فاعلية برنامج مقترح في التطوير الأكاديمي على تطبيق التعلم النشط وتنمية رضا الطلاب عن مهارات أعضاء هيئة التدريس

د. ناصر سعود الريس
قسم تطوير الذات
عمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
nsalrayes@iau.edu.sa

د. علي الورداني علي
سم تطوير الذات
عمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل
aaomar@iau.edu.sa

http: //dx.doi.org/10.12785/jeps/210113

فاعلية برنامج مقترح في التطوير الأكاديمي على تطبيق التعلم النشط وتنمية رضا الطلاب عن مهارات أعضاء هيئة التدريس

د. ناصر سعود الريس
قسم تطوير الذات
عمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

د. علي الورداني علي
قسم تطوير الذات
عمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

الملخص

تستهدف الدراسة التعرف على فاعلية برنامج في التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس، بعمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة، بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، قائم على تطبيق دوائر التعلم، ومجموعة من ورش العمل. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، لمناسبته لطبيعتها. وتم ذلك من خلال القياس القبلي، والقياس البعدي لدرجات عينة الدراسة في كل من: نموذج ملاحظة مهارات تطبيق التعلم النشط الذي يتم تطبيقه من خلال الزيارات المتبادلة لأعضاء هيئة التدريس ضمن في المرحلة الثانية من مراحل تطبيق دوائر التعلم، واستبيان تقييم الطلاب لمهارات التدريس.

وتم اختيار عينة الدراسة (٦٠) عضو هيئة تدريس (٣٠ رجلًا – ٣٠ سيدةً) من أعضاء وعضوات هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة، وروعي تمثيل جميع الأقسام العلمية بالعمادة في العينة، موزعين على فروع العمادة والمسارات الثلاث: صحي، وهندسي، وعلمي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي لمقياس رضا الطلاب عن مهارات التدريس لدى عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، وذلك لصالح التطبيق البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسط درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لدى عينة الدراسة، وذلك لصالح التطبيق البعدي".

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج؛ قدم الباحثان مجموعة من التوصيات منها: العمل على تطبيق فكرة دوائر التعلم في باقي كليات جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، كذلك التوسع في تطبيق دوائر التعلم لتشمل دوائر تعلم في جميع المقررات لدعم مهارات التدريس، وبالتالي البدء في تكوين مجتمعات التعلم وهي إحدى شواهد ومؤشرات الجودة في الجامعات المتقدمة.

الكلمات المفتاحية: التدريب، النمو المهني، دوائر التعلم، مراجعة الأقران.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٩/١/٣٠م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٩/٤/١٥م

Effectiveness of a Proposed Academic Development Program on the Application of Active Learning and Students' Satisfaction of Faculty Members' Skills

Dr. Nasser S. Alrayes
Department of Self-Development
Imam Abdulrahman Bin Faisal University

Dr. Ali Alwardany Ali
Department of Self-Development
Imam Abdulrahman Bin Faisal University

Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of a proposed academic development program based on learning circles and series of workshops, to increase students' satisfaction with faculty members' skills.

The study used the semi-experimental method by using the pre-post tests for peer review model assessment through staff members' visits, and for assessment questionnaire for teaching skills. The study sample consisted of 60 representatives (30 male - 30 female) of all the departments in the deanship Statistical analyses was undertaken using SPSS V 21.0 (SPSS Inc, Chicago, IL, USA). Paired sample t-tests were calculated. as well as Blakes Modified Gain Ratio. The results indicated statisticalsignificant differences ($P < 0.01$) between pre-post tests to the advantage of the post tests for both peer review model assessments and the students' satisfaction with the staff skills.

The researchers recommend implementing the academic development program proposed by the university's quality assurance program in other colleges and spread the usage peer review model assessment for all deanship courses to support teaching skills.

Keywords: training, professional development, learning circles, peer review.

فاعلية برنامج مقترح في التطوير الأكاديمي على تطبيق التعلم النشط وتنمية رضا الطلاب عن مهارات أعضاء هيئة التدريس

د. ناصر سعود الريس
قسم تطوير الذات
عمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

د. علي الورداني علي
سم تطوير الذات
عمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة
جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل

المقدمــة

يواجه التعليم العالي تغيرات سريعة ومتلاحقة في مختلف الاتجاهات، وقد بلغت من تفاقمها حداً لا يمكن تجاهله؛ بسبب الضغوط الدولية المتمثلة في تغيرات سوق العمل وظهور مراكز للنشاط الفكري والتدريبي والإبداعي خارج الجامعات، ويلحظ أن معدل التغير المحيط بالتعليم العالي مرتبط ارتباطاً كبيراً بمعدل التطوير والتحديث، مما أدى إلى عدم التوافق بين مخرجات المؤسسات التعليمية وحاجات سوق العمل، وهذه التحديات المفروضة على التعليم، ذات تأثير بالغ في تحقيق الجامعة وظائفها وأهدافها ولعل من أهم التحديات الأساسية التي تواجه التعليم العالي العمل على توفير الأعداد الكافية من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين علمياً وتربوياً ومهنياً، وإدارة برامج تطويرية تستهدف تطوير مهارات عضو هيئة التدريس، وقدرته في أدواره المختلفة العلمية والعملية.

لقد أصبح التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس يشكل مطلباً أساسياً لتحسين الأداء الجامعي، وعاملاً مهماً في نقل الخبرات المتميزة والإبداعية في مجال التدريس والتعلم، وضرورة عصرية لمواجهة كثير من التحديات التي يتعرض لها التعليم، بالإضافة إلى أنه استثمار بشرى يساعد في تنويع المعارف وتحسين الأداء، وإكساب القيم الجامعية الراقية لأعضاء هيئة التدريس، وعليه اتجهت بعض الجامعات إلى إنشاء مراكز متخصصة تتسابق في مضمار التنمية المهنية، وبات واضحاً حرص كثير من الجامعات على تطوير هذه المراكز، لتتعدى مرحلة تطوير التدريس والتعلم، وصولاً إلى تحقيق التميز والإبداع في التعليم الجامعي.

وتواجه الجامعات السعودية تحديات داخلية وخارجية متعددة، في ظل تضاعف المعرفة وتعددها، والثورة التكنو معلوماتية، التي يعيشها العالم اليوم، وما يترتب عليها من زيادة التعقد والعمق في كم المعرفة الانسانية وكيفيتها، من أفكار ونظريات وتغيرات سوق العمل الذى يحتاج إلى تخصصات تواكب متطلباته، وكذلك كوادر بشرية قادرة على تسيير عجلة التنمية فيه،

لأجل ذلك كله؛ تعد التنمية المهنية المستمرة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في أثناء الخدمة من أهم القضايا التي يجب أن تحوز على اهتمام الجامعات في المملكة العربية السعودية في الوقت الراهن، وخلال الفترة القادمة الأمر الذى يحتم وجود برامج للتنمية المهنية والتطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في أثناء الخدمة للحفاظ على مستويات مقبولة من الأداء، تتصف بمعايير الجودة في التعليم الجامعي، ولن يتحقق ذلك بعيداً عن الاهتمام بأعضاء هيئة التدريس فيها مهنياً؛ ليكون لهم دور بارز في قيادة عجلة التقدم والتطور في جامعاتنا السعودية، وفق عملهم الجامعي في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

التطوير الأكاديمي:

تفرض متطلبات الألفية الثالثة على الجامعات المعاصرة العديد من التحديات، يتمركز الكثير منها حول النمو المهني لعضو هيئة التدريس بها، وخلال العقد الأخير من القرن العشرين، لوحظ مدى الاهتمام المتزايد بالتطوير الأكاديمي لعضو هيئة التدريس باعتباره أول ركائز تطوير التعليم الجامعي، ولعل انتشار مراكز التعليم الفعال وتناول الكثير من الدراسات لمعالم التطوير الأكاديمي لعضو هيئة التدريس منذ عام ١٩٤٧م حتى الآن يعد أحد أهم مؤشرات هذا الاهتمام المطرد.

حيث بدأت جامعة هارفارد عام ١٩٤٧م بتقديم مادة التدريس الجامعي لأعضاء هيئة التدريس فيها ثم ظهر الاهتمام بشكل واضح بالتدريب لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات البريطانية والأوربية في منتصف الستينات والذي انتهى بإنشاء المركز الأوربي للإجادة في التعليم العالي عام ١٩٧٢م (عويس، ٢٠١٣).

اهتمت منظمة اليونسكو بدعم التطوير الأكاديمي للمعلم الجامعي من خلال دعمها لبرامج إنشاء شبكات بين الجامعات على المستوى العالمي مثل: الشبكة الأوربية للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الأوربية، والشبكة العربية للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية.

