جامعة قاصدي مرباح _ ورقلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية
شعبة علوم التربية
مخبر جودة البرامج في التربية الخاصة والتعليم المكيف

عنوان الأطروحة

برنامج إرشادي مقترح لتحسين الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة

أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات تكوين دكتوراه الطور الثالث تخصص الإرشاد النفسي التربوي

إعداد: الطالبة
يمينة بن موسى

إشراف:
أ.د. نادية بوضياف بن زعموش

يوم :23/04/ 2019 أمام لجنة المناقشة المكونة من :

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
لخضر عواريب	أستاذ	جامعة ورقلة	رئيسا
نادية بوضياف بن زعموش	أستاذ	جامعة ورقلة	مشرفا ومقررا
أحمد قندوز	أستاذ محاضر"أ"	جامعة ورقلة	مناقشا
سامية عدائكة	أستاذ محاضر"أ"	جامعة الوادي	مناقشا
عمر حجاج	أستاذ محاضر"أ"	جامعة غرداية	مناقشا

السنة الجامعية:2019/2018

شكـر وتقديـر

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات وتنجز المهمات والصلاة والسلام على خير البشر محمد عليه أفضل الصلاة والتسليم

أسجد لله حمدا وشكرا عظيما الذي هداني ووفقني و أعانني على إنجاز هذا العمل العلمي المتواضع. ومن بواعث اعتزازي وقد أنهيت إعداد هذه الرسالة أن أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان للأستاذة الفاضلة "أ.د **نادية بوضياف بن زعموش**" لتفضلها مشكورة بالإشراف على هذه الرسالة مقتطعة من وقتها الثمين لتقديم توجيهاتها البناءة التي كانت لها الأثر الفعال في إنجاز هذا العمل أمدها الله بنعمة الصحة والعافية وزادها في العلم بسطة.

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى الأستاذة الفاضلة " د. **ربيعة جعفور**" لما قدمته لي من دعم وتوجيه وتشجيع فلها مني أصدق الدعوات لحياة سعيدة وموفقة.

كما أتوجه بخالص الشكر والتقدير للجنة المناقشة لتفضلها بمناقشة هذا العمل وإثرائها بمقترحاتها البناءة فلهم وافر الاحترام والتقدير على ما بذلوه من جهد.

عظيم الشكر والامتنان أقدمه لجميع العاملين بمدرسة المعوقين سمعيا أخص بالذكر **مدير المدرسة** لما قدمه من تسهيلات أثناء فترة تطبيق البرنامج فجزاه الله خير الجزاء.

وخير الختام خالص الشكر والدعاء لمن مد لي يد العون والتشجيع والمساندة وللذين تابعوا عملي باهتمام ومحبة وإخلاص فلهم مني جزيل الشكر والعرفان.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر البرنامج الإرشادي المقترح لتحسين الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة، وللبحث في الموضوع اعتمدنا المنهج الشبه التجريبي ذو تصميم المجموعة الواحدة. وتمثلت أدوات البحث في شبكة ملاحظة أعدت لهذا الغرض بعد التأكد من خصائصها السيكومترية، وكذا البرنامج الإرشادي المقترح وكان التطبيق على عينة مكونة من (08) معلمات من معلمي التربية الخاصة بمدرسة المعوقين سمعيا بمدينة الوادي، أما فيما يخص المعالجة الإحصائية لنتائج حساب الفرضيات تم استخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق ومربع إيتا لحساب حجم الأثر للبرنامج الإرشادي المقترح. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التربية الخاصة بين القياس القبلي والبعدي في الكفايات التدريسية ككل لصالح القياس البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التربية الخاصة بين القياس القبلي و البعدي في كفاية التخطيط لصالح القياس البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التربية الخاصة بين القياس القبلي و البعدي في كفاية التنفيذ لصالح القياس البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التربية الخاصة بين القياس القبلي و البعدي في كفاية التقويم لصالح القياس البعدي.

Summary of the study

The current study aimed to identify the impact of the proposed indicative programme to enhance the teaching competencies of special education teachers. To investigate the subject, we adopted a semi-experimental approach with a single-group design. The research instruments used in this study were an observation prepared for this purpose after confirming their psychometric characteristics, as well as the proposed indicative programme. It was based on a sample of (08) teachers from special education teachers of the El oued school of the hearing disabled. As for the statistical treatment of the results of the calculation (T), in order to indicate variances and ETA and also to calculate the impact size of the proposed indicative programme, the results revealed are as follows:

- There are statistically significant differences between the intermediate grades of special education teachers between pre-and post-primary measurement in teaching competencies as a whole in favour of post-measurement.
- There are statistically significant differences between the intermediate grades of special education teachers between the tribal and post-measurement in the adequacy of planning for the benefit of post-measurement.
- There are statistically significant differences among the intermediate grades of the special education teachers, the tribal and post-measurement in the adequacy of implementation in favour of the post-measurement.
- There are statistically significant differences among the intermediate grades of special education teachers, the tribal and post-measurement in the adequacy of the evaluation competence for the benefit of post-measurement.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	أ
ملخص الدراسة بالعربية	ب
ملخص الدراسة بالانجليزية	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	ز
مقدمة	01
الجانب النظري	
الفصل الأول: تقديم موضوع الدراسة	
1- مشكلة الدراسة	05
2- تساؤلات الدراسة	08
3- فرضيات الدراسة	08
4- أهمية الدراسة	08
5- أهداف الدراسة	09
6- حدود الدراسة	09
7- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة	10
الفصل الثاني: الكفايات التدريسية لمعلم التربية الخاصة	
تمهيد	13
1- تعريف الكفايات التدريسية	13
2- مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية	15
3- تصنيف الكفايات التدريسية	18
4- الكفايات التدريسية لمعلم التربية الخاصة	23
5- أهداف تحسين الكفايات التدريسية لمعلم التربية الخاصة	43
خلاصة الفصل	44

الجانب التطبيقي

الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد..... 47
1- المنهج المتبع..... 47
2- الدراسة الاستطلاعية..... 47
.....
1-2 عينة الدراسة الاستطلاعية 48
2-2 أهداف الدراسة الاستطلاعية 48
3-2 نتائج الدراسة الاستطلاعية..... 48
3- أدوات الدراسة..... 48
1-3 شبكة الملاحظة 49
4- الدراسة الأساسية 61
1-4 مجتمع وعينة الدراسة الأساسية 61
4- 2 الإجراءات التطبيقية للدراسة الأساسية 61
5- الأساليب الإحصائية 62
خلاصة الفصل..... 62

الفصل الرابع: عرض وتفسير ومناقشة النتائج الدراسة

تمهيد..... 64
1- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى..... 69
2- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية..... 70
3- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة..... 74
4- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة..... 78
خلاصة واقتراحات..... 82
قائمة المراجع..... 85
قائمة الملاحق..... ا

قائمة الجداول

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	نسبة الاتفاق حول انتماء فقرات شبكة الملاحظة	50
02	الفقرات المعدلة الصياغة في شبكة الملاحظة	51
03	نتائج صدق المقارنة الطرفية لشبكة الملاحظة	51
04	معاملات الارتباط لفقرات أبعاد الأداة بالدرجة الكلية لكل بعد	52
05	الاتفاق بين الملاحظين	53
06	دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي	64
07	مستويات حجم الأثر	65
08	قيمة مربع ايتا ومقدار حجم الأثر	65
09	دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي	96
10	مستويات حجم الأثر	70
11	قيمة مربع ايتا ومقدار حجم الأثر	70
12	دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي	74
13	مستويات حجم الأثر	74
14	قيمة مربع ايتا ومقدار حجم الأثر	75
15	دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي	78
16	مستويات حجم الأثر	79
17	قيمة مربع ايتا ومقدار حجم الأثر	79

الجـــانب النظـــــري

الفصل الأول: تقديـــم موضـــوع الدراســـة

الفصل الثاني: كفايات معلم التربية الخاصة

مـــقدمـــة

أصـــبح الاهتمـــام الآن بإعـــداد المعلـــم فـــي العـــالم العربـــي ضـــرورة تفرضـــها مقتضـيات الواقـع، حيـث نجـد أن قضـية إعـداده وتدريبـه مـن أبـرز المسـائل والقضـايا التـي تثيـر العديـد مـن المهتمـين علـى كافـة الأصـعدة والتـي تـدعوا فـي أغلبهـا إلـى ضـرورة بـذل جهـود كثيـرة إيجابيـة وأكثـر اهتمامـا للارتقـاء بإعـداد المعلـم وتدريبـه. وعليـه نقـول أن إعـداد معلـم التربيـة الخاصـة مرهونـا بتمكنـه مـن أداء مهامـه التدريسـية، أي بمـا يمتلكـه مـن كفايـات تدريسـية تؤهلـه للقيـام بـدوره والتـي تسـاعده علـى تحقيـق الأهـداف التربويـة المرجـوة منـه. لهـذا فقـد اتجهـت أنظـار معـدي بـرامج إعـداد المعلمـين إلـى ضـرورة الاهتمـام بتطـوير كفايـات معلمـي التربيـة الخاصـة ومواكبـة التغيـرات المتسارعة التي طرأت على ميدانها.

لـذا تـأتي هـذه الدراسـة تماشـيا مـع الاتجاهـات التربويـة الحديثـة التـي تركـز علـى الكفايـات التدريسـية فـي إعـداد وإرشـاد معلمـي التربيـة الخاصـة، وقـد احتـوت علـى جـانبين الأول يتعلـق بالإطـار النظـري للدراسـة والثـاني بالإطـار الميـداني ويشـمل كـل جانب عدة فصول و المتمثلة فيما يلي:

أولا: الباب النظري للدراسة ويحتوي على فصلين هما :

الفصل الأول: بعنوان تقديم موضوع الدراسة وتم من خلاله تحديد المشكلة وبناءً عليها تم طرح إشكالية الدراسة وفرضياتها التي سيتم التحقق من صحتها، لنبين من خلال ذلك أهمية الدراسة وأهدافها، كما تم ضبط حدود الدراسة، ثم عرض التعريفات الإجرائية الخاصة بالدراسة.

الفصل الثاني: خصص لمتغير الكفايات التدريسية لمعلم التربية الخاصة، وذلك بتسليط الضوء في البداية على تعريف الكفايات التدريسية ومنه إلى ذكر مصادر الكفايات التدريسية

وأهم تصنيفاتها، و التطرق إلى الكفايات التدريسية لمعلم التربية الخاصة، ومن ثم التعرف على أهداف تحسين الكفايات التدريسية لمعلم التربية الخاصة.

ثانيا: الباب الميداني للدراسة ويحتوي على :

الفصل الثالث: تضمن الإجراءات المنهجية للدراسة وذلك من خلال تحديد المنهج المتبع و الأدوات المستخدمة لجمع البيانات وإجراءات الدراسة الاستطلاعية التي تم القيام بها وأهم نتائجها بالإضافة لعينة الدراسة وإجراءات تطبيقها، وكذا الأساليب المعتمدة في المعالجة الإحصائية للبيانات المتحصل عليها للقيام بعرضها وتفسيرها.

الفصل الرابع: هو فصل مخصص لعرض وتفسير نتائج الدراسة المتوصل إليها، قصد مناقشتها وتفسيرها في ظل التراث النظري، والدراسات السابقة.

الفصل الأول

تقديم موضوع الدراسة

1- مشكلة الدراسة

2- تساؤلات الدراسة

3- فرضيات الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- أهداف الدراسة

6- حدود الدراسة

7- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة

1- تحديد مشكلة الدراسة:

إن واقع الممارسة التربوية التعليمية يكشف لنا عبر التاريخ عن أهمية هذه العملية ليس فقط بالنسبة للفرد ولكن بالنسبة للمجتمع، وقد زاد حجم هذه الأهمية بالتطور الذي تعرفه البشرية في كل المجالات وعلى مستوى كل الأصعدة ، ويرى الباحثين من بينهم عبد العالي (2013) أن قضايا ومشكلات التربية الخاصة تعددت نتيجة للتطور الذي حدث في ميدانها في الوقت الحاضر، ومن هذه القضايا قضية الكوادر اللازمة والمؤهلة (عبد العالي، 2013، ص 17). فقد اعتبرت قضية إعداد وتأهيل المعلم من القضايا التي شغلت بال المهتمين بالعملية التربوية، ويعود هذا الاهتمام بالدرجة الأولى إلى الدور الذي يقوم به المعلم فهو يحتل مكانة هامة في النظام التعليمي ويعد عنصرا فعالا ومؤثرا في تحقيق أهداف

التربية.

ويمثل الهدف الأول من إعداد معلم التربية الخاصة هو الوصول به إلى الكفاءة التربوية التعليمية العالية عبر مساعدته على امتلاك الكفايات التدريسية الرئيسية للقيام بمهامه والوصول إلى مخرجات تعكس مستوى أدائه وإعداده؛ ومنه نقول بان نجاح معلم التربية الخاصة في أداء عمله التدريسي مقرون بمعرفته وامتلاكه وتمكنه من المهارات و الكفايات التدريسية من تخطيط للعملية وللأنشطة ثم تطبيقها وتقويمها، وإن الاهتمام بتكوين معلم التربية الخاصة على كل المستويات الشخصية والمهنية على العموم وعلى الخصوص في مجال الكفايات التدريسية في تزايد مستمر وملحوظ في الآونة الأخيرة وهذا ما أكدته حميدة (2000) على أن الاهتمام بالكفايات التدريسية ضرورة تؤكدها التوجهات التربوية الحديثة، وأصبحت تربية المعلم في العصر الحديث قائمة على الاهتمام بكفايات التدريس.(بدر،2005، ص 3)

وتبقي على الرغم من هذا إشكالية إعداد معلم التربية الخاصة قائمة و متزايد بسبب قصور أداء معظم معلمي التربية الخاصة وافتقارهم للكفايات، وهذا ما توصلت إليه دراسة عبد العالي(2013) إلى افتقار معلمو أطفال المعوقين عقليا إلى جميع الكفايات اللازمة للتعامل مع هذه الفئة (الكناني،2016، ص 544). فالزيارات الميدانية والاحتكاك بهذه الفئة في المراكز المتخصصة سمح لنا بملاحظة واقع افتقاد الكثير من المعلمين القدرة على التخطيط للدرس و صياغة الأهداف والانتقال...إلخ، وتنفيذ الدرس وتقويمه، ولا يقتصر هذا الأمر في المجتمع الجزائري، بل نجد مؤشراته في العديد من الدراسات في الموضوع، حيث نجد في دراسة السندي (د.ت) أن من الصعوبات التي يواجها المعلمون ضعف التخطيط والتنفيذ والتقويم لديهم؛ يرجعها الزهراني(1431) إلى عدم وجود ما يساعدهم على تطوير أدائهم ومهاراتهم التي يمتلكونها أو يفتقدونها فالكثير من هؤلاء لا يجيدون استخدام تقديم الدرس وتهيئة الطلاب، ومهارة استخدام الوسيلة التعليمية بالإضافة إلى إنهاء الدرس. (الزهراني،1431، ص 42)

وفي هذا الصدد يرى أبو فودة (2008) أن العمل على الكشف عن مثل هذه المشاكل يعد خطوة أولى نحو العمل على تحقيق كل ما من شأنه أن يقلل من أثارها السلبية التي قد تعرقل المسيرة التعليمية(أبو فودة،2008، ص02)، وهذا بدوره يستدعي الاهتمام بمعلمي التربية الخاصة وتأهيلهم بشكل جيد والعمل على تحسين كفاياتهم التدريسية وهو ما أشارت إليه نتائج دراسات كل من الخطيب والحديدي (1994) و دراسة يونج (2001) والبطاينة (2007)، وعبد العالي (2013) ، ودراسة الدوايدة (2014) إلى أهمية الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية الخاصة وإلى حاجتهم إلى التدريب والتأهيل المستمر لرفع مستوى الكفايات لديهم(الكناني،2016، ص547)، وأيضا ما توصلت إليه نتائج دراسة عبد الله (2009) التي هدفت إلى التعرف على الكفايات اللازمة لمعلم ذوي الاحتياجات الخاصة

على أن جميع الكفايات التدريسية لها أهميتها التي ينبغي على معلم التربية الخاصة أن يتمكن منها وأهمية الحاجة لاكتسابها.(عبد الله،2009، ص75)

ومما يؤكد ضرورة الاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة ظهور العديد من الانتقادات ركزت في المقام الأول على عدم توفر الكفايات التدريسية، و أنه يحتاج إلى الكثير من الكفايات التدريسية اللازمة للتعامل مع فئة ذوي الاحتياجات الخاصة ، بالإضافة إلى وجود نقص كبير في الأطر المؤهلة للعمل مع هذه الفئة. لهذا دعت الحاجة إلى ظهور اتجاهات حديثة فرضت تحدياتها على إعداد المعلم وتدريبه مما يتطلب إعادة النظر في برامج إعداده وتدريبه وهذا ما أشارت إليه دراسة سيونجن وآخرونseonjin,et.al (2004) على أن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة في حاجة ماسة لعمليات إصلاح واسعة في ضوء القصور في السياسات والبرامج الحالية والذي انعكس على المعلمين كما وكيفا.

وعلى هذا الأساس؛ دعت العديد من الدراسات إلى التوصية بضرورة الحاجة إلى إعداد البرامج الإرشادية والتدريبية لتنمية الكفايات التدريسية لمعلم التربية الخاصة، وهذا ما أكده الأشول(1991) على أهمية الحاجة إلى برامج تدريبية إرشادية لمعلمي التربية الخاصة أثناء الخدمة لتجديد مهاراتهم ومعلوماتهم وفقا للطرق الحديثة في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة.(حنفي،2004، ص4)

لهذا تتحدد أهمية البحث في موضوع الكفايات التدريسية لمعلم التربية الخاصة، ومنه اقترح برنامج إرشادي للرفع وتحسين هذه الكفايات والبحث في أحسن السبل للتأثير وإحداث التغير في مستوى الأداء لمعلم التربية الخاصة في مجال الكفايات التدريسية (تخطيط /تنفيذ/وتقويم). ولتحقيق ذلك كانت التساؤلات المطروحة كالتالي:

2- تساؤلات الدراسة:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التربية الخاصة بين القياس القبلي والبعدي في الكفايات التدريسية ككل؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التربية الخاصة بين القياس القبلي والبعدي في كفاية التخطيط؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التربية الخاصة بين القياس القبلي والبعدي في كفاية التنفيذ؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التربية الخاصة بين القياس القبلي والبعدي في كفاية التقويم؟.

3_ فرضيات الدراسة:_

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التربية الخاصة بين القياس القبلي والبعدي في الكفايات التدريسية ككل.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التربية الخاصة بين القياس القبلي والبعدي في كفاية التخطيط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التربية الخاصة بين القياس القبلي والبعدي في كفاية التنفيذ.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التربية الخاصة بين القياس القبلي والبعدي في كفاية التقويم.

4- أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله والمتغيرات التي يدرسها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها و تتمثل فيما يلي:

- تكمن أهمية الدراسة في موضوع الكفايات التدريسية ، باعتباره يزيد من مستوى إتقان الأداء لدى معلم التربية الخاصة، وتؤهله للقيام بدوره على أكمل وجه.
- تسهم هذه الدراسة في تنمية الاتجاهات الإيجابية التي تساعد المعلم على تغيير سلوكه المهني نحو الأفضل.
- إعداد بطاقة ملاحظة للكفايات التدريسية والتي يمكن استخدامها في رصد سلوك المعلم في عملية تقويم الأداء.
- تزويد المهتمين بمجال إعداد معلم التربية الخاصة بالكفايات التدريسية التي يمكن الاسترشاد بها في تقويم أداء هذه الفئة.
- تقديم بعض الاقتراحات التي من شانها قد تمكن من تحسين مستوى أداء معلم التربية الخاصة للكفايات التدريسية.

5- أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

- اقتراح برنامج الإرشادي لتحسين الكفايات التدريسية لمعلم التربية الخاصة.
- البحث في تأثير البرنامج الإرشادي المقترح لتحسين الكفايات التدريسية لمعلم التربية الخاصة في أبعاده (التخطيط والتنفيذ والتقويم).

6- حدود الدراسة:

6-1- الحدود الزمنية: طبقت الدراسة خلال الموسم الجامعي 2018/2017.

6-2- الحدود المكانية: تتمثل الحدود المكانية في مدرسة المعوقين سمعيا بالرقيبة، مدينة الوادي /ولاية واد سوف ،الجزائر.

6-3- الحدود البشرية: تتمثل في معلمي التربية الخاصة الموظفين بالمراكز المتخصصة للفئات الخاصة في مدينة الوادي.

7- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

7-1 الكفايات التدريسية: هي مجموعة السلوكات التي ينبغي أن يكتسبها معلم التربية الخاصة، حيث تظهر أثناء أدائه في كل الوضعيات التعليمية والتي تمكنه من أداء السلوك التعليمي بمستوى معين من الإتقان، والمحددة بكفايات (التخطيط – التنفيذ – التقويم). تقاس بالدرجة التي يتحصل عليها المعلم من خلال استخدام شبكة الملاحظة المعدة في الدراسة الحالية. وتشمل الكفايات الفرعية التالية:

7-1-1 كفاية تخطيط الدرس: وهي مجموعة الإجراءات التي يستخدمها معلم التربية الخاصة لإعداد الدرس والتي يمكن تطبيقها من خلال تصميم مجموعة من الخطوات التي تبين دور كل من المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف المرجوة ضمن زمن معين وتتضمن أهداف الدرس، محتوى الدرس، والأنشطة التعليمية، وطريقة التدريس وأساليب التقويم. وذلك كما يقيسه البعد الخاص لهذه الكفاية في شبكة الملاحظة المعدة في الدراسة لهذا الغرض.

7-1-2 كفاية تنفيذ الدرس : وهي مجموعة الإجراءات السلوكية الظاهرة التي يقوم بها معلم التربية الخاصة أثناء الأداء الفعلي للحصة والتي تساعده على تطبيق ما خطط له بالتفاعل مع التلاميذ بغرض تحقيق أهداف الدرس وتتضمن تهيئة الدرس(التشويق)، التعزيز، وإثارة الدافعية، استخدام الوسائل التعليمية، إنهاء الدرس. وذلك كما يقيسه البعد الخاص لهذه الكفاية في شبكة الملاحظة المعدة في الدراسة لهذا الغرض.

7-1-3 كفاية تقويم الدرس: وهي مجموعة الإجراءات التي يقوم معلم التربية الخاصة بممارستها بشكل دائم وتلازم كافة مراحل الدرس(قبل الدرس، أثناء الدرس بعد الدرس)، وذلك للحصول على بيانات كمية أو كيفية الهدف منها الكشف عن مواطن القوة و الضعف في عملية التعلم ولاتخاذ قرارات التعزيز أو التحسين أو

العلاج. وذلك كما يقيسه البعد الخاص لهذه الكفاية في شبكة الملاحظة المعدة في الدراسة لهذا الغرض.

7-2 البرنامج الإرشادي المقترح: جميع الخبرات والمهارات والمعارف المخططة بطريقة منظمة وهادفة، والتي تقدم على شكل نشاطات ومناقشات وتوجيهات إرشادية جماعية خلال مدة زمنية محددة، وفق خطوات معينة، باستخدام مجموعة من الفنيات والأساليب، بهدف مساعدة معلم التربية الخاصة على تحسين كفايته التدريسية.

الفصل الثاني

الكفايات التدريسية لمعلم التربية الخاصة

ـ تمهيد

1- تعريف الكفايات التدريسية

2- مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية

3- تصنيف الكفايات التدريسية

4- الكفايات التدريسية لمعلم التربية الخاصة

5- أهداف تحسين الكفايات التدريسية لمعلم التربية الخاصة

- خلاصة الفصل

تمهيد:

إن نجاح العملية التعليمية يتوقف بشكل كبير على المعلم باعتباره أهم مصادر مدخلاتها وعلى ما يمتلكه من كفايات، لذلك فإن أي عملية تطوير للعملية التعليمية يتطلب ذلك معلما يمتلك من الكفايات التدريسية ما يمكنه من أن يكون معلما جيدا وناجحا يسهم في حل المشكلات التربوية ويستطيع أداء مهامه على أكمل وجه، من حيث قدرته على امتلاك الكفايات التدريسية اللازمة، لهذا أصبح الاهتمام بالكفايات التدريسية ضرورة تؤكدها التوجهات الحديثة، وذلك من أجل إعداد معلم قادر على أداء عمله التدريسي بفاعلية وإتقان.

1-تعريف الكفايات التدريسية:

تعد الكفايات التدريسية من المحطات الأساسية التي توقف عندها الكثير من الباحثين والفلاسفة التربويين نظرا لأهميتها في إعداد المعلمين القائمين على بناء العملية التربوية وإنشائها بالشكل الذي تعتد به المؤسسات التربوية. (العمري،2005، ص90)

ومن هنا فقد وردت تعريفات عديدة لمفهوم الكفايات التدريسية وبالرجوع إلى أدبيات الموضوع نجد أن التعاريف التي تناولت كفايات المعلم تختلف مسمياتها منها الكفايات التربوية والكفايات التعليمية، والكفايات التدريسية، الكفايات المهنية، كذلك مهارات التدريس الفعال ومهارات التدريس، ويمكن استعراض بعض هذه التعريفات كما يلي:

- **تعريف Vazalwar and dey (2001):** "الكفايات التدريسية تتمثل في قدرة المعلم على التعامل بفاعلية مع الطلبة، من خلال مهمة قابلة للقياس والملاحظة". 2(Vazalwar and dey, 001, p90)

- **تعريف سوليفان Sullivan (2001):** "هي مجموعة المهارات والمعارف التدريسية التي يمتلكها المعلم، بحيث تمكنه من أداء عمل مطابق للمواصفات المطلوبة أو يتجاوزها، ويكون ذلك باستخدام الأدوات والآلات أو الأجهزة، شريطة أن تكون

الكفايــة معروفــة بشــكل واضــح، ويمكــن تقييمهــا مــن قبــل الآخــرين وتكــون قابلــة للتطبيق". (العجرمي والدوسري،2016،ص 54)

- **تعريف البطاينة (2004):** "على أنها مجموعة من القدرات التي يجب أن يكتسبها المعلم من معارف ومهارات واتجاهات ويعتقد أنها ضرورية له ليستطيع ممارسة مهنة التعليم بكفاءة وفاعلية".(البطاينة،2004، ص37)

- **تعريف زيتون(2005):** "على أنها تتمثل في جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تظهر في سلوك المعلم من خلال الدور الذي يمارسه عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي".(عقل،2012، ص30)

- **تعريف يسلم (2007)** :"على أنها جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم المتدرب وتظهر في أنماط وتصرفات مهنية خلال الدور الذي يمارسه المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي".(يسلم،2007، ص8)

- **تعريف حديد (2009):** "بأنها القدررات والمهارات والمعارف التي ينبغي أن يؤديها المعلم في المواقف التعليمية المختلفة بهدف تحقيق الأهداف التربوية المسطرة ونجاح عملية التعليم، وبعبارة أخرى هي مجموع السلوكات القابلة للملاحظة والقياس التي يقوم بها المدرس والتي تعتبر في نظر التربويين ضرورة لنجاح عملية التدريس".(حديد،2009، ص182)

- **تعريــف عماشــة وعيســى(2012):** "أن الكفايـات التدريسـية هـي مجموعـة المعـارف والمهـارات والمفـاهيم والاتجاهـات التـي يحتاجهـا العامـل (المعلـم) لأداءعملـه وتسـمح لـه بممارســة مهنتــه بســهولة ويســر دون عنــاء والتــي يفتــرض أن يكتســبها أثنــاء إعــداده وتدريبه للعمل".(عماشة وعيسى،2012، ص360)

- **تعريــف المغاربــة (2017):** "بأنهـا مجمـل المعـارف والمهـارات التـي يجـب أن يكتسـبها المعلـم لكـي يكـون مـؤهلا للتـدريس والتـي تظهـر فـي سـلوكه وتصـرفاته المهنية".(المغاربة،2017،ص 78)

ومن جملة التعريفات السابقة نستخلص أن الكفايات التدريسية هي مجموع السلوكات المتمثلة في المعارف والمهارات والاتجاهات، التي ينبغي على المعلم أن يكتسبها ليتمكن من تنفيذ مهامه التدريسية بنجاح، وهذه السلوكات يجب أن تظهر في الممارسات التعليمية للمعلم أثناء التخطيط والتنفيذ والتقويم.

2- مصادر اشتقاق الكفاية التدريسية:

يعرف الاشتقاق بأنه العملية التي يتم بها الانتقال من مستوى عام إلى مستوى أقل عمومية، ومنه فإنه يقصد بمصادر اشتقاق الكفاية التدريسية الخلفيات النظرية التي تعتمد كأساس ينطلق منها في تحديد كفايات التدريس.

يقترح كوبر Coober (1973) أربع مصادر أساسية، تشتق منها الكفايات التدريسية وهي:

1- **الأساس الفلسفي:** وهو يعتبر الأساس في وضع الغايات و الأهداف و المنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع، كما أنه يلعب دورا كبيرا في تحديد مفهوم معين لدور المعلم تحدد في ضوئه الكفايات التدريسية لأداء هذا الدور بأسلوب علمي يواكب تطور العصر.

2- **الأساس الامبريقي (التجريبي):** إن عملية اشتقاق الكفايات التدريسية تسمح بوضع نماذج تجريبية لدور المعلم في العملية التربوية، وفي ضوء هذا الأساس الامبريقي يمكن تحديد نوعية الكفايات المعرفية أو الأدائية للمعلم.

3- **أساس المادة الدراسية:** تعد المادة الدراسية من أهم مكونات الموقف التعليمي، وهذا الموقف يتضمن كلا من المعلم والتلميذ والمادة العلمية (المنهج) ومن هذا المنطلق، فإن أساس المادة الدراسية يعد أحد منطلقات تحديد الكفايات التدريسية اللازمة من خلال البناء المعرفي وتنظيماته المتنوعة في مجال المادة الدراسية.

4- **أساس الممارسة:** تعد ممارسة العملية التعليمية التعلمية من الجوانب المهمة في صقل شخصية المعلم، وتزويده بالخبرات. ومن هذا الجانب فإن الممارسة تقوم على مفهوم مفاده

أن الكفايات التدريسية اللازمة للمعلم يمكن تحديدها من خلال التحديد الدقيق لما يفعله المعلمون الأكفاء أثناء ممارستهم عملية التعليم، فالمعلم الجيد والمقتدر من خلال أداءه لمهامه التعليمية المحددة مثل إدارة المناقشة والحوار ومشاركة التلاميذ في العملية التعليمية وإدارة الفصل، وتوجيه الأسئلة وغيرها من المهام الأخرى، يمكن أن تعطي نموذجا جيدا للأداء المتميز وهذا بدوره يتيح الفرصة لتحديد الكفايات المرغوبة في ضوء هذا الأساس.(المغاربة،2017، ص 136)

ويرى قاري بورش Gary Borich أنه تم استخدام أربع طرق لاشتقاق الكفايات وهي:

- طريقة التخمين: تخمين الكفايات اللازمة توفرها لدى المكون الفعال.
- طريقة ملاحظة المعلم في الصف.
- الطريقة النظرية في اشتقاق الكفايات.
- الدراسات التحليلية.(بن عيسى، 2006، ص120)

وحسب زيتون(2001) فقد حصر مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية في ثلاث عناصر وهي:

1.**الإطار النظري:** ويعتمد على نظرية تربوية أو فلسفة تربوية معينة تتوقع دورا معينا من المعلم ينبغي القيام به.

2.الإطار التحليلي: ويتضمن هذا الإطار نمطين أو أسلوبين من التحليل وهما: تحليل المهام، وتحليل مهارات التدريس.

3.الإطار البحثي: ويتحدد الكفايات التدريسية من خلال إجراءات الدراسات والبحوث التربوية والنفسية، كما في الدراسات المتعلقة بالتعليم المصغر وتحليل التفاعل الصفي وغيرها من البحوث.(زيتون،2001،ص227)

ويرى رشدي طعيمة (1999) أن هناك عدة أساليب لتحديد الكفايات وأن أكثرها شيوعا ذكر منها:

- ترجمة محتوى المقررات الدراسية الحالية إلى كفاءات ينبغي أن تتوافر لدى المعلم الذي يضطلع بمسؤولية تدريسها.
- تحليل المهمة ويقصد بذلك الوصف الدقيق لأدوار المعلم ثم تترجم هذا الوصف إلى كفاءات يتدرب عليها.
- دراسة حاجات التلاميذ وقيمهم وطموحاتهم.
- تقدير الاحتياجات: ويقصد بذلك دراسة المجتمع المحيط بالمدرسة والتعرف على متطلباته وتحديد المهارات اللازم توافرها عند المتخرجين في هذا المدرسة.
- التصور النظري لمهمة التدريس والتحليل المنطقي لأبعاد هذا التصور.
- تصنيف المجالات في عناقيد يضم كل منها عددا من المجالات ذات الموضوع المشترك مستخلصا منها ما يشترك بينها في أمور تترجم بعد ذك إلى كفاءات للمعلمين. (طعيمة،1999، ص27)

أما الأزرق(2000) فقد حصرها في:

- ✓ الخبرة الشخصية
- ✓ الملاحظة الموضوعية
- ✓ التحقق التجريبي
- ✓ مراجعة قوائم الكفايات السابقة
- ✓ مدخل الأطر النظرية
- ✓ فلسفة وأهداف التعليم
- ✓ تحليل المهام التعليمية.(الأزرق،2000، ص26)

كما حدد هنتر(Hunter,2001,p185) مجموعة من الطرائق لاشتقاق الكفايات منها :

- ✓ تركيز التعليم على الأهداف المحددة سلفا.
- ✓ الأهداف التعليمية هي فرص للطلاب متفاوتة الصعوبة.
- ✓ المراقبة والعدالة أمران لازمان للكفاية.

