فاعلية استخدام نموذج أشور (Assure Model) لتصميم التعليم في بناء مهارات تخطيط الدروس لتوظيف التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظر معلمات ما قبل الخدمة

د. موسى محمد القطان*

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي مدى فاعلية استخدام نموذج أشور (ASSURE Model) في بناء مهارات تخطيط دروس توظف التكنولوجيا في التعليم لدى معلمات ما قبل الخدمة. كما سعت لتعرّف انطباعاتهن حول قدراتهن في استخدام نموذج أشور كتصميم إجرائي للتعليم. وهدفت كذلك تعرّف أثر بعض المتغيرات المستقلة على المتغير التابع (الانطباعات). وقد تبنت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لأهدافها. وتكونت عينة الدراسة من (89) طالبة معلمة درسن مقرر (الوسائل وتكنولوجيا التعليم) لمدة (6) أسابيع متتالية بكلية التربية - جامعة الكويت خلال العام الجامعي(2019/2018). وتم جمع البيانات باستبانة قبلية وبعدية. أظهرت النتائج أن نموذج أشور كان له تأثير واضح –وبدلالة إحصائية- في تعزيز قدرات معلمات ما قبل الخدمة في تصميم التعليم بصورة عامة، وفي استخدام مهارات تخطيط دروس توظف التكنولوجيا في التعليم بصورة خاصة. إلى جانب أنه عكس انطباعات إيجابية لديهن نحوه. كما كشفت النتائج عن أن متغيري التخصص الدقيق (أدبي/ علمي)، ومقرر القياس والتقويم كان لهما تأثير إيجابي، وواضح –وبدلالة إحصائية- على إنطباعات معلمات ما قبل الخدمة، حيث أظهرن إنطباعات إيجابية نحو مدى فاعلية نموذج أشور في إكسابهن مهارات تخطيط دروس توظف التكنولوجيا في التعليم. وفي ضوء هذه النتائج فقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات ذات العلاقة، وفي ظل ندرة الأدبيات المنشورة في موضوعها محلياً فإن هذه الدراسة لتأمل أن تساهم في إثراء البيئة التربوية الكويتية.

كلمات مفتاحية: نموذج أشور، تصميم التعليم، معلمو ما قبل الخدمة، تصميم الدروس، توظيف التكنولوجيا في التعليم.

The Effect of using ASSURE Model of Instructional Design for Building Lesson Plan Skills to Integrate Technology: A Preservice Teachers' View

Dr. Mousa M. Alqattan

Abstract

This study aimed at investigating the effect of using ASSURE Model by preservice teachers for lesson planning skills to integrate technology into teaching, and to assess their perceptions towads the use of ASSURE Model. Moreover, to examine the effect of independent variables on dependent variable (perceptions). A descriptive approach was implemented to answer the study questions. A sample of (89) undergraduate female student teachers registered in Media and Instructional Technology Course was chosen. The study lasted (6) successive weeks in College of Education – Kuwait University, during (2018/2019) academic year. Data was collected by a questionnaire.The results indicated that ASSURE Model significantly effective in acquiring preservice teachers with lesson planning skills. In addition, positive perceptions toward ASSURE Model were found. This study, disclosed that independent variables: majors (Literature /sciences) and Measurement & Evaluation Course had significant effects on acquiring preservice teachers with lesson planning skills effectively. In the light of these findings a set of relevant recommendations was

◆ قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الكويت

introduced. Hopefully, this study may contribute to the limited local literature of ASSURE Model and its effects in Kuwaiti context.

Keywords: Assure Model, instructional design, preservice teachers, lessons planning, technology integration in education.

مقدمة

منذ مطلع الألفية الثالثة والثورة التكنولوجية لا تزال تلقي بظلالها على معظم نواحي حياة الإنسان. فالناس يعملون ويتواصلون بينهم ويتعلمون، كما أنهم ينعمون بشتى أنواع الترفيه مستخدمين المستحدثات التكنولوجية. إلى جانب ذلك، فإن الثورة التكنولوجية تركت ولا تزال تترك بصماتها على ديموغرافية العالم في الجوانب الاجتماعية والثقافية والسياسية. وهذا التأثير يحدث حالة من التحدي في تزويد الناس - من أعراق متعددة، وطبقات وخلفيات اجتماعية متباينة- بأدوات وكفايات تمكنهم من النجاح في عالم متغير (Douglas-Kellner, 2019).

أما متعلمو القرن الواحد والعشرين فإنهم يوظفون التكنولوجيا في حياتهم اليومية. فهم يتواصلون عبر الوسائل الرقمية كالإنترنت، والهواتف المحمولة. إن هذه المستحدثات التكنولوجية لها تأثير بالغ عليهم إلى الحد الذي يدعونا إلى أن نطلق عليهم " الجيل الرقمي ". أما وهذه هي طبيعة متعلمي القرن الواحد والعشرين فإنها تشكل تحد أمام معاهد إعداد المعلمين قبل الخدمة لتأهيل هؤلاء المتعلمين لتوظيف المستحدثات التكنولوجية بشكل فاعل في التعليم والتعلم. وهذا ما يؤكد عليه المجلس الوطني لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE, 2008) في أن تعمل برامج إعداد معلمي اليوم على مساعدتهم في كيفية تخطيط وتنفيذ البرامج التعليمية لتوظيف التكنولوجيا في عمليتي التعليم والتعلم. غير أن الأبحاث تشير إلى أن معلمي ما قبل الخدمة لا يحظون بالإعداد الكافي لإكسابهم مهارات تخطيط وتنفيذ دروس توظف التكنولوجيا في التعليم (Office of Technology Assessment (OTA), 1995; Bielefeldt, 2001; Hare et al., 2002; Wang et al., 2004)، لذا أصبح الاهتمام بطبيعة بيئة التعلم التي تتيح فرص التعلم بالممارسة الفعلية أمراً ضرورياً تسعى إليه معاهد ومؤسسات إعداد معلمي ما قبل الخدمة، وخاصة ما يتعلق بتصميم الدروس التي توظف التكنولوجيا في التعليم.

وبناء على ما تقدم فإن الدراسة الحالية هدفت إلى تعرّف مدى فاعلية نموذج أشور لتصميم التعليم كدليل لبناء مهارات تخطيط دروس توظف التكنولوجيا في التعليم لدى معلمي ما قبل الخدمة.

مشكلة الدراسة

تشير الدراسات المتعلقة ببرامج إعداد معلمي ما قبل الخدمة إلى أن تلك البرامج غير كافية وأنها تفتقر إلى توجيه اهتمام معلمي ما قبل الخدمة نحو كيفية بناء خطط تعليمية توظف التكنولوجيا في التعليم من خلال تبني نماذج عملية لتخطيط دروسهم الصفية.

(أبو جابر، ١٩٩٥؛ OTA, 1995; Hargrave & Hsu, 2000; Hare et al., 2002; Butler, 2012)

بحيث تتضمن هذه النماذج العملية بيان بكيفية تحديد الأهداف التعليمية، واستراتيجيات ونشاطات تعلم توظف التكنولوجيا، وأساليب تقويمها بغية تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

وبناء على الممارسات العملية في تدريس مقرر الوسائل وتكنولوجيا التعليم بكلية التربية بجامعة الكويت تبيّن ما أشارت إليه تلك الدراسات آنفا، حيث لوحظ اهتمام معلمي ما قبل الخدمة بالمنتج التكنولوجي دون الاهتمام بالتخطيط المنهجي لتوظيف هذا المنتج التكنولوجي في التعليم. بمعنى أن معلمي ما قبل الخدمة تعوزهم نماذج عملية تكرّس الاهتمام بالتخطيط لإنتاج وتوظيف التكنولوجيا في التعليم.

وعطفاً على ما تقدم وفي ظل التحديات التي يواجهها معلمو ما قبل الخدمة، وبخاصة فيما يتعلق في بناء خطط دراسية توظف التكنولوجيا في التعليم، فقد تأكد ضرورة إكساب معلمي ما قبل الخدمة مهارات تخطيط دروس توظف التكنولوجيا في التعليم، ولتحقيق هذا الهدف فقد تم إعداد بيئة تعلم توظف نموذج أشور كتصميم عملي يسترشد به معلمو ما قبل الخدمة كأداة عملية لتخطيط دروسهم التعليمية لتوظيف التكنولوجيا في التعليم (Smaldino et al., 2012).

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة تعرّف مدى فاعلية نموذج أشور في إكساب معلمات ما قبل الخدمة مهارات التخطيط المنظم لنموذج أشور لتوظيف التكنولوجيا في التعليم. كما هدفت تعرّف مدى تأثير نموذج أشور على معلمات ما قبل الخدمة في ترتيب مهارات التخطيط المنظم لنموذج أشور. وسعت الدراسة إلى الوقوف على إنطباعات معلمات ما قبل الخدمة من حيث دور نموذج أشور كتصميم إجرائي للتعليم، كما وُجهت الدراسة إلى معرفة أثر المتغيرات المستقلة [التخصيص الدقيق (أدبي/ علمي)، ومقرر تدريس تخصص، ومقرر القياس والتقويم] على المتغير التابع (إنطباعات معلمات ما قبل الخدمة أفراد عينة هذه الدراسة في مدى فاعلية نموذج أشور في إكسابهن مهارات التخطيط المنظم لتوظيف التكنولوجيا في التعليم، وعن قدراتهن في إستخدام نموذج أشور كتصميم إجرائي للتعليم).

كما هدفت الدراسة إلى بناء واستخدام استبانة لقياس مهارات التخطيط المنظم لإعداد الدروس الصفية لتوظيف التكنولوجيا في التعليم لدى معلمات ما قبل الخدمة.

أسئلة الدراسة

في ضوء أهداف هذه الدراسة، يمكن تحديد مجموعة من الأسئلة التي سوف تقوم هذه الدراسة بالإجابة عنها، وقد صيغت على النحو التالي:

١. ما فاعلية نموذج أشور في إكساب معلمات ما قبل الخدمة أفراد عينة هذه الدراسة مهارات التخطيط المنظم لتوظيف التكنولوجيا في التعليم؟
٢. ما تأثير نموذج أشور على ترتيب مهارات التخطيط المنظم لنموذج أشور كما تراها معلمات ما قبل الخدمة أفراد عينة هذه الدراسة؟
٣. ما إنطباعات معلمات ما قبل الخدمة أفراد عينة هذه الدراسة عن قدراتهن في استخدام نموذج أشور كتصميم إجرائي للتعليم؟
٤. ما تأثير كل من المتغيرات المستقلة (التخصص الدقيق، ومقرر تدريس تخصص، ومقرر القياس والتقويم) على المتغير التابع (إنطباعات معلمات ما قبل الخدمة أفراد عينة هذه الدراسة في مدى فاعلية نموذج أشور في إكسابهن مهارات التخطيط المنظم لتوظيف التكنولوجيا في التعليم)؟
٥. ما تأثير كل من المتغيرات المستقلة (التخصص الدقيق، ومقرر تدريس تخصص، ومقرر القياس والتقويم) على المتغير التابع (انطباعات معلمات ما قبل الخدمة أفراد عينة هذه الدراسة عن قدراتهن في إستخدام نموذج أشور كتصميم إجرائي للتعليم)؟

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها في كونها:

١. تكشف عن مدى فاعلية نموذج أشور في إكساب معلمي ما قبل الخدمة مهارات التخطيط المنظم لتوظيف التكنولوجيا في التعليم.

٢. توجه معلمي ما قبل الخدمة إلى ضرورة الاهتمام بالتخطيط المنظم لتوظيف التكنولوجيا في التعليم في مقابل الاهتمام بالمنتج التكنولوجي، وذلك من خلال تبني برامج إعداد معلمي ما قبل الخدمة نماذج لتصميم التعليم لتوظيف التكنولوجيا في التعليم مثل نموذج أشور.

٣. تكشف عن مدى تأثير المتغيرات المستقلة [التخصص الدقيق (أدبي/ علمي)، ومقرر تدريس تخصص، ومقرر القياس والتقويم] على المتغير التابع (إنطباعات) معلمات ما قبل الخدمة سلباً أو إيجاباً في مدى فاعلية نموذج أشور في إكسابهن مهارات التخطيط المنظم لتوظيف التكنولوجيا في التعليم، وعن قدراتهن في إستخدام نموذج أشور كتصميم إجرائي للتعليم. مما يتيح المجال للقائمين على تطوير مقررات إعداد معلمي ما قبل الخدمة بإعادة النظر في تلك المقررات في ضوء نتائج هذه الدراسة.

٤. توجه القائمين على تدريس مقررات تكنولوجيا التعليم في كليات إعداد معلمي ما قبل الخدمة إلى أهمية تضمين نماذج لتصميم التعليم لتوظيف التكنولوجيا في التعليم في خططهم الدراسية.

٥. توجه القائمين على تطوير مقررات إعداد معلمي ما قبل الخدمة بإعادة النظر في تلك المقررات في ضوء نتائج هذه الدراسة.

٦. بناء واستخدام مقياس (استبانة) لقياس مدى فاعلية نموذج أشور في إكساب معلمات ما قبل الخدمة مهارات التخطيط المنظم لتوظيف التكنولوجيا في التعليم، وإستخدامه كتصميم إجرائي للتعليم.

مصطلحات الدراسة

١) نموذج أشور (ASSURE Model).

يعّرف (Heinich et al., 1996: 34) نموذج أشور بأنه "نموذج إجرائي لتخطيط وتنفيذ التعليم المدمج بالوسائل التعليمية ..." ويستهدف "ضمان فاعلية استخدام الوسائل التعليمية في التعليم".

