جامعة الشهيد مصطفى بن بولعيد – باتنة 02.

معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

قسم النشاط البدني والرياضي التربوي.

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث LMD.

في النشاط البدني والرياضي التربوي.

تخصص النشاط الرياضي التربوي.

أثر استخدام الأسلوب التبادلي وحل المشكلات خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية في اكتساب الكفايات التدريسية لطلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

دراسة ميدانية بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بالأغواط.

إعداد الطالب:

طاهر النحوي.

إشراف الأستاذ الدكتور:

السعيد يحياوي.

لجنة المناقشة

الإسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
معلم عبد المالك	أستاذ محاضر (أ)	جامعة باتنة2	**رئيسا**
يحياوي السعيد	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة2	**مقررا**
فيصل قاسمي	أستاذ التعليم العالي	جامعة تبسة	**عضوا**
زموري بلقاسم	أستاذ محاضر (أ)	جامعة محمد خيضر بسكرة	**عضوا**
بن حفيظ مفيدة	أستاذ محاضر (أ)	جامعة باتنة2	**عضوا**
مرتات محمد	أستاذ محاضر (أ)	جامعة باتنة2	**عضوا**

السنة الجامعية 2017– 2018

جامعة الشهيد مصطفى بن بولعيد – باتنة 02.

معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

قسم النشاط البدني والرياضي التربوي.

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث LMD.

في النشاط البدني والرياضي التربوي.

تخصص النشاط الرياضي التربوي.

أثر استخدام الأسلوب التبادلي وحل المشكلات خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية في اكتساب الكفايات التدريسية لطلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

دراسة ميدانية بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بالأغواط.

إعداد الطالب:

طاهر النحوي.

إشراف الأستاذ الدكتور:

السعيد يحياوي.

لجنة المناقشة

الإسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
معلم عبد المالك	أستاذ محاضر (أ)	جامعة باتنة2	**رئيسا**
يحياوي السعيد	أستاذ التعليم العالي	جامعة باتنة2	**مقررا**
فيصل قاسمي	أستاذ التعليم العالي	جامعة تبسة	**عضوا**
زموري بلقاسم	أستاذ محاضر (أ)	جامعة محمد خيضر بسكرة	**عضوا**
بن حفيظ مفيدة	أستاذ محاضر (أ)	جامعة باتنة2	**عضوا**
مرتات محمد	أستاذ محاضر (أ)	جامعة باتنة2	**عضوا**

السنة الجامعية 2017– 2018

إهـــــــــــــداء

إلى نبع الحنان وكل الحنان ...إلى من تفرح لفرحي وتحزن لحزني إلى بر الأمان ... أمي العزيزة.

إلى الذي يحترق من أجل أن ينير لي درب الحياة إلى الذي كان يزيد في عزيمتي وقوتي ... أبي العزيز.

إلى إخوتي الذين أقاسمهم الماء والهواء.

إلى الكتاكيت فاطمة أريج،مسعودة أميمه، عطاءالله، خديجة،محمد إدريس

إلى أعمامي وأبنائهم، إلى أخوالي وأبنائهم.

إلى كل الأصدقاء والأحباب.

إلى الأستاذة الفاضلة سناء امريش

إلى كل من أدركه القلب ولم يدركه القلم.

إلى كل الأصدقاء الذين جمعتني بهم أيام الدراسة بجامعة الأغواط وجامعة. باتنة دون استثناء.

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي.

كلمـــــــــة شكـــــــــر

قال تعالى: " رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ".سورة النمل الآية 19

وقال صل الله عليه وسلم :" من لم يشكر الناس لم يشكر الله ".

في البداية نشكر الله عز وجل الذي وفقنا لإتمام هذا العمل المتواضع كما نتوجه بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا على إنجاز هذا البحث سواء من قريب أو من بعيد ، كما يسعدنا أن نتقدم بأسمى التقدير وجزيل الشكر

إلى الأستاذ المشرف **البروفيسور يحياوي السعيد**.

الذي لم يبخل علينا بنصائحه القيمة التي مهدت لنا الطريق لإتمام هذا البحث ولا يفوتنا أن نتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى كل من قدم لنا يد العون والمساعدة من أساتذة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة الأغواط وجامعة باتنة02.

محتوى البحث

الموضـوع	رقم الصفحة
الإهداء.....	أ
كلمة شكر.....	ب
الملخص باللغة العربية.....	ت
الملخص باللغة الفرنسية.....	ث
الملخص باللغة الانجليزية.....	ح
محتوى البحث.....	س
قائمة الجداول.....	ص
قائمة الأشكال والملاحق.....	ص
مقدمة.....	1
الفصل الأول: مدخل عام للدراسة.	
1- الإشكالية.....	05
2- أهداف البحث.....	07
3- فرضيات البحث.....	08
4- أسباب اختيار البحث.....	08
5- أهمية البحث.....	09
6- المصطلحات الأساسية في البحث.....	09
7- الدراسات السابقة.....	11
8- التعقيب على الدراسات السابقة.....	20
الفصل الثاني: الكفايات التدريسية.	
1- مفهوم الكفاية	24
2- العلاقة بين مفهوم الكفاية ومفاهيم أخرى.....	29
3- الفرق بين الكفاية والكفاءة.....	33
4- نظرة تاريخية حول حركة التربية القائمة على الكفايات.....	34
5- مصادر اشتقاق الكفاية التدريسية.....	37
6- تصنيف الكفايات التدريسية.....	40