ونستخلص مما سبق أنه يوجد تشابه في مصادر اشتقاق الكفايات، فهي مشتركة في أغلب التصنيفات، ولقد تعددت بين الباحثين والخبراء عدة أساليب لتحديد الكفايات إلا أن أكثرها شيوعيا : الإطار النظري_ تحليل المهمة _ مراجعة القوائم – البحوث والدراسات – دراسة حاجات التلاميذ– تقدير الاحتياجات، كما أن التنوع في مصادر اشتقاق الكفايات يعود إلى اختلاف أهداف الدراسة وتنوع الأدوات المستخدمة فيها. لذلك يفضل أن يستخدم أكثر من مصدر، وذلك لتوخي الدقة والموضوعية بما يخدم طبيعة الدراسة.

3- تصنيف الكفايات التدريسية:

إن الدارس لموضوع الكفايات التدريسية يجد نفسه أمام مجموعة كبيرة من التصنيفات وكلها تؤكد على ضرورة امتلاك المعلم لعدد منها ليكون مؤهلا بالقيام بدوره على أحسن وجه، وسنحاول عرض بعض التصنيفات وهي كما يلي:

يمكن تصنيف الكفايات إلى أربعة أنواع وهي:

3-1 الكفايات المعرفية: وتشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية الضرورية لأداء الفرد(المعلم) لمهامه في شتى المجالات والأنشطة المتصلة بهذه المهام ويتعلق هذا الجانب بالحقائق والعمليات والنظريات، ويمكن قياس هذه الكفايات عن طريق اختبار المقال، والاختبارات الموضوعية، أو ملاحظة أداء المعلم أثناء الدرس.

3-2 الكفايات الأدائية: وتشير إلى سلوك المعلم لما يقوم به في حجرة الدراسة، وتشتق من تحليل مهام العمل أو تحليل التفاعل بين المعلم والتلميذ باعتبار أن الكفايات الأدائية ترتبط بسلوك المعلم داخل حجرة الدراسة، فإن طريقة قياسها تعتمد على ملاحظة سلوك التدريس أي الملاحظة.

3-3 الكفايات الوجدانية:وتشير إلى أداء الفرد واستعداده وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني، وهي تعطي جوانب كثيرة وعوامل متعددة مثل حساسية الفرد وتقبله لنفسه اتجاهه نحو المهنة.

3-4 الكفايات الإنتاجية: وتشير إلى أثر أداء الفرد للكفايات السابقة في الميدان بمعنى آخر الكفاية هنا تشير إلى نجاح المتخصص في أداء عمله بما يحدث في تأثير إيجابي في سلوك المتعلم وفي نموه العقلي، والوجداني، والحس حركي.(المغاربة،2017،ص 94)

وصنف براجل(2004) الكفايات التدريسية حسب طبيعة عملية التدريس إلى أربعة أنواع من الكفايات وهي:

أ- الكفايات المتعلقة بالجانب النفسي: ويندرج ضمنها كفايات فهم طبيعة المرحلة الدراسية والمرحلة العمرية للتلاميذ وفهم وتطبيق نظريات التعلم.

ب- الكفايات المتعلقة بالجانب المعرفي: وتتضمن كفايات فهم محتوى المنهاج الدراسي ومعرفة أهدافه ولتمكن من إجراءات التدريس والتحكم في أساليبه.

ج- الكفايات المتعلقة بتخطيط الدروس وتنظيم المادة الدراسية وتتضمن بعض الكفايات المتعلقة بكيفية التدريس.

د- الكفايات المتعلقة بتحقيق الأهداف وتندرج ضمنها بعض الكفايات مثل: القدرة على تنمية التفكير العلمي للتلاميذ والقدرة على تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الدراسة.(الشايب، 2007، ص124)

وصنفها زيتون (2003) إلى جوانب رئيسية وكل جانب يظم مهارات فرعية هي:

أ. مهارات ما قبل التدريس: وتحتوي على ثمانية مهارات فرعية: مهارة صياغة الأهداف التدريسية، مهارة تحليل المحتوى التعليمي، مهارة تنظيم بيئة العمل، مهارة تحديد نماذج الدرس، مهارة تحديد إستراتجيات التدريس، مهارة تحديد طرق التدريس، مهارة اختيار الوسائل التعليمية، مهارة التخطيط.

ب. **مهارات أثناء تنفيذ التدريس:** وتضم ستة مهارات فرعية وهي مهارة الاتصال، مهارة جذب الانتباه، مهارة إثارة الدافعية، مهارة التعزيز، مهارة فن طرح الأسئلة، مهارة حسن إدارة الفصل.

ج. **مهارة التقويم:** وتضم مهارتين مهارة تقويم مخرجات التعليم، مهارة تطوير الواجب المنزلي.(زيتون،2003، ص51)

في حين صنف الأزرق(2000) الكفايات التدريسية إلى أربع مجالات رئيسية وهي:

- مجالات كفايات التدريس(التخطيط، التنفيذ، التدريس).
- مجال كفايات الاتصال والتفاعل الصفي.
- مجال كفايات إدارة الصف.
- مجال كفايات العلاقات البينية (بين المعلم وبين مجتمع المدرسة).(الأزرق،2000، ص29)

وصنفها أورليش وآخرون(2007) إلى ثلاث كفايات وهي: كفايات التخطيط، كفايات التنفيذ، كفايات المعلم التقويمية. (Orlich and Therss,2007,P 66)

أما جردات عزت وآخرون صنفها إلى ثلاث أنواع وهي الكفايات المعرفية- الكفايات الأدائية- كفايات الإنجاز و كفايات النتائج.(عزت وآخرون،2008، ص51)

وأما بوسعدة(2009) يرى أن تصنيف الكفايات التدريسية حسب العديد من الدراسات العربية و الأجنبية التي يجب على المدرس امتلاكها وإتقانها لكي يقوم بدوره التعليمي بشكل فعال، تشمل المجالات التالية: مجالات كفايات التدريس: وتشمل على مجموعة من الكفايات الفرعية وهي: كفايات التخطيط للدرس، و كفايات تنفيذ الدرس، و كفايات تقويم الدرس ومجال كفاية ادراة الفصل، ومجال كفايات الاتصال والتفاعل الصفي، ومجال كفايات البعد الأخلاقي والعلاقات الإنسانية.(بوسعدة،2009، ص75)

ويشير قرشم ومحمد (2004) إلى قائمة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة بكافة تخصصاتهم العلمية(قرشم ومحمد،2004، ص52-53) كما يلي:

أولا: كفايات تخطيط الدرس وتشمل على ما يلي:

1. صياغة أهداف الدرس:

- يصيغ أهداف الدرس صياغة إجرائية.
- يصيغ أهداف الدرس بما يتلاءم مع مستوى خبرات التلاميذ حسب إعاقتهم.
- يصيغ أهداف الدرس بصورة واضحة محددة.
- يصيغ أهداف الدرس بحيث يمكن تحقيقها خلال زمن الحصة.

2. تحديد الوسائل التعليمية للدرس:

- يحدد الوسيلة التعليمية المرتبطة بأهداف وموضوع الدرس.
- يحدد الوسيلة التعليمية التي تثير اهتمام التلاميذ حسب إعاقتهم.
- يحدد الوسيلة التعليمية التي تتلاءم مع طبيعة إعاقة التلاميذ.
- يحدد الوسيلة التعليمية الخالية من التفصيلات غير الضرورية.

3. تحديد الأنشطة التعليمية:

- يحدد الأنشطة التعليمية المرتبطة بأهداف الدرس.
- يحدد الأنشطة التعليمية التي تتناسب مع ميول وقدرات التلاميذ حسب الإعاقة.
- يحدد الأنشطة التعليمية التي تتيح الفرصة لمشاركة معظم التلاميذ كل حسب إعاقته.
- يحدد الأنشطة التعليمية التي تساعد التلميذ على معرفته ببيئة من حوله.

4. عرض المادة العلمية لموضوع الدرس:

- الاطلاع جيدا على محتوى الدرس.
- يحدد المعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يتوقع أن يكتسبها التلاميذ.
- يكون حذرا وعلى وعي بالمعلومات والمفاهيم والمهارات التي يتوقع أنها تتناسب مع التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة.

5. كفايات الخاصة بطريقة التدريس:

- يحدد طريقة التدريس التي تتناسب مع المحتوى وطبيعة الإعاقة.

- يستخدم أكثر من طريقة تدريس في الدرس الواحد.
- يعد وسائل التقويم المناسبة مع طبيعة الإعاقة وتتم أثناء عملية التدريس.

6. كفايات خاصة بالتقويم:

- يربط أسئلة التقويم بأهداف الدرس.
- يختار أسئلة التقويم بحيث تتناسب مع مستوى مهارات التلاميذ كل حسب إعاقته.
- ينوع من أساليب التقويم.
- يصوغ الأسئلة بعبارات بسيطة موجزة.

ثانيا: كفايات تنفيذ الدرس: وتشمل على ما يلي:

- يستخدم التهيئة المناسبة لتنشيط وجذب انتباه التلاميذ حسب ظروف إعاقتهم.
- ينوع مداخل وطرق واستراتجيات التدريس وفقا لطبيعة الدرس وظروف الإعاقة.
- يحرص على إثارة الدافعية للتعلم ليبني طريق تدريسه على الخبرات السابقة.
- يستخدم التمثل ولعب الأدوار في تدريس بعض الموضوعات.
- يشجع التلاميذ على المناقشة و إلقاء الأسئلة.

ثالثا: كفايات استخدام طرق الاتصال الخاصة بالتلاميذ:

وتشمل مجموعة المهارات التي تساعد المعلم للتعامل والتواصل مع التلاميذ كل حسب ظروف إعاقته داخل الفصل أو خارجه.

من خلال الاطلاع على التصنيفات السابقة الذكر، تم تصنيف الكفايات التدريسية في الدراسة الحالية إلى ثلاث أبعاد(التخطيط، التنفيذ، التقويم)، وعلى أساسها تم إعداد وتصميم شبكة الملاحظة التي استخدمت في تقويم الكفايات التدريسية لمعلم التربية الخاصة في هذه الدراسة الحالية.

4- الكفايات التدريسية لمعلم التربية الخاصة:

تعددت أنواع الكفايات التدريسية بتعدد النظرة اليها (فلسفات التعلم، نظريات التدريس حاجات المجتمع). وفي هذا السياق أشارت العديد من الدراسات الأجنبية والعربية إلى جملة من الكفايات التدريسية التي تعد من المتطلبات الأساسية والتي يجب على المعلم امتلاكها واتقانها لكي يقوم بعمله على أكمل وجه وبشكل فعال وذلك من أجل نجاح العملية التعليمية. وحسب النداف (2006) أنه عند تتبع المجالات التي شملتها الدراسات نجد أن معظمها مع اختلاف في تسمية بعض الأبعاد ومحتوياتها قد تناولت غالبية الكفايات التي تهم مختلف فئات العاملين في المجال التدريسي وكل حسب طبيعة عمله مثل: الكفايات الشخصية، الكفايات النظيمية، والكفايات التدريسية. (النداف، 2006، ص 55)

وبمراجعة الدراسات السابقة يتضح أنه لم يتم التوصل إلى إجماع من قبل الباحثين حول تحديد الكفايات التعليمية التدريسية لتدريس الأطفال ذوي الاحتياجات، الخاصة حيث تحدت في مجملها في أربع مجالات وهي كالتالي: مجالات كفايات التدريس، مجال كفاية إدارة الفصل، مجال كفاية الاتصال والتفاعل وتأتي هذه الدراسة لتتناول المجال الأول والمتمثل في مجال كفايات التدريس، وهذا كما جاء في دراسة كل من القريشي فواز (1434) والصمادي والنهار (2001) ودراسة القريوني السرطاوي(2004).

ولقد عرف الازق صالح (2000) مجالات كفايات التدريس على أنها "تلك الاداءات المتصلة بسلوك التدريس الذي يؤديها المعلم داخل الفصل الدراسي وبقصد التأثير المباشر على تحصيل التلاميذ، والتي يمكن ملاحظتها وتقديرها كميا وهي تتضمن ثلاث كفايات فرعية وهي كفايات التخطيط للدرس، كفايات التنفيذ للدرس، وكفايات تقويم الدرس باعتبار أن مهنة التعليم نظام يتكون من هذه العناصر التي تعتبر من أهم الكفايات التدريسية الأدائية التي يجب أن يمتلكها العديد من المعلمين في المجال التدريسي.(الأزق،2000، ص 29)

بناء على ما تمليه الدراسات السابقة والتراث النظري وآراء ذوي الاختصاص تم تحديد في الدراسة الحالية ثلاث كفايات أساسية والتي يجب أن يمتلكها المعلم

وهـي تتمثـل فـي: كفايـات التخطـيط، كفايـات التنفيـذ، كفايـات التقـويم وفيمـا يلـي عـرض لكل كفاية كالتالي:

4-1 كفاية التخطيط للدرس:

يعـد التخطـيط مـن أهـم مقومـات التـدريس الصـحيح وهـو مفهـوم قـائم بذاتـه فـي اسـتراتيجيات التـدريس لـه طرقـه ووسـائله، يسـتخدمه المعلـم قبـل مواجهـة تلاميـذه فـي الفصـل لتحقيـق أهـداف العمليـة التعليميـة، فهـو عمليـة هادفـة منظمـة تتضـمن اتخـاذ الإجـراءات والقـرارات العمليـة اللازمـة للوصـول إلـى الأهـداف التعليميـة المنشـودة وذلـك عبـر مراحـل معينـة وخـلال فتـرة زمنيـة محـددة، ويـتم فـي ذلـك اسـتخدام الإمكانـات المتاحـة والمتـوفرة بشـكل جيـد محقـق للأهـداف لـذلك يمكـن القـول بـأن مـن أهـم عناصـر نجـاح المعلـم فـي تدريسـه هـو حسـن تخطيطـه وإعـداده للمدرسـة. ويـذكر فـي هـذا الصـدد البلـوي(2011) إذا كانـت العمليـة التعليميـة التعلميـة حقـا عمـلا يوصـل إلـى أهـداف وغايـات نبيلـة. فهـي عمـل مهنـي يلزمهـا التخطـيط المكتـوب مادامـت تحكـم بالعقلانيـة والفاعليـة وتحـدد بهـا، لهـذا يحتـاج المعلـم إلـى تخطـيط مقـرره أو وحدتـه أو درسه كأنه شأن من يقومون بالأعمال المهنية الأخرى.(البلوي،2011، ص22)

وفيما يلي توضيح لمفهوم التخطيط للدرس:

- **تعريـف الأزرق(2000)**:"مجمـوع الأداءات و السـلوكات التـي تمكـن المعلـم مـن صـياغة الـدرس فـي عبـارات سـلوكية واضـحة، وأن يصـوغها لتشـمل معظـم جوانـب الـتعلم المعرفيـة، والمهاريـة، وأن يعـد كراسـة ووثـائق التحضـير الجيـد. وعنـد تنظـيم المـادة لابـد أن يكـون إعـدادها منطقيـا، أن يحـدد الخطـط الشـهرية والسـنوية والإطـار الزمني لتنفيذها.(الأزرق،2000، ص185)

- **تعريـف الهويـدي(2002)**: "بأنـه التصـور المسـبق لمـا سـيقوم بـه المعلـم مـن أسـاليب وأنشـطة وإجـراءات واسـتخدام أدوات وأجهـزة ووسـائل تعليميـة وأسـاليب تقـويم لتحقيق الأهداف المرغوبة". (الهويدي،2002، ص87)

- **تعريف الفتلاوي(2003):** "بأنه تصور المعلم المسبق للموقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها، والمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية". (الفتلاوي،2003 ، ص40)

- **تعريف فتح الله (2007):** "بأنه تصور المواقف التعليمية التعلمية التي ينظمها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية والخطط الدراسية، تنقسم من حيث فترة تنفيذها إلى مستويات متعددة، منها ما يكون قصيرة المدى كمخطط الوحدات أو الدروس".(فتح الله،2007 ، ص50)

- كما يعرف "بأنه الإعداد المسبق الذي يضعه المعلم للأهداف التعليمية المراد تحقيقها ويمثل الإطار التنظيمي للعملية التدريسية، إذ يبنى على تحديد مستوى الأداء الحالي للطلبة وتحديد حاجاتهم ومن ثم التخطيط لتلبية تلك الحاجات ".(القمش،2014، ص178)

فالتخطيط للدرس إذا هو مجموعة من الإجراءات التي يستخدمها مسبقا قبل التنفيذ من أجل ضمان تحقيق أهداف الدرس، وهو يمثل منهجا وأسلوبا منظما للعمل ورؤية واعية، وذكية شاملة لجميع عناصر أبعاد العملية التعليمية. وهو إعداد لموقف سيواجهه المعلم في المستقبل.

وعليه يمكننا أن نقول أنه يجب على المعلم إتباع معايير التخطيط الجيد للتدريس لتكون بمثابة إرشادات تصف له ما يجب القيام به عند التخطيط فهو من الأمور الضرورية واللازمة في العملية التربوية لتحقيق أهداف العملية التعلمية التعليمية.

4-1- 1 أهمية تخطيط الدرس:

يعد التخطيط للدرس أحد أهم المهارات المهمة التي يجب على المعلم اكتسابها وممارستها فهو من الأمور الضرورية واللازمة في العملية التربوية وهذا ما أكده العجرمي(2008) على أن عملية التخطيط تكتسب أهميتها من كونها عملية تهدف إلى تحديد مسارات العمل المدرسي في مجالاتها المختلفة (وهي من أهم وظائف ومسؤوليات الإدارة)، كما أنه يعد المدخل الرئيسي لجميع الفعاليات والأنشطة المدرسية. (العجرمي، 2008، ص68)

- **أهمية تخطيط الدرس بالنسبة لمعلم التربية الخاصة:**

حسب (القرشي،2008، ص68) فإن أهمية التخطيط للدرس بالنسبة لمعلم التربية الخاصة تتمثل فيما يلي:

- يساعد المعلم على ربط الأهداف التدريسية بالأهداف قصيرة المدى والأهداف بعيدة المدى.
- يساعد المعلم على تحديد الأهداف والطرق والوسائل والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم.
- يجنب المعلم النسيان والخطأ أثناء عملية التدريس.
- يساعد المعلم على تحديد بداية ونهاية كل درس ومواطن الصعوبة والسهولة فيه.
- يساعد على رسم الأشكال والرسوم التوضيحية بشكل جيد، وكتابة الملخص السبوري.
- يساعد المعلم على توزيع وقت الحصة بطريقة متوازنة موزعة على عناصر الدرس.
- يساعد المعلم على اكتساب الثقة اللازمة التي تعينه على ضبط الصف.

2-4 كفاية التنفيذ للدرس:

تمثل عملية التدريس مرحلة العمل الفعلي للخطة التدريسية التي قام بإعدادها المعلم فهي تستدعي منه القيام بالعديد من الإجراءات والأساليب والمهارات التي تساهم في تعديل سلوك المتعلم وفقا للغاية المرجوة والهدف المنشود.

- **يعرفها الأزرق(2000):** "بأنها سلوك المعلم التدريسي داخل الفصل الدراسي الذي يهدف إلى تحقيق جملة الأهداف لدى التلاميذ، وتعد كفايات التنفيذ المحك العلمي لقدرة المعلم على نجاح المهنة". (الأزرق،2000 ، ص27)

- **يعرفها بدر (2005)** : "قدرة المعلم على تطبيق ما خطط له، حيث يتميز سلوكه في هذه المرحلة بالتفاعل مع التلاميذ بغرض تحقيق أهداف الدرس". (بدر، 2005، ص10)

وتجدر الإشارة هنا أن هناك بعض الأمور التي يجب على المعلم الانتباه لها وأخذها بعين الاعتبار أثناء عملية تنفيذ الدرس، فلكي يقوم المعلم بتنفيذ الدرس على الوجه المطلوب

عليه أن يتمكن من بعض المهارات و الكفايات والتي من شانها تبعث الحيوية والنشاط لدى المتعلم وتبعد عنه الملل الذي قد ينتابه أثناء عملية التنفيذ وتضم هذه الكفاية بعض الكفايات الفرعية مثل كفاية التهيئة للدرس، شرح الدرس، صياغة الأسئلة. استخدام الوسائل التعليمية التعزيز وكفاية إنهاء الدرس.

وتشمل هذه الكفاية مجموعة من الكفايات الفرعية تمثلت فيما يلي:

4-2-1 كفاية التهيئة للدرس: إن الاتجاهات التربوية الحديثة تؤكد على أهمية مشاركة التلاميذ في النشاط الصفي، وعلى أنه ينبغي على المعلم أن يقلل من مقدار حديثه أثناء الدرس، إلا أن هناك مواقف كثيرة تتطلب من المعلم أن يضطلع بالدور الرئيس فيها، لهذا نقول أن هناك مهارات و كفايات رئيسة مهمة لكل معلم داخل الصف تسمى بـ "التهيئة للدرس"حيث تعد من أهم الكفايات الداعمة للعملية التعليمية.

ويرى في هذا الصدد البلوي (2001) أن نجاح المعلم يتوقف على جذب انتباه المتعلمين للمحتوى التعليمي للدرس، وعلى مدى توفيقه في تهيئة المتعلمين.(البلوي،2001، ص3)

- **تعريف حميدة وآخرون (2003):** تعرف التهيئة "بأنها مجموعة الأداءات التي يقوم بها المعلم بقصد إعداد التلاميذ للدرس الجديد بحيث يكون في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول". (حميدة وآخرون،2003 ، ص121)

- **تعريف شنين(2016):** "هي كل ما يقوله المدرس أو يفعله بهدف إعداد التلاميذ لموضوع الدرس الجديد، بحيث يكونون في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية تسمح لهم بقبول المعارف والمعلومات التي يقدمها المدرس لهم".(شنين، 2016، ص231)

كما تعرف التهيئة للدرس على "أنها كل ما يقوله المعلم أو يفعله بقصد إعداد الطلاب للدرس الجديد".(توما،2011، ص75)

وعليه يمكن القول أن تهيئة الدرس كل ما يقوم به المعلم من قول أو فعل بقصد إثارة دافعيتهم للتعلم وجعلهم في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية تساعدهم على التعلم.

4-2-1-1 شروط التهيئة الجيدة: للتهيئة عدة شروط، لابد للمعلم أن يلتزم بها وهي:

- أن تكون قصيرة قدر الإمكان بحيث لا يزيد منه عن خمس دقائق
- أن تعتمد على خبرات الطلاب ومعلوماتهم السابقة قدر الإمكان
- أن تكون مثيرة لاهتمام الطلاب ومشوقة له
- أن تكون مناسبة لموضوع الدرس
- أن تكون سهلة وواضحة ومفهومة.

4-2-1-2 أنواع التهيئة للدرس:

يعتقد كثير من المعلمين أن التهيئة تقتصر على بداية الدرس وهذا تصور غير صحيح، فالدرس يحتوي على عدة أنشطة ولكل منها تهيئته الخاصة؛ وبناء على ما جاء في الأدب التربوي نلاحظ اختلاف أراء الباحثين حول تصنيف محدد لأنواع التهيئة ويمكن ذكر ثلاث أنواع من التهيئة حسب حميدة وآخرون(2003) وهي:

- التهيئة التوجيهية - التهيئة الانتقالية - التهيئة التقويمية.

1.**التهيئة التوجيهية:** ويستخدمها المعلم بهدف توجيه انتباه التلاميذ نحو الموضوع الذي يعتزم تدريسه.

2.**التهيئة الانتقالية:** ويستخدمها المعلم بهدف تسهيل الانتقال التدريجي من المادة التي سبق معالجتها إلى المادة الجديدة أو من نشاط تعليمي إلى آخر.

3.**التهيئة التقويمية:** ويستخدمها المعلم لتقويم ما تم تعلمه قبل الانتقال إلى أنشطة وبالرغم من أن مهارة التهيئة تعتبر من المهارات الفرعية المتضمنة في مهارات تنفيذ الدرس إلا أنها تتضمن العديد من المكونات أو المهارات الفرعية وفيما يلي عرض لهذه المكونات بالنسبة لاختيار الأسلوب المناسب للتهيئة-حسب المرحلة التعليمية - طبيعة المجال المعرفي.(حميدة وآخرون، 2003، ص123)

4-2-1-3 أهمية التهيئة للدرس : لقد تطرق العديد من الباحثين إلى أهمية التهيئة ويمكن تلخيصها كما ورد في (حميدة وآخرون 2003، شحاتة وغنيم 2008) فيما يلي:

- تعمل على تركيز انتباه التلاميذ على المادة التعليمية.
- تساعد على توفير الاستمرارية في العملية التعليمية عن طريق ربط موضوع الدرس بخبرات التلاميذ السابقة.
- تجعل التلميذ أكثر قابلية للمشاركة في الموقف، وجعله أكثر حيوية وثراء.
- تثير اهتمام التلاميذ وتزيد من حبهم للاستطلاع.
- تخلق إطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات التي سوف يتضمنها الدرس.

4-2-2 كفاية الوسائل التعليمية:

إن عملية انتشار واستخدام الوسائل التعليمية على اختلاف أنواعها يعمل على تدعيم مهمة المعلم في تدريسه بما توفره من أمثلة، وشرح مفهوم غامض أو استيعاب مفهوم وشواهد لتوضيح فكرة ما، وتختلف تعاريف الوسيلة التعليمية باختلاف وجهة نظر المربية واختلاف ما تقدمه هذه الوسائل من إسهامات ووظائف متعددة في مجالات التعليم المختلفة.

وقد أشار محمد عقل(2012) أنه قد تدرج التربويون في تسمية الوسائل التعليمية فكان لها أسماء متعددة منها: وسائل الإيضاح، الوسائل المعينة،الوسائط التربوية، وأحدث تسمية لها هي تقنيات التعليم.(عقل، 2012، ص174)

يعرفها علي السيد(2000): "بأنها عبارة عن مجموعة الأجهزة والمواد التعليمية التي يستخدمها المعلم أو المتعلم في الوقت التعليمي لتسهيل عملية التعلم، وتشمل الوسائل التعليمية، الرسوم، والصور الثابتة والمجسمات...إلخ".(علي، 2002، ص47)

كما يقصد بالوسائل التعليمية "تلك المواد والأجهزة والأدوات التي يستخدمها المعلم في الصف الدراسي لتوضيح فكرة ما أو تفسير مفهوم غامض، أو شرح مفهوم معين وذلك بغرض تحقيق الأهداف السلوكية المحددة للدرس".(راشد، 2005، ص135)

وتعرف الوسائل التعليمية "بأنها مجموعة الأدوات التعليمية المصممة لتساعد على تدريس موضوع أو مساق ما وقد تشمل أنواع مختلفة من الأدوات التكنولوجية والسمعية والمرئية والحاسوب وغيرها". (الزريقات، 2018، ص191)

ومهارة استخدام الوسائل التعليمية في التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة حسب عبد الحميد والربيعي(2012): "تعني قدرة المعلم على اختيار الوسائل والأدوات التعليمية المساعدة والتي تساعد على تحقيق أهداف الدرس وكيفية استخدامها في أثناء التدريس مع مراعاة مدى مناسبتها لموضوع الدرس وأعمال التلاميذ، ونوع الإعاقة التي يعانون منها، بما يضمن تحقيق أقصى استفادة منها".(الربعي وعبد الحميد، 2012، ص211)

ويشير العجرمي(2008) في هذا الصدد أن الوسائل التعليمية هي كل ما يستطيع أن يوظفه المعلم بهدف إثراء الموقف التعليمي بخبرات حسية، قائمة على أسلوب منهجي متنوع ومشوق، ومؤثر، يعمل على تفسير المجردات، وتكوين الاتجاهات وتنمية المهارات المتعلقة بالفرد، وبمشاركة المتعلم، بغية تحقيق أعلى فاعلية وكفاية. (العجرمي، 2008، ص78)

إن إتقان المعلم لمهارة استخدام الوسائل التعليمية يعد أمرا لا غن عنه لنجاحه في عملية تنفيذ الدرس، علاوة على أنها مهارة ذات علاقة وثيقة بمهارات التدريس الأخرى مثل التهيئة الحافزة ومهارة الشرح، وإثارة الدافعية وتلخيص الدرس. (القرشي،2012، ص68)

4-2-2-1 العوامل المؤثرة في اختيار الوسائل التعليمية:

عند اختيار الوسائل التعليمية يجب الأخذ بالاعتبار خصائص كل فرد وحاجاته التعليمية الخاصة، واهتماماته، ومستوى الدافعية لديه، وفرص التفاعل الاجتماعي، وإمكانية التنوع لما لها من أهمية في زيادة احتمالات النجاح مع الوسائل التعليمية .

- ✓ **حاجات الطالب:** عند اختيار الوسائل علينا أن نأخذ بعين الاعتبار بأننا نعمل مع طلاب لديهم حاجات وقدرات متعددة، وفروق فردية وتنوع هذه الحاجات، والقدرات والفروق الفردية في صفوف التعليم التربية العامة والتربية و التربية الخاصة.
- ✓ **مستويات الاهتمام والدافعية:** الدافعية عامل مهم أخذه بعين الاعتبار عند اختيار الوسائل التعليمية للطلاب. الوسائل التي تكون مناسبة للعمر وللاهتمامات عادة ما تكون

جذابة ومتصلة بالحياة الواقعية، ويرجح استخدامها مع الطلبة، خاصة في ظل الخلفية الثقافية، والجنس.

- ✓ **فرص التفاعل الاجتماعي:** قد يستعمل المعلمون وسائل تعليمية تجارية أو من إنتاج المعلم، لتعزيز التفاعل الاجتماعي عن طريق تعليم الأقران، وأنشطة تعلم، ولعب الدور والمشاريع التعاونية الجماعية، وأنشطة التعليم التعاوني.
- ✓ **التنوع:** يؤثر التنوع الثقافي في طريقة تعلم الطلبة، لذلك يمكن استخدام الوسائل التعليمية الآخذة بالاعتبار التنوع والاختلاف بين الأشخاص وتبادل المعلومات عن الأشخاص من بيئات وخلفيات اجتماعية متعددة.(الزريقات، 2015، ص 192)

4-2-2-2 أهمية الوسائل التعليمية بالنسبة لتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة:

إن استخدام الوسائل التعليمية عند التدريس للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة على درجة كبيرة من الأهمية، لأنهم في أشد الحاجة إلى الخبرة المباشرة من خلال التعامل مع الأشياء ذاتها أو مع بدائلها، بدلا من الرموز اللفظية التي تشكل عائق أمام بعض فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وتمثل الوسائل التعليمية أهمية كبيرة للتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، وتتمثل في:

1_ زيادة الاهتمام والانتباه والتركيز لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة.

2_ زيادة الدافعية لدى التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، نظرا لتوافر عنصر التشويق.

3_ تساعد على فهم الأفكار والمفاهيم المجردة من خلال ترجمة تلك الأفكار والمفاهيم.

4- توفير وقت وجهد المعلم الذي يبذله في عملية الشرح والتفسير.

5- صدق الانطباعات التي تصل إلى أذهان التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، مع بقاء أثر التعلم لفترة طويلة، نظرا لارتباط التعلم بخبرة محسوسة.

6- الحد من مشكلة الفروق الفردية التي تظهر بصورة واضحة بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الفصل الواحد، حيث يختلفون من حيث قدراتهم وميولهم

وخبراتهم، وذلك تبعا لاختلاف درجة الإعاقة، وسن الالتحاق بالمدرسة، وغيرها من العوامل التي تزيد من مدى توافر الفروق الفردية بين التلاميذ.

7_ توفير خبرات حقيقية أو بديلة تساعد على نقل الواقع وتقريبه لأذهان التلاميذ من خلال القيام بالرحلات والزيارات الميدانية، حيث يتمكن التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة من الوقوف على تلك الخبرات بأنفسهم، أو من خلال نقل هذا الواقع إلى حجرات الدراسة باستخدام الصور والأفلام المختلفة، والتي تحل محل الخبرة الحقيقية.

8- إثراء عملية التعلم، نظرا لأن الوسائل التعليمية تخاطب المتعلم من خلال أكثر من حاسة.(الربعي وعبد الحميد،2012، ص 212)

وعليه نقول أنه لا يمكننا الاستغناء على الوسائل التعليمية، لأن تنفيذ الإستراتيجية التعليمية وصولا إلى الأهداف المرجوة يقتضي الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية، لهذا تعتبر الوسائل التعليمية ذات أهمية بالغة في مجال التعليم، حيث تعمل على تسهيل مهام المعلم وجعل التعلم ذا فاعلية لدى التلاميذ.

4-2-3 كفاية التعزيز:

تعد كفاية التعزيز من أهم الكفايات فهي تعمل على زيادة احتمال حدوث الاستجابة المرغوب فيها، كما تضفي على التلاميذ شعور الرضا والارتياح في أثناء تفاعلهم داخل الصف. ويمكن تعريف كفاية التعزيز كما يلي:

- **تعريف Skinner (1990):** "على أنه المثير أو الحادثة التي تتبع سلوكا ما، بحيث تعمل على تقوية احتمالية تكراره في مرات لاحقة". (Skinner, 1990, p1206)

- **تعريف عبد الحميد زيتون(2003):** "أن التعزيز عملية زيادة تكرار حدوث سلوك قليل التكرار أو الإبقاء على درجة تكرار السلوك كثير التكرارات أي المكافأة على السلوك المرغوب للتلميذ وللتعزيز العديد من النتائج ذات العلاقة بتعلم الفرد وشخصيته وبتشكيل سلوكه".(زيتون،2003 ، ص463)

- **تعريف الفتلاوي (2004)** "بأنه كل قول أو رمز أو فعل يقوم به المعلم لغرض الاعتراف أو التدعيم لاستجابات الطلبة لزيادة احتمال تكرارها".(الفتلاوي، 2004، ص38)

ويمكن تعزيز التلاميذ بوسائل متعددة ومنها:

- استخدام وسائل ايجابية غير لفظية مثل: الابتسامة، وهز الرأس أو النظر..
- استخدام وسائل ايجابية لفظية.
- تجنب استخدام الوسائل السلبية اللفظية.
- تجنب استخدام الوسائل السلبية غير اللفظية.

4-2-3-1 أهمية كفاية التعزيز: لقد حصرها(زيتون، 2004، ص 396) فيما يلي:

- يؤدي التعزيز إلى استثارة الداعية للتعلم لدى الفرد ودفعه إلى بذل مجهود أكبر ومثابرة أطول وأداء أعظم لتحقيق أهدافه.
- يساعد التعزيز المتعلم على تقدير نجاحه ويزيد من مفهوم الذات لديه ومن إحساس بالشعور بالانجاز.
- يلعب التعزيز دوراً مهماً في حفظ النظام وضبطه في الصف.
- يتعدى تأثير التعزيز التلميذ المعزز إلى سلوك زملائه.

