Derna Academy Journal for Applied Sciences

E-ISSN: 3006-3159

DAJAS

إستراتيجيات التدريس الفعال ومعوقاته لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة درنة

زينب جمعه عطية التركاوي [1*]

[1] قسم علوم التعليم - شُعبة المناهج التعليمية، الأكاديمية الليبية فرع درنة - مدرسة العلوم الإنسانية

Effective Teaching Strategies and Obstacles Among General Secondary Education Teachers in Derna City

Zainab Gomaa Attia El Tar Kawi [1]*

[1] Department of Educational Sciences, Educational Curricula Division, Libyan Academy, Derna Branch - School of Humanities

*Corresponding author: E-mail address: zaynabaltrkawyaltrkawy@gmail.com

Volume: 8 **Issue: 1** **Page Number: 1 - 46**

الملخص : هدفت الدراسة الحالية التعرف على استراتيجيات التدريس الفعال ومعوقاته لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة درنه المركز، حيث أستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (226) معلماً ومعلمة، بواقع (57) معلماً، و(169) معلمة؛ وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتكونت الاستبانة من بعدين، البعد الأول: خاص باستراتيجيات التدريس المكونة من خمس استراتيجيات (استراتيجية العصف الذهني، واستراتيجية التعليم التعاوني، واستراتيجية التعلم الذاتي، واستراتيجية المشروع، واستراتيجية المناقشة)، حيث جاءت في المرتبة الأولى استراتيجية (المشروع، والمناقشة)، وجاءت في المرتبة الثانية (استراتيجية العصف الذهني)، والمرتبة الثالثة جاءت لاستراتيجيات (التعليم التعاوني، استراتيجية التعلم الذاتي) أما البعد الثاني: خاص بالمعوقات التي تعيق معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام من أستخدام استراتيجيات التدريس والتي تضمنت أربع معوقات) معوقات متعلقة بالمعلم، ومعوقات متعلقة بالبيئة التعليمية، ومعوقات متعلقة بالمنهج، ومعوقات متعلقة بالطلاب)، وجاءت في المرتبة الأولى (المعوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية)، وجاء في المرتبة الثانية (المعوقات المرتبطة بالمنهج)، وجاءت في المرتبة الثالثة (معوقات مرتبطة بالمعلم، والطالب)، وأظهرت النتائج ما يلي: 1.عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أستجابات معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام حول استراتيجيات التدريس الفعال، والتي تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي- سنوات الخبرة) في مدينة درنة. 2.عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أستجابات معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام حول معوقات التي تحول دون ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال والتي تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي- سنوات الخبرة) في مدينة درنة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات، التدريس الفعال، معوقات استراتيجيات التدريس، معلمي مرحلة التعليم الثانوي، الثانوية العامة.

Copyright: © 2026 by the authors. License: The Derna Academy Journal for Applied Science (DAJAS). This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) License (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Received: 30\09\2026
Accepted: 02\10\2026
Published: 03\10\2026

https://doi.org/10.71147/5d419248

Aabstract

The current study aimed to identify effective teaching strategies and their obstacles among general secondary education teachers in the city of Derna Center, where the descriptive analytical approach was used. The sample consisted of (226) male and female teachers, including (57) male teachers and (169) female teachers. They were selected randomly, and the questionnaire consisted of two dimensions. The first dimension was specific to teaching strategies, consisting of five strategies (brainstorming strategy, cooperative education strategy, self-learning strategy, project strategy, and discussion strategy), where the first place went to the strategies (project and discussion), the second place went to the (brainstorming strategy), and the third place went to the strategies (cooperative education and self-learning strategy). As for the second dimension, it is specific to the obstacles that hinder general secondary education teachers from using teaching strategies, which included four obstacles (obstacles related to the teacher, obstacles related to the educational environment, obstacles related to the curriculum, and obstacles related to students). Obstacles related to the educational environment came in second place (obstacles related to the curriculum came in third place, followed by obstacles related to the teacher and the student), and the results showed the following: 1. There were no statistically significant differences between the responses of general secondary education teachers regarding effective teaching strategies, which were attributed to the variables (educational qualification - years of experience) in the city of Derna. 2. There were no statistically significant differences between the responses of general secondary education teachers regarding the obstacles that prevent the practice of effective teaching strategies, which are attributed to the variables (scientific qualification - years of experience) in the City of Derna.

Keywords: Strategies, effective teaching, obstacles to teaching strategies, secondary education teachers, high school

مقدمة:

لقد أصبح الاتجاه الحديث في التربية يولي النظام التعليمي مسئولية مساعدة الطلاب على متابعة التعلم، وتشجيعهم على الإقبال على عملهم المدرسي، وعلى أمور حياتهم بأساليب أكثر إبداعاً، ووجهت الجهود التربوية إلى أهمية تتبع البيئة في تنمية روح الإبتكار، والإبداع، والقيادة، والتواصل وبناء الثقة، وإدارة الأزمات وحل المشكلات؛ لجعل المجموعات التعليمية مجموعات فاعلة، ويؤكد العديد من علماء النفس والتربية في الدول المتقدمة على أهمية أستخدام استراتيجيات التدريس التي تستهدف تطوير المسار التعليمي من خلال تحسين أداء المعلم المهني والقيادي.

وتُعتبر استراتيجيات التدريس وأساليبه من بين عناصر المسار التعليمي بمفهومها الواسع؛ لكوّنها تُعد من الوسائل المهمة التي يتم من خلالها تنفيذ المناهج الدراسية، والوصول بها إلى تحقيق الأهداف التربوية، لذا يتطلب ممن يتولى مهمة التدريس الإحاطة بطرائقة وأساليبة، وماهيتها وخصائصها ومميزاتها، ومتى تصلح ومتى لا تصلح، لا سيما أن الواقع أثبت

أنه لا يوجد طريقة تدريس مفضلة في المواد والمراحل الدراسية جميعاً، ولا يمكن القول بإمكانية الاستغناء عن طرائق تدريس معينة والأعتماد على أخرى (شاهين،2011: 14).

ولاستراتيجيات التدريس الفعال وطرائقها أهمية كبيرة، بالنسبة لمسار التدريسي، وهي تُضفي عليها مهارات متعددة، تُساعد المعلمين والطلاب من أجل تفعيلها لديهم، وبذلك أهتم التربويون بعملية التدريس، حيث تم توفير استراتيجيات وطرق التدريس المحتلفة؛ حتى يتم إيصال المعلومة للطالب، وتجعل عملية التدريس له قيمة وفائدة كبيرة، وأيضاً أهتم التربويون بمدى قدرة وكفاءة المعلمين على تطبيق هذه الاستراتيجيات ومدى تقبل الطلاب لهذه الطرائق.

فالمتغيرات التي نعيشها اليوم بها العديد من الصعوبات والمعوقات التي تواجه أفراد المجتمع، وتؤثر بدورها على مسار التعلم والتعليم، فالطلاب داخل غرفة الصف ليسوا متشابهين في طرق تعلمهم وخصائصهم النفسية والمعرفية، كما أنهم يختلفون فيما يحبون ويكرهون، فكل طالب مختلف عن غيرة في الخبرة، والثقافة، والبيئة، والقدرات، والأهتمامات التي تتعلق بطريقة تقبلهم لاستراتيجية المناسبة التي تتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم التعليمية (الطويقي، 2013).

كما أنه لم تعد عملية نقل الخبرات والمعلومات هي المهمة الوحيدة للتدريس، ولكنه نشاط مخطط؛ يهدف إلى تحقيق مخرجات التعليمية مرغوبة بها لدى الطلاب، حيث يقوم المعلم بتخطيط وإدارة هذا النشاط، بحيث أصبح للمعلم والطلاب أدواراً جديدة (الشهراني، 2010).

ثانياً: مشكلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على استراتيجيات التدريس الفعال ومعوقاته لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام، ومدى متابعة المعلمين لهذه الاستراتيجيات التعليمية؛ حيث أن هناك الكثير من الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم لا تناسب قدراته على تطبيق هذه الاستراتيجية، بحيث يواجه المعلم العديد من العقبات والمعيقات فتصبح سبباً في عدم ممارسة المعلمين لها، الأمر الذي يؤثر سلباً في عملية التدريس داخل الغرفة الصفية، وقد تكون من تلك المعيقات منها ما يتعلق بالمعلم، ومنها ما يتعلق بالطالب، والبيئة التعليمية، والمنهج الدراسي، وتكون هذه المجالات مترابطة مع بعضها البعض، الأمر الذي يؤثر سلباً على التدريس الصفي، وعلى تحقيق أهداف العملية التعليمية.

لذا لابد من إختيار الاستراتيجيات المناسبة وممارستها لتدريس محتوى المادة وفقاً لتلك الاستراتيجيات، لما لها من الدور الكبير في تحقيق أهداف المادة التعليمية أولاً ومدى أستجابة الطلاب لهذه الاستراتيجيات، وتأثيرها على تحصيلهم الدراسي، ومدى قبولهم للطرق المستخدمة ثانياً، فكلها تؤثر على قدرة ورغبة وميول الطلاب، كما أن هناك تدني ظاهر للعيان في مستويات الطلاب التحصيلية، وهذا التدني في تزايد مستمر، عام بعد عام، ولقد ادى انخفاض مستوى الأداء المتزايد والمتراكم، إلى تدني مستويات الجودة في المقررات التي تقدمها مرحلة التعليم الثانوي، وكذلك أنخفاض مستويات المدرسين في قدرتهم على تطبيق استراتيجيات التدريس؛ أدى ذلك الى ميول وأختيار المعلم للتعليم بالطرق التقليدية التي تركز على (الحفظ- والتلقين). وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1. ما مدى استراتيجيات التدريس الفعال المقترح ممارستها من قبل معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة درنة؟.
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي مرحلة التعليم الثانوي لمعرفة استراتيجيات التدريس الفعال تبعاً لمتغيري (المؤهل العلمي– سنوات الخبرة) في مدينة درنة؟.

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تواجه المعلمين في مرحلة التعليم الثانوي العام تحول دون ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال في مدينة درنة؟.
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي مرحلة التعليم الثانوي لمعوقات التي تحول دون ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال تبعاً لمتغيري (المؤهل – سنوات الخبرة) في مدينة درنة؟.

ثالثاً: أهـداف الدراسـة:

توجهت الدراسة للتعرف إلى عدة أهداف منها ما يلي:

1. التعرّف على مدى استراتيجيات التدريس الفعال المقترح ممارستها من قبل معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينه درنة.
2. التعرّف على الفروق في استجابات معلمي مرحلة التعليم الثانوي لمعرفة استراتيجيات التدريس الفعال تبعاً لمتغيري (المؤهل العلمي– سنوات الخبرة) في مدينة درنة.
3. التعرّف على الفروق فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تواجه المعلمين في مرحلة التعليم الثانوي العام تحول دون ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال في مدينة درنة.
4. التعرّف فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تواجه المعلمين في مرحلة التعليم الثانوي العام تحول دون ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال في مدينة درنة.

رابعاً: أهمية الدراسـة:

تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال محورين أساسين هما النظري والتطبيقي:

1. الأهمية النظرية:

أ. قد تُسهم هذه الدراسة في إبراز أهم الصعوبات التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية العامة عند ممارسة استراتيجيات التدريس؛ مما قد يساعد على فهم تلك الصعوبات والتغلب عليها.

ب. قد تبين للباحثة ندرة الدراسات التي تجمع بين استراتيجيات التدريس الفعال والصعوبات التي تواجه معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام في بعض المواد التي يصعب استخدام مثل هذه الاستراتيجيات.

جـ قد تُساعد هذه الدراسة في تحديد مدى مُمارسة معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام بأستخدام استراتيجيات التدريس الفعال ومعرفة درجة ممارستهم لها.

د. قد تُساهم هذه الدراسة المعلم على فهم نقاط القوة والضعف الموجودة لديه عند تطبيقه لاستراتيجيات التدريس الفعال، وبالتالي يعمل على إيجاد الحلول والسبل المناسبة للحد منها في المستقبل.

2. الأهمية التطبيقية:

أ. قد تُسهم هذه الدراسة المعلمين والقائمين على إعداد برامج تدريبية للمعلمين في وزارة التربية والتعليم.

ب. قد تُسهم في تطوير البرامج التدريسية؛ لتحسين أداء المعلمين في ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال.

جـ من المُمكن أن يستفيد من هذه الدراسة أطراف عدة منها:

- صُناع القرار حول استخدام استراتيجيات التعليم.

- المسؤولين التربويون في وزارة التربية والتعليم.
- الطلاب؛ كونهم البذرة الصالحة والمتبقي الأول لهذه الاستراتيجيات المختلفة.

د. قد تُساعد القائمين في المدرسة على توفير البيئة التعليمية المناسبة للعمل على تطبيق هذه الاستراتيجيات بشكل مناسب.

سادساً: مصطلحات الدراسة:

استراتيجيات التدريس: Teaching Strategies

هي مجموعة من الإجراءات والوسائل التي يستخدمها المعلم ويمكن بها المتعلم من الخبرات التعليمية المخططة، وتحقيق الأهداف التربوية (العفاد،2023: 36).

التعريف الاجرائي لاستراتيجيات التدريس: هي الدرجة التي يحصل عليها المعلم عند أستجابته للاستبيان استراتيجيات التدريس.

التدريس الفعال: Altadris alfaeaal

هو "ذلك النمط من التدريس الذي يجعل من الطالب محوراً رئيسياً، فلا يكون الطالب فيه متلقيا للمعلومات فقط، بل مشاركاً وباحثاً عن المعلومة بكل الوسائل الممكنة، وموظفاً للمعارف، ومدمجاً ومبدع ومبتكر" (شقلال، 2019).

معوقات التدريس: Mueawiqat Altadris

عرفها إبراهيم (2022: 77) هي: "الأمور التي تحد أو تعوق التدريس من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم للعملية التعليمية وما تتضمنه من عناصر تحد وتقلل من فهم الطالب وبناء شخصيته في فهم المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية".

التعريف الاجرائي للمعوقات التدريس: هي الدرجة التي يحصل عليها المعلم عند استجابته للاستبيان معوقات استراتيجيات التدريس الفعال.

المعلم: Muealim ورد في (معجم المعاني 1982), هو "الملهم للصواب والخير، وهو من يتخذ مهنته التعليم، فالمعلم هو تلك الشخصية المؤثرة ليس فقط بالحاضر بل بالمستقبل سواء القريب أم البعيد".

الثانوية العامة: Althaanawiat aleama تعرفها وزراة التعليم الليبية (2023) بأنها مرحلة تعليمية التي تلي التعليم الأساسي، وتعتمد على ثلاث سنوات وتهدف إلى إعداد الطالب للحياة جامعية أو مهنية من خلال مناهج دراسية مقدمة في التخصصات العلمية.

سابعاً: حدود الدراسة:

1. **الحدود الموضوعية:** استراتيجيات التدريس الفعال ومعوقاته لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة درنة (المركز) وتتحدد في: (قائمة الاستراتيجيات التدريس الفعال التي وضعتها الباحثة من عدة مقاييس، واقترحها المعلمين - ومعوقات ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة درنة وما تتمتع به من دلالات، وصدق، وثبات).
2. **الحدود البشرية:** تتكون من مجمل معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة درنة (المركز).

3. **الحدود المكانية:** تتكون من مدارس الثانوية العامة في مدينة درنه المركز (مدرسة الزهراء، مدرسة المنار، مدرسة مفتاح الماجري، مدرسة اللأسطى عمر، مدرسة عزوز، مدرسة النهضة، مدرسة أسماء، مدرسة السيدة خديجة، مدرسة أم القرى) في مدينة درنة (المركز).
4. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة ما بين عامي (2024-2025).

منهجية الدراسة وأدواتها

يوضح هذا الفصل منهج الدراسة وأدواتها، فضلاً عن تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وكيفية التحقق من صدق الاداة وثباتها، كما يوضح الأساليب الإحصائية التي أستخدمت في التحليل الاحصائي للبيانات وإجراءات الدراسة المتبعة.

أولاً: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملائمة الدراسة الحالية؛ وبهدف التعرّف على استراتيجيات التدريس الفعال ومعوقاته لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة درنة المركز في ضوء بعض المتغيرات التي تناسب طبيعة الدراسة.

ثانياً: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة درنه المركز، حيث بلغ عددهم (539) معلماً ومعلمة للعام الدراسي (2024- 2025)م.

