جامعة قاصدي مرباح ـ ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

الموضوع:

دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية

دراسة تجريبية على عينة من معلمي المدرسة الابتدائية بمدينة ورقلة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علم التدريس

إعداد الطالب:
فاتح الدين شنين

إشراف:
أ. د. الأخضر عواريب

لجنة المناقشة:

أ.د. حورية عمروني تارزولت	جامعة ورقلة	رئيسا
أ.د. الأخضر عواريب	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
أ.د. نادية مصطفى الزقاي	جامعة السانيا وهران	مناقشا
أ.د. الطاهر بوغازي	جامعة تلمسان	مناقشا
أ.د. عبد القادر لورسي	جامعة البليدة	مناقشا
د. محمد سليم خميس	جامعة ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2015 / 2016

شكر وعرفان

﴿رب أوزعني أن اشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن اعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين﴾

يا رب لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك وعظيم سلطانك، لك الحمد كله، ولك الشكر كله وصلّ اللهم وبارك على محمد عبدك ونبييك

من باب "من لا يشكر الناس لا يشكر الله": أنحني إجلالا وتقديرا ووفاء وعرفانا إلى من وصّى الله ببرهما وقرن الإحسان إليهما بطاعته، فجعل التذلّل لهما عبادة وطاعتهما نجاحا وفوزا: والديّ الكريمين اللذين كانا مثالا للأبوة الحقّة والقدوة الحسنة فما ادخرا جهدا ولا دعاء ولا دعما ولا نصحا إلا نوراني به، وأنارا لي دروب الحياة في العلم والعمل فكللّت بالنجاح والتفوق. بارك الله فيهما وأمدّ في عمريهما ونفعني بهما ووفقني لإرضائهما وإسعادهما وتحقيق أمانيهما.

والشكر الوافر والرضا العميم إلى من جعلت رضاي بعد الله منهجها ومسعاها فتحمّلت انصرافي للدراسة بروح الزوجة الكريمة الوفية، فوقفت إلى جانبي تؤازرني وتكفيني عناء تربية الأبناء طيلة هذا العمل، فجزاها الله عني خيرا، وأراها مني ما تقر به عيناها.

وأتقدم بجزيل الشكر وعظيم التقدير إلى أستاذي الفاضل الدكتور: الأخضر عواريب المشرف على هذا العمل، هذا الرجل المعطاء الذي تتجسد فيه كل معاني الكرم والمروءة، له الشكر على ما منحني إياه من الوقت والجهد والاهتمام لإخراج هذا العمل في أفضل صورة ممكنة، فكان بذلك نعم المشرف ونعم المعلم، أسأل الله أن يجزيه عني خير الجزاء.

والشكر العظيم موصول إلى أساتذتي الأفاضل الذين جلست أمامهم أنهل من علمهم فكان لهم الأثر الكبير في صقل معارفي، وما بخلوا علي بما فتح الله عليهم، فمنحوني عصارة فكرهم بنصائحهم وتوجيهاتهم وتشجيعاتهم، فلهم مني أوفى الشكر والتقدير.

والشكر موصول إلى السادة المعلمين: لمشاركتهم في إنجاز هذه الرسالة. وإلى السادة المديرين لمساهمتهم وتسهيلاتهم لإجراءات الدراسة التطبيقية في الميدان. كما أقف موقف الممتن المعترف بالجميل للصديق الوفي والأخ المعاضد الأستاذ عبد الغني مخلوفي لمشاركته في هذا العمل.

وأجزل الشكر إلى الأساتذة أعضاء اللجنة الذين تكرموا بقبول مناقشة وتقويم هذه الرسالة، وسيكون لتوجيهاتهم أكبر الأثر في إثراء هذه الدراسة، راجيا أن أكون أهلا للإفادة منها.

وفي الأخير أتوجه بالشكر الجزيل إلى كل من وقف بجانبي، وساهم في إنجاز هذا العمل من قريب أو من بعيد.

فاتح الدين

ملخص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي. ولتحقيق ذلك استعمل الباحث المنهج التجريبي معتمدا في ذلك على تصميم المجموعة الواحدة، حيث أجريت الدراسة على عينة بلغت (15) معلما للغة العربية في مرحلة التعليم الابتدائي، تم اختيارها بطريقة عشوائية من ثلاث مقاطعات بمدينة ورقلة في السنة الدراسية: 2013 – 2014.

وبعد التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة – التي أعدها الباحث لرصد الأداء التدريسي للمهارات التدريسية – تم تقديم البرنامج التدريبي لأفراد العينة. وبعد التدريب الذاتي قام الباحث بالتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، فكانت نتائج الدراسة كما يلي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والأداء البعدي للأداء التدريسي الخاص بالمهارات التدريسية ككل عند مستوى (0.01) لصالح الأداء البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي للمهارات الفرعية التالية كل على حده : (مهارة التخطيط، مهارة التهيئة، مهارة الشرح، مهارة التعزيز، مهارة إثارة الدافعية، مهارة إدارة الصف، مهارة إنهاء الدرس، مهارة التقويم) عند مستوى (0.01) لصالح الأداء البعدي، أما مهارة استخدام الوسائل التعليمية فكانت الدلالة الإحصائية للفروق فيها بين متوسطي الأداء القبلي والأداء البعدي عند مستوى (0.05) لصالح الأداء البعدي.

وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن للتعلم الذاتي دورا ايجابيا في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية، وبناء على ذلك أوصى الباحث باستعمال أسلوب التعلم الذاتي كأحد الأساليب الحديثة التي أثبتت فاعليتها في التدريب على المهارات التدريسية وتنميتها، بما يوفره من اقتصاد في الجهد والوقت والتكلفة.

ABSTRACT

The present study aims at exploring the role of self-learning in the development of the teaching skills within Arabic language teachers in the primary school. To achieve this, the -experimental method based on one group design (matched group) is opted for. The study was conducted on a sample of fifteen (15) Arabic language primary school teachers throughout three districts in Ouargla for the academic year 2013-2014. After the pre-observation card prepared by the researcher to monitor teaching performance of the teaching skills, a training programme was introduced to the respondents.

Following a month of self-training, the researcher introduced the post-observation card. The results of the study are as follows:

(1) There are significant statistical differences between pre-performance and post-performance means for the whole teaching performance skills at (0.01) as level of significance in favour of post-performance.

(2) There are significant statistical differences between the means of pre-performance and post-performance for the following teaching sub-skills: (planning skill, warming-up skill, explanation skill, raising motivation skill, classroom management skill, evaluation skill, and lesson ending skill) at (0.01) as level of significance in favour of post-treatment performance. As for the use of the teaching aids, there is a significant difference between the pre-performance and post-performance means in favour of post-performance at (0.05) level of significance.

The results of the study concluded that self-learning has played a positive role in the development of the teaching skills within primary school Arabic language teachers; accordingly, the researcher recommends that primary school Arabic language teachers should use self-learning method as long as it has proved effective and time-effort saving teaching strategy in primary school Arabic language teaching context.

Résumé :

Cette étude a pour objectif d’éclaircir le rôle de l’auto- apprentissage dans le développement des compétences d’enseignement chez l’enseignant de la langue arabe au niveau primaire.

Pour atteindre cet objectif, le chercheur a adopté la méthode expérimentale sur un échantillon unique, en appliquant le modèle pré-test et post- test sur un échantillon aléatoire de 15 enseignants du niveau primaire, où le chercheur a appliqué la grille d’observation afin d’observer la performance d’enseignement, et après la soumission des sujets sur un programme d’entrainement pendant un mois, le chercheur a aussi appliqué le post- test de la grille d’observation. Les résultats de l’étude démontrent :

- Il existe des nuances statistiquement significatives entre la performance avant et après dans la performance de l'enseignement.

- Il existe des des nuances statistiquement significatives entre la performance avant et après dans la performance de l'enseignement dans les compétences suivantes (planification, aménagement, explication, renforcement, stimulation de la motivation, la maîtrise de classe, achèvement de cour, habileté de l’évaluation) au niveau significatif de 0.01ainsi que l’habilité de l’utilisation des supports pédagogiques au niveau significatif de 0.05.

Les résultats de cette étude montrent que l’auto-apprentissage joue un rôle primordial dans le développement des compétences d’enseignement chez les enseignants du niveau primaire, ainsi que l’auto-apprentissage est conseillé dans l'enseignement comme un outil modern puisque il justifie son efficacité a l'entrainement et comme il réduit l'effort et le temps.

فهرس المحتويات

شكر وعرفان ..... أ

ملخص الدراسة: ..... ب

ملخص باللغة الانجليزية.....ج

ملخص باللغة الفرنسية..... د

فهرس المحتويات ..... ه

فهرس الجداول ..... ح

فهرس الأشكال ..... ط

المقدمة 1

الباب الأول: الجانب النظري

الفصل الأول : مشكلة الدراسة واعتباراتها

1 – مشكلة الدراسة: 5

2 – تساؤلات الدراسة: 14

3 – أهداف الدراسة: 15

4 – الدراسات السابقة: 16

5 – فرضيات الدراسة.....23

6 – أهمية الدراسة: : 24

7 – الضبط الإجرائي لمفاهيم الدراسة: 25

الفصل الثاني : التعلم الذاتي في التكوين أثناء الخدمة

تمهيد: 27

أولا: التكوين أثناء الخدمة.....27

1 – مفهوم التكوين.....27

2 – مفهوم التكوين أثناء الخدمة: 28

3 – أهمية التكوين أثناء الخدمة 30
4 – أهداف التكوين أثناء الخدمة 32
5 – مبررات التكوين أثناء الخدمة: 34
6 – أساليب التكوين أثناء الخدمة: 35

ثانيا: التعلم الذاتي كأحد أساليب تدريب المعلمين

1 – مفهوم التعلم الذاتي 38
2 – خصائص ومميزات التعلم الذاتي 41
3 – مبررات التعلم الذاتي 41
4 – مبادئ التعلم الذاتي 43
5 – أساليب التعلم الذاتي 44
ملخص الفصل.....58

الفصل الثالث: المهارات التدريسية

تمهيد:. 61
1 – مفهوم المهارات التدريسية.....61
2 – مكونات المهارة التدريسية. 63
3 – مراحل اكتساب مهارات التدريس.....64
أولا: مهارة التخطيط: 64
ثانيا: مهارة التهيئة للدرس.....73
ثالثا: مهارة الشرح.....79
رابعا: مهارة استخدام الوسائل التعليمية.....85
خامسا: مهارة التعزيز.....94
سادسا: مهارة إثارة الدافعية.....100

سابعا: مهارة إدارة الصف.....105
ثامنا: مهارة إنهاء الدرس.....111
تاسعا: مهارة التقويم.....115
ملخص الفصل.....125

الباب الثاني :الجانب الميداني

الفصل الرابع إجراءات الدراسة التطبيقية

تمهيد. 129
أولا : منهج الدراسة..... 129
ثانيا: مجتمع الدراسة..... 129
1 – عينة الدراسة الاستطلاعية..... 129
2 – عينة الدراسة الأساسية. 131
ثالثا: أدوات الدراسة..... 132
أ – بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي..... 133
ب – مادة التدريب على المهارات التدريسية..... 134
رابعا: إجراءات الدراسة الأساسية..... 139
خامسا : التصميم التجريبي للدراسة. 140
سادسا: الأساليب الإحصائية..... 141
خلاصة الفصل. 141

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة وتحليلها

تمهيد.....143
1 – عرض وتحليل نتائج الدراسة الفرضية الأولى.....143
2 – عرض وتحليل نتائج الدراسة الفرضية الثانية. 146
3 – عرض وتحليل نتائج الدراسة الفرضية الثالثة.....141

4 – عرض وتحليل نتائج الدراسة الفرضية الرابعة.....151
5 – عرض وتحليل نتائج الدراسة الفرضية الخامسة.....153
6 – عرض وتحليل نتائج الدراسة الفرضية السادسة.....155
7 – عرض وتحليل نتائج الدراسة الفرضية السابعة. 156
8 – عرض وتحليل نتائج الدراسة الفرضية الثامنة.....158
9 – عرض وتحليل نتائج الدراسة الفرضية التاسعة.....160
10 – عرض وتحليل نتائج الدراسة الفرضية العاشرة. 162
خلاصة واقتراحات.....165
المراجع..... 167
الملاحق.....186
الملحق: (1) رخصة القيام بدراسة ميدانية 187
الملحق: (2) استمارة تحكيم بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي 189
الملحق: (3) بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية 200
الملحق: (4) استمارة تحكيم البرنامج التدريبي 204
الملحق: (5) مقتطفات من البرنامج التدريبي القائم على التعلم الذاتي لتنمية المهارات التدريسية 207
الملحق: (6) قائمة الأساتذة المحكمين 222

فهرس الجداول

الرقم	عـنـــوان الجدول	الصفحة
01	يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المدارس	141
02	يبين توزع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المدارس الابتدائية	143
03	يبين نتائج صدق المقارنة الطرفية لبطاقة الملاحظة	146
04	يبين نتائج الصدق التميزي لكل بند من خلال المقارنة الطرفية	147
05	يبين نتائج صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة	148
06	يبين معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	148
07	يبين الفروق في أداء المهارات التدريسية ككل بين القياسين القبلي والبعدي	154
08	يبين الفروق في أداء مهارة التخطيط بين القياسين القبلي والبعدي	157
09	يبين الفروق في أداء مهارة التهيئة بين القياسين القبلي والبعدي	161
10	يبين الفروق في مهارة الشرح بين القياسين القبلي والبعدي	163
11	يبين الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة استخدام الوسائل التعليمية	164
12	يبين الفروق في الأداء التدريسي لمهارة التعزيز بين القياسين القبلي والبعدي	166
13	يبين الفروق في الأداء التدريسي لمهارة إثارة الدافعية بين القياسين القبلي والبعدي	168
14	يبين الفروق في الأداء التدريسي لمهارة إدارة الصف في القياسين القبلي والبعدي	169
15	يبين الفروق في مهارة إنهاء الدرس بين القياسين القبلي والبعدي	171
16	يبين الفروق في الأداء التدريسي لمهارة التقويم بين القياسين القبلي والبعدي	173

فهرس الأشكال

الرقم	عـــــنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح أطر الموديول ومكوناته	51
02	يوضح مخطط التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة	140
03	يمثل توزع درجات الأداء التدريسي للمهارات التدريسية ككل في القياسين القبلي والبعدي	144
04	يمثل توزع درجات الأداء التدريسي لمهارة التخطيط في القياسين القبلي والبعدي	147
05	يمثل توزع درجات الأداء التدريسي لمهارة التهيئة في القياسين القبلي البعدي	150
06	يمثل توزع درجات الأداء التدريسي لمهارة الشرح في القياسين القبلي والبعدي	152
07	يمثل توزع درجات الأداء التدريسي لمهارة استخدام الوسائل التعليمية في القياسين القبلي والبعدي.	154
08	يمثل توزع درجات الأداء التدريسي لمهارة التعزيز في القياسين القبلي والبعدي	156
09	يمثل توزع درجات القياسين القبلي والتطبيق البعدي لأداء التدريسي لمهارة إثارة الدافعية.	157
10	يمثل توزع درجات الأداء التدريسي لمهارة إدارة الصف في القياسين القبلي والبعدي	159
11	يمثل توزع درجات الأداء التدريسي لمهارة إنهاء الدرس في القياسين القبلي والبعدي	161
12	يمثل توزع درجات الأداء التدريسي لمهارة التقويم في القياسين القبلي والبعدي.	163

مقدمة:

يحظى المعلم في الدول المتقدمة باهتمام كبير، لاسيما فيما يخص إعداده وتدريبه وتأهيله، بما يجعله قادرا على التكيف مع أية مقاربة تدريسية جديدة، ذلك لأن مستوى أداء التلميذ يرتبط بمستوى أداء معلمه.

لذا فإن تكوين المعلم أثناء الخدمة يصبح ضرورة لابد منها للارتقاء بأدائه التدريسي، وهذا من العوامل التي شجعت على الاهتمام بإعداد المعلم، خاصة بعد ظهور بعض النتائج التي كشفت عنها الدراسات الحديثة والتي أثبتت ضعف المهارات التدريسية التي يمتلكها المعلمون، حيث أنه مهما بلغ مستوى النظام التعليمي من طموح وحداثة ومهما اشتمل على مناهج حديثة ووسائل تكنولوجية متطورة فإنه لن يحقق النجاح المطلوب إلا بوجود المعلم الكفء المعدّ إعداداً جيدا، وقد سادت حركة إعداد المعلمين القائمة على المهارات التدريسية في الولايات المتحدة الأمريكية معظم برامج إعداد المعلمين بعد ستينيات القرن الماضي، بهدف إعداد معلمين ماهرين قادرين على أداء عملهم التدريسي على نحو سليم، معتمدة في ذلك أساليب تكوينية كثيرة.

وتسعى وزارة التربية الوطنية في الجزائر منذ الاستقلال لمواكبة ما توصلت إليه التطورات التربوية في العالم، إذ تحول التدريس في منتصف التسعينات من مقاربة التدريس بالمحتوى إلى مقاربة التدريس بالأهداف، وما لبثت أن اعتمدت المقاربة الحالية التي تقوم على التدريس بالكفاءات، وقد قامت أبحاث ودراسات جزائرية كثيرة حول هذه المقاربة أثبتت الكثير منها أن هناك عجزا في التكوين لدى المعلمين حول هذه المقاربة لأسباب متعددة.

وانطلاقا من ذلك يقترح الباحث برنامجا تدريبيا قائما على التعلم الذاتي لتنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي، من أجل معرفة مدى فاعلية البرنامج القائم على التعلم الذاتي.

وقد قسمت الدراسة إلى بابين:

الباب الأول (الجانب النظري) وقد ضم ثلاثة فصول:

الفصل الأول: وقد خصص لتقديم موضوع الدراسة، وفيه تم التعرض لمشكلة الدراسة وتساؤلاتها وأهدافها وفرضياتها والدراسات السابقة ثم أهميتها والتعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة.

الفصل الثاني: والذي عرض فيه المتغير المستقل وهو التعلم الذاتي من خلال التطرق إلى تعريف التكوين لغة واصطلاحا ثم أنواع التكوين (التدريب): التكوين الأولي (قبل الخدمة) والتكوين أثناء الخدمة والتكوين الذاتي ثم التعرض إلى أساليب التكوين أثناء الخدمة وأهميته ثم معوقاته ، ثم تعريف التعلم الذاتي ثم المبادئ التي ينبني عليها إستراتيجية وتفريد التعليم والتدريب الذاتي و المبادئ الأساسية لذلك ثم خصائص التعلم الذاتي مميزات التعلم الذاتي وأهداف التعلم الذاتي و مهاراته وأساليب.

الفصل الثالث: وقد عرض فيه المتغير التابع وهو المهارات التدريسية وفيه تم التعرض إلى مفهوم المهارات التدريسية التالية: مهارة التخطيط ومهارة التهيئة للدرس ومهارة الشرح ومهارة استخدام الوسائل التعليمية ومهارة التعزيز و مهارة ثارة الدافعية ومهارة إدارة الصف ومهارة إنهاء الدرس وانتهاء بمهارة التقويم.

الباب الثاني:(الجانب الميداني) وضم فصلين:

الفصل الخامس: وكان بعنوان إجراءات الدراسة التطبيقي، وفيه تم تناول منهج الدراسة، ثم عينة الدراسة: الاستطلاعية والأساسية، ثم أدوات جمع البيانات: بطاقة الملاحظة للأداء التدريسي والدراسة الاستطلاعية الخاصة بها، ثم تم التعرض إلى مادة التدريب وكيفية بنائها وأخيرا الأساليب الإحصائية التي استعملت في الدراسة.

الفصل السادس: وقد خصص لعرض نتائج فرضيات الدراسة حسب تسلسلها، وتحليلها وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة والجانب النظري للدراسة، ثم وضع خلاصة للدراسة ومقترحات ، ويلي ذلك المراجع والملاحق.

الباب الأول:

الجانب النظري

الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة

1 – مشكلة الدراسة

2 – تساؤلات الدراسة

3 – أهداف الدراسة

4 – الدراسات السابقة

5 – فرضيات الدراسة

6 – أهمية الدراسة

7 – الضبط الإجرائي لمفاهيم الدراسة

1 – مشكلة الدراسة:

شهدت مناهج التعليم في الجزائر إصلاحات متوالية كغيرها من دول العالم من أجل تحسين عملية التعليم والتعلم، خاصة في عصر الانفجار المعرفي الذي تتطور وتتغير المعرفة فيه مع مرور الوقت، فلم يعد التعليم مجرد تلقين للمعارف والنظريات والقيم، ولم تعد الطرائق التقليدية فيه كافية لإكساب المتعلمين المهارات والقدرات المعرفية المطلوبة لهذا العصر.

وعلى هذا الأساس فإن قيام التعليم بوظائفه المتعددة لا يتم إلا بكفاءة القائمين على توجيهه، فمهما كان للتقدم العلمي والتقني من نصيب في تسيير عمليات التعليم والتعلم، وتوفير الاقتصاد والسرعة فيها، ومهما استحدثت من أدوات وأجهزة وبرامج، ومهما ظهر في مجال التربية من فلسفات ونظريات واتجاهات، فإن جودة التعليم وكفاءته لا يمكن أن تتحقق إلا بالمعلم المؤهل القادر على أداء دوره بنجاح وفاعلية (بدر، 2005).

وفي هذا الصدد أشار عزت عبد الموجود (1972، ص02) إلى أن "أي جهود للإصلاح التربوي سرعان ما تذهب أدراج الرياح إذا لم تشتمل على خطط لتطوير تربية المعلم والعناية ببرامج إعداده وتدريبه لرفع مستوى أدائه ومساعدته على أن ينمو مهنيا".

ومن هنا تبرز أهمية تكوين المعلم ودروه في النظام التعليمي باعتباره عاملا هاما في تحقيق الأهداف التعليمية، ويذكر حمادنة (2007) نقلا عن برونر (Bruner) أن سلوك المعلم التعليمي يظهر في أشكال ثلاثة هي:

ـ المعلم مصدر للمعرفة وهذا يتطلب أن يكون واعياً ومتفهماً لطبيعة المادة التي سيقوم بتدريسها، ومدرَّبا على أساليب التدريس لتنفيذ المواقف التعليمية بفاعلية؛

ـ المعلم أنموذج: وهذا يتطلب أن يكون معدّا بدرجة عالية من الكفاءة؛

ـ المعلم عنصر فاعل في تشكيل اتجاهات الطلبة وميولهم واهتماماتهم وقيمهم للأفضل، مما ينعكس إيجابا على أدائهم التعليمي (حمادنة، 2007، ص 53).

ويحظى موضوع إعداد وتدريب المعلمين في أدبيات التربية بعناية فائقة، ويتزايد الاهتمام بهذه الفئة مع التوسع الكمي في التعليم والعناية بنوعية مادة التعليم، وذلك في ضوء التغيرات الواسعة في الفكر التربوي والممارسات التربوية، وقد اشتمل أدب تدريب المعلمين على ما يشبه الثورة في المفاهيم والأفكار، وبرزت ميادين واتجاهات ومبادئ جديدة لإعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة وربط كل ذلك بالعمل التعليمي المنتج وتكوين القيادات التربوية وغيرها (العاجز، 2006، ص 2– 3).

وقد ذهبت بثينة بدر إلى أن من الأهمية بمكان إجراء عملية إعادة توجيه جذرية لإعداد المعلمين تكفل تزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لمواجهة الأعباء الجديدة الملقاة على عاتقهم. (بدر، 2005)

ومما تؤكده الاتجاهات الحديثة في إعداد المدرسين عدم الاكتفاء بإلمام المدرس بالمادة التعليمية، فالمطلوب منه أن يمتلك المهارة والفاعلية اللازمة لأداء مهماته التدريسية في المواقف التعليمية – وبهذا يكون المدرس المؤهل هو الذي يمتلك المهارة والفعالية اللازمة لأداء مهماته التعليمية – لذا فقد انتقلت النظرة إلى المدرس المؤهل من مدرس يمتلك المعلومات إلى مدرس يمتلك القدرة على أداء مهارات التعليم المختلفة (جرادات، 1983، ص32).

وقد شغلت قضية إعداد المعلم وإكسابه الكفايات التعليمية اللازمة في مجال التدريس مكانة هائلة في الفكر التربوي المعاصر، حيث بدأ الاهتمام العالمي والعربي بالمعلم والكفايات التي يحتاجها عندما تم دراسة الكفايات التربوية كاتجاه تربوي سائد من خلال برامج إعداد المعلمين، وقد عرف هذا الاتجاه بالتربية القائمة على الكفايات، وأصبحت تلك الكفايات مقياسا يقاس به نجاح المعلم وقدرته على أداء مهامه ودوره كعنصر أساسي في العملية التعليمية. (بلعسلة، 2011، ص 284)

وتعد حركة إعداد المعلمين على أساس المهارات (الكفايات) من أهم وأوضح المعالم التربوية الحديثة، فقد ظهرت هذه الحركة في الولايات المتحدة الأمريكية مع بداية السبعينيات من القرن العشرين كرد فعل مباشر للأساليب التقليدية في إعداد المعلمين، والتي تقوم على فرضية أن المعلم الكفء هو ذلك المعلم الذي يتقن ويستخدم بكفاءة عددا من الكفايات اللازمة لعمل المعلمين. (بن ساسي، 2011، ص 359)

وفي هذا الصدد يذكر(الحيلة، 2002، ص431): " أن مدخل إعداد المعلم القائم على الكفايات يمثل أحد الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلم، وأنه يعد من أبرز الاتجاهات التربوية الحديثة التي ظهرت خلال السنوات القليلة الماضية، وانتشر هذا الاتجاه في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث اتجهت كثير من المؤسسات التعليمية إلى التحول نحو البرامج التربوية القائمة على الكفاية، وخصوصًا في مجال إعداد المعلم" .

وقد أشار (إمام وآخرون، 2000، ص12) إلى أن: الاهتمام بالمهارات التدريسية ضرورة تؤكدها التوجهات التربوية الحديثة، وأصبحت تربية المعلم في العصر الحديث قائمة على الاهتمام بمهارات التدريس، إذ سادت حركة إعداد المعلمين القائمة على المهارات

التدريسية معظم برامج إعداد المعلمين، بهدف إعداد معلمين ماهرين قادرين على أداء عملهم التدريسي على نحو سليم.

وقد أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بتقويم المهارات التدريسية (الكفايات) لدى المعلمين وبرامج التكوين فيها، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال ما يلي:

دراسة فولمر (Fullmer,1996): والتي هدفت إلى معرفة الاحتياجات التدريبية المناسبة لمعلمي اللغة الأنجليزية الجدد في مجالات أساليب التدريس ونظريات وأصول التدريس، حيث بلغ حجم العينة (13) معلما ومعلمة من مدارس يوتا بالولايات المتحدة الأمريكية، استخدم الباحث فيها أسلوب المقابلة الشخصية، واستمرت الدراسة مدة 8 أشهر، توصلت خلالها النتائج إلى: قصور في برامج التربية العملية في الكليات الجامعية، حيث أظهر المعلمين حاجاتهم التدريبية في مجالات أساليب التدريس والتطبيقات العملية وإدارة الصف والتقويم، كما أوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج التربية العملية للطلبة المعلمين أثناء دراستهم بالكليات الجامعية.

دراسة ريموند (Raymonnd, 1999): وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة الحاجات التدريبية لدى المعلمين من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر المديرين باعتبارهم مشرفين تربويين، وقد تمثلت عينة الدراسة في (444) معلما ومعلمة، و(36) مديرا ومديرة، واستعمل لذلك استبانة شملت سبع مجالات: التخطيط للتدريس، والاتصال، ووسائل التعليم، وإدارة الصف، والتفاعل الصفي، وتحسين المهارات الضرورية، وتقويم سلوك الطلبة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تقدير المعلمين لحاجاتهم والتدريبية وبين تقدير مديري المدارس في المجالات الأربعة التالية: التخطيط للتدريس، والتفاعل الصفي، وإدارة الصف، وتحسين المهارات الضرورية لصالح المعلمين.

دراسة برامبلت (BRAMBLTT ,2000): والتي هدفت إلى تقييم مدى نجاح برنامج تدريب المعلم الجديد في ولاية أريزونا في الولايات المتحدة الأمريكية، لتحديد الاحتياجات التدريسية، وقد استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي، حيث أظهرت النتائج أنه يجب: تضمين برنامج تدريب المعلم الجديد للممارسات التدريسية والتدريبية قبل الانخراط في مهنة التعليم، تطبيق محتوى البرنامج التدريبي على الطلاب في الجامعة أثناء دراستهم وعند بداية التحاقهم بمهنة التعليم، وتطوير البرنامج التدريبي ليشمل تنظيم وإدارة الصف.

دارسة أحمد علوي وآخرون (2002): والتي هدفت إلى تقويم كفايات المعلم الأدائية، على عينة عشوائية من معلمي التعليم الأساسي في بعض المحافظات بالجمهورية اليمنية، وقد أظهرت النتائج ضعفا في معظم الكفايات التدريسية التالية: الأهداف التعليمية، المتطلبات الأساسية للتعلم، محتوى الدرس وتنظيمه، النشاطات التعليمية، الوسائل التعليمية، خطة الدرس، الأسئلة الصفية، طرائق التدريس، إدارة الصف، توجيه سلوك المتعلمين، التقويم.

دراسة حبيب تيلوين (2003): وهي دراسة استطلاعية في مركز التكوين أثناء الخدمة الموجود بمدينة وهران على عينة من المعلمين، حيث توصلت إلى أن هناك ضبابية وعدم وضوح لأهداف التكوين لدى المتكونين، إضافة إلى أن هناك غموضا في المفاهيم النظرية لدى المتكونين، كما أن هذا التكوين لا يلبي حاجات المتكونين في التدريب على المهارات المهنية وخاصة أن التكوين يتم بالمحاضرات والمشافهات التي لا تستجيب لمثل هذه الحاجات.

دراسة بوكرمة (2006): والتي بينت نتائجها أن معلمي العلوم (أفراد العينة) للمستوى التعليمي الابتدائي والمتوسط والثانوي في الجزائر يفتقرون للتصور الشامل لكفاءات العلوم المعرفية والمنهجية والمطالبين بإكسابها للمتعلم.

دراسة حمادنة أديب (2007): وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الأساسية في محافظة المفرق من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، حيث تألفت أداة الدراسة من (60) فقرة موزعة على 8 مجالات، وأشارت نتائجها إلى أن الاحتياج في مجال التقويم ومجال التعمق اللغوي ومجال تكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا الحاسوب كان كبيرا، بينما كان الاحتياج إلى مجال أساليب التدريس، ومجال إدارة الصف، ومجال التخطيط الدراسي، ومجال الاتصال بأولياء الأمور، ومجال تحليل المنهاج في درجة متوسطة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والخبرة في مجالات الدراسة عدا مجال التخطيط الدراسي فتوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس آداب ومتغير مكان العمل لصالح البادية الشمالية الشرقية.

دراسة صالح نويوة (2009): والتي هدفت إلى فحص الاختلافات في آراء أساتذة التعليم الثانوي حول فعالية برامج التكوين أثناء الخدمة على عينة من الأستاذة الثانويين بسطيف، وأهم ما توصلت إليه الدراسة ما يلي: أنهم ملتزمون بالتكوين؛ وأن هناك طلبا متزايدا على التكوين في (الاحتياجات الشخصية)، وعدم دقة وإجرائية أهداف البرامج التكوينية، كما

أن أنشطة التقويم المرتبطة بالبرامج التكوينية لا تزال تعتمد على التلقين أو التمركز حول الاكتساب.

دراسة راشد أبو صواوين (2010) والتي هدفت إلى التعرف على الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين بالمستوى الرابع تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة بفلسطين من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية. وأظهرت النتائج أن في أعلى سلم الاحتياجات: كفايات عرض الدرس، ثم التقويم، ثم غلق الدرس، تليها الوسائل التعليمية، ثم استثارة انتباه التلاميذ وتهيئتهم للدرس، ثم التخطيط، ثم إدارة الصف، وأخيراً الكفايات المتعلقة بالأهداف التدريسية .

أما **دراسة قاسم خزعلي وعبد اللطيف مومني (2010)** التي هدفت إلى معرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم لمنطقة أربد الأولى في الأردن للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص. وقد أظهرت الدراسة أن أبرز الكفايات التدريسية التي تمتلكها المعلمات هي: استغلال وقت الحصة بفاعلية، واستخدام الأسلوب التدريسي الملائم للموقف التعليمي، وصياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة ومحددة، وجذب انتباه الطلبة والمحافظة على استمراريته، كما بينت أيضا عدم وجود فروق في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والتخصص، في حين وجدت الدراسة أن هناك فروقا في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لسنوات الخبرة التدريسية لصالح المعلمات ذوات الخبرة التي تزيد عن (6 سنوات).

دراسة بندر الزهراني (2010): والتي هدفت إلى التعرف على أهمية الدورات التدريبية لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم ومدى استفادتهم منها في تطوير مهاراتهم التدريسية، كما هدفت أيضا إلى الكشف عن أبرز المعوقات التي تحد من الاستفادة من هذه الدورات، حيث اتبعت المنهج الوصفي، اختار بطريقة عشوائية بسيطة عينة قدرها (80) معلما من مدينة مكة المكرمة ومحافظة الليث بالمملكة العربية السعودية، حيث استعمل لذلك استبانة مكونة من ثلاثة محاور، المحور الأول: أهمية الدورات التدريبية لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم وأدرج تحتها 8 عبارات، أما المحور الثاني : مدى استفادة معلمي التربية الفنية من الدورات التدريبية في تطوير مهاراتهم التدريسية، واشتمل هذا على (9) مهارات تدريسية أساسية، يندرج تحت كل واحدة منها ست مهارات فرعية، أما المحور الثالث: أبرز المعوقات التي تحد من استفادة معلمي

التربية الفنية من الدورات التدريبية من وجهة نظرهم وأدرج تحت هذا المحور (11) معوقا، كانت من أبرز نتاجها:

– أن الدورات التدريبية لها أهمية كبيرة من وجهة نظرهم، كما أن استفادتهم كانت بدرجة كبيرة في تطوير كل من مهارة تقديم الدرس وتهيئة الطلاب ومهارة تقديم البيان العملي في جميع المهارات المتفرعة من هاتين المهارتين؛ أما مهارة الشرح ومهارة التفاعل بين المعلم والطلاب ومهارة صياغة وتوجيه الأسئلة أثناء التدريس ومهارة استخدام الوسائل التعليمية ومهارة إدارة دروس المعمل ومهارة إعطاء التعليمات ومهارة إنهاء الدرس فكانت الاستفادة بدرجة كبيرة في أغلب المهارات المتفرعة من هذه المهارات.

– أن هناك أربع معوقات تحد من استفادتهم من الدورات التدريبية بدرجة كبيرة أبرزها: غياب الحوافز المادية والمعنوية، وقصر المدة الزمنية للدورات، والاعتماد على أسلوب الإلقاء في معظم تلك الدورات، تغليب الجانب النظري على الجانب العملي؛ أما المعوقات التي كانت بدرجة متوسطة: بعد أماكن الدورات التدريبية عن الأماكن التي يسكن بها المتدربون، قلة فرص تبادل الخبرات بين المتدربين ومن يقوم بتدريبهم، معظم البرامج التي تقدم لا تلبي احتياجات المتدرب، ضعف الاهتمام بالجانب التطبيقي العملي أمام المتدربين، عدم مناسبة القاعات المتخصصة أثناء إقامة تلك الدورات، قلة استخدام الوسائل التعليمية أثناء إقامة تلك الدورات، الموضوعات والبرامج المقدمة في الدورات لا تلائم الواقع العملي.

دراسة شنين وشنة (2011): حيث قام الباحثان بإعداد دراسة استكشافية من أجل رصد استجابات المعلمين حول واقع التدريس بالكفايات، فحصلا على النتائج التالية: أن غالبية المعلمين (عينة الدراسة) لم يتلقوا تكوينا بخصوص التدريس بالكفايات، كما أن جميع أفراد العينة الذين تلقوا تكوينا صرحوا بأن تكوينهم لم يكن كافيا، مما جعلهم يدرّسون بمقاربة لم يفهموها أي ليس لديهم تصور حول هذه المقاربة.

دراسة محمود العرابي (2011): والتي هدفت إلى الكشف عن مدى ممارسة معلم المدرسة الابتدائية للمقاربة بالكفاءات على عينة من المعلمين من ولاية مستغانم، فانطلقت من التساؤل الآتي: هل السلوك التدريسي لمعلم المدرسة الابتدائية داخل القسم يتوافق مع استراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

وأهم ما توصلت إليه الدراسة أن تخطيط وتحضير الدرس يتوافق مع استراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات؛ أما السلوك التدريسي للمعلم داخل القسم أثناء تنفيذ وتقويم الدرس لا يتوافق مع استراتيجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

دراسة صباح ساعد (2013): والتي هدفت إلى معرفة دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات المعلمين في مجال التدريس وفق بيداغوجيا الكفاءات، على عينة من أساتذة التعليم المتوسط بولاية بسكرة، وقد توصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة يرون أن التكوين ساهم بدرجة متوسطة في تحسين مهاراتهم في مجال التخطيط، وبدرجة قليلة في مجالي التنفيذ والتقويم.

ومما سبق من الدراسات يتضح أن هناك حاجات تدريبية لدى المعلمين في كثير من الكفايات التدريسية لدى المعلمين خاصة حديثي عهد بالتعليم كما توصلت إليه (دراسة مومني وخزعلي، 2010)، مما يؤكد على ضرورة بناء ببرامج تدريبية لتنمية مهارات التدريس.

كما تبين للباحث من خلال ما توصلت إليه الدراسات الجزائرية سابقة الذكر: (تيلوين، 2003)، (بوكرمة، 2006)، (نويوة، 2009) ، (شنين وشنة ، 2011)، (محمد العرابي، 2011)، (ساعد، 2013) من جهة، ومن خلال ملاحظته للواقع التعليمي بالجزائر من جهة أخرى:

– أن كثيرا ممن وظفوا كمعلمي المرحلة الابتدائية لم يتكونوا – قبل الخدمة – في المعاهد التكنولوجية لتكوين المعلمين، كما أنهم لم يتلقوا تكوينا أو تدريبا كافيا أثناء الخدمة حول مقاربة التدريس بالكفايات، مما يؤكد ضرورة تعويض ذلك بالبرامج التدريبية.

– قلّة البرامج التدريبية والدورات لمعلم المرحلة الابتدائية، ومن ثم فإن أي تطور يحدث في مناهج التعليم الابتدائي يصبح غير ذي فائدة وغير قابل للتنفيذ.

– أن معظم هذه الدورات والبرامج الخاصة بالمهارات التدريسية التي نفذت يغلب عليها المحتوى النظري ويقل فيها الجانب العملي والتطبيقي، وهو ما يؤدي إلى ضعف في التدريب العملي على المهارات المطلوبة.

– أن هذه الدورات والبرامج غالبا ما تكون قصيرة، وهذا لا يمكّن المتكونين من الحصول على فكرة متكاملة عن موضوعات الدورات والبرامج، خاصة إذا كانت هناك ضبابية في الأهداف، الأمر الذي يقلل جدوى هذه البرامج والدورات.

– أن هذه البرامج والدورات تنظم غالبا في أوقات غير مناسبة خلال العام الدراسي مما يؤثر على سير العملية التعليمية من جهة، ومن جهة أخرى على دافعية المتكون.

– قصور الأساليب التقويمية المتبعة في نهاية البرامج والدورات، مما يقلل الفاعلية في التغذية الراجعة للمستفيدين منها وللمنظمين لها.

ويرتبط هذا الواقع بالظروف التي مرت بها المدرسة الجزائرية، والتي ألقت بظلالها على التكوين قبل الخدمة وفي أثناءها، فلم تسمح للمعلم بأن يتلقّ التكوين الكافي الذي يتيح له ممارسة المهارات التدريسية كما تتطلبها مقاربة التدريس بالكفاءات، ونتيجة لذلك بقي المعلم في غالب الأحيان يمارس نفس الدور الذي كان يمارسه سابقا (في المقاربات السابقة)، مما انعكس سلبا – بطبيعة الحال – على التطبيق الفعلي لهذه المقاربة الجديدة.

بالإضافة إلى أن حصيلة تكوين المعلم أثناء الخدمة بالطريقة التقليدية في تأهيله المعرفي وتنمية مهاراته التدريسية لم تعد كافية أو مناسبة للمتغيرات والتحديات الراهنة، وهذا ما يحدّ من قدرة النظام التربوي على التوافق مع الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي والاقتصادي، إذ يجب على معلم المستقبل أن يتكيف مع ما يستجد من متغيرات في المعارف والحقائق، ولا يتأتى هذا إلا بالاعتماد على أساليب تكوينية أخرى تمكن المعلم من تعلّم أو استدراك هذه المعارف والمهارات.

لذلك فقد شهدت الفترة الأخيرة في كثير من الدول العربية والدول الأجنبية بعض الدراسات التي تقوم على وضع برامج تدريبية تعتمد على أساليب تدريسية مختلفة موجهة للمعلمين للرفع من مستوى مهاراتهم التدريسية، ومن الأمثلة على هذه الدراسات ما يلي:

دراسة اندرسون وديميول (Anderson & Demeulle,1998): والتي هدفت إلى التعرف على التصور الذي يحمله المعلم، حيث أجريت الدراسة على عينة قدرها (721) معلما في مناطق مختلفة من الولايات المتحدة الأمريكية من خلال استخدامه للحقيبة الوثائقية في البرامج التدريبية، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لإجابة على التساؤلات التالية: ما الغرض من استخدام الحقيبة الوثائقية في برامج إعداد المعلمين؟ وما أثر استخدامها على المتعلمين؟ وما أثر استخدامها في البرامج التربوية؟ فكانت النتائج 69% من الاستجابات على الاستبانة أكدت أنها تطور وتنمي تفكير المعلمين، وتشجع على التعلم الذاتي، وأنها أداة مهمة لنمو المعلم المهني قبل وأثناء الخدمة، إضافة إلى أنها قد أثرت على التدريس حيث جعلت المتعلم محور العملية التعليمية، وطورت من تفكير المعلم التأملي، واستخدام المعايير الدولية للتقويم المهني.

دراسة محمود مراد (2006): والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج مقترح للتدريب الذاتي أثناء الخدمة على تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو التدريس الإبداعي، وأسفرت الدراسة عن: تفوق عينة

الدراسة التجريبية من المعلمين على أقرانهم عينة الدراسة الضابطة من المعلمين ليس فقط في مهارات التدريس الإبداعي ككل، وإنما أيضا في كل مهارة رئيسية على حده.

دراسة محمد بيان (2010): والتي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي مادة علم الإحياء في مدارس دمشق الثانوية بسوريا في ضوء معايير الجودة الشاملة مقترحة، ودراسة فاعليته، وقد انطلقت الدراسة من الفرضية الرئيسية الآتية: يؤدي التعلم ذاتيا بالبرنامج المصمم من الباحث وفق معايير الجودة الشاملة للوصول بالأداء التدريسي لأفراد العينة إلى المستوى المعياري (80 %، 80%)، وقد توصلت النتائج الآتية :

في المجال المعرفي: توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي لصالح التطبيق البعدي، تعزى إلى متغير البرنامج التدريبي؛

في المجال المهاري: توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي، تعزى إلى متغير البرنامج التدريبي.

في الجانب الوجداني: توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لصالح التطبيق البعدي، تعزى إلى متغير البرنامج التدريبي.

دراسة عماد غازي (2012): والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على مبدأ التعلم الذاتي ومصمم في صورة وحدات تعليمية مصغرة (موديولات تعليمية)، وموجه نحو تدريب معلمي التربية الإسلامية في أثناء الخدمة في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظة ريف دمشق وفقا للكفايات التعليمية المحددة في ضوء احتياجاتهم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التعلم الذاتي قد رفع من مستوى كل مجال من المجالات الثلاثة: المعرفي والمهاري والوجداني، وأوصى بالتأكيد على التعلم الذاتي كأحد أساليب التدريب لمراعاته للفروق الفردية لدى المعلمين.

دراسة عبد الله غالب (2014): وهدفت الدراسة إلى بناء برنامج مقترح للتنمية المهنية لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية باليمـن ومدى فاعليته في تنمية أداء معلمي الفيزياء، واتبع في ذلك المنهج الوصفي لإعداد الإطار النظري للدراسة وواقع برامج التدريب في اليمن وبناء البرنامج (موديولات للتعلم الذاتي) وأدوات البحث، والمنهج شبه التجريبي

للتحقق من فاعلية برنامج التنمية المهنية المقترح لمعلمي الفيزياء في تنمية أدائهم المهني، معتمدا في ذلك التصميم التجريبي ذي المجموعتين، وقد كانت النتائج كما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية ومعلمي المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية ومعلمي المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في المجالات الأربعة لصالح المجموعة التجريبية.

وأوصى الباحث بتنويع البرامج التدريبية للتنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة بحسب تنوع أساليبها (موديولات أو حقائب تعليمية أو تدريب عن بعد أو من خلال الندوات والمؤتمرات) بما يتفق مع الاتجاهات الحديثة للتدريب والتنمية المهنية.

ومن خلال ما استخلصه الباحث من هذه الدراسات التي اهتمت بتقويم المهارات التدريسية، والدراسات التي توصلت إلى فاعلية البرامج التدريبية القائمة على أسلوب التعلم الذاتي، ومن خلال ما اطلع الباحث عليه في مجال تنمية مهارات التدريس، واستجابة لمتطلبات الواقع يحاول أن يقترح برنامجا تدريبيا لتنمية المهارات التدريسية لدى المعلمين يقوم على أسلوب التعلم الذاتي، الذي يعد أحد أساليب التعلم التي تعتمد على المبادرة الذاتية للفرد الذي يقرر متى وأين ومتى يبدأ وينتهي، وأي الوسائل والبدائل يختار مدفوعا برغبته الذاتية ليكتسب بنفسه: المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم عن طريق الممارسات والمهارات الذي يحددها البرنامج الذي بين يديه، كما يختار طريقة دراسته ويتقدم فيها وفقاً لقدرته وسرعته الذاتية، بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته وتقييم نواتج تعلمه، مستجيباً لميوله واهتماماته وحاجاته التدريبية، وتأتي هذه الدراسة لمعرفة دور التعلم الذاتي – من خلال برنامج تدريبي ينفذه المعلم ذاتيا – في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الابتدائي، من خلال الإجابة على تساؤلات الدراسة التالية:

2 ـ تساؤلات الدراسة:

2 – 1 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والأداء البعدي للأداء التدريسي (في المهارات التدريسية ككل) ؟

2 – 2 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة التخطيط ؟

2 – 3 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات في الأداء القبلي والبعدي في مهارة التهيئة (التقديم للدرس) ؟

2 – 4 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة الشرح؟

2 – 5 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة استخدام الوسائل التعليمية؟

2 – 6 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة التعزيز؟

2 – 7 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة إثارة الدافعية؟

2 – 8 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة إدارة الصف؟

2 – 9 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة إنهاء الدرس؟

2 – 10 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة التقويم؟

3 ـ أهداف الدراسة:

تهدف الدارسة الحالية إلى:

3 – 1 – بناء برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي لتنمية بعض مهارات التدريس لرفع مستوى الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

3 – 2 – التعرف على دور التعلم الذاتي في تنمية مهارات التدريس لدى معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بعد تنفيذ هذا البرنامج التدريبي المقترح والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة.

3 – 3 – تقديم مقترحات حول موضوع البحث بناء على نتائج الدراسة.

4 – الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية: (التعلم الذاتي – المهارات التدريسية)، وفيما يلي تفصيل لبعض الدراسات التي لم يسبق الإشارة إليها في مشكلة الدراسة حسب ترتيبها الزمني:

1 – دراسة سالم الهرمة (1996): والتي هدفت إلى تنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالجماهيرية العربية الليبية، ولتحقيق ذلك استخدام المنهجين الوصفي التحليلي والتجريبي، حيث قام بإعداد قائمة بالكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، ثم إعداد بطاقة ملاحظة بناءً على قائمة الكفايات السابقة، كما قام ببناء برنامج لتنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالجماهيرية العربية الليبية في صورة مديولات تعليمية، ثم قام بتطبيق البرنامج التدريبي على (20) معلماً من معلمي المرحلة الثانوية بمعاونة عدد من المعلمين، وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يلي:

أ – التوصل إلى قائمة بالكفايات (اللغوية، والتربوية) اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالجماهيرية العربية الليبية.

ب – جميع أفراد عينة الدراسة قد بلغوا مستوى الإتقان المحدد بـ (80٪) في كل من جانبي الأداء والتحصيل؛ كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التقويم البعدي في جميع المجالات اللغوية والأدائية.

2 – دراسة بثينة بدر (2005): والتي هدفت إلى أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات بقسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة بالسعودية، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة تضمنت المهارات التدريسية الرئيسية والفرعية اللازمة لمعلمة الرياضيات، وبناء برنامج تدريبي المقترح لتدريب الطالبات المعلمات على المهارات التدريسية في ضوء تحديد الاحتياجات التدريبية من خلال التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة، حيث شملت عينتها (60) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة بقسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة، وقد تم تقسيمهن عشوائيا إلى مجموعتين، (30) طالبة مجموعة ضابطة و(30) طالبة مجموعة تجريبية والتي تم تدريبها على البرنامج المقترح، معتمدة في ذلك على المنهج شبه التجريبي وقد استغرقت التجربة 22 ساعة بواقع (2 – 3) ساعات يوميا، واستعمل في تنفيذه أسلوب المحاضرة والدروس النموذجية وورش العمل والتكليف بالواجبات.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي تفوق أداء الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بعد أن ثبت تكافؤهما قبل تطبيق البرنامج في المهارات التدريسية الرئيسية والمهارات الفرعية لكل منها بدءا من التخطيط للتدريس والتنفيذ وانتهاء بالتقويم.

3 – دراسة سامي هزايمة (2005): والتي هدفت إلى التعرف على درجة توافر مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، ثم إلى بناء برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي واختبار أثره في تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، واعتمدت منهجين: المنهج الوصفي في التعرف على درجة توافر مهارات تدريس القراءة الناقدة، والتعرف على مكونات البرنامج التدريبي، المنهج التجريبي ذو تصميم المجموعتين لمعرفة أثر البرنامج التدريبي في تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة، وقد اختار الباحث عينة عشوائية بلغت (34) معلما ومعلمة من الذين يدرسون الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية لقصبة المفرق.

واستعمل للكشف عن درجة امتلاك المعلمين لمهارات تدريس القراءة الناقدة بطاقة ملاحظة من إعداده تتكون من ثلاث مجالات: (التخطيط والتنفيذ والتقويم)، وأعد برنامجا تدريبيا حول مهارات تدريس القراءة الناقدة يتضمن أدبا نظريا حول المهارات وتدريبات وأنشطة وأسئلة تقويمية معتمدا أسلوب التعلم الذاتي، حيث قسمت العينة إلى مجموعتين بطريقة عشوائية، ولتحديد أثر البرنامج اعتمد الباحث أسلوب القياس القبلي والبعدي باستخدام بطاقة الملاحظة.

وبعد تطبيق التجربة وتقديم البرنامج التدريبي لأفراد المجموعة التجريبية، تم استخراج النتائج من خلال احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة، واستخدم أسلوب تحليل التباين حيث كشفت النتائج:

وجود ضعف في أداء المعلمين في مجال مهارات تدريس القراءة الناقدة، وأن تدريسهم لهذه المهارات ما زال متواضعا، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية وفي المجالات الثلاثة (التخطيط التنفيذ التقويم)؛ وفي ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث أوصى بضرورة تدريب المعلمين على أساليب تدريس مهارات تدريس القراءة الناقدة، واعتماد أساليب تدريبية متطورة أبرزها أسلوب التعلم الذاتي.

4 – دراسة محمود والبطراوي (2006): والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الموديل التعليمي في تنمية بعض مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطالب المعلم بكلية التربية في السويس بمصر، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي لتحديد المهارات التدريسية المراد تنميتها، واستخدم المنهج التجريبي للتحقق من أثر الموديلات التعليمية في تنمية بعض مهارات التدريس، واختارا لذلك (80) طالبا وطالبة من طلاب الفرقة الثانية ابتدائي أدبي بكلية التربية بالسويس، كما أعد الباحثان بطاقة ملاحظة لقياس أداء الطلاب المعلمين لمهارات التدريس، ومقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، وأشارت نتائج الدراسة إلى:

– تفوق الطلاب المعلمين (عينة الدراسة) التي درست الموديلات التعليمية في المهارات التدريسية، مما يدل على أهمية دراسة الموديلات التعليمية في تحسن المهارات التدريسية لدى الطلاب؛ كما أن اتجاه الطلاب المعلمين (عينة الدراسة) نحو مهنة التدريس قد نما بعد دراستهم للموديلات التعليمية، مما يدل على أهمية هذه الموديلات، ومن أبرز ما أوصت به الدراسة:

–بإدخال نظام الموديولات التعليمية ضمن الطرق المستخدمة في تدريس مهارات التدريس لدى طلاب كلية التربية.

–عقد دورات تدريبية للمعلمين بالميدان لتدريبهم على مهارات التدريس المختلفة عن طريق الموديلات التعليمية التي تتضمنها الدراسة الحالية.

5 – دراسة إلهام أبو مشرف (2007): والتي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي واختبار أثره في تنمية مهارات تدريس الكتابة لمعلمات اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن وفي أداء طالباتهن، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات اللغة العربية للصف العاشر من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس منطقة شمال عمان التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية، والبالغ عددهن (16) معلمة، وجميع طالبات الصف العاشر من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس منطقة شمال عمان التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية للعام الدراسي 2006/2005، والبالغ عددهن (1259) طالبة، أما عينة الدراسة فقد قسمت بطريقة قصدية المعلمات إلى مجموعتين: (8) تجريبية و(8) ضابطة، أما (587) من الطالبات فقد قسمن إلى مجموعتين: تجريبية وعددها (303) طالبة، وضابطة وعددها (284) طالبة.

وللكشف عن أثر البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات تدريس الكتابة لمعلمات اللغة العربية أعدت الباحثة بطاقة ملاحظة تتكون من ثلاثة مجالات (التخطيط والتنفيذ والتقويم)، وتم تطبيقها على عينة الدراسة قبل تنفيذ البرنامج وبعده، كما أعدت برنامجا تدريبيا حول مهارات الكتابة يتضمن مادة نظرية حول المهارات، وأسئلة تقويمية أعدتها الباحثة في بطاقة التقويم الذاتي، وللكشف عن أثر البرنامج التدريبي في تنمية اكتساب مهارات الكتابة لدى طالبات الصف العاشر أعدت الباحثة اختبارا تحصيليا، تم تطبيقه قبل تنفيذ البرنامج التدريبي وبعده، ولاختبار فرضيات الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب.

وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة (للمعلمات والطالبات) على القياس البعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية (لكل من المعلمات والطالبات) وفي المجالات والمهارات جميعها.

6 – دراسة حمدي البيطار (2009): هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقا لاحتياجاتهم التدريبية، مستخدما في ذلك المنهج التجريبي على مجموعة من معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وعددها (25) معلما بمدرستي أسيوط الثانوية الصناعية الميكانيكية ومدرسة بدر الثانوية الصناعية بمحافظة أسيوط بجمهورية مصر.

وقد استخدم الباحث قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة، وقائمة بالاحتياجات التدريبية الفعلية لمعلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة من الكفايات التدريسية، وبرنامجا تدريبي مقترحا، وبطاقة فحص لكراسات التحضير لقياس أداء المعلمين في الكفايات التدريسية على مستوى التخطيط للدروس، وبطاقة ملاحظة لقياس أداء المعلمين في الكفايات التدريسية على مستوى تنفيذ الدروس وتقويم الدروس، وقد تم تحديد الكفايات التدريسية العامة وتحديد الاحتياجات الفعلية للمعلمين، كما تم تطبيق بطاقات الفحص والملاحظة للكفايات التدريسية قبليا على مجموعة البحث ثم تنفيذ البرنامج التدريبي، كما تم تطبيق بطاقات الفحص والملاحظة للكفايات التدريسية بعدياً واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لحساب الفرق

بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقات الفحص والملاحظة للكفايات التدريسية.

وقد توصلت نتائج البحث إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية على مستوى (تخطيط الدروس– تنفيذ الدروس – تقويم الدروس) لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقا لاحتياجاتهم التدريبية.

7 – دراسة عيسى شويطر (2009): والتي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات التعليمية لإعداد معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن، وقد تم اعتماد أسلوب التدرب الذاتي لتدريب المعلمين على أنشطة البرنامج، مستخدما في ذلك المنهج الوصفي التحليلي للوقوف على درجات ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية التعلمية، والمنهج التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة لمعرفة أثر البرنامج التدريبي في تطوير الكفايات التعليمية التعلمية للمعلمين، وقد أجريت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية بلغ عددهم (33) معلما في لواء الشونة الجنوبية.

وقد توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجة لممارسة العلمين للكفايات التعليمية التعلمية ككل قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي، تعزى لأثر البرنامج التدريبي في تحسين درجة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية التعلمية. كما توصلت أيضا لوجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجة لممارسة العلمين للكفايات التعليمية التعلمية كل واحدة على حده : (التخطيط السنوي، التخطيط اليومي، إدارة الصف، استخدام الوسائل، التقويم) قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي، تعزى لأثر البرنامج التدريبي في تحسين درجة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية التعلمية.

8 – دراسة منال نجم (2010): والتي هدفت إلى معرفة فاعلية بناء برنامج تدريبي بناء على تحديد مهارات التربية العملية التي ينبغي أن يمتلكها الطلبة المعلمين، وقد اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، على (33) طالبا في المستوى الرابع من قسم الدراسات الإسلامية بجامعة الأزهر غزة بفلسطين، كما استعملت في تنفيذ البرنامج أسلوب التدريس المصغر، والوسائل التعليمية المتقدمة من خلال الكمبيوتر (اللاب توب) ، وجهاز العرض(أل سي دي)، والتطبيق المباشر على كتب التربية الإسلامية.

وأظهرت الدراسة أن هناك فاعلية للبرنامج المقترح في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التربية العملية كما تقدر على بطاقة ملاحظة الأداء، وفي تنمية الجانب المعرفي لمهارات التربية العملية، كما تقدر على الاختبار المعرفي.

9 – دراسة إدريس سلطان أحمد مقبل (2010): هدفت هذه الدراسة إلى تحديد معارف ومهارات توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم التي ينبغي تنميتها لدى معلمي المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، كما هدفت أيضا إلى التعرف على أثر البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض مهارات توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم لدى معلمي المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي وبلغت عينة البحث (20) معلماً ومعلمة من المرحلة الثانوية بمدينة تُبن باليمن تم اختيارهم بطريقة قصدية، وكانت من أهم نتائج الدراسة:

–التوصل إلى قائمة معارف ومهارات توظيف مستحدثات تكنولوجيا التي ينبغي تنميتها لدى معلمي المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، وتكونت القائمة في صورتها النهائية من (ثمانية محاور) موزعة على بعدين أحدهما نظري والآخر عملي وكل بعد يتكون من أربعة محاور، الجزء النظري: تضمن أربعة موديولات ويتم تعلمها ذاتياً وتقدم للمعلم مطبوعة أو على قرص مدمج (CD) والموديولات هي: مقدِّمة أساسية حول مستحدثات تكنولوجيا التعليم، وتصميم التعليم القائم على مستحدثات تكنولوجيا التعليم، وتوظيف الكمبيوتر في التعليم، وطرائق التدريس الإلكترونية.

أما الجزء العملي: تضمن خمسة موديولات ويتم تعلمها ذاتياً بواسطة برنامج كمبيوتري متعدد الوسائط والموديولات هي: توظيف برنامج Word و Excel و power point في العملية التعليمية، وتوظيف الإنترنت Internet والبريد الإلكتروني E–mail وبرامج المحادثة Chat في العملية التعليمية.

وقد بينت النتائج فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المكون المعرفي والأدائي لدى المعلمين وتنمية مهاراتهم لتصميم الدروس بتوظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم.

10– دراسة فهد الشهراني:(2013): هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات التقنية، ولتحقيق ذلك تم تصميم برنامج تدريبي يحتوي على متطلبات التكامل بين

العلوم والرياضيات التقنية الواجب توفرها في مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية – يتم تنفيذه باستخدام أسلوب المحاضرة والمناقشة الموجهة، والحوار والنقاش المفتوح، والعصف الذهني والتعلم التعاوني – وقياس فاعليته في تنمية مهارات الأداء التدريسي، وتم إعداد أداتي البحث المتمثلة استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية لتنمية الأداء التدريسي في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات التقنية وبطاقة الملاحظة لتقويم الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات، وتكونت عينة البحث المختارة من (31) معلما لتحديد الاحتياجات التدريبية و(15) معلما لتطبيق بطاقة الملاحظة وجميعهم معلمي الفيزياء بالصف الأول الثانوي بمحافظة خميس مشيط ب بمنطقة عسيرو بالسعودية، واستخدم المنهج الوصفي لتصميم وبناء البرنامج التدريبي وأداة البحث (استبانة الاحتياجات التدريبية)، والمنهج التجريبي (نظام المجموعة الواحدة) لتطبيق تجربة البحث وقد تم تطبيق بطاقة الملاحظة قبليا على عينة البحث بهدف التعرف على مستوى أدائهم التدريسي، وبعديا بهدف التعرف على الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لأداة البحث.

وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي الفيزياء في متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات التقنية في كل من التطبيق القبلي والبعدي. كما أسفرت عن فعالية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء بالصف الأول الثانوي في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات التقنية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة: من خلال عرض الدراسات التي اهتمت بالبرامج التدريبية لتنمية الكفايات (المهارات) التدريسية يمكن تسجيل ما توصلت إليه هذه الدراسات، من حيث:

موضوع الدراسة وأهدافها: جميع هذه الدراسات تناول بناء البرامج التدريبية وفاعليتها أو أثرها في تنمية مهارات التدريس أو الكفايات، حيث تنوع أسلوب تنميتها بين التعلم الذاتي (موديولات، رزم تعليمية)، محاضرات، وحوار ومناقشات وورش عمل والعصف الذهني، ودروس نموذجية، والتدريس المصغر.

المنهج المستخدم: بعض هذه الدراسات انطلق في بداية الدراسة من المنهج الوصفي من أجل تحديد الاحتياجات التدريبية وبناء الأدوات وبناء البرنامج، كما أن جميع هذه

الدراسات استخدمت المنهج التجريبي (بتصميم المجموعة الواحدة، أو بتصميم المجموعتين) من أجل معرفة فاعلية أو أثر البرنامج التدريبي الذي تم بناؤه.

مجتمع وعينة الدراسة: تنوعت عينة الدراسات من: معلمي المرحلة الثانوية والمتوسط والابتدائي، الطلبة المعلمين، والطالبات المعلمات، أما الدراسات التي استخدمت عينة من الطلبة إلى جانب معلميهم فهي : دراسة محمود مراد (2006) ودراسة إلهام أبو مشرف (2007)، كما توزعت عينات هذه الدراسات على البلدان العربية التالية: ليبيا والسعودية والأردن ومصر واليمن وفلسطين وسوريا.

أداة الدراسة: استعملت هذه الدراسات الأدوات التالية: الاستبانة بقائمة الكفايات، أو بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية (خاصة بالمعلمين)، اختبار تحصيلي (خاص بالتلاميذ).

نتائج الدراسة: توصلت غالبية الدراسات بتعدد أساليب تنفيذ برامجها التدريبية إلى فاعلية هذه البرامج التدريبية، مما يدل على أن تنفيذ هذه البرامج التدريبية بهذه الأساليب لها فاعلية في الرفع من مستوى مهارات التدريس الأساسية والفرعية.

وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات ما يلي:

- أن البرامج التدريبية المبنية على أسلوب التعلم الذاتي بأشكاله المختلفة حققت نجاحا في تنمية مهارات التدريس، وأنه من أهم الأساليب التي تتميز بالمرونة، بالإضافة إلى أنه يوفر الجهد والتكاليف والوقت.
- بناء بطاقة الملاحظة باعتبارها هي الأداة الأمثل لرصد الأداء التدريسي للمهارات التدريسية.

وبناء على نتائج هذه الدراسات، يقدم الباحث الفرضيات التالية كإجابات للتساؤلات السابقة في هذه الدراسة:

5 – فرضيات الدراسة:

5 – 1 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والأداء البعدي للأداء التدريسي (في المهارات التدريسية ككل) لصالح الأداء البعدي.

5 – 2 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي للأداء التدريسي في مهارة التخطيط لصالح الأداء البعدي.

5 – 3 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات في الأداء القبلي والبعدي للأداء التدريسي في مهارة التهيئة (التقديم للدرس) لصالح الأداء البعدي.

5 – 4 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي للأداء التدريسي في مهارة الشرح لصالح الأداء البعدي.

5 – 5 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي للأداء التدريسي في مهارة استخدام الوسائل التعليمية لصالح الأداء البعدي.

5 – 6 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي للأداء التدريسي في مهارة التعزيز لصالح الأداء البعدي.

5 – 7 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي للأداء التدريسي في مهارة اثارة الدافعية لصالح الأداء البعدي.

5 – 8 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي للأداء التدريسي في مهارة إدارة الصف لصالح الأداء البعدي.

5 – 9 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي للأداء التدريسي في مهارة انهاء الدرس لصالح الأداء البعدي.

5 – 10 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي للأداء التدريسي في مهارة التقويم لصالح الأداء البعدي.

6 – أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الموضوع الذي تعالجه إذ يعتبر تكوين المعلم قبل وأثناء الخدمة من القضايا التي توليها الدولة اهتماما كبيرا لما يترتب عليه من جودة الأداء التدريسي أو تدنيه، وامتلاك المعلمين للمهارات والقدرات التربوية أو تحولهم مجرد ناقلي للمعلومات، وهذا لا يتحقق إلا من خلال البرامج المتطورة التي تساعد على إكساب المعلمين المهارات التدريسية، وتتجلى أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

– تواكب الدراسة الاتجاهات الحديثة في برامج إعداد وتأهيل المعلمين.

– تزويد المشرفين التربويين ببطاقة ملاحظة المهارات التدريسية، والتي يمكن من خلالها الحكم على مستوى أداء المعلم للمهارات التدريسية أثناء ممارسته للتدريس.

– تزويد المعلمين ببرنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارات التدريس لديهم والذي يساهم في الرفع من مستوى أدائهم التدريسي.

– تسهم هذه الدراسة في توجيه اهتمام المتخصصين والمسؤولين عن إعداد وتأهيل المعلمين إلى تبني الاتجاه القائم على أساس المهارات (الكفايات) في تدريب المعلمين.

– توجه انتباه المكونين والمشرفين التربويين إلى فاعلية استخدام أسلوب التعلم الذاتي في التدريب على مهارات التدريس، فيوفر لهم الجهد والوقت والمال.

7 – الضبط الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

7 – 1 – البرنامج التدريبي القائم على التعلم الذاتي: ويقصد به مجموعة من المعلومات النظرية والأنشطة والخبرات التعليمية والإجراءات التطبيقية والتقويمية حول مهارات التدريس في صورة موديولات مبوبة في تسع وحدات، تقدم للمعلم ليتدرب عليها ذاتيا، فيكتسبها بنفسه مدفوعاً برغبته الذاتية في فترة زمنية محددة، ويتقدم فيه وفقاً لقدرته وسرعته الذاتية، فهو يقرر متى وأين ومتى يبدأ وينتهي، وأي الوسائل والبدائل يختار، مستجيباً لميوله واهتماماته وحاجاته التدريبية بما يحقق تنمية مهاراته التدريسية الفرعية والأساسية، أعده الباحث من خلال الدراسات السابقة والتطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة.

7 – 2 – الأداء التدريسي: ويقصد به مستوى تنفيذ معلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية للمهارات التدريسية داخل الصف أثناء قيامه بمهمة التدريس، ويكون قياسه من خلال بطاقة الملاحظة الخاصة بالمهارات التدريسية الرئيسية والفرعية من إعداد الباحث.

7 – 3 – المهارات التدريسية: ويقصد بها مجموعة السلوكات التدريسية التي يقوم بها ويمارسها معلم المدرسة الابتدائية أثناء مراحل التدريس التالية: التخطيط والتنفيذ والتقويم، ويمكن تقييمها في ضوء معايير الدقة والسرعة والتكيف مع المواقف التدريسية، عن طريق استعمال بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية التي أعدها الباحث لذلك، كل مهارة من المهارات التالية على حده: (مهارة التخطيط – مهارة التهيئة – مهارة الشرح – مهارة استخدام الوسيلة التعليمية – مهارة التعزيز – مهارة إثارة الدافعية – مهارة إدارة الصف – مهارة إنهاء الدرس – مهارة التقويم).

الفصل الثاني :
التعلم الذاتي في التكوين أثناء الخدمة

تمهيد

أولا: التكــوين أثنــاء الخـدمــة

1 – مفهوم التكوين

2 – مفهوم التكوين أثناء الخدمة

3 – أهمية التدريب أثناء الخدمة

4 – أهداف التدريب أثناء الخدمة

5 – مبررات التكوين أثناء الخدمة

6 – أساليب التكوين أثناء الخدمة

ثانيا: التعلم الذاتي كأحد أساليب تدريب المعلمين

1 – مفهوم التعلم الذاتي

2 – خصائص ومميزات التعلم الذاتي

3 – أهداف التعلم الذاتي

4 – مبررات التعلم الذاتي

5 – مبادئ التعلم الذاتي

6 – أساليب التعلم الذاتي

ملخص الفصل

تمهيد:

تولي الدول المتقدمة أهمية كبرى لأنظمتها التعليمية وتسعى دوما إلى تطويرها، وللمعلم القسط الأوفر في ذلك من حيث اختياره وإعداده وتدريبه وتطوير أدائه، لأنه هو من يقوم بالعبء الأكبر في تحقيق أهدافها وهو أيضا المستخدم للإمكانات التعليمية وتسخيرها في خدمة هذه العملية، فيكون بذلك المسؤول المباشر الذي ينفذ هذه السياسات ويساهم في إنجاح مخططاتها؛ وفي مقابل ذلك لن تتحقق الأهداف المرجوة من هذه العملية التعليمية إلا بوجود المعلم الكفء المعد إعداداً جيدا، أي أنه إذا لم يسبقها إعداد جيد وتكوين مستمر للمعلم فإنه لن يكتب له ولها النجاح؛ وسيتم في هذا الفصل تناول مفهوم التكوين (التدريب) أثناء الخدمة، والتدريب بأسلوب التعلم الذاتي للمعلم في مجال مهارات التدريس.

أولا : التكوين أثناء الخدمة:

يكتسي التدريب أثناء الخدمة باعتباره إجراء ذا أهمية كبيرة في الرفع من مستوى الكفاءات التدريسية لدى المعلمين، فقد ورد في المادة (49) من الأمر المتضمن تنظيم التربية والتكوين في الجزائر: " الهدف من تكوين الموظفين التابعين للتربية هو إكسابهم المعلومات والمعارف اللازمة لعملهم. والتكوين عملية مستمرة لجميع المربين على جميع المستويات. ومهمته أن يتيح الحصول على تقنيات المهنة واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي" (الجريدة الرسمية الجزائرية، 1976، ص 537).

1 – مفهوم التكوين:

عرفت الفتلاوي تكوين المعلم(تربية المعلم) بأنه: " كل ما يجري من عمليات الإعداد والتدريب قبل الخدمة وفي أثنائها نحو معارف المعلم وقدراته وتحسين مهاراته وأدائه التربوي بما يتلاءم والتطور في جوانب المجتمع المختلفة وهي التي تبدأ في مؤسسة قبل الخدمة وتستمر في أثنائها" (الفتلاوي، 2003، ص 64).

أما الجقندي فرأى أنه يقصد بالتكوين برامج الإعداد قبل الخدمة والتدريب المستمر أثناءها، في إطار نمو معارف المعلم وتطوير قدراته وتحسين مهاراته وأدائه التربوي بما يتلاءم والتطور المتعدد الجوانب للمجتمع (الجقندي، 2008، ص 360).

أما حميدة روابحي فعرفته أنه: مجموع المعارف النظرية والتطبيقية المحرزة في مجال الاختصاص والتي تقدم في مرحلتين: مرحلة التكوين الأولي (أو القاعدي) ومرحلة التكوين أثناء الخدمة (أو التكوين المستمر). (روابحي، 2008، ص 16)

كما عرف (**هاس Hass**) التكوين أنه: "كل ألوان النشاط التي يشارك فيها العاملون بقصد رفع كفاياتهم المهنية" (عامر ، 2012، ص 36).

من خلال التعاريف السابقة يمكن استخلاص أن التكوين:

– عملية منظمة لإعداد وتدريب المعلمين قبل (التكوين الأولي أو القاعدي) وأثناء الخدمة (التكوين المستمر) تضم ألوانا من النشاط يشارك فيه العاملون في جميع المستويات.

– إعادة بناء في وظائف الشخص من حيث أساليب التفكير والإدراك والشعور والسلوك.

– الرفع من الكفاية المهنية باكتساب مجموعة المعارف النظرية والتطبيقية المحرزة في مجال التخصص للوصول إلى أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل بالرسالة التي يقوم بها المربي، والحصول على تقنيات المهنة بتطوير القدرات وتحسين المهارات والأداء التربوي.

ومن خلال ما سبق يمكن للباحث أن يعرف التكوين بأنه: عملية منظمة تبدأ قبل الخدمة (إعداد) وتستمر أثناءها بهدف الحصول على المعارف والتقنيات المهنية لرفع الكفاءة والأداء التربوي للمعلم من خلال برامج تدريبية محددة تتضمن نشاطات متنوعة.[1]

2 – مفهوم التكوين أثناء الخدمة:

يعتبره **حداد وسلامة:** أنه تكوين يتلقاه المرسمون من تاريخ ترسيمهم إلى التقاعد" (حداد وسلامة، 1977، ص 203)

أما **أحمد قرشم** فيعتبره: أنه مصدر أساسي من مصادر إنماء الطاقات البشرية للدول متقدمها ونامیها على حد سواء، وإذا كان في العصر الحالي ضرورة لازمة في جميع الوظائف؛ فإنه شكّل ضرورة أكثر إلحاحا في مهنة التعليم لاسيما في مجتمع سريع التغير، متلاحق المعرفة، وعلى المعلم مواجهة مطالب التغير، وتحديات العصر بالتدريب المستمر مدى الحياة. (قرشم، 2004، ص 83)

ويشير **رشيد أورلسان:** أن هدفه تعويض النقص الحاصل المتعلق بالميدان الثقافي بما في ذلك تجديد المعارف وتصحيح الأخطاء، ويهدف أيضا إلى إعداد الفرد مهنيا حتى

[1] – يستعمل الباحث في هذه الدراسة مصطلحي: (التكوين / التدريب) للتعبير عن نفس المعنى.

يستطيع التكيف مع الوسط المهني الذي يعمل فيه، حيث يهضم فنيات التدريس والتسيير، ويساعده هذا الإعداد على أداء واجبه ويجعله يرغب في البحث والتجديد، ويتميز بنوعين :

أ – التكوين النظري.

ب – التكوين التطبيقي. (أورلسان ،2000، ص 281 – 283)

ويعتبره **عيسى شويطر**: بأنه عملية ضرورية لمواكبة المستجدات، وينطلق من تحديد الاحتياجات التدريبية والفئات المستهدفة، والأهداف المنشودة المخططة، ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التدريبية التي تلبي هذه الاحتياجات، وبعد ذلك يبدأ تنفيذ هذه البرامج وتنتهي عملية التدريب إلى تقويم البرامج التدريبية لتحديد المخرجات التي تمخضت عن عملية التدريب، والاستفادة من هذا التقويم في تخطيط البرامج التدريبية اللاحقة، وترتبط هذه العملية بالمعلم أثناء الخدمة بعد انتهاء الإعداد الأكاديمي في مؤسسات إعداد المعلمين. (شويطر، 2009، ص 73)

ويُعرّفه **محمد الصائم:** بأنه كل نشاط مخطط ومنظم يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي يتم تدريبها، من أجل تطوير معارفهم وخبراتهم واتجاهاتهم وتجديد معلوماتهم، ورفع كفاءتهم الأدائية وتحسين خدماتهم الحالية والمقبلة عن طريق استكمال تأهيلهم لمواجهة ما يستحدث من مستجدات تربوية تقتضيها خطط التعلم لحل مشكلات النظام التعليمي ورفع مستوى الخدمات التعليمية. (محمد الصائم، 2001، ص22)

ويعرفه **حسن الطعاني:** "الجهود المنظمة، والمخطط لها لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف، وخبرات متجددة تستهدف إحداث تغييرات ايجابية مستمرة في خبراتهم، واتجاهاتهم، وسلوكهم، من أجل تطوير كفاية أدائهم" (الطعاني، 2002، ص 14)

بينما **محمد عبد السميع وسهير حوالة** فيعرفانه على أنه: نشاط مخطط ومنظم يمكن المعلمين من النمو في المهنة بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية وكل ما من شأنه رفع مستوى عملية التعليم والتعلم وزيادة طاقة المعلمين الإنتاجية. (عبد السميع و حوالة، 2005، ص 172)

أما **فائز الخاطر:** فيرى أنه يقصد به تدريب العاملين في أحد قطاع الخدمات أو القطاعات الإنتاجية بغرض تنمية القدرات الذهنية والمهارات العملية، والهدف الرئيسي من ذلك هو صقل الموظف وإحاطته بأحدث التطورات التي تجد في مجال تخصصه وتحسين مستوى أدائه الوظيفي عن طريق تحسين أساليب العمل، والتدريب أثناء الخدمة يختلف عن التدريب قبل الخدمة حيث أن التدريب أثناء الخدمة يشتمل على تجارب الأفراد بعد ممارستهم

العمل واكتسابهم قدرا من التعليم، بينما يهدف التدريب قبل الخدمة إلى إعداد الفرد إعدادا كاملا لتولي مهام مهنية أو فنية. (الخاطر،2010، ص 17)

ومن التعاريف السابقة يمكن استخلاص ما يلي:

أن التكوين أثناء الخدمة هو:

– تكوين نظري أو تطبيقي، هدفه تعويض النقص الحاصل بالميدان الثقافي وتجديد المعارف وتصحيح الأخطاء حتى يستطيع التكيف مع الوسط المهني الذي يعمل فيه.

– تكوين مهني مستمر يتلقاه المعلمون من تاريخ ترسيمهم إلى التقاعد لتزويد المتدربين بمهارات ومعارف وخبرات متجددة وكل ما من شأنه رفع مستوى عملية التعليم والتعلم وزيادة طاقة المعلمين الإنتاجية.

– نشاط ضروري مخطط ومنظم ومصدر أساسي من مصادر إنماء الطاقات البشرية لمواكبة المستجدات لاسيما في مجتمع سريع التغير، متلاحق المعرفة، ينطلق من تحديد الاحتياجات التدريبية والفئات المستهدفة، والأهداف المنشودة المخططة، ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التدريبية التي تلبي هذه الاحتياجات، وتنفيذ هذه البرامج وتنتهي عملية التدريب بتقويم البرامج التدريبية لتحديد المخرجات التي تمخضت عن عملية التدريب، والاستفادة من هذا التقويم في تخطيط البرامج التدريبية اللاحقة.

3 – أهمية التدريب أثناء الخدمة:

لقد ظهرت فكرة تدريب المعلمين أثناء الخدمة كرد فعل على عجز معاهد تدريب المعلمين عن توفير العدد الكافي من المعلمين لمواكبة الزيادة المضطردة في المدارس وزيادة الطلاب، كما أن التدريب أثناء الخدمة ازدهر مع المفاهيم الجديدة والتي دعت إلى استمرارية التعليم والتدريب طوال فترة العمل لزيادة التأهيل ومواكبة المستجدات الحديثة، وقد ساعد التدريب أثناء الخدمة بعد ذلك في الاهتمام بالأنشطة داخل الفصل وفكرة المشروعات وإدخال أساليب جديدة في التعليم (جمانة، 2006، ص 291)

كما ساد الاعتقاد في الولايات المتحدة الأمريكية أنه لا يمكن لمعاهد إعداد المعلمين أن تعد المعلم الحقيقي حتى لو قاربت فترة الإعداد الخمس سنوات، لأن المعلم الحقيقي هو متعلم طوال حياته، ويؤمن بصدق وإخلاص أنه تعلم ليعلّم ويتعلم، وأنه بحاجة إلى التدريب. (شويطر، 2009، ص39 – 40)

وفي هذا الصدد يشير أديب حمادنة: "يؤكد التربويون على أهمية التدريب أثناء الخدمة، حتى بلغ بهم التأكيد إلى اعتباره ضرورة ملحة وحتمية؛ ولأن البحوث والدراسات أوضحت عدم قدرة معطيات الإعداد قبل الخدمة على الصمود طويلا أمام إفرازات التطور في كافة مجالات الحياة، لاسيما في ظل التطور المعرفي والتسارع في الأفكار التربوية التي فرضت على المعلم أدوارا جديدة".(حمادنة، 2007، ص 53)

قد أكد كل من (Jouvenel) و (Masingue) (1994): إن التكوين قد أخذ بعدا استراتيجيا في الآونة الأخيرة وذلك لأهميته في كل مناحي الحياة، بما في ذلك التقويم الذي أصبح عملية ضرورية في هذه العملية التكوينية، وسيشهد مستقبلا اهتماما أكبر بالعملية التكوينية تبعا للتطور التكنولوجي السريع .

(Jouvenel & Masingue,1994 , p 30)

كما يذكر: أن من الدوافع التي دفعت المسؤولين عن التربية إلى الاهتمام بتدريب المعلمين أثناء الخدمة، ضعف مستويات المعلمين من الناحية العلمية والمهنية، إلى جانب الانفجار المعرفي الذي يشهده القرن الحادي والعشرين، بالإضافة إلى ضعف برامج الإعداد وتفاوتها وعدم الاهتمام بتطويرها لتناسب متطلبات العصر، لكل ذلك جاءت أهمية التدريب في محاولة للتغلب على هذه الصعوبات والسلبيات ومسايرة التطور والتقدم من ناحية أخرى، مما يعني ازدياد الحاجة إلى برامج تدريب واستمراريتها، تلبية لحاجات المعلمين (سعادة، 1993، ص 32).

ويرى بيرد وآخرون (Baird, et al, 1994) أنه عند تصميم البرامج التدريبية أثناء الخدمة يجب أن تلبي احتياجات المعلمين التدريبية وتوجه إلى بيئاتهم المحلية حيث تنشأ هناك، لأن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية هي الخطوة الحاسمة في العملية التدريبية وأي خلل يحدث في هذه الخطوة ينتقل أثره إلى باقي خطوات التدريب.

(Baird, et al, 1994, p557)

وقد طرح ليرد (Laird, 1997) تصنيفا للاحتياجات التدريبية (فردية، وجماعية)، فالحاجات الفردية يكون هدفها تحقيق حاجة فرد أو مجموعة من الأفراد في المؤسسة يفتقرون إلى معارف أو مهارات تخص عملهم، وجماعية وهي تتعلق بمجموعة كبيرة من العاملين وتنشأ عندما يعوز هؤلاء العاملين معارف أو مهارات. (Laird, 1997, PP 240)

مما سبق يتضح أن للتدريب أثناء الخدمة أهمية كبيرة لنجاح العملية التعليمية، والتي ذكر بعضها في (قرشم، 2004)، و(عبد السميع وحوالة، 2005)، و(عبيدات، 2007)، و(الأبرط، 2011) ويمكن إجمالها في النقاط التالية:

- يؤدي إلى تحسين الأداء وتأهيل المعلمين لتولي مسؤوليات أكبر في المستقبل.
- إمداد المعلمين الجدد بما يحتاجون من الكفايات والمهارات والمعلومات، انطلاقا من احتياجاتهم التدريبية، الفردية أو الجماعية.
- زيادة فاعلية المعلم وإطلاعه على أفضل السبل والطرائق التدريسية والنظريات الحديثة.
- تعد برامج الإعداد قبل الخدمة مدخلا لممارسة مهنة التعليم وليست إعدادا نهائيا لها.
- يساعد على تغيير الاتجاهات واكتساب اتجاهات ايجابية تجاه مهنة التعليم مما يؤدي إلى رفع الروح المعنوية وزيادة الإنتاجية في العمل.
- زيادة روح الانتماء عند المعلمين المتدربين تجاه مؤسساتهم لشعورهم أنهم العنصر الأهم في تطوير إنتاجها.
- اكتساب المعلم المتدرب آفاقا جديدة في مجال ممارسة مهنة التعليم، وذلك من خلال تبصيره بمشكلات المهنة وتحدياتها وأسبابها أو كيفية التخلص منها والتقليل من آثارها على أدائه التدريسي.
- رفع الكفاية الإنتاجية للمعلم عن طريق صقل مهاراته التدريسية، ومساعداته على التأقلم مع العمل المدرسي.
- إطلاع المعلم الجديد في مجال طرق التعليم وتقنياته، أو في محتوى المنهج، وهذا يؤكد الجانب التجديدي، كما يؤكد جانب الاستمرارية في التدريب.
- تقديم العلاج للمشكلات التي توجد في برامج إعداد المعلم ، وهذا يؤكد الجانب العلاجي.
- رفع الكفاءة الإنتاجية للمؤسسات التعليمية، وتحسين مخرجات التعليم بما يلبي حاجات المجتمع.

4 – أهداف التدريب أثناء الخدمة:

من خلال التعاريف السابقة للتدريب أثناء الخدمة تظهر أهداف التدريب أثناء الخدمة والتي أورد بعضها (عبد السميع ,حوالة ،2005) و(سعيد الأكلبي، 2012)، و(قرشم، 2004) ويمكن إجمالها فيما يلي:

– تحسين أداء المعلم وتطوير قدراته مما يجعله راضيا عن عمله ليساعد ذلك في رفع الروح المعنوية والنفسية لديه.

– تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم والعلاقات الإنسانية بين العاملين في القطاع.

– تزويد المعلمين المتدربين بالمعلومات والمهارات والمستحدثات العلمية والتكنولوجية والنظريات التربوية التي تجعلهم أكثر قدرة على مواكبة هذه المتغيرات.

– تدريب المتعلمين على كيفية تطبيق الأفكار والآراء والحلول النابعة من نتائج الدراسات، بما يؤدي إلى سد الفجوة بين ما هو نظري وما هو تطبيقي.

– زيادة قدرة المعلمين المتدربين على التفكير المبدع بما يمكنهم من التكيف مع أعمالهم من ناحية، ومواجهه مشكلاتهم المستقبلية والتغلب عليها من ناحية أخرى.

– تبصير المعلمين والمدراء بالمشكلات التعليمية ودورهم ومسئولياتهم في معالجتها، بتفادي الأخطاء في أداء أعمالهم والإقلاع عنها ما أمكن، والحفاظ على الوقت والجهد والمال في جميع مراحل العمل.

– تنمية مفهوم التربية المستمرة بإكساب المعلمين أساليب التعليم المستمر من خلال تمكينهم من مهارات التعلم الذاتي المستمر، أو من خلال إيجاد اتجاهات إيجابية نحو استمرار الالتحاق بالبرامج التدريبية لتطوير قدراتهم وإمكاناتهم.

– رفع كفاية القائمين بمهام التدريب التربوي، عن طريق برامج تدريبية متخصصة.

– إعداد المعلمين والمدراء للمساهمة في البرامج التدريبية وخلق جو من التعاون في المؤسسات التي يعملون بها.

– ربط المعلم ببيئته ومجتمعه المحلي، وأيضاً بمجتمعه العالمي، وتدريبه على مهارات التخطيط لتوثيق الصلة بين التلاميذ وبين بيئتهم المحلية، ومهارات تنفيذ وتقويم هذا التخطيط.

– تشجيع المعلم على تقدير القيم الإنسانية والاجتماعية، وفهم فلسفة المجتمع وأهدافه التربوية.

– تعميق وعي المعلم السياسي والقومي لاستيعاب التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي يتعرض لها المجتمع، وترجمة هذه التغيرات إلى أنماط سلوكية عملية لدى تلاميذه.

– إشاعة روح التعاون بين المعلمين للتدريب على العمل الجماعي، وإحساسهم بأهمية العمل بروح الفريق.

– معالجة المشكلات التي ظهرت في البرامج التدريبية السابقة.

– الربط بين التدريب السابق واللاحق.

5 – مبررات التدريب أثناء الخدمة:

يحدد كل من (شويطر، 2009) و (الأكلبي، 2012) مبررات التدريب أثناء الخدمة في العناصر التالي:

– التنامي السريع في نظم المعرفة وتنوعها، مما يسمح بعطاء علمي وتقني جديد ومتلاحق ويكشف عن مجالات تطبيقية جديدة لهذه المعارف.

– التطور الذي يحصل في بنية المناهج التربوية ومحتواها، والتطورات التي ترافقها في تقنيات التعليم وأساليب استخدامها، تحتاج إلى تدريب مستمر للمعلم في أثناء الخدمة.

– التغيرات المتعاقبة والتجديدات التي تتصف بها الخطط التنموية وأساليب تنفيذها تتطلب تطويراً وتعديلاً يلائم خطط التربية وكفايات المعلمين على حد سواء.

– تطور التكنولوجيا ووسائل الاتصال من الوسائل السمعية والوسائل البصرية إلى الحوسبة والمعلوماتية كتقنيات حديثة متغيرة باستمرار، مما يستوجب تدريب المعلم عليها لينمي معارفه عن طريقها، ويوظفها في العملية التعليمية.

– معالجة النقص الحاصل في فترة الإعداد، خاصة أن المعلمين لا يمكن أن يتلقوا أثناء إعدادهم ما يؤهلهم لأداء وظائفهم الميدانية أداء كاملا.

– تمكين المعلم من الأدوار المتجددة، فلم يعد المعلمون الأكفاء هم الذين يحشون أذهان تلاميذهم بالمعارف، ولم يعد المعلم السلطة المطلقة في الصف، بل أصبح هو الذي يدير المواقف التعليمية ويهيئ الفرصة للتعلم.

– تحسين أداء المعلم، حيث يعمل التدريب على تحسين الأداء وزيادة كفاءة المعلمين، بغية الوصول إلى درجة عالية من الإنتاجية بأقل التكاليف واقل الخسائر، مما يسهم في تحقيق التنمية الإنسانية الشاملة التي ينشدها المجتمع.

– تدريب المعلمين عند انتقالهم إلى عمل تربوي آخر كالإدارة المدرسية والإشراف التربوي والإرشاد الطلابي وغير ذلك، يستوجب تدريباً خاصاً لتمكينهم من النجاح في عملهم الجديد.

– إتاحة الفرصة أمام المعلم لنموه المهني والترقي الوظيفي الذي يلبي رغبته وحاجته إلى التعلم المستمر وقدرته على تحسين مهاراته الذهنية.

6 – أساليب التكوين أثناء الخدمة:

تتعدد أساليب التكوين أثناء الخدمة ويمكن تصنيفها تبعا لعدد المدربين كما يلي:

أ – أساليب التدريب الجماعية:

وتتمثل أساليب التدريب الجماعية في ما يلي:

أ – 1 – أسلوب المحاضرات:

وهو أسلوب يستخدم في توصيل مجموعة من الأفكار والمعلومات والحقائق العلمية والنظريات والمفاهيم من قبل المدرب إلى المتدربين الذين يحرصون على الاستماع والإصغاء المركزين مع الحرص على الإعداد المسبق لها يجعلها تتناسب مع خلفيات وقدرات واستعدادات المعلمين، مع تخصيص وقت للمناقشة والإجابة على معظم الأسئلة والاستفسارات، وقد بين علي راشد: " أنه لا يستغنى في تدريب المعلمين أثناء الخدمة عن أسلوب المحاضرة، والتي تساعد المدرب على طرح العديد من الأفكار والمعلومات المتعلقة بموضوع معين. وهي تسهل التعلم عندما تكون جيدة التركيب، والتنظيم، ومشوقة، وهادفة، ويمكن أن تمنع التعلم عندما تكون مشوشة ومملة وخالية المعنى، ليس فيها غير حديث المحاضر التقليدي". (راشد ، 2002، ص 199)

كما أورد الشهراني نقلا عن (ساري، 2002) أن: أسلوب المحاضرة يعد من أكثر الأساليب شيوعا في البرامج التدريبية، نظرا لسهولة تنفيذها وإدارتها، فضلا عن تنظيمها لعدد أكبر من المتدربين بصورة اقتصادية، كما أنها مناسبة لمناقشة موضوعات التدريب، وتستخدم خاصة عندما يكون الهدف من التدريب اكتساب بعض المعلومات الأساسية عن التدريب أو عندما يكون المدرب مصدر المعلومات، أو عند إلقاء تعليمات مهمة حول موضوعات جديدة. (الشهراني، 2013، ص 55)

أ – 2 – أسلوب العرض العملي:

ويقصد به النشاط الذي يقوم به المدرب أو المتخصص أو أحد المعلمين المتميزين بهدف توضيح كيفية أداء عمل أو مجموعة من المهارات للمتدربين بطريقة عملية لكي يتمكنوا من أداء العرض عند توفر نفس الظروف، حيث يبين عماد الزغلول وعقله شاكر أن هذه الطريقة تستند إلى تعريض المتدربين لمشاهدة إجراءات التعلم ومحتواه، ثم الطلب منهم لاحقا ممارسته من خلال النمذجة أو التقليد، على اعتبار أن الملاحظة والمحاكاة تعمل على زيادة مستوى الانتباه وتوجيه التفكير لديهم مما يرسخ التعلم في أذهانهم ويزيد من قدرتهم على توظيفه و استخدامه. (الزغلول و شاكر، 2007، ص 92)

ويمكن أن يكون هذا الأسلوب ناجحا إذا تم تقديم العروض بطريقة مشوقة تضمن جذب الانتباه والاحتفاظ به طوال فترة تقديم العرض، وإذا كان مكان العرض منظما بطريقة تسمح للجميع المشاهدة الجيدة للعرض، ويكون ناجحا كذلك إذا أتيحت الفرصة للمتدربين بالممارسة والتدريب.

أ – 3 – أسلوب حلقات النقاش والحوار (الندوات والأيام الدراسية):

ويتم عن طريق الحوار والنقاش المفتوح الذي يديره المشرفون أو المكونون مع المعلمين المتدربين حول موضوع معين، فيدلي كل منهم برأيه ويقدم اقتراحاته ويخصص من ذلك جزء إلى شروحات من طرف المؤطرين (راشد، 2002، ص 197).

ويستند هذا الأسلوب إلى أن الآراء والأفكار تثار وتطرح الحلول في جو ديمقراطي تسوده قيم الاحترام والتقبل بغية الوصول إلى نتائج معينة أو تحقيق نتاجات التعلم المرجوة.

أ – 4 – أسلوب التدريس المصغر:

وقد أخذ تسميته من طريقة تنفيذه، حيث يقوم على تقسيم الموقف التعليمي إلى مواقف تدريسية صغيرة محددة المدة حوالي (5) دقائق، مع كاميرات فيديو لتسجيل العملية التعليمية، حيث يمكن عرضها بعد ذلك ليعرف المتدرب أخطاءه، ويعدل سلوكه في المرة التالية، وهكذا حتى يصل إلى درجة إتقان السلوك الصحيح (عبد السميع وحوالة، 2005، ص 181)

كما أن التدريس المصغر ذو فائدة في تدريب المعلمين، حيث يقدم لهم تغذية راجعة فورية ومن مصادر متعددة، مثل: مشاهدة المعلم المتدرب لنفسه مرة أخرى وتحليل سلوكه وقع فيها، ومناقشات المشرف وكذلك مناقشة الزملاء وغيرها من المصادر، بالإضافة إلى أن قلة عدد المتدربين والوقت المستغرق في عملية التدريس يؤديان إلى خفض التعقيدات ويسهلان الوصول إلى نتائج جيدة.

ب – أساليب التدريب الفردية:

وتتمثل أساليب التدريب الفردية في ما يلي:

ب – 1 – أسلوب الزيارات الصفية:

ويعد هذا الأسلوب من أهم الأساليب الإشرافية، إذ يقوم به كل من المشرف التربوي (المفتش) ومدير المدرسة وفي ضوئه يتم تحديد مناحي القصور في كفايات المعلمين والوقوف على الصعوبات التي يعانون منها خاصة الجدد منهم، كما يقف على حقيقة ما يستخدمه المعلمون من طرق وأساليب تدريسية، كما يتيح للمشرف متابعة تطبيق ما تم الاتفاق عليه،

وبالتالي فهو يقوم على ما هو كائن لا على ما يجب أن يكون وفي ضوئه يمكن التخطيط للعمليات التكوينية بعد رصد الاحتياجات الواقعة من الميدان. (بن كريمة، 2015، ص 40 – 41)

ب – 2 – أسلوب توزيع الوثائق والنشرات التربوية:

وفيه يتم توزيع تعليمات خاصة على المعلمين المتدربين خاصة منهم الجدد، كل فترة من الزمن تشمل تعليمات وتوجيهات حول أفضل الأساليب لأداء العمل والواجبات والمسؤوليات والسلوكيات الوظيفية، ووظائف المؤسسة وفرص الترقي وكيفية تحسين الأداء إلى جانب معلومات متخصصة في الوظيفة (عبد السميع وحوالة ، 2005، ص 175)

ب – 3 – أسلوب التعلم الذاتي:

يشير بروك فايلد (Brook Field) نقلا عن (Tough) إلى أن الشخص المتعلم ذاتياً يتولى المسؤولية لتخطيط وتوجيه مادة التعلم، كما يؤكد (Moor) أن المتعلم المستقل ذاتياً هو الفرد الذي يحدد حاجات التعلم ويضع أهدافاً تعليمية ويطور معايير تقويمية (Brookfield, 1986, P 40).

ويشير شويطر إلى أن هذا الأسلوب يعتمد بالدرجة الأولى على المتدرب، حيث يزود بمادة التدريب النظرية والأنشطة التطبيقية والتقويمية المناسبة من خلال الرزم التعليمية التي تتضمن استطلاع واقع حاجات المتدربين من خلال متابعة أدائهم في العمل ومن ثم تحديد مجالات التدريب التي يحتاجون إليها، ويتضمن هذا الأسلوب صحائف الأعمال، دليل التعلم، البطاقات التعليمية، التعلم بوسائل سمعية بصرية، الكتب والمراجع، الصحف والمجلات، والكتب المدرسية مع الأوراق المرجعية وتستخدم هذه الأساليب من قبل المتدرب نفسه وفق قدراته وإمكانياته من خلال دراسة محتوى البرنامج التدريبي. (شويطر، 2009، ص 147)

وقد تبنى الباحث في هذه الدراسة هذا الأسلوب التدريبي الذي يقوم على مبدأ التعلم الذاتي، لأن ذلك يتماشى مع ظروفهم وقدراتهم واستعداداتهم ويوفر الوقت والجهد والتكاليف، حيث يصعب تدريب المعلمين في عطلتهم، كما يصعب أن يتم استدعاؤهم إلى مراكز التكوين على حساب تدريس تلاميذهم. لذا كان الأسلوب الأمثل لتنمية المهارات التدريسية، حيث يصمم لذلك برنامجا تدريبيا قائما على التعلم الذاتي بعد تحديد الاحتياجات التدريبية لهم، ويتوقع من هذا البرنامج المساهمة في الرفع من مستوى الأداء التدريسي للمهارات التدريسية لديهم، وسيتم في ما يلي تناول أسلوب التعلم الذاتي في تنمية مهارات التدريس بشيء من التفصيل.

ثانيا: التعلم الذاتي كأحد أساليب تدريب المعلمين:

1 – مفهوم التعلم الذاتي:

هناك مجموعة من التعاريف التي تناولت التعلم الذاتي منها ما يلي:

أورد **النجدي وآخرون** تعريفا **لبيشوب (1971):** " أنه هو الأسلوب الذي يقوم فيه المتعلم بنفسه بالمرور على مختلف المواقف التعليمية لاكتساب المعلومات والمهارات بالشكل الذي يمثل فيه المتعلم محور العملية التعليمية، وهذا يتم عن طريق تفاعله مع بيئة تشتمل على مواقف تعليمية مختلفة يجد فيها المتعلم إشباعا لدوافعه" (النجدي وآخرون، 2003، ص 219)

كما يرى **نولز (Knowles :1975)** بأنه نشاط يعتمد على مبادرة الفرد الذاتية في التعرف على حاجاته للتعلم، وكذا تحديد أهدافه التعليمية ومصادر المعرفة واختيار خطة تعليمية ملائمة لقدراته وإمكاناته وتقييم نواتج عملية تعلمه واختيار الوسائل المناسبة لذلك. (Knowles, 1975, p18)

وقد اعتبر **السنبل عبد العزيز (1987)** التعلم الذاتي بأنه أسلوب يستخدم للتعبير عن كافة النشاطات والأساليب التربوية الحديثة، التي تمكن الفرد من إكساب مهارات التعليم المستمر، وليتعلم كيف يتعلم (السنبل ، 1987، ص 208)

ويورد **جامل عبد الرحمن** في كتابه "الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي" نقلا عن **عزيز حنا** الذي يرى بأن التعلم الذاتي عملية إجرائية مقصوده يحاول فيها المتعلم أن يكتسب بنفسه القدر المقنن من المعارف، والمفاهيم، والمبادئ، والاتجاهات، والقيم، والمهارات، مستخدما أو مستفيداً من التطبيقات التكنولوجية كما تتمثل في الكتب المبرمجة، ووسائل وآلات التعليم والتقنيات المختلفة. (جامل، 1998 ، ص11)

ويشير **بيرنت وآخرون (Perrent and others)** أن التعلم الذاتي يجب أن يصاحب بإشراف مباشر من المشرف وخاصة مع مجموعات العمل حتى يتم التأكد من أن الطلاب يصلون للهدف من خلال تطبيقهم لخطوات تعليمية معينة (Perrent and others, 2000, p345).

ويرى **خليل السعادات:** أن التعلم الذاتي يجعل الفرد يعتمد على نفسه ويحل مشكلاته بنفسه ويتخذ قراراته بشكل مستقل وينمي فيه ملكة حب التعلم، كما أنه تعلم يعتمد على نشاط الفرد الذاتي ورغبته في الحصول على المعلومات حسب استطاعته وقدرته الذاتية وهو الذي يحدد أهدافه ويحدد الطرق المناسبة للوصول إليها ويقيم نتائج ما وصل إليه بنفسه، كما أنه عملية مستمرة تتطلبها ظروف الحياة المعاصرة، ومما يميز التعلم الذاتي عن الأساليب

التقليدية مناسبته لجميع الطلاب وجميع المستويات والتعلم حسب القدرة الذاتية. (السعادات، 2005، ص 579)

ويعرفه كل **من عماد الزغلول وعقله شاكر:** بأنه العملية التي يقوم المتعلم من خلالها باكتساب المعارف والخبرات بنفسه، حيث يقع على عاتقه الدور الأكبر في عملية التعلم، فهو يتفاعل مباشرة مع المواقف المختلفة من أجل اكتساب الخبرات والمعارف والمعلومات، وتطوير مهاراته وقدراته. وبهذا المنظور فإن عملية التعلم تصبح موجهة نحو المتعلم، فهو محورها الرئيسي وهو الذي يتحكم بمتغيراتها وظروفها، مما يمكنه من السيطرة على مواقف التعلم المختلفة واكتساب الخبرات حسب سرعته الخاصة بما يتلاءم وإمكاناته وقدراته. (الزغلول وشاكر، 2007، ص 219)

كما تورد **لويزة مسعودي** عن **جيلسون (Gleason) :** "التعلم الذاتي هو نظام تعليمي، ييسر للمتعلم القيام بدراسة يختارها، ويقوم بذلك متحررا من قيود الزمان والمكان، والالتزامات التي تفرض عادة في التعليم التقليدي، ويمكن أن يتم ذلك بإشراف المعلم أو بدونه" (مسعودي، 2010، ص70)

ويعرفه **فوزي الشربيني وعفت الطناوي:** "هو ذلك الأسلوب الذي يعتمد على نشاط المتعلم حيث يمر من خلاله ببعض المواقف التعليمية ويكتسب المعارف والمهارات، بما يتوافق مع سرعته وقدراته الخاصة، منطلقا من رغبته الذاتية وقناعته الداخلية، ومستجيبا لميوله واهتماماته، ومعتمدا على نفسه، وواثقا في قدراته، بما يحقق تنمية شخصيته، وتكاملها والتفاعل الناجح مع مجتمعه، ويمكن أن يستخدم المتعلم في أثناء ذلك مواد ووسائل تعليمية متعددة، ومواد مبرمجة، وغيرها من البدائل التعليمية. (الشربيني والطناوي، 2011، ص 33)

كما عرفه كلا من **زيتون عدنان والعبد الله فواز** بأنه أسلوب يقوم فيه الفرد نفسه بالمواقف التعليمية لاكتساب المعلومات والمهارات، بحيث ينتقل محور الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، فالمتعلم هو الذي يقرر متى وأين ينتهي، وأي الوسائل يختار، ومن ثم يصبح هو المسؤول عن تعلمه وعن صناعة تقدمه الثقافي والمعرفي وعن النتائج والقرارات التي يتخذها. (حسامو والعبد الله، 2012، ص 17)

وقد أورد **نايل الحجايا وخالد السعودي** أن التعلم الذاتي " تهيئة مواقف تعليمية للمتعلم يراعى عند تصميمها أن تتناسب مع قدرات المتعلم، أن يوجَّه المتعلم خلالها؛ لكي يعلم نفسه بنفسه حسب سرعته وقدراته الذاتية، وأن يقوِّم نتائج تعلمه، وذلك من أجل تحقيق الأهداف

السلوكية التي صممت من أجلها تلك المواقف التعليمية " (الحجايا والسعودي، 2013، ص1874)

ومن خلال ما سبق يمكن استخلاص أن التعلم الذاتي هو:

– نشاط يعتمد على المبادرة الذاتية للمتعلم في التعرف على الحاجات التعليمية، وتحديد الأهداف التعليمية ومصادر المعرفة، واختيار خطة ملائمة لقدراته وإمكاناته وتقييم نواتج عملية تعلمه واختيار الوسائل المناسبة لذلك ومواد مبرمجة، وغيرها من البدائل التعليمية مستخدماً أو مستفيداً من التطبيقات التكنولوجية كما تتمثل في الكتب المبرمجة، ووسائل وآلات التعليم والتقنيات المختلفة.

– تكون فيه عملية التعلم موجهة نحو المتعلم والتي يقوم من خلالها باكتساب المعارف والمفاهيم والخبرات، والمبادئ، والاتجاهات، والقيم، والمهارات بنفسه وتطوير مهاراته وقدراته، فهو يتفاعل مباشرة مع المواقف المختلفة فهو محورها الرئيسي وهو الذي يتحكم بمتغيراتها وظروفها ويجد فيها المتعلم إشباعا لدوافعه.

– هو نظام تعليمي، ييسر للمتعلم القيام بدراسة يختارها، ويقوم بذلك متحررا من قيود الزمان والمكان، والالتزامات التي تفرض عادة في التعليم التقليدي، ويمكن أن يتم ذلك بإشراف المدرب، كما يمكن أن يكون بدونه.

– يمكن المتعلم من إكساب مهارات التعليم المستمر، وليتعلم كيف يتعلم وينمي فيه ملكة حب التعلم، فهو الذي يحدد أهدافه ويحدد الطرق المناسبة للوصول إليها ويقيم نتائج ما وصل إليه بنفسه.

– سيطرة المتعلم على مواقف التعلم المختلفة لاكتساب الخبرات حسب سرعته الخاصة بما يتلاءم وإمكاناته وقدراته، من خلال تهيئة مواقف تعليمية للمتعلم تتناسب مع قدرات المتعلم والمنطلقة من رغبته الذاتية وقناعته الداخلية ومستجيبا لميوله واهتماماته فهو الذي يقرر متى وأين ينتهي، وأي الوسائل يختار، ومن ثم يصبح هو المسؤول عن تعلمه وعن صناعة تقدمه الثقافي والمعرفي وعن النتائج والقرارات التي يتخذها.

– التعلم الذاتي هو عملية مستمرة تتطلبها ظروف الحياة المعاصرة، يميزها عن الأساليب التقليدية مناسبته لجميع الطلاب وجميع المستويات والتعلم حسب القدرة الذاتية.

2 – خصائص ومميزات التعلم الذاتي:

من خلال ما سبق عرضه من تعاريف التعلم الذاتي، ومن خلال ما ورد من خصائص للتعلم الذاتي عند (النجدي ، وآخرون، 2003، ص 220 – 222) و (فوزي الشربيني وعفت الطناوي، 2011، ص 35) و (عاطف، 2008، ص 223)، فإن يمكن تحديد خصائص ومميزات التعلم الذاتي فيما يلي:

1- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث قدراتهم على التعلم واهتماماتهم ودافعيتهم للتعلم ومستوى تحصيلهم وخبراتهم السابقة.

2- المتعلم هو الذي يقرر متى وأين يبدأ ومتى ينتهي وأي الوسائل والبدائل يختار.

3- المتعلم هو المسؤول عن تعلمه وعن النتائج التي يحققها والقرارات التي يتخذها.

4- ما يميز التعلم الذاتي عن الأساليب التقليدية مناسبته لجميع الطلاب وجميع المستويات والتعلم حسب القدرة الذاتية.

5- في التعلم الذاتي تعتبر حاجات المتعلم ورغباته وقدراته واهتماماته أساسا يتقرر في ضوئها طبيعة المنهج الدراسي ومحتواه.

6- تستند ذاتية التعلم إلى 3 مداخل :

الأول : أن يتولى المتعلم تحديد الأهداف المنهجية التي يسعى لتحقيقها.

الثاني: أن تصمم الأنشطة التعليمية التي تؤدي لتحقيق هذه الأهداف بحيث تتوافق مع حاجة المتعلم وقدراته ورغباته.

الثالث: أن تعتمد سرعة عرض المعلومات المراد تعلمها والمهارات المرجو إتقانها، على قدرات المتعلم ورغباته وأهدافه.

7 – يعمل التعلم الذاتي على التوافق بين المفاهيم والمهارات المراد تعلمها، وبين حاجة المتعلم لمثل هذه المفاهيم والمهارات بحيث تخضع لقدرات التلميذ وتتغير وفق رغباته.

3 – مبررات التعلم الذاتي:

أوردت إيمان الشريف ووفاء الدسوقي (2010، ص 86) نقلا عن زيمرمان (zimmerman) أن أهمية التعلم الذاتي تكمن في تنمية مهارات التعلم مدى الحياة، والذي يعد ضرورة لمواءمة طبيعة عصر يتسم بالتغير السريع نتيجة للتدفق المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي بما يحتم على الفرد ضرورة الاهتمام بتعليم نفسه بنفسه، وأن يُمنح الفرصة لكي يختار ويحدد ويتحمل مسئولية ما يود تعلمه بحيث يصبح موجهًا لذاته متفاعلًا إيجابيًا.

ويحقق التعلم الذاتي لكل متعلم تعلما يتناسب مع قدراته وسرعته الذاتية ويعتمد في ذلك على دافعيته، كما يأخذ المتعلم فيه دورا ايجابيا ونشيطا، إضافة إلى أن التعلم الذاتي يمكّن المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعليم نفسه بنفسه ويستمر معه مدى الحياة، وتدريبه على حل المشكلات لإعداده للمستقبل وتعويده تحمل المسؤولية بنفسه، وإيجاد بيئة خصبة للإبداع، خاصة وأن العالم يشهد انفجارا معرفيا متطورا باستمرار لا تستوعبه نظم التعلم وطرائقها مما يحتم وجود إستراتيجية تمكن المتعلم من إتقان مهارات التعلم الذاتي ليستمر تعلمه الذاتي بنفسه. (الصيفي ، 2009، ص 225 – 226)

كما يشير عماد الزغلول وعقله شاكر إلى أن الانفجار المعرفي المتزايد في المجالات العلمية المختلفة أدى إلى إحداث تغيرات واضحة وملموسة في العملية التربوية، حيث ازداد العبء على عاتق كل من المعلم والمتعلم وأصبح من المتعذر جدا على المعلم تزويد المتعلمين بكافة خبرات التعلم، ولاسيما أن الوقت المخصص للعديد من المواد الدراسية في المدارس لم يعد كافيا وبالتالي أصبحت الحاجة تقتضي ضرورة مواصلة عملية التعلم والتعليم من قبل المتعلمين خارج أسوار المدرسة. (الزغلول وشاكر، 2007، ص 219)

وإذ تعاني معظم الدول النامية من قصور الموارد المادية لمواجهة متطلبات التنمية الاقتصادية ، وخاصة ما يتعلق بالخدمات التعليمية، وذلك بالنظر إلى تزايد السكان وارتفاع تكاليف الخدمات التعليمية مما يضعف من كفاية المخصصات التعليمية لذلك لجأت إلى استحداث النظم التعليمية البديلة عن النظم التقليدية كنظام التعلم بالمراسلة أو بالإذاعة وغيرها من وسائل التعلم الذاتي، وعلى مستوى الأفراد فقد أدت سرعة التطور والتقدم في مختلف مناحي الحياة إلى زيادة حاجيات الأفراد، مما دفع بعض الأفراد إلى محاولة زيادة دخلهم عن طريق التعلم الذاتي حيث يمكنه مواصلة تعليمه أثناء مزاولته عمله، بالإضافة إلى أن معظم هذه البلدان تشكو من نقص هيئات التدريس، وانخفاض الكفاية الفنية لكثير من العاملين بها، وازدحام الفصول الدراسية، وشيوع الاتجاه النظري في المناهج، والبعد عن تلبية متطلبات المجتمع واحتياجات الأفراد، والتركيز في التدريس على أسلوب الإلقاء والتلقين يعد التعلم الذاتي خير وسيلة تمكن كبار السن من التعليم ممن تعدوا السن المقررة أو فيما يتعلق بظروف العمل (المطيري،2013، ص 54–55)

ومما سبق يمكن أن إجمال مبررات التعلم الذاتي فيما يلي:

1 – يشهد العالم اليوم زخما معرفيا هائلا وتراكما معرفيا في كافة الميادين العلمية، فأصبح من المتعذر على المؤسسات التعليمية تقديمها للمتعلمين في فترة زمنية محددة.

2 – في التعلم الذاتي تتم تنمية مهارة الأفراد على كيفية التعلم والتفكير لأن ذلك يساعدهم على الاكتساب والتحصيل بشكل أفضل من تزويدهم بالمعارف والمعلومات مباشرة وبشكل جاهز.

3 – ظهور برامج التعليم المحوسبة مثل برامج التعليم بمساعدة الكمبيوتر والتعلم المبرمج والانترنت وغيرها مما يشجع على توجيه المتعلمين للحصول على المعارف والمعلومات ذاتيا داخل أسوار المدرسة وخارجها.

4 – ازدياد عدد المتعلمين والاكتظاظ داخل الصفوف المدرسية إذ أصبح من المتعذر استيعابهم في المدارس، إضافة إلى النقص في أعداد المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة من جهة.

5 – تنمية قدرة المتعلمين على تحمل المسؤولية والاستقلال الذاتي وتعزيز الثقة بالنفس، إذ يسهم ذلك في الرفع من مستوى الدافعية لديهم نحو التعلم ويزيد مثابرتهم ويحسن من مستوى أدائهم الأكاديمي.

4 – مبادئ التعلم الذاتي:

ويشير كل من (الزغلول وشاكر، 2007، ص 223) و(الفتلاوي، 2004، ص 115–118) إلى المبادئ التي يقوم عليها التعلم الذاتي كما يلي:

1 – كل متعلم يعد فريدا في سماته وخصائصه رغم تشابهه مع الآخرين. فالتعلم الذاتي يراعي الفروق الفردية بين الأفراد من مختلف الأعمار أو من نفس الفئة العمرية ولدى الجنسين في التعلم والاكتساب.

2 – مراعاة السرعة الذاتية للتعلم، حيث تهتم برامج التعلم الذاتي بإمكانية تعلم كل طالب تبعا لقدراته الخاصة وإمكاناته وسرعته الذاتية، إذ يتيح لهم الحرية والوقت الكافيين للانتقال خطوة خطوة خلال عمليات التعلم والاكتساب دون تدخل من قبل المعلم.

3 – التفاعل الايجابي بين المتعلم والموقف التعليمي، حيث يكفل التعلم الذاتي المشاركة الايجابية للمتعلم خلال عملية التعلم، فهو ليس مستقبلا سلبيا للمعلومات، وإنما مشارك فعال في هذه العملية من حيث التخطيط لها وتنفيذها وتحديد مصادرها وتقويم نتائجها.

4 – يضمن التعلم الذاتي تنويع مصادر التعلم لتشمل الكتب والنشرات والمجلات والأفلام والمصادر التعلم الالكتروني.

5 – يحقق التعلم الإتقاني، حيث يتيح التعلم الذاتي الفرصة للمتعلمين بالسيطرة والتحكم في مواقف التعلم وإخضاعه لإرادتهم وفق قدراتهم وإمكانياتهم الخاصة، فالمتعلم لا ينتقل من موقف تعليمي إلا بعد تعلمه وإتقانه وتحقيق الأهداف السلوكية الخاصة به، وهكذا فإن محك الحكم على إتقان التعلم لموقف ما يتمثل في انجاز الأهداف والنتاجات المرتبطة به.

6 – التغذية الراجعة والتعزيز الفوري للمتعلم، حيث يؤكد التعلم الذاتي على أهمية الإعلام الفوري للمتعلمين بنتائج تعلمهم ومستوى إتقانهم للمهمات التعليمية حول نجاحهم أو فشلهم، بالإضافة إلى التعزيز الفوري المناسب للانجاز الذي يحققونه أثناء عملية التعلم.

7 – زيادة الدافعية الذاتية للمتعلم، حيث يعمل التعلم الذاتي على تشجيع المتعلمين وتحفيزهم أثناء عملية التعلم، فيجعل منهم أكثر فاعلية وإيجابية في التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة، من خلال خبرات التغذية الراجعة والتعزيز التي يتلقونه أثناء عملية التعلم، وهذا ما يؤدي إلى زيادة الرغبة لدى المتعلمين في متابعة عمليات التعلم والاستمرار بها (التعليم المستمر).

8 – التوجه الذاتي للمتعلم، حيث يشجع التعلم الذاتي المتعلم على التخطيط واتخاذ القرارات المناسبة حول مواقف التعلم وبالتالي اختيار طرائق التعلم والأنشطة التي تتلاءم مع إمكاناته وقدراته، مما ينمي الاستقلالية الذاتية لديه.

9 – شمولية التقويم واستمراريته، حيث يعتمد التعلم الذاتي على جهود المتعلمين الفردية، ما يعني أن هناك مراجعة مستمرة ومتواصلة لعملية التعلم لديهم، ومثل هذه المراجعة تنطوي على تقييم التقدم الذي يتم إحرازه في التعلم بالإضافة إلى تقييم طرائق التعلم ومصادره المتنوعة.

5 – أساليب التعلم الذاتي:

لقد كان لحركة تفريد التعليم والجهود التربوية المنظمة دور كبير في ظهور مجموعة كبيرة من الاستراتيجيات التربوية الخاصة بتصميم برامج تتفق وأساليب التعلم الذاتي، وتتصف بقدرة كبيرة على تفريد التعليم، وبالرغم مما قد يوجد من تباين بين هذه الاستراتيجيات والأساليب، فإنها جميعا تتفق في تحقيق تعلم يؤكد ايجابية المتعلم، وبما يتناسب مع قدراته واحتياجاته ويراعي خصائصه الفردية، وفيما يلي عرض لأساليب التعلم الذاتي التالية:

أسلوب الموديول (الوحدة التعليمية)، وأسلوب الحقيبة التعليمية (الرزم التعليمية)، وأسلوب التعلم المبرمج.

5 – 1 – التعلم الذاتي باستخدام الموديول(الوحدة التعليمية):

لقد أدى الاهتمام بالتعليم الفردي إلى ابتكار أنظمة من التدريس تناسب هذه الحالة وتحقق أهدافها، ومن أهمها الوحدات التعليمية الصغيرة المتكاملة (الموديولات Modules)، والتي يمكن عن طريقها تنويع مصادر الخبرة، وأساليب التعلم، والمواقف التعليمية، بحيث تؤدي إلى تهيئة مجالات الخبرة وتسمح للمتعلم بالتفاعل مع عناصر الموقف التعليمي، وبذلك يمكن أن يحقق أهدافا تعليمية محددة ويصل إلى مستوى الأداء المطلوب لكل هدف من هذه الأهداف، وقد أدت جهود التربويين الذين نادوا باستخدام الموديول إلى انتشار استخدامه في مدراس التعليم الثانوي وفي الكليات الجامعية منذ بداية السبعينيات بصورة كبيرة، حيث أشار هوكنز (Hawkins) إلى أن 75% من الكليات الجامعية في سان فرانسيسكو تستخدم الموديول التعليمي في التدريس كما أن استخدامه في التدريس في مدارس التعليم العام أصبح يشكل الركيزة الأساسية لبرامج التعليم في تلك المدارس، وظهر في الولايات المتحدة الأمريكية ما يسمى ببنك الموديولات التعليمية، يمكن الحصول منه على موديولات تعليمية جاهزة للاستخدام في جميع المجالات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة. (الشربيني والطناوي، 2011، ص 39-40)

5 – 1 – 1 – مفهوم الموديول (الوحدة التعليمية):

يعتبر الموديول من أكثر أساليب تفريد التعليم استخداما في مجال إعداد المعلم وقد اهتم عديد من التربويين بتحديد مفهوم الموديول، منها ما يلي:

يعرف **جامل عبد الرحمان** في كتابه "الكفايات التعليمية في التقويم والقياس": "الموديول التعليمي عبارة عن وحدة تعلم صغيرة، تقوم على مبدأ التعلم الذاتي وتتضمن هذه "الوحدة" أهدافا محددة، وخبرات تعلم معينة، يتم تنظيمها في تتابع منطقي لمساعدة المتدرب على تحقيق هذه الأهداف، وتنمية مهاراته وفقا لمستويات الأداء المحددة مسبقا"(جامل، 1998، ص 55)

ويورد إمام حميدة نقلا عن "**جيمس راسل**" في تعريفه للموديول ما يلي:" أنه وحدة تضم مجموعة من نشاطات التعليم والتعلم روعي عند تصميمها أن تكون مستقلة ومكتفية بذاتها

لكي تساعد المتعلم على أن يتعلم أهدافا تعليمية محددة تحديدا جيدا وفي زمن غير محدد يتوقف على طول ونوعية الأهداف ومحتوى الوحدة".(إمام وآخرون، 2000، ص 33)

أما **إمام حميدة** فيعرفه أنه: "وحدة تعليم وتدريب نموذجية مصغرة تحتوي على مشتملات الوحدة التعليمية يتضمنها برنامج تعليمي منظم في صورة موديولات متتابعة وتسمح للمتعلم باختيار مجالات النشاط التي تناسب قدرته وسرعته على ممارستها ذاتيا، وذلك بهدف تحقيق غرض قريب كجزء من هدف بعيد" (إمام ، 2000،ص 35)

ولا يختلف تعريف **النجدي وآخرين** عن سابقه حيث يرى أن الموديول التعليمي :" هو وحدة تعليمية صغيرة محددة ضمن مجموعة متتابعة ومتكاملة من الوحدات التعليمية الصغيرة التي تكون في مجموعها برنامجا تعليميا معينا، وهذه الوحدة تضم مجموعة من الأنشطة التعليمية التي تساعد المتعلم على تحقيق أهداف تعليمية محددة بجهده الذاتي وحسب قدرته وسرعته وتحت إشراف المعلم وتوجيهه، ويتفاوت الوقت اللازم لإتقان تعلم الوحدة وفقا لطول ونوعية أهدافها ومحتواها".(النجدي وآخرون، 2003، ص 249)

كما يعرفه **صلاح الدين عرفة:** " وحدة مصغرة، وتتضمن أنشطة تعليمية وتعلمية، روعي فيها عند التصميم أن تكون مستقلة ومتكيفة بذاتها، بالإضافة إلى قائمة من الأهداف المحددة بصورة دقيقة، والاختبارات التشخيصية ، والتكوينية والنهائية والمناسبة لها" (عرفة، 2011، ص 107).

