جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

السنة: 2014/2013

رقم التسجيل:

أطروحة

لنيل شهادة الدكتوراه في علم التدريس

أثر استخدام التغذية الراجعة السمعية البصرية و التغذية الراجعة الشفوية في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الإبتدائي في ضوء دافعيتهم للتدريس

دراسة تجريبية بمدينة ورقلة

مقدَّمَة و مُناقَشة علنيّا

من طرف:

قندوز أحمد

يوم: 2014/05/14

أمام لجنة المناقشة المكونة من:

بن زاهي منصـــــور	استاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئـيسًا
الشايب محمد الساسي	استاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا و مقررا
تـيلـــويـــن حـبيـــب	استاذ التعليم العالي	جامـــعة وهـــــــــران	مناقشًا
محي الدين عبد العزيز	استاذ التعليم العالي	جامعة سعد دحلب البلـــيدة	مناقشًا
بالقوميـــــدي عـباس	استاذ محـــاضر "أ"	جامـــعة وهـــــــــران	مناقشًا
عـــواريب الأخـــضـــر	استاذ محـــاضر "أ"	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشًا

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

السنة: 2014/2013

رقم التسجيل:

أطروحة

لنيل شهادة الدكتوراه في علم التدريس

أثر استخدام التغذية الراجعة السمعية البصرية و التغذية الراجعة الشفوية في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الإبتدائي في ضوء دافعيتهم للتدريس

دراسة تجريبية بمدينة ورقلة

مقدَّمَة و مُناقَشة علنيّا

من طرف:

قندوز أحمد

يوم: 2014/05/14

أمام لجنة المناقشة المكونة من:

بن زاهي منصـــــور	استاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئـيسًا
الشايب محمد الساسي	استاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا و مقررا
تـيلـــويـــن حـبيـــب	استاذ التعليم العالي	جامـــعة وهـــــــــران	مناقشًا
محي الدين عبد العزيز	استاذ التعليم العالي	جامعة سعد دحلب البلـــيدة	مناقشًا
بالقوميـــــدي عـباس	استاذ محـــاضر "أ"	جامـــعة وهـــــــــران	مناقشًا
عـــواريب الأخـــضـــر	استاذ محـــاضر "أ"	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشًا

شكـــر

لا يسعني في هذا المقام بداية إلاَّ التقدم بالشكر و الامتنان الى الرجل الذي كان مصدر ثقتي و الذي وجدت في كنفه كلّ معاني التقدير، الأستاذ الفاضل **محمد الساسي الشايب** الذي مكّنني بفضل نصائحه الذكية و ارشاداته السّديدة، وتشجيعه غير المنقطع و مرافقته من انجاز هذه الدّراسة، و أشكر السيدين عبد الله صوالح و عبد الغني مخلوفي على كل مساعداتهما في المراحل المختلفة من الدراسة.

كما أتقدّم بالشكر الى السيد رئيس مصلحة التكوين و التفتيش بمديرية التربية لولاية ورقلة على كل التسهيلات التي قدّمها لي، ولا أنسى بالشكر مديري المؤسّسات التربوية التي أجريت بها الدراسة و أساتذتها الذين كانوا افرادا في الدّراسة، و أنتهز الفرصة في هذه الأسطر لأتقدّم بوافر الشكر وعميق الامتنان الى السّادة الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة كلٌّ باسمه، لمشاركتهم وقراءتهم و تقويمهم لهذا العمل.

ملخّص

هدفت الّدراسة، الى معرفة أثر التغذية الراجعة السمعية البصرية و التغذية الراجعة الشفوية في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي وهذه المهارات هي، مهارة الانطلاق في الدرس، مهارة بناء التعلمات و مهارة استثمار المكتسبات أوّلاً، كما هدفت الدراسة الى الكشف عن أثر التغذية الراجعة(الشفوية/السمعية البصرية) في تنمية تلك المهارات في ضوء مستوى دافعية الأساتذة للتدريس (مرتفع/منخفض).

أجريت الدراسة ، ببلديتي:ورقلة، و الرويسات وذلك حسب توزع أفراد عينة الدراسة الذين هم حملة شهادة اللسانس الكلاسيكية ووظفوا توظيفا مباشرا على أساس الشهادة، و استفادوا من تكوين بيداغوجي حجمه مائتا(200) ساعة تناوبية وليس لديهم أقدمية في التدريس، و تكونت من أربعين(40) فردا، تمّ تخصيصهم عشوائيا حسب متغيري الدّافعية للتدريس و التغذية الراجعة الى أربع(4) مجموعات، مجموعتان ذات دافعية مرتفعة للتدريس واستخدِم مع احداهما التغذية الراجعة السمعية البصرية و التغذية الراجعة الشفوية مع الأخرى و مجموعتان ذات دافعية منخفضة للتدريس و استُخدِم مع أحداهما التغذية الراجعة السمعية البصرية و التغذية الراجعة الشفوية مع الأخرى.

جُمِعت بيانات الدراسة باستخدام أداتين من بناء الطّالب، هما مقياس الدافعية للتدريس وتكوّن من أربعة وثلاثين(34) بندا، و استُخدم لتصنيف الأساتذة أفراد عيّنة الدراسة الى مرتفعي ومنخفضي الدافعية للتدريس والأداة الثّانية هي بطاقة ملاحظة، تتكوّن من واحد و عشرين(21)بندا تتضمّن مهارات تنفيذ الدرس و اسْتُخدمت قبل تفعيل المتغير التجريبي(التغذية الراجعة الشفوية/السمعية البصرية) و بعد تفعيله، الذي دام ستة(6)أسابيع متتالية، تمّ خلالها زيارة الأساتذة في أقسامهم وتقديم التغذية الراجعة لهم، فكانت التغذية الراجعة الشفوية تُقدّم من طرف مشرف تربوي متعاون بينما تمّت التغذية الراجعة السمعية البصرية من طرف الطّالب.

لمعالجة البيانات التي تمّ جمعها، بغية اختبار فرضيات الدّراسة فقد تمّ استعمال، اختبار "ت" لعينتين مترابطتين لقيّاس الفروق بين متوسطي مهارات تنفيذ الدرس في القيآسين القبلي و البعدي، و اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمقارنة دلالة الفروق بين متوسطي المجموعة التي استخدمت معها التغذية الراجعة السمعية البصرية، والمجموعة التي استخدمت معها التغذية الراجعة الشفوية، ولدراسة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات على أساس التفاعل بين التغذية الراجعة(الشفوية/ السمعية البصرية) و الدّافعية للتدريس (مرتفع/منخفض) فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي.

تمخّضت الدراسة عن النّتائج التّالية:

-أدّت التغذية الراجعة بنمطيها الشفوية والسمعية البصرية الى تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، وظهر ذلك على مستوى مجموع المهارات و على مستوى وعلى مستوى كل مهارة من مهارات تنفيذ الدرس.

-لم يثبت احصائيا وجود فروق دّالة في مهارات تنفيذ الدرس بين مجموعة التغذية الراجعة الشفوية و مجموعة التغذية الراجعة السمعية البصرية على مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس، و كذا على مستوى مهارة استثمار المكتسبات، في حين ظهرت فروق دالّة في مهارة بناء التعلمات، ومهارة الانطلاق.

-عدم وجود تفاعل بين التغذية الراجعة (الشفوية /السمعية البصرية) و مستوى الدّافعية للتدريس (مرتفع/منخفض).

الكلمات المفتاحية: التغذية الراجعة السمعية البصرية – التغذية الراجعة الشفوية– الدافعية للتدريس– مهارات تنفيذ الدرس– أساتذة التعليم الابتدائي.

Résumé :

Cette étude visait à: 1- savoir l'effet de rétroaction audiovisuelle et de la rétroaction orale sur le développement des habilité d'exécution de la leçon chez les professeurs de l'enseignement primaire et ces habilités sont, la habilité de commencement de la leçon, construction des apprentissages,investissementdesacquisitions. 2-dévoiler l'effet de rétroaction (orale / audio - visuelle) sur le développement de ces habilités en fonction du niveau de la motivation des enseignants à l'enseignement (niveau haut de motivation /niveau bas de motivation) .

L' étude a été effectuée dans deux communes : Ouargla , et Rouissat , selon la répartition de l' échantillon de l'étude qui sont recrutés sur la base du attestation , et a bénéficié de la formation pédagogique de deux cents (200) heures de rotation et n'ont pas d'ancienneté dans l'enseignement , et composée de quarante (40) personnes ont été les personnaliser de manière aléatoire par les variables de motivation pour l'enseignement et la rétroaction de quatre (4) groupes , deux groupes de haut niveau de motivation et à utiliser avec la rétroaction audiovisuelle et de la rétroaction orale avec les deux autres séries de niveau bas de motivation pour l'enseignement

Les données ont été recueillies à l'aide des outils de la construction de l'étudiant , sont une mesure de la motivation pour l'enseignement formé de trente-quatre (34) items , et utilisés pour classer les individus de l' échantillon de l'étude à: des individus qui ont haut niveau de motivation pour l'enseignement, et individus qui ont un bas niveau de motivation pour l'enseignement, et second outil est une grille d'observation composée de vingt et un (21) items comprennent les habilités d'exécution de la leçon et utilisé avant d'activer variable expérimentale (rétroaction audio - visuelle / orale) et après , qui a duré six (6) semaines consécutives , au cours de laquelle des professeurs visités dans leurs classes et fournir une rétroaction à eux, était la rétroaction orale par un superviseur collaborateur, rétroaction audio - visuelle de la partie de l'étudiant.

Pour traiter les données qui ont été recueillies dans le but de tester les hypothèses de l'étude ont été utilisés , le test "T" test pour deux échantillons liés, pour mesurer les différences entre les moyennes d'exécution de la leçon dans les deux mesures pré-test et post-test , et le "T"test pour deux échantillons indépendants pour comparer l'importance des différences entre les moyennes du groupe de la rétroaction audio - visuel , et le groupe de la rétroaction orale , et d'étudier l'importance des différences entre les moyennes des sous groupes à la base de l'interaction entre rétroaction (orale / audio - visuelle) et motivation pour enseigner (haut / bas) a testé avec l' utilisation de l'analyse de variance.

L'étude à abouti aux résultats suivants :

- rétroaction (orale et audiovisuelle) mène au développement des habilités d'exécution de la leçon, et sont apparus sur le niveau de habilités et le niveau général et au niveau de chaque habilité d'exécution de la leçon.

- Il n'y a pas de différence statistiquement significatif dans les habilités d'exécution de la leçon entre le groupe de rétroaction orale et de rétroaction audio - visuelle sur le niveau

général des habilités d'exécution, et ainsi que sur le niveau d'investissement des acquis, tout en sautant des différences importantes dans l'habilité de construction des apprentissages, et aussi dans l'habilité de commencement de la leçon.

- Il n'y a pas d'interaction entre rétroaction (orale / audio - visuelle) et le niveau de motivation pour l'enseignement (haut / bas).

Mots-clés: rétroaction audio -visuelle - rétroaction orale - la motivation pour l'enseignement - des habilités de exécuter la leçon - les professeurs de l'enseignement primaire.

Summary

The purpose of this study was, to investigate the effect of audio visual feedback and oral feed back in the development of primary school teachers lessen execution skills: starting skill, learnings building skill, acquired investment skill; Study also aimed to discover the effect of audio visual feedback and oral feed back in the development of above skills in according to teachers' level motivation to teaching (high level/low level).

The study was achieved in two municipalities: Ouargla and Rouissat, according to distribution of study sample, who were recruited on the basis of certification, and had benefited an educational training of (200) rotating hours, and had no experience in teaching, consisted of (40) people were randomly selected according to motivation level, and feedback kinds, people were divided into (4) groups: (2) groups of high motivation, other (2) groups of low motivation,

To collect study data tow instruments were administrated:1- motivation to teaching scale consisted of (34) items to classify teachers to two levels of motivation higher/ lower motivation ; 2- observation sheet consisted of (21) items included lessen execution skills, used before manipulation and after manipulation of experimental variable which used for (6) successive weeks, teachers were visited in their classes and given a feedback, oral feedback was given by a volunteer supervisor, audio visual feedback was given by the student himself.

In order to examine study hypothesizes, (3) tests were used: "t" test for paired samples to compare pretest-posttest means differences significance, "t" test for two independent samples to compare means differences significance between the two groups of feedback, two way ANOVA to compare significance means differences between groups taken into consideration interaction between motivation level (high/low) and oral- audiovisual feedback.

The results revealed the following:

-the two kinds of feedback had a positive effect on the whole of lessen execution skills, and on each skill alone.

-No significant statistical differences between the two groups of feedback in the whole of lessen execution skills and gains investment skill, but a significant difference was mentioned in learnings building skill, and starting skill.

-No effect of interaction between motivation level (high/low) and oral- audio visual feedback on the development of primary school teachers lessen execution skills.

Key words: audio visual feedback –oral feedback- motivation to instruction- lessen execution skills- primary school teachers.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
شكر	أ
ملخص	ب
فهرس المحتويات	ح
قائمة الجداول	ل
قائمة الرسوم البيانية	ن
مقدمة	1
الفصل الأول: تقديم مشكلة الدراسة	
1- مشكلة الدراسة وخلفيتها.	5
2- أهداف الدراسة.	13
3- أهمية الدراسة.	13
4- حدود الدراسة.	14
5- التعريف الاجرائي لمتغيرات الدراسة.	14
5-1- الأثر	14
5-2- التغذية الراجعة الشفوية	15
5-3- التغذية الراجعة السمعية البصرية	15
5-4- مهارات تنفيذ الدرس	15
5-5- الدافعية للتدريس	16
الفصل الثاني: الاطار النظري لمشكلة الدراسة	
تمهيد	18
1- تعريف مفاهيم الدراسة	18
1-1-التغذية الراجعة	18
1-2-انماط التغذية الرّاجعة في ميدان تكوين المدرّسين	19

2- الدافعية للتدريس	20
2-1-النظرية الارتباطية	21
2-2-النظرية المعرفية	24
2-3-النظرية الانسانية	26
3- مهارات تنفيذ الدرس	28
3-1-مهارة الانطلاق	30
3-2-مهارة بناء التعلمات	31
3-3-مهارة استثمار المكتسبات	33
4- أثر التغذية الراجعة(السمع بصرية/الشفوية) في تنمية مهارات تنفيذ الدرس	33
5- أثر العلاقة التفاعلية بين التغذية الراجعة(السمع بصرية/الشفوية) و الدافعية للتدريس في مستوى أداء مهارات تنفيذ الدرس	39
خلاصة	42
الفصل الثالث: مراجعة الدراسات السابقة	
تمهيد	45
1 -الدراسات الخاصة بالتغذية الراجعة السمعية البصرية و التغذية الراجعة الشفوية في تنمية المهارات التدريسية للمدرسين	45
2- تعقيب على الدراسات المتعلقة بالتغذية الراجعة	58
3-الدراسات الخاصة بالدافعية و علاقتها بالأداء	59
4-تعقيب على الدراسات المتعلقة بالدافعية	75
5-موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة	76
6-فرضيات الدراسة	77
خلاصة	77
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	79
1- منهج الدراسة	79

2- مجتمع الدراسة و عينتها	79
2-1-مجتمع الدراسة	79
2-2-عينة الدراسة	80
3-أدوات جمع بيانات الدراسة	83
3-1-بطاقة ملاحظة مهارات تنفيذ الدرس	83
3-2-مقياس الدافعية للتدريس	89
4- التصميم التجريبي للدراسة	96
5-اجراءات تنفيذ الدراسة	97
6-الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة	102
خلاصة	102
الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة	
تمهيد	104
1- عرض نتيجة الفرضية الأولى	104
2-عرض نتيجة الفرضية الثانية	114
3-عرض نتيجة الفرضية الثالثة	119
خلاصة	125
الفصل السّادس: مناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	127
1-مناقشة نتيجة الفرضية الاولى	127
2-مناقشة نتيجة الفرضية الثانية	131
3-مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة	135
خلاصة و مسارات بحثية	139
المراجع	143
الملاحق	151
الملحق(01) قائمة الأساتذة المحكّمين لأدوات الدراسة	152

الملحق(02) استمارات تحكيم أدوات الدراسة	153
الملحق(03) درجات الأفراد على البنود الفردية و الزوجية لمقياس الدّافعية للتدريس	167
الملحق(04) الشكل النهائي لأدوات الدراسة	168
الملحق(05) نتائج الفرضيات الإحصائية للدراسة	173

قائمة الجـــداول

الرقــم	العنـــــــــــــــوان	الصفحة
01	توزيع أفراد مجتمع الدّراسة	80
02	توزيع أفراد عيِّنة الدّراسة	82
03	معاملات الارتباط بين درجات بنود بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية لها	86
04	نتائج حساب ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة نسبة اتفاق الملاحظين	87
05	توزيع بنود الأداة حسب مهارات تنفيذ الدرس	88
06	نتائج حساب الصدق التلازمي مقياس الدافعية للتدريس	94
07	درجات الأفراد على البنود الفردية و الزوجية للمقياس	95
08	نتيجة ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية	95
09	توزيع مجموعات الدراسة حسب متغيري التغذية الرّاجعة و الدافعية للتدريس	96
10	نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق القبلية بين مجموعة التغذية الراجعة الشفوية و مجموعة التغذية الراجعة السمعية البصرية في مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي	98
11	نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق القبلية بين مجموعة التغذية الراجعة الشفوية و مجموعة التغذية الراجعة السمعية البصرية في المهارات الجزئية لتنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي	99
12	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين القيّاسين القبلي و البعدي لمجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، باستخدام التغذية الرّاجعة الشفوية	105
13	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين القيّاسين القبلي و البعدي للمهارات الجزئية لتنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، باستخدام التغذية الرّاجعة الشفوية	107

14	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين القيّاسين القبلي و البعدي لمجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، باستخدام التغذية الرّاجعة السمعية البصرية	110
15	نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين القيّاسين القبلي و البعدي للمهارات الجزئية لتنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، باستخدام التغذية الرّاجعة السمعية البصرية	111
16	نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين أثر التغذية الراجعة الشفوية والتغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي	114
17	نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين أثر التغذية الراجعة الشفوية والتغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية المهارات الجزئية لتنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي	116
18	نتائج اختبار تحليل التباين الثُنائي لدلالة أثر التفاعل بين التغذية الراجعة(الشفوية/السمعية البصرية) و مستوى الدّافعية للتدريس(مرتفع/منخفض)، في تنمية مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي	120
19	نتائج اختبار تحليل التباين الثُنائي لدلالة أثر التفاعل بين التغذية الراجعة(الشفوية/السمعية البصرية) و مستوى الدّافعية للتدريس(مرتفع/منخفض)، في تنمية المهارات الجزئية لتنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي.	121
20	**نتائج اختبار تحليل التباين الثُنائي لدلالة أثر التفاعل بين التغذية الراجعة(الشفوية/السمعية البصرية) و مستوى الدّافعية للتدريس(مرتفع/منخفض)، في تنمية مهارة بناء التعلمات لدى أساتذة التعليم الابتدائي.**	123
21	**نتائج اختبار تحليل التباين الثُنائي لدلالة أثر التفاعل بين التغذية الراجعة(الشفوية/السمعية البصرية) و مستوى الدّافعية للتدريس(مرتفع/منخفض)، في تنمية مهارة استثمار المكتسبات لدى أساتذة التعليم الابتدائي.**	124

قائمة الرسوم البيانية

الرقم	العنـــوان	الصفحة
01	أثر التغذية الراجعة الشفوية في تنمية مجموع مهارات تنفيذ الدرس	106
02	أثر التغذية الراجعة الشفوية في تنمية مهارة الانطلاق	109
03	أثر التغذية الراجعة الشفوية في تنمية مجموع مهارة بناء االتعلّمات	109
04	أثر التغذية الراجعة الشفوية في تنمية مجموع مهارة استثمار المكتسبات	109
05	أثر التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مجموع مهارات تنفيذ الدرس	111
06	أثر التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مهارة الانطلاق في الدرس	113
07	أثر التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مهارة بناء التعلّمات	113
08	أثر التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مهارة استثمار المكتسبات	113
09	أثر التغذية الراجعة الشفوية مقابل التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مجموع مهارات تنفيذ الدرس.	115
10	أثر التغذية الراجعة الشفوية مقابل التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مهارة الانطلاق	118
11	أثر التغذية الراجعة الشفوية مقابل التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مهارة بناء التعلمات	118
12	أثر التغذية الراجعة الشفوية مقابل التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مهارة استثمار المكتسبات	119

مقدمة

يمثّل المدرس أحد اقطاب العملية التربوية، ويرتبط نجاح تلك العملية الى حدّ كبير على امتلاك ذلك المدرس مهارات التدريس، ولذلك يشكّل تكوينه وتحسين أدائه التدريسي ضرورة لا غنى عنها، تُخصّصُ لها الجهات الوصية برامج تدريبية و مشرفين تربويين يتتبعون أداء المدرس وتوجيهه، مستخدمين أساليب مختلفة، و أضحى التفكير في أفضل الأساليب التي تتحقق ذلك الهدف اهتمام الأدب التربوي و الدراسات السّابقة، وتقارير و توصيات المنظّمات الإقليمية و الدولية و كذا الهيئات المشرفة على التربية، على المستوى الدولي والعربي عموما و في الجزائر خصوصا، التي بُنيت على تشخيص واقعي لمستويات المدرسين كاشفة الضعف الذي يعانونه و موصية باتباع استراتجيات جديدة في تكوينهم تعتمد على التكنولوجيات الحديثة، هذا وتتعدّد تلك الاستراتجيات وشملت تغذية راجعة بأجهزة سمعية أو بصرية أو سمعية بصرية كانت التغذية الراجعة تتمُّ بتقويم أداء المدرس الملاَحَظ أو باستخدام نماذج جاهزة معدّة مسبقا يتابعها بنفسه أو تُعرَضُ عليه فيتعلم منها ويقارن أداءه بها. و في مسعى من الطّالب لمعرفة أثر استخدام التغذية الراجعة السمعية البصرية التي تندرج ضمن تلك التكنولوجيات، في تنمية مهارات تنفيذ الدرس وهو اسلوب غير مستعمل في الجزائر –حسب علم الطّالب– في مقابل التغذية الراجعة الشفوية كأسلوب تقليدي مُستخدم من قِبَلِ المشرفين التربويين(المفتشين) تأتي هذه الدراسة التجريبية كمحاولة لمعرفة أثر ذلك الأسلوب، مع ادخال بعض التغيير على ظروف استخدامه، فالدراسات التي أجريت اعتمدت التغذية الراجعة من خلال التدريس المصغّر الذي يُجْرَى على عدد محدود من المدرسين و في زمن قصير في التدرّب على مهارة واحدة في كلِّ مرّة، في ظروف مصطنعة، في حين تتبنّى الدراسة الحالية اجراء الدراسة في الظروف الطبيعية التي يعمل فيها المدرّسون في مدارسهم وتقديم التغذية الراجعة على كل مهارات تنفيذ الدرس، مع الاستفادة من المزايا التكنولوجية للتدريس المصغّر، بما يسمح بإيجاد نطاق أوسع لتعميم نتائج الدراسة.

اذا كانت الدراسات و الأدب التربوي يميلان الى تأكيد الأثر الإيجابي للتغذية الراجعة في مستوى أداء مهارات التدريس لدى المدرّسين في مقابل الوضعيات التي تغيب فيها التغذية الراجعة تماما، فإنّهما تؤكّدان أفضلية التغذية الراجعة السمعية البصرية على التغذية الراجعة الشفوية، باعتبار ذلك مرتبطا بشروط التعلّم و قوانينه، و اذ قاربنا الموضوع من هذه الزّاوية فإنّنا نجد أنفسنا إزاء متغير له دوره في زيادة أو نقصان تأثير الأسلوب الذي اخترناه في تنمية مهارات تنفيذ الدرس و هذا المتغير هو دّافعية المدرّسين للتدريس، فاكتساب مهارة أو نموّها كمظهر للتعلّم يتأثر أيضا بمستوى دافعية هؤلاء المدرسين، لأنّ من شروط حدوث التعلّم وجود مستوى من الدّافعية، الذي لا يسمح بإطلاق سلوك المدرّس فقط، بل بتوجيهه والحفاظ على شدته و استمراريته وتجنيد عملياته العقلية المختلفة الى غاية اشباعه.

قام الطّالب في سبيل تغطية الدراسة، بتقسيمها الى ستة(6) فصول، خُصِّصَ **الفصل الأول** لتقديم مشكلة الدراسة، بعرض خلفية الدراسة وأسئلتها، و أهداف الدراسة و أهميتها و حدودها و تعريف متغيراتها اجرائيا، و في **الفصل الثّاني** تمَّ تناول الإطار النظر لمشكلة الدراسة حيث عُرِضَت النظريات التي تفسّر العلاقة بين التغذية الراجعة كمتغير مستقل و مهارات تنفيذ الدرس كمتغير تابع، والنظريات التي تفسر طبيعة تلك العلاقة في ضوء مستوى الدّافعية للتدريس لدى الأساتذة المعنيون بالدراسة، أمّا **الفصل الثّالث** فهو فصل خاص أفرده الطّالب للدراسات السّابقة حيث تعرض الدّراسات مرتّبة ترتيبا زمنيا حسب صدورها، مع قراءتها قراءة ناقدة وأهميتها في الدراسة الحالية و موقع الدراسة الحالية منها، و تُوّجَ الفصل بفرضيات الدراسة و **الفصل الرّابع** فقد تمّ تخصيص للإجراءات الميدانية للدراسة، من خلال تحديد منهج الدراسة و مجتمعها و عينة الدراسة، و وصف أداتي الدراسة(مقياس الدافعية، و بطاقة الملاحظة) و كذا التصميم التجريبي للدراسة و اجراءات تنفيذه، كما تضمّن الفصل تحديدا للأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة، و أما **الفصل الخامس** فهو فصل تُعْرَضُ فيه النتائج مرتّبَة حسب ترتيب فرضيات الدّراسة، من خلال الجداول الإحصائية و الرسوم البيانية المساعدة

على القراءة البصرية للنتائج المتوصّل اليها، على أن يتِمَّ مناقشة تلك النّتائج في **الفصل السادس** مرتّبة حسب ترتيب عرضها في نهاية الفصل الثّالث، و ذلك في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السّابقة و الأدب التربوي ذي الصلة و إذ ذاك تكون الحدود الفعلية للدراسة قد ارتسمت، ليتمكّن الطّالب من بلورة مسارات بحثية مستقبلية مُكملة لهذه الدراسة ومعمقة لها مُوَسِّعَة لآفاق تعميم نتائجها و مُسِهَمة في نمذجة اطارها النظري.

وذُيِّلَتِ الدّراسة بقائمة للمراجع المعتمدة فيها و جملة من الملاحق.

الفصل الاول

تقديم مشكلة الدراسة

1-مشكلة الدراسة وخلفيتها.

2-أهداف الدراسة.

3-أهمية الدراسة.

4-حدود الدراسة.

5-التعريف الاجرائي لمتغيرات الدراسة.

5-1- الأثر

5-2- التغذية الراجعة الشفوية

5-3- التغذية الراجعة السمعية البصرية

5-4- مهارات تنفيذ الدرس

5-4-1- مهارة الانطلاق

5-4-2- مهارة بناء التعلُّمات

5-4-3- مهارة استثمار المكتسبات

5-5- الدافعية للتدريس

1- مشكلة الدراسة وخلفيتها

تندرج مشكلة الدراسة الحالية في سياق تنمية مستوى أداء المهارات التدريسية لدى المدرّسين، و ذلك لاعتبارين أساسيين، هما الدور الجوهري الذي يؤدّيه المدرّس في نجاح العملية التربوية أو فشلها باعتباره عنصرا من عناصرها أوّلا، و مستوى أداء المدرّس الذي تكاد تُجْمِع مصادر كثيرة- في الجزائر وفي الدول العربية عموما- على ضعفه ثانيا.

بالنسبة للاعتبار الأوَّل فإنّه يُعْتَقَدُ لدى الكثير من التربويين و أولياء الامور كما يرى **الدوسري** أن مفتاح التحسين و التطوير في التربية و التعليم الصفي أساسا هو النهوض و الارتقاء بجودة فاعلية تعليم المعلم و فلسفة تقويم أدائه و طرق وأساليب تقويم ذلك الاداء (**الدوسري،2009: 55**).

يشير هذا الاعتقاد الى أهمية الدور الذي يقوم به المدرس في العملية التربوية، و من ثمّ أهمية تجويد تكوينه من حيث التصور و الأساليب المعتمدة في تقويم أدائه، لأنّ ذلك له انعكاس ايجابي مباشر على فاعلية العملية التربوية و في ذات السياق اعتبر(**الأزرق،2000**) أنّ نجاح عملية التعليم ترجع الى المعلّم بما لا يقل عن 60 % وما تمثله المناهج والإدارة 40 % (**الأزرق، 2000: 2**). ودون النظر الى الأرقام ونسبة تمثيل كل عنصر كمُدْخَلٍ من مدخلات النظام التعليمي فإنّ المدرس يظلُّ عنصرا اساسيا لا يمكن التقليل من شأنه، حتى في ظلِّ الاتجاهات الحديثة للتربية، التي تُؤكد على أنّ المتعلم هو محور العملية التربوية و قطب الرحى فيها، باعتبار المدرس رافعة لتحقيق تلك المقولة، فدون مدرس على قدر عال من التأهيل التربوي لا يمكن أن يصير المتعلّم كذلك، و حتى حداثة المناهج التربوية و وفرة الوسائل التعليمية و استخدام الحديث منها في التدريس لا يُغني عن الدور الحيوي للمدرِّس.

ربّما يظنّ البعض أهمية المناهج الدراسية من حيث جودتُها و الوسائل المادّية المتاحة في تحسين وزيادة نجاعة العملية التربوية وهذا أمر صحيح، إلّا أن أي برنامج تربوي مهما بلغت دقة تخطيطه لايغني عن مقدرة المعلم، من هنا يرى "**كرمن cremin**" و "**بوروميني Borromini** " انه مهما كانت امكانات المدرسة المادية (من ادوات ووسائل تعليمية ومبان) لا يمكنها أن تفوق مستوى مدرِّسيها، وليس هناك وسيلة للتعلم يمكن ان ترتفع فوق مستوى المعلم(**عبد الجواد ، 2012:15**)

لن يستطيع المتعلم تحقيق أعلى مستويات التعلم إنْ لم يكن المدرّس معدًّا و مدرَّبا جيدا في ضوء معايير عالية المستوى، مما يعني ضرورة تطوير برامج الاعداد و البرامج التدريبية للمعلم وأساليب تقويمه في اثناء الخدمة لرفع مستوى ادائه وزيادة فاعليته في أداء مهامه و ذلك في ضوء معايير لممارساته في مجال التدريس.

لقد اصبح واضحا بدرجة أكبر أن القدرات التي يحتاجها المدرسون لكي ينجحوا في تدريس محتوى اكثر تحديا لفكر و لتلاميذ اكثر تنوعا يمكن ان تنمى و تكتسب عن طريق برامج اعداد المعلمين و تنميتهم و يعتقد كثير من واضعي السياسة و الممارسين ان مثل هذه الاصلاحات سوف تتطلب بدورها اعادة بناء شاملة للنظم التي تستخدمها المناطق التعليمية و المحافظات و الدولة في انتقاء المعلمين و تشغيلهم و مساعدتهم و تدريبهم بحيث يتوافر للمعلمين تعلم مستمر (**جابر،397:2000**) .

كما أنّ التعويل على امتلاك المدرس الخبرة، التي تُمكِّنه من تحسين مستوى أدائه بصورة تلقائية، أمر لا يُؤَكّده الواقع، اذ نجد مدرسين يملكون أقدمية طويلة لكن مستوى أدائهم التدريسي لا يعكس تلك الأقدمية، و في مقابل ذلك يوجد مدرِّسون أقدميتهم لا تكاد تُذْكَر و مستوى أدائهم مرتفع، لأن الأقدمية ليست وحدها التي تصنع الفرق و الخبرات التعليمية التراكمية التي يمر بها المعلم حسب **الفتلاوي (2004)** لا تضمن تحسين تعليمه فالمعلم

الذي لا ينمو مهنيا و لا يطور ممارساته السلوكية من خلال معايير و محكات تربوية هو معلم قد يتراجع و يتقهقر في عطائه التعليمي (**الفتلاوي 2004: 120**).

إنّ الممارسة التدريسية ليست مجرد اعادة او تكرار النشاط المطلوب عمله ، بل المقصود بذلك الممارسة المعززة أو لموجهة بقصد تحسين أداء المعلم ، ذلك ان التكرار الروتيني للنشاط المطلوب دون تعديل او توجيه من المشرف القائم على عملية الممارسة ودون تعريف المتعلم بالأخطاء التي ارتكبها من شأنه كما يرى (**ربيع 2009:264**) لن يؤدي الى عدم تصحيح الأخطاء، بل وربما الى تثبيتها.

أمّا بالنسبة للاعتبار الثّاني، نجد انتقادات عدّة موجّهة الى مستوى المدرّسين وضعف تكوينهم في الدول العربية إذ يرى كلّ من (**الأحمد2001، راشد2001، الطغاني2007**) أنّ الدول النامية ومن بينها الدول العربية تتبع الاساليب التقليدية في مجال تدريب و اعداد الكوادر البشرية، وأنّ الواقع الحالي لإعداد المعلم وتدريسه ما يزال قاصرًا وعاجزًا عن تلبية حاجاته وحاجات طلاّبه، و هناك تدن في مستوى مهارات التدريس، كما أنّ نسبة كبيرة من الطاقات البشرية العاملة، في حقل التعليم غير معدة إعدادا حقيقيا، وكافيا، فهي ليست على مستوى المسؤولية التربوية التي تنهض بها لا أكاديميا، ولا مسلكيًا، ولا فنيا ولهذا فإن الكوادر البشرية القائمة على التعليم في المجتمع العربي غير قادرة على عطاء تربوي فعال ينسجم وخطورة العملية التربوية والتمكن من أدائها على أكمل وجه في عصر سريع التطوّر والتغيّر وهناك حاجة ماسة الى اعتماد أساليب حديثة في تدريب الكوادر البشرية في قطاع التربية والتعليم و لذا فإنّ الإستراتيجية التربوية تتطلّب من المسئولين عن إعداده ، إعادة النظر في مناهج إعداد المعلّمين سواء حيث نُظُمُ القبول والأهداف والمحتوى، أو من حيث الطرائق والوسائل والتقويم، ، لأنّ هناك تطورات علمية وتقنية أوجدت مستحدثات متقدّمة في مجال التدريب أدّت دورا بارزا و أساسيا في اساليب التدريب أثناء الخدمة.

و يورد **الأزرق(2000)** نقلا عن **الفرّا(1982)** التوصيات التي خَلُصت اليها المؤتمرات و النّدوات و الحلقات الدراسية المنعقدة في عديد الدول العربية(الحلقة الدراسية بالبحرين عام 1975 و مؤتمر كليات التربية في الوطن العربي عام 1978 و حلقة مسقط عام 1979 عن متطلّبات استرتجية التربية في العالم العربي) عن اعداد المعلم العربي حيث دعت الي ضرورة العناية بالتدريب العملي للمعلمين وصياغة النظريات و الأسس العلمية و ترجمتها الى كفايات تظهر في أداء المعلمين في اطار حركة التربية القائمة على الكفايات(**الأزرق، 2000: 219**). و تبنّت حركة التربية القائمة على الكفايات مفاهيم الأداء و التدريب الموجه نحو العمل، و التدريب الموجه نحو الأداء السلوكي، وتحديد مهام المعلِّم في اطار الكفايات المطلوب توفرها فيه و تحديد المستوى الذي يُرْغبُ في الوصول اليه و الأداء الفعلي للمعلِّم، أي ما يمكن أن يفعله المعلّم و ليس ما يعرفه، وفي سبيل ذلك يتم اللجوء الى التغذية الراجعة لجعل العملية التدريسية خاضعة للدراسة الموضوعية و التأكيد على أن مستوى المدرس و تحكمه لا يرتبط بمدى المامه بالمعارف النظرية للتدريس، من نظريات تربوية و نفسية و في مجال التعليمية، و بالمادة التعليمية التي يُدرِّسها، بل بما يمكن أن يظهره في الميدان من تلك المهارات و المعارف من خلال تحديد تلك المهارات بشكل دقيق، وفي ذات السياق يبرز(**مرعي2003**) أن قدرة المعلم الطَّالب على تأدية العمل الذي يعدُّ له بكفاءةٍ وفعاليَّةٍ هي المؤشر الرئيسي والدَّليل المقبول والوحيد على نجاحه وليس مدى معرفته بالموضوعات المختلفة ولا قدرته على وصف كيفية القيام بالمهام الموكلة إليه بكفاءةٍ و فعاليَّةٍ، ولا العلامات التي حصَّلها في الامتحانات النَّظرية (**مرعي،2003: 45**).

و في الجزائر نبَّهت (**وزارة التربية الوطنية، 2003**)، إلى أن سلك المعلمين في الجزائر الذي يشمل أكثر من 335700 معلمًا و أستاذًا يتميَّز بضعف مستوى التأهيل وخصوصًا في مرحلة التعليم الابتدائي حيث أن نسبة 80% من معلمي التعليم الابتدائي تحتاج إلى عمليات الرسكلة وتحسين المستوى لمدَّة طويلة و هذا يعدُّ أمرًا ضروريًّا (**وزارة التربية الوطنية، 2003 :2**). وفي مسعى لتحسين مستوى أداء المدرسين تستخدم الهيئات التي

توكل اليها مهمة تكوين المدرسين في الجزائر، عدّة أساليب كالتكوين في المواد الأكاديمية وفي المواد التربوية في شكل محاضرات أو ندوات أو ارساليات توجه الى المدرّسين، دون ربط ذلك بعملية تقييم أو تغذية راجعة تسمح بمعرفة نتائج تلك العمليات على المستوى الإجرائي للممارسة التدريسية.

لقد أكّد "**سكنر skinner**" على اهمية تعريف المتعلم بنتائج الأداء السابق حيث وجد ان الشخص يتعلم افضل أو يعدل من سلوكه عن طريق ملاحظته لنتائج السلوك الذي يقوم به.(**عيد، 2012:106**).

إنّ الجهل بالنتائج قد يلقي في خلد المدرس أنه قد وصل الى الذروة فلا يبذل جهدا في سبيل التقدم و التحسّن أو يتصور انه لا يتقدم فتفتر همّته، كما أن معرفته لنتائج ادائه يستغل قانون" الطاقة المتزايدة " الذي ينص على أن الفرد متى اقترب من بلوغ هدفه زاد ما يبذله من جهده، و إذا أخذنا الموضوع من زاوية الجهات القائمة على عملية تدريب و تحسين مستوى أداء المدرسين، تبدو أهمية ذلك، لأنّ تسطير وتنفيذ أي برنامج لفائدة المدرّسين، سيكون غير مُجْدٍ ان لم تكن هناك آلية تسمح بمعرفة التقدم الحاصل، بل المفاضلة بين الآليات و تَخَيُّرِ التي تسمح بتحقيق نتائج أفضل وفي زمن أقل.و من الأسباب التي يراها الطالب أيضًا وجيهة عدم وعي القائمين على عملية الاشراف على المدرسين بخلفية ومرجعية للمهارات التي يُراد إكسابها أو تنميتها بشكل كافٍ، وعدم أجرأة تلك المهارات حتى يسهل بناؤها وقياسها ولعل ذلك ما يقصده (**تلوين،1998 :321**)، عندما رأى أن التعليم عندنا ما يزال يُعامل ككتلة، ويُلقن ككتلة ويُعبر عنه ككتلة، لا كمجموعة مهارات و أداءات يُمكن التمييز بينها والتدريب عليها بصورة تدريجية، مرحلية شيئًا فشيئًا، و هذا ما تمّ التأكيد عليه في الملتقى الجهوي للمكوّنين الذي نظّمته وزارة التربية الوطنية حول مقاربة التدريس بالكفاءات، المنعقد بمدينة ورقلة من 9 إلى 19 فيفري 2008 من خلال دليل التكوين المقترح الذي يوضّح تجزئة المهارات و الكفاءات و ضبطها في كفاءتين مهنيّتين أو ثلاث على أقصى تقدير قصد تنميتها لدى المدرّسين خلال الدّورة التكوينية.

هذا و تعددت النماذج المستخدمة في التغذية الراجعة الهادفة الى تحسين مستوى أداء المدرسين، إذ نجد الطريقة التقليدية التي يُمارسها المشرفون لتربويون(المفتشون)، فيقومون بتقديم ملاحظات للمدرسين بعد زيارتهم في صفوفهم و تقديم ملاحظات و توجيهات شفوية يرجى منها تحسين مستوى اداء المدرس، و تدخل في نطاق التغذية الراجعة الشفوية، كما تجد طريقة أخرى غير شائعة في الجزائر و هي التغذية الراجعة السمعية بصرية و التي يقدمها المشرف انطلاقا من أداء المدرس الذي يتم تصويره بالصورة و الصوت في شكل فيلم باستخدام Vidéo tape كما ورد في دراسات(**الحيلة 1999،الناشف، وينتز2007، سيد1990**) كما توجد اساليب أخرى كنماذج لدروس جاهزة دون أن يكون المدرس قد اشترك في اعدادها أو تنفيذها أو قد تكون هذه النماذج موجودة على مستوى مواقع الكترونية محددة، يتعلم المدرسون منها من خلال الولوج الى هذه المواقع المتخصصة تحت اشراف مدربين و من أمثلة ذلك دراسات(**Meyer2010, Leblanc,Séve2012**) و تبين الدراسات جدوى كل تلك النماذج و الطرائق في تنمية مهارات التدريس لدى المدرسين، مع اختلاف في مدى تأثير كل أسلوب من تلك الأساليب.

لقد تركزت الدراسات التي تناولت اثر التغذية الراجعة في تنمية مهارات التدريس لدى المدرسيين، في التكوين الاولى(قبل الخدمة) و الذي يتم على مستوى المؤسسات الخاصة بالتكوين، و يتضمن جوانب نظرية ذات علاقة بمهارات التدريس كالتعليمية، كما تتضمن جوانب عملية تطبيقية على مستوى تلك المؤسسات التطبيقية خلال فترات زمنية متقطعة يمارس فيها الطالب المعلم، مهام التدريس بشكل جزئي ليتدرب و يتلقى التغذية الراجعة من المدرس المطبق و من الاساتذة المرافقين للطالب المعلم، لكن هذه المرحلة، تتم في مؤسسات تطبيقية قد تكون مثالية من حيث تجهيزها و وسائلها و اعداد المتعلمين فيها، و الشرائح الاجتماعية للتلاميذ و مسئولية المتدرب هنا مسئولية جزئية، هي مُدّة تدريبه و هي بالتأكيد تختلف قليلا او كثيرا عن الظروف التي سيعمل فيها اثناء الخدمة كما ان التغذية الراجعة في سياق الدراسات التي تناولتها كانت في اطار التدريس المصغر في ظروف مخبرية

مصطنعة من حيث الفصل بين المهارات، تقليص عدد التلاميذ و تختلف عمَّا يواجهه المدرس بالفعل في الميدان و حتى الدراسات التي تناولت التكوين اثناء الخدمة فإنها أُجرِيَت على عينات محدودة جدا من حيث العدد(دراسة) و اعتمدت على ملاحظة نماذج جاهزة و التعلم منها و ليس على ممارسة مرتبطة بتغذية راجعة بعضها مُعَدّ بطريقة مثالية، و بعضها يتضمن نماذج فيها الايجابي و السلبي من الاداء في التدريس، يتم عرضها على المدرسيين من قبل المشرفين، و نقدها و التعلم منها من خلال تعزيزها بما يسميها **تيلوين**(**2002**) بنماذج رمزية، بالمحاضرات و الشروحات الكتابية و المناقشات.

و تركّز الدراسة الحالية على جدوى استخدام التغذية الراجعة السمعية البصرية في الظروف العادية التي يعمل فيها المدرس في قسمه مع تلاميذه و في سياق تنفيذ المنهاج الدّراسي، مع الاستفادة من المزايا التكنولوجية للتدريس المصغر، في مقابل التغذية الراجعة الشفوية التي تعد الاسلوب التقليدي الشائع الاستخدام الذي يفتقر للمزايا التكنولوجية المستخدمة في التغذية الراجعة السمعية البصرية و قد تسمح الدّراسة بالتوصل الى نموذج مبتكر أو توليفي يتلاءم و ظروف مدارسنا و امكانياتنا لاعتماده و هذا يُمثّل الوجه الأول لمشكلة الدراسة.

لكن الاهتمام بالتقنيات و الاعتقاد بجدواها في تنمية مهارات التدريس و اغفال أنّ المدرس انسان، يمكن فهمه في سياق عاملين تناولهما(**تيلوين2001 : 203**) العامل الأول هو محاولة الاستفادة من التطور التكنولوجي من أجل الرفع من مردودية العمليات التعليمية أمّا العامل الثّاني فهو ظهور التيّار المنادي بالاحترافية في التدريس والذي يقضي بتحويل مهنة التدريس الى وظيفة احترافية تجعل منها تشبه مهنة الطب أو المحاماة و النظرية المعرفية الانسانية تنظر كما يذكر **غريب**(**2002: 11**) الى الانسان كوحدة، والدّوافع والميول و القيم والاهتمامات تنتمي الى المجال الوجداني للشخصية ولا تعمل بمعزل عن جوانب الشخصية الأخرى المعرفية و الحس حركية. و عملية التدريس عملية معقّدة لا يمكن اختزالها في ما يمكن ملاحظته داخل الأقسام فحسب بل تتشابك فيها عوامل عدّة و استفادة المدرّس من التغذية الراجعة الشفوية أو التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مهارات

تنفيذ، قد يعتمد على مستوى دافعيته نحو التدريس كمهنة يمتهنها، فنظريات الدّافعية سواء منها التي تؤكد على العوامل الخارجية في الدّافعية أو تلك التي تؤكد على العوامل الداخلية المنطلقة من ذات المدرّس،تذهب جميعها الى انّ اي تعلّم ينطلق من وجود مستوى من الدافعية يسمح بالاستفادة من تلك الأساليب، وذلك للمزايا التي تكتسيها الدافعية من تحريك للسلوك وتوجيهه واستمراريته وشدّته.

