

مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لإجراءات التعلم السريع في التدريس

عبد الله ضيف الله آل شديد

وزارة التربية والتعليم

المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع في التدريس، ولتحقيق هدفها تم استخدام المنهج الوصفي من خلال استبانة تكونت من (52) فقرة تقيس إجراءات مراحل التعلم السريع الأربع، وفق الترتيب الآتي: مرحلة التركيز، ومرحلة التدريس، ومرحلة التدريب، ومرحلة التطبيق. شارك في الدراسة (392) معلماً من مدارس المرحلة المتوسطة الحكومية بمدينة الرياض. أظهرت النتائج أن مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات مراحل التعلم السريع لا يتم بصورة دائمة متدرجة، وتبين أن مرحلة التدريس هي الأكثر استخداماً، تليها مرحلة التدريب، ثم التطبيق، وجميعها تدخل في مجال "غالباً" ما يستخدمها المعلم في عملية التدريس، والأقل استخداماً مرحلة التركيز بدرجة أحياناً. كما كشفت الدراسة أن المعلمين ذوي التخصصات العلمية (العلوم، والرياضيات، والحاسب الآلي) هم أكثر استخداماً للتعلم السريع، مقارنة بذوي التخصصات الأدبية (التربية الإسلامية، واللغة العربية، والاجتماعيات، واللغة الإنجليزية). كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التعلم السريع، معلمو المرحلة المتوسطة.

مقدمة

يشهد العصر الحالي تطوراً تكنولوجياً هائلاً، وتقدماً تقنياً غير مسبوق في الاتصالات، لذا لم تعد الممارسات التقليدية في التدريس قادرة على إحداث التغيير المنشود في العملية التعليمية بصورة ناجحة تواكب هذا العصر، مما فرض على المؤسسات التربوية إيجاد نماذج تدريسية حديثة تتواءم مع هذا التطور، وتساعد

المعلم على تحقيق أهداف المنهج بفعالية وتأثير في أداء الطلبة، الذي ينعكس إيجاباً على تطوير مهاراتهم بصورة سريعة، وتنمية قدراتهم الذاتية للاستفادة منها، وتوظيفها في مواقف علمية وحياتية أخرى. ويُعد التعلم السريع أحد النماذج التدريسية الحديثة، التي تركز على إيجابية وفاعلية الطالب في المواقف التعليمية، وظهر في النصف الثاني من القرن العشرين (ماير، 2010).

وهناك ثلاثة اتجاهات رئيسة أسهمت في نمو وظهور هذا المفهوم، ذكرها (الكندري، والمحبوب، 2010)، هي:

- 1 - بحوث عالم النفس البلغاري لوزانوف (Lozanov) في أوائل عام 1950م حول تأثير الإيحاءات الإيجابية، والأساليب البصرية، والسمعية، والممارسات التطبيقية في التعليم، وخلصت تلك البحوث إلى أن تلك الإجراءات قد سرّعت من عملية التعلم بصورة ملحوظة.
- 2 - أبحاث الدماغ، واكتشاف الكيفية التي يعمل بها، بالإضافة إلى نتائج البحث العلمي في مجال علم النفس المعرفي، ودورها في عملية التعليم والتعلم.
- 3 - نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر، التي توضح بدورها أن كل طالب له طريقته المفضلة في فهم المعلومة المناسبة لنمط ذكائه الخاص.

وتُعد إجراءات التدريس التي يستخدمها معلمو المرحلة المتوسطة في غرفة الصف ذات أثر كبير في إحداث تعلم أكثر فاعلية وكفاءة تزيد من سرعة تعلم الطلبة، فضلاً عن ارتباطها ارتباطاً وثيقاً بمكونات المنهج، فهي تُعد الميدان التطبيقي لها، فقد أثبتت بعض الدراسات التربوية أن دور المعلم بوجه عام يمثل (60%) من التأثير في الطالب، في حين تشترك بقية عناصر العملية التعليمية بنسبة (40%) فقط (مراد، 2006). لهذا، فإن المعلمون الذين يستخدمون نماذج تدريسية تفاعلية يحققون نجاحاً أفضل من المعلمين الذي يستخدمون طرقاً تقليدية قائمة على الإلقاء والمحاضرات (العبد الكريم، 2011). ومن زاوية أخرى تتأثر الاتجاهات التدريسية للمعلمين بالمعتقدات التي يحملونها حول ثقتهم بالإجراءات التدريسية التي تقود إلى إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك وتحصيل طلبتهم (Huang, Liu & Shiomi, 2007). ومن جهة أخرى تدعو الأدبيات المعاصرة في مجال التدريس إلى

ضرورة استخدام المعلم نماذج تدريسية تتميز بتفعيل دور الطالب الإيجابي في عملية التعليم والتعلم، وإيجاد المواقف المناسبة لتحقيق النمو الشامل لدى الطلبة معرفياً ووجدانياً ومهارياً (إبراهيم وعبد الكريم، 2011).

لذا دعت الحاجة إلى البحث عن نماذج تدريسية حديثة تسهم في رفع كفاءة وتطوير أداء المعلم من خلال إعادة النظر في طرائق التدريس التي يتبعها والاهتمام بالممارسات التدريسية التي تنعكس إيجاباً على أداء طلبته في سرعة اكتساب المعرفة، وإنتاجها بصورة فعالة، فضلاً عن جعلهم مركز العملية التعليمية. وكان من أحد الأساليب الحديثة ما أُصطلح على تسميته بالتعلم السريع (Accelerated Learning). ويمثل التعلم السريع فلسفة تعليمية تربوية مستقاة من نظريات التعلم، وأبحاث الدماغ الحديثة، ودراسات متخصصة في علم النفس، تساعد على تطوير مهارات الطلبة، واكتساب المعرفة الذاتية، بطريقة سريعة وفعالة (هلال، 2007).

وبالتالي يُنظر للتعلم السريع بأنه الجمع بين نظريات التعلم، وأبحاث الدماغ في بيئة تعلم إيجابية؛ لتحقيق أسرع معدل للتعلم (Glossary of Terms, 2016).

ولكي يمكن توظيف التعلم السريع في العملية التعليمية ينبغي تعرف المبادئ الأساسية له، ويذكر ماير (2010) تلك المبادئ الأساسية، في:

- 1 - التعلم المتمركز حول الطالب.
- 2 - إشراك العقل، والجسد، والعاطفة معاً في عملية التدريس.
- 3 - التنوع في طرائق التدريس؛ لإتاحة الفرصة لكل طالب للتعلم وفق نمطه المفضل.
- 4 - التركيز على الممارسة العملية في سياقها الطبيعي، مع وجود تغذية راجعة.
- 5 - التعلم من خلال العمل التعاوني في بيئة اجتماعية تفاعلية لا تنافسية.
- 6 - التعلم متعدد الاتجاهات بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم.
- 7 - التعلم في بيئة آمنة، ومريحة، ومحفزة.

وأسهمت طريقة لوزانوف، ونظرية جاردنر، في إبراز نماذج للتعلم السريع، ومن أبرزها:

- نموذج (Meier, 2000): يرى ماير (2010) أن التعلم السريع يمر بأربع مراحل تدريسية متدرجة، هي:

- 1 - مرحلة التحضير: وهي تهيئة الطلبة لعملية التعلم.
 - 2 - مرحلة العرض: وهي التقديم للمعرفة الجديدة المراد تعلمها للطلبة.
 - 3 - مرحلة التمارين: هي مدى فهم الطلبة واستيعابهم للمعلومات عبر أنشطة متنوعة.
 - 4 - مرحلة الأداء: هي تطبيق ما تعلمه الطلبة في الحياة.
- نموذج (Smith, Mark & Derek, 2005) يرى كل من سميث وزملائه (2010) أن التعلم السريع يمر بأربع مراحل تدريسية، هي:

- 1 - مرحلة الربط: وهي ربط الموضوع بالخبرات السابقة لدى الطلبة.
- 2 - مرحلة التفعيل: وهي تقديم المعلم المعلومات للطلبة بطرائق متنوعة ضمن إطار تبادلي.
- 3 - مرحلة العرض: وهي مدى فهم الطلبة للمعلومات الجديدة، واستيعابهم لها عبر الأنشطة.
- 4 - مرحلة التثبيت: ويتم فيها تقديم تغذية راجعة لما تم تعلمه، وكيفية تطبيقها في الواقع.

وفي سبيل تصميم نموذج قائم على التعلم السريع أجرى الباحث بحثاً حول فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم السريع لمعلمي الرياضيات بالصف السادس الابتدائي في تنمية المهارات الست الكبرى لحل المشكلات المعلوماتية لدى تلاميذهم بمدينة الرياض (آل شديد، 2015)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فاعلية واضحة للبرنامج التدريبي في تنمية المهارات الست الكبرى لحل المشكلات المعلوماتية لدى كل من المعلمين والتلاميذ عينة الدراسة، الأمر الذي يعبر عن

تحسن دال إحصائياً في أداء المعلمين والتلاميذ بصورة واضحة في التطبيق البعدي. ومن آثار هذه التجربة تم إدراج نموذج التعلم السريع المقترح كبرنامج تدريبي في إدارة التدريب التربوي بمدينة الرياض، كأحد برامج التطوير المهني للمعلمين أثناء الخدمة.

ويتكون النموذج من أربع مراحل أساسية تتمثل في: مرحلة التركيز (Highlighting)، ومرحلة التدريس (Teaching)، ومرحلة التدريب (Training)، ومرحلة التطبيق (Applying)، وقد أُطلق عليه اختصاراً نموذج (HTTA)، وهي الحروف الأولى من كل مرحلة من مراحله، وتحت كل مرحلة تأتي مجموعة من الإجراءات، تشتمل تلك المراحل على حالة التعلم السريع، وتعني: تهيئة الحالة النفسية للطالب لاستقبال المعلومات بصورة فعالة، وتستغرق كل مرحلة (10) دقائق من زمن الحصة الدراسية، التي تبلغ (45) دقيقة، أما الدقائق الخمس الباقية فتُستثمر في حال التعلم السريع. ويهدف النموذج إلى جعل الطالب محور العملية التعليمية، وتفعيل دوره إيجابياً أثناء عملية التعليم والتعلم، ويقوم على فكرة: كلما شارك الطالب بفعالية أكثر في عملية التعلم؛ سواء منفرداً أم مع أقرانه، كان ذلك أفضل وأسرع في تعلمه، حيث مجمل عمل المعلم ما بين (10-15) دقيقة من زمن الحصة الدراسية، وقد تساعد إجراءات النموذج في تعميق وعي الطالب في كيفية ممارسة مهارات التعلم السريع في مواقف حياتية أخرى.

وتتمثل المراحل الأربع في الآتي:

المرحلة الأولى - مرحلة التركيز (Highlighting): وهي التركيز على المعلومات والمهارات المهمة بداخل الدرس، وتتمثل في الإجراءات المتعلقة بالطالب نفسه، ويجري فيها استخدام الطالب مهارة تحديد أهداف الدرس، ومهارة القراءة السريعة، وكلما كان الطالب أكثر تحديداً للهدف بنفسه من قراءة الدرس، كان أكثر كفاءة في القراءة. وتعد تهيئة بيئة تعلم جذابة ومحفزة ومثيرة للتركيز، من المكونات الأساسية لهذه المرحلة. وبالتالي تسهم هذه المرحلة في جعل الطالب يتألف مع المادة بوضوح؛ للمضي قدماً في تحقيق الأهداف التعليمية. وتسير الإجراءات في

هذه المرحلة بطريقة خطية، حيث يبدأ الطالب بنفسه بمهارة تحديد الأهداف من الدرس، ومن ثم قراءة الدرس قراءة سريعة، وفي هذه المرحلة قد يحاول بعض الطلبة الإجابة عن بعض الأنشطة التعليمية من خلال التفاعل بين معرفتهم السابقة وبين المعلومات التي هم بصدد تعلمها. وهي بهذا تنسجم مع النظرية المعرفية لبياجيه، التي تؤكد بأن الطلبة يكتسبون معرفتهم الجديدة من خلال التفاعل بين معرفتهم السابقة وبين الأفكار والأحداث التي هم بصدد تعلمها من خلال البحث والتجريب (الخفاف، 2016). وفي هذه المرحلة يمارس المعلم دور الميسر والموجه دون التدخل، وذلك لإعطاء الطالب وقتاً للتفكير بما سيتلقاه من معلومات ومهارات، ويستخدم ضمن العشر الدقائق المخصصة لهذه المرحلة التقويم التشخيصي؛ لتحديد مدى حاجة طلبته إلى المعرفة من الدرس.