وحسب(راشد، 2005، ص132) أنه يمكن تحديد أهمية التعزيز في العملية التعليمية في النقاط التالية:

- يعد التعزيز وسيلة فعالة لزيادة مشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية المختلفة.
- يشبع التعزيز بعض الحاجات النفسية للتلاميذ، مثل الحاجة إلى النجاح والحاجة إلى تقدير الآخرين، والحاجة إلى حب الظهور.
- يساعد التعزيز في حفظ النظام وضبطه داخل الصف، فالتلاميذ الذين تم تعزيزهم يفضلون الاحتفاظ بما حققوه من أعمال فيبتعدون عن السلوكيات الخاطئة وينضبطون داخل صفهم الدراسي.

- ينشر التعزيز حالة من الرضا والود والاحترام بين المعلم وتلاميذه، وهي حالة يحرص عليها كل معلم كفء، ليكون المناخ الصفي فعالا وصحيا.
- يدفع التعزيز التلاميذ لبذل المزيد من الجهود في أعمالهم غير صفية، مثل الأنشطة التعليمية غير صفية، وعمل الواجبات المنزلية، وكتابة التقارير، وعمل البحوث، مما يدفعهم إلى مزيد من الحماس والأعمال الناجحة.
- يستخدم التعزيز في علاج بعض حالات التأخر الدراسي لدى بعض التلاميذ لما له من أثر واضح في زيادة الدافعية للعمل والتعلم

4-2-3-2 أنماط السلوك الواجب توفرها في كفاية التعزيز:

- استخدم الثواب والعقاب بشكل متوازن.
- يشجع التلاميذ بكلمات المدح والإثابة.
- يقوم بتعزيز سلوك التلميذ فور حدوثه.
- يستخدم الأقران في التعزيز.
- يركز على الحوافز الإنسانية العليا كالمصداقية والانتماء والذات والاستقلال.
- يؤكد على حرية التلميذ واعتماده على نفسه.
- لا يستخدم تحفيز التعليم بوسائل سلبية كالتأنيب والعقاب الجسدي.

4-2-4 كفاية غلق الدرس:

تعتبر كفاية غلق الدرس من الكفايات التدريسية المكملة لكفاية التهيئة فنجد أن التهيئة للدرس نشاطا يبدأ به المعلم تدريسه، فإن إنهاء الدرس نشاطا يختم به درسه وتظهر كفاية المعلم في هذا المجال من خلال قدرته على تلخيص النقاط الأساسية للموضوع ومساعده طلابه على تنظيم المعلومات في صورة نقاط تساعد على تحقيق الهدف من الدرس بما يتلاءم مع طبيعة المادة الدراسية.

- **تعريف الفتلاوي(2004):** "بأنه كل ما يقوله أو يفعله المعلم بقصد إنهاء الدرس نهاية مناسبة والتي تساعد الطلبة على تنظيم المعلومات وبلورتها في عقولهم، مما تتيح لهم استيعاب ما عرض عليهم". (الفتلاوي،2004 ، ص38)

- **تعريف حسن زيتون (2004):** "بأنها مجموعة السلوكات التي يقوم بها المعلم بدقة وبسرعة وبقدرة على التكييف مع معطيات المواقف التدريسية الخاصة بإعداد ملخص للدرس وتقديمه للطلاب بما يحقق أغراض هذا الملخص". (زيتون،2004، ص 514)

كما يعرف "بأنه كل ما يصدر عن المعلم من أقوال وأفعال بد إنهاء عرض الدرس أو النشاط نهاية مناسبة من خلال إبراز أهم العناصر المتضمنة في الدرس أو النشاط وربطها في شكل متماسك ضمانا لتكاملها في الخريطة المعرفي للمتعلم".(الطناوي،2009 ، ص74)

إذا فغلق الدرس (إنهاء الدرس) هو كل ما يقوله أو يفعله المعلم بهدف مساعدة الطلبة على تنظيم استيعاب المعلومات بشكل جيد.

تشير المغاربة (2017) أن الموقف التدريسي عادة ما يتضمن نشاطات متنوعة من المعلم والطلاب، تجعل الجميع ينهكون في العمل حتى يدق الجرس منهيا وقت ذلك الموقف، فيسرع الطلاب إلى الانصراف، أو يسرع المعلم في الانصراف من الصف، وهذا الانصراف المفاجئ أو الطارئ يتنافى مع مفهوم الموقف التدريسي كموقف مخطط، له أهداف وإجراءات وتقويم مضبوط، وهو ما يعني على المعلم أن يتحكم في عامل الزمن، فلا ينتهي فجأة، بل عليه أن يبقي بضع دقائق لتلخيص الموقف قبل أن يدق الجرس علنا نقطة النهاية.(المغاربة،2017 ، ص127)

4-2-4-1 أهمية غلق الدرس: تكمن أهمية غلق الدرس فيما يلي:

- جذب انتباه الطلاب وتوجيههم لنهاية الدرس.
- توفير تغذية راجعة يعرف من خلالها المعلم والطلاب ما تم إنجازه.

- إبراز النقاط المهمة في الدرس والتأكيد عليها.
- تنظيم معلومات الطلاب في إطار شامل ومتكامل.
- التمهيد للدرس القادم.

4-2-4-2 أنواع غلق الدرس: للغلق نوعان وفقا للهدف نعرضها كما يلي:

أ. **غلق النقل:** ويستخدم هذا النوع عندما يريد المعلم النقل من تعلم مفهوم أو مبدأ إلى آخر أو من درس إلى درس آخر ويهدف هذا النوع إلى:

- جذب انتباه الطلاب إلى نقطة النهاية في الدرس أو جزء منه.
- تنمية معارف جديدة لدى الطلاب من معارف سبق دراستها.
- ممارسة ما سبق أن تعلمه الطلاب أو تدريب عليه.

ب. **غلق المراجعة:** بعد انتهاء المعلم من الدرس ويود أن ينهي درسه فيقوم بعملية غلق المراجعة، لجذب انتباه الطلاب إلى نهاية الدرس بطريقة شيقة، ومحببة للطلاب، وبصفة عامة يهدف هذا النوع من الغلق إلى:

- جذب انتباه الطلاب لنقطة نهاية منطقية للدرس.
- مراجعة نقاط الرئيسية في الدرس.
- التأكد من العناصر الأساسية في الدرس.
- تلخيص مناقشات الطلاب حول موضوع الدرس.
- ربط الدرس بمفهوم رئيسي أو مبدأ عام سبق دراسته.(غنيم وشحاتة،2008، ص163)

وحسب الطناوي(2009) أنه يمكن للمعلم استخدام غلق المراجعة في الحالات التالية: (الطناوي ،2009، ص76)

1. **أثناء عرض الدرس:** لمراجعة النقاط الأساسية المتضمنة في مفهوم معين من المفاهيم التي يشتمل عليها الدرس قبل الانتقال إلى المفهوم التالي في نفس الدرس.

2. **في نهاية الدرس:** لتلخيص النقاط الرئيسية المتضمنة في الدرس ومراجعة التتابع المستخدم في عرض المادة التعليمية.

3. **في نهاية مناقشة صفية مع التلاميذ:** لتلخيص النقاط الأساسية التي تضمنتها المناقشة قبل الانتقال إلى نشاط تال في الدرس.

وعليه نقول أن الغلق لا يستخدم لإنهاء الدرس فقط، بل يستخدم في مواضيع متعددة وذلك تبعا لما يقتضيه الموقف التعليمي، حيث يختلف نوع الغلق باختلاف الهدف الذي يسعى المعلم لتحقيقه، واختلاف توقيت استخدامه.

إن الكفايات التدريسية المذكورة سابقا، تشكل الجوانب الرئيسية بين المعلم وطلابه في الموقف التدريسي، إلا أن مثل هذا الموقف لا يتم بنجاح دون الانتباه إلى جانب آخر مكمل والمتمثل في كفاية التقويم.

4-2-5 كفاية تقويم الدرس:

يعد التقويم من أهم جوانب العملية التربوية، فهو من مكونات المنهاج وعنصر أساسي في عملية التخطيط لعملية التدريس، وهو عملية مستمرة تصاحب العملية التعليمية منذ بدايتها حتى نهايتها، كما يلعب التقويم التربوي دورا أساسيا في توجيه العملية التدريسية وإدارة الصف المدرسي، وإثراء تعلم الطلاب وتقدمهم الدراسي، وتحسين مخرجات العملية التعليمية.

- **تعريف سلامة (2002):** "هو عملية منظمة متسلسلة تسير وفق خطوات منطقية، بهدف الرقي بالعملية التدريسية". (سلامة،2002، ص160)

- **تعريف راشد (2005):** "هو إصدار الحكم على ما بلغناه من أهداف تعليمية، والوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف في محاولة للتغلب على نقاط الضعف وتحقيق هذه الأهداف بطريقة أفضل وتحسين عملية التدريس". (راشد، 2005، ص176)

- **تعريف علام (2007):** " أن التقويم هو عملية منهجية يتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء مجموعة من المستويات المتوقعة أو الأهداف المحددة لغرض التوصل إلى تقديرات كمية، وأدلة كيفية يستند عليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالطلاب أو بعملية التعليم". (علام، 2007، ص21)

- **تعريف منصور(2016)** "بأنه مجموعة الأحكام التي تزن بها أي شيء أو أي جانب من جوانب التعلم أو التعليم وتشخيص نقاط القوة والضعف فيه وصولا إلى اقتراح الحلول التي تصحح المسار".(زغير،2016، ص 72)

وتجد الإشارة أن المعلم في نهاية درسه يقوم بعملية تقويمه، وذلك ليتبين مدى نجاح الدرس في تحقيق الأهداف الموضوعة له، والهدف من هذا التقويم ليس إصدار حكم على التلاميذ، إنما الهدف منه هو الوقوف على نواحي القوة والضعف في تعليم التلاميذ وحتى يمكن تلافي نواحي الضعف وتحسين تعلمهم.

ونستخلص مما سبق أن التقويم هو عملية إصلاح وتعديل مستمرة وشاملة، تعمل على مساعدة المعلم على تقويم طلابه بشكل صحيح وفعال داخل الحجرة الصفية، الهدف من ذلك هو معرفة مواطن القوة عند الطالب وتعزيزها، ومعرفة مواطن الضعف عنده لعلاجها بهدف تحقيق أهداف العملية التعليمية.

4-2-5-1 أهمية التقويم في المجال التربوي: تتمثل أهمية التقويم التربوي حسب(سلامة، 2002، ص 192) فيما يلي:

1. يساعد التقويم في بيان ما تحقق من أهداف تعليمية وتربوية.
2. يساعد التقويم في تعميق قيم التربية المهنية.
3. يعتبر التقويم الأداة الأهم التي تزود مصمم التدريس بمعلومات دقيقة حول التدريس ومدى نجاحه، وملاءمته للتلاميذ ومستوياتهم وميولهم وحاجاتهم.
4. يوفر التقويم أداة مهمة للحكم على مدى فاعلية أسلوب التعليم.
5. يوفر التقويم بيانات ودلالات للمخططين، والمنظرين والمدرسين ومطوري البرامج التربوية.
6. يستخدم التقويم في مجال التشخيص والعلاج للمشكلات التعليمية.

7. تزود عملية التقويم المدرس بمعلومات حول مدى كفايته في التدريس، وكفايته في تحديد الأهداف واختيار الوسائل والطرق المناسبة للتدريس ومدى إثارته للدافعية، واستخدامه الطرق المناسبة للتقويم.

أما زغير فيشير إلى أهمية التقويم(زغير، 2016، ص 74) كما يلي:

1- وسيلة لنقل التلميذ من صف دراسي لصف دراسي آخر.

2- الكشف عن المعلومات التي اكتسبها التلميذ.

3- التقويم وسيلة لتشجيع التلاميذ على الدراسة.

وعليه يمكننا القول أن التقويم التربوي يعد أحد عناصر النظام التربوي الذي من خلاله يتم توفير التغذية الراجعة التي يحتاجها النظام التربوي، وذلك لتدعيم نواحي القوة فيه وتعزيزها، وعلاج جوانب الضعف ليحقق الأهداف بشكل أكثر إيجابية، فالتقويم إذا يزود المعلم بجميع المعلومات حول العملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها، إضافة على بيان مدى نجاحه في هذه العملية.

4-2-5-2 أسس التقويم: لكي يحقق التقويم التربوي أهدافه لابد من توافق مجموعة من الشروط أو الأسس، وسنتناول هذه الأسس بإيجاز كما يلي: (السعيد وآخرون، 2006، ص149)

- **أن يرتبط التقويم بالأهداف:** يجب أن يبدأ التقويم بالأهداف التي ينبغي تحقيقها من العملية التعليمية، فالتقويم في المرحلة الثانوية ينبغي أن يرتبط بأهداف هذه المرحلة والأهداف الخاصة بكل منهج من مناهج هذه المرحلة، بل وأهداف المواقف التي يسعى المعلمون لتحقيقها في دروسهم، وإذا لم تتم عملية التقويم في ضوء الأهداف فقدت هذه العملية مقوما من مقوماتها.
- **الشمول:** ينبغي أن يتوافر في عملية التقويم الشمول، ويقصد بالشمول عدة أمور وهي:

أ. أن تشمل عملية التقويم جميع عناصر المنهج، فلا تتناول جانب دون بقية جوانب المنهج.

ب. أن تشمل عملية التقويم جميع الأهداف التعليمية، ولا تقتصر على جانب واحد فقط

ج. أن تشمل عملية التقويم الجوانب المختلفة للنمو (الجسمي، العقلي، الوجداني، الاجتماعي).

د. أن تشمل عملية التقويم جميع المستويات التعليمية، كما ينبغي أن تشمل على جميع مناهج الصف الدراسي الواحد.

هـ. أن يشمل التقويم جميع أدوات التقويم المتاحة فتستخدم في عملية التقويم أدوات متنوعة مثل : الاختبارات التحريرية، والأسئلة الشفهية، وبطاقات الملاحظة...إلخ لأن تنوع أدوات التقويم يعطي فكرة أوضح و أشمل عن جوانب العملية التعليمية.

- **الصدق والثبات:** ويقصد بالصدق أن تقيس أداة التقويم ما وضعت من أجل قياسه، أما الثبات فيقصد به أن أداة التقويم إذا استخدمت أكثر من مرة تحت نفس الظروف وبنفس الشروط تعطي نفس النتائج.
- **الاستمرارية:** ويقصد بالاستمرار أن تكون عملية التقويم مستمرة وملازمة للعملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها، ويتم تعديل جوانب العملية التعليمية أو بعضها في ضوء نتائج التقويم.
- **أن يراعي التقويم مابين التلاميذ من فروق فردية:** ينبغي أن تراعي عملية التقويم مابين التلاميذ من فروق فردية، وأن يتم تقويم كل تلميذ في ضوء مستواه السابق ولا يقارن بزملائه، ليمكننا الحكم على مستوى تقدمه، مع اقتراح وسائل العلاج المناسبة لكل تلميذ كما أن ينبغي أن تتيح عملية التقويم فرص متساوية لكل تلميذ لتحقيق قدر من النجاح يتناسب وقدراته وإمكانياته.
- **أن تكون عملية التقويم عملية إنسانية:** يجب أن تكون عملية التقويم عملية إنسانية هدفها الأساسي مساعدة التلاميذ على النمو الشامل إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم ووسيلة لتحسين عملتي التعليم والتعلم، وليست وسيلة لإرهاب التلاميذ وأسلوبا من أساليب عقابهم.

• **التنوع:** أي استخدام أدوات تقويم متنوعة مثل الاختبارات الموضوعية والاختبارات المرتبطة بالصور، والرسوم والاختبارات الشفوية، واختبارات الأداء ومقاييس التقدير وغيرها.

• **الملاءمة:** أي تكون عملية التقويم ملائمة لمستوى النمو اللغوي، والعقلي، والعملي والاجتماعي، للمعاقين، بحيث تراعي الجمل القصيرة المحددة المعنى، واستخدام النماذج واستخدام لغة الإشارة مع التلاميذ المعاقين سمعيا، وطريقة برايل مع المعاقين بصريا.

4- 2-5-3 أنواع التقويم التربوي:

كي تكون عملية التقويم شاملة لمخرجات العملية التعليمية لابد من التنوع في أساليب التقويم التي يستخدمها المعلم، ونذكرها كما يلي:

4- 2-5-3-1. التقويم القبلي: وهو ما يتم قبل البدء في عملية التدريس، والغرض منه:

أ. **التشخيص:** الكشف عن مواطن الضعف أو القوة عند المتعلم، وذلك بهدف وضع العلاج المناسب.

ب. **معرفة مدى استعداد المتعلم للتعلم:** وذلك بالكشف عما لدى المتعلم من خبرات سابقة في موضوع التعلم، وبالتالي تحديد النقطة التي سيبدأ منها عملية التعلم.

4- 2-5-3-2. التقويم التكويني: ويسمى أيضا بالتشكيلي أو التقويمي، ويهدف إلى تزويد المتعلم بتغذية راجعة مستمرة أثناء العملية التدريسية حول موقعه من مدى تحقيقه للأهداف. وبمعنى آخر فإن هذا النوع يساعد المتعلم على تشكيل سلوكه بالطريقة الأكثر مناسبة لإيصاله لما يريد.(سلامة، 2002، ص 192)

4- 2-5-3-3. التقويم النهائي: ويستخدم هذا النوع من التقويم في نهاية الفصل الدراسي لتقدير مدى تحصيل الطلاب في نهاية الوحدة. (لا في،2012، ص321)

4- 2-5-3-4. التقويم التتبعي: هو التقويم الذي يتم بعد الختامي، ويعني الاستمرار في التقويم للوقوف على آثار البرنامج البعيدة المدى، ولغرض اقتراح حلول للمشكلات وتوجيه خط سير البرنامج وتطويره.(العدوان و الحوامدة، 2011، ص 195)

من خلال ما سبق نقول أنه تم تقسيم أنواع التقويم وفقا للفترة الزمنية التي يجري فيها فقد يكون هذا التقويم قبل بدأ الدرس فنسميه تقويما مبدئيا، وقد يستمر أثناء تقديم أو بناء المعلومة فيكون تقويما تكوينيا أو بنائيا، وقد يكون بعد الانتهاء من دراسة وجدة دراسية أو منهجا فنسميه تقويما ختاميا أو نهائيا.

وبناء على ذلك، فإن الزيقات(2015) يشير إلى أن هناك خمسة مبادئ تكون ضمن عملية التقويم وهي:

أولا. مراقبة فهم الطالب: وهناك ثلاث إستراتجيات لمراقبة فهم الطالب وهي:

- ✓ يجب أن يفهم الطلبة ما يتوقعه المعلمون منهم القيام به في غرفة الصف.
- ✓ يجب أن يفهم الطلبة العملية التي يجب أن يمروا بها من أجل إكمال الواجبات الصفية يمكن التحقق من فهمها من خلال ما يقدموه من عمل، أو وصف عملية الإجابة على الأسئلة أو حل المسائل.
- ✓ التحقق من معدلات نجاح الطلبة.

ثانيا. مراقبة وقت المشاركة:

إن الطلبة الأكثر مشاركة بشكل فعال أولئك الذين يجيبون عن الأسئلة المباشرة ويشاركون في المناقشات خلال التدريس يتعلمون أكثر في المدرسة، وهناك ثلاث إستراتجيات يمكن للمعلمين استخدامها لمراقبة وقت الطلبة المشاركة الأكاديمية، وهي:

- ✓ يمكن للمعلمين مراقبة كمية الوقت الذي يشارك في الطلبة بفعالية في الدروس عن طريق ملاحظة مدى مشاركة الطلبة في النشاطات الصفية.
- ✓ تخصيص وقت لتعليم الطلبة مراقبة مشاركاتهم الخاصة، مثل عمل لوحة توضيح أسماء الطلبة، ويقوم أحد الطلبة بتسجيل عدد مرات طرح الأسئلة خلال اليوم الدراسي.

ثالثا.الاحتفاظ بسجلات تبين تقدم الطلبة: من أجل معرفة مدى استفادة الطلبة من التدريس على المعلمين الاحتفاظ بسجلات عن تقدمهم، وتعليم الطلبة وتوضيح تقدمهم باستخدام اللوحات والرسومات والأشكال.

رابعا.التعريف بتقدم الطلبة: تعتبر التغذية الراجعة المنتظمة وسيلة تعرف الطالب عن تقدمه، وهي تساعد الطلبة على معرفة ما هو متوقع منهم، ومدى تلبيتهم لهذه التوقعات وذلك من خلال تقديم التغذية الراجعة بشكل متكرر، وتصحيح الأخطاء بسرعة، واستخدام المديح على إنجاز المهام.

خامسا.استخدام البيانات لاتخاذ القرارات: تعتبر السجلات ضرورية ليس فقط من أجل توضيح ورسم مدى تقدم الطلبة، بل من أجل اتخاذ القرارات بشأن البرامج التعليمية فاحتفاظ المعلم بسجل الطالب يبين تقدمه، وبالتالي القدرة على إصدار الحكم على أدائه. (الزريقات،2015، ص128)

6- أهداف تحسين الكفايات التدريسية لمعلم التربية الخاصة:

تسعى المؤسسات التربوية إلى تحقيق أهدافها بدرجة عالية من الكفاية والفعالية والإتقان وفق آلية دائمة التحسين والتطوير لمواجهة المستقبل، وذلك عن طريق أفراد قادرين على التعامل معه بإيجابية وتفاعل، والتي يمثل فيها المعلم دوراً رئيساً ومؤثراً ومواكباً من خلال تنميته مهنياً بهدف إحداث تعديل في سلوكه في مجال المعلومات والخبرات والمهارات والاتجاهات بما يسهم في تحسين أدائه ورفع كفاياته التدريسية ويمكن تلخيص أهداف تحسين الكفايات التدريسية لمعلم التربية الخاصة فيما يلي:

- تنمية اتجاهات المعلم نحو مهنته وتقديره لعمله التربوي.
- التدريب المستمر للمعلم بما ينسجم ومفهوم التربية المستدامة.
- استكمال تأهيل المعلم الذي تم في مرحلة إعداده السابقة لعمله.
- تزويد المعلم بمهارات جديدة تمكنه من حل ما يواجهه من مشكلات.
- رفع كفاية المعلم وما يتفق ومتطلبات المهنة التي تزيد يومياً.
- تنمية رغبة المعلم في توظيف ما يمكن من قدرات في المواقف التعليمية.

- زيادة ثقة المعلم في أدائه وقدراته من خلال رفع كفاياته الأدائية بما يزيد من قابلية طلابه له وتفاعلهم معه ويحقق رضاه الوظيفي.
- تدريب المعلم على مختلف طرائق التدريس وما يستجد فيها لتمكينه من اختيار الأسلوب المناسب لكل موقف تعليمي.

خلاصة الفصل:

نستخلص مما سبق أن الكفايات التدريسية تعد من المرتكزات والقواعد الأساسية والضرورية التي يجب أن تتوافر لدى معلم التربية الخاصة، كذلك تعتبر من أهم المقومات الأساسية التي تعمل على تقويم أدائه، لهذا يجب العمل على أن يمتلك المعلم جميع الكفايات التدريسية اللازمة والضرورية، باعتبار أن نجاح العملية التربوية يتوقف إلى حد كبير على مدى كفايته في أداء مهامه المنوطة به على أكمل وجه، وأنه لا يستطيع ذلك إلا إذا امتلك تلك الكفايات التدريسية تخطيطا وتنفيذا وتقويما.

الـجانــب الــتطبيــقـــــي

الفــصــل الثالث: الإجــراءات المنهجيــة للدراســة

الفصل الرابع: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1- المنهج المتبع

2- الدراسة الاستطلاعية:

2-1- عينة الدراسة الاستطلاعية

2-2- أهداف الدراسة الاستطلاعية

2-3- نتائج الدراسة الاستطلاعية

3- أدوات الدراسة:

3-1-شبكة الملاحظة

3-2- البرنامج الإرشادي المقترح

4- الدراسة الأساسية :

4-1- مجتمع وعينة الدراسة الأساسية

4-2- الإجراءات التطبيقية للدراسة الأساسية

5- الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل

تمهيد:

سيتم التناول في هذا الفصل أهم الإجراءات المنهجية التي تم إتباعها لإتمام الدراسة الحالية، حيث تم تحديد المنهج المتبع، وكذلك الدراسة الاستطلاعية، وأدوات الدراسة وبيان الخطوات الإجرائية لتصميم البرنامج الإرشادي، والتطرق إلى مجتمع وعينة الدراسة بالإضافة إلى الأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة البيانات.

1- المنهج المتبع:

يعبر المنهج عن الخطوات المنظمة التي يتبعها الباحث في معالجة الموضوعات التي يقوم بدراستها إلى أن يصل إلى نتيجة معينة، ويعرف المنهج على أنه " أسلوب للتفكير والعمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة"(عليان وغنيم،2000، ص33). ولما كانت طبيعة الموضوع ومعطياته هي التي تفرض إتباع منهج مناسب للدراسة فإن المنهج المتبع في الدراسة الحالية هو المنهج الشبه التجريبي الذي يهدف إلى تأثير متغير مستقل يتم ضبطه والتحكم فيه علي مجموعة تجريبية يتم اختيارها، وقد تم الاعتماد في الدراسة الحالية على التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة، ذات القياس القبلي والبعدي على عينة البحث التجريبية، للكشف عن أثر البرنامج الإرشادي المقترح في تحسين الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة.

2- الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية "الخطوة التي تسبق الاستقرار نهائياً على خطة الدراسة"(أبو علام، 2004، ص 87)، حيث تهدف في أي بحث من البحوث إلى ضبط موضوع الدراسة واختبار أدوات البحث ومعرفة مدى ثباتها و صلاحيته هذه الأدوات في أداء مهمتها في الظروف التي يجرى فيها البحث.

2-1عينة الدراسة الاستطلاعية: أجريت الدراسة الاستطلاعية بتاريخ 2016/01/24 إلى غاية 2016/02/28 على عينة مكونة من (30) معلم من معلمي التربية الخاصة الموزعين عبر المراكز المتخصصة بولاية الوادي(مدرسة المعوقين بصريا: الرياح، المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا: الوادي وسط، مدرسة المعوقين سمعيا: الرقيبة) تم اختيارها بطريقة عشوائية.

2-2 أهداف الدراسة الاستطلاعية: تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

- التعرف على الإمكانيات المتاحة وتحديد ميدان الدراسة الأساسية.
- الوقوف على الصعوبات والعراقيل التي من الممكن مواجهتها في الدراسة الأساسية.
- معرفة مدى التجاوب مع موضوع الدراسة.
- تقدير المدة الزمنية الكافية لإجراء الدراسة.
- ضبط موضوع الدراسة.

2-3 نتائج الدراسة الاستطلاعية: حققت الدراسة الاستطلاعية النتائج التالية:

- تم ضبط عينة الدراسة الأساسية.
- التأكد من صلاحية أدوات الدراسة للتطبيق.
- تحديد خطة تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية.

3- أدوات الدراسة:

لتطبيق الدراسة الميدانية لابد من أدوات تساعد على انجاز هذه الدراسة وأدوات البحث هي الوسيلة التي يجمع بها الباحث بياناته، وقد أعتمد في هذه الدراسة على الأدوات التالية:

- شبكة ملاحظة من إعداد الباحثة.
- البرنامج الإرشادي المقترح من إعداد الباحثة.

3-1- شبكة الملاحظة:

تتكون شبكة الملاحظة من (42) فقرة ولقد خضعت لحساب الخصائص السيكومترية كما يلي:

من أجل التحقق من هدف الدراسة تم استخدام شبكة ملاحظة لقياس الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة، وللتأكد من الخصائص السيكومترية (صدق، ثبات) لأداة القياس تم تطبيقها على عينة من المعلمين والمقدرة بـ (30) معلم لها نفس خصائص ومميزات المجتمع الأصلي.

أ- **الصـــدق:** يعد الصدق من الخصائص السيكومترية الأساسية لاختبارات والمقاييس" ويقصد بصدق الاختبار مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه"(مقدم،2003: 152). ولقد تم التأكد من صدق شبكة الملاحظة في هذه الدراسة بالطرق التالية:

أولا: صدق المحكمين:

تعتبر هذه الطريقة من أكثر الطرق استخداما والتي تتمثل في عرض أداة القياس التي يضعها الباحث، وكما جاء عن محمد الطبيب" أن هذه الطريقة تتم بعرض المقياس على مجموعة من المحكمين ممن لهم سابق خبرة في المجال الذي وضع له المقياس وتأخذ آرائهم في المقياس، ويعدل واضع المقياس مقياسه حسب ما يراه المختصون، فإذا تم له ذلك مع موافقتهم على صدق ما جاء في مفردات المقياس أعتبر الباحث أقوالهم دليلا على صدق المقياس الذي استخدمه. (الطبيب، (د.ت)، ص 212).

لقد تم في هذه الدراسة عرض شبكة الملاحظة على (05) محكمين يمثلون أساتذة مختصين في المجال لإبداء رأيهم حول مدى صلاحية وصدق شبكة الملاحظة وتقديم الاقتراحات اللازمة لذلك(أنظر الملحق رقم02،01)، وكانت أرائهم وملاحظاتهم حول السلامة اللغوية وانتماء الفقرات للموضوع، وقد تم اعتماد

الفقـرات التـي أجمـع عليهـا(70%) فـأكثر مـن المحكمـين كمحـك لاعتمـاد فقـرات الخاصة بشبكة الملاحظة موضحة في ما يلي:

- **تقدير انتماء الفقرات للموضوع:** تم اعتماد نسبة اتفاق (70%) كحد أدنى لقبول الفقرات ضمن شبكة الملاحظة النهائية

جدول رقم(01) يوضح نسبة الاتفاق حول انتماء فقرات شبكة الملاحظة:

أرقام الفقرات	نسبة الاتفاق%	أرقام الفقرات	نسبة الاتفاق%	أرقام الفقرات	نسبة الاتفاق%
01	%100	15	%100	29	%100
02	%100	16	%100	30	%100
03	%100	17	%100	31	%100
04	%100	18	%80	32	%100
05	%100	19	%80	33	%100
06	%100	20	%100	34	%100
07	%100	21	%100	35	%100
08	%100	22	%100	36	%100
09	%100	23	%100	37	%100
10	%100	24	%100	38	%100
11	%100	25	%100	39	%100
12	%100	26	%100	40	%100
13	%100	27	%100	41	%100
14	%100	28	%100	42	%100

- تقدير مدى السلامة اللغوية والنتائج مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم(02) يوضح الفقرات المعدلة الصياغة في شبكة الملاحظة

البنود	الرقم	قبل التعديل	بعد التعديل
الصياغة	06	يصمم الأنشطة التعليمية على شكل مهمات يقوم بها التلميذ	يصمم أنشطة تعليمية يستطيع التلميذ القيام بها
	07	يحدد طرق التدريس المناسبة لموضوع الدرس	يحدد طريقة التدريس المناسبة لإعاقة التلميذ
	22	يكافئ التلاميذ فور حدوث السلوك الإيجابي	يعزز السلوك الإيجابي فور حدوثه
	36	يطرح أسئلة على التلاميذ بعد نهاية الدرس للتأكد من اكتساب أهداف الدرس	يطرح بعد نهاية الدرس أسئلة للتأكد من اكتساب أهداف الدرس
	37	يهتم بنسبة تقدم التلميذ في انجاز النشاط بشكل فردي	يحدد نسبة تقدم التلميذ في إنجاز النشاط بشكل فردي

_ مدى ملاءمة بدائل الإجابة:

كانت نسبة اتفاق المحكمين على مدى ملائمة طريقة الإجابة مقدرة بـ (100%) وعليه تم الاعتماد على بدائل الإجابة لارتفاع نسبة الاتفاق.

ثانيا: صدق المقارنة الطرفية:

تم التحقق من صدق الأداة بعد تطبيقها على عينة التقنين وذلك بإتباع طريقة المقارنة الطرفية وتعني أن تكون الأداة قادرة على التمييز بين طرفي الخاصية التي يقيسها حيث تم اختيار نسبة(33%) من كلا طرفي عينة التقنين(مجموعة عليا، مجموعة دنيا) وذلك بعد ترتيب درجات العينة ترتيبا تصاعديا أو تنازليا ثم تطبيق اختبار (ت) لقياس الفروق بين الطرفين في الخاصية المراد قياسها. والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(03) يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لشبكة الملاحظة:

العينة	م	ع	ت المحسوبة	د . ح	قيمة sig	مستوى الدلالة
ن= 8	25,62	3,38	7,56	14	0,000	0,01
ن=8	25,62	3,38				

من خلال الجدول رقم (03) نلاحظ أن القيمة الاحتمالية (sig) تقدر بـــ (0,000) أصغر من مستوى الدلالة (0,01)، وهذا يعني أن الأداة قادرة على التمييز بين أفراد العينة وعليه فهي على **قدر مقبول من الصدق.**

ثالثا: صدق الاتساق الداخلي: تم إيجاد معامل ارتباط برسون بين كل فقرة والدرجة الكلية لكل بعد على حده، وذلك لمعرفة مدى ارتباط كل فقرة من فقرات كل بعد مع البعد الخاص بها والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(04) يوضح معاملات الارتباط لفقرات أبعاد الأداة والدرجة الكلية لكل بعد

البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
التخطيط		05	0.092	20	0,403*
01	0,501**	06	0,553**	21	0,493**
02	0,701**	07	0,290	22	0,321
03	0,585**	08	0,456*	23	0,214
04	0,508**	09	0,671**	24	0,489**
05	0,512**	10	0,486**	25	0,115
06	0,581**	11	0,380*	**التقويم**	
07	0,312	12	0,449*	01	0,656**
08	0,431*	13	0,495**	02	0,637**
09	0,425*	14	0,578**	03	0,643**
التنفيذ		15	0,489**	04	0,218
01	0,489**	16	0,486**	05	0,580**
02	0,024	17	0,413*	06	0,661**
03	0,436*	18	0,440*	07	0,690**
04	0,435*	19	0,289	08	0,536**

** (0,01) _*(0,05)

من خلال الجدول رقم(05) نلاحظ أن فقرات أبعاد الأداة تتمتع بمعاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,05) و (0,01)، ما عدا الفقرات (07)، (02) ،(05), (07)،(19)، (22) ،(23)، (25)، (04) على الترتيب الخاصة بكل بعد، فهي غير دالة إحصائيا لذلك تم حذفها، وعليه أصبحت شبكة الملاحظة في صورتها النهائية مكونة من (33) بند (أنظر الملحق رقم03).