ثالثاً: عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من (226) معلماً ومعلمة، بواقع (57) معلماً، و(169) معلمة، تم أختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، بعد الرجوع لجدول "مورجان" "كرتيشي" للعينات الإحصائية (Krejcie & Morgan, 1970)، كما تم عرض خصائص أفراد عينة الدراسة بوصف متغيرات الديمغرافية وهي (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي)، وقد تم توزيع الاستبانة وتم استعادتها جميعاً من قبل أفراد العينة، وفيما يلي استعراض عملية توزيع استمارة الاستبانة المتمثلة في الجدول التالية (1)، وجدول (2):

جدول (1) الاستبانة الموزعة والمستردة والصالحة للتحليل

مدارس التعليم الثانوي	الموزعة	المستردة	غير المستردة	غير صالحة للتحليل	الصالحة للتحليل	النسبة
الاستبانة	226	226	-	-	226	%100

جدول (2) يوضح مجتمع الدراسة

م	اسم المدرسة	عدد المعلمين
1	السيدة خديجة	48
2	الزهراء	84
3	أم القرى	67
4	المنار	53
5	أسماء	93
6	إبراهيم الأسطى عمر	44
7	عزوز	75
8	مفتاح الماجري	44
9	النهضة	31
Total		539

ويتضح من الجدول (1-2) أن مجتمع الدراسة بلغ (539)، وبناء على طريقة جدول "كرتيشي- مورجان" للعينات الإحصائية (Krejcie & Morgan, 1970), وقد تم توزيع الاستبانة، وتم استعادتها جميعاً من قبل أفراد العينة، وفيما يلي استعراض عملية توزيع استمارة الاستبانة، تم استرداد عدد (226) استبانة جميعها بنسبة بلغت (100%) تقريباً، وهذا يشير إلى نسبة عالية من الأستجابة على أستمارة الاستبانة.

الجانب الوصفي: يتناول هذا الجانب وصفاً لمتغيرات الشخصية والوظيفية (الديموغرافية) لعينة الدراسة، وتم تحليل البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة، وكما وردت في أداة الدراسة كالآتي:

1. توزيع عينة الدراسة حسب متغير النوع: لقد تم تحليل توزيع عينة الدراسة حسب متغير النوع، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (3) توزيع عينة الدراسة حسب متغير النوع

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
النوع	ذكور	57	25.2
	أناث	169	74.8
	المجموع	226	100.0

من خلال الجدول (3) والذي يتضمن عرض تحليل البيانات الأولية لعينة الدراسة حسب متغير النوع يتبين أن النسبة الأعلى كانت للمعلمين من فئة الإناث، وبنسبة بلغت (74.8 %)، وفي المرتبة التي تليها جاءت فئة الذكور، وبنسبة بلغت (25.2%) من إجمالي عينة الدراسة، ويعزي ذلك الي لطبيعة المجتمع الليبي أن مهنة التدريس تفضلها الأناث عن الذكور.

2. توزيع عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة: لقد تم تحليل توزيع عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (4) توزيع عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	44	19.5
	من 6 الي 10 سنوات	90	39.8
	أكثر من 10 سنوات	92	40.7
	المجموع	226	100.0

من خلال الجدول (4) والذي يتضمن عرض تحليل البيانات الأولية لعينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة في يتبين أن النسبة الأعلى كانت (أكثر من 10 سنوات) وبلغت نسبتها (40.7%)، ثم يليها جاءت نسبة الخبرة (من 6 الي 10 سنوات) وبنسبة بلغت (39.8%)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت نسبة الخبرة (أقل من 5 سنوات)، وبلغت (19.5%) من إجمالي عينة الدراسة.

1. توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي: لقد تم تحليل توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (5) توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
المؤهل	دبلوم	2	0.9
	دبلوم عالي	19	8.4
	بكالوريوس	115	50.9
	ليسانس	86	38.1
	ماجستير	4	1.8
	المجموع	226	100.0

من خلال الجدول (5) والذي يتضمن تحليل البيانات الأولية لعينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي يتبين أن النسبة الأعلى كانت للمؤهل (بكالوريوس) وبلغت نسبته (50.9%) وهذه النسبة تشكل أكثر من نصف حجم العينة، تليها جاءت نسبة المؤهل (ليسانس) وبلغت (38.1%)، تليها فئة (دبلوم عالي) بنسبة (8.4 %)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفئتين المؤهل (دبلوم) (الماجستير) بنسبة بلغت (0.9%) (1.8%) من إجمالي عينة الدراسة، يعزي ذلك إلي أن مرحلة الثانوية تتطلب مؤهلات علمية جامعية، ولا تتطلب دون هذه المؤهلات أو أعلي منها.

رابعاً: أدوات الدراسة:

للحصول على المعلومات من اللازمة لإجراء هذه الدراسة أستخدمت الاستبانة كأداة رئيسية، والتي تم تقسيمها إلى ثلاث أقسام موزعة على النحو التالي:

1. للتعرّف على توزيع عينة الدراسة حسب الخصائص الشخصية، والوظيفية (الديموغرافية)، (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).
2. لمعرفة الاستراتيجيات المقترح ممارستها لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة درنة المركز، وتتكون من خمس محاور على النحو التالي:
   أ. لمعرفة استراتيجيات العصف الذهني، وتتكون من (5) عبارات.
   ب. لمعرفة استراتيجيات التعليم الذاتي، وتتكون من (5) عبارات.
   جـ لمعرفة استراتيجيات التعليم التعاوني، وتتكون من (5) عبارات.
   د. لمعرفة استراتيجيات المشروع، وتتكون من (5) عبارات.
   هـ. لمعرفة استراتيجيات المناقشة، وتتكون من (5) عبارات.
3. لمعرفة المعوقات التي تواجه معلمي التعليم الثانوي في درنة المركز عند ممارستهم لاستراتيجيات التدريس الفعال، وتتكون من أربع محاور على النحو التالي:
   أ. لمعرفة معوقات مرتبطة بالمعلم، وتتكون من (5) عبارات.
   ب. لمعرفة معوقات مرتبطة بالطلاب، وتتكون من (5) عبارات.
   جـ لمعرفة معوقات مرتبطة بالمنهج، وتتكون من (5) عبارات.
   د. لمعرفة معوقات مرتبطة بالبيئة التعليمية، وتتكون من (5) عبارات.

1. الدراسة الاستطلاعية:

في هذه المرحلة تم تطبيق توزيع الاستمارة على عينة صغيرة قبل الدراسة الرئيسية؛ لأكتشاف الثغرات، حيث تم توزيع عدد من الاستمارات البالغة عددها (21) على عدد من المعلمين في بعض المدارس، التي أستخدمت في الدراسة الاستطلاعية، والتي تم أستبعادها من العينة الاصلية؛ لقياس مدي موثوقية وصلاحية الاستمارات، ومن ثم تم الاستعانة ببعض الأساليب الإحصائية لدراسة الاستطلاعية من أهمها ما يلي:

أ- تم استخدام "الفا كرونباخ"؛ من أجل قياس معامل الثبات.

ب- تم استخدام معامل ارتباط "بيرسون"؛ لإيجاد الصدق البنائي للفقرات الدراسة مع المتوسط الكلي للأبعاد.

جـ لغرض أختبار متغير الدراسة (الاستراتيجيات) تم أستخدام المقياس "ليكرت" الخماسي؛ لتجميع آراء المعلمين محل الدراسة تحقيقاً لأهدافها ووضع البدائل، وهو الأنسب والأكثر مقاييس المستخدمة لمثل هذه الدراسة، حيث أعطيت لكل أداة بديل، وذلك كما في الجدول (3).

جدول (6) يوضح درجات مقياس ليكرت

الاستجابة	لا أفعل بشدة	لا أفعل	محايد	أفعل	أفعل بشدة
الدرجة	1	2	3	4	5
المتوسط المرجح	1الي اقل من 1.80	1.80أقل2.60	2.60اقل 3.40	3.40أقل 4.20	5- 4.20
الوزن النسبي	20أقل 36%	36 أقل 52%	52 أقل 68 %	68 أقل 84%	84 - 100%
المستوي	منخفض جدا	منخفض	متوسط	مرتفع	مرتفع جداً

يوضح الجدول (6) أعلاه تدرج درجات المقاييس من لا أفعل بشدة حيث أعطيت درجة (1)، ولا أفعل أعطيت درجة (2)، بينما أعطيت محايد درجة (3)، أفعل درجة (4)، و أفعل بشدة أعطيت درجة (5)، كما يوضح الوزن النسبي للتعرف على مستوي متغير الدراسة.

في حين استخدمت لقياس المعوقات نوع من المقاييس يُعرف عادةً باسم (مقياس التكرار)، وهو شكل من أشكال (مقياس ليكرت) يُستخدم لقياس مدى حدوث ظاهرة أو سلوك معين من خلال ثلاث فئات رد: "نادراً"، "أحياناً"، "دائماً". في هذه الدراسة، وأُستخدم مقياس التكرار لتحديد تكرار ظهور السلوك، أو الظاهرة المدروسة، حيث يُسهّل على المستجيبين أختيار الفئة الأنسب؛ لوصف حالتهم أو تجربتهم (Creswell, 2014).

جدول (7) يوضح توزيع الفئات وفت التدرج المستخدم في الاستبيان

مقياس	نادراً	أحياناً	دائماً
المتوسط المرجح	1	2	3
مدى المتوسط المرجح	1 أقل 1.67	1.68 أقل 2.34	2.35 أقل 3.00
الوزن النسبي	%33.3	%66.6	% 100
المستوي	منخفض جداً	متوسط	مرتفع جداً

يوضح الجدول أعلاه تدرج درجات المقاييس من نادراً حيث أعطيت درجة (1)، وأحياناً أعطيت درجة (2)، بينما أعطيت دائما درجة (3) كما يوضح الوزن النسبي للتعرف على مستوي متغير الدراسة، وتم أختبار مدي موثوقية وصلاحية المقياس المستخدم من خلال ما يلي:

1. الخصائص السيكومترية:

أ. قياس مدى موثوقية الاداة:

يعد معامل "كرونباخ ألفا" أحد أكثر الأساليب شيوعاً؛ لقياس الثبات للأدوات البحثية، مثل الاستبيانات والمقاييس، حيث يمُكن تفسير القيمة التي يتم الحصول عليها لمعامل "كرونباخ ألفا" تتراوح بين (0 -1)، حيث بلغت نسبة الثبات أكثر من (0.90) وهي ثبات عالٍ جداً، وذلك يعني أن النتائج عندما يعيد إجراء الاستبانة في ظل نفس الظروف ستودي إلي نتائج متشابة (Dennick& Tavakol 2011).

جدول (8) معاملات أرتباط ثبات أبعاد مقاييس الدراسة (الاستراتيجيات)

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات
1	العصف الذهني	5	0.791
2	التعلم الذاتي	5	0.795
3	التعلم التعاوني	5	0.787
4	المشروع	5	0.799
5	المناقشة	5	0.745
	الدرجة الكلية للاستراتيجيات	25	0.819

يبين الجدول أعلاه أن مقياس "ألفا كرونباخ" العام للمحور الأول الخاص بالاستراتيجيات المقترح ممارستها لدي معلمي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة درنة قد بلغ (0.792)، وهذا يؤكد حول صلاحية أداة الدراسة، وهو معدل متوسط لكل محور من محاور الاستراتيجيات التي بلغت معدل (795, 787, 799, 745,791)؛ مما يدل على ثبات جيد احصائيا لأبعاد الاستراتيجيات.

جدول (9) معاملات ارتباط ثبات أبعاد مقاييس الدراسة (المعوقات)

م	أبعاد المعوقات	عدد العبارات	معامل الثبات
1	معوقات مرتبطة بالمعلم	5	0.760
2	معوقات مرتبطة بالطلاب	5	0.707
3	معوقات مرتبطة بالمنهج	5	0.773
4	معوقات مرتبطة بالبيئة التعليمية	5	0.724
	الدرجة الكلية للمعوقات	20	0.792

المحور الثاني المتعلق بالمعوقات التي تواجه معلمي مرحلة التعليم الثانوي عند ممارستهم لاستراتيجيات التدريس الفعال فقد بلغ معامل الثبات العام حوالي (0.792)، وفقاً لهذه المعدل تعكس مدى ثبات وصلاحية المقاييس المستخدمة في الدراسة حيث أنها (0.70.) (Sekaran & Bougie, 2016)، وبذلك فالأداة تفي بأغراض الدراسة، وتشير هذه النتائج إلى أن الأداة البحثية المستخدمة تتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ مما يعني أن البيانات التي يتم جمعها من خلال هذا الاستبيان موثوقة، وقابلة للاعتماد في التحليل الإحصائي.

ب. تحليل صلاحية الأداة:

في هذه الخطوة للاختبار مدى صلاحية الصدق للأداة المستخدمة (الاستمارة)، هو يُعد خطوة حاسمة؛ لضمان أن تكون الاستمارة قادرة على قياس الظاهرة بدقة، وبالتالي تعزيز جودة النتائج وقيمتها العلمية، كما تعتبر الصلاحية عملية تراكمية، قد تحتاج إلى دمج أكثر من طريقة لضمانها (مثل الجمع بين مراجعة الخبراء، أو المحكمين، والتحليل الإحصائي).

فمن أجل ضمان عدم وجود أخطاء القياس العشوائية، وصدق محتوى القياس، وزيادة درجة مصداقية المقاييس حيث تم إضافة مجموعة من المقاييس، وعدم الإكتفاء على أختبارواحد من أختبارات الصدق فقد يكون غير كاف؛ لضمان متحقق تقييم شامل لمدى قدرتها على قياس ما يفترض قياسه فأن اختبارات الصدق في هذه الدراسة (Cerswell ,2014)، (Sekaran&Bougie,2016)، وتنقسم إلي ما يلي:

- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

يعتبر كخطوة مبدئية لبناء المقياس من خلال الأستفادة من رأى المحكمين في ذات التخصص من خلال تحكيم الأداة، وللتأكد أن الاستمارة شاملة وواضحة ومنطقية، يعتمد هذا النوع من الصدق على آراء المحكمين ذوي الخبرة في المجال الذي تدرسه الدراسة، ولديهم معرفة عميقة بموضوع البحث وأدوات القياس، ونستطيع القول أن الاستمارة تمت مراجعتها مع أجراء تعديلات بسيطة على الأداة، وإعادة الصياغة، و أقتراحات حذف، أوتعديل أسئلة، ثم اعيد إرسال الاستمارة المُعدلة إلى المحكمين للتأكد من أن التعديلات كافية (جولة ثانية من التقييم)، أنظر ملحق (3).

- الصدق البنائي:

أن الاعتماد على نوع أخر من مقاييس الصدق بجانب الصدق الظاهري يضمن تقييماً دقيقاً؛ لجودة الاستبيان ومدى اعتماده كأداة بحثية (Cerswell.,2014)، فالصدق البنائي في البحث العلمي بصفة عامة يوضح مدي ارتباط متوسطات كل محور من المحاور الدراسة بالمتوسط الكلي للأبعاد أداة الاستبانة، بمعني أخر هو نوع من المقاييس التي توضح مدي وصول أداة الاستبانة للأهداف التي ينبغي أن تحققها.

- صدق البنائي لمحور الاستراتيجيات:

حيث يوضح الجدول ادناه قيم معاملات الصدق البنائي للأبعاد محور الاستراتيجيات، مع قيم الدلالة الإحصائية, حيث يتبين أن جميع فقرات محور الاستراتيجيات صادقة قد حققت الغرض الذي صممت من أجلة، حيث تراوحت معامل الارتباط ما بين (0.706**) إلي (0.847**)، وهي قيم عالية ومستوى معنوية ودالة إحصائياً (0.000).