أما على مستوى الوطن العربي تعتبر الجامعات المصرية وتحديداً جامعة عين شمس والقاهرة والاسكندرية من أوائل الجامعات العربية التي أقامت دورات تطوير إعداد المعلم الجامعي. وفى السعودية أنشأت جامعة الملك عبد العزيز مركز تطوير التعليم الجامعي عام ١٩٨٧م، وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن أنشأت مركز التطوير الأكاديمي عام ٢٠٠٠م، وفى دول الخليج وفى بداية التسعينات أنشأت جامعة الكويت مركزًا للتنمية الأكاديمية وكذلك جامعة الإمارات أنشأت مركز استقطاب وتنمية أعضاء هيئة التدريس وبدأت جامعة عدن بعقد دورة التأهيل التربوي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الطب عام ١٩٩٥م.

ورغم أن هناك اختلافاً وتمايزاً بين الجامعات في تحديد أهداف وبرامج التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس، إلا أن جميعها اعتبر الإعداد التربوي هو النقطة الأساسية في التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس كما تشير ندوات ومؤتمرات التعليم العالي في الوطن العربي إلى ضرورة تفعيل وتطوير برامج التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية.

- مفهوم التطوير الأكاديمي في مؤسسات التعليم الجامعي:

ترى اليونسكو أن التطوير الأكاديمي يعني العمل على تقوية قدرات أعضاء هيئة التدريس في المجال المعرفي من خلال برامج تساعد على ذلك، تمكنهم من توظيف معارفهم للمتطلبات الجديدة في سوق العمل التي يعد لها الطلاب، وتقوية القدرات التدريسية لتطبيق طرق مبتكرة ومتجددة تساهم في تحسين أداء الوظيفة التربوية للجامعة (حداد، ٢٠٠٤، ص. ٤٦).

- أهداف التطوير الأكاديمي:

يهدف التطوير الأكاديمي لعضو هيئة التدريس إلى ما يلي:

١- رفع مستوى المهارة عند عضو هيئة التدريس في مجال التدريس، والبحث العلمي، والادارة، وخدمة المجتمع.

٢- اكتساب المعلومات والمهارات اللازمة للتعامل مع مستحدثات تكنولوجيا التعليم والتعلم وعن التقييم وتقنياته والاستفادة منها في تطوير الامتحانات.

٣- توفير المناخ المناسب لأعضاء هيئة التدريس للتعرف على قدرات وتجارب بعضهم البعض من خلال تبادل الآراء والمناقشات.

٤- دعم تبادل الخبرات بين أعضاء هيئة التدريس والمؤسسات العلمية الأخرى.

- دواعي الاهتمام بالتطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات:

يعد وجود برامج للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة ضرورة ملحة للأسباب التالية:

١- حاجة أعضاء هيئة التدريس إلى العمل المستمر في مراجعة المقررات لتطويرها.

٢- اعتبار التدريس مهنة؛ حيث تتوافر فيه السمات الخاصة بالمهن.

٣- الحاجة إلى تطوير مهارات عضو هيئة التدريس في التعامل النفسي والإرشادي مع الطالب.

٤- ارتفاع عدد المتعلمين في الجامعات مع نقص في أعداد أعضاء هيئة التدريس في بعض التخصصات.

٥- سرعة التغير العالمي والاستعداد لتحديات القرن الحادي والعشرين.

٦- ضرورة إعادة الثقة بمؤسسات التعليم الجامعي والتي شهدت بعض التدهور نتيجة عدم التوازن بين الإنفاق على التعليم، ومخرجاته النوعية من القوى العاملة.

- أساليب التطوير الأكاديمي:

تتنوع أساليب التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس كالتالي (Kawatchi. 2010):

١. المؤتمرات Conferences:

تعد فرصة طيبة وإيجابية لتلاقى الخبرات والأفكار والآراء في شكل جمعي.

٢. الورش التدريبية Workshops:

وتحظى بقدر كبير من النجاح والانتشار لأنها تبنى على وجود مدربين أكفاء وخبراء تتوافر لديهم مهارات التدريب.

٣. التدريب عن بعد Distance Training:

وتعد من الأساليب التدريبية الحديثة التي تستثمر التكنولوجيا الحديثة في توفير جلسات تدريبية عبر شبكة الانترنت، أو في شكل مناقشات علمية «مناقشة عبر الانترنت Webinar».

٤. دوائر التعلم Learning Circles:

وهي أفضل أساليب التطوير الأكاديمي حيث تعتمد بشكل أساسي على تبادل الخبرات الميدانية وأفضل الممارسات بين المدرسين، حيث تعد فرصة لتلاقى الأفكار والخبرات والآراء بشكل جمعي، وبدون أي تكلف مادية كما هو في ورش العمل.

٥. التأهيل المهني Vocational Rehabilitation:

يكون من خلال برامج تدريبية طويلة المدى مثل الإعداد التربوي لعضو هيئة التدريس الجامعي في بعض الجامعات العربية.

٦. الإرشاد الأكاديمي Academic Counselling:

من خلال نظام الاستشارات مع الخبراء في مجال التدريس سواء داخل الجامعة أو من خارجها لتقديم التوجيه والنصح لأعضاء هيئة التدريس.

٧. التدريب العملي Practical Training:

من خلال أسلوب التدريس المصغر Micro teaching، في التدريب على مهارة محددة حتى يمكن التعرف على نقاط القوة أو القصور في أدائهم والارتقاء بالأداء.

التعلم النشط:

يتضح جوهر مضمون التعلم النشط من خلال الخصائص التي تتسم بها أنواع التعلم التي يشملها، مثل: التعلم التعاوني، لعب الأدوار، الأركان... ومن أهمها الاعتماد على التعلم من

خلال النشاط والعمل، التعلم من خلال اكتساب الخبرة العملية، التعلم من خلال الإيجابية والفعل، التعلم من خلال النقاش والحوار، التعلم المتمركز حول نشاط الطالب وفعاليته، التعلم القائم على التعاون بين الأقران.

ويؤكد بعض التربويين عند تناولهم للتعلم النشط على طبيعة الخبرة العقلية التي يمر بها التلميذ بغض النظر عن طبيعة أنشطة التعلم التي يقدمها لهم المعلم حيث يرون أن التعلم النشط هو خبرة عقلية تتميز بتطور الفهم والبصيرة وإعادة تشكيل البنية العقلية المعرفية للطلاب وهو ما يتعارض مع الخبرة العقلية غير المباشرة التي يكتسبها الطلاب من التعلم التقليدي الذي يصل بدرجة الفهم المكتسب بواسطة الطلاب إلى أقل حد ممكن (Hodges. Linda. 2009).

ومما سبق فإنه يمكن تعريف التعلم النشط على أنه: «طريقة تدريس تشرك المتعلمين في عمل أشيـاء تجبـرهم على التفكير فيما يتعلمونه».

بيئة التعلم النشط Active Learning Environment:

توصف بيئة التعلم النشط بأنها: «المكان الذي يحتمل أن يعمل فيه المتعلمون معاً ويشجعون بعضهم البعض، مستخدمين في تحقيق ذلك الأدوات المختلفة ومصادر المعلومات المتعددة لتحقيق الأهداف التعليمية وأنشطة حل المشكلات» (Fried. & Chandram.2009. P.45).

وبيئة التعلم النشط بيئة مرنة تهتم بالتعلم ذي المعنى والذي يحدث من خلال الأنشطة الحقيقة التي تساعد المتعلم على بناء الفهم وتنمية المهارات المناسبة لحل المشكلات.

أدوار المعلم في التعلم النشط:

في التعلم النشط يكون دور المعلم هو الموجه والمرشد والمسهل للتعلم. فهو لا يسيطر على الموقف التعليمي (كما في النمط التقليدي)، ولكنه يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف منه، وهذا يتطلب منه الإلمام بمهارات هامة تتصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات، وتصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة وغيرها...(Hodges. Linda-C. 2009).

أدوار المتعلم في التعلم النشط:

يعد المتعلم في التعلم النشط مشاركاً نشطاً في العملية التعليمية، حيث يقوم المتعلمون بأنشطة عدة تتصل بالمادة المتعلمة، مثل: طرح الأسئلة، وفرض الفروض والاشتراك في مناقشات، والبحث والقراءة، والكتابة والتجريب، ولابد أن يكون المتعلم متمتعاً بالمبادرة والمسؤولية والتحكم في التعلم(Matthews. John. 2017).

فوائد التعلم النشط:

- يفضل معظم المتعلمين أن يكونوا نشطين خلال التعلم.
- يساعد التعلم النشط على تغيير صورة المعلم بأنه المصدر الوحيد للمعرفة.
- يتعلم المتعلمين من خلال التعلم النشط أكثر من المحتوى المعرفي، فهم يتعلمون مهارات التفكير العليا، فضلا عن تعلمهم كيف يعملون مع آخرين يختلفون عنهم
- يتعلم المتعلمون خلال التعلم النشط استراتيجيات التعلم نفسه – طرق الحصول على المعرفة (Barens. 2008. p.88).
- يتيح الوقت الكافي للأنشطة يؤدي إلى تعلم حقيقي، حيث يذكر بياجيه بأنه لا يوجد تعلم حقيقي يحدث دون أن يتاح للمتعلم الوقت الكافي لكي يقوم بكلتا العمليتين: الاستيعاب والمواءمة، لكل ما يواجهه في بيئته (Wads. 2008. p.109).