7- تصنيف الكفايات التدريسية الحالية..... 42
7-1- مجال كفاية التخطيط..... 42
7-2- مجال كفايات الاتصال والتفاعل الصفي..... 47
7-3- مجال كفايات إدارة الفصل..... 48
7-4- كفاية التقويم..... 51
خلاصة..... 55

الفصل الثالث: التدريس في التربية البدنية و الرياضية

1- التدريس..... 57
2- العلاقة بين التدريس ومهارات التدريس..... 59
3- عملية التدريس..... 60
4- تصميم التدريس..... 60
5- تخطيط التدريس..... 60
6- الأهداف العامة للتدريس..... 61
7- معالم التدريس الجيّد..... 62
8- أساليب التدريس..... 63
9- الطرائق البيداغوجية..... 64
10- الفرق بين الأسلوب والطريقة..... 66
11- أساليب التدريس قيد الدراسة..... 67
12- تحليل العملية التدريسية وفق الأساليب التدريسية الحديثة..... 76
خلاصة..... 85

الفصل الرابع :البيداغوجيا التطبيقية وإعداد أستاذ التربية البدنية و الرياضية

1- البيداغوجية تطبيقية 87
2- الكفايات الأدائية للأستاذ..... 90
3- أساليب تعليم مهارات التدريس..... 93
4- واجبات الأستاذ الذي نريد من خلال برامج التكوين..... 96
5- خصائص برنامج القائم على الكفاءات في إعداد الأساتذة..... 97
6- بعض المبادئ الأساسية التي تنمي أداء الطلبة في ظل المقارب بالكفاءات..... 98
7- صفات الأستاذ في الدراسات التربوية المعاصرة..... 99
8- أنواع الاتجاهات لإعداد الطالب – الأستاذ..... 99
9- أنظمة إعداد الطالب – الأستاذ 108
10- مميزات برامج الكفايات..... 111

خلاصة..... 112

الفصل الخامس :الإجراءات الميدانية للدراسة

1- المنهج المتبع..... 114
2- الدراسة الاستطلاعية..... 114
3- أدوات البحث..... 114
4- صدق وثبات أدوات الدراسة..... 116
5- بطاقة ملاحظة للكفايات التدريسية..... 123
6- تصميم التجربة..... 124
7- متغيرات الدراسة..... 124
8- مجالات البحث..... 125
9- مجتمع البحث..... 125
10- عينة الدراسة..... 125
11- تجانس وتكافؤ عينة البحث..... 126
12- برنامج العمل..... 131
13- الأساليب الإحصائية المستخدمة..... 132

الفصل السادس :عرض وتحليل نتائج الدراسة.

1- عرض وتحليل النتائج..... 135
2- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الأولى..... 135
3- نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة في الفرضية الأولى.... 140
4- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثانية..... 142
5- نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة في الفرضية الثانية.... 162
6- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة..... 164
7- نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة في الفرضية الثالثة.... 169
8- عرض نتائج بطاقة الملاحظة..... 170

الفصل السابع :تفسير ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات.

1- **مناقشة نتائج الفرضية الأولى**..... **177**

2- **مناقشة نتائج الفرضية الثانية**..... **179**

3- **مناقشة نتائج الفرضية الثالثة**..... **181**

4- **الاستنتاجات**..... **182**

خاتمة..... **185**

قائمة المراجع .

الملاحق.

قائمـــــــة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	جدول يوضح أهم الكفايات التدريسية لمعلم التربية البدنية والرياضي.	92
02	يوضح تقسيمة عبارات أداة الكفايات التدريسية.	115
03	يوضح توزين عبارات أداة التقييم الذاتي وبطاقة الملاحظة للكفايات التدريسية.	116
04	يوضح نسبة اتفاق المكمين للأداة الكفايات التدريسية .	117
05	يوضح معامل ارتباط عبارات كفاية التخطيط من أداة الكفايات التدريسية.	118
06	يوضح معامل ارتباط عبارات كفاية التمهيد للدرس من أداة الكفايات التدريسية.	118
07	يوضح معامل ارتباط عبارات كفاية الشرح وعرض الدرس من أداة الكفايات التدريسية.	119
08	يوضح معامل ارتباط عبارات كفاية الاتصال والتفاعل الصفي من أداة الكفايات التدريسية.	119
09	يوضح معامل ارتباط عبارات كفاية ادارة وتنظيم الدرس من أداة الكفايات التدريسية.	120
10	يوضح معامل ارتباط عبارات كفاية التقويم من أداة الكفايات التدريسية.	121
11	يوضح معامل ارتباط أبعاد أداة الكفايات التدريسيةمع الدرجة الكلية .	121
12	يوضح عدد العبارات المحذوفة .	122
13	يوضح نتائج معامل الفاكرونباخ .	122
14	يوضح نتائج التجزئة النصفية لأداة الكفايات التدريسية قبل الحذف .	123
15	يوضح نتائج التجزئة النصفية لأداة الكفايات التدريسية بعد الحذف .	123
16	يوضح أبعاد وعدد عبارات بطاقة الملاحظة .	124
17	يوضح تصميم المنهج التجريبي .	124
18	يبين عدد أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة.	126
19	يوضح دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية (الأسلوب التبادلي) وبين درجة المجموعة الضابطة في العمر الزمني.	126
20	يوضح دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية (أسلوب حل المشكلات) وبين درجة المجموعة الضابطة في العمر الزمني.	126
21	يوضح دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية (الأسلوب التبادلي) وبين درجة المجموعة الضابطة في المعدل السنوي .	127
22	يوضح دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية (أسلوب حل المشكلات) وبين درجة المجموعة الضابطة في العمر الزمني.	127