و تمتد اهمية الدوافع الى ما وراء النواحي العملية، فموضوع الدوافع يتصل اتصالا وثيقا بعمليات، الانتباه الادراك، التذكر، والتخيل، والتكيف.

كما أنّ الدراسة الحالية تتناول الدافعية للتدريس وليس الدافعية للإنجاز، باعتبار مجتمع الدراسة هم الأساتذة المبتدئون في التدريس، كمتغير يمكنه التأثير في مدى الأثر الذي تحدثه التغذية الراجعة السمعية البصرية أو الشفوية في تحسين مستوى أداء مهارات تنفيذ الدرس لدى هؤلاء الأساتذة، اذ يمثل ذلك نتاجا يعزى للتفاعل بين متغيري الدافعية للتدريس، والتغذية الراجعة، و تتبنّى مدى اوسع من مجرد تغذية راجعة تستند الى قوانين ميكانيكية لا يملك فيها المدرس إلا استجابات لمثيرات تأتيه من الخارج، لتوجيهه عن طريق التعزيز الايجابي و التعزيز السلبي فهذا أداء صائب عليه الاحتفاظ به و تكراره و ذاك أداء خاطئ عليه التخلص منه، و هذا يمثل الوجه الثاني من مشكلة الدراسة.

و لتحديد مشكلة الدراسة بصورة اجرائية، يمكن بلورتها في الأسئلة التالية:

1-هل تؤدّي التغذية الراجعة(الشفوية/ السمعية البصرية) الى تنمية مهارات تنفيذ الدرس، لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟

2-هل تؤدّي التغذية الراجعة السمعية البصرية الى تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي بشكل أفضل في مقابل التغذية الراجعة الشفوية؟

3-هل يُؤدِّي التفاعل بين التغذية الراجعة(الشفوية/السمعية البصرية) و مستوى الدّافعية للتدريس (مرتفع/منخفض)، الى التأثير في مستوى أداء مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي؟

2-أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة الى معرفة اثر التغذية الراجعة السمعية البصرية و التغذية الراجعة الشفوية في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى اساتذة التعليم الابتدائي، من ناحية ثم معرفة الأثر المدمج لكلا نمطي التغذية الراجعة مع مستوى الدافعية للتدريس لدى اساتذة التعليم الابتدائي.

3-أهمية الدراسة

3-1- إنّ الدراسة هي تجريبية ميدانية تتم في البيئة التربوية الاعتيادية ، و ذلك بخلاف التعليم المصغّر الذي يعتمد التجارب المخبرية ويتم في ظروف اصطناعية لا مثيل لها في الحياة العملية للمدرّس، كما أنّه قد يصعُب توفير تلك الظروف المخبرية على مستوى المدارس.

3-2-يمكن تعميم النتائج على نطاق أوسع في البيئات ذات الظروف المتشابهة بل تعميمها أيضا على المدرسين في الاطوار التعليمية الاخرى.

3-3- يزيد التصميم العاملي التجريبي للدراسة 2×2 من دقة التجربة، ويسمح بدراسة التفاعلات الممكنة بين المتغيرات وتعميم الاستنتاجات، ويعفينا من القيام بالدراسات المنفصلة كما يرسم حدودا أوسع لتعميم النتائج(الصدق الخارجي)

3-4-يتوقع الاستفادة من نتائج الدراسة في تكوين المدرسين، من طرف الجهات المسئولة عن ذلك بالنظر الى لازدياد حاجة قطاع التربية للمدرسين، و طريقة التوظيف المباشر المعتمدة .

4-حدود الدراسة

4-1-يتحدد مجتمع الدراسة بأساتذة التعليم الابتدائي الذين يدرِّسون مختلف المواد الدِّراسية عدا اللغة الأجنبية الذين وُظِّفوا خلال السنة الدراسية(2011/2010)

4-2-تقتصر الدراسة على اساتذة التعليم الابتدائي العاملين بالمقاطعات التفتيشية والتي تقع ضمن تراب بلدية ورقلة، وبلدية الرويسات.

4-3- تقتصر الدراسة على متغيِّرات: التغذية الراجعة(السمعية البصرية/ الشفوية و مستوى الدّافعية للتدريس (مرتفع/منخفض)، كمتغيرين مستقلين، و مهارات تنفيذ الدرس: مهارة الانطلاق، مهارة بناء التعلّمات، مهارة استثمار المكتسبات، كمتغير تابع.

-4 4- تقتصر الدراسة على استخدم أداتين هما بطاقة الملاحظة، التي تتضمن المهارات التدريسية المحددة آنفا و مقياس الدّافعية للتدريس.

4-6- إن المجال الزَّمني المخصص للدراسة، محدَّد بالسنة الجامعية 2012/2011.

5-التعريف الاجرائي لمتغيرات الدراسة

5-1-الأثر

هو ذلك التحسن المتوقع حدوثه في مستوى مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي نتيجة استخدام التغذية الراجعة(الشفوية/السمعية البصرية)، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة في القياس البعدي لمهارات تنفيذ الدرس المحدّدة في بطاقة الملاحظة.

5-2- التغذية الراجعة السمعية البصرية

التغذية الراجعة التي يتلقّاها أستاذ التعليم الابتدائي عن مستوى أدائه مهارات تنفيذ الدرس – المحدّدة في بطاقة الملاحظة المستخدمة كمرجعية- من طرف الطّالب وذلك من خلال الفيلم الذي يتم تصويره ويتضمّن ذلك الأداء، و ذلك بعد كلّ مرّة يقوم فيها أستاذ التعليم الابتدائي بأداء تلك المهارات داخل قسمه مع تلاميذه.

5-3- التغذية الراجعة الشفوية

التغذية الراجعة التي يتلقّاها أستاذ التعليم الابتدائي عن مستوى أدائه مهارات تنفيذ الدّرس المحدّدة في بطاقة الملاحظة المستخدمة كمرجعية- تقوم على تقديم ملاحظات شفوية من طرف الطّالب و ذلك بعد كلّ مرّةٍ يقوم فيها أستاذ التعليم الابتدائي بأداء تلك المهارات داخل قسمه مع تلاميذه.

5-4-مهارات تنفيذ الدرس

مايظهره أستاذ التعليم الابتدائي من أداء في مراحل الدرس الثلاثة وهي :مرحلة الانطلاق-مرحلة بناء التعلماًت – مرحلة استثمار المكتسبات ويتم قياسها بواسطة شبكة ملاحظة معدّة لذلك.

5-4-1-مهارة الانطلاق: مايظهره أستاذ التعليم الابتدائي في بداية الحصة من أداء في تحديد المكتسبات السابقة للمتعلمين وتهيئتهم نفسيا ومعرفيا بوضعهم أمام وضعيات تتحدّى تفكيرهم ،بما يسمح بتحديد نقطة للدخول إلى الدرس الجديد.

5-4-2-مهارة بناء التعلّمات: مايظهره أستاذ التعليم الابتدائي من أداء في مرحلة بناء التعلمات الجديدة بجعل المتعلمين مصدرا لتلك التعلمات بتحفيزهم على التفكير وتقبّل استجاباتهم المختلفة وتصحيح المسار الذهني لتعلّمهم دون الاكتفاء بتصحيح أخطائهم في إطار التفاعل بينهم بما يزيد من مستوى دافعيتهم نحو التعلّم.

5-4-3-مهارة استثمار المكتسبات: مايظهره أستاذ التعليم الابتدائي من أداء في المرحلة الأخيرة من الحصّة ،بتعميق التعلّمات المكتسبة بما يكفي من التطبيقات ذات الصلة بذلك وتعميم تلك التعلّمات على حالات ووضعيات جديدة مرتبطة بواقع حياة المتعلّم.

5-5-الدافعية للتدريس

إقبال الأُستاذ في التعليم الابتدائي على كل عمل يراه يسهم في تحسين مستوى أدائه التدريسي و مثابرته على تحقيق أهداف المنهاج المتعلقة بالمتعلم وتحمله الصعوبات التي تعترضه في سبيل ذلك، دون الشّعور باليأس أو التفكير في التراجع عن أهدافه، و التفكير في بدائل جديدة لتحقيق تلك الأهداف، و **ارجاعه أسباب نقائصه في الأداء التدريسي الى نفسه و ليس الى أطراف خارجية**، كما تشير إلى انجازه الأعمال المطلوبة منه دون ضغط من الإدارة، وبروز ما يؤكد ارتباطه بمهنته.

و يُعبّرُ عن مستوى الدّافعية للتدريس بالدرجة التي يحصل عليها الأستاذ من خلال استجابته لمقياس الدّافعية المسْتَخدَم في الدراسة، و أخْتيرَ الوسيط كنقطة فاصلة بين مستوَيَي الدّافعية المرتفع و المنخفض، حيث يُعتبر من هم فوق الوسيط مرتفعو الدافعية للتدريس، و من هم دونه منخفضو الدّافعية للتدريس.

الفصل الثّاني

الاطار النظري لمشكلة الدراسة

تمهيد

1- تعريف مفاهيم الدراسة

1-1-التغذية الراجعة

1-2-انماط التغذية الرّاجعة في ميدان تكوين المدرّسين

2- الدافعية للتدريس.

2-1-النظرية الارتباطية

2-2-النظرية المعرفية

2-3-النظرية الانسانية

3- مهارات تنفيذ الدرس

3-1-مهارة الانطلاق

3-2-مهارة بناء التعلمات

3-3-مهارة استثمار المكتسبات

4- أثر التغذية الراجعة(السمع بصرية/الشفوية) في تنمية مهارات تنفيذ الدرس

5- أثر العلاقة التفاعلية بين التغذية الراجعة(السمع بصرية/الشفوية) و الدافعية للتدريس في مستوى أداء مهارات تنفيذ الدرس

خلاصة

تمهيد

يتناول هذا الفصل في البداية التعريف بمفاهيم الدِّراسة، من خلال اطارها النظري والتي تم تناولها كمتغيرات مُعَرّفة اجرائيا في الفصل الأوّل والمتمثّلة في التغذية الراجعة السمعية البصرية والتغذية الراجعة الشفوية، و مهارات تنفيذ الدّرس و الدافعية للتدريس، كما يتمُّ مناقشة العلاقة السببية بين التغذية الراجعة (السمعية البصرية /الشفوية) و مهارات تنفيذ الدّرس في ضوء النظريات التي تفسّر تلك العلاقة و تُؤَسِّس لها أولا، ثُمَّ يلي ذلك تفسير العلاقة في ضوء التفاعل مع الدّافعية للتدريس.

1-تعريف مفاهيم الدّراسة

1-1-التغذية الراجعة

يُستخدم مفهوم التغذية الرّاجعة لوصف نوع من التّفاعل بين نوعين من الأحداث، حيث يُؤدّي حدث معيّن الى بعث نشاط لاحقا و هذا يُؤدي بدوره الى التّأثير في النّشاط السّابق، ويمكن هنا ملاحظة وجود تغذية راجعة يُوجِّه فيها الفرد نفسه، فيُدرك خطأه محاولا تعديل سلوكه على أساس امتلاكه محكّا مرجعيا للأداء وقد يكون التّفاعل بين طرفين يقوم أحدُهما بنشاط ما ويتلقّى توجيها من الطرف الثّاني فيقوم الطرف الاول بتعديل سلوكه على النّحو الذي أُرشِد اليه، وتكون التّغذية الرّاجعة من خلال المعلومات ومعرفة نتائج الأداء، التي تُقَدَّمُ من الطرف الأخر و الذي يقوم بتوجيهه، وتُسمّى التغذية الرّاجعة الاخبارية يُخبَر فيها المتَدرِّب فيما اذا كانت استجابته صحيحة و لماذا، و اذا كانت خاطئة فانه سيُصحّح مساره، وذلك تمييزا لها عن التغذية الرّاجعة التي تكتفي بالإعلان عن النّجاح او الفشل.

و قوام التغذية الرّاجعة ما ذكره (**عبد الفتّاح، 2001: 135**) بأنها المعلومات التي تعمل كحدٍّ فاصلٍ بين الهدف المراد تحقيقُه وبين الأداء الفعلي، و هو نفس المعنى الذي ذهب اليه **(Casse, 1994: 17)** عندما عرّفها بانها تحديد الفارق الموجود بين وضعية عمل معطاة و الحالة المثلى المرغوبة.

ان الهدف من التغذية الرّاجعة، جَسر المسافة بين ذلك المستوى الذي يوجد فيه المدرِّس من حيثُ أداؤه والمستوى المرغوب فيه، وتأكيد ما هو صحيح وتثبيته من جهة والكشف عن جوانب القصور و تصحيحها من جهة أخرى.

و يُفسّر حدوث ذلك حسب **(Harth)**من النّاحية الفيزيولوجية ان ما يتم استقباله على أي مستوى من الدماغ يعتمد على الأشياء الاخرى التي تحدث في ذلك المستوى و بكلمات أخرى فان دماغنا الكُلِّي ذاتي المرجعية، فهو يُقرِّر ما يعمله استنادا الى ما تمَّ عمله للتَّو(**سليم،2004: 311**).

1-2-انماط التغذية الرّاجعة في ميدان تكوين المدرّسين

يُصنِّفُ (**الفرجاني،2002**)التغذية الرّاجعة في الاشراف التربوي الى ثلاثة انواع ،التغذية الرّاجعة الشفوية وهي الملاحظات التي يُقدِّمُها المشرِف شفهيا، و هناك شريط التسجيل الصوتي الذي يُقدِّم تغذية راجعة دقيقة للتفاعل اللفظي و لكنَّه يفتقر الى الصور البصرية و بالتّالي فهو صورة غير كاملة للدرس كما توجد شرائط التسجيل الدّقيق و الأصل الكامل للدرس(صوت و صورة) ليبيّن جميع الانشطة والتّفاعلات (**الفرجاني،2002 :178 – 179**). و يُمكن التمييز بين هذه الانواع الثلاثة للتغذية الرّاجعة، فالنّوع الاول لا تُستخدم فيه أجهزة ويتمُّ الاكتفاء فيه بالملاحظات الشفوية ويُعرَف بالنّمذجة اللفظية او الاتصال المنطوق كما يُسمِّيه (**عبد الفتّاح،2001 :141**) والذي يتمُ عبر الكلام مثل الاشارة بالكلمة المرمّزة، التي يُقدِّمها المشرف للمدرس بعد ان يَفْرُغَ من أداءِ درسه فيبين له مواطن قوته و نواحي قصوره، أمّا النوع الثّاني فيُمكن ان نُسمِّيه تغذية راجعة

سمعية يعتمد المشرف فيها عند تقديم ملاحظاته، على التسجيلات الصوتية و النوع الثّالث يعتمد اجهزة تسجيل سمعية بصرية، تُخاطب سمع و بصر المدرّس ففيها لا يتمكّن المدرس من الاستماع الى ملاحظات المشرف فحسب،بل يسمع ويرى ما قام به هو نفسه من أداء، واذا نظرنا الى التغذية الراجعة من زاوية مصدرها، فيمكن ان يُلاحظ قيام المدرِّس بالتغذية الراجعة تجاه نفسه بوجود مِحكّات محدّدة، و هو ما يُعرف بالتقويم الذّاتي، الذي يكون المرسل و المستقبِل فيه واحدا، وقد يكون المشرف او المدير او الزملاء، بشكل منفرد او مجتمعين، مصدرا للتغذية الراجعة، والتي تُسمّى بالتغذية الراجعة الموضوعية، من ناحية أخرى نجد استخدام أشرطة الفيديو تتضمّن دروسا جاهزة تمثِّل نماذج بعضها ايجابي وبعضها سلبي، تُعرض على المدرس او يتابعها عبر مواقع الكترونية خاصة يقوّمها ويقوّم ذاته من خلالها و يتعلّم منها ما يفيده في ممارساته التدريسية وهذا الافتراض له ما يبرِّره باعتبار التعليم و التعلّم من منظور معيّن عملية اجتماعية، وفي هذا المجال يقول **النشواتي(2003: 354)** " يبدو من غير الممكن ان يتم التعلم عن طريق الممارسة و الخبرة المباشرة فقط أي طبقا للآثار التعزيزية او العقابية للسلوك الذي يؤدِّيه الفرد المتعلم ذاته".

2-الدّافعية للتدريس

يشير مصطلح الدوافع إلى مجموعة الظروف الدّاخلية والخارجية التي تحرّك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل فالدوافع بهذا تشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معيّن ،وهذا الهدف قد يكون إرضاء حاجات داخلية أو رغبات خارجية، وعندما يكون الهدف خارجيا، أي مرتبطا بالبيئة الخارجية يسمّى الحافز او الباعث **incentive** فالطعام هو حافز. فالدّافعية إذن هي عبارة عن الحالات الدّاخلية او الخارجية للعضوية التي تحرّك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف او غرض معيِّن ،وتحافظ على استمراريته حتّى يحقِّق ذلك الهدف (**توق، عدس، 1984: 140**).

ومن خلال التعريف يمكن استنتاج ان للدوافع الوظائف التّالية:

-تحريك و تنشيط السّلوك بعد ان يكون في مرحلة من الاستقرار او الاتزان النسبي.

-توجيه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى، فالدوافع بهذا المعنى اختيارية أي انها تساعد الفرد على اختيار الوسائل عن طريق وضعه على اتصال مع بعض المثيرات المهمة مسبّبة بذلك سلوك إقدام و عن طريق إبعاد الانسان عن مواقف تهدد بقاءه، مسببة بذلك سلوك إحجام.

-المحافظة على استدامة السلوك ما بقي الانسان مدفوعا أو ما بقيت الحاجة مُلحّة ومعلوم ان هناك مُثبطات وإغراءات تعمل على صرف الفرد وثنيه عن الهدف الذي يسعى إليه، ويعمل هو بدوره على مقاومتها ذلك ان الدّافع كما يرى (**راجح ، 2009: 262**) ليس ضروريا لبدء التعلّم فحسب بل ضروريا أيضا للاستمرار فيه .

وهناك وظيفة أخرى للدّافعية لم تتضح في تعريف الدّافعية ل(توق، عدس)- واوردها (تلوين، بوقريرس) عن (**كورين وآخرون , corinne et al**) ل: **Valirand et thill** وهي شدّة الجهد الموظّف لبلوغ الهدف (**تلوين، بوقريرس، دس:17**)، وهذه الوظيفة تعكس الجهد الذي يبذله الفرد، إذ يُمكن ان يشترك الأفراد في تحريك السُلوك وتوجيهه والمحافظة على استدامته ويختلفون في شدّة الجهد المبذول و لذلك فالشدّة هي من المؤشّرات الأساسية الدّالة على الاختلاف في مستوى الدافعية بين الأفراد.

من النّاحية النظرية توجد عدّة نظريات تتبنّى تفسيرات متباينة في مقاربتها للدّافعية من أبرزها

2-1-النظرية الارتباطية

تفسّر هذه النظرية الدّافعية وفق ما يعرف بنظريات المثير—الاستجابة،إذ نجد ثورندايك **thorndike** يفسر التعلّم بقانون الأثر **law of effect** حيث يؤدّي الاشباع الذي يتلو استجابة ما الى تعلم هذه الاستجابة

و تقويتها، في حين يؤدّي الانزعاج او عدم الاشباع الى اضعاف الاستجابة التي تتلوها وطبقا لهذا القانون يشير البحث عن الاشباع وتجنّب الألم او الانزعاج الى الدوافع التي تقف وراء تعلم استجابات معيّنة أي ان المتعلم يسلك او يستجيب طبقا للرغبة في تحقيق حالات الاشباع وتجنّب الألم، وبمعنى آخر فان الأثر النّاجم عن النجاح و الفشل هو المسئول عن اختيار الاستجابات الأكثر تكيّفا وتحقيقا للهدف المنشود وعن تقوية الارتباطات بين مثيرات معيّنة و استجابات معيّنة او اضعافها.

ويوجد تفسير آخر في هذا الاتجاه قدّمه " **سكينر**" "**skinner**"(**1904–1990**) من خلال ما أطلق عليه بالاشراط الإجرائي حيث ذهب سكينر الى ان معظم السلوكات ليست استجابات لا إرادية لان الأفراد يؤثّرون تأثيرا نشطاً في بيئتهم للوصول إلى عواقب مختلفة وما نقوم كأفراد هو ما يعرف "اجرائيات" والتّعلُّم المتضمّن في هذا السُّلوك الإجرائي "الاشراط الإجرائي" **operant conditionning** وتلك العواقب او نتائج السّلوك وفق وجهة النّظر هذه تحدّد بدرجة كبيرة ما إذا كان شخص معيّن سوف يكرِّر السّلوك الذي أدّى إلى العواقب وفسَّر "سكينر" ذلك بقانون سمّاه قانون التّعزيز الذي ينقسم إلى تعزيز ايجابي و تعزيز سلبي ويحتاج التعزيز إلى معزِّز **reinforcer** و هو أيّة عاقبة تقوّي السلوك الذي يتبع المعزّز لذلك فان السلوك الذي يتمّ تعزيزه يتكرّر عبر الزّمن، و ذلك ما أشار إليه **(Richelle , 1977)** حيث ان الحدث الذي يُعزّزُ هو ذلك الحدث الذي يُساعد في إشباع الحاجة**(Richelle , 1977: 49).**

و من المنظور السلوكي نجد مظهرين للتعزيز، تعزيز ايجابي يتجلّى عند المدرسين في الحصول على ثمرة كتقرير أو ترقية، إذ يتلمّس المدرّس ثمرات جهده وانخراطه في انشطة معيّنة وتعزيز سلبي، اتّقاء عقوبة قد تُسلّط عليه، انه فعل أدّى إلى تجنّب او هروب من موقف مؤلم او غير سار ويحتمل ان يتكرّر الفعل في مواقف مماثلة. و تكون النّتيجة التي تقوي السلوك هي اختفاء مثير معيّن.

يرى **"sutermeister"** ان أداء الأفراد يرتبط في أحد جوانبه بالحافز **intensive**، و يشير بذلك إلى الدّافعية التي يكون مصدرها خارجيا انها خارج النّشاط او خارج موضوع التّعلّم ويُستخدم عادة لدفع المتعلم نحو العمل وللقيّام به أو الاهتمام به، و في هذه الحالة يكون التعلم وسيلة لتحقيق هدف خارج موضوع التّعلّم نفسه و القيام بسلوك يكون مرهونا بالضرورة التي يفرضها المحيط فيتضاءل الضبط الذّاتي والحرية الفردية في اختيار الأنشطة.

كما يرى (**Brophy ,1988 ; Deci; koestner; Ryan,1999**) انه توجد مواقف تكون الحوافز والدّعم الخارجي ضرورية و التّأكيد على ان الدّافعية الخارجية تدعم التّعلّم (**وولفولك 2010 :809**).

ويرى (**عبد الفتّاح، 2001**) أهميّة إحاطة الموقف التدّريبي بالكثير من الدّوافع والبواعث التي تدفع الأفراد إلى اكتساب المهارات المختلفة وتجعل عملية التدّريب في حالة من الصيرورة والتجديد و الاستمرارية فلا يتعرّض ما يكتسبه من سلوك او مهارة للنسيان والزّوال (**عبد الفتّاح،2001 :34**).

ولعلّ عبد الفتّاح يقصد من خلال استخدامه مصطلحات: الإحاطة، الدّوافع و البواعث، لفت الانتباه إلى العوامل المحيطة والظروف الخارجية وهي بالتّأكيد تُؤيد وجهة النّظر السلوكية من حيث ان مصدر الدّافعية هو مصدر خارجي ومن ثُمّ يمكن توفيره من طرف القائمين على عمليات التدريب بصرف النّظر عن العوامل الدّاخلية للدّافعية.

ويقابل وجهة النظر السلوكية، المقاربة الدّاخلية للدّافعية التي تفسرها باعتبارها ذات مصدر داخلي فهذه (**سليم، 2003**)"تذكر ان الدّافعية الدّاخلية هي تلك القوة التي توجد داخل النّشاط او في موضوع التّعلم والتي تجذب المتعلم نحوها وتشدُّه إليها، فيشعر المتعلم بالرغبة في أداء العمل او الانهماك في الموضوع والتوجه نحوه دون تعزيز خارجي ظاهر، فالتعزيز متأصل في العمل او في الموضوع ذاته" (**سليم، 2003:490**).

ويربط (**هيوكوليكان و آخرون، 2003**) بين الميول والدّافعية، إذ اعتبروا الّدافعية الدّاخلية النزعة الطبيعية للبحث والتغلّب على التّحديات أثناء متابعتنا ميولنا الشخصية، وعندما تكون دافعيتنا داخلية لا نحتاج إلى حوافز او عقوبات (**هيوكوليكان و آخرون، 2003: 369**).

ولعلّ(سليم و هيوكوليكان و آخرون)يريدون التّأكيد هنا على ان المصدر الدّاخلي للدّافعية يعني:

-ان الفرد ينطلق من تلقاء ذاته نحو العمل او موضوع التعلم دون وجود محفزات او بواعث ظاهرة.

-ان موضوع التعلم مرتبط بميول واتجاهات وحاجات المتعلم و أهميته بالنسبة لحياة المتعلم او المهنة التي يشغلها والتي يجد صعوبات في أدائها او يسعى إلى تحسين مستوى أدائه فيها.

-ان الهدف من السلوك و مواجهة التحديات هو تحقيق الرضا الشخصي من خلال التحسّن .

- ان الانغماس في المهمة يستهدف إتقان المهمّة وليس إرضاء الآخرين.

-ان النجاح والفشل اللذان يعزيان إلى جهد وقدرة، يمكن التحكّم فيها، إذ يمكن لهذه القدرة ان تتحسّن من خلال العمل الجاد.

و من أبرز النظريات التي تنتمي الى هذه المقاربة، النظرية المعرفية و النظرية الانسانية.

2-2-النظرية المعرفية

تفترض النظرية المعرفية ان الانسان مخلوق عاقل يتمتع بإرادة حرّة تمكّنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه، لذلك تؤكد هذه التفسيرات على مفاهيم القصد والنية والتوقع ،لان النّشاط العقلي للفرد يزوده بدافعية ذاتية او داخلية متأصلة فيه وتثير النشاط السلوكي كغاية في حدّ ذاته وليس كوسيلة،ويتمتع فيه الفرد بدرجة عالية من الضبط الذّاتي.

من أبرز المفاهيم التي يتبنّاها المعرفيون في مقاربتهم للدّافعية، التوقعات و الاعتقادات.

يفيد (**stipek**) بان المعرفيين يعتقدون ان السلوك يتحدّد بتفكيرنا، وليس ببساطة بما إذا كُنّا قد كوفئنا او عوقبنا على السّلوك في الماضي (**وولفولك، 2010: 813**).

و يُفهم من ذلك ان سلوك الانسان يرتبط بعامل داخلي هو التفكير وما يتضمّنه من تخطيط و مقاصد و أغراض و أفكار، تُستخدم بشكل نشط لاستقبال، و اختيار وبناء معاني ومعارف من مثيرات وخبرات، فالعملية هي بناء معرفة من طرف الانسان وليس اكتسابها بالارتباط بين مثيرات و استجابات.

هذا و نجد المعرفيين يؤكّدون على أهمية التعزيز في عملية التعلّم، من منظور يختلف عن منظور السلوكيين فالتّعزيز المؤثّر في عملية التعلّم هو التعزيز المثقل بالجوانب المعرفية، الذي يكون المتعلم فيه على وعي ومعرفة بالمزايا التي تتحقق له إذا نحا نحوا معينا، ويصير التعزيز ذاتيا فيقدّمه الفرد لنفسه على أساس النتائج التي حقَّقتها السلوكات التي قام بها.

و من المفاهيم المهيمنة في المقاربة المعرفية: التوقع **expectancy** و الاعتقاد **Belief**، فبالنسبة للتوقعات يُنظر إلى الدّافعية على انها نتاج قوتين رئيسيتين هما توقع الفرد الوصول إلى هدف معين، والقيمة التي يحملها ذلك الهدف في نظر الفرد، فإذا أمكن تقدير توقع الفرد و قيمة الهدف و كانت قيمة أحد العنصرين تساوي صفرا، فانه لا يُحتمل وجود دافعية للعمل تجاه الهدف.

أمّا الاعتقاد فهو الصورة التي يملكها الفرد عن نفسه، عن كفاءته، وعن قدرته، أسباب نجاحه و فشله.

وهنا نجد ان القدرة لدى المعرفيين تنقسم إلى نظرتين النظرة الكينونية و النظرة المتزايدة، أما النظرة الاولى فتفترض ان القدرة سمة ثابتة مستقرّة وغير قابلة للتحكم فيها، وأمّا النظرة الثانية ففيها القدرة غير مستقرّة ويمكن التحكم فيها، و بالعمل الجاد والتدرب يمكن زيادة المعرفة ورفع مستوى القدرة .

يرتبط الاعتقاد عن القدرة بالاعتقاد عن الأسباب والتحكُّم وهو ما يعرف بالعزو الذي يعني تفسيرات الفرد وتبريراته و أعذاره عن نفسه وأعذار الآخرين . وحسب "وينر" فان معظم الاعزاءات السببية للنجاحات و الإخفاقات تتضمّن الأبعاد التالية :

-محل السبب: داخلي او خارجي بالنسبة للفرد.

-الاستقرار: ما إذا كان السبب يحتمل ان يظلّ كما هو في المستقبل او يمكن ان يتغير.

-إمكانية التحكّم:ما إذا كان الشخص يمكنه التحكّم في السبب.

ويعتقد **"وينر"** ان هذه الأبعاد تؤثّر في التوقع، فعزو الفشل إلى عوامل مستقرّة، فسوف يجعل صاحبه يتوقع الفشل في المستقبل، وإذا تمّ عزو الأسباب إلى عوامل غير مستقرّة، فيبعث الأمل في نتائج أفضل في القادم من المرّات.

2-3-النظرية الانسانية

وهي مقاربة تؤكّد الحرية الشخصية والاختيار و تقرير المصير و الإصرار على النّمو الشخصي.

ومن زعماء هذه المقاربة **"ماسلو" Maslow و" ديسي" Deci**. حيث قسّم ماسلو الحاجات إلى نوعين أو مستويين، الحاجات من المستوى الأدنى وهي البقاء والأمان وتقدير الذّات، و عندما تتحقّق هذه الحاجات تقلّ دافعية تحقيقها، والحاجات من النوع الثاني وهي الحاجات من المستوى الأعلى وهي التحصيل العقلي، ثمّ التذوق الجمالي و أعلاها التحقيق الكامل للذّات وهي حاجات لا تتوقف بتحققها بل تزداد من أجل مزيد من التّحكُّم لأنها لا تكتمل، وهذا التّقسيم يشبه التّقسيم الذي ذكره (**Richelle,1977**) من ان الحاجات متنوعة بعضها ذو طابع فيزيولوجي كالحاجة إلى الماء و الغذاء و الحاجة الجنسية وهناك حاجات أخرى كالحاجة إلى الانهاء او الإتمام

إذا كنّا نريد تحقيق انتاج او انجاز شخصي(**Richelle, 1977: 50**) ويتفق ذلك مع نظرية العاملين لـ:هيرزبيرغ **Herzberg** من انه يوجد لدى الأفراد نوعان أساسيان من الحاجات، وهما :الحاجة إلى تجنّب الألم وتتصل بالسّلامة والصحة الفيزيقية المادية، والحاجة الثانية هي حاجة النّماء النفسي وتحقيق الذّات، و تُعتبر جوانب العمل التي تُشبع حاجات النّماء النفسي في حال توافرها وملاءمتها،عوامل دافعة (**الشرايدة 2008: 85**).

ان الحاجات من النّوع الثاني، التي وردت عند ماسلو او **Richelle** و هيرزبيرغ ترتبط بالطُّموح الذي يرى فيه (**زيدان،1981: 49**) الشرارة التي تُشعل الوقود في الآلة البشرية فتُديرها و تدفعها نحو الانتاج.

و يُشير تقرير المصير **self Determination** إلى اننا نحتاج إلى الشعور بالكفاءة و ان يكون لدينا اختيارات و حُسن التّحكم في حياتنا و من متطلّبات تقرير المصير:الاستقلالية **Autonomy** و تتضمّن امتلاكنا رغباتنا الخاصة وتقرير تصرُّفاتنا بعيدا عن العوامل الخارجية بالمكافأة او بالضغط و يتّسق هذا مع ما ذهب إليه (**الشرايدة ،2008**) عند تناوله نظرية الحاجة إلى الانجاز **Achievement** لـ: **Mccelland** حيث تشمل الحاجة إلى الانجاز التعامل مع التحديات وانجاز المهمّة بطريقة أكفأ، والاهتمام بتحقيق الانجاز على المستوى الشخصي، و اختيار مهام تُؤهلُهم لتحمُّل المسئولية في حلّ المشكلات و اتخاذ القرارات (**الشرايدة،2008: 86**).

ويرى(**Decharms,**) ان النّاس يبذلون أقصى جهدهم كي يتحمّلوا مسئولية سلوكهم، و يقاومون باستمرار الضغوط النّاجمة عن التحكمات الخارجية، مثل الأوامر وجداول الأعمال و المواعيد النهائية لانجاز عمل مُعيّن والحدود المفروضة من الآخرين، و أحيانا يرفض العون، بحيث يمكن للفرد ان يظلّ متحكما في مصيره (**وولفولك ،2010: 817**).

أمّا الدّافعية للتدريس فهي لا تختلف عن الدّافعية بمفهومها العام وخصائصها، الاّ في نوعية الانشطة التي يُؤدّيها المدرس، و يمكن استشفاف مظاهر الدّافعية لدى المدرسين من خلال بعض المؤشّرات:

– الاختيارات التي يتخذها المدرّسون فيما يتعلق بسلوكاتهم، فيهتم البعض بواجباته المهنية بينما ينصرف البعض الآخر الى انشطة بعيدة عن تلك الواجبات.

– الزمن الذي يستغرقه المدرّس للبدء في أعماله ذات الصلة بوظيفته، فهناك من يبدأ عل الفور وهناك من يتلكّأ في ذلك.

–درجة الاندماج في انشطته التدريسية او البيداغوجية، فهناك من ينغمس فيها وهناك من ينصرف إلى الانفعالات وأحلام اليقظة.

– شعور المدرّس أثناء قيامه بمهامه، إما بالاستمتاع وإما القيام بما يجعله مستعدّا لزيارة مفاجئة من المدير أو المفتّش.

– مثابرة المدرّس في أداء أعماله المرتبطة بوظيفته، رغم العقبات التي قد تعترضه دون كلل، او انصرافه بمجرّد ظهور أي عارض او مثبّط.

–تفضيله القيام بالأعمال التي تتَّصف بالتّحدّي، و المجازفة و فيها احتمالات النجاح و احتمالات الفشل، أم الاكتفاء بالأنشطة التي تكون مضمونة النجاح.

3– مهارات تنفيذ الدرس

تندرج مهارات تنفيذ الدرس ضمن مهارات التدريس والتي يعرّفها "كامل"بانها نمط من السلوك التدريسي الفعّال في تحقيق أهداف محدّدة، يصدر عن المعلم دائما في شكل استجابات عقلية لفظية او حركية او حسية أو

عاطفية متماسكة و تتكامل في هذه الاستجابة عناصر الدقة و السرعة و التكيف مع ظروف الموقف التدريسي(**حميدة، و آخرون، 2000: 11**).

و عرفها **Gage & David** بانها "القدرة على مساعدة المتعلم في حدوث التعلم و تنمو عن طريق الاعداد و المرور بالخبرات السابقة و هي تعني أيضا أداء سلوكيا معينا يمكن ملاحظته، و معرفة نتائجه و تفيد في عملية تعليم التلاميذ"(**الأزرق، 2000: 16**).

و تُشير هذه التعاريف الى ان المهارة هادفة و اقتصادية في الجهد والوقت في انجازها، و تتميز بالمرونة والدقة وتظهر في شكل أداءات يمكن وملاحظتها، تنمو و تتطور بالإعداد والخبرة.

وقبل التطرق الى مهارات تنفيذ الدرس، نحاول وضع بعض الحدود التقريبية بين مفهوم المهارة وبعض المفاهيم القريبة منها او المتداخلة معها، كالكفاية والقدرة والأداء.

اورد **غريب(2002)** التمييز الذي تبنّاه "الفاربي" وهو ان الأداء يكون في شكل أهداف اجرائية، وتُمثّل القدرات حلقة أعمّ من الأداءات، أمّا الكفايات فتتميز بالسلوك المركّب الذي يدمج داخله أكثر من قدرة، و ان الكفاية تتضمّن مجموعة من المعارف و المهارات والاجراءات (**غريب، 2002: 72–73**). ويُلاحظ ان الكفاية تتميز بإدماجها تلك المفاهيم، و ان المهارة تمثّل أحد مكونات الكفاية.

في حين تَرَى (**عبد العزيز**)، ان مفهوم الكفاية يتضمن الأدوار والمهام المستهدفة للمتعلم، والمنوط به تحقيقها ومطالب كل دور و قُدرات المعلم على أداء هذه المهام و الأداء الذي ينبغي ان يقوم به المعلم والمعارف والمعلومات، والمفاهيم، والاتجاهات، اللازمة لهذا الأداء و المعايير التي يُقاس بها هذا الأداء الفعلي(**الأزرق، 2000: 18**).

أمّا مهارات تنفيذ الدرس، فهي مهارات ترتبط بما يقوم به المدرس داخل القسم او في فناء او ملعب المدرسة اذا تعلّق الامر بانشطة تُؤدّى في مثل هذه الأمكنة، ويمكن ملاحظتها مباشرة عند تأديتها من طرف المدرس، تمييزا لها عن بعض المهارات التي تتم خارج المدرسة كمهارة التخطيط مثلا.

ترد مهارات تنفيذ الدرس في الدراسات والتراث التربوي وفقا لتصنيفات مختلفة، فتظهر مهارة أساسية هنا وتظهر في تصنيف آخر متضمّنة في مهارة أخرى، و نعثر على مهارة في تصنيف ما و لا نجدها في تصنيف آخر و كذلك تحت مُسميات عديدة قد تختلف أو تتشابه معها في الدلالة و تشترك معها في الزمن المخصّصِ للدرس هذا باختلاف الأُطر المرجعية الاجرائية التي يضعها الباحثون لانفسهم في تحديد و تعريف مهارات تنفيذ الدرس و اختلاف الاطار النظري الذي يتم تبنيه، و يعتمد الطّالب هنا في هذه الدراسة في تصنيفه، على منهاج التعليم الابتدائي المعتمد في الجزائر والذي يستند الى المقاربة البنائية، التي تبدو متجليّة في مهارات تنفيذ الدرس و التي عمل الطّالب على العودة الى أصولها وخلفياتها النظرية، محاولا اسقاط مضامينها على تلك المهارات التدريسية.

3-1-مهارة الانطلاق

نجد في الأدب التربوي عدّة مفاهيم مثيلة لها مثل التمهيد و التهيئة و التقويم التشخيصي، وتتضمّن هذه المهارة كل تلك المعاني مستندة الى تحديد خبرات المتعلّمين السابقة و هي محصّلة متجدّدة ومتطورة لعوامل مدرسية و اجتماعية و ثقافية وتبدو مهارة المدرس في وعيها و استغلالها في بداية درسه لتحديد خط الانطلاق ويرى **هنّي(2005)**ان هذا تقويم لشخيص درجة تملّك المتعلمين للمكتسبات القبلية وقدرتهم على توظيفها في بناء المعارف الجديدة (**هنّي، 2005: 197**).

كما أكّد **جابر(1999)** انه ينبغي ان يقضي المدرّسون وقتا أطولا في التفكير في دلالة اجابة التلميذ عن فهمه الحالي، و ان يبدأ عمله التعليمي مع التلاميذ من هذه النقطة، ان فكرة البناء أساس فهم التلميذ، و النقطة

التي يوجد فيها، تقع في قلب الفكرة البنائية. **جابر(1999: 49)** ان ذلك يساعد المدرس في تحديد من أين يبدأ

كما يؤكّد **Hadji,) 1992)**ان القويم التشخيصي يُوظّف في اتخاذ قرارات للتوجيه والتكييف اذ يتأكّد المعلم من ان التلاميذ يملكون المعارف والكفاءات اللازمة لانجاز التعلُّمات الخاصة بموضوع الحصة**(Hadji,1999: 26)** ترتبط هذه المهارة بتوظيف الخبرات ذات العلاقة بحاجات التلميذ و دوافعه فإذا لم يكن عمل التلميذ مرتبطا مباشرة كما يرى (كلاباريد)بحاجة ما، هو عمل مضاد للطبيعة، و يشير الى ان كل نشاط ليس وراءه دافع معقول، يعجز عن تجنيد قوى الطفل و اذكاء فعاليته(**جماعة من اساتذة التربية الحديثة و علم النفس، 1984 :44**). وفي سبيل ضمان انطلاق التلميذ وانخراطه في الدرس لا يكفي تسطير أهداف لنصل اليها اذ يرى **Merrieu)1999**ان الاهداف لا يمكن تناولها من طرف المعلّم كفراغات، الاّ بقدر ما تكون عقبة او نقص او صعوبة تحتاج لتجاوزها **(Merrieu1999:176)** و تؤكّدُ هذه المهارة على جعل المتعلّم أمام موقف يتحدّى قواه العقلية فالتعلم يحدث بشكل أفضل عندما نضع الفرد أمام مشكلة او مهمّة ذات علاقة بواقعه و لها دلالات بالنسبة له.

3-2- مهارة بناء التعلُّمات

تتشابه هذه التسمية في المعنى مع عدّة تسميات يزخر بها الأدب التربوي مثل مرحلة العرض أو التقويم البنائي و يعكس ذلك المرجعية التي تُعتمد في الاستخدام، فالعرض يرتبط بالنظرة التقليدية لعمل المدرس في القسم و اعتماده على تقديم المعلومات جاهزة باستخدام الالقاء دون أن يكون للمتعلم دور كبير في هذه العملية، أمّا

البنائيون فيعتقدون أن المدرّس الماهر هو الذي يتمكّن من جعل المتعلّم يبني تعلّماته بنفسه، اذ يرى **مارتين و آخرون(1998)** ان كلَّ ما يملك النَّاس هو فهمهم الخاص بهم، و لا نستطيع جعلهم يعتقدون بأي شيئ ما

لم يبنوه بانفسهم ..كما ان اعطاء الطلاب الأفكار يفسد قوة ما يتعلمونه، و عمق واتساع الفهم و ثقتهم بانفسهم (**مارتين و آخرون، (1998 :50**).

كما تتضمّن هذه المهارة اتاحة فرص التفاعل بين المتعلمين، لان ذلك يؤدّي الى نمو في بناهم المعرفية، و في هذا الصدد يرى (**Merrieu,1999:174**)ان الجدل و التباين في التفكير، و القياس و الاستقراء أربع عمليات كبرى في بنية الوضعية المشكلة، و هذا يساعد على معرفة ما الذي يجري في عقل المتعلم.

و المعرفة تبنى من خلال نشاط و مشاركة المتعلّم، اذ يجب كما يقول (**Hadji, 1992:125**) ان يُعوّض عملُ التلميذ كلامَ المعلّم.

ايضا نجد التقويم التكويني وهو تقويم كما يقول (**زيتون، 1996: 345**) للعملية التعليمية التعلُّمية خلال (أثناء) مسارها و يُعدُّ جزءًا من أي نشاط يقوم به المتعلّم او المعلّم. ويذهب(**Belhouchet et al,1998: 119**)الى أبعد من هذا عندما أستخدم مصطلح Evaluation formatrice و الذي يختلف عن valuation formative فاذا كان هذا الاخير يجعل المعلّم هو الذي يقترح المعالجة فان في الاول يكون المتعلّم هو الذي يأخذ على عاتقه عملية المعالجة و هذا يجعله متميزا بالتقويم الذّاتي.

تستهدف التغذية الراجعة(التي تُستخدم بين المدرس و المتعلّم في اطار العملية التعليمية–التعلُّمية) تصحيح المسار الذي أدّى الى الخطأ و ليس الاكتفاء بتصحيح الخطأ، ان ذلك يمكّن من الكشف عن النشاط العقلي الذي قام به المتعلم و اوصله الى هذه النتيجة و يرى(**Gillet 1992**)ان ذلك يسمح بتحكم كبير و تعزيز التعلمات التي نبنيها بشكل شخصي (**Gillet,1992:122**) و من الاستراتجيات التي يقترحها (**Gillet**) استراتجية ما وراء المعرفة (**Métacognition**) بطرح أسئلة على التلميذ من قبيل:ما هو جوابك ؟كيف توصلت الى ذلك ؟ما الذي يسمح لك بقول هذا ؟ حيث ينتقد (**Perrennoud2000**) العمل المدرسي التقليدي الذي لا يشجّع

الاّ على اظهار النّتائج بينما المقاربة بالكفاءات تجعل العمليات، الايقاعات، و كيفيات التفكير والتصرُّف ظاهرة و قابلة للملاحظة(**Perrennoud,2000:91**).

