جامعة قاصدي مرباح، ورقلة– الجزائر
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
قسم نشاطات التربية البدنية والرياضية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، الطور الثالث
تخصص مناهج التدريس في التربية
البدنية والرياضية

بعنوان:

أثر التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير بعض مهارات التدريس (التنفيذ، التقويم) لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

دراسة تجريبية ببعض ثانويات ولاية المسيلة.

إعداد الطالب:
رضوان حمادي.

إشراف:
د/ أحميدة نصير.

نوقشت وأجيزت علنا في تاريخ: 2019/12/15 أمام لجنة المناقشة

مصطفى عياد	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	رئيساً
أحميدة نصير	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	مشرفاً و مقرراً
جمال تقيق	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	ممتحناً
علي جرمون	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	ممتحناً
مراد رحلي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة المسيلة	ممتحناً
خالد شنوف	أستاذ محاضر (أ)	جامعة وهران	ممتحناً

السنة الجامعية 2020/2019.

جامعة قاصدي مرباح، ورقلة– الجزائر
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
قسم نشاطات التربية البدنية والرياضية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، الطور الثالث
تخصص مناهج التدريس في التربية
البدنية والرياضية

بعنوان:

أثر التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير بعض مهارات التدريس (التنفيذ، التقويم) لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

دراسة تجريبية ببعض ثانويات ولاية المسيلة.

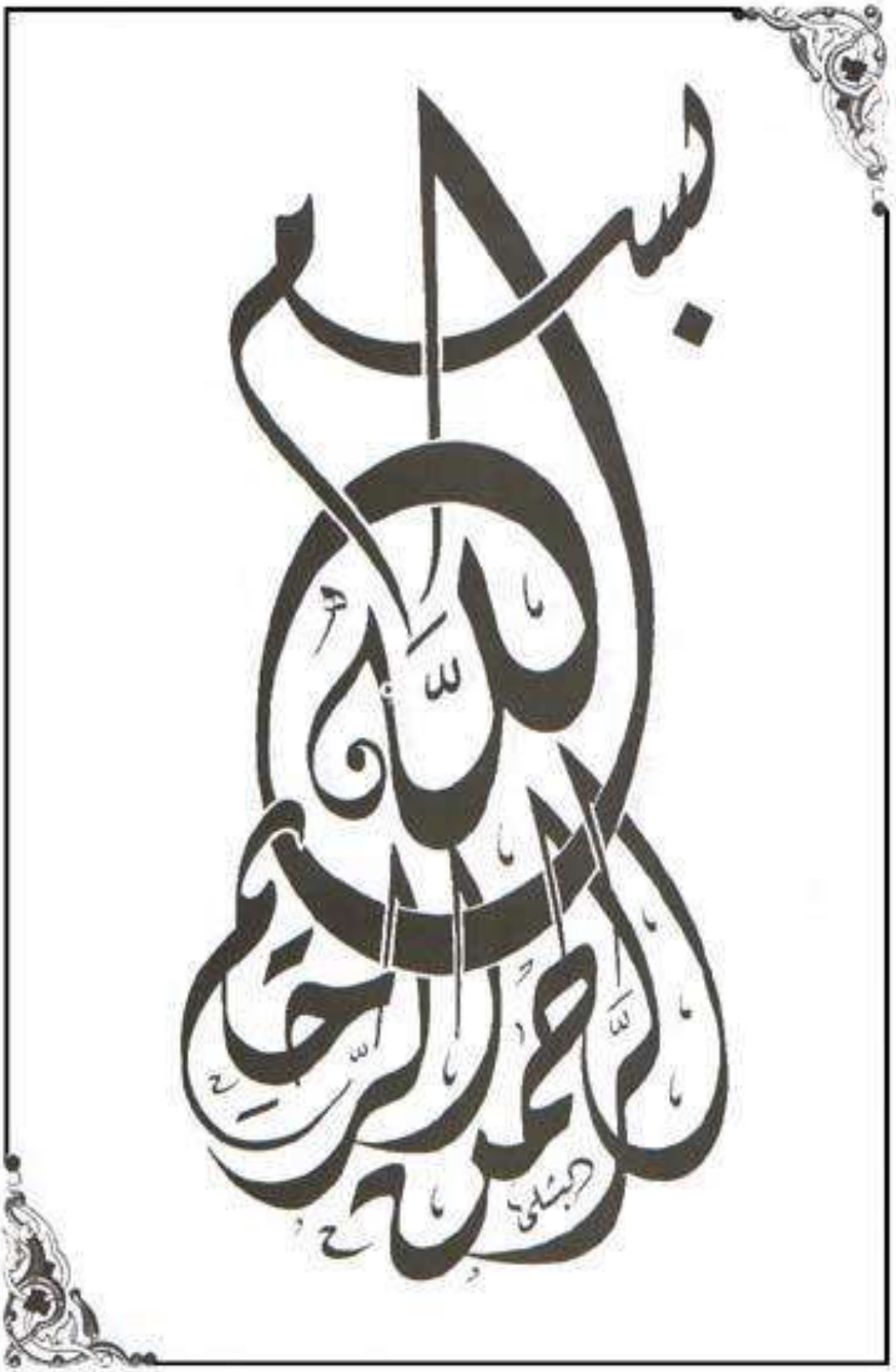
إعداد الطالب:
رضوان حمادي.

إشراف:
د/ أحميدة نصير.

نوقشت وأجيزت علنا في تاريخ: 2019/12/15 أمام لجنة المناقشة

مصطفى عياد	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	رئيساً
أحميدة نصير	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	مشرفاً و مقرراً
جمال تقيق	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	ممتحناً
عليجرمون	أستاذ محاضر (أ)	جامعة ورقلة	ممتحناً
مراد رحلي	أستاذ محاضر (أ)	جامعة المسيلة	ممتحناً
خالد شنوف	أستاذ محاضر (أ)	جامعة وهران	ممتحناً

السنة الجامعية 2020/2019.


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

"....ربي أوزعني أن اشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن
أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين".

الآية 19 من سورة النمل.

نحمد الله ونشكره الذي هدانا وعلّمنا ما لم نعلم، ونصلي ونسلم
على صفوة خلقه ونبيه محمد صلى الله عليه وسلم:

بعد حمد الله وشكره الذي وهبني القوة والإرادة والصبر لإنجاز هذا العمل المتواضع احمد الله واشكره على نعمة العلم واشكر كل من ساهم في رفعه وتطويره كما أتقدم بفائق الشكر والتقدير للأستاذ الكريم الذي أشرف على عملي هذا الدكتور **"أحميدة نصير"** الذي رافقني طيلة ثلاث سنوات بإرشاداته وتوجيهاته والصبر معي لإنجاز هذا العمل العلمي.

كما أتقدّم بالشكر الجزيل للأستاذ الدكتور **"الشايب محمد الساسي"** على توجيهاته ونصائحه المهمة والقيمة، وكذلك الأستاذ المحترم **"كمال فايد"** والذي قدّم إعانة ومساعدة كبيرة للطالب من خلال فتحه أبواب ثانويته لنا وقيامه بإعطاء التغذية الراجعة لأساتذة العينة التجريبية ومساهمته بشكل كبير في إنجاح هذا العمل العلمي، وكذلك الشكر موصول لأعضاء لجنة التكوين في طور الدكتوراه وأعضاء لجنة المناقشة كل باسمه، وجميع أساتذة معهدي علوم و ت. ن. ب. ر بجامعتي قاصدي مرباح ورقلة ومحمد بوضياف بالمسيلة.

كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى الصهر الأستاذ: عبد الوهاب عوامر، وأبناء العم يونس، سمير وصابر على دعمهم المعنوي لي طيلة إنجاز هذا العمل.

إهداء

إلى اللذين قال فيهما عزّ و جل { واخفض لهما جناح الذّل من الرحمة وقل ربي ارحمهما كما ربياني صغيرا }: الآية 24 سورة الإسراء.

إلـــى الوالـــدين الكـــريمين.

يقولون: كلّ رجل يضيء تسكنه امرأة مقمرة:

إلـــى شريكـــة حياتـــي ورفيقـــة دربـــي زوجتـــي العزيـــزة.

إلـــى روح عمـــي أحمـــد الطاهـــرة.

إلى زمـــلائـــي في الـــدفعـــة:

نعيـــم الشارف، علـــي سليمانـــي، شرف الديـــن بوقـــرة

إلى أصدقاء وزملاء الجامعة:

جمـــال، يعقـــوب، زهيـــر، شفيـــق، عيســـى

إلى كـــل الأهـــل والأحبـــاب.

إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل العلمي المتواضع .

رضـــــوان.....

ملخص:

انطلقت الدراسة الحالية من تساؤلين رئيسيين هما: هل تؤدي التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية إلى تطوير بعض مهارات التدريس (التنفيذ، التقويم)، كما هدفت أيضاً إلى التعرف على الأثر الذي تُخلفه التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير هاتين المهارتين لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، واعتمد الطالب على المنهج التجريبي في الدراسة في حين تكونت عينة الدراسة من (10) أساتذة اختيروا بطريقة عمدية، (05) كعينة ضابطة، و(05) كعينة تجريبية،مِمن هُم مُتحصلون على شهادة الماستر ولديهم (05) سنوات فأقلّ خبرة في مجال التدريس واعتمدت الدراسة على بطاقة ملاحظة كأداة لجمع بيانات الدراسة، أعدها الطالب تتكون من (28) فقرة تشمل مهارتي التدريس (التنفيذ، التقويم)، وقد قُسمت البطاقة على جزأين، الأول ويحتوي على(22) فقرة تشمل أبعاد مهارة تنفيذ الدرس والتي قُسمت بدورها إلى (05) أبعاد أو مهارات (جزئية: مهارة التهيئة والغلق، مهارة إثارة الدافعية، مهارة التعزيز، مهارة تنويع المثيرات، مهارة طرح الأسئلة) وكل بعد يحتوي عدت فقرات، أما الثاني فيشمل مهارة تقويم الدرس، وقد أُعطيت له (06) فقرات، وتم التأكد من صدق الأداة باستخدام صدق المحكمين، وقد عرض الطالب الأداة على مجموعة من الخبراء والمحكِّمين في مجال التخصص وذوي كفاءة عالية من داخل وخارج الوطن، وكذلك بطريقة الاتساق الداخلي والصدق التميّزي، وتم اختبار فرضيتي الدراسة باستخدام اختبار"**ت**" للعينات المترابطة والمستقلة وخلصت الدراسة إلى أنّ التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية أدَّت إلى تطوير مستوى مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية،مهارات التدريس (التنفيذ، التقويم)، أستاذ التربية البدنية والرياضية، المرحلة الثانوية.

summary:

The present study is based on two main questions: is auditory and audiovisual feedback lead to the development of some teaching skills (implementation, evaluation), and also aimed to identify the impact of auditory and audiovisual feedback on the development of these skills for teachers of physical education and sports in the Secondary level was based on the experimental method in the study, while the sample of the study consisted of (10) teachers chosen deliberately, (05) as a control sample, and (05) as an experimental sample, who have master's (05) years' experience. in teaching was adopted c. study on a note card as a tool for the collection of study data, prepared by the student consists of (28) paragraphs include teaching skills (implementation, evaluation), the card was divided into two parts, the first contains (22) paragraphs include dimensions of the skill of the implementing the lesson, which in turn was divided into (05) dimensions or skills (partial: The skill of initialization and closing, the skill of provoking motivation, the skill of reinforcement, the skill of diversification of stimuli, the skill of asking questions) and Each dimension contains several paragraphs, while the second includes the skill of evaluating the lesson, has been given (06) paragraphs, and has been confirmed the student presented the tool to a group of experts and arbitrators the study's hypothesis was tested using the T-test for interrelated and independent samples. The study concluded that auditory and audiovisual feedback led to the development of the skills of implementing and evaluating the lesson of the physical education teachers, and high school sports.

keywords: Auditory and audiovisual feedback, Teaching Skills (Implementation, evaluation), Professor of Physical and Sports Education, Secondary School.

قائمة المحتويات

الموضـــــــوع	الصفحة
شكـــر وعرفـــان.	أ
إهـــــــــــــداء.	ب
ملخـص الدراســـة.	ج
قائمـــة المحتويـات.	و
قائمـــة الجـــداول.	ي
قائمـــة الأشكـــال.	ل
مقـدمـــــــــــة.	**01**
الفصل الأول: تقديم مشكلة الدراسة.	
تمهيـــــــــــد.	**05**
1. مشكلة الدراسة وخلفيتها النظرية.	**06**
2. فرضيات الدراسة.	**10**
3. أهداف الدراسة.	**10**
4. أهمية الدراسة.	**11**
5. حدود الدراسة.	**11**
6. التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة.	**11**
1.6. التغذية الراجعة السمعية.	**11**
2.6. التغذية الراجعة السمعية البصرية.	**11**
3.6. مهارات التدريس.	**12**
1.3.6. مهارات تنفيذ الدرس.	**12**
2.3.6. مهارة تقويم الدرس.	**13**
خلاصـــــــــة.	**14**

الفصـل الثاني: الإطار النظري لمشكلة الدراسة.	
تمهيـــــــــد.	**16**
1. تعريف مفاهيم الدراسة.	**17**
1.1. التغذية الراجعة.	**17**
2.1. التدريس.	**33**
3.1. مهارات التدريس.	**38**
1.3.1. مهارة تنفيذ الدرس.	**40**
1.1.3.1. مهارة التهيئة والغلق.	**40**
2.1.3.1. مهارة إثارة دافعية المتعلمين.	**42**
3.1.3.1. مهارة التعزيز.	**44**
4.1.3.1. مهارة تنويع المثيرات.	**48**
5.1.3.1. مهارة طرح الأسئلة.	**52**
2.3.1. مهارة تقويم الدرس.	**56**
2. التغذية الراجعة وأهميتها في التدريس.	**70**
3. أنواع وأنماط التغذية الراجعة فيما يخص تكوين وتأطير الأساتذة.	**72**
4. أثر التغذيـة الراجعـة السمعية والسمعية البصـرية علـى تطـوير مهـارتي تنفيـذ وتقـويم الدرس.	**74**
خلاصـــــــة.	**78**
الفصـل الثالث: مراجعة الدراسات السابقة.	
تمهيـــــــــد.	**80**
1. الدراسات الخاصة بمتغير التغذية الراجعة (السمعية والسمعية البصرية).	**81**
2. تعقيب على الدراسات الخاصة بالتغذية الراجعة.	**88**
4. الدراسات الخاصة بمتغير مهارات التدريس.	**89**
5. تعقيب على الدراسات الخاصة بمهارات التدريس.	**97**

6. الدراسات الخاصة بالتغذية الراجعة وأثرها على تطوير مهارات التدريس.	**98**
7. تعقيب على الدراسات الخاصة بالتغذية الراجعة وأثرها على تطوير مهارات التدريس.	**102**
8. موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.	**103**
خلاصـــــــــــــة.	**104**
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة.	
تمهيـــــــــــــد.	**106**
1. الدراسة الاستطلاعية.	**107**
2. منهج الدراسة.	**107**
3. مجتمع وعينة الدراسة.	**108**
1.3. مجتمع الدراسة.	**108**
2.3. عينة الدراسة.	**108**
4. أدوات جمع بيانات الدراسة.	**108**
5. التصميم التجريبي للدراسة.	**118**
6. إجراءات تنفيذ الدراسة.	**121**
7. الأساليب الإحصائية.	**127**
خلاصـــــــــــــة.	**128**
الفصـل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة.	
تمهيـــــــــــــد.	**130**
1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى.	**132**
1.1. عرض نتائج الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لعينة البحث الضابطة.	**131**
2.1. عرض نتائج الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لعينة البحث التجريبية.	**140**
3.1. عرض نتائج الفروق بين عينتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.	**147**
2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية.	**155**
1.2. عرض نتائج الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لعينة البحث الضابطة.	**156**

2.2. عرض نتائج الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لعينة البحث التجريبية.	**157**
3.2. عرض نتائج الفروق بين عينتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.	**159**
3. مناقشة نتائج فرضية الدراسة الأولى.	**162**
4. مناقشة نتائج فرضية الدراسة الثانية.	**166**
خلاصة واقتراحات بحثية.	**170**
المراجـــــــع.	**174**
الملاحـــــــق.	**188**

قائمـــــة الجـــــداول

الرقم	العنـــــــــــــــــوان	الصفحة
01	يبين مدى الارتباط بين درجة كل عبارة و الدرجة الكلية للمحور الأول.	111
02	يبين مدى الارتباط بين درجة كل عبارة و الدرجة الكلية للمحور الثاني.	113
03	يبين صدق محوري مهارتي التنفيذ و التقويم و بطاقة الملاحظة ككل بطريقة المقارنة الطرفية.	114
04	يبين معامل ثبات الأداة بطريقة معادلة α كرونباخ.	115
05	يبين معامل ثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفية.	116
06	يبين توزيع أبعاد مهارتي تنفيذ و تقويم الدرس.	117
07	يبين التجانس بين عينتي الدراسة في المهارات الجزئية لمهارة تنفيذ الدرس.	119
08	يبين التجانس بين عينتي الدراسة في مجموع مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس.	120
09	يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق في القياس القبلي بين مجموعتي البحث في المهارات الجزئية (أبعاد) مهارة تنفيذ الدرس لدى أساتذة المرحلة الثانوية.	122
10	يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق في القياس القبلي بين مجموعتي البحث في مجموع مهارة تنفيذ الدرس لدى أساتذة المرحلة الثانوية.	124
11	يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق في القياس القبلي بين مجموعتي البحث في مجموع مهارة تقويم الدرس لدى أساتذة المرحلة الثانوية.	125
12	يبين نتائج اختبار"**ت**" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث الضابطة في مستوى المهارات الجزئية (أبعاد) مهارة تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.	132
13	يبين نتائج اختبار"**ت**" لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث الضابطة في مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.	138

14	يبين نتائج اختبار"**ت**" لدلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية في مستوى المهارات الجزئية (أبعاد) مهارة تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.	**140**
15	يبين نتائج اختبار"**ت**" لدلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية في مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.	**145**
16	يبين نتائج اختبار"**ت**" لدلالة الفروق في القياس البعدي لمجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في مستوى المهارات الجزئية (أبعاد) مهارة تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.	**148**
17	يبين نتائج اختبار"**ت**" لدلالة الفروق في القياس البعدي لمجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.	**154**
18	يبين نتائج اختبار"**ت**" لدلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث الضابطة في مجموع مهارة تقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.	**156**
19	يبين نتائج اختبار"**ت**" لدلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية في مستوى مجموع مهارات تقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.	**157**
20	يبين نتائج اختبار"**ت**" لدلالة الفروق في القياس البعدي لمجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في مستوى مجموع مهارة تقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.	**159**

قائمـــــــــة الأشكـــــــال.

الرقم	العنـــــــــــــــــــوان.	الصفحة
01	يوضح تصنيف التغذية الراجعة من حيث مصادر المعلومات.	24
02	يوضح أنواع التغذية الراجعة حسب PIERRE SIMONET.	25
03	يوضح نموذج شرام للتغذية الراجعة في عملية الاتصال.	28
04	يوضح عملية الاتصال بين المرسل والمستقبل.	28
05	يوضح نموذج جليزر لعملية التعلم والتغذية الراجعة.	29
06	نموذج جيرلاش وإيلي Gerlach And Ely لأسلوب النظم وتطبيقاته في التربية.	30
07	يوضح التدريس كنظام يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات.	30
08	يوضح مراحل وعمليات التدريس والتغذية الراجعة.	31
09	يوضح عملية الدافعية، مراحلها وعواملها.	42
10	يوضح ويبين نوعي التعزيز الموجب والسالب.	48
11	يوضح التصميم التجريبي للدراسة.	118
12	يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث الضابطة في مستوى مهارة تهيئة وغلق الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.	133
13	يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث الضابطة في مستوى مهارة إثارة الدافعية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.	134
14	يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث الضابطة في مستوى مهارة التعزيز لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.	135
15	يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث الضابطة في مستوى مهارة تنويع المثيرات لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.	136

16	يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث الضابطة في مستوى مهارة طرح الأسئلة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.	137
17	يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث الضابطة في مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.	139
18	يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية في مستوى مهارة تهيئة وغلق الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.	141
19	يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية في مستوى مهارة إثارة الدافعية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.	142
20	يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية في مستوى مهارة التعزيز لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.	143
21	يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية في مستوى مهارة تنويع المثيرات لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.	144
22	يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية في مستوى مهارة طرح الأسئلة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.	145
23	يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.	146
24	يوضح دلالة الفروق بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مهارة التهيئة والغلق.	149
25	يوضح دلالة الفروق بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مهارة إثارة الدافعية.	150

26	يوضح دلالة الفروق بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مهارة التعزيز.	151
27	يوضح دلالة الفروق بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مهارة تنويع المثيرات.	152
28	يوضح دلالة الفروق بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مهارة طرح الأسئلة.	153
29	يوضح الفروق بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مجموع مهارة تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.	155
30	يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث الضابطة في مستوى مجموع مهارة تقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.	157
31	يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية في مستوى مجموع مهارة تقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.	158
32	يوضح دلالة الفروق بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مجموع مهارة تقويم الدرس.	160

مقدمة:

يعتمد التدريس في أي بلد من بلدان العالم على أبعاد ثلاثة رئيسية وهي المعلم، التلميذ والمعرفة أو (الخبرات العلمية)، ولهذه الأبعاد الثلاثة أدوار حيث يلعب كل واحد منها الدور المنوط به ليُكَوِّنوا بذلك ما يسمى بالمثلث البيداغوجي أو الديداكتيكي ولَمّا كان الغرض من هذا المثلث الوصول إلى الأهداف التربوية والتعليمية، حيث يُعتبر تحقيق هذه الأهداف معيار نجاح أو فشل العملية التعليمية والتدريسية في أي منظومة تربوية، لذا وجب علينا الدراسة والتركيز على أبعاد هذا المثلث ووضع كل بعد من أبعاد العملية التدريسية مكانه وحسب الدور والمهمة المنوط بها في العملية التعليمية والتدريسية، ولَمّا كان المعلِّم أو الأستاذ هو حلقة وركن هام في هذه العملية، والذي يحمل على عاتقه عملية حَل شيفرة المعلومات لتوصيلها إلى الحلقة والركن الثاني في هذا المثلث والذي لا يَقِلُّ أهمية عن الركن الأول ألا وهو التلميذ، لذا وجب علينا صَبَّ اهتمامنا وتركيزنا على الأستاذ أو المُدرس وذلك انطلاقاً من عملية تكوينه وصولاً إلى أدائه لمهمّته التدريسية، ولَمّا كان من الضروري إنتاج أستاذ ومُدرِّس كُفء وذا مستوى علمي ومهني يؤهله ليقود العملية التدريسية بشكل جيِّد، كان لزاماً علينا توفير تعليم وتكوين جيِّد لهذا الأستاذ، ونرى من جهة أخرى وفي هذا الشأن والخصوص بالذات أنّ المنظومة التربوية في بلادنا تخصص برامج وميزانيات هائلة، وتوفير مشرفين تربويّين ليشرفوا على عملية تأطير وتكوين الأساتذة والمدرسين على غرار باقي بلدان العالم، إلا أنّ نتائج الدراسات العلمية والأكاديمية في كُلِّ مرة تثبت عكس ما تُوفره الدولة من برامج لتطوير وتحسين مستوى مهارات الأستاذ التدريسية، ومن هذا المنطلق وبمقارنة هذه البرامج والاستراتيجيات مع نتائج الدراسات الأكاديمية نجد أنّ هناك تناقض بالنظر إلى ما توصلت إليه هذه الدراسات من نتائج فيما يخص مستوى الأداء التدريسي للأساتذة والبرامج المخصصة لتكوينهم، مما يجعلنا نستنتج أنّ هذه البرامج لا تعطي ثمارها بشكل جيّد إن لم نقل أنّه لم تعد لها جدوى، ومن هذا المنطلق صار لزاماً على الفاعلين والقائمين على المنظومة التربوية في بلادنا إعادة النظر في هذه البرامج وتعويضها باستراتيجيات أخرى أكثر نجاعة وفاعلية، بحيث تساير وتواكب تطورات العصر الراهنة والاعتماد على الوسائل التكنولوجية الحديثة في إعداد وتكوين الأساتذة والمدرسين مما يوفّر الجهد والوقت والتكلفة، هذه الوسائل متعددة وكثيرة.

وتُعدُّ التغذية الراجعة أحد أهم المصطلحات الحديثة المستعملة، والتي يُعتمد عليها في العملية التعليمية والتدريسية بشكل عام، وفي مجال تكوين وتأطير الأساتذة بصورة خاصة، وذلك للأهمية البالغة التي توصلت إليها نتائج الدراسات السابقة والنظرية فيما يخص التغذية الراجعة.

وللتغذية الراجعة أنماط وأنواع ومصادر متعددة وهذا ما يؤكد ويعزّز أهميتها في العملية التعليمية والتدريسية ومنها التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية والتي يُقدّمها المشرف التربوي للأستاذ بهدف تطوير وتحسين الأداء التدريسي لديه مما يُمكنه من التحكم في عناصر الدرس وبيئة فصله بشكل جيد ما يجعله يصل إلى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، ويمكن استخدام التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية بعدة نماذج من طرف المشرف التربوي، فقد تكون سمعية أي لفظية أو شفوية ويكون هذا النموذج إما مباشراً من خلال النصائح التي يُقدمها المشرف التربوي أثناء أداء الأستاذ لمهامه التدريسية، وإما تكون على شكل تسجيل صوتي يسمعه الأستاذ أو المدرس سواء قبل أو بعد أدائه التدريسي، وقد تكون سمعية بصرية في آنٍ واحد أي لفظية مرئية معاً ويتعدد هذا النموذج أيضاً إلى عدة أشكال منها الاستعانة بالفيديو أي صورة وصوت معاً أو الاستعانة بالصور والجداريات وشرحها قبل، أثناء وبعد الأداء التدريسي للأستاذ أو المدرس، ومنها التوجيهات المباشرة أثناء أداء الأستاذ لمهامه التدريسية وتكون سمعية (شفوية) وهي عبارة عن كلام مرفق بالإشارات مثل هزّ الرأس أو تحريك أصابع اليد...إلخ، لكل نموذج من هذه النماذج دور في أهمية التغذية الراجعة فيما يخص تكوين وتأطير الأساتذة والمدرسين في المرحلة الثانوية وذلك لمحاولة تحسين وتنمية مستوى مهاراتهم التدريسية، ومن هنا يتضح الدور الهام الذي يلعبه ويقوم به المشرف التربوي في ما يخص تكوين وتأطير الأساتذة والمدرسين خاصة منهم الموظفين حديثا ممن ليس لديهم خبرة مهنية كافية، لذا يجب أن تكون البرامج والاستراتيجيات التي تُعنى بتكوين الأساتذة والمدرسين لا تستثني المشرفين التربويين بمعنى أنّ هذه البرامج يجب أن تزوّد المشرفين بالطرق والأساليب، والوسائل التكنولوجية الحديثة التي ينتهجونها ويعتمدون عليها أثناء تكوينهم وتأطيرهم للأساتذة والمدرسين، وحتى الاستعانة بالخبراء والمختصين من الأساتذة الجامعيين في ميدان طرق ومناهج التدريس وذلك من أجل وضع الأساتذة والمدرسين على السكة الصحيحة في بداية مسارهم التعليمي والتدريسي.

وقد جاءت الدراسة الحالية وهي دراسة تجريبية لتسلّط الضوء على هذا الموضوع الهام لتحاول بذلك معرفة الأثر الذي تخلفه التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس لدى أساتذة التربية والرياضية في المرحلة الثانوية، حيث سيُقسِّم الطالب الدراسة إلى خمسة فصول وذلك لمعالجة الدراسة، أمّا فيما يخص **الفصل الأول** فسيعرض ويطرح مشكلة الدراسة وخلفيتها النظرية، بالإضافة إلى أهداف الدراسة وأهميتها، وكذلك حدود الدراسة والتعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة، وهذا من أجل توضيح معالم الدراسة، في حين يعرض **الفصل الثاني** الإطار النظري لمشكلة

الدراسة، بحيث تُعرَّف مفاهيم الدراسة بالإضافة إلى عرض أهم النظريات التي عالجت وفسرت العلاقة بين التغذية الراجعة كمتغير مستقل ومهارات التدريس كمتغير تابع، وعالج أيضا هذا الفصل أهمية التغذية الراجعة في مجال التدريس، إضافة إلى عنصر أنواع وأنماط التغذية الراجعة في مجال تكوين وتأطير الأساتذة والمدرسين وفي الأخير تمّ عرض عنصر أثر التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير مهارات التدريس، أما **الفصل الثالث** فهو يعرض ويناقش الدراسات السابقة التي تناولت سواء موضوع التغذية الراجعة كمتغير مستقل أو مهارات التدريس كمتغير تابع، أو من عالجت كلا المتغيرين معاً، بحيث تمّ ترتيب هذه الدراسات ترتيباً زمنيا، باختلاف درجاتها العلمية وبيئاتها الإجرائية مع التعقيب عليها وتوضيح أهميتها على الدراسة الحالية وتبيان موقع الدراسة الحالية من هذه الدراسات، وخلص هذا الفصل في الأخير إلى طرح وعرض فرضيتي الدراسة، أما فيما يخص **الفصل الرابع** فيعرض الإجراءات الميدانية للدراسة بدءً بتحديد المنهج المتبع في الدراسة ومجتمع وعينتها، وعرض ووصف أدوات جمع البيانات والمتمثلة في بطاقة الملاحظة، إضافة إلى التصميم التجريبي للدراسة ثمَّ تأتي إجراءات تنفيذ الدراسة ويعرض هذا الفصل كذلك الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة، ويأتي **الفصل الخامس** ليعرض نتائج الدراسة وذلك وفقاً لفرضيتيها بدءً بالفرضية الخاصة بمهارة تنفيذ الدرس وهذا بعرض نتائج هذه الفرضية والجداول الإحصائية والأشكال البيانية الخاصة بها ثمّ تأتي بعدها الفرضية الثانية الخاصة بمهارة التقويم وعرض نتائجها والجداول الإحصائية والأشكال البيانية الخاصة بها أيضاً، ويتمّ مناقشة نتائج فرضيتي الدراسة المعروضة في هذا الفصل في ضوء نتائج الدراسات السابقة والنظرية والتي لها علاقة مباشرة مع الدراسة الحالية، وفي الأخير خلص الطالب إلى بعض الاقتراحات البحثية المستقبلية التي لها صلة بموضوع الدراسة والتي تُتَمِّم الجوانب التي لم تعالجها الدراسة الحالية، هذه الدراسات المستقبلية قد تتوسع في جوانب أخرى من الدراسة الحالية أو تعالجها من زوايا أخرى تؤدي بذلك لتعميم النتائج على نطاق أوسع وأختتم الطالب الدراسة بقائمة المراجع التي اعتمدت عليها الدراسة وبعض الملاحق التي لها صلة بموضوع الدراسة والتي استعان بها الطالب.

الفصـــل الأول:

تقديم مشكلة الدراسة

تمهيـــــــد

1. مشكلـــة الدراسة وخلفيتها النظريـة

2. أهـداف الدراسة

3. أهمية الدراسة

4. حـــدود الدراسة

5. التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة

خلاصـة

تمهيد:

يُعتبر هذا الفصل من أهم الفصول في أي دراسة علمية وذلك لأنّه يعرض مشكلة الدراسة التي تبنى عليها الدراسة بأكملها ويتضمن هذا الفصل عدة خطوات، وهذه الخطوات تبدأ بعرض وتحديد مشكلة الدراسة ثم تحديد أهداف الدراسة وأهمية البحث، وتوضيح حدود الدراسة ثمّ عرض التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة ومفاهيمها، وذلك لتوضيح الصياغة الإجرائية لكل متغير من متغيرات البحث والمقصود منه وطريقة توظيفه في الدراسة وموقعه في الدراسة كمتغير مستقل أو متغير تابع أو متغير وسيطي كل هذا يندرج في توضيح الدور الذي يلعبه كل متغير في الدراسة.

1.مشكلة الدراسة:

تعد مهمة تحسين عملية التدريس من أولويات الكثير من الدول، سواء كانت نامية أم متقدمة، وذلك للاعتقاد السائد بأنّ هذه العملية تسهم بشكل حقيقي في تحقيق أهداف هذه الدول وآمالها المستقبلية من خلال تهيئة الظروف والأجواء المناسبة وتوفير الإمكانات المادية والبشرية لضمان السير الحسن لهذه العملية.

ومع التطور الحضاري والثقافي والتكنولوجي الذي يطرأ على العالم اليوم، تبلورت كل الآراء والتصورات والاتجاهات لدى كل إنسان، فتبنت الدولة الجزائرية سياسة مواكبة لهذه التطورات.

وجاءت الإصلاحات التربوية والتي مست جميع المراحل التعليمية ومنها المرحلة الثانوية، حيث تبنت المنظومة التربوية مقاربة تعتبر جديدة بالنسبة لنا ألا وهي مقاربة التدريس بالكفاءات، هذه الأخيرة والتي حاولت المنظومة التربوية الجزائرية وضع أرضية ميدان لتطبيقها في ظل المناهج التربوية الحديثة.(بوغربي محمد. 2005، ص03).

ومع هذه الإصلاحات التربوية أولت الدولة الجزائرية اهتمام بالغ بتدريس التربية البدنية والرياضية ولهذا الغرض كان لزاما على أستاذ التربية البدنية والرياضية أن يتكّيف مع هذه الإصلاحات والتطورات الحاصلة في الميدان التربوي كونه حلقة مهمة وهمزة الوصل بين قطبي المثلث البيداغوجي الآخرَين، المعرفة والمتمثلة في محتوى المنهاج التربوي والتلميذ ألا وهو الحلقة الأهم في هذا المثلث.

وقد اهتمت الجزائر بهذا الأمر أشد اهتمام في شتى مجالات التعليم وفي مختلف المراحل التعليمية من المستوى الابتدائي إلى الجامعي، ومن أخص هذه الاهتمامات تدريس التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الثانوي، حيث يزداد وضوحا الدور الكبير الذي يقوم به أستاذ التربية البدنية والرياضية في هذه المرحلة، إذ يعد أحد أبرز العناصر المهمة في نجاح النظام التربوي والتعليمي لهذه المرحلة حيث تذكر "**جوديرنك**" "بأنّ الأستاذ يحتاج إلى أن يوظِّف ما لديه من مخزون الذاكرة من معارف ومعلومات ما اكتسبه من مهارات وأنماط سلوك في شتى مجالات وأنشطة التدريس سواء ما ارتبط منها بالتخطيط والتنفيذ للدرس واتخاذ القرار والنواحي الإدارية والتقويم أو غيرها من المهارات اللازمة لضمان حد مقبول من الممارسة للمهنة". (محمد طياب. 2003، ص06).

وفيما يخص التدريس يقول **(كوشهر.س.ك. 2004)** بأنّه ليس مجرد الوقوف أمام الفصل وتوظيف بعض من الأساليب الخاصة، فهو لا يُقدِّم فقط كتب مدرسية وبعد ذلك يختبر التلاميذ في استرجاعها فليس هناك وصفة سحرية تنقل المعرفة من رأس المُدرس إلى عقول التلاميذ، ويضيف أنّ هذا ما

يجعل التدريس مهنة تشتمل على كثير من التعقيد والتحدي، فالتدريس حسبه ليس مونولوج شعبي يُغَنِيه المدرس، ولكنه حوار يُعبِر فيه المُدرِس عن جانب واحد من خلال صوته وربما باقي الجوانب تُفهم ببساطة من خلال تعبيرات الوجه والحركات التعجبية أو باختصار من المشاركة في التساؤل والاستفسار خلال هذا الحوار.(كوشهر. 2004، ص32، 33).

ومن هنا يتضح لنا أنّ أستاذ التربية البدنية والرياضية يحمل على عاتقه مهمة نبيلة،إلا أنّها صعبة ومعقدة في نفس الوقت من خلال اكتساب وإكساب كل الصفات والجوانب المركبة والمتكاملة لشخصية التلميذ سواء كانت نفسية، معرفية، بدنية، مهارية، اجتماعية أو عاطفية وجدانية، لذا وجب على أستاذ التربية البدنية و الرياضية أن يكون على قدر المسئولية الملقاة على عاتقه وذلك من خلال إظهار وإبراز وتوظيف كل كفاءاته العلمية والعملية ومهاراته التدريسية، بل حتى العمل على تطويرها وتحسينها بما يتماشى مع متطلبات العصر الحالي من تطور فكري وتكنولوجي رهيب وهو الذي يحصل اليوم كل هذا يزيد من صعوبة وتعقيد مأمورية الأستاذ في الوصول بالتلميذ إلى بر الأمان وتحقيق الأهداف المعلن عنها بسهولة ويسر،كل هاته الأمور تجعل الأستاذ دائما في رحلة بحث عن كل ما يخص العملية التدريسية وجديدها ليجدد نفسه ومهاراته التدريسية معها وذلك من اجل مواكبة التطورات التربوية الحاصلة.

ويضيف في هذا الشأن (**ساعد صباح. 2013**) أنّه على الرغم من الاختلافات التي نجدها في النظريات التربوية، إلا أنّ هناك إجماع بأنّ المُعلِّم يُعْتَبر مفتاح العملية التربوية ومن هنا لا بُدَّ من اعتبار عملية تكوين المعلم وإعداده من العمليات الجوهرية التي يجب أن تعمل على إكسابه مجموعة من الكفايات والمهارات التي تتعلق بمهنته ليكون فعالاً في وظيفته التدريسية مثل الكفايات والمهارات المتعلقة بالتحكّم في طرائق التدريس، واستعمال الوسائل التعليمية وكل من عملية التخطيط والتنفيذ للدرس وصولا إلى التحكّم في الأساليب التقويمية وخاصة ما يتعلّق منها بقضية بناء الاختبارات التحصيلية.(ساعد صباح. 2013، ص139).

ويقول (**محمد طياب. 2003**) أنّه قد تبدو مهمة أستاذ التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الثانوي سهلة يمكن لأي فرد القيام بها، إلا أنّها في حقيقة الأمر هي صعبة ومعقدة لما ترمي إليه من بعد نفسي حركي واجتماعي ومعرفي، ولأنّ تدريس التربية البدنية والرياضية ليس بالأمر السهل واليسير كما تقول **جودي رينك** Rink. J "كما هو الحال في الوصول إلى تعريف جامع مانع للتدريس الجيد

ولكن يبقى دور مؤسسات التكوين وبخاصة كليات ومعاهد التربية البدنية والرياضية جوهريا في جعل أساتذة المستقبل يؤسسون مهارات تدريس أساسية تجعلهم قادرين على مجابهة صعاب المهمة".

ولماّ كان إعداد أستاذ التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي أثناء فترة التكوين يرمي إلى تطوير عمله وتجديده بصورة تجعله قادرا على مواجهة مشكلات العمل ومسايرة كل جديد في المجال التربوي، كان من الضروري العمل على رفع مستوى الكفاية لديه، ولا شّك أنّ الأستاذ في هذه المرحلة التعليمية المهمة بحاجة ماسة إلى رفع مستوى الأداء لديه، ذلك لأنّ تحقيق الأهداف المرغوبة في تلك المرحلة مرهون بدرجة كبيرة بكفاية الأستاذ من ناحية الأداء الجيد.

وفي الوقت نفسه، فمهما كانت البرامج المسطرة جيدة فسوف تصبح عديمة الجدوى دون توفر الأستاذ القادر على تنفيذها بشكل صحيح وهادف، إضافة إلى تعدد الأساتذة من حيث جنسهم ومؤهلاتهم وخبراتهم التدريسية كل ذلك يفرض تقويما مستمرا لإدخال التحسينات على الواقع التعليمي ممثلا في الأداء التدريسي كنقطة رئيسية لمخرجات العملية التعليمية.

ومن المعروف أنّ أولى المهام المطلوبة من أستاذ التربية البدنية والرياضية هي "تنفيذ المنهج الدراسي بمفهومه الواسع الحديث، كالتخطيط لعملية التدريس التي تتجلى في قدرته على تحديد الأهداف السلوكية والتعرف على عناصر المنهج من خلال تحليل محتويات عملية التدريس وتنفيذها وفق خطة مصممة على نحوٍ يساعده على تحقيق تلك الأهداف".(محمد طياب. 2003،ص06).

وتعد التغذية الراجعة أحد المفردات العلمية ومن بين أهم المبادئ والعناصر الأساسية التي تستخدم في العملية التدريسية، حيث تقول(**حكمت. 2005، ص151**) بأنّها تحتل أهمية كبيرة في المجال التدريسي كونها واحدة من أهم الأسس العلمية التي يمكن من خلالها تطوير المقدرة العلمية والعملية، إذ أنّ تزويد الطالب أو الأستاذ بالمعلومات الايجابية والسلبية حول الأداء يُسهم في الوصول إلى إتقان المهارة، وخاصة إذا حدّد النوع الأفضل والأكثر تأثيرا في الطالب أو الأستاذ، وفي هذا السياق يقول (**قندوز. 2014، ص08**) أنّه يتم اللجوء إلى التغذية الراجعة لجعل العملية التدريسية خاضعة للدراسة الموضوعية والتأكيد على أن مستوى المدرس وتحكمه لا يرتبط بمدى إلمامه بالمعارف النظرية للتدريس، من نظريات تربوية ونفسية في مجال التعليمية، بل بما يمكن أن يُظهره في الميدان من تلك المهارات والمعارف من خلال تحديد تلك المهارات بشكل دقيق ويقول **قندوز**، أنّ وزارة التربية الجزائرية وفي مسعى لها لتحسين مستوى أداء المدرسين تستخدم الهيئات التي توكل لها مهمة تكوين المدرسين في الجزائر، عدة أساليب كالتكوين في المواد الأكاديمية والمواد التربوية في شكل محاضرات أو ندوات

أو إرساليات، توجه إلى المدرّسين دون ربط ذلك بعملية تقييم أو تغذية راجعة تسمح بمعرفة نتائج تلك العمليات على المستوى الإجرائي للعملية التدريسية، ويرى **(الحبّازي. 2007، ص04، 06)** حسب الكبيسي وفرحان، أنه يجب على المدرّس أن يحاول تقديم النصوص التعليمية التي يدرّسها بطريقة واضحة، أو بأمثلة، ورسومات، ومناقشات متعدّدة وفقا لما يحتاجه النص التعليمي المراد دراسته ويقول كل من **(الكبيسي وفرحان. 2010، ص01)** أنّ العديد من المربين قد أشاروا إلى أنّ سلوك التدريس يُعدُّ من بين أهم العوامل التي تؤثر على أداء الطالب أو التلميذ وبذلك فإنّ الارتقاء بهذا الأداء إلى مستوى التمكّن والإبداع يُعدّ أحد الأهداف العامة في وقتنا الحاضر، ويمكن أن يتحقق إذا زادت فاعلية سلوك التدريس والذي يتضمن التأثير المباشر على أداء الطلبة لتعديله أو حدوث التعلم، ويُقرر ماذا يُعَلم وكيف يقوم بتعليمه على أساس ما يعرفه وما يتميز به من شخصية ومن مهارات واهتمامات ويذكر **(راتب. 2000، ص03)** في هذا الصدد بأنّ المدرسون ليسوا سحرة، ولكنهم محترفون مهرة ويظهر تأثيرهم في طريقة تطبيقهم الحريص والماهر لخطط وطرائق التدريس والتقويم في مواقف مختلفة أكثر ما يميّزها سرعة التغيرات وكثرة التعقيدات، ويقول **(قندوز. 2014، ص10)** بأنّه تعددت النماذج المستخدمة في التغذية الراجعة الهادفة إلى تحسين مستوى أداء المدرسين، حيث نجد الطريقة التقليدية التي يمارسها المشرفون التربويون(المفتشون)، فيقومون بتقديم الملاحظات والتوجيهات الشفوية للمدرّسين قصد تحسين الأداء التدريسي للمدرّس، وتدخل ضمن التغذية الراجعة السمعية أو الشفوية وهناك طريقة غير شائعة في الجزائر حسبه هي التغذية الراجعة السمعية البصرية التي يقدمها المشرف انطلاقا من أداء المدرس الذي يتم تصويره بالصورة والصوت في شكل فيلم باستخدام (video tabe) كما ورد حسبه في دراسات (الحلية 1999، الناشف، وينتز 2007، سيد 1990)، كما توجد أساليب أخرى كنماذج، حسبه لدروس جاهزة دون أن يكون المدرّس قد اشترك في إعدادها أو تنفيذها أو قد تكون هذه النماذج موجودة في مواقع الكترونية محددة، يتعلم المدرّسون منها من خلال الولوج إلى هذه المواقع المتخصصة تحت إشراف مدربين، واستّدل بذلك بعدّة دراسات منها دراسة كل من (2010 Meyer.؛ Leblanc. 2012).

هذا ونجد أنّ معظم الدراسات التي تناولت موضوع التغذية الراجعة، ركزت معظمها على نوع التغذية الراجعة الخاصة بالأداء أي المعلومات التصحيحية الخاصة بالأداء، فيما أُهملت التغذية الراجعة الخاصة بالنتيجة، وهي التغذية الراجعة التي تؤثر في نتيجة الأداء، فجلّها جاءت لمحاولة تنمية وتطوير وتحسين مهارات التدريس لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية مرافقة لأدائه أي النوع

الأول من التغذية الراجعة، فنجد مثلا دراسة كل من: (قندوز، 2014) و(المولى، 2003) ودراسة (محمد عزيز، 2001) ودراسة (جلال ناصر، 2005) ودراسة أسماء (حكمت، 2005) معظم هذه الدراسات بحثت واستقصت في أثر وتأثير التغذية الراجعة بنوعيها السمعية والسمعية البصرية في تحسين أو تطوير سير الأداء أو المهارة، وتأتي دراستنا لتكمّل هذه الدراسات وتسلّط الضوء على موضوع مهم جدّا، هو أثر التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية في تطوير بعض مهارات التدريس (التنفيذ، التقويم) لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية ومن هنا كان لزاما علينا أن نطرح التساؤل التالي:

– هل تؤثر التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية ؟

وللإجابة على هذا التساؤل يتفرع عنه سؤالين جزئيان هما:

– هل تؤثر التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير مهارة تنفيذ الدرس لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية؟

– هل تؤثر التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير مهارة تقويم الدرس لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية ؟

2. فرضيات الدراسة:

1.2. تؤدي التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية إلى تطوير مهارة تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

2.2. تؤدي التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية إلى تطوير مهارة تقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

3. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة ما يلي:

– مدى تأثير التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير مهارة تنفيذ الدرس لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

– مدى تأثير التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير مهارة تقويم الدرس لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

4. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الإضافة النوعية التي تأتي بها هذه الدراسة، بحيث عند مقارنتها بالدراسات السابقة نجد هذه الإضافة.

- باعتبار هذه الدراسة تمس موضوع هام وهو العملية التدريسية وما يخصها.
- هذه الدراسة دراسة تجريبية ميدانية ويكمن الاختلاف بينها وبين بعض الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع أنّ الدراسة التجريبية تتم داخل المؤسسات التربوية وخارجها.
- هذه الدراسة جاءت مكمّلة لدراسات قبلها وتمهّد لدراسات تأتي بعدها.
- يمكن الاستفادة من هذه الدراسة وخاصة أهل الاختصاص في تحسين المهارات الكفاءات التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضية.

5. حدود الدراسة:

- **الحدود البشرية:** تقتصر الدراسة على عينة بحث مكونة من 05 أساتذة عينة تجريبية و05 أساتذة عينة ضابطة، من أساتذة ثانويات دائرة حمام الضلعة لولاية المسيلة ممن لديهم 05 سنوات فأقل خبرة في مجال التدريس، والحاملين جميعهم لشهادة الماستر.
- **الحدود المكانية:** تمت الدراسة على مستوى ثانويات دائرة حمام الضلعة.
- **الحدود الزمنية:** تمت الدراسة خلال الفترة الممتدة من 2018/10/22 إلى 2019/02/12، بدءً بالقياس القبلي، ثم الدراسة التجريبية وذلك بمعدل حصة كل أسبوع لكل فرد من أفراد العينة التجريبية بمجموع 08 حصص خلال أشهر نوفمبر، ديسمبر وجانفي، ثم القياس البعدي لعينتي الدراسة.
- **الحدود الموضوعية:** تعالج الدراسة الحالية متغيرات التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية كمتغيِّر مستقل، ومهارات التدريس: مهارة تنفيذ الدرس ومهارة تقويم الدرس.

6. التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

1.6. التغذية الراجعة السمعية:

هي مجموع المعلومات والنصائح والتعليمات والتوجيهات الملائمة التي يُعطيها الأستاذ القائم على التغذية الراجعة لعينة البحث التجريبية طول فترة الدراسة التجريبية وتكون لفظية أي شفوية وتكون بالنسبة للأستاذ سمعية، والمراد بها التأثير على متغير المهارات التدريسية لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية بالجزائر.

2.6. التغذية الراجعة السمعية البصرية:

ويقصد بها أيضاً تلك المعلومات والنصائح والتعليمات والتوجيهات الملائمة التي يُعطيها الأستاذ القائم على التغذية الراجعة لعينة البحث التجريبية طول فترة الدراسة التجريبية، ولكن تكون سمعية بصرية أي لفظية مرئية في آنٍ واحد ويستعين بذلك الأستاذ القائم على التغذية الراجعة بالصور والجداريات وشرحها أو عن طريق الفيديو مباشرة صوت وصورة معاً، والمراد بها أيضاً التأثير على متغير المهارات التدريسية لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية بالجزائر.

3.6.مهارات التدريس:

هي مجموع الصفات والعمليات والإجراءات والخبرات التي يمتلكها أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية وذلك من أجل إيصال المعلومات والخبرات للتلاميذ بطريقة سلسة وسهلة، والمراد قياس تأثرها بالمتغير التجريبي(التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية) وذلك أثناء وبعد تطبيق المتغير التجريبي على أفراد عينة الدراسة التجريبية من أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية بالجزائر.

1.3.6. مهارة تنفيذ الدرس:

هي تلك العمليات والإجراءات التي يُظهرها ويؤديها أستاذ التربية البدنية والرياضية من عينة البحث التجريبية في المرحلة الثانوية خلال الخمس مراحل الأولى من الدرس وهي:- مرحلة التهيئة والغلق مرحلة إثارة دافعية التلاميذ- مرحلة التعزيز- مرحلة تنويع المثيرات- مرحلة طرح الأسئلة، والمراد قياس مدى تأثرها بتفعيل المتغير التجريبي (التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية)، ويتم ملاحظتها وقياسها ببطاقة ملاحظة معدة مسبقا لذلك.

1.1.3.6. مهارة التهيئة والغلق:

تعني مهارة التهيئة ما يُظهره ويفعله ويؤديه أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية من أداء وذلك في المرحلة الأولى من الدرس، ويستخدم الأستاذ فيها أي وسيلة أو عملية بحيث تحث الطلبة على التعلّم وبهدف استثارة حواس التلاميذ وعقولهم وتهيئة أذهانهم للدرس الجديد، بحيث يكونون في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قابلة لتلّقي المعلومات والأفكار بصورة مثالية وجيدة، أثناء ملاحظة أدائه وقياسه في ظل الأثر الذي خلَّفه المتغير التجريبي على أدائه.

2.1.3.6. مهارة إثارة دافعية التلاميذ:

هي الإجراءات الحيوية التي يقوم بها أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، خلال

المرحلة الثانية من الدرس، والتي تُظهر قدرته على إثارة التلاميذ وتحفيزهم، وتوجيه سلوكهم وذلك من أجل تحقيق أهداف الدرس، من خلال إثارة رغبة التلاميذ نحو موضوع الدرس، وذلك أثناء ملاحظة أدائه وقياسه في ظل الأثر الذي خلَّفه المتغير التجريبي على أداء الأستاذ.

3.1.3.6. مهارة التعزيز:

ما يملكه أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية من قدرات وإمكانيات لخلق جو تعليمي جيِّد في المرحلة الثالثة من الدرس، وذلك بقدرته على استخدام أسلوبي المنع والعطاء لتحفيز وتثبيت السلوكيات الإيجابية وتعديل وتصحيح السلوكيات غير المرغوب فيها للوصول إلى أهداف الدرس بشكل جيد، أثناء ملاحظة أدائه وقياسه في ظل الأثر الذي خلفه المتغير التجريبي على أدائه.

4.1.3.6. مهارة تنويع المثيرات:

ما يمتلكه ويُظهره أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية من قدرات في الأقوال والأفعال والحركات، بحيث تُمكنه هذه القدرات من الاستحواذ على انتباه وتركيز التلاميذ، خلال المرحلة الرابعة من الدرس وذلك للإبقاء على تركيزهم على الدرس طوال سير أطوار الحصة، وذلك أثناء ملاحظة أدائه وقياسه في ظل الأثر الذي خَلفه المتغير التجريبي على أدائه.

5.1.3.6. مهارة طرح الأسئلة:

هي كفاءة وقدرة أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية على صياغة وطرح مجموعة من العبارات والجمل الاستفهامية تدعوا متلقيها إلى التفكير ومحاولة إيجاد الإجابات الصحيحة لها ويستخدمها الأستاذ في جميع مراحل تنفيذ الدرس إلا أنّه يركّز ويكثر منها في المرحلة الأخيرة من مرحلة تنفيذ الدرس وذلك للحفاظ على تركيز التلاميذ، ولفت انتباههم بالإضافة إلى التأكد من مدى فهم التلاميذ لموضوع الدرس، وذلك أثناء ملاحظة أدائه وقياسه في ظل الأثر الذي خَلفه المتغير التجريبي على أدائه.

2.3.6. مهارة تقويم الدرس:

هو عملية يَقُوم من خلالها أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية بالوقوف على نقاط القوة ومواطن الضعف وجوانب القصور لدى تلاميذه، وذلك لتصحيح الاستجابات وتعديل السلوك ويكون مستمرا باستمرار العملية التدريسية وشاملا، وذلك أثناء ملاحظة أدائه وقياسه في ظل الأثر الذي خَلَّفه المتغير التجريبي على أدائه.

خلاصة:

من خلال التعرض إلى الخطوات السابقة الذكر في هذا الفصل الأول والذي تمّ فيه طرح مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها، بالإضافة إلى حدود الدراسة والتعريف الإجرائي لمتغيرات البحث، تبيّن أن لهذا الفصل أهمية كبيرة في البحث العلمي الذي يعتبر من أساسياته ولا يمكن أن يقوم البحث بدونه لأنّه يساعد الباحث على الإحاطة بموضوع بحثه وفهم أبعاده وأبعاد مشكلته من جهة ويساعد القارئ على فهم الموضوع المتناول والاستفادة منه من جهة أخرى.

الفصـــل الثانـي:

الإطـار النظري لمشكلة الدراسة

تمهيـــد

1. تعريف مفاهيم الدراسة

1.1. التغذية الراجعة

2.1. التدريس

3.1. مهارات التدريس

1.3.1. مهارة تنفيذ الدرس

2.3.1. مهارة تقويم الدرس

2. التغذية الراجعة وأهميتها في التدريس

3. أنواع وأنماط التغذية الراجعة فيما يخص تكوين وتأطير الأساتذة

4. أثر التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس

خلاصـــة

تمهيـــد:

يعتبر التدريس في أي بلد من بلدان العالم المحرك الرئيسي لمعرفة مدى التقدم في الميدان الرياضي وحتى التقدم الحضاري للبلدان، كما أنّ تقدّم الدول والشعوب يقاس بمدى تقدم ونجاعة المنظومة التعليمية لهذه الدول ونجد أنّ أقوى الدول وأكثرها تطوراً وتحضراً هي الدول التي لديها قاعدة تعليمية وتربوية جيدة، وللوصول إلى مصاف هذه الدول وجب علينا تطوير مناهجنا الدراسية، وتنويع طرق وأساليب التدريس، وسنتناول في هذا الفصل الإطار النظري لمشكلة الدراسة، ويعرض متغيرات الدراسة بدءً بالتغذية الراجعة والتي تعتبر أحد أهم العناصر الأساسية في العملية التعليمية والتدريسية، لما لها من دور وأهمية في هذا المجال ومهارات التدريس، ومن جهة أخرى وجب الاهتمام بتكوين الأساتذة والمدرسين بشكل جيد يُمَكِّنُهُم من تطوير كفاءاتهم ومهاراتهم التدريسية، ويكفل لنا كمجتمع ضمان تدريس نوعي من شأنه الرفع من مستوى التعليم بصورة خاصة، والمجتمع بصورة عامة، وسنتطرق في هذا الفصل إلى العلاقة التفاعلية بين التغذية الراجعة خاصة منها (السمعية والسمعية البصرية) ومهارات التدريس خاصة منها (مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس).

1. تعريف مفاهيم الدراسة:

1.1. التغذية الراجعة:

1.1. تعريف التغذية الراجعة:

يعتبر مفهوم التغذية الراجعة من المفاهيم التربوية الحديثة التي ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين، غير أنها لاقت اهتماما كبيرا من التربويين وعلماء النفس على حدّ سواء.

وفي هذا الخصوص يقول (**عبد الكريم. 2006**) أنّ التغذية الرجعية هي: "معلومات خاصة بالأداء في عملية التعليم أو نتائج الأداء المتاح أثناء أو بعد الأداء وقد تكون لفظية أو غير لفظية وقد تستخدم فيها اللفظية والمرئية معا للوصول إلى أداء عالي الجودة"، إنّ المعلومات المتوفرة للمتعلم هي التي تكشف جودة الأداء، المتعلقة بتكنيك الأداء في إطار نموذجي تسمى (معرفة الأداء) أما المعلومات التي تتعلق بنتيجة الأداء مثل: إصابة الكرة الهدف تسمى (معرفة النتائج) وبدون معرفة الأداء والناتج لا يحدث التعلم أو قد يحدث بدرجة قليلة. (عبد الكريم. 2006، ص356).

وتعتبر التغذية الراجعة من أهم ثمار عملية التقويم، وخاصة التقويم البنائي حيث يتم من خلالها تزويد المتعلم بمعلومات عن طبيعة تعلمه، وتشير المصادر العلمية إلى أنّ الدور العلمي الذي تلعبه التغذية الراجعة في التعليم ينطلق من مبادئ النظريات الارتباطية والسلوكية التي تؤكد على حقيقة أنّ الفرد يقوم بتغيير سلوكه عندما يعرف نتائج سلوكه السابق، كما تؤكد تلك النظريات على الدور التعزيزي للتغذية الراجعة، وأنّها تؤدي إلى استثارة دافعية المتعلم، وتوجيه طاقته نحو التعلم، كما أنّها تعمل على تثبيت المعلومات وبالتالي تساعد على رفع مستوى الأداء في المهمات التعليمية اللاحقة.
(عبد الحكيم وآخرون. 2008، ص221).

ويُعرِّف (**أبو جادو. 1998**) التغذية الراجعة: "على أنّها تساعد على توفير المعلومات عن مدى التقدم الذي يتم إحرازه في اتجاه بلوغ الأهداف المرجوة، بحيث تساعد هذه المعلومات في الحكم على صلاحية العمل أو الجهد التربوي، وفي اكتشاف جوانب العمل التي تحتاج إلى جهد إضافي، وذلك وفق أهداف محددة، وخطوات معروفة ". (أبو جادو. 1998، ص336).

ويضيف (**السامرائي. 1991، ص327**) عن التغذية الراجعة في مجال التعلم على أنّها "المعلومات التي تُعطى للمتعلم عن الإنجاز، في محاولة لتعلم مهارة ما، والتي توضح دقة الحركة خلال أو بعد الاستجابة، أو كليهما وأنّها جميع المعلومات الحسية، ويمكن تعريفها أيضاً بأنّها تلك المعلومات التقويمية المرتبطة باستجابة ما، تكون دائماً غنية ومختلفة، وكذلك يمكن التعبير عنها بأنّها

المتابعة الميدانية المرتبطة باستجابات الفرد نحو الواجب المكلّف به.

ويُعرّفها **(الخولي. 1996)** أيضاً حسب بعض الباحثين من ذوي الاختصاص في مجال البحث التربوي، فيُعرّفها نشواتي حسبه: "بأنّها المعلومات التي يتلقاها المتعلّم بعد الأداء بحيث تُمكِّنه من مدى صحة إجابته للمهمة التعليمية".

أو هي المعلومات التي تُعطى للتلاميذ أثناء الأداء بهدف أداء جيد أو تحسين وضع أو تصحيح مسار حركي تدعى التغذية المرتدة أو الراجعة هذه المعلومات تأخذ أنماطا متباينة في البيئة التعليمية حيث تساعد في تقويم وترشيد التلاميذ للأداء بشكل أكثر دقة. (الخولي. 1996، ص32).

كما يُعرّفها **(عبد الفتاح. 2001، ص135)** بأنّها تلك أو مجموعة المعلومات التي تعمل كحدٍّ فاصل بين الهدف المراد تحقيقه، وبين الأداء الفعلي.

ويعرّفها **(schmidt. 1999, p253)** بأنّها الاستجابة المنتجة سواء كانت خلال أو بعد الأداء أي أنّها عبارة عن النتيجة النهائية للأداء فقد تعني النتيجة أثناء الأداء أو بعد الأداء.

والمقصود بالتغذية الراجعة هي المقارنة بين ما يصدر عن المتعلّم وما يهدف إليه، فيعمل على تصحيح أدائه، أو عودة و رجوع المعلومات للفرد بعد استجابته كي تعدل.

إنّ مفهوم التغذية الراجعة قد تطور من خلال نظام (السيبرنيتك) الذي ابتكره "**وينر**" عام 1941 والمشتق من الكلمة اليونانية (سيبرناتز) حيث أنّ هذا النظام أُريدَ به أن يبين بأنّ العمل الناتج والناجح لا يعتمد على النتائج الجيدة فقط (أنظمة العضلات)، ولكن يعتمد أيضاً على النصائح الملائمة.

وفي حالة تعلم المهارات الحركية قد يستطيع المتعلم ومن خلال خبرته أن يقارن بين النتيجة والعمل الذي يقوم به، فتقوم الأجهزة الحسية بمحاولات تعديل وإعطاء تغذية راجعة داخلية لتصحيح الخطأ ويسمى هذا النوع بالتغذية الراجعة الداخلية.

إنّ المبتدئين والأشخاص الذين لم يأتلفوا مع المهارات الجديدة فأنّهم غير قادرين على تصور الحركة ومن ثم يلجأ المتعلم إلى الحصول على المعلومات للتصحيح من خلال المصادر الخارجية والتي تساعد على تعديل مسار حركته اللاحقة، إنّ هذا النوع من أنواع التصحيح يطلق عليه بالتغذية الراجعة الخارجية، كما يمكن أن تحدث التغذية الراجعة على نوعين هما **التغذية الراجعة الخاصة بالنتيجة:** وهي المعلومات التي تعمل مع نتيجة الأداء، والنوع الآخر من **المعلومات التصحيحية المعلومات الخاصة بالأداء:** أي المعلومات التي تعطى على أساس سير الأداء، وقد أثبتت التجارب بأنّ المعلومات الخاصة بالأداء تتلاءم مع تعلم المبتدئين، أما المعلومات الخاصة بالنتيجة فهي أكثر

ملائمة مع المتقدمين. (علي. 2006، ص01).

وتعرفها (**عبد الحكيم. 2008**) بأنّها "معلومات خاصة بنتائج الأداء أثناء وبعد عملية التعلم وتكون لفظية أو مرئية أو لفظية ومرئية معاً للوصول إلى أداء عالي الجودة".

ويعرفها (**صوالحة**) حسب (**عبد الحكيم. 2008**) بأنّها: "عملية تزويد المتعلم بمعلومات حول استجاباته، بشكل منظم ومستمر، من أجل مساعدته في تعديل الاستجابات التي تكون بحاجة إلى التعديل، وتثبيت الاستجابات التي تكون صحيحة". (عبد الحكيم وآخرون. 2008، ص221).

ويعرّفها (**Casse. 1994, p17**) بأنّها تحديد الفارق الموجود بين وضعية عمل معطاة والحالة المثلى المرغوبة، وهو ما يتطابق مع تعريف (**عبد الفتّاح. 2001**).

3.1.1. أهمية ووظائف التغذية الراجعة:

- التحفيز.
- الثواب والعقاب.
- تصحيح الأخطاء.
- توجيه الأداء.

1.3.1.1. التحفيـــــز:

زيادة مستويات الدافعية للتعلم تؤدي إلى خلق مناخ إيجابي لدى المتعلم، وكلما حاول المتعلم جاهدا في تعلم المهارة دون التعرف على نتيجة تعلمه قضى وقتا أطول في تعلم المهارة، فالتغذية الراجعة تؤدي دورا مهما في توجيه المتعلم بشكل سليم، كأن يقول المعلم (جيّد يا منى الإرسال قوي- ولكن كرري أكثر من مرة)، فهذه الجملة تشجّع المتعلم وتحفّزه على الأداء، وهي تؤدي إلى التكرار وبالتالي تحسن الأداء.

2.3.1.1. الثواب والعقـــاب:

الثواب والعقاب يتم لغرض تعزيز وتشجيع المتعلم على الاستمرار في عملية التعلم، خاصة عند التعرف على نتيجة الأداء، والتعزيز قد يكون إيجابيا للتشجيع على تكرار الأداء السليم، أو سلبيا لعدم تكرار الأداء الخاطئ، وهذا يتطابق مع قانون الأثر "**لثورندايك**" في تعلم المهارات الحركية بأنّ المتعلم يكرّر الأداء الذي تم مكافأته ويتجنب الأداء الذي يعاقب عليه، فالتغذية الراجعة الداخلية التي تؤدي إلى الثواب هو رضا المتعلم الذي يحصل عليه نتيجة أداء المهارة بنجاح، وسوف يحاول تكرار الأداء نفسه في المستقبل، أما التغذية الراجعة الخارجية التي تؤدي إلى الثواب هو مدح وتشجيع المتعلم مثل

(إرسال جيّد – أداء ممتاز).

كما يمكن ملاحظة التغذية الراجعة الداخلية والخارجية كأداة للعقاب، فمثلا سقوط التلميذ على الظهر أثناء أداء حركة الجمباز خاطئة، فمن خلال السقوط الذي يمده بتغذية راجعة داخلية يتعرف على الخطأ، وبالتالي يغيّر طريقة الأداء لتفادي السقوط مرة أخرى، أما بالنسبة للتغذية الراجعة الخارجية فيمكن للمعلم قول كلمات غير مشجّعة أو هزّ الرأس لعدم الاقتناع بالأداء وهذا يعّد من العقاب الذي ينهي اللاعب عن تكرار ذلك الخطأ مرة أخرى.

3.3.1.1. تصحيح الأخطاء:

من وظائف التغذية الراجعة الإرشادية هو تزويد المتعلم بالمعلومات من أجل تصحيح الأخطاء وبالتالي تحسين الاستجابات التالية فالتغذية الراجعة الفعّالة يجب أن تؤدي إلى إدراك المتعلم لكيفية أداء المهارة. (عبد الحكيم وآخرون. 2008. ص222).

4.3.1.1. توجيه الأداء:

وهي عبارة عن المعلومات التي تقدمها التغذية الرجعية من أجل تصحيح الأخطاء الحركية وتخطيط الاستجابة الحركية التالية في عملية الممارسة وتعلم الحركة، إنّ القيمة الأولية للتغذية الرجعية المتزايدة هي التوجيه الذي نقدمه في تشكيل الاستجابة المستقبلية، كما أنّ التغذية الرجعية الصحيحة تقدم الصورة العقلية الأكثر ملائمة التي تساعد الفرد على تشكيل الاستجابة التالية، وهي تشبه عجلات دراجة التدريب الموضوعة في ارتفاع أو في مستوى صعوبة ملائم. (عبد الكريم. 2006، ص356).

والحديث عن أهمية التغذية الراجعة، يعود بنا إلى أهمية هذا البحث والذي يهدف إلى إبراز أهمية التغذية الراجعة في تطوير بعض مهارات التدريس لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية، وفي سير العملية التعليمية التعلّمية ككل، وذلك من أجل البحث عن التدريس الأمثل والأحسن والأنجع بأقل جهد، وربحا للوقت، يقول **(داريل سايد نتوب)**: "التغذية الراجعة حالة ضرورية في التعلم".

وهذا ما يؤكده **(السامرائي. 1991)** حيث يقول: "أنّ من أهمّ أسباب ضعف العملية التعليمية هو غياب التغذية الراجعة أو قلّتها". (السامرائي وآخرون. 1991، ص333).