الرقم	العنوان	الصفحة
23	يوضح دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية (الأسلوب التبادلي)وبين درجة المجموعة الضابطة في الإعادة .	127
24	يوضح دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية (أسلوب حل المشكلات)وبين درجة المجموعة الضابطة في المعدل السنوي .	128
25	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعات الثلاث (كفاية التخطيط).	128
26	يوضح نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار (Anova) بين المجموعات الثلاث(كفاية التخطيط).	129
27	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لشبكة الملاحظة للمجموعات الثلاث (كفاية التنفيذ).	129
28	يوضح نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار (Anova) بين المجموعات الثلاث(كفاية التنفيذ).	130
29	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لشبكة الملاحظة للمجموعات الثلاث (كفاية التقويم)	130
30	يوضح نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار (Anova) بين المجموعات الثلاث(كفاية التقويم)	131
31	يوضح نتائج المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) في (كفاية التخطيط) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.	135
32	مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) (كفاية التخطيط) .	136
33	جدول رقم (33) : يوضح نتائج المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) في (كفاية التخطيط) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.	137
34	مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) لكفاية التخطيط.	138
35	يوضح نتائج المجموعة الضابطة في (كفاية التخطيط) من أداة الكفايات التدريسية.	139
36	مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة (كفاية التخطيط) .	140
37	يوضح نتائج دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) وبين درجة المجموعة الضابطة لكفاية التخطيط.	140
38	يوضح نتائج دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) وبين درجة المجموعة الضابطة لكفاية التخطيط	141

الرقم	العنوان	الصفحة
39	يوضح نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار (Anova) بين المجموعات الثلاث لكفاية التخطيط	141
40	يوضح نتائج المجموعة الأولى التجريبية (الأسلوب التبادلي) في (كفاية التمهيد للدرس) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.	142
41	مجموع درجات أفراد المجموعة الأولى التجريبية (الأسلوب التبادلي) لكفاية التمهيد للدرس .	143
42	يوضح نتائج المجموعة الثانية التجريبية (أسلوب حل المشكلات) في كفاية (التمهيد للدرس) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.	144
43	مجموع درجات أفراد المجموعة الثانية التجريبية (أسلوب حل المشكلات) لكفاية التمهيد للدرس .	145
44	يوضح نتائج المجموعة الضابطة في (كفاية التمهيد للدرس) من أداة الكفايات التدريسية.	145
45	مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة لكفاية التمهيد للدرس .	146
46	يوضح نتائج المجموعة الأولى التجريبية (الأسلوب التبادلي) في كفاية (الشرح وعرض الدرس) من أداة الكفايات التدريسية.	147
47	مجموع درجات أفراد المجموعة الأولى التجريبية (الأسلوب التبادلي) لكفاية الشرح وعرض الدرس.	148
48	يوضح نتائج المجموعة الثانية التجريبية (أسلوب حل المشكلات) في كفاية (الشرح وعرض الدرس) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.	148
49	مجموع درجات أفراد المجموعة الثانية التجريبية (أسلوب حل المشكلات) لكفاية الشرح وعرض الدرس.	149
50	يوضح نتائج المجموعة الضابطة في كفاية (الشرح وعرض الدرس) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.	150
51	مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة لكفاية الشرح وعرض الدرس.	151
52	يوضح نتائج المجموعة الأولى التجريبية (الأسلوب التبادلي) في كفاية (الاتصال والتفاعل الصفي) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.	151
53	مجموع درجات أفراد المجموعة الأولى التجريبية (الأسلوب التبادلي) لكفاية الاتصال والتفاعل الصفي.	152
54	يوضح نتائج المجموعة الثانية التجريبية (أسلوب حل المشكلات) في كفاية (الاتصال والتفاعل الصفي) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية	153

