أثر التعلم بالملاحظة في تنمية توجهات الأهداف للتمكن ومهارات إدارة الصف المتمايز وتحصيل معلمات العلوم أثناء الإعداد ذوي الفعالية الذاتية للتدريس المنخفضة

إعداد:أ.م.د / سحر محمد عبد الكريم*

مقدمة:

في ظل ثقافة الجودة وإصلاح التعليم التي ظهرت مع حركة المستويات المعيارية في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٨٣م بنشر تقرير أمة في خطر والذي كشف عن الضعف الذي أصاب القاعدة التعليمية في المجتمع الأمريكي وأن الطلاب في خطر أدى إلى القيام بتقويم ومراجعة كل مكونات العملية التعليمية ومنها المعلم باعتباره محور تطوير العملية التعليمية وركن أساسي في رفع كفاءتها، ومن هنا زاد الاهتمام مع بداية الألفية الثالثة بإعداد المعلم ورفع فعاليته الذاتية لأنه متغير يؤثر في أهدافه ومستوى الطموح لديه، وباعتبار أن المعلم المتميز ذو الفعالية الذاتية العالية هو مفتاح الوصول للمعايير عالية الجودة لتأثيره على أداء جميع الطلاب حتى منخفضي الدافعية.*(LaTorrecruz & Casanova, 2007, 641-652; somi, 2016)

وعلى هذا زاد الاهتمام بالدراسات والبحوث التي تهتم بتنمية شخصية المعلم وتحسين إحساسه بكفاءته أثناء إعداده في كليات التربية، فهي إحدى البنى السيكولوجية في إعداد المعلم، وأكثر تقيماً من مجال الاتجاهات والقيم ومرتبطة بنمو الاتجاه الإيجابي نحو تدريس العلوم (صالح، ٢٠٠٥، ٣٥٢)، فهناك علاقة إرتباطية موجبة بين الفاعلية الذاتية للطلاب المعلمين وحيوية الضمير (قاسم، ٢٠١٣)، كما أن هناك علاقة إرتباطية موجبة بين الفاعلية الذاتية للطلاب المعلمين وعادات العقل (النواب وحسين، ٢٠١٣) (Biligin, Karakuyu, & Ay, 2015, 471)

وتؤثر الفعالية الذاتية في اختيار أهداف الفرد، فالفرد ذو الفعالية الذاتية العالية يحب أن يتحدى الأهداف الصعبة ويختارها بالمقارنة بالفرد ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة (Bandura , 1997; 1991; 1986)، فتوصلت دراسة (Alotaibi, 2016) إلى أن هناك تأثير دال إحصائياً لفعالية الذات الأكاديمية على توجهات أهداف الانجاز، ويمكن التنبؤ بتوجهات الأهداف من خلال فعالية الذات الأكاديمية، كما أعتبر البعض أن العلاقة بين تحديد الهدف والتعلم تجاه تحقيقه هي الفعالية الذاتية. (Wikipedia, 2013)

* التوثيق في البحث، وفقاً لدليل نشر جمعية علم النفس الأمريكية APA- American Psychological Association: Publication Manual. ط ٥. ٢٠٠١م.

وتعد توجهات الأهداف من المحددات الجوهرية لمخرجات مواقف التعلم

* أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد- كلية البنات- جامعة عين شمس

وتشكل غايات السلوك ومقاصده وتوجهات لأسباب إقبال المتعلم وجذبه للقيام بأداء المهام والأنشطة العلمية الأكاديمية، وأساس لتشجيع المتعلم على القيام بالأداء نظرا لأن أداء الفرد ومثابرته في المهام المختلفة يتوقف على ما لديه من توجهات، فبعض الطلاب يركزون في التعلم إلى التمكن لاكتساب المعلومات والمهارات الجديدة بعمق مما يزيد من الكفاءة ويطلق على هؤلاء أصحاب التوجه نحو التمكن، والبعض يركز على ارتفاع الأداء مقارنة الأقران ورؤية الآخرين لنتائج الكفاءة، ويطلق على هؤلاء أصحاب التوجه نحو الأداء. (إسماعيل، ٢٠١٥، ٣٩٥)(Anderman, M etal, 2002, 197)

فالطالب الذي يتوجه نحو هدف التمكن أو الإتقان يسعى للتعلم من أجل التعلم وليس من أجل التعزيز الخارجي أو الثواب أو الظهور بمظهر لائق أمام الآخرين. ولتوجهات الأهداف نحو التمكن أهمية في رفع مهارات التفكير ما وراء المعرفي (أبو علي، ٢٠١٥)، ورفع مستوى الدافعية والإنجاز، وتطوير الأداء، ورفع الفعالية الذاتية لجميع الأفراد؛ وباعتبار أن الكل قادر على التعلم والتحسين فإنه لابد من الاهتمام بتوجهات الأهداف نحو التمكن لتنمية العقلية النامية لجميع أطراف العملية التعليمية بداية من المعلم (أثناء الإعداد- أثناء الخدمة) باستخدام: النمذجة Modelling- خلق مساحة للأفكار الجديدة Create space for new ideas- خلق وقت للتأمل الذاتي Build time for self-reflection في الإجراءات المستخدمة للتعلم أكثر من النتائج- التغذية الراجعة البنائية Formative Feedback من خلال تدريس مقررات التنمية المهنية (Heggart, 2015). وهذا محور اهتمام الدراسة الحالية استخدام التعلم بالملاحظة (النمذجة) وفقاً لنظرية باندورا في رفع الفعالية الذاتية المنخفضة وتنمية توجهات أهداف التمكن للطالبة معلمة العلوم وتنمية مهارات إدارة الصف المتمايز.

فيرى باندورا (Pandura, 1994) أن تهيئة البيئة الملائمة للتعلم تعتمد على مواهب المعلم وفعاليته الذاتية، فالذي يملك الإحساس بالفعالية الذاتية المرتفعة يعمل على مساعدة الطلاب متدني التحصيل وينمي دافعيتهم وثقتهم بأنفسهم ويمدح إنجازاتهم.

ولذلك فالمعتقدات والأفكار لها دور بارز في إدارة الصف الدراسي وتعديل السلوك الصفى، لأنها مبنية على معتقدات وتصورات المعلمين الشخصية ولهذه الأهمية استهدفت دراسة (الحويطي، ٢٠١٠) التعرف على مدى الاختلاف بين المعلمات ذوات الكفاءة الذاتية المرتفعة وذوات الكفاءة الذاتية المنخفضة في إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي.

وتوصلت دراسة (Eslami & Fatahi, 2008) أنه يمكن التنبؤ بمستوى أداء المعلمين في الصف من خلال قياس تصورات المعلمين لفاعليتهم والتعرف إليها، كما اهتمت بعض الدراسات باستكشاف وقياس معتقدات فعالية الذات للمعلمين قبل الخدمة حول قدراتهم في إدارة الصف وتأثير التدريب الميداني عليها (Sivri & Balcý, 2015; Main & Hammond, 2008)، ولذلك فانخفاض الفعالية الذاتية للمعلمين أثناء الإعداد يؤثر تأثير سلبي على اتجاههم نحو مهنة التدريس،

وسماتهم الشخصية وما يرتبط بها من توجهات أهدافهم وممارساتهم التدريسية المنشود تعلمها وتطبيقها لإدارة الصف أثناء التدريب الميداني.

وفي القرن الواحد والعشرين أصبحت الفصول الدراسية أكثر تعقيدا بكثير مما كان عليه في السنوات الماضية للتنوع الكبير بين الطلاب في خصائصهم وأنماطهم والسلوكيات الثقافية والاجتماعية المختلفة والضغوط العاطفية المختلفة في حياتهم، وشاملة لذوي الاحتياجات الخاصة من الطلاب special needs students بالإضافة إلى العاديين؛ مما يزيد العبء على المعلم في إدارتها ويحتاج لمعلم بفعالية عالية عالي البنية المعرفية والثبات والدعم highly structured, consistent and reinforcing، ولذلك هناك حاجة ملحة لتدريب وإعداد المعلم على ما ينبغي أن تكون عليه مهارة إدارة الصف المتمايز خلال التفاعل الصفي التي يمكن أن تجعل من رحلة التعلم والتعليم أكثر نجاحا لكل من الطلاب والمعلمين، فالإدارة الصفية الفعالة تساعد على جلب النظام والتعلم المثمر. (Borah & Borah, 2015; Main & Hammond, 2008; Polirstok, 2015)*

فالمبدأ الرئيسي في إدارة الصف للتعليم المتمايز أن التعلم هو لجميع الطلاب بغض النظر عن مستوى مهاراتهم أو خلفياتهم، وهو يفترض أن كل غرفة صف تحوي طلاب مختلفين في قدراتهم الأكاديمية وأنماط التعلم وشخصياتهم واهتماماتهم وخلفيتهم المعرفية وتجاربهم ودرجات التحفيز للتعلم لديهم. فعملية تدريس الطلاب تهدف إلى رفع مستوى جميع الطلبة ذوي القدرات المختلفة في الصف، وليس الطلبة الذين يواجهون مشكلات بالتحصيل ويؤخذ في الاعتبار خصائص الفرد وخبراته السابقة وتوفير بيئة تعليمية مناسبة لجميع الطلاب والعمل على إدارتها بتنويع الطرائق والإجراءات والأنشطة لتلبية الاحتياجات المختلفة لكل متعلم في الفصل الدراسي وذلك للعمل على إطلاق أعلى قدر من القدرات الكامنة للأفراد، ويتوقف ذلك على توقعات المدرسين من الطلبة واتجاهات الطلبة نحو إمكاناتهم وقدراتهم (الدوسري، ٢٠١٣) (AlQahtani, 2015). وهذا ما أكدت عليه دراسة (Jackson, 2005) بوجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الفاعلية الذاتية للمعلمين وأسلوب الإدارة المتمركز حول تعلم الطلبة مع تباين خصائصهم.

وأكدت الدراسات إلى وجود عجز لدى المعلمين في مهارات الإدارة الصفية ويحتاج المعلم قبل الخدمة وأثناءها إلى تأهيل لإدارة الصف المتمايز. (أحمد، ٢٠١٢، ٢٨٧؛ عبد بقيعي، ٢٠١٦؛ عبد الفتاح، ٢٠٠٥، ١١٣- ١١٥) (Delceva & , 2014; Eisenman et al, 2015; Freeman & Others, 2014; Dizdarevik Jackson, et al 2013; Klopfer, 2014; Sarıçoban & Barışkan, 2005)

وبذلك ففعالية المعلم المنخفضة من العوامل الأساسية التي تؤثر في الإدارة الصفية وحدوث سلوكيات غير مرغوبة في حصة العلوم وعدم توفير بيئة ملائمة لحدوث التفاعل الصفي المنشود بين الطلاب والمعلم كما أنها تؤثر في أداء المعلم التدريسي فضبط سلوك الطلاب في الفصل يعطي المعلم فرصة لممارسة أساليب

التدريس التي تساعد على تحقيق أهداف عملية التدريس. (Eshel & Kohavi, 2003, 251)، كما تؤثر في توجهات الأهداف فتوصلت دراسة (Breland, 2001) إلى أن الأفراد ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة توجهاتهم نحو أهداف الأداء بينما الأفراد ذوي الفعالية المرتفعة توجهاتهم نحو أهداف التمكن. ــــــــــــــــــــــ

* تبعاً لنظام APA في التوثيق تم ترتيب الدراسات والبحوث وفقاً لترتيبها في قائمة المراجع

ويقوم التعلم بالملاحظة وفقاً لنظرية باندورا على النمذجة Modeling والمحاكاة Simulations فهو نموذج تدريسي جديد الاستخدام لطلاب الجامعة كنمط تعليمي جديد باعتباره نموذج انتقائي Transformative Model of Instruction لإعداد معلمين ممارسين متأملين (Sockman & Sharma, 2008).

مما سبق يتبين أن رفع الفعالية الذاتية للمعلم أثناء الإعداد مطلب ضروري للتدريب على مهنة التدريس وممارستها مستقبلاً، وعامل مؤثر في تنمية توجهات الأهداف للتمكن، وتنمية مهارات إدارة الصف المتمايز، وأثبتت نتائج كثير من الدراسات أن الفعالية الذاتية للتدريس للمعلم أثناء الإعداد منخفضة وتحتاج إلى تنمية، كما أكدت كثير من الدراسات العربية والأجنبية على ضعف برامج إعداد المعلم في تنمية مهارات إدارة الصف المتمايز، وأوصت العديد من الدراسات بضرورة تنمية الفعالية الذاتية والاهتمام بتوجهات أهداف المعلمين وبمهارات إدارة الصف وخاصة أثناء الإعداد لتأثيره على ممارسة المهنة بعد التخرج، ولذلك تحاول الدراسة الحالية معرفة أثر التدريس وفقاً لنظرية باندورا باستخدام التعلم بالملاحظة في مقرر طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لمعلمات العلوم أثناء الإعداد ذوي الفعالية الذاتية للتدريس المنخفضة لرفع مستوى الفعالية الذاتية وتنمية توجهات الأهداف للتمكن وتنمية مهارات إدارة الصف المتمايز والتحصيل الدراسي للمفاهيم المتضمنة بالمقرر.

الشعور بمشكلة الدراسة:

نبعت مشكلة الدراسة من:

١/ ما أكدت عليه بعض الدراسات أن المعلم بصفة عامة ومعلم العلوم بصفة خاصة أثناء إعداده في كليات التربية في أزمة تتلخص في ضيق مفهوم الإعداد وقصور في التدريب الميداني وأخطر ما في البرامج الحالية لمؤسسات الإعداد والتدريب تلك الهوة العميقة ما بين النظريات والتطبيق مما يضعف من كفاءة معلم العلوم وفعاليته الذاتية ومفهوم الذات لديه. (محمد، ٢٠١٣، ١٢٣؛ عبد الوهاب، ٢٠٠٧؛ لطف الله، ٢٠٠٦؛ إبراهيم، ٢٠٠٥).

كما أن الاتجاهات الحديثة لإعداد وتطوير المعلم تؤكد على الممارسة التأملية للمعلم والتي ترى أن التغير السلوكي لا يحدث عن طريق المعرفة وإنما عن طريق الوعي الذاتي ويتم ذلك من خلال الملاحظة والتحليل والتقويم ورفع مستوى الكفاءة

الذاتية وبتوجهات الأهداف لتنمية العقلية النامية للمعلم Growth Mindset (Heggart, 2015؛ المزروع، ٢٠٠٤، ٤)

٢/ ما أكدت عليه العديد من الدراسات العربية والأجنبية أن لكليات التربية الدور الكبير أثناء مرحلة الإعداد لتنمية معتقدات الفعالية الذاتية لدى المعلمين بل هدف من أهدافها زيادة ثقة المعلم Self-Confidence في المعتقد بالفعالية الذاتية الشخصية في التدريس بصفة عامة وتدريس العلوم Science Self- Efficacy بصفة خاصة، وتوصلت إلى انخفاض مستوى الفعالية الذاتية للتدريس لمعلمي العلوم قبل الخدمة وتعزو أسباب هذا الانخفاض إلى عدة أسباب من أهمها: الإعداد الفقير لمعلمي العلوم قبل الخدمة إلى المقررات التي تدعم إعدادهم لاسيما مقرر طرق تدريس العلوم؛ وخبرة الطالب المعلم التدريسية لم تشمل المصادر المعلوماتية للكفاءة الذاتية التي حددها باندورا في نظريته فنقص الخبرة الإتقانية ينتج عها قلة ممارستهم التدريسية؛ والاتجاهات السلبية لمعلمي العلوم والقلق التدريسي وضعف الثقة الذاتية في قدراتهم على تدريس العلوم، وأن هناك تأثير متبادل بين قلق التربية العملية والفعالية الأدائية لدى الطلاب المعلمين داخل الصف الدراسي. وأوصت بضرورة إعداد وتطبيق برامج لتنمية الفعالية الذاتية لدى معلمين العلوم أثناء الإعداد للمهنة على أن يتم ذلك خلال فترة زمنية طويلة حتى تتضح الفعالية على ممارسة التدريس، فهي مرحلة حرجة في ترسيخ المعتقد الدائم ولزيادة العلاقة بين ثقة تعلم العلوم وثقة تدريس العلوم في الإعداد التربوي للمعلم، ولتأثيرها القوي ايجابياً أو سلبياً على كفاءتهم المستقبلية كمعلمين. (صالح، ٢٠٠٥، ٣٩٠ـ٣٩٣؛ محمد، ٢٠٠٢؛ محمد، ٢٠١٣) (Bleicher, 2006; Crowther & Cannon, 2002; Liang, 2003; Mulholland & Wallace, 2001; Richard & Others, 2003)

٣/ ما أكدت عليه نتائج الدراسات العربية والأجنبية أن الإدارة الصفية وحفظ النظام داخل الصف من المهام الأكثر صعوبة للمعلمين أثناء الإعداد وترتبط بكفاءتهم الذاتية، ووجود صعوبات تواجه الطلاب المعلمين والمعلمين حديثي التخرج أثناء تدريسهم للعلوم وخاصة فيما يتصل بالأداءات التنفيذية لما تم تخطيطه، وغير قادرين لتحقيق إدارة فعالة لسلوك الطلاب في الصف، وضعف في القدرة على التصرف فيما يقابلهم من مواقف مشكلة والتي بدت بعضها لديهم أثناء التدريب الميداني ولديهم كفاءة ذاتية منخفضة في إدارة الصف، وأنهم في حاجة إلى برامج في طرق التدريس ترفع مستوى الكفاءة الذاتية لديهم، ويهيئ لهم ممارسة العديد من مهارات التدريس وتفعيل كل من مرحلة المشاهدة والتدريس المصغر والتدريس الجزئي أثناء مرحلة الإعداد. (الحويطي، ٢٠١٠؛ الصعيدي، ٢٠١٣؛ معوض، ٢٠٠٨، ١٩٩ـ ٢٠٠؛ هزاع، ٢٠٠٩، ٣٤٤) (Eisenman et al, 2015; Freeman & others, 2014; Jackson, et al 2013; Klopfer, 2014; Sanderson, 2004)

ولذلك تحاول الباحثة استخدام التعلم بالملاحظة واقتداء المعلمات أثناء الإعداد بالنموذج التدريسي لتنفيذ ما يتم دراسته من طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة

لرفع مستوى الكفاءة الذاتية للتدريس، وتنمية توجهات أهدافهن للتمكن، وتنمية مهاراتهن لإدارة الصف المتمايز وزيادة فهمن للمفاهيم المتضمنة في المقرر.

٤/ من خلال خبرة الباحثة بالعمل أستاذة طرق تدريس علوم ومتابعة طالبات التربية الميدانية والإجابة عن استفساراتهن المستمرة حصرت الباحثة أهم المشكلات والصعوبات التي تعاني منها معلمة العلوم أثناء الإعداد في الفرقتين الثالثة والرابعة ومنها: ضعف ثقتهن في ذاتهن وتوقعهن الفشل- تطبيق الجانب النظري لمقرر طرق التدريس- إدارة الأنشطة والسيطرة على المتعلمين داخل الصف- الارتباك والقلق الشديد والخوف من مواجهة ظروف مفاجئة- اتخاذ القرارات بشأن توجيه سلوك المتعلمين- جذب انتباه المتعلمين للشرح وإثارة دافعيتهم- إدارة الوقت بكفاءة- خلق بيئة إيجابية للتعلم مع تنوع المتعلمين واختلاف خصائصهم- صعوبة الانتباه نحو عمق المهمة التدريسية التي يجب أن يقمن بها بغرض: تحسين ومواجهة المواقف الصعبة، وتيسير التعلم الفعال، وتشجيع المتعلمين على تطبيق ما يتعلمون في حل المشكلات التعليمية والحياتية- الانتباه دائما لديهن موجه لذاتهن للحصول على أحكام إيجابية من المشرف أومن زميلاتها.

٥/ تطبيق تجربة استطلاعية على ٢٠ طالبة تخصص كيمياء وفيزياء تربوي من طالبات التربية الميدانية للفرقة الثالثة قبل وبعد التدريب الميداني والأدوات التي تم تطبيقها متمثلة في ملحق (١): (استبيان مفتوح لتحديد أهم مشكلات وصعوبات إدارة الصف للمعلمات أثناء الإعداد في التربية الميدانية من وجهة نظرهن ومن وجهة نظر مشرفي التربية الميدانية، مقياس الفعالية الذاتية للتدريس، ومقياس توجهات الأهداف) فكانت أهم النتائج ما يلي:

أغلب المتدربات يعاني من ضعف في الفعالية الذاتية للتدريس في الفرقة الثالثة ومستمرة معهن بعد التدريب الميداني ولكن بنسبة أقل، ضعف في جميع مهارات إدارة الصف، صعوبة الاستفادة من مقرر طرق التدريس في التدريس أثناء التربية الميدانية للتعامل مع التلاميذ المتباينين في الخصائص داخل الصف فالواقع يختلف تماما عن ما يتم دراسته في الكلية، يتوجهن أغلبهن نحو الهدف نحو الأداء وليس الهدف نحو التمكن باستبعاد المهام التي تتحدى قدراتهن، فالنجاح في التدريس من وجهة نظرهن لا يتوقف على الجهد المبذول والمثابرة والإصرار في العمل لتتمكن من إنجاز المهمة وتحسين قدراتها التدريسية بل يتوقف على الأداء والسلوك النهائي أمام الآخرين بأن يؤدين أفضل من أقرانهن لحصولهن على درجة مرتفعة في التدريب الميداني بغض النظر عن فهمهن العميق للمادة العلمية والاستراتيجيات والآليات اللازمة لتدريس المادة العلمية، فيعتمدن على المعايير الخارجية في العمل ،صعوبة في تغيير خصائصهن وتحسين كفاءتهن في التدريس لأنها مرتبطة بالشخصية التي يصعب تغييرها من وجهة نظرهن، والخوف من الفشل والنقد أو الظهور بأداء متدني أمام زميلاتها أو المشرف، يستبعدن المهام التي تتحدى قدراتهن، مع ضعف في استراتيجيات المراقبة والتنظيم والتقييم الذاتي.

مشكلة الدراسة:

وبناء على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في انخفاض الفعالية الذاتية للتدريس للمعلمات أثناء الإعداد، وتدني في مهارات إدارة الصف المتمايز، وضعف في توجهات الأهداف نحو التمكن فتوجهات أهدافهن نحو الأداء، وصعوبة في تطبيق المفاهيم المتضمنة في مقرر طرق التدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.