جدول (10) يوضح قيم معاملات الصدق البنائي لمحور الاستراتيجيات الدراسة

م	المحاور	معامل بيرسون	P-Value
1	العصف الذهني	0.730**	0.000
2	التعلم الذاتي	0.846**	0.000
3	التعلم التعاوني	0.743**	0.000
4	المشروع	0.706**	0.000
5	المناقشة	0.847**	0.000

- صدق البنائي لمحور المعوقات: يتبين من الجدول (8) الذي يوضح معامل الصدق للأبعاد محور المعوقات, مع قيم الدلالة الاحصائية, حيث يتبين أن جميع فقرات محور المعوقات صادقة قد حققت الغرض الذي صممت من أجلة، حيث تراوحت معامل الارتباط ما بين (0.744**) إلي (0.821**)، وهي قيم عالية ومستوى معنوية دالة إحصائياً (sig 0.000)

جدول (11) يوضح قيم معاملات الصدق البنائي لمحور المعوقات الدراسة

م	المحاور المعوقات	معامل بيرسون	P.Value
1	معوقات مرتبطة بالمعلم	0.787**	0.000
2	معوقات مرتبطة بالطلاب	0.821**	0.000
3	معوقات مرتبطة بالمنهج	0.744**	0.000
4	معوقات مرتبطة بالبيئة التعليمية	0.807**	0.000

وبعد توزيع الاستمارات البالغ عددها (226)، والتي تم الأعتماد على الإجابات الواردة فيها بعملية التحليل، تم أستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS v28) لتحليل البيانات التي جُمعت من عينة الدراسة.
سادساً: الاساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: تم استخدام حزمة aspss للعلوم النفسية والاجتماعية، وتم الاستعانة بما يلي:

1. مقياس التكرارات Freqaencics
2. النسبة المئوية percentage
3. ألفا كرونباخ Alpha Cronbach Cocfficint
4. معامل ليبرسون Pearson Cocfficients of corretation
5. متوسطات الحسابية Mean
6. انحر افات معيارية Standard Deviation

نتائج الدراسة وتفسيرها

تقوم الباحثة في هذا الفصل بعرض نتائج التحليل الاحصائي المستقاة من جمع البيانات، والتي هدفت إلى معرفة معوقات الاستراتيجيات المقترح ممارستها لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة درنة، وذلك للإجابة على الأسئلة الرئيسية للدراسة والتحقق من أهدافها وتفسير النتائج ومناقشتها، وعرضها، إضافة إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات، ويختص هذا الفصل بتحليل البيانات التي تم تجميعها من عينة الدراسة، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، كما تم التحقق من صحة الأسئلة والأهداف التي وضعت، وذلك على النحو التالي:

أولاً: نتائج أسئلة الدراسة وتفسيراتها: يختص هذا الجانب بالإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك على النحو التالي:

1. السؤال الأول: ما الاستراتيجيات المقترح ممارستها لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي في مدينة درنة؟.

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل عبارات كل محور لكل استراتيجية، بناء على إجابات عينة الدراسة، والجدول التالي يبين قيم الاستجابات لكل عبارة من محور التالية:

أ. متوسطات و انحرافات استراتيجيات العصف الذهني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، قامت الباحثة باحتساب متوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ولكل عبارة والاوزان النسبية لكل عبارة وذلك على النحو التالي:

جدول (12) المتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية لعبارات (استراتيجية العصف الذهني).

م	العبارات	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	المستوى
1	أمهد لجلسة العصف الذهني قبل البدء الجلسة مع الطلاب بعطائهم فكرة عن الموضوع.	4.27	0.795	85.4	مرتفع جداً
2	أعمل على صياغة أهداف كل درس في ضوء الزمن الذي خصصته لهم	4.35	0.704	87	مرتفع جداً
3	أشجع طلابي على طرح الأفكاروتقبلها وعدم النقد اثناء طرحهم لها و أقبل الأفكار الجديدة وغير المألوفه	4.33	0.806	86.6	مرتفع جداً
4	أساعدهم في تحديد أهم الأفكار المتعلقة بموضوع الجلسة وتشجيع على أنتاج أفكار جديدة	4.28	0.7240	85.6	مرتفع جداً
5	أحرص أن يسود الفصل جو من النظام والهدوء وعدم الفوضى	4.61	0.679	92.2	مرتفع جداً
المستوي العام استراتيجية العصف الذهني		8.36	0.466	87.2	مرتفع جداً

يتضح من الجدول (12) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور استراتيجية العصف الذهني قد تراوحت ما بين (4.27 - 4.61)، بانحرافات معيارية، وتراوحت ما بين (0.679 ، 0.795)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (5) التي تنص على "أحرص أن يسود الفصل جو من النظام والهدوء وعدم الفوضى"، بمتوسط حسابي مرتفع جداً بلغ (4.61)، وانحرافات معيارية (.679)، ووزن نسبي (92.2%)، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة رقم (2) التي تنص على "أعمل على صياغة أهداف كل درس في ضوء الزمن الذي خصصته لهم"، بمتوسط حسابي قدره (4.35)، وانحراف معياري (0.704)، ووزن نسبي (87%)، وفي المرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة (4) التي تنص على أن "أساعدهم في تحديد أهم الأفكار المتعلقة بموضوع الجلسة وتشجيع على أنتاج أفكار جديدة" بمتوسط حسابي بلغ (4.28)، وانحراف معياري (0.724)، ووزن نسبي (85.6%)، فى حين جاءت فى المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (1) التي تنص على "أمهد لجلسة العصف الذهني قبل البدء الجلسة مع الطلاب بعطائهم فكرة عن الموضوع"، وبلغ متوسطها الحسابي (4.27)، بانحراف معياري (0.795)، ووزن نسبي (85.4%)، وبوجه عام فإن المتوسط العام محور استراتيجية العصف الذهني قد بلغ (4.36) بانحراف معياري (0.439)، ووزن نسبي (87.2%)، وهو مرتفع جداً؛ مما يعني أن المستوى العام لمحور استراتيجية العصف الذهني لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي كان مرتفعاً جداً من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

وتعزى الباحثة ذلك إلي نجاحها كأداة لتنظيم التفاعل الصفي، لكن تطوير جوانبها الإبداعية يحتاج إلى دعم تدريبي ومؤسسي، وتحقيق هذا التوازن سيجعلها أكثر فعالية في تحويل الأفكار العفوية إلى حلول مبتكرة تُثري العملية التعليمية.

وتعزي الباحثة ذلك أيضاً إلى أن استراتيجية العصف الذهني تُفتح الأبواب لجهد الطالب المبدع، وتنمية الثقة بالنفس، وتنمي القدرة على التفكير و اقتراح ببدائل عديدة لحل مشكلة ما، وتعويد الطالب على مناقشة وتقبل الآراء من الآخرين وتدريبهم على الاكتشاف والتقصي والبحث العلمي، والتحليل والتقصي وإصدار الأحكام والنقد، وتدريبهم على الأسلوب العلمي في النقاش والغاء الحواجز التي تقف في وجه القدرة الخلاقة، وتنمية روح التعاون والعمل بروح الفريق الواحد لدى الطلاب، والأسراع في الوصول إلى حل المشكلة، وتنمية قدرات التفكير الإبداعي ليشمل (المرونة، الاصالة، الطلاقة)، ومن خلالها يستطيعو مواجهة مشكلاتهم الحياتية، وأن استراتيجية العصف الذهني سهلة التطبيق وتزود الطلاب بجو آمن لندرة العقاب أو الاستهزاء على أفكار الآخرين.

و اتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة warthonog (2018)، ودراسة Unin, Bearing (2015)، ودراسة مامبا وبووتسو (2018)، ودراسة حلمي (2017)، ودراسة بن نعجة (2017)، ودراسة Almasri (2019)، واختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة Almasri (2017)، ودراسة كلاً من خوارزم، وتيعشادين (2020)، ودراسة warthog (2017)، ودراسة كلاً من خوارزم، وتيعشادين (2020).

ب. متوسطات وانحرافات استراتيجية التعلم الذاتي من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة قامت الباحثة باحتساب متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة والاوزان النسبية لكل عبارة، وذلك على النحو التالي:

جدول (13) المتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية لعبارات (استراتيجية التعلم الذاتي)

م	العبارات	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	المستوى
1	أطلب من الطلاب القيام بإحضار أفكار ومفاهيم جديدة ليست موجودة بالمنهج وتقييم هذه الأفكار	3.74	0.956	74.8	مرتفع
2	أضع جدول زمني للتعلم يناسب جميع الطلاب ويراعي الفروق بينهم	4.33	0.777	86.6	مرتفع جداً
3	أطلب أختيار الموارد المناسبة لتحقيق الهدف (كتب، مقالات، و دورات عبر الانترنت)	3.56	1.111	71.2	مرتفع
4	أحضار ورقة بحثيه حول موضوع الدرس وأن تكون المعلومات جديدة تختلف عن ما هو موجود ضمن المنهج	3.55	1.099	71	مرتفع
5	بعد كل حصة أطلب من الطلاب تقييم الدرس، وكتابة النقاط التي تم فهمها والتي يصعب عليهم فهمها حتى أركز على هذه النقاط	3.65	1.130	73	مرتفع
المستوي العام استراتيجية التعلم الذاتي		3.76	0.677	75.2	مرتفع

يتضح من الجدول (13) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور استراتيجية التعلم الذاتي قد تراوحت ما بين (4.33-3. 55)، بانحرافات معيارية تراوحت ما بين (777.- 1.099)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (2) التي تنص على "أضع جدول زمني للتعلم يناسب جميع الطلاب ويراعي الفروق بينهم" بمتوسط حسابي مرتفع جداً بلغ (4.33)، و انحرافات معيارية (777. 0)، ووزن نسبي (86.6%)، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة رقم (1) التي تنص على " أطلب من الطلاب القيام بإحضار أفكار ومفاهيم جديدة ليست موجودة بالمنهج وتقييم هذه الأفكار" بمتوسط حسابي قدره (3.74) و انحراف معياري (956.) ووزن نسبي (74.8%)، وفي المرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة رقم (5) التي تنص على ان "بعد كل حصة أطلب من الطلاب تقييم الدرس، وكتابة النقاط التي تم فهمها، والتي يصعب عليهم فهمها حتى أركز على هذه النقاط" بمتوسط حسابي بلغ (3.65) و انحراف معياري (1.130)، ووزن نسبي (73%)، في حين جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة التي تنص على "أحضار ورقة بحثيه حول موضوع الدرس وأن تكون المعلومات جديدة تختلف عن ما هو موجود ضمن المنهج"، وبلغ متوسطها الحسابي (3.55)، وبانحراف معياري (1.171)، ووزن نسبي (71%). وبوجه عام فإن المتوسط العام محور استراتيجية التعلم الذاتي قد بلغ (3.76) بانحراف معياري (0.677)، ووزن نسبي (75.2%)، وهو مرتفع جداً؛ مما يعني أن المستوى العام لمحور استراتيجية التعلم الذاتي لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي كان مرتفعا جداً من وجهة نظر افراد عينة الدراسة.

وقد يرجع ذلك الي أن هناك توجه يتجه اتجاهاً إيجابياً نحو تعليم أكثر استقلالية، لكنه يحتاج إلى دعم مؤسسي لتعميق تأثيره، مثل توفير البنية التحتية الرقمية وإعادة هيكلة المناهج لتصبح أكثر مرونة، تحقيق ذلك سيتطلب شراكة بين المعلمين وواضعي السياسات التعليمية لتحويل التحديات إلى فرص تطويري.

وتعزي الباحثة النتيجة إلى أن أبتعاد دور المعلم في ظل استراتيجية التعلم الذاتي عن دورة التقليدي في نقل المعرفة وتلقين الطلاب بحيث يأخذ دور الموجه والمرشد والناصح لطلابه، ويظهر دور المعلم في التعلم الذاتي من خلال التعرف على قدرات للطلاب وميولهم و أتجاهاتهم، ومن خلال الملاحظة المباشرة والاختبارات التقويمية البنائية والختامية، وأعداد المواد التعليمية اللازمة مثل الرزم التعليمية، مصادر التعلم، وتوظيف التقنيات الحديثة، كالتلفاز والأفلام الحاسوب في التعلم الذاتي، وتوجية الطلاب للاختيار أهداف تناسبه مع المستوى الذي حدده الاختبار التشخيصي، كما أن تدريب الطلاب على المهارات المكتبية وتشمل: (مهارات الوصول إلى المعلومات، والمعارف، ومصادر التعلم، ومهارات للاستخدام العلمي)، ووضع الخطط العلاجية التي تُمكن الطلاب من سد الثغرات، وأستعمال الخبرات اللازمة له، القيام بدور المستشار المتعلم مع للطلاب كل مرحلة التعلم في التخطيط والتنفيذ وتقويم، مما أسهم في نجاح التعلم التعاوني في هذه النتيجة.

وترجع الباحثة أن مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في استراتيجية التعلم الذاتي من حيث قدراتهم على التعلم وأهتماماتهم ودو افعهم للتعلم، ومستوى تحصيلهم، وخبراتهم السابقة، بحيث يقرر الطالب متى و أين يبدأ وأي الوسائل يختار. وهو المسؤول عن تعلمه، وعن النتائج التي يحققها والقرارت التي يتخذها، يكون مناسب لجميع الطلاب، وجميع المستويات والتعلم حسب القدرة الذاتية، وتراعي حاجات الطلاب ورغباتهم وقدراتهم وأهتماماتهم أساساً يتقرر في ضوءها طبيعة المنهج الدراسي ومحتواه، بحيث يعمل التعلم الذاتي على التو افق بين المفاهيم والمهارات المراد تعلمها، وبين حاجة الطالب لمثل هذه المفاهيم والمهارات بحيث تخضع لقدرات الطالب وتتغير وفق رغباته.

وترجع الباحثة أن بعض الاستراتيجيات لا تناسب مع جميع المقررات والمواد الدراسية، كما أن قلة التفاعل بين المعلم والطلاب؛ تؤدي إلى شعور بعض الطلاب بالملل، وعدم الرغبة في التعلم، و أيضاً تحتاج إلى تكاليف مادية، قد تسبب مشكلات أقتصادية لدى الطلاب، وقد تتطلب هذا النوع من التعلم عقد ندوات ومحاضرات ودورات التي يصبح المعلم مؤهلاً بشكل مميز وفعال.

حيث يعزى ذلك الي إيمان المعلمين بقدرتها على تحويل الفصل إلى مجتمع تعليمي تفاعلي، ولكن التحديات التعليمية (كإدارة المجموعات، وقصر الزمن الدراسي، واحتياج المعلمين إلى تدريب مستمر ودعم مؤسسي يسهم في تحقيق التوازن بين تطبيق الاستراتيجية وممارستها لتعود بفائدة للطلاب والمعلمين على حد السواء).

و اتفقت الدراسة مع دراسة الزائد (2023)، ودراسة علي (2012)، ودراسة طايل (2022)، ودراسة بلال (2018)، ودراسة بن نعجة (2018)، ودراسة حلمي (2017)، ودراسة مينغ ومونز (2016)، واختلفت الدراسة مع ودراسة محمد (2022)، ودراسة zimmzam (1995)، دراسة محمد (2002).

جـ. متوسطات و انحر افات استراتيجية التعلم التعاوني من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، قامت الباحثة باحتساب متوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لكل عبارة والاوزان النسبية لكل عبارة وذلك على النحو التالي:

جدول (14) المتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية لعبارات (استراتيجية التعلم التعاوني)

م	العبارات	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	المستوى
1	أطرح اسئلة مفتوحة تتطلب من الطلاب التفكير النقدي والإبداعي وتحديد الأهداف والتوقعات	4.09	0.865	81.8	مرتفع
2	توزيع الأدوار المتعلمين لتعزيز المشاركة والمساهمة المتساوية	3.88	0.846	77.6	مرتفع
3	أتعاون مع طلابي في حل المشكلات والمهام الدراسية يعمل على تعزيز فهمهم وزيادة الثقة بينهم	4.38	0.752	87.6	مرتفع جداً
4	تنظيم الصف وإدارته يشاركني الطلاب في تنفيذ هذه المهمة	3.84	1.033	76.8	مرتفع
5	أشارك طلابي في تشكيل المجموعات وتكوينها ولا أفرض عليهم اختيار المجموعة	3.70	1.118	74	مرتفع
المستوي العام استراتيجية التعلم التعاوني		4.01	0.648	80.2	مرتفع

يتضح من الجدول (14) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور استراتيجية التعلم التعاوني قد تراوحت ما بين (3. 70-4.38)، بانحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.752- 1.118)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (3) التي تنص على "أتعاون مع طلابي في حل المشكلات والمهام الدراسية يعمل على تعزيز فهمهم وزيادة الثقة بينهم" بمتوسط حسابي مرتفع جداً بلغ (4.38)، و انحرافات معيارية (0.752)، ووزن نسبي (87.6%)، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة رقم (1) التي تنص على "أطرح أسئلة مفتوحة تتطلب من الطلاب التفكير النقدي والابداعي وتحديد الأهداف والتوقعات" بمتوسط حسابي قدره (4.09)، و انحراف معياري (0.865)، ووزن نسبي (81.8%)، وفي المرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة (4) التي تنص على أن "تنظيم الصف وإدارته يشاركني الطلاب في تنفيذ هذه المهمة" بمتوسط حسابي بلغ (3.84)، و انحراف معياري (1.033)، ووزن نسبي (76.8%)، في حين جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (5) التي تنص على "أشارك طلابي في تشكيل المجموعات وتكوينها ولا أفرض عليهم أختيار المجموعة"، وبلغ متوسطها الحسابي (3.70) بانحراف معياري (1.118)، ووزن نسبي (74%). وبوجه عام فإن المتوسط العام محور استراتيجية التعلم التعاوني قد بلغ (3.97) بانحراف معياري (600.)، ووزن نسبي (74%)، وهو مرتفع.

