أثر اختلاف نمط التعليم في ظل جائحة كوفيد- ١٩ وما بعدها في مستوى إجادة التدريس والتأهيل المهني لدى الطلبة المعلمين بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بسلطنة عمان

The impact of the difference in the mode of education during and after the COVID-19 pandemic on the level of teaching proficiency and professional qualification among student teachers at the University of Technology and Applied Sciences in the Sultanate of Oman

د. أسماء محمد حسن عبد المجيد

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس العلوم – كلية التربية بالرستاق – جامعة التقنية والعلوم التطبيقية – سلطنة عمان

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس العلوم – كلية التربية – جامعة الزقازيق – مصر

أ.د. أحمد بن حميد بن محمد البادري

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم – وعميد كلية التربية بالرستاق سابقًا

جامعة التقنية والعلوم التطبيقية – سلطنة عمان

د. سوزان عشري علي أحمد

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس العلوم –

كلية التربية بالرستاق – جامعة التقنية والعلوم التطبيقية – سلطنة عمان

مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم – كلية التربية – جامعة حلوان – جمهورية مصر العربية

أ.د. إيهاب أحمد محمد مختار

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس العلوم –

كلية التربية بالرستاق – جامعة التقنية والعلوم التطبيقية – سلطنة عمان

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم – كلية التربية – جامعة المنصورة – مصر

د. شذا أحمد إمام جامع

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس العلوم – كلية التربية بالرستاق – جامعة التقنية والعلوم التطبيقية – سلطنة عمان

مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم – كلية التربية – جامعة حلوان – جمهورية مصر العربية

د. عبد الجواد محمد عبد الحميد الزكي

مدرس المناهج وطرق تدريس الرياضيات – كلية التربية – جامعة المنصورة– مصر

مستخلص البحث

هدف البحث إلى دراسة أثر اختلاف نمط التعليم (حضوري – عن بُعد – مدمج) خلال جائحة كوفيد -١٩، وما بعدها على مستوى إجادة التدريس والتأهيل المهني لدى طلبة التربية العملية بجامعة التقنية العلوم التطبيقية بسلطنة عمان. وقد اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي وتم إعداد أدوات البحث المتمثلة في مقياس للتعرف على نمط التعلم، ومستوى إجادة التدريس، والتأهيل المهني لدى الطلبة المعلمين. وتوصلت نتائج البحث إلى أن نمط التعلم المدمج كان الأكثر فعالية في تحقيق مستويات أعلى في إجادة التدريس والتأهيل المهني، مقارنة بالتعلم الحضوري أو عن بُعد فقط. وأوصى البحث بتبني نمط التعليم المدمج في برامج إعداد المعلمين، وضرورة تصميم برامج تدريبية تستهدف تعزيز الكفايات المهنية وفقاً لمتطلبات العصر.

الكلمات المفتاحية: نمط التعلم، التعليم المدمج، إجادة التدريس، التأهيل المهني

Abstract

The research aimed to investigate the impact of different modes of education (face – to- face, distance, and blended) during and after the COVID – 19 pandemics on level of teaching proficiency and professional qualifications among practical education students at the University of Technology and Applied Science in Oman. The study adopted a descriptive analytical approach, utilizing validated tools to assess learning mode, teaching proficiency, and professional qualification. The findings indicated that blended learning was the most effective mode for enhancing both teaching proficiency and professional readiness, compared to purely face – to – face or online modes. The study recommends the adoption of blended learning in teacher preparation programs and the design of targeted training to build professional competencies aligned with modern educational demands.

Keywords: Type of Education, Blended Learning, Teaching Proficiency, Professional Qualifications

المقدمة:

أصبحت الإجادة في الأداء هدف تسعى إلى تحقيقه كافة المؤسسات بسلطنة عمان وذلك تماشياً مع رؤية عمان ٢٠٤٠، ولذلك كان لابد من السعي لتحقيق مستوى الإجادة المطلوب لدي خريج كلية التربية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية، لأنه معلم المستقبل الذي سيكلف بتحقيق معايير الإجادة لدى طلابه على كافة المستويات المختلفة، محققاً بذلك ما تسعي إليه سلطنة عُمان من غرس قيم الإجادة في نفوس فئات المجتمع المختلفة وعلى كافة المستويات، ومن هنا كانت الحاجة للتأكد من مدي مناسبة نوع التعليم الذي يتلقاه الطلاب المعلمين لتحقيق معايير إجادة التدريس وإكسابهم المهارات اللازمة لتأهيلهم المهني المتمثل في امتلاك الطالب المعلم جوانب الاستعداد الكافي (معرفياً – أدائياً – وجدانياً) للالتحاق بمهنة التدريس في المستقبل، من خلال التركيز على مقررات التربية العملية الأربعة، وذلك استعدادا للقيام بدورهم الفاعل في مهنة التدريس بعد تخرجهم من الجامعة.

وقد فرضت جائحة كوفيد–١٩ تحديات غير مسبوقة على نظم التعليم حول العالم، مما اضطر المؤسسات التعليمية إلى تبني أنماط جديدة من التعليم للتكيف مع الأوضاع المتغيرة. في هذا السياق، كانت جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بسلطنة عمان من بين المؤسسات التي واجهت هذه التحديات من خلال الانتقال إلى التعليم عن بُعد والتعليم المدمج. تسببت هذه التغيرات بنمط التعليم في تحولات جذرية في طرق التدريس والتأهيل المهني للطلاب، وخاصة لطلبة التربية العملية الذين يعتمد تدريبهم على التفاعل المباشر والتطبيق العملي في الفصول الدراسية.

تُعد التربية العملية جزءًا حيويًا من برامج إعداد المعلمين، حيث يتمكن الطلبة من تطبيق المعرفة النظرية في مواقف تعليمية حقيقية. في ظل الظروف العادية، ويتطلب هذا التدريب تواجداً فعلياً في المدارس وتفاعلاً مباشراً مع الطلاب والمعلمين الآخرين. ومع ذلك، فإن التحول إلى التعليم عن بُعد أثار تساؤلات حول مدى تأثير هذا النمط من التعليم على جودة التدريب ومهارات التدريس المكتسبة. حيث تتطلب إجادة عملية التدريس إدراك المعلم بفهم ودقة ووعي، لمجموعة متنوعة من مستويات السلوك التعليمي من خلال عملية التدريس ذاتها، وأن يؤدي بكفاءة أنماط السلوك التي تعمل على حدوث تفاعل حقيقي بينه وبين المتعلمين. أيضاً، تتطلب إجادة عملية التدريس مقاومة المعلم لبعض المصاعب التي قد تواجهه، وتكون سبباً مباشراً في إصابته بالقلق والشعور بالإجهاد. ولعل من أهم هذه المصاعب ما يلي: (إبراهيم. مجدي. ٢٠٠٤. ٢٧)

١) الشعور بالقلق الذي قد يؤدي إلى الإحساس بالاضطراب والشك بالنفس وعدم القدرة على تحديد هوية واضحة.

٢) الشعور بالإحباط نتيجة المرور ببعض التجارب والخبرات الفاشلة، أو نتيجة مواجهة بعض المواقف الصعبة.

٣) الإحساس بالفشل نتيجة عدم التوافق الوظيفي والعاطفي مع بعض التلاميذ، أو الزملاء، أو إدارة المدرسة، أو أولياء الأمور.

٤) الإحساس بعدم القدرة على العطاء الكامل خلال بعض المواقف التدريسية، بسبب العقبات التي تحولون انطلاق طاقاته الإبداعية الكامنة.

٥) وجود بعض العوائق الإدارية، والعقبات الخارجية المرتبطة بنظام التعليم، والتي تحصر أداء المعلم الوظيفي داخل الفصل فقط، وفقاً لقواعد إدارية وفنية بعينها.

٦) الخوف من التجريب واستعمال عديد من المهارات التعليمية الجديدة، أو طرق التدريس الحديثة، خشية الفشل وعدم تحقيق النجاح الواجب.

٧) الاستغراق في تساؤلات داخلية محبطة ومجهدة حول إمكانية العطاء في المهنة وحول مدى امتلاك قدرات ومهارات التدريس.

وفي حدود علم الباحثين لا توجد دراسة تناولت الإجادة في التدريس بصفة عامة وأيضاً لم تتم دراسة مماثلة على عينة الدراسة المتمثلة في طلبة كلية التربية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق؛ ولا توجد دراسات تناولت أثر الدمج بين أساليب التعلم الثلاثة الحضوري (المباشر)، وعن بعد (الالكتروني)، و(المدمج) في تحقيق مستوى الإجادة لدي الطلاب المعلمين.

وفي ضوء الخبرة السابقة لخريجي جامعة التقنية والعلوم التطبيقية، اتضح التحاقهم بمهنة التدريس مباشرة عقب التخرج وفي جميع مراحل النظام التعليمي من الصف الأول وحتى الصف الثاني عشر، وقد كُلف العديد من الخريجين بعبء تدريسي كبير جداً حيث كُلف كثير من الطلاب حديثي التخرج بتدريس الصفوف من التاسع وحتى الثاني عشر، وذلك يمثل عبء كبير على الطلاب حديثي التخرج مما يتطلب معه تأهيلهم مهنياً بمقدار يساعدهم على التكيف والتوافق مع متطلبات المهنة. لذلك اهتم البحث بإكساب الخريجين الإتقان والإجادة والتأهيل المهني المناسب، بما يساعدهم على الاندماج والتكيف الإيجابي مع بيئة العمل بعد التخرج .

ولذا سعى البحث إلى التعرف على أثر اختلاف نمط التعليم (حضوري – عن بعد – مدمج) الذي يتلقاه طلبة كلية التربية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بمقررات التربية العملية (١)، (٢)، (٣)، (٤) في ظل جائحة كوفيد– ١٩، وما بعدها في مستوى التمكن

والإجادة من مهارات التدريس وتأهيلهم المهني استعدادا للالتحاق بمهنة التدريس بمدارس التعليم العام بسلطنة عمان.

تساؤلات البحث:

سعي البحث للإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما أثر اختلاف نمط التعليم في ظل جائحة كوفيد- ١٩ وما بعدها في مستوى إجادة التدريس والتأهيل المهني لدى طلبة التربية العملية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بسلطنة عمان؟

وتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

١. ما مستويات الإجادة في التدريس المتوافرة لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق في ضوء بعض المتغيرات (نمط التعليم/التخصص/ النوع)؟
٢. ما درجة الاختلاف في مستويات الإجادة في التدريس المتوافرة لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق في ضوء بعض المتغيرات (نمط التعليم/التخصص/ النوع)؟
٣. ما درجة الاختلاف في نمط التعليم لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق في ضوء بعض المتغيرات (التخصص/ النوع)؟
٤. ما درجة توافر مستويات التأهيل المهني لدى طلبة التربية العملية بالجامعة في ضوء بعض المتغيرات (نمط التعليم/ التخصص/ الإجادة في التدريس/ النوع)؟
٥. ما درجة الاختلاف في مستويات التأهيل المهني لدى طلبة التربية العملية بالجامعة في ضوء بعض المتغيرات (نمط التعليم/ التخصص/ مستوى الإجادة في التدريس/ النوع)؟
٦. ما درجة العلاقة الارتباطية بين إجادة التدريس والتأهيل المهني والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة التربية العملية بالجامعة في ضوء بعض المتغيرات (نمط التعليم/ مستوى الإجادة/ التخصص/ النوع)؟

فروض البحث:

١) "لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين تكرارات مستويات الإجادة في التدريس في ضوء نمط التعليم لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق".

٢) "لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين تكرارات مستويات الإجادة في التدريس في ضوء التخصصات العلمية لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق".

٣) "لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين تكرارات مستويات الإجادة في التدريس في ضوء النوع لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق".

٤) "لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين تكرارات مستويات نمط التعليم في ضوء التخصصات العلمية لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق".

٥) "لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين تكرارات مستويات نمط التعليم في ضوء النوع لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق".

٦) "لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ في التأهيل المهني لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق في ضوء متغيرات الإجادة في التدريس والتخصص ونمط التعليم والنوع".

٧) "لا يوجد ارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين درجات كل من إجادة التدريس، والتأهيل المهني، والمعدل الدراسي في ضوء المتغيرات (نمط التعليم – التخصص – مستوى الإجادة – النوع) لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق".

أهداف البحث:

سعى البحث لتحقيق الأهداف التالية:

١. تحديد أنواع التعليم المعتمدة للتدريس والتدريب بمقرر التربية العملية بكلية التربية جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق في ظل جائحة كوفيد 19 – وما بعدها.

٢. تحديد مستوى إجادة التدريس لدى طلبة التربية العملية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق في ظل جائحة كوفيد – ١٩ وما بعدها.

٣. معرفة مستوى التوافق المهني لدى طلبة التربية العملية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق في ظل جائحة كوفيد – ١٩ وما بعدها.

٤. التعرف على أثر اختلاف نوع التعليم في ظل جائحة كوفيد– ١٩ وما بعدها في مستوى إجادة التدريس والتوافق المهني لدى طلبة التربية العملية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بسلطنة عمان.

أهمية البحث:

قد تفيد نتائج البحث من الناحية العلمية والتطبيقية فيما يلي:

- الوقوف على الأساليب الأكثر فعالية في تدريس وتدريب طلبة التربية العملية بكلية التربية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق.
- تحديد الكفايات المهنية اللازمة لتحقيق إجادة التدريس وفق التغيرات المستمرة التي تشهدها الأنظمة التعلمية بما يتماشى مع المستجدات المحلية والعالمية.
- تحديد مستوى الإتقان المطلوب والذي يضمن امتلاك طلبة كلية التربية الكفاءات المهنية المطلوبة لمهنة المعلم وتحقيق الإجادة التدريسية.
- وضع برنامج تدريبي لرفع مستوى التأهيل المهني لدى طلبة كلية التربية بالجامعة.

وقد تنعكس تلك النتائج بشكل على المجتمع العماني بشكل إيجابي في عدة مسارات:

- تأكيد مستهدفات رؤية عُمان ٢٠٤٠ على الإجادة في الأداء في مختلف الأنظمة ومنها النظام التعليمي، وهذا ما يسعى البحث لتحقيقه في مخرجات كلية التربية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق.
- تدريب الطلاب على أساليب التعليم والتعلم المعتمدة لدى وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان.
- إكساب الطلاب المعلمين مهارات التعلم الذاتي والمستمر بما يواكب المستجدات المحلية والعالمية، وبما يتوافق مع المتطلبات المجتمعية.

- تدريب الطلاب على المرونة والمهنية وسرعة التكيف والتوافق مع مستجدات مهنة التدريس وما تتطلبه من تطوير في أساليب التدريس والتقييم.

منهج البحث:

اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي: وذلك لمراجعة وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة حول كل من:

-أساليب التعلم المختلفة الفعالة لطلبة الجامعة بصفة عامة، والطلبة المعلمين بصفة خاصة

-معايير التمكن والإجادة التدريسية محلياً وعربياً، وعالمياً.

-متطلبات التأهيل المهني للمعلم المجيد المتكيف مهنياً.

مصطلحات البحث:

التعليم المدمج Blended Learning:

عرفته (محمود، مديحة. ٢٠٢١. ٢٦٧) بأنه "تعليم يمزج ما بين التعليم التقليدي في القاعات الدراسية والتعلم الإلكتروني عبر شبكة الإنترنت، وذلك بما يعزز مشاركة الطلاب وتحسين فعالية التعليم وكفاءة الطلاب".