يعرفه **فوزي الشربيني وعفت الطناوي** بشيء من التفصيل فهو: "وحدة تعليمية تنظيمية قياسية مصغرة تقع ضمن مجموعة وحدات متتابعة يضمها برنامج تعليمي منظم، رتبت وهندست لتحقيق أهدافا تعليمية محددة، ويقوم الموديول على استراتيجية التعلم الذاتي حيث يسمح للمتعلم بالدراسة الذاتية وفق قدرته وسرعته الخاصة، ويتفاوت المدى الزمني للموديول من دقائق قليلة إلى عدة ساعات أو عدة أيام وذلك تبعا لكل من طول الموديول ونوعيته وأهدافه ومحتواه".(الشربيني والطناوي، 2011، ص75)

من خلال التعريفات السابقة يمكن استخلاص أن الموديول (الوحدة التعليمية) هو:

– وحدة تضم مجموعة من نشاطات تعليمية صغيرة متتابعة ليختار المعلم منها ما يناسبه.

– يمثل الموديول حلقات متسلسلة من المواقف التعليمية المخطط لها تشكل برنامجا تعليميا.

– صممت الوحدة لتنجز في زمن يتوقف على طول ونوعية الأهداف ومحتوى الوحدة، كما يتوقف أيضا على سرعة المتعلم وقدراته لاجتياز مستوى معين من التعلم.

– للموديول أهداف تعليمية محددة.

– الموديول يتضمن برنامجا تعليميا منظما يسمح للمتعلم باختيار مجالات النشاط التي تناسب قدرته وسرعته وممارستها ذاتيا.

5 – 1 – 2 – خصائص الموديول التعليمي:

يذكر فوزي الشربيني وعفت الطناوي أن الوحدات التعليمية الصغيرة تتيح لكل متعلم الجزء من المادة الدراسية التي تتناولها الوحدة حسب قدراته وسرعته الخاصة في التعلم، ولا ينتقل المتعلم من دراسة جزء من المادة الدراسية إلا بعد أن يتقن الجزء السابق له، وتوفر له المحتوى والخبرات التعليمية والأنشطة المتنوعة والبدائل التي يختار منها ما يناسبه لدراسة المحتوى وتعلمه بما يتلاءم مع ظروفه وقدراته، ويتم تصميمها ليستخدمها المتعلم في دراسة موضوعات مستقلة عن بعضها أو مترابطة ومتكاملة في تتابع معين، كما يمكن استخدامها في دراسة مقرر بأكمله، ويعني ذلك أن الوحدات الصغيرة (الموديولات التعليمية) يمكن أن تصبح جزءا من وحدات تعليمية أكبر فكأنها بذلك تكون أنظمة فرعية من نظام أكبر. (الشربيني والطناوي، 2011، ص 39)

كما يحددان خصائص الوحدة التعليمية في النقاط التالية:

1– يتميز بوحدته وتكامله وترابطه.

2– يتناسب مع المتعلم المتوسط حيث يمكنه أن يتعلمه في خلال فترة زمنية محددة.

3– يمكن أن يرتبط مع موديولات أخرى سواء التي تتعلق بموضوعه بنفسه أو التي تتعلق بموضوعات أخرى.

4– تمتاز الموديولات الفردية Individual Modules بأنها مفتوحة النهاية Open-ended لتلائم المتعلمين ذوي القدرات المختلفة.

5– يمكن استخدام الموديولات التعليمية للمقارنة بين انجازات المتعلمين وذلك عن طريق مقارنة النتائج التي يتوصلون إليها تبعا لمعايير تقييم واضحة.

6– تعتمد الموديولات التعليمية على مداخل التعلم التي ترتكز على المتعلم وتعتبره المحور الرئيس لها.

7- يمكن للموديولات التعليمية مراعاة الاحتياجات الفردية للمتعلمين. (الشربيني والطناوي، 2011، ص 75 – 76)

5 – 1 – 3 – مكونات الموديول:

يرى (Hall & Jones, 1996) أن الموديولات تتكون من خمسة مكونات أساسية:

1 – الأهداف العامة للموديول.

2 – الأهداف السلوكية الممثلة لمخرجات عملية التعلم.

3 – الاختبار القبلي.

4- الأنشطة المعينة للتعلم.

5 – الاختبار البعدي. (Hall & Jones, 1996)

كما يحدد (النجدي وآخرون، 2003، ص 253 – 254) مكونات الموديول التالية:

1 – العنوان: يشترط أن يكون واضحا مبينا للفكرة الأساسية للموديول مناسبا لعمر المتعلم وقدراته.

2 – المقدمة: يشترط أن تعطي فكرة عامة عن موضوع الموديول وعما يجب أن يقوم به المتعلم، مع إثارة اهتمامهم وتشجيعهم على الإقبال على دراسة الموديول بحماس.

3 – الأهداف السلوكية: ويشترط أن تكون أهدافا واضحة ومحددة وإجرائية، توضح السلوك المتوقع من المتعلم بعد الانتهاء من دراسة الموديول وبطبيعة الحال يجب أن يتناسب عدد الأهداف السلوكية للموديول مع الزمن المحدد له.

4 – الأنشطة التعليمية: يشترط عند تصميم الموديول والتخطيط له أن يمكن المتعلم من خلال مجموعة من الأنشطة التعليمية المتنوعة، بعضها جماعية وبعضها فردية والتي تتفق مع أهداف الموديول، وتسعى إلى تحقيق هذه الأهداف.

5 – التقويم: ويشتمل على اختبار قبلي، ويطبق على المتعلم قبل دراسة الموديول للوقوف على المعارف والمهارات التي يجب أن تكون لدى هذا المتعلم لتناول موضوع الموديول وتحقيق أهدافه، كما يشتمل التقويم على اختبار بعدي وهو اختبار تقويم ذاتي يساعد المتعلم على التحقق من مستوى انجازه وإتقانه للتعلم، ومدى تمكنه من أهداف الموديول.

أما (الفتلاوي، 2004، ص140 – 141) تحدد عناصر الوحدة التعليمية كما يلي:

1 – الاختبار القبلي: يهدف إلى تحديد الخبرات التعليمية والتعلمية السابقة لدى الطالب. ومدى ما لديه من معلومات عن الموضوع الذي تعالجه الوحدة التعليمية.

2 – الفكرة الشاملة: تهدف إلى إعطاء الطالب فكرة عن مضمون المادة الدراسية التي تعالجها الوحدة التعليمية، وتكمن أهميتها في تزويد الطالب بتصور عام وشامل حول الحقائق والمفاهيم والمهارات الواردة وبالتالي يساعد هذا التصور في تنمية الاستعداد للتعلم.

3 – الأهداف التعليمية: وتكون أهدافا معرفية ووجدانية ومهارية ومحددة تحديدا جيدا كنتاجات للتعليم والتعلم. حيث تساعد معرفة الأهداف مسبقا في معرفته لمدى تقدمه في دراسة الوحدة التعليمية.

4 – الأنشطة التعليمية: وهي مجموعة الإجراءات والقرارات والتمارين التي يناط بالطالب تنفيذها، وهذه الأنشطة يجب أن تلبي تحقيق الأهداف السلوكية، وتكون منتمية إلى للمادة الدراسية ومناسبة للطالب من حيث إمكانية القيام بتنفيذها.

5 – الأسئلة والتمارين التقييمية: والتي تظهر مدى استيعاب الطالب للمادة الدراسية وبالتالي قدرته على تحقيق الأهداف، وتبدأ هذه الأسئلة والتمارين منذ بداية الوحدة حتى نهايتها فهي التعليم المستمر والنامي الذي يظهر مدى قدرة الطالب على التقدم في الوحدة التعليمية.

6 _ الاختبارات الذاتية: وتهدف هذه الاختبارات إلى تقييم الطالب نفسه ذاتيا في مدى بلوغه الأهداف التعليمية للوحدة.

7 – الاختبار البعدي: يهدف إلى تحديد مدى بلوغ الطالب الأهداف الأساسية للوحدة التعليمية وقد يكون الاختبار البعدي هو ذاته الاختبار القبلي.

ويرى كل من (الشربيني والطناوي، 2011، ص 40) أن مكونات الموديول هي:

1- إرشادات وتوجيهات للمتعلم .
2- الأفكار الرئيسية للموديول.
3- مقدمة لإثارة اهتمام المتعلم بموضوع الموديول .
4- الأهداف السلوكية المراد بلوغها وإتقانها.
5- الاختبار القبلي.
6- مفتاح تصحيح الاختبار القبلي.
7- محتوى الموديول.
8- أنشطة تعليمية متنوعة يختار المتعلم منها ما يناسبه.
9- مصادر التعلم الأخرى.
10- الاختبار البعدي.

أما (عرفة ، 2011، ص 108 – 110) فيرى بأن الموديول يتألف من مجموعة الأطر التعليمية / التعلمية كما يلي:

1 – إطار تمهيدي: يوضح أهمية الموديول من خلال تقديم موضوعه للطالب/المعلم ويمهد له من خلال تبريرات مقنعة عن أهمية الموضوع، ويهيئه لاكتساب معرفة جديدة.

2 – إطار الأهداف: وفيه تقدم الأهداف الخاصة بالموديول في صورة عبارات تمثل نواتج التعلم المرغوبة والتي يفترض أن يتمكن الطالب/المعلم منها عقب دراسة الموديول.

3 – إطار تشخيصي: وفيه يتم الكشف عن الخلفية السابقة للطالب/المعلم في موضوع مهارة التدريس التي يتناولها الموديول، ويستطيع الطالب/المعلم معرفة نتيجة أدائه في الاختبارات بنفسه بواسطة مفتاح التصحيح الذي يقدمه المشرف، وفي حالة عدم الإجابة على جميع مفردات إطار التشخيص وبمستوى تمكن مقبول يسكن الطالب/المعلم داخل الموديول، أما في حالة الإجابة الصحيحة يسمح للطالب/المعلم بالانتقال إلى نشاط أو إطار آخر نظري أو تطبيقي.

4 – أطر التعليم والتعلم: تتكون من مجموعة من الأنشطة المتتابعة والمنظمة بطريقة تلائم معدل الخطو الذاتي للطالب/المتعلم وتهدف هذه الأطر لمساعدته على السير خطوة خطوة نحو تحقيق أهداف الموديول وتتضمن هذه الأطر التعليمية ما يلي:

أ – أطر التسكين أو التخطي: وفيه يسأل الطالب/المعلم عن معلومة معينة، فإذا كانت إجابته صحيحة سمح له بتخطي الإطار الذي يعرض هذه المعلومة، أما إذا كانت الإجابة خاطئة فعلى الطالب/المعلم أن يبدأ دراسته من هذه المعلومة موضع السؤال... وهكذا في بقية المعلومات المتضمنة في الموديول.

ب – أطر تنمية المعلومات: وفيه تتم عرض معلومات متنوعة عن معلومة أساسية من المعلومات التي يتناولها الموديول، والتي تهدف إلى اكتساب الطالب/المعلم لهذه المعلومة بما يمسح له بالانتقال إلى معلومات أخرى، وبما يضمن له الفهم الجيد لهذه المعلومة.

ج – إطار التقييم: وفيه يتم توجيه سؤال للطالب/المعلم عن المعلومة التي سبقت له دراستها، ويتم هذا التقييم من خلال عدة صور للسؤال، بما يضمن التأكد من فهم الطالب/المعلم للمعلومة موضع السؤال، فإذا كانت إجابته على السؤال صحيحة سمح له بالانتقال إلى إطار معلومات جديد، أما إذا لم يستطع الإجابة الصحيحة طلب منه الانتقال إلى إطار مراجعة لنفس المعلومة.

د – إطار المراجعة: وفيه تعرض المعلومة في صورة مشكلة أو سؤال أو معلومات مشابهة لما تم عرضه في إطار تنمية المعلومات أو خريطة مفاهيم أو صور... لمساعدة الطالب/المعلم على فهم المعلومة وإدراكها بصورة جيدة.

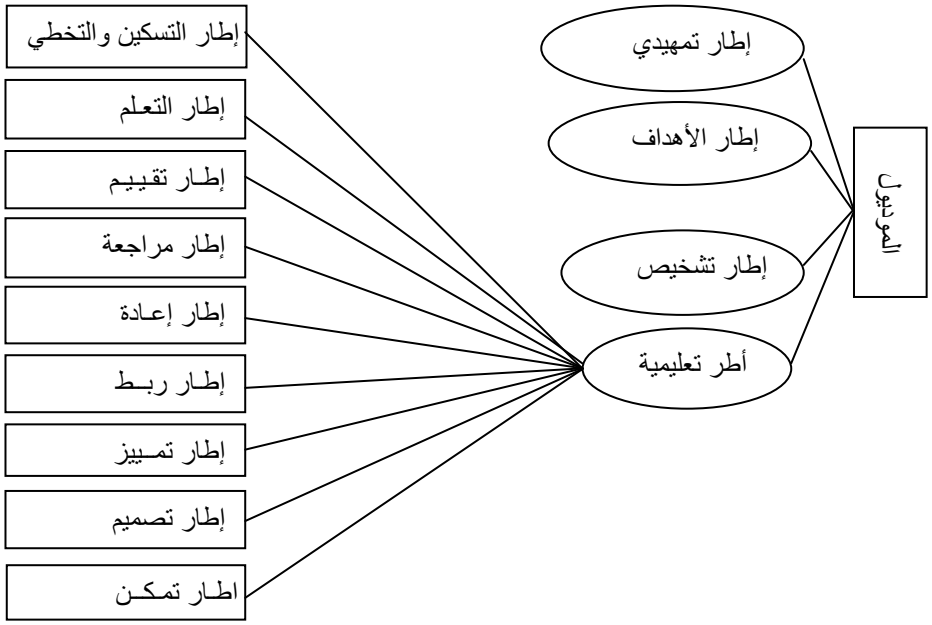
هـ – إطار الإعادة : وفيه تعرض المعلومة على الطالب/المعلم في حالة إخفاقه في مراجعتها، وذلك لمساعدته في الفهم الجيد للمعلومة وبأسلوب يتلاءم مع قدراته، ومعدل تعلمه الخاص وبما يساعده في تحقيق الهدف المطلوب من تعلم تلك المعلومة.

و – إطار الربط: وفيه يتم تذكير الطالب/المعلم بمعلومات سابقة مرتبطة بالمعلومة الجديدة ليصبح التعلم ذو معنى ولتسهيل فهم واكتساب للمعلومات.

ز – إطار التمييز: وفيه تتم مساعدة الطالب/المعلم على التمييز بين حقائق متعددة، يخشى أن تكون متداخلة في ذهنه، أو غير واضحة.

ح – إطار التصميم: وفيه تبرز صفة مشتركة بين عدد الموضوعات أو المشكلات التي سبق للطالب/المعلم أن درسها.

ط – إطار التمكن: وفيه يتم التحقق من مستوى الإنجاز لدى الطالب/المعلم ومدى تمكنه من الأهداف المحددة في الموديول، – وهذا الإطار صورة مماثلة لإطار التشخيص – وقد تم تحديد نسبة التمكن 100 %، وفي حالة تحقيق الطالب/المعلم لنسبة الإتقان المطلوبة يسمح له بالتدريب العملي على أداء المهارة من خلال التخطيط والتنفيذ والنقد والمراجعة وإعادة التدريب.



شكل (1): يوضح أطر الموديول ومكوناته.(عرفة، 2011، ص 111)

ومن خلال ما تقدم فإن الباحث في الدراسة الحالية لبناء البرنامج التدريبي الخاص بمهارات التدريس والقائم على التعلم الذاتي يتبنى المكونات التالية للوحدة التعليمية:

1 – العنوان.

2 – المقدمة.

3 – الأهداف التعليمية لكل وحدة.

4 – الأنشطة التعليمية (المحتوى المعرفي والتدريبي).

5 – التقويم (الاختبار القبلي – أسئلة التقويم الذاتي – الاختبار البعدي) .

5 – 2 – التعلم باستخدام الرزم (الحقائب) التعليمية:

تعد الرزم التعليمية من أهم التقنيات التربوية التي تسهم في تحقيق استقلالية المتعلم وايجابيته، وتشجيعه على الاستكشاف والاطلاع ، وتزوده بما يثير دافعيته لمواصلة التعلم وتقابل ما بين المتعلمين من فروق فردية.

5 – 2 – 1 – مفهوم الحقائب التعليمية:

حيث يعرفها النجدي وآخرون:" هي حقيبة من البلاستيك أو الورق المقوى أو الخشب، تحتوي على مواد وأجهزة تعليمية بسيطة متنوعة (مواد مطبوعة – وسائل سمعية وبصرية – مواد خام وأدوات علمية) يمكن بها دراسة مشروع معين، أو وحدة دراسية ، أو موضوع ما، عن طريق التلميذ نفسه، وتكون الحقيبة التعليمية عادة مصحوبة بكتاب أو دليل يرشد المعلم ويوجهه إلى كيفية استخدام الحقيبة". ويضيف مبينا ذلك "وبذلك تمثل الحقيبة التعليمية برنامجا تعليميا ذاتيا تتكامل عناصره مع بعضها البعض، وتتفاعل بشكل وظيفي لتحقيق أهداف تعليمية".(النجدي وآخرون، 2003، ص 238)

وتعرفها **سهيلة الفتلاوي:**" أنها وحدات للتعليم الفردي والدراسة المستقلة وتضم مجموعة من المواد المترابطة بأشكال مختلفة ذات أهداف متعددة ومحددة. حيث يستطيع الطالب التفاعل معها معتمدا على نفسه وبحسب سرعته الخاصة وبتوجيه من المعلم أحيانا أو من الدليل المرفق أحيانا أخرى. (الفتلاوي، 2004، ص 126)

كما يعرفها **فوزي الشربيني وعفت الطناوي** بأنها: "برنامج تعليمي متكامل يساعد المتعلم على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة وفقا لقدراته وحاجاته واهتماماته وسرعته الخاصة، ومن خلال مروره بأنشطة تعليمية متنوعة، واستخدامه لوسائط تعليمية متعددة، على ضوء مجموعة من التوجيهات والإرشادات".(الشربيني والطناوي، 2011، ص 42)

كما يعرفها **صلاح الدين عرفة** بأنها: " مجموعة المكونات التي تتألف منها وحدة تعليمية محدودة وتتضمن في جملة ما تتضمنه: الفئة المستهدفة وحاجاتها والأهداف التعليمية والوسائط والدليل ومختلف أنواع الاختبارات والتغذية الراجعة والمتابعة. وقد تحوي الحقيبة التعليمية أفلام أو CD^s أو شرائح أو شرائط كاسيت أو شرائط فيديو أو شرائح ميكروسكوبيه وخرائط وعينات وكتب ومطبوعات وأدوات أخرى".(عرفة، 2011، ص 112)

ومن خلال ما سبق يمكن إجمال التعاريف السابقة للحقيبة التعليمية في ما يلي:

- أن الحقيبة التعليمية وعاء معرفي يحتوي على عدة مصادر للتعلم.
- صممت الحقيبة التعليمية على شكل برنامج متكامل متعدد الوسائط يستخدم فيه تعليم وتعلم وحدات معرفية ومهارية منوعة تناسب قدرات المتعلم وبيئته.
- يؤدي تعلم الحقيبة التعليمية إلى زيادة معارف وخبرات ومهارات المتعلم.
- تؤهل الحقيبة التعليمية المتعلم لمقابلة مواقف حياتية ترتبط مع ما اكتسبه نتيجة لتعلمه محتوى هذه الحقيبة.
- يطلق على الحقيبة التعليمية الرزم التعليمية لوجود برنامج تعليمي يتكون من عدة مصادر تعليمية تعلمية متعددة ومتكاملة ترتبط بوسائط وأجهزة تقنية.

5 – 2 – 2 – مكونات الرزمة التعليمية:

تتكون الرزمة التعليمية من مجموعة مكونات كما يحددها (الشربيني والطناوي، 2011، ص 44 – 47)، و(الفتلاوي، 2004، ص 128 – 130) كما يلي:

1 – **عنوان الرزمة:** حيث يتضمن الفكرة الأساسية للوحدة، ويعطي موجزا عنها.

2 – **الأهداف التعليمية:** حيث تصاغ في عبارات تصف بدقة السلوك النهائي المتوقع.

3 – **الاختبار القبلي:** وهدفه الكشف عن الحاجات التدريبية للمتعلم.

4 – **مبررات دراسة محتوى الرزمة:** وتشمل أهمية دراستها، بما يسهم في استثارة الميول وزيادة الدافعية لدراسة محتوى الرزمة.

5 – **محتوى الرزمة:** ويتضمن المحتوى العلمي، والأنشطة والبدائل والاختبارات الذاتية، ويمكن أن يتضمن هذا المحتوى وحدة تعليمية (مصغرة) أو أكثر:

أ – **المحتوى العلمي:** ويتميز بتعدد مستويات المحتوى العلمي، وتدرجه من حيث الصعوبة.

ب – **الأنشطة والبدائل التعليمية:** تحتوي على أنشطة متنوعة تتيح للمتعلم أن يختار من بينها ما يساعده على تحقيق الأهداف، كما يتضمن وسائل تعليمية متنوعة، منها :

برامج تسجيلية تلفزيونية / التسجيلات الصوتية / الشرائح / المصورات والخرائط/ الشفافيات.

ج – **الاختبارات الذاتية:** وتهدف إلى توفير تغذية راجعة مستمرة للمتعلم في أثناء دراسته للمحتوى.

6 – **الاختبار البعدي:** ويهدف إلى تحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية المحددة ومدى الإتقان المطلوب، وقد يكون الاختبار القبلي نفسه الاختبار البعدي.

7 – **الأنشطة الإضافية:** وفيه تقترح أنشطة إضافية ترتبط بأهداف الرزمة لتتيح له تطبيق ما تعلمه ومما يسهم في تعزيز ذلك.

8 – **المصادر والمراجع:** وينبغي عرض المصادر والمراجع التي استند إليها في بناء المحتوى ليسترشد بها المتعلم الراغب في معرفة المزيد.

5 – 3 – التعلم باستخدام التعلم المبرمج:

تناول العديد من الباحثين مفهوم التعلم المبرمج وفيما يلي بعضا منها:

5 – 3 – 1 – مفهوم التعلم المبرمج:

ويعرفه **النجدي وآخرون** أنه: "أسلوب من أساليب التعلم الذاتي، يتعلم فيه التلميذ وفق سرعته الشخصية عن طريق تفاعله مع برنامج يقدم له المعلومات في خطوات صغيرة تسمى إطارات، وتقدم هذه المعلومات في كتاب مبرمج أو آلة تعليمية، ويقوم البرنامج بدور الموجه نحو أهداف معينة من خلال خبرات تتطلب استخدامات معينة عن أسئلة متنوعة، وتزداد دوافع التلميذ من خلال عملية التدعيم المستمرة التي تحقق له تغذية راجعة من خلال معرفته الفورية لنتائج استجابته" (النجدي وآخرون، 2003، ص 228– 229)

كما تعرفه **سهير الفتلاوي** بأنه: "هو أحد التطبيقات الهامة لنظرية التعليم الذاتي المعزز والذي يأخذ فيه الطالب دورا ايجابيا وفعالا يقوم فيه البرنامج التعليمي بدور الموجه في العملية التعليمية نحو أهداف معينة" (الفتلاوي، 2004، ص 126)

ويعرفه **عماد الزغلول وعقله شاكر** بأنه " أحد التطبيقات الهامة لنظرية الإشراط الإجرائي لعالم النفس السلوكي الأمريكي سكينر، وهو أحد أساليب التعلم الذاتي الذي يتم فيه التفاعل بين المتعلم والبرنامج إلى أقصى درجة من درجات الكفاية. ففي هذا النوع من التعلم يقوم المتعلم بنفسه باكتساب أكبر قدر ممكن من المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحددها البرنامج الذي بين يديه عبر وسائط وتقنيات متعددة مثل (المواد التعليمية

المطبوعة، المواد المبرمجة بالحاسوب، الأشرطة الصوتية والمرئية)" (الزغلول وشاكر، 2007، ص 226)

5 – 3 – 2 – مكونات التعلم المبرمج:

ويمكن تحديد مكونات التعليم المبرمج في ما يلي:

1 – الإطار: هو الوحدة الأساسية التي يتكون منها البرنامج، وقد تسمى خطوة أو بندا فعند صياغة البرنامج تقسم المادة التعليمية إلى وحدات تعليمية صغيرة جدا، يكون كل منها إطارا أو بندا أو خطوة، وتتعلم هذه الخطوات بتدرج متزايد في الصعوبة وبتسلسل منطقي، حيث تترابط المعلومات فيما بينها وتسمح للمتعلم بالتقدم بحيث لا ينتقل إلى الخطوة الجديدة إلا إذا استوعب الخطوة السابقة، ويتكون هذا الإطار من المكونات الأساسية التالية:

أ – المثيرات: وهي المعلومات التي تقدم للمتعلم، ويتم ترتيب هذه المعلومات وتركيبها بحيث يمكن للمتعلم إنشاء جوابه الصحيح عن السؤال الذي يعطى له في نهاية كل معلومة من هذه المعلومات.

ب – الاستجابات: وهي الجواب الذي يقدمه المتعلم عن السؤال المعطى له.

ج – التغذية الراجعة والتعزيز الفوري: حيث لا يظهر هذا المكون أمام المتعلم إلا بعد قيامه بالاستجابة، وعندها يطّلع على الإجابة الصحيحة. (الشربيني والطناوي،2011، ص61 – 62)

5 – 3 – 3 – الأسس التي يبنى عليها التعلم المبرمج:

يبنى التعلم المبرمج على الأسس التالية:

1 – أن كل متعلم يجب أن يتعلم بنفسه.

2 – لكل متعلم سرعته الخاصة، كما تتفاوت سرعة التعلم على حسب مراحل النمو.

3 – يتعلم المتعلم بسرعة أكبر إذا حدث تعزيز فوري لكل خطوة من خطوات الدرس.

4 – إتقان المتعلم لكل خطوة أو جزء منها يجعل النتيجة النهائية للتعلم محققة.

5 – يزداد الحافز قوة عند المتعلم بإعطائه مسؤولية تعليم نفسه، وعندئذ يتعلم ويتذكر ما تعلمه بصورة أكثر عمقا.

6 – الفروق الفردية بين التلاميذ في القدرات العقلية تعد عنصرا أساسيا يجب مراعاته عند تخطيط وتنفيذ المناهج التعليمية.

7 – يستند التعليم المبرمج إلى النظرية السلوكية الجديدة في علم النفس التي تبدأ بمسلّم هو: أن السلوك البشري هو السلوك الظاهري القابل للقياس.

8 – يصاغ الموقف التعليمي المبرمج على أساس أنه موقف مضبوط موجه يصوغه واضع البرنامج. (النجدي وآخرون، 2003، ص 229 – 230)

5 – 3 – 4 – خصائص ومميزات التعليم المبرمج:

يتميز التعلم المبرمج عن غيره من أساليب التعلم الذاتي بالخصائص التالية:

1 – تصاغ المادة التعليمية في خطوات صغيرة ومتسلسلة منطقيا.

2 – ترتبط جميع الخطوات ببعضها، ويتبع كل خطوة تعزيز لإجابة المتعلم.

3 – يؤكد على وصول المتعلم لمستوى الإتقان، حيث لا يستطيع الانتقال من خطوة إلى خطوة إلى الخطوة التالية لها دون إتقان الأولى.

4 – يتعلم كل متعلم بمفرده ذاتيا.

5 – يراعي التعلم المبرمج القدرة الفردية لدى المتعلمين.

6 – يرتكز النشاط في التعلم المبرمج حول المتعلم الذي يتحمل كل المسؤولية.

7 – يمكن عرض البرنامج في صور مختلفة: كتب مبرمجة، آلات تعليمية، أجهزة عرض.

8 – يقوم البرنامج بقيادة المتعلم وتوجيهه نحو السلوك المنشود.

9 – يوفر الحوافز التعليمية المناسبة لإثارة السلوك المرغوب. (الشربيني والطناوي،2011، ص64)

5 – 3 – 5 – سلبيات التعليم المبرمج:

يواجه التعليم المبرمج أوجه النقد التالية:

1 – يقدم التعليم المبرمج المعلومات للمتعلم مجزأة، قد لا يستطيع فهم المادة الدراسية بصورة كاملة، كما أنه قد لا يستطيع الربط وإيجاد العلاقات بينها.

2 – يحد التعليم المبرمج من استجابات المتعلم، فهو مقيد للحرية في الكشف بنفسه عن المعلومات والتفكير في العلاقات، كما تقيده باستجابة معينة عليه أن يتعلمها، فيتدرب على التفكير التقاربي ويحرم من التدريب على التفكير المتشعب المتضمن لقدرات حل المشكلات وطرح الآراء المدعمة منطقيا، وقدرات المرونة والطلاقة والأصالة.

3 – لا يأخذ التعليم المبرمج بمبدأ المناقشة بين المتعلم والمعلم.

4 – لا يصلح التعليم المبرمج لتعليم كافة المواد الدراسية.

5 – لا يصلح لتحقيق كافة الأهداف التعليمية. (النجدي وآخرون، 2003، ص 237 – 238)

5 – 4 – التعلم عن بعد (المراسلة / الأنترنيت) :

وهو أحد أساليب التعلم الذاتي التي يمكن استخدامها في تعليم وتدريب المعلمين على مهارات وأساليب التعليم حظي في الفترة الأخيرة باهتمام بالغ خاصة في ظل تتطور وسائل الاعلام والاتصال.

5 – 4 – 1 – مفهوم التعلم عن بعد:

وتعرفه **سهيلة الفتلاوي** بأنه "هو أحد أساليب الدراسة الفردية وإحلال الدروس المكتوبة محل الدروس الشفوية والأساس من التعليم والتدريب بالمراسلة هو نقل العلم والمعرفة والمهارات إلى الراغبين فيها أينما كانوا في المنازل والمصانع أو المؤسسات والنوادي للتغلب على بعد المسافة بين الطالب والمعلم وتكون وسيلة الاتصال بينهما الرسالة التعليمية والتدريبية والتي من الممكن إمداد الطالب بها أينما كان" (الفتلاوي، 2004، ص119)

أما **صلاح الدين عرفة** فيعرفه بأنه: "نظام أو أسلوب لتعليم وتدريب المعلمين في المناطق البعيدة وغير القريبة من خلال أسلوب تدريسي يتضمن تفاعلا بين المعلم والمتعلم ويتضمن الأسلوب التدريسي نواحي معرفية ومهارية ووجدانية ويعتمد على شبكة اتصالات من خلال البث التليفزيوني الذي يسمح بالتفاعل وتعتمد فيه المعلم/ المتدرب على أسلوب الدراسة المستقلة". (عرفة، 2011، ص 115)

ومن خلال التعريفين يمكن استخلاص ما يلي:

- التعلم عن بعد هو أحد أساليب التعلم الذاتي.
- يستخدم أسلوب التعلم عن بعد للتغلب على بعد المسافة بين الطالب والمعلم.
- يعتمد أسلوب التعلم على شبكة اتصالات.

5 – 4 – 2 – أساليب التعليم والتعلم عن بعد:

يمكن تصنيف أساليب التعليم والتعلم عن بعد إلى ما يلي:

1 – التعليم بالمراسلة: نظام يعتمد على حقائب تتضمن موضوعات ومطبوعات وأدوات تعليمية وتمارين ونماذج وإرشادات وتوجيهات، ترسل إلى المتدربين بهدف مساعدتهم على دراسة مواضيع معينة واكتساب المهارات المطلوبة.

2 – التليفزيون التعليمي: وتعتمد للتدريب وتنمية القدرات المهنية والأكاديمية في مجال ما عن طريق بث موضوعات تعليمية للفئة المعنية.

5 – 4 – 3 – خطوات التعلم الذاتي عن بعد:

تتمثل الخطوات التي تحدد كيف التعلم الذاتي عن بعد فيما يلي:

1 – يتم تصميم الوحدات الدراسية وإعدادها وإنتاجها في صورة مكتوبة أو مسموعة أو مرئية، أو كل تلك الوسائط معا حسب حاجات الطالب/المعلم.

2 – توزيع وحدات الدراسة وما يتبعها من برامج تعليمية/تعلمية في أوقات محددة لجميع المتعلمين.

3 – تعريف المتعلمين بممثلي المؤسسة التعليمية في مناطقهم وطرق الاتصال بهم من أجل استشارتهم.

4 – وضع نظام تقويمي وآخر للمتابعة.

5 – الاستخدام الفعال لوسائط نقل المعلومات المتاحة.

6 – الاستعانة بالحقائب التعليمية أو أي أسلوب من الأساليب السابقة. (عرفة ، 2011، ص 118)

ملخص الفصل:

لقد تم في هذا الفصل تناول مفهوم تكوين المعلمين أثناء الخدمة الذي يعتبر نشاطا مخططا ومنظما ومستمرا، يتلقاه المعلمون لتزويدهم بمهارات ومعارف وخبرات متجددة لرفع مستوى عملية التعليم والتعلم وزيادة طاقتهم الإنتاجية، ولمواكبة المستجدات في مجتمع سريع التغير، متلاحق المعرفة. ينطلق من تحديد الاحتياجات التدريبية والفئات المستهدفة والأهداف المنشودة المخططة، إلى تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها، ثم تقويمها لتحديد المخرجات التي تمخضت عنها، والاستفادة من ذلك في تخطيط البرامج التدريبية اللاحقة.

كما تم التعريف بالتعلم الذاتي باعتباره أحد أساليب تكوين المعلمين أثناء الخدمة حيث يعتمد على المبادرة الذاتية للفرد، فهو الذي يحدد الأهداف التعليمية ومصادر المعرفة، ويقرر متى وأين ومتى يبدأ وينتهي، وأي الوسائل والبدائل يختار، مدفوعا برغبته الذاتية ليكتسب بنفسه: المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم عن طريق الممارسات والمهارات الذي يحددها البرنامج الذي بين يديه، كما يختار طريقة دراسته، ويتقدم فيها وفقاً لقدرته وسرعته الذاتية، بهدف تنمية استعداداته وإمكاناته وقدراته وتقييم نواتج تعلمه، مستجيباً لميوله واهتماماته وحاجاته التدريبية.

ومن أهم خصائصه: مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث قدراتهم على التعلم واهتماماتهم ودافعيتهم للتعلم ومستوى تحصيلهم وخبراتهم السابقة، وما يميزه عن الأساليب التقليدية مناسبته لجميع الطلاب وجميع المستويات والتعلم حسب القدرة الذاتية.

كما يهدف التعلم الذاتي إلى اكتساب مهارات وعادات التعلم المستمر لمواصلة تعلمه الذاتي ينفسه، وتحقيق التربية المستمرة مدى الحياة، خاصة وأن العالم اليوم يشهد زخما معرفيا هائلا وتراكما معرفيا في كافة الميادين العلمية، وازدياد عدد المتعلمين والاكتظاظ داخل الصفوف المدرسية فأصبح من المتعذر استيعابهم في المدارس، إضافة إلى النقص في أعداد المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة من جهة.

أما المبادئ التي يقوم عليها التعلم الذاتي هي: مراعاة الفروق الفردية، مراعاة السرعة الذاتية للتعلم، التفاعل الايجابي بين المتعلم والموقف التعليمي، تحقيق التعلم الإتقاني، التغذية الراجعة والتعزيز الفوري للمتعلم ، زيادة الدافعية الذاتية للمتعلم، التوجه الذاتي للمتعلم، شمولية التقويم واستمراريته. ويتم بأساليب منها: أسلوب الموديول (الوحدة التعليمية)، وأسلوب الحقيبة التعليمية (الرزم التعليمية) ، وأسلوب التعلم المبرمج.

الفصل الثالث: المهارات التدريسية

تمهيد:

1 – مفهوم المهارات التدريسية

2 – مكونات المهارة التدريسية

3 – مراحل اكتساب مهارات التدريس

أولا: مهارة التخطيط:

ثانيا: مهارة التهيئة للدرس

ثالثا: مهارة الشرح

رابعا: مهارة استخدام الوسائل التعليمية

خامسا: مهارة التعزيز

سادسا: مهارة إثارة الدافعية

سابعا: مهارة إدارة الصف

ثامنا: مهارة إنهاء الدرس

تاسعا: مهارة التقويم

ملخص الفصل

تمهيد:

يهدف التدريس إلى إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك التلاميذ من خلال إكسابهم المعلومات والمهارات والاتجاهات، وهذا يتطلب امتلاك المعلم للمهارات التدريسية، وفي هذا الفصل سيتم تناول مفهوم المهارة التدريسية، ومكوناتها فمراحل اكتسابها، ثم التعريف بالمهارات التدريسية الفرعية التالية: التخطيط – التهيئة – شرح الدرس – استخدام الوسائل التعليمية – التعزيز – إثارة الدافعية – إدارة الصف – إغلاق الدرس – التقويم.

1 – مفهوم المهارات التدريسية:

تتكون المهارات التدريسية من توليفة مصطلحين هما: "المهارة " و "التدريس"، فماذا يقصد بالمهارة؟ وماذا يقصد بالتدريس ؟ ثم ماذا يقصد بالمهارات التدريسية؟

1 – 1 – تعريف المهارة:

ورد في **معجم الوسيط:** " أحكمه وصار به حاذقاً. فهو ماهر. ويقال : مَهَرَ في العلم وفي الصناعة وغيرهما" (مجمع اللغة العربية، 2004، ص 889).

وقد ورد أيضا في **موسوعة علم النفس** أنها: " قدرة عالية على أداء فعل حركي معقد بسهولة ودقة" (الحفني، 1994، ص 802).

وعرفها **أحمد اللقاني و علي الجمل:** " الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا مع توفير الوقت والجهد والتكاليف" (اللقاني والجمل ، 1996، ص 187).

أما **يوسف سعادة** فقد عرفها بأنها: "القدرة على القيام بعمل شيء ما بشكل جيد" (سعادة، 2001، ص477).

فالمهارة إذن هي: القدرة على القيام بعمل شيء ما بدقة وسرعة وإتقان.

1 –2 – التدريس: عرفه **عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني** بأنه: "عملية الحوار والتفاعل والأخذ والعطاء ما بين المعلم والمتعلم لتحصيل المعرفة ومن ثم بناء شخصية المتعلم بناء كاملا متكاملا من الوجوه جميعها" (الرشدان وجعنيني، 1999، ص 284)

وعرفه **صلاح الدين عرفة** بأنه: "عملية مقصودة مخططة ومنظمة تتم وفق تتابع معين من الإجراءات التي يقوم بها المعلم وتلاميذه داخل المدرسة وتحت إشرافه بقصد مساعدة التلاميذ على التعلم والنمو المتكامل" (عرفة، 2011، ص17)

1 – 3 – تعريف مهارات التدريس:

يعرفها **علي راشد ومنى سعودي** على أنها: " مجموعة السلوكيات التدريسية الفعالة التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل حجرة الدراسة وخارجها لتحقيق أهداف محددة تصدر من المعلم دائماً في شكل استجابات حركية أو لفظية، وتظهر في تلك الاستجابات عناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي" (راشد وسعودي، 1998، ص 468)

ويعرفها **حسن زيتون** بأنها: " القدرة على أداء عمل / نشاط معين ذو علاقة بتخطيط التدريس، تنفيذه، تقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية / الحركية / الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به، وسرعة إنجازه والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية " (زيتون، 2004، ص 12).

أما **صلاح الدين عرفة** فيعرفها بما يلي:

بأنها القدرة على حدوث التعلم وتنمو هذه المهارة عن طريق الإعداد التربوي، والمرور بالخبرات المناسبة.

أو هي : نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محددة، والذي يصدر عن المعلم دائما في شكل استجابات عقلية ولفظية أو حركية أو عاطفية متماسكة، وتتكامل في هذه الاستجابات عناصر الدقة والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي، وهي مهارة متعلمة تخضع في اكتساب الأفراد لها لقواعد تعلم المهارات المختلفة.

أو هي : أداء المعلم الذي من يتم من خلال عملية التعليم، ويختلف نوع هذا الأداء وكيفيته باختلاف المادة الدراسية، وطبيعتها، وخصائصها، وأهداف تعليمها وتعلمها.

أو هي : مظاهر السلوك الأدائي الإدراكي والحركي التي يقوم بها المعلم في ترابط، وتسلسل منظم وثابت؛ بغرض أهداف تعليمية محددة، مع مراعاة الدقة والاستمرارية. (عرفة، 2011، ص 33)

كما أورد **إمام حميده وآخرون** نقلا عن **مصطفى محمد كامل** بأنها: " نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محددة يصدر عن المعلم دائما في شكل استجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو حسية أو عاطفية متماسكة، وتتكامل في هذه الاستجابات عناصر الدقة والسرعة والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي. والمهارة التدريسية مهارة اجتماعية

بطبيعتها، لأنها تصدر في موقف اجتماعي يتكون من التفاعل بين المعلم والتلاميذ، كما أنها مهارة متعلمة تخضع في اكتساب الأفراد لها لقواعد تعلم المهارات المختلفة" (إمام وآخرون، 2000 ، ص 11- 12)

مما يلاحظ أن التعاريف السابقة قد اتفقت على أن المهارة التدريسية هي سلوك تدريسي قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية / الحركية / الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به ، وسرعة إنجازه والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة.

2 – مكونات المهارة التدريسية:

تتكون المهارة التدريسية من المكونات الثلاثة كما تبينها (بدر،2005)

2 – 1 – المكون المعرفي:

ويتمثل في محتوى المهارة الذي يشمل مواصفات المهارة التدريسية، كيفية أدائها، وأسسها النفسية والتربوية ومناسبتها للتلاميذ، وأهداف المادة الدراسية ومحتواها، إلى جانب مواضع استخدامها، وأهم الأساليب المناسبة لاستخدامها في الموقف التعليمي، ثم أهم المشكلات التي يمكن أن تواجه المعلم في أثناء تنفيذه لتلك المهارة التدريسية، وأساليب التغلب عليها.

2 – 2 – المكون المهاري:

ويتمثل في أسلوب المعلم في أداء مهارة التدريس، وتنفيذ الأساليب المناسبة لها خلال الموقف التعليمي، والتي تتناسب مع أهداف المادة الدراسية ومحتواها بما يساهم في تحقيق تلك الأهداف ومساعدة التلاميذ على التعلم.

2 – 3 – المكون النفسي:

ويتمثل في رغبة المعلم في تعلم المهارة التدريسية المطلوبة، وإحساسه بأهميتها واقتناعه بدورها في سلوكه، وفي أدائه كمعلم يقوم بإدارة الموقف التعليمي من خلال مجموعة من الأداءات التي تشكل في مجملها المهارة التدريسية.

وهذه المكونات الثلاثة تأتي متداخلة بصورة شاملة في أداء مهارة التدريس أثناء الموقف التعليمي، بحيث تبدو المهارة في صورة مجملة ولكن من خلال أداء مجموعة من الإجراءات والتكنيكات التي تتناسب مع المهارة التدريسية.

3 – مراحل اكتساب مهارات التدريس:

يشير **صلاح الدين عرفة** أن مهارات التدريس تتميز بأنها مهارات مركبة تحتاج لدراسة يقظة ووعي تام وممارسة جادة في اكتسابها، ويمر اكتسابها بثلاث مراحل هي:

3 – 1 – مرحلة الإدراك المعرفي للمهارة:

وفيها يتم تزويد الطالب/المعلم بأساس نظري واضح عن المهارة وأهم مكوناتها وطبيعة الأداء النهائي لها.

3 – 2 – مرحلة التدريب:

وفيها يتدرب الطالب/المعلم ذاتيا في كل مكون من المكونات الرئيسية للمهارة.

3 – 3 – مرحلة الممارسة:

وفيها يمارس الطالب/المعلم المهارة في مواقف تدريس حقيقية داخل الفصول المدرسية الحقيقية وهو المجال الذي يمارس فيه الطالب/المعلم المهارة كاملة بعد أن يكون قد تدرب على مكوناتها. (عرفة، 2004، ص 248).

وبالتالي يمكن للباحث أن يعرف المهارات التدريسية بأنها: مجموعة السلوكات التدريسية التي يقوم بها ويمارسها المعلم أثناء مراحل التدريس التالية: التخطيط والتنفيذ والتقويم، ويمكن تقييمها في ضوء معايير الدقة والسرعة والتكيف مع المواقف التدريسية، عن طريق استعمال بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية.

كما تتفرع هذه **المهارات التدريسية إلى المهارات الفرعية التالية:**

أولا: مهارة التخطيط:

يحتل التخطيط للدرس مكانة خاصة في العملية التعليمية، فهو من أهم العمليات التي يقوم بها المعلم قبل مواجهة تلاميذه في الفصل، لأنه يشير إلى صياغة مخطط عمل لتنفيذ التدريس، فهو بمثابة الخريطة التي يهتدي بها المعلم ليصل إلى أهدافه بدقة، ويزيد ثقته في الإجراءات السلوكية التي يتخذها والقرارات التي ينفذها، ما يتطلب صياغتها على شكل خطوات منظمة ومتتابعة، منطقية ومتسلسلة، وهذا ما يستوجب إعداد المعلم وتدريبه حتى يكون قادرا على السير بخطى ثابتة.

1 – مفهوم التخطيط:

يرى **توشون (Touchon)** بأن التخطيط: نشاط مركزي للمعلم ملازم لوظيفته، ويمتد بشكل تلقائي إلى كل لحظة من اليوم: أي ما يحدث قبل الدرس وخلاله وبعده، وأنه يشغل التفكير الذي يسبق ويلي عمل المعلم، ومن هنا يتمكن المعلم من تصحيح تخطيطه للدرس الوالي، كما أن التخطيط مرنا يتماشى والبرنامج والتوقيت ومستوى التلاميذ (Touchon,1993,p71-72)

كما ترى **سهيلة الفتلاوي** أنه: "تصور المعلم المسبق للموقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها والمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة، وهذه العملية تتطلب من المعلم القيام بإجراءات عديدة منها تحليل محتوى الدرس أولا ثم صياغة أهداف التدريس وتحديد طرائق واستراتيجيات التدريس...والخطوات التالية تباعا" (الفتلاوي،2003، ص40).

ويرى **زيد الهويدي** أنه: " تصور مسبق لما سيقوم به المدرس من أساليب وأنشطة وإجراءات واستخدام أدوات أو أجــهزة أو وســائل تعليمة من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة" (الهويدي، 2005 ، ص 87)

ويذكر **عبد السلام الجقندي** أنه: " تشير عملية التخطيط للتدريس إلى تلك النشاطات العقلية، التي تستهدف التفكير في كيفية ترجمة وتحويل الأهداف المنشودة إلى نتائج فعلية. ويشمل التخطيط التفكير في الصعوبات التي قد تحول دون تحقيق هذه النتائج المرجوة والبحث عن حلول لهذه الصعوبات، وبذلك يشمل التخطيط سلسلة متكاملة من العمليات العقلية التفكيرية المتقدمة، التي تستهدف وضع تصور شامل يوضح كيفية تحقيق الأهداف المنشودة ضمن بعد زماني ومكاني محددين. (الجقندي، 2008، ص 136–137)

ويرى **مصطفى دعمس** أنه: "العملية التي تؤدي إلى وضع خطة تدريسية تتضمن مواقف تعليمية بما تشمله من عمليات أخرى تقوم على تحديد الهدف واختيار الأساليب والإجراءات التي تساعد في تحقيقها وتقويمها وتنفيذها" (دعمس، 2009، ص73).

ويعرفه **محمود الحيلة** بأنه: " عملية عقلية منظمة وهادفة، تمثل منهاجا في التفكير وأسلوبا وطريقة منظمة في العمل، تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة بدرجة عالية من الإتقان، ويمثل التخطيط للتدريس الرؤية الواعية الذكية الشاملة لجميع عناصر وأبعاد العملية التدريسية، وما يقوم بين هذه العناصر من علاقات متداخلة ومتبادلة، وتنظيم هذه العناصر

مع بعضها بصورة تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة لهذه العملية المتمثلة في تنمية المتعلم فكريا وجسميا وروحيا ووجدانيا" (الحيلة، 2009، ص 50).

ويعرفه **الصيفي عاطف** أنه:" عملية تحضير ذهني وكتابي يضعه المعلم قبل الدرس بفترة كافية، ويشتمل على عناصر مختلفة لتحقيق أهداف محددة" (عاطف، 2009، ص 61).

ما يمكن **استخلاصه من التعاريف السابقة** أن التخطيط:

- نشاط مهم في المهام التدريسية للمعلم وملازم لوظيفته (لا يمكن التخلي عنه).
- يشمل التخطيط التفكير في ما يحدث قبل الدرس وخلاله وما بعده، يتميز بالمرونة ليتماشى مع البرنامج والتلاميذ والتوقيت.
- التخطيط تصور ذهني مسبق لما سيقوم به المعلم من أساليب وأنشطة وإجراءات واستخدام وسائل تعليمية من أجل الوصول إلى الأهداف. فهو عملية عقلية منظمة وهادفة، تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة بدرجة عالية من الإتقان.
- التخطيط وصف إجرائي لأفضل العمليات والوسائل والأدوات والمواد التي سوف تستخدم لتحقيق الأهداف.
- ينتهي التخطيط إلى وضع خطة تدريسية تتضمن المواقف التعليمية وتحديد الأهداف واختيار الأساليب والنشاطات التي تحققها وتقومها وتنفذها.

2 – أهـمية التخطيط للتدريس:

يساعد التخطيط والإعداد الجيد للدروس المعلم على أن يتعرف ويستعد لكافة التوقعات والاحتمالات ويتخذ التدابير المناسبة لها، فلا يفاجأ بعوامل أو ظروف لم يحسب لها حسابا أثناء نشاطه التعليمي، ولا يمكن للمعلم تنفيذ عملية تعليم أو تعلم مثمرة دون تكوين رؤية كلية ومنهجية تشمل كامل مكونات العملية التعليمية التعلمية. فلا يستغني المعلم عن التخطيط مهما بلغ نجاحه ومهما طالت مدة خبرته في الميدان التربوي؛ ويمكن إبراز أهمية التخطيط بالنسبة للمعلم فيما يلي:

1 – يسمح التخطيط للمعلم بتحديد الأهداف المراد تحقيقها، فيجعل عمله منظما بعيدا عن العشوائية والارتجالية ويمنع وقوع المفاجآت والمواقف الحرجة. مثل: الارتباك، وسوء النظام، وفشل التجارب.

2 – يجعل المعلم يحرص على التثبت من المادة العلمية، ويحفزه على العودة للمراجع والمصادر للتأكد من المعلومات وتصنيفها واختيار الضروري منها لتحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة.

3 – يسمح للمعلم بتحديد الأعمال والوسائل والأنشطة التربوية اللازمة لتحقيق الأهداف ورسم الخطة بعناصرها، فيقلل بذلك من الأخطاء التي قد يقع فيها خلال تدريسه، ويجعله مدركا للصعوبات والمشكلات والمواقف الطارئة التي قد تواجهه فيتنبأ بها ويعمل على تلافيها أو الاحتراز منها.

4 – يساعد المعلم على تحديد البدايات والنهايات للمواضيع الدراسية زمنيا، وتحديد مناسبات التقويم وبالتالي يصبح التدريس والتقويم مرتبطين بوقت محدد.

5 – يساعد المعلم على تحديد نظرية وإستراتيجية التدريس، التي يستخدمها في تنفيذ مخططاته بمراعاة منطق المتعلم ومنطق المادة.

6 – يؤدي إلى وضوح الرؤية أمام المعلم من خلال تحديد خبرات التلاميذ السابقة وأهداف التدريس الحالية، مما يجعله أكثر قدرة على إشباع حاجاتهم واستخدام اهتماماتهم وتوفير الوسائل الفعالة لحفزهم على الدراسة وتشجيعهم على المشاركة الإيجابية في الدرس.

7 – يجعل المعلم منظما فكريا وواضحا في أدائه أمام التلاميذ مما يكسبه احترامهم، وينمي عنده وعند تلاميذه وعيا بأهمية التخطيط في الحياة العامة.

8 – يعمل على تحقيق النمو المهني للمعلم باستمرار ويكسبه ثقة كبيرة في إمكاناته وقدراته.

9 – يساعد المعلم على تهيئة بيئة تعلم منتجة ومثمرة وموجه نحو الأهداف السابق تحديدها، للتغلب على صعوبات تنفيذ المنهج، وتوفير متطلبات تنفيذ الأهداف أو المحتوى أو طرق التدريس أو أساليب التقويم في المنهج المدرسي.

10 – ييسّر التخطيط على المعلم عملية المراجعة والتعديل إذا وجد ضرورة لذلك.

11 – يعد التخطيط سجلاً لأنشطة التدريس، يفيد المعلم حين الرجــوع إليه إذا نسي شيئاً في أثناء سير الدرس، كما يمكن أن يذكره فيما بعد بالنقاط التي تمت تغطيتها أو دراستها في الموضوع.

12 – يعد التخطيط وسيلة يستعين بها المشرف التربوي في متابعة الدرس وتقويمه.

13 – يساعد المعلم في القيام بدوره في تطوير المنهج الدراسي وتحسينه.

3 – شروط التخطيط الجيد:

لضمان تحقيق فوائد التخطيط الجيد للتدريس وتوكيد جدواه لابد للمعلم عند القيام بالتخطيط من مراعاة المبادئ والأسس العامة كما حددها كل من: (الحيلة، 2009، ص 54) (الهويدي ،2005 ، ص 88–89) والتي يمكن إجمالها فيما يلي:

1– أن يلم بالمادة العلمية ليسهل عليه تحديد الأهداف واختيار الأساليب والوسائل المناسبة لتحقيقها في الزمن المتاح والإمكانيات المادية المتاحة في المدرسة والبيئة (فاقد الشيء لا يعطيه).

2– أن يلم بخصائص التلاميذ السيكولوجية، أي معرفة قدراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم وميولاتهم.

3– فهم الأهداف التربوية العامة، وأهداف تدريس المادة التعليمية بشكل خاص، بما ييسر عليه وضع الخطط التدريسية في ضوئها.

4 – أن يلم بأساليب التدريس المختلفة ووسائل التقويم، وذلك لاختيار الأسلوب المناسب لكل هدف دراسي ليتناسب مع كل من المادة والهدف ومستوى التلاميذ والمرحلة التدريسية.

5 – مرونة الخطة الدراسية وذلك لأنه يصعب على المدرس التنبؤ بكل المواقف الطارئة، فعلى المدرس أن يسير وفق الخطة التي رسمها، وأن يعدل في خطته حسب المواقف الطارئة.

6 – أن يخطـط لوحدة دراسية كاملة وليس حصة دراسية واحدة، وذلك كي يعرف ما درسه التلاميذ وما سوف يدرسونه، وهذا يســاعد على إعطاء خبرات متكاملة لهم، كما يساعد المدرس على الإلمام بجميع جوانب الموضوع.

4 – مستويات التخطيط:

يشير **عبد السلام الجقندي** إلى أن التخطيط التدريسي يعتمد على التخطيط الشامل ويتضمن ما يلي :

1– خريطة توزيع المنهاج على مدار السنة.

2– تحديد الوعاء الزمني للمواد الدراسية وتوزيعها حسب الظروف والخطة.

3– تحديد مواعيد التقويم التكوينية الفترية والنهاية الشاملة.

4– مراعاة التوازن بين الأهمية وبين مدى الصعوبة مع الزمن الذي يتطلبه التنفيذ.

(الجقندي، 2008، ص 141).

ويشير **كمال زيتون** إلى أن:" التخطيط للتدريس يختلف باختلاف الفترة الزمنية التي يتم فيها تنفيذ الخطة، فهناك تخطيط على مستوى حصة دراسية، وتخـطـيط لشهر دراسي أو سنة دراسية، ويمكن القول أن هناك مستويين من التخطيط هما:

- **قصير المدى:** مثل التـخطيط لحصة دراسية، أو لأسبوع دراسي أو لوحدة دراسية.
- **بعيد المدى:** مثل الخطط السنوية والفصلية والشهرية". (كمال زيتون، 2009 ، ص 375)

ويشير **شوقي ممادي وبلخير طبشي** إلى أنه: " يجب فيه أن يحدد المعلم ماذا؟ وكيف؟ ومتى؟ يعلم تلاميذه، والمدة الزمنية المحددة من أوقات السنة بصورة عامة، أما عمليا فيمكن أن تأخذ مستويات التخطيط المرتبط بتنفيذ المنهج ثلاث صور مترابطة ومرتبة تتعلق بتنفيذ التدريس والتخطيط له بشكل مباشر هي: الخطة السنوية – الخطة الشهرية – الخطة اليومية"(ممادي وطبشي، 2011، ص711-712).

4 – 3 – 1 – الخطة السنوية:

"وتتحدد في هذه الخطة الأهداف الخاصة بموضوع التعلم، ويراعى فيها المستويات العقلية والمعرفية، العاطفية ثم النفس حركية حتى لا تغلب سيطرة أحد المستويات على الآخر، ويتحدد المحتوى التعليمي الذي يلبي تحقيق الأهداف الخاصة" (قطامي وقطامي،2001، ص50).

كما بعض المعلمين ذوي الخبرة يلجأون إلى إعادة النظر في تنظيم المحتوى الدراسي باستمرار بما يتناسب ومكتسبات التلاميذ السابقة من جهة، والتوزيع الزمني للمواد والدروس من جهة أخرى، مراعين في ذلك المناسبات في تقديم بعض الدروس أو تأخيرها، كما قد تتضمن الخطة السنوية أيضا الوسائل التعليمية المستخدمة والأجهزة والمواد المختلفة في تنفيذ العملية التعليمية" (ممادي وطبشي، 2011، ص 712).

ويحدد عواضة (2008) عناصر الخطة السنوية في الآتي:

1- تحليل المادة التعليمية (المحتويات المعرفية).

2- **كتابة الأهداف التعليمية:** وهذا ضمن محتويات المادة المعرفية، وبالرجوع إلى الأهداف العامة للمؤسسة التربوية.

3- **تحديد الطرائق ووضعيات العمل:** طرائق التدريس، وضعيات العمل (فردي، فريق، جماعي).

4- **تحديد النشاطات:** وهي الإجراءات التي يطلب المعلم من التلاميذ القيام بها خدمة للأهداف التعليمية .

5- **تحديد أنواع التقويم والتقييم:** طريقة إجرائها ووقتها والهدف منها. (عواضة،2008، ص172).

ويشير **شوقي ممادي وبلخير طبشي** إلى أن بعض المعلمين يتركون خانة فارغة لتدوين الملاحظات أثناء تنفيذ الخطة السنوية، ويفيد هذا في تفادي الأخطاء والاستفادة من التجارب والملاحظات في بناء خطط سنوية قادمة، كما يسهم ذلك في تحسين بناء المناهج الدراسية وتنفيذها، ويعطي المعلم خبرة وكفاءة في هذا المجال الحيوي. (ممادي وطبشي، 2011، ص712)

4 – 3 – 2 – الخطة الشهرية:

وتوضع هذه الخطة بناء على التوزيع السنوي الذي يعده المعلم بداية كل موسم دراسي، ويتم بناؤه نهاية كل شهر استعدادا للشهر الموالي، يراعى في إعداده مدى تحقق الأهداف التعليمية المسطرة في الشهر الماضي، كما تؤخذ بعين النظر العطل الأسبوعية والمناسبات الوطنية والإسلامية، ويحدد توقيت كل مادة دراسية وتوزع المواضيع فيه حسب أيام الأسبوع بشكل أدق مما هي عليه في الخطة السنوية. (ممادي وطبشي، 2011، ص712- 713)

4 – 3 – 3 – الخطة اليومية (التخطيط اليومي):

"وهي خطة تدريسية يومية، تعرف بأنها ذلك المستوى من الخطط القصيرة المدى، التي يضعها المعلم لتحسين أدائه لدرس واحد، وتمتاز الخطة اليومية بأنها تتضمن تفصيلات لكل مكون من مكونات الخطة" (الجقندي، 2008، ص 143)

وتتضمن الخطة اليومية كما يبينها **علي راشد (1996)** في خطوات اكتساب مهارة تخطيط وإعداد الدرس اليومي الآتية:

1 – في هذه الخطوة يتم **قراءة موضوع الدرس جيدا** – أكثر من مرة – لمعرفة وفهم مضمونه ولتحديد المفاهيم والمبادئ والمعلومات والخبرات التعليمية التي يتوقع من التلاميذ تعلمها، والمهارات والقيم والاتجاهات التي يمكن أن يكتسبوها من هذا الموضوع وتكون هذه القراءة بالدرجة الأولى من كتاب المدرسة ، وأيضا من مراجع أخرى لها صلة بالموضوع.