استراتيجيات التعلم النشط:

يطبق التربويون مصطلح التعلم النشط على مدى واسع من أنواع التعلم القائم على النشاط وإيجابية التلميذ ومنها التعلم من خلال العمل الميداني والتعلم المزود بالكومبيوتر والتعلم من خلال لعب الدور والتعلم من خلال الخبرة العملية والتعلم بالعمل الفردي والتعلم من خلال المناقشة في مجموعات صغيرة والتعلم عن طريق حل المشكلات التعاوني والتعلم من خلال العمل على مشروع واسع ممتد (Burke. 2017).

وقد قام سليبرمان (٢٠٠٦) بدراسة أشار فيها إلى أنه "توجد العديد من استراتيجيات التعلم النشط التي يمكن استخدامها لتدريس أي مادة، وأشار إلى أن بعضها ملائم للفصل الكامل وبعضها ملائم للمجموعات الصغيرة، ومن هذه الاستراتيجيات: الدراما التعليمية، والنشاط القصصي، والأغاني التعليمية، والذكاءات المتعددة، والألعاب التعليمية، وتدريس الأقران، واستراتيجية فكر – زاوج – شارك، الأركان التعليمية، لعب الدوار، التعلم من خلال الكمبيوتر، التعلم من خلال الإنترنت، المناظرات، دراسة الحالة، العمل والبحث الميداني، المشروعات، حل المشكلات، التعلم التعاوني" (sliberman. 2006. p.26).

دوائر التعلم:

نشأت فكرة دوائر تعلم المعلمين استناداً على نظرية التعلم بالخبرة كأحد أساليب التطوير الأكاديمي للمعلمين الجامعيين. فيجتمع مجموعة من المعلمين مع بعضهم البعض أثناء دائرة تعلم المعلمين للتأمل في النواتج التعليمية لطلابهم، وكذا تحديد ما تشير إليه هذه النواتج من حقائق حول تعلم الطلاب وطرق التدريس التي يتبعها المعلم، والتخطيط للتدريس ومشاركة أفضل الممارسات التدريسية. وتعكس فكرة دوائر التعلم كلا من الطبيعة التعاونية في العمل

بين أعضاء دائرة تعلم المعلمين، وكذا الطبيعة الاستمرارية للمجهود المبذول من قبل الأعضاء لزيادة معرفتهم حول طبيعة عمليتي التدريس والتعلم.

أهمية دوائر تعلم المعلمين:

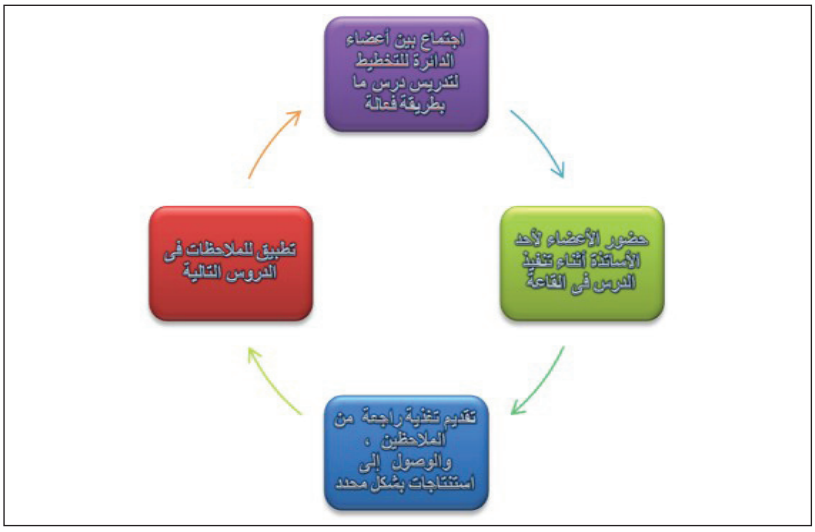
دوائر تعلم المعلمين الجامعيين تتيح لهم الفرصة والإمكانية لمعرفة كيف يمكن للتأمل التعاوني في ممارساتهم أن يزيد من فعاليتهم التدريسية. كما يمكن لدوائر تعلم المعلمين أن تساعدهم على اكتشاف ما وراء التدريبات التي يتلقونها كإطار رئيس لتعلم المعلمين الجامعيين. ويمكن تحديد المميزات التالية للمشاركة في دوائر تعلم المعلمين :(Kawatchi. 2010)

- تتيح دوائر تعلم المعلمين الفرصة للتعلم النشط للمعلمين القائم على التواصل مع الآخرين وإتاحة الفرصة لبناء قدرات الأعضاء عن طريق التغذية الراجعة البناءة.
- يتلقّى أعضاء دوائر تعلم المعلمين التغذية الراجعة اللازمة من زملائهم الذين يتعاملون مع نفس مجموعة المهارات والمعلومات، ومن ثم تصبح مقترحاتهم المتعلقة بأساليب التدريس والتقنيات والموارد ذات قيمة عالية.
- يتطوع الأستاذ الجامعي للعمل داخل دوائر التعلم بدافع الرغبة المهنية والالتزام، مما يولد الإحساس القوى بالترابط والتفاعل والاهتمام بين أعضاء هيئة التدريس بالقسم الواحد.
- يقوم المعلمون داخل دوائر التعلم ببناء مجتمع تعليمي بالاشتراك مع المعلمين الآخرين.
- بناء معرفة المعلمين وتدعيمها عن طريق الخبرة بالتعامل المباشر أثناء العمل في دوائر تعلم المعلمين.
- الوسيلة الأكثر ملاءمة لوقت وإمكانيات المعلمين داخل الجامعة.
- أقل تكلفة للتطوير الأكاديمي داخل الجامعة.
- تساهم في حل مشكلات الطلاب، وتحسين أدائهم بشكل مباشر.

خطوات دوائر التعلم:

دائرة تعلم المعلمين عبارة عن مجموعة من المعلمين (عادة ٤-٦) من معلمي مقرر واحد (لغة انجليزية، رياضيات، علوم أساسية، ... الخ) يجتمعون مع بعضهم البعض، على الأقل مرتين بالفصل الدراسي الواحد، ويطرحون الأسئلة حول المستوى التعليمي لطلابهم ويتأملون في العلاقة بين طرق تدريسهم ونواتج التعلم. ومن خلال العمل داخل الدائرة يتعرف المعلمون على كيفية التأمل في نتائج الطلاب، ودعم بعضهم البعض لعمل تغييرات مفيدة في ممارساتهم التدريسية داخل قاعات التدريس.

وقد تم تطبيق فكرة دوائر التعلم في عمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة كالتالي: تم تشكيل مجموعات من دوائر التعلم في كل قسم، كل دائرة تتكون من أربعة أعضاء من كل مقرر، وتجتمع كل دائرة تعلم مرتين على الأقل كل فصل دراسي في المرة الأولى تناقش في أفضل الطرق والممارسات التي يمكن بها تدريس الأربعة دروس القادمة، مستخدمين نموذج تخطيط الدرس Lesson Plan Form، المعد من خلال برنامج دعم نظم الجودة بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل (QASD)، ثم يختار كل عضو في الدائرة درسًا من الدروس التي تم التخطيط لتدريسها في حضور باقي أفراد الدائرة داخل قاعة التدريس، وهكذا يحضرون بالتتالي لبعضهم البعض، ويستخدمون نموذجًا للملاحظة يسمى نموذج مراجعة الأقران Peer Review، ثم يتم عقد اجتماع آخر يتم فيه التأمل في الممارسات التي تم تقديمها، وتقديم تغذية راجعة عما تم داخل قاعات التدريس خلال زيارات الأقران، ويستخدمون استمارة جديدة خلال هذا الاجتماع تسمى نموذج المراجعة والتأمل بعد الزيارة Post-visit Refection .



شكل (١)
خطوات دوائر التعلم

فلسفة دائرة التعلم:

تستند فكرة دوائر التعلم على نظريات التعلم بالخبرة، وتقوم على مجموعة من الأسس منها أن التحسين المستمر في مقدار المعارف والمهارات التي يكتسبها المعلمون يتم كجزء من دورة مستمرة من التعليم والتعلم أكثر من كونها نتيجة لتدريب معين. كذلك تقوم فكرة دوائر

التعلم على الاعتقاد أنه على كل فرد في الجامعة وخاصة الأساتذة الجامعيين المساهمة في نمو وتقدم الجامعة.