نمط التعليم Mode of Education :

يشير مصطلح "أنماط التعليم" إلى الطرق والأساليب المختلفة المستخدمة في تقديم المحتوى التعليمي للطلاب. وتشمل هذه الأنماط التعليم التقليدي وجهًا لوجه، والتعليم عن بعد، والتعليم المدمج.(Singh & Thurman, 2019. 292)

التعليم التقليدي يتميز بالتفاعل المباشر بين المعلم والطالب في بيئة التعلم، بينما يعتمد التعليم عن بعد على التكنولوجيا لتوصيل المحتوى التعليمي دون الحاجة للحضور الفعلي. أما التعليم المدمج فيجمع بين مزايا كلا النمطين.(Boelens et al., 2017. 3)

يقصد بأنماط التعليم في البحث الحالي إجرائيا كالتالي:

"التنوع في كل من طرق التعليم والتعلم والتدريب والاتصال والتواصل المتبعة في تدريس مقررات التربية العملية (١)، (٢)، (٣)، (٤) وتشمل كل من التدريب المباشر وجهاً لوجه، والالكتروني عن بعد والجمع بين كلا الأسلوبين بالتعليم المدمج، وذلك لتحقيق مخرجات التعلم المستهدفة".

الإجادة في التدريس Teaching Proficiency:

تشير إجادة التدريس إلى مجموعة المهارات والكفاءات التي يمتلكها المعلم والتي تمكنه من تقديم تعليم فعال، وتشمل هذه المهارات التخطيط للدروس، وإدارة الصف، واستخدام استراتيجيات التدريس المناسبة، والتقييم الفعال .(Darling-Hammond, 2006 303).

ويرتبط مستوى إجادة التدريس بشكل وثيق بجودة برامج إعداد المعلمين وطبيعة الخبرات العملية التي يتعرض لها الطلاب المعلمون أثناء دراستهم (Cochran-Smith & Villegas, 2015. 10).

يقصد بها في البحث الحالي إجرائياً

"مقدار امتلاك الطالب المعلم للكفايات الأكاديمية والمهنية والثقافية، والتي تمكنه من التطبيق العملي للمهارات التدريسية والإدارية والتقييمية والمجتمعية والتطويرية بما يضمن قيامه بدوره الفعال كمعلم في البيئة المدرسية بدقة وإتقان، وتقاس الإجادة في التدريس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد تطبيق الأداة المعدة لذلك".

التأهيل المهني Professional Qualification:

يشير التأهيل المهني إلى عملية إعداد الطلاب للانخراط في مهنة التدريس بكفاءة. ويشمل ذلك اكتساب المعارف النظرية والمهارات العملية اللازمة للنجاح في مهنة التدريس (Feiman-Nemser, 2001. 1020).

ويتضمن التأهيل المهني للمعلمين عدة جوانب منها: المعرفة بالمحتوى التعليمي، وفهم نظريات التعلم، والقدرة على التكيف مع البيئات التعليمية المختلفة، ومهارات التواصل الفعال.(Zeichner, 2010. 91)

ويقصد به في هذا البحث إجرائياً كما يلي:

"هو حالة من الانسجام والموائمة والملائمة بين طلبة التربية العملية وبين مهنتهم التي سيؤدونها وقدرتهم على التعامل مع مشرفيهم وزملائهم وطلابهم"، ويقاس التأهيل المهني بالدرجة التي يحصل عليها الطالب بعد تطبيق الأداة المعدة لذلك".

طلبة التربية العملية Practical Education Students:

التربية العملية هي جزء أساسي من برامج إعداد المعلمين، حيث يطبق الطلاب المعلمون ما تعلموه نظريًا في بيئة تعليمية حقيقية. تساهم هذه الخبرة في تطوير مهارات التدريس وبناء الثقة المهنية لدى الطلاب المعلمين .(Ronfeldt & Reininger, 2012 1093).

وتؤثر جودة برامج التربية العملية وطبيعة الإشراف والتوجيه المقدم للطلاب المعلمين بشكل كبير على مستوى إعدادهم للمهنة.(Darling-Hammond, 2014. 550)

ويقصد بطلبة التربية العملية إجرائياً في البحث الحالي بأنها:"الطلبة الدارسين لمقرر تربية عملية ٤ والذي يتضمن ممارسة عملية التدريس الفعلية بمدارس الحلقة الثانية للصفوف من ٩-١٢ وذلك بعد مرورهم بثلاث مقررات للتربية العملية: متمثلة في مقرر تربية عملية ١، ٢ وممارسة التدريب والتطبيق لكافة مهارات التخطيط والتنفيذ والتقييم والأدارة داخل كلية التربية، ومقرر تربية عملية ٣ حيث يتدرب الطلاب على كافة المهارات بمدارس الحلقة الثانية الصفوف من ٥-٨".

أدبيات البحث "الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة":

أولا: اختلاف نمط التعليم في ظل جائحة كورونا وما بعدها:

أنماط التعلم هي الطرق والأساليب المختلفة المستخدمة في تقديم المحتوى التعليمي للطلاب، وقد تسببت جائحة كوفيد-١٩ في تحولات جذرية في قطاع التعليم على مستوى العالم، مما أدى إلى إعادة تشكيل نماذج التعليم التقليدي وتبني أنماط جديدة مثل التعليم عن بُعد والتعليم المدمج. أثرت هذه التغيرات بشكل مباشر على برامج إعداد المعلمين، وخاصة التربية العملية التي تعتمد بشكل كبير على التفاعل المباشر والتطبيق العملي. في هذا السياق، يسعى هذا البحث إلى استكشاف تأثير هذه التحولات على مستوى إجادة التدريس والتأهيل المهني لدى طلبة التربية العملية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بسلطنة عمان.

<u>التعليم التقليدي(المباشر):</u>

التعليم التقليدي يعتمد على التفاعل المباشر بين المعلم والطالب داخل الفصول الدراسية، ويتميز هذا النمط بإمكانية تطبيق الأنشطة التعليمية بشكل فوري وتقديم التغذية الراجعة المباشرة. في سياق إعداد المعلمين، يتيح التعليم التقليدي للطلاب فرصة التعلم من خلال الملاحظة المباشرة والمشاركة الفعلية في البيئات التعليمية.

من مزايا التعليم التقليدي هو التفاعل الاجتماعي المباشر والتغذية الراجعة الفورية، ولكن من أهم العيوب محدودية الوصول الجغرافي وتكاليف البنية التحتية (Bates, 2019)..

<u>التعليم عن بُعد (الالكتروني):</u>

التعليم عن بُعد هو نمط تعليمي يتم فيه فصل المعلم عن الطالب مكانياً أو زمانياً، ويتم التواصل من خلال وسائل التكنولوجيا (Simonson et al., 2019. 32).

وأدى تفشي جائحة كوفيد-١٩ إلى تبني التعليم عن بُعد كحل بديل لضمان استمرارية التعليم. يعتمد التعليم عن بُعد على استخدام التكنولوجيا لتقديم المحتوى التعليمي عبر الإنترنت، مما يتيح للطلاب التعلم من أي مكان. ومع ذلك، يواجه هذا النمط تحديات مثل عدم توفر التفاعل المباشر وصعوبة تقييم أداء الطلاب في الوقت الفعلي. يتطلب التعليم عن بُعد من المعلمين والطلاب امتلاك مهارات تكنولوجية عالية للتفاعل بفعالية مع الأدوات التعليمية الرقمية.

ومن مزايا التعلم عن بُعد أيضا المرونة في الزمان والمكان، والوصول الواسع وإمكانية الوصول لعدد أكبر من المتعلمين، وإمكانية التعلم الذاتي والتعلم المستقل، بينما تتضمن التحديات الحاجة إلى مهارات تقنية وصعوبة بعض أشكال التفاعل. (Means et al., 2013. 5).

وللمقارنة بين النمطين من حيث جودة التعلبم، نجد أن بعض الدراسات أشارت إلى أنه لا يوجد فرق كبير في نتائج التعلم بين النمطين عند تصميمهما بشكل جيد. (Cavanaugh et al., 2004. 17).

أما من حيث التفاعل والمشاركة، فتشير بعض الدراسات إلى أن التعليم التقليدي يوفر تفاعلا مباشراً، بينما يعتمد التعليم عن بُعد على أدوات تفاعل افتراضية. (Bernard et al., 2009. 1255)

أما من حيث التكلفة والوصول، فالتعليم عن بُعد قد يكون أكثر فعالية من حيث التكلفة ويوفر وصولاً أوسع، خاصة للمناطق النائية. (Bozkurt et al., 2015. 345).

بينما حالياً تتجه الأنظار نحو التعليم المدمج الذي يجمع بين مزايا التعليم التقليدي، والتعليم عن بُعد، مما يوفر مرونة أكبر ويعزز تجربة التعلم. (Graham, 2013. 337).

التعليم المدمج:

يعتبر التعليم المدمج نموذجًا تعليميًا يجمع بين مزايا التعليم التقليدي والتعليم عن بُعد. يتيح هذا النمط للطلاب فرصة التعلم عبر الإنترنت مع الحفاظ على بعض الأنشطة التعليمية التقليدية. يوفر التعليم المدمج مرونة أكبر في التعلم ويعزز من مهارات الطلاب في استخدام التكنولوجيا، مما يجعله نموذجًا مناسبًا لتلبية احتياجات التعليم في العصر الحديث.

التعليم المدمج هو نهج تعليمي يجمع بين التعليم التقليدي وجهاً لوجه والتعليم عبر الإنترنت بطريقة متكاملة ومدروسة. يهدف إلى الاستفادة من مزايا كلا النمطين لتحسين تجربة التعلم وتعزيز نتائجه (Garrison & Vaughan, 2008).

خصائص التعليم المدمج: (Horn & Staker, 2015. 34- 35)

أ- المرونة في الزمان والمكان، حيث يوفر للطلاب فرصة الجمع بين الحضور الفعلي والتعلم عن بُعد.

ب- التكامل بين الأنشطة: حيث يدمج بين الأنشطة الصفية والأنشطة عن بعد بشكل متناسق.

ج- استخدام التكنولوجيا: حيث يوظف التقنيات الحديثة لتعزيز التعلم وتسهيل التواصل والتفاعل.

د- التعلم النشط: يشجع على المشاركة الفعالة للطلاب في عملية التعلم.

نماذج التعليم المدمج:

أشارت العديد من الدراسات إلى العديد من النماذج للتعليم المدمج، ونشير في هذه الدراسة إلى دراسة (Staker & Horn, 2012. 8- 15) والتي لخصت النماذج كما يلي:

١. نموذج التناوب: حيث يتناوب الطلاب بين التعلم عبر الإنترنت والتعلم في البيئة الصفية.

٢. النموذج المرن: حيث يتم تقديم معظم المحتوى عبر الإنترنت مع توفير دعم مباشر عند الحاجة.

٣. نموذج الاختيار الذاتي: حيث يختار الطالب المقررات التي يرغبون في دراستها عبر الأنترنت أو وجهاً لوجه.

٤. النموذج الافتراضي المعزز: حيث يتم تقديم معظم التعليم عبر الانترنت مع جلسات وجها لوجه كجانب تكميلي.

فوائد التعليم المدمج: للتعليم المدمج عدة فوائد عددها (Dziuban et al., 2018. 5-6)

١- مراعاة الفروق الفردية، حيث يمكن تخصيص التعليم وفقاً لاحتياجات الطلاب الفردية

٢- زيادة المرونة وإمكانية الوصول للتعليم متخطياً عوائق الزمان والمكان.

٣- تحسين مشاركة الطلاب وتحفيزهم.

٤- تعزيز مهارات التعلم الذاتي والتفكير النقدي.

٥- تحسين كفاءة استخدام الموارد التعليمية.

تحديات التعليم المدمج: على الرغم من مميزات التعليم المدمج، إلا أنه يواجه عدة تحديات وهي:(Porter et al., 2014. 188- 190)

١. ضرورة تدريب المعلمين على استخدام التقنيات الجديدة وأساليب التدريس المدمج.
٢. الحاجة إلى بنية تحتية تكنولوجية قوية.
٣. صعوبة تصميم مناهج متكاملة تجمع بين التعليم التقليدي والإلكتروني.
٤. مخاوف تتعلق بالخصوصية وأمن المعلومات في البيئات الرقمية.
٥. الحاجة إلى تطوير أساليب تقييم مناسبة للتعليم المدمج.

و"يتوقع الخبراء أن يصبح التعليم المدمج النموذج السائد في المستقبل، مع التركيز على تطوير تقنيات الذكاء الاصطناعي والواقع المعزز لتعزيز تجربة التعلم. كما يُتوقع زيادة الاهتمام بتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال التعليم المدمج. (Graham, 2019. 185)

من الدراسات التي اهتمت ببيئة التعلم المدمج، دراسة (خواجي، طه بن منصور. ٢٠٢٣. ٢٨٥ – ٣١٤) التي هدفت إلى تحليل مدى تحسن مهارات التعلم الذاتي للطلاب وقدرتهم على حل المشكلات بعد تجربة تقنية الفيديو التعليمي في مقرر (مقدمة في علم المعلومات) لدى طلاب الكلية الجامعية بالقنفذة، وذلك باستخدام المنهج التجريبي على عينة مكونة (٤٩) من طلاب البكالوريوس المسجلين في المقرر. تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: المجموعة الأولى (مجموعة ضابطة) تضم ٢٥ طالباً، والمجموعة الثانية (مجموعة تجريبية) تضم ٢٤ طالباً، وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج، منها: إن استخدام الفيديو التعليمي يلعب دوراً مهماً في تطوير مهارات التعلم الذاتي وحل المشكلات لدى طلاب البكالوريوس في مقرر (مقدمة في علم المعلومات)، وأثبتت الدراسة وجود علاقة إيجابية بين مهارة التعلم الذاتي ومهارة حل المشكلات. ويوصي البحث بتكثيف استخدام الأساليب التعليمية المبتكرة والتكنولوجيا في العملية التعليمية لتحقيق تحسين في الأداء الأكاديمي وتطوير مهارات الطلاب.

ودراسة (مهران، سارة إبراهيم محمد. إبراهيم، شيماء مصطفى مبارك. ٢٠٢١) التي هدفت إلى قياس فاعلية التعليم المدمج باستخدام تطبيق Microsoft Teams في تنمية التحصيل المعرفي واكساب المهارات لدى طلاب الفرقة الثانية قسم الملابس والنسيج من خلال إنشاء فريق يحتوي على عدة قنوات باستخدام تطبيق Microsoft Teams يتضمن معارف ومهارات محتوى مقرر (تصميم النماذج وتنفيذ ملابس الأطفال)، واشتملت عينة البحث على عدد (٨٣) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثانية بقسم الملابس والنسيج،

واسفرت النتائج إلى فاعلية تطبيق التعلم المدمج في تحصيل الطلاب للمعارف والمهارات المتضمنة بمحتوى المقرر وبقاء أثر التعلم.

ودراسة (خواجه، زينهم مشحوت سيد أحمد. ٢٠٢١). التي استهدفت تحديد مستوى استخدام نظام التعليم المدمج وتحديد مستوى أبعاد ثقافة المواطنة لدى طلاب التعليم الجامعي، وتحديد الصعوبات التي تواجه استخدام نظام التعليم المدمج لتنمية ثقافة المواطنة الرقمية لدى طلاب التعليم الجامعي، وصولاً إلى آليات تخطيطية مقترحة لتفعيل استخدام نظام التعليم المدمج لتنمية ثقافة المواطنة الرقمية لدى طلاب التعليم الجامعي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين استخدام نظام التعليم المدمج وتنمية ثقافة المواطنة الرقمية لدى طلاب التعليم الجامعي.

ودراسة (السباب، أزهار محمد مجيد. ٢٠٢٣. ١٥٧– ١٩٦) الذي استهدف التعرف على مدى فعالية التعليم المدمج لدى طلبة الجامعة، وهل يمتلكون المشاركة الفعالة؟، وهل هناك علاقة ارتباطية بين التعليم المدمج والمشاركة الفعالة لدى طلبة الجامعة؟، وتم اختيار عدد (٩٤٠) طالباً وطالبة من الكليات العلمية من الجامعات العراقية الحكومية في بغداد، وأظهرت نتائج الدراسة أن لدى طلبة الجامعة مستوى عال من التعليم المدمج (ذكور – وإناث)، وأيضاً مستوى عال من المشاركة الفعالة للطلاب (ذكور – وإناث) وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعليم المدمج ومشاركة الطلاب الفعالة.