وفي هذه الدراسة يعّرف نموذج أشور بأنه أحد نماذج تصميم التعليم، حيث يرجع كل حرف من حروف كلمة (ASSURE) الستة إلى خطوة إجرائية في عملية التخطيط المنظم لتوظيف التكنولوجيا في التعليم.

٢) التصميم التعليمي (Instructional Design)

يعرّف (الحيلة، ١٩٩٩: ٢٦) التصميم التعليمي بأنه: " علم يصف الإجراءات التي تتعلق باختيار المادة العلمية (الأدوات، والمواد، والبرامج، والمناهج) المراد تصميمها، وتحليلها، وتنظيمها، وتطويرها، وتقويمها. وذلك من أجل تصميم مناهج تعليمية تساعد على التعلم بطريقة أفضل، ويساعد المعلم على إتباع أفضل الطرق التعليمية في أقل وقت وجهد ممكنين".

وفي هذه الدراسة يعرّف التصميم التعليمي بأنه وصف للإجراءات العملية لتحديد الأهداف التعليمية المراد إكسابها للمتعلمين، واختيار المادة العلمية المراد تدريسها وتحليل عناصرها وتنظيمها، وتحديد استراتيجيات التدريس والتكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية وكيفيه إستعمالها وتحفيز المتعلمين وتحديد أساليب التقويم المناسبة، كل ذلك في ضوء الأهداف التعليمية المحددة.

٣) التخطيط المنظم (Systematic Planning)

يعرّفه (الحيلة، ١٩٩٩ :١٠١) بأنه " عبارة عن خطوات منظمة متداخلة، ومترابطة ومتشابكة، ومتفاعلة مع بعضها، تؤدي إلى تطوير مواد تعليمية، لتحقيق أهداف محددة، وموجهة إلى نوع معين من المتعلمين، في ضوء مفاهيم ومبادىء نظرية ".

وفي هذه الدراسة يعرّف التخطيط المنظم بأنه طريقة منهجية منظمة لتخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس العلمية، وتسير في خطوات عملية بينها علاقات منطقية.

حدود الدراسة

إقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية:

١. تعرّف مدى فاعلية نموذج أشور في إكساب معلمات ما قبل الخدمة اللاتي درسن نموذج أشور ضمن مقرر الوسائل وتكنولوجيا التعليم مهارات التخطيط المنظم لتوظيف التكنولوجيا في التعليم، وذلك في الفصلين الدراسيين الأول والصيفي من العام الجامعي (٢٠١٨/٢٠١٩) بكلية التربية بجامعة الكويت، ويعتبر مقرر الوسائل وتكنولوجيا التعليم من المتطلبات الإلزامية للتسجيل ببرنامج التربية العملية كمتطلب إجباري للتخرج.

٢. تعرّف انطباعات معلمات ما قبل الخدمة في مدى فاعلية نموذج أشور في اكسابهن مهارات التخطيط المنظم لتوظيف التكنولوجيا في التعليم، وعن قدراتهن في إستخدامه كتصميم إجرائي للتعليم.

٣. اقتصرت هذه الدراسة على الطالبات دون الطلاب نظراً لعدم وجود طلاب مسجلين في مقرر الوسائل وتكنولوجيا التعليم أثناء إجراء هذه الدراسة. ولأن أكثر من (٨٠٪) من مجموع طلبة كلية التربية هم من الطالبات.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يُعد التخطيط للدروس الشغل الشاغل للمعلمين. فلا يعقل أن يقف المعلم أمام طلبته ليوضح لهم حقيقة أو يكسبهم مهارة أو يغرس أو يعزز قيمة دون أن يعد خطة متقنة تقوده وطلبته نحو تحقيق النتائج التعليمية المنشودة. إذا.. المعلم الناجح هو المعلم الذي يكون على دراية بكيفية التخطيط (التحضير) لدرسه أو مجموعة دروسه، وتنفيذ هذه الخطة للوصول بطلبته إلى الأهداف المرجوّة، ذلك أن التعليم الفعّال يبدأ بالتخطيط الفعّال.

تعريف تصميم التعليم

يُعرف تصميم التعليم (Instructional Design) بتخطيط التعليم. وعلى تباين تعريفات تصميم التعليم إلا أنها تجمع على أنه عملية منظومية لتخطيط التعليم، والقائمة على مبادئ التعليم والتعلم، وهي تهدف إلى تحسين بيئة التعليم للوصول إلى تعلم فاعل (Wong & Raulerson, 1974; Briggs, 1977; 2001 ،زيتون; Gagne' et al., 2005; Reiser & Dempsey, 2007).

عناصر تصميم التعليم

يحدد (Morrison et al., 2004) أربعة مكونات أساسية لتصميم التعليم هي:

١. خصائص المتعلمين.
٢. الأهداف التعليمية.
٣. الاستراتيجيات التعليمية.
٤. إجراءات التقويم.

ويؤكدون على أن هذه الأربعة مكونات بينها علاقات تداخلية، وهي تشكل أساسًا للخطة الشاملة لتصميم التعليم، وهذا يتوافق مع ما سنبينه حين نعرض نموذج أشور، حيث تشكل هذه المكونات الأربعة جل خطوات نموذج أشور في تصميم التعليم.

أهمية تصميم التعليم

لقد أبرزت كثير من المراجع ذات الصلة أهمية تصميم التعليم للعاملين في مجالات التعليم والتعلم، حيث حدد (الحيلة، ١٩٩٩) خمسة جوانب توضح مدى أهمية تصميم التعليم كما يلي:

١. الاهتمام بالأهداف التعليمية عامة كانت أم خاصة، فتحديد الأهداف التعليمية هي خطوة ذات أهمية بالغة في تصميم التعليم.
٢. يصاحب تصميم التعليم عمليات إعادة نظر وتعديل وتطوير للبرامج التعليمية، هذا من شأنه التنبؤ بالمشكلات التطبيقية للبرامج التعليمية.
٣. عطفاً على ما جاء في (٢) فإن تصميم التعليم يوفر الوقت والجهد، وذلك باستبعاد الاجراءات والمواد التعليمية غير المناسبة.
٤. يتيح تصميم التعليم التواصل والعمل الجماعي بين المشاركين في عملية تصميم التعليم مما يوفر جوا من التعاون ينعكس إيجابا على جودة تصميم التعليم.
٥. يقلل تصميم التعليم من التوتر لدى بعض المعلمين، الناشئ من اتباعهم بعض الطرائق التقليدية في التعليم، فهو يدلهم على الاستراتيجيات التعليمية الفعّالة.

إلى جانب ذلك يؤكد (Morrison et al., 2004) على أن المشتغلين في العملية التعليمية يجنون الفوائد التالية من تصميم التعليم موزَّعة حسب أدوارهم :

١- فالإداريون يتطلعون إلى تعلّم مثمر يقابل الكلفة المادية والوقت المبذولين.
٢- ومصمم التعليم يريد دليلاً على مدى نجاح تصميم البرنامج التعليمي، وأفضل مؤشر على هذا النجاح هو حيازة المتعلمين لأهداف البرنامج التعليمي في وقت مناسب.
٣- أما المعلم فيريد معرفة إلى أي مدى اكتسب المتعلمون الكفايات التعليمية المرجوة، كما يريد أن ينمي علاقات إيجابية معهم.
٤- والمتعلمون يتطلعون إلى النجاح، وأن يكون التعلم تجربة مريحة ومرضية.

إن كل تلك الفوائد الأربع لتصميم التعليم لا تتأتي إلا بالتخطيط المحكم للتعليم.

نماذج تصميم التعليم

قسَّم (Gustafson & Branch, 2002) نماذج تصميم التعليم أطلقا عليها (نماذج تطوير التعليم Instructional Development Models)، إلى ثلاث فئات، وكان التقسيم قائماً على أساس الافتراضات التي وضعها أصحاب تلك النماذج :

الفئة الأولى: فئة تطوير التعليم من منظور صفيّ (Classroom Perspective)

وأهم ما يميّز هذه الفئة أنها تُعنى بالتخطيط والتطبيق اليومي للتدريس، وأن المصادر التعليمية المتاحة للتدريس محدودة وليست من إنتاج المعلم، وأنها تعتمد على جهود فردية يقوم بها المعلم وليست جماعية.

وعلى هذا الأساس اعتبرا نموذج أشور (Assure Model) يقدم نموذجاً عملياً لتصميم (تطوير) التعليم من منظور صفيٍّ.

أما الفئتان الأخريان فهما: فئة تصميم (تطوير) التعليم من منظور المنتج (Product Perspective)، وفئة تصميم التعليم من منظور النظام (System Perspective) فهما يعنيان بتصميم المنظومات التعليمية الأكثر تعقيدا، والتي تتطلب عناية جماعية فائقة في إعداد الأهداف والاستراتيجيات والمصادر التعليمية وأساليب التقويم. وهاتان الفئتان خارج نطاق هذه الدراسة.

النمذجة ونموذج أشور كأداة لتخطيط دروس توظف التكنولوجيا في التعليم.

النمذجة Modeling

لقد بذلت جهود كثيرة في مجال إكساب مهارات تخطيط وتنفيذ البرامج التعليمية لتوظيف التكنولوجيا في التعليم في برامج اعداد معلمي ما قبل الخدمة. وتعددت الاستراتيجيات لبلوغ هذا الهدف، حيث استعرض (kay, 2006) مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها في تدريس التكنولوجيا لمعلمي ما قبل الخدمة. ومن بين تلك الاستراتيجيات استراتيجية (النمذجة Modeling) التي تعني تقديم نماذج عملية توضح كيفية توظيف التكنولوجيا في التدريس. "ومن مزايا النمذجة إمكانية نقل الخبرات المكتسبة عن طريق هذه الاستراتيجية إلى واقع الممارسة التدريسية الفعلية مباشرة" (Kay, 2006 :389).

وعليه فإنه من الضروري أن تتبنى برامج إعداد معلمي ما قبل الخدمة نماذج تبين لهم كيفية توظيف التكنلوجيا في التعليم (Daniels, 2002; Hare et al., 2002) ، فعلى سبيل المثال فإن جامعة لويزيانا في الولايات المتحدة الامريكية تطبق تجربة "الفصول المنمذجة تكنولوجيا" (Technolog Classrooms Model) التي لقيت نجاحا في إتاحة الفرصة لمعلمي ما قبل الخدمة لممارسة تدريس التكنولوجيا باستخدام استراتيجية النمذجة (Matthew & Kimbell-Lopez, 2000).

وللأسباب التالية فقد تبنت هذه الدراسة استراتيجية النمذجة

١. تقدم استراتيجية النمذجة نموذجاً عملياً لمعلمي ما قبل الخدمة لكيفية تخطيط وتنفيذ برامج تعليمية توظف التكنولوجيا، الأمر الذي ييسر لهم ممارسة هذا الدور عندما يمارسون التدريس.
٢. أن كلاً من (ISTE) الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التربية و(NCATE) تدعمان توظيف استراتيجية النمذجة كاستراتيجية فعالة لتدريس التكنولوجيا لمعلمي ما قبل الخدمة (ISTE/ NCATE, 2003).
٣. أن الغالبية العظمى من معلمات ما قبل الخدمة أفراد عينة هذه الدراسة قد درسن مقررات (الحاسوب في التربية، ومبادئ تدريس، وتدريس تخصص ،والقياس والتقويم)، هذه المقررات تشكل أرضية مناسبة يمكن الإنطلاق منها وتوظيفها في استراتيجية النمذجة.

ولتحقيق استراتيجية النمذجة فقد تبنت هذه الدراسة نموذج أشور (ASSURE MODEL).

نموذج أشور (ASSURE MODEL)

لقد وضع كل من Heinich، وMolenda، وRussell نموذج أشور، واعتبروه نموذجاً إجرائياً للتخطيط المنظم (Systematic Planning) لتوظيف التكنولوجيا في التعليم (Heinich et al., 1982). ويرجع كل حرف من حروف كلمة (ASSURE) إلى خطوة إجرائية في عملية التخطيط المنظم لتوظيف التكنولوجيا في التعليم، فهي كالآتي:

(A) (Analyze Learners) تحليل خصائص المتعلمين:

في هذه الخطوة يتعرف المعلم الخصائص العامة للمتعلمين (كالعمر، والجنس، والمرحلة الدراسية... الخ) والخصائص الخاصة (الكفايات المدخلية: المعلومات، والمهارات، والقيم المتعلقة بموضوع الدرس قيد الإعداد وأنماط التعلم).

(S) (State Objectives): تحديد الأهداف التعليمية:

وتعني قيام المعلم بتحديد ما سيتعلمه المتعلمون في مجالات المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم، بعد الانتهاء من التعلم.

(S) (Select Strategies, Media and Materials): انتقاء استراتيجيات التدريس والوسائل والمواد التعليمية:

في هذه الخطوة ينتقي المعلم استراتيجيات التدريس في ضوء معرفته بخصائص المتعلمين والأهداف التعليمية، وبناءا عليها ينتقي من بين الوسائل والتكنولوجيا الجاهزة، أو يطورها، أو ينتج الجديد منها.

(U) (Utilize Media and Materials) استعمال الوسائل والمواد التعليمية:

وهنا يخطط المعلم لكيفية استعمال الوسائل والمواد التعليمية في درسه مسترشداً بمجموعة من الإرشادات العملية.