المرحلة الثانية - مرحلة التدريس (Teaching): في هذه المرحلة يعرض المعلم المعلومات والمهارات الخاصة بالدرس بطريقة تضمن جذب انتباه الطلبة وانخراطهم في عملية التدريس، ويكون العرض بصورة متبادلة واتجاهات متعددة بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، كما يزود المعلم الطلبة بالأهداف التعليمية المراد تحقيقها من الدرس، وذلك لإعادة توجيه انتباههم إلى الأهداف المراد تحقيقها في مرحلة التركيز، وتشمل مرحلة التدريس الإجراءات الآتية:

- 1 - الشمولية: ويقصد بها أن يكون التدريس شاملاً عقل الطالب، وجسده، وعاطفته.
- 2 - الأساليب والوسائل التعليمية: يُقصد بالأساليب الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة عرض المعلومة في أثناء قيامه بعملية التدريس، ومن أهمها أسلوب التدريس غير المباشر، وهو الذي يتمثل في استثارة آراء وأفكار الطلبة؛ لإشراكهم في العملية التعليمية بصورة فعالة. كما أن التعلم السريع يتميز بالارتباط الوثيق بين الوسائل التعليمية، والنتائج المراد تحقيقها، فإن أي وسيلة تؤدي إلى نتائج إيجابية، وتحقق الأهداف المنشودة بأقل وقت وجهد تُعد من وسائله.

3 - طرائق التدريس: كلما تنوعت طرائق التدريس استطاع المعلم أن يشد انتباه الطلبة أكثر، والوصول إلى طرائقهم المفضلة في التعليم، التي بدورها تؤدي إلى نتائج تعلم أفضل.

4 - الإحياءات الإيجابية: وهي تحفيز الطلبة للمشاركة الفعالة في الدرس، وبالتالي تؤدي اللغة المستخدمة في الصف دوراً مهماً في بناء علاقة اجتماعية ودية بين أطراف التعلم تسودها المحبة، فإذا استخدم المعلم في أثناء حديثه ما يفضل الطالب سماعه من عبارات تقوي العلاقة بينهما، سينعكس إيجاباً على تعلمه بصورة فعالة وسريعة، بالإضافة إلى الحوافز المادية.

المرحلة الثالثة - مرحلة التدريب (Training): وتهدف إلى تعرف مدى فهم الطالب واستيعابه للمادة التعليمية، فهي تساعد على تثبيت المعلومات والمهارات عندما توضع موضع الممارسة، فإذا قام الطالب بحل الأنشطة التي تحقق الأهداف التعليمية من الدرس بطريقة صحيحة، يكون قد حقق مرحلة التدريب، وتشمل هذه المرحلة الإجراءات الآتية:

1 - أنماط التعلم: يمارس الطالب التدريبات حسب نمطه المفضل، وذلك المناسب، لذا يعمل المعلم على مخاطبة أنماط التعلم الأربعة كافة؛ للوصول إلى تدريس سريع وفعال.

2 - التعلم الاجتماعي: من خلال التفاعلات الاجتماعية بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم في بيئة تعاونية متبادلة، يبني الطالب المعرفة القائمة على الفهم المشترك بواسطة اللغة، وبالتالي القدرة على ممارسة الأنشطة التعليمية ذات صلة في المواقف الحياتية. ويتفق هذا الإجراء مع النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي، حيث يرى أن النمو المعرفي لا يحدث نتيجة تفاعل الطالب فعلياً مع المادة الدراسية، إنما يحدث نتيجة للتفاعل الاجتماعي بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم في أثناء التعلم من خلال اللغة، والثقافة الاجتماعية، والبيئة في السياق الطبيعي (Fagan, 2010). ويمكن للمعلم في هذه المرحلة أن يُعين ما يسمى بمساعد المعلم، وهو الطالب الذي يقوم

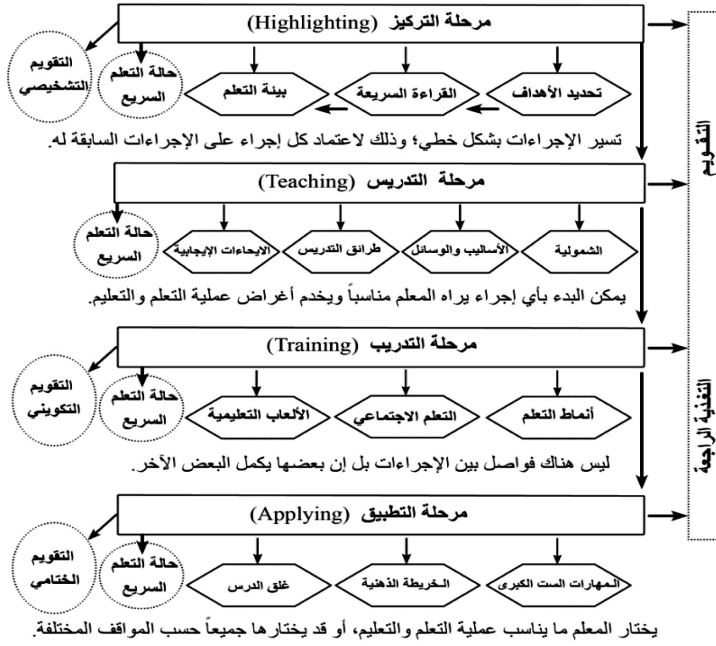
بالنيابة عنه في شرح الدرس لمجموعة من الطلبة بأسلوبه الخاص، وبالتالي يستطيع الطلبة الآخرون ملاحظة سلوك الطالب في تقديم المعرفة، مما يدفعهم إلى المحاكاة، وهذا الإجراء ينسجم مع نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا.

3 - الألعاب التعليمية: تُعد الألعاب وسيلة لتحقيق أهداف الدرس، لذلك ينبغي أن تكون مرتبطة بمحتوى الدرس بصورة مباشرة، وتعزز الموقف التعليمي، وتثير دافعية الطالب نحو التعلم، كما تساهم في تقديم التغذية الراجعة للدرس.

وفي مرحلة التدريب يستخدم المعلم التقويم التكويني من خلال متابعة الطلبة في استمرارية بناء المفاهيم، وتقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب، ومعالجة الأخطاء لدى بعض الطلبة إن وجدت. وقد تبدو هذه الإجراءات صعبة ومعقدة في الوهلة الأولى، إلا أن التدريب والتمرس فيها - مثل أي نوع من المعرفة الإجرائية - سرعان ما يجعلها أكثر سهولة وطلاقة وألفة مستقبلاً وتلقائية في التعامل مع هذا الزمن من الحصة الدراسية.

المرحلة الرابعة - مرحلة التطبيق (Applying): وهي تطبيق الطالب ما سبق تعلمه من معلومات ومهارات في مجتمع المدرسة، وخارجها. حيث لا تظهر قيمة التعلم السريع إلا من خلال تطبيق ما تم تعلمه خارج أسوار المدرسة، من خلال التفاعل مع المجتمع المحلي الذي يعيش فيه، والانتقال به إلى المجتمع الكوني (الافتراضي)، وتوسيع ما تعلمه في مواقف حياتية مختلفة، أي قدرة الطالب على توظيف معارفه ومهاراته التي اكتسبها في مواجهة المواقف التعليمية المألوفة وغير المألوفة أو الحياتية في سياقات جديدة. وبذلك يتحقق التعلم مدى الحياة، وتشمل هذه المرحلة الإجراءات الآتية: المهارات الست الكبرى لحل المشكلات المعلوماتية، والخريطة الذهنية، وتختتم هذه المرحلة بإحياء إيجابي يترك أثراً إيجابياً للطلاب تجاه الدرس، وهو ما يسمى بإجراء غلق الدرس، حيث يختتم به المعلم الدرس، كما يستخدم التقويم الختامي في هذه المرحلة، و يكون محدداً بوقت قد يأتي في

نهاية الوحدة الدراسية. وبوجه عام يستخدم المعلم أدوات تقويم متنوعة وفقاً للاتجاهات الحديثة، كملف الإنجاز، ويوضح الشكل الآتي مراحل النموذج.



شكل رقم (1): أنموذج (HTTA) في التعلم السريع

وقبل تطبيق مراحل نموذج (HTTA) للتعلم السريع، يحرص المعلم على أن تكون الحالة النفسية للطلاب على استعداد نشط في استقبال المعلومات (حالة التعلم السريع)، فكلما كانت حالته إيجابية، زادت كفاءته وتعلمه بصورة سريعة. ومن ناحية أخرى يعتمد نموذج التعلم السريع (HTTA) على تدريب الطالب على المرور بأربع مهارات رئيسة هي:

- مهارة تحديد الأهداف التعليمية (Setting Goals Skill): وهي قدرة الطالب على اكتشاف الأهداف بنفسه في مرحلة التركيز، وبالتالي تساعد على توجيه جهوده وانتباهه نحو تحقيقه بطريقة سريعة وفعالة، كما أن إيضاح المعلم الهدف من

الدرس في مرحلة التدريس له دور في إثارة الدافعية للطلبة نحو التعلم، وإعادة توجيههم نحو الأهداف المراد تحقيقها.

- مهارة القراءة السريعة (Accelerated Reading): وهي قدرة الطالب على قراءة الدرس بسرعة تناسب المحتوى المقروء مع استيعاب المعلومات الواردة فيه، وذلك في زمن (10) دقائق المخصصة لمرحلة التركيز من زمن الحصة الدراسية.
- مهارة الخريطة الذهنية (Mind Mapping): وهي قدرة الطالب على تصميم رسومات ممزوجة بالصور، والألوان، والكلمات، والرموز بصورة تحاكي الخلية الدماغية، بطريقة منظمة ومتسلسلة الأفكار فيها منطقياً، يسهل استيعابها.
- المهارات الست الكبرى لحل المشكلات المعلوماتية (The Big 6 Skills): وهي التي تساعد الطالب على تقديم بدائل مختلفة لحل المشكلات المعلوماتية، من خلال تدريبه على مهارات استخدام التكنولوجيا، والإنترنت؛ للوصول السريع إلى مصادر المعلومات المتعددة. من خلال ست مهارات أساسية؛ هي: تحديد المشكلة، واستراتيجيات البحث المعلوماتي، والموقع والوصول، والتفاعل مع المعلومات، والتركيب، والتقييم (إيزنبرج وبيركوتز، 2006).

