الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة وهران2 محمد بن أحمد
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في علوم التربية– تخصص: علم النفس التربوي

أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات التدريسية والفاعلية الذاتية لدى الطلبة المعلمين في مؤسسات التكوين –دراسة ميدانية بالمدرسة العليا للأساتذة بوهران–

إعداد الطالبة:
زرزايحي سلوى

إشراف الأستاذ الدكتور:
غريب العربي

أعضاء لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
01	بلقوميدي عباس	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران2	رئيسا
02	غريب العربي	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران2	مشرفا ومقررا
03	خطيب زوليخة	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران2	مناقشا
04	نبار رقية	أستاذ محاضر_أ_	جامعة سيدي بلعباس	مناقشا
05	بوسلاح فايزة	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة_وهران	مناقشا
السنة الجامعية:2025/2024م				

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة وهران2 محمد بن أحمد
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علوم التربية

أطروحة مكملة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث في علوم التربية– تخصص: علم النفس التربوي

أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات التدريسية والفاعلية الذاتية لدى الطلبة المعلمين في مؤسسات التكوين
–دراسة ميدانية بالمدرسة العليا للأساتذة بوهران–

إعداد الطالبة:
زرزايحي سلوى

إشراف الأستاذ الدكتور:
غريب العربي

أعضاء لجنة المناقشة:

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
01	بلقوميدي عباس	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران2	رئيسا
02	غريب العربي	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران2	مشرفا ومقررا
03	خطيب زوليخة	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران2	مناقشا
04	نبار رقية	أستاذ محاضر_أ_	جامعة سيدي بلعباس	مناقشا
05	بوسلاح فايزة	أستاذ التعليم العالي	المدرسة العليا للأساتذة_وهران	مناقشا
السنة الجامعية:2025/2024م				

إهداء

.....إلى حبيبي أبي وقرة عيني أمي.....

إلى إخوتي: وسام....نهاد....منال.....بشرى....دعاء....بوجمعه.

إلى ذو الشهامة والنخوة.....إلى سندي د.أ.رحيم.

إلى صديقاتي: وهيبة...أمينة...خديجة...أميمة.

إلى هامات العلم في الجزائر الحبيبة....إلى طلاب العلم وكل الباحثين

أهدي ثمرة جهدي هذه لكم جميعا....

سلوى.

شكر وعرفان

يقول عز وجل في محكم كتابه: ﴿ **لِّئَلَّا يَعْلَمَ أَهْلُ الْكِتَابِ أَلَّا يَقْدِرُونَ عَلَىٰ شَيْءٍ مِّن فَضْلِ اللَّهِ ۙ وَأَنَّ الْفَضْلَ بِيَدِ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَن يَشَاءُ ۚ وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ**﴾ **[سورة الحديد:29]**

فالحمد لله الذي ما تم درب ولا ختم جهد ولا تم سعي إلا بفضله.

و يطيب لي أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان والتقدير لأستاذي الفاضل الدكتور"**العربي غريب**"، على قبوله الإشراف على رسالتي، وعلى صبره وتعاونه اللاَّ متناهي، وكل ما قدمه لي من نصائح وتوجيهات طيلة مشواري البحثي.

وشكري موصول لهذا الصرح العلمي بهاماته وأساتذته كافة كل باسمه ومقامه، خاصة أساتذة قسم علوم التربية بجامعة وهران2

ولا يفوتني أن أشكر الأساتذة من داخل الوطن وخارجه، الذين لم يبخلوا علي بمساعداتهم في تحكيم وتقويم أدوات الدراسة.

وأتوجه بالشكر والعرفان لرئيسة قسم اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة، الدكتوراه"**جلايلي أمينة**" والأستاذ "**حيرش عبد المؤمن**" ورئيس قسم العلوم الدقيقة بالمدرسة، الدكتور" **درقاوي رفيق**" على حسن استقبالهم لي طيلة فترة التربص بالمؤسسة وعلى كل التسهيلات الإدارية والتوجيهات في سبيل إنجاز أطروحتي.

وشكري موصول لكل الطالبات_المعلمات المشاركات ضمن البرنامج التدريبي_دفعة2024/2023 بالمدرسة العليا للأساتذة بوهران.

وكل الشكر والامتنان إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة، لقبولهم مناقشة هذا العمل المتواضع، وما منحوه من وقت وجهد في سبيل تصويب العثرات، وإبداء الآراء البناءة والتوجيهات التي تثري الأطروحة.

وفي الختام أشكر كل من ساندني ماديا أو معنويا أو حتى بالدعاء...وكل من كان له فضل علي في إنجازي لهذه الرسالة العلمية.

إلى كل هؤلاء...شكرا جزيلا.

الباحثة: زرزايحي سلوى

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات التدريسية والفاعلية الذاتية لدى الطلبة المعلمين في مؤسسات التكوين، وقد اعتمدت الباحثة المنهج شبه التجريبي بمجموعة تجريبية واحدة(قياس قبلي وبعدي)، و ضمت العينة **(12)** طالبة_معلمة من قسم السنة الثالثة أستاذ تعليم ابتدائي في اللغة العربية والمسجلين رسميا بالمدرسة العليا للأساتذة عمور أحمد بوهران خلال الموسم(2024/2023)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم برنامج تدريبي وشبكة ملاحظة المهارات التدريسية ومقياس الفاعلية الذاتية من طرف الباحثة، وبعد تطبيق الدراسة التجريبية طيلة حوالي ستة أشهر وختاما بالقياس التتبعي، وبعد إجراء التحليل الإحصائي وفق برنامج SPSS تم التوصل إلى النتائج التالية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على شبكة ملاحظة المهارات التدريسية ككل وعلى كل بعد من أبعادها(مهارة التخطيط،التنفيذ،إدارة القسم ومهارة التقويم التربوي)، ولصالح التطبيق البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الفاعلية الذاتية ككل وعلى كل بعد من أبعادها(الفاعلية الذاتية الشخصية،الاجتماعية والأكاديمية) تعزى لتطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني، ولصالح التطبيق البعدي.

– يوجد أثر للبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات التدريسية والفاعلية الذاتية لدى الطلبة_المعلمين".

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على شبكة ملاحظة المهارات التدريسية و على مقياس الفاعلية الذاتية.

وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم جملة من الاقتراحات والتوصيات أهمها:

دمج البرامج التدريبية كمقاييس أساسية طيلة فترة التكوين الأولي بالمدارس العليا للأساتذة، وتشجيع ممارسة استراتيجيات التعلم الحديثة، ومتابعة وتقييم أداء الطلاب _المعلمين باستمرار.

الكلمات المفتاحية: التعلم التعاوني؛ مهارات التدريس؛ فاعلية الذات؛ مؤسسات التكوين.

Abstract

The study aimed at determining the impact of the cooperative learning strategy on the development of teaching skills and self-efficacy among student-teachers in training institutions. The researcher adopted the experimental method with a single experimental group (pre and post measurements). The sample included (12) female student-teachers from the third-year primary education teacher department in the Arabic language, officially registered at the Higher School of Teachers Amour Ahmed in Oran during the (2023/2024) academic year. To achieve the study's objectives, a training program, a teaching skills observation network, and a self-efficacy scale were designed by the researcher. After applying the experimental study over approximately six months, concluding with follow-up measurement, and conducting statistical analysis using the SPSS program, the following results were found:

- There are statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the pre and post applications on the teaching skills observation network as a whole and on each of its dimensions (planning skill, implementation, classroom management, and educational evaluation skill), in favor of the post application.
- There are statistically significant differences between the mean responses of the experimental group in the pre and post applications to the self-efficacy scale as a whole and on each of its dimensions (personal, social, and academic self-efficacy) attributed to the application of the cooperative learning strategy, in favor of the post application.
- There is an impact of the training program based on the cooperative learning strategy on the development of teaching skills and self-efficacy among student-teachers.
- There are no statistically significant differences between the mean scores of the experimental group in the post and follow-up applications on the teaching skills observation network or the self-efficacy scale.

The study presented a set of suggestions and recommendations, the most important of which are:

- Integrating training programs as essential measures throughout the initial training period in higher schools of teachers.
- Encouraging the practice of modern learning strategies.
- Monitoring and evaluating the performance of student-teachers continuously.

Keywords: Cooperative learning; Teaching skills; Self-efficacy; Training institutions.

Résumé

L'étude visait à déterminer l'impact de la stratégie d'apprentissage coopératif sur le développement des compétences pédagogiques et de l'auto-efficacité chez les étudiants enseignants dans les institutions de formation. La chercheuse a adopté la méthode expérimentale avec un seul groupe expérimental (mesures pré et post). L'échantillon comprenait (12) étudiantes enseignantes de la troisième année de l'enseignement primaire en langue arabe, officiellement inscrites à l'École Normale Supérieure Amour Ahmed à Oran pendant l'année académique (2023/2024). Pour atteindre les objectifs de l'étude, un programme de formation, un réseau d'observation des compétences pédagogiques et une échelle d'auto-efficacité ont été conçus par la chercheuse. Après avoir appliqué l'étude expérimentale sur environ six mois, se terminant par une mesure de suivi, et après avoir effectué une analyse statistique à l'aide du programme SPSS, les résultats suivants ont été obtenus :

- Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des scores du groupe expérimental dans les applications pré et post sur le réseau d'observation des compétences pédagogiques dans son ensemble et sur chacune de ses dimensions (compétence de planification, mise en œuvre, gestion de classe et compétence d'évaluation éducative), en faveur de l'application post.

- Il existe des différences statistiquement significatives entre les moyennes des réponses du groupe expérimental dans les applications pré et post à l'échelle de l'auto-efficacité dans son ensemble et sur chacune de ses dimensions (auto-efficacité personnelle, sociale et académique) attribuées à l'application de la stratégie d'apprentissage coopératif, en faveur de l'application post.

- Il y a un impact du programme de formation basé sur la stratégie d'apprentissage coopératif sur le développement des compétences pédagogiques et de l'auto-efficacité chez les étudiants enseignants.

- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les moyennes des scores du groupe expérimental dans les applications post et de suivi sur le réseau d'observation des compétences pédagogiques ou sur l'échelle de l'auto-efficacité.

À la lumière de ces résultats, un ensemble de suggestions et de recommandations ont été présentées, dont les plus importantes sont :

- Intégrer les programmes de formation comme des mesures essentielles tout au long de la période de formation initiale dans les écoles normales supérieures.

- Encourager la pratique des stratégies d'apprentissage modernes.

- Suivre et évaluer continuellement les performances des étudiants enseignants.

Mots clés : Apprentissage coopératif ; Compétences pédagogiques ; Auto-efficacité ; Institutions de formation.

فهرس المحتويات	
العنوان	الصفحة
إهداء	أ
شكر وعرفان	**ب**
ملخص الدراسة بالعربية	**ج**
ملخص الدراسة بالفرنسية	**د**
ملخص الدراسة بالانجليزية	**هـ**
فهرس المحتويات	**و**
قائمة الجداول	**ي**
قائمة الأشكال	**ل**
قائمة الملاحق	**م**
مقدمة	**2**
الفصل الأول:مدخل إلى الدراسة	
إشكالية الدراسة	**7**
فرضيات الدراسة	**16**
أهمية الدراسة	**17**
أهداف الدراسة	**18**
التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة	**19**
حدود الدراسة	**20**
صعوبات الدراسة	**20**
الفصل الثاني:إستراتيجية التعلم التعاوني	
تمهيد	**23**
تعريف إستراتيجية التعلم التعاوني	**23**
التطور التاريخي للتعلم التعاوني	**27**
المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني	**29**
أنماط التعلم التعاوني	**33**

فوائد التعلم التعاوني	**36**
تشكيل المجموعات التعاونية(المراحل)	**37**
دور المعلم والمتعلم في التعلم التعاوني	**39**
العوامل المساعدة على نجاح التعلم التعاوني	**41**
صعوبات تطبيق التعلم التعاوني	**42**
خلاصة	**43**
الفصل الثالث: مهارات التدريس	
تمهيد	**45**
مفهوم مهارات التدريس	**45**
خصائص مهارات التدريس	**49**
تصنيفات مهارات التدريس	**51**
تصنيف مهارات التدريس في الدراسة الحالية	**53**
مهارة التخطيط للتدريس	**54**
مهارة تنفيذ الدرس	**74**
مهارة إدارة القسم(الصف)	**88**
مهارة التقويم التربوي	**93**
أساليب واستراتيجيات تنمية مهارات التدريس	**101**
قياس وتقييم المهارات التدريسية	**104**
خلاصة	**104**
الفصل الرابع: الفاعلية الذاتية	
تمهيد	**107**
تعريف الفاعلية الذاتية	**107**
الفاعلية الذاتية وبعض المفاهيم المرتبطة	**110**
النظريات المفسرة للفاعلية الذاتية	**111**
أبعاد الفاعلية الذاتية	**115**
مصادر الفاعلية الذاتية	**116**

أنواع الفاعلية الذاتية	**118**
خصائص الفاعلية الذاتية	**119**
الفاعلية الذاتية لدى المعلم	**120**
أثار الفاعلية الذاتية	**124**
خلاصة	**126**
الفصل الخامس:إجراءات الدراسة الميدانية	
الدراسة الاستطلاعية	**128**
أهداف الدراسة الاستطلاعية	**128**
حدود الدراسة الاستطلاعية	**129**
إجراءات الدراسة الاستطلاعية	**129**
عينة الدراسة الاستطلاعية	**131**
أدوات الدراسة	**131**
شبكة الملاحظة	**131**
مقياس الفاعلية الذاتية	**143**
البرنامج التدريبي	**147**
نتائج الدراسة الاستطلاعية	**151**
الدراسة الأساسية	**152**
حدود الدراسة	**152**
منهج الدراسة	**152**
عينة الدراسة	**152**
متغيرات الدراسة	**153**
البرنامج التدريبي	**153**
إجراءات الضبط التجريبي	**160**
إجراءات تطبيق تجربة الدراسة	**161**
أساليب المعالجة الإحصائية	**164**
الفصل السادس:عرض ومناقشة نتائج الدراسة	

اختبار اعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة	**166**
اختبار فرضيات الدراسة وعرض النتائج	**169**
عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	**169**
عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	**170**
عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	**172**
عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	**173**
عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	**174**
عرض النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	**178**
عرض النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة	**180**
عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة	**181**
مناقشة نتائج الدراسة	**182**
مناقشة نتائج الفرضية الأولى للدراسة.	**182**
مناقشة نتائج الفرضية الثانية للدراسة.	**185**
مناقشة نتائج الفرضية الثالثة للدراسة.	**189**
مناقشة نتائج الفرضية الرابعة للدراسة.	**192**
مناقشة نتائج الفرضية الخامسة للدراسة.	**195**
مناقشة نتائج الفرضية السادسة للدراسة.	**201**
مناقشة نتائج الفرضية السابعة للدراسة.	**206**
مناقشة نتائج الفرضية الثامنة للدراسة.	**207**
المساهمة العلمية للدراسة	**208**
خاتمة	**211**
قائمة المراجع	**213**
قائمة الملاحق	**232**

.

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
.1	تصنيف مهارات التدريس في الدراسة الحالية	53
.2	تحليل جملة الهدف السلوكي	65
.3	مستويات الأهداف المعرفية عند Bloom	67
.4	خطوات اكتساب مهارات التدريس حسب زيتون(2004)	103
.5	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية حسب مؤسسات التربص	131
.6	خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية لمقياس الفاعلية الذاتية	131
.7	أهم مصادر تصميم شبكة ملاحظة المهارات التدريسية لدى الطالب_المعلم	133
.8	توزيع فقرات شبكة الملاحظة على مجالاتها في صورتها الأولية	133
.9	نسبة اتفاق المحكمين لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية للطالب_المعلم	134
.10	معيار الحكم من قبل رأي المحكمين حول شبكة الملاحظة	135
.11	الإجراءات على شبكة ملاحظة المهارات التدريسية بعد التحكيم	135
.12	تعديل بدائل الإجابة على شبكة ملاحظة المهارات التدريسية بعد التحكيم	137
.13	وصف شبكة ملاحظة المهارات التدريسية للطال المعلم بعد التحكيم	137
.14	متوسط الدرجات حسب مقياس ليكرت الخماسي	138
.15	معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية في كل مجال ودرجاتهم على شبكة الملاحظة ككل	138
.16	معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمجال التي وضعت ضمنه وارتباطها مع الدرجة الكلية على شبكة الملاحظة	139
.17	نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لشبكة الملاحظة	142
.18	ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمجالات شبكة الملاحظة	142
.19	أهم المقاييس التي اعتمدتها الباحثة في تصميم مقياس الفاعلية الذاتية	143
.20	توزيع الفقرات على أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية	144
.21	الارتباط بين الدرجة الكلية على البعد والدرجة الكلية على مقياس الفاعلية الذاتية	145

.22	الفقرات التي تم حذفها من مقياس الفاعلية الذاتية	145
.23	مواصفات مقياس الفاعلية الذاتية بصورته النهائية	146
.24	نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمقياس الفاعلية الذاتية	146
.25	ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الفاعلية الذاتية	146
.26	نسبة الاتفاق بين محكمي البرنامج التدريبي	149
.27	معيار الحكم من قبل رأي المحكمين	151
.28	التصميم التجريبي المتبع في الدراسة	152
.29	توزيع عينة الدراسة الأساسية	153
.30	محتوى البرنامج التدريبي	156
.31	عدد الجلسات التدريبية طوال السنة التكوينية2024/2023	163
.32	نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات إجابات أفراد العينة على القياس القبلي والبعدي لمقياس الفاعلية الذاتية	166
.33	نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات إجابات أفراد العينة على القياس القبلي والبعدي لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية	168
.34	نتائج اختبارT-test للفروق بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على شبكة ملاحظة المهارات التدريسية ككل	169
.35	نتائج اختبارT-test للفروق بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على كل بعد من أبعاد شبكة ملاحظة المهارات التدريسية	170
.36	نتائج اختبارT-test للفروق بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على مقياس الفاعلية الذاتية ككل	172
.37	نتائج اختبارT-test للفروق بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على كل بعد من أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية	173
.38	الجدول المرجعي لتحديد مستويات حجم التأثيرCohen's d	175
.39	قيم معادلةCohen's d لحجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية المهارات التدريسية وقيم نسبة الكسب المعدلBlake	176
.40	قيم معادلةCohen's d لحجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية الفاعلية الذاتية وقيم نسبة الكسب المعدلBlake	178
.41	نتائج اختبارT-test للفروق بين متوسطات درجات أداء المجموعة التجريبية على التطبيق البعدي والتتبعي لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية	180
.42	نتائج اختبارT-test للفروق بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية على التطبيق البعدي والتتبعي لمقياس الفاعلية الذاتية	181

قائمة الأشكال		
الرقم	العنوان	الصفحة
1.	الفرق بين الفاعلية الذاتية وتوقعات النتائج	112
2.	مبدأ الحتمية المتبادلة	113
3.	أبعاد الفاعلية الذاتية	116
4.	مخطط معادلة توزيع بيانات القياس القبلي للفاعلية الذاتية للمجموعة التجريبية	167
5.	مخطط معادلة توزيع بيانات القياس البعدي للفاعلية الذاتية للمجموعة التجريبية	167
6.	مخطط معادلة توزيع بيانات القياس القبلي لشبكة الملاحظة للمجموعة التجريبية.	168
7.	مخطط معادلة توزيع بيانات القياس البعدي لشبكة الملاحظة للمجموعة التجريبية.	169

قائمة الملاحق		
الرقم	العنوان	الصفحة
1.	قائمة الأساتذة المحكمين لشبكة ملاحظة مهارات التدريس الممارسة من طرف الطالب_المعلم(المتربص)	232
2.	قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس الفاعلية الذاتية عند الطلبة الجامعيين	232
3.	قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج التدريبي المقترح	233
4.	استمارة تحكيم شبكة الملاحظة حول:المهارات التدريسية لدى الطلبة_المعلمين	234
5.	شبكة ملاحظة المهارات التدريسية في صورتها النهائية	239
6.	مقياس الفاعلية الذاتية في صورته الأولية	242
7.	مقياس الفاعلية الذاتية في صورته النهائية	244
.8	نتائج الدراسة الأساسية حول متغير مهارات التدريس	245
.9	نتائج الدراسة الأساسية حول متغير الفاعلية الذاتية	251
10.	الترخيص الخاص بالدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية	256
11.	الدروس التي تم التخطيط لها وتنفيذها من طرف الطالبة_المعلمة والملاحظة من طرف الباحثة/الأستاذ المطبق(القياس البعدي)	257
12.	درجات أفراد العينة التجريبية على شبكة ملاحظة المهارات التدريسية(القبلي،البعدي، التتبعي)	259
13.	درجات أفراد العينة التجريبية على مقياس الفاعلية الذاتية(القبلي،البعدي، التتبعي)	260
14.	جلسات البرنامج التدريبي	262

مقدمة

مقدمة:

يعد البحث في تطوير الأنظمة التعليمية وتحسين مخرجاتها السبيل الأنجع لمجارات التطورات التكنولوجية المتسارعة في جميع المجالات الحيوية، وإن تكاثف الجهود من المختصين التربويين والقائمين على تسيير هذه الأنظمة ومؤسسات التكوين التابعة لها أصبح أمر حتمي من أجل إنتاج موارد بشرية ذات كفاءة وجودة عالية، والذين يتميزون بالقدرة على التكيف مع هذه التغيرات ويمتلكون المهارات الضرورية والقدرة على إيجاد الحلول الإبداعية وتقديم الإضافة كل حسب مجاله.

وبعدما كان الاهتمام منصبا حول توفير الوسائل والمناهج التعليمية المناسبة، وتنظيم الإمكانيات المادية ضمن البيئة التعليمية توجهت الأبحاث الحديثة لتأكيد ضرورة التحول إلى توظيف استراتيجيات التعلم النشط في مختلف مستويات التعليم، والتي تجعل من المتعلم محورا للعملية التعليمية_ التعلمية، إذ تحقق التفاعل الايجابي بين المتعلم والمعلم وبين المتعلمين أنفسهم، والتي تعد إستراتيجية التعلم التعاوني من بين أهم هذه الاستراتيجيات.

إذ أن التعلم وفق هذه الإستراتيجية يحقق الشراكة الايجابية بين المتعلمين، ويدفعهم نحو المبادرة وطرح الأسئلة دون خوف أو ارتباك، كما تمكن المتعلمين من تبادل المعارف واكتساب مهارات جديدة والاستفادة من بعضهم البعض، وتنمية قدراتهم على حل المشكلات وتحمل المسؤولية، وتحسين خبراتهم وأدائهم من خلال التدرب المستمر والتقييم الذاتي والتغذية الراجعة.

ورغم اجتهاد القائمين على تخطيط المناهج التربوية وتنظيم السياسات التعليمية لأي نظام تربوي، من أجل تحقيق الأهداف وتوفير الوسائل والإمكانيات الضرورية للنهوض بمؤسسات التعليم وتجويد مخرجاتها، إلى أن تحقيق ذلك مرهون بدور المعلم وأهميته كعنصر أساسي ضمن العملية التعليمية_ التعلمية، فمهما ارتقينا بمحتوى المنهاج التعليمي فإن تنفيذ خططه وتكييفها مع خصائص المتعلمين متوقف على المعلم، الذي تحولت النظرة الحديثة له كعنصر مجدد ومبتكر ومرشد، قادر على إدارة التفاعلات الصفية بكفاءة، وتوظيف إمكانياته وقدراته وإبراز شخصيته في تدريس تلاميذه من خلال طرق التدريس الحديثة، وبعيدا عن دوره التقليدي كناقل للمعرفة.

كما يعتبر المعلم عنصر الدعامة وأساس نجاح العملية التعليمية، لتأتي بعده العوامل الأخرى(المقررات والإدارة والأنشطة التعليمية..).

و يؤكد هيغنسون(Higginson,1996) أنه يجب أن يكون المدخل الأساسي لإصلاح أي نظام تعليمي هو الاهتمام بتطوير مهارات المعلم، وتزويده بالكفايات المهنية والتخصصية والثقافية التي تمكنه من التفاعل مع التطورات وتحقيق أهداف النظام التعليمي ككل.

ويعتبر التدريس النشاط الأساسي الذي يقوم به المعلم لتحقيق الأهداف وإنجاز الخطط التنفيذية، كما ترتبط قدرته على القيام بهذه المهام بمدى امتلاكه وتمكنه من مهارات التدريس.

والتي تتمحور حول القدرة على أداء عمل ما أو نشاط ما ذو علاقة بتخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس، في صورة مجموعة من السلوكيات المعرفية والحركية والاجتماعية، وفي ضل مواقف تدريسية متغيرة.

كما أن اكتساب الطالب المعلم مهارات التدريس يتطلب فهم الإطار النظري لكل مهارة، وفهم الغرض الذي تمارس لأجله ومدى الحاجة إليها، وما ينجم عن غياب هذه المهارة أو ضعف أدائه لها، فيما يستدعي فهم الجانب الإجرائي لمهارات التدريس ملاحظة أدائها ممن يتمتع بخبرة في مجال التدريس، وهو ما تعتمده المدارس العليا للأساتذة خلال السنة النهائية للتكوين، إذ تنطلق بفترة الملاحظة المدروسة لتطبيق الدروس من طرف أساتذة خبراء، ثم تليها الممارسة الفعلية للمهارة في مواقف تمثيلية يخضع فيها أداء الطالب_ المعلم للتقييم المستمر وتقدم له التغذية الراجعة لتحسين أدائه، وبتكرار ممارسته للمهارة التدريسية وتنفيذها في مواقف حقيقة تصقل في ذهنه ويصبح متقنا لأدائها.

هذا و يعبر مدى إدراك الطالب_المعلم وإيمانه بما يمتلكه من قدرات ومهارات، سواء على المستوى الشخصي أو الاجتماعي أو الأكاديمي والمهني عن مستوى فاعليته الذاتية، والتي تساهم في تنمية ثقته بنفسه وتؤثر إيجابا على شخصيته وممارساته المهنية مستقبلا، وبالتالي تتكون لديه اتجاهات ايجابية نحو مهنته ويصبح مبدعا في انجازاته، ساعيا لبذل الجهد ومساعدة المتعلمين لتحقيق الأهداف المنشودة، كما تمكنه من إدارة قسمه بطريقة فعالة.

وفي ظل ضرورة إعداد وتكوين المعلمين في إطار من التوازن الدقيق بين المواد التخصصية والمواد التربوية، وضرورة التعاون بين المتخصصين في المجالين لتحقيق برنامج تكويني وإعدادي شامل وفعال، يحتاج الطالب_المعلم إلى تنمية معارفه التخصصية والتزود بالمفاهيم والمعلومات الضرورية ليكون متمكنا من مادة تخصصه، كما يجب أن يكون باحثا مطلعا على مختلف مصادر التعلم الحديثة، بما يسمح له بتطوير أدائه والخلق والإبداع في ممارساته التدريسية.

كما أن الفاعلية الذاتية للطالب لا تركز فقط على أفكاره الشخصية وقدراته على التعلم والأداء في المواقف التعلمية، وما يريد إنجازه وتحقيقه، وإنما قدرته على ترجمة هذه الأفكار على أرض الواقع، بمعنى ترجمتها إلى منجزات أكاديمية تتم عن خبرة.

وبالتالي فإن الاتجاهات الحديثة المعاصرة في التربية والتعليم تتطلب منا إعداد وتدريب المعلم إعدادا متكاملا وشاملا، وهو ما تعنى به برامج تكوين المعلمين القائمة على المهارات، من خلال دراسة الحاجات التدريبية لديهم وبحث الأساليب الملائمة لتقويم تقدم أداء المعلم.

فإنها على عكس برامج التكوين التقليدية، أتت لتهتم بتدريب المعلم على مهارات أداء عمله بما يسمح له ببلوغ مستويات أعلى من العطاء والعمل بفعالية، فتزويد الطالب المعلم بالخبرات الضرورية وتنمية مهاراته التدريسية يسمح له بأداء دوره بأقل جهد وبأكبر فعالية.

ولقد جاءت الدراسة الحالية بغية إلقاء الضوء على دور وتأثير إستراتيجية التعلم التعاوني كأسلوب تدريبي في تنمية المهارات التدريسية والفاعلية الذاتية لدى الطلاب المعلمين بالمدارس العليا للأساتذة، ولقد تناولت الباحثة هذا الموضوع وفق جانبين.

الجنب النظري ويضم الفصول التالية:

الفصل الأول"مدخل إلى الدراسة"، ويتم في هذا الفصل طرح مشكلة الدراسة وفرضياتها وأهدافها وبيان أهميتها، إضافة إلى تحديد التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة وحدودها وعرض الصعوبات.

الفصل الثاني"إستراتيجية التعلم التعاوني"، حيث يتم في هذا الفصل عرض التطور التاريخي للتعلم التعاوني، تعريفه ومبادئه وأنماطه وأهدافه، كما نتطرق أيضا إلى مراحل تشكيل المجموعات التعاونية ودور كل من المعلم والمتعلم ضمن هذه الإستراتيجية، ورصد عيوبها ومميزاتها وعوامل نجاح تطبيقها.

الفصل الثالث"مهارات التدريس"، في هذا الفصل ارتأت الباحثة إلى عرض مهارات التدريس بشكل مفصل لاعتمادها كمادة تدريبية لاحقا عند تنفيذ البرنامج التدريبي، حيث تم عرض بعض التصنيفات وتبني التصنيف الملائم وأهداف الدراسة(مهارة التخطيط للدرس، مهارة التنفيذ، مهارة إدارة الصف ومهارة التقويم التربوي).

الفصل الرابع"الفاعلية الذاتية"، حيث تم عرض تعريف الفاعلية الذاتية والمفاهيم المرتبطة، كما تم عرض النظريات المفسرة لها، مكوناتها وخصائصها ومصادرها، وفي محاولة لربط فصول الدراسة

تم التطرق في هذا الفصل إلى الفاعلية الذاتية لدى المعلم وعلاقتها باستراتيجيات التعلم، وكذلك علاقتها بمهارات التدريس.

أما **الجانب الميداني** للدراسة فيحتوي على فصلين:

الفصل الخامس"إجراءات الدراسة الميدانية"، أين تم التطرق للدراسة الاستطلاعية،أهدافها وإجراءاتها، والتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة(شبكة ملاحظة مهارات التدريس، مقياس الفاعلية الذاتية والبرنامج التدريبي).

كما تم عرض الدراسة الأساسية، وتحديد منهج وعينة الدراسة، كما تم عرض البرنامج التدريبي المقترح وإجراءات الضبط وتنفيذ الدراسة الأساسية.

الفصل السادس"عرض ومناقشة نتائج الدراسة"، فبعد اختبار اعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة تم عرض النتائج حسب فرضيات الدراسة ومناقشتها في ضوء الجانب النظري والدراسات السابقة، كما قدمت الباحثة مناقشة عامة لنتائج الدراسة، وأنهت الدراسة بعرض خاتمة واقتراح مجموعة من التوصيات وفق ما تم التوصل إليه من نتائج.

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة

1. إشكالية الدراسة.
2. فرضيات الدراسة.
3. أهمية الدراسة.
4. أهداف الدراسة.
5. التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة.
6. حدود الدراسة.
7. صعوبات الدراسة.

1. إشكالية الدراسة:

تقوم الدول في تدبير شؤونها وصياغة سياستها وتوجهاتها العامة على فلسفة واضحة ومبادئ أساسية، معتمدة في تحقيق أهدافها وتحويل ما يُنظّر من مشاريع ومناهج إلى واقع وإنجازات على مؤسسات التعليم وما تُصدره من كفاءات ذات جودة وفعالية، حيث يعتمد عليها في إحداث النقلة النوعية في مختلف المجالات الحيوية وإحداث التقدم والازدهار، انطلاقا من الاعتناء بمجال التربية والتعليم وتوفير الإمكانيات والاحتياجات الضرورية لتحقيق ذلك.

في حين تشير رافده الحريري(2020) أنه يجب أن يحول المعلمين تركيزهم من مجرد نقل المحتوى العلمي إلى التأكيد على أساليب التدريس والتعلم الفعالة، وهو ما يتطلب منهم أن يقوموا بتغيير دور الطلاب من متلقيين سلبيين للمعلومات إلى أفراد نشطين ومشاركين فعالين، مزودين بمهارات التفكير النقدي والعمل الجماعي والإبداع، ومهارات الاتصال والقدرة على التواصل والابتكار، كما يجب على المعلمين أن يكونوا قادرين على استغلال المعارف السابقة لدى طلابهم، وعلى خلق جو من الحوار والتفاعل الايجابي**(العيناتي والحنيان،2023، ص7)**.

وإن تحقيق هذه الأهداف مرهون بتمكن المعلم من إستراتيجيات التعلم النشط الحديثة، والتي تعد إستراتيجية التعلم التعاوني واحدة منها، فهي تساهم في تحقيق التفاعل الايجابي وتنمية مهارات التواصل بين المتعلمين، خاصة في ضل تمايز مستوياتهم والفروق الفردية الموجودة بينهم والحاجة الماسة إلى تفعيل دور المتعلم ضمن العملية التعليمية وتحقيق مشاركته الايجابية ضمن مختلف التدريبات والأنشطة البيداغوجية، والاهتمام بتطوير قدراته في مختلف المجالات المعرفية والوجدانية والسلوكية، وإكسابه من المعارف والمهارات ما هو بحاجتها.

كما أن إستراتيجية التعلم التعاوني تساعد المعلم على تنظيم وقت حصته التدريسية، وبناء بيئة تعليمية تفاعلية، وتساهم أيضا في تحكمه في ضبط صفه وحسن تسييره.

وبالتالي فإن واجبات المعلم ومسؤولياته من أجل تحقيق الأهداف المنشودة أصبحت أكثر تعقيدا في عصرنا الحالي، فالمعلمون غير معنيون بتقديم ما تنص عليه المناهج الدراسية فحسب، وإنما أصبحوا يشكلون نماذج يقتدي بها المتعلمون والمجتمع المدرسي ككل.

فيحتاج المعلمون إلى تحسين مهاراتهم ضمن إجراءات الفصل الدراسي، وينبغي عليهم استخدام التقنيات والوسائل والأساليب التعليمية الملائمة لأهداف الدرس، وتحقيق التواصل المستمر مع الطلاب

وتعزيز مشاركتهم، وتنظيم الوقت والمواد والمعدات بما يهيئ الظروف المناسبة للتعلم وتحقيق الأهداف.

هذا وتحتل قضية إعداد وتدريب المعلمين أولوية خاصة في جميع الدول لعدة اعتبارات أهمها:

- أن التعليم مصدر العناصر البشرية المؤهلة في باقي المهن ولذلك يجب إعداد المشرفين عليه إعدادا فعالا وشاملا.
- تغير وظيفة المعلم، إذ تحول من ناقل للمعرفة إلى باحث وموجه وقائد.
- التوسع المعرفي الهائل وتكنولوجيا التعليم.
- تغير فلسلفة التربية وأهدافها لمواءمة العصر.

حيث أصبح ينظر إلى كفاءة المعلم على أساس تمكنه وقدرته على توظيف المهارات التدريسية بما يساعده على اتخاذ القرارات المناسبة**(عمومن ومعمري،2011،ص272-273)**.

ولقد عرفت المنظومة التعليمية الجزائرية تغييرا مستمرا باستمرار التطور التكنولوجي والأبحاث التربوية المعاصرة، وهو ما يستدعي من القائمين على النظام التربوي تحيين البرامج التعليمية والمناهج بما في ذلك التي وضعت لتكوين المعلمين، وكذلك تبني أحدث الاستراتيجيات في سبيل إعداد الطلاب المعلمين إعدادا فعالا لممارسة الأدوار المنتظرة منهم مستقبلا.

فلقد عمدت المؤسسات التربوية لمراجعة سياستها وأهدافها ومختلف الأنشطة التي تندرج ضمن تكوين المعلمين، وذهبت أبعد من ذلك من خلال تجهيز مؤسسات ومراكز تكوين تحتوي على وسائل خاصة ومدربين مؤهلين من أجل تقييم حاجات المعلمين وإعداد البرامج التكوينية لرفع كفاءتهم وأدائهم**(ڤريتلي وبن لكحل،2023، ص90)**.

ومع الإصلاحات الجديدة التي لحقت المنظومة التربوية (2004/2003) تغيرت شروط الالتحاق بمهنة التعليم من أجل مسايرة المستجدات التربوية، وبذلك أصبح إعداد المعلمين يتم في مؤسسات تابعة للتعليم العالي تدعى ب"المدارس العليا للأساتذة"**(زرقط وبن زروق،2018، ص197)**.

وتعتبر هذه الأخيرة مركزا لتكوين الطلاب_المعلمين، حيث تقدم لهم مجموعة من الأنشطة والوضعيات البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية المستخدمة في سبيل إكساب وتنمية معارفهم، وتزويدهم

بمعطيات هده الوظيفة نظريا وتطبيقيا، وتدريبهم بأنجع الطرق والوسائل، وإكسابهم تقنيات التدريس والتخطيط والتقويم(**ناضر،2023، ص79**).

كما تسعى البرامج التكوينية إلى تمكين الطلاب_المعلمين من تحليل العملية التعليمية _التعلمية والمواقف التربوية إلى عناصرها الأساسية، والاطلاع أكثر على خصائص المرحلة العمرية الموجه إليها التعليم والفروق الفردية بينهم، إلى جانب السعي إلى تكوينهم في مجال طرق التدريس والمناهج الدراسية والأهداف والوسائل التعليمية وأسس التقويم التربوي(**إبراهيمي وقرين،2014،ص34**).

فيما أثبتت دراسة الشعيل وحطابية(2002) في الأردن نقص تكوين المعلمين ونقص كفاءاتهم المهنية، وقصور خلفيتهم العلمية والثقافية بسبب النقص في الإعداد المهني لهم قبل الخدمة، وعدم تلقيهم تدريبا كافيا يمكنهم من مواجهة المستجدات الأكاديمية والمهنية.

ويؤكد لخضر شلالي(2009) في دراسته حول"تقويم برنامج تكوين معلمي المرحلة الابتدائية من خلال وجهة نظر الطلبة والأساتذة"، أن الأساتذة أكدوا بنسبة43.33% أن برامج التكوين تعطي الأولوية للمعرفة الأكاديمية وإهمالها للجانب التربوي مفهوما وتطبيقا، كما أكد58% من الأساتذة أن الجانب النظري المقدم خلال البرنامج التكويني للأستاذ فعال بدرجة متوسطة، وهو ما أكده الطلاب بنسبة66.5%.

فيما عبر88% من الأساتذة عدم موافقتهم لتوزيع نسب التكوين(40%للجانب الأكاديمي، 40%الجانب الثقافي، 20% جانب تربوي ومهني).

أما دراسة(Aytekim et al,2012, p339-340) فهدفت إلى تسليط الضوء على ضعف مهارات التنفيذ التدريسي لدى الطلاب في فترة التدريب الميداني بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود، وعبر الطلاب المعلمين عن صعوبة التعامل مع السلوكيات المختلفة داخل الفصل الدراسي، كما عبر المشرفين عليهم أنهم يعانون صعوبات في:

- مهارات التخطيط وتحديد الاحتياجات التعليمية للطلاب ووضع الأهداف.
- استراتيجيات إدارة الصف بما يلبي احتياجات الطلاب وتقديم تعليم فعال.
- إشراك الطلاب في حل المشكلات والإبداع والتفكير.
- أساليب التعزيز وإدارة وقت الحصة.
- القدرة على فهم المحتوى ودمجه.
- المصادر البحثية والوسائل التعليمية ومهارات التقويم.

ويضيف (Berridge,2013) حول أهمية إعداد وتطوير المهارات التدريسية لدى المعلمين، إذ برز جليا تدني التحصيل المعرفي والمهاري خاصة لدى طلاب التعليم الأساسي، بسبب الطرق التقليدية وعدم تمكن الأساتذة من ممارسة استراتيجيات تدريس فعالة تسمح لطلابهم بإظهار قدراتهم الإبداعية**(عوجان،2020،ص84-85)**.

وتوصلت دراسة محمودي وبلعيساوي(2013، ص237) حول"التكوين بالمدارس العليا للأساتذة ضمن استراتيجيات إدارة الصف"، أن الطلبة المكونين بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة وبوزريعة قد تلقو تكوينا في ظل إستراتيجية إدارة الصف نظريا أكثر ما هو ميداني، وأن من أهم المعيقات التي تحول دون ذلك :

عدم تكوين الأستاذ المكون على استراتيجيات إدارة الصف نظريا وميدانيا، وعدم اعتماد الطرق البيداغوجية الحديثة، وعدم توفر الإمكانيات والتجهيزات المادية ونقص الوسائل البيداغوجية المتعلقة بالتنظيم والتدريب، إضافة إلى كثافة البرنامج والنقائص في المقرر.

وأكد تيليوين(2014) أن نظام التكوين لا يأخذ بعين الاعتبار حاجات المتكونين الأساتذة وإدراكهم لتلك الحاجات التي ينبغي أن تكون الأساس الذي ينطلق منه هذا الأخير، حيث طلب إعادة النظر في أهداف التكوين وتنويع المحتوى التكويني لتحسين الأداء**(لالوش وكساسرة،2020، ص170)**.

كما أبرزت دراسة خالدي(2017) التي هدفت إلى التعرف على تكوين المعلمين في الجزائر وبيان واقعه وتحقيق معايير الجودة الشاملة من خلال تحليل البرامج التكوينية، أن البرامج التكوينية بمضامينها ومحتواها تركزت على رفع المستوى الأكاديمي والعلمي للمعلمين، وأن هذه البرامج لا تتجه نحو تنمية الجانب البيداغوجي والممارسة التعليمية للمعلم**(ناضر،2023، ص77)**.

ولقد توصلت دراسة حوامدي وضيات(2017) فيما يخص فعالية التكوين أثناء الخدمة، إلى تدني مستوى اكتساب المعلمين للكفايات التعليمية ضمن محاور :التخطيط،التنفيذ،إدارة الفصل،الاتصال والتفاعل الصفي وكفايات التقويم، حيث تراوحت نسبة امتلاك معلمي المرحلة الابتدائية المتربصين لهذه الكفايات مابين(10.28%-35.97%) وهي نسبة ضعيفة مقارنة بالمستوى المقبول في الدراسة(80%).

وهو ما يؤكد ضرورة إعداد وتدريب المعلمين أو الطلبة _المعلمين قبل الخدمة من أجل تهيئتهم جيدا واستمرار عملية المتابعة والتوجيه أثناء الخدمة.

كما يكشف واقع برامج التدريب قصور الفترة الزمنية وتركيزها على الجوانب المعرفية وعدم اعتمادها على تشخيص حاجات المتعلمين، وهو ما يؤدي إلى ضعف أثر هذه البرامج في تحسين الممارسات المهنية للمعلمين على المدى البعيد.

ويشير كل من زرقط خديجة وبن زروق العياشي(2018،ص12) في دراستهما حول "التكوين الأولي للأساتذة ومتطلبات الإصلاحات التربوية الحديثة في منهجية التدريس بالكفاءات"، أنه يجب أن تكون أساليب إعداد الأساتذة على قدر كبير من الكفاءة والجودة، لضمان تخرج أساتذة ذوي نوعية رفيعة تتناسب مع أدوارهم خاصة قبل الخدمة، كما يؤكدان في دراستهما أن البرنامج المطبق في مؤسسات تكوين الأساتذة على غرار المدارس العليا للأساتذة لا يستجيب مع الإصلاحات التربوية الحديثة، ولا مع المحتوى التكويني في ظل قلة وانعدام الوسائل التعليمية والاستراتيجيات المناسبة.

ويشير عبد العليم حسن(2018) في دراسته الاستكشافية حول" مستوى أداء الطلاب معلمي الحاسب الآلي في كلية التربية النوعية بجامعة المنيا لبعض مهارات التخطيط للدرس" أن:

- 75% من الطلاب المعلمين لا يمكنهم صياغة الأهداف السلوكية.
- 80% من الطلاب المعلمين لا يمكنهم صياغة الأسئلة الصفية.
- 90% من الطلاب المعلمين لا يمكنهم تحليل المحتوى بصورة كاملة.
- 90% من الطلاب المعلمين لا يمكنهم إعداد جدول المواصفات(**سعودي صالح ،2018، ص3**).

وتؤكد عوجان(2020، ص100) في دراستها أن انخفاض متوسط أداء عينة الدراسة من الطلاب المعلمين على مهارات التدريس(التخطيط،التنفيذ، التقويم) يعود للأسباب التالية:

- تركيز البرنامج الخاص بإعدادهم حول الجانب المعرفي النظري وقلة اهتمامه بالجانب التطبيقي.
- تركيز عملية تقويمهم على الجانب التحصيلي دون الأداء.
- استخدام الطرق التقليدية في الإشراف والمتابعة.
- إهمال برامج التدريب داخل الجامعة لأساليب التدريب والمتابعة(كالتعليم المصغر وإشراف الأقران) قبل الانطلاق في التطبيق الميداني.

وبالتالي فإن عدم الاهتمام بإعداد الطلاب_المعلمين قبل الخدمة إعدادا جيدا ينعكس سلبا على تحصيل المتعلمين من جهة، وعلى اتجاهات هؤلاء نحو مهنتهم من جهة أخرى.

فيما تشير دراسة لالوش وكساسرة(2020) إلى عدم وضوح الرؤيا لدى طلاب المدرسة العليا للأساتذة فيما يخص المفاهيم ومبادئ التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وعدم وجود مقياس يخص هذا الموضوع لتدريسهم إياها. وتوصل الباحثان إلى تمكن عينة الدراسة من مهارات التفاعل الصفي (77.78%)، إلى أن هناك نقص كبير في مهارات: تنويع نبرة الصوت والحركات الرمزية وإشعار التلاميذ بأهميتهم، كما سجل ضعف كبير في مهارة توزيع الأسئلة الصفية وإثارة مواقف تعليمية وحل المشكلات.

ولقد جاءت دراسة محمود شتي ومحمد الطاهر طالبي(2022، ص1202) حول"التوازن بين جوانب التكوين في برامج التكوين الأولى لأساتذة الرياضيات بالجزائر وكيبك–دراسة مقارنة"، لتؤكد انه رغم تخصيص البرنامج التكويني ل90 ساعة لدروس الديداكتيك فإن التكوين التربوي يركز أكثر على الجانب النظري ويهمل الجانب التطبيقي لتطوير الممارسة المهنية، فيما تخصص السنة الأخيرة فقط للتدريب المهني خلال التكوين بالمدارس العليا للأساتذة وإجراء التربص المغلق، دون أن تتبعه مرافقة الطلاب الأساتذة وأنشطة الدمج، حيث احتل الجانب التخصصي نسبة81% على حساب جوانب التكوين الأخرى، الديداكتيك بنسبة3% أما التربص ونشاطات الإدماج المهني 5% وهو ما يوضح غياب التوازن بين جوانب التكوين(التخصصي والتربوي والمهني).

وبالتالي تشير طبيعة التكوين ومحتواه إلى تركيزه على حشو أذهان الطلاب المعلمين بالمعارف التخصصية أكثر من المعارف البيداغوجية، وإعطاء الأولوية للجانب النظري، وهي ترتكز على القاعدة التقليدية التي مفادها"أن الطالب الذي يكتسب المعرفة يسهل عليه أن ينقل هذه المعرفة ويوظفها في المدرسة".

ويضيف (Asep et al,2023,495) فيما يخص المقابلات التي أجراها أنها أظهرت عدم التنفيذ الفعال لإدارة التعلم (إعداد الخطة وصياغة الأهداف والأساليب والوسائط)، وضعف تنظيم تعليم الطلاب وتحفيزهم وتنفيذ التعلم والإشراف على الأنشطة، ونقص في مهارات التقويم التكويني والتلخيص، وأنه نادرا ما يتم التخطيط للدروس.

كما يؤكد (Golbutchik,2024,p2) أن السياسة التعليمية في أمريكا تهتم بتنمية وتحسين جوانب الدخل والسكن والبيئة التعليمية للاحتفاظ بالمعلمين، في حين أن الأجدر من ذلك هو الاهتمام بتعديل وتطوير برامج إعداد المعلمين.

ويضيف ما لاحظه حول الصعوبات التي يواجهها الطلاب كمدرسين جدد من أجل ربط الجانب النظري بالجانب العملي والممارسة المهنية، وأن هذا دليل كاف على الفشل في تنفيذ برامج تدريب المعلمين وأن ذلك يعد مشكلا وطنيا، ف30% من المعلمين غير المؤهلين يتركون مناصبهم في فترة وجيزة.

ومن جهة أخرى يؤكد(Vijaya&Savita,2016,p11-13) أن برنامج تعليم المعلمين له دور حيوي في نظام التعليم الشامل، وتنعكس جودة تدريب المتدربين على كفاءتهم لاحقا، ومن الضروري توفير التدريب الجيد داخل مؤسسات تدريب المعلمين، وأن الهدف من ذلك هو تعزيز تقنيات التدريس الأساسية وتقديم التغذية الراجعة.

فالمدارس العليا للأساتذة لا تركز فقط على التكوين البيداغوجي والأكاديمي للطلاب_المعلمين إنما تسعى هذه المدارس أيضا إلى تزويد الطلبة بالمعارف والخبرات الضرورية، وتعزيز اعتقاداتهم حول قدراتهم وإمكانياتهم في مواجهة مختلف المواقف الشخصية وبناء العلاقات الاجتماعية الفعالة، والسعي المستمر وبذل الجهد في سبيل تحقيق النجاح والتفوق الأكاديمي، وبالتالي تحقيق مستوى عال من الفاعلية الذاتية.

إذ تعبر عن اعتقادات الناس في قدراتهم على تحقيق انجازات معينة، ولها تأثير قوي على مسارات العمل التي يتخذها الأشخاص ومقدار الجهد الذي يبدلونه في مساعيهم، والنتائج التي يتوقعون أن تحققها جهودهم**(Zheng et al,2020,p2).**

وبالتالي فهي تعبر عن الأحكام الصادرة من الفرد حول معتقداته فيما يخص قدرته على القيام بسلوكات معينة، وإمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية، ومرونته في التعامل مع مختلف الضغوطات والصعوبات، ومثابرته لتحقيق الانجازات وإثبات الذات، وهي تنعكس على ثقته بنفسه.

وتتعدد مظاهر الفاعلية الذاتية بين الأفراد حيث تشير ولاء سهيل يوسف(2016) إلى عدد من هذه المظاهر والمتمثلة في:الثقة بالنفس والاستمرارية والمثابرة، والقدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين، فكلما كانت للفرد علاقات اجتماعية قوية كلما كان توافقه أفضل وازداد شعوره بالانتماء، ونمت لديه القدرة على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات المناسبة، كما يكون على قدر أكبر من الاستفادة من خبرات الآخرين وإبداء الاستجابة المناسبة مع المواقف الجديدة، والسعي إلى تعديل الأهداف وفق الظروف من حوله، وتقبل الأساليب والأفكار الجديدة**(زرزايحي وغريب،2022،ص59).**

إن معرفة درجات الفاعلية الذاتية للطالب يمكن أن يساهم في تطوير شخصيته ضمن سياقين

الأول: أن يدفعه ذلك إلى تطوير أدائه نحو مستويات مرتفعة عند مقارنتها بنماذج طلابية تمتاز بمستويات مرتفعة في الأداء، كما يدفعه لبذل المزيد من الجهد في سبيل الوصول إلى ذلك.

السياق الثاني: إذا ما اتسم الطالب بفعالية ذاتية مرتفعة فإن ذلك يشعره بالتعزيز الذاتي ويمكنه من إظهار مخزون ذهني وأداء أكاديمي ناجح(**الشمايلة وآخرون،2017، ص285**).

فيما توجد عدة عوامل تؤثر على الفاعلية الذاتية لدى المعلم كالخبرة التدريسية، وفهم السياسات التعليمية والتعليم قبل الخدمة، وفرص التعلم للمعلم، وهي تؤثر بدورها في قدرته على خلق ابتكارات تعليمية وعلى انضباطه ومستوى أدائه وإنتاجيته(**Abdul et al,2024,p12-13**).

ووفقا لبحث(1998)Moran et Tschannne المعلمون الذين لديهم مستوى عال من الإيمان بكفاءتهم الذاتية منفتحون على الأفكار الجديدة، وهم أكثر حساسية للبحث عن طرق تدريس جديدة كوسيلة لإيجاد أساليب أكثر كفاءة لتعلم الطلاب ومواجهة التحديات(**Furtado et al,2016,p2**).

ولقد أثبتت نتائج دراسة بيلي(Bailey,1999) التي تهدف إلى كشف الفروق في الطريقة التي يتناول بها الموظفون الأكاديميون التعليم والبحث على أساس خصائص نفسية فردية بيئية محددة بجامعة بأستراليا، أن الحصول على مؤهلات عليا يزيد من فاعلية الذات(**خليف سالم،2009،ص150**).

إن التوصيات بالاهتمام بإعداد وتدريب المعلم ليست بجديدة، وإنما توجد الكثير من الدراسات والمؤتمرات التي تدعوا لذلك بشكل مستمر وملح، فلقد أوصى المؤتمر العلمي الخامس لجامعة حلوان(1997) بضرورة الاهتمام بتنمية المهارات التدريسية لدى المعلم ليؤدي دوره بكفاءة وليكون مبتكرا في مجال عمله، ومؤتمرات تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة(1999)، كما أوصى المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية بجامعة أسيوط(2000) بضرورة الاهتمام ببرامج تدريب المعلم وتحليل الأنشطة، والمهام والأنشطة المستقبلية المتوقعه لتحقيق أكبر قدر من الجودة في أدائه لعمله(**المقلحي والقحفة، 2022، ص688**).

فيما لا تزال برامج إعداد المعلم اليوم تنفذ ضمن أطر تنظيمية ووفق مناهج بعيدة عن متطلبات المجال التربوي ولا تتوافق مع المستجدات والاتجاهات العالمية المعاصرة، في سبيل إكساب الطلاب المعلمين المزيد من المهارات التي تساعدهم على مواجهة التحديات في مجال عملهم، وهو ما يوجه دائرة الاهتمام صوب تكوين وتدريب المعلم كأولوية قصوى نحو أي مبادرة للإصلاح التربوي، وبالنظر إلى ما ذكرناه من دراسات سابقة حول واقع برامج تكوين وإعداد المعلمين في مؤسسات تكوينهم تأكد

وجود فجوة كبيرة بين ما يقدم من محتوى معرفي وخبرات تربوية ومهارات تعلميه، وبين متطلبات المرحلة الحالية التي تستدعي تحول نوعي في ما يقوم به المعلم من أدوار.

فلقد أكد وزير التعليم العالي والبحث العلمي(2019) من خلال تقرير اللجنة البيداغوجية الوطنية للمدارس العليا للأساتذة بالجزائر حول معاينة وتشخيص واقع المدارس العليا للأساتذة ومدى ملائمة البرامج التي تقدمها، أن هذه الأخيرة لم تعدل منذ زمن طويل ووجود العديد من المشاكل بها تحول دون تحقيق الأهداف المنتظرة(**شتي وطالبي،2022، ص1196**).

وأوضح أن برنامج التكوين بعيد عن الإصلاحات الحديثة وغير ملم بكل المجالات، كما أن الأساتذة المكونين يتجهون إلى ممارسة التعليم بدل التكوين.

الأمر الذي يتطلب إعادة النظر وتطوير برامج إعداد المعلم قبل الخدمة خاصة، فتحسين وتوفير الإعداد الشامل من كافة الجوانب الأكاديمية والمهنية والمهارات الفنية قبل دخوله مجال التدريس يعتبر أمر في غاية الأهمية، وذلك ما يضمن قدرة المعلمين على الأداء بشكل مستمر على مستوى عال، وتحقيق الأهداف التعليمية بصورة فعالة داخل الفصل الدراسي وخارجه(**العييناتي، والحنيان،2023، ص8**).

فإن نجاح المعلم في أداء وظيفته يتوقف على نوعية الإعداد الذي تلقاه، ويعد ذلك منطلق أي تطوير في جوانب العملية التعليمية التعلمية.

وأوصت دراسة تاهمي وفلكاوي(2023، ص736) بضرورة وضع مقاييس بيداغوجية تمكن الطلاب الأساتذة من الاطلاع الأمثل على الأدوار المنتظرة منهم في الميدان، وضرورة أن تكون هناك دورات تكوينية مستمرة طيلة التكوين بالمدرسة العليا، إضافة إلى المراجعة الدورية لمناهج وبرامج تكوين المعلمين وتقليص السنوات النظرية وإعطاء الأهمية التامة للجانب التطبيقي.

وهو ما يستدعي ضرورة البحث في مجال تطوير وتعديل برامج تكوين الطلاب الأساتذة بالمدارس العليا، وتوعية المسئولين بانتهاج أنجع السبل والاستراتيجيات الحديثة لتحقيق أهداف التكوين(**زرزايحي،2024**).

ولقد جاءت الدراسة الحالية في سياق وضع إطار علمي عملي ومواكبة التوجهات الحديثة للنظام التربوي الجزائري، وفق تبني استراتيجيات التعلم المعاصرة كإستراتيجية التعلم التعاوني في تدريب الطلاب_المعلمين، وإعدادهم إعدادا فعالا بما يتوافق مع مبادئ المقاربة بالكفايات، ومن هذا المنطلق فإن إشكالية الدراسة تتحدد في الإجابة عن التساؤلات التالية:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على شبكة ملاحظة المهارات التدريسية، تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي ولصالح التطبيق البعدي.
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على كل بعد من أبعاد شبكة ملاحظة المهارات التدريسية، تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي ولصالح التطبيق البعدي.
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الفاعلية الذاتية ككل تعزى لتطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني، ولصالح التطبيق البعدي.
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على كل بعد من أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية تعزى لتطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني، ولصالح التطبيق البعدي.
5. هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلبة_المعلمين".
6. هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الفاعلية الذاتية لدى الطلبة_المعلمين.
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على شبكة ملاحظة المهارات التدريسية.
8. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس الفاعلية الذاتية.

2. فرضيات الدراسة:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على شبكة ملاحظة المهارات التدريسية، تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي ولصالح التطبيق البعدي.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على كل بعد من أبعاد شبكة ملاحظة المهارات التدريسية، تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي ولصالح التطبيق البعدي.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الفاعلية الذاتية ككل تعزى لتطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني، ولصالح التطبيق البعدي.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على كل بعد من أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية تعزى لتطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني، ولصالح التطبيق البعدي.
5. يوجد أثر للبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلبة_المعلمين.
6. يوجد أثر للبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الفاعلية الذاتية لدى الطلبة_المعلمين.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على شبكة ملاحظة المهارات التدريسية.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس الفاعلية الذاتية.

3. أهمية الدراسة:

وتتجلى أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- تتناول الدراسة أحد أهم العناصر الأساسية والفعالة للعملية التعليمية التعلمية"الطالب_المعلم".
- تتناول هذه الدراسة موضوعا حيويا وجديدا يهم القائمين على العمل التربوي والأساتذة المختصين في تكوين المعلمين والمشرفين على المتربصين انطلاقا من الإصلاحات التربوية الحديثة.

- يرجى أن تساهم الدراسة لحالية في توجيه الباحثين والمهتمين بتكوين الطلاب _المعلمين فيما يخص تحديد الاحتياجات التدريبية لهذه الفئة في مجال تنمية المهارات التدريسية خلال التكوين الأولي.
- توعية الأساتذة المكونين بالمدارس العليا للأساتذة ومؤسسات تكوينهم الأخرى بالتخلي عن الطرق التقليدية في إعداد الطلاب_المعلمين، والتوجه نحو تبني استراتجيات التعلم النشط.
- إلقاء الضوء على إستراتيجية التعلم التعاوني كإستراتيجية لتدريب الطلاب_المعلمين بمؤسسات تكوينهم، والاستفادة منها لتحقيق التكامل بين الجانب النظري والتطبيقي لبرنامج تكوين الأساتذة بالمدرسة.
- بيان طرق دمج تكنولوجيا التعليم ضمن برامج إعداد الطلاب_المعلمين خلال تكوينهم الأولي.

4. أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- رصد الفروق بين متوسطات درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على شبكة ملاحظة المهارات التدريسية ككل ، وعلى كل بعد من أبعادها.
- رصد الفروق بين متوسطي استجابة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الفاعلية الذاتية ككل، وعلى كل بعد من أبعاده.
- بيان أثر البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلبة_المعلمين.
- بيان أثر البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الفاعلية الذاتية لدى الطلبة_المعلمين.
- رصد الفروق بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على شبكة ملاحظة المهارات التدريسية.
- رصد الفروق بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس الفاعلية الذاتية.

إضافة إلى التحقق من صحة الفرضيات، تهدف الدراسة الحالية إلى:

- تحقيق مبدأ المشاركة الفعالة وتعزيز الثقة بالنفس لدى الطلاب_المعلمين، وتشجيعهم على اتخاذ القرارات وتحديد الأهداف في سبيل تحسين مستواهم الأكاديمي وممارستهم المهنية.
- تقدم هذه الدراسة نموذجا إجرائيا لتطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني من أجل تنمية المهارات التدريسية والفاعلية الذاتية لدى الطلاب_المعلمين، مع إلقاء الضوء على العراقيل والصعوبات في تحقيق ذلك.
- إكساب الطلاب_المعلمين بالمدرسة العليا للأساتذة عمور أحمد بوهران مفاهيم وآليات المقاربة بالكفايات، والسعي لتدريبهم على مهارات التدريس وتحسين أدائهم.
- إكساب الطلاب_المعلمين مبادئ تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني، وأساليب التعلم النشط الأخرى والمهارات الاجتماعية ضمن المجموعات التعاونية.
- تصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على إستراتيجية التعلم التعاوني لتنمية المهارات التدريسية والفاعلية الذاتية لدى الطلاب_المعلمين.
- إعداد قائمة بمهارات التدريس لدى الطلاب_المعلمين والتي يمكن الاستعانة بها في تقويم أدائهم.

5.التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

إستراتيجية التعلم التعاوني:

وهي إحدى استراتيجيات التعلم النشط، والتي تسعى الباحثة لتطبيقها خلال هذه الدراسة من خلال تشكيل مجموعات تعاونية رسمية غير متجانسة، تتكون كل مجموعة من (04 طالبات_معلمات). حيث يعملن سويا وينجزن المهام والأنشطة التدريبية التي تضمنها البرنامج التدريبي المصمم من طرف الباحثة وفق هذه الإستراتيجية معا، بغية تنمية مهاراتهن التدريسية وفاعليتهن الذاتية، ووفق أساليب التعلم النشط، ومن خلال توفير بيئة تعليمية قائمة على الإبداع والتجديد في ممارساتهن التدريسية(أنظر الملحق رقم14ص262)

مهارات التدريس:

وتعرف مهارة التدريس في دراستنا الحالية بأنها قدرة الطالبة_المعلمة على توظيف ما تملكه من معارف وخبرات في ممارستها التدريسية عبر مختلف المراحل(التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، إدارة القسم والتقويم التربوي) بإتقان وفعالية. ويمكن تقييم هذه المهارات التدريسية وأدائها لها من خلال شبكة ملاحظة معدة خصيصا لهذا الغرض(أنظر الملحق رقم5ص240)

الفاعلية الذاتية:

والتي تتحدد من خلال إدراك الطالبة_المعلمة لقدراتها على القيام بسلوكات معينة والتعامل بكفاءة مع مختلف المواقف: الشخصية، الاجتماعية والأكاديمية، بالإضافة إلى توقعاتها لمدى قدرتها على أداء المهام الموكلة إليها بنجاح.

ويمكن معرفة مستوى فاعلية الذات عند الطالبة_المعلمة من خلال الدرجة الكلية التي تتحصل عليها على مقياس الفاعلية الذاتية المصمم من طرف الباحثة، والذي تتراوح درجاته(34-170)درجة(أنظر الملحق رقم7ص245)

6. حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة موضوع"أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات التدريسية والفاعلية الذاتية لدى الطلبة المعلمين بمؤسسات تكوينهم".

الحدود المكانية: أجريت الدراسة بالمدرسة العليا للأساتذة عمور أحمد بوهران.

الحدود الزمنية: تحددت الفترة الزمنية لإجراء هذه الدراسة ما بين مارس2022(الدراسة الاستطلاعية وتصميم أدوات الدراسة) إلى غاية أفريل 2024(الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي).

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة تجريبية قوامها(12) طالبة- محك أستاذ تعليم ابتدائي للغة العربية.

7.صعوبات الدراسة

لا يخلو البحث العلمي من التحديات والصعوبات أو العراقيل التي تحول دون المضي قدما في إجراء الدراسة أو تسبب التعطيل في إنجازها، ولقد سعت دراستنا الحالية إلى بحث أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات التدريسية والفاعلية الذاتية لدى الطلاب المعلمين بمؤسسات تكوينهم. ومن أهم الصعوبات التي واجهتنا في هذه الدراسة:

صعوبة اختيار مجتمع الدراسة

ولقد واجهت الباحثة بادئ الأمر توترا في اختيار مجتمع الدراسة، إذ أن هناك الطلاب المعلمين الذين يتحصلوا على مناصب التدريس ضمن مسابقات وطنية، ويتم تكوينهم ضمن معاهد التكوين بصورة متقطعة، وهو ما دفع بالباحثة لتجنب اختيارهم بحكم أنه سيتم تطبيق برنامج تدريبي لعينة الدراسة لاحقا، وما يحتاجه من انضباط المجموعة التدريبية وضبط مكان التدريب.

وفي الأخير تم اختيار فئة الطلاب المعلمين بالمدرسة العليا للأساتذة بموافقة المشرف وبما يناسب أهداف دراستنا، وبما يخفف من صعوبات تطبيقها.

صعوبة في اختيار أدوات الدراسة

توجد العديد من مقاييس الفاعلية الذاتية الخاصة بالأساتذة ومنها الخاصة بالطلاب بشكل منفصل، وكذلك منها ما يقيس الفاعلية الذاتية العامة، ولذلك توجب على الباحثة تصميم مقياس للفاعلية الذاتية يجمع بين كون أفراد العينة طلاب وبين كونهم أساتذة لاحقا.

صعوبة في اختيار الأنشطة التدريبية

رغم كون الباحثة حائزة على شهادة ماجستير مهني في التدريب ومدربة مدربين إلى أن موضوع الدراسة كان يستدعي الاطلاع على البرامج التكوينية الخاصة بالأساتذة، واللجوء إلى المفتشين التربويين للأخذ بنصائحهم، خاصة وأن جل البرامج التكوينية نظرية ولا تعطي الوقت الكافي لتنفيذ التدريس، وهو ما دفع بالباحثة أيضا لدمج تكنولوجيا التعليم ضمن البرنامج التدريبي تماشيا مع التطورات العصرية.

صعوبة تطبيق البرنامج التدريبي

رغم أن فكرة تطبيق البرنامج التدريبي لاقت استحسانا كبيرا من المسئولين بقسم اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة بوهران، وكذلك الطالبات _المعلمات بالسنة الثالثة بادئ الأمر، إلى أن إدراك الطالبات لضرورة الالتزام بحضور الجلسات التدريبية دون انقطاع أو غياب، وفي ضل كثافة برنامجهم التكويني ، دفع بهم لاحقا إلى التهرب من المشاركة، ولقد قامت الباحثة رفقة رئيسة قسم اللغة العربية وبعض أساتذة القسم بإقناع الطالبات الأستاذات، كما وضعت الباحثة تحفيزات لهن تمثلت في الحصول على شهادة مشاركة في البرنامج ومرافقتهن بالأقسام الحقيقة خلال التربص الميداني.

صعوبة متابعة أثر البرنامج التدريبي

ومع ضيق الوقت وطول فترة تنفيذ البرنامج التدريبي(حوالي 6 أشهر)، بحكم أنه يتوجب تقديم تدريب الطالبات المعلمات على المهارات التدريسية بشكل تدريجي والحرص على إتقانهم لما يتدربون عليه، وانتهاء فترة التربص المغلق بالمدارس الابتدائية باكرا 2024/03/12 هو ما شكل صعوبة للباحثة في قياس الأثر التتبعي للبرنامج التدريبي، والذي اضطرت إلى تطبيقه وفق التدريس المصغر بالمدرسة العليا في نهاية شهر أفريل2024.

الفصل الثاني: استراتيجية التعلم التعاوني

تمهيد

1. **تعريف إستراتيجية التعلم التعاوني**
2. **التطور التاريخي للتعلم التعاوني**
3. **المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني**
4. **أنماط التعلم التعاوني**
5. **فوائد التعلم التعاوني**
6. **تشكيل المجموعات التعاونية**
7. **دور المعلم والمتعلم في التعلم التعاوني**
8. **العوامل المساعدة على نجاح التعلم التعاوني**
9. **صعوبات تطبيق التعلم التعاوني**

خلاصة.

تمهيد

يعد التعليم عملية مستمرة وعامل أساسي لتطور وتنمية أي بلد في مختلف المجالات خاصة في ظل التطور التكنولوجي، أين توالت اهتمامات التربويين والمهتمين بمجال التربية والتعليم باستحداث التقنيات والطرق والمناهج التربوية وتطويرها بما يتناسب مع هذه التطورات المتسارعة، وكذلك سعيا لتحقيق التوافق المدرسي للمتعلمين والوصول بهم إلى أقصى درجة من النجاح، وتحقيق فعالية عمل المعلم في سبيل بلوغ الأهداف المنشودة، وتنمية قدرته على إيصال المعلومة وتنمية المعارف والخبرات المختلفة لدى متعلميه من جهة أخرى، وبالتالي أصبح البحث عن أجود الإستراتيجيات التعليمية ضرورة ملحة.

ويعد التعلم التعاوني من أهم الاستراتيجيات التي توجه اهتمام القائمين على التربية والتعليم نحوها في العصر الحديث، وهي إستراتيجية تقوم على قواعد وأسس مهمة، تساهم مراعاتها وحسن تنفيذها في نجاح العملية التعليمية التعلمية على مستوى كل العناصر، فما المقصود بإستراتيجية التعلم التعاوني؟ وكيف كان تطورها التاريخي؟ وما هي المبادئ التي تقوم عليها هذه الإستراتيجية وطرق تنفيذها؟ هذا ما سوف نحاول الإجابة عنه وتحليله فيما يلي:

1. تعريف إستراتيجية التعلم التعاوني

أولا:مفهوم الإستراتيجية

يشير الأدب التربوي إلى أن مصطلح الإستراتيجية مصطلح عسكري يقصد به فن استخدام الإمكانيات والمواد المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة، ثم انتقل إلى ميدان التخطيط المدني وانتشر استخدامه في مجال التدريس.

وتعرف بأنها: مجموعة الإجراءات والممارسات التي يتخذها المعلم ليتوصل بها إلى تحقيق المخرجات التي تعكس الأهداف التي وضعها، وبذلك فهي تشمل على الأساليب والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف**(الألوسي،2021، ص 103)**

ويشير محمود الحيلة نقلا عن زيتون(1999) أن الإستراتيجية لها استخدامين في المجال التربوي:

1. ينظر لها على أنها فن استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المتوخاة بدرجة عالية من الإتقان

2. أنها خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق يتم خلالها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لإتقان الأهداف(**شنون،2017، ص131**).

ثانيا:مفهوم التعلم

لغة: بمعنى تعلم الأمر أي أتقنه وعرفه.

اصطلاحا:هو تغير في البنية المعرفية للمتعلم كميا بتراكم الخبرات والمعلومات وكيفيا بالتفاعل المستمر بين مكوناتها، ولاكتساب معنى جديد لابد أن يتكامل هذا المعنى مع المعاني التي سبق للفرد تعلمها، بحيث تعطي أو تشكل علاقات جديدة.

وحسب أوزبل هو: عملية إحداث علاقات وارتباطات بين المعلومات الموجودة بالفعل في البناء المعرفي للمتعلم وما يقدم له من معلومات جديدة(**سحتوت وجعفر،2014،ص19**).

ثالثا:مفهوم التعاون

لغة: تعاون القوم، عاون بعضهم بعضا.

اصطلاحا: التعاون مذهب يعني الفرد للجماعة والجماعة للفرد، ومظهره تكوين جماعات للقيام بعمل مشترك لمصلحة الأعضاء والاستغناء عن الوسيط(**الموسوي،2015، ص34**).

رابعا: تعريف إستراتيجية التعلم التعاوني

بعد الاطلاع على العديد من التعريفات حول إستراتيجية التعلم التعاوني، ارتأت الباحثة إلى إلقاء الضوء على عدد منها:

يعرفها كل من اولسان وغاجان(1992)Olesen&Kagan بأنها: نشاط في الفصل الدراسي يتم فيه تنظيم تبادل المعلومات اجتماعيا بين المتعلمين ويكون فيه كل متعلم مسئولا عن فهمه وفهم الآخرين في نفس الوقت(**yassine and all,2018,p644**).

كما يعرف ستيفن(1992)Stephen إستراتيجية التعلم التعاوني بأنها: إستراتيجية تدريس ناجحة يتم فيها استخدام المجموعات الصغيرة، وتظم كل مجموعة تلاميذ مستويات مختلفة في القدرات يمارسون أنشطة تعلم متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته، وكل عضو في الفريق ليس مسئولا فقط أن يتعلم ما يجب أن يتعلمه بل عليه أن يساعد زملائه في المجموعة على التعلم، وبالتالي يخلق جوا من الانجاز والتحصيل والمتعة أثناء التعلم(**الخفاف، 2013،ص34**).

ويعرف سلافين(1996)Slavin التعلم التعاوني بأنه: برامج تعليمية يعمل فيها الطلاب في مجموعات صغيرة لمساعدة بعضهم البعض على إتقان المحتوى الأكاديمي، ويضيف أن معظم طرق التعلم التعاوني تشمل الطلاب الذين يعملون في مجموعات يكونوا مسؤولين ليس فقط على تعلمهم ولكن على تعلم زملائهم(الهدف هو التعاون لتحقيق أقصى قدر من التعلم)ما يجعل التعلم التعاوني مختلف عن معظم الأساليب هو اعتماده على نظرية الترابط الاجتماعي(**yash pal&Anju ,2011,p3).**

كما يعرفه(1998)Vermette بأنه: نشاط جماعي يتضمن طلابا بمستويات غير متجانسة ،يعملون معا لإتقان مجموعة من المعارف، وروح الفريق هي ترابط ايجابي(**yassine and all,2018,p644)**

ويعرفه عبد السلام مصطفى عبد السلام(1999) بأنه:أسلوب أو نموذج تدريس يتيح للطلاب فرص المشاركة والتعلم من بعضهم البعض في مجموعات صغيرة عن طريق المناقشة والحوار والتفاعل مع بعضهم ومع المعلم، واكتساب خبرات التعلم بطريقة جماعية، ويقومون معا بأداء المهام والأنشطة التعليمية تحت توجيه ومساعدة المعلم، وتؤدي في النهاية لاكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات بأنفسهم وتحقيق الأهداف المرغوبة(**بن نويوة،2020،ص129**).

يعرفه(2000)Johnson&Johnson بأنه: إستراتيجية تدريس تتضمن مجموعات صغيرة من الطلبة يعملون سويا بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن ويشجعون بعضهم بعضا للعمل معا في أي منهج أو مرحلة عمرية(**الخفاف،2013، ص35**).

فيما يعرف العقيل(2003) التعلم التعاوني بأنه: تنظيم يجري من خلال تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة تظم كل منها مختلف المستويات التحصيلية، ويتعاون طلبة المجموعة الواحدة في فهم الحقائق والمفاهيم وفي الإجابة على الأسئلة والقيام بالأنشطة ذات العلاقة، ويتلقون المساعدة من بعضهم مباشرة بحيث يعد كل طالب مسئولا عن نجاح مجموعته، إيمانا منه بأنه ينبغي على المجموعة أن تعمل لتحقيق هدف مشترك، ويكون دور المعلم تقديم مذكرات مصاغة على شكل أهداف وأساليب، وأنشطة وتقويم وإعطاء تعليمات تخبر الطلبة بأدوارهم وتقديم التعزيز لكل مجموعة حسب أدائها العام، ويتم التنافس بين المجموعات وليس الأفراد(**الموسوي،2015، ص38**).

يعرفه كل من سحتوت وجعفر(2014، ص222) بأنه: صيغة من صيغ تنظيم البيئة الصفية في إطار محدد وفق استراتيجيات محددة واضحة المعالم، تقوم في أساسها على تقسيم الطلاب في حجرات الدراسة إلى مجموعات صغيرة يتسم أفرادها بتفاوت القدرات، ويطلب منهم العمل معا والتفاعل

فيما بينهم لأداء عمل معين، بحيث يعلم بعضهم بعضا من خلال هذا التفاعل على أنه يتحمل الجميع مسؤولية التعلم داخل المجموعة وصولا إلى تحقيق الأهداف المرجوة بإشراف من المعلم وتوجيهه.

فيما يعرف عبد العظيم صبري عبد العظيم(2015، ص57) التعلم التعاوني بأنه:إستراتيجية تعلم يقسم فيها الطلاب إلى مجموعات مابين4-6 طالبا يعملون معا لتحقيق التعلم وتكون فيها العلاقة ارتباطيه بين تحقيق الفرد لأهدافه وأهداف الآخرين، ويعمل الجميع للوصول إلى الحد الأعلى للتعلم سواء للفرد أو للآخرين، وتؤدي هذه الإستراتيجية إلى زيادة الاعتماد الايجابي المتبادل بين أعضاء المجموعة وتنمية العديد من المهارات الاجتماعية وذلك تحت توجيه وإرشاد المعلم.

وتضيف فرح أسعد(2017، ص71) بأن هذه المجموعات تظم تلاميذ من مستويات معرفية مختلف يتراوح أعدادها مابين 4-6 أفراد، ويتعاون تلاميذ المجموعة الواحدة في تحقيق هدف أو أهداف مشتركة.

فيما يعرف الألوسي(2021، ص219) التعلم التعاوني بأنه: التعلم ضمن مجموعات صغيرة من الطلاب(2-6)طالب، بحيث يسمح للطلاب بالعمل سويا وبفاعلية ومساعدة بعضهم البعض لرفع مستوى كل فرد منهم، وتحقيق الهدف التعليمي المشترك، ويقوم أداء الطلاب بمقارنته بمحكاة معدة مسبقا لقياس مدى تقدم أفراد المجموعة في أداء المهمات الموكلة إليهم.

ومن خلال التعريفات السابقة لإستراتيجية التعلم التعاوني نجد أن كل الباحثين اتفقوا حول أنها: طريقة تعلم تعتمد على مهارات المعلم في إعداد الأنشطة المناسبة والمتنوعة لتحقيق الأهداف في ضوء التفاعل الايجابي للمجموعات التعاونية ومبدأ التعلم النشط، كما يتفقون حول أن المجموعات التعاونية يجب أن تتضمن متعلمين غير متجانسين من حيث القدرات والمستويات المعرفية، وذلك من أجل أن يستفيد كل فرد في المجموعة من الأخر، ولتحقيق أقصى قدر ممكن من التعلم سويا.

فيما لم تشر بعض التعريفات إلى عدد أفراد المجموعة التعاونية واكتفت بذكر أنها مجموعات صغيرة، نجد أن تعريفات أخرى حددت عدد الأفراد داخل المجموعات التعاونية بأنه يتراوح مابين 2-6 أفراد، ففي المجموعة الصغيرة يزداد ارتباط أفرادها ويكون التعلم أكثر فاعلية حيثما وجد التنسيق بينهم وكذلك تساعد المعلم على ضبط الصف.

كما ركزت التعريفات السابقة على تحديد العناصر أو المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني، فنجاح هذه الإستراتيجية مرهون بتحقيق الاعتماد المتبادل الايجابي بين عناصر المجموعة التعاونية، وإدراكهم أن كل فرد داخل المجموعة مسئول عن نجاح زملائه، وبأن تقويم أدائهم هو تقويم للمجموعة ككل بناء

على شروط ومحكاة يضعها المعلم مسبقا،كما يلتزم أفراد المجموعات التعاونية بشروط العمل التعاوني واتفاقياته.

فيما ألقت بعض التعريفات الضوء على دور إستراتيجية التعلم التعاوني في الحد من الفروق الفردية بين المتعلمين وتعزيز المهارات الاجتماعية فيما بينهم، وكذلك تنمية التحصيل والدافعية للتعلم، واكتساب مجموعة من الخبرات والمهارات بأنفسهم ما يحفظ أثر التعلم لديهم.

وبالتالي تتوصل الباحثة إلى تعريف شامل لإستراتيجية التعلم التعاوني:

هي نموذج تدريسي يكون فيه الطالب محور العملية التعليمية التعلمية، وتقوم على مجموعة من الإجراءات والمبادئ، حيث يتم تشكيل مجموعات غير متجانسة تضم أفراد من مستويات معرفية مختلفة ،ويتراوح عدد أفراد المجموعة التعاونية مابين 2-6 طلاب، تقدم لهم أنشطة متنوعة ومهام مختلفة في مجال ما من أجل العمل معا وتبادل الأفكار والآراء فيما بينهم وإعادة بناء معارف جديدة بناء على معارف سابقة، ويشجعون بعضهم البعض ويسعون معا لتحقيق الأهداف المرجوة، مدركين أن كل فرد بالمجموعة مسؤول عن تعلم الأفراد الآخرين داخل المجموعة وأن تحقيق النجاح مرهون بتنمية الاعتماد المتبادل والايجابي بين أفراد المجموعة، ويكون للمعلم دور فعال في تنظيم المجموعات التعاونية وتوزيع الأدوار بين أفرادها، وبالتوجيه المستمر وتقديم التغذية الراجعة لهم.

2. التطور التاريخي للتعلم التعاوني:

يرتكز التعلم التعاوني على مبدأ التعاون بين الأفراد، فالإنسان كائن اجتماعي بطبعه، يسعى باستمرار إلى التعاون مع المحيطين به في مختلف المجالات من أجل تحقيق أهدافه وتحقيق مقومات الحياة المستقرة، وهو ما يؤكد لنا وجوده منذ وجود البشرية.

إذ أن تطور المجتمعات قائم على تضافر الجهود من كل الأفراد والتعاون فيما بينهم خاصة في مجال التعليم والتعلم، والمتتبع لتطور التعلم عبر العصور الماضية يلاحظ حجم الاختلافات الطارئة على مختلف عناصر العملية التعلمية التعلمية، من منهاج وأدوات ووسائل تدريس وأساليب التقويم واستراتيجيات التعلم من جهة، وتحول الاهتمام إلى المتعلم واعتباره محور العملية التعلمية التعليمية من جهة أخرى.

فرغم اعتبار التعلم التعاوني من بين استراتيجيات التعلم الحديثة إلى أن الكثير من العلماء التربويين والباحثين كجابر(1999) الذي يؤكد أن التعلم التعاوني تطور بتطور الفكر الإنساني ومنذ الفكر الإغريقي القديم(**الموسوي،2015، ص25**).

وفي مجال التربية والتعليم فقد قرر جوهان اموس كومننس(Johan Amos Comenius(1592-1679) في العصور الوسطى أن الطلاب يمكن أن يستفيدوا أكثر من بعضهم البعض عندما يتبادلون عملية التعلم فيما بينهم، وفي أواخر عام1700م أجرى كل من جوزيف لانكستر وأندي وبيلJoseph Lancaster&Andew Bell استخداما واسعا للتعلم التعاوني في دراساتهم بإنجلترا(**الخفاف،2013، ص24**).

ويعتبر الكولونيل فرانسيس باركرColonel Francis Parkerإحدى الشخصيات التي لعبت دورا كبيرا في نشر ودعم التعلم الجماعي، حيث كان مديرا للمدارس العامة بولايتي Massachusetts&Quincy(1875-1880)وساهم في جذب الكثير من الزوار لملاحظة تجارب تطبيق هذه الإستراتيجية في تلك المدارس، ومدى فعاليتها في خلق جو مدرسي ديمقراطي تعاوني(**yassin et all,2018,p643**).