ب- الثبات:

يقصد بثبات الاختبار أن تكون أدوات القياس على درجة عالية من الدقة والاتساق فيما تزود به من بيانات عن سلوك المفحوص وهناك عدة طرق لحساب الثبات، وتم استخدامها في هذه الدراسة للتأكد من ثبات الأداة المستخدمة.

أولا: حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كوبر:

للتأكد من ثبات شبكة الملاحظة تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلم حيث تمت ملاحظة كل معلم حصة دراسية كاملة، تم حساب الثبات عن طريق أسلوب اتفاق الملاحظين، وتم الاستعانة بأحد الزملاء وتدريبه على كيفية استخدام شبكة الملاحظة، وذلك باستخدام معادلة كوبر كما ورد في(الأزرق،2000، ص36) لمعرفة معامل الاتفاق بين الملاحظين كما هو موضح في الجدول رقم(05)

جدول رقم(05) يوضح نسبة الاتفاق بين الملاحظين

المعلم	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	النسبة المئوية	المعلم	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	النسبة المئوية
01	35	07	83,33	11	32	10	76,19
02	35	07	83,33	12	33	09	78,57
03	30	12	71,42	13	29	13	69,04
04	29	13	69,04	14	31	11	73,80
05	33	09	78,57	15	34	08	80,95
06	34	08	80,95	16	33	09	78,57

76,19	10	32	17	73,80	11	31	07
71,42	12	30	18	80,95	08	34	08
76,19	10	32	19	71,42	12	30	09
71 ,42	12	30	20	76,19	10	32	10
متوسط نسبة الاتفاق= 77,40							

يتضح من الجدول أن متوسط النسبة المئوية للاتفاق قدر بـــ(77,40) وهي قيمة ثبات مرتفعة، وعليه يمكن القول أن شبكة الملاحظة على قدر مقبول من الثبات ويمكن الاعتماد على نتائجها.

ثانيا:الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

بعد القيام بتطبيق شبكة الملاحظة على العينة الاستطلاعية، تم حساب معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات، حيث وجد أن قيمة ألفا كرونباخ قدرت بـ(0,80). وعليه يمكن القول أن الأداة تتمتع بقدر مقبول من الثبات.

2-2- البرنامج الإرشادي المقترح:

2-2-1 تعريف البرنامج الإرشادي المقترح: جميع الخبرات والمهارات والمعارف المخططة بطريقة منظمة وهادفة، والتي تقدم على شكل نشاطات ومناقشات وتوجيهات إرشادية جماعية خلال مدة زمنية محددة، وفق خطوات معينة، باستخدام مجموعة من الفنيات والأساليب، بهدف مساعدة معلم التربية الخاصة على تحسين كفايته التدريسية.

2-2-2 أهداف البرنامج الإرشادي المقترح: إن تحديد أهداف البرنامج هو خطوة أساسية يتم بعد ذلك في ضوئها تحديد المحتوى للبرنامج والفنيات الإرشادية المستخدمة فيه، والهدف هو عبارة عن توضيح ما سوف يكون عليه سلوك المشاركين(المعلمين) في البرنامج بعد اكتسابهم الخبرات والمهارات المختلفة وهو بهذا يعني وصف السلوكات المتوقعة والتغيرات المراد إحداثها للمشاركين نتيجة إكسابهم للخبرات والمهارات.(حسين،2004،ص 284)

✓ **الهدف العام للبرنامج الإرشادي المقترح:**

يهدف البرنامج الإرشادي المقترح إلى تحسين الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة.

✓ **الأهداف الخاصة للبرنامج الإرشادي المقترح:**

- تبصير معلمي التربية الخاصة بأهمية الكفايات التدريسية وضرورة إتقانها
- تدريب معلمي التربية الخاصة على الكفايات التدريسية اللازمة والمهمة أثناء قيامهم بعملية التدريس لتحسين العملية التعليمية.
- تعديل بعض السلوكات والأفكار غير المرغوبة وغير المنطقية التي يمارسونها والتي في حد ذاتها تعتبر السبب الرئيسي لكثير من المشكلات لديهم.
- إكساب أفراد المجموعة المعلومات السليمة والصحيحة حول الكفايات التدريسية التي يفتقدونها.
- المساهمة في تكوين اتجاهات إيجابية لدى معلمي التربية الخاصة نحو ممارسة الكفايات التدريسية.

✓ **الفئة المستهدفة للبرنامج الإرشادي المقترح:** الفئة المستهدفة للبرنامج الإرشادي متمثلة في معلمي التربية الخاصة.

✓ **عدد جلسات البرنامج الإرشادي المقترح:** تم تنفيذ البرنامج الإرشادي المستخدم خلال (10) جلسات بمعدل جلستين في الأسبوع، وقد استغرق تنفيذه (5) خمسة أسابيع.

✓ **المدة الزمنية للجلسة الواحدة:** المدة الزمنية للجلسة 60 دقيقة.

✓ **مكان جلسات البرنامج الإرشادي المقترح:** تم تنفيذ جلسات البرنامج الإرشادي في قاعة مجهزة بمدرسة المعوقين سمعيا بالرقيبة,

2-2-3 محتوى البرنامج الإرشادي المقترح:

✓**الأسلوب الذي يقوم عليه البرنامج الإرشادي المقترح:** يقوم البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية على أسلوب الإرشاد الجماعي، وفقا للنظرية المعرفية السلوكية، وقد تم استخدام البرنامج الإرشادي بطريقة الإرشاد الجماعي لأسباب التالية:

- ❖ إفساح المجال لحرية التحدث والتعبير ومناقشة المشكلات، وتبادل الأفكار والخبرات.
- ❖ يساعد الإرشاد الجماعي على إيصال الفائدة إلى عدد أكبر في وقت أقل.
- ❖ يقوم بتوفير مناخا يتصف بالثقة ويسمح لأفراد المجموعة بمناقشة الصعوبات والمشكلات التي تشغلهم، وتقديم مقترحات للتغلب على هذه المشكلات.

✓**التقنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي المقترح:**

تم استخدام في الدراسة الحالية الأساليب المعرفية السلوكية التي تسعى إلى زيادة الوعي وإدراك الأفكار والقدرة على تقويمها ومعالجتها، والمتمثلة فيما يلي: العصف الذهني، الواجب المنزلي، التغذية الراجعة.

- **<u>العصف الذهني:</u>** في ضوء الأهداف تم اختيار الأسلوب الذي يتناسب مع المحتوى ويؤدي إلى تحقيق الأهداف الخاصة والعامة للبرنامج مع مراعاة طبيعة المشاركين، والمكان المعد حيث تم استخدام أسلوب العصف الذهني الذي يتضمن مجموعة من الخطوات التي من شأنها أن تراعي الأسس النفسية في التعلم والمناقشة الجماعية، وتراعي الفروق الفردية بين أفراد المجموعة، كما يعتبر طريقة تشجع التعزيز وتغيب الإحباط لديهم، وكلها عوامل تساعد على إنجاح المعلم في الحصول على المعلومات واكتساب المعرفة، وبالتالي يعتبر كأحد الاتجاهات المعرفية في حفز الإبداع، بالإضافة إلى دوره في الإبقاء على حماس المشاركين في أجواء من الاطمئنان والاسترخاء والانطلاق.(أنظر الملحق رقم04)
- **<u>الواجب المنزلي:</u>** تعد الواجبات المنزلية من أهم الركائز الأساسية التي تستخدم في البرامج الإرشادية، وتتمثل في مجموعة الأنشطة والمهارات المرتبطة بموضوع الجلسة التي

يكلف بها كل أفراد المجموعة للقيام بأدائها في المنزل، ويتم تحديدها في نهاية كل جلسة والقيام بمراجعتها وتقويمها في بداية كل جلسة من أجل تعديل وترسيخ المعلومات والمهارات المطلوبة.

- **التغذيــة الراجعــة:** تستخدم التغذية الراجعة في الإرشاد الجماعي في تزويد أفراد المجموعة بمعلومات حول استجاباتهم بشكل منظم ومستمر، ومراجعة المعلومات التي تم تقديمها والمهارات التي تم تنفيذها، من أجل مساعدتهم في تعديل الاستجابات، والأفكار والمهارات التي بحاجة إلى تعديل، وتثبيت الاستجابات والأفكار والمهارات التي تكون صحيحة.

✓ **الأدوات المستخدمة في البرنامج الإرشادي المقترح:**

– جهاز حاسوب، جهاز عرض، أوراق عمل، أقلام حبر، مطبوعة حول الكفايات التدريسية

❖ **ضبط البرنامج الإرشادي:** تم عرض البرنامج الإرشادي على مجموعة من المحكمين المختصين(أنظر الملحق رقم05،06)، وذلك بهدف معرفة مدى صلاحية البرنامج الإرشادي، وقد تم الأخذ بملاحظات وتعليمات الأساتذة وإجراء التعديلات المناسبة وبالتالي أصبح البرنامج الإرشادي قابلا للتطبيق في صورته النهائية. (أنظر الملحق رقم07)

4-2-2 التصميم التجريبي المستخدم في البرنامج الإرشادي المقترح:

تم تطبيق البرنامج الإرشادي على العينة التجريبية وذلك باستخدام تصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، حيث تم القيام بإجراء قياس قبلي (شبكة الملاحظة) على عينة الدراسة، ثم القيام بتطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد العينة وبعدها تم إجراء القياس البعدي(شبكة الملاحظة) للتعرف على مدى أثر البرنامج الإرشادي في تحسين الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة.

2-2-5 مراحل تطبيق البرنامج الإرشادي: يمر البرنامج الإرشادي بأربعة مراحل وهي كالتالي:

- **مرحلة البدء(مرحلة التحضير):** وتشمل الجلسات الأولى للبرنامج الإرشادي والتي تتم من خلالها التعارف بين الباحثة والمشاركين والحديث عن أهداف البرنامج وماهيته وتوقعات المشاركين نحوه، ومن ثم التحضير للدخول في تنفيذ الجلسات حول الكفايات التدريسية.

- **مرحلة الانتقال:** ويتم خلالها الحديث عن مشكلة الدراسة الأساسية وهي ممثلة في الكفايات التدريسية وماهيتها وأهميتها بالنسبة لمعلمي التربية الخاصة وضرورة ممارستها وإتقانها في المجال التعليمي.

- **مرحلة العمل البنّاء:** وهي المرحلة التي تتم من خلالها توجيه وإرشاد المعلمين على ممارسة الكفايات التدريسية بالصورة السليمة و كذا تعديل بعض الأساليب غير الصحيحة في ممارستها.

- **مرحلة الإنهاء:** وهي المرحلة الأخيرة حيث يتم التأكد من الوصول للأهداف الرئيسة للبرنامج الإرشادي المقترح والوصول إلى النتائج المرجوة، وذلك باستخدام أساليب ووسائل التقويم، حيث يتم في هذه المرحلة تطبيق القياس البعدي.

✓ **جلسات البرنامج الإرشادي:**

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	أهداف الجلسة
01	التعارف و تقديم منهجية العمل	- تهيئة المجموعة الإرشادية للمشاركة في البرنامج. - العمل على بناء علاقات الاحترام و الثقة بين الباحثة وأفراد المجموعة. - إتاحة الفرصة للتعارف بين أفراد المجموعة. - تقديم وتوضيح جوانب العمل في البرنامج.

02	تخطيط الدرس	– التعرف على مفهوم التخطيط للدرس. – تعديل انطباع المجموعة حول ممارسة التخطيط للدرس.
03	صياغة الأهداف السلوكية	– التعرف على مفهوم الهدف السلوكي وشروط صياغته. – تبصير المجموعة بأهمية صياغة الأهداف السلوكية.
04	تهيئة الدرس	– تبصير المجموعة بمفهوم التهيئة للدرس. – التعرف على أهم الأساليب للتهيئة الجيدة.
05	التعزيز	– التعرف على مفهوم التعزيز – تبصير المجموعة بأهمية استخدام التعزيز. – التعرف على أنماط التعزيز.
06	طريقة و إستراتيجية التدريس	– التعرف على مفهوم طريقة التدريس. – التعرف على معايير اختيار طرق التدريس. – التعرف على طرق وأساليب التدريس.
07	الوسائل التعليمية	– التعرف على مفهوم الوسائل التعليمة. – مناقشة أسباب عزوف المعلم في استخدام الوسائل التعليمية. – تبصير المجموعة بأهمية استخدام الوسائل التعليمية.

08	إنـــهاء الدرس	– التعرف على مفهوم إنهاء الدرس, – تبصير المجموعة بأهمية إنهاء الدرس. – التعرف على أنواع إنهاء الدرس.
09	تقـــويم الـدرس	– تبصير المجموعة بمفهوم تقويم الدرس. – التعرف على أنواع تقويم الدرس. – التعرف على أدوات تقويم الدرس.
10	جلسة إنهاء البرنامج	– التأكد من تحقق أهداف البرنامج. – اختتام البرنامج الإرشادي.

2-2-6- تقويم البرنامج الإرشادي المقترح:

✓ **التقويم القبلي**(قبل تطبيق البرنامج): يهدف هذا التقويم إلى تحديد مستوى أفراد المجموعة حول محتوى البرنامج قبل القيام بتطبيقه وذلك بتطبيق القياس القبلي(شبكة الملاحظة) للكفايات التدريسية.

✓**التقويم التكويني**(أثناء تطبيق البرنامج): يهدف هذا التقويم إلى تقديم التغذية الراجعة لأفراد المجموعة من خلال تعديل وتصحيح المعلومات الخاطئة أثناء ورشات العمل، وتقويم الواجبات المنزلية المكلف بها.

✓ **التقـويم النهـائي**(بعد تطبيق البرنـامج): يهدف هذا التقويم إلـى تحديد مستوى أفراد المجموعـة حـول محتـوى البرنـامج بعـد الانتهـاء مـن تطبيقـه، وذلـك بتطبيـق القيـاس البعدي(شبكة الملاحظة) للكفايات التدريسية.

4- الدراسة الأساسية:

4-1 مجتمع وعينة الدراسة:

نظرا لتوزع المجتمع عبر مناطق جغرافية متباعدة بمدينة الوادي (مدرسة المعوقين بصريا: الرياح، المركز النفسي البيداغوجي للأطفال المعاقين ذهنيا: الوادي وسط، مدرسة المعوقين سمعيا: الرقيبة)، تم اختيار العينة بطريقة المعاينة العشوائية العنقودية ذات المرحلة الواحدة وذلك باختيار أحد المراكز بطريقة عشوائية بسيطة (مدرسة المعوقين سمعيا بالرقيبة)، حيث طبقت الدراسة على جميع المعلمين المتواجدين بالمدرسة والبالغ عددهم (08) معلمات.

4-2 الإجراءات التطبيقية للدراسة الأساسية: بعد الانتهاء من خطوات بناء أدوات الدراسة والتأكد من صلاحيتها أصبحت في صورتها النهائية وجاهزة للتطبيق، تم القيام بما يلي:

- الاتصال بمدير مدرسة المعوقين سمعيا بالرقيبة والحصول على الموافقة لتطبيق البرنامج الإرشادي المقترح.
- الاتفاق مع مدير مدرسة المعوقين سمعيا بالرقيبة على موعد تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح، وإعداد الجدول الزمني لكيفية تطبيقه بالتنسيق مع أفراد المجموعة، حيث تقرر موعد الانطلاق في تطبيق البرنامج.
- الاتفاق مع أفراد المجموعة على جدول زمني لتطبيق القياس القبلي(شبكة الملاحظة) وذلك باختيار اليوم والحصة المناسبة لكل معلمة.
- تطبيق البرنامج الإرشادي المقترح على أفراد المجموعة، تم تنفيذه خلال (10) جلسات بمعدل جلستين في الأسبوع، واستغرق تطبيقه خمسة(05) أسابيع.
- القيام بتطبيق القياس البعدي(شبكة الملاحظة) حسب اليوم والحصة المناسبة لكل معلمة.

5- الأساليب الإحصائية:

بعد القيام بجمع البيانات المتعلقة بالدراسة الحالية ووصفها يتم تحليلها إحصائيا من خلال استخدام بعض الأساليب الإحصائية التي تتماشى وطبيعة الدراسة، وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية Spss على الأساليب الإحصائية التالية: اختبار(ت) لحساب الفروق لعينتين مرتبطتين، معامل مربع (إيتا) لحساب حجم الأثر.

ملخص الفصل:

تطرقنا في هذا الفصل للإجراءات المنهجية للدراسة، حيث تم تحديد المنهج المناسب تبعا لخصائص وأهداف الدراسة، وكذا عينة الدراسة وطريقة اختيارها، ثم التطرق إلى الأدوات المستخدمة والمتمثلة في شبكة الملاحظة لجمع البيانات مع ذكر خصائصها السيكومترية، والبرنامج الإرشادي والقيام بضبطه، وفيما يأتي سيتم عرض وتفسير النتائج المتوصل إليها.

الفصل الخامس

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

- تمهيد

1- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى

2- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية

3- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة

4- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة

- خلاصة الفصل

تمهيد:

نتناول في هذا الفصل عرضا مفصلا للنتائج المتوصل إليها، وذلك بالإجابة على فروض الدراسة من خلال استخلاص ما أسفرت عليه النتائج الخاصة بالتطبيق الميداني وسيتم عرض ومناقشة هذه النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

1- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التربية الخاصة بين القياس القبلي والبعدي في الكفايات التدريسية ككل**".

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار شابيرو، وكانت قيمة (sig) في الاختبار أكبر من 0.05 أي أن توزيع العينة يتبع التوزيع الطبيعي (أنظر الملحق رقم 10). وعليه قمنا بتطبيق اختبار(ت) لدراسة الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي و البعدي. والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول(06) يوضح نتائج حساب الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي.

القياس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	د. ج	قيمة(sig)	م.د
القبلي	08	92,500	6,718	_13,256	07	0,000	0,05
البعدي	08	113,382	9,723				

يتضح من الجدول رقم(06) أن قيمة (sig) المقدرة بـــ 0,000 أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أفراد المجموعة في القياس القبلي و البعدي، وعليه نقبل الفرضية التي تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي في الكفايات التدريسية ككل. **بمعنى أن للبرنامج الإرشادي أثر في تحسين الكفايات التدريسية.**

وفيما يتعلق بحجم تأثير البرنامج الإرشادي في تحسين الكفايات التدريسية، تم حساب مربع (إيتا)*، والجدول رقم(07) يوضح مستويات التأثير وفقا لمربع (إيتا):

جدول رقم (07) يوضح مستويات حجم التأثير لمربع (إيتا)

درجة التأثير	صغير	متوسط	كبير
مربع (إيتا)	0,01	0,06	0,15

*(أنظر المرجع: الدردير، 2006، ص 77- 79)

يتضح من الجدول رقم(07) أنه إذا كانت قيمة مربع (إيتا) تقدر بـ (0,01) فإن مستوى حجم التأثير يكون صغير، في حين إذا كانت قيمة مربع (إيتا) تقدر بـ (0,06) فإن مستوى حجم التأثير يكون متوسط، أما إذا كان قيمة مربع (إيتا) تقدر بـ .(0,15) فإن مستوى حجم التأثير يكون كبير.

وبعد حساب قيمة مربع (إيتا) جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول(08) يوضح قيمة مربع (إيتا) ومقدار حجم الأثر

	قيمة(ت)	قيمة مربع(إيتا)	حجم الأثر
الكفايات التدريسية ككل	_13,256	0,96	كبير

يتضح من خلال الجدول رقم(08) أن قيمة مربع (إيتا) تقدر بـ (0,96) وهي أكبر من 0,15 والتي تبين أن مستوى حجم التأثير كبير، وهذا يدل على وجود أثر كبير للبرنامج الإرشادي المقترح في تحسين الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة، **وعليه نقول أن البرنامج ذو تأثير إيجابي على أفراد المجموعة التجريبية في الكفايات التدريسية.**

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الحديدي(1993) والتي أسفرت على عدم فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة المقدمة لمعلمي التربية الخاصة في الأردن، في حين اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من الصرايرة (2004)، النبراوي (2008)، سليمان (2014) التي أثبتت فاعلية البرامج المقدمة للمعلمين من خلال وجود فروق بين أداء المعلمين قبل البرنامج

التدريبي وبعده، حيث يعتبر خدمة جديدة تقدم لهم يد العون والمساعدة للارتقاء بمستوى أدائهم المهني، وقد يعود ذلك إلى:

– إيمان المعلمين بأهمية البرنامج لديهم وفائدته لإكسابهم الكفايات التدريسية التي تؤهلهم للقيام بأدوارهم على أكمل وجه، وهذا ما أشار إليه بركات زياد (2005) أنه حتى ينجح البرنامج التدريبي(الإرشادي) لابد للمعلم من الإيمان بأهميته وفائدته بالنسبة له، إذ مهما استخدمت أساليب وتقنيات جديدة، ومهما تعددت فلسفات وترجمت إلى مناهج وطرق وأساليب، وبرامج إعداد وتدريب فإن هذا كله لا يؤدي إلى تحقيق الأهداف المتوقعة إذا لم يوجد المعلم المؤمن بهذه الفلسفات وهذه البرامج التدريبية، والذي يشعر بحاجته الملحة والضرورية للتدريب وهذا ما توفر ذلك، فإن برامج التدريب تؤدي إلى رفع كفاءة المعلم وممارسته للمهارات التي يمتلكها بفاعلية ومسؤولية. (بركات، 2005، ص5)

– اكتساب أفراد المجموعة كما وفيرا من المعلومات والمعارف والتي من شأنها أدت إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو ممارسة الكفايات التدريسية، وهذا ما أشارت إليه المغاربة (2017) أنه يعتمد تكوين الاتجاهات الإيجابية للمعلمين نحو مهنة التدريس على عدة عوامل منها المعرفة الأكاديمية في مجال التخصص، والمعرفة في مجال التدريس، إذ تبين الدراسات أثر تلك المعارف على المجال الانفعالي للتعلم ومن ثم دورها كسلاح فعال ضد الاتجاهات السلبية نحو مهنة التدريس. وحسب نظريات التعلم يمكن إكساب الاتجاهات وتعليمها، وعلى هذا الأساس يمكن استغلال خاصية الاتجاهات كونها متعلمة ومكتسبة في إكساب المعلمين الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس وتنميتها من خلا التكوين الأكاديمي الذي يعمق الفهم للمواد التعليمية المختلفة.(المغاربة،2017، ص134)

– البرنامج الإرشادي عبارة عن حافز معنوي يزيد من دافعية ورغبة أفراد المجموعة في اكتساب المعارف والمعلومات، والذي يعتبر من عوامل تحسين ورفع الكفاية وفي هذا الصدد يرى المغربي (1429هـ) أنه ليس بالضرورة أن تكون الحوافز مادية بل يمكن أن تكون الحوافز معنوية كالالتحاق بالبرامج والدورات التدريبية

الإرشـادية ، والـذي يعتبـر حـافزا معنويـا يرفـع ويحسـن مـن مسـتوى الكفايـات للمعلمـين ودافعا للعمل.(المغربي،1429،ص47)

– شعور المعلمين بالحرية أثناء جلسات البرنامج وإفساح المجال لهم بإبداء آرائهم، واتخاذ القرارات في بعض المواضيع المطروحة عليهم، وهذا ما أتاحته تقنية العصف الذهني في تحسين أداء المعلمين، حيث أن استخدام العصف الذهني يعتمد على أساليب مميزة تستثير قدرات المعلمين، وتعزز العلاقة التفاعلية الإيجابية مما ينعكس ذلك إيجابيا على تحسين كفاياتهم التدريسية، كما تشعرهم بالرضاء والتفاعل الإيجابي.

– بناء العلاقة الإرشادية الجيدة يؤثر بشكل واضح على سير البرنامج الإرشادي فإن النتائج التي تم التوصل إليها تشير إلى مبدأ هام جدا في العمل الإرشادي، وهو يتمثل في استعداد الفرد للتوجيه و الإرشاد، فالفرد بطبيعته يحاول دوما أن يلتمس أفضل الحلول التي تقف أمام إشباع حاجاته وتوفر الدافعية لتلقي مساعدة والسعي دوما لحل المشكلات التي تواجهه. وهذا ما أشار إليه جميل (1998) أن الفرد لديه دافعية واستعداد للتوجيه والإرشاد، الأمر الذي يجعل من العمل الإرشادي معه عملا ناجحا ومثمرا متى كان محتاجا إليه، وفي هذه الحالة يحقق أكبر قدر ممكن من النتائج الإيجابية. (الصميلي، 1430، ص 282)

ويرى المغاربة (2017) أن المعلمين يسعون للحصول على المشورة ونصح الآخرين ويستفيدون من البحث التربوي لتعميق معرفتهم وتحسين عملهم ، وتعديل تدريبهم بما يتلاءم مع النتائج الجيدة والأفكار. (المغاربة، 2017، ص 42)

وعليه نقول أن أهمية إرشاد وتدريب معلم التربية الخاصة وفق لحاجاته وللتطورات العلمية الحاصلة تعتبر عملية مستمرة وهادفة لإيصال المعلومة وخلق الاتجاهات الإيجابية لإحداث تغييرات عقلية وفنية ومهارية وسلوكية تقابل احتياجاتهم الحالية والمستقبلية في ضوء متطلباتهم الأدائية.

_ رغبة المعلمين في تغيير ممارساتهم التعليمية وممارساتها فالمعلم يشعر بأن من الخصائص التي تترك أثرا كبيرا على نمو شخصياتهم هو التمكن من المادة التي يدرسها وحبه للعمل، وهذا ما وجدته الباحثة أثناء الجلسات حيث أن أفراد المجموعة كان لديهم اهتمام كبير وتركيز متواصل لمتابعة جميع الجلسات والمشاركة فيها، وهو ما صرح به أفراد المجموعة بأنهم استفادوا من البرنامج في اكتساب الكفايات التدريسية وأن البرنامج ليس مفروضا عليهم وإنما هو نمو حقيقي وأنهم راضون كليا على ما تلقوه من تكوين، ومن جهة أخرى ملائمة البرنامج الإرشادي من حيث المدة و مواعيد انعقاده ورغبتهم في التعلم المستمر، فالمعلم يستطيع الإحساس بتطور أدائه وما يطرأ عليه من تغيير نحو الأفضل من خلال التدريب والممارسة. وهذا ما اختلف مع دراسة الحديدي (1993) حيث أشارت دراستها إلى نسبة كبيرة من المعلمين تشعر بأن البرنامج التدريبي لم يعد عليها بالفائدة في ما يتعلق في تحسين أدائهم الصفي، وأن أكثر مواطن الضعف في هذا البرنامج من وجهة نظرهم تتمثل بعدم ملائمة الدورات التدريبية من حيث مدتها ومواعيد انعقادها. (الحديدي، 1993، ص 191)

– الربط بين الدافعية والحافز لمتابعة البرنامج واكتساب الكفايات التدريسية وهذا ما أكده داريل (1992) أن ظروف التدريس هو أن يكون المدرس ملما بأفضل مهارات التدريس ولكنه يفتقر إلى الدافع أو الحافز لتطبيق هذه المهارات بشكل جيد، فإذا كان هناك عامل محفز فإن اكتساب المهارات التدريسية لم يكن صعبا فالربط بين المهارات التدريسية والمحفزات لاستعمال تلك المهارات لها نتائجها الإيجابية عند استعمالها في التدريس. (علي وخلف، 2017، ص 1847)

– البرنامج يتماشى مع التوجهات الحديثة التي تسعى إلى تحسين المتطلبات المهنية العصرية لمعلم التربية الخاصة وهي متطلبات خاصة بإعداد المعلم تربويا ومهنيا والمتمثلة في ضرورة اكتساب المعلم للكفايات التدريسية اللازمة لتخصصه وهذا ما أشارت إليه إمام

حميدة(2000) إلى أن الاهتمام بالمهارات التدريسية ضرورة تؤكدها التوجهات الحديثة وأصبحت تربية المعلم في العصر الحديث قائمة على الاهتمام بمهارات التدريس. (بدر، 2005، ص 3)، و ما أكدته دراسة مارتن وتايولر (1997) على ضرورة امتلاك المعلمين لمهارات التدريس، حيث تعد أهم المتطلبات العصرية التي ينبغي على المعلمين الإبقاء عليها. (المغاربة،2017، ص 224)

2- عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التربية الخاصة بين القياس القبلي والبعدي في كفاية التخطيط**".

ولاختبار هذه الفرضية استخدمنا اختبار(ت) لدراسة الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي. والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول(09) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي و البعدي.

القياس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت)	د. ج	(sig)	م.د
القبلي	08	21,375	3,113	_8,529	7	0,000	0,05
البعدي	08	28,750	3,882				

يتضح من الجدول رقم(09) أن قيمة (sig) المقدرة ب 0,000 أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة في القياس القبلي والبعدي. وهذا يشير إلى صحة الفرضية التي تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة بين القياس القبلي والبعدي في كفاية التخطيط، **بمعنى أن للبرنامج الإرشادي أثر في تحسين الكفايات التدريسية.**

وفيما يتعلق بحجم تأثير البرنامج الإرشادي في تحسين الكفايات التدريسية، تم حساب مربع (إيتا)* والجدول الرقم(10) يوضح مستويات التأثير وفقا لمربع (إيتا):

جدول رقم (10) يوضح مستويات حجم التأثير لمربع (إيتا)

درجة التأثير	صغير	متوسط	كبير
مربع (إيتا)	0,01	0,06	0,15

*(أنظر المرجع: الدردير، 2006، ص 77- 79)

يتضح من الجدول رقم(10) أنه إذا كانت قيمة مربع (إيتا) تقدر بـ (0,01) فإن مستوى حجم التأثير يكون صغير، في حين إذا كانت قيمة مربع (إيتا) تقدر بـ (0,06) فإن مستوى حجم التأثير يكون متوسط، أما إذا كان قيمة مربع (إيتا) تقدر بـ (0,15) فإن مستوى حجم التأثير يكون كبير.

وبعد حساب قيمة مربع (إيتا) جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول كما يلي:

جدول(11) يوضح قيمة مربع (إيتا) ومقدار حجم الأثر

	قيمة(ت)	قيمة مربع(إيتا)	حجم الأثر
كفايات التخطيط	_8,529	0,91	كبير

يتضح من خلال الجدول رقم(11) أن قيمة مربع (إيتا) والمقدرة بـ (0,91) أكبر من0,15 والتي تبين أن مستوى حجم التأثير كبير، وهذا يدل على وجود أثر كبير للبرنامج الإرشادي المقترح في تحسين الكفايات التدريسية الخاصة بمجال التخطيط لمعلمي التربية الخاصة، **وعليه فإن للبرنامج أثر إيجابي على أفراد المجموعة التجريبية في كفاية التخطيط.**

واتفقت نتائج دراستنا مع النتيجة المتحصل عليها في دراسة سليمان(2014) والتي توصلت إلى أن للبرنامج التدريبي فاعلية في الرفع من مستوى المعلمين في جانب كفايات التخطيط .

وعليه نقول أن البرنامج الإرشادي ساهم في رفع مستوى كفايات أفراد المجموعة وهذا ما يؤكد على أن للبرنامج أثر الإيجابي في كفايات التخطيط.

وقد تفسر هذه النتائج إلى:

– تبصير المعلمين بأهمية التخطيط والمراجعة المستمرة لذلك في باقي الجلسات والتركيز المكثف للبرنامج الإرشادي ساعد على تحسين هذه الكفايات، وتكثيف استخدامها في الوقت المناسب. وهذا ما أكده الطناوي (2013) حيث يرى أن فاعلية التدريس وجدواه تتوقف على مقدار ما يبذل من جهود في التخطيط له، وأن التخطيط للدرس أمر ضروري لتحقيق التدريس الجيد في ضوء معرفة طبيعة المتعلمين وإمكاناتهم مع الأخذ في الاعتبار الإمكانيات والوسائل المتاحة.(الطناوي،2013، ص 35)

ومن خلال البرنامج وتطبيقه تبين أن الكفايات التدريسية الخاصة بالتخطيط تشكل احتياجات حقيقية لمعلمي التربية الخاصة والتي تم تحسينها من خلال التدريب على البرنامج، وهذا ما لاحظته الباحثة بأن تقبل أفراد المجموعة لفكرة البرنامج الإرشادي كون بدوره لديهم الشعور بأن البرنامج ليس مفروضا عليهم وإنما نمو حقيقي لديهم. وقد يعزى ذلك إلى أثر إستراتجيات التخطيط على التحصيل لدى التلاميذ فالتعليم يحدث نتيجة التفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية، ومن ثم تقييمها، والمعلم يجب أن يهيأ هذه الظروف بحيث يستجيب لها المتعلم ويتفاعل معها للتأكد من إتمام العملية التعليمية فبذلك يحتاج إلى التخطيط الجيد لأنها هي توقع للمستقبل وكذلك تساعد على تحقيق الأهداف التي يعزم المعلم تنفيذها في المستقبل، وأن المستقبل لا يخلو من المفاجآت التي يجب أن يعد المعلم نفسه لمواجهتها، مما يجعله نشيطا وإيجابيا في الكشف والتحصيل والابتكار. وهذا يتحقق من خلال إستراتجيات كفايات التخطيط التي يستخدمها المعلم لجعله يتقن عملية التخطيط لنجاح التعليم. (علي و خلف، 2017، ص 114)

– التحسن الواضح في ممارسة كفايات التخطيط لدى أفراد المجموعة، وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال رصدها لشبكة الملاحظة وهو بدوره يؤكد على نجاح البرنامج الإرشادي في تحسين هذه الكفاية.

