبة تعد الخطوة لأولى التي يمكن أخذها في الحسبان لتنشيط المحاضرة أو العمل على تفعيلها وأن تستهل بأنشطة التحفيز الذهني المتعلقة بالقضايا التي لم يتم حلها في المحاضرات السابقة، أو بإعطاء الطلبة فرصة لطرح أسئلة حول القراءات التي أنجزوها أو الفرضيات التي طرحوها حول بحث أو دراسة، وهنا يمكن للمحاضر التعامل مع هذه القضايا والأسئلة والفرضيات أثناء تقديمه للموضوع الجديد، وبذلك يمكن أن يتم تعديل أسلوب المحاضرة القديم والذي يعد أسلوبا من أساليب طريقة الإلقاء بما يسمح للمتعلمين بفهم واستيعاب الأفكار الرئيسة للعرض وذلك بتطعيمها ببعض الأسئلة والمناقشات، والممارسات التي يمكن من خلالها جعل التعلم نشطاً، ومن ذلك:

- السماح للمتعلمين بالتأمل في ما يدور من أفكار رئيسة، كأن يسأل المحاضر ما الأفكار الرئيسة التي تم تعلمها؟ ما الأفكار التي تقترح إضافتها لتحقيق أهداف التعلم؟ وهذا ما يؤكد عليه التعلم النشط بأن يسهم المتعلم من خلاله في رسم أهداف تعلمه بنفسه.

- تقسيم المحاضرة إلى جزأين يتخللهما مناقشات في مجموعات صغيرة حول موضوع المحاضرة فيمارس الطلاب من خلال التفاوض مع أقرانهم وأستاذهم بناء التعلم.
- عرض شفوي لمدة 20 - 30 دقيقة (دون السماح للمتعلمين بكتابة ملاحظات) ثم يترك للمتعلمين خمس دقائق لكتابة ما تعلموه في هذه المحاضرة، ثم يوزعون في الوقت المتبقي في مجموعات للتأمل ومناقشة ما تعلموه.

وبهذا يمكن تنشيط المحاضرة التقليدية وجعلها استراتيجية من إستراتيجيات التعلم النشط يؤكد هذا المعنى (سعادة، وآخرون، ٢٠١١م، ١٤٠ -١٤١): بقوله " إن التعلم النشط لا يعني بأنه لا مجال للمعلم كي يستخدم المحاضرة مع الطلاب داخل الحجرة الدراسية، فالمحاضرة من بين أكثر الطرق شيوعا في إيصال المعلومات إلى الطلاب أو الحضور، وأن الشيء الأساس للمحاضرة في التعلم النشط يتمثل في شد انتباه الطلاب عن طريق التنويع في طرائق التدريس المستخدمة، وطرح الأمثلة، واستخدام الوسائل التعليمية المتنوعة، وربط موضوع المحاضرة بحياة الطلاب اليومية، كما ينبغي التركيز على أن المحاضرة ليست الطريقة الوحيدة لتوصيل المعلومات إلى الطلاب الذين يتعلمون أصلا بطرق تعليمية مختلفة داخل الحجرة الدراسية الواحدة "، ومن هنا فإن مجموعة من الإجراءات لإدارة عملية التعلم داخل الصف التي يتولى المعلم فيها عرض موضوع معين بأسلوب شفهي يلائم مستويات المتعلمين من أجل تحقيق أهداف الدرس، ويلتزم فيها بالإعداد المسبق والتدرج والتوازن في العرض، والتوقف المخطط أثناءها وإثارة الأسئلة وحرية المناقشة المنظمة، واستخدام الوسائل وتقنيات التعليم، والتقويم والمتابعة كلما كان ذلك ممكنا ومحققا للأهداف، يمكن أن يعد ذلك تعلما نشطا ويكون تعديلا على المحاضرة التقليدية بما ينشطها ويخلصها أو يقلل من السلبيات والانتقادات التي توجه لها، ويؤكد ذلك (إكسلي ودينيك، ٢٠٠٩م، ١٣) بقوله: " إنه يمكن توسيع نطاق المحاضرة باستخدام أساليب التعلم النشط وبتشجيع الطلاب للاندماج تفاعليا مع المقرر الدراسي ومع المحاضر ومع بعضهم البعض في قاعة المحاضرة، حيث لا تزال المحاضرة حجر أساس في العديد من مقررات التعليم العالي، ومن المرجح أن تبقى كذلك نظرا لتزايد أعداد الطلاب، ليس من الضروري أن تكون محددة من ناحية إمكانيات التعلم كما يصفها بعض الباحثين أمثال بلاي، بل من الممكن من خلال المزج بين أشكال التدريس المختلفة نقل استراتيجيات التدريس الأكثر تفاعلا ومنطقية لقاعة المحاضرات وتوسيع النطاق لإمكانيات تعلم أكبر في المحاضرة "، وحيث إن للمحاضرة أنماطاً مختلفة كما تذكر (الفتلاوي، ٢٠١٠م، ٩٤ - ٩٦) من

بينها: ١- المحاضرة (الرسمية) المباشرة أو اللفظية المجردة. ٢- المحاضرة المدعمة بالوسائل التعليمية.

٣- المحاضرة العرض التوضيحي(التعليمي)٤- المحاضرة الإلقاء مع استخدام السبورة.

٥- المحاضرة – السؤال. ٦- المحاضرة - النقاش.

٧- المحاضرة – التطبيق. ٨- المحاضرة – التسميع.

٩- المحاضرة بأسلوب أخذ الملاحظات المنظمة.

و يمكن أن تستخدم هذه الأنماط مجتمعة أو منفردة بحسب الحال وبحسب ما يضمن تحقيق الأهداف، بل إنه يمكن استخدام العديد من الاستراتيجيات الأخرى بجانب هذه الأنماط والتي تساعد في بناء بيئة تعلم نشط، لكن المدى الذي يستطيع فيه المحاضر الناجح إدخال تغيير على أساليبه التدريسية الحالية يعتمد على الاستراتيجية التي سيختارها، ومع أنه يمكن دمج بعض أساليب التعلم النشط مع أسلوب المحاضرة العادية، إلا أنه يجب التأكد من أن هذا الأسلوب الذي اختاره سيكون ناجحا، وإذا قرر المحاضر تجاهل أسلوب المحاضرة فإن عليه أن يوفر للطلاب بيئة تعليمية بديلة، ومع ذلك فإن هناك مجموعة من استراتجيات التعلم النشط المفيدة للمحاضر في تفعيل محاضرته كي تحقق الأهداف التربوية المنشودة حيث يذكر (سعادة، وآخرون،٢٠١١م، ١٦٩-١٧) أن هذه الاستراتيجيات تتمثل في الآتي:

١- استراتيجية طرح الأسئلة وأسلوب المحاضرة. ٢- استراتجية العصف الذهني وأسلوب المحاضرة.

٣- الاختبارات الطويلة والامتحانات القصيرة وأسلوب المحاضرة. ٤- تدريس الأقران وأسلوب المحاضرة.

٥- استخدام تقنية النقطة الأكثر غموضا أو تشويشا في المحاضرة.

ولذا فإن المحاضر الواعي النشط عليه أن يكون ماهرا في الأخذ من تلك الأنماط وهذه الاستراتيجيات بشكل يضمن تحقق أهداف محاضرته، والتي يسعى غالب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات إلى تطبيقها وصولا بأدائهم إلى الأفضل، فدراسة العنزي (٢٠١٢م) مثلا توصلت إلى أن أعضاء هيئة التدريس يمارسون إستراتيجية المحاضرة المعدلة بدرجة فاقت كل الاستراتيجيات الأخرى، وحتى ندعم هذه الممارسات بشكل جيد فإنه من المهم كما يذكر (إكسلي ودينيك، ٢٠٠٩م، ١٢) مراعاة أنه: ١- ينبغي أن يحصل المحاضرون على شيء من التدريب الأساسي في مهارات

التدريس والتقديم، كما يجب أن يتحلوا بالكفاءة في استخدام وسائل التدريس السمعية والبصرية المختلفة.

٢- ينبغي أن يكونوا قادرين على تنظيم وترتيب المحاضرة وأن يتمتعوا بوعي كاف بفن إدارة الوقت.

٣- ينبغي أن يظهر المحاضرون الحماس لتخصصهم، وأن يوصلوا هذا الحماس لطلابهم من خلال العرض المشوق والمحفز.

ومن هنا فإن قدرة أعضاء هيئة التدريس والمحاضرين على إيصال رسالتهم بوضوح وتنظيمهم للمقرر واستخدام مجموعة واسعة من وسائل وتقنيات التعليم، ليست إلا مهارات ينبغي عليهم ممارستها وتطويرها إذا ما أرادوا الانتقال من المحاضرة العادية (التقليدية) إلى استراتيجية المحاضرة المعدلة ليطبقوا تعلما نشطا محققا لنواتج تعلم أفضل وللأهداف المنشودة ولمعايير الجودة في أدائهم.

الدراسات السابقة:

اقتصر الباحث على إيراد الدراسات وثيقة الصلة بهذه الدراسة بشكل مباشر، والتي وظفها في جانب من جوانبها المهمة وهذه الدراسات هي:

دراسة كريستيانسون وفيشر (١٩٩٩م): Chirstianason & Fisher)، (1999 وهدفت الدراسة إلى المقارنة بين أداء مجموعتين إحداهن طبق عليها التعلم النشط باستخدام التعليم التعاوني (مجموعات المناقشة الصغيرة داخل المجموعة)، والأخرى اعتمدت على التدريس التقليدي، واستخدمت المنهج التجريبي، وقد توصلت إلى فعالية مجموعة التعلم النشط مقارنة بالتدريس التقليدي للمجموعة الأخرى، وذلك في الفهم الصحيح والدقيق للمفاهيم المتضمنة في موضوعات التعلم، وأوصت هذه الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات حول التعلم النشط في المراحل التعليمية المختلفة وفي مختلف مجالات التعلم.

وهدفت دراسة جنيفر (٢٠٠٥م): (Jennifer, 2005) إلى التعرف على أثر بعض استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل واتجاه الطلاب نحو المقررات، واستخدمت المنهج التجريبي، وتوصلت إلى أن لهذه الاستراتيجيات تأثير إيجابي في تحصيل الطلاب في بعض المقررات ولصالح المجموعة التجريبية، كما أن اتجاه الطلاب في المجموعة التجريبية إيجابي

ويفوق اتجاهات طلاب المجموعة الضابطة بنسبة قليلة، لكن لا يوجد فرق دال إحصائياً بينهما في الاتجاه نحو المقررات.