لقد بدأ الاهتمام الفعلي بالتعلم التعاوني مع بداية القرن العشرين(1900م) ضمن مشروع جون ديوي Gohn Deweyالذي أكد في كتابه عام1916"الديمقراطية والتربية"(Democracy&Education)أن حجرات الدراسة ينبغي أن تعمل كمختبر لتعلم الحياة الواقعية وأن تعكس ما يجري في المجتمع الكبير،وبالتالي أصبح على المعلمين أن يوفروا بيئات تعليمية تستثير دوافع الطلاب ليعملوا متعاونين في شكل مجموعات صغيرة لحل المشكلات(**الخفاف،2013، ص25**).

فيما أكد كيرت كوفكاKurt Kafka أحد واضعي نظرية الجشتالتGestaltفي علم النفس، أن المجموعات وحدات متكاملة ونشطة يختلف فيها الاعتماد المتبادل بين الأعضاء، وقد قام كيرت لوين(1935-1984)Kurt Lewin بتطوير أفكار كوفكا حول أن:

-أساس المجموعة هو الاعتماد المتبادل بين الأعضاء.

-حالة التوتر الداخلي للأعضاء تدفعهم إلى العمل على تحقيق الأهداف المشتركة المرغوبة(**سليمان محمد،دت، ص34**).

كما وضع برنارد(Barnard,1938) نظرية شاملة لطبيعة النظم التعاونية مركزا فيها على العوامل الاجتماعية، ومؤكدا على فاعلية التعلم التعاوني في التغلب على الفروق الفردية(**الخفاف،2013، ص26**).

ورغم ظهور بوادر التعلم التعاوني طوال تلك الفترة إلى أن جل الدراسات والأبحاث لم تبدأ بالتركيز على تطبيقاته داخل الفصل الدراسي حتى بداية السبعينات، وقد تم تطوير أنماط مختلفة لتطبيقه، منها طريقة فريق العمل الطلابيTeam Learning Studentالتي طورها سلافين(1989-183)Slavin، وطور ديفيد و روجرJohnson.R.T&D.W. Johnson طريقة التعلم معاLearning Together بناء على نظريات علم النفس الاجتماعي، كما طور جونسون أسلوب التدريس لمجموعات العملnstruction Approach Complexامعتمدا في ذلك على نظريات علم الاجتماع(**الموسوي، 2015، ص30**).

ثم بدأ انتشار تطبيق هذه الإستراتيجية في كثير من الدول، فلقد ارتفع عدد طلبة التعليم التعاوني ببريطانيا في الفترة(1991-1993) بنسبة 10.7%، وأصبحت أكثر من 500 جامعة وكلية بالولايات المتحدة الأمريكية تعمل على تقديم برامج التعلم التعاوني ، فيما انتشر أزيد من 550 بحثا تجريبيا حول إستراتيجية التعلم التعاوني(**سليمان محمد، دت، ص39**).

وبالتالي تتوصل الباحثة إلى أن التعلم التعاوني كان موجودا ومعمولا به في المجال التربوي منذ القرن 18 تحت مسمى التعلم الجماعي أو تعلم الأقران، وقد كان الهدف الأساسي للباحثين في مجال علم النفس وعلوم التربية هو ربط البيئة الخارجية بالتعلم داخل حجرات الدراسة، وبالتالي تركز مناهج التعليم على المشكلات الاجتماعية والتي تستثير دوافع المتعلمين ودفعهم إلى التعاون فيما بينهم للبحث والتوصل إلى حلول مشتركة، وأن دور المعلم الرئيسي هو إرشاد المتعلمين وتقديم أنشطة مناسبة لتحقيق الأهداف المنشودة، والعمل باستمرار لتعزيز العمل التعاوني بين المتعلمين.

3. المبادئ الأساسية للتعلم التعاوني

إن نجاح إستراتيجية التعلم التعاوني لا يكفي بتشكيل مجموعات تعاونية وتقديم أنشطة واختيار عناصر المجموعة للتعاون معا في تأدية النشاط، وبالتالي فإن تخطيط الدروس لتعليم أو تدريب الطلبة وفق إستراتيجية التعلم التعاوني يجب أن يكون وفق المبادئ الأساسية التالية:

1.3.الاعتماد المتبادل الايجابيPositive Interdependence

يعتبر من أهم عناصر العمل التعاوني، وهو يقوم على شعور كل طالب في المجموعة أنه بحاجة بقية زملائه، وإدراكه أن نجاحه أو فشله يعتمد على الجهد المبذول من كل فرد في المجموعة، فإما أن ينجحوا معا أو يفشلون سويا(**الصيفي،2009،ص208**).

وبالتالي يكون كل فرد مسئولا عن عمل زملائه في مجموعته، فتوفير هذا العنصر من شأنه أن يزيد الدافعية والمسؤولية الفردية وخلق الترابط بين الزملاء(**عبد العظيم،2015، ص57**).

ويبنى الاعتماد المتبادل الايجابي من خلال:

- وضع أهداف مشتركة للمجموعة.
- إعطاء مكافآت مشتركة.
- المشاركة في المعلومات والمواد(لكل مجموعة واحدة أو عضو يحصل على جزء من المعلومات اللازمة لأداء العمل).
- تعيين الأدوار(**فرح،2017، ص74**).

2.3.المساءلة الفردية Individual Accountability

ويعني هذا المبدأ أن يتحمل كل فرد في المجموعة مسؤولية إنجاز العمل المنوط به في الوقت المحدد، وبالنوعية ودرجة الإتقان المطلوبة، كما يعني أن كل فرد يتحمل مسؤولية عمل المجموعة ككل، وبالتالي فكل فرد ملزم برفع مستوى كفايته بما يؤهله لانجاز العمل وإتقانه(**السر واخرون،2021، ص105**).

ومن أجل ضمان أن يكون كل طالب مسئولا بشكل فردي عن أداء نصيبه العادل من عمل المجموعة، وأن يكون كل أعضاءها على استعداد لإكمال المهام المماثلة بأنفسهم يجب على المعلم:

- إجراء اختبار فردي لكل طالب.
- اختيار أي طالب عشوائيا وتقييمه شفهيا لعرض عمل المجموعة.
- مراقبة كل مجموعة وتسجيل وتيرة مساهمة لكل عضو في عمل المجموعة.
- جعل الطلاب يعلمون ما حصلوا عليه لشخص آخر(شرح متزامن).

كما أن هناك نمط من التعلم حيث يتعلم الطلاب المعرفة والمهارات والاستراتيجيات والإجراءات في مجموعة تعاونية، ثم يطبق الطلاب المعرفة أو يؤدون ما تعلموه بمفردهم.**(yash pal&Anju,p6)**

3.3.التفاعل المعزز وجها لوجهFace-to-Face Promotive Interaction

يلتزم كل فرد في المجموعة بتقديم المساعدة والتفاعل الايجابي وجها لوجه مع زميل آخر في نفس المجموعة، والاشتراك في استخدام مصادر التعلم، وتشجيع كل فرد للآخر، وتقديم المساعدة والدعم لبعضهم البعض، ويعتبر تفاعلا معززا وجها لوجه من خلال التزامهم الشخصي نحو بعضهم

لتحقيق الهدف المشترك، ويتم التأكد من هذا التفاعل من خلال مشاهدة التفاعل اللفظي الذي يحدث بين أفراد المجموعة وتبادل الشرح والتوضيح والتلخيص الشفوي.

كما أن التفاعل وجه لوجه لا يعتبر غاية في حد ذاته بل هو وسيلة لتحقيق أهداف هامة مثل تطوير التفاعل اللفظي والتفاعلات الايجابية التي تؤثر إيجابا على المردود التربوي(**الصيفي،2009، ص209**).

4.3.المهارات البين شخصية والاجتماعية Interpersonal and Social skills

من أجل تحقيق تعلم فعال وتفاعل اجتماعي ايجابي بناء داخل المجموعات التعاونية والحفاظ على تماسكها وانسجام أفرادها، يجب أن يتمتع أعضاء المجموعات بمهارات اجتماعية وهناك خمس خطوات أساسية يتم إتباعها لتعلم المهارات الاجتماعية التعاونية:

1) التأكد من إدراك الطلاب لحاجتهم الفعلية للمهارة.
2) التأكد من فهم الطلاب ماهية المهارة ومتى يجب عليهم استعمالها.
3) إيجاد مواقف تدريسية للتشجيع على إتقان المهارة.
4) التأكد من أن الطلاب يمتلكون الوقت ويعرفون الإجراءات لمعالجة مدى نجاحهم في استخدامها.
5) التأكد من مثابرة الطلاب على ممارسة المهارة إلى أن تصبح إجراءا عاديا(**سليمان محمد،دت، ص88**).

ويشير yash (2011) أنه يجب على الطلاب أن يتعرفوا على بعضهم البعض وبناء التواصل فيما بينهم، وقبول الدعم المتبادل وحل النزاعات، فكلما كان الطلاب أكثر مهارة اجتماعيا كلما ازداد اهتمامهم بالعمل التعاوني وزادت إنتاجيتهم.

ويجمع المختصون المهارات الاجتماعية التعاونية في 4 مستويات ينبغي على الطلاب اكتسابها:

مهارة التشكيلForming: تكون عند طلب تشكيل المجموعات التعاونية، وتتضمن أنماط السلوك والمهارات الفرعية التالية:

- التوجه إلى مجموعة التعلم التعاوني بهدوء.
- البقاء في المجموعة.
- التزام الصوت الهادئ والتحكم بالحركة.

- التشجيع على المشاركة.
- النظر إلى المتحدث.
- استعمال أسماء أعضاء المجموعة.

مهارات العملFunctioning: هي المهارات المطلوبة لإدارة أنشطة وتفاعلات أعضاء المجموعة لانجاز المهمة مع المحافظة على العلاقات الفاعلة والايجابية، وتتضمن السلوكات التالية:

- السؤال عن الحقائق وطريقة التفكير.
- إعطاء التوجيهات إلى عمل المجموعة من خلال تحديد هدف المهمة ولفت الانتباه لحدود الوقت وطرح إجراءات تسهم في انجاز المهمة.
- تشجيع أي فرد على المشاركة وطلب المساعدة أو التوضيح، والتعبير عن الدعم والقبول وتقديم الشرح.

مهارات الصياغةFormulating: وهي مهارات مطلوبة لبناء مستوى عال من الفهم للموضوعات التعليمية واستثارة الدافعية لاستخدام مهارات التفكير العليا والعمل على زيادة الإتقان والاحتفاظ بالمادة الدراسية لأطول فترة، وتتضمن أنماط السلوك التالية:

- التلخيص بصوت مسموع.
- التوسع في المعلومات.
- البحث عن الدقة.
- مساعدة المجموعة على التذكر.
- التأكد من الفهم.

مهارات التخميرFermenting: هي المهارات اللازمة أثناء إجراء المناقشات والحوارات الأكاديمية ، بغرض إثارة الفضول وزيادة البحث والتنقيب على المعلومات من خلال:

- نقد الأفكار وليس الأفراد.
- دمج مجموعة من الأفكار المختلفة في موقف واحد.
- التوسع في استجابة عضو آخر واستنتاجاته.
- طرح أسئلة وتقديم إجابات إبداعية(**الأزهر،2015، ص25-26**).

5.3.المعالجة الجمعيةGroup Processing

وهي تحليل عمل المجموعة التعاونية وبيان تصرفات الأعضاء المفيدة، وتشخيص نقاط القوة والضعف واتخاذ القرارات المناسبة حول جهود الأعضاء التي يجب أن تعزز وتستمر، وتلك التي يجب أن تعدل لتكون ملائمة ومناسبة، حيث يكون التقويم تشخيصي وعلاجي يشخص الصعوبات التي يواجهها المتعلمون وتوضع المقترحات لتجاوزها(**الموسوي،2015، ص49-50**)

ويقوم المعلمون أيضا بتفقد المجموعات وإعطائها تغذية راجعة حول تقدم الأعضاء في عملهم مع بعضهم بعضا وفي المجموعة، كذلك العمل على مستوى الصف(**فرح،2017،ص75**).

4. أنماط التعلم التعاوني

يمكن تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني وفق عدت طرق،ورغم تنوع هذه الطرق إلى أنها تنطلق من نفس المبادئ المذكورة سابقا، وتتيح للطلبة العمل معا وتحقيق الأهداف المشتركة، ومن أهمها نذكر:

1.4.إستراتيجية فكر _ زاوج _ شاركT.P.S(Think_Pair_Share)

وتسمى بإستراتيجية المناقشة التعاونية، تم اقتراحها من قبل فرانك ليمان Frank Lyman(1981)

ثم طورها هو وأعوانه في جامعة ماري لاند(1985)Mary land(**السر وآخرون،2021، ص115**).

ويتم التعاون وفق هذه الإستراتيجية عبر 3 خطوات، ففي الخطوة الأولى يفكر الفرد بصمت في إجابة السؤال الذي تم طرحه من قبل المعلم، وفي الخطوة الثانية يقوم بتبادل الأفكار مع زميله في الفريق،بحيث يشكل التلاميذ زمالات مع عضو أخر في الفريق ويتبادلون المعلومات(على شكل ثنائيات)، وفي الخطوة الثالثة يتشارك كل أعضاء الفريق إجاباتهم(**عبد الله عنقاوي،2010، ص37**).

وفي هذه الثناء يقوم المعلم بتسجيل إجابات الطلبة الصحيحة على السبورة، ويكون التقويم في هذه المرحلة باستخدام المناقشات والاختبارات القصيرة أثناء النشاط وبعده، ثم يختار المعلم أحد الطلبة من كل مجموعة ليمثلها في عرض ما توصلت إليه المجموعة(**السر وآخرون،2021، ص118**).

2.4.إستراتيجية المهام المستقطعةJigsaw Strategy

لقد تطورت هذه الطريقة وانتشرت على يد أرنسونEiliot Aronson عالم النفس الأمريكي مع طلاب الدراسات العليا عام 1971 في أوستن وتكساس، ثم تبناها سلافين وأعوانه.

وتقوم على تقسيم التلاميذ إلى فرق غير متجانسة، حيث يكون كل تلميذ مسؤول عن تعلم جزء من المادة، ويقسمون إلى نوعين من المجموعات:المجموعات الأصلية أو المجموعات الأم jigsaw groups–home groups ومجموعات الخبرةexpert groupe والتي يكلف فيها جميع أفرادها بدراسة الموضوع نفسه، ليتعاونوا في فهمه ومن ثم يعود كل واحد منهم إلى مجموعته الأصلية لشرح لهم الجزء الذي كلف به(**السر وآخرون،2021، ص124**).

وفي عام 1980 قام سلافينSlavin بتطوير هذا النموذج إلى Jigsaw2 حيث تسير بنفس طريقةJigsaw 1 إلى أنها تختلف في أن المجموعة الأم تتعلم الموضوع ككل عن طريق القراءة والمناقشة معا، ثم يوزع أجزاء الموضوع على أعضائها ليشكل بعدها الأعضاء المكلفين بنفس الجزء مجموعة الخبراء، ويقيم كل فرد بمفرده وتضاف درجته إلى درجة المجموعة التي ينتمي إليها، حيث يساهم في رفع أو خفض درجتها(**السر وآخرون،2021، ص125**).

3.4.فرق التحصيلStudent Teams Achievement Division(STAD)

طبقت هذه الطريقة على يد سلافين وجماعته(Slavin& et.al,1980) بجامعة جون هوبكنس، وتعد الطريقة الأسهل والمباشرة، حيث يعرض المعلمون المعلومات الأكاديمية الجديدة على الطلبة كل أسبوع مستخدمين العرض الشفوي أو النص، ويقسم الطلاب وفق مجموعات غير متجانسة(4–5) وتستعمل أوراق العمل(**الموسوي،2015، ص89**)

حيث يجيب الأفراد على اختبارات قصيرة كل أسبوع مرتين، وتصحح لتعطى لكل فرد درجة تحسن مقارنة بمتوسط درجات التلاميذ الماضية، كما تصدر نشرة كل أسبوع لإعلان الفرق التي تحصلت على أعلى التقديرات والطلبة الذين حققوا أكبر تحسن في الدرجات والذين تحصلوا على تقديرات نهائية في الاختبارات القصيرة(**جابر،1999، ص88**).

4.4.التعلم معا Learning Together

طور هذا النموذج كل من(Johnson& Johnson,1975) ، ويشار أنه من أفضل نماذج التعلم التعاوني في تنمية اتجاهات الطلبة وتحسين مستويات تحصيلهم، ويسير وفق الخطوات التالية:

- تحديد الأهداف التعليمية.
- تحديد حجم المجموعة (يحدد في ضوء طبيعة المهام).
- توزيع غير متجانس للطلاب على المجموعات .
- تنظيم حجرة الدراسة.
- إعداد الأدوات والمواد المناسبة.
- توزيع الأدوار على الطلاب (قائد، مراقب، ملخص، مشجع....).
- توضيح المهمة والإجراءات.
- تكوين الاعتماد المتبادل الايجابي.
- تحديد المسؤوليات الفردية.
- توضيح معايير النجاح والأنماط السلوكية المرغوبة.
- يتولى المعلم مهام التوجيه ومساعدة الطلاب .
- التقويم الفردي وتقديم التغذية الراجعة.
- تقويم فعالية المجموعات.**(عبد العظيم،2015، ص 65-66)**.

5.فوائد التعلم التعاوني

يساهم التعلم التعاوني في تحقيق الكثير من الأهداف التربوية، كما له دور فعال في النواحي النفسية والمهارية للمتعلمين، ويمكن إبراز أهمية وفوائد التعلم التعاوني في النقاط التالية:

1.5.الجانب التربوي

يشير كل من سيد سليمان،قاسم(2014) والخفاف(2013) إلى عدد من الفوائد التربوية الناتجة عن تطبيق إستراتيجيه التعلم التعاوني:

– تحسين التحصيل الأكاديمي: وذلك من خلال التشجيع على الأداء المتواصل والانجاز المستمر من طرف الطلبة ضمن المجموعة الواحدة، وبالتالي الرفع من التحصيل لدى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية وتعلم الخبرات الجديدة.

– تقبل التنوع والفروق الفردية بين الطلاب: يتيح الفرص للطلاب ذوي الخلفيات المتباينة والظروف المختلفة أن يعملوا معتمدين على بعضهم البعض في مهام مشتركة، حيث تمثل المجموعة التعاونية مصدرا للعلم والمعرفة، ويتعلم الطلاب من بعضهم البعض في ضوء اطلاعهم على مصادر المعلومات والمعارف اللامحدودة(المكتبة،الانترنت..).

– تنمية التعلم الذاتي: فهو يساعد الطلاب على تعلم البحث والتقصي عن المعارف والمعلومات والاحتفاظ بها لوقت أطول، كما يساهم في تطوير قدراتهم ومهارات التفكير العليا لديهم(التحليل،البحث،الاستنتاج،النقد،الاستقصاء...).

– يسهل فهم وإتقان المفاهيم والأسس العامة وينمي قدرة التلاميذ على توظيف ما تعلموه في مواقف جديدة.

– تنمية قدرتهم على حل المشكلات والقدرة الإبداعية.

– تحسن المهارات اللغوية والقدرة على التعبير.

– ينمي الاتجاهات الايجابية نحو المادة الدراسة والمدرسة ككل.

2.5.الجانب الاجتماعي

–يساهم التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية كمهارة المناقشة والحوار واحترام وتقدير الآخرين، كما يشير كل من كوثر كوجك(1992) وجابر عبد الحميد(1999) أن أهم المهارات

الاجتماعية التي تتطور داخل المجموعات الصغيرة:الثقة بالنفس،القدرة على التفاهم،الاتصال والقيادة والقدرة على التعامل مع الاختلافات(**سليمان محمد،دت، ص54-55**).

- يساهم في تدريب الطلبة على الالتزام بآداب الاستماع والتحدث والتعقيب، ويقضي على الملل ويجعل المادة العلمية مثيرة.

- يهتم بحاجات الطلبة ورغباتهم وميولهم، خاصة عند تشكيل المجموعات، ما يؤدي إلى تعزيز انتماء الفرد إلى مجموعته.

- يساعد على اكتشاف ميول الآخرين ضمن أنشطة المجموعة في الصف الواحد ويعزز العلاقات الشخصية ويقضي على المشاكل السلوكية.

3.5.الجانب النفسي

- يساهم في إعطاء فرصة للطلبة للتعبير عن أفكارهم بحرية، وتعزيز الصحة النفسية والاستقرار النفسي لدى الطلبة وزيادة التوافق النفسي والايجابي، وتنمية المساندة الاجتماعية(**الخفاف،2013، ص49**).

6. تشكيل المجموعات التعاونية

تتنوع طبيعة المجموعة التعاونية بوجود عدة اعتبارات:كطبيعة المادة، الأهداف، عدد الطلاب...

ويشير كم من الموسوي(2017) وقاسم(2014) إلى أنه توجد 3 أنواع للمجموعات التعاونية:

- المجموعة التعاونية الرسمية: تدوم من حصة صفية إلى عدة أسابيع، يعمل فيها الطلاب معا لتحقيق النجاح في المهمة التعليمية، حيث أن أي مادة دراسية في المنهاج يمكن صياغتها على شكل أنشطة تعاونية لتناسب المجموعة التعاونية الرسمية.

- المجموعة التعاونية غير الرسمية: ذات غرض خاص، تستغرق بضع دقائق أو حصة كاملة، تستعمل أثناء التعليم المباشر(محاضرة، عرض شريط فيديو..)، ويمكن أن تستخدم في بداية الحصة لجذب الانتباه أو في غلق الدرس.

- المجموعة التعاونية الأساسية: طويلة الأجل، غير متجانسة، ذات عضوية ثابتة، تدوم لسنة دراسية من أجل الدعم والمساعدة.

ويمر الدرس التعاوني عبر المراحل التالية:

1.6.مرحلة اختيار موضوع الدرس: وفق الأسس التالية:

- أن يرتبط الدرس بحاجات واهتمامات الطلبة.
- أن يمتلك الطلبة خبرات سابقة ذات صله بموضوع الدرس.
- إمكانية تقسيم الدرس إلى مهام متكاملة(**ذوقان وأبو السميد،2013، ص122**).

2.6.مرحلة التهيئة الحافزة: يوجه المعلم انتباه الطلبة لحدث ما أو موقف ما، ويثير تحفيزهم بأساليب مختلفة

3.6.مرحلة توضيح المهام أو المشكلات التعاونية: وهي مرحلة تعرض فيها المشكلة وتحدد معطياتها ومتطلباتها، إضافة إلى تحديد الوقت وبيان معايير النجاح في أداء المهمة(**الهرباوي،2013، ص27**).

4.6.مرحلة تشكيل المجموعات: حيث تفضل المجموعات الصغيرة(4-6) من الطلاب غير المتجانسين، ويتم في كل مجموعة توزيع الأدوار وتحديد المسؤوليات وتحديد المهارات اللازمة ومعايير النجاح لإنجاز المهمة(**السر وآخرون، ص106**).

5.6.مرحلة الإنتاجية: يتم فيها الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون في انجاز المطلوب وفق الأسس والمعايير المتفق عليها(**الأزهر، ص28**).

6.6.مرحلة المناقشة الصفية: فيها يتم تبادل المجموعات للأفكار والنتائج وتعرض كل مجموعة ما توصلت إليه من أفكار ونتائج تتعلق بالمهمة المبحوث بتلخيصها على الطلاب جميعا، كما يتم تصحيح أخطاء التعلم ومناقشة المشكلات أو الصعوبات التي صادفتها المجموعة أثناء إنجاز المهام.

7.6.مرحلة إنهاء الدرس: يتم فيها تلخيص الدرس بعرض الأفكار والنتائج والحلول التي توصل إليها الطلاب، كما يمكن تعيين بعض الواجبات أو المهام البيتية لبحثها في الدرس القادم، ومنح المكافآت للمجموعات التي أنجزت المهام بنجاح(**الهرباوي، 2013، ص28**).

7. دور المعلم والمتعلم في التعلم التعاوني

1.7دور المعلم في التعلم التعاوني:

رغم توفر أجود الوسائل والمناهج التعليمية واستراتيجيات التعليم والتعلم إلى أنه يبقى للمعلم الدور الفعال في الوصول إلى الأهداف المسطرة مسبقا، فنجاح أي إستراتيجية تعلم مرهون بما يملكه المعلم من قدرات ومهارات ومدى اطلاعه على خطوات تطبيق هذه الإستراتيجية، وفيما يلي نبرز دور المعلم في إستراتيجية التعلم التعاوني عبر مراحل ثلاث:

1.1.7.مرحلة قبل الدرس:

ويتمثل دوره في هذه المرحلة في :

– تحديد الأهداف التعليمية.

– تحديد مجموعة العمل حسب الأهداف المرجوة وقد تختار عشوائيا أو بطريقة مقصودة أو يختار الأعضاء بعضهم لبعض.

– يحدد دور كل عضو من أعضاء المجموعة حسب العمل الموكل إليه**(دوباخ وكحول،2017، ص211)**.

– ترتيب المواد التعلمية، حيث تكون مصممة وفق العمل التعاوني.

– ترتيب الغرفة الصفية حيث يختار الأسلوب المناسب لجلوس المجموعة ليسهل التنقل بين المجموعات**(قاسم،2014، ص31)**.

2.1.7.أثناء الدرس

– ملاحظة عمل المجموعات ومساعدة الطلاب على تحديد المشكلة وشرحها لهم.

– متابعة تقدم الطلاب كمجموعة وإسهامات كل طالب ضمن المجموعة.

– حث الطلاب على التقدم وفق مسارات تتعلق بحل المشكلة وتوجيههم، والإجابة عن استفساراتهم**(عبد العظيم،2015، ص60)**.

– بناء الاعتماد المتبادل الايجابي

– تحديد الأنماط السلوكية المتوقعة

– تعليم المهارات التعاونية

– إجراءات التقويم التكويني وتسجيل الملاحظات حول أدائهم، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.

ويضيف الموسوي(2015، ص55)،توزيع أوراق العمل على أعضاء المجموعات، والتنقل فيما بينهم لمتابعة أدائهم،وتحديد المصادر والمراجع العلمية،كما يقوم المعلم بإجراءات التفقد والتدخل.

3.1.7.بعد الدرس

وتسمى مرحلة التقييم والعلاج، حيث تفتح فرصة النقاش بين المدرس والتلاميذ حول الأهداف التعليمية المسطرة وحول المهارات الاجتماعية كما يقدم اقتراحاته وتوصياته

يتمثل دور المعلم في هذه المرحلة في التأكد من تحقيق أهداف العملية العلمية التي يدرسها الطلاب ومدى تمكنهم منها والتعليق بموضوعية ووضوح وبعبارات محددة، كما يعرض نتائج تقويم المجموعة ومكافأة المجموعة أو المجموعات التي نفذت مهامها على أفضل وجه**(عبد العظيم، ص61)**.

2.7.دور المتعلم في التعلم التعاوني:

يعتبر الطالب أو المتعلم محورا أساسيا لتحقيق أهداف إستراتيجية التعلم التعاوني، حيث يلتزم الطلاب ضمن المجموعات التعاونية بما يلي:

- ✓ إظهار الرغبة في التعاون والتعلم مع الزملاء.
- ✓ احترام أراء الآخرين من الزملاء والعمل في جو هادئ.
- ✓ الالتزام بالعمل مع المجموعة حتى نهاية النشاط ونقد الأفكار لا الأشخاص.
- ✓ الالتزام باللين في التعامل مع الزملاء وعدم احتكار الأدوار والإيمان بروح الجماعة في حل المشكلات**(شنون،2017، ص138)**.
- ✓ جمع المعلومات والبيانات وتنظيمها.
- ✓ احترام دور كل عضو في المجموعة وإعطائه الوقت الكافي في شرح وتوضيح المهمة التي قدمت له.
- ✓ كل طالب مسئول عن تعلم نفسه وتعلم الآخرين، وعليه بذل الجهد لتحقيق تعلم فعال.
- ✓ ممارسة المناقشة الهادفة والسعي إلى تنسيق الجهود ضمن المجموعة لتحقيق الأهداف المشتركة.

ويضيف كل من عبد العظيم(2015) والأزهر(2015) بعض الأدوار التي يتولاها الطلبة ضمن المجموعات التعاونية:

– القائد(leader): مسئول عن إدارة مجموعته والتأكد من المهمة التعليمية، وطرح أسئلة توضيحية على المعلم، وتوزيع المهام على أفراد المجموعة.

– مسؤول المواد(apparatus bearer): وهو المسئول عن إحضار المواد والتجهيزات

– المسجل(recorder): يتولى جمع المعلومات اللازمة بطريقة مناسبة على شكل رسوم بيانية، أو جداول أو تقارير

– المقرر: يتولى تسجيل النتائج ويقدم عمل مجموعته وما توصلت إليه من نتائج لبقية المجموعات.

– المعزز/المشجع(encourager): يتأكد من مشاركة الجميع ويشجعهم على العمل ويحثهم على إنجاز المهمة.

– الميقاتي(timer): المسئول عن ضبط الوقت لتنفيذ النشاط.

– المراقب/الملاحظ(monitor):وهو يقوم بتوزيع المذكرات على أعضاء المجموعة بعد حصوله عليها، والحصول على مصادر مهمة، كما يقوم بجمع أعمال المجموعة ويقدمها للمعلم.

8. العوامل المساعدة على نجاح التعلم التعاوني

إن لكل إستراتيجية تعلم ما يبررها وتحكم فيها مجموعة من العوامل، كشخصية المعلم، طبيعة المادة، الموقف التعليمي، الأدوات والأجهزة، عدد الطلاب في الفصل والوسائل المستعملة.

وهناك عدد من العوامل والشروط التي تساهم في نجاح إستراتيجية التعلم التعاوني أهمها:

– وضوح أهداف التعلم لطلاب المجموعة الواحدة

– توزيع المهمات والواجبات، وتنظيم مكان عمل المجموعة وموقعه

– تنمية الشعور بالألفة والاندماج وسط المجموعة التعاونية(**الخفاف، ص57**).

– إعداد البيئة الصفية المناسبة، والحرص على تهيئة مناخ صفي يسوده الهدوء والتزام الطلبة بالانضباط وشعورهم بالمسؤولية.

– إعطاء الوقت الكافي لحدوث التعلم، خاصة أن حصة واحدة غير كافية لتعلم مهارة معينة.

– اختيار المحتوى العلمي المناسب بمشاركة كل الطلاب وتحت إشراف المعلم

– المرونة في التخطيط ووضع أنشطة التعلم التعاوني، بحيث يمكن للمجموعة اتخاذ قرارات بديلة عند مواجهة صعوبة ما.

– تيسير الحصول على الموارد ومصادر التعلم المختلفة.

– الاعتماد على القيادة الموزعة، أي تبادل الأدوار بين أعضاء المجموعة الواحدة.

– التقويم البنائي المستمر لعمل المجموعة، وبالتالي معرفة وضعيتها مقارنة مع الأهداف، وتقديم التغذية الراجعة في حينها(**الأزهر،2015، ص56**).

– تدريس الطلبة وتدريبيهم على المهارات الاجتماعية الضرورية للتعامل مع بقية الزملاء.

– تدريب المعلمين حول إستراتيجية التعلم التعاوني وطرق التعامل مع المجموعات التعاونية.

– بناء مادة التعلم والمهام التعلمية بشكل يتناسب مع طبيعة وخصائص المتعلمين(**منذر محمود،2010، ص31**).

9. صعوبات تطبيق التعلم التعاوني

يمكن تقسيم مشكلات أو صعوبات تطبيق التعلم التعاوني إلى صعوبات فنية وصعوبات إدارية كالأتي:

الصعوبات الفنية:

– عدم توفر التدريب الكافي للمعلمين على القيم بهذه الإستراتيجية.

– عدم توفر مصادر متنوعة لمراعاة حاجات التلاميذ المتفاوتة.

– الحاجة إلى سجلات خاصة تيسر عملية التخطيط والتقويم والمتابعة في تعليم الطلاب.

الصعوبات الإدارية:

– ضيق غرف الصفوف الدراسية ونقص التجهيزات من أثاث ومصادر التعلم والأدوات.

– التنظيم التقليدي لجداول الدروس والحصص الذي لا يسمح باستغلال الوقت بشكل مناسب لإستراتيجية التعلم التعاوني.

– كبر حجم الصفوف وتزايد أعداد الطلبة داخل الصف الواحد.

– سوء ترتيب غرفة الصف وطريقة جلوس الطلبة(**سليمان محمد، دت، ص97-98**).

ويضيف منذر محمود(2010، ص30) أن هناك صعوبات تعرقل تطبيق التعلم التعاوني وهي:

– صعوبات تتعلق بالطلبة: وتشمل عدم تقبل فكرة التقييم الجماعي، واعتماد البعض على زملائهم أثناء تنفيذ الأنشطة التعاونية أو تحضير الواجبات، وضعف الثقة المتبادلة بين أعضاء المجموعة التعاونية.

– صعوبات تتعلق بالمعلمين: وترتبط أساسا بعدم وضوح العناصر الأساسية للتعلم التعاوني لديهم، ورفضهم التجديد في عملهم، وكذلك كثرة المهام والأعباء التي ينشغل بها المعلم ما يجعل وقته ضيق لتنفيذ هذه الإستراتيجية والتخطيط الجيد لها.

– صعوبات تتعلق بأداء المجموعة: فنقص المهارات التعاونية خاصة لدى الطلبة يشكل عائقا لعملهم معا، وكذلك عوامل النضج والخبرة.

خلاصة الفصل

يعتبر موضوع التعلم التعاوني من أهم المواضيع التربوية الحديثة التي ظهرت في الساحة الأكاديمية ولاقت اهتماما واسعا، رغم ظهوره في العصور الماضية تحت ما يسمى بالتعلم الجماعي أو تعلم الأقران، فيقوم التعلم التعاوني على تنظيم البيئة الصفية على شكل مجموعات صغيرة على نحو يجعل المتعلمين مختلفي القدرات متفاعلين فيما بينهم، إضافة إلى اكتسابهم الكثير من المهارات الشخصية والاجتماعية التي تساعدهم على تقديم مردود جيد خلال تعلمهم وقيامهم بالأنشطة التعاونية المتنوعة .

إن نجاح إستراتيجية التعلم التعاوني يقوم على التخطيط الجيد للدرس من أجل تنفيذه بهذه الطريقة، كما يقوم على مبادئ أساسية(الاعتماد المتبادل الايجابي،المساءلة الفردية، التفاعل وجها لوجه، المهارات البين شخصية والمعالجة الجمعية)، وهو بحاجة إلى توفير وسائل وأدوات التعليم والتقويم المناسبة، وقبل كل ذلك الإعداد والتدريب المسبق للمعلم على هذه الإستراتيجية وبالتالي تنمية مهاراته في تنفيذها.

الفصل الثالث: مهارات التدريس

تمهيد

1. **مفهوم مهارات التدريس.**
2. **خصائص مهارات التدريس.**
3. **تصنيفات مهارات التدريس.**
4. **تصنيف مهارات التدريس في الدراسة الحالية.**
5. **مهارة التخطيط للتدريس.**
6. **مهارة تنفيذ الدرس.**
7. **مهارة إدارة القسم(الصف).**
8. **مهارة التقويم التربوي.**
9. **أساليب واستراتيجيات تنمية مهارات التدريس.**
10. **قياس وتقييم المهارات التدريسية.**

خلاصة.

تمهيد

رغم التطور التكنولوجي الذي نعيشه في عصرنا الحالي، وما يوفره من وسائل تكنولوجية ومناهج تربوية متقدمة تقوم على نشر المعارف والمعلومات بين الطلبة، إلى أن دور المعلم يبقى جوهريا وأساسيا ضمن العملية التعليمية_ التعلمية، فتنفيذ المناهج الدراسية بفعالية واختيار طرق التدريس المناسبة كلها تقع على عاتق المعلم، وبالتالي فلا يكفي تكوين المعلمين خاصة قبل الخدمة حول مجال تخصصهم فقط، وإنما توجب تدريبهم على مهارات التدريس الضرورية والتي يحتاجونها خلال الممارسة الواقعية لمهامهم التعليمية منذ بداية العمل التدريسي حتى نهايته.

ومن خلال ذلك يتوجب إعداد وتدريب الطلاب_المعلمين في مؤسسات تكوينهم على هذه المهارات، وهو ما يكسبهم قدرة أكبر وفعالية في عملهم مستقبلا، ويساعد كذلك على تهيئتهم لمواجهة مختلف الصعوبات والمشاكل التي قد تكون حاجزا أمام نجاحهم المهني.

ولقد سعى الكثير من الباحثين إلى تصنيف وتحديد مهارات التدريس الضرورية للمعلم، مع تأكيدهم على ضرورة تمكن وإتقان المعلم لهذه المهارات خلال ممارسته المهنية، فما الذي نقصد بمهارات التدريس؟ وما هو التصنيف المناسب لدراستنا الحالية؟ وكيف يمكن التدرب عليها وتنميتها؟ وكيف يتم قياسها؟.

سنحاول من خلال عرض وتحليل الجانب النظري لمهارات التدريس الإجابة عن هذه الأسئلة وفق ما يلي:

1.مفهوم مهارات التدريس

1.1.تعريف المهارةSkill

لغة: وتعني الحذق في الشيء، يقال مهرت الشيء أمهره مهارة، والماهر الحاذق وهو أكثر ما يوصف به السباح الجيد، وجمعها مهرة: مهرت بهذا الأمر ومهرت به أي صرت ماهرا به.

اصطلاحا: ويقصد بها القيام بعمل ما بدقة وسهولة وإتقان، و وسرعة واقتصاد في الوقت والجهد المبذول(**عطية،2009، ص36**).

ويعرفها الخولي(1981) بأنها: حذاقة تنمو بالتعلم. وقد تكون حركية، لفظية أو عقلية، كما قد تكون مزيجا من كل الأنواع(**الساعدي،2020، ص21**).

يعرفها كل من **حلس وأبو شقير(دت، ص14)** بأنها: الأداء السهل الدقيق، القائم على الفهم لما يمتلكه الإنسان حركيا وعقليا، مع ضرورة توفير الجهد والتكاليف.

كما يعرف **زين العابدين(2017، ص128)** المهارة بأنها: مجموعة الأداءات التي تترجم المعارف الفنية الوظيفية على أرض الواقع، وتخضع لمعياري الإتقان والسرعة.

فيما يعرفها منصور(2020) بأنها: السمات الشخصية التي تحول الفرد إلى موظف جيد، وقد تكون المهارات لينة وأخرى صعبة، حيث يمتلك الشخص الماهر فرص أفضل للحصول على وظيفة ما أكثر من غيره**(الأشهب،2022، ص11)**.

ويرتبط مفهوم المهارة بعدة مفاهيم أخرى، خاصة مفهوم الكفاءة، ويمكن التمييز بين مصطلحي المهارة والكفاءة كالتالي:

تتضمن المهارة عناصر السرعة والدقة في الأداء، أما الكفاية فهي أشمل وأعم من ذلك. فليس كل شخص قادر على القيام بنشاط أو عمل معين ماهر في أدائه، لكن كل شخص ماهر في أداء نشاط أو مهمة معينة فهو يمتلك القدرة على القيام به**(عطية،2009، ص37)**.

2.1.تعريف التدريسInstruction

لغة: يعرف التدريس وفق لسان العرب بأنه كلمة مشتقة من الفعل "درس"، فيقال درس الكتاب ونحوه أي قام بتدريسه، وتدارس الكتاب ونحوه: درسه وتعهده بالقراءة والحفظ لكي لا ينساه.

ويقصد بالفعل درسteach بالانجليزية: أن تعطي دروسا للطلاب لمساعدتهم على تعلم شيء ما بإعطائهم معلومات عنه**(سحتوت وجعفر،2014، ص13-14)**.

اصطلاحا:

يعرفه(1973)Good في قاموس التربية بأنه: إدارة المدرس للمواقف التدريسية، التي تتضمن التفاعل المباشر بين المدرس والمتعلم، وهو يقوم على الإعداد المسبق لعملية اتخاذ القرارات والتخطيط، والتصميم وإعداد المواد وظروف التدريس والتقويم.

يعرفه شولمان(1988)Schulman: التدريس هو نشاط يشمل الأداء الذي يمكن ملاحظته لعدد من أشكال الفعل التعليمي، ويحتوي على العديد من فعاليات التعليم بالغة الأهمية، كالتنظيم وإدارة الفصل، عرض الشروح وتحديد المهام والتأكد من أدائها، وكذلك التفاعل المفيد مع الطلبة من خلال الأسئلة وتحسس وجهات النظر والإجابات وردود الأفعال، وكل الجوانب التي يمكن ملاحظتها**(الألوسي،2021، ص14)**.

ويعرف **الصيفي(2009، ص14-17)** التدريس على أنه: نشاطا متواصلا يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه، ويتضمن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم استغلالها وتوظيفها بطريقة مقصودة من المدرس، الذي يعمل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي.

فهو عملية تفاعلية بين المدرس والمتعلمين، ولكل منهما أدواره التي يؤديها في سبيل تحقيق الأهداف المخطط لها.

يعرف **خليل وآخرون(2012، ص24)** عملية التدريس بأنها: نشاط إنساني هادف ومخطط تنفيذي، يقوم على التفاعل بين المعلم والمتعلم وموضوع التعلم والبيئة ككل، حيث يؤدي هذا التفاعل إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالي لكل من المعلم والمتعلم، كما أن هذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة والتقويم باستمرار، للحكم على جودته ومن ثم تحسينه.

كما يعرفه **الأشهب(2022، ص16)** بأنه: عملية تهدف إلى إحداث تغييرات في سلوك المتعلم، وإكسابه المعلومات والخبرات، والمعارف والاتجاهات والقيم المرغوبة، ولذلك يجب على المعلم اختيار طريقة مشوقة ومثيرة لاهتمام رغبة المتعلم، والتي تدفعه نحو التعلم. مع الأخذ بعين الاعتبار للإمكانات المتوفرة وخصائص الفئة المستهدفة(الخصائص النفسية والاجتماعية والعقلية والجسمية...).

3.1.تعريف مهارات التدريسInstuctional Skills

يعرف الطنطاوي(2009) مهارات التدريس بأنها: مجموعة السلوكيات التدريسية الفعالة التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي للوصول إلى أهداف معينة، وتبرز من خلال الممارسات التدريسية للمعلم في صورة استجابات انفعالية أو حركية أو لفظية تتميز بالسرعة والدقة في الأداء، والقدرة على التكيف مع الموقف التعليمي(**حشاني،2018، ص125**).

يعرفها كل من **خليل وآخرون(2012، ص83)** بأنها: نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محددة، يصدر من المعلم على شكل استجابات عقلية أو لفظية أو جسمية أو حركية أو عاطفية متماسكة ومتكاملة، تربط بينها عناصر الدقة والسرعة والتكيف مع الموقف التدريسي.

كما يعرف **المسعودي وآخرون(2015، ص101)** مهارة التدريس بأنها: القدرة على أداء عمل أو نشاط معين ذو علاقة بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه، بحيث يمكن تحليل هذا العمل إلى مجموعة من السلوكيات المعرفية والحركية والاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به وسرعة انجازه، والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، كما يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية.

ويعرفها **الأشهب(2022، ص9)** بأنها: تلك المهارات التي تقوم على تدريس المدرس وبراعته في خلق الإثارة العقلية والفكرية لدى الطلبة، ما ينعكس بشكل ايجابي على نوعية التعليم والعلاقة بين المدرس والطلبة من جهة، كما يثير دافعية الطلبة لبذل ما بوسعهم لتحقيق النجاح من جهة أخرى، وبالتالي جعل التدريس أكثر كفاية وإنتاجية، كما أنها الأداء الذي يقوم به المعلم، القائم على السهولة والدقة والفهم لما يكتسبه الإنسان ويتعلمه من الناحية الحركية والعقلية مع توفير أكبر قدر من الجهد والتكاليف.

من خلال التعريفات السابقة لمهارات التدريس نلاحظ أن كل التعريفات اتفقت حول وصف مهارات التدريس باعتبارها؛ مجموعة من السلوكيات (معرفية، لفظية، حركية، عاطفية واجتماعية..) والتي تصدر من المعلم أو المدرس أثناء النشاط التدريسي.

كما ركز كل من الطنطاوي(2009) و خليل وآخرون(2012) على وصف هذه الممارسات السلوكية بالفعالية، فمن خلالها يكون المعلم قادرا على تحقيق الأهداف المرجوة.فهي تتسم بالسرعة والدقة في الأداء والتكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة.

كما أشار كل من خليل وآخرون(2012) و المسعودي وآخرون(2015) أن هذه المهارات لا تتم بطريقة عشوائية، إنما تتم وفق عناصر التدريس الأساسية من تخطيط، تنفيذ وتقويم.

حيث من خلال امتلاك المعلم لهذه المهارات يكون قادرا على تحقيق التواصل الفعال مع المتعلمين وتنمية دافعيتهم للتعلم، وأنه يمكننا تقييم هذه المهارات من خلال الملاحظة المنظمة، ويمكن تنمية وتحسين مهارات التدريس من خلال البرامج التدريبية المعدة لذلك الغرض.

وتلاحظ الباحثة أن هذه التعريفات أكثر عمومية حول مهارات التدريس، حيث لم تتطرق إلى معايير أخرى يخضع لها تقييم مهارات التدريس لدى الأستاذ، كضرورة مراعاته طبيعة المادة العلمية وخصائص المتعلمين ، واكتفت فقط بمعيار الدقة في إنجاز العمل التدريسي والتكيف مع البيئة أو الوضعيات التعليمية داخل الصف.

كما أشارت إلى أن تقييم هذه المهارات يختص فقط بأداء الأستاذ لها، فيما نجد أن تقييم مستوى مهارات التدريس لدى الأستاذ قد يكون من خلال الطلبة أنفسهم، بمعرفة مدى استيعابهم للمادة العلمية المقدمة من الأستاذ ولفعالية طريقته في التدريس وللعلاقات الاجتماعية التي تربطهم به، كما يمكن للأستاذ أن يقيم نفسه بنفسه(التقويم الذاتي) أو من طرف المختصين(مدراء، مفتشين تربويين...).

وتعرف مهارات التدريس في دراستنا الحالية كالتالي:

هي مجموعة من الممارسات السلوكية التي يتوجب على الأستاذ اكتسابها والتدرب عليها باستمرار، وهي ترتبط بمراحل العملية التدريسية(التخطيط،التنفيذ،إدارة القسم والتقويم)، وبالتالي فهي تظهر في صورة استجابات معرفية، حركية انفعالية وعلائقية متكاملة وفعالة، تساعد الأستاذ على تحقيق أهداف العملية التعليمية_ التعلمية، ويمكن ملاحظتها وتقييمها من أجل تحسين ممارسته لها.

ويراعي الأستاذ أثناء ممارسته لهذه المهارات الدقة في الأداء، وخصائص المتعلمين وطبيعة المادة العلمية، والسعي للاستغلال الأمثل للإمكانيات المتاحة والتكيف مع تغيرات البيئة التعليمية.

2.خصائص مهارات التدريس

يشير كل من **شبر وآخرون(2014، ص83-84)** و **المسعودي وآخرون(2015، ص103-104)** إلى مجموعة من الخصائص المميزة لمهارات التدريس:

أ. العمومية: والتي يقصد بها أن وظائف الأستاذ نفسها في كل المراحل التعليمية والمواد الدراسية، إلى أن سلوك المعلم أو أسلوبه في تطبيق وعرض هذه المهارات قد يختلف باختلاف المحتوى التعليمي والأهداف الخاصة بكل مادة أو مرحلة تعليمية معينة.

ب. الديناميكية(التغيير): فمهارة التدريس تتسم بالتطور المستمر، في ضوء التغيرات والتطورات في مجال طرق التدريس وأساليبه، وكذلك تغير الأهداف وتطور المناهج الدراسية، والتغيرات الطارئة على خصائص الطلاب وتطور بنية المادة الدراسية. وهو ما يجعل مسايرة هذه التغيرات والبحث عن مهارات التدريس الأكثر فاعلية في تحقيق الأهداف أمر ضروريا.

ت. التفاعل(الترابط): فالأداء التدريسي محصلة لمجموعة من المهارات التدريسية المتداخلة والمترابطة والمتناسقة في صورة متكاملة، وبالتالي يصعب فصل مهارة تدريسية معينة عن غيرها من المهارات.

ث. التميز في الأداء: بما أن مهارات التدريس ترتبط أساسا بأداء المعلم، وبالتالي تختلف ممارستها من معلم لآخر كل حسب قدراته وشخصيته.

ج. القابلية للتعلم(الاكتساب): أي أن مهارات التدريس تكتسب بالتدريب والممارسة الفعلية، سواء قبل الخدمة أو أثناءها، كما أن اكتسابها يخضع لعوامل متعددة أهمها:الدافعية، الخبرة السابقة والتنفيذ أو الممارسة.

حيث يمكن تعلم المهارة وفق المراحل التالية:

1. الدراسة القبلية للمهارة: بالتعرف على المهارة وأهميتها وطرق تنفيذها.
2. ملاحظة نماذج لأداء المهارة: من خلال عرض شريط فيديو أو صور توضح مراحل تطبيق المهارة وأدائها
3. تنفيذ المهارة: أي مرحلة التطبيق والأداء الفعلي.
4. ممارسة المهارة: من خلال ممارستها ضمن حصة تدريسية في الصف.
5. الإتقان والتمكن: من خلال قيام المدرس بالمهارة تلقائيا مع أقل أخطاء والمرونة في الأداء.

ويؤكد **حشاني(2018، ص135)** على وجود 3 مكونات أساسية للمهارة:

- ✓ المكون المعرفي: أي معرفة الطالب–الأستاذ للمهارة مسبقا، واضطلاعهم على كيفية أدائها بالشكل الصحيح، فهو يخص كل المعلومات التي يجب أن يدركها الطالب في فترة الإعداد الأولي.
- ✓ المكون الوجداني: ويتمثل في رغبة الطالب واستعداداته وميوله واتجاهه نحو تعلم المهارة التدريسية المطلوبة، وإحساسه بأهميتها واقتناعه بدورها في سلوكه وفي أدائه داخل الموقف التعليمي.
- ✓ المكون المهاري: اختيار أفضل الأساليب لممارستها وفق الطريقة الصحيحة من خلال التدريب الميداني.

ويضيف**Charanjit Kaue(2014, p1614)** أن مهارات التدريس:

- أنشطة هادفة وموجهة نحو تحقيق أهداف الدرس سواء كانت أهداف طويلة أو قصيرة الأجل.
- تتسم بالتفاعلية، من خلال التفاعل مع سلوك المتعلمين، وأنها بحاجة إلى تعديل وتكييف مستمر.
- تقاس فعاليتها من خلال ما يوضحه أداء الطالب من الدقة والمرونة.

3. تصنيفات مهارات التدريس

توجد العديد من التصورات والنماذج النظرية والتصنيفات حول مهارات التدريس، والتي سعى من خلالها الباحثين إلى توضيح المجالات الفرعية لكل مهارة، ولقد قامت الباحثة باختيار مجموعة من هذه التصنيفات:

تصنيف جابر عبد الحميد جابر وآخرون(1985):

حيث تم التطرق إلى ثلاثة جوانب أساسية هي التخطيط والتنفيذ والتقويم، لكل مجموعة من المهارات الفرعية كما يلي:

- التخطيط: يضم المهارات الفرعية التالية؛ الأهداف التعليمية، تحليل المحتوى، تنظيم التتابع، تحليل خصائص المتعلم، تخطيط الدرس
- التنفيذ: يضم سبع مهارات؛ مهارة عرض الدرس،مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة، مهارة استثارة الدافعية، مهارة التعزيز، مهارة الاتصال والتعامل الإنساني ومهارة إدارة الفصل
- التقويم.

تصنيف عبد الرحمن عويض الجعيد:

- مرحلة التخطيط وتحديد الأهداف التربوية: مهارة تخطيط الدرس، صياغة الهداف التعليمية، تحليل المحتوى.
- مرحلة التنفيذ: التهيئة للدرس، عرض الدرس، الاتصال والتفاعل اللفظي والغير لفضي، إثارة الدافعية، صياغة الأسئلة الصفية، إعداد وعرض الوسائل التعليمية باستخدام الحاسب، إدارة الفصل، غلق الدرس.
- مرحلة تقويم نتائج التدريس: مهارة إعداد أدوات التقويم، استخدام أساليب التقويم، ربط عمليات التقويم، تحليل نتائج التقويم، إتقان مهارة التقويم الذاتي.

تصنيف كمال عبد الحميد زيتون(2003):

- مهارات ما قبل التدريس: مهارة صياغة الأهداف التدريسية،مهارة تحديد استراتيجيات التدريس، مهارة تحليل المحتوى التعليمي،مهارة تحديد طرق التدريس،مهارة تنظيم البيئة الصفية، مهارة اختيار الوسائل التعليمية،مهارة تحديد نماذج الدرس،مهارة التخطيط للدرس.

- مهارات أثناء تنفيذ الدرس: مهارة الاتصال،مهارة جذب الانتباه، مهارة إثارة الدافعية، فن طرح الأسئلة، مهارة التعزيز، حسن إدارة الصف.
- مهارات التقويم:وتضم مهارة تقويم مخرجات التعلم، ومهارة تطوير الواجب المنزلي**(حشاني،2018، ص142-144)**.

تصنيف براجل علي(2004):

- الكفايات المتعلقة بالجانب النفسي: فهم طبيعة المرحلة الدراسية والمرحلة العمرية لتلاميذ، وفهم وتطبيق نظريات التعلم والتعليم.
- الكفايات المتعلقة بالجانب المعرفي: وتتضمن كفايات فهم محتوى المنهاج الدراسي ومعرفة أهدافه، والتمكن من إجراءات التدريس والتحكم في أساليبه.
- الكفايات المتعلقة بتخطيط الدروس وتنظيم المادة الدراسية: وتتضمن كفايات حول كيفية التدريس.
- الكفايات المتعلقة بتحقيق الأهداف:كالقدرة على تنمية التفكير العلمي للتلاميذ، والقدرة على تكوين اتجاهات ايجابية نحو الدراسة**(بوسعدة،2009، ص132)**.

تصنيف **زين العابدين(2017، ص 148-151)**:

- كفايات التخطيط: الإعداد المسبق والمنظم لكل موقف تعليمي، محددا الخطوات والمراحل.
- كفايات التنفيذ:الإجراءات العملية للمدرس،وتعد ركيزة لنجاحه.
- كفايات التقويم: قياس نتائج التعلم بأساليب متعددة وتنمية الجوانب الايجابية وتلافي جوانب القصور.
- كفايات إدارة الصف: تهيئة الظروف النفسية والتربوية والصحية المناسبة، لتحقيق بيئة تربوية فعالة.
- كفايات الاتصال والعلاقات الإنسانية: وتركز على بناء علاقة ايجابية بين المعلم وكل فريق المدرسة.
- الكفايات المرتبطة بالمحتوى العلمي للمادة واستخدام الوسائل التعليمية: وتتضمن خصائص المتعلمين، والقدرة على التخطيط والإلمام بنظريات التعلم وتقنيات وأساليب التدريس.

ونلاحظ أن الباحثين في تصنيفهم للمهارات التدريسية اعتمد أغلبهم على توزيعها حسب ثلاث مجالات:

- التخطيط للتدريس: وهذه المرحلة تضم كل الإجراءات التي يعدها الأستاذ لتسهيل تنفيذ الدرس، من حيث وضع الخطة اليومية وتحديد وصياغة الأهداف وتحليل محتوى المادة التدريسية وطرق التدريس الملائمة والأدوات.
- تنفيذ الدرس: كالتهيئة للدرس واستعمال التحفيز وأساليب تنمية الدافعية لدى المتعلمين، وكذلك صياغة وتوجيه الأسئلة واستعمال الوسائل التعليمية ، ومهارة غلق الدرس.
- التقويم: وفيه يتم إعداد أداة التقويم المناسبة وتحليل نتائج ومخرجات العملية التعليمية.

كما أنه في بعض التصنيفات لم يتم تحديد وبدقة للمهارات الفرعية في عملية تنفيذ الدرس، وبعضها يشير إلى مهارة إدارة الصف بشكل غامض دون شرح الآلية الفعالة لتحقيق إدارة صفية فعالة، فيما تم الإشارة إلى مهارة التقويم من خلال كونها هدفا ووسيلة، هدفا لكونها عملية للكشف عن مدى تحقيق الأهداف المنشودة، ووسيلة من خلال نتائجها يستطيع الأستاذ اتخاذ الإجراءات المناسبة لتعديل سلوك المتعلم و لتدارك التأخر الحاصل.

4.تصنيف مهارات التدريس في الدراسة الحالية

لقد ارتأت الباحثة إلى عدم الأخذ بأي من التصنيفات السابقة مباشرة، وإنما محاولة دمج هذه المهارات وتحديد العام منها والفرعي، بما يتناسب وأهداف الدراسة ونتائج الدراسات السابقة.

أما فيما يخص تصنيف مهارات التدريس في دراستنا الحالية فهي كالتالي:

الجدول(01): *تصنيف مهارات التدريس في الدراسة الحالية*

المهارة الرئيسية	المهارات الفرعية
التخطيط للتدريس	– مهارة تحليل المحتوى – مهارة تحديد الأهداف السلوكية – مهارة اختيار طرق التدريس – مهارة اختيار الوسيلة التعليمية
مهارة تنفيذ الدرس	– مهارة التهيئة للدرس – مهارة تنويع المثيرات وإثارة الدافعية للتعلم – مهارة التعزيز – مهارة توظيف الوسائل التعليمية – مهارة طرح الأسئلة

	– مهارة غلق الدرس – مهارة تعيين الواجبات المنزلية
مهارة إدارة القسم	– أنماط الإدارة الصفية – مهام إدارة الصف – الممارسات الصفية التي تساهم في إدارة الصف – مصادر المشكلات الصفية – استراتيجيات معالجة المشكلات السلوكية الصفية
مهارة التقويم التربوي	– أنواع التقويم – مبادئ التقويم – أساليب واستراتيجيات تقويم الطلبة – بناء وتطبيق الاختبار التحصيلي – تقديم التغذية الراجعة – استراتيجيات التغذية الراجعة – تفسير النتائج

5.مهارة التخطيط للتدريس

تعريف التخطيط للتدريس

يعرف التخطيط عموما بأنه: أسلوب أو منهج يهدف إلى حصر الإمكانات المادية والبشرية المتوفرة، ودراستها وتحديد إجراءات الاستفادة منها لتحقيق أهداف مرجوة خلال فترة زمنية محددة(**دحلان،2020، ص 78**).

كما أنه : عملية رسم الخطوات والإجراءات وتحديد المتطلبات والتجهيزات التي تلزم تنفيذ أي عمل من الأعمال، بما في ذلك العقبات المتوقعة والحلول المقترحة لمثل هذه العقبات(**سحتوت وجعفر،2014، ص95**).

أما التخطيط للتدريس فيعرفه الوقفي وآخرون(1976) على أنه: عملية تصور مسبق للمواقف التعليمية التي يهيئها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية قوامها: تحديد الأهداف واختيار الأساليب لتحقيقها، وتقويم لمدى تحققها في فترة زمنية محددة ولمستوى معين من الطلاب(**السليتي،2015، ص413**).

يعرفه **الصيفي(2009، ص61)** بأنه: عملية تحضير ذهني وكتابي يضعه المعلم قبل الدرس بفترة كافية، ويجمع عناصر مختلفة لتحقيق الأهداف.

بينما يعرفه كل من سحتوت وجعفر(2014)على أنه: عملية منظمة تستهدف إعادة مخطط تفصيلي لكل من الأهداف والإجراءات والأساليب والوسائل والأنشطة التدريسية التي ينبغي الالتزام بها عند تنفيذ عملية التدريس لتحقيق الأهداف المرسومة.

أهمية التخطيط للتدريس

-أهمية التخطيط للتدريس بالنسبة للمعلم:

يؤكد كل من الصيفي(2009، ص61)، سحتوت وجعفر(2014، ص96) والألوسي(2021، ص357) على مجموعة من النقاط التي تساهم بها عملية التخطيط في عمل المعلم:

– التخطيط للتدريس يجعل عملية التدريس متقنة الأدوار وفق خطوات محددة منظمة ومترابطة الأجزاء بعيدة عن الارتجالية والعشوائية في تحقيق الأهداف الجزئية.

– تجنب المعلم الكثير من المواقف الطارئة المحرجة التي قد تحدث بسبب مباشرة التدريس دون وضع تصور واضح للموقف التعليمي.

– التحكم في العناصر المتعددة المؤثرة في الموقف التعليمي وتوجيهها بما يناسب تحقيق الأهداف.

– اختيار أساليب التعليم ووسائل التقويم المناسبة التي تقيس فاعلية التعلم والتعليم، واستراتيجيات التدريس التي تثير دوافع المتعلمين وتلاءم احتياجاتهم.

– تنمية خبرات المعلم المعرفية والمهنية وإثراء معلوماته بصورة مستمرة لمروره بخبرات متنوعة عند تخطيط الدروس(الاستفادة من نظريات التعلم وتكنولوجيا التعليم مثلا).

– يساعد المعلم على تحديد الخبرات السابقة للمتعلمين وبالتالي إيجاد طرق لدمج هذه الخبرات في التعلمات الجديدة.

– يساعد المعلم على تنظيم الوقت والاستفادة القصوى من زمن الحصة.

– يساعد المعلم على التعرف وتحديد الأهداف العامة والخاصة، واتخاذ الإجراءات المناسبة لبلوغها.

– يساعد المعلم على اكتشاف الثغرات التي قد توجد في المنهج الدراسي، سواء كان ذلك يتعلق بالأهداف، المحتوى، طرق التدريس وأساليب التقويم، وهو ما يعينه على تكييفها بما يتناسب مع خصائص المتعلمين.

ويضيف **ذوقان وأبو السميد(2013، ص20)** أن التخطيط للتدريس يعد:

إعداد مسبق قبل تنفيذ الدرس، وهو عملية تنبؤية يتوقع فيها المعلم كل الأحداث وسير الأنشطة.

عملية شاملة ومتكاملة تشتمل على مجموعة من التدابير:

- تدابير تتعلق بتحديد الأهداف وصياغتها.
- تدابير تتعلق باختيار الأنشطة والتمرينات والمحتوى الملائم لتحقيق الأهداف.
- تدابير تتعلق بإعداد المواد والوسائل اللازمة.
- تدابير تتعلق بأساليب وطرق التدريس الملائمة للأهداف.
- تدابير تتعلق بأدوات التقويم ووسائله.
- تدابير تتعلق بالواجبات وأداء التعلم الذاتي.

-أهمية التخطيط للتدريس بالنسبة للمتعلم:

يشير كل من السليتي(2014، ص414) وسحتوت وجعفر(2014،ص97)، إلى أن التخطيط للتدريس ينعكس ايجابيا على المتعلم في عدة نواحي:

- يتوقع أن التخطيط للتدريس يساعد الطلبة على المشاركة الايجابية في تحقيق أهداف النشاطات التعليمية واطلاعهم على المطلوب منهم.
- يساعد الطالب على تنظيم وقته في الدراسة، ويزيد من الدافعية نحو التعلم.
- تنمية قدرة الاستيعاب نتيجة تقديم مادة علمية منظمة ومنسجمة.
- يكسب الطلبة اتجاهات ايجابية نحو المعلم، فنتيجة عمله المنظم يترك المعلم انطباعا حسنا لدى المتعلمين.
- يساهم في تنمية مهارات ايجابية لدى المتعلمين: تنظيم الوقت، التفاعل، التنظيم...
- تطوير أساليب تعلم الطلاب وتيسير عملية التعلم.

معايير التخطيط الناجح

أ. واقعية التخطيط: حيث ينبغي الانطلاق من الواقع الفعلي ومن الإمكانيات المتاحة من أجل تغيير وتطوير هذا الواقع إلى الأفضل.

ب. تعددية البدائل: أي اعتماد المرونة في التخطيط والتجديد والتطوير، حيث لا تبنى خطة التدريس على اختيار واحد، وإنما يجب توفير بدائل عدة حتى يتاح للمعلم تنفيذها بما يتلاءم مع تغيرات الموقف التعليمي.

ت. ترتيب الأولويات المتاحة: أي الانطلاق مما يتوفر لديه من إمكانيات، ومن البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب.

ث. شمولية التخطيط: أي أن تجمع خطة التدريس كل عناصر العملية التعليمية مع مراعاة الجوانب العقلية، الجسمية والنفسية....لدى المتعلم.

ج. تكاملية واستمرارية التخطيط: مراعاة التكامل بين الأجزاء والترتيب المنطقي المتسلسل.

ح. قابلية التنفيذ: قابلة التنفيذ على أرض الواقع وباستخدام الإمكانات والموارد المتوفرة.

خ. قابيلة التقويم: أي يمكن الحكم على مدى نجاح الخطة التدريسية ومدى تحقيقها للأهداف، حيث كلما كانت خطط التدريس إجرائية كلما أمكن تقويمها.كما تنطلق عملية التقويم من مدى إلمام المعلم بمادته، وبخصائص المتعلمين.

مستويات التخطيط للدرس

توجد ثلاثة أنواع من مستويات التخطيط هي:

- التخطيط بعيد المدى: كالخطة الفصلية أو السنوية.
- التخطيط متوسط المدى: كخطة تدريس وحدة دراسية متكاملة.
- التخطيط قصير المدى: كالخطة اليومية للدروس(التحضير اليومي).

حيث تتشارك كل من الخطة الفصلية، السنوية واليومية في العناصر الضرورية التي يجب أن يدرجها المعلم ضمن خطته وهي العناصر أو المكونات الأساسية:

- موضوع الدرس: ويشترط أن يكون جزءا من المقرر الدراسي وملائما لزمن الحصة.
- أهداف الدرس: فتحديدها يساعد المعلم على تحديد الخبرات والأنشطة التعليمية ومن أهم شروطها؛ أن ترتبط بالأهداف العامة للتربية والمرحلة والمادة، وأن تكون شاملة(معرفية، وجدانية ومهارية)، وأن تصاغ بصورة إجرائية واضحة(**حمدي،2017، ص578**).
- محتوى الدرس: ويتضمن مجموعة من المعارف والمهارات والمفاهيم والحقائق والقيم التي تعد محورا للدرس، حيث يتم توزيعها عبر وقت الدرس بشكل مناسب، كما يشترط ملاءمة المحتوى للأهداف وللزمن، الوضوح والترتيب المنطقي(**الصيفي،2009، ص61-64**).

- الأنشطة التعليمية: مختلف الإجراءات والأداء الذي يساعد الطالب على التعلم، وقد تكون في بداية أو أثناء أو بعد الدرس، ويجب أن تكون متنوعة، يراعى فيها الفروق الفردية، مرتبطة بالأهداف والموضوع، كما تشمل نشاط عملي واحد.
- الوسائل التعليمية: والتي تضم كل الأنواع المقروءة، المسموعة والمرئية، ومختلف تقنيات عرض المادة، ويجب أن تكون ملائمة للموضوع، متنوعة ومبتكرة ومشجعة للطلاب على استخدامها، تساهم في تحقيق الأهداف.
- أساليب التقويم: يتضمن الدرس أسئلة شفوية أو اختبارات تحريرية أو أدائية، تكون على علاقة بأهدافه ومتنوعة، كما يجب أن تقيس المعلومات والمهارات والاتجاهات المقدمة.
- ويعد الواجب المنزلي كجزء من التقويم، ويتمثل فيما يكلف به التلاميذ خارج المدرسة من تمارين وأنشطة تتعلق بما درسوه أو ما يراد تدريسهم، فهي تساهم في تنمية معارفهم وقدراتهم على التفكير.
- الزمن أي الوقت المخصص لتدريس وحدة تعليمية، ممثلا بعدد الحصص والتوقيت.

أنواع مهارات التخطيط للتدريس

- **مهارة تحليل محتوى التدريس**

تعريف المحتوى:

يعرفه حلس وشقير(دت، ص65)على أنه: ذلك القدر من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين ومن خلالها يمكن أن تتحقق الأغراض التربوية.

ويعرفه زيتون(2003، ص197) على أنه: نوعية المعارف التي تختار وتنظم على نحو معين، وكلمة المعارف كلمة عامة تشير إلى ما يمكن تقديمه للمتعلمين من معلومات ومفاهيم ومهارات قواعد وقوانين نظريات، وما يرجى إكسابه للمتعلمين من قيم واتجاهات وميول.

فيما يعرف أيضا بأنه: كافة الخبرات المعرفية والوجدانية والمهارية التي تهيئ للمتعلم وتنمي لديه، وتعمل المؤسسة التربوية من أجل أن يكتسبها لتحقيق الأهداف التربوية، أي أنه لا يقتصر على الجانب المعرفي، ويتم اكتساب تلك الخبرات نتيجة تفاعل المتعلم مع الظروف المختلفة التي يمر بها، والتي تجعل السلوك سلوكا فعالا ونشطا يؤدي إلى التعلم(**القيسي،2018، ص95**).

تعريف تحليل المحتوى:

هو أهم العمليات الإجرائية التي ينبغي أن يقوم بها المعلم بهدف التخطيط لمواقف التعليم، وإعداد المواد والأنشطة، والتسهيلات اللازمة لتنفيذها، وكيفية استخدامه للمحتويات المقترحة في الكتب المدرسية المقررة وما يشتمل عليه من أفكار ومضامين(**زيتون،2003،ص197**).

أهداف تحليل المحتوى:

يشير كل من حلس وشقير(دت، ص66-67) وحشاني(2018، ص155) إلى جملة من الأهداف التي يسعى من خلالها المعلم عند تحليل محتوى المادة العلمية:

- تحديد العناصر الأساسية للتعلم من معارف ومهارات واتجاهات.
- تجنب المعلم العشوائية في التدريس وتمكنه من جميع عناصر موضوع الدرس.
- اشتقاق الأهداف التدريسية.
- إعداد الخطط التعليمية والفصلية واليومية.
- اختيار استراتيجيات التعليم المناسبة.
- اختيار الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة.
- الكشف عن مواطن القوة في الكتاب والمحتوى لتعزيزها، وجوانب الضعف لعلاجها.
- تصنيف عناصر المحتوى لتسهيل تنفيذ الدرس.
- بناء الاختبارات التحصيلية الشاملة للمقرر الدراسي.

إجراءات تحليل المحتوى:

يذكر زيتون(2003، ص 206) مجموعة من الخطوات الأساسية لتحليل المحتوى التعليمي:

أ. قراءة الدرس قراءة إجمالية عامة: أي قراءة فاحصة لاكتشاف وتحديد الهدف العام من هذا الدرس.

ب. قراءة كل فقرة من فقرات الدرس على حدى: لمعرفة واستخراج ما ترمي إليه كل فقرة.

ج. تحديد الهدف العام من الدرس: أي معرفة لماذا وضع هذا الدرس.

د. تحديد قائمة بما يتناوله الدرس: توضع قائمة بجوانب التعلم المختلفة المراد تدريسها.

هـ. صياغة الأهداف السلوكية: حيث يتم صياغة هدف أو مجموعة من الأهداف عند قراءة كل فقرة وتحليلها.

أما **سحتوت وجعفر (2014، ص99)** فيذكران الخطوات التالية لتحليل المحتوى:

أ. التعرف المبدئي على المحتوى.

ب. تقويم المحتوى وتنقيحه.

ج. تحليل المحتوى.

د. تنظيم تتابع المحتوى

هـ. إعداد المحتوى في صورته النهائية.

أنواع تحليل المحتوى:

أ.تحليل المحتوى المهاريSkill analysis: يخضع تعلم المهارات الحركية لتحليل المهارة أو تحليل الخطوات المتتابعة؛ يتكون المحتوى من سلسلة من الخطوات والمهارات الفرعية التي ينبغي أداؤها في تتابع معين حتى يتحقق الهدف**(حشاني،2018، ص154)**.

ويوضح زيتون(2003، ص203) أن أهم خطوات هذا الأسلوب هي:

- تحديد المهارات الفرعية المتدرجة تحت المهارات الرئيسية في صورة خطوات متتابعة.
- تحديد أي الخطوات التي تحتاج إلى التدريب.
- تصنيف كل مهارة فرعية حسب نوع الأداء المتوقع(تحتاج إلى تذكر، تمييز، حل المشكلات...).
- تحديد الصعوبة بالنسبة لكل مهارة.
- توضيح كل الخطوات في رسم تتابعها.

ب.تحليل المحتوى المعرفيHierarchical analysis: ويسمى بالتحليل الهرمي، يتطلب دراية كاملة بالمحتوى حتى يمكن تحليله إلى مكوناته الفرعية، وينبغي للمحلل أن يتعرف على المهارات العقلية الفرعية التي ينبغي على التلميذ تعلمها لكي يتمكن من تعلم مهارات عقلية أعلى، حيث يبدأ المتعلم من أبسط المهارات إلى أكثرها تعقيدا**(حشاني،2018،ص154)**.

تنظيم المحتوى:

يتم تنظيم المحتوى وفق قواعد وأسس تتناسب مع خصائص المتعلمين وطبيعة المادة العلمية،وهناك أسلوبان حسب **القيسي(2018، ص99):**

- التنظيم المنطقي: يركز على تسلسل وترابط المادة العلمية، كأن يبدأ بتدريس الحروف ثم المقطع ثم الكلمة ثم الجملة، وهو يناسب الباحثين والمعلمين لفهم المادة، واكتساب كمية كبيرة من المعارف والمعلومات.
- التنظيم السيكولوجي: ترعى فيه خصائص المتعلمين وميولهم وأنماط التعلم، حيث يستهل بالجملة ثم الكلمة ثم المقطع ثم الحروف لما لها من معنى في ذهن المتعلم، و هو يناسب صغار السن أكثر.

أما **حلس وشقير(دت، ص71)** فيشيران إلى أنه يمكن تقسيم المحتوى في ضوء الأهداف السلوكية كالتالي:

- المجال المعرفي: يضم الحقائق والمعلومات، والوقائع التي لا يمكن التحكم في مجرياتها، والمفاهيم والمصطلحات.
- المجال الوجداني: ما يتعلق بإكساب القيم والاتجاهات وتعديل السلوك.
- المجال النفس_حركي: أي القدرة على أداء عمل ما بسرعة وبإتقان.

ويمكن تقديم المحتوى بطريقة تجميعية(مجموعة المفاهيم والتعميمات...)، أو تقسم المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسية وفرعية.

مثال: تحليل محتوى_____اللغة العربية_____الموضوع: الأسماء الخمسة

1-عددها ،2-إعرابها،3-وضعها في المكان المناسب،4-تعديل إعرابها بالحركات،5-شروط إعرابها بالحروف،6-علامة إعرابها،7-التمثيل لها بحرف ناسخ،8-استخراجه

معايير تنظيم المحتوى:

- التتابع: أي كل خبرة مبنية على الخبرات السابقة.
- الاستمرار: إعادة تعلم موضوع ما أو خبرة ما في سنوات متتابعة كلما ارتقينا في السلم التعليمي، لكن بصورة أكثر عمقا وتوسعا.
- التكامل: أي توجد علاقات اتصال بين عناصر المحتوى وبين الخبرات التعليمية.

- التراكم: يهتم بتنظيم وترتيب وفرز الخبرات عن بعضها البعض.
- التوازن: أي التوازن بين التنظيم المنطقي للمادة والسيكولوجي للمتعلم.
- التمركز: أي وجود نقطة ارتكاز يتمركز حولها المحتوى والخبرات(**السليتي،2015، ص411**).

أسس اختيار المحتوى:

- عند اختيار المعلم لمحتوى التعليمي يجب أن يراعي الشروط والأسس التالية:
- ملائمة المحتوى لخبرة ومستوى نضج الطلبة، وبالتالي مراعاة الفروق الفردية بينهم.
- يجب أن يضم حقائق ومفاهيم مترابطة.
- يجب أن يراعي مبدأي التتابع والاستمرارية.
- يجب أن يتناسب المحتوى مع توزيع الوقت.
- يضم المحتوى مواضيع مشوقة ومثيرة بشكل متوازن(**الفتلاوي،2003، ص204**).
- يراعي المحتوى أهداف المنهج، فهو أداة لتحقيقها.
- يتناسب المحتوى بخبراته وأنشطته ومهاراته مع حاجات المتعلمين وبيئتهم.
- يراعي المحتوى التعليمي حاجات المجتمع وقيمه وغاياته.
- يجب أن يتلاءم المحتوى التعليمي مع التطور التكنولوجي المستمر(**القيسي،2018، ص97-98**).

❖ **مهارة تحديد الأهداف السلوكية**

تعريف الهدف لغة: الهدف لغة معناه القصد أو المرمى أو الغرض الذي تسعى إلى تحقيقه،وهو نقطة البداية للعمليات التخطيطية والتنفيذية للمنهاج(**الألوسي،2021، ص368**).

تعريف الهدف اصطلاحا: يعرف على أنه النتيجة النهائية للعملية التعليمية التربوية، أو هو الغاية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.

ويعرف جرونلاند Gronland الأهداف التعليمية على أنها: مرامي يتقدم نحوها التلاميذ، أو النتاجات النهائية للتعلم مصاغة على أساس التغيرات المتوقعة في سلوك التلاميذ، أي أن الهدف التربوي هو تغيير يراد إحداثه في سلوك المتعلمين عند مرورهم بخبرة أو مهمة تعلمية مخطط لها،وهذا التغيير يصاغ عادة بعبارة واضحة في جملة معبرة، تسمى العبارة الهدفية وهي محاولة من المعلم لأن يوضح لنفسه أو ينقل لغيره التغيرات التي ينوي إحداثها لدى المتعلم(**أبو زينة،2011، ص24**).

مصادر اشتقاق الأهداف:

– فلسفة المجتمع: يتميز كل مجتمع بفلسفته التربوية وحاجاته وأهدافه وثرائه الثقافي وما يسوده من قيم واتجاهات، وما هو عليه من حضارة وفكر وأدب، وتطلعاته التي تعبر عن حاجاته الأساسية**(الألوسي،2021، ص373)**.

– طبيعة المادة الدراسية: لكل مادة مفاهيم ومهارات ومبادئ وتعليمات خاصة بها، فإن دراسة البنية الأساسية لكل مجال معرفي وما يحدث فيه من تطورات، تبرز أهدافا مثل القدرة على التفكير المنظم وإتقان الرموز..**(سحتوت وجعفر،2014، ص81)**.

– حاجات المتعلمين: يحتاج الطلبة عبر نموهم إلى متطلبات أساسية توفر لهم النمو السليم، وتتنوع هذه الحاجات بتنوع مستويات الطلبة وقدراتهم واهتماماتهم وذكائهم، وبالتالي يجب وضع الأهداف بناء على ذلك**(ذوقان وأبو السميد،2013، ص51)**.

– التطور العلمي والتقني: يجب مسايرة التطور التكنولوجي وتطوير المناهج التعليمية ومدخلاتها من استراتيجيات تدريس ووسائل، وبالتالي وضع أهداف متجددة تتناسب مع التغيرات الاجتماعية والتكنولوجية.

– الخبراء والمختصون: بناء على ما يقدمونه من اقتراحات انطلاقا من خبراتهم كل في مجال تخصصه**(الألوسي،2021، ص374)**.

مستويات الأهداف:

تنقسم الأهداف حسب درجة عموميتها كالتالي:

– الغايات:

هي أقصى ما يتصوره الإنسان ويضعه نصب عينيه، وقد يتطلب تحقيقها فترات طويلة من الوقت،لأن تحقيقها يرتبط بتحقيق الأهداف الأخرى الأقل عمومية، وتكتب في عبارات على درجة عالية من العمومية تصف ما ينبغي أن يكون عليه الفرد ضمن فلسفة المجتمع، كما أنها صعبة القياس والملاحظة**(حلس وأبو شقير،دت، ص51)**.

وبالتالي فهي مسؤولية الجميع، وتعتبر مخرجات نهائية للنظام التعليمي؛ كإعداد مواطن صالح،احترام حرية الفرد، التحدث بلغة عربية سليمة**(ذوقان وأبو السميد،2013، ص54)**.

– الأهداف التربوية العامة General Educational Goals:

هي أهداف تعد أقل عمومية واتساعا من الغايات، وهي خاصة بالنظام التعليمي التربوي لوزارة التربية والتعليم، غير محددة زمنيا وغير قابلة للقياس والملاحظة المباشرة.

كتنمية روح البحث والتفكير العلمي، تحقيق النمو المتكامل للمتعلم(مهنيا، مهاريا، وجدانيا..)، تنمية مهارات التعليم الذاتي.

– الأهداف التعليمية العامة General Instrucionajl Objectives:

هي النتائج المتوقعة من عملية التعليم، تصاغ في عبارات أقل عمومية من الأهداف التربوية،وتسمى كذلك بالأهداف الخاصة، وتشتق من الأهداف التربوية العامة،ويقصد بها الأهداف التي تدل على الأداء النوعي الذي يكتسبه المتعلم من خلال طرق التعلم المختلفة، أو ما يصدر منه بعدما يجتاز وحدة دراسية أو مقررا أو مجموعة من المقررات، ويمكن أن تتحقق بعد حصة أو عدة حصص(**سحتوت وجعفر،2014، ص78**).

ومثال على ذلك: حل مشكلات رياضية معينة، الربط بين التضاريس الجغرافية والمناخ، الكتابة الواضحة، تنمية القدرة على تحليل النصوص الأدبية، التحدث باللغة الانجليزية(**ذوقان وأبو السميد،2013، ص55**)(**حلس وأبو شقير،دس، ص52**).

– الأهداف السلوكية الدقيقة Special Instructional Objectives:

هي الأهداف قصيرة المدى تمتاز بدرجة عالية من التحديد والتخصص، وتكون قابلة للقياس والتقويم، وتظهر استجابات الطلبة سواء العقلية أو الحركية أو الانفعالية، وتساعد المدرس في تدريسه اليومي، كما تمكنه من تقويم طلبته،أي أنها تشتق من الموضوع الدراسي على مستوى الحصة الدراسية الواحدة(**القيسي،2018، ص80**).

مكونات الهدف السلوكي:

يرى ميجر (Mager,1984) أن الهدف السلوكي يتضمن ثلاث مكونات :

- السلوك النهائيTerminal Behavior: وهو السلوك المتوقع من الطالب القيام به بعد مروره بالخبرة التعليمية، وهو قابل للملاحظة والقياس(يكتب، يرسم، يلخص...)
- شروط الأداءCondtion: هي الشروط التي يضعها المعلم لتحديد أداء الطالب، مثلا:السماح أو عدم السماح باستخدام الآلة الحاسبة أو الخريطة.

- المعيار Criterion: هو المحك الذي يستخدمه المعلم للحكم على مدى تحقق الهدف التعليمي، يوضح درجات إتقان الطالب لهذا السلوك أو سرعة القيام به**(دحلان،2020، ص104)**.
- الفاعل: وهو الطالب الذي يقوم بأداء السلوك المطلوب.
- محتوى السلوك: الموضوع الذي يدور حوله السلوك كإعراب الكلمات التي تحتها خط، أو عواصم البلدان العربية...**(حلس وأبو شقير،دت، ص55)**.

مثال توضيحي:

أن+فعل مضارع يصف السلوك المراد ملاحظته+الفاعل+محتوى السلوك(معرفة، مهارة، اتجاه)+وصف الشروط أو الظروف التي سيحدث في إطارها+معيار الأداء المقبول+معيار الزمن.