وللتصدي للمشكلة السابقة تحاول الباحثة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر التعلم بالملاحظة (التدريس وفقا لنظرية باندورا) في تنمية توجهات الأهداف للتمكن ومهارات إدارة الصف المتمايز وتحصيل معلمات العلوم أثناء الإعداد ذوي الفعالية الذاتية للتدريس المنخفضة في مقرر طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة ؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١- ما أثر التعلم بالملاحظة في رفع الفعالية الذاتية للتدريس المنخفضة لمعلمات العلوم أثناء الإعداد ؟

٢- ما أثر التعلم بالملاحظة في تنمية توجهات الأهداف للتمكن لمعلمات العلوم أثناء الإعداد ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة ؟

٣- ما أثر التعلم بالملاحظة في إدارة معلمات العلوم أثناء الإعداد ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة للصف المتمايز أثناء التدريب الميداني ؟

٤- ما أثر التعلم بالملاحظة في تحصيل معلمات العلوم أثناء الإعداد ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة في مقرر طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة ؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذا الدراسة إلى التعرف على:

١- أثر التعلم بالملاحظة في رفع الفعالية الذاتية للتدريس المنخفضة لمعلمات العلوم أثناء الإعداد.

٢- أثر التعلم بالملاحظة في تنمية توجهات الأهداف للتمكن لمعلمات العلوم أثناء الإعداد ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة.

٣- أثر التعلم بالملاحظة في إدارة معلمات العلوم أثناء الإعداد ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة للصف المتمايز أثناء التدريب الميداني.

٤- أثر التعلم بالملاحظة في تحصيل معلمات العلوم أثناء الإعداد ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة في مقرر طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذا الدراسة في النقاط الآتية :

١- توجيه نظر أعضاء هيئة التدريس في مجال المناهج وطرق تدريس بتطبيق نظرية باندورا للتعلم بالملاحظة باعتبار مُعلِم المُعلِّم قدوة يقتدى بها الطالب المعلم في جميع سلوكياته وطرق واستراتيجيات تدريسه مما يسهل عملية توظيف المعرفة النظرية والتغلب على الفجوة بين الجانب النظري والتطبيقي.

٢- إعادة النظر في منظومة برامج إعداد المعلم وتدريبه (الأهداف- المحتوى- أنشطة التعليم والتعلم- والتقويم) لرفع فعاليته التدريسية أثناء الإعداد مما يؤدى إلى رفع الكفاءة المهنية مستقبلا، وتحسين إدارة الصف المتمايز وتوجهاتهم نحو أهداف التمكن.

٣- تنسجم مع خطة تطوير كليات التربية المتبعة حاليا والتي تنادي برفع كفاءة التعليم الجامعي برفع الفعالية الذاتية للمعلم أثناء الإعداد ليصبح المعلم قادرا على ممارسة المهنة بكفاءة عالية في المستقبل، واستجابة للاتجاهات الحديثة لإعداد وتطوير أداء المعلم تؤكد على الممارسة التأملية للمعلم باستخدام النمذجة والتعلم بالملاحظة لرفع الفعالية الذاتية وتوجهات الأهداف وحسن إدارة الصف المتمايز.

٤- توجيه نظر المشرفين والباحثين والمعلمين لأنواع توجهات الأهداف ومهارات إدارة الصف المتمايز لجعل بيئة الصف إيجابية باستثمار قدرات ومهارات المتعلمين مع اختلاف خصائصهم.

فروض الدراسة:

١- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي الكسب (الفرق بين درجات التطبيق القبلي والبعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الفعالية الذاتية لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات كسب (الفرق بين درجات التطبيق القبلي والبعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس توجهات الأهداف في بعد توجهات هدف التعلم النامي للتمكن لصالح المجموعة التجريبية، وفي بعد توجهات الأداء الثابت الكلي وعند كل بعد من أبعاده (مباشرة الأداء- تجنب الأداء) لصالح المجموعة الضابطة".

٣- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي الكسب (الفرق بين درجات التطبيق القبلي والبعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة الملاحظة لإدارة الصف المتمايز أثناء التدريب الميداني لصالح المجموعة التجريبية.

٤- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي الكسب (الفرق بين درجات التطبيق القبلي والبعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة في

الاختبار التحصيلي لمقرر طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لصالح المجموعة التجريبية

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

- محتوى مقرر طرق تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة المقرر على طالبات الفرقة الثالثة شعب كيمياء تربوي، فيزياء تربوي، بيولوجي وجيولوجيا تربوي منخفضي الفعالية الذاتية للتدريس بكلية البنات جامعة عين شمس في العام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م.
- قياس مدى تحسن الفعالية الذاتية للتدريس للمعلمات أثناء الإعداد منخفضي الفعالية الذاتية بعد تدريس مقرر طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة باستخدام مقياس الفعالية الذاتية تجاه التدريس متضمن بعدين: توقعات الفعالية الذاتية Self-Efficacy Expectancy، وتوقعات النتائج Outcome Expectations
- قياس توجهات أهداف معلمات العلوم أثناء الإعداد نحو التدريس باستخدام مقياس توجهات الأهداف متضمن بعدين: التوجه نحو التعلم النامي للتمكن Mastery، والتوجه نحو الأداء الثابت Performance
- قياس مهارات معلمات العلوم أثناء الإعداد لإدارة الصف المتمايز أثناء التدريس في التربية الميدانية للمرحلة الإعدادية باستخدام بطاقة ملاحظة في خمس مهارات: المهارات التعليمية- تهيئة المناخ العاطفي الاجتماعي- تنظيم وترتيب الصف- ضبط سلوك الطالبات- إثارة دافعية الطالبات
- قياس فهم معلمات العلوم أثناء الإعداد منخفضي الفعالية الذاتية للمفاهيم المتضمنة في مقرر طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة باستخدام اختبار تحصيلي على نمط أسئلة الاختيار من متعدد المصاحب بالتبرير مع مراعاة قواعد صياغتها "Justified Multiple- Choice Answers/Solution"

إجراءات الدراسة:

١- مسح للدراسات والأدبيات العربية والأجنبية المرتبطة بمتغيرات الدراسة.

٢- إعداد دليل استرشادي للتدريس وفقاً لنظرية باندورا باستخدام التعلم بالملاحظة لمقرر طرق تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة.

٣- إعداد أدوات الدراسة (مقياس الفعالية الذاتية للتدريس- مقياس التوجه نحو الأهدف- وبطاقة الملاحظة لمهارات إدارة الصف المتمايز- والاختبار التحصيلي) والتأكد من صدقها وثباتها.

٤- تحديد الطالبات منخفضي الفعالية الذاتية بتطبيق مقياس الفعالية الذاتية للتدريس على معلمات العلوم أثناء الإعداد للفرقة الثالثة شعب كيمياء تربوي، فيزياء تربوي، بيولوجي وجيولوجيا تربوي لعام ٢٠١٥ /٢٠١٦ م

٥- تطبيق أدوات الدراسة قبليا مقياس التوجه نحو الهدف وبطاقة الملاحظة لمهارات إدارة الصف المتمايز والاختبار التحصيلي.

٦- التدريس وفقاً لنظرية باندورا (التعلم بالملاحظة) للمجموعة التجريبية لمدة ١١ أسابيع بواقع ساعتين أسبوعياً بداية من ٨ /٢ إلى ١٨/ ٤ / ٢٠١٦م باستخدام الدليل الاسترشادي، والمجموعة الضابطة وفقا للطريقة المعتادة في الجامعة.

٧- تطبيق أدوات الدراسة بعدياً مقياس الفعالية الذاتية للتدريس ومقياس التوجه نحو الهدف بطاقة الملاحظة لمهارات إدارة الصف المتمايز والاختبار التحصيلي.

٨- المعالجة الإحصائية للنتائج للتحقق من الفروض البحثية

٩- تفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات

تحديد مصطلحات الدراسة:

التدريس وفقاً لنظرية باندورا للتعلم المعرفي الاجتماعي بالملاحظة والتقليد

Social Cognitive Learning Bandura Theory by Observing and Imitating

يقصد به إجرائياً في هذه الدراسة: الأسلوب الذي يعتمد على قيام النموذج (أستاذة المقرر- أحد الأقران- فيديو) بعرض السلوك المستهدف، ثم يطلب من المعلمة أثناء الإعداد محاكاة السلوك في درس من دروس العلوم والملاحظة المستخدمة نوعين: ملاحظة حية تفاعلية مباشرة وملاحظة غير مباشرة ويتبع الخطوات الآتية:

١. تحديد الهدف وزيادة الدافعية للتعلم

٢. التدريس بالنموذج

٣. تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين النموذج والهدف

٤. عمل خريطة للمتشابهات بين النموذج والهدف

٥. تسجيل النتائج عن طبيعة النموذج التدريسي التي لا تمثل الهدف تمثيلا صحيحا

٦. توضيح مناطق الضعف في النموذج التدريسي التي لا تمثل الهدف تمثيلا صحيحا

الفعالية الذاتية لتدريس العلوم: Science Teaching Self- Efficacy

تعرف الدراسة الحالية الفعالية الذاتية لتدريس العلوم إجرائياً بأنها: توقع معلمة العلوم أثناء الإعداد بفعاليتها الشخصية للتدريس المنخفضة وبفعالية نتائج أدائها التدريسي المنخفضة، وتقاس بمجموعة استجابات المعلمة أثناء الإعداد على أبعاد مقياس الفعالية الذاتية الأدائية في تدريس العلوم من إعداد الباحثة وهو يقيس بعدين:

١- توقعات الفعالية الذاتية الشخصية Self- Efficacy Expectancy/ توقعات المعلمة أثناء الإعداد من تحديد ما إذا كانت قادرة على القيام بسلوك معين أم لا في مهمة معينة.

٢- وتوقعات النتائج Outcome Expectations/ تعني الاعتقاد بأن سلوكاً معيناً أو مجموعة من السلوكيات لو قامت بها لأدت إلى نتيجة معينة.

توجهات الأهداف Goals Orientation

يقصد بها إجرائيا في الدراسة: مقاصد وتوجهات لأسباب إقبال المعلمة أثناء الإعداد للقيام بأداء المهام والأنشطة التدريسية، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها في المقياس المعد لذلك. ويقيس بعدين:

١- التوجه نحو التعلم النامي للتمكن Mastery Goals Orientation/ تنظر المعلمة أثناء الإعداد إلى المهام التدريسية على إنها تتوقف على ما يلي: قدرتها الديناميكية القابلة للتغيير، والنمو لتحسين كفاءتها وإتقانها التدريس، والجهد المبذول وما تقوم به من عمليات واستراتيجيات بمستوى تجهيز عميق للإنجاز مع المثابرة والإصرار في العمل لتتمكن من إنجاز المهمة ومواجهة التحديات. فهي تعتمد على المعايير الذاتية لتطوير واكتساب مهارات جديدة وتحسين وتطوير قدرتها التدريسية.

٢- التوجه نحو الأداء الثابت Performance Goals Orientation/ تنظر المعلمة أثناء الإعداد إلى المهام التدريسية على إنها تتوقف على ما يلي: الأداء والسلوك النهائي أمام الآخرين والرغبة في أن تؤدي أفضل من زميلاتها، والذي يرتكز على الذكاء والقدرات التي يولد بها فهي ثابتة ولا يستطيع تغييرها بصرف النظر عن العمليات والاستراتيجيات التي قامت بها لإنجاز المهمة. فقدرتها ثابتة لا تتغير وتستبعد المهام التي تتحدى قدراتها. فهي تعتمد على المعايير الخارجية في العمل أو فعل أحسن من الآخرين. وينقسم إلى نوعين هما:

أ/ هدف مباشرة الأداء بغرض استعراض قدرته على الأداء أمام الآخرين

ب/ هدف تجنب الأداء بغرض تجنب إظهار عدم القدرة على الأداء في حضور الآخرين

وما تهدف إليه الدراسة الحالية هو معرفة أثر التدريس وفقاً لنظرية باندورا بالتعلم بالملاحظة في تغيير توجهات أهداف معلمات العلوم أثناء الإعداد ذوي الفعالية الذاتية المنخفضة في تنمية توجهات أهدافهن للتمكن (التعلم النامي للتمكن).

إدارة الصف المتمايز Differentiated Classroom Management

تعرف إجرائياً بأنها مجموعة من المهارات والأنشطة التعليمية التعلمية لخلق بيئة إيجابية لجميع الطلبة مع اختلاف خصائصهم للوصول إلى الأهداف المنشودة في أقل وقت وتتضمن ست مهارات: المهارات التعليمية- تهيئة المناخ العاطفي الاجتماعي- تنظيم وترتيب الصف- ضبط سلوك الطالبات- إثارة دافعية الطالبات. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها في بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

الإطار النظري

نظرية باندورا للتعلم المعرفي الاجتماعي بالملاحظة والتقليد Social Cognitive Learning Bandura Theory by Observing and Imitating

(Bandura, 1977; Bandura, 1986; Bandura, 1989; Bandura, 1997; Bandura, 2001)

يعد عالم النفس الكندي ألبرت باندورا (1925) Albert Bandura أحد الرموز الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي المعرفي بالملاحظة Observation Learning والتي تنظر إلى التعليم على اعتبار أن مفهومه الأساسي عملية اجتماعية تكمن في آثارها التربوية والمعرفية، والتي يكون فيها السلوك البشري نتاج للمحيط والبيئة الاجتماعية، وفي نفس الحين محرك ومؤثر في هذه البيئة من خلال المحاكاة والمشاهدة للآخرين، فيحدث تعلم للعديد من الأنماط السلوكية لمجرد ملاحظة سلوك الآخرين، حيث يعتبر هؤلاء الآخرين بمثابة قدوة ونماذج (Models) يتم الإقتداء بسلوكياتهم.

وتقترح هذه النظرية أن غالبية الأنشطة الإنسانية يتم تعلمها على نحو بديلي بعمليات إبدالية Reciprocal Processes من خلال ملاحظة أنشطة النماذج وأنماطهم السلوكية والعمل على محاكاتها وليس بالضرورة أن يتعرض الفرد مباشرة إلى الخبرات المتعددة كي يتعلمها. فعند ملاحظة فرد يعزز على سلوك معين، ربما يشكل هذا دافعاً لنا لتعلم مثل هذا السلوك، كما أن رؤية فرد يعاقب على سلوك ما، ربما يثير لدينا دافعاً لتجنب هذا السلوك، فالنتائج التعزيزية أو العقابية الناجمة عن سلوك النماذج تؤثر على نحو بديلي في عملية التعلم يطلق عليه التعزيز البديلي أو العقاب البديلي Vicarous Reinforcement or Punishment

فهي نظرية معقدة وشاملة للسلوك الإنساني ترتكز على التبادل والتفاعل الحتمي المستمر المتبادل بين الحالات والأحداث الداخلية للفرد والظروف البيئية الخارجية (المادية والاجتماعية) وسلوك الإنسان ذاته، فالسلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة بين الفرد بمعرفته وجوانبه الذاتية، والسلوك، والبيئة شكل (١)

شكل (١): مخطط يبين الحتمية المتبادلة بين السلوك والبيئة والشخص) Bandura, 2001, 266)

فالتدريس بالتعلم بالملاحظة يتضمن أربع آليات رئيسية، وهي: التفاعلية

التبادلية، العمليات الإبدالية، العمليات المعرفية، وعمليات التنظيم الذاتي

وبذلك تعد الإمكانات المعرفية للفرد مبدأ هام وجوهري في التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة فهو يتضمن قدرة فرد على استخدام الرموز والتمثيل الرمزي للأفكار والصور الذهنية، والتدبر، وتنظيم الذات للتعلم من خلال الملاحظة. فمن خلال استخدام الرموز يمكن للأفراد أن ينقلوا خبراتهم خلال النماذج المعرفية، وأن يتحكموا في أفعالهم أو أداءاتهم المستقبلية. فالسلوك الإنساني يمكن أن يدفع وينظم من خلال ما لدى الفرد من معايير داخلية Internal Standards، ومن خلال التفاعلات التقويمية للذات Reactions Self-Evaluative، والقدرة الانعكاسية للذات Ability of Self- Reflection تمكن الأفراد من تحليل خبراتهم والذي يؤدي بدوره إلى تفكير كل منهم في عملية التفكير الخاصة.(Bandura, 1986, 424; Bandura, 2001, 256-257)

ومعظم نظريات التعلم تركز على كيفية التعلم أكثر من محتوى التعلم... ولكن نظرية التعلم الاجتماعي ترى أنّ الاهتمام بالمحتوى شيء أساسي، لذلك فهي تنظر إلى متغيرات التعلم في صورة أعضاء مترابطة وظيفياً. فأبرز النقاط التي اشتملت عليها النظرية: الدافعية (الحافز)- التعزيز- التوقع (التنبؤ)- الثقة المتبادلة بين الأشخاص- الخبرة السابقة أو المعرفة- الشخصية- الفروق الفردية (العبسي، ٢٠١٥)

ولهذا أصبحت نظرية التعلم الاجتماعي بالملاحظة في هذه الألفية الجديدة تقنية عصرية حديثة من خلال ما يلاحظ ليس فقط من تأثر سلوك الملاحظ بالنماذج الحقيقية أو الحية بل من خلال التمثيلات الصورية والرمزية والتي تتوافر من خلال أدوات الثقافة والإعلام المختلفة مثل الصحافة والتلفاز والحاسوب.. وأدوات المعرفة الحديثة الأخرى.

تدريس العلوم وفقا لنظرية باندورا (التعلم بالملاحظة) Observational Learning

يستقطب موضوع التعلم عن طريق الملاحظ اهتمام علماء النفس المعاصرين وتتعدد مسميات هذا الموضوع، فمثلا يسمى التعلم بالتقليد (imitation Learning) والاقتداء ويسمى التعلم بالنمذجة أو القولبة النفسية (Psychological Modeling Learning) إلى غير ذلك من المسميات التي تلتقي في المفهوم العام: وهو التعلم عن طريق الملاحظة.

ويشير باندورا (Bandura, 1986) أن واحدا من الطرق الأساسية التي يمكن من خلالها اكتساب سلوك جديد وتعديل أنماط سلوكية موجودة بالفعل تتضمن عمليات التعلم بالملاحظة والنمذجة Modeling والعمليات البديلة Vicarious Processes.

وللتعلم بالملاحظة ثلاث تأثيرات رئيسة هي: تأثيرات تتعلق بانتقال استجابة جديدة تعلم استجابات جديدة، وتأثيرات منعية وتأثيرات سامحة الكف والتحرير لتجنب أداء سلوك ما، وتأثيرات مستحثة التسهيل لظهور سلوكيات التي يندر حدوثها أو نسيانها لعدم الاستخدام. (السهلي، ٢٠١٥)

وانطلاقا من الأساس النظري المعرفي الاجتماعي يرى باندورا أن نظرية النمذجة السلوكية أو الاقتداء بالنموذج ومحاكاته عملية تتألف من أربعة آليات أو مكونات أو متطلبات أو مراحل أساسية يجب توافرها لحدوث التعلم من خلال الملاحظة، وتعتمد على الانتباه الملاحظ لسلوك ثم الاحتفاظ بهذا الإدراك للسلوك في الذاكرة طويلة المدى وأخيراً استرجاعه من الذاكرة لإنتاجه حين تستثار دافعيته لذلك وتتمثل في: (Bandura, 1986; Bandura, 2001, 272-273)

أولاً: الانتباه والاهتمام القصدي Attention & Interest/ الانتباه يعد أول المراحل لحدوث التعلم الاجتماعي ومن العوامل الأساسية التي تدعو الشخص لمحاكاة سلوك معين، إذ بدون توفر هذا العامل لا يحدث التعلم، فالانتباه الإرادي لما تعرضه النماذج من أنماط سلوكية تمكن المتعلم من اشتقاق المعلومات أو السلوكيات الأساسية ويتولد لديه الاهتمام وحب الاستطلاع ويتيح له إجراء المعالجة المعرفية اللاحقة.

ويرى باندورا أن الانتباه يتم على نحو انتقائي اعتمادا على عدة عوامل وهي: عوامل مرتبطة بالنموذج الذي يرغب الشخص في تقليده أو محاكاته (خصائص النموذج)- عوامل مرتبطة بالشخص المُقلد أو المُحاكي للنموذج (خصائص الشخص الملاحظ)- درجة التشابه بين الشخص المقلد والنموذج الذي يتم تقليده/ تزداد فرصة الانتباه للأنماط السلوكية التي يعرضها النموذج في حالة وجود خصائص مشتركة تربطه بالآخرين، كالجنس والمستوى العلمي والبيئة الثقافية وبعض الخصائص الشخصية كالميول والاهتمامات والاتجاهات- ظروف الباعث والأهمية المترتبة على السلوك الذي يعرضه النموذج الذي يتم تقليده وقامت الباحثة بعرض بعض النماذج المتميزة في التدريس كقدوة لزميلاتها مع مراعاة العوامل التي تثير انتباه المعلمة أثناء الإعداد ليحدث انتقاء جيد للخبرة المكتسبة ويتولد لديها الاهتمام وحب الاستطلاع.

ثانياً: الاحتفاظ أو الحفظ Retention هي/ عملية الاحتفاظ في الذاكرة طويلة المدى بالأنماط السلوكية للنموذج

ثالثاً: الإنتاج أو الاستخراج الحركي Motor electing Production وهي/ عملية ترجمة المتعلم للرموز التي جرى ترميزها وتخزينها أو الاحتفاظ بها في الذاكرة المتعلقة بالأنماط السلوكية التي صدرت عن النموذج إلى أنماط استجابة أو سلوكية جديدة وهي تتطلب توفر قدرات لفظية أو حركية لديه لترجمة هذا التعلم في سلوك أو أداء خارجي قابل للملاحظة والقياس، كما يتطلب توفر عوامل النضج من جهة، وتوفير فرص الملاحظة والممارسة من جهة أخرى. وإعادة إنتاج الفعل السلوكي لا يعني بالضرورة أن يكون هذا الفعل صورة طبق الأصل للسلوك الملاحظ بالأصل، فقد يعمل الفرد وفقاً لعمليات التنظيم الذاتي على إعادة إنتاجه على نحو يتلاءم مع توقعاته.