الرقم	العنوان	الصفحة
55	مجموع درجات أفراد المجموعة الثانية التجريبية (أسلوب حل المشكلات) لكفاية الاتصال والتفاعل الصفي.	153
56	يوضح نتائج المجموعة الضابطة في كفاية (الاتصال والتفاعل الصفي) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.	154
57	مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة لكفاية الاتصال والتفاعل الصفي.	155
58	يوضح نتائج المجموعة الأولى التجريبية (الأسلوب التبادلي)في كفاية (إدارة وتنظيم الدرس) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.	156
59	مجموع درجات أفراد المجموعة الأولى التجريبية (الأسلوب التبادلي) لكفاية ادارة وتنظيم الدرس.	157
60	يوضح نتائج المجموعة الثانية التجريبية (أسلوب حل المشكلات) في كفاية (ادارة وتنظيم الدرس) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.	158
61	مجموع درجات أفراد المجموعة الثانية التجريبية(أسلوب حل المشكلات) لكفاية ادارة وتنظيم الدرس.	159
62	يوضح نتائج المجموعة الضابطة في كفاية (إدارة وتنظيم الدرس) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.	160
63	مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة لكفاية إدارة وتنظيم الدرس.	161
64	يوضح نتائج دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) وبين درجة المجموعة الضابطة لكفاية التنفيذ	162
65	يوضح نتائج دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية الثانية(أسلوب حل المشكلات) وبين درجة المجموعة الضابطة لكفاية التنفيذ	162
66	يوضح نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية بين المجموعات الثلاث باستخدام اختبار (Anova) بين المجموعات الثلاث لكفاية التنفيذ.	163
67	يوضح نتائج المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي)في (كفاية التقويم) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.	164
68	مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى(الأسلوب التبادلي) لكفاية التقويم.	165
69	يوضح نتائج المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) في (كفاية التقويم) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.	166
70	مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) لكفاية التقويم.	167
71	يوضح نتائج المجموعة الضابطة في (كفاية التقويم)من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.	167

الرقم	العنوان	الصفحة
71	مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة لكفاية التقويم.	168
72	يوضح نتائج دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) وبين درجة المجموعة الضابطة لكفاية التقويم.	169
73	يوضح نتائج دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) وبين درجة المجموعة الضابطة لكفاية التقويم.	169
74	يوضح نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار (Anova) بين المجموعات الثلاث.	170
75	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبطاقة الملاحظة للمجموعات الثلاث (كفاية التخطيط).	170
76	يوضح نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار (Anova) لبطاقة الملاحظة بين المجموعات الثلاث (كفاية التخطيط).	171
77	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبطاقة الملاحظة للمجموعات الثلاث (كفاية التنفيذ).	171
78	يوضح نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار (Anova) لبطاقة الملاحظة بين المجموعات الثلاث (كفاية التنفيذ).	172
79	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبطاقة الملاحظة للمجموعات الثلاث (كفاية التقويم).	172
80	يوضح نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار (Anova) لبطاقة الملاحظة بين المجموعات الثلاث (كفاية التقويم).	173
82	يوضح نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبطاقة الملاحظة للمجموعات الثلاث .	173
83	يوضح نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار (Anova) لبطاقة الملاحظة بين المجموعات الثلاث .	173
84	يوضح نتائج تحديد الفروق بين المجموعات بواسطة اختبار Scheffe واختبار LSD من بطاقة الملاحظة.	174
85	يوضح نتائج المتوسطات بين المجموعات بواسطة اختبار شيفيه من بطاقة الملاحظة.	175

قائمة الأشكال

الرقم	الموضوع	الصفحة
01	يوضح العلاقة بين المراحل الخمس لتدريس التربية البدنية والرياضية.	62
02	شكل يوضح مخطط الحقيبة التعليمية.	96

قائمة الملاحق

الرقم	الموضوع	/
01	استمارة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية	/
02	شبكة الملاحظة	/
03	البرنامج التعليمي المقترح لتنمية الكفايات التدريسية خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية بإستخدام الأسلوب التبادلي لدى طلبة معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية جامعة الاغواط.	/
04	البرنامج التعليمي المقترح لتنمية الكفايات التدريسية خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية بإستخدام أسلوب حل المشكلات لدى طلبة معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية جامعة الاغواط.	/
05	قائمة الأساتذة المحكمين	/

الملخص باللغة العربية:

تهدف هذه الدراسة الى اختبار مدى نجاعة الأسلوب التبادلي وأسلوب حل المشكلات في تنمية وتطوير الكفايات التدريسية خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية لطلبة السنة الثانية ليسانس بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة عمار الثليجي بالأغواط، بالإضافة الى التعرف على الفروق في نتائج الفروق بين المجموعات التجريبية وافضلية استخادم نوع الاسلوب التدريسي الخاص.