الجدول رقم(02): *تحليل جملة الهدف السلوكي*

جملة الهدف السلوكي	**تحليل الهدف السلوكي**	
أن يرسم الطالب خارطة فلسطين أمام زملائه بدقة خلال ربع ساعة	الفعل السلوكي	يرسم
	فاعل السلوك	الطالب
	المحتوى	خارطة فلسطين
	الظروف أو الشروط	أمام زملائه
	معيار الإتقان	بدقة
	معيار الزمن	ربع ساعة

المصدر:(الباحثة)

شروط الهدف السلوكي

يشير كل من القيسي(2018، ص81) وسحتوت وجعفر(2014، ص80)إلى عدد من الشروط التي يجب أن تتوفر في الهدف السلوكي، نلخصها في النقاط التالية:

- أن يعبر عن السلوك النهائي للمتعلم وليس المعلم.
- أن يحتوي على فعل مضارع قابل للملاحظة والقياس.
- أن يعبر عن سلوك واحد فقط ليس أكثر.
- أن يصاغ بشكل عبارة محددة وليس بصيغة سؤال.
- يجب أن يصف الهدف نواتج التعلم وليس أنشطة التعلم

– يجب أن تحدد عبارة الهدف الشروط والمواصفات التي من المتوقع أن يحدث السلوك النهائي في ظلها.

– يجب أن تحدد عبارة الهدف معيار الأداء المقبول من المتعلم.

أهمية تحديد الأهداف السلوكية:

◆ المادة العلمية: يساهم تحديد الأهداف السلوكية في تسليط الضوء على المفاهيم والحقائق والمعلومات الهامة التي تكون هيكل الموضوعات الدراسية، وبالتالي ترتيبها حسب أهميتها**(دحلان،2020،ص100)**.

كما أنها تساعد على تحليل المادة إلى مفاهيم أساسية والتركيز عليها وتتابع وترابط الموضوعات.

◆ المعلم: تساعده على:

– تخطيط الأنشطة التعليمية المناسبة.

– اختيار الوسائل التعليمية المرتبطة بالهدف.

– تجميع المادة العلمية تستوفي أهداف الدراسة.

– تقويم الطلبة والوقوف على أدائهم.

– حسن استغلال الوقت وإدارته.

◆ المتعلم: تساعده على التركيز على النقاط الأساسية في الدرس، وتنمي لديه الاستعداد للتعلم**(الألوسي، 2021، ص384)**.

وقد قام بلوم وزملاؤه Bloom,Krathwhol,Simpson,etc بوضع ثلاث تصنيفات للأهداف السلوكية:

أ.الأهداف المعرفية (Bloom,1956)Cognitive Domain:

حيث تتدرج من البسيط إلى المعقد، ويبدأ بنواتج معرفية بسيطة كالحفظ والتذكر، وترتقي المعرفة إلى أن تتداخل بشكل هرمي فيما بينها.

وانطلاقا مما تناوله كل من الألوسي(2021،ص385) ودحلان(2020،ص108-111)

وذوقان وأبو السميد،2013، ص65-68) يمكن تلخيص مستويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي في الجدول التالي:

الجدول رقم(03): *مستويات الأهداف المعرفية عند Bloom*

المستوى	تعريفه	أمثلة
الحفظ والتذكر(المعرفة) knowledge	القدرة على تذكر واسترجاع وتكرار المعلومات، حيث يمكن للمتعلم استدعاء المعلومة والتعرف عليها.	الأفعال: يعرف، يصف، يعدد، يذكر، يختار، يسمي.. – أن يعدد الطالب فرائض الوضوء. – أن يسمع الطالب سورة الإخلاص غيبا.
الفهم والاستيعاب comprehension	أي قدرته على تفسير ما يحفظه، أو فهمه أو إعادة صياغته بلغة جديدة.	الأفعال: يحول، يميز، يشرح، يصمم، يلخص، يترجم، يعيد الصياغة.. – أن يذكر الطالب معاني المصطلحات التالية.. – أن يفسر الطالب بيت شعري بلغته الخاصة. – أن يشرح الطالب الآية الكريمة.
التطبيق application	القدرة على استخدام المعارف التعليمية في مواقف جديدة واقعية، من خلال القدرة على استعمال أو تطبيق المعلومات والنظريات والمبادئ والقوانين التي تعلمها في مواقف جديدة	الأفعال: يحسب، يعرض، يكشف، يجرب، يعدل، يربط، ينتج، يستخدم، يطبق، ينشئ.. – أن يحسب الطالب مساحة قطعة أرض مستطيلة الشكل. – أن يستخرج الطالب معاني المفردات بالرجوع إلى قاموس المحيط.
التحليل analysis	القدرة على تجزئة أو تحليل المعلومات أو المعرفة المعقدة إلى أجزائها وعناصرها الأولية التي تتكون منها، والتعرف على العلاقة بين الأجزاء.	الأفعال: يربط، يستخرج، يفكك، يقسم، يجزئ، يوضح، يعزو... – أن يحلل الطالب نصا شعريا مبينا الأفكار الرئيسية فيه. – أن يصنف الطالب النباتات التالية حسب عائلاتها.
التركيب synthesis	هو إعادة تنظيم الأجزاء وبنائها بشكل جديد،لإنشاء كل جديد يختلف عن الأصلي.	الأفعال: تصمم، تصوغ، تطور، تحسن، تبتكر.. – أن يقترح الطالب نموذجا جديدا لأداة ما. – أن يحل الطالبة مسألة بطريقة جديدة.
التقويم evaluation	القدرة على إصدار الأحكام المتعلقة بالقيم وبالأغراض والأفكار في ضوء معايير محددة.	الأفعال: يوازن، يميز، ينتقد، يثبت، يبرهن... – أن يحكم الطالب على أهمية الزكاة في مساعدة المحتاجين. – أن يبرهن الطالب صحة نظرية الجاذبية الأرضية.

المصدر:الباحثة

ب.الأهداف الوجدانية أو الانفعالية Affective Domaine:

وضع الأمريكي كراثول عام 1946 تصنيفه الشهير للأهداف الوجدانية على اعتبار أن المشاعر كذلك عامل مؤثر على ما يتعلمه الطالب، حيث يهتم هذا المجال بتنمية مشاعر المتعلم، وتطويره وتنمية قيمه ومعتقداته، وميوله واتجاهاته واهتماماته، وأساليبه في التأقلم والتكيف مع المجتمع(**سحتوت وجعفر،2014، ص84**).

وتنقسم إلى خمسة مستويات:

- مستوى الاستقبالreceiving: أي استعداد المتعلم واهتمامه بظاهرة أو موضوع ما كمثير.
- مستوى الاستجابةrespond: يشير إلى استجابة الطالب والمشاركة الايجابية والتفاعل مع الموضوع.
- مستوى التقييمvaluing: تقدير الأشياء والمواضيع في ضوء الإيمان بقيمة معينة، حيث تتطور لديهم الاتجاهات(**الالوسي،2021، ص389**).
- مستوى التنظيمorganization:أي تنظيم القيم في نظام معين وتحديد العلاقات المتداخلة بينها.
- تشكيل الذات: حيث يتكون لديه نظام قيمي مركبا، يضبط سلوكه ويوجهه لفترة طويلة، ويؤدي إلى تكوين أسلوب في الحياة، سلوك ثابت يسهل التنبؤ به(يؤمن، يعتقد، يعتز...)(**سحتوت وجعفر،2014، ص86**).

ج.الأهداف النفس حركيةPsychomotor Domain:

يهتم هذا المجال بالأهداف التي تقيس مهارات الطالب الحركية والعقلية والاجتماعية والأكاديمية، كما ترتبط بمهارات تعلم اللغة(الاستماع،القراءة والكلام والكتابة، وأشكال التعليم المهني والتربية الفنية والرياضية واستخدام الحاسوب(**الألوسي،2021، ص391**).

ويتكون من 7 مستويات:

- الإدراك الحسيperception: لاستعمال الأعضاء الحسية للحصول على معلومات تؤدي إلى النشاط الحركي،لربط الدور بالأداء(يراقب، يلاحظ، يتابع، ينصت، يشم...)

مثال؛ أن يحدد التلميذ الأدوات الهندسية اللازمة لرسم مثلث قائم الزاوية في ضوء دراسته السابقة لهذا الموضوع خلال دقيقتين.

- الميل والاستعداد set: أي استعداد وميل المتعلم للقيام بنوع معين من العمل(ميل عقلي، جسمي، عاطفي) (يمارس، يتطوع، يشارك، يصنع، يقيس...).

مثال؛ أن يبدي التلميذ رغبة لعمل مجسم للمكعب خلال 10دقائق.

- الاستجابة الموجهةguided response: يهتم بالمراحل الأولى لتعليم المهارات الصعبة، كتقليد المعلم عند رسمه مثلث(محاكاة).
- الاستجابة الآليةmechanism: يهتم بإجراء العمل عندما تصبح الاستجابات التي تم تعلمها اعتيادية.

مثال؛ أن يرسم التلميذ زاوية منفرجة قياسها140 درجة وبدقة تامة.

- الاستجابة الظاهرية المعقدةcomplex or overt reponse:يهتم بالأداء الماهر للحركات، والتي تتضمن أنماطا من الحركات المختلفة والمعقدة، وتقاس الكفاءة هنا بالسرعة والدقة والمهارة في الأداء،وبأقل درجة ممكنة من بذل الجهد والطاقة.

مثال؛ أن يقيس التلميذ الزوايا المختلفة لشكل رباعي باستخدام المنقلة وبدقة تامة.

- التكيف أو التعديلadaptation: يهتم بالمهارات المطورة بدرجة عالية جدا، حيث يستطيع الفرد تعديل أنماط الحركة لكي تتماشى مع المتطلبات الخاصة بها، أو تناسب وضع مشكلة من المشكلات.

مثال؛أن يعدل التلميذ الوسيلة التعليمية التي أعدها زميله لتوضيح متوازي المستطيلات بناء على مهاراته في رسم متوازي المستطيلات وبدون أخطاء.

- الأصالة والإبداعorigination: يركز على إيجاد أنماط جديدة من الحركات تناسب مشكلة خاصة أو وضعا معينا، وتؤكد النتاجات التعليمية هنا على الإبداع المبني على المهارات المتطورة بدرجة عالية جدا**(الألوسي،2021،ص392)**.

❖ **مهارة اختيار طرق التدريس**

تعريف طريقة التدريس:

هي جميع الخطوات والإجراءات المتسلسلة والمترابطة والمتتابعة التي يستخدمها المعلم مع طلابه، بغرض تنظيم المعلومات والمواقف والخبرات التربوية، لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التعليمية المحددة مسبقا(**حمادنة وعبيدات،2012، ص45**).

ويوضح الألوسي(2021، ص115) أهمية طرق التدريس فيما يلي:

- تساعد على تحقيق الأهداف التربوية العامة.
- تساعد على تحقيق الأهداف التربوية الخاصة.
- تمكين المعلم من رسم خططه السنوية.
- تمكين المعلم من تنظيم الدرس على نحو مترابط ومتناسق.
- مساعدة المعلم على استخدام الوسائل التعليمية المناسبة.
- تساعد المعلم في تقويم طلبته.

معايير اختيار الطريقة في التدريس

– الهدف التعليمي: فعلى المعلم اختيار الطريقة الأنسب لإيصال المعلومات لطلبته، فطريقة التدريس المستعملة لتنمية المهارات والاتجاهات تختلف عن طريقة التدريس التي تسعى لإيصال المعلومات والحقائق.

– طبيعة المتعلم: أي ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عند اختيار طريقة التدريس، ومراعاة خصائصهم الانفعالية والجسمية والعقلية.

– طبيعة المادة: يجب مراعاة طبيعة المادة ومستوى صعوبتها، فالتاريخ يحتاج إلى نقل معلومات وحقائق، أما العلوم فبحاجة للتجربة والمختبر.

– اتجاه المعلم نحو التعليم: فكل معلم يتمتع بخصائص ومهارة وشخصية تميزه عن غيره.

– اتجاهات الطلبة نحو المادة الدراسية: فكلما كانت اتجاهات الطلبة سلبية نحو المادة الدراسية احتاج المعلم إلى استخدام طرق تدريس مثيرة ومشوقة يعمل من خلالها على خلق الدافعية نحو التعلم لدى طلبته.

– عدد الطلاب داخل الصف: وهو عامل مهم يعود إليه المعلم عند اختيار طريقة تدريس دون أخرى، حتى يكون قادرا على التحكم في الصف وضبطه.

– الوقت المخصص للتدريس: فيجب على المعلم استخدام طريقة تدريس يراعي فيها توزيع وقت الحصة التعليمية.

مواصفات طريقة التدريس الناجحة

تتحكم عدة عوامل في مدى نجاح طريقة التدريس المستخدمة:

- مدى ملائمة الطريقة للوقت المتاح.
- مدى توفيرها فرص المشاركة للطلاب.
- مدى إعطاء طريقة التدريس فرصة لتبادل الآراء والخبرات.
- مدى إعطاء طريقة التدريس فرصة لتطبيق الخبرات في الحياة العملية.
- مدى إعطاء طريقة التدريس فرصة للطالب لتطوير نفسه.
- مدى إعطاء طريقة التدريس فرصة للطالب ليمارس التقويم الذاتي.
- مدى إعطاء طريقة التدريس فرصة للطالب ليكون متعاونا.
- مدى مساهمة الطريقة في تنمية الدافعية وتشويق وحماس الطلبة.
- مدى مراعاتها للفروق الفردية.
- مدى قدرتها على تنظيم المجموعات.
- مدى مراعاتها للربط بين مختلف المناهج(**حمادنة وعبيدات،2012، ص46-49**).

تصنيفات طرق التدريس

يؤكد الألوسي(2021)أنه يمكننا تصنيف طرائق التدريس وفق اتجاهات أربعة:

أولا. وفقا لمدى استخدام المعلم لها وحاجته إليها:

- طرق تدريس عامة: الطرق التي يحتاج معلمو جميع التخصصات إلى استخدامها.
- طلاق تدريس خاصة: الطرق التي يشاع استخدامها بين معلمي تخصص معين دون تخصصات أخرى.

ثانيا.وفقا لنمط الاحتكاك بين المعلم والمتعلمين:

- طرق تدريس مباشرة: التي يرى فيها المعلم والمتعلمين ويتعامل معهم(الإلقاء والمناقشة والدروس العملية).
- طرق تدريس غير مباشرة: لا يرى فيها المعلم المتعلمين(أشرطة الفيديو، الهاتف).

ثالثا.وفقا لنوع التعلم والمتعلمين:

- طرق التدريس الجمعي: طرق الإلقاء وحل المشكلات والمناقشة والحوار.
- طرق التدريس الفردي: كالتعليم المبرمج.

رابعا.على أساس الدور الذي يقوم به كل من المعلم والمتعلم.

- الطرائق القائمة على جهد المعلم لوحده كالطريقة الإلقائية.
- طرائق قائمة على جهد المعلم والمتعلم معا،كالطريقة الحوارية والمناقشة وحل المشكلات.
- طرائق قائمة على جهد المتعلم فقط، كالتعلم الذاتي، لعب الأدوار.(تشرح الأنواع بالتفصيل في البرنامج التدريبي المعد للدراسة.(أنظر الملحق رقم14ص262).

❖ **مهارة اختيار الوسائل التعليمية**

تعريف الوسيلة التعليمية

يعرفها كمال زيتون(2003،ص343) بأنها: مجموعة مواقف وأجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم ضمن إجراءات استراتيجيات التدريس لتحسين عملية التعليم والتعلم، ومن أهمها:وسائل الإيضاح، الوسائل السمعية والبصرية والتكنولوجية.

يعرفها الفرح وجيه سالم ودبابنة ميشيل خليل(2011،ص343) بأنها: مواد وأدوات تقنية ملائمة للمواقف التعليمية المختلفة، يستخدمها المعلم والمتعلم بخبرة ومهارة لتحسين عملية التعلم والتعليم، كما أن هذه المواد والأدوات تساعد على نقل المعاني وتوضيح الأفكار وتثبيت عملية الإدراك وزيادة خبرات الطلاب ومهاراتهم وتنمية اتجاهاتهم في جو مشوق و رغبة أكيدة.

أهمية الوسائل التعليمية

لقد تطرق كل من: الفتلاوي(2010، ص226)،الحيلة(2014، ص317)، زيتون(2003، ص345)،حشاني(2018،ص156)والساعدي(2020،ص117)وحمادنةوعبيدات(2012،ص190-191) إلى أهمية الوسائل التعليمية ودورها في العملية التعليمية التعلمية:

- تساهم في إزالة ما يعتري المواد التعليمية من عموم وإبهام وصعوبة.
- تنمي الكثير من المهارات المعرفية الحركية والوجدانية والإدراك الحسي والتعاون.
- توفر للمتعلم مواقف تعليمية يكتسب من خلالها الخبرات المتنوعة، وتراعى فيها الفروق الفردية.
- تنمي حب الاستطلاع عند المعلمين وتحفزهم للتعلم والاستعداد له.
- تساهم في إثراء التعلم وتنويع مصادر المعرفة.
- تؤدي إلى تعديل السلوك وتكوين اتجاهات مرغوبة.
- يؤدي تنوعها إلى تكوين المفاهيم الصحيحة والسليمة.
- تساعد على تنمية روح الملاحظة والمتابعة لدى المتعلمين وتزودهم بخبرات جديدة مباشرة.
- يساعد في توفير الوقت والجهد والتعلم الذاتي،والتدريب على أساليب التفكير العلمي السليم.
- توفير إمكانية تعلم الظواهر الخطرة والنادرة(البراكين والزلازل مثلا).
- توفير إمكانية دراسة الأشياء المعقدة(كالخلايا النباتية والحيوانية).
- حل مشكل نقص المعلمين واكتظاظ الأقسام التعليمية

تصنيف الوسائل التعليمية

- أجهزة وأدوات:كالأجهزة السمعية والالكترونية والبصرية(تلفاز، كمبيوتر، جهاز عرض الشرائح السمعية البصرية كجهاز عرض الأفلام المتحركة أو الفيديو).
- المواد التعليمية التعلمية:
  - ✓ مواد مطبوعة أو مرسومة كالكتب والخرائط والبطاقات.
  - ✓ مواد مسموعة مرئية ثابتة كالأشرطة الصوتية.
  - ✓ مواد مسموعة مرئية متحركة كأشرطة الفيديو.

- النشاطات التعليمية: الرحلات والزيارات، المعارض والمتاحف، المختبرات والنماذج والمجسمات(**فرح ودبابنة، 2011، ص343-344**).

معايير اختيار الوسيلة التعليمية:

توجد عدة معايير وشروط يجب مراعاتها عند اختيار واستخدام وسيلة تعليمية معينة حسب الفرح ودبابنة(2011، ص346) وحشاني(2018، ص157):

- توافق الوسيلة مع الأهداف العامة والسلوكية.
- ملائمة الوسيلة لطبيعة المادة التعليمية المعطاة بحيث تشكل جزءا أساسيا منها.
- مناسبة العمر الزمني والعقلي للمتعلمين ولقدراتهم وخبراتهم وحاجاتهم.
- يراعى في اختيارها الوقت والجهد.
- أن تكون أداة مكملة للتدريس لا تحتل موقف تعليمي بأكمله.
- التعرف على مبادئ وأسس وقواعد استخدام وتشغيل وإعداد وتنفيذ الوسيلة التعليمية
- احتواءها على عنصر الإثارة والتشويق.
- أن يحدد مكان عرضها والزمن المناسب والفترة المناسبة.
- مراعاة إمكانية توفير الوسيلة وإشراك المتعلمين في العمل والإنتاج بالقدر المستطاع.
- اعتماد نتائج التطبيق العملي التجريبي والتأثيرات المتوقعة من استخدامها على المتعلمين.
- تتسم بالبساطة والوضوح وعدم التعقيد.

6.مهارة تنفيذ التدريس

بعد أن تناولنا مهارة التخطيط للتدريس والتي يقوم بها المعلم خارج الصف، تحضيرا لما سيقدمه لتلاميذه، كما أن نجاح التخطيط يتوقف على نجاح المعلم وقدرته وفعاليته في تنفيذ الدرس.

تعريف مهارة تنفيذ الدرس

يعرفها سحتوت وجعفر(2014، ص139) بأنها:إحدى مجالات مهارات التدريس بوجه عام، تشمل مجموعة من المهارات التي ينبغي للمعلم امتلاكها، كي يمكنه تنفيذ مراحل وإجراءات خطة التدريس.

ويعرفها بوزقزي(2015، ص578) بأنها: المرحلة التي يسعى فيها المعلم إلى انجاز ما خطط له في المرحلة السابقة، وتنطلق من لحظة دخوله والبدء في الحصة الدراسية وتشتمل مجموعة من

المهارات الفرعية: التهيئة للدرس، شرح الدرس، طرح الأسئلة، التفاعل اللفظي وغير اللفظي، إثارة الدافعية، توظيف الوسائل التعليمية وغلق الدرس..

كما أنها تعني: مجموعة الإجراءات العملية والممارسات التي يقوم بها الأستاذ أثناء الأداء الفعلي داخل الفصل، والذي يهدف من خلاله إلى تطبيق محتوى درسه من أجل إنجاح العملية التعليمية، وتعد عملية التنفيذ المحك العملي لقدرة الأستاذ على نجاحه في المهنة.

❖ **مهارة التهيئة(التمهيد للدرس)**

يعرفها شنين وعواريب(2014، ص190)بأنها: تشير إلى ما يقوله المدرس أو يفعله بهدف إعداد التلاميذ لموضوع الدرس الجديد، بحيث يكونون في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية تسمح لهم بقبول المعارف والمعلومات التي يقدمها المدرس لهم، ولابد بربطها بخبراتهم القديمة، بحيث يمكن الاستفادة منها في بناء الخبرات الجديدة، ويشترط فيها الإثارة وتحقيق الانتباه، حتى توفر لهم مناخا تعليميا يعود عليهم بالنفع والفائدة من الدرس، فهي تدخل جميع مراحل الدرس وجميع أنشطته وهي ثلاث أنواع؛ التهيئة التوجيهية، التهيئة الانتقالية، التهيئة التقويمية.

يعرفها أحمد علي عبد المجيد بأنها: الوسيلة التي يستخدمها المدرس لإثارة اهتمام التلاميذ وزيادة دافعيتهم وجذب انتباههم للدرس، حيث تعد من المهارات التي يتدرب عليها المعلمين قبل الخدمة**(حشاني،2018، ص158)**.

أنواع التهيئة

– التهيئة التوجيهية: يستخدمها المعلم بهدف توجيه انتباه التلاميذ نحو الموضوع الذي يعتزم تدريسه،حيث يستخدم المعلم نشاطا أو أشخاصا أو شيئا أو حدثا يعرف مسبقا أنه محل اهتمام من طرف التلاميذ، وأن لهم خبرة سابقة به كنقطة بدء لتوجيه انتباههم نحو موضوع الدرس وإثارة اهتمامهم به، يساعد في توضيح أهداف الدرس**(حلس وأبوشقير،دت، ص108)**.

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

– التهيئة التقويمية: يستخدمها المعلم لتقويم ما تم تعلمه قبل الانتقال إلى أنشطة وخبرات جديدة، ويعتمد إلى حد كبير على الأنشطة المتمركزة حول التلميذ**(حشاني،2018، ص159)**.

أهمية التهيئة

- تساهم في تركيز انتباه التلاميذ إلى المادة التعليمية الجديدة كوسيلة لضمان اندماجهم في الأنشطة الصفية.
- خلق إطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات التي سوف يتضمنها الدرس.
- تؤدي إلى إثارة وتنمية دافعية الطلاب للتعلم.
- تساعد على توفير الاستمرارية في العملية التعليمية_ التعلمية من خلال ربط موضوع الدرس بما سبق تعلمه.
- تساعد على التعامل مع جميع الطلاب، بالرغم من الفروق الفردية، من خلال استعمال الأساليب المتنوعة للتهيئة.
- تساعد المعلم على أن ينوع الأنشطة التعليمية التي يستخدمها داخل وخارج الفصل، كالانتقال من المحاضرة إلى المناقشة والى العمل الجماعي واستخدام الصور والرسوم والأمثلة والعروض التوضيحية(**شبر وآخرون،2014، ص152**).
- تجعل التلاميذ أكثر قدرة على توجيه التساؤلات عن موضوع الدراسة.
- تجعل التلاميذ أكثر قابلية للمشاركة في الموقف وجعله أكثر حيوية وثراء(**حشاني،2018، ص158**).

شروط التهيئة الجيدة للدرس

- اختيار الأسلوب المناسب للتهيئة: حيث توجد العديد من أساليب التهيئة، وعلى المعلم اختيارها طبقا ل: المرحلة التعليمية، طبيعة المادة الدراسية وجوانب التعلم فيها(حقائق،نظريات ومفاهيم)، وكذلك حسب موقع الدرس في الوحدة، فالأساليب التي تستخدم مع أول درس ليس نفسها في آخر درس.
- التنفيذ الجيد لأسلوب التهيئة: فلكل أسلوب قواعد وأسس(القصة، الأسئلة ومراجعة المعلومات..)
- مراعاة الزمن المناسب للتهيئة: هناك من يرى أنه يجب أن تكون فترة التهيئة 5 دقائق في حصة (40–50دقيقة) وهناك من يحصره بين 3–7 دقائق، ويفضل ألا يزيد عن ذلك.

- مراقبة ردود فعل الطلاب والانتقال الطبيعي من التهيئة إلى موضوع الدرس(عدم الفصل بينهما)**(شبر وآخرون،2014، ص153-154)**.

أساليب التهيئة للدرس

يشير كل من سحتوت وجعفر(2014، ص140-141) وشبر وآخرون(2014، ص154-156) إلى أنواع من الأساليب التي يمكن للمعلم استخدامها في تهيئته للدرس، ويمكنه اختيار ما يناسب درسه وطلابه وظروفه وإمكانياته المتوفرة:

1) تعريف الطلاب بالأهداف المتوقعة من الدرس: وهو ما يؤدي إلى زيادة دافعية الطلاب والتعاون والتنافس الذاتي ،من أجل تحقيق أهداف الدرس وتنمية العلاقات الشخصية بينهم.

2) التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم وطلابه وبين الطلاب أنفسهم: حيث يقوم المعلم بتقديم الدرس وعرضه بصورة، مكتوبا على سبورة، أما التفاعل غير اللفظي فيظهر في صورة إيماءات والتواصل التعبيري بالعين والوجه...

3) طرح الأسئلة التحفيزية حول موضوع الدرس الجديد.

4) حكاية القصص: فبعد سردها من طرف الأستاذ يناقش مضمونها مع الطلبة ليتوصلوا إلى استنتاج عنوان الدرس، ثم يسجل المعلم هذا العنوان على السبورة ويبدأ في تدريسه.

5) عرض وسيلة تعليمية لها صلة بموضوع الدرس أو إحدى مكوناته،وبعد المناقشة يستنتج عنوان الدرس، فيكتبه المعلم على السبورة ويبدأ في تدريسه للموضوع.

6) عرض أحداث جارية: قد يقرأ موضوعا ما أو مقالا ما في مجلة يرتبط بالموضوع، ثم يسأل عن الموضوع ويتناقش مع طلبته ليتوصلوا إلى عنوان الدرس.

7) تقديم بعض الآيات القرآنية أو الأحاديث الشريفة.

8) ممارسة الطالب لنشاط من الأنشطة الاستقصائية أو الكشفية كمقدمة لتعليمهم الدرس.

9) ربط موضوع الدرس السابق بالدرس الجديد: قد يبدأ المعلم بمراجعة محتوى الدرس السابق وربطه بالدرس الجديد.

❖ **مهارة تنويع المثيرات**

يقصد بتنويع المثيرات جميع الفعال التي يقوم بها المعلم داخل الدرس بهدف الاستحواذ على انتباه التلاميذ أثناء سير الدرس، وذلك من خلال التغير المقصود في أساليب العرض(**سحتوت وجعفر،2014، ص145**).

أساليب تنويع المثيرات

– التنويع الحركي: أي تغيير المعلم لموقعه داخل حجرة الدرس لجذب انتباه الطلبة، وأن لا يظل في مكان واحد كما لا يبالغ في تحركاته.

–التركيز: أي الأساليب التي يستخدمها المعلم بهدف التحكم في توجيه انتباه التلاميذ، حيث إما يتم من خلل لغة لفظية أو غير لفظية أو مزيج منهما.

أمثلة عن اللغة اللفظية: اسمعني، لاحظ الفرق بين كذا وكذا...

أمثلة عن اللغة غير اللفظية:هز الرأس، الابتسامة، نظرات العينين وحركات اليدين..(**حشاني،2018، ص163**).

–تحويل التفاعل: قد يكون تفاعل بين المعلم والطلبة، أو بين المعلم وطالب واحد(يوجه سؤال)أو بين الطلاب فقط.

–الصمت: حيث يساعد على تجزئة المعلومات إلى وحدات أصغر، ويجذب انتباه الطلاب، كما يستخدم للتأكيد على نقطة معينة، ويوفر وقتا للطلاب كي يفكروا في سؤال أو يعدوا أنفسهم للإجابة، كما يساعد المعلم على الاستماع لاستجابات المتعلمين. وقد يكون للإظهار عدم الموافقة على سلوك غير مرغوب(**سحتوت وجعفر،2014، ص146**).

أنماط السلوك الواجب توفرها في مهارة تنويع المثيرات

- يوزع اهتمامه على التلاميذ بشكل متساوي.
- يستخدم تشكيلات مناسبة تعطي للدرس شكلا جماليا.
- يجهز بيئة مشجعة وجذابة.
- يعمل على تنويع طرق التدريس وأساليبه.
- يعمل على تنويع الأدوات والأجهزة أثناء التدريس.
- يقوم بتنويع الصوت والحركات التعبيرية(**حشاني،2018، ص164**).

❖ **مهارة إثارة الدافعية**

تعرف الدافعية بأنها: تلك القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية بالنسبة له، وتتأثر هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه(خصائصه، حاجاته، ميوله، اهتماماته)أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به(الأشياء، الأشخاص، الموضوعات والأفكار والأدوات).

أساليب استثارة الدافعية نحو التعلم:

يؤكد كل من سحتوت وجعفر(2014، ص144) وحشاني(2018، ص160) والساعدي(2020، ص54)على مجموعة من الأساليب والطرق التي تساهم في تنمية الدافعية نحو التعلم لدى الطلبة:

- تهيئة المناخ الصفي والاجتماعي المناسب والقائم على التشجيع والتعاون.
- خلق مواقف تعليمية مثيرة تحفز المتعلمين.
- كشف المعلم لتوقعاته الايجابية عن أداء طلابه باستمرار، ما يرفع من مستوى الطموح لديهم.
- استعمال أساليب مختلفة للتهيئة الحافزة كإثارة الأسئلة التي تتطلب التفكير مع تعزيز إجابات التلاميذ.
- يبرز قيمة ما تعلمه الطلاب من معلومات ومهارات وما يقومون به من أنشطة ومهام في حياتهم الحالية والمستقبلية، وربط الموضوعات بواقع الحياة لدى التلاميذ.
- تجنب الملل في القسم من خلال تنويع طرق التدريس والمثيرات.
- توفير أنشطة جماعية يتفاعل فيها الطلاب معا،ومشاركتهم في التخطيط لعملهم التعليمي.
- يربط بين موضوع الرس وميول واهتمامات الطلاب الحالية وينمي لديهم ميولات جديدة .
- استخدام المكافآت من حين لآخر وتشجيع المواقف الناجحة.
- تقديم التغذية الراجعة.

❖ **مهارة التعزيز**

تشير هذه المهارة إلى مجموعة من السلوكيات والأداءات التدريسية التي يقوم بها الأستاذ بكفاءة وفعالية بغرض تشجيع الطلاب على تكرار السلوك المرغوب فيه،الأمر الذي يؤدي إلى تقوية هذا السلوك وظهوره مرات أخرى، وتظهر هذه السلوكات إجرائيا في ممارسات الأستاذ(**بوزقزي،2015، ص108**).

أنواع التعزيز

يشير الصيفي(2009، ص50) إلى أن هناك:

- التعزيز اللفظي: باستخدام الكلمات والعبارات؛ جيد، بارك الله فيك، ممتاز.....
- التعزيز غير اللفظي: باستخدام حركات الوجه واليدين، كالابتسامة وحركات الرأس..

أما سحتوت وجعفر(2014، ص148) فيشيران أن هناك:

- المكافآت المادية منها: الدرجات والعلامات، الرموز المادية كالصور وبطاقات الاستحسان، والجوائز العينية كالكتب والنقود.
- التقدير: وهو نوع من المعززات الاجتماعية لتقدير الاستجابة المرغوبة الصادرة عن الطالب: كشهادة التقدير، تعيينه رئيسا للقسم، وضع صورته ونبذة عن تفوقه في صحيفة المدرسة.

أما أبو شقير فحدد أنواع التعزيز فيما يلي:

- التعزيز الموجب: أي زيادة احتمالات ظهور سلوك في مواقف جديدة لاحقة عن طريق كثيرات جديدة ومن ألفاضه(جيد، ممتاز،رائع، صحيح..)
- التعزيز السلبي: عملية استبعاد أو إزالة المثير غير المرغوب فيه ، وهو مناسب لإزالة سلوك سلبي أو خاطئ عن طريق حافز غير محبب لدى التلاميذ.

أنماط السلوك الواجب توفرها في مهارة التعزيز

يشير سحتوت وجعفر(2014، ص161) وحشاني(2018، ص149) إلى عدد من السلوكات الظاهرة التي تتضح من خلالها ممارسة المعلم لمهارة التعزيز:

- يعزز السلوك المرغوب فيه فور صدوره.
- يعمل على أن تكون قوة المعززات وعددها مناسب لطبيعة جودة استجابة التلاميذ.
- يستخدم الثواب والعقاب بشكل متوازن.
- يشجع التلاميذ بكلمات المدح والإثابة.
- ينوع في أساليب التعزيز بما يناسب الموقف التعليمي وخصائص المتعلمين.

❖ **مهارة توظيف الوسائل التعليمية**

السبورة كوسيلة تعليمية:

تعد من الوسائل التي لا غنى عنها لأي معلم، ولذلك من المهم لكل معلم أن يتدرب على استخدام السبورة وتنظيمها، وهي تستعمل لعدة وظائف أهمها:

- إبراز التصميم الشكلي العام.
- إثبات العناصر الرئيسية كالتعريفات والمصطلحات.
- تسهيل الشرح عن طريق التحليل اللغوي والأمثلة والتشخيص بكل أنواع الرسوم والبيانات.
- التخفيف من الطابع التجريدي الذي قد يطغى على الدرس.

كما يجب أن تتوفر المكونات التالية على السبورة:

- عنوان واضح للدرس يكتب أعلى السبورة.
- تقسيم السبورة إلى قسمين أو أكثر ، حيث يخصص أحد الأقسام للمعلومات والأفكار المهمة للدرس وآخر تسجل في أفكار وإجابات التلاميذ.
- كما يجب أن تتميز كتابة الأستاذ على السبورة بسلامة اللغة ودقة التعبير وتنظيمها **(بوزقزي،2015، ص114)**.

إرشادات عند استخدام السبورة:

ويشيرحلس وأبو شقير(دت، ص115-118) إلى جملة من الإرشادات عند استخدام السبورة منها:

- تقسيم السبورة تقسيما يناسب أجزاء الدرس.
- التأكد من توفير الإمكانات والوسائل الثانوية(أفلام، مجسمات...).
- الكتابة بهدوء ودون أخطاء إملائية.
- مراعاة الوقوف بزاوية ميل وقراءة ما يكتب بصوت واضح.
- كتابة فقط للمعلومات المختصرة كالمصطلحات أو القوانين وليس نقلا لما يحتويه الكتاب.
- مشاركة التلاميذ له في الكتابة على السبورة.
- يمكن للمعلم عرض وسيلة تعليمية أخرى أثناء استعماله السبورة، ويجب مراعاة الزمن والمكان المناسب.

– استخدامها في عرض الرسوم البيانية والإحصائية، حيث ينعكس ذلك إيجابا على شعور المتعلمين.

– الكتابة بألوان مغايرة للكلمات المفتاحية أو لكل ما يرغب المعلم في توجيه انتباه الطلبة إليه من معلومات.

– مراعاة حجم الخط حتى يكون مقروءا من طرف التلاميذ خاصة الجالسين آخر الصف.

❖ **مهارة طرح الأسئلة**

يقصد بمهارة فن طرح السؤال: مجموعة من الأداءات التدريسية التي يقوم بها المعلم بدقة وسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي وتتعلق بإعداد السؤال، انتظار الإجابة، توجيه السؤال، اختيار المجيب، معالجة إجابات الطلاب وتشجيعهم على طرح الأسئلة**(حلس وأبو شقير،دت، ص124)**.

أغراض الأسئلة الصفية:

– تستخدم الأسئلة الصفية من أجل التهيئة الذهنية وتحفيز الطلبة نحو التعلم والاندماج مع المدرس والمشاركة الايجابية.

– يستعمل المعلم الأسئلة الصفية لقياس الخبرات السابقة والانطلاق منها في تعليم الخبرات الجديدة.

– تستخدم من أجل تشخيص الميول والاتجاهات ومستوى المعرفة لدى التلاميذ.

– تستخدم لتشخيص مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ.

– تستعمل من أجل تفسير المعلومات والبيانات المطروحة.

– تستعمل من أجل توسيع معارف الطلبة**(عطية،2009، ص216)**.

وتشتمل على 4 مهارات فرعية؛ مهارة صوغ الأسئلة، مهارة تصنيف الأسئلة، مهارة توجيه الأسئلة، مهارة تحسين نوعية الإجابات.

أ.مهارة صياغة السؤال

حيث يجب مراعاة الشروط التالية عند صياغة المعلم للأسئلة:

- وضوح السؤال وتجنب السؤال الغامض.
- تجنب الأسئلة التي يجاب عنها بنعم/لا. والاكتفاء بسؤال يدفع به للتخمين.
- يجب أن يستدعي السؤال فكرة واحدة وأن لا يكون مركبا.
- تجنب صياغة الأسئلة الموحية بالإجابة ما يعطل قدرات المتعلمين.
- يجب أن يكون السؤال في مستوى استعداد وقدرات الطلبة لاستثارة قدراتهم.

ب.مهارة تصنيف الأسئلة

تصنف الأسئلة الصفية إلى 3 تصنيفات

❖ حسب نوعية الإجابة المتوقعة:

– أسئلة ثابتة الإجابة: كالسؤال عن حقائق أو مفاهيم أو تعريفات متفق عليها لا تحتمل تأويلات، أي إجابة واحدة صحيحة.

– الأسئلة متنوعة الإجابة: تتطلب معلومات أعمق وأوسع مما هو في الكتاب المدرسي، تشمل الأسئلة المفتوحة والتي تتطلب رأيا أو حكما أو توقعا ما.

❖ حسب مستويات بلوم المعرفية:

– أسئلة التذكر: تهدف إلى قياس قدرة المتعلم على تذكر الحقائق والمفاهيم والتعميمات التي سبق له تعلمها.

– أسئلة الفهم: تهدف إلى قياس قدرة المتعلم على استيعاب المعلومات، وإدراك معناها والعلاقات بينها، وقياس قدرته على تفسير المعلومات وتلخيصها والتوصل إلى استنتاجات بشأنها، وإعادة صياغتها بأسلوبه.

– أسئلة التطبيق: وتهدف إلى قياس قدرة المتعلم على استخدام المعلومات التي درسها في مواقف جديدة كحل مشكلة معينة غير موجودة بالكتاب، أو تطبيق قانون أو مبدأ سبق له دراسته، أو استنتاج التطبيقات العملية لأحد القوانين العلمية في حياته اليومية.

– أسئلة التحليل: وتهدف إلى قياس قدرة المتعلم على تحليل المعلومات المتاحة بهدف تحديد أسباب حدوث وقائع أو أحداث معينة، أو التوصل إلى نتائج أو تعميمات مستندة إلى شواهد معينة، أو الكشف عن الأدلة أو الشواهد التي تدعم نتيجة معينة أو تدحضها.

– أسئلة التركيب: تهدف إلى قياس قدرة المتعلم على استخدام المعارف والعمليات العقلية التي اكتسبها من تعلمه السابق في بناء علاقات جديدة ووضع الأشياء في أشكال جديدة، وعمل توقعات بما يمكن أن يحدث لو توافرت ظروف معينة.

– أسئلة التقويم: وتقيس قدرة المتعلم على إصدار حكم على فكرة أو مشكلة أو مادة،أو تقدير قيمة مادة أو عمل أو ظاهرة معينة استنادا إلى معايير أو محك محدد من قبل المعلم أو المتعلم، وعلى ذلك فليس لهذا النوع إجابة واحدة صحيحة، ولكنها تحتمل أكثر من إجابة وجميعها مقبولة.

ج.مهارة توجيه الأسئلة

هو طريقة إلقاء السؤال وعرضه بحيث يؤدي إلى إصدار استجابة مناسبة من جهة الطلبة، والمهارة في توجيه السؤال لا تكتفي بمعرفة المعلومات التي يمتلكها الطلبة فهي تعمل على تغيير طريقة الإجابة لينتج الطلبة استجابات أعمق، وينتقلوا إلى مستويات معرفية عليا(**عطية،2009، ص217–219**).

وتتم وفق اعتبارات أو شروط كما يوضحها زيتون(2003، ص496).

– توجيه السؤال إلى طلبة الفصل ككل في التوقيت المناسب.

– توجيه السؤال أولا، ثم اختيار من يجيب عن السؤال.

– وجود فترة زمنية بين طرح السؤال وتحديد من يجيب(2–5)ثوان بعد توجيه السؤال.

– اختيار من يجيب عن السؤال من جميع الطلبة.

– عدم تكرار السؤال بعد توجيهه بلغة واضحة.

– ترك الفرصة للطالب ليجيبه بنفسه عن الأسئلة المطروحة، ويمكن التلميح من خلال الأسئلة إلى المعلومات أو خبرات أو مهارات سبق تعلمها.

– عدم السماح بالإجابة الجمعية عن الأسئلة.

ومن أهم طرق طرح الأسئلة نجد:

- إعادة توجيه السؤال: بعد استقبال عدة استجابات، يعيد طرح السؤال من أجل مشاركة أكثر في المناقشات، ولدمج الطلبة ككل.
- وقت الانتظار: يعطي فترة 2-5 ثوان للإجابة، حيث يسمح للطالب بالتفكير التأملي، كما تزداد احتمالات الإجابة الواضحة وتنخفض احتمالات الفشل في الإجابة.
- الاستماع: ينبغي الاستماع إلى الإجابة كاملة قبل الانتقال إلى إجابات أخرى، أو توجيه سؤالا آخر، وكذلك إعطاء فرصة للزملاء للتعقيب عن أفكار بعضهم البعض.
- التعزيز: يجب على المعلم أن يؤدي ردود أفعال مناسبة حول إجابات الطلبة، ويعتبر ذلك نموذج للتعزيز وتوجيه التفاعل داخل الصف(**الجمل،2017، ص44**).

د. مهارة تحسين نوعية الإجابات والتفاعل معها

وتنطوي على مجموعة من السلوكيات:

- عدم تكرار الإجابة من طرف المعلم.
- تجنب المعلم التعليق السالب على الأجوبة الخطأ.
- عدم مقاطعة الطالب عند عرضه الإجابة.
- تعزيز إجابات الطلبة الصحيحة.
- استخدام التلميحات أو مساعدات لفظية أو عبارات إضافية تساعد الطالب على تصحيح إجابته(**الجمل،2017، ص45**).

❖ **مهارة غلق الدرس**

تعريف غلق الدرس:

يقصد بغلق الدرس تلك الأقوال والأفعال التي يقوم بها المعلم مع طلابه بغية الانتهاء من عرض الدرس بصورة مناسبة تساعد المتعلمين على تنظيم المعلومات وبلورتها في أذهانهم، بما يحقق لهم استيعاب ما تم عرضه في الدرس هذا ويمكن النظر إلى غلق الدرس بوصفه مهارة تدريسية مكملة لمهارة التهيئة(**حمدي،2017، ص580**).

وظائف الغلق:

- جذب انتباه التلاميذ وتوجيههم إلى نهاية الدرس.
- المساعدة على تنظيم معلومات التلاميذ.
- إبراز النقاط المهمة في الدرس وتأكيدها.
- وقد يستخدم من أجل إنهاء دراسة وحدة تعليمية متكاملة.
- قد يستخدم لتأكيد مفهوم أو مبدأ جديد تعلمه التلاميذ.
- قد يستخدم لإنهاء مناقشة صفية حول موضوع معين.
- قد يستخدم للتعقيب على فلم شاهده التلاميذ.
- قد يستخدم لإنهاء تجربة معملية**(حلس وأبو شقير،دت، ص189)**.

أنواع الغلق:

أ-غلق المراجعة: ويتميز بالخصائص التالية:

- يعمل هذا النوع من الغلق على جذب انتباه الطلاب إلى نقطة نهاية منطقية للدرس.
- يستخدم لمراجعة النقاط الرئيسية في العرض الذي قدمه المعلم.
- يراجع النتائج المستخدمة في تعلمه المادة خلال العرض.
- يلخص مناقشات الطالب أو موضوع ما.
- يربط مفهوم الدرس بمفهوم أو موضوع سبق دراسته.

ب-غلق النقل: ويتميز بالخصائص التالية:

- يلفت انتباه الطلاب إلى نقطة النهاية في دراسة الموضوع وينتقل بهم إلى دراسة موضوع جديد.
- يتطلب من الطلاب استخلاص معلومات جديدة من معلومات سبق لهم دراستها .
- يسمح للطلاب بممارسة ما تعلموه أو التدريب عليه**(سحتوت وجعفر، 2014، ص168-169)**.

❖ **مهارة تعيين الواجبات المنزلية**

تعريف الواجب المنزلي:

يعرفه عطية(2009، ص64) بأنه: تكليف من المعلم للطالب بغرض تثبيت الخبرة في ذهنه وربطه بالمادة الدراسية لأطول فترة ومن أهم ضوابطه:

- ✓ أن يسهم في تحقيق أهداف الدرس .
- ✓ أن يكون متنوعا في موضوعاته، واضحا ومحددا في أذهان الطلاب.
- ✓ أن يساعدهم على التعلم بفعالية ويحفزهم على الاطلاع الخارجي.

أما بوزقزي(2015، ص110) فتعرف الواجبات المنزلية بأنها: المهمات أو الأنشطة التي يكلف الأساتذة طلابهم بها، ليتم انجازها في البيت في غير ساعات الدرس الرسمي، وتكون على علاقة بما درسوه من موضوعات في مادة المقرر المدرسي.

أما مهارة تعيين الواجبات المنزلية فهي: مجموعة من السلوكات التي يقوم بها الأساتذة والمتعلقة بوضع اللوائح المنظمة للواجب المنزلي والتخطيط له وطرحه وتصحيحه ومناقشته مع الطلاب بما يحقق أفضل النتائج.

أنماط السلوك الواجب توفرها في مهارة تعيين الواجبات المنزلية:

1) وضع لائحة الواجبات المنزلية وتعليقها بالصف، حيث تظم موعد تسليم الواجب وطريقة تسليمه وأساليب مناقشته ونظام المكافآت والعواقب عن الغش أو التأخر في تسليمه.

2) يضع تصورا للمهام والأنشطة التي يتضمنها الواجب أثناء تخطيطه للدرس ويسجل هذا التصور كأحد عناصر إعداد الدرس في كراس التحضير مع مراعاة الشروط التالية:

- ◆ ارتباط هذه المهام والأنشطة بأهداف الدرس.
- ◆ صياغتها بلغة واضحة وسليمة.
- ◆ مستوى الصعوبة يراعي الفروق بين المتعلمين.
- ◆ التنوع في الأنشطة(تحضيرية، تطبيقية، تدريبية،إثرائية، تقويمية).
- ◆ مراعاة الوقت لإنجازها(ساعة للمرحلة الأساسية).
- ◆ شمولها على أنشطة تعاونية ومهام اختيارية.

3) يراعي المبادئ التربوية الخاصة بإعلام الطلبة بالواجب المنزلي خلال تنفيذ الدرس الجيد وأهمها:

- اختيار الوقت الملائم(قبل-أثناء أو بعد الدرس).
- اختيار الأسلوب المناسب لعرض الواجب(كتابته في السبورة، توزيعه مطبوعا أو عرضه..).
- التمهيد لعرض الواجب.
- تزويد الطلبة بالمعلومات والإرشادات الضرورية لإنجاز الواجبات والإجابة عن استفساراتهم.

4) أن يصحح الواجبات ويقدم الدرجات والتشجيعات المناسبة، كما يحرص على كتابة أسماء الطلبة الذين أدوا الواجب جيدا والذين فشلوا في تأديته والذين يعانون من صعوبات في انجازه.

5) أن يراعي المبادئ التربوية المتعلقة بمراجعة ومناقشة الواجب الذي سبق للطلبة انجازه:

- تخصيص وقت كاف للمراجعة والتصحيح.
- اختيار الأسلوب المناسب للمراجعة والتصحيح.
- بيان الأخطاء الشائعة وتصحيحها.
- إعطاء فرصة للطلبة للاستفسار وإجابتهم.
- الإشادة بالطلبة الذين أجابوا بكفاءة على الواجب**(حلس وأبو شقير،دت، ص177-179)**.

7.مهارة إدارة القسم(الصف)

لا يتم حدوث التعلم أو الحصول على نتائج فعالة إلا من خلال توفير البيئة الاجتماعية والنفسية الملائمة، وتهيئة جميع الشروط المتعلقة بالمتعلم وخبراته، استعداده ودافعيته أو المتعلقة بالبيئة التعليمية ككل، وهو ما يجعل اكتساب المعلم لمهارة إدارة القسم أكثر ضرورة لتحقيق أفضل النتائج.

تعريف إدارة الصف:

يعرفها سلوم والغافري(2007)أنها: مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ، وحذف الأنماط غير المناسبة وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، وتحقيق جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الفصل والمحافظة على استمرار يته **(بوسعدة،2009، ص144)**.

يعرف kauchak and Eggen(2011) إدارة الفصل الدراسي كإجراء شامل يقوم به المعلمون لخلق بيئة تدعم وتسهل التعلم الأكاديمي والعاطفي والاجتماعي، وبالتالي تعزيز السلوكات المرغوبة والحد من السلوكات غير المرغوبة**(cornelius-ukpepi et all,2016,p71).**

يعرفها شريفي(2012، ص114) بأنها: مجموعة الإجراءات المتسلسلة والمترابطة ممثلة في السلوك الذي يقوم به المعلم لاستثارة انتباه الطلبة ودفعهم إلى التركيز والانتباه حتى يتم التعلم بشكل أفضل، وبالتالي تفعيل دورهم داخل القسم مع مراعاة مدخلات ومخرجات النظام التعليمي ككل لتحقيق الانجاز المتكامل في جميع الجوانب.

كما يعرفها عامر رضا(2013، ص73) أنها: جميع الإجراءات المنظمة التي يقوم بها المعلم والمتعلم لتوفير مناخ دراسي فعال داخل غرفة الصف وتحقيق الأهداف التعليمية، وفق أنماط سلوكية مرغوبة تعمل على بناء شخصية المتعلمين بناءا شاملا لتحقيق غايات وأهداف المجتمع الذي يعيشون فيه، وبالتالي لا تقتصر على تنمية الكفايات الاجتماعية والحوار ومهارات التواصل، وإنما تسعى إلى تنظيم الفعاليات الصفية المختلفة.

أنماط الإدارة الصفية

توجد ثلاثة أنماط أساسية للإدارة الصفية نذكرها فيما يلي:

– الإدارة التسلطية: يعامل فيها الطلاب بأسلوب القمع، وعدم احترام الآراء وكبت الحريات، ما يدفعهم إلى المشكلات الصفية السلوكية كردود فعل لذلك، وقد تحدث هذه المشاكل الصفية بين الطلبة والمعلم أو بين الطلاب أنفسهم.

– الإدارة الديمقراطية: يتمتع الطلاب بحرية إبداء الرأي والعمل وممارسة التعلم دون قيود ومراعاة مبادئ حفظ النظام داخل القسم، ما يولد لديهم روح المسؤولية والانضباط الذاتي.

–الإدارة الفوضوية: تحدث بسبب عدم وضوح اللوائح والقواعد التي تحدد أنماط السلوك المرغوبة داخل القسم، وبالتالي يتاح المجال للطلاب، وتعطى لهم الحرية التامة، ما ينجم عن ذلك من فوضى وسلوكات غير مرغوبة**(عامر،2013، ص76).**

مهام إدارة الصف

– تخطيط القواعد والإجراءات Planing Rules Procedures: التي يتم عن طريقها توفير النظام داخل الفصل وتجنب الفوضى، وتوفير وقت أطول لعملية التعليم والتعلم،بالإضافة إلى توفير فرص مشاركة الطلاب في إنجاز الأعمال بصورة أفضل، حيث يضع القواعد ويناقشها مع التلاميذ.

– تنظيم البيئة الفيزيقية لحجرة الدراسة Fhysical Environment Organization:حيث يتم توزيع الأثاث والوسائل التعليمية بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة التعليمية والسماح بتنقل التلاميذ(**سحتوت وجعفر،2014، ص162**).

– تنظيم البيئة الاجتماعية Social Environment Organization: حيث تتحقق العلاقات الإنسانية كشرط للإدارة الصفية الناجحة من خلال جعل المتعلم مسئولا ومشاركا في تحديد ما يتعلمه، ما يسمح بمراعاة ميوله واستعداداته، وكذلك تشجيع النشطة التي تساهم في إنماء قدرات المتعلم الإبتكارية، وجعله أكثر استقلالا وقادرا على التقويم الذاتي،ما يجعله قادرا على اتخاذ القرارات بنفسه(**دحلان،2020، ص142**).

– ضبط سلوكيات التلاميذ Control Inappropriate Behaviors: أي تعزيز أنماط السلوك المرغوب فيه وحذف أنماط السلوك غير المرغوب فيه من جهة أخرى.

– متابعة تقدم التلاميذ Monitorning Students Progress: ويتم ذلك باستخدام سجل خاص بحضور وغياب التلاميذ بالنظام المتفق عليه، وإعداد السجلات الخاصة بدرجات التلاميذ ومشكلاتهم، وإظهار نواحي التقدم الخاصة بكل تلميذ من مشاركة في الموقف التعليمي، وأداء الواجبات المنزلية والتفوق في الامتحانات، مع تحفيز التلاميذ المتفوقين لإبراز نواحي التفوق لديهم(**سحتوت وجعفر،2014، ص 162-163**).

فمعرفة المعلم لمتعلميه من حيث خبراتهم العلمية والاجتماعية ومستوى التهيؤ والنضج والتقدم الذي أحرزوه في مرحلة سابقة وقياس استعدادات المتعلمين وتحصيلهم بمختلف وسائل التقويم(شريفي،2012، ص125).

الممارسات الصفية التي تساهم في إدارة الصف

– تجنب المعلم المناخ التسلطي أو الفوضوي وسعيه لخلق جو من الطمأنينة والديمقراطية والثقة داخل القسم.

– امتلاك المعلم القدرة على توظيف التواصل بمختلف أشكاله.

– ممارسة عمليات التقويم القبلي والتكويني والختامي.

– توظيف عمليات التغذية الراجعة في ترشيد التعلم وتحسينه.

– التخطيط للأنشطة الصفية وتصميمها انطلاقا من احتياجات المتعلمين واهتماماتهم.

– تشجيع الطلاب على التعلم والبحث والاستفسار وحل المشكلات(**الحيلة،2014، ص259-260**).

– التركيز على البعد الإنساني في إدارة القسم.

– للطلبة أدوارهم في القرارات التي تهمهم.

– التواصل الفعال مع الطلبة وأولياء أمورهم.

– اعتبار أخطاء الطلاب مصدرا لتعليمهم وتعلمهم وتوجيه سلوكاتهم توجيها ايجابيا(**حشاني،2018، ص174**).

– إشراك الطلاب في المناقشة والحوار وتبادل الرأي واحترام أرائهم وثقافاتهم، وخلق جو من الثقة بين المعلم وبين طلابه وإشاعة روح المرح(**فرح،2018، ص 127**).

ومن أجل تحقيق الانضباط الصفي يجب على المعلم:

– أن يعمل على توضيح أهداف الموقف التعليمي للطلاب.

– يحدد الأدوار التي يقوم بها الطلاب في سبيل بلوغ الأهداف.

– يوزع مسؤوليات إدارة الصف على الطلاب جميعا، حيث يحرص على مشاركتهم كل حسب قدراته.

– التعرف على حاجاتهم ومشكلاتهم والسعي إلى تقديم المساعدة الضرورية لهم.

– إزالة العوامل المتسببة في سوء التفاهم بين الطلاب وتعزيز علاقاتهم الاجتماعي والتعاون فيما بينهم(**عامر،2013، ص78-79**).

– تنفيذ المهام وفق الخطوات المحددة.

- تشخيص أسباب مشكلات الفصل واتخاذ إجراءات حيالها.
- مخاطبة التلاميذ بأسمائهم.
- الإصغاء بشكل جيد لما يقوله التلاميذ عند طرح الأسئلة.
- مراعاة استخدام الصوت والانفعالات المتنوعة.
- التعبير عن المشاعر الايجابية نحو التلاميذ وأعمالهم الصفية.
- القدرة على ضبط النفس وعدم الانفعال(**بوسعدة،2009، ص152-153**).

مصادر المشكلات الصفية

يتفق كل من شبر وآخرون(2014، ص163) وشريفي(2012، ص137-138)أن أهم مصادر المشكلات الصفية هي:

- مشكلات تنتج عن سلوك المعلم: كالقيادة المتسلطة جدا، انعدام التخطيط، حساسية المعلم الشخصية والفردية، استعمال العقاب بشكل خاطئ وغير مجد، ردود الفعل الزائدة للحفاظ على النظام،الاطراد في تقديم الوعود أو التهديدات.
- مشكلات تنجم عن النشاطات التعليمية الصفية: كاقتصار النشاطات الصفية على الجوانب اللفظية، تكرار النشاطات التعليمية ورتابتها، وعدم ملائمة النشاطات التعليمية لمستوى المتعلم، وانعدام المشاركة الطلابية في تلك النشطة.
- مشكلات تنجم عن تركيبة الجماعة الصفية: العدوى السلوكية وتقليد الطلاب لزملائهم، الجو العقابي الذي يسود الصف، الجو التنافسي العدواني، الإحباط الدائم والمستمر، غياب الاستعدادات للأنشطة والممارسات الديمقراطية وغياب الطمأنينة.

استراتيجيات معالجة المشكلات السلوكية الصفية

توجد ثلاثة أنواع لاستراتيجيات معالجة المشكلات السلوكية الصفية:

1) استراتيجيات التدخلات البسيطة:

- كالتلميحات أو الإشارات غير اللفظية، فهز الرأس دلالة على الرفض أو كلمس الطالب على كتفه..
- مواصلة النشاط التالي بسرعة؛ لأن بعض المشكلات تحدث بسبب الإطالة في النشاط.

- إعادة توجيه السلوك؛ كأن يقول المعلم:"يجب على كل طالب الجلوس في مكانه بهدوء/ تأكدوا من أن مجموعتكم تعمل على مناقشة خطة مشروعكم.
- إصدار الأمر بإيقاف السلوك غير المناسب وإعادة توجيه السلوك المطلوب.

2) استراتيجيات التدخل المعتدل:

- التوقف عن منح الطلاب امتيازا ما أو نشاطا مرغوبا، كنت قد اتفقت معهم عليه.
- إبعاد الطلاب أو نقلهم من أماكنهم.
- استخدام الغرامة أو الجزاء، كأن تطلب من أحد المخالفين حل مسألة رياضية إضافية.
- توقيع إجراءات الحجز في الصف خلال فترات الراحة.
- استخدام قوانين المدرسة.

3) استراتيجيات التدخل الأوسع:

- استخدام العقد الفردي مع الطالب المخالف بعد مناقشته في المشكلة.
- الاجتماع بولي الأمر، وعرض المشكلة عليه ومحاولة التعاون معا لحلها.
- استخدام × ووضعها أمام اسم الطالب عند قيامه بسلوك غير مرغوب وتوقيع الجزاء إذا ذكر.
- استخدام نموذج المعالجة الواقعية لجلا سير، حيث انطلاقا من العلاقة الطيبة بين الأستاذ والطالب يجتمعان ليناقشا السلوك غير المرغوب الذي قام به الطالب الذي يتحمل مسؤولية ذلك، ويلقي الضوء على أثار هذا السلوك على أدائه وعلى زملائه، لتوضع خطة لمعالجة الوضع، يلتزم بها الطالب ويتبعها المعلم(**شبر وآخرون،2014، ص165-167**).

هذا وتبقى الوقاية أحسن إستراتيجية لعلاج المشكلات الصفية من خلال صياغة تعليمات صفية والاتفاق بين المعلم وطلبته حولها، وجعل الطلاب مشاركين ومندمجين في الأنشطة التعليمية.

8.مهارة التقويم التربوي

تعريف التقويم التربوي:

يعرف على أنه إجراء منظم يعتمد على جمع معلومات من مصادر مختلفة بغية إصدار حكم بالنجاح أو الفشل على موضوع ما استنادا على أسس ومعايير، من أجل تعديل أو إصلاح أو تثمين ما تم تقويمه.

أما التقويم التربوي هو: العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة، وهي عملية ترمي إلى معرفة مدى تحقق التغييرات المرغوب بها في سلوك المتعلمين، أو معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحقيقها(**زين العابدين،2017، ص58**).

فيما تعرف مهارات التقويم بأنها: مجموعة من الأداءات والسلوكات التي يقوم بها الأستاذ ليتمكن من تحقيق أهداف درسه، ونقاط القوة والضعف عند تلاميذه بهدف تطوير وتحسين أدائه في العملية التعليمية(**بوزقزي،2015، ص116**).

حيث تشمل مجالات تقويم التلاميذ ما يلي: التحصيل الدراسي، الاستعداد للتعلم والاستعدادات العقلية الأخرى، جوانب الشخصية المختلفة للتلميذ، متابعة تقدم التلميذ نحو تحقيق الأهداف وتوجيه التلميذ تربويا ومهنيا(**أبو زينة،2011، ص51**).

أهداف التقويم التربوي:

يجمع كل من الفتلاوي(2010، ص266)، المسعودي وآخرون(2015، ص139-140)، الأشهب(2022، ص36) أن الهدف من استخدام التقويم يتمثل في:

- تقويم المنهاج المدرسي(أهدافه، محتواه، تنظيمه، تنفيذه).
- تقويم المعلمين والخطط التربوية والمشاريع .
- صياغة الأهداف التعليمية بطريقة واضحة حيث يمكن تحقيقها بدون صعوبات.
- السعي إلى تعديل وتغيير طرائق وأساليب التدريس والوسائل التعليمية لتتلاءم مع طبيعة الأهداف من خلال الكشف عن الصعوبات التي حدثت خلال العملية التعليمية.
- يسعى إلى الكشف عن الصعوبات والعراقيل التي تتعرض للمدرس خلال قيامه بمهام التدريس في سبل علاجها أي يزوده بتغذية راجعة عن فاعلية تدريسه ويكون التقويم عملية تشخيصية، وقائية علاجية.
- إعادة ترتيب وتنظيم وتحديد الأدوار لكل من المدرس والطالب بشكل سليم فضلا عن تحديد الأنشطة التي يقومون بها مما يسهل عملية التعليم والتعلم.
- الكشف عن طبيعة الاستعدادات والقدرات الخاصة التي يتمتع بها الطلبة بما يساعده على التنبؤ بإمكانية نجاحهم في دراسة ما أو تخصص معين.
- تقوية دافعية الانجاز الدراسي والمهني لدى المتعلمين والمعلمين.

– يزود الطالب بتغذية راجعة عما تعلمه بالضبط وما الذي ينبغي عليه أيضا تعلمه، وما هي نواحي الضعف في تحصيله وتنمية التقييم الذاتي، والنقاط التي يحتاج التركيز عليها أكثر وتطوير أساليب تعليمه.

أنواع التقويم التربوي:

1)التقويم التمهيدي أو القبلي(Pre_Evaluation):

يستخدم للتعرف على كمية المعلومات والمعارف لدى الطالب قبل بدء دراسة جديدة، حتى يتأكد المعلم من الخلفية العلمية لديه، ويحدث في بداية العام الدراسي ومن أدواته الاختبارات التحصيلية والاختبارات النفسية(**شبر وآخرون،2014، ص297**).

ويضيف الفتلاوي(2010، ص 267) أن هذا النوع من التقويم يهدف إلى:

- تحديد مستوى استعداد الطلبة للتعلم.
- كشف نواحي القوة والضعف في تعلمهم.
- كشف المشكلات الدراسية التي تعوق تقدم تعلم الطلبة.
- تحديد مستوى قدرات واهتمامات وميول الطلبة.

2) التقويم البنائي(Formative Evaluation):

حيث يقوم به الأستاذ أثناء العمل ويصاحب عملية التنفيذ، ويستهدف الوقوف على جودة الأداء بصفة مستمرة وعلاج السلبيات من بداية التدريس بدلا من تراكمها وضياع الوقت والجهد،ويمكن أن يتم ذلك بملاحظة أداء التلاميذ وتحليل الإنتاج الفردي والجماعي(**بوزقزي،2015، ص117**).

ومن أدواته:الاختبارات الشفوية، الاختبارات القصيرة، والتمارين الصفية والواجبات المنزلية.

3)التقويم الختامي(Summative Evaluation):

وهو التقويم الذي يحدد درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسية لتعلم مقرر ما، ويهدف إلى تحديد مستوى المتعلمين ومدى تحقيقهم للأهداف تمهيدا لنقلهم إلى صف أعلى أو إعطاء شهادة أو اتخاذ القرارات بالنجاح أو رسوب الطالب، ومن أدواته؛الاختبارات النهائية والشفوية والاختبارات العلمية(**شبر وآخرون،2014، ص298**).

4)التقويم الذاتي:

هو أحد أنواع التقويم حيث يقوم المتعلم والمشرف بتقويم أنفسهم ذاتيا من خلال استخدامهم لبطاقة أو أداة لتقويم ذاتهم أو كتابة تقرير عن أدائه أثناء ممارسة النشاط(**بوزقزي،2015، ص117**).

مبادئ التقويم التربوي.

يشير كل من شبر وآخرون(2014، ص301)،السليتي(2015، ص419)،زين العابدين(2017، ص76) و الأشهب(2022، ص37)إلى مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها التقويم:

- الاتساق مع الأهداف: يراعي الأهداف المنشودة وينسجم معها.
- الشمول: أن يشمل جميع جوانب الشخصية ويتناول كل أطراف العملية التربوية(طالب، معلم، منهاج).
- الاستمرارية: هو عملية مستمرة وملازمة لعملية التعليم.
- التعاون: يشارك فيه كل من له علاقة بالعملية التربوية سواء كانوا من المختصين في المادة الدراسية، موضوع التقويم، رجال التربية، والمدرسة والمشرفين التربويين أو التلاميذ أنفسهم وأولياء الأمور.
- التشخيص والعلاج: في ضوء نتائجه تبنى خطط علاجية لجوانب الضعف ويحاول معالجتها،وتعزيز جوانب القوة.
- مراعاة الفروق الفردية: من حيث الاستعدادات والميول والاهتمامات وغيرها.
- أن يبنى على أساس علمي: تكون أدواته صادقة وثابتة وموضوعية قدر الإمكان.
- أن يكون اقتصاديا: مراعيا للوقت والجهد والتكاليف.
- ينبغي أن يعتمد على وسائل وأساليب متعددة: فالعملية التعليمية تتضمن جميع جوانب الخبرة ومستوياتها، وتتضمن جوانب النمو وأهدافه المتنوعة، وبالتالي تتطلب استخدام وسائل متنوعة.

أساليب واستراتيجيات تقويم الطلبة

الأساليب المستعملة لتقويم الجانب الانفعالي(النمو الشخصي الاجتماعي):

- الملاحظة: لجمع المعلومات عن سلوك الطالب واستجابته ومشاركته وتفاعله.
- المقابلات والاستبيانات: لجمع معلومات حول أراء الطلبة وتوجهاتهم.

- السيرة الذاتية: تدون المعلومات عن الطالب بصورة دورية(حضور وغياب، الحالات المرضية، النجاح والفشل..)
- الاختبارات: سواء كانت شفوية، عملية، كتابية أو موضوعية.
- قوائم التقدير: لتحديد المستوى الذي وصل إليه الطالب في أداء عمل ما.
- لعب الدور: لتقويم أنماط التفكير التي يستخدمها الطلاب في حل المشكلات التي يعيشونها وقدرتهم على وضع أنفسهم في مواقف الآخرين(**القيسي،2018، ص148**).

الأساليب المستعملة لتقويم الجانب المهاري(الأدائي):

يتطلب التقويم المعتمد على الأداء من الطالب أن يوضح تعلمه من خلال توظيفه لمهارات في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، ومن أهم استراتيجياته:

- العرض التوضيحيDemonstration ، الحديثSpeech، المحاكاة(لعب الأدوار)Simulation/Role-playing، المناقشة/المناظرة Debate، الأداء Performance، المعرضExhibition، التقديمPresentation (**دعمس،2008، ص63**).
- اختبارات التعرف: وهو لا يتطلب من التلميذ سوى ذكر أسماء بعض الأشياء التي يتعرف عليها.
- اختبارات الإبداع: حيث هنا لا يحدد للتلاميذ الأدوات والأجهزة المطلوبة، بل يطلب منهم عمل أجهزة معينة أو القيام بتجارب بالاستعانة بما يرونه مناسبا للإمكانات المتاحة(**القيسي،2018، ص149**).

الأساليب المستعملة لتقويم الجانب المعرفي:

تعتبر الاختبارات التحصيلية أشهر وأهم أداة في قياس المستوى المعرفي لدى الطلبة، حيث تستخدم في جميع الأطوار التعليمية، ونشرح فيما يلي كيف يكون الاستخدام الفعال لها لتحقيق الأهداف المرجوة:

مفهوم الاختبار التحصيلي:

يعرف الزغول(2012، ص331) الاختبار بوجه عام هو عينة من السلوكات الدالة على السمة، أما الاختبار التحصيلي فهو عينة من الأسئلة أو المهام التعليمية المصاغة على نحو يمكن معه قياس مدى تحقق الأهداف المحددة مسبقا لمادة تعليمية معينة أو مهارة ما.

كما يعرف بأنه: إجراء منظم وفق معايير محددة ترمي لمعرفة ما توصل إليه المتعلمون واكتسبوه من الحقائق والمفاهيم والمهارات بعد دراسة موضوع دراسي، وقد يكون بعد الانتهاء من وحدة أو فصل أو مقرر **(حمادنة وعبيدات،2012، ص147)**.

وتنقسم إلى:اختبارات تحصيلية شفوية، واختبارات تحصيلية تحريرية.

– الاختبارات التحصيلية الشفوية: تعتبر من أحسن الأساليب خاصة في المرحلة الابتدائية من التعليم، وأشهر أساليبها؛التسميع،المناقشة،القراءة بصوت مرتفع، تدوين المعلومات في السبورة والاستجوابات، ورغم أنها تتيح للطالب القدرة على التعبير وتوضيح وجهة نظره، وتقبل النقد وتبادل الآراء إلى أنها تعتمد على تذكر المعلومات وسردها دون اعتماد مهارات التفكير العليا كما تأخذ وقتا كبيرا وقد تسبب الفوضى**(الفتلاوي،2010، ص268–269)**.

– الاختبارات التحصيلية التحريرية: ومنها المقالية التي تطلب من التلاميذ كتابة مقال فيها بالإجابة عن عدد من الأسئلة التي يتضمنها الامتحان،وقد يكون الهدف منها؛ تكوين رأي والدفاع عنه أو المقارنة بين رأيين أو شرح المعاني أو قياس القدرة على التحليل.

– أما الاختبارات الموضوعية؛ فهي التي تستدعي من الطالب أن تتم الإجابة بصورة صحيحة وتظم الإثارة والاستجابة من بينها:اختبار متعدد الاختيارات، اختبار الصواب والخطأ، اختبار التكملة، اختبار المزاوجة**(بوزقزي،2015،ص120–121)**.

بناء الاختبار التحصيلي

– تحديد الغرض من الاختبار: إن كان قياس للمعارف أو الأداء أو القيم أو جميعها.

– تحديد المحتوى الذي يجب أن يتضمنه.

– تحديد نوع الاختبار موضوعي/مقالي.

– صياغة فقرات الاختبار بلغة واضحة وسليمة تشمل كل الجوانب المعرفية، مهارية ووجدانية.

– تحديد التعليمات الخاصة بالاختبار وأسئلته.

– تحديد الوقت اللازم للإجابة عن الاختبار.

– وضع نموذج خاص بالإجابة.

تطبيق الاختبار التحصيلي

- الإعلان عن موعد إجراء الاختبار لإعطاء الوقت الكافي للطلبة للاستعداد له.
- تنظيم مقاعد الطلبة بطريقة مناسبة.
- عمل أكثر من نموذج للاختبار إذا ما كان عدد الطلبة كبير.
- تذكير الطلبة بالتعليمات العامة للاختبار(سلامة اللغة، الهدوء وتنظيم ورقة الإجابة).
- تحديد فترة الاختبارات المناسبة
- مراعاة مستويات الطلبة وقدراتهم عند بناء الاختبار.
- مراعاة التدرج من السهل إلى الصعب.
- إعداد مفتاح للإجابة(**حمادنة وعبيدات،2012، ص148-149**).

مهارة تقديم التغذية الراجعة

تعريف التغذية الراجعة:

يعرفها الحيلة(2014، ص290) بأنها: تزويد الفرد بمعلومات أو بيانات عن سير أدائه بشكل مستمر من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء إذا كان بحاجة إلى تعديل، أو تثبيته إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح، وهي أيضا ما يتلقاه الطالب من تعليقات أو سلوكات نتيجة لما قام به، وقد تكون التغذية الراجعة لفظية؛ بمعنى مجموعة من الجمل أو الكلمات(أحسنت،كانت إجابتك دقيقة..) أو تكون جسدية(الإشارات كملامح الوجه، الابتسامة أو الانزعاج..).

أهداف التغذية الراجعة:

يشير كل من عبيدات وأبو السميد(2013، ص294-295) والحيلة(2014، ص295) إلى أن توظيف المعلم أو الأستاذ لمهرة التغذية الراجعة لا يكون أمرا عشوائيا وإنما لتحقيق جملة من الأهداف نلخصها فيما يلي:

- تعمل على إعلام الطالب أو المتعلم بنتيجة تعلمه سواء كانت صحيحة أو خاطئة، مما يقلل القلق والتوتر لديه في حالة عدم معرفته لنتائج تعلمه.
- مساعدة الطالب على ممارسة السلوك أو الأداء الصحيح قبل أن ينتهي النشاط.
- إعطاء فرصة للطالب لمقارنة أدائه وتقويمه ذاتيا، وبالتالي التوجيه الذاتي في سبيل تحسين انجازاته.

- تعزيز استمرارية التعلم وتنمية الدافعية لدى المتعلمين نحو بدل المزيد من الجهد والعطاء.
- تصحيح الارتباطات الخطأ في مدركات المتعلم من خلال التغذية الراجعة الفورية، حينها تحل الارتباطات الصحيحة نتيجة تصحيح الخطأ فورا.
- تبين للمتعلم سير تقدمه في العملية التعليمية التعلمية ومدى تحقيق أهدافها.
- تساعد في إثراء عملية التعلم ودفع المتعلمين إلى البحث والتقصي في مختلف مصادر المعلومات.

إستراتيجيات التغذية الراجعة

– التغذية الراجعة الفورية مقابل التغذية الراجعة المؤجلة:

أي انه يجب تقديم التغذية الراجعة فورا، وليس الانتظار إلى نهاية الحصة لشكر التلميذ على أدائه أو التعليق بأن أدائه جيد أم ضعيف، وكثيرا ما يمارس المعلمون التغذية الراجعة غير الفورية،كأن يؤجلوا الحديث عن السلوكات السلبية التي قام بها الطالب،أو تأجيل تصحيح أوراق الامتحانات وإعادتها إلى الطلبة.

– التغذية الراجعة الوصفية مقابل التغذية الراجعة الحكميةDescriptive not Judgmental

حيث يشار أن مدح أو ذم السلوك غير نافع،وإنما يحتاج الطالب إلى أن يفهم سلوكه وأن يوجه نحو مبدأ أو قاعدة سليمة؛ لا تقل: عملك ممتاز/شكرا، إنما: لقد ساعدت زميلك وذلك حسن من أدائه، شكرا لك(أي بيان لماذا عمله ممتاز وتقييمه).

أمثلة:

- ✓ عملت مع المجموعة بالتزام مما ساعد المجموعة على إنهاء العمل.
- ✓ جلوسك بهدوء وفر لنا إنهاء العمل بنجاح.

– التغذية الراجعة المستقبلية مقابل الماضية Futurest not Concentrated:

فالتغذية الراجعة المفيدة لا تكتفي بالتعليق على الماضي بل تمتد لتصل إلى تحسين هذا السلوك وتطويره، مثال:حللت واجباتك بطريقة منظمة،وهذا يمكن أن يقودك إلى اختيار واجبات أكثر صلة بأنشطة تعاونية هادفة للتفكير.

– التغذية الراجعة ليست تقييما أو حكما Not Evaluative

إن التغذية الراجعة سواء كانت من المعلم إلى الطالب أو من أي مصدر آخر، يجب أن تسعى إلى المراجعة والتطوير ووضع الخطة للتحسين، وإن أي تغذية راجعة مهددة_ناقدة لن تكون ايجابية، فالمطلوب توفير تغذية راجعة وصفية غير مهددة(**عبيدات وأبو السميد،2013، ص296-298**).

– التغذية الراجعة الداخلية: المعلومات التي يشتقها الفرد من خبراته وأفعاله على نحو مباشر، عادة ما يتم تزويده بها في المراحل الأخيرة من تعلم المهارة، مصدرها الشخص ذاته.

– التغذية الراجعة الخارجية: أي وجود مصدر خارجي للمعلومات(معلم أو وسيلة ما)لإعلامه بالاستجابة الخطأ أو غير الضرورية، وعادة ما يتم تزويده بها في بداية تعلم المهارة وتأخذ شكل معلومات كمية أو كيفية(**الحيلة،2014، ص292**).

مهارة تفسير النتائج:

يوجد نوعان من تفسير النتائج:

- التفسير معياري المرجع: يتم بتفسير مستوى أداء الممتحن عليها بالمقارنة مع متوسط أداء المجموعة التي ينتمي إليها، وهذه المجموعة تعرف بالمجموعة المعيارية التي قد تكون صفا دراسيا، أو مجموعة مهنية معينة، أو مدرسة أو منطقة تعليمية على المستوى الوطني(**زين العابدين،2017، ص98**).
- التفسير محكي المرجع: يتم تفسير أداء الممتحن بالمقارنة مع مستوى أداء معين يتم تحديده مسبقا من قبل واضع الاختبار أو المؤسسة التي يتم تطبيق الاختبار لصالحها، دون النظر لأداء المجموعة التي ينتمي إليها الممتحن، كأن يكون المستوى الذي يحتكم إليه هو أن يحل الممتحن 85% من المسائل المعطاة، أو أن يقفز المتسابق 1.5 مترا(**زين العابدين،2017، ص100**).

9.أساليب واستراتيجيات تنمية مهارات التدريس

أساليب التدريب النظري:

وهي أساليب تعتمد على المناقشة اللفظية للمهارات التدريسية دون أي ممارسة ميدانية:

– المحاضرة: من خلال عرض شفهي أو كتابي لموضوع ما يعرضه شخص ذو كفاءة واطلاع على مجموعة من الطلاب بغية إيضاح المفاهيم وتنمية الجانب المعرفي.

– المناقشة: ويتم فيها تبادل الآراء بين مجموعات صغيرة، وقد يلجأ المشرف الميداني إلى تقسيم الطلاب المعلمين إلى مجموعات من 4–6 أفراد لمناقشة مواضيع مختلفة وإعداد تقارير حولها ومناقشتها جماعيا.

أساليب التدريب العملي:

– الدروس التوضيحية: وهي دروس نموذجية يؤديها مدرس ذو خبرة، من أجل بيان أساليب التدريس المناسبة والأداء الأمثل للمهارات التدريسية، ولتوضيح طرق تدريس المواد، ويتبعها مناقشة عامة، وهي تساهم في تنمية معارف الطلاب المعلمين حول دروس يستصعبون تدريسها،والتدرب على طرح الأسئلة والتفاعل مع التلاميذ وطرق إثارة تفكيرهم، وكذلك الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية.

– الزيارات الصفية التوجيهية: والتي يقوم بها المشرفون أو المفتش بغية تعزيز قدرات المعلم ومساعدته على تحسين مهاراته التدريسية خاصة ما يتعلق بتخطيط الدرس وتنفيذه، والحرص على تجسيده للإرشادات المقدمة له في الملتقيات والندوات.

– الرحلات الميدانية: والتي يشرف عليها متخصصين، تسمح للطلاب المعلمين بطرح الأسئلة حول ما يهمهم في مجال تدريس تخصص ما، والاستفادة وتبادل الخبرات.

– الورشات الدراسية: والتي يشترك فيها عدد من الأساتذة والمكونين وحتى المدراء لتقديم برامج تدريبية للطلاب المعلمين خلال فترة محددة، ويخصص لها الإمكانات البشرية والفنية اللازمة، كما يتقاسم المكونين المواضيع ضمن أفواج تدريبية لتحقيق فعالية أكبر(**زرقط،2018،ص164–166**).

– التدريس المصغر: يشير بن عمار(2009، ص133) إلى أن التدريس المصغر ممارسة حقيقية للتدريس وفق مقياس مصغر من عدد التلاميذ وفي مدة زمنية قصيرة، يوضع بشكل خاص لتنمية المهارات الجديدة وتنقيح وتطوير مهارات سابقة.

يقوم الطالب المعلم من خلال أسلوب التدريس المصغر بتدريس جزء من درس محدد الأهداف لمجموعة صغيرة من المتعلمين(زملائه الطلاب المعلمين) والذين يتراوح عددهم من 5–10 أشخاص في مدة لا تتجاوز15 دقيقة، وعادة ما يتم تسجيل هذه الدروس بكاميرا الفيديو وإعادة مشاهدتها والاستفادة من النقد البناء للأستاذ المشرف والزملاء وحتى الطالب المعلم نفسه، ومع تكرار العملية يستفيد من التغذية الراجعة لتحسين أدائه، وهو يتم وفق الخطوات التالية:

- التخطيط للدرس
- التدريس
- الملاحظة من قبل المشرف والزملاء وتسجيل الدرس
- النقد ومناقشة الأداء.

برامج التدريب القائمة على الكفايات:

يعتبر التدريب عملية تعديل ايجابية، يتناول السلوك المهني للأفراد، ويركز على الجانب الإجرائي من أجل تنمية واكتساب المهارات والمعارف والخبرات التي يحتاج الأفراد إليها. كما يبرز في شكل برامج أو دورات قصيرة أو طويلة المدى، أو في شكل ورشات تدريبية، بغية الرفع من المستوى العلمي والارتقاء بالأداء التربوي والأكاديمي للطالب_المعلم من الناحية النظرية والتطبيقية.

فيما أن برامج التدريب القائمة على الكفايات تعرف حسب الناقة محمد كمال(1987) بأنها تلك البرامج التي تعتمد على بيان وتحديد المعارف والسلوكيات والمهارات اللازمة للتدريس الناجح، وعادة ما تتضمن أهدافا تعليمية تصاغ بطريقة يمكن ملاحظة تحقيقها في صورة سلوكيات.

وترتكز على وضوح الأهداف وتحديدها مسبقا، فيما تقع مسؤولية التعلم على المتعلم حسب سرعته ومقدار استيعابه واحتياجاته(**مهدي بلعسلة،2012، ص289-290**).