رابعاً: الدافعية Motivation/ وهي كافة أشكال التعزيز الخارجية والداخلية والقوى التي تقف خلف حرص الفرد وبواعث للاقتداء بالنموذج ومحاكاته.

فإذا أراد المعلم تطبيق نظرية التعلم بالنمذجة في الغرفة الصفية وتحويلها إلى ممارسات عملية، لابد من الاهتمام بما يلي: (العتوم وآخرون، ٢٠١٤، ١٢٧-١٢٨)

١- حدد بالضبط ما تنوي تعليمه للطلبة، أي السلوك الخاص الذي تريد نمذجته.

٢- هل يستحق هذا السلوك نمذجته؟ ما هي أشكال المعززات المتوفرة لك من أجل تقويته؟

٣- كيف ستقوم بعرض السلوك المرغوب نمذجته؟ كيف ستثير انتباه الطلبة لملاحظته؟

وأشارت دراسة جوستا وجيلبرت (Justi & Gilbert, 2002) إلى تدريس المعلم بالنمذجة كنموذج تدريسي يتبع ست خطوات وهي:

١. تحديد الهدف

٢. التدريس بالنموذج

٣. تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين النموذج والهدف

٤. عمل خريطة للمتشابهات بين النموذج والهدف

٥. تسجيل النتائج عن طبيعة النموذج التدريسي التي لا تمثل الهدف تمثيلا صحيحا

٦. توضيح مناطق الضعف في النموذج التدريسي التي لا تمثل الهدف تمثيلا صحيحا

فالتعلم بالملاحظة يتطلب توفر فرص التفاعل مع النماذج، وقد يكون هذا التفاعل مباشراً كما هو الحال في المواقف الحياتية اليومية مع الأشخاص الحقيقيين في الحياة الواقعية عن طريق ملاحظة نماذج حية في البيئة، أو غير مباشر من خلال وسائل الإعلام المختلفة كالتلفاز والمذياع... في إطار التمثيل من خلال الصور، والمصادر الأخرى غير مباشرة تمثل بعض الأنماط السلوكية منها: القصص والروايات الأدبية والدينية... (الزغلول، ٢٠١٤، ٢١٩)

ومن الدراسات التي استخدمت النمذجة للمعلمين والطلاب المعلمين تخصص علوم دراسة هنز (Henze, 2007) التي استخدمت النمذجة في تغيير المعرفة الشخصية عن النمذجة والنماذج التدريسية لدى معلمي العلوم ودراسة لوسيانا وآخرون (Luciana et al, 2007) ودراسة (الطحان، ٢٠١٥) التي استهدفت كل منهما إعداد برنامج تدريبي للطلاب المعلمين تخصص علوم قائم على النماذج والنمذجة العلمية لتنمية معارفهم تجاه النماذج العلمية والنمذجة.

ووفقا لمعايير التدريس للمعلم الجيد الذي يقوم بالتدريس من خلال عولمة المناهج بتنفيذه للعمليات الآتية: النمذجة Modeling- التدريب Coaching- المساندة Scaffolding- التلفظ Articulation واستخدام البرهان- التأمل Cogitation- الاستكشاف Exploration (عبد الحميد، ١٩٩٩، ١٨) (Heggart, 2015).

وهذا ما حاولت الباحثة القيام به أثناء التدريس بالتعلم بالملاحظة (النمذجة) فقد

شجعت المعلمات أثناء الإعداد على التدريب لمحاكاة السلوك الملحوظ سواء عن طريق الملاحظة المباشرة أو الملاحظة غير المباشرة، والقيام بالتأمل والاكتشاف واستخدام التعبير بالبرهان والدلائل على ما تم اكتسابه من خبرات، وعند الحاجة تقوم بالدعم اللازم من خلال مساندتهن.

الفعالية الذاتية لتدريس العلوم Science Teaching Self- Efficacy

الفعالية الذاتية للمعلم Teacher Efficacy أساسها في النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا Bandura's Social Cognitive Theory (Bandura, 1977a; 1986; 1997) التي جذورها في الوكالة الإنسانية Human Agency في الإحساس بالفعالية الذاتية، فقد بدأت في الظهور كمحور من محاور علم النفس التربوي في بداية الثمانينات من القرن العشرين، وذلك أن معتقدات الكفاءة الذاتية تؤثر بطريقة مؤكدة على مدى التفتح والانفتاح على الابتكارات الجديدة في المناهج وطرق التدريس وفلسفة التربية وتكنولوجيا التعليم لدى المعلمين.

ويعتبر الأفراد الذين لديهم شعور أقل بالفعالية لا يستطيعون وفاء بالمتطلبات الأكاديمية ويكونوا دائماً عرضة للقلق فبدل من أن يركزوا على كيفية إجادتهم للمهارات المعرفية التي يتعلمونها فهم يعظمون عدم مقدرتهم على متابعة ذلك ويتذكرون فشلهم في الماضي ودائماً ما يتوقعون الفشل، ولذلك فهم يعانون من ضغوط مستمرة (Bandura, 1997, 236؛ الكبير وكواسة، ٢٠٠٣، ١٥٧)

والمعلمين الأكفاء أكثر رضاء لمهنة التدريس يجدون أنفسهم محبون أكثر للتدريس الاستقصائي واستراتيجيات التدريس التي محورها المتعلم بينما المعلمين ذو الحساسية الأقل لفعالية تدريس العلوم دائما يحبون استخدام التدريس المباشر مثل المحاضرة والقراءة من الكتاب المدرسي (Laipply, 2004; Dira, 2004; Alshalaan, 2006; Crawford, 2007)، وهذا ما أكدت عليه بعض الدراسات التي توصلت إلى أن الفعالية الذاتية المرتفعة تزيد من دافعية الأداء داخل الصف الدراسي. (Bandura & Cervone, 1983; Melinda, 2002)

ويختلف مصطلح الفعالية الذاتية Self-Efficacy عن مصطلح تقدير الذات Self-Esteem فتقدير الذات يوصف به الفرد بشكل عام دون النظر إلى سلوك ونشاط معين أما الفعالية الذاتية يكون محددا بسلوك أو نشاط محدد. (Bandura, 1982؛ الصالحي، ٢٠١٣)

فنوع ودرجة ومحتوى برنامج إعداد معلم العلوم يستهدف تكوين وتنمية كفاءاته التدريسية المختلفة (النمر، ٢٠٠١، ٤٧٧)، وطريقة تدريس مُعلِم المُعلَم أثناء الإعداد تؤثر في تعلمه وتحصيله وفعاليته الذاتية للتدريس (Wigfield & Eccless, 2002, 6) والتعلم بالملاحظة أحد مصادر نمو معتقدات الفعالية الذاتية وتسمى الخبرات التمثيلية المفوضة Vicarious Experiences (Hampton & Mason, 2003; Mulholland & Wallace, 2001; WoolfolkHoy & Burkespero, 2005)، وباعتبار أن التدريس هو عمل فني علمي يتطلب من المعلم درجة عالية من

الكفـــاءة، فالكفـــاءة الذاتية العامة لدى الطلاب المعلمين تنبئ بالكفاءة المهنية (إبراهيم، ٢٠٠٥).

كما أكدت دراسة (Tebbs, 2000) لوجود علاقة قوية بين الفعالية الذاتية للمعلم ومهارات تدريسه المنمية للتفكير والتفكير الإبداعي والأداء في الفصل. كما أكدت دراسة (Breland, 2001) على أهمية الفعالية الذاتية في تحديد الأهداف الشخصية.

فالفعالية الذاتية للتدريس لها بعدين هما: (Bandura, 1977, 79; Bandura, 1997, 3; Cantrell et al, 2003, 177-178 ; Wang & Wu, 2008)

١- التوقعات الخاصة بفعالية التدريس الشخصية Personal Efficacy Expectation Teaching (PTE) تتعلق بادراك المعلم لقدرته الذاتية على القيام بأداء سلوك محدد وله وجهة ضبط داخلي. وهذه التوقعات يمكنها أن تساعد في تمكنه من تحديد ما إذا كان قادر على القيام بسلوك معين أم لا في مهمة معينة.

فالمعلم ذات الفعالية الشخصية العالية واثق أن لديه معتقد في سلوكيات إدارته الذاتية Self- Management Behaviors، وفي قدراته لتنظيم وتطوير استراتيجياته للتغلب على معوقات (صعوبات) تعلم الطلاب ليستخدموا أكثر استراتيجيات التفكير الناقد والتوسعي Elaboration and Critical Thinking Strategies ومثل هؤلاء يبذلوا جهد كبير للوصول إلى الأهداف ويثابروا مدة أطول في مواجهة المحن والصعوبات أكثر من المعلم ذات الفعالية الشخصية المنخفضة، ويستطيع تحديد مقدار الجهد المطلوب منه للقيام بهذا السلوك، وإلى أي حد يمكن لسلوكه أن يتغلب على العوائق الموجودة في هذه المهمة.

٢- والتوقعات المتعلقة بالنتائج Outcome Expectation وهي فعالية التدريس العامة General Efficacy Teaching (GTE) تعني الاعتقاد بأن سلوكاً معيناً أو مجموعة من السلوكيات لو قام بها لأدت إلى نتيجة معينة وهي مرتبطة بشكل واضح بالتنبؤ بالأفعال المستقبلية معتقد التوجه المستقبلي.

اختلفت الدراسات في تناول الفعالية الذاتية، فدراسة (Liang, 2003) استهدفت تقويم المعرفة والكفاءة الذاتية التدريسية في برامج إعداد المعلم، وهناك دراسات استخدمت برامج لرفع الفعالية الذاتية للمعلمين قبل الخدمة أثناء الإعداد (Mulholland & Wallace, 2001; Plourde, 2002; Ruthanne, 2003; Yoon et al, 2006) (المزروع، ٢٠٠٠؛ الكبير وكواسة، ٢٠٠٣؛ لطف الله، ٢٠٠٦؛ عبد الوهاب، ٢٠٠٧؛ محمد، ٢٠١٣)، وهناك دراسات اهتمت بتتبع التغيرات في اعتقادات الكفاءة بداية وأثناء التدريب على التدريس للطالب المعلم وفي السنة الأولى من التدريس بعد التخرج (الصالحي، ٢٠١٣) ؛ (Palmer, 2006; Cantrell et al, 2003; WoolfolkHony, 2000

ودراسات توصلت لوجود علاقة موجبة دالة بين الكفاءة الذاتية للمعلم أثناء الأعداد ومتغيرات أخرى كالكفاءة المهنية (إبراهيم، ٢٠٠٥)، والذكاء الوجداني الانفعالي (Okech, 2004)، ودافعية طلابهم لتعلم العلوم (Melinda, 2002) .

والدراسة الحالية اهتمت برفع الفعالية الذاتية لمعلمات العلوم أثناء الإعداد منخفضي الفعالية الذاتية من خلال التدريس باستخدام تطبيقات نظرية باندورا (التعلم بالملاحظة).

توجهات الأهداف Goals Orientations

اختلفت الدراسات تجاه تحديد مصطلح التوجه نحو الهدف فقد فرق البعض بين التوجه نحو الهدف "Goal Orientation"، والتوجه نحو النشاط "Activity Orientation"، والتوجه نحو التعلم "Learning Orientation"

فالتوجه نحو الهدف يقصد به استعانة الفرد بالوسائل التربوية المتاحة والمراجع والحاسوب والخبراء لتحقيق أهداف مرحلية واضحة لتنمية مهاراتهم ومعارفهم وكفاءتهم (Moss, 2016)، والتوجه نحو النشاط يختار الأنشطة التي تعتمد على العلاقات الإنسانية ويعمل الفرد بشكل أفضل في إطار الصداقة وفي بيئة معززة بالتعاون داخل فريق يقدر مجهوداتهم، والتوجه نحو التعلم اعتقادات الفرد حول أسباب إقباله على أداء المهام والأنشطة العلمية وغايته منها (إسماعيل، ٢٠١٥، ٣٩٨).

والبعض أكد على أن التوجه نحو التعلم مرادف للتعلم نحو الهدف باعتبار أن التعلم هدف في حد ذاته وهذا يدفع الفرد إلى المثابرة لبذل الجهد والتغلب على الصعاب لتحقيق الهدف وتختلف عن التوجه نحو الدرجة Grade Orientation التي يعتبر الأنشطة والأداء وسيلة لتحقيق الدرجة (عبد الفتاح، ٢٠٠١، ١٩١).

وحددتها دراسة (الوطبان، ٢٠١٣، ٧٣٧- ٧٣٨) بأنها توجهات أهداف الانجاز Achievement: goal orientations وهي الغرض من الانخراط في سلوك الانجاز ويشير إلى العامل الذي يحدد مدى تهيؤ الفرد لتقبل أي نمط من الأنماط العشرة التالية:

أهداف التوجه نحو الإتقان- أهداف تجنب الفشل في الإتقان- أهداف التوجه نحو الأداء- أهداف تجنب الفشل في الأداء- التوجه نحو المهمة- أهداف تجنب الفشل في المهمة- أهداف التوجه نحو الذات)- أهداف تجنب الفشل في الذات- أهداف التوجه نحو الآخر- أهداف تجنب الفشل في الآخر.

والبعض حدد توجهات الأهداف في ضوء العقلية النامية والعقلية الثابتة Mindsets: Growth & Fixed سواء توجه الهدف نحو التعلم للتمكن Learning Orientation أو نحو الأداء Performance Goal؛ فعندما يكون توجه الفرد نحو التعلم Learning Orientation فيمتلك عقلية نامية Growth Mindset وينظر إلى النجاح في الحياة على إنه يتوقف على الجهد المبذول والمثابرة والإصرار في العمل ليتمكن من إنجاز المهمة وتنمية المواهب والقدرات وما يقوم به من عمليات

واستراتيجيات للإنجاز Intrinsic وليس السلوك النهائي باعتبار أن القدرات والمواهب يمكن تنميتها بالجهد المبذول، ويتقبل بسرور التحديات وتقبل الفشل كفرصة للتعلم وتحسين القدرات.

وعلى الوجه الآخر عندما يكون توجه الفرد نحو الأداء Performance Goal فيمتلك عقلية ثابتة لا تتغير fixed Mindset وينظر إلى النجاح على إنه يتوقف على الأداء والسلوك النهائي أمام الآخرين Extrinsic والذي يرتكز على الذكاء والقدرات والمواهب والخصائص التي يولد به الفرد ولا يستطيع تغييرها بصرف النظر عن العمليات التي قام بها لإنجاز المهمة، ويخاف من الفشل وهدفه أن تبدو ذكية دائماً أمام الآخرين والشعور بأن ذلك ينعكس عليه سلبيا. كما هو موضح في جدول (١). Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Dweck, 2006; Wallace,) (2013

جدول (١)

يوضح توجه هدف التعلم للانجاز وتوجه هدف الأداء وعلاقته بالعقلية النامية والثابتة

Achievement Goal, Achievement Behavior

Theory of Intelligence نظرية الذكاء	Goal Orientation هدف التوجه	Confidence in Present Ability الثقة في وجود القدرة	Behavior Pattern نمط السلوك
Incremental Theory (Intelligence is malleable) الذكاء مرن Praise for effort الثناء على الجهد growth mindset العقلية النامية	Learning Goal هدف التعلم Goal is to Increase competence هدف لزيادة الجدارة أو التمكن	If high ⇨ Or low	Mastery- oriented seek challenge (that fosters learning) high persistence التحدي والإصرار ليعزز إستراتيجيات التعلم
Entity Theory (Intelligence is Fixed الذكاء الثابت) Praise for intelligence الثناء على الذكاء fixed mindset العقلية الثابتة	Performance Goal هدف الأداء Goal is to Gain positive judgments / avoid negative judgments of competence هدف للحصول على الحكم الإيجابي وتجنب الحكم السلبي من الجدارة من الآخرين	If high ⇨	Mastery – oriented seek challenge high persistence التحدي والإصرار ليبدو متمكن من الأداء أمام الآخرين
		but If low ⇨	Helpless Avoid challenge high persistence التحدي والإصرار لتجنب إظهار العجز أمام الآخرين

وبذلك فإن توجهات الأهداف Goals Orientations وما يرتبط بها من نوع العقلية النامية أو الثابتة (Mindsets: Growth & Fixed) لها انعكاسات كبيرة على التعليم. ومن أهم العوامل التي تؤثر على التغذية الراجعة feedback فعندما يعطي المعلم الثناء والتحفيز لدرجة ذكاء الطلاب من أجل بناء الثقة بالنفس وتشجيع الطلاب فهو في الحقيقة يشجعهم على تنمية العقلية الثابتة وتوجههم نحو هدف الأداء وفي كثير من الأحيان قد تحد من قدراتهم على التعلم، من ناحية أخرى إذا كان ثناء الطلاب وتشجيعهم للعمل الشاق والعمليات التي قاموا بها فإن ذلك يساعد على تنمية وتطوير العقلية النامية وتوجهات هدف التعلم.

والبعض حدد توجهات الأهداف Goals Orientation على أنها توجهاً عاماً نحو المهام الأكاديمية وتتضمن: (مسعد أبو العلا، ٢٠٠٣، ١٠٢-١٠٣، الزغول، ٢٠٠٦، ١١٦) (Breland, 2001; Dweck, 1986;; Dweck, 2012; Hamerman & Morewedge, 2015; Vandewall etal 2001)

١- هدف التعلم النامي للتمكن Mastery Goal: وأحياناً يطلق علية هدف التعلم (Learning Orientation) وأحياناً أهداف الانهماك بالمهمة وتتصل أهداف التعلم بمجموع من العمليات والنواتج ويتمثل في النشاطات المتمثلة في العمليات والاستراتيجيات التي يقوم بها الفرد بغرض تحسين وتطوير قدرته على التعلم، والمثابرة في مواجهة الصعاب والمخاطر، والرغبة في زيادة الفهم لموضوع التعلم بالمعالجة العميقة للمواد الدراسية بغض النظر عن نتائج الأداء، وزيادة الاستمتاع بالعمل، كما يعتمد على المعايير الذاتية لتطوير واكتساب مهارات جديدة، وكذا تحسين كفاءته وإتقان العمل، ويكون لديه اتجاهات إيجابية نحو التعلم باعتبار أن ذكاء وقدرات الفرد ديناميكية وقابلة للتغيير والنمو Growth Mindset وينظرون للأخطاء والعوائق على إنها أجزاء طبيعية لعملية التعلم.

ويتميز أصحاب هذا التوجه بعدة صفات: تنظيم الوقت- مستوى التجهيز العميق- فاعلية وتحسين الذات- فاعلية ما وراء المعرفة- كفاءة الذاكرة العاملة- فاعلية استراتيجيات التفصيل والمراقبة والتنظيم، كما يكون الانتباه لديهم مركزا على المهمة ويشمل بعدين: هدف الإقدام في تعلم كل ما يستطيع تعلم وهدف الإحجام في تجنب الأخطاء وترك المهام دون إكمال.

٢- هدف الأداء الثابت Performance Goal: أحياناً يطلق عليها أهداف القدرة أو الانهماك بالذات أو الأنا ويتمثل في النشاطات التي يقوم بها الفرد لإظهار قدرته على التعلم لإكمال المهام دون الاهتمام باستراتيجيات التعلم المتعمقة، والرغبة في أن يؤدي أفضل من الآخرين بغض النظر عن فهمه لموضوع التعلم فيميل إلى استخدام الطلاب الآخرين كنقاط المقارنة بدلا من أنفسهم، ويعتقد الفرد أن قدرته ثابتة لا تتغير fixed Mindset ويستبعد المهام التي تتحدى قدراته ويعتمد على المعايير الخارجية في العمل أو فعل أحسن من الآخرين، ويتأثر بما يقرره الآخرون عن قدرته الأكاديمية، ويكون الانتباه لديه مركزا على الذات والحصول

على أحكام إيجابية عن قدرته وكفاءته من الآخرين وإظهار تفوقه على زملائه. فهي بذلك ترتبط بمجموعة سلبية من العمليات والنواتج مثل التوقف عن بذل الجهد في مواجهة الصعاب، والمعالجة السطحية للمواد الدراسية وتناقص مستوى الاستمتاع بالعمل وينقسم هدف الأداء إلى نوعين هما:

- هدف مباشرة الأداء Performance-Approach Goal: ويتمثل في النشاطات التي يقوم بها الفرد بغرض إظهار أو استعراض قدرته على الأداء والإنجاز أمام الآخرين
- هدف تجنب الأداء Performance-Avoid Goal: ويتمثل في النشاطات التي يقوم بها الفرد بغرض تجنب إظهار العجز أو عدم القدرة على الأداء أو الانجاز والابتعاد عن العمل أو الفعل السيئ في حضور الآخرين.

والدراسة الحالية اهتمت بتنمية التوجهات نحو أهدف التعلم النامي للتمكن لدى المعلمة أثناء الإعداد لتحسين وتطوير قدرتها على التعلم بالمعالجة العميقة لموضوع التعلم، باعتباره عملية ديناميكية قابلة للنمو والتغيير وتعتمد على المعايير الذاتية لتطوير واكتساب معارف ومهارات جديدة، وكذا تحسين كفاءتها وإتقانها للعمل التدريسي أثناء التدريب الميداني.

وتوصلت دراسة (الزغول، ٢٠٠٦) إلى وجود ارتباط دال إحصائياً بين أهداف التمكن وإستراتيجية الدراسة العميقة، وبين أهداف الأداء- إقدام وإستراتيجية الدراسة السطحية، وبين أهداف الأداء- تجنب وإستراتيجية الدراسة السطحية؛ كما يرتبط التوجه نحو الهدف بالتنظيم الذاتي للدافعية والانفعالات Self-Regulation Of Motivation And Emotions وباستراتيجيات إدارة المصدر لتنظيم الجهد Effort Regulation المتمثل في قدرة الطالبة في التعامل مع الفشل والمرونة في مواجهة الفشل أو النكسات والميل لإبقاء تركيز الجهد على تحقيق الأهداف. (Pintrich, 2000)

ودعمت دراسة (Breland, 2001) أهمية التوجه نحو الهدف (هدف التعلم وهدف الأداء) في تشكيل الأهداف الذاتية ومستويات الفعالية الذاتية للفرد، فقد توصلت إلى وجود تأثير قوي لتوجه هدف التعلم learning goal orientation وتوجه هدف الأداء performance goal orientation على الفعالية الذاتية self-efficacy فالأفراد ذوي توجه هدف التعلم قوي لديهم مستوى عال من الفعالية الذاتية عكس ما توصل إليه الدراسات في الماضي أن توجه هدف الأداء هو الذي له علاقة إيجابية قوية بينه وبين الفعالية الذاتية.