مما يعني أن المستوى العام لمحور استراتيجية التعلم التعاوني لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي كان مرتفعاً من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

وقد يعزى ذلك إلى إيمان المعلمين بقدرتها على تحويل الفصل إلى مجتمع تعليمي تفاعلي، لكن التحديات العملية (كإدارة المجموعات والتحكم في الحرية) تحتاج إلى معالجة عبر تدريب مستمر ودعم مؤسسي، وتحقيق التوازن بين هيكلية الاستراتيجية ومرونتها سيسهم في تعظيم فوائدها للطلاب والمعلمين على حد سواء.

وتعزي الباحثة ذلك على أن استراتيجية تقوم على تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، تعمل معاً من أجل تحقيق هدف أو أهداف؛ والتفاعل في مجموعات صغيرة، حيث يعمل الطلاب مع بعضهم البعض في تنفيذ الأنشطة والمهام المشتركة في المجموعة؛ لتطوير أنفسهم ومساعدة زملائهم في التعلم، كما أن بعض الطلا يفضلون وجود هدف مشترك للمجموعة، فيعتمد كل فرد في المجموعة على نفسه، وعلى أفراد مجموعته؛ لتحقيق الهدف المطلوب، فلا نجاح لأي فرد إلا إذا نجحوا جميعاً، كما أن هذه المرحلة تمتز بالتنافس كما يكون بين المجموعات في للتعلم التعاوني؛ مما تنمية الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية، وتطوير مهارات التواصل، وتطوير الأحساس بالمسؤولية اتجاه الذات و اتجاه المجموعة، وتنمية التفكير الناقد والتقويم الذاتي حيث يفسح المجال الأفراد النظر بعين النقد لأدائهم في كل مرحلة في كل مرحلة من مراحل، وقبل أن يعرضوه على زملائهم؛ مما يزيد من دافعية للطلاب نحو التعلم، كما يفعل دورهم للتعلم كل جديد وتقديمه للمجموعة، فالطلاب في مرحلة الثانوي يحاجتهم القيام بمهام تتحدى تفكيرهم وإمكاناتهم وهي الحاجه للإنجاز في صورة حسنه يستخدمون ممارسات مهنية واعدة. كحاجتهم للمحبة والإنتماء والتواد، فمعظم الطلاب يحبون النشاط الجماعي أو الفريقي، ويحبون المدرسين الذين يتيحون لهم هذه الخبرات والمدرسون يعلون من قيمة التعلم التعاوني.

وترجع الباحثة في حصولها هذه الاستراتيجة على المرتبة الثالثة لعدم حصول المعلمين على التدريب الكافي لأستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، وضيق مساحة الصفوف مع كثرة أعداد الطلاب في الصف الواحد، يضاف إلى ذلك نوع أثاث الصف من كراسي وطاولات، كما أن عدم تفاعل أفراد المجموعة بالشكل المطلوب واللامبالاة وعدم الإكتراث من البعض، والأعتماد السلبي على الآخرين، وعدم الاستجابة الفعالة أثناء الحواروالنقاش ومعالجة المهمة التعليمية، وعدم ملائمة المقرر المدرسي بالأغراض التعلم التعاوني، حيث تمتاز الأنشطة والأسئلة والتدريبات التي تشمل عليها بالتركيزعلى الجهد الفردي بدلاً من الجهد الجماعي، وقد يسود لدى البعض من أفراد المجموعة السلوك العدو اني والسلبية والأداء الغير مثمر، الأمر الذي يحبط الآخرين في المجموعة، وكذلك المعلم.

و اتفقت الدراسة مع دراسة علي (2012)، ودراسة طايل (2022) ودراسة بلال (2018)، ودراسة جينغ (2016)، واختلفت الدراسة مع دراسة jiang (2016)، ودراسة kim (2018).

د. متوسطات و انحر افات استراتيجية المشروع من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث قامت الباحثة باحتساب متوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لكل عبارة والاوزان النسبية لكل عبارة وذلك على النحو التالي:

جدول (15) المتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية لعبارات (استراتيجية المشروع)

م	العبارات	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	المستوى
1	أوضح للطالب أهمية المشروع المقترح تنفيذه ومدى الاستفادة المرجوة من تنفيذ هذا المشروع.	4.42	0.982	88.4	مرتفع جداً
2	أتعرف على ميول الطلاب واهتماماتهم ودعمهم قبل البدء في تنفيذ المشروع.	4.37	0.881	87.4	مرتفع جداً
3	يجب عند تطبيق استراتيجية المشروع مراعاة إمكانيات المدرسة البيئية مثل (توافر المعامل، والساحات، والغرف، والمختبرات) اللازمة للمشروع.	4.27	1.003	85.4	مرتفع جداً
4	أحدد المدة الزمنة اللازمة لتنفيذ كل محور من محاور المشروع.	4.25	0.948	85	مرتفع جداً
5	أحاول أن لا اتدخل لتصحيح الأخطاء مباشرة ولكني اتريث حتى يتسنى الطلاب أكتشافها بأنفسهم.	3.98	1.111	79.6	مرتفع جداً
المستوي العام استراتيجية المشروع		4.38	.883	87.6	مرتفع جداً

يتضح من الجدول (15) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور استراتيجية المشروع قد تراوحت ما بين (4.42- 98 .3)، بانحرافات معيارية تراوحت ما بين (976.- 1.111)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (1) التي تنص على "أوضح للطالب أهمية المشروع المقترح تنفيذه ومدى الاستفادة المرجوة من تنفيذ هذا المشروع" بمتوسط حسابي مرتفع جدا بلغ (4.42)، و انحرافات معيارية (0.982)، ووزن نسبي (88.4%)، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (2) التي تنص على "أتعرف على ميول الطلاب وأهتماماتهم ودعمهم قبل البدء في تنفيذ المشروع" بمتوسط حسابي قدره (4.37)، و انحراف معياري (.881)، ووزن نسبي (87.4%)، وفي المرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة رقم (4) التي تنص على "أحدد المدة الزمنة اللازمة لتنفيذ كل محور من محاور المشروع" بمتوسط حسابي بلغ (4.25)، و انحراف معياري (0.948)، ووزن نسبي (85%)، في حين جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (5) التي تنص على "أحاول أن لا اتدخل لتصحيح الأخطاء مباشرة ولكني أتريث حتى يتسنى الطلاب أكتشافها بأنفسهم"، وبلغ متوسطها الحسابي (3.98) بانحراف معياري (1.111)، ووزن نسبي (79.6%). وبوجه عام فإن المتوسط العام محور استراتيجية المشروع قد بلغ (4.38) بانحراف معياري (0.883) ووزن نسبي (87.6%)، وهو مرتفع جداً.

مما يعني أن المستوى العام لمحور استراتيجية المشروع لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي كان مرتفعاً جدا من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وقد يعزى ذلك يعود إلى أسباب مرتبطة بفعالية هذه الاستراتيجية في تعزيز التعلم الذاتي، ومواءمتها لاحتياجات الطلاب، ودورها في بناء المهارات الشاملة، وفقاً لوجهة نظر عينة الدراسة، وتطور المشاريع مهارات البحث، والعمل الجماعي، وحل المشكلات.

وتعزي الباحثة ذلك حصول استراتيجية المشروع على المرتبة الأولى في مشروعاتها التي تهدف لحل مشكلة فكرية معقدة أو حل مشكلة يهتم بها الطلاب من خلال محاولة للكشف عن أسبابها مثل مشروع محاربة والقضاء على رمي

النفايات في المدرسة، وتعمل على دفع الطلاب على التفكير المبدع عن طريق عرض المشكلة عليهم ودفعهم لمحاربة معرفة مسبباتها للقضاء، والهدف منها أكساب الطلاب بعض المهارات العلمية، والعملية، والاجتماعية، والتعليم باستراتيجية المشروع نابع من ميول الطلاب ورغباتهم وحاجاتهم؛ حيث يكتسب الطلاب خبرات يمارسون خلالها الأنشطة، بحيث تنمي لديهم بعض العادات الجديدة مثل (التعاون، وتحمل المسؤولية)، كما أنها تتُيح للطلاب مزاولة ما يخصه من أعمال ونشاطات حسب ما يتفق مع ميولم، وأستعداداتهم، وإمكانياتهم، وقدراتهم، ويعتبر المشروع مجال مناسب للتدريب على الطريقة الصحيحة؛ لحل المشكلات، وممارسة الطرق العلمية، والعملية في التفكير والابداع. و اتفقت دراسة مع دراسة يخلف، وبن يلي (2019)، ودراسة الشمري (2019)، ودراسة جينغ (2017)، واختلفت مع دراسة هزهوزي (2016).

هـ. متوسطات و انحر افات استراتيجية المناقشة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، قامت الباحثة باحتساب متوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لكل عبارة والاوزان النسبية لكل عبارة وذلك على النحو التالي:

جدول (16) المتوسطات والانحر افات والأوزان النسبية لعبارات (استراتيجية المناقشة)

م	العبارات	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	المستوى
1	أطرح مجموعة من الاسئلة على الطلاب مع الاتفاق على قواعد المناقشة	4.35	0.969	87	مرتفع جدا
2	تتيح المناقشة الفرصة للطلاب بممارسة مهارات التفكيروالاستماع والاتصال	4.34	0.982	86.8	مرتفع جدا
3	أشجع جميع الطلاب على المشاركة في المناقشة والحواروالتعبيرعن اراءهم ووجهات نظرهم	4.39	1.015	87.8	مرتفع جدا
4	تساعدني استراتيجية المناقشة على تقييم طلابي ،وتحديد مستوياتهم	4.41	0.954	88.2	مرتفع جدا
5	أحاول ان تكون استراتيجية المناقشة تعمل على تعزيز المنافسة البناءة بين الطلاب	4.43	0.946	88.6	مرتفع جدا
المستوي العام استراتيجية المناقشة		4.38	0.883	87.6	مرتفع جدا

يتضح من الجدول (16) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور استراتيجية المناقشة قد تراوحت ما بين (4.43- 4.34)، بانحر افات معيارية تراوحت ما بين (946 .- .982)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (5) التي تنص على "أحاول أن تكون استراتيجية المناقشة تعمل على تعزيز المنافسة البناءة بين الطلاب" بمتوسط حسابي مرتفع جدا بلغ (4.43)، و انحر افات معيارية (946 .0) ووزن نسبي (88.6%)، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (4) التي تنص على "تساعدني استراتيجية المناقشة على تقييم طلابي، وتحديد مستوياتهم" بمتوسط حسابي قدره (4.41) و انحراف معياري (0.954) ووزن نسبي (88.2%)، وفي المرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة رقم (1) التي تنص على " أطرح مجموعة من الأسئلة على الطلاب مع الاتفاق على قواعد المناقشة" بمتوسط حسابي بلغ (4.35) و انحراف معياري

(0.969)، ووزن نسبي (87%)، في حين جاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (2) التي تنص على "تتيح المناقشة الفرصة للطلاب بممارسة مهارات التفكير والاستماع والاتصال "وبلغ متوسطها الحسابي (4.34) بانحراف معياري (0.982)، ووزن نسبي (86.8%). وبوجه عام فإن المتوسط العام محور استراتيجية المناقشة قد بلغ (4.38)، بانحراف معياري (.883)، ووزن نسبي (87.6%)، وهو مرتفع جداً.

مما يعني أن المستوى العام لمحور استراتيجية المناقشة لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي كان مرتفعا جداً من وجهة نظر افراد عينة الدراسة، وقد يعزى ذلك الي تقلل من الاعتماد على التلقين، وتُعزز مبدأ "الطالب محور العملية التعليمية, وزيادة وعي المعلمين بضرورة تبني استراتيجيات حديثة تستجيب لتغيرات العصر الرقمي.

وتعزي الباحثة النتيجة إلى تضمين الاشتراتيجية في أشتراك الطلاب في الموقف التعليمي أشتراكاً إيجابياً، حتى ينتقلون من الموقف السلبي إلى الموقف الإيجابي، فيُسهمون مع المعلم في حل المشكلات التي يعرضها، ويتشاركون في تحديدها و أبداء الآراء بشأنها، و أقتراح الحلول لها، وبذلك يضل التواصل الفكري قائماً طوال الوقت بين الطالب والمعلم؛ مما يساعد المعلم على معالجة موضوع الدرس؛ مما يتلاءم مع مستوى الطلاب وخبراتهم السابقة، وهذه الاستراتيجية تقوم على الاسئلة التي يوجهها المعلم للمتعلم، لذلك ينبغي عليه مراعاتها عند توجيهها لهم، وكيفية الاستجابة لها من قبل الطلاب، وينبغي على المعلم أتقان الأسئلة الصفية، وإدارة المناقشة الصفية، حيث أن الفئة المستهدفة للمعلمين هي مرحلة الثانوي (المراهقة) التي تبرز فيها شخصية الطالب التي تجعل الطالب مركز الفعالية بدل المعلم، بحيث تنمي روح المعونه الجماعية، وروح المسؤولية، بااعتبارها خيروسيلة لتدريب الطلاب على الأساليب القيادية. وتستهدف تنمية الاتجاهات المحدودة نحو المدرسة والمجتمع، كما أنها تُساعد المدرس على تكيف العمل حسب فروق الطلاب الفردية بتعيين لكل واحد ما يناسبة من الواجب، ولا يكلفهم إلا سعهم، وخير وسيلة لتدريب الطلاب على الكلام، والمحادثة، وتحفيز الطلاب إلى العمل.

وترجع الباحثة أن معظم الاستراتيجيات المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية تحتاج إلى معلم متُمكن متعلم متفهم، يستطيع أستخدام الأجهزة الإلكترونية، متفهم لتقلبات العاطفية، والمزاجية لفترة المراهقة، حيث تواجهه المعلمين بعض المعيقات لممارسة استراتيجيات التدريس الفعال، وهذه المعيقات تكون متعلقة (بالمعلم، والطالب، والبيئة التعليمية، والمنهج).

و اتفقت مع دراسة عقيله (2018)، ودراسة موسى (2023)، ودراسة وارثن (2017)، واختلفت مع دراسة عينو (2020)، ودراسة بهي الدين، (2022)، ودراسة عقيله (2018).

جدول (17) المتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية لمحاور استراتيجيات التدريس الفعال

م	المحور	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	المستوى
1	استراتيجية العصف الذهني	4.36	0.466	87.2	مرتفع جداً
2	استراتيجية التعلم الذاتي	3.76	0.677	75.2	مرتفع
3	استراتيجية التعلم التعاوني	3.97	0.600	79.4	مرتفع
4	استراتيجية المشروع	4.38	0.883	87.6	مرتفع جداً
5	استراتيجية المناقشة	4.38	0.883	87.6	مرتفع جداً
المستوي العام لاستراتيجيات التدريس الفعال		24.1	0.430	82.4	مرتفع

يتضح من الجدول (17) أن ابعاد استراتيجيات التدريس الفعال حيث جاءت في المرتبة الأولى استراتيجية (المناقشة، والمشروع)، حيث بلغ متوسطهما الحسابي (4.38) بانحراف معياري (0.883)، ووزن نسبي (87.6%)، بمستوي مرتفع جدا مقارنة بين المتوسطات الحسابية للمحاور الأخرى وجاء في المرتبة الثانية استراتيجية العصف الذهني بمتوسط حسابي (4.36)، وبانحرافات معيارية (0.466)، ووزن نسبي (87.2%)، كما جاءت كلا من الاستراتيجيات التعليم التعاوني, التعليم الذاتي, بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.97, 3.76) و انحرافات معيارية بلغت (0.600, 0.677)، وبوجه عام فإن المتوسط العام لاستراتيجيات التدريس الفعال قد بلغ (4.12) بانحراف معياري (0.427)، ووزن نسبي (82.4%)، وهو مرتفع جدا الموضح في الجدول (17). ما يعني أن مستوى استراتيجيات التدريس الفعال كان مرتفعاً من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

وأن أهم الاستراتيجيات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاءت في المرتبة الاولي استراتيجية المناقشة والمشروع تليها استراتيجية العصف الذهني وأخيراً استراتيجية التعليم التعاوني, التعليم الذاتي.