(R) (Require Learners' Participation) طلب مشاركة المتعلمين:

ويكون ذلك بأن يهيئ المعلم البيئة التعليمية بطريقة تشجع المتعلمين على المشاركة النشطة (النشاطات الفردية/ المجموعات الصغيرة/ الفصل بأكمله) وفي كل الحالات السابقة يلعب "التعزيز" دوراً فاعلاً في جعل المتعلم مشاركاً نشطاً.

(E) (Evaluation and Revise) التقويم والتنقيح:

في هذه الخطوة الأخيرة لنموذج أشور أمران:

الأول: التقويم وهو يبحث في مدى تحصيل المتعلمين، ويبحث أيضاً في مدى فاعلية استراتيجيات التدريس والوسائل والتكنولوجيا في مساعدة المعلم في تحقيق الأهداف التعليمية المقصودة.

أما الثاني: فيتعلق بمراجعة (تنقيح) الخطة التدريسية فيما لو ظهر للمعلم تبايناً بين ما كان ينوي فعله وبين ما حصل عليه بالفعل بعد الفراغ من التدريس.

ومما دعا هذه الدراسة للأخذ بنموذج أشور ما يلي:

١. يعتبر نموذج أشور دليلاً عملياً في يد المعلم لتخطيط وتنفيذ التعليم المدمج بالتكنولوجيا (Smaldino et al., 2012)، وهذا يتفق ومزيّة استراتيجية النمذجة القابلة للتطبيق كما بيناها آنفا.

٢. يؤكد نموذج أشور على الاستخدام الفعال للوسائل التعليمية ضمن أحداث الدرس، وأن الوسائل التعليمية جزء من نظام تعليمي متكامل(Smaldino et al., 2012).

٣. يؤكد Gagne' على أن الإعداد الجيد للدرس يبدأ بأول حدث وهو استثارة اهتمام المتعلمين بموضوع الدرس، ثم عرض المادة العلمية الجديدة، ثم التطبيق ثم التقويم والمتابعة، الأمر الذي يتضمنه نموذج أشور (Callison, 2002).

٤. يقوم نموذج أشور على فرضية صلاحيته للتطبيقات العملية اليومية للتعليم المدمج بالتكنولوجيا، وأنه لا يصلح لتصميم المنظومات التعليمية الواسعة (Heinich et al., 1996). وعلى هذا فإن نموذج أشور يقدم نموذجاً عملياً لتطوير التعليم من منظور صفيّ (Classroom Perspective)

. (Gustafson & Branch, 2002; Mawardi et al., 2014)

٥. يعد نموذج أشور الأوسع انتشاراً وحضوراً في المراجع الجامعية المقررة في مجال تطوير التعليم (Gustafson & Branch, 2002).

الدراسات السابقة

قبل استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع هذه الدراسة، فإن الباحث يرى ضرورة التنويه إلى قلة الدراسات والبحوث والمصادر المنشورة المتصلة بنموذج أشور وعلاقته ببرامج إعداد معلمي ما قبل الخدمة.

وللتدليل على قلتها ما أكدت عليه د. شارون سملدينو (Dr. Sharon Smaldino) وهي من أبرز المشاركين في مجال تكنولوجيا التعليم، ومؤلفة مشاركة في الكتاب المرجع (Instructional technology and media for learning, 2012). أكدت على ندرة الدراسات والبحوث التي تناولت نموذج أشور وعلاقته بتدريس التكنولوجيا (Kim & Downey, 2016). أما في البيئة التربوية الكويتية فيمكن أن نعتبر الدراسة الحالية هي الدراسة الثانية في هذا المجال بعد دراسة (الفريح، ٢٠١٦).

سعت بعض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع إعداد معلمي ما قبل الخدمة إلى تعرف مدى تأثير نماذج تصميم التعليم (ومنها نموذج أشور) في إكسابهم مهارات عملية لتوظيف التكنولوجيا في التعليم.

وفيما يلي عرضاً لهذه الدراسات:

قام كل من (Russell & Sorge, 1994) بدراسة لتدريب مدرسي المرحلة المتوسطة بولاية إنديانا الأمريكية، في سلسلة من الورش العملية. وكان من أهدافها وضع رؤية طويلة المدى لاستخدام التكنولوجيا في مدارس المرحلة المتوسطة، وتعريف المدرسين بكيفية استخدام التكنولوجيا لخلق بيئة تعليمية فعّالة. ولتنفيذ تلك الرؤية عقدت (6) ورش عملية أثناء العام الدراسي (1994/1993) وشارك في كل ورشة (12) مدرساً، حيث استخدم نموذج أشور لتوظيف التكنولوجيا في التعليم. وقد جمعت بيانات الدراسة بواسطة التقارير الشخصية، وجدول الملاحظة، واستبانة الاتجاهات، والمقابلات الشخصية. وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة أن نموذج أشور زوّد المشاركين "بإطار عمل فعّال" لتوظيف التكنولوجيا في التعليم، كما أنه عكس اتجاهات وانطباعات إيجابية لدى المشاركين نحو التكنولوجيا، وحسّن جودة التدريس.

وأجرى (Baran, 2010) دراسة في جامعة دوكوز أيلول (Dokuze Eylul) في مدينة إزمير التركية، وشملت العينة (40) معلماً ما قبل الخدمة في مجال تدريس الحاسوب، واستخدم فيها نموذج أشور كخارطة طريق لتوظيف التكنولوجيا في التعليم، وقد جمعت بيانات الدراسة عن طريق المقابلات الشخصية، وهدفت الدراسة تعرّف آراء عينة الدراسة في مدى تأثير نموذج أشور في تسهيل توظيف التكنولوجيا في التعليم، وأظهرت النتائج أن نموذج أشور ساعدهم في توظيف التكنولوجيا في التعليم بخطواته المنتظمة، كما أوجد بيئة تعليمية محفزة.

وفي دراسة أجراها (Fraser et al., 2011) في ولاية فرجينيا الأمريكية، وبلغ عدد المشاركين (16) طالباً معلماً في رياضيات المرحلة الثانوية في برنامج غني بالتكنولوجيا. وجمعت بيانات الدراسة من خلال أدوات الملاحظة، والمقابلات الشخصية، وإنتاجات المشاركين. حيث هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية تصميم التعليم لتخطيط دروس توظف التكنولوجيا في التعليم لدى المشاركين، وقد دلت الدراسة على أن معلمي ما قبل الخدمة اكتسبوا خبرات تكنولوجية يسرت لهم تخطيط دروسهم ومنحتهم امكانية تعديلها وإعادة استخدامها، كما هيأت لهم بيئة تعليمية أفضل.

وأجرى كل من (Jung & Lee, 2013) دراسة لتطوير وتطبيق نموذج محاكاة لتدريب معلمي ما قبل المدرسة قائم على نظرية نموذج أشور بخطواته الست. وقد استغرقت الدراسة

فصلين دراسيين من عام (2012/2011) لطلبة السنتين الثالثة والرابعة في برنامج الأربع سنوات جامعية في إعداد المعلمين في كوريا الجنوبية. اعتمد الباحثان لجمع بيانات الدراسة على مراجعة الأدبيات ذات الصلة، ومتابعة نشاطات المشاركين عن طريق تسجيل تدريس المحاكاة، وملاحظة التدريس المصغر، والاختبارات القبلية والبعدية.

وكشفت الدراسة عن أن معلمي ما قبل الخدمة قد حصلوا على نمو ذي دلالة إحصائية في مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم دروسهم باستخدام نموذج أشور، الأمر الذي انعكس إيجابيا على انطباعاتهم تجاه هذا النموذج، كما أنه يمكن الاعتماد عليه في التدريب.

وقام كل من (Lee & Lee, 2014) بدراسة في إحدى جامعات كوريا الجنوبية، حيث شارك فيها (136) طالباً معلماً من الجنسين وبتخصصات مختلفة. هدفت الدراسة إلى معرفة كيفية تنمية وعي معلمي ما قبل الخدمة في دمج التكنولوجيا في التعليم من خلال ممارسات عملية توظف نموذج أشور في تخطيط الدروس، وتعددت أدوات جمع البيانات بين مقياس الكفاءة الذاتية، واستبانة اتجاهات، ومقياس جودة خطط الدروس، واختبار نظري. ودلت النتائج إلى أن ممارسات تخطيط الدروس التي قام بها المشاركون وباستخدام نموذج أشور لدمج التكنولوجيا (الحاسوب) في التعليم كانت ناجحة ودالة إحصائيا وزادت من وعيهم في هذا المجال.

وفي دراسة أجراها كل من (Kim & Downey, 2016) وشارك فيها (39) طالباً معلماً في جامعة (Valdosta State University) بولاية جورجيا الأمريكية، وامتدت عامين دراسيين وتبنت التصميم المختلط، وتقصدت كيفية استخدام هؤلاء الطلبة المعلمين لنموذج أشور في دمج التكنولوجيا في التعليم، والوقوف على انطباعاتهم تجاه تعلم مهارات التدريس بتوظيف التكنولوجيا، وللإجابة عن أسئلة الدراسة اعتمد الباحثان على تحليل محتويات الوثائق والاتصالات الشخصية والاتصالات الجماعية. وتوصلت الدراسة إلى أن نموذج أشور كأداة لتصميم التعليم كان له أثر ايجابي على انطباعات المشاركين، كما أكسبهم مهارات عملية في تخطيط دروسهم لتوظيف التكنولوجيا في التعليم.

وأجرت (الفريح، ٢٠١٦) دراسة لتقصي مدى فاعلية تصميم التعليم باستخدام نموذج أشور لدمج أدوات الويب 2.0 في إعداد معلمي ما قبل الخدمة. حيث شارك في الدراسة (66) طالبة معلمة بمقرر الوسائل وتكنولوجيا التعليم بكلية التربية بجامعة الكويت، واستخدمت منهجية دراسة الحالة للإجابة عن أسئلة الدراسة، واعتمدت على أداتين لجمع بيانات الدارسة هما: مقياس تقدير ذاتي قبلي وبعدي، واستبانة لرصد تصورات المشاركات. وقد امتدت الدراسة فصلين دراسيين متتاليين في العام الدراسي (2014/2013). وكشفت الدراسة _من بين أمور أخرى_ عن أن نموذج أشور أوجد حالة من الرضا لدى الطالبات المعلمات في قدراتهن على استخدامه كنموذج فعّال لتخطيط دروسهن العلمية لدمج التكنولوجيا في التعليم.

التعقيب على الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة، يمكن تحديد بعض السمات التي تميزها:

١. ندرة الدراسات المحلية التي تتناول نموذج أشور وأثره في توظيف التكنولوجيا في التعليم.
٢. تباين عدد أفراد عينات الدراسات السابقة، والمدد التي استغرقتها، وتنوع أدوات جمع البيانات للإجابة عن أسئلتها.

ومن الملاحظ أن الدراسات السابقة: (Russell & Sorge, 1994) و (Jung & Lee, 2013) و (Lee & Lee, 2014) و (Kim & Downey, 2016) و (الفريح، ٢٠١٦) تتفق مع الدراسة الحالية في أنها استخدمت مقاييس اتجاهات للوقوف على آراء وانطباعات المشاركين.

٣. توافق نتائج الدراسة الحالية مع مجمل نتائج الدراسات السابقة في تأثير نموذج أشور في إكساب معلمي ما قبل الخدمة مهارات إعداد وتخطيط دروس توظف التكنولوجيا في التعليم، وعكس انطباعات ايجابية لديهم نحو تدريس التكنولوجيا، إلا أنها _أي الدراسات السابقة_ لم تتطرق إلى تأثير المتغيرات المستقلة مثل (التخصص/ بعض المقررات الدراسية) على المتغير التابع (الانطباعات).

٤. اهتمام الدراسات السابقة بإبراز دور المعرفة بالبيداغوجيا (Pedagogical Knowledge) التي تتيح للمعلم معرفة كيفية مزاولة التدريس بالتكنولوجيا وليس فقط استخدام التكنولوجيا في التدريس كوسيلة تعليمية أو أداة لإنتاج مواد تعليمية. وهذا ينسجم مع التوجهات التربوية المعاصرة بالاهتمام في البحث عن الأساليب العلمية الأكثر فعالية التي تتبنى أشكالاً من تصميم التعليم لتوظيف التكنولوجيا في التعليم.

وعليه فقد عملت الدراسة الحالية على إبراز دور المعرفة بالبيداغوجيا من خلال استخدام نموذج أشور كتصميم عملي يوضح لمعلمي ما قبل الخدمة كيفية توظيف التكنولوجيا في التعليم.

منهجية وإجراءات الدراسة

منهجية الدراسة

إتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي (Descriptive Approach) للإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك لمناسبته لأهدافها." فالبحث الوصفي يمثل تشخيصاً علمياً للمشكلات أو الظواهر بقدر ما يتوفر من أدوات موضوعية. ثم يعبِّر عن هذا التشخيص برموز لغوية ورياضية مضبوطة وفق تنظيم محكم." (الكندري و الكندري، ٢٠١٨ :٧٧). وفي إطار المنهج الوصفي الذي تبنته هذه الدراسة فقد تم تحديد مشكلة الدراسة مروراً بجميع إجراءات المنهج الوصفي، ووصولاً إلى النتائج ثم التوصيات.

اجراءات الدراسة

مجتمع وعينة الدراسة

يتكون مجتمع هذه الدراسة من جميع معلمي ما قبل الخدمة المسجلين بكلية التربية بجامعة الكويت ليكتسبوا المعارف النظرية والخبرات العملية التي تؤهلهم لمزاولة مهنة التدريس، والملتحقين ببرنامج المتوسط والثانوي، والذين تلزمهم دراسة مقرر الوسائل وتكنولوجيا التعليم، وذلك ضمن مقررات الإعداد المهني الإلزامية التي يجب إجتيازها قبل التسجيل في برنامج التربية العملية.