أما دراسة هول وليبيرمان (٢٠٠٤م): (Hall& Lieberman, 2004) فقد هدفت إلى دراسة الأثر في التنوع باستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، واستخدمت الدراسة عدداً من استراتيجيات التعلم النشط تمثلت في (استراتيجية فكر، زاوج، شارك، وخلية التعلم، وبناء وإعداد خرائط المفاهيم، والعصف الذهني) على من مجموعة الطلاب وقد توصلت الدراسة إلى وجود أثر كبير لتنوع استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة بالنسبة لاكتساب المفاهيم والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل على عينة الدراسة، بينما لم تكن النتائج دالة إحصائياً بالنسبة لتحسين مستوى تقدير المتعلمين لذواتهم.

وهدفت دراسة اليتيم (٢٠٠٩م) إلى بحث أثر تكامل استراتيجيتين تستندان إلى فرضيات النظرية البنائية (استراتيجية دورة التعلم، وخارطة المفاهيم) في إدراكات الطلاب للبيئة التعليمية الصفية، وللإجابة عن السؤال: هل يختلف أثر استراتيجية التدريس التي تكامل بين استراتيجية الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم عن أثر كل من إستراتيجيتي الخارطة المفاهيمية ودورة التعلم منفردتين في إدراكات الطلاب للبيئة التعليمية الصفية؟، واختيرت عينة قصدية مكونة من (٢٥٠) طالبا وطالبة من الصف السابع موزعين على ثلاث شعب في مدرسة للطلاب وثلاث شعب للطالبات، بحيث درست كل شعبة في كل مدرسة بإحدى الاستراتيجيات الثلاث، وتوزعت الشعب على الاستراتيجيات بالطريقة العشوائية البسيطة واستخدمت استبانة البيئة التعليمية البنائية والتي تكونت من (٢٣) فقرة موزعة على أربعة مقاييس فرعية هي: (الملائمة الشخصية، وتفاوض الطلاب، والضبط المشترك، والصوت الناقد)، كما تم إعداد برنامج تدريسي للإستراتيجيات الثلاث، احتوى على مخططات الدروس للفصول الثلاثة في الوحدة المختارة (الخصائص المادية للمادة)، بالإضافة إلى الخرائط المفاهيمية وأوراق العمل، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاستراتيجية التكاملية وإستراتيجيتي الخرائط المفاهيمية ودورة التعلم من حيث أثرها في إدراكات الطلاب للبيئة التعلمية الصفية، كما ظهرت فروق ذات دلالة بينها في المقياس الفرعي (الملائمة الشخصية) حيث تفوقت الإستراتيجيتان التكاملية ودورة التعلم، وأوصت الدراسة الباحثين بضرورة التوسع في مجال الاستراتيجيات التكاملية، وتطوير الطرق التوالفية التي تجمع

بين أكثر من استراتيجية واحدة، وأكدت أن هذا المنحى يعد بنتائج إيجابية في مجال تطوير الأبحاث والدراسات التربوية، كما أكدت على أهمية تطبيق الاستراتيجيات البنائية في التدريس بالشكل الصحيح.

وكذلك هدفت دراسة الجهيمي (٢٠١٠م): إلى التعرف على فعالية تدريس مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١) باستخدام استراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب المستوى السادس في كلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية عند المستويات المعرفية لبلوم واتجاهاتهم نحو المقرر، وطبقت المنهج شبه التجريبي، و تم تطبيق الاختبار التحصيلي (قبلي، بعدي) على المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وكذلك مقياس الاتجاه (قبلي، بعدي)، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار، باستخدام استراتيجية العصف الذهني في المستويات المعرفية عند بلوم لصالح درجات التطبيق البعدي ولصالح درجات المجموعة التجريبية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في تطبيق مقياس الاتجاه القبلي والبعدي نحو المقرر، لكن توجد علاقة ارتباطية بين تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو المقرر، أي كلما ارتفع التحصيل زاد اتجاه الطلاب نحو المقرر، وأوصت الدراسة بالاهتمام بالاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تساعد على التحصيل وتنمية قدرات التفكير المختلفة، وبناء الاتجاهات الإيجابية نحو المقررات الدراسية لدى المتعلمين، واقترحت عددا من الدراسات المستقبلية التي تقارن بين الاستراتيجيات المختلفة في تدريس المقررات.

وهدفت دراسة العنزي (٢٠١٢م): إلى معرفة درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في التعليم الموازي لاستراتيجيات التعلم النشط، وكانت أداة الدراسة التي استخدمتها هي الاستبانة والتي طبقت على عينة من طلاب بعض التخصصات في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وهي: (علم النفس، وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، والمناهج وطرق التدريس، والإدارة والتخطيط، وأصول التربية والتربية الإسلامية)، أخذت بالطريقة العشوائية وكان عدد أفرادها (٢٢١)، وتوصلت الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس في التعليم الموازي يمارسون إستراتيجيات التعلم النشط بدرجات متفاوتة جاءت كلها فوق المتوسط فيما عدا استراتيجية العصف الذهني فقد جاءت بدرجة متوسطة، وقد حصلت إستراتيجية المحاضرة المعدلة على أعلى

المتوسطات بلغ (٣.٥٦)، وتليها إستراتيجية التعليم التعاوني (٣.٤٧) فإستراتيجية المناقشة والحوار النشط (٣.٢٤)، فإستراتيجية العصف الذهني (٣.٠٦)، وقد أوصت الدراسة بضرورة عقد ندوات وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس في التعليم الموازي في بعض إستراتيجيات التعلم النشط التي تتفق مع حاجات ومتطلبات التعليم العالي وتتوافق وفلسفة التعلم النشط.

أما دراسة سليمان (٢٠١٣م): فهدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات التعلم النشط (استراتيجية خرائط الشكل v، و استراتيجية kwl، و استراتيجية جيسكو) لدى عضوات هيئة التدريس بكلية العلوم بجامعة الطائف، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي القائم على مجموعة واحدة بتطبيق (قبلي وبعدي) وتمثلت العينة من (١٣) عضوة هيئة تدريس بكلية العلوم قدم لهن برنامج تدريبي حول التعلم النشط وتم قياس أدائهن القبلي والبعدي بواسطة مقياس الأداء لمهارات استراتيجيات التعلم النشط، وأظهرت نتائج الدراسة أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي أداء عضوات هيئة التدريس على مقياس الأداء لمهارات التعلم النشط قبل تعرضهن للبرنامج التدريبي المقترح وبعده لصالح التطبيق البعدي، وقد أوصت الدراسة بإعادة النظر في برامج تدريب عضو هيئة التدريس التي تتم حاليا وضرورة تطويرها بما يتمشى مع متطلبات العصر الحالي، واقترحت إعداد برنامج مقترح لاستراتيجيات أخرى للتعلم النشط المتمركز حول الطالب.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض هذه الدراسات يتبين أن دراسة كريستيانسون وفيشر توصلت إلى فعالية مجموعة التعلم النشط مقارنة بالتدريس التقليدي، وذلك في الفهم الصحيح والدقيق للمفاهيم المتضمنة في موضوعات التعلم، وكذلك توصلت دراسة جنيفر إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط كان له تأثير إيجابي في تحصيل الطلاب، كما أن اتجاه الطلاب في المجموعة التجريبية إيجابي ويفوق اتجاهات طلاب المجموعة الضابطة، أما دراسة هول وليبيرمان فقد توصلت إلى وجود أثر كبير لتنوع استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة بالنسبة لاكتساب المفاهيم والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل، وأوصت دراسة اليتيم الباحثين بضرورة التوسع في مجال الاستراتيجيات التكاملية، وتطوير الطرق التوالفية التي تجمع بين أكثر من استراتيجية واحدة، وأكدت أن هذا المنحى يعد بنتائج إيجابية في مجال تطوير الأبحاث والدراسات التربوية، وأثبتت دراسة الجهيمي وجود علاقة ارتباطيه بين تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحوه المقرر، أي كلما

ارتفع التحصيل زاد اتجاه الطلاب نحو المقرر، وأوصت بالاهتمام بالاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تساعد على التحصيل وتنمية قدرات التفكير المختلفة، وبناء الاتجاهات الإيجابية نحو المقررات الدراسية لدى المتعلم، وتوصلت دراسة العنزي إلى أن أعضاء هيئة التدريس في التعليم الموازي يمارسون إستراتيجيات التعلم النشط بدرجات متفاوتة، وأوصت بضرورة عقد ندوات وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس في التعليم الموازي في بعض إستراتيجيات التعلم النشط التي تتفق مع حاجات ومتطلبات التعليم العالي وتتوافق وفلسفة التعلم النشط، أما دراسة سليمان فقد قدمت برنامجا تدريبيا حول التعلم النشط وطبقته وتم قياس الأداء قبليا و بعديا بواسطة مقياس أداء لمهارات استراتيجيات التعلم النشط بني لذلك، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق على مقياس الأداء لمهارات التعلم النشط (قبل وبعد) في أداء عضوات هيئة التدريس اللاتي طبق عليهن البرنامج التدريبي لصالح التطبيق البعدي، وأوصت بإعادة النظر في برامج تدريب عضو هيئة التدريس التي تتم حاليا وضرورة تطويرها بما يتمشى مع متطلبات العصر الحالي، واقترحت إعداد برنامج مقترح لاستراتيجيات أخرى للتعلم النشط المتمركز حول الطالب، إن أهمية التنويع باستخدام استراتيجيات التعلم المختلفة، وأهمية تطبيقها وتجريبها ومقارنتها وبالذات الاستراتيجيات التي تجعل المتعلمين هم محور العملية التعليمية، ومن أبرز هذه الاستراتيجيات استراتيجيات التعلم النشط التي تسهم في رفع مستوى تحصيلهم واكتسابهم المفاهيم والمهارات وتنمي لديهم مهارات التفكير العليا وتجعلهم دائمي الارتباط بما يتعلمون مما يؤثر إيجابياً على اتجاهاتهم نحو التعلم ويعزز في أنفسهم قيمته ويساهم في تطوير مهاراتهم الاجتماعية ويجعلهم أكثر إنتاجية وإدراكا لأدوارهم في بناء مجتمعاتهم ورفعة شأن أمتهم، حيث أكدت نتائج هذه الدراسات على أن التعلم وفق هذه الاستراتيجيات له أثر في دعم التعلم وزرع الثقة في نفوس المتعلمين حيث يتلقون من خلالها الكثير من التشجيع والدعم عندما يسلمون مسئولية قيادة عمليات التعلم بأنفسهم وتتاح الفرصة لهم لإبداء آرائهم والعمل بأنفسهم، وهذا ما تؤكده هذه الدراسات وغيرها في مجالها وأدبيات التعلم النشط من أن التعلم يحدث بشكل ناجح في تحقيق نواتج التعلم عندما يشترك المتعلمون في توليد المعرفة وتحمل مسؤوليات موجهة ومحددة ومحببة أثناء عمليات التعلم أكثر من استقبالها استقبالا جزئيا أو سلبيا أحيانا بحيث يكون دور المعلم الفاعل ميسراً للتعلم أكثر من أن يكون المصدر الأساس للمعرفة.