وفي السياق ذاته أجريت عدة دراسات حول استخدام إجراءات التعلم السريع، حيث قام (Pienaar, 2008) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى استخدام أساليب التعلم السريع في المرحلة الثانوية، و استخدم المنهج الوصفي؛ من خلال ثلاث أدوات: المقابلة، والملاحظة، والاستبانة، أُعدت لهذا الغرض، وتكونت عينة الدراسة من خمسة معلمين، و(25) طالباً من طلبة الصف الثامن، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين كانوا أكثر صعوبة في التكيف مع أساليب التعلم السريع، ومن أهم التحديات كما ذكرها المعلمون: اتجاهات المعلمين للتغيير، والمتابعة، والدعم، والتدريب، ونقص الوسائل التعليمية. وأجرى (Lee & Horsfall, 2010) دراسة هدفت إلى فحص آراء أعضاء هيئة التدريس، وطلبة الجامعة نحو أساليب التعلم السريع من خلال تعرضهم لدورة تدريبية في التعلم السريع مكونة من (12) جلسة لمدة ستة أسابيع، عن طريق أداتي الاستبانة، والمقابلة؛ لتحقيق

أغراض هذه الدراسة، وأشارت النتائج المستمدة من آراء أعضاء هيئة التدريس إلى أن الطلبة أظهروا وجود خبرات إيجابية نتيجة للتعليم السريع، وخصوصاً في الجوانب الاجتماعية للتعليم، فضلاً عن تحسن الدافعية، والثقة في تعلمهم. في حين أجرى (Preziosi & Alexakis, 2011) دراسة لمقارنة فاعلية التعليم بين أساليب التدريس التقليدية، وأساليب التعلم السريع، وذلك عن طريق تطبيق اختبار تحصيلي موضوعي؛ أُعد لهذا الغرض، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين: مجموعة ضابطة، وعددها (71) طالباً، وكانت تدرس بالأساليب التدريسية التقليدية وفق طريقة المحاضرة، ومجموعة تجريبية، وعددها (64) طالباً، وكانت تدرس بأساليب التعلم السريع وفق طريقة لوزانوف، و أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة، كما أشارت إلى أن أساليب التعلم السريع أكثر فاعلية من الأساليب التقليدية في التعليم. وهدفت دراسة عبد المجيد (2014) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية الويب كويست (Web Quest) في تنمية مهارات التعلم السريع، والتفكير التأملي لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مقرر " حساب المثلثات ". وذلك عن طريق اختبار لمقياس مهارات التعلم السريع، واختبار لمقياس مهارات التفكير التأملي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين: مجموعة تجريبية، وعددها (41) طالباً تدرس وفقاً لاستراتيجية الويب كويست قصيرة المدى، ومجموعة ضابطة، وعددها (43) طالباً تدرس وفقاً لطرائق التدريس التقليدية، وأشارت النتائج إلى أن استخدام استراتيجية الويب كويست قد أسهم في تحسن مستوى مهارات التعلم السريع: القراءة السريعة، والخريطة الذهنية، ولم تساعد في تحسن مهارات حل المشكلات الرياضية. بينما سعت دراسة (Saleh, Sihombing & Santoso, 2015) إلى التعرف على فاعلية استخدام منهجية التعلم السريع وفق نموذج ماير في تحسين القدرة الكتابية في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الحادي عشر، وذلك عن طريق اختبار القدرة الكتابية، والملاحظة، والمقابلة أُعدت لهذا الغرض، وقد تم تعرضهم لدورة تدريبية، وأوضحت نتيجة الدراسة أن هناك تحسناً تدريجياً في مهارات القدرة على الكتابة باللغة الإنجليزية، حيث بلغت النسبة من (49.6%) في التطبيق القبلي، و(60.2%) في الدورة الأولى إلى (70.2%) في الدورة

الثانية، فضلاً عن تعزيز الدافعية، والمشاركة في التعلم، كما أشار معلمو اللغة الإنجليزية إلى أن إجراءات التعلم السريع كانت فعالة في تحسين الكتابة باللغة الإنجليزية.

وباستقراء الدراسات السابقة يتضح تنوع الدراسات من حيث تناولها موضوعات ذات صلة بالتعلم السريع، مثل: تدريب المعلمين والطلبة على مهارات التعلم السريع، أو أثر استخدام التعلم السريع في تنمية التحصيل، أو زيادة الانتباه، أو الاتجاه الإيجابي نحو التعلم السريع، أو تحسين الدافعية والثقة، أو مقارنة أسلوب التعلم السريع بالأساليب التقليدية في التعليم. وتتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في أداة جمع المعلومات، وهي الاستبانة، وتناولها لمهارات التعلم السريع: القراءة السريعة، والخرائط الذهنية، والمهارات الست الكبرى لحل المشكلات المعلوماتية، في حين اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عينة الدراسة، حيث أجريت الدراسات السابقة على عينات من المعلمين، وطلبة في المدارس الابتدائية، والثانوية، والمرحلة الجامعية، بينما ركزت الدراسة الحالية على معلمي المرحلة المتوسطة. وتناولها لإجراءات مراحل التعلم السريع وفق أنموذج (HTTA)، ولم تتناولها الدراسات السابقة، واستفادة الدراسة الحالية من تلك الدراسات في أدبياتها النظرية، وبناء أدواتها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

بالرغم من الجهود التي تُبذل في تحفيز المعلمين على تطبيق نماذج وطرائق تدريس حديثة، إلا أنه يُلاحظ وجود تدنٍّ في استخدامهم لتلك الطرائق، والميل نحو استخدام طرائق التدريس التقليدية (العبد الكريم، 2011)، التي لا تنسجم مع أهداف المناهج المطورة، ويشير الناقدة (2011: 29) إلى أن: "المتأمل لمواصفات الطالب المستهدف من تطوير المناهج يجد أنه في حاجة إلى نماذج تدريسية تنظم له التعلم، وتمكنه من كيفية التعلم، وتستثيره، وتيسره، وتقومه". لذا أوصت العديد من الدراسات التربوية، كدراسة الكندري والمحجوب (2010) بضرورة البحث عن نماذج تدريسية حديثة تتناسب مع عصر المعرفة الحالي؛ لتسهم في رفع كفاءة

وتطوير أداء المعلم وفق نماذج تقوم على آلية التعلم السريع، مما ينعكس إيجاباً على سرعة أداء طلبته في اكتساب المعرفة، وإنتاجها بصورة فعالة. وتأسيساً لما سبق فقد تعمّق لدى الباحث الرغبة في القيام بهذه الدراسة، التي تبحث في مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع في التدريس، بهدف تحسين وتطوير نموذج التعلم السريع (HTTA)، لما قد يكون له انعكاس إيجابي على العملية التعليمية، وترفع من مستوى أداء معلم المرحلة المتوسطة.

أسئلة الدراسة

- 1 - ما مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع (HTTA) الأربعة (التركيز، والتدريس، والتدريب، والتطبيق) بصورة دائمة متدرجة؟
- 2 - ما دلالة الفروق في استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع؟
- 3 - ما دلالة الفروق في استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع وفقاً لنوع التخصص؟
- 4 - ما دلالة الفروق في استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع وفقاً لسنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:

- 1 - مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع في التدريس.
- 2 - دلالة الفروق في استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع.
- 3 - دلالة الفروق في استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع تبعاً لنوع التخصص (العلمي، الأدبي).

- 4 - دلالة الفروق في استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع تبعاً لسنوات الخبرة التعليمية.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

- 1 - تقديم نموذج تدريسي قائم على التعلم السريع يختلف عن النماذج المتبعة حالياً في التدريس، يمكن يستفيد منه المعنيون بتطوير المناهج.
- 2 - السعي للارتقاء بالمستوى المهني لمعلمي المرحلة المتوسطة من خلال استخدامهم لنموذج التعلم السريع (HTTA)، بما قد ينعكس إيجابياً على مستوى التحصيل العلمي للطلبة.
- 3 - توفر هذه الدراسة أداة لقياس مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع في التدريس، قد تساعد المشرفين التربويين، ومصممي المناهج الدراسية على الاستفادة منها في تقويم السلوك التدريسي لمعلمي المرحلة المتوسطة.

حدود الدراسة

وتتمثل في الآتي:

- الحدود الموضوعية: اقتصرَت الدراسة الحالية على إجراءات نموذج التعلم السريع (HTTA).
- الحدود المكانية: مدارس التعليم العام الحكومية للمرحلة المتوسطة (بنين) بمدينة الرياض.
- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة خلال عام: 1436 - 1437 هـ، الموافق: 2015 - 2016 م.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية للدراسة

1 - مستوى الاستخدام (Level of use): ويُعرف إجرائياً بأنه يمثل استجابة معلم المرحلة المتوسطة لمواقف تعليمية متعددة واقعية وشبه واقعية، و تعبر عن مستوى استخدامه لإجراءات التعلم السريع (HTTA) في التدريس، ويمكن قياسه من خلال الدرجة التي يحصل عليها في الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

2 - التعلم السريع (Accelerated Learning): يختلف التربويون في تعريف التعلم السريع وفقاً لآرائهم، واتجاهاتهم، فقد عرف (Boyd, 2007) بأنه نموذج متعدد الأبعاد يعتمد على التجربة العملية، والمشاركة الفعالة من قبل الطلبة.

ويُعرف إجرائياً بأنه: نموذج تدريسي يستخدم فيه المعلم الإجراءات والممارسات التدريسية المؤثرة في سرعة إنتاج الطالب للمعرفة ذات المعنى، والقدرة على توظيفها في الحياة بكفاءة.

3- إجراءات التعلم السريع: هي تلك الخطوات والعمليات التي يستخدمها معلمو المرحلة المتوسطة في غرفة الصف، و تنتظم لتكون إطاراً فكرياً، يوجه سلوك المعلم، ويضبطه في المواقف التدريسية المختلفة، مع إتاحة الفرصة بصورة مرنة في التحرك بين إجراءات المراحل الأربعة (التركيز، التدريس، التدريب، التطبيق) تدريجياً وفقاً لنموذج التعلم السريع (HTTA).

الطريقة وإجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة المتوسطة العاملين في مدارس البنين الحكومية التابعة لمكاتب التعليم بمدينة الرياض للعام 1436هـ/1437هـ، والبالغ عددهم (6088) معلماً حسب إحصائية إدارة تعليم الرياض (البطاقة الإحصائية، 1437هـ).

عينة الدراسة: اختيرت بطريقة العينة العشوائية العنقودية، من خلال تحديد

جميع مكاتب التعليم بمدينة الرياض، وعددها (14) مكتباً، ثم حصر جميع المدارس المتوسطة في كل مكتب، واختيار عدد من المدارس من كل مكتب بطريقة عشوائية، وقدم الاستبيان لكل معلمي تلك المدارس، وبلغ عدد الاستبيانات الموزعة إلكترونياً (500) استبانة، عاد منها (400) استبانة، و بلغت نسبة الاستجابة (80%)، واستبعد منها (8) استبانة لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي، بسبب عدم اكتمال تعبئتها من قبل المستجيبين، وبذلك بلغ عدد أفراد العينة (392) معلماً، بنسبة (78%) من عدد الاستبيانات الموزعة إلكترونياً.

وصف عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (392) معلماً من تخصصات مختلفة، كما يوضحها جدول رقم (1).

جدول رقم 1

توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات المستقلة للدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية	المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
التخصص التربوي الإسلامية	اللغة العربية	66	16.8%	المؤهل العلمي	دكتوراه	6	1.5%
	العلوم	56	14.3%		ماجستير	34	8.7%
	الرياضيات	68	17.3%		بكالوريوس	352	89.8%
	الاجتماعيات	40	10.2%		أقل من 5 سنوات	57	17.1%
نوع التخصص	اللغة الإنجليزية	64	16.3%	الخبرة في التعليم	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	146	37.2%
	الحاسب الآلي	30	7.7%		من 10 سنوات إلى أقل من 15 سنة	90	23%
	التخصصات العلمية	154	39.3%		من 15 سنة فأكثر	89	22.7%
	التخصصات الأدبية	238	60.7%				

أداة الدراسة: قام الباحث ببناء أداة الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

- مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.

- إعداد أداة الدراسة بصورتها الأولية التي اشتملت على (52) عبارة تقيس مراحل التعلم السريع الأربعة، وهي: (التركيز، التدريس، التدريب، التطبيق) بواقع (13) عبارة لكل مرحلة.