2 – وفي هذه الخطوة **يطرح المعلم على نفسه عدة تساؤلات** هي:

- لماذا سيتعلم التلاميذ هذا الدرس؟ وهنا يأتي تحديد الأهداف السلوكية للدرس.
- وماذا سيتعلمون من الدرس؟ وهنا يأتي تحديد العناصر الأساسية للدرس.
- وكيف سيتعلمون؟ وهنا يأتي تحديد خطوات السير في الدرس.
- وهل تعلم التلاميذ الدرس؟ وهنا تأتي مرحلة تقويم الدرس.

كما يقترح **عناصر تخطيط وإعداد الدرس اليومي** وهي كالتالي:

عنوان الدرس – الأهداف السلوكية – العناصر الرئيسية للدرس – الوسائل التعليمية التي يمكن استخدامها – الملخص السبوري – خطوات السير في الدرس وتشمل: التمهيد – العرض – الختام – تقويم الدرس – الواجبات المنزلية.

3 – تأتي الخطوة الأخيرة في تخطيط وإعداد الدرس:

وهي **تدوين العناصر سالفة الذكر بالتفصيل** في كراسة تحضير الدروس اليومية بنفس الترتيب مع كتابة تاريخ اليوم وميعاد الحصة وصف التلاميذ واسم المادة. (راشد، 1996، ص 133 – 134)

كما يمكن تقسيمها إلى مكونات روتينية ومكونات فنية:

أولاً : المكونات الروتينية وتشتمل على:

1- عنوان الدرس أو الموضوع المراد تدريسه.

2- تاريخ تنفيذ الخطة.

3- التوقيت الذي يتم فيها التنفيذ من اليوم الدراسي (الحصص) .

4- الصف الذي يتم فيه تنفيذ الخطة إذا كان المدرس يدرس أكثر من صف.

ثانياً : المكونات الفنية وتشتمل على :

1 – الأهداف التدريسية أو السلوكية للتدريس .

2 – الكفاءات المستهدفة ومؤشرات تحقيقها.

3 – محتوى التدريس (الأنشطة التعليمية) والذي يساعد على تحقيق الأهداف المنشودة .

4 – الوسائل التدريسية المناسبة للتدريس .

5 – إجراءات التدريس (إستراتيجية التدريس) المناسبة للتلاميذ والتي تعمل على تحقيق الأهداف المنشودة.

6- أساليب ووسائل التقويم المناسبة للتأكد من تحقيق الأهداف المنشودة.

7- الواجبات المنزلية.

8 ـ الزمن الذي يوافق كل خطوة من خطوات الدرس.

9 – تحديد مصادر التعلم (قنديل، 1993، ص 121)

من ما سبق يمكن استخلاص أن التخطيط ضرورة لا مندوحة للمعلم عنه سواء كان حديث عهد بالتدريس أو ذا خبرة طويلة، لأنه يجعل عمله عبارة عن خطوات منظمة مترابطة ومصممة في تنفيذ التدريس وتقويمه لتحقيق الأهداف التدريسية بنظام دون ارتجالية أو عشوائية؛ فيولد الثـقة في نفـسه ويجنبه الكثير من المواقف الطارئة المحرجة، وهذا بدوره يؤدي إلى نمو خبراته العملية والمهنية بصفة دورية ومستمرة، وذلك لمروره بخبرات متنوعة في أثناء القيام بتخطيط الدروس، كما يتيح له أيضا فرصة الاستزادة من المادة والتثبت منها وتحري وجوه الصواب فيها عن طرق رجوعه إلى المصادر المختلفة لاختيار الأنشطة العلاجية والإثرائية مسبقًا، وإثارة اهتمام التلاميذ نحو موضوع الدرس، مما ينعكس بدوره على عمليات التفكير وحل المشكلات واتخاذ القرارات لديهم.

ومما سبق يمكن استخلاص أن مهارة التخطيط عملية عقلية منظمة وهادفة يقوم بها المعلم، تؤدي إلى وضع تصوره المسبق لما سيقوم به قبل مواجهة تلاميذه في الفصل، يتضمن الأساليب والأنشطة والإجراءات والوسائل التعليمة في المواقف التعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة، ويصوغه في صورة مخطط عملي لتنفيذ التدريس وتقويمه.

5 – تقييم مهارة التخطيط: من خلال ما تقدم من عرض لمهارة التخطيط وما تحتويه من سلوكيات ومفاهيم، فإن الباحث يقترح **بطاقة ملاحظة محكمة**، كالتالي:

بطاقة ملاحظة أداء المعلم لمهارة التخطيط (من خلال دفتر التحضير اليومي)

الرقم	البنود	البدائل			
		جيد	متوسط	ضعيف	لم يحدث
1	يحدد المعلم موضوع الدرس بدقة				
2	يحدد المعلم الكفايات المستهدفة في الدرس بدقة				
3	يصوغ أهداف الدرس بعبارات سلوكية واضحة قابلة للقياس				
4	يختار الوسائل التعليمية المناسبة والمرتبطة بالدرس				
5	يختار الأنشطة التعليمية المصاحبة للدرس				
6	يحدد الزمن المناسب لكل خطوة				
7	يحدد وسائل التقويم (التشخيصي، التكويني، التحصيلي)				
8	يحدد الواجبات المنزلية للدرس				

ثانيا: مهارة التهيئة للدرس:

1 – مفهوم التهيئة:

يعرف **جابر وآخـــرون** التهيئة إنها: " كل ما يقوله المعلم أو يفعله، بقصد إعداد التلاميذ للدرس الجديد، بحيث يـكونون في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول". (جابر وآخــرون،1986، ص 124).

وفي نفس السياق يعرفها **حسن القرش** بأنها: " مجموعة الأداءات التي يقوم بها المعلم بقصد إعداد التلاميذ للدرس الجديد بحيث يكونوا في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول" (إمام وآخرون، 2000، ص 121).

وفي تعريف لا يختلف كثيرا يعرف **حسن زيتون** التهيئـة بأنها " كل ما يقوله المعلم أو يفعله أو يوجه به الطلاب قبيل بدء تعلم محتوى درس جديد (أو تـعلم إحدى نقاط / عناصر هذا الدرس) بغرض إعداد الطلاب عقلياً ووجدانياً وجسمياً لتعلم هذا الدرس (أو لإحدى نقاطه) وجعلهم في حالة قوامها الاستعداد للتعلم". (زيتون، 2004، ص 73)

من خلال التعاريف السابقة يبدو أنها مأخوذة من مصدر واحد، إلا أن تعريف حسن زيتون أكثرها تفصيلا، وبالتالي يعرف الباحث التهيئة بأنها: "ما يقوله المعلم أو يفعله بهدف إعداد التلاميذ لموضوع الدرس الجديد بحيث يكونون في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية تسمح لهم بقبول المعارف والمعلومات التي يقدمها المعلم "

ويفرق **حسن القرش** بين التمهيد للدرس والتهيئة قائلا: " يجب عدم الخلط بين مفهوم التمهيد للدرس والتهيئة، حيث أن التمهيد ينحصر في التمهيد المنطقي للمادة العلمية الجديدة، أي الاهتمام الأول للمعلم ينصب على محتوى الدرس فقط، وعلى الرغم من أهمية ذلك إلا أنه يهمل ما لدى التلاميذ من مشاعر واهتمامات ينبغي فهمها والتجاوب معها حتى يجذب اهتمامهم ويضمن مشاركتهم وتجاوبهم معه أثناء الدرس وهذا ما تقوم به التهيئة". (إمام وآخرون، 2000، ص 121)

ومن هذا المنطلق فالتهيئة لا تعني توجيه أسئلة إلى التلاميذ حول الدرس السابق فقط، بل يشترط فيها الإثارة وتحقيق انتباههم، وارتباطها بخبرات قديمة لديهم بحيث يمكن الاستفادة منها في بناء الخبرات الجديدة. كما أن التهيئة لا تقتصر على بداية الدرس بل تدخل في جميع عناصره لتحقيق أنشطة الدرس داخل الحصة، ذلك لأن الدرس عادة ما يشمل عدة أنشطة متنوعة يحتاج كل منها إلى تهيئة مناسبة حتى يتحقق الغرض منه، ولابد من ربطها بخبراتهم حتى توفر لهم مناخاً تعليمياً يعود عليهم بالنفع والفائدة من الدرس.

2 – أنواع التهيئة:

هناك ثلاث أنواع من التهيئة هي كالتالي:

2 – 1 – التهيئة التوجيهية:

وتستخدم لتوجيه انتباه التلاميذ نحو موضـوع الدرس الجديد أو إثارة اهتمامهم به.

2 – 2 – التهيئة الانتقالية:

وتستخدم لتسهيل الانتقال التدريجي من نشاط تعليمي إلي نشاط آخر أو من جزء إلى جزء ويعتمد المدرس فيها على الأمثلة والأسئلة والأنشطة التي يعرف أن تلاميذه مولعون بها وتتصل بخبراتهم.

2 – 3 – التهيئة التقويمية:

وتستخـدم لتقويم ما تم تعلمه قبل الانتقال إلى أنشطة أو خبرات جديدة، وتتمركز حول التلميذ من خلال إجابته ونشاطاته التي تظهر مدى تمكنه من المادة التعليمية وقد تكون في نهاية جزء من الدرس أو في نهاية الدرس أو قبل بداية درس جديد. (جابر وآخرون، 1986، 127–128)

ويقابل هذا النوع الأخير بما هو متعارف عليه في الأوساط التربوية الحالية في الجزائر بالتقويم التشخيصي.

3 – مكونات التهيئة:

تعدّ مهارة التهيئة من المهارات الفرعية المتضمنة في مهارات تنفيذ الدرس، وتتضمن العديد من المكونات أو المهارات الفرعية، وفيما يلي عرض لهذه المكونات كما يحددها (إمام وآخرون، 2000، ص 123– 126):

3 – 1 ــ اختيار الأسلوب المناسب للتهيئة: توجد أساليب عديدة لتهيئة التلاميذ للدرس مثل: توضيح الهدف من الدرس، إثارة تساؤلات حول موضوع الدرس، وهناك أسسا يختار المدرس على ضوئها الأسلوب المناسب للتهيئة، وفيما يلي أهمها:

أ – **حسب المرحلة التعليمية:** يختلف أسلوب التهيئة من مرحلة تعليمية إلى أخرى، ويختلف أيضا باختلاف نوعية المستقبلين، فعلى سبيل المثال في التعليم الابتدائي من الممكن أن يكون أسلوب سرد القصص هو المناسب، بينما في مرحلة التعليم المتوسط أو الثانوي قد يكون هذا الأسلوب غير مناسب، ويستخدم بدلا منه أسلوب المناقشة أو الأحداث الجارية.

ب – طبيعة المجال المعرفي: إن طبيعة المجال المعرفي الذي يخطط الموقف التدريسي له تؤثر على اختيار أسلوب تهيئة معينة، فقد يطلب المدرس من التلاميذ جمع بيانات معينة أو إجراء ملاحظات خاصة أو تلخيص مقالات، بحيث يمكن استخدامها مدخلا للتهيئة، كما قد تتضمن التهيئة أمثلة ومناقشات حول تطبيقات المادة المتعلمة في مجالات المعرفة الأخرى وفي الحياة العملية، وهكذا يختلف من مجال معرفي إلى مجال آخر.

ج – جوانب التعليم المتضمنة: قد يكون الموضوع الأساسي متعلقا بالمجال المعرفي أو المهاري أو الوجداني، وقد يكون مقتصرا على تعليم أحد أو بعض الجوانب المعرفية (حقائق، مفاهيم، علاقات، تطبيقات)، ومن السهل أن تتبين العلاقة بين جوانب التعلم التي يركز عليها الدرس وخاصة التي تتعلق ببداية الدرس، وبين اختبار الأسلوب المناسب لتهيئة التلاميذ.

د – موضوع الدرس من الوحدة التعليمية: تختلف الدروس في موقعها من الوحدة التعليمية، فقد تكون في بداية الوحدة وبالتالي لا تقتصر التهيئة على هذا الدرس ولكنها تمتد إلى الوحدة بأكملها وتوضيح موقع تلك الوحدة من المقرر بأكمله، وأهمية دراسة هذه الوحدة وأهدافها والموضوعات المتضمنة فيها، ثم التهيئة للدرس الأول من دروس تلك الوحدة.

أما إذا كان الدرس أثناء دراسة الوحدة، فيركز المدرس في التهيئة على متابعة التكليفات السابقة، وتصحيح الأخطاء المرتبطة بذلك مع توضيح الهدف من الحصة وأخيرا إذا كان الدرس مخصصا للمراجعة فيتناول المعلم في التهيئة أهداف الدرس والأسلوب الذي يتبع في المراجعة سواء كان تقسيم الفصل إلى مجموعات صغيرة، أو من خلال تكليفات فردية أو جماعية ... الخ، ومن الممكن استخدام أكثر من أسلوب في التهيئة وذلك وفقا لمقتضيات الموقف التعليمي.

هـ – موقع الحصة من اليوم الدراسي: يعتبر هذا المعيار مهما جدا في اختيار الأسلوب المناسب للتهيئة، لأنه قد تكون الحصة في بداية اليوم الدراسي ويكون التلاميذ أكثر نشاطا وحيوية في الصباح أو في الحصص الأولى وبالتالي فإن أسلوب التهيئة من الممكن أن يكون أحداثا جارية، أو استرجاعا للمعلومات السابقة، أما إذا كانت الحصة في نهاية اليوم الدراسي فإن التلاميذ يكونون في حالة تعب وإجهاد وبالتالي سوف يختلف أسلوب التهيئة، حيث يتطلب أن يكون التلاميذ أكثر حيوية في إثارة التلاميذ من خلال نكتة أو سرد قصة أو عرض فيلم عليهم ويحاول أن يشرك أكبر عدد من التلاميذ، وعادة تستغرق التهيئة في الحصص الأخيرة زمنا أكبر مما تستغرقه في الحصص الأولى.

3 – 2 – التنفيذ الأمثل للأسلوب المختار: لا يعتبر اختيار المدرس للأسلوب المناسب للتهيئة نجاحا في تهيئة التلاميذ، ولكن يتوقف ذلك على كيفية تنفيذه لهذا الأسلوب الذي تم اختياره بطريقة سليمة ومشوقة للتلاميذ، فعلى سبيل المثال إذا تم اختياره لأسلوب إثارة تساؤلات معينة حول موضوع الدرس فيجب أن يخطط المدرس لطرح هذه التساؤلات، ويكون بها المرونة أي تتغير حسب استجابة التلاميذ لتلك التساؤلات، كما يجب أن تقوده هذه التساؤلات إلى نقطة تتعلق مباشرة بالدرس وتصلح كمدخل له.

وهكذا بالنسبة للأساليب الأخرى، فيجب أن يحسن المدرس كيفية تنفيذ الأسلوب المختار لها ومنها: مراجعة بعض المعلومات السابقة/ متابعة بعض الواجبات المنزلية أو لتكليفات السابقة/ تكليف التلاميذ بالقيام بأنشطة معينة/ استخدام الألغاز أو النكت/ الأحداث الجارية.

3 – 3 – اختيار التوقيت المناسب لعرض أهداف الدرس: يعد عرض الأهداف المرجوة من الدرس من المكونات الأساسية لتهيئة التلاميذ ولكن يختلف توقيت عرضها من درس لآخر، فقد تكون في بداية التهيئة، وقد تعرض أثناء التهيئة، أو في نهايتها، فلا توجد قواعد محددة لتوقيت عرض تلك الأهداف ولكن توجد مرونة في اختيار المدرس لهذا التوقيت مع ضرورة أن تكون الأهداف في أبسط صورة.

3 – 4 – مراعاة الزمن المناسب للتهيئة: لا يوجد زمن محدد على وجه الدقة للتهيئة ولكن يفترض أن تستغرق حوالي خمس دقائق أو وقتا يتراوح بين ثلاث أو سبع دقائق، بمعنى ألا تكون التهيئة قصيرة جدا أو طويلة جدا بحيث لا تؤدي الغرض منها.

3 – 5 – متابعة ردود فعل التلاميذ: وهي من سمات المدرس الجيد حيث أنه يتابع ردود فعل التلاميذ من حيث حماسهم واستجاباتهم لما يقوم به، وإذا كانوا مستمتعين بذلك أم لا، لإمكانية التعديل في أسلوبه الذي يتبعه في التهيئة والتدريس معا.

3 – 6 – الانتقال الطبيعي إلى الدرس:

ويتحقق ذلك عن طريق:

- أن تكون التهيئة وثيقة الصلة بالدرس.
- أن يتوافر لدى المدرس تصور واضح عن موضوع التهيئة في خطة الدرس.
- أن تتضمن هذه الخطة أسلوب الانتقال من التهيئة إلى موضوع الدرس.
- أن يجيد المدرس الانتقال من التهيئة إلى الدرس بحيث يبدو أمر طبيعيا وليس فيه تكلف.

4 – أغراض التهيئة:

وتستهدف عملية التهيئة واحده أو أكثر مما يلي:

1- تركيز انتباه التلاميذ علي موضـوع الدرس الجديد (أو إحدى نقاطه) عن طريق إثارة الدافعية لديهم نحو هذا الدرس (أو لإحدى نقاطه).

2- تزويد التلاميذ بما هو متوقع منهم أن يتعلموه من محتوى هذا الموضوع، وما سوف يحققونه من أهداف.

3- تحفيز ما لدى الـتلاميذ من متطلبات التعلم المسبقة، واستدعاؤها ومراجعتها إن تطلب الأمر ذلك.

4- تزويد التلاميذ بإطار عام تنظيمي أو مرجعي لما سوف يتضمنه محتوى ذلك الموضوع من نقاط وما يربطها من علاقات. (زيتون، 2004، ص 74).

5 – أساليب التهيئة:

وللتهيئة أساليب متعددة يمكن أن يستخدمها المعلم، منها الأساليب التالية كما يقترحها حسن زيتون:

الأسلوب الأول: طرح الأسئلة التحفيزية حول موضوع الدرس الجديد، فإذا كان موضوع الدرس الجديد مثلاً (الحرارة والبرودة)، فقد يبدأ الدرس الجديد بطرح سؤال حول ذلك، ويتلقى الإجابات من التلاميذ، وبعد الانتهاء من الإجابة يستنتج عنوان الدرس الجديد: الحرارة والبرودة، ثم يسجل على السبورة، ويبدأ تدريس نقاطه أو عناصره.

الأسلوب الثاني: حكاية القصص، فإذا كان موضوع الدرس (الصداقة) مثلاً، فإن المعلم قد يبدأ الدرس بحكاية القصة، وبعد سرد القصة يناقش المدرس تلاميذه في أحداثها. ومن خلال المناقشة يتوصل التلاميذ إلي أن عنوان الدرس هو الصداقة، ثم يسجل المعلم هذا العنوان علي السبورة ويبدأ في تدريسه.

الأسلوب الثالث: عرض وسيلة تعليمية (صورة أو رسم أو عينة أو فيلم قصير) لها صلة بموضوع الدرس أو إحدى نقاطه، فإذا كان موضـوع الدرس (تلوث الماء) مثلاً، فإن المدرس قد يعرض علي تلاميذه صورا فوتوغرافية أو فيلما ثابتا أو شرائح شفافة، ثم يناقشهم فيما شاهدوا، وبعد المناقشة يتوقع التلاميذ عنوان الدرس: هو تلوث الماء، فيكتبه المدرس على السبورة ويبدأ في تدريس هذا الموضوع.

الأسلوب الرابع: عرض أحداث جارية، فإذا كان الدرس عن (الأمراض المتنقلة) مثلا، فإن المعلم قد يبدأ الدرس بقراءة مقال مكتوب في إحدى الصحف اليومية الصادرة حديثاً عن انتشار مرض، ثم يسال عن الميكروب المسبب لهذا المرض؟ وما سبب انتشاره بشكل وبائي؟

وبعد المناقشة، يتوصل التلاميذ إلى أن الميكروب المسبب لهذا المرض هو أحد الفيروسات المتنقلة، ثم يكتب المعلم عنوان الدرس على السبورة ويبدأ في تعليمهم نقاطه أو عناصره.

الأسلوب الخامس: تقديم بعض الآيات القرآنية أو الأحاديث الشريفة، فإذا كان موضوع الدرس عن (الماء) مثلاً، فقد يبدأ المعلم الدرس بأية قرآنية ويكتبها علي السبورة ثم يقرأها على تلاميذه، ويناقشهم في تفسير الآية وصولاً إلى أن هذه الآية تدل على أهمية الماء للحياة ثم يكتب عنوان الدرس على السبورة (الماء) ويبدأ في تدريس عناصره.

الأسلوب السادس: ممارسة التلاميذ لنشاط من الأنشطة الاستقصائية أو الكشفية، فإذا كان عنوان الدرس "فطر عفن الخبز"، فإن المعلم قد يبدأ الدرس بنشاط يتم فيه توزيع قطع متـعفنة من الخبز على التلاميذ، ويطلب منهم فحصها بواسطة الميكروسكوب للتعرف على الكائن الدقيق المسبب لهذا العفن، ويعتبر هذا النشاط مقدمة لتعليمهم ذلك الدرس.

الأسلوب السابع: ربط موضوع الدرس السابق بالدرس الجديد، إذا كان موضـــوع الدرس الجديد (الوجبة الغذائية الكاملة)، فإن المعلم قد يبدأ الدرس بمراجعة محتوى الدرس السابق (أنواع الأغذية وأهميتها) وربطه بالدرس الجديد، ثم يكتب عنوان الدرس على السبورة(الوجبة الغذائية الكاملة) ويبدأ في شرح نقاطه.(زيتون، 2004،ص75- 79).

6 – تقييم مهارة التهيئة:

من خلال ما تقدم من عرض لمهارة التهيئة وما تحتويه من سلوكيات ومفاهيم، فإن الباحث يقترح **بطاقة ملاحظة محكمة** لتقييم أداء المعلم لمهارة التهيئة، كالتالي:

بطاقة ملاحظة أداء المعلم لمهارة التهيئة (التقديم للدرس)

الرقم	البنود	البدائل			
		جيد	متوسط	ضعيف	لم يحدث
09	يستخدم المعلم طريقة تقديم جذابة وشيقة				
10	يسترجع المعلم المعلومات السابقة مع تلاميذه				
11	يطرح المعلم أسئلة تمهيدية للدرس				
12	ينطلق المعلم في الدرس من خلال صياغة مشكلة				
13	ينتقل المعلم تدريجيا من التقديم إلى الدرس				
14	يختتم مرحلة التهيئة بكتابة عنوان الدرس على السبورة				
15	يربط بين المقدمة (التمهيد) وموضوع الدرس				

ثالثا: مهارة الشرح:

1 – مفهوم مهارة الشرح:

يعرفها حسن زيتون بأنها: "مجموعة من السلوكيات (الأداءات) اللفظية والحركية التي يقوم بها المعلم بدقة وبسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي بغية إيضاح محتوى تعليمي معين (حقيقة، مفهوم، مبدأ، قاعدة، قانون، نظرية، مهارة... الخ) للتلاميذ بقصد إفهامهم هذا المحتوى مع الاستعانة في تلك بأدوات الشرح المساندة، وتظهر هذه السلوكيات في أداء المعلم (فكاك الطلاسم)". (زيتون،2004 ، ص 90).

ويعرف **صلاح الدين عرفة** عملية الشرح بأنها: " محاولة إعطاء إفهام للغير، أو هو كافة الإجراءات والخطوات التي يقوم بها المعلم في أثناء الدرس، بغرض مساعدة التلاميذ على الفهم" (إمام وآخرون، 2004، ص 141)

2 – أساليب الشرح:

تعد مهارة الشرح من المهارات الرئيسية الهامة والضرورية لعملية التدريس، ولا توجد طريقة للشرح يمكن أن تستخدم في جميع المواقف، بل هناك طرق تتنوع بتنوع الموقف التعليمي، ويحدد صلاح الدين عرفة أساليب الشروح الجيد:

2 – 1 – أسلوب التفسير (الإيضاح): يتطلب التفسير عملية تحليل لمكونات عبارة أو للفظ مركب كل على حده، حتى يتضح معنى العبارة الكلية، أو اللفظ المركب، ويحتاج المعلم إلى أن يعتمد على استخدام الألفاظ البسيطة في مستوى فهم التلاميذ لتقريب المعنى المطلوب فهمه، كتفسير ظاهرة أو تفسير معنى أو مصطلح أو قانون، فهو يوضح ماهية

الألفاظ، والأفكار والأشياء، وعادة ما تمثل هذه الشروح إجابة عن أسئلة (ما معنى؟)، (ما المقصود ب ...؟)، لماذا ....؟

2 – 2 – أسلوب الوصف: ويكون من خلال التصوير باللفظ لشيء وفيه يكون التركيز على توضيح مكونات الشيء، أو خطوات العمل، أو تتبع ظاهرة كانت كذا ثم أصبحت كذا، أو طريقة تشغيل، فالمعلم يجيب هنا على تساؤلات: ماذا...؟ كيف...؟ ويراعي في ذلك المعلومات السابقة للتلاميذ حتى لا يكون وصفه بعيدا عن فهمهم.

2 – 3– أسلوب الاستدلال: ففيه توضح أسباب أو مسوغات حدوث الظواهر والأحداث وفيه يساعد المعلم تلاميذه على استنباط بعض النتائج، في ضوء مجموعة من الظواهر أو البيانات، وعادة ما يجيب المعلم في هذا الأسلوب على تساؤلات: لماذا...؟ ما العلاقة بين .... و...؟ أو ماذا يحث لو...؟ (إمام وآخرون، 2000، ص 147_148)

فالشرح مهم في مساعدة المتعلم على أن يفسر الحقائق ويصف المكونات والمدركات والظواهر والحوادث، ويميز العلاقات بين المبادئ والنظريات والتعميمات والرموز.

3– أدوات الشرح:

ويحدد حسن زيتون الأدوات التالية:

أولاً: الوسائل التعليمية: تعد الوسائل التعليمية من أكثر أدوات الشرح أهمية وانتشاراً، حيث يتم توظيفها في تدريس المواد الدراسية المختلفة: منها الأشياء الحقيقة، العينات، النماذج، الأفلام بأنواعها، الصور بأنواعها، الرسوم والتكوينات الخطية (الرسوم التوضيحية، اللوحات، الخرائط ،...إلخ) المواد السبورية، المواد المطبوعة، التسجيلات السمعية وغيرها.

ثانياً: الأمثلة: تستخدم الأمثلة في شرح العديد من المواد الدراسية وخاصة في مجال العلوم والرياضيات والنحو والبلاغة والدراسات الاجتماعية والفقه والتجويد: إذ يتم عن طريقها – أي الأمثلة – توضيح معاني المفاهيم (مثل: الطيور، النهر، المعركة الحربية، العدد النسبي) أو المبادئ (مثل مبدأ: الضرب والقسمة عمليتان متعاكستان) أو القواعد (ومنها قواعد النحو) التي يتضمنها محتوى هذه المواد، ويوجد أسلوبان :

أ – **الأسلوب الاستقرائي:** وهو أسلوب يبدأ بإعطاء الأمثلة ومنها يتم التوصل إلى معنى المفهوم أو نص المبدأ أو القاعدة محل التدريس.

ب – الأسلوب الاستنباطي: وهو معاكس للأسلوب السابق فالمعلم يبدأ شرح المفهوم بتقديم معناه أولا ثم يلي ذلك ضرب أمثلة توضحه.

ثالثا: التشبيهات: وتستخدم التشبيهات بكثرة في تدريس بعض المواد الدراسية خاصة اللغة العربية والعلوم، وذلك لإيضاح شيء صعب الفهم على التلاميذ من خلال تشبيهه بشيء آخر مألوف لديهم، فإذا كان هذا الشيء الصعب مثلا: (العين وكيف تعمل) فإنه يمكن تسهيل تعلم هذا الشيء من خلال تشبيه العين بآلة التصوير الفوتوغرافي (زيتون، 2004، ص 93-98).

وطبقا لهذا التصور (التشبيهات)، تمر عملية الشرح بالخطوات الشرح التالية:

1 – يشير فيها المعلم إلى النقطة محل الشرح. (المشبه)

2 – يوضح فيها المعلم أن هذه النقطة سيتم توضيحها من خلال تشبيه معين، ويشير إلى هذا التشبيه باختصار. (المشبه به)

3 – يبين من خلالها المعلم أبرز خصائص (المشبه به) وهي الخصائص التي من خلالها سيتم تبيان سمات التشابه بين المشبه والمشبه به. ثم يتأكد المعلم من فهم التلاميذ لخصائص (المشبه به) وذلك من خلال طرح عدد من الأسئلة على التلاميذ

4 – وبمقتضاها يتولى المعلم الربط بين المشبه به والمشبه من خلال تبيان أوجه التشابه بينهما، ويوضح سمات الاختلاف بين المشبه والمشبه به. ثم يتأكد المعلم من فهم التلاميذ النقطة محل الشرح، كما يتأكد من عدم تكون مفاهيم خطأ لديهم، نتيجة اعتقادهم أن المشبه والشبه به متماثلان تماماً في السمات، من خلال أسئلة تكشف عن هذا الفهم.

5 – وفيها يتم تقديم ملخص للنقطة محل الشرح. (زيتون، 2004، ص 98-100)

4 – صفات الشرح الجيد:

ولكي يكون الشرح فعالا ومؤديا للغرض، يقترح صلاح الدين عرفة المواصفات التالية:

- أن يكون الشرح شيقا وجذابا.
- أن يكون الشرح موجزا.
- أن يكون الشرح بسيطا في تعبيراته ومفهوما للتلاميذ.
- أن يكون الشرح مثيرا للتساؤلات.
- أن يشارك فيه كل من المعلم والتلميذ.
- أن يتصف بالتنظيم والتتابع المنطقي الدقيق، والتوضيح المتسلسل المترابط.

(عرفة، 2011، ص 210).

5 – سلوكيات المعلم في مهارة الشرح الجيد:

يحدد حسن زيتون أبرز سلوكيات المعلم في مهارة الشرح الجيد، كالتالي:

1- يكتب عنوان (موضوع) الدرس أعلى منتصف السبورة، عقب قيامه بالتهيئة مباشرة، ويقرأه على التلاميذ.

2 – يكتب عناصر الدرس على الجانب الأيمن من السبورة في صورة رؤوس أقلام، ويقرأها على التلاميذ.

3 – يبدأ في شرح النقاط بالترتيب واحدة تلو الأخرى.

4 – عند شرحه يراعي ما يلي:

أ – ينظر للتلاميذ ليتأكد من انتباههم إليه ويوجه أنظار التلاميذ غير المنتبهين إليه بتنبيههم، ويشير إلى أهمية الدرس.

ب – يشير إلى النقطة محل الشرح كما هي مكتوبة على السبورة وينطق بها في ذات الوقت.

ج – يمهد للشرح بفقرة تمهيدية بحيث تعمل على ربط ما لدى التلاميذ من معلومات سابقة (في تراكيبهم المعرفية) بالمعلومات الجديدة التي تتضمنها تلك النقطة، فتكون بمثابة الجسر الذي يربط به بين معلومات التلاميذ السابقة والجديدة محل التدريس.

د – عقب الانتهاء من الفقرة التمهيدية يبدأ في تبيان النقطة محل الشرح مستعينا بأدوات الشرح، موضحا المعاني أولا بأول.

هـ – يكتب أمام النقطة محل الشرح ملخصا على السبورة ناطقا بهذا الملخص في نفس الوقت.

و – يتأكد من فهم التلاميذ لهذه النقطة، من خلال: النظر إلى التلاميذ وقراءة تعبيرات وجوههم، وحثهم على رفع أيديهم أن لم يفهموا، وطرح أسئلة تكشف عمق فهم التلاميذ لتلك النقطة.

ز – يعيد شرح النقطة التي لم يفهمها التلاميذ مرة أخرى مغيرا أسلوبه في الشرح مستخدما لغة أكثر تبسيطا.

ح – يعطي للتلاميذ فرصة نقل ملخص النقطة على السبورة إذا كان ذلك ضروريا.

5 – يسعى أن يربط نقاط محتوى الدرس ببعضها قدر الاستطاعة.

6 – يحرص على توضيح معاني المفردات التي يستخدمها أثناء الشرح، مستعينا بأساليب مختلفة منها ويثبتها على السبورة ومن بين هذه الأساليب: الإراءة (أن يري المعلم التلاميذ صورة الشيء المقصود)، ذكر المترادفات، ذكر الأضداد، التعريف، بيان الاشتقاق.

7 – يتسم شرحه بالتسلسل والترابط .

8 – يميل عند الضرورة إلى إعادة صياغة بعض الجمل – في شرحه – بعبارات أخرى غير التي استخدمت قصد تثبيت المعلومات وتأكيدها في ذهن التلاميذ ويستخدم عبارات مثل:(وبعبارة أخرى يمكننا القول...)

9 – يسعى دائما على استحواذ انتباه التلاميذ أثناء الشرح.

10 – يركز على النقطة محل الشرح ولا يميل للاستطراد في أحاديث جانبية بعيدا هذه النقطة، وإن اضطر إلى ذلك فليعد بسرعة إليها، ويعيد ما سبق باختصار.

11 – يراعي في شرحه خصائص التلاميذ المتعلمين (العمر، الجنس، البيئة الجغرافية ، النمو العقلي...).

12 – يظهر حماسا في شرحه، فيبدو عليه الاهتمام بما يقول كما يظهر نشاطا وحيوية وديناميةأثناء الشرح، فلا يظل طوال الوقت جالساً أو واقفاً في مكان واحد بل يتحرك في حجرة الدرس بين الصفوف ويقترب من بعض التلاميذ ويتواصل معهم عينيا، ويظهر لهم الدهشة والترقب والقلق على وجهه عند اللزوم، ويحكي النكات والطرائف المناسبة، ويسعى دوما إلى تقديم ما هو مشوق للتلاميذ.

13 – يحسن الإلقاء، وذلك بأن يرفع صوته حتى يسمعه كل التلاميذ، ويجيد النطق بالحروف، ويقف في مواضع الموقف الصحيح، ويتأنى في الإلقاء، وبحيث يستوعب التلاميذ ما يقول ويستخدم جملا قصيرة.

14 – يهتم بتزويد التلاميذ ببعض مصادر التعلم: كالمراجع والكتب والمقالات التي يمكن الرجوع إليها، لإثراء تعلمهم.

15 – يستخدم السبورة بشكل جيد. (زيتون، 2004، ص102 – 110)

16 – يغير من مستوى نبرات الصوت وشدته ونوعيته حسب مقتضيات الموقف التعليمي.

17 – يستخدم الصمت والتوقف عن الحديث لفترة قصيرة، من أجل:

- تجزئة المعلومات إلى وحدات أصغر.
- إشارة لتهيئتهم للنشاط التدريسي الجديد.

- للتأكيد على أهمية نقطة معينة.
- يوفر وقتاً للتلاميذ لكي يفكروا في سؤال أو يعدوا أنفسهم للإجابة على سؤال.
- يساعد المعلم على الاستماع لاستجابات المتعلمين.
- إظهار عدم الموافقة على سلوك غير مرغوب فيه من جانب التلاميذ. (زيتون، 2003، ص277)

6 – قواعد الشرح الجيد: ويتوقف نجاح المعلم في شرحه على قواعد كما يحددها صلاح الدين عرفة:

1 – الانتقال من المعلوم إلى المجهول.

2 – التدرج من البسيط إلى المركب.

3 – الانتقال من غير المحدود (العام) إلى المحدود (الخاص).

4 – التدرج من التجربة إلى النظرية. (عرفة، 2011، ص 211 – 212).

7 – تقييم مهارة الشرح:

من خلال ما تقدم من عرض لمهارة الشرح وما تحتويه من سلوكيات ومفاهيم، فإن الباحث يقترح **بطاقة ملاحظة محكمة** لتقييم أداء المعلم لمهارة الشرح، كالتالي:

بطاقة ملاحظة أداء المعلم لمهارة الشرح

الرقم	البنود	البدائل			
		جيد	متوسط	ضعيف	لم يحدث
16	يشرح المعلم الدرس بجاذبية تشد انتباه التلاميذ				
17	يختصر في الشرح ويتحاشى الإطالة التي تشتت الانتباه				
18	يستخدم الأمثلة المرتبطة بالموضوع				
19	يقوم بمقارنة المعلومات المتشابهة أو المختلفة				
20	ينتقل بين عناصر الموضوع بسرعة مناسبة				
21	يستعمل لغة واضحة				
22	ينوع من مستوى نبرات صوته				
23	يستخدم يديه أثناء الشرح بطريقة مناسبة				
24	يتخلل كلامه فترات صمت هادف				
25	ينوع في أساليب الشرح بين الإلقاء والحوار و				

رابعا: مهارة استخدام الوسيلة التعليمية:

1 – مفهوم الوسيلة التعليمية:

تعددت المعاني والدلالات لمصطلح الوسائل التعليمية في الأدب التربوي ذي العلاقة، فقد شهدت عدة تسميات، أورد كل من حسن زيتون وصلاح الدين عرفة أهمها: وسائل الإيضاح، المعينات التربوية، معينات التدريس، الوسائل المعينة، المعينات التعليمية، الوسائل السمعية والبصرية، الوسائل الوسيطة، وسائل الاتصال التعليمية، الوسائط التعلمية، المصادر التعلمية، الوسائل التعليمية، وآخر هذه التسميات هي تقنيات التعليم وتكنولوجيات التدريس، وربما تعكس هذه التسميات تطورا تاريخيا، حيث أصبح بعض هذه التسميات مهجورا نوعا ما.

كما شهدت الوسيلة التعليمية عدة تعاريف منها ما يلي:

يعرفها **إمام وآخرون** بأنها " كل ما يستعين به المعلم من معدات وتجهيزات أو مواد تعليمية بهدف الاتجاه نحو التدريس الفعال القائم على المعنى" (إمام وآخرون، 2000،ص154)

ويعرفها **محمود الحيلة** أنها "أي شيء يستخدم في العملية التعليمية بهدف مساعدة المتعلم على بلوغ الأهداف بدرجة عالية من الإتقان".

أو "هي جميع المعدات والمواد والأدوات التي يستخدمها المعلم لنقل محتوى الدرس إلى مجموعة من الدارسين داخل غرفة الصف أو خارجها، بهدف تحسين العملية التعليمية التعلمية وزيادة فاعليتها دون الاستناد إلى الألفاظ وحدها" (الحيلة، 2009، ص313).

ويعرفها **حسن زيتون** بأنها: "مجموعة المواقف والأجهزة التعليمية والأشخاص الذين يتم توظيفهم ضمن إجراءات إستراتيجية التدريس، بغية تسهيل عملية التعليم والتعلم، مما يسهم في تحقيق الأهداف التدريسية المرجوة في نهاية المطاف".(حسن زيتون، 2004، ص271)

ويورد **صلاح الدين عرفة** التعريفين التاليين:

أ – " الوسيلة التعليمية كمفهوم تقليدي يقصد بها المواد أو الأدوات أو الأجهزة أو قنوات الاتصال التي تنقل بواسطتها المعرفة للدارسين" (عرفة، 2011، ص 251)

ب – " الوسائل التعليمية بمفهومها الحديث تشمل بجانب نقل المعرفة تخطيطا وتقويما لمواقف تعليمية صالحة وقادرة على تحقيق الأهداف التعليمية وذلك باستخدام أفضل

الطرق لتعديل بيئة المتعلم مع الأخذ بعين الاعتبار جميع العناصر المتداخلة والمتشابكة والمترابطة بل المتكاملة للنظام التعليمي" (عرفة، 2011، ص 252)

"الوسائل التعليمية التعلمية هي: مجموعة متكاملة من المواد والأدوات والأجهزة التعليمية التي يستخدمها المعلم أو المتعلم لنقل محتوى معرفي أو الوصول إليه، داخل الفصل الدراسي؛ أو خارجه بهدف تحسين التعلم والتعليم". (عرفة، 2011، ص 352)

وهي أيضا: "أية وسيلة بشرية كانت أو غير بشرية، تعمل على نقل رسالة ما من مصدر التعليم إلى المتعلم، ويسهم باستخدامها بشكل وظيفي في تحقيق أهداف التعلم" (عرفة، 2011، ص 352)

لم تختلف التعاريف السابقة إلا من حيث التفصيل، وبالتالي يمكن للباحث أن يجملها فيما يلي: هي جميع الوسائط التي تستعمل في العميلة التعليمة من أجل إنجاح العملية التعليمية التعلمية (بشرية / غير بشرية)، مواقف، أجهزة استراتيجيات تدريس، التخطيط والتقويم، وتنقسم من خلال الاستعمال إلى قسمين: وسيلة يستعملها المعلم، ووسيلة يستعملها التلميذ.

2 – تصنيفات الوسائل التعليمية التعلمية:

2 – 1 – هناك عدة تصنيفات، أورد منها صلاح الدين عرفة ما يلي:

2 – 1 – 1 – تصنيف ديل "هرم الخبرة": وفيه تقسم الوسائل التعليمية إلى ثلاث مجموعات: الوسائل المحسوسة – الوسائل شبه المحسوسة – الوسائل المجردة.

2 – 1 – 2 – تصنيف أوسلن: يتم من خلاله عرض الوسائل في ثلاثة أقسام: وسائل حسية من البيئة (خبرات مباشرة) – وسائل شبه محسوسة (خبرات بديلة) – وسائل معنوية (رموز مجردة).

2 – 1 – 3 – تصنيف أدلنج: ويمثل الهرم المقلوب مكون من خمسة أقسام: خبرات البيئة الحسية – خبرات الأفلام والتلفزيون (البديلة) – خبرات ثابتة وناطقة شفافات – خبرات الرسوم والصور – خبرات الأشكال التوضيحية. (عرفة، 2011، ص358–360)

عند التمعن في هذه التصنيفات الثلاثة للوسائل التعليمية، يظهر أنها وضعت الوسائل المحسوسة في قاعدة الهرم، باعتبار أن التلميذ فيها يتعامل مع الخبرة الحقيقية بجميع حواسه والتي سيتصرف فيها بسلوكه الطبيعي، (كلما اتجهنا إلى قاعدة الهرم زادت درجة الحسية، وكلما اتجهنا إلى قمة الهرم ازدادت درجة التجريد)، كما أن تصنيفي (ديل ، وأوسلن) اشتهرا كثيرا في المدرسة الجزائرية.

2 – 2 – أما (زيتون، 2004، ص 282–307) و(الحيلة، 2009، ص 318 – 323) فيوردان التصنيف التالي:

2 – 2 – 1 – المجموعة الأولى: الأشياء والمواقف الحقيقية والعينات والنماذج: وهي الأشياء الحقيقية كما هي في الواقع، والمواقف الحقيقية (التجريب المعملي الزيارات الميدانية ...)، العينات (أشياء حقيقية أو أجزاء منها، مثل عينة لتربة طينية)، الخبراء: أشخاص ذوي خبرة (مجاهد، عالم، ...)، مواقع في البيئة المدرسية أو المحلية (المتاحف ...)، المواقف التدريبية المحاكية (التدريب على قوانين المرور)، التمثيل المحاكاة التربوية (الألعاب التربوية، تمثيل الأدوار، المواقف المسرحية، الدمى التعليمية ومسرح العرائس)، المناظر المجسمة (الديوراما)، المنضدة الرملية، النماذج المجسمة (كالحيوانات المجسمة بالخشب أو الطين، أو مقطع عرضي للقشرة الأرضية...)، العروض المتحركة.

2 – 2 – 2 – المجموعة الثانية: الوسائل ذات الصور المتحركة ومنها: الأفلام السينمائية، تسجيلات الفيديو، البرامج المتلفزة.

2 – 2 – 3 – المجموعة الثالثة: البرامج المحوسبة المحلية أو التي توجد على شبكة الانترنيت: وهي البرامج التي يتم عرضها من خلال أجهزة الحاسوب

2 – 2 – 4 – المجموعة الرابعة: الوسائل الثابتة المعروضة ضوئيا: وهي مواد بصرية غير متحركة يتم عرضها بجهاز ضوئية مثل: الصور الفوتوغرافية، الرسوم التوضيحية، الشرائح الفيلمية،الشرائح المجهرية، الشفافات، المصغرات الفيلمية.

2 – 2 – 5 – المجموعة الخامسة: مجموعة الوسائل المسطحة غير المعروضة آليا: هي مواد العرض البصرية المسطحة (المستوية) التي يتم عرضها مباشرة دون الحاجة إلى آلات عرض، مثل: الصور الضوئية (الفوتوغرافية)، الرسوم والتكوينات الخطية (الرسوم البيانية، الرسوم التوضيحية، الملصقات، اللوحات، الخرائط، رسوم الكاريكاتير، المواد السبورية.

2 – 2 – 6 – المجموعة السادسة: الوسائل المطبوعة أو المنسوخة: هي المواد المطبوعة والمنسوخة وما يتعلق بها، والتي يمكن أن تطبع بأعداد كبيرة وتعتمد على الرموز اللفظية (الكلمات) أو الرموز البصرية مثل: الكتب المدرسية والجامعية المقررة، الكتب الإضافية، المراجع العلمية، الموسوعات، الدوريات، الكتب المبرمجة، أدلة الدراسة، الكتيبات، الصحف، المجلات، أدلة التشغيل، النشرات، الأوراق الموزعة على التلاميذ، أوراق الواجبات أو التعيينات أو التمارين، الملخصات.

2 – 2 – 7 – المجموعة السابعة: الوسائل السمعية: وهي الوسائل السمعية التي تعتمد على الإشارات السمعية (الحديث المباشر، الموسيقى، المؤثرات الصوتية)، وتشمل التسجيلات السمعية بأنواعها، والإذاعة (المدرسية والعامة)، ومختبرات اللغات، والبطاقات السمعية، والهاتف التعليمي، والشرح الشفوي المباشر (الحي).

2 – 3 – يشير حسن زيتون إلى أن التعريف الذي أورده أنه تضمن عناصر الوسائل التعليمية، والذي يعتبره الباحث في هذه الدراسة كتصنيف للوسائل التعليمية:

2 – 3 – 1 – العنصر الأول: المواقف التعليمية: وهي تشير إلى الأحداث الواقعية العيانية التي يعيشها التلاميذ داخل المدرسة وخارجها، وتسهم في تسهيل عملية التعليم والتعلم، ومن أمثلة تلك المواقف: التجريب المعملي، العروض التوضيحية، الزيارات الميدانية (الرحلات التعليمية)، الاجتماعات، والمحاضرات العامة، الندوات والمؤتمرات.

2 – 3 – 2 – العنصر الثاني: المواد التعليمية: الأشياء تحمل أو تتضمن أو تخزن محتوى دراسيا معينا؛ ومن أمثلتها: الكتب الدراسية المقررة والإضافية، الأفلام السينمائية والتسجيلات الصوتية، والصور وغيرها....، وللمواد التعليمية مكونان أساسيان:

1 – محتواها من المادة الدراسية كالمعلومات أو المهارات والاتجاهات والقيم... إلخ محل التدريس المخزنة في تلك المادة.

2 – صورتها الفيزيقية ممثلة في المادة الخام التي يتم عليها تخزين هذا المحتوى، وتشمل المادة الخام الورق والشرائح الشفافة أو الشرائح البلاستيكية أو الشرائط الممغنطة وغيرها.

2 – 3 – 3 – العنصر الثالث: الأجهزة التعليمية: ويشير إلى الأشياء التي تستخدم لعرض محتوى المواد التعليمية مثل: جهز عرض الأفلام التليفزيونية، والسبورات بأنواعها.

2 – 3 – 4 – العنصر الرابع: الأشخاص: ويقصد به الأفراد الذين يؤتى بهم إلى الموقف التدريسي بغية مساعدة التلاميذ على التعلم، ومن أمثلتهم رجال الدين والسياسة والعلم والاقتصاد والزراعة والتعليم ونحوهم.(زيتون، 2004، ص 271– 275)

ومن خلال ما سبق يمكن للباحث أن يجملها في الأنواع التالية:

أ – الوسائل التعليمية البصرية (المرئية): ومنها الصور والرسوم التوضيحية والبيانية والسبورة والنماذج المجسمة للخرائط والشرائح وأفلام الصور الثابتة.

ب – الوسائل التعليمية السمعية: المواد المسموعة المسجلة والراديو والإذاعة المدرسية وغيرها.

ج – الوسائل التعليمية السمعية البصرية: أفلام الصور المتحركة والتلفزيون والشرائح المرفقة بالتسجيل وآلات التعليم المبرمج والكمبيوتر.

د – الوسائل التعليمية الحقيقية في (البيئة المحلية): المواقع الطبيعية والصناعية والتاريخية والمعارض والمتاحف، والأشخاص.

3 – أهمية الوسائل التعليمية في العملية التعليمية: يحدد صلاح عرفة أهمية الوسائل التعليمية فيما يلي:

1 – تكوين المفاهيم بصورة واضحة.

2 – زيادة قدرة التلاميذ على الفهم.

3 – اكتساب المهارة الحياتية.

4 – مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

5 – استخدام الأساليب العملية في التفكير.

6 – تكوين الاتجاهات والقيم.

7 – تنمية التفكير المنتج. (عرفة، 2011، ص 356).

كما يحدد علي راشد أهمية الوسائل التعليمية فيما يلي:

1 – معالجة الوقوع في اللفظية.

2 – استثارة اهتمام التلميذ.

3 – جعل التعلم باقي الأثر.

4 – ايجابية ونشاط التلميذ.

5 – تنويع أساليب التدريس.

6 – مواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ. (راشد، 1996، ص 144– 145).

ويضيف إلى ما سبق شاهين العناصر التالية:

1 – تساعد على تنويع التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة.

2 – تؤدي إلى ترتيب واستمرار الأفكار التي يكونها التلميذ.

3 – اقتصادية التعليم.

4 – إثراء التعليم.(شاهين، 2009، ص 58 – 60)

من خلال ما سبق تتلخص أهمية الوسائل التعليمية في النقاط التالية:

- توضح الوسيلة التعليمية المفاهيم والألفاظ مما تساعد على تكوين صور ذهنية.
- توفر الوسيلة التعليمية خبرات أقرب إلى الواقع مما يساعد على تعلم التلاميذ.
- تشوق الوسيلة التعليمية التلاميذ بما يجذب انتباههم ويحتفظ بنشاطهم ويبعد الملل عنهم.
- تكوّن الوسيلة التعليمية لدى التلاميذ قيما واتجاهات وميولا ايجابية مرغوبا فيها.
- توفر الوسيلة التعليمية للمدرس والتلميذ الوقت والجهد في عمليتي التعليم والتعلم.
- توضح الوسيلة التعليمية بعض محتويات المقرر الدراسي من خلال المزاوجة بين الكلام والعرض العملي مما يسهل تذكره وحفظه وعدم نسيانه.
- تقدم الوسيلة التعليمية خبرات متنوعة تتلاءم مع مستويات التلاميذ المختلفة مع عرضها بأساليب مختلفة.

4 – استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية: تعني تلك المهارة قدرة المعلم على اختيار الوسائل والأدوات التعليمية المساعدة، والتي تساعد في تحقيق أهداف الدرس وكيفية استخدامها في أثناء الدرس مع مراعاة مدى مناسبتها لموضوع الدرس وأعمال التلاميذ، وبما يضمن تحقيق أقصى استفادة منها (عرفة، 2011، ص350).

4 – 1 – اختيار الوسيلة التعليمية: يمكن تحديد أهم المعايير التي يجب مراعاتها عند اختيار المعلم للوسائل التعليمية كما يحددها راشد (1996):

1 – أن تتوافق الوسيلة التي يختارها المعلم مع هدف الدرس الذي يسعى إلى تحقيقه، فالأفلام التعليمية تصلح لتقديم المعلومات، والشريط السمعي المسجل يصلح لتقديم مهارة النطق اللغوي السليم، كما تصلح الصور واللوحات لإثارة اهتمام التلاميذ.

2 – صدق المعلومات التي تقدمها الوسيلة التعليمية ومطابقتها للواقع وإعطاؤها صورة متكاملة عن الموضوع، لذا يجب أن يتأكد المعلم من أن هذه المعلومات ليست قديمة أو ناقصة أو محرفة.

3 – أن يكون اختياره للوسيلة التعليمية المناسبة لأعمار التلاميذ ومستوى ذكائهم وخبراتهم السابقة التي تصل بالخبرات الجديدة التي تهيئها هذه الوسائل، وذلك من حيث اللغة المستعملة، وعناصر الموضوع التي تعرضه وطريقة العرض وغيرها.

4 – أن تكون الوسيلة التعليمية في حالة جيدة، فلا يكون الفيلم التعليمي مثلا مقطعا، أو الصورة غير واضحة، أو الخريطة ممزقة...، فكل هذه العيوب تعوق التعلم وتنفر التلميذ من الدرس وتشتت الانتباه.

5 – ينبغي أن يكون العائد من استخدام الوسيلة التعليمية متناسبا مع ما ينفق عليها ماديا، وإلا كنت غير اقتصادية، فيجب أن تساوي الجهد والمال المبذول في إعدادها أو في الحصول عليها.

6 – يجب أن تؤدي الوسيلة التعليمية إلى زيادة قدرة التلميذ على التأمل والملاحظة وجمع المعلومات وبقية قدرات التفكير العلمي من أسلوب حل المشكلات والتفكير الناقد والتفكير الابتكاري. (راشد، 1996، ص 145 – 146)

4 – 2 – مميزات الوسيلة التعليمية:

حتى يكون استخدام الوسيلة التعليمية ناجحا، يجب أن تتصف هذه الوسيلة بالميزات التالية والتي ذكر منها في أهمية الوسيلة التعليمية:

1– التشويق والجاذبية من خلال ما تقدمة من مؤثرات سمعية أو بصرية أو أدائية مما يثير التلميذ ويشوقه.

2– إحياء المعنى من خلال الأمثلة والتطبيقات الذي يعجز التلاميذ عن إدراكها مثل الشجاعة، النصر، التغير، الموارد، الثروات.

3– توسيع الخبرة من خلال ما تنتجه الوسائل للتلميذ من موضوعات متنوعة ومتوازنة ومتتابعة في مجالات متنوعة(المواد الدراسية).

4– المساعدة على الفهم وإدراك المعاني والأفكار بصورة حسية وعملية قائمة على المتابعة الجيدة والفهم الواعي لأبعاد الخبرة بمستوياتها.

5– تعلم المهارات من خلال تدريب التلاميذ على استخدام الوسائل والأجهزة التعليمية وكيفية حفظها والمحافظة عليها.

6– تنمية القيم والاتجاهات السليمة من خلال إدراك التلاميذ لجوانب الإعجاز وللجهد الإنساني في شتى المجالات: صناعة، زراعة...

7– تنمية الذوق الجمالي والأدبي واكتساب مهارات التعامل مع الآخرين ونمو الحساسية الاجتماعية.

8- مراعاة الفروق الفردية فالمعلم النابه الذي يستخدمها، أي الوسائل التعليمية التي يستطيع التعامل مع الفروق الفردية لدى التلاميذ وتبسيط المعلومات من خلال أساليب العرض المختلفة.

9- استعادة الماضي والتغلب على البعد الزمني من خلال ما توفره الوسيلة من مواقف تحاكي الماضي من حيث الشكل والموضوع ومثال على ذلك (القرية الفرعونية بالجيزة).

10- التغلب على البعد المكاني من خلال تقريب البعيد وما لا يستطيع التلميذ الوصول إليه كمتاع البحار أو مجرات الفضاء.

11- تسريع البطيء أو إبطاء السريع من خلال التحكم في سرعة العرض وبالتالي ما يحدث خلال شهور يمكن أن يلحظه التلميذ خلال ساعة وما يحدث في ثوان يمكن أن يلاحظ خلال ساعات.

12- تكبير وتصغير الأشياء من خلال نماذج واستخدام العملية كالميكروسكوب وأساليب التشريح.

13- معالجة اللفظية وتكوين المفاهيم وعقد المقارنات بين الظاهرات المختلفة. (عرفة، 2011، ص 356-357)

ويتطلب أن تكون للوسيلة التعليمية الصالحة مواصفات: والمعلم الناجح هو الذي يختار الوسيلة التعليمية التي تتوفر فيها الصفات التالية:

- أن تكون متكاملة مع المنهج الدراسي.
- أن تكون متوافقة مع أهداف الدرس.
- أن تكون بالبساطة والشكل الجذاب.
- أن تكون مثيرة لحب الاستطلاع.
- أن تراعي خصائص التلاميذ المعرفية والمهارية.
- أن تكون مرتبطة بموضوع الدرس.
- أن ترغب المتعلم في إجراء التجارب واستمرار في البحث.
- ألا يطغى الجانب الفني على الهدف التربوي.
- أن تكون قليلة الكلفة.
- أن تكون سهلة الصيانة. (عرفة، 2011، ص 362)

مما سبق يمكن للباحث أن يلخص معايير استخدام الوسيلة التعليمية كما يلي:

1 – أن يحدد هدف استعمال الوسيلة التعليمية.

2 – أن يتأكد من صحة المعلومات الواردة في الوسيلة التعليمية، ومدى مناسبتها لمستويات التلاميذ.

3 – أن تكون الوسيلة التعليمية دقيقة علمياً وفنياً، لتحقق ترابط الخبرات وتكاملها وتحقيق الأهداف التعليمية.

4 – أن تكون الوسيلة التعليمية مشوقة ومثيرة للتعلم.

5 – أن تتناسب الوسيلة التعليمية فيما تحققه من الأهداف التربوية مع الجهد والمال اللذين أنفقا عليها.

6 – أن يتأكد بتجريب الوسيلة التعليمية من صحتها وسلامتها ومحتواها وتحقيقها للهدف المنشود.

7 – أن يوفر المعلم الوسيلة التعليمية ويختار المكان والوقت المناسبين لتخبئتها وعرضها.

8 – أن يخطط المعلم النشاطات التي سيقوم بها التلاميذ (إجابة على أسئلة – كتابة تقرير) حول بعض الأفكار التي تحويها الوسيلة التعليمية.

9 – أن يطرح المعلم أسئلة مثيرة تحفز التلاميذ على الإجابة ليحقق مشاركة إيجابية في استخدام الوسيلة التعليمية (يكشف – يفسر– يلخص).

10 – أن يقوم مدى تحقيق الأهداف التعليمية للتأكد من مدى فعالية هذه الوسيلة التعليمية.

11 – أن يطالب التلاميذ بنشاطات إضافية كالذهاب إلى المكتبة والبحث في مصادر تعليمية أخرى للوصول إلى المعلومة الصحيحة.

ويرى الباحث أن أكثر الوسائل التعليمية استعمالا لدى المعلمين هي السبورة ، وفي هذا الصدد يقترح دوف (Doff,1995) عدة عوامل للاستعمال الناجح للسبورة حتى تحقق وظيفتها كوسيلة تعليمة في جذب وشد الانتباه لدى التلاميذ وتشويقهم للدرس كما يلي:

- أن يكتب المعلم على السبورة مراعيا في ذلك وضوح الخط واستقامته وحجمه.
- أن يستخدم الجزء العلوي للسبورة، وأن لا يكتب في أسفلها إلا اضطر إلى ذلك.
- أن يكتب أسئلته التي يطرحها على السبورة حتى تكون أكثر إثارة وتحفيزا للتلاميذ على الإجابة.
- الوقوف في إحدى الجهتين بطريقة لا تمنع الرؤية على التلاميذ.

- أن يزاوج بين القراءة والكتابة بصوت مرتفع مع طرح الأسئلة من حين إلى آخر حتى يحافظ على شد انتباه التلاميذ. (Doff ,1995 , P44)

5 – تقييم مهارة استخدام الوسيلة التعليمية:

من خلال ما تقدم من عرض لمهارة **استخدام الوسيلة التعليمية** وما تحتويه من سلوكيات ومفاهيم، فإن الباحث يقترح **بطاقة ملاحظة محكمة** لتقييم أداء المعلم لمهارة استخدام الوسيلة التعليمية، كالتالي:

بطاقة ملاحظة أداء المعلم لمهارة استخدام الوسيلة التعليمية

الرقم	البنود	البدائل			
		جيد	متوسط	ضعيف	لم يحدث
4 . مهارة استخدام الوسيلة التعليمية					
26	يستعمل المعلم الوسيلة المناسبة لمستوى التلاميذ				
27	يستعمل الوسيلة في الوقت المناسب من الدرس				
28	يضع الوسيلة في المكان المناسب عند استخدامها				
29	يشرك التلاميذ في استعمال الوسيلة التعليمية				
30	يستخدم السبورة بطريقة منظمة				
31	يكتب على السبورة بخط واضح				
32	ينوع في استعمال الوسائل التعليمية كالكتاب أو الوثائق				

خامسا: مهارة التعزيز:

تعد مهارة التعزيز من أهم مهارات إدارة الصف التي يجب على المعلم تعلمها والتدرب عليها، فمن طريق التعزيز يتمكن المعلم من استثارة دافعية التلميذ للتعلم، ومن زيادة مشاركاتهم في النشطة والإجابة على الأسئلة وتساهم في ضبط الصف.

1 – مفهوم التعزيز:

يعرف **أبو حطب** التعزيز أنه " أثر يتبع الأداء أو الاستجابات ويؤدي إلى الشعور بالرضا والارتياح. وتتمثل حالة الرضا والارتياح في سعي المتعلم للحصول على هذا المثير أو الاحتفاظ به".(سلامة، 1993، ص 120).