وقد تناولت العديد من الدراسات التطوير الأكاديمي، والتنمية المهنية، واحتياجات أعضاء هيئة التدريس لها، ومنها:

بينت ورقة (California Community Colleges. 2017) عن التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بين النظرية والتطبيق في كليات المجتمع في ولاية كاليفورنيا الأمريكية؛ أن ذلك لا يحصل إلا بإجراء بحوث تختص بالدعم الإداري الذى يشجع الكلية على تنمية المهارات الأساسية لعضو هيئة التدريس، وتحسين مستوى تدريسه وتعلمه، وكشفت النتائج عن إمكانية تنمية الكلية وتطويرها عندما ترتبط مباشرة بالمهمة المؤسسية وليس بالإشراف الإداري، وذكرت الورقة أن دور الكلية يكون بتحديد الحاجات التدريبية والتخطيط لتلبيتها، وتطبيق برامج التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس. وكان من أبرز نتائج الدراسة أن كليات المجتمع يجب أن تعمم أنشطتها التطويرية لسد حاجات أعضاء هيئة التدريس التدريبية فيها، وكشفت عن وجود تناقض بين أدوار أعضاء هيئة التدريس في تلك الكليات ومستوى الطلاب في المهارات الأساسية للمقررات الدراسية.

وهدفت دراسة ستيرم (Sterm. 2017) إلى الكشف عن برامج التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بكليات المجتمع في إنجلترا وخرجت بضرورة التعليم مدى الحياة من خلال: تحديد أغراض التطوير الأكاديمي مثل: تحسين التدريس، واكتساب الخبرات المهنية، كذلك ضرورة تنويع أشكال برامج التطوير الأكاديمي مثل: حضور المؤتمرات، والاجتماعات المهنية، ومعاهد طوال العام، وكذلك برامج صيفية ... كذلك أشارت نتائج هذه الدراسة إلى ضرورة دراسة العلاقة بين التطوير الأكاديمي وتقويم أعضاء هيئة التدريس.

وفى دراسة يوسيرا (Usera. 2016) هدفت إلى التعرف على الخطوط العريضة لخطط التطوير الأكاديمي الفردية في كلية المجتمع بأمريكا، وخرجت بوجود خمس مراحل لتصميم وتنفيذ برامج التطوير الأكاديمي وهي:

- على العضو استشارة المشرف لتحديد بعض المهام أو المسؤوليّات المهنية المحددة التي يتطلب تدعيمها وتقويمها.
- يجب على العضو استكمال استمارة التطوير الأكاديمي ويحدد بها كل من الأهداف الطويلة والقصيرة المدى للتدريب، والتاريخ المتوقع للبدء في البرامج والتكلفة.
- تقديم الاستمارة بعد ذلك للمستشار (رئيس القسم) لمزيد من الاستشارة والموافقة.

- تقوم لجنة التطوير الأكاديمي بعد ذلك بمراجعة الخطة والموافقة على التمويل اللازم.
- عقب الانتهاء من البرنامج يتم تقويم نجاح خطة التطوير الأكاديمي من خلال لقاء العضو والمستشار، ثم يقوم العضو بإعداد تقرير عن هذا اللقاء ويوضع في ملف عضو هيئة التدريس.

وفى دراسة بيلرت (Pellert. 2016) هدفت إلى التعرف على برامج التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة فيينا من حيث البرامج المطروحة وأساليب تقويمها، وخرجت بأن ورش العمل، والسيمنارات المقدمة قد ساهمت في تحسين شبكة الاتصالات الداخلية والخارجية في الجامعة، وتحسين رضا الطلاب عن أداء أساتذتهم.

وهدفت دراسة فليمنك (Flemimg. 2014) إلى اقتراح أساليب لتطوير التطوير الأكاديمي المستمرة التي تقدم لأعضاء هيئة التدريس في جامعة (Gloucestershire) واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة بأسلوب دراسة الحالة لعدد من المسؤولين عن برامج تطوير التعليم والتدريس داخل الجامعة، كما استخدمت الدراسة أسلوب تقييم الهياكل التنظيمية والإدارية في الجامعة لتحديد فاعلية برامج التطوير الأكاديمي. واعتمدت الدراسة على استبانة طبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس؛ بهدف توفير مزيدٍ من البيانات التي تساعد في البرنامج المقترح، وتوصلت الدراسة إلى إمكانية تفعيل برامج التطوير الأكاديمي، من خلال توفير الموارد المناسبة، وإعطاء عضو هيئة التدريس الحرية لإبداء رأيه.

كما قامت لين (Lynn. 2013) بدراسة بعنوان «إطار نظري للتنمية المهنية في إحدى جامعات جنوب أفريقيا»، ويستعرض البحث دراسة حول شهادة عليا بعد التخرج في التعليم العالي ومقررا تدريبيًّا يقدم في جامعة رود زي في جنوب أفريقيا، ويوضح الإطار النظري للمقرر احتياجات المجموعات المختلفة من المحاضرين بالجامعة على استكشاف الأسس النظرية والفلسفية للممارسات التدريسية التي يستخدمونها، وقد حدثت تطورات في المعتقدات النظرية والفلسفية لدى كثير من المشاركين نتيجة مشاركاتهم في المقرر التدريبي، حيث سمح لهم التفكير بشكل نقدى في ممارساتهم التدريسية الحالية، والتوصل معهم إلى قناعة بخصوص التدريس الجيد في مقرراتهم التخصصية. وقد كشفت النتائج أن المحاضرين الذين يمتلكون خبرة تدريسية أكبر لديهم القدرة على التكيف بشكل أكبر مع المقرر التدريبي، في حين أن المحاضرين الذين يمارسون التدريس للمرة الأولى لم يتكيفوا بشكل جيد مع هذا المقرر التدريبي.

هدفت دراسة الغامدي (٢٠١٢) إلى التعرف على واقع التطوير الأكاديمي لعضو هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات السعودية، وتقديم تصور مقترح لها في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، بأسلوب «دلفاي» وتم اختيار عينة قوامها عشرون فرداً من خبراء التربية والإدارة والتخطيط التربوي، والجودة والاعتماد الأكاديمي في كليات التربية في الجامعات السعودية، وجرى تطبيق أداة الدراسة عليهم ، وبينت نتائج الدراسة تدنى جهود التطوير الأكاديمي لعضو هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات السعودية، خاصة فيما يتعلق بالاعتماد الأكاديمي، وتوصل الباحث إلى عدد من التوصيات كان من أهمها: ضرورة تأسيس مراكز متخصصة في التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، وتنفيذ خطط التطوير الأكاديمي وفق خطط علمية معلنة، وتطوير أنظمة التعليم العالي السعودي بما يخدم التطوير الأكاديمي لدى عضو هيئة التدريس.

وهدفت دراسة الأسمر (٢٠١١) إلى تحديد درجة احتياجات التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وفق أدوارهم المهنية بمحاورها الأربعة: التدريس، والبحث العلمي، والإدارة، وخدمة المجتمع، وذلك من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة أم القرى، فضلاً عن وضع تصور مقترح لموضوعات برامج التطوير الأكاديمي المستقبلية، وأجاب مجتمع الدراسة البالغ عدده (٣٧٥) عضو هيئة تدريس عن أداة الدراسة المكونة من جزأين: البيانات الأولية، ومقترح متدرج من خمس درجات لقياس درجة الحاجة إلى تنمية أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم على موضوعات برامج التطوير الأكاديمي، التي بلغت (٥٠) موضوعاً قسمت على محاور الدراسة الأربعة، وعولجت البيانات إحصائياً باستخدام البرنامج الحاسوبي لحزمة (SPSS) الإحصائية للعلوم الاجتماعية، ودلت نتائج الدراسة على أن المتوسط العام لدرجة حاجات التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس وفق أدوارهم المهنية كانت عالية، كما اقترحت الدراسة أربعين موضوعاً يجب إدراجها ضمن برامج التطوير الأكاديمي المستقبلية، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد مجتمع الدراسة نحو درجة حاجات التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس وفقاً لأدوارهم المهنية، وتبعاً لمتغيرات الجنس والرتبة الأكاديمية، في حين لم تسفر النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص.

وفى دراسة كواتشي (Kawatchi. 2010) هدفت إلى الكشف عن التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس الجامعيين في اليابان، وخرجت بأن استماع أعضاء هيئة التدريس بعضهم لبعض من أنجح الوسائل التي تساعد على تطويرهم مهنياً.

كما هدفت دراسة العمرى وسنقرة (٢٠٠٩) إلى التعرف على برامج النمو المهني المتبعة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية وتحديدها، وبيان أثر كل من الجنس والمؤهل العلمي والتخصص والرتبة الأكاديمية في أساليب النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية، واتبع الباحث المنهج الوصفي من خلال تطوير استبانة لتحديد الحاجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس، ضمت سبعة مجالات تم تطبيقها على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (٦٦) عضو هيئة تدريس، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب النمو المهني المتبعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية تعزى إلى كل من: الجنس، والتخصص، والخبرة التدريسية، والرتبة الأكاديمية، والمؤهل العلمي.