أما من حيث أوجه الشبه والاختلاف بين تلك الدراسات والدراسة الحالية فتتلخص بالتالي:

١- اتفقت الدراسات السابقة مع هذه الدراسة في استخدام المنهج شبه التجريبي منهجاً للدراسة وبناء على المنهج المتبع فقد اتفقت أيضا مع هذه الدراسة في استخدام الاختبار أداة للدراسة ماعدا دراسة اليتيم ودراسة العنزي والتي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة.

٢- اتفقت الدراسات السابقة مع هذه الدراسة على أهمية إستراتيجيات التعلم النشط والمقارنة بينها والتنوع في استخدامها وضرورة التعرف على أثر الاستخدام، كدراسة دراسة جنيفر (٢٠٠٥م) ودراسة الجهيمي (٢٠١٠م) والتي تعرفت على أثرها في التحصيل الدراسي ومقارنتها بالإستراتيجيات التقليدية وتعرفت كذلك على تأثيرها على الاتجاهات نحو المقررات، وكذلك كدراسة هول وليبيرمان (٢٠٠٤م) التي درست الأثر في التنوع باستخدام بعض الاستراتيجيات في اكتساب المفاهيم وتقدير الذات والاتجاه نحو إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وكذلك دراسة كريستيانسون وفيشر (١٩٩٩م) التي درست فعاليتها في تنمية المفاهيم و الفهم الصحيح والدقيق، ودراسة العنزي (٢٠١٢م) التي قاست درجة استخدام بعض هذه الإستراتيجيات في تدريس عدد من المواد الدراسية، ودراسة سليمان (٢٠١٣م) التي كشفت فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات التعلم النشط على أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت جميعها إلى أهمية هذه الاستراتيجيات وكشفت عن دورها في دعم التعلم وتعزيزه.

٣- اتفقت دراسة اليتيم (٢٠٠٩م) مع هذه الدراسة على أهمية التكامل بين استراتيجيات التدريس وخاصة الحديثة منها سعيا إلى تحسين التعلم ورفع مستوى نتائجه، وإن اختلفت النظريات التي تبنى على أسسها هذه الاستراتيجيات حيث الهدف هو تحقيق أهداف التعلم وتحسين نواتجه تبعا لهذه النظريات، فقد بحثت دراسة اليتيم أثر تكامل استراتيجيتين تستندان إلى فرضيات النظرية البنائية (استراتيجية دورة التعلم، وخارطة المفاهيم) في إدراكات الطلاب للبيئة التعليمية الصفية، وبحثت هذه الدراسة في أثر التكامل بين إستراتيجيتي التعلم النشط: (التعلم الذاتي والتعلم التعاوني) وإستراتيجيتي المحاضرة المعدلة والمحاضرة التقليدية في تنمية التحصيل الدراسي.

٤- اختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في معرفة أثر التكامل بين إستراتيجيتي التعلم النشط: (التعلم الذاتي والتعلم التعاوني) وإستراتيجيتي المحاضرة المعدلة والمحاضرة

التقليدية في تنمية التحصيل الدراسي، وهذا يفردها عن غيرها حيث تعرفت على أثر التكامل بين إستراتيجيتين حديثتين تعدان من أبرز الاستراتيجيات الحديثة في مستويات التحصيل المختلفة وقارنت ذلك أيضا بإستراتيجية المحاضرة المعدلة والتي تعد من إستراتيجيات التعلم النشط والمقارنة بينها وبين استراتيجية المحاضرة التقليدية للتعرف على أنه ليس كل جديد حسن على الإطلاق ولا كل قديم سيئ كذلك، وكذلك اختلف مجتمع الدراسة حيث اعتاد هذا المجتمع على استخدام استراتيجية المحاضرة التقليدية غالبا وبشكل كبير جدا نظر لاعتبارات كثيرة من أهمها أن استخدام الجديد يحتاج إلى وقت للتخطيط والإعداد بعكس ما اعتاد عليه الإنسان وعدم التعرف والتدرب على الإستراتيجيات الحديثة من قبل الأساتذة وعدم وجود حفز لذلك، بالإضافة إلى كثرة الطلاب في قاعات الدرس ومقاومتهم لها حتى لا يفارقوا ما اعتادوا عليه وحتى لا تزداد تكاليفهم.

٥- وقد أفاد الباحث من جميع هذه الدراسات في تكوين نظرة عامة وصولاً إلى بناء تصور واضح لدراسته، سواء أكان ذلك في تحديد المشكلة، أم في صياغة أهدافها وأسئلتها وفروضها، أم في منهجها ومجتمعها وعينتها وأداتها، أم في استخدام المقارنات والمعالجات الإحصائية ناهيك عن إطارها المفاهيمي ونظرياتها ودراساتها السابقة، والتي وظفها جميعا في دراسته.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: اعتمدت هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وهو المنهج "الذي يستطيع الباحث بواسطته أن يعرف أثر السبب (المتغير المستقل) في النتيجة (المتغير التابع) " (العساف، ٢٠١٢، ٣٠٣).

ومن أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها، استخدم الباحث التصميم التجريبي القائم على "استخدام ثلاث مجموعات متكافئة: اثنتين تجريبيتين، وهما المجموعة الأولى التي تتعرض للمتغير التجريبي (المتغير المستقل الأول) لمعرفة تأثير هذا المتغير فيها وهو: (التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي)، والمجموعة الثانية التي تتعرض للمتغير التجريبي الثاني (المتغير المستقل الثاني) لمعرفة تأثير هذا المتغير فيها وهو: (إستراتيجية المحاضرة المعدلة)، والمجموعة الثالثة الضابطة، وهي المجموعة التي لا تتعرض للمتغيرات

التجريبية، وتبقى تحت الظروف العادية والتي استخدمت فيها إستراتيجية المحاضرة العادية (التقليدية).

مجتمع الدراسة وعينتها: يتكون مجتمع الدراسة من طلاب المستوى السادس في كلية الشريعة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث بلغت عينة الدراسة (١٣٥) طالباً، موزعين على ثلاث مجموعات: الأولى والثانية تجريبيتين والثالثة ضابطة، وقد بلغ عدد المجموعة التجريبية الأولى (٤٦) طالباً، وبلغ عدد المجموعة التجريبية الثانية (٤٥) طالبا، وبلغ عدد المجموعة الضابطة الثالثة (٤٤) طالبا، وهم من اكتملت بياناتهم وتحققت فيهم شروط التجربة ولم يحصل منهم تسرب خلال فترات التنفيذ، ودرسوا جميعا مكونات المنهج المدرسي (الأهداف، المحتوى، الأنشطة التعليمية، التقويم) باستخدام الإستراتيجيات الثلاث، وقد تم اختيار العينة بالأسلوب القصدي، حيث تم إسناد التدريس إلى الباحث في الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٣٣ هـ - ١٤٣٤هـ.

متغيرات الدراسة: المتغيرات المستقلة: التي استخدمت في هذه الدراسة (المتغير المستقل الأول) (التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي) والذي طبق على المجموعة التجريبية الأولى، (والمتغير المستقل الثاني) (إستراتيجية المحاضرة المعدلة) والذي طبق على المجموعة التجريبية الثانية، مقارنة بإستراتيجية المحاضرة العادية (التقليدية السائدة) والتي طبقت على المجموعة الضابطة.

المتغير التابع: ويتمثل المتغير التابع في معرفة مستوى تحصيل الطلاب المعرفي في المستويات المعرفية عند بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، لدى عينة الدراسة.

أداة الدراسة: من أجل تحقيق أهدف الدراسة، ستكون الأداة الرئيسة المستخدمة فيها هي (اختبار تحصيلي موضوعي من نوع اختيار من متعدد؛ إذ أنها كما يذكر (غانم، ١٤١٨هـ، ١٣٥): " من أكثر الاختبارات الموضوعية انتشاراً، وأكثرها صدقاً وثباتاً "، وقد استخدم الباحث الاختبار التحصيلي الذي قام الجهيمي (٢٠١٠م) ببنائه وتحكيمه وتحقق من صدقه وثباته، وذلك لكون مقرر المناهج وطرق التدريس الذي يدرس في كلية أصول الدين، وفي كلية الشريعة مقررا موحدا (متطلب) وفق الخطة التدريسية والتوصيف والمفردات المعتمدة في الجامعة، وقد بني هذا الاختبار وفق مواصفات الاختبار الجيد، وكانت نسبة الاتفاق عليه من قبل المحكمين عالية، حيث تم حساب

معامل ثباته باستخدام معامل ثبات كودر ريتشاردسون _ ٢٠، ومعامل جتمان للتجزئة النصفية، ومن ثم تطبيق معادلة تصحيح الطول لسبيرمان براون، فكانت نسبة ثبات كودر رتشاردسون (٠.٨٨)، ونسبة ثبات التجزئة النصفية (٠.٨٩)، وهاتان النسبتان موثوقتان في الاختبارات التحصيلية، وقد تأكد الباحث من أن الاختبار يحقق أهداف الدراسة ويجيب عن أسئلتها وذلك بمراجعته وعرضه على عدد من المختصين، ويتكون من (٢٤) سؤالاً موزعة حسب المستويات المعرفية الستة: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) كما يوضح ذلك الجدول (٢)، ويوضح الجدول (٣) توزيع أسئلة الاختبار على المستويات المعرفية الستة:

جدول (٢)

يبين مواصفات اختبار التحصيل وفق المحتوى (مكونات المنهج) وعدد الأسئلة لكل مستوى

مكونات المنهج	المستويات المعرفية						
	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
الأهداف	١	٣	٠	٠	٢	٠	٦
المحتوى	١	١	١	٠	٠	٢	٥
الأنشطة التعليمية	١	٠	١	٤	١	٢	٩
التقويم	١	١	١	٠	٠	١	٤
المجموع	٤	٥	٣	٤	٣	٥	٢٤

يتضح من الجدول (٢) عدد الأسئلة التي يشملها الاختبار بالنسبة لكل موضوع من موضوعات المحتوى، وعلاقته بكل مستوى من المستويات المعرفية الستة، وتحديد عدد أسئلة كل مكون من مكونات المنهج الأربعة من مقرر المناهج وطرق التدريس في المستوى السادس في كلية الشريعة ترب (٣٥١).