ويعرفه **حسن القرش** بأنه:" حدث أو مثير يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة فيما بعد وأهم ما يميز هذا الأسلوب هو إمكانية التحكم في درجة المكافأة وقيمتها وتوقيت تقديمها لغرض السيطرة على السلوك وتوجيهه وجهة معينة وذلك لضمان حدوث الاستجابة" (إمام وآخرون، 2000، ص 131).

كما يعرفه **حسن زيتون** بأنه: "العملية التي يتم بمقتضاها زيادة (أو تقوية) احتمالية قيام الفرد بسلوك أو استجابة معينة، وذلك عن طريق تقديم معزز يعقب ظهور هذا السلوك أو تلك الاستجابة منه – أي من الفرد" (حسن زيتون، 2004، ص391).

أما **كمال زيتون** فيعرفه بأنه:" عملية زيادة تكرار حدوث سلوك قليل التكرار أو الإبقاء على درجة تكرار سلوك كثير التكرار، أي المكافأة على السلوك المرغوب للطالب". (كمال زيتون، 2009، ص 463).

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف **مهارة التعزيز** بأنها: مجموعة من السلوكيات (الأداءات) التدريسية التي يقوم بها المعلم بكفاءة وفاعلية بغرض تشجيع التلميذ على تكرار السلوك المرغوب فيه، الأمر الذي يؤدي إلى تقوية هذا السلوك وظهوره مرات أخرى، وهو العملية التي يتم بمقتضاها زيادة (أو تقوية) احتمالية قيام الفرد بسلوك أو استجابة معينة، وذلك عن طريق تقديم معزز يعقب ظهور هذا السلوك أو تلك الاستجابة منه – أي من الفرد.

2 – أهمية التعزيز: يذكر **حسن زيتون:** أن للتعزيز العديد من النتائج ذات العلاقة بتعلم الفرد وبشخصيته، وبتشكيل سلوكه، ومن أهم هذه النتائج ما يلي:

1 – يؤدي التعزيز إلى استثارة الدافعية للتعلم لدى الفرد، ودفعه إلى بذل مجهود أكبر ومثابرة أطول، وأداء أعظم لتحقيق أهدافه.

2 – يعتبر التعزيز وسيلة فعالة لزيادة مشاركة المتعلم في الأنشطة التعليمية المختلفة التي تؤدي بدورها إلى زيادة التعلم.

3 – يساعد التعزيز المتعلم على تقدير نجاحه ويزيد من مفهوم الذات لديه ومن إحساسه بالشعور بالإنجاز.

4 – يلعب التعزيز دورا مهما في حفظ النظام وضبطه في الصف.

5 – يتعدى تأثير التعزيز التلميذ المعزز إلى سلوك زملائه. (زيتون، 2004، ص 396).

3 – أنواع التعزيز: ويوجد العديد من أنماط التعزيزات التي يمكن أن يستخدمها المعلم في التدريس منها ما يلي:

3 – 1 – أنواع التعزيز حسب ما يوردها حسن زيتون:

أولاً: المعززات اللفظية: هناك الكثير من الألفاظ (الكلمات) والمجمل والعبارات التي يمكن أن يستخدمها المعلم كمعززات لفظية لاستجابة التلميذ عقب صدورها منه ، ومن أمثلة هذه الألفاظ : رائع، مدهش، ممتاز، صحيح، عظيم، جيد، حسن، جميل، ويمكن أن تستخدم هذه الألفاظ بمفردها، أو كصفات لإجابات التلاميذ، مثلا: إجابة رائعة، فكرة مدهشة...، كما يمكن أن تأخذ شكل عبارة أو جملة، مثلا: أعجبتني إجابتك يا فلان، هذه فكرة مدهشة، كيف توصلت إليها؟

ثانياً: معززات إشارية: وهي تشير إلى رسائل بدنية (جسمية) خالصة ترسل من المعلم نحو التلميذ، عقب قيام الأخير باستجابة مرغوب فيها، بمعنى أن هذه المعززات تأخذ شكل إشارات جسدية (أو حركية) تحمل معناً محببا ومرغوباً فيه للتلميذ، ومن هذه الإشارات والحركات ما يلي: الابتسامة، التواصل العيني، إيماءة الرأس إلى الأمام أكثر من مرة، لمس كتف التلميذ أو التربيت عليه بحنو، مسح شعر التلميذ بحنو، المصافحة باليد، التصفيق.

ثالثاً: المكافآت المادية : ومن أبرز أنواعها:

1 – الدرجات أو العلامات.

2 – رموز مادية: وهي أشياء حسية رمزية ومن أمثلتها:

أ – قطع أو أقراص بلاستيكية (أو معدنية) تساوي كل منها قيمة مالية.

ب – بطاقات أو رسومات إذا وضعت معا تشكل صورة لسيارة أو طائرة أو لاعب كرة قدم مشهور أو غير ذلك.

3 – الجوائز العينية: وهي أشياء ذات قيمة (مادية) للتلميذ وتمنح له عقب قيامه بالاستجابة المرغوب فيها بقصد تعزيزها، ومن أمثلة هذه الجوائز: الحلوى، الدمى، الألعاب، الميداليات، الكتب، الأقلام، النقود وغيرها.

رابعاً: التقدير: وهو نوع من المعززات الاجتماعية لتقدير الاستجابة المرغوبة الصادرة من التلميذ، عن طريق لفت أنظار أقارنه إليه ومن هذه المعززات:

1 – المديح المسهب ـ نوعاً ما ـ لإنجازاته وتبيان نقاط تميزه.

2 – منحه شهادة تقدير.

3 – تسجيل اسم التلميذ في لوحة الشرف.

4 – عرض أعماله على بقية زملائه (كأن تعلق اللوحات التي رسمها على حائط الصف مثلا).

5 – تعيينه عريفا (رئيساً) للصف.

6 – تفويضه في الإشراف على بعض الأعمال الصفية مثل: (جمع الكراسات، حصر الحضور، ..الخ).

7 – اصطحاب المعلم له في إحدى الرحلات و الحفلات.

8 – وضع صورته ونبذة عن تفوقه في صحيفة المدرسة.

9 – إقامة حفلة تكريم له.

خامسا: الأنشطة المحببة والامتيازات الخاصة: حيث يسمح للتلميذ بممارسة أنشطة شخصية أو اجتماعية محببة له أو منحه امتيازات خاصة تكريما له على سلوكه الحسن، كممارسة التلميذ للألعاب الرياضية التي يفضلها في ملعب المدرسة أثناء الدوام المدرسي.

سادسا: التحرر من الإجراءات والسياسات البغيضة أو المنفرة: ويستهدف هذا النوع من المعززات إزالة المثير غير المرغوب فيه بالنسبة للتلميذ (سيء السلوك) من الموقف التعليمي حال صدور سلوك حسن منه مثل: الكف عن لوم التلميذ.(زيتون، 2004، ص 398 – 403).

3 – 2 – أنواع التعزيز حسب ما يوردها صلاح الدين عرفة:

3 – 2 – 1 – التعزيز الإيجابي الشفوي: ويتبع فيها المعلم تعليقات عقب إجابة التلميذ السليمة مثل: (ممتاز، جيد، صحيح، إجابة سليمة، فكرة مدهشة، اقتراح رائع، وفقك الله)، واستخدام هذه الألفاظ أو العبارات لا يكفي في حد ذاته لإحداث الأثر المرغوب من التعزيز، ويتأثر التعزيز الإيجابي الشفوي بنغمة صوت المعلم مثل التركيز على المقاطع، أو سرعة الإلقاء، درجة الصوت ارتفاعا وانخفاضا.

3 – 2 – 2 – التعزيز الإيجابي غير الشفوي: ويحدث عند سماع المعلم إجابة مرضية من التلاميذ بهز رأسه، كعلامة على الموافقة، الابتسام أو التحرك نحو التلميذ، أو تثبيت بصره على التلميذ مصغيا بدقة لما يقوله، أو تكتب إجابته على السبورة.

3 – 2 – 3 – التعزيز الإيجابي المعدل: ويتم عندما يعزز المعلم شفهيا أو لا شفهيا الأجزاء المقبولة من الجواب، أي يدفع التلميذ شيئا فشيئا موظفا التعزيز حتى يصل إلى الجواب الكامل.

3 – 2 – 4 – التعزيز المؤجل: ويأتي هذا النوع يؤكد النواحي الإيجابية لإجابات التلاميذ بتذكيرهم بإجابات جيدة سابقة لبعض زملائهم.

3 – 2 – 5 – التغذية الراجعة واستخدام إجابات التلاميذ: ويحدث من خلال استخدام إجابات التلاميذ وتوجيه أنظار زملائهم نحوها، وتشجيع زملائهم على إضافة إجابات أخرى أو مراجعة هذه الإجابات. ويؤدي العلم دورا هاما في استخدام مثل تلك المعززات في معالجة خجل التلاميذ أو انطوائهم من خلال توجيه أسئلة بسيطة لهم ثم التأكيد على إجاباتهم لها مما يشجعهم على المشاركة المستمرة.

3 – 2 – 6 – استخدام المعززات الرمزية: قد تكون معززات (مالية) أو في صورة (بطاقات) أو (علب ألوان)، أو أشياء مادية أخرى لها قيمة معنوية بالنسبة للتلميذ نتيجة إجابة أو سلوك مستحسن. (عرفة، 2011، ص 408 – 412)

4 – التعزيز السلبي (الانطفاء): ويقصد به استبعاد أو إزالة مثير غير مرغوب فيه بما لا يسمح بتكراره وبما يساعد على تكرار المرغوب فيه، فكثيرا ما يقوم التلميذ بسلوك فيتجاهله المعلم ولا يهتم به مما يدفع التلميذ للابتعاد عن هذا السلوك. (عرفة، 2011، ص 413).

كما يعرف المعزز السلبي أنه: "أي حدث أو أحداث (عواقب) تؤدي إلى تجنب حالة موقف سلبي. ومثال ذلك قيام بعض التلاميذ بالدراسة من أجل تجنب الدرجات المنخفضة أو وصول الموظفين في الوقت المحدد للعمل لتجنب التأخر، وما ينجم عنه من توبيخ وخصم في الراتب. فالدرجات المنخفضة و التوبيخ والخصم عبارة عن معززات سلبية تؤدي إلى ردع بعض الأشخاص عن الكسل وعدم بذل الجهد والتأخر والتغيب وغير ذلك من أنواع السلوك السلبي" (عشوي، 2015، ص 246)

5 – شروط فاعلية التعزيز: حتى يكون للتعزيز فاعلية يقترح كل من (سلامة، 1993، ص 121–122) و (نشواتي، 2003، ص 288 – 291) الشروط التالية:

5 – 1 – حجم أو مقدار المعزز: أي حجم المعزز وقوته ترتبط بمعدل أداء المتعلم، لذا يجب على المعلم تزويد المتعلمين بمعززات ذات مقادير وأشكال تتناسب مع الاستجابة المرغوب فيها.

5 – 2 – فترة (إرجاء) التعزيز: أن الفترة الزمنية التي تفصل بين الاستجابة المرغوب فيها من المتعلم وتقديم التعزيز المناسب أي تأجيل التعزيز لها أثر في فاعلية التعزيز، فكلما طالت الفترة بين السلوك والتعزيز كلما كان مستوى الأداء أدنى.

5 – 3 – تكرار (تواتر) التعزيز: حتى لا يفقد التعزيز قيمته فإن التعزيز لا يكون مستمرا، حيث يتم تعزيز استجابات وأخرى من نفس النمط لا تعزز.

6 – مبادئ استخدام التعزيز في التدريس: ويقترح حسن زيتون المبادئ التالية:

1 – يختلف التلاميذ من تلميذ إلى آخر في نوع المعززات التي يفضلونها.

2 – يجب تعزيز سلوك التلميذ الذي يرغب المعلم في تشجيعه فور صدوره مباشرة لأول مرة.

3 – يجب الاستمرار في تعزيز هذا السلوك في كل مرة يصدره فيها التلميذ.

4 – يمكن تعزيز السلوك بشكل متقطع (مثلا: مرة في أربع استجابات) حالما يقوى ذلك السلوك ويتأسس لدى التلميذ.

5 – تستخدم العديد من المعززات لتعزيز السلوك الواحد المرغوب فيه في البداية، ثم يتم التقليل منها تدريجيا فيما بعد حتى يقوى هذا السلوك ويتأسس في شخصية التلميذ، عندئذ يكتفي بعدد محدود. (حسن زيتون، 2004، ص 397).

6 – تقييم مهارة التعزيز:

من خلال ما تقدم من عرض لمهارة **التعزيز** وما تحتويه من سلوكيات ومفاهيم، فإن الباحث يقترح **بطاقة ملاحظة محكمة** لتقييم أداء المعلم لمهارة التعزيز، كالتالي:

بطاقة ملاحظة أداء المعلم لمهارة التعزيز:

الرقم	البنود	البدائل			
		جيد	متوسط	ضعيف	لم يحدث
33	يعقب المعلم على إجابات التلاميذ بتغذية راجعة مناسبة				
34	يثمّن إجابات كل تلميذ بعبارات لفظية مناسبة				
35	يشجع التلاميذ ويساعدهم على الإجابة بعد فترة التفكير				
36	يثني ويشكر التلاميذ على استجاباتهم الصحيحة				
37	يشكر التلاميذ في نهاية الحصة على ما أنجزوه خلال الدرس				
38	يدون بعض الإجابات المتميزة على السبورة				
39	يربط استجابات التلاميذ بما سبق تناوله في الدرس				
40	يربط استجابات التلاميذ باستجابات سابقة للزملاء				
41	يستعمل كلا من التعزيز الايجابي أو التعزيز السلبي				

سادسا: مهارة إثارة الدافعية:

1 – مفهوم الدافعية:

يعرف **عبد المجيد نشواتي** الدافعية على أنها: "حالات شعورية داخلية، وعمليات تحض على السلوك، وتوجهه وتبقي عليه " (نشواتي، 2003، ص 206)

ويعرفها **حسن زيتون** بأنها " تلك القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه، لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته وخصائصه، وميوله واهتماماته) أو من البيـئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء والأشخاص والموضوعات والأفكار والأدوات)" (زيتون، 2004، ص327).

كما يعرفها **عماد الزغلول وعقله شاكر** على أنها: "قوة محركة للسلوك تعمل على إثارته وتوجيهه ومده بالطاقة اللازمة ريثما يتحقق الهدف المرتبط بها أو إشباع الحاجة التي تثيرها" (الزغلول و شاكر، 2007، ص96)

أما **صلاح الدين عرفة** فيعرفها على أنها: " تشير لحالة داخلية في المتعلم توجهه إلى الانتباه في الموقف التعليمي والقيام بنشاط موجه والاستمرار في هذا النشاط حتى يتحقق التعلم كهدف" (عرفة، 2011، ص 382)

ومن خلال التعارف السابقة يمكن استخلاص أن الدافعية تشمل النقاط التالية:

- حالة شعورية داخلية أو قوة داخلية ذاتية تحرك وتوجه السلوك وتحافظ على استمراريته حتى تحقيق الهدف.
- قوة محركة للسلوك تنبع من الفرد نفسه أو من البيئة الخارجية.
- هي حالة شعورية تهدف إلى تحريك السلوك لإشباع حاجة معينة أو تحقيق هدف معين.

وبناء عليه **يمكن استخلاص تعريف الدافعية** بأنها: حالة شعورية داخلية تستثار بعوامل خارجية أو داخلية لتحرك السلوك نحو تحقيق هدف معين.

2 – عناصر (عوامل) الدافعية: يحدد حسن زيتون للدافعية أربعة عناصر رئيسية:

- المنبه أو المثير: الذي يستثير دافعا أو حاجة معينة لدى الفرد.
- دافع أو (حاجة): تعمل على تحريك سلوك الفرد وتوجيهه.
- سلوك (أنشطة) تعمل على إشباع هذا الدافع أو الحاجة أي تعمل على تحقيق غاية (هدف) معين.
- الغاية أو الهدف: وهو ما يحقق نتيجة سلوك الدافعية.(زيتون، 2004، ص 330)

3 – وظائف الدافعية: يلخص الزغلول وشاكر وظائف الدافعية فيما يلي:

1 – إثارة وتوليد السلوك وتحريكه.

2 – توجيه السلوك نحو المصدر الذي يحقق الهدف وإشباع الحاجة.

3 – الحفاظ على ديمومة السلوك ومده بالطاقة اللازمة ريثما يتحقق الهدف أو إشباع الحاجة.

4 – تساعد في تحديد واختبار الوسائل والأساليب التي تعين في تحقيق الهدف. (الزغلول وشاكر، 2009، ص 97).

4 – أنواع الدوافع: يمكن تصنيفها إلى مجموعتين دوافع داخلية ودوافع خارجية:

أولا: الدوافع الداخلية: ووهي الدوافع التي تثار بفعل عوامل تنشأ من داخل الفرد وتشمل:

أ – الدوافع الفطرية(الدوافع الأولية): وهي تمثل مجموعة الحاجات والغرائز البيولوجية التي تولد مع الإنسان ولا تحتاج إلى تعلم، مثل: دوافع الجوع والعطش والتنفس ...

ب – دوافع داخلية أخرى: وهي دوافع تنشأ من داخل الفرد وتشمل دوافع حب المعرفة والاستطلاع والاكتشاف والميول والاهتمامات ودوافع الاستثارة والتنبيه الحسي.

ثانيا: الدوافع الخارجية (الدوافع المكتسبة): وتسمى بالدوافع الثانوية، ويتم تعلمها واكتسابها من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية وفقا لمبدأ الملاحظة والنمذجة، تتقوى بعوامل التعزيز والدعم الاجتماعي، وتشمل دوافع الحب والاحترام والتملك والسيطرة والانتماء والصداقة والتفوق و التحصيل... وتشمل جملة الأهداف والأغراض التي يضعها الإنسان لنفسه ويسعى إلى تحقيقها. (الزغلول وشاكر، 2009، ص 98)

ومن الدوافع الهامة التي لها علاقة بالتعليم المدرسي كما حددها شاهين:

– دافع الإنجاز: الذي يعرف على أنه الرغبة في النجاح.

– دوافع الانتماء: وتعرف بأنها الاقتراب والاستمتاع بالتعاون مع آخر يحبه أو يشبهه، والحصول على إعجاب وحب موضوع مشحون عاطفيا والتمسك بصديق والاحتفاظ بالولاء له.

– دافع الاستطلاع: إذا كان المثير جديدا، فإنه يثير دافع الاستطلاع، ولكن إذا كانت الجدة تامة أو إذا عرض المثير بشكل مفاجئ فقد يستثير الخوف أو الإحجام.

– دوافع التنافس والحاجة إلى التقدير: أثبتت التجارب أن الإنسان يزيد من مقدار الحب والتفاؤل حينما يتنافس مع غيره، وحينما يعرف أنه سيحصل على التقدير الاجتماعي بعد نجاحه وإنجازه. (شاهين، 2009، ص 227)

5 – أهمية الدافعية في عمليتي التعليم والتعلم: تنبع أهمية الدافعية في عمليتي التعليم والتعلم كونها هي القوة المحركة التي تدفع المتعلم إلى اكتساب الخبرات والمعارف والمهارات وأنماط السلوك المتعددة ليساعده على تحقيق أهدافه وتكيفه والسيطرة على الخبرات والمواقف التي تحيط به، وتتمثل هذه الأهمية فيما يلي:

أولا – تعمل على إطلاق الطاقات الكامنة لدى الفرد واستثارة نشاطه وحفزه على الإقبال على التعلم برغبة واهتمام شديدين، ويتحقق ذلك عندما تتفاعل جميع الدوافع الداخلية والخارجية.

ثانيا – تعمل على إثارة وجذب انتباه المتعلمين وتركيزهم على موضوع التعلم مع الحفاظ على هذا الانتباه ريثما يتحقق الهدف أو تعلم الخبرة.

ثالثا – تعمل على زيادة اهتمام المتعلمين بالأنشطة والإجراءات التعليمية والانشغال بها طوال الموقف التعليمي.

رابعا – تعمل على توجيه سلوك المتعلمين نحو مصادر التعلم المتاحة وزيادة مستوى المثابرة لديهم والبحث والتقصي بغية الحصول على المعرفة وتحقيق الأهداف.

خامسا – تعمل على توجيه المتعلمين على لاختيار الوسائل والإمكانات المادية وغير المادية التي تساعدهم في تحقيق أهداف التعلم.

سادسا – تعمل على زيادة إقبال المتعلمين على اختيار الأنشطة بما يتلاءم مع ميولهم واهتماماتهم.

سابعا – تعمل على توفير الظروف المشجعة لحدوث التعلم وضمان استمرارية تفاعل المتعلم مع الموقف التعليمي. (الزغلول وشاكر، 2009، ص 99)

6 – مفهوم مهارة إثارة الدافعية للتعلم:

وتعد الدافعية عنصرا رئيسيا من عناصر عملية التدريس ينبغي أخذه بعين الاعتبار عند تخطيط وتنفيذ عملية التدريس، حيث أكد العديد من المختصين على الدافعية وكيفية إثارتها لدى المتعلمين والحفاظ عليها لما لها من أهمية في زيادة مثابرتهم في تحقيق نتاجات التعلم، ومزيد من النجاح والتحصيل مقابل تجنب الفشل، وهذا ما يتطلب أن يمتلك المعلم مهارة إثارة الدافعية، فماذا يقصد بمهارة إثارة الدافعية؟

يعرف **حسن زيتون** مهارة إثارة الدافعية بأنها " مجموعة من السلوكيات (الأداءات) التدريسية التي يـــقوم بها المعلم بسرعة ودقة وبقدرة على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية، بغرض إثــارة رغبة الطلاب لتعلم موضوع ما، وتحفيزهم على القيام بأنـشطة تعليمية تتعلق به والاستمرار فيها حتى تتحقق أهداف ذلك الموضوع " (حسن زيتون، 2004، ص 336 -337)

7 – طرق استثارة الدافعية للتعلم: توجد سلوكيات وأساليب تدريسية عديدة يمكن أن يقوم بها المعلم لإثارة دافعيه التلاميذ للتعلم، يحدد منها حسن زيتون ما يلي:

أولا – يحث التلاميذ من حين لآخر – وخاصة في بداية الدروس – على طلب العلم والإستزاده منه وبذل الجهد في تحصيله، ويستشهد في ذلك بالآيات القرآنية والأحاديث وأقوال الصالحين.

ثانيا – يحرص على تهيئة مناخ الصف الفيزيقي والاجتماعي ليكون إيجابياً ومدعماً لعملية التعلم، وساراً في ذات الوقت.

ثالثا – يسعى دوما إلى أن يحبه تلاميذه أو على الأقل يرتاحون إليه. (من يحب المعلم سيحب مادته).

رابعا – يعمل على استثارة حالة التشويق والرغبة في الاكتشاف وحب الاستطلاع نحو موضوع التعلم كلما كان ذلك ممكنا، مستخدما الأساليب التالية: استثارة الدهشة / الشك/ الحيرة/ إثارة الشعور بالتناقض.

خامسا – يحرص عند تـهيئة تلاميذه لتعـلم موضوع الدرس الجديد أن يخبرهم مقدماً بأهداف دراستهم لهذا الموضوع.

سادسا – يعبر بصراحة منذ اليوم الأول للدراسة وأثناءها عن توقعاته المرغوبة بشأن أداء تلاميذه.

سابعا – يولد لدى تلاميذه أهمية الشعور بالنجاح ويساعدهم على إنجاز مهام التعلم بالنجاح.

ثامنا – يتأكد من تمكن التلاميذ من متطلبات التعلم المسبقة لديهم قبل تدريسهم موضوع الدرس الجديد.

تاسعا – يراعي أن يتحدى قـدرات تلاميذه – من حين لآخر – بمشكلات ويطلب منهم حلا لها، بحيث يشترط في هذه المشكلات بأن تكون متوسطة الصعوبة، ومثيرة لاهتمام غالبية التلاميذ، ومرتبطة بواقع حياتهم.

عاشرا – يسعى دوما إلى إبراز قيمة ومغزى ما يتعلمه التلاميذ من معلومات ومهارات، وما يقومون به من أنشطة ومهام.

حادي عشر – يحاول الحد أو التقليل من شعور التلاميذ بحالة الملل أو التعب.

ثاني عشر – يحرص على توفير أنشطة جماعية يتفاعل فيها التلاميذ مع بعضهم البعض، ومن بين هذه الأنشطة: أنشطة يحاور فيها التلاميذ بعضهم بعضا، وأنشطة يدرس فيها الزملاء لبعضهم، تمثيل الأدوار، المعارض المدرسية، الألعاب التدريسية، أنشطة العصف الذهني، إصدار الصحف المدرسية...

ثالث عشر – يوفر أنشطة تنافسية كلما سمحت الفرصة بذلك .

رابع عشر – يربط بين موضوع الدرس وميول واهتمامات التلاميذ الحالية، ويولد لديهم ميولاً جديدة .

خامس عشر – يقلل من حالة القلق الزائد عن الحد عند التلاميذ المصاحبة لبداية تعلمهم لموضوع أو ممارستهم لنشاط يستشعرون فيه صعوبة جمة.

سادس عشر – يستخدم المكافآت من حين إلى آخر لتحفيز التلاميذ على التعلم، إذا شعر أن الحوافز الداخلية غير كافية وحدها.

سابع عشر – يزود التلاميذ بنتائج تعلمهم – أي بالتغذية الراجعة – أولا بأول. (زيتون، 2004، ص 340– 356)

8 – تقييم مهارة إثارة الدافعية:

من خلال ما تقدم من عرض لمهارة **إثارة الدافعية** وما تحتويه من سلوكيات ومفاهيم، فإن الباحث يقترح **بطاقة ملاحظة محكمة** لتقييم أداء المعلم لمهارة إثارة الدافعية، كالتالي:

بطاقة ملاحظة أداء المعلم لمهارة إثارة الدافعية:

الرقم	البنود	البدائل			
		جيد	متوسط	ضعيف	لم يحدث
42	يطرح المعلم أسئلة تستثير تفكير التلاميذ				
43	يستخدم أساليب متنوعة لإثارة جميع التلاميذ				
44	ينادي التلاميذ بأسمائهم				
45	يشرك التلاميذ في الكتابة على السبورة				
46	يبدي الحماس والاهتمام بموضوع الدرس				
47	يحفز التلاميذ للدرس القادم				

سابعا: مهارة إدارة الفصل:

1 – مفهوم إدارة الفصل:

يعرف **حسن سلامة** إدارة الفصل بأنها: "مجموعة من الأنشطة التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق وتوفير جو صفي تسوده العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف". (سلامة، 1993، ص 55)

ويعرفها **علي راشد** (2000):" ما يقوم به المعلم داخل الصف من أعمال لفظية أو عملية من شأنها أن تخلق جوا تربويا، ومناخا ملائما يمكن المعلم والتلميذ معا من بلوغ الأهداف التعليمية المتوخاة" (إمام وآخرون، 2000، ص 234)

وعرفها **يوسف قطامي ونايفة قطامي:**"جميع السلوكات الأدائية ، وعوامل التنظيم الصفي التي تقود إلى توفير بيئة صفية تعلمية منظمة" (قطامي وقطامي، 2002، ص 13)

كما يعرفها **كمال زيتون** بأنها: "مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم في تنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ، وحذف الأنماط غير المناسبة، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، وخلق جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الفصل والمحافظة على استمراريته". (كمال زيتون، 2009 ، ص 510)

وقد عرفها أيضا " مجمل السلوك التدريسي الفعال الذي يتضمن المعارف والمهارات، والذي يكتسبه الطالب/المعلم، وينعكس أثره على أدائه لمهام تخطيط القواعد والإجراءات وتنظيم بيئة الفصل فيزيقياً، واجتماعياً، وضبط سلوكيات التلاميذ، وذلك من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة في الفترة الزمنية المحددة لها " (كمال زيتون، 2009، ص512)

ويعرفها **عماد شاهين:** " تلك العملية التي تهدف إلى توفير تنظيم فعال، وذلك من خلال توفير جميع الشروط اللازمة لحدوث التعلم لدى التلاميذ بشكل فعال" (شاهين، 2009، ص 211)

ومما سبق يمكن إجمال تعريف مهارة إدارة الصف بأنها: ما يقوم به المعلم من سلوكات لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ، وحذف الأنماط غير المناسبة، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة لخلق جو اجتماعي فعال ومنتج داخله والمحافظة على هذه البيئة المناسبة، كما تشمل تهيئة البيئة الفيزيقية للفصل، والتي تساعد المعلم على نجاح عملية التدريس وتحقيق أهدافها بدرجة كبيرة.

2 – سلوكيات مهارة إدارة الفصل:

لا يتوقف دور الإدارة الصفية على حفظ النظام والانضباط داخل غرفة الصف فحسب، بل يتعدى ذلك ليشمل مجموعة مهارات أخرى يمكن إجمالها على النحو التالي:

2 – 1 – الانضباط وحفظ النظام: فالعمل على حفظ النظام داخل غرفة الصف من أجل جعل التفاعل الصفي بينه وبين التلاميذ أنفسهم فاعلا وموجها في الدرجة الأولى نحو تحقيق أهداف التعلم، ويستلزم ذلك توفير مناخ يمتاز بالهدوء والتنظيم، إذ أن الفوضى وعدم الانضباط تعمل على تبديد الجهود وتشتيتها، ولا يعني حفظ النظام وتحقيق الانضباط الاستبداد والتسلط والتخويف والتهديد من قبل المعلم، وإنما يقصد بها لتزان المتعلمين بالأنظمة والتعليمات وقواعد السلوك المهذب والاحترام المتبادل بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم. (الزغلول وشاكر، 2007، ص 22)

2 – 2 – تنظيم البيئة الفيزيقية (المادية) لحجرة الدراسة: وهي من الأمور الهامة في زيادة الفاعلية والإنتاجية، لأنها تشكل الإطار العام الذي يتم فيه التعلم، لذا يفترض استغلالها على النحو الأمثل من حيث الإعداد والتنظيم على نحو يسهل التعلم لدى المتعلمين، ويجب على المعلم استغلال كل ركن من أركان الغرفة الصفية بشكل مدروس، وتجنب ملئها بأشياء غير ضرورية وينبغي توفير الأدوات والأجهزة والأثاث المناسب، وترتيبها بشكل مرن وقابل لإعادة التشكيل بما يتناسب وطبيعة الأنشطة المختلفة، مع الأخذ بعين الاعتبار سهولة تحرك وتنقل المتعلمين بين أركانها، كما يتم توفير الإضاءة المناسبة والتهوية الجيدة والنظافة. (إمام وآخرون، 2000، ص 242 – 243)

2 – 3 – تنظيم البيئة الاجتماعية والانفعالية: تعد الغرفة الصفية بمثابة المجتمع الصغير يتألف من أفراد متباينين في سماتهم الشخصية وفي ميولهم وقدراتهم واتجاهاتهم وأهدافهم بالرغم من اشتراكهم جميعا في الدافع إلى التعلم، وقد تعم الفوضى والصراعات ما لم يعمل المعلم على توفير مناخ عاطفي اجتماعي تسوده أواصر المحبة والصداقة والمنافسة الايجابية والتعاون بينه وبين المتعلمين من جهة، وبين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى، لذا ينبغي على المعلم أن يقوم بتحفيز المتعلمين وتشجيعهم وتعميق أواصر المحبة والتعاون بينهم والعمل على حل الصراعات الناشئة، والحرص على تشكيل جماعات العمل وتوزيع الأدوار على المتعلمين بما يتناسب مع قدراتهم. (الزغلول وشاكر، 2007، ص 23)

2 – 4 – ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم وتقدمهم: ويتم ذلك باستخدام سجل خاص بحضور وغياب التلاميذ بالنظام المتفق عليه، وإعداد السجلات الخاصة بدرجات التلاميذ ومشكلاتهم، وإظهار نواحي التقدم الخاصة بكل تلميذ من مشاركة في المواقف التعليمية وأداء

الواجبات المنزلية وتفوق في الامتحانات، مع تحفيز التلاميذ المتفوقين لإبراز نواحي التفوق لديهم.(كمال زيتون، 2009، ص 513)

2 – 5 – تحويل التفاعل داخل الفصل: يعتبر من أهم العوامل التي تؤدي إلى زيادة فاعلية العملية التدريسية، وهناك ثلاثة أنواع من التفاعل يمكن أن تحدث داخل الفصل:

1 – التفاعل بين المعلم ومجموعة التلاميذ: خلال الأنشطة التدريسية المتمركزة حول المعلم، كما يحدث عندما يحاضر المعلم، أو يقدم عرضاً توضيحياً للفصل ككل.

2 – التفاعل بين المعلم وتلميذ، يحدث عندما يوجه المعلم انتباهه إلى تلميذ معين لكي يجعله يندمج في المناقشة أو يجيب عن سؤال محدد، وهنا لا يكون النشاط التدريسي متمركزاً حول المعلم، وإنما يكون متوجهاً بواسطة المعلم.

3 – التفاعل بين تلميذ وتلميذ، وهنا تكون الأنشطة التدريسية متمركزة حول التلاميذ، ودور المعلم يقتصر على التوجيه فقط، فعلى سبيل المثال قد يثير أحد التلاميذ مشكلة أو سؤالاً، وبدلاً من أن يجيب المعلم على هذا السؤال، فإنه يقوم بتوجيهه إلى تلميذ آخر لكي يجيب عنه.

والمعلم الكفء لا يقتصر على نوع واحد من هذه الأنواع الثلاثة، بحيث يكون نمطاً سائداً في تدريسه، وإنما يحاول أن يستخدمها في الدرس الواحد، وفق ما يتطلبه الموقف، وهذا الانتقال من نوع من أنواع الـتفاعل إلى نـوع آخر، يساعد على اندماج التلاميذ في الأنشطة التدريسية ويعمل على جذب انتباههم.(جابر وآخرون، 1986، ص 135–138).

3 – استراتيجيات إدارة الفصل:

ويعرض كمال زيتون ثلاث مداخل رئيسية لإدارة الفصل كما يلي:

أولاً : مدخل تعديل السلوك: ويستند هذا المدخل على مبادئ السلوكية في علم النفس التي مفادها: أن السلوك كله متعلم، وأن التلميذ يسيء السلوك لسببين :

1– أنه تعلم أن يسلك بطريقة غير مناسبة.

2– أنه لم يتعلم أن يسلك سلوكاً مناسباً.

وينطلق هذا المدخل من مسلمتان رئيستان بدأ منهما تعديل السلوك هما:

– أن التعلم يمكن أن يتخذ شكل التعزيز الايجابي أو التعزيز السلبي أو العقاب أو الانطفاء.

– أن التعلم يمكن ضبطه وتوجيهه عن طريق التحكم في الوقائع البيئية.

أي أن اكتساب سلوك معين يؤدي إلى نوع ما من أنواع التعزيز التالية:

التعزيز الموجب: وينظر إليه كمكافأة للتلميذ الذي يسلك سلوكاً سليماً حتى يستمر هذا السلوك ويتدعم.

التعزيز السلبي: ويتم فيه تدعيم السلوك السليم عن طريق استبعاد مثير غير سار.

العقاب: هو استخدام مثير غير سار كوسيلة لحذف سلوك غير مرغوب فيه.

الانطفاء: يعني استبعاد المكافأة أو الثواب مما يترتب عليه ضعف في السلوك ونقصان تكراره حتى يختفي في نهاية الأمر.

ثانياً: مدخل الجو الاجتماعي الانفعالي: إن الإدارة الفعالة للفصل تقوم على أساس العلاقات الطيبة بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم، فالحب واحترام الذات حاجتان رئيستان لدى التلميذ يجب إشباعهما حتى ينمي ذاته بنجاح، لذلك على المعلم أن يتيح له الفرصة لتحقيق هذا النجاح، كما يحب عليه أيضا أن يساعده على تجنب الإخفاق والفشل، لذا ينبغي أن تكون حجرة الدراسة مكانا يشعر فيه التلميذ بالأمن والأمان، كما أن من الأمور الهامة في مدخل الجو الاجتماعي الانفعالي:

- تأكيد أهمية المشاركة الوجدانية وتقبل المعلم لتلاميذه.
- تأكيد أهمية العلاقات الإنسانية الطيبة داخل حجرة الدراسة .
- تأكيد أهمية الأنماط السلوكية لدى المعلم التي تشعر التلميذ بأن المعلم مهتم به.

وقد حدد "كارل روجرز (1996)" عدة أمور اعتبرها أساسية إذا أراد المعلم أن يكون له الحد الأقصى من التأثير في تيسير التعلم وهي: (الواقعية، الأصالة، التطابق، التقبل، المكافأة، الرعاية، الثقة، الفهم والعطف) (كمال زيتون، 2009، ص 525)

ثالثاً: مدخل عمليات الجماعة: تقوم الفكرة الرئيسية التي يستند إليها هذا المدخل في إدارة الفصل على مجموعة من المسلمات هي:

- أن التعلم المدرسي يحدث في سياق اجتماعي يتمثل في جماعة الفصل.

- أن جماعة الفصل نسق اجتماعي له خصائص يشترك فيها مع جميع الأنساق الاجتماعية.

- أن العمل الرئيسي للمعلم هو أن يكون جماعة فعالة ومنتجة في الفصل.

"وقد حدد "شمك وشمك" (1975) ست خصائص تميز الجماعة الفعالة هي: التوقعات، القيادة، الجاذبية، المعايير، التواصل، التماسك":

التوقعات: ويقصد بها تلك المدركات التي تتوفر لدى المعلم والتلاميذ عن علاقتهم بعضهم ببعض، وهي توقعات فردية، والجماعة الفعالة هي التي تكون توقعاتها دقيقة وواضحة، وسلوك المعلم ينقل إلى تلاميذه السلوك الذي يتوقعه منهم.

القيادة: وهي مجموعة من الأنماط السلوكية التي تساعد الجماعة على التقدم لتحقيق أهدافها، وهذه الأنماط تشمل الأفعال التي تساعد على وضع معايير الجماعة وتحديدها، وحين يشارك التلاميذ المعلم في قيادة الفصل فمن المرجح أن يكونوا مسئولين عن سلوكهم.

الجاذبية: وهي تشير إلى أنماط الصداقة في الجماعة الصفية، ويمكن أن توصف بأنها مستوى الصداقة التي تتوافر بين أعضاء الجماعة، ولذلك فإن معلم الفصل الكفء هو الذي ينمي علاقات إيجابية بين الأعضاء.

المعايير: وهي التوقعات التي تتواصل بما ينبغي أن يكون عليه تفكير وشعور أعضاء الجماعة وكذلك سلوكهم، فهي تساعد على فهم ما هو متوقع منهم وما يتوقعونه هم من الآخرين، ولذلك فالمعلم يساعد الجماعة الصفية على أن ترسخ معايير جماعية منتجة.

التواصل: سواء أكان لفظياً أو غير لفظي، فأي حوار بين أعضاء الجماعة يستلزم قدرة إنسانية فرديه على فهم الفرد لمشاعر الآخرين، والتواصل هو الوسيلة التي يتم عن طريقها تفاعل ذو معنى مع الأعضاء، ومن خلاله تحدث عمليات الجماعة في الفصل، لذلك على المعلم أن ينشئ قنوات الاتصال بحيث يعبر جميع التلاميذ عن مشاعرهم وأفكارهم تعبيرا حرا أن يتقبل هذه الأفكار والمشاعر.

التماسك: ويهتم التماسك بالشعور الذي يتوافر لدى الأعضاء نحو جماعة الفصل، ويختلف التماسك عن الجاذبية حيث يؤكد علاقة الفرد بالجماعة ككل، والتماسك ضروري وجوهري لإنتاج الجماعات المتماسكة التي تتميز بشكل واضح بتوافر معايير راسخة لها. (كمال زيتون، 2009، ص 522-528)

4 - أنماط الإدارة الصفية: تتباين الإدارة التي يمارسها المعلمون في تعاملهم مع التلاميذ، وتعتمد ممارسة هذه الأنواع إلى درجة كبيرة على شخصية المعلمين وقدراتهم ومؤهلاتهم، ومن الأنماط ما يلي:

أولا: النمط الديمقراطي العادل: إن المعلم المتبع لهذا النمط في إدارته لفصله يمارس سلوكيات معية، تقوم على الاحترام المتبادل بين المعلم والمتعلمين وإتاحة فرص متكافئة بين التلاميذ، فيستمع إلى آرائهم وأفكارهم وملاحظاتهم ويأخذ بعين الاعتبار حاجاتهم واهتماماتهم،

ويراعي الدقة في اتخاذ القرارات والأنشطة التعليمية المختلفة بحيث يبتعد قدر المستطاع عن التحيز والاهتمامات الشخصية، ويساعدهم في حل المشكلات ويتقبل تعاونهم ومشاركتهم في إدارة الصف والتخطيط والتنفيذ للأنشطة التعليمية.

ثانيا: النمط الاستبدادي التسلطي: حيث ينزع المعلمون في هذا النمط إلى إملاء سلطتهم على التلاميذ، معتبرين أنفسهم هم المصدر الوحيد للمعلومات، فهم يخططون ويحددون مصادر التعلم دون أية اعتبار لآراء أو حاجات أو اهتمامات المتعلمين، تمتاز قراراتهم بالتذبذب وعدم الاتزان بسبب عدم النضج والمزاجية في شخصية المعلم، وغالبا ما يتبع المعلم أسلوب القمع والعقاب والتهديد وعدم الاكتراث لمشكلات المتعلمين فينعزل عن التلاميذ ولا يحاول التعرف عليهم وعلى مشكلاتهم، ولا يهتم بالعلاقات الإنسانية بينه وبينهم.

ثالثا: النمط المتسيب (الفوضوي): ويمتاز بإعطاء حرية مطلقة للمتعلمين سواء عن رغبة ذاتية أو غير ذاتية من قبل المعلم، ويمتاز المعلم باللامبالاة أو عدم الاكتراث أو بضعف الشخصية، حيث أن المتعلمين يمارسون حرية غير متناهية في توجيه أمورهم عمليات تعلمهم وفي التصرف وتنقلاتهم من مكان إلى آخر داخل غرفة الصف، ويخرجون ويدخلون دون إذن ومن غير اعتبار للمعلم، ويكون هذا عند المعلمين ضعاف الشخصية أو الذين يعانون مشكلات مع الإدارة المدرسية أو الذين لا يرغبون في المهنة.

رابعا: النمط التجاهلي: ويقع هذا النمط بين النمط المتسيب والتسلطي، فالمعلم في هذا النمط يدخل غرفة الصف ويبدأ عملية التدريس دون تمهيد للدرس أو إثارة التلاميذ وتهيئتهم ويحاول المحافظة على الانضباط الصفي في الوقت الذي لا يكترث فيه إلى مشكلات وحاجات التلاميذ أو الصعوبات التي يواجهونها، كما أن المعلم لا يحترم آراء وأفكار التلاميذ ولا يأخذ بها، وقد لا يهتم بأسباب ضعف التلاميذ أو تسربهم. (الزغلول وشاكر، 2007، ص 28 –29)

5 – تقييم مهارة إدارة الصف:

من خلال ما تقدم من عرض لمهارة **إدارة الصف** وما تحتويه من سلوكيات ومفاهيم، فإن الباحث يقترح **بطاقة ملاحظة محكمة** لتقييم أداء المعلم لمهارة إدارة الصف، كالتالي:

بطاقة ملاحظة أداء المعلم لمهارة إدارة الصف:

الرقم	البنود	البدائل			
		جيد	متوسط	ضعيف	لم يحدث
7 . مهارة إدارة الصف					
48	ينظم الفصل ومحتوياته: (مقاعد، طاولات .....)				
49	يحافظ على الهدوء والنظام داخل الصف				
50	يتحرك بانتظام وهدوء في الصف				
51	يشجع من التفاعل بينه وبين التلاميذ				
52	يشجع من التفاعل بين التلميذ والتلميذ				
53	يستمع لاستفسارات التلاميذ أو طلب إعادة الشرح				
54	يشرك التلاميذ في الإجابة على أسئلة زملائهم				
55	ينظم أجوبة التلاميذ وتدخلاتهم				

ثامنا: مهارة إنهاء الدرس (الغلق) أو الخاتمة:

1 – مفهوم غلق الدرس:

يعرفها **جابر وآخرون:** "يشير الغلق إلى تلك الأفعال والأقوال التي تصدر عن المعلم، والتي يقصد بها أن ينتهي عرض الدرس نهاية "مناسبة". ويستخدم المعلمون الغلق لمساعدة التلاميذ على تنظيم المعلومات في عقولهم، وبلورتها، مما يتيح لهم استيعاب ما عرض عليهم خلال الدرس" (جابر وآخرون، 1986، ص 145)

ويشير **حسن سلامة:**" ليس المقصود بمهارة إغلاق الدرس مجرد تلخيص سريع لمادة الدرس، بل مساعدة المتعلم على إدراك الترابط المنطقي بين عناصر الموضوع الواحد أو بين عناصر الدرس الحالي أو الدرس السابق. كما يمكن استخدامها بين أجزاء محددة من الدرس الواحد" (سلامة، 1995، ص 124).

وقد عرف **حسن زيتون** مهارة تلخيص الدرس بأنها "مجموعة السلوكيات (الأداءات) التي يقوم بها المعلم بدقة وبسرعة، وبقدرة على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية الخاصة بإعداد ملخص للدرس وتقديمه للطلاب بما يحقق أغراض هذا الملخص" (زيتون، 2004، ص 514).

يعرفها **محمود الحيلة** بأنها: " مهارة تهدف إلى إبراز أهم عناصر الدرس، وربطها في شكل متماسك، وضمان تكاملها في الخريطة المعرفية للطالب" (الحيلة، 2009، ص 125)

اختلفت التعاريف السابقة في ذكر بعض التفاصيل، لكنها تكاد تتفق في أن: غلق الدرس تلخيص لأهم عناصر الدرس، وربطها ببعضها في الدرس الواحد، وبما سبق من الدروس.

وعليه **يمكن استخلاص تعريف لغلق الدرس:** على أنه نشاط تدريسي ينهي به المعلم الدرس لمساعدة تلاميذه على تنظيم المعلومات في عقولهم واستيعاب ما عرض عليهم خلال الدرس، وذلك بتلخيص أهم عناصره، وربط هذه المكونات ببعضها البعض.

2 – وظائف وأهمية مهارة الغلق: يشير جابر وآخرون إلى وظائف غلق الدرس في النقاط التالية:

- جذب انتباه التلاميذ وتوجيههم إلى نهاية الدرس.
- يساعد التلاميذ على تنظيم المعلومات في عقولهم وبلورتها.
- إبراز النقاط الهامة في الدرس وتأكيدها وربطها مع بعضها. (جابر وآخرون، 1986، ص 146).

وتبرز **أهمية مهارة غلق الدرس،** كما يحددها صلاح الدين عرفة فيما يلي:

- من الناحية المعرفية تمثل مهارة غلق الدرس فرصة للتلاميذ لاستنتاج معلوماتها مما يشير لمدى استيعابهم للدرس.
- تبرز مهارة غلق الدرس العناصر الأساسية في الدرس من خلال استقراء التلاميذ لها واستنباطهم لمعلوماتهم مما يتمي القدرة على التفكير لدى التلاميذ.
- تدريب التلاميذ على الوصول إلى خلاصة الدرس ونتائجه.
- تنمية قدرات التلاميذ على الابتكار والإنشاء من خلال ما تم داسته.
- قياس وتقويم تعلم التلاميذ للدرس. (عرفة، 2011، ص 284 – 285).

3 – توقيت غلق الدرس: قد اقترح الحيلة نقلا عن: (جابر وآخرين، 1996 ؛ Cooper, 1999) بعض الأمثلة حول توقيت استخدام الغلق كما يلي:

- لإنهاء دراسة وحدة تعليمية متكاملة.
- لختام مناقشة صفية حول موضوع معين.
- لإنهاء نشاط بناء مهارة مثل تعيين الكلمات في القاموس.

- لتعزيز خبرات التعلم في رحلة حقلية.
- لتعزيز تقديم ضيف متكلم.
- لإنهاء تجربة في المختبر. (الحيلة، 2009، ص126)

4 – أنواع غلق الدرس: ويعتمد الغلق على عمليتين أساسيتين في التدريس، هما إعطاء فكرة شاملة عن الموضوع والتدريب أو الممارسة، فالفكرة العامة تتيح للتلاميذ تنظيم المعلومات والمفاهيم في إطارها السليم، والممارسة تزود التلميذ بفرصة لكي يقوم بتطبيق المادة التي تعلمها في مواقف مألوفة. ويحدد جابر وآخرون (1986) نوعين من الغلق رئيسين من الغلق يمكن استخدامها منفردين أو مجتمعين حسب ما يقتضيه الموقف، وهما:

4 – 1– غلق المراجعة: ويتميز بعدة خصائص هي:

- يحاول المعلم في هذا النوع من الغلق جذب انتباه التلاميذ إلى نقطة نهاية منطقية للدرس.
- يستخدم لمراجعة النقاط الرئيسية في العرض الذي قدمه المعلم.
- يراجع النتائج المستخدمة في تعلم المادة خلال العرض.
- يلخص مناقشات التلاميذ حول موضوع معين.
- يربط موضوع الدرس بمفهوم أو مبدأ أو موضوع سبق دراسته.

وهذا النوع من الغلق مناسب للاستخدام إذا أراد المعلم أن يساعد تلاميذه على تنظيم أفكارهم حول مفهوم معين قبل الانتقال إلى مفهوم جديد، بواسطة الملخص المعد مسبقاً أو الملخص السبوري.

4 – 2– غلق النقل: ويتميز هذا النوع بالخصائص التالية :

- يحاول المعلم فيه أن يلفت انتباه التلاميذ إلى نقطة النهاية في الدرس.
- يطلب من التلاميذ أن ينموا معارف جديدة من مفاهيم سبق دراستها.
- يسمح للتلاميذ بممارسة ما سبق أن تعلموه أو التدريب عليه.

(الحيلة،2009، ص 126–127)

وقد أشار بن ساسي (2013): تقسيم آخر يضم أربعة أنواع من الغلق نقلا عن الفتلاوي (2003):

1 – غلق المراجعة: ويستخدم بتلخيص ما تم عرضه، حينما يقوم المعلم بذكر أبرز المحار والنقاط أو المعلومات أو المفاهيم التي سبق أن عرضت أثناء سير الدرس.

2 – غلق الربط: ويستخدم في ربط ما تم عرضه من معارف سابقة، أو ربط المعلومات التي سبق التعرض لها بمعلومات مستقبلية أو موضوع جديد أو تنظيم في موضوع بحث.

3 – غلق التطبيق: ويستخدم حين يطلب من المعلم من تلاميذه تطبيق ما تم فعله في مواقف جديدة تتيح الفرصة للممارسة.

4 – غلق التقويم: ويستخدم في طرح الأسئلة التلخيصية حينما يوزع المعلم مجموعة من الأسئلة الهدف منها تلخيص درس اليوم ومراجعته على شكل أسئلة تطرح على التلاميذ. (ين ساسي، 2013، ص 61).

وقد أضاف بن ساسي (2013) إلى أساليب الغلق:

- استعمال التمرين المقترح في تلخيص الدرس.
- تكليف التلاميذ بوظائف منزلية تحوي تمارين مقترحة لكل محور تحل في مجموعات تعلم تعاوني صغيرة (ين ساسي، 2013، ص 64).

5 – تقييم مهارة غلق الدرس:

من خلال ما تقدم من عرض لمهارة **غلق الدرس** وما تحتويه من سلوكيات ومفاهيم، فإن الباحث يقترح **بطاقة ملاحظة محكمة** لتقييم أداء المعلم لمهارة غلق الدرس، كالتالي:

بطاقة ملاحظة أداء المعلم لمهارة غلق الدرس:

الرقم	البنود	البدائل			
		جيد	متوسط	ضعيف	لم يحدث
56	ينهي المعلم درسه بالتركيز على النقاط الأساسية للدرس				
57	يدوّن خلاصة درسه على السبورة				
58	يستخدم أسئلة للخروج بخلاصة				
59	يشرك التلاميذ في مرحلة الإنهاء				
60	يعطي التلاميذ فروضا منزلية للتطبيق				

تاسعا: مهارة التقويم:

يعد القياس والتقويم أحد الجوانب الرئيسية في عملية التدريس. نظرا لأهميته في تحديد مدى فعالية أساليب وإجراءات التدريس المستخدمة ومقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية والغايات المنشودة أو المرسومة التي ينتظر منها أن تنعكس ايجابيا على المتعلم والعملية التربوية، من خلال لوقوف على نقاط القوة ونقاط القوة في هذه العملية من أجل التدخل المناسب.

1 – مفهوم التقويم:

"فالتقويم لغة يعني بيان الشيء، فنقول قوّم البضاعة أي جعل لها ثمنا، وقوم الشيء أي عدله وأصلح اعوجاجه" (الجقندي، 2008، ص 181)

يعرفه **جرادات وآخرون:** "عملية تشخيصية علاجية تهدف إلى تحديد مدى التقدم الذي أحرزه التلميذ في الوصول إلى الأهداف التعليمية التعلمية بغية مساعدته على النمو وبلوغ هذه الأهداف في ضوء نتائج عملية التقويم" (جرادات وآخرون،1983، ص 59)

كما يعرف عبد السلام الجقندي التقويم : "بأنه الحكم على مدى سلامة طرائق التدريس والوسائل المعينة والمناهج الدراسية، وذلك للعمل على إصلاح أي خلل فيها أو انحراف عن أهدافها ومن ناحية أخرى فالتقويم هو عملية تشخيصية وعلاجية ووقائية مستمرة ومنظمة لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية" (الجقندي، 2008، ص 182)

ويعرفه **محمود الحيلة** نقلا عن (Cooper,1999): "التقويم هو: عملية الحصول على المعلومات بطريقة مختلفة واستخدامها في تشكيل حكم يستخدم في اتخاذ القرارات" (الحيلة، 2009، ص 347)

ويعرفه **عماد شاهين:** " التقويم في المجال العلمي التربوي على وجه الخصوص هو: بيان قيمة تحصيل الطالب أو مدى تحقيقه لأهداف تربوية معينة". (شاهين، 2009، ص 270)

ويعرفه **كمال زيتون:** " هو عملية إصدار حكم بناء على معايير معينة في ضوء بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن فكرة، أو ظاهرة، أو موقف، أو سلوك" (كمال زيتون، 2009، ص 542)

ما يمكن استخلاصه من خلال التعاريف السابقة أن التقويم هو :

- عملية علاجية حول مدى تقدم وتحقق الأهداف التعليمية.
- عملية الحصول على المعلومات لتستخدم في اتخاذ القرارات.

- بيان قيمة تحصيل التلميذ.
- عملية إصدار حكم عن فكرة، أو ظاهرة، أو موقف، أو سلوك.

2 - أهمية التقويم في العملية التربوية:

تتمثل أهمية التقويم في النقاط التالية:

- يعمل التقويم على زيادة إثارة دافعية التلاميذ للاستذكار والتحصيل الدراسي.
- يسهم التقويم في التعرف على مدى تقدم التلاميذ ونموهم في الجوانب المختلفة بما في ذلك ما تم تحصيله من معارف وخبرات.
- يعتبر التقويم مؤشرا جيدا لقياس أداء المعلم وفاعلية تدريسه.
- يحدد التقويم مدى وصول التلاميذ إلى المستوى المنشود من الأهداف التربوية المخطط لها.
- يزود التقويم كلا من المعلمين والإداريين بالأدلة اللازمة للعمل على تحسين تعلم التلاميذ، كما يزودهم بنظام ضبط لكيفية التعلم.
- يعد التقويم عملية تشخيصية ووقائية وعلاجية، يعطي للمعلم تغذية راجعة عن أدائه التدريسي. (راشد، 2005، ص 179).
- كما أن تقويم الدرس يهدف للتعرف على مدى تحقق الأهداف السلوكية المنشودة من الدرس في نهايته يأتي تقويم الدرس وهو عدد من الأسئلة المتعلقة بموضوع الدرس والمرتبطة ارتباطا وثيقا بالأهداف السلوكية له.

3 - شروط ومعايير التقويم:

ويجب عند التخطيط لتقويم الدرس مراعاة الشروط والمعايير الآتية:

- أن تشمل أسئلة التقويم كافة الأهداف السلوكية للدرس.
- أن تتنوع أسئلة التقويم بحيث تكون منها الشفوي والتحريري والعرض.
- أن يتناسب الوقت المحدد للتقويم مع وقت الحصة.
- أن يشمل معظم تلاميذ الفصل. (راشد، 1996، ص 140)

وقد أشار صالح السناني نقلا عن حنفي (2010) : " يجب ربط أسئلة التقويم النظرية والتطبيقية بالأهداف السلوكية التي تم وضعها في بداية خطة إعداد الدرس، كما يجب ربط هذه الأسئلة أيضا بالنقاط الأساسية لمحتوى الدرس ومعنى ذلك أن أسئلة التقويم لا ينبغي أن يكون الهدف منها تعجيز المتعلمين عند محاولة الإجابة عنها" (السناني، 2012، ص 64)

4 – وظائف التقويم:

وتحدد مريم سليم وظائف التقويم كما يلي:

أولا: تحديد موقع التلميذ: يحدد موقع التلميذ التحصيلي من الدرس أو المادة، حيث تحدد مستواه في المادة من خلال درجة تحصيله فيها، لمعرفة مدى تحقيقه للأهداف وتقدمه فيها هذا من جهة، ومن جهة أخرى يساعد التقويم على معرفة موقعه من بقية زملائه، باستخدام المعايير الجمعية وفي جميع الحالات هناك قرارات يجب أن يتخذها المعلم أو تتخذها إدارة المدرسة فيما يتعلق بموقع التلميذ من المادة وموقعه من بقية زملائه.

ثانيا: وظائف وقائية: ليعب التقويم دورا وقائيا في حماية التلميذ من الإخفاق والنتائج المترتبة عليه، فمن خلال التقويم قد يكتشف المعلم بعض نقاط الضعف في المادة في بداية العام الدراسي، فيبدأ بعلاجها حتى لا يتعرض التلميذ لحالات متكررة من الرسوب.

ثالثا: الوظائف التشخيصية: تتلخص هذه الوظيفة في أنها محاولة للتعرف على نقاط قوة والضعف عند التلاميذ وكذلك معرفة ما إذا ما كانت هناك مشكلات خاصة بطرق التدريس أو الكتاب المستخدم وغير ذلك.

فالتقويم يمكن أن يكون أداة تشخّص للمعلم أسباب رسوب أو نجاح تلميذ من خلال أساليب التقويم المختلفة، فيتعرف المعلم على بعض نقاط القوة ونقاط الضعف عند كل تلميذ، فإذا تكرر خطأ التلميذ في الأسئلة المتشابهة فقد يستنتج أن هناك مشكلة ما في معرفة التلميذ لهذا الجزء أو أكثر من ذلك، وإذا اكتشف المعلم أن معظم التلاميذ أخطأوا في سؤال معين قد يدفعه هذا إلى إعادة النظر في هذا السؤال أو في طريقة تصحيحه أو أسلوب تدريسه للمادة.

رابعا: وظيفة علاجية: فالمرور في عملية التقويم يعد علاجا لبعض التلاميذ وذلك لما تمثله نتائج التقويم من مواقف تعزيز لسلوكهم، فإذا لم يكن لتلميذ معين ميلا لمادة معينة قد تساهم علامته العالية فيها إلى رفع مستوى الميل لديه تجاه تلك المادة، ولكي تتمكن علية التقويم أن تكون علاجية يجب أن تنظم بطريقة يشعر من خلالها التلميذ بأنها منصفة وتتحدى قدراته. (سليم، 2004، ص 365 – 366)

كما يشير عبد السلام الجقندي إلى أن للتقويم **وظائف عدة أهمها:**

1 – يمكن من معرفة جوانب الخطأ والصواب في تعليمه، ويعينه على معرفة أسباب ذلك.

2 – يحقق للمتعلم الرضا والإشباع والراحة النفسية عندما يؤدي عمله بنجاح، مما يؤدي إلى اكتساب القدرة على التقويم الذاتي.

3 – بواسطة التقويم التربوي يمكن للمعلم الحكم على مدى كفاية طرقه في التدريس.

4 – يساعد على إصدار الأحكام التي تتخذ أساسا للتنظيم الإداري.

5 – معاونة المدرسة في توزيع التلاميذ على الفصول الدراسية، وفي أوجه النشاط المختلفة التي تناسبهم، وتوجيههم في اختيار ما يدرسونه وما يمارسونه، وتحليل أوجه النشاط المتنوعة بهدف الوصول إلى تعلم أكثر فاعلية.

6 – توثيق العلاقة والتعاون بين الأسرة والمدرسة بما تقدمه المدرسة للأسرة من تقارير تقويمية عن حالة التلاميذ وإنجازهم العلمي بصفة دورية، وبذلك تتكاثف الجهود وتتكامل من أجل متابعة التلاميذ وحل مشكلاتهم النفسية والاجتماعية والعلمية وهذا يساعد على تحسين وتطوير العملية التربوية بصفة عامة.

7 – الكشف عن مقدار نمو التلميذ في جوانب القدرات العقلية والتحصيل والتكيف الاجتماعي والنمو الجسمي والميول والاتجاهات والمهارات.

8 – تساعد نتائج التقويم في تقديم تغذية راجعة للتلاميذ عما قاموا به من أعمال، وهذا يحفزهم ويشجعهم على التقدم في العمل المدرسي.