وتحصر **(الغريب. 1991)** وظائف التغذية الراجعة في ثلاث نقاط رئيسية هي:

- إحداث حركة أو سلوك في اتجاه هدف معين أو في طريق محدد.
- مقارنة آثار هذه الحركة بالاتجاه الصحيح للحركة، وتعيين الخطأ.
- استخدام إشارة الخطأ السابق لإعادة توجيه التنظيم. (الغريب. 1991، ص452).

أما **(الخولي. 1996)** فيقول فيما يخص مهام ووظائف التغذية الراجعة بأنّها:

- تدفع وتحفّز.
- تغيير الأداء الفوري.
- تدعم التعلّم. (الخولي. 1996، ص140).

ومن هذا المنطلق يصبح واضحا دور وأهمية التغذية الراجعة في العملية التعليمية كاملة، والمهارات التدريسية للأستاذ خاصة، بما له من فوائد في العملية التربوية والبيداغوجية، ولهذا وجب الاهتمام بالتغذية الراجعة خلال العملية التعليمية التعلّمية ومعرفة وقت وكيفية تقديم التغذية الراجعة إلى الأستاذ لأنّه كلّما كانت التغذية الراجعة غير دقيقة أو بشكل قليل تكون المادة التعليمية صعبة، وهذا ما يؤكده **(سايد نتوب):** "إنّ دقة التغذية الراجعة تعتمد على المعلومات التي تحتويها، وعلى مدى ارتباطها بالعمل المراد تعلّمه". (سايد نتوب. 1992، ص334 بتصرف).

وتتّفق **(عبد الكريم. 1989)** في نفس الصدد مع ما سبق في تحديد وظائف التغذية الراجعة، وتقول بأنّ للتغذية الراجعة ثلاث وظائف، حدّدتها كما يلي:

الإخطار: تكون مرتبطة بمعلومات عن النتائج، أو عن الأداء، أو عن نتائج الأداء، بمعنى تحصيل الهدف.

التعزيز: وهنا يكون حسب الحالة، والحصول على نوع من الأثر، سواء كان إيجابيا أو سلبيا.

التحريك النفسي: وهنا لقصد الارتقاء بنوع الدافعية لدى المتعلم. (عبد الكريم. 1989، ص173).

4.1.1. مصادر وأنواع التغذية الراجعة:

يقول **(علي. 2006 بتصرف)** في هذا الصدد أنّها تكون على شكلين:

1.4.1.1. معلومات داخلية:

بالنسبة لهذا النوع يقول بأنّه يحصل عليها اللاعب أو التلميذ أو المعلم نتيجة أدائه الحركي أو التدريسي وتكون من قبل إحساسه الذاتي، ومثال على ذلك عندما يرمي لاعب كرة السلة الكرة نحو الهدف فإنّه يحس ويشعر بحركة عضلاته ومفاصله ويمكن أن يسمع صوت ضرب الكرة بحلقة السلة كذلك يسمع صوت الكرة وهي تحتك بالشبكة، وبذلك فهو سيعرف حتما فيما لو دخلت الكرة في السلة أم لا، وكذلك المعلّم فعندما يتكلّم مع تلاميذه ويشعر أنّ صوته غير مسموع فيزيد من قوة ونبرات صوته وحدّتها، إنّ كل هذه الإحساسات والمعلومات حول نتيجة الأداء هو لغرض الوصول إلى الهدف المبيت، وفي ألعاب كثيرة فإنّ النجاح يكون واضحا للاعب ومثال على ذلك رامي السهام، فمن السهل

عليه معرفة نتيجة الرمية إلى الهدف، أو إذا تمكن قافز العالي من عبور العارضة أو كم عدد الشواخص التي سقطت في لعبة البولينغ، ففي مثل هذه الفعاليات ليس مِن المهم إعطاء معلومات حول نتيجة الأداء لأنها واضحة جدا للرياضي أو التلميذ.

2.4.1.1. معلومات خارجية:

هي المعلومات التي يحصل عليها المتعلّم أو اللاعب أو التلميذ أو المعلّم، وغير المرتبطة بنتيجة الأداء وعادة ما تكون من مصادر خارجية عن المتعلّم أو المعلم مثل: المدرب، الزميل، الأستاذ المشرف التربوي، ساعة التوقيت، إعادة أو عرض شريط فيديو وغيرها. (علي. 2006، ص03).

وتضيف (**عبد الحكيم. 2008**)، في هذا الشأن بأنّ التغذية الراجعة الخارجية نوعان: فورية ومؤجلة كالأتي:

1.2.4.1.1. التغذية الراجعة الخارجية الفورية:

- تقدم قبل الأداء الحركي مباشرة.
- تقدم أثناء الأداء الحركي.
- تقدم بعد الأداء الحركي.

2.2.4.1.1. التغذية الراجعة الخارجية المؤجلة:

- تقدم قبل الأداء الحركي بفترة طويلة.
- تقدم بعد الأداء الحركي بفترة طويلة.
- تقدم المعلومات بشكل مستقل لكل أداء حركي بعد فترة طويلة.

وهناك نوع ثالث من التغذية الراجعة حسبها، وهي:

3.4.1.1. التغذية الراجعة التعزيزية:

وهي عبارة عن إعطاء المتعلم معلومات من مصادر خارجية حول دقة استجابته، ومناقشة أسباب الخطأ مع المعلم. (عبد الحكيم وآخرون. 2008، ص222).

أما (**حماد. 1998**) فيقسِّمها تبعا لمصدرين أساسيين هما:

1.3.4.1.1. مصادر داخلية: وتحتوي على مصدرين أساسيين:

- التغذية الراجعة الصادرة عن الإحساسات المختلفة.
- ملاحظة الناشئ أو المتعلم لأدائه

2.3.4.1.1. مصادر خارجية: وهي تتنوع إلى أربعة مصادر:

- التغذية الراجعة الصادرة عن المدرب أو الأستاذ، أو المشرف.
- التغذية الراجعة الصادرة عن أشخاص آخرين غير المدرب أو الأستاذ أو المشرف، كالزميل.
- التغذية الراجعة الناتجة عن معرفة نتائج الأداء.
- التغذية الراجعة المشتقة عن الأفلام التي سَجَّلت الأداء (كالفيديو...). (حماد. 1998، ص184).

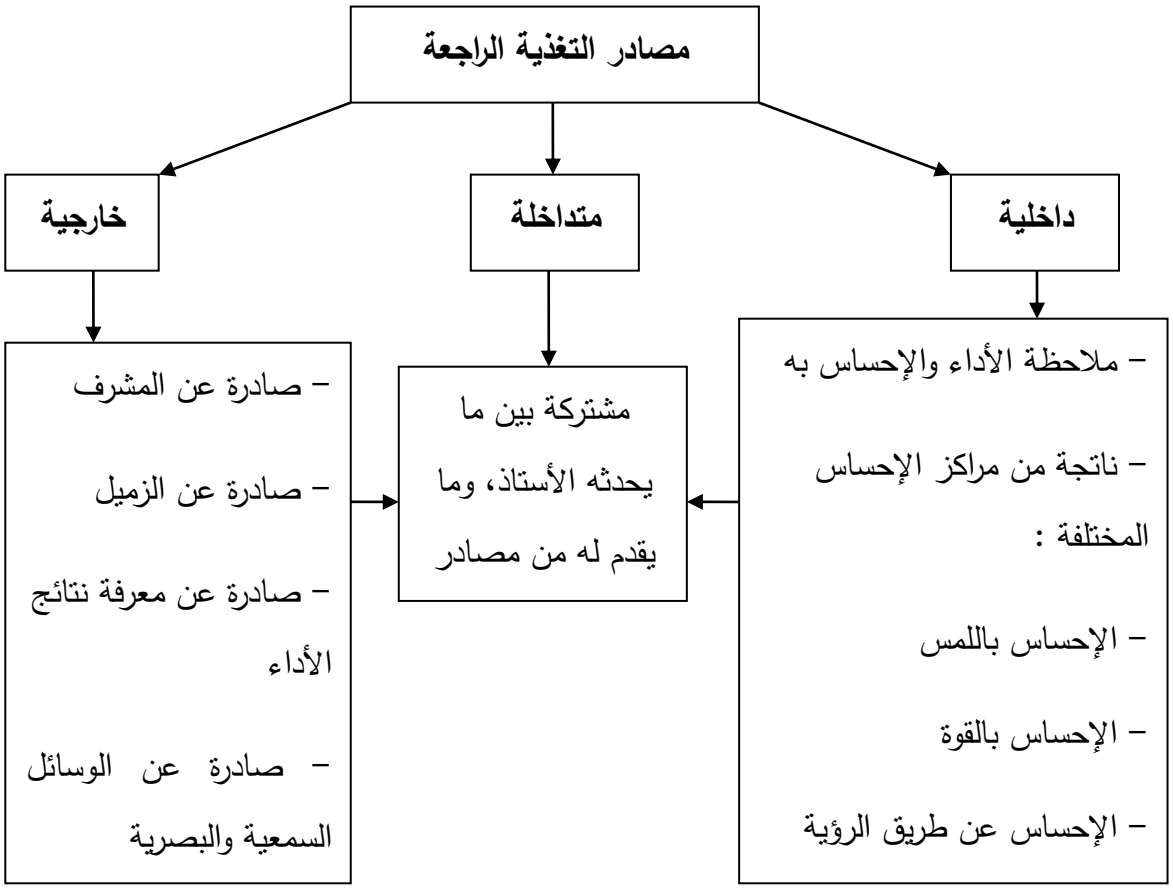
أما (**السامرائي. 1991 بتصرف**) فيضع تصنيف التغذية الراجعة تبعا للمصدر كما يلي:

- مصادر خارجية.
- مصادر داخلية (حيوية أو ذاتية).
- مصادر متداخلة لأكثر من مصدر.

ويمكن على ضوء هذه المصادر أن تكون هناك تغذية راجعة، فالمصادر الخارجية يمكن أن تكون سمعية أو بصرية فيتولد لنا تغذية راجعة سمعية وتغذية بصرية، ويمكن أن تكون سمعية وبصرية معاً. والتغذية الراجعة البصرية، تكون مثلا: بحركة الإبهام إلى الأعلى توضيحا للعمل الجيد، أو إلى الأسفل توضيحا للخطأ، أو حركة الرأس إلى الأمام، أو الجانب (بالإيجاب أو السلب)، أو الابتسامة، إلى غير ذلك من المصادر الخارجية البصرية، أما السمعية فهي كل أنواع التصميمات، والكلام الموجه إلى الأستاذ، سواء كان من قبل المشرف، أو الزميل، وهي كمصادر من خارج الفرد، وتؤثر فيه من أجل الإنجاز.

وأحيانا يكون المصدر سمعي وبصري، ويكون فيها الفعل مشتركا بين التصحيح الشفهي والعرض أما المصدر الثاني فهو مصدر داخلي حسي، أو تغذية راجعة داخلية تصدر من داخل الفرد، من إحساسه وشعوره بالإنجاز بدون أن تعطيه تغذية راجعة، فإنّه يحس بإنجازه بمفرده، وبدون توجيه من المشرف أو الأستاذ الزميل، كشعوره بالاتزان، أو الراحة، أو التعب، فهذه أشياء يحس بها المعلم وتظهر على إنجازه وتؤثر فيه، أما المصدر الثالث للتغذية الراجعة فيتألف من عدة مصادر وهذا ما يحدث للتلميذ، أو المعلم حيث أنّه يتلقي المعلومات من أكثر من مصدر، سواء كان داخليا أو خارجيا كإحساسه بالخطأ، أو الإنجاز الجيّد مع إشارة المشرف أو المعلم الزميل لتقدمه في الإنجاز.

(السامرائي وآخرون. 1991، ص336).



الشكل رقم (01): يوضح تصنيف التغذية الراجعة من حيث مصادر المعلومات.

والحديث عن أنواع التغذية الراجعة يُعدّ من المواضيع المهمة في مجال البحث، لأنَّ التعرف على أنواع التغذية الراجعة وحُسن استعمالها، يفتح لنا المجال الواسع من أجل أن نكون مُلمِّين بالاستخدام الجيِّد لهذه الأنواع في المجال الرياضي. (Pierre simont. 1986, p152)

لقد اختلفت المصادر والدراسات التي تناولت موضوع التغذية الراجعة في تحديد أنواعها فمنهم من اعتمد على مبدأ مصدر المعلومات التي يحصل عليها المستهدفون من التغذية الراجعة، لغرض تعديل سلوك أو تحسين وتطوير أداء تدريسي أو تدريبي، وفي هذا الشأن يصنف **(السامرائي. 1991)** التغذية الراجعة إلى قسمين، وهو يتفق في تصنيفه مع **(Pierre simont. 1986)**:

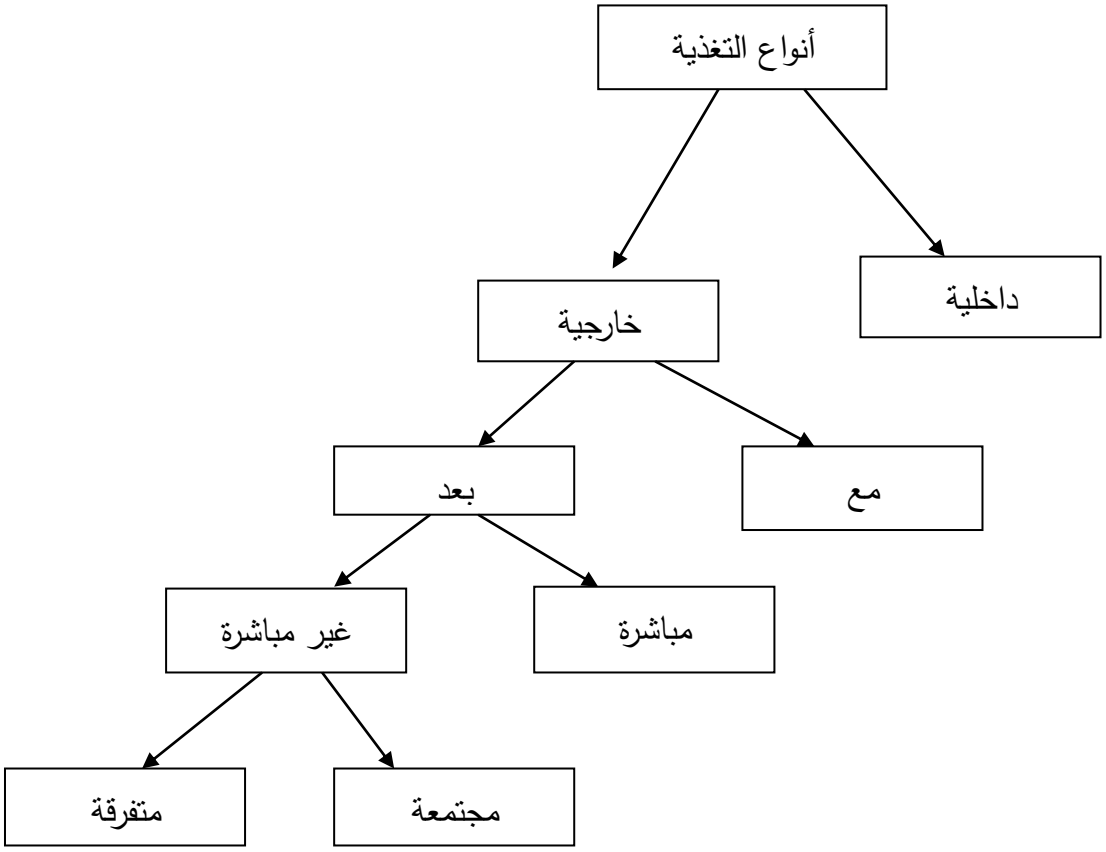
– التغذية الراجعة الداخلية أو الذاتية الحسية.

– التغذية الراجعة الخارجية.

النوع الأول: **(التغذية الراجعة الداخلية الحسية)**: وهي المعلومات التي تأتي من مصادر حسية داخلية، كالإحساس بالتوازن عند لاعبي الجمباز، أو عند ما يحدث التشنج العضلي عند لاعبي كرة

القدم، فإنّه يحس بالألم الداخلي في العضلة، أما النوع الثاني:

(التغذيـة الراجعـة الخارجيـة): فهـي حسـب اسـمها خارجيـة عـن الجسـم، وتـأتي مـن مصـادر خارجيـة كالتعليمـات التـي يوجّهها المدرب أو المعلم أو المشرف التربوي، وهـي لا تـأتي مـن ذات الفرد أو من أعضائه الداخلية. (السامرائي وآخرون. 1991، ص118).



الشكل رقم (02): يوضح أنواع التغذية الراجعة حسب PIERRE SIMONET.

(الشيخ. 1984، ص174).

ويشار إلى أنّ التغذية الراجعة الأصلية تلعب دورا مهما في عملية التعلم، إذ هي موجودة دائما، ولا يمكن حجبها عن المتعلّم، في حين يمكن أن نحجب التغذية الراجعة الإضافية، أمَّا **(الغريب. 1991)** فقد أعطت ثلاث تقسيمات للتغذية الراجعة وهي تتفق مع تقسيم **(فاضل علي. 2006)** إلى حدٍ بعيد خاصة في النوع الأول: "لقد أثبتت الأبحاث التي عملت على التغذية الراجعة أنّ هناك أنواعا ثلاثة من التغذية الراجعة".

وهذه الأنواع هي:

– التغذية الراجعة الناتجة عن معرفة النتائج، ومدى النجاح في أداء العمل المطلوب، وهذه تعطى في

العادة في نهاية الاداء، أي بعد أن ينتهي الفرد من القيام بالإستجابة، كما يطلق على هذا النوع بالتغذية الراجعة الساكنة تمييزا لها عن التغذية الراجعة الحسية، التي تسمى أحيانا التغذية الراجعة المتحركة أو الديناميكية.

- **التغذية الراجعة الناتجة عن معرفة الفرد بقدر من المعلومات التي تساعده على إدراك أفضل للمواقف**، وهذا لابد أن يحدث تحت شروط معينة، مثل تلازم إعطاء المعلومات مع الإستجابة خطوة خطوة.

- **التغذية الراجعة (الرجعية) الحسية**، وهذه تأتي عن طريق ما تمده الحواس للفرد من معرفة نابعة من الداخل.

ومهما كان، فإنّ هذه الأنواع التي ذكرناها لا تقتصر على ما هي عليه بالمفهوم العام، بل تتشعب للحصول على المعلومات، فمنها ما هو سمعي بصري، ومنها ماهو حسي، ومنها ماهو خارجي وله تأثير في الجسم، ومنها ما هو عكس ذلك، وكذلك تأتي في أحيان متزامنة مع الأداء، أو قبل الأداء أو بعدها، أو تأتي متأخرة، ومنها ما هو متشابك (أي نستقبله من عدة مصادر مختلفة).

(الغريب. 1991، ص453).

وقد صنّف (**السامرائي وآخرون. 1991**) عدة أنواع من التغذية الراجعة:

- **التغذية الراجعة الأصلية:**

هي تحدث كنتيجة طبيعية لحركة الجسم، وهذا النوع يحدث بسرعة طبيعية، وليس كمعلومات أو نتيجة لحافز خارجي قصري صادر من بيئة خارجية، مثل حركة العين والسير مع حركة الذراعين والرأس.

- **التغذية الراجعة الإعلامية:**

هي تلك المعلومات التي تعطي بعد إكتمال الإستجابة الحركية، ويمكن إستعمالها لعمل إستجابة ثانية مثل كلمة (صح أو خطأ).

- **التغذية الراجعة الداخلية:**

هي المعلومات التي تأتي من مصادر حسية داخلية، تشترك فيها عدة منظومات حسية عصبية تؤثر في السيطرة على الحركة. (السامرائي وآخرون. 1991، ص120).

5.1.1. شروط التغذيـــة الراجعـــة:

فيما يخص شروط التغذية الراجعة تقول (**عبد الحكيم. 2008**) أنّه لكي ينجح المعلم في استخدام

التغذية الراجعة في المواقف التعليمية، وتحقيق التحسن والتطور المنشود في العملية التعليمية، فلا بدّ من توافر الشروط التالية:

- يجب أن تتصف التغذية الراجعة بالدوام والاستمرارية.
- يجب أن تتم التغذية الراجعة في ضوء أهداف محددة.
- يتطلب فهم نتائج التغذية الراجعة فهما عميقا، وتحليل النتائج بدقة.
- يجب أن تتصف عملية التغذية الراجعة بالشمولية، بحيث تشمل جميع عناصر العملية التعليمية، وجميع المعلمين على اختلاف مستوياتهم. (عبد الحكيم وآخرون. 2008، ص223).

6.1.1. أشكال التغذيـة الراجعـة:

تأخذ التغذية الراجعة عدة أشكال حيث، تُقوِّم وترشد حول دقّة المهارة، أو الإنجاز قبل الأداء، أو خلاله، أو بعده، أو أثناء جميع هذه المراحل.

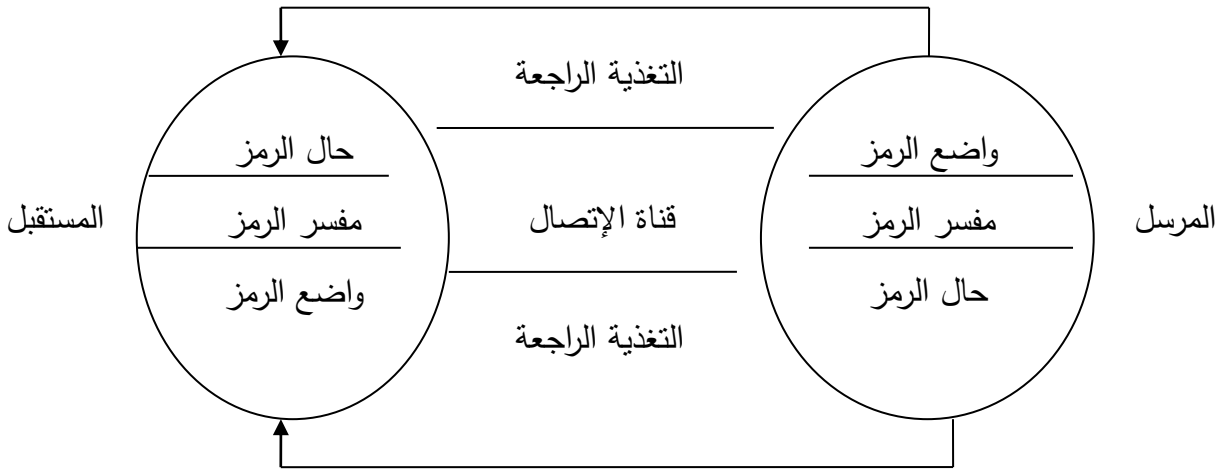
وتعد أحد المحاور التي تساعد عملية التعلّم يصف **(حسن. 1986)** التغذية الراجعة بأنّها:

"إحدى العمليات المهمة لتسهيل التعلّم، وهي العملية التي تستخدم من مصادر مختلفة، من قِبَل المؤدي لمقارنة الاستجابات الفعلية مع تلك المتفق عليها". (حسن. 1986، ص52).

ويستخدم مفهوم التغذية الراجعة في عملية الاتصال بكل أنواعه، ويُعرَّف بأنّه "عنصر مهم في الاتصال، لأنّه عملية قياس وتقويم مستمر لفاعلية العناصر الأخرى، كما أنّ لها دورا كبيرا في نجاح عملية الاتصال". (عليان وآخرون. 1999، ص58).

وفي هذا الصدد يُعرِّف **(سلامة. 1998)** التغذية الراجعة: أنّها "الوسيلة التي يتعرف بها المرسل على التأثير المقصود وغير المقصود للرسالة التي قام ببثها للمستقبل، وقد تكون هذه التغذية الراجعة إيجابية أو سلبية فالإيجابية تؤكد أنّه تم تحقيق الكفاءة والتأثير المقصود، أما السلبية فإنّها توفر المعلومات حول عناصر نظام الاتصال التي لم تعمل بكفاءة، وانحراف تأثير الاتصال عمّا يقصده المرسل". (سلامة. 1998، ص21).

والشكل التالي يوضح نموذج شرام للتغذية الراجعة في عملية الاتصال:



الشكل رقم (03): يوضح نموذج شرام للتغذية الراجعة في عملية الاتصال.

في حين يقول (**القضاة. 1998**) في هذا الصدد بأنّ التغذية الراجعة في عملية الاتصال "عبارة عن ردود الفعل التي تنعكس على المستقبل في فهمه أو عدم فهمه للرسالة، ومدى تفاعله معها، وتأثره بها، حيث إنّه من المفروض أن يتخذ المستقبل موقفا معينا من الأفكار والخبرات والمعلومات التي يستعملها وهذا الموقف يؤثر غالبا في تعديل الرسالة من المرسل أو تبديلها وإرسالها إلى المستقبل نفسه، أو على مستقبلين آخرين غيره. (القضاة. 1998، ص327).

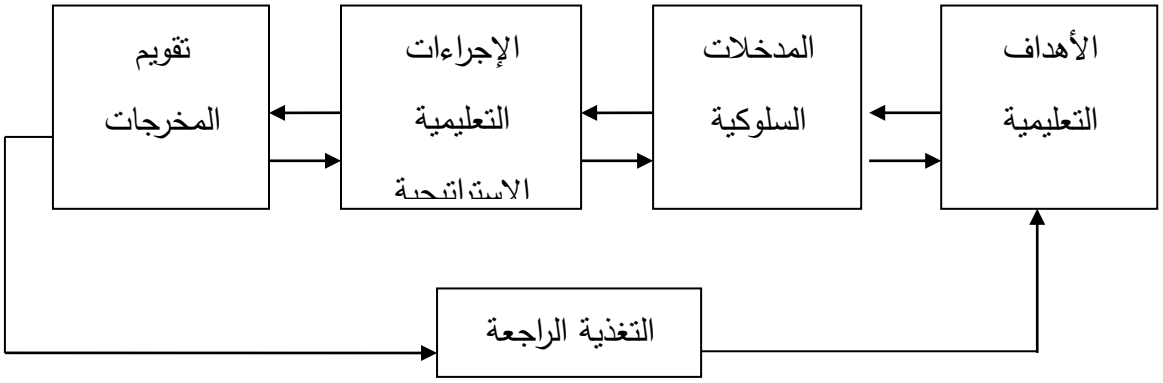
والشكل الموالي يمثل عملية الاتصال بين المرسل والمستقبل:

الشكل رقم (04): يوضح عملية الاتصال بين المرسل والمستقبل.

ويطلق على التغذية الراجعة "بأنّها تعد مصدرا للإخطارات للتعلم، فيما يتعلق بالأداء والتغذية الراجعة كمصدر للإخطارات قد تكون مرتبطة بمعلومات عن النتائج تخص الأداء بمعنى تحصيل الهدف أما معلومات عن الأداء فترتبط كثيرا بميكانيكية الأداء أي بالنوع وبصحة الحركة أو كفاءتها". (عبد الكريم. 1989، ص173).

وفي ذات السياق يشير **(كيركلاند. 2009)** بأنّ التغذية الراجعة تزوِّدك بمعلومات عن كيفية أدائك لعملك، إذا كنت تراقب عملك اليومي بهدف تطويره، فالتغذية الراجعة حسبه تُعلِّمُك كيف تقوِّم هذا الأداء. (كيركلاند. 2009، ص11).

والشكل التالي يوضح كيفية حدوث عملية التعلم:

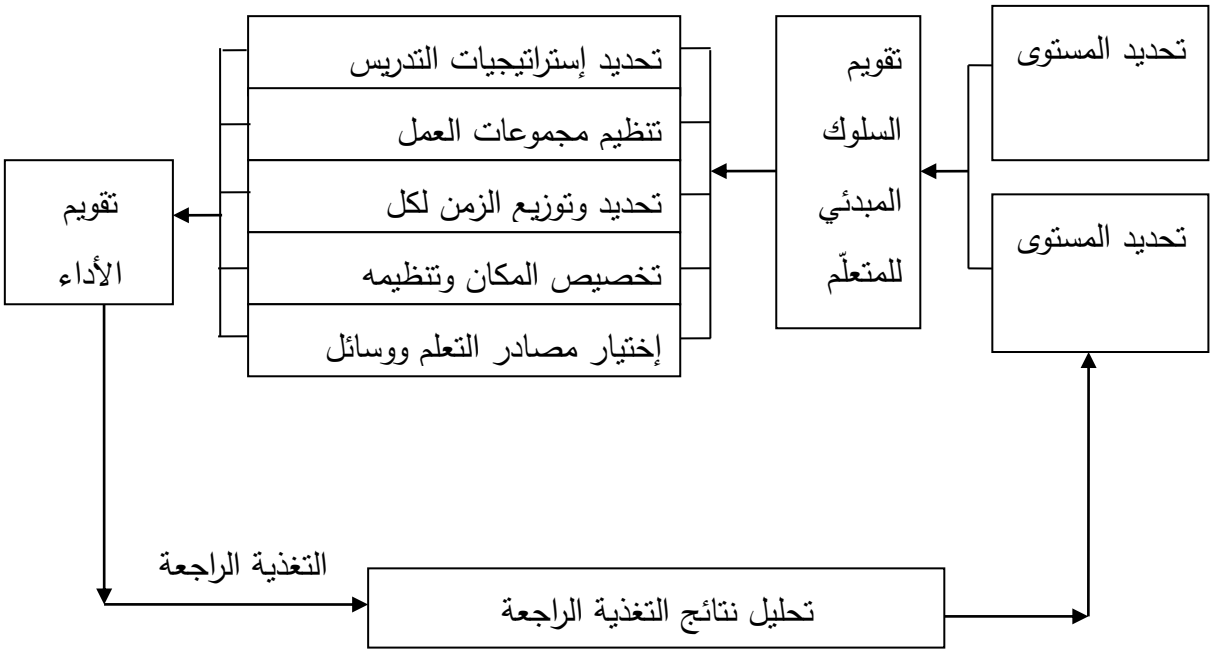


الشكل رقم (05): يوضح نموذج جليزر لعملية التعلم والتغذية الراجعة.

(الناشف. 1993، ص115).

وينظر **(أبو جادو. 1998، ص336)** في هذا الشأن "أنّ التغذية الراجعة تساعد على توفير المعلومات عن مدى التقدم الذي يتمّ إحرازه في اتجاه بلوغ الأهداف المرجوة، بحيث تساعد هذه المعلومات في الحكم على صلاحية العمل أو الجهد التربوي وفي اكتشاف جوانب العمل التي تحتاج إلى جهد إضافي، وذلك وفق أهداف محددة، وخطوات معروفة".

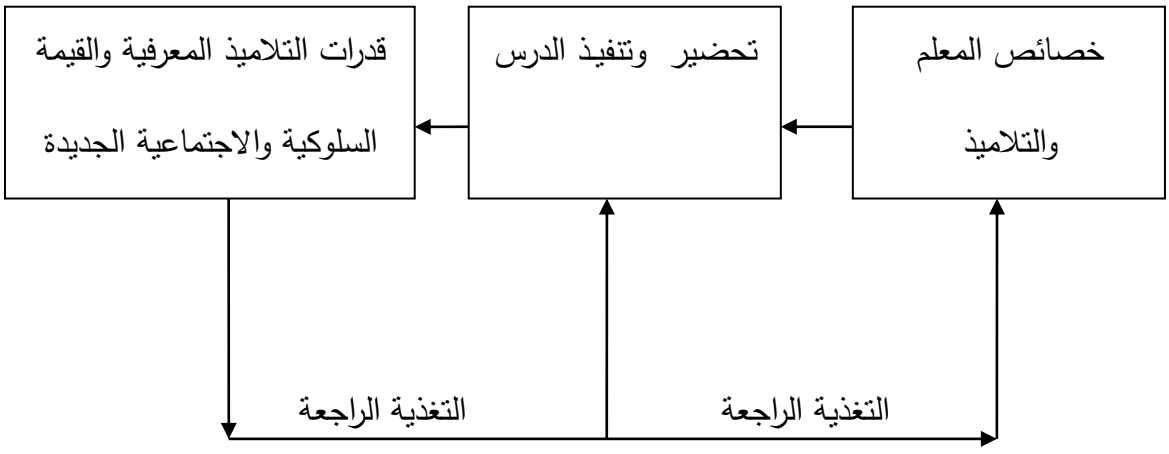
والشكل الموالي لجيرلاش وإيلي يوضح لنا التغذية الراجعة بأسلوب النظم:



الشكل رقم (06): يوضح نموذج جيرلاش وإيلي Gerlach And Ely لأسلوب النظم وتطبيقاته في التربية. (القضاة. 1998، ص322).

وهناك من يعتبر التغذية الراجعة عملية تقويم مستمر للعملية التربوية، ولوضع الأهداف التربوية من مرحلة إلى أخرى، وفي نفس السياق تقول **(الناشف. 1993)** أنّ "التغذية الراجعة تساعد على إدخال التعديلات اللازمة والجديدة على كل عنصر من عناصر التعلّم، حيث يتم وضع الأهداف التعليمية الجديدة في ضوء التغذية الراجعة لعملية التعلم من جديد". (الناشف. 1993، ص117).

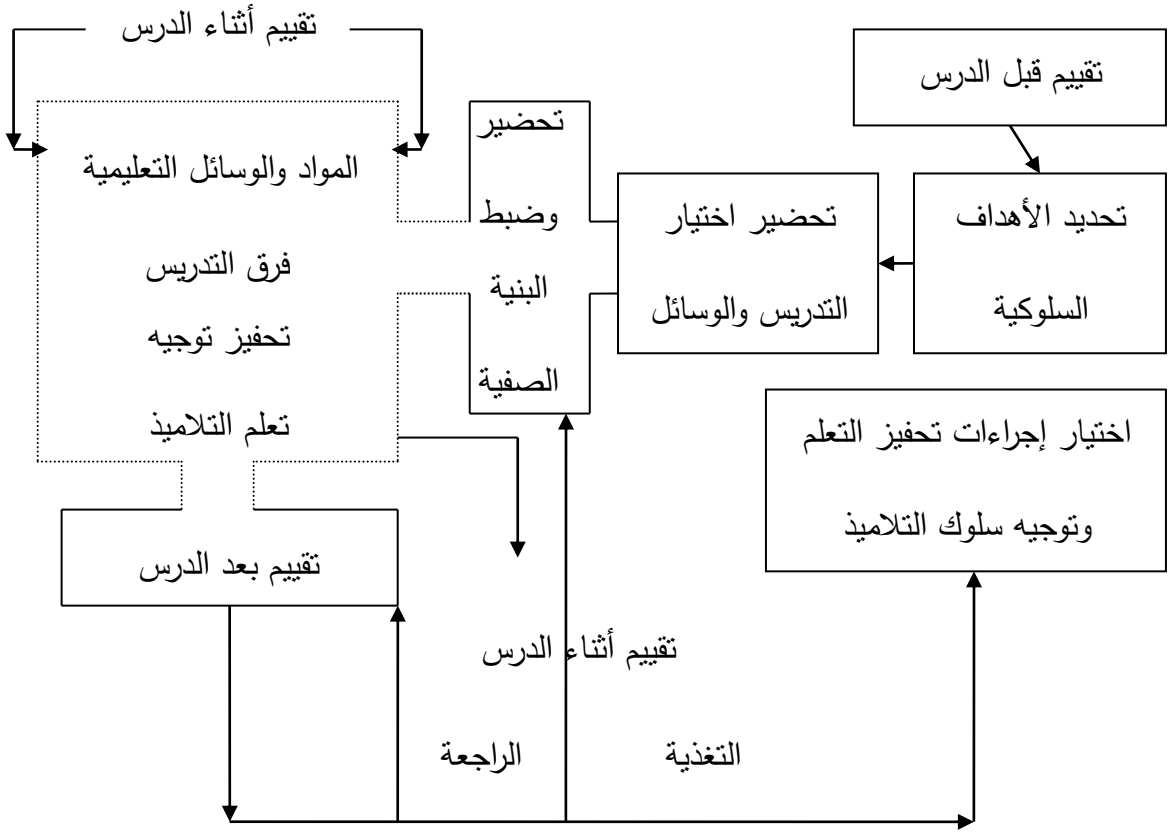
والشكل التالي يوضح عمليات التدريس كنظام مدخلات وعمليات ومخرجات:



الشكل رقم (07): يوضح التدريس كنظام يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات.
(حمدان. 1985، ص42).

كما يعتبر (**السامرائي. 1991**) بأنّ التغذية الراجعة هي عملية تقويم للتعلّم، حيث أنّ "التغذية الراجعة تشبه عملية التقويم، إلا أن التقويم في بعض الأحيان يأتي بعد الانتهاء من العملية التعليمية". (السامرائي وآخرون. 1991، 117).

والشكل التالي ل(**حمدان. 1985، ص33**) يبين مراحل وعمليات التدريس والتغذية الراجعة:



الشكل رقم (08): يوضح مراحل وعمليات التدريس والتغذية الراجعة.

7.1.1. تصنيف التغذية الراجعة:

إنّ تصنيف التغذية الراجعة، يعتمد بشكل كبير على مصادر هذه التغذية، وعلى الطرائق المستعملة لأجل تعزيز استجابة المتعلمين أو حتى المعلمين والأساتذة للواجب بصورة إيجابية، إن كان الهدف تعليميا أو تقويميا، والوقوف على إنجازات المتعلّم أو الأستاذ للعمل، أو معرفة نتيجة العمل.

إنّ تصنيف التغذية الراجعة، يمكن أن يتبع عدة متطلبات نذكر منها ما يلي:

- تصنيف التغذية الراجعة تبعا للهدف.
- تصنيف التغذية الراجعة تبعا لمصادر المعلومات.
- تصنيف التغذية الراجعة تبعا لتوقيت استخدامها.

1.7.1.1. تصنيف التغذية الراجعة تبعا للهدف:

وتصنف التغذية الراجعة طبقا للهدف، إلى ثلاثة أنواع رئيسية:

- التعرف على مستوى الأداء.
- التعرف على نتائج الأداء.
- إمداد المتعلم بالأخطاء التي حدثت، وكيفية إصلاحها.

إذاً، فهي تتبع ما يرغب المتعلّم الوصول إليه، وتعتمد على الهدف الذي يرغب المعلم الوصول إليه مع المتعلم، فهي تكون بشكل دائري موجه نحو الهدف مباشرة وكيفية تحقيقه.

2.7.1.1. تصنيف التغذية الراجعة تبعا لتوقيت تطبيقها (لتوقيت استخدامها):

فهي أيضاً صنفت إلى ثلاثة تصنيفات هي:

- تغذية راجعة أثناء الأداء.
- تغذية راجعة سريعة، بعد الأداء مباشرة.
- تغذية راجعة بعد الانتهاء من الأداء مباشرة.

وهي تعتمد على التوقيت الذي تعطى فيه المعلومات إلى المتعلّم.

8.1.1. استخدام التغذية الراجعة:

إنّ مِن أهم أسباب ضعف العملية التعليمية، هو غياب التغذية الراجعة أو قلتها، فهي التي تعكس مدى التفاعل القائم بين المدرس أو المدرب، واللاعب أو التلميذ والتي تؤدي إلى حدوث التغيرات المرغوب فيها في سلوك التلميذ أو اللاعب. (حماد. 1998، ص185).

فهناك الكثير من المعلومات الحسية التي يمكن أن يتلقاها الفرد، والمقصود في بحثنا هذا هو بالطبع أستاذ التربية البدنية والرياضية وكيفية استفادته من التغذية الراجعة من قبل المشرف التربوي لكن ليس كل المعلومات تعود بالمهارة والفائدة وتساعد على الإنجاز الجيد والحسن خاصة ما تعلق بمهارات التدريس فليس كل أستاذ يستطيع التحكّم في هذه المهارات وإجادتها.

وهنا يؤكد **(السامرائي. 1991)** بقوله: "أنّ الاستخدام الصحيح للتغذية الراجعة المصاحبة بالمقارنة مع مصادر أو نماذج صحيحة تعني العملية التعليمية بشكل جيّد ومؤثّر وتوصل إلى الهدف المطلوب بأسهل الطرق أو أحسن طريقة ممكنة وبأقصر وقت". (السامرائي وآخرون. 1991، ص12).

2.1. التدريس:

1.2.1.تعريف التدريس (Instructional):

يختلف مفهوم التدريس وفقا للفلسفة التربوية التي تنظّم بها المناهج الدراسية في دول العالم المختلفة والتي غالبا ما ينظر إليها من اتجاهين أحدهما يطلق عليه الاتجاه التقليدي والأخر يطلق عليها الاتجاه التقدمي.

فيُعرِّفه **(محمود. 2005، ص05)** أنّ التدريس هو "عملية مقصودة ومخططة ومنظمة تتم وفق تتابع معين من الإجراءات التي يقوم بها المعلم وتلاميذه داخل المدرسة وتحت إشرافها بقصد مساعدة التلاميذ على التعلم والنمو المتكامل.

وترى **(مصطفى. 2014)** بأنّ كلمة التدريس وردت بمعنى (مهنة) التعليم أو التدريس، أو مذهب أو تعاليم وكذلك تعني "إرشاد الإنسان بالتعليمات أو المعلومات المتنوعة في المعاهد التعليمية بواسطة المعلم"، وكذلك وردت بمعنى "ما يتم تعلمه من المبادئ" أما كلمة **Teach** تعني "درس، لقّن"، ويقال: "درس: عَلِمَ".

أي أنّ كلمة التدريس تعني: يَشرح ويُبَيِّنْ ويقدم دروسا في مكان ما ونجد أنّ كلمة **Teach** لها عدة معان منها:

- إعطاء تعليمات.
- توصيل شيء ما "مهارة- معرفة".
- وضع شيء ما كحقيقة أو قاعدة.
- تعليم شخص ما التعليمات الخاصة بعمل شيء معين.

كما أنّ عملية التدريس حسبها هي منظومة لها أبعادها ومكوناتها والتي تتمثل في المعلم والتلميذ والخبرات التعليمية والأدوات والتقنيات الحديثة وأساليب التقويم ومن ثمّ فهي عملية ديناميكية تبدأ بصياغة الأهداف ووضع السياسات وتحديد الإستراتيجيات وطرق وأساليب التدريس ثمّ التنفيذ والتقويم. (مصطفى. 2014، ص25، 26، 27).

ويقول **(محمد وآخرون. 2011، ص16)** أنّ هناك الكثير من المفاهيم العامة المرتبطة بعملية التدريس منها:

- لم يَعُد فنُّ التدريس يقوم بالفطرة والموهبة والتمرس فحسب بل يضاف إليها تعلّم أصول المهنة.
- معيار النجاح في مهنة التدريس هو: ماذا تستطيع أن تفعل؟ لا ماذا تعرف؟.

– لا يُقاس نجاح المعلِّم بمقدار ما يعرفه وما يعمله، بل يُقاس بقدرته على جعل غيره يعرف ويعمل.

أمّا **(متولي. 2011، ص11)** فيعرّف التدريس على أنّه عبارة عن سلسلة من الإجراءات والترتيبات والأفعال التي يقوم بها المعلِّم بدءاً بالتخطيط حتى بداية التنفيذ للتدريس ويساهم فيها التلاميذ نظرياً وعلمياً حتى يمكن أن يتحقق له التعليم.

ويعني ذلك حسبه أنَّ مهمة التدريس الأساسية تتمثل في:

1– استخدام الطرق والأساليب التي تساعد التلاميذ على التعلم.

2– إتاحة الفرصة للتلاميذ كي يستمتعوا باكتساب الخبرات عن طريق الأنشطة المختلفة.

ويُعرِفه **(أبو شقير وآخرون. ص13)** بأنّه نشاط مهني يتم إنجازه من خلال عمليات رئيسية هي: (التخطيط، التنفيذ والتقويم) يستهدف مساعدة الطلاب على التعليم والتعلم وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة، والحكم على جودته، ومن ثمَّ تحسينه.

2.2.1. الفرق بين التدريس والتعليم والتعلّم:

يقول **(محمود. 2005)** في هذا الشأن أنّ ثمة خطوط فاصلة بين مفاهيم **التدريس Teaching** و**التعليم Instruction** و**التعلم Learning** ويختلط الأمر على الكثير من الطلاب والمعلمين حول تلك المصطلحات، خاصة أنّ معظم الكتابات التي يدرسها الطلاب في الجانب النفسي والتربوي تتناول تلك المصطلحات بعمومية شمول.

فالتعليم حسبه يعدُّ مفهوما أعمّ وأشمل من مصطلح التدريس، فالتعليم عملية مقصودة أو غير مقصودة، مخططة أو غير مخططة تتم داخل المدرسة أو خارجها تحت في وقت محدد أو غير محدد ويقوم به المعلم أو غير المعلم بقصد مساعدة الفرد على التعلم.

أما التدريس بأنه عملية مقصودة ومخططة تتم داخل المدرسة أو خارجها تحت إشرافها بقصد مساعدة التلاميذ على التعلم والنمو المتكامل.

أما مصطلح التعلم فيقصد به تغير ثابت في السلوك أو الخبرة ينجم عن النشاط الذاتي للفرد وليس نتيجة للنضج الطبيعي أو الظروف العارضة.

ويعرف **(نبهان. 2012، ص13)** التعلّم على أنّه عملية تغيير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ ملاحظة مباشرة ولكن يُستدلُّ عليه من الأداء أو السلوك الذي يتصوره الفرد وينشأ نتيجة الممارسة لما يظهر في تغيير أداء الفرد.

ومن خلال هاته التعريفات نلاحظ أنّ الفرق بين كل هذه المصطلحات يكمن في:

– السلوك المراد تعليمه، وكيفية تعليمه.

– درجة التحكم في بيئة المتعلم داخل المدرسة أو أي مكان آخر.

– الشخص القائم بالتعليم أو التدريس.

– غالبية الخبرة المقصود تعليمها أو تدريسها. (محمود. 2005، ص08، 09).

3.2.1. نظرية التدريس:

يرى (**سعد. 2004**) أنّ نظرية التدريس حسبه بأنّها إحدى أقسام علم التربية، ونظرية التدريس تُعنى بعملية التدريس بوجه عام بصرف النظر عن نوع المادة أو المرحلة التعليمية (ابتدائي، إعدادي ثانوي...الخ) ومن ثم يختلف مضمون نظرية التدريس العامة عن طرق تدريس مادة التربية البدنية والرياضية أو طرق تدريس مادة اللغة العربية أو الرياضيات...الخ، وذلك لأنّ طرق التدريس الخاصة هذه تبحث في كيفية توصيل المادة وتدريسها للتلاميذ.

والتفرقة بين نظرية التدريس وطرق تدريس مادة محددة لا تعني أنّ هناك انفصالا بين الاثنين بل توجد في حقيقة الأمر مجموعة كبيرة ومتنوعة من الروابط المتبادلة بينهما.

ويقول بأنّ نظرية التدريس تبحث في أهداف وواجبات ومضمون الحصة الدراسية وكذلك في أسس وتنظيم ووسائل وطرق التدريس، وحيث أنّ نظرية التدريس تُعنى بعملية التدريس بوجه عام ولا تعنى بطرق تدريس مادة محددة فمن الممكن استخلاص أسس عامة لعملية التدريس تنطبق على طرق التدريس للمواد المختلفة ومعرفة هذه الأسس العامة لعملية التدريس ضرورية لكل مدرّس ناجح بغض النظر عن المادة التي يقوم بتدريسها.

ولنظرية التدريس هدفين أساسين هما:

– تحقيق الوحدة بين عملية التعليم وعملية التربية أي أنّ نظرية التدريس هي في حقيقة الأمر نظرية للتعليم والتربية في الحصة الدراسية بوجه عام.

– تحقيق الوحدة بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي أي بين النظرية والممارسة.

(سعد وآخرون. 2004، ص46، 47).

4.2.1. خصائص التدريس:

ترى (**مصطفى و محمد**) أنّ للتدريس عدة خصائص منها:

– التدريس عملية ذات أبعاد متعددة (معلم– تلميذ– خبرات تربوية– بيئة تعليمية– وسائط متعددة).

– التدريس سلوك يمكن ملاحظته وقياسه وبالتالي يمكن ضبطه وتقويمه، وتحسينه وتجويده.

– يشتمل التدريس على بعد إنساني يتمثل في التفاعل بين المعلم والتلميذ فالمعلم لا يمكن استبداله بآلة تعليمية مهما بلغت إمكاناتها فالوسيلة والأجهزة التعليمية لا تمثل بديلا للمعلم.

– عملية التدريس معقدة وتتضمن العديد من الأنشطة قبل وأثناء وبعد لقاء المعلم بتلاميذه.

– يعتمد التدريس على التنويع في أساليب التدريس. (مصطفى. 2014، ص45، 46).

– علم له أصوله وقواعده ومبادئه، يمكن تعلمه والتدريب عليه وملاحظته وقياسه.

– إنه فنّ التأثير بالآخرين– التأثير فيه متبادل بين المعلم والتلميذ.

– يعتمد على مهارات وعمليات الاتصال الفعال.

ويضيف **(أبو شقير وآخرون)** في هذا الشأن أنّ للتدريس خاصيتين مهمتين هما:

أ– التدريس نشاط مهني متخصص هادف يحترفه أشخاص مكلفون رسميا– المعلمون بقصد تحقيق أهداف تعليمية تدريسية معينة مما يتطلب:

– أن يكون لدى هؤلاء المعلمين الكفايات التدريسية وهي مجموعة المعارف، والمهارات، والاتجاهات اللازمة للمعلم الناجح في أداء مهنة التدريس: "إتقان مادة التخصص– المعرفة بالخصائص النفسية للطلاب– المعرفة بطرائق التدريس– إتقان مهارات التدريس...".

– أن يتم إعداد المعلمين لممارسة المهنة من خلال عملية التأهيل المهني قبل الخدمة بكليات التربية والاستمرار في هذا التأهيل أثناء الخدمة المعروف باسم التربية المستمرة.

ب– التدريس عملية أساسية مترابطة بين: التخطيط والتنفيذ والتقويم. (أبو شقير وآخرون. 13ص).

5.2.1. مراحل عملية التدريس:

1.5.2.1. مرحلة التخطيط: ومن أهم خصائصها:

– مرحلة منطقية.

– خالية من التفاعل.

– بطيئة الحركة.

– تتسم بالتأمل.

– يغيب فيها التعزيز.

2.5.2.1. مرحلة التنفيذ: ومن أهم خصائصها:

– مرحلة نفسية.

– مليئة بالتفاعل.

- سريعة الإيقاع.
- تتسم بالتنفيذ والأداء.
- يكثر فيها التعزيز.

3.5.2.1. مرحلة المتابعة: ومن أهم خصائصها:

- مرحلة استرجاعية.
- التفاعل فيها واحداً لواحد وقد يكون جماعيا.
- يكون الإيقاع فيها متوسط.
- تسعى للتوجيه والإرشاد.
- هدفها الرئيسي التعزيز. (عبد الكريم. 2006، ص229).

ويرى **(متولي. 2011)** في هذا الشأن بأنّ للتدريس أربع مراحل مهمة متتابعة ومترابطة ومتداخلة ولا يسير التدريس من خطوة إلى أخرى ومن مرحلة إلى أخرى على التوالي أو بصورة فجائية ولكن يوجد فترات زمنية ووقت من الممكن أن يغيّر فيها المعلمون أهدافهم، حتى في وسط التدريس وقد يتم تغيير طرق التدريس المستخدمة قبل دخول الصالات أو الملاعب للتدريس، فيما يرى بأنّ بيانات القياس والتي قد تكون بمثابة درجات لاختبار قبلي تساعد المعلم على اتخاذ قراراته حول الأهداف وأيضا حول استراتيجيات التدريس التي سوف يستخدمها، كما أنّ التقويم الموضوعي حسبه غالبا ما يلعب دوره أثناء التعليم.

فيما يعرض نموذج آخر مبسط للتدريس مكونا من ثلاث مراحل وهو ل: (**jaksom وآخرون. 1981**): **التخطيط- التنفيذ- التقويم.**

ويشير أيضا إلى تداخل وترابط تلك المراحل الثلاثة أيضا كما يضيف أنّ التركيز يجب أن ينصّب على استمرار تداخل العلاقات بين المراحل الثلاثة. (متولي. 2011، ص17، 18).

6.2.1. بعض المظاهر التي تميّز التدريس المعاصر عن قرينه التقليدي:

يري في هذا الخصوص **(محمد. 2011)** أنّ التدريس المعاصر يمتاز عن التدريس التقليدي بعدة ميزات منها: - يَعتَبر التلميذ -لا المعلم أو المنهج- محور عملية التربية، فعلى أساس خصائص التلاميذ يتم تطوير الأهداف واختيار المادة الدراسية والأنشطة التربوية وطرق التدريس والوسائل اللازمة لذلك، أما في التدريس التقليدي فإنّ الأهداف تتحقق وفقا لرغبة المجتمع، أو من ينوب عنه أي أنّ التدريس التقليدي يرتكز على المعلم والمنهج.

– التدريس المعاصر عملية شاملة، تتولى تنظيم وموازنة كافة معطيات العملية التربوية، من معلم وتلاميذ، منهج وبيئة مدرسية لتحقيق الأهداف التعليمية، أما في التدريس التقليدي فإنّ العملية التربوية محصورة في المعلم والمنهج.

– التدريس المعاصر عملية انتقائية، تختار من المعلومات والأساليب والمبادئ ما يتناسب مع التلاميذ ومتطلبات روح العصر.

– التدريس المعاصر عملية اجتماعية تعاونية نشطة، يساهم فيها المعلم وأفراد التلاميذ، كلٌ حسب قدراته ومسئولياته وحاجاته الشخصية، أما التدريس التقليدي عملية إلزامية مباشرة، تبدأ بأوامر المعلم ونواهيه، وتنتهي بتنفيذ التلاميذ جميعا لهذه المتطلبات. (محمد. 2011، ص10).

7.2.1. توجهات تطوير وتحسين التدريس:

1.7.2.1. اللعب– التدريس– اللعب:

ويقصد به استخدام وتمرير التدريس داخل اللعب وذلك لأنّ التلاميذ في حصة التربية البدنية والرياضية لا يرغبون في الاستماع إلى تفسيرات مطولة عن الأداء، بل يرغبون في البقاء نشطين بدون توقف، فإذا قام المعلم بتمرير عناصر الدرس داخل اللعب أو التنويع من اللعب– التدريس– اللعب كان أفضل وأحسن، حتى يتأسس عند التلاميذ شعور بأنّ هناك مهارات معينة تحتاج إلى المران إذا أرادوا إتمام اللعب.

2.7.2.1. إشراك التلاميذ في خبرة الدرس:

لا يعني هذا بأنّ التلاميذ هم من يقررون أو يحددون ماذا أو متى أو كيف يحدث التعليم؟ ولكن يكون التلاميذ مشاركين في بناء وتحسين المهام التعليمية.

3.7.2.1. تقديم عدد محدد من الاختيارات:

وهذا يتيح للمعلم التحكم في النتيجة النهائية للموقف، ولكن يقدم للتلاميذ فرصة لصنع قرار عن كيفية الوصول إلى النتيجة. (عبد الكريم. 2006، ص230).

3.1. مهارات التدريس:

1.3.1. تعريف مهارة التدريس:

التدريس مهنة فنية دقيقة تحتاج إلى إعداد جيد لمن يقوم بممارستها فهي ليست مجرد أداء يمارسه أي فرد وفقا لما يمتلكه من قدرة عامة، ومهنة التدريس لا تعني مجرد نقل المعلومات من معلّم إلى متعلم، ولكنها تهدف أساسا إلى تعديل السلوك، أي أنّ عملية التدريس لا بُد أن يصاحبها تعلم فعال

وإلا فقدت معناها وأهميتها، ولم يعد التدريس مجرد نشاطا بسيط يتكون من فعل ورد فعل بل أنّ التدريس هو مهمة معقدة تتطلب معرفة متنوعة وقدرات عالية ومهارات تدريسية مركبة، ولذا نجد أنّ الاتجاه اليوم في فهم عملية التدريس هو استخدام مدخل تحليل النظام وتأكيد دور التغذية الراجعة بالنسبة لنتائج عملية التدريس، ويتطلب القيام بعملية التدريس ضرورة تمكّن المعلّم من مهارات التدريس الأساسية التي تؤهله لتوفير مناخ اجتماعي وانفعالي جيد يؤدي إلى تحقيق أفضل عائد تعليمي تربوي وتُعرَّف مهارات التدريس بأنّها مجموعة السلوكيات التدريسية التي يظهرها المعلّم في نشاطه التعليمي بهدف تحقيق أهداف معينة، وتظهر هذه السلوكيات من خلال الممارسات التدريسية للمعلم في صورة استجابات انفعالية أو حركية أو لفظية تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التعليمي، ومهارات التدريس كقدرة على إحداث التعلم وتيسيره، وتنمو هذه المهارات عن طريق التدريب والخبرة. (مصطفى. 2014، ص147).

تتعدد مهارات التدريس حسب هدف كل منها، فهناك مهارات التدريس الخاصة بأداء المعلم النظري التخطيطي قبل فصل الدراسي، وهناك مهارات التدريس الأدائية، والتي تتضح من خلالها سلوكيات المعلم في أثناء التدريس، وهناك مهارات التقويم التي يتم من خلالها تقييم المعلم الذاتي لأدائه السابق والتعرف على نواحي القصور التي واجهته، ووضع الخطط المناسبة للتغلب عليها في المواقف الجديدة.

وتتعدد تعريفات مهارات التدريس ومن أبرز ما جاء في تعريفها:

– مهارة التدريس هي "القدرة على المساعدة على حدوث التعلم وتنمو هذه المهارة عن طريق الإعداد التربوي، والمرور بالخبرات المناسبة"

– مهارة التدريس هي "نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محددة، والذي يصدر عن المعلم دائما في شكل استجابات عقلية أو لفضية أو حركية أو عاطفية متماسكة، وتتكامل في هذه الاستجابات عناصر الدقة والتكيّف مع ظروف الموقف التدريسي"، وهي مهارة اجتماعية تصدر في موقف اجتماعي يتكون من التفاعل بين المعلم والتلميذ، وهي مهارة متعلقة تخضع في اكتساب الأفراد لها القواعد تعلم المهارات المختلفة.

– مهارة التدريس هي:"أداء المعلم الذي يتم من خلال عملية التعليم، ويختلف نوع هذا الداء وكيفيته باختلاف المادة الدراسية، وطبيعتها، وخصائصها، وأهداف تعليمها وتعليمها".

– مهارة التدريس هي"مظاهر السلوك الأدائي الإدراكي والحركي التي يقوم بها المعلم في ترابط وتسلسل منظّم وثابت، بغرض تحقيق أهداف تعليمية محددة، مع مراعاة الدقة والاستمرارية.

وتعرف مهارة التدريس على أنّها جودة أداء المعلم وقدرته على إحداث التعلّم وتنمو هذه المهارة عن طريق الإعداد التربوي والمرور بالخبرات السابقة. (محمود. 2005، ص28، 30).

ويرى **(جبل وآخرون. 2011، 54، 55)** أنّ المهارة التدريسية هي عملية إعداد المعلّم وتدريبه على المهارات والقدرات التي يحتاجها أثناء المواقف التعليمية، كما تساعده في إنجاز ما يريد أن يكسبه لتلاميذ، فالمعلّم الذي يمتلك المهارة التدريسية هو الذي يستطيع تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من خلال إعداد وتخطيط وتنفيذ المواقف التعليمية.

وتنقسم مهارات تدريس التربية البدنية والرياضية إلى ما يلي:

– مهارة تخطيط.

– مهارة التنفيذ.

– مهارة التقويم.

2.3.1. مهارتي التدريس (التنفيذ، التقويم):

1.2.3.1. مهارة تنفيذ الدرس:

وسوف نركز على مهارات خمس مهمة هي:

1.2.3.1. مهارة التهيئة والغلق:

وتعني مهارة التهيئة استخدام المدرس إلى أي وسيلة أو عملية تحث الطلبة على التعلم وهدفها استثارة حواس المتعلم وعقله وتهيئته للاندماج في الدرس الجديد.

ويرى **(حسن وآخرون. 2007، ص138)** أنّ التهيئة التي يستخدمها المدرس لإثارة اهتمام التلاميذ وزيادة دافعيتهم وجذب انتباههم للدرس، حيث كانت في الماضي تعتمد على موهبة المعلم الفطرية ومدى ابتكاريته في التدريس، وذلك في الوقت الذي لم يكن هناك اهتمام من القائمين على إعداد المعلم بتدريب طلابهم على هذه المهارة باعتبارها مهمة أساسية من مهارات عرض الدرس، وربما يرجع الفضل إلى كل من فورش (Y.C Fortune) وروز نشين (V.B Roseenshine) في إدخال هذه المهارة ضمن المهارات التي يدرب عليها المعلِّمُون قبل الخدمة، ويُقصد بالتهيئة حسبه، كلُّ ما يقوله المعلِّم أو يفعله بقصد إعداد التلاميذ للدرس بحيث يكونون في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلّقي والقبول، ويذكر أنّ هناك عدة أهداف للتهيئة منها:

– تركيز انتباه التلاميذ على المادة التعليمية.

– خلق إطار لتنظيم الأفكار والمعلومات التي سوف يتضمنها الدرس.

– توفير الاستمرارية في العملية التعليمية عن طريق ربط الدرس الحالي بالسابق ويعتقد البعض أنّ التهيئة تقتصر فقط على بداية الدرس، وهذا التصور يراه **(حسن. 2007)**، غير صحيح حسبه ويضيف أنّ الدرس يشتمل عادة على عدة أنشطة متنوعة، ويحتاج كل منها إلى تهيئة مناسبة حتى يتحقق الغرض والهدف منه.

وتقسم التهيئة إلى نوعين هما:

1.1.2.3.1. تهيئة توجيهية :

وهي توجيه انتباه الطالب نحو الموضوع المراد تدريسه. (بن نجمة. 2015، ص06).

ويقول **(عاطف. 2001، ص368)** بهذا الخصوص أنّ التهيئة التوجيهية تتَّصِف بعدة خصائص منها، أنّها تستخدم لتوجيه انتباه التلاميذ نحو موضوع الوحدة التعليمية، وقد يَستخدم المدرّس في التهيئة التوجيهية نماذج من الأنشطة والأشخاص والأحداث السابقة أو الصفات الجيدة كمدخل لبدء عملية التهيئة التوجيهية، ويعطي تصور للتلاميذ عن المهارات أو المكتسبات التي سيتم ممارستها في الدرس، في حين تقول **(مصطفى. 2014، ص151)** بأنّها تهيئة أذهان المتعلّمين بعنصري الإثارة والتشويق و التي من خلالها يتمكَّن المعلِّم من جذب انتباه المتعلمين وتشويقهم لما سيعرضه من مادة علمية جديدة واستثارة دافعيتهم للتعلُّم عن طريق عرض الوسائل التعليمية المشوقة، أو طرح أمثلة من البيئة المحيطة بالتلاميذ لكي يضمن استمرار نشاطهم الذهني طوال الوقت، وتوصيل ما يريد توصيله لهم بيسر وسهولة، وكذلك تَقَبُّلهم لما يطرحه من أفكار بشوق وحماس، ويقول **(فرحات. 2010 ص92)** فيما يخص التهيئة التوجيهية أنّه يجب على المعلّم أن يثير الطلاب فكريا بإحدى الطرق التالية:

– طرح سؤال حول موضوع الدرس، بشرط أن يتوقع المعلّم وجود بعض المعلومات المتعلقة بالسؤال لدى الطلاب أو المتعلمين.

– عرض مجسّم أو نموذج أو شكل غامض، وطرح بعض الأسئلة حوله.

2.1.2.3.1. تهيئة انتقالية : بالنسبة للتهيئة الانتقالية يقول **(حسن وآخرون. 2007، ص139)** بأنّه يجب أن يُستخدم هذا النوع للانتقال من جزء إلى أخر أو من نشاط تعليمي إلى أخر، ويعتمد المعلِّم على الأنشطة التي يَعرِفُ أنَّ تلاميذه مُولَعون بها أو لهم خبرة فيها وذلك لتحقيق الانتقال

التدريجي المنشود.

في حين يشير **(فرحات. 2010، ص92)** أنّه يجب تهيئة أذهان المتعلمين للموضوع الجديد، وربط المعلومات الجديدة بالقديمة، فالدقائق الأولى مهمة للغاية كما تقابلها الدقائق الأخيرة من زمن الحصة للفت الانتباه إلى أهّم نقاط الدرس، وإيجاد إطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات التي سوف يتضمّنها الدرس، إضافة إلى ربط موضوع الدرس بما سبق وبخبرات المتعلمين السابقة مما يدعّم الاستمرارية في عملية التعلّم، بيان علاقة الدرس السابق بالدرس الحالي.

أما **(عاطف. 2001، ص368)** فيقول أنّ المدرِّس يستخدمها للانتقال من جزء إلى آخر في الدرس، وتتم التهيئة الانتقالية بإثارة مواقف أو خبرات سارة سابقة للمتعلمين، من قِبل المُدرِّس لتهيئة التلاميذ إلى المواقف التعليمية الجديدة.

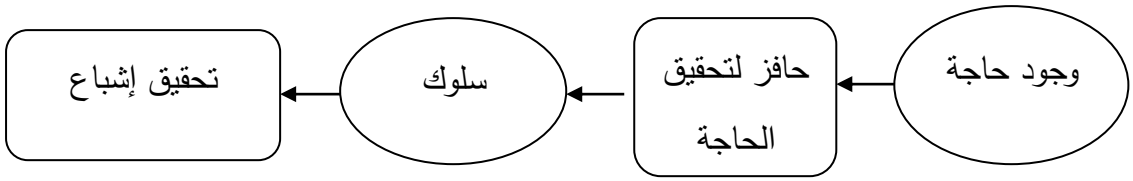
3.1.2.3.1. مهارة الغلق:

فهي مهارة متمّمة لمهارة التهيئة وتعني القيام بتلخيص سريع لأهم ما ورد في الدرس ومساعدة الطالب في إدراك الترابط المنطقي لعناصر الموضوع الواحد وقد يتم الربط بين الدرس الحالي والدروس السابقة. (بن نجمة. 2015، ص06).

ويقول أيضاً **(عاطف. 2001، ص368)** فيما يخص مهارة الغلق أنّها تستخدم لتقويم ما تمَّ تعلُّمه قبل الانتقال إلى أنشطة أو خبرات جديدة تكون متصلة بالمحتوى الجديد، وبناءا عليه يمكن تقدير موقف الوحدة التعليمية الجديدة.

2.2.3.1. مهارة إثارة دافعية المتعلمين:

يرى **(محمود. 2005)** بأنّ الدافعية (Motivation) تُعدّ بمثابة قوة ذاتية نابعة من الفرد، أو خارجية نابعة من البيئة المحيطة تثير الفرد وتحركه وتوجه سلوكه لتحقيق غاية يشعر بأهميتها المادية أو النفسية في حياته، والرسم التالي يوضح عملية الدافعية:



والشكل رقم (09) يوضح عملية الدافعية، مراحلها وعواملها.

ويضيف **(محمود. 2005)** أنّ هذه المهارة تظهر في قدرة المعلّم على إثارة الفرد وتحريكه، وتوجيه سلوكه، لتحقيق أهداف الدرس من خلال جعل التلميذ يشعر بأهميتها في حياته، حيث يدفعه ذلك إلى

تحقيق الأهداف بإتقان. (محمود. 2005، ص281).

ويقصد بها أيضا إثارة رغبة المتعلمين في التعلم وحفزهم عليه، ويحتاج تنفيذ الدرس إلى توافر قدر كبير من الدافعية لدى المتعلمين، ويستطيع المعلم إثارة الانتباه والدافعية لديهم ومن خلال طرح بعض الأسئلة عليهم، أو عرض ما يقوم به، يكون التلميذ حينئذ أكثر قابلية للمشاركة في الموقف وأكثر حيوية ونشاط ويكون بذلك المعلم قد هيّأ المتعلمين للدرس وجعلهم أكثر استعدادا للتعلم.

(مصطفى. 2014، ص153).

ويرى **(فرحات. 2010، ص113)** أنّ هناك عدّة عوامل تزيد من رغبة ودافعية المتعلمين نحو التعلم يجب على المعلم أن يركِّز عليها ولا يُهملها، منها:

– أنَّ الطالب يُنزل المعلِّم من نفسه منزلة كبيرة ويتوقع منه كثيرا من الصفات الحميدة، كالعدل والحكمة والمساواة وتقوى الله والعطف وغيرها من الصفات، ولذلك لابد أن يلتزم المعلم في صفاته بكل ما هو حميد، كالحِلم والإيثار والأُسوة الحسنة والتواضع، والحرص على تقوى الله والعدل بين التلاميذ واحترام شخصياتهم ومشاعرهم، والحرص على معرفة أسمائهم ومناداتهم بها.

– تهيئة الفصل بالإضاءة والتهوية، والتدفئة المناسبة، وغير ذلك.

– تكوين العلاقات الإنسانية مع التلاميذ.

– إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن الأفكار والمشاعر بحرية، ولكن في حدود الأدب والعرف والتقاليد المتعارف عليها.

– إشراك التلاميذ في الدرس بفاعلية وإيجابية.

– إثارة التلاميذ للتعلم وتشويقهم إليه، والاهتمام بميولهم.

– حل مشاكل التلاميذ والتخفيف من قلقهم.

– مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

– قوة الشخصية باحترام الذات، والمظهر الحسن،والتصرف على أنه قدوة.

– احترام المعلم وذلك من خلال تصرفاته التي تفرض احترامه على الجميع.

كُل هذه الأمور يجب مراعاتها مِن طرف المعلِّم لإثارة واستثارة التلاميذ لموضوع الدرس وللحصة ككل.

ويشير **(زيتون. 2003، ص453)** إلى أهمية بيئة الفصل في إثارة الدافعية وإحداث عملية التعلم والتأثير فيها، فكلما كانت بيئة الفصل مثيرة، كانت أكثر إثارة لدى التلاميذ من غيرها، خاصة وأنّ هناك بيئات للفصول غير مثيرة مثل: البيئة الفصلية في مرحلة التعليم الثانوي حيث لا يهتم التلاميذ

بها فهي بيئة خالية من اللافتات والإعلانات الحائطية.

ويضيف **(زيتون)** أنّه يجب أن يضع المتعلّمون في اعتبارهم أنّ بيئة الفصل هي بمثابة بيت لهم يجب أن يهتموا ويفخروا به، وهنا يستطيع المعلم أن ينمي روح العمل والتعاون لدى التلاميذ ويجعلهم متحابين ومتقاربين، وبهذا **(حسبه)** تصبح بيئة الفصل أكثر فعالية ودافعية لدى التلاميذ.

ومن بين **أهم أساليب استخدام الدافعية في التعلّم**، يذكر (محمود. 2005، ص291):

- إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس في بداية الحصة.
- المحافظة على استمرار انتباه التلاميذ للدرس طوال الحصة.
- إشراك التلاميذ في نشاطات الدرس.
- تعزيز إنجازات التلاميذ.

ويتم تحقيق هذه الجوانب من خلال:

- إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس في بداية الحصة وحصر انتباههم فيه من خلال توضيح أهمية تحقيق الأهداف التعليمية، وإثارة حب الاستطلاع لدى التلاميذ، الاستثارة المحيِّرة والتي تضع التلميذ في موقف يبحث فيه عن حلول لمشكلة معينة وتنظيم البيئة الفيزيقية بصورة تساعد على زيادة فاعلية التعلم.

3.2.3.1. مهارة التعزيز (التغذية الراجعة):

يؤدي المعلم دورا أساسيا في التهيئة المطلوبة للتعلم في غرفة الفصل حيث يري "سيرس وهليجارد Sears & Hilgard" أنّ شخصية المعلم وسلوكه النموذجي يشجّع تلاميذه على الاندماج كما أن ممارسة المعلم لدوره داخل الفصل الدراسي يخلق بيئة يحدث فيها التعلم عن طريق الثواب والعقاب وهنا تكون المبادئ المؤثرة هي الأكثر شيوعا والقائمة على التعزيز الإيجابي والسلبي.

ومن أبرز مهارات المعلم مهارة التعزيز الإيجابي (الثواب، المكافأة) أو التعزيز غير الإيجابي (عدم تقديم مكافآت أو العقاب)، لتصحيح بعض السلوكيات غير المرغوبة وتعديلها لدى التلاميذ، والتأكيد على النواحي الإيجابية في السلوك، والعمل على تنميتها. (محمود. 2005، ص309).

ويقول **(حسن وآخرون. 2007، ص142)** أنّ التعزيز في اللغة الدعم والتأييد، فعندما يقال عزّز فلان زميله أو صاحبه في موقفه، أي دعمه وقد يكون الدعم لفعل الخير والعمل الإيجابي فيسمى حينئذ بالدعم أو التعزيز الإيجابي، وقد يكون أيضا لتثبيط الهمة أو الرغبة في الإعلام عن الاستياء فيطلق عليه بالدعم أو التعزيز السلبي، ويعتبر التعزيز عموما من مهارات المعلم لخلق ظروف تعليمية

جيدة في الدرس، لأن شخصية المعلم وسلوكه يجعلان منه نموذجا للسلوك يَقتدي به تلاميذه، كما أنّ سيطرته على عمليات الثواب والعقاب تعمل على تهيئة الجو المناسب في التدريس، ومن المعروف أن عملية الثواب والعقاب هي عملية تعزيز لسلوك التلاميذ سواء كان هذا السلوك إيجابيا أو سلبيا.

في حين يرى **(فرحات. 2010، ص107)** نظراً لما أكدته دراسات وأبحاث علم النفس التربوي من أهمية لأسلوب التعزيز وأثره في عمليتي التعليم والتعلم، نجد أنه من الضروري التأكيد على أهمية التعزيز، وأهمية اكتساب المعلم لهذه المهارة لكونها مهارة مهمة وأساسية، وبدونها يفقد التدريس أحد خصائصه الأساسية ذلك لأنّ عملية التعلُّم ما هي إلا تفاعل إنساني بين طرفين هما المعلم والتلميذ.

بينما يقول **(زيتون. 2003)** فيما يخص موضوع التعزيز بأنّ هناك العديد من المصطلحات التي ترتبط بمصطلح التعزيز ارتباطا وثيق الصلة مما يحدث داخل الفصل، ومن أهم هذه المصطلحات يضيف ما يلي:

- **التشجيع:** ويقصد به استثارة المجهودات والقدرات الخاصة بالفرد من أجل أداء عمل معين، ويكون حسب **(زيتون)** أثناء الأداء.
- **العقاب:** وهي عملية تقليل معدل تكرار سلوك معين.
- **المدح:** وهو تعزيز لفظي موجب بعد أداء العمل وليس أثناءه وإلا صار تشجيعا وهذا هو الفرق **(حسبه)** بين المدح و التشجيع، والعبارات التالية هي عبارات المدح: "إجابة صحيحة"، أو تقول "ولد ممتاز"، بينما العبارات التشجيعية التي تعطى أثناء العمل: "استمر في الممارسة"، "لا تتوقف"، "أنا واثق من أنك تستطيع إيجاد الحل"، وهذا يقودنا إلى الحديث عن أنواع التعزيز.

(زيتون. 2003، ص453).

من خلال ما سبق نجد أنّ هناك نوعين من التعزيز هما:

1.3.2.3.1. التعزيز الموجب أو الإيجابي:

وينقسم بدوره إلى نوعين:

1.1.3.2.3.1. التعزيز الموجب الشفوي أو اللفظي:

ويتبع المعلم فيه تعليقات عقب إجابة التلاميذ السليمة مثل (ممتاز– جيد– صحيح– إجابة سليمة فكرة مدهشة– اقتراح رائع.....وفّقك الله) واستخدام هذه الألفاظ أو العبارات لا يكفي في حدّ ذاته لإحداث الأثر المرغوب من التعزيز.

وتأثر التعزيز الإيجابي الشفوي بنغمة صوت المعلم مثل التركيز على المقاطع، أو سرعة الإلقاء

درجة الصوت ارتفاعا وانخفاضا وهو ما يطلق عليه علماء اللغة (اللغة الموازية paralanguage) وهي لغة غير لفظية –فكلمة (نعم) قد تُعبِّر عن القبول، الغضب، الاستسلام، اللامبالاة، التحدي وجملة مثل (سوف يحدث ذلك) قد تعني سأكون سعيدا بفعلك هذا.....لا تقلق سأتولى الأمر بنفسي اطمئن و ثق بي.....سيكون ذلك الأمر الأخير. (محمود. 2005، ص309، 312).

وفي ذات السياق يشير **(زيتون. 2003، ص470)** أنّه يحدث التعزيز اللفظي حينما يُتبِع المعلم استجابة التلميذ بشكل معين من التطبيق الايجابي كأن يقول:

– كلمة واحدة، مثل: "مدهش، رائع، ممتاز، صحيح.....".

– كلمتين، مثل: "اقتراح جيد، فكرة مدهشة،.....".

– جملة، مثل: "أنا معجب بإجابتك يا أحمد! كيف توصلت إلى هذا الحل الرائع يا حسام؟ وتتأثر حسبه الكلمة المنطوقة دائما بنغمة الصوت، وسرعة الإلقاء، والتركيز على المقاطع، ودرجة عُلوِ الصوت وحِدّته، وهو ما يتطابق مع كلام **(محمود، 2005)**.

2.1.3.2.3.1. التعزيز الايجابي غير الشفوي أو غير اللفظي:

من ناحية التعزيز الايجابي غير الشفوي أو غير اللفظي يشير **(فرحات. 2010، ص107)** بأنّه يتم باستخدام حركات وتعابير الوجه واليدين مثل: الابتسامة التي تدلّ على دقة الإجابة أو سلامة حديث الطالب، أو الإشارة بالأصابع أو حركات الرأس للموافقة على الإجابة، أو تحريك الإبهام على شكل دائري سريع للإشارة إلى الإسراع في العمل، أو استخدام اليد مع ضمّ الأصابع للإشارة إلى التروي أو غير ذلك حسبه.

– **إجراءات استخدام التعزيز الايجابي:**

ويقسم **(عرفة محمود، 2005)** إجراءات استخدام التعزيز الايجابي إلى قسمين:

*** استعمال المعززات الاجتماعية (Social Reinforcers):**

وتهدف إلى خلق جو دراسي مقبول وتكوين شعور نفسي لدى الأفراد المتعلمين بالرضا والثقة بالنفس والقيمة الشخصية والودِّ الاجتماعي العام ومن أمثل المعززات الاجتماعية:

– محبة الأفراد وودهم للتلاميذ، وشعورهم بحاجاتهم لصحبته وموافقتهم لأرائه واقتراحاته والإذعان لمطالبه الاجتماعية مثل مدح التلميذ على نشاط أنجزه أو تقرب الأقران من زميلهم وإشعاره بأهميته لهم.

*** استخدام قاعدة بريماك (premack principle):**

وتقوم على ملاحظة سلوك التلاميذ ورغباتهم العامة والخاصة ثم ترتيبها في قائمة حسب درجة تفضيلها الأهم فالمُهِّم فالأقل أهمية، ثم يَعْمَد إلى استعمال السلوك أو الرغبة الأعلى في القائمة في تعزيز الرغبات الأضعف مثلا تلميذ يهوي الرسم، في حين تحصيله ضعيف في التاريخ فالمعلم هنا يشترط أن يرسم لوحات فرعونية ثم يطلب منه أن يكتب عن العصر الذي تم رسم الصور منه وخصائصه، وهكذا.

2.3.2.3.1. التعزيز السالب:

ويقصد به استبعاد أو إزالة المثير غير المرغوب فيه بما لا يسمح للتلميذ بتكراره وبما يساعد التلميذ بتكرار السلوك المرغوب فيه، فكثيرا ما يُقدم التلميذ على غير مرغوب فيتجاهله المعلم ولا يهتم به، مما يدفع التلميذ إلى ترك والتخلي والابتعاد عن هذا السلوك. (محمود. 2005، ص311، 315).

ويقول (**زيتون. 2003**) بأنّ التعزيز السالب إقصاء التلاميذ عن مثير غير سار إذا أدوا السلوك المرغوب بشكل ملائم، كأن يسمح للتلاميذ بأن يذهبوا إلى أماكن غير متخصصة للعمل حتى يستعدوا ويهدأ كل واحد ويشاركوا في العمل تارة أخرى. (زيتون. 2003، ص465).

وينقسم بدوره إلى نوعين:

- **التعزيز السالب اللفظي (الشفوي):**

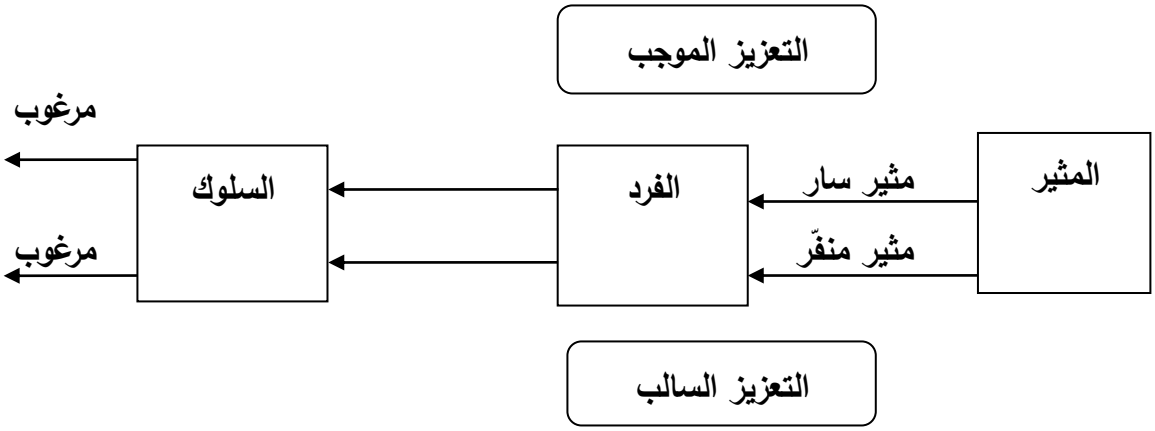
ومن بين أهم الأساليب والوسائل المستخدمة في التعزيز السالب اللفظي ما يلي:

خطأ، غبي، سخيف، أنت لا تفهم، سيئ جدا،..... وغير ذلك.

- **التعزيز السالب غير اللفظي (الشفوي):**

ومن بين أهم الأساليب والوسائل المستخدمة في التعزيز السالب غير اللفظي ما يلي: تقطيب الحاجبين، أو هز الرأس ضجرا، خبط الأرض أو الطاولة،...وغير ذلك. (فرحات. 2010، ص107).

والشكل التالي يوضح كل من التعزيز الموجب والسالب حسب (**زيتون. 2003، ص466**):



الشكل رقم (10) يوضح ويبين نوعي التعزيز الموجب والسالب.

3.3.2.3.1. أهمية التعزيز:

للتعزيز أهمية كبيرة في مجال التدريس والتعليم ويظهر ذلك في:

- إذا كان التعزيز إيجابيا فإنّه يساعد من احتمال تكرار السلوك .
- كلما كلن التعزيز فوريا، أي عقب حدوث السلوك مباشرة زاد احتمال حدوث السلوك المُعزز وتكراره.
- يعمل على زيادة التعلّم ومشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية المختلفة.
- يساعد في حفظ النظام وضبط الفصل الدراسي أثناء العملية التعليمية.
- إنّ مهارة التعزيز تعتبر من أهم المهارات لأنّها تتيح للمعلِّم أن ينمي إمكاناته كقائد.

(حسن و آخرون. 2007، ص143).

4.3.2.3.1. التغذية الراجعة واستخدام إجابات التلاميذ:

من الوسائل التي تستخدم في التعزيز أيضا التغذية الراجعة (feed back)، وهي موضوع دراستنا واستخدامها في التدريس، وذلك من خلال استخدام إجابات التلاميذ وتوجيه أنظار زملائهم نحوها وتشجيع زملائهم على إضافة إجابات أخرى أو مراجعة هذه الإجابات.

ويؤدي المعلّم دورا هاما في استخدام مثل تلك المعززات في معالجة خجل التلاميذ أو انطوائهم من خلال توجيه أسئلة بسيطة لهم ثم التأكيد على إجاباتهم لها مما يشجِّعهم على المشاركة المستمرة.

(محمود. 2005، ص313).

4.2.3.1. مهارة تنويع المثيرات:

يرى **(فرحات. 2010)** فيما يخص مهارة تنويع المثيرات بأنّ الملل يعتبر من المشكلات التربوية المزمنة، فمن النادر أن تسأل طالبا عن رأيه في المدرسة ومدى حبه لها وإقباله عليها، ويكون ردُّه

إيجابيا ومعبرا عن شعوره بالبهجة والارتياح نحو المدرسة ونحو عملية التعلم عموما، وعلى الرغم من أنّ هذا الملل راجع لعدة أسباب، إلا أنّ النظرة المتعمقة تكشف عن أنّ ما يحدث داخل حجرة الدراسة له الدور الأكبر في هذا الشعور بالملل لدى المتعلم، فالطالب يجلس على نفس المقعد لساعات طويلة لا يتحرّك إلا بمقدار ما يسمح به المعلم، وتتوالى الدروس عليه وهو سلبي في عملية التلقي فلا يشارك ولا يتفاعل، والمعلمون لا يكفُّون عن الحديث طوال الوقت، وربما بنغمة واحدة تتِّسم بالرتابة، ونادرا ما يتحرك المعلم من مكانه، كل هذه الممارسات تصيب المتعلمين بالملل والسأم مما يجري داخل الفصل أو المدرسة، ويرجع هذا بالدرجة الأولى إلى قصور واضح فيما يسمى بتنويع المثيرات.

ويقصد بتنويع المثيرات جميع الأفعال التي يقوم بها المعلم بهدف الاستحواذ على انتباه الطلاب أثناء سير الدرس، وذلك عن طريق التغيير والتنويع المقصود في أساليب عرض الدرس، ومن الأساليب المختلفة لتنويع المثيرات. (فرحات. 2010، ص94).

ويضيف **(عاطف. 2001)** أنّ الاستحواذ على انتباه التلاميذ من خلال الدرس يعتبر من مهارات التدريس، ويلاحظ لدى كثير من المدرسين أنهم يشكون من عدم التركيز وانتباه التلاميذ أثناء الدرس ويمكن للتغلب على ذلك الاهتمام ببعض العوامل التي تساعد على الشعور بهذه الظاهرة مثل: استخدام تنويعات مختلفة من المثيرات سواء كانت مثيرات خاصة بالمدرِّس مثل استخدام الصوت وتغيير نبراته والاستثارة بالعبارات المشجِّعة والثناء على المتميزين، وكذلك الانفعالات التي يظهرها المدرِّس والتي تبدو في حركته وإشاراته وتعليماته.

وكذلك توفير مثيرات للدرس متمثلة في استخدام وسائل مساعدة جديدة أو التخطيط للملاعب ووضع أعلام ملونة أو استخدام إيقاع في جزء التمرينات وما شابه ذلك من مثيرات تدفع التلاميذ على التركيز والاهتمام بالدرس، وتوزيع المثيرات يمتد من المدرِّس إلى الأدوات والوسائل التي يمكن توفيرها في الموقف التعليمي، سواء كان صوتيا أو حركيا، أو استخدام مثيرات مادية تثير انتباه التلاميذ.

كما أنّ الاستحواذ على الانتباه يتطلب استخدام أكبر عدد من الحواس أثناء عملية التعلم ويعني ذلك أنّه يجب تفعيل حواس النظر والسمع واللمس، بدلا من استخدام حاسة واحدة فقط.

(عاطف. 2001، ص369).

يرى **(محمود. 2005، ص263)** أنّ مهارة حيوية المعلم وتنويع المثيرات تظهر في قدرته تنويع أساليب الاتصال والمشاركة، والتفاعل مع التلاميذ مثل استخدام الأساليب اللفظية كالكلمات، أو الأساليب غير اللفظية كالإشارات بأجزاء الجسم المختلفة وذلك بغرض التركيز على نقطة معينة أو

إشارة الانتباه للتأكيد على إجابة معينة، وبما يساهم في جعل التلاميذ في حالة انتباه كامل مع هذا التنوع في الأداء.

ومن المعروف بأن الطلبة أو التلاميذ في الدرس لا يستمرون في تركيز انتباههم لمدة طويلة فغالباً ما يفقدون تركيزهم بعد فترة قصيرة من بداية نشاط الدرس، والمدرِّس الماهر هو المدرِّس الذي يستطيع أن يسترعي انتباه طلبته طوال وقت الدرس إنّ التحدي الكبير الذي يواجهه المدرِّس هو كيفية الاحتفاظ بانتباه الطلبة طوال مدة الدرس.

ومن أهم أساليب تنويع المثيرات :- التنويع الحركي، التركيز، تحويل التفاعل، الصمت، التنويع في استخدام الحواس. (بن نجمة. 2015، ص08).

1.4.2.3.1. التنويع الحركي:

يقول (**حسن. 2007**) أنّ التنويع الحركي يعني أن يقوم المعلّم بتنويع حركاته أمام التلاميذ داخل الدرس فليس من المعقول أن يَظَّل واقفا في مكان واحد طوال الدرس، ولكن يجب عليه أن يتحرك بين التلاميذ، على ألا يبالغ المعلّم في حركاته مما يثير تشتيت الانتباه أو إثارة أعصابهم و لكن عليه أن يتحرّك بالقدر المناسب وفق متطلبات الدرس.

2.4.2.3.1. التركيز:

يقصد به الأساليب التي يستخدمها المعلم بهدف التحكُّم في توجيه انتباه التلاميذ ويحدث هذا التحكُّم إما عن طريق استخدام اللغة اللفظية أو غير اللفظية أو مزيج بينهما:

وقد أثبتت الدراسات قدرة المعلم على التحكُّم في انتباه التلاميذ واستجاباتهم عن طريق استخدام إيماءات الرأس ونظرات العين وحركات اليدين وغير ذلك من الإشارات، وفيما يلي نماذج **الإشارات اللفظية:**

- لاحظ الفرق طريقة أداء المهارة لتلميذين.
- اسمعني.

ومن أمثلة **التغيرات غير اللفظية:**

- هزُّ الرأس.
- الابتسامة أو تقطيب الجبين.
- نظرات العينين. (حسن وآخرون. 2007، ص145).

3.4.2.3.1. مهارة تحويل التفاعل:

ويقصد به تحويل التفاعل من تفاعل بين المعلم والتلاميذ، إلى تفاعل بين المعلم وأحد التلاميذ وبين تلميذ وتلميذ أخر، والمعلم الناجح يحاول أن يستخدمها كلها في الدرس الواحد.

(فرحات. 2010، ص94).

4.4.2.3.1. الصمت:

يمكن أن يستخدم المعلم الصمت والتوقف عن الحديث لفترة قصيرة كأسلوب لتنويع المثيرات، مما يساعد على تَحسُّن العملية التعليمية بطرق كثيرة حسب **(ماهر أنور حسن)** مثل:

– أن يساعد على تجزئة المعلومات إلى وحدات أصغر مما يحقق فهما أفضل.

– يمكن أن يجذب الصمت انتباه التلاميذ للتقابل بين الكلام والصمت فهما مثيران مختلفان اختلافاً جوهرياً.

– يمكن أن يكون التوقف إشارة لتهيئة التلاميذ للنشاط.

– يمكن أن يكون الصمت أو التوقف للتأكيد على أهمية نقطة معينة. (حسن. 2007، ص142).

ويشير **(فرحات. 2010)** أنّ الصمت والتوقف عن الحديث لفترة قصيرة يمكن أن يستخدم كأسلوب لتنويع المثيرات (على أن تكون هذه الفترة من 5 إلى 15 ثانية).

5.4.2.3.1. التنويع في استخدام الحواس:

تؤكد البحوث أنّ الاستيعاب يكون جوهريا إذا اعتمد على استخدام السمع والبصر على نحو متبادل، ولكن معظم ما يحدث داخل فصولنا لا يخاطب إلا حاسة واحدة فقط هي حاسة السمع، فقد وجد أنّ حديث المعلمين يستغرق 70% من وقت الدرس، وهي لغة لفظية تخاطب حاسة السمع فقط وإذا كان ذلك مقبولا في العصور السابقة فإنّه لم يعد مقبولا في العصر الحاضر، عصر اللغة البصرية التي فرضت نفسها عبر وسائل الإعلام، وينبغي ألا ينسى المعلم أنّ لكل طالب خمس حواس، وعليه أن يُعِّد درسه بحيث يخاطب كل هذه الحواس عند الطالب قدر المستطاع.

وتنويع المثيرات يُمكِّن المعلم من تركيز انتباه الطلاب على الدرس والمحافظة على هذا الانتباه لأطول وقت ممكن، والتأكيد على النقاط الهامة أثناء أداء الدرس، وتغيير إيقاع عرض الدرس، وإشراك التلاميذ في استنباط العناصر والأفكار، وذلك عن طريق إثارة تفكيرهم بالأسئلة التي تعمل على إثارة نشاط الطلاب وحماسهم نحو الدرس ونحو عملية التعلُّم، وتدعوهم إلى التفكير والمشاركة في عملية التعلم واكتشاف حقائق الدرس وقواعده بواسطة الاكتشاف، ثم استنتاج المعلومات الصحيحة من بين

إجاباتهم وكتابتها على الصبورة أولا بأول بنفس عبارات الطلاب بعد تنقيحها، مما يجعل الطلاب يشعرون بالفخر لأنّ المعلومات قد تكونت بجهودهم ومساهماتهم، ولذلك فمن الخطأ أن يبدو المعلِّم أمام طلابه أنّه الفارس الوحيد في الفصل، لأنّ ذلك يعودهم على السلبية والآلية والتلقين والإتكالية.

فالمعلّم الذي يحشو أذهان الطلاب بركام المعلومات المنقولة من الكتاب بحذافرها نقلاً أعمى لا يُعتبر قد درَّس ولكنه يكون قد أرهق عقول طلابه وقتل قدراتهم وإمكاناتهم العقلية.

(فرحات. 2010، ص94، 95).

وهو ما يؤكده **(عاطف. 2001، ص369)** كما سبق وأن ذكرنا في مهارة تنويع المثيرات حيث يقول، بأنّ الاستحواذ على الانتباه يتطلب استخدام أكبر عدد من الحواس أثناء عملية التعلم ويعني ذلك أنّه يجب تفعيل حواس النظر والسمع واللمس، بدلاً من استخدام حاسة واحدة فقط.

5.2.3.1. مهارة طرح الأسئلة:

يشير **(محمود. 2005)** فيما يخص مهارة طرح الأسئلة أنّ الاتجاهات الحديثة في التربية تؤكِّد على مساعدة المعلِّم لتلاميذه كي يتعلّموا كيف يتعلَّمون، وأن يصبحوا مستقلين في تعلمهم، وأن يفكروا لأنفسهم، ولعلَّ من أهم الوسائل الفعالة في تنمية هذه المبادأة لدى التلاميذ أسئلة المعلم الشفوية، لذا يضيف الكثير من المربين والمهتمين على أهمية الأسئلة بالنسبة لعملية التدريس، لما يُمكن أن تسهم به في تحقيق الأهداف، كما يطالبون بأهمية تمكن المعلم من مهارة صياغة الأسئلة وتوجيهها في أثناء إدارة الموقف التعليمي.

ويضيف أيضا بأنّ توجيه الأسئلة من جانب المعلم تتطلب دقة في الصياغة، وفي إلقاء السؤال وتوزيعه على التلاميذ.

كما يُعرِّف السؤال عموما على أنه "عبارة يقصد بها إثارة إجابة لدى المتلقي".

أو هو مجموعة من الكلمات التي توجه إلى شخص، أو مجموعة أشخاص بحيث يفهمون المقصود بها، و يُعْمِلُونَ فكرهم فيها، و يستجيبون لها بشكل ما، يفهمونه من وجه السؤال في البداية.

وتتعدّد أهداف الأسئلة وأغراضها في الموقف التعليمي، فمثلا يذكر "**رونالد هايمان Ronaldt.hym**" أنّ الأسئلة يمكن أن تحقق الأهداف والأغراض التالية:

- تُحمِّل التلميذ على المشاركة في التفاعل الصفي.
- التحكّم في انتباه التلاميذ في الموقف التدريسي.
- تشويق وجذب انتباه التلاميذ.

- دراسة المعرفة السابقة لدى التلاميذ عن موضوع الدرس.
- دراسة أوجه القصور في أداء التلاميذ.
- كسر الجمود والرتابة في الفصل وتحقيق الفعالية.
- مساعدة التلميذ على إبراز قدراته أمام زملائه.
- توضيح جانب مهم من جوانب مشكلة معروضة على التلاميذ.
- مراجعة ما سبق تعلمه.
- تنمية ثقة التلميذ بنفسه عند رضاء المعلم بمستوى إجابته.
- التعرف على أنشطة التلاميذ الشخصية.
- معالجة قضية معينة. (محمود. 2005، ص247، 248).

ويعتبر **(الفرح. 2006)** أنّ الأسئلة من النشاطات الصفية المهمة التي تساهم إلى حدٍّ كبير في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المختلفة، ومن بعض تلك الأهداف على سبيل المثال لا الحصر نجد: - الكشف عن استعداد التلاميذ للتعلم.

- إثارة اهتمام التلاميذ بموضوع الدرس.
- مناقشة الخبرات التعليمية، التعلمية.
- تنظيم اشتراك التلاميذ في النشاطات الصفية.
- التأكد من تحقق الأهداف (التقويم). (الفرح وآخرون. 2006، ص166).

كما يؤكد **(فرحات. 2010، ص95)** على أهمية الأسئلة في العملية التعليمية، وذلك لأنها مثيرات مهمة، وطرحها يُظهر قدرة المعلِّم ونجاحه أو ضعفه، والمعلم الجيِّد هو الذي يُحسن صياغة الأسئلة وطرحها، بحيث تدعوا هذه الأسئلة إلى التفكير، وتبتعد عن قياس الفهم السطحي للمادة العلمية وتذكُّرها، ويُعد ذلك مهارة يتم اكتسابها وتنميتها بالممارسة، وليست موهبة فطرية.

والأسئلة حسبه عبارة عن جمل مبدوءة بأدوات استفهامية (مَنْ، ماذا، هل، أين، كيف، متى، كم ....وغيرها من الأدوات)، أو مبدوءة بأفعال تؤدي غرض السؤال مثل (أعرب، اشرح، فسِّر، وضِّح تحدث عن، وازن بين، اربط، حلِّل، قارن بين، .....ونحو ذلك)، وتحتاج إلى إجابات، وهي من المكونات المهمة والرئيسية لأي تدريس ناجح، وذلك لكونها وسيلة فعالة للحفاظ على الإثارة الفكرية في الموقف التعليمي، فضلا عن جعل الفصل بيئة نشطة مفعمة بالتفاعل بين المعلم والطالب، وبين الطلاب بعضهم مع بعض، وهي مقياس لمهارة المعلم وجودة طريقته في التدريس، ووضوح منهجه

ولذلك يقول بعض المربين (إنّ المعلم الماهر هو الذي يُحسن فن الأسئلة).

وبعد طرح الأسئلة على الطلاب في الحصة من أهم عناصر نجاح المعلم في تدريسها وفي إثارة الفاعلية بينه وبين طلابه، ومن المعروف أنّ توجيه الأسئلة بمهارة من قبل المعلم يلفت أنظار الطلاب ويجعلهم يتنافسون للإجابة عليها، مما يساعد على نجاح عملية التعلم وترسيخ المعلومة في أذهانهم وهذا دليل على التعلّم الجيِّد و الفعال.

وقد بذل الكثير من الباحثين جهودا كبيرة في متابعة الأسئلة الصفية التي يستخدمها المعلمون فوجدوا أنّ معظمها من نوع أسئلة التذكر، على الرغم من أنّ بإمكان كل معلم تدريب طلابه على الأسئلة من مستويات عالية كالتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، وتُعد الأسئلة الجيِّدة الموجهة للطلاب وسيلة فعالة لتنمية اتجاهاتهم المرغوبة، وإكسابهم طرق مختلفة للتعامل مع المادة العلمية، وتشكيل ميولهم وتوجيهها، وتجعل لعملية التقويم قيمة وهدفا، كما أنها تساهم بشكل فعال في تنمية القدرة على التفكير، وبالتالي فإنّ تعلم أنواع الأسئلة وأنماطها لكل معلم يُعد خطوة أساسية يجب إتقانها.

ويقول بأنّ الأسئلة تستخدم في المراحل المختلفة للدرس، فهي تستخدم في التهيئة والإثارة، كما تستخدم أثناء تنفيذ إجراءات تحقيق أهداف الدرس، وتستخدم أيضا في التقويم في نهاية الدرس فالسؤال هو المتحدى الدائم لفكر الطالب داخل حجرة الدراسة أو خارجها.

كما يرى أيضا أنّ الأسئلة تستخدم في التدريس بصرف النظر عن طريقة التدريس المستخدمة، فهي تدخل مع الإلقاء، وتستخدم بشكل أساسي في طريقة المناقشة، وتضاف إلى طريقة العرض أو الأداء العملي، كما تضاف إلى كل من طرق التدريس الخاصة بالمواد الدراسية المختلفة، وعلى ذلك يمكن القول أنّه من الصعب أن نجد إستراتيجية لتدريس درس ما خالية من قدر كبير أو قليل من الأسئلة المتنوعة في هدفها، وفي مستوى عمق ما تتطلبه من عمليات عقلية.

كما تعد الأسئلة الصفية حسب **(الطناوي. 2013، ص109)** وسيلة مؤثرة وفعالة في تنمية مهارات التفكير بمستوياته المختلفة لدى المتعلمين ، فإذا أحسن المعلم صياغة الأسئلة فإنه يمكن من خلالها تنمية مهارات التفكير العليا كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

1.5.2.3.1. تصنيفات الأسئلة التعليمية:

تصنف الأسئلة التعليمية حسب **(محمود. 2005)** بصفة عامة إلى:

- أسئلة عالية المستوى:

وهي أسئلة على مساعدة التلاميذ على المقارنة، والتلخيص والتحليل، والتركيب، والتقييم.

- **أسئلة منخفضة المستوى:**

وهي أسئلة تتعلق بالذاكرة، مثل تذكر الحقائق والمعلومات العامة.

- **أسئلة الحقائق:**

وهي أسئلة تختبر وتؤكد المعلومات والمعارف العامة.

- **أسئلة الفكر:**

وهي أسئلة تدفع التلاميذ لإعمال التفكير وإدراك العلاقات، واكتشاف الحقائق والتوصل إليها.

وهناك عدة تصنيفات تناولت تصنيف الأسئلة حسب العمليات المعرفية التي يتطلبها السؤال، وسنركز على تصنيف بلوم للأسئلة التعليمية:

2.5.2.3.1. تصنيف بلوم للأسئلة التعليمية:

حيث أعطى بلوم عدة مستويات لتصنيف الأسئلة التعليمية منها:

- **أسئلة التذكر:** وهي أسئلة تتطلب استرجاع الحقائق والمفاهيم والتعميمات التي تعلمها التلميذ من قبل، ويلجأ إليها المعلم في بداية الدرس، أو حين الحاجة إليها من خلال متابعة الدرس.

- **أسئلة الفهم:** وهي أسئلة تتطلب قدرة على ترجمة أو تحويل أو تفسير أو استنتاج مادة التعلم من شكل إلى آخر.

- **أسئلة التطبيق:** أسئلة تتطلب القدرة على استخدام المعلومات السابقة في مواقف تعلم جديدة مشكلات مثلا.

- **أسئلة التحليل:** وهي أسئلة تتطلب القدرة على التفكير وتحليل المعلومات وتحديد الأسباب التي تؤدي إلى نتائج معينة ومنها على سبيل المثال أسئلة قراءة الخرائط، وأسئلة تحديد العوامل التاريخية المرتبطة بأحداث محددة.

- **أسئلة التركيب:** وهي أسئلة تتطلب قدرة التلاميذ على تجميع الأجزاء إلى لتكوين كُلٌّ متكامل فالتلميذ يتعامل هنا مع أجزاء أو عناصر ينظمها ويكون نموذج منها وتتيح أسئلة التركيب للتلميذ القدرة على الإبداع والابتكار مما يحفز التلميذ ويستثير دافعيته للاستجابة المطلوبة.

- **أسئلة التقييم:** وهي أسئلة تتطلب القدرة على إصدار الأحكام على قيمة الشيء أو المادة التعليمية ويتم هذا الحكم في ظل معايير واضحة في تفكيره وتحليل دقيق للشواهد، وعملية التصميم هنا قد تكون في ضوء معايير موضوعية متفق عليها أو معايير ذاتية. (محمود. 2005، ص251، 255).

2.2.3.1. مهارة تقويم الدرس:

1.2.2.3.1. مفهوم التقويم:

ورد مصطلح التقويم في القرآن الكريم عدة مرات، فَذُكِر في (سورة التين، الآية 03) في قوله تعالى: "لَقَدْ خَلَقْنَا الإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ" وفي قوله تعالى أيضا: "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُواْ كُونُواْ قَوَامِينَ بِالقِسْطِ شُهَدَاءَ لله...". (الآية 135، سورة النساء).

ويشير **(عثمان. 2011)** في هذا الخصوص بأنّ التقويم هو قيمة الأشياء وهو الحكم على مدى نجاح الأعمال والمشروعات وقد استخدم الإنسان التقويم بصوره المختلفة وأساليبه المتنوعة منذ كانت هناك أمامه غايات ينبغي الوصول إليها وآمال يسعى إلى تحقيقها، ويعتبر التقويم أساساً من مقومات العملية التعليمية نظراً لما للتقويم من دور هام وأهمية كبرى في مجال تطوير التعليم.

و**يُعرِّف التقويم لغة:** أي من قوَّم الشيء يعني وَزَنَهُ، وقَدَّرَهُ وأعطاه ثمنا معينا، وتعني كذلك صوَّبهُ وعدَّلهُ ووجَّهَهُ نحو الصواب، كما يُعَرَّف على أنّه تقدير قيمة الشيء أو الحكم على قيمته وتصحيح أو تعديل ما أعوج.

أمّا **اصطلاحا فيعرف:** على أنّه عملية منظمة ينتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ قرار أو إصدار أحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار.

ويضيف **(عثمان)** في ذات الشأن، أنّ "**لوجندر**" عَرَّفَ التقويم على أنّه حكم كيفي أو كمي حول قيمة الشخص أو شيء، أو عملية أو موقف أو منظومة من خلال مقارنة الخصوصيات الملاحظة بمعايير موضوعة انطلاقا مِحكَّات مصرح بها مسبقا بهدف تقديم معطيات تصلح لاتخاذ القرار في استمرارية مرمى أو هدف الحكم و التفسير الذي نعطيه لنوعية أو قيمة الموضوع المدروس من منظور إجرائي لاتخاذ قرار.

ويقول في ذات الخصوص بأنّ التقويم في التربية الحديثة يعني العملية التي تستهدف الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية ومدى فاعلية البرنامج التربوي بأكمله من تخطيط وتنفيذ وأساليب ووسائل تعليمية، وقد أدخل حديثا مفهوم التقويم في التربية من منظور أنّه وسيلة للإصلاح والتطوير في المجال التربوي بهدف تحسين تعلّم الطلبة وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوة، فهو يشكل أرضية مهمة للكثير من القرارات المتعلقة بالطلبة وأعضاء هيئة التدريس وغيرها من عمليات النظام التعليمي. (عثمان. 2011، ص15، 16).

كما يقول **(حامد. 2016)** أنّ هناك عدة تعريفات للتقويم منها:

فيُعرِّفه "**فؤاد أبو حطب**" بأنّه عملية إصدار أحكام على قيمة الأشياء والأشخاص أو الموضوعات ويتضمن أيضا التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام، بينما تعرفه رمزية الغريب بأنّه "الحكم على شيء".

ويعرفه "**جونسون ويلنسون**" أنّه "تلك العملية التي تعطي معنى لنتائج القياس وذلك عن طريق الحكم على هذه النتائج باستخدام المحاكاة والمعايير".

ويضيف "**كورينباك**" بأنّ التقويم عملية جمع المعلومات واستخدامها من أجل اتخاذ قرار بشأن برنامج تربوي.

أما "**ريكان**" فيعرف التقويم بأنّه "عملية قياس النواتج المرغوبة وغير المرغوبة لأنشطة محددة بهدف إجراء تحسينات في الأفراد والمؤسسات".

ومن هذا المنطلق والتعريفات السابقة تُعَرِّف **(حامد. 2016)** التقويم على أنّه عملية الهدف منها اتخاذ القرار وتركز على سلوك المتعلم وتركز على ما يلى:

- تجميع بيانات مناسبة.
- الحكم على قيمة هذه البيانات.
- اتخاذ قرارات على أساس هذه البيانات واقتراح البرامج البديلة. (حامد وآخرون. 2016،ص290).

وتُعرِّفه **(المطوع وآخرون. 2006، ص206، 207)** بأنّه الوسيلة التي يمكن للمدرس أو التلميذ وكل من له صلة بالعملية التعليمية أن يتعرَّف عن طريقها على المستوى الذي وصل إليه التلميذ في تَعلُّمِه، والتقويم وسيلة يمكننا بها معرفة ما حققناه من الأهداف، إلى جانب أنها عملية تشخيصية علاجية فهي ترشدنا إلى مواطن الضعف والقوة، لكي نعمل على إصلاحها بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم، فلا يفي وضع مناهج على درجة عالية من الكفاية، ولا يكفي أيضا أن نستخدم أحدث الأساليب والطرق في تدريسها، إذ أنّ الفائدة لا تُحقق إلا بمعرفة التلميذ لمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة ومدى تعلّمه وكذلك معرفة المعلم معرفة مدى نجاحه في التدريس، والتقويم هو الوسيلة نحو تقديم هذه المعلومات لكل من التلميذ والمعلم.

كما يُعرِّف **(حمص. 2008)** التقويم على أنّه عملية تتألف من جمع البيانات واستخدام المعلومات الخاصة بالتغيرات التي تحدث في سلوك التلاميذ من اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بالبرنامج التربوي.

ويضيف بأنّ التقويم هو العملية التي يمكن عن طريقها التعرف على درجة تحقيق الأهداف المرسومة

وهو عملية مستمرة باستمرار تنفيذ المنهاج كما أنها مكملة للخبرات المكتسبة منه ويقوم بها كل من المعلم والمتعلِّم. (حمص وآخرون. 2008، ص154).

2.2.2.3.1. التقويم والتقييم والقياس:

ترى في هذا الشأن **(عمر. 2016)** أنّ التقويم مصطلح أعمّ وأشمل من القياس والتقييم، ويجب تجنب الخلط بين مفهوم التقويم وغيره من المفاهيم التي قد تؤدي إلى سوء الفهم لدى التقويم التربوي ويكمن الفرق بين هذه المصطلحات في:

– **التقويم:** وهو عملية تهدف إلى التشخيص والإصلاح والتطوير، ويشمل في المجال التربوي عدة جوانب كتقويم المناهج، طرق وأساليب التدريس والمُعلّم والتلميذ والإمكانات.

– **التقييم:** هو عملية تهدف إلى التشخيص فقط، وإصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأفكار أو الاستجابات للتعرف على مدى دقّتها في ضوء مستوى محكّ أو معيار معين، ويتم ذلك بأساليب متعددة مثل الاستبيانات، قوائم الملاحظة، موازين التقدير، المقابلات وذلك بهدف جمع معلومات يعتمد عليها في الحكم على فاعلية النظم والبرامج التعليمية.

– **القياس:** مصطلح يشير إلى إجراءات يتم عن طريقها تحديد قيم عددية لشيء ما تبعا لقواعد محددة بدقة، بحيث تشتمل هذه القواعد على طرق وشروط استخدام أدوات القياس، وتستخدم أدوات قياس متنوعة لقياس سمات أو خصائص لينتج في النهاية قيماً عددية، ويقوم التقويم بإصدار حكم على الدرجات الناتجة استناداً على محاكاة قَيْمِيَة أو اعتبارية.

– **الاختبار:** يعتبر أكثر المصطلحات تحديدا، فمفهوم الاختبار يفيد في طلب الإجابة على مجموعة من الأسئلة المقننة، وبالتالي الحصول على إجابات وتحويلها إلى نتائج في شكل قيم عددية عن الصفات المقاسة للأفراد الذين تمّ اختبارهم.

ويذكر "**بارنيل**" أنّ القياس يعتبر المرحلة الوسيطة بالنسبة للتعليم، وبدون القياس لا يمكن القيام بالتقويم، وبدون التقويم لا يمكن وجود تغذية راجعة، وبدونها لا يمكننا التعرف على النتائج، وبالتالي لا يمكننا إدخال أي تطوير أو تحسين على العملية التعليمية. (عمر وآخرون. 2016، ص291، 292).

وهذا يقودنا إلى الحديث عن أهمية التغذية الراجعة في العملية التعليمية عموماً وفي تطوير وتحسين مهارات التدريس، منها مهارة التقويم بشكل خاص كما يذكرها "**بارنيل**".

3.2.2.3.1. الأسس التي يقوم عليها التقويم الحديث:

يذكر **(الحايك. 2018)** في كتابه الجديد ..... عدة أسس للتقويم الحديث في مجال التربية البدنية

والرياضية نذكر منها:

– **أن يكون التقويم شاملا:** وهذا يعني أن يشمل جميع أهداف المنهاج دون استثناء وأن يشمل جميع الجوانب التي تؤثر في العملية التعليمية، فعندما نُقوِّم طالب ينبغي أن نتناول الجوانب العقلية والجسمية والمهارية والانفعالية والثقافية والاجتماعية وغيرها، وهو ما تنادي به التربية الحديثة القائمة على الاقتصاد المعرفي وذلك من خلال الاهتمام بالنمو الشامل المتزن للمتعلم بتعريضه للخبرات المربية التي تهيؤها المؤسسة التعليمية.

– **أن يكون التقويم مستمرا:** ويعني ذلك أن تمتد عملية التقويم طوال مدة تنفيذ المنهج، أي أن يستمر التقويم باستمرار مدة الدراسة حتى يتسنى التعرف على نواحي الضعف والقوة في كل عنصر من عناصر المنهاج فهو يسير جنبا إلى جنب مع تحديد الأهداف واختيار المحتوى واختيار الأنشطة والوسائل والأساليب وتطبيقها، والتقويم الجيد يوصلنا إلى نتائج دقيقة تعكس مدى تقدم الطلبة في العملية التعليمية وذلك من خلال إجراء اختبارات صادقة وثابتة ومتنوعة (بدنية ومهارية ومعرفية...إلخ) على فترات متعاقبة ومواقف متعددة.

ولكي يكون التقويم مستمرا يجب أن يتم في بداية العملية التعليمية وأثنائها وفي بدايتها وهذا بطبيعة الحال أفضل من التقويم الذي يتم فقط في نهاية العام الدراسي، لأنها لا تعطي مجال للتعرف منذ البداية على نقاط القوة والضعف المراد تقويمها من جهة، ولا يكون هناك متسع من الوقت للعمل على تلافيها من جهة أخرى، فاستمرارية عملية التقويم منذ البداية إلى النهاية تساعد في التعرف على نواحي القوة والضعف والكشف عن المعوقات والصعوبات ومحاولة علاجها أولاً بأول.

– **أن يَتَّسِق التقويم مع الأهداف:** ويعني ذلك أن يرتبط التقويم ارتباطا وثيقا بالأهداف الموضوعة وأن يرتكز على الفلسفة التي يقوم عليها المنهاج، فعندما يكون الهدف من المنهاج نمو المتعلم نموا شاملا ومتزناً من جميع الجوانب الجسمية والمهارية والانفعالية والاجتماعية والعقلية، فيجب أن تَنْصَّبَ عملية التقويم على معرفة مدى التقدم الذي وصل إليه المتعلم في كل جانب من جوانب النمو هذه.

– **أن يكون التقويم اقتصاديا:** بمعنى أن يعمل التقويم على توفير الوقت والجهد للمعلم والمتعلم من خلال وجود وتوفر وسائل وأدوات التقويم المختلفة وسهلة الاستخدام.

– **أن يكون التقويم عملية تعاونية:** بمعنى أن يقوم بعملية التقويم الأفراد أو الجماعات ذوي الصلة بالخبرات المربية بطريقة تعاونية، فيشترك الطلبة والمعلمون والمشرفون والآباء والإدارة وكل من له صلة بالموضوع المراد تقويمه.

– **أن يكون التقويم متنوعا:** ويعني هذا أن تتعدد وسائل وأدوات التقويم، فالتنوع باستخدام الوسائل المختلفة للتقويم كالاختبارات والمقابلات والملاحظة والاستبانة ودراسة الحالة...الخ يساعد في زيادة فهمنا وقدرتنا على الوصول إلى نتائج شاملة ومتكاملة يسهّل من خلالها كشف العلاقات وإصدار الأحكام.

– **أن يكون التقويم متكاملا:** ويقصد بذلك أن يكون هناك ترابط وتناسق وتكامل بين وسائل التقويم المتعددة (الامتحان، المقابلة، الملاحظة...الخ) لتعطي في النهاية صورة واضحة متكاملة عن الموضوع أو المهارة موضوع التقويم، فكل وسيلة من وسائل التقويم تبين لنا رؤية من زاوية أو اتجاه مختلف لتتكامل الصورة.

– **أن يراعي التقويم الفروق الفردية:** ويعني ذلك أن يكشف التقويم عن الفروق الفردية بين الأفراد ويميز بينهم في القدرات والمهارات والمعارف، كما يجب أن يأخذ التقويم بعين الاعتبار مستوى المتعلم، ومدى تقدُّمه، ومقارنته بأقرانه من نفس السن والمستوى.

– **أن يبنى التقويم على أسس علمية سليمة:** ويقصد به أن تتَّسم أداة التقويم (الاختبار أو المقياس) بسمات علمية معينة تساعد في اتخاذ القرارات السليمة وإصدار الأحكام الصحيحة، وأبرز هذه السمات أو الخصائص العلمية هي:

1- صدق الاختبار.

2- الثبات.

3- الموضوعية.

4- التمييز. (الحايك. 2018، ص153، 157).

4.2.2.3.1. أهداف التقويم في العملية التعليمية:

تشير **(عمر وآخرون. 2016، ص293)** بأنّ التقويم يرمي إلى تحقيق أهداف متعددة لتوجيه العملية التعليمية، ويمكن إيجازها فيما يلي:

– التعرف على مدى تحقق الأهداف التربوية والتعليمية.

– التعرف على مدى الحاجة إلى تغيير أو تعديل مواد المنهاج.

– تحسين طرق وأساليب التدريس وتعديلها وتحديثها لتحقيق الأهداف المحددة ومواجهة التطورات المستقبلية.

– تحديد مدى نمو التلاميذ في جميع النواحي العقلية والبدنية والنفسية.

– الكشف عن المواهب وذوي الميول والاستعدادات والقدرات المتميزة.

– استثارة دوافع التلاميذ نحو التعلم، وبالتالي بذل الجهد لتحقيق الأهداف المنشودة.

– تحديد مدى فاعلية المعلمين وتحسين أسلوبهم ورفع كفاياتهم المهنية.

– التعرف على المشكلات في مجال التعليم للوصول إلى حلول مناسبة.

– استثارة دافعية الأفراد للتعلم والرغبة في التفوق لأقصى حد ممكن.

ويضيف **(بن قناب. 2006)** بأنّ هناك عدة أهداف للتقويم في العملية التعليمية منها:

– يعتبر التقويم أساسا لوضع التخطيط السليم في المستقبل.

– يعتبر التقويم مؤشرا لكافة طرق التدريس ومدى مناسبتها لتحقيق الأهداف المرجوة.

– يساعد التقويم في الكشف عن حاجات وقدرات التلاميذ كما يساعد في توجيههم للنشاط المناسب أو المراكز الملائمة لقدراتهم داخل النشاط الواحد.

– يساعد التقويم في تقدير إمكانيات التلاميذ وتحديد الواجبات المناسبة لهم مما يزيد من دافعية التلاميذ للارتفاع بمستوى أدائهم.

– يساعد التقويم على التنظيم السليم للعمل الإداري الذي لا ينفصل على العمل الفني.

(بن قناب. 2006، ص57).

5.2.2.3.1. أهمية التقويم في العملية التعليمية:

تعد عملية التقويم حسب **(عبد الله. 2011)** على أنّها إحدى العمليات المنهجية المهمة، التي تتطلب جمع بيانات موضوعية وصادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات متنوعة في ضوء أهداف محدودة لغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة وصفية يستند إليها في إصدار أحكام وقرارات مناسبة تتعلق في الأفراد، ومما لا شك فيه أنّ تلك القرارات لها أثر كبير على مستوى أداء المتعلم وكفاءته والقيام بأعمال ومهام معينة ونظرا للتطور التكنولوجي والثورة الحاصلة في مجال المعلومات والاتصالات وزيادة المتطلبات الحالية، والمستقبلية للتربية واحتياجاتها المتغيرة، أصبح للتقويم أهداف متنوعة، كتقويم كفايات الطلبة ومراقبة تعلمهم وتطوير استراتيجيات تعليمهم وتقويم نموهم على مدار فترة زمنية معينة ودمج الطلبة في عملية التقويم ومعرفة حاجاتهم ونقاط القوة لديهم لذلك تعددت أنواع التقويم لتحقيق الأهداف المنشودة من العملية التربوية، وإنّ التقويم بهذا المفهوم يجعل المعلم أكثر تركيز على عملية التدريس ويجعل الطالب أكثر اعتمادا على نفسه ويوفر له الدافعية والتركيز على التعلم ويستند نظام الجودة في تقويم التعليم إلى مبادئ منها:

– كل الأفراد قابلون للتعلم وقادرون عليه ولديهم نقاط قوة يمكن البدء بتعزيزها.

– المتعلمون يتحملون مسئولية تعلمهم.

– المتعلمون معنيون بتحسين عملية تعلمهم.

– التعلم عملية مشتركة بين المعلم والطالب.

– يُقَّوم المتعلم تَعلُّمه من خلال التغذية الراجعة التي يزود بها.

– تحسين الجودة هي قاعدة للتعلم مدى الحياة.

– المتابعة والرقابة ضرورة من ضروريات ضمان الجودة. (عبد الله وآخرون. 2011، ص178).

6.2.2.3.1. وظائف عملية التقويم:

يقول **(عثمان. 2011، ص20، 21)** بأنّ التقويم يؤدي وظائف متعددة في العملية التعليمية وفي مقدمة هذه الوظائف ما يلي:

– تقويم وتطوير المنشط المراد ممارسته.

– الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها المدرسة والتأكد من مراعاتها لخصائص وطبيعة الفرد.

المتعلم والفلسفة وحاجات المجتمع وطبيعة المادة الدراسية، كما يساعد التقويم على وضوح هذه الأهداف ودقّتها وترتيبها حسب الأولوية.

– تحقيق الأهداف التربوية للمنشط.

– تحفيز الممارس للنشاط على نقد نفسه أثناء ممارسة النشاط.

– تحفيز هيئة الإشراف على المنشط لتطوير البرنامج أو النشاط لتحقيق أهدافه بصورة فعالة مع المساعدة في الحلول وإيجاد البدائل للصعوبات والعوائق وتعزيز مواطن القوة.

– اكتشاف نواحي الضعف والقوة وتصحيح المسار الذي تسير فيه العملية التعليمية، وهذا يؤكد الوظيفة التشخيصية العلاجية معا للتقويم التربوي.

– مساعدة المعلم على معرفة تلاميذه فرداً فرداً والوقوف على قدراتهم ومشكلاتهم وبهذا يتحقق مبدأ الفروق الفردية.

– إعطاء التلاميذ قدرا من التعزيز والإثبات بقصد زيادة الدافعية لديهم لمزيد من التعلم والاكتشاف.

– مساعدة المعلمين على إدراك مدى فاعليتهم في التدريس وفي مساعدة المتعلمين على تحقيق أهدافهم وهذا التقويم الذاتي من شأنه أن يدفع بالمعلم إلى تطوير أساليبه وتحسين طرقه وبالتالي رفع

مستوى أدائه.

وفي ذات السياق يشير **(الحايك. 2018)** أنّ للتقويم الحديث في التربية البدنية والرياضية وظائف عدة أهمها:

– التعرف إلى مدى اكتساب المتعلم للمهارات والمعارف، وما اكتسبه من قدرات بدنية وعقلية في ضوء الأهداف الموضوعة.

– التعرف إلى قدرة المتعلم على توظيف ما تعلمه من مهارات في حياته العملية، وقدرته على حل المشكلات المشابهة التي تواجهه في الملعب والمدرسة وخارجهما.

– الحصول على معلومات تسهل عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهج المستخدم من حيث التعديل أو الإلغاء أو الإبقاء للوصول إلى منهج علمي أكثر فاعلية وحداثة ويصل بالمتعلم إلى النمو الشامل المتزن من جميع الجوانب.

– يحفز الطلبة على الدراسة والعمل، فالطلبة يستعدون للمواد التي تجري فيها اختبارات بشكل أكبر من المواد التي لا تستخدم اختبارات ووسائل تقويم، وبالتالي فإنّ هذه الاختبارات تحفّزهم وتطلعهم على مدى تقدمهم.

– يساعد المعلم على الكشف عن قدرات طلبته وميولهم واستعداداتهم والفروق بينهم.

– يساعد المعلم على اختيار طرائق التدريس المناسبة التي حققت الأهداف الموضوعة بصورة أفضل.

– يساعد في التعرف على مستويات أداء معلمي التربية الرياضية.

– يساعد في الارتفاع بمستوى مهنة التعلم من خلال التعرف على نقاط القوة والضعف في العناصر المختلفة للمنهاج وفي البيئة التعليمية بصورة عامة.

– يساعد في التعرف على أهم المشاكل والصعوبات التي تواجه عملية تنفيذ المنهاج.

– يساعد في الوقوف على مدى تحقيق المدرسة لرسالتها التربوية.

– يساعد في توزيع الطلبة إلى فرق رياضية في مختلف الألعاب وحسب قدراتهم ومستوياتهم البدنية والمهارية والعقلية. (الحايك. 2018، ص158).

7.2.2.3.1. أنواع التقويم في العملية التعليمية:

يصنف **(شحاتة)** التقويم التربوي إلى نوعين هما:

1.7.2.2.3.1. التقويم التشخيصي:

ويشمل بدوره نوعين هما: التقويم القبلي والتقويم التكويني ولكل منهما وظائفه في العملية التعليمية.

أ. التقويم القبلي: ويتم هذا النوع من التقويم قبل البدء في التدريس بهدف:

– معرفة ما لدى الطلاب من معلومات عن الموضوع قبل تدريسه.

– الكشف عن تمكن الطلاب من معلومات ومهارات أساسية لتعلم الدرس الجديد.

– معرفة ميول الطلاب واهتماماتهم وأساليبهم في التعلم.

ب. التقويم التكويني: ويتم هذا النوع من التقويم خلال التدريس وهو يزود كل من المعلم والطلاب بتغذية راجعة حول أخطاء الطلاب وصعوبات التعلم لديهم ومدى تحقيق الأهداف التعليمية، والتغذية الراجعة هي محور دراستنا الحالية والتي نبحث من خلالها عن الأثر الذي تخلفه التغذية الراجعة على مهارة التقويم لدى الأستاذ، وهي تعتبر من بين أحد أهم العناصر التي ترتكز عليها العملية التعليمية التعلمية.

2.7.2.2.3.1. التقويم الشامل (التجميعي):

ويسمى أيضا بالتقويم النهائي، وهو يحدث بعد الانتهاء من التدريس سواء مقرر دراسي، أو وحدة دراسية، ويهدف إلى معرفة مستوى تحصيل الطلاب النهائي بعد التعلم، ويزودنا التقويم التجميعي بأساس لوضع الدرجات أو التقديرات بطريقة عادلة، كما يزودنا ببيانات يمكن إرسالها إلى أولياء الأمور. (شحاتة، ص176).

وتصنف **(عبد الحكيم. 2016)** و**(عبد الله، 2011)** التقويم إلى أنواع متعددة أخرى نذكر منها:

1.7.2.2.3.1. التقويم الموضوعي:

يعتمد هذا النوع من التقويم على استخدام المُعلم للمقاييس الموضوعية باستخدام المعايير أو المستويات أو المِحَكات العلمية، والتقويم الموضوعي أمرٌ ضروري إذا كان الغرض هو الحصول على معلومات دقيقة عن مستويات الأفراد وإمكانياتهم.

2.7.2.2.3.1. التقويم الذاتي:

يعتمد التقويم الذاتي على المعايير الذاتية في إصدار أحكامه، ولا يرتبط بالاختبارات الموضوعية، مثل المقابلات الشخصية والحكم الظاهري على الأفراد وهذا التقويم يتحكم فيه الميول والرغبات الشخصية في أغلب الأحوال.

3.7.2.2.3.1. التقويم القبلي (الإرشادي):

ويهدف هذا النوع من التقويم إلى مستوي التلميذ، ومدى صلاحيته في المجال الذي يختاره أو للتفضيل بين أكثر من مجال، وقد يهدف التقويم القبلي إلى توزيع المتعلمين حسب مستوياتهم، وقد

يلجأ المعلم للتقويم القبلي قبل تقديم الخبرات والمعلومات للتلاميذ، ليتسنى له التعرف على خبراتهم السابقة، ومن ثم تحديد نقطة البدء في مرحلة جديدة، فالتقويم القبلي يحدد للمعلم مدى توافر متطلبات دراسة المقرر لدى المتعلم، وبذلك يمكن للمعلم أن يكيف أنشطة التدريس، بحيث تأخذ في اعتبارها مدى استعداد المتعلم للدراسة، مثل اختبارا القدرات والمقابلات الشخصية وفي ضوء النتائج يمكن إصدار حكم بمدى صلاحيته للقبول في المجال الذي يقدم له.

4.7.2.2.3.1. التقويم البنائي (التكويني):

ويسمى أيضا بالتقويم المستمر ويتم هذا التقويم أثناء عملية التعليم، طرق محاولة المدرس لتقويم التلميذ بالنسبة للهدف التعليمي المطلوب وعمل التعديلات اللازمة في عملية التعلم، كما أنّه يحدد مدى تقدم التلاميذ خلال العام الدراسي، وللتعرف على قدراتهم ومدى استعدادهم للتعليم في المراحل التالية من المناهج وتهيئة تغذية راجعة مستمرة، كما يمكن استخدامه في تقويم المنهج للتعرف على مدى ملاءمته ومدى الحاجة إلى إدخال تعليمات لازمة لتطويره بعد التعرف على نواحي الضعف والقوة للاستفادة من النتائج لتوجيه مسار التطوير بالإضافة إلى إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه وتكمن أهمية التقويم البنائي في أنّه يمد المعلم بالمعلومات حول التغذية الراجعة.

(عبد الحكيم وآخرون. 2016، ص298).

كما أنّ (**سكريفن scriven. 1967**) هو أول من اقترح التقويم التكويني في مجال تطوير المناهج الدراسية وهو يرى بأنّ هذا النوع من أنواع التقويم ينظم جميع البيانات المختلفة والملائمة أثناء بناء المناهج والبرامج الجديدة وتجريبها وذلك على أنّ أي تعديلات في المناهج أو البرامج يجب أن تتم وفقا لهذه البيانات. (scriven. 1967, p560)

في حين يرى بلوم (**Bloom. 1981**) بأنّ التقويم التكويني مفيد للقائمين على إعداد البرامج والمناهج التعليمية، كما أنّه مفيد بالنسبة للتدريس والتعليم، ويرى كذلك أنّ التقويم التكويني منظمة أثناء عملية بناء المناهج وأثناء التدريس وذلك بغرض تحسين هذه العمليات أو الوسائل المستخدمة فيها.

(Bloom. 1981, p60).

أما (**محمد. 2007**) فيقول أنّ هذا النوع من التقويم يجرى أثناء سير عملية التعليم والتعلم نفسها بهدف متابعة التلميذ في تعلمه والتأكد من أنّه يسير في اتجاه تحقيق الأهداف المرجوة له بالشكل المناسب، بما يوفر تغذية راجعة تجعل عملية التدريس عملية متطور حيث يتم التشخيص والعلاج والبناء في نفس الوقت. (محمد. 2007، ص348).

5.7.2.2.3.1. التقويم التشخيصي:

وهذا النوع من الاختبارات محكية المرجع يهدف إلى التحقق والتأكد من اكتساب المتعلم كفايات أو مهارات أساسية تعبر عن نواتج تعليمية محدودة وتشخيص الصعوبات التي تواجهه خلال تعلّمه أو تدريبه وهذا النوع من التقويم يمكن أن يكون قبل البدء في التدريس للحكم على مستوى أداء الطلبة أو في أثناء العملية التعليمية عندما يشعر المدرس أنّ هناك مشكلة تقف عائقا أمام تقدّم طلبته.

وتضيف في ذات السياق **(عبد الله. 2011)** أنّ من أهم أهداف التقويم التشخيصي هو التعرف على المشكلات التعليمية لدى الطلبة كما أنه يحدد جوانب القوة والضعف في تحصيل الطلبة وهو يعمل على تحديد الخصائص العامة للتحصيل الذي يترتب على البرامج التربوية والخطط العلاجية.

6.7.2.2.3.1. التقويم الختامي (الإجمالي):

ويستخدم هذا النوع من التقويم في نهاية عملية التدريس وعادة ما يتضمن اختبار نهاية الوحدة أو منتصف الفصل أو نهايته ونهاية العام الدراسي وهو يُقَوِّم مقدار ما تحقق من أهداف العملية التعليمية ولإصدار أحكام تقويمية على مقدار النجاح الذي تحقق ويستخدم هذا النوع من التقويم في نهاية عملية التدريس وللمساعدة في إصدار قرارات متعلقة بالنجاح والرسوب والوضع في المكان المناسب أو تحديد المستوى الذي حققه الطالب في مرحلة من مراحل سلسلة تعليمية أو تدريبية معينة من أجل اتخاذ قرار بانتقاله للمرحلة التالية في هذه السلسلة كما أنه يستخدم في تقويم فاعلية البرامج أو المناهج أو الطرائق التدريسية ويتميز هذا النوع من التقويم بشموليته كما أنه يعطي فكرة للمدرس عن فاعلية تدريسه.

(عبد الله وآخرون. 2011، ص183).

8.2.2.3.1. خطوات التقويم:

1.8.2.2.3.1. عمليات التدريس:

- تحديد أهداف القياس.
- اختيار طرق القياس المتصفة بالصدق والثبات والموضوعية.
- اختيار وسائل القياس.

2.8.2.2.3.1. أخطاء النتائج والحكم عليها:

- تجميع نتائج عملية القياس.
- تبويب النتائج.
- الاستنتاجات.

– وضع تقريرا شاملا يسهل على المدرس والتلميذ وولي الأمر.

9.2.2.3.1. مجالات التقويم:

ترى (**عبد الحكيم وآخرون. 2008**) أنّ هناك عدة مجالات للتقويم في العملية التعليمية التعلمية هي: – تقويم الأهداف، تقويم المنهج، تقويم الإدارة المدرسية، تقويم المعلم، تقويم التلميذ، وسنتناولها بالتفصيل:

1.9.2.2.3.1. تقويم الأهداف:

يتوقف نجاح عملية التقويم في أي جانب من جوانب العملية التربوية على وضوح ودقة الأهداف وبما أنّ تقويم نتائج التعلّم تتم في ضوء الأهداف المحددة لذا ينبغي التحقق من سلامة هذه الأهداف.

2.9.2.2.3.1. تقويم المنهج:

يتطلب تطوير النظم التربوية تعديل المناهج لتواكب التقدم العلمي وتحقق طموحات التلاميذ وتنمي قدراتهم ومهاراتهم المختلفة، ويتم تقويم المنهج من خلال المعايير الآتية:

– متى إسهام المنهج في تحقيق مستويات معرفية وبدنية ونفسية لدى التلاميذ.

– مدى مناسبة المهارات الرياضية لمستوى نضج التلاميذ.

– مدى الترابط بين حلقات المنهج في المراحل المختلفة.

– مدى مراعاة الأساليب العلمية في إعداد وبناء المناهج.

– مدى اتصال المنهج بالخبرات السابقة للتلاميذ.

– مدى قدرة المنهج على تنمية التفكير والإبداع لدى التلاميذ.

– مدى اهتمام المنهج بالجوانب العملية والنظرية.

3.9.2.2.3.1. تقويم الإدارة الرياضية:

ويتم تقويم الأداء الفعال للإدارة المدرسية، ومواصفات الوظائف القيادية، والخصائص الفعالة لمديري المدرسة حتى تتحقق الكفاءة والجودة، والعمليات الإدارية بها كثير من الوظائف والأنشطة التي يجب تقويمها مثل القدرة على التخطيط والتنظيم، اتخاذ القرارات والقيادة، التقويم والمتابعة.

4.9.2.2.3.1. تقويم المعلم:

التقويم الناجح للمعلم وسيلة هامة لمواجهة المستقبل من خلال تعريفه بالقدر الكافي من المعلومات والاتجاهات المعاصرة في مجال التربية الرياضية، وهي عملية تساعد المعلم على التعرف على مدى نجاحه في تحقيق الأهداف واستخدامه لأساليب وطرق التدريس، وهناك العديد من المحاور لتقييم

المعلم نظرا لتعدد أدواره وأهميتها في العملية التربوية منها ما يلي:

– التعرف على أداء المعلم ومدى تأثيره في التلاميذ.

– إدارة المعلم للوقت، والاستثمار الأمثل لوقت الحصة مع الاستعانة بالأدوات والوسائل المعينة.

– التعرف على القدرات الشخصية والمهنية، وهذا يصعب قياسه بدقة، ولكن يمكن الحكم عليه بطريقة غير مباشرة، مثل: المظهر– حسن التصرف– تقدير المسئولية– الأمانة– تقبله للتوجيهات وسعة الصدر.

– قدرته على تقويم التلاميذ ونتائجهم وانجازاتهم من خلال الدرس، للتعرف على مدى تحسن كفاءة التلاميذ البدنية، وزيادة معلوماتهم المعرفية، وهذا يمكن تقويمه من خلال اختبارات في نهاية الدرس أو الملاحظة المنظمة.