جدول (٣) يبين توزيع أسئلة الاختبار التحصيلي على المستويات المعرفية الستة

المستوى	أرقام الأسئلة في الاختبار التحصيلي	المجموع
التذكر	٣، ٥، ٢٠، ٢٣	٤
الفهم	١، ٢، ١٢، ١٥، ٢١	٥
التطبيق	٦، ١٧، ١٩	٣
التحليل	٤، ٧، ١٣، ١٨	٤
التركيب	١٦، ٢٢، ٢٤	٣
التقويم	٨، ٩، ١٠، ١١، ١٤	٥
المجموع		٢٤

يتضح من الجدول (٣) أن عدد الأسئلة (٢٤) سؤالاً، (٤) أسئلة في مستوى التذكر، (٥) أسئلة في مستوى الفهم، (٣) أسئلة في مستوى التطبيق، (٤) أسئلة في مستوى التحليل، و (٣) أسئلة في مستوى التركيب، و (٥) أسئلة في مستوى التقويم.

صدق أداة الدراسة وثباتها:

تم التأكد من ثبات الأداة باستخدام ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الأداة والدرجة الكلية للأداة، وقد أظهرت معاملات ألفا كرونباخ درجة عالية من الثبات.

وتم التأكد من صدق الأداة عن طريق عرضها على مجموعة من الخبراء في المجال وأبدوا آرائهم حول مدى قياسها لما وضعت لأجله وتم الأخذ بما أبدوه من ملاحظات.

إجراءات التطبيق: تمت إجراءات تطبيق الدراسة وفق الخطوات التالية:

ا- بناء خطة تدريسية للإستراتيجيتين المقترحتين (إستراتيجية التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي وإستراتيجية المحاضرة المعدلة) وفق العناصر التالية:

١- تحديد أهداف الخطة.

٢- تحديد الأساليب وطرائق التدريس والأنشطة (الفردية) و(الجماعية) أثناء بناء الخطة ورسم استراتيجيتي هذه الدراسة.

٣- تحديد الوسائل التعليمية المعينة والأنشطة، وتوظيف (تقنية استخدام الحاسب الآلي في التدريس) أثناء بناء الخطة ورسم استراتيجيتي هذه الدراسة.

٤- تحديد عمليات التقويم في الاستراتيجيتين و شموليتها لكل الأهداف التي تم بناؤها وتحكيمها في إطار حدود الدراسة لهذه الدراسة.

٥- تحديد الخطة التدريسية المتكاملة (الدليل الإجرائي) لإعداد محاضرات الإستراتيجيتين، والتي تشمل الموضوعات (مكونات المنهج المدرسي بمفهومه الحديث: الأهداف، المحتوى، الأنشطة التعليمية، التقويم).

٦- تطبيق الدراسة التجريبية على عينة الدراسة، حيث تم خلال ذلك ما يلي:

- تطبيق الاختبار القبلي على المجموعات الثلاث (التجريبيتين والضابطة) من أجل التأكد من تحقيق التكافؤ بين المجموعات قبل بدء التجربة.
- بدء تطبيق التجربة وفق الخطة التدريسية المتكاملة (الدليل الإجرائي) التي تم بناؤها وتحكيمها.

- تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي بعد الانتهاء مباشرة من التدريس على المجموعات الثلاث (التجريبيتين والضابطة).
- استخلاص النتائج، وتحليلها، وربطها بالدراسات السابقة، وتفسيرها، وكتابة التوصيات والمقترحات في ضوئها.

تكافؤ مجموعات الدراسة:

قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي القبلي على الشعب الثلاث (مجموعات الدراسة): (التجريبيتين والضابطة) قبل البدء بتطبيق التجربة، وتم تحليل التباين للمستويات المعرفية الدنيا وكذلك للمستويات المعرفية العليا باستخدام اختبار شفية، بهدف التحقق من تكافؤ المجموعات قبل بدء التجربة:

١- اختبار تحليل التباين بين المجموعات الثلاث قبل بدء التجربة في المستويات المعرفية الدنيا :(التذكر، الفهم، التطبيق) وكانت النتيجة كما يوضح الجدول (٤) والجدول (٥)

جدول (٤) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلاب في المجموعات الثلاث في المستويات الدنيا قبل التجربة

اسم المجموعة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	٤٦	٥.٣٧٠	١.٣٨٨
المجموعة التجريبية الثانية	٤٥	٥.٥٧٨	١.١٧٧
المجموعة الضابطة	٤٤	٥.٥٩١	١.٥٤٥

جدول (٥) يبين نتائج تحليل التباين بين المجموعات الثلاث قبل بدء التجربة في المستويات الدنيا

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٢	١.٤٠٢	٠.٧٠١	٠.٣٧٠	٠.٦٩٢	غير دالة
الباقي	١٣٢	٢٥٠.٣٣٢	١.٨٩٦			
المجموع الكلي	١٣٤	٢٥١.٧٣٣				

مستوى الدلالة: (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (٥) أن الفروق بين المتوسطات ليست دالة حصائيا عند مستوى (٠.٠٥) مما يؤكد تكافؤ المجموعات الثلاث في المستويات المعرفية الدنيا(التذكر، الفهم، التطبيق) قبل البدء بالتجربة.

٢- اختبار تحليل التباين بين المجموعات الثلاث قبل بدء التجربة في المستويات العليا (التحليل، التركيب، التقويم):، وكانت النتيجة كما يوضح الجدول (٦)، والجدول (٧)

جدول (٦) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلاب في الاختبار القبلي للمجموعات

الثلاث في المستويات العليا

اسم المجموعة	عددها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	٤٦	٥.٦٠٩	١.٠٨٥
المجموعة التجريبية الثانية	٤٥	٥.٨٢٢	١.١٧٣
المجموعة الضابطة	٤٤	٥.٦٥٩	١.٧١١

جدول (٧)يبين نتائج تطبيق اختبار تحليل التباين بين المجموعات الثلاث قبل بدء التجربة في المستويات العليا

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	٢	١.١٢٧	٠.٥٦٤	٠.٣١١	٠.٧٣٣	غير دالة
الباقي	١٣٢	٢٣٩.٤٢١	١.٨١٤			
المجموع الكلي	١٣٤	٢٤٠.٥٤٨				

مستوى الدلالة: (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (٧) أن الفروق بين المتوسطات ليست دالة حصائيا عند مستوى (٠.٠٥)، مما يؤكد تكافؤ المجموعات الثلاث في المستويات المعرفية العليا (التحليل، التركيب، التقويم) قبل بدء التجربة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: للإجابة عن أسئلة الدراسة الأربعة، تم التحقق من صحة الفروض من الفرض الأول وحتى الفرض الرابع: وذلك بحساب درجات كل مستوى من المستويات المعرفية على حده، وذلك بجمع درجات الأسئلة التي تقيس كل مستوى في الاختبار التحصيلي، وكذلك درجات الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية الدنيا، والمستويات المعرفية العليا، والتي تقيس المستويات المعرفية ككل وفق تصنيف بلوم المعرفي، وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة على حدة، ومقارنة الفروق بينها باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا (باتجاه واحد) وذلك عند مستوى دلالة (0.05) بعد التحقق من صلاحية البيانات لذلك الاختبار، ولاختبار دلالة تلك الفروق استخدم الباحث اختبار توكي للمقارنات المتعددة بين متوسط درجات الطلاب في المجموعات الثلاث، وذلك باستخدام برنامج سيجما ستات، وذلك على النحو التالي:

١- إجابة السؤال الأول: " ما فاعلية التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي وبين استخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة مقارنة باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية (التقليدية) في تنمية التحصيل لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس في المستويات المعرفية وفق تصنيف بلوم؟ "

للإجابة عن السؤال الأول تم اختبار صحة الفرض الأول للدراسة، والذي نص على (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين كل من المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة وبين المجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في درجات المستويات المعرفية (التذكر – الفهم – التركيب – التحليل - التطبيق - التقويم) من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس في المستويات المعرفية وفق تصنيف بلوم) وذلك كما يلي:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين كل من المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة

التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة وبين المجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في درجات مستوى التذكر من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس "، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة ومقارنة الفروق بينها باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا بعد التحقق من صلاحية البيانات لذلك الاختبار، وتبين أن الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى أكبر من (٠.٠٥) كما يتضح ذلك في الجدول (٨)، والجدول (٩)، ولتحديد موضع هذه الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات المتعددة بين متوسط درجات الطلاب في المجموعات الثلاث في مستوى التذكر، كما يوضح ذلك الجدول (١٠):

جدول (٨)يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من المجموعات الثلاث في مستوى التذكر

اسم المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الثانية	٤٥	١.٩٥٦	١.٢٦١
المجموعة التجريبية الأولى	٤٦	٢.٢٩١	٠.٨٥٥
المجموعة الضابطة	٤٤	١.٦١٤	٠.٨٩٥

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث في مستوى التذكر من الاختبار التحصيلي، ولاختبار دلالة تلك الفروق استخدم الباحث اختبار تحليل التباين باتجاه واحد، كما يوضح ذلك الجدول (٩):

جدول (٩)يبين دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب في المجموعات الثلاث في مستوى التذكر

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسطات المربعات	قيمة ف	الاحتمال
بين المجموعات	٢	٩.٤٢٥	٤.٧١٢	٤.٥٣٣	٠.٠١٢
داخل المجموعات	١٣٢	١٣٧.٢١٢	١.٠٣٩		
المجموع	١٣٤	١٤٦.٦٣٧			

مستوى الدلالة أكبر من (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (٩) أن الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى أكبر من (٠.٠٥) ولتحديد موضع تلك الفروق استخدم الباحث اختبار توكي للمقارنات المتعددة بين متوسط درجات الطلاب في المجموعات الثلاث في مستوى التذكر، كما يوضح ذلك الجدول (١٠):

جدول (١٠) يبين نتائج اختبار توكي للمقارنات المتعددة بين متوسط درجات الطلاب في المجموعات الثلاث في مستوى التذكر

المقارنة	الفرق بين المتوسطين	P	Q	الاحتمال	الدلالة
المجموعة التجريبية الأولى - المجموعة الضابطة	٠.٦٤٧	٣	٤.٢٥٧	٠.٠٠٧	دالة
المجموعة التجريبية الأولى المجموعة التجريبية الثانية	٠.٣٠٥	٣	٢.٠٢٠	٠.٣٢٦	غير دالة
المجموعة التجريبية الثانية - المجموعة الضابطة	٠.٣٤٢	٣	٢.٢٣٧	٠.٢٥٣	غير دالة