كما أن للمتعلّمين الحق في المحاولات والأخطاء حيث أكّد(**Perrennoud,2000**) الى أهمية قبول أخطاء المتعلّمين كمصادر أساسية للتنظيم والتّقدم و اعتبرها مصدرا من مصادر التغذية الراجعة.

كذلك أهمية تعدّد وتنوع اجابات التّلاميذ ضمن ما يُسمّى بالتفكير التباعدي الذي يعزّز حرية التفكير ويُنمّي الاستقلالية الشخصية في التفكير و في ذات السيّاق يعتقد(**جابر1999**)انه من نواحي قصور المدرّسين ان لديهم فكرة بالغة التحديد عن الاجابة الصحيحة للسؤال في عقولهم، وكثيرا ما يقضي التّلاميذ وقتا طويلا في محاولة معرفة نمط الاجابة التي يُريد ان يسمعها المدرّس(**جابر،1999: 49**).

3-3- مهارة استثمار المكتسبات

وهي التي تكون في المرحلة الأخيرة من الدرس، و يصطبغ أداؤُها و مضمونها كالمهارتين السابقتين بالإطار النظري الذي يحكمها فهي مهارة يُختتمُ بها الدرس وتُقابلها عدة مفردات كالتطبيق و الخاتمة و الغلق و التقويم التحصيلي و في المقاربة البنائية تظهر مهارة المدرس في العمل مع المتعلمين ترسيخ المعارف و العمل على توسيع و تنويع استعمال المكتسبات و التعلّمات التي تم بناؤها في المرحلة السّابقة في مواقف جديدة انطلاقا من أنّ الهدف هو توسيع آفاق ستخدام المتعلّمين المكتسبات وليس مجرد وضعها في خلاصات للحفظ والتذكّر.

4-أثر التغذية الراجعة(الشفوية/ السمعية البصرية) في تنمية مهارات تنفيذ الدرس

وتماشيا مع العلاقة السببية المقترحة بين التغذية الرّاجعة بشكليها، الشفوية و السمعية البصرية و كمتغير مستقل و مستوى أداء مهارات تنفيذ الدرس كمتغير تابع، فإن الطالب يستخدم نظرية الاتصال لمناقشة الاساس

النظري للعلاقة بين هذين المتغيرين، ذلك أن ما يقوم به المشرف التربوي في سعيه لتحسين مستوى أداء المدرِّس مهارات تنفيذ الدرس، هو عملية اتصال تحدث بينه و بين المدرس، سواء استخدم التغذية الراجعة الشفوية أو التغذية الراجعة السمعية البصرية، و ما يتم خلالها هو ارسال محتوى من خلال قناة او وسيلة.

تقوم نظرية الاتصال على مجموعة من الافتراضات من حيث تعريفُها لعملية الاتصال و مكوناتها و انواعها و شروط نجاحها و وسائل تطويرها.

يُعرِّف "فلويد بروكر " **(Floyde Brooker)** الاتصال بانه عملية لنقل معنى او فكرة او مهارة او حكمة من شخص لآخر (**وطاس،1988 : 38**) و الاتصال عملية تتم بين طرفين بقصد التفاعل وإيصال المعلومات و المعارف من طرف الى آخر وتعد عملية الاتصال قديمة قِدَم وجود الانسان ، منذ مرحلة ما قبل نشوء اللغة مرورا بمرحلة نشوء اللغة ثم نشوء الكتابة ثم اختراع الطباعة الى مرحلة الاتصالات التقنية .

تحدث عملية الاتصال عند انتقال فكرة من طرف الى طرف آخر او عندما يتم تبادل خبرات بين طرفين اذ يقوم المرسل بتحويل الصورة الذهنية من فكرة مجردة الى شكل او رمز معين وذلك بعد تحديد المحتوى الذي يُراد تبليغه و يقوم المستقبل باستقبال مضمون الرسالة بعد تحويل رموزها الى صورة ذهنية حيث يقوم العقل بتأويلها على أساس موافقة الرسالة لمستوى و خبرة المستقبل.

يتواجد عدة مجالات تستخدم فيها نظرية الاتصال كالاتصال الذاتي بين الفرد و ذاته و الاتصال الشخصى بين فردين او اكثر، والاتصال الجماهيري يشارك فيه عدد كبير من الافراد و يوجد ايضا، ونجد الاتصال في الميدان التربوي و في ميادين اخرى .

بالرغم من تعدُّد انواع لاتصال و مجالاته فانه يتكون من عناصر أساسية هي:

المرسل، وهو مصدر الرسالة، و المستقبل: (المرسَل اليه) وهو الطرف او الجهة التي تستقبل الرسالة و تقوم بفهم معناها ، والتي تنعكس آثارها فيما يقوم به هذا المستقبِل، و الرسالة وهي المضمون الذي يريد المرسل نقله الى المستقبِل، على ان تكون هذه الرسالة متميزة بمواصفات الجودة مثل الدقة العلمية و الصياغة الواضحة و ملاءمتها للفئة المستهدفة، الوسيلة وهي القناة التي تمر من خلالها الرسالة بين المرسِل و المستقبِل بدءاً من الكلمات الى المواد المطبوعة و الصور و التسجيلات الصوتية و الافلام المتحركة . تكتسي وسيلة الاتصال أهمية خاصة فهي القوة الفاعلة في انجاح عملية الاتصال او افشالها، فقد يتمكن المدرب من بناء محتوى رسالة و يفشل في تبليغها الى الافراد الذين يدربهم بسبب قصور وسيلة الاتصال، كما تتضمَّنُ عملية الاتصال عنصرا على قدرٍ من الأهميّة وهو التغذية الراجعة والتي يعرِّفها (**حمدي حسن**) بأنها الوسيلة التي يتعرَّف بها المرسل، على التأثير المقصود للرسالة التي قام ببثها للمستقبل، و قد تكون هذه التغذية ايجابية أو سلبية، فالإيجابية تؤكد أنه تم تحقيق الكفاءة و التأثير المقصود امّا السلبية فانها توفر، المعلومات حول عناصر النظام الاتصالي التي لم تعمل بكفاءة و انحراف تأثير الاتصال عمَّا يقصده المرسِل، و التغذية الراجعة السالبة اكثر اهمية لانها توفر المعلومات اللازمة التي على اساسها يمكن تحقيق سيطرة و تكييف الاتصال (**سلامة، 1993: 19**).

على الرغم من وجود عناصر عدّة للاتصال يتوقف نجاح عملية الاتصال عليها، إلاَّ ان التركيز هنا هو على الوسيلة التي تعتمد في تبليغ محتوى الرسالة، لان اختيار الوسيلة في نظر(**سلامة، 1993**) يؤثر على فهم الرسالة و ادراك مضمونها و بالتالي على نجاح الاتصال، و الوسيلة الجيِّدة هي التي تنقل محتوى الرسالة بأمانة ودقة و وضوح، و من بين الاعتبارات التي تحدد اختيارنا لوسيلة دون أخرى في موقف اتصال معّين، نوع الرموز التي يمكن للوسيلة ان تنقلها بكفاءة و نوع الاساليب التي تكون فعّالة في عرضها و سرعة عرض الوسيلة للرسالة على المستقبِل و الحاسّة و الحواس التي تُستقبل بها الرسالة التي تحملها (**سلامة، 1993: 16**).

يودُّ الطالب في هذا الاطار توضيح فكرتين أساسيتين، الفكرة الاولى هي ان التغذية الراجعة الشفوية و السمعية البصرية في هذا التحليل النظري والتي تُمثّل وسيلة اتصال تُعتبر في حدِّ ذاتها عملية اتصال بكل عناصرها فيها طرف مُرسل هو المشرف التربوي وطرف مستقبِل هو المتدرّب وخبرة تتضمن محتوى تمثل رسالة وتنتقل عبر الالفاظ أو الفيلم كوسيلة أو قناة، أما الفكرة الثّانية فهي انه اذا أمعنا النظر في التغذية الرّاجعة الشفوية او السمعية البصرية سرعان ما نكتشف انهما تُمثّلان وسيلتين خارجيتا المصدر بالنسبة للمدرس، تعملان على اطلاق السلوك الذي يُحتمل ان يقوده الى ممارسة التأمل و التفكير في سلوكه و مواجهة ذاته (**self- confrontation**) وفي هذا السياق يورد(**Perlberg,1983:683**) نقلا عن(**fuller & manny,1973; kagan, 1978**) ان الفرد الذي يندمج في مواجهة الذّات عليه محاولة استرجاع خبراته في علاقتها مع أهدافه الخاصّة و نواياه.

ان المدرس يفكر كما ترى (**larouche, 2006:32**) في أفعاله، فيتّخذ مسافة ناقدة من أجل تعديل و تحسين تلك الافعال.

ويَعتبِر(**Perrenoud**) حسب (**Dufour,2009:90**) عملية التفكير التّأمّلي التي يقوم بها المدرّس في أفعاله نشاطا عقليا من مستوى عالٍ، ذهابا و ايابا بين التطبيق و النظرية و في نفس الوقت نشاط استبطاني و تقويمي.

تقود التغذية الراجعة التي يلعب فيها المدرس دورين، دور الممثل و دور المتفرج و المتأمل في دوره، الى مستوى أعلى من الوعي بالذّات، يُمَكِّن من خلق فرص للنمو والتطور المهني لديه، كما يجب ملاحظة ان التغير في سلوك المدرس و أدائه لا يُمثِّلْ إلاَّ الوجه الظاهري للتغيير، الذي يبدأ من التغيرات التي تطرأ على المستوى الذهني للمدرس، وكل ما نقوى عليه بالوسائل الشفوية او السمعية البصرية هو في الواقع جهد في الاتجّاه الذي يُمكّن المدرس من مواجهة ذاته، كما تستجيب التغذية الرّاجعة لمتطلّبات الفروق الفردية بين مستويات مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة

التعليم الابتدائي و ما يحتاجه كل أستاذ من توجيه يعرف من خلاله ما الذي عليه الاحتفاظ به و ما الذي عليه أن يُلغيه مستقبلا.

و المفاضلة بين التغذية الراجعة الشفوية و التغذية الراجعة السمعية البصرية التي تُسْتَخْدَم كوسيلة في تحسين مستوى أداء مهارات تنفيذ الدرس، مبنية على أسس نفسية و تقنية، تجعل من التغذية الراجعة السمعية البصرية اكثر كفاءة في احداث تلك المواجهة الفكرية التي ينجم عنها التحسّن في مستوى أداء مهارات تنفيذ الدّرس مقارنة بالتغذية الراجعة الشفوية و يمكن تضمين تلك المفاضلة في ما يلي:

-تعتمد التغذيَّة الرّاجعة الشّفوية على ذاكرة المشرف التربوي و الملاحظات التي يكون دَوَّنها حول أداء المدرِّس مهارات تنفيذ الدِّرس، و قد لا تُسعِفه في استرجاع التَّفاصيل كما حدثت في سياقها و ملابساتها ودون تحريف، والحال نفسه يكون بالنسبة للمُدرِّس اذ يكون المدرس أثناء التدريس مستغرقا في درسه وعند تقديم الملاحظات من طرف المشرف، يجد نفسه عبثا مُضطرّا الى تذكُّر تفاصيل يستعصي عليه استرجاعها كما حدثت وهذا يُقلل من فاعلية هذه الوسيلة بالمقارنة مع التغذية الرّاجعة السمعية البصرية التي لا تدع مجالا واسعا للذاكرة وما ينجم عنها من نقص وتحريف لدى طرفي الاتصال، كما أنّ الأستاذ هنا لا يسمع أقواله ويرى أفعاله فحسب بل أقوال و أفعال تلاميذه أيضا.

-يذكر (**راشد، 1996**) ميزتين للوسائل السمعية- البصرية، أولاهما القدرة على جذب الانتباه لأنها تُركِّز على استغلال العديد من الحواس، و راشد يقصد هنا حاسّتَي السمع و البصر فاجتماع الحاسَّتين يلفت انتباه المدرس ويزيده قوَّة وعمقا، كما ان هذه الوسيلة تعتمد الافلام المتحرِّكة ومعلوم أنّ الحركة تُعدُّ من العوامل الموضوعية التي تُلفت الانتباه ومعروف أن الانتباه عملية أساسية تعتمد عليها عمليات الإدراك، التذكر، التّعلّم، وضمان الانتباه يعني ضمان العمليات الأخرى بما يُساعد على استفادة المدرس في تحسين مستوى أدائه التدريسي، وهذا ما تفتقده

التغذية الرّاجعة الشفوية، ويتوافق ذلك مع ما ذهب اليه(**زيتون، 2003: 290**) من المساعدة على الفهم بسرعة وبقاء أثر التعلم لمدة أطول حيث يكون المدرس أقدر على استذكار التوجيهات التي يُقدمها المشرف و أخذها بعين الاعتبار في الأداءات المقبلة.

أمّا الميزة الثّانية هي: نقل الأفكار و المفاهيم و التعبير عنها بوضوح، نظرا لقدرتها الكبيرة على التّغلّب على عوائق الاتصال الفكري، و يمكن تفسير ذلك بأنها تَحدُّ من الاعتماد على اللفظية المجرَّدة، ذلك أن التغذية الرّاجعة الشفوية تعتمد أساسا، على الألفاظ المجرّدة التي قد تُصعَّب من توحيد لغة التَّواصل بين المشرف والمدرّس.

-تُتيح التغذية الرّاجعة السمعية البصرية، التَّحكم في عرض المقاطع التي تُمثّل أداء المدرس بتقديمها و تأخيرها و رؤية كل التفاصيل بالصورة و الصوت وتكرار المشَاهِدِ بحسب الحاجة قصد التَّأمُّلِ ذلك أن هناك بعض التفاصيل التي قد لا تظهر في المرّة الاولى يُمكِن ملاحظتها عند اعادة عرضها، بينما التكرار و الإعادة في التغذية الراجعة الشفوية لا تتمع بهذه الميزة.

-يرى (**حسين و عوض الله، 2006: 79**) ان التغذية الراجعة السمعية البصرية، تتَّصف بالصدق و الأمانة و الدقة، في المعلومة.

ذلك يعني عدم وجود تحريف او تغيير في المشاهد التي تمّ توثيقها، اذ تُعاد كما حدثت تماما.

-تعمل التغذية الراجعة السمعية البصرية عبر مسارين، فهي تُيَسِّرُ كما يرى (**طعيمة، 1981** :)التغذية الراجعة الخارجية من المشرف تجاه المتدرِّب، و الدّاخلية من المتدرِّب نفسه على أساس موضوعي حيث يتمكَّن من ملاحظة أشياء تتعلَّق بأدائه قد لا يشار اليها من طرف المدرِّب او المشرف، فتُشَكِّل مصدر تغذية راجعة، و ذلك يجعله يمارس كما يعتقد(**مرعي، 2003: 46**) التقويم الذّاتي.

ان ذلك لا يتوافر في التغذية الراجعة الشفوية التي تظلُّ تسير في مسار لفظي واحد تشوبه ذاتية المشرف بما قد يُفقِد هذه التغذية الرّاجعة الكثير من المزايا.

– ومن النّاحية الزَّمنية يمكن للتغذية الرَّاجعة السمع –بصرية ان تُوفِّر الفرصة لتَحّقيِق ضبط سريع، وفي عدد مرّات أقل من التكرار، أداء المدرِّس مهارات تنفيذ الدرس، فيعرف ما هو صحيح و ما هو خاطئ و أي الأعمال يُؤدّي الى الهدف، ويكون متوقَّعا منه ان يقوم بتوجيه محاولاته القادمة في الإتجاه المطلوب، في وقت أقصر و ذلك بالمقارنة مع التغذية الرّاجعة الشفوية التي قد تحتاج الى أمد زمني أطول، ذلك ان الممارسة ليست مجرد تكرار للنّشاط المطلوب القيّام به، ولقد كان يُعتقد على نطاق واسع أن هناك علاقة طردية بين عدد مرّات تكرار السلوك ودرجة تعلُّمه واتقانه، لكن تبيَّن أن التكرار ليس هو العامل المهيمِن في اكتساب الأداءات التدريسية، اذ هناك عوامل أخرى مُصاحبة له كالإرشاد و التوجيه من شأنهما أن يُؤَدّيا الى التعلّم في وقت أقصر وبصورة أكثر فعّالية.

–هناك بعض المواقف التدريسية ليست لفظية و هذا مِمَّا يزيد من أهمية التّغذية الرّاجعة السمعية البصرية بالمقارنة مع التّغذية الرَّاجعة الشفوية، في قُدرتُها حسب(**Postic, 1989:305**)على عرض و تصحيح الأعمال غير اللفظية.

5– أثر العلاقة التّفاعلية بين التغذية الراجعة(الشفوية/السمعية البصرية) و الدافعية للتدريس في مستوى أداء مهارات تنفيذ الدرس

وبصرف النظر عن افتراضات، كلِّ نظرية –اذ ليس الهدف هنا المقارنة بينها– فان الخصائص التي تميز التغذية الراجعة السمعية البصرية و التغذية الراجعة الشفوية عندما تقترن كلٌّ منهما بالدّافعية للتدريس بمستوييها المرتفع و المنخفض وما يتميز به مستوى من خصائص تُفرز نتائج متباينة بحسب الإقترانات، و نظريا فوجود دافعية مرتفعة مع تغذية راجعة سمعية بصرية يعني مردودا أكثر ايجابية في تحسّن مستوى أداء المدرس مهارات تنفيذ

الدرس، مقارنة بدافعية منخفضة للتدريس مع تغذية راجعة شفوية، و تؤدي تغذية راجعة شفوية الى نتائج أفضل في أداء مهارات تنفيذ الدرس إذا اقترنت بمستوى دافعية مرتفعة، في مقابل تغذية راجعة شفوية إذا ارتبطت بدافعية منخفضة، وبحسب تلك التوفيقات يحدث التفاعل الذي يُؤدّي الى مستوى من الأداء، و يمكن تفسير ذلك التأثير في جانبين:

5-1- العمليات العقلية للمُدرَس

لقد سبق تناول مزايا التغذية الراجعة السمعية البصرية من حيث انها أكثر لفتا للانتباه ففيها استخدام للسمع و البصر والتمكن من رؤية كل التفاصيل وإعادة المشاهد والتأمل فيها و التغلب على صعوبات الاتصال الفكري وبقاء أثر التعلم واستذكاره واختصار الزّمن اللازم للتدريب، وتلك مميزات لايمكن انكارها، لكنها تتوقف على عوامل ذاتية تتعلق بالمدرّس، أبرزها دافعيته، التي تنعكس على العمليات العقلية .

ان استجابة المدرّس للتغذية الراجعة شفوية كانت أم سمعية بصرية كمتغير يؤدي الى تحسين مستوى اداء تنفيذ الدرس لا يكون بصورة موضوعية كما هي في الواقع فحسب بل كما يدركها من خلال دافعتيه نحو التدريس أيضا.

فإذا كانت الوسائل السمع-البصرية أقدر على جذب الانتباه لاستغلالها اكثر من حاسة، وهي تمتاز بخاصية الحركة و هذه الاخيرة هي لافتة للانتباه بصورة موضوعية فانه يمكن رؤية الموضوع من الزاوية الذاتية، من حيث، ان الانتباه هو توجيه للذهن و الشعور نحو شيء لملاحظته، أو التفكير فيه أو أدائه، و ليس مجّرد توجيه الحواس و حسبنا هنا ذكر ان المدرسين، قد يوجهون جميعا حواسهم، لكن بعضهم ينتبه بشكل يفوق البعض الآخر و مردّ ذلك الى ان الانتباه انتقائي، فالانسان ينتبه الى ما يّهمه اكثر و ينتبه بدرجة أقل الى ما لا يهمه كثيرا و يغض الطرف عما لا يهمّه، و القول نفسه ينسحب على العناصر المتعلقة بالانتباه من رؤية لتفاصيل جديدة

عند تكرار المشاهد او تقديمها او تأخيرها او الوقوف عندها و ما يرتبط بها من زيادة أو نقصان في اليقظة و التركيز، كما ان التغذية الراجعة التي تتم عبر مسارين قد تكون مضمونة عندما تكون متجهة من المشرف الى المدرس على الاقل ظاهريا ومن الناحية الشكلية، لكن جانب التغذية الراجعة الداخلية من المدرس اتجاه نفسه تتأثر بمستوى الاهتمام لأنه كما يورد **راجح(2009)** "الاهتمام انتباه كامن و الانتباه هو اهتمام ناشط و للانتباه أهمية خاصة باعتباره أساس للعمليات العقلية الأخرى فلولا الانتباه ما كان للمدرس أن يعي شيئا أو يدرك أو يتذكر أو يتعلم شيئا أو يفكّر فيه.

و كما أن عملية التذكر تتأثر بعوامل موضوعية كالطريقة التي تُقَدَّم بها الخبرات و الوسائل المستخدمة في ذلك،فقد تبدو التغذية الراجعة السمعية البصرية متميزة من هذا الجانب مقارنة بالتغذية الراجعة الشفوية في التمكن من التغلب على صعوبة تذكر المشاهد و المقاطع لكن إذا لم يكن هناك درجة من الاهتمام لدى المدرس فإنه ينسى و لا تترك فيه تلك الاعتبارات الموضوعية إلا انطباعات عارضة، و يتذكر المدرس ما يكون في بؤرة اهتمامه و ينسى ما دون ذلك و يُرجع البعض نسيان المدرس الملاحظات التي تقدَّم له، الى قصور في التذكر و ضعف أثر التغذية الراجعة و الواقع ان ذلك قد يكون عائدا الى ضعف الاهتمام أصلا.

5-2- سلوك المدرس

تتضمن الدافعية القصد و النيّة، في التعلّم و هي الخطوة الأولى في سبيل تحسين مستوى أداء المدرس مهارات تنفيذ المدّرس، و لقد تم التعرض سابقا الى ان تكرار استخدام التغذية الراجعة، ليس هو العامل الحاسم في الاكتساب و انما يتيح الفرصة للعوامل المصاحبة له، ممثلة في الارشاد الذي يقلص من الزمن للتعلم، لكن و في نفس الوقت فان اثمار الارشاد يتأثر بوجود قصد لدى المدرس، و القصد يعني النية و وجود هدف يعني وجود مَعْلَم له دور وآثره في كل خصائص الدافعية للتدريس الموالية :

-ان الدّافعية تؤدّي الى تحريك سلوك المدرَّس، و الذي يعد ترجمة للدافعية و خطوة تنفيذية، اذ لايمكن توقع ان يقوم المدرس بسلوك يؤدي الى تحسين اداء مهارات دونها.

-تسمح الدافعية بتوجيه سلوك المدرس، و كلمة السلوك في اللغة تحمل في أحد معانيها، اتخاذ سبيل و اتجاه معين، وهو هنا، المسار الذي يُعبّر عن الدافع و في الاتجاه الذي يحقق الهدف، الذي هو قصد التعلم و النية و الذي يمكن تفسيره وفق النظرية الترابطية او النظرية المعرفية، او النظرية الانسانية مع الاختلاف في التصور و الطرح بينها، هو عمل المدرس على تطبيق مايتلقاه في التغذية الراجعة التى تقدّم له و يتسع صدره للملاحظات و الارشادات التى يقدمها المشرف التربوي، و يبحث و يقرأ و يسأل زملاءه و العارفين في سبيل تحسين مستوى أدائه مهارات تنفيذ الدّرس، و يتجلى ذلك في المعلومات و المعارف و الأسئلة و الانشطة التي يقوم بها في اعداده و تحضيره للدروس، و التطبيقات، و الأداء في القسم الذي يعتمد على التخطيط الذي يقوم به خارج القسم.

-تعمل الدافعية على استمرارية سلوك المدرس الى ان يبلغ مُراده، ومن المنظور المعرفي و الانساني فان الاشباع هو الهدف المنشود، و الاشباع يظل بعيدا و بالتالي يبقى المدرس في حالة نشاط ما بقي مدفوعا الى ذلك.

-تؤثر الدافعية في شدّة سّلوك المدرس فمستوى مرتفع من الدافعية يؤدي الى زيادة الحرص و الإهتمام، فلا يكل ولا يمل و يواظب، فيصبر على المتاعب و يستطيع ان يقاوم الإغراءات و يجد راحته في نصبه، وهنا يمكن ملاحظة الفرق في درجة الحرص و الاهتمام بين المدرسين، في العمل على تحسين مستوى الأداء فهذا نجده مصرا و ذا عزيمة و ذاك قليل الحرص.

خلاصة

ان تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى المدرس، يعتمد على عامل موضوعي ممثلا في التغذية الراجعة بنمطيها الشفوية و السمعية البصرية و ما يتميز به كلّ نمط منهما، و عامل ذاتي هو مستوى دافعية المدرس نحو التدريس

و ما يمكن ان يُوفّرَه من تأثيرات محتملة في مستوى أداء مهارات تنفيذ الدرس عندما يتفاعل مع التغذية الراجعة التي يتلقّاها المدرس، اذ لا يُتَوقّع ان تكون التغذية الراجعة السمعية البصرية –بالرغم من مزاياها –مجدية في ظل مستوى منخفض من الدافعية للتدريس لدى المدرس و يُتوقع ان تُحدث التغذية الراجعة الشفوية –بالرغم من جوانب قصورها بالنظر الى التغذية الراجعة السمعية البصرية – أثرا ايجابيا بوجود مستوى مرتفعا من الدّافعية لدى المدرس تجاه التدريس.

الفصل الثالث

مراجعة الدراسات السابقة

تمهيد

1 –الدراسات الخاصة بالتغذية الراجعة السمعية البصرية و التغذية الراجعة الشفوية في تنمية المهارات التدريسية للمدرسين

2– تعقيب على الدراسات المتعلقة بالتغذية الراجعة

3–الدراسات الخاصة بالدافعية و علاقتها بالأداء

4–تعقيب على الدراسات المتعلقة بالدافعية

5–موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

6–فرضيات الدراسة

خلاصة

تمهيد

يتضمن هذا الفصل قراءة تحليلية للدراسات السابقة التي تتقاطع مع الدراسة الحالية و تم تنظيمها في مجموعتين،مجموعة خاصة بالدراسات ذات العلاقة بالتغذية الراجعة السمعية البصرية و التغذية الراجعة الشفوية،المستخدمَة في تنمية المهارات التدريسية لدى المدرِّسين، و مجموعة أخرى تجمع بين الدراسات المتعلقة بالدافعية للتدريس و الأداء و تُتْبَعُ كل مجموعة بتعقيب حولها، كما تتخلّل بعض الدراسات وقفات ناقدة، و لقد جرى ترتيب الدراسات في كلا المجموعتين، من الأقدم الى الأحدث كما يتحدّد في هذا الفصل موقع هذه الدراسة من الدراسات التي سبقتها، و يُتوّج باقتراح فرضيات الدراسة.

1- الدراسات الخاصة بتأثير التغذية الراجعة السمعية البصرية و التغذية الراجعة الشفوية في تنمية المهارات التدريسية للمدرسين

1-1- دراسة خليل (1989) وهي دراسة تجريبية هدفت الى معرفة أثر استخدام التدريس المصغر في تنمية بعض الكفايات التدريسية العامة لدى الطلاب المعلمين بجامعة صنعاء مقارنة بالتربية العملية التقليدية.

اجريت الدراسة على عينة من الطلاب المعلمين بالمستوى الرابع تخصص كيمياء فيزياء.

تم اختيار ثلاث مجموعات بطريقة عشوائية عدد افراد كل منها (10) طلاب، مجموعة ضابطة استخدمت برنامج التربية العملية التقليدي في التدريب على الكفايات التدريسية موضوع الدراسة، و مجموعتان تجريبيتان، واحدة استخدمت برنامج التدريس المصغر والأخرى استخدمت التدريس المصغر مع التربية العملية التقليدية في التدريب.

قام الباحث باعداد مقياس كفايات التدريس في صورة سلوكية يمكن ملاحظتها في الفصل الدراسي يقابل كل كفاية خمس مستويات أداء (من 0 الى 4)، وحسب صدق المقياس بعرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين،أمّا الثبات فتم عن طريق اعادة التطبيق حيث بلغ(0.76).

اجريت التجربة من خلال، التطبيق القبلي لمقياس الكفايات التدريسية على مجموعات الدراسة الثلاث، ثُمَّ تنفيذ برنامج التدريب بالنسبة للمجموعات الثلاث، تلاه التطبيق البعدي لمقياس الكفايات على أفراد المجموعات الثلاث، وذلك في مواقف حقيقية داخل حجرات الدراسة.

لمعالجة بيانات الدراسة استخدم الباحث المتوسطات و النسب المئوية واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات،وتحليل التباين المتلازم، و أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

-انخفاض مستوى الكفايات التدريسية لدى افراد العينة، حيث تراوحت النسب المئوية لمتوسطات درجة الطلاب بين (19.5%) الى (51.63%).

-وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة(الضابطة،والمجموعتان التجريبيتان) قبل التدريب و بعده لصالح التطبيق البعدي، حيث كانت قيمة "ت" دالة في كل الكفايات التدريسية.

-أدت برامج التدريب المستخدمة سواء أكانت التربية العملية التقليدية أم التدريس المصغر، أو التدريس المصغر و التربية العملية معا، الى نمو الكفايات التدريسية بفروق دالة احصائيا عما كانت عليه قبل التدريب، الاَّ ان متوسط النمو اختلف من مجموعة الى مجموعة حيث لوحظ ان الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية الأولى بالمقارنة مع المجموعة الضابطة، وكانت الفروق دالة احصائيا لصالح المجموعة التجريبية الثانية مقارنة بالمجموعة

الضابطة، أمّا في المقارنة بين المجموعتين التجريبيتين، آلت الفروق بشكل دال احصائيا لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

نقد:- لم يرد في الدراسة المدّة التي استغرقها التدريب، حيث يُعدُّ ذلك جُزءا من اجراءات الدراسة التي لا بدَّ من ذكرها.

- لم يورد الباحث عتبة تصنيف مستوى الكفاية، و هو أمر مطلوب في إصدار حكم يخص ارتفاع أو انخفاض الكفاية التدريسية.

1-2- دراسة سيد(1990) هي دراسة تجريبية هدفت الى التعرف على مدى فعالية استخدام بعض انماط التدريس المصغر(تسجيل مرئي-تسجيل صوتي-بدون تسجيل) في تنمية مهارة عرض الدرس لدى طلاب كلية التربية، شعبة اللغة العربية.

تم اختيار مجموعات الدراسة بطريقة عشوائية دون محددات من طلبة السنتين الثالثة و الرابعة بكلية التربية **بقنا** للعام الدراسي 1989/88 حيث تم تقسيم أفراد العينة الى ثلاث مجموعات حسب انماط التدريس المصغر.

أعدَّ الباحث بطاقة ملاحظة تتضمن المهارات المستهدفة، يقابلها خمس مستويات أداء متدرجة (من 5 الى 1) وللتأكد من صدقها عرضت على مجموعة من المحكمين لكن لم يرد ذكر للطريقة التي حسب بها ثبات الأداة.

أجريت الدراسة بتدريب مجموعة التسجيل المرئي من خلال تسجيل الدرس الذي قام الطالب بأدائه أمّام زملائه بالفيديو ثم عرضه وتقديم النقد الذّاتي من المشرف ومن الزّملاء، على ان يعقب ذلك قيام الطّالب بإعداد و تقديم درس مرّة أخرى باتِّباع نفس الاجراءات، أمّا بالنسبة لمجموعة التسجيل الصوتي فالخطوات فهي نفسها المطبقة مع

المجموعة الأولى، والفارق هنا هو ان عملية التسجيل تكون شريط صوتيا، أمّا مجموعة التدريب بالطريقة التقليدية فيتم بنفس الخطوات دون وجود تسجيل مرئي أو صوتي.

دامت مدة التدريب بالنسبة لمجموعتي التسجيل الصوتي، والطريقة التقليدية من 1988/12/20 حتى 1989/01/19، أمّا بالنسبة لمجموعة التسجيل المرئي فامتدت المدة من 1988/12/05 حتى 1989/01/19.

أفرزت الدراسة النتائج التالية:

-أدى استخدام التدريس المصغر الى حدوث تقدم في مستوى أداء الطلاب في مجموعات الدراسة، مع اختلاف الدلالة الاحصائية لهذا التقدم من نمط لآخر، إذ تبين ان استخدام التسجيل المرئي في التدريب كان افضل الانماط، وفي المرتبة الثانية جاء استخدام التسجيل الصوتي، وجاء التدريب دون تسجيل ثالثا.

1-3-دراسة الفرّا(1996) : هي دراسة تجريبية هدفت الى معرفة أثر استخدام تكنولوجيا التدريس المصغر الذي تقدمه كلية التربية بصنعاء لطلابها قبل ذهابهم لممارسة التدريس الفعلي، في تحسين مهاراتهم التدريسية في مقابل نظرائهم الذين لم يعطوا هذا النوع من التدريب، كما هدفت الدراسة الى استقصاء دور عامل الترتيب في عملية الممارسة (تدريس مصغر قبل التدريس الفعلي، أم تدريس مصغر بعد التدريس الفعلي) وكذا معرفة الفروق المحتملة بين الذين مارسوا التدريس المصغر فقط ونظرائهم الذين مارسوا التدريس الفعلي فقط، و الفروق بين المجموعات الأربع التي مارست التدريس المصغر و التدريس الفعلي منفردة أو مجتمعة و بين أي المجموعات توجد هذه الفروق.

اختار الباحث(80) طالبا في العام الدراسي 1993/92 متماثلين في المستوى الأكاديمي و الظروف الاقتصادية و الاجتماعية و السن، قسّمهم بصورة عشوائية، الى أربع مجموعات، حيث وجهت المجموعة الأولى لتمارس

التدريس المصغر في الكلية في الفصل الدراسي الأول 1993/92 ووجهت في الفصل الدراسي الثاني من العام 1994/93 لتمارس التدريس الفعلي في مدارس العاصمة صنعاء، ووجهت المجموعة الثانية لتمارس التدريس الفعلي في مدارس العاصمة صنعاء في الفصل الدراسي الأول، ثم وجهت لتمارس داخل كلية التربية في الفصل الدراسي الثاني بالموازاة مع المجموعة الأولى، أمّا المجموعة الثانية فوجهت لتمارس التدريس الفعلي في مدارس العاصمة صنعاء في الفصل الدراسي الأول 1993/92 ثم وجهت لتمارس التدريس الفعلي أيضا في نفس المكان في الفصل لدراسي الثاني من العام 1994/93، ووجهت المجموعة الرابعة لتمارس التدريس المصغر في العامين الدراسيين 1993/92 و 1994/93.

بعد الانتهاء من التجربة خضع كل طالب في كل مجموعة الى حصة تقويم وفقا لبطاقة الملاحظة المعتمدة بكلية التربية بصنعاء.

بعد معالجة بيانات الدراسة باستخدام اختبار"ت"، و تحليل التباين من الدرجة الأولى تبيَّن:

- وجود فرق دال احصائيا لصالح المجموعة التي مارست التدريس المصغر قبل ممارسة التربية العملية في مقابل المجموعة التي لم يتح لها استخدام التدريس المصغر.

-عدم وجود فرق دال احصائيا بين متوسطي المجموعة الأولى و الثانية، اذ لم يكن لعامل الترتيب أثر دال.

-عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين الثالثة و الرابعة فيكتسب الطالب الممارس للتدريس المصغر نفس المهارات التي يكتسبها الطالب من التربية العملية.

-وفي المقارنة بين المجموعات الأربع اتضح وجود فروق بين طلاب المجموعة الأولى و طلاب المجموعة الثالثة كما بينت النتائج وجود فروق دالة بين المجموعة الأولى و المجموعة الرابعة.

نقد: – لم يشر الباحث الى صدق و ثبات بطاقة الملاحظة التي استخدمها في جمع **بيانات الدراسة**.

_كانت التغذية الراجعة تُقدّم من طرف الباحث والزملاء، الذين كانوا يقومون بدور التلاميذ، وبدور تسجيل ملاحظات عن أداء زميلهم وهنا تُطرح قدرة هؤلاء الأفراد على القيام بتلك المهمّة المزدوجة.

-تستفيد المجموعة التي أُستُخدِم معها التدريس المصغر من مصدرين للتغذية الرّاجعة، من المشرف و من الزملاء، بينما المجموعة الضابطة تستفيد من التغذية الراجعة التي يقوم بها الباحث فقط، و هذا يُؤثِّر في التصميم التجريبي للدراسة وصدقية نتائج الدراسة.

1-4- دراسة ابراهيم(1997) هدفت الدراسة الى التعرّف على أثر استخدام برنامج مُعدّ بأسلوب التدريس المصغر في تدريب الطلاّب المعلّمين على مهارات استخدام كاميرا الفيديو، و استخدام نظام الفيديو كاسيت، كما هدفت الدراسة الى التعرف على أثر استخدام التدريس المصغر في تدريب الطلاّب المعلمين على أداء تشغيل و استخدام جهاز العرض فوق الرأس.

أُجريت الدراسة على عينة مكونة من (40)طالبا و طالبة في الفرقة الثّالثة بكلية التربية بجامعة المنيا، تمّ اختيارهم عشوائيا من شعبة التعليم الابتدائي.

استخدم الباحث ثلاث بطاقات ملاحظة للقياس القبلي والقياس البعدي لتقويم أداء أفراد العينة لمهارات تشغيل و استخدام الأجهزة التعليمية الثلاثة في مواقف تدريسية مُصّغرة.

توصّلت الدراسة الى فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تدريب أفراد العينة على استخدام الأجهزة التعليمية المحدّدة و بيّنت وجود فروق ذات دلالة احصائية بين القياسين القبلي و البعدي لصالح التطبيق البعدي.

1-5-دراسة الحيلة(1999) والتي هدفت الى التعرف على أثر التدريب في مجال الوسائل التعليمية التعلمية باستخدام التدريس المصغر ويخص تدريب الطلبة المعلمين (قبل الخدمة) لاكسابهم مهارات توظيف الوسائل التعليمية التعليمية في غُرف الصف.

استخدم الباحث المنهج التجريبي، على عينة تضم (24) طالبا و طالبة من طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية ممن هم ملتحقون ببرنامج التربية العملية للفصل الدراسي الثاني 97 /1998 وتم توزيعهم على ثلاث مجموعات للدراسة، تدربت المجموعة الأولى بالتدريس المصغر من خلال، تحليل المهارة موضع التدريب الى مكوناتها السلوكية و اعداد خطة الدرس المصغر وعرضها على الطلبة المتدربين ثُمَّ قيام أحد المتدربين بتقديم الدرس المصغر وعرضه على المتدربين بعد تسجيل الدرس سمعيا بصريا باستخدام كاميرا الفيديو، لتقديم التغذية الراجعة للمتدرب، بعد تقويمه لنفسه و بعد المناقشة، يتم التخطيط ثانية لدرس مصغر للهارة نفسها يقدمه المتدرب الأول نفسه، واستمرَّ الأمر كذلك حتى الانتهاء من جميع المهارات لدى افراد المجموعة.

أمّا المجموعة الثانية فتدربت من خلال مشاهدة حصص توضيحية مسجلة سمعيا بصريا، بمناقشة أفراد المجموعة مهارات توظيف الوسائل التعليمية التعلمية، وتحليلها الى مكوناتها السلوكية، وقُدمت صحيفة المهارات الى افراد المجموعة لاعتمادها كمرجعية في مناقشة الدروس المشاهَدَة، ثُمَّ اختيار الأشرطة التي تستخدم فيها الوسائل التعليمية و وضع برنامج زمني لمشاهدة الدروس بحضور الباحث و أفراد مجموعة الدراسة، يليه، مناقشة الطلبة المعلمين في ما شاهدوه بعد انتهاء عرض كل درس مع الطلب من المعلمين مراعاة، ما تم مناقشته و العمل على تطبيقه في أثناء تدريبهم في المدارس المتعاونة، في حين، تدربت المجموعة الثالثة من خلال المشاهدة الصفية التقليدية المستخدمة في كليات العلوم التربوية من خلال، التقاء الباحث أفراد المجموعة وتعريفهم بالمهارات الواجب توافرها لدى المعلمين لتوظيف الوسائل التعليمية التعلمية، مع تزويدهم بنماذج من صحيفة المهارات لتوظيفها في المشاهدات الصفية و بعد المشاهدة، يقوم المعلم المتعاون بمناقشة الطلبة المعلمين في ما شاهدوه.

بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي لمجموعات الدراسة الذي دام ستة أسابيع، قام الباحث بحضور حصص تطبيقية في المدارس المتعاونة، وتقييم كل طالب من خلال الصحيفة التي تتضمن المهارات اللازمة للتوظيف الفعال للوسائل التعليمية وتكونت الصحيفة من (20) فقرة تمثل كل منها كفاية بوضع المِلاحِظ علامة أمّام مستوى الأداء المتدرج في خمس مستويات (5.4.3.2.1) وقد تم حساب صدق الصحيفة بعرضها على مجموعة من المحكمين أمّا الثبات فحُسِب بتطبيق واعادة تطبيق الصحيفة.

بعد معالجة بيانات الدراسة باستخدام المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي، وحجم الأثر، واختبار"شافيه" للمقارنات البعدية، تمخضت الدراسة عن:

-وجود فروق ذات دلالة احصائية بين أفراد مجموعة التدريس المصغر، وأفراد مجموعة الحصص التوضيحية المسجلة لصالح مجموعة التدريس المصغر، كما وُجِدَت دالة احصائيا بين أفراد مجموعة مشاهدة الحصص التوضيحية المسجلة، وأفراد مجموعة مشاهدة الحصص الصفية، لصالح مجموعة الحصص التوضيحية المسجلة.

1-6- دراسة علي (2004) وهي دراسة تجريبية هدفت الى معرفة أثر ثلاث استراتيجيات للتغذية الراجعة (تغذية راجعة ذاتية، تغذية راجعة من الزملاء، تغذية راجعة من المشرف) باستخدام التدريس المصغر في اكتساب مهارات استخدام بعض التقنيات التربوية لمساعدي هيئة التدريس في جامعة الموصل الحاصلين على شهادة البكالوريوس والبالغ عددهم 777 عام 1999/98 اختار الباحث منهم عينة عشوائية تم توزيعها عشوائيا الى ثلاث مجموعات تجريبية متكافئة في متغيري العمر الزمن و معدل التخرج.

استخدمت ثلاث تقنيات هي جهاز العرض فوق الرأس **OHP** و جهاز عرض الشرائح، وجهاز عرض الأفلام التعليمية حيث قام كل متدرب باستخدام التقنيات الثلاث بصورة منفردة وتم تسجيل الممارسة وتزويد المتدربين بالتغذية الراجعة بصورة فردية من طرف المشرف و الزملاء.

قام الباحث بتحديد مجموعة المهارات الأساسية في شكل بطاقة ملاحظة تضمنت ثلاثة بدائل للدقة (0.1.2)حُسب صدقها الظاهري بعرضها على لجنة من المحكمين، أمّا ثباتها فتم احتسابه باتفاق الملاحظين.

بعد معالجة بيانات الدراسة باستخدام تحليل التباين الأحادي، و اختبار" شافيه" للمقارنات البعدية، تبين:

-وجود فرق دال احصائيا في اكتساب مهارات استخدام التقنيات التربوية الثلاث بين المجموعة التجريبية الأولى التي حصلت على تغذية راجعة من المشرف، والمجموعة الثانية التي حصلت على تغذية راجعة من الزملاء لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

-وجود فرق دال احصائيا في اكتساب مهارات استخدام التقنيات التربوية الثلاث بين المجموعة التجريبية الأولى التي حصلت على تغذية راجعة من المشرف والمجموعة التجريبية الثالثة التي حصلت على تغذية راجعة ذاتية لصالح المجموعة التجريبية الأولى.

-عدم وجود فرق دال احصائيا في اكتساب مهارات استخدام التقنيات التربوية الثلاث بين المجموعة التجريبية الثانية والتي حصلت على تغذية راجعة من الزملاء والمجموعة التجريبية الثالثة، والتي حصلت على تغذية راجعة ذاتيا.

1-7- دراسة الناشف، وينتز (2007) والتي هدفت الى معرفة فاعلية التدريس المصغر في صقل مهارات التدريس و تحسينها لدى الطلاب في كليات التربية بسلطنة عمان.

تكوَّن مجتمع الدراسة من طلاب السنة الرابعة في تخصص اللغة العربية خلال الفصل الأول من العام الدراسي 1999/98، وقد تم اختيار عينة الدراسة عشوائيا وبلغت (58) طالبا قسمت الى مجموعتين واحدة ضابطة وأخرى تجريبية. أمّا الأداة المستخدمة في الدراسة فهي قائمة ملاحظة تتكون من 37 فقرة تقيس فاعلية التدريس

المصغر في تطوير مهارات التدريس لدى الطالب المعلم، ويستخدم الملاحظ هذه القائمة لتعيين مستوى الأداء الذي يتراوح من 5 الى 1، حُسب صدق الأداة بإخضاعها لصدق التحكيم، أمّا الثبات فكانت قيمته (0,98).

اجريت الدراسة على المجموعتين التجريبية و الضابطة، إذ قام أفراد المجموعة الضابطة بالتدرب على التدريس بالطريقة التقليدية لمدة ثلاثة أشهر، وسُجلت ملاحظات مشرف التربية العملية على أداء الطلاب المعلمين بواسطة الأداة المعدة لذلك، كما تم مناقشة كل طالب معلم على حدة، أمّا المجموعة التجريبية فقد تدربت بتصويرها على مدار الفصل الدراسي، واستخدم مختبر الوسائط التعليمية لعرض اداء الطلاب المعلمين، و تمكينهم من مشاهدة بعضهم البعض، كما يتمكن الطالب من ملاحظة نفسه، ويكتب كل طالب ملاحظاته عن نفسه مع مناقشته من طرف زملائه و المشرف، على ان يعاد التسجيل للمرة الثانية لكل طالب على أشرطة الفيديو مع اتباع نفس الاجراءات، مع اظهار الايجابيات و السلبيات مقارنة بالحصة السابقة.