ويمكن تقويم المعلم بأساليب متعددة منها اختبارات كفاءات المعلمين البدنية والمهارية، الملاحظة الصفية واللاصفية، تقييم الطلبة لمعلميهم، تقويم مدير المدرسة لهم، المقابلات الشخصية، وهذه الأساليب لها عيوب ومميزات لذا لا يجب الاقتصار على نوع واحد فقط في التقويم.

5.9.2.2.3.1. تقويم التلميذ:

لا بد أن يشمل التقويم جوانب أهداف المحتوى في الرياضة المدرسية لكل من الجانب البدني والمهاري والمعرفي، حيث إنّ هدف تنمية التلميذ يجب أن يتصف بالشمول والتكامل والتوازن، ويقصد به التعرف على مستوى التلميذ، وهل حقق النتائج المتوقعة له من قبل المعلم، والمقارنة بين المستوى السابق له ومستواه الحالي، والكشف عن أسباب تأخر مستواه ومحاولة التقدم به ويتم ذلك من خلال عدة جوانب وهي:

– **الجانب البدني:**

وذلك بواسطة اختبارات خاصة لتقويم مدى نمو الأجهزة العضوية (الجهاز العضلي– الجهاز الدوري– الجهاز التنفسي)، واختبارات لقياس عناصر اللياقة البدنية، بحيث تكون هذه الاختبارات قد ثبت صدقها وثباتها وموضوعيتها.

– **الجانب المهاري:**

ويتم بواسطة اختبارات للقدرة المهارية في الألعاب المختلفة سواء في الألعاب الجماعية أو الفردية.

– **الجانب المعرفي:**

عن طريق اختبارات تحريرية أو شفهية تتعلق بجوانب الأنشطة المختلفة مثل قوانين الألعاب

الرياضية– الخطط– النواحي الصحية.

وقياس تقويم التلاميذ للمعارف الرياضية تكون مؤشرا لما اكتسبه من معلومات في درس التربية الرياضية وذلك من خلال الأسئلة مثل ذكر مقاييس ملعب كرة السلة.....اليد.....الخ، أو عرض رسومات لمهارات رياضية والمطلوب من التلاميذ كتابة اسم المهارة.

(عبد الحكيم وآخرون. 2008، ص241).

9.2.2.3.1. الأدوات المستخدمة في عملية التقويم:

يوجد عدة أدوات تستخدم في عملية التقويم نذكر منها:

– القياسات القبلية والبعدية لمستويات تحصيل الطلاب محل التجربة وتحليل نتائج هذه القياسات.

– الاستبيانات، ومقاييس الاتجاهات حول التعليم عند المعلمين والمديرين، وأولياء الأمور.

– الإحصاءات المبنية على مدى توافر الأجهزة، وسلامة البنية التحتية للمشروع.

إلى غير ذلك من وسائل وأدوات القياس والتقويم. (أبو النصر. 2007، ص32).

3.3.1. مكونات مهارات التدريس:

تتكون المهارة التدريسية من ثلاثة مكونات، هي: المكون المعرفي، المكون النفسي، والمكون المهاري.

1.3.3.1. المكون المعرفي:

يتكون المكون المعرفي في محتوي المهارة الذي يشمل مواصفات المهارة التدريسية، كيفية أدائها وأسسها التربوية ومناسبتها للتلاميذ، ولأهداف المادة الدراسية ومحتواها، إلى جانب مواضع استخدامها في الموقف التعليمي، ثم أهم المشكلات التي يمكن أن تواجه الطالب/ المُعلم في أثناء تنفيذه لتلك المهارة التدريسية، وأساليب التغلب على هذه المشكلات، وتتَّضح أهمية الجانب المعرفي عند بداية التعليم للمهارة التدريسية، وقبل القيام بتنفيذها.

2.3.3.1. المكون المهاري:

ويتمثل في أسلوب الطالب/ المعلِّم في أداء مهارة التدريس، وتنفيذ الأساليب والأهداف ومساعدة التلاميذ على التعليم.

3.3.3.1. المكون النفسي:

ويتمثل في رغبة الطالب/ المعلم في تعلم المهارة التدريسية المطلوبة، وإحساسه بأهميتها، واقتناعه بدورها في سلوكه، وفي أدائه كمعلِّم يقوم بإدارة الموقف التعليمي من خلال مجموعة من الأداءات التي

تُشكل في مجملها المهارة التدريسية.

وهذه المكونات الثلاث تأتي متداخلة بصورة شاملة في أداء مهارة التدريس أثناء الموقف التعليمي بحيث تبدو المهارة في صورة مجملة ولكن من خلال أداء مجموعة من الإجراءات والتكنيكات التي تتناسب مع المهارة التدريسية. (محمود. 2005، ص29، 30، 31).

4.3.1. خصائص مهارات التدريس:

1.4.3.1. القابلية للتعليم:

بمعنى أنّ وظائف المعلم لا تختلف من معلم إلى أخر باختلاف إلا المادة التي يدرسها أو المرحلة بالرغم من أنّها تتميز بالمرونة والقابلية للتشكيل وفقا لطبيعية كل مادة ومرحلة.

2.4.3.1. القابلية للتدريب والتعليم:

بمعنى أنّه يمكن اكتسابها من خلال برامج التدريب المختلفة.

3.4.3.1. يمكن اشتقاقها من مصادر متنوعة:

ومن هذه المصادر:

- تحليل الأدوات والمهام التي يقوم بها المعلم من خلال ملاحظة سلوكه أثناء التدريس.
- تحديد حاجات المتعلم وخصائصه.
- نظريات التدريس والتعليم. (مصطفى. 2014، ص150، 151).

2. التغذية الراجعة وأهميتها في التدريس:

تكمن أهمية التغذية الراجعة في العملية التعليمية بشكل عام، وفي عملية التدريس بشكل خاص من خلال المعلومات التي تزوِد بها الفرد أو المتعلم أثناء وبعد أداء المهارة سواء كانت هذه المهارة حركية يقوم بها المتعلم أو كانت تدريسية يقوم بها المعلم أو الأستاذ، وبما أنّ موضوع دراستنا الحالي يتناول مشكلة استخدام التغذية الراجعة في ميدان التدريس وبالخصوص في مجال تكوين وتطوير وتحسين الأداء التدريسي للمعلّمين والأساتذة بشكل عام، وتنمية وتطوير مهارات التدريس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الثانوي على وجه الخصوص، كان لزاما علينا البحث والنظر في الأهمية والوظائف التي تؤديها التغذية الراجعة بمختلف أنواعها وأنماطها في تحسين وتطوير الأداء التدريسي للأساتذة والمعلمين، وعلى العملية التدريسية بشكل عام.

حيث وفي هذا الخصوص بالذات تقول **(عبد الحكيم. 2008، ص221)**، بأنّ التغذية الراجعة هي تلك المعلومات الخاصة بنتائج الأداء أثناء وبعد عملية التعلم، وتكون لفظية أو مرئية، أو لفظية

ومرئية معاَ للوصول إلى أداء عالي الجودة.

ومن هذا التعريف نجد أنّ **(عبد الحكيم)** صنفت التغذية الراجعة إلى لفظية (شفوية)، أو مرئية (بصرية)، أو لفظية ومرئية معاَ، هذا ولو نلاحظ الهدف من التغذية الراجعة نجد أنّه الوصول إلى أداء عالي الجودة حسبها.

ومن هنا يتضح أنّ للتغذية الراجعة أهمية كبيرة في مجال وميدان التدريس وهذا يتجلى في الوظائف التي تؤديها التغذية الراجعة في ميدان التدريس عموما، ومن بين أهم الوظائف التي تؤديها التغذية الراجعة نجد:

– **التحفيز:** وهو زيادة مستوى الدافعية للتعلُّم وذلك بخلق مناخ إيجابي للتعلُّم.

– **الثواب والعقاب:** ويتم لتعزيز وتشجيع المتعلِّم في الاستمرار في عملية التعلُّم، خاصة عند التعرف على نتيجة الأداء وهنا يكون التعزيز على نوعين، إيجابي للتشجيع على تكرار الأداء السليم، وسلبي وذلك لعدم تكرار الأداء الخاطئ، وهذا يتطابق تماما مع قانون الأثر "**لثيورندايك**" وتعتبر نظرية "**ثيورندايك**" من بين أهم النظريات في عملية التعلم وهذه النظرية تقوم على تكرار المتعلِّم للأداء الذي تم مُكافأتِه عليه ويتجنب الأداء الذي يُعاقب عليه، للوصول إلى الأداء الجيد والسليم للمهارة أي كان نوعها سواء كانت حركية أو تدريسية.

– **تصحيح الأخطاء:** من بين وظائف التغذية الراجعة في عملية التعلُّم والتدريس عموما تزويد المتعلِّم والأساتذة بالأخطاء التي يقع فيها من أجل تصحيحها وتجنّب الوقوع فيها وهذا ما يتطابق مع نظرية الأثر "**لثيورندايك**" فيما يخص تعلم المهارات وإدراك المتعلم والمعلم أو الأستاذ لكيفية أداء المهارة بشكل جيد ومرن.

– **توجيه الأداء:** تساعد التغذية الراجعة على توجيه الأداء وذلك من أجل تشكيل استجابات مستقبلية صحيحة، بحيث تُقدِم الصورة العقلية الأكثر ملائمة وهو ما يؤكِّده **(عبد الحليم. 2006، ص356)** كل هذا يؤكد أهميه التغذية الراجعة في سير العملية التعليمية بشكل عام، وفي تحسين وتنمية وتطوير مهارات التدريس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بشكل خاص، وهذا ما يؤكده "**داريل سايد نتوب**" حيث يقول: "التغذية الراجعة حالة ضرورية للتعلم" حسب **(السامرائي. 1991، ص333)** الذي بدوره يقول: "أنّ من أهم أسباب ضعف العملية التعليمية هو غياب التغذية الراجعة أو قلتِها".

كل هذا يجعلنا نتفق جميعا على أهمية التغذية الراجعة في العملية التعليمية عموما وفي ميدان بشكل خاص، وأنّه لا يمكن بأي حال من الأحوال الاستغناء عليها في العملية التدريسية فهي تساعد

وتسهّل عمل وأداء كُل من الأستاذ والتلميذ في آن واحد.

3. أنواع وأنماط التغذية الراجعة فيما يخص تكوين وتأطير الأساتذة والمعلمين:

يقول **(قندوز. 2014)** في هذا الخصوص بأنّ **(الفرجاني. 2002)** صنَّف التغذية الراجعة في الإشراف التربوي إلى ثلاثة أنواع، التغذية الراجعة الشفوية وهي الملاحظات التي يُقدّمُها المشرِف شفهيا، وهناك شريط التسجيل الصوتي الذي يُقدّم تغذية راجعة دقيقة للتفاعل اللفظي ولكنَّه يفتقر إلى الصور البصرية وبالتّالي فهو صورة غير كاملة للدرس كما توجد شرائط التسجيل الدّقيق والأصل الكامل للدرس (صوت وصور) ليبيّن جميع الأنشطة والتفاعلات، ويضيف **(قندوز)** في هذا الصدد بأنّه يُمكن التمييز بين هذه الأنواع الثلاثة للتغذية الراجعة، فالنّوع الأول لا تُستخدم فيه أجهزة ويتمُّ الاكتفاء فيه بالملاحظات الشفوية ويُعرَف بالنمذجة اللفظية أو الاتصال المنطوق وهو ما يتفق مع تصنيف **(عبد الحكيم. 2008)**، كما يُسميه **(عبد الفتاح. 2001)** حسب **(قندوز. 2014، ص19 20)**، والذي يَتمُ عبر الكلام مثل الإشارة بالكلمة المرمَّزة التي يُقدّمها المشرف للمدرِّس بعد أن يَفرُغَ من أداءِ درسه فيبيِّن له مواطن قوته ونواحي قصوره، أمّا النوع الثّاني فيُمكن أن نُسميه تغذية راجعة سمعية يعتمد المشرف فيها عند تقديم ملاحظاته، على التسجيلات الصوتية والنوع الثّالث يعتمد أجهزة تسجيل سمعية بصرية، تُخاطب سمع بصر المدَرِّس ففيها لا يتمكّن المدرس من الاستماع إلى ملاحظات المشرف فحسب، بل يسمع ويرى ما قام به هو نفسه من أداء، وإذا نظرنا إلى التغذية الراجعة من زاوية مصدرها، فيمكن أن يُلاحظ قيام المدرس بالتغذية الراجعة تجاه نفسه بوجود مِحكّات محدّدة ، وهو ما يُعرف بالتقويم الذّاتي، الذي يكون المرسل والمستقبِل فيه واحدا، وقد يكون المشرف أو المدير أو الزملاء، بشكل منفرد أو مجتمعين، مصدرا للتغذية الراجعة، والتي تُسمى بالتغذية الراجعة الموضوعية من ناحية أخرى نجد استخدام أشرطة الفيديو تتضمّن دروسا جاهزة تمثل نماذج، بعضها ايجابي وبعضها سلبي، تُعرض على المدرِّس أو يتابعها عَبر مواقع الكترونية خاصة يقومها ويقوّم ذاته من خلالها ويتعلّم منها ما يفيده في ممارساته التدريسية وهذا الافتراض له ما يبرّره باعتبار التعليم والتعلم من منظور معيّن عملية اجتماعية.

ومن جهة أخرى لو لاحظنا الدراسات التي تناولت موضوع التغذية الراجعة وعلاقتها أو أثرها على التدريس بصفة عامة، وعلى تكوين وتأطير الأساتذة والمعلمين بصفة خاصة نرى أنّ معظم الدراسات أكّدت على أهمية التغذية الراجعة بمختلف أنواعها وأنماطها في التدريس عموما ومن ناحية تكوين

وتأطير الأساتذة والمعلمين من جهة أخرى، كعنصر من العناصر الهامة في العملية التعليمية التعلمية.

وبالعودة إلى موضوع دراستنا حول أثر التغذية الراجعة على تطوير مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية، يتفق الطالب مع تصنيف التغذية الراجعة الذي ذكره **(قندوز. 2014)** إلاّ أنّه يضيف بعض الملاحظات فيما يخص التغذية الراجعة الشفوية أو السمعية في بحثنا هذا، فالمقصود بالتغذية الراجعة الشفوية هي التي تصدر مِن المشرف التربوي وتكون عبارة عن ملاحظات تقدم للأستاذ أثناء أدائه لحصة التربية البدنية والرياضية بتعزيز جوانب القوة لديه وإظهار جوانب النقص والقصور في أدائه، والتغذية الراجعة السمعية هي التي يتلقاها الأستاذ مِن المشرف التربوي، وتكون أيضا عبارة عن ملاحظات يُقدّمها المشرف التربوي للأستاذ، أي هي نَفسُها التغذية الراجعة الشفوية وإنّما يكمن الفرق في من يُعطي التغذية الراجعة ومن يَتلقاها.

فالأولى يعطيها المشرف التربوي والثانية يتلقاها الأستاذ والأمر سيان أي لا فرق بينهما يعني هما تغذية راجعة واحدة حسب تقدير الطالب، وهناك النوع الثاني من التغذية الراجعة، وهي التغذية الراجعة البصرية فقط وتكون عبارة عن إشارات يقدمها المشرف التربوي للأستاذ أو بعض الصور والجداريات والنماذج تُقدّم للأستاذ دون شرحها، والنوع الثالث من التغذية الراجعة والتي تجمع بين هذين النوعين ألا وهي التغذية الراجعة السمعية البصرية وفي هذا النوع يُمزَج بين ما هو سمعي (شفوي) وما هو بصري ومثال ذلك شريط الفيديو أو الاستعانة بالصور والنماذج وشرحها أو تقديم الملاحظات والنصائح مرفوقة بالإشارات....إلى غير ذلك.

وهذا ما يتفق مع تصنيف **(السمرائي. 1991، ص336 بتصرف)** فهو يصنّف التغذية الراجعة حسب مصدرها، ويمكن على ضوء هذه المصادر أن تكون هناك تغذية راجعة، فالمصادر الخارجية يمكن أن تكون سمعية أو بصرية فيتولد لنا تغذية راجعة سمعية وتغذية بصرية، ويمكن أن تكون سمعية وبصرية معاً.

فالتغذية الراجعة البصرية، مثل حركة الإبهام إلى الأعلى توضيحا للعمل الجيد، أو إلى الأسفل توضيحا للخطأ، أو حركة الرأس إلى الأمام، أو الجانب (بالإيجاب أو السلب)، أو الابتسامة، إلى غير ذلك من المصادر الخارجية البصرية، أما السمعية فهي كل أنواع التصميمات، والكلام الموجه إلى الأستاذ، سواء كان من قبل المشرف، أو الأستاذ القائم على إعطاء التغذية الراجعة، أو الزميل، وهي كمصادر من خارج الفرد، وتؤثر فيه من أجل الإنجاز.

وأحيانا يكون المصدر سمعي وبصري، ويكون فيها الفعل مشتركا بين التصحيح الشفهي والعرض أما المصدر الثاني فهو مصدر داخلي حسي، أو تغذية راجعة داخلية تصدر من داخل الفرد، من إحساسه وشعوره بالإنجاز بدون أن تعطيه تغذية راجعة، فإنّه يحس بإنجازه بمفرده، وبدون توجيه من المشرف أو الأستاذ القائم على إعطاء التغذية الراجعة، كشعوره بالاتزان، أو الراحة، أو التعب، فهذه أشياء يحس بها الأستاذ وتظهر على إنجازه وتؤثر فيه، أما المصدر الثالث للتغذية الراجعة فيتألف من عدة مصادر وهذا ما يحدث للأستاذ، حيث أنّه يتلقي المعلومات من أكثر من مصدر، سواء كان داخليا أو خارجيا كإحساسه بالخطأ، أو الإنجاز الجيد مع إشارة المشرف أو الأستاذ القائم على التغذية الراجعة إلى مدى تقدمه في الإنجاز.

وسيركّز الطالب في بحثه هذا وبالاعتماد على الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع والدراسات النظرية على التغذية الراجعة السمعية (الشفوية) والسمعية البصرية، ومحاولة معرفة الأثر الذي تُخلِّفه على مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

4. أثر التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية:

تشير العديد من الدراسات إلى أهمية التغذية الراجعة في العملية التعليمية، حيث أنّه لا يمكن أن تكون هناك عملية تعليمية تعلمية بدون تغذية راجعة، فهي عماد وأحد أسس العملية التدريسية ولا يمكن الاستغناء عنها، وذلك لتعدد أهدافها وأغراضها في العملية التدريسية، فهي تلعب أدوارا هامة منها ما يدخل في تسريع وتسهيل وصول المعلومات والمهارات والخبرات للمتعلم، ومنها ما يساعد المعلم على معرفة جوانب القوة ونواحي القصور والضعف عند المتعلم وفي أدائه فهي تعتبر مقياس أو تقييم لأداء كل من المُعلم والمتعلم.

وفي هذا الصدد يذكر "**بارنيل**" بأنّ القياس يعتبر المرحلة الوسيطة بالنسبة للتعليم، وبدون القياس لا يمكن القيام بالتقويم، وبدون التقويم لا يمكن وجود تغذية راجعة، وبدونها لا يمكننا التعرف على النتائج وبالتالي لا يمكننا إدخال أي تطوير أو تحسين على العملية التعليمية.

(عبد الحكيم. 2016، ص292).

وهذا يقودنا إلى الحديث عن مكانة التغذية الراجعة في العملية التعليمية عموما وفي جانب تطوير مهارات التدريس بشكل خاص لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية، كما ذكر "**بارنيل**".

وبالرجوع إلى موضوع البحث وهو العلاقة المفترضة بين التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية كمتغير مستقل ومهارتي تنفيذ وتقويم الدرس كمتغير تابع، ولمعرفة الأثر الذي تُخَلِّفُه التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية كان لزاما علينا البحث والتحليل على الدور الذي تلعبه التغذية الراجعة والكيفية التي تؤثر بها لتطوير وتحسين هاتين المهارتين، فنجد أنّ هناك نظريتين حسب اعتقاد الطالب تؤثر بهما التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير وتحسين مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس لدى الأستاذ الأولى تتمثل في: قانون الأثر "**لثيورندايك**": وترتكز نظرية "**ثيورندايك**" على ثلاث عناصر أساسية هي، الثواب والعقاب، تصحيح الأخطاء، وتوجيه الأداء.

فيما يخص "**الثواب والعقاب**" فيقصد به تكرار المتعلم الأداء الذي يتم مكافأته عليه ولا يقصد هنا بالمكافأة المادية، وإنما بتعزيز السلوك وقد يكون التعزيز هنا لفظي أو غير لفظي، وتجنب الأداء الذي يعاقب عليه، وتجدر الإشارة هنا أيضا أنّه لا يُقصد بالعقاب العقاب المادي أو الجسدي وإنّما العقاب المعنوي والذي يظهر السلوك أو الاستجابة غي الصحيحة من طرف الأستاذ، وذلك للوصول إلى الأداء الجيد والمطلوب، فالمعلم أو الأستاذ هنا إذا ما أعطيت له تغذية راجعة، بحيث يكافئ على الأداء الجيد ويثاب عليه وهذا يُعزِّز تكرار الأستاذ للأداء الجيد، أما إذا عوقب والمقصود بذلك إظهار جوانب القصور في أدائه التدريسي فأكيد أنّه سيتخلى عن تكرار الأداء الخاطئ، ومن هذا المنطلق يصل إلى مستوى الأداء المطلوب.

ومن بين وظائف التغذية الراجعة في العملية التدريسية عموما أنّها تزود الأستاذ بالأخطاء التي يقع فيها وتجنبه الوقوع وتكرار هذه الأخطاء، وهذا ما يتطابق مع العنصر الثاني لنظرية الأثر "**لثيورندايك**" وهو "**تصحيح الأخطاء**"، وذلك لتحسين وتطوير مهارات الأستاذ التدريسية.

في حين يشمل العنصر الثالث لهذه النظرية في "**توجيه الأداء**" وهذا من بين أحد أهم وظائف ومهام التغذية الراجعة بصفة عامة والتغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية بصفة خاصة في العملية التدريسية، حيث يذكر **(عبد الحليم. 2006، ص356)** أنّ التغذية الراجعة تساعد على توجبيه أداء المعلم من أجل تشكيل استجابات مستقبلية صحيحة، مما يساعد على تطوير وتحسين الأداء والمهارات التدريسية لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية، وهذا ما يؤكِّده "**داريل سايد نتوب**" حيث يقول: "أنّ من بين أهم أسباب ضعف العملية التعليمية هو غياب التغذية الراجعة أو قلّتها" والمقصود بها نقصها وغيابها أو قلة إعطائها للأستاذ مما يجعل مستواه لا يتطور، إن لم نقل يضعف.

كل هذه العناصر من نظرية الأثر "**لثيورندايك**" تبقى حبيسة كل من المرسل والمستقبل للتغذية الراجعة كما سبق وأن عرضناه في متغير التغذية الراجعة وما يوضحه الشكلان رقم **(03)** و**(04)** وهذا يقودنا إلى نظرية ثانية فيما يخص أثر التغذية الراجعة على تطوير مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس لدى الأستاذ، وهي نظرية الاتصال وهو ما ذهب إليه **(قندوز. 2014)** حيث يقول أنّ ما يقوم به المشرف التربوي في سعيه لتحسين مستوى أداء المدرس لمهارتي تنفيذ وتقويم الدرس، هو عملية اتصال تحدث بينه وبين المدرس باستخدام التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية وما يتم خلالها هو إرسال محتوى من خلال قناة أو وسيلة.

ويُعَرِّف "**فلويد بوكر**" **"Floyde Brooker"** الاتصال بأنّه عملية لنقل معنى أو فكرة أو مهارة أو حكمة من شخص لآخر. (قندوز. 2014، ص34).

وتقوم هذه النظرية على ثلاث عناصر أساسية هي:

- **المرسل:** وهو الشخص الذي يبعث ويرسل الأفكار والمعلومات إلى المستقبل عن طريق قناة الاتصال.
- **المستقبل:** وهو الشخص الذي يتلقى ويستقبل الأفكار والمعلومات والخبرات من المرسل عن طريق قناة الاتصال.
- **قناة الاتصال:** وهي الوسيلة التي من خلالها يتم إيصال المعلومات والأفكار والخبرات من المرسل إلى المستقبل.

وبإسقاط نظرية الاتصال على موضوع دراستنا وبحثنا الحالي نجد أنّ: المرسل هو المشرف التربوي أو الأستاذ القائم على إعطاء التغذية السمعية والسمعية البصرية، والمستقبل هو أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، أما قناة الاتصال هي الوسائل والطرق التي يستعملها ويستعين بها الأستاذ القائم على إعطاء التغذية الراجعة لإيصال المعلومات والخبرات والأفكار لأستاذ التربية البدنية والرياضية ومن بين هذه الوسائل، الكلام، الإشارات بمختلف أشكالها وأنواعها، الصور والجداريات أشرطة الفيديو...إلخ.

ويقول **(قندوز.2014)** حسب **(Larouche. 2006, p32)** أنّ المدرس يفكر في أفعاله فيتخذ مسافة ناقدة من أجل تعديل وتحسين تلك الأفعال.

ويضيف **(قندوز)** حسب **(Dufour. 2009, p90)** أنّ عملية التفكير التأملي التي يقوم بها المدرس في أفعاله نشاطا عقليا من مستوى عالٍ، ذهابا وإيابا بين التطبيق والنظرية وفي نفس الوقت

نشاط استنباطي وتقويمي، تقود التغذية الراجعة التي يلعب فيها المدرس دورين، دور الممثل ودور المتفرج والمتأمل في دوره، إلى مستوى أعلى من الوعي بالذات، أن يُمَكِّنَ من خلق فرص للنمو والتطور المهني لديه، كما يجب ملاحظة أنّ التغير في سلوك الأستاذ وأدائه لا يمثل إلا الوجه الظاهري للتغيير، الذي يبدأ من التغيرات التي تطرأ على المستوى الذهني للمدرس، وكل ما نقوى عليه بالوسائل السمعية والسمعية البصرية هو في الواقع جهد في الاتجاه الذي يُمَكِّنْ المدرس من مواجهة ذاته كما تستجيب التغذية الراجعة لمتطلبات الفروق الفردية بين مستويات مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية وما يحتاجه كل أستاذ من توجيه يُعرف من خلاله ما الذي عليه الاحتفاظ به وما الذي عليه أن يلغيه مستقبلاً. (قندوز. 2014، ص36بتصرف).

ويقول (**السمرائي. 1996، ص12**) أنّ هناك الكثير من المعلومات الحسية التي تزودها التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية للأستاذ بحيث تعود بالمهارة والفائدة وتساعد على الإنجاز الجيد والحسن خاصة ما تعلّق بمهارتي تنفيذ وتقويم الدرس لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

ويقول (**حماد. 1998، ص185 بتصرف**) أنّ التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية تعكس مدى التفاعل القائم بين المشرف (القائم على إعطاء التغذية الراجعة) والمدرس (الأستاذ) والتي تؤدي إلى حدوث التغيرات المرغوب فيها في سلوك وأداء المدرس في مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس في المرحلة الثانوية.

ويضيف (**القضاة. 1998، ص327 بتصرف**) بأنّ التغذية الراجعة في عملية الاتصال بين المشرف (القائم على إعطاء التغذية الراجعة) والمستقبل هو أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية هي عبارة عن ردود الفعل التي تنعكس على المستقبل في فهمه أو عدم فهمه للرسالة، ومدى تفاعله معها، وتأثره بها، حيث أنّه من المفروض أن يتخذ المستقبل موقف معين من الأفكار والخبرات والمعلومات التي يستعملها، وهذا الموقف يؤثر غالبا في تعديل الرسالة من المرسل أو تبديلها وإرسالها إلى المستقبل نفسه، أو على مستقبلين آخرين غيره، وهذا يؤدي إلى تحسين وتطوير أداء الأستاذ لمهارتي تنفيذ وتقويم الدرس.

خلاصة:

بعدما تطرقنا في هذا الفصل الإطار النظري لمشكلة الدراسة من مفاهيم ومتغيرات الدراسة بدءً بالتغذية الراجعة كونها تلعب دور المتغير المستقل في هذه الدراسة مرورا بمفهوم التدريس، ووصولا إلى المتغير التابع لهذه الدراسة وهو مهارات التدريس وعلى وجه الخصوص مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، حيث أثبتت جميع الدراسات النظرية والتي تناولت موضوع التغذية الراجعة خاصة منها السمعية والسمعية البصرية وعلاقتها بمهارات التدريس لدى الأساتذة والمدرسين أنّ لها دور هام وبارز في العملية التعليمية والتدريسية كأحد العناصر الهامة في هاته العملية، وخلص الطالب بالإعتماد على النظريات التي عالجت موضوع التغذية الراجعة ودورها في تحسين وتطوير مهارات التدريس، إلى أهميتها وتأثيرها البالغ على مهارات التدريس، هذا من الناحية النظرية وسنحاول إثبات ذلك عمليا وتطبيقياً من خلال الجانب التطبيقي للدراسة.

الفصـــل الثالـث:

مراجعة الدراسات السابقة

تمهيـــــد

1. الدراسات الخاصة بالتغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية

2. تعقيب على الدراسات الخاصة بالتغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية

3. الدراسات الخاصة بمهارات التدريس

4. التعقيب على الدراسات الخاصة بمهارات التدريس

5. الدراسات الخاصة بالتغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية وأثرها في تطوير مهارات التدريس لدى الأساتذة

6. التعقيب على الدراسات الخاصة بالتغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية وأثرها في تطوير مهارات التدريس لدى الأساتذة

7. موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

8. فرضيات الدراسة

خلاصـــة

تمهيـد:

يعرض هذا الفصل أهم الدراسات السابقة التي تناولت متغيري الدراسة،سواء متغير التغذية الراجعة والتعقيب عليها وكذلك الدراسات التي تناولت متغير مهارات التدريس والتعقيب عليها أيضاً، ثم يعرض الدراسات التي تناولت متغيري الدراسة معاً والتعقيب عليها ومناقشة نتائج هذه الدراسات وتبيان موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة ويخلص هذا الفصل في الأخير إلى طرح وعرض فرضيتي الدراسة.

1. الدراسات الخاصة بمتغير التغذية الراجعة:

1.1. دراسة لعبان كريم(2001):

دراسة تحليلية للتغذية الرجعية للمربي وعلاقتها بدرجة دافعية تلاميذ المرحلة الثانوية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية (حالة التعليم والتعلّم).

هدفت الدراسة إلى:- التعرف على أثر مختلف أنواع التغذية الرجعية للمعلمين في تحفيز ودفع السلوك البيداغوجي للتلاميذ أثناء عملية التعليم والتعلّم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتمثلت عينة البحث في 12 أستاذ و48 تلميذ في المرحلة الثانوية، أما أدوات الدراسة فاستخدم الباحث الملاحظة المباشرة، ومن أهم النتائج التي توصل اليها الباحث:- أنّ استخدام التغذية الراجعة من قبل المعلمين أدى إلى تحفيز ودفع التلاميذ نحو التعلّم.

2.1. دراسة عمار محمد عزيز(2001):

التغذية الراجعة وممارستها أثناء حصة التربية البدنية والرياضية في المدارس الإبتدائية اليمنية.

هدفت الدراسة إلى:- معرفة تأثير التغذية الراجعة في التعلم بدرس التربية البدنية والرياضية، معرفة الطرق المثلى لأعطاء التغذية الراجعة إلى عينة البحث للوصول إلى الإنجاز في أقل وقت ممكن،معرفة أفضل أنواع التغذية الراجعة ذات التأثير الايجابي على التعليم والتعلم الحركي بدرس التربية البدنية والرياضية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي كمنهج بحث، فيما تمثلت عينة البحث في15 مدرسفي التربية البدنية والرياضية وقد اختارهم الباحث بطريقة عمدية، فيما استعان الباحث بالاستبيان كأداة للبحث، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:- استخدام مدرسي التربية البدنية والرياضية بالمدارس الإبتدائية باليمن التصحيح والتعديل عندما لا يتطابق الأداء الحركي للتلميذ مع الملمح النموذجي للحركة، يُعد التقويم والتصحيح للأداء الحركي أمر مهم لتحسين عملية التعليم والتعلم الحركي للوصول إلى الهدف المنشود، يُعد التعزيز الذي يقوم به أستاذ التربية البدنية والرياضية أثناء عملية التعليم والتعلم الحركي في حصة التربية البدنية والرياضية يؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم الحركي، مراعاة المراحل العلمية عند إعطاء المعلومات للتلاميذ لتسهيل التدريس وتوصيل أو تبليغ الرسالة التربوية بشكل صحيح.

3.1. دراسة عايدة علي حسن(2002):

أثر التغذية الراجعة (معرفة الأداء ومعرفة النتائج) في تعلم مهارة الوقوف على اليدين المتبوعة بالدحرجة الأمامية المتكورة.

هدفت الدراسة إلى:- معرفة أثر استخدام التغذية الراجعة "معرفة الأداء في تعلم الوقوف على اليدين" معرفة أثر استخدام التغذية الراجعة "معرفة النتائج في تعلم الوقوف على اليدين"، معرفة الفروق بين "معرفة النتائج في الوقوف على اليدين"، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، فيما تمثلت عينة البحث في69 طالبة من طالبات كلية التربية الرياضية للبنات، وكانت أدوات البحث متمثلة فيمجموعة منالأبسطة الاسفنجية، السلالم الخشبية، الاختبارات، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:- أنّ للتغذية الراجعة تأثيرا إيجابيا في عملية التعلم الحركي بغض النظر عن نوع التغذية الراجعة مما يبين أهميتها في عملية التعلم،ضرورة التغذية الراجعة ومعرفة الأداء ومعرفة النتائج في التعلم الحركي وأهمية كل منهما في تعلم المبتدءات الكبار للمهارات الحركية الميدانية، تطور مستوى تعلّم المجاميع البحثية وبنسب متفاوتة في عملية التعلم.

4.1. دراسة أوسماعيل مخلوف(2004):

تأثير التغذية الرجعية الحيوية في الخفض من القلق التنافسي لدى لاعبي كرة اليد.

هدفت الدراسة إلى:- الوقوف على أراء كل من المدربين اللاعبين بخصوص حالات القلق التنافسي في مجال كرة اليد، معرفة الأسباب المؤدية للقلق التنافسي لدى هؤلاء اللاعبين من خلال تحديد ومعرفة مواضع الخلل، التعرف على أهمية الجانب النفسي المتمثل في عمليات الاسترخاء للتغذية الرجعية الحيوية، وانعكاسها على الحالات النفسية لدى اللاعبين، واستخدم الباحث المنهج التجريبي وتمثلت عينة الدراسة في 30 لاعبا لكرة اليد، فيما استعان الباحث ب: المقابلات الشخصية والاختبارات القبلية والبعدية كأدوات دراسة، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:- أنّ اللاعبين أصبح لديهم تركيز واستقرار نفسي مع ارتفاع الثقة في النفس وتحسن في مستوى أدائهم في المباريات وثقتهم بقدراتهم البدنية والمهارية، أنّ هؤلاء اللاعبين كثيرا ما يشعرون بالهدوء النفسي وعدم النرفزة وذلك ما يؤدي بهم للشعور بالاستقرار، تبين عند الرياضيين أنّه يغلب عليهم الشعور بالهدوء أثناء المنافسة الرياضية مما يزيد من ثقتهم في أنفسهم وهذا كله ينعكس على إحساسهم بزيادة الاطمئنان لنتائج المباريات أثناء المنافسة.

5.1. دراسة أسماء حكمت(2005):

تأثير استخدام التغذية الراجعة الشفوية والمرئية على مستوى أداء مهارتي الارسال والاستقبال في الكرة الطائرة.

وهدفت الدراسة إلى: - معرفة أثر التغذية الراجعة الشفوية والمرئية والشفوية المرئية على مستوى أداء

مهارتي الارسال والاستقبال لدى طلاب المرحلة الثانية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، فيما تمثلت عينة البحث في 60 طالبا في المرحلة الثانية، ومن أهم النتائج المتوصل اليها:- أنّ التغذية الراجعة الشفوية المرئية هي أحسن أنواع التغذية تأثيرا في مستوى أداء مهارتي الارسال والاستقبال في الكرة الطائرة، هناك تباين في تأثير الأنواع الثلاثة من التغذية الراجعة في مستوى أداء مهارتي الارسال والاستقبال في الكرة الطائرة.

6.1. دراسة كمال جلال ناصر(2005):

مقارنة لبعض أساليب التغذية الراجعة المستعملة في تعلم مهارة اللكمة المستقيمة اليمين بالملاكمة.

هدفت الدراسة إلى:- التعرف على أفضل شكل لأساليب التغذية الراجعة لتدريس مهارة اللكمة المستقيمة اليمين لمادة الملاكمة، واعتمد الباحث على المنهج التجريبي في الدراسة، في حين تمثلت عينة الدراسة في 30 طالبا، أما أدوات الدراسة فاعتمد الباحث على المقابلات الشخصية والملاحظة المباشرة واستمارة تسجيل، ومن أهم النتائج التي خلص إليها الباحث:- توجد فروق ذات دلالة معنوية بين نتائج الاختبارات القبلية والبعدية للأداء الفني للكمة المستقيمة اليمين لأفراد عينة البحث في المجاميع الثلاثة ولصالح الاختبارات البعدية، هناك فروق معنوية بين نتائج الاختبارات البعدية في الأداء الفني للكمة المستقيمة اليمين في المجاميع الثلاثة ولصالح المجموعة التي طبقت تعلمت مهارة اللكمة المستقيمة اليمين ذات التعبير التصحيحي على وفق الشكل السمعي-بصري.

7.1. دراسة عطاء الله أحمد وآخرون(2008):

تأثير استخدام بعض الأنواع من التغذية الراجعة الفورية الايجابية والسلبية في تعلم بعض المهارات الأساسية في (الكرة الطائرة، كرة السلة وكرة اليد) عند تلاميذ المدارس.

وهدفت الدراسة إلى:- التعرف على تأثير بعض الأنواع من التغذية الراجعة في تعلم بعض المهارات المفتوحة في ألعاب كرة السلة وكرة الطائرة وكرة اليد عند تلاميذ المرحلة المتوسطة سن 13-15 سنة ذكور واناث، معرفة أفضل أنواع التغذية الراجعة المستعملة في تعلم بعض المهارات في (كرة الطائرة كرة السلة وكرة اليد) عند تلاميذ المرحلة المتوسطة سن (13-15) سنة ذكور واناث، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي كنمهج بحث، أما عينة الدراسة فتمثلت في 120 تلميذ وتلميذة، واستعانا الباحثان بالاختبارات كأدوات بحث، ومن أهم النتائج المتوصل إليها:- كل نوع من أنواع التغذية الراجعة لها دور هام في العملية التدريسية، كما لا يوجد من بينها نوع واحد بامكانه تحقيق جميع أهداف درس التربية البدنية والرياضية، لكل نوع من هاته الأنواع دور خاص في نمو التلاميذ من

الناحية المهارية والإنفعالية والإجتماعية والمعرفية.

8.1. دراسة عامر رشيد سبع وآخرون(2008):

الفعاليات المضافة في فترة ما بعد التأخر وأثرها في مردودات التغذية الراجعة على التعلم الحركي.

وهدفت الدراسة إلى:- كيفية تأثير خلو فترة ما بعد التغذية الراجعة على درجة فاعلية التغذية الراجعة في تعلم واكتساب واحتفاظ الحركات الوحيدة،كيفية تأثير اشغال فترة ما بعد تأخر التغذية الراجعة بمهارة حركية مضافة (معترضة) على درجة فاعلية التغذية الراجعة في تعلم واكتساب واحتفاظ الحركات الوحيدة، كيفية تأثير إشغال فترة ما بعد تأخر التغذية الراجعة بمهارتين حركيتين على درجةفاعلية التغذية الراجعة في تعلم واكتساب واحتفاظ الحركات الوحيدة، استخدم الباحث المنهج التجريبي فيما تمثلت عينة البحث في 30 طالب، واستعان الباحث في دراسته على جهاز مقياس الاحساس كأداة بحث، ومن أهم النتائج المتوصل إليها:- رغم أهمية التغذية الراجعة في عمليات التعلم الحركي إلا أنّ التدريب أو المران يأخذ موقع الصدارة في تحقيق مستويات أعلى في تلك العمليات في ظل توفر التغذية الراجعة، تتباين درجة تطور التعلم والاكتساب والاحتفاظ الحركي وبشكل نسبي وفقا لخلو فترة ما بعد التأخر أو اشغالها بمهارات حركية مضافة (معترضة)، درجة الاحتفاظ الحركي تتناسب طرديا مع مستوى التعلم (النسيان يتناسب عكسيا مع مستوى التعلم).

9.1. دراسة سامي كاظم حسن(2010):

بعض الوسائل التعليمية كتغذية راجعة في تحسين دقة ومستوى الأداء الفني للإرسال الساحق بالكرة الطائرة الشاطئية.

وهدفت الدراسة إلى:-التعرف على أثر الوسائل التقنية لاستخدام التغذية الراجعة في تحسين مستوى الأداء الفني والدقة لمهارة الإرسال الساحق، واعتمد الباحث على المنهج التجريبي، وتمثلت عينة الدراسة في 40 لاعبا، أما أدوات الدراسة فاعتمد الباحث على الاختبارات، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:- حققت المجموعة التجريبية تحسناً في مستوى الأداء الفني للإرسال الساحق خلال المقارنة بين الاختبارين القبلي والبعدي، إنّ استخدام الفيديو لتغذية راجعة (سمعية وبصرية) مؤثرا في تطوير الأداء مقارنة بالمجموعة الضابطة، وجود فروق ذات دلالة معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدي ولصالح المجموعة التجريبية في اختبار الدقة.

10.1. دراسة حسين علي محسن وآخرون(2011):

التغذية الراجعة الآنية وأثرها في تحسين مستوى الأداء المهاري لبعض الحركات الأرضية.

وهدفت الدراسة إلى:- معرفة تأثير التغذية الراجعة الآنية على تعلم بعض المهارات الحركية الأساسية للحركات الأرضية في الجمنستيك لتلاميذ الصف الرابع ابتدائي، واعتمد الباحث على المنهج التجريبي أما عينة الدراسة فكانت 50 تلميذ، واستخدم الباحث الاختبارات كأداة بحث ومن أهم النتائج المتوصل إليها:- وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية لمجموعة البحث التجريبية في تقويم حركات الوقوف على الرأس والوقوف على الرجلين والعجلة البشرية بين الاختبار القبلي والبعدي ولصالح البعدي بفضل استخدام المتغير التجريبي والذي أثر في تقدم مستوى الأداء الحركي، عدم وجود فروق معنوية لمجموعة البحث الضابطة في تقويم كافة الحركات الثلاث عند إجراء المقارنة بين الاختبارين القبلي والبعدي، وجود فروق معنوية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في كافة الاختبارات الثلاثة البعدية ولصالح المجموعة التجريبية، حققت المجموعة التجريبية أفضل نسبة تطور في حركة الوقوف على الرأس تليها حركة الوقوف على اليدين ثم العجلة البشرية بينما حققت المجموعة الضابطة أفضل نسبة تطور في حركة الوقوف على اليدين تليها الوقوف على الرأس ثم العجلة البشرية.

11.1. دراسة ميادة خالد جاسم(2011):

تأثير التغذية الراجعة اللفظية والمكتوبة في تطوير بعض المهارات على حصان القفز.

وهدفت الدراسة إلى:- إعداد منهج تعليمي باستخدام التغذية الراجعة (اللفظية والمكتوبة) في تعلم بعض المهارات على المنصة، التعرف على تأثير التغذية الراجعة اللفظية والمكتوبة في تعلم بعض القفزات على المنصة، التعرف على أي النوعين (اللفظية) و(المكتوبة) أكثر تأثيرا في تعلم بعض القفزات على المنصة، واعتمد الباحث على المنهج التجريبي، تمثلت عينة الدراسة في 26 لاعبا، بينما اعتمد على الاختبارات كأداة للدراسة، ومن أهم النتائج المتوصل اليها:- أنّ التغذية الراجعة لها تأثير ايجابي عند تقديمها للمتعلمين، أنّ التغذية الراجعة ضرورية في عملية التعلم، التغذية الراجعة المكتوبة حققت نتائج أفضل من التغذية الراجعة اللفظية.

12.1. دراسة جاسم سعيد جاسم وآخرون(2012):

تأثير التغذية الراجعة بنسب مختلفة في تعلم بعض المهارات الأساسية لدى لاعبي كرة السلة للناشئين.

هدفت الدراسة إلى:- التعرف على تأثير نسبة كل من تكرار التغذية الراجعة في تعليم بعض المهارات الأساسية بكرة السلة،التعرف على النسبة الأفضل من بين النسب المستخدمة في تعليم بعض المهارات الأساسية بكرة السلة، واعتمد الباحث على المنهج التجريبي كمنهج بحث، في حين تمثلت عينة الدراسة في 30 طالب، واستعان الباحث بالاختبارات والقياس كأداة بحث، ومن أهم النتائج التي توصل إليها

الباحث:- أن لنسب تكرارات التغذية الراجعة تأثير ايجابي في تعليم مهارة (المناولة الصدرية، الطبطبة العالية، التهديف من الرمية الحرة) بكرة السلة،تفوق بنسبة (100%) لتكرارالتغذية الراجعة على بقية المجاميع الأخرى في تعليم مهارة (المناولة الصدرية الطبطبة العالية التهديف من الرمية الحرة) بكرة السلة.

13.1. دراسة هدى عبد السميع عبد الوهاب(2015):

تأثير استخدام التغذية الراجعة الداخلية والخارجية في تعلم بعض مهارات الكرة الطائرة.

وهدفت الدراسة إلى:- التعرف على تأثير التغذية الراجعة بأنواعها الداخلية والخارجية في تعلم بعض المهارات للكرة الطائرة، التعرف على أي الأنواع أفضل على تعلم بعض المهارات في الكرة الطائرة واعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي كمنهج بحث، فيما كانت عينة الدراسة 46 طالبة من طالبات كلية التربية الرياضية مقسمين إلى فوجين عينة ضابطة وأخرى تجريبية، واعتمدت الباحثة على: جهاز فيديو- جهاز لابتوب- شاشة عرض- كاميرا تصوير- اختبارات مهارية، وتوصل الباحثة إلى النتائج التالية:- للتغذية الراجعة دور مهم في عملية تعلم المهارات الحركية، للتغذية الراجعة على اختلاف أشكالها تأثير إيجابي على تعلم مهارات الكرة الطائرة، عدم تقديم التغذية الراجعة قد يؤدي إلى نتائج سلبية في عملية التعلم وقد يؤدي إلى عدم تقدم المستوى.

14.1. دراسة عبد الكريم محمد السامرائي وآخرون(2015):

أثر التغذية الراجعة الآنية باستخدام تقنية ال(ipad) في تعلم مهارة الوقوف على اليدين.

وهدفت الدراسة إلى:- التعرف على دور التغذية الراجعة الآنية في تعلم مهارة الوقوف على اليدين على بساط الحركات الأرضية، التعرف على تأثير استخدام تقنية (ipad) على تعلم مهارة الوقوف على اليدين، واعتمد الباحثون على المنهج التجريبي كمنهج للبحث، أما عينة الدراسة فكانت 10 طلاب من كلية التربية وعلوم الرياضة وتم اختيارهم بطريقة عمدية، أما أدوات الدراسة:- ميزان طبي - شريط قياس- ساعة توقيت الكترونية- جهاز ipad- كاميرا فيدو- بساط جمناستك عدد(10)، فيما كانت أهم نتائج الدراسة ما يلي:- أنّ التغذية الراجعة الآنية باستخدام تقنية (ipad) كان لها تأثير واضح وايجابي على المتعلم، أنّ استخدم التغذية الراجعة الآنية من قبل المدرس سهّل نقل المعلومة بشكل واضح للمتعلمين، أنّ استخدام التقنيات التعليمية أسهم في إتقان تعلّم المهارة من خلال تشخيص الأخطاء الدقيقة.

15.1. دراسة اسماعيل محمد رضا وآخرون(2016):

تأثير استخدام التغذية الراجعة الإضافية والإعلامية في تعلم وإنجاز فعالية سباقات.

هدفت الدراسة إلى:- معرفة تأثير التغذية الراجعة في تعلم وتطوير مستوى الأداء الفني لفعالية المشي،معرفة أي نوع مناسب من التغذية الراجعة الإضافية في تعلم فعاليات سباقات المشي واستخدم الباحثون المنهج التجريبي، فيما تمثلت عينة الدراسة في 30 طالبا، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، أما أدوات الدراسة فكانت:- جهاز عرض dvd عدد(02)- آلة تصوير- ساعات توقيت الكترونية استمارة تقويم الأداء الفني، ومن أهم النتائج التي خلص إليها الباحثون أنّ:- هناك دور مهم للتغذية الراجعة الإضافية والإعلامية على الرغم من اختلاف استخدام في تحسين عملية التعلم لفعالية المشي،عدم تقديم التغذية الراجعة يؤدي إلى نتائج غير جيّدة في عملية التعلم عن طريق عدم التصحيح وتثبيت الأخطاء في فعالية المشي، هناك دور مهم للبرنامج التعليمي في تحسين عينة البحث التي استخدمت التغذية الراجعة الإضافية والإعلامية، أنّ المعلومات التي تمّ إعطاؤها للطلاب كانت معلومات تصحيحية وتعزيزية وهذا ساعد عينة البحث على التطور.

16.1. دراسة أمينة كريم حسين(2016):

أثر استخدام التغذية الراجعة الآنية وفق الأسلوب التبادلي في تعلم فعالية الوثب الطويل.

هدفت الدراسة إلى:- أثر التغذية الراجعة الآنية وفق الأسلوب التبادلي في تعلّم فعالية الوثب الطويلالمقارنة بين نتائج مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي لتعلم فعالية الوثب الطويل، أما منهج البحث فاستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، فيما تمثلت عينة الدراسة في20 طالبا من مجتمع البحث، أما أدوات الدراسة فتمثلت في:- الاختبارات والقياسات- الاستبيان- ميزان الكتروني كهربائي لقياس (الطول والكتلة)- ألة تصوير- جهاز العرض datashow- الحاسبة الالكترونية- شريط قياس- ساعة توقيت- قفاز جمناستك، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة:- أنّ استخدام التغذية الراجعة الآنية وفق الأسلوب التبادلي أثّر في تعلم فعالية الوثب الطويل لدى عينة البحث وقد حققت نتائج أفضل من الأسلوب التقليدي.

17.1. دراسة بن يوب عبد العلي(2017):

تأثير استخدام أساليب التدريس بالتغذية الراجعة في تعلم المهارات الأساسية في كرة اليد في الطور الثانوي الجزائري.

هدفت الدراسة إلى:- معرفة تأثير استخدام أساليب التدريس بالتغذية الراجعة في تعلم المهارات

الاساسية في كرة اليد في الطور الثانوي، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، فيما تمثلت عينة البحث في 84 تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة قصدية، واستعان الباحث بالاختبارات المهارية كأداة للدراسة ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:- يؤثراستخدام الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية ايجابيا أحسن من الأساليب الأخرى بالتغذية الراجعة الفورية في تعلم مهارة التنطيط عند الذكور والإناث استخدام الأسلوب التدريبي بالتغذية الراجعة الفورية اثر ايجابيا على تعلم مهارة التمرير والاستقبال والتنطيط والتسديد، عند مختلف الجنسين، أنّ استخدام الأسلوب الامري بالتغذية الراجعة الفورية قد اثر ايجابيا أحسن من الأساليب الأخرى بالتغذية الراجعة الفورية في تعلم مهارة التمرير والاستقبال عند الإناث، أما فيما يخص الذكور فإنّ استخدام الأسلوب التبادلي بالتغذية الراجعة الفورية هو الأحسن في تعلم هذه المهارة وأنّ التكوين الثقافي هو السبب في اختلاف النتائج.

2. التعقيب على الدراسات الخاصة بالتغذية الراجعة:

معظم وجل الدراسات التي سبق وأن ذكرناها والتي عالجت ومست موضوع التغذية الراجعة بمختلف أنواعها وأنماطها وهي دراسات كثيرة ومتعددة سواء في مجال التدريس أو في مجال التدريب الرياضي باختلاف المنهج التي اعتمدت عليه سواء الدراسات التي اعتمدت على المنهج الوصفي أو الدراسات التي اعتمدت على المنهج التجريبي والذي كان غالبا على معظم هذه الدراسات، وباختلاف البيئة والفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة واختلاف عينات البحث فيها، فهناك من كانت عينات بحثها تلاميذ وطلبة بصفة عامة، أو تلاميذ وطلبة التربية البدنية والرياضية بصفة خاصة، أو أساتذة ومعلمين في الجانب التدريسي أو المدربين واللاعبين في الجانب التدريبي وكلها تدخل وتهدف إلى تحسين وتطوير عملية التعلم والتعليم، وكل هذه الدراسات التي ذكرناها أثبتت ما يلي:

- أنّ التغذية الراجعة بمختلف أنواعها وأنماطها في الدراسات، كيفما أُعطيت أظهرت فاعليتها على عملية التعلم وتحسين وتطوير الأداء، فهناك من أعطاها أو لقّنها حسب نوعها: سمعية، أو سمعية بصرية، أو بصرية، وهناك من أعطاها واستخدمها بحسب مصدرها: أي من يُعطي التغذية الراجعة سواء كان المشرف التربوي أو الأستاذ والمعلم، أو المدرب الرياضي أو يعطيها الزميل لزميله مثال ذلك اللاعب للاعب، أو التلميذ للتلميذ أو الأستاذ للأستاذ، وهناك من استخدمها حسب توقيتها: أي آنية ومؤجلة، فالمقصود بالأولى أي لحظية تقدم وتعطى أثناء الأداء، وهذا النوع من التغذية الراجعة تسمى بالتغذية الراجعة الخاصة بالأداء، أما التغذية الراجعة المؤجلة تعني إعطاء وتقديم التغذية الراجعة وانتظار فاعليتها أثناء النتائج، ويسمى هذا النوع من التغذية الراجعة بالتغذية الراجعة الخاصة بالنتائج

والفرق بين هذين النوعين من التغذية الراجعة أنّ الأولى تبحث عن التطور والتحسن في الأداء والثانية تبحث في تحسين وتطوير الناتج أو نتائج الأداء.

– أُعطيت أنواع وأنماط التغذية الراجعة لعينات مختلفة في الدراسات التي سبق وأن ذكرناها، حيث أثبتت فاعليتها مع كل هذه العينات سواء في مجال التدريس أو مجال التدريب الرياضي.

– استخدمت التغذية الراجعة في الدراسات السابقة بمختلف أنواعها وأنماطها كمتغير مستقل مع عدة متغيرات تابعة آخرى وأظهرت فاعليتها وتأثيرها مع كل هذه المتغيرات.

– اختلفت درجات فاعلية التغذية الراجعة باختلاف أنواعها وأنماطها، واختلاف عينات البحوث والدراسات، والمتغيرات التابعة التي أُدخلت عليها التغذية الراجعة.

3. الدراسات الخاصة بمتغير مهارات التدريس:

1.3. دراسة حمادي(1996):

المهارات التدريسية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والموجهين في المرحلة الثانوية بدولة قطر.

هدفت الدراسة إلى:– إلى تحديد المهارات اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والموجهين القائمين على توجيههم، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، فيما تمثلت عينة الدراسة في 278 معلم ومعلمة و93 موجها، واستخدم الباحث استبيان يتكون من 91 عبارة كأداة للدراسة، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:– إذ أنّ جميع الكفايات مهمة للمعلمين، وقد احتلت كفاية إدارة الصف المرتبة الأولى، وتلتها كفاية التقويم، وكذلك ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل، وقد وجد الباحث فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى للخبرة، لصالح الخبرات الطويلة.

2.3. دراسة محمد طياب(2003):

تقويم واقع الأداء التدريسي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط.

وهدفت الدراسة إلى:– التعرف على واقع الأداء التدريسي لأساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط وتسليط الضوء على جوانب الضعف والقوة في الأداء لمحاولة العلاج والتطوير التعرف على الفروق في الأداء التدريسي التي تعكس مدى امتلاك أستاذ التربية البدنية والرياضية للمعارف والمعلومات والخبرات الخاصة بالتدريس تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في التدريس، الكشف عن الجوانب أو الأسباب التي من شأنها أن تؤثرعلى فعالية الأداء التدريسي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية كما يحددونها بأنفسهم من حيث أهميتها، توفير أداة تقويمية لتحديد

الممارسات التدريسية لأساتذة التربية البدنية والرياضية في تلك المرحلة والتي يمكن أن تدعم عجلة البحث العلمي، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي في الدراسة، بينما تمثلت عينة الدراسة في 23 أستاذ، في حين اعتمد الباحث على بطاقة الملاحظة كأداة للبحث، ومن أهم النتائج التي خلص إليها الباحث:- احتل محور التنفيذ المرتبة الأولى بمتوسط قدره (18.04) ، واحتل محور إدارة الصف المرتبة الثانية بمتوسط قدره (14.52)، بينما احتل كل من محور التخطيط ومحور التقويم المرتبة الثالثة والرابعة بمتوسطين قدرهما (9.21) و(8.17) على الترتيب، وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي الأساتذة الذكور والأساتذة الإناث، وجودفروق دالة إحصائيا بين متوسطي الأساتذة ذوي شهادة الليسانس والأساتذة ذوي شهادة الكفاءة حيث بلغت، وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي الأساتذة ذوي الخبرة في التدريس أقل من 07 سنوات والأساتذة ذوي الخبرة في التدريس أكثر من 07 سنوات.

3.3. دراسة شكر محمود سعيد المولى(2004):

تقويم واقع الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الرياضية للمرحلة الابتدائية في مدينة الموصل.

وهدفت الدراسة إلى:- تقويم واقع الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الرياضية للمرحلة الابتدائية في مدينة الموصل من خلال:- التعرف على الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية في المرحلة الابتدائية في مدينة الموصل، التعرف على مدى امتلاك معلمي ومعلمات التربية الرياضية للمرحلة الابتدائية في مدينة الموصل لهذه الممارسات، التعرف على دلالة الفروق للممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات التربية الرياضية تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي في دراسته، بينما تمثلت عينة الدراسة في 159 معلم ومعلمة، واستعان الباحث باستمارات الاستبانة كأدوات بحث، ومن أهم النتائج المتوصل إليها:- امتلاك معظم معلموا ومعلمات التربية الرياضية في مدينة الموصل قدرا كافيا من الممارسات التدريسية لدرس التربية الرياضية، تفوق معلموا التربية الرياضية بالممارسات التدريسية على المعلمات باستثناء محور ادارة الصف والتعامل مع التلاميذ حيث تفوقت فيه المعلمات، خريجوا وخريجات معاهد المعلمين والمعلمات افضل عطاءً في الممارسات التدريسية من اقرانهم خريجي وخريجات دار المعلمين والمعلمات وخريجي كلية التربية الرياضية، لسنوات الخبرة عامل إيجابي في تمكين المعلمين والمعلمات بكافة مؤسسات تخرجهم في الممارسات التدريسية.

4.3. دراسة بن قناب الحاج(2006):

تقويم تدريس مدرسي التربية البدنية والرياضية بالتعليم المتوسط(كمايراها المدرسين–الموجه– التلاميذ).

وهدفت الدراسة إلى:– معرفة قدرة المدرس على تقويم طريقة تدريسه ونظرة الموجه لها،معرفة الطريقة المتبعة لتدريس التربية البدنية والرياضية بالمرحلة المتوسطة في ظل التغيرات التي تشهدها الساحة التربوية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في الدراسة، وتمثلت عينة الدراسة في80 مدرسا، 1380 تلميذ، 01 موجه واحد، واستعان الباحث بالمقابلة واستمارات الاستبانة كأدوات بحث، ومن أهم النتائج المتوصل إليها:– تسهم التربية البدنية الرياضية كفرع من العمليات الموحدة للتربية بإكمالها في تربية التلاميذ ليكونوا مواطنين صالحين، تتجه طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية نحو الوظيفة المحددة للمطالب الاجتماعية.

5.3.دراسة رابح مجادي(2008):

بعض السمات الانفعالية وعلاقتها الارتباطية بالكفاءة في التدريس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية.

هدفت الدراسة إلى:–دراسة للجانب النفسي للأستاذ وبالتحديد لظاهرة تعرف بالانفعالات ومعرفة علاقتها بالكفاءة في التدريس، إبراز علاقة السمات الانفعالية التالية (العصبية، الاكتئاب، القابلية للاستثارة) بالكفاءة في التدريس، البحث عن الأسباب الممكنة لظهور الانفعالات لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية، العمل على إيجاد حلول ملائمة تسمح بالقضاء أو على الأقل التخفيف من حدة هذه الظاهرة (الانفعالات)، إعادة الاعتبار لأستاذ التربية البدنية والرياضية وبالتالي إعادة الاعتبار للمادة ككل، تعميما لفائدة في ميدان البحث العلمي وملأ النقص والفراغ الملموس في مكتباتنا وخاصة في ميدان علم النفس، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي، فيما اعتمد الباحث على عينة قوامها 20 أستاذ من أساتذة التربية البدنية والرياضية، واعتمد الباحث على ثلاث أدوات بحث هي بطاقة الملاحظة ومقياس فرايبورغ للشخصية والاستبيان كأدوات بحث، ومن أهم النتائج المتوصل إليها:– أنّه توجد علاقة إرتباطية عكسية سالبة وقوية بين القابلية للاستثارة والكفاءة في التدريس، وهذا معناه أنّه كلما زادت القابلية للاستثارة قلت الكفاءة في التدريس، إنّ الانفعالات عبارة عن استجابات قوية لها تأثير على السلوك، كما أنّها استجابات فيزيولوجية تؤثر بالسلب في الإدراك وفي التعلم والأداء، ولها تأثيرات سلبية على التنظيم والعمل اليومي للمربي، حيث تؤثر عليه وتقلل من فعاليته ودورها تجاه تكوين الأجيال، لذلك وجب التحرر منها، اتصاف الأساتذة ببعض التصرفات والسلوكات التي توحي

بوجود بعض الانفعالات مثل: (العصبية، الاكتئاب، القابلية للاستثارة)، العصبية لها علاقة إرتباطية عكسية سالبة وقوية بالكفاءة في التدريس، الاكتئاب له علاقة إرتباطية عكسية سالبة وقوية بالكفاءة في التدريس، القابلية للاستثارة لها علاقة إرتباطية عكسية سالبة وقوية بالكفاءة في التدريس.

6.3. دراسة بهجت محمود بهجت إسماعيل(2008):

تقويم مهارات تدريس التكنولوجيا لدى الطلبة المعلمين بالجامعة الإسلامية في ضوء المعايير العالمية للأداء.

وهدفت الدراسة إلى:- تحديد التقديرات التقويمية لمهارات تدريس التكنولوجيا لدى الطلبة المعلمين بالجامعة الإسلامية بغزة في ضوء المعايير العالمية للأداء وذلك من خلال:- التعرف على المعايير العالمية للأداء التي يتم في ضوئها تقويم مهارات تدريس التكنولوجيا لدى الطلبة المعلمين، تحديد مستوى مهارات التخطيط لتدريس التكنولوجيا لدى الطلبة المعلمين في ضوء المعايير العالمية للأداء تحديد مستوى مهارة تنفيذ تدريس التكنولوجيا لدى الطلبة المعلمين في ضوء المعايير العالمية للأداء تحديد مستوى مهارة تقويم تدريس التكنولوجيا لدى الطلبة المعلمين في ضوء المعايير العالمية للأداء واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، في حين تمثلت عينة البحث في المستويين الثالث والرابع من طلاب وطالبات كلية التربية بالجامعة الإسلامية، أما أدوات الدراسة فقد اعتمد الباحث على بطاقة الملاحظة، ومن أهم النتائج التي خلص إليها الباحث:- مستوى مهارة التخطيط لتدريس التكنولوجيا لدى الطلبة المعلمين في ضوء المعايير العالمية للأداء (67,29%)، مستوى مهارة التنفيذ لتدريس التكنولوجيا لدى الطلبة المعلمين في ضوء المعايير العالمية للأداء (70,82%)، مستوى مهارة التقويم لتدريس التكنولوجيا لدى الطلبة المعلمين في ضوء المعايير العالمية للأداء (65,05%)، لا يصل مستوى مهارات تدريس التكنولوجيا وهي (التخطيط لتدريس التكنولوجيا، التنفيذ لتدريس التكنولوجيا، التقويم لتدريس التكنولوجيا) لدى الطلبة المعلمين إلى مستوى إتقان (80%) في ضوء المعايير العالمية للأداء.

7.3. دراسة نرمين ماجد البورنو(2008):

أثر استخدام برنامج محسوب في تنمية بعض مهارات تدريس التكنولوجيا لدى الطالبات المعلمات بالجامعة الإسلامية بغزة.

هدفت الدراسة إلى:- هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر برنامج محسوب لتنمية بعض مهارات تدريس التكنولوجيا لدى الطالبات بالجامعة الإسلامية بغزة، تحديد مهارات التدريس اللازمة للطالبة

المعلمة في التكنولوجيا، بناء وإعداد الصورة الأساسية للبرنامج المحسوب الذي سيتم إعداده، الكشف عن فاعلية البرنامج المحسوب في تنمية مهارات التمهيد وصياغة الأسئلة وتوجيه الأسئلة، معرفة الفروق بين أداء الطالبات المعلمات قبل استخدام البرنامج المحسوب وبعد استخدام البرنامج المحسوب في مهارات التمهيد وصياغة الأسئلة وتوجيه الأسئلة، واستخدمت الباحثة منهجين المنهج البنائي والمنهج التجريبي، فيما تمثلت عينة البحث في 17 طالبة في تخصصهن، واستخدمت الباحثة ثلاث بطاقات ملاحظة من اعدادها كأدوات البحث، ومن أهم النتائج المتوصل إليها:- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التمهيد في تدريس التكنولوجيا لدى الطالبات المعلمات قبل وبعد تطبيق البرنامج المحسوب، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة صوغ الأسئلة الصفية في تدريس التكنولوجيا لدى الطالبات المعلمات قبل وبعد تطبيق البرنامج المحسوب، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة توجيه الأسئلة الصفية في تدريس التكنولوجيا لدى الطالبات المعلمات قبل وبعد تطبيق البرنامج المحسوب.

8.3. دراسة جغدم بن ذهيبة(2009):

تقويم أداء مدرس التربية البدنية والرياضية بالمرحلة الثانوية في ضوء المقاربة بالكفاءات.

وهدفت الدراسة إلى:- معرفة مدى مساهمة طريقة المقاربة بالكفاءات في الرفع من مستوى أداء مدرس التربية البدنية والرياضية بالمرحلة الثانوية، التعرف على نظرت المدرسين لطريقة تدريسهم بالمرحلة الثانوية في ضوء المقاربة بالكفاءات، إلقاء الضوء على درجة استثمار مدرس التربية البدنية والرياضية لوقت الحصة بغية تحقيق أهدافه في ضوء المقاربة بالكفاءات، معرفة مدى مسايرة أستاذ التربية البدنية والرياضية للطريقة الجديدة في التدريس(التدريس بالكفاءات)، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي في دراسته، في حيت تمثلت عينة الدراسة في 178 مدرس و03 موجهين و45 تلميذ، واعتمد الباحث في دراسته على المقابلات الشخصية والاستبيان واستمارة اندرسون للمشاهدة والتقييم كأدوات بحث، ومن أهم النتائج المتوصل إليها:- هناك تحكم جيد من مدرس التربية البدنية والرياضية في أطوار الحصة وفي جميع مراحل الوحدة التعليمية، وأنّ معظم وقت الدرس كان يستثمر في الأداء الحركي والفضل يعودإلى الطريقة الجديدة المنتهجة في التدريس ألا وهي طريقة المقاربة بالكفاءات التي ترى بأنّ التلميذ هو المحور الأساسي في العملية التعليمية، أنّ هناك تحسن في قدرة المدرس على التحكم في وقت الدرس، واتضح بأنّ أدائه بات مقنعا، كما اكتسب قدرة على التخطيط، وممارساته والوسائل المتنوعة بالإضافة إلى طريقة إجرائه لعملية التقويم خلال العملية التدريسية، وأخيرا التعامل الحسن مع التلاميذ

خلال الحصة.

9.3. دراسة ميادة طارق عبد اللطيف(2009):

مهارات تدريس العلوم لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في بغداد.

وهدفت الدراسة إلى:- تحديد مهارات تدريس العلوم لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في بغداد، تحديد مستوى أداء معلمي العلوم في ضوء تلك المهارات والموزعة على المجالات الآتية: التخطيط والأهداف التربوية، وتقنيات التعليم، وعرض المادة العلمية، وإدارة الصف والتقويم، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي أما عينة الدراسة فتمثلت في 46 معلم ومعلمة، أما فيما يخص أدوات البحث فاعتمد الباحث على الملاحظة المباشرة، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:- لا يوجد اختلاف في مستوى أداء مهارات تدريس العلوم لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الابتدائية في بغداد، مستوى أداء مهارات تدريس العلوم لدى معلمي العلوم من خريجي كليات التربية لا يختلف عنمستوى أداء مهارات تدريس العلوم لدى معلمي العلوم من خريجي معاهد إعداد المعلمين، مستوى أداء معلمي العلوم ذوي الخبرة التدريسية أكثر من (05) سنوات لا يختلف عن مستوى أداء معلمي العلوم ذوي الخبرة التدريسية أقل من (05) سنوات.