وتتكون العينة القصدية لهذه الدراسة من جميع الطالبات المعلمات اللاتي درسن نموذج أشور ضمن مقرر الوسائل وتكنولوجيا التعليم المخصص لبرنامج المتوسط والثانوي لم يكن بينهن طلاب اثناء إجراء هذه الدراسة نظرا لعدم وجود طلاب مسجلين في مقرر الوسائل وتكنولوجيا التعليم أثناء إجراء هذه الدراسة، وذلك في الفصلين الدراسيين الأول والصيفي من العام الجامعي 2018/ 2019، وعددهن (89) طالبة معلمة.

وقد شملت العينة التخصصات الأدبية والعلمية، كما تضمنت طالبات معلمات ما قبل الخدمة انتمين للسنوات الدراسية الثانية، والثالثة، والرابعة. وتباين التحاقهن من عدمه في مقررات الحاسوب في التربية، ومبادئ تدريس، وتدريس تخصص، والقياس والتقويم.

ويوضح الجدولان (1، 2) مفردات خصائص عينة الدراسة، والخلفية العلمية لعينة الدراسة.

جدول (١)
خصائص عينة الدراسة (ن=٨٩)

الخاصية	أقسام الخاصية	التكرار (٪)
الفصل الدراسي	الفصل الأول	63 (70.8%)
	الفصل الصيفي	26 (29.2%)
التخصص الدقيق	أدبي	55 (61.8%)
	علمي	34 (38.2%)
السنة الدراسية	الثانية	1 (1.1%)
	الثالثة	11 (12.4%)
	الرابعة	77 (86.5%)

جدول(٢)
الخلفية العلمية لطالبات معلمات ما قبل الخدمة حسب المقررات ذات الصلة (ن=٨٩)

المقررات الدراسية	تمت دراستها (التكرار٪)	لم تتم دراستها (التكرار٪)
الحاسوب في التربية	89 (100%)	0 (0.0%)
مبادئ تدريس	84 (94.4%)	5 (5.6%)
تدريس تخصص	62 (69.7%)	27 (30.3%)
القياس والتقويم	73 (82.0%)	16 (18.0%)

أداة الدراسة

تم بناء استبانة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتضمنت الاستبانة (6) أسئلة لتعرّف خلفية معلمات ما قبل الخدمة، كما تضمنت (46) بندا قسمت إلى (7) محاور: حيث المحور الأول: تناول تحليل خصائص المتعلمين، والمحور الثاني: صياغة الأهداف التعليمية، والمحور الثالث: انتقاء استراتيجيات التدريس والتكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية، أما المحور الرابع: فتناول استعمال التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية، والمحور الخامس: طلب مشاركة المتعلمين، والمحور السادس: التقويم والتنقيح.

والملاحظ أن تلك المحاور الستة تمثل خطوات نموذج أشور الستة. أما المحور السابع: فيتعلق بتعرّف انطباعات معلمات ما قبل الخدمة عن قدراتهن في إستخدام نموذج أشور كتصميم إجرائي للتعليم.

واستخدم في الاستبانة مقياس ليكرت الخماسي سواء كن (موافقات بشدة/ موافقات/ محايدات/ رافضات/ رافضات بشدة) حيث أعطيت الأوزان (1/2/3/4/5) على التوالي. ولتفسير قيم المتوسطات الحسابية الناتجة عن التحليل الإحصائي لإستجابات المعلمات ما قبل الخدمة على الإستبانة فقد إستخدم سلم فئوي مكون من خمس فئات وهي كاللآتي:

١. (١- ٨٠) للدلالة على درجة رفض عالية.
٢. (١.٨١ - ٢.٦٠) للدلالة على درجة رفض عادية.
٣. (٢.٦١ - ٣.٤٠) للدلالة على درجة موقف محايد.
٤. (٣.٤١- ٤.٢٠) للدلالة على درجة موافقة عادية.
٥. (٤.٢١ - ٥.٠٠) للدلالة على درجة موافقة عالية.

صدق وثبات الأداة

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، حيث تم إجراء بعض التعديلات على بعض العبارات وفقا لمقترحاتهم لتتناسب مع أغراض الدراسة.

وللتأكد من ثبات الأداة حسب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لكل المحاور السبعة

والإتساق الكلي للتطبيقين القبلي والبعدي، ويبين الجدول (3) معاملات الثبات السبعة والاتساق الكلي.

جدول (٣)

معاملات الثبات للعوامل (للمحاور) السبعة والاتساق الكلي للاستبانة القبلية والبعدية

م	العـــــوامل (المحاور)	كرونباخ ألفا للتطبيق القبلي	كرونباخ ألفا للتطبيق البعدي
١	تحليل خصائص المتعلمين	0.746	0.699
٢	صياغة الأهداف التعليمية	0.746	0.849
٣	انتقاء استراتيجيات التدريس والتكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية	0.735	0.764
٤	استعمال التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية	0.705	0.820
٥	طلب مشاركة المتعلمين	0.802	0.873
٦	التقويم والتنقيح	0.835	0.845
٧	التصميم التعليمي	0.983	0.921
	معامل الاتساق الكلي	0.945	0.940

يتبين من الجدول (3) أن جميع معاملات الثبات للعوامل (المحاور) السبعة ومعاملي الاتساق الكلي (0.945)، (0.940) عالية، مما يدل على أن الاستبانة تتصف بدرجة ثبات مقبولة وبدرجة اتساق داخلي عال مناسبة لأغراض هذه الدراسة (أبو علام، ٢٠٠٥).

إعداد بيئة التعلم

يمكن تقسيم وايجاز نشاطات الباحث (أستاذ المقرر) والمعلمات ما قبل الخدمة المشاركات في هذه الدراسة إلى ثلاث مراحل هي:

أولاً: المرحلة الأولى: نشاطات ما قبل التدريس

١. تم إعداد مذكرة توضح خطوات نموذج أشور، وذلك بالاستعانة بالمرجع (Smaldino et al., 2012) واستخدامها لشرح النموذج.

٢. تم إعداد نموذج (إعداد فكرة الدرس)[(١)] لتستخدمه معلمات ما قبل الخدمة في تحديد موضوعات الدروس واهدافها التعليمية التي ستعدها وفق نموذج أشور.

٣. وزّعت معلمات ما قبل الخدمة إلى مجموعات حسب تخصصاتهن بصورة اختيارية، ثم أعطيت كل مجموعة نموذج (إعداد فكرة الدرس)، وتم شرح النموذج.

٤. طُلب من كل مجموعة ان تعد فكرة لدرس واهدافه قوامه حصة واحدة في مجال التخصص، وذلك باستخدام نموذج (إعداد فكرة الدرس)، على ان تسلم المجموعات النموذج بعد مرور اسبوعين.

٥. تم إعداد جدولاً لعروض المجموعات موزعة على(6) محاضرات.

ثانياً: المرحلة الثانية: نشاطات مرحلة التدريس

١. قبل البدء بتدريس نموذج أشور تم توزيع استبانة هذه الدراسة على معلمات ما قبل الخدمة (الاستبانة القبلية) [(٢)] وتم بيان بنودها، واستجبن لها، ثم جُمعت.

٢. تم شرح نموذج أشور لمعلمات ما قبل الخدمة، مع عرض لكيفية توظيفه لإعداد خطة درس باستخدام نموذج (قالب) درس معد مسبقا، كما تم بيان كيفية توظيف

(١) نموذج إعداد فكرة الدرس (انظر الملحق ١)

(٢) الاستبانة القبلية والبعدية (انظر الملحق ٢)

التكنولوجيا في التعليم من خلال هذا النموذج. ويأتي تدريس نموذج أشور ضمن موضوعات المقرر الدراسي، وقد استغرق تدريس النموذج (6) محاضرات. كما وُظفت (6) محاضرات لإنتاج (3) وسائل تكنولوجية هي: الخريطة الذهنية الإلكترونية (بإستخدام موقع Mind42.com ، والالعاب التعليمية (بإستخدام تطبيق Power Point) والواقع المعزز (بإستخدام تطبيق HP Reveal بواسطة الموبايل) بحيث توظفها معلمات ما قبل الخدمة ضمن نموذج أشور.

٣.تم جمع نموذج (إعداد فكرة الدرس) من المجموعات بعد مرور اسبوعين حيث تم الاطلاع عليه تمهيدا لمرحلة ما بعد التدريس.

ثالثاً: المرحلة الثالثة: نشاطات مرحلة ما بعد التدريس

لقد تم تقويم أداء معلمات ما قبل الخدمة كما يلي:

١. قدمت المجموعات عروضها، بحيث قدمت كل مجموعة خطة درسها التي أعدتها حسب نموذج أشور والوسائل التكنولوجية الثلاث المرتبطة بموضوع الدرس. وأثناء العروض تم متابعتها وتقويم خطط الدروس وفق (نموذج تقويم خطة درس حسب نموذج أشور)[٣]. ونماذج تقويم (3) وسائل تكنولوجية[٤]، كما تمت مناقشة العروض.

٢. بعد الانتهاء من عروض كل المجموعات وُزعت استبانة هذه الدراسة على معلمات ما قبل الخدمة (الاستبانة البعدية)[٥]، واستجبن لها، ثم جُمعت.

عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما فاعلية نموذج أشور في إكساب معلمات ما قبل الخدمة أفراد عينة هذه الدراسة مهارات التخطيط المنظم لتوظيف التكنولوجيا في التعليم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم (ت) الجزئية والإجمالية لمهارات التخطيط المنظم لنموذج أشور للتقديرين القبلي والبعدي، والجدول (4) يبين نتائج التحليل الإحصائي.

جدول(٤)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة القبلية والبعدية لمهارات التخطيط المنظم الستة لنموذج أشور

م	مهارات التخطيط المنظم	التقدير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	تحليل خصائص المتعلمين	قبلي	89	3.96	0.80	5.83	*0.000
		بعدي	89	4.53	0.53		
٢	صياغة الأهداف التعليمية	قبلي	89	4.09	0.78	4.28	*0.000
		بعدي	89	4.51	0.61		
٣	انتقاء استراتيجيات التدريس والتكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية	قبلي	89	4.15	0.52	3.67	*0.000
		بعدي	89	4.38	0.39		
٤	استعمال التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية	قبلي	89	4.15	0.52	4.88	*0.000
		بعدي	89	4.45	0.43		

(٣) نموذج تقويم خطة درس حسب نموذج أشور (انظر الملحق ٣)

(٤) عدد (٣) نماذج لتقويم وسائل تكنولوجية (أنظر الملحق ٤)

(٥) الاستبانة البعدية هي نفس الاستبانة القبلية.

٥	طلب مشاركة المتعلمين	قبلي	89	4.30	0.60	2.01	*0.047
		بعدي	89	4.45	0.51		
٦	التقويم والتنقيح	قبلي	89	3.63	0.77	7.57	*0.000
		بعدي	89	4.34	0.51		
	المتوسط الاجمالي	قبلي	89	4.05	0.49	6.73	*0.00
		بعدي	89	4.44	0.36		

❖ دالة عند مستوى < 0.05

يلاحظ من الجدول (4) أن جميع القيم التائية لجميع الفروقات في المتوسطات الحسابية بين التقديرين القبلي والبعدي لمهارات التخطيط المنظم لنموذج أشور حسب المحاور الستة دالة احصائياً عند مستوى (∝ < 0.05). وهذا يدل دلالة واضحة على مدى فاعلية نموذج أشور في اكساب معلمات ما قبل الخدمة أفراد عينة هذه الدراسة مهارات التخطيط المنظم الستة لتوظيف التكنولوجيا في التعليم.

كما يظهر من قيمة متوسط الاستجابات البعدية الإجمالي للمهارات الستة (4.44 وبانحراف معياري 0.36) أن هناك نمواً مهارياً للمعلمات ما قبل الخدمة بدلالة إحصائية عند المستوى (∝ < 0.05). ويبرز هذا النمو المهاري - بدلالة الفروق بين المتوسطات - على التوالي في : التقويم والتنقيح (٤.٣٤-٣.٦٣=٠.٧١)، وتحليل خصائص المتعلمين(4.53-3.96=0.57)، وصياغة الأهداف التعليمية (0.42=4.09-4.51). ويمكن تفسير هذا النمو المهاري الثلاثي إلى أن (94%) منهن قد درسن مقرر (مبادئ تدريس) كما يوضحه (أنظر جدول ٢ ص ١٦ - مجتمع وعينة الدراسة)، والذي ربما له دور- من بين عوامل أخرى- في إكسابهن بعض تلك المهارات.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة في مدى فاعلية نموذج أشور في إكساب معلمات ما قبل الخدمة مهارات التخطيط المنظم الستة لتوظيف التكنولوجيا في التعليم مع دراسة (Baran, 2010) التي استخدم فيها نموذج أشور كخارطة طريق لتوظيف التكنولوجيا في التعليم، حيث أسفرت الدراسة عن أن نموذج أشور قد جعل معلمي ما قبل الخدمة يتقدمون في توظيف التكنولوجيا في التعليم بصورة منظومية خطوة بخطوة. كما أوجد بيئة تعليمية ساعدتهم على المشاركة وحفزتهم لتوظيف التكنولوجيا في التعليم كمتطلب في إعدادهم المهني. ويتفق مع هذه النتيجة كذلك مع ما توصل إليه كل من (Lee & Lee, 2014) في إحدى جامعات كوريا الجنوبية في إطار كيفية توظيف التكنولوجيا في التعليم، حيث دلت النتائج إلى أنه من خلال نشاطات تصميم الدروس باستخدام نموذج أشور استطاع معلمو ما قبل الخدمة لعب دور نشط في تصميم التعليم لتوظيف التكنولوجيا في التعليم.