تم تعبئة بطاقات الملاحظة الخاصة بكل طالب، وبعد تحليل بيانات الدراسة احصائيا باستخدام اختبار"ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات، اظهرت نتائج الدراسة ان للتدريس المصغر فاعلية واضحة في تحسين مهارات التدريس بدرجة كبيرة لدى الطلاب في كلية التربية في سلطنة عمان.

1-8 – دراسة Kilic (2010) : و كان الهدف من الدراسة استقصاء اثر التدريس المصغر في تنمية كفايات التدريس لدى الأساتذة المترشحين للتدريس، حيث يقومون بالتدرب على التخطيط، العملية التدرسية، ادارة الصف، و الاتصال.

التصميم التجريبي للدراسة كان باستخدام القياس القبلي لكفايات الأساتذة التدريسية و القياس البعدي للمجموعة الواحدة دون مجموعة خاصة .

تمّت عملية الملاحظة باستخدام بطاقة مقسمة الى 39 فقرة تتنأول الكفايات المستهدفة و يقابلها 5 مستويات أداء متدرجة من (0 الى 4)، حُسب صدقها بعرضها على مجموعة من الخبراء في علوم التربية، أمّا الثبات فتم ذكره حيث بلغ 75,3 لكن دون ذكر طرق حسابه.

أمّا بالنسبة للنشاط فتمّ عبر، **مرحلة التخطيط**، التي يقوم بها الأساتذة باختيار المهارات و الأدوات اللازمة للتدريس و يقوم الباحث بمساعدتهم على تخطيط دروسهم و تحضير الوسائل الضرورية و **مرحلة التطبيق**، يقوم فيها كل أستاذ بتقديم الدرس أمّام المجموعة التي يدرسها (الأساتذة مقسمون الى مجموعات مكونة من 4 افراد) و يتم تصوير الأستاذ بكاميرا فيديو، ثُمَّ تُعرَضُ الاشرطة و ملاحظات الباحث على المترشحين و يطلب منهم، فحص الملاحظات و تحديد نقائصهم و اتخاذ قرار حول تحضير درس جديد و التدريس من جديد، يلي ذلك مرحلة التقويم بتحديد المترشحين الناجحين و الذين لم ينجحوا ثُمّ تأتي مرحلة التأمل، من خلال امثلة يوضح الباحث فيها كيف يمكن ان تتحسن بعض السلوكات التي لم تتحسّن، يتم توضيحها و تتكرر العملية المراد عرضها ثانية و تتم عملية المقارنة بين العرضين و مناقشة طرائق و معالجة النقائص.

تم جمع المعلومات بملأ بطاقة الملاحظة من طرف الباحث في المرة الأولى (العرض الأولى) ثم في المرة الثانية (العرض الثاني)، و ادخالها في برنامج **SPSS** و أعتبرت الملاحظة الأولى كاختبار قبلي و الملاحظة الثانية كاختبار بعدي و الفرق بين درجات الاختبارين تمَّ تحديده باستخدام اختبار"ت".

و أفضت الدراسة الى النتائج التالية:

-تبين وجود فروق دالة احصائيا بين الاختبار القبلي و الاختبار البعدي في كفايات التدريس المستهدفة (**subject arer**)، التخطيط، العملية التدريسية، ادارة الصف، الاتصال، إلا في كفاية واحدة من كفاية التقويم و أرجع الباحث ذلك الى الصعوبة النفسية في تحسنها أكثر من الكفايات الأخرى.

1 -9-دراسة Meyer(2010) : سعت الدراسة الى معرفة أثار جهاز تكوين مقترح باستخدام نماذج جاهزة بالفيديو لتنمية الكفاءات المهنية لدى مدرّسي الابتدائي، في كلٍّ من المعارف المتعلقة بمكونات الكفاءة المستهدفة و نوايا التغيير في التطبيق لدى المدرسين كما سعت الدراسة الى معرفة الكيفية التي تُمكِّن من تحسين جهاز التكوين من أجل دعم أكثر للنمو المهني للمدرسين.

أجريت الدراسة على معلمات و معلمين من "الكيبيك "في التعليم الابتدائي ممن لديهم 20سنة خبرة من المتطوعين مكونة من 12 فرد، أستبعد 6 منهم لأسباب متعلقة بصدقية البحث.

استخدم الباحث المقابلة نصف الموجهة قبل المسار و تحديد ما يجب عليهم القيام به، و مقابلة أخرى بعد المسار التكويني ،و يتحدد ادراكهم لقدراتهم، و الصعوبات التي تعترضهم، وماذا يظنون انهم تعلّموا بفضل المسار التكويني و ذلك بتبرير الأفراد وتدقيق اجاباتهم.

تم جمع المعلومات بالنسبة لكل فرد في ثلاث مراحل موزعة على فترة تمتد من شهر الى شهرين بداية من ديسمبر 2004 وتم تعريف أفراد العينة بجهاز التكوين و ضمان حصولهم على الوسائل اللازمة كالاتصال بالانترنت عالية السرعة وكمبيوتر حديث ومكبرات الصوت و رمز الولوج الى المسار، حيث يقوم المدرّسون بالتكوّن من برامج خاصة عبر الانترنت عن طريق المشاهدة.

بعد جمع بيانات الدراسة تمّ عرض نتائجها بطريقة كيفية وكانت كما يلي:

-أكّد أفراد العينة على الدور الايجابي لجهاز التكوين في التعلُّمات الخاصة بالمكوّنات المختلفة للكفاءة المستهدفة.

- اختلفت أراء المدرسين، في نيتهم في تغيير ممارساتهم، باختلاف مكونات الكفاية المستهدفةفمنهم من ينوي تغيير ممارساته بالنسبة لمكونات و عدم نيته تغيير ممارسات أخرى باعتبار ان بعضها يُعرَضُ بطريقة مثالية في المسار و لا يمكن تطبيقها عمليا.

– قدّم المدرِّسون مقترحات لتحسين المسار التدريبي هو تحديد الوضعيات التي يجري تصويرها و اعلامهم بها حتّى يمكن اسقاطها في الوضعية المناسبة للتطبيق في الواقع، و ألاّ تكون وضعيات مثالية، كما تناول المدرسون قضية طول البرنامج الذي يتعارض مع جداول التوقيت المكثفة أصلا، كما اقترحوا تكوينهم في منهجية وكيفية الملاحظة لأنها مهارة مُعقَّدة وتنمو بشكل متدرِّج.

1-10 – دراسة عيد(2012) : هدفت الدراسة الى استقصاء أثر المصادر المختلفة للتغذية الراجعة على تحسين الأداء التدريسي لطالبات دبلوم التربية من خلال استخدام التدريس المصغر.

تكونت عينة الدراسة من 8 طالبات هن مجتمع الدراسة الدراسة ككل تخرجن من برنامج دبلوم التربية في تخصص الجغرافيا و لم يمارسن التدريس الفصلي بمدارس التطبيق خلال الفصل الدراسي الثاني 1411هـ.

أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة للمهارات المستهدفة تقابلها 4 مستويات أداء مندرجة (1,2,3,4)، تحوي 37 عبارة تم عرضها على عدد(8) من اساتذة المناهج و التربية و علم النفس و كانت نسبة اتفاق الملاحظتين(80 %) أمّا الثبات فبلغ (0,95) و كانت دالة عين المستوى (0,07) بعد تطبيق الاداة و اعادة تطبيقها على افراد العينة انفسهن.

اجريت الدراسة باختيار كل طالبة لعنصر من عناصر درس الجغرافيا و تحضيره على ان يتم تصوير ادائها لذلك الدرس المصغر تكون الزميلات بمثابة التلاميذ، ثم يعاد عرض الشريط بحضور المشرفة و الزميلات، وتتم المناقشة باستخدام بطاقة الملاحظة من خلال ثلاثة مصادر للتغذية الراجعة: من الطالبة ذاتها، ومن زميلات الطالبة، ومن المشرفة، و تقوم الطالبة بإعادة نفس الدرس مراعية الملاحظات التي تلقتها من المصادر المذكورة و اتباع نفس الخطوات.

بعد جمع بيانات الدراسة قامت الباحثة بمعالجتها باستخدام، تحليل التباين أحادي الإتجاه، و اختبار"ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات، أسفرت الدراسة عن:

– وجود فرق دال احصائيا بين الأداء التدريسي القبلي و الأداء التدريسي البَعدي نتيجة كل مصادر التغذية الراجعة: الذاتية، و من المشرفة و من الزميلات.

–عدم وجود فرق دال احصائيا في الأداء التدريسي القبلي و الأداء التدريسي البعدي عند المقارنة بين مصادر التغذية الراجعة الثلاثة من الطالبة و من المشرفة ومن الزميلات.

1-11- دراسة (Leblanc & Séve (2012: هدفت الدراسة التي أجريت بفرنسا على مُدرّسة مبتدئة، الى معرفة أثر استخدام جهاز التكوين عن طريق الفيديو، في بناء الخبرة المهنية لدى المدرسين المبتدئين، ويتضمّن الفيديو دروسا جاهزة مُعدّة و موجودة في مواقع الكترونية موجهة لهذا الغرض، تسمح للمدرسين بإعادة نمذجة الخبرة كعملية تغيير للتصرفات للحالات القابلة للمقارنة في القسم، و تتميّز هذه الدروس بتضمُّنِها نماذج جيدة و أخرى ليست كذلك وعليها مآخذ، دامت هذه الدراسة ستة أشهر، شاهدت فيها المدرّسة مقاطع دروس تمسّ الدخول الى القسم وتقوم المدرسة بتقديم ملاحظاتها حول أداء المدرسة والتي هي أيضا مبتدئة، كما تستمع الى تعليق المدرّسة المشَاهَدة عن التغير الذي حدث في ممارستها مع نفس القسم بعد ستة أشهر، هذا أدّى الى اعادة تشكيل الخبرة الموجودة لدى المدرّسة المستهدفة.

2- تعقيب على الدراسات المتعلّقة بالتغذية الراجعة

– أجمعت الدراسات المعتمدة و التي كانت دراسات تجريبية أُجريت في بيئات عربية و في بيئات غير عربية، على فاعلية التدريس المصغر في تنمية مهارات وكفايات التدريس، وكان التدريس المصغر الذي تُستخدم فيه الوسائل السمعية البصرية أكثر فاعلية من التدريس المصغر الذي تُستخدم فيه الوسائل السمعية لوحدها أو الوسائل البصرية

لوحدها أو تمَّ بصورة شفوية أو بصورة ذاتية أو بنماذج مُعدَّة مُسبقا، كما ان هذه الأساليب غير التي يستخدم فيها الوسائل السمعية البصرية، لا تقع في مرتبة واحدة من حيثُ فاعليتُها.

-مسّت الدراسات الطلاّب المدرسين قبل الخدمة و المدرسين أثناء الخدمة في مراحل تعليمية مختلفة وفي مواد دراسية متعدِّدة، و كفايات تدريسية عديدة.

-تعدّدت مصادر التغذية الراجعة، وذلك من عدّة زوايا اذ شملت التغذية الراجعة الذاتية من المدرس نفسه و التغذية الراجعة الموضوعية من المشرف والزملاء من زاوية، وشملت تغذية راجعة بأجهزة سمعية أو بصرية أو سمعية بصرية أو بصورة شفوية فقط، من زاوية و كانت التغذية الراجعة تتمُّ بتقويم أداء المدرس الملاَحَظ أو باستخدام نماذج جاهزة معدّة مسبقا يتابعها بنفسه أو تُعرَضُ عليه فيتعلم منها ويقارن أداءه بها.

-اعتمدت بطاقة الملاحظة كمرجعية في قياس مستوى أداء المهارات و الكفايات المستهدفة.

3- الدراسات الخاصة بالدافعية وعلاقتها بالأداء

3-1-دراسة الطواب (1999) هدفت الدراسة الى معرفة الاختلافات المحتملة في مستويات التحصيل والدّافعية للإنجاز والذكاء باختلاف الطلاّب والطالبات كما هدفت الى قياس العلاقة بين دافعية الإنجاز و التحصل الدراسي عند كل من الطلاب و الطالبات و تأثر العلاقة بعامل الذكاء، وسعت الدراسة الى ابراز العلاقة بين الذكاء و التحصيل الدراسي عند الطلاب و الطالبات و تأثر هذه العلاقة بعامل دافعية الإنجاز وهدفت أخيرا الى معرفة اختلاف تأثير الدّافعية للإنجاز في التحصيل الدراسي عند كل من الطلاب و الطالبات وفقا لاختلاف مستويات الذكاء والجنس عند هؤلاء الطلاب و الطالبات.

أجريت الدراسة على عينة مكونة من (60) طالبا و (80) طالبة بكليات التربية و الآداب و العلوم الادارية و السياسية.

أمّا بالنسبة للأدوات، فقد استخدم الباحث لقياس دافعية الإنجاز "اختبار الدافع للإنجاز للأطفال و الرجال " من تأليف **هـ. هيرمانز**، وترجمه للبيئة العربية فاروق عبدالفتاح موسى" كان معامل ثباته الاصلي 0.871 ثم قام الباحث بحساب ثباته في الأمّارات العربية المتحدة باستخدام التجزئة النصفية فبلغ معامل الثبات 0.761 . أمّا بالنسبة للصدق فكتف الباحث بما ورد في كراسة التعليمات اذ وافق عليه محكمون ب:87.5% كما بلغ معامل الصدق 0.67 عندما حسب بالمقارنة مع محك خارجي.

وفي قياس الذكاء، استخدم الباحث "اختبار الذكاء المصور" من اعداد أحمد زكي صالح، وهو اختبار غير لفظي جمعي، وهو اختبار متحرر من عوامل التأثر بالبيئة.

كانت معاملات ثباته بين 0.75 و 0.85 هذا و اكتفى الباحث بمعامل الصدق المحسوب في دراسة سابقة ولم يورد في متن الدراسة معامل الصدق.

توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

-كان متوسط درجات دافعية الإنجاز عند الطلاب أكبر منه عند الطالبات وكانت قيمة "ت" 0.07 وهو فرق دال احصائيا، وكان متوسط درجات الذكاء عند الطلاب أقل منه عند الطالبات فكان و بلغت قيمة "ت" 0.082 وهو فرق غير دال احصائيا.

-كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة احصائية بين الطلاب و الطالبات في التحصيل الدراسي لصالح الطالبات، حيث كانت قيمة"ت" دالة عند 0.01.

-كان لدافعية الإنجاز بمستوييها(المرتفع/المنخفض) تأثير رئيسي بالنسبة للتحصيل الدراسي، فقد تبين ان متوسط درجات التحصيل الدراسي للمجموعة العالية للإنجاز كان أكبر من متوسط درجات المجموعة المنخفضة للإنجاز وكانت قيمة "ف" دالة احصائيا عند مستوى 0.01 ، وعند حساب معاملات الارتباط بين دافعية الإنجاز و التحصيل الدراسي عند كل من الطلاب و الطالبات والعينة الكلية، أشارت النتائج الى

علاقات موجبة، و حتّى حساب معاملات الارتباط الجزئية بين دافعية الإنجاز والتحصيل الدراسي مع عزل تأثير الذكاء، أكّد العلاقة القوية الموجودة بين دافعية الإنجاز و التحصيل الدراسي.

-تبين ان تأثير الذكاء العالي يختلف بصورة جوهرية عن تأثير الذكاء المنخفض بصرف النظر عن العوامل الأخرى، كما كشفت معاملات الارتباط بين الذكاء و التحصيل الدراسي -مع عزل تأثير دافعية الإنجاز- عن بقاء الارتباطات دون تغيير يُذكر وهي ارتباطات موجبة.

أشارت نتائج الدراسة الى ان تأثير دافعية الإنجاز في التحصيل الدراسي لا يتوقف و لا يختلف باختلاف مستويات الذكاء كما ان تأثير الذكاء في التحصيل الدراسي لا يختلف باختلاف الجنس، و تأثير الجنس في التحصيل الدراسي لا يختلف باختلاف الذكاء.

نقد:- ان الصدق كخاصية يأتي في المقام الأول قبل الثبات من حيث الأهمية، فكان من اللازم حساب صدق الاختبار بالبيئة المحلية التي سيطبق بها اذ من المعروف ان الصدق نسبي ومن مظاهر هذه النسبية تأثر الصدق بالبيئة الأصلية التي بني فيها الاختبار.

3-2-دراسة ابو بيه(1990) هدفت الدراسة الى معرفة الفروق بين المعلمين مرتفعي الشعور و المعلمين منخفضي الشعور بالدافعية للعمل التربوي، و الفروق بين المعلمين مرتفعي القدرة على تبادل العلاقات الاجتماعية و المعلمين منخفضي هذه القدرة في الدافعية للعمل التربوي و كذا الفروق بين المعلمين مرتفعي الاضطراب في الحالة المزاجية و منخفضي الاضطراب في هذه الحالة في الدافعية للعمل التربوي، و الفروق بين المعلمين مرتفعي الإتجاه النفسي نحو مهنة التدريس و المعلمين منخفضي هذا الإتجاه في الدافعية للعمل التربوي و هدفت الدراسة الى كشف العلاقة الارتباطية بين دافعية المعلمين للعمل التربوي و كُلٍّ من الشعور بالوحدة و تبادل العلاقات الإجتماعية و الحالة المزاجية و الإتجاه النفسي نحو مهنة التدريس، و طبيعة التفاعل بين المتغيرات الممثلة للحالة

الانفعالية في تأثيرها على الدافعية للعمل التربوي، و القيمة التنبؤية لكل من الإتجاه النفسي للمعلم نحو مهنة التدريس و الخالة الانفعالية لهذا المعلم، في التنبؤ بدافعية التعلم للعمل التربوي.

أُجْرِيَتْ الدراسة في العام الدراسي 1988 على عينة مكونة من 132 معلما في مدارس مدينة الرياض من مراحل دراسية مختلفة.

استخدم الباحث خمسة مقاييس، هي: مقياس الدافعية، مقياس اتجاهات النفسية للمعلمين، مقياس "بيك" للحالة المزاجية، مقياس تبادل العلاقات الإجتماعية، و مقياس الشعور بالوحدة.

توصلت الدراسة الى:

-ان التأثير الدّال كان لِكُلٍّ من تبادل العلاقات الإجتماعية والحالة المزاجية و الشعور بالوحدة في حين كانت جميع التفاعلات الأخرى غير دالّة.

- وفي دراسة الفروق بين عينتي كل متغير من متغيرات الحالة الانفعالية و متغير الإتجاه النفسي للمعلمين بالنسبة لدرجاتهم على مقياس الدافعية، اتضح ان الفروق في صالح ذوي الحالة المزاجية السيئة، و مرتفعي القدرة على تبادل العلاقات الإجتماعية و مرتفعي الإتجاه النفسي نحو المهنة.

عند المقارنة بين مرتفعي و منخفضي الدافعية للعمل التربوي، اتضح ان الفروق في صالح مرتفعي الدافعية بالنسبة لمتغيري الإتجاه النفسي نحو المهنة و تبادل العلاقات الإجتماعية، بينما كانت الفروق لصالح منخفضي الدافعية بالنسبة لمتغيري الشعور بالوحدة و الحالة المزاجية.

-اتضح ان العلاقة ايجابية في حالة تبادل العلاقات الإجتماعية والإتجاه النفسي نحو المهنة و سالبة في حالة الشعور بالوحدة و الحالة المزاجية.

– و في دراسة القيمة التنبؤية للمتغيرات المستقلة في التنبؤ بدافعية المعلم للعمل التربوي، اشارت النتائج الى ان مجموعة المتغيرات المستقلة تفسر جميعها 0,89914 من التباين في المتغير التابع، ساهم فيها متغير تبادل العلاقات الإجتماعية بحوالي 92,8% و ساهم متغير الإتجاه النفسي ب 5.5% و الحالة المزاجية ب1,7 % و الشعور بالوحدة ب :0,016%.

3-3-دراسة عبد الجواد(2010) *هدفت* الدراسة الى معرفة مستوى الأداء التدريسي لمهارات النحو لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، و اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، كما هدفت الى معرفة الارتباط بين مستوى الأداء التدريسي لمهارات النحو و اتجاهات الأساتذة نحو مهنة التدريس.

اجريت الدراسة على عينة مكونة من 68 معلم ومعلمة للصفين العاشر و الحادي عشر بمديريتي التربية (شرق غزة،غرب غزة) أُختيروا عشوائيا.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، أمّا الأداة المستخدمة في جمع البيانات فكانت، بطاقة لملاحظة الأداء التدريسي تضم اربعة مهارات اساسية 50 مهارة فرعية يقابلها 5 مستويات أداء متدرجة، حُسب صدقها عن طريق صدق مفرداتها و الصدق البنائي.

واستخدم الباحث في قياس اتجاهات المدرسين نحو مهنة التدريس مقياسا من بنائه مكونا من اربع محأور يحوي كل محور عددا من المؤشِّرات الفرعية.

حسب صدق المقياس، بطريقتين هما صدق المفردات و الصدق البنائي، و في حساب ثبات المقياس استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية و بطريقة الفا كرونباخ.

اجريت الدراسة خلال السنة 2008-2009 حيث تم تكليف مشرفين تربويين بملاحظة أداء المعلمين من خلال بطاقة الملاحظة المعدّة، و يقوم المعلمون بالإجابة عن بنود مقياس الإتجاه.

لمعالجة بيانات الدراسة استخدم الباحث معامل الارتباط "بيرسون" و معامل الارتباط سبيرمان براون للتجزئة النصفية، و معامل ارتباط الفا كرو نباخ، كما استخدم التكرارات و المتوسط الحسابي و النسب المئوية و اختبار"ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات و اختبار تحليل التباين الأحادي و اختبار" شافيه ".

و تمخضت الدراسة عن النتائج التالية:

-بالنسبة للسؤال الأول فتبين ان المهارات الأعلى في مستوى الأداء هي،المهارة الأولى ثم الرابعة ثم التاسعة أمّا أدنى المهارات من حيث مستوى الأداء هي المهارة السابعة ثم العاشرة ثم الثالثة.

-أمّا اتجاهات المعلمين فكانت مرفقة في المؤشرات التي معتقدات المجتمع نحو المدرسين و اعتبر التدريس شكلا من اشكال الخدمة الاجتماعية، و ان مهنة التدريس تساعد على اقامة علاقات اجتماعية واسعة كيفما كانت اتجاهاته ادنى بالنسبة لاعتقاده بتقدير المجتمع للمدرسين، و عدم ضرورة بناء علاقات اجتماعية بإطار عملية التدريس ووجود مهن أخرى يقدرها المجتمع قبل مهنة التدريس.

-وفيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثالث، عن مدى الارتباط بين مستوى الأداء التدريسي لمهارات النحو لدى معلمي اللغة العربية بالمرحة الثانوية، و اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. و توصلت الدراسة الى عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الأداء التدريسي لمهارات النحو و اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

-و اجابة عن السؤال الرابع عن وجود اختلاف في مستوى الأداء التدريسي لمهارات النحو لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية فتوصل الباحث الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعود الى جنس المعلمين بين (الذكور و الاناث) كما لم يثبت وجود فروق دالة احصائيا، في مستوى الأداء التدريسي تُعزى لسنوات الخبرة.

-أمّا عن الاختلاف في مستوى اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو مهنة التدريس، التي تُعزى الى الجنس، تبين انه توجد فروق ذات دلالة احصائية على الدرجة الكلية للاستبانة، أمّا بالنسبة للفروق بين متوسطات اتجاهات

المتعلمين التي تعزى الى متغير الخبرة، اتضح عدم وجود فروق تعزى الى هذا المتغير ما عدا في بعد واحد و كان الفرق لصالح فئة ذوي الخبرة اقل من خمس سنوات مقابل الفئة (6-10) و عند المقارنة بين فئتين من(6الى 10سنوات) و (أكثر من عشر سنوات)وُجِدَت فروق دالة احصائيا لصالح فئة أكثر من 10 سنوات .

3-4- دراسة (2000) Woolfolk هدفت هذه الدراسة التّتبعية الى:

-قياس التغيرات في الفاعلية في المرحلة الممتدّة بين دراسة الطالب المعلم (التكوين الأولي) والعام الأول لتدريسه كمدرس (أثناء الخدمة).

-تحديد العوامل التي يُحتمل ان تكون لها علاقة بالتغيرات في الفاعلية.

-مقارنة قياسات فاعلية الأستاذ من أجل تحسين قياس هذا المفهوم.

أجريت الدراسة على كل الطلبة المعلمين للسنة الدراسية 1998/1997 (مرحلة التعليم الابتدائي) بجامعة **Midwestern university** الأمريكية.

تم تقسيم أفراد العيّنة الى مجموعتين بصورة عشوائية حيث بلغ عددهم النهائي 53 طالبا معلما(35 انثى، 15 ذكرا).

تمّ قياس الفاعلية عبر ملأ أفراد العيّنة ثلاثة استبيانات، هي اختبار "جيبسون و ديمبو" للفاعلية العامة للتدريس و الفاعلية الشخصية للتدريس، و مقياس باندورا للفاعلية الشخصية، و اختبار من بناء الباحث هو مقياس الثقة في التدريس.

جُمعت بيانات الدراسة في مراحل: المرحلة الأولى تشمل الربع الأول من سنة التكوين الأولي، و المرحلة الثانية في نهاية سنة التكوين. و بينت الدراسة أن الأفراد الذين يعتقدون بأن التدريس عامل مؤثّر في تعلم التلاميذ يعتقدون أنّه إمّا هم أي الأساتذة هم الفاعلون أو they lack القدرة لصنع فرق مع تلاميذهم الذين يدرّسونهم.

3-5-دراسة kokabas (2007) هدفت الدراسة الى تحديد درجة تأثير مصادر الدافعية في دافعية الأساتذة من خلال متغيرات الجنس (ذكور-اناث)، منطقة المسؤولية، و الاقدمية المهنية.

اجريت الدراسة على أساتذة مدارس المرحلة الابتدائية في السنة الدراسية 2006- 2007 بـ: **Elazig provience** (تركيا).

تكون مجتمع الدراسة من 3653 أستاذ أمّا عينة الدراسة فكانت 225 أستاذ و اختيرت بطريقة عشوائية و تم الحصول على بيانات الدراسة من خلال استبانة قام الباحث ببنائها لأغراض الدراسة في ضوء المعلومات المتوصل اليها من الأدب النظري، وتم حساب ثبات الاداة باستخدام"الفاكرونباخ" فبلغ 0,916 أمّا معيار الصدق فكان 0,858 و تكونت الأداة من قسمين: اربعة فقرات متعلقة بالمعلومات الشخصية للأستاذ و(35) فقرة خاصة بمصادر الدّافعية و تأثيرها في دافعية الأساتذة.

لمعالجة بيانات الدراسة استخدم الباحث اختبار "ت" لدلالة الفروق بين ومتوسطي مجموعتين غير مرتبطتين و بالنسبة للفقرات التي كان توزيعها غير متجانس فعولجت بياناتها باستخدام اختبار "مان-ويتني-**Mann-Whitney** كما استخدم اختبار تحليل التباين الاحادي اتحديد ما اذا كان هناك فرق دال احصائيا بين المجموعات تبعا لمتغير الأقدمية المهنية ثمّ اختبار "شافيه" و**LSD** لتحديد لصالح أي المجموعات كانت الفروق و بالنسبة للفقرات غير المتجانسة من حيث توزيعها استُخدم اختبار "كراسكال-**واليزkraskal-wallis**

ولتحديد الفروق لصالح أي المجموعات تم الاعتماد على اختبار مان-ويتني **mann-whitney** عند مستوى دلالة 0.05.

و توصلت الدراسة الى النتائج التّالية:

-استجاب المشاركون بالإشارة الى اهمية بعض العوامل في التأثير في مستويات الدافعية لدى الأساتذة و ابرز تلك العوامل هي:

-متطلبات السلامة في المؤسسة و اهمية النجاح الذي يحرزه التلاميذ، و حبهم الأساتذة لمهنتهم و احترامهم و تقديرهم في المجتمع، وتقديرهم العالي لذاتهم.

- عدم وجود فرق دال احصائيا بين اراء الأساتذة تبعا لجنسهم (ذكور/اناث) في ما يتعلق بأثر مصادر الدافعية على مستويات الدافعية، الّا في فقرتين، حيث أبدت الأستاذات بالمقارنة مع الأساتذة، ان الاعتراف و الإقرار بنجاحاتهن أكثر تأثيرا في دافعيتهن، و كذلك بالنسبة للنظر اليها على انها شخص نموذج يقتدى به من طرف الاخرين.

-بالنسبة للفروق بين الأساتذة في تأثير مصادر الدافعية على مستويات الدافعية تبعا لمتغير موقع المسؤليةفتبين انها في نفس المستوى و ليس هناك فرق دال بين الاستجابات، الا فقرة واحدة، حيث وافق"اساتذة الاقسام" على ان الإتجاه التنافسي بين الأساتذة مهم لدافعيتهم، أكثر من اساتذة المادة (**subject teacher).**

- كانت استجابة الأساتذة في مستوى متشابه تبعا لمتغير الاقدمية المهنية، غير ان هناك فروقا ذات دلالة احصائية ظهرت في ثلاث فقرات، و يتعلّق الامر بالفقرة التي تنص على المناخ الايجابي في المدرسة يثير الدافعية، وكان الفرق لصالح مجموعة الأساتذة الذين تتراوح أقدميتهم من(11الى 20) في مقابل مجموعة الأساتذة الذين تبلغ أقدميتهم(21 فما فوق).

كما ظهر فرق في الاستجابة للفقرة "كون الأستاذ طرف في عملية اتخاذ القرار في المؤسسة"، وكان الفرق دالا لصالح مجموعتي(11-20سنة) و مجموعة(21 فما فوق) مقارنة بمجموعة(1الى 10سنوات) التي تستثنى نظرا لقلة خبرتها حسب تقدير صاحب الدراسة.

أمّا الفرق الثالث فظهر في فقرة الإتجاه التنافسي بين الأساتذة مهمّ للدافعية، و ذلك لصالح مجموعة(21 سنة فما فوق) مقارنة بالمجموعتين الاخريين.

نقد: ورد في الدراسة حساب ثبات الأداة المستخدمة في جمع البيانات مُتقدّما على حساب صدقها، وهذا مُخَالف لترتيب مراحل تقنين أدوات القياس، إذ يأتي الصدق أولاً ثُمَّ الثبات.

3-6-دراسة بركات، حسن(2011) هدفت الدراسة الى معرفة مدى اكتساب المعلم الفلسطيني للكفايات التدريسية اللازمة للتعليم ومدى ممارسته لها فعلا والعلاقة بين اكتساب المعلمين الكفايات اللازمة للتعليم و ممارستهم الفعلية لها، كما هدفت الى معرفة الفروق في اكتساب الكفايات التدريسية والفروق في ممارستها بين المعلمين تعود الى مستوى دافعيتهم للإنجاز.

-اجريت الدراسة على عينة عددها 279 تمثل 14% من المجتمع الاصلي ، واختيرت بطريقة عشوائية من المعلمين و المعلمات الذين يمارسون التدريس في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم(فلسطين) .

استخدم الباحثان، ثلاث أدوات هي:

-قائمة كفايات التدريس تتضمّن الأداءات السلوكية التي ينبغي ان يمتلكها المعلم و يحأول ممارستها خلال قيامه بمهمته التي تتضمن 8 مجالات: كفايات الإعداد للدرس - تنفيذ الدرس-التقويم- الانشطة و الوسائل والأساليب-كفاية ادارة الصف-كفاية التفاعل الصفي و العلاقات الانسانية-الكفايات الشخصية-كفاية النمو العلمي و المهني.

-بطاقة الملاحظة: و تتضمن نفس الكفايات التدريسية، يقوم مدير المدرسة بتقدير مستوى ممارسة أداءات المعلمين تقابل 3 مستويات أداء متدرجة. و تم حساب صدق القائمة باستخدام طريقة الصدق البنائي أمّا الثبات فتم حسابه بمعامل الاتفاق باستخدام معادلة "كوبر".

-مقياس دافعية الإنجاز: يكون هذا المقياس من 32 بندا، تمّ حساب صدقه بطريقتين، صدق المحتوى، باستخدام نسبة الاتفاق بين المحكمين، وطريقة الاتساق الدّاخلي.

أمّا ثبات المقياس فحسب بطريقة التجزئة النصفية ثم بطريقة الاتساق الداخلي.

و تكّون المقياس في صورته النهائية من 28 بندا، بدائله متدرجة تبعا لطريقة ليكرت.

قام الباحثان بزيارة المدارس المعنية بالدراسة و عقدا جلستين منفصلتين، جلسة مع مدير المؤسسة لإطلاعه على موضوع الدراسة و أهدافها و طريقة تطبيق الأدوات باعتباره طرفا في الدراسة، و جلسة أخرى كانت مع المعلمين لشرح أهداف الأدوات و طريقة الاستجابة لها و السعي و أعطاء المعلمين تلك الأدوات في آجال محَدّدة.

-اجريت الدراسة من 01-02-2007 الى 29-05-2007، و بعد تفريغ البيانات استخدم الباحث المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية، و النسب المئوية، و معامل الارتباط بيرسون و اختبار "ت".

و تمخضت الدراسة عن النتائج التالية:

-وصول مستوى اكتساب افراد الدراسة للكفايات اللازمة للتعليم درجة القطع و هي 85% بينما لم يصل مستوى الممارسة لدرجة القطع.

– عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين المستوى الكلي لدرجات المعلمين أفراد الدراسة على عاملي اكتساب الكفايات و الممارسة العقلية لها، حيث بلغ معامل الارتباط (0,056) الا في كفاية الإعداد للدرس كان معامل الارتباط (0,113) و كان الأحسن (0,05).

– وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات اكتساب المعلمين للكفايات اللازمة للتدريس تبعا للمستوى المرتفع أو المنخفض في دافعية الإنجاز لصالح ذوي " المستوى المرتفع للدافعية للإنجاز".

– عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية تبعا للمستوى المرتفع أو المنخفض للإنجاز.

3–7–دراسة leblanc (2012) –تضمنت هذه الدراسة جزئين، الجزء الأول منها كان من نوع الدراسات البعدية أو التحليل البعدي متعدد النظريات و شملت الدراسات التي تمت بين 1985–2010 لفحص العلاقات بين الدافعية للعمل و أداء العمال، و استهدف هذا الجزء التوصل الى فهم موحد للعلاقة بين الدافعية و الأداء في العمل بمراعاة عدة نظريات للدافعية، و اختبار المتغيرات الرابطة نظريا و منهجيا للعلاقة بين الدافعية في العمل و الأداء الفردي.

قام الباحث بعرض المقاربات النظرية المختلفة للدافعية و اشتق منها اربع فرضيات:

–يكون الارتباط بين الدافعية و الأداء أكثر ارتفاعا عندما يتعلق الامر بنظريات ما وراء المعرفة، مقارنة بتلك المؤسسة على المعرفة و الحاجات و الانفعالات.

–يكون الارتباط بين الدافعية و الأداء أكثر ارتفاعا عندما يقاس بالسلوكات مقارنة بقياسه بالنتائج.

–يكون الارتباط بين الدافعية و الأداء أكثر ارتفاعا عندما يتعلق الامر بالمقاييس الذاتية للأداء مقارنة بالمقاييس الموضوعية.

– يكون الارتباط بين الدافعية و الأداء أكثر ارتفاعا عندما يقاس المتغيران من مصدر واحد، مقارنة بالارتباط بينهما عندما يُقوّمان من مصادر مختلفة.

تمخض عن هذا الجزء ما يلي:

– وجود تجانس بين 38 عينة و ان حجم الأثر للمقاربات الاربعة للدافعية كان متشابها.

– لوحظ ان 36 عينة غير متجانسة وكل ارتباطات بين الدافعية و الأداء كانت دالة و متشابهة، سواء كان قياس الأداء حسب النتائج أو السلوكات.

– عدم تجانس 44 عينة بالنسبة لنتائج نمط التقويم الأداء(الذاتي/ الموضوعي) و كانت قوة الارتباطات بين المتغيرين نفسها.

–كانت علاقة الدافعية بالأداء أكثر ارتفاعا عندما يكون مصدر التقويم وحيدا مقارنة بالحالة التي يكون فيها التقويم متعددا.

أمّا الجزء الثاني من الدراسة فكان دراسة مخبرية للعلاقة بين الدافعية و الأداء من خلال نظرية تقرير المصير **Deci et ryan**، و استهدف تحديد عملية تنظيم و ضبط الدافعية الذاتية في فترات زمنية قصيرة و فهم العلاقة بين الدافعية و الأداء من خلال انماط الدافعية و ليس فقط كمية الدافعية، و افترضت:

– يكون مستوى دافعية مجموعة الأداء المرتفع مرتفعا أكثر من المجموعة ذات الأداء الضعيف.

– يكون مستوى الدافعية الخارجية مرتفعا لدى مجموعة الأداء المرتفع أكثر من المجموعة ذات الأداء الضعيف.

– مجموعة الأداء المرتفع يكون مستوى دافعيتها الخارجية بضبط خارجي أكثر ضعفا من مجموعة الأداء الضعيف.

– تنمو الدافعيات المستقلة أو المستقلة نسبيا، لدى المشاركين في التجربة عبر الزمن.

– الدافعيات المستقلة و المستقلة نسبيا تزداد أكثر لدى المشاركين بالنسبة لمجموعة الأداء المرتفع بالمقارنة مع مجموعة الأداء المنخفض.

– الدافعيات المراقبة، تؤدي الى تناقص أكثر من خلال الزمن بالنسبة لمجموعة الأداء المرتفع بالمقارنة مع مجموعة الأداء المنخفض.

تكونت عينة الدراسة من 65 طالب من المرحلة الجامعية الأولى تراوحت اعمارهم بين 18-43 سنة.

يقوم افراد العينة بتصنيف و ترتيب الاشخاص ترتيبا تنازليا من خلال المعلومات المقدمة لهم من خلال صفحة تصف ملمح الكفايات بالنسبة لكل مترشح، و يتم ذلك في ثلاث مراحل.

أمّا الدافعية فقيست باستخدام مقياس قياس الدافعيات EMS ومكونة من 16 بندا بدائلها متدرجة من 1 الى 7. و سمحت الدراسة بملاحظة امكانية تطور الدّافعية خلال مدة قصيرة انطلاقا من ثلاثة قياسات للدافعية موزعة على زمن التجريب، وبينت أنّه بينما كان هناك ارتفاع في الدافعية الذاتية عرفت الدافعية الخارجية انخفاضا.

3-8-دراسة التح(2011) هدفت الدراسة الى التعرف على فعالية الذات لدى معلمي الصف الذكور و الاناث قبل التحاقهم بالخدمة الميدانية، و أثناء التحاقهم بها.

أُجريت الدراسة على عينة مكوَّنة من (206) معلِّم صف، و معلمين أثناء الخدمة، من جامعة آل البيت و معلّمي مديرية تربية المفرق بالأُردن.

أستخدم الباحث مقياسا لفعالية الذّات من اعداده، مكوّن من(44) فقرة، يقابلها خمسة (05) بدائل متدرجة وذلك بعد حساب صدقه(بطريقة صدق المحكمين، ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية) و ثباته(الاتساق الدّاخلي إعادة التطبيق).

– لتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث اختبار "ت" و توصّل الى النّتائج التّالية:

-وجود فروق دالّة في متوسطات أداء معلمي الصَّف، على مقياس فعالية الذّات في التدريس لصالح الذكور مقابل الاناث حيث بلغت قيمة "ت" (2.08) و كانت دالّة عند(α<0.05) .

-عدم وجود فروق دالّة بين متوسطات أداء المعلّمين على مقياس فاعلية الذّات في التدريس، في أثناء الخدمة حسب متغير الجنس، الاناث وكانت قيمة "ت" مسأوية ل (1.153) وجاءت غير دّالة عند (α<0.05).

- وجود فروق دالّة بين متوسط أداء الطلبة المعلمين(قبل الخدمة) الذي ومتوسط معلمي الصف(أثناء الخدمة) على مقياس فاعلية الذّات في التدريس، لصالح معلمي الصف(أثناء الخدمة) حيث كانت قيمة "ت" (3.006) و جاءت دالّة عند(α<0.05) .

3-9- دراسة Coladarci (1992) استهدفت هذه الدراسة استقصاء علاقة الفاعلية الذاتية للأساتذة بالتزامهم نحو التدريس و الذي يعد كمؤشر للارتباط النفسي بمهنة التدريس.

- هل فعالية الأستاذ تنبئ بالتزامه بالتدريس؟ اجريت الدراسة على عينة مكونة من 468 أستاذ في التعليم الابتدائي ب MAIN، و روعي في اختيارها: الناحية الجغرافية، خبرة الأستاذ، الجنسّ، حجم المدرسة و الدرجة.

الاداة المستخدمة في الدراسة كانت في قياس المتغير التاريخي و هو الارتباط التدريسي اذ تم الولوج اليه بالسؤال: اذا افترضنا انه يجب ان نقوم من جديد باختيار مهنتك فهل ستختار هذه المهنة من جديد؟

معرفتك الحافزة، هل تريد ان تصبح أستاذا، و يقابل هذا السؤال خمسة بدائل متدرجة حسب مقياس" ليكرت ". أمّا المتغير المستقل الأول و هو فعالية الأستاذ فتم قياسه بأداة "جيبسون" و "دمبو" **Gibson& Dimbo**.التي تم تعديل بعض مقاطعها حتى تكون ملائمة و ذلك عن طريقة التحكيم، و تم التوصل اليه من خلال خمس استقصاءات و دراسات حسب ثباتها عن طريق الاتساق الداخلي.

– أمّا المتغير الاخر و الذي يبدو بديهيا ان له علاقة بظروف العمل و الالتزام بالتدريس (و هو المناخ المدرسي) و يقاس بالأداة المطورة و المحسوب صدقها(المصدق عليها) من طرف دائرة التربية.

قام الباحث بارسال استبيان الى افراد العينة يتضمّن مقياس فعالية الأستاذ و المناخ المدرسي، أمّا البيانات الأخرى فتم جمعها من خلال المعلم المختصة.

تم معالجة البيانات باستخدام النسب المئوية، و الارتباطات البسيطة و الإنحدارات المتعددة.

و توصل الباحث الى النتائج التالية:

– أشار65 % من افراد العينة انهم متأكدون أو من المحتمل سيختارون التدريس اذ كانوا سيقومون باتخاذ قرارا بهذا الشان مرة أخرى، و خُمس فقط من أفراد العيِّنة كان لايرغب في اختيار المهنة مرة أخرى لو اتيحت له فرصة ذلك.

– تبين ان اثنين من ثلاثة متغيرات مستقلة ارتبطا بالالتزام بالتدريس و هي الفاعلية الشخصية و العامة.

– و المتغير الثالث هو الجنس، حيث كشف ان متوسط التزام البناء بالتدريس تجأوز متوسط الرجال و لو بشكل بسيط، بين وجود ارتباط دال بين الالتزام بالتدريس و المناخ المدرسي العام أو الرئيسي، و لم يثبت و جود ارتباط بين الالتزام بالتدريس و المناخ المدرسي و كذا نسبة الأساتذة الى عدد التلاميذ، معدل أجر الأساتذة و خبرتهم.

– عند حساب تحليل الإنحدار ظهر ان الالتزام بالتدريس انحدر في ثمانية متغيرات مستقلة و اتضح ان 21 % من التباين في الالتزام بالتدريس تمثل المجموعة الخطية للفاعلية الشخصية و الفاعلية العامة، نسبة الأساتذة الى التلاميذ معدل اجر الأساتذة، الخبرة في التدريس، الجنس، و المناخ المدرسي.

– تنبأت الدراسة بشكل دال بارتباط الفعالية الشخصية و الفعالية العامة بالإلتزام بالتدريس، ومن بين ثمانية متغيرات مستقلة، ظهر ان قياس الفعاليتين كأقوى منبئين.

– وكان للمتغيرات الأخرى تنبؤا دالا على الالتزام بالتدريس و هي الجنس ثم نسبة الأساتذة الى التلاميذ، و عامل المناخ المدرسي و هكذا كان هناك بعض الإتجاه للالتزام بالتدريس بين النساء، و الأساتذة الذين لديهم عدد أقل من التلاميذ، و الأساتذة الذين يُنظَرُ اليهم ايجابيا من طرف القيادة التعليمية، و الذين يسهمون في اتخاذ القرار و الذين لهم علاقات مع التلاميذ و العاملين، أمّا المتغيرات الثلاثة المتبقية فلم تكن لها علاقة بالإلتزام بالتدريس.

4– تعقيب على الدراسات المتعلقة بالدّافعية

–أجمعت الدراسات – والتي غلب عليها استخدام مصطلحي الدافعية و الدّافعية للإنجاز عموما– على الأثر الإيجابي للدّافعية في التعلّم و الاكتساب، سواء على التلاميذ المتمدرسين و مستوى تحصيلهم، أو على المدرسين ومدى ممارستهم أو امتلاكهم، المهارات التدريسية.

– استخدمت الدّافعية كمتغير تابع يتأثر بمتغيرات مستقلة في بعض الدراسات، و كمتغير مستقل يُؤثِّر مُنفردا أو مع متغيرات مستقلة، في متغيرات تابعة، في دراسات، وفي اطار علاقة ارتباطية ببعض المتغيرات الأخرى، في البعض الآخر من الدراسات.