ثانياً: الإجادة في التدريس Teaching Proficiency:

الإجادة في التدريس تشير إلى مستوى عالٍ من المهارة والكفاءة في ممارسة مهنة التدريس. وهي تتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكن المعلم من تحقيق نتائج تعليمية فعالة (Darling-Hammond, 2006.303).

أبعاد الإجادة في التدريس:

تشير العديد من الدراسات إلى أبعاد الإجادة في التدريس، وتتباين هذه الأبعاد وفق المعايير والمؤشرات المرتبطة بها، ونشير هنا إلى دراسات (Shulman, 1987. 8; Mishra & Koehler, 2006. 1020) والتي لخصت هذه الأبعاد كما يلي:

١. المعرفة بالمحتوى: فهم عميق للمادة الدراسية.
٢. المعرفة البيداغوجية: فهم نظريات التعلم وأساليب التدريس.
٣. المعرفة التكنولوجية: القدرة على دمج التكنولوجيا في التعليم.
٤. مهارة إدارة الصف: القدرة على خلق بيئة تعليمية إيجابية.
٥. مهارة التقييم: القدرة على تقييم تعلم الطلاب بفعالية.

نماذج الإجادة في التدريس:

سيتم الإشارة هنا لنموذجين الأول هو نموذج دانيلسون يقدمه (Danielson, 2013. 5-6) وهو يقدم إطاراً لتقييم الإجادة في التدريس، يشمل أربعة مجالات: التخطيط والتحضير، بيئة الصف، التدريس، والمسؤوليات المهنية للتدريس والثاني نموذج مارزانو للتقييم، ونموذج مارزانو للتقييم ويقدمه (Marzano, 2017. 3-5) يركز على استراتيجيات التدريس الفعالة ويشمل ثلاثة مجالات: استراتيجيات التدريس، إدارة الصف، وتصميم المناهج.

ولكي يتم تطوير الإجادة في التدريس، يجب الاهتمام بكل من: برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، والتطوير المهني المستمر من خلال ورش العمل والدورات التدريبية والتدريب والتطوير المهني، والتأمل الذاتي للممارسات التدريسية من قبل المعلمين أنفسهم، وتحليل تلك الممارسات والعمل على تحسينها وتطويرها، ويجب أيضا على المعلمين التعاون مع الزملاء وتبادل الخبرات وتفعيل تقييم الأقران. (Darling-Hammond et al., 2017. 5-7)

قياس إجادة التدريس:

توجد عدة طرق لقياس إجادة التدريس، وحددها (Goe et al., 2008. 4-5) فيما يلي:

أ. ملاحظات الصف: تقييم أداء المعلم في الفصل الدراسي.

ب. تقييمات الطلاب: آراء الطلاب حول فعالية المعلم.

ج. نتائج تعلم الطلاب: قياس تأثير التدريس على تحصيل الطلاب.

د. ملفات الإنجاز: توثيق ممارسات المعلم وإنجازاته.

كما تشير الدراسات إلى تحديات تحقيق الإجادة في التدريس وصعوبات تعوق دون الوصول لمستوى الإجادة (Schleicher, 2016. 9-11) ومنها:

١. تنوع احتياجات الطلاب، وصعوبة تلبية الاحتياجات الفردية لجميع الطلاب، بالإضافة لزيادة أعداد الطلاب بالفصول الدراسية

٢. التغيرات التكنولوجية والتطورات المستمرة والمتسارعة، وما تتطلبه من الحاجة المستمرة للتكيف مع كل ما هو جديد.

٣. ضغوط العمل: حيث يواجه الكثير من المعلمين صعوبة في تحقيق التوازن بين متطلبات التدريس من تخطيط وتنفيذ وتقويم، وبين المهام الإدارية التي يكلف بها المعلم.

٤. السياسات التعليمية وما يصاحبها من تغيير وتطوير في المناهج والمعايير.

من خلال البحث عن الدراسات التي اهتمت بإجادة التدريس، لم يجد الباحثون دراسات تناولت مصطلح إجادة التدريس كما هو، ولكن هناك عدد من الدراسات التي اهتمت بتطوير مهارات التدريس، أو تقييم الأداء التدريسي، وكذلك دراسات اهتمت بدراسة تأثير برامج التطوير المهني على كفاءة المعلمين ومنها:

دراسة (الأسود. زهرة، ٢٠١٤) والتي اهتمت بمعرفة العلاقة بين الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي وبعض متغيرات الشخصية، ومن أهداف الدراسة التعرف على مستوى إتقان أساتذة الجامعة – عينة الدراسة– للممارسات التدريسية الإبداعية بأبعادها المختلفة. واختيرت عينة بطريقة عشوائية بسيطة من أربع جامعات على مستوى الوطن هي: جامعة الوادي، جامعة ورقلة، جامعة غرداية، جامعة الأغواط، وقد اعتمدت أربع أدوات في جمع البيانات هي: أداة تقيس الممارسات التدريسية الإبداعية لدى الأستاذ الجامعي من تصميم الباحثة، ومقياس الاتزان الانفعالي، ومقياس الموضوعية، ومقياس السيطرة لجيلفورد وزيرمان وتوصلت الدراسة إلى وجود انخفاض في الأداء لدى أساتذة الجامعة– عينة الدراسة– عن مستوى الإتقان المحدد بـ ٧٥٪ في جميع أبعاد الممارسات التدريسية الإبداعية، وكذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس.

دراسة (حسن، حنان عبد السلام. ٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج تدريبي قائم على نموذج TPACK في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي، وتكونت مجموعة البحث من (٣٠) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية برمحلة التعليم الأساسي، وتم استخدام التصميم التجريبي الذي يعتمد على مجموعة واحدة بقياس قبلي وبعدي، وتم إعداد قائمة بالأداء التدريسي الواجب تنميته لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، وتم إعداد برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK وفقاً لاحتياجات المعلمين التدريبية، وجاءت النتائج مؤكدة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة البحث لصالح القياس البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي ككل، وفي كل من مجال تخطيط التدريس، وتنفيذ التدريس، ومجال التقويم والمجال الأكاديمي عند مستوى دلالة (٠.٠١) في حين جاءت نتائج مجال أخلاقيات وسلوكيات المهنة غير دال إحصائياً.

دراسة (العلياني، عبد الرحمن بن نغيش. ٢٠٢١) التي هدفت إلى تصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين لإكساب معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية مهارات التدريس الفعال، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة، وأعدت مادة الدراسة، وهي بناء البرنامج التدريبي المقترح، كما طبقت اداتي الدراسة، وهما الاختبار المعرفي والاختبار الأدائي، وحللت

البيانات إحصائياً وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي أداء معلمي الرياضيات (عينة الدراسة) في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار الأدائي ككل لصالح التطبيق البعدي وكذلك للاختبار المعرفي في مهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التواصل، والتعاون ، ومهارات الثقافة الرقمية لصالح التطبيق البعدي.

دراسة (Chernikova, O.& et al. 2020) والتي قدمت تحليل بعديا او كما يسمى التحليل التلوي لفعالية التعلم القائم على المحاكاة في التعليم العالي، بما في ذلك تدريب المعلمين وتوصلت الدراسة إلى فعالية التعلم القائم على المحاكاة في تطوير المهارات العملية والمعرفية للمعلمين.

ودراسة (Kulgemeyer, C., & Riese, J. 2018) التي هدفت إلى استكشاف العلاقة بين المعرفة المهنية للمعلمين وأدائهم الفعلي في الفصل الدراسي مع التركيز بشكل خاص على مواقف الشرح في تدريس الفيزياء، وشارك في الدراسة ٣٤ معلما فيزياء في المدارس الثانوية، تم تقييم جودة التدريس من خلال تحليل مقاطع فيديو لمواقف الشرح الفعلية في الفصل الدراسي ووجدت الدراسة أن العلاقة بين المعرفة المهنية والأداء التدريسي ليست خطية بسيطة، بل معقدة ومتداخلة ووجد الباحثون أن جودة التدريس مرتبطة بالمعرفة بالمحتوى والمعرفة المهنية وأن لهما تأثير إيجابي على جودة الشرح.

ثالثاً: التأهيل المهني Professional Qualification:

يشير التأهيل المهني إلى "عملية إعداد الأفراد للانخراط في مهمة معينة من خلال تزويدهم بالمعارف والمهارات والكفاءات اللازمة لأداء مهامهم بفعالية. وفقاً لعملية منهجية تهدف إلى تطوير القدرات المهنية للأفراد بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل ومعايير الأداء المهني." (Billett. 2011, 25)

فالتأهيل المهني عملية مستمرة تهدف إلى تطوير مهارات المعلمين وقدراتهم المهنية. يشمل التأهيل المهني التدريب العملي والتفاعل مع الزملاء والخبراء وتطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات. يتطلب التأهيل المهني الفعّال بيئة تعليمية داعمة توفر الفرص للمعلمين لاكتساب المهارات والمعرفة الضرورية لمواجهة التحديات التربوية.

ويؤكد (Darling-Hammond, L. 2017. 302) إلى أن التأهيل المهني الفعال يُعد حجر الزاوية في تحسين جودة الأداء المهني وتعزيز القدرة التنافسية للمؤسسات.

وبرغم من وجود العديد من الدراسات التي تناولت مصطلح التأهيل المهني وعلاقته بمتغيرات أخرى، ولكن لا توجد دراسات تناولت العلاقة بين التأهيل المهني واختلاف أساليب التعلم، ولا توجد دراسات تناولت التأهيل المهني لدى نفس العينة. ومن الدراسات التي تناولت التأهيل المهني، دراسة (غانم، تفيدة، ٢٠١٤، ص ص١١٩– ١٥٣) والتي

اهتمت ببناء برنامج تدريبي في التأهيل المهني لرخصة معلم علوم في المرحلة الإعدادية في ضوء متطلبات الجودة ومعايير الأداء.

ودراسة (Uerz, D., Volman, M., & Kral, M. 2018) التي اهتمت بالتعرف على كفاءات معلمي المعلمين في إعداد طلابهم للتدريس باستخدام التكنولوجيا، وتم تحديد أربع مجالات للكفاءة (كفاءات تكنولوجية – كفاءات لاستخدام التكنولوجيا التربوية والتعليمية – معتقدات حول التدريس والتعلم – كفاءات في التعلم المهني والابتكار) وبتحليل عدد (٢٦) مقالة بحثية اتضح:

١) من حيث الكفاءات التكنولوجية تشير إلى أن معلمي المعلمين يحتاجون إلى دعم في تعلم استخدام التكنولوجيا بشكل فعال.

٢) ومن حيث الكفاءات التربوية والتعليمية، يجب أن يكون معلمي المعلمين قادرين على استخدام التكنولوجيا بشكل تربوي فعال، بما في ذلك القدرة على دمج التكنولوجيا مع البيداغوجيا والمحتوى لتحقيق أهداف تعليمية محددة.

٣) أما من حيث المعتقدات حول التدريس والتعلم تناولت هذه الكفاءات المعتقدات حول قيمة التكنولوجيا في تحسين عملية التعليم والتعلم تؤثر هذه المعتقدات على مدى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في فصولهم الدراسية.

٤) كفاءات الابتكار والتعلم المهني والتي تشمل القدرة على التعاون مع الزملاء، التفكير النقدي وتغيير الممارسات التعليمية

وأشارت الدراسة إلى أن الكفاءات التكنولوجية وحدها ليست كافية لتحقيق دمج فعال للتكنولوجيا في التعليم، بل يجب أن تكون مصحوبة بكفاءات تربوية ومعتقدات داعمة وقدرات على الابتكار والتعلم المهني، وأوصت الدراسة بتطوير برامج مهنية تركز على المجالات الأربعة وتكون مخصصة لاحتياجات معلمي المعلمين، وتشجع على التعاون والتعلم التأملي.

دراسة (Zeichner, K. 2010) التي اهتمت بدراسة الفجوة بين الإعداد النظري والخبرات الميدانية في برامج إعداد المعملين واقترحت الدراسة نماذج جديدة لتحقيق تكامل أفضل بين النظرية والتطبيق، من هذه النماذج نموذج المساحات الثالثة Third Spaces تجمع بين معرفة وخبرات الجامعة والمدارس، هذه المساحات تمثل بيئات تعليمية هجينة تدمج المعرفة الأكاديمية مع المعرفة العملية. ونموذج المعلمين المقيمين Teacher Residencesويشبه هذا النموذج برامج الإقامة الطبية، حيث يقضي المعلمون المتدربون فترة طويلة عادة سنة كاملة في المدارس تحت إشراف معلمين ذوي خبرة، مع ربط هذه الخبرة بدراستهم النظرية. ونموذج المدارس المختبرية والتنموية Laboratory and

Professional Development Schools هذه المدارس تعمل كمواقع للبحث والتطوير التربوي، حيث يتعاون أعضاء هيئة التدريس في الجامعات مع المعلمين في المدارس لتحسين تعليم المعلمين وتعلم الطلاب. ونموذج دمج المعرفة العملية في الدورات الجامعية، وهذا يعتمد على إدخال خبرات المعلمين الممارسين وحكمتهم العملية في الدورات الجامعية، من خلال دعوتهم للمشاركة في تدريس الدورات أو تقديم دراسات حالة عن خبراتهم. ونموذج تعزيز مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المدارس، ويدعو هذا النموذج إلى زيادة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات في المدارس، من حيث الإشراف المباشر على التدريب الميداني أو المشاركة في مشاريع بحثية تعاونية مع المعلمين، ونموذج التعلم القائم على الاستقصاء ويركز هذا النموذج على مهارات البحث والاستقصاء لدى المعلمين المتدربين، بحيث يتعلمون كيفية دراسة وتحليل ممارستهم التدريسية بشكل منهجي. ونموذج التعلم الهجين، ويجمع هذا النموذج بين التعلم وجهاً لوجه والتعلم عبر الإنترنت، مما يسمح بمزيد من المرونة في ربط الخبرات الميدانية بالدراسة النظرية.

دراسة (Guskey, T. R. 2002) والتي هدفت إلى تقديم نموذج جديد لفهم كيفية حدوث التغيير في معتقدات وممارسات المعلمين نتيجة للتطوير المهني، ويري أن العديد من برامج التطوير المهني تفشل في إحداث تغيير دائم في ممارسات المعلمين ويرجع ذلك جزئياً إلى عدم فهم عملية التغيير نفسها، وقدم نموذجاً لتغيير المعلم يتكون من عدة مراحل رئيسية:

١. التطوير المهني: المعلمون يتعرضون لمعلومات وأفكار جديدة من خلال برامج التطوير المهني.
٢. تغيير في ممارسات المعلم: المعلمون يقومون بتجريب الأفكار الجديدة في فصولهم الدراسية.
٣. تغيير في نتائج تعلم الطلاب: نتيجة لتغيير ممارسات المعلم، يُحدث تحسن في تعلم الطلاب.
٤. تغيير في معتقدات واتجاهات المعلم: عندما يرى المعلمون تحسناً في تعلم طلابهم تتغير معتقداتهم واتجاهاتهم.

دراسة (Ingersoll, R. M., & Strong, M. 2011) وقدمت هذه الدراسة مراجعة نقدية لعدد ١٥ دراسة تجريبية أجريت ما بين ١٩٨٠ إلى ٢٠١٠ والتي تناولت تأثير برامج التهيئة والتوجيه على المعلمين المبتدئين، ووجدت ان هذه البرامج تؤثر إيجابياً على أداء المعلمين وبقائهم في المهنة، ,وأن المعلمين المبتدئين الذين شاركوا في برامج التهيئة والتوجيه كانوا أكثر كفاءة في مجالات مثل إدارة الصف، وتصميم خطط الدروس، وتوجيه

الأسئلة الفعالة للطلاب، ووجدت بعض الدراسات أدلة على تحسن تحصيل الطلاب عندما تلقى معلموهم المبتدئون برامج تهيئة وتوجيه..