ويتفق مع هذه النتيجة كذلك مع ما توصل إليه كل من (Fraser et al., 2011) في دراسة بالولايات المتحدة الأمريكية على (16) طالباً معلماً، وذلك للوقوف على كيفية قيام هؤلاء الطلبة في تخطيط دروسهم لتوظيف التكنولوجيا في التعليم، حيث توصلت الدراسة إلى أن الطلبة المعلمين مارسوا نشاطاتهم في بيئة غنية بالتكنولوجيا ساعدتهم في تخطيط دروسهم ومنحتهم مرونة في تعديلها وإعادة استخدامها.

ويتفق مع نتيجة هذه الدراسة كذلك ما كشفت عنه دراسة كل من (Russell & Sorge, 1994) لتعريف مدرسي المراحل الدراسية (12-5) بكيفية استخدام نموذج أشور لتوظيف التكنولوجيا في التعليم، حيث زوّد المشاركين "بإطار عملي" يتضمن مهارات تخطيط الدروس وتنفيذها لتوظيف التكنولوجيا في التعليم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما تأثير نموذج أشور على ترتيب مهارات التخطيط المنظم لنموذج أشور كما تراها معلمات ما قبل الخدمة أفراد عينة هذه الدراسة؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية لمهارات التخطيط المنظم الست لنموذج أشور للتقديرين القبلي والبعدي، ثم رتبت تنازلياً، والجدول (5) يبين نتائج التحليل الإحصائي.

جدول (٥)

نتائج ترتيب مهارات التخطيط المنظم الست لنموذج أشور للتقديرين القبلي مقارنة بالبعدي

م	مهارات التخطيط المنظم	متوسط التقدير القبلي للمهارة	الترتيب القبلي للمهارة	متوسط التقدير البعدي للمهارة	الترتيب البعدي للمهارة
١	تحليل خصائص المتعلمين	3.96	5	4.53	1
٢	صياغة الأهداف التعليمية	4.09	4	4.51	2
٣	انتقاء استراتيجيات التدريس والتكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية	4.15	2	4.38	5
٤	استعمال التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية	4.15	2	4.45	3
٥	طلب مشاركة المتعلمين	4.30	1	4.45	3
٦	التقويم والتنقيح	3.63	6	4.34	6

يلاحظ من الجدول (5) أن معلمات ما قبل الخدمة أعدن النظر في ترتيب مهارات التخطيط المنظم الست لنموذج أشور، حيث ان مهارة (تحليل خصائص المتعلمين) كانت تحتل المرتبة الخامسة في التقدير القبلي (3.96)، ولكن بعد دراستهن لنموذج أشور احتلت المرتبة الأولى (4.53)، وهذا يتفق مع الترتيب المنطقي والوظيفي لهذه المهارة كما حددها واضعو نموذج أشور. وبالمبرر نفسه جاءت مهارة (صياغة الأهداف التعليمية) في المرتبة الثانية (4.51)، وكانت من قبل في المرتبة الرابعة (40.9)، أما المهارتان (طلب مشاركة المتعلمين) و(استعمال التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية) فقد كانتا في ترتيب متقدم (1، 2) على التوالي، مما يعطي انطباعاً عن مدى اهتمام معلمات ما قبل الخدمة بالإجراءات التنفيذية في مقابل الاهتمام بالإجراءات التحضيرية الضرورية لها: (تحليل خصائص المتعلمين) و(صياغة الأهداف التعليمية)، ولعل هذا يشير إلى أثر الخلفية العلمية لهن في زيادة الاهتمام بالجوانب التنفيذية على حساب الجوانب التحليلية (أنظر جدول ٢ ص ١٦ - مجتمع وعينة الدراسة)؛ ولكن بعد دراستهن لنموذج أشور أعادت معلمات ما قبل الخدمة ترتيب مهارتي (إستعمال التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية) و(طلب مشاركة المتعلمين) لتحتلان المرتبة الثالثة (4.45) والثالثة مكرر (4.45) لتكونان أقرب إلى حد ما من الترتيب المعتمد. أما مهارة (إنتقاء استراتيجيات التدريس والتكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية) فقد شذت لتحتل المرتبة الخامسة (4.38)، وكانت من قبل في المرتبة الثانية (4.15)، وأخيرا إحتلت مهارة (التقويم والتنقيح) المرتبة الأخيرة في التقديرين القبلي(٣.٦٣)، والبعدي (4.34) في ترتيب المهارات الست. وهذا يتفق مع الترتيب المنطقي والوظيفي لهذه المهارة كما حددها واضعو نموذج أشور في أن آخر مهارة في هذا النموذج لتقويم التعليم هي (التقويم والتنقيح) وذلك لتطوير جودة التعليم (Smaldino et al., 2012).

من هذا الاستعراض يلاحظ وبشكل عام أن نموذج أشور كان له تأثير إيجابي على آراء معلمات ما قبل الخدمة في إعادة ترتيب مهارات التخطيط المنظم الست لنموذج أشور ليتوافق بعضها مع الترتيب المعتمد لمهارات نموذج أشور.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما انطباعات معلمات ما قبل الخدمة أفراد عينة هذه الدراسة عن قدراتهن في استخدام نموذج أشور كتصميم إجرائي للتعليم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبنود التسعة المتعلقة بمهارات تصميم التعليم في التقدير البعدي. والجدول (6) يبين نتائج التحليل الإحصائي.

جدول (٦)

نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لانطباعات معلمات ما قبل الخدمة عن قدراتهن في تصميم التعليم بإستخدام التقدير البعدي

ت	مهـــارات تصـميم التعليـم	التقـديـــر البعـــــدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
38	أستخدم نموذج أشور (ASSURE) في تحليل خصائص وحاجات المتعلمين	4.51	0.59
39	استعين بنموذج أشور في التعرف على الأهداف التعليمية الموجودة أو صياغتها لتحقيق المعايير المطلوبة.	4.53	0.62
40	أستدل بنموذج أشور في اختيار المناسب من استراتيجيات التدريس والتكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية.	4.37	0.68
41	أسترشد بنموذج أشور في استعمال التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية التي أنوي استخدامها كمعلم.	4.38	0.68
42	أسترشد بنموذج أشور في استعمال التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية التي أنوي استخدامها مع المتعلمين.	4.42	0,69
43	أطبق نموذج أشور لتهيئة بيئة تعليمية محفزة لمشاركة المتعلمين.	4.51	0.59
44	أستخدم نموذج أشور في علميات التقويم سواء كانت متعلقة بالمتعلمين أنفسهم أو في بناء أدوات التقويم التي أنوي تطبيقها.	4.38	0.75
45	أربط بطريقة تكاملية بين العناصر الستة لنموذج أشور بداية من تحليل خصائص المتعلمين وانتهاء بالتقويم والتنقيح.	4.34	0.75
46	أطبق نموذج أشور بطريقة شمولية كأسلوب منظومي (Systematic) في تصميم وإعداد الدروس لتعزيز التعلم.	4.37	0.82
	المتوسط الاجمالي	4.42	0.55

ملاحظة: رقم التسلسل حسب ما ورد في الاستبانة.

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الإجمالي للبنود التسعة المتعلقة بمهارات تصميم التعليم للدروس بلغ (4.42) وبانحراف معياري (0.55)، قد جاء ضمن مستوى الموافقة العالي (4.21-5.00) حسب رأي المعلمات ما قبل الخدمة، وبناء على السلم الفئوي الخماسي المستخدم (أنظر ص١٧ -أداة الدراسة). مما يدل على أن نموذج أشور كان له تأثير إيجابي في تعزيز قدراتهن المهارية في تصميم التعليم، مما عكس انطباعات إيجابية لدى المشاركات نحو نموذج أشور.

وبالرجوع إلى البنود التسعة نلاحظ بروز ثلاثة بنود ذات درجة موافقة عالية (4.21-5.00)، وهي: بند (39) أستعين بنموذج أشور في التعرف على الأهداف التعليمية الموجودة أو صياغتها لتحقيق المعايير المطلوبة بمتوسط (4.53) وبانحراف معياري (0.62)، وبندي (38) استخدام نموذج أشور في تحليل خصائص وحاجات المتعلمين، و(43) وأطبق نموذج أشور لتهيئة بيئة تعليمية محفزة لمشاركة المتعلمين بمتوسط (4.51) وبانحراف معياري (0.59).

وهذه النتيجة تعزز ما أشرنا إليه في تفسير النمو المهاري الثلاثي في الإجابة عن السؤال الأول في أن مقر (مبادئ تدريس) قد يسهم في إكساب معلمات ما قبل الخدمة بعض مهارات تصميم التعليم.

وتدل هذه النتائج على أنه من بين تلك التسعة بنود تتضح أهمية صياغة الأهداف التعليمية (4.53)، وتحليل خصائص وحاجات المتعلمين (4.51)، وإعداد بيئة تعليمية محفزة لمشاركة المتعلمين في المواقف التعليمية (4.51) كمهارات عملية لتخطيط وتصميم التعليم حسب نموذج أشور.

وتتوافق نتيجة هذه الدراسة حول انطباعات معلمات ما قبل الخدمة عن قدراتهن في استخدام نموذج أشور كتصميم إجرائي للتعليم مع ما كشفت عنه دراسة (الفريح، ٢٠١٦) للوقوف على مدى فاعلية تخطيط الدروس التعليمية باستخدام نموذج أشور التي تدمج أدوات الويب (2.0) في إعداد المعلم، حيث أظهرت النتائج أن نموذج أشور أوجد حالة من الرضا لدى معلمات ما قبل الخدمة في قدراتهن على استخدامه كنموذج لتصميم التعليم.

وتتوافق هذه النتيجة كذلك مع ما توصلت إليه دراسة (Kim & Doweny, 2016) التي أجريت على (39) من معلمي ما قبل الخدمة لمدة عامين دراسيين، والتي من بين أهدافها تعرّف أثر استخدام نموذج أشور في توظيف التكنولوجيا في التعليم، وقد توصلت الدراسة إلى أن نموذج أشور عكس انطباعات إيجابية لدى معلمي ما قبل الخدمة من خلال تزويدهم بمهارات عملية، وسهلة التطبيق لتصميم التعليم.

وتتفق هذه النتيجة كذلك مع دراسة (Jung & Lee, 2013) التي استغرقت فصلين دراسيين من عام (2012/2011) للطلبة في برنامج إعداد معلمي ما قبل المدرسة في كوريا الجنوبية، وقد هدفت الدراسة إلى تطوير وتطبيقِ نموذج محاكاة لتدريب أولئك الطلبة باستخدام نموذج أشور. وتوصلت الدراسة إلى أن نموا ذو دلالة إحصائية قد تحقق لهم في مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم دروسهم باستخدام نموذج أشور، مما أوجد لديهم انطباعات إيجابية نحو هذا النموذج، والذي يمكن الاعتماد عليه في التدريب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما تأثير كل من المتغيرات المستقلة (التخصص الدقيق، ومقرر تدريس تخصص، ومقرر القياس والتقويم) على المتغير التابع (انطباعات معلمات ما قبل الخدمة أفراد عينة هذه الدراسة في مدى فاعلية نموذج أشور في إكسابهن مهارات التخطيط المنظم لتوظيف التكنولوجيا في التعليم)؟

أ) **للإجابة عن هذا السؤال فيما يتعلق بتأثير التخصص الدقيق (أدبي/ علمي)**: تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة القبلية والبعدية لمهارات التخطيط المنظم لنموذج أشور، وقيم (ت)، والجدول (7-أ) يبين نتائج التحليل الإحصائي.

جدول (٧- أ)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة القبلية والبعدية لمهارات التخطيط المنظم لنموذج أشور تبعا للتخصص الدقيق (أدبي/ علمي)

م	مهارات التخطيط المنظم	التخصص الدقيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١.	تحليل خصائص المتعلمين	أدبي	55	4.21	0.53	0.0945	*0.0103
		علمي	34	4.31	0.44		
٢.	صياغة الأهداف التعليمية	أدبي	55	4.25	0.55	1.079	*0.0123
		علمي	34	4.38	0.47		
٣.	انتقاء استراتيجيات التدريس والتكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية	أدبي	55	4.22	0.35	1.503	*0.0113
		علمي	34	4.33	0.34		
٤.	استعمال التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية	أدبي	55	4.27	0.37	0.786	*0.0434
		علمي	34	4.34	0.38		
٥.	طلب مشاركة المتعلمين	أدبي	55	4.39	0.46	0.388	0.0699
		علمي	34	4.35	0.41		
٦.	التقويم والتنقيح	أدبي	55	3.99	0.48	0.032	0.0975
		علمي	34	3.99	0.48		
	المتوسط الاجمالي	أدبي	55	4.22	0.32	0.869	*0.0387
		علمي	34	4.28	0.34		

❖ دالة عند مستوى < 0.05

يتبين من الجدول (٧ – أ) أن قيمة (ت) للمتوسطين الإجماليين للتخصصين الدقيقين (أدبي/ علمي) (0.869) لاستجابات معلمات ما قبل الخدمة القبلية والبعدية دالة إحصائيا عند مستوى ($\propto$ < 0.05) وهي تعزى لمتغير التخصص الدقيق (أدبي/ علمي).