– كانت الدراسات وصفية عدا دراسة واحدة فانها تناولت الى جانب الدراسة البعدية للدّافعية دراسة تجريبية مخبرية للدّافعية، و هذا النوع من الدراسات له قيمة علمية نظرية وعملية لان فيها تحليل الأثر لعدد كبير من الدراسات والمقالات النظرية ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

– استخدمت بعض الدراسات مفهوم الفاعلية الذّاتية كتعبير عن الدّافعية، اعتمادا على الإتجاه المعرفي و مقاربته للدّافعية.

5- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

- ان المتمعِّنَ في الدراسات السابقة يُلاحظ، ان بعضها اهتمّ بالمقارنة بين التأثيرات المختلفة لانماط التغذية الراجعة في مستوى الكفايات و المهارات التدريسية لدى المدرسين و الطلاّب المعلّمين، واهتمَّ البعض الآخر بالدافعية كمتغير مستقل أو تابع، منفردا أو متفاعلا مع متغيرات أخرى، وحتى تلك الدراسات التي طالت المتغيرين فقد اقتصرت على دراستهما دراسة وصفية، بقياس مستوى أداء المدرسين في ضوء مستوى الدافعية في اطار التأثير بينهما، أو في اطار علاقة ارتباطية، بينما تعدّت الدراسةُ الحاليةُ ذلك بدراسة أثر نوعين من التغذية الراجعة كمتغير تجريبي، في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي في اطار علاقته بمستوى الدّافعية للتدريس، كمتغير قد يزيد أو ينقص من ذلك الأثر كشكل من أشكال التفاعل بين المتغيرات.

- اعتمدت الدراسات السابقة التدريس المصغّر الذي يتمُّ في المخبر وفي ظروف مصطنعة، بينما عمدت الدراسة الحالية الى نقل التغذية الرّاجعة -باستخدام المزايا التكنولوجية للتدريس المصغَّر- الى الواقع العملي الذي يعمل المدرِّسون فيه فعلا.

- تُنجز الدراسة الحالية في بيئة جزائرية، و في هذا السيّاق تُمثِّل اضافة، لتلك الدّراسات و خطوة في سبيل تطوير استراتجيات تكوين المدرسين.

و اتساقا مع نتائج الدراسات السّابقة التي توصّلت الى الأثر الإيجابي للتغذية الراجعة الشفوية و السمعية البصرية في تنمية مهارات التدريس والدور الذي تُؤدّيه الدّافعية للتدريس كمتغير متفاعل مع التغذية الرّاجعة في التأثير في مهارات التدريس و المتناغمة مع ما ورد في الاطار النظري لمشكلة الدراسة، فإنّ الطّالب يفترض مايلي:

6- فرضيات الدراسة

1-تُؤدّي التغذية الراجعة الشفوية و التغذية الراجعة السمعية البصرية الى تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي".

2- تُؤدّي التغذية الراجعة السمعية البصرية الى تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي بشكل أعلى مقارنة بالتغذية الراجعة الشفوية.

3- يوجد تفاعل بين التغذية الراجعة(السمعية البصرية /الشفوية) و مستوى الدّافعية للتدريس(مرتفع/منخفض)، في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي".

خلاصة

لقد تمَّ استعراض الدراسات ذات العلاقة بمُشكلة الدراسة الحالية، و تحديد موقعها منها و ما استفاده الطّالب منها و بعض جوانب القصور و جوانب القوة-كما رآها الطّالب-في البعض منها. مستندا اليها في اقتراح فرضيات الدراسة يتم اختبارها لاحقا.

الفصل الرابع

الاجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- منهج الدراسة

2- مجتمع الدراسة و عينتها

2-1-مجتمع الدراسة

2-2-عينة الدراسة

3-أدوات جمع بيانات الدراسة

3-1-بطاقة ملاحظة مهارات تنفيذ الدرس

3-2-مقياس الدافعية للتدريس

4- التصميم التجريبي للدراسة

5-اجراءات تنفيذ الدراسة

6-الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة.

تمهيد

يتناول فصل الاجراءات المنهجية للدراسة، تحديد منهج البحث المستخدم في الدراسة و تبرير اختياره وتحديدا لمواصفات المجتمع الاحصائي للدراسة و العيِّنة الممثّلة لذلك المجتمع و مراحل اشتقاقها، كما يتضمّن الفصل تقديما مسهبا لأدوات جمع بيانات الدراسة، و كذا التصميم التجريبي للدراسة، و اجراءات تنفيذه، و أخيرا تحديدا للأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة بيانات الدِّراسة.

1- منهج الدّراسة

إنَ الهدف من هذه الدّراسة هو معرفة الأثر الذي يمكن أن تُحْدِثَه التغذية الرّاجعة-الشفوية/السمعية البصرية- في تنمية مهارات تنفيذ الدّرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي أوّلا، ثمّ الأثر المحتمل الذي قد ينجم عن التفاعل بين التغذية الرّاجعة و مستوى الدّافعية للتدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي ثانيا، لذلك كان المنهج الملائم هنا هو المنهج التجريبي اذ يسمح بفحص فرضيات الدراسة فحصا تجريبيا.

2- مجتمع الدّراسة و عينتها

2-1- مجتمع الدِّراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من أساتذة التعليم الابتدائي الذين وُظِّفوا على أساس الشهادة(شهادة اللسانس) بعد اجتياز مسابقة خلال السنة الدراسية 2010-2011 و استفادوا –خلال نفس السنة- من تكوين بيداغوجي تناوبي مُوحَّد موزَّع على فترات زمنية بحجم ساعي قدره مائتا(200) ساعة، في محاور التقويم التربوي و تعليمية المواد و المناهج الدراسية و التشريع المدرسي، كما أنّهم يتشابهون في عدم امتلاكهم خبرة في التدريس في اطار الاستخلاف و يُلاحَظُ أنَّ مُجتمع الدّراسة يتكوّن كلُّه من الإناث، و تواجد مجتمع الدراسة

موزَّعا على تراب بلديتي ورقلة و الرويسات و تمثلان الدّائرة الادارية لورقلة و من النّاحية التربوية فإنَّ هؤلاء الأساتذة مقسَّمون على مجموعة من مقاطعات التفتيش و لقد اعتمد الطالب على تلك الخصائص في ضبط مجتمع الدراسة من النّاحية التجريبية، و الجدول التّالي يوضِّح توزيع مجتمع الدِّراسة:

جدول(1)

توزيع أفراد مجتمع الدّراسة

البلدية	مقاطعة التفتيش	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
ورقلة	المقاطعة الأولى	16	13.22%
	المقاطعة الثانية	15	12.40%
	المقاطعة الثالثة	20	16.53%
	المقاطعة الرابعة	10	8.26%
	المقاطعة الخامسة	18	14.88%
الرويسات	المقاطعة الأولى	23	19%
	المقاطعة الثانية	19	15.70%
المجموع		121	100%

2-2- عيّنة الدّراسة

تمّت المعاينة عبر المراحل التّالية:

- حصر قائمة بأسماء أعضاء مجتمع الدراسة المذكورين آنفا، وتحديد المؤسّسات التي يعملون بها و مكان تواجد تلك المؤسّسات، من خلال البيانات التي تمّ الحصول عليها من مصلحة المستخدَمين بمديرية التربية لولاية ورقلة و التّأكّد من التواجد الفعلي لتلك الأسماء في المؤسّسات التربوية المحدّدة.

– التّأكُّد عن قرب من مواظبة أفراد مجتمع الدراسة، حيث تمَّ استبعاد العناصر الكثيرة الغيّاب وكذا المقبلات على عطلة أمومة، و ذلك تفاديا لتسرّب أفراد عيّنة الدّراسة.

–بعد الحصر النهائي لقائمة الأساتذة قام الطّالب باشتقاق عينة مكونة من (20) أستاذة لإجراء الدراسة الاستطلاعية، اسْتُبْعِدْنَ من عينة الدراسة الأساسية، و أستغلّ الفترة التي سبقت الدراسة الأساسية فأجرى عمليات تقنين أدوات الدراسة ربحا للوقت.

– و للتذكير فإنّ عدد أفراد عيّنة الدراسة كان في البداية(44) أستاذة، تمّ اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية على أساس عدد الأساتذة في المقاطعات، و قد قدّر الطّالب عدد أفراد العينة على أساس عدد أيّام الأسبوع و امكانيات الطّالب و المشرف المتعاون بعد مشاورته، و كذا تجريب التصميم التجريبي الذي مكّن الطّالب من أخذ فكرة عن العدد المتوسط من الأساتذة الذين يمكن تغطيتهم خلال اليوم الواحد. لكن وقع تسرّب في المجموعات التجريبية بصورة مفاجئة، فنَقُصَ فرد في مجموعة التغذية الراجعة الشفوية ذات الدّافعية المرتفعة و فرد في مجموعة التغذية الراجعة السمعية البصرية ذات الدافعية المنخفضة و نقص فردان من مجموعة التغذية الراجعة السمعية البصرية ذات الدافعية المنخفضة، و ظلّت مجموعة التغذية الراجعة الشفوية ذات الدافعية المنخفضة على حالها.

الجدول(2)

توزيع أفراد عيِّنة الدّراسة

البلدية	مقاطعة التفتيش	عدد الأساتذة
ورقلة	المقاطعة الأولى	6
	المقاطعة الثانية	5
	المقاطعة الثالثة	7
	المقاطعة الرابعة	4
	المقاطعة الخامسة	7
الرويسات	المقاطعة الأولى	8
	المقاطعة الثانية	7
المجموع		44

-قياس الدّافعية للتدريس لدى أفراد عينة الدراسة(أساتذة التعليم الابتدائي) بغية تصنيفهم الى ذوي دافعية مرتفعة و ذوي دافعية منخفضة من خلال اعتماد درجة الوسيط لتمييز المجموعتين و نظرا لضرورة تحديد هوية ذوي المستويين للدّافعية، بذواتهم وليس فقط بمحدِّداتهم كمجتمع دراسة، فقد قام الطّالب بوضع رموز غير ظاهرة على مقياس الدافعية قبل توزيعها -دون الطّلب من الأساتذة ذكر أسمائهم- حسب كل مؤسسة يعمل بها أفراد عينة الدراسة بالاتفاق مع مديري المؤسسات حيث يشير كلّ رمز الى اسم يوجد في قائمة يحوزها الطّالب، تتضمّن أسماء هؤلاء الأساتذة، حتّى يتسنّى توزيعهم على مجموعتي الدراسة(المجموعة التي تستخدم معها التغذية الراجعة الشفوية و المجموعة التي تستخدم معها التغذية الراجعة السمعية البصرية).

3- أدوات جمع بيانات الدراسة

تمّ استخدام أداتين في هذه الدراسة، هما بطاقة ملاحظة مهارات تنفيذ الدرس و مقياس ل الدافعية للتدريس و في ما يلي تقديم للأداتين:

3-1- بطاقة ملاحظة مهارات تنفيذ الدرس

تم اختيار بطاقة الملاحظة كأداة لجمع بيانات الدراسة باعتبار الدراسة تتناول قياس مهارات تنفيذ الدرس، وهي مهارات تدريسية تبدو كسلوكات ظاهرة و هي كما يُؤكّد (**Good&scates**) بأنّها أكثر الوسائل مباشرة لدراسة السلوك الظاهر للأشخاص(**الشيباني،1971: 220**).

3-1-1- دواعي تصميم بطاقة ملاحظة خاصة بالدراسة

بالرغم من وجود عديد بطاقات الملاحظة التي تقيس مهارات تنفيذ الدرس العربية وغير العربية الاّ أنّ الطّالب آثر تصميم بطاقة ملاحظة خاصة بالدراسة لاختلاف المرجعية النظرية و التعاريف الاجرائية التي استندت اليها بطاقات الملاحظة الأخرى، عن المرجعية النظرية التي اعتمدها الطّالب في دراسته والتي تعود الى النظرية البنائية، و المناهج الدراسية المستندة اليها، في المرحلة الابتدائية في الجزائر.

3-1-2- الخلفية النظرية لبطاقة الملاحظة و مصادر اشتقاقها

اعتمد الطّالب في بناء بطاقة الملاحظة على المصادر التالية:

- كتاب **construire Des compétences Des l' ecole** لمؤلفه (**phillipe, perrenoud 2000**).

- كتاب **Apprendre, oui, mais comment** لمؤلفه(**phillipe, mirieu 1999**).

-كتاب الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المدمج لمؤلفه الدريج محمد خاصة الصفحات 66 و 68.

ولقد وجد الطالب في هذه المراجع الخلفية النظرية للمقاربة المعتمدة في المناهج الدراسية للمرحلة الابتدائية(المقاربة بالكفاءات) التي تستقي مبادئها من النّظرية البنيوية، بما يساعد على تأصيل بنود الأداة وتحديد مهارات تنفيذ الدرس، التي يُمكن مُلاحظتها في القسم، كما استعان الطّالب بمصادر أخرى مرتبطة بمجتمع الدِّراسة و هي:

-القراءة التحليلية التي قام بها الطّالب للمنهاج الدراسي للمدرسة الابتدائية والوثائق المرفقة به.

-اضبارة الفترة التكوينية التي نظّمتها وزارة التربية الوطنية لفائدة مدرسي المدرسة الابتدائية الخاصة بالمقاربة بالكفاءات يومي 16و17 سبتمبر 2003 بمتقن ايفري بمدينة ورقلة.

-اضبارة الملتقى الجهوي الذي نظمته وزارة التربية الوطنية لفائدة الفرق المؤطرة للعمليات الاعلامية و التكوينية المرافقة لتطبيق المناهج التعليمية الجديدة في الفترة الممتدة من03 إلى05 أفريل 2004 بالبليدة.

كما استفاد الطّالب من بطاقة الملاحظة الخاصة بالمهارات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية(**قندوز، 2008**).

3-1-3-مراحل بناء بطاقة الملاحظة

3-1-3-1-الصياغة الاولية للأداة

تم صياغة بنود بطاقة الملاحظة استنادا الى المراجع المذكورة، وكان عدد البنود(24)بندا، وتيسيرا لعملية استخدام الأداة ورصد مهارات تنفيذ الدرس في تتابعها الزمني، قسّم الطالب الأداة الى ثلاثة أبعاد هي: مهارة الانطلاق، مهارة بناء التعلمات، مهارات استثمار المكتسبات، كي يُلائم التنظيم المعمول به في تنفيذ الدرس الذي يضم ثلاث مراحل تقابل تلك المهارات التدريسية، وصِيغَت مجموعة من المهارات الفرعية مقابل كل مهارة

أساسية، وكان عدد بدائل مستويات أداء مهارات تنفيذ الدرس هي ثلاث(3) بدائل: عالٍ، متوسط، منخفض.يقابلها الأوزان :3، 2، 1.

3-1- 3-2-الخصائص السيكومترية للأداة

3-1-3-2-1- الصدق: Validity

تمّ عرض بطاقة الملاحظة على خمسة(05) من الأساتذة المختصين في القياس النفسي و التربوي وكذا في علوم التربية وكذلك مُشرَف تربوي(مفتش)(الملحق 01) وذلك وفقا للعناصر التّالية:

1-مدى قياس المؤشرات لأبعاد المهارة التدريسية.

2- قابلية المؤشرات السلوكية للملاحظة داخل القسم:

3- الكفاية العددية للمؤشرات السلوكية حسب المهارات التدريسية.

4- مدى ملاءمة البدائل الخاصّة بمستويات الأداء (النوع والعدد).

وتمّ تعديل الأداة بحسب ما أشار به الأساتذة المحكمون باستبعاد بعض البنود رأى فيها المحكمون ذات علاقة بالإدارة الصفية(اظهار مشاعر الود نحو المتعلمين- لفت انتباه التلاميذ بالأساليب غير اللفظية-تغيير نبرة الصوت حفاظا على انتباه التلاميذ) و (مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في التدريس) لأنّ ذلك يتطلب معرفة من الملاحظ أن يكون على علم مسبق بالمتعلّمين و هذا أمر غير متيسر بالنسبة للملاحظ، و تغيير بعض الصيّاغات اللفظية حتى تكون أكثر ملاءمة، و صار عدد البنود (21) بندا وللتأكد أكثر من صدق الأداة تمّ اعتماد طريقة الاتساق الدّاخلي باتباع الخطوات التالية :

-تطبيق بطاقة الملاحظة من طرف الطّالب على عشرين أستاذة(20) ورصد مهارات تنفيذ الدرس.

-حساب معامل الارتباط بين درجة كلّ بند من بنود بطاقة الملاحظة و الدرجة الكلية على بطاقة الملاحظة.

-مقارنة درجة الارتباط المحسوبة بالدرجة المجدولة عند درجة حرية(ن-2).

إنّ الجدول التالي يوضّح نتائج الإرتباط بين درجة كل بند بالدرجة الكلّية للبطاقة:

جدول(3)

معاملات الارتباط بين درجات بنود بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية لها

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.62	**8**	0.55	**15**	0.54
2	0.59	**9**	0.67	**16**	0.57
3	0.54	**10**	0.59	**17**	0.74
4	0.60	**11**	0.58	**18**	0.61
5	0.55	**12**	0.62	**19**	0.69
6	0.54	**13**	0.55	**20**	0.66
7	0.57	**14**	0.70	**21**	0.68

يتضح من الجدول أنّ جميع معاملات الارتباط دّالة احصائيا عند α 0.05 اذ أنها تفوق القيمة المجدولة عند درجة حرية (18) التي كانت امساوية (0.44) وهذا يُؤَكِّد أنّ بطاقة ملاحظة مستوى مهارات تنفيذ الدرس متَّسقة داخليا و تشترك بنودها في قياس مهارات تنفيذ الدرس في ضوء الاطار النظري الذي تستند اليه بطاقة الملاحظة وهذا دليل على صلاحيتها.

3-1-3-2-2-الثباتReliability

استخدم الطّالب في حساب ثبات الاداة، طريقة اتفاق الملاحظين التي تقوم على رصد عدد من الملاحظين لأداء المدرس مهارات تنفيذ الدرس في نفس الوقت كل على حدة باستخدام نفس الاداة، و تتميز هذه الطريقة

بعدم وجود فاصل زمني بين الرصد الذي يقوم به كلا الملاحِظين، و في هذا تلافي لما يمكن أن يحدث بين التطبيقين، في طريقة التطبيق واعادة التطبيق، كفقدان أفراد العينة، و فيها ربح للوقت أيضا.

أمّا خطوات حساب الثبات فهي:

1- قيّام الطّالب ومشرف تربوي(مفتش في مرحلة التعليم الابتدائي) بملاحظة أداء ثلاثة(03)أستاذات -من خارج عينة الدراسة الأساسية -مهارات تنفيذ الدرس وذلك في درسين لكل أستاذة، وتمّت ملاحظة كل أستاذة في نفس الوقت من طرف الملاحِظَين، كلٌّ على حدة.

2- حساب نسبة اتفاق الملاحظين باستخدام المعادلة التي وصفها كوبر "**cooper 1974":**

(**ناصر،1996: 42**)

والجدول التالي يُوضِّح نتائج حساب الثبات بطاقة الملاحظة :

جدول(4)

نتائج حساب ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة نسبة اتفاق الملاحظين

اتفاق الملاحظين / الاساتذة	متوسط مجموع مرات الاتفاق	متوسط مجموع مرات عدم الاتفاق	مجموع البنود	نسبة الاتفاق
الاستاذة الاولى	16	5	21	76,19
الاستاذة الثانية	15	6	21	71,42
الاستاذة الثالثة	15	6	21	71,42

يُلاحَظ من خلال الجدول أنّ نسبة الاتفاق بين الملاحِظين قد تراوحت بين (71.19) و (71.42) وهي نسب تدعو الى الاطمئنان في مثل هذه الحالات.

بعد حساب الخصائص السيكومترية للأداة تمّ الحصول على الشكل النهائي لبطاقة ملاحظة مستوى مهارات تنفيذ الدرس، حيث تشكّلت البطاقة من 21 بندا موزّعة كما يلي:

جدول(5)

توزيع بنود الأداة حسب مهارات تنفيذ الدرس

مهارات تنفيذ الدرس	عدد البنود	النسبة المئوية
مهارة الانطلاق	3	14.285
مهارة بناء التعلمات	15	71.428
مهارة استثمار المكتسبات	3	14.285

يبدو من الجدول أنّ مهارات تنفيذ الدرس موزّعة بنسب متفاوتة، فكانت نسبة مهارة الإنطلاق 14.285 ونسبة تمثيل مهارة بناء التعلُّمات هي 71.428 أمّا مهارة استثمار المكتسبات فكانت ممثّلة بـ:14.285 ويتّسقُ هذ التوزيع مع الأهمية النسبية لكل مهارة والزمن الذي تستغرقه كلٌّ منها فهناك وقت أقصر في مهارة الانطلاق و مهارة استثمار المكتسبات، ففي مهارة الإنطلاق يتم بشكل سريع تحديد المكتسبات القبلية للمتعلمين وتهيئتهم ذهنيا ونفسيا للخبرات الجديدة، و في استثمار المكتسبات يتم تقويم ما أُنجِزَ في الدرس على أنّ هناك أوقات أخرى خاصّة بإجراء تمارين بتوسع، مقارنة بمهارة بناء التعلُّمات، التي تأخذ الزمن الأطول في الدرس، لأنّ فيها تُبنى التعلُّمات الجديدة، و ما تتطلَّبه من أنشطة ووسائل وقواعد و خلاصات.

تتمّ طريقة الرصد من خلال جلوس الملاحظ في مُؤخرة القسم والقيام بملاحظة أداء المدرّس ووضع علامة(X) أمام مستوى الأداء المناسب لمهارات تنفيذ الدرس المدرجة في البطاقة.

أمّا تصحيح بطاقة الملاحظة فيتمّ باحتساب درجة كل فرد من أفراد العيّنة على كلّ مهارة من المهارات الثلاث ثُمّ تُجمع درجات تلك المهارات لتُكَوِّن الدرجة الكلية للبطاقة.

و لما كان عدد بنود في البطاقة (21) بندا، فإنَّ الدرجة القصوى على البطاقة تكون 21 X3=63 درجة، و تكون الدرجة الدنيا 21x1= 21 درجة

3-2-مقياس الدّافعية للتدريس

3-2-1-دواعي استخدام مقياس الدّافعية للتدريس

- انَّ استخدام مقياس الدّافعية للتدريس يأتي في سياق اعتبار الدّافعية أحد متغيرات الشخصية التي يتوقف عليها الى حدّ كبير نجاح الأستاذ في مهمّته التدريسية و الرفع من كفايته و انتاجيته واستفادته من عملية التدريب التي تُنظّم لصالحه، إنّها تُمثِّل الاطار السيكولوجي المفسّر للمستوى المهاري للأستاذ. و من النّاحية الإجرائية فإنّ قياس مستوى الدّافعية للتدريس لدى أفراد عينة الدراسة يسمح بتصنيفهم حسب مستوى دافعيتهم وهو مُتغيِّر مستقلّ ثان يتفاعل مع المتغير المستقل (التغذية الراجعة)، وبما يسمح بتكوين المجموعات التجريبية.

وعلى الرُغم من وجود أدوات جاهزة في قياس الدّافعية، افاد منها الطالب إلاّ أنه آثر بناء أداة خاصة بالدراسة و ذلك للاعتبارات التّالية:

- الأدوات التي عثر عليها الطالب تقيس في أغلبها، الدّافعية للانجاز وهي أدوات يمكن إسقاطها على مختلِفِ مجالات النشاط الإنساني، بما يجعلها أقل دقة في قياس الدافعية للتدريس على وجه الخصوص.

– المهام التي يقوم بها استاذ التعليم الابتدائي في الجزائر تلك التي تُحددها النصوص القانونية الخاصة بهذا السلك.

– التعريف الاجرائي المعتمد في هذه الدراسة والذي يتناول الدّافعية للتدريس بشكل خاص وما يرتبط بها من أنشطة صفّية وغير صفّية تُعبّرُ عن دافعية أساتذة التعليم الابتدائي للتدريس.

3-2-2- الخلفية النظرية لمقياس الدّافعية للتدريس و مصادر اشتقاقه

في سبيل تصميم المقياس قام الطالب بما يلي:

-اعتماد المقاربة النظرية لـ: اتكنسون **Atkinson** و هي مقاربة معرفية، تأثّر فيها ببحوث **Muray 1938** التي درس فيها طبيعة الدّافعية و طرق قيّاسها و توصّل الى عدد من الحاجات أطلق عليها الحاجات العالمية ذكرها (**الأزرق، 2000**) وهي الحاجات الشّائعة بين النّاس بغضّ النظر عن الجنس أو العرق أو العمر ومن بين تلك الحاجات، الحاجة الى الإنجاز التي عرّفها بأنّها مجموعة القوى و الجهود التي يبذلها الفرد من أجل التغلّب على العقبات و انجاز المهام الصعبة بالسرعة الممكنة، واحتمالية النّجاح في أية مهمة يقوم بها الفرد من خلال التقويم الذّاتي الذي يقوم به الفرد الذي سيقوم بتلك المهمّة اعتمادا على قيمة النجاح بالنسبة له، كما يعتقد "أتكنسون" بقيمة باعث النجاح كقوة تتناسب طردا مع صعوبة المهمة، فكلّما كانت المهمة أكثر صعوبة وجب أن يكون الباعث أكبر قيمة، والفرد هو نفسه الذي يقوم بتقدير صعوبة المهمّة و بواعثها.

-تحليل مهام أستاذ التعليم الابتدائي في الجزائر سواء منها تلك الاجبارية و تتم داخل القسم في اطار تنفيذ الدرس، أو ما قبلها في الأنشطة التحضيرية للدرس،وكذا الانشطة غير الصفيّة ذات العلاقة بمهامه والتي قد يكون منها أنشطة ليست اجبارية.

-القراءة التحليلية لبعض المراجع النظرية التي تمّ استخدامها في الاطار النظري للدراسة وخاصة كتاب علم النفس التجريبي ل(شحاتة، ربيع) و كتاب علم النفس التربوي ل:(النشواتي، عبد المجيد) وكتاب علم النفس التربوي ل(وولفولك، انيتا) و كتاب أساسيات علم النفس التربوي(عدس، عبد الرحمان و توق محي الدين).

3-2-3-الصيّاغة الأوّلية لبنود المقياس

قام الطّالب بصيّاغة عدد من البنود(ثمانية و ثلاثون بندا) بصورة مبدئية صيغت بصيغة تقريرية بضمير المتكلّم بعضها موجب و بعضها سالب، و يقابل كل بند ثلاثة بدائل:(دائما، أحيانا، أبدا).

3-2-4- الشروط السيكومترية للمقياس

3-2-4-1-الصدق: Validity

اعتمد الطالب في قيّاس الصدق على طريقتين هما صدق المحتوى و الصدق التّلازمي.

3-2-4-1-1-صدق المحتوى

تمّ عرض المقياس في صورته الأوليّة على خمسة من الأساتذة المختصين في علم النفس و علوم التربية(الملحق 01) لإبداء رأيهم في المقياس وفقا للتعريف الأجرائي للدّافعية، و ذلك من خلال العناصر التّالية:

-قياس البنود للخاصية، الكفاية العددية للبنود، ملاءمة بدائل الاستجابة، وضوح التعليمة المقدّمة لأفراد العيّنة، وضوح المثال التوضيحي للاستجابة.

و أسفرت نتائج التحكيم – و التي تعامل معها الطّالب بصورة كيفية– عن اتخاذ الإجراءات التّالية التّالية:

- تعديل بدائل الاستجابة (دائما، أحيانا، أبدا) الى (ينطبق دائما، ينطبق أحيانا، لا ينطبق أبدا)

– حذف بنود و اضافة بنود أخرى تعكس المقاربة المعتمدة كمرجعية في بناء مقياس الدّافعية للتدريس

3-2-4-1-2-الصدق التّلازمي

اختار الطّالب مقياسا خارجيا(مِحَكّا) صادقا في قياس نفس الخاصية التي يهدف مقياس الدافعية للتدريس في الدراسة الحالية الى قيّاسها، ويتّفقان في الخلفية النظرية و في الوسط الذي أُستُخدم فيه المِحك و يُستخدم فيه مقياس الدراسة الحالية وهو المجال التربوي، والهدف من ذلك الاستدلال على صلاحية المقياس الحالي بدلالة صدق المحك، وقبل عرض خطوات اجراء الصدق التّلازمي، يَحْسُنُ تقديم وصف للمحك المختار:

اسم المقياس: مقاس الدّافعية للانجاز **Achivement Motivation Scale** (**الأزرق، عبد الرحمان صالح، 2000**).

– يتكوّن المقياس من اثنين وثلاثين (32) بندا، ، يُقابل هذه البنود ثلاثة بدائل(ينطبق، الى حدٍّ ما، لا تنطبق).

تمّ تصميم المقياس حسب الخطوات التّالية:

1– عرض المقياس على عدد من المحكّمين، بعد الصيّاغة المبدئية لبنوده من خلال الخلفية النظرية التي اعتمدها، وتعديل البنود وفق ملاحظات المحكِّمين.

2–حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند ومجوع درجات البعد الذي تنتمي اليه و تراوحت ما بين 0.275 و 0.686، و حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد و الدرجة الكلية للمقياس، والتي تراوحت بين 0.540 و 0.798 ، و كانت الدلالة محسوبة عند مستوى 0.05 ، بعد تجريب المقياس على عيّنة الدراسة الاستطلاعية المكوّنة من خمسين(50) فردا.

2– حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الارتباط 0.81.

3- تصحيح المقياس بواسطة مفتاح التصحيح و هو مُعدّ من البلاستيك الشفّاف دُوِّنَت عليه الدرجات : 1،2،3 للبنود الموجبة و 3،2،1 للبنود السّالبة.

و باعتبار المقياس مكوَّنا من (32) بندا فإنّ:

-الدرجة القصوى للمقياس= 32X3=96 درجة.

-الدرجة الدنيا للمقياس =32X1=32 درجة.

أمّا عملية اجراء الصدق التّلازمي فقد تمّت كما يلي:

-اختيار عيّنة عشوائية مكوّنة من (20) أستاذة في التعليم الابتدائي ممن تتوافر فيهم الخصائص المشتركة المذكورة في توصيف مجتمع الدراسة، و كانت هذه العيّنة موزّعة كما في الجدول الموالي:

-توزيع مقياس الدّافعية للتدريس في هذه الدراسة، و كذا محكّ الدّافعية للإنجاز الذي وقع عليه الاختيار على أفراد العينة، و ذلك بشكل متزامن مع توضيح طريقة الاستجابة عليهما بمثال مكتوب لكل منهما لكن الطّالب استرجع (18) نسخة من المقاييس الموزعة فقط واكتشف عند فحص تلك النسخ أن فردين قاما بالاستجابة على المحك فقط و أحد الأفراد على المقياس الذي تمّ اعداده فقط، فاستبعد استجاباتهم ليصبح عدد أفراد العينة(15) أستاذا.

-تفريغ درجات الأفراد في المقياس و درجاتهم في المحكّ بصورة متقابلة بالنسبة اكل فرد من الأفراد

-حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد على المقياس ودرجاتهم على المحكّ، باستخدام معامل ارتباط "بيرسون" **Pearson:**

$$r =$$

(**آري و آخرون، 2013: 167**)

r= معامل بيرسون

$\sum X$= مجموع درجات الأفراد على المقياس

$\sum Y$= مجموع درجات الأفراد على المحكّ

$\sum XY$= مجموع حواصل ضرب Y,X

$\sum X^2$=مجموع مربعات درجات الأفراد على المقياس

$\sum Y^2$= مجموع مربعات درجات الأفراد على المحكّ

N= عدد أزواج الدرجات Y,X (عدد الأفراد)

الجدول(6)

نتائج حساب الصدق التّلازمي لمقياس الدافعية للتدريس

عدد أفراد العيّنة(ن)	قيمة"r" المحسوبة	درجة الحرية= ن–2	قيمة"r" المجدولة عند 05.
15	**0.68**	**13**	**0.51**

يبدو من الجدول أن معامل الارتباط بين مقياس الدّافعية للتدريس المصَمّم في الدراسة و مقياس الدّافعية للإنجاز الذي تمّ اختياره كمحك دالّ احصائيا حيث بلغت قيمته(0.68) وهي أكبر من "r" المجدولة التي بلغت(0.51) عند درجة حرية(15- 2) و مستوى دلالة(0.05)

3-2-4-2- الثبات: Reliability

لحساب ثّبات المقياس استخدم الطّالب طريقة التجزئة النصفية و ذلك من خلال الخطوات التالية:

-تقسيم بنود المقياس الى مجموعتين، مجموعة البنود الفردية و مجموعة البنود الزوجية، حيث يكون لكل فرد من أفراد العينة درجتان، درجة على البنود الفردية و درجة على البنود الزوجية.

-حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين النصفين باستخدام القانون:

-تقدير معامل الثبات لمعالجة الانخفاض المترتب على التجزئة باستخدام معادلة **"سبيرمان براون" "Spearman Brown**

(معمرية، 2002 : 206)

و في مايلي جدول يوضح البيانات الاحصائية لدرجات الأفراد على البنود الفردية و على البنود الزوجية:

الجدول(7)

درجات الأفراد على البنود الفردية و الزوجية للمقياس

مج(س)	مج(ص)	مج $س^2$	مج $ص^2$	مج س ص
759	766	39567	40232	39525

أمّا الجدول التالي فيبين نتيجة الثبات بدلالة معامل الارتباط بين البنود الفردية و البنود الزوجية للمقياس قبل التصحيح وبعد التصحيح. **الجدول(8)**

نتيجة ثبات المقياس باستخدام التجزئة النصفية

معامل الارتباط قبل التصحيح	معامل الارتباط بعد التصحيح	درجة الحرية ن-2	قيمة ر المجدولة عند 0.05
.67	.80	13	.51

و يبدو من خلال الجدول أن قيمة "ر" المحسوبة قبل التصحيح كانت (0.67) ثم صارت بعد تصحيحها(80.) و هي دالّة في درجة الحرية(15-2) عند مستوى(0.05).

4-التصميم التجريبي للدراسة

التصميم التجريبي لهذه الدراسة (2x2) مع قيّاس قبلي- بعدي، حيث يتكوّن من أربع(4) مجموعات موزَّعة على متغيري الدراسة، متغير التغذية الراجعة بنمطيها (الشفوية/السمعية البصرية) و الدّافعية للتدريس بمستوييها(مرتفع/منخفض) والجدول التّالي يوضح توزيع مجموعات الدّراسة حسب متغيري الدراسة :

جدول(9)

توزيع مجموعات الدراسة حسب متغيري التغذية الرّاجعة و الدافعية للتدريس

مستوى الدافعية / التغذية الراجعة	مستوى الدافعية للتدريس	
	مرتفع	منخفض
الشفوية	المجموعة الأولى(10)	المجموعة الثالثة(11)
السمعية البصرية	المجموعة الثانية(10)	المجموعة الرابعة(9)

وتم التوصل الى هذا التصميم بعد ادخال تعديلات على التصميم الأولي حيث أشار الأساتذة المحكمون الى أهمية تمديد عدد اسابيع تفعيل المتغير التجريبي(التغذية الراجعة الشفوية/ السمعية البصرية) من أربعة(4) أسابيع الى ستة(6) أسابيع، مادام الأمر متعلقا بدراسة، كما رأى أحد الأساتذة –بعد استفسار منه–ضرورة الاستعانة بطرف آخر غير الطّالب ليقوم بعملية تصوير أداء أفراد المجموعة التي تستخدم معها التغذية الراجعة السمعية البصرية، لصعوبة الجمع بين التصوير ورصد الأداء من طرف

الطّالب، بينما يمكن الجمع بين الرصد وتقديم التغذية الراجعة الشفوية شريطة أن يكون القائم بها مُدَرّبا على ذلك.

5- اجراءات تنفيذ الدراسة

– أجريت الدراسة الأساسية خلال الفترة الممتدّة من 2012/01/08 الى 2012/03/29 و يلاحظ أن هذه الفترة أطول من المدة التي تستغرقها التجربة وذلك لوجود فترات لإجراء الاختبارات و العطل التي تتخلل هذه الفترة.

– قيام مصلحة التكوين و التفتيش بمديرية التربية بإعلام الأساتذة المعنيين بالدراسة بمراسلة ادارية موجهة عن طريق المؤسسات التي يعملون بها و الاستعداد لاستقبال الطّالب، وقام الطّالب بتحضير عدد كافٍ من بطاقات ملاحظة بغية استخدامها في الدراسة.

– القيام بقياس مستوى الدافعية للتدريس لدى الأساتذة لتصنيفهم الى مرتفعي الدافعية للتدريس و منخفضي الدافعية للتدريس، و تخصيصهم عشوائيا الى مجموعات الدراسة، مع ملاحظة أنّ أفراد العينة لم يكونوا على علم بالعلاقة بين الاستجابة على الأداة و استخدام التغذية الراجعة التي سيخضعون لها.

– القيام بالقيّاس القبلي من طرف الطّالب ومن طرف مشرف تربوي متعاون بملاحظة مستوى أداء مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي المشمولون بالدراسة الذي أفضى الى عدم وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعتي التغذية الراجعة الشفوية و التغذية الراجعة السمعية البصرية، سواء على مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس أو على مستوى كل مهارة و الجدولين المواليين يوضحان ذلك:

الجدول(10)

نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق القبلية بين مجموعة التغذية الراجعة الشفوية و مجموعة التغذية الراجعة السمعية البصرية في مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

التغذية الراجعة	عدد أفراد العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة(α=.05)
التغذية الراجعة الشفوية	21	38	25.38	4.99	1.64	0.11
التغذية الراجعة السمعية البصرية	19		28.68	7.61		

يتضح من الجدول أنّ متوسّط مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى مجموعة التغذية الراجعة السمعية البصرية كان (28.68) و هو أعلى من متوسط أداء مهارات تنفيذ الدرس لدى مجموعة التغذية الراجعة الشفوية الذي بلغ (25.38)، أمّا الانحراف المعياري لمجموعة التغذية الراجعة السمعية بلغ(7.61) و هو أكبر من الانحراف المعياري لمجموعة التغذية الراجعة الشفوية والمقدر ب(4.99).

و يلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي المجموعتين في مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس غير دال احصائيا، اذ بلغت قيمة "ت" (1.64) عند درجة حرية(38) و دلالتها الاحصائية(0.11).

أمّا على مستوى كل مهارة من مهارات تنفيذ الدرس فإنّ الجدول التالي يوضح الفروق بينها لدى مجموعتي التغذية الراجعة السمعية البصرية و التغذية الراجعة الشفوية :

الجدول(11)

نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق القبلية بين مجموعة التغذية الراجعة الشفوية و مجموعة التغذية الراجعة السمعية البصرية في المهارات الجزئية لتنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

المتغير / البيانات الاحصائية	التغذية الراجعة		
	مهارة الانطلاق	مهارة بناء التعلمات	مهارة استثمار المكتسبات
عدد أفراد العينة	40		
درجة الحرية	38		
القياس القبلي الشفوي	4.47	16.52	4.71
الانحراف المعياري	1.28	2.67	1.90
القياس القبلي السمعي البصري	4.36	17.68	4.63
الانحراف المعياري	1.60	5.89	1.73
قيمة "ت"	0.23	1,41	0.14
مستوى الدلالة $\alpha=0.05$	0.80	0.64	0.88

يتضح من الجدول أنّ متوسّط مهارة الانطلاق لدى مجموعة التغذية الراجعة الشفوية بلغ (4.47) و هو أكبر من متوسط مجموعة التغذية السمعية البصرية الذي كان(4.36) ، أمّا الانحراف المعياري لمجموعة التغذية الراجعة الشفوية والمقدر ب(1.28) كان أقل من الانحراف المعياري لمجموعة التغذية الراجعة السمعية الذي بلغ(1.60).

و يلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي المجموعتين في مستوى مهارة الانطلاق غير دال احصائيا، اذ بلغت قيمة "ت"(0.23)عند درجة حرية(38) و دلالتها الاحصائية(0.80). و يلاحظ أنّ متوسّط مهارة بناء التعلّمات لدى مجموعة التغذية الراجعة السمعية البصرية كان(19.68) و هو أكبر من متوسط مجموعة التغذية الراجعة

الشفوية الذي بلغ (16.52)، أمّا الانحراف المعياري لمجموعة التغذية الراجعة الشفوية والمقدر ب(2.67) فكان أقل من الانحراف المعياري لمجموعة التغذية الراجعة السمعية البصرية الذي بلغ(5.89).

و يلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي المجموعتين في مستوى مهارة بناء التعلمات غير دال احصائيا، اذ بلغت قيمة "ت" (1.41) عند درجة حرية(38) و دلالتها الاحصائية(0.64).

بالنسبة لمهارة استثمار المكتسبات للتغذية الراجعة الشفوية كان(4.71) هو أقل من متوسط مجموعة التغذية الراجعة السمعية البصريةالذي بلغ (4.63)، أمّا الانحراف المعياري لمجموعة التغذية الراجعة الشفوية بلغ(1.60) و هو أصغر من الانحراف المعياري لمجموعة التغذية الراجعة السمعية البصرية والمقدر ب(1.74).

و يلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي المجموعتين في مستوى مهارة استثمار المكتسبات غير دال احصائيا، اذ بلغت قيمة "ت" (0.14) عند درجة حرية(38) و دلالتها الاحصائية(0.88).

ويود الطالب في هذا المقام الإشارة الى أنّ عملية القياس القبلي لم يكن المقصود منها الضبط التجريبي لأفراد الدراسة، إذ أنّ ذلك قد تمّ عند تحديد مواصفات مجتمع الدِّراسة، انمّا المبتغى كان اتاحة الفرصة لمعرفة أثر كلا نمطي التغذية الراجعة بشكل مستقل، في مستوى أداء مهارة تنفيذ الدرس.

-التنسيق المسبق بين الطّالب و المشرف التربوي(القائم بالتغذية الراجعة الشفوية) على كيفية الاجراء كي لا يبقى الاختلاف إلاّ على مستوى المتغير التجريبي

-تفعيل المتغير التجريبي(التغذية الراجعة السمعية البصرية / الشفوية)، فبالنسبة للمجموعة التي استخدِمت معها التغذية الراجعة الشفوية والتي تمّت بمساعدة مشرف تربوي(مفتّش) متطوّعا، فكان الأستاذ يُقدّم درسه في القسم أمام تلاميذه بحضور المشرف الذي يقوم بتسجيل ملاحظاته عن مهارات تنفيذ الدرس باستعمال بطاقة الملاحظة على أن يُقدّمَ تغذية راجعة شفوية للأستاذ في نهاية الدرس على أن تتكرّر العملية على امتداد

ستة(6) أسابيع متتالية(درس في كلّ أسبوع) ، أمّا بالنسبة للمجموعة التي أستخدمت معها التغذية الراجعة السمعية البصرية، يقوم الأستاذ بتقديم درسه في القسم أمام تلاميذه ويتمُّ تسجيل أداء الأستاذ عبر فيلم(سمعي-بصري) يقوم به تقني في التصوير استعان به الطّالب، كي يتفرّغ لملاحظة الأداء، على أن تُقدَّم للأستاذ تغذية راجعة من طرف الطّالب بمشاهدة الأستاذ لأدائه بالصورة و الصوت مع تكرار المشاهد التي تتضمّن ملاحظات والتوقف عند البعض منها على أن تتكرّر العملية مدّة ستّة(6) أسابيع متتالية(درس في كلّ أسبوع).

تمّت زيارة الأساتذة الواحد تلو الآخر مع ترتيبهم حسب مؤسّسات تواجدهم اذ يوجد بعض هؤلاء الأساتذة متقاربين إمّا في مؤسّسة واحدة،أو في مؤسّسات متقاربة في حالات و يوجد عدد منهم في مؤسّسات متباعدة وهذا لتنظيم العملية و التحكم في المسار الزمني للعملية.

- بعد الانتهاء من تفعيل المتغير التجريبي(التغذية الراجعة الشفوية/ السمعية البصرية) قام الطّالب و المشرف التربوي المتعاون بإجراء القياس البعدي لمهارات تنفيذ الدرس خلال درس يتمّ تقديمه من طرف الأساتذة الذين أجريت عليهم الدراسة انطلاقا من بطاقة الملاحظة التي تتضمّن تلك المهارات و مستويات أدائها، و من الأهمية هنا التّذكير بأنّ كل أستاذ تعرّض للتغذية الراجعة في ستّة(6) دروس في ستّة(6) أسابيع متتالية،و هنا يريد الطّالب الإشارة الى عدّة نقاط قد يكون لهما علاقة بتهديدات الصدق الداخلي للتصميم التجريبي للدراسة :_ أنّ الدراسة دامت أكثر من ستة(6) اسابيع لاعتبارات تتعلّق ببعض الغيّابات الطّارئة لقِلَّة من الأساتذة تمّ استدراكهم في أوقات لاحقة و كذلك لاستمرار تقديم التغذية الراجعة لفترة أطول من الزمن في حالات،و في موضوع ذي صلة وهو أنّه على الرغم من حرص الطّالب على عدم حدوث خلل بالنسبة لسير الدروس بالنسبة للتلاميذ جرّاء الدراسة، إذ كان الأمر كذلك في الحصص التي تكون في نهاية عمل الأستاذ أو قبل فترات الراحة بالنسبة للتلاميذ خلال الدوام، فاستغِلّت في تقديم التغذية الراجعة، إلاّ أنّ الأمر لم يكن كذلك في الدروس المتعاقبة والتي كان التلاميذ عند تلقي الأستاذ التغذية الراجعة فيها، يبقون معطّلين، و أحيانا كان يكلفهم الأستاذ ببعض المهمات

لشغلهم، ويمكن النظر الى هذه المعطيات من خلال عدد أفراد العيّنة الذي قد يكون كبيرا في وضعية تتطلب استخداما فرديا مع وجود بطاقة ملاحظة التي فيها الرصد فردا فردا.