مستوى الدلالة: (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية لصالح المجموعة التجريبية؛ ويُرجع الباحث ذلك إلى أن ما تم من تفاعل وبحث ونقاش باستخدام التكامل بين التعلم التعاوني والتعلم الذاتي قد ساعد على تذكر المعلومات وسهولة استرجاعها بشكل أفضل من المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية، بينما لم يظهر فرق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية مما يعني تكافؤ المجموعتين التجريبيتين من حيث الأثر في مستوى التذكر؛ وهذا مؤشر على أن الاستراتيجيتين المستخدمتين في التجربتين كلتيهما ينميان وبشكل متساوي مستوى التذكر بشكل يساعد على المعرفة والحفظ، كما يُظهر الجدول أنه لا يوجد فرق بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية ؛وهذا يعني أن فرص الاسترجاع والحفظ في مستوى التذكر قد تكافأتا عند استخدام الإستراتيجيتين: (المحاضرة المعدلة و المحاضرة العادية)، ومن ذلك فإنه:

- لا توجد فروق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين كل من المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة، وكذلك بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية وذلك في درجات مستوى التذكر من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين كل من المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في درجات مستوى التذكر من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين كل من المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة وبين المجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في درجات مستوى الفهم من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس "، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة ومقارنة الفروق بينها باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا بعد التحقق من صلاحية البيانات لذلك الاختبار، وتبين أن الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) كما يتضح ذلك في الجدول (11)، والجدول (12)، ولتحديد موضع هذه الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات المتعددة بين متوسط درجات الطلاب في المجموعات الثلاث في مستوى الفهم كما يوضح ذلك الجدول (13):

جدول (١١)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من المجموعات الثلاث في مستوى الفهم

اسم المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الثانية	٤٥	٣.٣٧٨	٠.٨٦٠
المجموعة التجريبية الأولى	٤٦	٣.٨٧٠	١.٠٢٤
المجموعة الضابطة	٤٤	٢.٣٤١	١.٠١٠

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث في مستوى الفهم من الاختبار التحصيلي، ولاختبار دلالة تلك الفروق استخدم الباحث اختبار تحليل التباين باتجاه واحد، كما يوضح ذلك الجدول (١٢):

جدول (١٢)يبين دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب في المجموعات الثلاث في مستوى الفهم

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسطات المربعات	قيمة ف	الاحتمال
بين المجموعات	٢	٥٤.٥١١	٢٧.٢٥٦	٢٩.٠٨٩	<٠.٠٠١
داخل المجموعات	١٣٢	١٢٣.٦٨٢	٠.٩٣٧		
المجموع	١٣٤	١٧٨.١٩٣			

مستوى الدلالة: (٠.٠٥)

يتضح من جدول (١٢) وجود فروق بين متوسطات المجموعات الثلاث هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، حيث تم اختبار دلالة تلك الفروق باستخدام اختبار تحليل التباين باتجاه واحد، ولتحديد موضع تلك الفروق استخدم الباحث اختبار توكي للمقارنات المتعددة بين المجموعات الثلاث في مستوى الفهم، كما يوضح ذلك الجدول (١٣):

جدول (١٣) يبين نتائج اختبار توكي للمقارنات المتعددة بين متوسط درجات الطلاب في المجموعات الثلاث في مستوى الفهم

المقارنة	الفرق بين المتوسطين	P	Q	الاحتمال	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية الأولى - المجموعة الضابطة	١.٥٢٩	٣	١٠.٥٩١	<٠.٠٠١	دالة
المجموعة التجريبية الأولى - المجموعة التجريبية الثانية	٠.٤٩٢	٣	٣.٤٢٧	٠.٠٤١	دالة
المجموعة التجريبية الثانية - المجموعة الضابطة	١.٠٣٧	٣	٧.١٤٥	<٠.٠٠١	دالة

مستوى الدلالة: (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (١٣) أن الفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الفهم لصالح المجموعة التجريبية الأولى، وهذا قد يرجع لما توافر للمجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي من بيئة تعليمية ساعدت المتعلمين على استقبال المعلومات والأفكار المتضمنة في المادة التعليمية وفهمها وترجمتها وتفسيرها والاستفادة منها بشكل أفضل وأكبر مما توافر للمجموعة

الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية، كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة وبين المجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية عند مستوى الفهم لصالح المجموعة التجريبية الثانية؛ وهذا يعني أن الاختلاف بين استراتيجي التدريس أثر في مستوى فهم المتعلمين للمادة العلمية المتضمنة بالمقرر؛ وأن إستراتيجية المحاضرة المعدلة قد أتاحت بيئة للتعلم والفهم أفضل من إستراتيجية المحاضرة العادية من حيث المشاركة وحرية التعبير، أما الفروق بين المجموعتين التجريبيتين والتي كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الفهم لصالح المجموعة التجريبية الأولى كما يتضح من الجدول؛ فيرجعه الباحث إلى أن كلاً من المجموعتين التجريبيتين المجموعة التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة قد أتاحا فرصا أفضل للفهم والتفسير والاستكمال وبدرجات مختلفة بين المجموعتين التجريبيتين تفوقت فيه المجموعة التجريبية الأولى على التجريبية الثانية؛ لكنه في المجموعة التجريبية الثانية كان أيضا بدرجة أكبر مما أتيح للمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية، ومن ذلك فإنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين كل من المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة عند مستوى الفهم من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية عند مستوى الفهم من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس لصالح المجموعة التجريبية الثانية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين كل من المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية عند

مستوى الفهم من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين كل من المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة وبين المجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في درجات مستوى التطبيق من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس "، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة ومقارنة الفروق بينها باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا بعد التحقق من صلاحية البيانات لذلك الاختبار، وتبين أن الفروق بين المتوسطات ليست دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) في مستوى التطبيق، كما يتضح ذلك في الجدول (١٤)، والجدول (١٥):

جدول (١٤) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من المجموعات الثلاث في مستوى التطبيق

اسم المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الثانية	٤٥	١.٨٦٧	٠.٩٦٨
المجموعة التجريبية الأولى	٤٦	١.٩٧٨	٠.٨٨٢
المجموعة الضابطة	٤٤	٢.٢٧٣	٠.٨١٧

يتضح من الجدول (١٤) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث في مستوى التطبيق من الاختبار التحصيلي، ولاختبار دلالة تلك الفروق استخدم الباحث اختبار تحليل التباين باتجاه واحد، وتبين أنها ليست دالة إحصائيا، كما يوضح ذلك الجدول (١٥):

جدول (١٥) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعات الثلاث في مستوى التطبيق

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسطات المربعات	قيمة ف	الاحتمال
بين المجموعات	٢	٣.٩٠٩	١.٩٥٥	٢.٤٥٩	٠.٠٨٩
داخل المجموعات	١٣٢	١٠٤.٩٠٦	٠.٧٩٥		
المجموع	١٣٤	١٠٨.٨١٥			

مستوى الدلالة (٠.٠٥)

يتضح من جدول (١٥) عدم دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب في المجموعات الثلاث في مستوى التطبيق من الاختبار التحصيلي عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يعني تكافؤ الإستراتيجيات الثلاث في الأثر في مستوى التطبيق رغم الأفضلية النسبية لمتوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين وهذا قد يرجع إلى اهتمام طلاب المجموعات الثلاث باستخدام وتطبيق المعلومات والأفكار والمفاهيم والمبادئ التي تعلموها في مواقف جديدة، وقد يعود هذا إلى طبيعة المتعلمين في كلية الشريعة فحرصهم واهتمامهم بتطبيق ما تعلموه واضح بالملاحظة - وهو ما يميز غالب المتعلمين فيها -، وقد يكون هذا التكافؤ بين المجموعات الثلاث في هذا المستوى من الاختبار التحصيلي مرده إلى طبيعة الأسئلة وعددها في الاختبار، ومن ذلك فإنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين كل من المجموعات الثلاث وذلك في درجات مستوى التطبيق من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس.

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين كل من المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة وبين المجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في درجات مستوى التحليل من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس "، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة ومقارنة الفروق بينها باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا بعد التحقق من صلاحية البيانات لذلك الاختبار، وتبين أن الفروق بين المتوساطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) كما يتضح ذلك في الجداول (١٦)، (١٧)، ولتحديد موضع هذه الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات المتعددة بين متوسط درجات الطلاب في المجموعات الثلاث في مستوى التحليل، كما يوضح ذلك الجدول (١٨):

جدول (١٦) يبين المتوسط الحسابي الانحراف المعياري لدرجات الطلاب في المجموعات الثلاث في مستوى التحليل

اسم المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الثانية	٤٥	٢.٧٣٣	٠.٧٢٠
المجموعة التجريبية الأولى	٤٦	٢.٨٢٦	٠.٨٢٥
المجموعة الضابطة	٤٤	٢.٢٧٣	٠.٨٧٢

يتضح من الجدول (١٦) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث في مستوى التحليل من الاختبار التحصيلي، ولاختبار دلالة تلك الفروق استخدم الباحث اختبار تحليل التباين باتجاه واحد، كما يوضح ذلك الجدول (١٧):

جدول (١٧) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعات الثلاث في مستوى التحليل

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسطات المربعات	قيمة ف	الاحتمال
بين المجموعات	٢	٧.٨٣٤	٣.٩١٧	٦.٠٠٣	٠.٠٠٣
داخل المجموعات	١٣٢	٨٦.١٣٦	٠.٦٥٣		
المجموع	١٣٤	٩٣.٩٧٠			

مستوى الدلالة أكبر من (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (١٧) أن الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى اكبر من (٠.٠٥) ولتحديد موضع تلك الفروق استخدم الباحث اختبار توكي للمقارنات المتعددة بين المجموعات الثلاث، كما يوضح ذلك الجدول (١٨):

جدول (١٨) يبين نتائج اختبار توكي للمقارنات المتعددة بين متوسط درجات الطلاب في المجموعات الثلاث في مستوى التحليل

المقارنة	الفرق بين المتوسطين	P	Q	الاحتمال	مستوى الدلالة
المجموعة التجريبية الأولى - المجموعة الضابطة	٠.٥٥٣	٣	٨.٥٩٤	٠.٠٠٣	دالة
المجموعة التجريبية الأولى - المجموعة التجريبية الثانية	٠.٠٩٢٨	٣	٠.٧٧٤	٠.٨٤٨	غير دالة
المجموعة التجريبية الثانية - المجموعة الضابطة	٠.٤٦١	٣	٣.٨٠٣	٠.٠٢٠	دالة

مستوى الدلالة: ٠.٠٥

يتضح من الجدول (١٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى التحليل بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية؛ ويُرجع الباحث ذلك إلى أن ما تم من بيئة تفاعلية وما حصل من بحث ونقاش باستخدام التكامل بين التعلم التعاوني والتعلم الذاتي قد ساعد على تنمية قدرة المتعلمين على تحليل العناصر والعلاقات والمبادئ بل تحليل المعرفة ككل إلى أجزائها التي تتألف منها بشكل أفضل من المجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية، بينما لم يظهر فرق بين المجموعة التجريبية الأولى