استخدم الباحث المنهج التجريبي لملائمته طبيعة الدراسة، فيما تكونت عينة البحث من طلبة السنة الثانية ليسانس للموسم الجامعي 2017/2016 بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة الأغواط، تم اختيار العيينة بالطريقة العشوائية، حيث بلغ عددهم (84) طالبا، تم تقسيمهم الى ثلاث مجموعات متساوية (مجموعتين تجريبيتن، ومجموعة ضابطة) تحتوى كل مجموعة على (28) طالبا، مما يشكلون مانسبته (37%) من مجتمع الدراسة. استخدم الباحث مقياس التقييم الذاتي للكفايات التدريسية مع القياس القبلي والبعدي لكل مجموعات الدراسة، كما استخدم الباحث بطاقة ملاحظة للكفايات التدريسية، كما استخدم مجموعة من الادوات منها البرنامج التعليمي التعلمي المصمم بالأسلوب التبدلي، والبرنامج التعليمي التعلمي المصمم بأسلوب حل المشكلات، تم التطبيق لفترة (10) أسابيع وبواقع اربع وحدات تعليمية ولمدة (45) دقيقة في الوحدة التعليمية، وتم معالجة البيانات إحصائيا لحساب الصدق والثبات وكذا حساب نتائج الدراسة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية spss، وقد توصل الباحث الى مجموعة من النتائج التالية :

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في اكتساب وتطوير كفاية التخطيط خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في اكتساب وتطوير كفاية التنفيذ خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في اكتساب وتطوير كفاية التقويم خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

الملخص باللغة الفرنسية:

Le but de cette étude est de tester l'efficacité de la méthode d'échange et de la méthode de résolution de problèmes dans le développement des compétences pédagogiques lors des cours de pédagogie appliquée destinés aux étudiants de deuxième année de l'Institut des sciences et techniques de l'activité physique et sportive de l'Université Ammar El Thiligi de Laghouat, en plus d'identifier les différences dans les résultats des différences entre groupes expérimentaux, Votre style d'enseignement Le chercheur a utilisé la méthode expérimentale adaptée à la nature de l'étude, tandis que l'échantillon des étudiants de deuxième année était un baccalauréat pour l'année universitaire 2016/2017 de l'Institut des sciences et technologies des activités physiques et sportives de l'Université de Laghouat, choisi au hasard, composé de 84 étudiants répartis en trois groupes. (Deux groupes expérimentaux, et un groupe témoin) Chaque groupe comprend 28 étudiants, représentant 37% de la population étudiée.

Le chercheur a utilisé l'échelle d'auto-évaluation pour les compétences pédagogiques ainsi que les mesures préalables et postérieures pour tous les groupes d'étude, ainsi qu'une carte de correspondance pour les compétences pédagogiques et un ensemble d'outils, notamment le programme d'apprentissage conçu par la méthode évolutive. (45) minutes dans l'unité d'enseignement, et les données ont été traitées statistiquement pour le calcul de l'honnêteté et de la cohérence, ainsi que pour le calcul des résultats de l'étude à l'aide de l'ensemble statistique de sciences sociales spss, et le chercheur a obtenu un ensemble de résultats mécanisme:

- Il existe des différences statistiquement significatives au niveau de signification $\alpha \leq 0,05$ entre le groupe témoin et le groupe expérimental utilisant la méthode d'échange et le groupe expérimental utilisant la méthode de résolution de problème pour acquérir et développer l'adéquation de la planification pendant les cours de pédagogie appliquée des deux groupes expérimentaux.

- Il existe des différences statistiquement significatives au niveau de signification $\alpha \leq 0,05$ entre le groupe témoin et le groupe expérimental utilisant la méthode d'échange et le groupe expérimental qui utilise la méthode de résolution de problèmes pour acquérir et développer l'adéquation de la mise en œuvre lors des cours de pédagogie appliquée des deux groupes expérimentaux.

- Il y avait des différences statistiquement significatives au niveau de signification $\alpha \leq 0,05$ entre le groupe témoin et le groupe expérimental utilisant la méthode d'échange et le groupe expérimental qui utilise la méthode de résolution de problèmes pour acquérir et développer l'adéquation de l'évaluation pendant les cours de pédagogie appliquée des deux groupes expérimentaux.

الملخص باللغة الانجليزية:

The aim of this study is to test the effectivités of the exchange method and the method of problem solving in the development of teaching compétences during the applied pédagogie courses for the second year students to the Institute of Science and Techniques of physical and sports activities at Ammar El Thiligi University in Laghouat, in addition to identifying the differences in the results of the differences between experimental groups, Your teaching style. The researcher used the experimental method to suit the nature of the study, while the sample of the second year students was a bachelor's degree for the academic year 2016/2017 at the Institute of Science and Technology of physical and sports activities at the University of Laghouat. The sample was randomly selected, with 84 students divided into three groups (Two experimental groups, one control group). Each group contains 28 students, constituting 37% of the study population. The researcher used the self-assessment scale for the teaching competencies with the pre-and post-measurement for all the study groups.

The researcher also used a note card for the teaching competencies. He also used a set of tools, including the learning program designed by the changing method, (45) minutes in the educational unit, and the data were processed statistically for the calculation of honesty and consistency as well as the calculation of the results of the study using the statistical package of social sciences spss, and the researcher reached a set of results Mechanism:

- There are statistically significant differences at the level of significance $\alpha \leq 0.05$ between the control group and the experimental group using the exchange method and the experimental group that uses the problem solving method to acquire and develop the adequacy of planning during the applied pedagogy classes for the two experimental groups.

- There are statistically significant differences at the level of significance $\alpha \leq 0.05$ between the control group and the experimental group using the exchange method and the experimental group which uses the problem solving method to acquire and develop the adequacy of implementation during the applied pedagogy classes for the two experimental groups.