- إدخال التعديلات التي رأى أنها مناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين.

أداة الدراسة: تألفت الاستبانة من قسمين:

القسم الأول: ويتضمن معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة، باعتبارها متغيرات مستقلة، وهي: التخصص العلمي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التعليم.

القسم الثاني: اشتمل هذا القسم على عبارات المراحل الأربعة للتعلم السريع (HTTA)، بحيث يخصص لكل عبارة سلم استجابة خماسي وفقاً لمقياس ليكرت (5) دائماً، (4) غالباً، (3) أحياناً، (2) نادراً، (1) أبداً. و تم تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة الاستطلاعية المكونة من (165) معلماً من معلمي المرحلة المتوسطة؛ لحساب صدق وثبات الاستبانة. كما يلي:

صدق الاستبانة:

- الصدق الظاهري للاستبانة: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء في المناهج وطرائق التدريس، وبلغ عددهم (11) محكماً، للإفادة من ملحوظاتهم، وآرائهم تجاه عبارات الاستبانة، ومدى مناسبتها لقياس ما وُضعت من أجله، وقد تم إجراء التعديلات في ضوء ملاحظاتهم.

- صدق عبارات الاستبانة: تم حساب صدق عبارات الاستبانة عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمرحلة، كما في جدول رقم (2).

جدول رقم 2

معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمرحلة

معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمجال الذي تقيسه	رقم	التركيز	التدريس	التدريب	التطبيق
0.666**	1	0.518**	0.655**	0.740**	
0.680**	2	0.695**	0.660**	0.720**	
0.546**	3	0.676**	0.594**	0.697**	
0.671**	4	0.763**	0.680**	0.753**	
0.563**	5	0.634**	0.703**	0.720**	
0.648**	6	0.702**	0.511**	0.768**	
0.743**	7	0.685**	0.634**	0.732**	
0.700**	8	0.699**	0.740**	0.819**	
0.669**	9	0.679**	0.695**	0.654**	
0.759**	10	0.745**	0.623**	0.707**	
0.621**	11	0.732**	0.783**	0.606**	
0.637**	12	0.680**	0.600**	0.757**	
0.700**	13	0.691**	0.737**	0.775**	

يتضح من جدول رقم (2) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الأداة.

- صدق المراحل الأربعة للاستبانة: تم استخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل مرحلة والدرجة الكلية للاستبانة، كما في جدول رقم (3).

جدول رقم 3

معاملات صدق المراحل الأربعة للاستبانة

المراحل	معامل الارتباط	الدرجة الكلية للاستبانة	مستوى الدلالة
التركيز	0.925		0.01
التدريس	0.928		0.01
التدريب	0.941		0.01
التطبيق	0.941		0.01

يتضح من جدول رقم 3 أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل مرحلة والدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يدل على صدق الأداة.

ثبات الاستبانة: تم حساب ثبات عبارات إجراءات كل مرحلة من مراحل التعلم السريع الأربعة بطريقتين: الأولى عن طريق معامل ألفا لكرونباخ، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان - براون Spearman-Brown، كما في الجدول رقم (4).

جدول رقم 4

معاملات ثبات إجراءات مراحل التعلم السريع الأربعة والثبات الكلي للاستبانة

المراحل	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	طريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان / براون
التركيز	13	0.921	0.931
التدريس	13	0.926	0.952
التدريب	13	0.921	0.924
التطبيق	13	0.942	0.955
الاستبانة ككل	52	0.978	0.980

يتضح من جدول رقم (4) أن معاملات ثبات عبارات إجراءات كل مرحلة من مراحل التعلم السريع الأربعة، والثبات الكلي للاستبانة مرتفعة، مما يعزز الثقة في استخدام الأداة.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الذي بواسطته يتم استجواب أفراد مجتمع الدراسة أو عينة منهم بهدف وصف الظاهرة المدروسة وصفاً علمياً دقيقاً (العساف، 2016).

المعالجة الإحصائية

تم استخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للإجابة عن تساؤلات الدراسة من خلال تحليل البيانات، حيث تم استخدام المعالجات الآتية:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- اختبار (ت) T-test للعينة الواحدة.
- تحليل التباين ذي القياسات المتكررة (Repeated measures analysis of variance).
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).
- اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين.

ولتسهيل تفسير النتائج تم تحديد مستوى الإجابة على فقرات الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل الخمسة: (دائماً = 5، غالباً = 4، أحياناً = 3، نادراً = 2، أبداً = 1)، ثم صُنفت تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية في المدى من خلال المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = (\text{أكبر وزن} - \text{أقل وزن}) \div \text{عدد بدائل الاستبانة} = (5 - 1) \div 5 = 0.80$$

للوصول إلى التصنيف التالي لتفسير النتائج:

جدول رقم 5

توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

الوصف	مدى المتوسطات
أبداً	من 1 إلى أقل من 1.80
نادراً	من 1.80 إلى أقل من 2.60
أحياناً	من 2.60 إلى أقل من 3.40
غالباً	من 3.40 إلى أقل من 4.20
دائماً	من 4.20 إلى 5

عرض نتائج الدراسة

تم عرض النتائج وفقاً لتسلسل أسئلة الدراسة.

عرض نتائج السؤال الأول: ما مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع (HTTA) الأربعة (التركيز، والتدريس، والتدريب، والتطبيق) بصورة دائمة متدرجة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) T-Test للعينة الواحدة، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات كل مرحلة على حدة، ثم ترتيب تلك العبارات تنازلياً بناءً على المتوسط الحسابي، في الجداول أرقام 6 و 7 و 8 و 9 و 10.

جدول رقم 6

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات مراحل التعلم السريع (HTTA) الأربعة بصورة دائمة (ن=392)

المحور	المراحل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)	مستوى الدلالة	الرتبة	درجة الاستخدام
1	التركيز	3.38	0.65	24.75	0.01	4	أحياناً
2	التدريس	3.76	0.63	13.42	0.01	1	غالباً
3	التدريب	3.56	0.67	18.68	0.01	2	غالباً
4	التطبيق	3.51	0.78	17.19	0.01	3	غالباً
	الدرجة الكلية	3.55	0.60	21.04	0.01		غالباً

يتبين من جدول رقم 6 وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى 0.01) بين متوسط درجات عينة الدراسة من معلمي المرحلة المتوسطة في جميع المراحل والدرجة الكلية لإجراءات التعلم السريع، وذلك لصالح مستوى الاستجابة بصورة دائمة متدرجة، ويلاحظ أنه إذا قورنت هذه المتوسطات المعروضة في جدول رقم (6) بمتوسط فرضي؛ وهو نصف الدرجة على المحور والاستبانة، ويساوي (2.5) وجد أن المتوسطات المعروضة في جدول رقم 6 أعلى من هذا المتوسط الفرضي. أي أن متوسطات درجات عينة الدراسة في جميع المراحل والدرجة الكلية لإجراءات التعلم السريع أقل بدلالة إحصائية من (4.20). و يشير ذلك إلى أن معلمي المرحلة

المتوسطة بشكل عام لا يستخدمون إجراءات التعلم السريع بصورة دائمة متدرجة، وذلك لأن متوسط استجابات أفراد العينة لهذا المجال كما يوضحه جدول رقم 6 بلغ على المقياس ككل (3.55)، أي أن مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع في أثناء العملية التعليمية يقع ضمن درجة (غالباً)، ويمكن يُعزى سبب حصول معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع بدرجة استخدام غالباً بصورة عامة إلى توافر الكفايات المهنية لدى المعلمين أفراد العينة بطريقة تتناسب مع قدراتهم على استخدام إجراءات التعلم السريع، وربما يرجع السبب في ذلك إلى اهتمامهم بتنمية كفاياتهم المهنية من خلال الدورات التدريبية، أو ورش العمل، وحضور المؤتمرات العلمية التي تهدف إلى اكتسابهم مهارات ممارسة واستخدام إجراءات التعلم السريع. كما تبين من جدول رقم 6 أن الأكثر استخداماً في إجراءات التعلم السريع من قبل المعلمين كانت مرحلة التدريس جاءت في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي بلغ (3.76)، يليها مرحلة التدريب في الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي بلغ (3.56)، يليها مرحلة التطبيق في الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي بلغ (3.51)، ثم مرحلة التركيز في الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي بلغ (3.38). معنى هذا أن المعلمين يفضلون من إجراءات التعلم السريع التي تتعلق بعرض الدرس من قبلهم أولاً، والمباشرة في تدريب الطلبة على تثبيت المعلومات المعروضة أمامهم، ومن ثم يقوم الطلبة بتطبيق المهارات التي تعلموها أثناء الحصة الدراسية. فكان كثير من التعلم يحدث حتى دون وجود تفاعل بين المعلم والطالب، وبين الطالب والنشاط التعليمي، و جعلت مرحلة التركيز في الترتيب الأخير. وقد تكون هذه من آثار النظرية السلوكية في التعليم، التي لا تلتفت إلى العمليات الذهنية. ولمزيد من التفصيل تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجراءات كل مرحلة من مراحل التعلم السريع الأربعة كما توضحها الجداول الآتية.

جدول رقم 7

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجراءات التعلم السريع التي تستخدمها عينة الدراسة في مرحلة التركيز، مرتبة تنازلياً

م	مرحلة التركيز	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الرتبة
3	أستثمر (5) دقائق من وقت الحصة الكلي في تعزيز الحالة النفسية للطلبة إيجابياً.	3.85	0.99	غالباً	1
6	أوضح للطلبة خطوات القراءة السريعة للدرس.	3.72	1.07	غالباً	2
13	أقوم أداء الطلبة تشخيصياً في حل الأنشطة التي قاموا بتنفيذها.	3.71	1.04	غالباً	3
12	أستخدم أساليب تحفيزية في بداية الحصة.	3.67	1.02	غالباً	4
5	أهيئ البيئة المادية في الصف قبل البدء بالدرس.	3.64	1.14	غالباً	5
4	أنوع الأنشطة الصفية المناسبة لمستوى تفكير الطلبة.	3.56	0.92	غالباً	6
1	أخطط للدرس وفقاً لأنماط التعلم المختلفة لدى الطلبة بصورة خريطة ذهنية.	3.42	1.01	غالباً	7
11	أحرص على عدم التدخل المباشر في أثناء حل الطلبة للأنشطة الصفية.	3.18	1.25	أحياناً	8
9	أطلب من الطلبة تحديد الأفكار الرئيسة في الدرس الذي يقرؤونه بصورة فعالة.	3.16	1.17	أحياناً	9
7	أطلب من الطلبة تحديد الأهداف التعليمية من الدرس بحدود ثلاث دقائق قبل البدء بالدرس.	3.12	1.18	أحياناً	10
8	أطلب من الطلبة قراءة الدرس قراءة سريعة بحدود أربع دقائق من زمن الحصة.	3.09	1.19	أحياناً	11
10	أشجع الطلبة على القيام بحل الأنشطة الصفية قبل الشروع في شرح الدرس.	2.98	1.18	أحياناً	12
2	أندرج في مراحل التعلم السريع الأربعة بتخصيص (10) دقائق لكل مرحلة.	2.89	1.04	أحياناً	13
—	الإجمالي	3.38	0.65	أحياناً	—

يتضح من الجدول رقم (7) أن مستوى استخدام إجراءات التعلم السريع في مرحلة التركيز حصل على متوسط حسابي عام بلغ (3.38)، ويدخل في مجال