6-الأساليب الاحصائية المستخدمة في الدراسة

لاختبار فرضيات الدراسة تمّ استخدام:

-اختبار "ت" للعينات المترابطة وذلك لمعالجة الفرضية الأولى التي تنص:" تُؤدّي التغذية الراجعة الشفوية و التغذية الراجعة السمعية البصرية الى تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي".

-اختبار "ت" للعينات المستقلة وذلك لمعالجة الفرضية الثانية التي تنص:" تُؤدّي التغذية الراجعة السمعية البصرية الى تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي بشكل أعلى في مقارنة بالتغذية الراجعة الشفوية".

-تحليل التباين الثنائي وذلك لمعالجة الفرضية الثّالثة التي تنص :" يُؤدِّي التفاعل بين التغذية الراجعة(الشفوية/السمعية البصرية) و مستوى الدّافعية للتدريس(مرتفع/منخفض)، الى التأثير في مستوى أداء مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

أُجْرِيَت العمليات الإحصائية باستعمال النسخة 17 من برنامج (SPSS).

خلاصة

تمَّ عرضُ الإجراءات المنهجية للدراسة، من خِلال تحديد منهجها و عيّنتها و الأدوات المستخدمة في جمع بياناتها و التّأكُّد من صدقها و ثباتها والتصميم التجريبي للدراسة و مراحل تنفيذه، وصولا الى الأساليب الإحصائية الملائمة، استعدادا لمعالجة بيانات الدراسة في فصل عرض و مناقشة نتائج الدّراسة.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة

تمهيد

1- عرض نتيجة الفرضية الاولى

2-عرض نتيجة الفرضية الثانية

3-عرض نتيجة الفرضية الثالثة

خلاصة

تمهيد

يتِمُّ في هذا الفصل عرض نتائج الدراسة مُرَتَّبَة تباعا حسب ترتيب ورود فرضيات الدراسة، بحيث تعرض نتيجة كل فرضية بعد تحويلها الى فرضية صفرية، في مرحلتين، المرحلة الأولى و فيها عرض لنتيجة الفرضية على مستوى الدرجة الكلية لمجموع مهارات تنفيذ الدرس و المرحلة الثّانية تتضمّن نتيجة كل مهارة من مهارات تنفيذ الدرس و يتمّ ذلك من خلال جداول احصائية بعضها مُعزّزة برسوم بيانية لتسهيل القراءة البصرية للنتائج.

1-عرض نتيجة الفرضية الأولى

نصُّ الفرضية:" تُؤدّي التغذية الراجعة الشفوية و التغذية الراجعة السمعية البصرية الى تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي".

بغية الاختبار الاحصائي للفرضية، يتم تحويل الفرضية البحثية الى فرضية صفرية: " لا تُؤدّي التغذية الراجعة الشفوية و التغذية الراجعة السمعية البصرية الى تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي".

لمعرفة أثر التغذية الراجعة الشفوية و التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، فإنه يتِمّ عرض نتائج التغذية الراجعة الشفوية ثمّ نتائج التغذية الراجعة السمعية البصرية.

جدول(12)

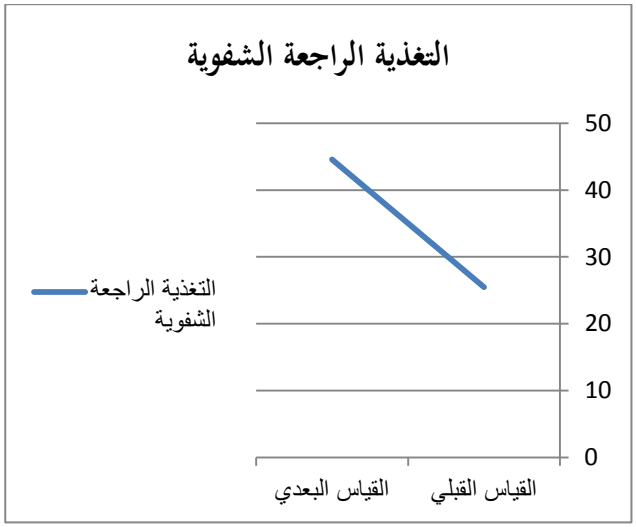
نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين القيّاسين القبلي و البعدي لمجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، باستخدام التغذية الرّاجعة الشفوية.

التغذية الراجعة	عدد أفراد العينة	درجة الحرية	القياس القبلي	الانحراف المعياري	القياس البعدي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة(α= 0.05)
التغذية الراجعة الشفوية	21	20	25.48	4.95	44.57	3.16	16.31	0.000

يظهر من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي للاختبار البعدي لأداء مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي كان أعلى من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي في التغذية الراجعة الشفوية، إذ كان المتوسط الحسابي للاختبار البعدي للتغذية الرّاجعة الشفوية(44.57) وكان المتوسط الحسابي للاختبار القبلي(25.48) وبلغ الانحراف المعياري للاختبار القبلي(4.95) و كان أكبر من الانحراف المعياري للاختبار البعدى(3.16).

ويبدو أن الفرق بين المتوسطين الحسابيين للاختبارين القبلي و البعدي للتغذية الراجعة الشفوية كان دالا احصائيا في اتجاه الاختبار البعدي، إذ بلغت قيمة "ت"(16.31) عند درجة حرية(20)، و كان مستوى دلالتها (0.000)، و عليه يتمّ رفض الفرضية الصفرية و قبول الفرضية البحثية على مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس، بالنسبة للجزء الخاص بأثر التغذية الراجعة الشفوية.

و بغية توضيح تأثير التغذية الراجعة الشفوية في تنمية مستوى أداء مهارات تنفيذ الدرس، الرسم البياني التالي يبرز ذلك.



الرسم البياني(1)

أثر التغذية الراجعة الشفوية في تنمية مجموع مهارات تنفيذ الدرس

و لمعرفة أثر التغذية الراجعة في المهارات الجزئية لتنفيذ الدرس(مهارة الانطلاق، مهارة تنفيذ الدرس، مهارة استثمار المكتسبات) كلّ على حدة، يمكن ملاحظة ذلك من خلال الجدول الموالي:

جدول(13)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين القيّاسين القبلي و البعدي للمهارات الجزئية لتنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، باستخدام التغذية الرّاجعة الشفوية.

المتغير / البيانات الاحصائية	التغذية الراجعة الشفوية		
	مهارة الانطلاق	مهارة بناء التعلمات	مهارة استثمار المكتسبات
عدد أفراد العينة	21		
درجة الحرية	20		
القياس القبلي	4.47	16.52	4.71
الانحراف المعياري	1.28	2.67	1.90
القياس البعدي	6.19	30.76	7.19
الانحراف المعياري	0.81	1.81	1.75
قيمة "ت"	5.16	23.08	4.43
مستوى الدلالة α=0.05	0.000	0.000	0.000

بالنسبة لمهارة الانطلاق فيبدو الفرق واضحا بين الاختبارين القبلي و البعدي إذ بلغ المتوسط الحسابي للاختبار البعدي(6.19) و كان أعلى من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي(4.47)، وبلغ الانحراف المعياري للاختبار البعدي(0.81) وهو أقل من الانحراف المعياري للاختبار القبلي(1.28).

يتّضح أن الفرق بين المتوسطين الحسابيين القبلي و البعدي كان دالاّ احصائيا في اتجاه الاختبار البعدي، فقيمة "ت" بلغت(5.16) عند درجة حرية(20)، و كان مستوى دلالتها (0.000).

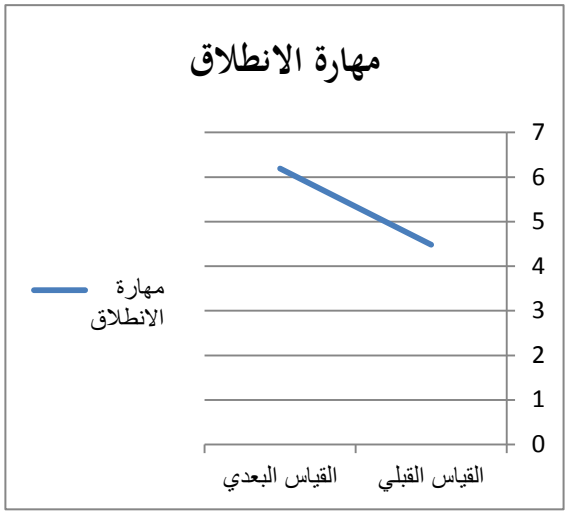
أمّا بالنسبة لمهارة بناء التعلمات فيبدو الفرق واضحا بين الاختبارين القبلي و البعدي إذ بلغ المتوسط الحسابي للاختبار البعدي(30.76) و كان أعلى من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي(16.52)، و بلغ الانحراف المعياري للاختبار البعدي(1.81) و هو أعلى من الانحراف المعياري للاختبار القبلي(2.67).

يتّضح أن الفرق بين المتوسطين الحسابيين القبلي و البعدي كان دالاّ احصائيا في اتجاه الاختبار البعدي، فقيمة "ت" بلغت(23.08) عند درجة حرية(20)، و كان مستوى دلالتها (0.000).

أمّا بالنسبة لمهارة استثمار المكتسبات فيبدو الفرق واضحا بين الاختبارين القبلي و البعدي إذ بلغ المتوسط الحسابي للاختبار البعدي(7.19) و كان أعلى من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي(4.71)، وبلغ الانحراف المعياري للاختبار البعدي(1.75) وهو أقل من الانحراف المعياري للاختبار القبلي(1.90).

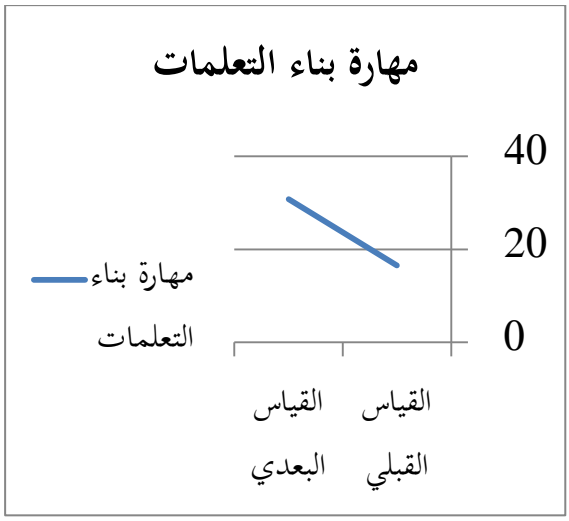
يتّضح أن الفرق بين المتوسطين الحسابيين القبلي و البعدي كان دالاّ احصائيا في اتجاه الاختبار البعدي، فقيمة "ت" بلغت(4.43) عند درجة حرية(20)، و كان مستوى دلالتها (0.000).

من خلال ذلك يمكن رفض الفرضية الصفرية على مستوى كل مهارة من مهارات تنفيذ الدرس وقبول الفرضية البحثية، ذلك في ما يتعلّق بأثر التغذية الراجعة الشفوية، و من أجل قراءة بصرية أوضح لنتائج هذه الفرضية على مستوى المهارات الجزئية يمكن ملاحظة الرسوم البيانية:



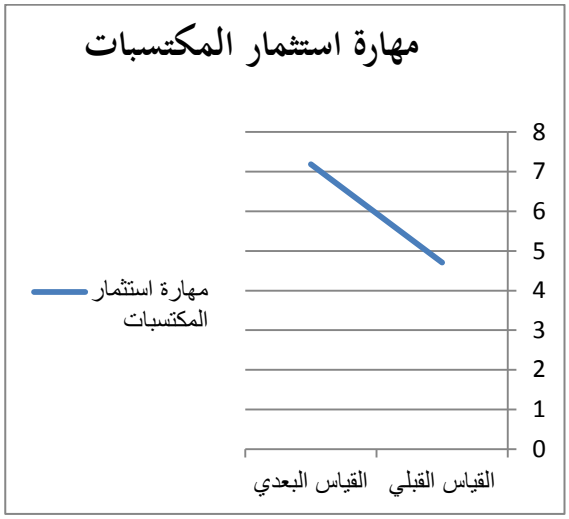
الرسم البياني(2)

أثر التغذية الراجعة الشفوية في تنمية مهارة الانطلاق



الرسم البياني(3)

أثر التغذية الراجعة الشفوية في تنمية مهارة بناء التعلمات



الرسم البياني(4)

أثر التغذية الراجعة الشفوية في تنمية مهارة استثمار المكتسبات

يُبْرِزُ الجدول الموالي نتائج الجزء الثاني من الفرضية و المتعلقة بأثر التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مجموع مهارات تنفيذ الدرس:

جدول(14)

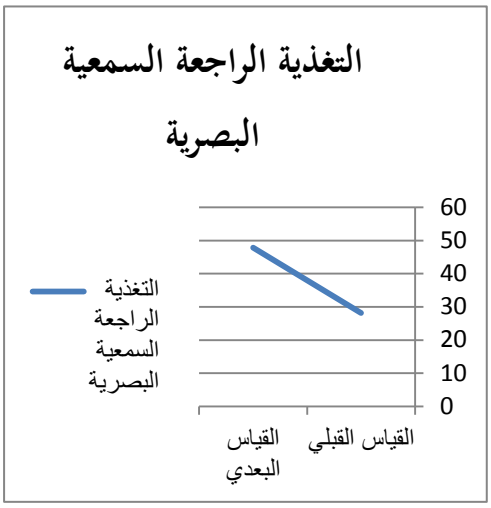
نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين القيّاسين القبلي و البعدي لمجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، باستخدام التغذية الرّاجعة السمعية البصرية.

التغذية الراجعة	عدد أفراد العينة	درجة الحرية	القياس القبلي	الانحراف المعياري	القياس البعدي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة(α= 0.05)
التغذية الراجعة السمعية البصرية	19	18	28.16	8.47	47.84	4.02	9.63	0.000

يبدو الفرق بين الاختبارين القبلي و البعدي بالنسبة للتغذية الراجعة السمعية البصرية إذ بلغ المتوسط الحسابي للاختبار البعدي(47.84) و كان أعلى من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي(28.16)، وبلغ الانحراف المعياري للاختبار القبلي(8.47) وهو أعلى من الانحراف المعياري للاختبار البعدي(4.02).

يتّضح أن الفرق بين المتوسطين الحسابيين القبلي و البعدي للتغذية الراجعة السمعية البصرية كان دالاّ احصائيا في اتجاه الاختبار البعدي، فقيمة "ت" بلغت(9.63) عند درجة حرية(18)، و كان مستوى دلالتها (0.000) و منه نرفض الفرضية الصفرية و نقبل الفرضية البحثية على مستوى أثر التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مجموع مهارات تنفيذ الدرس.

و من أجل قراءة بصرية أوضح لنتائج هذه الفرضية يمكن ملاحظة الرسم البياني:



الرسم البياني(5)

أثر التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مجموع مهارات تنفيذ الدرس

و تماشيا مع ترتيب عرض النتائج فإنّ الجدول التّالي يظهر نتائج أثر التغذية الراجعة السمعية البصرية على مستوى المهارات الجزئية لتنفيذ الدرس:

جدول(15)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين القيّاسين القبلي و البعدي للمهارات الجزئية لتنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، باستخدام التغذية الرّاجعة السمعية البصرية.

المتغير / البيانات الاحصائية	التغذية الراجعة السمعية البصرية		
	مهارة الانطلاق	مهارة بناء التعلمات	مهارة استثمار المكتسبات
عدد أفراد العينة	19		
درجة الحرية	18		
القياس القبلي	4.37	19.68	4.63
الانحراف المعياري	1.60	5.83	1.74
القياس البعدي	6.79	34.32	6.79
الانحراف المعياري	1.03	3.15	1.55
قيمة "ت"	5.33	10.74	4.45
مستوى الدلالة α=0.05	0.000	0.000	0.000

بالنسبة لمهارة الانطلاق فيبدو الفرق بين الاختبارين القبلي و البعدي إذ بلغ المتوسط الحسابي للاختبار البعدي(6.79) و كان أعلى من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي(4.37)، وبلغ الانحراف المعياري للاختبار القبلي(1.60) وهو أعلى من الانحراف المعياري للاختبار البعدي(1.03).

يتّضح أن الفرق بين المتوسطين الحسابيين القبلي و البعدي للتغذية الراجعة السمعية البصرية كان دالاّ احصائيا في اتجاه الاختبار البعدي، فقيمة "ت" بلغت(5.33) عند درجة حرية(18)، و كان مستوى دلالتها (0.000).

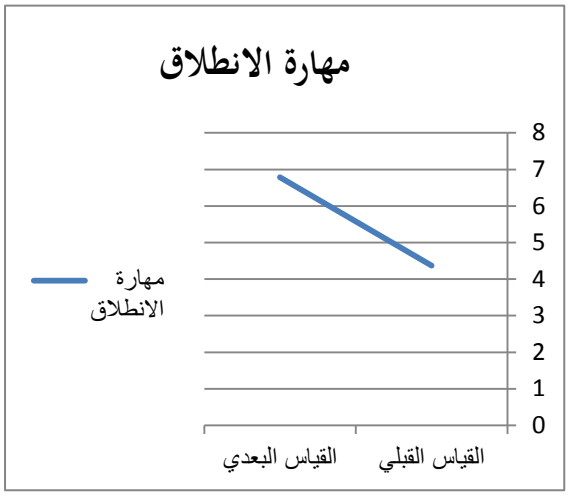
أمّا بالنسبة لمهارة بناء التعلمات فيبدو الفرق أيضا بين الاختبارين القبلي و البعدي إذ بلغ المتوسط الحسابي للاختبار البعدي(34.32) و كان أعلى من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي(19.68)، وبلغ الانحراف المعياري للاختبار القبلي(5.83) وهو أعلى من الانحراف المعياري للاختبار البعدي(3.15).

يتّضح أن الفرق بين المتوسطين الحسابيين القبلي و البعدي كان دالاّ احصائيا في اتجاه الاختبار البعدي، فقيمة "ت" بلغت(10.74) عند درجة حرية(18)، و كان مستوى دلالتها (0.000).

أمّا بالنسبة لمهارة استثمار المكتسبات فيتضح الفرق بين الاختبارين القبلي و البعدي إذ بلغ المتوسط الحسابي للاختبار البعدي(6.79) و كان أعلى من المتوسط الحسابي للاختبار القبلي(4.63)، وبلغ الانحراف المعياري للاختبار القبلي(1.74) وهو أعلى من الانحراف المعياري للاختبار البعدي(1.15).

يتّضح أن الفرق بين المتوسطين الحسابيين القبلي و البعدي كان دالاّ احصائيا في اتجاه الاختبار البعدي، فقيمة "ت" بلغت(4.45) عند درجة حرية(18)، و كان مستوى دلالتها (0.000).

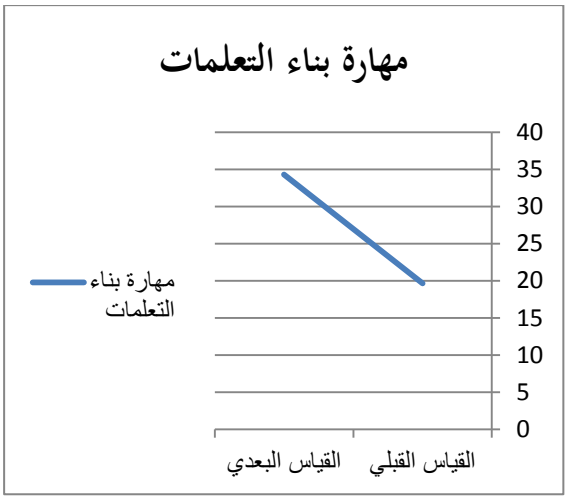
من خلال ذلك يمكن رفض الفرضية الصفرية على مستوى كل مهارة من مهارات تنفيذ الدرس وقبول الفرضية البحثية، و من أجل قراءة بصرية أوضح لنتائج هذه الفرضية على مستوى المهارات الجزئية يمكن ملاحظة الرسوم البيانية:



الرسم البياني(6)

أثر التغذية الراجعة السمعية البصرية

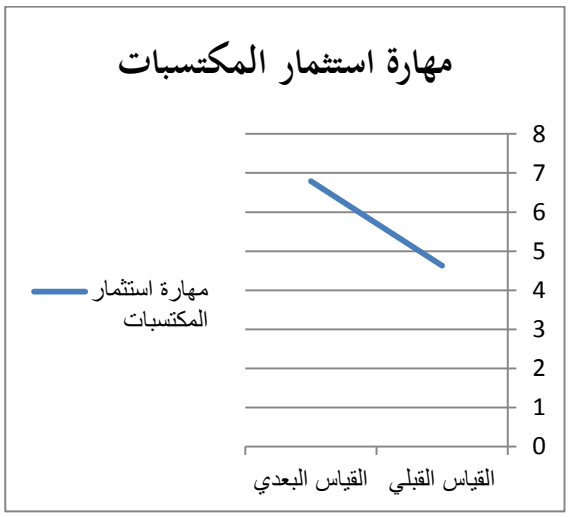
في تنمية مهارة الانطلاق



الرسم البياني(7)

أثر التغذية الراجعة السمعية البصرية

في تنمية مهارة بناء التعلمات



الرسم البياني(8)

أثر التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مهارة استثمار المكتسبات

2-عرض نتيجة الفرضية الثانية

نص الفرضية:" تُؤدّي التغذية الراجعة السمعية البصرية الى تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي بشكل أعلى مقارنة بالتغذية الراجعة الشفوية.

الفرضية الصفرية:" لا تُؤدّي التغذية الراجعة السمعية البصرية الى تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي بشكل أعلى مقارنة بالتغذية الراجعة الشفوية".

الجدول(16)

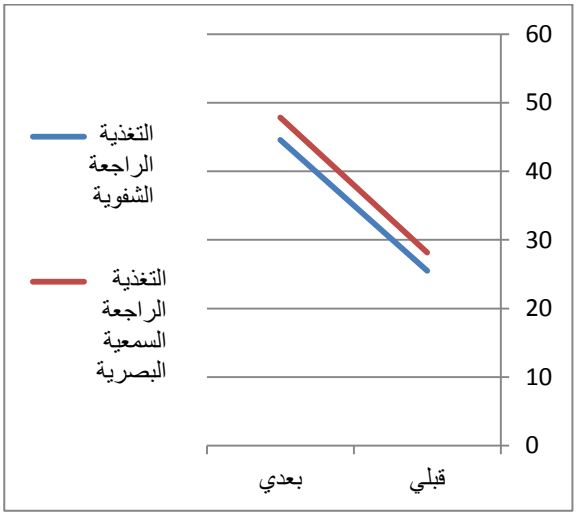
نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين أثر التغذية الراجعة الشفوية والتغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

التغذية الراجعة	عدد أفراد العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة(α=0.05)
التغذية الراجعة الشفوية	21	38	44.57	3.16	2.88	0.007
التغذية الراجعة السمعية البصرية	19		47.84	4.01		

يتضح من الجدول أنّ متوسّط مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى مجموعة الأساتذة الذين أُستُخدِمت معهم التغذية الراجعة السمعية البصرية كان(47.84) و هو أعلى من متوسط أداء مهارات تنفيذ الدرس لدى مجموعة الأساتذة الذين أستخدِمَت معهم التغذية الراجعة الشفوية الذي بلغ (44.57)، أمّا الانحراف المعياري لمجموعة التغذية الراجعة السمعية بلغ(4.01) و هو أكبر من الانحراف المعياري لمجموعة التغذية الراجعة الشفوية والمقدر بـ (3.16).

و يلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي المجموعتين في مستوى أداء مجموع مهارات تنفيذ الدرس دال إحصائيا اذ بلغت قيمة "ت" (2.88) عند درجة حرية(38) و دلالتها الاحصائية(0.007).

و يُوضّح الرسم البياني التّالي نتيجة الفرضية:



الرّسم البياني(9)

أثر التغذية الراجعة الشفوية مقابل التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مجموع مهارات تنفيذ الدرس

و بناءً على ذلك نرفض الفرضية الصفرية و نقبل الفرضية البديلة على مستوى أثر التغذية الراجعة الشفوية مقابل التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مجموع مهارات تنفيذ الدرس.

و لمعرفة أثر التغذية الراجعة الشفوية مقابل التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية المهارات الجزئية(مهارة الانطلاق، مهارة بناء التعلمات، مهارة استثمار المكتسبات) يمكن ملاحظة الجدول الموالي:

الجدول(17)

نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين أثر التغذية الراجعة الشفوية والتغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية المهارات الجزئية لتنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

التغذية الراجعة	المهارة	عدد أفراد العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة(α=0.05)
التغذية الراجعة الشفوية	الانطلاق	21	38	6.19	0.81	2.05	0.047
التغذية الراجعة السمعية البصرية		19		6.79	1.03		
التغذية الراجعة الشفوية	بناء التعلمات	21		30.76	1.81	4.43	0.000
التغذية الراجعة السمعية البصرية		19		34.32	3.15		
التغذية الراجعة الشفوية	استثمار المكتسبات	21		7.19	1.75	0.76	0.45
التغذية الراجعة السمعية البصرية		19		6.79	1.55		

يتضح من الجدول أنّ متوسّط مهارة الانطلاق لدى مجموعة الأساتذة الذين أُستُخدِمت معهم التغذية الراجعة السمعية البصرية كان(6.79) و هو أعلى من متوسط مجموعة الأساتذة الذين أستخدِمَت معهم التغذية الراجعة

الشفوية الذي بلغ (6.19)، أمّا الانحراف المعياري لمجموعة التغذية الراجعة السمعية بلغ(1.03) و هو أكبر من الانحراف المعياري لمجموعة التغذية الراجعة الشفوية و المقدّر بـ(0.81).

و يلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي المجموعتين في مستوى مهارة الانطلاق دال احصائيا، اذ بلغت قيمة "ت" (2.05) عند درجة حرية(38) و دلالتها الاحصائية(0.047) ويمكن رفض الفرضية الصفرية بالنسبة لمهارة الانطلاق و قبول الفرضية البحثية.

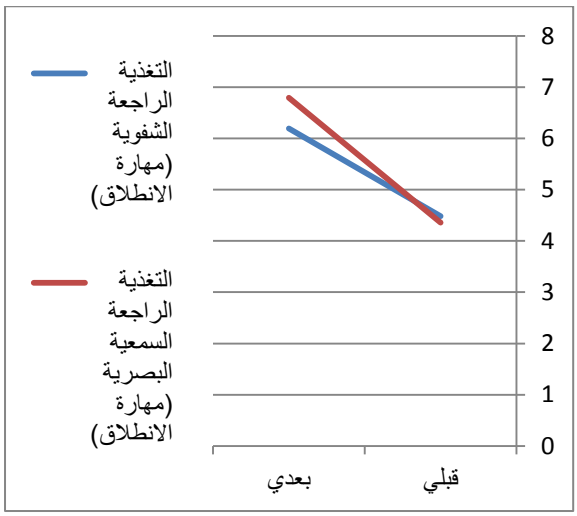
و يلاحظ أنّ متوسّط مهارة بناء التعلّمات لدى مجموعة الأساتذة الذين أُستُخدِمت معهم التغذية الراجعة السمعية البصرية كان(34.32) و هو أكبر من متوسط مجموعة الأساتذة الذين أستخدِمَت معهم التغذية الراجعة الشفوية الذي بلغ (30.76)، أمّا الانحراف المعياري لمجموعة التغذية الراجعة السمعية البصرية بلغ(3.15) و هو أكبر من الانحراف المعياري لمجموعة التغذية الراجعة الشفوية والمقدر ب(1.81).

و يلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي المجموعتين في مستوى مهارة بناء التعلمات دال احصائيا، اذ بلغت قيمة "ت" (4.43) عند درجة حرية(38)، و كان مستوى دلالتها (0.000)، وعليه نرفض الفرضية الصفرية بالنسبة لهذه المهارة و نقبل الفرضية البديلة.

و يبدو أنّ متوسّط مهارة استثمار المكتسبات لدى مجموعة الأساتذة الذين أُستُخدِمت معهم التغذية الراجعة السمعية البصرية كان(6.79) هو أقل من متوسط مجموعة الأساتذة الذين أستخدِمَت معهم التغذية الراجعة الشفوية الذي بلغ (7.19)، أمّا الانحراف المعياري لمجموعة التغذية الراجعة السمعية بلغ(1.55) و هو أصغر من الانحراف المعياري لمجموعة التغذية الراجعة الشفوية والمقدر ب(1.75).

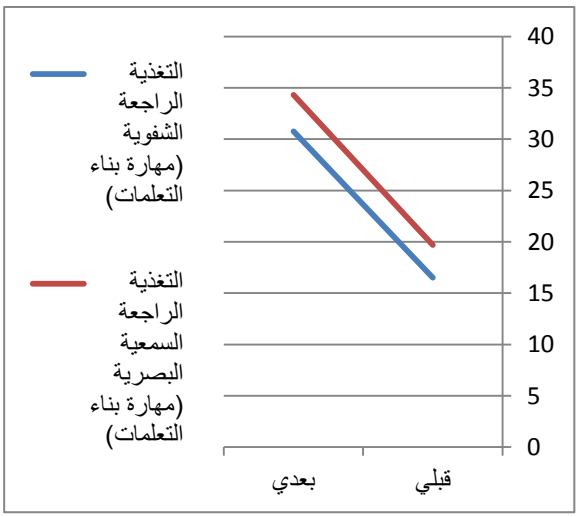
و يلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي المجموعتين في مستوى مهارة استثمار المكتسبات غير دال احصائيا، اذ بلغت قيمة "ت" (0.76) عند درجة حرية(38) و دلالتها الاحصائية(0.45)، و تأسيسا على ذلك يمكننا قبول الفرضية الصفرية و رفض الفرضية البحثية على مستوى مهارة استثمار المكتسبات.

من أجل القراءة البصرية للبيانات الاحصائية الواردة بالجدول يمكن ملاحظة الرسوم البيانية التالية:



الرسم البياني(10)

أثر التغذية الراجعة الشفوية مقابل التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مهارة الانطلاق



الرسم البياني(11)

أثر التغذية الراجعة الشفوية مقابل التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مهارة بناء التعلمات

الرسم البياني(12)

أثر التغذية الراجعة الشفوية مقابل التغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مهارة استثمار المكتسبات

3-عرض نتيجة الفرضية الثالثة

نص الفرضية:" يوجد تفاعل بين التغذية الراجعة(السمعية البصرية /الشفوية) و مستوى الدّافعية للتدريس(مرتفع/منخفض)، في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي"

الفرضية الصفرية:" لا يوجد تفاعل بين التغذية الراجعة(السمعية البصرية /الشفوية) و مستوى الدّافعية للتدريس(مرتفع/منخفض)، في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

للكشف عن الوجود لمحتمل للتفاعل بين التغذية الراجعة (الشفوية/السمعية البصرية) و مستوى الدّافعية للتدريس(مرتفع/منخفض)، على مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، فإنّ الجدول التالي يلخص نتائج ذلك:

الجدول(18)

نتائج اختبار تحليل التباين الثُنائي لدلالة أثر التفاعل بين التغذية الراجعة(الشفوية/السمعية البصرية) و مستوى الدّافعية للتدريس(مرتفع/منخفض)، في تنمية مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة (α=0.05)
التغذية الراجعة	99.68	1	99.68	8.05	0.007
الدافعية للتدريس	43.81	1	43.81	3.54	0.068
التغذية الراجعةx الدافعية للتدريس	**0.18**	**1**	**0.18**	**0.015**	**0.90**
بين المجموعات	150.53	3	50.18	4.05	0.01
داخل المجموعات	445.64	36	12.38		
المجموع الكلي	596.37	39			

يلاحظ من خلال الجدول(18) في البيانات الخاصة بالتفاعل (التغذية الراجعةx الدافعية للتدريس) أنّ قيمة "ف" بلغت (0.015) عند درجة حرية(1، 36) و دلالتها الاحصائية (0.90).

تشير هذه النتيجة الى عدم وجود فروق دالّة احصائيا بين المجموعات الأربع في مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي تُعزى الى التفاعل بين التغذية الرّاجعة والدافعية للتدريس (مجموعة التغذية الراجعة السمعية البصرية، ذات الدافعية المرتفعة، التي بلغ متوسطها الحسابي (48.9) بانحراف معياري قدره(2.76) و مجموعة التغذية الراجعة السمعية البصرية، ذات الدافعية المنخفضة التي كان متوسطها الحسابي(46.66) و انحراف معياري(4.97) و مجموعة التغذية الراجعة الشفوية، ذات الدافعية المرتفعة،بمتوسط بلغ(45.6) و انحراف معياري(2.45) و مجموعة التغذية الراجعة الشفوية، ذات الدافعية المنخفضة و متوسطها(43.66) و انحراف معياري(3.52).

و منه يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود تفاعل بين التغذية الراجعة (السمعية البصرية/ الشفوية) و مستوى الدافعية (مرتفع/منخفض) في التأثير في تنمية مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى اساتذة التعليم الابتدائي، حيث كان الفرق المسجل بين المجموعات أقل من توقّع الصدفة، و تُرفض الفرضية البديلة التي تنص على وجود تفاعل بين التغذية الراجعة(الشفوية/السمعية البصرية) و مستوى الدّافعية للتدريس(مرتفع/منخفض)، في تنمية مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

و لمعرفة امكانية وجود تفاعل بين التغذية الراجعة(السمعية البصرية/ الشفوية) و مستوى الدّافعية للتدريس(مرتفع/منخفض) على مستوى كل مهارة من مهارات تنفيذ الدرس يمكن قراءة ذلك من خلال الجداول التّالية:

الجدول(19)

نتائج اختبار تحليل التباين الثُنائي لدلالة أثر التفاعل بين التغذية الراجعة(الشفوية/السمعية البصرية) و مستوى الدّافعية للتدريس(مرتفع/منخفض)، في تنمية مهارة الانطلاق لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التغذية الراجعة	3.48	1	3.48	4.002	0.053
الدافعية للتدريس	0.18	1	0.18	0.21	0.65
التغذية الراجعةx الدافعية للتدريس	**0.95**	**1**	**0.95**	**1.09**	**0.30**
بين المجموعات	4.67	3	1.56	1.79	0.17
داخل المجموعات	31.30	36	0.87		
المجموع الكلي	35.97	39			

يُلاحظ من خلال الجدول (19) في السطر الخاص بالتفاعل(التغذية الراجعةXالدافعية للتدريس) أنّ قيمة "ف" كانت (1.09) عند درجة حرية(1، 36) و دلالتها الاحصائية (0.30).وهي قيمة غير دالّة احصائيا، ومنه يمكن القول بعدم وجود فروق دالّة احصائيا بين المجموعات الأربع على مستوى مهارة الانطلاق لدى أساتذة التعليم الابتدائي تُعزى الى التفاعل بين التغذية الرّاجعة والدافعية للتدريس، و بالرجوع الى المتوسطات الحسابية لتلك المجموعات نجدها كما يلي:(كان متوسط مجموعة التغذية الراجعة السمعية البصرية، ذات الدافعية المرتفعة،(7) و انحراف معياري(0.81) و مجموعة التغذية الراجعة السمعية البصرية، ذات الدافعية المنخفضة التي كان متوسطها(6.55) و انحراف معياري(1.23) و مجموعة التغذية الراجعة الشفوية، ذات الدافعية المرتفعة بمتوسط بلغ(6.1) وانحراف معياري(0.74) و مجموعة التغذية الراجعة الشفوية، ذات الدافعية المنخفضة حيث كان متوسطها(6.27) و انحراف معياري(0.9).

و منه يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود تفاعل بين التغذية الراجعة (السمعية البصرية/ الشفوية) و مستوى الدافعية (مرتفع/منخفض) في التأثير في تنمية مهارة الانطلاق لدى اساتذة التعليم الابتدائي حيث كان الفرق المسجل بين المجموعات أقل من توقّع الصدفة، و تُرفض الفرضية البديلة التي تنص وجود تفاعل بين التغذية الراجعة(الشفوية/السمعية البصرية) و مستوى الدّافعية للتدريس(مرتفع/منخفض)، في تنمية مهارة الانطلاق لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

الجدول(20)

نتائج اختبار تحليل التباين الثُنائي لدلالة أثر التفاعل بين التغذية الراجعة(الشفوية/السمعية البصرية) و مستوى الدّافعية للتدريس(مرتفع/منخفض)، في تنمية مهارة بناء التعلمات لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التغذية الراجعة	120.59	1	120.59	19.45	0.000
الدافعية للتدريس	20.54	1	20.54	3.31	0.077
التغذية الراجعةx الدافعية للتدريس	**0.48**	**1**	**0.48**	**0.077**	**0.78**
بين المجموعات	146.74	3	48.91	7.89	0.000
داخل المجموعات	223.16	36	6.20		
المجموع الكلي	369.90	39			

من خلال الجدول(20) وفي السطر الخاص بالتّفاعل (التغذية الراجعة× الدّافعية للتدريس) على مستوى مهارة بناء التعلمات، بلغت قيمة "ف" (0.077) عند درجة حرية(1، 36) و دلالتها الاحصائية (0.78)، وهي قيمة غير دالّة احصائيا، ذلك يعني عدم وجود فروق دالّة احصائيا بين المجموعات الأربع، في مستوى مهارة بناء التعلمات لدى أساتذة التعليم الابتدائي تُعزى الى التفاعل بين التغذية الرّاجعة والدافعية للتدريس. التي كانت متوسطاتها على النحو التالي:(كان متوسط مجموعة التغذية الراجعة السمعية البصرية، ذات الدافعية المرتفعة(35.1) و انحراف معياري(2.07) و مجموعة التغذية الراجعة السمعية البصرية، ذات الدافعية المنخفضة التي بلغ متوسطها(33.44) و انحراف معياري(3.97) و مجموعة التغذية الراجعة الشفوية، ذات الدافعية المرتفعة بمتوسط(31.4) و انحراف معياري(2.17) و مجموعة التغذية الراجعة الشفوية، ذات الدافعية المنخفضة بمتوسط(30.18) و انحراف معياري(1.25).

و منه يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود تفاعل بين التغذية الراجعة (السمعية البصرية/ الشفوية) و مستوى الدافعية (مرتفع/منخفض) في التأثير في تنمية مهارة بناء التعلمات لدى اساتذة التعليم الابتدائي، حيث كان الفرق المسجل بين المجموعات أقل من توقّع الصدفة، و رفض الفرضية البديلة التي تنص على وجود تفاعل بين التغذية الراجعة(الشفوية/السمعية البصرية) و مستوى الدّافعية للتدريس(مرتفع/منخفض)، في تنمية مهارة بناء التعلمات لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

الجدول(21)

نتائج اختبار تحليل التباين الثُنائي لدلالة أثر التفاعل بين التغذية الراجعة(الشفوية/السمعية البصرية) و مستوى الدّافعية للتدريس(مرتفع/منخفض)، في تنمية مهارة استثمار المكتسبات لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
التغذية الراجعة	2.04	1	2.04	0.87	0.36
الدافعية للتدريس	11,61	1	11.61	4.94	0.03
التغذية الراجعةx الدافعية للتدريس	**7.14**	**1**	**7,14**	**3.03**	**0.09**
بين المجموعات	21.32	3	7.11	3.02	0.04
داخل المجموعات	84.68	36	2.35		
المجموع الكلي	106	39			

يتضح من الجدول(21) في السطر الخاص بالتّفاعل(التغذية الراجعة× الدّافعية للتدريس) أنّ قيمة "ف" كانت (3.03) عند درجة حرية(1، 36) و دلالتها الاحصائية (0.09) وهي قيمة ليست دالّة احصائيا.

و تأسيسا على ذلك يمكن القول بعدم وجود فروق دالّة احصائيا بين المجموعات الأربع، في مستوى مهارة استثمار المكتسبات لدى أساتذة التعليم الابتدائي تُعزى الى التفاعل بين التغذية الرّاجعة والدافعية للتدريس،أمّا متوسطات

المجموعات فكانت على النحو التّالي: (مجموعة التغذية الراجعة السمعية البصرية، ذات الدافعية المرتفعةوكان متوسطها (6.9) و انحراف معياري(1.72)، و مجموعة التغذية الراجعة السمعية البصرية، ذات الدافعية المنخفضة بمتوسط(6.66) و انحراف معياري(1.41) و مجموعة التغذية الراجعة الشفوية، ذات الدافعية المرتفعة و التي كان متوسطها،(8.2) و انحراف معياري(0.91) و مجموعة التغذية الراجعة الشفوية، ذات الدافعية المنخفضة بمتوسط(6.27) و انحراف معياري(1.84)، و منه يتم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود تفاعل بين التغذية الراجعة (السمعية البصرية/ الشفوية) و مستوى الدافعية (مرتفع/منخفض) في التأثير في تنمية مهارة استثمار المكتسبات لدى اساتذة التعليم الابتدائي، حيث كان الفرق المسجل بين المجموعات أقل من توقّع الصدفة، و تُرفض الفرضية البديلة التي تنص على وجود تفاعل بين التغذية الراجعة(الشفوية/السمعية البصرية) و مستوى الدّافعية للتدريس(مرتفع/منخفض)، في تنمية مهارة استثمار المكتسبات لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

خلاصة

لقد بدا من عرض النّتائج الإحصائية الأثر الايجابي الذي أحدثته التغذية الراجعة(السمعية البصرية /الشفوية) في مستوى مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، لكن عند المقارنة بين أثر كلٍّ منهما تبيَّن تفوق التغذية الراجعة السمعية البصرية على التغذية الراجعة الشفوية في تنمية مجموع مهارات تنفيذ الدرس وعلى مستوى مهارتي، الإنطلاق و بناء التعلّمات، و عدم وجود فروق في التأثير على مستوى مهارة استثمار المكتسبات و اتّضح احصائيا عدم وجود تفاعل بين التغذية الراجعة (الشفوية/السمعية البصرية) و مستوى الدّافعية(مرتفع/منخفض) وذلك على مستوى مهارات تنفيذ الدرس مجتمعة، و كذا على مستوى كل مهارة من المهارات.

و يُعدُّ هذا مدخلا لمناقشة هذه النتائج و تحليلها استدلاليا في الفصل الموالي.

الفصل السادس

مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1-مناقشة نتيجة الفرضية الاولى

2-مناقشة نتيجة الفرضية الثانية

3-مناقشة نتيجة الفرضية الثالثة

خلاصة و مسارات بحثية

تمهيد

يقدِّمُ هذا الفصل مناقشة للنّتائج التي تمّ تفصيلها في الفصل السّابق وذلك بحسب ترتيب ورودها، كلُّ ذلك في ضوء الدراسات السابقة وكذا الأدب التربوي الخاص بموضوع الدراسة، و الرؤية الشخصية للطّالب، وصولا الى رسم حدود للدراسة و آفاقٍ بحثية لها.

1-مناقشة نتيجة الفرضية الأولى

تبدي نتيجة هذه الفرضية الأثر الإيجابي للتغذية الراجعة الشفوية و التغذية الراجعة السمعية البصرية في مستوى مهارات تنفيذ الدَّرس لدى أساتذة التعليم الإبتدائي، إن على مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس أو على مستوى كل مهارة من مهارات تنفيذ الدرس، وهي نتيجة غير مفاجئة لأنها مُتّسقة مع الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع، و منسجمة مع الإطار النظري للدراسة، إذ تتفق نتيجة هذه الفرضية مع ما أورده (**صادق، أبو حطب،1984**) عن نتائج المسح الشَّامل الذي قام به "**أمونس**" سنة **1956** لنتائج بحوث معرفة النّتائج و أثُرها في فعالية الأداء و التي توصلت الى (11) مبدأ منها مبدءان على علاقة مباشرة بالدراسة الحالية هما:

- تأثير معرفة النتائج في معدل التعلّم و مستواه.

-زيادة سرعة التعلّم و ارتفاع مستواه كلّما كانت معرفة النتائج أكثر نوعية.(**صادق، أبوحطب، 1984**: **397**).

وإذا اعتبرنا نتائج هذا المسح اطارا عاما لأثر معرفة النتائج في مستوى الأداء في مجالات مختلفة ومنها مجال هذه الدراسة، فإنّنا نجد أن الدراسات التي تناولت نفس الموضوع في مجال تكوين المدرسين لم تَشُذَّ عن هذه الإطار لذلك نجد اتفاقا بين نتائج الدراسة الحالية و نتائج دراسة **سيد** (**1990**) التي توصلت الى ان التغذية الراجعة التي تمت في شكل تدريس مصغر (التسجيل المرئي، التسجيل الصوتي، بدون تسجيل) أدّت الى حدوث تقدم في

مستوى أداء الطلاب المعلمون لمهارة عرض الدرس والمهارات الفرعية، كما أكّدت دراسة **خليل** (**1989**) أنّ التغذية الراجعة سواء أتمَّت باستخدام التدريس المصغر(التسجيل السمعي البصري) أم تمت باستخدام برنامج التربية العملية التقليدي في التدريب، أو تلك التي تمّت باستخدام النمطين معا، أدّت جميعها الى تَحَسُّنٍ في مستوى أداء الكفايات التدريسية المستهدفة وذلك بالمقارنة بين مستوى الأداء قبل التدريب وبعده، كما توصّل **kilic(2010)** أنّ التغذية الراجعة السمعية البصرية، حسّنت مستوى أداء الكفايات التدريسية لدى الأساتذة المرشّحين لمزاولة التدريس، وفي ذات السياق ثبُت في دراسة **عيد**(**2012**) أنه على الرغم من تعدد مصادر التغذية الراجعة، أدّت جميعها الى رفع مستوى الأداء التدريسي للمدرسين و يُعزِّز نتائج الدراسة الحالية ما توصّل اليه **الفرّا** (**1996**) الى أن التغذية الراجعة السمعية البصرية التي قدّمتها كلية التربية بصنعاء لطلاّبها، أعدّت بشكل أفضل أفرادها للتعليم مقارنة بالأفراد الذين مارسوا التدريس دون التعرض للتغذية الراجعة.