والمجموعة التجريبية الثانية مما يعني تكافؤ المجموعتين التجريبيتين من حيث الأثر في تنمية مستوى التحليل؛ وهذا مؤشر على أن الاستراتيجيتين المستخدمتين في التجربتين كلتيهما ينميان وبدرجة متساوية مستوى التحليل؛ وبشكل يساعد المتعلمين على تحليل المعرفة بحيث يتضح لديهم الترتيب الهرمي للأفكار والمعاني والعلاقات بينها، كما يُظهر الجدول وجود فرق بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية؛ وهذا يعني أن تنمية قدرة المتعلمين على تحليل العناصر والعلاقات والمبادئ بل تحليل المعرفة ككل إلى أجزائها التي تتألف منها قد تحققت بدرجة أكبر عند استخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة منها عندما استخدمت إستراتيجية المحاضرة العادية، ومن ذلك فإنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة في درجات مستوى التحليل من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين كل من المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في درجات مستوى التحليل من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في درجات مستوى التحليل من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين كل من المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة

التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة وبين المجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في درجات مستوى التركيب من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس "، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة ومقارنة الفروق بينها باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا بعد التحقق من صلاحية البيانات لذلك الاختبار، وتبين أن الفروق بين المتوسطات ليست دلالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) في المجموعات الثلاث في مستوى التركيب، ويتضح ذلك من الجدول (١٩)، والجدول (٢٠) :

جدول (١٩) يبين المتوسط الحسابي الانحراف المعياري لدرجات الطلاب في المجموعات الثلاث في مستوى التركيب

اسم المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الأولى	**٤٦**	**١.٥٠٠**	**٠.٦٢٤**
المجموعة التجريبية الثانية	**٤٥**	**١.٦٠٠**	**٠.٦٨٨**
المجموعة الضابطة	**٤٤**	**١.٤٥٥**	**٠.٧٦١**

يتضح من الجدول (١٩) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث في مستوى التركيب من الاختبار التحصيلي، ولاختبار دلالة تلك الفروق استخدم الباحث اختبار تحليل التباين باتجاه واحد الاختبار، وتبين أنها ليست دالة احصائيا، كما يوضح ذلك الجدول (٢٠):

جدول (٢٠) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعات الثلاث في مستوى التركيب

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسطات المربعات	قيمة ف	الاحتمال
بين المجموعات	٢	٠.٤٩٥	٠.٢٤٧	٠.٥١٦	٠.٥٩٨
داخل المجموعات	١٣٢	٦٣.٢٠٩	٠.٤٧٩		
المجموع	١٣٤	٦٣.٧٠٤			

مستوى الدلالة: ٠.٠٥

يتضح من جدول (٢٠) عدم دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلاب في المجموعات الثلاث في مستوى التركيب من الاختبار التحصيلي عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يعني تكافؤ الإستراتيجيات الثلاث في الأثر في مستوى التركيب، وهذا قد يرجع إلى قدرة طلاب المجموعات الثلاث على التأليف بين العناصر والأجزاء بحيث تشكل بنية جديدة، وقد يعود هذا إلى طبيعة المتعلمين في كلية

الشريعة فحرصهم واهتمامهم بالتعامل مع الوحدات والأجزاء والعناصر وترتيبها والربط بينها و إنتاج المضمونات الفريدة وخطط العمل والمشروعات والعلاقات المجردة هو تطبيق لما تعلموه وهذا - كما ذكر الباحث سابقاً - عند التعليق عن نتائج مستوى التطبيق بأن هذا واضح بالملاحظة لدى طلاب كلية الشريعة - وهو ما يميز غالب المتعلمين فيها -، وقد يكون هذا التكافؤ بين المجموعات الثلاث في هذا المستوى من الاختبار التحصيلي مرده أيضا إلى طبيعة الأسئلة وعددها في الاختبار المعد لهذه التجربة ونوعية النشاط فيها، ومن ذلك فإنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في درجات مستوى التركيب من الاختبار التحصيلي بين كل من المجموعات الثلاث لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس.

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين كل من المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة وبين المجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في درجات مستوى التقويم من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس "، قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة ومقارنة الفروق بينها باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا بعد التحقق من صلاحية البيانات لذلك الاختبار، وتبين أن الفروق بين المتوساطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) كما يتضح ذلك في الجدول (٢١)، والجدول (٢٢)، ولتحديد موضع هذه الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات المتعددة بين متوسط درجات الطلاب في المجموعات الثلاث في مستوى التحليل، كما يوضح ذلك الجدول (٢٣):

جدول (٢١) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلاب في المجموعات الثلاث في مستوى التقويم

اسم المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الثانية	٤٥	٣.٤٦٧	٠.٨٦٩
المجموعة التجريبية الأولى	٤٦	٣.٨٢٦	٠.٧٩٧
المجموعة الضابطة	٤٤	٢.٨٨٦	١.٠٨٣

يتضح من الجدول (٢١) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث في مستوى التقويم من الاختبار التحصيلي، ولاختبار دلالة تلك الفروق استخدم الباحث اختبار تحليل التباين باتجاه واحد، كما يوضح ذلك الجدول (٢٢):

جدول(٢٢) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعات الثلاث في مستوى التقويم

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسطات المربعات	قيمة ف	الاحتمال
بين المجموعات	٢	٢٠.١٥٩	١٠.٠٨٠	١١.٨٥٤	< ٠.٠٠١
داخل المجموعات	١٣٢	١١٢.٢٤١	٠.٨٥٠		
المجموع	١٣٤	١٣٢.٤٠٠			

مستوى الدلالة: ٠.٠٥

يتضح من الجدول (٢٢) أن الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، ولتحديد موضع تلك الفروق استخدم الباحث اختبار توكي للمقارنات المتعددة بين المجموعات الثلاث، كما يوضح ذلك الجدول (٢٣):

جدول (٢٣) يبين نتائج اختبار توكي للمقارنات المتعددة بين متوسط درجات الطلاب في المجموعات الثلاث في مستوى التقويم

المقارنة	الفرق بين المتوسطين	P	Q	الاحتمال	الدلالة
المجموعة التجريبية الأولى - المجموعة الضابطة	٠.٩٤٠	٣	٦.٨٣٥	< ٠.٠٠١	**دالة**
المجموعة التجريبية الأولى - المجموعة التجريبية الثانية	٠.٣٥٩	٣	٢.٦٢٩	٠.١٥١	**غير دالة**
المجموعة التجريبية الثانية - المجموعة الضابطة	٠.٥٨٠	٣	٤.١٩٨	٠.٠٠٨	**دالة**

مستوى الدلالة: ٠.٠٥

يتضح من الجدول (٢٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى التقويم بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية؛ ويُرجع الباحث ذلك إلى أن ما تم من بيئة تفاعلية وما حصل من بحث ونقاش وإعداد وعرض باستخدام التكامل بين التعلم التعاوني والتعلم الذاتي قد ساعد على تنمية قدرة المتعلمين على الحكم على قيمة المادة العلمية ومواقفهم طبقا لأفكار محددة لتحقيق الأهداف وتقييمها بشكل أفضل من المجموعة الضابطة التي

درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية، بينما لم يظهر فرق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية مما يعني تكافؤ المجموعتين التجريبيتين من حيث الأثر في تنمية مستوى التقويم؛ وهذا مؤشر على أن الاستراتيجيتين المستخدمتين في التجربتين كلتيهما ينميان وبدرجة متساوية مستوى التقويم؛ وبشكل يساعد المتعلمين على الحكم على المادة العلمية وتقويمها، كما يُظهر الجدول وجود فرق بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية؛ وهذا يعني أن تنمية قدرة المتعلمين على الحكم على المادة العلمية وتقويمها قد تحققت بدرجة أكبر عند استخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة منها عندما استخدمت إستراتيجية المحاضرة العادية، ومن ذلك فإنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة في درجات مستوى التقويم من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين كل من المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في درجات مستوى التقويم من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في درجات مستوى التقويم من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

٢- إجابة السؤال الثاني: " ما فاعلية التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي واستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة مقارنة باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في تنمية التحصيل لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس؟

للإجابة على السؤال الثاني تم اختبار صحة الفرض الثاني، كما يلي:

لاختبار صحة الفرض الثاني: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين كل من المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة وبين المجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في درجات المستويات الدنيا من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس " قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة ومقارنة الفروق بينها باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا بعد التحقق من صلاحية البيانات لذلك الاختبار، وتبين أن الفروق بين المتوساطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، كما يتضح ذلك في الجدول (٢٤)، والجدول (٢٥)، ولتحديد موضع هذه الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات المتعددة بين متوسط درجات الطلاب في المجموعات الثلاث في المستويات الدنيا، كما يوضح ذلك الجدول (٢٦):

جدول (٢٤) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلاب في المجموعات الثلاث في المستويات الدنيا

اسم المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الثانية	٤٥	٧.٢٠٠	١.٨٥٤
المجموعة التجريبية الأولى	٤٦	٨.١٠٩	٢.٠١٤
المجموعة الضابطة	٤٤	٦.٢٢٧	١.٨٩١

يتضح من الجدول (٢٤) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث في المستويات الدنيا من الاختبار التحصيلي، ولاختبار دلالة تلك الفروق استخدم الباحث اختبار تحليل التباين باتجاه واحد، كما يوضح ذلك الجدول (٢٥):

جدول(٢٥) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعات الثلاث في المستويات الدنيا

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسطات المربعات	قيمة ف	الاحتمال
بين المجموعات	٢	٧٩.٦٠٩	٣٩.٨٠٤	١٠.٧٨٠	< ٠.٠٠١
داخل المجموعات	١٣٢	٤٨٧.٣٨٤	٣.٦٩٢		
المجموع	١٣٤	٥٦٦.٩٩٣			

مستوى الدلالة: ٠.٠٥

يتضح من الجدول (٢٥) أن الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، ولتحديد موضع تلك الفروق استخدم الباحث اختبار توكي للمقارنات المتعددة بين المجموعات الثلاث، كما يوضح ذلك الجدول (٢٦):

جدول (٢٦) يبين نتائج اختبار توكي للمقارنات المتعددة بين متوسط درجات الطلاب في المجموعات الثلاث في المستويات الدنيا من الاختبار التحصيلي

المقارنة	الفرق بين المتوسطين	P	Q	الاحتمال	الدلالة
المجموعة التجريبية الأولى - المجموعة الضابطة	١.٨٨١	٣	٦.٥٦٧	< ٠.٠٠١	**دالة**
المجموعة التجريبية الأولى - المجموعة التجريبية الثانية	٠.٩٠٩	٣	٣.١٩٠	٠.٠٦٢	**غير دالة**
المجموعة التجريبية الثانية - المجموعة الضابطة	٠.٩٧٣	٣	٣.٣٧٧	٠.٠٤٥	**دالة**