إدارة الصف المتمايز Differentiated Classroom Management

تعتبر إدارة الصف المدرسي المتمايز وحفظ النظام فيه شرط أساسي وضروري للتدريس الفعال وعنصرا مهما من عناصر العملية التعليمية للمعلم بل من أهم أركان العملية التعليمية التعلمية ومتطلباتها الأساسية التي تواجه المعلم في المدارس، ويستهلك ذلك جزءاً كبيرا من وقت المعلمين وجهدهم (خطابية، ٢٠١٤، ٤٦)، فالحكم على إنجازات المعلمين

في أدائهم لعملية التعلم مرتبطة بإدارة الصف المدرسي وضبطه من خلال تركيز الإدارة على كل طاقات التلاميذ بشكل فعال لتحقيق الأهداف المحددة في الفترة الزمنية المعينة لذلك (عامر ومحمد، ٢٠٠٨، ٥). (أحمد، ٢٠١٢، ٢٣٧)

فمبادئ الإدارة الصفية الفاعلة هي الممارسات التي يؤديها المعلم أثناء تواجده داخل غرفة الصف، وهي علم له أسسه وقواعده وفي الوقت نفسه هي فن تطبيق هذا العلم وهي مجموعة من الأنماط السلوكية التي يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على استمرارها بما يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (السكر، ٢٠١٠، ٧) .

وحدد (خطابية، ٢٠١٤، ٤٧- ٤٨) المبادئ الأساسية لإدارة الصف المتمايز في: التعامل مع الطلبة وفق معايير واضحة وثابتة يؤدي إلى انتظام الطلبة في تفاعلهم داخل حجرة الدراسة، استخدام المعلم الحد الأدنى من السلطة في معالجة مشكلات النظام الصفي، وعي المعلم بالتلميحات اللفظية وغير اللفظية التي يستخدمها الطلبة في تفاعلهم أثناء الدرس، مراقبة البيئة الصفية وما يحدث داخل حجرة الدراسة من سلوكيات، ومتابعة ومراقبة إنجازات المهمات والنشاطات الموكلة للتلاميذ.

واختلفت الدراسات في تعريف وتحديد مهارات إدارة الصف المتمايز، فالبعض عرفها على إنها عملية منظمة ومخططة لخلق بيئة تعليمية ايجابية تدعم وتيسر كل من التعلم الأكاديمي والاجتماعي العاطفي لجميع الطلبة في الفصول الدراسية الشاملة وتعبر عن كل ما يقوم به المعلم لتنظيم الطلاب والوقت والمكان نحو النشاطات الصفية الرائدة وجميع أنواع السلوكية التي يمارسها الطالب في محاولة لتحقيق أهداف تعليمية. (سلطان، ٢٠٠٦، ١٨؛ أحمد، ٢٠٠٨، ٣١٨؛ السلمي، ٢٠١٣، ٥٠٢؛ الصعيدي، ٢٠١٣) (Sternberg, 2002; Konori & Melaefi, 2004, 34; Azrak, 2005; Evertson and Weinstein, 2006, 4)

والبعض عرفها بأنها مجموعة من المهمات والمهارات والأبعاد لتحقيق أهداف التدريس في جو من التعاون مما يؤدي في النهاية إلى تفعيل ما يتم تعلمه. (السكر،٢٠١٠، ١٦- ٢٢؛ حسين، ٢٠٠٦) (Kareem et al., 2003; Ads, 2004; (Hosnia, 2007, 18; Aldossari, 2013

والبعض عرفها بأنها نظام فرعي من إدارة المدرسة التي يهدف إلى تحقيق أقصى قدر من الموارد المتاحة لتحقيق شخصية الطالب المتكاملة داخل الفصول الدراسية الشاملة (Heje, 2008). فمكونات الإدارة الصفية كنظام في الصف المتمايز عبارة عن ثلاث عناصر رئيسية هي: مجموعة من المدخلات التي تعطي الإدارة الصفية درجة الفعالية؛ عملية الإدارة وهي التفاعل بين جميع المدخلات والذي تعطي الإدارة الصفية فعاليتها في العمل والأداء؛ ومجموعة من المخرجات التي تعطي التدريس والتعلم قدرتها على تطوير المخرجات وفقا لأهداف محددة (Gado, 2008, 85).

على الرغم من اختلاف تعريفات إدارة الصف المتمايز ولكن جميعها تتفق في الأهداف التي ينبغي الوصول إليها وهي جودة التدريس لتحقيق تعلم فعال لجميع الطلاب في الصف.

لذلك فجودة التدريس تكمن في جودة أداء المعلم في إدارة الصف المتمايز مع مراعاة الاختلاف في خصائص وأنماط تعلم الطلاب، وجودة الأداء يجب أن ينظر لها المعلم بميزتيها المهمتين وهما أنها متغيرة وذاتية النظرة. (الفلاحي، ٢٠١٠، ٤١- ٤٢) (الجهورية والرواحية، ٢٠١٠، ٤٨) (Aldossari, 2013)

ولذلك فيجب على المدرس في الصف المتمايز ما يلي: يصمم الدروس على أساس أنماط التعلم لدى الطلاب. students' learning styles، يقسم مجموعة الطلاب تبعاً لاهتماماتهم أو لطبيعة الموضوع أو قدرتهم للقيام بمهام، تقييم تعلم الطلاب باستخدام التقييم التكويني، إدارة الفصول الدراسية لخلق بيئة آمنة وداعمة، باستمرار تقييم وضبط محتوى الدرس لتلبية احتياجات الطلاب (weselby, 2016)، وعرضه النماذج للطلاب، وتنبيههم لما يقعون فيه من أخطاء، وتشجيعهم على تصحيح الأخطاء، معتمدين على أنفسهم، ما أمكن. إن المدرس المدرب، هو الذي يوجه العمل، ويديره، ولا يقوم بالأنشطة نفسها، فهذا دور الطلاب (الفوزان، ٢٠١٢، ٤٧)

فإن التحدي الذي يواجه المعلم: كيف يدير جميع الطلاب في الصف علماً بأن كل طالب مختلف عن غيره ؟ ومن هنا فان خطوات إدارة التعليم المتمايز تنحصر ب: (الرواش، ٢٠١١)

١- يحدد المعلم أهداف الدرس، ويحدد المخرجات المتوقعة، كما يحدد معايير تقويم مدى تحقق الأهداف من خلال تحديد المهارات والقدرات الخاصة بكل طالب محاولاً الإجابة عن السؤالين: ماذا يعرف كل طالب وماذا يحتاج كل طالب ؟

٢- يختار المعلم استراتيجيات التدريس الملائمة لكل طالب أو المجموعات لطلبته والتعديلات التي يضعها لجعل الإستراتيجيات تلاءم هذه التنوع.

٣- يحدد المهام التي سيقوم بها الطالب لتحقيق أهداف التعلم.

وتوصلت دراسة (Baccon & Arruda, 2015) إلى أن هناك ثلاثة أنماط للمعلمين للإدارة الصفية هي: نمط بؤرة تركيزه على محتوى الموضوع focused on the content of the subject (gS)، نمط بؤرة تركيزه على الممارسات التدريسية من قبل المعلم focused on the teaching practiced by the teacher (gP)، نمط تركيزه على تعلم الطلاب focused on students' learning (gE)؛ ويعتبر التدريس الذي محوره الطالب student-centered approach حاسم وبالغ الأهمية في إدارة الصف الشامل المتمايز من خلال: سلوك المعلم وتصرفاته teacher behavior- الاستراتيجيات العملية practical strategies- التدخلات وقواعد تنظيم الفصل interventions and rules(Vijayan et al, 2016)، فالحاجة للاحترام والحاجة للانتماء والحاجة للقوة هي احتياجات الطالب في الفصل الشامل. (الكيومية، ٢٠١٠، ٢٢- ٢٣).

والفرق بين إدارة الصف في كلا من التعليم العادي والتعليم الفردي والتعلم المتمايز هو: في التعليم العادي يقدم المعلم مثيراً واحداً أو هدفاً واحد، ويكلف الطلبة بنشاط واحد ليحققوا نفس المخرجات أما إذا أراد المعلم أن يراعي الفروق الفردية فإنه يعمل على تقديم نفس المثير للجميع ونفس المهمة ولكن يقبل منهم مخرجات مختلفة. ففي هذه الحالة يراعي قدرات وإمكانات الطلبة فهم لا يستطيعون جميعاً الوصول إلى نفس النتائج أو المخرجات لأنهم متفاوتون في قدراتهم. أما إذا أراد المعلم تقديم تعليم متمايز فإنه يقدم نفس المثير ومهام متنوعة ليصل إلى نفس المخرجات. (الرواش، ٢٠١١)

وتختلف الإدارة الصفية عن ضبط الصف فعملية ضبط الصف تشمل عدة أمور، منها: المحافظة على النظام، ومتابعة حضور الطلاب وغيابهم، ومراقبة سلوك الطلاب داخل الصف، وإرشادهم وتوجيههم، وإشاعة الأمن والهدوء بين الطلاب (الفوزان، ٢٠١٢، ٤٠) (الرويلي، ٢٠١٤)، بينما الإدارة الصفية تسعى إلى توفير وتهيئة جميع الأجواء والمتطلبات النفسية والاجتماعية والتربوية اللازمة لتحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية (مرعي وآخرون، ٢٠٠٤، ٢٧- ٢٩) (عبد الفتاح، ٢٠٠٥، ٧٢- ٧٣)، فتتيح إدارة الصف فرص النمو والتطور المعرفي والاجتماعي والأخلاقي والنفسي للطلبة داخل المدرسة وخارجها (أبو سماحة، ٢٠٠٤، ١٠٣).

كما أكدت بعض الدراسات إلى العلاقة الارتباطية بين بعض المتغيرات والإدارة الصفية كناتج كدراسة (Core, 2006) التي أكدت العلاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية والأداء الأكاديمي في الصف، وأكدت دراسة Cakiroglu, (Gencer &2007) على أن رغبة المعلم قبل الخدمة في مواجهة السلوكيات غير المرغوبة عند إدارة الصف قد تؤدي إلى ارتكاب أخطاء أخرى يكون لها نتائج سلبية على العملية التعليمية، وأكدت دراسة (معوض، ٢٠٠٨) أن إدارة الصف من المشكلات المتوقعة التي تنتج عن ممارسة الطلاب المعلمين (شعبة علوم) لمهنة التدريس في التربية الميدانية، وتوصلت دراسة (شرف الدين، ٢٠١١) تأثير فن إدارة الصف في التحصيل الدراسي.

وتتمثل عوامل نجاح إدارة الصف المتمايز في: التخطيط- تنظيم بيئة الصف- وضوح عملية التعليم- فهم سلوكيات التلاميذ- رفض الإجابات الجماعية- انسيابية النشاط- إدارة حركة الحصة- إيجاد الجو الملائم للدرس- التشويق- النظام- السيطرة، من خلال المجالات الآتية: المجال الإداري- المجال التنظيمي- المجال السلوكي- المجال الحركي (عبد الفتاح، ٢٠٠٥، ٧٣- ٨٤)

وقد أكدت الباحثة على المجالات المختلفة كعوامل لنجاح إدارة الصف أثناء تدريس مقرر طرق تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة لمعلمات العلوم أثناء الإعداد بالتعلم بالملاحظة كقدوة لطالباتها لينتقل أثر ما تم توجيههن به في إدارة الصف أثناء التدريس في التربية الميدانية في المجال الإداري المتمثل في (التهيئة النفسية واستثارة الدافعية والتعزيز- التدريس بالتعلم بالملاحظة- طرح الأسئلة)،

والمجال التنظيمي المتمثل في تنظيم وقت المحاضرة- تنظيم المعلمات أثناء الإعداد للتعليم في مجموعات تعاونية- تنظيم المكان والبيئة الفيزيقية، والمجال السلوكي الذي يركز على أهمية إثارة دافعيتهن للتدريس كمرحلة أولى في خطوات التدريس بالتعلم بالملاحظة، والمجال الحركي الذي يركز على الانضباط الذاتي للمعلمات أثناء الإعداد.

إجراءات الدراسة

للإجابة أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

أولاً: إعداد أدوات الدراسة: Tools

١- إعداد مقياس الفعالية الذاتية لتدريس العلوم

- **الهدف من المقياس:** تطبيق المقياس لاختيار عينة البحث من معلمات العلوم أثناء الإعداد منخفض الفعالية الذاتية للتدريس، وقياس مدى التحسن في الفعالية الذاتية لديهم بعد التدريس بالتعلم بالملاحظة لمقرر طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة
- **أبعاد المقياس:** لتحديد أبعاد المقياس تم الإطلاع على كثير من الدراسات والبحوث التي تناولت قياس الفعالية الذاتية (سعودي والبسيوني، ٢٠٠٣؛ صالح، ٢٠٠٥؛ عبد بقيعي، ٢٠١٦؛ عبد الوهاب، ٢٠٠٧؛ الكبير وكواسة، ٢٠٠٣؛ المزروع، ٢٠٠٤؛ محمد، ٢٠١٣) (Bleicher, 2006; DelaTorreCruz & CasanovaArias, 2007; LoriAnn, 2004; Plourde, 2002; Tschannen-Moran & WoolfolkHoy, 2001)

وقد تم بناء المقياس لقياس بعدين هما:

١- توقعات الفعالية الذاتية الشخصية Self-Efficacy Expectancy/ توقعات المعلمة أثناء الإعداد من تحديد ما إذا كانت قادرة على القيام بسلوك معين أم لا في مهمة معينة.

٢- وتوقعات النتائج Outcome Expectations/ تعني الاعتقاد بأن سلوكاً معيناً أو مجموعة من السلوكيات لو قامت بها لأدت إلى نتيجة معينة.

وتكون المقياس في صورته الأولية من (٣٧) عبارة تمثل مواقف معينة تمر بها المعلمة المتدربة (عينة البحث) أثناء التدريس، وأمام كل عبارة خمسة استجابات على مقياس ليكرت الخماسي (موافق جدا- موافق- غير متأكد- غير موافق- غير موافق جداً) تظهر اعتقادات المعلمات أثناء الإعداد عن قدرتهن المتطلبة لإنجاز مهام تدريسية وتوقعاتهن بنتائج هذا السلوك من خلال مجموعة من الأنشطة المرتبطة بأداءاتهن المختلفة وخبراتهن الذاتية عن أنفسهن والمطلوب من كل طالبة اختيار البديل الذي يعبر عن اعتقادها وتوقعاتها.

- **صدق المقياس:** تم عرض المقياس في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين (ملحق ٢) أساتذة في التربية العلمية وعلم النفس التربوي، وذلك للتحقق

من صدق محتوى المقياس، ووضوح العبارات، ولإبداء الرأي حول الصحة العلمية واللغوية للعبارات وتم عمل التعديلات المناسبة

- **التجريب الاستطلاعي للمقياس:** طبق المقياس في صورتها الأولية على عينة من معلمات علوم أثناء الإعداد طالبات الفرقة الرابعة شعبتي كيمياء وفيزياء تربوي (٢٢ طالبة) من الفرقة الرابعة (غير عينة الدراسة)، ثم أعيد تطبيقه بعد أسبوعين وذلك بغرض:

- حساب ثبات المقياس/ تم حساب ثبات من خلال حساب معامل الارتباط بين التطبيقين وكان معامل الارتباط ٠,٨٨، مما يدل أن المقياس له درجة عالية من الثبات.

- التأكد من وضوح عبارات المقياس وتعليماته/ لوحظ أن أغلب الطالبات لم تكن لديهن أية استفسارات إلى أن هناك بعض الكلمات التي تم التأكد من مقصدها وروعيت الملاحظات في النسخة النهائية

- زمن المقياس/ تبين أن متوسط الزمن المناسب لإنهاء جميع الطالبات ساعة ونصف

- **الصورة النهائية للمقياس** ملحق (٣): تكون المقياس في صورتها النهائية- بعد إجراء التعديلات- من (٣٦) عبارة تقيس فعالية التدريس الذاتية للمعلمات أثناء الإعداد كما هو موضح بجدول (٢)

جدول (٢)

مواصفات مقياس الفعالية الذاتية لتدريس العلوم

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات	عدد العبارات	الدرجة الكلية
١	توقعات الفعالية الذاتية الشخصية	(١)،(٢)، (٣)،(٤)،(٥)،(٦) ،(٨) ، (١٣) ، (١٤) ،(١٩) ،(٢٠) ،(٢٢) ،(٢٣) ،(٢٥) ، (٢٩) ،(٣٢)، (٣٥) ،(٣٦)	١٨	٩٠
٢	توقعات النتائج	(٧) ، (٩) ، (١٠) ، (١١) ، (١٢) ، (١٥) ، (١٦) ، (١٧) ، (١٨) ، (٢١) ، (٢٤) ، (٢٦) ، (٢٧) ، (٢٨) ، (٣٠) ، (٣١) ، (٣٣) ، (٣٤)	١٨	٩٠
	الكلي		٣٦	١٨٠

٢- إعداد مقياس توجهات الأهداف:

- **الهدف من المقياس/** قياس توجهات أهداف معلمات العلوم أثناء الإعداد لمعرفة أثر تدريس مقرر طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعلم بالملاحظة وفقاً لنظرية باندورا في تنمية توجهات الأهداف للتمكن.

- **أبعاد المقياس/** قامت الباحثة بإعداد مقياس توجهات الأهداف بعد الإطلاع على مجموعة من المقاييس التي تضمنتها بعض الدراسات المنشورة (أبو غزال وآخران،

٢٠١٣؛ الزغلول ٢٠٠٦؛ الوطبان، ٢٠١٣) (Breland, 2001; Sarıçoban & Barışkan, 2005; Vandewall et al 2001; Wallace, 2013)

أعد المقياس في صورته الأولية من (٤٢ عبارة) لقياس توجهات أهداف معلمات العلوم أثناء الإعداد (عينة الدراسة) نحو المهام التدريسية ويقيس بعدين:

١- التوجه نحو التعلم النامي للتمكن Mastery/ تنظر المعلمة أثناء الإعداد إلى المهام التدريسية على إنها تتوقف على ما يلي: قدرتها الديناميكية القابلة للتغيير، والنمو لتحسين كفاءتها وإتقانها التدريس، والجهد المبذول وما تقوم به من عمليات واستراتيجيات بمستوى تجهيز عميق للإنجاز مع المثابرة والإصرار في العمل لتتمكن من إنجاز المهمة ومواجهة التحديات. فهي تعتمد على المعايير الذاتية لتطوير واكتساب مهارات جديدة وتحسين وتطوير قدرتها التدريسية.

٢- التوجه نحو الأداء الثابت Performance Goal/ تنظر المعلمة أثناء الإعداد إلى المهام التدريسية على إنها تتوقف على ما يلي: الأداء والسلوك النهائي أمام الآخرين والرغبة في أن تؤدي أفضل من زميلاتها، والذي يرتكز على الذكاء والقدرات التي يولد بها فهي ثابتة ولا يستطيع تغييرها بصرف النظر عن العمليات والاستراتيجيات التي قامت بها لإنجاز المهمة. فقدرتها ثابتة لا تتغير وتستبعد المهام التي تتحدى قدراتها. فهي تعتمد على المعايير الخارجية في العمل أو فعل أحسن من الآخرين.وينقسم إلى نوعين هما:

أ/ هدف مباشرة الأداء بغرض استعراض قدرته على الأداء أمام الآخرين

ب/ هدف تجنب الأداء بغرض تجنب إظهار عدم القدرة على الأداء في حضور الآخرين

وصيغت عبارات المقياس وفقاً لأسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي أمام كل عبارة خمسة استجابات فالدرجة العظمى لكل عبارة خمس درجات والصغرى درجة واحدة كما يلي:

لا تنطبق تماما (١): يعني أن العبارة لا تنطبق عليك في جميع الأوقات- لا تنطبق (٢): يعني أن العبارة لا تنطبق عليك في أغلب الأوقات- تنطبق إلى حد ما (٣): يعني أن العبارة لا تنطبق عليك في بعض الأوقات- تنطبق (٤): يعني أن العبارة تنطبق عليك في أغلب الأوقات- تنطبق تماما (٥): يعني أن العبارة تنطبق عليك في جميع الأوقات

- **صدق المقياس/** للتحقق من صدق المحتوى عرض المقياس في صورته الأولية (٤٢ عبارة) على مجموعة من محكمي البحث (ملحق ٢) تخصص علم نفس تربوي ومناهج وطرق التدريس لإبداء الرأي حول: الهدف الذي وضع لقياسه، وانتماء أو عدم انتماء العبارة للمقياس الفرعي التي تنتمي إليه ومدى وضوحها، وإضافة ما يرونه من تعديلات مناسبة . تم حذف ٤ عبارات وتعديل في صياغة بعض العبارات فأصبح عدد عبارات المقياس (٣٨ عبارة).

- **التجريب الاستطلاعي للمقياس**: طبق المقياس على عينة استطلاعية (٣٠) معلمة من معلمات العلوم أثناء الإعداد طالبات الفرقة الرابعة شعبتي كيمياء وفيزياء تربوي (من غير عينة الدراسة) لحساب ثبات المقياس ووضوح بنود المقياس للهدف الموضوعة من أجلة وزمنه.

ثبات المقياس/ تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة كيودر- ريتشاردسون الصيغة (٢١) ووجد أنه يساوي (٠,٨٧)

زمن المقياس/ وجد أن متوسط الزمن اللازم لتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية ٧٥ دقيقة ولوحظ وضوح عبارات المقياس لعدم وجود أي استفسارات عند التطبيق.