و من النّاحية النّظَرية نعثر في الأدب التربوي على ما يُعزِّز نتيجة هذه الفرضية فنظريات التعلّم تتضمّن عدّة عناصر تُساعد في مقاربة الموضوع وهي التي تناولها **راجح** (**2009**) في تفسير التغذية الراجعة التي أطلق عليها"معرفة المتعلّم نتائج تعلُّمه"، إذ رأى أن ممارسة العمل دون العلم بنتائجه لا يُؤدّي أحيانا الى تعلّمٍ اطلاقا و أنَّ علم المتعلِّمِ بنتائج تعلُّمه يُعينه على إجادة التعلم وزيادة انتاجه من حيث مقداره و نوعه و سرعته، و يعينه على تصحيح استجاباته الخاطئة و تكرار الاستجابات الناجحة كما يسمح بتنشيط الميل اذا كان قد أخذ في الفتور(**راجح**،**2009**: **232**) وهذا التصور لا يتناقض مع ما يقوم به الأستاذ و ما يُقدَّم له من تغذية راجعة عن مستوى أدائه.

من ناحية أخرى فإن الدراسة الحالية أُجريت بوجود فواصل زمنية بين كل عملية تغذية راجعة وأُخرى، يتعرّضُ لها الأستاذ و تُعرَفُ هذه الطريقة بالتدريب الموزَّعِ و لعل لتلك الفواصل دورها في تثبيت ما اكتسبه، فالعادات الخاطئة تنسى، أسرع من الاستجابات الصحيحة، تبعا للتعزيز الايجابي و التعزيز السلبي حسب التفسير السلوكي

والتعزيز المثْقَل بالمعرفة حسب المنظور المعرفي، كما أنّ الفواصل الزمنية تُتيح للأستاذ ممارسة ذاتية تندرج في التعلّم الذّاتي لأن رسوخ ممارسات و زوال ممارسات لا يكون بشكل تلقائي بل نتيجة ممارسة متكرِّرة تُؤدّي الى التناقص التدريجي للممارسات الخاطئة وتزايد الممارسات السديدة، و ذلك يتيح فرصة للتدرّجِ في اكتساب الأستاذ أداءً أعلى و يُعطيه ثقة في نفسه و قدراته، وهنا يساعد عامل تكرار الممارسة المقرون بالتوجيه و الملاحظة في ذلك و إذا كانت التغذية الراجعة التي يتلقّاها الأستاذ تُشكّل منطلقا لتعديل أدائه إلّا أن المهم هو انخراط هذا الأستاذ في نشاط ذاتي يقود في النهاية الى تحسين الممارسة التدريسية و من الخطأ تصور حدوث تعلُّم بمجرد سماع الأستاذ الملاحظات التي يُدلي بها المشرف أو القائم بتقديم التغذية الراجعة، في غياب ذلك النشاط الذي يرتبط بالفكر قبل العمل، كما تلعب التغذية الراجعة دورا أخرا من حيث وضوح الهدف و القصد لدى الأساتذة، فهناك مستوى من الأداء حاصل وهناك مستوى من الأداء يُراد الوصول اليه- مرسوم في بطاقة الملاحظة التي تتضمّن المهارات التدريسية المستهدفة- يُشكّل معلما يوجه الممارسة التدريسية اللاحقة للأُستاذ بكيفية وفي مسار يُنْتِجُ ارتفاعا ملحوظا في مستوى أداء مهارات تنفيذ الدرس.

نجد في الأدب التربوي مقاربة نظرية أُخرى وهي المقاربة التّأملية والتي تُقدِّم رؤية أخرى تفسر تأثير التغذية الراجعة – السمعية البصرية و الشفوية- بفسحها المجال لمواجهة الأستاذ لذاته self Confrontation مواجهة تأملية، إذ تشكل الملاحظات التي تقدم الى الأستاذ – سواء باستخدام التغذية الراجعة السمعية البصرية أو التغذية الراجعة الشفوية- وسيلة لوضعه في مواجهة ذاته، متأملا ممارسته عاملا على تغيير تصوراته و افكاره التي تقوده الى تعديل ممارساته في أداء مهارات تنفيذ الدرس حيث يرى **اوسترمان، كوتكامب Osterman,Kottkamp2002** "أن الممارسة التأملية تُطَوِّرُ مستوى أكبر من الوعي بالذات عن طبيعة و أثر الأداء مما يوفِّرُ فرصا للنمو و التطور المهني و يَعْتبِران الوعي ضروريا للتغير السلوكي، و لكسب مستوى جديد من نفاذ البصيرة الى السلوك الشخصي **اوسترمان ،كوتكامب (2002: 40)**.

و في ذات السياق يؤكد جودلاد و كلاين(godlad& klein) أن المعلمين الناجحين حقا، يمارسون التأمل في تعليمهم. **دواني(2003: 211)**.

و يُفسّر الطّالب هذه النتيجة بالدور الذي لعبته التغذية الراجعة- السمعية البصرية و الشفوية-في تحسين مستوى أداء الأساتذة مهارات تنفيذ الدرس، لأنها تسمح بتقويم الأستاذ و تزويده بنتائج أدائه، بما مكّنَه من سد الفجوات و تصويب ذلك الأداء و قلّلَت من أخطائه بشكل تدريجي بعد كل تغذية راجعة يستفيد منها الى غاية ملاحظة الفرق بين الاختبارين القبلي و البعدي، إن هذا ما صنع الفرق، خاصّة و أنّ التغذية الرّاجعة بنمطيها المطبّقة في الدراسة هي تغذية راجعة إخبارية تمتدُّ أبعد من مُجرّد إصدار أحكام بنجاح الأستاذ أو فشله في ممارسة مهارات تنفيذ الدرس، إذ يتمُّ إعلام الأستاذ بالأداءات الصحيحة و العمل على الإرتقاء بها و الأداءات الخاطئة و كيفية تصويبها، فلو تمَّ الإكتفاء بإصدار الأحكام أو تُرِكَ الأستاذ و شأنه دون تغذية راجعة، ودون علم بمدى قربه أو بعده من مستوى الأداءات المطلوبة، فقد يستمر في أخطائه باستمراره في ممارساته غير الموجهة، إن ذلك قد يلقي في خلدِه انه في مستوى جيد من حيث الأداء و هو ليس كذلك، او يُخَيل اليه انه لايتحسن فتفتر همته.

- ومن الناحية العملية فإنّ الأستاذ يكون قد أخذ نتائج أدائه التي أُطْلِعَ عليها مأخذ الجد و حاول العمل من خلالها، في الفترات الفاصلة بين تغذية راجعة و أخرى، سِيَّما و أن التغذية الراجعة تتم في الوضعية الطبيعية الحقيقية التي يعمل فيها المدرس وليست في ظروف مخبرية مصطنعة و هذا يقوده الى احداث تغيرات على تحضيره و تنفيذه للدروس، بشكل سلس، في محاولاته اللاحقة.

و جدير بالذكر أنّ الأساتذة الذين يمثلون عينة الدراسة هم مدرّسون جدد يعوزهم النّماذج الصحيحة و الدّقيقة في التدريس ذلك جعلهم يتلمّسون أهمية التغذية الراجعة بصرف النظر عن نمطها، واستجابتها لحاجاتهم، فاتّضحت لهم نقاط قوتهم و نقائصهم، وسعوا الى توظيف ما قُدِّم لهم من توجيهات و يكونون قد وقفوا على استفادتهم بشكل تصاعدي من فترة الى أخرى من الفترات التي حظوا فيها بتلك التوجيهات

و وقوفهم على الاختلاف بين هذه التغذية الراجعة التي تمّت في هذه الدراسة والتي تتميز عمّا ألفوه من تغذية راجعة في اطار عملية الاشراف التربوي(التفتيش) وذلك بالنظر الى الصورة النمطية لهذه العملية في الجزائر، بالنسبة للمشرف والمدرس، فالمشرف يقوم بالزيارة ليكتب تقريرا عن أداء المدرس قد لا يحظى بمتابعة فردية في اطار برنامج يأخذ بعين الاعتبار المستوى الذي يوجد فيه المدرس، و التغيُّر الذي طرأ على مستوى أدائه مهارات تنفيذ الدرس،وهذا الأخير بدوره يرى في زيارة المشرف شرًّا لا بدَّ منه، ينتظره ويعدُّ له مااستطاع من مذكّرات و اجتهاد في تقديم الدرس، و يتنفّسُ الصعداءَ بانتهاء الزيارة ليتوقف مفعول الزيارة بالنسبة له عند هذا الحدّ، و غياب الشعور بالإنجاز يمكن أن يطور مشاعر سلبية مثل الشعور بالإحباط لدى الأستاذ.

2- مناقشة نتيجة الفرضية الثانية

أكدت نتائج هذه الفرضية وجود أفضلية من النّاحية الاحصائية للتغذية الراجعة السمعية البصرية مقارنة بالتغذية الراجعة الشفوية في تنمية مجموع مهارات تنفيذ الدرس و كذا مهارتي الانطلاق و بناء التعلّمات، و لقد جاءت هذه النتيجة متوافقة مع نتائج الدراسات التي تناولت الموضوع نفسه، و مُنسجمة مع الإطار النظري للدراسة، فهذه دراسة **خليل(1989)** توصلت الى أنّ كُلاًّ من التغذية الراجعة السمع بصرية والتغذية الراجعة الشفوية حسّنتا مستوى أداء المهارات والكفايات التدريسية لدى المدرسين، إلاَّ أنَّ السبقَ كان للتغذية الراجعة السمعية البصرية وتوصّل **النّاشف، وينتز(2007)** في دراستهما الى فاعلية التغذية الراجعة السمع بصرية في صقل وتنمية مهارات التدريس في مقابل التغذية الراجعة الشفوية التي تتمُّ بالطريقة التقليدية، ويعزّزُ هذا المنحى ما ذكره **(زيتون،1999 :72)** عن دراسة تجريبية أجراها (**Shey&Baird**) هدفت في جزء منها الى معرفة أثر التغذية الراجعة باستخدام الفيديو تيب لدى معلّمي العلوم المبتدئين، "بتايوان" في اكتساب المهارات التدريسية، و كشفت الدراسة عن وجود فروق جوهرية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اتجاه المجموعة التجريبية، كما أورد **علي(2004)** نتائج جملة من الدراسات بعضها أُجْرِيَ في بلدان عربية و البعض الآخر في بلدان أجنبية وفي أزمنة

متباينة، تُؤَكِّد جميعها تفوق التغذية الراجعة التي حصل عليها المدرسون باستخدام التسجيل الفيديوي ومن تلك الدراسات(**ألن و فورتن Allen& Fortum 1966 ، فرانكلين1982، دوبيمو Do pemu 1986 ، محمود 1989، الرّاوي 1996**).

و من النّاحية النظرية يمكن تفسير النتيجة المتوصّل إليها بما يلي:

– إن التغذية الراجعة السمعية البصرية اتاحت الموضوعية في تصوير الموقف التدريسي بما سمح بموضوعية في تقويم أداء الأستاذ، من القائم بالملاحظة، ومن طرف الأستاذ نفسه لأنه يكون قد قوّم نفسه بصورة موضوعية، فالتغذية الراجعة الشفوية تعتمد على ذاكرة المشرف و ذاكرة الأستاذ فكلاهما عند التغذية الراجعة سيعتمد على ذاكرته و ما احتفظ به، و هناك تفاصيل قد لا يتمكن من تذكُّرها، كما أن المدرس يضطر الى محاولة استرجاع مواقف مرت به لكنه كان حينها مستغرقا في الأداء و سيعتمد بدوره على ذاكرته و ما أسعفته به، و يكون لهذه التغذية الراجعة صفة الذاتية و ذلك يقلل من شأنها في تحسين مستوى أداء الأستاذ مهارات تنفيذ الدرس، في هذا السيّاق يرى(**حسين و عوض الله، 2006: 79**) أنَّ التغذية الراجعة السمعية البصرية، تتَّصف بالصدق و الأمانة و الدقة، في المعلومة.

– أتاحت التغذية الراجعة السمعية البصرية، استعراض جميع التفاصيل التي تكون محل تقويم و التوقف عندها و تكرار مشاهدتها عند الحاجة، بما جعل كل من الملاحظ و الأستاذ يشاهد نفس المقاطع، مما يوحد لغة النقاش بين الطرفين مما ساعد على وصول الرسالة بشكل مميّز.

_استخدام هذا النمط من التغذية الرّاجعة يسمح بلفت الانتباه خاصة و أنّ هذه الوسيلة تعتمد الافلام المتحرِّكة والحركة تُعدُّ من العوامل الموضوعية التي تُلفت الانتباه وهذا ما ذكره (**راجح 2009: 158**) ضمن العوامل الخارجية المؤثّرة في الانتباه.

و من ناحية أخرى يُعدُّ الانتباه عملية أساسية تعتمد عليها عمليات الإدراك، التذكر، التفكير، و بدون مستوى مُعيّن من الانتباه الى موضوع لا يمكن الحديث عن أي نشاط عقلى فى ذلك الموضوع.

– سمحت التغذية الراجعة السمعية البصرية للأستاذ بمواجهة ذاته و ممارسة التأمل في أدائه و ذلك يساعده في تعديل تصوراته و أفكاره، فتتعدل ممارساته بعد ذلك، وهذ امر كان يصعب تحقيقه في التغذية الراجعة الشفوية ولقد أصبح مُؤسَّسا بشكل جيد كما ينقل(**donnelly;fitzmaurice, 2011:344**)عن(**schon**) أنه في عالم الممارسة المهنية كي نعطي معنى لما نرى و نسمع يحتاج الفرد الى أن يكون قادرا على التّأمل في الممارسة.

– استخدام حاسة السمع و البصر في التغذية الراجعة السمعية البصرية اتاح تعدد الحواس و بالتالي تعددت مصادر المعلومة المقدمة من الملاحظ و المستقبلَةِ من طرف الأستاذ، أمّا التغذية الراجعة الشفوية فهي تعتمد الالفاظ المجردة التي لا تعدو أن تكون رموزا مجردة قد لا تلقى صدى كبيرا عند الأستاذ و في ذلك ما يعيق عملية الاتصال بين القائم بالملاحظة و الأستاذ، ويتوافق ذلك مع ما ذهب اليه(**زيتون، 2003: 290**) من المساعدة على الفهم بسرعة وبقاء أثر التعلم لمدة أطول حيث يكون المدرس أقدر على استذكار التوجيهات التي يُقدمها المشرف و أخذها بعين الاعتبار في الأداءات المقبلة.

إنّ هذه النتيجة قد تعكس المزايا التي تُميّز التغذية الراجعة السمعية البصرية، و تعكس في نفس الوقت حسن استغلال تلك المزايا و توظيفها توظيفا حسنا، تجلّى في الفروق الجوهرية التي بدت لصالح مجموعة التغذية الراجعة السمعية البصرية، في مقابل أداء مجموعة التغذية الراجعة الشفوية في هذه المهارة وهذا إذا افترضنا أنّ القائم بالتغذية الراجعة الشفوية قد قام بتوظيفها التوظيف المطلوب اذا يتساوى مجهودا الطّالب و المشرف، و يبقى التفوق بسبب الجانب التقني الممثل في ما تتميز به التغذية الراجعة السمعية البصرية.

و اذا تمّ مقاربة الموضوع من ناحية أخرى يمكن القول أنّ التغذية الراجعة الشفوية مكّنت من تحسين مستوى أداء مهارات تنفيذ الدرس لدى الأساتذة، و يمكن افتراض أن تقود هذه التغذية الراجعة الى نفس النتائج أو الى نتائج مقاربة لنتائج التغذية الراجعة السمع بصرية لكن في أمد زمني أطول من المدة التي استغرقها تفعيل المتغير التجريبي وبجهد أكبر، وهذا يقلّل من جدواها بالنسبة للأستاذ وعمله التربوي الذي هو يمارسه بالفعل في القسم و ارتباط ذلك بأداء المتعلم ونتائجه المدرسية، فإذا كانت التغذية الراجعة السمعية البصرية قادرة على تحقيق نتائج أفضل وفي زمن أقصر، فإنّها تظلُّ رائدة و لا تُضاهيها التغذية الراجعة الشفوية.

إلاّ أنّ ذلك لا ينسحب على مستوى مهارة استثمار المكتسبات، فإذا كان كل من نمطي التغذية الراجعة قد أدّي الى تحسّن مُطَّرِدٍ في مهارات تنفيذ الدرس على السّواء كما بيّنت ذلك نتيجة الفرضية الأولى، فلا يبدو في نتيجة هذا الجزء من الفرضية الثّانية، الفرق من الناحية الاحصائية أعلى من الفرق المتوقع بالصدفة و يبدو ذلك شذوذا عن السياق العام للدراسات السابقة و الأدب التربوي ذي الصلة، لأنّه كان يُفترضُ ظهور الفرق على مستوى هذه المهارة أيضا، في اتجاه التغذية الراجعة السمعية البصرية نظير التغذية الراجعة الشفوية، و يمكن تفسير هذا المنحى على وجه الاحتمال، كون اهتمام القائم بالتغذية الراجعة الشفوية، كان قد بذل جهدا أكبرا في مهارة استثمار المكتسبات مقارنة بالطّالب الذي قام بالتغذية الراجعة السمعية البصرية، فقد لا يكون السبب عائدا الى التغذية الراجعة بشكل مجرد كجانب تقني فحسب، بل أيضا الى من يؤدّي هذه التغذية الراجعة، فإذا كان يبدو أنّ للتغذية الراجعة السمعية البصرية قصب السبق في تنمية مهارات تنفيذ الدرس، بالمقارنة مع التغذية الراجعة الشفوية، إلاّ أنّ مدى الأثر لكليهما مرتبط بالكيفية التي توظَّفُ بها كلّ منهما من طرف القائم بهما، لا سيّما إذا علمنا أنّ الدراسة امتدت لأسابيع، وقد تكون ظروف تنفيذ التغذية الراجعة متباينة لاعتبارات موضوعية، بين مرّات التطبيق، ذلك على مستوى من يقوم بها أو على مستوى أفراد الدراسة، فيستفيد هذا من التغذية الراجعة الشفوية بنفس الدرجة التي يستفيد بها فرد آخر من التغذية الراجعة السمعية البصرية.

3- مناقشة نتيجة الفرضية الثّالثة:

إنّ التركيز في هذه الفرضية كان على التفاعل بين متغيري، التغذية الراجعة (السمعية البصرية/الشفوية) و مستوى الدافعية للتدريس(مرتفع/منخفض) في التأثير في مهارات تنفيذ الدرس، أما التأثير الخاص بمتغير التغذية الراجعة (السمعية البصرية/الشفوية)، فقد تمّ تناوله في سياق الفرضية الأولى و الفرضية الثّانية، على الرغم من ظهوره في البيانات الاحصائية للفرضية الثالثة، أمّا تأثير الدّافعية للتدريس بشكل مستقل، فلم يظهر بشكل دال احصائيا إلاّ في مهارة استثمار المكتسبات لصالح مجموعة الدّافعية المرتفعة للتدريس.

قد يعني مدلول عدم وجود تفاعل بين المتغيرين، أنَّ تأثير التغذية الراجعة السمعية البصرية و التغذية الراجعة الشفوية في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لا يعتمد على مستوى الدّافعية للتدريس(المرتفع/المنخفض) لدى الأساتذة، و يُفَسَّرُ ذلك إذا أخذنا بالاعتبار نتيجة الفرضية الأولى التي توصّلت الى الأثر الإيجابي لكلا نمطي التغذية الراجعة، بأنَّ التغذية الراجعة كان لها أثر بِغَضِّ النظر عن مستوى الدّافعية للتدريس مرتفعا كان أم منخفضا، لدى أفراد عينة الدراسة.

و تبدو هذه النتيجة للوهلة الأولى مُخالفةً للدراسات السابقة و الأدب التربوي المتعلِّق بالدافعية، فمجموع الدراسات الواردة في فصل مراجعة الدراسات السّابقة تكاد تكون متفقة على الأثر الإيجابي للدافعية في التحصيل والأداء، **فالطوّاب** توصلّ في الدراسة التي أجراها الى أنّ للدّافعية للإنجاز بمستوييها(المرتفع/المنخفض) تأثير رئيسي بالنسبة للتحصيل الدراسي، فكان متوسط درجات التحصيل للمجموعة العالية للإنجاز أكبر من متوسط درجات المجموعة المنخفضة للإنجاز، و كانت معاملات الإرتباط الكلّية و الجزئية عالية بين دافعية الإنجاز و التحصيل الدراسي، كما تمخّضت دراسة (**بركات، حسن 2011**) عن وجود فروق دالّة احصائيا بين درجات اكتساب المعلّمين للكفايات اللازمة للتدريس تبعا للمستوى المرتفع أو المنخفض في دافعية الإنجاز لصالح ذوي المستوى

المرتفع للدّافعية للإنجاز، ونحت نتيجة دراسة(**coladarci 1992**) نفس النحو إذ كان هناك ارتباط بين الالتزام بالتدريس والفاعلية الشخصية والفاعلية العامّة لدى المدرسين.

لكن، في المقابل توصّلت دراسات أخرى الى نتائج مشابهة لنتيجة هذه الفرضية في الدراسة الحالية، من ذلك دراسة (**عبد الجواد**) التي أسفرت عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين مستوى الأداء التدريسي لمهارات النحو لدى المدرسين و اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس اذا اعتبرنا الإتجاه يُعبّر عن دافعية للتدريس، وفي دراسة(**بركات، حسن 2011**) و على الرغم من وجود فروق جوهرية بين درجات اكتساب المعلّمين للكفايات التدريسية تبعا للمستوى المرتفع أو المنخفض في دافعية الإنجاز لصالح ذوي المستوى المرتفع للدّافعية للإنجاز، إلاّ أنّ ذلك كان على مستوى استجابة أفراد عينة الدراسة على استبيان مدى اكتساب الكفايات اللازمة للتدريس و مقياس الدّافعية للتدريس،لكن اللافت أنّه عندما قيست الكفايات اللازمة للتدريس على مستوى الممارسة ببطاقة ملاحظة لم تكن هناك فروق جوهرية، وفي دراسة (**leblanc, 2012**) تبين أنّ الارتباط بين الدّافعية و الأداء يكون مرتفعا لدى المدرسين عندما يتعلّق الأمر بالمقاييس الذّاتية التي عبّر فيها أفراد العينة عن دافعيتهم مقارنة بالمقاييس الموضوعية التي يقوم فيها أفراد أخرون بقياس الدافعية وقيّاس الأداء حيث لم يكن الارتباط مرتفعا.

أمّا تفسير الاختلاف بين نتيجة الفرضية في الدراسة الحالية وكذا الدراسات التي توصلت الى نتائج مشابهة لها من جهة ونتائج الدراسات التي أبانت عن الأثر الإيجابي للدافعية في الأداء التدريسي من جهة أخرى، فيمكن ردّها الى أن أساتذة التعليم الابتدائي في هذه الدراسة و من يقابلهم في الدراسات الأخرى، رُبَّما أجابوا بما لا يتفق و مستوى دافعيتهم الحقيقي للتدريس، سيما و أنّ القياس تم بعد الاستجابة على مقاييس للدّافعية وهي استجابات تعتمد على التقدير الذّاتي، وربمّا وفق ما يُرضي الأخرين، و لعلّ ما ورد في دراسة (**leblanc2012)** و في دراسة(**بركات، حسن 2011**) في جزء منه ما يشير الى ذلك، و لذا يجب الحذر في تفسير نتيجة الفرضية لأنّ التسليم بالنتيجة المتوصل اليها بصورة مُطلقة، والاعتماد على الدلالة الإحصائية فحسب، يجعل القارئ

يستنتج استنتاجات غير دقيقة و ربّما مُضلِّلة وتقود الى التناقض مع الإطار النظري، و بهذا المعنى نكون أمام افتراض مؤدّاه أنّ الدافعية للتدريس (مرتفعة/منخفضة) لا تُؤَثِّر في سلوك أساتذة التعليم الابتدائي و في مستوى استفادتهم من التغذية الراجعة(السمع بصرية/ الشفوية)، لكن اذا عدنا الى نظريات الدافعية نجدها حتّى وإن اختلفت في مصادر الدافعية، (داخلية/خارجية) فلا تختلف في كون الدافعية قوة محرّكة للسلوك و موجهة ومحافظة على زخمه و شدته و على استدامته ما بقي الإنسان مدفوعا أو ما بقيت الحاجة مُلحّة، فإذا كانت السلوكية ترى التعزيز يكون خارجيا معتمدا على نتائج السلوك وتكون دافعية المدرس محكومة بعوامل خارجية، نجد المعرفيين يؤكِّدون على التعزيز المثقل بالمعرفة والمنطلق من المدرس ذاته، كما تَنطلق المقاربة الإنسانية من الحرية الشخصية و الإصرار على النمو الشخصي.

ومعلوم أنّ هناك مُثبطات وإغراءات تعمل على صرف الفرد وثنيه عن الهدف الذي يسعى إليه، ويعمل هو بدوره على مقاومتها ذلك أنّ الدّافع كما يرى (**راجح ، 2009: 226**) ليس ضروريا لبدء التعلّم فحسب بل ضروريا أيضا للاستمرار فيه.

و كان يُنْتَظَرُ أن يجد الأساتذة في عملية التغذية الراجعة مأربهم، فمستوى دافعيتهم هنا يجعلهم اكثر استعدادا من حيث تقبل التوجيهات و الملاحظات التي قدمها القائم بالملاحظة، و يُسهم ذلك الاهتمام الذي لا يتم بمعزل عن الدافعية و التي لها أثر في عملياتهم العقلية فيكونون اكثر انتباها من حيث الشدة و طول المدة، كما ان أنهم يكونون أقدر على الاحتفاظ بتلك الملاحظات، كما أنّهم يُلاحظون أشياء أخرى لم تكن-ربّما- محل ملاحظة من القائم بملاحظة الأداء نفسه، و من ناحية أخرى تكون مواجهتهم لذواتهم مواجهة تأملية و ليس مجرد ملاحظة عابرة، فلا يوجهون حواسهم فحسب بل اذهانهم على المستوى الفكري الى المشَاهِدِ التي تعرض عليهم، فتسهل عملية التغيير في الممارسة و في الجانب العملي فإنّ هؤلاء الأساتذة لا يكتفون بالتأمّل و الملاحظة و الانتباه بل يتعدّون ذلك الى العمل على تطبيق الارشادات التي وُجهت لهم، و تلك التي قد لاحظوها هم ، و يكون ذلك

بدءا من محاولة التجديد في عملية التحضير التي تمس مراحل تنفيذ الدرس و الإعداد التي يقوم بها الأساتذة استعدادا لم سيتم انجازه في القسم، و ستكون للدافعية تأثير في نوع التحضير و مدته، وذلك يكون له أثره في مستوى الأداء كما أن ما سيقوم به الأساتذة في أقسامهم يسير في اتجاه التحسين و التجويد في الأداءات، يحدث ذلك في الفترات الفاصلة بين كل تغذية راجعة و أخرى، فبالعمل المستمر و التدريجي المثقل بالدافعية تُسَدُّ الفجوات نسبيا فيصلون الى مستوى افضل من الأداء التدريسي في مرحلة القياس البعدي.

ويبقى هذا الكلام معقولا ويبقى للدّافعية للتدريس دور متوقع في التأثير في تحسين مستوى أداء مهارات تنفيذ الدرس عندما تقترن بالتغذية الراجعة، و عدم ثبوت ذلك احصائيا لايعني عدم جدوى الدّافعية من النّاحية العملية وتفاعلها ايجابيا مع التغذية الراجعة، بل قد تكون الدّافعية التي قيست بمقياس الدافعية للتدريس معبرة عن رأي الأساتذة، في ذلك الوقت الذي قيست فيه، لكن اذا أخذنا في الحسبان وضعية هذه الفئة من الأساتذة الذين هم على أبواب التثبيت فمن المحتمل أن يكونوا قد وجدوا في التغذية الراجعة مأربهم وتشكّلت لديهم حاجة ولو كانت ظرفية، للاستفادة منها وذلك يُمثل دافعا بالنسبة لهم خاصة اذا لمسوا فائدة وتحسُّنا في أدائهم.

أمّا إذا نظرنا الى المسألة من زاوية أخرى، يمكن أن نجد تفسيرا لا يتناقض مع المعارف المتوافق عليها في هذا الموضوع، فالدافعية للتدريس عامل من جملة عوامل، لها مجتمعة أثرها، فتتفاعل في احداث تغيير في مهارات تنفيذ الدرس، فقد يتعلق الأمر بالكفاية المعرفية للأستاذ في المواد الدراسية التي يقوم بتدريسها و ليس فقط الجوانب التقنية وحدها التي قد نعتقد أنها كافية لوحدها دونما العوامل الأخرى في عملية تحسين مستوى أداء المهارات المستهدفة، وذلك ما ذهب اليه (**خطّاب، 2007: 22**) من أنّ المعلمين المؤهلين في مادة اختصاصهم يُحقّقون معدّلات تحصيلية أعلى لدى طلبتهم أكثر من المعلمين الذين لا يعملون في اختصاصهم.

خلاصة و مسارات بحثية

تندرج الدراسة الحالية في سيّاق تكوين المدرسين وبشكل خاص أساتذة التعليم الابتدائي في الجزائر، في مجال تنمية مهاراتهم التدريسية أثناء الخدمة باستخدام التغذية الراجعة السمع بصرية كخطوة متقدِّمةٍ بالنسبة للتغذية الراجعة الشفوية من ناحية، وربط التغذية الراجعة باحتمال زيادة أو نقصان الآثار الإيجابية لها بارتفاع أو انخفاض دافعية أفراد مجتمع الدراسة نحو التدريس كمهنة يمتهنونها، من ناحية أخرى.

هذا و توصّلت الدراسة الى أنّ كِلا نمطي التغذية الراجعة، حسّن مستوى أداء مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي،إلاّ أنّ الافضلية في النّتائج التي تمّ تحقيقها كانت لصالح التغذية الراجعة السمعية البصرية في مجموع مهارات تنفيذ الدرس و مهارتي الانطلاق و بناء التعلّمات، و لم يظهر إحصائيا الفرق في مهارة استثمار المكتسبات، أمّا النّتائج المتعلقة بأثر التفاعل بين متغير التغذية الراجعة(الشفوية/ السمعية البصرية) ومتغير الدافعية للتدريس(مرتفع/ منخفض) في تنمية مهارات تنفيذ الدرس، فكشفت عدم وجود فروق دالة بين مجموعات الدراسة الأربع.

و تقودنا الدراسة الحالية الى تناول **المضامين العملية** و **المضامين النظرية** في حدود ما أفرزته نتائجها و الجوانب الإجرائية للدراسة، فبالنسبة لنتيجة الفرضية الأولى يمكن استنتاج الأثر الإيجابي للتغذية الراجعة السمعية البصرية و التغذية الراجعة الشفوية في تنمية مهارات تنفيذ الدرس، وهذا ينبّهنا الى عدم ترك المدرس و شأنه خبط عشواء، فإنّ لم نتمكن من توفير التغذية الراجعة السمعية البصرية، فلا مانع من استخدام التغذية الراجعة الشفوية و ذلك أفضل من غياب التغذية الراجعة أصلا، و أفرزت نتيجة الفرضية الثّانية أفضلية التغذية الراجعة السمعية البصرية في مقابل التغذية الراجعة الشفوية في تنمية مهارتي، بناء التعلمات ومهارة الانطلاق و يعتقد الطّالب بعدم وجود توافق بين الدلالة الإحصائية لنتيجة هذه الفرضية ودلالتها العملية والتربوية، في ما يتعلق بالمهارة التي لم يثبت فيهما دلالة احصائية لصالح التغذية الراجعة السمعية البصرية للاعتبارات التي تم توضيحها في مناقشة نتيجة

الفرضية، إلا أنّ ذلك لا يمنع بناء على ذلك، من استخدام التغذية الراجعة السمعية البصرية دون وجود كلفة مادية مانعة، أو ظروف ميدانية معرقلة ودون أن تكون سببا في حدوث خلل في سير العملية التربوية، إذ أنّ الدراسة تمّت في البيئة الطبيعية التي يُمارس فيها الأساتذة وظيفتهم التدريسية، و عليه تأتي أهميّة الانتقال-على نطاق أوسع- في ميدان تكوين الأساتذة في التعليم الابتدائي في الجزائر الذين يتشابهون في الخصائص مع الأفراد الذين أُجْرِيَت عليهم الدراسة، من الطريقة التقليدية السّائدة القائمة على المشاهدة الصفية و التقييم الشفوي للأداء، الى التقويم القائم على التسجيلات السمعية البصرية وذلك في عملية التكوين أثناء الخدمة، التي يُمارسها المشرفون التربويون (المفتشون) و مديرو المدارس الابتدائية كما يرى الطّالب امكانية استخدامها بدءا من مرحلة التكوين الأولى للمدرسين، و هذا يجعل من عملية الاشراف عملية ناجعة بالنسبة للمشرفين من جهة، وتسهم بالنسبة للمدرسين في تكوينهم وتحسين مستوى أدائهم التدريسي من جهة أخرى، بما ينعكس ايجابا على مستوى و كفاءة المنظومة التربوية، خاصة في ظلّ توافر الوسائل التكنولوجية اللازمة و ملاءمة أسعارها، كما يتصور الطالب امكانية تعميم استخدامها مع المدرسين في المراحل التعليمية المختلفة لأنَّ الأساس النظري الذي تقوم عليه التغذية الراجعة السمعية البصرية يبقى هو نفسه و نتائج الدراسات السّابقة تُؤَكّده، مع مراعاة الاختلاف في المرحلة التدريسية و المهارات التدريسية الخاصة بتلك المرحلة الدراسية و بمناهجها مراعاة للصدق الخارجي للعمليات، إذ أنّ الطالب تبنّى تعريفات اجرائية للمتغير التّابع (مهارات تنفيذ الدرس) في مناهج التعليم الابتدائي وقد لا يكون متوقعا الوصول الى نتائج مماثلة من باحثين آخرين يعتمدون نفس التعريفات الاجرائية في مراحل تعليمية أخرى، شريطة الحرص على الدور الذي يلعبه القائم بتلك التغذية الراجعة والذي يزيد أو يُنْقِصُ من أثرها في تنمية مهارات تنفيذ الدرس.

أمّا بالنسبة لنتائج الفرضية الثالثة، و على الرُغم من عدم وجود دلالة احصائية في التفاعل بين التغذية الراجعة و الدّافعية للتدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، فيجب الحذر في تفسيرها اذ لا بُدّ من الإشارة الى أنّ مستوى دافعية المدرسين تُعدّ مدخلا أساسيا لنجاح التغذية الراجعة السمعية البصرية منها أو الشفوية وهي دلالة عملية

تؤكّدها النظرية، و لم تُؤَكِّدها الدلالة الاحصائية في المقارنة بين مجموعات الدراسة، في هذه الدراسة، لأسباب تمَّتِ مناقشتها سابقا، إلاَّ أن ذلك لا يُغيِّر من حيث المبدأ أثر الدافعية للتدريس في السلوك الانساني، ومهارات تنفيذ الدرس هي ضَرْبٌ من ذلك السلوك و من ثمَّ أهمية وجود مستوى من الدّافعية لدى المقبلين على الانخراط في التدريس، و أهمية توفير عوامل محفزّة للمدرسين خلال مسارهم المهني، تجعلهم أكثر استعدادا للعمل والاستفادة من التغذية الراجعة التي تُقدَّمُ لهم.

و في ما يتعلّق **بالمضامين النظرية** فإنّه و بالرغم من أهمية نّتائج الدراسة على المستوى العملي، تظلُّ هناك بعض الحدود المقيِّدَةِ للدراسة، و التي تُمثِّل في نفس الوقت **مسارات بحثية** لإجراء دراسات أخرى قد تدعم نتائجُها النظرية و توصل الى تعميمات على نطاق أوسع، و تعود تلك القيود لوجود متغيرات أخرى قد يكون لها تأثير نسبي في مستوى أداء مهارات تنفيذ الدرس كمتغير تابع، لم تُؤْخَذ في الحسبان، كالخلفية المعرفية للأساتذة في المواد التي يقومون بتدريسها و التي هي مواد متعددة في التعليم الابتدائي منها ما هو أدبي ومنها ما هو علمي، و هنا تُطْرَحُ طبيعة الاختصاصات التي يحملها هؤلاء الأساتذة عند تخرجهم من الجامعة، وهذا مدعاة للتفكير في تفاعلات أخرى بين التغذية الرّاجعة بنمطيها وتلك المتغيرات، و إذا أمكن تحديد المتغيرات المختلفة التي يُعتقدُ أنّ لها تأثيرا في المتغير التابع(مهارات تنفيذ الدرس) فإنّه يمكن **نمذجة** موضوع الدراسة و تحديد حجم تأثير كل متغير بما يساعد على تطوير التراث التربوي للموضوع من الناحية النظرية من جهة؛ ويجعلنا أكثر قدرة على اقتراح تطبيق المضامين العملية كرهانات مؤسّسة، تضمن مردودية عالية في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى الأساتذة من جهة أخرى.

كما أنَّ الطالب قام بإجراء الدراسة في ستة أسابيع بمعدل حصة لكل فرد من أفراد عينة الدراسة خلال كل أسبوع، وهذا راجع الى ظروف الطالب والوقت المتاح له، وفي هذا الصدد يعتقد الطالب بإمكانية دراسة تقليص عدد الأسابيع التي يستغرقها التدريب مع زيادة عدد الحصص التي يستفيد فيها المدرس من التغذية الراجعة، بما قد يتيح فرصة لتحقيق نموّ في زمن أقصر، مع التركيز في كل فترة على مهارة من المهارات فيكون تدريسا مصغّرا على

مستوى المهارات التدريسية دون احداث أي خلل في عمل الأستاذ في قسمه، و يمكن الذّهاب الى أبعد من ذلك إذا تمكّننا من اجراء مزيد من الدراسات تجعل من التغذية الرّاجعة السمعية البصرية عملية، تتم بصورة ذاتية من طرف المدرسين بشكل فردي أو بشكل جماعي بين المدرسين في ما بينهم في المؤسسات التربوية، و بوسيلة موضوعية تستجيب للفروق الفردية بين المدرسين في مستويات الأداء التدريسي وحاجات كلّ واحد منهم انطلاقا من مرجعية تتحدّدُ فيها المهارات التدريسية و معايير الأداء دون انتظار زيارة من المشرف تأتي مرّة ولا تتكرّر طيلة سنوات و ننتقل من البحث عن الأثر الى البحث عن الفاعلية التي يمتدّ مفعولها الى أمد أطول.

كما أنّ الإختلاف بين القائمين في استخدام التغذية الراجعة بنمطيها و ما قد يكون ترتّب عنه من فروق لدى أفراد العينة يدعو الى اجراء مزيد من الدراسات في توحيد الأساليب المنتهجة بين القائمين على استخدام التغذية الراجعة أو توحيدهم حتّى يمكن التّأكد من أن النتائج المتوصَّلِ اليها ناجمة عن التغذية الراجعة الشفوية أو السمعية البصرية.

لقد تبيّن أيضا جوانب قصور الأساليب الذّاتية في قيّاس الدّافعية للتدريس، بما يُؤَثِّر على صدقية النّتائج والذهاب في طريق توظيفها وتعميمها، و لذلك يمكن التفكير في أدوات تضمن قياسا موضوعيا، في مثل هذه الدراسات وقيّاس الدافعية في مراحل عبر مسار تفعيل المتغير التجريبي للدراسة فقد تتزحزح تلك الدافعية قُدُماً مقارنة بقيّاسها سلفا.بما يمكن أن يكون له أثر في أثناء تفعيل المتغير التجريبي.

المراجع

أبوبيه، سامي محمود علي(1990).التنبؤ بدافعية المعلّمين للعمل التربوي من خلال اتجاهاتهم النفسية(التربوية) و حالتهم الانفعالية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، 171-199.

الأحمد، أمل (2001). بحوث ودراسات في علم النّفس، الطبعة الأولى، مؤسسة الرّسالة، لبنان. بيروت: بيروت.

آري، دونالد وَ جاكوبز، رزافيه(2013). **مقدمة للبحث في التربية**، الطبعة الأولى، ترجمة: سعد الحسيني، العين: دار الكتاب الجامعي.

الأزرق، عبد الرحمان صالح (2000). **علم النفس التربوي للمعلمين**، الطبعة الأولى، بنغازي: دار الكتب الوطنية.

أوسترمان،كارين ف و كوتكامب، روبيرت ب (2002).**الممارسة التأمليةللتربويين، مشكلة تحسين مكونات التعليم والحاجة الى حلّها**، ترجمة: منير الحوراني، العين: دار الكتاب الجامعي.

بركات، زياد و حسن، كفاح(2011).الكفايات التعليمية لدى المعلمين و مستوى ممارستهم لها و علاقتها بالدّافعية للانجاز، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث و الدراسات**، 24، 37-84.

التح، زياد خميس(2011). فعالية الذّات في التدريس لدى معلمي الصف قبل الخدمة و أثناءها في محافظة المفرق/ الأردن، **المجلّة التربوية**، مجلس النشر العلمي، **الكويت**.

توق، محي الدين و عدس، عبد الرحمان (1984). **أساسيات علم النفس التربوي**، بريطانيا:دار جون وايلي وأولاده.

تيلوين، حبيب (1998). التكوين الأوّلي للمعلمين مقاربة نقدية ومعطيات ميدانية، (**قراءات في التقويم التربوي الطبعة الثانية**)، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر، 305-330.

_____(2001).مغالطة الديداكتيك و الديداكتكيين، **مخبر العمليات التربوية و السّياق الاجتماعي**، وهران: دار الغرب للنشر و التوزيع، 192، 211.

_____(2002).**التكوين في التربية**، وهران: دار الغرب للنشر و التوزيع.

تيلوين، حبيب و فريد بوقريرس، (د. س)، **الدافعية و استراتيجيات ما وراء المعرفة في وضعية التعلّم** ، وهران: دار الغرب للنشر و التوزيع.

جابر، عبد الحميد جابر(1999). **استراتيجيات التدريس والتعلم**، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.

_____(2000). **مدرس القرن الحادي و العشرين الفعّال– المهارات و التنمية المهنية–** الطبعة الأولى، القاهرة: **دار** الفكر العربي.

جماعة من أساتذة التربية الحديثة وعلم النفس (1984). **التطور التربوي في العصر الحديث**، بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة.

حسين، سلامة عبد العظيم و عوض الله، سليمان عوض الله(2006).**اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي**، الطبعة الأولى، الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر.

حميدة، إمام مختار و النجدي، أحمد و محمود، صلاح الدين عرفة و راشد، علي محي الدين وَ القرش، حسن حسن(2000). **مهارات التدريس**، القاهرة: مكتبة زهراء الشرف.

الحيلة، محمود(1999).أثر التدريس المصغّر في اكساب الطلبة المعلمين كفايات التوظيف الفعّال للوسائل التعليمية التعلّمية، **المجلّة العربية للتربية**، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس، (19)، 1، 151-157.

خليل، عمر السيد(1989). استخدام التدريس المصغر في تنمية بعض الكفايات التدريسية العامة لدى الطلاّب المعلّمين، **مجلّة كلية التربية**، جامعة أسيوط، 36-79.

خطاب، محمد الصالح(2007).**صفات المعلمين الفاعلين(دليل للتأهيل و التدريب و التطوير)**، الطبعة

الاولى، عمَّان: دار المسيرة للنشر و التوزيع.

الدريج، محمد(2004) **الكفايات في التعليم، من أجل تأسيس علمي للمنهاج المدمج**، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، المغرب.

دواني، كمال سليم(2003).**الاشراف التربوي**، مفاهيم...وآفاق، الطبعة الأولى، الجامعة الأردنية، عمّان.

الدوسري، راشد حمّاد(2009).**تقويم المعلّم، مقاربات جديدة و أساليب حديثة**، الطبعة الأولى، سورية، دمشق: دار كيوان.

راجح، احمد عزت، (2009)، **أصول علم النفس**، الطبعة الأولى، عمّان: دار الفكر.

راشد، علي (1996). **اختيار المعلم وإعداده**، القاهرة: دار الفكر العربي.

ربيع، محمّد شحاتة(2009).**المرجع في علم النفس التجريبي**، الطبعة الأولى، عمّان: دار المسيرة للنشر و التوزيع. زيدان، محمد مصطفى، (1981)، **الكفاية الإنتاجية للمدرس**،الطبعة الأولى، ،جدّة: دار الشروق.

زيتون، عايش (1996). **أساليب تدريس العلوم**، الطبعة الثانية، عمَّان: دار الشروق.

_____(1999).المهارات التدريسية لدى طلبة معلّمي العلوم و علاقتها بالتحصيل العلمي و الاتجاهات العلمية، **سلسلة الدراسات النفسية و التربوية**، مركز البحوث التربوية بكلية التربية، جامعة ا السلطان قابوس،(4)، 59 -109.

زيتون، حسن حسين(2003).**استراتجيات التدريس**، الطبعة الأولى، القاهرة: عالم الكتب.

زيدان، محمد مصطفى، (1981)، **الكفاية الإنتاجية للمدرس**،الطبعة الأولى، ،جدّة: دار الشروق.

سلامة، عبد الحافظ محمد(1993). **وسائل الاتصال وأسسه النفسية والتربوية**، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.

سليم، مريم (2003). علم نفس التعلم، الطبعة الأولى، ، لبنان، بيروت: منشورات دار النهضة العربية.