حسب(الشويلي والمياحي،2014، ص288-290) فلقد اقترح زيتون(2004) النموذج التالي لاكتساب مهارات التدريس وفق مجموعة من الخطوات:

الجدول(04): *خطوات اكتساب مهارات التدريس حسب زيتون(2004)*

الخطوة	شرحها
1. فهم المهارة	تعريفها وشرح خصائصها والحاجة إليها وما يرتبط بها من مفاهيم
2. اختبار مدى فهم المهارة وتوسيع الفهم	ممارسة أنشطة تستهدف الكشف عن مدى استيعاب المهارة وطرق تنفيذها بشكل فردي أو جماعي
3. التعرف على صورة معلم لا يجيد المهارة	يتم عرض الممارسات الخاطئة لأداء المهارة حتى يتجنبها
4. دراسة سلوكيات نموذج مثالي يؤدي المهارة	بيان السلوكات الصحيحة والفعالة لأداء المهارة
5. التدريب الأولي لأداء المهارة	تقليد النموذج المثالي في أداء المهارة من خلال التدريس المصغر وتمثيل الأدوار، ويقيم أدائه من قبل الزملاء ومن قبل المشرف بواسطة بطاقة ملاحظة.

6. جمع معلومات مفصلة عن أداء المتدرب للمهارة	من خلال تحليل بطاقة الملاحظة الخاصة بتقييم أدائه الأولي، وبالتالي معرفته للسلوكيات التي تمكن منها والتي لم يتمكن منها لتدارك الوضع وتحسين أدائه.
7. إعادة التدريب على المهارة	من خلال تكرار الطالب المعلم لأداء المهارة وتقييم أدائه باستمرار حتى يصل مرحلة الإتقان
8. تطبيق المهارة في الميدان	ممارسة المهارة في الفصول الدراسية الفعلية ومراعاة التقييم المستمر والذاتي لأدائه.

10.قياس وتقييم المهارات التدريسية

إن الاستدلال على وجود المهارة يكون من خلال الأداء والممارسة لها، ولقد استخدم الباحثون عدة وسائل في سبيل تقييم أداء المعلم والطالب المعلم لها:

✓ تقديرات المتعلمين: باعتبارهم الأقرب من المعلم، ويبرز تمكنه من أداء المهارة من خلال الأثر الذي يتركه في متعلميه.

✓ التقديرات الذاتية: من خلال رصد استجابة المعلمين على مقاييس وقوائم ملاحظة التقييم الذاتي لأدائهم للمهارة.

✓ تقديرات الرؤساء والمشرفين التربويين، من خلال ملاحظاتهم المسجلة عند زياراتهم الصفية والتقارير التفصيلية التي تبرز نقاط القوة ونقاط الضعف في أداء المدرس.

✓ الملاحظة المنظمة: والتي من خلالها يتم رصد سلوك المدرس داخل القسم والتسجيل الآني للممارسات التدريسية دون تدخل، وتعد أفضل معيار لتقويم أدائه.

والتي قد تأتي في أسلوبين:

أسلوب الفئات: من خلال تسجيل تكرار السلوك في كل مرة، وهو ما يتطلب قدرات وجهد كبير من الملاحظ

أسلوب الإرشاد: وهو المعتمد في دراستنا هذه، من خلال اكتشاف أداء الطالب المعلم للمهارة بناء على نظام الدرجات خلال الفترة الزمنية المخصصة للملاحظة**(بن كريمة، 2019، ص45)**.

خلاصة الفصل:

يتوقف نجاح المعلم في مهامه ومدى تحقيقه للأهداف المسطرة، على مدى اكتسابه لمهارات التدريس، والتي تعد مجموعة من الأساليب والسلوكات التي يقوم بها المعلم طوال مراحل العملية التعليمية: التخطيط، التنفيذ، إدارة القسم والتقويم التربوي.

كما أن مهارات التدريس تحتاج إلى تدريب فعال يسبق ممارستها على أرض الواقع، وهي تشمل التعرف على خصائص المتعلمين وحاجتهم ووضع خطة تدريسية متكاملة، إلى اختيار طرق التدريس

وأساليب التقويم المناسبة، وكذلك اختيار الوسائل ولاستراتيجيات المناسبة لعرض الدرس وتقويم نتائج المتعلمين، إضافة إلى قدرة المعلم على إدارة صفه وتنمية دافعية المتعلمين نحو التعلم، وحل المشكلات الصفية بالطرق المناسبة.

إن التدرب على مهارات التدريس، عملية مهمة وضرورية، تساهم حتما في تحسين العلاقات التربوية بين الأساتذة وطلبتهم، وتقوي ثقة المعلم بقدراته وإمكانياته.

وتتعدد أساليب التدرب على مهارات التدريس بين أساليب نظرية(المناقشة والمحاضرة) وأساليب عملية(الزيارات الصفية التوجيهية والرحلات الميدانية والورش التدريبية والتدريس المصغر..)، فيما برزت البرامج التدريبية القائمة على الكفايات كأسلوب متكامل يجمع بين الجانب النظري للمهارة والجانب الإجرائي، بغية تحقيق الممارسة الفعالة لها وإتقان المعلم لدوره المهني والتربوي.

فيما يتم تقييم أداء المعلم لهذه المهارات بناء على تقديرات المتعلمين، وتقديرات المشرفين التربويين، كما تجدر الإشارة أن الملاحظة المنظمة تعد أنجع الوسائل في تقدير مستوى مهارات التدريس عند المعلم.

الفصل الرابع: الفاعلية الذاتية

تمهيد

1. **تعريف الفاعلية الذاتية.**
2. **الفاعلية الذاتية وبعض المفاهيم المرتبطة.**
3. **النظريات المفسرة للفاعلية الذاتية.**
4. **أبعاد الفاعلية الذاتية.**
5. **مصادر الفاعلية الذاتية.**
6. **أنواع الفاعلية الذاتية.**
7. **خصائص الفاعلية الذاتية.**
8. **الفاعلية الذاتية لدى المعلم.**
9. **أثار الفاعلية الذاتية.**

خلاصة

تمهيد:

تعتبر الفاعلية الذاتية أهم ما جاءت به النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا، وهي عامل مهم لتحديد السلوك الإنساني عامة ولسلوك المعلم خاصة، فان إدراك المعلم لفاعليته الذاتية وقدرته على القيام بواجبه المهني، وتجاوز الصعوبات والعراقيل سواء تلك التي تخصه شخصيا، أو المرتبطة بعمله وعلاقاته التربوية، هو ما يساهم بشكل كبير في دفعه إلى بذل الجهد واستغلال إمكانياته في سبيل تحقيق النجاح والتطور في عمله.

إن ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلم يساعده على اتخاذ القرارات الصائبة والتخطيط الجيد لما سوف يقدمه من دروس لطلبته، وبالتالي تحقيق الفاعلية في كل مراحل العملية التعليمية.

فما المقصود بالفاعلية الذاتية؟ وكيف فسرها المنظرين؟ وما هي أنواعها؟ وما مجالات تأثيرها على المعلم؟

وفيما يلي محاولة للإجابة عن هذه الأسئلة:

1.تعريف الفاعلية الذاتية

أولا.تعريف الذات:

يعرف غنيم(2001) الذات على أنه: تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته، حيث يتكون مفهوم الذات من أفكار الفرد عن عناصر كينونته الداخلية والخارجية، وتتضح تلك التصورات إجرائيا من خلال وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو"الذات المدركة" ووصف معتقداته حول ما يتصوره الآخرون اتجاهه من خلال التفاعل الاجتماعي، وكذلك تصوراته عما يجب أن يكون عليه(الذات المثالية) وبالتالي فهي تنظم خبراته وتوجه سلوكه(**أبو هشهش،2018، ص23**).

ثانيا.تعريف فاعلية الذات:

تعددت التعريفات حول الفاعلية الذاتية بين العلماء والباحثين، كل حسب توجهاته النظرية وطبيعة دراسته، ومن أهم هذه التعريفات نذكر:

عرفها باندورا(Bndura,1977) على أنها: مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته لانجاز المهام المكلف بها(**بن مريجة،2015، ص43**).

كما يشير الفرماوي(1990) أن التوقعات الخاصة لدى الفرد بفاعلية الذات تعبر عن إدراكا ته لإمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة أو الأداء المتضمن في السلوك، وتعكس هذه التوقعات مدى ثقة الفرد بنفسه، بالإضافة إلى قدرته على التنبؤ بالإمكانيات اللازمة للموقف وقدرته على استخدامها.

يعرفها بلونتك(Plontinke,1993) بأنها: معتقدات الفرد الشخصية فيما يتعلق بقدرته على ضبط المواقف والسيطرة عليها في حياته(**شند وآخرون،2014، ص4**).

يعرفها السيد(1994) على أنها: توقع واستبصار الفرد لقدراته وإمكاناته لأداء مهمة محددة وحسن استخدامها في المواقف الحياتية.

كما يعرفها هالين ودنهار(Hallinan&Danaher,1994) أنها:تشير إلى ثقة الفرد بقدرته على ممارسة الأداء في مختلف المجالات، استنادا إلى ما يمتلكه من قدرات تمكنه من تحقيق النجاح في أدائه(**السعود،2014، ص3-4**).

وتعرف كذلك الفاعلية الذاتية حسب (Pajares,1997) بأنها: اعتقاد الفرد في إمكاناته الذاتية وثقته في قدراته ومعلوماته، على أن يملك من المقومات ما يمكنه من تحقيق المستوى الذي يرضيه أو يحقق له التوازن محددا جهوده وطاقاته في هذا المستوى.

أما (Bosscher et smit,1998) فيعرفها على أنها: الرغبة في ممارسة السلوك(المبادرة) والرضا عن بدل المجهود لإنهاء السلوك(المجهود) والمثابرة في مواجهة المحنة أو الشدة(**حميدة،2016، ص69-70**).

يعرفها(Maddux ,1998) على أنها: اعتقاد الفرد بقابليته العامة على عمل الأشياء التي ستوصله إلى ما يريده في الحياة.

ويعرف (Regehr,2000) الفاعلية الذاتية بأنها: عملية معرفية عاملة تحدث توقعات يتمكن الفرد بموجبها من حل المشكلات ومواجهة التحديات الجديدة.

فيما يعرفها الشعراوي(2000) بأنها: مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقداته حول قدراته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في هذا التعامل مع المواقف الصعبة

والمعقدة وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته للانجاز، ويتضمن هذا المفهوم الأبعاد التالية: الثقة بالنفس، والمقدرة على التحكم في ضغوط الحياة، وتجنب المواقف التقليدية والصمود أمام خبرات الفشل والمثابرة للانجاز **(مسعودي،2016، ص61-62)**.

كما يعرفها فتحي الزيات(2001) على أنها: اعتقاد أو إدراك الفرد لمستوى أو كفاءة أو فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات؛ عقلية، معرفية،انفعالية،حسية،فسيولوجية،عصبية لمعالجة المواقف، أو المهام أو المشكلات أو الأهداف الأكاديمية والتأثير في الأحداث لتحقيق انجاز ما في ضل المحددات البيئية القائمة**(بابهون،2015، ص69)**.

ويعرفها العدل(2001) بأنها: ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر والأسباب الأخرى للتفاؤل**(زاحوق،2013، ص27)**.

يعرفها الدردير(2004) بأنها: الميكانيزم الذي من خلاله يتكامل الأشخاص، ويطبقون مهاراتهم المعرفية والسلوكية والاجتماعية الموجودة على أداء مهمة معينة، ويعبر عنها بأنها صفة شخصية في القدرة على أداء المهام بنجاح في مستوى معين**(يوسف،2016، ص27)**.

ويعتبر المزروع(2007) فاعلية الذات إحدى موجهات السلوك، فالفرد الذي يؤمن بقدرته يكون أكثر نشاطا وتقديرا لذاته، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد، وتشعره بقدرته على التحكم في البيئة، حيث تعكس معتقدات الفرد عن ذاته وقدرته على التحكم في معطيات البيئة من خلال الفعال والوسائل التكيفية التي يقوم بها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة**(بن مريجة،2015، ص44)**.

فيما يعرفها مخلافي(2010) بأنها: مقدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في موقف معين، والتحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أداء المهام والنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بمدى الجهد والمثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك النشاط أو العمل(أبو هشهش،2018، ص24).

وتعرفها زهرة حميدة(2016، ص70) بأنها: اعتقاد الفرد في قدرته على تنفيذ وتحقيق الهدف والسعي والمثابرة فيه مهما كانت الصعوبات، من خلال تنظيم وتجنيد معارفه وخبراته.

كما يعرفها مسعودي(2016، ص62) على أنها:المعتقدات التي يمتلكها الفرد، والتي تحدد قدرته على أداء السلوك وتوجيهه مما ينعكس على النشطة التي يقوم بها والكيفية التي يتعامل معها في المواقف التي تواجهه في الحياة.

ومن خلال هذه التعريفات نلاحظ أن كل التعريفات السابقة تتفق حول أن الفاعلية الذاتية تنطلق من إدراك الفرد واعتقاداته حول قدرته على بذل الجهد والمثابرة في عمل ما بغية الوصول إلى أهداف محددة، وأنها كذلك عامل موجه للسلوك تساهم في تنمية الثقة بالنفس لدى الفرد، وإدراكه لقدرته على التحكم في مختلف ظروفه الحياتية، فيما بين الزيات(2001)أن هذه القدرات متنوعة (معرفية،انفعالية،عصبية...)، حيث يستغلها الفرد من أجل الوصول إلى أهدافه.

2.الفاعلية الذاتية وبعض المفاهيم المرتبطة

مفهوم الذاتSelf-concept

يشير باندورا إلى أن فاعلية الذات ومفهوم الذات مختلفان ولا ينبغي الخلط بينهما، فالفاعلية الذاتية عبارة عن تقييم محدد السياق للكفاءة في أداء مهمة محددة والحكم على مقدرة الفرد على أداء سلوكيات في مواقف ما، أما مفهوم الذات فهو وصف للذات**(بابهون،2015، ص76)**.

ويرى(1974)Beshaf أن الفاعلية الذاتية ترتبط بدرجة كبيرة بمفهوم الفرد عن ذاته لأن الذات تمثل مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى، وهي أسلوب الفرد المعبر عن حياته، فالذات المبدعة هي القادرة على تحقيق أهدافها من خلال إدراك الفرد لفاعليته الذاتية التي تكونت نتيجة التفاعل مع الآخرين وتفاعل عوامل أخرى(الثقة بالنفس،مستوى الطموح والدافعية..).

ضبط الذات

هي العملية التي يتحول فيها الإنسان من كائن سلبي تتحكم فيه النزاعات الداخلية والمنبهات الخارجية بسهولة إلى كائن ايجابي فعال يسيطر فيها على كثير من الاندفاعات السلوكية،الفكرية والانفعالية، ويحقق المزيد من التكيف النفسي والاجتماعي**(حميدة،2016، ص81)**.

اتجاه الضبط

يشير إلى معتقدات الفرد عن مدى إمكانية تحكمه الذاتي في أداء عمل معين، والتحكم في أسباب النجاح أو الفشل في هذا العمل، وتشير عائشة البلوشي إلى أن اتجاه الضبط يتعلق أساسا بالاعتقاد بوجود علاقة سببية بين السلوك والنتيجة، في حين ترى أن الفاعلية الذاتية ترتبط بقناعة الفرد بامتلاكه القدرة على تنفيذ السلوك المطلوب لإحداث النتائج التي يطمح إليها**(بابهون،2015، ص75)**.

تقدير الذاتSelf-esteem

يشير حميدة(2016، ص82) إلى أن الفاعلية الذاتية تهتم بالأحكام المتعلقة بالإمكانات الشخصية، بينما تقدير الذات يهتم بالأحكام المتعلقة بالقيمة الشخصية.

ويعرف روزنجبرغ (1978)Rosenberg تقدير الذات على أنه اتجاهات الفرد الشاملة، سالبة كانت أم ايجابية نحو نفسه، أي أن تقدير الذات المرتفع يعبر عن رضا الفرد عن نفسه وأنه يراها قيمة وذات أهمية، بينما التقدير المنخفض للذات يدل على عدم رضا الفرد عن نفسه أو رفضه لذاته.

كما يؤثر كل منهما على الآخر، فالأفراد الذين يدركون أنفسهم على أنهم ذوو قيمة ومؤثرين وناجحين(تقدير ذات مرتفع) بشكل عام سوف يتنبأ لهم باحتمالات النجاح في المهام، حيث أن هذه الاحتمالات تكون مرتفعة(الفاعلية الذاتية مرتفعة عن أولئك الذين يرون أنفسهم أقل كفاءة وتأثير ونجاحا وقيمة(تقدير ذات إجمالي منخفض)**(مسعودي،2016، ص68-69)**.

التنظيم الذاتي

يرى Bandura(1991)-Cprara-Seca-Cenvon & Artistio-Caprara(2000) أن بذل الجهد لوحده غير كاف لتحقيق الأهداف في غياب عمليات التنظيم الذاتي، وهي الوظائف الداخلية والمعرفية والوجدانية، والتي تعمل على ترشيد الجهود والتحكم فيها نحو تحقيق الهدف وتشمل عمليات: الإقناع الذاتي، الرقابة الذاتية، المدح أو النقد الذاتي، تقييم المعايير الشخصية وإعادة تكييفها، وتقبل التحديات والمرونة في التعامل مع المواقف، حيث يكون الفرد قادرا على التخلي عن الأهداف التي لا يمكنه تحقيقها، وإعادة توجيه جهوده نحو أهداف بديلة**(حميدة،2016، ص84-85)**.

3.النظريات المفسرة للفاعلية الذاتية

1.3.نظرية فاعلية الذات لباندورا1997,Bandura:

يستند مفهوم الفاعلية الذاتية إلى النظرية المعرفية الاجتماعية التي طورها باندورا1997,Bandura

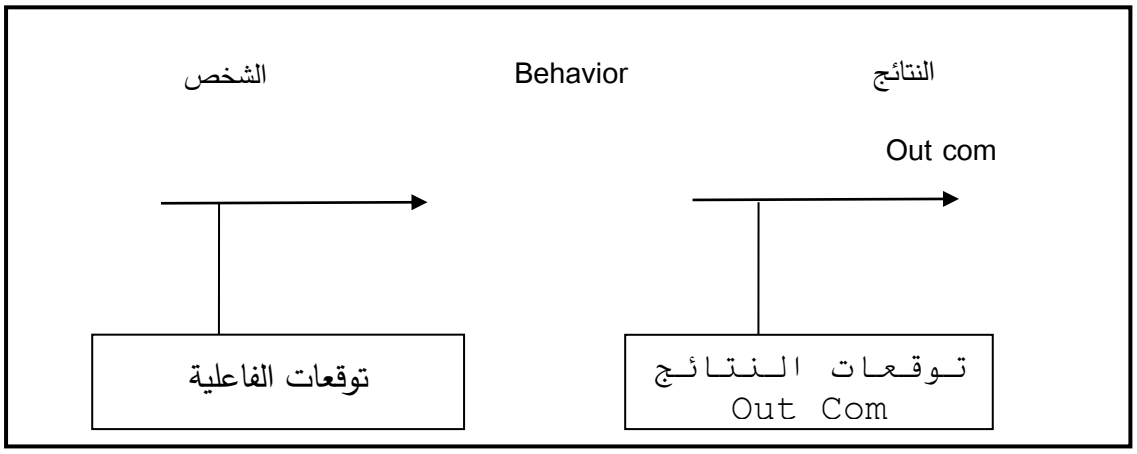
وأفترض أن الإنسان يتعلم من خلال وسائط اجتماعية، وملاحظته للنماذج المحيطة به، فيطور أدائه وقدراته ومعرفته بذاته**(الشمايلة وآخرون،2017، ص285)**.

ولقد انطلق من اعتقاده بأن التأثير المرتبط بالمثيرات يأتي من الدلالة التي تعطيها الفاعلية التنبؤية Predictive Efficacy للفرد وليس من كون هذه المثيرات مرتبطة على نحو آلي

بالاستجابات، وقد نظر باندورا للفاعلية الذاتية على أنها: أحكام الفرد وتوقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض أو ضاغطة Stressful، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول والمثابرة ومواجهة مصاعب انجاز السلوك .

وتقوم نظرية الفاعلية الذاتية على معتقدات الفرد حول قدرته على تحقيق الأعمال المطلوبة منه، وكل ما يتعلق بالسلوك(متطلباته،أثاره...) وبالتالي تحدد سلوكه مستقبلا(**مسعودي،2016، ص90**).

كما يفرق بين الفاعلية الذاتية والتوقعات الخاصة بالنتائج، ويسير إلى أن اعتقادات وتصورات الفرد عن قدراته تسبق توقعاته للنتائج نحو الشكل التالي:

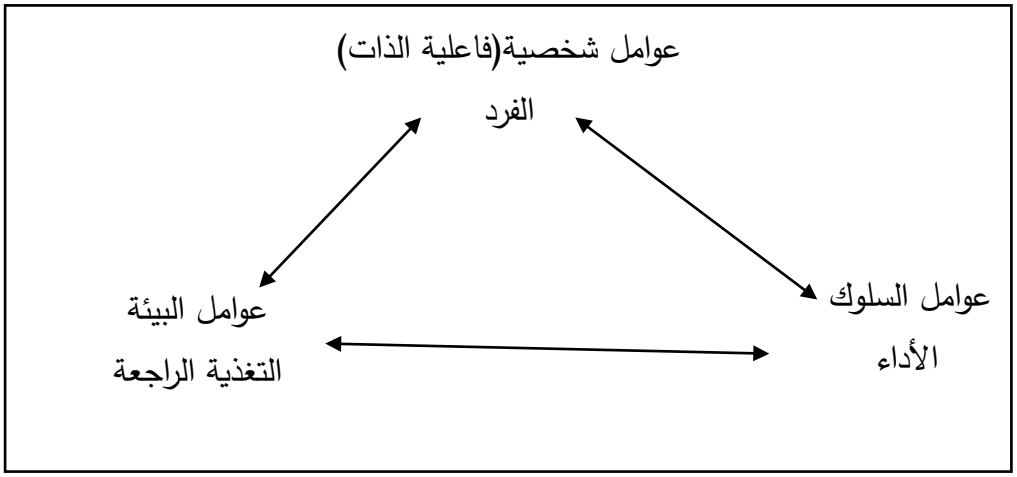


الشكل(1): *الفرق بين الفاعلية الذاتية وتوقعات النتائج*(**مسعودي،2016، ص71**).

ونذكر فيما يلي الافتراضات التي تقوم عليها نظرية باندورا للتعلم المعرفي الاجتماعي، كما يوضحها كل من زاحوق(2013، ص28-29)، مسعودي(2016، ص29-30) ويوسف(2016، ص28-29)و De Oliveira Fernandez et all(2016,p794):

- يمتلك الأفراد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال والاختيار الفردي لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.
- إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، وموجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي كالتنبؤ أو التوقع، وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.
- يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم، وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية، والتي بدورها تؤثر في السلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقومون بتقييم سلوكهم بناء على هذه المعايير، وبالتالي يمكنهم بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.

- يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها، والتعلم عن طريق الملاحظة يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ويسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعقدة، والتي ليس من الممكن اكتسابها فقط عن طريق الممارسة.
- أن كل من القدرات السابقة(القدرة على عمل الرموز،التفكير المستقبلي،التأمل الذاتي والتنظيم الذاتي والتعلم بالملاحظة) هي نتيجة تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية–العصبية المعقدة، حيث تتفاعل كل من القوى النفسية والتجريبية لتحديد السلوك وتزويده بالمرونة اللازمة.
- تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية(معرفية،انفعالية وبيولوجية) والسلوك بطريقة متبادلة، إلى أن الفرد والبيئة يؤثران على بعضهما البعض، وتعمل الجوانب الاجتماعية والشخصية والبيئية كمحددات للسلوك ما يجعل الفرد في تكيف وتغير مستمر.
- ويرى بن مريجة(2015، ص45) أن هذه النظرية تؤكد على أن السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية والبيئية تشكل نظاما متشابكا من التأثيرات المتبادلة والمتفاعلة، ولا يمكن إعطاء أي من هذه المحددات الرئيسية الثلاثة أية مكانة متميزة على حساب المحددين الآخرين.



الشكل (02): *مبدأ الحتمية المتبادلة* **(بابهون،2015، ص 70).**

كما يرى باندورا أن معظم أنماط السلوك الإنساني لا تكون محكومة بالتعزيزات الفورية الخارجية، التي يؤكد عليها السلوكيون الكلاسيكيون(واطسون، سكينر، ثورندايك).

ويؤكد أن سلوكنا يتحدد إلى حد كبير بآثاره المتوقعة المبنية على خبرات الفرد الماضية، وأن أنماط السلوك الجديدة يمكن أن تكتسب حتى في غياب التعزيز الخارجي، انطلاقا من ملاحظة سلوكيات الآخرين والنتائج المترتبة عنها**(بن مريجة،2015، ص45)**.

وهو ما يشير إليه مسعودي(2016، ص72) حول "تحول الخبرات" Transforming Experiences، فالفرد حينما يستطيع اكتساب مهارات للقيام بمهمة صعبة ويصل إلى تحقيق انجاز

مهم، يقوي ذلك اعتقاداته حول فاعليته الذاتية، ومن أجل تجاوز مهام أخرى بنفس الدرجة من الصعوبة أو تفوقها.

2.3. نظرية شيل وميرفيShell&Murphy

تبين النظرية أن التوقعات الخاصة بالفاعلية الذاتية عند الفرد تعبر عن إدراكه لإمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالأداء أو المهمة المتضمنة في السلوك، وتنعكس على مدى ثقة الفرد بنفسه، وقدرته على التنبؤ بالإمكانات اللازمة للموقف وقدرته على استخدامها في تلك المواقف وفاعلية الذات لدى الأفراد، تنبع من سماتهم الشخصية، العقلية،الاجتماعية والانفعالية.

3.3.نظرية شفارتسر Schwarzer(1994)

ينظر لها أنها بعد ثابت من أبعاد الشخصية، تتمثل في قناعات ذاتية، وفي القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد خلال التصرفات الذاتية، وأن توقعات الفاعلية الذاتية تنسب لها وظيفة توجيه السلوك، وتقوم على التحضير أو الإعداد للتصرف، وضبطه والتخطيط الواقعي له، لأنها تؤثر في الكيفية التي يشعر ويفكر بها الناس، فهي ترتبط على المستوى الانفعالي بصورة سلبية مع مشاعر القلق والاكتئاب والقيمة الذاتية المنخفضة(**يوسف،2016، ص30**).

وترتبط على المستوى المعرفي بالميول التشاؤمية، وبالتقليل من قيمة الذات، ويبين شفارتسر أنه كلما زاد اعتقاد الإنسان بامتلاكه سلوكيات توافقية من أجل التمكن من حل مشكلة ما بصورة عملية، كان أكثر اندفاعا لتحويل هذه القناعات أيضا إلى سلوك فعال.

4.3.نظرية التوقع لفكتور فرومExpectancy Value Theory Victor Froom

تفترض أن الإنسان يستطيع إجراء عمليات عقلية كالتفكير قبل الإقدام على سلوك محدد، وأنه سيختار سلوكا واحدا بين عدد من بدائل السلوك الذي يحقق أكبر قيمة لتوقعاته، من حيث النتائج التي ستعود عليه بالنفع، ويشير إلى أن دافعية الفرد لأداء عمل معين هي محصلة لثلاث عناصر:

- توقع الفرد أن مجهوده سيؤدي إلى أداء معين.
- توقع الفرد أن هذا الأداء هو الوسيلة للحصول على عوائد مادية.
- توقع الفرد أن العائد الذي يحصل عليه ذو منفعة.

وهذه العناصر تختلف من فرد لآخر وأن الفرد قادر على البحث في ذاته عن هذه العناصر وإعطائها تقديرات وقيم.

4. أبعاد الفاعلية الذاتية

حدد باندورا(1994)Bandura ثلاثة أبعاد لفاعلية الذات:

1.4.قدر أو حجم الفاعلية Magnitude

يظهر هذا القدر بوضوح عندما تكون المهام مرتبة من السهل إلى الصعب، وهو ما يطلق عليه مستوى صعوبة المهمةLevel of task difficalty**(بوقصارة وزياد،2015، ص29)**.

حيث يختلف هذا القدر من شخص لآخر، لاختلاف رؤية الأشخاص للمهام المنوط بهم أدائها ووفق ما يضعونه من أولويات، حيث لابد أن يعتمد على نفسه وأن يمتلك القدرة على مواجهة التحديات أمام إنجاز مهامه.

ويشير باندورا(1997) إلى أن طبيعة التحديات التي تواجه الفاعلية الشخصية يمكن الحكم عليها من خلال: مستوى الإتقان، بذل الجهد،الدقة،الإنتاجية،التهديد والتنظيم الذاتي**(غماري،2015، ص141)**.

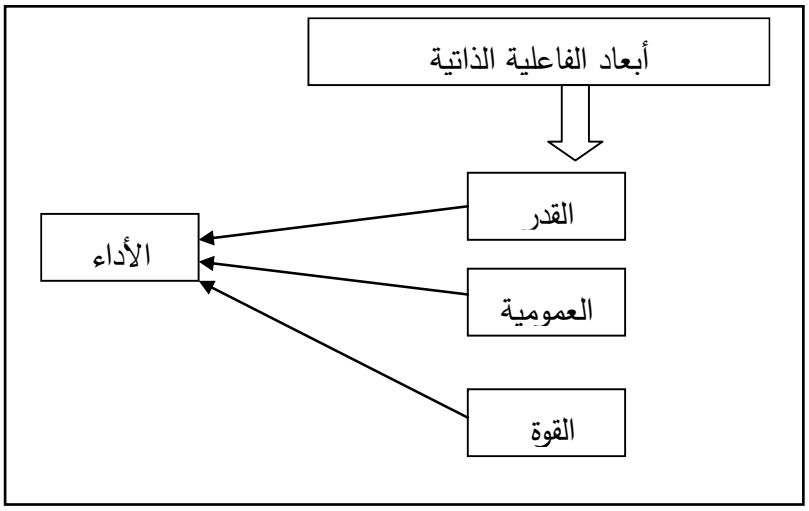
2.4.العمومية Generality

وتعني انتقال توقعات الفاعلية إلى مواقف متشابهة، ففي أغلب الأحيان يعمم الأفراد شعورهم بالفاعلية في المواقف المشابهة لمواقف أخرى تعرضوا لها، حيث يؤكد باندورا أن هذا البعد يتحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف باختلاف مجموعة من العوامل ك: درجة تشابه الأنشطة، طرق التعبير عن الإمكانات أو القدرات(السلوكية، المعرفية والوجدانية)، التفسير الوصفي للمواقف وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك**(ثابت والشحات،دت، ص9)**.

3.4.القوةStrength

يشير فتحي الزيات(2001) أن القوة تعني عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية، أي امتلاك الشخص وإدراكه لقدراته وإمكانياته وثقته الكبيرة بنفسه وبقدرته على أداء المهام والأنشطة موضوع القياس، ما يجعله قادرا على اختيار الأنشطة المناسبة وتحقيق النجاح فيها.

كما يؤكد باندورا(1997) أن القوة تتحدد في ضوء ما يملكه الفرد من خبرات سابقة ومدى ملائمة هذه الأخيرة للموقف، وأن الفرد الذي يمتلك توقعات عالية يمكنه بذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الشاقة، في حين أن ذوي الفاعلية الضعيفة يتأثرون بما يلاحظونه من نماذج تدفعه للأداء الضعيف**(حميدة،2016، ص78)**.



الشكل(03): ***أبعاد الفاعلية الذاتية***

5. مصادر الفاعلية الذاتية

توجد 4 مصادر للفاعلية الذاتية نوضحها فيما يلي:

1.5. الإنجازات الأدائيةPerformance Accomplishment

تعد أهم مصدر من مصادر الفاعلية الذاتية، فانخراطنا داخل مهام معينة أو القيام بأنشطة تتفاوت في الصعوبة وتحقيقنا النجاح فيها يكسبنا الثقة بقدراتنا والشعور بالقدرة على أداء مهام أخرى.

وتشكل خبرات الفرد الناجحة عملا قويا له تأثيرا ايجابيا في رفع مستوى الفاعلية الذاتية لدى الفرد، ومع تكرار النجاح تزداد الفاعلية، في حين أن الفشل يؤدي إلى انخفاض مستوى الفاعلية الذاتية.

ويشير جابر عبد الحميد إلى أن:النجاح في الأداء يزيد من مستوى فاعلية الذات بما يتناسب مع صعوبة المهمة أو العمل، وإن الأعمال التي يتم انجازها بنجاح من قبل الفرد معتمدا على نفسه تكون أكثر تأثيرا على فعالية ذاته من تلك الأعمال التي يتلقى فيها المساعدة من الآخرين**(بابهون،2015، ص78)**.

ورغم ذلك يشير Bandura إلى أن تغير الفاعلية الذاتية لدى الأفراد من خلال الإنجازات الأدائية يعتمد على:الإدراك المسبق للقدرات الذاتية، صعوبة المهمة المدركة، مقدار الجهد المبذول، حجم المساعدات الخارجية والظروف التي تحيط بعملية الأداء والأسلوب الذي يتم من خلاله تنظيم الخبرات معرفيا**(زاحوق،2013، ص33)**.

2.5.الخبرات البديلةVicarious-expérience

وهي تعني الخبرات غير المباشرة التي يتحصل عليها الفرد من خلال الملاحظة أو النمذجة، ففي حين نجد أن ملاحظة الفرد لأنشطة الآخرين الناجحة تزيد من توقعات فاعليته الذاتية لتحقيق النجاح في تلك المهام أو المهام المشابهة لها، نجد أن ملاحظته لفرد آخر يمتلك نفس كفاءته وهو يخفق في مهمة ما قد يؤدي إلى انخفاض معتقداته حول فاعليته الذاتية، فكلما أدرك الفرد تشابه النموذج الملاحظ معه في الصفات والقدرات تأثر بنجاحه أو فشله**(الزهراني،2020، ص801)**.

3.5.الإقناع اللفظي Verbal Persuation

يتمثل فيما يتلقاه الفرد من ردود الفعل من الآخرين والتي تساهم إما بترغيب الفرد في أداء المهمة أو بصرفه عنها، فالحديث المشجع يقنع الفرد بالتركيز أكثر على فاعليته،واحتمالات النجاح دون التركيز على عوامل العجز والنقص لديه، وبالتالي تزداد دافعيته لأداء المهمة وتكرار المحاولة لتحقيق النجاح فيها، ويؤكد باجراس وزملاؤه(1996) على أهمية إقناع المتعلم لفضيا بقدرته على النجاح في المهام الصعبة من طرف المعلمين،الأولياء والأقران، وأن هناك نوع آخر من الإقناع اللفظي غير الاجتماعي وهو ما يسمى ب"الحديث الايجابي مع الذات"**(غماري،2015، ص144)**.

4.5.الاستثارة الانفعالية Emotional Arousal

يشير باجارز(1997) أن الحالة الانفعالية الايجابية تساهم في رفع مستوى الفاعلية الذاتية في حين أن الحالة الانفعالية السلبية تؤدي إلى خفض معتقدات الفاعلية الذاتية لدى الأفراد، ويؤكد باندورا أن الأفراد ذو الفاعلية المرتفعة يفسرون انفعالاتهم على أنها عامل منظم ودافع للأداء، أما الأفراد ذوي الفاعلية المنخفضة، فيفسرونها على أنها عوامل معيقة لنجاحهم**(الزهراني،2020، ص802)**.

ومن بين العوامل الانفعالية التي تؤثر على فاعلية الذات نجد القلق والضغوط النفسية والتي تتعارض مع الأداءات الجيدة والعكس صحيح حسب (1980)Bandura، إلى أن ذلك يبقى متوقفا على تفسير الفرد للأحداث وإدراكها وتنظيمها حسب الزيات(2001).

6.أنواع الفاعلية الذاتية

يتفق الطيرة(2012، ص54-55)، مسعودي(2016، ص80-81) وأبو هشهش(2018، ص27-28) على وجود خمسة أنواع من الفاعلية الذاتية:

- **الفاعلية المجتمعية(القومية) Population Self-efficacy:**

وترتبط بأحداث كثيرة لا يستطيع الأفراد السيطرة عليها: كالتطور التكنولوجي وما أحدثه من تغيرات اجتماعية، حيث يكتسب الأفراد من خلال ذلك أفكار ومعتقدات خاصة بهم باعتبارهم ينتمون إلى مجتمع واحد.

- **الفاعلية الجماعية Collective-efficacy:**

وتتمثل في مجموعة تعمل وفق نظام جماعي، وتؤمن بقدراتها لتحقيق المستوى المطلوب حيث يشير Bandura إلى ضرورة التعاون بين الأفراد من أجل حل المشكلات والصعوبات التي يواجهونها وتقديم المساندة لإحداث أي تغيير فعال، وأن إدراك الأفراد لفاعليتهم الجماعية، يساهم بشكل كبير في تحديد إقبالهم على العمل الجماعي، ومقدار الجهد الذي يبدلونه ومدى إستمراريتهم في العطاء.

- **الفاعلية الذاتية العامة Generalized Self-efficacy:**

وتعني قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج ايجابية في موقف معين، كما أنه يكون قادرا على التحكم في الضغوط الحياتية ويمتلك تصورا دقيقا عما يتطلبه العمل من جهد ومثابرة وقادرا على إصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة المختلفة.

- **الفاعلية الذاتية الخاصةSpecific Self-efficacy:**

وهي أحكام الأفراد الخاصة المتعلقة بمقدرتهم على أداء مهام معينة في أنشطة محددة كالرياضيات مثلا: الأشكال الهندسية، وفي اللغة العربية: التعبير، الإعراب.

- **الفاعلية الذاتية الأكاديميةAcademic Self-efficacy:**

وهي إدراك الفرد لقدرته على القيام بمختلف المهام التعليمية وفق المستويات المرغوب فيها داخل الفصل الدراسي، وهي تتأثر بعدة عوامل: كحجم الفصل الدراسي ومستوى الاستعداد الأكاديمي...

7.خصائص الفاعلية الذاتية

يشير كل من بن مريجة(2015،ص60-61)،مسعودي(2016،ص82-83) وأبوهشهش(2018، ص28-29) إلى مجموعة من الخصائص العامة للفاعلية الذاتية، نلخصها في النقاط التالية:

- مجموعة المعتقدات والمعلومات والأحكام عن مستويات الفرد وإمكانياته.
- تعتمد على ثقة الفرد في أداء مهمة ما أو عمل معين.
- التركيز على توقعات الفرد لأدائه في المستقبل.
- لا تعد مجرد إدراك أو توقعات، إنما تحتاج إلى بذل الجهد للوصول إلى النتائج المرغوبة.
- توفر وجود قدر من الاستطاعة(فسيولوجية، عقلية، انفعالية) إضافة إلى وجود الدافعية.
- لا تقاس على أنها سمة من سمات الشخصية، إنما هي توقعات محددة مرتبطة بسلوك معين.
- تعد توقعات فاعلية الذات قابلة للتعميم من خلال السلوكيات والمواقف المختلفة، اعتمادا على مقدار التشابه بين هذه المواقف والمهارات التي تحتاجها.
- تعتمد على حكم الفرد على ما يستطيع أداؤه مع ما يملكه من مهارات، فهي لا تركز على المهارات منفردة.
- تنمو الفاعلية الذاتية من خلال تفاعل الفرد مع بيئته، ومن خلال التدريب والخبرات المختلفة.
- تتحدد فاعلية الذات من خلال عدة عوامل: صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول ومدى مثابرة الفرد.

فيما يتميز الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة بالخصائص التالية:

- يتميزون بمستوى عال من الثقة بالنفس.
- لديهم قدرة عالية على تحمل المسؤولية.

- لديهم مهارات اجتماعية عالية وقدرة على تحقيق التواصل الفعال مع الآخرين والاستفادة من خبراتهم.
- يتمتعون بمستوى طموح مرتفع، فهم يضعون أهدافا صعبة ويلتزمون بتحقيقها.
- يتصفون بالتفاؤل.
- لديهم القدرة على التخطيط للمستقبل.
- لديهم القدرة على تحمل الضغوط.
- المثابرة والاستمرارية والنشاط رغم ما يواجهونه من مواقف محبطة(**مسعودي،2016، ص85**).

أما خصائص ذوي الفاعلية الذاتية المنخفضة حسب ما يذكره بابهون(2015،ص88):

- يبتعدون عن المهام الصعبة.
- يتخلون عن الأشياء بسهولة وبسرعة.
- لديهم أمال وطموحات منخفضة.
- يركزون على عوامل الفشل أكثر من عوامل النجاح.
- لا يستدركون تأخرهم ويتعرضون سريعا لمشاعر القلق والضغوط النفسية.

8.الفاعلية الذاتية لدى المعلم

تؤثر الفاعلية الذاتية لدى المعلم(الأستاذ) في مختلف المجالات والعناصر الأخرى التي تعتبر أساسية لتحقيق النجاح في العملية التعليمية التعلمية، وتساهم كذلك في تحقيق التوافق المهني لديهم، مما يجعله يؤدي مهامه بجودة وإتقان وهو ما أثبتته دراسة(حجازي،2013) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين الفاعلية الذاتية وكل من التوافق المهني وجودة الأداء لدى المعلمات(**معروف،2019، ص71**).

إن الفاعلية الذاتية لدى المعلمين نوعان حسب(بقيعي،2016،ص508) ومسعودي(2016، ص91):

– الفاعلية الذاتية التعليمية العامة: والتي ترتبط بالنتائج المتوقعة من العملية التعليمية ككل، أي قدرة المعلم على التأثير في المتعلمين وتحقيق هؤلاء للنتائج تحت أي ظرف كان أو أي مؤثرات خارجية.

– الفاعلية الذاتية التعليمية الخاصة: وهي اعتقادات المعلم حول مقدرته على إحداث التغيرات المطلوبة في تحصيل وأداء طلبته، فاعتقادات المعلمين بفاعليتهم الذاتية الخاصة يؤثر مباشرة بخياراتهم وجهودهم المبذولة ومقدرتهم على تحمل ظروف العمل الصعبة.

وحسب باندورا(2007) فإن الحصول على بيئة تعلم فعالة تساهم في تنمية القدرات المعرفية، يرتكز بصورة كبيرة على الفاعلية الذاتية لدى المعلمين، وهي من تحدد طريقتهم في تخطيط وتنظيم النشاطات المدرسية داخل القسم، وطرق التقويم التي يمارسها المتعلمون.

فالأساتذة مرتفعي الفاعلية يركزون على التوجيه التربوي لتلاميذهم، في حين أن منخفضي الفاعلية يقعون في فخ المشكلات والضغوط وعدم القدرة على ضبط الصفوف.

ووجود الفاعلية الذاتية لدى الأستاذ عامل مهم يساهم في :

- إدراك المعلم مسؤوليته في تحقيق نجاح التلاميذ ورفع مستوى تحصيلهم.
- تسهل على الأستاذ إدارة الصف وتحقيق الاحترام المتبادل.
- تساهم في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطلبة وتنمية المهارات الاجتماعية المناسبة**(معروف،2019، ص72-73)**.
- كما يسهم تمتع المعلمين بفاعلية ذاتية مرتفعة في إمكانية توظيفهم لطرق تفكير جديدة وإبداعية واستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة، ومساعدة الطلاب على أداء الأنشطة الملائمة لقدراتهم المتفاوتة، وبناء توقعات ايجابية لدى الطلبة عن إمكانية تحقيق النجاح.
- كما يبذلون المزيد من الجهد والوقت لتعليم الطلبة، ويساهمون في دفعهم نحو التعلم وتحقيق أهدافهم، فهم يمتلكون إحساس كبير بالانجاز الذاتي واتجاهات ايجابية نحو التعليم واعتقاداتهم الايجابية لتأثيرهم على الطلبة**(عبد بقيعي،2016، ص598)**.
- إضافة إلى أنها ترتبط بتحصيل الطلبة وامتلاكهم مهارات عالية في التخطيط والتنظيم والتنفيذ.

دراسة Gibson et Dembo(1984) هدفت إلى معرفة كيف تؤثر الفاعلية الذاتية المرتفعة والمنخفضة للأساتذة في تنظيم نشاطاتهم داخل الصف، وجد أن الأساتذة مرتفعي الفاعلية يستغرقون وقت أكبر في الأنشطة المدرسية ويقدمون التوجيه اللازم للمعلمين الذين يعانون من صعوبات من أجل

تحقيق النجاح وتثمين جهودهم ونتائجهم، وإعطائهم الفرص للتمكن من مختلف التجارب المدرسية وإتقانها.

ويضيف الدريج(1991) أن فاعلية الأستاذ داخل الصف وإدارته بصورة جيدة من خلال الاستماع لتدخلات المتعلمين وتوجيهها وفتح المجال للمناقشة يؤثر حتما على دافعية المتعلم للتعلم، ويرفع من كفاءته وفاعليته في مختلف المواقف والوضعيات التعليمية_ التعلمية(**حميدة،2016،ص 98-100**).

دراسة بولتون(2003)Boulton تهدف للتعرف على العلاقة بين الفاعلية الذاتية للمعلمين ودرجة تقبل الطلبة للمعلم، ومقدرة المعلمين على تكييف استراتيجيات التعليم المتبعة والبيئة الصفية بما يتناسب مع تحقيق الأهداف التعليمية وتعلم ذوي صعوبات التعلم، شملت الدراسة187 معلم من الصفوف الخمسة الأولى–ولاية لويزيانا الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة متوسطة بين الفاعلية الذاتية للمعلمين ومقدرتهم على تكييف استراتيجيات التعليم الممارسة ومعطيات البيئة الصفية ، فيما ارتبطت هذه المقدرة بعلاقة قوية مع مدى تقبل الطلبة للمعلمين(**حجازي،2013، ص422**).

دراسة ابراهيم(2005) حول العلاقة بين الفاعلية الذاتية والفاعلية المهنية والضغوط النفسية المرتبطة بمهنة التعليم والمعتقدات التربوية لمعلمي المرحلة:الابتدائية،المتوسطة والثانوية بالسعودية.

حيث توصلت الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطيه طردية دالة إحصائيا بين الفاعلية المهنية للمعلمين وكل من الفاعلية الذاتية والمعتقدات التربوية، كما توجد علاقة عكسية بين الفاعلية المهنية والضغوط النفسية(**الخلايلة،2011، ص8**).

دراسة جاكسون(2005)Jackson بهدف التعرف على العلاقة بين الفاعلية الذاتية للمعلمين بمستوييها العام والخاص، وأسلوب الإدارة الصفية الممارس، ومعرفة أثر الخبرة والجنس وطبيعة المادة التعليمية التي يدرسونها على طبيعة تكوينهم للفاعلية الذاتية، وتبنيهم لأسلوب الإدارة الصفية.

حيث شملت العينة(375) معلما من المدارس الحكومية–ولاية ديترويت–أمريكا، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود أثر دال إحصائيا(الخبرة،مستوى الصف، المادة) على الفاعلية أو على أسلوب الإدارة الصفية الممارس، ووجود فروق لصالح المعلمين(الذكور)، كما توجد علاقة ارتباطيه قوية بين الفاعلية الذاتية الخاصة للمعلمين وأسلوب الإدارة الصفية الذي يركز على تعلم الطلبة.

فيما هدفت دراسة بمبينوتي (2005)Bembenutty إلى بحث العلاقة بين الفاعلية الذاتية لمعلمي ما قبل الخدمة، وبين سلوكهم التعليمي المتمثل في الجهد المبذول في التعليم، ودقة التقييم

الذاتي الأكاديمي وإدارة الوقت ومعطيات البيئة التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من المعلمين قبل الخدمة(60)معلما، وأظهرت النتائج أن المعلمين ذوي الفاعلية الذاتية العالية كانوا أكثر قدرة على فهم المادة التعليمية، والتقييم الذاتي الأكاديمي والحصول على أعلى الدرجات، وإدارة الوقت والتعامل مع معطيات البيئة من زملائهم منخفضي الفاعلية.

كما قام بلاك بورن(2007)Black burn بدراسة حول علاقة الفاعلية الذاتية لدى المعلمين وبين شعورهم بالرضا الوظيفي بأمريكا، حيث شملت العينة (80) معلما واستخدم الباحث مقياسا يشتمل ثلاث مجالات: مشاركة الطلبة في العملية التعليمية، استخدام استراتيجيات التعليم والإدارة الصفية.

ولقد أبرزت النتائج: وجود ارتباط ايجابي بين الفاعلية الذاتية الكلية للمعلمين وبين ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي لديهم، وأن المعلمين أكثر فاعلية في مجال الإدارة الصفية وأقلها في مجال إشراك الطلبة في العملية التعليمة.

دراسة أبو تينة والخلايلة(2011) للكشف عن مستوى الفاعلية الذاتية وأساليب الإدارة الصفية التي يمارسها معلمو المدارس الأساسية والثانوية الحكومية بالأردن، تكونت العينة من (566) معلم، وتم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية ومقياس اتجاهات ومعتقدات المعلمين حول الإدارة الصفية، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية لدى المعلمين، وأن أكثر أنماط الإدارة الصفية الممارسة: نمط إدارة التدريس، نمط إدارة السلوك، نمط إدارة الأفراد، وأن هناك علاقة ارتباطيه عالية ودالة إحصائيا بين الفاعلية الذاتية وأنماط الإدارة الصفية الثلاثة والإدارة الصفية ككل**(برهم والطلافحة،2019، ص491)**.

ومن خلال الدراسات السابقة وما ذكر حول الفاعلية الذاتية عند المعلم نستنتج ما يلي:

- يعتبر إدراك المعلم لفاعليته الذاتية عامل مهم وحاسم في تحقيقه النجاح في عمله.
- تساهم الفاعلية الذاتية المرتفعة لدى المعلم في اختياره لأفضل استراتيجيات التدريس وتساعده في التخطيط الجيد للعمل التربوي ككل.
- يساعد إدراك المعلم لفاعليته الذاتية في تمكنه من إدارة صفه بفعالية، وتنمية العلاقات الاجتماعية الفعالة مع طلبته، حيث يضمن من خلالها المشاركة الفعالة للطلبة في مختلف الأنشطة التعليمية.
- تساهم كذلك في تحقيق التوافق المهني وتنمية قدرات المعلم على مواجهة مختلف الضغوط.

9.أثار الفاعلية الذاتية

يوضح كل من زاحوق(2013، ص36-39)، بوقصارة وزياد(2015، ص30) ومسعودي(2016، ص85) أن للفاعلية الذاتية تؤثر على الفرد في مختلف المجالات:المعرفية والدافعية والوجدانية، وكذلك تؤثر في عملية اختيار السلوك. ويمكن أن نوضح ذلك فيما يلي:

1.9.العمليات المعرفيةCognitive Process

حيث يتم تبني السلوكيات انطلاقا من التنظيم المعرفي الذي يقوم على دمج تقييم الفرد لأهدافه، فمعتقدات الفاعلية الذاتية تؤثر على العملية المعرفية من خلال مفهوم القدرة، والطريقة التي يرى بها الأفراد لقدراتهم وكيف يتصورونها، كما أنهم يعتمدون على أدائهم الماضي للحكم على فاعليتهم وتحديد مستوى طموحهم، وبالتالي فالأشخاص الذين يملكون مستوى منخفض من الفاعلية وشكوك في قدراتهم يتوقعون فشل جهودهم في التكيف مع البيئة المتغيرة، في حين أن من يثقون بقدراتهم يسعون من خلال تغير تفكيرهم ومثابرتهم إلى السيطرة على الأوضاع وخلق أهداف مليئة بالتحدي واستغلال الإمكانيات المتاحة للوصول إلى مبتغاهم.

ويرى مادوكسMaddux أن معتقدات فاعلية الذات تؤثر على العملية المعرفية من خلال التأثير على:

- الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم.
- الخطط والاستراتيجيات الموصلة لتحقيق تلك الأهداف.
- التنبؤ بالسلوك المناسب والتحكم في الأحداث.
- القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات.

2.9.السيرورات الدافعية Motivational Process

تساهم اعتقادات الفاعلية الذاتية في عملية التنظيم الذاتي للدافعية وتحدد مستوى الفاعلية لدى الأفراد، كما توجد ثلاث نظريات مفسرة للدوافع العقلية:

– نظرية العزو السببي: فمرتفعي الفاعلية يعزون سبب فشلهم إلى نقص الجهد أو الظروف الموقفية غير الملائمة، بينما منخفضي الفاعلية يعزونها إلى انخفاض قدراتهم، وهو ما يؤثر على أدائهم ودافعيتهم.

– نظرية الأهداف المدركة: حيث أن الفاعلية الذاتية تحدد الأهداف التي يضعها الأفراد لأنفسهم، ومقدار الجهد المبذول في مواجهتها، ودرجة مثابرة وإصرار الفرد في مواجهة وحل المشكلات، ويتأثر ذلك برضا أو عدم رضا الفرد عن أدائه الشخصي وفاعلية الذات المدركة للهدف، وإعادة تعديل الأهداف بناء على التقييم الشخصي عن الأداء.

– نظرية توقع النتائج: من خلال تنظيم الدوافع بناء على توقع أن سلوكا معينا سوف يعطي نتيجة مرغوبة ومميزة، وأن هناك عدة خيارات تساعد الفرد في الوصول إلى هذه النتيجة، لكن منخفضي الفاعلية لا يستطيعون الوصول إليها، لأنهم يحكمون على ذاتهم بعدم كفاءتهم.

3.9. العملية الوجدانية Affecive Process

تؤثر معتقدات الأفراد عن فاعليتهم الذاتية في قدراتهم على مواجهة المواقف الصعبة التي تعترضهم، وما ينتج عنها من ضغوط وقلق واكتئاب، كما تتأثر هذه العوامل الأخيرة بإدراك الفرد لقدرته على التحكم في التفكير المؤدي لحدوثها.

ولذلك نجد أن منخفضي الفاعلية أكثر عرضة للقلق، فهم يعتقدون أن المهام التي أوكلت إليهم تفوق قدراتهم وأنهم غير قادرون على انجازها.

4.9.عملية اختيار السلوك Selection Process

تؤثر فاعلية الذات على عملية انتقاء السلوك، فاختيار الأفراد الأنشطة والأعمال التي يؤذونها مرهون بما يملكون لديهم من اعتقادات ذاتية في قدراتهم على تحقيق النجاح في عمل دون آخر بالصورة المطلوبة.

فالأفراد مرتفعي الفاعلية ينظرون إلى الصعوبات كمواقف تحدي لهم يجب أن يتغلبوا عليها، وبالتالي يبذلون المزيد من الجهد ويتخلصون بسرعة من آثار الفشل وتوقعاته، بينما منخفضي الفاعلية ينسحبون بسهولة من المهام الصعبة ويرونها تهديدا شخصيا لهم.

خلاصة:

إن الفاعلية الذاتية باعتبارها عامل موجه للسلوك، تساعد المعلم في اختيار الاستراتيجيات والطرق المناسبة التي من خلالها يصل إلى تحقيق الأهداف المطلوبة، ويكون قادرا على بذل الجهد في سبيل تعليم الطلبة وإكسابهم المعارف والمهارات الضرورية.

فامتلاك المعلم لمستوى عال من الفاعلية الذاتية من شأنه أن يعزز قدراته ومهاراته، ويشعره بقدر عال من الثقة في مواجهة مختلف الضغوط والظروف المفاجأة.

كما تلعب الخبرات الناجحة للفرد وتشجيعه من طرف الغير دورا مهما ومصدرا من مصادر الفاعلية الذاتية لديه، إلى جانب الحالة الانفعالية والخبرات التي يتحصل عليها من خلال ملاحظة نماذج حقيقية.

وهو ما يجعلنا ندرك أهمية الفاعلية الذاتية لدى الطلاب_المعلمين وتأثيرها على أدائهم وممارساتهم التدريسية لاحقا، وبالتالي التمهيد لدراسات أخرى حول العلاقة الإرتباطية بين مختلف أنواع وأبعاد الفاعلية الذاتية وبين مهارات التدريس، وبحث الإستراتيجيات الفعالة في تنمية الفاعلية الذاتية عند الطالب_المعلم.

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

1.الدراسة الاستطلاعية.

1.1 أهداف الدراسة الاستطلاعية.

2.1 حدود الدراسة الاستطلاعية.

3.1 إجراءات الدراسة الاستطلاعية.

4.1 عينة الدراسة الاستطلاعية.

5.1 أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية.

2.الدراسة الأساسية

1.2 حدود الدراسة.

2.2 منهج الدراسة.

3.2 عينة الدراسة.

4.2 متغيرات الدراسة.

5.2 البرنامج التدريبي المقترح.

6.2 إجراءات الضبط التجريبي.

7.2 إجراءات تطبيق تجربة الدراسة.

8.2 أساليب المعالجة الإحصائية.

تتناول الباحثة في هذا الجزء وصف مجتمع الدراسة وعينتها وطريقة اختيارها، بالإضافة إلى تحديد متغيرات الدراسة وأدوات قياسها، كما تحاول الباحثة عرض الإجراءات الميدانية التي قامت بها في هذه الدراسة لتطبيق الأدوات وأساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات، بغية الإجابة عن الفرضيات التي انطلقت منها الدراسة والتحقق من صحتها.

1.الدراسة الاستطلاعية.

تعتبر الدراسة الاستطلاعية أحد المراحل الأساسية في الجانب التطبيقي لأي بحث علمي، وتعد نقطة انطلاق للباحث من أجل التعرف على ظروف المحيط الذي سيتناوله في دراسته، والاطلاع وانتقاء العينة الملائمة مع أهداف الدراسة.

1.1.أهداف الدراسة الاستطلاعية.

تسعى الباحثة من خلال قيامها بالدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق جملة من الأهداف، يمكن تحديدها في ما يلي:

- التعرف على الظروف والإمكانيات المتاحة ضمن المحيط الخاص بالظاهرة محل الدراسة، والمتمثل في مؤسسة المدرسة العليا للأساتذة_ وهران.
- التأكد من فهم العينة الاستطلاعية لمتغيرات الدراسة، وبغية توضيح الهدف من تطبيق أدوات الدراسة، من خلال التقرب منهم ومشاركتهم في التربص المغلق بالمؤسسات التعليمية (متوسطات، ثانويات) بولاية وهران.
- رصد بعض المشكلات أو الصعوبات التي قد تعترض الباحثة أثناء الدراسة الأساسية وتحول دون نجاحها.
- التحقق من صلاحية أدوات الدراسة لتحقيق الأهداف المرجوة، وضبطها بما يتناسب وخصائص العينة.
- التحقق من الخصائص السيكومترية(الصدق والثبات) لأدوات الدراسة.

2.1.حدود الدراسة الاستطلاعية.

الحدود الزمنية: امتدت الفترة الزمنية التي استغرقتها الدراسة الاستطلاعية مرحلتين:

- المرحلة الأولى: مابين(أكتوبر 2021 – أفريل 2022) خصصت لتصميم مقياس الفاعلية الذاتية وشبكة ملاحظة مهارات التدريس لدى الطالب المعلم.
- المرحلة الثانية: ما بين(أكتوبر 2022–أكتوبر 2023) خصصت لتصميم البرنامج التدريبي والتأكد من صدق وثبات مقياس الفاعلية الذاتية ضمن مجتمع الدراسة.

الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة الاستطلاعية بالمدرسة العليا للأساتذة عمور أحمد بوهران، كما انتقلت الباحثة رفقة الطلاب المعلمين إلى بعض مؤسسات التعليم المتوسط والثانوي بولاية وهران(ليجيب الأستاذ المطبق على شبكة ملاحظة مهارات التدريس، للتأكد من خصائصها السيكومترية).

3.1.إجراءات الدراسة الاستطلاعية.

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية وفق الخطوات التالية:

- إطلاع الباحثة على الأدب التربوي والنفسي والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة؛ إستراتيجية التعلم التعاوني، مهارات التدريس والفاعلية الذاتية، وكذلك كل ما يخص التكوين والإعداد الأولي للأساتذة حول العالم بشكل عام وفي الجزائر بشكل خاص.
- قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من المقاييس الخاصة بقياس مستوى الفاعلية الذاتية لدى الأساتذة ولدى الطلاب، وكذلك شبكات الملاحظة المعدة لتقييم أداء الأستاذ على مهارات التدريس، إلى جانب اطلاعها على بعض البرامج التدريبية التي صممت خصيصا لتنمية المهارات التدريسية، كما تجدر الإشارة إلى استعانة الباحثة بنتائج دراستها(2022) حول الاحتياجات التدريبية في مجال مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين، وذلك من أجل تحديد أهم المؤشرات والأبعاد التي يمكن اعتمادها لتطوير أدوات الدراسة، ولاستثمارها بما يلائم خصائص الطلاب المعلمين عينة الدراسة.
- تم الاتصال بعدد من الأساتذة المحكمين المختصين في مجال علم النفس وعلوم التربية من داخل الوطن وخارجه(أنظر الملحق 1+2+3ص232–233) من أجل طلب تحكيم أدوات

الدراسة في صورتها الأولية، مقياس الفاعلية الذاتية(أنظر الملحق رقم6 ص242) وشبكة ملاحظة مهارات التدريس(أنظر الملحق رقم4ص234).

- توجهت الباحثة إلى قسم علوم التربية–جامعة وهران2 للحصول على ترخيص للقيام بالدراسة الاستطلاعية، كما تم الحصول على الموافقة من طرف إدارة المدرسة العليا للأساتذة بوهران(أنظر الملحق رقم10ص256).
- تم تحديد عينة الدراسة الاستطلاعية خارج عينة الدراسة الأساسية، حيث بعدما أجرت الباحثة لقاء مع الطلاب المعلمين وأساتذتهم بالمدرسة العليا للأساتذة، وبناء على إرشادات الأساتذة المكونين بالمدرسة حول الطريقة الأفضل لملاحظة مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين، تقرر مرافقتهم إلى مؤسسات تربصهم وتوزيع شبكة الملاحظة بعد التحكيم على الأساتذة المطبقين(الملاحظين) حيث بلغ عددهم (6) أساتذة مشرفين على (30) طالب معلم بمؤسسات التعليم(المتوسط والثانوي).
- قامت الباحثة بالتأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) لشبكة ملاحظة مهارات التدريس لدى الطالب المعلم ووضعها في الصورة النهائية(أنظر الملحق رقم5 ص239).
- بعد التصميم الأولي للبرنامج التدريبي، قامت الباحثة بالاستعانة بمجموعة من الأساتذة المحكمين(أنظر الملحق رقم3.ص233)، لضبط أهداف ومحتوى وأنشطة البرنامج بما يتناسب مع أهداف الدراسة وخصائص العينة، وبعد فترة تراوحت مابين أفريل2023 وجويلية2023 تم استرجاع النسخ بعد التحكيم وإجراء التعديلات وفق قرارات المحكمين من طرف الباحثة.
- خلال منتصف شهر أكتوبر 2023 تم توزيع مقياس الفاعلية الذاتية في صورته الأولية(أنظر الملحق رقم67ص242) على عينة استطلاعية خارج العينة الأساسية من الطلبة المعلمين بالمدرسة العليا للأساتذة، بلغ عددهم(30) طالب معلم، لاستخراج خصائصه السيكومترية، وبعد حساب صدق وثبات المقياس تم التأكد من صلاحيته وملائمته لعينة الدراسة ووضع في صورته النهائية(أنظر الملحق رقم7ص244)

4.1.عينة الدراسة الاستطلاعية.

تم تطبيق الدراسة الاستطلاعية على عينة قوامها(30) طالبة معلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من الطلبة القسم النهائي (السنة الرابعة والخامسة أستاذ تعليم متوسط وأستاذ تعليم ثانوي_رياضيات وفيزياء).

جدول (05): ***توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية حسب مؤسسات التربص***

مؤسسة التربص	عدد الطالبات المعلمات	النسبة المئوية
مؤسسات التعليم المتوسط	18	%60
مؤسسات التعليم الثانوي	12	%40
المجموع	30	%100

نلاحظ من خلال الجدول(05) أن نسبة الطالبات المعلمات الموزعات لإجراء التربص ضمن مؤسسات التعليم المتوسط كانت أكبر من نسبة الطالبات المعلمات الموزعات لإجراء التربص ضمن مؤسسات التعليم الثانوي حيث بلغت النسبة على الترتيب(60%) و(40%).

أما عينة الدراسة الاستطلاعية الخاصة بمقياس الفاعلية الذاتية، فلقد تم اختيارها عشوائيا من الطلبة المعلمين بقسم اللغة العربية– السنة الثانية أستاذ تعليم ابتدائي، وبلغ عددهم(30) طالب(ة) معلم(ة).

جدول(06): ***خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية لمقياس الفاعلية الذاتية***

الجنس	عدد الطلاب المعلمين	النسبة المئوية
الذكور	08	%26.7
الإناث	22	%73.3
المجموع	30	%100

نلاحظ من خلال الجدول(06) أن نسبة الطالبات المعلمات ضمن عينة الدراسة الاستطلاعية كانت أكبر من نسبة الطلاب المعلمين، حيث بلغت على الترتيب (73.3%) و(26.7%).

5.1.أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية.

أولا.شبكة الملاحظة

تعتبر الملاحظة وسيلة لجمع الحقائق عن ظاهرة موضوع الدراسة، إذ تعتمد على مشاهدة الباحث للسلوك كما هو في الواقع، وملاحظة الظاهرة في تغيرها ونموها عند إخضاعها لمتغيرات جديدة، تقوم على تحديد جوانب السلوك المراد ملاحظته(سيد سليمان،2014، ص217–218).

وتعتمد الباحثة في هذه الدراسة على شبكة الملاحظة أو بطاقة الملاحظة من خلال رصد المظاهر السلوكية الخاصة بمهارات التدريس وتدوين النتائج، بالاعتماد على الملاحظة دون المشاركة.

تم تصميم شبكة ملاحظة المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلمين من طرف الباحثة واستعمالها لقياس مدى اكتساب الطالب المعلم لمهارات التدريس وفق البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني، وذلك وفق الخطوات التالية:

الهدف العام لشبكة الملاحظة:

تسعى الباحثة من خلال تطبيق شبكة الملاحظة إلى قياس مستوى مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين بالمدرسة العليا للأساتذة، بناء على رصد وتدوين الممارسات الأدائية الصادرة عن الطالب المعلم(السنة الثالثة أستاذ لغة عربية للتعليم الابتدائي) وتقدير مستواها خلال عمله التدريسي داخل القسم أثناء التربص المغلق.

كما تعتمد الباحثة في هذه الدراسة على الملاحظة دون المشاركة، حيث يتم ملاحظة عينة الدراسة(الطلاب المعلمين) دون التدخل أو مشاركتهم في عملهم.

جمع الجانب النظري:

انطلاقا من الاطلاع على الجانب النظري حول مهارات التدريس، خاصة الفتلاوي(2010) حول "المدخل إلى التدريس"،شبر وآخرون(2014) حول"أساسيات التدريس"، محمد محمود الحيلة(2014) حول"مهارات التدريس الصفي، المسعودي وآخرون(2015) حول"المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس"، اضافة إلى بعض المصادر الأجنبية خاصة Chris Kyriacou(2007) Essential Teaching Skills .

حيث تم اشتقاق العديد من مهارات التدريس، والتي اختلف الباحثين في تصنيفها إلى مهارات رئيسية وفرعية، وهو ما دفع بالباحثة إلى التدقيق في قراءة المحتوى المعرفي لاختيار أهم المهارات التدريسية التي يمكن تدريب الطلاب المعلمين عليها خلال البرنامج التدريبي الحالي.

كما استفادت الباحثة من نتائج دراستها (2022)حول "مستوى الاحتياجات التدريبية لدى الطلاب المعلمين في مجال مهارات التدريس"بالمدرسة العليا للأساتذة بوهران، وعدد من الدراسات السابقة وشبكات الملاحظة ومقاييس تقييم أداء المعلم، في إعداد عبارات شبكة الملاحظة واختيار مجالاتها أو أبعادها، وفق ما يوضحه الجدول الموالي.

جدول(07): *أهم مصادر تصميم شبكة ملاحظة المهارات التدريسية لدى الطالب المعلم*

الدراسات السابقة	أدوات البحث
دراسة توفيق مرعي(1981) حول الكفايات التعليمية عند معلم المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم"	شبكة الملاحظة للكفايات التدريسية(بوسعدة،2009)
دراسة عبد الله الحمادي(1996)"المهارات التدريسية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والموجهين في المرحلة الثانوية بدولة قطر"	بطاقة تقييم الكفايات التدريسية(بلقيدوم،2013)
دراسة قاسم بوسعدة(2009)"تقويم الكفايات التدريسية لأستاذ التعليم الثانوي-دراسة ميدانية بولاية ورقلة وغرداية"	مقياس الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الثانوي(بوزقزي،2015)
دراسة سمية حلمي محمد الجمل(2017) "فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي"	بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات(الجمل،2017)
دراسة نور الهدى عبد المعزالأشهب(2022)"درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المشرفين والمديرين"	مقياس الكفايات التدريسية لأساتذة علوم الطبيعة والحياة(زين العابدين،2017)
Zerzaihi Selwa Gherib , Larbi .(2022) "The level of the training needs for teaching skills for students-teachers at the Higher Teacher Training School of Oran "- descriptive study-	the training needs scale(Zerzaihi, Gherib.2022)

المصدر :الباحثة

– صياغة التعليمة وتحديد بدائل الإجابة، حيث احتوت شبكة الملاحظة في صورتها الأولية (أنظر الملحق رقم4 ص234) على (62) فقرة موزعة على أربعة مجالات، و تتم الإجابة عن مستوى أداء الطالب المعلم للمهارة وفق مقياس ليكرت الثلاثي(مستوى الأداء عال3، متوسط2، منخفض1) كما يبينه الجدول الموالي:

جدول(08): *توزيع فقرات شبكة الملاحظة على مجالاتها في صورتها الأولية*

المجال/المهارة	عدد الفقرات/المهارات الفرعية	الدرجة القصوى
مهارة التخطيط للدرس	15	45
مهارة تنفيذ الدرس	21	63
مهارة إدارة القسم	17	51
مهارة التقويم التربوي	9	27
مهارات التدريس ككل	62	186

المصدر :الباحثة.

وقد راعت الباحثة مجموعة من المعايير في تصميم وتوزيع فقرات شبكة الملاحظة:

- أن تكون الفقرات واضحة وبسيطة.
- أن تعبر كل فقرة عن أداء واحد للمهارة.
- أن تفتتح كل فقرة بفعل مضارع منسوب للطالب المعلم.
- أن تكون صياغة كل فقرة بطريقة إجرائية تضم سلوك قابل للملاحظة والقياس.
- أن تنظم الفقرات وفق تسلسل منطقي لممارسة المهارات التدريسية.
- أن تكون مجالات شبكة الملاحظة وفقراتها مترابطة.

صدق شبكة الملاحظة

الصدق الظاهري(صدق المحكمين):

عرضت شبكة الملاحظة في صورتها الأولية على(8) من الأساتذة المختصين في علم النفس التربوي وطرق ومناهج التدريس داخل وخارج الوطن(أنظر الملحق رقم1ص232)، وذلك للتحقق من مدى ملائمة مجالات شبكة الملاحظة وفقراتها مع الهدف من تطبيقها، وكذلك ملائمة البدائل والصياغة اللغوية.

يتم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية وفق معادلة كوبر Cooper

نسبة الاتفاق= عدد مرات الاتفاق/(عدد مرات الاتفاق+عدد مرات عدم الاتفاق)*100

جدول(09): *نسبة اتفاق المحكمين لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية للطالب المعلم*

الرقم	موضوع التحكيم	عدد المتفقين	عدد غير المتفقين	نسبة الاتفاق بين المحكمين
.1	مدى ملائمة التعليمة للهدف من إعداد شبكة الملاحظة	08	0	%100
.2	مدى ملائمة مجالات شبكة الملاحظة لتحقيق هدف الدراسة	07	1	%87.5
.3	مدى انتماء كل فقرة للمجال المدرجة ضمنه	06	2	%75
.4	مدى وضوح الصياغة اللغوية لفقرات شبكة الملاحظة	06	2	%75
.5	مدى ملائمة بدائل الإجابة	05	3	%62.5
نسبة اتفاق المحكمين الإجمالية		%80		

من خلال الجدول(09) نلاحظ أن نسبة اتفاق المحكمين حول ملائمة التعليمة ومدى ملائمة مجالات شبكة الملاحظة لتحقيق أهداف الدراسة كانت على التوالي(100%) (87.5%) وهي نسبة مرتفعة، في حين عبر المحكمون عن اتفاقهم حول انتماء الفقرات للمجال ووضوح الصياغة اللغوية بنسبة قدرت ب(75%)، وكانت أقل نسبة اتفاق بين المحكمين حول بدائل الإجابة في شبكة الملاحظة، والتي بلغت(62.5%).

كما بلغت نسبة الاتفاق الإجمالية لأراء محكمي شبكة الملاحظة 80%، وهي نسبة مقبولة جدا تشير إلى صلاحية أداة الدراسة.

جدول(10): *معيار الحكم من قبل رأي المحكمين حول شبكة الملاحظة*

نسبة الاتفاق بين المحكمين	الحكم
من80%إلى 100%	مقبول
من 70%إلى 80%	تعدل
أقل من70%	تحذف

(حنون،2022،ص100)

وبناء على اقتراحات المحكمين فيما يخص حذف بعض السلوكات الأدائية الدالة على تطبيق المهارة، أو تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات كما يوضحه الجدول التالي:

الجدول(11): *الإجراءات على شبكة ملاحظة المهارات التدريسية بعد التحكيم*

رقم الفقرة	الفقرة قبل التحكيم	الإجراء المطلوب	الفقرة بعد التحكيم
مجال مهارة التخطيط للدرس			
03	يحدد الخبرات السابقة المرتبطة بأهداف الدرس	تعديل الصياغة	3.يربط المكتسبات السابقة بأهداف الدرس
06	تتفق عناصر الدرس مع التوزيع المنطقي للمادة	تعديل الصياغة	6.يراعي التدرج المنطقي في توزيع عناصر الدرس(من البسيط-المعقد، من المعلوم-المجهول)
09	يحسن اختيار أسلوب التدريس المناسب لتحقيق الأهداف	تعديل الصياغة	9.يختار طرق فعالة ومتنوعة للتدريس
10	يحسن اختيار الأنشطة التعليمية الملائمة لإيصال المعلومة	تعديل الصياغة	10.يحسن اختيار الأنشطة التعليمية المرتبطة بموضوع الدرس
11	يراعي خصائص ومستوى المتعلمين في إعداد الخطة التدريسية	تحذف	
12	متمكن من توزيع الوقت حسب مراحل الدرس	تعديل الصياغة	11.يراعي توزيع الوقت حسب مراحل الدرس
15	متمكن من إعداد خطة التدريس الفصلية	تعديل الصياغة	14.متمكن من إعداد خطة التدريس المرحلية

مجال مهارة تنفيذ الدرس			
01	يستعمل في التهيئة للدرس طرق متنوعة تتناسب مع الفروق الفردية بين المتعلمين	تعديل الصياغة	15.يهيئ للدرس بطرق متنوعة تراعي الاختلاف بين المتعلمين
03	يقضي فترة مناسبة في التمهيد للدرس	تعديل الصياغة	17.يراعي الزمن المناسب لوضعية الانطلاق
06	يربط المادة التعليمية بواقع الحياة العملية	تحذف	
15	يراعي عند استخدامه للوسيلة التعليمية:جودتها، بساطتها ووضوحها	تحذف	
18	يهتم بالمواقف الناجحة ويعمل على تشجيعها	تعديل الصياغة	30.يشجع المواقف الناجحة لدى المتعلمين
مجال مهارة إدارة القسم			
01	يهيئ الجو المناسب والمشجع للتعلم	تحذف	
04	يلتزم بالصرامة والجدية في العمل	تعديل الصياغة	36.يلتزم بالجدية والانضباط في العمل
15	يشرك المتعلمين في اتخاذ القرارات	تعديل الصياغة	47.يشرك المتعلمين في اتخاذ القرارات الخاصة بحفظ النظام داخل القسم
مجال مهارة التقويم التربوي			
01	يطرح أسئلة تقويمية لمعرفة قدرات المتعلمين قبل الدرس	تعديل الصياغة	50.يطرح أسئلة تقويمية لمعرفة مستوى قدرات المتعلمين قبل الدرس
02	يحسن اختيار الأسئلة تزامنا مع شرح الدرس ليتأكد من استيعاب المتعلمين	تعديل الصياغة	51.يختار أسئلة ملائمة تساعده على اكتشاف مدى استيعاب المتعلمين
04	يصحح أخطاء المتعلمين مباشرة وبطريقة مناسبة	تحذف	
05	متمكن من إعداد الأسئلة حسب مجال بلوم	تعديل الصياغة	53.متمكن من إعداد الأسئلة حسب مستويات أهداف الدرس
08	يقوم بتوزيع الأسئلة على أكبر عدد من المتعلمين	تحذف	
09	الواجبات المنزلية التي يقدمها شاملة لموضوع الدرس	تعديل الصياغة	56.الواجبات المنزلية التي يقدمها شاملة لموضوع الدرس ومقبولة الكم

جدول(12): ***تعديل بدائل الإجابة على شبكة ملاحظة المهارات التدريسية بعد التحكيم***

بدائل الإجابة قبل التحكيم	توزيع الدرجات قبل التحكيم(مقياس ليكرت الثلاثي)	بدائل الإجابة بعد التحكيم(مقياس ليكرت الخماسي)	توزيع الدرجات بعد التحكيم
مستوى أداء المهارة عال	3	مستوى الأداء مرتفع جدا	5
مستوى أداء المهارة متوسط	2	مستوى الأداء مرتفع	4
مستوى أداء المهارة منخفض	1	مستوى الأداء مقبول	3
		مستوى الأداء منخفض نوعا ما	2
		مستوى الأداء منخفض جدا	1

وبالتالي أصبحت شبكة الملاحظة بعد التحكيم (أنظر الملحق رقم5ص239) تضم 56 فقرة موزعة على المجالات الأربعة.

جدول(13): ***وصف شبكة ملاحظة المهارات التدريسية للطالب المعلم بعد التحكيم***

المجال	عدد الفقرات	الدرجة العظمى	الدرجة الصغرى
مهارة التخطيط للدرس	14	70	14
مهارة تنفيذ الدرس	19	95	19
مهارة إدارة القسم	16	80	16
مهارة التقويم التربوي	07	35	07
الشبكة ككل	56	280	56

مفتاح تصحيح شبكة ملاحظة المهارات التدريسية:

اعتمدت الباحثة في تقدير مستوى المهارة التدريسية لدى الطالب المعلم وفق طريقتين:

أولا.حسب محك الإتقان:

بما أن عدد المهارات التدريسية الفرعية(الفقرات) ضمن شبكة الملاحظة هو (56 فقرة)، فإن الدرجة القصوى التي يمكن أن يتحصل عليها المفحوص هي 280(280=5*56) ، أما الدرجة الدنيا فهي 56.

أما محك الإتقان والتمكن من المهارة بناء على العديد من الدراسات السابقة كدراسة بوسعدة(2009) هو 75% فأكثر من مجموع الدرجة الكلية، أي280*75/100=210

بمعنى أن حصول المفحوص على الدرجة210 فأكثر هو مؤشر لمستوى عال من المهارة، أما حصوله على درجة أقل من210 على شبكة الملاحظة، فيعد مؤشر عن انخفاض مستوى المهارة لدى المفحوص(أقل من 75%).

ثانيا.حسب متوسط الدرجة على شبكة الملاحظة:

حيث يقسم مدى الدرجات (5−1=4) على عدد بدائل الإجابة(5) ليصبح طول الفترات: 5/4=0.8

جدول(14): ***متوسط الدرجات حسب مقياس ليكرت الخماسي***

المتوسط	تقدير الدرجة
1.8-1	درجة منخفضة جدا
2.6-1.8	درجة منخفضة
3.4-2.6	درجة متوسطة
4.2-3.4	درجة مرتفعة
5-4.2	درجة مرتفعة جدا

ومن أجل مقارنة متوسط درجات الطالب المعلم في مجال مهارات التدريس، اعتمدت الباحثة على تصنيف فترات متوسط الدرجات إلى ثلاث فئات تقديرية، كالتالي:

متوسط الدرجة على شبكة الملاحظة(1−2.6)_____مستوى ضعيف للمهارة التدريسية.

متوسط الدرجة على شبكة الملاحظة(2.7−3.4)____مستوى متوسط للمهارة التدريسية.

متوسط الدرجة على شبكة الملاحظة(3.5−5)____مستوى مرتفع للمهارة التدريسية

صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية لدى الطالب المعلم من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية(30 طالبة معلمة)، واستخراج معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية في كل مجال ودرجاتهم على شبكة الملاحظة ككل كما هو في الجدول(15)، كما تم حساب ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمجال التي وضعت ضمنه وارتباطها مع الدرجة الكلية على شبكة الملاحظة وفق ما هو موضح في الجدول (16).

جدول(15): ***معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية في كل مجال ودرجاتهم على شبكة الملاحظة ككل***

المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مهارة تخطيط الدرس	0.89**	دال عند 0.01
مهارة تنفيذ الدرس	0.86**	
مهارة إدارة القسم	0.89**	
مهارة التقويم التربوي	0.79**	

يتبين من الجدول(15)أن معاملات الارتباط بين مجالات شبكة الملاحظة والدرجة الكلية للشبكة تراوحت بين(0.79−0.89)، وهي ارتباطات موجبة وقوية دالة عند مستوى الدلالة 0.01، مما يشير إلى أن شبكة ملاحظة المهارات التدريسية تتسم بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

جدول(16): *معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمجال التي وضعت ضمنه.*

المجال	رقم الفقرة	معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمجال
مهارة التخطيط للدرس	.1	**0.84
	.2	**0.66
	.3	**0.80
	.4	**0.87
	.5	**0.47
	.6	**0.77
	.7	**0.75
	.8	**0.76
	.9	**0.70
	.10	**0.80
	.11	**0.58
	.12	**0.43
	.13	**0.53
	.14	**0.78
مهارة تنفيذ الدرس	.15	**0.73
	.16	**0.57
	.17	**0.70
	.18	**0.73
	.19	**0.59
	.20	**0.61
	.21	*0.60
	.22	**0.61
	.23	**0.72
	.24	**0.53

	.25	**0.79
	.26	**0.75
	.27	**0.64
	.28	**0.59
	.29	**0.59
	.30	**0.71
	.31	**0.58
	.32	**0.54
	.33	**0.83
مهارة إدارة القسم	.34	**0.70
	.35	**0.69
	.36	**0.74
	.37	**0.73
	.38	**0.77
	.39	**0.81
	.40	**0.83
	.41	**0.92
	.42	**0.80
	.43	**0.78
	.44	**0.79
	.45	**0.82
	.46	**0.83
	.47	**0.79
	.48	**0.77
	.49	**0.79
التنظيم	.50	**0.71

	.51	**0.77
	.52	**0.83
	.53	**0.83
	.54	**0.82
	.55	**0.84
	.56	**0.59

من خلال الجدول (16) نلاحظ أن:

- معاملات الارتباط بين فقرات المجال الأول(التخطيط للدرس) والدرجة الكلية على المجال تراوحت ما بين(0.43-0.89) وهي معاملات ارتباط موجبة ودالة عند 0.01.
- معاملات الارتباط بين فقرات المجال الثاني(تنفيذ الدرس) والدرجة الكلية على المجال تراوحت ما بين(0.53-0.83) وهي معاملات ارتباط موجبة ودالة عند 0.01.
- معاملات الارتباط بين فقرات المجال الثالث(إدارة القسم) والدرجة الكلية على المجال تراوحت ما بين(0.69-0.92) وهي معاملات ارتباط موجبة ودالة عند 0.01.
- معاملات الارتباط بين فقرات المجال الرابع(التقويم التربوي) والدرجة الكلية على المجال تراوحت ما بين(0.59-0.84) وهي معاملات ارتباط موجبة ودالة عند 0.01.

وبالتالي تقرر الاحتفاظ بشبكة الملاحظة كما هي بعد التحكيم في شكلها النهائي(أنظر الملحق رقم5ص239).