كما تساعد نتائج التقويم في تقديم تغذية راجعة للمعلم والإدارة مما يشير إلى سير العملية التربوية في الاتجاه الصحيح. (الجقندي، 2008، ص 186 – 187)

5 – أنواع التقويم:

يشير **كمال زيتون** إلى أنه منذ اللحظة الأولى لبدء المعلم القيام بالإعداد لعملية التدريس وحتى الانتهاء منها يتخذ عددا كبيرا من القرارات التي تتصل بتلك العملية، ومن شأن عملية التقويم أن تحسن من سوية تلك القرارات، إذ تزود بمعلومات موضوعية يستطيع أن يتخذ في ضوئها قرارات صائبة، سواء في مرحلة الإعداد لعملية التدريس أو تنفيذها أو بعد الانتهاء منها، حيث يطرح سؤالين في كل مرحلة:

1 – في مرحلة الإعداد:

– إلى أي مدى يمتلك التلاميذ المهارات والمعارف التي تلزمهم للبدء بالتعلم الجديد؟

– ما مستوى الخبرات السابقة عند التلاميذ فيما يتصل بنواتج العلم المزمع تنفيذه؟

2 – في مرحلة التنفيذ:

– على أي المهام التعليمية يظهر التلاميذ تقدما مقبولا، وعلى أيها يحتاجون إلى المساعدة؟

– أي التلاميذ يواجهون صعوبات تعليمية تستدعي إلحاقهم ببرامج علاجية؟

3 – وبعد الانتهاء من عملية التدريس:

سواء لدرس أو وحدة دراسية أو مقرر دراسي يحتاج إلى طرح السؤالين التاليين:

– أي التلاميذ يمكن القول بأنهم أتقنوا المهام التعليمية بشكل يمكنهم من الانتقال إلى تعلم درس جديد أو صفة جديدة؟

– ما الدرجات التي ستعطى لكل تلميذ؟ (كمال زيتون، 2009، ص 542– 543)

ويقترح **عبد السلام الجقندي** تقسيما حسب المشرفين عليه، وتقسيما حسب مراحل العملية التعليمية، كما يلي :

أ – أنواع التقويم من حيث المشرفين عليه:

1 – التقويم الذاتي: وفيه يقوم الشخص ذاته باستخدام أدوات القياس المتوفرة، ثم يقارن أداءه مع هذه المؤشرات، ويعدل سلوكه طبقا للنتائج التي يتحصل عليها.

2 – التقويم الداخلي: وفيه تقوم المدرسة مثلا ببناء أدوات القياس الخاصة بها، لجمع البيانات عن أحد جوانب العملية التعليمية بقصد معرفة قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها.

3 – التقويم الخارجي: وتقوم بهذا النوع من التقويم هيئة خارجية من خبراء ومستشارين يقومون بتقويم برنامج، أو أسلوب تدريسي، أو مقرر دراسي، أو مشروع تربوي بناء على مقاييس يتم وضعها من قبل الهيئة، كما يتم بناء أدوات قياس في ضوئها.

ب – أنواع التقويم حسب مراحل العملية التعليمية:

1 – التقويم القبلي: ويستخدم للتعرف على مستوى التلاميذ من حيث القدرة العقلية والنضوج الانفعالي، ومدى استعدادهم للتعلم وميولهم واهتماماتهم، ويستفيد المعلم من هذا التقويم في تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لإحداث التعلم المطلوب، ويكون هذا التقويم مع بداية العام الدراسي. (الجقندي، 2008، ص 191– 192)

وقد أضاف **عماد شاهين** أنه يهدف إلى تحديد مستوى المتعلم للحكم على صلاحيته في مجال من المجالات، فقد يلجأ المعلم للتقويم القبلي قبل تقديم الخبرات والمعلومات للتلاميذ، ليتسنى له التعرف على خبراتهم السابقة ومن ثم البناء عليها سواء كان في بداية

الوحدة الدراسية أو الحصة الدراسية، فالتقويم القبلي يحدد للمعلم مدى توافر متطلبات دراسة المقرر لدى المتعلمين، وبذلك يمكن للمعلم أن يكيف أنشطة التدريس بحيث تأخذ في اعتبارها مدى استعداد المتعلم للدراسة، حيث يمكن للمعلم أن يدرس مهارات مبدئية ولازمة لدراسة المقرر إذا اكتشف أن معظم التلاميذ لا يمتلكونها. (شاهين، 2009، ص 278 – 279).

2 – التقويم التكويني (البنائي): ويهدف إلى تزويد المعلم بتغذية راجعة بشكل مستمر عن مدى تقدم التلاميذ وعن أخطائهم، وعن مستوى تحصيلهم، كما يساعده في اكتشاف الفروق الفردية بين التلاميذ وكيفية التعامل معها. ويتم هذا التقويم على فترات خلال الدرس الواحد، وخلال المقرر الواحد باستخدام الاختبارات القصيرة، التمرينات والتطبيقات العملية، والمناقشات الصفية، والتقارير الفردية التي يكتبها التلاميذ، وأحيانا يعتمد المدرس أساليب الملاحظة المختلفة. (الجقندي، 2008، ص 193)

كما أشار **بالبال (Pelpel, 1986)** إلى أن هذا التقويم يكون في أثناء الدرس حيث يهدف إلى تقليص الفروق بين التلاميذ في تحقيق أهداف الدرس من خلال معالجة الصعوبات التي تواجههم.(Pelpel, 1986, p 107) .

3 – التقويم الختامي: ويقصد به قياس نواتج التعلم وتقديرها في ضوء الأهداف المنشودة، ويهدف إلى تحديد مستويات التلاميذ ومدى انجازهم لمتطلبات النجاح تمهيدا لنقلهم إلى صف أعلى أو منح شهادة أو اتخاذ قرار بنجاح أو رسوب التلميذ، كما يهدف إلى التوجيه المهني والتربوي للتلاميذ وتوزيعهم على أنواع التعليم المناسبة لهم أو استعماله كمعيار للتعيين في بعض الوظائف أو الترقية. (الجقندي، 2008، ص 192– 193)

أما **عماد شاهين** فقد أضاف تقويما رابعا هو:

التقويم التشخيصي: حيث يهدف إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلم والقيام بعمليات تصحيحية وفقا لها، وتحديد أسباب صعوبات التعلم التي يواجهها المتعلم وعلاج هذه الصعوبات، أي أن الغرض الأساسي للتقويم التشخيصي هو تحديد أفضل موقف تعليمي للمتعلمين في ضوء حاجاتهم التعليمية الحاضرة. (شاهين، 2009، ص 281– 282)

6 – طرح الأسئلة كأحد أدوات القياس والتقويم الصفي:

تعد الأسئلة الصفية من أدوات وأساليب القياس والتقويم المستخدمة في مستويات التعليم المختلفة، إذ لها دور فاعل في عملية التعلم والتعلم حيث يعدها المعلم ضمن خطة الدرس ليوجهها خلال المراحل المختلفة للدرس لمعرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة من الدرس.

6 – 1 – مفهوم طرح الأسئلة:

يعرف **حسن زيتون:** "السؤال بأنه جملة استفهامية أو طلبية توجه إلى شخص معين (تلميذ) أو عدة أشخاص (تلاميذ) بغرض استجلاء إجابة لفظية منه/ منهم، أو بغرض حثه/ حثهم على توليد الأسئلة، أو بغرض لفت انتباهه/ انتباههم لأمر معين" (زيتون، 2004، ص 120)

6 – 2 – مهارة طرح الأسئلة:

" مجموعة من السلوكيات (الأداءات) التدريسية التي يقوم بها المعلم بدقة وبسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي، وتتعلق بكل من:

إعداد السؤال/ توجيه السؤال/ اختيار التلميذ المجيب/ الاستماع إلى الإجابة/ الانتظار عقب سماع الإجابة/ معالجة إجابات التلاميذ/ تشجيع التلاميذ على توليد الأسئلة وتوجيهها/ التعامل مع أسئلة التلاميذ. (زيتون، 2004، ص 121–122)

وقد اقترح حسن زيتون أربع مهارات فرعية لمهارة طرح الأسئلة، ينبغي أن يمتلكها المعلم وهذه المهارات هي :

1 – مهارة صياغة الأسئلة وترتيبها.

2 – مهارة توجيه الأسئلة.

3 – مهارة معالجة إجابات التلاميذ.

4 – مهارة التعامل مع أسئلة التلاميذ.

أولا: السلوكيات المتعلقة بمهارة صياغة الأسئلة:

تعتبر مهارة صياغة الأسئلة من مهارات طرح الأسئلة التي يجب أن يمتلكها المعلم ويستخدمها عند قيامة بممارسة عملية التدريس، وتتطلب مراعاة بعض المعايير أو الإرشادات والتي أوجزها (زيتون، 2004، ص 156 – 161) فيما يلي:

1 – ارتباط الأسئلة بالأهداف التدريسية المراد تحقيقها.

2 – تنوع مستويات الأسئلة، فلا تتركز فقط حول مجموعة أسئلة المستويات الدنيا من التفكير، بل تتضمن أيضاً أسئلة المستويات المتوسطة وكذلك أسئلة المستويات العليا للتفكير كلما أمكن ذلك.

3 – مناسبة الأسئلة وارتباطها بمستويات التلاميذ وقدراتهم.

4 – وضوح الأسئلة وتجنب الأسئلة الغامضة.

5 – تجنب الأسئلة التي تتطلب الإجابة بنعم أو لا.

6 – يجب أن يستدعي السؤال فكرة واحدة، في السؤال المركب الذي يشمل على أكثر من فكرة يمثل عائقاً أمام التلميذ في تنظيم إجاباته حول كل فكرة على حدة.

ولذا فسؤال: " ما حروف العطف؟ وهل يعطف الاسم على الفعل ؟ وبماذا تفيد هذه الحروف ؟ " يمثل سؤالاً مركباً يشتمل على أكثر من فكرة.

7 – أن تكون صياغة الأسئلة في أقل عدد ممكن من الكلمات، فالأسئلة طويلة الصياغة تكون أقل وضوحاً للتلميذ ويصعب عليه إدراكها وتسبب الشعور بالضيق.

8 – أن تكون الكلمات المستخدمة في صياغة السؤال مألوفة ولها مدلول عقلي واضح لدى التلاميذ.

9 – أن يكون التركيب اللغوي للسؤال صحيحاً.

10 – ألا يوحي السؤال بالإجابة الصحيحة للتلميذ من أول وهلة.

11 – أن يكون للسؤال قيمة علمية.

12 – ضرورة ترتيب الأسئلة بشكل منطقي ومتتابع ويحسب ترتيب توجيهها أثناء الدرس.

13 – أن يكون عدد الأسئلة وزمن الإجابة بها مناسباً لوقت الحصة.

ثانياً : السلوكات التي تتعلق بمهارة توجيه الأسئلة:

وتتكون هذه المهارة من مجموعة من السلوكيات أو المهارات الفرعية ، كما يقترحها (زيتون، 2004، ص 161 – 166):

1 – ينظم جلوس التلاميذ بشكل يسهل إلقاء الأسئلة والإجابة عنها.

2 – يختار الأوقات المناسبة لتوجيه الأسئلة بحيث يسمعه الجميع وتكون أذهانهم حاضرة غير مشتتة.

3 – يوجه السؤال بلغة بسيطة ومفهومة ومباشرة بحيث يكون تركيز التلميذ منصبا على منصباً على مضمون السؤال، ولا يتحول إلى اللغة التي صيغ بها السؤال.

4 – يلقى السؤال بنبرة فيها الحماس، والود، والتشجيع، وتعكس إشارات/ لغة الجسد لديه ذلك.

5 – يلقى السؤال بالسرعة المناسبة حسب مستوى السؤال المطروح، فأسئلة المستويات الدنيا من التفكير يمكن توجيهها بسرعة، أما أسئلة المستويات المتوسطة والعليا فيلقيها ببطء حتى يمكن فهم المقصود منها.

6 – يتوجه بالسؤال إلى جميع التلميذ وليس لتلميذ معين أو مجموعة من التلاميذ، إلا في حالات معينة، من أهمها: التلميذ غير المنتبه، أو التلميذ الذي يريد تشجيعه، ولا يتبع نمطا معينا بل يوزع الأسئلة بشكل عشوائي.

7 – يوجه أسئلة متنوعة ويراعى العدالة في توزيعها على التلاميذ.

8 – يشجع جميع التلاميذ حتى الذين يعزفون على المشاركة في الإجابات.

9 – ينتظر فترة من الوقت (فترة سكوت) قبل أن يسمح لأول تلميذ بالإجابة، وهذه الفترة تتيح له الفرصة للتفكير، وتمتد من 3 ثوان حتى 15 ثانية.

10 – عدم السماح بالإجابات الجماعية,

11 – يطلب من أحد التلاميذ الإجابة عن السؤال وينياديه باسمه.

12 – ينظر باهتمام إلى التلميذ المجيب وحثه على الإجابة باللغة الفصحى .

13 – إعطاء فرصة للتلاميذ لإكمال إجابته وعدم مقاطعته.

14 – لا يسمح بمقاطعة التلميذ المجيب من قبل زملائه.

15 – تسجيل بعض عناصر إجابة التلميذ على السبورة إذا كان ذلك ضرورياً.

ثالثاً : السلوكات التي تتعلق بمهارة معالجة إجابات التلاميذ:

وهذه المهارة تتضمن مجموعة من السلوكيات أو المهارات الفرعية كما يقترحها (زيتون، 2004، ص 166 – 180) وهي:

1 – لا يتجاهل إجابة أي تلميذ، فلا يعيد طرح السؤال الواحد إلى تلميذ آخر أو يطرح سؤالاً جديداً قبل أن يعقب على إجابة التلميذ الأول.

2 – لا يتسرع بالإجابة عن السؤال الذي طرحه من تلقاء ذاته، بل يعمل على مساعدتهم حتى يجيبوا عليه.

3 – ينوع من أساليب التعامل مع إجابة التلميذ حسب صحة هذه الإجابة، ويوجد أربعة أشكال رئيسية لهذه الإجابات هي:

– إجابة صحيحة تماماً ومصاغة بشكل جيد .

- إجابة صحيحة لكنها غير مصاغة بشكل دقيق علمياً.
- إجابة فيها جزء من الصحة وجزء من الخطأ
- إجابة (لا أعرف) أو الإجابة الخاطئة .

وفيما يلي بيان لكيفية تعامل المعلم مع كل منها:

أ – يمكن أن يتعامل المعلم مع الإجابة الصحيحة المصاغة بشكل جيد بواحدة أو أكثر من الأساليب التالية:

(أ – 1) تعزيز الإجابة الصحيحة بأساليب لفظية أو غير لفظية.

(أ – 2) ترديد إجابة التلميذ بحماس وبصوت يسمعه جميع التلاميذ.

(أ – 3) توجيه سؤال أو أكثر إلى نفس التلميذ المجيب بعد إجابته عن السؤال الأصلي بفرض توسيع تلك الإجابة أو إعطاء أمثلة لتفسيرها أو بفرض رفع مستوى التلميذ تفكيرياً.

ب – يمكن أن يتعامل مع الإجابة الصحيحة المصاغة بشكل غير دقيق علمياً: أن يخبر المعلم التلميذ بأن إجابته تدل على الفهم، إلا أنها في حاجة إلى إعادة صياغتها بشكل أكثر دقة.

ج – يمكن أن يتعامل مع الإجابة التي فيها جزء صحيح وجزء خاطئ بواحد أو أكثر من الأساليب الآتية:

(ج – 1) يشير إلى التلميذ بأن إجابته فيها جزء صحيح وجزء خاطئ، وأن علية التفكر في تصحيح الجزء الخاطئ بنفسه.

(ج – 2) طرح سؤال أو عدة أسئلة على نفس التلميذ المجيب تستهدف مساعدته على أن يكتشف الخطأ بنفسه والعمل على تصحيحه.

(ج – 3) تزويد التلميذ بتلميحات لفظية مباشرة تعمل على بيان الجزء الخاطئ ومن ثم تصحيحه.

د – يمكن أن يتعامل المعلم مع الإجابة (لا أعرف) أو الإجابة الخاطئة بواحدة أو أكثر من الأساليب الآتية:

(د – 1) يطلب من التلميذ التفكير مرة أخرى في السؤال مع تشجيعه لفظياً.

(د – 2) إعادة صياغة السؤال بعبارات أسهل.

(د – 3) تبسيط السؤال أو تجزئته إلى عدة أسئلة فرعية.

(د – 4) إعطاء سؤال ثان أسهل من السؤال الأصلي.

(د – 5) طرح سؤال أو عدة أسئلة لمساعدة التلميذ على اكتشاف الخطأ، ومن ثم تصحيحه بنفسه.

(د – 6) إعادة توجيه السؤال إلى تلميذ آخر ليجيب عنه.

7 – تقييم مهارة التقويم:

من خلال ما تقدم من عرض لمهارة **التقويم** وما تحتويه من سلوكيات ومفاهيم، فإن الباحث يقترح **بطاقة ملاحظة محكمة** لتقييم أداء المعلم لمهارة التقويم، كالتالي:

بطاقة ملاحظة أداء المعلم لمهارة التقويم:

الرقم	البنود	البدائل			
		جيد	متوسط	ضعيف	لم يحدث
61	يطرح أسئلة محددة يستطيع التلاميذ الإجابة عنها				
62	يوزع أسئلته على معظم التلاميذ في الفصل				
63	يطرح أسئلة بمستويات مختلفة : المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم				
64	يكرر ـ أو يعيد صياغة ـ السؤال إذا لزم الأمر				
65	يطبق أساليب التقويم التشخيصي				
66	يطبق أساليب التقويم التكويني				
67	يطبق أساليب التقويم التحصيلي				
68	يشجع التلاميذ على التقويم الذاتي				

ملخص الفصل:

تم في هذا الفصل تعريف المهارات التدريسية بأنها: مجموعة السلوكات التدريسية التي يقوم بها ويمارسها المعلم أثناء مراحل التدريس التالية: التخطيط والتنفيذ والتقويم، ويمكن تقييمها في ضوء معايير الدقة والسرعة والتكيف مع المواقف التدريسية، عن طريق استعمال بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية. كما تم التعرض إلى مكونات المهارة التدريسية التي تتكون من:

المكون المعرفي: الذي يتمثل في محتوى المهارة بما تشمله من مواصفات، كيفية أدائها، وأسسها النفسية والتربوية ومناسبتها للتلاميذ، ولأهداف المادة الدراسية ومحتواها، إلى جانب مواضع استخدامها، وأهم الأساليب المناسبة لاستخدامها في الموقف التعليمي، ثم أهم

المشكلات التي يمكن أن تواجه المعلم في أثناء تنفيذه لتلك المهارة التدريسية، وأساليب التغلب عليها.

المكون المهاري الذي يتمثل في أسلوب المعلم في أداءها، وتنفيذ الأساليب المناسبة لها خلال الموقف التعليمي، والتي تتناسب مع أهداف المادة الدراسية ومحتواها بما يساهم في تحقيق تلك الأهداف ومساعدة التلاميذ على التعلم.

المكون النفسي الذي يتمثل في رغبة المعلم في تعلمها، وإحساسه بأهميتها واقتناعه بدورها في سلوكه، وفي أدائه كمعلم يقوم بإدارة الموقف التعليمي من خلال مجموعة من الأداءات التي تشكل في مجملها المهارة التدريسية.

وهذه المكونات الثلاثة تأتي متداخلة بصورة شاملة في أداء مهارة التدريس أثناء الموقف التعليمي، بحيث تبدو المهارة في صورة مجملة ولكن من خلال أداء مجموعة من الإجراءات والتكنيكات التي تتناسب مع المهارة التدريسية.

كما تم تناول **مراحل اكتساب مهارات التدريس** بداية من:

مرحلة الإدراك المعرفي لها، وفيها يتم تزويد المتعلم بأساس نظري واضح عن المهارة وأهم مكوناتها وطبيعة الأداء النهائي لها.

فمرحلة التدريب عليها وفيها يتدرب المتعلم ذاتيا في كل مكون من المكونات الرئيسية للمهارة.

ونهاية **بمرحلة الممارسة** وفيها يمارس المتعلم المهارة في مواقف تدريس حقيقية داخل الفصول المدرسية الحقيقية وهو المجال الذي يمارس فيه المعلم المهارة كاملة بعد أن يكون قد تدرب على مكوناتها.

كما تم تعريف المهارات التدريسية الفرعية وما تتطلبه هذه المهارات من مهارات جزئية حسب الترتيب التالي: التخطيط – التهيئة – شرح الدرس – استخدام الوسائل التعليمية – التعزيز – إثارة الدافعية – إدارة الصف – إغلاق الدرس – التقويم.

ولتقييم كل مهارة من المهارات التدريسية تم إدراج بطاقة محكمة لملاحظتها في نهاية عرض كل مهارة تدريسية.

الباب الثانـي :

الجانب الميدانـي

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة التطبيقية

تمهيد.

أولا : منهج الدراسة.

ثانيا: مجتمع الدراسة.

1 . عينة الدراسة الاستطلاعية.

2 . عينة الدراسة الأساسية.

ثالثا: أدوات الدراسة

أ – بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي.

ب – مادة التدريب على المهارات التدريسية.

رابعا: إجراءات الدراسة الأساسية

خامسا: الأساليب الإحصائية.

خلاصة الفصل.

تمهيد :

تم التعرض في الجانب النظري إلى تحديد مشكلة الدراسة وما يتعلق بها من متغيرات، ثم استعراض مختلف الدراسات والآراء النفسية والتربوية التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية، وفي هذا الفصل سيتم التعرض إلى الإجراءات التطبيقية للدراسة، بدءا بالمنهج المتبع في الدراسة واختيار التصميم التجريبي المناسب له، وتحديد عينة الدراسة، وبناء أداة جمع البيانات وإجراءات الدراسة الاستطلاعية والأساسية، ثم التعرض إلى مادة التدريب، فتحديد الأساليب الإحصائية، وأخيرا خلاصة الفصل.

أولا : منهج الدراسة:

إن طبيعة المشكلة المطروحة للدراسة هي التي تحدد نوع المنهج الذي يتبع من بين المناهج المختلفة، حيث أن مشكلة الدراسة الراهنة تهدف إلى معرفة دور التعلم الذاتي في تنمية مهارات التدريس، فإن المنهج المناسب لذلك هو: المنهج التجريبي.

ويعتبر المنهج التجريبي من أقوى المناهج في اختبار العلاقات السببية بما يمكن الوصول إلى تفسيرات مقنعة للظواهر (الرشيدي، 2000، ص،120)، حيث يهدف البحث التجريبي إلى دراسة (أثر عامل) من العوامل في ظاهرة من الظواهر، وذلك بزيادة أثر هذا العامل أو تقليله أو إلغائه. ويستخدم الباحث فيه الوسائل الإحصائية والمختبرية (عطوف،1981، ص709 – 710).

كما يوصف المنهج التجريبي بأنه منهج متكامل يقوم على الوصف والتشخيص والتجريب والتطوير، حيث يلجأ الباحث إلى اختيار التصميم التجريبي الملائم لبحثه. (العساف، 1995، ص324).

ثانيـا: مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من (8) مقاطعات من ورقلة و(3) مقاطعات من الرويسات و(2) مقاطعة من سيدي خويلد و(1) مقاطعة في انقوسة. وباعتبار أن منهج الدراسة تجريبي فقد تم اختيار عينة للدراسة الاستطلاعية (75) معلما وعينة الدراسة الأساسية (15) معلما بطريقة عشوائية كما سيأتي توضيحه.

1 – عينة الدراسة الاستطلاعية: وقد تم اختيارها تبعا للإجراءات التالية:

1 – بعد أن وقع اختيار الباحث على ثلاثة مقاطعات بطريقة عشوائية بسيطة وهي: (السادسة والسابعة بورقلة، والثانية بالرويسات) من أصل (8) مقاطعات من ورقلة و(3) مقاطعات من الرويسات و(2) مقاطعة من سيدي خويلد و(1) مقاطعة في انقوسة، حصل الباحث من المصلحة المشرفة على رخصة البحث التربوي الميداني بالمقاطعات المطلوبة (الملحق 1).

2 – تم اختيار المعلمين (ذكورا، وإناث) عينة الدراسة الاستطلاعية بطريقة عشوائية بسيطة أيضا من المدارس التي تنتمي للمقاطعات التالية: (السادسة والسابعة بورقلة، والثانية بالرويسات)، والجدول التالي يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية:

جدول (01) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المدارس:

المقاطعة	اسم المدرسة	عدد المعلمين	عدد المعلمات	المجموع
المقاطعة2 الرويسات ورقلة	حي المعلمين	00	09	09
	مفدي زكرياء 03	02	02	04
	مفدي زكرياء القديمة	07	05	12
	مفدي زكرياء الجديدة	07	05	12
	سكرة الغربية 03	01	04	05
	حي الدوي	00	10	10
	حي بن عطا الله	01	06	07
	سكرة الغربية القديمة	01	04	05
	سكرة الغربية القديمة 1	00	03	03
	سكرة الغربية الجديدة 2	00	01	01
	سكرة الغربية الجديدة 1	00	02	02
السابعة ورقلة	مش أحمد بن سعيد	00	01	01
	شنين قدور	00	02	02
السادسة ورقلة	لعموري محمد الأمين	00	01	01
	خنقاوي محمد الهاشمي	00	01	01
المجموع	15 مدرسة	19	56	75

2 – عينة الدراسة الأساسية:

حدد الباحث المواصفات التالية لكل فرد من أفراد العينة:

1 – أن يكون من معلمي المدرسة الابتدائية الذين وظفوا في السنة الدراسية: 2014/2013، أي أنه سيخضع لإجراءات التثبيت في المنصب من طرف مفتش المقاطعة من أجل تثبيت عامل الأقدمية في المنصب هذا من جهة، ومن جهة أخرى: لتكون حاجاته التدريبية للمهارات التدريسية كبيرة لحداثة عهده بممارسة مهنة التعليم.

2 – أن يكون ممن مارسوا التدريس من بداية السنة وفي نفس المدرسة، لضمان عامل التكيف مع من في المدرسة بصفة عامة، وبصفة أخص مع الفوج والمستوى المسند له وبالتالي تثبيت متغير التكيف مع المجتمع المدرسي.

3 – لضمان تقارب السن بين أفراد العينة تم تحديد السن من 28 سنة – 30 سنة أي أنه يكون من مواليد سنة 1984 – 1986.

4 – أن يكون حاملا لشهادة ليسانس أدب عربي – لغة عربية – من أجل تثبيت متغير التخصص، ويدرّس اللغة العربية.

5 – أن يكون قد استفاد من دروس تكوينية بيداغوجية أثناء الخدمة التي نظمها "المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم"، لضمان حد أدنى من التكوين البيداغوجي الأولي.

6 – أن يصرّح برغبته واستعداده في المشاركة بجدية في الدراسة التجريبية، لضمان الاستمرار في التجربة حتى نهايتها.

وقد كان توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية كما في الجدول التالي:

جدول(02) يبين توزع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المدارس الابتدائية:

المقاطعة / اسم المدرسة	اسم المدرسة	عدد المعلمات	المجموع
المقاطعة السابعة ورقلة	شنين قدور	02	03
	مش أحمد بن سعيد	01	
المقاطعة السادسة ورقلة	لعموري محمد الأمين	01	02
	خنقاوي الهاشمي	01	
المقاطعة الثانية الرويسات ورقلة	سكرة الغربية القديمة (1)	03	10
	سكرة الغربية الجديدة (2)	01	
	سكرة الغربية الجديدة (3)	02	
	مفدي زكرياء الجديدة	01	
	مفدي زكرياء الجديدة(3)	01	
	حي المعلمين	02	
المجموع	10 مدارس	15	15

ثالثا : أدوات الدراسة:

أعد الباحث الأداتين الآتيتين:

1 . بطاقة الملاحظة الخاصة بالأداء التدريسي، وتكونت من (9) مهارات أساسية في التدريس واستعملت في: (القياس القبلي والقياس البعدي) (الملحق رقم :3).

2 . البرنامج التدريبي الخاص بالمهارات التدريسية الخاص بالمعلمين والذي يتم تناوله بأسلوب التعلم الذاتي من الباحث (الملحق رقم: 4).

وفيما يلي التعريف بكل أداة:

أ – **بطاقة الملاحظة:** قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة لرصد أداء المعلم للمهارات التدريسية (الأداء التدريسي لمهارات التدريس في التطبيقين: القبلي والبعدي).

1 – وصف الأداة:

هي بطاقة ملاحظة أعدها الباحث لقياس مستوى أداء المعلم لمهارات التدريس، حيث يقوم الباحث برصد السلوكات التي يقوم بها المعلم خلال الحصة التدريسية، مقسمة إلى تسع مهارات أساسية (أبعاد الأداة)، تحتوي على 68 بندا، وأربعة بدائل، وأعلى تقدير يمكن أن يحصل عليه المعلم في هذا الاختبار هو 204 درجة، وأقل درجة هي 0، حيث تستغل نتائجه في التطبيقين القبلي والبعدي (الملحق رقم(3).

2 – بناء الأداة: لبناء هذه الأداة تطلب: تحديد أبعادها وصياغة فقراتها وبدائلها.

2 – 1 – التعريف بأبعاد الأداة:

من خلال ما تم الاطلاع عليه أيضا حول ما كتب حول المهارات التدريسية، ومن خلال ما اطلع عليه الباحث أيضا من بطاقات لملاحظة المهارات التدريسية الأساسية والفرعية، إضافة إلى خبرة الباحث الشخصية في التدريس بمرحلة التعليم الابتدائي، والمشاركة في لجان تثبيت المعلمين ولجان توظيفهم، والمناقشات التي تمت مع بعض مفتشي التعليم الابتدائي، وبعد عملية تحكيم الأداة من طرف الأساتذة المحكمين (الملحق رقم: 5)، تم تحديد تسعة أبعاد للأداة (المهارات الأساسية لبطاقة الملاحظة):

مهارة التخطيط – مهارة التهيئة – مهارة الشرح – مهارة استخدام الوسيلة التعليمية – مهارة التعزيز – مهارة إثارة الدافعية – مهارة إدارة الصف – مهارة إنهاء الدرس – مهارة التقويم.

2 – 2 – صياغة الفقرات:

رجع الباحث إلى العديد من بطاقات الملاحظة الخاصة بالأداء التدريسي والخاصة أيضا بالمهارات التدريسية الأساسية والفرعية والموجودة ببعض المراجع والدراسات التالية:

ثم تم عرض البطاقة في صورتها الأولية على المحكمين في استمارة خاصة بذلك (الملحق رقم)، حيث أقيمت عليه بعض التعديلات المقترحة في صياغتها، وقدمت للتجريب على العينة الاستطلاعية، وأصبحت جاهزة للتطبيق.

2 – 3 – الدراسة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة:

تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

- التعرف على ميدان الدراسة وضبط عينة الدراسة والاتصال بأفرادها.
- قياس الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة: بطاقة الملاحظة.
- تحديد الجدول الزمني للدراسة الأساسية.

حيث تمت هذه الدراسة على العينات المحددة سابقا، على النحو التالي:

2 – 4 – الخصائص السيكومترية لبطاقة الملاحظة:

بعد إتمام بناء البطاقة في صورتها الأولية قام الباحث بالتأكد من صدقها وثباتها، وفي سبيل تحقيق ذلك اتبع ما يلي:

1 – الصدق: ولقياس صدق الاختبار استعمل الباحث نوعين أساسيين وهما:

1 – 1 – الصدق السطحي (الظاهري):

وهو يدل على المظهر العام للاختبار كوسيلة للقياس، أي أنه على مدى مناسبة الاختبار للمختبرين، ويبدو من وضوح تعليماته وصحة ترتيبها للخطوات الأساسية التي يتبعها المختبر في فهمه للأسئلة والإجابة عنها، وعلى نوع الأسئلة ومدى صلاحيتها لإثارة الاستجابات المناسبة من المختبرين، فعندما يدرك كل مختبر فكرة الاختبار إدراكا واضحا، ويشعر بأهميته، وينشط للإجابة عليه، يكون بالإمكان الحكم على صدق هذا الاختبار من الناحية السطحية.(البهي السيد، 1978، ص401).

وقد استمد الاختبار صدقه الظاهري أو السطحي من خلال وضوح بنوده المستمدة من بطاقات ملاحظة سابقة، وما جمع في الجانب النظري للدراسة، إضافة إلى شهادات كل من قام بتحكيمه بأنها بطاقة ملاحظة جيدة.

1 – 2 – صدق المحكمين :

استعمل الباحث صدق المحكمين، وذلك لأهمية رأي خبراء الميدان في بطاقة الملاحظة، ولهذا الغرض قام الباحث بعرض البطاقة مرفقة باستمارة تحكيم لها على مجموعة من المحكمين عن طريق المقابلة وعن طريق البريد الالكتروني، حيث اقترحوا بعض التعديلات البسيطة التي مست جانب الصياغة اللغوية، وقد تم القيام بالتعديلات المطلوبة في ذلك.(استمارة التحكيم الملحق رقم 02).

وبعد تفريغ الاستمارات الخاصة بتحكيم بطاقة الملاحظة، قام الباحث بإعادة صياغة بعض المفردات بناء على توجيهات السادة المحكمين، وحساب نسبة الاتفاق لكل بند من البنود، والفقرات، حيث فاقت كل النسب مستوى 60 %.

1 – 3 – الصدق الإحصائي: وقد استعمل الباحث الصدق التمييزي:

ومن أجل ذلك قام الباحث بتطبيق بطاقة الملاحظة على عينة من المعلمين حسب ما هو مبين في الجدول السابق الخاص بعينة الدراسة الاستطلاعية، ثم قام بحساب الصدق **بطريقة صدق المقارنة الطرفية**، كما يلي:

ويقوم هذا النوع على أساس القدرة التمييزية بين الأقوياء والضعفاء في الاختبار، ويتم حسابه بطريقة المقارنة الطرفية وذلك بالمقارنة بين متوسطات درجات الطرف الأعلى بمتوسطات الطرف الأدنى، ثم حساب دلالة الفروق.(البهي السيد، 1978، ص406)

بعد تطبيق بطاقة الملاحظة على العينة الاستطلاعية، تم ترتيب الدرجات الكلية للاختبار ترتيبا تنازليا، ثم رصدت درجات الثلث الأعلى وعدد الأفراد في الجزء الأعلى 25 فردا من أصل 75 فردا، ودرجات الثلث الأدنى ل: 25 فردا من أصل 75 فردا، ثم عولجت إحصائيا للحصول على قيمة (ت)، والجدول التالي يبين نتائج المقارنة الطرفية بين الجزء الأعلى والجزء الأدنى:

الجدول رقم (3) يبين نتائج صدق المقارنة الطرفية لبطاقة الملاحظة:

المؤشرات الإحصائية / الدرجة الكلية للأفراد	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الاتجاه
الفئة العليا	25	188,24	5,86	24,57	48	0.01	دالة لصالح الفئة العليا
الفئة الدنيا	25	100,92	16,87				

يظهر من الجدول أن قيمة (ت) قدرت ب (24,57) وهي دالة عند درجة الحرية (48) ومستوى الدلالة (0.01) وهذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين نتائج الفئة العليا ونتائج الفئة الدنيا، ومنه يمكن الاستنتاج أن هناك فروقا دالة بين الفئتين في الدرجة الكلية وبالتالي يمكن القول بأن البطاقة لها صدق تميزي، وهذا يتطلب الوقوف على الصدق التميزي لكل بند وقد تم الحصول على النتائج الآتية:

أن قيمة (ت) كانت تراوحت بين : 2,83 ≤ (ت) ≤ 17,32 لكل البنود وعليه فإن البنود كلها تتميز بصدق تميزي ما عدا البند الرابع الذي كانت قيمة (ت) تساوي 0,56 حيث تم حذفه بعد ذلك، والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول رقم (4) يبين نتائج الصدق التميزي لكل بند من خلال المقارنة الطرفية :

رقم العبارة	قيمة ت	رقم العبارة	قيمة ت	رقم العبارة	قيمة ت	رقم العبارة	قيمة ت
1	4,096	**19**	6,742	**37**	8,510	**55**	5,957
2	3,518	**20**	6,668	**38**	6,295	**56**	7,071
3	6,111	**21**	10,392	**39**	7,707	**57**	10,844
4	* 0,566	**22**	6,725	**40**	10,115	**58**	5,136
5	8,791	**23**	10,989	**41**	11,193	**59**	9,867
6	8,538	**24**	7,558	**42**	9,108	**60**	10,573
7	9,769	**25**	3,118	**43**	13,966	**61**	4,000
8	5.941	**26**	7,780	**44**	11,952	**62**	12,247
9	6,323	**27**	13,024	**45**	5,018	**63**	8,540
10	15,501	**28**	13,024	**46**	6,814	**64**	6,913
11	6,794	**29**	14,596	**47**	10,663	**65**	14,807
12	7,856	**30**	17,321	**48**	2,831	**66**	7,211
13	10,445	**31**	9,656	**49**	4,571	**67**	7,234
14	10,647	**32**	6,124	**50**	6,041	**68**	8,752
15	4,073	**33**	10,820	**51**	8,262	**69**	9,867
16	10,739	**34**	13,966	**52**	13,377		
17	11,859	**35**	8,570	**53**	10,414		
18	9,295	**36**	10,844	**54**	7,960		

*** غير دال عند 0,05**

ومن خلال نتائج المقارنة الطرفية لكل بند: تم اكتشاف أن البند رقم (4) غير دال عند (0,05) وبالتالي تم حذف هذا البند الذي نصه: " يحدد المعلم طريقة التدريس المناسبة للدرس مثل: المناقشة، الاكتشاف..." لأنه لم يتمتع بصدق المقارنة الطرفية، وللتأكد من ذلك تم حساب صدق الاتساق الداخلي.

1 – 4 – صدق الاتساق الداخلي : ويتم ذلك من خلال درجة ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية.

الجدول (5) يبين نتائج صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة:

رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر
1	0,527	**19**	0,599	**37**	0,805	**55**	0,599
2	0,405	**20**	0,619	**38**	0,626	**56**	0,777
3	0,627	**21**	0,748	**39**	0,783	**57**	0,879
4	-0,005	**22**	0,725	**40**	0,795	**58**	0,619
5	0,660	**23**	0,786	**41**	0,736	**59**	0,869
6	0,779	**24**	0,655	**42**	0,824	**60**	0,803
7	0,788	**25**	0,157	**43**	0,847	**61**	0,406
8	0,655	**26**	0,630	**44**	0,819	**62**	0,845
9	0,548	**27**	0,810	**45**	0,650	**63**	0,713
10	0,848	**28**	0,817	**46**	0,594	**64**	0,703
11	0,730	**29**	0,828	**47**	0,837	**65**	0,883
12	0,716	**30**	0,855	**48**	0,337	**66**	0,651
13	0,770	**31**	0,836	**49**	0,611	**67**	0,605
14	0,822	**32**	0,741	**50**	0,614	**68**	0,618
15	0,397	**33**	0,803	**51**	0,780	**69**	0,754
16	0,824	**34**	0,833	**52**	0,868		
17	0,856	**35**	0,807	**53**	0,824		
18	0,771	**36**	0,845	**54**	0,800		

من خلال الجدول أكدت النتائج صدق كل البنود ماعدا البند رقم (4) الذي تم عدم صدقه، ويفسره الباحث ذلك لأن الغالبية العظمى من المعلمين لا يحددون طريقة التدريس المناسبة للدرس مثل: المناقشة، الاكتشاف...، وبالتالي سيتم حذفه من البطاقة، وبالتالي أصبحت البطاقة بواقع 68 بندا، بدل من 69 بند.

وبالتالي يمكن القول بأن بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية صادقة. (الملحق رقم: 3)

2 – الثبات: لقد تم حساب معامل الثبات كما يلي.

2 – 1 – الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

الجدول رقم (6) يبين معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

معامل الارتباط بيرسون بين النصفين.	0,937
معامل الارتباط سبيرمان براون المعدّل.	0,968

من خلال الجدول رقم (6) يتبين أن معامل الارتباط سبيرمان براون المعدل (0,968)، وبالتالي فالبطاقة تتمتع بمعامل ثبات قوي.

2 – 2 – معامل ألفا كرونباخ:

حيث كانت قيمة ألفا كرونباخ قيمة (0,986)، وهي قيمة عالية، وبالتالي فبطاقة الملاحظة تتميز بمعامل اتساق داخلي عالي.

ب – مادة التدريب: (الملحق 4)

تتضمن مادة التدريب مجموعة من الدروس في مهارات التدريس التالية:

مهارة التخطيط – مهارة التهيئة – مهارة الشرح – مهارة استخدام الوسيلة التعليمية – مهارة التعزيز – مهارة إثارة الدافعية – مهارة إدارة الصف – مهارة إنهاء الدرس – مهارة التقويم.

وقد تم عرضها بالطريقة التالية:

2 عنوان الوحدة المهارة.

3 أسئلة التقويم القبلي.

4 أهداف الوحدة .

5 عرض المعارف حول المهارة ويتخلل ذلك بعض التدريبات العملية الذاتية.

6 بطاقة التقويم الذاتي للمهارة.

فكان بذلك عددها (9) وحدات تتناول كل وحدة مهارة من المهارات المشار إليها سابقا، وقد قدمت للمعلمين المعنيين بعد التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة في فترة التجريب من الفصل الثاني من السنة الدراسية: 2014/2013، ليتم تناولها بأسلوب التعلم الذاتي، الذي يعتمد على ذاتية الاختيار للمعلم، وليتم التأكد من تناول المادة التدريبية قام الباحث بطرح بعض الأسئلة حول تناول الموضوعات الموجودة بالبرنامج التدريبي وقد كانت الإجابات ايجابية بمعنى قد تم الاطلاع عليها لاسيما وأن المعلمين مقبلين على التثبيت فكانت المادة التدريبية مادة محببة لديهم، وقد أبدوا بعض الصعوبات لكن تم تذليها من خلال زملائهم وهذا من أهداف البرنامج وهو أن يثير الدافعية للتعلم.

1 – الأهداف العامة للبرنامج

يهدف البرنامج التدريبي إلى تنمية المهارات التدريسية المستهدفة للمعلمين من خلال التدرّب الذاتي من طرف المعلمين المعنيين بالدراسة على مهارات التدريس التالية: (مهارة التخطيط – مهارة التهيئة – مهارة الشرح – مهارة استخدام الوسيلة التعليمية – مهارة التعزيز

– مهارة إثارة الدافعية – مهارة إدارة الصف – مهارة إنهاء الدرس – مهارة التقويم)، وذلك من خلال النشاطات والتدريبات الموجودة بالبرنامج.

2 – مصادر بناء البرنامج:

اعتمد الباحث في بناء البرنامج من خلال اطلاعه على ما كتب حول المهارات التدريسية وقياسها من دراسات وبحوث وكتب التي استعملت في الجانب النظري من الدراسة.

3 – مدة تطبيق البرنامج:

طبق البرنامج التدريبي في الفصل الثاني من السنة الدراسية: 2013/ 2014، واستغرق ذلك مدة شهر.

4 – صدق البرنامج التدريبي:

يستمد البرنامج صدقه من محتواه ومضمونه ذلك أنه تم بناؤه استنادا على الحاجات التدريبية التي يتم رصدها من خلال بطاقة الملاحظة، هذا من جهة ومن جهة أخرى بعد عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التدريس، وممن لهم خبرة في بناء البرامج التدريبية وتحكيمها.

5 – الأسس النظرية للبرنامج:

اعتمد الباحث في بناء البرنامج التدريبي على الاتجاه القائم في إعداد المعلمين على الكفايات (المهارات التدريسية) – كما أشير إليه في الجانب النظري – معتمدا في طرحه للموضوع من تعريفه بالمهارة ومتطلباتها وضوابط نجاح أدائها بأسلوب التعلم الذاتي الذي ينطلق من مبدأ تفريد التعليم.

رابعـــا: إجراءات الدراسة الأساسية:

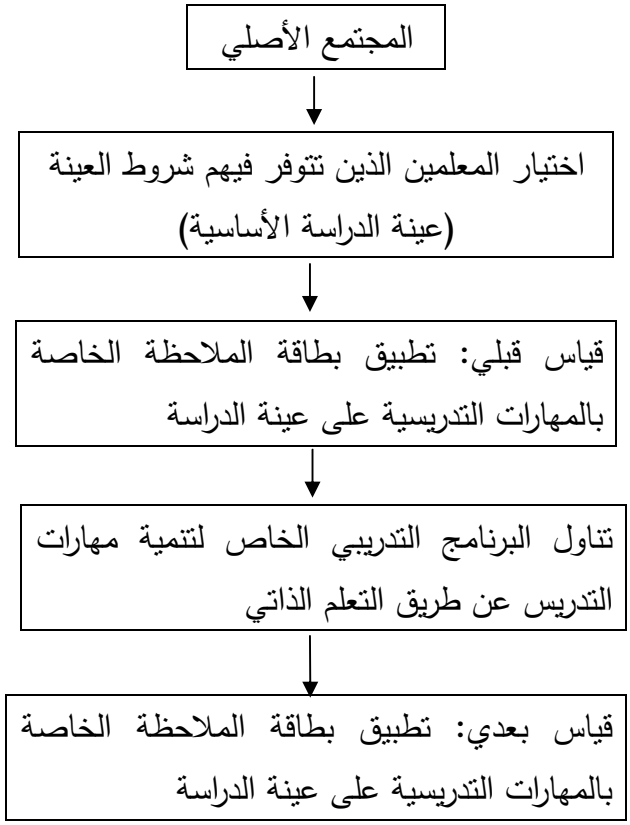
ولتحقيق ذلك اتخذ الباحث تصميم المجموعة الواحدة حيث شملت عينة من معلمي المدرسة الابتدائية للسنة الدراسية:2014/2013، بمدينة ورقلة، وقد استغرقت التجربة من بدايتها إلى نهايتها عشرة أسابيع مقسمة على ثلاثة مراحل أساسية:

المرحلة الأولى: تم اختيار المدارس المعنية بطريقة عشوائية بسيطة أيضا، بعد الاتصال بالسادة المفتشين تمّ تحديد أفراد عينة الدراسة الأساسية، ومن ثم الاتصال بالسادة مديري المدارس والسادة المعلمين المعنيين بالدراسة (التجربة) لضبط مواعيد الزيارات من أجل رصد الأداء التدريسي (التطبيق القبلي)، وصمّم الباحث جدولا زمنيا للتجريب، وحدد ذلك بداية من شهر فيفري 2014، حتى أفريل 2014.

المرحلة الثانية: بعد الانتهاء من الزيارات التي تم فيها التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة – والتي دامت أسبوعا – قدّم الباحث للمعنيين بالدراسة البرنامج التدريبي الخاص لغرض تنمية مهارات التدريس، والذي يعتمد على التعلم الذاتي الخاص بالمعلم المعني، وشرح لهم كيفية السير بالبرنامج التدريبي.

المرحلة الثالثة: بعد نهاية التدريب التي استمرت شهرا، تم التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة ودام ذلك أسبوعا، كما طلب الباحث من كل معلم نهاية كل تطبيق أن يعطي ملاحظاته حول التجربة بصفة عامة والبرنامج التدريبي الذي سلّم له بصفة خاصة، ودوّنت هذه الملاحظات في بطاقة ملاحظة كل فرد من أفراد المجموعة.

خامسا – التصميم التجريبي للدراسة: اختار الباحث في هذه الدراسة استخدام تصميم المجموعة الواحدة، بتطبيق قياس قبلي لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارات التدريس التي أعدّها الباحث للحصول على درجات الأداء التدريسي لدى المعلمين في بداية التجربة، ثم قدم البرنامج التدريبي القائم على التعلم الذاتي والذي يهدف إلى تنمية المهارات التدريسية، ثم تطبيق القياس البعدي لبطاقة الملاحظة التي استعملت في التطبيق القبلي للكشف عن أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على التعلم الذاتي) على المتغير التابع (مهارات التدريس)، ويمكن توضيح التصميم التجريبي بالمخطط التالي:



الشكل (02) يوضح مخطط التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة.

خامسا: الأساليب الإحصائية:

استعمل الطالب مجموعة من الأساليب الاحصائية باستعمال نظامي: (Excel 2007) ، ونظام (spss 19.0) للتحليل الإحصائي في كل العمليات الإحصائية :

1 – في الدراسة الاستطلاعية لبناء بطاقة الملاحظة:

تم استعمال (ت) في صدق المقارنة الطرفية بين الفئتين العليا والدنيا في الدرجة الكلية، وعلى مستوى كل بند.

تم استعمال معامل الارتباط بيرسون في صدق الاتساق الداخلي.

تم استعمال معامل الارتباط سبيرمان براون المعدل في ثبات التجزئة التصفية.

تم استعمال معامل التجانس ألفا كرونباخ في الثبات.

2 – وفي الدراسة الأساسية لاختبار صحة الفرضيات، وتمثلت فيما يلي: اختبار (ت) لعينيتين مرتبطتين.

ملخص الفصل:

في هذا الفصل تم التعرض إلى الإجراءات الميدانية للدراسة، انطلاقا من منهج الدراسة التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، حيث كان التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة، ثم تطبيق البرنامج التدريبي القائم على التعلم الذاتي فالتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، كما تم التعريف بعينة الدراسة الاستطلاعية وعينة الدراسة الأساسية، اللتان تم اختيارهما عشوائيا ، ثم التعرض إلى إجراءات الدراسة الاستطلاعية ونتائجها، ثم بناء البرنامج التدريبي والأسس التي بني عليها، وختم الفصل بالأساليب الإحصائية التي استعملت في الدراسة.

الفصل الخامس:

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

. تمـهيد.

. عرض وتفسير نتائـج الدراسة حسب الفرضية الأولـى.

. عرض وتفسير نتائـج الدراسة حسب الفرضية الثانيـة.

. عرض وتفسير نتائـج الدراسة حسب الفرضية الثالثـة.

. عرض وتفسير نتائـج الدراسة حسب الفرضية الرابعة.

. عرض وتفسير نتائـج الدراسة حسب الفرضية الخامسة.

. عرض وتفسير نتائـج الدراسة حسب الفرضية السادسة.

. عرض وتفسير نتائـج الدراسة حسب الفرضية السابعة.

عرض وتفسير نتائـج الدراسة حسب الفرضية الثامنة.

. عرض وتفسير نتائـج الدراسة حسب الفرضية التاسعة.

. خلاصة واقتراحات.

تمـهيد:

بعد أن تم التعرف في الفصل السابق على منهج الدراسة والتصميم التجريبي المناسب لها، ثم أدوات الدراسة المتمثلة: في بطاقة الملاحظة والبرنامج التدريبي، المستخدمة في جمع البيانـات وخصائصـهما السـيكومترية، وكـذا إجـراءات الدراسـتين الاسـتطلاعية والأساسـية، ومواصـفات العينـة وطريقـة اختيارهـا، يـتم فـي هـذا الفصـل عـرض نتـائج الدراسـة الأساسـية وتفسيرها حسب فرضيات الدراسة المطروحة.

1 – عرض وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء التدريسي القبلي والأداء التدريسي البعدي للمهارات التدريسية ككل لصالح الأداء البعدي"

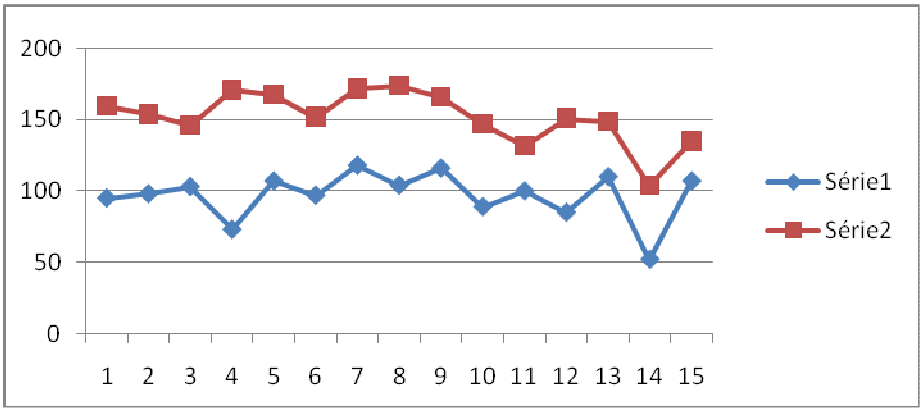
الجدول رقم (7): يبين الفروق في أداء المهارات التدريسية ككل بين القياسين القبلي والبعدي.

المؤشرات الإحصائية / الأداء التدريسي للمهارات التدريسية ككل	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القياس القبلي	15	97,73	17,11	12,57	14	0.01
القياس البعدي	15	152,73	17,65			

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن المتوسط الحسابي للأداء التدريسي للمهارات التدريسية ككل في القياس القبلي يقدر ب:(97.73) وانحراف معياري يقدر ب:(17.11)، في حين يقدر المتوسط الحسابي للأداء التدريسي للمهارات التدريسية ككل في القياس البعدي ب: (152,73) وانحراف معياري يقدر ب: (17,65)، وهذا يعنى أن هناك فرقا بين المتوسطين الحسابيين في الأداء التدريسي بين القياسين القبلي والبعدي بلغ: (55 درجة).

ولمعرفة دلالة الفرق في المتوسطين بين التطبيقين تم تطبيق اختبار (ت)، حيث بلغت قيمة (ت): (12,57) عند درجة الحرية (14) ومستوى الدلالة (0.01) وبمقارنة المتوسطين الحسابيين يمكن الاستنتاج أن الفروق لصالح الأداء البعدي.

وهذه النتيجة: بطبيعة الحال تثبت صحة الفرضية الأولى، بمعنى أن أفراد العينة قد حققوا أداء تدريسيا عاليا لمهارات التدريس ككل في القياس البعدي مقارنة مع أدائهم التدريسي لمهارات التدريس في القياس القبلي، وهذا ما يبينه الرسم في الشكل الموالي:



الشكل(03): يمثل توزع درجات الأداء التدريسي للمهارات التدريسية ككل في القياسين القبلي والبعدي

يبدو من خلال الشكل (03) وجود اختلاف واضح بين درجات الأداء التدريسي للمهارات التدريسية ككل في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة، ويظهر ذلك من خلال تباعد المنحنيين عن بعضهما، وهذا يبين أن هناك اختلافات في أداء كل أفراد العينة للمهارات التدريسية ككل الذي رصد ببطاقة الملاحظة بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي، وهذا يؤكد نجاح البرنامج التدريبي في تنمية الأداء التدريسي للمهارات التدريسية ككل لدى كل المعلمين المعنيين بالدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الخبرات والأنشطة التعليمية والتقويمية التي تضمنها البرنامج التدريبي والتي تم تناولها عن طريق التعلم الذاتي قد لبت الحاجات التدريبية للمعلمين – أفراد العينة – في المهارات التدريسية، فزودتهم بما يناسب للرفع من مستوى أدائهم لهذه المهارات التدريسية ومن ثم تطوير أدائهم التدريسي ككل.

ويستنتج من هذا أن للتعلم الذاتي دورا ايجابيا في إكساب المعلمين المهارات التدريسية، وهذه النتيجة تؤيدها الملاحظات التي قدمها المعلمون المعنيون بالدراسة من خلال تصريحاتهم الايجابية حول البرنامج التدريبي وطريقة التعلم الذاتي التي كانوا يرون فيها فائدة كبيرة وأنها تدفعهم للاستزادة والبحث أكثر، خاصة أنها تتيح للفرد اختيار ما يريد حسب الاحتياجات

التدريبية، كما أن التدريبات الموجودة في البرنامج تشجعهم على الاتصال بمن سبقهم في الميدان من خلال التدريبات العملية مما أتاح لهم التواصل وتبادل الخبرات في هذا المجال.

وتتفق هذه النتيجة كذلك مع الدراسات التالية التي اتخذت من التعلم الذاتي (بإحدى صوره) أسلوبا لتنفيذ برنامجها التدريبي:

دراسة سالم الهرمة (1996) التي توصلت إلى أن جميع أفراد عينة الدراسة قد بلغوا مستوى الإتقان المحدد بـ(80٪) في كل من جانب الأداء للكفايات، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح التقويم البعدي في جميع المجالات الأدائية للكفايات الذي يعزى لأثر البرنامج التدريبي.

ودراسة سامي هزائمة (2005) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية وفي المجالات الثلاثة لمهارات تدريس القراءة الناقدة (التخطيط التنفيذ التقويم)، والتي أوصت في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث بضرورة تدريب المعلمين باعتماد أساليب تدريبية متطورة أبرزها أسلوب التعلم الذاتي.

ودراسة محمود والبطراوي (2006) التي توصلت إلى تفوق الطلاب المعلمين (عينة الدراسة) التي درست الموديلات التعليمية في المهارات التدريسية.

ودراسة محمود مراد (2006) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية قبل وبعد التدريب في اكتساب مهارات التدريس الإبداعي ككل وذلك لصالح درجاتهم في التطبيق البعدي.

ودراسة إلهام أبو مشرف (2007) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة للمعلمات على القياس البعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية وفي المهارات جميعها.

ودراسة شويطر (2009): والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجة ممارسة العلمين للكفايات التعليمية التعلمية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي، تعزى لأثر البرنامج التدريبي في تحسين درجة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية التعلمية.

ودراسة محمد بيان (2010) التي توصلت إلى أنه توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي تعزى إلى متغير البرنامج التدريبي.

ودراسة عماد غازي كنعان (2012) والتي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات أداء المعلمين المتدربين للكفايات التعليمية المتضمنة في البرنامج التدريبي المقترح عامة قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه.

ودراسة عبد الله غالب (2014) والتي توصلت نتائجها إلى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية ومعلمي المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في المجالات الأربعة لصالح المجموعة التجريبية.

وبما أن الفرضية الأولى قد تناولت الأداء التدريسي الذي يضم كل المهارات التسعة التالية: (مهارة التخطيط – مهارة التهيئة – مهارة الشرح – مهارة استخدام الوسيلة التعليمية – مهارة التعزيز – مهارة إثارة الدافعية – مهارة إدارة الصف – مهارة إنهاء الدرس – مهارة التقويم) فإن معرفة الفروق في أداء كل مهارة بين التطبيقين القبلي والبعدي أصبح أمرا ذا أهمية، وهذا ما سيتم التعرض إليه من خلال عرض نتائج الفرضيات التالية:

2 – عرض وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء التدريسي القبلي والأداء التدريسي البعدي لمهارة التخطيط لصالح الأداء البعدي.

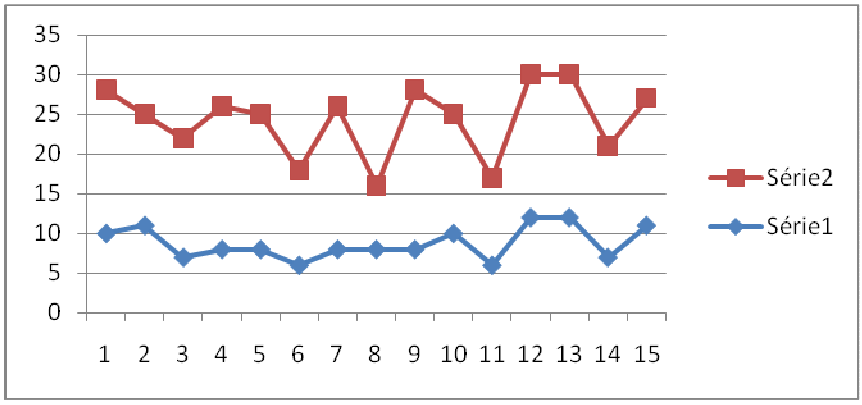
الجدول رقم (8): يبين الفروق في أداء مهارة التخطيط بين القياسين القبلي والبعدي.

المؤشرات الإحصائية / الأداء التدريسي لمهارة التخطيط	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القياس القبلي	15	9,60	2,13	10,08	14	0.01
القياس البعدي	15	17,93	3,75			

يتضح من خلال الجدول رقم (8) أن المتوسط الحسابي في الأداء التدريسي لمهارة التخطيط في القياس القبلي يقدر ب:(9,60) وانحراف معياري يقدر ب:(2,13)؛ في حين يقدر المتوسط الحسابي في الأداء التدريسي لمهارة التخطيط في القياس البعدي ب: (17,93) وانحراف معياري يقدر ب: (3,75)، وهذا يعنى أن هناك فرقا بين المتوسطين الحسابيين في بين القياسين القبلي والبعدي بلغ: (8,33 درجة).

ولمعرفة دلالة الفرق في المتوسطين بين القياسين، تم تطبيق اختبار (ت)، حيث بلغت قيمة (ت): (10,08) عند درجة الحرية (14) ومستوى الدلالة (0.01) وبمقارنة المتوسطين الحسابيين يمكن الاستنتاج أن الفروق لصالح التطبيق البعدي.

وهذه النتيجة تدل على وجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الأداء القبلي والأداء البعدي في مهارة التخطيط لصالح الأداء البعدي" وبالتالي فهي تثبت صحة الفرضية الثانية، بمعنى أن أفراد العينة قد حققوا أداء تدريسيا عاليا لمهارة التخطيط في القياس البعدي مقارنة مع أدائهم التدريسي للمهارة في القياس القبلي، وهذا ما يبينه الرسم في الشكل الموالي:



الشكل (4): يمثل توزع درجات الأداء التدريسي لمهارة التخطيط في القياسين القبلي والبعدي.

يبدو من خلال الشكل (04) وجود اختلاف واضح بين درجات الأداء التدريسي لمهارة التخطيط في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، ويظهر ذلك من خلال تباعد المنحنيين عن بعضهما، وهذا يبين أن هناك اختلافات في أداء كل أفراد العينة لمهارة التخطيط بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة.

وهذا ما يفسر بأن المعلمين قد أدوا أداء تدريسيا عاليا لمهارة التخطيط في القياس البعدي أفضل مما أدوه في القياس القبلي، أي أن المعلمين عينة الدراسة قد استفادوا من البرنامج التدريبي وطوروا من ممارسة هذه المهارة، كما أن البرنامج التدريبي قد ساهم في الرفع من هذه المهارة لديهم.