سيد، عبد الشّافي أحمد(1990).فعّالية استخدام أنماط متعددة من التدريس المصغر على تنمية مهارة عرض الدرس لدى طُلاّب كلية التربية(شعبة اللغة العربية)، **مجلّة كلّية التربية**، جامعة أسيوط، 80-106.

الشرايدة، سالم تيسير، (2008)، **الرضا الوظيفي (أطر نظرية و تطبيقات عملية)**، الأردن، عمّان: دار الصفاء.

الشيباني، محمد التومي(1971).**مناهج البحث الاجتماعي**، لبنان، بيروت: دار الثقافة.

صادق، امال و فؤاد، أبو حطب(1984). **علم النفس التربوي**، الطبعة الثّالثة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

طعيمة، أحمد رشدي(1981).التدريس المصغر و دوره في اعداد برامج اعداد المعلمين، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، العدد 3، الجزء الثاني.

الطغاني، حسن أحمد(2007).**التدريب:مفهومه، و فعاليته**، الطبعة الاولى، الأردن، عمّان: دار الشروق للنشر و التوزيع.

الطواب، سيد محمود(1990).أثر تفاعل مستوى دافعية الانجاز و الذكاء و الجنس على التحصيل الدراسي لدى طُلاّب و طالبات جامعة الامارات العربية المتحدة، **مجلّة كلية التربية**، جامعة الامارات العربية المتحدة، السنة الخامسة، 5، 17-50.

عبد الفتّاح، رأفت(2001). **سيكولوجية التدريب وتنمية الموارد البشرية**، القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الجواد، اياد ابراهيم(2010).مستوى الأداء التدريسي لمهارات النحو لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية و علاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، **التربية**، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين، 148-185.

علي، موفق حياوي(2004).أثر ثلاث استراتجيات للتغذية الراجعة باستخدام التدريس المصغر في اكتساب بعض التقنيات التربوية لمساعدي هيئة التدريس في جامعة الموصل، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية**

1 (4)، 20 -39.

عيد، رجاء أحمد(2012). أثر التغذية الراجعة على تحسين أداء طالبات دبلوم التربية من خلال استخدام التدريس المصغر، **WWWSNDL**, CERIST dz **(askzad)**

غريب، عبد الكريم(2002). **الكفايات واستراتجيات اكتسابها**، الطبعة الثانية، الدار البيضاء: النجاح الجديدة.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم(2004). **تفريد التعليم في اعداد المعلِّم**، الطبعة الأولى، الأردن، عمّان: دار الشروق للنشر و التوزيع.

الفرّا، عبد الله عمر(1996).أثر استخدام تكنولوجيا التدريس المصغّر في اعداد المعلم اليمني بجامعة صنعاء و تطويره، **المجلة العربية للتربية**، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس،(2)،16، 118-133

الفرجاني، عبد العظيم (2002). **التكنولوجية وتطوير التعليم**، القاهرة: دار غريب للطباعة و النشر.

قندوز، أحمد(2008). المهارات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، مذكرة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب و العلوم الانسانية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

مارتين، رالف و سيكسطون، كولين و واجنر، كاي(1998) **تعليم العلوم لجميع الأطفال**، الطبعة الثانية، ترجمة: زيزفون غدير ابراهيم و ابراهيم، هشام ابراهيم، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، ادارة التربية.

مرعي، توفيق (2003). **شرح الكفايات التعليمية**، عمّان: دار الفرقان للنشر و التوزيع.

معمرية، بشير(2002). **القياس النفسي و تصميم الاختبارات**، الطبعة الأولى، باتنة: منشورات شركة باتنيت، للمعلوماتية و الخدمات المكتبية و النشر.

النّاشف، سلمى زكي و وينتز، بات،ج(2007). فاعلية التدريس المصغر في تحسين مهارات التدريس لدى طلاّب كليات التربية الحكومية للمعلمين و المعلمات في سلطنة عُمان، **دراسات العلوم التربوية**، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية،34(1)، 122- 129.

ناصر، يونس(1996) **استخدام بطاقات الملاحظة**، الدورة التدريبية لمسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة في وزارات التربية و التعليم في البلاد العربية، الجماهرية العظمى، من 21 ألى 31 أكتوبر 1995، المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تونس.

النشواتي، عبد المجيد(2003) **علم النفس التربوي**، الطبعة الرّابعة، عمَّان: دار الفرقان.

وزارة التربية الوطنية (2003). **مخطط العمل لتنفيذ إصلاح المنظومة التربوية**.

وطَّاس، محمد(1988). **أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامَّةً وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصَّةً**، الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.

وولفولك، أنيتا، (2001)،**علم النفس التربوي**، ترجمة :علام، صلاح الدين محمود، الطبعة الأولى، المملكة الأردنية الهاشمية، عمّان: دار الفكر.

هيوكوليكان و آخرون ،(2003)، **علم النفس التطبيقي** ، ترجمة الحمداني موفق و آخرون المملكة الأردنية الهاشمية، عمّان: الجامعة الأردنية.

Anita, Woolfolk Hoy,(2000). **Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching.**

Belhouchet, F.Z, Amir.A, Abd elouahab.A, Ben tridi.B(1998), **plan de formation et modalités de mise en œuvre du dispositif permanent de formation en cours d'emploi,** Fascicule destiné aux encadreurs, direction de la formation, Ministère de l' éducation nationale, Algérie: Office National des Publications Scolaires.

Casse, pierre (1994).La Formation performante, Algérie: Office des Publications universitaire.

Coladarci theodore(1992) teachers' sense of efficacy and commitment to teaching, **the journal of expereimental education**. Vol 60. No 4, 323-337.

Donnelly;Roisin& fitzmaurice(2011)**Towards productive reflective practice in Microteaching.**

http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2011.593709

Dufour, France(2009) **L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur la pratiques disciplines et le sentiment d'efficacité d'enseignant débutants**, thèse de doctorat e psychopédagogie, , faculté des sciences de l'éducation, université de Montréal, http://papyrus.bib.umontreal.ca retired 6 Avril 2013. 21:30.

Leblanc, Geneviève (2012), **Les individus motivés sont-ils plus performants? Examen des liens entre la quantité et la qualité de la motivation au travail et la performance individuelle au travail,** Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de philosophiae doctor (Ph.D) en psychologie (recherche et intervention), option psychologie du travail et des organisations, Département de psychologie de l'Université de Montréal, http://papyrus.bib.umontreal.ca retired 6 Avril 2013. 21:30.H.

Gillet, pierre (1992). **Construire la formation**, 2 eme édition, paris: ESF éditeur.

Hadji, Charles (1992)**.L'évaluation des actions éducatives**, paris: presse Universitaire de France.

Kilic Abdurrahman(2010)Learner-Centered Micro Teaching In Teacher Education**, International Journal of Instruction** January 2010 ● Vol.3, No.1

Kocabas, Ibrahim, (2007). the effect of sources of motivation levels.www.questia.com.**Academic journal article** from education vol 129 no 4.

Larouche, Ghislaine(2006).**L'encadrement post-formation et le transfert des apprentissages en milieu de travail en contexte de coopération internationale**, thèse en vue de l'obtention du grade de philosophia doctorat (Phd) en andragogie, faculté des sciences de l'education, université de Montréal, http://papyrus.bib.umontreal.ca retired 6 Avril 2013. 21:30.

Leblanc, serge& Séve, carole(2012)**,** Vidéo formation et construction de l'experience

professionnelle, **Recherche et Formation,** WWWSNDL,CERIST dz.retired 12 Juin2013- 23:00

Louanchi, Denise. (1994). **Eléments de pédagogie**, office des Publications universitaires, Algérie.

Meirieu, philippe (1999). **Apprendre, Oui mais comment**, 17e Édition, paris: E.S.F éditeur.

Meyer , Florian (2010). **Effets d'un dispositif de formation exploitant des vidéos d'exemples de pratiques sur le développement d'une compétence professionnelle chez des enseignants du primaire**, Thèse présentée à la Faculté des études supérieures, en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctoren sciences de l'éducation, Faculté des arts et des sciences, l'Université de Montréal, http://papyrus.bib.umontreal.ca retired 6 Avril 2013. 21:30

Perlberg,Arye(1983)when professors confront themselves: towards A theoretical conceptualization of video self-confrontation in Higher education,**Amesterdam: Elsevier science Publishers**.633-663.

Perrenoud, Philippe (2000). **Construire Des Compétences dés L'école**, 3 éditions, cedex.

Postic,Marcel(1989).Observation et Formation des enseignants**,** paris: presse universitaire de France.

Richelle,Marc(1977).B.F skinner ou le péril behavioriste, Bruxelle: pierre Mordage.

الملاحق

ملحق(01)

قائمةُ الأَساتذةِ المحكِّمين

المحكمون	الوظيفة	أدوات الدراسة		
		بطاقة الملاحظة	مقياس الدافعية	التصميم التجريبي
اسماعيل حسن الوليلي	أستاذ بجامعة حائل المملكة السعودية	X	X	X
خلود شوبان الجزائري	أستاذ بكلية التربية جامعة دمشق سوريا	X	X	X
زياد بركات	أستاذ بجامعة القدس المفتوحة فلسطين	X	X	X
كفاح حسن	أستاذ بجامعة القدس المفتوحة فلسطين	X	X	X
منصور بن زاهي	أستاذ بجامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر			X
عبد الله صوالح	مفتش التعليم الابتدائي ورقلة الجزائر	X	X	

ملحق(02)

استمارات تحكيم الأدوات المستخدمة في الدراسة

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

I-استمارة تحكيم مقياس الدافعية للتدريس

أستاذي الفاضل تحيّة طيّبة وبعد.

أضع بين أيديكم مقياسا للدافعية للتدريس يهدف إلى قياس مستوى الدافعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي وحتّى يتسنّى تقويم هذه الأداة بما يتلاءم مع أهداف الدّراسة فإنّني ألتمس منكم تزويدي بآرائكم القيّمة وملاحظاتكم، وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة من الجداول المرفقة وتقديم البديل الذي ترونه مناسبًا إذا كان هناك ما يدعو إلى ذلك.

ولكم منّي جزيل الشّكر وفائق التقدير

العناصر التي تتمحور حولها عملية التحكيم

1-قياس البنود للخاصية.

2-الكفاية العددية للبنود.

3-ملاءمة بدائل الاستجابة.

4-وضوح التعليمة المقدّمة لأفراد العيّنة.

5-وضوح المثال التوضيحي للاستجابة.

التعريف الإجرائي للدافعية للتدريس

إقبال الأستاذ على كل عمل يراه يسهم في تحسين مستوى أدائه التدريسي و مثابرته على تحقيق أهداف المنهاج المتعلقة بالمتعلم وتحمله الصعوبات التي تعترضه في سبيل ذلك، دون الشّعور باليأس أو التفكير في التراجع عن أهدافه، و التفكير في بدائل جديدة لتحقيق تلك الأهداف و ارجاعه أسباب نقائصه في الأداء التدريسي الى نفسه و ليس الى أطراف خارجية، كما تشير إلى انجازه الأعمال المطلوبة منه دون ضغط من الإدارة ، و بروز ما يؤكد ارتباطه بمهنته.

1-قياس البنود للخاصية

الرقم	البنود	يقيس	لا يقيس	البديل
01	أحضر مبكرا إلى المدرسة.			
02	أقوم بتحضير الدروس بشغف.			
03	لا أكتفي بالمنهاج الدراسي في تحضير الدروس.			
04	لا أحس بالملل أثناء تحضير الدروس.			
05	إذا واجهتني صعوبات في تحضير بعض الدروس فأنني أحس بالعجز.			
06	أحس بالملل أثناء تقديم الدروس.			
07	أحس بالملل إثناء تقديم بعض الدروس.			
08	أحَضِّر الدروس بشكل منتظم في دفتر التحضير اليومي.			
09	أعيد الشرح كلما استعصى الفهم على التلاميذ.			
10	أعمل على استدراك التلاميذ حتى خارج أوقات الدوام الرسمي للمدرسة.			
11	اسعى إلى استحضار الوسائل التعليمية اللازمة للدروس إذا ما لم تتوافر على مستوى المدرسة.			
12	احضر دروسي باقتناع لا خوفا من المفتش أو المدير.			
13	لا أتردد في البحث عن معلومات تخص الدروس أجد صعوبة في فهم مضمونها.			
14	اسعي إلى معرفة الطريقة التي يتم بها تقديم بعض المحتويات الدراسية إذا وجدت صعوبة في تقديمها للتلاميذ.			
15	اعمل على الاستفادة من توجيهات المفتش في تحسين **مستوى**			

	أدائي.			
16	أقدم مقترحات إلى زملائي تعلق بتحسين مستوى أدائهم.			
17	أساعد زملائي إذا استشرت في صعوبات يواجهونها في التدريس.			
18	أجري التقويم المستمر عن قناعة لا خوفا من التعليمات الرسمية.			
19	أقوم بالتصحيح ورصد نتائج التلاميذ دون انتظار للآجال التي تحددها الإدارة.			
20	أعمل على استغلال نتائج تقويم التلاميذ في اتخاذ قرارات لمعالجة نقائصهم .			
21	اعمل على تقويم أدائي ذاتيًا بشكل مستمر.			
22	أطالع المراجع التي تفيدني في أداء مهمتي التدريسية.			
23	أحضر الندوات التربوية رغبةً في الاستفادة منها.			
24	أولى أهمية للجوانب الشكلية لتحضير الدروس.			
25	لا أتغيب عن العمل إلا لظروف قاهرة.			
26	لا أَكَلُّ في سبيل تحقيق الأهداف المرجوّة من الدروس.			
27	عندما أذهب إلى العمل فأنني اترك ورائي كل مشكلاتي الشخصية.			
28	أشعر بالاشتياق إلى العمل و أنا بعيد عن المدرسة.			
29	لا أشعر بالرغبة الجامحة في مغادرة المدرسة بعد انتهاء الدوام.			
30	أشعر بالراحة النفسية في أثناء القيام بعملي.			
31	أؤدي مهمتي التدريسية بتركيز شديد.			
32	أعمل أكثر مما قررت القيام به.			
33	إذا دعيت إلى مشاهدة التلفزيون و أنا أحضَر الدروس فاني أعود بعد			

	ذلك مباشرة إلى مواصلة التحضير.			
34	أخصص القدر اللازم من الوقت لتحضير الدروس.			
35	أهتم بتقديم حصص الاستدراك كاهتمامي بتقديم الدروس العادية.			
36	أفضَل القيام بالمهمات التي تتميز بالصعوبة في إطار وظيفتي.			
37	أسعى ليكون أدائي متميزاً في الأعمال المتعلقة بوظيفتي.			
38	تراودني أفكار في ترك مهنة التدريس.			

2-الكفاية العددية للبنود

البنود	كافية	غير كافية	البديل

3-ملاءمة بدائل الاستجابة(نوعها، عددها)

البدائل	نوعها			عددها		
	ملائم	غير ملائم	البديل	ملائم	غير ملائم	البديل
دائما أحيانا أبداً						

4 – وضوح التعليمة المقدمة لأفراد العينة

أختي الأستاذة، تحية طيبة و بعد،

في اطار انجاز دراسة علمية، نحن بحاجة الى تعاونكم، و لذلك فإنّنا نهيب بكم التعبير عن رأيكم في العبارات الواردة أمامكم بكل موضوعية واحرصوا على عدم ترك أية عبارة بلا استجابة، وأعلموا أنّه لا توجد استجابة صحيحة و أخرى خاطئة، و أنّ استجابتكم لن تُستخدم إلاّ لأغراض علمية، ولتوضيح طريقة الاستجابة يوجد مثال يبين ذلك.

و شكرا مسبقا لكم على تعاونكم.

التعليمة	واضحة	غير واضحة	البديل

5–المثال التوضيحي للاستجابة

العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
أُقبِل على القيام بالمهام التي تتميز بالصعوبة		X	

المثال	واضح	غير واضح	البديل

II- استمارة تحكيم – بطاقة ملاحظة

أستاذي الفاضل تحيّة طيّبة وبعد.

أضع بين أيديكم بطاقة للملاحظة، تهدف إلى قياس مستوى أداء مهارات تنفيذ الدرس: مهارة الانطلاق ،مهارة بناء التعلمات، مهارة استثمار المكتسبات لدى أساتذة التعليم الابتدائي. وحتّى يتسنّى تقويم هذه البطاقة بما يتلاءم مع أهداف الدّراسة فإنّنا نلتمس منكم تزويدنا بآرائكم القيّمة وملاحظاتكم، وذلك بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة من الجداول المرفقة وتقديم البديل الذي ترونه مناسبًا إذا كان هناك ما يدعو إلى ذلك.

ولكم منّا جزيل الشّكر وفائق التقدير

العناصر التي تتمحور حولها عملية التحكيم

1- مدى قياس المؤشرات لأبعاد المهارة التدريسية.

2- قابلية المؤشرات السلوكية للملاحظة داخل القسم:

3- الكفاية العددية للمؤشرات السلوكية حسب المهارات التدريسية:

4- مدى ملاءمة البدائل الخاصّة بمستويات الأداء (النوع والعدد).

التعاريف الاجرائية لمهارات تنفيذ الدرس: ما يظهره أستاذ التعليم الابتدائي من أداء في مراحل الدرس الثلاثة وهي :مرحلة الانطلاق-مرحلة بناء التعلمأت –مرحلة استثمار المكتسبات.

1-مهارة الانطلاق :مايظهره أستاذ التعليم الابتدائي في بداية الحصة من أداء في تحديد المكتسبات السابقة للمتعلمين وتهيئتهم نفسيا ومعرفيا بوضعهم أمام وضعيات تتحدّى تفكيرهم ،بما يسمح بتحديد نقطة للدخول إلى الدرس الجديد.

2- مهارة بناء التعلُّمات: مايظهره أستاذ التعليم الابتدائي من أداء في مرحلة بناء التعلمات الجديدة بجعل المتعلمين مصدرا لتلك التعلمات بتحفيزهم على التفكير وتقبّل استجاباتهم المختلفة وتصحيح المسار الذهني لتعلُّمهم دون الاكتفاء بتصحيح أخطائهم في إطار التفاعل بينهم بما يزيد من مستوى دافعيتهم نحو التعلُّم.

3-مهارة استثمار المكتسبات: مايظهره أستاذ التعليم الابتدائي من أداء في المرحلة الأخيرة من الحصّة ،بتعميق التعلُّمات المكتسبة بما يكفي من التطبيقات ذات الصلة بذلك وتعميم تلك التعلُّمات على حالات ووضعيات جديدة مرتبطة بواقع حياة المتعلِّم.

1- مدى قياس البنود لأبعاد المهارة التدريسية

المهارات التدريسية	البنود	مدى قياس البنود لأبعاد المهارة التدريسية		
		يقيس	لا يقيس	البديل
مهارة الانطلاق	تشخيص المكتسبات القبلية للمتعلمين.			
	ملاءمة أنشطة وضعية الانطلاق لموضوع الدّرس الجديد.			
	الانطلاق من مفهوم العائق في التعلّم.			
مهارة بناء التعلمات	قبول البدائل المختلفة لاستجابات المتعلمين.			
	استثمار أخطاء المتعلمين في تصحيح المسار الذهني لتعلّمهم.			
	إظهار مشاعر الودّ نحو المتعلّمين			
	تشجيع التفاعلات الأفقية بين المتعلمين في بناء التعلمات الجديدة.			
	التواصل مع مختلف المتعلمين في القسم.			
	لفت انتباه المتعلمين بالأساليب غير اللفظية			
	ملاءمة الأنشطة الصّفية لأهداف الدّرس			
	تثمين استجابات المتعلمين بما يعزّز دافعيتهم للتعلم.			
	يغير نبرة الصوت حفاظا على انتباه المتعلمين			
	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين في التدريس			
	تتيح الوضعيات التعليمية استخدام العمليات العقلية العليا للمتعلمين.			
	إعطاء الفرصة للمتعلمين لممارسة التقويم الذّاتي.			
	تضمين الدّرس وقفات زمنية تتيح للمتعلمين إمعان التفكير و تجهيز الاستجابات.			

	استغلال السّبورة (تنظيم الكتابة، وضوح الخط، كتابة الأشياء المهمّة).			
	استخدام الوسائل التعليمية المناسبة للدرس			
	يُشجّع التّلاميذ على طرح الاستفسارات حول الدرس			
	الربط بين التعلّمات المستهدفة في الحصة.			
	التنويع في أساليب التدريس(الإلقاء، المناقشة).			
مهارة استثمار المكتسبات	استخدام التعلمات الحالية في وضعيات جديدة مقترحة.			
	ملاءمة التطبيقات لأهداف الدّرس.			
	كفاية التطبيقات لأهداف الدّرس.			

2- قابلية البنود للملاحظة داخل القسم:

المهارات التدريسية	البنود	قابلية البنود للملاحظة		
		قابل للملاحظة	غير قابل للملاحظة	البديل
مهارة الانطلاق	تشخيص المكتسبات القبلية للمتعلمين.			
	ملاءمة أنشطة وضعية الانطلاق لموضوع الدّرس الجديد.			
	الانطلاق من مفهوم العائق في التعلّم.			
مهارة بناء التعلمات	قبول البدائل المختلفة لاستجابات المتعلمين.			
	استثمار أخطاء المتعلمين في تصحيح المسار الذهني لتعلّمهم.			
	إظهار مشاعر الودّ نحو المتعلّمين			
	تشجيع التفاعلات الأفقية بين المتعلمين في بناء التعلمات الجديدة.			

	التواصل مع مختلف المتعلمين في القسم.			
	لفت انتباه المتعلمين بالأساليب غير اللفظية			
	ملاءمة الأنشطة الصّفية لأهداف الدّرس			
	تثمين استجابات المتعلمين بما يعزّز دافعيتهم للتعلم.			
	يغير نبرة الصوت حفاظا على انتباه المتعلمين			
	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين في التدريس			
	تتيح الوضعيات التعليمية استخدام العمليات العقلية العليا للمتعلمين.			
	إعطاء الفرصة للمتعلمين لممارسة التقويم الذّاتي.			
	تضمين الدّرس وقفات زمنية تتيح للمتعلمين إمعان التفكير و تجهيز الاستجابات.			
	استغلال السّبورة (تنظيم الكتابة، وضوح الخط، كتابة الأشياء المهمّة).			
	استخدام الوسائل التعليمية المناسبة للدرس			
	يُشجّع التّلاميذ على طرح الاستفسارات حول الدرس			
	الربط بين التعلّمات المستهدفة في الحصة.			
	التنويع في أساليب التدريس(الإلقاء، المناقشة).			
مهارة استثمار المكتسبات	استخدام التعلمات الحالية في وضعيات جديدة مقترحة.			
	ملاءمة التطبيقات لأهداف الدّرس.			
	كفاية التطبيقات لأهداف الدّرس.			

3- الكفاية العددية للمؤشرات السلوكية حسب المهارات التدريسية

المؤشرات السلوكية	كافية	غير كافية	البديل
مهارة الانطلاق			
مهاة بناء التعلمات			
مهارة استثمار المكتسبات			

4- مدى ملاءمة البدائل الخاصّة بمستويات الأداء (النوع والعدد)

مستويات الأداء	ملاءمتها			
	النوع		العدد	
عال – متوسط –منخفض	ملائمة	غير ملائمة	ملائمة	غير ملائمة

III- استمارة تحكيم التصميم الجريبي

في إطار إجراء دراسة تجريبية بعنوان 'أثر استخدام التغذية الراجعة السمعية البصرية و التغذية الراجعة الشفوية في تنمية مهارات تنفيذ الدرس في ضوء مستوى الدافعية للتدريس لدى أساتذة التعليم الابتدائي.' فاني ارجوا منكم – بحكم تجربتكم وخبرتكم في هذا الميدان–تقديم ملاحظاتكم في التصميم التجريبي الخاص بهذه الدراسة.

وفي مايلي بعض المعلومات المساعدة على التحكيم:

المتغير المستقل : –التغذية الراجعة السمعية البصرية/ الشفوية.

المتغير الوسيطي: -الدّافعية للتدّريس.

المتغيرالتابع : – مهارات تنفيذ الدرس.

التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

– التغذية الراجعة السمعية البصرية:

التغذية الراجعة التي يتلقّاها أستاذ التعليم الابتدائي عن مستوى أدائه مهارات تنفيذ الدرس – المحدّدة في شبكة الملاحظة المستخدمة كمرجعية- من طرف الباحث وذلك من خلال الفيلم الذي يتم تصويره ويتضمّن ذلك الأداء ،وذلك بعد كلّ مرّة يقوم فيها أستاذ التعليم الابتدائي بأداء تلك المهارات داخل قسمه مع تلاميذه.

– التغذية الراجعة الشفوية:

التغذية الراجعة التي يتلقّاها أستاذ التعليم الابتدائي عن مستوى أدائه مهارات تنفيذ الدّرس – المحدّدة في شبكة الملاحظة المستخدمة كمرجعية- تقوم على تقديم ملاحظات شفوية من طرف الباحث و ذلك بعد كلّ مرّةٍ يقوم فيها أستاذ التعليم الابتدائي بأداء تلك المهارات داخل قسمه مع تلاميذه.

-الدّافعية للتدريس

إقبال الأستاذ على كل عمل يراه يسهم في تحسين مستوى أدائه التدريسي و مثابرته على تحقيق أهداف المنهاج المتعلقة بالمتعلم وتحمله الصعوبات التي تعترضه في سبيل ذلك، دون الشّعور باليأس أو التفكير في التراجع عن أهدافه، و التفكير في بدائل جديدة لتحقيق تلك الأهداف، و ارجاعه

أسباب نقائصه في الأداء التدريسي الى نفسه و ليس الى أطراف خارجية، كما تشير إلى انجازه الأعمال المطلوبة منه دون ضغط من الإدارة ، وبروز ما يؤكد ارتباطه بمهنته.

تنقسم الدّافعية للتدريس إلى مستويين(مرتفع/منخفض).

التعاريف الاجرائية لمهارات تنفيذ الدرس: مايظهره أستاذ التعليم الابتدائي من أداء في مراحل الدرس الثلاثة وهي :مرحلة الانطلاق-مرحلة بناء التعلمأّت –مرحلة استثمار المكتسبات.

1-مهارة الانطلاق :مايظهره أستاذ التعليم الابتدائي في بداية الحصة من أداء في تحديد المكتسبات السابقة للمتعلمين وتهيئتهم نفسيا ومعرفيا بوضعهم أمام وضعيات تتحدّى تفكيرهم ،بما يسمح بتحديد نقطة للدخول إلى الدرس الجديد.

2مهارة بناء التعلّمات: مايظهره أستاذ التعليم الابتدائي من أداء في مرحلة بناء التعلمات الجديدة بجعل المتعلمين مصدرا لتلك التعلمات بتحفيزهم على التفكير وتقبّل استجاباتهم المختلفة وتصحيح المسار الذهني لتعلّمهم دون الاكتفاء بتصحيح أخطائهم في إطار التفاعل بينهم بما يزيد من مستوى دافعيتهم نحو التعلّم.

3-مهارة استثمار المكتسبات: مايظهره أستاذ التعليم الابتدائي من أداء في المرحلة الأخيرة من الحصّة ،بتعميق التعلّمات المكتسبة بما يكفي من التطبيقات ذات الصلة بذلك وتعميم تلك التعلّمات على حالات ووضعيات جديدة مرتبطة بواقع حياة المتعلّم.

مستوى الدافعية / التغذية الراجعة	مستوى الدافعية للتدريس	
	مرتفع	منخفض
الشفوية	المجموعة الأولى	المجموعة الثالثة
السمعية البصرية	المجموعة الثانية	المجموعة الرابعة

ملحق(03)

درجات الأفراد على البنود الفردية و الزوجية لمقياس الدّافعية للتدريس

X*Y			Y	X	N
2058	1764	2401	42	49	1
2530	2116	3025	46	55	2
990	1089	900	33	30	3
2295	2025	2601	45	51	4
2499	2401	2601	49	51	5
3843	3969	3721	63	61	6
3245	3481	3025	59	55	7
1749	2809	1089	53	33	8
2548	2401	2704	49	52	9
3717	3481	3969	59	63	10
2601	2601	2601	51	51	11
2601	2601	2601	51	51	12
1845	1681	2025	41	45	13
3780	3969	3600	63	60	14
3224	3844	2704	62	52	15
39525	40232	39567	766	759	∑

الملحق(04)

الشكل النهائي لأدوات الدراسة

1-الشكل النهائي لبطاقة ملاحظة مهارات تنفيذ الدرس

المهارات	البنود	مستوى المهارة		
		عالٍ	متوسط	منخفض
مهارة الانطلاق	تشخيص المكتسبات القبلية للمتعلمين.			
	ملاءمة أنشطة وضعية الانطلاق لموضوع الدّرس الجديد.			
	الانطلاق من مفهوم العائق في التعلّم.			
مهارة بناء التعلمات	قبول البدائل المختلفة لاستجابات المتعلمين.			
	استثمار أخطاء المتعلمين في تصحيح المسار الذهني لتعلّمهم،			
	تشجيع التفاعلات الأفقية بين المتعلمين في بناء التعلمات الجديدة.			
	اعادة صياغة الأسئلة بطرق مختلفة عند استعصاء فهمها من المتعلمين			
	التواصل مع مختلف المتعلمين في القسم في بناء التعلمات.			
	ملاءمة الأنشطة الصّفية لأهداف الدّرس.			
	تثمين استجابات المتعلمين بما يعزّز دافعيتهم للتعلم.			

	تتيح الوضعيات التعليمية استخدام العمليات العقلية العليا للمتعلمين.			
	إعطاء الفرصة للمتعلمين لممارسة التقويم الذّاتي.			
	تضمين الدّرس وقفات زمنية تتيح للمتعلمين إمعان التفكير و تجهيز الاستجابات.			
	استغلال السّبورة (تنظيم الكتابة، وضوح الخط، كتابة الأشياء المهمّة).			
	استخدام الوسائل التعليمية المناسبة للدرس.			
	تشجّيع المتعلمين على طرح الاستفسارات حول الدرس.			
	الربط بين التعلّمات المستهدفة في الحصة.			
	التنويع في أساليب التدريس(الإلقاء، المناقشة).			
مهارة استثمار المكتسبات	استخدام التعلمات الحالية في وضعيات جديدة مقترحة.			
	ملاءمة التطبيقات لأهداف الدّرس.			
	تغطية التطبيقات أهداف الدرس.			

2-الشكل النهائي لمقياس الدافعية للتدريس

الرقم	البنود	تنطبق دائمًا	تنطبق أحيانًا	لا تنطبق أبدًا
1	أكتفي بالمنهاج الدراسي في تحضير الدروس.			
2	لا أحس بالملل أثناء تحضير الدروس.			
3	إذا واجهتني صعوبات في تحضير بعض الدروس فأنني أحس بالعجز.			
4	أحس بالملل أثناء تقديم الدروس.			
5	أُحَضِّر الدروس بشكل منتظم في دفتر التحضير اليومي.			
6	أعيد الشرح كلما استعصى الفهم على التلاميذ.			
7	أعمل على استدراك التلاميذ حتى خارج أوقات الدوام الرسمي للمدرسة.			
8	أسعى إلى استحضار الوسائل التعليمية اللازمة للدروس إذا ما لم تتوافر على مستوى المدرسة.			
9	أحضِّر دروسي باقتناع لا خوفا من المفتش أو المدير.			
10	لا أتردد في البحث عن معلومات تخص الدروس أجد صعوبة في فهم مضمونها.			
11	اسعي إلى معرفة الطريقة التي يتم بها تقديم بعض المحتويات الدراسية إذا وجدت صعوبة في تقديمها للتلاميذ.			
12	اعمل على الاستفادة من توجيهات المفتش في تحسين مستوى أدائي.			
13	أساعد زملائي إذا استشرت في صعوبات يواجهونها في التدريس.			
14	أجري التقويم المستمر عن قناعة لاخوفا من التعليمات الرسمية.			

15	أقوم بالتصحيح ورصد نتائج التلاميذ دون انتظار للآجال التي تحددها الإدارة.			
16	أعمل على استغلال نتائج تقويم التلاميذ في اتخاذ قرارات لمعالجة نقائصهم .			
17	أعمل على تقويم أدائي ذاتيًا بشكل مستمر.			
18	أطالع المراجع التي تفيدني في أداء مهمتي التدريسية.			
19	أحضر الندوات التربوية رغبةً في الاستفادة منها.			
20	أُحَمّل نفسي المسئولية اذا لم تتحقق أهداف الدرس.			
21	لا أتغيب عن العمل إلا لظروف قاهرة.			
22	لا أَكَلُّ في سبيل تحقيق الأهداف المرجوّة من الدروس.			
23	عندما أذهب إلى العمل فأنني أترك ورائي كل مشكلاتي الشخصية.			
24	أشعر بالاشتياق إلى العمل و أنا بعيد عن المدرسة.			
25	أشعر بالرغبة الجامحة في مغادرة المدرسة بعد انتهاء الدوام.			
26	أشعر بالراحة النفسية في أثناء القيام بعملي.			
27	أؤدي مهمتي التدريسية بتركيز شديد.			
28	لا أقوم بأكثر مما قررت القيام به في المدرسة.			
29	أُقِرُّ بالأخطاء التي أرتكبها في أدائي التدريسي.			
30	أخصص القدر اللازم من الوقت لتحضير الدروس.			
31	أهتم بتقديم حصص الاستدراك كاهتمامي بتقديم الدروس العادية.			
32	أفضّل القيام بالمهمات التي تتميز بالصعوبة في إطار وظيفتي.			
33	أسعى ليكون أدائي متميزاً في الأعمال المتعلقة بوظيفتي.			
34	تراودني أفكار في ترك مهنة التدريس.			

3-الشكل النهائي للتصميم التجريبي للدراسة

مستوى الدافعية / التغذية الراجعة	مستوى الدافعية للتدريس	
	مرتفع	**منخفض**
الشفوية	المجموعة الأولى	المجموعة الثالثة
السمعية البصرية	المجموعة الثانية	المجموعة الرابعة

ملحق(05)

نتائج الفرضيات الإحصائية للدراسة

1-نتائج اختبار الفرضية الاحصائية الأولى

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	VAR00001 – VAR00002	-19.68421-	8.91349	2.04489	-23.98037-	-15.38805-	-9.626-	18	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	AUDIOPRETEST – AUDIOPOSTTEST	-2.42105-	1.98090	.45445	-3.37582-	-1.46629-	-5.327-	18	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	AUDIOPRETEST – AUDIOPOSTTEST	-14.63158-	5.93680	1.36200	-17.49303-	-11.77013-	-10.743-	18	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	AUDIOPRETEST – AUDIOPOSTTEST	-2.15789-	2.11511	.48524	-3.17734-	-1.13845-	-4.447-	18	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	VAR00003 – VAR00004	-19.09524-	5.36568	1.17089	-21.53766-	-16.65281-	-16.308-	20	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	ORALPRETEST – ORALPOSTTESET	-1.71429-	1.52128	.33197	-2.40676-	-1.02181-	-5.164-	20	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	ORALPRETEST – ORALPOSTTEST	-14.23810-	2.82674	.61685	-15.52481-	-12.95138-	-23.082-	20	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
					95% Confidence Interval of the Difference				
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	Lower	Upper			
Pair 1	ORALPRETEST – ORALPOSTTEST	-2.47619-	2.56162	.55899	-3.64223-	-1.31015-	-4.430-	20	.000

2-نتائج الفرضية الاحصائية الثانية

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00011	Equal variances assumed	.463	.500	2.878	38	.007	3.27068	1.13659	.96977	5.57158
	Equal variances not assumed			2.843	34.131	.007	3.27068	1.15050	.93292	5.60844

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
AUDIO	Equal variances assumed	2.338	.135	-2.049-	38	.047	-.59900-	.29235	-1.19082-	-.00717-
	Equal variances not assumed			-2.025-	34.208	.051	-.59900-	.29587	-1.20013-	.00214

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00002	Equal variances assumed	2.814	.102	-4.430-	38	.000	-3.55388-	.80218	-5.17781-	-1.92996-
	Equal variances not assumed			-4.318-	28.166	.000	-3.55388-	.82308	-5.23944-	-1.86832-

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00002	Equal variances assumed	.626	.434	.764	38	.450	.40100	.52480	-.66140-	1.46340
	Equal variances not assumed			.769	37.986	.447	.40100	.52153	-.65480-	1.45681

3-نتيجة الفرضية الاحصائية الثالثة

نتائج اختبار تحليل التباين الثُنائي لدلالة أثر التفاعل بين التغذية الراجعة(الشفوية/السمعية البصرية) و مستوى الدّافعية للتدريس(مرتفع/منخفض)، في تنمية مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

1. Grand Mean

Dependent Variable:maharat

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
46.201	.558	45.069	47.332

2. feed

Dependent Variable:maharat

feed	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1.00	47.783	.808	46.144	49.423
2.00	44.618	.769	43.059	46.177

3. motivation

Dependent Variable:maharat

motivation	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1.00	47.250	.787	45.654	48.846
2.00	45.152	.791	43.548	46.755

4. feed * motivation

Dependent Variable:maharat

feed	motivation	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
1.00	1.00	48.900	1.113	46.643	51.157
	2.00	46.667	1.173	44.288	49.046
2.00	1.00	45.600	1.113	43.343	47.857
	2.00	43.636	1.061	41.484	45.788

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable:maharat

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	150.530[a]	3	50.177	4.052	.014	.252
Intercept	84951.353	1	84951.353	6859.437	.000	.995
feed	99.678	1	99.678	8.049	.007	.183
motivation	43.815	1	43.815	3.538	.068	.089
feed * motivation	.181	1	.181	.015	.904	.000
Error	445.845	36	12.385			
Total	85697.000	40				
Corrected Total	596.375	39				

نتائج اختبار تحليل التباين الثُنائي لدلالة أثر التفاعل بين التغذية الراجعة(الشفوية/السمعية البصرية) و مستوى الدّافعية للتدريس(مرتفع/منخفض)، في تنمية مهارة الانطلاق لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

Descriptive Statistics

Dependent Variable:VAR00003

VAR00001	VAR00002	Mean	Std. Deviation	N
1.00	1.00	6.1000	.73786	10
	2.00	6.2727	.90453	11
	Total	6.1905	.81358	21
2.00	1.00	7.0000	.81650	10
	2.00	6.5556	1.23603	9
	Total	6.7895	1.03166	19
Total	1.00	6.5500	.88704	20
	2.00	6.4000	1.04630	20
	Total	6.4750	.96044	40

Dependent Variable:VAR00003

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	146.741[a]	3	48.914	7.891	.000	.397
Intercept	42119.386	1	42119.386	6794.710	.000	.995
VAR00001	120.586	1	120.586	19.453	.000	.351
VAR00002	20.542	1	20.542	3.314	.077	.084
VAR00001 * VAR00002	.476	1	.476	.077	.783	.002
Error	223.159	36	6.199			
Total	42490.000	40				
Corrected Total	369.900	39				

a. R Squared = .397 (Adjusted R Squared = .346)

1. Grand Mean

Dependent Variable:VAR00003

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
32.532	.395	31.731	33.332

2. VAR00001

Dependent Variable:VAR00003

VAR00001	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1.00	30.791	.544	29.688	31.894
2.00	34.272	.572	33.112	35.432

3. VAR00002

Dependent Variable:VAR00003

VAR00002	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1.00	33.250	.557	32.121	34.379
2.00	31.813	.560	30.678	32.948

4. VAR00001 * VAR00002

Dependent Variable:VAR00003

VAR00001	VAR00002	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
1.00	1.00	31.400	.787	29.803	32.997
	2.00	30.182	.751	28.659	31.704
2.00	1.00	35.100	.787	33.503	36.697
	2.00	33.444	.830	31.761	35.128

نتائج اختبار تحليل التباين الثُنائي لدلالة أثر التفاعل بين التغذية الراجعة(الشفوية/السمعية البصرية) و مستوى الدّافعية للتدريس(مرتفع/منخفض)، في تنمية مهارة استثمار المكتسبات لدى أساتذة التعليم الابتدائي.

Descriptive Statistics

Dependent Variable:VAR00003

VAR00001	VAR00002	Mean	Std. Deviation	N
1.00	1.00	8.2000	.91894	10
	2.00	6.2727	1.84883	11
	Total	7.1905	1.74983	21
2.00	1.00	6.9000	1.72884	10
	2.00	6.6667	1.41421	9
	Total	6.7895	1.54844	19
Total	1.00	7.5500	1.50350	20
	2.00	6.4500	1.63755	20
	Total	7.0000	1.64862	40

Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable:VAR00003

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	21.318[a]	3	7.106	3.021	.042	.201
Intercept	1955.642	1	1955.642	831.384	.000	.958
VAR00001	2.042	1	2.042	.868	.358	.024
VAR00002	11.612	1	11.612	4.936	.033	.121
VAR00001 * VAR00002	7.138	1	7.138	3.034	.090	.078
Error	84.682	36	2.352			
Total	2066.000	40				
Corrected Total	106.000	39				

a. R Squared = .201 (Adjusted R Squared = .135)

1. Grand Mean

Dependent Variable:VAR00003

Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
		Lower Bound	Upper Bound
7.010	.243	6.517	7.503

2. VAR00001

Dependent Variable:VAR00003

VAR00001	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1.00	7.236	.335	6.557	7.916
2.00	6.783	.352	6.069	7.498

3. VAR00002

Dependent Variable:VAR00003

VAR00002	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
1.00	7.550	.343	6.854	8.246
2.00	6.470	.345	5.771	7.169

4. VAR00001 * VAR00002

Dependent Variable:VAR00003

VAR00001	VAR00002	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
1.00	1.00	8.200	.485	7.216	9.184
	2.00	6.273	.462	5.335	7.211
2.00	1.00	6.900	.485	5.916	7.884
	2.00	6.667	.511	5.630	7.704

ملخص

هدفت الدراسة الى معرفة أثر التغذية الراجعة(السمعية البصرية/الشفوية) في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء دافعيتهم للتدريس، من خلال دراسة تجريبية تصميمها(2x2) أُجريت على (40) أستاذة، في مقاطعات تفتيش ورقلة و الرويسات و أُستُخدم أداتان في الدراسة، هما بطاقة ملاحظة مهارات تنفيذ الدرس، و مقياس الدافعية للتدريس و بعد معالجة البيانات احصائيا توصّلت الدراسة الى الأثر الإيجابي للتغذية الراجعة بنمطيها في تنمية مهارات تنفيذ الدرس و اتضح وجود فرق في اتجاه التغذية الراجعة السمعية البصرية في مهارتي الانطلاق و بناء التعلمات و في المقابل لم يظهر فرق دالّ في مهارة استثمار المكتسبات، ولم تُثْبت الدراسة وجود تفاعل بين نمط التغذية الراجعة (السمعية البصرية/ الشفوية) و مستوى الدّافعية للتدريس(مرتفع/منخفض).

الكلمات المفتاحية: التغذية الراجعة السمعية البصرية–التغذية الراجعة الشفوية–مهارات تنفيذ الدرس–الدّافعية للتدريس–أساتذة التعليم الابتدائي.

Effet de feed-back audio-visuel et le feed-back oral sur le développement des habiletés d'exécution de la leçon chez les professeurs de l'enseignement primaire en fonction de sont motivation pour l'enseignement

Étude expérimentale à la ville d'ouargla

Résumé

Cette étude visait à étudier l'effet de rétroaction audiovisuelle et de la rétroaction orale sur le développement des habilités d'exécution de la leçon chez les professeurs de l'enseignement primaire**,** l' étude visait à savoir l'effet de rétroaction (orale / audio - visuelle sur le développement de ces habilités en fonction de niveau de la motivation des enseignants pour enseigner(haut / bas)**,** c'est une étude expérimentale (2x2), effectuée dans deux communes : Ouargla , et Rouissat; sur une échantillon composée de (40) personnes; Les données ont été recueillies à l'aide de deux outils: une grille d'observation et une mesure de la motivation pour l'enseignement.

L'étude à donné les résultats suivants : rétroaction orales et audiovisuelles à l'élaboré les habilités d'exécution de la leçon, et sont apparus sur le niveau de habilités et le niveau général et au niveau de chaque habilité d'exécution de la leçon, l'étude n'a pas prouver des différences statistiquement significatives dans les habilités d'exécution de la leçon entre le groupe de rétroaction orale et de rétroaction audio - visuelle sur le niveau général des habilités d'exécution, et ainsi que le niveau d'investissement des acquis de habilités , tout en sautant des différences importantes dans la habilité de construction des apprentissages, et de commencement de la leçon; le manque d'interaction entre rétroaction (oral / audio - visuel) et le niveau de motivation à l'enseignement (haut / bas) .

Mots-clés: rétroaction audio -visuelle - rétroaction orale - la motivation pour enseigner- des habilités de d'exécution de la leçon - les professeurs de l'enseignement primaire

Effect of audiovisual feed-back and oral feed-back on the development of teachers lesson execution abilities according to their motivation for teaching

Experimental study in ouargla city

Abstract

This study aimed at investigating the effect of audio visual feedback and oral feed back in the development of primary school teachers lessen execution skills according to teachers' level motivation for teaching (high/low) by experimental study its design is(2x2) applied on(40)of female teachers in Ouargla and Rouissat districts To collect study data tow instruments were used: observation sheet, instruction motivation scale; the study results showed a positive effect of the two kinds of feed-back in lessen execution skills development ; significant statistical differences between the two groups of feedback in gains investment skill, but a significant difference was mentioned in learnings building skill, and starting skill ;in the other hand statistical analysis showed that there was no effect of interaction between motivation level (high/low) and oral- audio visual feedback on the development of primary school teachers lessen execution skills.

Key words: audio visual feedback –oral feedback- motivation for teaching- lessen execution skills- primary school teachers.

.