وسعت عساس (٢٠٠٨) في دراسة بعنوان «تقويم واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية للبنات في المملكة العربية السعودية»، إلى تحديد المعايير التي ينبغي مراعاتها في تقويم التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية للبنات، والتعرف على فرص التنمية المهنية التي توافرت ووضع تصور مقترح لتطوير التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية، وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) عضو هيئة تدريس من بين مجتمع أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية للبنات بجامعة أم القرى في مكة المكرمة، وتوصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية للبنات، كما أوصت بضرورة الاهتمام بإنشاء مراكز لتطوير التنمية المهنية، وتحديث برامج التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس.

وفى ضوء ذلك جاءت فكرة هذه الدراسة، للتعرف على فعالية برنامج مقترح في التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس، قائم على تطبيق دوائر التعلم، ومجموعة من ورش العمل، على تفعيل تطبيق التعلم النشط، وتنمية رضا الطلاب عن مهارات التدريس لدى أساتذتهم من أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة، بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.

مشكلة الدراسة

نبعت مشكلة هذه الدراسة في ضوء ما تؤكده كثير من الدراسات السابقة من أهمية عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي؛ نظراً لما يؤديه من إعداد الكفاءات البشرية للمجتمع في التخصصات المختلفة، وفى البحث العلمي الذي يسهم في تطوير المجتمع، فمن الضروري أن ينال من العناية والاهتمام قدراً يتناسب والأدوار الكبيرة المنوطة به (حمودة، ٢٠١٥).

وقد اعتمدت معظم برامج التنمية المهنية في الجامعات العربية على التدريبات والمحاضرات النظرية، كذلك السيمنارات والمؤتمرات العلمية كشكل أساسي للتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس. وتحاول هذه الدراسة أن يجرب أحد التوجهات الحديثة في التنمية المهنية والتطوير الأكاديمي في بعض الدول المتقدمة منها: اليابان، والولايات المتحدة الأمريكية، والتي تعتمد بشكل أساسي على تطوير أعضاء هيئة التدريس بالاعتماد على الخبرة المكتسبة من واقع الميدان، وتبادل ومشاركة أفضل الممارسات بينهم، والتي تسمى دوائر التعلم Learning Circles، حيث ثبت فعالية دوائر التعلم في التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس لاعتمادها بشكل أساسي على خبرات واقعية، مستمدة من خبرات كل عضو هيئة تدريس، ويتم فيها مشاركة أفضل الممارسات الناجحة في كل موضوع من موضوعات المقرر الدراسي، وهذا ما أكدته دراسة (Kawatchi. 2010). والتي سعت للكشف عن أفضل طرق التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس الجامعيين في اليابان، وخرجت بأن استماع أعضاء هيئة التدريس بعضهم لبعض من أنجح الوسائل التي تساعد على تطويرهم مهنياً.

أسئلة الدراسة

يحاول هذا البحث الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج مقترح في التطوير الأكاديمي على تطبيق التعلم النشط وتنمية رضا الطلاب عن مهارات أعضاء هيئة التدريس؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس السؤالان التاليان:

١. ما فعالية برنامج مقترح في التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس قائم على دوائر التعلم ومجموعة من ورش العمل على تطبيق التعلم النشط داخل قاعات التدريس؟
٢. ما فعالية برنامج مقترح في التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس قائم على دوائر التعلم ومجموعة من ورش العمل على تنمية رضا الطلاب عن مهارات التدريس لدى أساتذتهم؟

أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تكمن أهمية الدراسة من أهمية التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، فهي واحدة من أهم القضايا التي تجدر دراستها.

- تأتي الدراسة مسايرة للاهتمام المتزايد بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، سعيًا لمساهمتهم الفاعلة في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- تمثل الدراسة مرجعًا علميًا للجامعات، وأعضاء هيئة التدريس، وجهات التدريب، في تفعيل التعلم النشط، من خلال تطبيق دوائر التعلم، كأحد الاتجاهات الحديثة في التطوير الأكاديمي.
- تعتبر الدراسة إضافة للمكتبة المحلية، والعربية، والإسلامية، في تطبيق دوائر التعلم كأحد الاتجاهات الحديثة في التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس.

ثانياً: الأهمية العملية:

- تساعد الدراسة العاملين في بناء برامج التنمية المهنية على مستوى الجامعات، في تطوير برامجهم التدريبية بشكل عام.
- تقدم الدراسة برنامجًا في التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس، يساهم في تنمية رضا طلابهم عن مهاراتهم التدريسية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

١- التعرف على مدى فاعلية برنامج مقترح في التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس قائم على تطبيق دوائر التعلم ومجموعة من ورش العمل على تنمية مهارات تطبيق التعلم النشط.

٢- التعرف على مدى فاعلية برنامج مقترح في التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس قائم على تطبيق دوائر التعلم ومجموعة من ورش العمل على تنمية رضا الطلاب عن مهارات التدريس لدى أساتذتهم.

فروض الدراسة

تهدف الدراسة إلى اختبار صحة الفرضين التاليين:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في مهارات تطبيق التعلم النشط.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس رضا الطلاب عن مهارات التدريس لدى أساتذتهم لصالح التطبيق البعدي.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على التعرف على مدى فاعلية برنامج مقترح في التطوير الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس، قائم على تطبيق دوائر التعلم، ومجموعة من ورش العمل، على تنمية مهارات تطبيق التعلم النشط، وتنمية رضا الطلاب عن مهارات التدريس لدى أساتذتهم.

وذلك في عمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. وتم تنفيذ الدراسة خلال العام الجامعي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ.

مصطلحات الدراسة

التطوير الأكاديمي (Academic Development): يقصد به الجهود التي تأخذ في مجملها الطابع المؤسسي، وتقدم من الجهات التي يعمل فيها أعضاء هيئة التدريس أو غيرها من المؤسسات المهنية، بهدف إكسابهم معارف ومهارات وخبرات جديدة، تمكنهم من أداء مهامهم الوظيفية وأدوارهم بكفاءة (رضوان، ٢٠٠٩).

وكذلك تم تعريفه بأنه «عمليات مؤسسية تهدف إلى تغيير مهارات أعضاء هيئة التدريس وسلوكهم ومواقفهم؛ لتكون أكثر فعالية، ولتحسين ثقافة المجتمع، وذلك تعبير عن شمولها كل ما يدفع الجامعة نحو المزيد من الإنجاز والبناء في المجتمعات بوصفها الضمان الأوثق لتحقيق جودة التعليم الجامعي في عالم متغير (بصفر وآخرون، ٢٠١١، ص.٩٩).

أما اليونسكو UNESCO فتؤكد أن التنمية المهنية تعنى بتنمية الشخص في إطاره المهني، وتتضمن تلك التنمية الخبرات الرسمية، مثل: (حضور ورش العمل، والاجتماعات المهنية، والمتابعة الأكاديمية، ...) (الشخيبي، ٢٠١٢، ص.٣٦٦).

ويمكن تعريف التطوير الأكاديمي إجرائياً على أنه: البرنامج القائم على تطبيق دوائر التعلم ومجموعة من ورش العمل، والذي يعمل على تنمية أعضاء هيئة التدريس على اختلاف جنسهم، وتخصصاتهم، ورتبهم العلمية بعمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في كل ما يخص: البحث العلمي، والجوانب المهنية، وخدمة المجتمع، والجوانب الإدارية، بهدف تطوير أدائهم التدريسي، وتحسين إنتاجهم العلمي.

دوائر التعلم (Learning Circles):

يمكن تعريف دوائر التعلم إجرائياً على أنها: إحدى طرق التطوير الأكاديمي التي تعتمد على تبادل الخبرات وأفضل الممارسات التدريسية بين أعضاء هيئة التدريس داخل كل قسم، حيث يتم تشكيل مجموعات تعلم، تجتمع كل على الأقّل مرتين كل فصل دراسي يعقبها

زيارات تبادلية داخل قاعات التدريس يستخدم فيها نماذج مراجعة الأقران، ثم جلسات تأمل لاستكشاف أفضل الممارسات.

التعلم النشط (Active Learning):

طرح المربون والمهتمون بالعملية التعليمية الكثير من التعريفات لمفهوم التعلم النشط Active Learning التي اختلفت في طولها وقصرها من جهة، وفي تفصيلاتها ومعانيها الدقيقة من جهة أخرى، ومع ذلك فقد اتفقت جميعها تقريباً في جوهرها ونظرتها الحقيقية إلى هذا النمط المهم من أنماط التعلم.

حيث عرف كل من إيسون وبونويل (Eison & Bonwell. 2009) التعلم النشط على أنه «عبارة عن عملية إشغال الطلبة بشكل نشط ومباشر في عملية التعلم ولا سيما من حيث القراءة والكتابة والتفكير والتأمل، حيث يقومون بعمليات المشاركة والتطبيق بدلاً من الاقتصار على عملية استقبال المعلومات اللفظية المسموعة أو المرئية المكتوبة أو المطبوعة».