– البرنامج الإرشادي لبى الاحتياجات الحقيقية و الفعلية لكفايات التخطيط، وذلك من خلال توضيح جميع الفروع الخاصة والمتعلقة بالكفاية، والتصويب ما قد تقع فيه أفراد المجموعة من أخطاء باستخدام التغذية الراجعة، وأسئلة التقويم الموجودة في كل كفاية، وعليه نقول أن خبرات البرنامج الإرشادي جاءت ملبية لاحتياجات المعلمين الميدانية المستجدة والتي وجدوا فيها إشباعا لهذه الحاجات، وهذا ما أكده Neisler (2000) على أهمية برامج الإعداد المهني للمعلم في اكتساب المهارات المعرفية، وإعداده بقدرات متنوعة من أجل تلبية احتياجاته ومتطلباته حتى يساير عصر العولمة بكل مستحدثاته وبحيث يمتلك قدرات التعامل مع هذه التغييرات بعد إعدادا مهنيا جيدا ملما بأحدث طرائق التعليم، وتعلم المادة الدراسية وأساليبها، ولديه القدرة على استخدام المهارات والمعلومات في حل المشكلات العلمية وتطبيقاتها الحياتية المعاصرة المتضمنة في المادة. (Neisler،2000 ، p 42)

– تعديل أفكار المعلمين حول مفهوم التخطيط وأهميته وتصحيحها، حيث يرى معظمهم أن التخطيط ليس أمرا ضروريا، وأنهم يكتفون بالكتاب المدرسي كموجه لهم وحجتهم في ذلك أنهم على دراية بطريقة التقديم. وفي هذا الصدد نقول أنه قد يجانب الصواب بعض الزملاء والمعلمين حيث يظنون أن التخطيط للتدريس إنما هو مجرد مجموعة الأهداف السلوكية ومجموعة الأساليب التعليمية، أو مجرد كتابة موضوع الدرس في دفتر خاص يطلق عليه دفتر التخطيط، وقد خلق لديهم مثل هذا المفهوم الخاطئ اتجاهات سلبية نحو التخطيط فالتخطيط للتدريس يمثل منهجا وأسلوبا وطريقة عمل منظمة هادفة لبلوغ الأهداف المنشودة بفعالية وكفاية، والتخطيط يمثل الرؤية الواعية الشاملة لجميع عناصر العملية التعليمية والتخطيط للدرس يعني إعداد لموقف سيواجهه المعلم، وهذا يقودنا إلى استنتاج يتعلق بعملية التخطيط أنها ليست عملية روتينية إذ لا يستطيع المعلم أن يتنبأ بسلوك التلاميذ في الموقف التعليمي، كما أن المعلومات والمعارف في تغيير دائم متأثرة بسرعة التغيير في العصر حيث يرى السعدي (2003) أن المعلومات والمعارف التي يحصل عليها المعلم في تغيير دائم متأثرة بسرعة التغيير في العصر الحاضر ولعل هذا يجعل من التخطيط للدرس أمرا لازما

وحتميا لـه عند الإعداد والتحضير للدرس، لكون التخطيط للتدريس يعني الإعداد لموقف سيواجهه المعلم لموقف وبالتالي فإن عملية التخطيط تتطلب رؤية واستبصارا ذكيا من قبل المعلم. ومن هنا جاء وصف عملية التخطيط بالعقلانية، فهي تعتمد على قدرة المعلم على التصور المسبق لعناصر وتغييرات الموقف التعليمي. (علي و خلف،2017، ص 1854)

– كذلك دور الإرشاد الجماعي في عملية تعديل الأفكار الخاطئة، فمن خلاله استطاعت المجموعة أن تكون أفكارا صحيحة وجديدة تتعلق بالمواقف التي قد تتعرض إليها أثناء تنفيذهم للكفاية.

– إيمان أفراد المجموعة بأن التخطيط يعتبر من المبادئ العامة للتدريس، حيث يأخذ التدريس الفعال بمبدأ التخطيط الذي يحدد مدى نجاح هذا التدريس، فتخطيط الدرس يجعل المعلم عارفا لأهدافه متمكنا من معارفه ومعدا لوسائله وأساليب تدريبه، واعيا لأساليب تقويمه ومقدرا لأي صعوبات محتملة وكيفية التغلب عليها مما يكسبه الثقة في نفسه في القيام بأدواره التدريسية على الوجه المطلوب.

– استخدام تقنية العصف الذهني حيث أسهمت في مساعدة أفراد المجموعة على التفاعل الدائم، وتنمية التفكير والاعتماد على النفس في اكتساب الكفايات مما ينعكس على نفسية المعلم وبالتالي تكوين اتجاهات إيجابية نحو الكفايات التدريسية.

– كذلك أن إدراك أهمية التخطيط للدرس ساعد المعلم على تجنب الارتجالية والعشوائية والمواقف الطارئة، والشرح الذي قدمته الباحثة حول أهمية التخطيط وأنه أساسي في العملية التعليمية هو ما ساعد المعلمين على فهم وإدراك أن التخطيط يساعد على حصر وتحديد الإمكانيات المتوفرة، وأن يؤدي إلى نمو الخبرات العلمية والمهنية للمعلم بصفة دائمة ومستمرة وهذا ما توصلت إليه دراسة ردمان (2000) أنه كلما كان التخطيط معدا مسبقا وبصورة جيدة كلما كان الوصول لتحقيق الأهداف ناجحا، فالتخطيط يعتبر عملية لازمة وضرورية للتدريس الجيد. (سليمان، 2014، ص 144)

3- عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التربية الخاصة بين القياس القبلي والبعدي في كفاية التنفيذ**".

ولاختبار هذه الفرضية اعتمدنا على اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي و البعدي. والنتائج موضحة في الجدول التالي كما يلي:

جدول(12) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي

القياس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	د. ج	قيمة(sig)	م.د
القبلي	8	51,250	5,775	_8,775	7	0,000	0,05
البعدي	8	59, 500	6,928				

يتضح من الجدول رقم (12) أن قيمة(sig) المقدرة بـــ 0,000 أصغر من مستوى الدلالة (0,05)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة في القياس القبلي والبعدي، وهذا يشير إلى صحة الفرضية التي تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة بين القياس القبلي والبعدي في كفاية التنفيذ. **بمعنى أن للبرنامج الإرشادي أثر في تحسين الكفايات التدريسية.**

وفيما يتعلق بحجم تأثير البرنامج الإرشادي في تحسين الكفايات التدريسية، تم حساب مربع (إيتا)* والجدول رقم(13) يوضح مستويات التأثير وفقا لمربع (إيتا) كما يلي:

جدول رقم (13) يوضح مستويات حجم التأثير لمربع (إيتا)

درجة التأثير	صغير	متوسط	كبير
مربع (إيتا)	0,01	0,06	0,15

*(أنظر المرجع: الدردير،2006، ص 77- 79)

يتضح من الجدول رقم(13) أنه إذا كانت قيمة مربع (إيتا) تقدر بـ (0,01) فإن مستوى حجم التأثير يكون صغير، في حين إذا كانت قيمة مربع (إيتا) تقدر بـ (0,06) فإن مستوى حجم التأثير يكون متوسط، أما إذا كان قيمة مربع (إيتا) تقدر بـ (0,15) فإن مستوى حجم التأثير يكون كبير.

وبعد حساب قيمة مربع (إيتا) جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم(14):

جدول(14) يوضح قيمة مربع (إيتا) ومقدار حجم الأثر

	قيمة(ت)	قيمة مربع(إيتا)	حجم الأثر
كفايات التنفيذ	8,775_	0,91	كبير

يتضح من خلال الجدول رقم (14) أن قيمة مربع (إيتا) تقدر بـ (0,91) وهي أكبر من0,15 والتي تبين أن مستوى حجم التأثير كبير، وهذا يدل على أن هناك أثر كبير للبرنامج الإرشادي المقترح في تحسين الكفايات التدريسية الخاصة بمجال التنفيذ لمعلمي التربية الخاصة، **وعليه نقول أن البرنامج ذو تأثير إيجابي على أفراد المجموعة في كفاية التنفيذ.**

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة سليمان(2014) والتي توصلت إلى أن للبرنامج التدريبي فاعلية في الرفع من مستوى المعلمين في جانب كفايات التنفيذ.

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن البرنامج لبى مجموعة الاحتياجات الفعلية الخاصة بكفاية التنفيذ حيث تمثل أهمية كبيرة باعتبارها احتياجات أساسية وضرورية تم تحسينها من خلال البرنامج والتي بدورها أدت إلى تحسين مستوى أفراد المجموعة في هذه الكفاية، ويرى درة وآخرون(1988) ضرورة تلبية الحاجات المهنية للمتدربين، وهي أحد المبادئ الأساسية والمهمة لبرامج التدريب، إذ يجعلهم يشعرون بأهمية هذا البرنامج بالنسبة للحياة العملية للمعلمين ويمكنهم من الإطلاع بأدوارهم المهنية بكفاية واقتدار.(علي وخلف،2017، ص 1852)

وأن أهمية التدريب على كفاية التنفيذ بالنسبة للمعلم ساعده على تأدية نشاطه التدريسي بشكل جيد داخل غرفة الصف، بهدف تحقيق أهدافه حيث تجعله يتميز بالدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي، مما يؤكد على أن أفراد المجموعة أصبحوا يمارسون كفايات التنفيذ التي تمت مناقشتها في البرنامج بالشكل الجيد أفضل من قبل. وهذا بدوره يؤكد على نجاح البرنامج الإرشادي.

– من خلال الأنشطة المصممة وفقا لأساليب وطرائق تعليمية كونت لدى أفراد المجموعة رغبة بتطبيق هذه الطرائق التي تعمل على تذليل الصعوبات التي قد تعترض المعلم أثناء تنفيذه للدرس، وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال السؤال والحرص الدائم على الفائدة والتطبيق الجيد لما تعلموه. مما كان له الأثر الإيجابي على تحسين ورفع كفاياتهم.

_ إرشاد أفراد المجموعة حول مفهوم التنفيذ للدرس وذلك من خلال توضيح مفهومه بأنه ليس استعراضا لمعلومات أمام التلاميذ لكي يحفظوها، بل هو عمل يهدف إلى نمو التلميذ في الجوانب المختلفة، حيث عملت الباحثة على تبصيرهم بأهمية التنفيذ للدرس وكيفية ممارسته بالشكل الصحيح، وأن هذا لا يتأت من خلال التعرف على مراحل تنفيذ الدرس والتي تم التطرق إليها من خلال جلسات هذا البرنامج، وهذا بدوره يعزز أهمية امتلاك الكفايات التدريسية الخاصة بمجال التنفيذ.

– الأسلوب المستخدم في البرنامج الإرشادي والمتمثل في الإرشاد الجماعي والذي شجع كل فرد من أفراد المجموعة على الإقبال والتفاعل وطرح الأفكار مع بعضهم البعض، وشعورهم بالانتماء للجماعة، وأنه ليس الوحيد الذي يعاني من المشكلات الخاصة بعملية التدريس مما أدى إلى تحسين كفاياتهم التدريسية.

– البرنامج قد قدم مجموعة من الكفايات التي تتضمنها كفاية التنفيذ للدرس وكيفية انجاز كل كفاية، حيث قامت الباحثة بعرض الكفايات بأسلوب شيق ومثير وتزويد أفراد المجموعة

بالتغذية الراجعة وكذلك الربط بين الكفاية السابقة واللاحقة، الأمر الذي ساهم في ممارستها من قبل المعلم بشكل فعال، وعليه نقول أن ممارسة هذه الكفاية تعتمد على قدرة المعلم ورغبته في امتلاكها، وهذا ما وجدته الباحثة أثناء الجلسات، إذ أن أفراد المجموعة كان لديهم إحساس كبير بالاهتمام والتركيز والمتابعة لجميع جلسات البرنامج والمشاركة فيها. وهذا يعتبر عامل مهم لتقدم المجموعة ونجاح البرنامج الإرشادي.

– شعور أفراد المجموعة بأهمية تطبيق الكفايات الخاصة بمجال تنفيذ الدرس، حيث نجد أن البرنامج من خلال عرضه لمجموعة الأنشطة كون لديهم الرغبة بتطبيق هذه الكفايات وذلك إيمانا من المعلم بأن عملية امتلاكه للكفايات التدريسية ضرورية ولازمة لإدارة صفه بشكل جيد، وتجدر الإشارة بأنه تؤمن المجتمعات بأن المعلمين الأكفاء الفاعلين هم الركيزة الأساسية لأي نظام تعليمي قوي، ووفقا لذلك فإنه يتوقع منهم أن يكونوا بارعين في استخدام الاستراتيجيات التدريسية المتنوعة، وخبراء في الأساليب التدريسية الحديثة ولديهم الكفايات اللازمة لإدارة الصفوف بصورة نموذجية ولديهم معرفة ودراية شاملة بمستوى التطور الذي يحرزه طلبتهم بالإضافة إلى إتقانهم للمادة التي يقومون بتدريسها.(الشلبي، 2017، ص 99)

– طبيعة تقنية العصف الذهني تعمل على مشاركة جميع أفراد المجموعة في فهم المشكلة وتحديدها والعمل على اقتراح الحلول المناسبة، فالمجموعة تعمل في جو جماعي من خلاله يستفيدون من معلوماتهم بتبادل الأفكار والآراء بينهم، وهذا بدوره يتيح الفرصة للاستفادة من خبرات الآخرين. مما يعزز تحسين الكفايات التدريسية لديهم.

– مواكبة المعلم لأدواره الجديدة جعلته يهتم بتحسين كفاياته في مجال تنفيذ الدرس فيجب أن تكون لديه القدرة والوعي اللازم بكل المستجدات حول كيفية ممارسة كفاية التنفيذ وبمهنة التعليم ككل حتى يتمكن من توظيفها في تنمية القدرة لدى الطلاب على الاستغلال الأمثل للكثير من المعارف و المعلومات، وعليه يمكن القول "أن عملية تنفيذ الدرس هي المرحلة الأساسية التي يجب أن يتقنها المعلم بأفضل صورة، إذ يسعى فيها إلى اتخاذ ما خطط له أثناء تفاعله مع الطلاب ويتوقف

نجاحه في ذلك على إيجاد مجموعة كبيرة من المهارات الفنية المتخصصة مثل عرض الدرس، وإثارة الدافعية وتعزيز استجاباتهم". (الربيعي، 2006، ص 19)

4 عرض وتفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التربية الخاصة بين القياس القبلي والبعدي في كفاية التقويم**".

ولاختبار هذه الفرضية اعتمدنا على اختبار(ت) لدراسة الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي. والنتائج موضحة في الجدول كما يلي:

جدول(15) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي والبعدي

القياسات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	د. ج	قيمة(sig)	م. د
القبلي	8	19,250	3,011	_5,064	7	0,001	0,05
البعدي	8	26,375	5,097				

يتضح من الجدول رقم (15) أن قيمة (sig) المقدرة بـــ 0,001 أصغر من مستوى الدلالة، (0,05) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعة في القياس القبلي و البعدي. وبناء عليه نقبل الفرضية أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الدراسة في القياس القبلي و البعدي في كفاية التقويم. **بمعنى أن للبرنامج الإرشادي أثر في تحسين الكفايات التدريسية.**

وفيما يتعلق بحجم تأثير البرنامج الإرشادي في تحسين الكفايات التدريسية، تم حساب مربع (إيتا)*، والجدول رقم(16) يوضح مستويات التأثير وفقا لمربع (إيتا) كما يلي:

جدول رقم (16) يوضح مستويات حجم التأثير لمربع (إيتا)

درجة التأثير	صغير	متوسط	كبير
مربع (إيتا)	0,01	0,06	0,15

*(أنظر المرجع: الدردير،2006، ص 77- 79)

يتضح من الجدول رقم(16) أنه إذا كانت قيمة مربع (إيتا) تقدر بـ(0,01) فإن مستوى حجم التأثير يكون صغير، في حين إذا كانت قيمة مربع (إيتا) تقدر بـ (0,06) فإن مستوى حجم التأثير يكون متوسط، أما إذا كان قيمة مربع (إيتا) تقدر بـ (0,15) فإن مستوى حجم التأثير يكون كبير.

وبعد حساب قيمة مربع (إيتا) جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (17) كالتالي:

جدول(17) يوضح قيمة مربع (إيتا) ومقدار حجم الأثر

	قيمة(ت)	قيمة مربع(إيتا)	حجم الأثر
كفايات التقويم	_5,064	0,78	كبير

يتضح من خلال الجدول رقم (17) أن قيمة مربع (إيتا) تقدر بـ (0,78) وهي أكبر من0,15 والتي تبين أن مستوى حجم التأثير كبير، وهذا يدل على أن هناك أثر كبير للبرنامج الإرشادي المقترح في تحسين الكفايات التدريسية الخاصة بمجال التقويم لمعلمي التربية الخاصة، **وعليه نقول أن البرنامج ذو تأثير إيجابي على أفراد المجموعة التجريبية في كفاية التقويم.**

وهذا ما يفسر لنا تحسين كفايات التقويم لدى أفراد المجموعة بعد خضوعهم للبرنامج الإرشادي.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة سليمان(2014) والتي توصلت إلى أن للبرنامج التدريبي فاعلية في الرفع من مستوى المعلمين في جانب كفايات التقويم.

ونرجع هذه النتائج إلى الاعتبارات التالية :

_ أن هناك مجموعة من الاحتياجات في مجال كفايات التقويم ذات أهمية كبيرة، وتشكل احتياجا حقيقيا لدى أفراد المجموعة والتي تم تحسينها من خلال البرنامج. حيث نجد أن أفراد المجموعة قد تمكنوا من إدراك المعنى الصحيح لمفهوم التقويم، كذلك التعرف على أنواع التقويم وكيفية استخدامه ومتى وكيف يطبق، فالبرنامج قد قدم مجموعة أساليب التقويم التي تعتمد على تفعيل دور المعلم في التعامل مع كل أسلوب، الذي أسهم في اكتساب أفراد المجموعة لكفايات التقويم، حيث توصلت دراسة الخوالدة (1990) إلى أن هناك علاقة موجبة بين إتقان إستراتجيات إعداد التقويم الجيد والتدريب عليه من خلال برامج التدريب الفعالة، وبين النجاح في سرعة توصيل المعلومة وتثبيتها لأن التقويم يعتبر ركنا أساسيا في العملية التربوية بصفة خاصة، وركنا من أركان عملية بناء المناهج بصفة عامة. (سليمان،2014، ص 132)

وعليه نقول أن أهمية التدريب على كفايات التقويم ساعدت أفراد المجموعة على الكشف على نواحي القوة والضعف وبالتالي العمل على تلافي نواحي الضعف والتغلب على الصعوبات ، ويشير أبو سماحة (1993) أن من أهم أدوار المعلم قيامه بعملية التقويم فلا بد من أن يكون ملما بمفاهيمها وأسسها وكفايتها، إذ لا تخلوا قائمة من قوائم الكفايات المطلوبة للمتعلم في أي مرحلة تعليمية من الكفايات الخاصة بالتقويم.(الشلبي،2017، ص99)

وما أكدته دراسة Easterpbrooks,Susan R (2008) إلى أن هناك كفايات ومعارف ومهارات لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة يجب أن يتمتعوا بها لتكون قاعدة مهمة لتدريس الذين يعانون من الإعاقات المختلفة.

_ قد تفسر الباحثة النتيجة المتوصل إليها إلى ما حققته جلسات البرنامج الإرشادي في تغيير وتعديل أفكار أفراد المجموعة حول المفاهيم والممارسات الخاصة بكفايات التقويم. وهذا ما أكده أليس وآخرون (2002) أن الفرد عندما يفكر بطريقة عقلانية فإنه يصبح ذا فاعلية ويشعر بالكفاءة. (الشريفين، 2011، ص234)

_ التعرض لخبرات البرنامج والأنشطة المختلفة من خلال التدريب المتواصل على استراتيجيات التقويم وبيان أهميته أدى إلى تحسن ملحوظ في مستوى أداء أفراد المجموعة، حيث أتاح لهم فرصة اكتساب المعرفة الصحيحة من خلال المناقشات وطرح الأسئلة، والبحث عن إجاباتها، وتبادل الأفكار والتجارب ومحاولة حل المشكلات التي قد تواجههم أثناء التدريس و مناقشتها، حيث نجد أن إستراتجية العصف الذهني التي تم تطبيقها في البرنامج قد عملت على إتاحة الفرصة لأفراد المجموعة للحوار والنقاش و التعاون، مما يساعدهم على الفهم و الإستعاب وذلك من خلال التغذية الراجعة التي تقدمها الباحثة لتصحيح المفاهيم والمعلومات غير الصحيحة. وتجدر الإشارة هنا بأن إستراتيجية العصف الذهني تركز على التعلم القائم على الفهم المتكامل بين المعلومات وإدراك المفاهيم والعلاقات بينهما من خلال المعلومات والمواقف الجديدة ومقارنتها بما هو موجود لديهم واستخدامها في التعرف وفهم ما هو ما هو غير معروف لديهم ، وهذا البناء للمعرفة للمعلم يجعل من التعليم ذهني وله قيمة ، وبذلك تترسخ المعلومات والقيم والاتجاهات والمفاهيم في ذهن المعلمين ، وكذلك تندمج المعلومات والمفاهيم والخبرات الجديدة مع الخبرات السابقة.

_ قد يعود أثر البرنامج الإرشادي في تحسين الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة إلى تبصير أفراد المجموعة بمفهوم التقويم عن طريق الحوار والمناقشات التي ساعدت أفراد المجموعة على تعديل أفكارهم الخاطئة، إذ يشير في هذا الصدد حسين (2004) بأن أسلوب المناقشات الجماعية يسهم في تعديل المفهوم السلبي للفرد ويشجع ذلك على المشاركة والتعبير عن مشاعرهم بكل حرية، كما أنه يساعد على انطفاء الكثير من الاستجابات السلوكية غير مرغوب فيها. (مظلوم، 2012، ص 328)

– الأدوار الجديدة للمعلم فرضت عليه أن يتقن ويتعرف على الكفايات المتعلقة بمجال التقويم وكيفية ممارستها، فالمعلم الآن أصبح يدرك أن التوجه الحديث هو استخدام مدى واسع

من أدوات التقويم بهدف تقويم الطلاب، لذا يجب على المعلم بأن يقوم بأدواره الجديدة التي تمكنه من مواجهة التحديات والتصدي لها، وبلوغ الأهداف المنشودة من خلال تدريبه وإعداده لرفع كفاياته وتحسين أدائه، فالتدريب يعزز ثقة المعلم بنفسه بأدائه، ويعتبر من الأمور التي تساعده على النمو والتقدم في عمله. (المغاربة، 2017،ص220)

ومن هنا تأتي أهمية البرامج الإرشادية التي تهتم بالكفايات التدريسية للمعلمين، وذلك لتحسين كفاياتهم التدريسية ورفع مستوى أدائهم.

خلاصة واقتراحات:

إن الاهتمام بالكفايات التدريسية والأهمية الكبيرة التي توليها مختلف المؤسسات التعليمية تؤكد على ضرورة الاستمرار في تدريب المعلمين وتطويرهم مهنيا من أجل الارتقاء بمهنة التعليم، وتوعية المعلمين تخلق الحاجة إلى القيام بدراسات وبحوث تهتم بالتعرف على الكفايات المتوافرة لدى المعلمين في أثناء الخدمة، وبناء برامج إرشادية تدريبية في ضوء تلك الكفايات لمواكبة متطلبات العصر.

لهذا جاءت هذه الدراسة الحالية للتعرف على أثر البرنامج الإرشادي في تحسين الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة، وذلك من خلال دراسة الفروق بين متوسطي درجات معلمي التربية الخاصة في القياس القبلي والبعدي للكفايات التدريسية ككل وكذا دراسة الفروق بين متوسطي درجات معلمي التربية الخاصة في القياس القبلي و البعدي لكل من كفاية التخطيط والتنفيذ و التقويم، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التربية الخاصة بين القياس القبلي و البعدي في الكفايات التدريسية ككل.

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التربية الخاصة بين القياس القبلي و البعدي في كفاية التخطيط.

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التربية الخاصة بين القياس القبلي و البعدي في كفاية التنفيذ.

❖ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي التربية الخاصة بين القياس القبلي والبعدي في كفاية التقويم.

وفي ضوء هذه النتائج نطرح مجموعة من الاقتراحات والمتمثلة فيما يلي:

- ضرورة التوجيه إلى بناء أدوات منهجية لتقدير الاحتياجات الفعلية للمعلمين، بحيث يكون المعلم فيها شريكا أساسيا في إعدادها.
- ضرورة إعداد دورات تدريبية للمعلمين من أجل تبصيرهم بأهمية توظيف الكفايات وإكسابهم المهارات والمعارف التي تعمل على تطوير أدائهم.
- وضع برامج وتصورات مستقبلية لأدوار المعلم لكي يستطيع أن يواجه التحديات خاصة في ظل الانفجار المعرفي.
- إجراء المزيد من البرامج التدريبية حول الكفايات التدريسية التي يحتاجها معلمي التربية الخاصة وذلك وفقا للكفايات التخصصية لكل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- بناء برامج تدريبية إرشادية تتبعية لتقصي فاعليتها في تحسين الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.
- ضرورة إرشاد وتوجيه معلمي التربية الخاصة في ظل هذه الاتجاهات الحديثة بأن يكونوا حريصين على حضور الدورات التدريبية ومتابعة الندوات والأبحاث التي تهدف إلى الرقي والتطور التكنولوجي والتفاعل معها.

قائـــمة المـــراجـــع

قائمة المراجع

أبو جادو، صالح محمد(2017): **علم النفس التربوي**، ط13، دار المسيرة، الأردن.

أبو علام، رجاء محمود(2004): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية** ط4 دار النشر للجامعات، القاهرة.

أبو فودة، أحمد سعيد عمر(2008): **مشكلات معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.

الأزرق، عبد الرحمن صالح(2000): **علم النفس التربوي للمعلمين**، ط01، مكتبة طرابلس العلمية، طرابلس.

الأغا، مراد هارون(2009): **أثر إستراتجية العصف الذهني في تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي في جانبي الدماغ لدى طلاب الصف الحادي عشر**، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية، غزة.

بدر، بثينة محمد(2005): **أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات بقسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (46)، (ص 2-20).

بركات، زياد(2005): **الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس**، جامعة القدس المفتوحة، منطقة طولكرم التعليمية، فلسطين.

البطاينة، أسامة (2004): **تقويم الكفايات التعليمية لمعلمي الأطفال ذوي الحاجات الخاصة في شمال الأردن**، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد الثاني العدد (1)، جامعة اليرموك، الأردن، (ص31-49).

البكر، رشيد(2007): **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات الأفكار فيما بعد**، دار الفكر عمان.

البلوي، فيصل ناصر عيد(2014): **مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية وبناء برنامج تدريبي لتحسين هذه المهارات وقياس فاعليته**، رسالة دكتوراه في التربية الخاصة كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

بوسعدة، قاسم(2009): **الكفايات التدريسية ووسائل قياسها**، مجلة دراسات، العدد(12) جامعة عمار ثليجي الأغواط، (ص69_86).

توما، جان عبد الله (2011): **التعلم والتعليم (مدارس وطرائق)**، ط1، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان.

جردات، عزت وآخرون(2008): **التدريس الفعال**، ط1، دار الصفاء، عمان.

حديد، يوسف (2009): **تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية**، رسالة دكتوراه غير منشورة في علم النفس التربوي، جامعة منتوري، قسنطينة.

الحديدي، منى(1993): **فاعلية برنامج التدريب أثناء الخدمة المقدمة لمعلمي التربية الخاصة في الأردن**، دراسات العلوم الإنسانية، المجلد(20)، العدد (2)، الجامعة الأردنية (ص 180-194).

حميدة، إمام مختار وآخرون (2003): **مهارات التدريس**، ط2، مكتبة زهراء الشرق، مصر.

حنفي،علي عبد النبي (2004): **أثر الالتحاق ببرنامج دراسي تخصصي في الإعاقة السمعية على تعديل اتجاهات معلمي المعوقين سمعيا وخفض مستوى احتراقهم النفسي** مجلة كلية التربية، العدد (33)، جامعة طنطا.

خلف، سعيد و مهدي، باسم علي(2009): **الكفايات التدريسية لأساتذة قسم اللغة العربية** مجلة الفتح، العدد (42)، جامعة بغداد، (ص1-19).

الدردير، عبد المنعم أحمد (2006): **الإحصاء البارامتري واللابارامتري في اختبار فروض البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية**، ط1، عالم الكتب.

دنديس، علاء الدين تيسير (2009): **دليل المعلمين الجدد**، ط1، دار صفاء، عمان.

دياب، دياب عيد وسالمان،أسامة كمال الدين(2009): **فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة**، مجلة البحوث النفسية والتربوية، العدد الأول،(ص 39 – 64).

راشد، علي (2005): **كفايات الأداء التدريسي**، ط1، دار الفكر العربي، مصر.

الربعي، محمد بن عبد العزيز و عبد الحميد، عبد الحميد صبري(2012): **مناهج واستراتجيات تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، دار الفكر، الأردن.

الربيعي، محمود داود(2006): **طرق و أساليب التدريس المعاصرة**، ط1، عالم الكتب الحديث، عمان.

الزريقات، إبراهيم عبد الله (2015): **طرائق التدريس في التربية الخاصة**، ط1، دار وائل الأردن.

زغير، رشيد حميد (2016): **أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم**، ط1 ، دار أسامة الأردن.

الزهراني، البندر بن سعيد(1431هـ): **دورات تدريبية في تطوير المهارات التدريسية لمعلمي التربية الفنية**، رسالة ماجستير، قسم التربية الفنية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

زيتون، حسن حسين(2004): **مهارات التدريس، رؤية في تنفيذ التدريس**، ط2، عالم الكتب، القاهرة.

زيتون، عايش(2001): **أساليب تدريس العلوم**، ط4، دار الشروق، عمان.

زيتون، كمال عبد الحميد (2003): **التدريس نماذجه ومهاراته**، ط1، عالم الكتب، مصر.

السعيد، سعيد محمد وآخرون (2006): **برامج التربية الخاصة ومناهجها بين الفكر والتطبيق والتطوير**، ط1، عالم الكتب، مصر.

سلامة، عبد الحافظ (2002): **أساسيات في تصميم التدريس**، دار اليازوري العلمية، الأردن.

سليمان، أميرة أحمد(2014): **برنامج تدريبي لمعلمي الإحتياجات الخاصة في ضوء الكفايات اللازمة للمرحلة الابتدائية في دولة الكويت**، رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية الخاصة تخصص علم النفس التربوي، جامعة القاهرة.

السندي، ناز بدر خان(د.ت): **الكفايات التعليمية لمعلمي اللغة الكردية في إقليم كردستان**، مجلة واسط للعلوم الإنسانية، العدد (14)، جامعة بغداد، ص(137_173).

سيدو، يحي محمد(2015): **أثر استخدام إستراتجية العصف الذهني في التحصيل الدراسي وتنمية المهارات التدريسية**، مجلة القضارف للعلوم والآداب، العدد (3)، جامعة القضارف، السودان (ص1-7).

الشايب، محمد الساسي(2007): **علاقة أساليب الإشراف التربوي (التفتيش) بكفايات المعلمين التدريسية وباتجاهاتهم نحو مهنة التدريس**، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة وهران، الجزائر.

الشريفين، أحمد(2011): **فاعلية برنامج إشراف إرشادي يستند إلى النموذج المعرفي في خفض قلق الأداء التدريسي لدى المرشدين المتدربين في الأردن**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد (7)، العدد (3)، (ص 233-251).

الشلبي، إلهام (2017): **فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتجية الصفوف المقلوبة في تنمية كفايات التقويم وعادات العقل لدى الطالبة المعلمة**، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد(13)، العدد(1)، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص(99-118).

شنين، فاتح الدين(2016): **دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية**، رسالة دكتوراه في علم التدريس، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

الصرايرة، رائد سالم حامد (2004): **أثر برنامج تدريبي باستخدام التدريس المصغر في تحسين كفايات الطلبة المعلمين لتعليم التربية الرياضية للحالات الخاصة**،أطروحة دكتوراه قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الصميلي، حسين بن إدريس(1430هـ): **فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة تخصص إرشاد نفسي، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الطبيب، أحمد محمد(دس): **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، دط، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية.

طعيمة، رشدي(1999): **المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة مصر.

الطناوي، عفت مصطفى (2009):**التدريس الفعال، تخطيطه، مهاراته، استراتجياته، تقويمه**، ط1، دار المسيرة، الأردن.

عبد العالي، عبد الكريم اجويلي(2013): **الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي الأطفال المتخلفين عقليا**، مجلة سبها العلوم الإنسانية،المجلد (12)، العدد(1)، جامعة بنغازي ليبيا(ص 17- 27).

عبـد الله، رجـاء ياسـين(2009): **الكفايـات التدريسـية لـدى معلـم ذوي الإحتياجـات الخاصة**، مجلة جامعة كربلاء، المجلد (7)، العدد (2)، (ص 63-78).

العجرمي، باسم صالح مصطفى(2008): **فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر-غزة في ضوء إستراتجية إعداد المعلمين**، رسالة ماجستير في المناهج وطرق التدريس، جامعة الأزهر، غزة.

العجمي، ناصر بن سعد و الدوسري، عبد الهادي بن مبارك(2016): **التحقق من واقع الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية وأهميتها من وجهة نظرهم بمدينة الرياض**، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، المجلد(39)، جامعة الإمارات العربية المتحدة .(ص48-85).

العدوان، زيد سليمان و الحوامدة، محمد فؤاد (2011): **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**، ط1، دار المسيرة، الأردن.

عقل، سمير محمد (2012): **التدريس لذوي الإعاقة السمعية**، ط1، دار المسيرة، الأردن.

علام، صلاح الدين محمود (2007): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط1، دار المسيرة، الأردن.

علي، محمد السيد(2002): **تكنولوجيا التعليم والتعلم**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة مصر.

علي، نعمان هادي وخلف، ظافر ناموس(2017): **قلق التدريس وعلاقته بمهارات التخطيط والتنفيذ لدرس التربية الرياضية لدى طلاب كلية التربية وعلوم الرياضة بجامعتي بابل وديالي**، المجلة الدولية للبحوث الرياضية المتقدمة، المجلد(4)، العدد(4)، جامعة بابل وديالي، العراق، (ص1845-1855).