- There were statistically significant differences at the level of significance $\alpha \leq 0.05$ between the control group and the experimental group using the exchange method and the experimental group that uses the problem solving method in acquiring and developing the adequacy of the evaluation during the applied pedagogy classes for the two experimental groups.

مقدمة :

يشهد العالم كل يوم تغيرا مستمرا، وثورة علمية ومعرفية وكمًّا هائلا من المعلومات والمعارف والاكتشافات المتجددة في مختلف الميادين، وعبر كل الأصعدة لدرجة أننا أصبحنا نعيش حياة غير ثابتة كل محطة فيها تحمل تحولا جديدا وتغييرا آخر، وقد فرضت هذه التحولات والتغيرات النوعية والعميقة في جميع دول العالم إعداد مراجعة جذرية وشاملة لنظُم التعليم فيها مِنْ حيث سياساتها، واستراتجياتها وأهدافها ومناهجها، وطرق التدريس وأساليبه وتقنياته، ونظم الامتحانات والتقويم ... وهذا التوجه العام لم تستثن الجزائر منه لحرصها على مواكبة الركب العالمي إما طواعية أو كراهية وذلك بحكم المتطلبات الدولية غير الاختيارية، وكانت الاستجابة من خلال إطلاق خطة لإصلاح تربوي يمس جميع أطوار التعليم، كل ذلك فرَض رهانات كبيرة على المؤسسات التعليمية من أجل أن تعد طلابا قادرين على التعايش في ألفية معايير الجودة الشاملة، والإتقان، والتنافس، فصار انفتاحها على المجتمع والقطاعات الإنتاجية والصناعية الأخرى، والاحتكام لسوق العمل أمرا ملحا مبنيا على رؤية ثاقبة نتيجتُها تعليم أفضل لعدد أكبر، خاصة وأنّ الجزائر ضمنت ومازالت تضمن مجانية التعليم لأبنائها في مختلف الأطوار التعليمية.

وعلينا أن نتذكر دائما ونضع نصب أعيننا الهدف الأسمى، والذي يتمثّل في بناء جيل متشبع بتعاليم الدين الإسلامي في ثقافته، ولغته، وحتّى عاداته وتقاليده، وذلك بتخطيط محكم وتقدير النتائج القبلية المستقبلية مدعومة بتوفير جميع الظروف الملائمة منها المادية والبشرية، خاصة المنظومة التربوية بجميع أطوارها التي تعتبر القاعدة الرئيسية التي تبنى من خلالها مسار التربية العامة، ولها خصوصيات تميزها عن غيرها، وتوفير مكونات هذه المنظومة حسب متطلبات المجتمع المعاصر، من مؤسسات وموارد مالية ومناهج دراسية واعدة، وأساتذة متميزين بكفايات عالية ملمين بجميع البرامج الدراسية المسطرة، واعتمادا على ما سبق فإنّ الكفايات التدريسية تحتل مكانة بالغة في الأدب التربوي الحديث، لأنها تصبو إلى فعالية التدريس، وإلى حسن قيام الأستاذ بواجباته، فتزويده بالكفاية التدريسية اللازمة كفيل بإنجاح العملية التعليمية من خلال ما يقوم به من أعمال وفعاليات تسهم في تكوين حسن لأجيال المستقبل، وبما أن الكفايات التدريسية تختلف من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم بقدر واسع بين الأساتذة، ولأنّ الاختيار الدقيق لكفاية واحدة أمر صعب وتحدٍّ يصعب اجتيازه، ونظرا لتنوع هذه الكفايات، فقد تم التركيز على جعل كفايات الأساتذة أكثر انسجاما وتناسقا في الأداء التدريسي فيما بينهم باشتراكهم في دورات تدريبية واحتكاكهم بالأساتذة ذوي الكفاءة.

يقول عبد المنعم الدرديري في شأن الأستاذ الكفء : " أنه يمثل ثروة قومية لأن تكوين جيل بأكمله إنما يعتمد اعتمادا كبيرا على ما يتصف به ذلك الأستاذ من كفاية أكاديمية ومهنية واجتماعية واتجاهات موجبة تساعد على أداء مهنته بنجاح ". (على الدرديري،2004،209).

إنّ الكفايات التي يجب أن يمتلكها الأستاذ من خلال برامج الإعداد والتدريب في الجامعات هي التمكن من المنهاج وأهدافه ومحتواه وطرائق التدريس والتقويم، وإدراك أهمية التخطيط الجيد وإدارة القسم بشكل فعّال والقدرة على توظيف الوسائل التعليمية في الموقف التعليمي، حيث تعتبر الكفاية التدريسية مجموعة من المعارف النظرية والمهارات والاتجاهات الضرورية لأداء مهام الأستاذ وأدواره، وهي من أهم المؤشرات التي يمكن من خلالها معرفة تمكن الأستاذ من العملية التعليمية التعلمية.