وعرفه كل من فوست وبولسون (Faust & Paulson. 2013) على «أنه أي شيء يعمله الطلبة داخل الحجرة الدراسية غير الإصغاء السلبي لما يقوله المعلم خلال المحاضرة، بحيث يشمل بدلاً من ذلك الإصغاء الإيجابي الذي يساعدهم على فهم ما يسمعونه، وكتابة أهم الأفكار الواردة فيما يطرح من أقوال أو أراء أو شروحات، والتعليق أو التعقيب عليها، والتعامل مع تمارين المجموعات وأنشطتها بشكل يتم فيها تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية مختلفة، أو حل المشكلات اليومية المتنوعة».

ويمكن تعريف التعلم النشط إجرائياً على أنه: ذلك النوع من التعلم الذي يساعد فيه عضو هيئة التدريس الطلاب على اكتشاف وتكوين المفاهيم بأنفسهم، والتعاون مع الآخرين في أنشطة التعلم، ضمن أجواء يقل فيها التركيز على استقبال المعرفة المستقاة من المعلم ومحاضراته، والاهتمام بدلاً من ذلك بالتأمل والاكتشاف، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس في استمارة الملاحظة (نموذج مراجعة الأقران محور التعلم النشط).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تستخدم الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، لأن طبيعتها تستهدف التعرف على فعالية برنامج مقترح في التطوير الأكاديمي، لأعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة، بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، قائم على دوائر التعلم، ومجموعة من ورش العمل، وأثره على تطبيق التعلم النشط داخل قاعات التدريس، وتنمية رضا الطلاب

عن مهارات التدريس لدى أساتذتهم. ويتم ذلك من خلال القياس القبلي، والقياس البعدي لدرجات عينة الدراسة في كل من:

- نموذج ملاحظة مهارات تطبيق التعلم النشط (نموذج مراجعة الأقران Peer Review) الذي يتم تطبيقه من خلال الزيارات المتبادلة لأعضاء هيئة التدريس.
- استبيان تقييم الطلاب لمهارات التدريس.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة من أعضاء وعضوات هيئة التدريس: أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر بعمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة وروعي تمثيل جميع الأقسام العلمية بالعمادة في العينة، ويقدر عددهم (٦٠) عضو هيئة تدريس (٣٠ رجالاً – ٣٠ سيدات) موزعين على فروع العمادة والمسارات الثلاث: صحي، وهندسي، وعلمي.

متغيرات الدراسة

اشتمل تصميم الدراسة على المتغيرات التالية:

- المتغير المستقل:

وهو برنامج للتطوير الأكاديمي قائم على تطبيق دوائر التعلم، ومجموعة من ورش العمل لأعضاء وعضوات هيئة التدريس.

- المتغيران التابعان: ويتمثل في:

١. تطبيق التعلم النشط داخل قاعات التدريس.

٢. رضا الطلاب على مهارات التدريس لدى أساتذتهم.

أدوات الدراسة

استبيان تقييم الطلاب لمهارات التدريس.

- نموذج ملاحظة مهارات تطبيق التعلم النشط الذي يتم تطبيقه من خلال الزيارات المتبادلة لأعضاء هيئة التدريس ضمن في المرحلة الثانية من مراحل تطبيق دوائر التعلم.

١. استبيان قياس رضا الطلاب عن مهارات التدريس:

تم الاعتماد على هذا الاستبيان، لأنه يطبق على نطاق واسع داخل جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، حيث إنّه المقياس المعتمد من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي

(NCAAA)، التابع لهيئة تقويم التعليم والتدريب، بالمملكة العربية السعودية، والمعتمد أيضاً من عمادة الجودة بذات الجامعة. وتم التأكد من ثبات وصدق هذا الاستبيان من كلا الجهتين، وهو يقيس مدى رضا الطلاب عن مهارات التدريس لدى أساتذتهم (عمادة الجودة والاعتماد الأكاديمي، ٢٠١٩).

ثبات الاستبيان

نظراً لأن هذا الاستبيان يطبق بنهاية كل فصل دراسي، تم حساب ثبات المقياس من خلال نتائج تطبيق هذا الاستبيان على (١٥) عضو هيئة تدريس في الفصل الأول والثاني خلال فترة أربعة شهور، وتم حساب معامل الثبات باستخدام المعادلة العامة لمعامل الارتباط باستخدام برنامج (SPSS) الإحصائي الإصدار (١٦) حيث كان يساوى (٨٥,٠) مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تجعله مناسباً للتطبيق على مجموعة البحث

صدق الاستبيان:

أ. صدق المحكمين:

تم عرض الاستمارة على مجموعة من المحكمين وكانت نسبة الاتفاق على بنود الاستمارة (٨٥٪) بعد عرضها على مجموعة من المتخصصين في أصول التربية والمناهج وعلم النفس وعددهم (١٥). وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الصدق يطمئن إليها الباحثان في التطبيق على عينة الدراسة.

ب. صدق عبارات الاستبيان:

للتحقق من دلالات صدق عبارات المقياس؛ فقد طبّق على عينة استطلاعية مكونة من (١٥) عضو هيئة تدريس من خارج عينة الدراسة، وجرى استخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة مع المقياس، كما هو مبين في الجدول رقم (١) التالي:

جدول (١)

دلالات صدق عبارات استبيان قياس رضا الطلاب عن مهارات التدريس

رقم الفقرة	الفقرة	الارتباط مع المقياس
١	بدأت المحاضرات وانتهت في الوقت المحدد	٨٢,٠
٢	وصفَ المحاضر ما كنت أتوقع أن أتعلمه في كل محاضرة	٦١,٠
٣	لفت انتباهي إلى النقاط الهامة	٧٠,٠

تابع جدول (١)

رقم الفقرة	الفقرة	الارتباط مع المقياس
٤	أوضح النقاط والأفكار بإعطاء أمثلة	٦٤,٠
٥	استخدم وسائل مساعدة مثل الصوتية والمرئية	٥٩,٠
٦	كان انتباهي ملتفتاً للمحاضر أثناء كل محاضرة	٦٢,٠
٧	وجدت نفسي أريد أن أتعلم مزيداً عن الأفكار التي قد تم تقديمها في كل محاضرة	٦٩,٠
٨	ظهر متحمساً للمحاضرة	٧٣,٠
٩	تفاعل إيجابياً مع تعليقاتنا والأسئلة أثناء المحاضرة	٦٩,٠
١٠	كان مراعياً للقدرات والفروق الفردية.	٧٤,٠
١١	سرعة المحاضر أثناء عرض الدرس أعطتني فرصة كي أدون الملاحظات على نحو لائق	٧٨,٠
١٢	فهمت معظم الكلمات التي استخدمها المحاضر أثناء العرض	٥٩,٠
١٣	كان مناخ الفصل الدراسي متسماً بالود والترحاب	٨٠,٠
١٤	كنت راضيا بشكل عام عن المحاضر وعن مهارات الإلقاء	٨٤,٠

يُلحظ من الجدول (١) أن قيم معاملات ارتباط الفقرة تراوحت بين (٥٩,٠–٨٤,٠)، وتجدر الإشارة إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة، وقد اعتمد الباحثان معياراً لقبول الفقرة أو حذفها، وهو ألا يقلّ معامل ارتباطها عن (٢٠,٠)، وبناءً على ذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

٢. استمارة الملاحظة لمهارات تطبيق التعلم النشط (استمارة مراجعة الأقران Peer Review Form):

شارك الباحثان بشكل أساسي في تصميم وتطوير استمارة ملاحظة وتقييم الأقران التي تم تصميمها خلال برنامج نظم ضمان الجودة الداخلية بالجامعة (QASD)، وقد تم طرح هذه الاستمارة للمناقشة ضمن بعض الاجتماعات وورش العمل (دليل إجراءات وسياسات نظم الجودة الداخلية بالجامعة، ٢٠١٩).

- بنود الاستمارة في محور التعلم النشط:
- استخدم المعلم استراتيجيات فعالة للتعلم النشط.
- أعطى المعلم تعليمات واضحة لكل نشاط مع مراعاة مدة النشاط والنتائج المتوقعة منه.
- خصص المعلم وقتاً مناسباً لأسئلة الطلاب ومناقشة أفكارهم وعرض أعمالهم.

ثبات استمارة الملاحظة:

تم حساب معامل الثبات لاستمارة ملاحظة التعلم النشط ضمن محاور استمارة تقييم الأقران من خلال اعادة التطبيق حيث تم التطبيق على (١٥) عضو هيئة تدريس ثم بعد أسبوعان تم التطبيق مرة أخرى، وتم حساب معامل الثبات باستخدام المعادلة العامة لمعامل الارتباط باستخدام برنامج (SPSS) الإحصائي الإصدار (١٦) حيث كان يساوى (٠,٨٩) وبناء عليه يمكننا أن نستنتج أن استمارة الملاحظة لمهارات التعلم النشط تتمتع بدلالات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

صدق استمارة الملاحظة

أ. صدق المحكمين:

تم عرض الاستمارة على مجموعة من المحكمين وكانت نسبة الاتفاق على بنود الاستمارة (٩٣٪) بعد عرضها على مجموعة من المتخصصين في أصول التربية والمناهج وعلم النفس وعددهم (١٥).