وهذا يعني أن التخصص الدقيق (أدبي/ علمي) له تأثير إيجابي على إنطباعات معلمات ما قبل الخدمة بصورة عامة، حيث أظهرن إنطباعات إيجابية نحو مدى فاعلية نموذج أشور في إكسابهن مهارات التخطيط المنظم لتوظيف التكنلوجيا في التعليم، والتأثير نفسه ينسحب وبصورة خاصة على المهارات: (تحليل خصائص المتعلمين)، و(انتقاء استراتيجيات التدريس والتكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية)، و(صياغة الأهداف التعليمية)، و(استعمال التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية) على التوالي ، وذلك أن قيم (ت) لهذه المهارات دالة إحصائيا عند مستوى ($\propto$ < 0.05)، ومن الملاحظ أن تأثير التخصص الدقيق لصالح التخصصات العلمية، كما تدل المتوسطات الإجمالية (4.28 للعملي في مقابل 4.22 للأدبي).

ويمكن تفسير تميّز معلمات ما قبل الخدمة المنتميات لِلتخصصات العلمية في تلك المهارات بأنه ينسجم مع طبيعة مجالاتهن العلمية التي تتطلب قدرا كبيرا من مهارات التحليل والانتقاء والتجريب.

ب) **للإجابة عن هذا السؤال فيما يتعلق بتأثير مقرر تدريس تخصص:** تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة القبلية والبعدية لمهارات التخطيط المنظم لنموذج أشور، وقيم (ت). والجدول (٧ – ب) يبين نتائج التحليل الإحصائي.

جدول (٧ – ب)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة القبلية والبعدية لمهارات التخطيط المنظم لنموذج أشور تبعاً لمقرر تدريس تخصص

م	مهارات التخطيط المنظم	مقرر تدريس تخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	تحليل خصائص المتعلمين	نعم	62	4.25	0.48	0.0134	0.0894
		لا	27	4.23	0.54		
٢	صياغة الأهداف التعليمية	نعم	62	4.29	0.51	0.0304	0.762
		لا	27	4.33	0.56		
٣	انتقاء استراتيجيات التدريس والتكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية	نعم	62	4.27	0.36	0.0211	0.0833
		لا	27	4.25	0.33		
٤	استعمال التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية	نعم	62	4.31	0.37	0.257	0.0798
		لا	27	4.28	0.39		
٥	طلب مشاركة المتعلمين	نعم	62	4.35	0.48	0.0591	0.0556
		لا	27	4.41	0.34		
٦	التقويم والتنقيح	نعم	62	4.04	0.47	1.459	*0.0148
		لا	27	3.88	0.49		
		لا	27	4.23	0.30		
	المتوسط الاجمالي	نعم	62	4.25	0.34	0.0262	0.794
		لا	27	4.23	0.30		

❖ دالة عند مستوى < 0.05

يتبين من الجدول (٧ – ب) أنه لا قيمة (ت) للمتوسط الإجمالي لمهارات التخطيط المنظم لنموذج أشور، ولا قيم (ت) للمهارات الجزئية دالة إحصائياً عند مستوى ($\propto$ < 0.05)، إلا قيمة (ت) لمهارة (التقويم والتنقيح) فقد بلغت (1.459) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\propto$< 0.05). مما يدل على أنه لا تأثير لمقرر تدريس تخصص على إنطباعات معلمات ما قبل الخدمة في مدى فاعلية نموذج أشور في إكسابهن مهارات التخطيط المنظم لتوظيف التكنولوجيا في التعليم بصورة عامة، ما عدا مهارة (التقويم والتنقيح). أي أن معلمات ما قبل الخدمة أبدين إنطباعات إيجابية نحو مدى فاعلية نموذج أشور في إكسابهن مهارة التقويم والتنقيح فقط .

ويمكن تفسير ذلك بأن مقرر تدريس تخصص ربما يقدم معلومات ومهارات تتصل بالتقويم والتنقيح لمعلمات ما قبل الخدمة، الأمر الذي يتطلب مزيداً من البحث والدراسة.

ج) **للإجابة عن هذا السؤال فيما يتعلق بتأثير مقرر القياس والتقويم:** تم ايجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة القبلية والبعدية لمهارات التخطيط المنظم لنموذج أشور، وقيم (ت). والجدول (٧ - ج) يبين نتائج التحليل الاحصائي.

جدول (٧- ج)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة القبلية والبعدية لمهارات التخطيط المنظم لنموذج أشور تبعا لمقرر القياس والتقويم

م	مهارات التخطيط المنظم	مقرر القياس والتقويم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	تحليل خصائص المتعلمين	نعم	73	4.22	0.51	1.06	*0.0293
		لا	16	4.36	0.43		
٢	صياغة الأهداف التعليمية	نعم	73	4.25	0.54	2.07	*0.0042
		لا	16	4.54	0.35		
٣	انتقاء استراتيجيات التدريس والتكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية	نعم	73	4.24	0.34	1.61	*0.0112
		لا	16	4.39	0.35		
٤	استعمال التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية	نعم	73	4.28	0.36	1.17	*0.0245
		لا	16	4.4	0.43		
٥	طلب مشاركة المتعلمين	نعم	73	4.37	0.43	0.21	0.0836
		لا	16	4.39	0.48		
٦	التقويم والتنقيح	نعم	73	3.98	0.49	0.17	0.0862
		لا	16	4.01	0.46		
	المتوسط الاجمالي	نعم	73	4.22	0.32	1.42	*0.015
		لا	16	4.35	0.33		

❖ دالة عند مستوى < 0.05

يتضح من الجدول (7 – ج) أن قيمة (ت) للمتوسط الإجمالي لمهارات التخطيط المنظم لنموذج أشور دالة عند مستوى ($\propto$ < 0.05). وهذا يدل على أن مقرر التقويم والقياس له تأثير إيجابي على إنطباعات معلمات ما قبل الخدمة بصورة عامة، حيث أظهرن إنطباعات إيجابية نحو مدى فاعلية نموذج أشور في إكسابهن مهارات التخطيط المنظم لتوظيف التكنولوجيا في التعليم. والتأثير نفسه ينسحب وبصورة خاصة على المهارات: (صياغة الأهداف التعليمية)، و(انتقاء استراتيجيات التدريس والتكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية)، و(استعمال التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية)، و(تحليل خصائص المتعلمين) على التوالي، وذلك أن قيم (ت) لهذه المهارات دالة إحصائياً عند مستوى ($\propto$ < 0.05).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مقرر التقويم والقياس ربما يقدم معلومات ومهارات تتصل بتلك المهارات المشار إليها أعلاه لمعلمات ما قبل الخدمة، الأمر الذي يتطلب مزيدا من البحث والدراسة.

وبعد عرض النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع، يتبين أن المتغيرات المستقلة (التخصص الدقيق)، و(مقرر القياس والتقويم) لهما تأثير إيجابي ودال إحصائيا عند مستوى ($\propto$ < 0.05) على انطباعات معلمات ما قبل الخدمة، حيث أظهرن إنطباعات إيجابية نحو مدى فاعلية نموذج أشور في إكسابهن مهارات التخطيط المنظم لتوظيف التكنولوجيا في التعليم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ما تأثير كل من المتغيرات المستقلة (التخصص الدقيق، ومقرر تدريس تخصص، ومقرر القياس والتقويم) على المتغير التابع (انطباعات معلمات ما قبل الخدمة أفراد عينة هذه الدراسة عن قدراتهن في استخدام نموذج أشور كتصميم إجرائي للتعليم؟

أ) **للإجابة عن هذا السؤال فيما يتعلق بتأثير التخصص الدقيق (أدبي/ علمي)؛** حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة القبلية والبعدية لمهارات التصميم التعليمي، وقيم (ت)، والجدول (8– أ) يبين نتائج التحليل الإحصائي:

جدول (٨-أ)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة القبلية والبعدية لمهارات التصميم التعليمي تبعا للتخصص الدقيق (أدبي / علمي)

م	مهارات التصميم التعليمي	التخصص الدقيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
38	أستخدم نموذج أشور (ASSURE) في تحليل خصائص وحاجات المتعلمين	أدبي	55	3.92	0.83	0.481	0.632
		علمي	34	4.00	0.70		
39	أستعين بنموذج أشور في التعرف على الأهداف التعليمية الموجودة او صياغتها لتحقيق المعايير المطلوبة	أدبي	55	3.93	0.82	0.170	0.866
		علمي	34	3.96	0.68		
40	أستدل بنموذج أشور في اختيار المناسب من استراتيجيات التدريس والتكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية	أدبي	55	3.85	0.76	0.182	0.856
		علمي	34	3.82	0.82		
41	أسترشد بنموذج أشور في استعمال التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية التي أنوي استخدامها كمعلم	أدبي	55	3.89	0.71	0.135	0.893
		علمي	34	3.91	0.71		
42	أسترشد بنموذج أشور في استعمال التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية التي أنوى استخدامها مع المتعلمين	أدبي	55	3.86	0.78	0.287	0.775
		علمي	34	3.91	0.75		
43	أطبق نموذج أشور لتهيئة بيئة تعليمية محفزة لمشاركة المتعلمين	أدبي	55	3.91	0.78	0.784	0.435
		علمي	34	4.04	0.81		
44	أستخدم نموذج أشور في عمليات التقويم سواء كانت متعلقة بالمتعلمين أنفسهم أو في بناء أدوات التقويم التي أنوي تطبيقها	أدبي	55	3.80	0.77	0.034	0.973
		علمي	34	3.79	0.86		
45	أربط بطريقة تكاملية بين العناصر الستة لنموذج أشور بداية من تحليل خصائص المتعلمين وانتهاء بالتقويم والتنقيح	أدبي	55	3.75	0.77	0.320	0.749
		علمي	34	3.81	0.79		
46	أطبق نموذج أشور بطريقة شمولية كأسلوب منظومي (Systematic) في تصميم وإعداد الدروس لتعزيز التعلم	أدبي	55	3.78	0.80	0.635	0.527
		علمي	34	3.90	0.88		
	المتوسط الإجمالي	أدبي	55	3.86	0.71	0.322	0.784
		علمي	34	3.91	0.70		

ملاحظة : رقم التسلسل حسب ما ورد في الاستبانة.

يتضح من الجدول (8 – أ) أنه لا قيمة (ت) للمتوسط الإجمالي لمهارات التصميم التعليمي، ولا قيم (ت) للمهارات الجزئية دالة احصائياً عند مستوى (α < 0.05).

وهذا يدل على عدم تأثير التخصص الدقيق (أدبي/ علمي) على انطباعات معلمات ما قبل الخدمة عن قدراتهن في استخدام نموذج أشور كتصميم إجرائي للتعليم.

ب) للإجابة عن هذا السؤال فيما يتعلق بتأثير مقرر تدريس تخصص: تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة القبلية والبعدية لمهارات التصميم التعليمي، وقيم (ت)، والجدول (8 – ب) يبين نتائج التحليل الإحصائي.

جدول (٨ – ب)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة القبلية والبعدية لمهارات التصميم التعليمي تبعا لمقرر تدريس تخصص

م	مهارات التصميم التعليمي	مقرر تدريس تخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
38	أستخدم نموذج أشور (ASSURE) في تحليل خصائص وحاجات المتعلمين	نعم	62	4.00	0.77	0.930	0.355
		لا	27	3.83	0.80		
39	أستعين بنموذج أشور في التعرف على الأهداف التعليمية الموجودة او صياغتها لتحقيق المعايير المطلوبة	نعم	62	3.98	0.78	0.849	0.398
		لا	27	3.83	0.75		
40	أستدل بنموذج أشور في اختيار المناسب من استراتيجيات التدريس والتكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية	نعم	62	3.89	0.78	0.814	0.418
		لا	27	3.74	0.78		
41	أسترشد بنموذج أشور في استعمال التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية التي أنوي استخدامها كمعلم	نعم	62	3.96	0.71	1.239	0.219
		لا	27	3.76	0.67		
42	أسترشد بنموذج أشور في استعمال التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية التي أنوى استخدامها مع المتعلمين	نعم	62	3.90	0.78	0.394	0.694
		لا	27	3.83	0.75		
43	أطبق نموذج أشور لتهيئة بيئة تعليمية محفزة لمشاركة المتعلمين	نعم	62	3.96	0.80	-0.018	0.986
		لا	27	3.96	0.77		
44	أستخدم نموذج أشور في عمليات التقويم سواء كانت متعلقة بالمتعلمين أنفسهم أو في بناء أدوات التقويم التي أنوي تطبيقها	نعم	62	3.83	0.77	0.585	0.560
		لا	27	3.72	0.87		
45	أربط بطريقة تكاملية بين العناصر الستة لنموذج أشور بداية من تحليل خصائص المتعلمين وانتهاء بالتقويم والتنقيح	نعم	62	3.78	0.79	0.128	0.898
		لا	27	3.76	0.75		
46	أطبق نموذج أشور بطريقة شمولية كأسلوب منظومي (Systematic) في تصميم وإعداد الدروس لتعزيز التعلم	نعم	62	3.83	0.83	0.082	0.935
		لا	27	3.81	0.85		
	المتوسط الإجمالي	نعم	62	3.90	0.71	0.599	0.551
		لا	27	3.81	0.70		

يتبين من الجدول (8 – ب) أنه لا قيمة (ت) للمتوسط الإجمالي لمهارات التصميم التعليمي، ولا قيم (ت) للمهارات الجزئية دالة إحصائياً عند مستوى (α < 0.05).