وهذا يعزى أن المستوى العام لاستراتيجية (المشروع والمناقشة) كان مرتفعا جدا من وجهة نظر افراد عينة الدراسة، فطريقة المناقشة وخاصة الاسلوب الحر في المناقشة المتميزة والاثر الايجابي في تفاعل الطلاب مع المعلم، واتاحة الفرصة للطلاب بممارسة مهارات التفكير والاستماع والاتصال، واعطاء المعلم فرصه تقييم الطلاب خلال المناقشة وتحديد مستوياتهم، وتعتبر أفضل استراتيجية يمكن للمعلم ممارستها وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي، وباستخدام استراتيجية المشروع يستطيع المعلم التعرف على ميول واهتمامات الطلاب، واتفقت الدراسة مع دراسة هايل عقله (2018)،ودراسة يخلف، وبن يلي (2020) واختلفت الدراسة مع دراسة بهي الدين (2022). وجاءت في المرتبة الثانية استراتيجية (العصف الذهني) بمتوسط حسابي (4.36)، وانحراف معياري (4.77)، ووزن نسبي (87.2%)، اتفقت الدراسة مع دراسة warthoong, (2018)، ودراسة unin, Bearing (2015)، حيث تُعتبر استراتيجية العصف الذهني من الاستراتيجيات المهمة، وخاصة في مرحلة التعليم الثانوي، حيث أنها تعمل على إمطار الدماغ، ووضوح مبادئ وقواعد العمل والتقيد بها بحيث يأخذ كل طالب دوره في طرح الافكار، وجاءت في المرتبة الثالثة استراتيجيات (التعليم التعاوني - والتعليم الذاتي)، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.98) ،(3.76)، وانحرافات معيارية (.600- 677)

و اتفقت الدراسة مع دراسة الزائد (2023)، ودراسة علي (2012)، ودراسة طايل (2022)، ودراسة بلال (2018)، حيث يعزى ذلك الي إيمان المعلمين بقدرتها على تحويل الفصل إلى مجتمع تعليمي تفاعلي، ولكن التحديات التعليمية (كإدارة المجموعات، وقصر الزمن الدراسي، وأحتياج المعلمين إلى تدريب مستمر ودعم مؤسسي يسهم في تحقيق التوازن بين تطبيق الاستراتيجية وممارستها لتعود بفائدة للطلاب والمعلمين على حد السواء).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي مرحلة التعليم الثانوي حول استراتيجيات التدريس الفعال تبعاً لمتغيري (المؤهل العلمي– سنوات الخبرة) بمدينة درنة.

والتي تمت صياغته السؤال في صورة الفرض الصفري، وتنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي مرحلة التعليم الثانوي بمدينة درنة حول استراتيجيات التدريس الفعال عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) يمكن أن تعزى لـ (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة)". وتنبثق عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية التالية:

الفرضية الفرعية الأولى: والتي تمت صياغتها في صورة الفرض الصفري، وتنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي مرحلة التعليم الثانوي بمدينة درنة حول استراتيجيات التدريس الفعال عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) والتي يمكن أن تعزى لمتغير سنوات الخبرة" بمدينة درنة. للتحقق من صحة هذه الفرضية فقد قامت الباحثة باستخدام ANOVA حُسِبت قيمة (f) لاختبار دلالة الفروق الاحصائية بين المتوسطات، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (18) دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة لمعرفة استراتيجيات التدريس الفعال وفق متغير سنوات الخبرة

	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (f)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.233	0.117	2	0.852	0.428
مع المجموعات	30.504	0.137	223		
الإجمالي	30.737		225		

* قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.0).

يبين الجدول (18) قيمة (f) المحسوبة حيث بلغت (852)، مقارنة ب (f) الجدولية التي بلغت قيمتها (19.2964) عند درجات حرية (2) وهى قيمة غير دالة إحصائيا، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.428) وهي أكبر من مستوى الدلالة (α. = 0.05)، وعليه نقبل الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي مرحلة التعليم الثانوي حول معوقات التي تحول دون ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال والتي يمكن أن تعزى لمتغير سنوات الخبرة"، ونرفض الفرضية البديلة.

وتعزي الباحثة السبب إلى معلمين مرحلة الثانوي في مدينة درنة سقلتهم الخبرة الطويلة في هذا المجال من عطاء وتواصل فيما بينهم نتيجةً السنوات الخبرة المتواصلة ومن معلمين ذوي مجال واسع في قدرتهم على عملية التدريس لكل الفئات.

و اتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة علي (2011)، ودراسة حلمي (2017)، ودراسة الحارثي (2018)، ودراسة القماطي (2018)، ودراسة يخلف، وبن يلي (2019)، ودراسة عبدالله (2023)، ودراسة سمارة (2018)، ودراسة موسى (2020)، ودراسة موسى (2023)، ودراسة الشمري (2019)، ودراسة الجهيمي (2018)، ودراسة مينغ ومونز (2016)، ودراسة الزائد (2023)، واختلفت مع دراسة جينغ (2017).

الفرضية الفرعية الثانية: والتي تمت صياغتها في صورة الفرض الصفري، وتنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي مرحلة التعليم الثانوي بمدينة درنة لمعرفة استراتيجيات التدريس الفعال عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) والتي يمكن أن تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية حُسِبت قيمة (f) لاختبار دلالة الفروق الاحصائية بين المتوسطات، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (19)

دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة

لمعرفة استراتيجيات التدريس الفعال وفق متغير المؤهل العلمي

	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (f)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.673	0.168	4	1.236	0.296
مع المجموعات	30.065	0.136	221		
الاجمالي	30.737		225		

* قيمة دالة عند مستوى دلالة α=0.05

يبين الجدول (19) قيمة (f) المحسوبة حيث بلغت (1.236)، مقارنة ب (f) الجدولية التي بلغت قيمتها (6.2561) عند درجات حرية (4) وهى قيمة غير دالة إحصائياً، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.296) وهي أكبر من مستوى الدلالة (α. = 0.05)، وعليه نقبل الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي مرحلة التعليم الثانوي حول معوقات التي تحول دون ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال والتي يمكن أن تعزى لمتغير المؤهل العلمي "، ونرفض الفرضية البديلة.

وتعزي الباحثة النتيجة أن معلميين على حد سواء ذكوراً و إناث يتلقوا نفس التعليم، وحيث أن من شروط الوزراة التربية والتعليم حصول المعلم على درجة علمية من الكليات أو الجامعات، أو معاهد العليا حتى يتسنى له القيام بعملية التدريس، إضافة إلى ذلك دورات التدريب التربوية التي يتلقاها المعلمين في مجال عملهم. و اتفقت الدراسة مع دراسة علي، طايل (2022)، ودراسة بلال (2020) ودراسة موسى (2020)، ودراسة الشمري (2019)، ودراسة مينغ ومونز (2016)، حيث أظهرت النتائج أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة كانت (أكثر من 10 سنوات)، ثم يليها نسبة (من 6 إلى 10سنوات) بنسبة بلغت (39.8%)، وجاءت في المرتبة الأخيرة نسبة الخبرة (أقل من 5سنوات)، حيث بلغت نسبتها (19.5%)، من إجمالي عينة الدراسة، ويعزى ذلك إلى أن فئة افراد العينة (أكثر من 10سنوات)، و أيضاً

فئة أفراد عينة الدراسة من (6 إلى 10سنوات) تتمتع بالخبرة، والقدرة على التحكم والسيطرة وتفهم متطلبات الطلبة خاصة في مرحلة المراهقة، مقارنة مع أفراد عينة الدراسة من (أقل من ٥سنوات).

وكما ترجع الباحثة السبب أن سنوات التدريس والتفاعل مع الطلاب تكسب المعلم الخبرة في القدرة على التعامل مع الطلاب وفهمهم الفهم الجيد، وأن قدرة المعلمين على استخدام استراتيجيات التدريس الفعال وتطبيقها داخل الصف، ولتحقيق الأهداف التدريسية لا تعتمد بالدرجة الاولى على الخبرة، ولكنها تعتمد على التدريب والمران المستمر على استخدام استراتيجيات التدريس الفعال، وهذا ما أوصيت به في قائمة التوصيات.

3. السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تواجه المعلمين في مرحلة التعليم الثانوي العام تحول دون ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال في مدينة درنة؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لكل عبارات كل محور من المعوقات، حيث استخدم المقياس الثلاثي لهذا البعد، وذلك على النحو التالي:

أ. متوسطات وانحرافات معوقات مرتبطة بالمعلم من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وقامت الباحثة باحتساب متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة والاوزان النسبية لكل عبارة وذلك على النحو التالي:

جدول (20) المتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية لمحور معوقات مرتبطة بالمعلم

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	المستوى
1	نقص مهارات المعلم في اختيار الاستراتيجية المناسبة لإمكاناته وقدراته بحيث تكون مناسبة للمادة الدراسية	2.05	0.671	68.3	متوسط
2	عدم الكفاءة والسيطرة الصفية للمعلم أثناء تطبيق استراتيجيات التدريس مع تدني مستوى حماس ورغبته بتدريس مادة لعدم قناعته بها	1.88	0.799	62.6	متوسط
3	عدم التمكن من أستخدام الوسائل وتقنيات واستراتيجيات التدريسية	2.06	0.740	68.6	متوسط
4	قناعة المعلم أن الهدوء والنظام لا يتحقق إلا بالطرق التقليدية وأنه لا جدوى من استخدام استراتيجيات التدريس في التعلم	2.12	0.698	70.6	متوسط
5	عدم أهتمام برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة باستراتيجيات التدريس	2.10	0.754	70	متوسط
المستوى العام لمحور معوقات مرتبطة بالمعلم		2.07	0.493	69	متوسط

يتضح من جدول (20) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور معوقات مرتبطة بالمعلم قد تراوحت ما بين (2.12-1.88)، بانحرافات معيارية تراوحت ما بين (698.- 0.799)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (4) التي تنص على "قناعة المعلم أن الهدوء والنظام لا يتحقق إلا بالطرق التقليدية، و أنه لا جدوى من أستخدام استراتيجيات التدريس

في التعلم"، بمتوسط حسابي مرتفع (2.12) و انحر افات معيارية (.698)، ووزن نسبي (70.6%)، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة رقم (5) التي تنص على "عدم أهتمام برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة باستر اتيجيات" بمتوسط حسابي متوسط قدره (2.10)، و انحراف معياري (.754) ووزن نسبي (70%)، وفي المرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة رقم (3) التي تنص على "عدم التمكن من أستخدام الوسائل وتقنيات واستر اتيجيات التدريسية" بمتوسط حسابي بلغ (2.06) و انحراف معياري (0.740) ووزن نسبي (68.6%). في حين جاءت في المرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي الفقرة رقم (2) التي تنص على "عدم الكفاءة والسيطرة الصفية للمعلم اثناء تطبيق استر اتيجيات التدريس مع تدني مستوى حماس ورغبته بتدريس مادة لعدم قناعته به" بلغ متوسطها الحسابي (1.88) بانحراف معياري (0.799)، ووزن نسبي (62.6 %).

وبوجه عام فإن المتوسط العام محور معوقات المرتبط بالمعلم بلغ (2.07) بانحراف معياري (0.493)، ووزن نسبي (69 %)، وهو متوسط الموضح في الجدول (20)، مما يعني أن المستوى العام لمحور معوقات المرتبطة بالمعلم لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي التي تحول دون ممارسة استر اتيجيات التدريس الفعال كان متوسطاً من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

يعزي ذلك الي ثقافة المؤسسة التعليمية: تُرسخ فكرة أن "المعلم ناقل للمعرفة" بدلاً من كونه "ميسراً للتعلم, غياب الرؤية الاستر اتيجية: عدم وجود خطة واضحة لدمج الاستر اتيجيات الحديثة في السياسات المدرسية, وقد تكون أسباب فردية لدى المعلم نفسه مثل الخوف من الخروج عن المألوف بسبب النقد أو المحاسبة، ومحدودية الإيمان بقدرة الاستر اتيجيات على تحقيق النتائج المرجوة.

وتعزي الباحثة أن معوقات متعلقة بقلة الفرص التدريبية المتاحة للمعلمين من أجل أستخدام استر اتيجيات التدريس الفعال، بحيث تكون المعوقات مرتبطة بغياب دافعية المعلم، وتحفيز من أجل أستخدام استر اتيجيات التدريس الفعال، وترتبط معوقات بخبرات المعلميين وقدراتهم على أستخدام لاستر اتيجيات التقليدية بدل الاستر اتيجيات الحديثة، كما أن صعوبة تطبيق الاستر اتيجيات التدريس الحديثة من قبل بعض المعلمين حيث ليس لديهم خلفية على أنواع التدريس الحديثة، وينقصهم المهارات، والدورات التأهيلية في تغيير وتحديد سلوكهم في طر ائق التدريس، كما أنه يتجنب المعلم أستخدام طر ائق التدريس الحديثة؛ لأنها تحتاج إلى وقت طويل، وعدم وجود المر افق المناسبة للقيام بالأنشطة المختلفة التي تتطلبها طر ائق التدريس، وأعتقاد المعلم أن النظام والهدوء داخل الغرفة الصفية، لا يتحقق إلا باستخدام طر ائق التدريس التقليدية، ويرجع أيضاً عدم وضوح طر ائق التدريس الحديثة، وعدم قناعة المعلم بنتائج الدراسات التربوية التي تشير إلى أهمية أستخدام طر ائق التدريس الحديثة، وعدم معرفة المعلم بخصائص مرحلة المراهقة للمتعلم؛ مما يؤدي إلى عدم القدرة على رفع مستوى طموح المتعلمين بدرجة تعادل أستعداداتهم وميولهم، وقدرتهم نحو الأنشطة المختلفة؛ حتى يتسنى لهم النجاح، وعدم التعرض للإحباط، كما أن قلة الأهتمام التي يبديها المعلم بحاجات الطلاب العقلية، والنفسية، والإجتماعية، وذلك بعدم تقديم مادة تعليمية جيدة، وشيقة، ومناقشة الأسئلة، والمشكلات المقترحة.

واتفقت الدراسة مع دراسة موسى (2020)، ودراسة محمد (2020)، ودراسة الجهيمي (2018)، ودراسة الحارثي (2018)، ودراسة القماطي (2018)، ودراسة سمارة (2018)، ودراسة مامبا وبووتسو (2018)، ودراسة warthogn (2017)، واختلفت النتيجة مع دراسة كلا من العنزي، والشمري (2020).

ب. متوسطات وانحرافات معوقات مرتبطة بالطلاب من وجهة نظر افراد عينة الدراسة، قامت الباحثة باحتساب متوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل عبارة والاوزان النسبية لكل عبارة، وذلك على النحو التالي:

جدول (21) المتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية لمحور معوقات مرتبطة بالطلاب

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	المستوى
1	عدم قدرة الطلاب على التفاعل مع ما تتطلبة الاستراتيجيات من اساليب وانشطة مختلفة	2.12	0.655	70.6	متوسط
2	عدم مناسبة استراتيجيات التدريس لخصائص وميول ورغبات الطلاب	2.08	0.658	69.3	متوسط
3	أعتماد الطلاب على تلقي المعلومات بالطرق التقليدية وعدم تقبل التغيير	2.20	0.714	73.3	متوسط
4	عدم رغبة الطلاب في التدريس بالاستراتيجيات الفعالة لأنها تحتاج الى وقت	2.16	0.696	72	متوسط
5	السلوكيات العدوانية في فترة المراهقة تؤثر على العلاقة بين المعلم والطالب في تطبيق أي طرق أو وسيله	2.32	0.704	77.3	متوسط
المستوى العام لمحور معوقات مرتبطة بالطلاب		2.12	0.475	70.6	متوسط

يتضح من جدول (21) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور معوقات مرتبطة بالطلاب قد تراوحت ما بين (2.32-2.08)، بانحرافات معيارية تراوحت ما بين (704.- 658.)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (5) والتي تنص على"السلوكيات العدوانية في فترة المراهقة تؤثر على العلاقة بين المعلم والطالب في تطبيق اي طرق أو وسيله" بمتوسط حسابي مرتفع (2.32)، وانحرافات معيارية (0.704)، ووزن نسبي (77.3%)، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة رقم (3) والتي تنص على "أعتماد الطلاب على تلقي المعلومات بالطرق التقليدية وعدم تقبل التغيير" بمتوسط حسابي متوسط قدره (2.20)، وانحراف معياري (714. 0)، ووزن نسبي (73.3%)، وفي المرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة التي تنص على "عدم قدرة الطلاب على التفاعل مع ما تتطلبه الاستراتيجيات من أساليب وأنشطة مختلفة" بمتوسط حسابي بلغ (2.12) وانحراف معياري (0.655) ووزن نسبي (70.6%). في حين جاءت في المرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي الفقرة رقم (2) التي تنص على "عدم مناسبة استراتيجيات التدريس لخصائص وميول ورغبات الطلاب" بلغ متوسطها الحسابي (2.08) بانحراف معياري (58 0.6)، ووزن نسبي (69.3%). وبوجه عام فإن المتوسط

العام محور معوقات المرتبط بالطلاب بلغ (2.12) بانحراف معياري (.475) ووزن نسبي (70.6%)، وهو متوسط الموضح في الجدول (21).