إجراءات البحث:

في ضوء أهداف الدراسة ومتغيراتها المتمثلة في نمط التعليم كمتغير مستقل وإجادة التدريس والتأهيل المهني كمتغيرات تابعة اتبع البحث الإجراءات التالية:

المرحلة الأولى: جمع البيانات والمعلومات اللازمة لكتابة الإطار النظري للبحث وبناء أدوات الدراسة، المتمثلة في:

-مقياس نمط التعليم لدى الطالب المعلم (التعلم الإلكتروني/ التعليم المباشر/ التعليم المدمج)

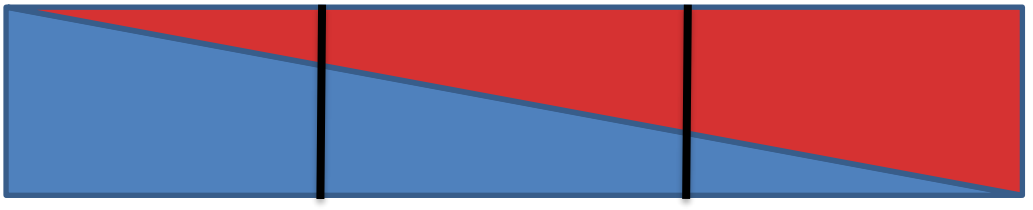
إجراءات إعداد المقياس[1]

١-تحديد الهدف من المقياس:

يهدف المقياس نمط التعليم إلى تحديد نوع التعليم المفضل لدى الطالب المعلم (التعليم الإلكتروني/ التعليم المباشر/ التعليم المدمج) في دراسته الجامعية أثناء التحاقه ببرنامج إعداد المعلم لتخصصات (الأحياء، الكيمياء، الفيزياء، الرياضيات، اللغة الإنجليزية)

٢-تحديد أبعاد ومكونات المقياس:

تتحدد مكونات المقياس في مكونين رئيسين هما التعليم الإلكتروني، والتعليم المباشر، ويكون المكون الفرعي لمقياس نمط التعليم (التعليم المدمج) يتوسط كلا من المكونين السابقين (التعليم الإلكتروني، التعليم المباشر)، كما يوضحه الشكل رقم (١):



التعليم الإلكتروني التعليم المدمج التعليم المباشر

[1] ملحق (١) إعداد
د. إيهاب أحمد محمد مختار
د. عبد الجواد محمد عبد الحميد الزكي

مكونات مقياس نمط التعليم

يكون كل نمط محدد بثلاثة أبعاد:

١) الأول: **معرفي/** إدراكي: يتناول مجموعة المعارف الخاصة بكل نمط من أنماط التعليم (التعليم الإلكتروني، التعليم المدمج، التعليم المباشر) لدى الطالب المعلم.

٢) الثاني: **خبراتي/** سلوكي: يتناول خبرات الطالب المعلم الفردية الخاصة بكل نمط من أنماط التعليم (التعليم الإلكتروني، التعليم المدمج، التعليم المباشر)، والتي قد يكون مر بها الطالب المعلم أو مارسها أثناء تعلمه.

٣) الثالث: **نفسي/** الاتجاه نحو نمط التعليم: يتناول محصلة استجابات الطالب المعلم نحو تفضيلاته أو رفضه لكل نمط من أنماط التعليم (التعليم الإلكتروني، التعليم المدمج، التعليم المباشر).

إعداد المقياس في صورته الأولية:

تم إعداد المقياس بحيث يتكون من **شقين:** الأول: يمثل بعض البيانات الخاصة بالطالب المعلم مثل (الاسم "اختياري" – النوع – السن – التخصص – هل لديك حاسب شخصي –عدد الساعات التي تقضيها أمام الإنترنت.....)، والثاني: مجموعة من العبارات ضمن بعدين الأول: نمط التعليم الإلكتروني، ويتكون من (٥٦) مفردة، والثاني: نمط التعليم المباشر، ويتكون من (٥٠) مفردة، حيث تمت صياغة جميع المفردات على طريقة ليكرت Likert الخماسية، وأمام كل عبارة خمس خيارات هي (بدرجة كبيرة جدًا – بدرجة كبيرة – إلى حد ما – نادرًا – لا يحدث أبداً) كما هو موضح بجدول (١)، حيث تشير هذه التقديرات إلى:

جدول (١)

الدلالة التكرارية لكل تقدير

	يمارس الطالب المعلم (أداء) العبارة بمعدل أربع مرات أسبوعيًا على الأقل
	يمارس الطالب المعلم العبارة بمعدل ثلاث مرات أسبوعيًا
	يمارس الطالب المعلم (أداء) العبارة بمعدل أربع مرات شهريًا على الأقل
	يمارس الطالب المعلم (أداء) العبارة بمعدل أقل من أربع مرات في الفصل الدراسي الواحد
	لا يمارس الطالب المعلم (أداء) العبارة طوال فترة دراسته

إعداد مفتاح تقديرات المقياس، وتحديد نمط التعليم:

يتم تصحيح المقياس على النحو التالي:

يتم تقدير درجة كل عبارة (مفردة) على النحو الاتي، كما يوضحها جدول (٢):

جدول (٢)

نوع العبارة، والتقدير المناسب لها

نوع العبارة (المفردة)	التقديرات				
موجبة (+)	٥	٤	٣	٢	١
سالبة (−)	١	٢	٣	٤	٥

١. يتم تسجيل درجات كل مكون رئيس من مكونات المقياس (التعليم الإلكتروني، التعليم المباشر) بحيث يكون لكل طالب معلم درجتين: الأولى على مكون التعليم الإلكتروني، والثانية: على مكون التعليم المباشر.

٢. يتم تصنيف الطلاب تبعًا لأنماط التعليم الخاصة بهم عن طريق استخدام الطريقة الإحصائية (مقدار التباعد)، بحساب الدرجات المعيارية لكل طالب على المكونين الرئيسين (التعليم الإلكتروني، التعليم المباشر)، ثم يتم حساب التباعد بين الدرجتين المعياريتين، ويكون التصنيف على النحو الآتي:

جدول (٣)

نمط التعليم وقواعد تصنيف الدرجات المناسبة لكل معيار

الحالة	القاعدة	إشارة الفرق	مقدار الفرق	التصنيف
	الدرجة المعيارية للتعليم الإلكتروني > الدرجة المعيارية للتعليم المباشر	موجبة	≤ ١	نمط التعليم الإلكتروني
	الدرجة المعيارية للتعليم الإلكتروني < الدرجة المعيارية للتعليم المباشر	سالبة	≥ ١	نمط التعليم المباشر
	غير ذلك	نمط التعليم المدمج		

عرض المقياس على مجموعة من المحكمين تخصصات المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم وإخراجه في صورته النهائية [٢]

٢ ملحق (١) مقياس نمط التعلم.

حساب ثبات مقياس نمط التعليم:

تم حساب ثبات مقياس نمط التعليم بحساب معامل الفاكرونباخ، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٤٠) طالب وطالبة في السنة الرابعة من التخصصات العلمية (الأحياء/ الكيمياء/ الفيزياء/ الرياضيات)، وجاءت معاملات ثبات الفا كرونباخ كما يوضحها جدول (٤):

جدول (٤)

معاملات ثبات الفا كرونباخ لمقياس نمط التعليم في أبعاده

أبعاد مقياس نمط التعليم	معامل ثبات الفا كرونباخ
التعليم الإلكتروني	**٠.٨١٧**
التعليم المباشر	**٠.٨٤٧**
المقياس ككل	**٠.٨١٩**

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات الفا كرونباخ تراوحت بين (٠.٨١٧ – ٠.٨١٩) في أبعاد مقياس نمط التعليم والمقياس ككل، وهي تشير إلى قيم مقبولة في الأدب التربوي للاعتماد على نتائج الأدوات في البحث الحالي، وبذلك يكون المقياس في صورته النهائية.

مقياس إجادة التدريس لطلبة التربية العملية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق [٣] :

تم إعداد مقياس إجادة التدريس لطلبة التربية العملية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق استناداً لتحديد البنية الأساسية لمفهوم إجادة التدريس المُعدّل في ضوء تصور "روبين جاكسون "، وذلك وفقاً للإجراءات التالية:

أ-تحديد الهدف من المقياس:

استهدف المقياس تحديد مستوى إجادة التدريس لدى طلبة التربية العملية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق لتخصصات (الأحياء، الكيمياء، الفيزياء، الرياضيات، اللغة الإنجليزية) في ظل جائحة كوفيد – ١٩وما بعدها.

ب-تحديد أبعاد المقياس:

لتحديد أبعاد مقياس إجادة التدريس، تم تحليل مفهوم إجادة التدريس وتوصيف بنيته الأساسية استناداً إلى تصور "روبين جاكسون" الذي تم تعديله على أنه: "**توجُّه فكري للمُعلّم**

[٣] **ملحق (٢) إعداد د. سوزان عشري علي أحمد**

يشمل سلسلة من العمليات التي تحْكُم مُمَارساته التدريسية عبر مسار مُتدرج وصولاً لمستوى التمكُّن"؛ ومن ثم توضيح أبعاده السبعة، وتحديد ماهية كل منها، كما في جدول (٥):

جدول (٥)

أبعاد مقياس إجادة التدريس لطلبة التربية العملية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق

م	البُعد عند روبين جاكسون	البُعد المُعدّل	ماهية البُعد المُعدّل
١	ركز على الكيف لا الكم	تبني توجُّه استراتيجي لتحديد أولويات المنهج	تحديد أولويات محتوى المنهج التي تستحق التعلم؛ باستخلاص ما يجب على الطلاب معرفته وممارسته من مهارات، وما يُكْتفى بإلمام الطلاب به لإثراء وتعميق فهمهم لما يحتاجون إلى معرفته؛ كركائز أساسية لتصميم خبرات التعلم من خلال صياغة نقاط التعلُّم المرغوبة المستندة إلى الأفكار الجوهرية لمحتوى المنهج، والتي يجب أن تبقى مع الطالب وينقل أثر تعلمها في مواقف جديدة وسياقات مختلفة، وتتطلب كشفاً من خلال التقصي.
٢	ابدأ من حيث يقف طلابك	تجسير خبرات التعلم بمحتوى البنية المعرفية للطلبة.	بناء جسور تربط خبرات التعلُّم بمحتوى البنية المعرفية للطلبة بما تشمله من مهارات وعمليات واستراتيجيات؛ بما يضمن تمكُّن الطلاب من توظيف هذا المحتوى في معالجة خبرات التعلُّم وفق احتياجاتهم وتفضيلاتهم المعرفية.
٣	اعرف وجهة طلابك القادمة	مواءمة أهداف التعلم بالأنشطة والمهام التقييمية.	تفكيك المستويات المعيارية للمنهج إلى أهداف تعلُّم تُعبّر بوضوح عما ينبغي على الطلاب أن يعرفوه ويفعلوه، ويُحلّلها إلى خطوات إجرائية تقود الطلاب نحو مُستوى التمكُّن في تحقيق الهدف، ثم يُصمّم مهام تقييم تتيح له- استناداً لمحكات تقدير واضحة للأداء- جمع أدلة وشواهد تُثْبِت مستوى تمكُّنهم؛ كنتيجة لممارستهم أنشطة تعلُّم تلائم كل هدف.
٤	توقع أن تجد طلابك هناك	تأطير توقعاته ضمن سياق الواقع الصفي.	بناء توقعات لما سيكون عليه تعلّم طلابه ومستوى أدائهم؛ استناداً إلى معتقداته حول كفاءته الذاتية في تنظيم وتنفيذ ممارساته التدريسية؛ مُحتفظاً بثقة راسخة عند تقييمه للواقع الصفي وقدرته على مواجهة تحدياته، سعياً لتوظيف المسارات الفعّالة لكي يرتقي طلابه إلى مستوى

م	البُعد عند روبين جاكسون	البُعد المُعدّل	ماهية البُعد المُعدّل
			توقعاته.
٥	ادعم طلابك	إتباع منحى استباقي لدعم التعلُّم في مجتمع صفي تشاركي.	تقديم دعم مُؤقت ومُتدرّج ضمن خطة تدخُّل استباقية، ترتكز على مؤشرات واضحة تنذر بوجود تعثرات متوقع حدوثها؛ والتي بمجرد ظهورها يتلقى الطلاب هذا الدعم من المعلم أو من أقرانه بهدف إنجاز مهام مُحدّدة لتحقيق أهداف التعلُّم، أو التمكُّن من أداءات أكاديمية معينة عادةً ما يصعب عليهم إنجازها بمفردهم؛ على أن تكون المساءلة مشتركة بينه وبين الطلاب لتؤتي الخطة ثمارها.
٦	لا تبذل جهداً أكثر من طلابك	توزيع المسئوليات الصفية بينه وبين طلابه بما يناسب دور كل منهم.	تحديد– بوضوح– دوره وأدوار طلابه، مبيناً حدود عمله كمعلم، وحدود عملهم كطلاب؛ حرصاً منه على إحداث توازن بين أعباء العمل الصفي بيني وبين طلابه، بما ينعكس على مقدار الجهد المبذول، ولا يكتفي بإسناد الأعمال للطلاب فقط، بل يُبيّن لهم كيفية أداء تلك الأعمال بوضع إجراءات تنظيمية لمساعدتهم على أن يكونوا أكثر فاعلية في أدائهم؛ بما يُمكنهم من الوفاء بالتزاماتهم مُتحملين لمسئولية النتائج.
٧	استخدم تغذية راجعة مؤثرة	الاستخدام الوظيفي لنتائج التقييمات لتقديم تغذية راجعة فعّالة.	توظيف المعلومات التي توفرها نتائج التقييمات في تقديم تغذية راجعة توصيفيه وفورية ومتعددة الأشكال؛ لتوجيه وتدريب الطلاب نحو أداء أفضل من خلال توضيح كيفية جمع بياناتهم وتحليلها، وفهم ما تعنيه درجاتهم بالضبط، والتعلم من إخفاقاتهم حتى يتفادوها، ومنحهم فرصة لإعادة التقييم لتحسين أدائهم؛ ومن ثم الاستفادة من هذه المعلومات في تصحيح أو تعديل ممارساته التدريسية بما يضمن تمكُّن الطلاب من أهداف التعلم.

إعداد المقياس في صورته الأولية:

تم إعداد مقياس إجادة التدريس لدى طلبة جامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق، والذي اشتمل على سبعة أبعاد أساسية، هي:

١. تبني توجُّه استراتيجي لتحديد أولويات المنهج.

٢. تجسير خبرات التعلم بمحتوى البنية المعرفية للطلبة.

٣. مواءمة أهداف التعلم بالأنشطة والمهام التقييمية.

٤. تأطير توقعاته ضمن سياق الواقع الصفي.

٥. إتباع منحى استباقي لدعم التعلُّم في مجتمع صفي تشاركي.

٦. توزيع المسئوليات الصفية بينه وبين طلابه بما يناسب دور كل منهم.

٧. الاستخدام الوظيفي لنتائج التقييمات لتقديم تغذية راجعة فعّالة.