وهذا يدل على عدم تأثير مقرر تدريس تخصص على انطباعات معلمات ما قبل الخدمة عن قدارتهن في استخدام نموذج أشور كتصميم اجرائي للتعليم.

ج) للإجابة عن هذا السؤال فيما يتعلق بتأثير مقرر القياس والتقويم: تم ايجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة القبلية والبعدية لمهارات التصميم التعليمي، وقيم (ت)، والجدول (٨- ج) يبين نتائج التحليل الإحصائي.

جدول (٨ - ج)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة القبلية والبعدية لمهارات التصميم التعليمي تبعا لمقرر القياس والتقويم

م	مهارات التصميم التعليمي	مقرر القياس والتقويم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
38	أستخدم نموذج أشور (ASSURE) في تحليل خصائص وحاجات المتعلمين	نعم	73	3.99	0.78	1.137	0.259
		لا	16	3.75	0.77		
39	أستعين بنموذج أشور في التعرف على الأهداف التعليمية الموجودة او صياغتها لتحقيق المعايير المطلوبة	نعم	73	3.99	0.77	1.266	0.209
		لا	16	3.72	0.73		
40	أستدل بنموذج أشور في اختيار المناسب من استراتيجيات التدريس والتكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية	نعم	73	3.84	0.82	- 0.182	0.856
		لا	16	3.88	0.59		
41	أسترشد بنموذج أشور في استعمال التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية التي أنوي استخدامها كمعلم	نعم	73	3.88	0.73	- 0.632	0.529
		لا	16	4.00	0.58		
42	أسترشد بنموذج أشور في استعمال التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية التي أنوى استخدامها مع المتعلمين	نعم	73	3.88	0.79	- 0.139	0.890
		لا	16	3.91	0.66		
43	أطبق نموذج أشور لتهيئة بيئة تعليمية محفزة لمشاركة المتعلمين	نعم	73	3.95	0.83	- 0.219	0.827
		لا	16	4.00	0.61		
44	أستخدم نموذج أشور في عمليات التقويم سواء كانت متعلقة بالمتعلمين أنفسهم أو في بناء أدوات التقويم التي أنوي تطبيقها	نعم	73	3.77	0.82	- 0.597	0.552
		لا	16	3.91	0.71		
45	أربط بطريقة تكاملية بين العناصر الستة لنموذج أشور بداية من تحليل خصائص المتعلمين وانتهاء بالتقويم والتنقيح	نعم	73	3.75	0.80	- 0.747	0.457
		لا	16	3.91	0.64		
46	أطبق نموذج أشور بطريقة شمولية كأسلوب منظومي (Systematic) في تصميم وإعداد الدروس لتعزيز التعلم	نعم	73	3.79	0.85	- 0.759	0.450
		لا	16	3.97	0.72		
	المتوسط الإجمالي	نعم	73	3.87	0.73	0.111	0.912
		لا	16	3.89	0.60		

يتبين من الجدول (8- ج) أنه لا قيمة (تٍ) للمتوسط الإجمالي لمهارات التصميم التعليمي، ولا قيم (ت) للمهارات الجزئية دالة إحصائياً عند مستوى (α < 0.05).

وهذا يدل على عدم تأثير مقرر القياس والتقويم على انطباعات معلمات ما قبل الخدمة عن قدراتهن في استخدام نموذج أشور كتصميم اجرائي للتعليم.

وبعد عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس، يتبين أن جميع المتغيرات المستقلة ليس لها تأثير على انطباعات معلمات ما قبل الخدمة عن قدراتهن في استخدام نموذج أشور كتصميم اجرائي للتعليم.

وفي ضوء نتائج هذه الدراسة فإنه يتبين أنها قد أتاحت الفرصة لمعلمات ما قبل الخدمة لتطوير وممارسة مهارات عملية لتصميم دروسهن الصفية باستخدام نموذج أشور لتوظيف التكنولوجيا في التعليم، مما عكس إنطباعات إيجابية نحوه . كما يرى الباحث أن الممارسات الحالية لمعلمات ما قبل الخدمة البعيدة عن الميدان يعتريها النقص في الممارسة المهارية مما يجعلها ضعيفة التأثير في خبراتهن التدريسية، الأمر الذي يوجب إعادة النظر في الممارسات الراهنة في إعداد معلمي ما قبل الخدمة، بحيث يوجه الاهتمام إلى ضرورة تضمين برامج التربية العملية ومقررات طرائق التدريس المهارات العملية لتصميم وممارسة دروسهم الصفية لتوظيف التكنولوجيا في التعليم.

التوصيات

في ضوء النتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة فإنها توصي بالآتي:

١. استغلال بعض نماذج تصميم التعليم كنموذج أشور وتضمينها في المقررات الدراسية كمقرر الوسائل وتكنولوجيا التعليم لإكساب معلمي ما قبل الخدمة مهارات عملية تمكنهم من تطوير وممارسة استراتيجيات ونشاطات تعليمية بالقدر الذي يضفي المتعة والحيوية على المواقف التعليمية.

٢. إجراء دراسات ميدانية للوقوف على مدى تأثير المقررات الدراسية التي تطرحها كليات ومعاهد إعداد معلمي ما قبل الخدمة على إكسابهم مهارات عملية لتصميم دروسهم الصفية لتوظيف التكنولوجيا في التعليم.

٣. قيام مركز تطوير التعليم بوزارة التربية بدولة الكويت بتنظيم ورش عمل لمعلمي ما قبل الخدمة لإكسابهم مهارات تصميم التعليم، ومساعدتهم على تطوير مهارات واستراتيجيات ونشاطات تعليمية توظف التكنولوجيا في التعليم.

٤. إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية باستخدام مقاييس أخرى إلى جانب الاستبانات كالملاحظة والمقابلات الشخصية، وذلك للحصول على نتائج قد تعضّد أو تنقض ما توصلت إليه هذه الدراسة.

٥. إجراء دراسات تتناول موضوع هذه الدراسة لكن بتبني المنهجية شبه التجريبية للوقوف على مدى تأثير نموذج أشور على بعض المتغيرات كالتحصيل الدراسي والإتجاهات نحو نموذج أشور.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

٦. أبو جابر، ماجد عبد الكريم (١٩٩٥) . تصميم التعليم مفهومه وأسسه ومبادؤه، *تكنولوجيا التعليم*، ٥(٢)، ٩٥-١١٦. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.

٧. أبو علام، رجاء (٢٠٠٥) . *تقويم التعلم*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٨. الحيلة، محمد محمود(١٩٩٩). *التصميم التعليمي: نظرية وممارسة*، ط١، ١٠١. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٩. زيتون، حسن حسين (٢٠٠١). *تصميم التدريس: رؤية منظومية*، ط١، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

١٠. الفريح، سعاد عبدالعزيز(٢٠١٦). فاعلية تطبيق خبرة تخطيط الدروس التعليمية التي تدمج أدوات الويب 2.0 في إعداد المعلم، *مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية*، ٤٢(١٦٠)، ١٩-٦٦.

١١. الكندري، عبد الله والكندري، خالد (٢٠١٨). *مناهج البحث*، ط١، ٧٧. شركة دار العلم للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

12. Baran, B. (2010). Experiences from the Process of Designing Lessons with Interactive Whiteboard: ASSURE as a Road Map. Journal Contemporary Educational Technology, 1 (4), 367-380.
13. Bielefeldt, T. (2001). Technology in Teacher Education. Journal of Computing in Teacher Education, 17 (4), 4-15.
14. Briggs, L.(Ed.) (1977). Instructional Design: Principles and applications. Englewood Cliffs. Educational Technology Publications.
15. Butler, J. (2012). Grappling with changes: Web 2.0 and teacher education. In Polly, D. ,Mims, C. & Persichitte, K. A. (Eds.), Developing technology-rich teacher education programs: Key issues. IGI Global.
16. Callison, D. (2002). Instructional Models (Part 1). School Library Media Activities; Monthly, 19 (3), ProQuest Education Journals, 36.
17. Daniels, T. (2002). Society for Information & Teacher Education International Conference, 814–815.
18. Douglas-Kellner (2019). New Media and New literacies. Reconstructing Education for the new Millennium. http://www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/pdf
19. Fraser, V., Garofalo, J., & Juersivich, N. (2011). Enhancing lesson planning and quality of classroom life. A study of mathematics student teachers use of technology. Journal of Technology and Teacher Education, 19 (2), 169-188.

20. Gagne', R. M., Wager, W. W., Golas, K.C. & Keller, J. M. (2005). Principles of Instructional Design. (4th. ed). Wadsworth /Thomson Learning.
21. Gustafson, K. & Branch, R. (2002). Survey of Instructional Development Models. (3rd . ed). Eric Clearinghouse on Information & Technology.
22. Hare, S., Howard, E. & Pope, M. (2002). Technology integration: Closing the Gap Between What Preservice Teachers are Taught To Do and What They Can Do. Journal of Technology and Teacher Education, 10(2), 191-203.
23. Hargrave, C. P. & Hsu, Y. S. (2000). Survey of Instructional Technology Course for Preservice Teacher. Journal of Technology and Teacher Education, 8(4), 303-314.
24. Heinich, R., Molenda, M., & Russell, J. (1982). Instructional Media and New Technologies of Instruction, (1st. ed). John Wiley & Sons, Inc.
25. Heinich, R., Molenda, M., Russell, J. & Smaldino, S. (1996). Instructional Media and Technologies for Learning. (5th. ed). Prentice Hall, Inc.
26. ISTE/NCATE (2003). Standards for educational technology programs. Retrieved August 30, 2004, from http://cnets.iste.org/ncate/. In Kay, R. (2006). Evaluating Strategies Used To Incorporate Technology Into Preservice Education: A Review of the Literature, Journal of Research on Technology in Education, 38(4), 383-410.
27. Jung, C. H. & Lee, D. K. (2013). Using ASSURE model theory to develop a simulated instruction model for early childhood teacher training. Korean Journal of Early Childhood Education, 33(3), 83-106.
28. Kay, R. (2006). Evaluating Strategies used to Incorporate Technology into preservice education: A Review of the literature, Journal of research on Technology in Education, 38 (4), 383-410.
29. Kim, D. & Downey, S. (2016). Examining the use of the ASSURE Model by K-12 Teachers, Computers In The Schools, 33(3), 153-168
30. Lee, Y. & Lee, J. (2014). Enhancing pre-service teachers' self-efficacy beliefs for technology integration through lesson planning practice. Computers & Education, 73, 121-128.
31. Matthew, K. & Kimbell-Lopez, K. (2000). Model Technology Classroom in Teacher Education. In C. Crawford et al. (Eds.). Proceeding of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2000. 12-15.

32. Mawardi, M. , Haris, M. , Sri, A. , & Asrowi, S. (2014). The Model of Instructional Design Based on Self-Regulated Learning using Modular object oriented Dynamic Learning Environment (MOODLE), Journal of Education and Practice, 5 (22), 132.
33. Morrison, G. R., Ross, S. M. & Kemp, J. E. (2004). Designing Effective Instruction. (4th. ed). John Wiley & Sons, Inc.
34. National Council for Accreditation of Teacher Education (2008). Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions. www.ncate.org
35. Office of Technology Assessment (1995). Teachers and technology: Making the Connection (report No. OTA-HER-616). U.S. Government Printing Office.
36. Reiser, R. A. & Dempsey, J.V. (2007). Trends and Issues in Instructional Design and Technology. (2nd. ed). Pearson Education, Inc.
37. Russell, J. & Sorge, D. (1994). Improving technology implementation in grades 5-12 with the ASSURE model. The Journal, 21(9), 66-72.
38. Smaldino, S., Lowther, D., & Russell, J. (2012). Instructional Technology and Media for Learning. (10th. ed). Allyn& Bacon.
39. Wang, L. Ertmer, P. A. & Newby, T. J. (2004). increasing preservice teacher's self-efficacy beliefs for technology integration. Journal of Research on Technology in Education, 36(3), 231 – 250.
40. Wong, M. R. & Raulerson, J. D. (1974). A Guide to Systematic Instructional Design, Educational Technology Publications.

الملحق (١)

إعداد فكرة الدرس

الفصل الدراسي: ..... **العلـــم الجـــامعي:**
.....
الشعبة: ..... **الســـــــــاعة:**
.....
المجموعة: ..... **الأسمـــــــــاء:**
.....

موضوع الدراس: .....
الهدف العام للدرس: .....
الأهداف الفرعية الخاصة للدرس:
الأهداف المعرفية:
١)
٢)
٣)
الأهداف النفسحركية:
١)
٢)
الأهداف الوجدانية:
١)
٢)

الملحق (٢)
أداة الدراسة
(الاستبانة القبلية)

الطالبة الفاضلة.....

تهدف الاستبانة التي بين يديك إلى تعرف نوع الخبرات المعرفية والعملية التي تمتلكينها في مجال إعداد خطة درس معين تبعا لحقل تخصصك العلمي. وقد تم توزيع بنود الاستبانة وفقا لسبعة محاور هي: تحليل خصائص المتعلمين، وصياغة الأهداف التعليمية، وانتقاء استراتيجيات التدريس والتكنولوجيا والوسائل والمواد التعلبمية، واستعمال التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية، والسعي للمشاركة الطلابية، والتقويم والتنقيح، ثم محور التصميم التعليمي.