صدق المقارنة الطرفية(الصدق التمييزي)

وتم الحصول على النتائج التالية:

جدول(17): ***نتائج اختبار"ت" لعينتين مستقلتين لشبكة الملاحظة***

العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	t	درجة الحرية	sig	مستوى الدلالة الإحصائية
أعلى الدرجات=10	22.71	231.20	8.09	18	0.000	دالة عند 0.05
أدنى الدرجات=10	12.54	164.80				

من خلال الجدول(17) نجد أن sig=0.000 وهي أقل من 0.05، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين 33% من أفراد العينة الذين تحصلوا على أعلى الدرجات على شبكة ملاحظة المهارات التدريسية و33% ممن تحصلوا على أدنى الدرجات، أي أن شبكة الملاحظة المعدة من طرف الباحثة قادرة على التمييز بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا.

الثبات

ولقد تم الحصول على النتائج التالية:

جدول(18): ***ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمجالات شبكة الملاحظة***

المجال	ألفا كرونباخ Alpha de Cronbach	التجزئة النصفية	تصحيح سبيرمان براونSpearman_Brown
التخطيط للدرس	0.92	0.82	0.90
تنفيذ الدرس	0.80	0.79	0.88
إدارة القسم	0.95	0.82	0.90
التقويم التربوي	0.89	0.74	0.85
الشبكة ككل	0.94	0.68	0.81

من خلال الجدول(18) نلاحظ أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمجالات شبكة الملاحظة كانت مرتفعة(0.80-0.95)، وكذلك معاملات ثبات التجزئة النصفية بعد التصحيح وفق معادلة سبيرمان براون(0.85-0.90)، فيما بلغ معامل ثبات شبكة الملاحظة ككل 0.94 وبتصحيح سبيرمان براون بلغ (0.81) وهو معامل ثبات قوي ومناسب لهذه الدراسة.

ثانيا: مقياس الفاعلية الذاتية

قامت الباحثة بالاستعانة بمقياس الفاعلية الذاتية المصمم من طرفها في دراستها السابقة(زرزايحي،غريب،2022) حول "الفاعلية الذاتية لدى طلبة قسم علوم التربية بجامعة وهران2 في ضوء بعض المتغيرات" معتمدة في ذلك على:النظرية المعرفية الاجتماعية ل"باندورا"(Bandura1977)، ونظرية كل من شيل وميرفيShell&Murphy, ونظرية التوقع لفيكتور فرووم Victor Froom، إضافة إلى بعض الدراسات السابقة، كدراسة لان بيرسون وغيفنر (Lan,Person&Ginner,2004)، دراسة ولاء سهيل يوسف(2016)، إضافة إلى عدد من المقاييس الموضحة في ما يلي:

جدول(19): *أهم المقاييس التي اعتمدتها الباحثة في تصميم مقياس الفاعلية الذاتية*

اسم المقياس	جوانب الاستفادة من المقياس
1. مقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لJerusalem and schwarzer.1995	تحيين بعض الفقرات من المقياس وتوظيفها في محور الدافعية الذاتية الشخصية
2. مقياس فاعلية الذات –العدل(2001)	الإطلاع على الفقرات في مجال المبادرة ومجال المثابرة+اعتماد بدائل الإجابة المدرجة ضمن المقياس
3. مقياس الفاعلية الذاتية لنسرين بهجت الشمايلة وآخرون(2017)	اعتماد بعض الفقرات لتناسبها مع الهدف من مقياسنا في محور الدافعية الذاتية الشخصية
4. مقياس الفاعلية الذاتية التدريسية لنافز أحمد بقيعي(2016)	تحيين بعض العبارات لتكون أكثر تناسقا مع الفاعلية الذاتية لدى الطلبة
5. مقياس الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد لسالي طالب علوان	الاستعانة ببعض الفقرات في محور الفاعلية الذاتية الأكاديمية
6. مقياس الفاعلية الذاتية العامة ل sherer ,maddux james.e& mercandante(1982)	تصميم فقرات المقياس في محور الفاعلية الذاتية الشخصية
7. مقياس فاعلية الذات لسامر تيسير عبد الله أبو هشهش(2018)	الاستفادة من محتوى أبعاد :إنجاز الأداء والخبرات البديلة والإقناع اللفظي من أجل تصميم الفقرات في محور الفاعلية الذاتية الشخصية والاجتماعية
8. مقياس الفاعلية الذاتية لمريم بوناب ونوال بوسعيد(2020).	الاطلاع على فقرات المقياس والاستفادة منه في تصميم فقرات محور الفاعلية الذاتية الشخصية.

(زرزايحي،غريب،2022، ص65)

قامت الباحثة بحساب الصدق الظاهري لمقياس الفاعلية الذاتية في دراستها السابقة من خلال توزيعه على عينة من الأساتذة المحكمين(أنظر الملحق رقم2ص232)، وبلغت نسبة الاتفاق حول صدق المقياس نسبة90%، كما بلغ معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية على البعد و الدرجة الكلية على المقياس ككل مابين 0.89-0.93 ، وبعد إجراء التعديلات التي أمر بها المحكمين ، تم الحصول على مقياس الفاعلية الذاتية في صورته الأولية لهذه الدراسة(أنظر الملحق رقم6ص242).

مواصفات مقياس الفاعلية الذاتية في صورته الأولية:

يضم المقياس (42) فقرة، موزعة على ثلاث أبعاد:

البعد الأول: الفاعلية الذاتية الشخصية(14 فقرة).

البعد الثاني: الفاعلية الذاتية الاجتماعية(12 فقرة).

البعد الثالث: الفاعلية الذاتية الأكاديمية(16 فقرة).

جدول(20): *توزيع الفقرات على أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية*

رقم البعد	البعد	الفقرات الخاصة به
01	الفاعلية الذاتية الشخصية	-27-21-18-17-12-7-6-2-1 40-38-36-32-31
02	الفاعلية الذاتية الاجتماعية	-25-20-19-14-13-11-8-3 42-33-28-26
03	الفاعلية الذاتية الأكاديمية	-23-22-16-15-10-9-5-4 -39-37-35-34-30-29-24 41
المقياس ككل		42 فقرة

حيث تتم الإجابة وفق مقياس ليكرت الخماسي(دائما5،غالبا4،أحيانا3،نادرا2،اطلاقا1) بالنسبة للفقرات الموجبة، أما السالبة(دائما1،غالبا2،أحيانا3،نادرا4،اطلاقا5).

كما صنف مستوى الفاعلية الذاتية لدى عينة الدراسة حسب المتوسطات الحسابية لاستجاباتهم على فقرات المقياس كالتالي:

-مستوى الفاعلية الذاتية منخفض: متوسط حسابي أقل من 2.33

-مستوى الفاعلية الذاتية متوسط: متوسط حسابي 2.34-3.66

-مستوى الفاعلية الذاتية مرتفع: متوسط حسابي أكبر من 3.66

صدق الاتساق الداخلي لمقياس الفاعلية الذاتية

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لمقياس الفاعلية الذاتية لدى الطالب المعلم من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية(30 طالبة معلمة –السنة الثانية أستاذ تعليم ابتدائي لغة عربية) بداية أكتوبر2023، واستخراج معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية في كل بعد ودرجاتهم على المقياس ككل كما هو في الجدول:

جدول(21): ***الارتباط بين الدرجة الكلية على البعد والدرجة الكلية على مقياس الفاعلية الذاتية***

البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة الإحصائية
الفاعلية الذاتية الشخصية	0.78**	دال عند 0.01
الفاعلية الذاتية الاجتماعية	0.64**	
الفاعلية الذاتية الأكاديمية	0.83**	

من خلال الجدول(21) يتضح أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على البعد والدرجة الكلية على مقياس الفاعلية الذاتية تراوحت ما بين(0.64–0.83) وهي ارتباطات موجبة وقوية دالة عند مستوى الدلالة 0.01، مما يشير إلى أن مقياس الفاعلية الذاتية يتسم بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، وبالتالي يمكن اعتماده في الدراسة الأساسية.

وبناء على نتائج حساب ارتباط كل فقرة مع البعد التي تنتمي إليه، تم حذف الفقرات التي تميزت بارتباط ضعيف وهي موضحة في الجدول التالي:

جدول(22): ***الفقرات التي تم حذفها من مقياس الفاعلية الذاتية***

البعد	رقم الفقرة	الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
الفاعلية الذاتية الشخصية	06	أضاعف جهودي عندما أكون في موقف تحدي	-0.22
	18	الكثير من العقبات تقف حاجزا أمام تحقيق أهدافي	0.15
	21	لدي إرادة لتحقيق أي مهمة بنجاح وإتقان	0.04
الفاعلية الذاتية الاجتماعية	11	أفضل استشارة من له خبرة في أي موضوع	-0.07
الفاعلية الذاتية الأكاديمية	15	أضع لنفسي هدفا كبيرا وأسعى لتحقيقه	-0.07
	16	أستفيد من خبرات الآخرين في تطوير أدائي الأكاديمي	0.16
	24	أوجه انتباهي إلى موضوع الحصة طيلة الوقت	0.07
	35	أشعر بالرضا عن قراراتي الدراسية	0.13

من خلال الجدول(22) نلاحظ أن معامل ارتباط هذه الفقرات كان ضعيفا جدا، مما دفع بالباحثة إلى حذف هذه الفقرات، وبالتالي أصبح مقياس الفاعلية الذاتية يضم(34 فقرة) بصيغته النهائية(أنظر الملحق رقم7ص244).

جدول(23): *مواصفات مقياس الفاعلية الذاتية بصورته النهائية*

البعد	الفقرات
الفاعلية الذاتية الشخصية	2.28.30.32..1.2.6.10.13.20
الفاعلية الذاتية الاجتماعية	3.7.11.12.14.15.18.19.21.26.34
الفاعلية الذاتية الأكاديمية	4.5.8.9.16.17.22.23.27.29.31.33
المقياس ككل	34

صدق المقارنة الطرفية(الصدق التمييزي)

وتم الحصول على النتائج التالية:

جدول(24): *نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين لمقياس الفاعلية الذاتية*

العينة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	t	درجة الحرية	sig	مستوى الدلالة الإحصائية
أعلى الدرجات=10	7.32	186.40	-5.61	18	0.000	دالة عند 0.05
أدنى الدرجات=10	12.40	160.80				

من خلال الجدول(24) نجد أن sig=0.000 وهي أقل من 0.05، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين 33% من أفراد العينة الذين تحصلوا على أعلى الدرجات على مقياس الفاعلية الذاتية و33% ممن تحصلوا على أدنى الدرجات، أي أن مقياس الفاعلية الذاتية المعدة من طرف الباحثة قادرة على التمييز بين الدرجات العليا والدرجات الدنيا للمبحوثين.

الثبات

وفيما يلي النتائج المتحصل عليها:

جدول(25): *ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس الفاعلية الذاتية*

البعد	ألفا كرونباخ Alpha de Cronbach	التجزئة النصفية	تصحيح سبيرمان براونSpearman_Brown
الفاعلية الذاتية الشخصية	0.68	0.60	0.75
الفاعلية الذاتية الاجتماعية	0.61	0.47	0.64
الفاعلية الذاتية الأكاديمية	0.80	0.73	0.84
المقياس ككل	0.85	0.79	0.88

من خلال الجدول(25) نلاحظ أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الفاعلية الذاتية كانت مرتفعة(0.61-0.80)، وكذلك معاملات ثبات التجزئة النصفية بعد التصحيح وفق معادلة

سبيرمان براون(0.64-0.84)، فيما بلغ معامل ثبات مقياس الفاعلية الذاتية ككل 0.85 وهو معامل ثبات قوي ومناسب لهذه الدراسة.

ثالثا.البرنامج التدريبي

تهدف الدراسة الحالية إلى تقصي أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات التدريسية والفاعلية الذاتية لدى الطلبة المعلمين بمؤسسات تكوينهم، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بإعداد وتصميم برنامج تدريبي وفق الخطوات التالية:

تحديد الهدف العام للبرنامج التدريبي

تسعى الباحثة من خلال تطبيق هذا البرنامج التدريبي إلى تنمية المهارات التدريسية والفاعلية الذاتية لدى الطلبة المعلمين المتمدرسين بالمدرسة العليا للأساتذة بوهران، حيث يتم تدريبهم وفق استراتيجيه التعلم التعاوني.

جمع الجانب النظري:

تم تصميم البرنامج التدريبي من طرف الباحثة بناء على اطلاعها على الأدبيات والدراسات والأبحاث السابقة حول مهارات التدريس والفاعلية الذاتية، وكذلك فيما يخص البرامج التدريبية القائمة على إستراتيجية التعلم التعاوني، والبرامج الخاصة بتدريب وإعداد الطلاب والمعلمين قبل الخدمة ونوضح ذلك فيما يلي:

- تم الاعتماد على دراسات وأبحاث جزائرية كدراسة زين العابدين(2017) ودراسة عواريب وبوحفص(2016) ودراسة زرزايحي وغريب(2022) من أجل الوقوف على الاحتياجات التدريبية لدى الطلبة المعلمين في ضوء مهارات التدريس، ورصد واقع التكوين البيداغوجي في المدارس العليا للأساتذة.

كما استعانت الباحثة بدراسات عربية تناولت متغيرات الدراسة ضمن برامج تدريبية، كدراسة الصغير(2008)، دحلان(2012)، دراسة الأزهر(2015)، دراسة حمدي(2017) ودراسة الجمل(2017)....

- أيضا تم الاستعانة في تصميم البرنامج التدريبي ببعض الوثائق والحقائب التدريبية المصممة خصيصا لتطوير مهارات المعلم وأدائه، كحقيبة مهارات المعلم الجديد(بن ابراهيم،2015)، دليل المعلم الجديد للتدريس الفعال(تطوير)، موديل التخطيط للتدريس لعبد العال(2006)،

الحقيبة التدريبية لمشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام"برنامج التخطيط للتعلم النشط"التخطيط للفهم، لمشروع تهيئة المعلم الجديد، ووثيقة تخطيط التدريس الصادرة عن الإدارة العامة للتدريب والابتعاث(المهارات المهنية الأساسية لتمكين المعلم) بالمملكة العربية السعودية(1435هـ).

- قامت الباحثة بوضع خطة أولية للبرنامج التدريبي من خلال الدراسات التي ذكرت سابقا(تحديد عناوين الوحدات التدريبية والجلسات، بحث التقنيات والوسائل المناسبة وتحديد مدة تنفيذ البرنامج).
- تم عرض البرنامج التدريبي في صورته الأولية على المشرف، لمناقشة محتواه وإبداء الملاحظات الضرورية لتعديله بما يلاءم أهداف الدراسة، وأخذ موافقته لإرساله إلى المحكمين.
- تم إرسال البرنامج التدريبي إلى مجموعة من المختصين في مجال علم النفس المهني وعلم النفس وعلوم التربية وكذلك تقويم المناهج الدراسية لتحكيمه(أنظر الملحق رقم3ص233) والبالغ عددهم 7 محكمين، وقد استرجعت الباحثة كل النسخ بعد التحكيم خلال 3 أشهر.
- قامت الباحثة بتعديل البرنامج والأخذ بتوجيهات المحكمين.

وصف البرنامج التدريبي

- يحتوي البرنامج التدريبي على28 جلسة تدريبية(أنظر الملحق رقم14ص262).
- تمتد فترة تنفيذ البرنامج ل80ساعة تدريبية(حوالي 5أشهر).
- تستمد الباحثة المادة التدريبية من خلال ما تناولته في الجانب النظري للدراسة، فيما يخص مهارات التدريس والفاعلية الذاتية.
- يعتمد البرنامج على المقاربات المعرفية السلوكية، والسعي لتنمية المهارات التدريسية للطلبة_المعلمين من خلال ثلاث جوانب:الجانب المعرفي للمهارة، الجانب الوجداني(بيان أهميتها) والجانب الأدائي.
- ينفذ البرنامج وفق إستراتيجية التعلم التعاوني، ولتعزيز العمل أدمجت الباحثة أساليب التعلم النشط لتحفيز المتدربين وتجنب الملل.
- تختلف الإجراءات والوسائل التدريبية حسب موضوع وأهداف كل جلسة.

- يتم تنفيذ الجلسات بمعدل جلسة واحدة كل أسبوع(حدد يوم الثلاثاء مساء بالاتفاق مع أفراد العينة)، وحدد زمن الحصة التدريبية ب3 ساعات.

الخصائص السيكومترية للبرنامج التدريبي

الصدق الظاهري(صدق المحكمين):

للتأكد من الصدق الظاهري للبرنامج التدريبي، تم توزيع نسخة من البرنامج على عدد من الأساتذة المحكمين من داخل وخارج الوطن(أنظر الملحق رقم3ص233)، وذلك من أجل إبداء أرائهم حول:

1- الإطار العام للبرنامج(مبرراته وأسسه وأهدافه والمدة الزمنية لتطبيقه).

2-مكونات البرنامج(الأهداف السلوكية، تسلسل الوحدات التدريبية، ملائمة إستراتيجية التدريب وأساليب التقويم).

3-الخطة التدريبية المقترحة(عناوين الوحدات التدريبية وتنظيمها، وضوح المادة العلمية وملائمة الأنشطة والوسائل، الزمن المناسب لأداء الأنشطة).

تم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين وفق المعادلة التالية:

نسبة الاتفاق=عدد مرات الاتفاق/(عدد مرات الاتفاق+عدد مرات عدم الاتفاق)*100

الجدول(26): *نسبة الاتفاق بين محكمي البرنامج التدريبي*

	المهارات الرئيسية والمهارات الفرعية المنتمية لها	عدد المتفقين	عدد غير المتفقين	نسبة الاتفاق
	أولا:الإطار العام للبرنامج			
.1	الفكرة العامة للبرنامج	7	0	100%
.2	مبررات البرنامج	7	0	%100
.3	منطلقات وأسس البرنامج	6	1	%86
.4	الأهداف العامة للبرنامج	6	1	%86
.5	المدة الزمنية لتنفيذ البرنامج	5	2	%71
	ثانيا:مكونات البرنامج			
.1	الأهداف السلوكية	5	2	%71
.2	محتوى البرنامج يساهم في تحقيق الأهداف	6	1	%86
.3	وحدات البرنامج متسلسلة ومترابطة	7	0	%100
.4	إستراتيجية التدريب في البرنامج مناسبة وقابلة للتطبيق	7	0	%100

.5	إستراتيجية التدريب في البرنامج تساهم في إكساب الطلبة مهارات التدريس وتنمي إدراكهم وفاعلية أدائهم لها.	7	0	%100
.6	أساليب التقويم في البرنامج كافية ومناسبة	6	1	%86
	ثالثا: الخطة التدريبية المقترحة			
.1	عنوان كل وحدة تدريبية يعبر عن محتواها	7	0	100%
.2	الأهداف السلوكية لكل وحدة تدريبية محددة وواضحة	6	1	%86
.3	يوجد ترابط بين أهداف كل وحدة وموضوعاتها	6	1	%86
.4	المادة العلمية موضوع التدريب واضحة	7	0	%100
.5	أنشطة التدريب المقترحة مناسبة ويمكن تحقيقها	6	1	%86
.6	التوقيت الزمني للأنشطة مناسب لمحتواها التدريبي	5	2	%71
.7	أنشطة التدريب المقترحة تساهم في إتقان الطالب المعلم لعمله التدريسي	6	1	%86
.8	تنظيم الوحدة التدريبية وزمنها كاف لتحقيق تدريب فعال	5	2	%71
.9	المواد والوسائل التدريبية مناسبة وكافية	7	0	%100
10	الفترة الزمنية لإنجاز الوحدة التدريبية كافية	5	2	%71
	نسبة اتفاق المحكمين الإجمالية	**%88**		

نلاحظ من خلال الجدول(26) أن نسبة اتفاق المحكمين كانت كبيرة جدا حول منطلقات وأسس البرنامج التدريبي، وحول ملائمة إستراتيجية التعلم التعاوني كإستراتيجية تدريب لتنمية المهارات التدريسية والفاعلية الذاتية لدى الطالب المعلم، كما عبر المحكمين عن ملائمة المادة العلمية لمستوى أفراد العينة وتناسبها مع أهداف البرنامج، حيث تراوحت نسبت الاتفاق بين(86-100%)، فيم عبر المحكمين عن ملائمة الفترة الزمنية المخصصة لتطبيق الأنشطة والوحدات التدريبية والبرنامج ككل بنسبة(71%)، فيما رأى (29% من المحكمين)أنه يجب تعديل التوقيت المخصص لتطبيق البرنامج بناءا على إجراء الباحثة تطبيق أولي على عينة استطلاعية(وهو ما قامت به الباحثة خلال الدراسة الاستطلاعية لضبط البرنامج التدريبي من خلال تقديم جلستين تدريبيتين:أهمية التخطيط وجلسة صياغة وتوجيه الأسئلة على عينة قدرها 6 طالبات خارج العينة الأساسية).

كما بلغت نسبة الاتفاق الإجمالية لأراء محكمي البرنامج التدريبي 88%، وهي نسبة مقبولة جدا تشير إلى إمكانية اعتماد البرنامج .

وبناء على أراء المحكمين قامت الباحثة بدعم مبررات وأسس البرنامج بدراسات محلية جديدة، وتم تمديد فترة تطبيق البرنامج إلى 77 ساعة تدريبية بمعدل 3سا للحصة في الأسبوع(لتجنب ملل الطلبة المعلمين، وضمان استيعابهم للمحتوى التدريبي).

جدول(27): *معيار الحكم من قبل رأي المحكمين*

نسبة الاتفاق بين المحكمين	الحكم
من80%إلى 100%	مقبول
من 70%إلى 80%	تعدل
أقل من70%	تحذف

(حنون،2022،ص100)

نتائج الدراسة الاستطلاعية

من خلال إجراء الباحثة للدراسة الاستطلاعية تمكنت من:

- التعرف على مجتمع الدراسة وإقامة علاقة ودية مع أفراده(الطلبة والأساتذة).
- إجراء مقابلات مع أساتذة مختصين ومكونين بالمدرسة العليا للأساتذة والمدرسة الوطنية المتعددة التقنيات بوهران، وكذلك أساتذة مكونين بالمؤسسات التعليمية(متوسطات،ثانويات وابتدائيات)، والاستفادة من أرائهم وخبرتهم في تصميم البرنامج التدريبي الحالي.
- تصميم أدوات الدراسة:مقياس الفاعلية الذاتية، شبكة ملاحظة المهارات التدريسية والبرنامج التدريبي.
- اكتشاف الصعوبات الإجرائية لتنفيذ الدراسة، والاتفاق مع إدارة المدرسة العليا للأساتذة حول ذلك، ووضع الحلول والتسهيلات في سبيل إنجاح تطبيق الدراسة.

2.الدراسة الأساسية

1.2.حدود الدراسة.

الحدود الموضوعية: تم تنفيذ الدراسة باستخدام مقياس الفاعلية الذاتية وشبكة ملاحظة المهارات التدريسية والبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني.

الحدود البشرية:أجريت الدراسة على عينة من الطالبات_المعلمات السنة الثالثة أستاذ لغة عربية تعليم ابتدائي.

الحدود المكانية:أجريت الدراسة بالمدرسة العليا للأساتذة عمور أحمد بوهران.

الحدود الزمنية:أجريت الدراسة في الفترة الممتدة من (15 أكتوبر2023) إلى غاية (25 افريل2024).أي خلال السنة الجامعية2024/2023م.

2.2.منهج الدراسة.

تقوم الدراسات والأبحاث العلمية على إتباع منهج معين، يستطيع من خلاله الباحث تنظيم أفكاره ووضع الخطوات وتحديد الإجراءات المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة، وبما أن دراستنا الحالية تسعى إلى الكشف عن "أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات التدريسية والفاعلية الذاتية لدى الطلبة المعلمين بمؤسسات تكوينهم"، فإنه يتطلب منا استخدام المنهج شبه التجريبي لملاءمته لموضوع الدراسة.كما تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لدراسة الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

وفق التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي- البعدي لمناسبته الدراسة كما يلي:

الجدول (28): ***التصميم التجريبي المتبع في الدراسة***

المجموعة	قياس قبلي	المعالجة التجريبية	قياس بعدي	قياس تتبعي
التجريبية		التدريب		

3.2.عينة الدراسة.

اختيرت عينة الدراسة الأساسية من الطلبة المعلمين بقسم اللغة العربية السنة الثالثة أستاذ تعليم ابتدائي، والمسجلين خلال الموسم الجامعي(2024/2023) بالمدرسة العليا للأساتذة عمور أحمد وهران. تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث تم سحب أسماء المشاركين من خلال إجراء القرعة، وقد بلغ عدد أفراد العينة(16) طالبة معلمة، فيما تم التخلي عن 4 من أفراد العينة

لتغيبهن وعدم التزامهن بحضور الجلسات التدريبية ليصبح العدد النهائي لعينة الدراسة الأساسية(12) طالبة معلمة، وتمثل 33.33% من مجتمع الدراسة.

جدول(29): *توزيع عينة الدراسة الأساسية*

المجموعة	العدد الكلي(مجتمع الدراسة)	العدد الأولي	العدد النهائي
المجموعة التجريبية	36	16	12
النسبة المئوية			%33.33

4.2.متغيرات الدراسة.

المتغير المستقل: البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني.

المتغير التابع: يشمل في دراستنا الحالية متغيرين: المهارات التدريسية والفاعلية الذاتية.

5.2.البرنامج التدريبي .

ولقد اشتمل البرنامج التدريبي المصمم على المكونات التالية:

أولا.الإطار العام للبرنامج التدريبي:

أ. تعريف البرنامج التدريبي.

هو خطة تدريبية مقترحة من طرف الباحثة، تشمل جملة من الإجراءات والخطوات المتسلسلة، والمخطط لها بصورة علمية منظمة وفق مبادئ البحث العلمي والدراسات السابقة، تقدم في صورة جلسات تدريبية تتضمن معارف ومهارات وأنشطة تعاونية للطلبة المعلمين، وذلك وفق إستراتيجية التعلم التعاوني، وبغية تنمية مهاراتهم التدريسية وفاعليتهم الذاتية.

ب. مبررات تصميم البرنامج التدريبي.

استنادا إلى نتائج الدراسات التربوية حول دور المعلم وأهمية إعداده إعدادا جيدا لممارسة مهنته بفاعلية أكبر من جهة، والتوجهات الحديثة للمدرسة الجزائرية نحو تجسيد المقاربة بالكفاءات من جهة أخرى، ارتأت الباحثة إلى تحديد الأسباب والمبررات التالية لبناء البرنامج التدريبي:

- تصميم برامج تدريبية تربوية قائمة على المقاربة المعرفية السلوكية، يمكن تكييف محتواها مع متدربين (الطلاب_الأساتذة) في مختلف المستويات التعليمية.
- الحاجة إلى تطوير مهارات الطلبة_الأساتذة الموجهين نحو مرحلة التعليم الابتدائي، باعتبارها المرحلة الأساسية والمؤسسة التربوية الأولى التي يلتحق بها التلاميذ، وبالتالي

وجب تدريبهم على طرق التعامل مع هذه الفئة وإكسابهم مهارات التدريس التي من خلالها يسهل عملهم كأساتذة .

- ضرورة مواكبة الاتجاهات الحديثة في إعداد الطلبة_الأساتذة وفق إستراتيجيات حديثة ونشطة لتجويد أدائهم وممارستهم للمهارات التدريسية.
- قصور برامج إعداد معلمي اللغة العربية في مجال مهارات التدريس، مما ينعكس على العملية التدريسية سلبا وتراجع مستوى مخرجاتها،استنادا إلى دراسة محمود الناقة(2001)، دراسة وحيد عبد الرشيد(2011) ودراسة أحمد عبد الله(2013).
- افتقار مؤسسات تكوين الطلبة_الأساتذة لبرامج تدريب فعالة، خاصة في ظل ضيق فترة التكوين خلال التربصات التطبيقية واعتمادها الحشو المعرفي والنظري دون الموازنة مع الجانب التطبيقي، استنادا إلى دراسة بلحسين رحوي اسيا(2012) ودراسة زرقط خديجة(2018).
- الحاجة إلى توفير فرص وخبرات تعليمية وتربوية ميدانية للطالب_الأستاذ من أجل تنمية مهاراته التدريسية خلال تكوينه الأولي، خاصة وأن برامج التكوين يغلب عليها الطابع النظري.
- السعي إلى تعزيز الثقة لدى الطالب_الأستاذ بقدرته على تقديم أفضل ما لديه من إمكانات وتنمية فاعليته الذاتية لأداء عمله بفعالية.
- الحاجة إلى تشجيع الطلبة_المعلمين على إبراز قدراتهم الإبداعية وطلب المساعدة من ذوي الخبرة، والسعي إلى البحث المستمر لأجل تطوير أنفسهم.

ج. أسس تصميم البرنامج التدريبي.

تم بناء البرنامج التدريبي استنادا إلى المقاربات المعرفية السلوكية، خاصة وأن التدرب على اكتساب وتنمية مهارات التدريس ينطلق أساسا مما يملكه المتدربون من معارف سابقة وخبرات حول مهارات التدريس وإيمانهم بأهميتها، وبالتالي يستطيعون من خلال ذلك التدرب على ممارستها بفعالية وإتقان أكبر.

كما تم الاستناد إلى الأسس التالية في اختيار محتوى وأنشطة البرنامج التدريبي:

- ✓ الانطلاق من رصد الاحتياجات التدريبية لدى الطلبة_الأساتذة في مجال مهارات التدريس.
- ✓ الانطلاق من حاجات المرحلة الابتدائية التي يستعدون للتدريس بها.
- ✓ السعي لتنمية أداء الطلبة_الأساتذة تزامنا مع التربص الميداني.
- ✓ توعية وتنمية دافعية الطلبة_الأساتذة اتجاه البرنامج التدريبي من خلال مناقشة أهميته وأهدافه معهم.
- ✓ المشاركة الايجابية للطلبة_الأساتذة والعمل معا ضمن المجموعات التعاونية.
- ✓ الطالب_الأستاذ محورا للعملية التدريبية.
- ✓ تنويع الأنشطة التدريبية لمختلف المواد التعليمية لأستاذ المرحلة الابتدائية.

ثانيا.مكونات البرنامج التدريبي:

أ. تحديد محتوى البرنامج التدريبي.

يتضمن محتوى البرنامج التدريبي جميع جوانب الخبرة المتوقع من الطلبة_المعلمين اكتسابها بعد نهاية البرنامج، وقد روعي في اختيار محتوى البرنامج ما يلي:

- ملائمة محتوى البرنامج للأهداف والقدرة على تحقيقها لدى المتدرب.
- شمولية محتوى البرنامج لجميع جوانب مهارات التدريس المراد تنميتها لدى الطلبة_المعلمين.
- التنوع (معلومات نظرية وعملية واقعية) والمرونة بما يسمح بالتعديل والتطوير.
- التدرج من السهل إلى الصعب.
- أن يسمح المحتوى بممارسة المهارات التدريسية وفق إستراتيجية التعلم التعاوني.
- قابليته للتقويم المستمر.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين
- كتابة الأهداف في صورة سلوك إجرائي يمكن ملاحظتها وقياسها.

جدول(30): *محتوى البرنامج التدريبي*

رقم	عنوان الوحدة التدريبية	عنوان الجلسة التدريبية
الجلسة التمهيدية		جلسة التعارف
01	مهارة التخطيط للدرس	أهمية التخطيط للعملية التدريسية
		مفهوم محتوى المادة التعلمية وإجراءات تحليله
		تنظيم المحتوى وأسسه
		مكونات الهدف السلوكي
		تصميم أهداف سلوكية(معرفية،وجدانية ومهارية)
		طرق التدريس ومعايير اختيارها
		محتوى الخطة التدريسية
		جلسة التقويم
02	مهارة تنفيذ الدرس	أساليب وإجراءات التهيئة الجيدة للدرس
		إستراتيجيات إثارة الدافعية وتنويع المثيرات
		توظيف الوسائل التعليمية
		صياغة الأسئلة الصفية
		توجيه الأسئلة الصفية
		إستراتيجيات إنهاء الدرس
		تصميم وتصحيح الواجبات المنزلية
		جلسة التقويم
03	مهارة إدارة القسم	مهام المعلم في إدارة الصف
		مصادر المشكلات الصفية
		إستراتيجيات معالجة المشكلات الصفية
		جلسة التقويم
04	مهارة التقويم التربوي	مبادئ التقويم وأنواعه

		إستراتيجيات تقويم الطلبة(معرفيا،وجدانيا ومهاريا)
		إستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة
		إجراءات بناء الاختبار التحصيلي
		جلسة التقويم
البرنامج ككل	28جلسة تدريبية=77 ساعة تدريبية	

ب. الأهداف الخاصة للبرنامج التدريبي.

يُتوقع من الطالب_المعلم عند نهاية البرنامج التدريبي أن:

- يستطيع تحليل محتوى أي مادة علمية يكلف بتدريسها.
- يحدد الأهداف في مختلف مستوياتها(المعرفية، الوجدانية، والمهارية)تحديدا صحيحا يتماشى مع محتوى الدرس.
- يكون قادرا على اختيار وتوظيف طرق التدريس المناسبة .
- يخطط للدروس اليومية تخطيطا سليما وشاملا.
- يختار الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس ويحسن استخدامها.
- يقدم مقترحات إبداعية وأساليب فعالة للتهيئة للدرس.
- يتمكن من توظيف أساليب التعزيز وإثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم.
- يكون قادرا على صياغة وطرح الأسئلة المناسبة عند تنفيذه للدرس.
- يتمكن من توزيع الأنشطة التعليمية والأدوار خلال حصة تعليمية.
- يختار أساليب فعالة لإنهاء الدرس ومعرفة مدى استيعاب وفهم تلاميذه.
- يكون قادرا على إدارة القسم وضبط سلوك المتعلمين.
- يعرف أساليب التقويم المتنوعة ويستطيع اختيار ما يتناسب منها مع الموقف التعليمي.
- يتمكن من تصميم الاختبار التحصيلي بناء على مبادئ وأسس محددة.

ج. طرق وأساليب تنفيذ البرنامج التدريبي.

في ضوء الوسائل والإمكانيات المتوفرة، وحسب طبيعة المتدربين وقدرة الباحثة، ومراعاة لأهداف الدراسة تم الاعتماد على إستراتيجية التعلم التعاوني كإستراتيجية تدريبية في تنفيذ البرنامج التدريبي الحالي والقيام بأنشطته التدريبية، حيث تم شرح الطريقة للمتدربين من الطلبة المعلمين منذ البداية، كما تم الاستعانة بأساليب أخرى ثانوية كالعصف الذهني، المناقشة، عرض الشرائح،التعليم المصغر، عرض الصور والفيديوهات والنماذج، إستراتيجية جيكسوJigsaw والتعلم معا، لعب الأدوار، الكرسي الساخن، البطاقات الملونة، البالونات، نموذج فراير، إستراتيجية الأصابع الخمسة، أسئلة البطاقاتQuiz_Quiz_Trrade، وإستراتيجية ساعي البريد.

وتتوقع الباحثة من خلال اعتماد إستراتيجية التعلم التعاوني في تنفيذ برنامجها التدريبي أن يساهم في:

- خلق جو تفاعلي_تعاوني بين الطلبة_المعلمين، وتبادل المعارف والمهارات فيما بينهم.
- تنمية روح المشاركة والتقويم الذاتي لقدراتهم مما يدفعهم نحو تحسين أدائهم باستمرار.
- تنمية فاعليتهم الذاتية وتعزيز ثقتهم بقدرتهم على أداء عملهم بشكل فعال.
- إشراك المشتركين في البرنامج من الطلبة_المعلمين في اختيار العمل وأساليب أدائه.
- إشراك المشتركين في البرنامج من الطلبة_المعلمين في تحديد أهدافهم التعليمية.
- الاعتماد على تقويم الطلبة_المعلمين لأنفسهم ولزملائهم وإتاحة التواصل في جميع الاتجاهات.
- توزيع الأدوار وتبادلها بين الطلبة_المعلمين وتعزيز تحمل المسؤولية وقدرتهم على الإدارة الذاتية في مختلف الجلسات والمواقف التدريبية.
- التنويع في مصادر التعلم بما يناسب المشاركين من الطلبة_المعلمين من جهة، وبما يساعد على تحقيق أهداف البرنامج التدريبي من جهة أخرى.

د. الأنشطة التدريبية.

لقد اشتمل البرنامج التدريبي الحالي على العديد من الأنشطة التدريبية والمواد التعليمية التي تلائم مستوى وتخصص الطلبة المعلمين محل التدريب من جهة، وتلائم أهداف الدراسة من جهة أخرى، ومن أهمها نذكر:

- تدريبات متنوعة على تطبيق المهارات التدريسية تتخلل كل جلسة تدريبية بما يناسب الموضوع وتقدم ضمن مجموعات تعاونية.
- تقديم التغذية الراجعة الفورية للطلبة_المعلمين والإجابة على استفساراتهم.
- الاستفادة من التقنيات التربوية في عرض نماذج تخص تقديم الدروس كالفيديو التعليمي(فيديوهات تعليمية بتصرف الباحثة).
- إعداد وتصميم الباحثة لبطاقات أعمال قائمة على النشاط التعاوني وأخرى للتقييم الفردي.
- تقديم دروس وفق التدريس المصغر لعرض المهارات التدريسية من طرف الطلبة_المعلمين وتقييمها وتصحيح الأداء من طرف الزملاء ومن طرف الباحثة.
- تصميم وسائل تعليمية وأوراق عمل من طرف المتدربين(الطلبة_المعلمين) .
- دمج استراتيجيات التعلم النشط وفق إستراتيجية التعلم التعاوني(إستراتيجية الأصابع الخمسة، إستراتيجية الأوراق الملونة، إستراتيجية البالونات، إستراتيجية الكرسي الساخن...)

هـ. الوسائل والأدوات المعتمدة.

لقد تم إجراء البرنامج التدريبي في مكتبة المدرسة العليا للأساتذة بوهران، واعتمدت الباحثة على جملة من الوسائل والأدوات المساعدة أهمها:

- ❖ قاعة تدريب(مكتبة) مجهزة ومناسبة لتطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني.
- ❖ أوراق عمل وأقلام لتنفيذ الأنشطة.
- ❖ جهاز الحاسوب.
- ❖ جهاز عرض البيانات(Data Show Projector) و باوربوينت.
- ❖ كتب مدرسية تخص مرحلة التعليم الابتدائي.
- ❖ كراس تحضير الأستاذ.
- ❖ سبورة بيضاء.

❖ أوراق ملونة، مقص، شريط لاصق..

و. تقويم البرنامج التدريبي.

يعد التقويم ركنا أساسيا في إعداد وتصميم البرامج التدريبية، وهو الوسيلة التي تمكن المدرب من معرفة مدى تحقيقه لأهداف البرنامج ومدى فعالية أنشطته التدريبية، ولقد اعتمدت الباحثة في هذا البرنامج التدريبي على أساليب التقويم التالية:

– التقويم التشخيصي: قبل الانطلاق في البرنامج التدريبي، تقوم الباحثة بتطبيق شبكة ملاحظة المهارات التدريسية لرصد مستواها لدى الطلاب_الأساتذة(المتدربين)، من خلال تقديمهم لدروس عملية خلال 20 دقيقة بالمدرسة العليا للأساتذة بوهران، كما تم تطبيق مقياس الفاعلية الذاتية.

– التقويم التكويني: يتم تقويم أداء المتدربين من خلال أوراق العمل الجماعي ومدى مشاركتهم الفعالة في البرنامج، وكذلك من خلال بطاقات التقويم الذاتي في آخر الجلسات التدريبية ومن خلال تنفيذهم لمواقف تدريسية مصغرة، خلال جلسات التقويم عند نهاية كل وحدة تدريبية.

– التقويم النهائي: من خلال توزيع بطاقات تقويم البرنامج والمدرب من طرف المتدربين، للوقوف على مدى استفادة المتدربين ومستوى رضاهم عن محتوى البرنامج التدريبي من جهة، ولتطوير البرنامج التدريبي من خلال تعزيز جوانب القوة وعلاج جوانب القصور من جهة أخرى، إضافة إلى إعادة تطبيق شبكة ملاحظة المهارات التدريسية ومقياس الفاعلية الذاتية لمعرفة أثر إستراتيجية التعلم التعاوني المعتمدة في هذا البرنامج ودورها في تنمية المهارات التدريسية والفاعلية الذاتية لدى الطلاب الأساتذة.

– 6.2.إجراءات الضبط التجريبي:

– اختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، كما استبعدت الباحثة عينة الدراسة الاستطلاعية.

– **الجنس والعمر:** كل أفراد مجتمع الدراسة من الطلاب المعلمين بقسم السنة الثالثة أستاذ تعليم ابتدائي هن إناث في 20سنة من العمر.

– **البيئة المدرسية:** تعد عينة الدراسة من الطلبة المعلمين من نفس المدرسة(يخضعن لنفس التكوين البيداغوجي ومنهاج تكويني واحد خلال 3 سنوات).

- **عامل النضج:** تم إجراء القياس القبلي(مقياس الفاعلية الذاتية وشبكة ملاحظة مهارات التدريس) قبل انطلاق الطالبات المعلمات في التربص بمؤسسات التعليم الابتدائي.

ملاحظة: خصصت 7 حصص فقط للملاحظة لهن في الابتدائيات خلال السداسي الأول.

وخلال هذه الفترة تم تقديم وحدتين من البرنامج التدريبي(وحدة التخطيط للتدريس ووحدة تنفيذ الدرس).

- وحتى لا يكون التحسن في درجات أفراد العينة على القياس البعدي لأدوات الدراسة راجع **لانتقال أثر القياس القبلي،** تقوم الباحثة بالإجابة عن بنود شبكة الملاحظة عن طريق الملاحظة دون المشاركة (دون اطلاع أفراد العينة على البنود) في القياس القبلي والبعدي، أما مقياس الفاعلية الذاتية القبلي والبعدي فتكون الإجابة عنه من طرف أفراد العينة(تباعد الفترة بين القياسين (حوالي 5أشر ونصف).
- كما قامت الباحثة بالتعرف على الطالبات خلال جلسة التعارف وتم طرح أسئلة حول مدى مشاركتهن في دورات تدريبية سابقة حول موضوع الدراسة(لا يوجد).

وبالتالي يمكننا تعميم النتائج خارج عينة الدراسة وفي مجتمع آخر بظروف متشابهة.

7.2.إجراءات تطبيق تجربة الدراسة:

بعد الاتفاق مع المشرف، والحصول على ترخيص بتطبيق الدراسة الميدانية من طرف رئيس قسم علوم التربية بجامعة وهران2، والحصول على الإذن والموافقة من طرف رئاسة قسم اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة بوهران في أكتوبر 2023، قامت الباحثة بتطبيق تجربة الدراسة وفق الخطوات التالية:

التطبيق القبلي:

بعد اختيار عينة الدراسة الأساسية، قامت الباحثة بإجراء جلسة تعارف وكسر الجليد رفقة المتدربات(الطالبات_المعلمات)، أين تم توضيح أهمية محتوى البرنامج التدريبي ودوره في تطوير مهاراتهم التدريسية، وبيان دور المدربة(الباحثة) ودورهم كمتدربين، كما تم الاتفاق على مكان وتوقيت تنفيذ الجلسات التدريبية، بموافقة رئيسة قسم اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة.

قامت الباحثة بتطبيق القياس القبلي لمقياس الفاعلية الذاتية على عينة الدراسة بتاريخ2023/10/21 كما يبين الملحق رقم 13 ص260نتائج هذا التطبيق، ومن خلال تحليل الباحثة لهذه النتائج تبين أن مستوى الفاعلية الذاتية لدى الطالبات_المعلمات متوسط.

كما تم تطبيق القياس القبلي لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية بتاريخ2023/10/22، حيث أعلمت الباحثة المتدربات بتحضير دروس من مقرر التعليم الابتدائي لعرضها في مدة لا تتجاوز20 دقيقة، مع إلزامية إحضار خطة التدريس، وتم تقديم وعرض الدروس من طرف الطالبات–المعلمات ورصد مستوى مهاراتهم التدريسية عن طريق الملاحظة دون المشاركة من طرف الباحثة إلى غاية2023/10/29.

وتظهر نتائج القياس القبلي لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية كما يبرزه الملحق رقم(12) ص259 ضعف مستوى المهارات التدريسية لدى أفراد العينة، بسبب ضعف الخلفية النظرية للكثير من المهارات وانعدام ممارستهم لها عمليا والتدرب عليها.

تدريب مجموعة الدراسة

تم الانطلاق في تنفيذ الجلسات التدريبية يوم الأحد2023/10/29 بمكتبة المدرسة، ثم تقرر تحديد يوم الثلاثاء مراعاة لبرنامج تكوين الطالبات بالمدرسة العليا للأساتذة(الثلاثاء يوم مخصص للتربص التطبيقي)، كما استمر التدريب إلى غاية 2024/02/15 بمعدل يوم واحد أسبوعيا(3ساعات تدريبية لكل يوم)، كما تجدر الإشارة إلى أن فترة تطبيق البرنامج تخللها فترة اختبارات السداسي الأول(من 14–2024/01/21).وبسبب تقديم التربص التطبيقي المغلق للطالبات (والذي يتطلب حضور الباحثة لإجراءات القياس البعدي لأدوات الدراسة لاحقا) تم إدراج جلستين تدريبيتين إضافيتين قبل 2024/02/15، وبالتالي عدد الجلسات التدريبية دون احتساب جلسات التقويم القبلي والبعدي هو 16 جلسة تدريبية.

التطبيق البعدي

امتد التطبيق البعدي لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية من 2024/02/18 إلى غاية 03 /2024/03 تزامنا وإجراءات التربص المغلق للطالبات_المعلمات بمؤسسات التعليم الابتدائي، حيث تنقلت الباحثة رفقة الطالبات للابتدائيات(ابتدائية رويس رايح عبد القادر وابتدائية دعدوش إبراهيم بوهران) بغية حضور الدروس التطبيقية المقدمة من طرفهن واستكمال إجراءات القياس البعدي لمهارات التدريس بمساعدة أساتذة التطبيق.

وتجدر الإشارة إلى أن دخول الباحثة لهذه الابتدائيات كان بتوصية من طرف رئيسة قسم اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة وبعد أخذ الإذن من إدارة هذه المؤسسات.

حيث تقوم كل طالبة_معلمة بتقديم (08/07) دروس خلال التربص المغلق، وتم حضور درسين لكل طالبة_معلمة من طرف الباحثة، فيما تم الإجابة على القياس البعدي لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية من طرف الأساتذة المطبقين..

كما تم اللقاء مجددا بالطالبات_الأستاذات بمكتبة المدرسة العليا للأساتذة بتاريخ2024/03/12 لإجراء التطبيق البعدي لمقياس الفاعلية الذاتية، وتم إنهاء البرنامج وتوزيع شهادات المشاركة كتشجيع لهن بحضور رئيسة قسم اللغة العربية ومجموعة من أساتذة القسم، الذين ثمنوا مجهودات الباحثة وما قدم خلال البرنامج التدريبي، واقترحوا رفع طلب للوزارة الوصية لإدراجه كمقياس مستقل طوال السنة التكوينية.

بعد شهر و10أيام من إتمام البرنامج التدريبي وباقتراح من الأستاذ المشرف تم إجراء القياس التتبعي (البعدي_بعدي) للوقوف على بقاء أثر التدريب ومدى تحسن مهارات التدريس لدى أفراد العينة ومستوى فاعليتهن الذاتية، حيث بالتنسيق مع أساتذة القسم تم منح كل طالبة_معلمة مشاركة فرصة لتقديم درس من مقرر التعليم الابتدائي وفق ما تم التدرب عليه خلال البرنامج، كما تم تطبيق مقياس الفاعلية الذاتية مجددا، وامتد ذلك 23-2024/04/25. أين أخذت متوسطات استجابات أفراد العينة على القياس التتبعي كما يوضحه الملحق رقم13ص260

جدول رقم(31): *عدد الجلسات التدريبية طوال السنة التكوينية2024/2023*

الموضوع	عدد الجلسات التدريبية
التطبيق القبلي لأدوات الدراسة	3
الجلسات التدريبية	16
التطبيق البعدي لأدوات الدراسة	6
التطبيق التتبعي للأدوات الدراسة	3
البرنامج ككل	16 جلسة تدريبية
عدد الساعات التدريبية	80ساعة تدريبية

8.2.أساليب المعالجة الإحصائية

أساليب المعالجة الإحصائية الخاصة بالدراسة الاستطلاعية:

- معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات.
- معادلة سبيرمان براون لحساب ثبات التجزئة النصفية.
- معادلة كوبر Cooper لحساب صدق المحكمين(الثبات عبر الأفراد).
- اختبار T-test للعينات المستقلة لحساب صدق المقارنة الطرفية.
- معامل الارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي، والكشف عن ارتباط كل فقرة مع المحور الذي تنتمي إليه.
- معامل الارتباط بيرسون لحساب الصدق البنائي؛ مدى ارتباط كل محور من المحاور بالدرجة الكلية للمقياس.

أساليب المعالجة الإحصائية الخاصة بالدراسة الأساسية:

- اختبار اعتدالية التوزيع: اختبار شابيرو-ويلك، لاختيار الأساليب الإحصائية المناسبة(البرامترية/اللابرامترية) لاختبار فرضيات الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار T-test للعينات المرتبطة لدلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي على شبكة الملاحظة ومقياس الفاعلية ومحاورهما.
- نسبة الكسب المعدل لبلاك Blake Modified Gain Ratio للتأكد من أن حجم الفروق الناتجة حقيقية تعود لمتغيرات الدراسة وليس للصدفة.
- معادلة كوهين Cohen's d(حجم الأثر) لقياس حجم أثر البرنامج التدريبي.

ويعرض الفصل الموالي بالتفصيل النتائج وتحليل البيانات عند مستوى الدلالة 0.05

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد

1.اختبار اعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة.

2.عرض نتائج اختبار فرضيات الدراسة:

- **1.2.عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.**
- **2.2.عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.**
- **3.2.عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.**
- **4.2.عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة.**
- **5.2.عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة.**
- **6.2.عرض النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة.**
- **7.2.عرض النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة.**
- **8.2.عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة.**

3.مناقشة نتائج الدراسة:

- **1.3.مناقشة نتائج الفرضية الأولى للدراسة.**
- **2.3.مناقشة نتائج الفرضية الثانية للدراسة.**
- **3.3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة للدراسة.**
- **4.3.مناقشة نتائج الفرضية الرابعة للدراسة.**
- **5.3.مناقشة نتائج الفرضية الخامسة للدراسة.**
- **6.3.مناقشة نتائج الفرضية السادسة للدراسة.**
- **7.3.مناقشة نتائج الفرضية السابعة للدراسة.**
- **8.3.مناقشة نتائج الفرضية الثامنة للدراسة.**

4.المساهمة العلمية للدراسة

خلاصة

تمهيد

يتناول هذا الفصل عرضا تفصيليا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، التي هدفت إلى تقصي أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات التدريسية والفاعلية الذاتية عند الطلاب المعلمين بمؤسسات تكوينهم، حيث شملت الدراسة عينة من الطالبات _الأستاذات المسجلين بالسنة الثالثة بقسم اللغة العربية بالمدرسة العليا للأساتذة بوهران(12 طالبة_أستاذة)، كما تم اختبار فرضيات الدراسة عند مستوى الدلالة(0.05) وباستعمال برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعيةSPSS.

وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الملائمة مع فرضيات الدراسة، ومن تم الحصول على نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الدراسات السابقة والجانب النظري.

1.اختبار اعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة.

يجب التأكد من أن بيانات أفراد عينة الدراسة واستجاباتهم على أدوات الدراسة(شبكة الملاحظة ومقياس الفاعلية الذاتية) إذا كان يتبع التوزيع الطبيعي أو غير الطبيعي، وذلك لمعرفة الأساليب الإحصائية(البرامترية واللابرامترية) الأكثر مناسبة لاختبار الفرضيات.

وتوجد عدة طرق إحصائية للتأكد من نوع توزيع البيانات:

- طريقة اختبار Kolmogorov–Simirnov
- طريقة اختبار Shapiro–Wilk

وفي حين يستعمل اختبار Kolmogorov–Simirnov إذا ما كانت عينة الدراسة تفوق 50 فردا، فإن اختبار Shapiro–Wilk يستعمل في حالة وجود عينات أقل، وبما أن دراستنا الحالية تشمل عينة صغيرة(12 طالبة_أستاذة) سيتم استخدام اختبار Shapiro–Wilk

1.1.اختبار اعتدالية توزيع البيانات لمتغير الفاعلية الذاتية

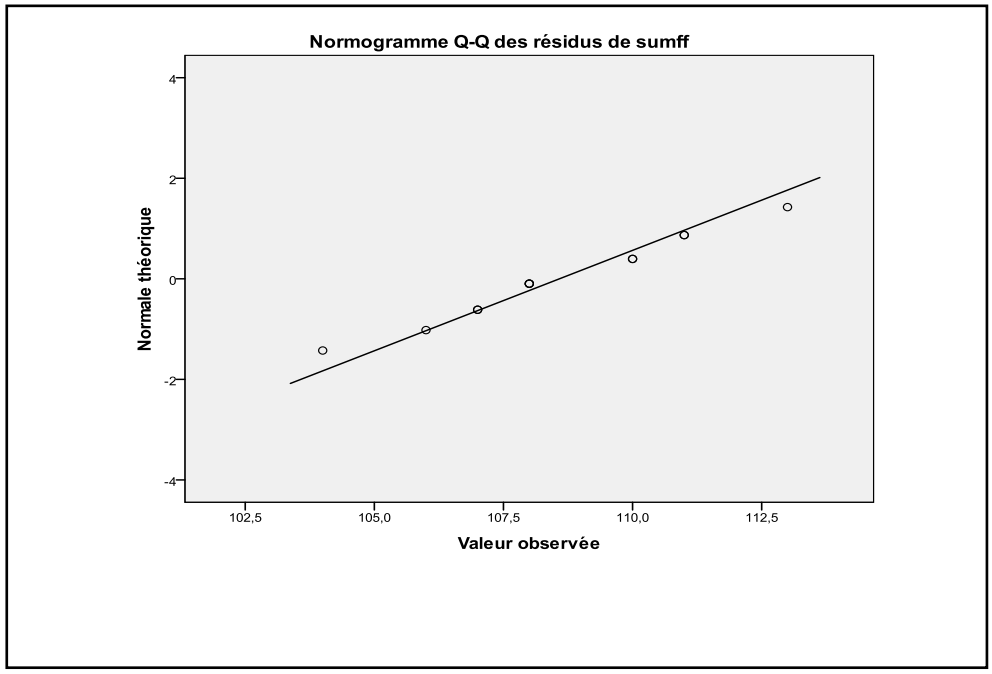
جدول(32): ***نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات إجابات أفراد العينة على القياس القبلي والبعدي لمقياس الفاعلية الذاتية.***

المجموعة	Shapiro-Wilk			نتيجة الاختبار
	statistic	df	sig	
المجموعة التجريبية	القياس القبلي			البيانات تتبع التوزيع الطبيعي
	0.97	12	0.94	
	القياس البعدي			البيانات تتبع التوزيع الطبيعي
	0.90	12	0.17	

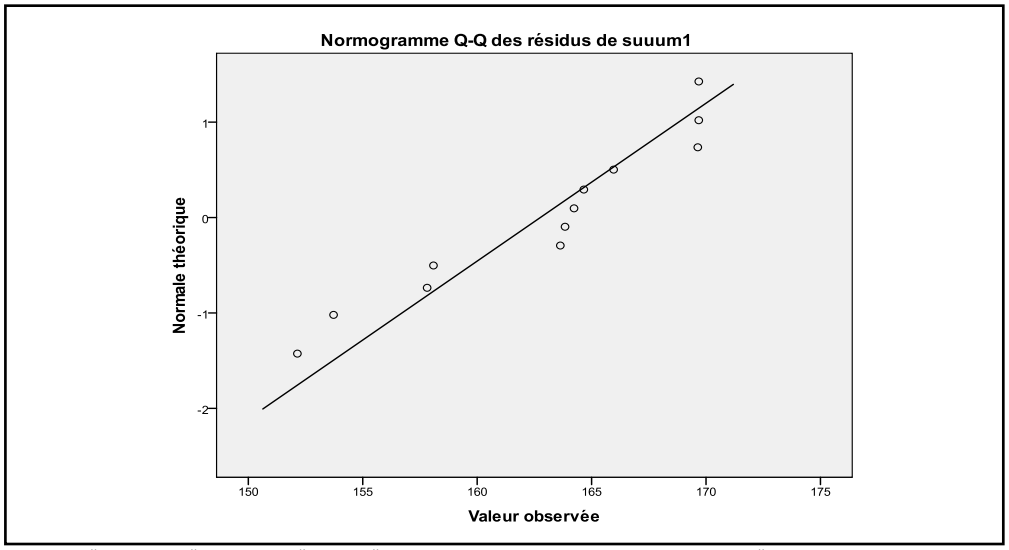
المصدر: من إعداد الباحثة بناء على مخرجاتSpss

من خلال الجدول(32) نلاحظ أن نتائج اختبار Shapiro–Wilk لبيانات إجابات أفراد العينة على القياس القبلي والبعدي لمقياس الفاعلية الذاتية تظهر أن مستوى sig=0.94 لبيانات القياس القبلي

و sig=0.17 لبيانات القياس البعدي على التوالي وهي أكبر من 0.05(غير دالة)، وبالتالي فإن بيانات إجابات أفراد العينة على القياس القبلي والبعدي لمقياس الفاعلية الذاتية تتبع التوزيع الطبيعي، ما يستدعي استخدام الأساليب الإحصائية البرامترية في اختبار فرضيات الدراسة.



الشكل(04): مخطط معادلة توزيع بيانات القياس القبلي للفاعلية الذاتية للمجموعة التجريبية.



الشكل(05):مخطط معادلة توزيع بيانات القياس البعدي للفاعلية الذاتية للمجموعة التجريبية

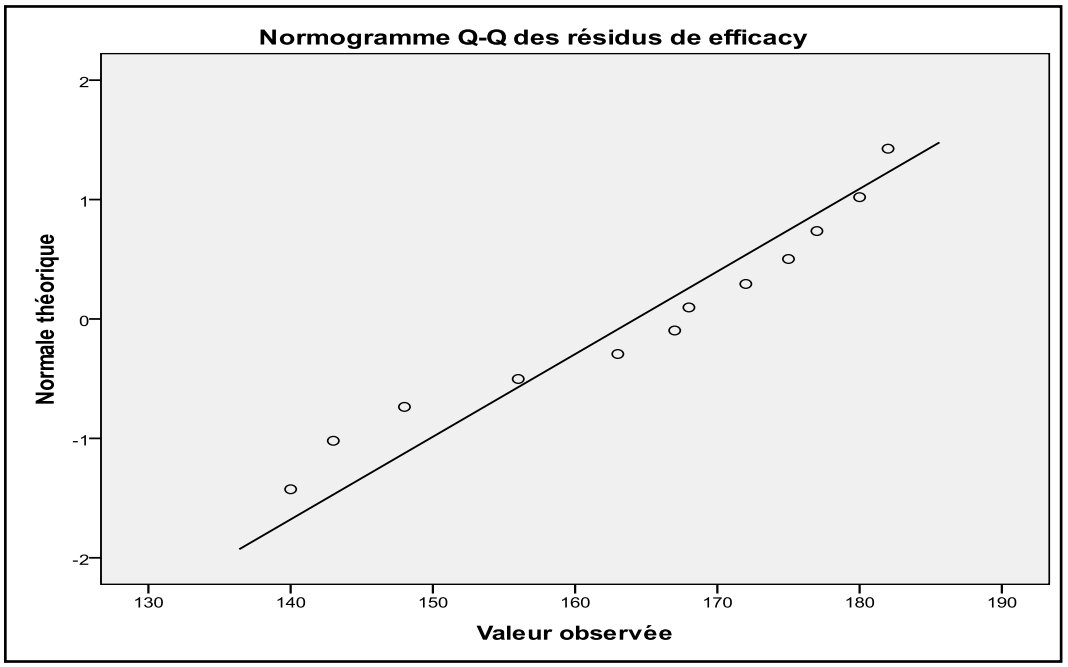
2.1.اختبار اعتدالية توزيع البيانات لمتغير المهارات التدريسية

جدول(33): ***نتائج اختبار التوزيع الطبيعي لبيانات إجابات أفراد العينة على القياس القبلي والبعدي لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية***

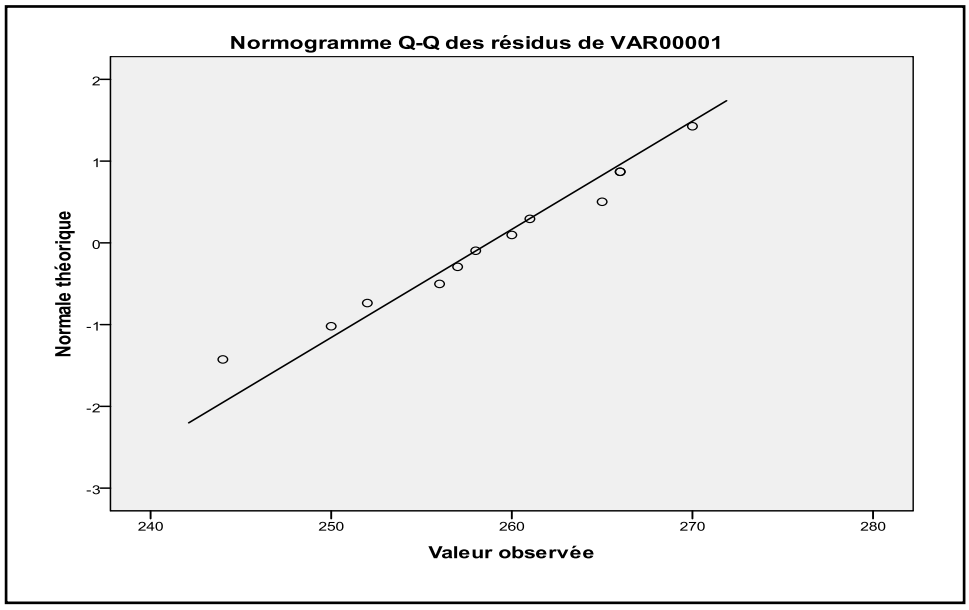
المجموعة	Shapiro-Wilk			نتيجة الاختبار
	statistic	df	sig	
المجموعة التجريبية	القياس القبلي			البيانات تتبع التوزيع الطبيعي
	0.97	12	0.92	
	القياس البعدي			البيانات تتبع التوزيع الطبيعي
	0.92	12	0.29	

المصدر: من إعداد الباحثة بناء على مخرجات Spss

من خلال الجدول(33) نلاحظ أن نتائج اختبار Shapiro–Wilk لبيانات إجابات أفراد العينة على القياس القبلي والبعدي لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية تظهر أن مستوى sig=0.92 لبيانات القياس القبلي و sig=0.29 لبيانات القياس البعدي على التوالي وهي أكبر من 0.05(غير دالة)، وبالتالي فإن بيانات إجابات أفراد العينة على القياس القبلي والبعدي لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية تتبع التوزيع الطبيعي، ما يستدعي استخدام الأساليب الإحصائية البرامترية في اختبار فرضيات الدراسة.



الشكل(06): مخطط معادلة توزيع بيانات القياس القبلي لشبكة الملاحظة للمجموعة التجريبية.



الشكل(07): مخطط معادلة توزيع بيانات القياس البعدي لشبكة الملاحظة للمجموعة التجريبية.

2.عرض نتائج اختبار فرضيات الدراسة

1.2.عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: –

تنص الفرضية الأولى للدراسة على أنه"**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية، تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي ولصالح التطبيق البعدي**"

للتأكد من دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية ككل، تم استخدام اختبار"ت" لعينتين مرتبطتين، والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول(34): ***نتائج اختبار(T-Test) للفرق بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على شبكة ملاحظة المهارات التدريسية ككل***

التطبيق(القياس)	n=12	d=11		مستوى الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	(a=0.05)
القبلي	150.08	13.09	22.48	0.000
البعدي	257.25	14.66		

يتبين من الجدول(34) أن قيمة t=22.48 عند مستوى الدلالة a =0.000 ، وهي أصغر من مستوى الدلالة a=0.05، كما نلاحظ ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية على القياس البعدي لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية إذ بلغ(257.25) وهو أكبر من متوسط درجاتهم على القياس القبلي(150.08)، وبالتالي تقرر تحقق الفرضية الأولى وقبولها""**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية، تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي ولصالح التطبيق البعدي**"

- **2.2.عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.**

تنص الفرضية الثانية للدراسة على أنه"**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على كل بعد من أبعاد شبكة ملاحظة المهارات التدريسية، تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي ولصالح التطبيق البعدي**"

للتأكد من دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمتوسطي درجات أداء عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد شبكة ملاحظة المهارات التدريسية، تم استخدام اختبار"ت" لعينتين مرتبطتين، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد، والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول(35): ***نتائج اختبار(T-Test) للفرق بين متوسطات درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على كل بعد لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية***

البعد	n=12				d=11	
	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة "ت"	مستوى الدلالة (a=0.05)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
مهارة التخطيط للدرس	32.08	4.77	63.41	4.87	18.59	0.000
مهارة تنفيذ الدرس	57.58	5.35	87.66	5.58	16.61	
مهارة إدارة القسم	43.83	4.15	73.91	4.62	17.48	
مهارة التقويم التربوي	16.58	2.10	32.25	1.86	20.55	

بالنسبة لبعد مهارة التخطيط للدرس:

نلاحظ من خلال الجدول(35) أن قيمة "ت" بلغت(18.59) عند مستوى 0.000= a ، وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05=a، كما بلغ متوسط درجات أداء عينة الدراسة في التطبيق القبلي على بعد مهارة التخطيط للدرس(32.08) بانحراف معياري(4.77).

في حين كان متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي أكبر، إذ بلغ(63.41) بانحراف قدره(4.87)، وهو ما يؤكد "**وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بعد مهارة التخطيط للدرس، ولصالح الطبيق البعدي**".

بالنسبة لبعد مهارة تنفيذ الدرس:

نلاحظ من خلال الجدول(35)أن قيمة "ت" بلغت(16.61) عند مستوى 0.000= a ، وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05=a، كما بلغ متوسط درجات أداء عينة الدراسة في التطبيق القبلي على بعد مهارة تنفيذ الدرس(57.58) بانحراف معياري(5.35)، في حين كان متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي أكبر، إذ بلغ(87.66) بانحراف قدره(5.58)، وهو ما يؤكد "**وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بعد مهارة تنفيذ الدرس، ولصالح الطبيق البعدي**".

بالنسبة لبعد مهارة إدارة القسم:

نلاحظ من خلال الجدول(35)أن قيمة "ت" بلغت(17.48) عند مستوى 0.000= a ، وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05=a، كما بلغ متوسط درجات أداء عينة الدراسة في التطبيق القبلي على بعد مهارة إدارة القسم(43.83) بانحراف معياري(4.15)، في حين كان متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي أكبر، إذ بلغ(73.91) بانحراف قدره(4.62)، وهو ما يؤكد "**وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بعد مهارة إدارة القسم، ولصالح الطبيق البعدي**".

بالنسبة لبعد مهارة التقويم التربوي:

نلاحظ من خلال الجدول(35)أن قيمة "ت" بلغت(20.55) عند مستوى 0.000= a ، وهي أصغر من مستوى الدلالة 0.05=a، كما بلغ متوسط درجات أداء عينة الدراسة في التطبيق القبلي على بعد مهارة التقويم التربوي(16.58) بانحراف معياري(2.10)، في حين كان متوسط درجاتهم في

التطبيق البعدي أكبر، إذ بلغ(32.25) بانحراف قدره(1.86)، وهو ما يؤكد "**وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بعد مهارة التقويم التربوي، ولصالح الطبيق البعدي**".

ومن خلال ما سبق نستنتج صحة الفرضية الثانية التي تنص على أنه"**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على كل بعد من أبعاد شبكة ملاحظة المهارات التدريسية، ولصالح الطبيق البعدي**"

– 3.2.عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.

تنص الفرضية الثالثة للدراسة على أنه" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الفاعلية الذاتية ككل تعزى لتطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني،ولصالح التطبيق البعدي**".

للتأكد من دلالة الفروق بين متوسطي استجابة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الفاعلية الذاتية ككل، تم استخدام اختبار"ت" لعينتين مرتبطتين، والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول(36): ***نتائج اختبار(T-Test) للفرق بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس الفاعلية الذاتية ككل***

التطبيق(القياس)	n=12	d=11		مستوى الدلالة الإحصائية (a=0.05)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	
القبلي	108.58	2.50	31.14	0.000
البعدي	163.25	5.84		

يتبين من الجدول(36) أن قيمة t=31.14 عند مستوى الدلالة a =0.000 ، وهي أصغر من مستوى الدلالة a=0.05، كما نلاحظ ارتفاع متوسط استجابة المجموعة التجريبية على القياس البعدي لمقياس الفاعلية الذاتية إذ بلغ(163.25) وهو أكبر من متوسط درجاتهم على القياس القبلي(108.58)، وبالتالي تقرر تحقق الفرضية الثالثة وقبولها" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الفاعلية الذاتية ككل تعزى لتطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني، ولصالح التطبيق البعدي**".

4.2.عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة. –

تنص الفرضية الرابعة للدراسة على أنه" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على كل بعد من أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية تعزى لتطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني، ولصالح التطبيق البعدي**".

للتأكد من دلالة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمتوسطات استجابات عينة الدراسة على كل بعد من أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية ، تم استخدام اختبار"ت" لعينتين مرتبطتين، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد، والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول(37): ***نتائج اختبار(T-Test) للفرق بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على كل بعد لمقياس الفاعلية الذاتية.***

البعد	n=12				d=11	
	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة "ت"	مستوى الدلالة (a=0.05)
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الفاعلية الذاتية الشخصية	34.50	3.52	52.41	2.64	15.74	0.000
الفاعلية الذاتية الاجتماعية	37.66	2.14	53.00	1.75	16.17	
الفاعلية الذاتية الأكاديمية	36.41	2.81	57.83	2.32	21.84	

بالنسبة لبعد الفاعلية الذاتية الشخصية:

نلاحظ من خلال الجدول(37)أن قيمة "ت" بلغت(15.74) عند مستوى a =0.000 ، وهي أصغر من مستوى الدلالة a=0.05، كما بلغ متوسط استجابات عينة الدراسة في التطبيق القبلي على بعد الفاعلية الذاتية الشخصية(34.50) بانحراف معياري(3.52)، في حين كان متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي أكبر، إذ بلغ(52.41) بانحراف قدره(2.64)، وهو ما يؤكد "**وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بعد الفاعلية الذاتية الشخصية، ولصالح التطبيق البعدي.**

بالنسبة لبعد الفاعلية الذاتية الاجتماعية:

نلاحظ من خلال الجدول(37)أن قيمة "ت" بلغت(16.17) عند مستوى a =0.000 ، وهي أصغر من مستوى الدلالة a=0.05، كما بلغ متوسط استجابات عينة الدراسة في التطبيق القبلي على بعد الفاعلية الذاتية الاجتماعية(37.66) بانحراف معياري(2.14)، في حين كان متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي أكبر، إذ بلغ(53.00) بانحراف قدره(1.75)، وهو ما يؤكد "**وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بعد الفاعلية الذاتية الاجتماعية، ولصالح الطبيق البعدي**".

بالنسبة لبعد الفاعلية الذاتية الأكاديمية:

نلاحظ من خلال الجدول(37)أن قيمة "ت" بلغت(21.84) عند مستوى a =0.000 ، وهي أصغر من مستوى الدلالة a=0.05، كما بلغ متوسط استجابات عينة الدراسة في التطبيق القبلي على بعد الفاعلية الذاتية الأكاديمية(36.41) بانحراف معياري(2.81)، في حين كان متوسط درجاتهم في التطبيق البعدي أكبر، إذ بلغ(57.83) بانحراف قدره(2.32)، وهو ما يؤكد "**وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على بعد الفاعلية الذاتية الأكاديمية، ولصالح الطبيق البعدي**".

ومن خلال ما سبق نستنتج صحة الفرضية الرابعة التي تنص على أنه"" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على كل بعد من أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية تعزى لتطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني، ولصالح التطبيق البعدي**".

– 5.2.عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة.

تنص الفرضية الخامسة للدراسة على أنه"**يوجد أثر للبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلبة_المعلمين**"

بما أن نوع العينة في الدراسة الحالية هو عينتين مرتبطتين، فلقياس حجم تأثير المتغير المستقل(البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني) على المتغير التابع(المهارات التدريسية ومحاورها الأربعة) تم استخدام معادلة كوهين(Cohen's d) وفق ما يلي:

$$d = \frac{u_{1-u_2}}{\sigma}$$

حيث:

- u_1 متوسط القياس البعدي
- u_2 متوسط القياس القبلي
- σ الانحراف المعياري

او يمكن حسابها وفق المعادلة التالية:

$$d = \frac{t}{\sqrt{N}}$$

حيث:

- t قيمة "ت" لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي
- N حجم عينة الدراسة

ويمكن مقارنة حجم التأثير d كالأتي:

جدول(38): ***الجدول المرجعي لتحديد مستويات حجم التأثير(Cohen's d)***

المعادلة	حجم التأثير		
	ضعيف	متوسط	كبير
قيمة d	0.20	0.50	0.80

كما تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاكBlake لمعرفة مدى الأثر الذي تتركه المعالجة التجريبية، أي أن حجم الفروق الناتجة حقيقية تعزى لمتغيرات الدراسة وليس للصدفة، وذلك وفق المعادلة التالية:

$$MG = \frac{M_{2-M_1}}{P - M_1} + \frac{M_{2-M_1}}{P}$$

حيث:

M_2 المتوسط البعدي

M_1 المتوسط القبلي

P الدرجة العضمى للاختبار

ويمتد المدى (0 إلى 2)، ويؤكد بلاك أن الحد الأدنى لقبول الفاعلية هو(1.2)، بمعنى إذا كانت قيمة MG أقل من (1.2) فهذا يعني عدم فعالية البرنامج التدريبي وأنه ليس له دور في التغييرات الحاصلة في المتغير التابع(مهارت التدريس) والعكس صحيح.

وفيما يلي النتائج المتحصل عليها بالتعويض في المعادلة السابقة لحجم التأثير ومعادلة بلاك:

جدول(39): ***قيم معادلة (Cohen's d) لحجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية المهارات التدريسية وقيم نسبة الكسب المعدلBlake***

المتغير المستقل	المتغير التابع	الدرجة العظمى	نسبة الكسب المعدلBlake	مستوى الفاعلية	قيمةd	حجم التأثير
البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني	مهارة التخطيط للدرس	70	1.27	فعالية كبيرة	5.37	كبير
	مهارة تنفيذ الدرس	95	1.12	فعالية مقبولة	4.80	كبير
	مهارة إدارة القسم	80	1.20	فعال	5.05	كبير
	مهارة التقويم التربوي	35	1.29	فعالية كبيرة	5.93	كبير
	مهارات التدريس ككل	280	1.20	فعال	6.49	كبير

-حجم تأثير البرنامج التدريبي على تنمية مهارة التخطيط الدرس

يتبين لنا من خلال الجدول(39) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك لمتغير مهارة تخطيط الدرس تجاوز محك بلاك(1.2) لقبول الفاعلية، وقد بلغت قيمته(1.27)، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إستراتجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التخطيط للدروس لدى أفراد العينة التجريبية من الطالبات_المعلمات ، هذا وقد بلغ حجم تأثير البرنامج على هذا البعد (d=5.37) وبذلك هو أكبر من(0.80) مما يؤكد **أن البرنامج التدريبي القائم على إستراتجية التعلم التعاوني أثر كبير في تنمية مهارات التخطيط للدروس لدى أفراد العينة التجريبية من الطالبات_المعلمات.**

-حجم تأثير البرنامج التدريبي على تنمية مهارة تنفيذ الدرس

يتبين لنا من خلال الجدول(39) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك لمتغير مهارة تنفيذ الدرس أقل من محك بلاك(1.2) لقبول الفاعلية، وقد بلغت قيمته(1.12)، وهي قيمة تتجاوز الواحد الصحيح مما يدل على فاعلية مقبولة للبرنامج التدريبي القائم على إستراتجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أفراد العينة التجريبية من الطالبات_المعلمات ، هذا وقد بلغ حجم تأثير البرنامج على هذا البعد (d=4.80) وبذلك هو أكبر من(0.80) مما يؤكد **أن البرنامج التدريبي القائم على إستراتجية التعلم التعاوني أثر في تنمية مهارات تنفيذ الدرس لدى أفراد العينة التجريبية من الطالبات_المعلمات.**

-حجم تأثير البرنامج التدريبي على تنمية مهارة إدارة القسم

يتبين لنا من خلال الجدول(39) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك لمتغير مهارة إدارة القسم يساوي محك بلاك(1.2) لقبول الفاعلية، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إستراتجية التعلم التعاوني في تنمية مهارة إدارة القسم لدى أفراد العينة التجريبية من الطالبات_المعلمات، هذا وقد بلغ حجم تأثير البرنامج على هذا البعد (d=5.05) وبذلك هو أكبر من(0.80) مما يؤكد أن **البرنامج التدريبي القائم على إستراتجية التعلم التعاوني أثر كبير في تنمية مهارة إدارة القسم لدى أفراد العينة التجريبية من الطالبات_المعلمات.**

-حجم تأثير البرنامج التدريبي على تنمية مهارة التقويم التربوي

يتبين لنا من خلال الجدول(39) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك لمتغير مهارة التقويم التربوي تجاوز محك بلاك(1.2) لقبول الفاعلية، وقد بلغت قيمته(1.29)، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إستراتجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التخطيط للدروس لدى أفراد العينة التجريبية من الطالبات_المعلمات ، هذا وقد بلغ حجم تأثير البرنامج على هذا البعد (d=5.93) وبذلك هو أكبر من(0.80) مما يؤكد **أن البرنامج التدريبي القائم على إستراتجية التعلم التعاوني أثر كبير في تنمية مهارة التقويم التربوي لدى أفراد العينة التجريبية من الطالبات_المعلمات.**

-أما بالنسبة إلى حجم تأثير البرنامج التدريبي على تنمية المهارات التدريسية ككل لدى عينة الدراسة:

فنلاحظ من خلال الجدول(39) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك لمتغير مهارات التدريس ككل يساوي محك بلاك(1.2) لقبول الفاعلية، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إستراتجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات التدريسية لدى أفراد العينة التجريبية من الطالبات_المعلمات، هذا وقد بلغ حجم تأثير البرنامج على هذا المتغير(d=6.49) وبذلك هو أكبر من(0.80) مما يؤكد أن البرنامج التدريبي القائم على إستراتجية التعلم التعاوني أثر كبير في تنمية مهارات التدريس لدى أفراد العينة التجريبية من الطالبات_المعلمات.

وبالتالي تحقق الفرضية الخامسة" **يوجد أثر للبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلبة_المعلمين".**

- 6.2.عرض النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة.

تنص الفرضية السادسة للدراسة على أنه" **يوجد أثر للبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الفاعلية الذاتية لدى الطلبة_المعلمين**".

ولأجل التحقق من الفرضية تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاكBlake **وحجم** التأثير(Cohen's d) وفيما يلي النتائج المتوصل إليها:

جدول(40): ***قيم معادلة (Cohen's d) لحجم تأثير البرنامج التدريبي في تنمية الفاعلية الذاتية وقيم نسبة الكسب المعدلBlake***

المتغير المستقل	المتغير التابع	الدرجة العظمى	نسبة الكسب المعدلBlake	مستوى الفاعلية	قيمةd	حجم التأثير
البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني	الفاعلية الذاتية الشخصية	55	1.20	فعال	4.54	كبير
	الفاعلية الذاتية الاجتماعية	55	1.15	فعالية مقبولة	4.67	كبير
	الفاعلية الذاتية الأكاديمية	60	1.26	فعالية كبيرة	6.31	كبير
	الفاعلية الذاتية ككل	170	1.21	فعالية كبيرة	9	كبير جدا

-حجم تأثير البرنامج التدريبي على تنمية الفاعلية الذاتية الشخصية

يتبين لنا من خلال الجدول(40) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك لمتغير الفاعلية الذاتية الشخصية يتساوى و محك بلاك(1.2) لقبول الفاعلية، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إستراتجية التعلم التعاوني في تنمية الفاعلية الذاتية الشخصية لدى أفراد العينة التجريبية من الطالبات_المعلمات ، هذا وقد بلغ حجم تأثير البرنامج على هذا البعد (d=4.54) وبذلك هو أكبر من(0.80) مما يؤكد **أن للبرنامج التدريبي القائم على إستراتجية التعلم التعاوني أثر في تنمية الفاعلية الذاتية الشخصية لدى أفراد العينة التجريبية من الطالبات_المعلمات.**

-حجم تأثير البرنامج التدريبي على تنمية الفاعلية الذاتية الاجتماعية

يتبين لنا من خلال الجدول(40) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك لمتغير مهارة تنفيذ الدرس أقل من محك بلاك(1.2) لقبول الفاعلية، وقد بلغت قيمته(1.15)، وهي قيمة تتجاوز الواحد الصحيح مما

يدل على فاعلية مقبولة للبرنامج التدريبي القائم على إستراتجية التعلم التعاوني في تنمية الفاعلية الذاتية الاجتماعية لدى أفراد العينة التجريبية من الطالبات_المعلمات، هذا وقد بلغ حجم تأثير البرنامج على هذا البعد (d=4.67) وبذلك هو أكبر من(0.80) مما يؤكد **أن البرنامج التدريبي القائم على إستراتجية التعلم التعاوني أثر في تنمية الفاعلية الذاتية الاجتماعية لدى أفراد العينة التجريبية من الطالبات_المعلمات.**

-حجم تأثير البرنامج التدريبي على تنمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية

يتبين لنا من خلال الجدول(40) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك لمتغير الفاعلية الذاتية الأكاديمية تجاوز محك بلاك(1.2) لقبول الفاعلية، وقد بلغت قيمته(1.26)، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إستراتجية التعلم التعاوني في تنمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى أفراد العينة التجريبية من الطالبات_المعلمات، هذا وقد بلغ حجم تأثير البرنامج على هذا البعد (d=6.31) وبذلك هو أكبر من(0.80) مما يؤكد **أن البرنامج التدريبي القائم على إستراتجية التعلم التعاوني أثر كبير في تنمية الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى أفراد العينة التجريبية من الطالبات_المعلمات.**

-أما بالنسبة إلى حجم تأثير البرنامج التدريبي على تنمية متغير الفاعلية الذاتية ككل لدى عينة الدراسة:

فنلاحظ من خلال الجدول(40) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك للفاعلية الذاتية ككل بلغ (1.21) ، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إستراتجية التعلم التعاوني في تنمية الفاعلية الذاتية لدى أفراد العينة التجريبية من الطالبات_المعلمات، هذا وقد بلغ حجم تأثير البرنامج على هذا المتغير(d=9) وبذلك هو أكبر من(0.80) مما يؤكد أن البرنامج التدريبي القائم على إستراتجية التعلم التعاوني أثر كبير في تنمية الفاعلية الذاتية لدى أفراد العينة التجريبية من الطالبات_المعلمات.

وبالتالي تحقق الفرضية السادسة" **يوجد أثر للبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الفاعلية الذاتية لدى الطلبة_المعلمين".**

– 7.2.عرض النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة.

تنص الفرضية السابعة على أنه"**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على شبكة ملاحظة المهارات التدريسية**".