وتم صياغة (٤٩ سؤالاً) من نوع الاختيار من متعدد، يندرج تحت كل منها أربع استجابات تُمثّل كل واحدة منها مستوى مُحدّد لإجادة التدريس للطالب، تتفق مع ممارساته التدريسية التي يُفضّلها، ولا توجد استجابات خاطئة فجميعها صحيحة، ولكن بدرجات متفاوتة، ويتم تقديرها طبقاً لمقياس التقدير المتدرج Rubric كما هو موضح بجدول (٦):

جدول (٦)

مقياس التقدير المتدرج

مستوى الاستجابة	المُبْتدئ Novice	المُتدرِّب Apprentice	المُمَارس Practitioner	المُتمكِّن Master
درجة الاستجابة	(١) درجة	(٢) درجتين	(٣) درجات	(٤) درجات

ويبين جدول (٧) الأسئلة التي تندرج تحت كل بعد من أبعاد المقياس:

جدول (٧)

رقم الأسئلة المتضمنة بكل بعد

البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع	البعد الخامس	البعد السادس	البعد السابع
١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤
١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١
٢٢	٢٣	٢٤	٢٥	٢٦	٢٧	٢٨
٢٩	٣٠	٣١	٣٢	٣٣	٣٤	٣٥
٣٦	٣٧	٣٨	٣٩	٤٠	٤١	٤٢
٤٣	٤٤	٤٥	٤٦	٤٧	٤٨	٤٩

وبدأ المقياس في صورته الأولية بصفحة التعليمات، وروعي فيها تعريف الطالب بالهدف من المقياس، والتأكيد على تخير الاستجابة التي تتفق مع ممارساته التدريسية التي يُفضّلها، وأنه لا توجد استجابات خاطئة فجميعها صحيحة، ولكن بدرجات متفاوتة. وتلي صفحة التعليمات مفردات المقياس وما يتبعها من استجابات، وعددها (٤٩) مفردة، تشمل جميعها على (١٩٦) استجابة.

إعداد مفتاح تصحيح المقياس، وتحديد مستوى إجادة التدريس:

تم إعداد ورقة تصحيح المقياس، مُحدّد بها أرقام الأسئلة المندرجة تحت كل بُعد من أبعاده السبعة، حيث يُسجل المُصحّح – في الفراغات المتواجدة أمام كل سؤال– درجة استجابة الطالب التي تتفق مع الممارسات التدريسية التي يُفضّلها وفقاً لمقياس التقدير المتدرج Rubric الموضح سابقاً في جدول (٦).

وبعد ذلك جمع درجات أسئلة كل بُعد (≤ 28)، وتسجيل إجماليها في الفراغ أسفل كل بُعد. ثم يتم جمع الدرجات التي حصل عليها الطالب في الأبعاد السبعة (≤ ١٩٦)، وتسجيلها في الفراغ المُخصّص لذلك. وأخيراً يتم تحديد مستوى إجادة التدريس في الجدول المخصص لذلك في ورقة التصحيح وفقاً للمستويات الأربعة التالية كما هو موضح بجدول (٨):

جدول (٨)

مستوى إجادة التدريس ونطاق الدرجات المناسب لكل مستوى

مستوى إجادة التدريس	نطاق الدرجات الحاصل عليها الطالب في المقياس
المُبْتدئ Novice	**(٤٩-٩٧) درجة**
المُتدرِّب Apprentice	**(٩٨-١٣٧) درجة**
المُمَارس Practitioner	**(١٣٨-١٧٦) درجة**
المُتمكِّن Master	**(١٧٧-١٩٦) درجة**

أ- تقنين مقياس إجادة التدريس:

١) صدق المقياس: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس لإبداء ما يرونه من ملاحظات.

٢) ثبات المقياس:

-تم حساب ثبات المقياس بحساب معامل الفاكرونباخ، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٤٠) طالب وطالبة في السنة الرابعة من التخصصات

العلمية (الأحياء/ الكيمياء/ الفيزياء/ الرياضيات)، وجاءت معاملات ثبات الفا كرونباخ كما يوضحها جدول (٩)

جدول (٩)

معاملات ثبات الفا كرونباخ في أبعاد مقياس إجادة التدريس والمقياس ككل

أبعاد مقياس إجادة التدريس	معامل ثبات الفا كرونباخ
تبني توجُّه استراتيجي لتحديد أولويات المنهج	٠.٨٧٥
تجسير خبرات التعلم بمحتوى البنية المعرفية للطلبة	٠.٧٧٤
مواءمة أهداف التعلم بالأنشطة والمهام التقييمية	٠.٨٥١
تأطير توقعاته ضمن سياق الواقع الصفي	٠.٧٦٢
إتباع منحى استباقي لدعم التعلُّم في مجتمع صفي تشاركي	٠.٨٠٥
توزيع المسئوليات الصفية بينه وبين طلابه بما يناسب دور كل منهم	٠.٧٨٣
الاستخدام الوظيفي لنتائج التقييمات لتقديم تغذية راجعة فعّالة	٠.٧٤١
المقياس ككل	٠.٨٦٩

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات الفا كرونباخ تراوحت بين (٠.٧٤١ – ٠.٨٦٩) في أبعاد مقياس إجادة التدريس والمقياس ككل، وهي تشير إلى قيم مقبولة في الأدب التربوي للاعتماد على نتائج الأدوات في البحث الحالي، وبذلك يكون المقياس في صورته النهائية.

-مقياس التأهيل المهني لطلبة التربية العملية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بالرستاق.[٤]

في ضوء تعريف مفهوم التأهيل المهني إجرائيا بأنه " حالة من الانسجام والموائمة والملائمة بين طلبة التربية العملية وبين مهنتهم التي سيؤدونها وقدرتهم على التعامل مع مشرفيهم وزملائهم وطلابهم"

فقد تضمن مقياس التأهيل المهني لدى طلبة التربية العملية بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بسلطنة عمان الأبعاد الخمسة التالية:

١. العلاقة مع المسؤولين والإدارة: وتعني علاقة طلبة التربية العملية مع رؤسائهم في العمل في أثناء فترة التربية الميدانية والاحترام المتبادل بينهم ورضا الطالب المعلم عن هذه العلاقة.

[٤] ملحق (٣) إعداد د. شذا أحمد إمام

٢. الاتزان الانفعالي: ويعني اتساق انفعالات طلبة التربية العملية مع الأحداث التي تواجههم وضبطهم لانفعالاتهم ومشاعرهم والتحكم بها وتناول الأمور بهدوء وتعقل.

٣. الالتزام بالمسؤوليات المهنية: تعني التزام طلبة التربية العملية بالواجبات المهنية التي يكلفون بها، ومدى اهتمامهم بأدائها ونجاحهم في القيام بها.

٤. العلاقة مع الزملاء: وتعني علاقة طلبة التربية العملية مع زملائهم في مدرسة التدريب الميداني وقدرتهم على تكوين علاقات إيجابية معهم وتقديرهم لبعضهم البعض والتعاون فيما بينهم على حل مشكلاتهم.

٥. العلاقة مع الطلبة: وتعني علاقة طلبة التربية العملية مع طلابهم والحرص على مصلحتهم واحترام قدراتهم وبذل الجهد لمساعدتهم والصبر عليهم وتكوين العلاقات الإنسانية المتبادلة بينهم.

وقد تم صياغة (٦٧) مفردة بصيغة ليكرت الخماسي حيث كانت الاستجابات كما يلي: (دائما – غالبا – أحيانا – نادرا – مطلقا)

١. تحكيم كل من الأدوات وإخراجهم في الصورة النهائية:

٢. تم عرض المقياس على مجموعة من الخبراء في مجال التربية تخصصات المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي وأصول التربية؛ لتحديد صلاحية المقياس وصدقه وقدرته على تحديد مستويات التأهيل المهني لدى طلبة كلية التربية بالرستاق.

٣. تم حساب ثبات مقياس نمط التعليم بحساب معامل الفاكرونباخ، وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٤٠) طالب وطالبة في السنة الرابعة من التخصصات العلمية (الأحياء/ الكيمياء/ الفيزياء/ الرياضيات)، وجاءت معاملات ثبات الفا كرونباخ كما يوضحها جدول (١٠)

جدول (١٠)

معاملات ثبات الفا كرونباخ لمقياس التأهيل المهني في أبعاده

أبعاد مقياس التأهيل المهني	معامل ثبات الفا كرونباخ
العلاقة مع المسؤولين والإدارة	٠.٨١١
الاتزان الانفعالي	٠.٦٧٩
الالتزام بالمسؤوليات المهنية	٠.٧٠١
العلاقة مع الزملاء	٠.٨٥١

أبعاد مقياس التأهيل المهني	معامل ثبات الفا كرونباخ
العلاقة مع الطلبة	٠.٨٠٤
المقياس ككل	٠.٨٤٦

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات الفا كرونباخ تراوحت بين (٠.٦٧٩ – ٠.٨٥١) في أبعاد مقياس التأهيل المهني والمقياس ككل، وهي تشير إلى قيم مقبولة في الأدب التربوي للاعتماد على نتائج الأدوات في البحث الحالي، وبذلك يكون المقياس في صورته النهائية.

المرحلة الثانية: تطبيق أدوات البحث على طلبة التربية العملية الميدانية – الفرقة الرابعة – للعام الأكاديمي (٢٠٢٢– ٢٠٢٣) ربيع ٢٣.

المرحلة الثالثة: وتتضمن كل من:

١. رصد نتائج تطبيق أدوات البحث ومعالجتها إحصائياً.

٢. تحليل البيانات الديموغرافية للطلبة، ونمط التعلم لديهم.[٥]

نتائج البحث:

للإجابة عن السؤال الأول: ما مستويات الإجادة في التدريس المتوافرة لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق في ضوء بعض المتغيرات (نمط التعليم/التخصص/ النوع)؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمدى توافر مستويات الإجادة في التدريس لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق في ضوء بعض المتغيرات (نمط التعليم/التخصص/ النوع).

أولا: مستويات الإجادة في التدريس في ضوء نمط التعليم:

يوضح جدول (١١) التكرارات والنسب المئوية لمستويات الإجادة في التدريس (مبتدئ/ متدرب/ ممارس/ متمكن) في ضوء نمط التعليم (مباشر/ إلكتروني/ مدمج) لدى طلبة التربية العملية بالجامعة:

[٥] راجع ملحق (٤)

جدول (١١)

التكرارات والنسب المئوية لمستويات الإجادة في التدريس (مبتدئ/ متدرب/ ممارس/ متمكن) في ضوء نمط التعليم (مباشر/ إلكتروني/ مدمج) لدى طلبة التربية العملية بالجامعة

			نمط التعليم			المجموع
			مباشر	مدمج	إلكتروني	
مستوى إجادة التدريس	متدرب	التكرار	7	102	15	124
		النسبة من مستوى إجادة التدريس	5.6%	82.3%	12.1%	100.0%
		النسبة من نمط التعليم	50.0%	81.6%	75.0%	78.0%
		نسبة مجموع مستوى المتدربين	4.4%	64.2%	9.4%	78.0%
	ممارس	التكرار	7	23	5	35
		النسبة من مستوى إجادة التدريس	20.0%	65.7%	14.3%	100.0%
		النسبة من نمط التعليم	50.0%	18.4%	25.0%	22.0%
		نسبة مجموع مستوى الممارسين	4.4%	14.5%	3.1%	22.0%
المجموع		المجموع	14	125	20	159
		النسبة من مستوى إجادة التدريس	8.8%	78.6%	12.6%	100.0%
		النسبة من نمط التعليم	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		نسبة المجموع	8.8%	78.6%	12.6%	100.0%

يتضح من الجدول السابق أن:

- لم تظهر مستويات (المبتدئ أو المتمكن) من مستويات الإجادة في التدريس بصفة عامة، ضمن أنماط التعليم المختلفة.
- بلغت إجمالي نسبة نمط التعليم المباشر ٨.٨٪ من إجمالي عينة البحث في مستوى الإجادة.
- بلغت إجمالي نسبة نمط التعليم المدمج ٧٨.٦٪ من إجمالي عينة البحث في مستوى الإجادة.

- بلغت إجمالي نسبة نمط التعليم الإلكتروني ١٢.٦٪ من إجمالي عينة البحث في مستوى الإجادة.
- بلغت إجمالي نسبة مستوى المتدربين ٧٨٪ من إجمالي عينة البحث في نمط التعليم.
- بلغت إجمالي نسبة مستوى الممارسين ٢٢٪ من إجمالي عينة البحث في نمط التعليم.
- بلغت نسبة مستوى المتدربين من مستويات إجادة التدريس ضمن نمط التعليم المباشر ٥.٦٪ من إجمالي عينة البحث في مستوى الإجادة.
- بلغت نسبة مستوى الممارسين من مستويات إجادة التدريس ضمن نمط التعليم المباشر ٢٠٪ من إجمالي عينة البحث في مستوى الإجادة.
- بلغت نسبة مستوى المتدربين من مستويات إجادة التدريس ضمن نمط التعليم المدمج ٨٢.٣٪ من إجمالي عينة البحث في مستوى الإجادة.
- بلغت نسبة مستوى الممارسين من مستويات إجادة التدريس ضمن نمط التعليم المدمج ٦٥.٧٪ من إجمالي عينة البحث في مستوى الإجادة.
- بلغت نسبة مستوى المتدربين من مستويات إجادة التدريس ضمن نمط التعليم الإلكتروني ١٢.١٪ من إجمالي عينة البحث في مستوى الإجادة.
- بلغت نسبة مستوى الممارسين من مستويات إجادة التدريس ضمن نمط التعليم الإلكتروني ١٤.٣٪ من إجمالي عينة البحث في مستوى الإجادة.

ثانيا: مستويات الإجادة في التدريس في ضوء التخصص:

يوضح جدول (١٢) التكرارات والنسب المئوية لمستويات الإجادة في التدريس (مبتدئ/ متدرب/ ممارس/ متمكن) في ضوء التخصص (الأحياء/ الفيزياء/ الكيمياء/ الرياضيات) لدى طلبة التربية العملية بالجامعة:

جدول (١٢)

التكرارات والنسب المئوية لمستويات الإجادة في التدريس (مبتدئ/ متدرب/ ممارس/ متمكن) في ضوء التخصص (الأحياء/ الفيزياء/ الكيمياء/ الرياضيات) لدى طلبة التربية العملية بالجامعة

			التخصص				المجموع
			الأحياء	الكيمياء	الفيزياء	الرياضيات	
مستوى إجادة التدريس	متدرب	التكرار	28	35	32	29	124
		النسبة من مستوى إجادة التدريس	22.6%	28.2%	25.8%	23.4%	100.0%
		النسبة من التخصص	77.8%	77.8%	80.0%	76.3%	78.0%
		نسبة مجموع مستوى المتدربين	17.6%	22.0%	20.1%	18.2%	78.0%
	ممارس	التكرار	8	10	8	9	35
		النسبة من مستوى إجادة التدريس	22.9%	28.6%	22.9%	25.7%	100.0%
		النسبة من التخصص	22.2%	22.2%	20.0%	23.7%	22.0%
		نسبة مجموع مستوى الممارسين	5.0%	6.3%	5.0%	5.7%	22.0%
المجموع		المجموع	36	45	40	38	159
		النسبة من مستوى إجادة التدريس	22.6%	28.3%	25.2%	23.9%	100.0%
		النسبة من التخصص	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		نسبة المجموع	22.6%	28.3%	25.2%	23.9%	100.0%

يتضح من الجدول السابق أن:

- لم تظهر مستويات (المبتدئ أو المتمكن) من مستويات الإجادة في التدريس بصفة عامة، ضمن التخصصات العلمية المختلفة.
- بلغت إجمالي نسبة تخصص الأحياء ٢٢.٦٪ من إجمالي عينة البحث في مستوى الإجادة.
- بلغت إجمالي نسبة تخصص الكيمياء ٢٨.٣٪ من إجمالي عينة البحث في مستوى الإجادة.