- **الصورة النهائية للمقياس** (ملحق ٤)/ تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٨) عبارة، والجدول (٣) يوضح مواصفات مقياس توجهات الأهداف وتشير الدرجة العليا لكل عامل فرعي من المقياس إلى ارتفاع توجه المعلمة أثناء الإعداد والدرجة المنخفضة إلى انخفاض التوجه، وأقصى الدرجات التي تحصل عليها المستجيبة على المقياس (١٩٠ درجة) وأقل درجة (٣٨) والأبعاد الفرعية للمقياس: (٧٠ درجة كبرى- ١٤ صغرى) التوجه نحو التعلم النامي للتمكن،- (١٢٠ درجة كبرى- ٢٤ صغرى) التوجه نحو الأداء الثابت مقسم إلى بعدين: هدف مباشرة الأداء (٦٠ درجة كبرى- ١٢ صغرى)- هدف تجنب الأداء (٦٠ درجة كبرى- ١٢ صغرى)

جدول (٣)

مواصفات مقياس توجهات الأهداف

م	أبعاد المقياس		عدد العبارات	أرقام العبارات	الدرجة الكلية
١	**التوجه نحو التعلم النامي للتمكن**		١٤	من ١ : ١٤	٧٠
٢	**التوجه نحو الأداء الثابت**	هدف مباشرة الأداء	١٢	من ١٥:٢٦	٦٠
		هدف تجنب الأداء	١٢	من ٢٧ : ٣٨	٦٠
	الكلي		**٣٨ عبارة**		**١٩٠ درجة**

٣- إعداد بطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف المتمايز:

- **الهدف من البطاقة:** قياس مهارات معلمات العلوم أثناء الإعداد لإدارة الصف المتمايز أثناء التدريس لتلاميذ المرحلة الإعدادية في التربية الميدانية، لمعرفة أثر تدريس مقرر طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعلم بالملاحظة وفقاً لنظرية باندورا في مهارات إدارة الصف المتمايز.
- **أبعاد البطاقة:** لتحديد أبعاد البطاقة تم الإطلاع على كثير من الدراسات والبحوث التي تناولت قياس مهارات إدارة الصف (أحمد، ٢٠١٢؛ السلمي، ٢٠١٣؛ سليمان وعباس، ١٩٩٠؛ شفشق والناشف ٢٠٠٠؛ شيكو، ٢٠١٤؛ عامر ومحمد، ٢٠٠٨؛ عبد الفتاح، ٢٠٠٥؛ الفوزان، ٢٠١٢) (Ads, 2004; Aldossari, 2013; Borah & Borah, 2015; Delceva & Dizdarevik, 2014; Eisenman et al, 2015; Freeman & Others, 2014; Jackson, et al, 2013; Klopfer, 2014; Mansor & Others, 2012 Sarıçoban & Barışkan, 2005; Sanderson, 2004; Vijayan et al, 2016)

كما استفادت الباحثة من وثيقة المعايير القومية لمجال المعلم ٢٠٠٣/ ٢٠٠٥/ ٢٠٠٩م والتي قامت به وزارة التربية والتعليم في مصر "مشروع المعايير القومية للتعليم" (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣، المجلد الأول ٧٤- ٨٦) حيث وضعت معايير ومؤشرات في مجالات رئيسة منها معايير المعلم في خمس مجالات وتم تعديله إلى تسع مجالات (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩) ويعتبر مجال "استراتيجيات التعليم/ التعلم وإدارة الفصل" المجال الثاني منها.

وقد تم بناء البطاقة في ضوء الأبعاد التالية: المهارات التعليمية (٦ مهارة)- تهيئة المناخ العاطفي الاجتماعي (٨مهارة)- تنظيم وترتيب الصف (٤)- ضبط سلوك الطالبات (١٢ مهارات)- إثارة دافعية الطالبات (٦)؛ وتكونت البطاقة في صورتها الأولية من مهارات أساسية كمعايير يجب أن تراعيها الطالبة عند تدريسها لتجيد مهارات إدارة الصف المتمايز، وتم تحليل المهارات الأساسية إلى مهارات فرعية (٤٠ مهارة) كمؤشرات أداء Performance Indicators يمكن ملاحظتها، وتحديد مقاييس تقدير لمستوى الأداء (Rubrics) [الأداء الجيد (٣ درجات)- الأداء المتوسط (درجتان)- الأداء الضعيف (درجة واحدة)- لم تقم بالأداء (صفر)]

- **صدق البطاقة:** تم عرض البطاقة في صورتها الأولية على مجموعة الخبراء محكمي الدراسة أساتذة في التربية العلمية ملحق (٢)، ومجموعة من مشرفي التربية الميدانية، وذلك للتحقق من صدق المحتوى، وسهولة استخدامها، ووضوح الأداءات المهارية للموقف التدريسي، وإمكانية ملاحظته من خلال سلوك الطالبة المعلمة أثناء التدريس.
- **التجريب الاستطلاعي للبطاقة:** طبقت البطاقة في صورتها الأولية على عينة من طالبات التربية الميدانية (٦ طالبات) مع الاستعانة بأحد مشرفي التربية الميدانية وقد تم التأكد من ثبات البطاقة من خلال:

١- حساب نسبة الاتفاق باستخدام معادلة كوبر بين تقييم الباحثة وتقييم مشرفة التربية الميدانية (في مدرسة مصر الجديدة النموذجية للبنات) باستخدام البطاقة، وكان متوسط نسبة الاتفاق في التقييم (٧٧%)

٢- حساب معامل ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معادلة جتمان العامة " Guttman L" لحساب الثبات عندما تنقسم الأداة إلى عدد من الأبعاد" وكان معامل الثبات (٨٧%) مما يدل أن البطاقة لها درجة عالية من الثبات.

- **الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة** ملحق (٥) :تكونت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية- بعد إجراء التعديلات- جدول (٤) من خمس مهارات أساسية بمجموع ٣٦ مهارة فرعية.

جدول (٤)

مواصفات بطاقة الملاحظة مهارات الإدارة الصفية

م	المهارات الأساسية	المهارات الفرعية	أرقام المهارات	الدرجة الكلية
١	المهارات التعليمية	٦	(٢)- (١٣)- (١٤)- (٢٢)- (٢٤)- (٣٥)	١٨
٢	تهيئة المناخ العاطفي الاجتماعي	٨	(٨)- (١٥)- (٢٣)- (٢٥)- (٢٧)- (٢٩)- (٣٠)- (٣٢)	٢٤
٣	تنظيم وترتيب الصف	٤	(٣)- (٦)- (٢٨)- (٣٣)	١٢
٤	ضبط سلوك الطالبات	١٢	(١)- (١٠)- (١١)- (١٦)- (١٧)- (١٨)- (١٩)- (٢١)- (٢٦)- (٣١)- (٣٤)- (٣٦)	٣٦
٥	إثارة دافعية الطالبات	٦	(٤)- (٥)- (٧)- (٩)- (١٢)- (٢٠)	١٨
	الكلـــــي	٣٦		١٠٨

٤- إعداد الاختبار التحصيلي:

- **الهدف من الاختبار:** قياس مدى فهم معلمات العلوم أثناء الإعداد منخفضي الفعالية الذاتية (عينة الدراسة) للمفاهيم المتضمنة في محتوى مقرر طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لمعرفة أثر التعلم بالملاحظة على التحصيل.
- **صياغة مفردات الاختبار:** تمت صياغة مفردات الاختبار على نمط أسئلة الاختيار من متعدد المصاحب بالتبرير مع مراعاة قواعد صياغتها -"Justified Multiple Choice Answers/ Solution" (Bothell, 2001; Carin, 1997, 146) والذي يتميز أن جميع أسئلة الاختبار تقيس الفهم العميق والمستويات العليا من التفكير للمحتوى بإعطاء التفسيرات المتعمقة، وهي عبارة عن مشكلة ولها أربع بدائل يُختار منها الإجابة الأصح مع تبرير سبب الاختيار.
- **صدق الاختبار:** روعي أثناء إعداد الاختبار أن تغطي جميع مفاهيم المقرر، كما تم

عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في طرق تدريس العلوم (ملحق ٢)، وذلك للتحقق من صدق الاختبار، ومدى سلامة المفردات، والتحقق من الهدف الذي وضعت لصياغته.

- **التجريب الاستطلاعي للاختبار:** طبق الاختبار في صورته الأولية على عينة من (٣٣) معلمة أثناء الإعداد بالفرقة الرابعة شعبة كيمياء وفيزياء تربوي وذلك بغرض:

حساب ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودر-ريتشاردسون الصيغة (٢١) ووجد أنه يساوي (٠,٨٦)

زمن الاختبار: تبين أن متوسط الزمن المناسب لانتهاء جميع الطالبات من الاجابة عن جميع مفردات الاختبار (ساعة ونصف)

- **الصورة النهائية للاختبار** ملحق (٦): بلغ عدد مفردات الاختبار بعد إجراء التعديلات السابقة عليه "٤٠" مفردة، وقد أعطيت درجتان لكل عبارة (بواقع درجة للإجابة عن المشكلة ودرجة للتبرير)، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار التحصيلي "٨٠" درجة والدرجة الصغرى "صفر" وجدول (٥) يبين مواصفات الاختبار التحصيلي

جدول (٥)

مواصفات الاختبار التحصيلي

م	موضوعات المحتوى	التدريس الفعلي	أرقام الأسئلة	عدد الأسئلة
١	ما فئات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف؟	أسبوع	(١)، (١١)، (٢٢)	٣
٢	التدريس للمتفوقين والموهوبين	أسبوعين	(٣)، (١٢)، (١٥)، (١٧)، (٢٠)، (٢١)، (٣٨)	٦
٣	التدريس لذوي صعوبات التعلم	أسبوعين	(٤)، (٦)، (٧)، (١٠)، (٣٠)، (٣٣)، (٣٥)	٧
٤	التدريس للمتأخرين دراسياً	أسبوعين	(٩)، (١٣)، (١٦)، (٢٤)، (٢٥)، (٢٨)	٦
٥	أساليب تنظيم وإدارة بيئة التعلم	أسبوع	(٥)، (١٤)، (٤٠)	٣
٦	التدريس للتلاميذ لذوي الفئات الخاصة في الصف المتمايز	ثلاث أسابيع	(٢)، (٨)، (١٤)، (١٨)، (١٩)، (٢٣)، (٢٦)، (٢٧)، (٢٩)، (٣١)، (٣٢)، (٣٤)، (٣٦)، (٣٧)، (٣٩)	١٥
	الكلي	١١ أسبوع		٤٠

ثانياً: التصميم التجريبي وإجراءات التجربة

منهج الدراسة Methodology

اتبع البحث ما يلي:

١- المنهج الوصفي: من خلال البحث المسحي وبحث العلاقات المتبادلة لمتغيرات الدراسة بمراجعة الدراسات السابقة والبحوث والأدبيات في مجال التربية وعلم النفس

٢- المنهج شبه التجريبي Quasi Experimental ذو المجموعتين (تجريبية- ضابطة) ذو القياس القبلي والبعدي لأدوات الدراسة (مقياس الفعالية الذاتية- اختبار تنمية المفاهيم- مقياس توجهات الأهداف- بطاقة ملاحظة إدارة الصف المتمايز)

متغيرات الدراسة Variables

أ. المتغيرات المستقلة: المتغير المستقل الأول في البحث: هو طريقة التدريس حيث درست المجموعة التجريبية مقرر طرق تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة بالتعلم بالملاحظة وفقاً لنظرية باندورا أما المجموعة الضابطة درست نفس المقرر بالطريقة المعتادة.

ب. المتغيرات التابعة: المتغيرات التابعة أربع متغيرات لثلاث جوانب: ١- الجانب المعرفي المتمثل في تحصيل المفاهيم المتضمنة في مقرر طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة ويقيسه الاختبار المعد لذلك ٢- الجانب الأدائي المتمثل في مهارات إدارة الصف المتمايز كما يقيسه بطاقة الملاحظة ٣- الجانب الوجداني المتمثل في توجهات الأهداف ويقيسه المقياس المعد لذلك، والفعالية الذاتية للتدريس ويقيسه المقياس المعد لذلك

عينة الدراسة: Participants

تكون مجتمع البحث من ٤٢ معلمة أثناء الإعداد من طالبات الفرقة الثالثة شعب (كيمياء، فيزياء، وبيولوجي وجيولوجيا) تربوي من كلية البنات- جامعة عين شمس للعام الجامعي ٢٠١٥ /٢٠١٦ م وبعد تطبيق مقياس الفعالية الذاتية لتحديد عينة البحث منخفضي الفعالية (الحاصلين على الأقل من ٥٠% من الدرجة الكلية أي أقل من٩٠ درجة) أصبح حجم العينة الفعلي ٣٤ مقسمة: ٥ شعبة فيزياء تربوي + ١٢ كيمياء تربوي + ١٧بيولوجي تربوي و يبين الجدول (٦) مواصفات عينة البحث.

الجدول (٦)

مواصفات عينة البحث

المجموعة	التخصص	العدد الكلي	العدد التجريبي	طريقة التدريس
التجريبية	كيمياء تربوي + فيزياء تربوي	٦+ ١٤	٥+١٢	التدريس وفقاً لنظرية باندورا
الضابطة	بيولوجي وجيولوجيا تربوي	٢٢	١٧	الطريقة المعتادة
الكلي		**٤٢**	**٣٤**	

التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

تم تطبيق أدوات البحث (١ـ مقياس الفعالية الذاتية للتدريس العلوم ٢ـ مقياس توجهات الأهداف ٣ـ بطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف المتمايز ٤ـ اختبار تحصيل مفاهيم مقرر طرق تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة) على عينة البحث لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة من معلمات العلوم أثناء الإعداد منخفضي الفعالية الذاتية في الأسبوع الأول من شهر فبراير في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٥ /٢٠١٦م وذلك لضبط المتغيرات لمعرفة مدى تكافؤ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في متغيرات البحث.

وقد تم توزيع عدد من بطاقات ملاحظة مهارات إدارة الصف المتمايز لكل مشرف بعدد المعلمات أثناء الإعداد وناقشت الباحثة معهم البطاقة قبل تطبيق التجربة، علماً بأن بداية تطبيق مقرر التربية الميدانية للفرقة الثالثة تربوي يبدأ مع بداية الفصل الدراسي الأول وينتهي مع نهاية الفصل الدراسي الثاني. والجداول (٧) (٨) (٩) (١٠) يبين نتائج التطبيق القبلي

الجدول (٧)

نتائج تطبيق مقياس الفعالية الذاتية للتدريس على عينة البحث التجريبية منخفضي الفعالية

الأبعاد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت)	الدلالة
	م١	ع١	م٢	ع٢		
توقعات الفعالية الذاتية	٤٤	٢,٥	٤٢,٥	٢,٩	١,٦١	غير دالة
توقعات النتائج	٣٩,٥	١,٩	٤٠,٥	٢,١	١,٤٥	غير دالة
الكلي	٨٣,٥	٢,١	٨٣	٢,٤	٠,٦٥	غير دالة

جدول (٨)

نتائج التطبيق القبلي لمقياس توجهات الأهداف

المقياس	الأبعاد		تجريبية ن=١٧		الضابطة ن=١٧		قيمة (ت)	الدلالة
			م١	ع١	م٢	ع٢		
توجهات الأهداف	التوجه نحو التعلم النامي للتمكن		٣٧	٣,٤	٣٨	٤	٠,٧٨	غير دالة
	التوجه نحو الأداء الثابت	هدف مباشرة الأداء	٤٥,٥	٤,٥	٤٤,٥	٤,٢	٠,٦٧	غير دالة
		هدف تجنب الأداء	٤٦	٣,٨	٤٥,٥	٣,٩	١,٨٩	غير دالة
		الكلي لتوجهات هدف الأداء	٩١,٥	٣,٩	٩٠	٤	١,١١	غير دالة
الكلي لمقياس توجهات الأهداف			١٢٨,٥	٤,٣	١٢٨	٤,٥	٠,٣٣	غير دالة

جدول (٩)

نتائج التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف المتمايز

م	المهارات الأساسية	تجريبية (ن=١٧)		ضابطة (ن=١٧)		قيمة (ت)	الدلالة
		م١	ع١	م٢	ع٢		
١	**المهارات التعليمية**	٦	٣,٥	٨	٤,١	١,٥٢	غير دالة
٢	**تهيئة المناخ العاطفي الاجتماعي**	١٠	٤,٦	١٢	٥,٣	١,٢	غير دالة
٣	**تنظيم وترتيب الصف**	٧	٣,٢	٦	٣,٧	٠,٨٣	غير دالة
٤	**ضبط سلوك الطالبات**	١٢	٣,٩	١٣	٣,٥	١,٥٧	غير دالة
٥	**إثارة دافعية الطالبات**	٧	٤,٤	٥	٣,٩	١,٤٣	غير دالة
	الكلـــــــي	**٤٢**	**٣,٩**	**٤٤**	**٥,١**	**١,٢٨**	**غير دالة**

جدول (١٠)

نتائج التطبيق القبلي لاختبار تحصيل مفاهيم مقرر طرق تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة

العينة	م	ع	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية (ن=١٧)	٢٤,٥	٢,٩	١,٣٦	غير دالة
الضابطة(ن=١٧)	٢٦	٣,٥		

يتبين من الجداول (٧) (٨) (٩) (١٠) السابقة أن قيمة (ت) لدلالة الفرق للتطبيق القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات البحثية (الفعالية

الذاتية للتدريس- توجهات الأهداف- إدارة الصف المتمايز- التحصيل) غير دالة، مما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين قبلياً.

تدريس مقرر طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة

قبل إجراء التجربة تم تحليل موضوعات محتوى طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة المقرر على معلمات العلوم أثناء الإعداد طالبات الفرقة الثالثة شعب "كيمياء تربوي، فيزياء تربوي، بيولوجي وجيولوجيا تربوي" بهدف تحديد المفاهيم الأساسية والفرعية لكل موضوع والتي ينبغي الوصول إليها للاتفاق على المفاهيم التي سوف تدرس للمجموعتين التجريبية والضابطة.

قامت الباحثة بالتدريس للمجموعة التجريبية (شعبتي كيمياء وفيزياء تربوي) بالتعلم بالملاحظة وفقاً لنظرية باندورا باستخدام دليل استرشادي (ملحق ٧)، وبالتدريس للمجموعة الضابطة (شعبة بيولوجي وجيولوجيا تربوي) وفقا للطريقة المعتادة في الجامعة زميلة من القسم بنفس كفاءة الباحثة.

وكانت المدة الزمنية للمقرر هو فصل دراسي كامل "الفصل الدراسي الثاني" لمدة ١١ أسبوع بواقع ساعتين أسبوعياً بداية من ٢/٨ إلى ٢٠١٦/٤/١٨م، ووضحت الباحثة في البداية الخطة التدريسية لطالبات المجموعة التجريبية والتي سوف تتبعها معهن، واتبعت الباحثة الخطوات الآتية :

١- تحديد الهدف مع إثارة الدافعية للتعلم: مع بداية كل محاضرة يتم الكشف عن المعرفة السابقة وتهيئتهن لموضوع المحاضرة لإثارة انتباههن ودافعيتهن للتعلم مع تحديد الأهداف التي ينبغي أن تتحقق بعد المحاضرة وأهميتها لهن كمعلمات علوم.

فالطالبات لديهن خلفية معرفيه عن طرق التدريس حيث إنهن درسوا طرق تدريس (١) في الفصل الدراسي الأول، ومارسوا التدريس في المدارس من خلال التدريب الميداني مع بداية الفصل الدراسي الأول، كما أن هناك مقرر سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة متزامن مع مقرر طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة في الفصل الدراسي الثاني

٢- التدريس بالنموذج: يتم تدريس المحاضرة باستخدام التعلم بالملاحظة بالدليل الاسترشادي من خلال عدة نماذج تبعاً لطبيعة المحاضرة ومن هذه النماذج: نموذج حي بالملاحظة التفاعلية المباشرة عند قيامي بتدريس المحاضرة بطريقة التدريس المقرر شرحها عليهن مع تقديم التوجيهات اللفظية والبدنية والتعزيز المناسب ليقتدوا بها لمحاكاة السلوك الملاحظ في درس من دروس العلوم؛ فتتعلم العديد من الخبرات والأنماط السلوكية مع الاهتمام بضوابط إدارة الصف، ثم اختيار طالبات متميزات تنطبق عليهم بعض الخصائص، مثل: الفعالية الذاتية للتدريس، الجاذبية، الشعبية، واطلب منهم نمذجة العديد من السلوكيات التي أرغب في تعليمها؛ أو بالتفاعل غير المباشر خلال مشاهدة بعض مقاطع الفيديو باستخدام الكمبيوتر.

٣- تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين النموذج والهدف

٤- عمل خريطة ذهنية للمتشابهات بين النموذج والهدف

٥- تسجيل النتائج عن طبيعة النموذج التدريسي التي لا تمثل الهدف تمثيلا صحيحا

٦- توضيح مناطق الضعف في النموذج التدريسي التي لا تمثل الهدف تمثيلا صحيحا

بعد الانتهاء من التدريس أطلب منهن تطبيق ما تم دراسته في درس من دروس العلوم التي يقمن بتدريسها في التربية الميدانية

التطبيق البعدي لأدوات الدراسة

بعد الانتهاء من التدريس قامت الباحثة بتطبيق أدوات البحث (مقياس الفاعلية الذاتية للتدريس- مقياس توجهات الأهداف- بطاقة أداء إدارة الصف المتمايز- الاختبار التحصيلي) على المجموعتين التجريبية والضابطة في نهاية الفصل الدراسي الثاني (٢٠١٥/٢٠١٦م).