10.3. دراسة عبد الواحد حميد الكبيسي وآخرون(2010):

جودة التدريس لتنمية الإبداع في تدريس التربية الرياضية.

هدفت الدراسة إلى:- تقديم محتوى نظري لبعض الأساليب التي تنمي الإبداع في دروس التربية الرياضية وتتضمن:

- مفهومالإبداع.
- بعض أساليب التدريس التي تنمي الإبداع الرياضي.
- القدرات العقلية التي تؤثر بعملية الإبداع.

- تقويم هذا المحتوى من قبل طلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية الرياضية، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، فيما تمثلت عينة البحث في طلبة المرحلة الرابعة من كلية التربية الرياضية، أما أدوات البحث فاعتمد الباحثان على الاستبيان كأداة للبحث، ومن أهم النتائج المتوصل إليها:- التوعية بأهمية الإبداع لدى الطلاب وأولياء الأمور، وتدريب المدرسين على طرق تدريس تثري الإبداع عند الطلبة، تحويل طريقة التدريس إلى تعلم نشط بالمشاركة والممارسة، واستثارة الأسئلة والتساؤلات وطلب التعليق على الأفكار، والتعبير عن وجهة النظر، وتعليل الظواهر، وتوليد أكبر عدد من الأفكار

حولها، وتعزيز البدائل الأصلية في الإجابات ومكافأة التساؤلات المبدعة، التركيز على إثراء محتوى عملية التعليم بحيث تشتمل على رصيد علمي وثقافي واسع ومتكامل في آن واحد معاً فالمعرفة الغنية المتنوعة والمتكاملة هي وحدها التي تشكل خزان المادة الخام، التي يتزود منها الإبداع ويعمل عليه فلابد من إعطاء عناية خاصة لمنهج تحليل المشكلات وحلها، وتدريب الأساتذة والطلاب عليه جميعا لتنمية مهارات التفكير العلمي، التعليم النشط يقوم على ممارسات عملية مثل ورش العمل والمشاريع وحلقات البحث وأسلوب حل المشكلات والنشاطات اللامنهجية، والمناسبات والمعارض والرحلات العلمية الاستطلاعية، وهو يرتكز على طريقة العمل في الفريق وتنمية روح الجماعة المنتجة.

11.3. دراسة منال إبراهيم مصطفى نجم(2010):

فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التربية العملية لدى طلبة قسم الدراسات الإسلامية بجامعة الأزهر، غزة.

وهدفت الدراسة:- تحديد مهارات التربية العملية التي ينبغي أن يمتلكها طلبة قسم الدراسات الإسلامية بناء برنامج يرقى بمهارات التربية العملية لدى الطلبة/ المعلمين في قسم الدراسات الإسلامية تحديد مدى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التربية العملية لدى الطلبة المعلمين في قسم الدراسات الإسلامية، واعتمدت الباحثة على المنهج الشبه تجريبي، وتمثلت عينة الدراسة في 33 طالب وطالبة أما أدوات البحث فقد اعتمدت الباحثة على الاستبيان كأداة دراسة، ومن أهم النتائج التي خلصت لها الباحثة:- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التقديرات التقويمية على بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات التربية العلمية لأفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي، لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي التقديرات التقويمية على بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات التربية العلمية لأفراد العينة في القياس البعدي تبعا للجنس، توجد فاعلية للبرنامج المقترح في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التربية العملية كما تقدر على بطاقة ملاحظة الأداء، توجد فاعلية للبرنامج المقترح في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التربية العملية كما تقدر على الاختبار المعرفي.

12.3. دراسة مروة محمد محمد الباز(2012):

فعالية برنامج تدريبي قائم على تقنيات الويب 2,0 في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني والاتجاه نحوه لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة.

وهدفت الدراسة إلى:- تقديم قائمة بمهارات التدريس الإلكتروني الواجب توافرها لدى معلمي العلوم أثناء الحصة، تحديد مستوى أداء معلمي العلوم أثناء الخدمة لمهارات التدريس الإلكتروني، تحديد مدى

فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة، واعتمد الباحث في دراسته على المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي، في حين تمثلت عينة الدراسة في 63 معلم، أما أدوات الدراسة فاستخدم الباحث الاختبارات التحصيلية وبطاقة التقويم الذاتي ومقياس الاتجاه نحو التدريس الإلكتروني، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي العلوم في اختبار التحصيل لصالح التطبيق البعدي، ضعف تحصيل قبليا في المعارف المرتبطة بمهارات التدريس الإلكتروني، ارتفاع مستوى تحصيل المعلمين بعديا يدل على استيعابهم للبرنامج التدريبي.

13.3. دراسة خويلدي الهواري وآخرون(2017):

الكفايات التدريسية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي بمعهد التربية البدنية والرياضية بالأغواط من وجهة نظر الطلبة.

هدفت الدراسة إلى:- التعرف على مستوى ممارسة الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرا لطلبة، اطلاع عضو هيئة التدريس في الجامعة بأهمية ضرورة الاستفادة من أراء الطلاب في تقويم كفاياتهم التدريسية لتحقيق جودة التعليم، التعرف على أهم احتياجات العملية التدريسية لدى الطلبة بناءً على مقترحاتهم وآرائهم، المساهمة بمقترحات لتطوير الايجابيات والتقليل من السلبيات واعتمد الباحثان في الدراسة على المنهج الوصفي، وتمثلت عينة البحث في 106 طالب من طلبة معهد التربية البدنية والرياضية، فيما اعتمد الباحثان على استبيان الكفايات التدريسية كأداة بحث، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:-درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي لمعهد التربية البدنية والرياضية بالأغواط للكفايات الإنسانية من وجهة نظر طلبتهم هي درجة عالية، درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي لمعهد التربية البدنية والرياضية بالأغواط للكفايات التكنولوجية من وجهة نظر طلبتهم هي درجة متوسطة، درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي لمعهد التربية البدنية والرياضية بالأغواط للكفايات التقويمية من وجهة نظر طلبتهم هي درجة متوسطة.

14.3. دراسة فكري عبد الله الجوفي وآخرون(2017):

درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفاءات التدريسية بكليات التربية الرياضية بجامعتي صنعاء والحديدة من وجهة نظر الطلاب.

هدفت الدراسة إلى:- التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفاءات التدريسية المرتبطة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم بكليات التربية الرياضية بجامعتي صنعاء والحديدة منوجهة نظر الطلاب

واستخدم الباحثان المنهج الوصفي كمنهج بحث، فيما تمثلت عينة البحث في 121 طالب من طلاب المستويين الدراسيين الثالث والرابع لكلية التربية الرياضية، أما أدوات البحث فاستخدم الباحثان الاستبيان كأداة بحث، ومن أهم النتائج المتوصل إليها:- أظهر تنتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفاءات التدريسية المرتبطة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم تعزى لمتغير المستوى التعليمي، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفاءات التدريسية المرتبطة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم تعزى لمتغير المؤسسة التعليمية.

4. التعقيب على الدراسات التي تناولت مهارات التدريس:

معظم الدراسات التي تناولت موضوع مهارات التدريس أو الكفاءات التدريسية عالجتها كمتغير تابع أي هدفت إلى تحسين وتطوير هذه المهارات سواء عند الطلبة قبل ممارسة المهنة، أو أثناء ممارسة المعلمين والأساتذة أو المدرسين بصفة عامة لمهامهم التدريسية، وبحثت هذه الدراسات في السبل والطرق التي تحسن وتطور هذه المهارات باختلاف المتغيرات المستقلة التي أُدخلت عليها.

- تعدّدت واختلفت الدراسات من حيث المنهج المستخدم في البحوث، فمنها من اعتمدت على المنهج التجريبي ومنها من اعتمدت على المنهج التجريبي، ولكن أغلبها اعتمدت على المنهج الوصفي.

- أجريت هذه الدراسات في بيئات وفترات زمنية مختلفة، وطبقت على عينات بحث مختلفة أيضا فمنها من كانت عينات بحثها طلبة مدرسين قبل الخدمة، وهناك من كانت عينات بحثها معلمين وأساتذة أثناء الخدمة.

- تعدّدت واختلفت أيضا المتغيرات المستقلة التي أُدخلت على متغير مهارات التدريس، فمنها منطبقت برامج سواء تدريبية أو تدريسية، ومنها من حاولت تقويم هذه المهارات التدريسية وهناك منحاولت قياس مستوى امتلاك المعلمين والأساتذة لهذه المهارات.

- اتّفقت وأجّمعت جل الدراسات على أهمية التكوين، وتسطير برامج للمعلمين والأساتذة وذلك لتحسين وتطوير مهارات وكفاءات التدريس لديهم.

- اعتمدت الدراسات على بطاقات الملاحظة والاستبيانات كأدوات لقياس مستوى امتلاك المعلمين والأساتذة لمهارات وكفاءات التدريس.

5. الدراسات الخاصة بالتغذية الراجعة على تطوير مهارات التدريس:

1.5. دراسة كنيث(1986)Kenneth:

هدفت الدراسة: إلى معرفة مدى تطابق وانسجام أساليب تقويم المديرين للمعلمين في مدارس شيكاغو الابتدائية مع الممارسات التقويمية المفضلة عند المعلمين، وتمثلت عينة البحث في (81) مديرا يستخدمون (68) خاصية تقويمية يفضلها المعلّمون في البرامج التقويمية، وأهمية كل خاصية للنظام التقويمي المثالي، وقد توصل الباحث إلى:-وجود فروق بين مفاهيم المديرين حول الأنظمة التقويمية الحالية والمثالية التي من المفترض أن يستخدمها المديرين، وأنّ الأنظمة التقويمية الحالية غير تشخيصية ولا تركّز على تحسين عملية التعليم، كما أنّ المديرين يميلون إلى استخدام أساليب تقويمية تنسجم مع الأساليب التي يفضّلها المعلّمون بغض النظر عن سنوات الخدمة أو المؤهل للمعلم.

2.5.دراسة الناشف، وينتز(2007):

فاعلية التدريس المصغر في صقل مهارات التدريس وتحسينها لدى الطلاب في كلية التربية بسلطنة عمان.

هدفت الدراسة إلى:- معرفة فاعلية التدريس المصغر في صقل مهارات التدريس وتحسينها لدى الطلاب، واعتمد الباحثان على المنهج التجريبي في الدراسة فيما تمثلت عينة الدراسة في 58 طالبا وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، أما أدوات الدراسة فاعتمد الباحثان على بطاقة الملاحظة وتكونت من 37 فقرة، ومن أهم النتائج التي خلص إليها الباحثان:- أنّ التدريس المصغر له فاعلية واضحة في تحسين مهارات التدريس بدرجة كبيرة لدى الطلاب.

3.5. دراسة Kilic abdu rrahmane (2010):

أثر التدريس المصغر في تنمية كفايات التدريس لدى الأساتذة المترشحين للتدريس.

هدفت الدراسة إلى:- معرفة أثر التدريس المصغر في تنمية كفايات التدريس لدى الأساتذة المترشحين للتدريس، (بحيث يقومون بالتدريب على التخطيط والعملية التدريسية، إدارة الصف، والاتصال)، واعتمد الباحث في دراسته على المنهج التجريبي، فيما اعتمد الباحث على بطاقة الملاحظة في جمع البيانات ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:- وجود فروق دالة إحصائيا بين الاختبارين القبلي والبعدي في الكفايات التدريسية المستهدفة (التخطيط، العملية التدريسية، إدارة الصف، الاتصال) ما عدا كفاية التقويم حيث أعزى الباحث ذلك إلى الصعوبة النفسية في تحسينها أكثر من بقية الكفايات الأخرى.

4.5. دراسة Meyer florian(2010):

أثر جهاز تكوين مقترح باستخدام نماذج جاهزة بالفيديو لتنمية الكفاءات المهنية لدى مدرسي الابتدائي.

هدفت الدراسة إلى:- معرفة أثر جهاز تكوين مقترح باستخدام نماذج جاهزة بالفيديو لتنمية الكفاءات المهنية لدى مدرسي الابتدائي، في كل من المعارف المتعلقة بمكونات الكفاءة المستهدفة ونوايا التغيير في التطبيق لدى المدرسين، كما هدفت الدراسة إلى معرفة الكفاية التي تمكّن من تحسين جهاز التكوين من أجل دعم أكثر للنمو المهني للمدرسين، وتمثلت عينة الدراسة في 06 معلمين ومعلمات ممن لديهم خبرة 20 سنة خبرة، واعتمد الباحث على المقابلة نصف الموجهة كأداة للدراسة، ومن أهم النتائج المتوصل إليها:- جميع أفراد العينة أكدوا الدور الإيجابي لجهاز التكوين في التعلمات الخاصة بالمكونات المختلفة للكفاءة المستهدفة، اختلاف أراء المدرسين في نيتهم في تغيير ممارساتهم باختلاف مكونات الكفاية المستهدفة فمنهم من ينوي تغيير ممارساته بالنسبة لمكونات الكفاية وعدم نيته تغيير ممارسات أخرى باعتبار أنّ بعضها يعرض بطريقة مثالية في المسار ولا يمكن تطبيقها عمليا.

5.5. دراسة محمد ياسر مهدي(2010):

أثر استخدام برنامج التدريس المصغر في تنمية بعض مهارات التدريس.

وهدفت الدراسة إلى:- التعرف على أثر استخدام التدريس المصغر في تنمية بعض مهارات التدريس العامة لدى طلبة كلية التربية المفتوحة بالنجف، واعتمد الباحث على المنهج التجريبي في حين تمثلت عينة الدراسة في 20 طالب، بينما تمثلت أدوات البحث في بطاقة الملاحظة، ومن بين أهم النتائج التي خاص إليها الباحث:- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة المدرسين أفراد المجموعة الضابطة في مهارات التنفيذ بين التطبيق القبلي والبعدي، توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات في التطبيق القبلي والبعدي وذلك في مهارة التقويم، أما على مستوى المهارات ككل (التنفيذ، التقويم) فإنّ هناك تحسن في استخدامها بدليل وجود فروق تؤيد قيمة (ت) المحسوبة حيث أنّها أكبر من المجدولة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التي يحصل عليها الطلاب المدرسين من المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي من مهارات: أ- مهارات التنفيذ، ب- مهارات التقويم، ج- مهارات التنفيذ والتقويم معاً.

6.5. دراسة عيد رجاء أحمد(2012):

أثر المصادر المختلفة للتغذية الراجعة على تحسين الأداء التدريسي لطالبات دبلوم التربية من

خلال استخدام التدريس المصغر.

هدفت الدراسة إلى:- معرفة أثر المصادر المختلفة للتغذية الراجعة على تحسين الأداء التدريسي لطالبات دبلوم التربية من خلال استخدام التدريس المصغر،واعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج التجريبي، فيما تمثلت عينة الدراسة في 08 طالبات وكانت العينة مسحية شاملة، واعتمدت الباحثة على بطاقة ملاحظة للمهارات المستهدفة من اعداد الباحثة كأداة للدراسة، وخلصت الباحثة إلى النتائج التالية:- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء التدريسي القبلي والأداء التدريسي البعدي عند المقارنة بين المصادر الثلاثة للتغذية الراجعة من الطالبة ومن المشرفة من الزميلات.

7.5.دراسة أحمد قندوز(2014):

أثر استخدام التغذية الراجعة السمعية البصرية والتغذية الراجعة الشفوية في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء دافعيتهم للتدريس.

وهدفت الدراسة إلى:- معرفة أثر التغذية الراجعة السمعية البصرية والتغذية الراجعة الشفوية في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، معرفة الأثر المدمج لكلا نمطي التغذية الراجعة مع مستوى الدافعية لدى أساتذة التعليم الابتدائي واستخدم الباحث المنهج التجريبي في دراسته، أما عينة الدراسة فتمثلت في 44 معلم، وقام الباحث باستخدام بطاقة الملاحظة ومقياس الدافعية كأداة لجمع المعلومات والبيانات، ومن أهم النتائج التي توصل إليها الباحث:- أنّ كِلا نمطي التغذية الراجعة حسَّن مستوى أداء تنفيذ مهارات الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي، فيما لم توجد فروق دالة بين مجموعات الدراسة الأربع فيما يخص أثر التفاعل بين متغير التغذية الراجعة بنمطيها ومتغير الدافعية للتدريس.

8.5. دراسة مرفت ابراهيم دسوقي(2014):

تأثير استخدام استراتيجية الموديلات التعليمية على مهارات التدريس الفعال لمعلمات التربية الرياضية بمملكة البحرين.

وهدفت الدراسة إلى:- التعرف على تأثير استخدام الموديلات التعليمية لمعلمات التربية الرياضية فيضوء مهارات التدريس الفعال بمملكة البحرين، والتعرف على مدى فاعلية تطبيق هذا البرنامج على المعلمات من حيث:- تحصيلهن المعرفي وفقا لمهارات التدريس الفعال، ومهاراتهن الأدائية المرتبطة بمهارات التدريس الفعال، واعتمدت الباحثة في دراستها على المنهج التجريبي، أما عينة الدراسة فشملت 44 معلمة، 22 معلمة كعينة تجريبية ومثلها كعينة ضابطة، أما أدوات البحث فاعتمدت

الباحثة على الاختبارات وبطاقة الملاحظة، فيما توصلت الباحثة إلى عدة نتائج أهما:- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الكسب للمجموعة التجريبية التي تدربت بالبرنامج التدريبي والمجموعة الضابطة التي لا تتدرب بالبرنامج التدريبي في التحصيل المعرفي المرتبط بالكفاءات لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات الكسب للمجموعة التجريبية التي تدربت بالبرنامج التدريبي، والمجموعة الضابطة التي لا تتدرب بالبرنامج التدريبي في مهارات التدريس المرتبطة بالكفايات لصالح المجموعة التجريبية.

9.5. دراسة عبير حسن ابو رحاب(2014):

تقويم الكفاءة التدريسية لمعلمي التربية الرياضية بمرحلة التعليم الأساسي بمحافظة بور سعيد.

وهدفت الدراسة إلى:- تقويم الكفاءة التدريسية لمعلمي التربية الرياضية بمرحلة التعليم الاساسي بمحافظة بور سعيد من خلال:- صياغة وتحديد أهاف الدرس، تخطيط درس التربية الرياضية في ضوء الأهداف، تنفيذ درس التربية الرياضية حسب نوع التخطيط، استخدام أساليب التدريس المتنوعة تقويم الدرس وتحقيق الأهداف، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، كما تمثلت عينة البحث في 200 معلم بمرحلة التعليم الأساسي، أما فيما يخص أدوات البحث فاعتمدت الباحثة على استمارة استبيان لتقويم الكفاءة التدريسية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الباحثة:- أنّ الكفاءة التدريسية من (أهداف الدرس- التخطيط) الأفضل لدى المعلمين، فيما يوجد قصور في تنفيذ الدرس في الجزء الخاص بكفاءة المعلم في اتخاذ الأوضاع لأداء النموذج، استخدام الوسائل التعليمية الحديثة ذات فاعلية على تعليم وتحسين مهارات التدريس لدى المعلمين.

10.5.دراسة علي فارس وآخرون(2017):

دور التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط.

هدفت الدراسة إلى:- الكشف عن دور التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط في ضوء بعض المتغيرات، الكشف عن مستوى الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط، الكشف عن طبيعة الفروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط حسب متغير نمط التكوين، الكشف عن طبيعة الفروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط حسب متغير الجنس، الكشف عن طبيعة الفروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط حسب متغير السن، الكشف عن طبيعة الفروق في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط حسب متغير الأقدمية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، فيما تمثلت عينة البحث 150 أستاذ وأستاذة في

التعليم المتوسط، وتم استخدام مقياس الكفايات التدريسية من قبل الباحثان كأداة بحث، وم نأهم النتائج المتوصل إليها:- يمتلك أساتذة التعليم المتوسط كفايات تدريسية مرتفعة، توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير نمط التكوين لصالح خريجي المدارس العليا للأساتذة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التّدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الجنس، لا توجد فروق في الكفايات التّدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعا لمتغير الأقدمية، لا توجد فروق في الكفايات التّدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير السن.

6. التعقيب على الدراسات الخاصة بالتغذية الراجعة في تطوير مهارات التدريس:

الملاحظ للدراسات التي ذكرناها يجد أنّ أغلب الدراسات اعتمدت على المنهج التجريبي، إلا أنّ هناك دراسات أخرى اعتمدت على المنهج الوصفي، في دراسة الأثر الذي تخلفه التغذية الراجعة على مهارات التدريس أو العلاقة بينهما.

- أجريت الدراسات في بيئات عربية وأجنبية وفي فترات زمنية مختلفة، لكنها بحثت كُلها في الأثر الذي تخلّفه التغذية الراجعة على مهارات أو كفاءات التدريس.

- طُبّقت الدراسات على عينات مختلفة، سواء كانت هاته العينات طلبة ممارسين قبل الخدمة أو معلمين وأساتذة باختلاف تخصصاتهم التدريسية أو التعليمية.

- تعدّدت واختلفت أنواع وأنماط ومصادر التغذية الراجعة المعطاة لعينات البحث، فهناك من أعطاها أو لقّنها حسب نوعها: سمعية، أو سمعية بصرية، أو بصرية، واستخدم فيها وسائل مثل الفيديو والحاسوب والكاميرا والصور والبوستارات.....إلخ، وهناك من أعطاها واستخدمها بحسب مصدرها: داخلية أو خارجية، أي من يُعطي التغذية الراجعة إذا كانت خارجية، سواء كان المشرف التربوي أو الأستاذ والمعلم، أو يعطيها الزميل لزميله مثال ذلك اللاعب للاعب، أو التلميذ للتلميذ أو الأستاذ للأستاذ، وهناك من استخدمها حسب توقيتها: آنية ومؤجلة.

- أجمعت هذه الدراسات كلّها على فاعلية التغذية الراجعة باختلاف أنواعها وأنماطها، وتعّدد مصادرها وصورها على تحسين وتطوير مهارات التدريس.

- اختلفت درجات فاعلية التغذية الراجعة باختلاف أنواعها ومصادرها، واختلاف عينات بحوث الدراسات على تحسين وتطوير مهارات وكفاءات التدريس لدى المعلمين والأساتذة بصفة عامة، ولدى معلمي وأساتذة التربية البدنية والرياضية بصفة خاصة.

7. موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

إنّ الملاحظ للدراسات السابقة يرى بأنّ معظمها إهتّمت بالتغذية الراجعة بشكل عام كمتغير مستقل مع عدة متغيرات تابعة، فكل دراسة حاول صاحبها أو أصحابها البحث عن الأثر الذي تخلفه التغذية الراجعة على المتغيرات التابعة التي طُبّقت وأُدخلت عليها التغذية الراجعة، أو البحث في العلاقة بين التغذية الراجعة والمتغيرات الأخرى، واهتمت بعض الدراسات الأخرى في البحث والمقارنة بين أنواع وأنماط التغذية الراجعة وتأثيرها على عدد من المتغيرات التابعة الأخرى وخاصة من بحثت عن الأثر الذي تخلفه التغذية الراجعة بمختلف أنواعها وأنماطها على مهارات التدريس، وتأتي الدراسة الحالية لتكمّل هذه الدراسات وتبحث عن الأثر الذي تخلّفه التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على مهارتي التدريس (التنفيذ، التقويم) لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الثانوي، وهي دراسة تجريبية.

– اعتمدت بعض الدراسات السابقة على برنامج مسطّر للأساتذة، وحاولت دراسات أخرى تقويم مهارات التدريس في ظلِّ التغذية الراجعة، بينما تمّت وجرت هذه الدراسة داخل قاعات التدريس، بحيث تُعطى وتُقدّم التغذية الراجعة للأساتذة أثناء سير وتنفيذ حصص التربية البدنية والرياضية.

– هذه الدراسة جرت وتمّت في بيئة جزائرية وهي تمثل زيادة وإضافة نوعية، وتكملة لهذه الدراسات الجزائرية منها خاصة والعربية والأجنبية عامة، وتعتبر أيضا إضافة في ميدان البحث العلمي ومجال تحسين وتطوير المهارات والكفاءات التدريسية لدى المعلمين والأساتذة، وذلك لتقديم تعليم وتدريس نوعي وجيّد يرفع مستوى التعليم والتدريس بشكل عام، وتحسين وتطوير مهارات التدريس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الثانوي بشكل خاص.

خلاصة:

لا تتم أي دراسة علمية دون الاعتماد والرجوع إلى دراسات سبقتها وتناولت نفس موضوعها أو على الأقل عالجت متغير من نفس متغيرات الدراسة، أو نفس مجتمع وعينة الدراسة فهي بذلك تعتبر مرجع ودليل ويمكن مقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الجديدة إن كانت تتعارض معها أو تعزّز نتائجها ومقارنة البيئات التي أجريت فيها هذه الدراسات مع بيئة الدراسة الجديدة، إضافة إلى أنّها تفيد في اختيار منهج ومجمع وعينة الدراسة إلى غير ذلك هذا ما يعكس أهمية الدراسات السابقة في الدراسة الحالية، وقد أثبتت معظم الدراسات السابقة التي تناولناها الأثر الإيجابي للتغذية الراجعة على تطوير وتحسين مهارات التدريس لدى الأساتذة في مختلف الأطوار التعليمية وحتى الطلبة المدرسين قبل الخدمة.

الفصل الرابـع:

الإجراءات المنهجيـة للدراسـة

تمهيـد

1. الدراسة الاستطلاعيـة

2. منهـج الدراســـة

3. مجتمع وعينـة الدراسة

4. أدوات جمع بيانات الدراسة

5. التصميم التجريبي للدراسـة

6. إجراءات تنفيذ الدراسة

7. الأساليب الإحصائيـة

خلاصـة

تمهيد:

إنّ حقيقة عملنا تدور حول معرفة الأثر الذي تُخلفه التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، وعلى هذا الأساس ومن المنطلق المنهجي لأي بحث سنتطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات الميدانية والمنهجية للدراسة وقياس كل من صدق وثبات الأداة، تحديد مجتمع وعينة الدراسة تحديدا دقيقا وصولا إلى إجراءات التطبيق الميداني للأداة، وذلك بالقياس القبلي لعينتي الدراسة.

1. الدراسة الاستطلاعية:

في إطار تحديد موضوع الدراسة تحديدا دقيقا، وسعيا للانطلاق في دراسة موضوع تجريبي وميداني قابل للبحث والتحليل تم صياغة استمارة الدراسة الاستطلاعية وبعد التحديد النهائي لها تم ملاحظة أداء عينة عشوائية متمثلة في 36 أستاذ من أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي، من نفس مجتمع الدراسة عبر ثانويات ولاية المسيلة، وذلك بواسطة بطاقة الملاحظة المنجزة من طرف الطالب، وقد تمت الدراسة الاستطلاعية ما بين (2018/04/08 و2018/04/26) والهدف من الدراسة الاستطلاعية هو التأكّد من ملائمة تطبيق إجراءات البحث في حدود الإمكانات المتاحة والتعرف على أهم الصعوبات المتوقع مواجهتها عند تطبيق البحث ومعرفة الزمن المناسب وقياس صدق وثبات أداة القياس اللازمة لإجراء الدراسة، وقد استبعدت عينة الدراسة الاستطلاعية من الدراسة الأساسية فيما بعد.

وتم استخلاص بعض الملاحظات منها:

- التعرف على الميدان ومدى إمكانية إجراء هذه الدراسة.
- تحديد عينة الدراسة الأساسية تحديدا جيدا.

2. منهج الدراسة:

نظرا لطبيعة موضوع البحث وسعيا من صاحب البحث إلى إيجاد حل علمي لمشكلة البحث المطروحة، حيث تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة الأثر الذي تخلّفه التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير مهارتي التدريس (التنفيذ، التقويم) لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، ومن هنا ومما سبق يتضح أنّ المنهج التجريبي هو المنهج المناسب والملائم لإجراء الدراسة الحالية، والذي يعرف على أنّه "أحد أفضل الطرق على الإطلاق لتحديد العلاقة أو الأثر بين متغيرين ويرجع هذا إلى الضبط الكبير للمتغيرات الخارجية، وقوة معالجة المتغيرات المستقلة".

(أبو علاّم. 2006، ص207).

وهو المنهج الذي يسعي إلى "حل المشاكل بالطريقة العلمية كما يعد هو منهج البحث الوحيد الذي يمكنه الاختبار الحقيقي لفروض العلاقات الخاصة بالسبب والأثر". (صابر. 2002، ص57).

ويُعرَّف المنهج أو البحث التجريبي على أنّه النهج القائم على استخدام التجربة أو التجارب في اختبار النظرية الفرضية المقترحة واكتشاف مدى صدقها أو نفيها. (عبيدو. 2014، ص37).

3. مجتمع وعينة الدراسة:

1.3.مجتمع البحث:

إنّ موضوع الدراسة متعلق بأثر التغذية الراجعة على تطوير بعض مهارات التدريس لدى أساتذة التربية والرياضية، وذلك بدراسة تجريبية على مستوى ثانويات ولاية المسيلة، وبالتالي فإنّ مجتمع البحث يمثل جميع أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي لولاية المسيلة.

2.3. عينة البحث وكيفية اختيارها:

يمكن تعريف العينة على أنّها "المجموعة الجزئية التي يقوم الباحث بتطبيق دراسته عليها وهي تكون ممثلة لخصائص مجتمع الدراسة الكلي، إذن هذه العينة تتوزع فيها خصائص المجتمع بنفس النسب الواردة في المجتمع". (سلاطنية وآخرون. 2007، ص128).

واستعمال العينة في البحوث يسمح بالاقتصاد في الجهد والوقت معا، خاصة صعوبة التطبيق في المنهج التجريبي والتحكم في المتغيرات الخارجية أو الدخيلة، ولبعد عناصر المجتمع الأصلي والارتباطات المهنية للأستاذ المطبق للدراسة كونه مدير ثانوية، ولطول مدة الدراسة كلّما كانت عينة الدراسة كبيرة، وصعوبة وطول فترة القياسين القبلي والبعدي، وما يمكن أن تحدثه هذه المتغيرات من تأثير على الدراسة، وبعد مشاورة واستشارة كل من المشرف والأستاذ المطبق للدراسة وبعض الأساتذة ذوي الخبرة في التخصص، ارتأينا أن تكون عينة الدراسة متمثلة في 10 أساتذة من أساتذة التربية البدنية والرياضية بثانويات دائرة حمام الضلعة، وذلك بعد ضبط خصائص العينة، وتوزيعهم على الثانويات التي يعملون فيها، وهم من الأساتذة الذين يمتلكون خبرة 05 سنوات فما أقل وتم اختيارهم بطريقة قصدية موزعين بالتساوي، 05 عينة تجريبية و05 عينة ضابطة.

4. أدوات جمع البيانات:

اعتمد الطالب في دراسته هذه على: بطاقة الملاحظة كأداة بحث.

– **بطاقة ملاحظة لمستوى مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس:** تمتاز هذه الطريقة بكونها تساعد على جمع المعلومات الجديدة المستمدة مباشرة من المصدر والمعلومات التي يتحصل عليها الباحث من خلال الملاحظة المباشرة أو غير المباشرة، ويفسر: "**كلير سيلتز**" الملاحظة بأنّها وسيلة أساسية من وسائل البحث العلمي وهي تصبح وسيلة علمية إذا كانت:

– تخدم الفرض المحدد للبحث.

– تصمم بشكل منظم.

– تسجل نتائجها بانتظام وترتبط بافتراضات عامة.

– تخضع لاختبارات الصدق والثبات والموضوعية. (إبراهيم. 2000، ص176).

ويتجلى الأسلوب المثالي في وجود الباحث بنفسه ليسجل الأجوبة والملاحظات التي تثري البحث وكون الملاحظة تقنية شائعة الاستعمال، ووسيلة علمية لجمع البيانات والمعلومات مباشرة من مصدرها الأصلي.

1.4. مصادر اشتقاق بطاقة الملاحظة وخلفيتها النظرية:

اعتمد الطالب في تصميم وإعداد بطاقة الملاحظة على المصادر التالية:

– كتاب تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، لصلاح الدين عرفة محمود، 2005.

– كتاب تفريد تعلم مهارات التدريس بين النظرية والتطبيق، لصلاح الدين عرفة محمود، 2005.

– محاضرات مقياس "تعليمية النشاط البدني الرياضي"، لناصر زاهوي، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

– كتاب أسس ومهارات المعلم الناجح، لشمس الدين فرحات الفقي، 2010.

– كتاب الأسس النظرية في طرق تدريس التربية البدنية والرياضية وتطبيقاتها، لزينب علي عمر وآخرون، (2016).

– محاضرات مقياس "طرق ومناهج التدريس"، للأستاذ نور الدين بن نجمة، 2015، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

– بطاقات مقياس "البيداغوجيا التطبيقية"، للسنة الثانية ليسانس والأولى ماستر، للأستاذ ناصر زاهوي جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

كما استفاد الطالب من عدة دراسات سابقة لها علاقة بموضوع مهارات التدريس والكفايات التدريسية.

2.4. مراحل بناء بطاقة الملاحظة:

1.2.4. الصورة الأولية للأداة:

صيغت بطاقة الملاحظة وبنودها استنادا على المراجع السالفة الذكر، بحيث تكونت بطاقة الملاحظة من (28) بند، حيث قسمت لقسمين: مهارة تنفيذ الدرس وتحتوي على (22) بند، ومهارة تقويم الدرس وتحتوي على (06) بنود، بالنسبة لمهارة تنفيذ الدرس فقد قسمت ل (05) أبعاد هي: مهارة التهيئة والغلق، وتنقسم بدورها إلى: تهيئة انتقالية وتهيئة توجيهية ومهارة الغلق، وتحتوي على

أكبر عدد من العبارات أو الفقرات ب(07) عبارات، ومهارة إثارة دافعية المتعلمين وتحتوي على (05) عبارات أو بنود، أما مهارة التعزيز أو التغذية الراجعة فاحتوت على(02) عبارتين أو بندين، ومهارة تنويع المثيرات احتوت على(04) عبارات أو بنود، أما البعد الأخير لمهارة تنفيذ الدرس وهو مهارة طرح الأسئلة فاحتوت على(04) فقرات أو بنود، واحتوت مهارة التقويم على(06) عبارات أو بنود لوحدها كما سبق وأن ذكرنا، بينما كان عدد بدائل مستويات مهارتي التدريس (التنفيذ، التقويم) على بطاقة الملاحظة(03) بدائل: بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، يقابلها الأوزان: 3، 2، 1.

1.1.2.4. الخصائص السيكومترية للأداة:

1.1.1.2.4. الصدق:

1.1.1.1.2.4. صدق المحكمين:

بعد قيام الطالب ببناء وتصميم بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية وذلك بالاعتماد على الدراسات النظرية والمصادر والمراجع المتصلة بالبحث السالفة الذكر، مع الاستعانة بمتخصصين في المجال وللتأكّد من صدق بطاقة الملاحظة ومدى تحقيقها للغرض الذي وضعت من أجله، قمنا بعرض عبارات بطاقة الملاحظة على مجموعة من الأساتذة الأَكْفَاءْ وذوي الخبرة، المتخصصين في مجال طرق ومناهج التدريس، من داخل وخارج الوطن، وذلك من أجل تحكيم بطاقة الملاحظة من خلال:

1- مدى قياس البنود لأبعاد المهارة التدريسية.

2- قابلية المؤشرات السلوكية للقياس أثناء الحصة.

3- كفاية عدد البنود للمهارات التدريسية.

4- مدى ارتباط كل عبارة بالمحور نفسه (انتماء العبارة للمحور).

5- مدى ملائمة البدائل الخاصة بمستويات الأداء.

وقد تمت هذه العملية، بتقديم الأساتذة عدة ملاحظات أهمها تصحيح بعض العبارات لغويا إضافة إلى تعديل أخرى وكذلك إعادة ترتيب عبارات أخرى، وحذف بعض العبارات غير المفهومة والواضحة أو التي لا تؤدي إلى معنى، وبعد الانتهاء من عملية بناء وتصميم الأداة والمتمثلة في بطاقة الملاحظة، والتي مرّت على عملية تحكيمها، هاته الأخيرة والتي أخذت الجزء الأكبر من خلال توزيعها على الأساتذة المحكمين، وتم توزيعها على 10 أساتذة، ومفتش تربوي في المرحلة الثانوية، ذوي خبرة وتخصص في مجال طرق ومناهج التدريس باختلاف درجاتهم العلمية، وأماكن عملهم، حيث أخذت هذه العملية حوالي 03 أشهر كاملة، وتم استرجاع كل بطاقات الملاحظة الموزعة على الأساتذة

المحكمين، وتم إجراء التعديلات وفقا لأراء الأساتذة المحكمين والأستاذ المشرف، وقمنا أخيرا بضبط عبارات بطاقة الملاحظة، وقائمة الأساتذة المحكمين موضحة في الملحق رقم (05).

2.1.1.1.2.4. صدق الاتساق الداخلي:

- حساب الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه:

أ. المحور الأول (مهارة التنفيذ):

الجدول رقم (01): يبين مدى الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الأول.

رقم السؤال	نص العبـارة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور
1	جمع التلاميذ والتشكيلة المقترحة، إعطاء الملاحظات الهامة للتلاميذ:- مراقبة التلاميذ على الالتزام بالوقت.	0,371*
2	ما إذا كان الأستاذ يبدأ الحصة بوجه بشوش ومرح محبّب ومحفّز للدرس.	0,655**
3	ما إذا كان يهيئ أذهان التلاميذ لموضوع الدرس.	0,837**
4	مدى مراعاته للفروق الفردية أثناء تقسيم الأفواج.	0,674**
5	ما إذا كان يقوم بإعطاء حوصلة حول ما ورد في الدرس السابق وما سيكون في الدرس الحالي.	0,880**
6	ما إذا كان يراعي التدرج في التمارين من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب.	0,687**
7	ما إذا كان يساعد في إدراك الترابط المنطقي لعناصر الموضوع الواحد.	0,651**
8	ما إذا كان يثير اهتمام التلاميذ للدرس عن طريق(الألعاب شبه الرياضية المنافسات).	0,609**
9	ما إذا كان يوفر ما يلي:- الإثارة والتشجيع- العدل والمساواة- التفاعل المتبادل المفتوح. . .	0,530**
10	ما إذا كان يستخدم طرق وأساليب تدريس ووسائل تعليمية متنوعة تجعل التلاميذ في حالة نشاط وتيقظ وتكون شيقة وممتعة.	0,795**
11	ما إذا كان يستخدم أساليب جلب الانتباه:- تنويع الحركات والإشارات- تغيير نبرات الصوت، شدّتها ونوعها -إظهار الحماس لما يقوم بتدريسه.	0,844**

12	ما إذا كان الأستاذ يقوم بعرض المهارة أو يكلّف التلاميذ لعرض النموذج الصحيح للمهارة أمام الزملاء.	0,760**
13	استعمال المعززات اللفظية:- صحيح- جيد- ممتاز- أحسنت- واصل- رائع-.....الخ.	0,670**
14	ما إذا كان يستعمل المعززات البصرية (الإشارات): الابتسامة-حركة الرأس-تحريك اليدين.	0,746**
15	ما إذا كان يستخدم التنويع الحركي.	0,665**
16	ما إذا كان يحوّل التفاعل.	0,701**
17	ما إذا كان ينوّع من التشكيلات ويتنقّل بينها لإعطاء الملاحظات والتوجيهات الهامة.	0,512**
18	ما إذا كان ينوّع في استخدام المنبهات.	0,794**
19	ما إذا كان يستخدم الأسئلة أثناء الدرس من حين لآخر.	0,757**
20	ما إذا كانت الأسئلة الموجهة ضمن إطار الدرس وفي سياق أهدافه.	0,728**
21	ما إذا كانت الأسئلة الموجهة في مستوى تفكير التلاميذ وضمن حدود قدراتهم وخبرتهم.	0,654**
22	ما إذا كانت الأسئلة الموجهة واضحة وقصيرة وتدور حول فكرة واحدة.	0,640**

من خلال الجدول رقم (01) يتضح ويتبين أنّ جميع قيم معامل الارتباط بيرسون تدل على الارتباط بشكل قوي وجيد، حيث أنّ القيم التي لها نجمة واحدة تدل على أنّ الارتباط قوي عند دلالة معنوية **(0,05)**، في حين تَدلُّ القيم التي لها نجمتين على أنّ الارتباط قوي جداً عند دلالة معنوية **(0,01)**، ونلاحظ أنّ قيم الجدول رقم (01) كان ارتباطها قوي جدا بحيث كانت كلُّ العبارات لها نجمتين باستثناء العبارة الأولى التي كان ارتباطها قوي ومُيِّزَت بنجمة واحدة، ومنه نستطيع القول أنّ هذه القيم تدل على أنّ محور التنفيذ في بطاقة الملاحظة يتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

ب. المحور الثاني (مهارة التقويم):

الجدول رقم (02): يبين مدى الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الثاني.

رقم السؤال	نص العبــارة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمحور
1	ما إذا كانت تدخلات الأستاذ في وقتها، عرض النموذج الصحيح للمهارة وإتاحة الوقت الكافي للتلاميذ لممارسة المهارة.	0,853**
2	ما إذا كانت تدخلات الأستاذ أتت بجديد للتلاميذ.	0,830**
3	ما إذا كانت تدخلاته تدفع بهم إلى أفضل تعامل وتضامن بينهم.	0,719**
4	ما إذا كانت تدفع بالتلاميذ إلى إيجاد حلول شخصية لمشاكلهم في الميدان.	0,703**
5	ما إذا كان يستخدم أساليب متنوعة في التقويم.	0,855**
6	ما إذا كان يتابع أداء التلاميذ ويصحح إجاباتهم ويعقّب عليها.	0,784**

من خلال نتائج الجدول رقم (02) يتبين أنّ جميع قيم معامل الارتباط تدل على أنّ الارتباط قوي جداً حيث مُيِّزَت جميع القيم بنجمتين وهذا يدلُّ على قوة الارتباط عند قيمة دلالة معنوية **(0,01)** ومنه نستطيع القول بأنّ محور التقويم في بطاقة الملاحظة يتمتع هو الأخر بقدر عالٍ من صدق الاتساق الداخلي.

ويلاحظ من خلال الجدولين رقم (01) و(02) والذين أثبتت نتائجهما صدق كل من محوري مهارة التنفيذ ومهارة التقويم في بطاقة الملاحظة، ممّا نستنتج ونستخلص أنّ بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من صدق الاتساق الداخلي.

3.1.1.1.2.4. الصدق التمييزي:

ولقد تمّ التحقق أيضاً من صدق بطاقة الملاحظة بتطبيقها على عينة قدرها 36 أستاذ ممن تنطبق عليهم شروط العينة الأساسية، ثم استبعدوا بعدها من الدراسة الأساسية حيث قُمنا بحساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (03) يبين صدق محوري مهارتي التنفيذ والتقويم وبطاقة الملاحظة ككل بطريقة المقارنة الطرفية.

البيانات / أبعاد الأداة	الفئة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
مهارة التنفيذ	الدنيا	10	1,46	0,19	14,55	18	0,00	دالة عند 0,05
	العليا	10	2,45	0,08				
مهارة التقويم	الدنيا	10	1,55	0,26	11,71	18	0,00	دالة عند 0,05
	العليا	10	2,63	0,13				
الأداة ككل	الدنيا	10	1,49	0,20	14,45	18	0,00	دالة عند 0,05
	العليا	10	2,47	0,05				

من خلال نتائج الجدول رقم (03) يتضح أنّ قيمة **(ت)** في محور التنفيذ قد بلغت **(14,55)** عند درجة حرية **(18)** وبلغت قيمة مستوى دلالتها الإحصائية **(0,00)** وهي دالة عند **(0,05)** ومنه نقول بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة المتحصلين على الدرجات المرتفعة والأساتذة المتحصلين على الدرجات المنخفضة، وبالتالي فإنّ محور مهارة التنفيذ في بطاقة الملاحظة يتمتع بصدق تمييزي.

ومن خلال نتائج الجدول رقم (03) يتضح أيضاً أنّ قيمة **(ت)** في محور التقويم بلغت **(11,71)** عند درجة حرية **(18)** وبلغت قيمة مستوى دلالتها الإحصائية **(0,00)** وهي دالة أيضاً عند مستوى دلالة **(0,05)** ومنه نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة المتحصلين على الدرجات المرتفعة والأساتذة المتحصلين على الدرجات المنخفضة على محور التقويم، وبالتالي فإنّ محور مهارة التقويم في بطاقة الملاحظة يتمتع بصدق تمييزي.

ويلاحظ أيضاً من خلال نتائج الجدول رقم (03) يتضح أنّ قيمة **(ت)** على مستوى بطاقة الملاحظة ككل قد بلغت **(14,45)** عند درجة حرية **(18)** في حين بلغت قيمة مستوى دلالتها

الإحصائية **(0,00)** وهي دالة عند **(0,05)** ومنه نستطيع أن نقول بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة المتحصلين على الدرجات المرتفعة والأساتذة المتحصلين على الدرجات المنخفضة على مستوى بطاقة الملاحظة ككل، ومنه فإنّ أداة الدراسة والمتمثلة في بطاقة الملاحظة تتمتع بصدق تمييزي.

من خلال ما سبق عرضه من أنواع الصدق التي استعان بها الطالب للتأكد من صدق أداة الدراسة والتي توصلت جميع نتائجها بدءً بصدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي إلى أنّ الأداة تتمتع بدرجة عالية من الصدق ما يُمَكِّنُنا من جمع بيانات الدراسة بالاعتماد عليها.

2.1.1.2.4. الثبات:

1.2.1.1.2.4. حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي:

تم حساب الثبات عن طريق تطبيق معادلة ألفا كرونباخ وكانت النتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (04) يبين معامل ثبات الأداة بطريقة معادلة α كرونباخ.

أداة الدراسة	عدد الفقرات	معامل α كرونباخ
محور التنفيذ	**22**	**0,94**
محور التقويم	**06**	**0,87**
الأداة ككل	**28**	**0,95**

من خلال نتائج الجدول رقم (04) يتضح أنّ قيمة معامل **(α كرونباخ)**، في محور التنفيذ بلغت **(0,94)**، وفي محور التقويم بلغت **(0,87)**، أما على مستوى معامل الأداة ككل فقد بلغ **(0,95)** وهي قيم تظهر أنّ الأداة متّسقة داخلياً وعليه نقول أنّها تتمتع بنسبة ثبات عالية وجيدة بطريقة **α كرونباخ**.

2.2.1.1.2.4. حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

كما تم حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وكانت النتائج موضحة في الجدول رقم (05):

الجدول رقم (05) يبين معامل ثبات الأداة بطريقة التجزئة النصفية.

أداة الدراسة	معامل الارتباط بين جزأي الاستمارة	معامل الارتباط سبيرمان براون بعد التصحيح	معامل الارتباط جوتمان بعد التصحيح
مهارة التنفيذ	0,93	0,96	0,96
مهارة التقويم	0,80	0,89	0,88
الأداة ككل	0,93	0,96	0,96

من خلال نتائج الجدول رقم (05) وبالنظر إلى قيم معاملات الارتباط، نجد أنّ قيم معامل الارتباط بين جزأي البطاقة بلغت **(0,93)**، **(0,80)**، **(0,93)**، على الترتيب في محوري التنفيذ والتقويم والأداة ككل، وبلغت قيمة معامل الارتباط جوتمان في محور التنفيذ **(0,96)** وفي محور التقويم **(0,88)**، أما على مستوى الأداة ككل فقد بلغت قيمته **(0,96)**، في حين بلغت قيمة معامل الارتباط سبيرمان براون في محور التنفيذ **(0,96)**، وفي محور التقويم **(0,89)**، أما على مستوى الأداة ككل فقد بلغت قيمته **(0,69)**، وهذه القيم كلها توضح وتبين أنّ أداة الدراسة تتمتع بقدر عالٍ وجيد من الثبات بطريقة التجزئة النصفية.

من خلال ما تمَّ عرضه من أنواع الثبات التي أجراها وقام بها الطالب، حيث تمّ حساب الثبات بطريقتين هما، طريقة الاتساق الداخلي للأداة وذلك بحساب معامل **(α كرونباخ)**، وطريقة التجزئة النصفية واللتان أثبتت جميع نتائجهما نسبة ثبات عالية وجيّدة للأداة، وعليه نقول أنّ أداة الدراسة تتمتع بقدر عالي وجيّد من الثبات ما يُمَكِّنُنا من جمع بيانات الدراسة بالاعتماد عليها.

2.2.4. الصورة النهائية للأداة:

وتمّ التوصل بعد التأكّد وحساب الخصائص السيكومترية للأداة بأنواع مختلفة من الصدق والثبات والتي سبق عرضها، إلى الشكل النهائي لبطاقة ملاحظة مستوى مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية، بحيث شملت (05) أبعاد بالنسبة لمهارة تنفيذ الدرس، وكل بعد له عدة بنود وفقرات، بينما احتوت مهارة تقويم الدرس على (06) بنود والجدول رقم (06) يوضح توزيع نسب أبعاد وبنود مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس على بطاقة الملاحظة:

جدول رقم (06) يبين توزيع أبعاد مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس على بطاقة الملاحظة.

مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس	أبعاد المهارة	عدد البنود	نسبة البعد
مهـــــارة تنفيـــــذ الـــــدرس	مهارة التهيئة والغلق	07	%25
	مهارة إثارة دافعية المتعلمين	05	%17,85
	مهارة التعزيز (التغذية الراجعة)	02	%07,14
	مهارة تنويع المثيرات	04	%14,28
	مهارة طرح الأسئلة	04	%14,28
مهـــارة تقويـــم الـــــدرس		06	%100

من خلال الجدول رقم (06) نلاحظ أنّ أبعاد مهارة تنفيذ الدرس، توزعت بنسب مختلفة ومتفاوتة حسب أهمية كل منها خلال الدرس والوقت الذي تأخذه أثناء تنفيذها، حيث أنّ أقل نسبة كانت لمهارة التعزيز ب **(07,14%)**، وأعلى نسبة كانت لمهارة التهيئة والغلق ب **(25%)**، فيما تراوحت نسب المهارات الأخرى بين **(14.28%)** و**(17.85%)**، أما مهارة التقويم فاحتوت على **06** بنود وبنسبة **(100%)**. **(الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة مرفقة بالملحق رقم 07)**.

والملاحظ لنسب هذه المهارات على بطاقة الملاحظة يجدها تتوزع توزيعا مختلفا، وذلك باختلاف الوقت الذي تستغرقه ممارستها أثناء أداء الحصة وطريقة أدائها.

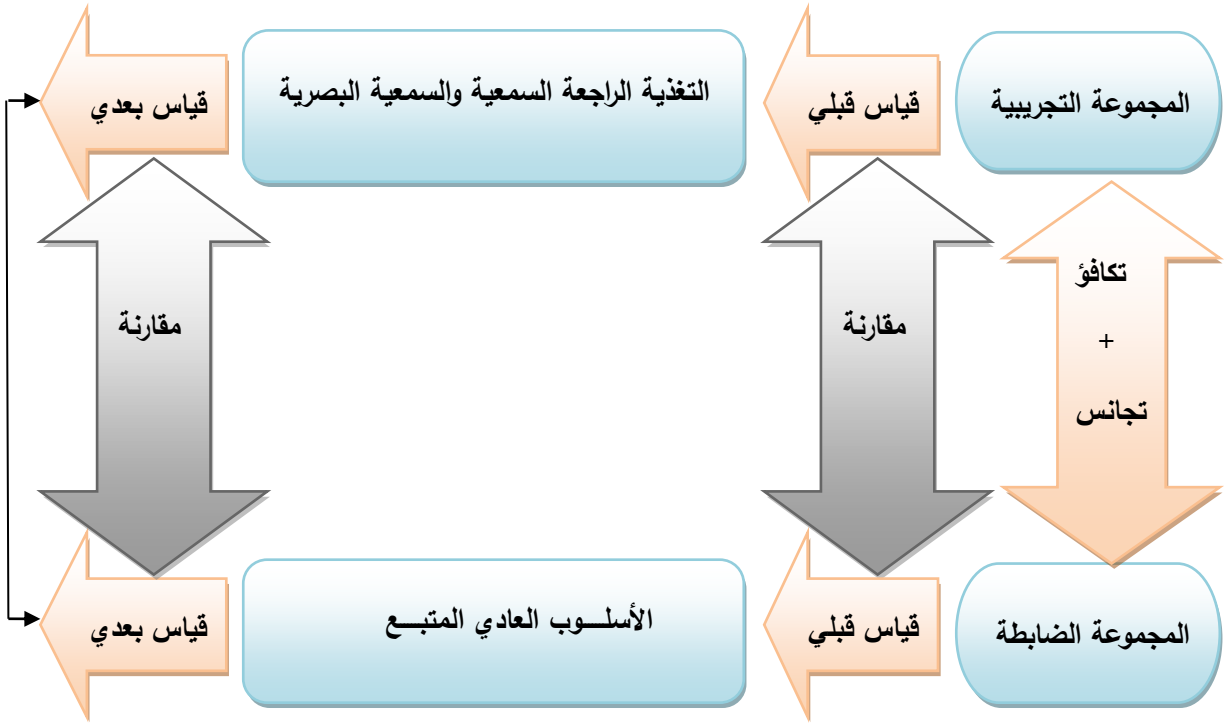
في حين تتم طريقة الملاحظة، من خلال أخذ الملاحظ مواقف تسمح له بملاحظة أداء الأستاذ بشكل جيد، وحتى التحرك ومتابعة أداءه داخل ساحة التدريس، ورصد وملاحظة أداء الأستاذ بوضع علامة (x) في الخانة التي تناسب مستوى أداء الأستاذ لأبعاد مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس على بطاقة الملاحظة.

أما فيما يخص عملية تصحيح بطاقة الملاحظة فتتم باحتساب درجة كل فرد من أفراد العينة على كل مهارة من المهارات الخمس، وتجمع درجات تلك المهارات لتُكّوِن الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة.

وبما أنّ عدد الفقرات والبنود في بطاقة الملاحظة (28) بنداً، فإنّ الدرجة الكبرى (القصوى) على البطاقة تكون (3 x 28 = 84 درجة)، وتكون الدرجة الأقل (الدنيا) على البطاقة (1 x 28 = 28 درجة).

5. التصميم التجريبي:

التصميم التجريبي لهذه الدراسة، كان بالاعتماد على تصميم المجموعتين، إحداهما ضابطة وأخرى تجريبية، مع قياس قبلي وأخر بعدي لكلا مجموعتي البحث، بحيث تخضع المجموعة التجريبية للدراسة، وذلك بإعطائها المتغير التجريبي وهو التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية طوال فترة الدراسة والمقدرة بشهرين بمعدل حصة كل أسبوع لكل أستاذ وذلك أثناء أدائه التدريسي داخل الفصل الدراسي، ويتم إعطاء التغذية الراجعة لعينة الدراسة التجريبية من طرف أستاذ ذو خبرة (20) سنة في مجال التدريس وخبرة (03) سنوات إدارة، في حين تبقى عينة الدراسة الضابطة على حالتها العادية وأسلوبها في التدريس بشكل عادي، والشكل التالي يوضح التصميم التجريبي:



الشكل رقم (11) يوضح التصميم التجريبي للبحث.

1.5. تجانس وتكافؤ عينة الدراسة:

وتمّ التوصل إلى التصميم التجريبي الحالي، وذلك بعد تقديم عدة ملاحظات من طرف المحكمين

وخاصة فيما يخص تكافؤ وتجانس العينة، فقد أشار الأساتذة المحكّمون إلى بعض الملاحظات منها:

– يجب أن تكون عينة الدراسة متقاربة من حيث سنوات الخبرة المهنية، وأشار معظمهم بأن تكون الخبرة المهنية للأساتذة خمس سنوات فما أقل، وذلك لقابلية هاتة الفئة لاستقبال التغذية الراجعة بمختلف أنواعها.

– يجب أن يكون جميع أفراد عينة الدراسة لهم نفس المستوى من حيث الشهادة أو المؤهل العلمي.

وتقيد الطالب بهذه الملاحظات، حيث اختار 10 أساتذة من أساتذة التربية البدنية والرياضية بثانويات ولاية المسيلة ممن تتوفر فيهم هاته الشروط، 05 سنوات خبرة فأقل، إضافة إلى ذلك من يمتلكون شهادة الماستر فقط، واختارهم الطالب بطريقة قصدية وقسّمهم بطريقة عشوائية إلى عينة تجريبية وأخرى ضابطة بمعدل 05 أساتذة للعينة التجريبية و05 أساتذة للعينة الضابطة، هذا في ما يخص تكافؤ عينتي الدراسة أما تجانس العينتين فالجدول رقم (07) و(08) يوضحان تجانس عينتي الدراسة:

الجدول رقم (07) يبين التجانس بين عينتي الدراسة في المهارات الجزئية لمهارة تنفيذ الدرس.

المتغيرات / البيانات الإحصائية	مهارة التهيئة والغلق	مهارة إثارة الدافعية	مهارة التعزيز	مهارة تنويع المثيرات	مهارة طرح الأسئلة
العينة الكلية	10				
درجة الحرية	08				
الانحراف المعياري للعينة الضابطة	0,16	0,16	0,27	0,37	0,13
الانحراف المعياري للعينة التجريبية	0,23	0,24	0,44	0,20	0,11
قيمة ف	0,20	0,14	1,75	0,77	1,52
مستوى الدلالة α=0,05	0,66	0,71	0,22	0,40	0,25

من خلال نتائج الجدول رقم (07) نلاحظ أنّ قيم ف المبينة في المهارات الجزئية لمهارة تنفيذ الدرس قد بلغت قيمتها في مهارة التهيئة والغلق **(0,20)**، في حين بلغت قيمة مستوى الدلالة الفعلية

(0,66) وهي أكبر من **(0,05)**، وهذا يعني أنّه يوجد تجانس بين عينتي البحث الضابطة والتجريبية في مهارة التهيئة والغلق.

أما مهارة إثارة الدافعية فبلغت قيمة ف **(0,14)**، في حين بلغت قيمة مستوى الدلالة الفعلية **(0,71)** وهي أكبر من قيمة أيضا **(0,05)**، ومنه نستنتج أنّه لا توجد هناك دلالة وهذا يعني أنّه يوجد تجانس بين عينتي البحث الضابطة والتجريبية في مهارة إثارة دافعية المتعلمين.

في حين بلغت قيمة ف في مهارة التعزيز **(1,75)**، وقابلتها قيمة مستوى الدلالة الفعلية **(0,22)** وهي أكبر من قيمة **(0,05)**، ومنه نستنتج أنّه لا توجد هناك دلالة وهذا يعني أنّه يوجد تجانس بين عينتي البحث الضابطة والتجريبية في مهارة التعزيز.

أما مهارة تنويع المثيرات فبلغت قيمة ف **(0,77)**، في حين بلغت قيمة مستوى الدلالة المعنوية **(0,40)** وهي أكبر من **(0,05)**، ومنه نستنتج أنّه لا توجد هناك دلالة وهذا يعني أنّه يوجد تجانس بين عينتي البحث الضابطة والتجريبية في مهارة تنويع المثيرات.

وفي المهارة الأخيرة وهي مهارة طرح الأسئلة بلغت قيمة ف **(1,52)**، في حين بلغت قيمة مستوى الدلالة المعنوية **(0,25)** وهي أكبر من **(0,05)**، ومنه نستنتج أنّه لا توجد هناك دلالة وهذا يعني أنّه يوجد تجانس بين عينتي البحث الضابطة والتجريبية في مهارة طرح الأسئلة.

ومنه نستنتج أنّه يوجد تجانس بين عينتي البحث الضابطة والتجريبية في جميع المهارات الجزئية لمهارة تنفيذ الدرس.

الجدول رقم (08) يبين التجانس بين عينتي الدراسة في مجموع مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس.

البيانات الإحصائية / المهارات	العينة	درجة الحرية	الانحراف المعياري للعينة الضابطة	الانحراف المعياري للعينة التجريبية	قيمة "ف"	مستوى الدلالة عند 0,05
مهارة تنفيذ الدرس	10	08	0,13	0,08	1,84	0,21
مهارة تقويم الدرس			0,24	0,18	0,19	0,89

من خلال الجدول رقم (08) نلاحظ أنّ قيمة ف بلغت **(1,84)** في مهارة التنفيذ بين العينتين الضابطة والتجريبية، في حين بلغت قيمة مستوى الدلالة **(0,21)** وهي أكبر من **(0,05)**، ومنه نستنتج أنّه يوجد تجانس بين عينتي البحث في مجموع مهارة تنفيذ الدرس.

في حين نلاحظ أنّ قيمة ف في مهارة التقويم بلغت **(0,19)**، وبلغت قيمة مستوى الدلالة **(0،89)** وهي أكبر من **(0,05)**، ومنه نستنتج أنّه يوجد تجانس بين عينتي البحث الضابطة والتجريبية في مجموع مهارة تقويم الدرس.

6. إجراءات تنفيذ الدراسة:

بعد ضبط وتحديد عينة الدراسة تحديدا جيدا، وبعد الدراسة الاستطلاعية وقياس الخصائص السيكومترية للأداة، والتأكد من ملائمة الميدان لإجراء الدراسة، وبعد مشورة الأساتذة المحكّمين والأستاذ المشرف، والذين اتفقوا على أنّ التغذية الراجعة يقدِّمها ويُعطيها أستاذ ذا خبرة في مجال التخصص، أو مشرف تربوي ولاستحالة وصعوبة الاستعانة بمشرف تربوي، ارتأى الطالب أن يستعين بأستاذ ذو خبرة تقارب (20) سنة في مجال التدريس، ولحسن الحظ وجد الطالب هذا الأستاذ وهو:

-أستاذ تربية بدنية ورياضية سابق من (1996/1995) إلى سنة (2016/2015) في الطور الثانوي.

- مدير ثانوية الشريف الإدريسي من 2015 إلى غاية يومنا هذا، حيث وافق على طلبنا له بأن يقوم بتقديم التغذية الراجعة للأساتذة وهو مشكور على ذلك، وقدّم لنا كل التسهيلات اللازمة، وهو من اقترح أن تكون حصص التغذية الراجعة داخل ثانويته، هذا ما سهّل سير عملية الدراسة التجريبية على مدار طول فترة الدراسة.

- برمجة حصص التغذية الراجعة للأساتذة داخل قاعة وملعب الثانوية التي يديرها، بمعدل حصة كل أسبوع لكل أستاذ، وبمجموع (08) حصص.

هذا ويشير الطالب إلى أنّ الهدف من تفعيل المتغير التجريبي والذي هو التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية (كمتغير تجريبي واحد) قياس مدى أثره على مستوى مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس لدى الأستاذ في المرحلة الثانوية، وليس المقارنة بين أثري نوعي التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية.

1.6. مرحلة القياس القبلي:

تمّ إجراء القياس القبلي على عينتي الدراسة، وذلك بملاحظة أداء أساتذة التربية البدنية والرياضية (عينتي البحث) لمستوى أدائهم لمهارتي تنفيذ وتقويم الدرس، خلال الفترة الممتدة من (22 إلى 31/ 2018/10) وبعد دراسة نتائج القياس القبلي بين عينتي الدراسة إحصائيا، أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية، سواء على مستوى مجموع مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس أو على مستوى كل مهارة (بُعد) من مهارة تنفيذ الدرس والجداول رقم (09) و(10)

و(11) يبيّنون نتائج القياس القبلي لمجموعتي البحث:

الجدول رقم (09) يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق في القياس القبلي بين مجموعتي البحث في المهارات الجزئية (أبعاد) مهارة تنفيذ الدرس لدى أساتذة المرحلة الثانوية.

المتغيرات / البيانات الإحصائية	التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية				
	مهارة التهيئة والغلق	مهارة إثارة الدافعية	مهارة التعزيز	مهارة تنويع المثيرات	مهارة طرح الأسئلة
العينة الكلية	10				
درجة الحرية	08				
الانحراف المعياري للعينة الضابطة	0,16	0,16	0,27	0,37	0,13
القياس القبلي للعينة الضابطة	1,34	1,64	1,70	1,70	1,65
القياس القبلي للعينة التجريبية	1,31	1,60	1,80	1,55	1,70
الانحراف المعياري للعينة التجريبية	0,23	0,24	0,44	0,20	0,11
قيمة "ت"	0,23	0,30	0,42	0,78	0,63
قيمة الدلالة عند 0,05	0,66	0,71	0,22	0,40	0,25

من خلال نتائج الجدول رقم (09) يتبين أنّ متوسط مهارة التهيئة والغلق للعينة الضابطة بلغ **(1,34)** وهو أكبر من متوسط العينة التجريبية والذي بلغ **(1,31)**، في حين أنّ الانحراف المعياري للعينة الضابطة بلغ **(0,16)** وهو أقل من الانحراف المعياري للعينة التجريبية والذي بلغ **(0,23)** وبلغت قيمة "**ت**"**(0,23)** عند درجة حرية **(08)** ودلالتها الإحصائية **(0,66)**، ونلاحظ أنّ الفرق بين

متوسطي المجموعتين في مستوى مهارة التهيئة والغلق غير دال إحصائيا، ومنه نقول أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في القياس القبلي لمهارة التهيئة والغلق.

أمّا مهارة إثارة الدافعية فقد بلغ متوسط العينة الضابطة **(1,64)** وهو أكبر من متوسط العينة التجريبية والذي بلغ **(1,60)**، وبلغ الانحراف المعياري للعينة الضابطة **(0,16)** وهو أقل من الانحراف المعياري للعينة التجريبية والذي بلغ **(0,24)**، في حين بلغت قيمة "**ت**" **(0,30)** عند درجة حرية **(08)** ودلالتها الإحصائية **(0,71)**، ونلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي المجموعتين في مستوى مهارة إثارة الدافعية غير دال إحصائيا، وعليه نقول أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين مجموعتي البحث في القياس القبلي لمهارة إثارة الدافعية.

في حين بلغ متوسط مهارة التعزيز للعينة الضابطة **(1,70)** وهو أقل من متوسط العينة التجريبية الذي بلغ **(1,80)**، أما الانحراف المعياري للعينة الضابطة فبلغ **(0,27)** وهو أقل من الانحراف المعياري للعينة التجريبية الذي بلغ **(0,44)**، في حين بلغت قيمة "**ت**" **(0,42)** عند درجة حرية **(08)** ودلالتها الإحصائية **(0,22)** ويلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي المجموعتين في مستوى مهارة التعزيز غير دال إحصائيا، وعليه نقول أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في القياس القبلي لمهارة التعزيز.

أمّا مهارة تنويع المثيرات بلغ متوسط العينة الضابطة **(1,70)** وهو أقل من متوسط العينة التجريبية والذي بلغ **(1,55)**، فيما بلغ الانحراف المعياري للعينة الضابطة **(0,37)** وهو أكبر من الانحراف المعياري للعينة التجريبية والذي بلغ **(0,20)**، في حين بلغت قيمة "**ت**" **(0,78)** عند درجة حرية **(08)** ودلالتها الإحصائية **(0,40)** ويلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي المجموعتين في مستوى مهارة تنويع المثيرات غير دال إحصائيا، وعليه نقول أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في القياس القبلي لمهارة تنويع المثيرات.

وبلغ متوسط مهارة طرح الأسئلة للعينة الضابطة **(1,65)** وهو أقل من متوسط العينة التجريبية الذي بلغ **(1,70)**، أما الانحراف المعياري للعينة الضابطة فبلغ **(0,13)** وهو أكبر من الانحراف المعياري للعينة التجريبية الذي بلغ **(0,11)**، في حين بلغت قيمة "**ت**" **(0,63)** عند درجة حرية **(08)** ودلالتها الإحصائية **(0,25)** ويلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي المجموعتين في مستوى مهارة طرح الأسئلة غير دال إحصائيا، وعليه نقول أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في القياس القبلي لمهارة طرح الأسئلة.

الجدول رقم (10) يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق في القياس القبلي بين مجموعتي البحث في مجموع مهارة تنفيذ الدرس لدى أساتذة المرحلة الثانوية.