ب. صدق عبارات الاستبيان:

للتحقق من دلالات صدق عبارات الاستمارة؛ فقد طبّق على عينة استطلاعية مكونة من (١٥) عضو هيئة تدريس من خارج عينة الدراسة، وجرى استخراج قيم معاملات ارتباط الفقرة مع المقياس، كما هو مبين في الجدول رقم (٢) التالي:

جدول (٢)
دلالات صدق عبارات استمارة ملاحظة تطبيق التعلم النشط

رقم الفقرة	الفقرة	الارتباط مع المقياس
١	استخدم المعلم استراتيجيات فعالة للتعلم النشط	٧٧,٠
٢	اعطى المعلم تعليمات واضحة لكل نشاط مع مراعاة مدة النشاط والنتائج المتوقعة منه	٨٢,٠
٣	خصص المعلم وقتاً مناسباً لأسئلة الطلاب ومناقشة أفكارهم وعرض أعمالهم	٨١,٠

يُلحظ من الجدول (٢) أن قيم معاملات ارتباط الفقرة تراوحت بين (٧٧,٠–٨٢,٠)، وهذا يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الصدق يطمئن لها الباحثان في التطبيق على عينة الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية

- تم استخدام معامل الارتباط لقياس ثبات أدوات الدراسة.
- للتحقق من صحة فروض الدراسة تم استخدام اختبار «ت» T-Test للمجموعات المرتبطة.
- ولحساب الفاعلية تم استخدام نسبة الكسب المعدل لبلاك (Blakes Modified Gain Ratio)، وتم إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام برنامج (SPSS) «الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية».

عرض نتائج الدراسة ومناقشته

تم التحقق من اعتدالية توزيع الدرجات، ونظراً لأن حجم العينة كبير نسبياً (٦٠) عضو وعضوة هيئة تدريس، وتم اختيارهم بشكل عشوائي، كما أن متوسط عدد الطلاب والطالبات الذين شاركوا في تقييم مهارات التدريس لدى أعضاء وعضوات هيئة التدريس (عينة البحث) قرابة (١٥٠) طالباً وطالبة لكل عضو أو عضوة هيئة تدريس، لذا استخدم الباحثان الإحصاء البارامترى في معالجة النتائج في هذه الدراسة.

أولاً: نتائج الفرض الأول

الذي ينص على: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس رضا الطلاب عن مهارات التدريس لدى أساتذتهم لصالح التطبيق البعدي».

لاختبار صحة الفرض الصفري الأول تم استخدام اختبار «ت»، حيث يبين الجدول التالي رقم (٣) نتائج قيمة «ت» للفرق بين متوسط درجات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس رضا الطلاب عن مهارات التدريس لديهم:

جدول (٣)
قيمة « ت» للفرق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس رضا الطلاب عن مهارات التدريس لدى أساتذتهم (العلاقة بين التنمية المهنية وتقويم أداء عضو هيئة التدريس)

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
قبلي	٩,٦	٠٧,٢	٦٠	٦٣,٣١	دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١
بعدى	٧,٣١	٦٧,٢			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي لمقياس رضا الطلاب عن مهارات التدريس لدى عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، وذلك لصالح التطبيق البعدي والذي بلغ متوسطه (٧,٣١) في مقابل (٩,٦) للتطبيق القبلي، وعليه تم رفض الفرض الصفري الأول وقبول الفرض البديل له.

ولحساب الفاعلية تم حساب النسبة المعدلة للكسب لبلاك (Blake) كما يوضحها الجدول رقم (٤) التالي:

جدول رقم (٤)

النسبة المعدلة للكسب لبلاك فيما يتصل بالتعرف على فعالية البرنامج التدريبي القائم على تطبيق دوائر التعلم في تنمية مستوى رضا الطلاب عن أداء أساتذتهم

التطبيق	المتوسط الحسابي	النهاية العظمى للدرجات	النسبة المعدلة للكسب	الفاعلية
قبلي	٩,٦	٧٠	٦٤,١	فعالة
بعدى	٧,٣١			

يتضح من الجدول السابق أن البرنامج التدريبي القائم على تطبيق دوائر التعلم ومجموعة ورش العمل يتصف بالفاعلية فيما يختص بقياس مستوى رضا الطلاب عن أداء أساتذتهم (عينة الدراسة)، إذ تجاوزت النسبة المعدلة للكسب الحد الأدنى للفاعلية الذي أخذ به في الدراسة الحالي؛ أي (١,٢) كما اقترحه بلاك (Blake). وبالتالي تتفق نتائج تلك الدراسة مع نتائج دراسة كل من: دراسة ستيرم (Sterm. 2017)، ودراسة بيلرت(Pellert. 2016)، ودراسة فليمنك (Flemimg. 2014) .

ثانياً: نتائج الفرض الثاني

الذي ينص على: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في مهارات تطبيق التعلم النشط».

لاختبار صحة الفرض الصفري الثاني تم استخدام اختبار «ت» حيث يبين الجدول رقم (٥) نتائج «ت» للفرق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والعدى لبطاقة الملاحظة في محور مهارات تطبيق التعلم النشط.

والجدول رقم (٥) يوضح هذه النتائج:

جدول (٥)
قيمة «ت» للفرق بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في محور مهارات تطبيق التعلم النشط

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
قبلي	٩٦,١	٠٦,٠	٦٠	٦٩,٩	دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١
بعدى	٠٦,١٠	١٦,١			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١,٠) بين متوسط درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لدى عينة الدراسة، وذلك لصالح التطبيق البعدي والذي بلغ متوسطه (٠٦,١٠) في مقابل (٩٦,١) للتطبيق القبلي، وعليه تم رفض الفرض الصفري الأول وقبول الفرض البديل له.

ولحساب الفاعلية تم حساب النسبة المعدلة للكسب لبلاك (Blake) كما يوضحها الجدول رقم (٦).

جدول رقم (٦)
النسبة المعدلة للكسب لبلاك فيما يتصل بالتعرف على فعالية البرنامج التدريبي القائم على تطبيق دوائر التعلم في تنمية مهارات التعلم النشط

التطبيق	المتوسط الحسابي	النهاية العظمى للدرجات	النسبة المعدلة للكسب	الفاعلية
قبلي	٩٦,١	١٢	٨٥,١	فعالة
بعدى	٠٦,١٠			

يتضح من الجدول السابق أن البرنامج التدريبي القائم على تطبيق دوائر التعلم ومجموعة ورش العمل يتصف بالفاعلية فيما يختص بقياس مهارات تطبيق التعلم النشط داخل قاعات التدريس، إذ تجاوزت النسبة المعدلة للكسب الحد الأدنى للفاعلية الذي أخذ به في الدراسة الحاليّة؛ أي (٢,١) كما اقترحه بلاك (Blake). وبالتالي تتفق نتائج تلك الدراسة مع نتائج دراسة كل من: دراسة ستيرم (Sterm. 2017)، ودراسة بيلرت(Pellert. 2016)، دراسة فليمنك (Flemimg. 2014) ، ودراسة كواتشي (Kawatchi. 2010) .

كذلك قام الباحثان بالاطلاع على خطط الدروس التي أعدها أعضاء هيئة التدريس (عينة البحث) ضمن متطلبات برنامج الجودة الداخلية للعمادة (QASD)، ومن خلال تحليل هذه الخطة، ظهر بوضوح استخدام أعضاء هيئة التدريس لأسلوب التعلم النشط بشكل أساسي في الإعداد لاستراتيجيات التدريس في هذه الخطط.