وهذا ما لاحظه الباحث في أن حاجتهم التدريبية لهذه المهارة كانت كبيرة من خلال ما أثبتته بطاقة الملاحظة، ومن خلال ما أدلوا به قبل تطبيق البرنامج وبعده: بأنهم وجدوا حاجتهم في البرنامج لأنهم كانوا يفتقرون إلى النموذج الأفضل للتخطيط، خاصة وأن هذه المهارة محل اهتمام من المشرفين التربويين والتي تظهر في القيمة التي تعطى لهذا النشاط في السلوك التدريسي للمعلم خاصة أثناء الزيارات التوجيهية والتفتيشية للمعلم، بالإضافة إلى أن المشرفين التربويين سبق وأن أكدوا على بعض النقاط التي أكد عليها البرنامج، إلا أن البرنامج أعطى شيئا مكتوبا ومفصلا وبالأمثلة مما جعلهم يستوعبون متطلبات المهارة، وقد أفاد بعضهم بأن تخطيطهم للدروس بعد البرنامج التدريبي أصبح له أثره في التدريس، إذ أنه ركز على بعض النقاط التي لم يكونوا يمارسوها قبل البرنامج، مثل كتابة توزيع الزمن المتوقع لتنفيذ الأنشطة مما جعلهم يضبطون ويتحكمون في العامل الزمني أكثر من ذي قبل، وقد لفت البرنامج انتباههم إلى أن الواجب المنزلي لا يقدم عشوائيا وإنما يخطط له ويحدد الهدف منه، وليس كما كان سائدا من قبل على أنه إنجاز للتمارين التي لم يتم انجازها في القسم، وعلى هذا الأساس أصبحت الواجبات المنزلية فقرة من الفقرات الأساسية لمرحلة التخطيط. وهذا ما يتفق هذا مع ما أشارت إليه **دراسة صالح نويوة (2009)** في أن هناك طلبا متزايدا على التكوين في (الاحتياجات الشخصية)، كما يتفق أيضا مع دراسة **صباح ساعد (2013)** في أن أفراد العينة يرون أن التكوين ساهم بدرجة متوسطة في تحسين مهاراتهم في مجال التخطيط.

وما سبق يثبت بأن للتعلم الذاتي دورا ايجابيا في الرفع من مستوى الأداء في مهارة التخطيط أيضا من خلال نجاح البرنامج التدريبي في تنمية مهارة التخطيط.

وتتفق هذه النتيجة مع **دراسة بثينة بدر (2005)**: في تفوق أداء الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بعد أن ثبت تكافؤهما قبل تطبيق البرنامج في المهارة الفرعية : التخطيط للتدريس.

كما تتفق مع **دراسة سامي هزايمة (2005)** في وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية وفي التخطيط.

وتتفق أيضا مع **دراسة حمدي البيطار (2009)** التي توصلت إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الكفاية التدريسية الخاصة بتخطيط الدروس لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقا لاحتياجاتهم التدريبية.

وتتفق أيضا مع **دراسة شويطر (2009)** التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية التعلمية الخاصة بالتخطيط (اليومي والسنوي) قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي، تعزى لأثر البرنامج التدريبي في تحسين درجة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية التعلمية الخاصة بكفاية التخطيط (اليومي والسنوي).

وتتفق أيضا مع **دراسة إدريس سلطان أحمد مقبل (2010)** التي بينت نتائجها فعالية البرنامج التدريبي في تنمية المكون المعرفي والأدائي لدى المعلمين وتنمية مهاراتهم لتصميم الدروس بتوظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم.

كما تتفق مع **دراسة عماد غازي كنعان (2012)** في أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المعلمين المتدربين على كفاية التخطيط المتضمنة في البرنامج التدريبي المقترح قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه.

وتتفق مع **دراسة عبد الله غالب (2014)** في أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في مجال التخطيط لصالح التطبيق البعدي.

3 – عرض وتحليل وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء التدريسي القبلي والأداء التدريسي البعدي لمهارة التهيئة (التقديم للدرس) لصالح الأداء البعدي.

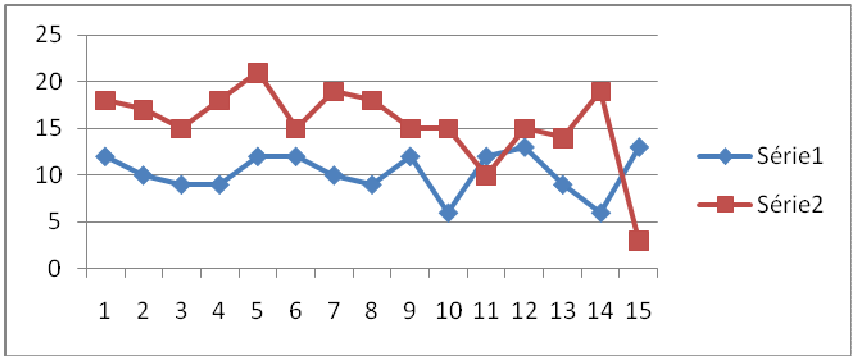
الجدول رقم (9): يبين الفروق في أداء مهارة التهيئة بين القياسين القبلي والبعدي.

المؤشرات الإحصائية / الأداء التدريسي لمهارة التهيئة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	ددرجة الحرية	مستوى الدلالة
القياس القبلي	15	10,26	2,28	3,59	14	0.01
القياس البعدي	15	15,46	4,35			

يتضح من خلال الجدول رقم (9) أن المتوسط الحسابي للأداء التدريسي لمهارة التهيئة في القياس القبلي يقدر ب:(10,26) وانحراف معياري يقدر ب:(2,28)؛ في حين يقدر المتوسط الحسابي للأداء التدريسي لمهارة التهيئة في القياس البعدي ب: (15,46) وانحراف معياري يقدر ب: (4,35) ؛ وهذا يعنى أن هناك فرقا بين المتوسطين الحسابيين في ما بين القياسين القبلي والبعدي بلغ: (5,2 درجة).

ولمعرفة دلالة الفرق في المتوسطين بين القياسين، تم تطبيق اختبار (ت)، حيث بلغت قيمة (ت): (3,59) عند درجة الحرية (14) ومستوى الدلالة (0.01) وبمقارنة المتوسطين الحسابيين يمكن الاستنتاج أن الفروق لصالح القياس البعدي.

وهذه النتيجة تثبت صحة الفرضية الثالثة، بمعنى أن أفراد العينة قد حققوا أداء تدريسيا عاليا لمهارة التهيئة في القياس البعدي مقارنة مع أدائهم التدريسي للمهارة في القياس البعدي، وهذا ما يبينه الرسم في الشكل الموالي:



الشكل: (5) يمثل توزع درجات الأداء التدريسي لمهارة التهيئة في القياسين القبلي البعدي.

يبدو من خلال الشكل (05) وجود اختلاف واضح بين درجات الأداء في القياس القبلي والقياس البعدي لمهارة التهيئة ويظهر ذلك من خلال تباعد المنحنيين عن بعضهما، وهذا يبين أن هناك اختلافات في أداء أفراد العينة لمهارة التهيئة كما رصد على بطاقة الملاحظة، إلا لدى الفردين (رقم 11) ورقم (15) اللذين كان أداء كل منهما في القياس القبلي أفضل بقليل من أداء كل منهما في القياس البعدي.

وهذا ما يفسر بأن المعلمين عينة الدراسة قد استفادوا من البرنامج التدريبي وطوروا من ممارسة مهارة التهيئة، حيث أن البرنامج التدريبي قد ساهم في الرفع من هذه المهارة لديهم، وهذا ما صرح به بعض أفراد العينة بأنهم لم يكونوا يدركوا أهمية التهيئة كما فصلت في البرنامج التدريبي، وبعد تنفيذ البرنامج أصبحوا يختارون نوع التهيئة التي تخدم درسهم، ويعطون أهمية كبيرة لذلك، مما جعلهم يلاحظون الأثر الايجابي لتدريسهم، وبناء على ذلك يستنتج أن البرنامج التدريبي قد أدى إلى الرفع من مستوى الأداء لمهارة التهيئة، مما يؤكد أيضا نجاح البرنامج التدريبي في تنمية مهارة التهيئة عن طريق التعلم الذاتي.

ولقد اتفقت هذه النتيجة مع **دراسة بندر الزهراني (2010)** في استفادة أفراد العينة من الدورات التدريبية كانت بدرجة كبيرة في تطوير مهارة تقديم الدرس وتهيئة الطلاب وفي جميع المهارات المتفرعة منها.

واتفقت أيضا مع **دراسة عماد غازي كنعان (2012)** في أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المعلمين المتدربين للكفايات التعليمية المتضمنة في البرنامج التدريبي المقترح في كفاية التهيئة المتضمنة في البرنامج التدريبي المقترح قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه.

4 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة الشرح لصالح الأداء البعدي.

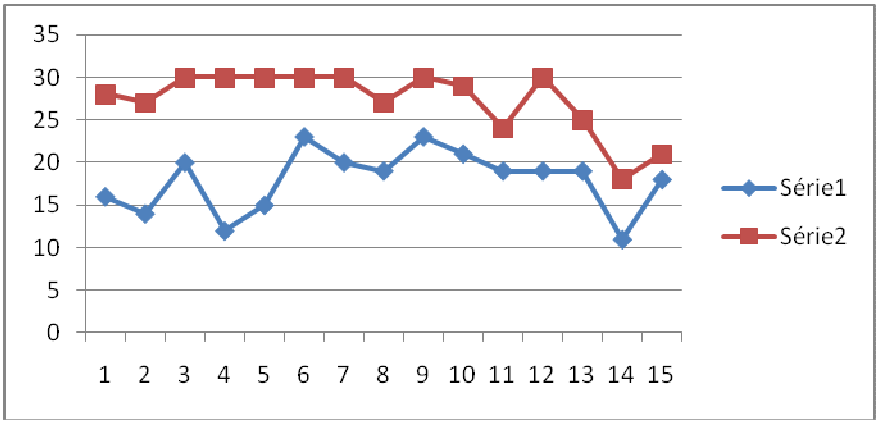
الجدول رقم (10): يبين الفروق في مهارة الشرح بين القياسين القبلي والبعدي.

المؤشرات الإحصائية / الأداء التدريسي لمهارة الشرح	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القياس القبلي	15	18,20	3,54	9,50	14	0.01
القياس البعدي	15	27,26	3,75			

من خلال الجدول رقم (10) يتضح أن المتوسط الحسابي للأداء التدريسي لمهارة الشرح في القياس القبلي يقدر ب:(18,20) وانحراف معياري يقدر ب:(3,54)؛ في حين يقدر المتوسط الحسابي للأداء التدريسي لمهارة الشرح في القياس البعدي ب: (27,26) وانحراف معياري يقدر ب: (3,75) ؛ وهذا يعنى أن هناك فرقا بين المتوسطين الحسابيين في بين القياسين القبلي والبعدي بلغ: (9,06 درجة).

ولمعرفة دلالة الفرق في المتوسطين بين القياسين، تم تطبيق اختبار (ت)، حيث بلغت قيمة (ت): (9,50) عند درجة الحرية (14) ومستوى الدلالة (0.01) وبمقارنة المتوسطين الحسابيين يمكن الاستنتاج أن هناك فروقا لصالح القياس البعدي.

وهذه النتيجة تثبت صحة الفرضية الرابعة، بمعنى أن أفراد العينة قد حققوا أداء تدريسيا عاليا لمهارة الشرح في التطبيق البعدي مقارنة مع أدائهم التدريسي للمهارة في التطبيق البعدي، وهذا ما يبينه الرسم في الشكل الموالي:



الشكل (6) يمثل توزع درجات الأداء التدريسي لمهارة الشرح في القياسين القبلي والبعدي.

يبدو من خلال الشكل (06) وجود اختلاف واضح بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي للأداء التدريسي لمهارة الشرح، ويظهر ذلك من خلال تباعد المنحنيين عن بعضهما، وهذا يبين أن هناك اختلافات في أداء أفراد العينة لمهارة الشرح التي رصدت ببطاقة الملاحظة بين القياسين القبلي والبعدي.

وهذا ما يفسر أيضا بأن المعلمين قد أدوا أداء تدريسيا عاليا لمهارة الشرح في القياس البعدي أفضل مما أدوه في القياس القبلي، أي أن المعلمين عينة الدراسة قد استفادوا من البرنامج التدريبي وطوروا من ممارسة مهارة الشرح، وأن البرنامج التدريبي قد ساهم في الرفع من هذه المهارة لديهم، وقد لاحظ الباحث أن المعلمين المعنيين بالدراسة أصبحوا يركزون في تدريسهم على المهارات المدرجة في البرنامج، مما يؤكد أيضا نجاح البرنامج التدريبي عن طريق التعلم الذاتي.

وهذا ما يتفق مع الدراسة التي قام بها **بندر الزهراني (2010)**، حيث أثبتت هذه الدراسة أن الدورات التدريبية التي قام حضرها المتربصون لعبت دورا كبيرا في تنمية مهارة الشرح لديهم وفي أغلب المهارات المتفرعة منها.

5 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة استخدام الوسائل التعليمية لصالح الأداء البعدي.

الجدول رقم (11): يبين الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة استخدام الوسائل التعليمية.

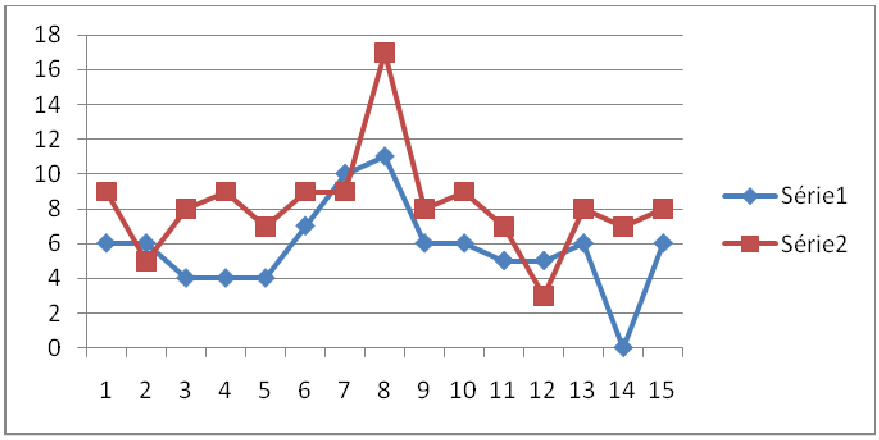
المؤشرات الإحصائية / الأداء التدريسي لمهارة استخدام الوسائل التعليمية	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القياس القبلي	15	5,73	2,54	3,81	14	0.01
القياس البعدي	15	8,20	2,95			

يتضح من خلال الجدول رقم (11) أن المتوسط الحسابي للأداء التدريسي لمهارة استخدام الوسائل التعليمية في القياس القبلي يقدر ب:(5,73) وانحراف معياري يقدر

ب:(2,54)؛ في حين يقدر المتوسط الحسابي للأداء التدريسي لمهارة استخدام الوسائل التعليمية في القياس البعدي ب: (8,20) وانحراف معياري يقدر ب: (2,95)، وهذا يعنى أن هناك فرقا بين المتوسطين الحسابيين في بين القياسين القبلي والبعدي بلغ: (2,47 درجة).

ولمعرفة دلالة الفرق في المتوسطين بين القياسين، تم تطبيق اختبار (ت)، حيث بلغت قيمة (ت): (3,81) عند درجة الحرية (14) ومستوى الدلالة (0.01) وبمقارنة المتوسطين الحسابيين يمكن الاستنتاج أن الفروق لصالح القياس البعدي.

وهذه النتيجة تثبت صحة الفرضية الخامسة، بمعنى أن أفراد العينة قد حققوا أداء تدريسيا عاليا لمهارة استخدام الوسائل التعليمية في القياس البعدي مقارنة مع أدائهم التدريسي للمهارة في القياس البعدي، وهذا ما يبينه الرسم في الشكل الموالي:



الشكل (7) يمثل توزع درجات الأداء التدريسي لمهارة استخدام الوسائل التعليمية في القياسين القبلي والبعدي.

يبدو من خلال الشكل (07) وجود اختلاف واضح بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي للأداء التدريسي لمهارة استخدام الوسائل التعليمية، ويظهر ذلك من خلال تباعد المنحنيين عن بعضهما إلا لدى الأفراد رقم (2) و (5) و(12) الذين كان أداؤهم في القياس القبلي أفضل بقليل من القياس البعدي.

وهذا ما يفسر كذلك بأن المعلمين قد أدوا أداء تدريسيا عاليا لمهارة استخدام الوسائل التعليمية في القياس البعدي أفضل مما أدوه في القياس القبلي، أي أن المعلمين عينة الدراسة قد استفادوا من البرنامج التدريبي وطوروا من ممارسة لمهارة استخدام الوسائل التعليمية، كما أن البرنامج التدريبي قد ساهم في الرفع من هذه المهارة لديهم.

وهذا ما يثبت إن للتعلم الذاتي دورا ايجابيا في الرفع من مستوى الأداء في مهارة استخدام الوسائل التعليمية، مما يؤكد أيضا نجاح البرنامج التدريبي في تنمية مهارة استخدام الوسائل التعليمية، كما يمكن للباحث تفسير حصول الأفراد أصحاب الأرقام: (2) و(5) (12) على درجات أكبر في القياس القبلي من القياس البعدي، بأنهم لم يستفيدوا من البرنامج التدريبي في مهارة استخدام الوسائل التعليمية كما استفاد زملاؤهم الأخرين، وقد يعود ذلك أن اطلاعهم عليه كان سطحيا، وهذا من عيوب استعمال أسلوب التعلم الذاتي في التدريب حيث لا يمكن إلزام المتعلم من التدريب على المحتوى إلا إذا رغب هو في ذلك، وأدرك أنه في حاجة إلى ذلك.

وهذا ما توصلت إليه **دراسة شويطر (2009)** التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجة ممارسة العلمين للكفايات التعليمية التعلمية الخاصة باستخدام الوسائل التعليمية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي تعزى لأثر البرنامج التدريبي القائم على التعلم الذاتي في تحسين درجة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية التعلمية الخاصة بكفاية استخدام الوسائل التعليمية.

6 – عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة التعزيز لصالح الأداء البعدي.

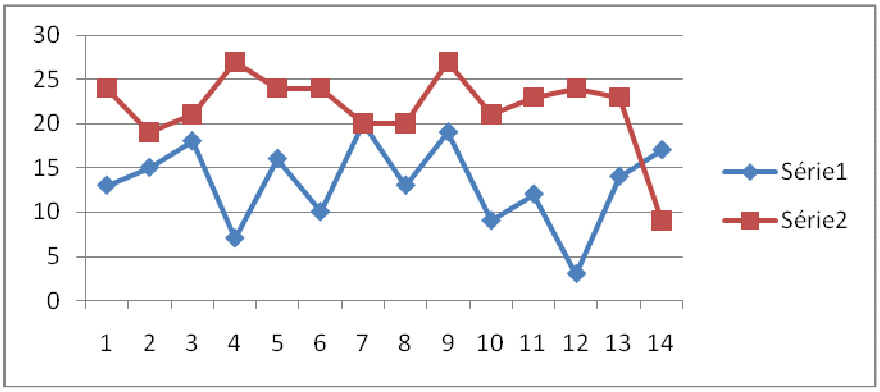
الجدول رقم (12): يبين الفروق في الأداء التدريسي لمهارة التعزيز بين القياسين القبلي والبعدي.

المؤشرات الإحصائية / الأداء التدريسي لمهارة التعزيز	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القياس القبلي	15	12,93	4,83	5,51	14	0.01
القياس البعدي	15	21,80	4,27			

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن المتوسط الحسابي للأداء التدريسي لمهارة التعزيز في التطبيق القبلي يقدر ب:(12,93) وانحراف معياري يقدر ب:(4,83)؛ في حين يقدر المتوسط الحسابي للأداء التدريسي لمهارة التعزيز في التطبيق البعدي ب: (21,80) وانحراف معياري يقدر ب: (4,27) ؛ وهذا يعنى أن هناك فرقا بين المتوسطين الحسابيين في بين التطبيقين القبلي والبعدي بلغ: (8,87 درجة).

ولمعرفة دلالة الفرق في المتوسطين بين التطبيقين، تم تطبيق اختبار (ت)، حيث بلغت قيمة (ت): (5,51) عند درجة الحرية (14) ومستوى الدلالة (0.01) وبمقارنة المتوسطين الحسابيين يمكن الاستنتاج أن الفروق لصالح القياس البعدي.

وهذه النتيجة تثبت صحة هذه الفرضية السادسة، بمعنى أن أفراد العينة قد حققوا أداء تدريسيا عاليا لمهارة التعزيز في القياس البعدي مقارنة مع أدائهم التدريسي للمهارة في القياس البعدي، وهذا ما يبينه الرسم في الشكل الموالي:



الشكل (8) يمثل توزع درجات الأداء التدريسي لمهارة التعزيز في القياسين القبلي والبعدي.

يبدو من خلال الشكل (08) وجود اختلاف واضح بين الدرجات القياس القبلي والقياس البعدي للأداء التدريسي لمهارة التعزيز، ويظهر ذلك من خلال تباعد المنحنيين عن بعضهما.

7 – عرض وتحليل نتائج الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة إثارة الدافعية لصالح الأداء البعدي.

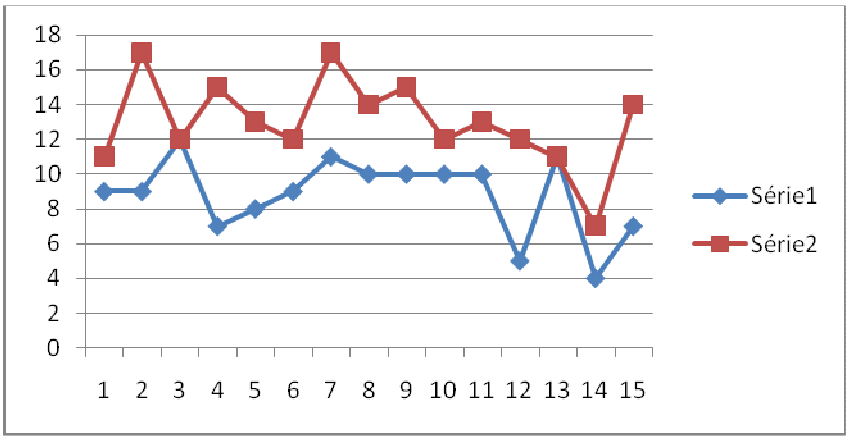
الجدول رقم (13) يبين الفروق في الأداء التدريسي لمهارة إثارة الدافعية بين القياسين القبلي والبعدي

المؤشرات الإحصائية / الأداء التدريسي لمهارة اثارة الدافعية	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	15	8,80	2,24	6,13	14	0.01
التطبيق البعدي	15	13,00	2,53			

من خلال الجدول رقم (13) يتضح أن المتوسط الحسابي للأداء التدريسي لمهارة إثارة الدافعية في القياس القبلي يقدر ب:(8,80) وانحراف معياري يقدر ب:(2,24)؛ في حين يقدر المتوسط الحسابي الأداء التدريسي للمهارة إثارة الدافعية في القياس البعدي ب: (13,00) وانحراف معياري يقدر ب: (2,53) ؛ وهذا يعنى أن هناك فرقا بين المتوسطين الحسابيين في بين التطبيقين القبلي والبعدي بلغ: (4,20 درجة).

ولمعرفة دلالة الفرق في المتوسطين بين التطبيقين، تم تطبيق اختبار (ت)، حيث بلغت قيمة (ت): (6,13) عند درجة الحرية (14) ومستوى الدلالة (0.01) وبمقارنة المتوسطين الحسابيين يمكن الاستنتاج أن الفروق لصالح التطبيق البعدي.

وهذه النتيجة تثبت صحة هذه الفرضية، بمعنى أن أفراد العينة قد حققوا أداء تدريسيا عاليا لمهارة إثارة الدافعية في القياس البعدي مقارنة مع أدائهم التدريسي للمهارة في القياس القبلي، وهذا ما يبينه الرسم في الشكل الموالي:



الشكل (9) يمثل توزع درجات القياسين القبلي والتطبيق البعدي لأداء التدريسي لمهارة إثارة الدافعية.

يبدو من خلال الشكل (09) وجود اختلاف واضح بين درجات التطبيق القبلي ودرجات التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة بالأداء التدريسي لمهارة إثارة الدافعية، ويظهر ذلك

من خلال تباعد المنحنيين عن بعضهما ما عدا الفردين رقم (3) و(13) اللذين تطابقت درجة أداء كل منهما في القياس القبلي والبعدي.

وهذا ما يفسر بأن غالبية المعلمين قد أدوا أداء تدريسيا عاليا لمهارة إثارة الدافعية في القياس البعدي أفضل مما أدوه في التطبيق القبلي، أي أن المعلمين عينة الدراسة قد استفادوا من البرنامج التدريبي، وأن البرنامج التدريبي قد ساهم في الرفع من هذه المهارة لديهم، ما يثبت إن للتعلم الذاتي دورا ايجابيا في الرفع من مستوى الأداء في مهارة إثارة الدافعية، مما يؤكد أيضا نجاح البرنامج التدريبي تنمية مهارة إثارة الدافعية عن طريق التعلم الذاتي.

كما يمكن تفسير نتائج الأفراد (3) و (13) والتي تساوت درجات أدائهما في القياس القبلي والبعدي بأن هذين المعلمين لم يستفيدوا من البرنامج، كما يمكن أن يكون عامل الارتباك الذي لاحظه الباحث لدى هذين المعلمين بالذات أثناء الملاحظة خاصة وأن مهارة التعزيز تعتمد شكل أساسي على الانفعالات الحقيقية حتى لا يكون هناك تكلف.

8 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الثامنة:

تنص الفرضية الثامنة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة إدارة الصف لصالح الأداء البعدي.

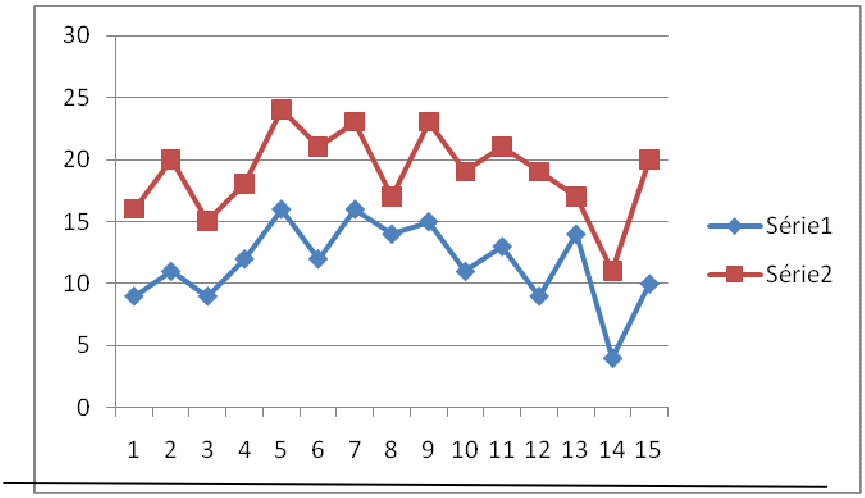
الجدول رقم (14): يبين الفروق في الأداء التدريسي لمهارة إدارة الصف في القياسين القبلي والبعدي

المؤشرات الإحصائية / الأداء التدريسي لمهارة ادارة الصف	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القياس القبلي	15	11,66	3,22	13,27	14	0.01
القياس البعدي	15	18,93	3,43			

من خلال الجدول رقم (14) يتضح أن المتوسط الحسابي للأداء التدريسي لمهارة إدارة الصف في القياس القبلي يقدر ب:(11,66) وانحراف معياري يقدر ب:(3,22)؛ في حين يقدر المتوسط الحسابي للأداء التدريسي لمهارة إدارة الصف في القياس البعدي ب: (18,93) وانحراف معياري يقدر ب: (3,43) ؛ وهذا يعنى أن هناك فرقا بين المتوسطين الحسابيين في بين القياسين القبلي والبعدي بلغ: (7,27 درجة).

ولمعرفة دلالة الفرق في المتوسطين بين القياسين، تم تطبيق اختبار (ت)، حيث بلغت قيمة (ت): (13,27) عند درجة الحرية (14) ومستوى الدلالة (0.01) وبمقارنة المتوسطين الحسابيين يمكن الاستنتاج أن الفروق لصالح القياس البعدي.

وهذه النتيجة تثبت صحة هذه الفرضية، بمعنى أن أفراد العينة قد حققوا أداء تدريسيا عاليا لمهارة إدارة الصف في القياس البعدي مقارنة مع أدائهم التدريسي لمهارة في القياس البعدي، وهذا ما يبينه الرسم في الشكل الموالي:



الشكل (10) يمثل توزع درجات الأداء التدريسي لمهارة إدارة الصف في القياسين القبلي والبعدي.

يبدو من خلال الشكل (10) وجود اختلاف واضح بين درجات القياس القبلي ودرجات البعدي للأداء التدريسي لمهارة إدارة الصف، ويظهر ذلك من خلال تباعد المنحنيين عن بعضهما، وهذا يبين أن هناك اختلافات في أداء أفراد العينة لمهارة إدارة الصف على بطاقة الملاحظة بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي.

وهذا ما يفسر بأن المعلمين قد أدوا أداء تدريسيا عاليا لمهارة إدارة الصف في القياس البعدي أفضل مما أدوه في القياس القبلي، أي أن المعلمين عينة الدراسة قد استفادوا من البرنامج التدريبي وطوروا من ممارسة مهارة إدارة الصف، كما أن البرنامج التدريبي قد ساهم في الرفع من هذه المهارة لديهم، وهذا ما يثبت إن للتعلم الذاتي دورا ايجابيا في الرفع من مستوى الأداء في مهارة إدارة الصف.

ولقد اتفقت هذه النتيجة مع **دراسة شويطر (2009)** التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية التعلمية الخاصة بكفاية إدارة الصف قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي، تعزى لأثر البرنامج التدريبي في تحسين درجة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية التعلمية الخاصة بكفاية إدارة الصف.

9 – عرض وتحليل نتائج الفرضية التاسعة:

تنص الفرضية التاسعة على: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة انهاء الدرس لصالح الأداء البعدي.

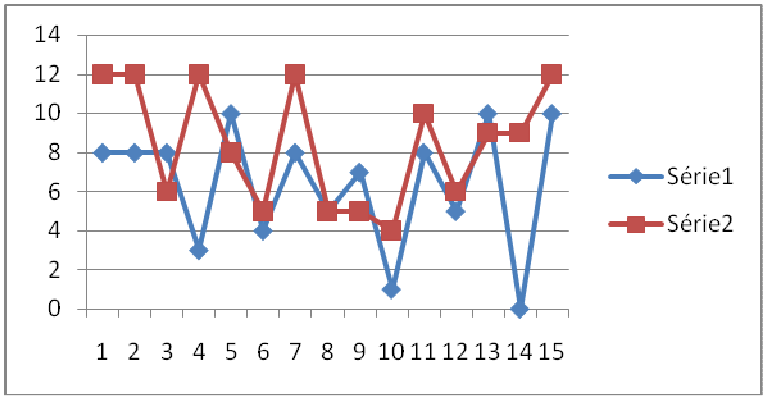
الجدول رقم (15): يبين الفروق في مهارة إنهاء الدرس بين القياسين القبلي والبعدي

المؤشرات الإحصائية / الأداء التدريسي لمهارة انهاء الدرس	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القياس القبلي	15	6,33	3,19	2,34	14	0.05
القياس البعدي	15	8,46	3,09			

من خلال الجدول رقم (15) يتضح أن المتوسط الحسابي للأداء التدريسي لمهارة إنهاء الدرس في القياس القبلي يقدر ب:(6,33) وانحراف معياري يقدر ب:(3,19)؛ في حين يقدر المتوسط الحسابي الأداء التدريسي لمهارة إنهاء الدرس في التطبيق البعدي ب: (8,46) وانحراف معياري يقدر ب: (3,09)؛ وهذا يعنى أن هناك فرقا بين المتوسطين الحسابيين في بين القياسين القبلي والبعدي بلغ: (2,13 درجة).

ولمعرفة دلالة الفرق في المتوسطين بين القياسين، تم تطبيق اختبار (ت)، حيث بلغت قيمة (ت): (2,34) عند درجة الحرية (14) ومستوى الدلالة (0.05) وبمقارنة المتوسطين الحسابيين يمكن الاستنتاج أن هناك فروقا لصالح القياس البعدي.

وهذه النتيجة تثبت صحة هذه الفرضية، بمعنى أن أفراد العينة قد حققوا أداء تدريسيا عاليا لمهارة إنهاء الدرس في القياس البعدي مقارنة مع أدائهم التدريسي للمهارة في القياس البعدي، وهذا ما يبينه الرسم في الشكل الموالي:



الشكل (11) يمثل توزع درجات الأداء التدريسي لمهارة إنهاء الدرس في القياسين القبلي والبعدي

يبدو من خلال الشكل رقم (11) وجود اختلاف بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة بالأداء التدريسي لمهارة إنهاء الدرس، ويظهر ذلك من خلال تباعد المنحنيين عن بعضهما، أما الفرد رقم (8) الذي لديه درجة القياس القبلي متطابقة مع درجة القياس البعدي، والأفراد (3) و (5) و (9) و(13) الذين لديهم درجات القياس القبلي أكثر من درجات القياس البعدي.

وهذا ما يفسر بأن غالبية المعلمين باستثناء المعلمين رقم (3 – 5 – 8 – 9 – 13) قد أدوا أداء تدريسيا عاليا لمهارة إنهاء الدرس في القياس البعدي أفضل مما أدوه في القياس القبلي، أي أنهم قد استفادوا من البرنامج التدريبي، وأن البرنامج التدريبي قد ساهم في الرفع من هذه المهارة لديهم، وهذا ما يثبت كذلك أن للتعلم الذاتي دورا ايجابيا في الرفع من مستوى الأداء في مهارة إنهاء الدرس، مما يؤكد أيضا نجاح البرنامج التدريبي تنمية مهارة إنهاء الدرس عن طريق التعلم الذاتي.

أما بالنسبة للمعلمين الذين كان أداؤهم في القياس البعدي أقل من أدائهم في القياس القبلي أو يتطابق معه، وهذا يعني أن أداءهم لمهارة إنهاء الدرس ضعيفا، مما يمكن تفسيره بأن هؤلاء المعلمين لم يستفيدوا من البرنامج التدريبي في تنمية هذه المهارة، وقد تمت الإشارة سابقا إلى أن من عيوب التعلم الذاتي عدم إلزام المتعلم إلا ما يرغب فيه هو. كما أن هذه النتيجة تثير مشكلة أخرى تتمثل في ضعف مهارة التحكم في الوقت، أي التوزيع الزمني للحصة الدراسية خاصة لدى هؤلاء المعلمين الذين أخفقوا في أداء مهارة إنهاء الدرس.

10 – عرض وتحليل نتائج الفرضية العاشرة:

تنص الفرضية العاشرة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة التقويم لصالح الأداء البعدي.

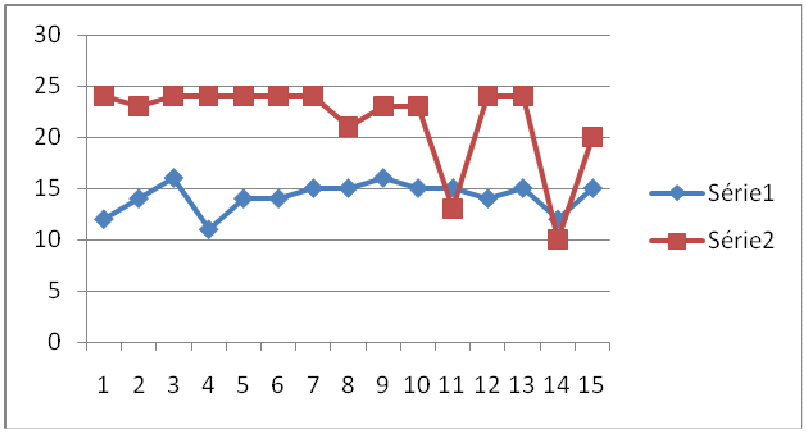
الجدول (16) يبين الفروق في الأداء التدريسي لمهارة التقويم بين القياسين القبلي والبعدي

المؤشرات الإحصائية / الأداء التدريسي لمهارة التقويم	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القياس القبلي	15	14,20	1,47	6,63	14	0.01
القياس البعدي	15	21,66	4,33			

يتضح من خلال الجدول(16) أن المتوسط الحسابي للأداء التدريسي لمهارة التقويم في القياس القبلي يقدر ب:(14,20) وانحراف معياري يقدر ب: (1,47)؛ في حين يقدر المتوسط الحسابي للأداء التدريسي لمهارة التقويم في القياس البعدي ب: (21,66) وانحراف معياري يقدر ب: (4,33) ؛ وهذا يعنى أن هناك فرقا بين المتوسطين الحسابيين في بين القياسين القبلي والبعدي بلغ: (7,46 درجة).

ولمعرفة دلالة الفرق في المتوسطين بين القياسين، تم تطبيق اختبار (ت)، حيث بلغت قيمة (ت): (6,63) عند درجة الحرية (14) ومستوى الدلالة (0.01) وبمقارنة المتوسطين الحسابيين يمكن الاستنتاج أن الفروق لصالح القياس البعدي.

وهذه النتيجة تثبت صحة الفرضية العاشرة، بمعنى أن أفراد العينة قد حققوا أداء تدريسيا عاليا لمهارة التقويم في القياس البعدي مقارنة مع أدائهم التدريسي للمهارة في القياس البعدي، وهذا ما يبينه الرسم في الشكل الموالي:



الشكل (12) يمثل توزع درجات الأداء التدريسي لمهارة التقويم في القياسين القبلي والبعدي.

يبدو من خلال الشكل (12) وجود اختلاف واضح بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي للأداء التدريسي لمهارة التقويم، ويظهر ذلك من خلال تباعد المنحنيين عن بعضهما.

وهذا ما يفسر بأن المعلمين قد أدوا أداء تدريسيا عاليا لمهارة التقويم في التطبيق البعدي أفضل مما أدوه في التطبيق القبلي، أي أنهم قد استفادوا من البرنامج التدريبي، وأن البرنامج التدريبي قد ساهم في الرفع من هذه المهارة لديهم، ما عدا المعلميْن رقم (11) و(14) اللذين انخفض أداؤهما البعدي مقاربة بالأداء القبلي، مما يمكن تفسيره بأنهما لم يستفيدا من البرنامج.

ولقد اتفقت نتيجة هذه الفرضية مع **دراسة بثينة بدر (2005)** التي توصلت إلى تفوق أداء الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مهارة التقويم والمهارات الفرعية الخاصة بها.

كما اتفقت مع **دراسة سامي هزايمة (2005)** التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية في مجال التقويم.

كما اتفقت مع **دراسة إلهام أبو مشرف (2007)** التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة لدى (كل من المعلمات والطالبات) على القياس البعدي تعزى إلى البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية (لكل من المعلمات والطالبات) في مجال التقويم وجميع المهارات الخاصة به.

واتفقت هذه النتيجة أيضا مع **دراسة حمدي البيطار (2009)** والتي توصلت إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية على مستوى (تخطيط الدروس– تنفيذ الدروس – تقويم الدروس) لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقا لاحتياجاتهم التدريبية.

واتفقت هذه النتيجة مع **دراسة شويطر (2009)** التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة العلمين للكفايات التعليمية التعلمية الخاصة بكفاية التقويم قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي، تعزى لأثر البرنامج التدريبي في تحسين درجة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية التعلمية الخاصة بكفاية التقويم.

واتفقت نتيجة هذه الفرضية في جزئية من **دراسة بندر الزهراني (2010)** التي تتمثل في مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة أثناء التدريس – باعتبارها من المهارات الفرعية لمهارة التقويم – التي كانت الاستفادة بدرجة كبيرة في أغلب المهارات المتفرعة من هذه المهارة.

كما اتفقت مع **دراسة عماد غازي كنعان (2012)** والتي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المعلمين المتدربين كفاية التقويم، والتي أوصى فيها الباحث بتطوير البرامج التدريبية القائمة على مبدأ التعلم الذاتي بسبب ما تضمنه من مراعاة للفروق الفردية بين المعلمين في مختلف المجالات.

واتفقت أيضا مع **دراسة عبد الله غالب (2014)** والتي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية ومعلمي المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في مجال التقويم لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في المجالات التقويم لصالح التطبيق البعدي، وأوصت دراسته بتنويع البرامج التدريبية للتنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة بحسب تنوع أساليبها (موديولات أو حقائب تعليمية أو تدريب عن بعد أو من خلال الندوات والمؤتمرات) بما يتفق مع الاتجاهات الحديثة للتدريب والتنمية المهنية.

خلاصة واقتراحات:

بعد تحليل النتائج توصل الباحث إلى ما يلي:

- قبول الفرضية العامة للدراسة: التي تنص على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في الأداء التدريسي ككل لصالح القياس البعدي.
- قبول كل فرضيات الدراسة الجزئية: التي تنص على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمهارات التدريسية التسعة التالية: (مهارة التخطيط، مهارة التهيئة، مهارة الشرح، مهارة استخدام الوسيلة التعليمية، مهارة التعزيز، مهارة إثارة الدافعية، مهارة إدارة الصف، مهارة إنهاء الدرس، مهارة التقويم) كل على حدة لصالح الأداء البعدي.
- وهذه النتائج تثبت أن لهذا البرنامج التدريبي أثرا ايجابيا في تنمية الأداء التدريسي للمهارات التدريسية ككل، وفي تنمية كل مهارة تدريسية على حده.
- كما أثبتت نتائج هذه الدراسة أن للتعلم الذاتي دورا إيجابيا في تنمية مهارات التدريس الرئيسة والفرعية.

وانطلاقا من هذه النتائج يقترح الباحث ما يلي:

- الاعتماد على أسلوب التعلم الذاتي كأحد أساليب تكوين المعلمين وتأهيلهم، لما يحققه من فاعلية من جهة، وما يوفره في ذلك من جهد ووقت وتكاليف من جهة.
- الدعوة إلى الانتقال من الأشكال التقليدية في تكوين المعلمين كالمحاضرات النظرية إلى أنماط تفاعلية يحقق فيها المعلم المتدرب ذاته تعتمد على مبدأ المشاركة والتقويم المستمر.
- اعتماد بطاقة الملاحظة – التي أعدها الباحث – كأداة لتقويم الأداء التدريسي للمهارات التدريسية لدى لمعلمين في مختلف المستويات والتخصصات، من قبل المشرفين التربيين والباحثين في هذا المجال.
- اعتماد وحدات التعليم المصغرة (الموديولات التعليمية) التي أعدها الباحث لتنمية المهارات التدريسية والتي تقوم على أساس الكفايات التعليمية في إعداد المعلمين وتأهيلهم.

- الإفادة من المهارات الرئيسة والفرعية التي تبنتها الدراسة في تنفيذ وتصميم برامج تدريبية لإعداد المعلمين قبل الخدمة وتأهيلهم أثناء الخدمة.
- يمكن للباحثين اعتماد كل من: البرنامج التدريبي وبطاقة الملاحظة للقيام بدراسات جديدة، وهنا يقترح الباحث أن يعتمد على مبدأ التعلم حتى التمكن إلى جانب التعلم الذاتي: بأن يقدم للمعلم المتدرب الوحدة التي تتضمن مهارة واحدة فقط حتى يتمكن منها، ثم تقدم له الوحدة الثانية التي تتضمن المهارة التي بعدها حتى يتمكن منها جميعا، انطلاقا من حاجاته التدريبية.
- في دراسات قادمة أن تتضمن البرامج التدريبية القادمة وحدة تدريبية حول مهارة استعمال الوقت في الحصة الدراسية.
- الاعتماد على تحديد الاحتياجات التدريبية كأساس لبناء البرامج التكوينية.
- دعوة وزارة التربية الوطنية للاستفادة من هذا البرنامج التدريبي في إعداد المعلمين الجدد قبل وأثناء الخدمة.
- عقد ورشات وندوات حوارية مخططة بعناية لتبادل الخبرات بين المعلمين حول هذا البرنامج التدريبي لتعالج كل وحدة منه في ورشة خاصة.
- أن تصمم البرامج التدريبية للمعلمين على أساس المهارات التدريسية، لتوضح ماهيتها وأهميتها وكيفية ممارستها والتدريب عليها.

المراجع

المراجع:

1. إبراهيم، أحمد مسلم (1994). الجديد في أساليب التدريس: حل المشكلات تنمية الإبداع وتسريع التفكير العلمي، عمان: دار البشير.
2. الأبرط، نايف علي صالح (2011). برنامج تدريبي مقترح قائم على الكفايات في تقنيات التعليم ودراسة فاعليته في أداء معلمي العلوم دراسة تجريبية في مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة ذمار في الجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراه في التربية غير منشورة بكلية التربية بجامعة دمشق.
3. ابن المنظور، أبي الفضل جمال الدين (2002). لسان العرب، ط 1، بيروت: دار الكتب العلمية.
4. أبو الهيجاء، فؤاد حسن (2001). أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة، ط1، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
5. أبو صواوين، راشد محمد (2010). الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإسلامية: المجلد الثامن عشر، (2)، ص 359 – 398.
6. أبو لبن، وجيه المرسى إبراهيم (2005). فعالية استخدام نموذج مقترح في تنمية بعض مهارات التدريس لدى الطالبة المعلمة بقسم التربية وفى أدائها التدريسي لمادة اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية الموقع الالكتروني http://drwageeh.jeeran.com/MyBoards) المرفوع يوم 2010/10/10.
7. أحمد، أبو هلال (1979). تحليل عملية التدريس، الأردن: مكتبة النهضة الإسلامية.
8. أحمد، النجدي وعلي، راشد ومنى، عبد الهادي (2003). سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب 27 تدريس العلوم في العالم المعاصر: طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

9. أحمد، شكري سيدي (1993). "بعض سمات الشخصية اللازمة لنجاح تفريد التعلم القائم على استراتيجية كلير في التدريس"، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، جامعة الكويت: ع43، س11.
10. أحمد، صالح علوي و عبد الحميد، أحمد سعيد وعبد الحفيظ، المعمري وسعيد، عبد أحمد مقبل وإبراهيم سعد النجاشي(2002). تقويم كفايات المعلم الأدائية في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية، بحث منجز ضمن دراسات مركز تطوير البحوث والتطوير التربوي متاح على: (http://www.erdc-aden.com/drasat.htm)
11. أحمد، عفت قرشم (2004). مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (النظرية والتطبيق)، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
12. إدريس، سلطان أحمد مقبل (2010). برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية مهارات توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم لمعلمي المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
13. أديب، حمادنة (2007). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية كما يقدرها المعلمون في مديريات التربية والتعليم لمحافظة المفرق الأردن، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 3 العدد 1، ص 53 -68.
14. إلهام، خليل أحمد أبو مشرف (2007). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي في تنمية مهارات تدريس الكتابة لمعلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وفي أداء طالباتهن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
15. إمام، مختار حميدة وآخرون (2000). مهارات التدريس، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

16. انشراح، إبراهيم محمد المشرفي (2003). فاعلية برنامج مقترح لتنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، بكلية التربية جامعة الإسكندرية، مصر.

17. أورلسان، رشيد (2000). التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، البليدة: قصر الكتاب.

18. إيفا، معن الصغير (2013). تصور مقترح لتطوير كفايات المشرفين التربويين في تقنيات التعليم لتنمية المهارات التدريسية لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة دمشق، سوريا.

19. إيمان، ذكى موسى الشريف ووفاء، صلاح الدين إبراهيم الدسوقي. أثر البناء المتنامي لملف الإنجاز الالكتروني على مستوى استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا وجوانب تعلم طلاب كلية التربية النوعية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد السادس عشر، العدد الرابع، أكتوبر 2010، ص 83 – 138.

20. باسم، صالح مصطفى العجرمي (2011). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفاية المهنية لطلبة معلمي الأساسي بجامعة الأزهر – غزة – في ضوء إستراتيجية إعداد المعلمين (2008) ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

21. بداود، حسين وداودي، محمد (2006). النظرية البنائية كأساس لبيداغوجيا الكفاءات . آمال ومحاذير، مجلة الدراسات، (04)، جامعة عمار ثليجي بالأغواط.

22. بدر، بثينة محمد (2005). "أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المتعلمات بقسم الرياضيات، في كلية التربية بمكة المكرمة" الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 46، 2005.

23. بربارا، لاريفي (2006). الإدراة الصفية: تعزيز الإدارة الصفية الذاتية والمسؤولية، ترجمة محمد أيوب دار الكتاب الجامعي، ط1، الإمارات العربية المتحدة: العين.

24. البستاني، فؤاد إفرام (1986). منجد الطلاب، ط 3، بيروت: دار الشروق.
25. بسيوني، إسماعيل بسيوني (2003). "فعالية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية الأزهرية في ضوء احتياجاتهم التدريبية في الأداء التدريسي للمعلمين واللغوي للتلاميذ"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية، قسم التربية، جامعة الأزهر.
26. بن ساسي، عقيل (2013). فاعلية بعض المهارات التدريسية في رفع مستوى كل من التفكير ما وراء المعرفي والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط دراسة تجريبية بمدينة ورقلة، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية جامعة ورقلة.
27. بن ساسي، عقيل ودبابي، بوبكر (2011). الكفايات التدريسية – الرصيد والاحتياجات – لدى أساتذة رضيات مرحلة التعليم المتوسط، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية ، عدد خاص، ص357 – 384.
28. بندر، بن سعيد بن دخيل الله الزهراني (1431هـ). دور الدورات التدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
29. البهي السيد، فؤاد (1978). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، مصر: دار الفكر العربي.
30. بوحفص، بن كريمة (2015). اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة وعلاقتها بكفاياتهم التدريسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
31. بوعبد الله، لحسن (1993). تقييم العملية التكوينية بالجامعة، كتاب الرواسي، ط :1، باتنة، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي.

32. بوعلاق، محمد (2006). التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة الدراسات، جامعة عمار الثليجي بالأغواط، (04).

33. بوكرمة، أغلال فاطمة الزهراء (2006). الإصلاح التربوي في الجزائر، مجلة الباحث بجامعة ورقلة، (4)، ص 67 – 73.

34. بيان، محمد سعد الدين (2010). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتحسين الأداء التدريسي للمعلمين أثناء الخدمة في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة دمشق.

35. جابر، عبد الحميد جابر (1989). سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، (د / ط)، الكويت: دار الكتاب الحديث.

36. جابر، عبد الحميد جابر (1998). التدريس والتعلم، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

37. جابر، عبد الحميد جابر وآخرون (1986). مهارات التدريس، القاهرة: دار النهضة العربية.

38. جاسم، يوسف الكندري (2002). إعداد المعلم بجامعة الكويت الواقع والمأمول، مجلة العلوم التربوية النفسية، المجلد 3، العدد 3 سبتمبر 2002، كلية التربية، جامعة البحرين، مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع، مملكة البحرين.

39. جامل، عبد الرحمن عبد السلام (1998). التعلم الذاتي بالموديلات التعليمية: اتجاهات معاصرة ، ط1، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

40. جامل، عبد الرحمن عبد السلام (1998). الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي، ط 1، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

41. جرادات، عزت وآخرون (1983). التدريس الفعال، ط (4)، عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

42. جرجس، نبيل (1992). دراسة ميدانية لتحديد حاجات مديري مدارس التعليم الأساسي التدريبية لمحافظة سوهاج، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط مصر، 1، (2) ، ص 291 – 316.

43. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية (1976). أمر رقم 76 – 35 مؤرخ في 16 ربيع الثاني عام 1396 الموافق 16 أبريل سنة 1976، يتعلق بتنظيم التربية والتكوين. ص 534 – 548.

44. الجقندي، عبد السلام عبد الله (2008). دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس، ط 1، دمشق: دار قتيبة.

45. الجلاد، ماجد زكي (2007). درجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية لمهارات التدريس الفعال في التلاوة والتجويد في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين، م 8، (2)، ص 13 – 36.

46. الجوهري، محمد محمود أبو السعود(2010). "فاعلية استخدام التدريس المصغر ونمط التعليم المفرد بمساعدة الحاسوب على تنمية مهارات التدريس الفعال والدافع للانجاز لدى طالبات كليات المعلمين"، مجلة التربية العلمية – مصر، م 13، (2)، ص 207 – 239.

47. حبيب، تيلوين (2003). دراسة استطلاعية حول فعالية تكوين المعلمين أثناء الخدمة: الجهاز المؤقت، منشورات مخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي، جامعة وهران، دار الغرب للنشر والتوزيع، ص 73 – 113.

48. الحجايا، نايل والسعودي، خالد (2013). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبتهم أثناء التدريس الصفي في لواء بصيرا، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، المجلد 27 (9).

49. حديد، يوسف (2009). تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية، دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي غير منشورة جامعة قسنطينة.

50. حسامو، سهى والعبد الله، فواز (2012). أثر التعلم الذاتي في توظيف مهارات التحاور الالكتروني المتزامن وغير المتزامن لدى طلبة معلم الصف بجامعة تشرين، المجلة الأردنية في علوم التربية، مجلد 8، ع (1)، ص 15 – 34.

51. حسان، خليل إسماعيل الإمام (2013). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التدريس لدى مدرسي التربية الإسلامية في محافظة نينوى، دراسات تربوية: (24) ص 39 – 60.

52. الحفني، عبد المنعم (1994). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط 4، القاهرة: مطبعة أطلس.

53. حمدان، محمد زياد (1982). أدوات ملاحظة التدريس، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

54. حمدي، محمد محمد البيطار (2009). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقا لاحتياجاتهم التدريبية، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (150)، ص 412 – 451.

55. حمود، رفيقة سليم (1998). الاتجاهات العالمية في تدريب المعلمين وإعدادهم، دراسة مقدمة إلى اجتماع عمداء كليات التربية ومسؤولي تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، قطر 27 – 30 سبتمبر.

56. حميدة، روابحي (2008). التكوين من أجل ترقية الفعل التربوي، المجلة الجزائرية للتربية: المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، (10).

57. الحيلة، محمد محمود (2009). مهارات التدريس الصفي، ط 3، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

58. الخاطر، فايز (2010). إستراتيجية التدريب الفعال، ط1، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

59. خزعلي قاسم محمد و مومني عبد اللطيف عبد الكريم (2010). الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، مجلة جامعة دمشق، 26، (33) ص 533 – 592.

60. خليل، إبراهيم السعادات (2005). تطبيق المعلمين لأسلوب التعلم الذاتي في مراحل التعلم العام في المملكة العربية السعودية الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) كلية التربية – جامعة الملك سعود – الرياض: اللقاء السنوي الثالث عشر.

61. الخولي، محمد علي (2000). أساليب التدريس العامة، الأردن: دار الفلاح للنشر والتوزيع.

62. دعمس، مصطفى نمر (2009): إعداد وتأهيل المعلم، ط1، عمان – الأردن: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.

63. راشد، على (2005). كفايات الأداء التدريسي، ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

64. راشد، علي (1996). اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية، الكتاب الثاني: سلسلة المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، مدينة نصر القاهرة: دار الفكر العربي.

65. راشد، علي وسعودي، محيي الدين وعبد الهادي، منى (1998). برنامج مقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الإعدادية، المؤتمر الثاني لإعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين، مجلة الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، القاهرة.

66. الرشدان، عبد الله وجعنيني، نعيم (1999). المدخل إلى التربية والتعليم، ط 3، عمان: دار الشروق والنشر والتوزيع.

67. الرشيدي، بشير صالح (2000). مناهج البحث التربوي رؤية تطبيقية مبسطة، ط1، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

68. الزغلول، عماد عبد الرحيم و شاكر، عقله المحاميد (2007). سيكولوجية التدريس الصفي، ط 1، الأردن: دار المسيرة.

69. الزهراني، بندر بن سعيد (2010). دور الدورات التدريبية في تطوير مهارات التدريس الفعال لمعلمي التربية الفنية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية– جامعة أم القرى.

70. زياد، بركات (2005). الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفاعلية المعلم واتجاهاته نحو التدريس، جامعة القدس المفتوحة منطقة طولكرم فلسطين، بحث منشور في مجلة اتحاد الجامعات العربية، (45)، ص 211- 256.

71. زيتون، حسن حسين (2003). استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، سلسلة أصول التدريس: الكتاب الرابع، ط 1، القاهرة: عالم الكتب.

72. زيتون، حسن حسين (2004). مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ التدريس، القاهرة: عالم الكتب.

73. زيتون، كمال عبد الحميد (2003). التدريس نماذجه ومهاراته، القاهرة: عالم الكتب.

74. زيد، الهويدي (2005). الأساليب الحديثة في تدريس العلوم، الإمارات العربية المتحدة – العين: دار الكتاب الجامعي.

75. سامي، محمد عبد الله هزايمة (2005). بناء برنامج تدريبي قائم على التعلم الذاتي واختبار أثره في تنمية مهارات تدريس القراءة الناقدة لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

76. سامي، محمد ملحم (2001). سيكولوجية التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، ط 1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

77. سعادة، يوسف جعفر (1993). "التدريب أهميته والحاجة إليه – أنماطه – تحديد احتياجاته – بناء برامجه والتقويم المناسب له"، ط1، القاهرة: الدار الشرقية.

78. سعيد، سعد فايز الأكلبي (2012). فاعلية برنامج إلكتروني للتنمية المهنية لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء حاجاته وأثره على التحصيل والمهارات والاتجاه نحو التنمية المهنية بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

79. سلامة، حسن علي (1995). طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق، ط1، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

80. سليم، مريم (2004). علم النفس التربوي، ط1، بيروت: دار النهضة العربية.
81. السناني، صالح بن مرزوق عودة (2012). درجة إسهام التدريب الالكتروني في تطوير مهارات التدريس لدى معلمي اللغة الانجليزية بمحافظة ينبع، رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة.
82. السنبل، عبد العزيز عبد الله (1987). تطوير طرق تعليم الكبار باستخدام أساليب التعلم الذاتي، حولية كلية التربية، جامعة قطر، (05).
83. سهيلة، محسن كاظم الفتلاوي (2003). سلسلة طرائق التدريس الكتاب الأول: كفايات التدريس : "المفهوم – التدريب – الأداء" ، ط1، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
84. سهيلة، محسن كاظم الفتلاوي (2004). سلسلة طرائق التدريس الكتاب الثالث: تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم (أنموذج في القياس والتقويم التربوي)، ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
85. شاهين، عماد (2009). مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلمين، ط1، دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
86. الشديفات، يحيى محمد (2004). الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مدارس المرحلة الأساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة المفرق، مجلة المنارة، للبحوث والدراسات، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن، المجلد 10، (4)، ص: 425 – 452.
87. الشربيني، فوزي والطناوي، عفت (2011). التعلم الذاتي بالموديولات التعليمية، ط1، القاهرة: عالم الكتب.
88. شنين، فاتح الدين وشنة، محمد رضا (2011). واقع التدريس بالمقاربة بالكفايات من وجهة نظر المعلمين، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، ص 609 – 621.

89. شويطر، عيسى محمد نزال (2009). إعداد وتدريب المعلمين، ط 1، عمان: دار ابن الجوزي.

90. صالح، نويوة (2009). استجابات أساتذة التعليم الثانوي لفعالية برامج التكوين أثناء الخدمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الحاج لخضر باتنة.

91. الصائم، محمد عثمان (2001). تدريب المعلمين أثناء الخدمة، بعض التجارب المعاصرة، ط1، المملكة العربية السعودية، بيشة: مكتبة الخبتي الثقافية.

92. صباح، ساعد (2013). دور التكوين أثناء الخدمة في تحسين مهارات المعلمين في مجال التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الانسانية ، (32)، جامعة محمد خيضر بسكرة.

93. صلاح، الدين عرفة محمود (2011). تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات (رؤية تربوية معاصرة)، ط 2، القاهرة، عالم الكتب.

94. الطعاني، حسن أحمد (2002). التدريب مفهومه وفعاليته، بناء البرامج التدريبية وتقويمها، عمان: دار الشروق.

95. طلعت، منصور (1977). التعلم الذاتي وارتقاء الشخصية، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

96. العاجز، فؤاد (2006). معايير اختيار وإعداد المعلمين في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية بغزة المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية بعنوان: التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج "الواقع والتطلعات" المنعقد في الفترة (19- 20) ديسمبر 2006 كلية التربية، جامعة الأقصى ، غزة.

97. عاطف، الصيفي (2009). المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، ط 1، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

98. عامر، طارق عبد الرؤوف (2012). النمو والتنمية المهنية للمعلم: التدريب أثناء الخدمة للمعلم، ط 1، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

99. عايش، زيتون (2001). أساليب تدريس العلوم، ط1، الإصدار الرابع، عمان: دار الشروق.

100. عبد الحافظ، محمد سلامة (1993). سلسلة المصادر التعليمية2: وسائل الاتصال وأسسها النفسية والتربوية، ط 1، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

101. عبد الرزاق، الصالحين الطشاني (1998). طرق التدريس العامة، ط1، الجماهيرية العربية الليبية: منشورات جامعة عمر المختار بالبيضاء.

102. عبد السميع، محمد مصطفى وحوالة، سهير محمد (2005). إعداد المعلم وتنميته وتدريبه، ط1، الأردن: دار الفكر.

103. عبد الله، صالح غالب زيد (2014). فاعلية برنامج مقترح للتنمية المهنية قائم على التعلم الذاتي لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية باليمن في تنمية أدائهم المهني، مجلة القراءة والمعرفة عدد (147) ، ج 2، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

104. عبيدات، سهيل أحمد (2007). إعداد المعلمين وتنميتهم، الأردن – عمان: دار الفكر للنشر.