للتأكد من دلالة الفروق بين متوسطات درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية، تم استخدام اختبار"ت" لعينتين مرتبطتين، والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول(41): ***نتائج اختبار(T-Test) للفروق بين متوسطات درجات أداء المجموعة التجريبية على التطبيق البعدي والتتبعي لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية***

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	sig	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البعدي	257.25	14.66	0.93	0.37	11	غير دالة عند 0.05
التتبعي	259.16	9.10				

يتبين لنا من خلال تحليل نتائج الجدول(41) أن متوسط درجات أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية بلغ (257.25) بانحراف معياري(14.66)، فيما قدر متوسط أدائهم على القياس التتبعي (259.16) بانحراف معياري (9.10)، أي أن هناك فروق طفيفة بين المتوسطين(1.91) لصالح القياس التتبعي، مما يعني أنه وبعد هذه الفترة الزمنية (شهر و10أيام) لم يتراجع أداء أفراد المجموعة التجريبية(الطالبات_المعلمات) في مستوى مهاراتهم التدريسية، وبالتالي بقاء أثر التدريب لديهم.

كما يظهر لنا أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على شبكة ملاحظة المهارات التدريسية بلغت (0.93) عند مستوى الدلالةsig=0.37، وهي أكبر من 0.05، مما يدل على صحة الفرضية السابعة بأنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على شبكة ملاحظة المهارات التدريسية**".

8.2- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة.

تنص الفرضية الثامنة على أنه"**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس الفاعلية الذاتية**".

للتأكد من دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس الفاعلية الذاتية، تم استخدام اختبار"ت" لعينتين مرتبطتين، والجدول الموالي يوضح النتائج المتحصل عليها:

الجدول(42): ***نتائج اختبار(T-Test) للفروق بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية على التطبيق البعدي والتتبعي لمقياس الفاعلية الذاتية***

القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	sig	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
البعدي	163.25	5.84	0.47	0.64	11	غير دالة عند 0.05
التتبعي	162.58	4.71				

يتبين لنا من خلال تحليل نتائج الجدول(42) أن متوسط استجابات أفراد المجموعة التجريبية على القياس البعدي للفاعلية الذاتية بلغ (163.25) بانحراف معياري(5.84)، فيما قدر متوسط أدائهم على القياس التتبعي (162.58) بانحراف معياري (4.71)، أي أن هناك فروق طفيفة بين المتوسطين(0.67) لصالح القياس البعدي، مما يعني أنه وبعد هذه الفترة الزمنية (شهر و10أيام) لم يتراجع مستوى الفاعلية الذاتية لدى أفراد العينة التجريبية، وبالتالي بقاء أثر التدريب لديهم.

كما يظهر لنا أن قيمة "ت" للفروق بين متوسطي استجابات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الفاعلية الذاتية بلغت (0.47) عند مستوى الدلالة0.64=sig، وهي أكبر من 0.05، ما يدفعنا إلى قبول الفرضية الثامنة التي تنص على أنه: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس الفاعلية الذاتية**".

3.مناقشة نتائج الدراسة

1.3 مناقشة نتائج الفرضية الأولى للدراسة.

دلت نتائج الفرضية الأولى للدراسة على أنه"**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية، ولصالح التطبيق البعدي**".

حيث من خلال عرض النتائج في الجدول (34)، تبين لنا أن قيمة t=22.48 وهي قيمة دالة عند مستوى 0.000، وتشير النتائج أن متوسط درجات أداء الطالبات_المعلمات على التطبيق البعدي(257.25) أكبر من متوسط أدائهم على التطبيق القبلي لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية، وبالتالي تم تأكيد تحقق لفرضية الأولى: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية، ولصالح التطبيق البعدي".

ويمكن عزو هذه النتائج إلى عدة عوامل أهمها:

الانطلاق في تصميم البرنامج التدريبي من الاحتياجات التدريبية للطلبة_المعلمين:

لقد اعتمدت الباحثة في دراستها الحالية لتصميم البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني بغية تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب_المعلمين، من خلال بحث احتياجاتهم التدريبية في مجال مهارات التدريس، وبناء على النتائج المتحصل عليها في دراستها السابقة، قامت الباحثة بتصميم شبكة ملاحظة تتضمن أهم المهارات التي أشار إليها الطلاب المعلمين والتي أكدوا على احتياجهم للتدرب عليها قبل الخدمة، إضافة إلى تحليل ما يملكونه من مهارات سابقة من خلال التطبيق القبلي لمستوى مهارات التدريس لدى المتدربات(الطالبات_المعلمات).

إن الانطلاق من الاحتياجات التدريبية للطلاب_المعلمين ساهم بشكل ايجابي في تحقيق التفاعل والمشاركة الايجابية لعينة الدراسة، والحفاظ على الانضباط والاستمرار طوال الجلسات التدريبية، وبالتالي سعيهم للتدرب على هذه المهارات وتنميتها وتحسين أدائهم.

ولقد أكد القحطاني(2014) أن التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية بحاجة إلى تطوير وتقديم أساليب تدريبية تتوافق مع احتياجات المتدربين في ظل المستجدات العصرية، والتي

تضمنت استمرار النمو المهني، ويؤكد عوض وهنوف الشمري(2020) على أهمية الأخذ بالاتجاهات الحديثة في التنمية المهنية للمعلمين خلال تدريبهم على أساليب واستراتيجيات التعلم الفعال.

تشكيل بيئة إبداعية من خلال تطبيق البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني:

فالتدريس الإبداعي مدخل مهم لتحسين الأداء التدريسي الذي يقوم على المهارات التدريسية التي يملكها المعلم في مجال التفاعلات الصفية وتوظيفه للاستراتيجيات غير التقليدية، وتعزيز البحث والاستقصاء والتجريب والمشروعات التعليمية، وفتح المجال لطرح الأسئلة المألوفة وغير المألوفة، وهو ما سعت الباحثة إلى توفيره طوال الجلسات التدريبية.

حيث اعتمدت على تشكيل مجموعات تعاونية ضمن منظومة متكاملة يتشارك فيها الطالبات_المعلمات، مع تحديد التوقعات التي تخص المشكلات الناجمة في إدارة الأنشطة والصف وسبل علاجها.

ويشير المسعودي والبشري(2023، ص834) أن المجموعات التعاونية تساهم في تنمية ثقافة التحليل والنقد والتقييم الذاتي، مع القدرة على تحليل الفجوات في الممارسات التدريبية وممارسة: التأمل، التفكير بشكل مرن، ومهارات اتخاذ القرار والعمل كفريق، ومهارات الملاحظة المباشرة وتقييم الأقران.

كما تم دمج استراتيجيات التعلم النشط من خلال لعب الأدوار وحل المشكلات وتوظيف الألعاب التعليمية مع مراعاة التوازن بين الجانب المعرفي والتطبيقي للمهارة.

ويؤكد كل من (Damjanoric&Blank,2018) أن مجموعات التعلم المهنية، والتي تضم مجموعة من المعلمين يسودهم التفاعل، ويشتركون في الرؤية والرسالة والأهداف المشتركة التي تجمعهم بغية تحسين أدائهم التدريسي، من خلال بناء مجتمعات تعلم تقوم على توظيف التفكير الإبداعي في البحث عن استراتيجيات وممارسات غير مألوفة في تخطيط وتنفيذ وتقويم التدريس، والاستفادة القصوى من التعلم التعاوني من خلال تبادل الخبرات بينهم.**(المسعودي، والبشري،2023، ص830)**.

دمج الأدوات التكنولوجية والوسائط التكنولوجية في بيئة التعلم التعاوني:

ارتأت الباحثة إلى دمج الوسائط التكنولوجية ضمن إستراتيجية التعلم التعاوني من خلال توظيف بعض الفيديوهات التعليمية من منصة يوتوب، ومن خلال تصميم فيديوهات أخرى من طرفها تتلاءم مع أهداف الموقف التدريبي ومحتواه، وكذلك من خلال استعمال عروض بوربوينت.

فحسب(Calatayud et al,2018) يشير الخبراء إلى الحاجة الملحة إلى دمج المهارات الرقمية والموارد التكنولوجية في العملية التعليمية ولتحفيز الطلاب، وهي ضرورية لعملية تدريب مثالية للمتعلمين.(**Pimentel et al,2024,p5584**).

إن عملية الدمج هذه ساهمت بشكل بارز في توظيف استراتيجيات تدريس إبداعية تقوم على تنويع الحواس وتكاملها، ومخاطبة مختلف أنماط التعلم لدى عينة الدراسة من الطالبات_المعلمات في مجال تخطيط، تنفيذ وتقويم الدرس. وهو ما لاحظته الباحثة والأساتذة المطبقين لاحقا في إبداع الطالبات_المعلمات في اختيار الوسائل والاستراتيجيات التعليمية القائمة على دمج تكنولوجيا المعلومات خلال التربص المغلق بالمدارس الابتدائية.

الربط بين الخبرات السابقة والجديدة لدى الطالبات_المعلمات:

حيث في كل جلسة تدريبية يتم فتح النقاش حول موضوع الجلسة، كما يسمح للطالبات_المعلمات بطرح استفساراتهن بكل حرية، ولقد ساهم طرح الأسئلة والعصف الذهني بخلق بيئة تفاعلية تعزز الانتباه وتنمي الدافعية للتعلم والمشاركة الايجابية لدى المتدربات.

وبالتالي فالانطلاق من التعلم الخبراتي ضمن إستراتيجية التعلم التعاوني يقدم فرصة للمتدربات باكتشاف العالم المهني عن قرب، كما ينمي لديهن الإبداع والدافعية للتعلم ومهارات معالجة المعلومات، ولقد أكدت دراسة صالح(Saalh,2014) أن استخدام الدمج بين محاضرات الفيديو والتعلم الخبراتي في تدريب الطالبات المعلمات بكلية التربية للبنات له أثر ايجابي في تنمية كفايتهن التدريسية، وهو ما أيدته دراسات (Hill&Donald,2016) و دراسة(Tissen et al,2018).(**محمد عبد العالي لطفي،2020، ص20**).

وتتوافق نتائج دراستنا مع ما توصلت إليه دراسة العرابي(2014)، حيث هدفت الدراسة إلى تقصي"فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي المرحلة الابتدائية وفق المقاربة بالكفايات" على عينة بلغت(58) مدرس اختيروا بطريقة عشوائية من مقاطعة بوفاريك التربوية، واعتمد الباحث أداة الاختبار المعرفي (94 فقرة) وبطاقة الملاحظة لتشخيص نواحي القصور في أداء الكفايات (83 كفاية) موزعة على 8 أبعاد، ومن خلال الاختبار القبلي والملاحظة القبلية أظهر فيها المبحوثين ضعفا في الجانبين المعرفي والأدائي ،وبالتالي الحاجة للتدريب على هذه الكفايات، وبناء على ذلك تم تصميم البرنامج التدريبي، وبعد تطبيقه أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة(0.05) في متوسط درجات معرفة الكفايات وأدائها بين القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي(**بن كريمة،2019، ص72**).

2.3 مناقشة نتائج الفرضية الثانية للدراسة.

دلت نتائج الفرضية الثانية للدراسة الحالية على أنه"**توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على كل بعد من أبعاد شبكة ملاحظة المهارات التدريسية، ولصالح التطبيق البعدي**".

من خلال عرض النتائج في الجدول(35) نلاحظ أن قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على كل بعد من أبعاد شبكة ملاحظة المهارات التدريسية، دالة عند 0.000، ولقد سجلت المتوسطات لصالح التطبيق البعدي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالعودة إلى الإستراتيجية المستخدمة في دراستنا الحالية(إستراتيجية التعلم التعاوني)، حيث أن الانطلاق كان من تقسيم الطالبات_المعلمات وتشكيل المجموعات التعاونية، وكذلك شرح طريقة العمل داخل المجموعة والقوانين التي تحكم العملية التدريبية.

هذا ولقد ساهم **دمج المبادئ التربوية مع التطبيق العملي لتخطيط الدروس** في تحفيز الطالبات_المعلمات لبذل الجهد والتفاعل معا عبر جلسات الوحدة التدريبية الأولى الخاصة بتخطيط الدرس، انطلاقا من تحديد وصياغة الأهداف التعليمية، وتحليل المحتوى، واختيار طرق التدريس والوسائل الملائمة لإيصال المعلومة ووضع أسلوب التقويم المناسب، وانتهاءا بوضع ورسم خطة تدريس يومية شاملة لكل العناصر الأساسية والثانوية بشكل متكامل.

فذلك يعتبر خريطة الطريق للمعلمين، حيث يوجههم خلال العملية التعليمية ويعزز اكتسابهم لمهارات التدريس الأساسية، ويساهم أيضا في تعزيز المعرفة التربوية من خلال الفهم العميق للنظريات واحتياجات المتعلمين، فيما إن وضع خطة جيدة للدرس يسمح للمعلم بتوقع التحديات المحتملة، ووضع الحلول البديلة، وإدارة الصف بأسلوب فعال، كما يساعدهم على تكييف الاستراتيجيات التدريسية وأساليب المعاملة مع طلابهم والمرونة داخل الفصل.

كما أن صياغة التعليمات والأفكار ووضع أهداف واضحة قابلة للتحقيق، يوفر لهم تواصل فعال ويسهل عملية إيصال المعرفة وفهم المتعلمين ويعزز مشاركتهم ضمن فعاليات الخطة التدريسية، ومن ثم

يمكن للمعلم تقييم نتائج خطته وتحيينها مستقبلا لتطوير أدائه والحصول على نتائج أفضل.**(Manzoor et al,2024,p67-68).**

كما ساهم **استخدام التدريس المصغر وأسلوب لعب الأدوار في تطوير مهاراتي تخطيط وتنفيذ الدرس لدى الطالبات_المعلمات:**

وقد أشار **(Luo,2024,p1)** أن أسلوب التدريس المصغر أو التدريس الجزئي كما يسمى، والذي يتضمن منح الطالبات_المعلمات فرصة لعرض درس قصير لمجموعة من الأشخاص في بيئة صفية محاكاة، بغية تحسين مهارات وسلوكيات تعليمية محددة، له دور كبير في تنمية مهاراتهم التدريسية. حيث أن هذه العملية تتم بشكل دوري من 4 خطوات: التخطيط_التدريس_الملاحظة_والنقد.

ولقد جسدت الباحثة هذه الطريقة كأسلوب تقويم تكويني لمدى تقدم الطالبات_المعلمات ومدى تحسن مهارتهن التدريسية لدعمهن وتعزيز ذلك من جهة، وبغية رصد جوانب القصور في ممارساتهن حرصا على تعديل محتوى الجلسات التدريبية والأنشطة لتحقيق مبدأ الإتقان في ممارستهن لهذه المهارات.

حيث يتم اختيار عنوان درس ما من مقرر التعليم الابتدائي في أي مرحلة يختارها الطالبات_المعلمات والتخطيط للدرس معا ضمن كل مجموعة تعاونية، ويتم الاتفاق حول طريقة عرض الدرس والوسائل التعليمية وغيرها من المراحل، ليتم تقييم العمل الجماعي وتعليق نجمة ضمن لوحة التعزيز لكل خطوة صحيحة من خطوات التخطيط للدرس ، فيما يتم تقييم تنفيذ جزء من الدرس بشكل فردي(المحاسبة الفردية).

يتم عرض الدرس من طرف طالبة_معلمة ويطلب من زملائها مراقبة تنفيذها للدرس وتسجيل الملاحظات، لتتلقى الانتقادات حول الأداء التدريسي الذي قدمته من أقرانها ومن الباحثة(المدربة)، مع الحرص أن تكون هذه الانتقادات بناءة وموجهة للأفكار والأداء وليس للشخص، وذلك ما يسمح لكل طالبة_معلمة لاحقا بتحسين خططها التدريسية بناء على الملاحظات والانتقادات المقدمة، وبالتالي إعادة صياغة الخطة وتقديم الدرس بطريقة أفضل.

إضافة إلى ذلك يشير عبد الكريم سالم(2021، ص114)، أن **مهارات إدارة وقت الحصة** هي أحد المحاور المهمة التي تجعل المعلم وسيطا فعالا في رفع كفاية تعلم الطلبة، وهو ما حاولت الباحثة تحقيقه طوال تنفيذها للبرنامج التدريبي الحالي، من خلال الحرص على الوصول باكرا إلى قاعة التدريب وتحضير التجهيزات والوسائل الضرورية لكل جلسة تدريبية، مع تهيئة الجو الذي يسمح

بجذب الطالبات_المعلمات لتقديم أقصى طاقاتهم لتعلم وتحقيق النمو والتقدم العلمي، وتحقيق التفاعل الاجتماعي الضروري لضبط التفاعلات ضمن المجموعات التعاونية وغرس القيم الايجابية بين المتدربات.

فمن خلال تدريب الطالبات_المعلمات على التخطيط الجيد للحصة وتوزيع الوقت ضمن الخطة التدريسية بشكل مناسب بين فترة التهيئة وتنفيذ الأنشطة وإنهاء الدرس، هو ما جعلهم قادرين على إدارة القسم بصورة جيدة لاحقا ضمن التربص المغلق.

كما استفدن من طريقة العمل التعاوني التي جسدنها ضمن البرنامج التدريبي من خلال:

- تحديد الأولويات والأنشطة المهمة
- تقسيم المهام المتشابهة لأجزاء لتحقيق فعالية أكبر ولتناسب مع مستوى المتعلمين
- تفويض التلاميذ للقيام ببعض المهام في مواقف معينة.

ولقد توصلت دراسة **محمودي وبلعيساوي(2013، ص237)** حول"التكوين بالمدارس العليا للأساتذة ضمن استراتيجيات إدارة الصف"أن الطلبة المكونين بالمدرسة العليا للأساتذة بالقبة وبوزريعة قد تلقوا تكوينا في ظل إستراتيجية إدارة الصف نظريا أكثر ما هو ميداني، وأن من أهم المعيقات التي تحول دون ذلك :

عدم تكوين الأستاذ المكون على استراتيجيات إدارة الصف نظريا وميدانيا، وعدم اعتماد الطرق البيداغوجية الحديثة، وعدم توفر الإمكانيات والتجهيزات المادية ونقص الوسائل البيداغوجية المتعلقة بالتنظيم والتدريب، إضافة إلى كثافة البرنامج والنقائص في المقرر.

فيما أشار عبد الكريم سالم أحمد عبد الله(2021) في دراسته للكشف عن "واقع ممارسة مهرة إدارة وقت حصة الرياضيات لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة عدن" ومعرفة الفروق بين استجابات عينة الدراسة طبقا (المؤهل تربوي/غير تربوي)، واعتمادا على المنهج الوصفي وتصميمه لشبكة ملاحظة تضم 6 مهارات رئيسية(متابعة الواجب البيتي، التمهيد، عرض المحتوى، التقويم، ملخص الدرس والواجب) وتضم 27 مهارة فرعية، حيث توصل الباحث أن واقع ممارسة مهارة إدارة وقت الحصة ككل كتوسط بينما جاءت مهارتي التمهيد وملخص الدرس بمستوى ضعيف، وأن هناك فروق لصالح التربويين.

كما أن **الانطلاق من الجانب المعرفي للمهارة قبل ممارستها** أمر ضروري، قد ساهم بشكل كبير في تنمية المهارات التدريسية بشكل عام لدى عينة الدراسة، **ويشير المحاميد والغزو(2022، ص77-78)** أن المعلمين الذين يعرفون ويدركون ما يقومون به من تعليمات واستراتيجيات وطرق تعاملهم مع مختلف المشكلات يكونوا أكثر مرونة ممن لا يدركون الأسباب وراء ذلك، فقبل أن يكون الفرد المتعلم متمكنا وقادرا على التحكم في تعلمه يجب أن يعي ما يمارسه في موقف ما، وبكيفية تعلمه على نحو أمثل.

خاصة في ضل ما توصلت إليه دراسة لالوش وكساسرة(2020) والتي تشير إلى عدم وضوح الرؤيا لدى طلاب المدرسة العليا للأساتذة فيما يخص المفاهيم ومبادئ التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وعدم وجود مقياس يخص هذا الموضوع لتدريسهم إياها.وتوصل الباحثان إلى تمكن عينة الدراسة من مهارات التفاعل الصفي (77.78%) إلى أن هناك نقص كبير في مهارات: تنويع نبرة الصوت والحركات الرمزية وإشعار التلاميذ بأهميتهم، كما سجل ضعف كبير في مهارة توزيع الأسئلة الصفية وإثارة مواقف تعليمية والمشكلات.

حيث قامت الباحثة بتدريب الطالبات_المعلمات على مهارات التدريس(التخطيط، التنفيذ، إدارة القسم والتقويم)انطلاقا من عرض مفهوم كل مهارة ومكوناتها الفرعية وشروط وأسس تجسيدها، وفي كل مرحلة من مراحل العملية التدريسية، بناء على استراتيجيات نشطة كإستراتيجية الأصابع الخمسة، أو وفق عرض فيديوهات تعليمية نموذجية. خاصة ما تعلق بتنفيذ الدرس وتقويمه وإعداد الاختبارات التحصيلية، والتعرف على أساليب التقويم المناسبة حسب مرحلة التقويم(التشخيصي،التكويني،النهائي).

كما يؤكد**(Maximilian&Ajeng,2023kp200)** أن التعلم التعاوني يساعد الطلاب على بناء التفاعلات الاجتماعية الايجابية، وأنه يمنحهم الفرصة لمشاركة الأفكار وتغييرها والتعلم من الأصدقاء، وهو يسهل العمل ضمن الفريق والعمل المستقل أيضا، كما أن أنشطة التعلم التعاوني النظرية تمنحهم فرصة لبناء معارفهم من خلال مناقشة الأفكار.

3.3 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة للدراسة.

دلت نتائج الفرضية الثالثة للدراسة الحالية على أنه" **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الفاعلية الذاتية ككل تعزى لتطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني،ولصالح التطبيق البعدي**".

أشارت نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي استجابة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الفاعلية الذاتية حسب الجدول(36)، إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى0.000، وأن متوسط استجابات المجموعة التجريبية على التطبيق البعدي لمقياس الفاعلية الذاتية كان أكبر من متوسط استجاباتهم على التطبيق القبلي للمقياس، ويمكن عزو هذه النتائج إلى:

دور التخطيط المسبق للعمل التعاوني بين الطالبات_المعلمات:

فإن وضع خطة تعاونية بين أعضاء المجموعة من قبل الطالبات_المعلمات، وحرصهن على المشاركة في تحقيق نجاح المجموعة ككل، ساهم في توطيد العلاقات فيما بينهن، وتطوير مهارتهن في حل المشكلات والصعوبات التي تعترض نجاحهن معا.

وتشير دراسة الحجرف وأحمد وبدوب(2021) أن التخطيط المسبق والعادات العقلية المرتبطة بحل المشكلات والتفكير النقدي، والمثابرة والإصغاء، والدافعية ومرونة التفكير كلها عادات ضرورية لتنمية الفاعلية الذاتية(**المسعودي والبشري،2023، ص838**).

والتي تعبر عن قناعات ذاتية حول قدرة الفرد على التغلب على المهام والمشكلات الصعبة التي تواجهه من خلال توجيه سلوكه، ثم ضبطه والتخطيط المناسب له.

دور العمل التعاوني في تحقيق التكيف لدى الطالبات_المعلمات:

والذي يعد مهارة أساسية تحدث فرقا كبيرا في مستوى أداء الطلاب للمهام الموكلة إليهم، ويشير **العييناتي والحنيان(2023، ص5)** أن عمل الأفراد ضمن فريق العمل يساعدهم على الانفتاح الذهني وتبني أفكار ومنهجيات ومفاهيم جديدة، وأن استعدادهم لتولي مهام وتحديات جديدة يظهر موقفهم الإستباقي وحرصهم على النمو الشخصي والمهني مما يضمن لهم النجاح.

استخدام وسائل واستراتيجيات متنوعة ضمن البرنامج التدريبي:

إذ أن تضمين البرنامج التدريبي على تنويع الوسائل والاستراتيجيات التدريبية قد ساهم بشكل كبير في تعزيز روح المبادرة والثقة في النفس لدى الطالبات_المعلمات.

ولقد أشارت **(سعدون ضمد،2024، ص873)** أن المعلم يمكنه تقديم تدريب متنوع يستند إلى مختلف الاستراتيجيات والأدوات المتاحة، بما يشمل استخدام الأنشطة التفاعلية والألعاب التعليمية والمواد المطبوعة، وهو ما يجعل التعلم ممتعا وجذابا.

ومن خلال استراتيجيات التعلم النشط التي نفذتها الباحثة مع الطالبات_المعلمات استطاعت تحقيق ما يلي:

- تشجيعهن على ممارسة مهارات التحليل والمناقشة والاستنتاج معا
- تشجيعهن على طرح الأسئلة الفكرية المتنوعة وبناء أفكار جديدة
- تنمية استيعابهن لما يقدم من أنشطة ومعارف بشكل تدريجي
- تنمية الثقة لديهن وقدرتهن على حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة وتنمية دافعيتهن نحو التعلم.

وهو ما أكده كمال محمد وإسماعيل خليل(2024، ص250).

كما أشار الشمري وآخرون(2021) أن كل طالب قادر على أن يفكر تفكيرا ناقدا إذا أتيحت له فرص التدريب والتطبيق والممارسة الفعلية.

فيما يساهم العصف الذهني في إثارة تفكير الطلاب، وذلك بجعل الأسئلة المطروحة تتحدى تفكيرهم، ما يدفعهم لتوليد أفكار جديدة إبداعية والوصول إلى حلول مبتكرة.**(خميس عبد القادر التارقي،2023، ص150-155)**.

دور إستراتيجية (فكر_زاوج_شارك):

والتي تعد إحدى استراتيجيات تطبيق التعلم التعاوني، حيث تمنح الطلبة الفرصة لعرض أفكارهم دون خجل أو خوف، وتجعلهم يندمجون وينخرطون ضمن المواد التعليمية على المستوى الفردي والزوجي وعلى مستوى مجموعة أكبر، كما أنها تساعد على ربط الأفكار ومناقشتها وتضم(العصف الذهني، تعليم الأقران والتعلم التعاوني)، كما تعزز الثقة لديهم والقدرة على البحث

والتقصي واستنباط الحلول بصورة ابتكاريه، وتنشيط معارفهم السابقة(**رعد عبد الله،2024، ص348-358**).

كما يشير مالمبرج وهاجر (Malmberg&Hagger,2009)وتازاكي ويونيزاو(Tazaki&Yonezawa,2013) أن تجربة معلمي قبل الخدمة المشاركين في النشطة منذ بدايتهم الجامعية ساهمت بشكل ايجابي في بناء معتقداتهم وهو ما انعكس إيجابا على ممارساتهم التدريسية في وقت لاحق.

وتشير دراسات لوجران وريتشاردسون (Richardson,2003 ;Loughran,2013)إلى أن امتلاك معلمي قبل الخدمة لهذه المعتقدات يدفعهم ويسهل أدائهم، ويكشف عن عملية التفكير الديناميكية لديهم في اتخاذ قرارات التدريس انطلاقا من معارفهم ومهاراتهم، فيما يتعلق بالطلاب والفصل الدراسي وعملية التعلم بشكل عام ومحتويات المادة.

فيما تتشكل **المعتقدات التربوية للمعلمين قبل الخدمة** من عدة عوامل داخلية وخارجية:

داخليا من خلال معرفتهم المهنية وخبرتهم العملية والمقررات الدراسية خلال برامج تعليمهم والخبرة التدريسية لديهم في تدريب الطلاب، أما خارجيا؛ فمن خلال تأثرهم ببيئة التعلم وتأثير المعلمين القائمين على تكوينهم والسياق الاجتماعي والثقافي ككل**(Wang et al,2024,p4).**

وهو بالضبط ما اعتمدت عليه الباحثة عند تقديم المحتوى التدريبي، إذ يتم الربط بين المعارف السابقة لدى المتدربات(الطالبات_المعلمات) والتي تحصلوا عليها من خلال ما قدم لهم في البرنامج التكويني وضمن المقاييس التي يدرسونها، ومحاولة ربط ذلك بأهداف البرنامج ومدى مساهمته في تنمية قدراتهم الشخصية والتواصلية، وتعزيز إدراكهم لمهاراتهم البحثية، وهو ما ساهم في خلق وجهات نظر ايجابية لدى عينة الدراسة اتجاه قدراتهم، وارتفاع حماسهم للتدرب على مهارات أكثر تساعدهم على التأثير الفعال في نجاح العمل التدريسي لاحقا.

وتشير النظرية المعرفية الاجتماعية لباندورا حول"اتجاهات الفرد،القدرات والمهارات المعرفية داخل النظام الذاتي" أن ذلك يلعب دورا حاسما في تشكيل كيفية استجابة الشخص للمواقف المختلفة.و أن الفاعلية الذاتية تشير إلى الاعتقاد بأن الفرد يمكن أن ينجح في موقف معين بناء على تجاربه السابقة، مما يؤثر على أفكاره وعواطفه وسلوكياته، وأنها ترتكز على إيمان الفرد بقدرته على إكمال المهام بنجاح، وتحقيق الأهداف في مواقف محددة، وأن يكون وثقا من قدرته على تنفيذ المهارات التي تدرب عليها بفعالية**(Marilou&Erlinda,2024,p1731).**

كما يمكن عزو ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية لدى عينة الدراسة بعد تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني إل ما تقدمه هذه الإستراتيجية من **مهارات اجتماعية ودعم الأقران:**

حيث إن إعطاء فرصة للطالبات_المعلمات بالمشاركة وتبادل الأفكار ومشاركة الموارد والاستراتيجيات التعليمية، وإبصارهم بطرق مواجهة الضغوط خلال العمل والصعوبات المتوقعة، وتحقيق النجاح في أدوارهم، ومن خلال هذا الدعم يكتسب المعلمون الثقة في قدراتهم ويطورون مهاراتهم ما يعزز من فاعليتهم الذاتية.

ولقد أكد بولو وآخرون(Poulou et al,2018) أن الكفاءة الذاتية تنمو في حالة شعور المعلمين بقدرتهم على إحداث التأثير الايجابي في تعلم الطلاب من خلال تنفيذ طرق مختلفة وإدارة القسم بفعالية، واختيارهم لأساليب تعليم فعالة وتفاعلية.وهو ما اتفق معه كل من (Glackin&Hohentein,2017) و(Oco&Comahig,2023).

4.3 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة للدراسة.

دلت نتائج الفرضية الرابعة للدراسة على أنه " **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على كل بعد من أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية تعزى لتطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني،ولصالح التطبيق البعدي**".

كما يتضح في الجدول(37) الذي استعرضنا من خلاله نتائج اختبار(T-Test) للفرق بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على كل بعد لمقياس الفاعلية الذاتية، أن قيمة "ت" دالة عند 0.000، وأن متوسط استجابات الطالبات_المعلمات على بعد الفاعلية الذاتية الشخصية، بعد الفاعلية الذاتية الاجتماعية، وبعد الفاعلية الذاتية الأكاديمية في التطبيق البعدي أكبر من متوسط استجاباتهم في التطبيق القبلي، ويمكن تفسير هذه النتائج كالتالي:

بالنسبة لنمو مستوى الفاعلية الذاتية الشخصية لدى الطالبات_المعلمات بعد تنفيذ البرنامج التدريبي:

من خلال العمل التعاوني وتبادل الأدوار داخل المجموعة التعاونية، تتدرب كل طالبة_معلمة على مشاركة الموارد ومصادر التعلم مع زميلاتها داخل المجموعة، ومن خلال تقديم مشكلات واقعية وطرحها أمام المشاركين، وتحديد زمن أداء الأنشطة التدريبية، والمساءلة الفردية التي نفذتها الباحثة(المدربة) بعد كل نشاط تدريبي وعند انتهاء الجلسة التدريبية بواسطة إستراتيجيات

نشطة(الكرسي الساخن، البطاقات الملونة، البالونات الملونة، أعواد المثلجات..)أين ساهم كل ذلك في تعزيز الثقة بالنفس وإيمانهن بقدرتهن على مواجهة أي موقف، وكذلك تجاوز الخجل وتنمية روح المواجهة والتحفيز الذاتي، في سبيل الدفاع عن أفكارهن واقتراح الحلول الابتكارية حسب ما يرونه مناسب.

كما أن تأدية المهام داخل المجموعة التعاونية ساهم بشكل كبير في مساعدة الطالبات_المعلمات على تنمية إدارتهن للوقت والتخطيط الجيد لتحقيق النجاح في المهمة المطلوبة.

إضافة إلى أن إستراتيجية التقييم الذاتي التي استمرت طوال البرنامج وجلساته التدريبية، من خلال توزيع بطاقة التقييم عند انتهاء كل جلسة ومناقشتها معا، ساهم بشكل فعال في دفع الطالبات_المعلمات نحو تحسين مستواهن وإدراكهن لجوانب القوة والضعف في عملهن التعاوني من جهة وممارستهن التدريسية من جهة أخرى.

بالنسبة لنمو مستوى الفاعلية الذاتية الاجتماعية لدى الطالبات_المعلمات بعد تنفيذ البرنامج التدريبي:

تتعلق الفاعلية الذاتية الاجتماعية بالتفاعلات الاجتماعية التي تمارسها الطالبات_المعلمات سواء داخل المجموعة التعاونية، أو داخل قاعة التدريب ككل، ومن خلال حرص الباحثة على ضمان الاستقرار وعدم تغيير قاعة التدريب أو نظامها الداخلي، إضافة إلى الحرص المتواصل على تأكيد مبادئ الاحترام والتشارك بين المتدربات طوال فترة البرنامج التدريبي سواء خلال العملية التدريبية أو خارجها عند ممارسة التدريس في الأقسام الحقيقة،كان له تأثير ايجابي على اكتساب الطالبات_المعلمات لهذه المبادئ الاجتماعية، كما ساهم ذلك في تعزيز التواصل الايجابي بينهن.

وتشير الباحثة إلى حرصها الدائم عند القيام بتقييم الطالبات_المعلمات وعرضهن لتقارير الأعمال أو عرضهن للدروس ضمن حلقة التدريس المصغر، على أن الانتقادات توجه للأفكار وللعمل المنجز وليس انتقاد لشخص الطالبة_المعلمة، وهو ما قامت به المتدربات فعلا مع احترام وجهات النظر المختلفة، وحل النزاعات بطرق فعالة تعزز علاقاتهن مع بعضهن البعض.

ومن خلال تطبيق إستراتيجية التعلم معا، تتعاون المتدربات معا في سبيل تحقيق الأهداف المشتركة، مع حرصهن على تبادل الأفكار وطلب المساعدة من بعضهن البعض إذا ما تطلب الأمر ذلك، كما تمكنت الطالبات_المعلمات من الحفاظ على تماسك مجموعاتهن التعاونية طوال فترة تنفيذ البرنامج التدريبي، وقد كان هذا واضحا جدا للباحثة من خلال تطور التفاعلات الايجابية

بينهن خلال حلقات النقاش أو التقييم التكويني، أين كان الدعم المتبادل من أعضاء المجموعة التعاونية واضحا.

كما ساهمت التغذية الراجعة المقدمة لهن سواء من الأقران أو من الباحثة(مدربة) في تطوير أسلوب الحوار والإقناع لديهن، وتمكنهن من الإنصات وتنفيذ النصائح والإرشادات.

بالنسبة لنمو مستوى الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى الطالبات_المعلمات بعد تنفيذ البرنامج التدريبي:

والتي تعبر عن اعتقاد الطالبة_المعلمة بقدرتها على أداء المهام الأكاديمية بفعالية وبنجاح، وقد ساهمت الدراسة الحالية في تنمية هذا الجانب لدى المتدربات من الطالبات_المعلمات من خلال:

تعزيز دافعيتهم للتعلم وأساليب التحفيز اللفظية (الشكر والمدح وتقديم الملاحظات الايجابية)وغير اللفظية(لوحة التعزيز)، وكذلك الدعم المستمر من الباحثة أو من الأقران، وانعكاس تجارب وخبرات النجاح في المهام السابقة على شعور الطالبات_المعلمات، والذي دفعهن نحو بدل الجهد والمثابرة لتحقيق الأهداف المسطرة، خاصة في ضل حرص الباحثة على وضع أهداف قابلة للتحقق وبمشاركة المتدربات.

أيضا ساهمت إستراتيجية لعب الأدوار وعرض النماذج التدريسية بواسطة تقنية الفيديو في تحفيزهن وتنمية ثقتهن بأنفسهن، وهو ما برز جليا من خلال ابتكاراتهن حول تصميم أنشطة تعليمية واستخدام وسائل إبداعية في تقديم الدروس خلال التربص المغلق لتلاميذ التعليم الابتدائي.

إضافة إلى حرص الباحثة على عرض ومناقشة الجانب المعرفي والتطبيقي لكل الأساليب أو الطرق التي اعتمدتها مدمجة ضمن إستراتيجية التعلم التعاوني، كالعصف الذهني ولعب الأدوار، إستراتيجية الأصابع الخمسة والكرسي الساخن....، حيث أن ذلك يساهم في زيادة وعيهم بما يدرسونه ويساعدهم في تصحيح التصورات المعرفية الخاطئة في البنية المعرفية وانتقال أثر التعلم، كما ينمي مهارات التنظيم الذاتي لعملية التعلم ومهارات حل المشكلات وهو ما أكدته **حميدة(2016، ص5)**.

ومن أهم مصادر الفاعلية الذاتية الأكاديمية حسب Bandura:

الانجازات الأدائية: من خلال اعتماده على إتقان تجارب سابقة، وما تتركه من تأثير ايجابي على ثقته ودافعيته لبدل المزيد من العطاء.

الخبرات البديلة: وهي الخبرات غير المباشرة التي يتحصل عليها من خلال ملاحظة أداء الغير.

الإقناع اللفظي: كما ذكرنا سابقا من خلال ترغيبه في الأداء وتطويره.

الاستثارة الانفعالية: والتي تجسد من خلال مواقف التحدي التي تثير دافعيته للإثبات قدراته.**(Hammadi,2023,p131)**

5.3مناقشة نتائج الفرضية الخامسة للدراسة.

دلت نتائج الفرضية الخامسة للدراسة الحالية على أنه "**يوجد أثر للبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلبة_المعلمين**".

من خلال العودة للجدول(39) الذي يظهر لنا أن قيم نسبة الكسب لبلاك لمهارات التدريس محل الدراسة(مهارات التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، إدارة القسم والتقويم التربوي) تراوحت بين(1.12-1.29)، في حين بلغت قيمتها على المهارات ككل 1.20، ما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات_المعلمات. كما بلغت قيم معادلة كوهين بين(4.80-5.93) على كل مهارة، و6.49 على المهارات التدريسية معا، مما يدل على التأثير الكبير لإستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات التدريسية لدى عينة الدراسة.

وقد أثبتت العديد من الدراسات أن التدرب على المهارات التدريسية يمكن الطلاب_المعلمين من ممارستها بشكل فعال لاحقا، كدراسة**(Godfrey et al,2004,p845)** التي أكدت أن أفراد العينة المشاركين في التدرب على مهارات التدريس أظهروا تحسنا كبيرا في 16 مهارة من أصل18 بالنسبة للمجموعة التجريبية، في حين سجلت المجموعة الضابطة تحسنا في مهارة واحدة، كما ارتفعت الثقة لديهم في قدراتهم التدريسية، خاصة في مجال تخطيط وإدارة أنشطة التعلم وتقديم التغذية الراجعة.

حيث يشير معربس وزغير شنشل(2024، ص9-10) أن التدريب عملية مستمرة منظمة تتمحور حول الفرد، ومصممة لإحداث تغييرات سلوكية ونفسية محددة تتكيف مع الفرد والعمل الذي يقوم به ضمن المؤسسة التابع لها وحسب احتياجاتهم الحالية والمستقبلية، وبالتالي تحسين أدائهم من خلال تزويدهم بخبرات منظمة، ويتفق الديب(2007) أن الدورات التدريبية مهمة للمعلمين وإكسابهم المهارات والمعارف اللازمة للعمل بفعالية، في حين أكد كوزدينجلي(2015) أن قيمة الدورات التدريبية في توسيع معرفة المعلمين بالاستراتيجيات المعاصرة وطرق التدريس.

فيما جاءت نتائج دراسة معربس وزغير شنشل(2024) حول"دور الدورات التدريبية في تطوير مهارات التعليم لدى معلمي مادة الرياضيات" لتظهر أن للدورات التدريبية دور متوسط في تنمية مهارات التخطيط اليومي للدروس ومهارات التنفيذ والتقويم.عكس ما توصلت إليه دراستنا الحالية.

كما يشير **(Faudiah et al,2023,p463)** أن التدريب المنظم والشامل والذي يضم مادة تدريبية تلبي احتياجات المتدربين، وأساليب تدريب متنوعة تراعي الفروق الفردية بينهم، له تأثير ايجابي وكبير على أداء المعلم في تخطيط وتنفيذ وتطوير وتقييم عملية التعلم، من خلال توفير مبادئ توجيهية واضحة ومعايير قابلة للقياس، مما يمكن المعلمين من تحسين جودة خطط الدروس، كما تعمل المواد التدريبية على زيادة فهم المتدربين وتنمية مهاراتهم التدريسية وهو ما أكده كذلك حفيظ(Hafeez,2021) وجابين(Jabeen,2023).

ويشير أيضا**(Aboulfotoh,2019,p44)** بأن معالجة الاحتياجات المهنية للطلاب المعلمين وربط النظرية بالممارسة ، وامتلاكهم معتقدات ايجابية حول قدراتهم يدفعهم لتنفيذ استراتيجيات تعلم نشطة وطرق أكثر فعالية في التدريس.

أوصت دراسة تاهمي وفلكاوي(2023) بضرورة وضع مقاييس بيداغوجية تمكن الطلاب الأساتذة من الاطلاع الأمثل على الأدوار المنتظرة منهم في الميدان، وضرورة أن تكون هناك دورات تكوينية مستمرة طيلة التكوين بالمدرسة العليا، إضافة إلى المراجعة الدورية لمناهج وبرامج تكوين المعلمين وتقليص السنوات النظرية وإعطاء الأهمية التامة للجانب التطبيقي.

ولقد أيدت الكثير من الدراسات نتائج دراستنا الحالية نذكر منها:

دراسة سلمان(2004) بعنوان"**فعالية استخدام أسلوب التعلم التعاوني في اكتساب المهارات العامة للتدريس الصفي لطلبة قسم الجغرافية–كلية التربية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس".**

تهدف الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني في اكتساب طلبة المستوى الثالث–قسم الجغرافية–كلية التربية للمهارات العامة للتدريس الصفي، واتجاهاتهم نحو التدريس مقارنة بالطريقة المعتادة، اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي(مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة) وكانت العينة من طلبة جامعة صنعاء، وباعتماد الاختبار التحصيلي ومقياس اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس

كأدوات للدراسة، أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل والاتجاه نحو مهنة التدريس، وكذلك تفوق الطالبات عن الطلبة في الاتجاه نحو مهنة التدريس(**الأزهر،2015، ص63**).

دراسة الأزهر(2015) بعنوان"**فاعلية برنامج تدريبي في إكساب مهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني لطلاب السنة الرابعة معلم صف في جامعة تشرين**"

هدفت الدراسة إلى تقصي فعالية برنامج تدريبي في إكساب مهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني لطلاب السنة الرابعة معلم صف في جامعة تشرين، حيث اعتمدت الباحثة على المنهج شبه التجريبي(مجموعة واحدة/اختبار قبلي بعدي)، وتكونت العينة من(40) طالب معلم صف(37 إناث و3 ذكور) اختيروا عشوائيا،وأعدت الباحثة برنامج تدريبي وبطاقة ملاحظة مهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني، حيث تضمن البرنامج أربع مهارات أساسية(اتخاذ القرارات،التنفيذ،التفقد والتدخل، التقويم)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي فيما يتعلق بمهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني لصالح التطبيق البعدي، وأن للبرنامج التدريبي القائم على التعلم التعاوني أثر كبير في إكساب مهارات التدريس(اتخاذ القرارات،التنفيذ،التفقد والتدخل، التقويم) بطريقة التعلم التعاوني لطلبة المجموعة التجريبية(ملخص من الباحثة).

و**دراسة بن كريمة(2019، ص ب-ت)**"**فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الكفايات التدريسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية وأثره على التحصيل الدراسي للتلاميذ-دراسة تجريبية بورقلة**"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الكفايات التدريسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية وأثره على التحصيل الدراسي للتلاميذ، اعتمد الباحث في تصميم البرنامج التدريبي على استجابات (86) مدرسا ومدرسة على استبانه الاحتياجات التدريبية، وطبق البرنامج لمدة 7 أسابيع على عينة(44)مدرسا ومدرسة وزعوا عشوائيا على مجموعتين تجريبية وضابطة، كما استعان بتصميم بطاقة ملاحظة للكفايات التدريسية(58 كفاية) واستبانه الاتجاهات، واختبار تحصيلي للجانب المعرفي للكفايات التدريسية، وأظهرت النتائج:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاهات لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

– حقق البرنامج التدريبي فاعلية كبيرة في تنمية كل من التحصيل المعرفي والأداء التدريسي واتجاهات المدرسين نحو برامج التدريب، حيث بلغت قيم مربع إيتا عند حساب حجم الأثر على الترتيب(0.867)،(0.505)،(0.748).

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل تلاميذ أفراد المجموعة التجريبية في الاختبارات الفصلية الذي سبق تطبيق البرنامج التدريبي والفصل الذي تلاه ولصالح نتائج الفصل الأخير.

دراسة العرابي(2014)، هدفت الدراسة إلى تقصي"فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات معلمي المرحلة الابتدائية وفق المقاربة بالكفايات" على عينة بلغت(58) مدراس اختيروا بطريقة عشوائية من مقاطعة بوفاريك التربوية، واعتمد الباحث أداة الاختبار المعرفي (94 فقرة) وبطاقة الملاحظة لتشخيص نواحي القصور في أداء الكفايات (83 كفاية) موزعة على 8 أبعاد، ومن خلال الاختبار القبلي والملاحظة القبلية أظهر فيها المبحوثين ضعفا في الجانبين المعرفي والأدائي ،وبالتالي الحاجة للتدريب على هذه الكفايات، وبناء على ذلك تم تصميم البرنامج التدريبي، و بعد تطبيقه أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) في متوسط درجات معرفة الكفايات وأدائها بين القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي**(بن كريمة،2019، ص72)**.

دراسة لفقي جليلة(2019)" فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التعلم التعاوني في تطوير كفايات المعلمين التدريسية بمرحلة التعليم الابتدائي" دراسة تجريبية بمدينة ورقلة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني (التعلم معا)، حيث اعتمدت الباحثة على تصميم تجريبي حقيقي بمجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة باختبارين قبلي وبعدي، وتكونت عينة الدراسة من 40معلما ومعلمة بمرحلة التعليم الابتدائي تم اختيارهم عشوائيا، واعدت شبكة الملاحظة (40 بندا) والتي شملت 3أبعاد: كفاية التخطيط، تنفيذ الدرس وكفاية التقويم، وبرنامج تدريبي ب14 جلسة ، وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثير للبرنامج التدريبي على تنمية الكفايات التدريسية (الدرجة الكلية) وعلى كفاية التخطيط وتنفيذ الدرس، فيما لا يوجد تأثير له في كفاية التقويم ، كما لا توجد علاقة بين الكفايات التدريسية والأقدمية والمؤهل العلمي لدى المجموعة التجريبية.

فيما أشارت دراسة (Warson,2014) ودراسة سعودي(2018) أن البرامج التدريبية القائمة على مجتمعات التعلم المهنية، والتي تقوم على التعاون بين مجموعة من الطلاب_المعلمين، أو المعلمين حديثي التوظيف، أن لها فعالية في تنمية المهارات التدريسية، وتنمية مهارات قيادة الموقف التعليمي، والاستقلالية في القرارات التعليمية، والتقييم الذاتي، وتدفعهم لتحسين أدائهم بصورة مستمرة نحو الأفضل، ووفق (Wennergren&Blossung,2017) فإن ذلك يساعد أيضا في تغيير معتقدات المعلم حول ممارسته التدريسية، ويساهم في كسر حاجز الخوف والقلق من الإخفاق والفشل لديه، وينمي إدارة التعلم بطرق فعالة وإبداعية تقوم على مشاركة الطلاب على تخطيط التعليم، وهي حسب (Chen&Sargent,2020) تساهم أيضا في تعديل مسارات التفكير بين المعلمين، وتغيير أنماط تفكيرهم وتنمية قدراتهم على حل المشكلات التدريسية(**المسعودي والبشري،2023، ص839-850**).

إن الخبرات التعليمية التي يتحصل عليها الطالب المعلم خارج الفصول التقليدية، وضمن مجموعات التدريب والتعلم التعاوني يعزز النمو الشخصي والفكري لديه، حيث يتخذ منحى التعلم بالممارسة والذي يندمج فيه المتعلم ضمن الخبرة التعليمية.

ولقد تم إعطاء الفرصة للطالبات_المعلمات بالمرور بخبرات واقعية استعدادا لتطبيق ما تم التدرب عليه من مهارات تدريسية ضمن الأقسام الحقيقة خلال فترة تربصهم بمؤسسات التعليم الابتدائي، أين يتعاملن مع مشكلات حقيقية ويسعون إلى تحليلها واتخاذ القرارات بشأنها، ما يساعدهم على اكتساب مهارات جديدة كذلك من خلال عرض وتنفيذ الدروس أو أجزاء منها .

ويرى سيمونز وآخرون(Symons et al,2020) أن برامج إعداد المعلمين يجب أن تركز على مزج النظري بالممارسة الفعلية، وأنه يجب أن يتشارك الأساتذة والمعلمين الموجهين مع بعضهم البعض، فيما أكدت دراسة نوعية لميرك وسوباشي(2015) فعالية ودور الدورات التدريبية في إكساب الطلاب المعلمين المعارف الضرورية والممارسات الفعالة لإدارة المشكلات الصفية، في ضل ما أشارت إليه زهرة وآخرون(2017) أن معلمي قبل الخدمة والمبتدئين غالبا ما يكونوا غير مستعدين لإدارة فصولهم الدراسية بشكل فعال.

كما تعزو الباحثة هذه النتائج إلى الأنشطة التدريبية التي ضمها البرنامج التدريبي، والتي أتت بشكل منظم ومتدرج حسب الخبرات التدريسية المقدمة للمتدربات(الطالب_المعلمات)، من خلال تحليل المواقف التدريسية والنماذج المقدمة لهن، وإعادة تركيب وتنظيم مواقف أكثر فعالية، وبالتالي بقاء أثر التدريب.

كما أن الأنشطة الجماعية التي تم تنفيذها من قبل الطالبات_المعلمات تتضمن فرصا متعددة لإشباع اهتماماتهن وتنمي شعورهن بالانتماء للمجموعة، خاصة في ظل تداول أعضاء المجموعة التعاونية الواحدة على منصب القائد، والذي يسمح له بالتدرب على مهارات اتخاذ القرار والتخطيط وكذلك تحمل المسؤولية، فيكون له دور فعال في تنظيم المهام والحرص على تكاثف جهود كل الأعضاء في سبيل تحقيق الأهداف المشتركة وتحسين أداء المجموعة ككل.

كما يتدرب كل الأعضاء على المرونة في التعامل والتنسيق فيما بينهم وحل الصراع داخل المجموعة التعاونية وهو ما أكدته دراسة الغنبوصي وأحمد(2020) والتي أوصى الباحثان من خلالها بضرورة إشراك الطلاب في تخطيط الأنشطة وإدارتها(**المطري وآخرون،2024، ص368-369**).

كما يرى العرسوني(2016) أن تعريف المعلمين بالخبرات والمعارف الخاصة بصياغة الأسئلة وإدارة النقاشات الصفية، وضبط سلوك المتعلمين، وتدريبهم على ذلك يزيد من فاعلية ممارستها ويقلل من الأخطاء العشوائية التي تسود هذه الممارسات(**لفقي،2019، ص131**).

ويمكن تفسير أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات التدريسية لدى عينة الدراسة أيضا من خلال تطبيق الباحثة لإستراتيجية (فكر_زاوج_شارك)، أين كان لهذه الإستراتيجية دور كبير في زيادة التفاعل وتعزيز فرص التعلم لدى الطالبات_المعلمات، وتنمية دافعيتهم للتعلم ، من خلال عرض وشرح الموقف المثير ، والسماح لهن بمهلة للتفكير، ثم مشاركة الأفكار مع زميلة من المجموعة ثم مع الآخرين ككل، كما لها أثر في تنمية مهارات التواصل والتفكير الناقد كما يشير إلى ذلك كل من خمام وبن نويوة(2021، ص554-555).

كما يتفق **المحاميد والغزو(2022، ص99-100)** مع الباحثة فيما يخص توفير فرص القيام بالمهام التدريسية وإعطاء المشاركين فرصة في تخطيط وتوجيه وقيادة المجموعات، إلى جانب تطبيق التقويم التكويني بما يتوافق مع الأهداف المسطرة وتحقيق استفادة أكبر من التغذية الراجعة.

ويؤكد بدوره**(Tomory,2023,p2)** أن التعلم التعاوني له أثر ايجابي على وعي المعلمين واكتسابهم مهارات الابتكار والتخطيط والمهارات الشخصية، من خلال دمج الأساليب العلمية التي تدعم نشاط الطلاب وتزيد من دافعيتهم للتعلم.

6.3.مناقشة نتائج الفرضية السادسة للدراسة.

دلت نتائج الفرضية السادسة للدراسة على أنه" **يوجد أثر للبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الفاعلية الذاتية لدى الطلبة_المعلمين**".

لقد أثبتت الدراسة الحالية الأثر الايجابي للبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الفاعلية الذاتية لدى الطلبة_المعلمين، وهو ما يوضحه الجدول(40) والذي يبرز أن قيم نسبة الكسب المعدل لبلاك (الفعالية) تراوحت بين(1.15-1.26) على أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية، فيما بلغت 1.21 على المقياس ككل مما يدل على فعالية البرنامج في تنمية الفعالية الذاتية، فيما تراوحت قيمة معادلة كوهين(4.57-6.31) على أبعاد المقياس، وعلى المقياس ككل بلغت d=9 ، وهي قيمة كبيرة جدا تدل على تأثير إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الفاعلية الذاتية لأفراد عينة الدراسة من الطالبات_المعلمات.

تتفق نتائج دراستنا الحالية مع ما أوصت به زهرة حميدة(2016، ص8)، حيث أشارت إلى أن البرامج التدريبية والأنشطة المختلفة التي تعتمد على التعلم التعاوني، وتقديم التغذية الراجعة العزوية والتصحيحية، ومشاركة الطلاب في تحديد الأهداف يساهم بشكل فعال في تنمية الفاعلية الذاتية، وهو ما ينعكس بدوره على الجهد والمثابرة التي يبدلونها، وعلى قدرتهم على مواجهة الضغوط والتكيف معها.

وتؤكد منى بدوي(2001) أن الفاعلية الذاتية تنمو من خلال الممارسة والتدريب المتواصل على بعض مهارات النشاط الأكاديمي.

كما أوصى **(Pimentel et al,2024,p5584)** بأنه يجب على المدرسة أن توظف استراتيجيات تدعم العملية التكوينية للطالب، وبناء العلاقات مع أقرانه من خلال المجموعات التعاونية في الفصل الدراسي.

في حين ساهم تدرب الطالبات_المعلمات على مراقبة وتقييم سلوكاتهم بشكل دوري ، والحرص على احترام وإدارة الوقت، وتنظيم جهودهم والحرص على المثابرة وطلب المساعدة من الآخرين في تنمية قدراتهم على التنظيم الذاتي.

ولقد أكد**(De Ruig& De Jong,2024,p2)** أن تقديم الدعم التعليمي يساهم في اكتساب الطالبات لمهارات التنظيم الذاتي والتفكير ما وراء المعرفي الذي يعدان مؤشرات عن الفاعلية الذاتية.

حيث سعت الباحثة (المدربة) إلى تحقيق ذلك من خلال التعزيز الايجابي الذي تقدمه للطالبات_المعلمات، وأساليب التحفيز المتنوعة، إضافة إلى إعطاء الفرصة لهن بطرح الاستفسارات وفتح باب النقاش حول مختلف المواضيع التي يتضمنها البرنامج التدريبي.

وكذلك من خلال حرصها على ربط الأمثلة والأنشطة التدريبية بالواقع وبالمعارف السابقة، وهو ما ساهم حقا في بناء اتجاهات ايجابية لدى الطالبات_المعلمات المشاركات في البرنامج، وما ساعد في حفظ الانضباط واستمرار المجموعات التعاونية.

ويضيف سيفري وبالسي(Sivri&Balci,2015) أن امتلاك الكفاءة الذاتية لدى الطلاب المعلمين يساهم بشكل كبير في اختيارهم لأنجع السبل والاستراتيجيات لتحقيق إدارة صفية فعالة**(Golubtchik,2024,p4).**

كما تعتبر الفاعلية الذاتية عنصر مهم في البيئة البشرية ذاتية التنظيم، فهي تتطور بناء على التجارب الشخصية المرتبطة بالنجاحات الخاصة ومن خلال مراقبة الآخرين والتفكير في أدائهم وإنجازاتهم، ويشير (Zimmerman,2000) أن سلوكنا المستقبلي مدفوع بالتغذية الراجعة أكثر من تقييمنا للمواقف المباشرة.

ويمكن حسب **(Al-Rabee&Al-Jarrah,2023,p377)**تصور الفاعلية الذاتية من خلال أربع آليات:

1. الخبرات الذاتية.
2. إتقان المهام وإنجاز العمل بفعالية.
3. تراكم النجاح ومساهمة الإقناع اللفظي والتشجيع.
4. اعتماد الآخرين كنماذج سلوكية.

كما أكد**(Ait Hattani,2024,p85-90)** أن التعلم التعاوني يعزز مستوى الفهم والتفكير ، ويطور مستويات التفكير العليا، ويزيد من دقة الاحتفاظ بالمعلومات على المدى الطويل مقارنة بالطرق التقليدية.

ولقد أكد (33.3%) من الطلاب اتجاهاتهم الايجابية نحو التعلم التعاوني وأنه يساهم في تحسن عاداتهم في العمل، وتحسن تعلمهم بنسبة(38%)، ويعزز مشاركتهم في الفصول الدراسية(29.6%)، ويقلل من الضغوط لديهم بنسبة(26.9%)، وأنه يساعدهم على توفير الوقت

لإكمال المهام بنسبة(23.1%)، كما أكدوا أنه أكثر تشويقا ومتعة وجاذبية، مما يحفزهم على المشاركة بشكل أكبر وما يخلق بيئة تعلم ايجابية.

أكدت دراسة كرولي وبيتس وروزينتال(Croweley ;Bates&Rosental ,2014) التي هدفت إلى التعرف على أثر دراسة مقرر مهارات الدراسة على الفاعلية الذاتية الأكاديمية ،حيث وجد أن ذلك يساهم في رفع مستوى الفاعلية الذاتية لدى الطلاب.

وأكدت دراسة كل من برهم وطلافحة(2019) أن الإشراف الدائم والورش التدريبية لها دور كبير في ارتفاع مستوى الفاعلية الذاتية واكتسابهم الثقة بالنفس والمبادرة وأن ذلك يساهم في تنمية قدراتهم بدرجة متوسطة في حل المشكلات السلوكية والنفسية لطلابهم من خلال توفير بيئة تعليمية مناسبة.

أما دراسة بولتون(Boulton,2003) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الفاعلية الذاتية للمعلمين ودرجة تقبل الطلبة للمعلم، ومقدرة المعلمين على تكييف استراتيجيات التعليم المتبعة والبيئة الصفية لتحقيق الأهداف،إذ تكونت العينة من(187 معلم) من الصفوف الخمس الأولى في لويزيانا الأمريكية، ومن خلال استجابة أفراد العينة على مقياس الفاعلية الذاتية ل(Tchannen-moran&Woolfok,2001) توصلت الدراسة إلى وجود علاقة متوسطة بين الفاعلية الذاتية للمعلمين ومقدرتهم على تكييف استراتيجيات التعليم الممارسة ومعطيات البيئة الصفية المناسبة للتعلم.

وأكدت دراسة جيالو وليتل(Giallo&Little,2004) وجود ارتباط بين الفاعلية الذاتية للمعلمين واستخدامهم لأساليب الإدارة الصفية الفاعلة(**الخلايلة،2011،ص9**).

كما يساهم التعلم التعاوني في مساعدة الطلاب على بناء التفاعلات الاجتماعية الايجابية ، ويمنحهم الفرصة لمشاركة الأفكار والتعلم مع الأصدقاء، ويسهل العمل ضمن الفريق وضمن العمل المستقل أيضا، كما أن أنشطة التعلم التعاوني النظرية تمنحهم فرصة لبناء معارفهم من خلال المناقشة الفعالة**(Maximilian&Ajeng,2023,p200).**

وتشير دراسة **(Natalia Larraz et al,2017,p85-86)** حول تنمية المهارات المستعرضة من خلال التعلم التعاوني، وتدريب المعلمين للمستقبل، أن التعلم التعاوني له أثر فعال في تدريب المعلمين وفي تنمية المهارات الاجتماعية؛ كالحوار والتفاوض وحل النزاعات وحل المشكلات، وتحسن مهاراتهم التواصلية ومهارات التعبير وقبول النقد البناء.

وفي ظل توفر الاعتماد المتبادل الايجابي الذي تقدمه إستراتيجية التعلم التعاوني، والتفاعل اللفظي وجها لوجه، وكذلك المساءلة الفردية والمعالجة الجماعية، تمكنت الباحثة من تقديم الإرشادات للطالبات_المعلمات طوال إنجازهن للمهام والأنشطة التدريبية، إضافة إلى تحديد معايير تقييم أدائهن واطلاعهن على ذلك، ما ساهم في تنمية روح المبادرة والتفاعل النشط، واجتهادهن لبيان ما يتمتعن به من قدرات وأفكار مختلفة.

كما تساهم إستراتيجية التعلم التعاوني في تطوير المهارات الشخصية حسب Natalia Larraz et al,2017) بنسبة80%، والتي تمحورت حول التعلم المتبادل والالتزام والتواصل اللفظي، وبنسبة65% في مجال القدرة على التكيف مع المواقف الجديدة والإبداع.

وتؤكد دراسة**(Mirza&Rashid,2024,p2)** أن التعلم التعاوني يعزز المهارات الفكرية والتفكير النقدي وفق خمسة مبادئ حيوية:

1. يصبح الطلاب معتمدين على بعضهم البعض لتحقيق الأهداف المشتركة ويستفيدون من خبرات بعضهم البعض.
2. كل عضو مسئول داخل المجموعة على نقل المعلومات إلى الأعضاء الآخرين.
3. دعم بعضهم البعض بشكل تعاوني وتشجيع الآخرين على المشاركة في إنجاز مهمة المجموعة.
4. توفير فرص متساوية لكل عضو للمشاركة.
5. انتقال المعرفة معا.

فإن التعلم التعاوني ينشط أذهان المتعلمين ويساعدهم على توليد أفكار جديدة من خلال المناقشات والحوارات المتبادلة، والاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول وتنمية الفاعلية الذاتية.

وبالتالي فإن التعلم التعاوني يعزز قيمة التعاون بين الطلاب وينمي ثقتهم بأنفسهم من خلال تحمل المسؤولية وقيادة المجموعة، كما ينمي مهارة الإصغاء ولاحترام المتبادل لأراء الغير، وإزالة شعور الطلاب بالفروق الفردية، ويفعل التعلم عن طريق الأقران، وأهم ما يميزه ارتباط نجاح الفرد بنجاح كل المجموعة، عكس الطرق التقليدية التي تعتمد المنافسة الفردية**(عبد العليم وسعودي،2018، ص6)**.

ولقد أثبتت دراسة ريم عبد الرحمن آل مبارك(2024، ص155-162) فعالية تقويم الأقران من خلال(المناقشة،النقد،وقوائم المراجعة) في تنمية المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم التشاركي ضمن المجموعات التعاونية.

فهو يساهم في تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة وتثبيت التعلم وفهم المادة العلمية، وينمي القيم الشخصية(احترام الرأي وتقدير الذات).

وتشير النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي أن الأفراد يبنون المعنى من خلال تفاعلهم مع الخبرات ضمن البيئة الاجتماعية، والتركيز في بناء المعرفة من خلال التفاعل الاجتماعي، ومن أهم نماذج تصميم التعليم وفقها، أن المتعلمين يبنون معارفهم وفق مراحل: التمهيد، الاستكشاف،الأنشطة التعاونية،العمل الميداني والتقويم الذاتي.

كما أوصت دراسة **(Hubner,2022,p90)** بأنه يجب تزويد الطلاب المعلمين بفرص التدريس في مواقف الفصول الدراسية الحقيقية والتي تؤثر إيجابا على فاعليتهم الذاتية.

وتتفق نتائج دراستنا مع دراسة عشا وآخرون(2012، ص519):"أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية".

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي، بلغ عدد أفراد الدراسة(56) طالبا وطالبة من السنة الثانية كلية العلوم التربوية تخصص معلم صف، تم استخدام مقياس في الفاعلية الذاتية واختبار تحصيلي في مادة الإرشاد التربوي، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في مجموعتي الدراسة في الفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي،لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة ويلكه(wilke,2003): هدفت إلى استقصاء"أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي وإثارة الدافعية والفاعلية الذاتية" لطلبة جامعة انجيلو بتكساس الأمريكية في مساق الفيسيولوجيا(علم وظائف الأعضاء)،اشتملت عينة الدراسة على مجموعتين(تجريبية تم تدريسها وفق استراتيجيات التعلم النشط أما الضابطة فدرست بالطرق الاعتيادية كالمحاضرة)، وبينت نتائج الاختبار التحصيلي أن نتائج المجموعة التجريبية كانت أفضل بكثير، حيث كانت دافعيتهم للتعلم أكبر وكذلك فاعليتهم الذاتية مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة، وأن كلا المجموعتين يمتلكان اتجاهات ايجابية

نحو التعلم النشط، وأفادوا أن التعلم النشط يساعدهم أكثر على تعلم المساقات الجامعية أفضل من أسلوب المحاضرة.**(خليل عشا وآخرون،2012، ص528)**.

7.3مناقشة نتائج الفرضية السابعة للدراسة.

دلت نتائج الفرضية السابعة للدراسة على أنه"**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على شبكة ملاحظة المهارات التدريسية**".

بالعودة إلى الجدول (41) الذي يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على شبكة ملاحظة المهارات التدريسية، نجد أن قيمة T=0.93 وهي غير دالة عند 0.05، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على شبكة ملاحظة المهارات التدريسية، رغم أن هناك فارق طفيف لصالح التطبيق التتبعي، إذ بلغ متوسط درجات أداء الطالبات_المعلمات على شبكة ملاحظة المهارات التدريسية خلاله(259.16)، مقارنة بمتوسط التطبيق القبلي (257.25).

تبرز هذه النتائج بقاء أثر التدريب، وحفاظ عينة الدراسة من الطالبات_المعلمات على مستواهن في مجال مهارات التدريس ككل(التخطيط _التنفيذ_إدارة القسم والتقويم)، وتعزو الباحثة ذلك إلى فعالية الأنشطة التدريبية المقدمة خلال البرنامج التدريبي، وتنظيمه بشكل يتوافق التدرج في التدريس.

إضافة إلى فعالية الأساليب التي تم اعتمادها في صقل مهاراتهم التدريسية، من خلال التعرف على الجانب النظري والمعرفي لكل مهارة، وبيان أهميتها خلال العملية التدريسية، وكيفية أدائها.

كما كان تجاوب الطالبات_المعلمات المشاركات في البرنامج ايجابيا، وانعكس بدوره على أدائهن التدريسي خلال حصص التربص الميداني بالمدارس الابتدائية، وذلك بشهادة الأساتذة المطبقين الذين أكدوا تمكن الطالبات_المعلمات وتحسن مستواهن منذ فترة الملاحظة وإلى غاية التربص المغلق.

ورغم انتهاء البرنامج التدريبي، بقيت الطالبات_المعلمات مع تواصل مع الباحثة(المدربة)، أين كانت تقدم لهم المتابعة والإرشادات التي تعزز من نتائجهم التدريسية.

كما تتوقع الباحثة نتائج أفضل وظهور فروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي لمهارات التدريس لو سنحت لنا الفرصة في تمديد الفترة بعد التطبيق البعدي إلى شهرين أو أكثر.

8.3مناقشة نتائج الفرضية الثامنة للدراسة.

دلت نتائج فرضية الدراسة الثامنة على أنه"**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس الفاعلية الذاتية**".

بالعودة إلى الجدول (42) الذي يوضح نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس الفاعلية الذاتية ، نجد أن قيمة T=0.64 وهي غير دالة عند 0.05، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس الفاعلية الذاتية ، رغم أن هناك فارق طفيف بين متوسط استجاباتهم على التطبيقين القبلي والبعدي.

إذ أنه رغم انقضاء فترة تزيد عن شهر إلى أن مستوى الفاعلية الذاتية لدى الطالبات_المعلمات عينة الدراسة الحالية بقي مرتفعا، وقد يعود ذلك إلى مدى تجاوبهن مع ما تم تقديمه خلال البرنامج التدريبي من استراتيجيات نشطة، وإلى المهارات الاجتماعية التي ساهم البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني في تنميتها، حيث أبقت المتدربات على علاقاتهن الايجابية في سبيل التعاون وتطوير ممارستهن التدريسية.

بالإضافة إلى اكتسابهن الثقة بالنفس والقدرة على مواجهة التحديات والضغوط التي قد تواجههم في حياتهم العلمية والعملية.

كما يمكن عزو ذلك إلى طبيعة السنة التكوينية، التي تعد سنة التخرج ومفترق الطرق لدى الطالبات_المعلمات، وانعكاس هذه الأجواء على دافعيتهم وتحفيزهم لاكتساب أكبر قدر ممكن من المعارف والاطلاع على الطرق والاستراتيجيات الفعالة التي تساعدهم لاحقا خلال ممارستهم للعملية التدريسية.

4.المساهمة العلمية للدراسة:

بناء على مخرجات الدراسة الحالية ونتائجها ومجريات العمل الميداني، فلقد أسهم هذا العمل

على الصعيد الأكاديمي:

- ✓ إثراء الأدب التربوي من خلال التطرق إلى إستراتيجية التعلم التعاوني وتأثيرها في تنمية مهارات التدريس والفاعلية الذاتية، حيث لاحظت الباحثة نقص الدراسات في هذا الموضوع.
- ✓ المساهمة المتواضعة في تقديم الإضافة العلمية في مجال القياس النفسي من خلال تصميم أداة مقياس الفاعلية الذاتية لدى الطلاب_المعلمين.
- ✓ تأكيد ضرورة الانطلاق في بناء برامج التدريب وتكوين الطلاب_المعلمين من خلال رصد احتياجاتهم التدريبية.
- ✓ تقديم الإضافة العلمية من خلال تصميم أداة لتقييم المهارات التدريسية عند الطلاب_المعلمين، والتي تمثلت في شبكة الملاحظة.
- ✓ تصميم برنامج تدريبي متكامل من الناحية النظرية والعملية لتنمية الفاعلية الذاتية ومهارات التدريس عند الطلاب_المعلمين.
- ✓ تحيين مناهج التكوين الأولي بالمدارس العليا للأساتذة من خلال الحرص على تحقيق التوازن بين الجانب النظري والتطبيقي، وإعطاء الفرصة للطلاب_المعلمين بممارسة التعليم ضمن التدريس المصغر وتقويم أدائهم وتقديم التغذية الراجعة باستمرار.

على الصعيد العملي/الميداني:

- ✓ تؤكد نتائج الدراسة الحالية على فعالية البرامج التدريبية في تنمية المهارات التدريسية، وهو ما يشجع المسئولين عن تكوين المعلمين في انتهاجها في سبيل تحسين أداء المعلم وجودته، وتحضير ورش تدريبية لأجل ذلك.
- ✓ تمنح الدراسة الحالية خارطة طريق أمام الباحثين التربويين والمختصين في تصميم مناهج تكوين الأساتذة والخبراء في التدريب، بما يساهم في تحقيق التقدم والازدهار للمجتمع ككل.

- ✓ تعد الأنشطة التدريبية متنوعة ومرنة التنفيذ، يمكن للمعلم تطبيقها خلال العملية التدريسية أو من أجل تكوين وإعداد الطلاب_المعلمين.
- ✓ تمهد هذه الدراسة الطريق أمام الباحثين الأكاديميين لإنجاز أبحاث أخرى وفق استراتيجيات إبداعية في سبيل تنمية مهارات التدريس بشكل منفرد وبأكثر دقة.
- ✓ تشجيع وتكوين الأساتذة المكونين على استخدام طرق جديدة ومبتكرة في تدريب وإعداد الطلاب_المعلمين.
- ✓ إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث العلمية حول طرق دمج تكنولوجيا التعليم بمختلف وسائلها وتقنياتها خلال التكوين الأولي للأساتذة.
- ✓ برمجة الندوات واللقاءات العلمية من تنظيم وبمشاركة الطلاب_المعلمين تخص احتياجاتهم التدريبية وطرق تعزيز فاعليتهم الذاتية وتطوير أدائهم التدريسي.
- ✓ تعزيز دور الطلاب_المعلمين ومشاركتهم في تحديد الأهداف واختيار الأنشطة واتخاذ القرارات بما ينمي فاعليتهم الذاتية.
- ✓ إنشاء ورش تدريبية ضمن المدارس العليا للأساتذة لتنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب_المعلمين طوال مشوارهم التكويني كل حسب تخصصه.
- ✓ تمديد فترة التربص التطبيقي للطلاب_المعلمين ضمن الأقسام الحقيقية بشكل دوري ابتداء من السنة الثانية من التكوين بالمدرسة.

ويمكن تلخيص نتائج الدراسة الحالية كالتالي:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على شبكة ملاحظة المهارات التدريسية، تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي ولصالح التطبيق البعدي.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على كل بعد من أبعاد شبكة ملاحظة المهارات التدريسية، تعزى لتطبيق البرنامج التدريبي ولصالح التطبيق البعدي.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الفاعلية الذاتية ككل تعزى لتطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني، ولصالح التطبيق البعدي.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على كل بعد من أبعاد مقياس الفاعلية الذاتية تعزى لتطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني، ولصالح التطبيق البعدي.
5. يوجد أثر للبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلبة_المعلمين".
6. يوجد أثر للبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية الفاعلية الذاتية لدى الطلبة_المعلمين.
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أداء المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على شبكة ملاحظة المهارات التدريسية.
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي استجابات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي على مقياس الفاعلية الذاتية.

خاتمة:

إن التطورات التكنولوجية الحاصلة في عصرنا الحالي دفعت بالدول للتركيز على أنظمتها التربوية والعناية بإعداد المعلم إعدادا سليما وإمداده بكل ما يحتاجه في ميدان عمله من معلومات، معارف، مهارات، تقنيات، وثقافات وتجارب مفيدة، نظرا للدور الحساس والفعال الذي ينتظر من المعلم إحداثه في المتعلمين، والذي يتوقف على ما يملكه من مؤهلات ومهارات أكاديمية وبيداغوجية ونفسية.

وتعد المدارس العليا للأساتذة أولى المؤسسات التكوينية التي يناط بها إعداد المعلم لتأدية مهامه من جهة، وتطوير شخصيته ومهاراته التواصلية والاجتماعية من جهة أخرى، ويعد الجانب الميداني من التكوين أهم فترة يتزامن مع السنة الأخيرة للطلاب المعلمين، ويعتبر آلية من آليات تعميق التكوين الأكاديمي والبيداغوجي والمهني للطالب المعلم، وهو يمثل الإعداد قبل الخدمة، ويمثل مختبرا تربويا حقيقيا يقوم فيه الطالب بتجسيد النظريات التربوية والاستراتيجيات وطرق التدريس والأساليب التي قد درسها مسبقا، ضمن الميدان الحقيقي، وهو الواقع الذي يوفر له فرص جديدة للاحتكاك بأساتذة الميدان والمفتشين التربويين والزملاء وما يمكنه باكتشاف الصعوبات والمشكلات الميدانية.

أين يتوقع من التدريب الميداني أن يساهم في تطوير الطلاب المعلمين مهنيا وشخصيا وتكوين اتجاهات ايجابية لديهم نحو مهنة التعليم.

وتشير العديد من الأبحاث أن مقررات إكساب مهارات التدريس يغلب عليها الجانب المعرفي والوصفي دون الاهتمام بإكسابهم لخبرات تطبيقية في مواقف تدريس مشابهة للمواقف الحقيقة، أين تخضع فيها طرق التدريس، ممارساتهم، وتنفيذهم للعملية التدريسية وتقويمها للملاحظة والتحليل بشكل دقيق يسمح لهم بتطوير مهاراتهم التدريسية وتصحيح الأخطاء التي يقعون فيها.

وتشير الأبحاث إلى قصر فترة التكوين بشكل يحول دون تمكن الطلاب المعلمين من إتقان مهارات التدريس، خاصة ما يتعلق بالتخطيط للدرس وتحديد الأهداف التعليمة والتحكم في وقت الحصة التعليمية.

كما يقتصر تقييم الطلاب_المعلمين على ما يحصلونه من درجات على الاختبارات التحصيلية، دون الأخذ بعين الاعتبار للمحددات الداخلية التي يتشكل من خلالها سلوكهم، وأن أدائهم يختلف باختلاف مستوى إدراكهم لقدراتهم ومعتقداتهم حول ما يمتلكونه من إمكانات، وما هم قادرين عليه من جهد ومثابرة في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة، وطرق تعاملهم في المواقف الطارئة وحل المشكلات.

فيشير عطية محسن علي(2009) أن الطالب الجيد هو الذي يسعى باستمرار نحو النجاح واكتساب مهارات البحث والتفاعل الايجابي مع الأساتذة والزملاء، وقبوله التغيير والتطوير نحو الأفضل(زرزايحي،وغريب،2022، ص60).

ولذلك جاءت هذه الدراسة لتضيف فائدة علمية عملية لصالح القائمين على القطاع والمختصين في مجال بناء مناهج تكوين الأساتذة، والمفتشين التربويين والأساتذة المكونين بمراكز التكوين والطلاب_المعلمين بمختلف مستوياتهم وتوجهاتهم التعليمية وتخصصاتهم، من خلال تصميم برنامج تدريبي قائم على أحدث الاستراتيجيات التعليمة، والمتمثلة في إستراتيجية التعلم التعاوني، وبحث أثرها في تنمية المهارات التدريسية والفاعلية الذاتية لديهم.

حيث من خلال هذه الإستراتيجية والأساليب النشطة التي اعتمدتها الباحثة، والسعي منها لدمج تكنولوجيا التعليم ضمن الجلسات التدريبية وتحقيق التفاعل الايجابي ومشاركة المتدربين طوال فترة تنفيذ البرنامج هو ما ساهم في إنجاح هذه الدراسة وتحقيق نتائج ايجابية وتحسن أداء عينة الدراسة.

وهو ما يجعلنا نصر على ضرورة الأخذ بمجهوداتنا في سبيل تنمية المهارات التدريسية وتعزيز الثقة بالنفس وبالقدرات لدى الطلاب المعلمين ومساعدتهم ، من خلال متابعة أدائهم باستمرار وتوفير الوسائل والاستراتيجيات المناسبة لتدريبهم طوال سنوات إعدادهم الأولي بالمدارس العليا للأساتذة.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- ابراهيمي،ابراهيم،وقرين،العيد.(2014).اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية خريجي المدارس العليا للأساتذة نحو تكوينهم البيداغوجي وعلاقتها بدافعيتهم للإنجاز.*مجلة البحوث التربوية والتعليمية*،***3***(6)،27-46.
- أبو زينة،فريد كمال.(2011).*النموذج الاستقصائي في التدريس والبحث وحل المشكلات*(ط.1).دار وائل للنشر والتوزيع،عمان.
- أبو هشهش،سامر تيسير عبد الله.(2018).*مستوى جودة الحياة وعلاقتها بفاعلية الذات لدى مقدمي الخدمات النفسية والاجتماعية في وكالة الغوث الدولية_المحافظات الشمالية*[رسالة ماجستير،كلية الدراسات العليا].جامعة الخليل.
- أحمد أبو الحاج،سها،والمصالحه،حسن خليل.(2016).*استراتيجيات التعلم النشط_أنشطة وتطبيقات عملية*(ط.1).مركز ديبونو لتعليم التفكير.عمان.
- أسعد،فرح أيمن.(2018).*المعلم الناجح في التربة والتدريس*(ط.1).دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.عمان.
- أمبو سعيدي،عبد الله بن خميس،والحوسنية،هدى بنت علي.(2016).*استراتيجيات التعلم النشط*(ط.2).دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.عمان.
- الأزهر،رشا رزق.(2015).*فاعلية برنامج تدريبي في إكساب مهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني لطلاب السنة الرابعة معلم صف في جامعة تشرين*[رسالة ماجستير،كلية التربية].جامعة تشرين،الجمهورية العربية السورية.
- الأشهب،نور الهدى عبد المعز.(2022).*درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المشرفين والمديرين*[رسالة ماجستير،كلية الدراسات العليا].جامعة الخليل،فلسطين.
- الألوسي،أكرم ياسين محمد.(2021).*التدريس: مفاهيم_ أسس_ نظريات_ نماذج*.مطبعة اليسر.
- البهدل،موسى راشد.(2004).*التعليم التعاوني_طريقة ميسرة للتعليم التعاوني*(ط.1).دار طويق للنشر والتوزيع.الرياض.

- الجمل،سمية حلمي محمد.(2017).*فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي*[رسالة ماجستير ،كلية التربية].الجامعة الإسلامية،غزة.
- الحيلة،محمد محمود.(2014).*مهارات التدريس الصفي*(ط.4).دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان.
- الخفاف،ايمان عباس.(2013).*التعلم التعاوني*(ط.1).دار المناهج للنشر والتوزيع.عمان
- الخلايلة،هدى.(2011).الفاعلية الذاتية لمعلمي مدارس محافظة الزرقاء ومعلماتها في ضوء بعض المتغيرات.*مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية*،***25***(1).2-24.
- الرقب،عبد العزيز شفيق.(2019).*أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارة الكتابة الاملائية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في لواء القويسمة*[رسالة ماجستير ،كلية العلوم التربوية].جامعة الشرق الأوسط.
- الزغول،عماد عبد الرحيم.(2012).*مبادئ علم النفس التربوي*(ط.2).دار الكتاب الجامعي.الإمارات العربية المتحدة.
- الزهراني،محمد رزق الله.(2020).الفاعلية الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالعادات العملية والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.*مجلة كلية التربية*،***186***(3)،787-844.
- الساعدي،حسن حيال محيسن.(2020).*المعلم الفعال واستراتيجيات ونماذج تدريسه*(ط.2).مكتبة الشروق للطباعة والنشر ،بغداد.
- السر ،خالد خميس،ودحلان،عمر علي،وعبد الجواد،إياد إبراهيم.(2021).*إستراتيجيات معاصرة في التدريس وتطبيقاتها العملية*(ط.1).كلية التربية.جامعة الأقصى.غزة.
- السعود،يوسف فهد.(2014).*الفاعلية الذاتية الاجتماعية وعلاقتها ببعض الاضطرابات الانفعالية لدى عينة من طلبة اليرموك*[رسالة ماجستير ،كلية التربية].جامعة اليرموك.الأردن.
- السليتي،فراس.(2015).*استراتيجيات التدريس المعاصرة*(ط.1).عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع،الأردن.