عليـان، ربحـي مصـطفى، وغنـيم، عثمـان محمـد(2000): **منـاهج وأسـاليب البحـث العلمي(النظرية والتطبيق)**، ط1، دار صفاء، عمان، الأردن.

عماشة، سناء حسن وعيسى، جابر محمد(2012): **تقييم الكفاءة المهنية لمعلمي الطلاب المعاقين بصريا طبقا للمعايير العالمية في كل من مصر و السعودية دراسة مقارنة**، دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد(75) أفريل، (ص 353- 442).

العمري،محمد عبد القادر(2005): **الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي مبحث الحاسوب في المرحلة الثانوية ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر المعلمين أنفسهم**، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، المجلد(20)، العدد(07)، جامعة مؤتة.

العنزي، فهد، عواد فجر(2012): **واقع الكفايات التدريسية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير تخصص مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها،جامعة اليرموك، الأردن.

عيسى، السعيد و بلقيدم، بلقاسم(2006): **مقاربة حول التكوين المبني على الكفاءات، نموذج مقترح لتكوين المعلمين في الجزائر**، مجلة الدراسات، العدد (4)، جامعة عمار ثليجي الأغواط، (ص 141-160).

غنيم، أحمد غنيم و شحاتة، الصافي يوسف (2008): **الكفاءات التدريسية في ضوء الموديولات التعليمية**، ط1، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

فتح الله، عبد الكريم(2007): **معلم الصف كفاياته مسؤولياته نموه المهني**، مكتبة دار طلاس، دمشق، سوريا.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2004): **تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم** ط3، دار الشروق، الأردن.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم(2003): **كفايات التدريس**، ط1، دار الشروق، الأردن.

قرشم، أحمد عفت و محمد، مصطفى عبد السميع (2004): **مهارات التدريس لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة (النظرية والتطبيق)**، ط1، مركز الكتاب للنشر، مصر.

القرشي، أمير إبراهيم (2012): **التدريس لذوي الإحتياجات الخاصة بين التصميم والتنفيذ**، ط1، عالم الكتاب، القاهرة.

القمش، مصطفى نوري(2014): **موضوعات خاصة في التربية الخاصة**، ط1، دار الإعصار العلمي، عمان.

الكناني، ريم عبد الله محمد(2016): **مستوى ممارسة الكفايات التعليمية لدى الطالب المعلم بقسم التربية الخاصة بجامعة عجلون الوطنية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي**، مجلة جامعة المدنية العالمية (مجمع)، العدد (15)، جامعة عجلون الوطنية الأردن،(ص 535-571).

لافي، سعيد عبد الله (2012): **أساليب التدريس**، دط، عالم الكتب، القاهرة.

المبحوح، أمان عبد الحي(2016): **أثر إستراتجية تدمج الاستقصاء العلمي والعصف الذهني في تنمية البيئة لدى طالبات الصف السادس الأساسي**، رسالة ماجستير مناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية، غزة.

محمود، صلاح الدين عرفة(2005): **تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات** ط1، عالم الكتب، القاهرة.

مظلوم، مصطفى علي رمضان و عبد العالي، تحية محمد أحمد(2012): **فعالية برنامج إرشادي لتنمية الانتماء لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية**، مجلة كلية التربية ببنها المجلد (3)، العدد (91)، مصر(ص301-348).

المغاربة، سالم انشراح (2017): **الكفايات المعاصرة لمعلم التربية الخاصة**، ط1، دار أمجد الأردن.

المغربي، محمد بن حمزة (1994): **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة**، رسالة ماجستير غير منشورة، توجيه تربوي مهني المملكة العربية السعودية.

مقدم، عبد الحفيظ (2003): **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

النبراوي، إيهاب(2008): **برنامج تدريبي مقترح لإعداد معلمي التربية الرياضية لذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء الكفايات**، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة.

النداف، عبد السلام وأبو زمع، علي(2006): **الكفايات المتعلقة بأداء أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية الرياضية بالجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة(دراسة مقارنة)**، مؤتة للبحوث والدراسات،المجلد (21)، العدد (4)، جامعة مؤتة، الأردن(ص53-86).

الهويدي، زيد (2002): **مناهج وطرق تدريس العلوم**، ط1، دار الكتاب الجامعي الإمارات العربية المتحدة.

يسلم، خديجة عبد الله علي(2007): **برنامج تدريبي مقترح لرفع الكفايات التدريسية لمعلمات الأطفال المتخلفين عقليا بمحافظة الطايف**، رسالة دكتوراه غير منشورة تخصص المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى.

Easterbrooks, Susan R. (2008): **Knowledge and Skills for Teachers of Individuals Who Are Deaf or Hard of Hearing Initial Set Revalidation**, Journal Articles; Reports- Descriptive Communication Disorders Quarterly, V30 NL PI2-36.

Hunter, Madeline (2001): **Teacher Competency: Problem, Theory And Practice**. University of California, Vol. xv, No. 2, p.185.

Neisler, Johnson.(2002): **How Does Teacher Education Need To Change**, Journal of Teacher Education, v50.

Orlich, Donald and Others (2007): **Teaching strategy: Guide to effective instruction**. New York: Houghton muffling company.

Seonjin, S, Brow nell, M, Hirsch. E,(2004): **Meetin ThDemand Highly Qualified Special Education Teachers During Server Shortages, What Should Policymakers. Consider?** Journal of special Education, 38(1): 56-61.

Skinner, B.F. (1990): **Can Psychology Be A Science Of Mind?** American Psychologist, 45, (11): 1206-1211.

Vazalwar, C. and Dey, N. (2001): **Teacher Competencies And Use Of Innovative Techniques For Improving Classroom Practices: A Discussion**, Learning Community, 2 (1): 89-96.

قائمــة الملاحق

الملحق رقم(01):استمارة التحكيم لشبكة الملاحظة

الملحق رقم(02): قائمة الأساتذة المحكمين لشبكة الملاحظة

الملحق رقم(03): شبكة الملاحظة(الصورة النهائية)

الملحق رقم(04): تقنية العصف الذهني

الملحق رقم(05):استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي

الملحق رقم(06): قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج الإرشادي

الملحق رقم(07): البرنامج الإرشادي (الصورة النهائية)

الملحق رقم(08): مطبوعات الكفايات التدريسية

الملحق رقم(09): الخصائص السيكومترية لشبكة الملاحظة

الملحق رقم(10): نتائج الدراسة الأساسية

الملحق رقم(01): استمارة التحكيم لشبكة الملاحظة

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استمارة تحكيم

- الأستاذ(ة): .....
- التخصص:.....
- الدرجة العلمية:.....
- الجامعة:.....

الأستاذ(ة) الفاضل تحية طيبة وبعد:

في إطار إعداد رسالة دكتوراه تخصص إرشاد نفسي تربوي تحت عنوان:" برنامج إرشادي مقترح لتحسين الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة"، ونظرا لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال وللمساعدة في إنجاز هذه الدراسة نضع بين أيديكم مجموعة من العبارات لشبكة ملاحظة قصد التحكيم والتعديل من حيث:

- مدى انتماء الفقرات للبعد
- مدى سلامة الصياغة اللغوية
- مدى ملاءمة البدائل
- مدى كفاية الفقرات وترتيبها.

ولتسهيل مهمتكم نضع بين أيديكم المعطيات التالية:

التعريف الإجرائي للكفايات التدريسية: تتمثل في مجموعة السلوكات التي ينبغي أن يكتسبها معلم التربية الخاصة، وتظهر أثناء أدائه في كل الوضعيات التدريسية والتي تمكنه من أداء السلوك التعليمي بمستوى معين من الإتقان والمحددة بكفايات (التخطيط – التنفيذ – التقويم)، والمتمثلة في الدرجة التي يتحصل عليها المعلم في شبكة الملاحظة المعدة في الدراسة الحالية.

➢ **مدى مطابقة الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه ومدى السلامة اللغوية :**

البعد الأول: كفاية تخطيط الدرس: وتعرف إجرائيا بمجموعة الإجراءات التي يستخدمها المعلم لإعداد الدرس والتي يمكن تطبيقها من خلال تصميم مجموعة من الخطوات التي تبين دور كل من المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف المرجوة ضمن زمن معين وتتضمن أهداف الدرس ، محتوى الدرس والأنشطة التعليمية وطريقة التدريس، وأساليب التقويم وذلك كما يقيسه البعد الخاص لهذه الكفاية في شبكة الملاحظة المعدة في الدراسة الحالية.

الرقم	الفقرات	مدى انتماء الفقرات للبعد		مدى سلامة الصياغة اللغوية		التعديل
	كفاية تخطيط الدرس	**تنتمي**	**لا تنتمي**	**سليمة**	**غير سليمة**	
1	يصوغ أهداف الدرس صياغة إجرائية					
2	يصوغ أهداف الدرس بصورة واضحة					
3	يحدد موضوع الدرس في شكل عنوان واضح					
4	يراعي التسلسل المنطقي لمحتوى الدرس					
5	يحدد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس					
6	يصمم الأنشطة التعليمية على شكل مهمات يقوم بها التلاميذ					
7	يحدد طرق التدريس المناسبة لموضوع الدرس					
8	يضبط الزمن المقدر لكل نشاط من الأنشطة التعلمية					

9	يحدد أساليب التقويم المناسبة لكل موقف تعليمي (أسئلة، واجبات منزلية)					

البعد الثاني: كفاية تنفيذ الدرس: وتعرف إجرائيا بمجموع الإجراءات السلوكية الظاهرة التي يقوم بها المعلم أثناء الأداء الفعلي للحصة والتي تساعده على تطبيق ما خطط له بالتفاعل مع التلاميذ بغرض تحقيق أهداف الدرس وتتضمن تهيئة الدرس(التشويق)، التعزيز وإثارة الدافعية ، استخدام الوسائل التعليمية، إنهاء الدرس وذلك كما يقيسه البعد الخاص لهذه الكفاية في شبكة الملاحظة المعدة في الدراسة الحالية.

الرقم	الفقرات	مدى انتماء الفقرات للبعد		مدى سلامة الصياغة اللغوية		التعديل
	كفاية تنفيذ الدرس	**تنتمي**	**لا تنتمي**	**سليمة**	**غير سليمة**	
1	يستخدم التهيئة المناسبة لجذب إنتباه التلاميذ مثلا(القصة المصورة، الألعاب، وسيلة تعليمية)					
2	يربط الدرس السابق بالدرس الجديد					
3	يربط بين أسلوب التهيئة وموضوع الدرس					
4	يربط بين أسلوب التهيئة ومستوى التلاميذ					
5	يحرص على إنهاء التهيئة في الوقت المحدد					
6	يستخدم أسلوب التعليم الفردي					
7	يتأكد من متابعة التلاميذ له أثناء قيامه بالتدريس					
8	يربط المهارة التعليمية بالمحسوس والملموس					

9	يستعمل كلمات بسيطة					
10	يركز على ربط الشرح بالنموذج					
11	يستخدم المصطلحات التي يفهمها التلاميذ					
12	يقدم المعلومات بتسلسل منطقي					
13	يكافئ التلاميذ فور حدوث السلوك الإيجابي					
14	ينادي التلاميذ بأسمائهم					
15	يستخدم عبارات التشجيع(جيد، أحسنت)					
16	يستعمل الوسيلة التعليمية الملائمة لموضوع الدرس					
17	يعرض الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب					
18	يعرض الوسيلة التعليمية في المكان المناسب					
19	يستعمل الوسيلة التي تتلاءم مع طبيعة إعاقة التلاميذ					
20	يستعمل الوسيلة التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ					
21	يشارك التلاميذ في استعمال الوسيلة التعليمية					
22	ينوع في استعمال الوسائل التعليمية (كتاب، صور، وثائق)					

23	ينهـي الـدرس بـبعض الأسـئلة للتأكـد مـن فهـم التلاميذ لموضوع الدرس					
24	يستعرض عناصر الدرس الرئيسية في إيجاز					
25	يشرك التلاميذ في مرحلة إنهاء الدرس					

البعد الثالث: كفاية تقويم الدرس: ويعرف إجرائيا بمجموعة الإجراءات التي يقوم المعلم بممارستها بشكل دائم وتلازم كافة مراحل الدرس(قبل الدرس، أثناء الدرس، بعد الدرس) وذلك للحصول على بيانات كمية أو كيفية الهدف منها الكشف عن مواطن القوة و الضعف في عملية التعلم ولاتخاذ قرارات التعزيز أو التحسين أو العلاج وتتضمن(التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم الختامي) وذلك كما يقيسه البعد الخاص لهذه الكفاية في شبكة الملاحظة المعدة في الدراسة الحالية.

الرقم	الفقرات	مدى انتماء الفقرات للبعد		مدى سلامة الصياغة اللغوية		التعديل
	كفاية تقويم الدرس	تنتمي	لا تنتمي	سليمة	غير سليمة	
1	يطرح أسئلة على التلاميذ في بداية الحصة للكشف على المكتسبات السابقة للتلاميذ					
2	يطرح أسئلة الدرس خلال الدرس لتوجيه استجابات التلاميذ					
3	يطرح أسئلة على التلاميذ بعد نهاية الدرس لتأكد من اكتساب أهداف الدرس					

4	يراقـب أداء التلاميـذ أثنـاء انجـازهم للنشـاط الصفي					
5	يكلف التلاميذ بمهمات مختلفة للكشف عن نسبة مستوى تقدمهم					
6	يهـتم بنسـبة تقـدم التلميـذ فـي انجـاز المهمـة بشكل فردي					
7	يكلف التلاميذ بواجبات منزلية					
8	يهتم بتصحيح الوجبات المنزلية وتصويبها					

➢ **جدول خاص بتحكيم مدى ملائمة البدائل:**

البدائل	مناسبة	غير مناسبة	التعديل
جيد جدا، جيد، متوسط، ضعيف، ضعيف جدا			

- هل الفقرات كافية لدراسة الموضوع؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- هل ترتيب الفقرات مناسب؟

.....

.....

.....

.....

.....

- ملاحظات أخرى:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم(02): قائمة الأساتذة المحكمين لشبكة الملاحظة.

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	التخصص العلمي	الجامعة
01	د. ربيعة جعفور	علم النفس الاجتماعي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة
02	د.محمد روبي	الإرشاد والصحة النفسية	جامعة محمد بوضياف المسيلة
03	د. سليمة قاسمي	علم النفس التربوي	جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي
04	د. عزوز كتفي	علوم التربية	جامعة محمد بوضياف المسلية
05	د. تومي طيب	تربية خاصة	جامعة محمد بوضياف المسيلة

الملحق رقم(03): شبكة الملاحظة (الصورة النهائية)

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

شبكة ملاحظة لقياس الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة

- المدرسة:.....
- اسم المعلم (ة):.....
- الجنس:.....
- التخصص:.....

الرقم	الفقرات	مستوى الأداء				
	كفاية تخطيط الدرس	**ضعيف جدا**	**ضعيف**	**متوسط**	**جيد**	**جيد جدا**
1	يصوغ أهداف الدرس صياغة إجرائية					
2	يصوغ أهداف الدرس بصورة واضحة ومحددة					
3	يحدد موضوع الدرس في شكل عنوان واضح					
4	يراعي التسلسل المنطقي لمحتوى الدرس					
5	يحدد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس					
6	يصمم الأنشطة التعليمية على شكل مهمات يقوم بها التلاميذ					
7	يضبط الزمن المقدر لكل نشاط من الأنشطة التعلمية					
8	يحدد أساليب التقويم المناسبة لكل موقف تعليمي (أسئلة، واجبات منزلية)					
	كفاية تنفيذ الدرس					
1	يستخدم التهيئة المناسبة لجذب انتباه التلاميذ مثلا(القصة المصورة، الألعاب، وسيلة تعليمية)					
2	يربط بين أسلوب التهيئة وموضوع الدرس					
3	يربط بين أسلوب التهيئة ومستوى التلاميذ					
4	يستخدم أسلوب التعليم الفردي					

5	يربط المهارة التعليمية بالمحسوس والملموس					
6	يستعمل كلمات بسيطة					
7	يركز على ربط الشرح بالنموذج					
8	يستخدم المصطلحات التي يفهمها التلاميذ					
9	يقدم المعلومات بتسلسل منطقي					
10	يكافىء التلاميذ فور حدوث السلوك الإيجابي					
11	ينادي التلاميذ بأسمائهم					
12	يستخدم عبارات التشجيع(جيد، أحسنت)					
13	يستعمل الوسيلة التعليمية الملائمة لموضوع الدرس					
14	يعرض الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب					
15	يعرض الوسيلة التعليمية في المكان المناسب					
16	يستعمل الوسيلة التعليمية المناسبة لمستوى التلاميذ					
17	يشارك التلاميذ في استعمال الوسيلة التعليمية					
18	يستعرض عناصر الدرس الرئيسية في إيجاز					
	كفاية تقويم الدرس					
1	يطرح أسئلة على التلاميذ في بداية الحصة للكشف على المكتسبات السابقة للتلاميذ					

2	يطرح أسئلة الدرس خلال الدرس لتوجيه استجابات التلاميذ					
3	يطرح أسئلة على التلاميذ بعد نهاية الدرس لتأكد من اكتساب أهداف الدرس					
4	يكلف التلاميذ بمهمات مختلفة للكشف عن نسبة مستوى تقدمهم					
5	يهتم بنسبة تقدم التلميذ في انجاز المهمة بشكل فردي					
6	يكلف التلاميذ بواجبات منزلية					
7	يهتم بتصحيح الوجبات المنزلية وتصويبها					

الملحق رقم (04): تقنية العصف الذهني

تقنيــة **العصف الذهني:**

تعد طريقة العصف الذهني من الطرق الحديثة التي تشجع التفكير الإبداعي، وتفجر الطاقات الكامنة عند المتدربين في جو من الحرية والأمان، يسمح بظهور كل الآراء والأفكار التي تجعل المتدربين في قمة التفاعل من المواقف.

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت تعريف العصف الذهني، والتي بينت أن للعصف الذهني العديد من المرادفات منها كما أشارت إليه المبحوح (2016) والتي تمثلت في إمطار الدماغ، تدفق الأفكار، إثارة التفكير، استمطار الأفكار، تهيج الأفكار، إطلاق الأفكار، إمطار الدماغ، عصف الدماغ، عصف التفكير. (المبحوح، 2016، ص 24)

1_ تعريف العصف الذهني:

_ تعريف زيتون (2003): "يستخدم العصف الذهني كمدخل تدريسي بقصد تنمية قدرة المتعلمين على حل المشكلات بشكل أبداعي من خلال إتاحة الفرصة لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار بشكل تلقائي وحر التي يمكن بواسطتها حل المشكلات الواحدة، ومن ثم غربلة هذه الأفكار واختيار الحل المناسب منها. (زيتون، 2003، ص187).

_ تعريف البكر (2007): " هو أسلوب تعليمي يمكن استخدامه مع المتعلمين بإطلاق عنان التفكير بحرية تامة في مسألة أو مشكلة، مما يحث عن أكبر عدد من الحلول الممكنة، فتتدفق الأفكار من المتعلمين بغزارة وبسرعة وبدون كبح، ويقوم هذا الأسلوب على أساس التفكير بحرية من أجل تقييم الأفكار. (البكر، 2007، ص120).

وعليه يمكن القول أن العصف الذهني هو خطة تدريبية تعتمد على استثارة أفكار المتعلمين والتفاعل معهم، من خلال استمطار أكبر عدد ممكن من الأفكار والحلول التي يتم طرحها ا حول مشكلة مطروحة ومن ثم اختيار أفضل هذه الحلول.

2- شروط العصف الذهني: تتطلب إستراتجية العصف الذهني جملة من الشروط تتمثل فيما يلي:

- عدم توجيه أي نقد إلى أي رأي أو فكرة مهما كانت.
- إطلاق حرية التعبير وعرض وجهة النظر مهما كانت مخالفة.
- احترام رأي الأخر.
- إمكانية البناء على أفكار الآخرين.
- تعزيز أي رأي أو أي فكرة يعبر عنها المتعلم، وتشجيعه على طرحها من دون تردد.
- استشعار الأفراد بأن الأفكار جميعها مرحب بها، وليس هناك أفكار خاطئة.
- تحديد الوقت لكل مرحلة من مراحل العصف الذهني.

3- أهداف العصف الذهني: تهدف إستراتيجية العصف الذهني إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية.
- تحفز الأفراد على توليد الأفكار الإبداعية حول موضوع معين، من خلال البحث عن إجابات صحيحة، أو حلول ممكنة للمشكلات التي قد تعترضهم.
- أن يعتاد المتعلم على احترام الآخرين وتقديرهم.
- أن يعتاد المتعلم على الاستفادة من أفكار الآخرين، من خلال تطويرها والبناء عليها.

4- مبادئ إستراتيجية العصف الذهني: يشير(الأغا،2009، ص 15) إلى أن مبادئ إستراتيجية العصف الذهني تتمثل فيما يلي:

4-1: تأجيل وإرجاء التقويم: تجنب نقد أو الحكم على أو تقويم أي فكرة يطرحها أي متعلم، حيث تقع المسؤولية على عاتق المعلم باعتباره رئيس الجلسة الذي لا يسمح بنقد أي متعلم من المجموعة ولان النقد قد يحد من مشاركة عدد كبير من الطلبة في طرح الأفكار الجديدة أ الغريبة أو الإبداعية .

4-2: إطلاق حرية التفكير وقبول كل الأفكار المطروحة: إعطاء الحرية الكاملة أثناء جلسة إمطار الدماغ والسماح بالمناقشة وانتقال الأفكار من شخص إلى آخر وتقبل جميع الأفكار المطروحة مهما كانت نوعيتها، لأن هذه الحرية تقود في النهاية إلى توليد الأفكار الإبداعية، كما أن الكم الكبير من الأفكار يساعد في استخلاص بعض الأفكار الإبداعية منها.

4-3: الكم قبل الكيف: التأكد من إعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار وذلك لأنه كل ما زاد عدد الأفكار المقترحة من المتعلمين زاد احتمال ظهور الأفكار الإبداعية بينها أو التي تؤدي إلى حلول إبداعية للمشكلة المطروحة.

4-4: بلورة أفكار الآخرين وتطويرها: وعلى المعلم فيها أن يحث المتعلمين على تطوير بعض أفكار زملائهم وتحسينها، وذلك عن طريق الإضافة إليها أو تعديلها أو البناء عليها، وذلك لتكوين أفكار عميقة أو إبداعية جديدة.

4-5: إيجاد العلاقات بين الأفكار المطروحة: لأن هذا يقوي الأفكار المطروحة كما يزيد من فهمها وتعميقها عند المتعلم، مما يؤدي إلى خلق أفكار جديدة، كما أن الربط بين الأفكار المختلفة يؤدي إلى توفير التعاون والاحترام المتبادل بين المتعلمين، مما يشجع على الابتكار والتجديد في الأفكار.

5_ آلية تنفيذ إستراتجية العصف الذهني: حسب (سيدو،2015، ص،7) إن إستراتجية العصف الذهني ينبغي أن تسير وفق الخطوات التالية:

- تهيئة الجو العام للحصة للدخول في الموضوع الجديد.
- تحديد وطرح المشكلة (موضوع الجلسة) وذلك باستخدام أساليب مختلفة منها أسلوب المناقشة أو الأسئلة.
- عادة صياغة المشكلة، ويتم ذلك عن طريق طرح الأسئلة العامة المتعلقة بالموضوع للإلمام بأكبر قدر ممكن من تلك المعلومات.
- تهيئة الجو الإبداعي والعصف الذهني، ويكون ذلك بشرح آلية العمل وتذكير المعلمين بقواعد طريقة العصف الذهني الأساسية، ومن أهمها طمأنينة المعلمين بغض النظر عن أخطائها أو صوابها وإعطاء فرص للجميع للمشاركة الحرة دون اللجوء إلى النقد أي كان.
- البدء بعملية العصف الذهني، حيث تتم جلسة العصف الذهني بتعيين رئيس ومقرر الجلسة لتدوين الأفكار ثم النقاش والاتفاق على فكرة محددة هي الصيغة النهائية لحل المشكلة المطروحة مقرونة بالأدلة والقواعد الداعمة لها.
- جلسة التقويم، وفيها يقوم المعلم بمناقشة المعلمين في الأفكار والقواعد التي تم التوصل إليها من أجل تصنيفها وتقويمها والخروج بقواعد قابلة للتطبيق ومتناسقة مع موضوع المشكلة.

الملحق رقم (05): استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي

جامعة قاصدي مرباح _ ورقلة_

كـلية العــلوم الإنـــسانية والاجـــتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

استمـــــارة تحـــكيـــم

الاسم واللقب: .....

الدرجة العلمية: .....

التخصص: .....

مكان العمل: .....

الجامعـــة: .....

أستاذي الفاضل:

في إطار انجاز رسالة لنيل الدكتوراه في الإرشاد النفسي التربوي بعنوان: برنامج إرشادي مقترح لتحسين الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بتصميم البرنامج المقترح، لذلك نضع بين أيديكم استمارة التحكيم ولثقتنا بخبرتكم نرجو من سادتكم التفضل بإبداء رأيكم حول هذا البرنامج المرفق.

بعد اطلاعكم على محتوى البرنامج نرجو من سيادتكم إبداء رأيكم فيه

1- من حيث التصميم:

الموضوع	الحكم		ملاحظات
	مناسب	غير مناسب	
عنوان البرنامج			
هدف البرنامج			

خطوات البرنامج			
الأسلوب المستخدم في البرنامج			
التقنيات المستخدمة في البرنامج			
مدة البرنامج			
الأدوات المستخدمة في البرنامج			

2- من حيث المحتوى:

أرقام الجلسات	مدى مناسبة الإجراءات التنفيذية لكل جلسة		مدى مناسبة الأهداف الخاصة لكل جلسة	
	مناسبة	غير مناسبة	مناسبة	غير مناسبة
الجلسة الأولى				
الجلسة الثانية				
الجلسة الثالثة				
الجلسة الرابعة				
الجلسة الخامسة				
الجلسة السادسة				
الجلسة السابعة				
الجلسة الثامنة				
الجلسة التاسعة				
الجلسة العاشرة				

توجيهات وإضافات :

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم(06): قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج الإرشادي.

الرقم	اسم ولقب الأستاذ	التخصص العلمي	مكان العمل
01	د. تومي الطيب	تربية خاصة	جامعة محمد بوضياف المسيلة الجزائر
02	أ. د. بركات زياد	علم النفس التربوي	جامعة القدس المفتوحة فلسطين
03	أ. د. محمد بني خالد	علم النفس التربوي	جامعة آل البيت الأردن
04	د. صباح عايش	علم النفس الأسري	جامعة حبيبة بن بوعلي الشلف الجزائر
05	د. صليحة لعزالي	علم النفس	جامعة جيلالي بونعامة خميس مليانة الجزائر

الملحق رقم (07): البرنامج الإرشادي(الصورة النهائية)

1) **تعريف البرنامج الإرشادي المقترح:** جميع الخبرات والمهارات والمعارف المخططة بطريقة منظمة وهادفة، والتي تقدم على شكل نشاطات ومناقشات وتوجيهات إرشادية جماعية خلال مدة زمنية محددة وفق خطوات معينة، باستخدام مجموعة من الفنيات والأساليب، بهدف مساعدة معلم التربية الخاصة على تحسين كفايته التدريسية ومحتوى وأنشطة تعليمية وأساليب تقويمية بغرض تحسين الكفايات لدى معلم التربية الخاصة.

2) **أهداف البرنامج الإرشادي المقترح:** إن تحديد أهداف البرنامج هو خطوة أساسية يتم بعد ذلك في ضوئها تحديد المحتوى للبرنامج والفنيات الإرشادية المستخدمة فيه، والهدف هو عبارة عن توضيح ما سوف يكون عليه سلوك المشاركين(المعلمين) في البرنامج بعد اكتسابهم الخبرات والمهارات المختلفة وهو بهذا يعني وصف السلوكات المتوقعة والتغيرات المراد إحداثها للمشاركين نتيجة إكسابهم للخبرات والمهارات(حسين،2004،ص 284).

- ✓ **الهدف العام للبرنامج الإرشادي المقترح:** يهدف البرنامج الإرشادي المقترح إلى تحسين الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة
- ✓ **الأهداف الخاصة للبرنامج الإرشادي المقترح:**
  - تبصير معلمي التربية الخاصة بأهمية الكفايات التدريسية وضرورة إتقانها
  - تدريب معلمي التربية الخاصة على الكفايات التدريسية اللازمة والمهمة أثناء قيامهم بعملية التدريس لتحسين العملية التعليمية.
  - تعديل بعض السلوكات والأفكار غير المرغوبة وغير المنطقية التي يمارسونها، والتي في حد ذاتها تعتبر السبب الرئيسي لكثير من المشكلات لديهم.
  - إكساب أفراد المجموعة المعلومات السليمة والصحيحة حول الكفايات التدريسية التي يفتقدونها.
  - المساهمة في تكوين اتجاهات إيجابية لدى معلمي التربية الخاصة نحو ممارسة الكفايات التدريسية.

3) الأسلوب المستخدم في البرنامج الإرشادي المقترح: يقوم البرنامج الإرشادي في الدراسة الحالية على أسلوب الإرشاد الجماعي، وفقا للنظرية المعرفية السلوكية، وقد تم استخدام البرنامج الإرشادي بطريقة الإرشاد الجماعي لأسباب التالية:

- ❖ إفساح المجال لحرية التحدث والتعبير ومناقشة المشكلات، وتبادل الأفكار والخبرات.
- ❖ يساعد الإرشاد الجماعي على إيصال الفائدة إلى عدد أكبر في وقت أقل.
- ❖ يقوم بتوفير مناخا يتصف بالثقة ويسمح لأفراد المجموعة بمناقشة الصعوبات والمشكلات التي تشغلهم، وتقديم مقترحات للتغلب على هذه المشكلات.

4) التقنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي المقترح: تم استخدام في الدراسة الحالية الأساليب المعرفية السلوكية التي تسعى إلى زيادة الوعي وإدراك الأفكار والقدرة على تقويمها ومعالجتها، والمتمثلة فيما يلي: العصف الذهني، الواجب المنزلي، التغذية الراجعة.

- العصف الذهني: في ضوء الأهداف والمحتوى تم اختيار الأسلوب الذي يتناسب مع المحتوى ويؤدي إلى تحقيق الأهداف الخاصة والعامة للبرنامج مع مراعاة طبيعة المشاركين، والمكان المعد حيث تم استخدام أسلوب العصف الذهني، الذي يعتبر كأحد الاتجاهات المعرفية في حفز الإبداع، بالإضافة إلى دوره في الإبقاء على حماس المشاركين في أجواء من الاطمئنان والاسترخاء والانطلاق.
- الواجب المنزلي: تعد الواجبات المنزلية من أهم الركائز الأساسية التي تستخدم في البرامج الإرشادية، وتتمثل في مجموعة الأنشطة والمهارات المرتبطة بموضوع الجلسة التي يكلف بها كل أفراد المجموعة للقيام بأدائها في المنزل، ويتم تحديدها في نهاية كل جلسة والقيام بمراجعتها وتقويمها في بداية كل جلسة من أجل تعديل وترسيخ المعلومات والمهارات المطلوبة
- التغذية الراجعة: هي عملية تزويد أفراد المجموعة بمعلومات حول استجاباتهم بشكل منظم ومستمر من أجل مساعدتهم في تعديل الاستجابات التي بحاجة إلى تعديل، وتثبيت الاستجابات التي تكون صحيحة.

بعض النماذج الخاصة بجلسات البرنامج الإرشادي المقترح

الجلسة الأولى : جلسة تمهيدية

مدة الجلـــسة:60 دقيقة

- **عنوان الجلسة:** التعارف و تقديم منهجية العمل.
- **أهداف الجلسة الإرشادية:**
  - تهيئة المجموعة الإرشادية للمشاركة في البرنامج.
  - العمل على بناء علاقات الاحترام و الثقة بين الباحثة وأفراد المجموعة .
  - إتاحة الفرصة للتعارف بين المجموعة .
  - تقديم وتوضيح جوانب العمل في البرنامج لأفراد المجموعة .
- **الأدوات المستخدمة في الجلسة:** جهاز حاسوب، جهاز عرض، أوراق عمل، أقلام حبر، المطبوعة.
- **الأسلوب المستخدم في الجلسة:** الإرشاد الجماعي.
- **التقنيات المستخدمة في الجلسة :** الحوار، المناقشة، التعزيز، التغذية الراجعة.
- **إجراءات تنفيذ الجلسة الأولى :**

✓ ترحب الباحثة بأعضاء المجموعة الإرشادية وتعرف بنفسها موضحة بشكل مختصر الدراسة التي ستجريها حاليا والبرنامج الذي سيطبق في هذه الدراسة من حيث الكفايات التي سيكتسبها أعضاء المجموعة الإرشادية من البرنامج الإرشادي وتحديد مكان ووقت إجراء البرنامج الإرشادي.

✓ يتم إعطاء المجموعة الإرشادية ورقة بيضاء لتسجيل أسمائهم و أرقام هواتفهم وطريقة التواصل مع الباحثة.

✓ تتعرف الباحثة على المجموعة الإرشادية بأن يقوم كل فرد من المجموعة بتقديم نفسه.

✓ تقدم الباحثة منهجية العمل في البرنامج لأفراد المجموعة مركزة على توضيح كيفية سير العمل بالتفاصيل .

✓ فسح مجال المناقشة والرد على الاستفسارات والتساؤلات من قبل المجموعة الإرشادية والإجابة عليها.

✓ تسلم الباحثة مطبوعة حول كفاية التخطيط للدرس وتكليف المجموعة بالاطلاع عليها.

✓ تختم الباحثة الجلسة الإرشادية بالشكر لأعضاء المجموعة الإرشادية والتذكير بموعد الجلسة الإرشادية القادمة.