المتغيرات / البيانات الإحصائية	التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية
	مهارة تنفيذ الدرس
العينة	10
درجة الحرية	08
الانحراف المعياري للعينة الضابطة	0,13
القياس القبلي للعينة الضابطة	1,56
القياس القبلي للعينة التجريبية	1,53
الانحراف المعياري للعينة التجريبية	0,08
قيمة "ت"	0,35
مستوى دلالة عند (0.05)	0,21

يتضح ويتبين من الجدول رقم (10) أنّ متوسط مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى مجموعة البحث الضابطة بلغ **(1,56)** وهو أكبر من متوسط مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى مجموعة البحث التجريبية والذي بلغ **(1,53)**، في حين بلغ الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة **(0,13)** وهو أكبر من الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية والذي بلغت قيمته **(0,08)**، وبلغت قيمة "**ت**" **(0,35)** عند درجة حرية **(08)** ودلالتها الإحصائية **(0,21)** ويلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي المجموعتين في مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس غير دال إحصائيا، وعليه نقول أنّه لا توجد فروق

ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في القياس القبلي لمجموع مهارات تنفيذ الدرس.

الجدول رقم (11) يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق في القياس القبلي بين مجموعتي البحث في مجموع مهارة تقويم الدرس لدى أساتذة المرحلة الثانوية.

المتغيرات / البيانات الإحصائية	التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية
	مهارة تقويم الدرس
العينة	10
درجة الحرية	08
الانحراف المعياري للعينة الضابطة	0,24
القياس القبلي للعينة الضابطة	1,53
القياس القبلي للعينة التجريبية	1,46
الانحراف المعياري للعينة التجريبية	0,18
قيمة "ت"	0,49
مستوى دلالة عند (0.05)	0,89

ويتضح ويتبن لنا من الجدول رقم (11) أيضاً أنّ متوسط مجموع مهارة تقويم الدرس لدى مجموعة البحث الضابطة قد بلغ **(1,53)** وهو أكبر من متوسط مجموع مهارة تقويم الدرس لدى مجموعة البحث التجريبية والذي بلغ **(1,46)**، في حين بلغ الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة **(0,24)** وهو أكبر من الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية والذي بلغت قيمته **(0,18)**، في حين بلغت قيمة "**ت**" **(0,49)** عند درجة حرية **(08)** ودلالتها الإحصائية **(0,89)** ويلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي المجموعتين في مستوى مجموع مهارة تقويم الدرس غير دال إحصائيا، وعليه نقول أنّه لا

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في القياس القبلي لمجموع مهارة تقويم الدرس.

2.6. مرحلة الدراسة التجريبية (تفعيل المتغير التجريبي):

انطلقنا مباشرة بعدها بإجراء الدراسة التجريبية على عينة الدراسة التجريبية، وذلك بإعطائها التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية، في حين تُرِكت العينة الضابطة على حالها وفق الأسلوب التدريسي المعتاد، وذلك بداية من 2018/11/04 إلى غاية 2019/01/30 أي على مدار أشهر نوفمبر وديسمبر وجانفي، بمعدل حصة كل أسبوع وبواقع (08) حصص خلال الدراسة كَكُل وذلك طبعاً، بعدم احتساب الحصص الضائعة لمختلف الأسباب، والتي تزامنت مع فترة امتحانات الفصل الأول وعطلة الشتاء، وبعض الارتباطات المهنية للأستاذ القائم على تقديم التغذية الراجعة، وذلك ما جعل فترة الدراسة أطول من المدة المحدَّدة، وقد استعان الأستاذ أثناء تقديمه التغذية الراجعة للأساتذة ب ما يلي:

– بعض البطاقات التقنية، التي تشرح وتُوضِّح أهم النقاط التي يركّز عليها أثناء إعطائه وتقديمه التغذية الراجعة للأساتذة، كل بطاقة توضح وتعالج بُعد من أبعاد مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس.

انظر الملحق رقم (09).

– الاستعانة ببعض الصور والجداريات التوضيحية لبعض التشكيلات المقترحة للتلاميذ وموقع الأستاذ في هذه التشكيلات، وبعض الألعاب شبه رياضية والوضعيات التعليمية.

– الاستعانة ببعض الفيديوهات والدروس النموذجية لحصة التربية البدنية والرياضية وتقديمها وتوضيحها للأساتذة.

3.6. مرحلة القياس البعدي:

تمت عملية القياس البعدي لعينتي الدراسة في الفترة الممتدة من (2019/02/03 إلى 2019/02/12)، ولاختبار فرضيتي الدراسة يَتمُّ استخدام كل من اختبار **(ت)** للعيِّنات المرتبطة والمستقلة لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لنفس العينة وبين القياسين القبلي والبعدي لعينتي البحث، وللتحقق من صحة الفرضيتين من عدم صحتهما يَتمُّ إجراء ما يلي:

– اختبار **(ت)** بين القياسين القبلي والبعدي لكل من العينة الضابطة والعينة التجريبية وذلك للتحقق ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين من عدمها في مستوى المهارات الجزئية لمهارة تنفيذ الدرس.

– اختبار **(ت)** بين القياسين القبلي والبعدي لكل من العينة الضابطة والعينة التجريبية وذلك للتحقق ما

إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية من عدمها بين القياسين في مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس.

– اختبار **(ت)** بين القياسين القبلي والبعدي لكل من العينة الضابطة والعينة التجريبية وذلك للتحقق ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية من عدمها بين القياسين في مستوى مهارة تقويم الدرس.

– اختبار **(ت)** بين العينتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي وذلك للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية من عدمها بين عينتي الدارسة في مستوى المهارات الجزئية لمهارة تنفيذ الدرس.

– اختبار **(ت)** بين العينتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي وذلك للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية من عدمها بين عينتي الدارسة في مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس.

– اختبار **(ت)** بين العينتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي وذلك للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية من عدمها بين عينتي الدارسة في مستوى مجموع مهارات تقويم الدرس.

7. الأساليب الإحصائية:

بعد عملية القياس البعدي لعينتي الدراسة بواسطة بطاقة الملاحظة التي أعدَّها الطالب من أجل قياس مستوى أداء مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية وتفريغ البيانات ثُمَّ معالجة هذه البيانات عن طريق نضام الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية spss، مستعملاً ما يلي:

– معامل الارتباط بيرسون.

– معامل الارتباط سبيرمان.

– المتوسط الحسابي.

– الانحراف المعياري.

– معامل ألفا كرونباخ.

– التباين.

– اختبار **(ت)** للعينات المترابطة وذلك للمقارنة بين القياسين القبلي والبعدي لكل من المجموعتين الضابطة والتجريبية كُلٌّ على حدا.

– اختبار **(ت)** للعينات المستقلة وذلك للمقارنة بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياسين القبلي والبعدي، من أجل اختبار صحة فرضيتي الدراسة.

خلاصة:

نستخلص مما سبق أنه لا دراسة علمية بدون منهج، وكل دراسة علمية ناجحة ومفيدة لا بُدَّ لها وأن تتوفر لدى الباحث الذي يقوم بها منهجية علمية معينة، مناسبة وتتماشى مع موضوع ومتطلبات البحث، ولا بُدَّ له أن تتوفر لديه إمكانيات البحث، وتكون هذه الإمكانيات منظمة بدقة من عينة ومتغيرات و.....الخ، تتماشى مع متطلبات البحث وتخدمه بصفة تسمح له بالوصول إلى حقائق علمية صحيحة ومفيدة للباحث والمجتمع ومنه فإنّ العمل بالمنهجية يُعدُّ أمراً ضروريا في البحوث العلمية الحديثة قصد ربح الوقت والوصول إلى النتائج المؤكدة إضافة إلى وجوب أن تكون المنهجية والأدوات المستخدمين في البحث واضحة وخالية من الغموض والتناقضات، وقد توصلنا من خلال هذا الفصل إلى إثبات كل من صدق وثبات الأداة وكذا تبيان مجتمع وعينة الدراسة، والمنهج المتبع في الدراسة، وصولاً إلى التصميم التجريبي للدراسة، والتأكد من تكافؤ وتجانس عينتي البحث، والتوصل إلى نتائج القياس القبلي الخاص بعينتي البحث، ثم ذِكر الأساليب والوسائل الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

الفصـــل الخامس:

عـرض وتحليل ومناقشـة نتائـج الدراسـة

تمهيـــــد

1. عـرض وتحليل نتائـج الفرضية الأولـى

2. عـرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

3. مناقشـة نتائـج الفرضيـة الأولى

4. مناقشـة نتائـج الفرضية الثانيـة

خلاصـة واقتراحـات بحثيـة

تمهيد:

يعتبر هذا الفصل من أهم فصول الدراسة وذلك لأنّه يعرض نتائج معالجة بيانات الدراسة إحصائيا والتي تبين لنا تحقق فرضيات الدراسة من عدمها، وبالعودة إلى دراستنا فإنّ هذا الفصل يعرض نتائج معالجة بيانات الفرضية الأولى الخاصة بمهارة تنفيذ الدرس، من جداول إحصائية وأشكال بيانية تظهر مدى تحقق الفرضية من عدمها، وتأتي بعدها أيضا نتائج الفرضية الثانية الخاصة بمهارة تقويم الدرس بجداولها الإحصائية وأشكالها البيانية لتبيان تحقق الفرضية الثانية من عدمها، ثم تحلل هذه النتائج ويتم مناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والنظرية ويختتم هذا الفصل بخلاصة ومقترحات بحثية جديدة لها علاقة بموضوع الدراسة.

1. عرض وتحليل نتائج الدراسة:

1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

والتي نصّها: **تُؤدي التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية إلى تطوير مهارة تنفيذ الدرس لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.**

ومن أجل الاختبار الإحصائي للفرضية والتأكد من صحتها، تُحوّل الفرضية من فرضية بحثية إلى فرضية صفرية، فيصبح نَصُّ الفرضية: **لا تُؤدي التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية إلى تطوير مهارة تنفيذ الدرس لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.**

بعد المعالجة الإحصائية للبيانات الخاصة بمستوى أداء مهارة تنفيذ الدرس لعينتي الدراسة ظهرت النتائج كالتالي:

1.1.1. عرض وتحليل نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث الضابطة في مستوى المهارات الجزئية (أبعاد) مهارة تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

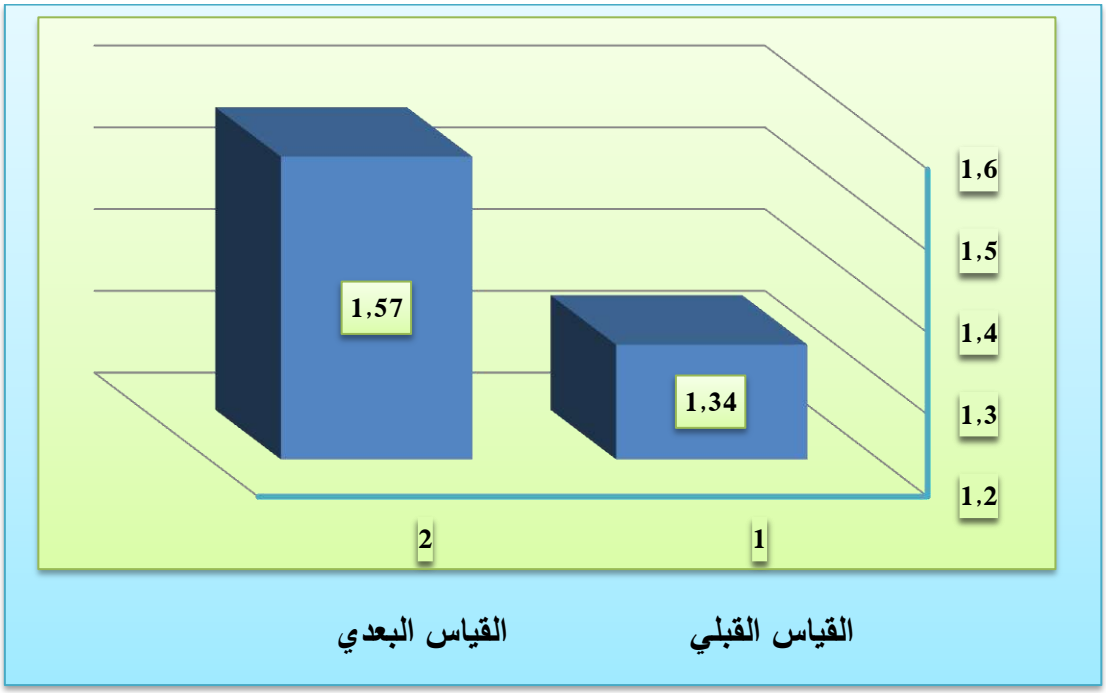
نتائج الاختبارات في القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث الضابطة في مستوى المهارات الجزئية لمهارة تنفيذ الدرس يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (12) يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث الضابطة في مستوى المهارات الجزئية (أبعاد) مهارة تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

البيانات / المهارات	عدد أفراد العينة	د.ح	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة "ت"	قيمة مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التهيئة والغلق	05	04	1,34	0,16	1,57	0,22	6,58	0,003	دال
إثارة الدافعية			1,64	0,16	1,84	0,16	3,16	0,034	دال
التعزيز			1,70	0,27	2,10	0,22	4,00	0,016	دال
تنويع المثيرات			1,70	0,37	1,70	0,32	0,00	1,000	غير دال
طرح الأسئلة			1,65	0,13	1,80	0,11	2,44	0,070	غير دال

من خلال الجدول رقم (12) يتبين أنّ متوسط مهارة التهيئة والغلق في القياس القبلي بلغ **(1,34)** وهو أقل من متوسط المهارة في القياس البعدي والذي بلغ **(1,57)**، في حين أنّ الانحراف المعياري في القياس القبلي بلغ **(0,16)** وهو أقل من الانحراف المعياري في القياس البعدي والذي بلغ **(0,22)**، وبلغت قيمة "**ت**" **(6,58)** عند درجة حرية **(04)** ودلالتها الإحصائية **(0,003)**، ونلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في مستوى مهارة التهيئة والغلق دال إحصائيا، ومنه نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي في مستوى مهارة التهيئة والغلق للمجموعة الضابطة لصالح القياس البعدي.

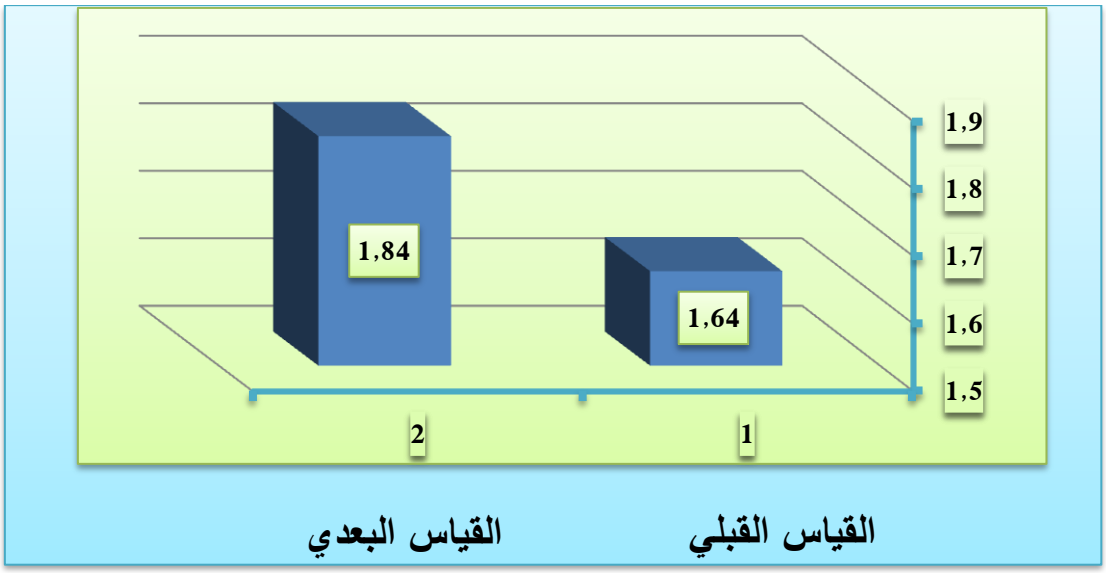
والشكل التالي: يوضح دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى مهارة التهيئة والغلق.



الشكل رقم (12) يوضح دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث الضابطة في مستوى مهارة تهيئة وغلق الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

فيما بلغ متوسط إثارة الدافعية في القياس القبلي بلغ **(1,64)** وهو أقل من متوسط المهارة في القياس البعدي والذي بلغ **(1,84)**، في حين أنّ الانحراف المعياري في القياس القبلي بلغ **(0,16)** وهو مساوي للانحراف المعياري في القياس البعدي والذي بلغ أيضاً **(0,16)**، وبلغت قيمة "**ت**" **(3,16)** عند درجة حرية **(04)** ودلالتها الإحصائية **(0,034)**، ونلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في مستوى مهارة إثارة الدافعية دال إحصائيا، ومنه نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي في مستوى مهارة إثارة الدافعية للمجموعة الضابطة لصالح القياس البعدي.

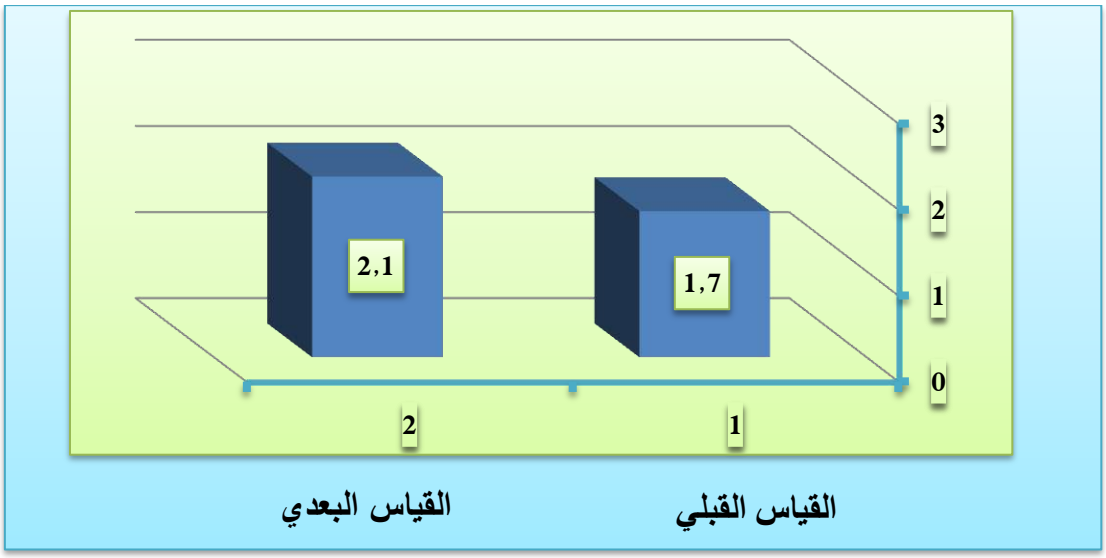
والشكل التالي: يوضح دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى مهارة إثارة الدافعية.



الشكل رقم (13) يوضح دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث الضابطة في مستوى مهارة إثارة الدافعية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

أمّا مهارة التعزيز فقد بلغ متوسطها في القياس القبلي بلغ **(1,70)** وهو أقل من متوسط المهارة في القياس البعدي والذي بلغ **(2,10)**، في حين أنّ الانحراف المعياري في القياس القبلي بلغ **(0,27)** وهو أكبر من الانحراف المعياري في القياس البعدي والذي بلغ **(0,22)**، وبلغت قيمة "**ت**" **(4,00)** عند درجة حرية **(04)** ودلالتها الإحصائية **(0,016)**، ونلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في مستوى مهارة التعزيز دال إحصائيا، وعليه نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي في مستوى مهارة التعزيز للمجموعة الضابطة لصالح القياس البعدي.

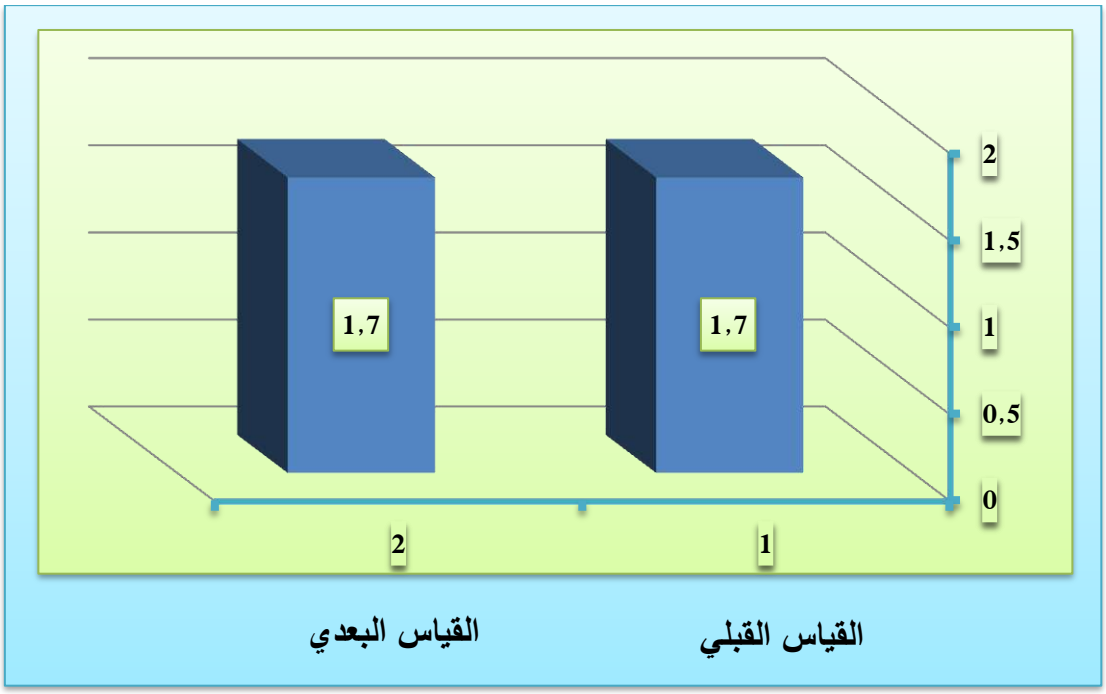
والشكل التالي: يوضح الفروق في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى مهارة التعزيز.



الشكل رقم (14) يوضح دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث الضابطة في مستوى مهارة التعزيز لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

في حين أنّ متوسط مهارة تنويع المثيرات في القياس القبلي بلغ **(1,70)** وهو مساوي لمتوسط المهارة في القياس البعدي والذي بلغ بدوره **(1,70)**، في حين أنّ الانحراف المعياري في القياس القبلي بلغ **(0,37)** وهو أكبر من الانحراف المعياري في القياس البعدي والذي بلغ **(0,32)**، وبلغت قيمة "**ت**" **(0,00)** عند درجة حرية **(04)** دلالتها الإحصائية **(1,000)**، و نلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في مستوى مهارة تنويع المثيرات غير دال إحصائيا، ومنه نقول أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي في مستوى مهارة تنويع المثيرات للمجموعة الضابطة.

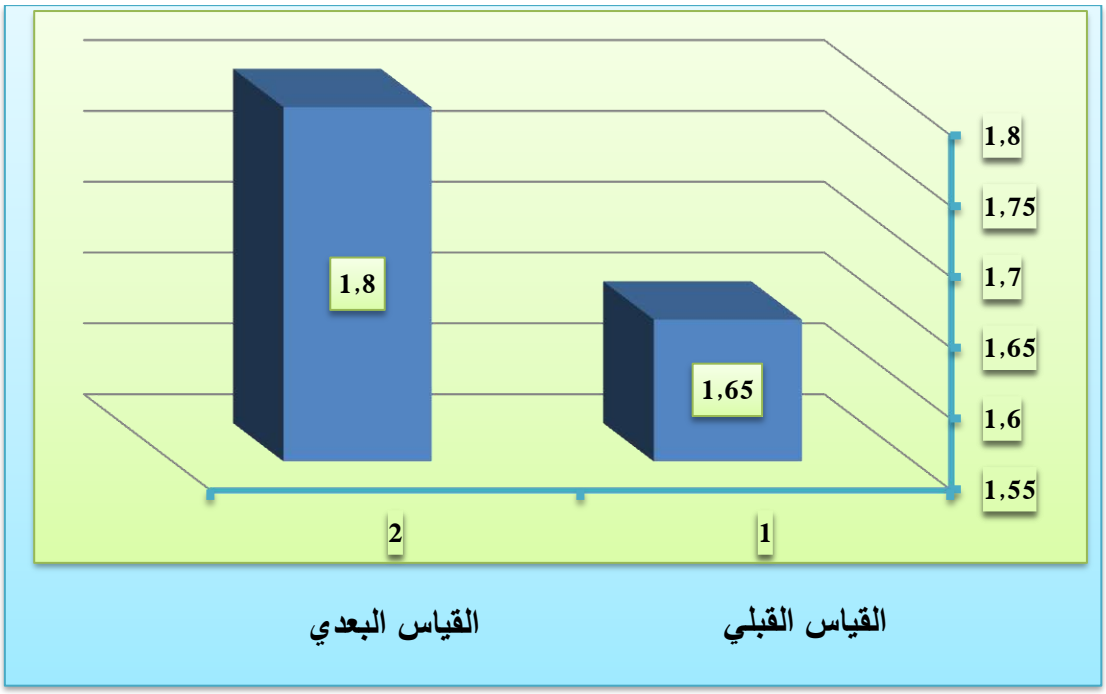
والشكل التالي: يوضح دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى مهارة تنويع المثيرات.



الشكل رقم (15) يوضح دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث الضابطة في مستوى مهارة تنويع المثيرات لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

وبلغ متوسط مهارة طرح الأسئلة في القياس القبلي بلغ **(1,65)** وهو أقل من متوسط المهارة في القياس البعدي والذي بلغ **(1,80)**، في حين أنّ الانحراف المعياري في القياس القبلي بلغ **(0,13)** وهو أكبر من الانحراف المعياري في القياس البعدي والذي بلغ **(0,11)**، وبلغت قيمة "**ت**" **(2,44)** عند درجة حرية **(04)** ودلالتها الإحصائية **(0,070)**، ونلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في مستوى مهارة طرح الأسئلة غير دال إحصائيا، ومنه نقول أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي في مستوى مهارة طرح الأسئلة للمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

والشكل التالي: يوضح دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى مهارة طرح الأسئلة.



الشكل رقم (16) يوضح دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث الضابطة في مستوى مهارة طرح الأسئلة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

من خلال تحليل وتفسير نتائج الاختبار القبلي والاختبار البعدي لعينة البحث الضابطة والتي تمّ عرضها في الجدول رقم (12) وحساب الفروق بين الاختبارين القبلي والبعدي لهذه العينة وذلك في المهارات الجزئية (أبعاد) مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية، أظهرت النتائج مايلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التهيئة والغلق للعينة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة إثارة الدافعية للعينة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة التعزيز للعينة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة تنويع المثيرات للعينة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة طرح الأسئلة للعينة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي.

2.1.1. عرض وتحليل نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث الضابطة في مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

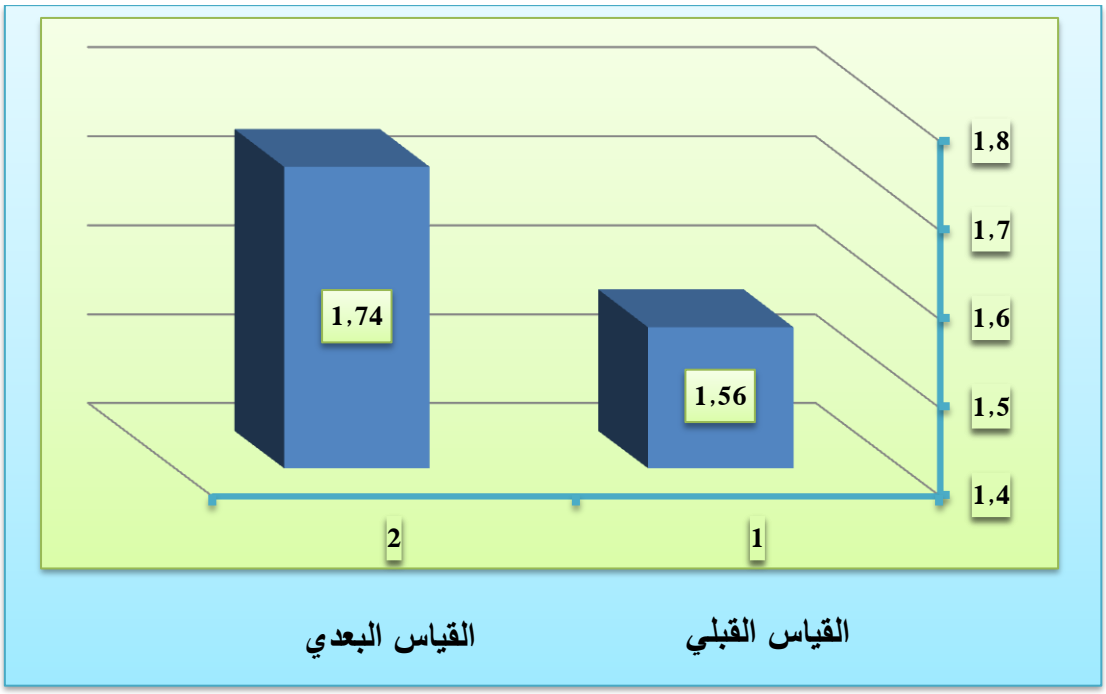
نتائج اختبارات "ت" في القياسين القبلي والبعدي مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (13) يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث الضابطة في مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

البيانات / المهارات	عدد أفراد العينة	د.ح	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة "ت"	قيمة مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مهارة تنفيذ الدرس	05	04	1,56	0,13	1,74	0,07	4,10	0,015	دال

من خلال الجدول رقم (13) يتضّح ويتبيّن أنّ متوسط مجموع مهارات تنفيذ الدرس في القياس القبلي بلغ **(1,56)** وهو أقل من متوسط مجموع مهارات تنفيذ الدرس في القياس البعدي والذي بلغ **(1,74)**، في حين بلغ الانحراف المعياري في القياس القبلي **(0,13)** وهو أكبر من الانحراف المعياري في القياس البعدي الذي بلغت قيمته **(0,07)**، وبلغت قيمة "**ت**" **(4,10)** عند درجة حرية **(04)** ودلالتها الإحصائية **(0,015)** ويلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي القياسين في مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس دال إحصائيا، وعليه نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي لمجموع مهارات تنفيذ الدرس للمجموعة الضابطة لصالح القياس البعدي.

والشكل التالي: يوضح دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس.



الشكل رقم (17) يوضح دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث الضابطة في مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

وهذه النتائج تتطابق وتتوافق مع نتائج دراسة كل من **(حسين. 2016)** حيث توصلت الباحثة إلى أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث الضابطة ولصالح القياس البعدي في جميع المهارات المراد قياسها، وكذلك بالنسبة لدراسة **(عطاء الله. 2008)** والذي توصلت دراسته إلى أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث الضابطة لصالح القياس البعدي في كل من مهارة الإرسال في الكرة الطائرة، ومهارة التنطيط في كرة اليد، ومهارة التصويب في كرة السلة.

ويعزو الطالب هذه الفروق في أبعاد (المهارات الجزئية الثلاث الأولى)، مهارة التهيئة والغلق ومهارة إثارة الدافعية، ومهارة التعزيز، لمهارة تنفيذ الدرس، وفي مجموع مهارات تنفيذ الدرس للعينة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي إلى عدة أشياء وأسباب مهمّة منها:

- التطور والتحسن العادي في أداء أستاذ التربية البدنية والرياضية وذلك نتيجة الممارسة ومحاولته تقديم أفضل وأحسن أداء.
- تَغَيُّر الحالة النفسية والذهنية للأستاذ تؤثر على مردود أدائه فكلما كانت نفسية وذهنية الأستاذ جيدة قدَّم أداءً أفضل.
- الحالة النفسية والذهنية أيضاً للتلاميذ تؤثر على مردود أداء الأستاذ.

– نوع النشاط المُدرَّس يؤثر على أداء الأستاذ، يختلف أداء الأستاذ باختلاف النشاط المراد تدريسه.

3.1.1. عرض وتحليل نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية في مستوى المهارات الجزئية (أبعاد) مهارة تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

الجدول التالي يوضح نتائج الاختبارات لدلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية:

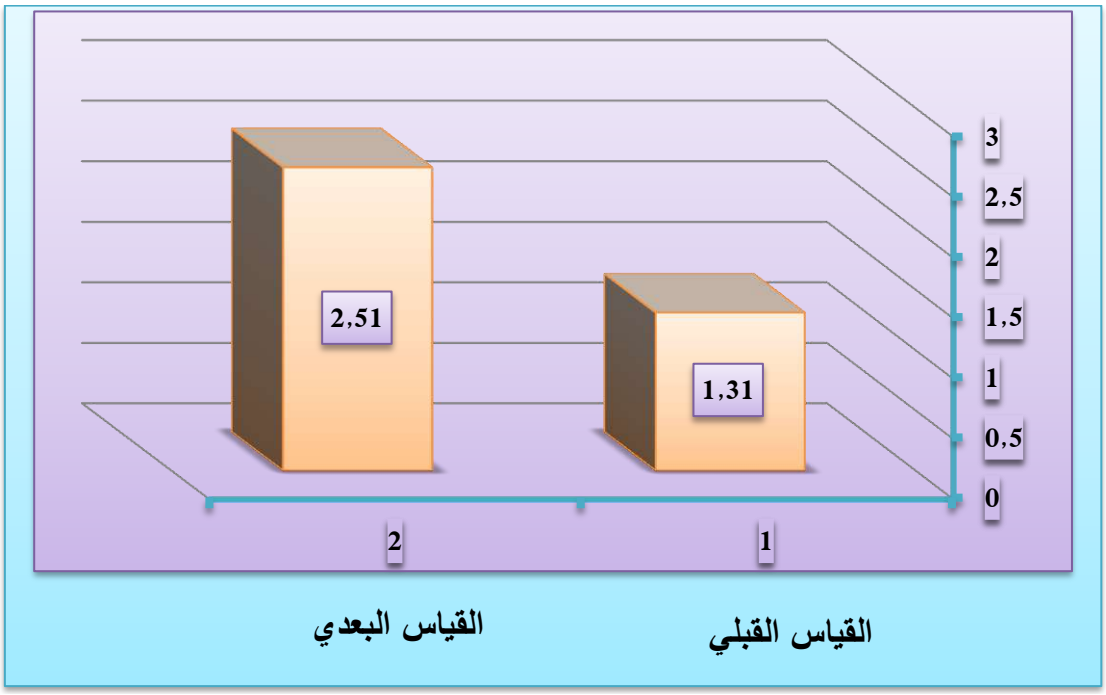
الجدول رقم (14) يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية في مستوى المهارات الجزئية (أبعاد) مهارة تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

البيانات / المهارات	التغذيـــــة الراجعـــــة السمعيـــــة، السمعيـــــة البصريـــــة							
	عدد أفراد العينة	د.ح	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة "ت"	قيمة مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التهيئة والغلق	05	04	1,31	0,23	2,51	0,12	16,47	0,000	دال
إثارة الدافعية			1,60	0,24	2,60	0,14	6,45	0,003	دال
التعزيز			1,80	0,44	2,90	0,22	5,88	0,004	دال
تنويع المثيرات			1,55	0,20	2,70	0,11	9,02	0,001	دال
طرح الأسئلة			1,70	0,11	2,65	0,13	19,00	0,000	دال

من خلال الجدول رقم (14) يتبين ويتضح أنّ متوسط مهارة التهيئة والغلق في القياس القبلي

للعينة التجريبية بلغ **(1,31)** وهو أقل من متوسط المهارة في القياس البعدي لنفس العينة والذي بلغ **(2,51)**، في حين أنّ الانحراف المعياري في القياس القبلي بلغ **(0,23)** وهو أكبر من الانحراف المعياري في القياس البعدي والذي بلغ **(0,12)**، وبلغت قيمة "**ت**" **(16,47)** عند درجة حرية **(04)** ودلالتها الإحصائية **(0,000)**، ويلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في مستوى مهارة التهيئة والغلق دال إحصائيا، وعليه نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي في مستوى مهارة التهيئة والغلق للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

والشكل التالي: يوضح دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى مهارة التهيئة والغلق.



الشكل رقم (18) يوضح دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية في مستوى مهارة تهيئة وغلق الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

وبلغ متوسط مهارة إثارة الدافعية في القياس القبلي لعينة البحث التجريبية **(1,60)** وهو أقل من متوسط المهارة في القياس البعدي في نفس العينة والذي بلغ **(2,60)**، في حين أنّ الانحراف المعياري في القياس القبلي بلغت قيمته **(0,24)** وهو أكبر من الانحراف المعياري في القياس البعدي والذي بلغ أيضاً **(0,14)**، وبلغت قيمة "**ت**" (6,45) عند درجة حرية **(04)** ودلالتها الإحصائية **(0,003)** ونلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى مهارة إثارة الدافعية دال إحصائيا، ومنه نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي في

مستوى مهارة إثارة الدافعية للمجموعة التجريبية، لصالح القياس البعدي.

والشكل التالي: يوضح دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى مهارة إثارة الدافعية.

الشكل رقم (19) يوضح دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية في مستوى مهارة إثارة الدافعية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

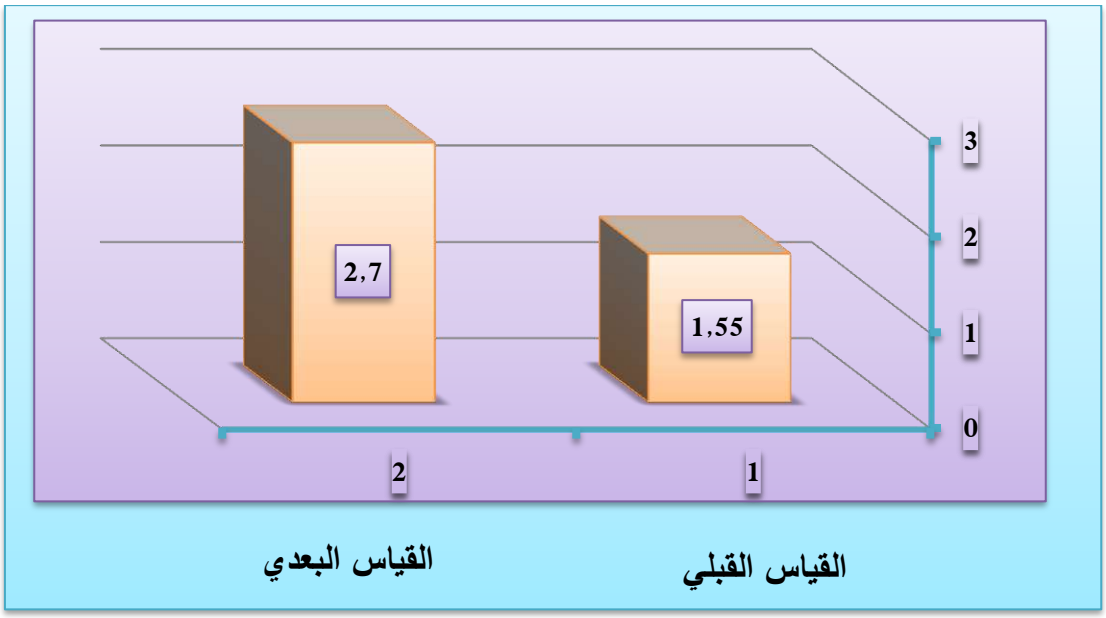
أمّا مهارة التعزيز فقد بلغ متوسط القياس القبلي **(1,80)** وهو أقل من متوسط المهارة في القياس البعدي والذي بلغ **(2,90)**، في حين أنّ الانحراف المعياري في القياس القبلي بلغ **(0,44)** وهو أكبر من الانحراف المعياري في القياس البعدي والذي بلغ **(0,22)**، وبلغت قيمة "**ت**" **(5,88)** عند درجة حرية **(04)** ودلالتها الإحصائية **(0,004)**، ونلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في مستوى مهارة التعزيز دال إحصائيا، وعليه نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي في مستوى مهارة التعزيز للمجموعة التجريبية، لصالح القياس البعدي.

والشكل التالي: يوضح دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى مهارة التعزيز.

الشكل رقم (20) يوضح دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية في مستوى مهارة التعزيز لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

في حين أنّ متوسط مهارة تنويع المثيرات في القياس القبلي بلغت قيمته **(1,55)** وهو أقل من متوسط المهارة في القياس البعدي والذي بلغ **(2,70)**، في حين أنّ الانحراف المعياري في القياس القبلي بلغ **(0,20)** وهو أكبر من الانحراف المعياري في القياس البعدي والذي بلغ **(0,11)**، في حين بلغت قيمة "ت" **(9,02)** عند درجة حرية **(04)** ودلالتها الإحصائية **(0,001)**، ونلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في مستوى مهارة تنويع المثيرات دال إحصائيا، وعليه نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في مستوى مهارة تنويع المثيرات للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

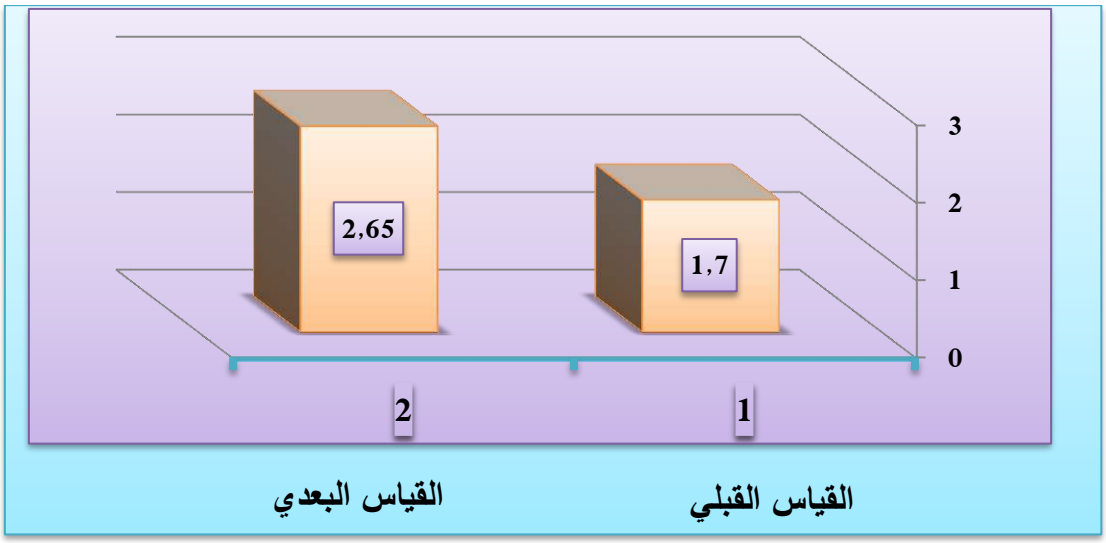
والشكل التالي: يوضح دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى مهارة تنويع المثيرات.



الشكل رقم (21) يوضح دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية في مستوى مهارة تنويع المثيرات لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

ومن خلال الجدول رقم (14) أيضا نلاحظ أنّه بلغ متوسط مهارة طرح الأسئلة في القياس القبلي بلغ **(1,70)** وهو أقل من متوسط المهارة في القياس البعدي والذي بلغ **(2,65)**، في حين أنّ الانحراف المعياري في القياس القبلي بلغ **(0,11)** وهو أقل من الانحراف المعياري في القياس البعدي والذي بلغ **(0,13)**، وبلغت قيمة "**ت**" **(19,00)** عند درجة حرية **(04)** ودلالتها الإحصائية **(0,000)**، ونلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي في مستوى مهارة طرح الأسئلة دال إحصائيا، وعليه نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في مستوى مهارة طرح الأسئلة للمجموعة التجريبية، لصالح القياس البعدي.

والشكل التالي: يوضح دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى مهارة طرح الأسئلة.



الشكل رقم (22) يوضح دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية في مستوى مهارة طرح الأسئلة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

4.1.1. عرض وتحليل نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية في مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

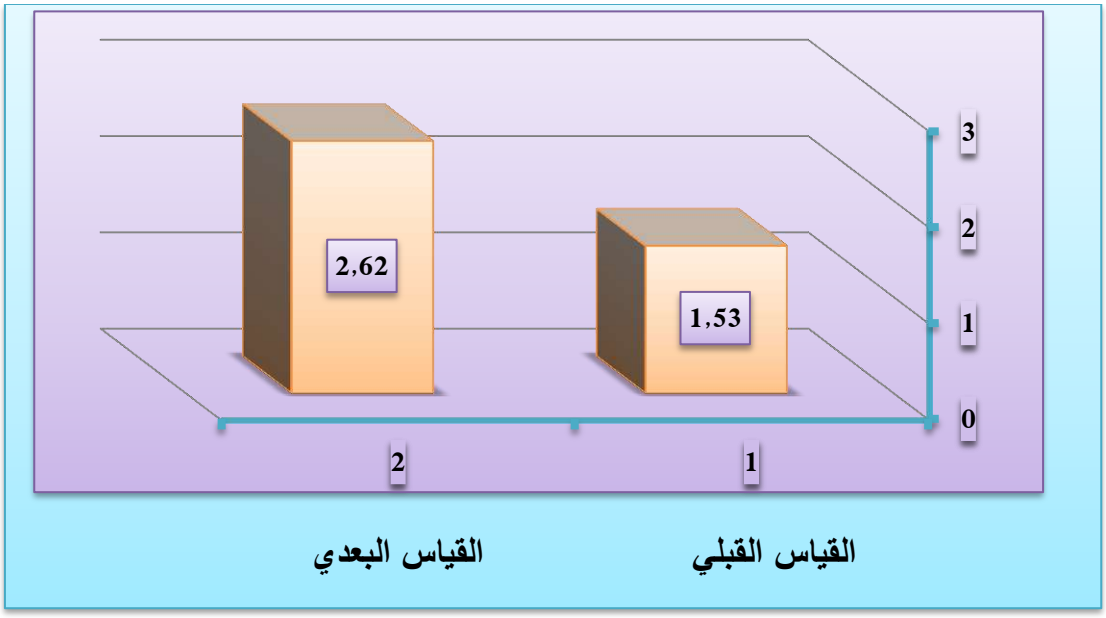
نتائج اختبارات "**ت**" في القياسين القبلي والبعدي لمجموع مهارات تنفيذ الدرس موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (15) يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية في مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

البيانات / المهارات	التغذيـــة الراجعـــة السمعيـــة، السمعيـــة البصريـــة								
	عدد أفراد العينة	د.ح	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة "ت"	قيمة مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مهارة تنفيذ الدرس	05	04	1,53	0,08	2,62	0,08	18,74	0,000	دال

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) أنّ متوسط مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس في القياس القبلي بلغ **(1,53)** وهو أقل من متوسط مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس في القياس البعدي والذي بلغ **(2,62)**، في حين بلغ الانحراف المعياري في القياس القبلي **(0,08)** وهو مساوي للانحراف المعياري في القياس البعدي والذي بلغت قيمته أيضاً **(0,08)**، وبلغت قيمة "ت" **(18,74)** عند درجة حرية **(04)** ودلالتها الإحصائية **(0,000)** ونلاحظ من خلال الجدول أنّ الفرق بين متوسطي القياسين في مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس دال إحصائيا، ومنه نستطيع القول بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي في مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

والشكل التالي: يوضح دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس.



الشكل رقم (23) يوضح دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

من خلال نتائج الجدولين رقم (14) و (15) وجدنا واستنتجنا بأنّ هناك فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والقياس البعدي في كل من مستوى المهارات الجزئية لمهارة تنفيذ الدرس، مهارة التهيئة والغلق، مهارة إثارة الدافعية، مهارة التعزيز، مهارة تنويع المثيرات ومهارة طرح الأسئلة وفي مستوى مجموع هذه المهارة ككل وهذه الفروق كانت دائما لصالح القياس البعدي، وهذه النتائج تتطابق وتتوافق مع نتائج دراسة كل من **(حسين. 2016)** حيث توصلت الباحثة إلى أنّ هناك فروق ذات دلالة

إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث الضابطة ولصالح القياس البعدي في جميع المهارات المراد قياسها، وكذلك بالنسبة لدراسة **(عطاء الله. 2008)** والذي توصلت دراسته إلى أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث الضابطة لصالح القياس البعدي في كل من مهارة الإرسال في الكرة الطائرة، ومهارة التنطيط في كرة اليد، ومهارة التصويب في كرة السلة، ودراسة **(جاسم. 2012)** والتي توصلت أيضا نتائجها إلى وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وكذلك دراسة **(جميل. 2008)** والتي توصلت إلى نفس النتائج وهي وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية ولصالح القياس البعدي، كل نتائج هذه الدراسات تتفق وتدعم نتائج دراستنا الحالية فيما يخص، الفروق بين القياس القبلي والبعدي لعينة البحث التجريبية.

ويعزو الطالب هذه الفروق في أبعاد مستوى (المهارات الجزئية)، مهارة التهيئة والغلق، ومهارة إثارة الدافعية، مهارة التعزيز، مهارة تنويع المثيرات ومهارة طرح الأسئلة لمهارة تنفيذ الدرس، وفي مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس للعينة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي إلى المتغير التجريبي الذي أُدْخِلَ وفُعِّلَ على عينة البحث التجريبية وهو التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية، والتي أكّدته جميع الدراسات التي تناولت عنصر التغذية الراجعة كمتغير مستقل، خاصة منها التي سبق وأن ذكرناها، وللتأكّد من أنّ المتغير التجريبي والمتمثل هو الذي أدى إلى تحسين مستوى مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، سواء على مستوى المهارات الجزئية أو مجموع مهارة تنفيذ الدرس، قمنا بإجراء اختبارات مقارنة بين عينتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي.

5.1.1. عرض وتحليل نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في القياس البعدي لمجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في مستوى المهارات الجزئية (أبعاد) مهارة تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

نتائج اختبار"**ت**" في القياس البعدي لمجموعتي البحث موضحة في الجدول التالي:

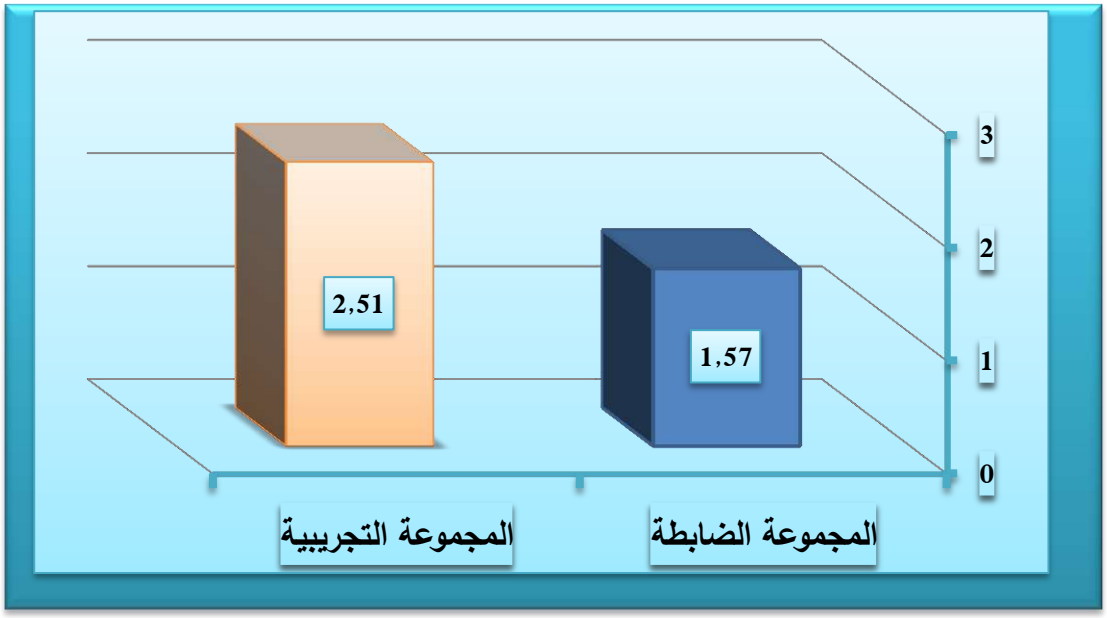
الجدول رقم (16) يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق في القياس البعدي لمجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في مستوى المهارات الجزئية (أبعاد) مهارة تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

البيانات الاحصائية / مجموعات البحث	المهارات	عدد أفراد العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	القرار
المجموعة الضابطة	مهارة التهيئة والغلق	05	08	1,57	0,22	8,12	0,00	دال
المجموعة التجريبية		05		2,51	0,12			
المجموعة الضابطة	مهارة إثارة الدافعية	05		1,84	0,16	7,75	0,00	دال
المجموعة التجريبية		05		2,60	0,14			
المجموعة الضابطة	مهارة التعزيز	05		2,10	0,22	5,65	0,00	دال
المجموعة التجريبية		05		2,90	0,22			
المجموعة الضابطة	مهارة تنويع المثيرات	05		1,70	0,32	6,48	0,00	دال
المجموعة التجريبية		05		2,70	0,11			
المجموعة الضابطة	مهارة طرح الأسئلة	05		1,80	0,11	10,75	0,00	دال
المجموعة التجريبية		05		2,65	0,13			

من خلال الجدول رقم (16) يتبيّن ويتّضح لنا أنّ متوسط مستوى مهارة التهيئة والغلق في القياس

البعدي للمجموعة الضابطة بلغ **(1,57)** وهو أقل من متوسط المهارة في القياس البعدي للمجموعة التجريبية والذي بلغ **(2,51)**، في حين بلغ الانحراف المعياري في القياس البعدي للعينة الضابطة **(0,22)** وهو أكبر من الانحراف المعياري في القياس البعدي لمجموعة البحث التجريبية والذي بلغ **(0,12)**، في حين بلغت قيمة "**ت**" **(8,12)** عند درجة حرية **(08)** ودلالتها الإحصائية **(0,00)** ويلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي القياس البعدي لكلا مجموعتي البحث في مستوى مهارة التهيئة والغلق دال إحصائيا، وعليه نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مهارة التهيئة والغلق، لصالح المجموعة التجريبية.

والشكل التالي: يوضح دلالة الفروق بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مهارة التهيئة والغلق.

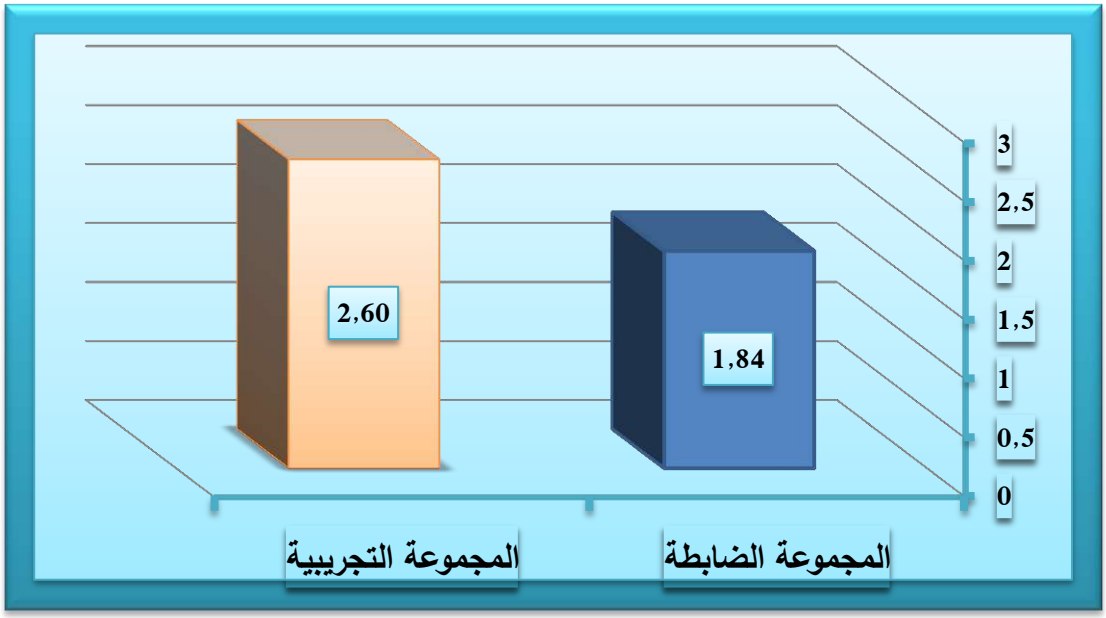


الشكل رقم (24) يوضح دلالة الفروق بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مهارة التهيئة والغلق.

في حين يتّضح ويتبيّن من خلال الجدول رقم (16) أنّ متوسط مستوى مهارة إثارة الدافعية في القياس البعدي للمجموعة الضابطة بلغ **(1,84)** وهو أقل من متوسط مستوى المهارة في القياس البعدي للمجموعة التجريبية والذي بلغ **(2,60)**، وبلغ الانحراف المعياري في القياس البعدي للعينة الضابطة **(0,16)** وهو أكبر من الانحراف المعياري في القياس البعدي لمجموعة البحث التجريبية والذي بلغ **(0,14)**، وبلغت قيمة "**ت**" **(7,75)** عند درجة حرية **(08)** ودلالتها الإحصائية **(0,00)** ونلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي القياس البعدي في كل من مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في

مستوى مهارة إثارة الدافعية دال إحصائيا، ومنه نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مهارة إثارة الدافعية، لصالح المجموعة التجريبية.

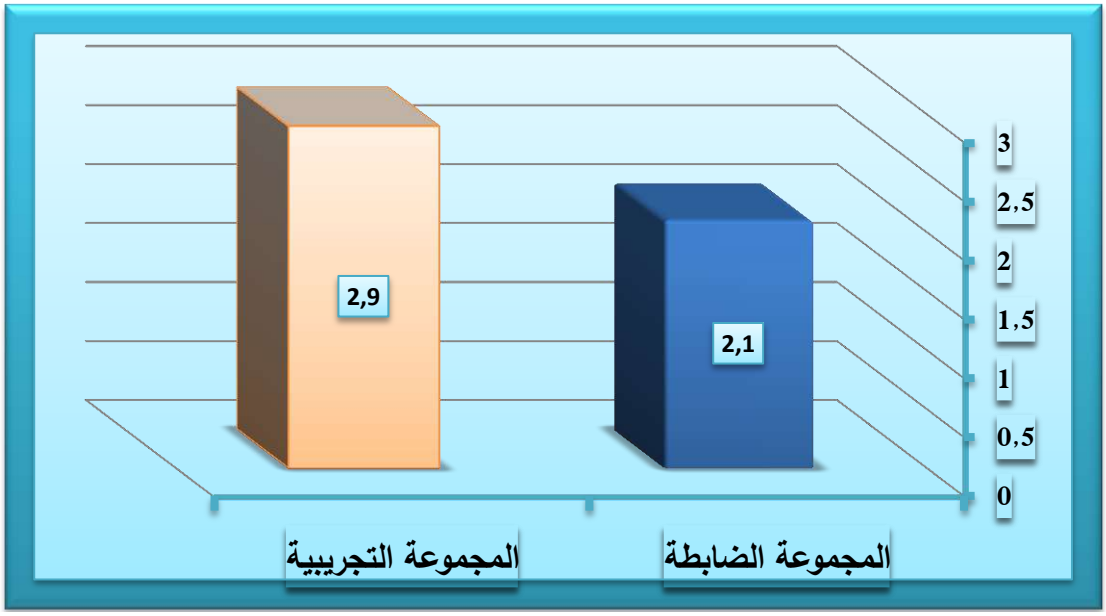
والشكل التالي: يوضح دلالة الفروق بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مهارة إثارة الدافعية.



الشكل رقم (25) يوضح دلالة الفروق بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مهارة إثارة الدافعية.

ويلاحظ أيضاً من خلال الجدول رقم (16) أنّ متوسط مستوى مهارة التعزيز في القياس البعدي للمجموعة الضابطة بلغ **(2,10)** وهو أقل من متوسط مستوى المهارة في القياس البعدي للمجموعة التجريبية والذي بلغ **(2,90)**، في حين بلغ الانحراف المعياري في القياس البعدي للعينة الضابطة **(0,22)** وهو مساوي للانحراف المعياري في القياس البعدي لمجموعة البحث التجريبية والذي بلغ أيضا **(0,22)**، في حين بلغت قيمة "ت" **(5,65)** عند درجة حرية **(08)** ودلالتها الإحصائية **(0,00)**، ويلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي القياس البعدي في كلا المجموعتين، في مستوى مهارة التعزيز دال إحصائيا، وعليه نقول بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في القياس البعدي لمستوى مهارة التعزيز، لصالح المجموعة التجريبية.

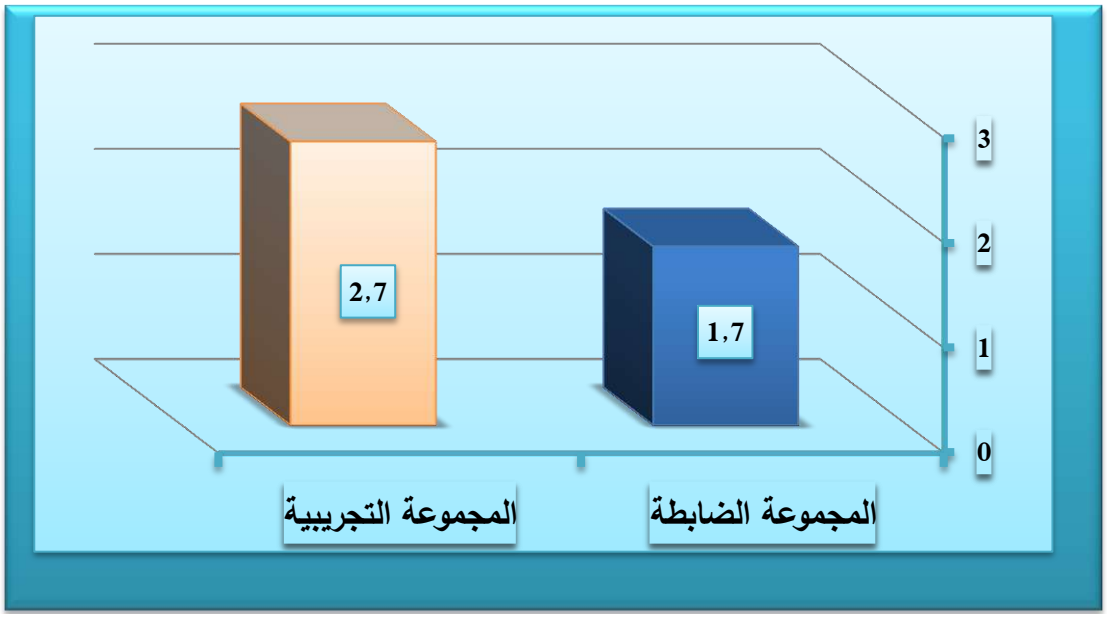
والشكل التالي: يوضح دلالة الفروق بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مهارة التعزيز.



الشكل رقم (26) يوضح دلالة الفروق بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مهارة التعزيز.

ومن خلال الجدول رقم (16) دائما نلاحظ أنّ متوسط مستوى مهارة تنويع المثيرات في القياس البعدي للمجموعة الضابطة بلغ **(1,70)** وهو أقل من متوسط مستوى المهارة في القياس البعدي للمجموعة التجريبية والذي بلغ **(2,70)**، وبلغ الانحراف المعياري في القياس البعدي للعينة الضابطة **(0,32)** وهو أكبر من الانحراف المعياري في القياس البعدي لمجموعة البحث التجريبية والذي بلغ **(0,11)**، وبلغت قيمة "**ت**" **(6,48)** عند درجة حرية **(08)** ودلالتها الإحصائية **(0,00)**، ونلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي القياس البعدي لمجموعتي البحث الضابطة والتجريبية، في مستوى مهارة تنويع المثيرات دال إحصائيا، ومنه نقول بأنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في القياس البعدي لمستوى مهارة تنويع المثيرات، لصالح المجموعة التجريبية.

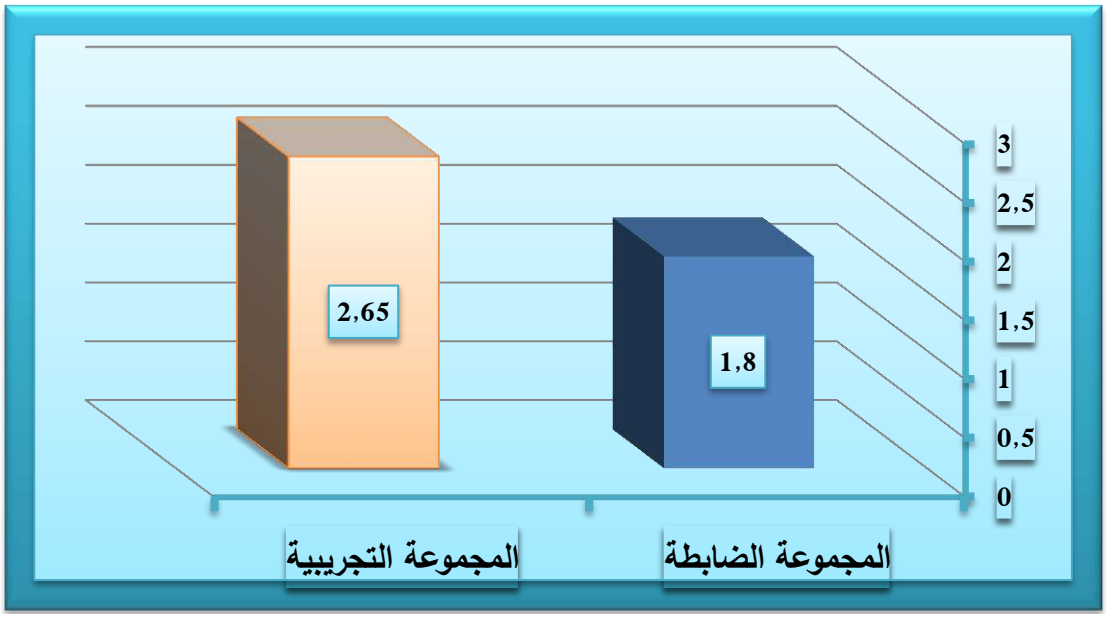
والشكل التالي: يوضح دلالة الفروق بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مهارة تنويع المثيرات.



الشكل رقم (27) يوضح دلالة الفروق بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مهارة تنويع المثيرات.

ونلاحظ أيضاً من خلال الجدول رقم (16) أنّ متوسط مستوى مهارة طرح الأسئلة في القياس البعدي للمجموعة الضابطة بلغ **(1,80)** وهو أقل من متوسط مستوى المهارة في القياس البعدي للمجموعة التجريبية والذي بلغ **(2,65)**، وبالمقابل بلغ الانحراف المعياري في القياس البعدي للعينة الضابطة **(0,11)** وهو أقل من الانحراف المعياري في القياس البعدي لمجموعة البحث التجريبية والذي بدوره بلغ **(0,13)**، وبلغت قيمة "**ت**" **(10,75)** عند درجة حرية **(08)** ودلالتها الإحصائية **(0,00)**، ويلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي القياس البعدي لمجموعتي البحث الضابطة والتجريبية، في مستوى مهارة طرح الأسئلة دال إحصائيا، وعليه نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مهارة طرح الأسئلة، لصالح المجموعة التجريبية.

والشكل التالي: يوضح دلالة الفروق بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مهارة طرح الأسئلة.



الشكل رقم (28) يوضح دلالة الفروق بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مهارة طرح الأسئلة.