- الشمايلة،نسرين بهجت،والبوريني،ايمان سعيد،وأبوعميرة،عريب علي،والجعافرة،أسمى عبد الحافظ.(2017).مستوى الفاعلية الذاتية لدى طلاب الجامعة الأردنية وعلاقته ببعض المتغيرات.*مجلة العلوم التربوية*،***3***(1)،278-311.
- الشويلي،فيصل عبد منشد،والمياحي،ميساء عبد حمزة.(2014).بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس عن الطلبة/المدرسين في كلية التربية.*مجلة أبحاث ميسان*،***10***(20)،277-315.
- الصيفي،عاطف.(2009).*المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث*(ط.1).دار أسامة للنشر،عمان.
- الطيرة،فاطمة عبد الله ميلاد.(2012).*المهارات الاجتماعية وعلاقتها بفعالية الذات لدى طلاب جامعة بن غازي*[رسالة ماجستير،كلية الآداب].جامعة بن غازي.
- العيبناتي،جابر شيخة،والحنيان،عبد الحميد أحمد.(2023).دور الأنظمة التعليمية في بناء مهارات القرن الحادي والعشرين_أفضل الممارسات التربوية لثقافة التعليم.*إدارة البحوث والدراسات*،1-27.
- الفتلاوي،سهيلة محسن كاظم.(2003).*كفايات التدريس"المفهوم،التدريب، الأداء"* (ط1).دار الشروق النشر والتوزيع.عمان
- الفتلاوي،سهيلة محسن كاظم.(2010).*المدخل إلى التدريس*.المركز الإسلامي النقا.فلسطين.
- الفرح،وجيه سالم،ودبابنة،ميشيل خليل.(2011).*الأنشطة التربوية وأساليب تطويرها* (ط.1).دار وائل للنشر والتوزيع.عمان.
- القيسي،ماجد أيوب.(2018).المناهج وطرائق التدريس(ط1).دار المجد للنشر والتوزيع،عمان.
- المحاميد،صفاء،والغزو،ختام محمد.(2022).استخدام مهارات ما وراء المعرفة والدافعية الأكاديمية حسب نموذج(Music) للتنبؤ بالكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الانجليزية في محافظة معان.*مجلة الشرق الأوسط للعلوم التربوية والنفسية*،***2***(3)،71-103.
- المحمودي،محمد سرحان علي.(2019).*مناهج البحث العلمي*(ط.3).دار الكتب،صنعاء.
- المسعودي،عطا الله بن سلمان،والبشري،محمد بن شديد.(2023).برنامج قائم على مدخل مجتمعات التعلم المهنية وفاعليته في تنمية مهارات التدريس الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى

معلمي التربية الإسلامية بمدينة تبوك.*المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*،***12***(5)،828-856.

- المسعودي،محمد حميد،والجبوري،مشرق محمد مجول،والجبوري،عارف حاتم هادي.(2015).*المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس*(ط.1).دار الرضوان للنشر.عمان.
- المطري،علي سعيد سليم،والبلوشي،وسن صالح،والسعدية،صالحة جمعه.(2024).دور الأنشطة الطلابية في تنمية المهارات القيادية لدى طلبة جامعة الشرقية بسلطنة عمان.*المجلة العربية للتربية النوعية*.المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب.مصر،***8***(30)،357-396

Doi:10.21608/ejev.2024.334633

- المقلحي،ياسين علي محمد،والقحفة،أحمد عبد الله أحمد.(2022).فاعلية استخدام ملفات التقييم بالانجاز(البورتفوليو) على تنمية مهارات التدريس لدى طلبة معلم حاسوب بكلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة_جامعة إب.*مجلة جامعة البيضاء*،***4***(2)،687-702.
- الموسوي،نجم عبد الله.(2015).*التعلم التعاوني المفهوم والرؤى والأفكار*(ط.1).دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- الهرباوي رائد علي،محمود.(2013).*فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة*[رسالة ماجستير،كلية التربية].جامعة الأزهر.غزة.
- بابهون،خالد.(2015).*العلاقة بين استراتيجيات ما وراء المعرفة والفاعلية الذاتية والدافعية للإنجاز الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة ثانوي*[رسالة ماجستير،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية].جامعة الجزائر2.
- بحاش،وفاء.(2023).أثر مهارات التدريس لدى الأستاذ الجامعي على فعالية العملية التعليمية والتكوينية على مستوى الجامعة.*دفاتر السياسة والقانون*،***15***(02)،394-412.
- برهم،أحمد خليل،وطلافحه،حامد عبد الله.(2019).الفاعلية الذاتية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في الأردن وعلاقتها بالقدرة على حل المشكلات الطلابية.*مجلة دراسات العلوم التربوية*،***46***(2)،485-506.

- بكير ،مليكة،وقتيت،فضية.(2021).واقع التدريس بإستراتيجية التعلم التعاوني في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر الأساتذة والتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي.*المجلة الجزائرية للتربية والصحة النفسية*،***6***(2)،30-59.
- بن كريمة،بوحفص.(2019).*فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الكفايات التدريسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية وأثره على التحصيل الدراسي للتلاميذ*[رسالة دكتوراه،قسم علم النفس وعلوم التربية].جامعة قاصدي مرباح ورقلة.الجزائر.
- بن مريجة،مصطفى.(2015).*القلق وعلاقته بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي*[رسالة ماجستير،كلية العلوم الاجتماعية].جامعة عبد الحميد ابن باديس.مستغانم.
- بن نويوة،سعيد.(2020).إستراتيجية التعلم التعاوني(فكر_زاوج_شارك)وأهميتها في العملية التعليمية.*مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*،***12***(2)،127-144.
- بوزقزي،رزيقة.(2015).*علاقة تقدير الذات بالكفايات التدريسية لدى أساتذة التعليم الثانوي_دراسة ميدانية لبعض ثانويات ولايتي بومرداس والجزائر شرق*[رسالة دكتوراه،كلية العلوم الاجتماعية].جامعة الجزائر2.
- بوسعدة،قاسم.(2009).*تقويم الكفايات التدريسية لأستاذ التعليم الثانوي*[رسالة دكتوراه،قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا].جامعة الجزائر.
- بوقصارة،منصور،وزياد،رشيد.(2015).الخصائص السيكومترية للنسخة الجزائرية لمقياس توقعات الكفاءة الذاتية العامة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.*مجلة العلوم النفسية والتربوية*،***1***(1)،24-52.
- تاهمي،سعاد،وفلكاوي،نجوى.(2023).أي برادكم تكويني وأية كفايات مهنية لمدرس الغد_دراسة في تمثلات طلبة المدارس العليا لتكوين الأساتذة للكفايات التربوية والاجتماعية اللازمة لمهنة التعليم في عصر التكنولوجيا عينة من طلبة المدرسة العليا للأساتذة ببوسعادة.*مجلة المعيار*،***27***(3)،717-737.
- ثابت،عصام،والشحات،مجدى.(د.ت).فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق الدراسي والانجاز الأكاديمي.*مجلة بحوث كلية الآداب*،1-43.

- جابر العييناتي،شيخة،وعبد الحميد الحنيان،أحمد.(2023).دور الأنظمة التعليمية في بناء مهارات القرن الحادي والعشرين...أفضل الممارسات التربوية لثقافة التعليم.المؤسسة العامة للحي الثقافي_كتارا_إدارة البحوث والدراسات،1-27.

https://www.researchgate.net/publication/377082528

- جابر عبد الحميد،جابر.(1999).*استراتيجيات التدريس والتعلم*(ط.1).دار الفكر العربي للنشر.القاهرة.
- حجازي،جولتان حسن.(2013).فاعلية الذات وعلاقاتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية.*المجلة الأردنية في العلوم التربوية*،***9***(4)،419-433.
- حشاني،رابح.(2018).*دور برنامج التربية العلمية في اكتساب المهارات التدريسية لدى طلبة معاهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية*[رسالة دكتوراه،قسم التربية الحركية].جامعة محمد خيضر بسكرة.
- حلس،داود درويش،وأبو شقير،محمد.(د.ت).*محاضرات في مهارات التدريس*.
- حمادنة،محمد محمود ساري،وعبيدات،خالد حسين محمد.(2012).*مفاهيم التدريس في العصر الحديث*(ط.1).عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع،الأردن.
- حمداوي،بشير جميل.(2015).*نحو تقويم تربوي جديد_التقويم الإدماجي*(ط.1).المغرب.
- حمدي،يحي بن عامر يحي.(2017).برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.*مجلة كلية التربية*،***2***(172)،549-609.
- حميدة،زهرة.(2016).*علاقة استراتيجيات التعلم والفاعلية الذاتية بكفاءة الأداء في ظل المقاربة بالكفاءات*[رسالة دكتوراه علوم،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية].جامعة الجزائر2.
- حناش،فضيلة،وفارس،علي.(2015).اتجاهات الطالب المعلم بالمدرسة العليا للأساتذة نحو التكوين البيداغوجي في ضوء بعض المتغيرات_دراسة ميدانية بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة نموذجا.*مجلة البحوث التربوية والتعليمية*،***4***(7)،125-152.
- حنون،سمية.(2022).اثر برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التفكير ما وراء المعرفي في تحسين مستويات الضبط الذاتي لدى طالبات السنة الثانية علوم التربية_دراسة شبه

تجريبية بجامعة محمد الصديق بن يحي بجيجل[رسالة دكتوراه،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية].جامعة محمد بوضياف المسيلة.

- حوامدي،ساسي،وضيات،جهيدة.(2017).درجة اكتساب المعلمين المتربصين للكفايات التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات_دراسة ميدانية لبعض مقاطعات التفتيشية بمدينة الوادي من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات.*مجلة تطوير العلوم الاجتماعية*،***10***(2)،10-25.
- خليف سالم،رفقة.(2009).علاقة فاعلية الذات والفرع الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى طالبات كلية عجون الجامعية.*مجلة البحوث التربوية والنفسية*،***6***(2)،134-169.

http://www.novapdf.com

- خليل عشا،انتصار،ومحمد أبو عواد،فريال،وعلي الشلبي،إلهام،ورسمي عبد،ايمان.(2012).أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية.*مجلة جامعة دمشق*،***28***(1)،519-542.
- خماد، محمد،وبن نويوة،سعيد.(2021).فاعلية إستراتيجية فكر_زاوج_شارك في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.*مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية*،***34***(03)،535-576.
- خميس عبد القادر التارقي،ميرفت.(2023).فاعلية استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد والإنجاز الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة بنغازي.*مجلة كلية الآداب*.جامعة بنغازي،(55)،144-192.
- خويلدي،الهواري.(2020).فاعلية الذات وعلاقتها بدافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي.*مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية*،***21***(1)،549-568.
- دحلان،عثمان مازن.(2012).*فاعلية برنامج معزز بنظام Moodle لإكساب طلبة التعليم الأساسي بجامعة الأزهر مهارات التخطيط اليومي للدروس واتجاهاتهم نحوه*[رسالة ماجستير].جامعة الأزهر.غزة.
- دحلان،عمر علي.(2020).*زاد المعلم في التعليم والتعلم*(ط.2).

- دعمس،نمر مصطفى.(2008).*استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته*.دار غيداء للنشر والتوزيع.عمان.
- دوباخ،قويدر ،وكحول،شفيقة.(2017).إستراتيجية التعليم التعاوني في المدرسة الجزائرية"واقع تطبيقها كإستراتيجية لتعليم المعارف أو تعليم القيم".*مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*،***2***(6)،211-221.
- ذوقان،عبيدات،وأبو السميد،سهيلة.(2013).*استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي*(ط.3).ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع،عمان.
- رعد عبد الله،هبه.(2024).أثر إستراتيجية(فكر-زاوج-شارك) في تنمية التفكير الإبتكاري لدى طلبة قسم التربية الفنية بمادة الفخار.*مجلة كلية التربية الأساسية*.الجامعة المستنصرية،***30***(123)،345-367.
- زاحوق،هديل يوسف محمد.(2013).*اتخاذ القرار وعلاقته بكل ممن فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين التربويين في فلسطين*[رسالة ماجستير].جامعة القدس.
- زرزايحي،سلوى.(30،2024 أفريل). *التكوين الأولي_رؤية مستقبلية لتنمية مهارات التدريس لدى الطلاب الأساتذة في ضوء البيداغوجيا الإبداعية_الأهمية وواقع الممارسة الميدانية*[بحث مقدم].المؤتمر الدولي حول البيداغوجيا الإبداعية وأثرها في المجالات العلمية والعملية، أكاديمية الوهراني _جامعة تلمسان عبر تقنية التواصل عن بعد.
- زرزايحي،سلوى، وغريب،العربي.(2022).الفاعلية الذاتية لدى طلبة قسم علوم التربية بجامعة وهران2 في ضوء بعض المتغيرات.*مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*،***06***(04)،57-76.
- زرقط، خديجة.(2018).دراسة تقيمية للتكوين الأولي في المدارس العليا ENS للأساتذة الطلاب من خلال الإصلاحات التربوية الحديثة.*مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية*،ج1(9)، 153-167.
- زرقط،خديجة،وبن زروق،العياشي.(2018).التكوين الأولي للأساتذة ومتطلبات الإصلاحات التربوية الحديثة في منهجية التدريس.*مجلة آفاق للعلوم*،***04***(13)،196-213.
- زيتون،كمال عبد الحميد.(2003).*التدريس نماذجه ومهاراته*(ط.1).عالم الكتب،القاهرة.

- زين العابدين،عبد الحفيظ.(2017).*تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة علوم الطبيعة والحياة*[رسالة دكتوراه،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية].جامعة البليدة2.
- سحتوت،إيمان محمد عمر،وجعفر،زينب عباس(2014).*استراتيجيات التدريس الحديثة*(ط.1).مكتبة الرشد،الرياض.
- سعد،علي زاير،وسماء تركي،داخل،وعمار جبار،عيسى،ومنير راشد،فيصل،ونعمة،دهش فرحان.(2017).*الموسوعة التعليمية المعاصرة*(ط.1).دار صفاء.عمان.
- سعدون ضمد،إيمان.(2024).مدى استخدام مهارات التدريس في مادة القراءة لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المعلمين.*مجلة نسق*،***41***(1)،866-883.
- سليمان محمد،سناء.(دت).التعلم التعاوني _أسسه_استراتيجياته_تطبيقاته.كلية البنات عين شمس.عالم الكتب للنشر.
- سيد سليمان،عبد الرحمن.(2014).*مناهج البحث*.عالم الكتب.مصر
- شاكر مجيد،سوسن.(2014).*أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية*(ط.3).مركز ديبونو لتعليم التفكير،عمان.
- شبر،خليل ابراهيم،وجامل،عبد الرحمن،وأبو زيد،عبد الباقي.(2014).*أساسيات التدريس*(ط.1).دار المناهج للنشر والتوزيع،الأردن.
- شتي،محمود، وطالبي، محمد الطاهر.(2022).التوازن بين جوانب التكوين في برامج التكوين الأولى للأساتذة الرياضيات بالجزائر وكيبك-دراسة مقارنة.*مجلة الإحياء*،***22***(30)، 1195-1208.
- شريفي،علي بشير.(2012).*إدارة القسم المدرسي بأسلوب التعلم التعاوني وأثره على التحصيل الدراسي والاندماج الصفي*[رسالة دكتوراه،كلية العلوم الاجتماعية].جامعة وهران2.
- شند،سمير محمد،ورامز،محمود،وشعت،نهى محمد.(2014).مقياس فاعلية الذات للمراهقين.*مجلة كلية التربية*،***38***(3)،814-846.
- شنون،خالد.(2017).إستراتيجية التعلم التعاوني_مبادئه وخطوات تنفيذه في العملية التعليمية التعلمية.*مجلة التربية والصحة النفسية*،(7)،129-140.
- شنين،فاتح الدين،وعواريب،لخضر.(2014).دور التكوين الذاتي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي التعليم الابتدائي.*مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*،(17)،185-192.

- عامر ،رضا.(2013).أساليب التعليم النشط ودورها في إدارة الصف.*مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*،(2)،70-86.
- عبد الرحمن آل مبارك،ريم.(2024).أثر تنوع أساليب تقويم القران في بيئة التعلم التشاركية في تنمية مستوى المعرفة الرقمية والمعتقدات المعرفية ومهارات التعلم التشاركي لدى طالبات الدبلوم العام محفظات القرآن الكريم.*مجلة كلية التربية*.جامعة المنصورة،(125)،144-190.
- عبد العظيم صبري،عبد العظيم.(2015).*إستراتيجية وطرق التدريس العامة والالكترونية*(ط.1).المجموعة العربية للتدريب والنشر .القاهرة.
- عبد العظيم،صبري عبد العظيم،وعبد الفتاح،رضا توفيق.(2017).*إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول*(ط.1).المجموعة العربية للتدريب والنشر .القاهرة.
- عبد العليم حسن، سعودي صالح.(2018).إستراتيجية التعلم التعاوني الالكتروني وأثره على تنمية مهارات تخطيط تدريس الحاسب والاتجاه نحوه لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية النوعية بجامعة المنيا.*تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث*،***2***(2)،1-34.

https://www.researchgate.net/publication/366922244

عبد الكريم سالم،أحمد عبد الله.(2021).واقع ممارسة مهارة إدارة وقت حصة الرياضيات لدى معلمي المرحلة الأساسية في محافظة عدن.*مجلة جامعة عدن الالكترونية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*،***2***(1)،113-127.Https://doi.org/10.47372/ejua-hs.2021.1.77

- عبد الله عنقاوي،حنان.(2010).*التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية*.دار النهظة العربية.القاهرة.
- عبد بقيعي،نافز أحمد.(2016).الفاعلية الذاتية التدريسية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات.*دراسات العلوم التربوية*،***43***(2)،597-618.
- عبيد،نصيرة،وبن عيسى،رابح.(2021).تكوين أساتذة المدرسة الجزائرية.*مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*،***13***(02)،119-132.
- عطية،محسن علي.(2009).*الجودة الشاملة والجديد في التدريس*(ط.1).دار صفاء للنشر .عمان.

- عمومن،رمضان،ومعمري،حمزة.(2011).رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في ظل التدريس بالكفايات.*مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*،عدد خاص ملتقى التكوين بالكفايات في التربية،**2**(03)،271-283.
- عوجان،وفاء سليمان.(2020).فاعلية برنامج تدريبي وفق المنحى المنظومي في تطوير المهارات التدريسية لدى طالبات التعليم الأساسي.*المجلة الدولية لنشر الدراسات العلمية*،**6**(3)،83-107.
- غريب،مختار.(2016).فعالية برنامج تدريس مقترح لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في العملية التعليمية وأثره على اتجاه أساتذة التعليم الثانوي نحوها.*مجلة العلوم النفسية والتربوية*،**2**(1)،138-160.
- غماري،فوزية.(2015).*أهمية برنامج إرشادي لتدريب المهارات الاجتماعية في تحسين فاعلية الذات لدى تلاميذ متعرضين لمضايقة أقرانهم في المحيط المدرسي*[رسالة دكتوراه علوم،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية].جامعة الجزائر2.
- فرح،أيمن أسعد.(2017).*استراتيجيات التعلم النشط*.دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.عمان.
- فرح،وجيه،ودبابنة،ميشيل.(2011).*الأنشطة التربوية وأساليب تطويرها*(ط1).دار وائل للنشر والتوزيع،عمان.
- ڤريتلي،سليم، وبن لكحل، سمير.(2023).التكوين البيداغوجي التحضيري وعلاقته بالأداء البيداغوجي للأساتذة المتخصصين في التكوين والتعليم المهنيين-دراسة ميدانية بمعهد التكوين والتعليم المهنيين بالمدية.*مجلة مجتمع تربية عمل*،**08**(02)، ص89-102.
- قاسم،جميل أمين.(2014).*التعلم والتعليم التعاوني*(ط.1).دار المأمون للنشر.عمان.
- كمال محمد،مهند،وإسماعيل خليل،عمار.(2024).دور المدرس في التعلم النشط.مجلة *كلية التربية الأساسية*.جامعة المستنصرية،**30**(123)،247-255.
- لالوش،صليحة،وكساسرة،ميادة.(2020).أثر تدريس المقاربة بالكفاءات على تكوين خريجي معلمي المرحلة الابتدائية بالمدرسة العليا للأساتذة.*مجلة البحوث التربوية والتعليمية*،**9**(01)،165-196.

- لفقي،جليلة.(2019).*فاعلية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية التعلم التعاوني في تطوير كفايات المعلمين التدريسية بمرحلة التعليم الابتدائي*[رسالة دكتوراه،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية].جامعة قاصدي مرباح ورقلة.الجزائر.
- محمد سليمان،سناء(د.ت).*التعلم التعاوني_أسسه_استراتيجياته_تطبيقاته*.عالم الكتب.كلية البنات عين الشمس.
- محمد عبد العالي لطفي،إيمان.(2020).فاعلية برنامج قائم على التعلم الخبراتي لتنمية مهارات تنفيذ التدريس والتفكير الايجابي لدى الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي.*مجلة كلية التربية*.جامعة المنوفية،(2)،3-69.
- محمودي،رقية،وبلعيساوي،طاهر.(2013).التكوين بالمدارس العليا للأساتذة ضمن استراتيجيات إدارة الصف واقع وتحديات_دراسة مقارنة بين المدرستين بوزريعة والقبة.*مجلة البحوث التربوية والتعليمية*،***2***(4)،211-238.
- مسعودي،أمحمد.(2016).*الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى المعلمين*[رسالة دكتوراه علوم،كلية العلوم الاجتماعية].جامعة وهران2.
- معربس،لابا،وزغير شنشل،فاضل.(2024).دور الدورات التدريبية في تطوير مهارات التعليم لدى معلمي مادة الرياضيات.*المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*،(23شباط)،1-31.
- معروف،محمد.(2019).*الفاعلية الذاتية وعلاقتها بالاحتراق الوظيفي واستراتيجيات التعامل_دراسة مقارنة عند أساتذة التعليم الثانوي*[رسالة دكتوراه،كلية العلوم الاجتماعية].جامعة وهران2.
- منذر محمود،حمد نصار.(2010).صعوبات تطبيق التعلم التعاوني للمرحلة الأساسية(1-3) في الأردن من وجهة نظر المعلمين[رسالة ماجستير،كلية العلوم التربوية].جامعة الشرق الأوسط.
- مهدي بلعسلة،فتيحة.(2012).البرامج التدريبية القائمة على الكفايات ودورها في تطوير الكفايات المهنية للمعلم_رؤية مستقبلية لإعداد وتكوين طلبة المدارس العليا للأساتذة.مجلة البحوث التربوية والتعليمية،1(1)،279-300.
- ناضر،عبد القادر.(2023).متطلبات التكوين البيداغوجي لتحقيق جودة الأداء التدريسي لدى المعلمين بالجزائر.*مجلة الأثر للدراسات النفسية والتربوية*،***03***(01)، 76-90.

- يوسف،ولاء سهيل.(2016).*فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية*[رسالة ماجستير،كلية التربية].جامعة دمشق.

المراجع الأجنبية:

- Abdul,L.Kintania,S,H.Tita,K,I.Trycitra,P,L& Frasetyo,A,S.(2024).The influence of teacher self-efficacy on the Quality of classroom learning: a systematic literature review.journal eduscience,11(1),11-19.
- Aboulfotoh,M,A.(2019).The Effectiveness of Problem based learning in developing EFL teaching skills and self-efficacy among student teachers[Adissertation submitted for the degree of doctor of philosophy in education,faculty of education].Benha University.
- Achurra,C&VillardÓn,L.(2012).Teacher'self-efficacy and student learning.The European journal of social&behavioral sciences,367-383.

http://dx.doi.org/10.15405/futureacademy/ejsbs_(2301_2218)2012.2.17

- Ait hattni,H.(2024).Investigating the rol of cooperative learning in fostering morroccan ESP student's learning attitudes.journal of English language teaching and linguistics,9(1),83-94.

https://dx.doi.org/10.21462/jeltl.v9il.1286.

- Al-rabee,F.Al-jarrah,A.N.(2023).Academic entitlement and it's relationship with academic self-efficacy,Dirasat_human and social science,50(4),375-386.

https://doi.org/10.35516/hum.v5oi4.165

- Asep,S.Mutmainnah,H,A.&Muhammad,Z,I,N.(2023).Effort to improve teaching skills through learning innovation training universityNegeri Malang Indonesia.

https://doi.org/10.2991/978-2-494069-94-4-58.

- Aytekim,I.Abanmy,F,A.Hisham Barakat,H&Saadany,M,A.(2012).Using Blended Learning in developing student teachers teaching skills_to JET.The Turkish online journal of educational technology,11(4),336-345.
- Ball,J.(2010).An analysis of teacher self-efficacy_teacher trust and collective efficacy in a southest texas school district[Doctor of philosophy].Texaq-A&M university-Educational administration.
- Bray-clark,N&Bates,R.(2003).Self-efficacy Beliefs and teacher effectiveness:Implications of Professional Development.The Professional Educator,(1),13-22.
- Cornelius-Ukpepi,B,U.Aglazor,G,N&Odey,C,O.(2016).Cooperative learning strategy as tool for Classrom Management.Advances in Multidiscplinary research journal,2(2),67-76.
- Charanjik kaur,D.(2014).Identifying Essential Teaching Skills .Scholary Research Journal for Interdisciplinary Studies,2(13),1613-1620.
- Dacles,J,B.Evangelio,L,T.(2024).Cooperative learning ;its Efficacy in improving technology and livelihood education Performance.EPRA international journal of environmental economics.commerce and educational management journal,11(5).253-259.

Doi:https://doi.org/10.36713/epra.16986

- De Oliveira Fernandez,A,P.maély ferreira,H,R&Costa e silva,S,S.(2016).Overview of research on theacher self-efficacy in social cognitive perspective.Anales de Psicologie,32(3),793-802.

Http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.3.220171.

- De Ruig,N,J.Zee,M&De Jong,PF.(2024).Understanding the interplay between teacher self-efficacy teacher-student interactions and student's self-regulated learning skills at different levels of classroom ecology.front.Edu.9:1392907.1-12.

Doi:10.3389/feduc.2024.1392907

- Dhillon,CH,K.(2014).Identifying essential teaching skills.Scholarly Research journal for interdisciplinary studies,(2).1613-1620.
- Educasia.V.1.0.(2013).Teaching Skills.a short course for people who to teach.thabyay education foundation.

Faudiah,N.Fadhilah,F&Dewi,R.(2023).The impact of training and development on teacher performance.journal manajement pendidikan islam,8(3),454-467. https://doi.org/10.31538/ndh.v8i3.4361

- Furtado,N,K.Ramos,E,M,L,S.Holanda Ramos,M,F.Silva,S,S,Da C.de Oliveria Fernandez,A,P&Ramos Pontes,F,A.(2016).Sources of Self-efficacy in teachers.Revista de Psicologia,25(1),1-20

https://dx.doi.org/10.5354/0719_0581.2016.42685.

- Geoffrey,A,A.(2017).Effective teaching strategies.

Doi:10.13140/RG.2.2.34147.09765

https://www.researchgate.net/publication/337946302

- Gillies,R,M.(2016).Cooperative learning.review of research and practice,Australian journal of teacher education,41(3),39-54.

http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3

- Godfrey,J.Dennick,R.&Welsh,C.(2004).Training the trainers:do teaching courses develop teaching skills?.Blackwell Publishing LTD Medical education,(38),844-847.
- Golubtchik,L.(2024).Inncreasing teacher retention by improving self-efficacy and classroom management skills in pre-service teachers.journal of education and learning,Canadian center of science and education,13(04).1-17

https://doi.org/10.5539/jel.v13n4pp.

- Hammadi,M,A.(2023).Academic self-efficacy and its relation to academic boredon among Umm Al-Qura university female students journal of educational and Psychological services,7(38),127-144

https://doi.org/10.26389/AJSRP.K260623

- Hemmings,B,C.(2015).Strengthening the teaching self-efficacy of early career academics.Issus in educational research,25(1),1-17.

http://www.iier.org.au/iier25/hemmings.html

- Hubner,I.(2022).Self-efficacy beliefs of student teachers in the context of teaching-related practical experiences in schools[dissertation for the degree of doctor of education].the faculty of humanities,university of Potsdam.
- Kong,S.Sao,V.(2009).Cooperative learning :theory&practice.Uoaid_Cambodia
- Kyriacou,CH.(2007).Essential teaching skills(3E).Saffrom house.London,United Kingdom.

- Lam,B,H.(2013).The active classroom.The hong institute of education,1-29.www.ied.edu.hk/aclass.
- Larraz,N.Vázquez,S& Liesa,M.(2017).Transversal skills development through cooperative learning training teachers for the future.On the Horizon,25(2),85-95. Doi:10.1108/oth-02-2016-0004
- Luo,Z.Li,H.(2024).competence preparation and relaxation:contributing factors to Efl student teacher's self-efficacy and teaching performance in microteaching training.Heliyon,(10)e26216. Doi:10.1016/j.heliyon.2024.22616
- Manzoor,A,A.Tufal,N&Hayat,K.(2024).Exploring the role of lesson planning on prospective teacher professional skills at the university of narowal:a Qualitative research study.Qlantic journal of social sciences,5(2),66-75. https://doi.org/10.55737/qjss.349976385
- Marilou,F,Paller.Erlinda A,Quirap.(2024).Teacher's resilience and self-efficacy.IJMRA,07(04),1729-1738. Doi:1047191/ijmra/v7_i04_35
- Maximilian,A,Ajeng,G,D.(2023).Cooperative learning in flipped classroom on Indonesian EFL student's reading proficiency:AN experimental study jurnal Elsa,21(2),192-206.
- Mirza,M,S.Rashid,S.(2024).Effect of online cooperative learning on students'academic achievement at higher education level.inverge journal of social sciences,3(2).1-10.
- Pimentel,J,F,F.Arenas,R,D.Pimentel,D,E,F.Corazao,N,S,D.Castallo,C, D,C&Ruiz,R,N,S.(2024).Digital competence and cooperative learning in high school students,Educational Administration;theory and practice,30(4),5582-5592.Doi:10.53555/kuey.v3oi4.2250

- Tomory,L.(2023).How to flip a classroom?Project based and collaborative Learning with learner-centered methods and it's impact on teacher education Doi://10.1007/978-3-031-26190-9-20
- Vijaya Kumari,S,N.Savita,P,N.(2016).Effect of Reflective teaching training and teaching aptitude on teaching skills among elementary teacher trainees_manager's.journal on educational psychology,9(3),11-23.
- Wang,Y.Yonezawa,T.Yamasaki,A.Koj,Liu,Y&Kitayama,Y.(2024).Exa miming the changes in the self-efficacy and pedagogical beliefs of preservice teachers in japan.front.edu,9:1322409,1-13.

Doi:10.3389/feduc.2024.1322409
- Yash Pal,S.Anju,A.(2011).Introduction to Co-operative learning.Indian streams research journal,(1),1-9.
- Yassin,A.Abdul Razak,N.(2018).Cooperative learning:General and theoretical background.Advances in Social sciences research journal,5(8),642-654

Doi:10.14738/assrj.58.5116
- Zhengdong,G.Fulan,L&Chi cheng,R,Y.(2020).Student_teacher's self-efficacy for instructing self-regulated learning in the classroom.Journal of education for teaching.Doi:10.1080/02607476.2019.17086.32

قائمة الملاحق

الملحق رقم 01: قائمة الأساتذة المحكمين لشبكة ملاحظة مهارات التدريس الممارسة من طرف الطالب– المعلم(المتربص).

المحكم	التخصص/الجامعة
1. أستاذ التعليم العالي تيليوبن الحبيب	علم النفس التربوي -جامعة وهران2-الجزائر
2. أستاذ التعليم العالي بلقوميدي عباس	علم النفس التربوي -جامعة وهران2-الجزائر
3. الأستاذ الدكتور شريف السعودي	أستاذ القياس والتقويم-جامعة الشرقية- سلطنة عمان
4. الأستاذ الدكتور محمد عبد العزيز-	علم النفس التربوي-جامعة وهران2-الجزائر
5. الأستاذ الدكتور اسلام احمد شاكر محمد	ماجستير مناهج وطرق تدريس الرياضيات- جامعة سوهاج
6. الأستاذة المحاضرة –ب- صبار نورية	المدرسة العليا للأساتذة وهران-الجزائر
7. الأستاذة المحاضرة-ب- طالب فضيلة	بناء وتقويم المناهج الدراسية - المدرسة العليا للأساتذة وهران-الجزائر
8. الأستاذ المساعد -ب-بن سيدي أحمد محند أويدير	علم النفس المهني-جامعة جيلالي ليابس-بلعباس-الجزائر

الملحق رقم 02: قائمة الأساتذة المحكمين لمقياس الفاعلية الذاتية عند الطلبة الجامعيين

المحكم	التخصص/الجامعة
1- الأستاذ الدكتور حاكم موسى عبد الحسناوي	أستاذ المناهج وطرائق التدريس/التاريخ- وزارة التربية-الكلية التربوية المفتوحة – العراق
2- الأستاذ الدكتور بريسم علي عبد الحسن	أستاذ علم النفس العام- جامعة ميسان - العراق
3- أستاذ التعليم العالي بلقوميدي عباس	أستاذ علم النفس التربوي- جامعة وهران2 -الجزائر
4- الأستاذة المحاضرة"أ" خطيب زوليخة	أستاذة علم النفس وعلوم التربية- جامعة وهران2 - الجزائر
5- الأستاذ الدكتور شريف السعودي	أستاذ القياس والتقويم –جامعة الشرقية- سلطنة عمان
6- أستاذ التعليم العالي ماحي إبراهيم	أستاذ علوم التربية- جامعة وهران2 -الجزائر
7- أستاذ التعليم العالي مكي محمد	أستاذ علم النفس - جامعة وهران2 -الجزائر

الملحق رقم 03: قائمة الأساتذة المحكمين للبرنامج التدريبي المقترح

المحكم	التخصص/الجامعة
1- الأستاذ الدكتور بن سيدي أحمد محند ويدير	أستاذ محاضر-ب-متقاعد-علم النفس المهني-جامعة جيلالي اليابس-سيدي بلعباس-الجزائر
2- أستاذة التعليم العالي ياسين أمينة	أستاذ علم النفس التربوي-جامعة وهران2-الجزائر
3- أستاذ التعليم العالي بلقوميدي عباس	أستاذ علم النفس التربوي- جامعة وهران2 -الجزائر
4- الأستاذة المحاضرة"أ" خطيب زوليخة	أستاذة علم النفس وعلوم التربية- جامعة وهران2 - الجزائر
5- الأستاذ الدكتوراه بشرى احمد العكايشي	رئيس قسم التربية-جامعة الشارقة-الإمارات العربية المتحده
6- أستاذة التعليم العالي بوسلاح فايزة	أستاذة-المدرسة العليا للأساتذة-وهران-الجزائر
7- الأستاذة المحاضرة-ب- صبار نورية	أستاذة-المدرسة العليا للأساتذة-وهران-الجزائر

الملحق رقم04: استمارة تحكيم شبكة الملاحظة حول:مهارات التدريس لدى الطلبة المعلمين

تعريف لمجالات شبكة الملاحظة:

مجال تخطيط الدرس: هو مجموع التطبيقات التي يقوم بها الطالب المعلم من أجل وضع تصور مسبق للموقف التعليمي،والذي يعبر عن تلك الخطة المتكاملة من مدخلات ومخرجات،فهي تشتمل على كل المتطلبات و الخطوات الأساسية لتحقيق الأهداف المسطرة في العملية التعليمية التعلمية.

مجال تنفيذ الدرس: وتعبر عن مجموع التطبيقات والممارسات التي يقوم بها الطالب المعلم أثناء أدائه الفعلي لعمله داخل الصف،بغرض تقديم الدرس وإيصال المعلومة بطريقة فعالة.

مجال إدارة الصف: يعبر عن مجموعة من الأنشطة والتطبيقات التي يقوم بها الطالب المعلم لتنمية الأنماط السلوكية الايجابية لدى تلاميذه وخلق جو اجتماعي وانفعالي مناسب للتعلم وحفظ النظام،وللمحافظة على استمرارية التعلم.

مجال التقويم التربوي: هي الممارسات والتطبيقات التي يقوم بها الطالب المعلم من أجل قياس نتائج التعلم، واكتشاف نقاط القوة وتنميتها وتصحيح التعثرات والأخطاء وعلاج النقائص.

أولا:البيانات الشخصية

تخص الطالب المعلم(المتربص)

الجنس: (ذكر/أنثى)..... التخصص: (لغة عربية/رياضيات).....

ثانيا: التعليمة:

أستاذي/أستاذتي الفاضلة؛من خلال الحصص التي أنجزها الطالب المعلم(المتربص) لديك،والملاحظات المسجلة حول أدائه،نرجو منكم إبداء رأيكم حول العمل المنجز من قبله ومدى تمكنه من المهارات التدريسية اللازمة للعملية التعليمية بكل صدق وموضوعية

مدى ملائمة التعليمة	.....

الفقرة	**بدائل الإجابة:مستوى أداء المهارة**			**المجال1 تخطيط الدرس**		**الصياغة اللغوية**		**التعديل**
مؤشرات المهارة	**عال**	**متوسط**	**منخفض**	**تنتمي**	**لا تنتمي**	**واضحة**	**غير واضحة**	
1. يضع أهدافا سلوكية محددة وواضحة								
2. يصوغ أهدافا سلوكية شاملة(معرفية،وجدانية ومهارية)								
3. يحدد الخبرات السابقة المرتبطة بأهداف الدرس								
4. متمكن من إعداد واستخراج الكفاءة المستهدفة								

5. قادر على تحديد محتوى المادة العلمية(معارف،مهارات وقيم)								
6. تتفق عناصر الدرس مع التوزيع المنطقي للمادة								
7. قادر على تصميم وإعداد خطة شاملة يومية للدروس(أهداف،إجراءات ،الزمن،التقويم)								
8. يحرص على أن تكون الخطة اليومية قابلة للتعديل والتطوير								
9. يحسن اختيار أسلوب التدريس المناسب لتحقيق الأهداف								
10. يحسن اختيار الأنشطة التعليمية الملائمة لإيصال المعلومة								
11. يراعي خصائص ومستوى المتعلمين في إعداد الخطة التدريسية								
12. متمكن من توزيع الوقت حسب مراحل الدرس								
13. يختار الوسائل التعليمية المناسبة للمحتوى التعليمي								
14. يحدد أساليب التقويم الملائمة لتحقيق الأهداف								
15. متمكن من إعداد خطة التدريس الفصلية								
	بدائل الإجابة:مستوى أداء المهارة			**المجال2 تنفيذ الدرس**		**الصياغة اللغوية**		
	عال	**متوسط**	**منخفض**	**تنتمي**	**لا تنتمي**	**واضحة**	**غير واضحة**	**التعديل**
1. يستعمل في التهيئة للدرس طرق متنوعة تتناسب مع الفروق الفردية بين المتعلمين								
2. يطرح أسئلة مثيرة تعبر عن أهمية الدرس								
3. يقضي فترة مناسبة في التمهيد للدرس								
4. يعرض الأفكار بصورة منظمة ومترابطة								
5. يربط الخبرات التعليمية الجديدة لدى المتعلم بالخبرات السابقة								
6. يربط المادة التعليمية بواقع الحياة العملية								

7. ينوع في استخدامه لأساليب التدريس(الإلقاء،المناقشة،الحوار)حسب طبيعة الموضوع								
8. يقدم أمثلة توضيحية مناسبة لأفكار الدرس								
9. يقوم بشرح الدرس بطريقة واضحة وبلغة سليمة								
10. يحسن اختيار إستراتيجية التعلم المناسبة لموضوع الدرس								
11. يبدع في استعمال أنشطة تعليمية مثيرة ومشوقة								
12. يحسن استخدام المهارات الصوتية والحركات التعبيرية للتواصل مع المتعلمين								
13. يوزع اهتمامه على المتعلمين بشكل متساوي								
14. يوظف الوسيلة التعليمية بمهارة لخدمة الموقف التعليمي								
15. يراعي عند استخدامه للوسيلة التعليمية:جودتها،بساطتها ووضوحها								
16. يوظف الكتاب المدرسي توظيفا فعالا								
17. يحسن استعمال السبورة وتدوين المعلومات عليها								
18. يهتم بالمواقف الناجحة ويعمل على تشجيعها								
19. يعزز استجابات المتعلمين فورا								
20. يصحح أخطاء المتعلمين في الوقت المناسب								
21. متمكن من فنيات غلق الدرس وتلخيصه								
	بدائل الإجابة:مستوى أداء المهارة			**المجال3 إدارة الصف**		**الصياغة اللغوية**		**التعديل**
	عال	**متوسط**	**منخفض**	**تنتمي**	**لا تنتمي**	**واضحة**	**غير واضحة**	
1. يهيئ الجو المناسب والمشجع للتعلم								
2. يحث المتعلمين على الاندماج والمشاركة الفعالة								
3. يحافظ على الهدوء داخل الصف								

4. يلتزم بالصرامة والجدية في العمل								
5. يتعامل مع كل المتعلمين دون تمييز								
6. يوجه المتعلمين باستمرار نحو السلوك الايجابي								
7. يشرك المتعلمين في إدارة الصف كل بدوره								
8. يلتزم بالأسلوب التربوي المناسب عند اللجوء للثواب والعقاب								
9. يشجع المتعلمين على الاحترام والتواصل فيما بينهم								
10.يتعامل مع المواقف الصفية باتزان وهدوء								
11.يحترم المتعلمين ويتقبل أرائهم								
12.يستمع لاستفسارات المتعلمين ويجيب عنها دون ملل								
13.يتقبل أخطاء المتعلمين ويوجههم للإجابة الصحيحة								
14.يشجع المتعلمين على التعبير عن أفكارهم بحرية								
15.يشرك المتعلمين في اتخاذ القرارات								
16.يحسن التصرف في الظروف الطارئة								
17.يحسن إدارة وقت الحصة التعليمية								
	بدائل الإجابة:مستوى أداء المهارة				**المجال4التقويم التربوي**		**الصياغة اللغوية**	**التعديل**
	عال	**متوسط**	**منخفض**	**تنتمي**	**لا تنتمي**	**واضحة**	**غير واضحة**	
1. يطرح أسئلة تقويمية لمعرفة قدرات المتعلمين قبل الدرس								
2. يحسن اختيار الأسئلة تزامنا مع شرح الدرس ليتأكد من استيعاب المتعلمين								
3. يحرص على متابعة أداء المتعلمين بدقة وموضوعية								
4. يصحح أخطاء المتعلمين مباشرة وبطريقة مناسبة								

5. متمكن من إعداد الأسئلة حسب مجال بلوم								
6. ينوع في استعمال أساليب التقويم بما يسمح له بتقدير مستوى المتعلمين(معرفيا،وجدانيا ومهاريا)								
7. يراعي الفروق بين المتعلمين عند تصميمه للاختبار التحصيلي								
8. يقوم بتوزيع الأسئلة على أكبر عدد من المتعلمين								
9. الواجبات المنزلية التي يقدمها شاملة لموضوع الدرس								

ملاحظات أخرى:

الملحق رقم05: شبكة ملاحظة المهارات التدريسية في صورتها النهائية

أولا:البيانات الشخصية

تخص الأستاذ المطبق

اسم ولقب الأستاذ المطبق:.....الاميل أورقم الهاتف:.....

تخص الطالب المعلم(المتربص)

الجنس: (ذكر/أنثى)..... التخصص: (لغة عربية/رياضيات).....

المستوى(/ ابتدائي/التعليم المتوسط/ثانوي).....

ثانيا: التعليمة:

أستاذي/أستاذتي الفاضلة؛من خلال الحصص التي أنجزها الطالب المعلم(المتربص) لديك،والملاحظات المسجلة حول أدائه،نرجو منكم إبداء رأيكم حول العمل المنجز من قبله ومدى تمكنه من المهارات التدريسية اللازمة للعملية التعليمية بكل صدق وموضوعية.

وذلك بوضع الإشارة(X) أمام الاختيار المناسب .

مجال المهارة	مؤشرات المهارة	مستوى أداء المهارة				
		مرتفع جدا	مرتفع نوعا ما	مقبول	منخفض نوعا ما	منخفض جدا
مجال تخطيط الدرس	1. يضع أهدافا سلوكية محددة وواضحة					
	2. يصوغ أهدافا سلوكية شاملة(معرفية،انفعالية وأدائية)					
	3. يربط المكتسبات السابقة بأهداف الدرس					
	4. متمكن من إعداد واستخراج الكفاءة المستهدفة					
	5. قادر على تحديد محتوى المادة العلمية					
	6. يراعي التدرج المنطقي في توزيع عناصر الدرس(من البسيط-المعقد،من المعلوم-المجهول)					
	7. قادر على تصميم وإعداد خطة شاملة يومية للدروس(أهداف،إجراءات،الزمن،التقويم).					
	8. يحرص على أن تكون الخطة اليومية قابلة للتعديل والتطوير					
	9. يختار طرق فعالة ومتنوعة للتدريس					
	10. يحسن اختيار الأنشطة التعليمية المرتبطة بموضوع الدرس					
	11. يراعي توزيع الوقت حسب مراحل الدرس					
	12. يختار الوسائل التعليمية المناسبة للمحتوى التعليمي					
	13. يحدد أساليب التقويم الملائمة لتحقيق الأهداف					

	14. متمكن من إعداد خطة التدريس المرحلية					
مجال تنفيذ الدرس	15. يهيئ للدرس بطرق متنوعة تراعي الاختلاف بين المتعلمين					
	16. يطرح أسئلة مثيرة تبرز أهمية الدرس					
	17. يراعي الزمن المناسب لوضعية الانطلاق					
	18. يعرض الأفكار بصورة منظمة ومترابطة					
	19. يربط المكتسبات التعليمية الجديدة لدى المتعلم بالخبرات السابقة					
	20. ينوع في استخدامه لأساليب التدريس حسب طبيعة الموضوع					
	21. يقدم أمثلة توضيحية مناسبة لأفكار الدرس					
	22. يقوم بشرح الدرس بطريقة واضحة وبلغة سليمة					
	23. يحسن اختيار إستراتيجية التعلم المناسبة لموضوع الدرس					
	24. ينوع في استعمال أنشطة تعليمية محفزة ومشوقة					
	25. يحسن استخدام المهارات الصوتية والحركات التعبيرية للتواصل مع المتعلمين					
	26. يوزع اهتمامه على المتعلمين بشكل عادل					
	27. يوظف الوسيلة التعليمية بمهارة لخدمة الموقف التعليمي					
	28. يوظف الكتاب المدرسي توظيفا فعالا					
	29. يحسن استعمال السبورة وتدوين المعلومات عليها					
	30. يشجع المواقف الناجحة لدى المتعلمين					
	31. يعزز استجابات المتعلمين فورا					
	32. يصحح أخطاء المتعلمين في الوقت المناسب					
	33. متمكن من أساليب إنهاء الدرس وتلخيصه					
مجال إدارة القسم	34. يحث المتعلمين على الاندماج والمشاركة الفعالة					
	35. يحافظ على الهدوء داخل الصف					
	36. يلتزم بالجدية والانضباط في العمل					
	37. يتعامل مع كل المتعلمين دون تمييز					
	38. يوجه المتعلمين باستمرار نحو السلوك الايجابي					
	39. يشرك المتعلمين في إدارة الصف كل بدوره					
	40. يلتزم بالأسلوب التربوي المناسب عند اللجوء للثواب والعقاب					
	41. يشجع المتعلمين على الاحترام والتواصل فيما بينهم					
	42. يتعامل مع المواقف الصفية باتزان وهدوء					
	43. يحترم المتعلمين ويتقبل أراءهم					
	44. ينصت لاستفسارات المتعلمين ويجيب عنها دون ملل					
	45. يتقبل أخطاء المتعلمين ويوجههم للإجابة الصحيحة					

	46. يشجع المتعلمين على التعبير عن أفكارهم بحرية					
	47. يشرك المتعلمين في اتخاذ القرارات الخاصة بحفظ النظام داخل القسم					
	48. يحسن التصرف في الظروف الطارئة					
	49. يحسن إدارة وقت الحصة التعليمية					
مجال التقويم التربوي	50. يطرح أسئلة تقويمية لمعرفة مستوى قدرات المتعلمين قبل الدرس					
	51. يختار أسئلة ملائمة تساعده على اكتشاف مدى استيعاب المتعلمين					
	52. يحرص على متابعة أعمال المتعلمين بدقة وموضوعية					
	53. متمكن من إعداد الأسئلة حسب مستويات أهداف الدرس					
	54. ينوع في استعمال أساليب التقويم بما يسمح له بتقدير مستوى المتعلمين					
	55. يراعي الفروق بين المتعلمين عند تصميمه للاختبار التحصيلي					
	56. الواجبات المنزلية التي يقدمها شاملة لموضوع الدرس ومقبولة الكم					

الملحق رقم06: مقياس الفاعلية الذاتية في صورته الأولية

التعليمة: قد تواجهنا مواقف صعبة ومعقدة، سواء على المستوى الشخصي أو الاجتماعي العلائقي أو على المستوى الأكاديمي، فتختلف اعتقاداتنا حول قدرتنا على مواجهتها والنجاح في تحقيق الأداء الفعال.

أجب عن هذه الفقرات التي تعبر عن مستوى الفاعلية الذاتية لديك بوضع (X) في الخانة التي تراها مناسبة مع العلم أن:

1- الإجابة تكون بوضع علامة (X) في المكان الذي تراه مناسبا.
2- اعلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة،إجابتك تعبر عن رأيك الخاص.
3- لا تترك أي عبارة دون الإجابة عنها.
4- لا تضع أكثر من جواب للعبارة الواحدة.

رقم الفقرة	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	إطلاقا
1.	عندما أصمم على عمل شيء ما فإنني أثابر حتى أنجزه					
2.	أتجنب مواجهة الصعوبات					
3.	أستمتع بالحوار المتبادل في المناقشات مع زملائي					
4.	أمتلك المهارات الكافية لجمع المعلومات من مختلف المصادر					
5.	أعتمد على نفسي في إنجاز المهام الدراسية					
6.	أضاعف جهودي عندما أكون في موقف تحدي					
7.	أصاب بالإحباط لمجرد فشلي في أول محاولة					
8.	أشعر أن زملائي يرغبون بالاستفادة مني في مختلف مواقف الحياة					
9.	أستطيع الإجابة عن أي سؤال يطرحه الأستاذ					
10.	أنجز واجباتي الأكاديمية مباشرة دون تأخير					
11.	أفضل استشارة من له خبرة في أي موضوع					
12.	أعتمد على نفسي في إيجاد الحلول للمواقف الصعبة					
13.	أستطيع قيادة أي مجموعة لتحقيق هدف معين					
14.	أبادر للتعرف على الأشخاص الذين أشاركهم عملا ما					
15.	أضع لنفسي هدفا كبيرا وأسعى لتحقيقه					
16.	أستفيد من خبرات الآخرين في تطوير أدائي الأكاديمي					
17.	إذا بدا الأمر معقدا ،لا أكلف نفسي عناء					

	القيام به					
18.	الكثير من العقبات تقف حاجزا أمام تحقيق أهدافي					
19.	عدم رغبة الآخر مشاركتي في إنجاز عمل ما،يدفعني إلى التخلي عن العمل بسهولة					
20.	أتقبل أراء الآخرين المختلفة					
21.	لدي إرادة لتحقيق أي مهمة بنجاح وإتقان					
22.	أفشل في وضع الخطط الدراسية المناسبة لي					
23.	أستطيع إيجاد الحلول لأي مشكلة أكاديمية تواجهني في طريقي لتحقيق أهدافي					
24.	أوجه انتباهي إلى موضوع الحصة طيلة الوقت					
25.	أتراجع عن أفكاري إذا لم يتقبلها الآخرين					
26.	يمكنني مساعدة أي فرد لديه مشكلة					
27.	تستهويني الأعمال الصعبة التي تتطلب مجهودا أكبر					
28.	يلجأ لي زملائي في حل معظم مشكلاتهم					
29.	أتجنب محاولة تعلم أشياء جديدة عندما أراها صعبة					
30.	أشعر بعدم قدرتي على التركيز في دراستي عندما يتوجب علي ذلك					
31.	أستطيع النجاح في المهام التي فشل فيها غيري					
32.	أحرص على تحقيق أهدافي حتى لو فشلت عدة مرات					
33.	أشعر بالغضب من سخرية الآخرين مني					
34.	أجد صعوبة في تحضير واجباتي الأكاديمية					
35.	أشعر بالرضا عن قراراتي الدراسية					
36.	أجد حلولا متنوعة للمشكلة التي تواجهني					
37.	يصعب علي الوصول لأهدافي الأكاديمية					
38.	أعجز عن تحقيق طموحاتي في ظروف متعددة					
39.	أعتمد على قدراتي وأفكاري لإتقان أي عمل أكاديمي يطلب مني إنجازه					
40.	أعجز عن حل المشاكل غير المتوقعة					
41.	أستطيع تنفيذ الخطط الدراسية التي أضعها عند القيام بعمل ما					
42.	أواصل العمل مع زملائي حتى في وجود صعوبات ما					

الملحق رقم07: مقياس الفاعلية الذاتية في صورته النهائية

رقم الفقرة	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	إطلاقا
1.	عندما أصمم على عمل شيء ما فإنني أثابر حتى أنجزه					
2.	أتجنب مواجهة الصعوبات					
3.	أستمتع بالحوار المتبادل في المناقشات مع زملائي					
4.	أمتلك المهارات الكافية لجمع المعلومات من مختلف المصادر					
5.	أعتمد على نفسي في إنجاز المهام الدراسية					
6.	أصاب بالإحباط لمجرد فشلي في أول محاولة					
7.	أشعر أن زملائي يرغبون بالاستفادة مني في مختلف مواقف الحياة					
8.	أستطيع الإجابة عن أي سؤال يطرحه الأستاذ					
9.	أنجز واجباتي الأكاديمية مباشرة دون تأخير					
10.	أعتمد على نفسي في إيجاد الحلول للمواقف الصعبة					
11.	أستطيع قيادة أي مجموعة لتحقيق هدف معين					
12.	أبادر للتعرف على الأشخاص الذين أشاركهم عملا ما					
13.	إذا بدا الأمر معقدا ،لا أكلف نفسي عناء القيام به					
14.	عدم رغبة الآخر مشاركتي في إنجاز عمل ما،يدفعني إلى التخلي عن العمل بسهولة					
15.	أتقبل أراء الآخرين المختلفة					
16.	أفشل في وضع الخطط الدراسية المناسبة لي					
17.	أستطيع إيجاد الحلول لأي مشكلة أكاديمية تواجهني في طريقي لتحقيق أهدافي					
18.	أتراجع عن أفكاري إذا لم يتقبلها الآخرين					
19.	يمكنني مساعدة أي فرد لديه مشكلة					
20.	تستهويني الأعمال الصعبة التي تتطلب مجهودا أكبر					
21.	يلجأ لي زملائي في حل معظم مشكلاتهم					
22.	أتجنب محاولة تعلم أشياء جديدة عندما أراها صعبة					
23.	أشعر بعدم قدرتي على التركيز في دراستي عندما يتوجب علي ذلك					
24.	أستطيع النجاح في المهام التي فشل فيها غيري					
25.	أحرص على تحقيق أهدافي حتى لو فشلت عدة مرات					
26.	أشعر بالغضب من سخرية الآخرين مني					
27.	أجد صعوبة في تحضير واجباتي الأكاديمية					

28.	أجد حلولا متنوعة للمشكلة التي تواجهني					
29.	يصعب علي الوصول لأهدافي الأكاديمية					
30.	أعجز عن تحقيق طموحاتي في ظروف متعددة					
31.	أعتمد على قدراتي وأفكاري لإتقان أي عمل أكاديمي يطلب مني إنجازه					
32.	أعجز عن حل المشاكل غير المتوقعة					
33.	أستطيع تنفيذ الخطط الدراسية التي أضعها عند القيام بعمل ما					
34.	أواصل العمل مع زملائي حتى في وجود صعوبات ما					

الملحق08: نتائج الدراسة الأساسية حول متغير المهارات التدريسية

1/نتائج اختبار" ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة على القياس القبلي والبعدي لشبكة ملاحظة المهارات التدريسية

Test-t

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	kb1	257,2500	12	14,66675	4,23393
	kk1	150,0833	12	13,09725	3,78085

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	kb1 & kk1	12	,297	,349

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	kb1 - kk1	107,16667	16,51354	4,76705	96,67446	117,65887	22,481	11	,000

2/دلالة الفروق بين التطبيق القبلي و البعدي على محاور شبكة الملاحظة

مهارات التخطيط للدرس

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	hhb1	4,5298	12	,34788	,10042
	hhk1	2,2917	12	,34115	,09848

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	hhb1 & hhk1	12	,268	,400

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	hhb1 - hhk1	2,23810	,41687	,12034	1,97323	2,50296	18,598	11	,000

مهارة تنفيذ الدرس

```
T-TEST PAIRS=hhb2 WITH hhk2 (PAIRED)
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

Test-t

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	hhb2	4,6140	12	,29376	,08480
	hhk2	3,0307	12	,28161	,08129

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	hhb2 & hhk2	12	,342	,277

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	hhb2 - hhk2	1,58333	,33018	,09532	1,37355	1,79312	16,612	11	,000

مهرة إدارة القسم

```
T-TEST PAIRS=hhb3 WITH hhk3 (PAIRED)
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	hhb3	4,6198	12	,28883	,08338
	hhk3	2,7396	12	,25952	,07492

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	hhb3 & hhk3	12	,080	,805

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	hhb3 - hhk3	1,88021	,37259	,10756	1,64348	2,11694	17,481	11	,000

مهارة التقويم التربوي

```
T-TEST PAIRS=hhb4 WITH hhk4 (PAIRED)
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	hhb4	4,6071	12	,26639	,07690
	hhk4	2,3690	12	,30125	,08696

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	hhb4 & hhk4	12	,121	,707

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence				
					Inférieure	Supérieure			
Paire 1	hhb4 - hhk4	2,23810	,37715	,10887	1,99847	2,47772	20,557	11	,000

3/معادلة الكسب بلاك(الفعالية)

الشبكة ككل

```
COMPUTE blakkk=(suum-sum)/(280-sum)+(suum-sum)/280.
EXECUTE.
DESCRIPTIVES VARIABLES=sum suum blakkk
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptives

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
sum	12	139,00	181,00	150,0833	13,09725
suum	12	217,00	275,00	257,2500	14,66675
blakkk	12	,80	1,36	1,2090	,15609
N valide (listwise)	12				

فعالية البرنامج في تنمية مهارات التخطيط

```
COMPUTE blak1=(sumb1-sum1)/(70-sum1)+(sumb1-sum1)/70.
EXECUTE.
DESCRIPTIVES VARIABLES=sum1 sumb1 blak1
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
sum1	12	27,00	40,00	32,0833	4,77605
sumb1	12	53,00	69,00	63,4167	4,87029
blak1	12	,90	1,56	1,2758	,18675
N valide (listwise)	12				

فعالية في تنمية مهارات تنفيذ الدرس

```
COMPUTE blak2=(sumb2-sum2)/(95-sum2)+(sumb2-sum2)/95.
EXECUTE.
DESCRIPTIVES VARIABLES=sum2 sumb2 blak2
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
sum2	12	50,00	69,00	57,5833	5,35059
sumb2	12	72,00	94,00	87,6667	5,58135
blak2	12	,63	1,29	1,1239	,18844
N valide (listwise)	12				

فعالية في تنمية مهارة إدارة القسم

```
COMPUTE blak3=(sumn3-sum3)/(80-sum3)+(sumn3-sum3)/80.
EXECUTE.
DESCRIPTIVES VARIABLES=sum3 sumn3 blak3
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
sum3	12	39,00	52,00	43,8333	4,15240
sumn3	12	63,00	79,00	73,9167	4,62126
blak3	12	,77	1,46	1,2071	,19208
N valide (listwise)	12				

فعالية في تنمية مهارة التقويم

```
COMPUTE blak4=(sumb4-sum4)/(35-sum4)+(sumb4-sum4)/35.
EXECUTE.
DESCRIPTIVES VARIABLES=sum4 sumb4 blak4
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
sum4	12	12,00	20,00	16,5833	2,10878
sumb4	12	29,00	34,00	32,2500	1,86474
blak4	12	,95	1,49	1,2973	,16914
N valide (listwise)	12				

4/دلالة الفروق بين قياس البعدي والتتبعي

```
GET
  FILE='C:\Users\ACER\Documents\Sans titre34.sav'.
DATASET NAME Ensemble_de_données1 WINDOW=FRONT.
T-TEST PAIRS=bbs bbs WITH kk1 kb1 (PAIRED)
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	bbs	259,1667	12	9,10378	2,62803
	kb1	257,2500	12	14,66675	4,23393

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	bbs & kb1	12	,925	,000

Test-t

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence Inférieure	Supérieure			
Paire 1	bbs - kb1	1,91667	7,14090	2,06140	-2,62044	6,45378	,930	11	,372

الملحق09:نتائج الدراسة الأساسية حول متغير الفاعلية الذاتية

1/نتائج اختبار" ت" لدلالة الفروق بين متوسط درجات العينة على القياس القبلي والقياس البعدي لمقياس الفاعلية الذاتية

Test-t

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	bv	163,2500	12	5,84847	1,68831
	kv	108,5833	12	2,50303	,72256

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	bv & kv	12	,120	,711

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence Inférieure	Supérieure			
Paire 1	bv - kv	54,66667	6,08027	1,75522	50,80345	58,52989	31,145	11	,000

دلالة الفروق على محور الفاعلية الذاتية الشخصية

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	sumf1b	52,4167	12	2,64432	,76335
	sumff1	34,5000	12	3,52910	1,01876

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	sumf1b & sumff1	12	,209	,514

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence Inférieure	Supérieure			
Paire 1	sumf1b - sumff1	17,91667	3,94181	1,13790	15,41216	20,42117	15,745	11	,000

دلالة الفروق على محور الفاعلية الاجتماعية

```
T-TEST PAIRS=sumf2b WITH sumff2 (PAIRED)
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	sumf2b	53,0000	12	1,75810	,50752
	sumff2	37,6667	12	2,14617	,61955

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	sumf2b & sumff2	12	-,410	,186

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence Inférieure	Supérieure			
Paire 1	sumf2b - sumff2	15,33333	3,28449	,94815	13,24647	17,42020	16,172	11	,000

دلالة الفروق على محور الفاعلية الأكاديمية

```
T-TEST PAIRS=sumf3b WITH sumff3 (PAIRED)
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	sumf3b	57,8333	12	2,32900	,67232
	sumff3	36,4167	12	2,81096	,81146

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	sumf3b & sumff3	12	,137	,672

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence Inférieure	Supérieure			
Paire 1	sumf3b - sumff3	21,41667	3,39675	,98056	19,25848	23,57486	21,841	11	,000

2/نسبة الكسب المعدل بلاك للمقياس ككال

```
COMPUTE blakff=(sumffb-sumff)/(170-sumff)+(sumffb-sumff)/170.
EXECUTE.
DESCRIPTIVES VARIABLES=sumff sumffb blakff
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Descriptives

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
sumff	12	104,00	113,00	108,5833	2,50303
sumffb	12	154,00	170,00	163,2500	5,84847
blakff	12	,99	1,37	1,2120	,12919
N valide (listwise)	12				

نسبة بلاك لمحور الفاعلية الشخصية

```
COMPUTE blakff1=(sumf1b-sumff1)/(55-sumff1)+(sumf1b-sumff1)/55.
EXECUTE.
DESCRIPTIVES VARIABLES=sumff1 sumf1b blakff1
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
sumff1	12	29,00	39,00	34,5000	3,52910
sumf1b	12	48,00	55,00	52,4167	2,64432
blakff1	12	,85	1,47	1,2007	,18080
N valide (listwise)	12				

نسبة بلاك للفاعلية الاجتماعية

```
COMPUTE blakff2=(sumf2b-sumff2)/(55-sumff2)+(sumf2b-sumff2)/55.
EXECUTE.
DESCRIPTIVES VARIABLES=sumff2 sumf2b blakff2
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
sumff2	12	35,00	41,00	37,6667	2,14617
sumf2b	12	50,00	55,00	53,0000	1,75810
blakff2	12	,81	1,35	1,1562	,17397
N valide (listwise)	12				

نسبة الكسب للفاعلية الأكاديمية

```
COMPUTE blakff3=(sumf3b-sumff3)/(60-sumff3)+(sumf3b-sumff3)/60.
EXECUTE.
DESCRIPTIVES VARIABLES=sumff3 sumf3b blakff3
  /STATISTICS=MEAN STDDEV MIN MAX.
```

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
sumff3	12	32,00	40,00	36,4167	2,81096
sumf3b	12	53,00	60,00	57,8333	2,32900
blakff3	12	,96	1,47	1,2650	,14095
N valide (listwise)	12				

3/نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين القياس البعدي والتتبعي لمقياس الفاعلية الذاتية

```
T-TEST PAIRS=sumffb WITH bb (PAIRED)
  /CRITERIA=CI(.9500)
  /MISSING=ANALYSIS.
```

Test-t

Statistiques pour échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Paire 1	sumffb	163,2500	12	5,84847	1,68831
	bb	162,5833	12	4,71860	1,36214

Corrélations pour échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	sumffb & bb	12	,590	,043

Test échantillons appariés

		Différences appariées					t	ddl	Sig. (bilatérale)
		Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence Inférieure	Supérieure			
Paire 1	sumffb - bb	,66667	4,88659	1,41064	-2,43813	3,77146	,473	11	,646

الملحق رقم 10: الترخيص الخاص بالدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية

جامعة وهران 2

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
كلية العلوم الإجتماعية
Faculté des sciences sociales

قسم علوم التربية
مصلحة مابعد التدرج
المرجع : 2022/03

التاريخ: 2022/02/22

الى السيد(ة)المدير(ة) المدرسة العليا للأساتذة لولاية وهران

الموضوع: رخصة دراسة ميدانية

في إطار تحضير أطروحة رسالة دكتوراه لـ.م.د في علوم التربية و الموسومة بـــ : " أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التدريس و الفاعلية الذاتية لدى الطلبة المعنيين "

نرجو من سيادتكم السماح للطالب(ة): زرزايحي سلوى
إجراء دراسة ميدانية بمؤسستكم .

مضمون الدراسة :

1- إجراء مقابلات مع مجموعة من أساتذة المدرسة.

ولكم جزيل الشكر.

نائب رئيس القسم المكلف بما بعد التدرج و البحث العلمي
أ.م. عبد العزيز

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المدرسة العليا للأساتذة بوهران

المدرسة العليا للأساتذة بوهران
د/ حيرش محمد عبد المومن
مدير مساعد مكلف بالتعليم
والشهادات والتكوين المتواصل

مع فائق احترام القانون الداخلي

جامعة وهران 2

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
كلية العلوم الإجتماعية
Faculté des sciences sociales

قسم علوم التربية

إلى السيد رئيس قسم اللغة العربية بمدرسة العليا للأساتذة "عمور أحمد " بولاية وهران "

الموضوع : إجـراء الجانب التطبيقي.

في إطار إنجاز رسالة دكتوراه تخصص: علوم التربية، علم النفس تربوي، يشرفني أن أطلب من سيادتكم المحترمة الترخيص للطالبة زرزايحي سلوى ، بإجراء دراسة ميدانية بمؤسستكم.

موضوع الدراسة: أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات التدريسية ، و الفاعلية الذاتية لدى الطلبة المعلمين بمؤسسات تكوينهم" دراسة ميدانية في مدينة وهران"

تحياتي الخالصة.

وهران في 2023 /10/02

رئيسة القسم

أ د جغـال مريـم
رئيسة قسم علوم التربية
بكلية العلوم الإجتماعية

المدرسة العليا للأساتذة بوهران
قسم اللغة العربية

المدرسة العليا للأساتذة بوهران
أ. جلايلي أمينة
رئيس قسم اللغة العربية

الملحق رقم 11: الدروس التي تم التخطيط لها وتنفيذها من طرف الطالبة _المعلمة

الملاحظة من طرف

أ/الباحثة _القياس البعدي

اسم الطالبة-المعلمة	المادة التعليمية	موضوع الدرس	الصف التعليمي	ابتدائية التربص
1. ب- إيمان	رياضيات	المرور إلى العشرة	السنة1 ابتدائي	**رويس رايح عبد القادر**
	لغة عربية	تطبيقات حرف النون		
2. ب- إيمان	رياضيات	مشكلات قسمة	السنة4 ابتدائي	**دعدوش إبراهيم**
	لغة عربية	قراءة الهمزة المتوسطة على النبرة		
3. ح- مروة	رياضيات	التعرف على شكل مستو	السنة2 ابتدائي	**رويس رايح عبد القادر**
	لغة عربية	حرف الحاء		
4. خ- ريم	رياضيات	مقارنة وترتيب الأعداد العشرية	السنة 5 ابتدائي	**رويس رايح عبد القادر**
	تربية علمية	حماية بيض الحيوان		
5. ر- أمينة	تربية اسلامية	أبي بكر الصديق	السنة4 ابتدائي	**دعدوش إبراهيم**
	تربية مدنية	التمييز العنصري		
6. ر- نور الهدى	رياضيات	متتاليةالعد999(1)	السنة2 ابتدائي	**رويس رايح عبد القادر**
	تربية مدنية	أنظم أوقات راحتي		
7. ز- مروى	لغة عربية	فهم المنطوق(جنينتي)	السنة3 ابتدائي	**دعدوش إبراهيم**
	تربية علمية	مصدر النفايات		
8. س- خديجة	لغة عربية	كان وأخواتها	السنة4 ابتدائي	**دعدوش إبراهيم**
	تربية مدنية	الحوار وأهميته		
9. ش- دنيا	رياضيات	جمع عددين	السنة2 ابتدائي	**رويس رايح عبد القادر**
	تربية إسلامية	سورة الماعون		
10. ف- إكرام	تاريخ	درس أثار ج1	السنة3 ابتدائي	**رويس رايح عبد القادر**
	تاريخ	درس أثار ج2		
11. م- كوثر	لغة عربية	ممنوع الدخول	السنة5 ابتدائي	**رويس رايح عبد القادر**
	لغة عربية	المثنى وإعرابه		
12. م- أميرة	رياضيات	متتاليات الأعداد199	السنة2 ابتدائي	**رويس رايح عبد القادر**
	لغة عربية	فهم المنطوق(حديقة التسلية)		
13. م- فاطمة الزهراء	تربية إسلامية	سورة العصر	السنة2 ابتدائي	**رويس رايح عبد القادر**
	لغة عربية	حرف الفاء		
14. ن- هوارية	رياضيات	الطرح بالإضافة	السنة3 ابتدائي	**رويس رايح عبد القادر**
	لغة عربية	قراءة+ظاهرة نحوية(طاحونة سي يونس)		

ب/الأستاذ المطبق_القياس البعدي

اسم الطالبة-المعلمة	المادة التعليمية	موضوع الدرس	الصف التعليمي	ابتدائية التربص
1. ح- مروة	الرسم	الألوان الثانوية	السنة2 ابتدائي	رويس رايح عبد القادر
	لغة عربية	الإملاء(ال الشمسية)		
2. خ- ريم	رياضيات	علاقات حسابية	السنة 5 ابتدائي	رويس رايح عبد القادر
	تربية مدنية	حقوق الطفل		
3. ر- أمينة	رياضيات	الكسور2	السنة4 ابتدائي	دعدوش إبراهيم
	تربية مدنية	المدرسة الابتدائية		
4. ر- نور الهدى	رياضيات	متتالياةاعداد الى9999	السنة2 ابتدائي	رويس رايح عبد القادر
	لغة عربية	قراءة وكتابة ال الشمسية		
5. ز- مروى	تربية إسلامية	أبونا ادم عليه السلام	السنة3 ابتدائي	دعدوش إبراهيم
	تربية مدنية	انتخاب مندوب القسم		
6. س- خديجة	رياضيات	التناسبية	السنة4 ابتدائي	دعدوش إبراهيم
	تربية إسلامية	نبذ العنف		
7. ش- دنيا	تربية علمية	الأحداث المتعاقبة والمتزامنة	السنة2 ابتدائي	رويس رايح عبد القادر
	تربية مدنية	نظافة المحيط		
8. ف- إكرام	تربية مدنية	لا أميز بين ذكر والأنثى	السنة3 ابتدائي	رويس رايح عبد القادر
	لغة عربية	قراءة+ظاهرة نحوية(غذاء المفيد+دلالات كان وأخواتها)		
9. م- كوثر	لغة عربية	ظاهرة صرفية(الفعل الماضي المبني للمجهول)	السنة5 ابتدائي	رويس رايح عبد القادر
	جغرافيا	نشاط السكان الاقتصادي"الزراعة والثروة الحيوانية"		
10. م- أميرة	تربية إسلامية	الوضوء	السنة2 ابتدائي	رويس رايح عبد القادر
	لغة عربية	فهم المنطوق(رحلة إلى تيكجدة)		
11. م- فاطمة الزهراء	رياضيات	إتمام شكل هندسي	السنة2 ابتدائي	رويس رايح عبد القادر
	لغة عربية	إنتاج شفوي(رحلة إلى تيكجدة)		
12. ن- هوارية	رياضيات	المجسمات	السنة3 ابتدائي	رويس رايح عبد القادر
	لغة عربية	قراءة+ظاهرة إملائية(غذاء المفيد+أسماء الموصولة بلامين)		

الملحق رقم12: درجات أفراد العينة التجريبية على شبكة ملاحظة المهارات التدريسية(القبلي_البعدي_التتبعي)

اسم ولقب الطالبة_المعلمة	الدرجة على القياس القبلي لشبكة الملاحظة	الدرجة على القياس البعدي لشبكة الملاحظة	الدرجة على القياس التتبعي لشبكة الملاحظة
1. ح- مروة	141,00	256,00	255,00
2. خ- ريم	142,00	248,00	249,00
3. ر- أمينة	162,00	261,00	260,00
4. ر- نور الهدى	181,00	258,00	260,00
5. ز- مروى	142,00	253,00	254,00
6. س- خديجة	151,00	268,00	265,00
7. ش-دنيا	139,00	267,00	264,00
8. ف-إكرام	143,00	217,00	240,00
9. م- كوثر	166,00	275,00	272,00
10. م- أميرة	139,00	256,00	255,00
11. م-فاطمة الزهراء	150,00	262,00	268,00
12. ن- هوارية	145,00	266,00	268,00

الملحق رقم13: درجات أفراد العينة التجريبية على مقياس الفاعلية الذاتية(القبلي_البعدي_التتبعي)

اسم ولقب الطالبة_المعلمة	الدرجة على القياس القبلي لمقياس الفاعلية الذاتية	الدرجة على القياس البعدي لمقياس الفاعلية الذاتية	الدرجة على القياس التتبعي لمقياس الفاعلية الذاتية
1. ح- مروة	108,00	159,00	155,00
2. خ- ريم	106.00	166,00	160,00
3. ر- أمينة	110,00	154,00	158,00
4. ر- نور الهدى	110,00	170,00	166,00
5. ز- مروى	108,00	154,00	165,00
6. س- خديجة	107,00	166,00	168,00
7. ش-دنيا	107,00	170,00	165,00
8. ف-إكرام	104,00	162,00	160,00
9. م- كوثر	108,00	158,00	155,00
10. م- أميرة	111,00	170,00	166,00
11. م-فاطمة الزهراء	113,00	165,00	166,00
12. ن- هوارية	111,00	165,00	167,00

الملحق رقم14: جلسات البرنامج التدريبي.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة وهران2_محمد بن أحمد

قسم علوم التربية

البرنامج التدريبي:

تنمية المهارات التدريسية والفاعلية الذاتية لدى الطلبة المعلمين من خلال إستراتيجية التعلم التعاوني

إعداد

ط.د.زرزايحي سلوى

إشراف

د.غريب العربي

مقدمة

انطلاقا من أهمية ودور المعلم الأساسي في العملية التعليمية التعلمية، وعملا على تعزيز هذا الدور وتنميته، يأتي هذا البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية التعلم التعاوني من أجل تنمية المهارات التدريسية والفاعلية الذاتية لدى الطلبة المعلمين، حيث يعد تدريب الطالب المعلم خلال تكوينه الأولي بالمدارس العليا للأساتذة وإكسابه مهارات التدريس أمر مهم وضروري من أجل تسهيل مهامه كمعلم في المستقبل القريب_بعد التخرج_فيكون على قدر أكبر من العطاء وأكثر استعدادا لمواجهة أي مشكلة خلال مساره المهني.

كما أن إدراك وإيمان الطالب_المعلم بفاعليته الذاتية وقدرته على التفاعل بايجابية مع زملائه ومن يحيطون به، وإيمانه بقدراته المعرفية والمهارية التي تساعده حتما على تقديم أفضل ما لديه، وبالتالي يكون قريبا لتلاميذه وقادرا على إيصال المعارف والمعلومات المختلفة ومساعدتهم على إيجاد الحلول لمشاكلهم ودفعهم نحو التعلم والنجاح وتحقيق النتائج الايجابية.

إن هذا البرنامج التدريبي سيساعد الأساتذة المكونين على تدريب الطلبة_المعلمين وإكسابهم مهارات التدريس في مختلف المستويات التعليمية، خاصة وأنه ينطلق من الاعتماد على إحدى أهم استراتيجيات التعلم النشط"إستراتيجية التعلم التعاوني"، إذ بعيدا عن التكوين النظري الذي يتلقاه الطالب_المعلم بمؤسسات التكوين، يعد هذا البرنامج تمهيدا لما سيمارسه في الواقع وتحضيرا ميدانيا لمعلم الغد.

فهرس المحتويات

م	الموضوع
	تعريف البرنامج التدريبي
	إرشادات للمدربين
	إرشادات للمتدربين
	الخطة الزمنية للبرنامج
	الجلسة التدريبية الأولى الافتتاحية: جلسة التعارف
	الجلسة التدريبية الثانية:أهمية التخطيط للعملية التدريسية
	الجلسة التدريبية الثالثة:مفهوم محتوى المادة التعلمية وإجراءات تحليله
	أهداف الجلسة
	أساليب التدريب والأجهزة التدريبية
	الإجراءات التدريبية
	ورقة العمل"نشاط"
	الجلسة التدريبية الرابعة:تنظيم المحتوى وأسسه
	أهداف الجلسة
	أساليب التدريب والأجهزة التدريبية
	الإجراءات التدريبية
	ورقة العمل"نشاط"
	اليوم الثاني :الجلسة التدريبية الأولى: مكونات الهدف السلوكي
	أهداف الجلسة
	أساليب التدريب والأجهزة التدريبية
	الإجراءات التدريبية
	ورقة العمل"نشاط"
	الجلسة التدريبية الثانية:تصميم أهداف سلوكية(معرفية،وجدانية ومهارية)
	أهداف الجلسة
	أساليب التدريب والأجهزة التدريبية
	الإجراءات التدريبية
	ورقة العمل"نشاط"
	الجلسة التدريبية الثالثة:طرق التدريس ومعايير اختيارها
	أهداف الجلسة
	أساليب التدريب والأجهزة التدريبية
	الإجراءات التدريبية
	ورقة العمل"نشاط"
	اليوم الثالث: الجلسة التدريبية الأولى:محتوى الخطة التدريسية
	أهداف الجلسة
	أساليب التدريب والأجهزة التدريبية
	الإجراءات التدريبية
	ورقة العمل"نشاط"
	اليوم الرابع: جلسة التقويم
	الوحدة التدريبية الثانية: مهارة تنفيذ التدريس
	الجلسة التدريبية الأولى:أساليب وإجراءات التهيئة الجيدة للدرس
	أهداف الجلسة
	أساليب التدريب والأجهزة التدريبية
	الإجراءات التدريبية

	ورقة العمل"نشاط"
	الجلسة التدريبية الثانية:إستراتيجيات إثارة الدافعية وتنويع المثيرات
	أهداف الجلسة
	أساليب التدريب والأجهزة التدريبية
	الإجراءات التدريبية
	ورقة العمل"نشاط"
	الجلسة التدريبية الثالثة:توظيف الوسائل التعليمية
	أهداف الجلسة
	أساليب التدريب والأجهزة التدريبية
	الإجراءات التدريبية
	ورقة العمل"نشاط"
	اليوم السادس:الجلسة التدريبية الأولى:صياغة الأسئلة الصفية
	أهداف الجلسة
	أساليب التدريب والأجهزة التدريبية
	الإجراءات التدريبية
	ورقة العمل"نشاط"
	الجلسة التدريبية الثانية:توجيه الأسئلة الصفية
	أهداف الجلسة
	أساليب التدريب والأجهزة التدريبية
	الإجراءات التدريبية
	ورقة العمل"نشاط"
	اليوم السابع:الجلسة التدريبية الأولى:إستراتيجيات إنهاء الدرس
	أهداف الجلسة
	أساليب التدريب والأجهزة التدريبية
	الإجراءات التدريبية
	ورقة العمل"نشاط"
	الجلسة التدريبية الثانية:تصميم وتصحيح الواجبات المنزلية
	أهداف الجلسة
	أساليب التدريب والأجهزة التدريبية
	الإجراءات التدريبية
	ورقة العمل"نشاط"
	اليوم الثامن:جلسة التقويم
الوحدة التدريبية الثالثة: مهارة إدارة القسم	
	اليوم التاسع:الجلسة التدريبية الأولى:مهام المعلم في إدارة الصف
	أهداف الجلسة
	أساليب التدريب والأجهزة التدريبية
	الإجراءات التدريبية
	ورقة العمل"نشاط"
	الجلسة التدريبية الثانية:مصادر المشكلات الصفية
	أهداف الجلسة
	أساليب التدريب والأجهزة التدريبية
	الإجراءات التدريبية
	ورقة العمل"نشاط"
	الجلسة التدريبية الثالثة:إستراتيجيات معالجة المشكلات الصفية

	أهداف الجلسة
	أساليب التدريب والأجهزة التدريبية
	الإجراءات التدريبية
	ورقة العمل"نشاط"
	اليوم العاشر:جلسة التقويم
الوحدة التدريبية الرابعة :مهارة التقويم التربوي	
	اليوم الحادي عشر الجلسة التدريبية الأولى:مبادئ التقويم وأنواعه
	أهداف الجلسة
	أساليب التدريب والأجهزة التدريبية
	الإجراءات التدريبية
	ورقة العمل"نشاط"
	الجلسة التدريبية الثانية:إستراتيجيات تقويم الطلبة(معرفيا،وجدانيا ومهاريا)
	أهداف الجلسة
	أساليب التدريب والأجهزة التدريبية
	الإجراءات التدريبية
	ورقة العمل"نشاط"
	اليوم الثاني عشر الجلسة التدريبية الأولى:إستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة
	أهداف الجلسة
	أساليب التدريب والأجهزة التدريبية
	الإجراءات التدريبية
	ورقة العمل"نشاط"
	الجلسة التدريبية الثانية:إجراءات بناء الاختبار التحصيلي
	أهداف الجلسة
	أساليب التدريب والأجهزة التدريبية
	الإجراءات التدريبية
	ورقة العمل"نشاط"
	اليوم الثالث عشر:جلسة التقويم
الملاحق	

إرشادات للمدربين:

تعتبر هذه الإرشادات عبارة عن الإجراءات التي يجب على المدرب إتباعها في إدارته للجلسات التدريبية، حيث لم توضع الباحثة خطة إجراءات محددة لكل جلسة، لأن ذلك يقيد المدرب ويحد من إبداعه في مهامه، ويمكن توضيح هذه الإرشادات في النقاط التالية:

- ✓ الإعداد الجيد والاطلاع على محتوى البرنامج التدريبي.
- ✓ التأكد من توفر جميع التجهيزات والوسائل قبل بدأ التدريب.
- ✓ توزيع المتدربين وفق مجموعات تعاونية غير متجانسة ما أمكن.
- ✓ المراقبة المستمرة والحرص على تثبيت مبادئ التعلم التعاوني.
- ✓ من الضروري في مستهل كل جلسة تدريبية الإشارة إلى أهدافها وبطرق متنوعة.
- ✓ مراقبة تفاعل الأعضاء والتأكيد على حاجتهم لتعلم المهارة وفهمها.
- ✓ إيجاد وضعيات تدريبية تناسب كل مهارة.
- ✓ التجول بين المجموعات التعاونية للتفقد وتقديم المساعدة والدعم عند الضرورة.
- ✓ الحرص على حث المجموعات على الهدوء والمشاركة.
- ✓ تشجيع المتدربين على طرح الأسئلة وتبادل الخبرات.
- ✓ استغلال الزمن المخصص لكل جلسة تدريبية بشكل مرن.
- ✓ توزيع أوراق العمل والأقلام والوسائل التي يحتاجها المتدربين.
- ✓ مناقشة أعمال المجموعات والحرص على نقد الأفكار لا الأشخاص.
- ✓ تقديم التغذية الراجعة الفورية لأعمال المجموعات والأعضاء.
- ✓ الربط بين الجلسات التدريبية بأساليب متنوعة ومناسبة ما أمكن(قصة، صور ،فيديو...).
- ✓ ضرورة تلخيص ما تم التدرب عليه عند نهاية كل جلسة وعرض أبرز الأفكار حول ذلك بمشاركة المتدربين(بطاقات تقييم، اختيار مجموعة تكتب ملخص ليعلق على لوحة جدارية...).