- بلغت إجمالي نسبة تخصص الفيزياء ٢٥.٢٪ من إجمالي عينة البحث في مستوى الإجادة.
- بلغت إجمالي نسبة تخصص الرياضيات ٢٣.٩٪ من إجمالي عينة البحث في مستوى الإجادة.
- بلغت إجمالي نسبة مستوى المتدربين ٧٨٪ من إجمالي عينة البحث في جميع التخصصات.
- بلغت إجمالي نسبة مستوى الممارسين ٢٢٪ من إجمالي عينة البحث في جميع التخصصات.
- بلغت نسبة مستوى المتدربين من مستويات إجادة التدريس في تخصص الأحياء ٢٢.٦٪ من إجمالي عينة البحث في تخصص الأحياء.
- بلغت نسبة مستوى المتدربين من مستويات إجادة التدريس في تخصص الكيمياء ٢٨.٢٪ من إجمالي عينة البحث في تخصص الكيمياء.
- بلغت نسبة مستوى المتدربين من مستويات إجادة التدريس في تخصص الفيزياء ٢٥.٨٪ من إجمالي عينة البحث في تخصص الفيزياء.
- بلغت نسبة مستوى المتدربين من مستويات إجادة التدريس في تخصص الرياضيات ٢٣.٤٪ من إجمالي عينة البحث في تخصص الرياضيات.
- بلغت نسبة مستوى الممارسين من مستويات إجادة التدريس في تخصص الأحياء ٢٢.٦٪ من إجمالي عينة البحث في تخصص الأحياء.
- بلغت نسبة مستوى الممارسين من مستويات إجادة التدريس في تخصص الكيمياء ٢٨.٢٪ من إجمالي عينة البحث في تخصص الكيمياء.
- بلغت نسبة مستوى الممارسين من مستويات إجادة التدريس في تخصص الفيزياء ٢٥.٨٪ من إجمالي عينة البحث في تخصص الفيزياء.
- بلغت نسبة مستوى الممارسين من مستويات إجادة التدريس في تخصص الرياضيات ٢٣.٤٪ من إجمالي عينة البحث في تخصص الرياضيات.

ثالثا: مستويات الإجادة في التدريس في ضوء النوع:

يوضح جدول (١٣) التكرارات والنسب المئوية لمستويات الإجادة في التدريس (مبتدئ/ متدرب/ ممارس/ متمكن) في ضوء النوع (طالب/ طالبة) لدى طلبة التربية العملية بالجامعة:

جدول (١٣)

التكرارات والنسب المئوية لمستويات الإجادة في التدريس (مبتدئ/ متدرب/ ممارس/ متمكن) في ضوء النوع (طالب/ طالبة) لدى طلبة التربية العملية بالجامعة

			النوع		المجموع
			طالب	طالبة	
مستوى إجادة التدريس	متدرب	التكرار	65	59	124
		النسبة من مستوى إجادة التدريس	52.4%	47.6%	100.0%
		النسبة من النوع	87.8%	69.4%	78.0%
		نسبة مجموع مستوى المتدربين	40.9%	37.1%	78.0%
	ممارس	التكرار	9	26	35
		النسبة من مستوى إجادة التدريس	25.7%	74.3%	100.0%
		النسبة من النوع	12.2%	30.6%	22.0%
		نسبة مجموع مستوى الممارسين	5.7%	16.4%	22.0%
المجموع		المجموع	74	85	159
		النسبة من مستوى إجادة التدريس	46.5%	53.5%	100.0%
		النسبة من النوع	100.0%	100.0%	100.0%
		نسبة المجموع	46.5%	53.5%	100.0%

يتضح من الجدول السابق أن:

- لم تظهر مستويات (المبتدئ أو المتمكن) من مستويات الإجادة في التدريس بصفة عامة، ضمن الطلبة بنوعيهم (طالب/طالبة).
- بلغت إجمالي نسبة الطلاب ٤٦.٥٪ من إجمالي عينة البحث في مستوى الإجادة.
- بلغت إجمالي نسبة الطالبات ٥٣.٥٪ من إجمالي عينة البحث في مستوى الإجادة.
- بلغت إجمالي نسبة مستوى المتدربين ٧٨٪ من إجمالي الطلبة.

- بلغت إجمالي نسبة مستوى الممارسين ٢٢٪ من إجمالي الطلبة.
- بلغت نسبة مستوى المتدربين من مستويات إجادة التدريس ٥٢.٤٪ من إجمالي الطلبة.
- بلغت نسبة مستوى المتدربات من مستويات إجادة التدريس ٤٧.٦٪ من إجمالي الطلبة.
- بلغت نسبة مستوى الممارسين من مستويات إجادة التدريس ٢٥.٧٪ من إجمالي الطلبة.
- بلغت نسبة مستوى الممارسات من مستويات إجادة التدريس ٧٤.٣٪ من إجمالي الطلبة.

للإجابة عن السؤال الثاني:

ما درجة الاختلاف في مستويات الإجادة في التدريس المتوافرة لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق في ضوء بعض المتغيرات (نمط التعليم/التخصص/ النوع)؟

تمت اختبار صحة الفروض الآتية:

"لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين تكرارات مستويات الإجادة في التدريس في ضوء نمط التعليم لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق".

"لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين تكرارات مستويات الإجادة في التدريس في ضوء التخصصات العلمية لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق".

"لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين تكرارات مستويات الإجادة في التدريس في ضوء النوع لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق".

أولا: مستويات الإجادة في التدريس في ضوء نمط التعليم:

ولتحديد دلالة الفرق بين تكرارات مستويات الإجادة في التدريس في ضوء نمط التعليم، استخدم الباحثون اختبار (χ^2) للتحقق من صحة الفرض الذي ينص على أن: "لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين تكرارات مستويات الإجادة في التدريس في ضوء نمط التعليم لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق"، كما يتضح ذلك في جدول (١٤) التالي:

جدول (١٤)

قيمة ($\chi 2$) ودلالتها الإحصائية لتكرارات مستويات الإجادة في التدريس (مبتدئ/ متدرب/ ممارس/ متمكن) في ضوء نمط التعليم (مباشر/ إلكتروني/ مدمج) لدى طلبة التربية العملية بالجامعة

مستوى إجادة التدريس	نمط التعليم			المجموع	قيمة ($\chi 2$)	مستوى الدلالة
	مباشر	مدمج	إلكتروني			
متدرب	7	102	15	124	٧.٤٤٢١٥٣	٠.٠٢٤٢ ≤ ٠.٠٥
ممارس	7	23	5	35		
المجموع	14	125	20	159		

يتضح من الجدول السابق أنه لم تظهر مستويات (المبتدئ أو المتمكن) من مستويات الإجادة في التدريس بصفة عامة عبر نمط التعليم. كما أظهرت نتائج اختبار ($\chi 2$) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين تكرارات مستويات الإجادة في التدريس (متدرب/ ممارس)، وأنماط التعلم (مباشر/ مدمج/ إلكتروني)، لصالح التكرارات الأعلى؛ حيث بلغت قيمة ($\chi 2$) = ٧.٤٤ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠٥، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى:" يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين تكرارات مستويات الإجادة في التدريس في ضوء نمط التعليم لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق لصالح التكرار الأعلى – المتدربين في مستوى الإجادة، ومن ذوي النمط التعليم المختلط (المدمج).

ثانيا: مستويات الإجادة في التدريس في ضوء التخصص:

ولتحديد دلالة الفرق بين تكرارات مستويات الإجادة في التدريس في ضوء التخصصات العلمية المختلفة، استخدم الباحثون اختبار (χ^2) للتحقق من صحة الفرض الذي ينص على أن: "لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين تكرارات مستويات الإجادة في التدريس في ضوء التخصصات العلمية لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق"، كما يتضح ذلك في جدول (١٥) التالي:

جدول (١٥)

قيمة ($\chi 2$) ودلالتها الإحصائية لتكرارات مستويات الإجادة في التدريس (مبتدئ/ متدرب/ ممارس/ متمكن) في ضوء التخصص (الأحياء/ الفيزياء/ الكيمياء/ الرياضيات) لدى طلبة التربية العملية بالجامعة

مستوى إجادة التدريس	التخصص				المجموع	قيمة ($\chi 2$)	مستوى الدلالة
	الأحياء	الكيمياء	الفيزياء	الرياضيات			
متدرب	28	35	32	29	124	٠.١٥٨٣٠٦	٠.٩٨٤ ≤ ٠.٠٥
ممارس	8	10	8	9	35		

المجموع	**36**	**45**	**40**	**38**	**159**		

يتضح من الجدول السابق أنه لم تظهر مستويات (المبتدئ أو المتمكن) من مستويات الإجادة في التدريس بصفة عامة عبر التخصصات المختلفة. كما أظهرت نتائج اختبار ($\chi 2$) عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين تكرارات مستويات الإجادة في التدريس (متدرب/ ممارس)، عبر التخصصات العلمية المختلفة؛ حيث بلغت قيمة ($\chi 2$) = ٠.١٥٨ وهي قيمة غير دالة عند مستوى ٠.٠٥، وبذلك يقبل الفرض الصفري الذي يشير إلى:" لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين تكرارات مستويات الإجادة في التدريس في التخصصات العلمية لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق".

ثالثا: مستويات الإجادة في التدريس في ضوء النوع:

ولتحديد دلالة الفرق بين تكرارات مستويات الإجادة في التدريس في ضوء النوع، استخدم الباحثون اختبار (χ^2) للتحقق من صحة الفرض الذي ينص على أن: "لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين تكرارات مستويات الإجادة في التدريس في ضوء النوع لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق"، كما يتضح ذلك في جدول (١٦) التالي:

جدول (١٦)

قيمة ($\chi 2$) ودلالتها الإحصائية لتكرارات مستويات الإجادة في التدريس (مبتدئ/ متدرب/ ممارس/ متمكن) في ضوء النوع (طالب/ طالبة) لدى طلبة التربية العملية بالجامعة

مستوى إجادة التدريس	النوع		المجموع	قيمة ($\chi 2$)	مستوى الدلالة
	طالب	طالبة			
متدرب	65	59	124	٧.٨٢٣٩٠٦	٠.٠٠٥١٥٦ ≤ ٠.٠٥
ممارس	9	26	35		
المجموع	74	85	159		

يتضح من الجدول السابق أنه لم تظهر مستويات (المبتدئ أو المتمكن) من مستويات الإجادة في التدريس بصفة عامة عبر نمط التعليم. كما أظهرت نتائج اختبار ($\chi 2$) وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين تكرارات مستويات الإجادة في التدريس (متدرب/ ممارس) ونوع الطلبة (طالب/ طالبة)، لصالح التكرارات الأعلى؛ حيث بلغت قيمة ($\chi 2$) = ٧.٨٢٤ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠٥، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى:" يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين تكرارات مستويات الإجادة في التدريس في ضوء النوع

لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق لصالح التكرار الأعلى – المتدربات في مستوى الإجادة.

<u>للإجابة عن السؤال الثالث</u>: ما درجة الاختلاف في نمط التعليم لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق في ضوء بعض المتغيرات (التخصص/ النوع)؟

تمت اختبار صحة الفروض الآتية:

١) "لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين تكرارات مستويات نمط التعليم في ضوء التخصصات العلمية لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق".

٢) "لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين تكرارات مستويات نمط التعليم في ضوء النوع لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق".

أولا: مستويات نمط التعليم في ضوء التخصص:

ولتحديد دلالة الفرق بين تكرارات مستويات نمط التعليم في ضوء التخصصات العلمية، استخدم الباحثون اختبار (χ^2) للتحقق من صحة الفرض الذي ينص على أن: "لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين تكرارات مستويات نمط التعليم في ضوء التخصصات العلمية لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق"، كما يتضح ذلك في جدول (١٧) التالي:

جدول (١٧)

التكرارات والنسب المئوية وقيمة (χ2) ودلالتها الإحصائية لمستويات نمط التعليم (مباشر/ إلكتروني/ مدمج) في ضوء التخصص (الأحياء/ الفيزياء/ الكيمياء/ الرياضيات) لدى طلبة التربية العملية بالجامعة

نمط التعليم		التخصص				المجموع	قيمة (χ2)	مستوى الدلالة
		الأحياء	الكيمياء	الفيزياء	الرياضيات			
مباشر	التكرار	3	5	3	3	14	٣.٨٩٧١٣٤	≤٠.٠٦٩٠٥ ٠.٠٥
	النسبة في نمط التعليم	21.4%	35.7%	21.4%	21.4%	100.0%		
	النسبة في التخصص	8.3%	11.1%	7.5%	7.9%	8.8%		
	نسبة مجموع النمط المباشر	1.9%	3.1%	1.9%	1.9%	8.8%		

نمط التعليم		التخصص				المجموع	قيمة ($\chi 2$)	مستوى الدلالة
		الأحياء	الكيمياء	الفيزياء	الرياضيات			
مدمج	التكرار	28	34	35	28	125		
	النسبة في نمط التعليم	22.4%	27.2%	28.0%	22.4%	100.0%		
	النسبة في التخصص	77.8%	75.6%	87.5%	73.7%	78.6%		
	نسبة مجموع النمط المدمج	17.6%	21.4%	22.0%	17.6%	78.6%		
إلكتروني	التكرار	5	6	2	7	20		
	النسبة في نمط التعليم	25.0%	30.0%	10.0%	35.0%	100.0%		
	النسبة في التخصص	13.9%	13.3%	5.0%	18.4%	12.6%		
	نسبة مجموع النمط الإلكتروني	3.1%	3.8%	1.3%	4.4%	12.6%		
المجموع	التكرار	36	45	40	38	159		
	النسبة في نمط التعليم	22.6%	28.3%	25.2%	23.9%	100.0%		
	النسبة في التخصص	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		
	نسبة مجموع نمط التعليم	22.6%	28.3%	25.2%	23.9%	100.0%		

يتضح من الجدول السابق أن نتائج اختبار ($\chi 2$) أظهرت عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين تكرارات مستويات نمط التدريس (مباشر/ مدمج/ إلكتروني)، عبر التخصصات العلمية المختلفة؛ حيث بلغت قيمة ($\chi 2$) = ٣.٨٩٧ وهي قيمة غير دالة عند مستوى ٠.٠٥، وبذلك يقبل الفرض الصفري الذي يشير إلى:" لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين تكرارات مستويات نمط التعليم في ضوء التخصصات العلمية لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق".

ثانيا: مستويات نمط التعليم في ضوء النوع:

ولتحديد دلالة الفرق بين تكرارات مستويات نمط التعليم في ضوء النوع، استخدم الباحثون اختبار (χ^2) للتحقق من صحة الفرض الذي ينص على أن: " لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين تكرارات مستويات نمط التعليم في ضوء النوع لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق "، كما يتضح ذلك في جدول (١٨) التالي:

جدول (١٨)

التكرارات والنسب المئوية وقيمة (χ2) ودلالتها الإحصائية لمستويات نمط التعليم (مباشر/ إلكتروني/ مدمج) في ضوء النوع (طالب/ طالبة) لدى طلبة التربية العملية بالجامعة

نمط التعليم		النوع		المجموع	قيمة (χ2)	مستوى الدلالة
		طالب	طالبة			
مباشر	التكرار	2	12	14	٦.٦٢١٥٤٣	٠.٠٣٦٤٨ ≥ ٠.٠٥
	النسبة في نمط التعليم	14.3%	85.7%	100.0%		
	النسبة في النوع	2.7%	14.1%	8.8%		
	نسبة مجموع النمط المباشر	1.3%	7.5%	8.8%		
مدمج	التكرار	63	62	125		
	النسبة في نمط التعليم	50.4%	49.6%	100.0%		
	النسبة في النوع	85.1%	72.9%	78.6%		
	نسبة مجموع النمط المدمج	39.6%	39.0%	78.6%		
إلكتروني	التكرار	9	11	20		
	النسبة في نمط التعليم	45.0%	55.0%	100.0%		
	النسبة في النوع	12.2%	12.9%	12.6%		
	نسبة مجموع النمط الإلكتروني	5.7%	6.9%	12.6%		
المجموع	التكرار	74	85	159		
	النسبة في نمط التعليم	46.5%	53.5%	100.0%		
	النسبة في النوع	100.0%	100.0%	100.0%		
	نسبة مجموع نمط التعليم	46.5%	53.5%	100.0%		

يتضح من الجدول السابق أن نتائج اختبار ($\chi 2$) أظهرت وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين تكرارات مستويات نمط التدريس (مباشر/ مدمج/ إلكتروني)، عبر النوع (طالب/ طالبة). حيث بلغت قيمة ($\chi 2$) = ٦.٦٢٢، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي يشير إلى:" يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين تكرارات مستويات نمط التعليم في ضوء النوع لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق لصالح المتدربات".