إن تقديم رأيك في البنود المدرجة في الاستبانة بكل موضوعية سوف يكون له أكبر الأثر في مساعدة الباحث على تحقيق أهداف الدراسة التي سوف تتبلور نتائجها بناء على ما تقدمينه من مشاركة فاعلةٍ في هذا الشأن.

مع شكري سلفا على حسن تعاونك معنا في خدمة البحث العلمي.

الباحث

د. موسى القطان

خلفية المستجيب:

١.	التخصص الدقيق	[١] أدبي	[٢] علمي	
٢.	السنة الدراسية	[١] ثانية	[٢] ثالثة	[٣] رابعة
٣.	هل سبق أن درست أو تدرسين حاليا مقرر الحاسوب في التربية؟	[١] نعم	[٢] لا	
٤.	هل سبق أن درست أو تدرسين حاليا مقرر مبادئ تدريس؟	[١] نعم	[٢] لا	
٥.	هل سبق أن درست أو تدرسين حاليا مقرر تدريس تخصص؟	[١] نعم	[٢] لا	
٦.	هل سبق أن درست أو تدرسين حاليا مقرر القياس والتقويم؟	[١] نعم	[٢] لا	

أولاً	استطيع عند إعدادي لخطة أي درس فيما يتعلق بمحور تحليل خصائص المتعلمين أن....	(5) أوافق بشدة	(4) أوافق	(3) أحياناً	(2) أرفض	(1) أرفض بشدة
١.	أحلل خصائص المتعلمين العامة مثل.. العمر، والجنس، والمرحلة الدراسية، والحالة الاجتماعية والاقتصادية.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٢.	أحدد المتطلبات المسبقة من معارف ومهارات وقيم لدى المتعلمين.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٣.	أحدد أساليب التعليم (Learning Styles) أو طبيعة المتعلمين سواء كانوا سمعيون أو بصريون أو ماديون.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
ثانيا	أستطيع عند إعدادي لخطة أي درس فيما يتعلق بمحور صياغة الأهداف التعليمية أن.....	(5) أوافق بشدة	(4) أوافق	(3) أحياناً	(2) أرفض	(1) أرفض بشدة
٤.	أميز بين الأهداف التعليمية العامة والأهداف التعليمية الخاصة.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٥.	أصوغ الأهداف بطريقة سلوكية دقيقة بحيث تتضمن فعل الأداء والظرف والمعيار.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٦.	أصنف الأهداف الى مجالاتها المختلفة من معرفية ونفس حركية ووجدانية.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
ثالثا	أستطيع عند إعدادي لخطة أي درس فيما يتعلق بمحور انتقاء استراتيجيات التدريس والتكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية أن...	(5) أوافق بشدة	(4) أوافق	(3) أحياناً	(2) أرفض	(1) أرفض بشدة
٧.	أفرق بين مفاهيم الاستراتيجية والتكنولوجيا والوسيلة التعليمية والمادة والتعليمية.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٨.	أميز بين استراتيجيات التدريس المتمركزة حول المتعلم واستراتيجيات التدريس المتمركزة حول المعلم.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٩.	أحدد معايير اختيار التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية المناسبة التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
١٠.	أختار التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية المناسبة بناء على معايير تراعي التسهيلات التعليمية المتوافرة.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
١١.	أختار التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية المناسبة بناء على معايير تراعي الأهداف التعليمية للدرس.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
١٢.	أختار التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية المناسبة مما هو جاهز ومتوافر للاستخدام.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
١٣.	أعدل لتكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية المتوافرة إذا استدعت الحاجة لخدمة الأهداف التعليمية للدرس.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

تابع ثالثا	أستطيع عند إعدادي لخطة أي درس فيما يتعلق بمحور انتقاء استراتيجيات التدريس والتكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية أن...	(5) أوافق بشدة	(4) أوافق	(3) أحياناً	(2) أرفض	(1) أرفض بشدة
١٤.	انتج الوسائل والمواد التعليمية بالطرق التقليدية غير التكنولوجية مثل الشافيات أو اللوحات أو المجسمات أو الألعاب التعليمية ... إلخ.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
١٥.	أنتج الوسائل والمواد التعليمية بالطرق التكنولوجية مثل وثائق معالج النصوص أو العروض التقديمة ..إلخ.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
١٦.	أنتج الوسائل التعليمية المتضمنة للحركة مثل أفلام الفيديو التعليمية.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
١٧.	اختار طرائق التدريس التي تتناسب مع الأهداف التعليمية وأساليب التعلم و طبيعة المتعلمين.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
رابعا	أستطيع عند إعدادي لخطة أي درس فيما يتعلق بمحور استعمال التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية أن...	(5) أوافق بشدة	(4) أوافق	(3) أحياناً	(2) أرفض	(1) أرفض بشدة
١٨.	أختبر مدى مناسبة اختيار التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية للأهداف التعليمية للدرس باستخدام مصادر متنوعة مثل آراء المتعلمين أو تقارير التقييم .. إلخ.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
١٩.	أحضر وأنظم الأجهزة والوسائل والمواد التعليمية التي أحتاجها للدرس.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٢٠.	أحدد التتابع الذي سوف استخدم فيه التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية وطبيعة استخدام كل منها.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٢١.	استخدم التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية قبل تطبيق الدرس.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٢٢.	أحضر التسهيلات المادية التي أنوي استخدامها لضمان فاعليتها مثل الفصل الدراسي أو المختبر أو المركز التعليمي.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٢٣.	أوظف التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية كأدوات تهيئة لتحفيز الدافعية لدى المتعلمين.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٢٤.	أقدم الخبرة التعليمية للمتعلم بناء على طريقة التعليم/التعلم المقترحة سواء كانت متمركزة حول المتعلم أو المعلم.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

خامسا	استطيع عند إعدادي لخطة أي درس فيما يتعلق بمحور السعي للمشاركة الطلابية (طلب مشاركة المتعلمين) أن...	(5) أوافق بشدة	(4) أوافق	(3) أحياناً	(2) أرفض	(1) أرفض بشدة
٢٥.	أحدد نشاطات المشاركة بناء على الأهداف التعليمية وطبيعة المتعلمين.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٢٦.	أحدد أشكال نشاطات المشاركة سواء كانت فردية أو لمجموعات صغيرة أو لمجموعات كبيرة.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٢٧.	أشغل المتعلمين بالمشاركة من خلال الممارسة والتطبيق الفعلي للمهارات والمعرفة الجديدة المكتسبة.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٢٨.	أطبق النشاطات المشجعة على المشاركة الطلابية مثل المناقشات والعصف الذهني والتمارين وأنشطة المتابعة.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٢٩.	أطبق أساليب التغذية الراجعة التي تتناسب وطبيعة استجابات المتعلمين سواء من قبل المعلم أو المجموعات الطلابية أو نشاط التقييم الذاتي.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
سادسا	أستطيع عند إعدادي لخطة أي درس فيما يتعلق بمحور التقويم والتنقيح أن	(5) أوافق بشدة	(4) أوافق	(3) أحياناً	(2) أرفض	(1) أرفض بشدة
٣٠.	أفرق بين مفهومي التقويم والتنقيح.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٣١.	أميز بين أنواع التقويم سواء كان قبلي أو تتبعي أو بعدي.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٣٢.	أميز بين أساليب التقويم المتوافرة سواء كانت شفهية أو تحريرية أو عملية أو أي نوع أخر.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٣٣.	أربط أساليب التقويم بطبيعة الأهداف التعليمية سواء كانت معرفية أو نفس حركية أو وجدانية.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٣٤.	أبني أدوات تقييم التحصيل التقليدية مثل الاختبارات المتعلقة بمهارات التفكير البسيطة التي تعتمد على ذكر الحقائق أو التمييز بينها.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٣٥.	أبني أدوات تقييم الأداء المتعلقة بالتقييم الواقعي الذي يعتمد على عرض المتعلمين لنتائج التعلم مثل قوائم الأداء ومقاييس الاتجاهات وقوائم تقييم المنتج.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٣٦.	أحدد أساليب تقييم استراتيجيات التدريس والتكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية المستخدمة لمعرفة مدى فاعليتها في تحقيق أهداف التعلم.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٣٧.	أحلل وأنقح نتائج عمليتي التقويم والتقييم لمقارنة ما كان مرغوبا في تحقيقه مع ما تم تحقيقه فعليا.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

سابعا	استطيع عند إعدادي لخطة أي درس فيما يتعلق بمحور التصميم التعليمي أن ...	(5) أوافق بشدة	(4) أوافق	(3) أحياناً	(2) أرفض	(1) أرفض بشدة
٣٨.	استخدم نموذج أشور (ASSURE) في تحليل خصائص وحاجات المتعلمين.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٣٩.	استعين بنموذج أشور في التعرف على الأهداف التعليمية الموجودة أو صياغتها لتحقيق المعايير المطلوبة.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٤٠.	أستدل بنموذج أشور في اختيار المناسب من استراتيجيات التدريس والتكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٤١.	أسترشد بنموذج أشور في استعمال التكنولوجيا والوسائل والمواد التعلمية التي أنوي استخدامها كمعلم.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٤٢.	أسترشد بنموذج أشور في استعمال التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية التي أنوي استخدامها مع المتعلمين.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٤٣.	أطبق نموذج أشور لتهيئة بيئة تعليمية محفزة لمشاركة المتعلمين.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٤٤.	استخدم نموذج أشور في عمليات التقويم سواء كانت متعلقة بالمتعلمين أنفسهم أو في بناء أدوات التقويم التي أنوي تطبيقها.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٤٥.	أربط بطريقة تكاملية بين العناصر الستة لنموذج أشور بداية من تحليل خصائص المتعلمين و انتهاء بالتقويم والتنقيح.	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)
٤٦.	أطبق نموذج أشور بطريقة شمولية كأسلوب منظومي (Systematic) في تصميم وإعداد الدروس لتعزيز التعلم	(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

الملحق (3)

تقييم خطة درس حسب نموذج Assure

المجموعة:

الأسماء:

١

عنوان الدرس:

١- تحليل خصائص المتعلمين: ٨

- الخصائص العامة:

☐ العمر ☐ الجنس ☐ المرحلة

- الخصائص الخاصة:

☐ المتطلبات السبقة ☐ القدرات اللغوية ☐ القدرات القرائية ☐ القدرات الحسابية

٢- تحديد الأهداف التعليمية: ٥

الهدف العام:

الأهداف الخاصة:

☐ المعرفية ☐ النفسحركية ☐ الوجدانية

٣- انتقاء استراتيجيات التدريس والتكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية:

- استراتيجيات التدريس ٦

استراتيجيات	الأهداف

- التكنولوجيا

التكنولوجيا	الأهداف

- ربط التكنولوجيا بالمتعلمين

٤- استعمال التكنولوجيا والوسائل والمواد التعليمية: ٥

- المنبه
- عرض احداث الدرس ٣
- الخطة الزمنية

٥- طلب مشاركة المتعلمين:

أحداث الدرس	الأهداف

٦- التقويم: ٥

أساليب التقويم	الأساليب تكشف عن مدى تحقق الأهداف التالية

الدرجة: إعداد وتقديم:

- الخطة = ٣٣
- التميز◆ = ٥
- التسليم = ٢
- الوسيلة (اللعبة) = ١٠
- الدرجة = ٥٠ / ٢

= ٢٥

نموذج من أسئلة التقويم

❖ التّميز: ٣٣-٣١=٣٠/٥-٢٨=٢٧/٤-٢٥=٢٤/٣-٢٢=٢١/٢-١٩=١

الملحق (٤)
(١) تقييم الخريطة الذهنية الإلكترونية

المقرر ..... الفصل الدراسي ..... العام الجامعي .....
المجموعة ..... الأسماء .....
الموضوع .....

المعيار	الدرجة	الدرجة المستحقة	الملاحظات
١ عنوان رئيسي	١		
٤ عناوين فرعية	٤		أو ٢ فرعي + ٢ نص+٢صورة
٢ عناوين فرعي/ فرعي	١		
٢ نص	١		
٢ صورة	١		
٢ فيديو	١		
٢ ايقونة	١		
الدرجة الكلية	**١٠**		

المعايير أعلاه تمثل الحد المطلوب ولا بأس بالزيادة للضرورة بدون مقابل

الملحق (٤)
(٢) تقييم الوسيلة التعليمية (الواقع المعزز HP Reveal)

المقرر: .....
المجموعة: .....
الأسماء: .....
الموضوع: .....

المعايير البنود	النوع1	مدى الارتباط بالموضوع			مدى الوضوح (الصورة/ الصوت)			ملاحظات
		كبيرة1	متوسط½	لا	كبيرة1	متوسط½	لا	
١. Trigger (المحفز) (نص/ خريطة/ صورة/ شريحة/ إلخ...)								
٢. Overlay (الوسائط) (نص/ خريطة/ صورة/ شريحة/ فيديو/ إلخ...)								
٣. Aura الهالة(الناتج) (نص/ خريطة/ صورة/ شريحة/فيديو/ إلخ...)								
الدرجة /12								

(٣) تقييم اللعبة التعليمية (بإستخدام power point)

الدرجة = 10	عدد الأسئلة (4)	الجسم المتحرك	النصوص	حركة النصوص مع حركة الجسم	دلالة المؤثرات الصوتية	التشويق والإثارة
	.....	.....	.....	.....	.....	.....