105. العجمي، مها بنت محمد (2003). اتجاهات طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء نحو مهنة التدريس، مجلة كلية التربية، العدد(27)، الجزء(2)، جامعة عين شمس.

106. العرابي، محمود (2011). دراسة استكشافية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، دراسة ميدانية بالمدارس الابتدائية في مستغانم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة السانية وهران.

107. عزت، عبد الموجود محمود (1972). إعداد معلم اللغات، بحث مقدم إلى مؤتمر إعداد وتدريب المعلم بإشراف المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 17 جانفي 1972، القاهرة.

108. عشوي، مصطفى (2015). علم النفس المعاصر، طبعة 2016، الجزائر: دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع.

109. العطاب، نادية (2004). فاعلية برنامج تعليمي للتربية العملية في أداء الطالب المدرس للمهارات التدريسية واتجاهاته نحو مهنة التدريس، المؤتمر العلمي السادس عشر "تكوين المعلم"، دار الضيافة، جامعة عين شمس 21–22 يوليو– 2004.

110. عطوف، محمود ياسين (1981). علم النفس العيادي (الإكلينيكي)، ط 1، بيروت: دار العلم للملايين.

111. عطية، إسماعيل أبو الشيخ (2013). معتقدات معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية حول مهنة التدريس وعلاقتها بمهارات التدريس لديهم في الأردن، مجلة الفتح العدد (53)، ص 117 – 138.

112. عطية، محسن علي (2009). تقويم أداء مدرسي اللغة العربية، ط 1 عمان، الأردن: دار المناهج للنشر و التوزيع.

113. عليوه، السيد (2001). تحديد الاحتياجات التدريبية، ط 1، القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.

114. عماد غازي كنعان (2012). تقويم برنامج قائم على التعلم الذاتي لتدريب معلمي التربية الإسلامية في أثناء الخدمة دراسة تجريبية على معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي – الحلقة الثانية – في مدارس محافظة ريف دمشق، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

115. فهد، يحي علي الشهراني (2013). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات التكامل بين العلوم والرياضيات التقنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

116. قطامي، يوسف و قطامي، نايفة (2002). إدارة الصفوف "الأسس السيكولوجية"، عمان، الأردن: دار الفكر.

117. قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2001). سيكولوجية التدريس ، ط1 عمان ، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

118. قنديل، يس عبد الرحمن (1993). التدريس وإعداد المعلم، الرياض: دار النشر الدولي.

119. كوجك، كوثر حسين (2001). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط 2 ، القاهرة: عالم الكتب.

120. اللقاني، أحمد حسين و علي، الجمل (1996). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، (ط2)، القاهرة: عالم الكتب.

121. اللقاني، أحمد حسين وفارعة، محمد حسن وبرنس، أحمد رضوان: تدريس المواد الاجتماعية، ج 2، القاهرة: عالم الكتب.

122. مجدي، عزيز إبراهيم (1989). استراتيجيات في تعليم الرياضيات، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

123. مجدي، عزيز إبراهيم (2004). قضايا تربوية وتعليمية معاصرة، ط1، القاهرة: دار نهضة الشرق.

124. مجمع اللغة العربية (2004): معجم الوسيط، ط 4، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.

125. محمد أحمد عيسى (2012). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء، مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد 13 (4)، ص 363 – 404.

126. محمود، جمال والبطراوي، عبد الحميد (2006). أثر استخدام الموديولات التعليمية في تنمية بعض مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطالب المعلم بكلية التربية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (118)، كلية التربية جامعة عين شمس القاهرة، ص 15 – 49.

127. محمود، عبد اللطيف محمود مراد (2006)، برنامج مقترح للتدريب الذاتي أثناء الخدمة وتأثيره على تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو التدريس الإبداعي، بحث منشور في مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد التاسع: نوفمبر 2006.

128. مرعي، توفيق والحيلة، محمد (2002). تفريد التعليم، ط 2، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

129. مسعودي، لويزة (2010). اتجاهات الطلبة نحو استخدام الانترنيت في تحقيق التعلم االذاتي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية غير منشورة، جامعة الحاج لخضر باتنة.

130. المطيري، محمد غالب (2013). مكونات الثقافة التنظيمية وعلاقتها بدوافع التعلم الذاتي لدى العاملين في قطاع حرس الحدود بالخفجي، رسالة الماجستير غير منشورة في العلوم الإدارية جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .

131. المعافا، محمد يحيى حسين(2009). "فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الإعدادية"، المجلة العلمية لكلية التربية، المجلد الأول– العدد 7، ص 93– 128.

132. ممادي، شوقي وطبشي، بلخير (2011). مدى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية (التخطيط اليومي للتعليم نموذجا) ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص ص 705 – 731.

133. منسي، حسن عمر (2000). إدارة الصفوف، ط2، الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.

134. مهدي بلعسلة، فتيحة (2011). تكوين المعلمين بالكفايات: ماذا عن البرامج التدريبية؟ ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية ، عدد خاص، ص 284 – 301.

135. موسى، محمد عبد الرحيم (1996). "المعلم الفاعل والتدريس الفعال"، ط 1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

136. نجم، منال ابراهيم (2010). فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات التربية العملية لدى طلبة قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الأزهر بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر.

137. نشواتي، عبد المجيد (2003). علم النفس التربوي، ط4، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

138. النعواشي، قاسم صالح (2007). تحليل المواقف التعليمية التعلمية في الزيارات الصفية ، ط 1، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

139. هبة، محمد عبد الحميد (2005). معجم المصطلحات التربية وعلم النفس، ط1، الأردن: دار البداية.

140. الهرمة، امحمد سالم (1996). برنامج مقترح لتنمية الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالجماهيرية العربية الليبية الشعبية الاشتراكية، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق جمهورية مصر العربية.

141. هندي، صالح ذياب (2005). الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 32 (2) ص 364 – 384.

142. Anderson, Rebecca. S. & Lisa Demeull, (1998). "Portfolio use in Twent-FourTeacher Education Programs" Teacher Education Quarterly. 25 pp. 23 – 31

143. Baird, W., Prather, P., Finson, K. and Olivers, J.S. (1994). Comparison of perception among rural verus nonrural secondery science teacher: Amultistate survey, Science Education, 78 (6): 555-576 .

144. Bramblett, p, Cope (2000). " An Analysis of new Teacher program in Northern Arizona University DAL . A611-3 .P. 824

145. Brookfield, Stephen D. (1986). Understanding and Facilitating Adult Learning, Jossey Bass, Sanfrancisco.

146. Doff, Adrian (1995). Teach English A training course for teachers, Trainer's Handbook, Published by the Press Sydicate of the university of Cambridge.

147. F. d'Ortun & J. Pharand (2009). L'autoformation d'enseignants novices, expérimentés et déserteurs comme pistes d'amélioration de la formation universitaire Université du Québec en Outaouais, Canadian Society for the Study of Education/ Société canadienne pour l'étude de l'éducation CANADIAN JOURNAL OF EDUCATION 32, 4 (2009): 797-816.

148. Fullmer, E (1996). The good teacher: An ethnographic study of First Year Graduate instructores of English composition.Utah State University Dissertation Abstracts International, A35/03.

149. G. Jouvenel, B .Masingue, (1994). Les évaluations d'une action de formation dans les services publics , Les éditions d'organisation.

150. Hall,G, E. and Jones, H, L .(1996). Competency-baesd Education: A Process of The Improvement of Education, New Jersey Prentce Hall Englewood Cliffs.

151. J. Cardinet (1986). les modèles de l'évaluation scolaire, New Châtel, IRDP.

152. Knowles, Malcolm (1975). Self directed learning, a guide for leaners and teachers, New York association press.

153. Laird, Dugan, (1997). Approaches to Training and Development, 2nd.ed., Addison-Wesley publishing Company, Massachusetts

154. Pelpel, patrice (1986). Se former pour enseigner, Bordas, Paris .

155. Perrent, J.C, Bouhuijs, P.A. J. & Smits, J.G. M.M., (2000). "The suitability of problem Bassed Learning for education: They and Practice", Teaching in Higher Education.

156. Raymond, P (1999). A Study of Inservice Needs as Perceived by Teachers and Principals In an Urban School System, Dissertation Abstracts International A41/11.

157. Santagata, R.(2009). Designing Video-Based Professional Development for Mathematics Teachers in Low-Performing Schools. Journal of Teacher Education, Vol. 60, No. 1, 38-51.

158. Sherin,M. & Elizabeth A.(2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision.Journal of Teacher Education, Vol. 60, No. 1, 20-37.

159. Touchon, F, V, (1993). L’enseignant expert, Nathan, presse universitaire de France paris.

الملاحـــق

الملحق (1)

رخصة القيام بدراسة ميدانية

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية ورقلة

مصلحـــة التكويـــن و التفتيـــش

مكتب التكـويـــن
sfi.edu.ouargla @ gmail.com

الرقم 426/م.ت.ت/م2.ح/2014

ورقلة في: 2014/03/06

مديـر التربيـة

إلـى السيـد: شنيـن فاتـم الديـن

استـــاذ بجامعـة قاصـدي مربـام

ورقـلـــــة

الموضـوع: **رخصـة القيـام بدراسـة ميدانيـة**

المرجـع: - رسالـــة طلبكـــم بتاريـــخ 2014/06/03

تلبيـة لرسالـــة طلبكـم المنـوّه بهـا بالمرجـع أعـــلاه، يشرفنـــي أن أبلغكـــم الموافقـــة علـى إجـراء الدراسـة الميـدانيـة لتحضيـــر اطـروحـــة دكتـوراه، بعنـــوان <<**دور التعلـم الذاتـي فـي تنميـة مهـارات التدريـس لـدى معلمـي اللغـة العربيـة**.>> وذلـــك وفـق المعطيـات الآتيـــة:

- **الفتـــــرة**: مـن: 06 مـــارس 2014 إلى: 30 مـــاي 2014
- **المؤسسات المعنية**:- المـدارس الابتدائيـــة بالمقاطعـــات التـاليـــة:
  - السادسة والسابعـة بورقلـة - الثانيـــة بالرويسـات
- **الوسيلة المستعملة في الدراسة الميدانية**: (مقابـلات شفـــوية + إستبيـان مكتـــوب ومختـوم.)

ملاحظـة: على الأستاذ (ة) الطالب (ة) الالتزام بتسليم المصلحة نسخـة مـن منـتـوج الدراسـة فـور انتهائهـا

بصديـق مستـورا

هـام: سـلمت هـذه الرخصـة للمعنـي (ة) للاستظهار بهـا لدى المؤسسات المعنية.

- نسخة (للإعلام) للسادة مفتشي المقاطعات المعنية

الملحق (2)

استمارة تحكيم بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استمارة تحكيم بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية

السلام عليكم ورحمة الله و بركاته ، تحية طيبة و بعد :

أستاذنا الفاضل: في إطار إنجاز رسالة الدكتوراه . تخصص علم التدريس؛ الموسومة بعنوان:

" **دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية**"

يسر الطالب : فاتح الدين شنين. أن يضع بين أيديكم هذه الاستمارة الخاصة بتحكيم . تقويم وتعديل . بطاقة الملاحظة الخاصة بالمهارات التدريسية، حيث صيغت بنود هذه البطاقة من خلال اطلاع الطالب على ما يتعلق بالمهارات التدريسية وكيفية قياسها. لتقديم كل التعديلات الممكنة بعد الإطلاع على البطاقة المرفقة بهذه الاستمارة التي يرجى منكم ملؤها وتكونون بذلك قد أجبتم على الأسئلة التالية:

1 ـ هل هذه الأبعاد كافية لتمثيل المهارات التدريسية؟

2 ـ هل البنود تنتمي إلى مهارة التدريس التي أدرجت تحتها؟

3 . هل الصياغة اللغوية للبنود واضحة ومؤدية للمعنى المقصود؟

4 . ما هي التعديلات التي يجب القيام بها حتى تتوفر في بطاقة الملاحظة السلامة والوضوح والدقة؟

5 ـ هل البدائل تتناسب مع بطاقة الملاحظة المقدمة؟

و تكون طريقة إجابتكم على الاستمارة ب:

1. وضع علامة (×) في المكان المناسب من الخانات الثلاثة الأولى التي تحمل عنوان (مناسبة، مناسبة نوعا ما، غير مناسبة) ويقصد بها تناسب الفقرة مع البعد أي الهدف.

2 . إعطاءكم البديل والاقتراحات في حال عدم الموافقة على الصياغة اللغوية للفقرات وغيرها ، أو إعطاء ملاحظات واقتراح تعديلات عن كل ما يتعلق بالموضوع ، كما نلتمس منكم أن تسدوا لنا كل النصح .

الأستاذ: ..... **التخصص :**.....

الرتبة :..... **الأقدمية في التدريس بالسنوات :**.....

مكان العمل :.....

السنة الجامعية: 2013 ــ 2014

تساؤلات الدراسة:

1 ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات الكلية في الأداء القبلي والأداء البعدي للمهارات التدريسية ككل(الأداء التدريسي)؟

2 ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والأداء البعدي في مهارة التخطيط؟

3 ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة التهيئة(تقديم الدرس) ؟

4 ــ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة الشرح ؟

5 ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة استخدام الوسائل التعليمية ؟

6 ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة التعزيز ؟

7 ــ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة إثارة الدافعية ؟

8 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة إدارة الصف؟

9 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة إنهاء الدرس؟

10 ــ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأداء القبلي والبعدي في مهارة التقويم؟

2 ـ التعاريف الإجرائية:

2 ـ 1 ـ مهارة التخطيط: ما يدونه المدرس في دفتر التحضير عن تصوره لما سيقوم به من أساليب وأنشطة وإجراءات واستخدام أدوات أو أجهزة أو وسائل تعليمة من أجل تحقيق الأهداف التربوية المحددة ويمكن قياسها من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

2 ــ 2 ــ مهارة التهيئة (تقديم الدرس): كل ما يقوله المدرس أو يفعله في وضعية الانطلاق بقصد إعداد التلاميذ عقلياً و وجدانياً وجسمياً للدرس الجديد، ويمكن قياسها من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

2 ــ 3 ــ مهارة الشرح: قيام المدرس بتوضيح محتويات الدرس لفظياً أو حركياً بغية إفهامه للتلاميذ وقد يستعين بالوسائل التعليمية الأمثلة، التشبيهات وغيرها ويمكن قياسها من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

2 ــ 4 ــ مهارة التعزيز: ما يقوم به المدرس من مكافآت (مادية أو معنوية) على السلوكيات المرغوبة بغرض زيادة أو الإبقاء على درجة تكرارها، وذلك عن طريق تقديم معزز يعقب ظهور هذا السلوك ويمكن قياسها من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

2 ــ 5 ــ مهارة إثارة الدافعية: ما يقوم بها المدرس بهدف استثارة حالة التشويق والرغبة في الاكتشاف وحب الاستطلاع لدى التلاميذ بالاستحواذ على انتباههم وتركيزه حول موضوع الدرس وجعلهم أكثر مشاركة وتفاعل وانتباه ويمكن قياسها من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

2 ــ 6 ــ مهارة استخدام الوسائل التعليمية: هو ما يقوم به المدرس من اختيار وتحديد للوسيلة واستعمالها في الشرح والإيضاح بما يساهم في إنجاح الموقف التعليمي ويحقق الأهداف التعليمية المحددة، مراعيا شروط استخدامها ويمكن قياسها من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

2 ــ 7 ــ مهارة إدارة الصف: ما يقوم به المدرس من إجراءات لتوفير النظام داخل الفصل وتجنب الفوضى، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة بخلق جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الفصل ، بالإضافة إلى توفير فرص مشاركة التلاميذ في إنجاز الأعمال ويمكن قياسها من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

2 ــ 8 ــ مهارة إنهاء الدرس: ما يقوم به المدرس من أفعال أو أقوال بقصد أن ينهي درسه بطريقة مناسبة تسمح للتلاميذ بتنظيم أفكارهم حول مفهوم معين وممارسة ما سبق أن تعلموه أو تدربوا عليه ويمكن قياسها من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

2 ــ 9 ــ مهارة التقويم: هو ما يقوم به المدرس من أنشطة لتحديد مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف التي يتضمنها الدرس من خلال تحديد نقاط القوة لتعزيزها أو نقاط الضعف لعلاجها، مما يعين على تحقيق الأهداف المنشودة في أحسن صورة ممكنة، ونستخدم لذلك أدوات كالأسئلة أو الملاحظة أو غيرها ويمكن قياسها من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

2 ــ جدول تحكيم الأبعاد: هل هذه الأبعاد كافية لتمثيل المهارات التدريسية؟

الرقم	المهارة التدريسية (البعد)	مناسبة	غير مناسبة	البديل
01	مهارة التخطيط			
02	مهارة التهيئة(تقديم الدرس)			
03	مهارة الشرح			
04	مهارة التعزيز			
05	مهارة اثارة الدافعية			
06	مهارة استخدام الوسيلة التعليمية			
07	مهارة ادارة الصف			
08	مهارة إنهاء الدرس			
09	مهارة التقويم			

التعليق:.....

.....

.....

.....

3 ـ جداول تحكيم البنود (من حيث الانتماء والصياغة): هل البنود تنتمي إلى مهارة التدريس التي أدرجت تحتها؟ هل الصياغة اللغوية للبنود واضحة ومؤدية للمعنى المقصود؟ ما هي التعديلات التي يجب القيام بها حتى تتوفر في بطاقة الملاحظة السلامة والوضوح والدقة ؟

3 - 1 - مهارة التخطيط				
الرقم	**البنود**	**ينتمي**	**لا ينتمي**	**التعديل المناسب**
1	يحدد موضوع الدرس بدقة			
2	يحدد المراجع والمصادر التي يستند إليها في تدريسه			
3	يحدد الكفايات المستهدفة في الدرس بدقة			
4	يصوغ أهداف الدرس بعبارات سلوكية واضحة قابلة للقياس			
5	يحدد طريقة التدريس المناسبة للدرس مثل: المناقشة، الاكتشاف...			
6	يختار الوسائل التعليمية المناسبة والمرتبطة بالدرس			
7	يختار الأنشطة التعليمية المصاحبة للدرس			
8	يحدد معايير قياس أداء التلميذ المتصل بأهداف الدرس			
9	يحدد الزمن المناسب لكل خطوة			
10	يحدد وسائل التقويم (التشخيصي، التكويني، التحصيلي)			
11	يحدد الواجبات المنزلية للدرس			

التعليق:.....

.....

3 ـ 2 - مهارة التهيئة(تقديم الدرس)				
الرقم	**البنود**	**ينتمي**	**لا ينتمي**	**التعديل المناسب**
12	يستخدم طريقة تقديم جذابة وشيقة			
13	يربط بين المقدمة (التمهيد) وموضوع الدرس			
14	يسترجع المدرس المعلومات السابقة مع تلاميذه			
15	يطرح أسئلة تمهيدية للدرس			
16	يصوغ الدرس في شكل مشكلة للبحث عن حل			
17	ينتقل تدريجيا من التقديم إلى الدرس			
18	يختتم مرحلة التهيئة بكتابة عنوان الدرس على السبورة			

التعليق:.....

.....

3 - 3 - مهارة الشرح				
الرقم	البنود	ينتمي	لا ينتمي	التعديل المناسب
19	يشرح الدرس بجاذبية تشد انتباه التلاميذ			
20	يختصر في الشرح ويتحاشى الإطالة التي تشتت الانتباه			
21	يستخدم الأمثلة المرتبطة بالموضوع			
22	يسير بشرحه في تتابع وتدرج			
23	ينتقل بين عناصر الموضوع بسرعة مناسبة			
24	يستعمل لغة واضحة			
25	يشجع التلاميذ على المشاركة في الشرح			
26	ينوع من مستوى نبرات صوته			
27	يستخدم يديه أثناء الشرح بطريقة مناسبة			
28	يتخلل كلامه فترات صمت هادف			
29	ينوع في أساليب الشرح بين الإلقاء والحوار و			

التعليق:.....

.....

3 - 4 - مهارة استخدام الوسائل التعليمية				
الرقم	البنود	ينتمي	لا ينتمي	التعديل المناسب
30	يستعمل الوسيلة المناسبة لمستوى التلاميذ			
31	يستعمل الوسيلة في الوقت المناسب من الدرس			
32	يضع الوسيلة في المكان المناسب عند استخدامها			
33	يشرك التلاميذ في استعمال الوسيلة التعليمية			
34	يستخدم السبورة بطريقة منظمة			
35	يكتب على السبورة بخط واضح			
36	ينوع في استعمال الوسائل التعليمية كالكتاب أو الوثائق			

التعليق:.....

.....

3 - 5 - مهارة التعزيز				
الرقم	البنود	ينتمي	لا ينتمي	التعديل المناسب
37	يعقب على إجابات التلاميذ بتغذية راجعة مناسبة			
38	يثمّن إجابات كل تلميذ بعبارات لفظية مناسبة			
39	يتقبل استجابات التلاميذ			
40	يشجع التلاميذ ويساعدهم على الإجابة			
41	يثني ويشكر التلاميذ على استجاباتهم الصحيحة			
42	يشكر التلاميذ في نهاية الحصة على ما أنجزوه خلال الدرس			

التعليق:.....

.....

3 - 6 - مهارة اثارة الدافعية				
الرقم	البنود	ينتمي	لا ينتمي	التعديل المناسب
43	يطرح أسئلة تستثير تفكير التلاميذ			
44	يثير اهتمام جميع التلاميذ (الأقل تجاوبا)			
45	ينادي التلاميذ بأسمائهم			
46	يشرك التلاميذ في الكتابة على السبورة			
47	يبدي الحماس والاهتمام بموضوع الدرس			
48	يحفز التلاميذ للدرس القادم			

التعليق:.....

.....

3 - 7 - مهارة ادارة الصف				
الرقم	البنود	ينتمي	لا ينتمي	التعديل المناسب
49	ينظم الفصل ومحتوياته: (مقاعد، طاولات .....)			
50	يحافظ على الهدوء والنظام داخل الصف			
51	يتحرك في بانتظام وهدوء في الصف			
52	ينوع من التفاعل بينه وبين التلاميذ			
53	ينوع من التفاعل بين التلميذ والتلميذ			
54	يستمع لاستفسارات التلاميذ أو طلب إعادة الشرح			
55	يشرك التلاميذ في الإجابة على أسئلة زملائهم			
56	ينظم أجوبة التلاميذ وتدخلاتهم			

التعليق:.....

.....

3 - 8 - مهارة انهاء الدرس				
الرقم	البنود	ينتمي	لا ينتمي	التعديل المناسب
57	ينهي درسه بالتركيز على النقاط الأساسية للدرس			
58	يدون خلاصة درسه على السبورة			
59	يستخدم أسئلة للخروج بخلاصة			
60	يشارك التلاميذ في مرحلة الانهاء			
61	يعطي تكليفات منزلية للتلاميذ			

التعليق:.....

.....

3 - 9 - مهارة التقويم				
الرقم	البنود	ينتمي	لا ينتمي	التعديل المناسب
62	يطرح أسئلة محددة يستطيع التلاميذ الإجابة عنها			
63	يوزع أسئلته على معظم التلاميذ في الفصل			
64	يطرح أسئلة على مستوى المعرفة أو الفهم أو التطبيق			
65	يطرح أسئلة على مستوى : التحليل أو التركيب أو التقويم			
66	يكرر ـ أو يعيد صياغة ـ السؤال إذا لزم الأمر			
67	ينوع أساليب التقويم التشخيصي والتكويني والتحصيلي			
68	يشجع التلاميذ على التقويم الذاتي			

التعليق:.....

.....

3 ـ هل البدائل تتناسب مع بطاقة الملاحظة المقدمة؟

الرقم	البدائل	درجته	الاقتراحات
01	جيد	3	
02	متوسط	2	
03	ضعيف	1	
04	لم يحدث	0	

4 ـ هل المعلومات المرفقة بالبطاقة كافية؟

.....

الصورة المبدئية لبطاقة ملاحظة المهارات التدريسية

الاسم واللقب: ..... تاريخ ومكان الميلاد: .....

تخصص التكوين الجامعي: ..... سنة التخرج: .....

تاريخ أول تعيين : ..... الرتبة: ..... الصفة: .....

ابتدائية: ..... المقاطعة: .....

المستوى : ..... المادة الدراسية: ..... تاريخ الزيارة: .....

الرقم	البنود	البدائل			
		جيد	متوسط	ضعيف	لم يحدث
1 - مهارة التخطيط (من خلال دفتر التحضير اليومي)					
1	يحدد موضوع الدرس بدقة				
2	يحدد المراجع والمصادر التي يستند إليها في تدريسه				
3	يحدد الكفايات المستهدفة في الدرس بدقة				
4	يصوغ أهداف الدرس بعبارات سلوكية واضحة قابلة للقياس				
5	يحدد طريقة التدريس المناسبة للدرس مثل: المناقشة، الاكتشاف...				
6	يختار الوسائل التعليمية المناسبة والمرتبطة بالدرس				
7	يختار الأنشطة التعليمية المصاحبة للدرس				
8	يحدد معايير قياس أداء التلميذ المتصل بأهداف الدرس				
9	يحدد الزمن المناسب لكل خطوة				
10	يحدد وسائل التقويم (التشخيصي، التكويني، التحصيلي)				
11	يحدد الواجبات المنزلية للدرس				
2 - مهارة التهيئة (التقديم للدرس)					
12	يستخدم طريقة تقديم جذابة وشيقة				
13	يربط بين المقدمة (التمهيد) وموضوع الدرس				
14	يسترجع المدرس المعلومات السابقة مع تلاميذه				
15	يطرح أسئلة تمهيدية للدرس				
16	يصوغ الدرس في شكل مشكلة للبحث عن حل				
17	ينتقل تدريجيا من التقديم إلى الدرس				
18	يختتم مرحلة التهيئة بكتابة عنوان الدرس على السبورة				

ملاحظات:.....
.....
.....
.....
.....
.....

الرقم	البنود	البدائل			
		جيد	متوسط	ضعيف	لم يحدث
3 - مهارة الشرح					
19	يشرح الدرس بجاذبية تشد انتباه التلاميذ				
20	يختصر في الشرح ويتحاشى الإطالة التي تشتت الانتباه				
21	يستخدم الأمثلة المرتبطة بالموضوع				
22	يسير بشرحه في تتابع وتدرج				
23	ينتقل بين عناصر الموضوع بسرعة مناسبة				
24	يستعمل لغة واضحة				
25	يشجع التلاميذ على المشاركة في الشرح				
26	ينوع من مستوى نبرات صوته				
27	يستخدم يديه أثناء الشرح بطريقة مناسبة				
28	يتخلل كلامه فترات صمت هادف				
29	ينوع في أساليب الشرح بين الإلقاء والحوار و				
4 - مهارة استخدام الوسيلة التعليمية					
30	يستعمل الوسيلة المناسبة لمستوى التلاميذ				
31	يستعمل الوسيلة في الوقت المناسب من الدرس				
32	يضع الوسيلة في المكان المناسب عند استخدامها				
33	يشرك التلاميذ في استعمال الوسيلة التعليمية				
34	يستخدم السبورة بطريقة منظمة				
35	يكتب على السبورة بخط واضح				
36	ينوع في استعمال الوسائل التعليمية كالكتاب أو الوثائق				
5 - مهارة التعزيز					
37	يعقب على إجابات التلاميذ بتغذية راجعة مناسبة				
38	يثمّن إجابات كل تلميذ بعبارات لفظية مناسبة				
39	يتقبل استجابات التلاميذ				
40	يشجع التلاميذ ويساعدهم على الإجابة				
41	يثني ويشكر التلاميذ على استجاباتهم الصحيحة				
42	يشكر التلاميذ في نهاية الحصة على ما أنجزوه خلال الدرس				
6 - مهارة إثارة الدافعية					
43	يطرح أسئلة تستثير تفكير التلاميذ				
44	يثير اهتمام جميع التلاميذ (الأقل تجاوبا)				
45	ينادي التلاميذ بأسمائهم				
46	يشرك التلاميذ في الكتابة على السبورة				
47	يبدي الحماس والاهتمام بموضوع الدرس				
48	يحفز التلاميذ للدرس القادم				

ملاحظات:.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

الرقم	البنود	البدائل			
		جيد	متوسط	ضعيف	لم يحدث
7 - مهارة ادارة الصف					
49	ينظم الفصل ومحتوياته: (مقاعد، طاولات .....)				
50	يحافظ على الهدوء والنظام داخل الصف				
51	يتحرك في بانتظام وهدوء في الصف				
52	ينوع من التفاعل بينه وبين التلاميذ				
53	ينوع من التفاعل بين التلميذ والتلميذ				
54	يستمع لاستفسارات التلاميذ أو طلب إعادة الشرح				
55	يشرك التلاميذ في الإجابة على أسئلة زملائهم				
56	ينظم أجوبة التلاميذ وتدخلاتهم				
8 - مهارة إنهاء الدرس					
57	ينهي درسه بالتركيز على النقاط الأساسية للدرس				
58	يدون خلاصة درسه على السبورة				
59	يستخدم أسئلة للخروج بخلاصة				
60	يشارك التلاميذ في مرحلة الانهاء				
61	يعطي تكليفات منزلية للتلاميذ				
9 - مهارة التقويم					
62	يطرح أسئلة محددة يستطيع التلاميذ الإجابة عنها				
63	يوزع أسئلته على معظم التلاميذ في الفصل				
64	يطرح أسئلة على مستوى المعرفة أو الفهم أو التطبيق				
65	يطرح أسئلة على مستوى : التحليل أو التركيب أو التقويم				
66	يكرر ـ أو يعيد صياغة ـ السؤال إذا لزم الأمر				
67	ينوع أساليب التقويم التشخيصي والتكويني والتحصيلي				
68	يشجع التلاميذ على التقويم الذاتي				

ملاحظات:.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

الملحق (3)

بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية (الأداء التدريسي)

من إعداد الطالب: فاتح الدين شنين

الاسم واللقب: ..... تاريخ ومكان الميلاد: .....

تخصص التكوين الجامعي: ..... سنة التخرج: .....

تاريخ أول تعيين : ..... الرتبة: ..... الصفة: .....

ابتدائية: ..... المقاطعة: .....

المستوى : ..... المادة الدراسية: ..... تاريخ الزيارة.....

الرقم	البنود	البدائل			
		جيد	متوسط	ضعيف	لم يحدث
1 ـ مهارة التخطيط (من خلال دفتر التحضير اليومي)					
1	يحدد موضوع الدرس بدقة				
2	يحدد الكفايات المستهدفة في الدرس بدقة				
3	يصوغ أهداف الدرس بعبارات سلوكية واضحة قابلة للقياس				
4	يختار الوسائل التعليمية المناسبة والمرتبطة بالدرس				
5	يختار الأنشطة التعليمية المصاحبة للدرس				
6	يحدد الزمن المناسب لكل خطوة				
7	يحدد وسائل التقويم (التشخيصي، التكويني، التحصيلي)				
8	يحدد الواجبات المنزلية للدرس				
2 ـ مهارة التهيئة (التقديم للدرس)					
9	يستخدم طريقة تقديم جذابة وشيقة				
10	يسترجع المدرس المعلومات السابقة مع تلاميذه				
11	يطرح أسئلة تمهيدية للدرس				
12	ينطلق في الدرس من خلال صياغة مشكلة				
13	ينتقل تدريجيا من التقديم إلى الدرس				
14	يختتم مرحلة التهيئة بكتابة عنوان الدرس على السبورة				
15	يربط بين المقدمة (التمهيد) وموضوع الدرس				

ملاحظات:.....
.....
.....
.....
.....
.....

الرقم	البنود	البدائل			
		جيد	متوسط	ضعيف	لم يحدث
	3 - مهارة الشرح				
16	يشرح الدرس بجاذبية تشد انتباه التلاميذ				
17	يختصر في الشرح ويتحاشى الإطالة التي تشتت الانتباه				
18	يستخدم الأمثلة المرتبطة بالموضوع				
19	يقوم بمقارنة المعلومات المتشابهة أو المختلفة				
20	ينتقل بين عناصر الموضوع بسرعة مناسبة				
21	يستعمل لغة واضحة				
22	ينوع من مستوى نبرات صوته				
23	يستخدم يديه أثناء الشرح بطريقة مناسبة				
24	يتخلل كلامه فترات صمت هادف				
25	ينوع في أساليب الشرح بين الإلقاء والحوار و				
	4 - مهارة استخدام الوسيلة التعليمية				
26	يستعمل الوسيلة المناسبة لمستوى التلاميذ				
27	يستعمل الوسيلة في الوقت المناسب من الدرس				
28	يضع الوسيلة في المكان المناسب عند استخدامها				
29	يشرك التلاميذ في استعمال الوسيلة التعليمية				
30	يستخدم السبورة بطريقة منظمة				
31	يكتب على السبورة بخط واضح				
32	ينوع في استعمال الوسائل التعليمية كالكتاب أو الوثائق				
	5 - مهارة التعزيز				
33	يعقب على إجابات التلاميذ بتغذية راجعة مناسبة				
34	يثمّن إجابات كل تلميذ بعبارات لفظية مناسبة				
35	يشجع التلاميذ ويساعدهم على الإجابة بعد فترة التفكير				
36	يثني ويشكر التلاميذ على استجاباتهم الصحيحة				
37	يشكر التلاميذ في نهاية الحصة على ما أنجزوه خلال الدرس				
38	يدون بعض الإجابات المتميزة على السبورة				
39	يربط استجابات التلاميذ بما سبق تناوله في الدرس				
40	يربط استجابات التلاميذ باستجابات سابقة للزملاء				
41	يستعمل كلا من التعزيز الايجابي أو التعزيز السلبي				
	6 - مهارة إثارة الدافعية				
42	يطرح أسئلة تستثير تفكير التلاميذ				
43	يستخدم أساليب متنوعة لإثارة جميع التلاميذ				
44	ينادي التلاميذ بأسمائهم				
45	يشرك التلاميذ في الكتابة على السبورة				
46	يبدي الحماس والاهتمام بموضوع الدرس				
47	يحفز التلاميذ للدرس القادم				

ملاحظات:.....

.....

.....

الرقم	البنود	البدائل			
		جيد	متوسط	ضعيف	لم يحدث
7 ـ مهارة ادارة الصف					
48	ينظم الفصل ومحتوياته: (مقاعد، طاولات .....)				
49	يحافظ على الهدوء والنظام داخل الصف				
50	يتحرك بانتظام وهدوء في الصف				
51	يشجع من التفاعل بينه وبين التلاميذ				
52	يشجع من التفاعل بين التلميذ والتلميذ				
53	يستمع لاستفسارات التلاميذ أو طلب إعادة الشرح				
54	يشرك التلاميذ في الإجابة على أسئلة زملائهم				
55	ينظم أجوبة التلاميذ وتدخلاتهم				
8 ـ مهارة إنهاء الدرس					
56	ينهي درسه بالتركيز على النقاط الأساسية للدرس				
57	يدوّن خلاصة درسه على السبورة				
58	يستخدم أسئلة للخروج بخلاصة				
59	يشرك التلاميذ في مرحلة الإنهاء				
60	يعطي التلاميذ فروضا منزلية للتطبيق				
9 ـ مهارة التقويم					
61	يطرح أسئلة محددة يستطيع التلاميذ الإجابة عنها				
62	يوزع أسئلته على معظم التلاميذ في الفصل				
63	يطرح أسئلة بمستويات مختلفة : المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم				
64	يكرر ـ أو يعيد صياغة ـ السؤال إذا لزم الأمر				
65	يطبق أساليب التقويم التشخيصي				
66	يطبق أساليب التقويم التكويني				
67	يطبق أساليب التقويم التحصيلي				
68	يشجع التلاميذ على التقويم الذاتي				

ملاحظات:.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ملحق (4)

استمارة تحكيم البرنامج التدريبي

جامعة قاصدي مرباح ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

استمارة تحكيم برنامج تدريبي في المهارات التدريسية قائم على التعلم الذاتي

السلام عليكم ورحمة الله و بركاته ، تحية طيبة و بعد :

أستاذنا الفاضل: في إطار إنجاز رسالة الدكتوراه تخصص علم التدريس؛ الموسومة بعنوان:
" **دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية**"

يسر الطالب : فاتح الدين شنين. أن يضع بين أيديكم هذه الاستمارة الخاصة بتحكيم: تقويم وتعديل البرنامج التدريبي القائم على التعلم الذاتي لتنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية، حيث صيغت أنشطته وفقراته من خلال اطلاع الطالب على ما يتعلق بالمهارات التدريسية وكيفية قياسها ومن خلال الدراسات السابقة في الموضوع، وبرامج تدريبية مشابهة.

ويرجى منكم تقديم كل التعديلات الممكنة بعد الإطلاع على البرنامج المرفق بهذه الاستمارة من خلال ملء هذه الاستمارة

و تكون طريقة إجابتكم على الاستمارة ب:

1. وضع علامة (×) في المكان المناسب من الخانات التي تحمل عنوان (مناسبة، مناسبة نوعا ما، غير مناسبة) ويقصد بها تناسب الفقرة مع البعد أي الهدف.

2 . إعطاءكم البديل والاقتراحات في حال عدم الموافقة على الصياغة اللغوية للفقرات وغيرها، أو إعطاء ملاحظات واقتراح تعديلات عن كل ما يتعلق بالموضوع ، ونلتمس منكم أن تسدوا لنا كل النصح .

الدكتور: ..... **التخصص :**.....

الرتبــة :..... **عدد سنوات العمل:** ..... **مكان العمل :**.....

إعداد الطالب: فاتح الدين شنين. **إشراف د/ الأخضر عواريب**

السنة الجامعية: 2013 ــ 2014

1 ـ جدول تحكيم الأهداف.

الرقم	العبـــــارة	مناسبة	غير مناسبة	البديل
01	يتضمن أهداف عامة			
02	يتضمن أهداف خاصة			
03	تتسم أهداف البرنامج بالواقعية وقابليتها للتطبيق			
04	الأهداف التعليمية توضح ما هو المطلوب من المعلم في نهاية كل وحدة			

2 ـ جدول تحكيم المحتوى

الرقم	العبارة	يناسب	لا يناسب	نوعا ما	مقترحات
1	محتوى البرنامج التدريبي ينتمي للأهداف المسطرة				
2	يتصف المحتوى بتنوع الأنشطة وتكاملها				
3	يتسم المحتوى بالدقة العلمية				
4	الأنشطة التعليمية مرتبطة بالأهداف				
5	ترتبط أسئلة التقويم القبلي بالأهداف				
6	صياغة أسئلة التقويم البعدي مرتبطة بالأهداف				
7	تساعد المعارف النظرية في البرنامج التدريبي على التطبيق في الميدان				

ملاحظات:.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ملحق (5)

مقتطفات من البرنامج التدريبي القائم على التعلم الذاتي لتنمية المهارات التدريسية

مقدمة:

عزيزي المعلم تحية طيبة وبعد:

في إطار إتمام رسالة الدكتوراه والموسومة ب: "**دور التعلم الذاتي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية بمدينة ورقلة**" **نقدم لك** هذا الكتيب الذي تم إعداده كحقيبة تدريبية في المهارات التدريسية التي تقوم على التعلم الذاتي من خلال وحدات تدريبية مصغرة (موديولات) موجهة لفائدة المدرسين المتربصين (أستاذ المدرسة الابتدائية) الجدد والمقبلين على التثبيت في مدينة ورقلة للسنة الدراسية 2013 ـ 2014 .

ورغبة في إتاحة هذا المحتوى التدريبي للمعلمين الذين تمت زياراتهم الميدانية ومشاهدتهم في هذا الإطار، ونأمل أن نكون قد قدمنا لهم خدمة بذلك، ليساهم في تطوير المهارات التدريسية المقصودة، مع الأخذ في الاعتبار أن هذا المحتوى قدم كمادة تدريبية يعتمد فيها على التعلم الذاتي للمعلمين الجدد ، ويتطلب جهدا ذاتيا تلبية لرغبة ذاتية للمعلم في تطوير مهاراته التدريسية ونموه المهني ـ وهذا لا يمنع أن يستعين المتدرب بأحد من له خبرة في التدريس للاستزادة ما كان ذلك نابعا من رغبة ذاتية ـ كما يتطلب التطبيق الميداني بممارسة المهارة وبدوافع ذاتية من المعلم بهدف تنميتها.

ويتناول هذا البرنامج التدريبي تسع مهارات تدريسية: (التخطيط – التهيئة – الشرح – استخدام الوسيلة التعليمية – التعزيز – إثارة الدافعية – إدارة الصف – إنهاء الدرس – التقويم) حيث تم عرض كل مهارة في شكل وحدة تدريبية تبدأ بالأهداف المنتظرة بعد نهاية كل وحدة تدريبية، ويلي ذلك طرح أسئلة قبلية حول الجانب المعرفي للمهارة، وبعد ذلك تعرض المهارة بتعريفها وكيفية تنفيذها مرفقة بأمثلة ميدانية وتوضيحات، ثم التدريب العملي للمهارة، ثم يلي ذلك التقويم الذاتي في تنفيذ المهارة التدريسية كاختبار بعدي ـ بعد تناول المحتوى ـ يقوم به المعلم بنفسه من خلال وضع علامة (×) في المكان الذي ينطبق على درجة ممارسته المعلم للمهارة.

تمهيد:

يهدف التدريس إلى إحداث تغييرات مرغوبة في سلوك التلاميذ من خلال إكسابهم المعلومات والمهارات والاتجاهات، وهذا يتطلب امتلاك المعلم للمهارات التدريسية، وفي هذا الفصل سيتم تناول مفهوم المهارة التدريسية، ومكوناتها فمراحل اكتسابها، ثم التعريف بالمهارات التدريسية الفرعية التالية: التخطيط – التهيئة – شرح الدرس – استخدام الوسائل التعليمية – التعزيز – إثارة الدافعية – إدارة الصف – إغلاق الدرس – التقويم.

1 – مفهوم المهارات التدريسية:

تتكون المهارات التدريسية من توليفة مصطلحين هما: "المهارة " و "التدريس"، فماذا يقصد بالمهارة؟ وماذا يقصد بالتدريس ؟ ثم ماذا يقصد بالمهارات التدريسية؟

1 – 1 – مفهوم المهارة:

يعرفها **يوسف سعادة** بأنها: "القدرة على القيام بعمل شيء ما بشكل جيد" (سعادة، 2001، ص477).

فالمهارة إذن هي: القدرة على القيام بعمل شيء ما بدقة وسرعة وإتقان.

1 –2 – التدريس:

عرفه **عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني** بأنه: "عملية الحوار والتفاعل والأخذ والعطاء ما بين المعلم والمتعلم لتحصيل المعرفة ومن ثم بناء شخصية المتعلم بناء كاملا متكاملا من الوجوه جميعها" (الرشدان وجعنيني، 1999، ص 284)

1 – 3 – تعريف مهارات التدريس:

يعرفها **حسن زيتون** بأنها: " القدرة على أداء عمل / نشاط معين ذو علاقة بتخطيط التدريس، تنفيذه، تقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية / الحركية / الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به، وسرعة إنجازه والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية " (زيتون، 2004، ص 12).

2 – مراحل اكتساب مهارات التدريس:

يشير **صلاح الدين عرفة** أن مهارات التدريس تتميز بأنها مهارات مركبة تحتاج لدراسة يقظة ووعي تام وممارسة جادة في اكتسابها، ويمر اكتسابها بثلاث مراحل هي:

3 – 1 – مرحلة الإدراك المعرفي للمهارة:

وفيها يتم تزويد الطالب/المعلم بأساس نظري واضح عن المهارة وأهم مكوناتها وطبيعة الأداء النهائي لها.

3 – 2 – مرحلة التدريب:

وفيها يتدرب الطالب/المعلم ذاتيا في كل مكون من المكونات الرئيسية للمهارة.

3 – 3 – مرحلة الممارسة:

وفيها يمارس الطالب/المعلم المهارة في مواقف تدريس حقيقية داخل الفصول المدرسية الحقيقية وهو المجال الذي يمارس فيه الطالب/المعلم المهارة كاملة بعد أن يكون قد تدرب على مكوناتها. (عرفة، 2004، ص 248).

كما تتفرع هذه **المهارات التدريسية إلى المهارات الفرعية التالية:**

أولا: مهارة التخطيط:

أسئلة التقويم القبلي:

1 ـ ما ذا يقصد بالتخطيط؟

2 ـ اذكر أنواع التخطيط؟

3 ـ بين أهمية التخطيط؟

4 ـ ما هي العناصر الأساسية التي يحتويها التخطيط الجيد؟

أهداف الوحدة:

1 ـ أن تتعرف على التخطيط وأنواعه.

2 ـ أن تتعرف على أهمية التخطيط في التدريس؟

3 ـ أن تتبين علاقة التخطيط بالمهارات التدريسية الأخرى؟

4 ـ أن تتدرب على التخطيط الجيد.

التدريب الأول :

1 – قم صياغة مجموعة أهداف وتحقق من أنها تتوفر على معايير صياغة الهدف ،

2 – صنف هذه الأهداف على حسب المستويات .

التدريب الثاني:

1 – اختر إحدى التخطيطات (المذكرات) السابقة وانقدها.

التدريب الثالث:

1 – بعد قراءتك لهذا المحتوى المتعلق بمهارة التخطيط قم بتحضير مذكرة لإحدى الحصص وقارن بينها وبين إحدى الحصص التي حضرتها قبل قراءتك لهذا المحتوى ، ثم استخرج نقاط القوة ونقاط الضعف.

2 – من خلال تحضيرك الحالي ما هي انطباعاتك بعد التنفيذ؟

3 – اعرض تحضيرك على زملائك وناقشهم في ذلك.

4 – هل يوجد شكل محدد لصور إعداد أو تخطيط الدرس؟

بطاقة التقويم الذاتي لمهارة التخطيط:

هل هذه السلوكيات تتوفر في تخطيطك اليومي (تحضيرك) للدرس ؟

الرقم	السلوك	جيد	متوسط	ضعيف	لم يحدث
1	أحدد موضوع الدرس				
2	أحدد الكفاءات المستهدفة في الدرس				
3	أصوغ أهداف الدرس بعبارات سلوكية واضحة قابلة للقياس				
4	أختار الوسائل التعليمية المناسبة والمرتبطة بالدرس				
5	أختار الأنشطة التعليمية المصاحبة للدرس				
6	أحدد الزمن المناسب لكل خطوة				
7	أحدد وسائل التقويم (التشخيصي، التكويني، التحصيلي)				
8	أحدد الواجبات المنزلية للدرس				

ثانيا: مهارة التهيئة للدرس:

أسئلة التقويم القبلي:

1 ـ اكتب تعريفا عن التهيئة.

2 ـ ما هي أساليب وأشكال التهيئة؟

3 ـ ما هي أهمية التهيئة في الدرس؟

أهداف الوحدة:

1 ـ أن تتعرف على التهيئة.

2 ـ أن تتعرف على أهمية التهيئة.

3 ـ أن تتبين أشكال وأساليب التهيئة.

بطاقة التقويم الذاتي لمهارة التهيئة:

هل هذه السلوكيات تتوفر في وضعية الانطلاق التي تقوم بتنفيذها؟

الرقم	السلوك	جيد	متوسط	ضعيف	لم يحدث
10	أستخدم طريقة تقديم جذابة وشيقة				
11	أسترجع المدرس المعلومات السابقة مع تلاميذي				
12	أطرح أسئلة تمهيدية للدرس				
13	أنطلق في الدرس من خلال صياغة مشكلة				
14	أنتقل تدريجيا من التقديم إلى الدرس				
15	أختتم مرحلة التهيئة بكتابة عنوان الدرس على السبورة				
16	أربط بين المقدمة (التمهيد) وموضوع الدرس				

ثالثا: مهارة الشرح:

أسئلة التقويم القبلي:

1 ـ ما ذا يقصد بالشرح؟

2 ـ ما هي أساليب الشرح؟

3 ـ حتى يتمكن المدرس من مهارة الشرح لابد أن يتقن بعض طرق التدريس ، ما هي هذه الطرق؟

أهداف الوحدة:

1 ـ أن تتعرف على مهارة الشرح.

2 ـ أن تتعرف على أهمية مهارة الشرح في نجاح الدرس.

3 ـ أن تتعرف على متطلبات الشرح.

4 ـ أن تتبين معيقات الشرح

تدريب: تبين فيما يلي السلوكيات الواجب توافرها أو التي يجب أن نتلافاها في الشرح مصنفا إياها في جدول؟

النص: " على المعلم أن يبتعد عن بعض المعوقات التي تعيق وضوح الشرح وتأخر وصول الهدف وتقبله من قبل التلاميذ ، والتي منها غموض عبارات المعلم ، أو رداءتها ، أو بعدها عن قاموس الطلاب اللغوي ، فإذا استعمل المعلم مثلاً ألفاظاً غير مألوفة بالنسبة للطلاب أو غير واضحة لم يمروا بخبراتها فهذا يؤدي ـ دون شك ـ إلى إيجاد حائل يحول بين الطلاب وفهمهم لفكرة الدرس فهماً صحيحاً مثل: .

- نقص الطلاقة بمعني تقديم جمل ناقصة أو أعيد صياغتها بشكل غير مناسب.

ـ نقص الاستمرارية : بمعني عرض فكرة جديدة دون أن يتم ربطها بالأفكار المطروحة.

ـ الغموض بمعني عدم وضوح النص أو المعني من وراء الموقف التعليمي.

ـ المفردات أو التعابير غير الملائمة.

بطاقة التقويم الذاتي في مهارة الشرح

3 - مهارة الشرح				
الرقم	البنود	البدائل		
		جيد	متوسط	ضعيف	لم يحدث
17	أشرح الدرس بجاذبية تشد انتباه التلاميذ				
18	أختصر في الشرح وأتحاشى الإطالة التي تشتت الانتباه				
19	أستخدم الأمثلة المرتبطة بالموضوع				
20	أقوم بمقارنة المعلومات المتشابهة أو المختلفة				
21	أنتقل بين عناصر الموضوع بسرعة مناسبة				
22	أستعمل لغة واضحة				
23	أنوع من مستوى نبرات صوتي				
24	أستخدم يدي أثناء الشرح بطريقة مناسبة				
25	يتخلل كلامي فترات صمت هادف				
26	أنوع في أساليب الشرح بين الإلقاء والحوار و				

رابعا: مهارة استخدام الوسيلة التعليمية:

أسئلة التقويم القبلي:

1 ـ ما المقصود بالوسائل التعليمية؟

2 ـ حدد أهمية الوسائل التعليمية في نجاح الدرس؟

3 ـ بين علاقة مهارة الوسائل التعليمية بالمهارات الأخرى؟

أهداف الوحدة:

1 ـ أن تتعرف على الوسائل التعليمية وأهميتها في العملية التربوية

2 ـ أن تتعرف على شروط استخدام الوسائل التعليمية في الدرس.

3 ـ أن تتعرف على أهمية الوسائل التعليمية في الدرس .

تدريب 01:

اختر أحد الدروس، اطلع على محتوى المادة المتضمنة بكتاب التلميذ وأهدافها، ثم حدد الوسائل التعليمية المناسبة لهذا الدرس ، تناقش مع الزملاء حول هذا الموضوع بإشراك المدير.

تدريب 02:

يعد اختيار واستخدام الوسائل بكفاءة احدى المؤشرات الدالة على جودة أداء المدرس، لذا ينبغى أن يحدد ويستخدم المدرس الوسائل فى ضوء اعتبارات عديدة منها:

- جذب انتباه التلميذ.
- تتلائم ومستوى التلاميذ.
- أن تكون الوسيلة رخيصة الثمن وغير مكلفة.
- استخدام مواد بيئية فى إنتاج الوسائل التعليمية.
- تعاون المعلمين معا فى توفير وانتاج مواد تعليمية بسيطة.
- التنوع فى استخدام الوسائل التعليمية.

المطلوب : تناقش مع زملائك ومشرفيك في ذلك.

بطاقة التقويم الذاتي في مهارة الوسائل التعليمية

4 - مهارة استخدام الوسيلة التعليمية				
الرقم	البنود	البدائل		
		جيد	متوسط	ضعيف	لم يحدث
27	أستعمل الوسيلة المناسبة لمستوى التلاميذ				
28	أستعمل الوسيلة في الوقت المناسب من الدرس				
29	أضع الوسيلة في المكان المناسب عند استخدامها				
30	أشرك التلاميذ في استعمال الوسيلة التعليمية				
31	أستخدم السبورة بطريقة منظمة				
32	أكتب على السبورة بخط واضح				
33	أنوع في استعمال الوسائل التعليمية كالكتاب أو الوثائق				

خامسا: مهارة التعزيز:

أسئلة التقويم القبلي:

1 ـ ماذا تعرف عن التعزيز؟

2 ـ ما هي أشكال وأساليب التعزيز ؟

أهداف الوحدة:

1 ـ أن تتعرف على مفهوم التعزيز.

2 ـ أن تتعرف على أهمية التعزيز.

3 ـ أن تتعرف على أساليب التعزيز.

تدريب:

ـ قم بمناقشة زملائك في المدرسة ومن مدارس أخرى عن أساليب التعزيز المستعملة لديهم، ما رأيك فيها؟

ـ لا شك وأنك تأثرت ببعض معلميك السابقين، اذكر بعض المواقف التي حدثت لك وتضمنت أساليب في التعزيز. ناقش ذلك مع زملائك.

بطاقة تقويمية ذاتية لمهارة التعزيز

5 ـ مهارة التعزيز				
الرقم	البنود	البدائل		
		جيد	متوسط	ضعيف	لم يحدث
34	أعقب على إجابات التلاميذ بتغذية راجعة مناسبة				
35	أثمّن إجابات كل تلميذ بعبارات لفظية مناسبة				
36	أشجع التلاميذ وأساعدهم على الإجابة بعد فترة التفكير				
37	أثني وأشكر التلاميذ على استجاباتهم الصحيحة				
38	أشكر التلاميذ في نهاية الحصة على ما أنجزوه خلال الدرس				
39	أدون بعض الإجابات المتميزة على السبورة				
40	اربط استجابات التلاميذ بما سبق تناوله في الدرس				
41	أربط استجابات التلاميذ باستجابات سابقة للزملاء				
42	أستعمل كلا من التعزيز الايجابي أو التعزيز السلبي				

سادسا: مهارة إثارة الدافعية:

أسئلة التقويم القبلي:

1 ــ ما تعريفك للدافعية؟

2 ــ بين أهمية الدافعية في التدريس؟

3 ــ ما هي أساليب تنمية الدافعية واثارتها لدى التلاميذ؟

أهداف الوحدة:

ـ أن تتعرّف على الدافعية للتعلم.

ـ أن تتعرف على أساليب إثارة الدافعية وتنميتها لدى التلميذ.

تدريب:

ـ تناقش مع زملائك في مدى ممارسة أساليب إثارة الدافعية بعرض كل منكم خبرته في ذلك.

ـ جرّب في كل حصة مجموعة من أساليب إثارة الدافعية وارصد نتائجها فيما بعد.

بطاقة تقييمية لممارسة مهارة اثارة الدافعية:

6 ـ مهارة إثارة الدافعية				
الرقم	البنود	البدائل		
		جيد	متوسط	ضعيف	لم يحدث
43	أطرح أسئلة تستثير تفكير التلاميذ				
44	أستخدم أساليب متنوعة لإثارة جميع التلاميذ				
45	أنادي التلاميذ بأسمائهم				
46	أشرك التلاميذ في الكتابة على السبورة				
47	أبدي الحماس والاهتمام بموضوع الدرس				
48	أحفز التلاميذ للدرس القادم				

سابعا: مهارة إدارة الفصل:

أهداف الوحدة:

ـ أن تعد البيئة الفيزيقية للفصل بما يسهل وييسر علمية التعلم.

ـ أن تجيد أساليب الاستحواذ على انتباه التلاميذ.

ـ أن تجيد أساليب الضبط الصفي.

ـ أن تجيد تحقيق مشاركة أكبر عدد ممكن لتلاميذك.

ـ أن تجيد تلافي الإدارة السلبية للوقت.

أسئلة التقويم القبلي:

1 – ماذا تعرف عن إدارة الصف؟

2 – اذكر أساليب إدارة الصف؟

3 ـ اذكر بعض السلوكيات التي تثير الانتباه؟

تدريب: أثناء الدرس كانت في الفصل ضوضاء، أي الأساليب الآتية أفضل في القضاء على هذه الضوضاء وجعل التلاميذ ينتبهون للدرس :

ـ أن تصيح بصوت عال (سكوت) وتكررها بصوت أعلى ؟

ـ أن تسكت لفترة وتظل هادئا ثم تتكلم بصوت منخفض مستأنفا أنشطة التدريس ؟

جرب هذين الأسلوبين ثم استنتج أيهما أفضل.

بطاقة ملاحظة أداء المعلم لمهارة إدارة الصف:

الرقم	البنود	البدائل			
		جيد	متوسط	ضعيف	لم يحدث
7 . مهارة إدارة الصف					
48	أنظم الفصل ومحتوياته: (مقاعد، طاولات .....)				
49	أحافظ على الهدوء والنظام داخل الصف				
50	أتحرك بانتظام وهدوء في الصف				
51	أشجع من التفاعل بينه وبين التلاميذ				
52	أشجع من التفاعل بين التلميذ والتلميذ				
53	أستمع لاستفسارات التلاميذ أو طلب إعادة الشرح				
54	أشارك التلاميذ في الإجابة على أسئلة زملائهم				
55	أنظم أجوبة التلاميذ وتدخلاتهم				

ثامنا: مهارة إنهاء الدرس (الغلق) أو الخاتمة:

أهداف الوحدة:

ـ أن تعد خطة جيدة لمرحلة إنهاء الدرس.

ـ أن تنهي دروسك تجيد أساليب الإنهاء المحددة .

ـ أن تجيد تحقيق مشاركة تلاميذك في مرحلة الإنهاء.

أسئلة التقويم القبلي:

1 – ماذا تعرف عن إنهاء الدرس؟

2 – اذكر أساليب إنهاء الدرس؟

3 ـ اذكر الأساليب التي تحفز التلاميذ للدرس القادم؟

تدريب:

صمم مرحلة الإنهاء في مذكراتك اليومية بطرق مختلفة واعرض ذلك على زملائك وناقشهم في ذلك.

بطاقة تقويمية ذاتية للمهارة:

8 ـ مهارة إنهاء الدرس					
الرقم	العبارة	مستوى أداء المهارة			
		جيد	متوسط	ضعيف	لم يحدث
57	أنهي درسي بالتركيز على النقاط الأساسية للدرس				
58	أدوّن خلاصة درسي على السبورة				
59	أستخدم أسئلة للخروج بخلاصة				
60	أشرك التلاميذ في مرحلة الإنهاء				
61	أعطي التلاميذ فروضا منزلية للتطبيق				

تاسعا: مهارة التقويم:

مهارة التقويم:

أسئلة التقويم القبلي:

1 ـ ما ذا يقصد بالتقويم؟

2 ـ ما هي أنواع التقويم؟

3 ـ متى يتم التقويم؟

4 ـ ماذا نقوم؟

5 ـ ما هي أهمية التقويم؟

أهداف الوحدة:

1 ـ أن تتعرف على مفهوم التقويم وأنواعه وأساليبه.

2 ـ أن تتعرف على أهمية التقويم .

3 – أن تمارس العملية التقويمية بطريقة علمية.

تدريب : 1 ـ حضر مجموعة من الأسئلة الشفهية وأخرى كتابية وحاول أن تتنبأ باستجابات التلاميذ ثم جرب ذلك ميدانيا. هل حدث ما تنبأت به؟

2 ـ حضر أسئلة كتابية واعرضها على زملائك وتناقش معهم في مدى صلاحيتها؟

بطاقة ملاحظة أداء المعلم لمهارة التقويم:

الرقم	البنود	البدائل			
		جيد	متوسط	ضعيف	لم يحدث
61	أطرح أسئلة محددة يستطيع التلاميذ الإجابة عنها				
62	أوزع أسئلته على معظم التلاميذ في الفصل				
63	اطرح أسئلة بمستويات مختلفة : المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم				
64	أكرر ـ أو أعيد صياغة ـ السؤال إذا لزم الأمر				
65	أطبق أساليب التقويم التشخيصي				
66	أطبق أساليب التقويم التكويني				
67	أطبق أساليب التقويم التحصيلي				
68	أشجع التلاميذ على التقويم الذاتي				

ملحق (6)

قائمة الأساتذة المحكمين

قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	اسم الأستاذ المحكم	التخصص	مكان العمل	سنوات التدريس
01	د/قاسم بوسعدة	علم النفس المدرسي	جامعة ورقلة	
02	د/نادية بوضياف بن زعموش	علم النفس التربوي	جامعة ورقلة	
03	د/عقيل بن ساسي	علم التدريس	جامعة ورقلة	06
04	أ.د/إسماعيل لعيس	علم النفس اللغوي	جامعة الوادي	
05	أ.د/هشام بركات	مناهج وطرق التدريس	جامعة الملك سعود/ المملكة السعودية	15
06	أ.د/ نادية مصطفى الزقاي	علم النفس العام	جامعة السانيا وهران	
07	د/ فوزية محمدي	علم النفس التربوي	جامعة ورقلة	08
08	د/يمينة خلادي	علم النفس المدرسي	جامعة ورقلة	08
09	أ.د/محمد زردومي	علوم التربية	جامعة الجزائر 2	26
10	أ.د/ تعوينات علي	علوم التربية	جامعة الجزائر	30
11	د/ الأخضر عواريب	ع النفس وع التربية	جامعة ورقلة	