للإجابة عن السؤال الرابع: ما درجة توافر مستويات التأهيل المهني لدى طلبة التربية العملية بالجامعة في ضوء بعض المتغيرات (نمط التعليم/ التخصص/ الإجادة في التدريس/ النوع)؟

تمت استخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية ونسبة المتوسط في تحديد درجة توافر مستويات التأهيل المهني في ضوء بعض المتغيرات (نمط التعليم/ التخصص/ الإجادة في التدريس/ النوع) لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق، كما يتضح ذلك في جدول (١٩) التالي:

جدول (١٩)

المتوسطات والانحرافات المعيارية ونسبة المتوسط للتأهيل المهني في ضوء المتغيرات (نمط التعليم بمستوياته: مباشر/ مدمج/ إلكتروني – التخصص بمستوياته: الأحياء/ الكيمياء/ الفيزياء/ الرياضيات – إجادة التدريس بمستوياته: المبتدئ/ المتدرب/ الممارس/ المتمكن – النوع بمستوياته: طالب/ طالبة) لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق

المتغيرات	المستويات	N	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة المتوسط %	الترتيب
نمط التعليم	مباشر	١٤	273.2143	37.47035	٨١.٥٥٦٥١	٢
	مدمج	١٢٥	271.9280	49.01698	٨١.١٧٢٥٤	٣
	إلكتروني	٢٠	276.4500	33.49230	٨٢.٥٢٢٣٩	١
التخصص	الأحياء	٣٦	266.8333	48.59835	٧٩.٦٥١٧٣	٣
	الكيمياء	٤٥	274.9556	45.83466	٨٢.٠٧٦٣	٢
	الفيزياء	٤٠	263.7250	55.24490	٧٨.٧٢٣٨٨	٤
	الرياضيات	٣٨	284.6579	30.13687	٨٤.٩٧٢٥١	١
الإجادة في التدريس	متدرب	١٢٤	271.7984	50.02926	٨١.١٣٣٨٥	٢
	ممارس	٣٥	275.4857	29.51707	٨٢.٢٣٤٥٤	١

المتغيرات	المستويات	N	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة المتوسط %	الترتيب
النوع	طالب	٧٤	275.7432	47.86455	٨٢.٣١١٤	١
	طالبة	٨٥	269.8824	44.88753	٨٠.٥٦١٩١	٢

يتضح من الجدول السابق:

أولا: مستوى توافر التأهيل المهني في ضوء نمط التعليم (مباشر/ مدمج/ إلكتروني):

-تراوحت نسبة توافر مستوى التأهيل المهني لدى عينة البحث في ضوء نمط التعليم (مباشر/ مدمج/ إلكتروني) بين (٨١.١٧٪ – ٨٢.٥٢٪) بمتوسطات تراوحت بين (٢٧١.٩٢ – ٢٧٦.٤٥)، حيث كان نمط التعليم الإلكتروني في الترتيب الأول، يليه نمط التعليم المباشر، وأخيرا نمط التعليم المدمج في مستوى التأهيل المهني.

ثانيا: مستوى توافر التأهيل المهني في ضوء التخصص العلمي (الأحياء/ الكيمياء/ الفيزياء/ الرياضيات):

-تراوحت نسبة توافر مستوى التأهيل المهني لدى عينة البحث في ضوء التخصص العلمي (الأحياء/ الكيمياء/ الفيزياء/ الرياضيات) بين (٧٨.٧٢٪ – ٨٤.٩٧٪) بمتوسطات تراوحت بين (263.73 – 284.66)، حيث كان ترتيب التخصصات في مستوى التأهيل المهني (الرياضيات، الكيمياء، الأحياء، الفيزياء) على الترتيب من الأول حتى الرابع.

ثالثا: مستوى توافر التأهيل المهني في ضوء مستويات الإجادة في التدريس (مبتدئ/ متدرب/ ممارس/ متمكن):

-لم تظهر مستويات المبتدئ والمتمكن من مستويات الإجادة في التدريس، وجاء مستوى الممارس من الإجادة في التدريس (مبتدئ/ متدرب/ ممارس/ متمكن) في مستوى التأهيل المهني لدى عينة البحث في الترتيب الأول بنسبة (٨٢.٢٣٪) بمتوسط (٢٧٥.٤٨)، في حين جاء مستوى المتدرب في المرتبة الثانية بنسبة توافر (٨١.١٣٪) بمتوسط (٢٧١.٨).

رابعا: مستوى توافر التأهيل المهني في ضوء النوع (طالب/ طالبة):

-جاء مستوى التأهيل المهني لدى الطلاب من عينة البحث في الترتيب الأول بنسبة توافر (٨٢.٣١٪) بمتوسط (٢٧٥.٧٤)، في حين كان مستوى التأهيل المهني لدى الطالبات في الترتيب الثاني بنسبة توافر (٨٠.٥٦٪) بمتوسط (٢٦٩.٨٨).

للإجابة عن السؤال الخامس: ما درجة الاختلاف في مستويات التأهيل المهني لدى طلبة التربية العملية بالجامعة في ضوء بعض المتغيرات (نمط التعليم/ التخصص/ مستوى الإجادة في التدريس/ النوع)؟

تم اختبار صحة الفرض الآتي: "لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ في التأهيل المهني لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق في ضوء متغيرات الإجادة في التدريس والتخصص ونمط التعليم والنوع". ولتحديد الاختبار المناسب لاختبار صحة الفرض تم اجراء اختبار ليفين للتكافؤ بين المجموعات المتعددة في التأهيل المهني لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق، ويوضح جدول (٢٠) نتائج تطبيق الاختبار.

جدول (٢٠)

قيمة (F) ودلالتها الإحصائية في اختبار ليفين للتكافؤ بين المجموعات المتعددة في متغير التأهيل المهني لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق

اختبار ليفين لتكافؤ التباين بين مستويات المتغيرات (Levene's Test)			
قيمة (F)	df1	df2	مستوى الدلالة (α)
1.030	37	121	0.436 ≥ 0.05

يتضح من الجدول السابق أن مجموعات البحث متكافئة في التجانس، ما يدلل على تطبيق اختبار تحليل التباين متعدد المتغيرات وحساب قيمة (ف) ودلالتها الإحصائية كما تشير البيانات في جدول (٢١).

جدول (٢١)

قيمة (F) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعات في متغير التأهيل المهني في ضوء المتغيرات (نمط التعليم – التخصص – مستوى الإجادة – النوع) لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق

مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة (α)
بين المجموعات	11722.551	7	1674.650	0.775	0.609 ≥ 0.05
نمط التعليم	58.933	2	29.466	0.014	0.986 ≥ 0.05
التخصص	9186.828	3	3062.276	1.418	0.240 ≥ 0.05
مستوى الإجادة	517.512	1	517.512	0.240	0.625 ≥ 0.05
النوع	1294.088	1	1294.088	0.599	0.440 ≥ 0.05
الخطأ	326131.273	151	2159.810		
المجموع	337853.824	158			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) غير دالة إحصائيا في التأهيل المهني لدى عينة البحث في ضوء متغيرات (نمط التعليم – التخصص – مستوى الإجادة – النوع) لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق، حيث كانت قيم (F) على الترتيب (٠.٠١٤ – ١.٤١٨ – ٠.٢٤ – ٠.٥٩٩) وجميعها غير دالة عند مستوى ٠.٠٥، كما كانت قيمة (F) للفروق بي المجموعات ككل (٠.٧٧٥) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥، مما يشير إلى قبول صحة الفرض الصفري الذي ينص على أن: "لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ في التأهيل المهني لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق في ضوء متغيرات الإجادة في التدريس والتخصص ونمط التعليم والنوع".

<u>للإجابة عن السؤال السادس</u>: ما درجة العلاقة الارتباطية بين إجادة التدريس والتأهيل المهني والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة التربية العملية بالجامعة في ضوء بعض المتغيرات (نمط التعليم/ مستوى الإجادة/ التخصص/ النوع)؟

تم اختبار صحة الفرض الآتي: "لا يوجد ارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين درجات كل من إجادة التدريس، والتأهيل المهني، والمعدل الدراسي في ضوء المتغيرات (نمط التعليم – التخصص – مستوى الإجادة – النوع) لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق"، تم حساب معامل الارتباط "بيرسون" ودلالته الإحصائية بين درجات طلبة كلية التربية بالرستاق في كل من (مقياس إجادة التدريس، المعدل الدراسي، مقياس التأهيل المهني) في ضوء (نمط التعليم – التخصص – مستوى الإجادة – النوع)، كما يوضحها جدول (٢٢).

جدول (٢٢)

معاملات الارتباط ودلالتها الإحصائية بين كل من إجادة التدريس، والتأهيل المهني، والمعدل الدراسي في ضوء المتغيرات (نمط التعليم – التخصص – مستوى الإجادة – النوع) لدى طلبة التربية العملية بكلية التربية بالرستاق

			ن			التأهيل المهني	المعدل الدراسي	إجادة التدريس
إجادة التدريس	النوع	طالب	٧٤			.089	.229	1
		طالبة	٨٥			.017	.135	1
	مستوى الإجادة	متدرب	١٢٤			-.040	.145	1
		ممارس	٣٥			.227	.242	1
	نمط التعليم	مباشر	١٤			.198	-.035	1
		مدمج	١٢٥			-.019	.342**	1

			ن			التأهيل المهني	المعدل الدراسي	إجادة التدريس
		إلكتروني	٢٠			.194	.293	1
	التخصص	الأحياء	٣٦			-.051	.297	1
		الكيمياء	٤٥			.186	.305	1
		الفيزياء	٤٠			-.010	.330*	1
		الرياضيات	٣٨			-.113	.317	1
	العينة ككل		١٥٩			.026	.302**	1
المعدل الدراسي	النوع	طالب	٧٤			-.208	1	.229
		طالبة	٨٥			-.125	1	.135
	مستوى الإجادة	متدرب	١٢٤			-.187*	1	.145
		ممارس	٣٥			-.161	1	.242
	نمط التعليم	مباشر	١٤			.123	1	-.035
		مدمج	١٢٥			-.180*	1	.342**
		إلكتروني	٢٠			-.392	1	.293
	التخصص	الأحياء	٣٦			-.032	1	.297
		الكيمياء	٤٥			-.299	1	.305
		الفيزياء	٤٠			-.184	1	.330*
		الرياضيات	٣٨			-.156	1	.317
	العينة ككل		١٥٩			-.173*	1	.302**
التأهيل المهني	النوع	طالب	٧٤			1	-.208	.089
		طالبة	٨٥			1	-.125	.017
	مستوى الإجادة	متدرب	١٢٤			1	-.187*	-.040
		ممارس	٣٥			1	-.161	.227
	نمط التعليم	مباشر	١٤			1	.123	.198
		مدمج	١٢٥			1	-.180*	-.019
		إلكتروني	٢٠			1	-.392	.194
	التخصص	الأحياء	٣٦			1	-.032	-.051
		الكيمياء	٤٥			1	-.299	.186
		الفيزياء	٤٠			1	-.184	-.010

			التأهيل المهني	المعدل الدراسي	إجادة التدريس	ن		
			1	-.156	-.113	٣٨	الرياضيات	
			1	-.173*	.026	١٥٩	العينة ككل	
0.05 ≥α (*)				0.01 ≥α (**)				

يتضح من الجدول السابق أن:

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى α ≤ ٠.٠٥ بين الإجادة في التدريس وكل من المعدل الدراسي والتأهيل المهني في ضوء متغير النوع لدى طلبة كلية التربية بالرستاق، كما تشير معاملات الارتباط التي جاءت غير دالة.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى α ≤ ٠.٠٥ بين الإجادة في التدريس وكل من المعدل الدراسي والتأهيل المهني في ضوء مستويات الإجادة في التدريس (متدرب/ ممارس) لدى طلبة كلية التربية بالرستاق، كما تشير معاملات الارتباط التي جاءت غير دالة.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى α ≤ ٠.٠٥ بين الإجادة في التدريس والمعدل الدراسي لدى طلبة كلية التربية بالرستاق ذوي نمط التعليم المدمج، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (٠.٣٤٢) وهي دالة عند مستوى ٠.٠١، في حين لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الإجادة في التدريس والمعدل الدراسي لدى طلبة كلية التربية بالرستاق من ذوي نمط التعليم المباشر أو الإلكتروني.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى α ≤ ٠.٠٥ بين الإجادة في التدريس والتأهيل المهني في ضوء مستويات نمط التعليم (مباشر/ مدمج/ إلكتروني) لدى طلبة كلية التربية بالرستاق، كما تشير معاملات الارتباط التي جاءت غير دالة.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى α ≤ ٠.٠٥ بين الإجادة في التدريس والمعدل الدراسي لدى طلبة كلية التربية بالرستاق تخصص الفيزياء، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (٠.٣٣) وهي دالة عند مستوى ٠.٠٥، في حين لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الإجادة في التدريس والمعدل الدراسي لدى طلبة كلية التربية بالرستاق في تخصصات الأحياء أو الكيمياء أو الرياضيات.

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين الإجادة في التدريس والتأهيل المهني في ضوء التخصصات (الأحياء/ الكيمياء/ الفيزياء/ الرياضيات) لدى طلبة كلية التربية بالرستاق، كما تشير معاملات الارتباط التي جاءت غير دالة.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين الإجادة في التدريس والمعدل الدراسي لدى طلبة كلية التربية بالرستاق (العينة الكلية)، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (٠.٣٠٢) وهي دالة عند مستوى ٠.٠٠١
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين الإجادة في التدريس والتأهيل المهني لدى طلبة كلية التربية بالرستاق (العينة الكلية)، كما تشير معاملات الارتباط التي جاءت غير دالة.
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين المعدل الدراسي والتأهيل المهني في ضوء متغير النوع لدى طلبة كلية التربية بالرستاق، كما تشير معاملات الارتباط التي جاءت غير دالة.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين المعدل الدراسي والتأهيل المهني في ضوء مستوى المتدرب من الإجادة في التدريس لدى طلبة كلية التربية بالرستاق، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (-٠.١٨٧) وهي دالة عند مستوى ٠.٠٠٥
- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين المعدل الدراسي والتأهيل المهني في ضوء مستوى الممارس من الإجادة في التدريس لدى طلبة كلية التربية بالرستاق، كما تشير معاملات الارتباط التي جاءت غير دالة.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين المعدل الدراسي والتأهيل المهني لدى طلبة كلية التربية بالرستاق ذوي نمط التعليم المدمج، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (-٠.١٨٠) وهي دالة عند مستوى ٠.٠٠٥. في حين لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين المعدل الدراسي والتأهيل المهني لدى طلبة كلية التربية بالرستاق ذوي نمط التعليم المباشر أو الإلكتروني.

- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين المعدل الدراسي والتأهيل المهني لدى طلبة كلية التربية بالرستاق في التخصصات المختلفة، كما تشير معاملات الارتباط التي جاءت غير دالة.
- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين المعدل الدراسي والتأهيل المهني لدى طلبة كلية التربية بالرستاق (العينة الكلية)، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (-٠.١٧٣) وهي دالة عند مستوى ٠.٠٥.
- مما سبق يمكن رفض الفرض الصفري كليا وقبوله جزئيا في بعض نتائجه، كما أشارت نتائج التحليل الإحصائي.