النتائج

أولاً: نتائج تطبيق مقياس الفعالية الذاتية لتدريس العلوم

اختبار صحة الفرض الأول للبحث:

ينص الفرض الأول للدراسة على أنه: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي الكسب (الفرق بين درجات التطبيق القبلي والبعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الفعالية الذاتية لصالح المجموعة التجريبية"

وللتحقق من صحة هذا الفرض، ولضبط أثر التطبيق القبلي على التطبيق البعدي للمقياس، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي الكسب (الفرق بين درجات التطبيق القبلي والبعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الفعالية الذاتية وكانت النتائج كالتالي جدول (١١)

جدول (١١)

يبين متوسط الكسب والانحراف المعياري للكسب وقيمة (ت) ومدى دلالتها في مقياس الفعالية الذاتية لتدريس العلوم للمجموعتين الضابطة والتجريبية

أبعاد المقياس	العينة		متوسط الدرجات (القبلي- البعدي)	متوسط الكسب	الانحراف المعياري للكسب	ت	الدلالة	مربع إيتا η2	قيمة d	حجم التأثير
توقعات الفعالية الذاتية	التجريبية ن=١٧	قبلي	٤٤	٢٤	٠,٨٧	٥٤,٧	دال عند ٠,٠١	٠,٩٩	١٩,٩	كبير
		بعدي	٦٨							
	الضابطة ن=١٧	قبلي	٤٢,٥	٦,٥	٠,٩٨					
		بعدي	٤٩							
توقعات النتائج	التجريبية ن=١٧	قبلي	٣٩,٥	١٩,٥	١,١	٤٢,٩	دال عند ٠,٠١	٠,٩٨	١٤,١٤	كبير
		بعدي	٥٩							
	الضابطة ن=١٧	قبلي	٤٠,٥	٤,٥	٠,٩٣					
		بعدي	٤٥							
الدرجة الكلية	التجريبية ن=١٧	قبلي	٨٣,٥	٤٣,٥	٠,٩٨	٩٨,٥	دال عند ٠,٠١	٠,٩٩	١٩,٩	كبير
		بعدي	١٢٧							
	الضابطة ن=١٧	قبلي	٨٣	١١	٠,٩٦					
		بعدي	٩٤							

من الجدول السابق يتبين أن هناك فرقا دالا إحصائياً بين متوسطي كسب المجموعتين التجريبية والضابطة كما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات كسب (الفرق بين درجات التطبيق القبلي والبعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الفعالية الذاتية لصالح المجموعة التجريبية في الأداء الكلي وعند كل بعد من أبعاده
- حجم تأثير التعلم بالملاحظة على الفعالية الذاتية كبير، مما يوضح فاعلية التعلم بالملاحظة في تنمية الفعالية الذاتية للمعلمات أثناء الإعداد

وبذلك يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض الأول للدراسة وهو "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي الكسب (الفرق بين درجات التطبيق القبلي والبعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الفعالية الذاتية لصالح المجموعة التجريبية"

ثانياً: نتائج تطبيق مقياس توجهات الأهداف

اختبار صحة الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني للدراسة على أنه: "يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات كسب (الفرق بين درجات التطبيق القبلي والبعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس توجهات الأهداف في بعد توجهات هدف

التعلم النامي للتمكن لصالح المجموعة التجريبية، وفي بعد توجهات الأداء الثابت الكلي وعند كل بعد من أبعاده (مباشرة الأداء- تجنب الأداء) لصالح المجموعة الضابطة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض ،ولضبط أثر التطبيق القبلي على التطبيق البعدي للمقياس، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي الكسب (الفرق بين درجات التطبيق القبلي والبعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس توجهات الأهداف وكانت النتائج كالتالي جدول (١٢)

جدول (١٢)

يبين متوسط الكسب والانحراف المعياري للكسب وقيمة (ت) ومدى دلالتها في بطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف المتمايز للمجموعتين الضابطة والتجريبية

العينة	أبعاد المقياس		متوسط الدرجات (القبلي- البعدي)		متوسط الكسب	الانحراف المعياري للكسب	ت	الدلالة	مربع إيتا η2	قيمة d	حجم التأثير
التجريبية ن=١٧	التوجه نحو التعلم التنامي للتمكن		٣٧	قبلي	٨,٥	٢,١	٩,٥	دال عند ٠,٠١	٠,٧٣٨	٣,٣٦	كبير
			٤٥	بعدي							
الضابطة ن=١٧			٣٨	قبلي	١	٢,٥					
			٣٩	بعدي							
التجريبية ن=١٧	التوجه نحو الأداء الثابت	توجهات هدف مباشرة الأداء	٤٥,٥	قبلي	٤٠	٣,٩٨	٤	دال عند ٠,٠١	٠,٣٣	١,٤	كبير
			٤١,٥	بعدي							
الضابطة ن=١٧			٤٤,٥	قبلي	١,٥	٤					
			٤٦	بعدي							
التجريبية ن=١٧		توجهات هدف التجنب	٤٦	قبلي	٧-	٢,٧	٥,١	دال عند ٠,٠١	٠,٤٤	١,٧٩	كبير
			٣٩	بعدي							
الضابطة ن=١٧			٤٥,٥	قبلي	٣-	١,٧٨					
			٤٢,٥	بعدي							
التجريبية ن=١٧		الكلي لتوجهات هدف الأداء	٩١,٥	قبلي	١١-	٢,٩٩	٩,٢٢	دال عند ٠,٠١	٠,٧٣	٣,٣	كبير
			٨٠,٥	بعدي							
الضابطة ن=١٧			٩٠	قبلي	١,٥ -	٣					
			٨٨,٥	بعدي							

من الجدول السابق يتبين أن هناك فرقا دالا إحصائياً بين متوسطي كسب المجموعتين التجريبية والضابطة كما يلي:

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي كسب المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس توجهات معلمات العلوم أثناء الإعداد تجاه التوجه نحو التعلم النامي للتمكن لصالح المجموعة التجريبية، وأن حجم التأثير كبير وهذا يؤكد فاعلية التدريس باستخدام التعلم بالملاحظة وفقاً لنظرية باندورا في

تنمية التوجه نحو التعلم النامي للتمكن لدى معلمات العلوم أثناء الإعداد

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي كسب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة الضابطة في مقياس توجهات معلمات العلوم أثناء الإعداد تجاه التوجه نحو الأداء الثابت (مباشرة الأداء- تجنب الأداء- الكلي)، وأن حجم التأثير كبير لهم وهذا يؤكد فعالية التدريس بالطريقة المعتادة في الجامعة في تنمية توجهات هدف الأداء الكلي وعند كل بعد من أبعاده لدى معلمات العلوم أثناء الإعداد

وبذلك يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض الثاني للدراسة وهو: "يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات كسب (الفرق بين درجات التطبيق القبلي والبعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس توجهات الأهداف في بعد توجهات هدف التعلم النامي للتمكن لصالح المجموعة التجريبية، وفي بعد توجهات الأداء الثابت الكلي وعند كل بعد من أبعاده (مباشرة الأداء- تجنب الأداء) لصالح المجموعة الضابطة"

ثالثاً: نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة لإدارة الصف المتمايز

اختبار صحة الفرض الثالث للبحث:

ينص الفرض الثالث للدراسة على أنه: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي الكسب (الفرق بين درجات التطبيق القبلي والبعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة الملاحظة لإدارة الصف المتمايز أثناء التدريب الميداني لصالح المجموعة التجريبية"

وللتحقق من صحة هذا الفرض، ولضبط أثر التطبيق القبلي على التطبيق البعدي للمقياس، قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي الكسب (الفرق بين درجات التطبيق القبلي والبعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة الملاحظة لإدارة الصف المتمايز أثناء التدريب الميداني وكانت النتائج كالتالي جدول (١٣)

جدول (١٣)

يبين متوسط الكسب والانحراف المعياري للكسب وقيمة (ت) ومدى دلالتها في بطاقة ملاحظة مهارات إدارة الصف المتمايز للمجموعتين الضابطة والتجريبية

أبعاد المقياس	العينة	متوسط الدرجات (القبلي- البعدي)		متوسط الكسب	الانحراف المعياري للكسب	ت	الدلالة	مربع إيتا η2	قيمة d	حجم التأثير
المهارات التعليمية	التجريبية ن=١٧	قبلي	٦	٧	٠,٩٩	١٥,٦	دال عند ٠,٠١	٠,٨٨	٥,٣٧	كبير
		بعدي	١٣							
	الضابطة ن=١٧	قبلي	٨	٢	٠,٨٩					
		بعدي	١٠							
تهيئة المناخ العاطفي الاجتماعي	التجريبية ن=١٧	قبلي	١٠	٧	١	١١,٩	دال عند ٠,٠١	٠,٨٢	٢,١٤	كبير
		بعدي	١٧							
	الضابطة ن=١٧	قبلي	١٢	٣	٠,٩٦					
		بعدي	١٥							
تنظيم وترتيب الصف	التجريبية ن=١٧	قبلي	٧	٣	٠,٧٧	٧,٦٩	دال عند ٠,٠١	٠,٦٥	٢,٧٢	كبير
		بعدي	١٠							
	الضابطة ن=١٧	قبلي	٦	١	٠,٧٥					
		بعدي	٧							
ضبط سلوك الطالبات	التجريبية ن=١٧	قبلي	١٢	١٣	١,٥	١٤,٠٨	دال عند ٠,٠١	٠,٨٦	٤,٩٦	كبير
		بعدي	٢٥							
	الضابطة ن=١٧	قبلي	١٣	٥	١,٨					
		بعدي	١٨							
إثارة دافعية الطالبات	التجريبية ن=١٧	قبلي	٧	٤	٠,٩٧	٣,٢	دال عند ٠,٠١	٠,٢٤	١,١٣	كبير
		بعدي	١١							
	الضابطة ن=١٧	قبلي	٥	٣	٠,٨٧					
		بعدي	٨							
الكلي	التجريبية ن=١٧	قبلي	٤٢	٣٤	١	٥٨,٩٩	دال عند ٠,٠١	٠,٩٩	١٩,٩	كبير
		بعدي	٧٦							
	الضابطة ن=١٧	قبلي	٤٤	١٤	٠,٩٨					
		بعدي	٥٨							

من الجدول السابق يتبين أن هناك فرقا دالا إحصائياً بين متوسطي كسب المجموعتين التجريبية والضابطة كما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات كسب (الفرق بين درجات التطبيق القبلي والبعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة الملاحظة لإدارة الصف المتمايز أثناء التدريب الميداني لصالح المجموعة التجريبية في الأداء الكلي وعند كل بعد من أبعاده.
- حجم تأثير التعلم بالملاحظة على أداء المعلمات أثناء الإعداد لمهارات إدارة الصف المتمايز كبير، مما يوضح فاعلية التعلم بالملاحظة في تنمية مهارات إدارة الصف المتمايز للمعلمات أثناء الإعداد

وبذلك يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض الثالث للدراسة وهو "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي الكسب (الفرق بين درجات التطبيق القبلي والبعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة الملاحظة لإدارة الصف المتمايز أثناء التدريب الميداني لصالح المجموعة التجريبية"

رابعاً: نتائج تطبيق الاختبار التحصيلي لمقرر طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة

اختبار صحة الفرض الرابع للبحث:

ينص الفرض الصفري الرابع للدراسة على أنه: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي الكسب (الفرق بين درجات التطبيق القبلي والبعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لمقرر طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لصالح المجموعة التجريبية"

وللتحقق من صحة هذا الفرض، ولضبط أثر التطبيق القبلي على التطبيق البعدي للمقياس ،قامت الباحثة باستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي الكسب (الفرق بين درجات التطبيق القبلي والبعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لمقرر طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة وكانت النتائج كالتالي جدول (١٤)

جدول (١٤)

يبين متوسط الكسب والانحراف المعياري للكسب وقيمة (ت) ومدى دلالتها في الاختبار التحصيلي لمقرر طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة للمجموعتين الضابطة والتجريبية

العينة	متوسط الدرجات (القبلي- البعدي)		متوسط الكسب	الانحراف المعياري للكسب	قيمة (ت)	الدلالة	مربع إيتا η2	قيمة d	مقدار حجم التأثير
المجموعة التجريبية	قبلي	٢٤,٥	٢٠,١	١,٢	٣١,٥	دالة عند (٠,٠١)	٠,٩٧	١١,٥٩	كبير
	بعدي	٤٤,٦							
المجموعة الضابطة	قبلي	٢٦	٣٠,٥	٠,٩٥					
	بعدي	٥٦,٥							

من الجدول السابق يتبين أن هناك فرقا دالا إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي كسب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي. وأن حجم التأثير كبير وهذا يؤكد فاعلية التدريس باستخدام التعلم بالملاحظة على زيادة فهم وتحصيل المعلمات أثناء الإعداد لمقرر طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لصالح المجموعة التجريبية.

وبذلك يرفض الفرض الصفري ويقبل الفرض الرابع للدراسة وهو: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي الكسب (الفرق بين درجات التطبيق القبلي والبعدي) للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لمقرر طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة لصالح المجموعة التجريبية".

تفسير النتائج ومناقشتها

أولاً: تفسير النتائج الخاصة بتطبيق مقياس الفعالية الذاتية لتدريس العلوم

ترجع أسباب ارتفاع الفعالية الذاتية للتدريس للمجموعة التجريبية التي درست بالتعلم بالملاحظة وفقاً لنظرية باندورا إلى أن التدريس بالتعلم بالملاحظة يؤكد على نظرية التعلم الاجتماعي أو نظرية الفعالية الذاتية وهي تستهدف رفع الفعالية الذاتية كما يعتبر النماذج والنجاحات الحقيقية للتعلم التي تعرض بالتعلم بالملاحظة مصدر من مصادر نمو معتقدات الفعالية الذاتية للمتعلم ويتفق ذلك مع ما أكدت عليه بعض الدراسات

(Mulholland & Wallace, 2001; WoolfolkHoy & Burkespero, 2005)

كما تتفق نتائج الدراسة مع دراسة بالمر (Palmer, 2006) التي استهدفت تحديد التغير في الفعالية الذاتية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة أثناء تدريس مقرر طرق تدريس العلوم وتوصلت إلى فعالية المقرر في زيادة معتقد الفعالية الذاتية وفي بقاء أثر ذلك في التطبيق المرجأ.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه الدراسات التي استهدفت رفع الفعالية الذاتية لمعلمات العلوم أثناء الإعداد باستخدام طرق تدريس وبرامج تدريبية (عبد الوهاب، ٢٠٠٧؛ الكبير وكواسة، ٢٠٠٣؛ محمد، ٢٠١٣؛ المزروع، ٢٠٠٤) (Biligin et al, 2015, 471; Bleicher, 2006; Mulholland & Wallace, 2001; Plourde, 2002; Ruthanne, 2003; Yoon et al, 2006)

كما تتفق النتائج مع ما أكدت عليه بعض الدراسات أن طريقة تدريس معلم المعلم أثناء الإعداد تؤثر في تعلمه وتحصيله وفعاليته الذاتية للتدريس (إبراهيم، ٢٠٠٥) (Breland, 2001; Wigfield & Eccless, 2002)

ثانياً: تفسير النتائج الخاصة بتطبيق مقياس توجهات الأهداف

يمكن تفسير فعالية التدريس باستخدام التعلم بالملاحظة في تنمية توجهات هدف التمكن لدى المجموعة التجريبية التي تدرس بالتعلم بالملاحظة، وفاعلية التدريس باستخدام الطريقة المعتادة في تنمية توجهات هدف الأداء لدى المجموعة الضابطة يرجع إلى الأسباب الآتية:

- أثناء التعلم بالملاحظة زادت رغبه معلمات العلوم أثناء الإعداد في التمكُّن من اكتساب المعلومات والمهارات الجديدة من خلال تفاصيل المواقف التي تم ملاحظتها، وتكونت اتجاهات إيجابية للتوجه نحو استراتيجيات التعلم النامي لتطبيقها أثناء التدريب الميداني على العكس من التدريس المعتاد الذي يركز على الأداء النهائي والأنشطة كوسيلة لتحقيق الدرجة مما زادت التوجه نحو الأداء النهائي.
- ساعد التعلم بالملاحظة أن أصبح التوجه نحو التعلم النامي للتمكن هدف في حد ذاته Orientation Mastery Goal يدفعن معلمات العلوم أثناء الإعداد إلى المثابرة لبذل الجهد والتغلب على الصعاب لتحقيق الهدف وتطبيق ما يدرسهن بنجاح على العكس التعلم المعتاد يركز على إنجاز الأداء بنجاح أو تجنب الفشل أمام الآخرين مما يزيد من التوتر والخوف والسرعة في انجاز المهام وبذلك أصبح التوجه نحو الأداء هدف في حد ذاته Performance Goal Orientation
- يرتكز التعلم بالملاحظة والمحاكاة على المعايير الذاتية محكي المرجع، والتقويم البنائي لتطوير واكتساب مهارات جديدة، وكذا تحسين وإتقان العمل باستخدام النشاطات المتمثلة في العمليات واستراتيجيات التعلم العميق التي تقوم بها معلمة العلوم أثناء الإعداد عند محاكاة الموقف، وتساعده على مواجهة التحديات والمواقف الصعبة أثناء التدريس في التربية الميدانية، والرغبة في زيادة الفهم لموضوع التعلم

بغض النظر عن نتائج الأداء على عكس التدريس التقليدي الذي يرتكز على المعايير الاجتماعية في تقييم الأداء النهائي بمقارنة الطالبات بعضهم ببعض.

وقد اتفقت نتائج الدراسة مع الدراسات التي أكدت على أنه عند التركيز في التدريس على عمليات التطوير والتحسين الذاتية والجهد الذي يقوم به المتعلم فإنه تنمى لديه توجهات هدف التمكن ويكون لها دلالة، وأنه عندما نرتكز على المقارنات بين الأفراد والقدرات البارزة بينهم تنمي لديهم توجهات نحو الأداء ويكون له دلالة.

(Anderman, etal, 2002, 197; Dweck, 2012; Vandewall, etal) 2001

- التعلم بالملاحظة ارتكز على تحفيز ومدح الجهد المبذول عند تطبيق ما تم ملاحظته من طرق التدريس والاهتمام باستراتيجيات التعلم المتعمقة للاقتداء بأستاذة المقرر عند تطبيق ما تم ملاحظته من طرق التدريس فأصبح الانتباه لديهن مركزا على المهمة مما نمى لديهن التوجه نحو هدف التعلم (التمكن)، ولكن الثناء في الطريقة المعتادة على النتائج لإظهار قدرتهن على التعلم لإكمال المهام دون الاهتمام باستراتيجيات التعلم المتعمقة مما نمى لديهن التوجه نحو الأداء (الكلي- مباشرة الأداء- تجنب الأداء)

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع الدراسات التي أكدت على أن التعلم بالملاحظة (النمذجة Modeling) تساعد في تنمية العقلية النامية ذات التوجه نحو هدف التعلم للتمكن Growth Mindset والتي تركز على العمليات التي يستخدمها المتعلم لاكتساب المعرفة (Gerstein, 2015).

ثالثاً: تفسير النتائج الخاصة بتطبيق بطاقة ملاحظة إدارة الصف المتمايز

ترجع أسباب تحسن أداء المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم بالملاحظة وفقاً لنظرية باندورا في إدارة الصف المتمايز عن المجموعة الضابطة في ما يلي:

- أن مقرر طرق التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة في الصف يرتكز على كيفية التعامل مع الاختلافات المتباينة في المتعلمين داخل الصف الواحد (المتفوقين، الموهوبين، ذوي صعوبات التعلم، المتأخرين دراسياُ)، ويرتبط بالدرجة الأولى بمهارات إدارة الصف المتمايز المتمثل في التنظيم الفعال داخل غرفة الصف وتوفير المناخ الصفي الحافز على التعلم. ويتفق ذلك مع نتائج دراسة O'Neill & (Stephenson, 2012) التي توصلت إلى أن تدريس المعلمات قبل الخدمة لمقرر في إدارة الصف يحسن من إدارة مشكلة السلوكيات السيئة بالفصل، كما يزيد من الألفة والثقة في استخدام استراتيجيات إدارة الصف.

- التعلم بالملاحظة يؤكد على أن أستاذة المقرر تعتبر قدوة في استخدامها لطرق واستراتيجيات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة في الصف وما يرتبط به من مهارات تنفيذ لإدارتها للقاعة في المحاضرة فهي نموذج تسترشد به المعلمات أثناء الإعداد وتطبقه أثناء تدريسها في الفصل في فترة التدريب الميداني. ويتفق نتائج

البحث الحالي مع دراسة (Reinke, 2012) التي قامت بإعداد برنامج تدريبي دليل للمعلم Incredible Years Teacher Classroom Management (IY TCM) مبني على دعم تعلم المعلمين بفاعلية باستخدام الهرم التدريسي Teaching Pyramid من خلال سلسلة من ورش عمل تدريبية باستخدام النمذجة بالفيديو video-modeling لفصول حقيقية كنظام دعم على استراتيجيات الإدارة الصفية الفعالة للمعلمين من ذوي الخلفيات والمهارات المتنوعة الذين يعملون مع الطلاب مع اختلاف الاحتياجات التنموية والأكاديمية والاجتماعية. وهذا ما أكدت عليه (السهلي، ٢٠١٥) أنه من أوجه الاستفادة من التعلم بالملاحظة يسهم في تشكيل الكثير من الأنماط السلوكية في العملية التعليمية منها تنمية المهارات الفنية والمتمثلة في مهارات المعلم أثناء الإعداد لإدارة الصف. وما توصلت إليه دراسة (الياسين والمسيليم، ٢٠١٤) إلى العلاقة الوطيدة بين أسلوب التعلم التعاوني في تنظيم البيئة الصفية والإدارة الصفية وهذا ما يؤكد عليه التعلم بالملاحظة وتبادل الخبرات بين المتعلمين.

- استخدام التعلم بالملاحظة لحدوث التعلم تعتمد على الانتباه الملاحظ لسلوك ثم الاحتفاظ بهذا الإدراك للسلوك في الذاكرة طويلة المدى وأخيراً استرجاعه من الذاكرة لإنتاجه حين تستثار دافعيته وبذلك تتدرب المعلمة أثناء الإعداد على الأساليب التي يتبعها المدرس في إدارة الصف ما يلي: إشراك الطلاب في المناقشة والحوار، وتبادل الرأي، ومنح الطلاب فرصا متكافئة، واحترام الطلاب وآرائهم وثقافاتهم، وخلق جو من الثقة بينه وبين طلابه، وإثارة دافعية الطلاب للتعلم، وإشاعة روح المرح في الصف، وعدم التعالي على الطلاب، وجعل الطلاب يعتمدون على أنفسهم وفقا لأنماط تعلمهم. ويتفق ذلك مع ما أكدت عليه دراسة (سلمي، ٢٠١٣، ٥٠٨) أن مهارات إدارة الصف المرتبطة بالعلاقات الإنسانية وتوجيه سلوك الطلاب تنمى من خلال التمثل بالقدوة الحسنة.
- باستخدام نظرية النمذجة السلوكية أو الاقتداء بالنموذج من خلال التعلم بالملاحظة يزداد توقع المعلمة أثناء الإعداد بأنها قادرة على تدريس العلوم وخلق بيئة تساعد على التعلم وتهيئة الجو المناسب للتعلم لتحقيق النتائج المرغوبة مما يرفع الكفاءة الذاتية لها للتدريس ويتفق ذلك مع ما أكدت عليه الكثير من الدراسات (محمد، ٢٠١٣) (Bandura & Cervone, 1983; Melinda, 2002; Shi, 2014) لوجود علاقة قوية بين الفعالية الذاتية للمعلم ومهاراته التدريسه والأداء في الفصل.
- الأنشطة التي تنفذها المعلمة أثناء الإعداد في المقرر ترتبط بتطبيق وتنفيذ الطرق والاستراتيجيات التي تدرس لهن مع الصف المتمايز المتباين في الخصائص لدعم التدريس الفعال للتلاميذ، مما يجعل التعلم بشكل أفضل، وتوفير فرص متساوية للطلاب ومنحهم فرصة للتعبير عن أنفسهم وكذلك زيادة التفاعل مع المعلم.
- التعلم بالملاحظة محوره المعلمة أثناء الإعداد وبذلك انتقل أثر التدريب على ممارسة طرق تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة التي يكون محوره المتعلم إلى

التدريس في الصف أثناء التدريس الميداني وقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه دراسة (Vijayan et al, 2016) إلى أن استخدام مدخل التدريس الذي محوره الطالب student-centered approach حاسم وبالغ الأهمية في إدارة الصف.

وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج الدراسات التي اهتمت برفع كفاءة معلمين العلوم قبل الخدمة في التغلب على المشكلات الصفية وإدارة الصف (صالح، ٢٠٠٥؛ الصالحي، ٢٠١٣؛ عبد الوهاب، ٢٠٠٧م؛ محمد، ٢٠١٣) Dela & Casanova, (2007)

رابعاً: تفسير النتائج الخاصة بتطبيق اختبار مفاهيم مقرر طرق تدريس العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة

يرجع أسباب تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم بالملاحظة على المجموعة الضابطة إلى أن التعلم بالملاحظة ساعد على:

- الربط بين المحتوى النظري لمقرر طرق التدريس ذوي الاحتياجات الخاصة والجانب التطبيقي وتقليد ما يتم ملاحظته أدى إلى تكامل الجانبين النظري والتطبيقي وأصبح تعلم المادة من مادة جافة يغلب عليها الجانب النظري إلى مادة عملية يغلب عليها الجانب الأدائي.
- تعتمد الخطوة الأولى للتعلم بالملاحظة على زيادة الدافعية للتعلم ومواجهة المعلمة أثناء الإعداد للملاحظة الفعلية لدلائل القدوة أو النموذج كتطبيق لمفاهيم محتوى طرق التدريس المتضمن بالمقرر ثم تأتي الخطوة الثانية هي اكتسابها لدلائل القدوة والمحاكاة وأدائها مع توجيه الانتباه إلى الدلالات ومحددات القدوة والمحاكاة مما يساعد إلى فهمها وتخزينها في الذاكرة بعيدة المدى لحين استخدامها في المواقف التدريسية.
- التعلم بالملاحظة ركز على الاهتمام بمحتوى التعلم لمقرر طرق التدريس كشيء أساسي للوصل إلى كيفية تعلم التدريس بطرق التدريس المتضمنة به، فالنظر إلى متغيرات التعلم في صورة أعضاء متكاملة ومترابطة وظيفياً مما زاد من فهم المعلمة أثناء الإعداد للمفاهيم المتضمنة بالمقرر
- أثناء التعلم بالملاحظة تم تحديد السلوك المرغوب الوصول إليه في المقرر ليس عن طريق الأهداف والمعززات فحسب، بل كذلك عن طريق الحافز بالدور الإيجابي لها كمعلمة في المستقبل مؤثرة في بناء المتعلمين مما جعلها تؤمن بتحقق السلوك والسعي لتحقيقه مما يسر استيعابها للمقرر
- يعتبر التعلم بالملاحظة هي أدوات للتفكير فيما الذي يستطيع أن يتعلمه المتعلم وكيف يتعلمه معتمدا على النماذج المتوفرة له لفهم الأفكار المجردة المتضمنة بالمقرر وتساعد على كسب الفهم العميق للمفاهيم والعمليات التي يتعلمونها.

وتتفق نتائج الدراسة مع الدراسات التي استخدمت التعلم بالملاحظة والنمذجة

للمعلمين والطلاب المعلمين تخصص علوم لتنمية الجانب المعرفي لديهم (حسن، ٢٠٠٠؛ الطحان، ٢٠١٥؛ محمد، ٢٠٠٧) (Justi & Gilbert, 2002; Henze, 2007; Luciana et al, 2007; Sockman & Sharma, 2008)

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

- الاستفادة من نظرية التعلم الاجتماعي في تطوير مناهج التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة بما يُفَعل التعلم بالملاحظة وفقاً لنظرية باندورا
- الاهتمام بتقييم برامج إعداد معلمي العلوم قبل الخدمة وكذلك مقرراته للوقوف على أسباب تدني الفعالية الذاتية ومستويات الأداء لمعلمي العلوم أثناء الإعداد.
- إعادة النظر في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة للتكامل بين فعالية المعلم الذاتية ومتطلبات إدارة الصف المتمايز وتوجهاته للأهداف
- تصميم البرامج المناسبة لرفع كفاءة المعلم سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة مما يؤدى إلى رفع كفاءته وبالتالي تحسين إدارة الصف
- العمل على تهيئة وتدريب المعلمين على مهارات الإدارة الصفية وفق الأساليب التربوية الحديثة
- الاهتمام بمقررات التدريس المصغر وكذلك التدريب الميداني في تنمية مهارات إدارة الصف المتمايز وعلاج صعوبات الإدارة الصفية، والاهتمام بتكون اعتقاد إيجابي عن فعالية الذات؛ وذلك باعتبارها المقررات العملية التي يستطيع من خلالها معلمي العلوم قبل الخدمة ممارسة المهارات التدريسية
- تعزيز تصورات المعلمين الإيجابية ومعالجة التصورات السلبية التي تضعف أداءهم في استخدام استراتيجيات إدارة الصف وتوجهات الأهداف وتنشيط الطالب وتعميق الفهم بدور التصورات والمعتقدات الذاتية وتأثيرها في أداء المعلمين وتحصيل الطلاب من خلال تقديم برامج ودورات توعوية
- بذل مزيد من الجهود لتذليل الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء الإعداد في أدائهم التعليمي وتعوق فاعليتهم في استخدام استراتيجيات إدارة الصف وتنشيط الطالب.
- تدريب معلمي العلوم قبل الخدمة وأثناءها على استراتيجيات التدريس التي تتناسب مع الصف المتمايز بخصائص وأنماط المتعلمين المختلفين
- ضرورة الاهتمام بتتبع الفعالية الذاتية في التدريس أثناء إعداد المعلم لرفع مستواه وتنميتها بأساليب التدريس المختلفة
- ضرورة تدريس مُعلَم المُعلِم بالاتجاهات الحديثة في التدريس كقدوة للطلاب المعلمين لينتقل أثر تعلمها لدى الطلاب المعلمين أثناء الإعداد في التدريب الميداني
- إدخال وحدة دراسية تعنى بإدارة الصف، أو مقرر خاص بكفايات الصف في برامج الإعداد التربوي ضمن الخطة الدراسية بكليات التربية للطلاب والطالبات لتدريب معلمي العلوم قبل الخدمة على استراتيجيات التدريس التي تنمي مهارات إدارة الصف لمواجهة

الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف المتمايز

- الكشف عن الحاجات التدريبية للمعلمين أثناء الإعداد ومساعدتهم على التعرف على نقاط الضعف في أدائهم ووضع خطط للتغلب عليها، وإعداد البرامج التدريبية المناسبة للرقي بمستوى أدائهم في إدارة لصف في التربية الميدانية وزيادة فعاليتهم الذاتية في ذلك.

المقترحات

- دراسة فاعلية التدريس باستراتيجيات التعليم المتمايز على تنمية الفعالية الذاتية ومهارات الإدارة الصفية وتوجهات الهدف للمعلم قبل الإعداد.
- دراسة فاعلية التعلم بالملاحظة على تصويب مفاهيم المعلمين قبل الخدمة تجاه اعتقاداتهم الذاتية لمهارات تدريس الصف المتمايز.
- فاعلية برنامج تدريبي وفقاً لنظرية باندورا على توفير المناخ الصفي الإيجابي وتنمية عادات العقل والتفكير عال الرتبة لدى معلم العلوم أثناء الإعداد وأثناء الخدمة.
- دراسة التفاعل بين الفعالية الذاتية والتدريس باستراتيجيات التدريس المنمي للتفكير لتنمية مهارات التدريس المنمي للتفكير وتوجهات الأهداف للمعلمين أثناء الإعداد.

المراجع

١- إبراهيم، إبراهيم الشافعي (٢٠٠٥م). الكفاءة الذاتية وعلاقتها بالكفاءة المهنية والمعتقدات التربوية والضغوط النفسية لدى المعلمين وطلاب كلية المعلمين بالمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، المجلد التاسع عشر، العدد ٧٥، الكويت.

٢- أبو علي، عبد الرؤوف عبد القادر صالح (٢٠١٥م). ***العلاقة بين توجهات الأهداف والتفكير ما وراء المعرفي لدى طلبة جامعة اليرموك***. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك.

٣- أبو غزال، معاوية محمود وآخران (٢٠١٣م). توجهات الأهداف وعلاقتها بتقدير الذات والتسويف الأكاديمي لذي طلبة جامعة اليرموك بالمملكة الأردنية الهاشمية. ***المجلة التربوية***، المجلد السابع والعشرون، العدد ١٠٨، الجزء الثاني، سبتمبر، ١١١ ـ ١٥٤

٤- أبو سماحة، كمال كامل (٢٠٠٤م). إدارة الصف والتعليم مفاهيمه وأساليبه. ***التربية قطر***، ١٠٠ـ ١٠٦.

٥- أحمد، أحمد إبراهيم (٢٠٠٨م). ***الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة***، ط ١، الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.

٦- أحمد، عباس بله محمد (٢٠١٢م). مدى توافر مهارات إدارة الصف لدى معلم مرحلة الأساس بمحلية أم درمان. ***مجلة الطفولة والتربية. كلية رياض الأطفال- جامعة الإسكندرية***. مج ٤، ع ١١. ٢٢٩ـ ٢٨٩.

٧- إسماعيل، إبراهيم السيد (٢٠١٥م): نمذجة العلاقات بين استراتيجيات القراءة وتوجهات أهداف التعلم والاتجاه نحو مجالات القراءة ومصادرها، ***مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس***، العدد التاسع والثلاثون، الجزء الأول، ٢٩١ـ ٤٥١.

٨- الجهورية، أمل طالب والرواحية، ليلى سليمان ناصر (٢٠١٠م). آليات ضبط الجودة

التي يجب أن يستخدمها المعلم داخل غرفة الصف. ***مجلة التطوير التربوي- سلطنة عمان***، س ٩، ع ٥٨، ٤٨ - ٤٩

٩- حسين، سلامة (٢٠٠٦م). ***الإدارة المدرسية والصفية المتميزة: الطرق إلى المدرسة الفعالة***، الأردن: دار الفكر.

١٠- الحويطي، جيهان صالح سلامة ناجم (٢٠١٠م). ***دراسة مقارنة بين المعلمين ذوي الكفاءة المرتفعة وذوي الكفاءة المنخفضة في إدارة الصف وتعديل السلوك الصفي بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية***. رسالة ماجستير. جامعة الدول العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. معهد البحوث والدراسات العربية. قسم البحوث والدراسات التربوية.

١١- خطابية، محمد صالح إبراهيم (٢٠١٤م). إدارة الصف وبيئة التعلم. ***رسالة المعلم- الأردن***، مج ٥١ (٢)، ٤٦- ٤٨

١٢- الدوسري، حمزة (٢٠١٣م، ٢ نوفمبر). **التعليم المتمايز. *موسعة التدريب والتعليم***، أُسترجعت في تاريخ ٢٥ نوفمبر، ٢٠١٦ من

http://www.edutrapedia.illaf.net/arabic/show_article.thtml?id=1078.

١٣- الرواش، محمد (٢٠١١م، ٢ يونيو). ***التعليم المتمايز (مفهومه، أهميته، مبرراته، آلية تنفيذه، أشكاله***. المنتدى التربوي. الخميس، ١٠:٤٨ أُسترجعت في تاريخ ١١ نوفمبر، ٢٠١٦ من

http://esraa-2009.ahlamountada.com/t6414-topic

١٤- الرويلي، نواف بن عبد الله (٢٠١٤م). مشكلات الضبط الصفي لدي معلمي مرحلتي التعليم الأساسي وفقاً لبعض المتغيرات. ***دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)***. العدد ٥٤. أكتوبر. ١٦١ -١٧٥.

١٥- الزغول، رافع (٢٠٠٦م). أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مجلد ٢، عدد ١١٥، ٣- ١٢٧

١٦- الزغلول، عماد عبد الرحيم. (٢٠١٤م). ***مبادئ علم النفس التربوي***. ط ٥، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٧- سعودي، محمد محمود خليل والبسيوني، محمد محمد (٢٠٠٣م). أثر تفاعل كل من الفعالية الذاتية والتغذية الراجعة في التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر. ***مجلة التربية جامعة الأزهر***، الجزء الأول، العدد ١١٤، ١٧٩- ٢١٧.

١٨- سلطان، سلوى عبد الامير (٢٠٠٦م). معلم لأول مرة إدارة الصف. ***مجلة التطوير التربوي- سلطنة عمان.*** س ٥، ع ٢٩. ١٨- ١٩.

١٩- السكر، رنا أحمد (٢٠١٠م). ***درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية بالأردن لمبادئ الإدارة الصفية الفاعلة من وجهة نظر مديرين المدارس والمعلمين أنفسهم***. رسالة

ماجستير. كلية العلوم التربوية والنفسية. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

٢٠- السلمي، مازن عطية (٢٠١٣م، نوفمبر). ***مهارات إدارة الصف للطلبة الموهوبين***. المؤتمر العلمي العربي العاشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين- معايير ومؤشرات التميز: الإصلاح التربوي ورعاية الموهوبين والمتفوقين- المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين- الأردن.. ج ٢. عمان. ٥١٣- ٤٩٩

٢١- السهلي، رقية (٢٠١٥م). ***نظرية التعلم الاجتماعي وتأثيرها المستمر في العملية التعليمية***. *مدونة تعليم* جديد. أسترجعت في تاريخ ١٧ أغسطس، ٢٠١٦ من www.new-educ.com/ نظرية- التعلم- الاجتماعي- في- التعليم

٢٢- شرف الدين، آدم إدريس آدم (٢٠١١م). ***فن إدارة الصف ودوره في التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم***. رسالة دكتوراه، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، قسم الدراسات النظرية، جامعة أم درمان الإسلامية.

٢٣- شفشق، محمود عبد الرازق والناشف، هدى محمود (١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م). ***إدارة الصف المدرسي***، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٤- شيكو، يمينة (٢٠١٤م). التعليم التعاوني كإستراتيجية لإدارة الصف في الجامعة. ***مجلة التربية والابستيمولوجيا- مخبر التربية والابستيمولوجيا- المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة- الجزائر***. ع ٦. ٩٣- ١٠٨.

٢٥- صالح، صالح محمد (٢٠٠٥م): ***الكفاءة الذاتية كما يدركها معلمو العلوم قبل وأثناء الخدمة (دراسة تقويمية)***. المؤتمر العلمي التاسع، معوقات التربية العلمية في الوطن العربي (التشخيص والحلول)، فندق المرجان- فايد- الاسماعلية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الثاني، ٣٥١- ٤٠٦.

٢٦- الصالحي، عبدالله سليمان (٢٠١٣م). أبعاد الفاعلية الذاتية التدريسية وفقاً لمستوى خبرة المعلم وتخصصه و المرحلة التعليمية التي يدرس فيها. ***مجلة العلوم العربية والإنسانية- جامعة القصيم- السعودية***. مج ٧ (١). ٤٨٦-٤٤٩.

٢٧- الصعيدي، عمر بن سالم (٢٠١٣م). فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات إدارة الصف. ***مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر***، العدد. ٦٥١ الجزء الأول. ديسمبر. ٢٨٥- ٣١٤

٢٨- الطحان، رشا أحمد محمد (٢٠١٥م): ***برنامج تدريبي مقترح في النمذجة والنماذج العلمية وأثره على تنمية مهارات النمذجة وعادات العقل لدى الطالبات المعلمات بكلية البنات***، رسالة دكتوراه، كلية البنات جامعة عين شمس.

٢٩- عامر، طارق عبد الرؤوف ومحمد، ربيع (٢٠٠٨م). ***الصف المتمايز***. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

http://sst5.com/Books/SSTB1047.pdf

٣٠- عبد بقيعي، نافز أحمد (٢٠١٦م). الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. ***دراسات العلوم التربوية. الأردن***. المجلّد ٤٣. العدد ٢. ٥٩٧- ٦١٨

٣١- عبد الحميد، جابر (١٩٩٩م): ***الثورة المعرفية والمنهج. العولمة ومناهج التعليم***. المؤتمر السنوي (١١) للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٤٢١.

٣٢- عبد الفتاح، فوقية (٢٠٠١م/ ١٤٢٢هـ). برنامج لتنمية التوجه الدافعي الداخلي على تحسين الكفاءة الأكاديمية والأدائية لدى الطالب المعلم. ***مجلة التربية جامعة الأزهر***، العدد ١٠١، ١٧٧- ٢٣١.

٣٣- عبد الفتاح، منال رشاد (٢٠٠٥م). تنمية إدارة الصف المدرسي وأساليب تطويرها (دراسة ميدانية). ***مجلة كلية التربية- جامعة طنطا***. ع ٣٤. مج ١. ٤٨- ١٢٩

٣٤- عبد الوهاب، فاطمة محمد (٢٠٠٧م). فعالية برنامج مقترح في تنمية الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي المنمي للتفكير لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بسلطنة عمان، ***مجلة التربية العلمية***، المجلد العاشر، العدد الثالث، ٢١٥-٢٦٣.

٣٥- عبد بقيعي، نافز أحمد (٢٠١٦م). الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. ***دراسات العلوم التربوية. الأردن***. المجلّد ٤٣. العدد ٢. ٥٩٧- ٦١٨.

٣٦- العبسي، أحمد محمد وديع (٢٠١٥م، ١نوفمبر). ***قراءة في نظرية التعلم الاجتماعي- تعليم جديد***. أُسترجعت في تاريخ ١٥ يناير، ٢٠٠٧ من /www.new-educ.com قراءة- في- نظرية- التعلم- الاجتماعي

٣٧- العتلاوي، سهير محسن كاظم (٢٠٠٣م). ***الكفايات التدريسية (المفهوم- التدريب- الأداء)***، عمان: دار الشروق.

٣٨- العتوم، عدنان يوسف، وعلاونة، شفيق، والجراح، عبد الناصر، وأبو غزال، معاوية (٢٠١٤م). ***علم النفس التربوي النظرية والتطبيق***. ط ٥. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٣٩- الفلاحي، صالح علي (٢٠١٠م). آليات تجويد الأداء في غرفة الصف في العلوم الإنسانية. ***مجلة التطوير التربوي- سلطنة عمان***. س ٩، ع ٥٧. ٣٩-٤٢.

٤٠- الفوزان، عبدالرحمن ابراهيم (٢٠١٢م). إدارة الصف. ***صوت الأمة. الهند***. مج ٤٤، ع ١٢. ٤٩- ٥٣

٤١- قاسم، انتصار كامل (٢٠١٣م). توقعات الفاعلية الذاتية وعلاقتها بحيوية الضمير لدى طلبة الجامعة. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***. العراق. ع ١٠١. ١٨٧- ٢٥٨.

٤٢- الكبير، أحمد على محمد إبراهيم وكواسة، عزت عبد الله سليمان (٢٠٠٣م). فعالية برنامج للتدريب على أسلوب حل المشكلة في تنمية فعالية الذات، وتخفيف حدة القلق لدى عينة من طلاب الجامعة. ***مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية***، كلية التربية جامعة الأزهر العدد ١٤٩، ١١٦- ١٨٦.

٤٣- الكيومية، ليلى محمد (٢٠١٠م). الاستراتيجيات الوقائية والعلاجية لضبط الصف. ***مجلة التطوير التربوي- سلطنة عمان***. س ٨. ع ٥٥. ٢٢-٢٣

٤٤- لطف الله، نادية سمعان (٢٠٠٦م): **أثر استخدام التقويم الأصيل في تركيب البنية المعرفية وتنمية الفهم العميق، ومفهوم الذات لدى معلم العلوم أثناء إعداده، *الجمعية***

المصرية للتربية العملية، المؤتمر العلمي العاشر (التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل)، فندق المرجان- فايد- الإسماعيلية، ٣٠ يوليو- ١ أغسطس، المجلد الثاني، ٥٩٥-٦٤٠.

٤٥- محمد، محمد علي مصطفى (٢٠٠٢م). قلق التربية لدى طلاب الفرقة الرابعة في كلية التربية بالعريش وعلاقته بالفعالية الأدائية لديهم داخل الصف. ***مجلة البحوث النفسية والتربوية جامعة المنوفية***، العدد الثاني، السنة ١٧، ١١٧- ١٥٣.

٤٦- محمد، منى مصطفى كمال (٢٠١٣م). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض مهارات التدريس والكفاءة الذاتية قائم على خطة كيلر لتفريد التعليم لدى معلمي العلوم قبل الخدمة بكلية التربية جامعة المنيا. ***مجلة التربية العلمية***، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد السادس عشر، العدد الأول. شهر يناير. ١١٩- ١٥٢.

٤٧- مرعي، توفيق وآخرون (٢٠٠٤م). ***إدارة الصف وتنظيمه***. ط ٣. بيروت: مؤسسة رسالة.

٤٨- المزروع، هيا (يونية ٢٠٠٤م). تصميم برنامج لتنمية مهارات التدريب بالزملاء والاتجاه نحوه وزيادة فعالية الذات في تدريس العلوم لدى الطالبات المعلمات في تخصصات العلوم الطبيعية بكليات التربية. ***مجلة التربية العلمية***، المجلد السابع، العدد الثاني، ١- ٣٧.