الجلســـة الثانيـــة

مدة الجلـــسة: 60 دقيقة

- **عنوان الجلسة :** تخطيط الدرس
- **أهداف الجلسة :**
  - التعرف على مفهوم التخطيط للدرس.
  - تعديل انطباع أفراد المجموعة حول ممارسة التخطيط للدرس .
- **الأدوات المستخدمة في الجلسة:** جهاز حاسوب، جهاز عرض، أوراق عمل،أقلام حبر، المطبوعة.
- **الأسلوب المستخدم في الجلسة:** الإرشاد الجماعي.
- **التقنيات المستخدمة في الجلسة:** العصف الذهني، الواجب المنزلي، التغذية الراجعة.
- **إجراءات تنفيذ الجلسة :**

✓ ترحب الباحثة بالمجموعة الإرشادية وتشكرهم على الالتزام بالحضور، والقيام بمناقشة الواجب المنزلي والوقوف على الصعوبات التي واجهت المجموعة في إعداده.

✓ تقوم الباحثة بمناقشة المجموعة حول موضوع الجلسة وذلك بإعطائهم مقدمة نظرية مناسبة.

✓ تعيد الباحثة صياغة المشكلة على النحو التالي وتطرحها من خلال الأسئلة التالية:

يعزف بعض المعلمين عن وضع تخطيط للدرس معتبرين إياه أداء روتينيا ليس له قيمة.

– ما هي وجهة نظرك في مثل هذا الرأي؟

– كيف يمكنك إقناع غيرك بأهمية التخطيط للدرس؟

✓ تهيأ الباحثة الجو لتقديم الأفكار والآراء من قبل المجموعة، وذلك من خلال شرح طريقة العمل

✓ تطلب الباحثة من المجموعة بإعطاء أفكارهم وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة المطروحة و وفتح مجال النقاش للمجموعة وإدارة الحوار أثناء تلقي الاستجابات

✓ عند توقف سيل الأفكار تقوم الباحثة بقراءة الأفكار المطروحة سلفا وتأملها ثم يفتح المجال مرة أخرى لأفكار جديدة للتدفق بحرية ويتم تسجيلها، وفي حالة قلة الأفكار المطروحة تحاول الباحثة استثارتهم بعبارات أو كلمات تولد لديهم مزيد من الأفكار.

✓ بعد ما تنتهي المجموعة من طرح أكبر عدد ممكن من الأفكار، تقوم الباحثة بمناقشتها بمعونة المجموعة وذلك من خلال معالجة الآراء والأفكار المعبر عنها وذلك بتصنيفها وترتيبها.

✓ تقوم الباحثة بتجميع الأفكار والآراء المتوصل إليها وإعطاء ملخص حول ما تم التطرق إليه في هذه الجلسة.

✓ تسلم الباحثة مطبوعة حول كفاية الهدف السلوكي وتكليف المجموعة بالاطلاع عليها.

✓ تنهي الباحثة الجلسة الإرشادية بالشكر لأعضاء المجموعة الإرشادية والتذكير بموعد الجلسة الإرشادية القادمة.

✓ تكليف أفراد المجموعة بالقيام بالواجب المنزلي: اختر درسا من دروسك وصمم خطة يومية مراعيا فيها العناصر الضرورية لذلك، ثم ناقشها مع زميلاك موضحا وجهة نظرك؟.

الجلســـة الخامســـة

مدة الجلســة: 60 دقيقة

- **عنوان الجلسة :** التعزيز
- **أهداف الجلسة :**

➢ التعرف على مفهوم التعزيز.

➢ تبصير المجموعة بأهمية استخدام التعزيز.

➢ التعرف على أنماط التعزيز.

- **الأدوات المستخدمة في الجلسة:** جهاز حاسوب، جهاز عرض، أوراق عمل، أقلام حبر، المطبوعة.
- **الأسلوب المستخدم في الجلسة:** الإرشاد الجماعي
- **التقنيات المستخدمة في الجلسة** :العصف الذهني، الواجب المنزلي، التغذية الراجعة.
- **إجراءات تنفيذ الجلسة:**

✓ ترحب الباحثة بالمجموعة الإرشادية وتشكرهم على التزامهم بالحضور، والقيام بمناقشة الواجب المنزلي وتصويبه.

✓ تقوم الباحثة بمناقشة المجموعة حول موضوع الجلسة وذلك بإعطائهم مقدمة نظرية مناسبة.

✓ تعيد الباحثة صياغة المشكلة على النحو التالي وتطرحها من خلال الأسئلة التالية:

إن كفاية التعزيز تعتبر من الكفايات الأساسية في تنفيذ الدرس

- أعط مفهوما للتعزيز من وجهة نظرك؟
- ما أهمية استخدام التعزيز في رأيك؟
- إذا لاحظت معلما ليس لديه معرفة بأنماط التعزيز كيف ترشده؟

✓ تهيأ الباحثة الجو لتقديم الأفكار والآراء من قبل المجموعة، وذلك من خلال شرح طريقة العمل وتذكير أفراد المجموعة بقواعد سير العمل تجنبوا نقد أفكار غيركم، أفصحوا عن أفكاركم بحرية وعفوية ودون تردد مهما يكون نوعها أو مستواها أو واقعيتها مادامت متصلة بالمشكلة .

✓ تطلب الباحثة من المجموعة بإعطاء أفكارهم وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة المطروحة وفتح مجال النقاش للمجموعة وإدارة الحوار أثناء تلقي الاستجابات

✓ عند توقف سيل الأفكار تقوم الباحثة بقراءة الأفكار المطروحة سلفا وتأملها ثم يفتح المجال مرة أخرى لأفكار جديدة للتدفق بحرية ويتم تسجيلها، وفي حالة قلة الأفكار المطروحة تحاول الباحثة استثارتهم بعبارات أو كلمات تولد لديهم مزيد من الأفكار.

✓ بعد ما تنتهي المجموعة من طرح أكبر عدد ممكن من الأفكار، تقوم الباحثة بمناقشتها بمعاونة المجموعة وذلك من خلال معالجة الآراء والأفكار المعبر عنها وذلك بتصنيفها وترتيبها.

✓ تقوم الباحثة بتجميع الأفكار والآراء المتوصل إليها وإعطاء ملخص حول ما تم التطرق إليه في هذه الجلسة.

✓ تسلم الباحثة مطبوعة حول كفاية طريقة وإستراتيجية التدريس وتكليف المجموعة بالاطلاع عليها.

✓ تنهي الباحثة الجلسة الإرشادية بالشكر لأعضاء المجموعة والتذكير بموعد الجلسة الإرشادية القادمة.

✓ تكليف أفراد المجموعة بالقيام بالواجب المنزلي: تصور أنك أمام تلاميذك في حجرة الصف ووجه التعزيز المناسب لإجابتهم، وناقش ذلك مع أفراد المجموعة.

الجلســـة السابعـــة :

مدة الجلســة:60 دقيقة

- **عنوان الجلسة :** الوسائل التعليمية
- **أهداف الجلسة :**
  - التعرف على مفهوم الوسائل التعليمية
  - مناقشة أسباب عزوف المعلم في استخدام الوسائل التعليمية
  - تبصير المجموعة بأهمية استخدام الوسائل التعليمية
- **الأدوات المستخدمة في الجلسة:** جهاز حاسوب، جهاز عرض، أوراق عمل، أقلام حبر، المطبوعة.
- **الأسلوب المستخدم في الجلسة:** الإرشاد الجماعي
- **التقنيات المستخدمة في الجلسة :** العصف الذهني، الواجب المنزلي، التغذية الراجعة.
- **إجراءات تنفيذ الجلسة:**

✓ الترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وتقديم الشكر والتقدير لهم على الحضور والمشاركة خصوصا مع الوصول إلى مراحل متقدمة من البرنامج، والقيام بمناقشة الواجب المنزلي وتصويبه.

تقوم الباحثة بمناقشة المجموعة حول موضوع الجلسة وذلك بإعطائهم مقدمة نظرية مناسبة.

✓ تعيد الباحثة صياغة المشكلة على النحو التالي وتطرحها من خلال الأسئلة التالية:

يعزف بعض المعلمين عن استخدام الوسائل التعليمية أثناء قيامه بالتدريس

– ما الأسباب في رأيك؟

– كيف يمكنك إقناع زميلك بأهمية استخدام الوسائل التعليمية؟

✓ تهيأ الباحثة الجو لتقديم الأفكار والآراء من قبل المجموعة، وذلك من خلال شرح طريقة العمل وتذكير أفراد المجموعة بقواعد سير العمل تجنبوا نقد أفكار غيركم ولا تسخروا من أية فكرة مهما كانت، أفصحوا عن أفكاركم بحرية وعفوية ودون تردد مهما يكون نوعها أو مستواها أو واقعيتها مادامت متصلة بالمشكلة

✓ تطلب الباحثة من المجموعة بإعطاء أفكارهم وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة المطروحة وفتح مجال النقاش للمجموعة وإدارة الحوار أثناء تلقي الاستجابات

✓ عند توقف سيل الأفكار تقوم الباحثة بقراءة الأفكار المطروحة سلفا وتأملها ثم يفتح المجال مرة أخرى لأفكار جديدة للتدفق بحرية ويتم تسجيلها، وفي حالة قلة الأفكار المطروحة تحاول الباحثة استثارتهم بعبارات أو كلمات تولد لديهم مزيد من الأفكار.

- ✓ بعد ما تنتهي المجموعة من طرح أكبر عدد ممكن من الأفكار، تقوم الباحثة بمناقشتها بمعاونة المجموعة وذلك من خلال معالجة الآراء والأفكار المعبر عنها وذلك بتصنيفها وترتيبها.
- ✓ تقوم الباحثة بتجميع الأفكار والآراء المتوصل إليها وإعطاء ملخص حول ما تم التطرق إليه في هذه الجلسة.
- ✓ تسلم الباحثة مطبوعة حول كفاية إنهاء الدرس وتكليف المجموعة بالاطلاع عليها.
- ✓ تنهي الباحثة الجلسة الإرشادية بالشكر لأعضاء المجموعة والتذكير بموعد الجلسة الإرشادية القادمة.
- ✓ تكليف المجموعة بالقيام بالواجب المنزلي: حدد الوسائل التعليمية المناسبة لدرسك، وأذكر العوامل التي دفعتك لاختيارها دون غيرها.

كفـــاية تخطـيط الـــدرس

أولا: تعريف تخطيط الدرس.

ثانيا: أهمية تخطيط الدرس.

ثالثا: أنواع تخطيط الدرس.

رابعا: عناصر ومكونات خطة الدرس.

يعد التخطيط من أهم المقومات التدريس الصحيح وهو مفهوم ....في استراتيجيات التدريس له طرقه ووسائله، يستخدمه المعلم قبل مواجهة تلاميذه في الفصل لتحقيق أهداف العملية التعليمية، فهو عملية هادفة منظمة تتضمن اتخاذ الإجراءات والقرارات العملية اللازمة للوصول إلى الأهداف التعليمية المنشودة وذلك عبر مراحل معينة وخلال فترة زمنية محددة ويتم في ذلك استخدام الإمكانات المتاحة والمتوفرة بشكل جيد محقق للأهداف، لذلك يمكن القول بأن من أهم عناصر نجاح المعلم في تدريسه هو حسن تخطيطه وإعداده للمدرسة، ويذكر في هذا الصدد البلوي(2011) إذا كانت العملية التعليمية التعلمية حقا عملا يوصل إلى أهداف وغايات نبيلة. فهي عمل مهني يلزمها التخطيط المكتوب مادامت تحكم بالعقلانية والفاعلية وتحدد بها، لهذا يحتاج المعلم إلى تخطيط مقرره أو وحدته أو درسه كأنه شأن من يقومون بالأعمال المهنية الأخرى. (البلوي،2011، ص 22)

أولا: تعريف تخطيط الدرس:

_ تعريف الأزرق(2000):"مجموع الأداءات والسلوكات التي تمكن المعلم من صياغة الدرس في عبارات سلوكية واضحة، وأن يصوغها لتشمل معظم جوانب التعلم المعرفية، والمهارية، وأن يعد كراسة ووثائق التحضير الجيد. وعند تنظيم المادة لابد أن يكون إعدادها منطقيا، أن يحدد الخطط الشهرية والسنوية والإطار الزمني لتنفيذها(الأزرق،2000، ص 185).

– تعريف الفتلاوي(2003): "بأنه تصور المعلم المسبق للموقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها، والمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية" (الفتلاوي،2003، ص40).

– تعريف الهويدي(2002): "بأنه التصور المسبق لما سيقوم به المعلم من أساليب وأنشطة وإجراءات واستخدام أدوات وأجهزة ووسائل تعليمية وأساليب تقويم لتحقيق الأهداف المرغوبة" (الهويدي،2002، ص 87).

- تعريف فتح الله (2007): "بأنه تصور المواقف التعليمية التعلمية التي ينظمها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية والخطط الدراسية، تنقسم من حيث فترة تنفيذها إلى مستويات متعددة، منها ما يكون قصيرة المدى كمخطط الوحدات أو الدروس"(فتح الله،2007 ، ص50).

فالتخطيط للدرس إذا هو مجموعة من الإجراءات التي يستخدمها مسبقا قبل التنفيذ من أجل ضمان تحقيق أهداف الدرس، وهو يمثل منهجا وأسلوبا منظما للعمل ورؤية واعية، وذكية شاملة لجميع عناصر أبعاد العملية التعليمية. وهو إعداد لموقف سيواجهه المعلم في المستقبل.

ويشير القرشي على أن التخطيط للدرس يساعد المعلم على تنظيم أفكاره وكتابة هذه الأفكار تساعده على مراجعة خطة درسه وتنفيذها وتعديلهاكلما دعت الحاجة إلى ذلك(القرشي،2008، ص 41).

ثانيا:أهمية تخطيط الدرس بالنسبة لمعلم التربية الخاصة:

_ يساعد المعلم على ربط الأهداف التدريسية بالأهداف قصيرة المدى والأهداف بعيدة المدى.

_ يساعد المعلم على تحديد الأهداف والطرق والوسائل والأنشطة التعليمية، وأساليب التقويم.

_ يجنب المعلم النسيان والخطأ أثناء عملية التدريس.

_ يساعد المعلم على تحديد بداية ونهاية كل درس ومواطن الصعوبة والسهولة فيه.

_ يساعد على رسم الأشكال والرسوم التوضيحية بشكل جيد، وكتابة الملخص السبوري.

_ يساعد المعلم على توزيع وقت الحصة بطريقة متوازنة موزعة على عناصر الدرس.

_ يساعد المعلم على إكساب الثقة اللازمة التي تعينه على ضبط الصف (القرشي،2012، ص 68).

ثالثا: أنواع التخطيط للدرس:

توجد عدة أنواع للخطط الدراسية تتمثل (دنديس،2009، ص40) كما ورد في فيما يلي:

1_ الخطط الطويلة المدى:

- ✓ السنوية: ويتم تطبيقها غالبا في بعض الأنشطة طويلة المدى ويمكن أن يعد المنهاج الدراسي من هذا النوع. إلا أن هذا النوع من الخطط نادر الاستخدام.
- ✓ الفصلية: وهي أكثر شيوعا، وفيها يتم تقسيم المادة على أشهر أو أسابيع شاملة الأهداف والأساليب والعناصر.

2_ الخطط قصيرة المدى:

- ❖ شهرية: وهي نادرة الاستخدام، وقد تصلح لبعض المواد مثل التربية المهنية والفنية، حيث يحتاج تطبيق الدرس الواحد إلى فترة طويلة.
- ❖ أسبوعية: وفيهالايتم إعطاء جدول تفصيلي بالمواد والدروس والواجبات التي سيأخذها الطالب خلال الأسبوع حسب برنامج الحصص لديه.
- ❖ يومية: ويتم التخطيط لحصة واحدة، ويسمى بعملية التحضير اليومي

والجدير بالذكر انه هناك من يضع نوعا ثالثا للخطط الدراسية وهي:

- **التخطيط المتوسط المدى:** مثل تخطيط الوحدة الدراسية وتشمل على جدول يوضح من خلاله المعلم الموضوعات الخاصة بالوحدة وأهدافها المختلفة وأساليب تدريسها والوسائل والأدوات المطلوبة(محمود، 2005، ص 74).

رابعا:عناصر ومكونات خطة الدرس:

1_ المكونات الروتينية وتشتمل على:

- عنوان الدرس أو الموضوع المراد تدريسه
- يوم وتاريخ والحصة التي ستنفذ فيها الخطة
- المواعيد التي يتم فيها التنفيذ من وقت اليوم الدراسي (الحصص)
- الصف الذي يتم فيه تنفيذ الخطة

2- المكونات الفنية وتشتمل على:

- الأهداف التعليمية أو السلوكية للتدريس
- محتوى التدريس والذي يساعد على تحقيق الأهداف المنشودة
- الوسائل التعليمية المناسبة للتدريس.
- إجراءات التدريس (استراتيجية التدريس) المناسبة للتلاميذ والتي تعمل على تحقيق لأهداف المنشودة
- أساليب ووسائل التقويم المناسبة للتأكد من تحقيق الأهداف المنشودة.
- الواجبات المنزلية.

ولا يوجد شكل محدد لإعداد أو تخطيط الدرس ولكن تختلف صور تخطيط الدرس باختلاف الطريقة التي يستخدمها المعلم ؛ فخطة درس تقوم على المناقشة تختلف كثيراً عن خطة درس تقوم على طريقة حل المشكلات أو الطريقة الاستنباطية

وعليه يمكن القول إن عملية تخطيط الدرس مهمة لأي معلم مهما كانت خبرته في عملية التدريس، ذلك لأنها تحمي المعلم من الوقوع في أي أخطاء أثناء عملية التدريس، كذلك من خلالها يحدد المعلم أشكال الأداء التي يرجى ظهورها بعد تدريس كل درس من دروس المنهج.

أسئلة التقويم الذاتي:

ضع علامة (ص) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (خ) أمام العبارة الخاطئة:

1_ التخطيط يجنب المعلم المواقف الطارئة المحرجة ( )

2- من أنواع التخطيط: التخطيط الكلي والتخطيط المرحلي ( )

3- التخطيط لوحدة دراسية يسمى تخطيطا متوسط المدى ( )

4- التخطيط اليومي للدروس يساعد المعلم على تنظيم عناصر الدرس ( )

5- التخطيط لتهيئة الطلاب وإثارة دافعيتهم للدرس يكون في مرحلة العرض للدرس ( )

كفـــايـــة التهيئة للـــــدرس

أولا: تعريف التهيئة للدرس

ثانيا: شروط تهيئة الدرس

ثالثا: أنواع التهيئة للدرس

رابعا: أهمية التهيئة للدرس

إن الاتجاهات التربوية الحديثة تؤكد على أهمية مشاركة التلاميذ في النشاط الصفي وعلى أنه ينبغي على المعلم أن يقلل من مقدار حديثه أثناء الدرس، إلا أن هناك مواقف كثيرة تتطلب من المعلم أن يضطلع بالدور الرئيس فيها، لهذا نقول أن هناك مهارات و كفايات رئيسة مهمة لكل معلم داخل الصف تسمى بـ "التهيئة للدرس" حيث تعد من أهم الكفايات الداعمة للعملية التعليمية.

أولا: تعريف تهيئة الدرس:

_ عرفها زيتون (2001): "بأنها كل مايقوله المعلم أو يفعله أو يوجه به التلاميذ قبل بدأ تعلم محتوى درس جديد أو تعلم إحدى نقاط محتوى هذا الدرس بغرض إعدادهم عقليا ووجدانيا وجسميا لتعلم هذا المحتوى أو إحدى نقاطه، وجعلهم في حياة قوامها الإستعداد للتعلم" (زيتون، 2001، ص 73).

_ تعرف التهيئة للدرس "بأنها مجموعة الأدءات التي يقوم بها المعلم بقصد إعداد الطلاب للدرس الجديد، بحيث يكون في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول"(غنيم وشحاتة، 2008، ص 91).

وعليه يمكن القول أن تهيئة الدرس كل ما يقوم به المعلم من قول أو فعل بقصد إثارة دافعيتهم للتعلم وجعلهم في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية تساعدهم على التعلم.

ثانيا: شروط التهيئة الجيدة: للتهيئة عدة شروط، لابد للمعلم أن يلتزم بها وهي:

- أن تكون قصيرة قدر الإمكان بحيث لا يزيد منه عن خمس دقائق
- أن تعتمد على خبرات الطلاب ومعلوماتهم السابقة قدر الإمكان
- أن تكون مثيرة لاهتمام الطلاب ومشوقة له
- أن تكون مناسبة لموضوع الدرس
- أن تكون سهلة وواضحة ومفهومة.

ثالثا: أنواع التهيئة للدرس:

يعتقد كثير من المعلمين أن التهيئة تقتصر على بداية الدرس وهذا تصور غير صحيح، فالدرس يحتوي على عدة أنشطة ولكل منها تهيئته الخاصة. وبناء على ما جاء في الأدب التربوي نجد أنه لم يتفق الباحثين على وجود تصنيف محدد لأنواع التهيئة، ويمكن ذكر ثلاث أنواع من التهيئة حسب حميدة وآخرون(2003) وهي:

- التهيئة التوجيهية - التهيئة الانتقالية - التهيئة التقويمية.

1.التهيئة التوجيهية: ويستخدمها المعلم بهدف توجيه انتباه التلاميذ نحو الموضوع الذي يعتزم تدريسه.

2.التهيئة الانتقالية: ويستخدمها المعلم بهدف تسهيل الانتقال التدريجي من المادة التي سبق معالجتها إلى المادة الجديدة أو من نشاط تعليمي إلى آخر.

3.التهيئة التقويمية: ويستخدمها المعلم لتقويم ما تم تعلمه قبل الانتقال إلى أنشطة وبالرغم من أن مهارة التهيئة تعتبر من المهارات الفرعية المتضمنة في مهارات تنفيذ الدرس إلا أنها تتضمن العديد من المكونات أو المهارات الفرعية وفيما يلي عرض لهذه المكونات بالنسبة لاختيار الأسلوب المناسب للتهيئة -حسب المرحلة التعليمية - طبيعة المجال المعرفي(حميدة وآخرون،2003، ص 123).

رابعا: أهمية التهيئة للدرس : لقد تطرق العديد من الباحثين إلى أهمية التهيئة ويمكن تلخيصها كما ورد في (حميدة2003 ، شحاتة وغنيم 2008) فيما يلي:

_ تعمل على تركيز انتباه التلاميذ على المادة التعليمية

_ تساعد على توفير الاستمرارية في العملية التعليمية عن طريق ربط موضوع الدرس بخبرات التلاميذ السابقة.

_ تجعل التلميذ أكثر قابلية للمشاركة في الموقف، وجعله أكثر حيوية وثراء.

_ تثير اهتمام التلاميذ وتزيد من حبهم للاستطلاع.

_ تخلق إطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات التي سوف يتضمنها الدرس.

خامسا: أسس استخدام أسلوب التهيئة للدرس: فيما يلي مجموعة من الاعتبارات التي يجب على المعلم مراعاتها لضمان تحقيق النجاح في التهيئة للدرس كما ورد في (الطناوي،2009، ص67).

1_ اختيار الأسلوب المناسب للتهيئة: إن أسايب التهيئة كثيرة ومتنوعة منها إثارة التساؤلات حول موضوع الدرس ليتعرف المعلم على معلومات المتعلمين، أو عرض قصة قصيرة، أو قيام المعلم بعروض مجموعة من الصور أو الرسوم التي تشد انتباه واهتمام التلاميذ لمتابعة الدروس، ويجب أن يختار المعلم أسلوب التهيئة الذي يتناسب مع كل من مستوى المتعلمين وموقع الدرس من الوحدة التعليمية وموقع الحصة من اليوم الدراسي.

2_ مراعاة الزمن المناسب للتهيئة: لا يوجد زمن محدد للتهيئة ولكن يرى التربويون أنها تستغرق زمنا يتراوح مابين 5 إلى 7 دقائق، فلا يجب أن تستغرق التهيئة زمنا قصيرا جدا فلا تؤدي الغرض منها، ولا تستغرق أكثر من 7 دقائق حتى لا يشعر المتعلمون بالملل فينصرفون عن المعلم ولا يبالون بما يقوله أو يفعله، مع مراعاة ألا يطيل المعلم في التهيئة على حساب زمن الدرس.

3_ متابعة ردود أفعال المتعلمين: إن المعلم الناجح يتابع ردود أفعال طلابه في أثناء التهيئة من حيث حماسهم واستجاباتهم، وملاحظة ما إذا كانوا مستمعين بذلك أم لا، وبناء على ذلك يقوم المعلم بإجراء التعديلات والتغييرات على الأساليب التي يتبعها في التهيئة.

4_ التنويع في أساليب التهيئة: يراعي المعلم التنويع في أساليب التهيئة من درس إلى آخر وعدم الإقتصار على أسلوب واحد حتى لا تفقد التهيئة جاذبيتها لدى المتعلمين وتصبح متكررة ومملة.

5_ الإنتقال التدريجي من التهيئة إلى موضوع الدرس: من الاعتبارات المهمة التي يجب على المعلم مراعاتها الإنتقال بسلاسة والتدرج من التهيئة إلى موضوع الدرس، ويمكن أن يتم ذلك إذا اختار المعلم أسلوبا للتهيئة وثيق الصلة بموضضوع الدرس، ووضع تصورا واضحا للتهيئة في أثناء إعداد خطة الدرس، وكيفية الإنتقال منها إلى موضوع الدرس.

نستخلص مما سبق أن التهيئة للدرس من أهم الكفايات الضرورية التي يجب أن يمتلكها المعلم، إذ يجب عليه قبل دخوله في موضوع الدرس أن يقوم بتهيئة تلاميذه لموضوع الدرس الجديد، وهذا لضمان نجاح الإتصال التربوي داخل الفصل الدراسي.

أسئلة التقويم الذاتي:

ضع العلامة (ص) أمام العبارة الصحيحة والعلامة (خ) أمام العبارة الخاطئة:

1_ ينبغي في التهيئة أن تكون مباشرة وموجزة، وأن يكون الإعتماد فيها على التلميذ. ( )

2_ التهيئة تكسب المعلم الثقة بالنفس، وتساعدة على تقويم خبرات التعلم. ( )

3_ التهيئة تكون قبل بداية الدرس وتكون قبل بداية كل خطوة من خطوات الدرس. ( )

4_ التهيئة التقويمية تؤدي إلى الإنتقال التدريجي من شاط إلى آخر. ( )

كفـاية التـعزيـــز

أولا: تعريف كفاية التعزيز.

ثانيا: أهمية كفاية التعزيز.

ثالثا: أنماط السلوك الواجب توفرها في كفاية التعزيز.

رابعا: أنواع التعزيز.

تعد كفاية التعزيز من أهم الكفايات فهي تعمل على زيادة احتمال حدوث الاستجابة المرغوب فيها، كما تضفي على التلاميذ شعور الرضا والارتياح في أثناء تفاعلهم داخل الصف.

أولا: تعريف التعزيز

_ تعرفه الفتلاوي (2004) "بأنها كل قول أو رمز أو فعل يقوم به المعلم لغرض الاعتراف أو التدعيم لاستجابات الطلبة لزيادة احتمال تكرارها"(الفتلاوي، 2004، ص38).

– يعرفه كمال زيتون(2003) "أن التعزيز عملية زيادة تكرار حدوث سلوك قليل التكرار أو الإبقاء على درجة تكرار السلوك كثير التكرارات أي المكافأة على السلوك المرغوب للتلميذ وللتعزيز العديد من النتائج ذات العلاقة بتعلم الفرد وشخصيته وبتشكيل سلوكه"(زيتون،2003 ، ص463).

ويمكن تعزيز التلاميذ بوسائل متعددة ومنها:

– استخدام وسائل ايجابية غير لفظية مثل: الابتسامة، وهز الرأس أو النظر..

– استخدام وسائل ايجابية لفظية.

– تجنب استخدام الوسائل السلبية اللفظية.

– تجنب استخدام الوسائل السلبية غير اللفظية.

ثانيا:أهمية كفاية التعزيز: لقد حصرها(زيتون، 2004 ، ص 396) فيما يلي:

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

– يساعد التعزيز المتعلم على تقدير نجاحه ويزيد من مفهوم الذات لديه ومن إحساس بالشعور بالانجاز.

– يلعب التعزيز دوراً مهماً في حفظ النظام وضبطه في الصف.

– يتعدى تأثير التعزيز التلميذ المعزز إلى سلوك زملائه.

وحسب(راشد، 2005، ص 132) أنه يمكن تحديد أهمية التعزيز في العملية التعليمية في النقاط التالية:

_ يعد التعزيز وسيلة فعالة لزيادة مشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية المختلفة.

_ يشبع التعزيز بعض الحاجات النفسية للتلاميذ، مثل الحاجة إلى النجاح والحاجة إلى تقدير الآخرين، والحاجة إلى حب الظهور.

_ يساعد التعزيز في حفظ النظام وضبطه داخل الصف، فتلاميذ الذين تم تعزيزهم يفضلون الاحتفاظ بما حققوه من أعمال فيبتعدون عن السلوكيات الخاطئة وينضبطون داخل صفهم الدراسي.

_ ينشر التعزيز حالة من الرضا والود والاحترام بين المعلم وتلاميذه، وهي حالة يحرص عليها كل معلم كفء، ليكون المناخ الصفي فعالا وصحيا.

_ يدفع التعزيز التلاميذ لبذل المزيد من الجهود في أعمالهم غير صفية، مثل الأنشطة التعليمية غير صفية، وعمل الواجبات المنزلية، وكتابة التقارير، وعمل البحوث، مما يدفعهم إلى مزيد من الحماس والأعمال الناجحة.

_ يستخدم التعزيز في علاج بعض حالات التأخر الدراسي لدى بعض التلاميذ لما له من أثر واضح في زيادة الدافعية للعمل والتعلم.

ثالثا: أنماط السلوك الواجب توفرها في كفاية التعزيز:

_ استخدام الثواب والعقاب بشكل متوازن.

_ يشجع التلاميذ بكلمات المدح والإثابة.

_ يقوم بتعزيز سلوك التلميذ فور حدوثه.

_ يستخدم الأقران في التعزيز.

_ يركز على الحوافز الإنسانية العليا كالمصداقية والانتماء والذات والاستقلال.

_ يؤكد على حرية التلميذ واعتماده على نفسه.

_ لا يستخدم تحفيز التعليم بوسائل سلبية كالتأنيب والعقاب الجسدي.

رابعا: أنواع التعزيز:

يمكن تصنيف التعزيز في المواقف التدريسية إلى ما يلي:

1_ التعزيز الفوري: ويقصد به التعزيز الذي يتبع إجابة بدون أي فصل، أي عقب حدوث الإستجابة وينقسم إلى قسمين:

أ. التعزيز اللفظي: يتمثل في استخدام الألفاظ مثل: صحيح، جيد، ممتاز ككلمات مفردة، ويمكن أن تستخدم هذه الكلمات بطريقة تدريجية أي حسب الأداء الذي يقوم به المعلم.

ب.التعزيز غير لفظي: وهذا النوع يتمثل في الحركات والإشارات التي تحمل معاني مختلفة بإختلاف الموقف مثل:

- ❖ تعبيرات الوجه.
- ❖ حركة الجسم.
- ❖ حركة الرأس.

2-التعزيز المؤجل: وهذا النوع من التعزيز يتضمن بداخله النوعين السابقين التعزيز اللفظي وغير لفظي، ويستخدم التعزيز المؤجل بعد قيام طالب بعمل معين، مثل عمل ملخص لإيجابات الطلاب، فالتعزيز المؤجل يستخدم ليوجه انتباه الفصل إلى مساهمة إيجابية سابقة قام بها طالب آخر. وهذا النوع من التعزيز يقودنا إلى التحدث عن مفهوم الانطفاء.

- **الانطفاء:** يعرف بأنه نسيان المتعلم لبعض أنواع التعلم أو يتوقف عن ممارسة العادات التي سبق أن تعلمها. فعندما يجيب الطالب إجابة صحيحة عن أسئلة المعلم ولكن المعلم لا يقدم تعزيزا للطالب، فإنه وبعد تكرار هذه العملية عدة مرات يحدث للطالب حالة انطفاء، أي يتوقف عن مشاركته في الإجابة وإظهار السلوك الإيجابي مرة أخرى (غنيم وشحاتة، 2008، ص 130).

ومما سبق نستنتج أن التعزيز يعد وسيلة فعالة والتي بدورها تؤدي إلى زيادة التعلم، حيث تعمل على زيادة مشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية المختلفة، كما يشبع بعض الحاجات النفسية لديهم مثل الحاجة إلى

النجـــاح والحاجـــة إلـــى تقـــدير الاخـــرين...إلـــخ، لهـــذا يجـــب اســـتخدامه وفـــق قواعـــد عامة منظمة لتحقيق مناخ فعال وصحي.

أسئلة التقويم الذاتي:

ضع العلامة (ص) أمام العبارة الصحيحة والعلامة (خ) أما العبارة الخاطئة:

1_ يعد التعزيز مثيرا يؤدي إلى مزيد من الاستجابة. ( )

2_ لا ينبغ تعزيز سلوكين مختلفين في وقت واحد. ( )

3_ للتعزيز نوعان تعزيز فوري وتعزيز لفظي. ( )

4_ ينبغي تعزيز السلوك المرغوب فيه بعد فترة طويلة. ( )

5_ يجب تقصير المدة بين كل تعزيز وآخر. ( )

كفـــاية تقــويم الـــــدرس

أولا: تعريف التقويم التربوي

ثانيا: أهمية التقويم في المجال التربوي

ثالثا: أسس التقويم التربوي

رابعا: أنواع التقويم التربوي

يعد التقويم من أهم جوانب العملية التربوية، فهو من مكونات المنهاج وعنصر أساسي في عملية التخطيط لعملية التدريس، وهو عملية مستمرة تصاحب العملية التعليمية منذ بدايتها حتى نهايتها، كما يلعب التقويم التربوي دورا أساسيا في توجيه العملية التدريسية وإدارة الصف المدرسي، وإثراء تعلم الطلاب وتقدمهم الدراسي، وتحسين مخرجات العملية التعليمية.

أولا: تعريف التقويم

يعرفه سلامة (2002): "هو عملية منظمة متسلسلة تسير وفق خطوات منطقية، بهدف الرقي بالعملية التدريسية" (سلامة،2002، ص 160).