ويتضّح ويتبيّن من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (16) فيما يخص الفروق بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية، في القياس البعدي لمستوى المهارات الجزئية (أبعاد) مهارة تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية ومن خلال ما تمّ عرضه في كلٍّ مهارة من مهارات تنفيذ الدرس، أنّه يتمّ رفض الفرضية الصفرية على مستوى جميع المهارات الجزئية لمهارة تنفيذ الدرس وقبول الفرضية البحثية، والتي تقول أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعديين لمجموعتي البحث الضابطة والتجريبية، لصالح المجموعة التجريبية في كل مهارة من مهارات تنفيذ الدرس، وذلك في مستوى أثر التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

6.1.1. عرض وتحليل نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في القياس البعدي لمجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في مستوى مجموع مهارة تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

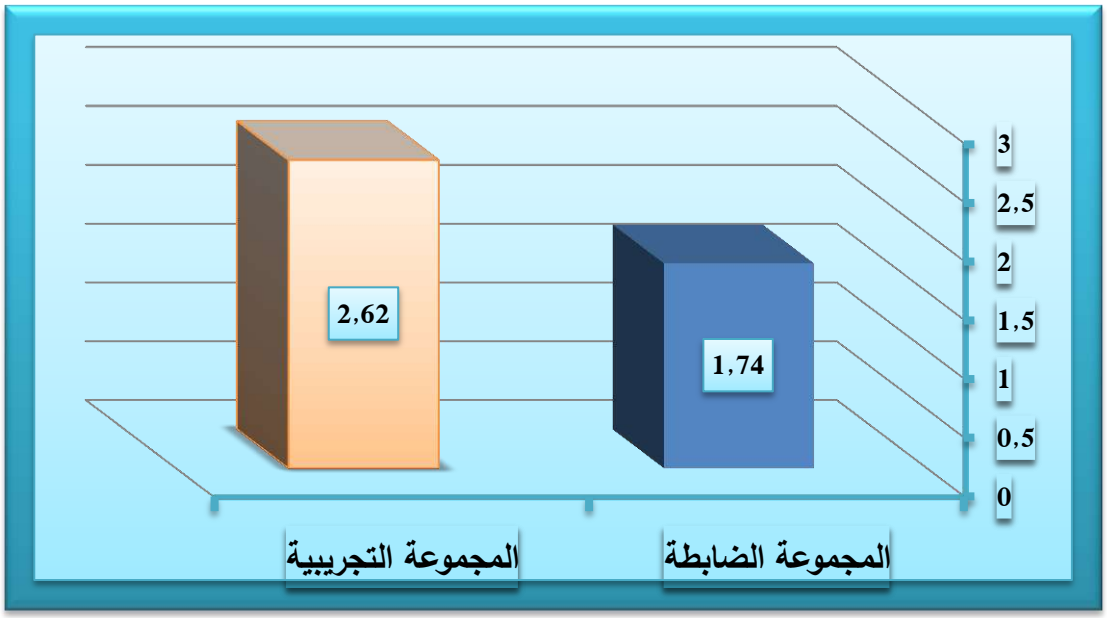
واستكمالاً لبحث صحة الفرضية البحثية والتأكّد منها الجدول التالي يبين نتائج أثر التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس:

الجدول رقم (17) يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق في القياس البعدي لمجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

البيانات الاحصائية / مجموعات البحث	المهارات	عدد أفراد العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	القرار
المجموعة الضابطة	مجموع مهارات تنفيذ الدرس	05	08	1,74	0,07	16,60	0,00	دال
المجموعة التجريبية		05		2,62	0,08			

يتّضح ويتبيّن من خلال الجدول رقم (17) أنّ متوسط مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس في القياس البعدي للمجموعة الضابطة بلغ **(1,74)** وهو أقل من متوسط مستوى المهارة في القياس البعدي للمجموعة التجريبية والذي بلغ **(2,62)**، في حين بلغ الانحراف المعياري لمجموع المهارة في القياس البعدي للعينة الضابطة **(0,07)** وهو أقل من الانحراف المعياري في القياس البعدي لمجموعة البحث التجريبية والذي بلغ **(0,08)**، وبلغت قيمة "**ت**" **(16,60)** على الجدول، وذلك عند درجة حرية **(08)** ودلالتها الإحصائية **(0,00)**، ويلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي القياس البعدي لدى مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في مستوى مجموع مهارة تنفيذ الدرس دال إحصائيا، وعليه نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مجموع مهارة تنفيذ الدرس، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

والشكل التالي: يوضح الفروق بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مجموع مهارة تنفيذ الدرس.



الشكل رقم (29) يوضح الفروق بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مجموع مهارة تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

من خلال ما تمّ عرضه ومن خلال تحليل نتائج الجدول رقم (17) وما توصلنا إليه من نتائج فيما يخص أثر التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على مستوى مجموع مهارات تنفيذ الدرس، وجدنا أنّ هناك فروق في القياس البعدي بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية، لصالح المجموعة التجريبية التي طبقت وأعطيت لها التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية طيلة الدراسة التجريبية وعليه يتم نفي الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البحثية التي تَنصُّ على أنّ التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية تؤدي إلى تطوير مستوى مهارة تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

2.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

والتي نصّها: **تُؤدي التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية إلى تطوير مهارة تقويم الدرس لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.**

ومن أجل الاختبار الإحصائي للفرضية والتأكد من صحتها، تُحوّل الفرضية من فرضية بحثية إلى فرضية صفرية، فيصبح نَصُّ الفرضية: **لا تُؤدي التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية إلى تطوير مهارة تقويم الدرس لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.**

بعد المعالجة الإحصائية للبيانات الخاصة بمستوى أداء مهارة تقويم الدرس لعينتي الدراسة ظهرت النتائج كالتالي:

1.2.1. عرض وتحليل نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث الضابطة في مجموع مهارة تقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية:

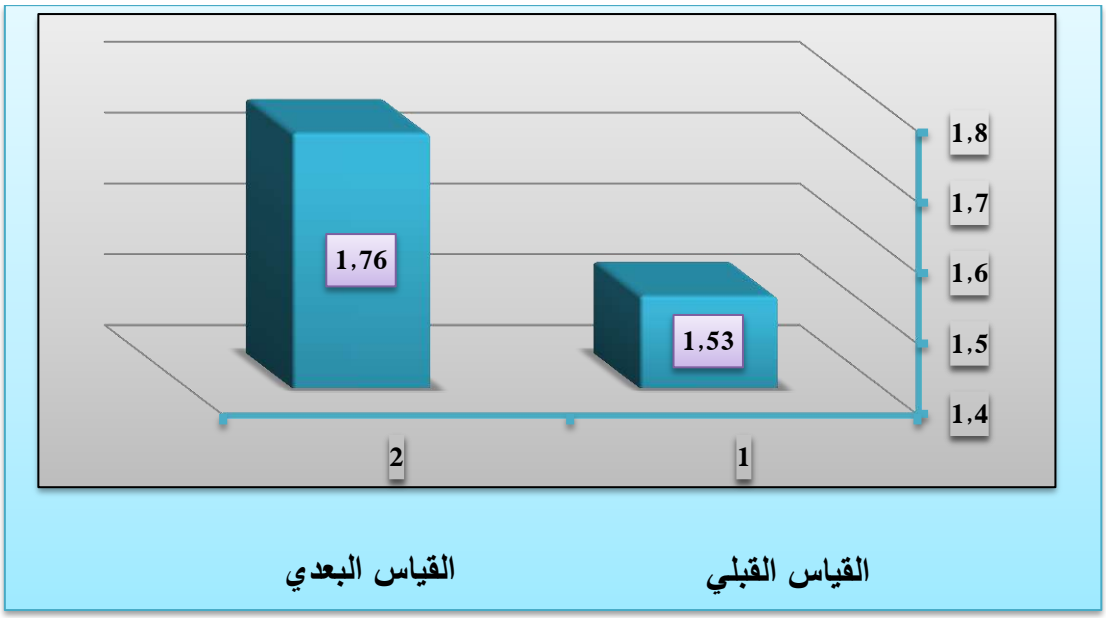
نتائج اختبار"**ت**" للقياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث الضابطة لمستوى مهارة التقويم موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (18) يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث الضابطة في مجموع مهارة تقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

البيانات / المهارات	عدد أفراد العينة	د.ح	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة "ت"	قيمة مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مهارة تقويم الدرس	05	04	1,53	0,24	1,76	0,14	3,47	0,026	دال

من خلال الجدول رقم (18) يتضح ويتبين أنّ متوسط مستوى مجموع مهارة تقويم الدرس في القياس القبلي بلغ **(1,53)** وهو أقل من متوسط مستوى مجموع مهارة تقويم الدرس في القياس البعدي والذي بلغ **(1,76)**، في حين بلغ الانحراف المعياري في القياس القبلي **(0,24)** وهو أكبر من الانحراف المعياري في القياس البعدي والذي بلغت قيمته **(0,14)**، وبلغت قيمة "**ت**" **(3,47)** عند درجة حرية **(04)** ودلالتها الإحصائية **(0,026)** ويلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي القياسين في مستوى مجموع مهارة تقويم الدرس دال إحصائيا، وعليه نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمستوى مجموع مهارة تقويم الدرس للمجموعة الضابطة لصالح القياس البعدي.

والشكل التالي: يوضح دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة في مستوى مجموع مهارة تقويم الدرس.



الشكل رقم (30) يوضح دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث الضابطة في مستوى مجموع مهارة تقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

2.2.1. عرض وتحليل نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية في مستوى مجموع مهارة تقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

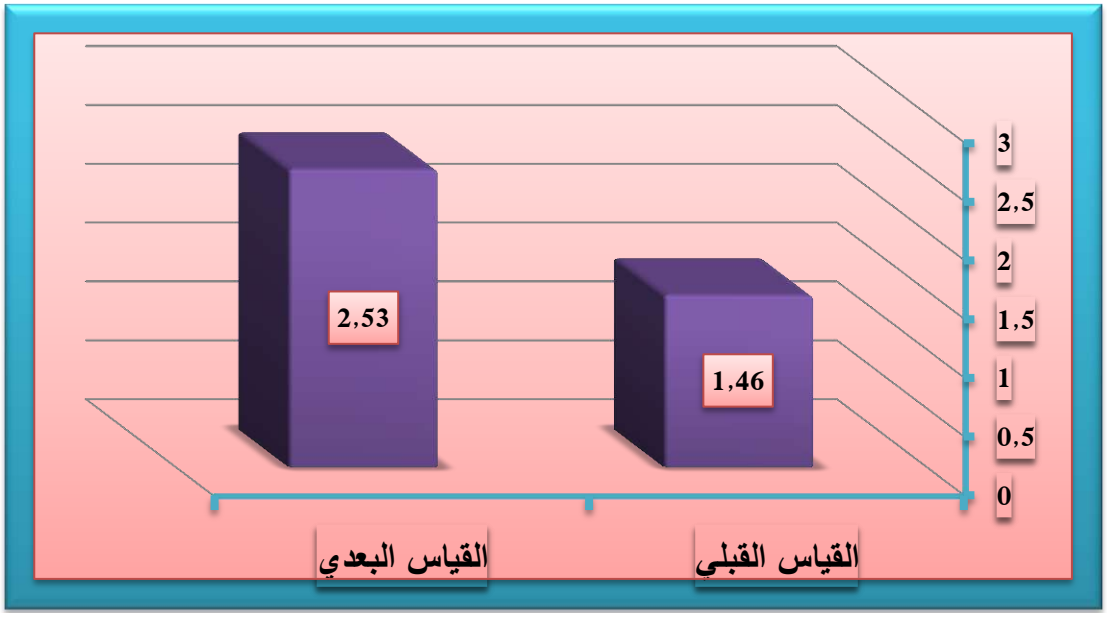
نتائج اختبارات "**ت**" في القياسين القبلي والبعدي لمستوى مجموع مهارة تقويم الدرس لمجموعة البحث التجريبية موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (19) يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية في مستوى مجموع مهارات تقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

البيانات / المهارات	عدد أفراد العينة	د.ح	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة "ت"	قيمة مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
مهارة تقويم الدرس	05	04	1,46	0,18	2,53	0,14	25,46	0,000	دال

يتضح ويتبيّن من خلال الجدول رقم (19) أنّ متوسط مستوى مجموع مهارة تقويم الدرس في القياس القبلي للعينة التجريبية بلغ **(1,46)** وهو أقل من متوسط مستوى مجموع مهارة تقويم الدرس في القياس البعدي لنفس العينة والذي بلغ **(2,53)**، وبلغ الانحراف المعياري في القياس القبلي لهذه العينة **(0,18)** وهو أكبر من الانحراف المعياري في القياس البعدي والذي بلغت قيمته **(0,14)**، في حين بلغت قيمة "**ت**" بين القياسين **(25,46)** عند درجة حرية **(04)** ودلالتها الإحصائية **(0,000)** ونلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي القياسين في مستوى مجموع مهارة تقويم الدرس دال إحصائيا، ومنه نستطيع القول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث التجريبية في مستوى مجموع مهارة تقويم الدرس، لصالح القياس البعدي.

والشكل التالي: يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية في مستوى مجموع مهارة تقويم الدرس.



الشكل رقم (31) يوضح دلالة الفروق في القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث التجريبية في مستوى مجموع مهارة تقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

6.1.1. عرض وتحليل نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في القياس البعدي لمجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في مستوى مجموع مهارة تقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

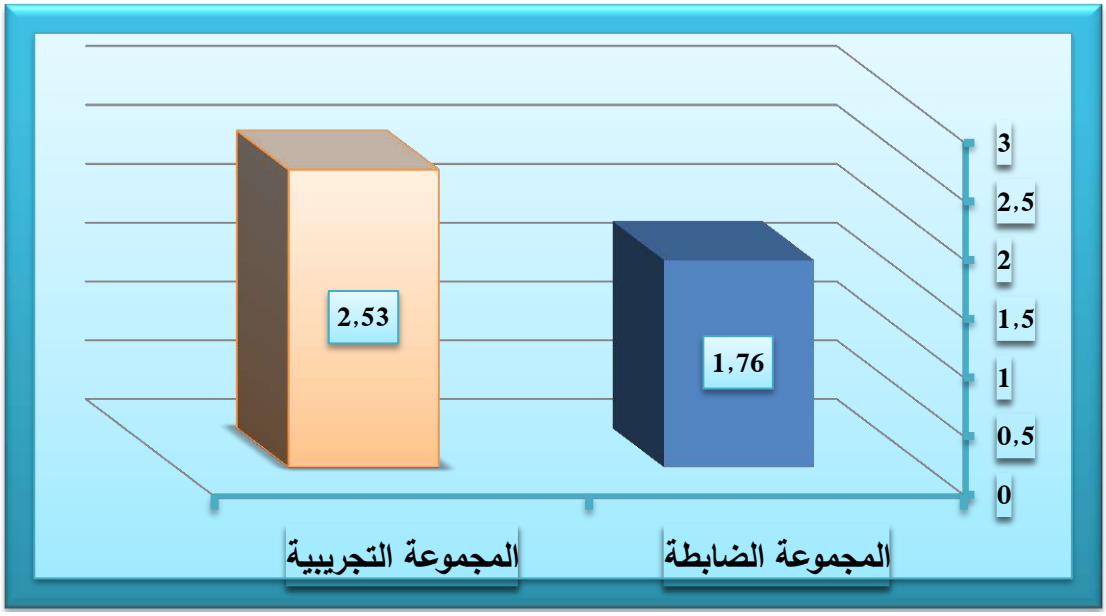
نتائج اختبار "**ت**" في القياس البعدي لعينتي البحث الضابطة والتجريبية في مستوى مجموع مهارة تقويم الدرس موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (20) يبين نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق في القياس البعدي لمجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في مستوى مجموع مهارة تقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

البيانات الإحصائية / مجموعتي البحث	المهارات	عدد أفراد العينة	درجة الحرية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	القرار
المجموعة الضابطة	مجموع مهارة تقويم الدرس	05	08	1,76	0,14	08,40	0,00	دال
المجموعة التجريبية		05		2,53	0,14			

من خلال الجدول رقم (20) يتضح ويتبيّن أنّ متوسط مستوى مجموع مهارة تقويم الدرس في القياس البعدي للمجموعة الضابطة بلغ **(1,76)** وهو أقل من متوسط مستوى مجموع المهارة في القياس البعدي للمجموعة التجريبية والذي بلغ **(2,53)**، وبلغت قيمة الانحراف المعياري لمستوى مجموع المهارة في القياس البعدي للعينة الضابطة **(0,14)** وهو مساوي للانحراف المعياري في القياس البعدي لمجموعة البحث التجريبية والذي بلغ **(0,14)**، وبلغت قيمة "**ت**" **(08,40)**، وذلك عند درجة حرية **(08)** ودلالتها الإحصائية **(0,00)**، ويلاحظ أنّ الفرق بين متوسطي القياس البعدي لدى مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في مستوى مجموع مهارة تقويم الدرس دال إحصائيا، وعليه نقول أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مجموع مهارة تقويم الدرس، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

والشكل التالي: يوضح دلالة الفروق بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مجموع مهارة تقويم الدرس.



الشكل رقم (32) يوضح دلالة الفروق بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمستوى مجموع مهارة تقويم الدرس.

من خلال ما تمّ عرضه وتحليل نتائج الجدول رقم (20) وما توصلنا إليه من نتائج فيما يخص أثر التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على مستوى مجموع مهارة تقويم الدرس، وجدنا واستنتجنا أنّ هناك فروق دالة إحصائيا في القياس البعدي بين مجموعتي البحث الضابطة والتجريبية، لصالح المجموعة التجريبية التي طبقت وأعطيت لها التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية طيلة فترة الدراسة التجريبية، وعليه يتم نفي الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البحثية التي تَنُص على أنّ التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية تؤدي إلى تطوير مهارة تقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

وبالرجوع لنتائج القياسين القبلي والبعدي لمجموعة البحث الضابطة في مستوى أداء أساتذة التربية البدنية والرياضية لمهارتي تنفيذ وتقويم الدرس فقد تطابقت وتوافقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة **(حسين. 2016)** ودراسة **(عطاء الله. 2008)** والذي توصلت دراستيهما إلى أنّ هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث الضابطة لصالح القياس البعدي.

ويعزو الطالب هذه الفروق في نتائج القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث الضابطة في مستوى مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس، إلى عدة عوامل وأسباب مهمة قد تكون:

– التطور والتحسن العادي في أداء أستاذ التربية البدنية والرياضية وذلك نتيجة الممارسة ومحاولته تقديم أفضل وأحسن أداء.

– تَغَير الحالة النفسية والذهنية للأستاذ تؤثر على مردود أدائه فكلّما كانت نفسية وذهنية الأستاذ جيدة قدم أداءً أفضل.

– الحالة النفسية والذهنية أيضاً للتلاميذ تؤثر على مردود أداء الأستاذ.

– نوع النشاط المُدَرس يؤثر على أداء الأستاذ، يختلف أداء الأستاذ باختلاف النشاط المراد تدريسه.

– الفصل الدراسي وعدد التلاميذ في الفصل، وتوزيعهم حسب الجنس أي إذا ما كان عدد الذكور أكبر من عدد الإناث أو العكس أو التساوي بينهما، كل هاته عوامل تؤثر على مستوى أداء الأستاذ لمهارتي تنفيذ وتقويم الدرس.

3. مناقشة نتائج فرضية الدراسة الأولى في ضوء الدراسات السابقة والنظرية:

تُظهر نتائج فرضية الدراسة الأولى الأثر الإيجابي والجيِّد الذي تُخلِّفه التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير وتحسين مستوى مهارة تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج من خلال ما سبق عرضه من نتائج هذه الفرضية إحصائيا، الأثر الإيجابي سواء على مستوى المهارات الجزئية (أبعاد) مهارة تنفيذ الدرس أو على مستوى مجموع المهارة ككل، ويعتبر هذا أمر طبيعي ومتوقع بالنظر لما للتغذية الراجعة بمختلف أنواعها ومصادرها من أهمية بالغة في مجال التدريس كما سبق وأن ذكرنا في الإطار النظري للدراسة إذ لا يمكننا الاستغناء عنها في العملية التعليمية، سواء في تقويم التلميذ أو المعلّم وهذا ما أكدتّه الدراسات السابقة التي سبق وأن تطرقنا لها، فهي تتفق وتتوافق نتائجها مع نتائج الفرضية الأولى لدراستنا الحالية، سواء ما تناولت منها متغير التغذية الراجعة أو من تناولت منها متغير مهارات التدريس، أو من عالجت متغيري التغذية الراجعة ومهارات التدريس معاً، فقد أثبتت جميع هذه الدراسات والتي تناولت متغير التغذية الراجعة، أنّها وبجميع أنواعها وأشكالها وأصنافها وأينما أُسْتُعمِلت كمتغيّر مستقل أحدثت أثراً وتَغييراً إيجابيا، سواء في مجال التدريس أو التدريب أو التعلّم بشكل عام ونتائج هذه الفرضية تتّفق مع نتائج دراسة كل من **(حسين. 2016)** حيث توصلت الباحثة إلى أنّ التغذية الراجعة الآنية، أَعطَت أثراً جيدا وإيجابياً، حيث توصلت إلى أنّ هناك فروق دالة بين عينتي البحث الضابطة والتجريبية لصالح عينة البحث التجريبية، وذلك في جميع المهارات المراد قياسها وهي فعالية مهارة الوثب الطويل، وكذلك دراسة **(عطاء الله. 2008)** والذي توصّل من خلال دراسته إلى الأثر الإيجابي الذي تُخلّفه التغذية الراجعة الفورية الإيجابية والسلبية في تعلّم بعض المهارات الأساسية (الكرة الطائرة، كرة اليد، كرة السلة)، حيث وجد أنّ هناك فروق دالة في القياس البعدي لعينتي البحث لصالح العينة التجريبية، في كل من مهارة الإرسال في الكرة الطائرة، ومهارة التنطيط في كرة اليد ومهارة التصويب في كرة السلة، ودراسة **(جاسم. 2012)** والتي أكدّت نتائجها نتائج الدراستين السابقتين، حيث أفضت إلى وجود فروق دالة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وذلك من خلال الأثر الجيد الذي تركته وخلّفته التغذية الراجعة على تعلّم المهارات الأساسية لكرة السلة، وكذلك دراسة **(جميل. 2008)** والتي توصلت إلى نفس النتائج وهي وجود فروق دالة في القياس البعدي لمجموعتي البحث، لصالح المجموعة التجريبية، وهذا أيضاً ما أكدتّه دراسة **(محسن. 2011)** والذي توصل من خلال دراسته أيضا إلى وجود فروق بين مجموعتي البحث في القياس البعدي ولصالح

عينة البحث التجريبية، في جميع المهارات المراد قياسها، وجاءت نتائج دراسة **(السامرائي. 2015)** لتُكمِّل نتائج هذه الدراسات أيضاً، حيث توصّلت إلى نفس النتائج مع الدراسات السابقة الأخرى، كُل ومُعظم هذه الدراسات التي ذكرناها كانت بحوث تجريبية أو شبه تجريبية، ومنها من كانت وصفية عالجت موضوع التغذية الراجعة بمختلف أنواعها وأصنافها، ومصادرها كمتغير مستقل، وتوصلت جميع نتائجها إلى أنّ التغذية الراجعة أينما استعملت واستخدمت أثّرت وأحدثت تغييرا سواء كان ذلك في مجال التدريب أو التدريس، وهذا ما ذهب إليه **(رضا. 2016)** وأكدتّه نتائج دراسته حيث أثبتت أنّ كلا نوعي التغذية الراجعة الإضافية والإعلامية ترك أثراً في فعاليات السباقات، هذه الدراسات أثبتت وتوصلت إلى نجاعة التغذية الراجعة وأهميتها ودورها الكبير في إحداث التعلّم وتحسين وتطوير الأداء وبالرجوع إلى موضوع دراستنا الحالي وهو أثر التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير مهارات التدريس فقد كانت هناك عدة دراسات في نفس السياق، نذكر منها دراسة **(قندوز. 2014)** والذي هدفت دراسته إلى معرفة الأثر الذي تُخلّفه كل من التغذية الراجعة الشفوية والتغذية الراجعة السمعية البصرية على مهارة تنفيذ الدرس لدى معلمي الابتدائي، وتوصلت الدراسة إلى أنّ كلا نمطي التغذية الراجعة الشفوية والسمعية البصرية أدى إلى تنمية مستوى مهارة تنفيذ الدرس لدى الأساتذة إلا أنّ التغذية الراجعة السمعية البصرية كان أثرها أحسن من أثر التغذية الراجعة الشفوية، وهذا ما أكدتّه دراسة **(عيد. 2012)** والتي توصلت إلى وجود فروق دالة في مستوى الأداء التدريسي القبلي والأداء التدريسي البعدي في المصادر الثلاثة للتغذية الراجعة، وعدم وجود فروق دالة في مستوى الأداء التدريسي القبلي والأداء التدريسي البعدي عند المقارنة بين المصادر الثلاثة للتغذية الراجعة، ورغم تعدد مصادر التغذية الراجعة إلا أنّ جميعها أدت إلى تحسين مستوى الأداء التدريسي، وكذلك دراسة **(البورنو. 2008)** حيث هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج محسوب (كتغذية راجعة) لتنمية بعض مهارات تدريس التكنولوجيا، وتوصلت الباحثة إلى أنّ البرنامج أحدث تَحسُّن في مستوى مهارة التمهيد في تدريس التكنولوجيا لدى الطالبات المعلّمات، وكذلك أدى إلى تحسين مستوى مهارة صوغ الأسئلة الصفية في تدريس التكنولوجيا لدى الطالبات المعلّمات، وكذلك في مستوى مهارة توجيه الأسئلة الصفية في تدريس التكنولوجيا لدى الطالبات المعلّمات، وهو ما توصلت إليه وأكدتّه أيضاً دراسة **(الناشف. 2007)** بأنّ التدريس المصغر له فاعلية واضحة في تحسين مهارات التدريس بدرجة كبيرة لدى الطلاب المعلمين، جُلُّ ومعظم هذه الدراسات إن لم نقل كُلّها تتّفق نتائجها مع نتائج دراستنا الحالية وتُجْمع على الأثر البالغ الذي تُخلِّفه التغذية الراجعة بمختلف أنواعها وأشكالها ومصادرها على

تنمية وتطوير مهارات التدريس وهذا ما توصلت إليه أيضاً دراسة كل من **(محمد. 2012)** حيث خلصت الباحثة إلى أنّ البرنامج التدريبي القائم على تقنيات الويب كتغذية راجعة أدى إلى تحسين مستوى درجات المعلمين في مهارات التدريس لديهم، وعزّزت دراسة **(Kilic. 2010)** نتائج الدراسات السابقة ودراستنا الحالية حيث هدفت دراسته إلى معرفة أثر التدريس المصغر (كتغذية راجعة) إلى تنمية كفايات التدريس لدى الأساتذة المترشحين للتدريس، وتوصل إلى أنّ التدريس المصغر أدى إلى تنمية مستوى مهارات التدريس لدى الأساتذة إلا مهارة التقويم، وأيضاً دراسة **(ياسر. 2010)** والذي هدفت دراسته إلى تنمية بعض مهارات التدريس باستخدام برنامج التدريس المصغر (كتغذية راجعة) وتوصَّل إلى أنّ هناك تحسُّن في استخدام مهارات التدريس، التنفيذ، التقويم، وفي مجموع المهارتين تنفيذ وتقويم معاً وذلك بعد استخدام البرنامج، وهذه النتائج دعَّمتها وأكّدتها نتائج دراسة **(Meyer. 2010)** التي اقترحت جهاز تكوين باستخدام نماذج جاهزة بالفيديو لتنمية الكفاءات المهنية لدى الأساتذة، وتوصّلت إلى أنّ جميع أفراد العينة أكدوا الدور الإيجابي لجهاز التكوين في التَعلُّمات الخاصة بالمكونات المختلفة للكفاءة المستهدفة، جميع نتائج هذه الدراسات جاءت لتتفق ولتعزِّز نتائج الدراسة الحالية فيما تضيف وتكمِّل وتؤكد وتُتمِّم نتائج هذه الدراسة ونتائج الدراسات السابقة فيما يخص أثر التغذية الراجعة بشكل عام والتغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية بشكل خاص على العملية التعليمية والتدريسية، وعلى تطوير مهارة تنفيذ الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، وهو ما يؤكد ويثبت أهمية التغذية الراجعة في العملية التعليمية.

ومن جهة أخرى نجد أنّ الدراسات النظرية التي تناولت موضوع التغذية الراجعة ودورها وأهميتها في مجال التدريس كثيرة ومتعددة، وهذا ما يُدعِّم ويُؤكد نتائج هذه الفرضية من الناحية النظرية وهذا يقودنا إلى الكلام على أهمية التغذية الراجعة في العملية التعليمية، حيث يقول **(عبد الكريم. 2006 ص356)** أنّ التغذية الرجعية هي: "معلومات خاصة بالأداء في عملية التعليم أو نتائج الأداء المتاح أثناء أو بعد الأداء وقد تكون لفظية أو غير لفظية وقد تستخدم فيها اللفظية والمرئية معاً للوصول إلى أداء عالي الجودة"، حيث يرى بأنّ التغذية الراجعة هي تلك المعلومات التي تُعطى للمُعلِّم عن أدائه أو نتائج أدائه أثناء وبعد الأداء، ويُقصد بها إظهار جوانب القصور في أدائه وتعزيز الأداء الجيد، وتكون إما سمعية أو غير سمعية أو تكون سمعية بصرية معاً وذلك بهدف الوصول إلى مستوى أداء وكفايات ومهارات تدريسية عالية الجودة.

ويعتبر **(Schmidt. 1999, p253)** التغذية الراجعة أنّها الاستجابة المنتجة سواء كانت خلال

أو بعد الأداء، أي أنّها عبارة عن النتيجة النهائية للأداء فقد تعني النتيجة أثناء الأداء أو بعد الأداء وهذا ما يتفّق مع (**عبد الكريم. 2006**)، وهذا ما يتناسب مع عمل وأداء الأستاذ وما يأخذه من تغذية راجعة حول مستوى أدائه وكفاءاته ومهاراته التدريسية، وما مدى تأثره بالتغذية الراجعة التي تقدم له سواء أثناء أو بعد الأداء.

وبالرجوع إلى الدراسة الحالية وفرضيتها الأولى والتي أظهرت نتائجها الأثر الجيد الذي تُخلّفه التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير مستوى مهارة تنفيذ الدرس لدى الأساتذة، وهو ما يؤكده (**السامرائي. 1991، ص333**) في قوله "أنّ من أهّم أسباب ضعف العملية التعليمية هو غياب التغذية الراجعة أو قلّتها" ويَقصد هنا بأنّه لا يمكن بأي حال من الأحوال الاستغناء عن التغذية الراجعة في العملية التعليمية، حيث أنّ من بين أحد أهّم حلقات العملية التعليمية الأستاذ والذي يجب حسبه أن يُعطي التغذية الراجعة لتلاميذه، وحتى هو يجب أن يتلقاها لتحسين وتطوير أدائه التدريسي.

وانطلاقا من دراستنا والتي كانت التغذية الراجعة التي يتلقاها الأستاذ محور موضوعنا، فقد تمت خلال فترة زمنية قاربت ثلاثة أشهر أعطيت خلالها التغذية الراجعة لأساتذة العينة التجريبية بواقع حصة كل أسبوع وبمجموع ثمانية حصص خلال فترة الدراسة، وتعتبر التغذية الراجعة منطلقا للأساتذة لمعرفة مستوى أدائهم وتحسينه بما يتماشى ونُظم وأُطر العملية التعليمية، وفي هذا الصدد يذكر (**الخولي. 1996، ص140**) بأنّ من بين أهُم وظائف التغذية الراجعة أنّها تدفع وتحفّز، وتؤدي إلى تغيير الأداء الفوري بالإضافة إلى أنّها تدعم التعلّم، بينما يقول (**الشيخ. 1984، ص173**) بأنّها تُمدنا بالمعلومات الخاصة عن الأداء.

وفي هذا الصدد يذكر "**بارنيل**" بأنّ القياس يعتبر المرحلة الوسيطة بالنسبة للتعليم، وبدون القياس لا يمكن القيام بالتقويم، وبدون التقويم لا يمكن وجود تغذية راجعة، وبدونها لا يمكننا التعرف على النتائج وبالتالي لا يمكننا إدخال أي تطوير أو تحسين على العملية التعليمية. (**عمر. 2016، ص292**).

ويضيف (**قندوز. 2014، ص129**) بأنّ هناك مقاربة نظرية هي المقاربة التأملية والتي تُقدم رؤية أخرى تفسِّر تأثير التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية وذلك بفسحها المجال لمواجهة الأستاذ لذاته (self confrontation) مواجهة تأملية، بحيث تُشكِّل الملاحظات التي تقدم للأستاذ باستخدام التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية وسيلة لوضعه في مواجهة ذاته، وذلك من خلال تأمله في ممارساته عاملا على تغيير تصوراته وأفكاره التي تقوده إلى تعديل ممارساته في أدائه لمهارتي تنفيذ وتقويم الدرس، حيث يرى (**أوسترمان وآخرون. 2002**) حسبهما: "أنّ الممارسة التأملية تُطور مستوى

أكبر من الوعي بالذات عن طبيعة وأثر الأداء مما يوفر فرصاً للنمو والتطور المهني ويَعْتَبِران الوعي ضروريا للتغير السلوكي، ولكسب مستوى جديد من نفاذ البصيرة إلى السلوك الشخصي.

ويضيف **(قندوز وآخرون. 2013)** حسب **(Dufour. 2009, p90)** أنّ عملية التفكير التأملي التي يقوم بها المدرس في أفعاله نشاطا عقليا من مستوى عالٍ، ذهابا وإيابا بين التطبيق والنظرية وفي نفس الوقت نشاط استنباطي وتقويمي، تقود التغذية الراجعة التي يلعب فيها المدرس دورين، دور الممثل ودور المتفرج والمتأمل في دوره، إلى مستوى أعلى من الوعي بالذات، أن يُمَكِّنَ من خلق فرص للنمو والتطور المهني لديه، كما يجب ملاحظة أنّ التغير في سلوك الأستاذ وأدائه لا يمثل إلا الوجه الظاهري للتغيير، الذي يبدأ من التغيرات التي تطرأ على المستوى الذهني للمدرس، وكل ما نقوى عليه بالوسائل السمعية والسمعية البصرية هو في الواقع جهد في الاتجاه الذي يُمَكِّنْ المدرس من مواجهة ذاته كما تستجيب التغذية الراجعة لمتطلبات الفروق الفردية بين مستويات مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية وما يحتاجه كل أستاذ من توجيه يُعرف من خلاله ما الذي عليه الاحتفاظ به وما الذي عليه أن يلغيه مستقبلاً.

ومن جهة أخرى ومن الناحية **التطبيقية**، وانطلاقا من نظرية "**الأثر**" لثيورندايك والتي تقول بأنّ من بين أهم وظائف التغذية الراجعة توجيه أداء المدرس أو الأستاذ وذلك من أجل تشكيل استجابات مستقبلية صحيحة لتحسين وتطوير الأداء التدريسي، بعد تلقيه التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية، حيث تُقدِّم له الصورة العقلية الأكثر ملائمة للأداء، فهي بذلك تعكس مدى التفاعل القائم بين المشرف التربوي والمدرس أو الأستاذ والتي تؤدي إلى إحداث التغييرات فيها في أداء الأستاذ لمستوى مهارة تنفيذ الدرس.

3. مناقشة نتائج فرضية الدراسة الثانية في ضوء الدراسات السابقة والنظرية:

بالنسبة لنتائج الفرضية الثانية والخاصة بأثر التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير مستوى مهارة تقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، لم تختلف نتائج هذه الفرضية عن نتائج سابقتها فقد أثبتت جميع نتائج هذه الفرضية الأثر الإيجابي والجيد الذي خلفته التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على مستوى مهارة تقويم الدرس، وهو ما يعكسه تطور وتحسن مستوى أداء الأساتذة على مستوى عينة البحث التجريبية، وهذا أيضاً ما توصلت إليه وأكدته دراسات سابقة ونظرية تناولت وعالجت موضوع التغذية الراجية وأثره على المهارات التدريسية ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة **(عزيز. 2001)** والذي هدفت دراسته إلى معرفة تأثير التغذية

الراجعة في التعلم بدرس التربية البدنية والرياضية، وتوصل الباحث من خلال دراسته إلى نتائج منها يُعد التقويم والتصحيح للأداء الحركي أمر مهم لتحسين عملية التعليم والتعلم الحركي للوصول إلى الهدف المنشود، وكذلك يُعد التعزيز الذي يقوم به أستاذ التربية البدنية والرياضية أثناء عملية التعليم والتعلم الحركي في حصة التربية البدنية والرياضية يؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم الحركي وهذه النتائج تظهر الأثر الذي تخلفه التغذية الراجعة على العملية التدريسية بشكل عام وعلى عملية التقويم بشكل خاص، ودراسة **(علي حسن. 2002)** والتي هدفت دراستها إلى معرفة أثر استخدام التغذية الراجعة "معرفة الأداء في تعلم الوقوف على اليدين"، معرفة أثر استخدام التغذية الراجعة "معرفة النتائج في تعلم الوقوف على اليدين" وتوصلت الدراسة في الأخير إلى عدة نتائج منها، أنّ للتغذية الراجعة تأثيراً إيجابيا في عملية التعلم الحركي بغض النظر عن نوع التغذية الراجعة مما يبيّن أهميتها في عملية التعلم، ضرورة التغذية الراجعة ومعرفة الأداء ومعرفة النتائج في التعلم الحركي وأهمية كل منهما في تعلم المبتدئات الكبار للمهارات الحركية الميدانية، تطور مستوى تعلم المجاميع البحثية وبنسب متفاوتة في عملية التعلم، وجاءت دراسة **(حكمت. 2005)** لتعزز هذه النتائج حيث توصلت الدراسة إلى أنّ التغذية الراجعة الشفوية المرئية هي أحسن أنواع التغذية تأثيرا في مستوى أداء مهارتي الارسال والاستقبال في الكرة الطائرة، هناك تباين في تأثير الأنواع الثلاثة من التغذية الراجعة في مستوى أداء مهارتي الارسال والاستقبال في الكرة الطائرة، وأيضاً دراسة **(جلال ناصر. 2005)** والذي توصلت دراسته إلى أنّ هناك فروق معنوية بين نتائج الاختبارات القبلية والبعدية للأداء الفني للكمة المستقيمة اليمين لأفراد عينة البحث في المجاميع الثلاثة ولصالح الاختبارات البعدية بعد تطبيقه لبعض أساليب التغذية الراجعة، وكذلك توصلت الدراسة إلى أنّ هناك فروق معنوية بين نتائج الاختبارات البعدية في الأداء الفني للكمة المستقيمة اليمين في المجاميع الثلاثة ولصالح المجموعة التي طبقت وتعلمت مهارة اللكمة المستقيمة اليمين ذات التعبير التصحيحي على وفق الشكل السمعي–بصري، أي تفوق أسلوب التغذية الراجعة وفق الشكل سمعي–بصري على الأساليب الأخرى كل هذه الدراسات والدراسات التي سبق ذكرها في مناقشة الفرضية الأولى أثبتت جميعها نجاعة التغذية الراجعة في تحسين التعلم سواء في مجال التدريب أو التدريس واختلفت درجات تأثيرها باختلاف أنواعها وأنماطها ومصادر تلقيها، وكانت هناك دراسة **(كاظم حسن. 2010)** والتي أثبتت صحة نتائج الدراسات التي سبقتها، حيث توصلت هذه الدراسة إلى أنّ المجموعة التجريبية حققت تحسناً في مستوى الأداء الفني للإرسال الساحق خلال المقارنة بين الاختبارين القبلي والبعدي، وكذلك أنّ استخدام الفيديو

كتغذية راجعة (سمعية وبصرية) مؤثرا في تطوير الأداء مقارنة بالمجموعة الضابطة، وجود فروق معنوية بين الاختبارين القبلي والبعدي ولصالح المجموعة التجريبية في اختبار الدقة، وما يعزز ويؤكد هذه النتائج نتائج دراستي كل من (**علي محسن وآخرون. 2001**) و(**ميادة جاسم. 2011**)، حيث توصلت دراسة الأول إلى أنّ التغذية الراجعة أعطت نتائج جيدة في تقويم حركات الوقوف على الرأس والوقوف على الرجلين والعجلة البشرية، فيما كان هناك تباين في درجات تأثير التغذية الراجعة على هذه المهارات، وتوصلت نتائج الدراسة الثانية إلى أنّ التغذية الراجعة لها تأثير ايجابي عند تقديمها للمتعلمين، وأنّ التغذية الراجعة ضرورية في عملية التعلم، في حين أنّ التغذية الراجعة المكتوبة حققت نتائج أفضل من التغذية الراجعة اللفظية.

هذا من جهة الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع و نجد من جهة أخرى أنّ الدراسات النظرية غنية جداً، والتي تكلمت عن أهمية التغذية الراجعة في العملية التدريسية وعلى مستوى مهارة تقويم الدرس على وجه الخصوص، حيث تقول(**عمر. 2016، ص292**) حسب "**بارنيل**" بأنّ القياس يعتبر المرحلة الوسيطة بالنسبة للتعليم، وبدون القياس لا يمكن القيام بالتقويم، وبدون التقويم لا يمكن وجود تغذية راجعة، وبدونها لا يمكننا التعرف على النتائج وبالتالي لا يمكننا إدخال أي تطوير أو تحسين على العملية التعليمية، وكذلك ما يقوله (**السامرائي. 1991، ص333**) بأنّ التغذية الراجعة هي عملية تقويم للتعلّم، حيث أنّ "التغذية الراجعة تشبه عملية التقويم، إلا أن التقويم في بعض الأحيان يأتي بعد الانتهاء من العملية التعليمية"، من خلال هذا الكلام يتضح أنّه لا يمكن بأي حال من الأحوال الفصل بين عملية التقويم و التغذية الراجعة، كيف لا، و(**Schmidt. 1999, p253**) يُعرف التغذية الراجعة أنّها الاستجابة المنتجة سواء كانت خلال أو بعد الأداء، أي أنّها عبارة عن النتيجة النهائية للأداء فقد تعني النتيجة أثناء الأداء أو بعد الأداء و هذا ما يهدف له التقويم عموماً وفي نفس السياق يقول (**الخولي. 1996، ص140**) بأنّ من بين أهُم وظائف التغذية الراجعة أنّها تدفع وتحفّز، وتؤدي إلى تغيير الأداء الفوري بالإضافة إلى أنّها تدعم التعلّم، بينما يقول (**الشيخ. 1984، ص173**) بأنّها تُمدنا بالمعلومات الخاصة عن الأداء، وهي نفس الوظائف التي يقوم بها التقويم.

وبالعودة إلى موضوع دراستنا وفرضيتها الثانية والتي أظهرت نتائجها الأثر الجيد الذي تُخلّفه التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير مستوى مهارة تقويم الدرس لدى الأساتذة، وهذا ما يؤكده (**السامرائي. 1991، ص333**) في قوله "أنّ من بين أهّم أسباب ضعف العملية التعليمية

هو غياب التغذية الراجعة أو قلّتها" ويَقصد هنا بأنّه لا يمكن بأي حال من الأحوال الاستغناء عن التغذية الراجعة في العملية التعليمية، حيث أنّ من بين أحد أهّم حلقات العملية التعليمية الأستاذ والذي يجب حسبه أن يُعطي التغذية الراجعة لتلاميذه، وحتى هو يجب أن يتلقاها لتحسين وتطوير أدائه التدريسي.

ومن جهة أخرى ومن الجانب التطبيقي والعملي نستطيع القول أنّه ينطبق نفس الكلام الذي قيل فيما يخص الفرضية الأولى، وذلك من خلال تبني نفس النظريتين اللتان تبناهما الطالب في الدراسة وهما نظرية "**الأثر**" لثيورندايك وكذلك نظرية "**الاتصال**" فيما يخص عمل المشرف أو الأستاذ القائم على التغذية الراجعة مع أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، فهاتين النظريتين تعكسان العلاقة القائمة بين المشرف والأستاذ، ومدى تحقيق النتائج المرغوبة وهذا ما أكدته نتائج الدراسات السابقة والنظرية وما توصلت إليه دراستنا الحالية فيما يخص الأثر الإيجابي الذي خلفته التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير مستوى مهارة تقويم الدرس لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

خلاصة واقتراحات بحثية:

تعتبر هذه الدراسة من بين الدراسات التي تناولت وعالجت موضوع المهارات التدريسية لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية في الجزائر، حيث جاءت الدراسة الحالية لتُكمل وتعزز هذه الدراسات خاصة ما تناول منها موضوع التغذية الراجعة كمتغير مستقل وقياس مدى أثرها على تحسين وتطوير مهارات التدريس لدى الأساتذة، وعلى وجه الخصوص معرفة أثر التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تحسين وتطوير مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

حيث توصلت هذه الدراسة على غرار معظم الدراسات السابقة إلى أنّ التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية أدت إلى تحسين وتطوير مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الثانوي، وهذا على مستوى جميع المهارات الجزئية (أبعاد) مهارات تنفيذ الدرس أو على مستوى مجموع مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس.

وانطلاقاً من **الإطار النظري** للدراسة ووصولا إلى **الإطار العملي** أو التطبيقي فيما أظهرته وأفرزته الدراسة من نتائج فيما يخص فرضيتي الدراسة، حيث أظهرت نتائج الفرضية الأولى أنّ التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية أدّت إلى تحسين وتطوير مستوى مهارة تنفيذ الدرس، سواء على مستوى المهارات الجزئية (أبعاد) هذه المهارة أو على مستوى مجموع المهارة ككل لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، وهذا يجرّنا ويقودنا للعودة والرجوع للحديث عن أهمية التغذية الراجعة في العملية التعليمية أو التدريسية، وبالأخص في مجال تأطير وتكوين الأساتذة، وما يقوله "**بارنيل**" بأنّ من بين أحد أهّم أسباب ضعف العملية التعليمية غياب التغذية الراجعة أو قلّتها فهو بهذا يُنبِّه إلى الأهمية البالغة والدور الهام الذي تلعبه التغذية الراجعة في تحسين والرفع من مستوى العملية التعليمية ومن هذا المنطلق نقول بأنّه لا يمكن بأي حال من الأحوال الاستغناء عن التغذية الراجعة فيما يخص تحسين وتطوير مستوى أداء كفاءات ومهارات التدريس لدى الأساتذة والمدرِّسين وذلك من أجل تحسين العملية التعليمية والتدريسية بشكل عام، انطلاقا من تحسين مستوى الحلقة الأولى فيها، ألا وهي حلقة المدرس أو الأستاذ من أجل تحقيق الأهداف المسطرة والمخطط لها سواء التعليمية منها أو التربوية للوصول إلى تدريس وتعليم جيد ومنتج.

ونفس النتائج توصلت إليها الفرضية الثانية والتي أظهرت نتائجها الأثر الإيجابي والجيّد الذي تخلّفه التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير وتحسين مستوى مهارة تقويم الدرس لدى أساتذة

التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

ويبدو أنّ مهارة تقويم الدرس لها أثر خاص بالتغذية الراجعة بالنظر إلى أهمية كل منهما في العملية التعليمية والتدريسية وارتباطهما وعلاقتهما الوثيقة ببعضهما، حيث يقول **(محمد. 2007 ص348)** بأنّ عملية التقويم تجري أثناء سير عملية التعلّم والتعليم بهدف متابعة التلميذ، أو المدرس من طرف المشرف والتأكد من أنّه يسير في اتجاه تحقيق الأهداف المرجوة له بالشكل المناسب بما يوفر له تغذية راجعة تجعل عملية التدريس عملية متطوِّرة حيث يتمُّ التشخيص والعلاج والبناء في نفس الوقت.

ويذكر "**بارنيل**" بأنّ القياس يعتبر المرحلة الوسيطية للتعليم، وبدون القياس لا يمكن القيام بالتقويم وبدون التقويم لا يمكن وجود تغذية راجعة، وبدونها لا يمكننا التعرف على النتائج وبالتالي لا يمكننا إدخال أي تطوير أو تحسين على العملية التعليمية، ومن هنا يتضح أنّ كل من مصطلحي التقويم والتغذية الراجعة متلازمان ولا يمكن الفصل بينهما فالتقويم يعتبر جزء لا يتجزأ من عملية التغذية راجعة والتي تساير جميع مراحل العملية التدريسية والتعليمية، وذلك بهدف تحسين وتطوير هاتين العمليتين بشكل عام والرفع من مستوى كفاءات ومهارات وأداء الأساتذة والمدرسين على وجه الخصوص، حيث أنّه لا يمكننا أن نُقَوِّم في ظِل غياب التغذية الراجعة، ولا يمكن أيضاً أن نعطي تغذية راجعة بدون تقويم.

ومن هنا تتضح الأهمية البالغة للتغذية الراجعة في عملية التقويم خاصة منها السمعية والسمعية البصرية في العملية التدريسية والتعليمية على وجه العموم، وفي تحسين وتطوير مهارة التقويم لدى المدرس أو الأستاذ على وجه الخصوص، وهذا ما توصلت إليه وأكدته نتائج الفرضية الثانية التي أفضت إلى أنّ التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية أدت إلى تطوير وتحسين مستوى مهارة تقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

من خلال النتائج التي أظهرتها وأفرزتها فرضيتي الدراسة الحالية فيما يخص أثر التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير وتحسين مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، يرى الطالب بأنّه لا بُد من الاعتماد على التغذية الراجعة في العملية التدريسية والتعليمية، خاصة منها التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية، لا سيما ما تعلق بموضوع تكوين وتأطير الأساتذة والمدرسين لأنّها تعتبر جزء هام لا يتجزأ من عناصر العملية التدريسية بالنظر للأثر الإيجابي الذي تُخلّفه التغذية الراجعة بمختلف أنماطها وأشكالها على العملية

التدريسية، ويؤكّد الطالب في هذا الخصوص على ضرورة الاعتماد على التغذية الراجعة واستخدامها خلال سير العملية التدريسية، وأثناء أداء الأساتذة والمدرسين لمهامهم التدريسية وذلك لرفع وتحسين وتطوير مستوى أداء الأساتذة والمدرسين لمهاراتهم وكفاءاتهم التدريسية، ويرى الطالب حسب وجهة نظره أنّه لا بُدَّ من إعادة النظر في نظام وإستراتيجية تكوين الأساتذة، سواء كان ذلك قبل الخدمة أي أثناء تكوينهم البيداغوجي كطلبة داخل أقسام ومعاهد الجامعات أو أثناء الخدمة بعد نجاحهم في مسابقات التوظيف، أو حتى الأساتذة الذين لديهم خبرة في مجال التدريس، حيث يقترح الطالب ما يلي: – أن تبدأ عملية تكوين وتأطير الأساتذة والمدرسين قبل الخدمة من خلال مسارهم البيداغوجي كطلبة داخل أقسام ومعاهد الجامعات، وذلك لتهيئتهم وتحضيرهم جيّدا للخدمة بوضع مقاييس خاصة بالتعليمية وطرق ومناهج التدريس طوال مسارهم وتدرّجهم البيداغوجي بالجامعة.

– زيادة المدة والحجم الساعي للتربّصات الميدانية وما يقابلها من مقاييس نظرية للطلبة المدرسين وذلك خلال مسارهم البيداغوجي والتكويني بالجامعة، تحت إشراف المشرفين التربويين.

هذا فيما يخص تأطير وتكوين الطلبة داخل أقسام ومعاهد الجامعات، أما فيما يخص الأساتذة والمُدرسين الموظفين حديثا في التدريس، فيرى الطالب أيضاً في هذا الخصوص أنّ تكوين وتأطير الأساتذة الجدد خلال الأيام الأولى من توظيفهم، سواء أثناء العطل الأسبوعية أو الفصلية لا يفي بالغرض، بل بالعكس فهذا ينعكس سلباً على مردود الأساتذة والمدرسين حسب رأي الطالب، وذلك جرّاء التعب والإنهاك والضغط الكبير الذي يكون في بداية مشوار الأساتذة التدريسي والتعليمي وهو ما يَعْكِس ويَرْسُم صورة سلبية لدى الأساتذة حديثي التوظيف عن مهنة التعليم والتدريس من بدايتها، وإنّما يجب الاستمرارية في التأطير والتكوين وذلك بوضع إستراتيجية واضحة وبرنامج مدروس لكل أستاذ وفي هذا الخصوص يقترح الطالب أن تكون عملية التكوين والتأطير على مرحلتين كما يلي:– تنظيم يومين تكوينيين بشكل جماعي لأساتذة التربية البدنية والرياضية كل شهر تحت إشراف مشرف تربوي ويكون هذين اليومين على قسمين نظري وتطبيقي، وفي كل مرة يُقدمه أستاذ من أساتذة التربية البدنية والرياضية ويلعب المشرف التربوي فيه دور الموجّه والمصحِّح أمام الأساتذة الزملاء وذلك بإعطاء التغذية الراجعة اللازمة.

– هذين اليومين التكوينيين تُقابلهما زيارة ميدانية للمشرف التربوي لأقسام وفصول التدريس على الأقل مرة كل شهر وذلك من أجل تعزيز جوانب القوة في أداء الأستاذ التدريسي وإظهار جوانب القصور وتصحيح الأخطاء وذلك بإعطاء التغذية الراجعة المناسبة والمتاحة خاصة منها السمعية والبصرية

بحيث تكون بشكل مستمر ودائم، وفي نفس الوقت لا يكون هناك ضغط يخلق الملل لدى الأساتذة، بل بالعكس ينعكس ذلك إيجاباً على مستوى الأداء التدريسي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية وهو ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية من الأثر الإيجابي الذي تخلفه التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، ومن جهة أخرى فإنّ الأستاذ والمدرس يستطيع الاعتماد على نفسه بطريقة ذاتية في الاستفادة من التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية، أو من خلال الأستاذ الزميل في المؤسسة وهذا يقودنا أيضاً إلى الحديث عن إستراتيجية أخرى وهي إستراتيجية توزيع وتحويل الأساتذة عبر المؤسسات التربوية، وهنا يَوّدُ الطالب أن يُنوه إلى أنّه يجب المزج بين أساتذة الخبرة والأساتذة حديثي التوظيف أثناء توزيعهم على المؤسسات التربوية، وذلك لنقل الخبرات وإعطاء التغذية الراجعة سواء كانت السمعية والسمعية البصرية أو أي نمط أخر متاح، من طرف الأساتذة ذوي الخبرة إلى الأساتذة الجدد بشكل جماعي أو فردي، كل هذا يجعل عملية التكوين والإشراف عملية ناجعة وناجحة في نفس الوقت ولذلك فإنّ الطالب يرى بأنّه لا يمكن بأي حال من الأحوال الاستغناء عن التغذية الراجعة في العملية التعليمية والتدريسية وخاصة فيما يخص تكوين الأساتذة والمدرسين وذلك لأهميتها البالغة في هذا المجال.

وبالعودة والرجوع إلى موضوع دراستنا الحالية، فإنّ لكلِّ دراسة جوانب قوة ونواحي ضعف وقصور وذلك لكثرة المتغيِّرات المؤثرة في الدراسة وعدم التمكّن من ضبطها بشكل جيّد، وكذلك اقتصار الدراسة على متغير أو متغيرين على الأكثر، وبناءً على ما توصلت إليه نتائجها وجوانب أخرى لم تستطع معالجتها فهي بذلك تمهد لدراسات قادمة ومستقبلية، فإنّ الطالب يقترح ما يلي:

– إجراء دراسات للفصل بين نوعي التغذية الراجعة السمعية والتغذية الراجعة السمعية البصرية، مقارنة أثر كل واحدة منهما على تطوير وتحسين مهارات التدريس.

– إجراء دراسات تعالج الأثر الذي تخلفه أنماط وأنواع أخرى من التغذية الراجعة على تطوير وتحسين مهارات التدريس.

– إجراء دراسات تعالج الأثر الذي تخلّفه التغذية الراجعة على تطوير وتحسين مهارات وكفاءات تدريس أخرى.

– إجراء دراسات تعالج الأثر الذي تخلّفه التغذية الراجعة على تطوير وتحسين مهارات وكفاءات التدريس في ظل وجود متغيرات وسيطية.

المصادر والمراجع:

القرءان الكريم.

الأبحر، محمد عاطف.(2001). **التدريس والأنشطة الرياضية المدرسية**، مصر. القاهرة.

إبراهيم، مروان عبد المجيد.(2000). **أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية**، (ط1)، الأردن. عمَّان: الوراق للنشر والتوزيع.

أبو النصر،حمزة حمزة.(2007). **الشامل في التعليم والتعلم والتدريس**، (ط1)، مصر.المنصورة: مكتبة الإيمان.

أبو جادو، صالح محمد.(1998). **علم النفس التربوي**، (ط1): دار السيرة.

أبو رحاب، عبير حسن.(2014). **تقويم الكفاءة التدريسية لمعلمي التربية الرياضية بمرحلة التعليم الأساسي بمحافظة بور سعيد**، مقال منشور، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان.مصر.

أبو شقير، محمد؛ وحلِّس، داود درويش.[www. Software labs].

أبو علاّم، رجاء محمود.(2006). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. القاهرة:(ط5). دار النشر للجامعات.

أحمد، عطاء الله؛ وعمر، عمور عيسى.(2008). **تأثير استخدام بعض الأنواع من التغذية الراجعة الفورية الايجابية والسلبية في تعلم بعض المهارات الأساسية في (الكرة الطائرة، كرة السلة وكرة اليد) عند تلاميذ المدارس 13-15سنة**، جامعة مستغانم. الجزائر.

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

أحمد، قندوز.(2014). **أثر التغذية الراجعة السمعية البصرية والتغذية الشفوية لتنمية مهارات تنفذ الدرس لدى أساتذة التعليم الابتدائي في ضوء دافعيتهم للتدريس**، أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة. الجزائر.

الأزرق، عبد الرحمان صالح.(2000). **علم النفس التربوي للمعلمين،** (ط1)، ليبيا. بنغازي: دار الكتب الوطنية.

إسماعيل، بهجت محمود بهجت.(2008). **تقويم مهارات التدريس التكنولوجيا لدى الطلبةالمعلمين بالجامعة الإسلامية في ضوء المعايير العالمية للأداء،** رسالة ماجستير: قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية. جامعة غزة، فلسطين.

أوسترمان، كارين. ف؛ وكوتكامب، روبيرتب.(2002). **الممارسة التأملية للتربويين، مشكلة تحسين مكونات التعليم والحاجة إلى حَلّها،** ترجمة: منير الحوراني، العين: دار الكتاب الجامعي.

أوسماعيل، مخلوف.(2004). **تأثير التغذية الرجعية الحيوية في الخفض من القلق التنفسي لدى لاعبي كرة اليد،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر. الجزائر.

الباز، مروة محمد محمد.(2012). **فعالية برنامج تدريبي قائم على تقنيات الويب 2,0 في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني والاتجاه نحوه لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة،** كلية التربية. جامعة بورسعيد، مصر.

البورنو، نرمين ماجد.(2008). **أثر استخدام برنامج محسوب في تنمية بعض مهارات تدريس التكنولوجيا لدى الطالبات المعلمات.** رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة. فلسطين.

بسيوني، محمد عوض؛ والشطي، فيصل ياسين.(1992). **نظريات وطرق التربية البدنية.** الجزائر: (ط2). ديوان المطبوعات الجامعية.

بن ذهيبة، جغدم.(2009). **تقويم الواقع الأداء مدرسي التربية البدنية والرياضية بالمرحلة الثانوية في ضوء المقاربة بالكفاءات،** رسالة ماجستير، جامعة الشلف. الجزائر.

بن نجمة، نور الدين.(2015). **مهارات التدريس (محاضرات في طرق ومناهج التدريس)،** جامعة محمد بوضياف، المسيلة. الجزائر.

بن يوب، عبد العلي.(2017). **تأثير استخدام أساليب التدريس بالتغذية الراجعة في تعلم المهارات**

الأساسية في كرة اليد في الطور الثانوي الجزائري (15-18) سنة، مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية الرياضية والفنية، **رقم11 (01/2017)، مارس 2017**: جامعة مستغانم. الجزائر.

بوسعدة، قاسم.(2017). **المعلم الكفء أو الفعال**، مجلة دراسات نفسية وتربوية، **العدد(18)، جوان 2017**: جامعة قاصدي مرباح، ورقلة. الجزائر.

جاسم، سعيد جاسم؛ ويوسف، رشاد طارق؛ وشهيد، باسم سامي.(2012). **تأثير التغذية الراجعة بنسب مختلفة في تعلم بعض المهارات الأساسية لدى لاعبي كرة السلة للناشئين**، مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية. **المجلد(12)، العدد(02)، 2012**: جامعة الناصرية. العراق.

جاسم، ميادة خالد.(2011). **تأثير التغذية الراجعة اللفظية والمكتوبة في تعلم بعض المهارات على حصان القفز**، مجلة كلية التربية الرياضية. **المجلد(23)، العدد(03)، 2011**: جامعة بغداد. العراق.

جامل، عبد الرحمن عبد السلام.(2002). **طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس**، عمّان.

جبل، رحاب عادل؛ ومحمد، عبد الله عبد الحليم.(2011). **المهارات التدريسية والتدريب الميداني في ضوء الواقع المعاصر للتربية الرياضية**، (ط1)، مصر. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

جليل، عامر رشيد قحطان؛ وجميل، محمود.(2008). **الفعاليات المضافة في فترة ما بعد التأخر وأثرها في مردودات التغذية الراجعة على التعلم الحركي**. مجلة كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية. العدد **35، 2008**: الجامعة المستنصرية. العراق.

جمال، صالح حسن.(1986). **التغذية الراجعة الإضافية**، رسالة دكتوراه، بغداد، العراق.

الجوفي، فكري عبد الله؛ وعبد القادر، زيتوني.(2017). **درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفاءات التدريسية بكليات التربية البدنية والرياضية**، مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية الرياضية والفنية،**رقم12 (02/2017) (أكتوبر 2017)**: جامعة مستغانم. الجزائر.

الحاج، بن قناب.(2006). **تقويم تدريس مدرسي التربية البدنية والرياضية، بالتعليم المتوسط (كما يراها المدرسين– الموجه، التلاميذ)**، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر. الجزائر.

الحايك، صادق خالد.(2018). **مناهج واستراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الرياضية**،الأردن. عمّان: المكتبة الوطنية.

الحبازي، مشهور.(2007).**مقترحات لرفع جودة التعليم الجامعي في الوطن العربي**، ورقة مقدمة إلى الندوة المرافقة للمؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات العربية في طرابلس.

حسن، أحمد ماهر أنور؛ وعبد المجيد، علي محمد؛ وحسن، إيمان ماهر أنور.(2007). **التدريس في التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق**، (ط1)، مصر. القاهرة: دار الفكر العربي.

حسن، سامي كاظم.(2010). **تأثير بعض الوسائل التعليمية كتغذية راجعة في تحسين دقة ومستوى الأداء الفني للإرسال الساحق بالكرة الطائرة الشاطئية**، جامعة بغداد، العراق.

حسين، أمينة كريم.(2016). **أثر استخدام التغذية الراجعة الآنية وفق الأسلوب التبادلي في تعلم فعالية الوثب الطويل**، مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، **المجلد(11)**، **العدد(02)**، **2016**: جامعة كركوك. العراق.

حسين، عايدة علي.(2002). **أثر التغذية الراجعة (معرفة الأداء، معرفة النتائج) في تعليم مهارة الوقوف على اليدين المتبوعة بالدحرجة الأمامية المتكورة**، مجلة الرياضة المعاصرة، **المجلد(01)**، **العدد (01)**: جامعة بغداد. العراق.

حسين، محمد عبد الهادي.(2008). **أربعة أدلة تدريسية ذكية للمعلم الناجح**،(ط1)، مصر.القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

حكمت، أسماء.(2005). **تأثير استخدام التغذية الشفوية والمرئية على مستوى أداء مهارتي الإرسال والاستقبال في كرة الطائرة**، مجلة التربية الرياضية، **المجلد(14)**، **العدد(01)**: جامعةبغداد. العراق.

حماد، مفتي إبراهيم.(1998). **التدريب الرياضي الحديث– تخطيط وتطبيق وقيادة**، (ط1)، مصر. القاهرة: دار الفكر العربي.

حمدان، محمدزياد.(1985). **ترشيد التدريس ومبادئ واستراتيجيات تقنية حديثة:** دار التربية.

الخولي، أنور أمين.(1996). **أصول التربية البدنية والرياضية.** القاهرة: (ط1). دار الفكر العربي.

الخولي، صلاح زهران.(2015). **الاتجاهات المعاصرة في نظم تدريب المعلمين،** (ط1)، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

داريل، سايد نتوب.(1992). **تطور مهارات تدريس التربية الرياضية،** (ترجمة): عباس أحمد صالح السمرائي وآخرون.

دسوقي، مرفت إبراهيم.(2014). **تأثير استخدام الموديلات التعليمية على مهارات التدريس الفعال لمعلمات التربية الرياضية بمملكة البحرين،** مجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، **العدد(76)، يناير2016:** كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان. مصر.

دعمس، مصطفى نمر.(2011). **استراتيجيات تطوير مناهج وأساليب التدريس،** (ط1)، الأردن. عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

راتب، أسامةكامل. (2000). **تدريب المهارات النفسية وتطبيقاتها في المجال الرياضي، مصر.** القاهرة: دار الفكر العربي.

رضا، إسماعيل محمد؛ وحسين، فراس طلعت؛ ومحمد، مهدي صاحب.(2016). **تأثير استخدام التغذية الراجعة الإضافية والإعلامية في تعلم وإنجاز فعالية السباقات،** مجلة كلية التربية الأساسية، **المجلد(22)، العدد(93)**، 2016: جامعة بغداد، العراق.

رمزية، الغريب.(1967). **التعليم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية،** القاهرة: (ط3)، مكتبة الانجلومصرية.

زكي، الناشف؛ ووينتز، سلمى.(2007). **فاعلية التدريس المصغر في تحسين مهارات التدريس لدى طلاب كليات التربية الحكومية للمعلمين والمعلمات في سلطنة عمان،** دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي. الجامعة الأردنية، الأردن.

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

زيتون، كمال عبد الحميد.(2003). **التدريس نماذجه ومهاراته،** (ط1)، مصر. القاهرة: مكتبة التربية.

زينب، علي عمر؛ غادة، جلال عبد الحكيم.(2008). **طرق تدريس التربية الرياضية الأسس والتطبيقات العملية،** القاهرة: (ط1). دار الفكر العربي.

السامرائي، عباس أحمد؛ والسامرائي، محمود عبد الكريم.(1991). **كفايات تدريسية في طرائق تدريس التربية الرياضية،** العراق. البصرة: مطبعة دار الحكمة.

السامرائي، عبد الكريم محمود؛ وحسين، علي شامل؛ وجبر، محمد سعد.(2015). **أثر التغذية الراجعة الآنية باستخدام تقنية IPAD في تعلم مهارة الوقوف على اليدين،** مجلة سر من رأي، **العدد(42)، أيلول 2015**: جامعة سامراء. العراق.

سعد، ناهد محمود؛ وفهيم، نيللي رمزي.(2004). **طرق التدريس في التربية الرياضية،** (ط2)، مصر.القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

سلاطنية، بلقاسم؛ والجيلالي، حسان. (2007). **أسس البحث العلمي،** الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

سلامة، عبد الحفيظ محمد.(1993). **وسائل الاتصال وأسسه النفسية والتربوية،** (ط1)، مصر. القاهرة: دار الفكر للنشر والتوزيع.

شلتوت، نوال إبراهيم؛ وحمص، محسن محمد.(2008). **طرق وأساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية،** (ط1)، مصر. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

شلتوت، نوال إبراهيم؛ وكامل، زكية إبراهيم؛ وخفاجة، ميرفت علي.(2002). **طرق التدريس في التربية الرياضية الجزء الأول. أساسيات في تدريس التربية الرياضة،** (ط1)، مصر. الإسكندرية: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

شنين، فاتح الدين؛ وعواريب، لخضر.(2014). **دور التكوين الذاتي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي التعليم الابتدائي،** مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، **عدد خاص:** ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

الشيخ، محمد يوسف.(1984). **التعلم الحركي**، القاهرة: دار الفكر العربي.

صابر، فاطمة عوض؛ وخفاجة، ميرفت علي.(2002). **أسس ومبادئ البحث العلمي**، (ط1)، مصر. الإسكندرية: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.

صالح، علاء الدين.(2009). **طرق التدريس في التربية الرياضية المدرسية**، (ط1)، رشيد للنشر والتوزيع.

صباح، ساعد.(2013). **التكوين الأولي للطلبة المعلمين وعلاقته باكتساب الكفاية المعرفية في بناء الاختبارات التحصيلية الموضوعية**، جامعة محمد خيضر: بسكرة، الجزائر.

الطناوي، عفت مصطفى.(2013). **التدريس الفعال- تخطيطه- مهاراته- استراتيجياته- تقويمه**، (ط3)، الأردن. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

طياب، محمد.(2003). **تقويم واقع الأداء التدريسي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم المتوسط**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر. الجزائر.

عبد العظيم، صبري عبد العظيم.(2015). **استراتيجيات وطرق التدريس العامة والالكترونية**،(ط1)، مصر. القاهرة: المجموعة العربية للتدريس والنشر.

عبد الفتَّاح، رأفت. (2001).**سيكولوجية التدريب و تنمية الموارد البشرية**، مصر.القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الكريم، عفاف.(1998). **طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية**، مصر. الإسكندرية: منشأة المعرفة.

عبد اللطيف، ميادة طارق.(2009). **مهارات التدريس العلوم لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في بغداد**، مجلة دراسات تربوية، **العدد(08)، تشرين الأول2009**: جامعة بغداد، العراق.

عبد الله، عصام الدين متولي.(2011). **طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق**، مصر. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

عبد الوهاب، هدي عبد السميع.(2015). **تأثير استخدام التغذية الراجعة الداخلية والخارجية في تعلم بعض مهارات الكرة الطائرة**، مجلة كلية التربية الأساسية، **المجلد(21)، العدد(87)، 2015:** جامعة بغداد. العراق.