والجامعات باعتبارها حاضنات وعي وفكر ومنارات علم وصروح نهضة لابد أن يكون شغلها الشاغل تزويد المجتمع بالطاقات المدربة والمؤهلة من خلال الإدماج في عملها الأكاديمي النوعي: التعليم والبحث، والخدمة المجتمعية ... على أن تحتضن قدرات الشباب وتنميها وتوظفها، كما تهتم أيضا بإعداد القيادات القادرة على تحمل المسؤوليات في كافة المجالات، لكي تكون قادرة على مواجهة مواقف الحياة بتحدياتها، وعوائقها ومشكلاتها.

إنّ هذا الوضع يفرض على الجامعة الخروج من قوالب التعليم الجاهزة والتقليدية والمتكررة إلى قوالب جديدة تكون أكثر استيعابا لمتطلبات العصر، وتضمن نوعية التعليم، وتضمن البحث الجيد والتطوير فمؤسساتنا الجامعية مطالبة بربط التعليم بالحياة العملية، وملزمة بتزويد الطلبة بمخزون معرفي واسع ومهارات وكفايات ومكتسبات لازمة مما ينعكس إيجابا على الطلاب والمجتمع برمته، وعليه ففترة الجامعة بصفة عامة تشكل مرحلة جد هامة في حياة الطلاب إذ من خلالها تنمو خبراتهم، وتزيد معارفهم، وتصقل مواهبهم وتتّجه جهودهم إلى محاولة تحقيق أعلى المستويات في التحصيل، والتعلم استعدادا لخوض غمار الحياة الوظيفية بكل ثقة واقتدار، وحصة البيداغوجيا التطبيقية بصفة خاصة تشكل فضاء رحْبًا لاكتساب الكفايات التدريسية اللازمة لأستاذ التربية البدنية والرياضية، إذ تعتبر المحك الأول للمعارف التعليمية للطلاب حيث يعمل الطلبة على ربط الجوانب النظرية بالجوانب التطبيقية لحصة التربية البدنية والرياضية، وتمثل البيداغوجيا التطبيقية في مجال تدريس التربية البدنية والرياضية عنصرا رئيسيا في منهج إعداد أساتذة التربية البدنية والرياضية فهي بحق أخصب الفترات المعرفية في حياة الطالب، ففيها يتعرف الطالب على أهم متطلبات مهنة التدريس ويكتسب فكرة عامة عن خصائص التعليم الناجح وكيفية استخدام الوسائل التعليمية وهذا من خلال مجابهته للمواقف التي تصادفه أثناء عمله مع تلاميذ المدرسة ويتعرف على نظام المدرسة وأنشطتها المختلفة، ودورها في تحقيق الأهداف التربوية، بالإضافة إلى أبرز طرق وأساليب التدريس التي تلقّى تكوينا نظريا عنها خلال مساره الأكاديمي.

ويعتبر موسكا موستن (Muska Mosston) الرائد في استحداث أساليب التدريس في مجال التربية الرياضية حيث صمم سلسلة متصلة للتدريس والتي تمثل الأطروحة النظرية لأساليب التدريس القابلة للتطبيق، والتي تكون مرتبطة ببعضها البعض وقد أطلق عليها طيف أساليب التدريس (Spectrum of Teaching Styles) منذ عام (1966) والتي لاقت ترحيبا واسعًا من قِبل الكثير من العاملين في حقل التربية الرياضية على المستوى العالمي.

وعلى الرغم من كل هذا التعدد والتنوع في طرائق وأساليب التدريس وما طرأ عليها من تقدم كبير إلا أنه من الملاحظ في حصة البيداغوجيا التطبيقية الاعتماد على طريقة أو أسلوب واحد، هذه الطريقة تحُدُّ من اكتساب الكفايات التدريسية بحُكم أنّ التدريس بمفهومه الحديث ينبني على المتطلبات المعاصرة هذا ما أدى بنا إلى ضرورة استخدام بعض أساليب التدريس الحديثة في ميدان التربية البدنية والرياضية للتعرف على إسهاماتها في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى الطلاب بالمرحلة الجامعية محاولة منا للربط بين التعلم والحياة العملية الوظيفية لمهنة أستاذ التربية البدنية والرياضية خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية.

وتأسيسا على ما تقدم جاءت هذه الدراسة مقدمة في فصولها كالآتي: الفصل الأول تم فيه عرض الإطار العام للدراسة بدءًا بالإشكالية والفرضيات الجزئية وأهم المصطلحات والمفاهيم، وعرض الدراسات السابقة والتعقيب عليها، كما خصصنا الفصل الثاني للكفايات التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضية متطرقين لجملة من التعاريف وأهم مصادر اشتقاقها، الفصل الثالث تناولنا فيه التدريس في التربية البدنية والرياضية والذي جاء تمهيدا للفصل الذي يليه وهو الفصل الرابع البيداغوجيا التطبيقية وإعداد الأستاذ في ضوء الاتجاهات الحديثة.

أما الفصل الخامس خُصِّص لعرض الإجراءات الميدانية للبحث مِن عرض المنهج المختار والدراسة الاستطلاعية، والتصميم المطبق للتجربة في البحث، وكذا وصف أداة البحث، وبالنسبة للفصل السادس فقد عرضنا النتائج وفقا للبعد الكمي، في حين السابع فجاء ليحلل ويناقش النتائج في ضوء فرضيات البحث.