أحياناً ما يستخدمه المعلم من الإجراءات، وقد ترجع هذه النتيجة إلى حداثة هذه المرحلة، فالممارسات التربوية على مدار العقود السابقة بقيت متمركزة في نماذج تقليدية معتمدة على المعلم، ومتمركزة حوله، مما نتج عنها وجود طالب مستهلك للمعرفة من خلال تقديم معلومات جاهزة له، كذلك فإن تمثل أفكار التعلم السريع في منظومة الفعل التربوي تستدعي تغيرات جوهرية في جميع الأنشطة والممارسات التربوية، وهو ما يحتاج إلى فترة زمنية. وجاءت العبارة رقم (3): (أستثمر (5) دقائق من وقت الحصة الكلي في تعزيز الحالة النفسية للطلبة إيجابياً) في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي بلغ (4.85)، وقد يُعزى ذلك إلى حرص المعلم على تهيئة الطلبة بصورة مناسبة قبل البدء في الحصة؛ من أجل تحقيق أقصى استفادة ممكنة من وقت الحصة، بما يخدم تحقيق أهداف التعلم السريع، وهذه ناحية إيجابية في شخصية المعلم. بينما جاءت العبارة رقم (6): (أوضح للطلبة خطوات القراءة السريعة للدرس) في المرتبة الثانية، بمتوسط قدره (4.72)، وربما جاءت هذه العبارة لاعتقاد بعض المعلمين بأن توضيح المفهوم، والإشارة إلى خطوات القراءة السريعة دون التعمق فيها، وتدريب الطلبة على مهاراتها، أنه استخدم العبارة بدرجة دائمة، وقد لا يكون ذلك، نتيجة لحصول العبارتين (8) (أطلب من الطلبة قراءة الدرس قراءة سريعة بحدود أربع دقائق من زمن الحصة)، بمتوسط بلغ (3.09)، و(9) (أطلب من الطلبة تحديد الأفكار الرئيسة في الدرس الذي يقرؤونه بصورة فعالة)، بمتوسط بلغ (3.16)، وكلتا العبارتين ضمن مستوى درجة استخدام أحياناً؛ مما يوحي بالإشارة العرضية دون فهم الطلبة لكيفية أداء ممارسة مهارات القراءة السريعة. كما أن قيام الطالب بتحديد الأفكار الرئيسة في الدرس بنفسه يساعده على تسهيل استيعاب المادة اللاحقة، وسرعة استرجاعها، فضلاً عن إيجابيته في الموقف التعليمي بدلاً من أن يكون دوره سلبياً، ومن ثم يصبح الموقف التعليمي أكثر معنى بالنسبة له. وربما يعود إلى أن مهارة القراءة السريعة تعتبر مهارة بحاجة إلى تدريب من قبل الطلبة. بينما جاءت العبارة رقم (13): (أقوم أداء الطلبة تشخيصياً في حل الأنشطة التي قاموا بتنفيذها) في المرتبة

الثالثة، بمتوسط قدره (3.71)، ولعل هذا مؤشر على أن المعلمين يقومون في الغالب بالتقويم التشخيصي لطلبتهم في تحديد مستويات الطلبة قبل تدريس محتوى كل درس، مما يساعد على تلبية حاجاتهم المعرفية. وجاءت العبارة رقم (10): (أشجع الطلبة على القيام بحل الأنشطة الصفية قبل الشروع في شرح الدرس) قبل الأخيرة من حيث درجة الاستخدام في مرحلة (التركيز)، بمتوسط بلغ (2.98)، تليها في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (2): (أدرج في مراحل التعلم السريع الأربعة بتخصيص 10 دقائق لكل مرحلة)، بمتوسط بلغ (2.89)، وكلتا العبارتين تدخل في مدى الاستخدام (أحياناً)، وقد يرجع سبب هذه النتيجة إلى أن بعض أفراد العينة من المعلمين إلى حد ما يستخدمون مراحل التعلم السريع مباشرة دون التحضير لها، أو قلة معرفتهم بها، أو قد يعود إلى أن استخدام إجراءات التعلم السريع تحتاج إلى خبرات متجددة، أو ربما لحدثة هذا النوع من التعلم. وجاءت باقي عبارات مرحلة التركيز بمدى استخدام غالباً، ما عدا العبارة رقم (7): (أطلب من الطلبة تحديد الأهداف التعليمية من الدرس بحدود ثلاث دقائق قبل البدء بالدرس) جاءت في المرتبة العاشرة، بمتوسط بلغ (3.12)، وهو يقع ضمن مدى درجة الاستخدام (أحياناً)، أي أن المعلمين أحياناً يقومون بذلك، وقد يُعزى ذلك إلى أن خبرات كثير من المعلمين مازالت تسير وفق أنماط الممارسات التقليدية التي تلقن الطالب أكبر قدر ممكن من المعلومات والمهارات؛ ليحفظها دون وضع اتجاه للتعلم، حيث إن تحديد الطلبة للأهداف يعمل على توجيه السلوك التعليمي لهم في المسار الصحيح، بحيث تستثمر الجهود جميعاً في سبيل تحقيق تلك الأهداف؛ لتحول دون ضياع أي مجهود يوجه تعلم المهارات، والمعارف المرغوبة في تعليمها. كما أن تحديد الأهداف يشد انتباه الطلبة إلى درجة أنهم يتجاهلون المعلومات التي لا تتعلق بهذه الأهداف.

جدول رقم 8

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجراءات التعلم السريع التي تستخدمها عينة الدراسة في مرحلة التدريس، مرتبة تنازلياً (ن=392)

م	مرحلة التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الرتبة
3	أربط الدرس الجديد بالدرس السابق.	4.29	0.86	دائماً	1
11	أعرض عدداً كافياً من الأمثلة التوضيحية.	4.16	0.86	غالباً	2
12	أستخدم مهارات الاتصال اللفظية بصورة فعالة.	4.11	0.85	غالباً	3
5	أستخدم الأسلوب المنطقي المتسلسل في أثناء شرح الدرس.	3.99	0.91	غالباً	4
13	أستخدم مهارات الاتصال الجسدية بصورة فعالة.	3.94	0.92	غالباً	5
2	أقدم الدرس من خلال مواقف حقيقية مثيرة لاهتمام الطلبة.	3.90	0.94	غالباً	6
10	أحفز الطلبة على المشاركة باستخدام أساليب تحفيزية متنوعة خلال الحصة الصفية.	3.85	0.95	غالباً	7
6	أستخدم الوسائل التعليمية المناسبة التي تحقق أهداف الدرس.	3.73	1.05	غالباً	8
9	أشرك الطلبة في شرح الدرس بصورة ممتعة.	3.67	1.04	غالباً	9
4	أستخدم طرائق تدريس حديثة بصورة متنوعة.	3.62	1.03	غالباً	10
7	أوظف بعض مصادر التعلم في الدرس.	3.57	1.18	غالباً	11
8	أوفر عروضاً تعليمية متعددة الحواس.	3.18	1.17	أحياناً	12
1	أكتب أهداف الدرس التعليمية على السبورة.	3.00	1.32	أحياناً	13
	الإجمالي	3.76	0.63	غالباً	-

يتضح من الجدول رقم (8) أن مستوى استخدام إجراءات التعلم السريع في مرحلة التدريس حصل على متوسط عام بلغ (3.76)، ويدخل في مجال غالباً ما يستخدمه المعلم من الإجراءات. وهذه النتيجة قد تنسجم مع واقع استقرار معلمي المرحلة المتوسطة في أثناء عملية التعليم في استغراق عرض المعلومات أغلب وقت الحصة، وقد تعود إلى خصائص المناخات المدرسية التي ما زالت مشبعة بسلوكيات متأصلة بالممارسات التقليدية، وهي الممارسات المرتكزة على المعلم في تقديم المعلومات للطلبة، خاصة ذات الاتجاه الأحادي من المعلم إلى الطلبة. وجاءت

العبارة رقم (3): (أربط الدرس الجديد بالدرس السابق) في المرتبة الأولى، بمتوسط بلغ (4.29)، وهي تدخل في نطاق ما يقوم به المعلم بصورة دائمة، وقد يُعزى ذلك إلى دراية المعلمين أفراد العينة بأهمية ربط الدرس الجديد بالدرس السابق؛ لما له من تأثير إيجابي في تثبيت المعلومة في ذهن الطلبة، مما يزيد من درجاتهم التحصيلية. وجاءت العبارة رقم (11): (أعرض عدداً كافياً من الأمثلة التوضيحية) في المرتبة الثانية، بمتوسط قدره (4.16)، بمعنى أن المعلمين في الغالب يقومون بذلك. أما العبارة رقم (12): (أستخدم مهارات الاتصال اللفظية بصورة فعالة) فقد جاءت في المرتبة الثالثة، بمتوسط قيمته (4.11)، وهذا يشير إلى أن المعلم يستخدم صوته في الغالب بصورة فعالة، بحيث يكون حسن الوقع على آذان الطلبة، ويحمل إليهم من ألوان التعبير عن الأحاسيس، والانفعالات، والمشاعر ما يحملهم على الاستجابة له. وجاءت العبارة رقم (8): (أوفر عروضاً تعليمية متعددة الحواس) قبل الأخيرة من حيث درجة الاستخدام، بمتوسط بلغ (3.18)، وتدخل في مدى أحياناً ما يستخدمه المعلم من الإجراءات، ولعل في ذلك مؤشر على قلة استخدام المعلمين للتقنية الحديثة في التعليم والتعلم، تليها في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (1): (أكتب أهداف الدرس التعليمية على السبورة) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط بلغ قدره (3)، الذي يقع في مدى الاستخدام (أحياناً)، أي أن المعلمين أحياناً يقومون بذلك، ولعل في ذلك مؤشراً على أن المعلمين أحياناً لا يعيرون اهتماماً بهذا الإجراء، وقد يرجع ذلك إلى أن كثيراً من المعلمين يعتبرون التخطيط للأهداف وسيلة لإرضاء المشرف التربوي، وقائد المدرسة، وبالتالي يكون الأداء شيئاً، وتعريف الطالب بالنواتج التعليمية التي عليه أن يتقنها بعد انتهائه من دراسة موضوع ما شيئاً آخر. وهذه النتيجة تتفق مع العبارة رقم (7): (أطلب من الطلبة تحديد الأهداف التعليمية من الدرس بحدود ثلاث دقائق قبل البدء بالدرس) في مرحلة التركيز؛ مما ينتج عنه وجود نوع من الإرباك لدى الطلبة، خصوصاً في بداية الحصة، وفي أثناء ممارسة إجراءات مرحلة التدريس المتعلقة بكتابة أهداف الدرس على السبورة. وجاءت باقي عبارات مرحلة التدريس بمدى استخدام غالباً.