مما يعني أن المستوى العام لمحور معوقات المرتبطة بالطلاب لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي التي تحول دون ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال كان متوسطاً من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

وتعزي الباحثة أن معوقات مرتبطة بعدم رغبة الطالب؛ لإنجاز بعض المهام، والواجبات التي تتطلبها استراتيجيات التدريس الحديثة مرتبطة بعدم تدريب الطلاب للبحث عن المعرفة من خلال المصادر التعليمية الحديثة، وهذا يضعف أستخدام استراتيجيات التدريس، وبعدم تقبل الطلاب لاستراتيجيات التدريس الحديثة؛ وذلك بسبب كثرة المهام والواجبات الموكلة لهم، ومرتبطة بضعف مشاركة الطلاب لإستراتيجيات التدريس الحديثة بوجود عدة صراعات داخلية، بين ما تعلمه من مبادئ ومسلمات وهو صغير، وبين تفكيري الناقد الجديد، وفلسفته الخاصة للحياة، وكذلك الخجل والانطواء؛ مما يؤدي بالطالب إلى الشعور بالحاجه إلى الآخرين في حل مشكلاته من جهة، والرغبة في الأستقلال عن الاسرة، والأعتماد على نفسه من جهة أخرى، فتزداد حدة الكراع لديه، كما أن رغبة المراهق بالعصبية والعناد، حيث يريد أن يحقق مطالبة بالقوة والعنف والاندفاع ومحاولة أثبات الذات والخجل.

لذا ترى الباحثة وجوب أستخدام استراتيجيات التدريس لهذه المرحلة؛ لتشجيعهم على تقبل المنهج بطرق مختلفة، تناسب ميولهم، وقدراتهم، وتساعدهم على حل المشكلات، وتقبل المدرسة، والمنهج كل حسب تخصصه سواء (الأدبي، والعلمي).

ويعزي ذلك أيضاً للتركيزعلى التحصيل الدراسي على حساب تنمية الشخصية والمهارات الاجتماعية, تأثيرالتكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي على تركيزالطلاب وتفاعلهم داخل الفصل, ضعف مشاركة الأسرفي دعم التغييرالتربوي.

اتفقت الدراسة مع دراسة العنزي، والشمري (2020) ودراسة الحارثي (2018)، واختلفت نتيجية الدراسة مع دراسة موسى (2020)، محمد (2020)، الجهيمي (2018)، القماطي (2018)، ودراسة سمارة (2018)، واختلفت مع دراسة عبدالله (2013)، ودراسة سمارة (2018).

جـ. متوسطات و انحر افات معوقات مرتبطة بالمنهج من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وقامت الباحثة باحتساب متوسطات الحسابية والانحر افات المعيارية لكل عبارة والاوزان النسبية لكل عبارة وذلك على النحو التالي:

جدول (22) المتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية لمحور معوقات مرتبطة بالمنهج

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	المستوى
1	كثافة محتوى المادة التعليمية تؤثر على طريقة اختيار المعلم لاستراتيجيات التدريس	2.39	0.698	79.6	مرتفع جدا
2	أن المناهج لا تواكب التطور ولا تساعد في تطبيق الاستراتيجيات	2.27	0.699	75.6	متوسط
3	كثافة المنهج وكثرة العطل تدفع المعلم بالتعجيل لأنهاء المنهج على حساب الاستيعاب	2.51	0.648	83.6	مرتفع جدا
4	تنظيم المادة لا يساعد المعلم لاستخدام استراتيجيات التدريس اضافه إلى أن المقرر كبير من حيث الكم بالنسبة للفترة الدراسية	2.36	0.680	78.6	مرتفع جدا
5	توجد موضوعات مطولة يحتاج عرضها للمهارة من المعلم والوقت الكافي في استخدام الاستراتيجيات التدريسية	2.38	0.644	79.3	مرتفع جدا
المستوى العام لمحور معوقات مرتبطة بالمنهج		2.36	0.467	78.6	مرتفع جدا

يتضح من جدول (22) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور معوقات مرتبطة بالمنهج قد تراوحت ما بين (2.48-2.20)، بانحرافات معيارية تراوحت ما بين (673.- 722.)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (3) والتي تنص على"كثافة المنهج وكثرة العطل تدفع المعلم بالتعجيل لأنهاء المنهج على حساب الاستيعاب" بمتوسط حسابي مرتفع جداً (2.51) و انحرافات معيارية (.648)، ووزن نسبي (83.6%)، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة رقم (1) والتي تنص على "كثافة محتوى المادة التعليمية تؤثر على طريقة أختيار المعلم لاستراتيجيات التدريس" بمتوسط حسابي مرتفع جدا قدره (2.39)، و انحراف معياري (.698) ووزن نسبي (79.6%)، وفي المرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة رقم (5) والتي تنص على "كثافة محتوى المادة التعليمية تؤثر على طريقة اختيار المعلم لاستراتيجيات التدريس"، بمتوسط حسابي متوسط بلغ (2.38)، و انحراف معياري (.644)، ووزن نسبي (79.3%)، في حين جاءت في المرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي الفقرة رقم (2) التي تنص على "أن المناهج لا تواكب التطور ولا تساعد في تطبيق الاستراتيجيات" بلغ متوسطها الحسابي (2.27) بانحراف معياري (0.699)، ووزن نسبي (75.6%). وبوجه عام فإن المتوسط العام محور معوقات المرتبط بالمنهج بلغ (2.36) بانحراف معياري (0.467)، ووزن نسبي (78.6%)، وهو مرتفع جدا كما هو موضح في الجدول (22).

مما يعني أن المستوى العام لمحور معوقات المرتبطة بالمنهج لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي التي تحول دون ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال كان مرتفعاً جداً من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

وتعزى الباحثة ذلك أن محتوى المنهج لا يُسهم في تعريف الطالب بالمراد من هذا المقرر، ولايراعي الفروق الفردية بينهم، ولا يثير أسلوب عرض الموضوعات تفكير الطلاب، كما أن ضعف الترابط بين محتوى المنهج قد لا يحقق بعض

أهداف المقررات، وعدم وجود كتاب مرشد للمعلم يعد سبباً في عدم توفيركيفية التعامل بطريقة الصحيحة معه من قبل المعلم، كما أن بعض أهداف المنهج تفوق المستوى العقلي للطلاب، ويرجع في عدم مراعاتها لاحتياجات الطلاب، وعدم اهتمامها بمتطلبات نمو الطلاب، وضعف الاهتمام بالقضايا المعاصرة، والاهتمام بالكم في المعلومات أكثر من نوعيتها في بعض المناهج.

يعزي ذلك بطء في تحديث المناهج قد تستغرق عملية مراجعة المحتوى سنوات دون مواكبة التطورات العلمية أو التكنولوجية, وعدم الربط بين المنهج وأهداف الاستراتيجيات: مثل تصميم مناهج تعتمد على التلقين في نظام يسعى لتفعيل التعلم النشط.

واتفقت الدراسة مع دراسة الحارثي (2018)، ودراسة موسى (2020)، ودراسة محمد (2020)، ودراسة جناني (2018)، ودراسة القماطي (2018)، واختلفت مع دراسة الجهيمي (2018)، ودراسة سمارة (2018).

د. متوسطات وانحرافات معوقات مرتبطة بالبيئة التعليمية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة قامت الباحثة باحتساب متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة والاوزان النسبية لكل عبارة، وذلك على النحو التالي:

جدول (23) المتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية لمحور معوقات مرتبطة بالبيئة التعليمية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	المستوى
1	كثرة أعداد الطلاب في الفصل وعدم ترتيب غرف الصف بطريقة تتوافق مع الاستراتيجيات	2.41	0.714	80.3	مرتفع جداً
2	نقص في الكوادر التعليمية والإدارية المتخصصة وغياب المعلمين المتكرر وعدم الحضور اثر على تطبيق هذه الاستراتيجيات	2.43	0.704	81	مرتفع جداً
3	ضعف العلاقة بين الطلاب والمعلم والإدارة اثر على عدم تقبل تطبيق هذه الاستراتيجيات	2.27	0.695	75.6	متوسط
4	عدم توافر معامل الحاسوب لتدريب الطلاب على أستخدام الأجهزة ولتطبق بعض الاستراتيجيات	2.43	0.678	81	مرتفع جداً
5	بدء الدراسة متأخر يؤثر على تطبيق هذه الاستراتيجيات وخاصة لطلاب الشهادة الثانوية	2.71	0.536	90.3	مرتفع جداً
المستوى العام لمحور معوقات مرتبطة بالبيئة التعليمية		2.44	0.497	81.3	مرتفع جداً

يتضح من الجدول (23) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور معوقات مرتبطة بالبيئة التعليمية قد تراوحت ما بين (2.71-2.27)، بانحرافات معيارية تراوحت ما بين (0.536- 0.695)، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (5) والتي تنص على"بدء الدراسة متأخر يؤثر على تطبيق هذه الاستراتيجيات وخاصة لطلاب الشهادة الثانوية" بمتوسط حسابي مرتفع (2.71)، وانحرافات معيارية (0.536)، ووزن نسبي (90.3%)، وجاءت في المرتبة الثانية الفقرتين رقم

(2), (4) اللتان تنصان على "نقص في الكوادر التعليمية والادارية المتخصصة وغياب المعلمين المتكرر، وعدم الحضور اتر على تطبيق هذه الاستر اتيجيات"، و"عدم تو افر معامل الحاسوب لتدريب الطلاب على أستخدام الأجهزة، ولتطبق بعض الاستر اتيجيات"، بمتوسط حسابي متوسط قدره (2.43)، و انحراف معياري (0.704), (0.678)، ووزن نسبي (81%)، وفي المرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة رقم (1) التي تنص على "كثرة أعداد الطلاب في الفصل وعدم ترتيب غرف الصف بطريقة تتو افق مع الاستر اتيجيات"، بمتوسط حسابي بلغ (2.41) و انحراف معياري (.714)، ووزن نسبي (80.3%). في حين جاءت في المرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي الفقرة رقم (3) التي تنص على "ضعف العلاقة بين الطلاب والمعلم والإدارة اثر على عدم تقبل تطبيق هذه الاستر اتيجيات"، بلغ متوسطها الحسابي (2.27) بانحراف معياري (0.695)، ووزن نسبي (75.6%)، وبوجه عام فإن المتوسط العام محور معوقات المرتبط بالبيئة التعليمية بلغ (2.44) بانحراف معياري (.497)، ووزن نسبي (81.3 %)، وهو مرتفع جدا الموضح في الجدول (23).

مما يعني أن المستوى العام لمحور معوقات المرتبطة بالبيئة التعليمية لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي التي تحول دون ممارسة استر اتيجيات التدريس الفعال كان مرتفعاً جدا من وجهة نظر افراد عينة الدراسة.

وتعزي الباحثة ذلك أن معوقات مرتبطة بضعف الأماكن التعليمية التي يتم من خلالها تطبيق الاستر اتيجيات الحديثة كغرف مصادر التعليم، وذلك من أجل استخدام أجهزة الحاسب الآلي، وجهاز العرض الصوري معوقات مرتبطة بقلة الوسائل التعليمية اللازمة من أجل ممارسة استر اتيجيات التدريس بشكل جيد في البيئة الصفية، وكذلك مرتبطة بالإدارة المدرسية، وعدم أشر افهم على سير العملية التعليمية داخل الغرف الصفية، وإعطاء المعلم أعباء أكثر من واجباته المدرسية، في الوقت الذي يجب على المدرسة وادارتها أن تساعد المعلم على اداء مهامه على أكمل وجه، كما أن أيضاً المدرسة ومدير المدرسة ونظامها يؤثر بشكل كبير في مساعدة المعلم في أن يقوم بدوره الفعال في المدرسة؛ بعدم وجود مكافأت تقدمها المدرسة؛ لتعزيز دور المعلم كمعلم ناجح، وعدم توفير المدرسة الوسائل التعليمية اللازمة؛ لتطبيق الاستر اتيجيات والطرق الحديثة.

يعزي ذلك عدم مراعاة الجدول الزمني للعام الدراسي لاحتياجات طلاب الشهادة الثانوية، خاصة مع ضغط المناهج وتركيز الطلاب على الامتحانات النهائية، مما يُقلل من فرص تطبيق الاستر اتيجيات التعليمية بفعالية, وغياب أولوية دمج التكنولوجيا في الخطط التعليمية. خلاصة ذلك تركيز النظام التعليمي على النتائج الأمتحانية على حساب الإبتكار في التدريس؛ مما يُهمل تطوير البيئة التعليمية.

و اتفقت الدراسة مع دراسة محمد (2020)، ودراسة الجهيمي (2018)، ودراسة القماطي (2018)، ودراسة سمارة (2018)، ودراسة جناني (2017).

جدول (24) يوضح المتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية العام لمحاور معوقات

م	المحور	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	المستوى
1	معوقات مرتبطة بالمعلم	2.04	0.493	68	مرتفع جدا
2	معوقات مرتبطة بالطلاب	2.17	0.462	72.3	مرتفع
3	معوقات مرتبطة بالمنهج	2.38	0.459	79.3	مرتفع
4	معوقات مرتبطة بالبيئة التعليمية	2.45	0.480	81.6	مرتفع جدا
المستوي العام للمعوقات		62.2	69.3	75.3	مرتفع جدا

يتضح من الجدول (24) أن محاور معوقات ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال حيث جاءت في المرتبة الأولى معوقات (مرتبطة بالبيئة التعليمية) حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.45)، بانحراف معياري (0.480)، ووزن نسبي (81.6%)، بمستوي مرتفع جداً مقارنة بين المتوسطات الحسابية للمحاور الأخرى، وجاء في المرتبة الثانية معوقات (مرتبطة بالمنهج) بمتوسط حسابي (2.38)، وبانحرافات معيارية (0.459)، ووزن نسبي (79. 3%)، كما جاءت كلاً من المعوقات (مرتبطة بالمعلم)، و(مرتبطة بالطلاب)، بمتوسطات حسابية تراوحت بين (2.04 , 2.1 7) و انحرافات معيارية بلغت (0.493, 0.4 62)، وبوجه عام فإن المتوسط العام للمعوقات تحول عن ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال قد بلغ (2.26) بانحراف معياري (.369)، ووزن نسبي (75. 3%)، وهو مرتفع جداً الموضح في الجدول (24).

ما يعني أن مستوى المعوقات التي تحول دون ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال كان مرتفعاًجدا من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

وان أهم المعوقات حسب وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كانت في المرتبة الأولى المعوقات مرتبطة بالبيئة التعليمية تليها المرتبطة بالمنهج، ثم المرتبطة بالمعلم، وأخيرا معوقات مرتبطة بالطلاب المعوقات التي تحول دون ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال.

وتعزي الباحثة إلى أن أعتبر المعلمين أن من المعوقات التي تحول دون ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال كانت مرتبطة بالبيئة التعليمية، وذلك لعدة جوانب ومعوقات منها مرتبط بضعف الأماكن التعليمية التي يتم تطبيق الاستراتيجيات الحديثة فيها، كذلك ضعف الادارة المدرسية وعدم اشرافها على سير العملية التعليمية داخل الغرف الصفية، حيث اتفقت الدراسة في دراسة محمد (2020)، ودراسة الجهيمي (2018)، ودراسة القماطي (2018)، ودراسة سمارة (2018)، ويعزى ذلك لعدم مراعاة الجدول الزمني للعام الدراسي لاحتياجات طلاب الشهادة الثانوية، خاصة مع ضغط المناهج وتركيز الطلاب على الامتحانات النهائية، مما يُقلل من فرص تطبيق الاستراتيجيات التعليمية بفعالية، وغياب أولوية دمج التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي في الخطط التعليمية، وتركيز النظام التعليمي على النتائج الأمتحانية على حساب الأبتكار في التدريس الفعال، مما يهمل تطوير البيئة التعليمية، وجاء في

المرتبة الثانية معوقات مرتبطة (بالمنهج) حيث اتفقت الدراسة مع دراسة الحارثي (2018)، ودراسة سمارة (2018)، ودراسة موسى (2020)، ودراسة محمد (2020)، حيث يعزى هذه المعوقات إلى كثافة المنهج، وكثرة العطل تدفع بالمعلم إلى أنهاء المنهج على حساب الاستيعاب، و أيضاً كثافة المنهج تؤثر على المعلم على اختيار وتطبيق استراتيجيات التدريس، و أيضاً أفتقار المناهج لعناصر التشويق، وبطء في تحديث المناهج، قد تستغرق عملية مراجعة المحتوى سنوات دون مواكبة التطورات العلمية أو التكنولوجية، وعدم الربط بين المنهج وأهداف الاستراتيجيات، مثل تصميم مناهج تعتمد على التلقين في نظام يسعى لتفعيل التعلم النشط، وجاءت في المرتبة الثالثة المعوقات المرتبطة (بالمعلم - الطالب)، مما يعني أن المستوى العام لمحور المرتبط بالمعلم والطلاب لدى معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام والتي تحول دون ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال كان متوسط من وجهة نظر افراد عينة الدراسة، حيث اتفقت الدراسة مع دراسة كلاً من العنزي، والشمري (2020)، ودراسة الحارثي (2018)، ويعزى ذلك الي تركيز المعلمين على تحصيل الدراسي للطلاب على حساب تنمية مهارات الشخصية والاجتماعية وتأثير التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي على تركيز الطلاب وتفاعلهم داخل الفصل، حيث اتفقت الدراسة مع دراسة محمد (2020)، ودراسة الجهيمي (2018)، ودراسة الحارثي (2018)، ودراسة القماطي (2018)، ودراسة سمارة (2018)، ودراسة مامبا وبووتسو (2018)، حيث تعزى ذلك الي ان المعلم ناقل للمعرفة وليس مسيروميسر للعملية التعليمية، وغياب دافعية المعلم وتحفيزه من أجل استخدام استراتيجيات التدريس الفعال، و أيضاً قلة الفرص التدريبية المتاحة للمعلمين من أجل استخدام استراتيجيات التدريس الفعال، كذلك أن استراتيجيات التدريس تحتاج إلى وقت طويل، ومن العوائق المرتبطة بالمعلم كما ذكرها النعيمي (2009)، عدم قناعة المعلم بنتائج الدراسات التربوية التي تشير إلى أهمية أستخدام طرائق التدريس الحديثة.

4. السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي مرحلة التعليم الثانوي لمعوقات التي تحول دون ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال تبعاً لمتغيري (المؤهل – الخبرة) في مدينة درنة؟.

والتي تمت صياغته السؤال في صورة الفرض الصفري، وتنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي مرحلة التعليم الثانوي لمعوقات التي تحول دون ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) يمكن أن تعزى لـ (المؤهل – الخبرة - النوع)، وتنبثق عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية التالية:

الفرضية الفرعية الأولى: والتي تمت صياغتها في صورة الفرض الصفري، وتنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي مرحلة التعليم الثانوي بمدينة درنة لمعوقات التي تحول دون ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) والتي يمكن أن تعزى لمتغير ستوات الخبرة".

للتحقق من صحة هذه الفرضية فقد قامت الباحثة باستخدام ANOVA حُسِبت قيمة (f) لاختبار دلالة الفروق الاحصائية بين المتوسطات، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (25) دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات التي تحول دون ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال وفق متغير سنوات الخبرة

	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (f)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.062	0.031	2	0.167	0.846
داخل المجموعات	41.000	0.184	223		
الإجمالي	41.061		225		

* قيمة دالة عند مستوى دلالة (0.0)

يبين الجدول (25) قيمة (f) المحسوبة حيث بلغت (0.167)، مقارنة ب (f) الجدولية التي بلغت قيمتها (19.296) عند درجات حرية (2) وهى قيمة غير دالة إحصائيا، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.846) وهي أكبر من مستوى الدلالة (α. = 0.05)، وعليه نقبل الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي مرحلة التعليم الثانوي لمعرفة استراتيجيات التدريس الفعال عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) والتي يمكن أن تعزى لمتغير سنوات الخبرة في مدينة درنة، ونرفض الفرضية البديلة.

وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى قلة ما يتلقاه المعلم من الاعداد والتدريب قبل الخدمة و أثناءها بغض النظر عن سنوات الخبرة، أو قلة امتلاكهم للمهارات والكفايات اللازمة للتدريب والنمو المهني، و أيضاً العزوف عن المشاركة في الدورات التدريبية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم للمعلمين والمعلمات لعدم تفرغهم للمشاركة في هذه الدورات، قد تجعل متغير الخبرة محايد وليس عاملا في فروق المعوقات التي تحول من استخدام المعلمين لاستراتيجيات التدريس الفعال.

و اتفقت الدراسة مع دراسة موسى (2022)، ودراسة بن نعجه (2018)، ودراسة warthog (2017) ودراسة علي (2011)، ودراسة مامبا وبووتسو (2018)، ودراسة الشمري (2019)، ودراسة سمارة (2018)، ودراسة لقماطي (2018)، الجهيمي (2018)، ودراسة موسى (2020)، ودراسة محمد (2020)، ودراسة الحارثي (2018)، ودراسة مينغ ومونز (2013)، واختلفت مع دراسة جينغ (2017).

الفرضية الفرعية الثانية: والتي تمت صياغتها في صورة الفرض الصفري، وتنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي مرحلة التعليم الثانوي بمدينة درنة حول المعوقات التي تحول دون ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) والتي يمكن أن تعزى لمتغير المؤهل العلمي". وللتحقق من صحة هذه الفرضية حُسِبت قيمة (f) لاختبار دلالة الفروق الاحصائية بين المتوسطات، وذلك كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (26) دلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات تحول دون ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال وفق متغير المؤهل العلمي

	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة (f)	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.266	0.067	4	0.360	0.837
داخل المجموعات	40.795	0.185	221		
الاجمالي	41.061		225		

* قيمة دالة عند مستوى دلالة 0.05=α

يبين الجدول (26) قيمة (f) المحسوبة حيث بلغت (0.360)، مقارنة ب (f) الجدولية التي بلغت قيمته (6.2561) عند درجات حرية (4) وهى قيمة غير دالة إحصائيا، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.837) وهي أكبر من مستوى الدلالة (α. = 0.05)، وعليه نقبل الفرضية الصفرية، والتي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي مرحلة التعليم الثانوي حول معوقات التي تحول دون ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال والتي يمكن أن تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مدينة درنة"، ونرفض الفرضية البديلة.

وتعزي الباحثة ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات في مرحلة التعليم الثانوي العام في مدينة درنه، بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية (دبلوم، دبلوم عالي، بكالوريوس، ليسانس، ماجستير)، حيث اظهرت النتائج أن النسبة الأعلى كانت للمؤهل العلمي (بكالوريوس) لا يملكون الوقت الكافي لاستخدام استراتيجيات التدريس الفعال، ويرجع ذلك طبيعة وكثافة المنهج الدراسي ومحتواه وأن المواد العلمية تحتاج إلى وقت طويل، وعدم توفر المعامل للقيام بالتجارب التعليمية، وأن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة كانت من فئة الإناث، والتي شكلت نصف حجم العينة، إضافةً إلى معوقات مرتبطة بالطالب.

و اتفقت الدراسة مع دراسة علي (2011) ودراسة طايل (2022)، ودراسة زائد (2023)، ودراسة القماطي (2018)، ودراسة الحارثي (2018)، ودراسة موسى (2020)، ودراسة محمد (2020)، ودراسة الجهيمي (2018)، ودراسة سمارة (2018)، ودراسة مامبا وبووتسو (2018)، ودراسة وارثن (2017)، ودراسة جينينغ (2017)، ودراسة مينغ ومونز(2016)، ودراسة الشمري (2019)، ودراسة موسى (2020)، واختلفت الدراسة مع دراسة عبدالله (2013)، ودراسة سمارة (2018).

ثانياً: نتائج الدراسة:

من خلال التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة تم التوصل إلى النتائج التالية:

1. أظهرت النتائج أن تحليل البيانات الأولية لعينة الدراسة حسب متغير النوع يتبين أن النسبة الأعلى كانت للمعلمين من فئة الاناث بنسبة بلغت (74.8%).
2. أسفرت النتائج أن تحليل البيانات الأولية لعينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة في يتبين أن النسبة الأعلى كانت (أكثر من 10 سنوات)، وبلغت نسبتها (40.7%).

3. بينت النتائج أن تحليل البيانات الأولية لعينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي يتبين أن النسبة الأعلى كانت للمؤهل (بكالوريوس) وبلغت نسبته (50.9%)، وهذه النسبة تشكل أكثر من نصف حجم العينة.
4. وضحت النتائج أن أهم الاستراتيجيات من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة جاءت في المرتبة الاولي استراتيجية المناقشة، ولمشروع تليها استراتيجية العصف الذهني وأخيراً التعليم الذاتي، ثم التعليم التعاوني أن المستوى العام لاستراتيجيات التدريس الفعال كان مرتفعاً من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
5. بينت النتائج أن أهم المعوقات حسب وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث كانت في المرتبة الاولي المعوقات مرتبطة بالبيئة التعليمية تليها المرتبطة بالمنهج وأخيراً المرتبطة بالمعلم, معوقات مرتبطة بالطلاب المعوقات التي تحول دون ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال، كما أن المستوى العام للمعوقات التي تحول دون ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال كان مرتفعاً جداً من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.
6. أوضحت النتائج أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي مرحلة التعليم الثانوي حول معوقات التي تحول دون ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال والتي يمكن أن تعزى لمتغير "سنوات الخبرة".
7. أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي مرحلة التعليم الثانوي حول معوقات التي تحول دون ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال والتي يمكن أن تعزى لمتغير"المؤهل العلمي".
8. أسفرت النتائج عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي مرحلة التعليم الثانوي لمعرفة استراتيجيات والتي يمكن أن تعزى لمتغير"سنوات الخبرة"في مدينة درنة.
9. اسفرت النتائج عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي مرحلة التعليم الثانوي لمعرفة استراتيجيات والتي يمكن أن تعزى لمتغير"المؤهل العلمي" في مدينة درنة.

ثالثاً: التوصيات والمقترحات:

التوصيات: توصيات الباحثة بالآتي:

1. إعداد المعلمين لأستخدام الاستراتيجيات التدريسية، والتعليمية، وذلك من خلال توفير دورات تدريبية لهم.
2. توفير الوسائل وتقنيات التعليمية التي يحتاجها المعلم؛ لعرض محتوى الدرس من خرائط، ومختبرات، ومعامل داخل المدرسة.
3. القضاء على الفجوة بين التعليم النظري والعملي، وتوفير المرونه بين التعليم الثانوي والجامعي.
4. إعداد المعلمين ذوي القدرة على التعامل مع المستويات المختلفة من الطلاب، والمساهمة في الكشف عن قدرات وميول عندهم.
5. اعداد مدراء لأكتساب مهارات القيادة، والاقناع، والتخطيط، و أتخاذ القرار.
6. توفير عدد مناسب من الموجهين، والمشرفين التربويين.

7. عقد مؤتمرات للعاملين في المدارس؛ لتبادل الخبرات، ومناقشة الصعوبات التي تواجههم.
8. تزويد المدارس بما تحتاجه من معدات وأجهزة، ومعامل وأدوات.
9. وضع نظام تعليمي نوعي يجعل التعليم أكثر أثارة، ومتعة.

المقترحات:

1. إجراء دراسة معيقات استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجية التعلم النشط في المرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمات في مدينة درنة.
2. إجراء دراسة عن تحسين التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز في استخدام استراتيجيات التعلم الفعال في المرحلة أتمام التعليم الأساسي بمدنية درنة.
3. إجراء دراسة عن أثراستراتيجيات التعلم الفعال في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدينة درنة.
4. إجراء دراسة تحمل نفس المتغيرات الدراسة الخالية تجرى في مناطق ومدن المجاورة وعلى مراحل لاحقة.
5. إجراء دراسة دراسة عن استخدام استراتيجية التعلم الفعال وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الثانوية.
6. إجراء دراسة عن وجهات نظروأراء عينة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي في طبيعة المعوقات والمشكلات التي تواجههم أثناء تدريس المواد باستخدام الاستراتيجيات التعلم الفعال في مدينة درنة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم، أنيس (1982). معجم المعاني، دار النشر، القاهرة: مصر.
2. إبراهيم، مها سامي سامي (2022). معوقات تدريس مادة الكيمياء في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي المادة ومدرساتها، (بحوث ومقالات)، مجلة كلية التربية الاساسية، مج (22)، ع(115), العراق.
3. أبو شاور، رانية (2017). أثر استراتيجيات التدريس، دار المعتز، عمان: الأردن.
4. أبو شريخ، شاهر (2008). استراتيجيات التدريس، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
5. أبو شريخ، شاهر الديب (2019). استراتيجيات التدريس، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
6. أبو موسى، مفيد، والصوص سميرة (2014). التعليم المدمج بين التعليم التقليدي والالكتروني، الأكاديمية العربية للنشر، عمان: الأردن.
7. أحمد حسين، فارغة حسين (2015). التدريس الفعال، دارعالم الكتب، القاهرة: مصر.
8. أحمد، النجدي (2003). طرق وأساليب واستراتيجيات الحديثة في تدريس العلوم، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة: مصر.

9. آدم، محمد مبارك (2002). التدريس الفعال كما يدركه طلبة التطبيق الميداني بقسم التربية بجامعة الملك سعود، مجلة مركز البحوث التربوية، مج (21)، ع (1)، جامعة قدر.

10. البارودي، منال أحمد (2015). العصف الذهني وفن صناعة الأفكار، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة: مصر.

11. بديع، عبد العزيز (2021). أساليب واستراتيجيات التعلم، دار النشر مركز السيكولوجي للنشر الالكتروني، النقب، فلسطين.

12. بلال، نجمه (2018). اتجاهات الأساتذة نحو تدريس باستراتيجيات التعلم التعاوني في التعليم الجامعي، المجلة العلوم الاجتماعية، مج (7)ع (29)، بحوث ومقالات، جامعة عمارتليجي بالاغواط، كلية العلوم الاجتماعية، الجزائر.

13. بلحاج، فروجه (2011). التوافق النفسي والإجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرسين في التعليم الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الانسانية، الجزائر.

14. بن يمينه، محمد (2003). حجية الأستقراء في الكشف عن المقاصد الشرعية عند الشاطبي و أبن عاشور، الناشر أدوار، كلية العلوم الاجتماعية والشرعية، جامعة أحمد، الجزائر.

15. بودبزة، أحلام مرابط (2010). معوقات استخدام الطرائق الحديثة في تدريس التخصصات الاجتماعية في المرحلة الجامعية الجزائر، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة افريل، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

16. البوسعيدي، احمد بن سعيد بن خليفة (2018). تطوير طرائق تدريس عدم تفسيرو إثارة المأمولة، المؤتمر الدولي الأول للعلوم الشرعية، تحديات الواقع و افاق المستقبل، كلية العلوم الشرعية، ص180-198.

17. جابر، وليد أحمد (2005). طرق التدريس العامة وتخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

18. الجبوري، نبيل كاظم، نعمة، أقبال عبد الحسين (2015). تقنيات واستراتيجيات طرائق التدريس الحديثة، جامعة بغداد، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة للبنات، دار الشؤون الثقافة العامة، بغداد، العراق.

19. الجعافرة، عبد السلام (2017). الكتابة الوظيفية في اللغة العربية، دار الخليج للنشر والتوزيع، الأمارات.

20. الجمل، سمية حلمي محمد (2018). فاعلية برنامج تدريبي مقترح على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الأبداعي لدى معلمي في مرحلة التعليم الاساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأسكندرية، كلية التربية، مصر.

21. جناني، حسين (2018). معوقات استعمال الاستراتيجيات الحديثة في تدريس الأدب والنصوص في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.

22. الجهني، سعد سليم (2021). فاعلية برنامج تدريبي الكتروني قائم على التعلم الذاتي لتنمية التنور العلمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية بمحافظة ينبع، (بحوث ومقالات)، المجلة العربية للنشر العلمي، ع(30), السعودية.

23. الجهيمي، احمد عبد الرحمن (2009). معوقات استخدام استراتيجيات التدريس في تدريس مقررات العلوم الشرعية للمرحلة الثانوية، (بحوث ومقالات)، جامعة الأمام أحمد بن سعود، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ع(12), المملكة العربية السعودية.

24. الحارثي، هنوف نهيان (2018). معوقات أستخدام المعلمين المتميزين للطلبة في المدارس المتوسطة والثانوية الموهوبين والموهوبات بمدينة جدة من وجهة نظر الرائدة والمعلمات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المملكة العربية السعودية.

25. الحجوج، أسماء موسى (2020). معوقات استخدام طرق التدريس الحديثة في تدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة والثانوية من وجهة نظر المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات، جامعة حفر الباطن، مجلة التربية الازهر، مج(39)، ع(2)، السعودية.

26. الحريري، رافده (2012). طرق التدريس بين التقليد والجديد، دار الفكر، عمان: الأردن .

27. حسين، ثائر، وفخرو،عبد النار (2008). دليل مهارات التفكير (100مهارة تفكير)، دار جهينه للنشر والتوزيع، عمان: الاردن.

28. حمد، رائد طايل (2022). اتجاهات معلمي العلوم نحو أستخدام أسلوب التعليم التعاوني في المدارس الحكومية في البادية الشمالية الغربية من وجهة نظرهم، مجلة كلية التربية، مج(38)، ع(9)، الجامعة الاسيوطية، عمان: الاردن.