عبيدو، علي إبراهيم علي.(2014). **جودة البحث العلمي**، (ط1)، مصر. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

عزيز، عمار محمد.(2001). **التغذية الراجعة وممارستها في حصة التربية البدنية والرياضية، في المدارس الابتدائية اليمنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر. الجزائر.

علي، عادل فاضل.(2006). **التغذية الراجعة، وظائفها واستخدامها في تعلم المهارات الحركية**، الأكادمية الرياضية العراقية الإلكترونية.[www.iraqacad.org].

عليان، ريجي مصطفى؛ وعبد الدبس محمد.(1999). **وسائل تكنولوجيا التعلم**، (ط1): دارالصفاء.

عمر، زينب علي عمر؛ وإسماعيل، جيهان حامد سيد.(2016). **الأسس النظرية في طرق تدريس التربية البدنية والرياضية وتطبيقاتها**، مصر. القاهرة: دار الفكر العربي.

فارس، على؛ ومزوز، عبد الحليم.(2017). **دور التكوين البيداغوجي في تنمية الكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم المتوسط**، مقال غير منشور. جامعة سطيف2: الجزائر.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم.(2004). **تفريد التعليم في إعداد المعلِّم**، عمّان: (ط1). دار الشروق للنشر والتوزيع.

فرج، عنايات محمد أحمد.(1998). **مناهج وطرق تدريس التربية البدنية**، مصر. القاهرة: دار الفكر العربي.

الفرح، وجيه؛ ودبابنه، ميشيل.(2006). **أساسيات التنمية المهنية للمعلمين**، (ط1)، الأدرن. عمّان: الوراق للنشر والتوزيع.

الفقى، شمس الدين فرحات.(2010). **أسس ومهارات المعلم الناجح**، (ط1)، مصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

قسم طرق التدريس، **المناهج وطرق التدريس في التربية الرياضية**، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الزقازيق. مصر: مكتبة رشيد للنشر والتوزيع.

القضاة، خالد.(1998). **مدخل في التربية والتعليم**، (ط1): دار اليازوري.

قندوز،أحمد؛ والشايب، محمد الساسي.(2013). **دور التغذية الراجعة الشفوية والتغذية الراجعة السمعية البصرية في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى المدرسين (مقاربة تحليلية نظرية)**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، **العدد(12)، سبتمبر2013**: جامعة قاصدي مرباح، ورقلة. الجزائر.

الكاتب، عفاف عبد الله؛ والزهيري، نجلاء عباس.(2011). **استراتيجيات ونماذج فاعلة في طرائق تدريس التربية الرياضية**، (ط1)، العراق. بغداد: الشموس.

كارن كيركلاند.(**2009**). **التغذية الراجعة المستمرة**، ترجمة مركز ابن العماد للترجمة والتعريب، (ط1)، السعودية: العبيكان للنشر والتوزيع.

الكبيسي، عبد الواحد حميد؛ وفرحان، عد عبد الرحيم.(2010 جوان). **جودة التدريس لتنمية الإبداع في تدريس التربية البدنية**، المؤتمر العلمي الرياضي السابع لكلية التربية الرياضية (2010/06/16). الجامعة الأردنية: الأردن.

كريم، لعبان.(2001). **دراسة تحليلية للتغذية الرجعية للمربي وعلاقتها بدرجة دافعية التلاميذ المرحلة الثانوية أثناء حصة التربية البدنية والرياضية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر. الجزائر.

كوشهر، س.ك.(2004). **طرق وفنيات التدريس**، ترجمة.(أحمد بهاء جابر الحجار).مصر، المنوفية.

مازن، حسام الدين محمد.(2015). **تكنولوجيا تعميم التدريس الفعّال**، (ط1)، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

مجادي، رابح.(2008). **بعض السمات الانفعالية وعلاقتها الإرتباطية بالكفاءة في التدريس لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر. الجزائر.

مجلة التربية الرياضية، **المجلد(14)**، **العدد(01)**: جامعة بغداد. العراق.

مجلة الرياضة المعاصرة، **المجلد(01)**، **العدد(01)**: جامعة بغداد. العراق.

مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، **العدد(12)**، **سبتمبر2013**: جامعة قاصدي مرباح، ورقلة. الجزائر.

مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، **عدد خاص**: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية. **المجلد(12)**، **العدد(02)**، **2012**: جامعةالناصرية. العراق.

مجلة تَفوُّق في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية. العدد**(03)**، **ماي 2017**: جامعة الأغواط. الجزائر.

مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية، **المجلد(11)**، **العدد(02)**، **2016**: جامعة كركوك. العراق.

مجلة دراسات تربوية، **العدد(08)**، **تشرين الأول2009**: جامعة بغداد، العراق.

مجلة دراسات نفسية وتربوية، **العدد(18)**، **جوان 2017**: جامعة قاصدي مرباح، ورقلة. الجزائر.

مجلة سر من رأي، **المجلد(11)**، **العدد(42)**، **أيلول 2015**: جامعة سامراء. العراق.

مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية الرياضية والفنية، **رقم11 (01/2017)**، **مارس 2017**: جامعة مستغانم. الجزائر.

مجلة علوم وممارسات الأنشطة البدنية الرياضية والفنية، **رقم12 (02/2017) (أكتوبر2017)**: جامعة مستغانم. الجزائر.

مجلة كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية. العدد**(53)**، **2008**: الجامعة المستنصرية.العراق.

مجلة كلية التربية الأساسية، **المجلد(21)**، **العدد(87)**، **2015**: جامعة بغداد. العراق.

مجلة كلية التربية الأساسية، **المجلد(22)**، **العدد(93)**، **2016**: جامعة بغداد. العراق.

مجلة كلية التربية الرياضية. **المجلد(23)، العدد(03)، 2011:** جامعة بغداد. العراق.

مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية. **المجلد(10)، العدد(18) حزيران 2011:** جامعة البصرة. العراق.

محسن، حسين على؛ وشنين، لقمان عمران.(2011). **التغذية الراجعة الآنية وأثرها في تحسين مستوى الأداء المهاري لبعض الحركات الأرضية**، مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية. **العدد(18) حزيران 2011:** جامعة البصرة. العراق.

محمد عثمان.(2011). **أساليب التقويم التربوي**، الأردن. عمّان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

المطوع، بدور؛ وبدير، سهير.(2006). **التربية البدنية مناهجها وطرق تدريسها**، مصر. القاهرة: مركز الكتاب للنشر؛ الكويت. الكويت: دار العلم.

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

محمود، صلاح الدين عرفة.(2005). **تفريد تعلم مهارات التدريس بين النظرية والتطبيق**، (ط1)، مصر. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.

محمود، عبد الحليم عبد الكريم.(2006). **ديناميكية تدريس التربية الرياضية**، (ط1)، مصر. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

مرابط، مسعود.(2017). **محاضرات في طرائق وأساليب التدريس**، جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي. الجزائر.

مصطفى، عفاف عثمان عثمان.(2014). **استراتيجيات التدريس الفعال**، مصر. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

ملحم، سامي محمد.(2006). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

مهدي، محمد ياسر.(2010). **أثر استخدام برنامج التدريس المصغر في تنمية بعض مهارات**

التدريس، كلية التربية الرياضية. جامعة الكوفة، العراق.

موسى، فؤاد محمد.(2007). **علم مناهج التربية، الأسس- العناصر- التطبيقات**، (ط1)، مصر. المنصورة: دار الكلمة للنشر والتوزيع.

المولى، شكر محمود سعيد.(2004). **تقويم واقع الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الرياضية للمرحلة الابتدائية في مدينة الموصل**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية: جامعة الموصل.العراق.

الناشف، هدى.(1993). **استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة**، (ط1)، مصر. القاهرة: دار الفكر العربي.

ناصر، كمال جلال.(2005). **مقارنة لبعض أساليب التغذية الراجعة المستعملة في تعلم مهارة اللكمة المستقيمة باليمين بالملاكمة**، مجلة التربية الرياضية، **المجلد(14)، العدد(01)**: جامعة بغداد. العراق.

نبهان، محمد يحي.(2012). **مهارة التدريس**، اليازوري للنشر والوزيع.

الجهمي، الصافي يوسف شحاتة.(2007). **التدريس المصغر، رؤية معاصرة**، مصر. السويس: مكتبة ابن عموش.

نجم، منال إبراهيم مصطفى.(2010). **فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التربية العلمية لدى طلبة قسم الدراسات الإسلامية**، رسالة ماجستير: قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة. فلسطين.

نشوان، يعقوب حسين.(2004). **إدارة التعليم عن بعد والتعليم الجامعي المفتوح**، عمّان.

الهواري، خويلدي؛ وشنيني، عبد اللطيف.(2017). **الكفايات التدريسية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي بمعهد التربية البدنية والرياضية بالأغواط من وجهة نظر الطلبة**. مجلة تَفوُّق في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية. العدد**(03)، ماي 2017**: جامعة الأغواط. الجزائر.

يحي، حسن عايل أحمد؛ والمنوفي، سعيد جابر.(1999). **المدخل إلى التدريس الفعاّل**، السعودية: دار الصولتية للتربية.

Kilic, Abdurrahman.(2010). **Learner-Centered Micro TeachingIn TeacherEducation, International Journal of Instruction**January 2010. Vol.3, No.1.

Meyer, Florian.(2010). **Effets d'un dispositif de formationexploitant des vidéos d'exemples de pratiques sur le développement d'une compétence professionnelle chez des enseignants du primaire**, Thèse présentée à la Faculté des études supérieures, en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctoren sciences de l'éducation, Faculté des arts et des sciences, l'Université de Montréal.

Rink, J.(1986).**Teaching physical Education for Learning st,** Louis, Times.

pierre, simont.(1986). **apprentissage moteur**, vigot.

casse, pierre.(1994). **la formation performante**, Algérie: office des publications universitaire.

Scriven, M.(1967).**The Methodology of Evaluation in Rolphthler etal**. AERA Monograph series on Curriculum Evaluation, intal, Skie III RAND MC NALLY.

Bloom, Bos Madans.(1981).**Evaluation to Improve learning,** MC.GRAW–Hill, Neu York.

Dufour, France.(2009). **L'incidence d'un d'ispositif de soutienen gestion de classe sur la pratiques disciplines et lesentiment d'efficacité d'enseignant débutants**, thèse de doctorat epsychopédagogie, faculté des sciences de l'éducation, université de Montréal.

Larouche, Ghislaine.(2006). **L'encadrement post-formation etle transfert des apprentissages en milieu de travail encontexte de coopération internationale,** thèse en vue de l'obtention du grade de philosophia doctorat (Phd) en andragogie, faculté des sciences de l'education, université de Montréal.

Schmidt, A. R.(1999).**Motor learning and performance lll** ,**Human Kinetic Book champ aignlinois**, 1991.

الملاحـــــق

ملحق رقم (01): ترخيص بإجراء دراسة ميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

المسيلة في: 06 NOV 2018

مديرية التربية الوطنية

مصلحة التكوين والتفتيش

مكتب التكوين

رقم : 560 /2018

مدير التربية

إلى السيد (ة): مديري الثانويات

- بلدية المسيلة وحمام الضلعة -

الموضوع: ترخيص بإجراء (دراسة ميدانية)

بناء على مراسلة جامعة قاصدي مرباح كلية علوم وتقنيات النشاطات البدنية و الرياضية بتاريخ 2018/10/10

الرقم	الاسم واللقب	تاريخ ومكان الازدياد	رقم التسجيل
01	حمادي رضوان	1988/12/16المسيلة	

- ✓ بالدخول : إلى الثانويات .
  من 2018/11/04الى غاية 2018/12/04
  لإجراء (دراسة ميدانية): تخصص : التربية البدنية والرياضية

من مع احترامهم للشروط التالية:

- ✓ العمل وفق ما يسمح به وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني
- ✓ الالتزام التام من طرف المتربصين باحترام القانون داخل المؤسسة المستقبلة وتحملهم المسؤولية
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير
- ✓ مراعاة السير العادي للأنشطة المؤسسة

- **المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العلمية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر**

عن مدير التربية وبتفويض منه

الأمين العام

درواق حسين

ملحق رقم (02): طلب تصوير بعض المقاطع من الدراسة

المسيلة في : 11 /11 2018

السيد: رضوان حمادي طالب دكتوراه

حمام الضلعة

إلى السيد: مدير مديرية التربية لولاية المسيلة.

إلى السيد: كمال فايد مدير ثانوية الشريف الإدريسي.

الموضوع: طلب تصوير بعض المقاطع من الدراسة التجريبية

يشرفني أن أتقدّم إلى سيادتكم الموقرة بطلبي هذا و المتمثل في السماح لنا بالتقاط بعض الصور و الفيديوهات التي تخص دراستنا التجريبية على مستوى ثانويتكم، و التي ستقومون أنتم بتطبيقها، و إعطاء التغذية الراجعة للأساتذة، نحيطكم علما أننا سنأخذ الصور و الفيديوهات لكم مع عينة الدراسة فقط و المتمثلة في الأساتذة، دون أن نأخذ أي صورة لأي تلميذ كان، و الهدف من ذلك كما تعلمون هو إعطاء التغذية الراجعة للأساتذة، و في الأخير تقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير، خاصة شخصكم على قبول طلبي لكم بإعطاء التغذية الراجعة لعينة الدراسة، و التعاون و التسهيلات المقدمة من طرفكم رغم ارتباطاتكم المهنية و الإدارية و شكرا.

إمضاء و موافقة مدير الثانوية

كمال فايد

إمضاء و موافقة مديرية التربية

الملحق رقم (03): الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة قبل عملية تحكيمها.

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

قسم النشاط الرياضي التربوي

لقب واسم الأستاذ المحكّم:.....

الدرجة العلمية: .....

الرتبة الحالية: .....

مكان العمل الحالي:.....

القسم: .....

إمضاء وموافقة الأستاذ: .....

استمارة استطلاع رأي السادة الخبراء المحكـّمين

تحية طيبة و بــعــد .....

أستاذي المحترم البطاقة المعروضة على سيادتكم بشأن استطلاع رأيكم في بناء بطاقة ملاحظة:

المشرف والطالب الباحث يشكران مسبقا تفضلكم بالتعاون العلمي في بناء بطاقة الملاحظة المنشودة وإثراء الدراسة.

الموسومة بعنوان: **أثر التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير بعض مهارات التدريس (التنفيذ، التقويم) لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية. (دراسة تجريبية ببعض ثانويات ولاية المسيلة).**

الشهادة المحضرة: **دكتوراه.**

الهدف من استطلاع الرأي: بنـــاء بطاقة ملاحظة.

ويأمل الباحث من سيادتكم التفضل بالمساعدة في استكمال خطوات بناء هذه البطاقة من حيث :

أولا: مدى قياس البنود لأبعاد المهارة التدريسية.

ثانيا: قابلية المؤشرات السلوكية للقياس أثناء الحصة.

ثالثا : كفاية عدد البنود للمهارات التدريسية.

رابعا : مدى ارتباط كل عبارة بالمحور نفسه (انتماء العبارة للمحور).

خامسا : مدى ملائمة البدائل الخاصة بمستويات الأداء.

وتشتمل هذه البطاقة على 02 محورين مقترحين وكل محور يعالج فرضية من فرضيات الدراسة:

المحور	فرضيات الدراسة
المحور الأول	تؤدي التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية إلى تطوير مهارة تنفيذ الدرس لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.
المحور الثاني	تؤدي التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية إلى تطوير مهارة تقويم الدرس لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

أما فيما يخص التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة فهي كما يلي:

1. التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية: هي مجموع العمليات والإجراءات والمعلومات، سواء السمعية الناتجة عن الكلام (اللفظية أو الشفوية) والسمعية البصرية معاً أي (لفظية مرئية في آن واحد) والتي يتمّ تطبيقها وإعطاؤها من طرف الأستاذ القائم عليها، لعينة البحث التجريبية طول فترة تطبيق الدراسة التجريبية والمراد بها التأثير في متغير المهارات التدريسية لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

2. مهارات التدريس: هي مجموع الصفات والعمليات والإجراءات التي يؤديها ويظهرها أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، وذلك من خلال تحكّمه وإجادته في تسيير جميع مراحل درس التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، وذلك من أجل إيصال المعلومات والخبرات للتلاميذ بشكل سهل وجيّد، والمراد قياس تَأثُّرها بمتغير التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية وذلك أثناء

وبعد تطبيق الدراسة التجريبية لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية لعينتي البحث الضابطة والتجريبية.

1.2. مهارات تنفيذ الدرس:

هي تلك العمليات والإجراءات التي يُظهرها ويؤديها أستاذ التربية البدنية والرياضية من عينة البحث التجريبية في المرحلة الثانوية خلال الخمس مراحل الأولى من الدرس وهي:- مرحلة التهيئة والغلق- مرحلة إثارة دافعية التلاميذ- مرحلة التعزيز- مرحلة تنويع المثيرات- مرحلة طرح الأسئلة، والمراد قياس مدى تأثرها بتفعيل المتغير التجريبي (التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية)، ويتم ملاحظتها وقياسها ببطاقة ملاحظة معدة مسبقا لذلك.

1.1.2. مهارة التهيئة والغلق:

تعني مهارة التهيئة ما يُظهره و يفعله ويؤديه أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية من أداء وذلك في المرحلة الأولى من الدرس، ويستخدم الأستاذ فيها أي وسيلة أو عملية بحيث تحث الطلبة على التعلّم وبهدف استثارة حواس التلاميذ وعقولهم وتهيئة أذهانهم للدرس الجديد، بحيث يكونون في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قابلة لتلّقي المعلومات والأفكار بصورة مثالية وجيدة، أثناء ملاحظة أدائه وقياسه في ظل الأثر الذي خلَّفه المتغير التجريبي على أدائه.

2.1.2. مهارة إثارة دافعية التلاميذ:

هي الإجراءات الحيوية التي يقوم بها أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، خلال المرحلة الثانية من الدرس، والتي تُظهر قدرته على إثارة التلاميذ وتحفيزهم، وتوجيه سلوكهم وذلك من أجل تحقيق أهداف الدرس، من خلال إثارة رغبة التلاميذ نحو موضوع الدرس، وذلك أثناء ملاحظة أدائه وقياسه في ظل الأثر الذي خلَّفه المتغير التجريبي على أداء الأستاذ.

3.1.2. مهارة التعزيز:

ما يملكه أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية من قدرات وإمكانيات لخلق جو تعليمي جيِّد في المرحلة الثالثة من الدرس، وذلك بقدرته على استخدام أسلوبي المنع والعطاء لتحفيز وتثبيت السلوكيات الإيجابية وتعديل وتصحيح السلوكيات غير المرغوب فيها للوصول إلى أهداف الدرس بشكل جيد، أثناء ملاحظة أدائه وقياسه في ظل الأثر الذي خلَّفه المتغير التجريبي على أدائه.

4.1.2. مهارة تنويع المثيرات:

ما يمتلكه ويُظهره أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية من قدرات في الأقوال و

الأفعال والحركات، بحيث تُمكِّنه هذه القدرات من الاستحواذ على انتباه وتركيز التلاميذ، خلال المرحلة الرابعة من الدرس وذلك للإبقاء على تركيزهم على الدرس طوال سير أطوار الحصة، وذلك أثناء ملاحظة أدائه وقياسه في ظل الأثر الذي خَلَّفه المتغير التجريبي على أدائه.

5.1.2. مهارة طرح الأسئلة:

هي كفاءة وقدرة أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية على صياغة وطرح مجموعة من العبارات والجمل الاستفهامية تدعوا متلقيها إلى التفكير ومحاولة إيجاد الإجابات الصحيحة لها، ويستخدمها الأستاذ في جميع مراحل تنفيذ الدرس إلا أنّه يركّز ويكثر منها في المرحلة الأخيرة من مرحلة تنفيذ الدرس وذلك للحفاظ على تركيز التلاميذ، ولفت انتباههم بالإضافة إلى التأكّد من مدى فهم التلاميذ لموضوع الدرس، وذلك أثناء ملاحظة أدائه وقياسه في ظل الأثر الذي خَلَّفه المتغير التجريبي على أدائه.

2.2. مهارة تقويم الدرس:

هو عملية يَقُوم من خلالها أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية بالوقوف على نقاط القوة ومواطن الضعف وجوانب القصور لدى تلاميذه، وذلك لتصحيح الاستجابات وتعديل السلوك، ويكون مستمرا باستمرار العملية التدريسية وشاملا، وذلك أثناء ملاحظة أدائه وقياسه في ظل الأثر الذي خَلَّفه المتغير التجريبي على أدائه.

أما فيما يخص بطاقة الملاحظة قبل عملية تحكيمها فجاءت كالتالي:

1. مدى قياس البنود لأبعاد المهارة التدريسية:

المهارة	أبعاد المهارة		بنود المهارات	مدى قياس البنود لأبعاد المهارة		
				يقيس	لا يقيس	البديل
مهارة تنفيذ الدرس	مهارة التهيئة والغلق	تهيئة توجيهية	1. إعطاء الملاحظات الهامة للتلاميذ (تفقد التلاميذ والبذلة الرياضية).			
			2. تهيئة أذهان التلاميذ لموضوع الدرس.			
		تهيئة انتقالية	3. مراعاة الفروق الفردية أثناء تقسيم الأفواج.			
			4. يسّهل مهمة الانتقال من موضوع إلى موضوع آخر (من موقف تعليمي إلى موقف تعليمي آخر).			
		مهارة الغلق	5. القيام بتلخيص سريع لأهم ما ورد في الدرس.			
			6. يساعد في إدراك الترابط المنطقي لعناصر الموضوع الواحد (ربط الدرس الحالي بالدروس السابقة).			
	مهارة إثارة دافعية التلاميذ		7. إثارة اهتمام التلاميذ للدرس عن طريق (الألعاب شبه الرياضية، المنافسات).			
			8. يوفر ما يلي:-الإثارة والتشجيع-العدل والمساواة-التفاعل المتبادل المفتوح والمتشعب-الدعابة والمرح-الاحترام والتقدير المتبادل.			

مهارة تنفيذ الدرس		9. يستخدم طرق تدريس متنوعة تجعل التلاميذ في حالة نشاط وتيقظ وتكون شيقة وممتعة.				
	مهارة إثارة دافعية التلاميذ	10. يستخدم أساليب الاستحواذ على الانتباه:- تنويع الحركات والإشارات-تغيير نبرات الصوت،شدّتها ونوعها -إظهار الحماس لما يقوم بتدريسه.				
		11. عرض النموذج الصحيح للمهارة أمام التلاميذ.				
مهارة تنفيذ الدرس	مهارة التعزيز (التغذية الراجعة)	12. استعمال المعززات اللفظية:-صحيح-جيد-ممتاز-أحسنت-واصل-رائع-.....الخ.				
		13. استعمال المعززات البصرية (الإشارات): الابتسامة- حركة الرأس- تحريك اليدين.				
		14. استعمال معززات المكانة:- منح حقوق خاصة- الاستثناء من بعض الواجبات- المشاركة في الاندماج مع هيئة التدريس.				
مهارة تنفيذ الدرس	مهارة تنويع المثيرات	15. استخدام التنويع الحركي:-تغيير المكان بشكل دائم ومستمر داخل القاعة أو الملعب.				
		16. تحويل التفاعل: يكثر من استخدام الأجهزة والأدوات.				
		17. التنويع من التشكيلات والتنقل بينها لإعطاء التوجيهات.				
		18. التنويع في استخدام الحواس:-سمعي بصري-سمعي-بصري-حسي.				

مهارة تنفيذ الدرس	**مهارة طرح الأسئلة**	19. استخدام الأسئلة أثناء الدرس من حين لآخر.			
		20. الأسئلة الموجهة ضمن إطار الدرس وفي سياق أهدافه.			
		21. الأسئلة الموجهة في مستوى تفكير التلاميذ وضمن حدود قدراتهم وخبرتهم.			
		22. الأسئلة الموجهة واضحة وقصيرة وتدور حول فكرة واحدة.			
مهـــــــارة تقويـــــــم الـــــــدرس		23. ما إذا كانت تدخلات الأستاذ كانت في وقتها؟			
		24. ما إذا كانت تدخلات الأستاذ أتت بجديد للتلاميذ؟			
		25.ما إذا كانت تدفع بهم إلى أفضل تعامل وتضامن.			
		26. ما إذا كانت تدفع بالتلاميذ إلى إيجاد حلول شخصية لمشاكلهم في الميدان.			
		27. ما إذا كان يستخدم أساليب متنوعة في التقويم.			
		28. ما إذا كان يصحح إجابات التلاميذ ويعقب عليها.			

2. قابلية المؤشرات السلوكية للقياس أثناء الحصة:

المهارات	أبعاد المهارات	بنود المهارات	قابلية المؤشرات السلوكية للقياس أثناء الحصة		
			قابل للملاحظة	غير قابل للملاحظة	البديل

3. كفاية عدد البنود للمهارات التدريسية:

المهارات	أبعاد المهارات	بنود المهارات	كفاية عدد البنود للمهارات التدريسية		
			البنود كافية	البنود غير كافية	البديل

4. مدى ارتباط كل عبارة بالمحور نفسه:

المهارات	أبعاد المهارات	بنود المهارات	مدى ارتباط كل عبارة بالمحور نفسه		
			البنود مرتبطة	البنود غير مرتبطة	البديل

5. مدى ملائمة البدائل الخاصة بمستويات الأداء:

المهارات	أبعاد المهارات	بنود المهارات	مدى ملائمة البدائل الخاصة بمستويات الأداء		
			البنود ملائمة	البنود غير ملائمة	البديل

ملحق رقم (04): الصورة الأولية للتصميم التجريبي قبل عملية تحكيمه.

تحية طيبة و بـــعـد .....

أستاذي المحترم في إطار انجاز دراسة تجريبية وتكملة لعملية التحكيم أعرض على سيادتكم التصميم التجريبي المقترح للدراسة أرجو منكم إبداء أرائكم وتقديم ملاحظاتكم فيما يخص هذا التصميم:

المشرف والطالب الباحث يشكران مسبقا تفضلكم بالتعاون العلمي في بناء التصميم التجريبي المنشود وإثراء الدراسة.

الموسومة بعنوان: **أثر التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير بعض مهارات التدريس (التنفيذ، التقويم) لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية. (دراسة تجريبية ببعض ثانويات ولاية المسيلة).**

وهذه بعض المعلومات والمفاهيم الإجرائية لمتغيرات الدراسة وذلك لمساعدتكم في عملية التحكيم:

المتغير المستقل: التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية.

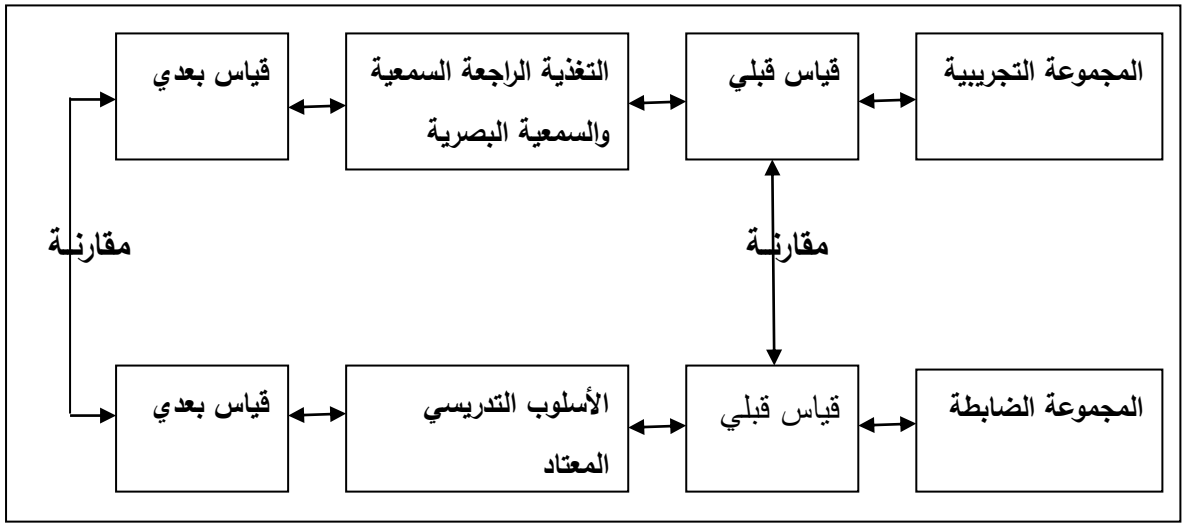
المتغير التابع: مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

- التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية:

هي مجموع العمليات والإجراءات والمعلومات، سواء السمعية الناتجة عن الكلام (اللفظية أو الشفوية) والسمعية البصرية معاً أي (لفظية مرئية في آن واحد) والتي يتمّ تطبيقها وإعطاؤها من طرف الأستاذ القائم عليها، لعينة البحث التجريبية طول فترة تطبيق الدراسة التجريبية والمراد بها التأثير في متغير المهارات التدريسية لدى أستاذ التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

- مهارات تنفيذ الدرس:

هي تلك العمليات والإجراءات التي يُظهرها ويؤديها أستاذ التربية البدنية والرياضية من عينة البحث التجريبية في المرحلة الثانوية خلال الخمس مراحل الأولى من الدرس وهي:- مرحلة التهيئة والغلق- مرحلة إثارة دافعية التلاميذ- مرحلة التعزيز- مرحلة تنويع المثيرات- مرحلة طرح الأسئلة، والمراد قياس مدى تأثرها بتفعيل المتغير التجريبي (التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية)، ويتم ملاحظتها وقياسها ببطاقة ملاحظة معدة مسبقا لذلك.



التصميم التجريبي في صورته الأولية قبل عملية تحكيمه.

ملحق رقم (05): قائمة أسماء الأساتذة الخبراء والمحكمين.

الأساتـــــــــــذة المُحكِّمـــــــون	الوظيفـــــــــــــــــــــــــة	أدوات الدراسة	
		بطاقة الملاحظة	التصميم التجريبي
إسماعيل عبد زيد عاشور	أستاذ التعليم العالي بالجامعة المستنصرية، العراق	✓	
نصير قاسم خلف	أستاذ التعليم العالي بجامعة ديالي، العراق.	✓	
وليد وعد الله علي حامد	أستاذ التعليم العالي بجامعة الموصل، العراق.	✓	
وسام صلاح عبد الحسين	أستاذ التعليم العالي بجامعه كربلاء، العراق.	✓	
حيدر كاظم عيسى	أستاذ التعليم العالي جامعة بغداد، العراق.	✓	✓
بوجمعة شوية	أستاذ التعليم العالي جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.	✓	✓
أحمد زيوش	أستاذ التعليم العالي جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر.	✓	
حسان بوجليدة	أستاذ محاضر أ جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.	✓	✓
أحميدة نصير	أستاذ محاضر أ جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.	✓	✓
أحمد لزرق	أستاذ محاضر أ جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.	✓	✓
ناصر زاهوي	أستاذ محاضر أ جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.	✓	✓
بايزيد بوزيدي	مفتّش مادة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية لولاية المسيلة، الجزائر.	✓	

ملحق رقم (06): جدول يبين نسبة اتفاق المحكمين على عبارات بطاقة الملاحظة.

المحكمين / العبارات	م1	م2	م3	م4	م5	م6	م7	م8	م9	م10	م11	نسبة الاتفاق
عبارة 1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	%100
عبارة 2	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	%36,36
عبارة 3	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	%90,90
عبارة 4	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	%81,81
عبارة 5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	%100
عبارة 6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	%100
عبارة 7	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	%90,90
عبارة 8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	%100
عبارة 9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	%100
عبارة 10	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	%100
عبارة 11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	%100
عبارة 12	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	%100
عبارة 13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	%100
عبارة 14	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	%100
عبارة 15	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	%100
عبارة 16	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	%100
عبارة 17	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	%81,81
عبارة 18	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	%90,90
عبارة 19	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	%72,72
عبارة 20	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	%81,81
عبارة 21	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	%100
عبارة 22	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	%81,81
عبارة 23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	%100
عبارة 24	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	%100
عبارة 25	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	%100
عبارة 26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	%100
عبارة 27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	%100
عبارة 28	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	%100

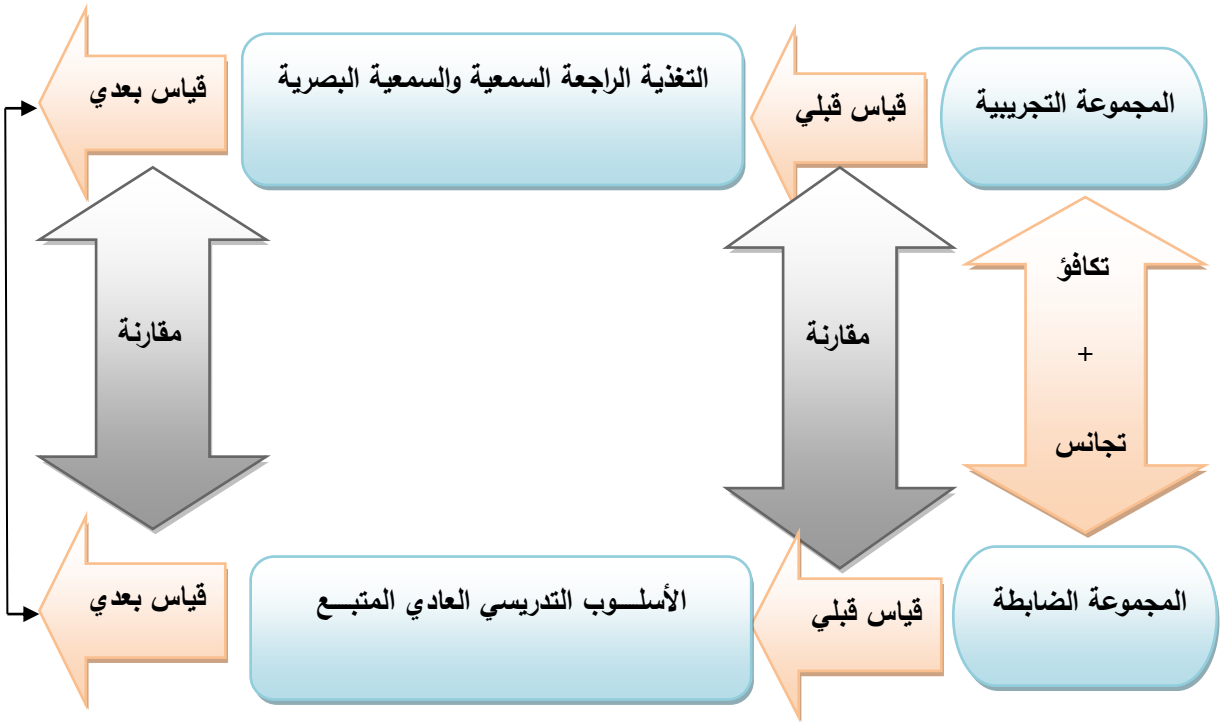
ملحق رقم (07): الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة بعد عملية تحكيمها.

المهارات	أبعاد المهارات		الممارسات	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
مهارة التهيئة تنفيذ والغلق الدرس	مهارة	تهيئة توجيهية	1. جمع التلاميذ والتشكيلة المقترحة، إعطاء الملاحظات الهامة للتلاميذ:- مراقبة التلاميذ على الالتزام بالوقت. - تفقد التلاميذ والبذلة الرياضية، مبدأ الأمن والسلامة. - كيفية التشكيل الذي يضعه الأستاذ والمكان الذي يتخذه في هذا التشكيل (هل التشكيل في اتجاه أشعة الشمس والرياح....الخ). 2. ما إذا كان الأستاذ يبدأ الحصة بوجه بشوش ومرح محبّب ومحفّز للدرس.			
			3. ما إذا كان يهيئ أذهان التلاميذ لموضوع الدرس: - تقديم هدف الحصة وطريقة طرح الهدف. - الصوت وفصاحة اللسان.			
		تهيئة انتقالية	4. مدى مراعاته للفروق الفردية أثناء تقسيم الأفواج.			
			5. ما إذا كان يقوم بإعطاء حوصلة حول ما ورد في الدرس السابق وما سيكون في الدرس الحالي.			
		مهارة الغلق	6. ما إذا كان يراعي التدرج في التمارين من السهل إلى الصعب و من البسيط إلى المركب (من موقف تعليمي إلى موقف تعليمي آخر).			

مهارة التهيئة والغلق	مهارة الغلق	7. ما إذا كان يساعد في إدراك الترابط المنطقي لعناصر الموضوع الواحد (ربط الدرس الحالي بالدروس السابقة).				
مهارة تنفيذ الدرس	مهارة إثارة دافعية المتعلمين	8. ما إذا كان يثير اهتمام التلاميذ للدرس عن طريق (الألعاب شبه الرياضية، المنافسات).				
		9. ما إذا كان يوفر ما يلي:-الإثارة و التشجيع- العدل والمساواة -التفاعل المتبادل المفتوح والمتشعب -الدعابة والمرح-الاحترام والتقدير المتبادل.				
		10. ما إذا كان يستخدم طرق و أساليب تدريس ووسائل تعليمية متنوعة تجعل التلاميذ في حالة نشاط وتيقظ وتكون شيقة وممتعة.				
		11. ما إذا كان يستخدم أساليب جلب الانتباه: -تنويع الحركات والإشارات- تغيير نبرات الصوت، شدّتها ونوعها - إظهار الحماس لما يقوم بتدريسه.				
		12. ما إذا كان الأستاذ يقوم بعرض المهارة أو يكلّف التلاميذ لعرض النموذج الصحيح للمهارة أمام الزملاء.				
	مهارة التعزيز أو (التغذية الراجعة)	13. استعمال المعززات اللفظية:-صحيح-جيد- ممتاز-أحسنت-واصل-رائع-.....الخ.				
		14. ما إذا كان يستعمل المعززات البصرية (الإشارات): الابتسامة-حركة الرأس-تحريك اليدين.				
	مهارة تنويع المثيرات	15. ما إذا كان يستخدم التنويع الحركي:- تغيير المكان بشكل دائم ومستمر داخل القاعة أو الملعب.				

	مهارة تنويع المثيرات	**16.** ما إذا كان يحوّل التفاعل: يكثر من استخدام الأجهزة والأدوات والوسائل البيداغوجية.				
		17. ما إذا كان ينوّع من التشكيلات ويتنقّل بينها لإعطاء الملاحظات والتوجيهات الهامة.				
		18. ما إذا كان ينوّع في استخدام المنبهات:- سمعي بصري- سمعي- بصري- حسي.				
	مهارة طرح الأسئلة	**19.** ما إذا كان يستخدم الأسئلة أثناء الدرس من حين لآخر.				
		20. ما إذا كانت الأسئلة الموجهة ضمن إطار الدرس وفي سياق أهدافه.				
		21. ما إذا كانت الأسئلة الموجهة في مستوى تفكير التلاميذ و ضمن حدود قدراتهم وخبرتهم.				
		22. ما إذا كانت الأسئلة الموجهة واضحة وقصيرة وتدور حول فكرة واحدة.				
	مهـــــارة تقـــويـــم الـــــدرس	**23.** ما إذا كانت تدخلات الأستاذ في وقتها، عرض النموذج الصحيح للمهارة وإتاحة الوقت الكافي للتلاميذ لممارسة المهارة.				
		24. ما إذا كانت تدخلات الأستاذ أتت بجديد للتلاميذ.				
		25. ما إذا كانت تدخلاته تدفع بهم إلى أفضل تعامل وتضامن بينهم.				
		26. ما إذا كانت تدفع بالتلاميذ إلى إيجاد حلول شخصية لمشاكلهم في الميدان.				
		27. ما إذا كان يستخدم أساليب متنوعة في التقويم.				
		28. ما إذا كان يتابع أداء التلاميذ ويصحح إجاباتهم ويعقّب عليها.				

ملحق رقم (08): الصورة النهائية للتصميم التجريبي بعد عملية تحكيمه.



ملحق رقم (09): بطاقات فنية للتغذية الراجعة

جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية و الرياضية.

قسم النشاطات البدنية و الرياضية التربوية.

بطاقة توجيهية للأستاذ القائم على إعطاء التغذية الراجعة للأساتذة.

المهارة الأولى: مهارة التهيئة و الغلق.

الأستاذ: كمال فايد.

الخبرة المهنية: 20 سنة.

	النقاط التي يجب التركيز عليها.
01	- جمع التلاميذ و التشكيلة المقترحة، إعطاء الملاحظات الهامة للتلاميذ:- (مراقبة التلاميذ على الالتزام بالوقت، الغيابات - تفقد التلاميذ و البذلة الرياضية، و التصرف مع الحالات الخاصة (المرضى، بدون لباس)، مبدأ الأمن و السلامة.
02	- كيفية التشكيل الذي يضعه الأستاذ و المكان الذي يتخذه في هذا التشكيل (هل التشكيل في اتجاه أشعة الشمس و الرياح....الخ).
03	- بدأ الحصة بوجه بشوش و مرح محبّب و محفّز للدرس، تهيئة أذهان التلاميذ لموضوع الدرس، تقديم هدف الحصة و طريقة طرح الهدف، الصوت و فصاحة اللسان.
04	- مراعاة الفروق الفردية أثناء تقسيم الأفواج، تموقع و وضعية الأستاذ أثناء الحصة.
05	- إعطاء حوصلة حول ما ورد في الدرس السابق و ما سيكون في الدرس الحالي.
06	- مراعاة التدرج في التمارين من السهل إلى الصعب و من البسيط إلى المركب (من موقف تعليمي إلى موقف تعليمي آخر).
07	- المساعدة في إدراك الترابط المنطقي لعناصر الموضوع الواحد (ربط الدرس الحالي بالدروس السابقة).

إمضاء الأستاذ:

كمال فايد

مديرية التربية لولاية المسيلة
المدير
الشريف الإدريسي - حمام الضلعة

جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية و الرياضية.

قسم النشاطات البدنية و الرياضية التربوية.

بطاقة توجيهية للأستاذ القائم على إعطاء التغذية الراجعة للأساتذة.

المهارة الثانية: مهارة إثارة دافعية المتعلمين.

الأستاذ: كمال فايد.

الخبرة المهنية: 20 سنة.

	النقاط التي يجب التركيز عليها.
01	– إثارة اهتمام التلاميذ للدرس عن طريق: (الألعاب شبه الرياضية، المنافسات).
02	– توفير ما يلي:– الإثارة و التشجيع– العدل و المساواة– التفاعل المتبادل المفتوح و المتشعب– الدعابة و المرح– الاحترام و التقدير المتبادل.
03	– استخدام طرق و أساليب تدريس، و وسائل تعليمية متنوعة تجعل التلاميذ في حالة نشاط و تيقظ و تكون شيقة و ممتعة.
04	– استخدم أساليب جلب الانتباه: – تنويع الحركات و الإشارات– تغيير نبرات الصوت، شدّتها و نوعها– إظهار الحماس لما يقوم بتدريسه.
05	– عرض المهارة أو يكلّف أحد التلاميذ لعرض النموذج الصحيح للمهارة أمام الزملاء.

إمضاء الأستاذ:

كمال فايد

جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية و الرياضية.

قسم النشاطات البدنية و الرياضية التربوية.

بطاقة توجيهية للأستاذ القائم على إعطاء التغذية الراجعة للأساتذة.

المهارة الثالثة: مهارة التعزيز أو التغذية الراجعة.

الأستاذ: كمال فايد.

الخبرة المهنية: 20 سنة.

	النقاط التي يجب التركيز عليها.
01	– استعمال المعززات اللفظية:- صحيح- جيد- ممتاز- أحسنت- واصل- رائع-.....الخ.
02	– استعمال المعززات غير اللفظية، البصرية (الإشارات): الابتسامة- حركة الرأس- تحريك اليدين.

إمضاء الأستاذ:

كمال فايد

جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية و الرياضية.

قسم النشاطات البدنية و الرياضية التربوية.

بطاقة توجيهية للأستاذ القائم على إعطاء التغذية الراجعة للأساتذة.

المهارة الرابعة: مهارة تنويع المثيرات.

الأستاذ: كمال فايد.

الخبرة المهنية: 20 سنة

	النقاط التي يجب التركيز عليها.
01	– استخدام التنويع الحركي:- تغيير المكان بشكل دائم و مستمر داخل القاعة أو الملعب، تغيير نبرات الصوت.
02	– تحوّيل التفاعل: يكثر من استخدام الأجهزة و الأدوات و الوسائل البيداغوجية.
03	– تنوّيع التشكيلات و التنقّل بينها لإعطاء الملاحظات و التوجيهات الهامة.
04	– التنوّيع في استخدام المنبهات:- سمعي بصري- سمعي- بصري- حسي.

إمضاء الأستاذ:

جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية و الرياضية.

قسم النشاطات البدنية و الرياضية التربوية.

بطاقة توجيهية للأستاذ القائم على إعطاء التغذية الراجعة للأساتذة.

المهارة الخامسة: مهارة طرح الأسئلة.

الأستاذ: كمال فايد.

الخبرة المهنية: 20 سنة.

	النقاط التي يجب التركيز عليها.
01	– استخدام الأسئلة أثناء الدرس من حين لآخر.
02	– الأسئلة الموجهة ضمن إطار الدرس و في سياق أهدافه.
03	– الأسئلة الموجهة في مستوى تفكير التلاميذ و ضمن حدود قدراتهم و خبرتهم.
04	– الأسئلة الموجهة واضحة و قصيرة و تدور حول فكرة واحدة.

إمضاء الأستاذ:

كمال فايد

جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية و الرياضية.

قسم النشاطات البدنية و الرياضية التربوية.

بطاقة توجيهية للأستاذ القائم على إعطاء التغذية الراجعة للأساتذة.

مهارة التقويم.

الأستاذ: كمال فايد.

الخبرة المهنية: 20 سنة.

	النقاط التي يجب التركيز عليها.
01	– يجب أن تدفع تدخلات الأستاذ، بالتلاميذ إلى أفضل تعامل و تضامن بينهم.
02	– يجب أن تدفع تدخلات الأستاذ، بالتلاميذ إلى إيجاد حلول شخصية لمشاكلهم في الميدان.

إمضاء الأستاذ:

جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية و الرياضية.

قسم النشاطات البدنية و الرياضية التربوية.

بطاقة توجيهية للأستاذ القائم على إعطاء التغذية الراجعة للأساتذة.

مهارة التقويم.

الأستاذ: كمال فايد.

الخبرة المهنية: 20 سنة.

	النقاط التي يجب التركيز عليها.
01	– تدخلات الأستاذ يجب أن تكون في وقتها، عرض النموذج الصحيح للمهارة و إتاحة الوقت الكافي للتلاميذ لممارسة المهارة.
02	– يجب أن تأتي تدخلات الأستاذ بجديد للتلاميذ.

إمضاء الأستاذ:

جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية و الرياضية.

قسم النشاطات البدنية و الرياضية التربوية.

بطاقات إعطاء التغذية الراجعة للأساتذة.

مهارة التقويم.

الأستاذ: كمال فايد.

الخبرة المهنية: 20 سنة.

	النقاط التي يجب التركيز عليها.
01	– التنويع في استخدم أساليب التقويم.
02	– متابعة أداء التلاميذ و تصحح إجاباتهم و التعقّيب عليها.

إمضاء الأستاذ:

الملحق رقم (10): السيرة الذاتية للأستاذ القائم على إعطاء التغذية.

السيـــــرة الذاتيـــــة للأستـــــاذ القائـــــم علـــى إعطـــــاء

البيـــــانـــــات الشخصيـــــــة

الاسم: كمال.

اللقب: فايد.

تاريخ الميلاد: 11-10-1971 حمام الضلعة/ المسيلة.

البريد الالكتروني: *MALikFAiD71@YAHOO.FR*

المؤهـــــــــــلات العلميـــــــــــة

- **بكـــالـــوريـــــا.**
- **ليســـــــانـــــس، في منهجية ونظرية التربية البدنية والرياضية.**
- **دبلوم تخصص إدارة.**

اللغـــــــات و المهـــــــارات

- **لغـــة عربيـــة – جيّد.**
- **لغـــة فرنسيـــة – متوسط.**

الخبـــــــــــرات العلميـــــــــة

- **أستاذ تعليم ثانوي لمادة التربية البدنية من 2000/01/15 إلى غاية: 2015/10/03.**
- **مدير ثانوية مكلّف من: 2015/10/04 إلى غاية: 2016/09/05.**
- **مدير ثانوية مرسَّم من: 2016/09/06 إلى يومنا هذا.**
- **الأقدمية في العمل: 23 سنة.**

الخبـــــــــــرات المهنيـــــــــة

<u>الوظيفة الحالية:</u>

- **مديـــــر ثانويـــــة.**

<u>الوظيفة السابقة:</u>

- **أستاذ تعليم ثانوي.**
- **أستاذ تعليم متوسط (مستخلف).**
- **مدرب كرة قدم في سوناطراك.**

ملحق رقم (11): مخرجات البيانات الإحصائية للدراسة.

1. مخرجات الدراسة الاستطلاعية (الخصائص السيكومترية للأداة):

1.1. مخرجات صدق الاتساق الداخلي لمحور التنفيذ:

Correlations

		m2	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006
m2	Pearson Correlation	1	,853**	,830**	,719**	,703**	,855**	,784**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	36	36	36	36	36	36	36
VAR00001	Pearson Correlation	,853**	1	,634**	,446**	,513**	,706**	,643**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,006	,001	,000	,000
	N	36	36	36	36	36	36	36
VAR00002	Pearson Correlation	,830**	,634**	1	,538**	,539**	,633**	,577**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,001	,001	,000	,000
	N	36	36	36	36	36	36	36
VAR00003	Pearson Correlation	,719**	,446**	,538**	1	,464**	,596**	,452**
	Sig. (2-tailed)	,000	,006	,001		,004	,000	,006
	N	36	36	36	36	36	36	36
VAR00004	Pearson Correlation	,703**	,513**	,539**	,464**	1	,514**	,433**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,001	,004		,001	,008
	N	36	36	36	36	36	36	36
VAR00005	Pearson Correlation	,855**	,706**	,633**	,596**	,514**	1	,598**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,001		,000
	N	36	36	36	36	36	36	36
VAR00006	Pearson Correlation	,784**	,643**	,577**	,452**	,433**	,598**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,006	,008	,000	
	N	36	36	36	36	36	36	36

**. Correlationissignificantat the 0.01 level (2-tailed).

2.1. حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لمحور التنفيذ:

Group Statistics

	VAR00023	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
m1	1,00	10	1,4682	,19644	,06212
	2,00	10	2,4545	,08571	,02710

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)	MeanDifference	Std. ErrorDifference	Lower	Upper
m1	Equal variances assumed	21,254	,000	-14,553	18	,000	-,98636	,06778	-1,12876	-,84397
	Equal variances not assumed			-14,553	12,307	,000	-,98636	,06778	-1,13363	-,83910

3.1. حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لمحور التنفيذ:

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,945	22

4.1. حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمحور التنفيذ:

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,890
		N of Items	11[a]
	Part 2	Value	,893
		N of Items	11[b]
	Total N of Items		22
CorrelationBetweenForms			,933
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength		,965
	UnequalLength		,965
Guttman Split-Half Coefficient			,965

a. The items are: VAR00001, VAR00003, VAR00005, VAR00007, VAR00009, VAR00011, VAR00013, VAR00015, VAR00017, VAR00019, VAR00021.

b. The items are: VAR00002, VAR00004, VAR00006, VAR00008, VAR00010, VAR00012, VAR00014, VAR00016, VAR00018, VAR00020, VAR00022.

5.1. حساب صدق الاتساق الداخلي لمحور التقويم:

Correlations

		m2	VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	VAR00006
m2	Pearson Correlation	1	,853**	,830**	,719**	,703**	,855**	,784**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	36	36	36	36	36	36	36
VAR00001	Pearson Correlation	,853**	1	,634**	,446**	,513**	,706**	,643**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,006	,001	,000	,000
	N	36	36	36	36	36	36	36
VAR00002	Pearson Correlation	,830**	,634**	1	,538**	,539**	,633**	,577**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,001	,001	,000	,000
	N	36	36	36	36	36	36	36
VAR00003	Pearson Correlation	,719**	,446**	,538**	1	,464**	,596**	,452**
	Sig. (2-tailed)	,000	,006	,001		,004	,000	,006
	N	36	36	36	36	36	36	36
VAR00004	Pearson Correlation	,703**	,513**	,539**	,464**	1	,514**	,433**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,001	,004		,001	,008
	N	36	36	36	36	36	36	36
VAR00005	Pearson Correlation	,855**	,706**	,633**	,596**	,514**	1	,598**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,001		,000
	N	36	36	36	36	36	36	36
VAR00006	Pearson Correlation	,784**	,643**	,577**	,452**	,433**	,598**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,006	,008	,000	
	N	36	36	36	36	36	36	36

**. Correlationissignificantat the 0.01 level (2-tailed).

6.1. حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لمحور التقويم:

Group Statistics

	VAR00007	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
m2	1,00	10	1,5500	,26117	,08259
	2,00	10	2,6333	,13147	,04157

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)	MeanDifference	Std. ErrorDifference	Lower	Upper
m2	Equal variances assumed	9,134	,007	-11,716	18	,000	-1,08333	,09246	-1,27759	-,88908
	Equal variances not assumed			-11,716	13,286	,000	-1,08333	,09246	-1,28265	-,88402

7.1. حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لمحور التقويم:

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,879	6

8.1. حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمحور التقويم:

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,797
		N of Items	3[a]
	Part 2	Value	,758
		N of Items	3[b]
		Total N of Items	6
CorrelationBetweenForms			,802
Spearman-Brown Coefficient		EqualLength	,890
		UnequalLength	,890
Guttman Split-Half Coefficient			,885

a. The items are: VAR00001, VAR00003, VAR00005.
b. The items are: VAR00002, VAR00004, VAR00006.

9.1. حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للأداة ككل:

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,958	28

10.1. حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية للأداة ككل:

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)	MeanDifference	Std. ErrorDifference	Lower	Upper
Equal variances assumed	96,000	,000	-14,459	18	,000	-,97857	,06768	-1,12076	-,83638
Equal variances not assumed			-14,459	10,283	,000	-,97857	,06768	-1,12881	-,82833

Group Statistics

	VAR00029	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
total	1,00	10	1,4929	,20675	,06538
	2,00	10	2,4714	,05533	,01750

2. مخرجات القياس القبلي:

1.2. جدول يبين اعتدالية التوزيع لعينتي البحث:

Statistiques							
		المجموعة		ق_a	ق_b	ق_c	ق_d	ق_e
ضابطة								
		Moyenne		1,3437	1,6400	1,7000	1,7000	1,6500
		Médiane		1,2900	1,6000	1,5000	1,7500	1,7500
		Ecart type		,16252	,16733	,27386	,37081	,13693
		Kurtosis		-,137	-,612	-2,333	,868	-2,393
تجريبية	N							
		Moyenne		1,3143	1,6000	1,8000	1,5500	1,7000
		Médiane		1,2857	1,6000	1,5000	1,5000	1,7500
		Ecart type		,23474	,24495	,44721	,20917	,11180
		Kurtosis		2,251	2,000	,313	-,612	1,000

1.2. جدولين يبينان

تجانس عينتي الدراسة:

Statistiques de groupe					
	المجموعة	N	Moyenne	Ecart type	
ق_a	ضابطة	5	1,3437	,16252	
	تجريبية	5	1,3143	,23474	
ق_b	ضابطة	5	1,6400	,16733	
	تجريبية	5	1,6000	,24495	
ق_c	ضابطة	5	1,7000	,27386	
	تجريبية	5	1,8000	,44721	
ق_d	ضابطة	5	1,7000	,37081	
	تجريبية	5	1,5500	,20917	
ق_e	ضابطة	5	1,6500	,13693	
	تجريبية	5	1,7000	,11180	
ق_f	ضابطة	5	1,5340	,24542	
	تجريبية	5	1,4660	,18623	
التنفيذ	ضابطة	5	1,5640	,13957	
	تجريبية	5	1,5380	,08815	
التقويم	ضابطة	5	1,5340	,24542	
	تجريبية	5	1,4660	,18623	

Test des échantillons indépendants					
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
ق_a	Hypothèse de variances égales	,204	,663	,230	8
ق_b	Hypothèse de variances égales	,144	,714	,302	8
ق_c	Hypothèse de variances égales	1,756	,222	,426	8
ق_d	Hypothèse de variances égales	,772	,405	,788	8
ق_e	Hypothèse de variances égales	1,524	,252	,632	8
التنفيذ	Hypothèse de variances égales	1,845	,211	,352	8
التقويم	Hypothèse de variances égales	,19	,894	,494	8

Test des échantillons indépendants					
		Test t pour égalité des moyennes			
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
					Inférieur
ق_a	Hypothèse de variances égales	,824			
ق_b	Hypothèse de variances égales	,771			
ق_c	Hypothèse de variances égales	,681			
ق_d	Hypothèse de variances égales	,453			
ق_e	Hypothèse de variances égales	,545			
ق_f	Hypothèse de variances égales	,635			
التنفيذ	Hypothèse de variances égales	,734			
التقويم	Hypothèse de variances égales	,635			

3. مخرجات القياس البعدي لعينتي الدراسة:

Statistiques					
		المجموعة	_fق	التنفيذ_ق	التقويم_ق
ضابطة	N	Valide	5	5	5
		Manquant	0	0	0
	Moyenne		1,5340	1,5640	1,5340
	Médiane		1,5000	1,5500	1,5000
	Ecart type		,24542	,13957	,24542
	Kurtosis		,813	-2,493	,813
	Erreur standard de Kurtosis		2,000	2,000	2,000
تجريبية	N	Valide	5	5	5
		Manquant	0	0	0
	Moyenne		1,4660	1,5380	1,4660
	Médiane		1,3300	1,5500	1,3300
	Ecart type		,18623	,08815	,18623
	Kurtosis		-2,453	-,006	-2,333
	Erreur standard de Kurtosis		2,000	2,000	2,000

Statistiques des échantillons appariés						
		المجموعة	Moyenne		Ecart type	
ضابطة	Paire 1	a_ق	1,3437		,16252	
		a_ب	1,5711		,22588	
	Paire 2	b_ق	1,6400		,16733	
		b_ب	1,8400		,16733	
	Paire 3	c_ق	1,7000		,27386	
		c_ب	2,1000		,22361	
	Paire 4	d_ق	1,7000		,37081	
		d_ب	1,7000		,32596	
	Paire 5	e_ق	1,6500		,13693	
		e_ب	1,8000		,11180	
	Paire 6	f_ق	1,5340		,24542	
		f_ب	1,7640		,14758	
	Paire 7	التنفيذ_ق	1,5640		,13957	
		التنفيذ_ب	1,7460		,07956	
	Paire 8	التقويم_ق	1,5340		,24542	
		التقويم_ب	1,7640		,14758	
تجريبية	Paire 1	a_ق	1,3143		,23474	
		a_ب	2,5143		,12778	
	Paire 2	b_ق	1,6000		,24495	
		b_ب	2,6000		,14142	
	Paire 3	c_ق	1,8000		,44721	
		c_ب	2,9000		,22361	
	Paire 4	d_ق	1,5500		,20917	
		d_ب	2,7000		,11180	
	Paire 5	e_ق	1,7000		,11180	
		e_ب	2,6500		,13693	
	Paire 7	التنفيذ_ق	1,5380		,08815	
		التنفيذ_ب	2,6280		,08815	
	Paire 8	التقويم_ق	1,4660		,18623	
		التقويم_ب	2,5340		,14223	

Corrélations des échantillons appariés					
		المجموعة	N	Corrélation	Sig.
ضابطة	Paire 1	a_قa_ & ب	5	,973	,005
	Paire 2	b_قb_ & ب	5	,643	,242
	Paire 3	c_قc_ & ب	5	,612	,272
	Paire 4	d_قd_ & ب	5	,362	,549
	Paire 5	e_قe_ & ب	5	,408	,495
	Paire 6	f_قf_ & ب	5	,829	,083
	Paire 7	التنفيذ_ق & التنفيذ_ب	5	,720	,170
	Paire 8	التقويم_ق & التقويم_ب	5	,829	,083
تجريبية	Paire 1	a_قa_ & ب	5	,748	,146
	Paire 2	b_قb_ & ب	5	-,577	,308
	Paire 3	c_قc_ & ب	5	,375	,534
	Paire 4	d_قd_ & ب	5	-,535	,353
	Paire 5	e_قe_ & ب	5	,612	,272
	Paire 6	f_قf_ & ب	5	,873	,053
	Paire 7	التنفيذ_ق & التنفيذ_ب	5	-,088	,889
	Paire 8	التقويم_ق & التقويم_ب	5	,873	,053

Test des échantillons appariés						
المجموعة			Différences appariées			
			Moyenne	Ecart type		
ضابطة	Paire 1	a_ق - ب_a	-,22743	,07724		
	Paire 2	b_ق - ب_b	-,20000	,14142		
	Paire 3	c_ق - ب_c	-,40000	,22361		
	Paire 4	d_ق - ب_d	,00000	,39528		
	Paire 5	e_ق - ب_e	-,15000	,13693		
	Paire 6	f_ق - ب_f	-,23000	,14816		
	Paire 7	التنفيذ_ق - التنفيذ_ب	-,18200	,09910		
	Paire 8	التقويم_ق - التقويم_ب	-,23000	,14816		
تجريبية	Paire 1	a_ق - ب_a	-1,20000	,16288		
	Paire 2	b_ق - ب_b	-1,00000	,34641		
	Paire 3	c_ق - ب_c	-1,10000	,41833		
	Paire 4	d_ق - ب_d	-1,15000	,28504		
	Paire 5	e_ق - ب_e	-,95000	,11180		
	Paire 6	f_ق - ب_f	-1,06800	,09311		
	Paire 7	التنفيذ_ق - التنفيذ_ب	-1,09000	,13000		
	Paire 8	التقويم_ق - التقويم_ب	-1,06800	,09311		

Test des échantillons appariés						
		المجموعة	Différences appariées	t	ddl	Sig. (bilatéral)
ضابطة	Paire 1	a_ق - a_ب		6,584	4	,003
	Paire 2	b_ق - b_ب		3,162	4	,034
	Paire 3	c_ق - c_ب		4,000	4	,016
	Paire 4	d_ق - d_ب		,000	4	1,000
	Paire 5	e_ق - e_ب		2,449	4	,070
	Paire 6	f_ق - f_ب		3,471	4	,026
	Paire 7	التنفيذ_ق - التنفيذ_ب		4,107	4	,015
	Paire 8	التقويم_ق - التقويم_ب		3,471	4	,026
تجريبية	Paire 1	a_ق - a_ب		16,474	4	,000
	Paire 2	b_ق - b_ب		6,455	4	,003
	Paire 3	c_ق - c_ب		5,880	4	,004
	Paire 4	d_ق - d_ب		9,021	4	,001
	Paire 5	e_ق - e_ب		19,000	4	,000
	Paire 6	f_ق - f_ب		25,648	4	,000
	Paire 7	التنفيذ_ق - التنفيذ_ب		18,749	4	,000
	Paire 8	التقويم_ق - التقويم_ب		25,648	4	,000

Statistiques de groupe					
	المجموعة		Moyenne	Ecart type	
a_ب	تجريبية		2,5143	,12778	
	ضابطة		1,5711	,22588	
b_ب	تجريبية		2,6000	,14142	
	ضابطة		1,8400	,16733	
c_ب	تجريبية		2,9000	,22361	
	ضابطة		2,1000	,22361	
d_ب	تجريبية		2,7000	,11180	
	ضابطة		1,7000	,32596	
e_ب	تجريبية		2,6500	,13693	
	ضابطة		1,8000	,11180	
f_ب	تجريبية		2,5340	,14223	
	ضابطة		1,7640	,14758	
التنفيذ_ب	تجريبية		2,6280	,08815	
	ضابطة		1,7460	,07956	
التقويم_ب	تجريبية		2,5340	,14223	
	ضابطة		1,7640	,14758	

Test des échantillons indépendants					
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
_aب	Hypothèse de variances égales	1,369	,276	8,126	8
_bب	Hypothèse de variances égales	,590	,464	7,757	8
_cب	Hypothèse de variances égales	,000	1,000	5,657	8
	Hypothèse de variances inégales				
_dب	Hypothèse de variances égales	4,171	,088	6,489	8
	Hypothèse de variances inégales				
_eب	Hypothèse de variances égales	1,524	,252	10,752	8
	Hypothèse de variances inégales				
_fب	Hypothèse de variances égales	,004	,952	8,400	8
	Hypothèse de variances inégales				
التنفيذ_ ب	Hypothèse de variances égales	,131	,727	16,609	8
	Hypothèse de variances inégales				
التقويم_ ب	Hypothèse de variances égales	,004	,952	8,400	8
	Hypothèse de variances inégales				

Test des échantillons indépendants				
		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)		
_aب	Hypothèse de variances égales	,000		
	Hypothèse de variances inégales	,000		
_bب	Hypothèse de variances égales	,000		
	Hypothèse de variances inégales	,000		
_cب	Hypothèse de variances égales	,000		
	Hypothèse de variances inégales	,000		
_dب	Hypothèse de variances égales	,000		
	Hypothèse de variances inégales	,001		
_eب	Hypothèse de variances égales	,000		
	Hypothèse de variances inégales	,000		
_fب	Hypothèse de variances égales	,000		
التنفيذ_ب	Hypothèse de variances égales	,000		
التقويم_ب	Hypothèse de variances égales	,000		

ملخص:

انطلقت الدراسة الحالية من تساؤلين رئيسيين هما: هل تؤدي التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية إلى تطوير بعض مهارات التدريس (التنفيذ، التقويم)، كما هدفت أيضاً إلى التعرف على الأثر الذي تُخلفه التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية على تطوير هاتين المهارتين لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية، واعتمد الطالب على المنهج التجريبي في الدراسة في حين تكونت عينة الدراسة من (10) أساتذة اختيروا بطريقة عمدية، (05) كعينة ضابطة، و(05) كعينة تجريبية، مِمن هُم مُتحصلون على شهادة الماستر ولديهم (05) سنوات فأقلّ خبرة في مجال التدريس، واعتمدت الدراسة على بطاقة ملاحظة كأداة لجمع بيانات الدراسة، أعدها الطالب تتكون من (28) فقرة تشمل مهارتي التدريس (التنفيذ، التقويم)، وقد قُسمت البطاقة على جزأين، الأول ويحتوي على (22) فقرة تشمل أبعاد مهارة تنفيذ الدرس والتي قُسمت بدورها إلى (05) أبعاد أو مهارات (جزئية: مهارة التهيئة والغلق، مهارة إثارة الدافعية، مهارة التعزيز، مهارة تنويع المثيرات، مهارة طرح الأسئلة) وكل بعد يحتوي عدت فقرات، أما الثاني فيشمل مهارة تقويم الدرس، وقد أُعطيت له (06) فقرات، وتم التأكد من صدق الأداة باستخدام صدق المحكمين، وقد عرض الطالب الأداة على مجموعة من الخبراء والمحكِّمين في مجال التخصص وذوي كفاءة عالية من داخل وخارج الوطن، وكذلك بطريقة صدق الاتساق الداخلي والصدق التميّيزي، وتم اختبار فرضيتي الدراسة باستخدام اختبار "**ت**" للعينات المترابطة والمستقلة وخلصت الدراسة إلى أنّ التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية أدَّت إلى تطوير مستوى مهارتي تنفيذ وتقويم الدرس لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: التغذية الراجعة السمعية والسمعية البصرية، مهارات التدريس (التنفيذ، التقويم)، أستاذ التربية البدنية والرياضية، المرحلة الثانوية.

summary:

The present study is based on two main questions: ls auditory and audiovisual feedback lead to the development of some teaching skills (implementation, evaluation), and also aimed to identify the impact of auditory and audiovisual feedback on the development of these skills for teachers of physical education and sports in the Secondary level was based on the experimental method in the study, while the sample of the study consisted of (10) teachers chosen deliberately, (05) as a control sample, and (05) as an experimental sample, who have master's (05) years experience. in teaching was adopted c. study on a note card as a tool for the collection of study data, prepared by the student consists of (28) paragraphs include teaching skills (implementation, evaluation), the card was divided into two parts, the first contains (22) paragraphs include dimensions of the skill of the implementing the lesson, which in turn was divided into (05) dimensions or skills (partial: The skill of initialization and closing, the skill of provoking motivation, the skill of reinforcement, the skill of diversification of stimuli, the skill of asking questions) and Each dimension contains several paragraphs, while the second includes the skill of evaluating the lesson, has been given (06) paragraphs, and has been confirmed the student presented the tool to a group of experts and arbitrators the study's hypothesis was tested using the T- test for interrelated and independent samples. The study concluded that auditory and audiovisual feedback led to the development of the skills of implementing and evaluating the lesson of the physical education teachers, and high school sports.

keywords: Auditory and audiovisual feedback, Teaching Skills (Implementation, evaluation), Professor of Physical and Sports Education, Secondary School.