جدول رقم 9

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجراءات التعلم السريع التي تستخدمها عينة الدراسة في مرحلة التدريب، مرتبة تنازلياً (ن=392)

م	مرحلة التدريب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الرتبة
2	أعتبر أخطاء الطلبة مصدراً لتحسين تعلمهم.	4.15	0.81	غالباً	1
7	أوجه الطلبة المتمكنين إلى مساعدة زملائهم الآخرين في فهم الأنشطة الصفية المختلفة.	4.13	0.98	غالباً	2
6	أجنب إصدار أحكام مسبقة على أداء الطلبة.	4.07	0.93	غالباً	3
3	أوفر تغذية راجعة للطلبة في الوقت المناسب.	3.82	0.98	غالباً	4
8	أعطي الطلبة الوقت الكافي للتأمل في عملية التعلم.	3.81	0.98	غالباً	5
5	أشجع الطلبة على تقويم تعلمهم ذاتياً.	3.73	0.99	غالباً	6
4	أمنح الطلبة وقتاً للتأمل في الخبرات الجديدة.	3.62	0.97	غالباً	7
9	أمنح الطلبة فرصاً للعمل التعاوني من خلال المجموعات.	3.55	1.06	غالباً	8
1	أعيد تهيئة الحالة النفسية للطلبة نحو الإيجابية بحدود ثلاث دقائق.	3.43	1.05	غالباً	9
11	أشجع الطلبة على مناقشة حلولهم للمسائل مع بعضهم بعضاً بصورة مرحة.	3.41	1.05	غالباً	10
13	أحرص على معالجة أخطاء الطلبة في أثناء تعلمهم باستخدام التقويم التكويني.	3.11	1.12	أحياناً	11
12	أتيح الفرصة للطلبة ليتحركوا ضمن الصف بما يتفق مع الأهداف المراد تحقيقها.	2.77	1.15	أحياناً	12
10	أستخدم ألعاباً تعليمية هادفة تُشرك طلابي في الدرس.	2.68	1.18	أحياناً	13
	الإجمالي	3.56	0.67	غالباً	—

يتضح من الجدول رقم (9) أن مستوى استخدام إجراءات التعلم السريع في مرحلة التدريب حصل على متوسط عام بلغ (3.56)، ويدخل في مجال غالباً ما يستخدمه المعلم من الإجراءات. بمعنى أن معلمي المرحلة المتوسطة في الغالب يقومون بإعطاء الطلبة تدريبات تساعد على تثبيت المعلومات في أثناء الدرس. وجاءت العبارة رقم (2): (أعتبر أخطاء الطلبة مصدراً لتحسين تعلمهم) في المرتبة

الأولى، بمتوسط بلغ (4.15)، أي أن المعلمين غالباً ما يقومون بذلك، وفي ذلك مؤشر على أن عينة الدراسة يقدمون تغذية راجعة لطلبتهم في الغالب، تليها العبارة رقم (7): (أوجه الطلبة المتمكنين إلى مساعدة زملائهم الآخرين في فهم الأنشطة الصفية المختلفة) في المرتبة الثانية، بمتوسط قدره (4.13)، وتدخل في مجال غالباً ما يستخدمه المعلم من الإجراءات، وفي ذلك مؤشر على أن المعلمين يحققون مبدأ التعلم السريع متعدد الاتجاه في الغالب، أما المرتبة الثالثة فقد احتلتها العبارة رقم (6): (أتجنب إصدار أحكام مسبقة على أداء الطلبة)، بمتوسط قيمته (4.07)، وتدخل في مجال غالباً ما يتم استخدامها من قبل المعلمين، وهذا يشير إلى أن المعلمين في الغالب يتجنبون إصدار أحكام مسبقة مبنية على الانطباعات الشخصية، والتفسيرات الذاتية التي تعتمد على نتائج سابقة، أو آراء شائعة. وجاءت العبارة رقم (11): (أتيح الفرصة للطلبة ليتحركوا ضمن الصف بما يتفق مع الأهداف المراد تحقيقها) في المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط بلغ (2.77)، وتدخل في مجال أحياناً ما يتم استخدامها من قبل المعلمين، أي أن المعلمين أحياناً يتيحون للطلبة ذوي النمط الحركي في التعلم ممارسة نمطهم المفضل، وربما يُعزى ذلك إلى قلة خبرة بعض المعلمين المهنية في أهمية مخاطبة أنماط التعلم الأربعة في عملية التعليم والتعلم كافة، خاصة النمط الحركي؛ للوصول إلى الطلبة على اختلاف أنماطهم بصورة متوازنة. وجاءت العبارة رقم (10): (أستخدم ألعاباً تعليمية هادفة تُشرك طلابي في الدرس) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط بلغ (2.68)، في مجال أحياناً ما يتم استخدامها من قبل المعلمين، وربما يرجع ذلك إلى قلة التوجيه والإرشاد للمعلمين إلى حد ما من قبل المشرفين التربويين، أو قائدي المدارس فيما يتعلق بضرورة إشراك الطلبة في العملية التعليمية؛ لتحسين مخرجاتها من خلال الألعاب التعليمية ذات المتعة والفائدة التي تحقق نتائج إيجابية. وجاءت باقي عبارات مرحلة التدريب بمدى استخدام غالباً، وهذا يشير إلى أن عينة الدراسة من معلمي المرحلة المتوسطة يستخدمون في الغالب ما تتضمنه هذه العبارات في مرحلة التدريب. وقد يرجع ذلك إلى إيمان أفراد العينة من المعلمين بأن تدريب الطلبة من خلال معرفتهم أخطاءهم، ومحاولة التغلب عليها، وتهيئة الحالة النفسية لهم، وتشجيعهم على التقويم الذاتي، والعمل في بيئة تعاونية، وتقديم التغذية الراجعة؛

تسهم بصفة رئيسة في تحسين سير العملية التعليمية وفق مبادئ التعلم السريع، مما يحقق الاستفادة من العملية التعليمية بصورة أكثر فاعلية، وبأقل وقت وجهد.

جدول رقم 10

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجراءات التعلم السريع التي تستخدمها عينة الدراسة في مرحلة التطبيق، مرتبة تنازلياً (ن=392)

م	مرحلة التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الرتبة
9	أحرص على تكوين علاقات اجتماعية ودية بين أطراف التعلم.	4.04	1.01	غالباً	1
4	أعزز ممارسات التعلم الذاتي لدى الطلبة.	3.88	0.94	غالباً	2
7	أطرح أسئلة تثير مستويات التفكير العليا لدى الطلبة.	3.86	0.99	غالباً	3
3	أسمح للطلبة بتقديم النقد حول الأفكار المطروحة.	3.76	0.99	غالباً	4
8	أشجع الطلبة على توظيف خبراتهم في مواقف جديدة.	3.73	1.02	غالباً	5
5	أوجه الطلبة إلى كيفية التعامل مع المصادر التعليمية المتنوعة (المطبوعة، الإلكترونية).	3.69	1.07	غالباً	6
10	أشجع الطلبة على مناقشة ما تعلموه باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي الحديثة خارج المدرسة.	3.50	1.19	غالباً	7
13	أوظف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم.	3.48	1.10	غالباً	8
6	أشجع الطلبة على استخدام الخريطة الذهنية في تلخيص الدروس.	3.33	1.19	أحياناً	9
2	أشجع الطلبة على تقديم بدائل مختلفة لحل المشكلات المعلوماتية باستخدام تقنيات التعليم الحديثة.	3.31	1.13	أحياناً	10
12	أستخدم أدوات تقويمية متنوعة وفقاً للاتجاهات الحديثة.	3.28	1.18	أحياناً	11
1	أوضح للطلبة خطوات تصميم الخريطة الذهنية للدرس.	3.04	1.19	أحياناً	12
11	أعرض إنجازات الطلبة في مكان بارز في المدرسة.	2.82	1.24	أحياناً	13
	الإجمالي	3.51	0.78	غالباً	—

يتضح من جدول رقم (10) أن مستوى استخدام إجراءات التعلم السريع في مرحلة التطبيق حصل على متوسط عام بلغ (3.51)، ويدخل في مجال غالباً ما يستخدمه المعلم من الإجراءات. وجاءت في المرتبة الأولى العبارة رقم (9): (أحرص على تكوين علاقات اجتماعية ودية بين أطراف التعلم)، بمتوسط بلغ (4.04)، وهي تقع في مدى الاستخدام غالباً، وقد يرجع ذلك إلى قناعة أفراد العينة من المعلمين ودرائتهم الكاملة بأن توافر مناخ اجتماعي ملائم يزيد من فرص تنمية عملية التعلم السريع على نحو أفضل. وهذا ما يشجع المعلم على تشكيل علاقة إيجابية بصورة عامة مع طلبته، وهذه النتيجة تتفق مع نظرية فيجوتسكي بأهمية الثقافة الاجتماعية في عملية التعلم والتعليم. وجاءت العبارة رقم (4): (أعزز ممارسات التعلم الذاتي لدى الطلبة) في المرتبة الثانية، بمتوسط بلغ (3.88)، وهي تقع في مدى الاستخدام غالباً، بمعنى أن المعلم يعزز التعلم الذاتي لدى الطلبة في الغالب، تليها في المرتبة الثالثة العبارة رقم (7): (أطرح أسئلة تثير مستويات التفكير العليا لدى الطلبة)، بمتوسط بلغ (3.86)، وهي تقع في مدى الاستخدام غالباً، وقد يعود ذلك إلى وعي المعلمين بأهمية نوعية الأسئلة التي تستخدم في أثناء التدريس في أثرها المباشر في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، فقد وجد ارتباط بين مستويات التفكير التي تظهر في إجابات الطالب على أسئلة المعلم، وبين أنواع الأسئلة التي يوجهها المعلم، ويدعم ذلك إذا كان المعلم يعزز ممارسة التعلم الذاتي لدى الطلبة، فإن ذلك يساهم في تنمية قدراتهم على الوصول إلى المعرفة من مصادرها المختلفة، وهذا يتفق مع نظرية بياجيه من خلال التفاعل مع المعرفة التي هم بصدد تعلمها، وبين معرفتهم السابقة، وهذا بدوره يؤدي إلى حفز الطالب على توقع مثل هذه الأسئلة. في حين جاءت عبارات المهارات الست الكبرى لحل المشكلات المعلوماتية في مرحلة التطبيق، كما تمثلها عبارة رقم (3): (أسمح للطلبة بتقديم النقد حول الأفكار المطروحة)، التي جاءت في المرتبة الرابعة، بمتوسط بلغ (3.76)، و تقع في مدى الاستخدام غالباً، وجاءت عبارة رقم (5): (أوجه الطلبة إلى كيفية التعامل مع المصادر التعليمية المتنوعة (المطبوعة، الإلكترونية)) في المرتبة السادسة، بمتوسط بلغ (3.69)، وهي تقع في مدى الاستخدام غالباً، بينما جاءت

عبارة رقم (2): (أشجع الطلبة على تقديم بدائل مختلفة لحل المشكلات المعلوماتية باستخدام تقنيات التعليم الحديثة) في المرتبة العاشرة، بمتوسط بلغ (3.31)، وهي تقع في مدى الاستخدام أحياناً، أي أن المعلمين أحياناً يقومون بذلك، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمين بالرغم من أنهم يستخدمون بعض مهارات حل المشكلات المعلوماتية في الغالب، إلا أن فكرة الكتاب كمقرر دراسي ربما يكون المصدر الوحيد للمعلومة، وهذا مؤشر على استمرار ممارسة المعلمين لسلوكيات التوجه التقليدي، الذي أدى إلى ممارستهم أحياناً في تشجيع الطلبة على تقديم بدائل مختلفة لحل المشكلات المعلوماتية باستخدام تقنيات التعليم الحديثة. وجاءت عبارة رقم (12): (أستخدم أدوات تقييمية متنوعة وفقاً للاتجاهات الحديثة) في المرتبة الحادية عشرة، بمتوسط بلغ (3.28)، وهي تقع في مدى الاستخدام أحياناً، ولعل هذا مؤشر على أن كثيراً من المعلمين يتبنون التقييم التقليدي القائم على الاختبارات بصورها المختلفة، التي تقتصر على الموازنة بين أداء الطالب، وأداء أقرانه، بالرغم من أن هذه النظرة الضيقة التي تركز على ما اختزنه الطالب في ذهنه من معلومات محددة لم تعد تناسب المتطلبات الحالية والمستقبلية للتربية، واحتياجاتها المتغيرة في هذا القرن الذي يتميز بالتفجر المعرفي، وثورة المعلومات والاتصالات؛ مما أدى إلى استخدامهم أحياناً لأدوات التقييم الحديثة. في حين جاءت عبارات مهارة الخريطة الذهنية في مرحلة التطبيق، التي تمثلت في عبارة رقم (6): (أشجع الطلبة على استخدام الخريطة الذهنية في تلخيص الدروس)، التي جاءت في المرتبة التاسعة، بمتوسط بلغ (3.33)، بينما جاءت عبارة رقم (1): (أوضح للطلبة خطوات تصميم الخريطة الذهنية للدرس) في المرتبة قبل الأخيرة، بمتوسط بلغ (3.04)، وكلتا العبارتين تقع في مدى الاستخدام أحياناً، وقد يرجع ذلك إلى افتقار برامج إعداد المعلمين في تعزيز منظومة معرفية وأدائية وفق أفكار التعلم السريع، إضافة إلى حداثة هذه الإجراءات، أو قد يُعزى ذلك إلى أن برامج التطوير المهني في أثناء الخدمة لم تستهدف هذه الإجراءات بصورة كافية. وجاءت العبارة رقم (11): (أعرض إنجازات الطلبة في مكان بارز في المدرسة) في المرتبة الأخيرة، بمتوسط بلغ قدره (2.82)، و يقع في مدى الاستخدام أحياناً، مما يشير إلى أن عينة الدراسة من

معلمي المرحلة المتوسطة أحياناً يمارسون عرض إنجازات الطلبة في مكان بارز في المدرسة، وقد يرجع ذلك إلى قلة خبرة بعض المعلمين المهنية في أهمية التحفيز، ودوره في عملية التعليم والتعلم، مما قلل من اهتمامهم بتحفيز الطلبة معنوياً من خلال عرض إنجازاتهم في المدرسة؛ ليطلع عليها كل من زملائهم والمعلمين على حد سواء. كما يُعد التحفيز من الإيحاءات الإيجابية التي تُعد من أهم مكونات التعلم السريع، وجاءت باقي عبارات مرحلة التطبيق بمدى الاستخدام غالباً.