٤٩- معوض، ليلى إبراهيم (٢٠٠٨م). فاعلية برنامج في طرق التدريس القائم على استراتيجيات الاستقلال الذاتي لمعلمي العلوم حديثي التخرج في تنمية الكفاءة الذاتية والتحصيل المعرفي ومهارات التدريس. ***مجلة التربية العلمية***، المجلد الحادي عشر، العدد الثالث، ١٩٧- ٢٤٥

٥٠- النمر، مدحت (٢٠٠١م). ***نظرة تحليلية لعملية البحث في مجال تعليم العلوم***، المؤتمر العلمي الخامس التربية العلمية للمواطنة، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحري، أبو قير الإسكندرية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٢٩/٧- ١/٨/٢٠٠١م

٥١- النواب، ناجي محمود وحسين، محمد ابراهيم (٢٠١٣م). عادات العقل والتفكير عالي الرتبة وعلاقتهما بالفاعلية الذاتية لدى طلبة كليات التربية. **مجلة العلوم الإنسانية**، كلية التربية صفي الدين الحلي جامعة بابل، العراق، ع ١٩. ١٧٢-١٤٩

٥٢- هزاع، عبد الودود (٢٠٠٩م): ***تقييم أهمية مهارات تدريس العلوم وتوافرها لدى الطالب المعلم في ضوء تقديرات مشرفي التربية العملية وطلبتهم***، المؤتمر العلمي الثالث عشر (التربية العلمية: المعلم، والمنهج، والكتاب، دعوة للمراجعة، الجمعية المصرية للتربية العلمية، فندق المرجان- فايد- الاسماعلية، ٢-٤ أغسطس، ٣٢١- ٣٤٨.

٥٣- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩م). ***وثيقة المستويات المعيارية لمعلم التعليم قبل الجامعي***.

٥٤- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣م). ***المعايير القومية للتعليم في مصر***، المجلد الأول.

٥٥- الوطبان، محمد بن سليمان (٢٠١٣م). بنية توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي لدى طلاب جامعة القصيم وطالباتها باستخدام النمذجة

البنائية. ***مجلة العلوم التربوية***. *الرياض*، مجلد ٢٥ (٣). ٧٢٥-٧٥٢.

٥٦- الياسين، وفاء سالم، والمسيليم، محمد يوسف (٢٠١٤م). استراتيجية التعلم التعاوني وعلاقتها بفاعلية الإدارة الصفية: دراسة ميدانية. ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، مج ١٥، ع ١، مارس، ٤٩- ٨٧

57- Ads, M. (2004). Classroom Management. ***Educational Horizons***, 74, 8-17.

58- Aldossari, Alitared (2013). ***Classroom management approaches of primary teachers in the Kingdom of Saudi Arabia: Descriptions and the development of curriculum and instruction with a focus on Islamic education teachers Descriptions and the development of curriculum and instruction with a focus on Islamic education teachers***. Degree of Doctor. Durham University. School of Education. Curricular Studies.

59- Alotaibi, Khaled N. (2016, December). Metacognitive skills, perfectionism, and academic self-efficacy As predicators of achievement goal orientations among Sample of graduate students in Education College, ***International Journal for Research in Education***: Vol. 40: Iss. 1.1-27. http://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol40/iss1/2

60- Alshalaan, Nasser. A (2006). The Relationship Between School Environment, Preservice Science Teachers' Science Teaching, Self Efficacy, and Their use of Instructional Strategies at Teachers' Colleges in Saudi Arabia. ***Dissertation Abstracts Int.***, vol. 67-04 A, P. 1202

61- Anderman, Eric (2015). ***Goal Orientation Theory***. http://www.education.com/reference/article/goal-orientation-theory/

62- Anderman,M et al (2002). Development Of Goal Orientation. Chapter (8) In *Development Of Achievement Motivation*.. the Book Printed in acid- free paper . Academic Press. United States Of American. **Volume In The Educational Psychology Scries**. 197-220. https://books.google.com.eg/books

63- Azrak, A. (2005). ***Educational psychology for teachers***. Lebanon: Dar of Arab Thought

64- Baccon, Ana Lúcia Pereira & Arruda, Sergio de Mello (2015). Classroom management styles: an analysis from the teaching activities", ***Práxis Educativa***, Vol. 10 (2). 463- 487

65- Bandura, A (1977). ***Social Learning Theory***, New Jersey: Prentice-Hall, inc. Englewood Cliffs

66- Bandura, A (1977a). Self-Efficacy: Towards A Unifying Theory of Human Behavioral Change. ***Psychological Review***, 84, 191-215.

67- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. ***American Psychologist***, 37, 122-147.

68- Bandura, A And Cervone, D (1983). Self-Evaluative and Self-Efficacy Mechanism Governing The Motivational Effects Of Goal Systems. ***Journal of Personality And Social Psychology,*** 45 (5), 1017-1028 .

69- Bandura, A (1986): ***Social Foundations of Though and Action: Asocial Cognitive Theory***, New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, inc..

70- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.). ***Annals of child development****. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1-60)*. Greenwich, CT: JAI Press. https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1989ACD.pdf

71- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. ***Organizational Behavior and Human Decision Processes***, 50, 248-287.

72- Bandura, A (1994). Perfceived Self Efficacy in Eoynitive Development and Functioning. ***Educational Psychologist***, 2 G (2), 117-148.

73- Bandura, A (1997). ***Self-Efficacy: The Exercise Of Control***. 1. ed., W.H Freeman and Company, New York.

74- Bandura, A (2001). Social Cognitive Theory of Mass Communication. ***Media Psychology***, 3, 265-299.

75- Biligin, I., Karakuyu. Y & Ay. Y (2015). The Effects of Project Based Learning on Undergraduate Students' Achievement and Self-Efficacy Beliefs Towards Science Teaching. ***Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education***, 11 (3). 469- 477.

76- Bleicher, Robert. E (2006, Jun). Nurturing Confidence In Preservice Elementary Science Teachers. ***Journal Of Science Teacher Education***, V. 17 (2), 165-187.

77- Breland, Benjamin Tyson (2001, May). ***Learning and Performance Goal Orientations' Influence on The Goal Setting Process: Is There An Interaction Effect?***. Masters Of Science in Psychology. Faculty of The Virginia Polytechnic Institute and State University. Blacksburg.

78- Borah, Sewali & Borah, Runjun (2015). Classroom Management as a Base For Effective Teaching. ***Golden Research Thoughts.*** Vol. 4 (11). 1-5.

79- Bothell, Timothy W. (2001). ***14 Rules For Writing Multiple-Choice Questions***. Brigham Young University. Annual University Conference. 1-5. Retrieved January 2, 2015 from

https://www.mnsu.edu/cetl/teachingwithtechnology/tech_resources_pdf/Fourteen%20Rules%20for%20Writing%20Online%20Multiple-Choice%20Questions.pdf

80- Breland, Benjamin Tyson (2001). ***Learning and Performance Goal Orientations' Influence on the Goal Setting Process: Is There An Interaction Effect ?***". Masters Of Science, Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.

81- Cantrell, Pamela et al (2003). Factors Affecting Science Teaching Efficacy of Preservice Elementary Teachers. ***Journal of Science Teacher Education***, 14 (3), 177-192.

82- Carin, A.A (1997). ***Teaching Modern Science***, 7th. ed., New Jersey, Columbus, ohio: Merrill, Prentice-Hall, Inc.

83- Core, Paul A (2006, February). Academic Self-Efficacy As A Predictor Of College Out Comes: Tow Incremental Validity Studies. ***Journal Of Career Assessment***, 14 (1). 92-115

84- Crawford, Barbara-A (2007). Learning To Teach Science As Inquiry in Rough and Tumble of Practice. ***Journal of Research in Science Teaching***, V. 44 (4), 613- 642.

85- Crowther, D.T and Cannon, J.R (2002). ***Professional Development Models: A Comparison of Duration and Effect***. in: Proceedings of The Annual International Conference of The Association for The Education of Teachers in Science (Charlotte, NC, January 10-13, See SE o66 324).

86- DelaTorreCruz, M.T & CasanovaArias, Pedrof (2007). Comparative Analysis Of Expectancies Of Efficacy In In-Service And Prospective Teachers, ***Teaching And Teacher Education,*** Vol. 23 (5), 641-652.

87- Delceva, Jasmina & Dizdarevik (2014). Classroom Management. ***International Journal of Cognitive Research in Science***. Vol. 2 (1).

http://www.ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/74/213.

88- Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting learning. ***American Psychologist***, 41 (10), 1040- 1048

89- Dweck, C. S. (2006). ***Mindset: The new psychology of Success***. New York: Ballantine Books

90- Dweck, C. S. (2012). Mindsets and human nature: Promoting change in the middle east, the schoolyard, the racial divide, and willpower. ***American Psychologist***, 67, 614-622. doi: 10. 1037/a0029783

91- Eshel, Y & Kohavi, R (2003): Perceived Classroom Control, Self-Regulated Learning Strategies, and Academic Achievement, ***Educational Psychology***, Vol. 23 (3), 249-260.

92- Eslami Z. & Fatahi (2008). Teachers' Sense of Self-Efficacy, English Proficiency, and Instructional Strategies: A Study of Nonnative EFL Teachers in Iran. ***TESL-EJ***, 11 (4), 1-19.

93- Eisenman, Gordon et al (2015). Bringing Reality to Classroom Management in Teacher Education. ***The Professional Educator***, Vol. 39 (1), Start Page. 1

94- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). ***Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues***. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

95- Freeman, Jennifer & Others (2014). Pre-Service Teacher Training in Classroom Management: A Review of State Accreditation Policy and Teacher Preparation Programs. ***Teacher Education and Special Education***. 05-07-2014. http://tes.sagepub.com/content/early/2013/10/29/0888406413507002

96- Gado, S. (2008). ***Educational psychology***. Jordan: Dar Al Masera.

97- Gencer, Ayse-Savran & Cakiroglu, Jale (2007, Jul). Turkish Preservice Science Teachers' Efficacy Regarding Science Teacher and Their Beliefs About Classroom Management. ***Teaching and Teacher Education: An International Journal Of Research and Studies***, V. 23, n. 5, 664-675.

98- Gerstein, Jackie (2015). **The Educator with a Growth Mindset: A Staff Workshop. User Generated Education**. https://usergeneratededucation.wordpress.com/2014/08/29/the-educator-wit...

99- Hamerman, E. J., & Morewedge, C. K. (2015). Reliance on luck: Identifying which achievement goals elicit superstitious behavior. ***Personality and Social Psychology Bulletin***, 41 (3), 323-335. doi: 10. 1177/0146167214565055

100- Hampton, N.Z & Mason, E (2003). Learning Disabilities, Gender, Sources Of Efficacy Beliefs And Academic Achievement In High School Students. ***Journal Of School Psychology,*** Vol. 41 (2), 101-112.

101- Heggart, Keith (2015). ***Developing a Growth Mindset in Teachers and Staff. Keith Heggart, High School Teacher from Sydney. Australia***. Retrieved January 12, 2007 from http://www.edutopia.org/discussion/developing-growth-mindset-teachers-and-staffdiscussion / developing-growth-

102- Heje, A. (2008). ***Managing Education and Learning Environment, Theory and Practice in the Classroom and School***. Cairo: Dar of

Arab Thought.

103- Henze, I. (2007). The Change of Science Teacher's Personal Knowledge About Teaching Models And Modelling In The Context of Science Education Reform, ***International Journal of Education***, vol. 29 (15) 1819-1846.

104- Hosnia, S. (2007). ***Methods of Teaching Commercial and Economic Sciences***. Damascus, University of Damascus.

105- Howitt, Christive (2007, March). Pre-Service Elementary Teachers' Perceptions of Factors In an Holistic Methods Course Influencing Their Confidence in Teaching Science. ***Research in Science Education***, vol. 37 (1), 41-58

106- Jackson, D. (2005). ***An Exploration of the Relationship Between Teacher Efficacy and Classroom Management Styles in Urban Middle Schools***, Unpublished Doctoral Dissertation, Wayne State University, Detroit. Michigan

107- Jackson, C., et al (2013). Classroom Profiling Training: Increasing Preservice Teachers' Confidence and Knowledge of Classroom Management Skills. ***Australian Journal of Teacher Education***, 38 (8). 30-46. http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n8.2

108- Justi, R & Gilbert, j. (2002). Modeling Teacher Views On The Nature Of Modeling and Implications of The Education of Modelers, ***Journal of Research In Science Teaching***, vol. 42 (7), 369-387.

109- Kang, S. & C. Neitzel (2005). **Teacher Efficacy research from an agentic view.** ***Academic Exchange Quarterly,*** **Winter**. Retrieved (10-12-2015) from http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3325/is_4_9/ai_n29236324/

110- Kareem, M. et al (2003). ***Classroom management, theory and application***. Kuwait: Al Falah

111- Klopfer, Kristina Monika (2014). ***Pre-Service Teacher Education and Classroom Management: An Evaluation of EDU5572***. degree of Master of Arts. Applied Psychology and Human Development. Ontario Institute for Studies in Education. University of Toronto.

112- Konori, A., & Melaefi, M. (2004). **Vocational Teacher Guide in General Education**. Riyadh: Obikan.

113- Laipply, Richelle-Susan (2004). A Case Study Of Self-Efficacy And Attitudes Toward Science in an Inquiry- Based Biology Laboratory, ***Diss.Abst.Inter***., Vol. 65-07 A, P. 2477.

114- LaTorrecruz, Manuel J & Casanova Arias, Pedro F (2007).

comparative Analysis of Expectancies of Efficacy in In-service and Prospective eachers, ***Teaching and Teacher Education,*** Vol. 23 (5), 641-652.

115- Liang, Change. Yu (2003). An Examination of Knowledge Assessment And Self-Efficacy Ratings In Teacher Preparation Programs In Taiwan And The United States (China). ***Diss.Abst.Inter***., Vol. 64-06 A, P. 2645.

116- LoriAnn, Dira-Smolleck (2004). ***The Development And Validation To Measure Preservice Teachers'Self-Efficacy In Regarding To The Teaching Of Science As Inquiry***. Doctor of Philosophy. Electronic Theses and Dissertations for Graduate School. Available From: WWW Lib.Umi.Com/Dissertation. https://etda.libraries.psu.edu/catalog/6236

117- Luciana, D et al (2007). Improving Prospective Teacher's Knowledge About Scientific Models and Modeling: Design and Evaluation of A Teacher Education Intervention. **International Journal Of Science Education**, vol. 32 (71), 871-905

118- Main, S., & Hammond, L. (2008). Best Practice or Most Practiced? Pre-service Teachers' Beliefs about Effective Behaviou Management Strategies and Reported Self-efficacy. *Australian* ***Journal of Teacher Education***, 33 (4). 28-39.

119- Mansor, Azlin Norhaini & Others (2012). Effective Classroom Management, ***International Education Studies***, Vol. 5 (5), 35-42

120- Melinda, O'-Leary (2002). A comparison Of Female And Male Teachers' Self- Efficacy in Science and A Comparison of Science Motivational Beliefs in Student With High Science Self- Efficacy Teachers VS. Low Science- Efficacy Teachers, ***Diss. Abst. Inter.,*** vol. 43-06, P. 1911.

121- Moss, Simon (2016). ***Goal Orientation***. Retrieved January 13, 2016 from

http://www.sicotests.com/ psyarticle.asp?id=178

122- Mulholland, J & Wallance, J (2001, Feb). Teacher Induction And Elementary Science Teaching: Enhancing Self- Efficacy, ***Teaching And Teacher Education,*** Vol. 17 (2), PP 243-261.

123- Okech, Allan. P (2004). An Exploratory Examination Of The Relationships Among Emotional Intelligence, Elementary School Science Teacher Self-Efficacy Length Of Teaching Experience, Race /Ethnicity, Gender, And Age (Texas). ***Diss. Abst. Inter.***, Vol. 65-08 A, P. 2902.

124- O'Neill, Sue & Stephenson, Jennifer (2012, November). Does classroom management coursework influence pre-service teachers' perceived preparedness or confidence?. ***Teaching and Teacher Education***. Volume 28, Issue 8, 1131–1143.

http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X12001047

125- Palmer, D (2006). Durability Of Changes In Self-Efficacy Of Preserves Primary Teachers. ***International Journal Of Science Education***, 28 (6), 655-671.

126- Pintrich, P (2000): ***The Role Of Goal Orientation In Self-Regulated Learning***. In Boekaerts, M ;Pintrich,P&Zeidner,M(Eds): Handbook Of Self-Regulation Theory; research and applications. San Diego, California: Academic Press, 452-494.

127- Plourde, lee. A (2002). The Influence Of Student Teaching On Preservice Elementary Teachers' Science Self-Efficacy And Outcome Expectancy Beliefs. **Journal Of Instructional Psychology,** Vo l29 (4), 245-253.

128- Polirstok, Susan (2015). Classroom Management Strategies for Inclusive Classrooms. ***Creative Education***, Volume, 6 (10), 927- 933.

129- AlQahtani, Elham (2015). ***Teaching-Strategies***. Retrieved January 5, 2016 from

http://teaching_strategies.blogspot.com.eg/2015/04/blog-post_14

130- Reinke, Wendy M (2012, 6 March). The incredible years teacher classroom management program: Using coaching to support generalization to real-world classroom settings. ***Psychology in the Schools.***. Volume 49, Issue 5, 416-428 http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.21608/full

131- Richard Milner, & Others (2003, February). A Case Study of An African American Teacher's Self-Efficacy, Stereo Type Threat, And Persistence. ***Teaching And Teacher Education,*** Vol. 19 (2), 263-276

132- Saam, Julie et al (2001). Self-Efficacy and Outcome Expectancy of Selected Upper Elementary and Middle School Science Teachers-Surprises and Lessons for Science Supervisors. ***Science Educator***, v. 10 (1), 43-49.

133- Sanderson, Donna (2004). ***classroom Management Students Observing Teachers, Awin- Win Combination, West Chester University***. Retrieved January 12, 2007 from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.517.2300&rep=rep1&type=pdf

134- Sarıçoban, Veli & Barışkan, Arif (2005, October). The Effectiveness of Pre-Service Teacher Training in Classroom Management Skills. ***Journal of Language and Linguistic Studies,*** Vol. 1, No. 2, 124- 135

135- Shi, Qingmin (2014). Relationship Between Teacher Efficacy and Self-Reported Instructional Practices: An Examination of Five Asian Countries/Regions Using TIMSS 2011 Data. ***Front. Educ. China***. 9 (4): 577-602.

136- Sivri, Hakan & Balcý, Esergül (2015). Pre-service Teachers' Classroom Management Self-efficacy Beliefs, ***International Online Journal of Educational Sciences***, 7 (4), 37- 50.

137- Sockman, BethR & Sharma, Priya (May 2008): Struggling Toward Transformative Model of Instruction: It's not so Easy!**.** ***Teaching and Teacher Education,*** Vol. 24 (4),1070 - 1082.

138- Somi, A (2016). ***The Impact Of Next Generation Science Standard (NGSS) Professional Development on The Self-Efficacy of Science Teaching,*** **Phd, Southern Connecticut State University**, Washington, DC: The National Academies Press.

139- Sternberg. J, R. and Williams, M. (2002). ***Education Psychology***, Boston: Allyn and Bacon, USA

140- Ruthanne, Thompson (2003). The Effect Of A Laboratory-Based, In-Context, Context, Constructivist Teaching Approach On Preservice Teachers' Science Knowledge And Teaching Efficacy. ***Diss. Abst. Inter***, Vol. 64-06A.

141- Tosun, t. (2000). The Impact of Prior Science Course Experience and Achievement on The Science Teaching Self-Efficacy of Preserves Elementary Teachers. ***Journal of Elementary Science Education***, Vol. 12, No. 2, 21-32.

142- Tschannen-Moran, M. & WoolfolkHoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. ***Teaching and Teacher Education,*** 17 (1), 783-805.

143- Vandewall, D et al (2001). The Role of Goal Orientation Following Performance Feedback. ***Journal Of Applied Psychology***. Vol 85 (4). 629-640.

144- Vijayan, Priya et al (2016). The Role of Teachers' Behaviour and Strategies in Managing a Classroom Environment. International ***Journal of Social Science and Humanity***. Volume 6, Issue 3. 208-215

145- Wallace, Ian. (2013). ***Developing a Growth Mindset and Improving Assertive Communication. Ian Wallace***. Ph.D. E-mail:

iwallace@csum.edu.(707). 654-1174
https://www.csum.edu/c/document_library/get_file

146- Walter Fajet and Others (August 2005). Pre-Service Teacher' Perceptions in Beginning Education Class. ***Teaching and Teacher Education***, V. 21 (6), 717-727.

147- Wang, Shu-Ling & Wu, Pei-Yi (2008, Dec.). The Role of Feedback and Self Efficacy on Web- Based Learning: The Social Cognitive Perspective. ***Computers & Education***, Vol. 51 (4), 1589- 1598.

148- Weselby, Cathy (2016). ***What is Differentiated Instruction? Examples of How to Differentiate Instruction in the Classroom, Teaching Strategies***, Updated July 5, Concordia University- Portland, Retrieved December 7, 2016 from

http://education.cu-portland.edu/blog/teaching-strategies/examples-of-differentiated-instruction/

149- Wigfield, Allan & Eccless, Jacquelynne. S (2002). ***Development Of Achievement Motivation***. Academic Press. United States Of American. Volume In The Educational Psychology Scries. Retrieved January 20, 2016 from https://books.google.com.eg/books

150- Wikipedia, the free encyclopedia (2013): ***Goal orientation***, Retrieved Novamber 26, 2016 from

http://en.wikipedia.org/wiki/,on1/10/2013

151- WoolfolkHoy, A.E (2000). ***Changes In Teacher Efficacy During The Early Years Of Teaching***. Paper Presented At The Annual Meeting Of The American Educational Research Association, New Orleans .

152- WoolfolkHoy, A.E & Burkespero, R (2005, May). Changes in Teacher Efficacy During The Early Years of Teaching. A Comparison of Four Measures, ***Teaching And Teacher Education***, Vol. 21 (4), 343-356.

153- Yoon, Susan et al (2006, Mar). Exploring The Use of Cases and Case Methods Influencing Elementary Preservice Science Teachers Self-Efficacy Beliefs. ***Journal Of Science Teacher Education***, V. 17 (1), 15-35 .

154- Zimmerman, B.J (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive To Learn. ***Contemporary Educational*** Psychology, Vol. 25 (1), 82-91.