تفسير النتائج

يتضح من الجدول (٣)، (٤)، (٥)، (٦) أن هناك فعالية للبرنامج التدريبي القائم على تطبيق دوائر التعلم ومجموعة ورش العمل والمستخدم في هذا الدراسة في تنمية كل من: مهارات تطبيق التعلم النشط لدى أعضاء وعضوات هيئة التدريس عينة الدراسة، كذلك تنمية مستوى رضا الطلاب عن أداء أساتذتهم. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء العوامل التالية:

أولاً: طبيعة البرنامج التدريبي

حيث يتكون برنامج التطوير الأكاديمي من مجموعة من ورش العمل التطبيقية عن كيفية تطبيق التعلم النشط، وكيفية تطبيق بعض استراتيجيات التعلم النشط، وكيفية تقديم التغذية الراجعة، والجانب الثاني من البرنامج يتضمن تطبيق دوائر التعلم وهي أحد أساليب التطوير الأكاديمي الحديثة، حيث تتيح دوائر التعلم لأعضاء هيئة التدريس الفرصة والإمكانية لمعرفة كيف يمكن للتأمل التعاوني في ممارساتهم أن يزيد من فعاليتهم التدريسية. كما يمكن لدوائر التعلم أن تساعدهم على اكتشاف ما وراء التدريبات وورش العمل التي يتلقونها كإطار رئيس لتعلم أعضاء وعضوات هيئة التدريس عينة الدراسة. ويمكن تلخيص المميزات التالية للمشاركة في دوائر تعلم لأعضاء هيئة التدريس (Kawatchi. 2010):

- تتيح دوائر تعلم أعضاء هيئة التدريس الفرصة لتعلم نشط قائم على التواصل مع الآخرين، وإتاحة الفرصة لبناء قدرات الأعضاء عن طريق التغذية الراجعة البناءة.
- يحصل أعضاء دوائر تعلم التغذية الراجعة اللازمة من زملائهم الذين يتعاملون مع نفس مجموعة المهارات والمعلومات، ومن ثم تصبح مقترحاتهم المتعلقة بأساليب التدريس والتقنيات والموارد ذات قيمة عالية.
- يقوم أعضاء هيئة التدريس داخل دوائر التعلم ببناء مجتمعًا تعليمًا بالاشتراك مع زملائهم الآخرين.
- بناء معرفة أعضاء هيئة التدريس وتدعيمها عن طريق الخبرة أثناء العمل في دوائر التعلم.
- الوسيلة الأكثر ملائمة لوقت وإمكانيات أعضاء هيئة التدريس داخل الجامعة.
- أقل تكلفة للتطوير الأكاديمي داخل الجامعة.
- تساهم في حل مشكلات الطلاب التعليمية، لأنها تأخذ دائماً في اعتبارها مدى تجاوب الطلاب مع الممارسات التدريسية المقترحة، وتحسين أدائهم بشكل مباشر

ثانياً: تنوع التخصصات والخبرات والخلفيات الثقافية لأعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة

حيث إنّ أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة بشكل عام، وعينة الدراسة بشكل خاص يوجد لديهم تنوع كبير في التخصصات: (لغة انجليزية، علوم أساسية: رياضيات، إحصاء، فيزياء، كيمياء، أحياء، دراسات إسلامية، تطوير الذات)، كذلك يوجد لديهم تنوع في الخلفيات الثقافية، والرتب العلمية، والجهات الأكاديمية التي جاءوا منها، وهو ما أدى إلى إثراء عملية تبادل الخبرات بين أعضاء دائرة التعلم الواحدة وعلى مستوى القسم بشكل عام.

ثالثاً: الدعم الإداري والأكاديمي من قيادات الجامعة والعمادة

حضت فكرة تطبيق دوائر التعلم بدعم كبير من قيادات جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وتحديداً وكالة الجامعة للشئون الأكاديمية، وكذلك قيادات عمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة، مما أعطى زخماً كبيراً لعملية تطبيق دوائر التعلم داخل مقررات عمادة السنة التحضيرية.

رابعاً: كثافة جلسات البرنامج خلال فترة التطبيق

على مدى عام دراسي كامل تم رصد ثمانون جلسة قام بها أعضاء هيئة التدريس بعمادة السنة التحضيرية خلال فترة تنفيذ هذا البرنامج مدة كل جلسة ساعة على الأقل تم فيها عمل تأمل في نتيجة الزيارات التبادلية داخل قاعات التدريس، وتم تسجيل جميع الملاحظات خلال هذه الجلسات في استمارة التأمل Reflection form، التي تمت تعبئتها خلال هذه الجلسات، وقد ساهمت هذه الجلسات في دعم أفضل الممارسات التي قام بها أعضاء هيئة التدريس داخل القاعات الدراسية؛ حيث حصل كل عضو هيئة تدريس على تغذية راجعة ممن حضر لها إحدى محاضراته على أدائه في تطبيق التعلم النشط، كذلك ساهمت تلك الجلسات في تطوير أداء بعض أعضاء هيئة التدريس داخل دائرة التعلم الواحدة، وخلقت نوع من التنافسية بين أعضاء هيئة التدريس فى تحسين مهارات التدريس والتقويم وإدارة الصف.

توصيات الدراسة

- العمل على الاستمرار في تطبيق دوائر التعلم بشكل دوري داخل أقسام عمادة السنة التحضيرية والدراسات المساندة.
- العمل على تطبيق فكرة دوائر التعلم والتي تم تبينها من خلال برنامج ضمان الجودة الداخلية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل (QASD) في باقي كليات الجامعة.
- العمل على التوسع في تطبيق دوائر التعلم لتشمل دوائر تعلم في جميع المقررات لدعم مهارات التدريس، وبالتالي البدء في تكوين مجتمعات التعلم، وهي إحدى شواهد ومؤشرات الجودة في الجامعات المتقدمة.

مراجع

الأسمر، منى (٢٠١١). احتياجات التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات السعودية "رؤية مستقبلية". مجلة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية. ٢(١)، ١١٧-١٢٢.

بصفر، حسان، وعامر، طارق (٢٠١١). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

حداد، محمد (٢٠٠٤). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي دراسة مقارنة. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

حمودة، علي (٢٠١٥). تنمية وتطوير كفايات وفعالية أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي. دراسات وأبحاث الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم «التعليم العالي» رؤية مستقبلية، مؤسسة الفكر العربي، بيروت، ٦٤-٧٠.

رضوان، حنان (٢٠٠٩). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات التعليم الإلكتروني. مؤتمر المعلوماتية وقضايا التنمية في الوطن العربي، ٢٢-٢٤ مارس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

الشخيبي، علي (٢٠١٢). آفاق جديدة في التعليم الجامعي العربي. القاهرة: دار الفكر العربي.

عساس، فتحية (٢٠٠٨). تقويم واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية للبنات في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة، ٢(٦٨)، ٢٣٩-٢٧٤.

عمادة الجودة والاعتماد الأكاديمي (٢٠١٩). وثائق ونماذج الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. استرجع من (https://www.iau.edu.sa/ar/administration/deanships/deanship-of-quality-and-academic-accreditation/ncaaa-documents-and-templates)

العمري، جمال، وصالحة، سنقرة (٢٠٠٩). أساليب النمو المهني المتبعة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية في مجالي التدريس والبحث العلمي. مجلة جامعة دمشق. ٢٥(٣)، ٥٣٣-٥٧١.

عويس، محمد (٢٠١٣). الاتجاهات العالمية لتطوير التعليم العالي: رؤية عربية. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

الغامدي، عمير (٢٠١٢). التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين تصور مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القري، المملكة العربية السعودية.

وكالة الشئون الأكاديمية (٢٠١٩). دليل إجراءات وسياسات نظم الجودة الداخلية بالجامعة "QASD Manual". الدمام: جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.

Barens. L. (2008). *The World Wide Web and active learning in the international relations classroom*. New York: Michell Megrow. Hill Publisher.

Burke. M. (2017). Does the teaching of active learning strategies improve the reading comprehension of learning disabled students?. *Diss. Abst. Inter. 50*(7). 108-110.

California Community Colleges. (2017). *Basic Skills as a foundation for student success in California Community Colleges part 1: Review of literature and effective practices*. Retrieved from https:// www.cccbsi.org.

Eison. A. & Bonwell. C. (2009). Recent works on using active learning strategies across the disciplines. *ERIC. 13*(3). 1-18

Faust. L. & Paulson. R. (2013). *Active learning in the college classroom*. New York: John Wiley.

Fleming. S.. (2014). Continuing professional development: suggestion for effective practice. *Journal of Further and higher Education. 28*(2). 175-177.

Fried. B. & Mehrotra. M. (2009). Teaching Diversity and Aging through Active Learning Strategies: An Annotated Bibliography". *ERIC Document: 355932. 14*(1). 250-256

Hodges. C. (2009). *Active learning in upper-level chemistry courses: a biochemistry*. New York: Michell Megrow. Hill Publisher.

Kawatchi. P. (2010). Listening to other teachers – the professional development of University teachers. Case Study of a Japanese National University. *Staff and Educational Development International*. May. (4). 211-215.

Lynn. Q. (2013 Nov). A theoretical framework for professional development in a South African University. *International Journal for Academic Development. 2*(8). 61-75. Retrieved JUN 20. 2018 from www.mendeley.com .

Matthews. C. (2017). *Intermeshing passive and active learning strategies in teaching biochemistry*. Brighton: Harvester Press.

Pellert. A. (2016). The staff development program of the University of Vienna. *Higher Education –Management*. *2*(18). 204-210.

Silberman. Mel. (2006). *101 strategies to teach any subject*. New York: prentice Hall. p: 23.

Sterm. J. (2017). *Members as a lifelong learners*. U.K: Oxford.

Usera. J. (2016). *Guidelines for individual Professional development*. *Planes Labette Communists College*. USA: Parsons.

Wads. T. (2008). *Piaget's theory of cognitive and affective development*. New York: Longman.