مستوى الدلالة: ٠.٠٥

يتضح من الجدول (٢٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستويات الدنيا بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية؛ ويُرجع الباحث ذلك إلى أن ما تم من بيئة تفاعلية وما حصل من بحث ونقاش وإعداد وعرض باستخدام التكامل بين التعلم التعاوني والتعلم الذاتي قد ساعد على تنمية قدرة المتعلمين في المستويات المعرفية الدنيا (التذكر، الفهم، والتطبيق) إجمالا بشكل أفضل من المجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية، بينما لم يظهر فرق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية مما يعني تكافؤ المجموعتين التجريبيتين من حيث الأثر في تنمية قدرة المتعلمين في المستويات المعرفية الدنيا (التذكر، الفهم، والتطبيق) إجمالا؛ وهذا مؤشر على أن الاستراتيجيتين المستخدمتين في التجربتين كلتيهما ينميان وبدرجة متساوية مستويات التفكير الدنيا؛ وبشكل يساعد المتعلمين على

التذكر والفهم والتطبيق، كما يُظهر الجدول وجود فرق بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية؛ وهذا يعني أن تنمية قدرة المتعلمين على التذكر والفهم والتطبيق قد تحققت بدرجة أكبر عند استخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة منها عندما استخدمت إستراتيجية المحاضرة العادية، ومن ذلك فإنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة في درجات المستويات المعرفية الدنيا من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين كل من المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في درجات المستويات المعرفية الدنيا من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في درجات المستويات المعرفية الدنيا من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

٣- إجابة السؤال الثالث: " ما فاعلية استخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي وبين استخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة مقارنة باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في تنمية التحصيل لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس في المستويات المعرفية العليا وفق تصنيف بلوم المعرفي؟ .

للإجابة على السؤال الثالث تم اختبار صحة الفرض الثامن، كما يلي:

لاختبار صحة الفرض الثالث: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين كل من المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة وبين المجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في درجات المستويات العليا من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس " قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة ومقارنة الفروق بينها باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا بعد التحقق من صلاحية البيانات لذلك الاختبار، وتبين أن الفروق بين المتوساطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، كما يتضح ذلك في الجداول (٢٧)، (٢٨)، ولتحديد موضع هذه الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات المتعددة بين متوسط درجات الطلاب في المجموعات الثلاث في المستويات العليا، كما يوضح ذلك الجدول (٢٩):

جدول (٢٧) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلاب في المجموعات الثلاث في المستويات العليا

اسم المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الثانية	٤٥	٧.٨٠٠	١.٣٩٢
المجموعة التجريبية الأولى	٤٦	٨.١٥٢	١.٤٤٥
المجموعة الضابطة	٤٤	٦.٦١٤	١.٧٦٨

يتضح من الجدول (٢٧) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث في المستويات العليا من الاختبار التحصيلي، ولاختبار دلالة تلك الفروق استخدم الباحث اختبار تحليل التباين باتجاه واحد، كما يوضح ذلك الجدول (٢٨):

جدول(٢٨) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعات الثلاث في المستويات العليا

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسطات المربعات	قيمة ف	الاحتمال
بين المجموعات	٢	٥٨.٠٣٣	٢٩.٠١٧	١٢.٢١٥	< ٠.٠٠١
داخل المجموعات	١٣٢	٣١٣.٥٦٧	٢.٣٧٦		
المجموع الكلي	١٣٤	٣٧١.٦٠٠			

مستوى الدلالة: ٠.٠٥

يتضح من الجدول (٢٨) أن الفروق بين المتوسطات ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥)، ولتحديد موضع تلك الفروق استخدم الباحث اختبار توكي للمقارنات المتعددة بين المجموعات الثلاث، كما يوضح ذلك الجدول (٢٩):

جدول (٢٩) يبين نتائج اختبار توكي للمقارنات المتعددة بين متوسط درجات الطلاب في المجموعات الثلاث في المستويات العليا من الاختبار التحصيلي

المقارنة	الفرق بين المتوسطين	P	Q	الاحتمال	الدلالة
المجموعة التجريبية الأولى - المجموعة الضابطة	١.٥٣٩	٣	٦.٦٩٥	< ٠.٠٠١	دالة
المجموعة التجريبية الأولى - المجموعة التجريبية الثانية	٠.٣٥٢	٣	١.٥٤١	٠.٥٢٠	غير دالة
المجموعة التجريبية الثانية - المجموعة الضابطة	١.١٨٦	٣	٥.١٣٤	< ٠.٠٠١	دالة

مستوى الدلالة: ٠.٠٥

يتضح من الجدول (٢٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستويات العليا بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية؛ ويُرجع الباحث ذلك إلى أن ما تم من بيئة تفاعلية وما حصل من بحث ونقاش وإعداد وعرض باستخدام التكامل بين التعلم التعاوني والتعلم الذاتي قد ساعد على تنمية قدرة المتعلمين في المستويات المعرفية العليا (التحليل، التركيب، التقويم) إجمالا بشكل أفضل من المجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية، بينما لم يظهر فرق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية مما يعني تكافؤ المجموعتين التجريبيتين من حيث الأثر في تنمية قدرة المتعلمين في المستويات المعرفية العليا (التحليل، التركيب، التقويم) إجمالا؛ وهذا مؤشر على أن الاستراتيجيتين المستخدمتين في التجربتين كلتيهما ينميان وبدرجة متساوية مستويات التفكير العليا؛ وبشكل يساعد المتعلمين على التحليل و التركيب و التقويم، كما يُظهر الجدول وجود فرق بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية؛ وهذا يعني أن تنمية قدرة المتعلمين على التحليل و التركيب و التقويم قد تحققت بدرجة أكبر عند استخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة منها عندما استخدمت إستراتيجية المحاضرة العادية، ومن ذلك فإنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة في درجات المستويات المعرفية العليا من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين كل من المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في درجات المستويات المعرفية العليا من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في درجات المستويات المعرفية العليا من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

٣- إجابة السؤال الرابع: " ما فاعلية استخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي وبين استخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة مقارنة باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في تنمية التحصيل لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس في المستويات المعرفية ككل وفق تصنيف بلوم المعرفي؟.

للإجابة على السؤال الرابع تم اختبار صحة الفرض التاسع، كما يلي:

لاختبار صحة الفرض الرابع: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين كل من المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة وبين المجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في درجات المستويات المعرفية ككل من الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس " قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي والانحراف

المعياري لكل مجموعة ومقارنة الفروق بينها باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي أنوفا بعد التحقق من صلاحية البيانات لذلك الاختبار، وتبين أن الفروق بين المتوساطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، كما يتضح ذلك في الجدول (٣٠)، والجدول (٣١)، ولتحديد موضع هذه الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات المتعددة بين متوسط درجات الطلاب في المجموعات الثلاث في المستويات ككل كما يوضح ذلك الجدول (٣٢):

جدول (٣٠) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلاب في المجموعات الثلاث في المستويات ككل

اسم المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية الثانية	٤٥	١٥.٠٢٢	٢.٥٣٦
المجموعة التجريبية الأولى	٤٦	١٦.٢٦١	٢.٨٩٤
المجموعة الضابطة	٤٤	١٢.٧٢٧	٢.٦٥٣

يتضح من الجدول (٣٠) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث في المستويات ككل من الاختبار التحصيلي، ولاختبار دلالة تلك الفروق استخدم الباحث اختبار تحليل التباين باتجاه واحد، كما يوضح ذلك الجدول (٣١):

جدول(٣١) يبين دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعات الثلاث في المستويات ككل

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسطات المربعات	قيمة ف	الاحتمال
بين المجموعات	٢	٢٨٧.٩٧٤	١٤٣.٩٨٧	١٩.٧٤٥	< ٠.٠٠١
داخل المجموعات	١٣٢	٩٦٢.٥٧٥	٧.٢٩٢		
المجموع الكلي	١٣٤	١٢٥٠.٥٤٨			

مستوى الدلالة: ٠.٠٥

يتضح من الجدول (٣١) أن الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥)، ولتحديد موضع تلك الفروق استخدم الباحث اختبار توكي للمقارنات المتعددة بين المجموعات الثلاث، كما يوضح ذلك الجدول (٣٢):

جدول (٣٢) يبين نتائج اختبار توكي للمقارنات المتعددة بين متوسط درجات الطلاب في المجموعات الثلاث في المستويات ككل من الاختبار التحصيلي

المقارنة	الفرق بين المتوسطين	P	Q	الاحتمال	الدلالة
المجموعة التجريبية الأولى - المجموعة الضابطة	**٣.٥٣٤**	**٣**	**٨.٧٧٦**	**< ٠.٠٠١**	**دالة**
المجموعة التجريبية الأولى - المجموعة التجريبية الثانية	**١.٢٣٩**	**٣**	**٣.٠٩٤**	**٠.٠٧٣**	**غير دالة**
المجموعة التجريبية الثانية - المجموعة الضابطة	**٢.٢٩٥**	**٣**	**٥.٦٦٩**	**< ٠.٠٠١**	**دالة**

مستوى الدلالة: ٠.٠٥

يتضح من الجدول (٣٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في المستويات ككل بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية؛ ويُرجع الباحث ذلك إلى أن ما تم من بيئة تفاعلية وما حصل من بحث ونقاش وتبادل للأفكار والمعلومات داخل المجموعة واعداد وعرض باستخدام التكامل بين التعلم التعاوني والتعلم الذاتي قد ساعد على تنمية قدرة المتعلمين في المستويات المعرفية ككل وتنمية المجال المعرفي بشكل أفضل من المجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية، بينما لم يظهر فرق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية مما يعني تكافؤ المجموعتين التجريبيتين من حيث الأثر في تنمية قدرة المتعلمين في المستويات المعرفية ككل وتنمية المجال المعرفي بشكل عام؛ وهذا مؤشر على أن الاستراتيجيتين المستخدمتين في التجربتين كلتيهما ينميان وبدرجة متساوية المجال المعرفي بمستوياته الستة بشكل يساعد المتعلمين على تنمية معارفهم، كما يُظهر الجدول وجود فرق بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية؛ وهذا يعني أن تنمية معارف المتعلمين قد تحققت بدرجة أكبر عند استخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة منها عندما استخدمت إستراتيجية المحاضرة العادية، ومن ذلك فإنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة في