29. حمونه، نبيل, ومصطفى سليم (2023). صعوبات تطبيق استراتيجيات التدريس في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر مفتشي التكوين المهني، مجلة الروائز، مج(7)، ع(2)، الجزائر.

30. خالد، شتون (2017). استراتيجيات التعلم التعاوني، مبادئه، وخطوات تنفيذه في العملية التعليمية التعلمية، المجلة الجزائرية التربية والصحة النفسية، مج (11)،ع (1)، الجزائر.

31. الخطيب، محمد إبراهيم (2009). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الاساسي، دار مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الرياض: السعودية.

32. الخطيب، محمد (2011). الاستقصاء وتدريس الرياضيات، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

33. خوارزعائشة، تيعشادين محمد (2020)، دور استراتيجية العصف الذهني في أكتساب مهارات التعلم الإبداعية لدى تلاميذ الموهوبين في مرحلة التعليم الابتدائي، مجلة العلوم النفسية والتربوية، مج(216)، ع(3) ص199، جامعة تيزي وزم- الجزائر.

34. خيري، لمياء (2018). التعلم النشط، دار النشر يسطرون، بيروت: لبنان.

35. الدليمي، طه حسين، الوئلي، سعاد عبد الكريم (2005). اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، مطبعة الشروق، القاهرة: مصر.

36. الدليمي، طه حسين (2009). تدريس اللغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات الحديثة، عالم الكتب الحديث، اربد ، عمان: الاردن.

37. دندش، فايز(2003). اتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس، دار للوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية: مصر.

38. رزيقة يخلف، بن يلي، عائشة (2019). استراتيجية المشروع في تنمية مهارات التفكير الابداعي لدى تلاميذ الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير مشورة، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية والاورطفونيا، جامعة محمد الصديق بن يحيى- جيجل.

39. الزائد ، الاء (2023). دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لمدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي وفق نموذج مارزانو في التدريس، مجلة جامعة حمص للابحاث العلمية، مج(45)، ع(18)، جامعة حمص، قسم سلسلة الأدب والعلوم الإنسانية، سوريا.

40. الزهراني، بن سعيد (2010). دور الدورات التدريبية في تطوير مهارات التدريس الفعال لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة: المملكة العربية السعودية.

41. ساعد، فضيلة، عبدالله، مليكة (2023). معوقات أستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في المرحلة الأبتدائية من وجهة نظر الأساتذة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، شعبة علوم التربية، العراق.

42. السامراني، نهاد ساجد عبود (2019). استراتيجية التعلم التعاوني، ومفهومه وأهميته وخطواته، المجلة السامراني، مج(15)، ع(58) جامعة سامراء، العراق.

43. ستيتي، مليكه (2013). التدريس الفعال مهاراته ومبادئه، مجلة البحوث التربوية، مج(2)، ع(3).

44. سرحان، والزويني (2017). تكنولوجيا المعلومات في إدارة المشاريع الأنشائية، دارغيداء للنشر والتوزيع، الرياض: السعودية.

45. الاسطل، محمد زياد (2010). أثر تطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط الدراسات العليا، كلية العلوم التربوية.

46. سعادة، أحمد جودت, وعبد الله إبراهيم (2014). المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

47. سلامة العنزي، صالح الشمري (2022). معوقات أستخدام استراتيجيات التدريس المتمايز للطلبة الموهوبين في الفصول العادية من وجهة نظر معلميهم، كلية التربية الاساسية، مجلة الطفولة والتربية، مج(50)، ع(2), الكويت.

48. سمارة، نواف أحمد (2018). و اقع معوقات أستخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في الأردن، مجلة العلوم التربوية والاجتماعية، مج (45), ع(4)، عمان: الأردن.

49. السيد بهي الدين، سمر (2022). أستخدام استراتيجية المناقشة الاستكشافية في تنمية مهارات التلقي اللغوي لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي، مجلة كلية التربية، ع(118)، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.

50. السيد خطر، صلاح الدين وآخرون (2008). المناهج ومهارات التدريس، الدار العربية للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

51. السيد، علي محمود (2011). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة،عمان: الأردن.

52. السيفاني، هلال محمد (2021). طرائق التدريس العامة، المؤسسة التعليمية، كلية التربية ومركز التعلم عن بُعد، محافظة المهرة، جامعة حظرموت.

53. شاهين، عبد الحميد (2011). استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم و انماط التعلم، داركلية الأسكندرية، الاسكندرية: مصر.

54. السيفاني، هلال محمد علي (2021). طرائق التدريس العامة، كلية التربية - محافظة المهرة- اليمن: جامعة حضر موت.

55. شقلال، عبد الله أحمد (2021). أستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على التعليم المعكوس لتدريس مادة الرياضيات عن بعد في ظل جائحة كورونا بألمانيا، المجلة الدولية للمناهج والتربيه التكنولوجيا، الجمعية العربية للدراسات المتقدمة في المناهج العلمية مج (21)، ع(3)، ص ص 86- 110، مصر.

56. الشمري، عامر عدنان (2022). معوقات التدريس بالتعليم الالكتروني من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية في بغداد، مجلة الاستاذ العلوم الإنسانية والإجتماعية، مج(10)، ع(2), بغداد: العراق.

57. الشمري، مبارك زين انغمس (2019). درجة ممارسة معلمي التاريخ في الاردن لمبادئ التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية، الأردن.

58. الشهراني، عبد العزيز(2010). التدريس الفعال، مفهومه، خصائصه، مهاراته، إدارة المعلم، جامعة الملك خالد، كلية التربية.

59. الصيفي، عاطف (2008). المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، دارأسامة للنشروالتوزيع، عمان: الأردن

60. طناوي، عفت مصطفى (2008). التدريس الفعال، تخطيطه مهاراته واستراتيجيات تقويمه، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

61. الطويقي، جنان (2013). أثر استراتيجيات التدريس المتباين على تنمية الدافعية والتحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، بالثانويات المطورة عند دراستهن للمعادلات الرياضية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة: السعودية.

62. عابد، موسى علي (2023). أثر استراتيجيات التدريس الفعال ومعيقاتها التي يمارسها معلموا المرحلة الأساسية في لواء موسى ومعرفة درجة ممارستهم لها، كلية التربية لواء وادي موسى، مجلة كلية التربية، إدارة البحوث والنشر العلمي، البتراء: الأردن.

63. عبد الله، اياد (2018). البناء الفني في قصص كاظم الاحمد، دار المعتزللنشروالتوزيع، الرياض: السعودية

64. عبد الرحيم، عماد وآخرون (2007). سيكولوجية التدريس الصفي، دار المسيرة للنشروالتوزيع، عمان: الأردن.

65. عبد العاطي، أيناس موسى (2020). معوقات أستخدام بعض طرائق التدريس الحديثة من وجهة نظر معلمي مرحلة الثانوية، المجلة الليبية العالمية، ع(46)، المرج: ليبيا.

66. عبد القوي، مصطفى محمد (2007). دراسات في المناهج وطرق التدريس، بحوث ومقالات، الناشر جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعيه المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع (125)، مصر.

67. عبد المحافظ، اسماعيل (2015). استراتيجيات الاتصال الثقافي في دراما المسلسلات العربية، دارغيداء، عمان: الأردن.

68. العدوان، زيد سليمان، داوود، وأحمد عيسى (2016). استراتيجيات التدريس الحديثة، دبي: مركز ديوتي للتفكير، الأمارات.

69. عطار، عبد الله (2011). معوقات تدريس الخط العربي في مدارس التعليم العام من وجهة نظر الدارسين بكلية المعلمين في مكة المكرمة، رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة أم القرى، المعهد العلمي، المركز التربوي والنفسي الجديد، السعودية.

70. العفاد، عبدالله علي (2023). طرق التدريس العامة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الأندلس، قسم الشريعة والعلوم، اليمن.

71. عفانه، عزو أسماعيل (2007). استراتيجيات تدريس الرياضيات في مراحل التعليم العام، مكتبة الطالب الجامعي، فلسطين.

72. العظامات، هايل عقله (2018). أثر استخدام استراتيجية الحوار والنقاش في تنمية مهارات التحدث لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في البادية الشمالية الشرقيه، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية - سلسلة الادب والعلوم الانسانية، مج(40)، ع(3)، وزارة التربية والتعليم، عمان: الأردن.

73. العفون، نادية (2013). التعلم المعرفي واستراتيجيات معالجة المعلومات، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

74. علي، لينا (2011). اتجاهات مدرسي التعليم الثانوي نحو التعليم التعاوني دراسة ميدانية في المدارس مدينة دمشق الرسمية، مجلة جامعة دمشق، مج(27)، جامعة دمشق، كلية التربية، سوريا.

75. عماوي، فارس حمود أحمد (2018). مدى ممارسة الدراسات الاجتماعية في اللأردن لمهارات التدريس الفعال في ضوء معايير الدراسات الاجتماعية، الجامعة الأردنية عمادة للبحث العلمي، المجلة دراسات العلوم التربوية، مج(45)، ع(4)، أربد: الأردن .

76. عينو، عبدالله، عبدلي سعاد (2020). أثر استخدام طريقة المناقشة في تدريس اللغة العربية على تحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنه ثالثة متوسط، مقال نشر في مجلة جيل العلوم الانسانية الاجتماعية، العدد (61)، ص: 101، جامعة الدكتور مولاي الطاهر، سعيدة: الجزائر.

77. الغامدي، مريم بنت محمد (2020). رحلة التعليم والتعلم الذاتي، دار الوفد للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

78. الفتلاوي، سهيلة (2010). المدخل إلى التدريس، مكتبة الشروق، المركز الإسلامي الثقافي، مصر.

79. فرج، سناء أحمد (2020). مشكلات التي تواجه في تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في تدريس مناهج اللغة العربية من وجهة نظر المدرسين، كلية التربية للعلوم الانسانية، مجلة الابحاث، مج(16)،ع(3)، جامعة كركوك، العراق.

80. فرج، عبد اللطيف (2013). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرون، ط3، دارالمسيرة، عمان: الأردن.

81. فهد، عبد الرحمن (2016). معوقات تدريس مناهج العلوم الشرعية المطورة بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلميها ومشرفيها بمدينة الرياض، مجلة جامعة الأزهر للنشر والتوزيع، مج(18)، ع(1).

82. فؤاد، البهي السيد (1975). الأسس النفسية للنمو (من الطفولة إلى الشيخوخة)، دار الفكر العربي، ط4، جامعة عين شمس، القاهرة: مصر.

83. القطاوية، إيمان محمد (2020). فعالية برنامج قائم على التعليم المدمج في تنمية مهارات التعلم الذاتي في مادة الفيزياء دراسة تطبيقية على طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة الكرك، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج(4)، ع(9)، الأردن.

84. قيس، خالد (2016). استراتيجيات وطرق العامة الإلكترونية، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة: مصر.

85. القيسي، تيسير (2012). أثر تدريب معلمي الرياضيات على أستخدام نموذج مقترح في التعليم الفعال في اكتساب بعض المهارات التدريس وعلى تحصيل اتجاهات طلابهم نحو الرياضيات، مجلة التربوية المتخصصة، مج(4)، ع(3).

86. ماجد. أيوب القيسي (2018). المناهج وطرائق التدريس، دار المجد للنشر والتوزيع، جامعة ديالي، الأردن.

87. محمد، أمل (2022). مهارات التعلم الذاتي أثناء التعليم عن بعد لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة الطائف في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مج(11)، ع(5) جامعة أم القرى كلية التربية، قسم علم النفس، السعودية.

88. محمد، حمادة وآخرون (2006). الاتجاهات المعاصرة في أعداد المعلم وتنميته مهنيا، وزارة التربة قطاع البحوث التربوية والمناهج، الكويت.

89. محمد، عبد السلام (2021). استراتيجيات التدريس الحديثة (دليل المعلم الناجح)، مكتبة النور للنشر.

90. محمود، هبة محسن (2021). المحاضرة الثانية طرائق التدريس بعنوان العصف الذهني، كلية التربة، جامعة الموصل: العرق.

91. نبهان، يحيى (2008). الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم، دار الباروزي، عمان: الأردن.

92. نبيل، السيد (2013). تصميم حقيبة الكترونية وفق التعلم القائم على المشروعات لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب التكنولوجيا، مجلة كلية التربية، مج (24)، ع (96)، ص ص 354 – 408، جامعة بنها كلية التربية، مصر.

93. النعيمي، سارة موسى (2020). دور الدورات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في تنمية مهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المعلمين نفسهم في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، عمان: الأردن.

94. النعيمي، سلوان طلال (2009). معوقات أستخدام الطرائق الحديثة لتدريس مواد اللغة العربية في مرحلة الأعدادية، مجلة البحوث التربوية، مج(45)، ع(4)، جامعة الموصل، محافظة النينوي.

95. النقيب، عبد الكريم (2016). اضطرابات ضعف الانتباه والادراك والتشخيص والعلاج، االمجموعة العربية للنشر والتوزيع، مصر.

96. هزهوزي، فريال سليمان سليم (2016), أثر أستخدام استراتيجية التعلم المستند إلى المشروع في التفكير الرياضي والدافعية نحو التعلم الرياضيات لدى طالبات الصف السابع الاساسي في محافظة جنين، اطروحة دكتوراه غير منشوروة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

97. الهويدي، زيد (2005). الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، دار الكتاب الجامعي، الامارات.

98. هنداوي، صفوت توفيق (2015). استراتيجيات التدريس، قسم المناهج وطرق التدريس، الناشر جامعة دمنهور كلية التربية، وحدة التعليم المفتوح، مصر.

99. يعقوب، ينال (2015). طرائق التعلم والتعليم في القرآن الكريم وآراء المدرسين في تطبيقاتها العملية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، سوريا: جامعة دمشق.

100. النحيف، مجدي حسين السيد، عزب، حامد سالم جمعة (2018): رؤية مستقبلية لمنظومة النشر بجامعة الطائف، مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية، ع10، الجمعية العربية للحضارة والفنون الإسلامية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

100. Al masri, A (2019). The Impact of Using Brainstorming in the Development of Creative Thinking and Achievement in the English Language of the 10th Grade Students at King Abdullah II School of Excellence in Amman International Education Studies, (12)2,82-92.

101. Boekaerts, M, (1997). Self-Regulated learning: a new concept.

102. Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Sage Publications.

103. Elwein, M., & Others (1990). Talking about Instruction, Reflection on Success and Failure in the Classroom,J, of Teacher Teaching, 3rd Ed., pp. 392- 431, N.Y., Macmillan.

104. Ginting,.(2017). A failing Effective Teaching through Learning Based on Learning Styles and Ways of Thinking. Dinamoka Ilmu,17(2),165-173.

105. Jiang, Dangmel (2016). An Empirical Study on Alleviating Cooperative Learning in a Chinese Polytechnic Institute, International Journal of Higher Education, (5)1, 173-182.

106. Kim Dongryeul (2018). A study on the Influence of Korean middle school students' relationships through Science Class Applying STAD cooperative learning. Journal of Technology and Science Education. (8)4, 291-309.

107. Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*, *30*(3), 607-610. https://doi.org/10.1177/001316447003000308 (Original work published 1970)

108. Mamba, D., Putsoa, B. (2018). Secondary School Science Teachers' Knowledge and Implementation of Effective Teaching Strategies in High-performing Schools in Swaziland. African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education, 22(1),14-26.

109. Meng, L., Munoz, M. (2016). Teachers' perceptions of Effective Teaching: A comparative study of Elementary School Teachers from China and the USA. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 28 (2),179-199.

110. Meng, L., Munoz, Wu, D. (2016). Teachers' Perceptions of Effective Teaching: A Theory-Based Exploratory Study of Teachers from China. Educational Psychology, 36(3),461-480.

111. Sekaran, U., & Bougie, R. (2016). Research methods for business: A skill-building approach (7th ed.). Wiley & Sons.

112. Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making Sense of Cronbach's Alpha. International Journal of Medical Education, 2, 53-55. http://dx.doi.org/10.5116/ ijme. 4dfb. 8dfd.

113. Unin,POLIN(2015). B, Brainstorming as a way to approach student-centered learning in the ESL Classroom, Sarawak , Kuching, MALAYSIA .(8)

114. Warthen, Susan V. (2017). Instructional Strategies of Effective mathematics Teachers of African Upper Elementary students. ProQuest LLC.Ed, D Dissertation, Walden University.

115. Clarivate (2021): A researcher's complete guide to open access papers, OCTOBER 21, 2020, (sign in 22/1/2021,1m), Available on: https://clarivate.com/webofsciencegroup/article/a-researchers-complete-guide-to-open-access-papers/