عرض نتائج السؤال الثاني: ما دلالة الفروق في استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع؟ بمعنى هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع الأربعة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين ذي القياسات المتكررة متبوعاً باختبار أقل فرق دال (Least Significant Difference) LSD للمقارنات المتعددة، فكانت النتائج كما بالجدولين المرقومين 11 و12.

جدول رقم 11

نتائج تحليل التباين ذي القياسات المتكررة عند دراسة الفروق في استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المراحل	29.87	3	9.96	66.69	0.01
داخل المراحل (الخطأ)	175.11	1172	0.15		

يتضح من الجدول رقم (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05 ≤ α) في مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع، أي أنه تختلف درجة ممارسة إجراءات التعلم السريع من مرحلة إلى أخرى لدى معلمي المرحلة المتوسطة.

جدول رقم 1

نتائج اختبار أقل فرق دال LSD للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائياً في مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع الأربعة

الترتيب	المراحل	المتوسط	الانحراف المعياري	(1)	(2)	(3)	(4)
1	التدريس	3.76	0.63	—			
2	التدريب	3.56	0.67	*0.21	—		
3	التطبيق	3.51	0.78	*0.25	0.04	—	
4	التركيز	3.38	0.65	*0.38	*0.18	*0.09	—

* تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$.

يتضح من الجدول رقم 12 ما يلي:

— وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى $\alpha \leq 0.05$) بين متوسط ممارسة التدريس كأحد مراحل التعلم السريع ومتوسط ممارسة كل من: المراحل الثلاثة الأخرى (التدريب، التطبيق، التركيز) وذلك لصالح متوسط ممارسة مرحلة التدريس. أي أن عينة الدراسة من معلمي المرحلة المتوسطة أكثر ممارسة لـ (التدريس) كأحد مراحل التعلم السريع بالمقارنة بممارستهم لمراحل التعلم السريع الثلاث الأخرى (التدريب، التطبيق، التركيز).

— وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى $\alpha \leq 0.05$) بين متوسط ممارسة (التدريب) كأحد مراحل التعلم السريع ومتوسط ممارسة مرحلة التركيز، وذلك لصالح متوسط ممارسة مرحلة التدريب. أي أن عينة الدراسة من معلمي المرحلة المتوسطة أكثر ممارسة لـ (التدريب) كأحد مراحل التعلم السريع بالمقارنة بممارستهم لمرحلة التركيز.

— وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى $\alpha \leq 0.05$) بين متوسط ممارسة (التطبيق) كأحد مراحل التعلم السريع ومتوسط ممارسة مرحلة التركيز، وذلك لصالح متوسط ممارسة مرحلة التطبيق. أي أن عينة الدراسة من معلمي المرحلة المتوسطة أكثر ممارسة لـ (التطبيق) كأحد مراحل التعلم السريع بالمقارنة بممارستهم لمرحلة التركيز.

أن ترتيب مراحل التعلم السريع من حيث مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءاتها جاء وفق الترتيب التالي: مرحلة التدريس في المرتبة الأولى، يليها مرحلة التدريب، وفي المرتبة الثالثة مرحلة التطبيق، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة مرحلة التركيز. ومن إجمالي نتائج السؤال الثاني يتضح وجود فروق في مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع، وأن ترتيب مراحل التعلم السريع من الأكثر استخداماً إلى الأقل استخداماً وفق الترتيب التالي: التدريس، التدريب، التطبيق، التركيز.

عرض نتائج السؤال الثالث: ما دلالة الفروق في استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع وفقاً لنوع التخصص؟ بمعنى هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع الأربعة تُعزى لمتغير نوع التخصص (العلمي، الأدبي)؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين، حيث تمثلت التخصصات العلمية في ذوي التخصصات التالية: (العلوم، الرياضيات، الحاسب الآلي) بينما التخصصات الأدبية فقد تمثلت في التخصصات التالية: (التربية الإسلامية، اللغة العربية، الاجتماعيات، اللغة الإنجليزية). فكانت النتائج كما في جدول رقم (13).

جدول رقم 13

نتائج اختبار (ت) T-test عند دراسة الفروق في مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع تبعاً لمتغير نوع التخصص

المرحلة	التخصصات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التركيز	العلمية	154	3.49	0.61	2.47	0.014
	الأدبية	238	3.34	0.67		
التدريس	العلمية	154	3.86	0.61	2.36	0.019
	الأدبية	238	3.71	0.65		
التدريب	العلمية	154	3.66	0.61	2.41	0.016
	الأدبية	238	3.49	0.71		

تابع / جدول رقم 13

نتائج اختبار (ت) $T-test$ عند دراسة الفروق في مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع تبعاً لمتغير نوع التخصص

المرحلة	التخصصات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التطبيق	العلمية	154	3.59	0.74	1.42	0.157
	الأدبية	238	3.47	0.82		
الدرجة الكلية	العلمية	154	3.65	0.65	2.43	0.016
	الأدبية	238	3.50	0.63		

يتضح من جدول رقم (13) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات مراحل التعلم السريع الثلاثة: (التركيز، التدريس، التدريب) وكذلك في الدرجة الكلية لاستخدام إجراءات التعلم السريع تعزى لمتغير نوع التخصص، وذلك لصالح المعلمين من ذوي التخصصات العلمية، أي أن متوسطات مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة ذوي التخصصات العلمية لإجراءات مراحل التعلم السريع الثلاثة: (التركيز، التدريس، التدريب) وكذلك في الدرجة الكلية لإجراءات التعلم السريع أعلى بدلالة من نظائرها لدى معلمي التخصصات الأدبية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات مرحلة (التطبيق) أحد مراحل التعلم السريع تبعاً لمتغير نوع التخصص، أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي ذوي التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في مستوى استخدام إجراءات مرحلة (التطبيق).

عرض نتائج السؤال الرابع: ما دلالة الفروق في استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع وفقاً لسنوات الخبرة؟ بمعنى هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات مستوى استخدام

معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع الأربعة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة التعليمية؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يوضحها جدول رقم (14).

جدول رقم 14

نتائج تحليل التباين الأحادي عند دراسة الفروق في مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة التعليمية

المرحلة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التركيز	بين المجموعات	1790	3	0.600	0.140	0.936
	داخل المجموعات	166.081	388	0.428		
	المجموع الكلي	166.260	391			
التدريس	بين المجموعات	1.131	3	0.377	0.932	0.425
	داخل المجموعات	157.052	388	0.405		
	المجموع الكلي	158.183	391			
التدريب	بين المجموعات	1.505	3	0.502	1.092	0.352
	داخل المجموعات	178.235	388	0.459		
	المجموع الكلي	179.740	391			
التطبيق	بين المجموعات	1.791	3	0.597	0.964	0.410
	داخل المجموعات	240.445	388	0.620		
	المجموع الكلي	242.237	391			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.9330	3	0.311	0.851	0.467
	داخل المجموعات	141.895	388	0.366		
	المجموع الكلي	142.829	391	0.060		

يتضح من جدول رقم (14) أن قيمة ف المحسوبة في جميع مراحل التعلم السريع الأربعة، وكذلك في الدرجة الكلية أقل من قيمة ف الجدولية البالغة (2.09)، وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لجميع إجراءات مراحل التعلم السريع الأربعة: (التركيز، التدريس، التدريب، التطبيق)، وكذلك في الدرجة الكلية لاستخدام

تلك الإجراءات تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة التعليمية. بمعنى آخر أنه لا يوجد أثر للخبرة على مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع.

مناقشة النتائج وتفسيرها

تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع ليست بصورة دائمة التدرج عبر مراحل التعلم السريع وفق نموذج (HTTA)، فقد أشارت النتائج إلى أن درجة استخدام عينة الدراسة من معلمي المرحلة المتوسطة لجميع إجراءات كل مرحلة، والدرجة الكلية لإجراءات التعلم السريع لم تكن بصورة دائمة، وأنهم في الغالب يستخدمونها. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشارت إليه الأدبيات السابقة التي أظهرت أن استخدام المعلمين تتأثر بدرجة ثقتهم بكفاياتهم المتعلقة بتحقيق أهداف التعلم، واتجاهاتهم نحو التغير، وشعورهم بالقدرة على تسريع تعلم طلبتهم، ودمجهم في فعالية التعلم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Pienaar, 2008) في أن من أهم التحديات التي تواجه المعلمين اتجاهاتهم نحو التغير، وربما يعود السبب في ذلك إلى قيام إدارة التعليم بمنطقة الرياض - متمثلة بإدارة التدريب التربوي - بتنفيذ عدد من الورشات التدريبية في أثناء الخدمة التي تدعم إمكانية استخدام المعلم إجراءات التعلم السريع خلال عملية التدريس، بغض النظر عن المؤهلات العلمية، الأمر الذي يسهم في تبني إجراءات وإستراتيجيات تدريسية متشابهة تجعلهم أكثر قدرة على تطبيقها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Lee & Horsfall, 2010)، ودراسة (Saleh, Sihombing & Santoso, 2015)، حيث أشارت إلى تحسن ملحوظ في أداء استخدام المعلمين للتعلم السريع. كما أظهرت نتائج الدراسة أن هناك اختلافاً في استخدام إجراءات التعلم السريع الأربعة (التركيز، التدريس، التدريب، التطبيق). وأن عينة الدراسة من معلمي المرحلة المتوسطة أكثر استخداماً لـ (التدريس) كأحد مراحل التعلم السريع، بالمقارنة مع استخداماتهم لمراحل التعلم السريع الثلاثة الأخرى (التدريب، التطبيق، التركيز)، وأن ترتيب مراحل التعلم السريع من الأكثر استخداماً إلى الأقل استخداماً وفق التالي: التدريس، التدريب، التطبيق، التركيز. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن استخدام إجراءات التعلم السريع في عملية التعليم