درجات المستويات المعرفية الستة ككل في الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين كل من المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في درجات المستويات المعرفية الستة ككل في الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس لصالح المجموعة التجريبية الأولى.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة المعدلة والمجموعة الضابطة التي درست باستخدام إستراتيجية المحاضرة العادية في درجات المستويات المعرفية الستة ككل في الاختبار التحصيلي لدى طلاب كلية الشريعة بجامعة الإمام في مقرر المناهج وطرق التدريس لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

التوصيات: في ضوء النتائج السابقة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- الاهتمام باستخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس - كإستراتيجية التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي وإستراتيجية المحاضرة المعدلة كإستراتيجيتين من إستراتيجيات التعلم النشط - وذلك لما لهما من أثر في تنمية التحصيل وإكساب المعارف والحقائق العلمية وتنمية مستويات التفكير لدى الطلاب في المستويات المعرفية بشكل عام.
- أهمية التنوع في استخدام استراتيجيات التعلم النشط والاهتمام بالاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تساعد على التحصيل وتنمية قدرات التفكير المختلفة وضرورة التوسع في مجال الاستراتيجيات التكاملية، وتطوير الطرق التوالفية التي تجمع بين أكثر من استراتيجية واحدة، و أن هذا المنحى يعد بنتائج إيجابية في مجال تطوير التعليم و مجال الأبحاث والدراسات التربوية.
- أهمية عقد ندوات ولقاءات وورش عمل ودورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس وتدريبهم على استخدام الاستراتيجيات الحديثة في التدريس وبالذات إستراتيجيات التعلم النشط المختلفة وتجريبها ومقارنتها وخاصة التي تتفق مع حاجات ومتطلبات التعليم العالي وتتوافق وفلسفة

التعلم النشط، ولاسيما التي تعين على تنمية التحصيل وتزيد القدرة على التفكير السليم وإصدار الأحكام العلمية.

- أهمية الاطلاع وتطبيق ما تؤكده الدراسات التربوية والكتب المتخصصة في مجال أدبيات التعلم النشط من أن التعلم يحدث بشكل ناجح في إكساب المفاهيم والمهارات وتنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين وتجعلهم دائمي الارتباط بما يتعلمونه مما يؤثر إيجابياً على اتجاهاتهم نحو التعلم ويعزز في أنفسهم قيمته ويساهم في تطوير مهاراتهم الاجتماعية ويجعلهم أكثر إنتاجية وإدراكا لأدوارهم في بناء مجتمعاتهم ورفعة شأن أمتهم، حيث أكدت نتائج هذه الدراسات على أن التعلم وفق استراتيجيات التعلم النشط له أثر في دعم التعلم وزرع الثقة في نفوس المتعلمين حيث يتلقون من خلالها الكثير من التشجيع والدعم عندما يسلمون مسئولية قيادة عمليات التعلم بأنفسهم وتتاح الفرصة لهم لإبداء آرائهم والعمل بأنفسهم.
- أهمية التنويع في استخدام استراتيجيات التعلم النشط في التدريس والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل لما لذلك من أثر كبير في تنمية المستويات المعرفية ككل و في اكتساب المفاهيم وتحقيق نواتج التعلم بشكل أفضل وبالذات عندما يشترك المتعلمون في توليد المعرفة وتحمل مسؤوليات موجهة ومحددة ومحببة أثناء عمليات التعلم أكثر من استقبالها استقبالا جزئيا أو سلبيا أحيانا بحيث يكون دور المعلم الفاعل ميسراً للتعلم أكثر من أن يكون المصدر الأساس للمعرفة وبناء الاتجاهات الإيجابية نحو المقررات الدراسية لدى المتعلمين.

بحوث مقترحة:

في ضوء النتائج السابقة يقترح الباحث عدداً من الدراسات، امتدادا لهذه الدراسة ومنها:

- أثر استخدام كل من استراتيجية التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي واستراتيجية المحاضرة المعدلة واستراتيجية المحاضرة العادية في التدريس على تنمية التحصيل في بعض المقررات الدراسية في التعليم الجامعي.
- أثر استخدام كل من استراتيجية التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي واستراتيجية المحاضرة المعدلة واستراتيجية المحاضرة العادية في التدريس على تنمية التحصيل في بعض المقررات الدراسية في التعليم العام.
- أثر استخدام كل من استراتيجية التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي واستراتيجية المحاضرة المعدلة واستراتيجية المحاضرة العادية في التدريس على تنمية

مستويات المجال النفس حركي (كمهارات التفكير العليا ومهارات التفكير العلمي ومهارات التفكير الناقد ومهارات الأداء التدريسي و. ..) في بعض المقررات الدراسية المناسبة.

- أثر استخدام كل من استراتيجية التكامل بين إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتعلم الذاتي واستراتيجية المحاضرة المعدلة واستراتيجية المحاضرة العادية في التدريس على تنمية مستويات المجال الوجداني (القيم والاتجاهات والميول و. ..) في بعض المقررات الدراسية المناسبة.

المراجع

- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٤م). استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

- البكر، رشيد. المهوس، وليد (١٤٢٩هـ). المنهج أسسه ومكوناته، الرياض، مكتبة الرشد.

- بدوي، رمضان (٢٠١١م). المنهج وطرق التدريس، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون، الطبعة الأولى.

- الجهيمي، أحمد عبد الرحمن (٢٠١٠م). فعالية استخدام استراتيجية العصف الذهني في تحصيل طلاب كلية أصول الدين بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية واتجاهاتهم نحو مقرر المناهج وطرق التدريس (ترب ٣٥١). بحث منشور. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) كلية التربية، جامعة الملك سعود. الرياض.

- الحريشي، منيرة. الغامدي، منى، ٢٠٠٨م، التعلم التعاوني استراتيجية أصيلة في التدريس. الرياض: مؤسسة المفردات للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

- الحسن، رياض عبد الرحمن (٢٠١٣م). أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني مقارنة بأساليب التدريس التقليدية على دافعية الطلاب واكتسابهم لمهارات الحاسب الآلي. بحث منشور. مجلة العلوم التربوية. المجلد ٢٥، العدد ٢ مايو ٢٠١٣م. جامعة الملك سعود. الرياض.

- دين سيري بي، بتلر هوارد، هوبل اليزبث روس، ستون بج (٢٠١٢م). التدريس الصفي الفاعل إستراتيجيات معتمدة على البحوث لزيادة تحصيل الطلبة. الرياض، ترجمة ونشر مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- زامل، مجدي علي. (٢٠٠٦م). وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس الاونروا نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس، مجلة المعلم/ الطالب، العددان ١، ٢ عمان / الأردن. ص ٤٩- ٦٤.

- زايد، فهد. (٢٠٠٧م). التعلم التعاوني برنامج علاجي قائم على استراتيجية، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٩م). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الثانية.

- الطناوي، عفت (٢٠١١م). التدريس الفعال تخطيطه – مهاراته – استراتيجياته – تقويمه، عمان، دار المسيرة، الطبعة الثانية.

- الفتلاوي، سهيلة (٢٠١٠ م). المدخل إلى لتدريس، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

- قرنى، زبيدة (٢٠١٣م). استراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب وتطبيقاتها في المواقف التعليمية، القاهرة، المكتبة العصرية، الطبعة الأولى.

-كوهين لويس، وآخرون (٢٠١٠م). دليل ممارسة التدريس، الجزء الأول، الرياض، ترجمة محمد أحمد سالم، جامعة الملك سعود.

-كيت إكسلي، دينيك ريج (٢٠١٢م). إلقاء المحاضرة من التقديم إلى التدريس،، الرياض، ترجمة هند بنت مطلق العتيبي، جامعة الملك سعود.

- سيد، أسامة. الجمل، عباس (٢٠١٢م). أساليب التعلم والتعلم النشط. مصر: دسوق: دار العلم الإيمان.

- سعادة، جودة، وآخرون (٢٠١١م). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- السعدي، انتصار زكي (٢٠١٢م). أثر ربط محتوى العلوم بالحياة على أنماط التفاعلات الاجتماعية داخل المجموعات التعاونية وعلى فهم الطالبات للمفاهيم العلمية واتجاهاتهن نحو مادة العلوم. مجلة جامعة الملك سعود، المجلد ٢٤، العلوم التربوية والدراسات الاسلامية (١)، يناير (٢٠١٢م).

- عبد الحميد، عواطف (٢٠١٠م). المنهج الدراسي، كفر الشيخ، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
- عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد، عدس، عبد الرحمن (٢٠١٤م). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. ط١٦ ن عمان، دار الفكر.
- العساف، صالح (٢٠١٢م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، مكتبة العبيكان
- عطية، محسن (٢٠٠٨م). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العنزي، سالم بن مزلوه (٢٠١٢م). "درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في التعليم الموازي لاستراتيجيات التعلم النشط". بحث منشور. بحوث مختارة محكمة من مؤتمر التعليم الموازي الحاضر والمستقبل، الجزء الأول، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.
- اللقاني، أحمد والجمل، علي (١٩٩٩م). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: دار عالم الكتب.
- لويد، جوي ماك، وآخرون (٢٠١٠م). العناصر الأساسية في إدارة الفصل المدرسي إدارة الوقت والمكان وسلوك الطلاب والاستراتيجيات التدريسية، الرياض، ترجمة مكتب التربية لدول الخليج، مكتب التربية لدول الخليج.
- المعيقل، عبد الله سعود. (١٤٢٣ه). التعلم التعاوني مفهومه، فوائده، أسسه، تطبيقاته. مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود. - اليتيم، شريف سالم (٢٠٠٩م). أثر التكامل بين إستراتيجيتي التدريس البنائيتين: دورة التعلم، والخارطة المفاهيمية في إدراكات الطلبة للبيئة التعلمية الصفية. بحث منشور. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية. الرياض.
- النجيدي، يوسف سليمان.(١٤٢١هـ). الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضيات خريجي كليات التربية وكليات المعلمين وأثرها على التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم. رسالة ماجستير.كلية التربية، جامعة أم القرى.
- اليحي، عبد الله ومحمد، سالم. أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب تلاميذ الصف السادس بعض مهارات التجويد في القرآن الكريم، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية بجامعة عين شمس، العدد(١)، (٢٠٠٠م).

- Christianson ،R., & Fisher ،Y. (1999) " Comparison of Student Learning about diffusion and osmosis in Constructivist and traditional classrooms " ،International Journal of science Education ،Vol.1 ،No. 6 ، pp. 687 – 698.

- Hall ،R.E.& Lieberman, M(2004) Active learning guide for Lieberman 's microeconomics: Principles and applications. South Western College Publications.

- Jennifer ،W. (2005). Active learning in transportation engineering education ،a Ph D dissertat ،Worcester Polytechnic Institute.