مناقشة وتفسير النتائج

فيما يخص نتائج إجادة التدريس حسب نمط التعلم: نلاحظ أن معظم الطلبة الذين تلقوا تعليمهم بنمط مدمج كانوا ضمن مستوى المتدرب والممارس، بينما لم يظهر مستوى المبتدئ المتمكن نهائياً، وكان نمط التعليم المدمج أكثر شيوعاً من التعليم الإلكتروني أو المباشر، ويرجع أيضا لطبيعة الممارسات المنفذة في تدريس المقررات خلال هذه الفترة كان التعليم المدمج الأكثر استخداما، وبالتالي تشير تلك النتائج إلى فعالية التعليم المدمج في تعزيز قدرات الطلبة المعلمين، لأنه يوازن بين التطبيق العملي والتفاعل الصفي من جهة، واستخدام التكنولوجيا وتوفير المرونة من جهة أخرى. وهذا يتفق مع دراسة (خواجة، زينهم مشحوت سيد أحمد. ٢٠٢١)، دراسة (السباب، أزهار محمد مجيد. ٢٠٢٣) كما أن التعليم المدمج يدعم التعلم الذاتي والتفاعل المتنوع، وهو ما يتفق مع نتائج كل من (Dziuban et al., 2018)، و(Graham, 2013) و(خواجي، طه بن منصور. ٢٠٢٣)،

وقد يعكس غياب المستوى المبتدئ فعالية البرامج الحالية في ضمان حد أدني من المهارات لدى جميع الطلبة. فقد مر الطلاب خلال سنوات البرنامج من التعليم والتدريب بالكثير من الخبرات سواء داخل الكلية من خلال التدريس المصغر، وكذلك بمدارس التدريب الميداني. وفي المقابل، غياب مستوى المتمكن يدل على أن برامج إعداد المعلمين قد لا توفر فرصاً كافية للوصول إلى أعلى مستويات الإتقان، مما يستدعى الحاجة إلى توفير معامل متطورة للتدريس المصغر، وتزويدها بالتجهيزات التكنولوجية الحديثة، وتطوير الممارسات الميدانية، وزيادة عدد ساعات التدريب العملي، وتحسين نوعية التغذية الراجعة بالإضافة إلى استمرار برامج الإنماء المهني بعد التخرج. وبمقارنة النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة فنجد أن غياب مستوى المتمكن لدى الطالب المعلم في الإطار الواقعي والذي أكدته دراسة (الأسود. زهرة، ٢٠١٤) والتي توصلت إلى وجود انخفاض في الأداء

لدى أساتذة الجامعة – عينة الدراسة – عن مستوى الاتقان المحدد بـ ٧٥٪ في جميع أبعاد الممارسات التدريسية الإبداعية.

فيما يخص نتائج إجادة التدريس حسب التخصص: نلاحظ أن جميع التخصصات تمركزت حول المتدرب والممارس، ونلاحظ تفاوت مستويات الإجادة بين التخصصات، لكن لم يكن هناك تخصص متفوق بوضوح، مما يدل على أن التخصص بحد ذاته ليس العامل الحاسم في تطوير إجادة التدريس، بل إن الأساليب التدريسية ومكونات التدريب العملي قد تكون متقاربة بين التخصصات. وقد يرجع أيضا إلى التعاون المستمر وتبادل الخبرات والكفاءات بين مدرسي برامج إعداد المعلم للتخصصات المختلفة.

فيما يخص نتائج إجادة التدريس حسب النوع (ذكور/ إناث): نلاحظ وصول الإناث لمستوى "الممارس" بشكل أكبر من الذكور، بينما تمركز الذكور غالباً في مستوى "المتدرب"، وقد يرجع ذلك إلى ارتفاع الانضباط والالتزام والمثابرة في أداء التدريب العملي لدى الأثاث أكثر منه لدى الذكور، بالإضافة إلى أنه من الملاحظ في الميدان أن الطالبات يُظهرن مهارات تواصل وتنظيم أعلى منها لدى الذكور. وكذلك من الملاحظ أن مستوى التنافسية أعلى بين الاناث بالإضافة إلى النسبة المئوية لقبول الطالبات من القبول الموحد أعلى منها في الذكور. وقد يرجع أيضاً إلى أن الممارسات داخل مدراس الطالبات، وانخراط الطالبات مع المعلمات أعلى عنه في مدارس الطلاب الذكور.

فيما يخص نتائج التأهيل المهني حسب نمط التعلم: نجد أن نمط التعلم المدمج ارتبط بمستويات أعلى من التأهيل المهني مقارنة بالتعليم المباشر أو الإلكتروني. وقد يرجع ذلك إلى أن التعلم المدمج يتيح تنويع المواقف التعليمية مما يسهل على الطلبة اكتساب المهارات المهنية المختلفة. ويكتسب الطالب خبرات متنوعة نتيجة تدريبة في بيئات تعليمية متنوعة. وهذا ما أكدته دراسة (Urez, D., Volman, M.,& Kral, M. 2018)

فيما يخص نتائج التأهيل المهني حسب النوع: لم تُظهر النتائج فروقاً دالة بين الذكور والإناث في التأهيل المهني مما يعكس اتساق برامج التدريب الميداني ونجاحه في توحيد معايير التأهيل المهني للجميع.

فيما يخص نتائج التأهيل المهني حسب التخصص: لم تُظهر النتائج فروقاً دالة بين التخصصات المختلفة في التأهيل المهني مما يدل على أن جميع التخصصات تمر بنفس الخبرات وتتلقى نفس فرص التدريب.

ويستخلص الباحثون في نهاية هذه الدراسة والتي هدفت إلى قياس أثر اختلاف نوع (نمط) التعليم في ظل جائحة كوفيد- ١٩ وما بعدها في مستوى إجادة التدريس والتأهيل المهني لدى الطلبة المعلمين بجامعة التقنية والعلوم التطبيقية بسلطنة عمان، إلى تباين

أثر نمط التعليم على الإجادة التدريسية والتأهيل المهني وفق متغيرات الدراسة، ويعزى الباحثون ذلك لطبيعية تباين واختلاف المدخلاتk بالأنظمة التعليمية، وتباين مقومات البيئة التعليمية، وتباين عناصر العملية التعليمية بين المؤسسات التعلمية المهنية بإعداد الطلبة المعلمين وفق أهداف ومستهدفات كل مؤسسة تعليمية.

التوصيات:

خلصت الدراسة إلى العديد من التوصيات:

- أهمية تعزيز وتنويع أنماط التعليم بالمؤسسات التعليمية المعنية بإعداد الطلبة المعلمين بما يتوافق مع متطلبات تحقيق الإجادة في التدريس.
- أهمية تعزيز وتنويع أنماط التعليم بالمؤسسات التعليمية المعنية بإعداد الطلبة المعلمين بما يتوافق مع متطلبات التأهيل المهني للطلبة بهذه المؤسسات.
- أهمية اهتمام المؤسسات التعليمية بتطوير وتجويد كفايات إعداد الطلبة المعلمين وتجويد البيئة التعلمية اللازمة لتجويد أنماط التعليم بهذه المؤسسات، لما ذلك من أثر على كفاياتهم المهنية.
- تصميم برامج تدريب متخصصة تستهدف تطوير الكفايات المهنية والتربوية لطلبة التربية العملية تتضمن مهارات التخطيط، والتنفيذ، والتفاعل الصفي. وهذا ما أكدته أيضاً دراسة (العلياني، عبد الرحمن بن نغيش. ٢٠٢١)
- تفعيل دور المشرفين التربويين في تقديم التغذية الراجعة البناءة، وتوجيه الطلبة من خلال فترات التربية العملية بما يعزز من نموهم المهني.
- توظيف التكنولوجيا الحديثة والأنظمة التعليمية الرقمية بطريقة متكاملة ضمن سياق التعليم المدمج، وتدريب الطلبة على استخدامها بفعالية. وهذا ما أكدته دراسة Chernikova, o.& et al. 2020()

دراسات وبحوث مقترحة:

- أجراء العديد من البحوث والدراسات لقياس أثر نمط التعليم على الإجادة في التدريس والتأهيل المهني بمؤسسات تعليمية أخرى.
- أجراء العديد من البحوث والدراسات لقياس أثر نمط التعليم على عملية التعلم بالمراحل التعليمية الأخرى.

- دراسة العلاقة بين كفايات إعداد الطالب المعلم بمؤسسات الإعداد مستويات الإجادة في التدريس بمدارس التدريب الميداني.
- تحليل أثر استخدام الذكاء الاصطناعي في بيئات التعليم المدمج على تحسين مهارات التخطيط والتقييم لدى معلمي المستقبل.
- دراسة تتبعية (طولية) لقياس مدى استمرارية تأثير التعليم المدمج على أداء المعلمين حديثي التخرج في مدارس التعليم العام بعد ثلاث سنوات من التخرج.
- أثر تصميم وحدات تدريبية إلكترونية قائمة على المحاكاة (Simultion – Based Learning) في تنمية المهارات الصفية لدى طلبة التربية العملية.

المراجع:

المراجع العربية

-إبراهيم. مجدي. (٢٠٠٤). إستراتيجيات التعليم وأساليب التعلم. مصر. مكتبة الأنجلو المصرية

-حسن, حنان عبد السلام عمر. (٢٠١٨). تأثير برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACKفي تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي .مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية-221 ,(103)15 , 253. doi: 10.21608/pjas.2018.100408

-حنا، فاضل .(2015) اتجاهات حديثة في التربية .ط١، دار الإعصار العلمي، الأردن.

-خواجه، زينهم مشحوت سيد أحمد. ٢٠٢١. التعليم المدمج وتنمية ثقافة المواطنة الرقمية لدى طلاب التعليم الجامعي. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية. ٦ (٢٣). ١٥- ٨٦.

-خواجي، طه بن منصور ناصر. (٢٠٢٣). تأثير تضمين الفيديو التعليمي في بيئات التعليم المدمج على مهارات التعلم الذاتي وحل المشكلات لدى الطلبة الجامعيين. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. (٣)١٤٨. ٢٨٣- ٣١٤. doi: 10.21608/saep

-الدوسري، راشد .(2009) تقويم المعلم مقاربات جديدة وأساليب حديثة .ط١، سوريا، دار كيوان.

-السباب، أزهار محمد مجيد. ٢٠٢٣. التعليم المدمج وعلاقته بمشاركة الطلاب الفعالة لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا ٢٠٢٠- ٢٠٢١. مجلة الآداب، جامعة بغداد، ٣ (١٤٤).

-العلياني، عبدالرحمن بن نغيش. ٢٠٢١. "فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات القرن الحادي والعشرين في إكساب معلمي الرياضيات مهارات التدريس الفعال". رسالة دكتوراة منشورة، مكتبة الملك عبدالله عبدالعزيز الجامعية. جامعة ام القرى. مكة المكرمة. http://dorar.uqu.edu.sa//uquui/handle/20.500.12248/

-غانم، تفيدة (٢٠١٤). "بناء برنامج تدريبي في التأهيل المهني لرخصة معلم علوم في المرحلة الإعدادية في ضوء متطلبات الجودة ومعايير الأداء"، مجلة التربية العلمية، ٣(١٧)، مايو .

-محمود، مديحة فخري (٢٠٢١). متطلبات تطبيق التعليم المدمج بجامعة حلوان "دراسة ميدانية". مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية

-مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠١٠). لا تعمل أكثر من طلبتك.. أبداً، كتاب مترجم لروبين جاكسون :

-Robyn R. Jackson (2009). Never Work Harder Than Your Students, Association for supervision and curriculum development (ASCD), USA.

-مهدي، حسن .(2018) التعلم الإلكتروني نحو عالم رقمي .ط١، دار الموهبة، الأردن.

-مهران، سارة إبراهيم محمد. إبراهيم، شيماء مصطفى مبارك. (٢٠٢١). فاعلية التعليم المدمج باستخدام "Microsoft Teams" لتحقيق نواتج تعلم مقرر تصميم النماذج وتنفيذ ملابس الأطفال. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية. ٧(٣٣)، مارس. ١١١٩- ١١٥٨.

المراجع الأجنبية

-Bates, A. W. (2019). Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning (2nd ed.). Tony Bates Associates Ltd.

-Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A., & Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatments in

distance education. Review of Educational Research, 79(3), 1243–1289. https://doi.org/10.3102/0034654309333844

-Bichi, A. Abdu, (2017). "Evaluation of Teacher Performance in Schools: Implication for Sustainable Development Goals", Northwest Journal of Educational Studies, Vol. 2, No. 1, December. from: https://www.academia.edu/38082895/

-Boelens, R., De Wever, B., & Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. Educational Research Review, 22, 1-18.

-Bozkurt, A., Akgun-Ozbek, E., Yilmazel, S., Erdogdu, E., Ucar, H., Guler, E., ... & Aydin, C. H. (2015). Trends in distance education research: A content analysis of journals 2009-2013. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 16(1), 330-363.

-Cavanaugh, C., Gillan, K. J., Kromrey, J., Hess, M., & Blomeyer, R. (2004). The effects of distance education on K-12 student outcomes: A meta-analysis. Learning Point Associates/North Central Regional Educational Laboratory.

-Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T., & Fischer, F. (2020). Simulation-Based Learning in Higher Education: A Meta-Analysis. Review of Educational Research, 90(4), 499-541.

Cochran-Smith, M., & Villegas, A. M. (2015). Framing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part 1. Journal of Teacher Education, 66(1), 7-20. https://doi.org/10.1177/0022487114549072

-Danielson, C. (2013). The framework for teaching evaluation instrument. Danielson Group.

-Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. Journal of Teacher Education, 57(3), 300-314.

-Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. Peabody Journal of Education, 89(4), 547–561. https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.939009

-Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute.

-Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? European Journal of Teacher Education, 40(3), 291–309. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399

-Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 15(1), 3.

-Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. Teachers College Record, 103(6), 1013-1055.

-Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. John Wiley & Sons.

-Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis. National Comprehensive Center for Teacher Quality.

-Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In M. G. Moore (Ed.), Handbook of distance education (3rd ed., pp. 333-350).

-Graham, C. R. (2019). Current research in blended learning. In M. G. Moore & W. C. Diehl (Eds.), Handbook of distance education (4th ed., pp. 173-188). Routledge.

-Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. Teachers and Teaching, 8(3), 381-391.

-Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. Review of Educational Research, 81(2), 201-233.

-Kulgemeyer, C., & Riese, J. (2018). From professional knowledge to professional performance: The impact of CK and PCK on teaching quality in explaining situations. Journal of Research in Science Teaching, 55(10), 1393-1418.

-Maharaj, S. (2014) Administrators' Views on Techer Evaluation: Examining Ontario's Teacher Performance Appraisal, Canadian Journal of Educational Administration and Policy, Issue #152, February 13.

-Marzano, R. J. (2017). The New Art and Science of Teaching. Solution Tree Press.

-Means, B., Bakia, M., & Murphy, R. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of empirical literature. Teachers College Record, 115(3), 1-47.

-Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.

-National Science Teachers Association, "Standards for Science Teacher Preparation" (2003). Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education. 86. https://digitalcommons.unl.edu/teachlearnfacpub/86

-Ronfeldt, M., & Reininger, M. (2012). More or better student teaching? Teaching and Teacher Education, 28(8), 1091-1106. ISSN 0742-051X , https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.06.003.

-Schleicher, A. (2016). Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world. OECD Publishing.

-Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education (7th ed.). Information Age Publishing.

-Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). American Journal of Distance Education, 33(4), 289-306.

-Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1-23.

-Staker, H., & Horn, M. B. (2012). Classifying K-12 blended learning. Innosight Institute.

-Uerz, D., Volman, M., & Kral, M. (2018). Teacher educators' competences in fostering student teachers' proficiency in teaching and learning with technology: An overview of relevant research literature. Teaching and Teacher Education, 70, 12-23. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.005

-Walkington, C., Aora, P., Walker, M., Abraham, L.,& Marder, M. (2011). Development of the UTeach observation Protocol: A Classroom Observation Instrument to Evaluate Mathematics and Science Teachers from the UTeach Preparation Program. University of Texas at Austin, retrieved from:https://www.researchgate.net/publication/265478444_

-Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. Journal of Teacher Education, 61(1-2), 89-99.