✓ الحرص على تقويم المجموعات التعاونية تقويما تكوينيا وكذلك الأعضاء عند كل جلسة أو وحدة تدريبية.

✓ الحرص على بناء علاقات إنسانية ايجابية قائمة على الاحترام المتبادل بين المدرب والمتدربين.

إرشادات للمتدربين:

المطلوب من كل متدرب ما يلي:

- الالتزام بالحضور منذ بداية البرنامج التدريبي وحتى نهايته.
- احرص على الهدوء داخل قاعة التدريب وعدم استعمال الهاتف.
- كن مشاركا في جميع النشطة.
- احرص على احترام الرأي الآخر دوما.
- احرص على مراعاة الوقت المخصص لكل نشاط.
- تقبل الدور الذي يسند إليك داخل مجموعتك.
- حفز أعضاء مجموعتك للمشاركة في مختلف الأنشطة.
- البقاء داخل المجموعة وعدم التحرك داخل قاعة التدريب .
- الجدية في العمل وتحضير وعرض الواجبات.

الخطة الزمنية للبرنامج التدريبي:

اليوم	الجلسة	الموضوع	الزمن بالدقيقة
15أكتوبر-19أكتوبر2023		التطبيق الأولي لشبكة الملاحظة ومقياس الفاعلية الذاتية(دروس عملية للمتدربين)	9سا(540د)
الأول	الأولى	التعارف والتمهيد للبرنامج التدريبي	60د
	الثانية	أهمية التخطيط للعملية التدريسية	60د
الثاني	الثالثة	مفهوم محتوى المادة التعليمية وإجراءات تحليله	90د
	الرابعة	تنظيم المحتوى وأسسه	90د
الثالث	الأولى	مكونات الهدف السلوكي	90د
	الثانية	تصميم أهداف سلوكية(معرفية،وجدانية ومهارية)	90د
الرابع	الأولى	تصميم أهداف سلوكية(معرفية،وجدانية ومهارية)..تابع	90د
	الثانية	طرق التدريس ومعايير اختيارها	90د
الخامس	الأولى	محتوى الخطة التدريسية	80د
	الثانية	إجراءات تصميم الخطة اليومية للدرس	100د
السادس		تقويم عمل المجموعات والأعضاء لمهارة التخطيط للتدريس	180د
السابع	الأولى	أساليب وإجراءات التهيئة الجيدة للدرس	70د
	الثانية	إستراتيجيات إثارة الدافعية وأساليب تنويع المثيرات	70د
	الثالثة	توظيف الوسائل التعليمية	60د
الثامن	الأولى	صياغة الأسئلة الصفية	90د

	الثانية	توجيه الأسئلة الصفية	90د
التاسع	الأولى	إستراتيجيات وإجراءات إنهاء الدرس	90د
	الثانية	تصميم وتصحيح الواجبات المنزلية	90د
العاشر	تقويم عمل المجموعات والأعضاء في مهارة تنفيذ الدرس		180د
11	الأولى	مهام المعلم في إدارة الصف	90د
	الثانية	مصادر المشكلات الصفية	90د
12	الأولى	استراتيجيات معالجة المشكلات السلوكية الصفية	180د
13	تقويم عمل المجموعات والأعضاء في مهارة إدارة القسم		180د
14	الأولى	مبادئ التقويم التربوي وأنواعهت	100د
	الثانية	إستراتيجيات تقويم الطلبة(معرفيا،وجدانيا ومهاريا)	80د
15	الأولى	أساليب تقديم التغذية الراجعة	80د
	الثانية	إجراءات بناء الاختبار التحصيلي	100د
16	تقويم عمل المجموعات والأعضاء في مهارة التقويم التربوي		180د
17-اليوم20	إعادة تطبيق شبكة الملاحظة الخاصة بالمهارات التدريسية(عرض2 درس كامل من طرف كل متدرب في مدة 45د)		1080د
اليوم 21	الأولى	إعادة تطبيق مقياس الفاعلية الذاتية	60د
	الثانية	إنهاء البرنامج التدريبي وتوزيع المكافآت وشهادات المشاركة على المتدربين	60د
اليوم22-25	التطبيق التتبعي لأدوات الدراسة(15د لكل طالبة_معلمة)		180د
المجموع			80ساعة تدريبية

تعريف البرنامج التدريبي المقترح :

هو عبارة عن مجموعة من الخطوات والأنشطة المدرجة ضمن جلسات تدريبية، والتي نسعى من خلالها إلى تنمية المهارات التدريسية والفاعلية الذاتية لدى الطلبة_المعلمين بالمدرسة العليا للأساتذة وفق إستراتيجية التعلم التعاوني.

الأهداف الخاصة:

1. التعارف بين الباحثة(المدربة) والطلاب_المعلمين(المتدربين).
2. توفير جو من الطمأنينة وبناء الثقة بين المدربة والمتدربين.
3. شرح أهداف البرنامج التدريبي ومدى أهميته.
4. تشكيل المجموعات التعاونية_غير المتجانسة_.
5. الاتفاق حول الشروط والإجراءات الواجب مراعاتها خلال سير الجلسات التدريبية.

التقنيات والأساليب المستخدمة:

المناقشة والحوار_إثارة الدافعية_طرح الأسئلة_

الوسائل المستخدمة:

صناديق الإجابة_أوراق بيضاء_أوراق ملونة_مطوية جلسات البرنامج التدريبي_عقد كتابي.

المدة الزمنية:

30 دقيقة

إجراءات سير الجلسة التدريبية:

- حضور الباحثة والطلبة_الأساتذة والترحيب بهم.
- تعرف الباحثة بنفسها للمتدربين.
- توزع قصاصات ورقية ملونة على المتدربين، حيث كل طالب_معلمة تكتب عمرها وولاية الانتماء ، وتأخذ الحرف الأول من اسمها تكون من خلاله صفة من الصفات التي تجسد شخصيتها، بعدها كل متدرب ينتهي من ملء القصاصة يضعها مغلقة في صندوق الإجابات، ثم يختار المدرب أحد المتدربين في كل مرة عشوائيا ليختار قصاصة ويقرأها على زملائه للتعارف فيما بينهم.

- ❖ توضع قصاصات أخرى في صندوق الإجابات حول توقعات الطلاب_الأساتذة حول البرنامج ليعاد فتحها في ختامه.
- ❖ تقدم الباحثة نبذة عن البرنامج التدريبي وأهدافه، وتوزع مطوية البرنامج على المتدربين.
- ❖ تشكل الباحثة مجموعات تعاونية عشوائية من الطلاب_المعلمين حيث تتكون كل مجموعة من 4 متدربين غير متجانسين، يجلسون وجها لوجه حول طاولة العمل، وتستعمل في ذلك كريات تحمل أرقام حسب عدد الطلاب المشاركين ليختار كل طالب كريه ثم يلتحق بأعضاء المجموعة حسب تسلسل الأعداد(من 1...4 معا، من5...8 معا...وهكذا)
- ❖ تقوم الباحثة بعرض الاتفاقيات وشروط البرنامج وتوزيع عقد كتابي يلزم المتدربين باحترام هذه الشروط وبالانضباط.
- ❖ تتفق الباحثة مع المتدربين على توقيت الجلسة الموالية مع تحفيزهم وتشويقهم للمشاركة الفعالة في البرنامج.

إنهاء الجلسة:تشكر الباحثة الطلاب_الأساتذة على حضورهم وحسن الإصغاء.

تقييم الجلسة:

الهدف	تحقق بدرجة كبيرة	تحقق بدرجة متوسطة	لم يتحقق
التعارف بين الباحثة(المدربة) والطلاب_الأساتذة(المتدربين).			
توفير جو من الطمأنينة وبناء الثقة بين المدربة والمتدربين			
شرح أهداف البرنامج التدريبي ومدى أهميته			
تشكيل المجموعات التعاونية_غير المتجانسة			
الاتفاق حول الشروط والإجراءات الواجب مراعاتها خلال سير الجلسات التدريبية.			

الأهداف: في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدرب أن:

- ✓ يضع مفهوما واضحا عن عملية التخطيط للتدريس. يحدد أهمية عملية التخطيط للتدريس
- ✓ يحدد معايير نجاح وفشل عملية التخطيط للتدريس. يتأقلم مع أعضاء المجموعة بسرعة.

الموضوعات: تعريف التخطيط للدرس.

- ❖ أسباب فشل المعلم في التخطيط للدرس.
- ❖ معايير نجاح المعلم في التخطيط للدرس.
- ❖ أهمية التخطيط للدرس بالنسبة للمعلم وللطالب.

الأسلوب التدريبي:إستراتيجية فكر_زاوج_شارك، المناقشة، عرض الشرائح.

التجهيزات: أوراق العمل_سبورة بيضاء ثابتة_داتا شو

- **استقبال الباحثة للطلبة والترحيب بهم بشكل لائق(تنوع الباحثة في طرق افتتاح كل جلسة تدريبية لتجنب ملل المتدربات وتحفيزهن للعمل التعاوني).**
- **تشكر الطلبة على الحضور مع الحرص على تعزيز الانضباط الصفي.**
- **كتابة عنوان الجلسة بخط بارز وواضح على السبورة" أهمية التخطيط للعملية التدريسية ".**
- **تقول الباحثة: أعزائي الطلبة/الطالبات أساتذة المستقبل سوف نحاول في هذه الجلسة التعرف على أهمية التخطيط للعملية التدريسية.**
- **تعزز الباحثة الاعتماد المتبادل الايجابي بين الطلبة.**

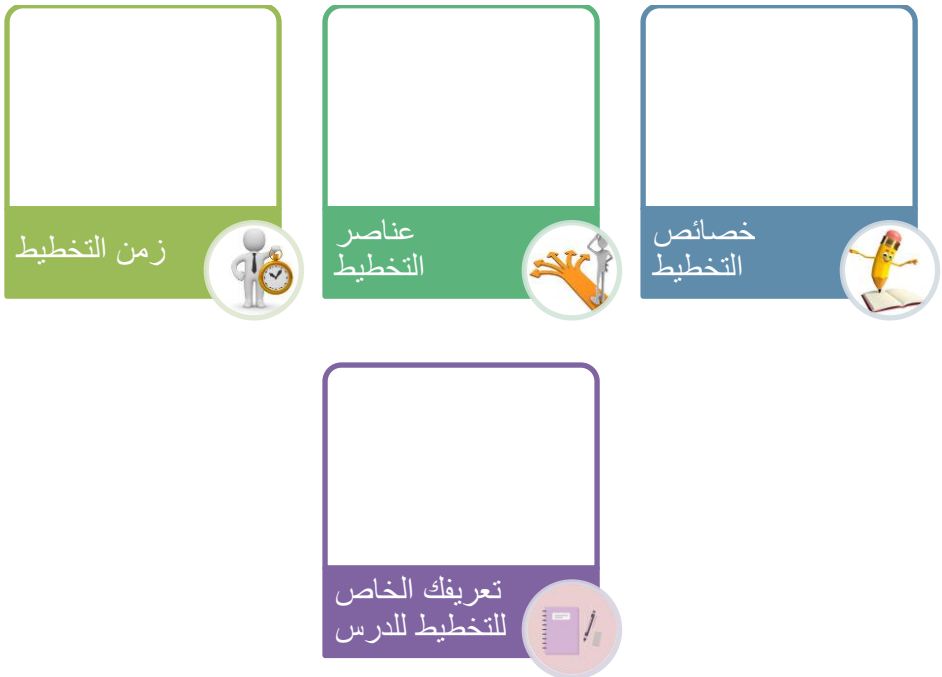
م	الإجراءات	الزمن بالدقيقة
1	عرض تقديمي عن مفهوم التخطيط للدرس	5د
2	تنفيذ نشاط(1.2.1)	5د
3	مناقشة النشاط(1.2.1)	2د
4	عرض تقديمي عن عوامل النجاح/الفشل في التخطيط للدرس	4د
5	تنفيذ نشاط(2.2.1)	5د
6	مناقشة النشاط(2.2.1)	5د
7	عرض تقديمي حول أهمية التخطيط للدرس	4د
8	تنفيذ نشاط(3.2.1)	5د
9	مناقشة النشاط(3.2.1)	5د
10	تلخيص محتوى الجلسة	5د
	المجموع	45د

النشاط رقم:(1.2.1)	الزمن:12دقيقة
أسلوب التنفيذ	فكر،زاوج،شارك(تعلم تعاوني)
الهدف	يضع المتدربين تعريفا واضحا لعملية التخطيط للدرس

تأمل التعريف التالي لعملية التخطيط للدرس:

هو تصور مسبق شامل للموقف التعليمي، يضعه المعلم في شكل خطة متكاملة تحتوي على الإجراءات والأساليب المناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة.

- قم بتحليل هذا التعريف إلى عناصر أساسية بشكل فردي.
- تبادل إجابتك مع زميلك في المجموعة.
- شارك رفقة أعضاء المجموعة في وضع تعريفا واضحا لعملية التخطيط للدرس وفق نموذج فراير.



النشاط رقم:(2.2.1)	الزمن:14دقيقة
أسلوب التنفيذ	مناقشة ضمن مجموعات تعاونية.فكر،زاوج،شارك
الهدف	يحدد المتدربين عوامل نجاح/فشل المعلم في التخطيط للدرس

تقدم الباحثة للمتدربين قصاصات ورقية تحمل وضعيات مشكلة،كنموذج لمعلم لا يعطي الوقت الكافي للمناقشة، ومعلم يضع أهدافا غير مناسبة للدرس، ومعلم يختار أساليب تقويم غير ملائمة. ليستنتج الطلاب عوامل نجاح/فشل التخطيط للدرس.

يتوقف نجاح أو فشل المعلم في التخطيط للدرس على عدة عوامل، تعد معرفتها ضرورية لكل طالب_معلم حتى يكون على استعداد للتخطيط الجيد لدرسه
ناقش رفقة أعضاء مجموعتك هذه العوامل ولخصها في الجدول التالي

عوامل نجاح التخطيط للدرس	عوامل فشل التخطيط للدرس
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

النشاط رقم:(3.2.1)	الزمن:14دقيقة
أسلوب التنفيذ	مناقشة ضمن مجموعات تعاونية
الهدف	يحدد المتدربين أهمية التخطيط للدرس بالنسبة للمعلم وللطالب

لا شك أن التخطيط للدرس يساعد المعلم في تقديم أفضل ما لديه من قدرات ومعارف في مجال مهنته، كما يعود بالنفع على طلابه

ناقش رفقة أعضاء مجموعتك هذه أهمية التخطيط للدرس بالنسبة لك كمعلم وبالنسبة لطلابك

أهمية التخطيط للدرس بالنسبة لي كمعلم:

.....

.....

.....

.....

.....

.أهمية التخطيط للدرس بالنسبة لطلابي:

.....

.....

.....

.....

.....

الأهداف: في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدرب أن:

- ✓ يضع مفهوما واضحا لعملية تحليل المحتوى.
- ✓ يحدد إجراءات تحليل محتوى الدرس.
- ✓ يشارك أفكاره مع أعضاء مجموعته باستمرار.

الموضوعات:

- ❖ تعريف تحليل المحتوى.
- ❖ أهداف تحليل المحتوى بالنسبة للمعلم.
- ❖ خطوات وإجراءات تحليل محتوى الدرس.

الأسلوب التدريبي: إستراتيجية فكر_زاوج_شارك، المناقشة،عرض الشرائح،عمل جماعي

التجهيزات: أوراق العمل_سبورة بيضاء ثابتة_داتا شو_كتب مدرسية(التعليم الابتدائي).

م	الإجراءات	الزمن بالدقيقة
1	عرض تقديمي عن مفهوم تحليل المحتوى	5د
2	تنفيذ نشاط(1.3.1)	5د
3	مناقشة النشاط(1.3.1)	5د
4	عرض تقديمي عن أهداف تحليل المحتوى بالنسبة للمعلم	5د
5	تنفيذ نشاط(2.3.1)	5د
6	مناقشة النشاط(2.3.1)	5د
7	عرض تقديمي حول إجراءات تحليل محتوى الدرس	5د
8	تنفيذ نشاط(3.3.1)	10د
9	مناقشة النشاط(3.3.1)	10د
10	تلخيص محتوى الجلسة	5د
	المجموع	60د

النشاط رقم:(1.3.1)	الزمن:15دقيقة
أسلوب التنفيذ	فكر،زاوج،شارك(تعلم تعاوني)
الهدف	يضع المتدربين تعريفا واضحا لعملية تحليل المحتوى

أنصت جيدا:

عندما يعرف المعلم أنه سيقوم بتدريس موضوع معين، فإنه يقوم بقراءة موضوع الدرس في الكتاب المدرسي للإحاطة بالمادة الموجودة فيه والتي تسمى محتوى الدرس بعدها يقوم بتحليل هذا المحتوى إلى عناصر معينة.

ضع تعريفا لتحليل محتوى الدرس؟

- تبادل إجابتك مع زميلك في المجموعة.
- شارك رفقة أعضاء المجموعة في وضع تعريفا واضحا لعملية تحليل المحتوى.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

النشاط رقم:(2.3.1)	**الزمن:15دقيقة**
أسلوب التنفيذ	**مناقشة ضمن مجموعات تعاونية**
الهدف	**يحدد المتدربين أهداف تحليل المحتوى بالنسبة للمعلم**

يقوم المعلم أثناء تخطيطه للدرس بتحليل محتوياته، حيث يعمل جاهدا على الاطلاع على كل عناصر الدرس ومكوناته سعيا منه لتحيق الأهداف المنشودة.

حاول رفقة أعضاء مجموعتك أن تحدد أهداف المعلم من تحليل محتوى الدرس؟

أهداف تحليل محتوى الدرس بالنسبة للمعلم:

- .....

.....

- .....

.....

- .....

.....

- .....

.....

النشاط رقم:(3.3.1)	**الزمن:25دقيقة**
أسلوب التنفيذ	**مناقشة ضمن مجموعات تعاونية**
الهدف	**يحدد المتدربين إجراءات تحليل محتوى الدرس**

لنفترض أنه عرض عليك تقديم الدرس رقم31"محور تناظر الشكل"في مادة الرياضيات للسنة الثالثة ابتدائي

ناقش رفقة أعضاء مجموعتك الإجراءات التي ستتخذها كمعلم في تحليل محتوى هذا الدرس

إجراءات تحليل محتوى الدرس(يكتب كل إجراء في قصاصة، وعند المناقشة كل عضو يشرح عنصر ما)

- .....

.....

- .....

.....

- .....

.....

- .....

.....

الأهداف:

في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدرب أن:

- ✓ يحدد طرق تنظيم محتوى درس ما.
- ✓ يحدد الأسس والمعايير التي تقوم عليها عملية تنظيم محتوى الدرس.
- ✓ يكون قادرا على إبراز أفكاره وتجسيدها.

الموضوعات:

- ❖ طرق تنظيم محتوى الدرس.
- ❖ معايير تنظيم محتوى الدرس.

الأسلوب التدريبي:

- ❖ المناقشة، عرض الشرائح، عمل جماعي.

التجهيزات:

أوراق العمل_سبورة بيضاء ثابتة_داتا شو_

م	الإجراءات	الزمن بالدقيقة
.1	عرض تقديمي عن طرق تنظيم محتوى الدرس	7د
.2	تنفيذ نشاط(1.4.1)	10د
.3	مناقشة النشاط(1.4.1)	10د
.4	عرض تقديمي عن معايير تنظيم محتوى الدرس	8د
.5	تنفيذ نشاط(2.4.1)	10د
.6	مناقشة النشاط(2.4.1)	10د
.7	تلخيص محتوى الجلسة	5د
	المجموع	60د

النشاط رقم:(1.4.1)	الزمن:27دقيقة
أسلوب التنفيذ	مناقشة ضمن مجموعات تعاونية
الهدف	يحدد المتدربين طرق تنظيم محتوى الدرس

إليك موضوعا مختارا من مقررك التدريسي، حاول رفقة أعضاء مجموعتك إكمال جدول تحليل المحتوى الموالي؟

المادة: التربية العلمية والتكنولوجية الموضوع: الحاجيات الغذائية للنبات الأخضر (ص48-50) الصف:الثالثة ابتدائي

الحقائق	المفاهيم	التعميمات	القوانين العلمية	النظريات العلمية

النشاط رقم:(2.4.1)	الزمن:28دقيقة
أسلوب التنفيذ	مناقشة ضمن مجموعات تعاونية
الهدف	يحدد المتدربين معايير تنظيم محتوى الدرس

انطلاقا من معرفتك لطرق تنظيم محتوى الدرس

حاول رفقة أعضاء مجموعتك أن توضح المعايير والأسس التي تقوم عليها عملية تنظيم المحتوى؟

- .....

.....

.....

- .....

.....

.....

- .....

.....

.....

- .....

.....

.....

الأهداف:

في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدرب أن:

- ✓ **يضع تعريفا واضحا للهدف السلوكي مبينا مكوناته.**
- ✓ **يذكر أهمية تحديد الأهداف السلوكية بالنسبة للمعلم وللطلبة.**
- ✓ **يستشير زملائه في اتخاذ القرارات التي تخص مجموعته.**

الموضوعات:

- ❖ **تعريف الهدف السلوكي ومكوناته.**
- ❖ **أهمية تحديد الأهداف السلوكية بالنسبة للمعلم والطلبة.**

الأسلوب التدريبي:

- ❖ **المناقشة، عرض الشرائح،عمل جماعي، الفيديو.**

التجهيزات:

أوراق العمل_سبورة بيضاء ثابتة_داتا شو_

خطة الجلسة:

م	الإجراءات	الزمن بالدقيقة
.1	**عرض تقديمي حول مفهوم الهدف السلوكي ومكوناته**	7د
.2	**تنفيذ نشاط(1.1.1)**	10د
.3	**مناقشة النشاط(1.1.1)**	10د
.4	**عرض تقديمي عن أهمية تحديد الأهداف السلوكية بالنسبة للمعلم والطلبة**	8د
.5	**تنفيذ نشاط(2.1.1)**	10د
.6	**مناقشة النشاط(2.1.1)**	10د
.7	**تلخيص محتوى الجلسة**	5د
	المجموع	60د

النشاط رقم:(1.1.1)	الزمن:27دقيقة
أسلوب التنفيذ	فكر،زاوج،شارك(تعلم تعاوني)
الهدف	يضع المتدربين تعريفا واضحا للهدف السلوكي محددين مكوناته

تأمل التعريف التالي للهدف السلوكي:

تعرف الأهداف السلوكية على أنها التغيرات المطلوب إحداثها في سلوك المتعلم بعد مروره بخبرات تعليمية مناسبة، ويعبر عنه بالأداء القابل للملاحظة والقياس من طرف المتعلم، شاهد الفيديو التالي:

https://youtu.be/tN1HSSBih2w

قم بتحليل هذا التعريف إلى عناصر أساسية بشكل فردي.

تبادل إجابتك مع زميلك في المجموعة.

شارك رفقة أعضاء المجموعة في وضع تعريفا واضحا للهدف السلوكي موضحا مكوناته؟.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

النشاط رقم:(2.1.1)	الزمن:28دقيقة
أسلوب التنفيذ	مناقشة ضمن مجموعات تعاونية
الهدف	يحدد المتدربين أهمية تحديد الأهداف السلوكية بالنسبة للمعلم وللطلاب

انطلاقا من تعرفك على مفهوم الأهداف السلوكية
حاول رفقة أعضاء مجموعتك أن توضح أهمية تحديد الأهداف السلوكية بالنسبة للمعلم وللطلاب ؟

أهمية تحديد الأهداف السلوكية بالنسبة للمعلم:

- .....
.....
.....
- .....
.....

أهمية تحديد الأهداف السلوكية بالنسبة للطلاب:

.....
.....
.....
.....

الأهداف:

في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدرب أن:

- ✓ **يحدد المستويات الثلاثة للأهداف السلوكية والتفريق بينها.**
- ✓ **يصوغ أهداف سلوكية في مختلف المجالات(معرفية، وجدانية ومهارية).**
- ✓ **يكون واثقا من قدرته على تصميم أهداف الدرس بشكل صحيح.**

الموضوعات:

- ❖ **مستويات الأهداف السلوكية.**
- ❖ **صياغة الأهداف السلوكية في كل مستوى.**

الأسلوب التدريبي:

- ❖ **إستراتيجية فكر_زاوج_شارك، المناقشة، عرض الشرائح، عمل جماعي.**

التجهيزات:

أوراق العمل_سبورة بيضاء ثابتة_داتا شو_الكتاب المدرسي(التعليم الابتدائي)

خطة الجلسة:

م	الإجراءات	الزمن بالدقيقة
.1	**عرض تقديمي حول مستويات الأهداف السلوكية**	7د
.2	**تنفيذ نشاط(1.2.1)**	10د
.3	**مناقشة النشاط(1.2.1)**	10د
.4	**عرض تقديمي عن صياغة الأهداف السلوكية وفق المستويات الثلاثة**	8د
.5	**تنفيذ نشاط(2.2.1)**	10د
.6	**مناقشة النشاط(2.2.1)**	10د
.7	**تلخيص محتوى الجلسة**	5د
	المجموع	60د

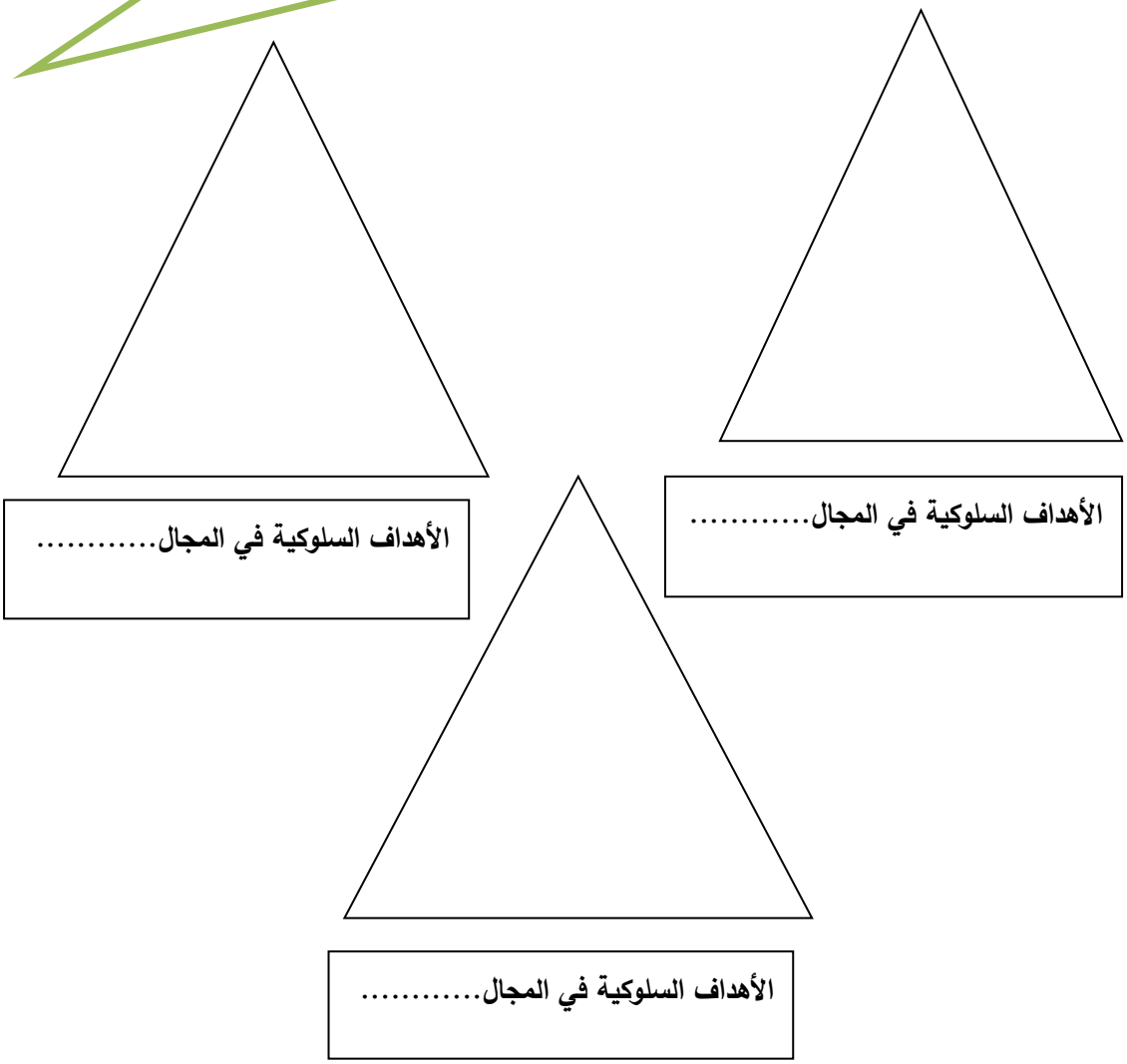
النشاط رقم:(1.2.1)	الزمن:27دقيقة
أسلوب التنفيذ	مناقشة ضمن مجموعات تعاونية
الهدف	يحدد المتدربين المستويات الثلاثة للأهداف السلوكية

انطلاقا من مشاهدتك للفيديو التعليمي حول الأهداف السلوكية

حاول رفقة أعضاء مجموعتك أن تتم الرسم التوضيحي الموالي ؟

https://youtu.be/WVP9OITQpHA

https://youtu.be/hkWXd1F6AM4



النشاط رقم:(2.2.1)	**الزمن:28دقيقة**
أسلوب التنفيذ	**مناقشة ضمن مجموعات تعاونية**
الهدف	**يصوغ المتدربين أهداف لسلوكية في كل مستوى**

اختر رفقة أعضاء مجموعتك موضوعا من مقرر تخصصك وحاول صياغة أهدافا سلوكية عديدة حسب المجال المعرفي،الوجداني والمهاري ؟

الموضوع	الأهداف السلوكية المعرفية	الأهداف السلوكية الوجدانية	الأهداف السلوكية المهارية

الأهداف:

في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدرب أن:

- ✓ **يحدد أنواع طرق التدريس ومميزات كل واحدة منها.**
- ✓ **يستنتج معايير اختيار طريقة التدريس المناسبة.**
- ✓ **يوجد عدة حلول لطرق التدريس المناسبة مع درس معين.**

الموضوعات:

- ❖ **أنواع طرق التدريس.**
- ❖ **معايير اختيار طريقة التدريس المناسبة.**

الأسلوب التدريبي:

- ❖ **إستراتيجية فكر_زاوج_شارك، المناقشة،عرض الشرائح والصور،عمل جماعي.**

التجهيزات:أوراق العمل_سبورة بيضاء ثابتة_داتا شو.

خطة الجلسة:

م	الإجراءات	الزمن بالدقيقة
.1	عرض تقديمي حول أنواع طرق التدريس(عرض صور وتعريفات)	7د
.2	تنفيذ نشاط(1.3.1)	15د
.3	مناقشة النشاط(1.3.1)	5د
.4	عرض تقديمي حول معايير اختيار طريقة التدريس المناسبة	8د
.5	تنفيذ نشاط(2.3.1)	10د
.6	مناقشة النشاط(2.3.1)	10د
.7	تلخيص محتوى الجلسة	5د
	المجموع	60د

النشاط رقم:(1.3.1)	**الزمن:27دقيقة**
أسلوب التنفيذ	**فكر_زاوج_شارك، التعلم معا**
الهدف	**يستنتج المتدربين أنواع طرق التدريس**

تأمل جيدا الصور المعروضة أمامك عبر جهاز عرض البيانات(الملحق ص144)، فكر في مسميات طرق التدريس المعروضة أمامك وشارك زميلك في تعريفها، ثم حاول رفقة أعضاء المجموعة أن تتم الجدول التالي معا؟

طريقة التدريس	تعريفها	شروطها	مميزاتها	عيوبها

النشاط رقم:(2.3.1)	الزمن:28دقيقة
أسلوب التنفيذ	التعلم معا
الهدف	يستنتج المتدربين معايير اختيار طريقة التدريس المناسبة

- يوضع صندوق على طاولة عمل كل مجموعة يحمل بداخله بطاقات كتبت عليها معايير اختيار طريقة التدريس المناسبة.
- يقوم كل عضو بسحب بطاقة معيار فيما يقوم أحد الأعضاء بدور المقرر ليكتب ما تم التوصل إليه.
- بعدها تختار الباحثة عشوائيا عضو من كل مجموعة ليجلس على الكرسي الساخن وتتم مناقشة هذه المعايير؟

الأهداف:

في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدرب أن:

- ✓ **يحدد عناصر خطة الدرس.**
- ✓ **يصمم خطة لدرس يومي ما.**
- ✓ **يبذل جهدا في مساعدة زملائه وتجاوز الصعوبات في إنجاز المهمة.**

الموضوعات:

- ❖ **عناصر الخطة التدريسية الناجحة.**
- ❖ **تصميم خطة تعليمية وفق نموذج مكارثي.**

الأسلوب التدريبي:

- ❖ **المناقشة،عرض الشرائح والصور،عمل جماعي.**

التجهيزات:أوراق العمل_سبورة بيضاء ثابتة_داتا شو_

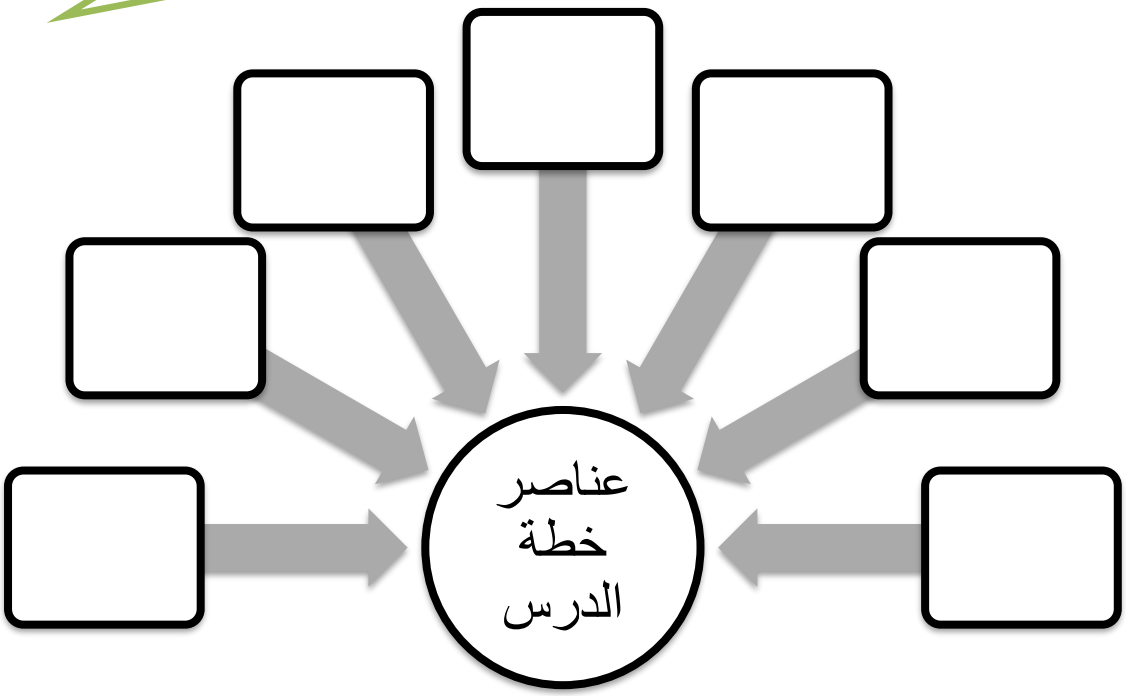
خطة الجلسة:

م	الإجراءات	الزمن بالدقيقة
8	**عرض تقديمي حول عناصر خطة الدرس**	10د
9	**تنفيذ نشاط(1.1.1)**	15د
0	**مناقشة النشاط(1.1.1)**	10د
1	**عرض تقديمي حول نموذج مكارثي لتخطيط الدرس(فيديو تعليمي)**	15د
2	**تنفيذ نشاط(2.1.1)**	20د
3	**مناقشة النشاط(2.1.1)**	10 د
	تنفيذ نشاط(3.1.1)	15د
	مناقشة النشاط(3.1.1)	15د
4	**تلخيص محتوى الجلسة**	10د
	المجموع	120د

النشاط رقم:(1.1.1)	الزمن:35دقيقة
أسلوب التنفيذ	التعلم معا
الهدف	يستنتج المتدربين عناصر الخطة التدريسية

يعرض نموذج درس في مادة التربية العلمية(أنظر الملحق ص145) على المجموعات التعاونية

ناقش رفقة أعضاء مجموعتك عناصر الخطة التدريسية التي يمكن أن تعدها تحضيرا لتقديم الدرس؟



النشاط رقم:(2.1.1)	الزمن:45دقيقة
أسلوب التنفيذ	التعلم معا
الهدف	يتعرف المتدربين على نموذج مكارثي ونموذج التعلم الخماسي في التخطيط للدرس

في الفيديو التالي استمع جيدا لما قيل حول نموذج مكارثي في التخطيط ونموذج التعلم الخماسي، ثم حاول رفقة أعضاء مجموعتك أن تقارن بين النموذجين، موضحا مميزاتهما عن محتوى الخطة التدريسية التي اقترحتموها في النشاط السابق ؟

https://youtu.be/mXOysTxqT7g

https://youtu.be/SLXp-TSul1Y

(الفيديوهات تعدل من طرف الباحثة حسب الحاجة)

نموذج مكارثي في تخطيط الدرس	نموذج التعلم الخماسي في التخطيط للدرس

النشاط رقم:(3.1.1)	الزمن:30دقيقة
أسلوب التنفيذ	التعلم معا
الهدف	يصمم المتدربين خطة يومية للتدريس وفق نموذج مكارثي

انطلاقا مما توصلت إليه رفقة مجموعتك حول نموذج مكارثي في تصميم خطة التدريس(أنظر الملحق ص144)، حاول رفقة أعضاء مجموعتك وضع خطة تدريس متكاملة لموضوع:

إسلام عمر بن الخطاب–رضي الله عنه–التربية الإسلامية–السنة 4ابتدائي؟

إجراءات الجلسة:

- استقبال الباحثة للطلبة والترحيب بهم بشكل لائق
- تشكر الطلبة على الحضور مع الحرص على تعزيز الانضباط الصفي.
- كتابة عنوان الجلسة بخط بارز وواضح على السبورة" تقويم عمل المجموعات والأعضاء لمهارة التخطيط للدرس".
- توزع الباحثة أوراق عمل خاصة بمهارة التخطيط للدرس
- تقول الباحثة: أعزائي الطلبة/الطالبات أساتذة المستقبل سوف نحاول في هذه الجلسة تقويم مهاراتكم في التخطيط للدرس بناءا على ما تم تقديمه لكم خلال الجلسات التدريبية السابقة.
- سنقيس مستوى استيعاب كل مجموعة تعاونية لمهارة التخطيط للتدريس
- نقيس مستوى استيعاب كل طالب/طالبة لمهارة التخطيط للتدريس

- المطلوب:

- يتقدم من كل مجموعة عضو واحد ليختار من صندوق الاختيارات ورقة تحمل عنوان درس محدد من مقرر أساتذة التعليم الابتدائي.
- يتوجه العضو إلى مجموعته ليطلعهم على موضوع عمل المجموعة.
- تمنح كل مجموعة مدة 20دقيقة لملء ورقة العمل الخاصة بالتخطيط للدرس الموضوع في ورقة الاختيارات.
- تمنح كل مجموعة 10دقائق لعرض تقرير حول العمل.
- يناقش عمل كل مجموعة خلال 10 دقائق.

- التقويم الفردي:

- إليك عزيزي الطالب مواضيع من مقررك التدريسي، اختر الإجابة الصحيحة خلال 20دقيقة.

المناقشة: 30 دقيقة.

النشاط رقم:(1.1.1)	الزمن:40دقيقة
أسلوب التنفيذ	التعلم معا
الهدف	يحدد المتدربين عناصر التخطيط للتدريس معا للموضوع المختار

الموضوع: الزمن الكلي للحصة التدريسية:					المستوى الدراسي:
المحتوى	**أسلوب تحديد الخبرات السابقة**	**الوسائل التعليمية**	**الأهداف الإجرائية**	**طريقة التدريس**	**أسلوب التقويم**

النشاط رقم:(2.1.1)	الزمن:20دقيقة
أسلوب التنفيذ	فردي
الهدف	يختار المتدرب الإجابة الصحيحة حول مواضيع متنوعة

المادة: التربية العلمية **الموضوع: جهة دوران الأرض** **الصف: الثالثة ابتدائي**

المدة:45 دقيقة

الهدف العام لهذا الدرس هو:
- أن يتعرف الطالب على الكرة الأرضية.
- أن يذكر كواكب المجموعة الشمسية.
- أن يحدد جهة دوران الأرض.
- أن يدرك تعاقب الليل والنهار.

أحد الأهداف السلوكية لها الدرس:
- أن يعرف الطالب دوران الأرض.
- أن يدرك الطالب حدوث الفصول الأربعة.
- أن يرسم الطالب اتجاهات دوران الأرض.
- أن يقارن الطالب بين دوران الأرض حول نفسها وحول الشمس.

التمهيد الأكثر مناسبة لهذا الدرس هو:
- يقوم المعلم بتشغيل فيديو تعليمي يوضح اتجاهات دوران الأرض
- يقوم المعلم بإحضار مجموعة صور- صورة لدوران الأرض حول نفسها، صورة لدوران الأرض حول الشمس، صورة لتعاقب الليل والنهار، صورة للفصول الأربعة.
- ثم يطلب من أحد الطلاب الربط بين الصور المناسبة وتتم المناقشة جماعيا.
- يقوم المعلم بعرض تسجيل صوتي حول الموضوع.

الطريقة المناسبة لشرح هذا الدرس:
- العصف الذهني.
- التعلم التعاوني.
- الإلقاء.
- الشرح.

الوسيلة التعليمية المناسبة لهذا الدرس:
- الصور.
- الفيديو التعليمي.
- المجسمات.

الواجب البيتي الأكثر مناسبة لهذا الدرس:
- كتابة تعبير حول الفصول الأربعة.
- رسم توضيحي لاتجاهات دوران الأرض.
- عمل مشروع لتصميم مجسم للكرة الرضية والشمس.

الأهداف:

في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدرب أن:

- ✓ **يحدد أنواع التهيئة للدرس.**
- ✓ **يختار الأساليب المناسبة للتهيئة للدرس.**
- ✓ **يشارك أفكاره مع زملائه بفعالية.**

الموضوعات:

- ❖ **أنواع التهيئة للدرس.**
- ❖ **أساليب التهيئة للدرس.**

الأسلوب التدريبي:

- ❖ **إستراتيجية فكر_زاوج_شارك، المناقشة، عرض فيديو تعليمي،عمل جماعي.**

التجهيزات:

أوراق العمل_سبورة بيضاء ثابتة_داتا شو_

خطة الجلسة:

م	الإجراءات	الزمن بالدقيقة
.15	عرض تقديمي حول أنواع التهيئة للدرس(مناقشة)	7د
.16	تنفيذ نشاط(1.1.2)	10د
.17	مناقشة النشاط(1.1.2)	8د
.18	عرض تقديمي حول أساليب التهيئة للدرس(فيديو تعليمي)	10د
.19	تنفيذ نشاط(2.1.2)	10د
.20	مناقشة النشاط(2.1.2)	10د
.21	تلخيص محتوى الجلسة	5د
	المجموع	60د

النشاط رقم:(1.1.2)	**الزمن:25دقيقة**
أسلوب التنفيذ	**التعلم معا**
الهدف	**يحدد المتدربين أنواع التهيئة للدرس**

يجب على المعلم أن يوجه انتباه تلاميذه واهتمامهم نحو الدرس المراد تقديمه، كما يحرص على الربط بين المعلومات والمعارف حينما ينتقل من موضوع لآخر، ولا يمكن أن يعرف مدى اكتساب تلاميذه لهذه المعارف دون تقويمهم .

من خلال ما سبق، حاول رفقة مجموعتك مناقشة الموضوع مع تحديد أنواع التهيئة للدرس؟

التهيئة	هدفها	فترتها
التهيئة.....		
التهيئة.....		
التهيئة.....		

النشاط رقم:(2.1.2)	الزمن:30دقيقة
أسلوب التنفيذ	فكر،زاوج،شارك
الهدف	يحدد المتدربين أساليب التهيئة الجيدة للدرس

تختلف الأساليب التي يعتمدها المعلمون في تهيئة تلاميذهم للدرس، وذلك كل حسب مهاراته وقدراته، كما تختلف من موضوع للآخر وحسب طبيعة الأهداف والمتعلمين.
بعد مشاهدتك للفيديو التعليمي حاول رفقة زميلك مناقشة ما شاهدتموه، ثم شارك رفقة كل المجموعة في وضع قائمة بأساليب التهيئة الجيدة للدرس؟
https://youtu.be/JwLkJfa1grc

أسلوب التهيئة للدرس	أمثلة وأفكار تطبيقية

الأهداف:

في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدرب أن:

- ✓ **يحدد أساليب استثارة الدافعية للتعلم.**
- ✓ **يحدد مهامه كمعلم في تنويع المثيرات.**
- ✓ **يشارك بنشاط ضمن مهام مجموعته التعاونية لحل وضعية مشكلة.**

الموضوعات:

- ❖ **أساليب استثارة الدافعية.**
- ❖ **مهام المعلم في تنويع المثيرات.**

الأسلوب التدريبي:

- ❖ **حل المشكلات ،عمل جماعي.**

التجهيزات:

أوراق العمل_سبورة بيضاء ثابتة_داتا شو_

خطة الجلسة:

م	الإجراءات	الزمن بالدقيقة
2	عرض تقديمي حول أساليب استثارة الدافعية(مناقشة)	7د
3	تنفيذ نشاط(1.2.2)	10د
4	مناقشة النشاط(1.2.2)	8د
5	عرض تقديمي حول مهام المعلم في تنويع المثيرات(فيديو تعليمي)	10د
6	تنفيذ نشاط(2.2.2)	10د
7	مناقشة النشاط(2.2.2)	10د
8	تلخيص محتوى الجلسة	5د
	المجموع	60د

النشاط رقم:(1.2.2)	الزمن:25دقيقة
أسلوب التنفيذ	التعلم معا
الهدف	يحدد المتدربين أساليب استثارة الدافعية للتعلم

تختلف الأساليب والاستراتيجيات التي يعتمدها المعلمون في إثارة دافعية تلاميذهم للتعلم، إذ تعرف هذه الأخيرة على أنها:القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه،كما أنها تتأثر بخصائصه وحاجاته وميولاته...

شارك رفقة مجموعتك في تحديد الإجراءات التي يمكن أن تعتمدها كمعلم لتجعل تلاميذك أكثر إقبالا وحبا للتعلم؟

أساليب استثارة دافعية الطلاب نحو التعلم هي:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

النشاط رقم:(2.2.2)	الزمن:30دقيقة
أسلوب التنفيذ	التعلم معا
الهدف	يحدد المتدربين مهام المعلم في تنويع المثيرات

يسعى المعلم للمحافظة على انتباه تلاميذه وتركيزهم خلال الحصة التعليمية من خلال تنويع للمثيرات.

تقوم الباحثة بعرض بالونات مختلفة الألوان توضع بداخلها قصاصات تحمل مهام المعلم في تنويع المثيرات داخل القسم، يقوم الطلاب بنفخ البالونات معا، ثم توضع أمام الباحثة ليختار عشوائيا طالب من كل مجموعة لثقب البالون وآخر ليقرأ المحتوى ،ثم يعطى وقت للمجموعة لمناقشة المهمة المكتوبة وعرضها على الباحثة وباقي الأعضاء؟

مهام المعلم في تنويع المثيرات هي:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الأهداف:

في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدرب أن:

- ✓ **يحدد إجراءات توظيف السبورة كوسيلة تعليمية أساسية.**
- ✓ **يبدع في اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة لدرس ما.**
- ✓ **يقبل على التواصل والتعاون الايجابي مع زملائه.**

الموضوعات:

- ❖ **إجراءات توظيف السبورة كوسيلة تعليمية أساسية.**

الأسلوب التدريبي:

- ❖ **المناقشة، عرض فيديو تعليمي، عمل جماعي.**

التجهيزات:

أوراق العمل_سبورة بيضاء ثابتة_داتا شو_

خطة الجلسة:

م	الإجراءات	الزمن بالدقيقة
	عرض تقديمي حول استخدام السبورة كوسيلة تعليمية(فيديو تعليمي)	10د
	تنفيذ نشاط(1.3.2)	15د
	مناقشة النشاط(1.3.2)	10د
	تلخيص محتوى الجلسة	10د
	المجموع	45د

النشاط رقم:(1.3.2)	الزمن:45دقيقة
أسلوب التنفيذ	التعلم معا
الهدف	يحدد المتدربين إجراءات توظيف مختلف الوسائل التعليمية

عزيزي الطالب_المعلم؛ شاهد الفيديو التالي جيدا.

https://youtu.be/h2Dpr50So6Q

https://youtu.be/T3PRywQv36k

حاول رفقة أعضاء مجموعتك أن تذكر الوسائل التعليمية المستخدمة وتحدد الإجراءات الصحيحة لتوظيف السبورة خلال الحصة التعليمية.

تتم كل مجموعة الجدول التالي معا.

أهم الوسائل التعليمية	كيفية تقسيم السبورة	شروط استخدام الوسائل التعليمية

الأهداف:

في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدرب أن:

- ✓ **يحدد شروط صياغة السؤال خلال حصة تعليمية.**
- ✓ **يحدد أنواع الأسئلة حسب مستويات بلوم المعرفية.**
- ✓ **يبادر في إنجاز المهمة ومساعدة زملائه.**

الموضوعات:

- ❖ **شروط صياغة السؤال خلال حصة تعليمية.**
- ❖ **أنواع الأسئلة حسب مستويات بلوم المعرفية.**

الأسلوب التدريبي:

- ❖ **المناقشة،عرض الشرائح،عمل جماعي.**

التجهيزات:

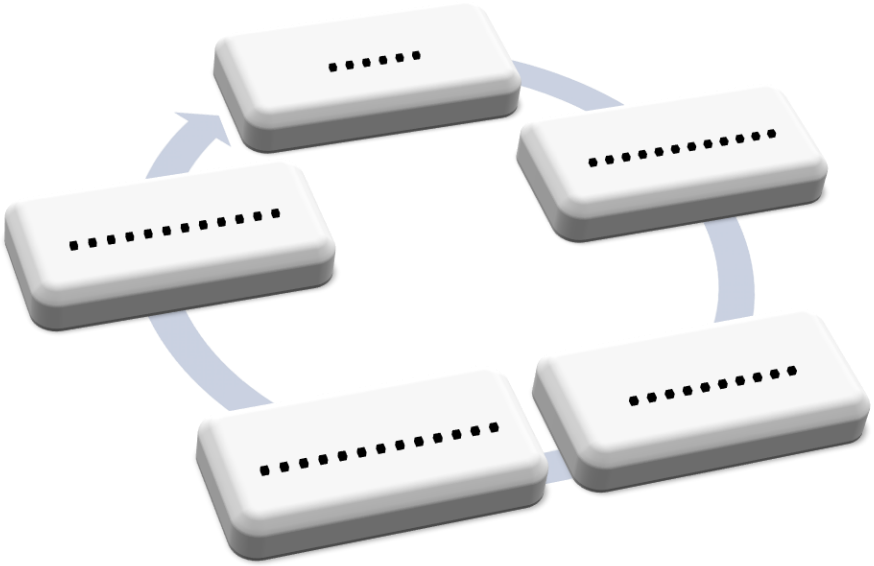
أوراق العمل_سبورة بيضاء ثابتة_داتا شو_

خطة الجلسة:

م	الإجراءات	الزمن بالدقيقة
.1	عرض تقديمي حول شروط صياغة السؤال خلال حصة تعليمية (مناقشة)	7د
.2	تنفيذ نشاط(1.1.2)	10د
.3	مناقشة النشاط(1.1.2)	8د
.4	عرض تقديمي حول أنواع الأسئلة حسب مستويات بلوم المعرفية.	10د
.5	تنفيذ نشاط(2.1.2)	10د
.6	مناقشة النشاط(2.1.2)	10د
.7	تلخيص محتوى الجلسة	5د
	المجموع	60د

النشاط رقم:(1.1.2)	الزمن:25دقيقة
أسلوب التنفيذ	التعلم معا(البالونات الملونة)
الهدف	يحدد المتدربين شروط صياغة الأسئلة الصفية

عزيزتي الطالبة_المعلمة؛ أثناء عرض المعلم للدرس يكون قد حظر مجموعة من الأسئلة حول ما سوف يقدمه لتلاميذه حتى يضمن فهمهم واستيعابهم للدرس.
تحمل كل الطالبات_المعلمات بالونات ملونة مختلفة وتختار طالبة_معلمة في كل مرة لثقب بالون إحداهن، لتقرأ محتواه وتحاول شرحه للجميع.
ثم تعود الطالبات_المعلمات كل إلى مجموعتها ويحاولن جميعا تلخيص شروط صياغة الأسئلة الصفية؟



النشاط رقم:(2.1.2)	**الزمن:30دقيقة**
أسلوب التنفيذ	**التعلم معا**
الهدف	**يحدد المتدربين أنواع الأسئلة حسب مستويات بلوم المعرفية**

عزيزي الطالب_المعلم؛ سبق وأن تعرفت في الوحدة الأولى على الأهداف حسب المجال المعرفي لبلوم، كما هي معروضة الآن في الخريطة الذهنية التي أمامك(تعرض بجهاز عرض البيانات).

قم رفقة أعضاء مجموعتك بتصنيف الأسئلة حسب مستويات بلوم المعرفية؟

مستوى السؤال	الهدف منه
أسئلة التذكر	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	

الأهداف:

في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدرب أن:

- ✓ **يكون قادرا على تحديد شروط توجيه الأسئلة خلال حصة تعليمية.**
- ✓ **يحدد أساليب تعزيز الإجابة.**
- ✓ **يتفاعل بايجابية مع بقية أعضاء مجموعته.**

الموضوعات:

- ❖ **شروط توجيه الأسئلة خلال حصة تعليمية.**
- ❖ **أساليب تعزيز الإجابة.**

الأسلوب التدريبي:

- ❖ **المناقشة،بطاقات كورت،عمل جماعي، لعب الأدوار**

التجهيزات:

أوراق العمل_سبورة بيضاء ثابتة_داتا شو_

خطة الجلسة:

م	الإجراءات	الزمن بالدقيقة
.1	عرض تقديمي حول شروط توجيه السؤال خلال حصة تعليمية	5د
.2	تنفيذ نشاط(1.2.2)	15د
.3	مناقشة النشاط(1.2.2)	10د
.4	عرض تقديمي حول أساليب تعزيز الإجابة.	10د
.5	تنفيذ نشاط(2.2.2)	20د
.6	مناقشة النشاط(2.2.2)	10د
.7	تلخيص محتوى الجلسة	5د
	المجموع	80د

النشاط رقم:(1.2.2)	الزمن:30دقيقة
أسلوب التنفيذ	التعلم معا
الهدف	يستنتج المتدربين شروط توجيه السؤال خلال حصة تعليمية

توزع بطاقات الأسئلة والإجابة على كل أعضاء المجموعات التعاونية، حيث تكون شروط توجيه السؤال خلال حصة تعليمية بنصف عدد المتدربين، بينما النصف الآخر يحمل شروحا لهذه الشروط.

يتوجه المتدربين حاملي بطاقات الشروط إلى طاولة واحدة ليشكلوا مجموعات تعاونية جديدة من 4 أعضاء(حاملي شرطين مع حاملي شرحهما) يتناقش الأعضاء داخل كل مجموعة ثم يختار عشوائيا أحد المتدربين من كل مجموعة ليقوم بعرض تقرير حول العمل أمام كل المتدربين.

قم رفقة أعضاء مجموعتك بتصنيف الأسئلة حسب مستويات بلوم المعرفية؟

النشاط رقم:(2.2.2)	الزمن:40دقيقة
أسلوب التنفيذ	التعلم معا
الهدف	يحدد المتدربين أساليب تعزيز الإجابة

أثناء عرض الزملاء لتقرير عمل المجموعات في الجلسة السابقة، حاول رفقة أعضاء مجموعتك تذكر طريقة تعامل المدرب وأساليب تعزيز الإجابة التي اعتمدها؟

أساليب تعزيز الإجابة:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

الأهداف:

في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدرب أن:

- ✓ **يتعرف على الاستراتيجيات الفعالة لغلق الدرس.**
- ✓ **يختار بثقة الاستراتيجيات المناسبة لغلق درس ما.**

الموضوعات:

- ❖ **الإستراتيجيات الفعالة لغلق الدرس**

الأسلوب التدريبي:

- ❖ **المناقشة، عمل جماعي، فكر–زاوج–شارك، الفيديو**

التجهيزات:

أوراق العمل_سبورة بيضاء ثابتة_داتا شو_

خطة الجلسة:

م	الإجراءات	الزمن بالدقيقة
.1	**عرض تقديمي حول استراتيجيات غلق الدرس**	10د
.2	**تنفيذ نشاط(1.1.2)**	20د
.3	**مناقشة النشاط(1.1.2)**	20د
.4	**تلخيص محتوى الجلسة**	10د
	المجموع	60د

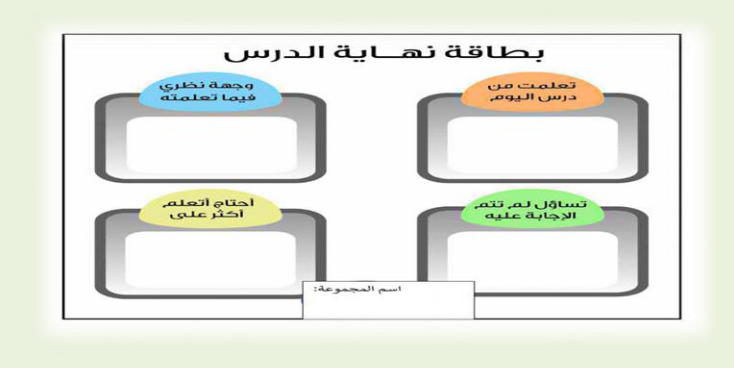
النشاط رقم:(1.1.2)	**الزمن:60دقيقة**
أسلوب التنفيذ	**فكر-زاوج-شارك**
الهدف	**يختار المتدربين الإستراتيجية الفعالة لغلق الدرس**

عزيزي الطالب_المعلم؛ بعد انتهاء المعلم من عرض الدرس فهو بحاجة إلى طريقة ما لإنهاء الدرس وغلقه، شاهد الفيديو التالي

https://youtu.be/3YXB6um3kSE

ثم حاول أن تفكر رفقة زميلك في موضوع ما من مقررك التدريسي، وضع رفقة أعضاء مجموعتك تصورا للإستراتيجيات التي يمكن أن تقوم بها لغلق هذا الدرس؟

الموضوع	استراتيجيات غلق الدرس المقترحة
.....	....



الأهداف:

في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدرب أن:

- ✓ **يضع شروط تصميم الواجب المنزلي.**
- ✓ **يحدد شروط تصحيح الواجب المنزلي.**
- ✓ **يتم مهمة إعداد واجب منزلي دون توقف.**

الموضوعات:

- ❖ **شروط تصميم الواجب المنزلي.**
- ❖ **شروط تصحيح الواجب المنزلي.**

الأسلوب التدريبي:

- ❖ **المناقشة،عمل جماعي**

التجهيزات:

أوراق العمل_سبورة بيضاء ثابتة_داتا شو_

خطة الجلسة:

م	الإجراءات	الزمن بالدقيقة
.1	عرض تقديمي حول الواجبات المنزلية	5د
.2	تنفيذ نشاط(1.2.2)	20د
.3	مناقشة النشاط(1.2.2)	15د
.4	تلخيص محتوى الجلسة	5د
	المجموع	45د

النشاط رقم:(1.2.2)	الزمن:45دقيقة
أسلوب التنفيذ	التعلم معا
الهدف	يستنتج المتدربين شروط تصميم وتصحيح الواجبات المنزلية

توجد داخل الصندوق بطاقات تحمل شروطا يجب عليك كمعلم أن تراعيها حين تعد واجبا منزليا في مادة ما، وكذلك شروطا عند تصحيح الواجب المنزلي بالتعاون مع أعضاء مجموعتك صنف هذه الشروط في الجدول التالي؟

الشروط التي يجب مراعاتها عند تصميم الواجب المنزلي	الشروط التي يجب مراعاتها عند تصحيح الواجب المنزلي

ملاحظة:

عند نهاية الجلسة تطلب المدربة من المتدربين تحضير درس في موضوع ما من مقررهم التدريسي، حيث كل مجموعة تضع مخططا لتنفيذ الدرس حسب ما تم تناوله من عناصر خلال الجلسات التدريبية للوحدة الثانية، كما يحضر كل متدرب نفسه لعرض الدرس بشكل فردي في اليوم التدريبي الموالي في جلسة تقويم مهارة تنفيذ الدرس.

إجراءات الجلسة:

- استقبال الباحثة للطلبة والترحيب بهم بشكل لائق
- تشكر الطلبة على الحضور مع الحرص على تعزيز الانضباط الصفي.
- كتابة عنوان الجلسة بخط بارز وواضح على السبورة" تقويم عمل المجموعات والأعضاء لمهارة تنفيذ الدرس".
- تقول الباحثة: أعزائي الطلبة/الطالبات أساتذة المستقبل سوف نحاول في هذه الجلسة تقويم مهاراتكم في تنفيذ الدرس بناءا على ما تم تقديمه لكم خلال الجلسات التدريبية السابقة.
- سنقيس مستوى استيعاب كل مجموعة تعاونية لمهارة تنفيذ الدرس.
- نقيس مستوى استيعاب كل طالب/طالبة لمهارة تنفيذ الدرس.
- تجمع الباحثة المخطط الخاص بتنفيذ الدرس والذي أنجز من طرف المجموعات التعاونية لتقيمه.

- **المطلوب:**
- يتقدم كل متدرب بشكل فردي من المجموعة التعاونية الأولى ليكتب عنوان الدرس المختار من مقرر أساتذة التعليم الابتدائي على السبورة، ويكتب الجزء الذي يريد تدريسه بخط غليظ وملون.
- يمنح كل عضو ممثل للمجموعة فرصة عرض الدرس خلال 15دقيقة.
- تقدم الباحثة التغذية الراجعة الفورية خلال تنفيذ الدرس من المتدرب.
- **الفترة الزمنية الإجمالية:**

180 دقيقة.

الأهداف:

في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدرب أن:

- ✓ **يحدد مهامه كمعلم في إدارة القسم.**

الموضوعات:

- ❖ **مهام المعلم في إدارة القسم.**

الأسلوب التدريبي:

- ❖ **المناقشة،عمل جماعي،الأصابع الخمسة،جيكسو**

التجهيزات:

أوراق العمل_سبورة بيضاء ثابتة_داتا شو_

خطة الجلسة:

م	الإجراءات	الزمن بالدقيقة
1.	عرض تقديمي حول مهام المعلم في إدارة القسم	10د
2.	تنفيذ نشاط(1.1.3)	20د
3.	مناقشة النشاط(1.1.3)	20د
4.	تلخيص محتوى الجلسة	10د
	المجموع	60د

النشاط رقم:(1.1.3)	الزمن:50دقيقة
أسلوب التنفيذ	جيكسو
الهدف	يستنتج المتدربين مهامهم كمعلمين في إدارة القسم

- توجد داخل الصندوق بطاقات تحمل إحدى المهام التي يجب عليك كمعلم أن تقوم بها من أجل إدارة صفية فعالة
- من كل مجموعة تعاونية يقوم أحد أعضائها باختيار بطاقة، ثم يعود لمجموعته الأصلية يتناقشون حول المهمة.
- يعطى لكل متدرب رقم (1...4).
- ينتقل من يحملون نفس الرقم لتشكيل مجموعة الخبراء، وبعد مناقشتهم يعودون لمجموعاتهم الأصلية ليعلموا باقي الأعضاء ما تعلموه داخل مجموعة الخبراء،في حين يقوم باقي الأعضاء بتدوين الملاحظات
- يقوم أحد الأعضاء داخل كل مجموعة بمهمة الملخص حسب إستراتيجية الأصابع الخمسة(من،ماذا،كيف،لماذا،متى)، ثم يتم عرض عمل كل مجموعة.

الأهداف:

في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدرب أن:

- ✓ **يحدد مصادر المشكلات الصفية.**
- ✓ **يتخذ القرار المناسب بمشاركة أعضاء مجموعته.**

الموضوعات:

- ❖ **مصادر المشكلات الصفية.**

الأسلوب التدريبي:

- ❖ **إستراتيجية ساعي البريد، المناقشة، عمل جماعي.**

التجهيزات:

أوراق العمل_سبورة بيضاء ثابتة_داتا شو_أظرفه ملونة

خطة الجلسة:

م	الإجراءات	الزمن بالدقيقة
.1	عرض تقديمي حول مصادر المشكلات الصفية	10د
.2	تنفيذ نشاط(1.2.3)	20د
.3	مناقشة النشاط(1.2.3)	10د
.4	تلخيص محتوى الجلسة	5د
	المجموع	45د

النشاط رقم:(1.2.3)	الزمن:45دقيقة
أسلوب التنفيذ	إستراتيجية ساعي البريد
الهدف	يحدد المتدربين مصادر المشكلات الصفية

- تحدد أدوار الطلاب أعضاء المجموعة التعاونية(القائد، الكاتب، المساعد والمتحدث).
- يختار أحد الطلبة عشوائيا ليقوم بدور ساعي البريد، حيث يوزع لكل مجموعة ظرفا يحمل سؤالا.
- يقوم أعضاء المجموعة بالتعاون فيما بينهم من أجل الإجابة عن السؤال.
- يتولى الكاتب بكتابة الإجابة، ثم يتبادل قادة المجموعات الأظرف ليجيب كل المتدربين على الأسئلة.
- يقوم المتحدث في كل مجموعة بعرض إجاباتهم عن الأسئلة، وتناقش معا.

الأهداف:

في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدرب أن:

- ✓ **يختار الإستراتيجية العلاجية المناسبة لكل مشكلة سلوكية.**
- ✓ **يخطط جيدا بالتعاون مع أعضاء مجموعته لإتمام مهمة معينة.**

الموضوعات:

- ❖ **إستراتيجيات معالجة المشكلات الصفية السلوكية.**

الأسلوب التدريبي:

- ❖ **المناقشة،عمل جماعي،إستراتيجية لعب الأدوار**

التجهيزات:

أوراق العمل_سبورة بيضاء ثابتة_داتا شو_

خطة الجلسة:

م	الإجراءات	الزمن بالدقيقة
.1	عرض تقديمي حول مصادر المشكلات الصفية	10د
.2	تنفيذ نشاط(1.3.3)	20د
.3	مناقشة النشاط(1.3.3)	10د
.4	تلخيص محتوى الجلسة	5د
	المجموع	45د

النشاط رقم:(1.3.3)	الزمن:45دقيقة
أسلوب التنفيذ	لعب الأدوار، التعلم معا
الهدف	يختار المتدربين الإستراتيجية العلاجية لكل مشكلة سلوكية

- توزع الباحثة عشوائيا بطاقات تحمل مشكلة سلوكية معينة.
- يطلب من كل مجموعة التخمين معا في طريقة التعامل وعلاج هذه المشكلة من خلال المناقشة الجماعية.
- تعرض مجموعتين إجابتها أمام باقي المجموعات من خلال لعب الأدوار.
- تتولى المجموعتين الباقيتين دورهما كملاحظين.
- يشارك الطلاب جميعا في ملء الجدول التالي:

يمكن تصنيف إستراتيجيات معالجة المشكلات السلوكية الصفية حسب درجة التدخل كالتالي:

إستراتيجية التدخل البسيط	إستراتيجية التدخل المعتدل	إستراتيجية التدخل الأوسع
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....	.....	.....

إجراءات الجلسة:

- استقبال الباحثة للطلبة والترحيب بهم بشكل لائق
- تشكر الطلبة على الحضور مع الحرص على تعزيز الانضباط الصفي.
- كتابة عنوان الجلسة بخط بارز وواضح على السبورة" تقويم عمل المجموعات والأعضاء لمهارة إدارة القسم".
- تقول الباحثة: أعزائي الطلبة/الطالبات أساتذة المستقبل سوف نحاول في هذه الجلسة تقويم مهاراتكم في إدارة القسم بناءا على ما تم تقديمه لكم خلال الجلسات التدريبية السابقة.
- سنقيس مستوى استيعاب كل مجموعة تعاونية لمهارة إدارة القسم.
- نقيس مستوى استيعاب كل طالب/طالبة لمهارة إدارة القسم.

- المطلوب:

- توزع الباحثة ورقة العمل على كل مجموعة كما هي موضحة(أنظر الصفحة99).
- تمنح كل مجموعة 15دقيقة لإنجاز العمل.
- تجمع الباحثة أوراق العمل لتقييمها لاحقا.
- تمنح فرصة لكل متدرب أن يختار مشكلة سلوكية مفتعلة داخل القسم من طرف زملائه، ثم يوضح كيفية التعامل معها،خلال 10 دقائق.

- الفترة الزمنية الإجمالية:

180 دقيقة.

ورقة عمل المجموعة التعاونية:

عنوان الدرس:.....المستوى

التعليمي:.....المدة:.....

إجراءات إدارة القسم	مصادر المشكلات السلوكية المتوقعة	إستراتيجية علاجها
– ..... – ..... – ..... – ..... –		

الأهداف:

في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدرب أن:

- ✓ **يحدد أنواع التقويم التربوي.**
- ✓ **يستنتج المبادئ الأساسية التي تقوم عليها عملية التقويم.**
- ✓ **يتبادل أفكاره بحرية داخل مجموعته التعاونية.**

الموضوعات:

- ❖ **أنواع التقويم التربوي.**
- ❖ **مبادئ التقويم التربوي.**

الأسلوب التدريبي:

- ❖ **المناقشة،عمل جماعي،الأصابع الخمسة،عرض الشرائح.**

التجهيزات:

أوراق العمل_سبورة بيضاء ثابتة_داتا شو_

خطة الجلسة:

م	الإجراءات	الزمن بالدقيقة
.1	عرض تقديمي حول أنواع التقويم التربوي	10د
.2	تنفيذ نشاط(1.1.4)	20د
.3	مناقشة النشاط(1.1.4)	10د
.4	عرض تقديمي حول مبادئ التقويم التربوي.	10د
.5	تنفيذ نشاط(2.1.4)	20د
.6	مناقشة النشاط(2.1.4)	10د
.7	تلخيص محتوى الجلسة	10د
	المجموع	90د

النشاط رقم:(1.1.4)	الزمن:40دقيقة
أسلوب التنفيذ	التعلم معا
الهدف	يحدد المتدربين أنواع التقويم التربوي

عزيزي الطالب_الأستاذ؛ تعد عملية التقويم عملية مستمرة تدوم طوال الفترة التدريسية، وهي وسيلة ضرورية يستخدمها المعلم للاطلاع على ما يملكه المتعلم من قدرات ومعارف ومهارات، وكذلك للكشف عما اكتسبه خلال العام الدراسي ككل، وبالتالي معرفة جوانب القوة لديه وتعزيزها، ومحاولة تدارك نقاط الضعف من طرف المعلم، وهو ما جعل هناك تقويم تشخيصي وآخر تكويني وآخر ختامي.

حاول مناقشة هذه الأنواع رفقة أعضاء مجموعتك.

يقوم العضو المكلف بالتلخيص بتجهيز معلومات حول كل نوع باستخدام إستراتيجية الأصابع الخمسة(من، ماذا، لماذا، كيف، متى)؟

النشاط رقم:(2.1.4)	الزمن:40دقيقة
أسلوب التنفيذ	التعلم معا
الهدف	يستنتج المتدربين مبادئ التقويم التربوي

عزيزي الطالب_المعلم؛ تعرض أمامك خريطة ذهنية حول أهم المبادئ التي يجب عليك كمعلم مراعاتها خلال ممارستك للتقويم التربوي.

لخص رفقة أعضاء مجموعتك هذه المبادئ؟

مبادئ التقويم التربوي هي:

- .....
.....
- .....
.....
- .....
.....
- .....
.....

الأهداف:

في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدرب أن:

- ✓ **يحدد أساليب تقويم الطلبة معرفيا ووجدانيا ومهاريا.**
- ✓ **يثق في قدرته على اختيار أسلوب التقويم المناسب.**

الموضوعات:

- ❖ **أساليب تقويم الجانب(المعرفي،الوجداني والمهاري) لدى الطالب.**

الأسلوب التدريبي:

- ❖ **المناقشة، عمل جماعي.**

التجهيزات:

أوراق العمل_سبورة بيضاء ثابتة_داتا شو_

خطة الجلسة:

م	الإجراءات	الزمن بالدقيقة
.1	عرض تقديمي حول استراتيجيات وأساليب التقويم	10د
.2	تنفيذ نشاط(1.2.4)	25د
.3	مناقشة النشاط(1.2.4)	15د
.4	تلخيص محتوى الجلسة	10د
	المجموع	60د

النشاط رقم:(1.2.4)	**الزمن:50دقيقة**
أسلوب التنفيذ	**التعلم معا**
الهدف	**يستنتج المتدربين إستراتيجيات تقويم الجانب المعرفي،الوجداني والمهاري لدى الطلاب**

- **توزع الباحثة على كل مجموعة تعاونية بطاقات تحمل عناوين أساليب فرعية للتقويم التربوي (تكتب باللون الأحمر).**
- **توزع 3 كؤوس على كل مجموعة عليها ملصق يحمل عنوان الجانب المراد تقويم:الجانب المعرفي،الجانب الوجداني،الجانب المهاري(تكتب باللون الأسود).**
- **يقوم أعضاء المجموعة بالتعاون فيما بينهم من أجل توزيع بطاقات الأساليب على كؤوس الجوانب التي تنتمي إليها.**
- **يتولى أحد أعضاء المجموعة التعاونية بعرض ما تم إنجازه في المجموعة ؟**

الأهداف:

في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدرب أن:

- ✓ **يختار إستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة المناسبة.**
- ✓ **يتقبل النقد الموجه له من طرف زملائه.**

الموضوعات:

- ❖ **إستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة.**

الأسلوب التدريبي:

- ❖ **محاضرة، المناقشة، عمل جماعي.**

التجهيزات:

أوراق العمل_سبورة بيضاء ثابتة_داتا شو_

خطة الجلسة:

م	الإجراءات	الزمن بالدقيقة
.1	عرض تقديمي حول استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة	10د
.2	تنفيذ نشاط(1.1.4)	25د
.3	مناقشة النشاط(1.1.4)	15د
.4	تلخيص محتوى الجلسة	10د
	المجموع	60د

النشاط رقم:(1.1.4)	الزمن:50دقيقة
أسلوب التنفيذ	التعلم معا
الهدف	يستنتج المتدربين إستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة

- تقوم الباحثة بعرض فيديو تعليمي حول توظيف بعض أنواع إستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة.
- في البداية تطلب المدربة من الطلاب الاستماع جيدا وكتابة الملاحظات حول استراتيجيات تقديم التغذية الراجعة.
- يطلب من كل مجموعة تعاونية مناقشة ما تم عرضه في الفيديو السابق معا، ثم يعرض الطالب المقرر في كل مجموعة ما توصلت إليه مجموعته.
- تناقش جماعيا إستراتيجيات تقديم التغذية الراجعة.

https://youtu.be/tkxv48cJLBY

الأهداف:

في نهاية الجلسة التدريبية يتوقع من المتدرب أن:

- ✓ **يحدد خطوات بناء اختبار تحصيلي في مادة ما.**
- ✓ **يحدد إجراءات تطبيق الاختبار التحصيلي.**
- ✓ **يواصل العمل مع مجموعته مهما كانت الصعوبات.**

الموضوعات:

- ❖ **خطوات بناء اختبار تحصيلي.**
- ❖ **إجراءات تطبيق الاختبار التحصيلي.**

الأسلوب التدريبي:

- ❖ **عرض الشرائح،المناقشة،عمل جماعي،جيكسو**

التجهيزات:

أوراق العمل_سبورة بيضاء ثابتة_داتا شو_

خطة الجلسة:

م	الإجراءات	الزمن بالدقيقة
.1	عرض تقديمي حول خطوات بناء اختبار تحصيلي	10د
.2	تنفيذ نشاط(1.2.4)	25د
.3	مناقشة النشاط(1.2.4)	15د
.4	عرض تقديمي حول إجراءات تطبيق الاختبار التحصيلي	10د
5.	تنفيذ نشاط(2.2.4)	10د
6.	مناقشة النشاط(2.2.4)	10د
7.	تلخيص محتوى الجلسة	10د
	المجموع	90د

النشاط رقم:(1.2.4)	الزمن:50دقيقة
أسلوب التنفيذ	جيكسو
الهدف	يستنتج المتدربين خطوات بناء اختبار تحصيلي

- في البداية يعطى لكل متدرب رقم من (1..4).
- تقسم على المتدربين بطاقات تحمل كل واحدة خطوتين من خطوات بناء الاختبار التحصيلي مع الشرح، بحيث المتدرب رقم1 في المجموعة الأولى يحمل نفس البطاقة للمتدربين الذين يحملون نفس الرقم في مجموعات أخرى.
- تطلب الباحثة من كل متدرب يحمل نفس الرقم التوجه إلى زملائه من نفس الرقم ليشكلوا مجموعة الخبراء.
- تشجع الباحثة كل مجموعة على مناقشة الخطوات الموجودة ببطاقاتهم وتبادل الآراء حولها.
- بعد 10 دقائق يطلب من المتدربين الرجوع إلى مجموعاتهم الأساسية.
- تمنح 10 دقائق لكل مجموعة لتبادل الأفكار وشرح الخطوات لبعضهم البعض.
- يتولى أحد الأعضاء دور كتابة ملخص عمل المجموعة، في حين عضو آخر يقدم شفويا تقرير العمل المنجز.
- يتم مناقشة عمل كل مجموعة مع حرص المدربة على تعزيز الإجابات الجيدة وتشجيع المتدربين.

النشاط رقم:(2.2.4)	الزمن:50دقيقة
أسلوب التنفيذ	التعلم معا
الهدف	يحدد المتدربين إجراءات تطبيق اختبار تحصيلي

عند تطبيق الاختبارات التحصيلية يحرص المعلم على توفير عدد من الشروط الضرورية من أجل أن تكون الاختبارات شاملة لكل المواضيع وفي سياق الأهداف الموضوعة للمادة التعليمية، ومن أجل ضمان السير الحسن للاختبار، وكذلك تجنبا لحدوث أي مشكلة مع الطلبة .

بالمشاركة مع أعضاء مجموعتك ، ماهي الإجراءات التي تتخذها كمعلم من أجل تطبيق اختبار تحصيلي في مادة ما؟

إجراءات تطبيق اختبار تحصيلي:

....

....

....

ملاحظة:

يطلب من كل مجموعة تعاونية تحضير مخطط لتصميم اختبار تحصيلي للفصل الثاني في مادة الرياضيات للسنة الخامسة ابتدائي.

إجراءات الجلسة:

–استقبال الباحثة للطلبة والترحيب بهم بشكل لائق

–تشكر الطلبة على الحضور مع الحرص على تعزيز الانضباط الصفي.

–كتابة عنوان الجلسة بخط بارز وواضح على السبورة" تقويم عمل المجموعات والأعضاء لمهارة التقويم التربوي".

–تقول الباحثة: أعزائي الطلبة/الطالبات أساتذة المستقبل سوف نحاول في هذه الجلسة تقويم مهاراتكم في التقويم التربوي بناءا على ما تم تقديمه لكم خلال الجلسات التدريبية السابقة.

–سنقيس مستوى استيعاب كل مجموعة تعاونية لمهارة التقويم التربوي من خلال مناقشة الواجب السابق حول تصميم اختبار تحصيلي للفصل الأول في مادة الرياضيات للسنة الخامسة ابتدائي.

–نقيس مستوى استيعاب كل طالب/طالبة لمهارة التقويم التربوي.

– المطلوب:

– يتم عرض الاختبار التحصيلي المنجز من طرف قائد كل مجموعة تعاونية خلال 15د.

– تتم مناقشة كل اختبار وتقييمه بالتزامن مع العرض وبمشاركة كل المتدربين مع إعطاء الدرجة لكل مجموعة.

– تشكر الباحثة المجموعات التعاونية على تعاونهم معا،مع الحرص على تعليق نجمة التميز على قائمة المجموعة التعاونية التي قدمت أحسن عمل، والتي تلصق على لوحة جدارية في آخر القاعة التدريبية.

– توزع الباحثة ورقة العمل الخاصة بالتقويم الفردي لمهارة التقويم التربوي على المتدربين.

– يبدأ العمل عندما تصفق المدربة وتقول "ابدأ"وتمنح 20د للمتدربين من أجل الإجابة على ورقة العمل(أنظر الصفحة118).

– يترك المتدربين أقلامهم عند تصفيق المدربة وقولها"انتهى"،تجمع المدربة أوراق العمل.

- تضع المدربة كأس أعواد المثلجات يحمل كل واحد اسم المتدرب على المكتب، وتختار عشوائيا من بين المتدربين من يقوم بالتجول على زملائه ليسحب كل واحد منهم اسم ما.
- في كل مرة يتقدم متدرب لينادي باسم زميله ويعرض إجابته على باقي المتدربين وتتم مناقشتها خلال 10 دقائق.

- الفترة الزمنية الإجمالية:

180 دقيقة.

ورقة عمل التقويم الفردي لمهارة التقويم التربوي:

عزيزي الطالب_الأستاذ؛ بناءا على ما تم تقديمه لك خلال هذه الوحدة التدريبية ضع علامة× أمام العبارة الصحيحة، وصحح العبارة الخاطئة إن وجدت:

الرقم	العبارة	عبارة صحيحة	تصحيح الخطأ
.1	تأتي التعليمة بعد السؤال مباشرة		
.2	يجب على المعلم أن يقدم التوضيح للطالب بمفرده عند تطبيق الاختبار		
.3	يتدخل المعلم فورا لتصحيح مشكلة سلوكية ما		
.4	كل الاختبارات التحصيلية تسعى لتقديم الدرجات للطلاب		
.5	يتم تحديد زمن الإجابة على الاختبار بناء على مستوى صعوبة الأسئلة		
.6	يستطيع المعلم تقويم الجانب الانفعالي من خلال ملاحظة تفاعل الطلاب داخل القسم		
.7	يجوز للمعلم اختيار مواضيع وإقصاء أخرى عند بناء اختبار تحصيلي في مادة ما		
.8	التعليق الإيجابي حتى لو أخطأ الطالب يساهم في زيادة الثقة لديه		
.9	آخر الحصة التعليمية هو أنسب وقت لتقديم الملاحظات للطلاب		
.10	يحرص المعلم على نقد الأفكار وليس الأشخاص		