كما عرفه علام (2007): " أن التقويم هو عملية منهجية يتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء مجموعة من المستويات المتوقعة أو الأهداف المحددة لغرض التوصل إلى تقديرات كمية، وأدلة كيفية يستند عليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالطلاب أو بعملية التعليم" (علام، 2007، ص 21).

ويعرفه عودة (2010): "بأنه الحكم على مدى فعالية البرنامج التدريسي ومدى تقدم المتعلم في تحقيق الأهداف التدريسية وذلك من خلال المعلومات المتوفرة من عملية القياس أو بأي أساليب وأدوات أخرى" (عودة، 2012، ص41). ويعرفه منصور نقلا عن زعير (2016) "بأنه مجموعة الأحكام التي تزن بها أي شيء أو أي جانب من جوانب التعلم أ التعليم وتشخيص نقاط القوة والضعف فيه وصولا إلى اقتراح الحلول التي تصحح المسار" (زغير،2016، ص 72).

وتجد الإشارة أن المعلم في نهاية درسه يقوم بعملية تقويمه، وذلك ليتبين مدى نجاح الدرس في تحقيق الأهداف الموضوعة له، والهدف من هذا التقويم ليس إصدار حكم على التلاميذ، إنما الهدف منه هو الوقوف على نواحي القوة والضعف في تعليم التلاميذ، وحتى يمكن تلافي نواحي الضعف وتحسين تعلمهم.

ونستخلص مما سبق أن التقويم هو عملية إصلاح وتعديل مستمرة وشاملة، تعمل على مساعدة المعلم على تقويم طلابه بشكل صحيح وفعال داخل الحجرة الصفية، الهدف من ذلك

هو معرفة مواطن القوة عند الطالب وتعزيزها، ومعرفة مواطن الضعف عنده لعلاجها بهدف تحقيق أهداف العملية التعليمية.

ثانيا: أهمية التقويم في المجال التربوي

يتمثل التقويم التربوي حسب (سلامة، 2002، ص 192) فيما يلي:

1_ يساعد التقويم في بيان ما تحقق من أهداف تعليمية وتربوية.

2_ يساعد التقويم في تعميق قيم التربية المهنية.

3_ يعتبر التقويم الأداة الأهم التي تزود مصمم التدريس بمعلومات دقيقة حول التدريس ومدى نجاحه، وملائمته للتلاميذ ومستوياتهم وميولهم وحاجاتهم.

4_ يوفر التقويم أداة مهمة للحكم على مدى فاعلية أسلوب التعليم.

5_ يوفر التقويم بيانات ودلالات للمخططين، والمنظرين والمدرسين ومطوري البرامج التربوية.

6_ يستخدم التقويم في مجال التشخيص والعلاج للمشكلات التعليمية.

7_ تزود عملية التقويم المدرس بمعلومات حول مدى كفايته في التدريس، وكفايته في تحديد الأهداف واختيار الوسائل والطرق المناسبة للتدريس ومدى أثارته للدافعية، واستخدامه الطرق المناسبة للتقويم.

أما زغير فيشير إلى أهمية التقويم كما يلي: (زغير، 2016، ص 74)

1_ وسيلة لنقل التلميذ من صف دراسي لصف دراسي آخر.

2_ الكشف عن المعلومات التي اكتسبها التلميذ.

3_ التقويم وسيلة لتشجيع التلاميذ على الدراسة.

وعليه يمكننا القول أن التقويم التربوي يعد أحد عناصر النظام التربوي الذي من خلاله يتم توفير التغذية الراجعة التي يحتاجها النظام التربوي، وذلك لتدعيم نواحي القوة فيه وتعزيزها، وعلاج جوانب الضعف ليحقق الأهداف بشكل أكثر إيجابية، فالتقويم إذا يزود المعلم بجميع المعلومات حول العملية التعليمية من بدايتها إلى نهايتها، إضافة على بيان مدى نجاحه في هذه العملية.

ثالثا: أسس التقويم

لكي يحقق التقويم التربوي أهدافه لابد من توافق مجموعة من الشروط أو الأسس،كما ورد في (عبد الوهاب وعبد القادر، 2006، ص149)، وسنتناول هذه الأسس بإيجاز كما يلي:

- **أن يرتبط التقويم بالأهداف:** يجب أن يبدأ التقويم بالأهداف التي ينبغي تحقيقها من العملية التعليمية، فالتقويم في المرحلة الثانوية ينبغي أن يرتبط بأهداف هذه المرحلة والأهداف الخاصة بكل منهج من مناهج هذه المرحلة، بل وأهداف المواقف التي يسعى المعلمون لتحقيقها في دروسهم، وإذا لم تتم عملية التقويم في ضوء الأهداف فقدت هذه العملية مقوما من مقوماتها.
- **الشمول:** ينبغي أن يتوافر في عملية التقويم الشمول، ويقصد بالشمول عدة أمور وهي:

أ. أن تشمل عملية التقويم جميع عناصر المنهج، فلا تتناول جانب دون بقية جوانب المنهج.

ب. أن تشمل عملية التقويم جميع الأهداف التعليمية، ولا تقتصر على جانب واحد من هذه الأهداف.

ج. أن تشمل عملية التقويم الجوانب المختلفة للنمو (الجسمي، العقلي، الوجداني، الاجتماعي).

د. أن تشمل عملية التقويم جميع المستويات التعليمية، كما ينبغي أن تشمل على جميع مناهج الصف الدراسي الواحد.

هـ. أن يشمل التقويم جميع أدوات التقويم المتاحة فتستخدم في عملية التقويم أدوات متنوعة مثل : الاختبارات التحريرية، والأسئلة الشفهية، وبطاقات الملاحظة...إلخ لأن تنوع أدوات التقويم يعطي فكرة أوضح و أشمل عن جوانب العملية التعليمية.

- **الصدق والثبات:** ويقصد بالصدق أن تقيس أداة التقويم ما وضعت من أجل قياسه، أما الثبات فيقصد به أن أداة التقويم إذا استخدمت أكثر من مرة تحت نفس الظروف وبنفس الشروط تعطي نفس النتائج.
- **الاستمرارية:** ويقصد بالاستمرار أن تكون عملية التقويم مستمرة وملازمة للعملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها، ويتم تعديل جوانب العملية التعليمية أو بعضها في ضوء نتائج التقويم.

- **أن يراعي التقويم مابين التلاميذ من فروق فردية:** ينبغي أن تراعي عملية التقويم مابين التلاميذ من فروق فردية، وأن يتم تقويم كل تلميذ في ضوء مستواه السابق ولا يقارن بزملائه، ليمكننا الحكم على مستوى تقدمه، مع اقتراح وسائل العلاج المناسبة لكل تلميذ كما أن ينبغي أن تتيح عملية التقويم فرص متساوية لكل تلميذ لتحقيق قدر من النجاح يتناسب وقدراته وإمكانياته.
- **أن تكون عملية التقويم عملية إنسانية:** يجب أن تكون عملية التقويم عملية إنسانية هدفها الأساسي مساعدة التلاميذ على النمو الشامل إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم، ووسيلة لتحسين عملتي التعليم والتعلم، وليست وسيلة لإرهاب التلاميذ وأسلوبا من أساليب عقابهم.
- **التنوع:** أي استخدام أدوات تقويم متنوعة مثل الاختبارات الموضوعية والاختبارات المرتبطة بالصور، والرسوم والاختبارات الشفوية، واختبارات الأداء ومقاييس التقدير وغيرها.
- **الملاءمة:** أي تكون عملية التقويم ملائمة لمستوى النمو اللغوي، والعقلي، والعملي والاجتماعي، للمعاقين، بحيث تراعي الجمل القصيرة المحددة المعنى، واستخدام النماذج واستخدام لغة الإشارة مع التلاميذ المعاقين سمعيا، وطريقة برايل مع المعاقين بصريا.

رابعا: أنواع التقويم التربوي:

كي تكون عملية التقويم شاملة لمخرجات العملية التعليمية لابد من التنوع في أساليب التقويم التي يستخدمها المعلم، ونذكرها كما يلي:

. **التقويم القبلي:** وهو ما يتم قبل البدء في عملية التدريس، والغرض منه:

أ. التشخيص: الكشف عن مواطن الضعف أو القوة عند المتعلم، وذلك بهدف وضع العلاج المناسب.

ب. معرفة مدى استعداد المتعلم للتعلم، وذلك بالكشف عما لدى المتعلم من خبرات سابقة في موضوع التعلم، وبالتالي تحديد النقطة التي سيبدأ منها عملية التعلم.

. **التقويم التكويني:** ويسمى أيضا بالتشكيلي أو التقويمي، ويهدف إلى تزويد المتعلم بتغذية راجعة مستمرة أثناء العملية التدريسية حول موقعه من مدى تحقيقه للأهداف. وبمعنى آخر فإن

هذا النوع يساعد المتعلم على تشكيل سلوكه بالطريقة الأكثر مناسبة لإيصاله لما يريد.(سلامة، 2002، ص 192).

. **التقويم النهائي:** ويستخدم هذا النوع من التقويم في نهاية الفصل الدراسي لتقدير مدى تحصيل الطلاب في نهاية الوحدة (لا في،2012، ص 321).

. **التقويم التتبعي:** هو التقويم الذي يتم بعد الختامي، ويعني الاستمرار في التقويم للوقوف على آثار البرنامج البعيدة المدى، ولغرض اقتراح حلول للمشكلات وتوجيه خط سير البرنامج وتطويره (العدوان و الحوامدة، 2011، ص 195).

من خلال ما سبق نقول أنه تم تقسيم أنواع التقويم وفقا للفترة الزمنية التي يجري فيها، فقد يكون هذا التقويم قبل بدأ الدرس فنسميه تقويما مبدئيا، وقد يستمر أثناء تقديم أو بناء المعلومة فيكون تقويما تكوينيا أو بنائيا، وقد يكون بعد الانتهاء من دراسة وجدة دراسية أو منهجا فنسميه تقويما ختاميا أو نهائيا.

وبناءا على ذلك، فإن (الزريقات،2015، ص128) يشير إلى أن هناك خمسة مبادئ تكون ضمن عملية التقويم وهي:

1. مراقبة فهم الطالب: وهناك ثلاث إستراتجيات لمراقبة فهم الطالب وهي:

- ✓ يجب أن يفهم الطلبة ما يتوقعه المعلمون منهم القيام به في غرفة الصف.
- ✓ يجب أن يفهم الطلبة العملية التي يجب أن يمروا بها من أجل إكمال الواجبات الصفية يمكن التحقق من فهمها من خلال ما يقدموه من عمل، أو وصف عملية الإجابة على الأسئلة أو حل المسائل.
- ✓ التحقق من معدلات نجاح الطلبة.

2. مراقبة وقت المشاركة:

إن الطلبة الأكثر مشاركة بشكل فعال أولئك الذين يجيبون عن الأسئلة المباشرة، ويشاركون في المناقشات خلال التدريس يتعلمون أكثر في المدرسة، وهناك ثلاث إستراتجيات يمكن للمعلمين استخدامها لمراقبة وقت الطلبة المشاركة الأكاديمية، وهي:

✓ يمكن للمعلمين مراقبة كمية الوقت الذي يشارك في الطلبة بفعالية في الدروس عن طريق ملاحظة مدى مشاركة الطلبة في النشاطات الصفية.

✓ تخصيص وقت لتعليم الطلبة مراقبة مشاركاتهم الخاصة، مثل عمل لوحة توضيح أسماء الطلبة، ويقوم أحد الطلبة بتسجيل عدد مرات طرح الأسئلة خلال اليوم الدراسي.

3. الاحتفاظ بسجلات تبين تقدم الطلبة: من أجل معرفة مدى استفادة الطلبة من التدريس على المعلمين الاحتفاظ بسجلات عن تقدمهم، وتعليم الطلبة توضيح تقدمهم باستخدام اللوحات والرسومات والأشكال.

4.التعريف بتقدم الطلبة: تعتبر التغذية الراجعة المنتظمة وسيلة تعرف الطالب عن تقدمه، وهي تساعد الطلبة على معرفة ما هو متوقع منهم، ومدى تلبيتهم لهذه التوقعات وذلك من خلال تقديم التغذية الراجعة بشكل متكرر، وتصيح الأخطاء بسرعة، واستخدام المديح على إنجاز المهام.

5.استخدام البيانات لاتخاذ القرارات: تعتبر السجلات ضرورية ليس فقط من أجل توضيح ورسم مدى تقدم الطلبة، بل من أجل اتخاذ القرارات بشأن البرامج التعليمية فاحتفاظ المعلم بسجل الطالب يبين تقدمه، وبالتالي القدرة على إصدار الحكم على أدائه.

أسئلة التقويم الذاتي:

ضع العلامة (ص) أمام العبارة الصحيحة والعلامة (خ) أمام العبارة الخاطئة:

1_ التقويم هوعملية تشخيص وعلاج ووقاية. ( )

2- وظيفة التقويم هي الحصول على معلومات لكتابة التقارير للأبآء. ( )

3_ التقويم التكويني يكون قبل بدء دراسة جديدة ليتأكد المعلم من الخلفية العلمية للطالب. ( )

4_ أول خطوات التقويم هي تحديد الأهداف. ( )

5_ من خصائص التقويم الجيد أن يكون هادفا ( )

الملحق رقم(09): الخصائص السيكومترية لشبكة الملاحظة

الصدق

أولا: صدق المقارنة الطرفية

```
DATASET ACTIVATE DataSet0.
DATASET CLOSE DataSet4.
NEW FILE.
DATASET NAME DataSet5 WINDOW=FRONT.
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00001
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

```
[DataSet5]
```

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1,00	8	132,0000	8,08879	2,85982
	2,00	8	106,3750	5,12522	1,81204

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	1,151	,301	7,569	14	,000	25,62500	3,38557	18,36368	32,88632
	Equal variances not assumed			7,569	11,840	,000	25,62500	3,38557	18,23745	33,01255

ثانيا: صدق الاتساق الداخلي

البعد الأول:

```
DATASET ACTIVATE DataSet0.
DATASET CLOSE DataSet1.
NEW FILE.
DATASET NAME DataSet2 WINDOW=FRONT.
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 SAMME1
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

[DataSet2]

Correlations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008	VAR00009	SAMME1
VAR00001	Pearson Correlation	1	,577**	,210	,176	,004	,291	-,179	-,058	,113	,501**
	Sig. (2-tailed)		,001	,266	,353	,984	,119	,343	,761	,554	,005
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00002	Pearson Correlation	,577**	1	,373*	,551**	,277	,485**	-,186	-,120	,283	,701**
	Sig. (2-tailed)	,001		,042	,002	,139	,007	,325	,527	,130	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00003	Pearson Correlation	,210	,373*	1	,462*	,291	,154	,032	,268	,073	,585**
	Sig. (2-tailed)	,266	,042		,010	,119	,415	,867	,152	,702	,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00004	Pearson Correlation	,176	,551**	,462*	1	,049	,315	-,098	,074	,025	,508**
	Sig. (2-tailed)	,353	,002	,010		,799	,089	,607	,699	,896	,004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

VAR00005	Pearson Correlation	,004	,277	,291	,049	1	,188	,279	,327	-,054	,512**
	Sig. (2-tailed)	,984	,139	,119	,799		,319	,135	,078	,777	,004
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00006	Pearson Correlation	,291	,485**	,154	,315	,188	1	,186	-,004	,054	,581**
	Sig. (2-tailed)	,119	,007	,415	,089	,319		,325	,982	,777	,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00007	Pearson Correlation	-,179	-,186	,032	-,098	,279	,186	1	,208	,109	,312
	Sig. (2-tailed)	,343	,325	,867	,607	,135	,325		,271	,567	,093
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00008	Pearson Correlation	-,058	-,120	,268	,074	,327	-,004	,208	1	,211	,431*
	Sig. (2-tailed)	,761	,527	,152	,699	,078	,982	,271		,263	,017
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00009	Pearson Correlation	,113	,283	,073	,025	-,054	,054	,109	,211	1	,425*
	Sig. (2-tailed)	,554	,130	,702	,896	,777	,777	,567	,263		,019
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
SAMME1	Pearson Correlation	,501**	,701**	,585**	,508**	,512**	,581**	,312	,431*	,425*	1
	Sig. (2-tailed)	,005	,000	,001	,004	,004	,001	,093	,017	,019	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

البعد الثاني:

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00011 VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021
VAR00022 VAR00023 VAR00024 VAR00025 VAR00026 VAR00027 VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034
VAR00035 SAMME2
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

[DataSet2]

	VAR00011	VAR00012	VAR00013	VAR00014	VAR00015	VAR00016	VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020	VAR00021	VAR00022	VAR00023	VAR00024	VAR00025	VAR00026	VAR00027	VAR00028	VAR00029	VAR00030	VAR00031	VAR00032	VAR00033	VAR00034	VAR00035	SAMME2
Pearson Correlation	1	,347	,565*	,206	,098	,294	,027	,229	,229	,270	,154	,232	,112	,424*	,040	-,032	,035	-,014	,076	,279	,248	-,017	-,190	,232	,091	,489**
Sig. (2-tailed)		,060	,001	,275	,606	,115	,889	,224	,223	,149	,416	,218	,555	,020	,836	,865	,856	,939	,691	,135	,187	,930	,315	,218	,631	,006
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	,347	1	,224	,212	-,022	-,377*	,123	-,071	-,031	,156	-,309	-,264	-,053	-,049	,017	-,226	-,316	-,260	,146	,374*	,072	-,245	-,109	,270	-,101	,024
Sig. (2-tailed)	,060		,235	,262	,908	,040	,517	,709	,869	,411	,097	,159	,780	,796	,931	,230	,089	,165	,443	,042	,706	,191	,568	,148	,597	,901
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	,565*	,224	1	,480*	,432*	,020	,132	,303	,286	,292	,188	,061	-,137	,268	,012	,074	,162	,151	,018	,081	,069	-,308	-,230	,340	,086	,436*
Sig. (2-tailed)	,001	,235		,007	,017	,917	,487	,103	,125	,118	,319	,749	,470	,151	,949	,696	,392	,426	,925	,672	,716	,098	,221	,066	,650	,016

N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	,206	,212	,480**	1	,079	-,022	,252	-,151	,357	,168	,173	,021	,190	,139	,100	,219	,028	,141	,089	,254	,089	,067	,239	,101	-,009	,435*
Sig. (2-tailed)	,275	,262	,007		,678	,907	,179	,427	,053	,375	,361	,913	,315	,465	,599	,246	,884	,456	,638	,176	,641	,723	,204	,596	,962	,016
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	,098	-,022	,432*	,079	1	-,036	-,015	,524**	,166	,194	,076	-,202	,055	-,084	,061	-,076	-,011	-,061	-,313	-,433*	-,218	-,232	-,128	,080	-,023	,092
Sig. (2-tailed)	,606	,908	,017	,678		,849	,937	,003	,380	,304	,689	,284	,771	,657	,747	,689	,952	,749	,092	,017	,248	,218	,500	,676	,906	,627
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	,294	-,377*	,020	-,022	-,036	1	,110	,300	,422*	,059	,273	,484**	,270	,469**	,401*	,215	,314	,314	,011	,035	,338	,121	,100	,045	-,055	,553**
Sig. (2-tailed)	,115	,040	,917	,907	,849		,562	,107	,020	,757	,144	,007	,149	,009	,028	,255	,091	,091	,952	,855	,068	,525	,598	,811	,773	,002
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	,027	,123	,132	,252	-,015	,110	1	,177	,068	,209	-,089	-,134	,013	,241	,251	,028	-,138	-,014	,289	,207	,064	,134	-,190	,090	,091	,290
Sig. (2-tailed)	,889	,517	,487	,179	,937	,562		,350	,721	,268	,639	,480	,945	,200	,180	,882	,466	,939	,122	,272	,736	,480	,315	,637	,631	,121
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	,229	-,071	,303	-,151	,524**	,300	,177	1	,331	,513**	,309	,133	,171	,199	,108	,188	-,010	-,089	-,052	-,092	,092	,182	-,076	,438*	-,062	,456*

Sig. (2-tailed)	,224	,709	,103	,427	,003	,107	,350		,074	,004	,096	,484	,367	,291	,571	,320	,956	,641	,787	,629	,630	,334	,691	,015	,744	,011
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	,229	-,031	,286	,357	,166	,422*	,068	,331	1	,449*	,384*	,449*	,319	,380*	,260	,072	,227	,262	,031	,072	,206	,220	,317	,124	-,043	,671**
Sig. (2-tailed)	,223	,869	,125	,053	,380	,020	,721	,074		,013	,036	,013	,086	,038	,166	,704	,227	,162	,871	,704	,274	,243	,088	,513	,822	,000
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	,270	,156	,292	,168	,194	,059	,209	,513**	,449*	1	,235	-,039	,202	,088	,082	,222	,173	,187	-,061	,124	-,039	,108	,283	,441*	-,147	,486**
Sig. (2-tailed)	,149	,411	,118	,375	,304	,757	,268	,004	,013		,212	,837	,285	,643	,667	,239	,360	,324	,749	,514	,836	,571	,130	,015	,438	,006
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	,154	-,309	,188	,173	,076	,273	-,089	,309	,384*	,235	1	,288	-,067	,230	-,222	,164	,208	,131	-,080	-,143	,322	,285	,349	,055	-,097	,380*
Sig. (2-tailed)	,416	,097	,319	,361	,689	,144	,639	,096	,036	,212		,122	,726	,221	,238	,387	,269	,490	,673	,450	,083	,127	,058	,772	,609	,038
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	,232	-,264	,061	,021	-,202	,484**	-,134	,133	,449*	-,039	,288	1	,394*	,547**	,343	,052	-,055	-,042	,077	,160	,337	,348	,026	-,172	-,119	,449*
Sig. (2-tailed)	,218	,159	,749	,913	,284	,007	,480	,484	,013	,837	,122		,031	,002	,063	,786	,772	,826	,684	,399	,068	,060	,892	,363	,532	,013
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

Pearson Correlation	,112	-,053	-,137	,190	,055	,270	,013	,171	,319	,202	-,067	,394*	1	,370*	,533**	,119	,110	,171	-,063	,098	,071	,290	,292	,207	-,069	,495**
Sig. (2-tailed)	,555	,780	,470	,315	,771	,149	,945	,367	,086	,285	,726	,031		,044	,002	,530	,564	,367	,739	,607	,708	,120	,117	,273	,716	,005
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	,424*	-,049	,268	,139	-,084	,469**	,241	,199	,380*	,088	,230	,547**	,370*	1	,424*	,062	,101	,114	,112	,148	,213	,067	-,063	,191	-,228	,578**
Sig. (2-tailed)	,020	,796	,151	,465	,657	,009	,200	,291	,038	,643	,221	,002	,044		,019	,747	,594	,547	,557	,435	,259	,725	,741	,312	,225	,001
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	,040	,017	,012	,100	,061	,401*	,251	,108	,260	,082	-,222	,343	,533*	,424*	1	,267	,137	,220	-,098	,039	,163	,087	-,075	,291	-,068	,489**
Sig. (2-tailed)	,836	,931	,949	,599	,747	,028	,180	,571	,166	,667	,238	,063	,002	,019		,153	,471	,243	,606	,837	,389	,648	,692	,119	,722	,006
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	-,032	-,226	,074	,219	-,076	,215	,028	,188	,072	,222	,164	,052	,119	,062	,267	1	,527**	,505**	,307	,297	,166	,303	,241	,322	,097	,486**
Sig. (2-tailed)	,865	,230	,696	,246	,689	,255	,882	,320	,704	,239	,387	,786	,530	,747	,153		,003	,004	,099	,111	,381	,104	,199	,083	,609	,007
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	,035	-,316	,162	,028	-,011	,314	-,138	-,010	,227	,173	,208	-,055	,110	,101	,137	,527**	1	,920**	,129	,102	,129	-,051	,154	,372*	,138	,413*
Sig. (2-tailed)	,856	,089	,392	,884	,952	,091	,466	,956	,227	,360	,269	,772	,564	,594	,471	,003		,000	,498	,592	,495	,790	,417	,043	,466	,023

N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	-,014	-,260	,151	,141	-,061	,314	-,014	-,089	,262	,187	,131	-,042	,171	,114	,220	,505*	,920**	1	,137	,167	,139	-,080	,141	,380*	,076	,440*
Sig. (2-tailed)	,939	,165	,426	,456	,749	,091	,939	,641	,162	,324	,490	,826	,367	,547	,243	,004	,000		,470	,378	,462	,676	,458	,039	,690	,015
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	,076	,146	,018	,089	-,313	,011	,289	-,052	,031	-,061	-,080	,077	-,063	,112	-,098	,307	,129	,137	1	,696*	,239	,104	,040	,085	,496**	,289
Sig. (2-tailed)	,691	,443	,925	,638	,092	,952	,122	,787	,871	,749	,673	,684	,739	,557	,606	,099	,498	,470		,000	,204	,585	,833	,655	,005	,122
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	,279	,374*	,081	,254	-,433*	,035	,207	-,092	,072	,124	-,143	,160	,098	,148	,039	,297	,102	,167	,696*	1	,266	,169	,006	,319	,245	,403*
Sig. (2-tailed)	,135	,042	,672	,176	,017	,855	,272	,629	,704	,514	,450	,399	,607	,435	,837	,111	,592	,378	,000		,155	,372	,976	,085	,191	,027
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	,248	,072	,069	,089	-,218	,338	,064	,092	,206	-,039	,322	,337	,071	,213	,163	,166	,129	,139	,239	,266	1	,282	,156	,216	,220	,493**
Sig. (2-tailed)	,187	,706	,716	,641	,248	,068	,736	,630	,274	,836	,083	,068	,708	,259	,389	,381	,495	,462	,204	,155		,131	,411	,251	,243	,006
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	-,017	-,245	-,308	,067	-,232	,121	,134	,182	,220	,108	,285	,348	,290	,067	,087	,303	-,051	-,080	,104	,169	,282	1	,163	-,083	,141	,321
Sig. (2-tailed)	,930	,191	,098	,723	,218	,525	,480	,334	,243	,571	,127	,060	,120	,725	,648	,104	,790	,676	,585	,372	,131		,391	,663	,459	,084
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

Pearson Correlation	-,190	-,109	-,230	,239	-,128	,100	-,190	-,076	,317	,283	,349	,026	,292	-,063	-,075	,241	,154	,141	,040	,006	,156	,163	1	-,098	-,055	,214
Sig. (2-tailed)	,315	,568	,221	,204	,500	,598	,315	,691	,088	,130	,058	,892	,117	,741	,692	,199	,417	,458	,833	,976	,411	,391		,608	,771	,256
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	,232	,270	,340	,101	,080	,045	,090	,438*	,124	,441*	,055	-,172	,207	,191	,291	,322	,372*	,380*	,085	,319	,216	-,083	-,098	1	-,014	,489**
Sig. (2-tailed)	,218	,148	,066	,596	,676	,811	,637	,015	,513	,015	,772	,363	,273	,312	,119	,083	,043	,039	,655	,085	,251	,663	,608		,941	,006
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	,091	-,101	,086	-,009	-,023	-,055	,091	-,062	-,043	-,147	-,097	-,119	-,069	-,228	-,068	,097	,138	,076	,496**	,245	,220	,141	-,055	-,014	1	,115
Sig. (2-tailed)	,631	,597	,650	,962	,906	,773	,631	,744	,822	,438	,609	,532	,716	,225	,722	,609	,466	,690	,005	,191	,243	,459	,771	,941		,544
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30
Pearson Correlation	,489**	,024	,436*	,435*	,092	,553**	,290	,456*	,671**	,486**	,380*	,449*	,495**	,578**	,489**	,486**	,413*	,440*	,289	,403*	,493**	,321	,214	,489**	,115	1
Sig. (2-tailed)	,006	,901	,016	,016	,627	,002	,121	,011	,000	,006	,038	,013	,005	,001	,006	,007	,023	,015	,122	,027	,006	,084	,256	,006	,544	
N	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30

البعد الثالث:

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00037 VAR00038 VAR00039 VAR00040 VAR00041 VAR00042 VAR00043 VAR00044 SAMME3
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Correlations

[DataSet2]

Correlations

		VAR00037	VAR00038	VAR00039	VAR00040	VAR00041	VAR00042	VAR00043	VAR00044	SAMME3
VAR00037	Pearson Correlation	1	,561**	,547**	-,039	,378*	,270	,157	,071	,656**
	Sig. (2-tailed)		,001	,002	,836	,039	,149	,409	,708	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00038	Pearson Correlation	,561**	1	,533**	-,155	,244	,254	,353	,071	,637**
	Sig. (2-tailed)	,001		,002	,413	,193	,175	,056	,710	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00039	Pearson Correlation	,547**	,533**	1	,201	,216	,144	,194	,148	,643**
	Sig. (2-tailed)	,002	,002		,286	,252	,448	,304	,435	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00040	Pearson Correlation	-,039	-,155	,201	1	,150	,240	-,114	-,054	,218
	Sig. (2-tailed)	,836	,413	,286		,430	,201	,549	,776	,247
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00041	Pearson Correlation	,378*	,244	,216	,150	1	,436*	,251	,068	,580**
	Sig. (2-tailed)	,039	,193	,252	,430		,016	,181	,721	,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00042	Pearson Correlation	,270	,254	,144	,240	,436*	1	,454*	,302	,661**
	Sig. (2-tailed)	,149	,175	,448	,201	,016		,012	,105	,000

	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00043	Pearson Correlation	,157	,353	,194	-,114	,251	,454*	1	,824**	,690**
	Sig. (2-tailed)	,409	,056	,304	,549	,181	,012		,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
VAR00044	Pearson Correlation	,071	,071	,148	-,054	,068	,302	,824**	1	,536**
	Sig. (2-tailed)	,708	,710	,435	,776	,721	,105	,000		,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
SAMME3	Pearson Correlation	,656**	,637**	,643**	,218	,580**	,661**	,690**	,536**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,247	,001	,000	,000	,002	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

الثبات:

ـثبات ألفا كرو نباخ:

```
DATASET ACTIVATE DataSet0.
DATASET CLOSE DataSet2.
DATASET ACTIVATE DataSet0.
DATASET CLOSE DataSet3.
NEW FILE.
DATASET NAME DataSet4 WINDOW=FRONT.
RELIABILITY
  /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011
VAR00012 VAR00013 VAR00014 VAR00015 VAR00016 VAR00017 VAR00018 VAR00019 VAR00020 VAR00021 VAR00022 VAR00023 VAR00024
VAR00025 VAR00026 VAR00027
VAR00028 VAR00029 VAR00030 VAR00031 VAR00032 VAR00033 VAR00034 VAR00035 VAR00036 VAR00037 VAR00038 VAR00039 VAR00040
VAR00041 VAR00042
  /SCALE('ALL VARIABLES') ALL
  /MODEL=ALPHA
  /STATISTICS=DESCRIPTIVE SCALE HOTELLING CORR TUKEY
  /SUMMARY=MEANS VARIANCE CORR
  /ICC=MODEL(MIXED) TYPE(CONSISTENCY) CIN=95 TESTVAL=0.
```

Reliability

```
[DataSet4]
```

Warnings

There are not enough cases to compute Hotelling's T-Squared.

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	30	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	30	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,800	,805	42

الملحق رقم(10): نتائج الدراسة الأساسية

[DataSet0]

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
VAR00001	.170	8	.200*	.959	8	.797
VAR00003	.151	8	.200*	.937	8	.583
VAR00005	.223	8	.200*	.928	8	.500
VAR00007	.221	8	.200*	.922	8	.448
VAR00009	.161	8	.200*	.932	8	.534
VAR00011	.250	8	.150	.892	8	.244
VAR00013	.208	8	.200*	.901	8	.294
VAR00015	.174	8	.200*	.963	8	.841

a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

بما أن قيمة (sig) في اختبار شابيرو أكبر من 0,05 نستدل على أن توزيع العينة يتبع التوزيع الطبيعي

T-Test

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	VAR00001	21.3750	8	3.11391	1.10093
	VAR00003	28.7500	8	3.88219	1.37256

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	VAR00001 & VAR00003	8	.777	.023

Paired Samples Test

		Paired Differences					T	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	VAR00001 - VAR00003	-7.37500E0	2.44584	.86474	-9.41978-	-5.33022-	-8.529-	7	.000

بما أن قيمة (sig) أقل من 0,05 نستدل على وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي في كفاية التخطيط

```
T-TEST PAIRS=VAR00005 WITH VAR00007 (PAIRED)
  /CRITERIA=CI(.9500)

  /MISSING=ANALYSIS.
```

T-Test

```
[DataSet0]
```

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	VAR00005	51.2500	8	5.77556	2.04197
	VAR00007	59.5000	8	6.92820	2.44949

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	VAR00005 & VAR00007	8	.928	.001

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	VAR00005 - VAR00007	-8.25000E0	2.65922	.94017	-10.47316-	-6.02684-	-8.775-	7	.000

بما أن قيمة (sig) أقل من 0,05 نستدل على وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي في كفاية التنفيذ

```
T-TEST PAIRS=VAR00009 WITH VAR00011 (PAIRED)
  /CRITERIA=CI(.9500)

  /MISSING=ANALYSIS.
```

T-Test

```
[DataSet0]
```

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	VAR00009	19.2500	8	3.01188	1.06486
	VAR00011	26.3750	8	5.09727	1.80216

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	VAR00009 & VAR00011	8	.626	.097

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	VAR00009 - VAR00011	-7.12500E0	3.97986	1.40709	-10.45225-	-3.79775-	-5.064-	7	.001

بما أن قيمة (sig) أقل من 0,05 نستدل على وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي في كفاية التقويم

```
T-TEST PAIRS=VAR00013 WITH VAR00015 (PAIRED)
  /CRITERIA=CI(.9500)

  /MISSING=ANALYSIS.
```

T-Test

```
[DataSet0]
```

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	VAR00013	92.5000	8	6.71884	2.37547
	VAR00015	1.1338E2	8	9.72387	3.43791

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	VAR00013 & VAR00015	8	.917	.001

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference Lower	Upper			
Pair 1	VAR00013 - VAR00015	-2.08750E1	4.45413	1.57477	-24.59875-	-17.15125-	-13.256-	7	.000

بما أن قيمة (sig) أقل من 0,05 نستدل على وجود فروق بين القياس القبلي والبعدي في الكفاية الكلية