والتعلم تحتاج إلى خبرات متجددة، وإلى انتقال مستمر نحو هذه الاستخدامات، في حين أن خبرات المعلمين مازالت مشبعة بسلوكيات متأصلة بالممارسات التقليدية، بالإضافة إلى غياب نظام إشرافي نشط يوجه ممارسات المعلمين، ويعدل من سلوكياتهم الصفية نحو استخدام إجراءات التعلم السريع، أو ربما إلى الممانعة التي يبديها بعض المعلمين أحياناً في تطبيق هذه الأفكار، لأسباب متعلقة بخلفياتهم المعرفية، أو لافتقارهم إلى الخبرات الكافية لمثل استخدام هذه الإجراءات، أو لأنها تزيد من أعبائهم الوظيفية، أو ربما لأن برامج إعدادهم، أو الدورات التدريبية لم تتضمن ما يمكنهم من القيام بنموذج (HTTA) في التعلم السريع بالمستوى المطلوب، وهذه النتيجة تأتي متوافقة مع واقع استقراء استخدام معلمي المرحلة المتوسطة الفعلي في عملية التعليم والتعلم، حيث إن مرحلة التدريس هي الممارسة الأكثر شيوعاً، أي أن عرض المعلومات من قبل المعلم أكثر استحواداً لزمن وقت الحصة الدراسية، خاصة إذا كان أحادي الاتجاه؛ بمعنى من المعلم إلى الطالب فقط، وهذا يضعف التوجه الحديث نحو الانتقال من عملية التعليم إلى التعلم، وجعل الطالب محور العملية التعليمية. وقد يعود سبب ترتيب المراحل على النحو السابق إلى حداثة نموذج (HTTA) في التعلم السريع. كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات مراحل التعلم السريع الأربعة: (التركيز، التدريس، التدريب، التطبيق) وكذلك في الدرجة الكلية لتلك الإجراءات تبعاً لمتغير نوع التخصص، حيث وُجد أن الفروق الدالة إحصائياً التي تعزى لمتغير نوع التخصص كانت لصالح المعلمين ذوي التخصصات العلمية (العلوم، الرياضيات، الحاسب الآلي) في إجراءات كل مرحلة، والدرجة الكلية لاستخدام إجراءات التعلم السريع عند مقارنتهم بالمعلمين من ذوي التخصصات الأدبية (التربية الإسلامية، الاجتماعيات، اللغة الإنجليزية). كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مستوى استخدام معلمي المرحلة المتوسطة لإجراءات التعلم السريع تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة التعليمية، بمعنى عدم وجود فروق بين المعلم صاحب الخبرة القليلة في التدريس والمعلم الذي يمتلك خبرة طويلة، وقد يعود السبب إلى أن أصحاب الخبرة من الفئة القليلة قد يكتسبون معارف ومهارات حول كيفية استخدام إجراءات التعلم السريع

في أثناء عملية التدريس من خلال الجامعات أو المعاهد أو الدورات التدريبية سواء أكانت في مراكز التدريب التربوي التابعة لإدارة التعليم بمنطقة الرياض، أو غيرها التي تعقد دورات تدريبية خاصة بالتعلم السريع، بالإضافة إلى مواقع الإنترنت التي ساعدت بصورة أساسية في اطلاع المعلم بصرف النظر عن سنوات خبراته إلى آلية تطبيق إجراءات التعلم السريع في عملية التدريس.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بالآتي:

- نشر ثقافة التعلم السريع بين منسوبي وزارة التعليم.
- إقامة ورش عمل ودورات تدريبية خاصة بتوظيف نموذج (HTTA) في التعلم السريع بصورة متسلسلة مع مراعاة زمن كل مرحلة في عملية التعليم والتعلم من خلال استهداف معلمي المرحلة المتوسطة، والاهتمام بمرحلتي التركيز والتطبيق.
- تنويع طرائق وأساليب التدريس، بحيث تعطي الطلبة ذوي النمط الحركي والفكري فرصة الظهور بصورة متوازنة مع أنماط التعلم الأخرى (السمعي، البصري)، للوصول إلى أنماط التعلم المختلفة لدى الطلبة جميعاً في أثناء الدرس، وذلك من خلال إقامة ورش عمل لتدريب معلمي المرحلة المتوسطة، وتنمية قدراتهم على اكتشاف أنماط التعلم لدى طلبتهم.

المقترحات

يقترح الباحث:

- إجراء دراسات وبحوث حول التعلم السريع، تتناول مدى ممارسة المعلمين لإجراءات التعلم السريع في مختلف المقررات الدراسية المتوسطة.
- إجراء دراسة لمعرفة فاعلية نموذج التعلم السريع (HTTA) في تنمية التحصيل والاتجاه نحوها في أحد المقررات الدراسية للمرحلة المتوسطة.

Level of Use of Middle School Teachers in Riyadh City for Accelerated Learning Procedures in Teaching

Abdullah D. ALShdeid

MOE

K.S.A

Abstract

This study aims to identify the Level of use of Middle School Teachers for Accelerated Learning Procedures in Teaching. In order to achieve this goal, the descriptive approach was used through a 52-item questionnaire measuring the procedures of the four stages of Accelerated learning, namely, Highlighting stage, Teaching stage, Training stage, and Applying stage. The research sample consisted of (392) teachers from the public middle schools in Riyadh city. The results showed that the Level of use of Middle School Teachers for accelerated learning stages is not always gradual. It was also shown that the teaching stage is the most used stage, followed by the training stage and then the applying stage, all of which often used by the teacher within the teaching process. It was also shown that the least frequently used stage is highlighting, being sometimes used by the teachers. Moreover, the study revealed that the teachers of scientific specializations (science, mathematics and computer) are the most frequent users of the Accelerated learning procedures compared with those of literary specializations (Islamic education, Arabic language, Sociology and English). The results of the study also indicated that there are no statistically significant differences between the levels of use of the middle school teachers for Accelerated learning procedures due to the variable of experience years in education.

Key Words: Accelerated Learning, Middle School Teachers

المراجع

آل شديد، عبد الله (2015). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم السريع لمعلمي الرياضيات بالصف السادس الابتدائي في تنمية المهارات الست الكبرى لحل المشكلات المعلوماتية لدى تلاميذهم بمدينة الرياض. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول، "توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM)"، جامعة الملك سعود، الرياض، 5 - 7 مايو، 407 - 442.

إبراهيم، فاضل وعبد الكريم، داليا (2011). مدى ممارسة مدرسي المرحلة الإعدادية ومدرساتها لمبادئ التدريس الفعال. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، العراق، 11(1)، 1-27.

البطاقة الإحصائية (1437هـ). مركز الوثائق: الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، تم الاسترجاع بتاريخ 5 / 12 / 1439 هـ على الرابط الإلكتروني الآتي: <https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/About/Pages/Statistics.aspx>

الخفاف، إيمان (2016). نظريات التعلم والتعليم. عمان: دار المناهج.

سميث، أليستر ولافوت، مارك ووايز، ديريك (2010). التعلم السريع دليل المستخدم. ترجمة: م. ألين الخوري. دمشق: الدار القيمة.

العبد الكريم، راشد (2011). معوقات استخدام طرق التدريس الحديثة من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، جامعة الملك سعود، (2)، 391-409.

عبد المجيد، أحمد (2014). أثر استخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس حساب المثلثات على تنمية مهارات التفكير التأملي والتعلم السريع لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، 15(4)، 47-88.

العساف، صالح (2016). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*، ط3. الرياض: دار الزهراء.

الكندري، عبد الله والمحبيب، شافي (2010). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التعلم السريع لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي بدولة الكويت: دراسة تجريبية ميدانية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، مصر، (155)، 143-179.

ماير، ديف (2010). *التعلم السريع*، ترجمة: علي محمد. دمشق: الدار القيمة. مراد، محمود (2006). برنامج مقترح للتدريب الذاتي أثناء الخدمة وتأثيره على تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية، واتجاهاتهم نحو التدريس الإبداعي. *مجلة تربويات الرياضيات*، مصر، (95)، 90 - 130.

الناقعة، محمود (2011). أسس تطوير المناهج الدراسية ومعاييرها في ضوء التحديات المعاصرة. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، مصر، (174)، 46-15. هلال، محمد (2007). *مهارات التعلم السريع*. مصر الجديدة: دار الكتب.

Abdelmagied, A. (2014). The effect of using the web quest strategy in teaching trigonometry on the development of reflective thinking skills and rapid learning for the first grade secondary students (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Bahrain, 15(4), 47-88.

Al-Abdul Kareem, Rashid (2011). Obstacles of using modern teaching as perceived by Middle School Teachers in Riyadh city (in Arabic). *Journal of Educational Sciences and Islamic Studies*, King Saud University, (2), 391-409.

Al-Kandari, A, & Al-Mahboub, Sh. (2010). The effectiveness of a suggested training program for developing the Accelerated Learning Skills among a sample of second grade secondary students in Kuwait: a pilot study (in Arabic). *Journal of Studies in Curriculum and Instruction- Egypt*, (155), 143 - 179

Alkhafaf, Iman (2016). *Theories of learning and teaching* (in Arabic). Amman, Dar Al manhaj.

- ALnaga, M. (2011). Foundations of Curriculum Development and Its Standards in Light of Expectations (in Arabic). *Journal of Studies in Curriculum and Instruction*, Egypt, (174), 15-46.
- Al-Shdeid, A. (2015). The Effectiveness of a Suggested Training Programs Based on Accelerated Learning for Mathematics Teachers in The Sixth Elementary Grade on Developing the Big Six Skills of Solving Information Problems of their Students in Riyadh City (in Arabic). A working paper presented to *The First Excellence Conference in Science and Mathematics Education: STEM*, King Saud University, Riyadh, May 5-7, 407 - 442.
- Assaf, Saleh (2016). *Introduction to Research in Behavioral Sciences* (in Arabic). 3rd Edition. Riyadh: Dar Al Zahraa.
- Boyd, D. (2007). Effective Teaching in Accelerated Learning Programs. *Adult Learning*, 15(2), 40-43.
- Fagan, Melinda (2010). Social Construction Revisited: Epistemology and Scientific Practice. *Philosophy of Science*, 77(1), 92-116.
- Glossary of terms. (2016). Accelerated learning, definition; The link: <<http://cutt.us/zos66>> . The poll has been in the history of 20/06/2016.
- Hilal, M. (2007). *Accelerated Learning Skills* (in Arabic). Heliopolis: Dar Al Kutub.
- Ibrahim, F. & Abdul-Kareem, D. (2011). The use of Effective Teaching Principles by Preparatory School Teachers (in Arabic). *College of Basic Education Research Journal, University of Mosul, Iraq*, 11(1), 1-27.
- Lee, N. & Horsfall, B. (2010). Accelerated learning: A study of faculty and student experiences. *Innovative Higher Education*, 35(3), 191-202.
- Meier, D. (2000). *The Accelerated Learning Handbook: A Creative Guide to Designing and Delivering Faster, More Effective Training Programs*. McGraw-Hill Education - Europe.
- Murad, M. (2006). Suggested program for in-service self-training and its impact on developing some creative teaching skills among middle school mathematics teachers, and their attitudes towards creative teaching (in Arabic). *Mathematics Pedagogy Journal*, Egypt, (95), 90-130.

- Pienaar, H. C. (2008). Application of accelerated learning techniques with particular reference to multiple intelligences. (Doctoral dissertation, University of South Africa).
- Preziosi, R. C., & Alexakis, G. (2011). A Comparison of Traditional Instructional Methods and Accelerated Learning Methods in Leadership Education. *International Leadership Journal*, 3(1), 79-89.
- Saleh, A., Sihombing, L., & Santoso, D. (2015). improving Students 'Ability in writing narrative text through Accelerated learning approach at madrasah Aliyah Taman Pendidikan Islam Medan. *Tabularasa*, 12(1), 49-59.
- Smith, A., & Lavotte, M., & Ways, D. (2010). *Accelerated Learning: A User's Guide*. Norwalk, Crown House Publishing Company LLC.
- Statistical Card (2015). Center: The General Administration of Education in Riyadh Region, retrieved on 17-8-2018 at the following link:
<https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/About/Pages/Statistics.aspx>