الفصل الأول

مدخل عام للدراسة

1- الإشكالية

إنّ أستاذ التربية البدنية والرياضية له أهمية كبيرة في المؤسسة التربوية بحُكمِ قُربِه من التلميذ حيثُ يعد أستاذا وأخا وصديقا من خلال ممارسة النشاط الرياضي الترفيهي داخل المدرسة، كما أنّ قرارات أساتذة التربية البدنية والرياضية خلال المهام التعليمية تبنى في ضوء كفايتهم وخبراتهم، وبناء على ذلك فإنّ عدم توافر الكفايات التدريسية لدى أساتذة التربية البدنية يؤدي إلى اتخاذ قرارات غير سليمة يمكن أن تؤثر سلبا على مستوى التعليم وأهدافه التربوية فإنّه من الضرورة الارتقاء بمستوى الكفايات التدريسية الأساسية عند أساتذة التربية البدنية في المجالات الثلاثة (التخطيط،التنفيذ،التقويم).

وتشير سهيلة الفتلاوي في هذا الإطار إلى أنّ الأساتذة عندما يعرفون الكفايات التي يتطلبها عملهم، فإنهم يستطيعون تحديد الأهداف التي يعملون من أجلها ويستطيعون بسهولة أن يعرفوا ما ينبغي لهم أن يتعلموه وصولا لتحقيق الأهداف المتوخاة، ومن أهم أبعاد الكفايات التدريسية التي ينبغي لهم أن يكتسبوها البعد الأخلاقي والأكاديمي والتربوي، وبعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية والإنسانية (سهيلة الفتلاوي،2003،37)، هذا المستوى من الكفايات التدريسية المكتسبة في أبعادها الأخلاقية والأكاديمية والبعد التربوي يستدعي تسليط الضوء على برامج التكوين المعتمدة في معاهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

إنّ حصة البيداغوجيا التطبيقية هي فترة من التدريس الموجه التي يقوم فيها الطالب بتسيير حصة في التربية البدنية والرياضية، حيث يقوم من خلالها بالتدريب على تدريس مادة التربية البدنية والرياضية، فهذا البرنامج يهدف إلى إتاحة الفرصة للطلاب لتطبيق ما تعلموه من معلومات وأفكار ومفاهيم نظرية ومهارات في مختلف الأنشطة الرياضية تطبيقا عمليا أثناء قيامهم بمهام التدريس وهو الأمر الذي يعمل على إكسابهم الكفايات التدريسية اللازمة في الجوانب المهارية الانفعالية، لهذا فهي عبارة عن نظام إشرافي توجيهي الهدف منه إعداد أستاذ في التربية البدنية والرياضية أكاديميا ومهنيا وثقافيا وشخصيا .

هذا الأستاذ المستقبلي المفروض أن يكون قد استخدم أفضل الأساليب التدريسية الحديثة التي تساعد الطلاب على تعلم أفضل، وتفاعل ومشاركة إيجابية من خلال منح أكبر عدد من القرارات لهم بما يؤدي في الأخير إلى اكتساب المعارف والمهارات في الألعاب الرياضية المختلفة، وعليه بات التنويع في استخدام أساليب التدريس تبعا للنشاط والمواقف التعليمية المختلفة والمتغيرات التربوية الأخرى أكثر

من ضرورة، هذه المتغيرات المتعددة والمتداخلة في تدريس التربية الرياضية تحتاج إلى عملية توضيح دائمة ومستمرة خاصة لمن يريد أن يعمل بهذه الأساليب حتى يتمكن من تحديد الأسلوب المناسب للكفاية التدريسية المختارة ولمجتمع الطلاب الذي يرغب في تدريسه.

ومن أجل تحقيق ما وضعه من أهداف، وذلك كله في إطار تفعيل دور التعلم المؤسساتي في الحياة، والذي يتحقق فقط من خلال تنمية الكفايات التدريسية اللازمة للتفاعل مع إفرازات الحياة العملية الوظيفية المعاصرة، وبالألعاب الجماعية (كرة اليد، كرة السلة)، أين يشتد التنافس ويرغب الطلاب بالمشاركة أكثر، فتتجلى أهمية التدريس أكثر باستخدام الأساليب التدريسية الحديثة.

وعليه تظهر الحاجة لمثل هذه الدراسة لتبين إسهامات أساليب التدريس الحديث (الأسلوب التبادلي وحل المشكلات)، على تنمية بعض الكفايات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) لدى طلاب السنة الثانية ليسانس بالمرحلة الجامعية، خاصة إذا عرفنا محدودية الأساليب التقليدية في تحقيق هذا الأمر خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية، في ظل عصر التحولات النوعية والعميقة التي طالت جميع المجالات.

وقد ظهرت مشكلة الدراسة لدى الباحث من خلال الملاحظة الميدانية منذ أن كان طالبا حيث رصد العديد من المشاكل والصعوبات في مسار الطلاب، والتي تحول دون اكتساب الكفايات التدريسية اللازمة أثناء حصص البيداغوجيا التطبيقية وخلال برامجها في معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة الأغواط، ونظرا لأهمية حصة البيداغوجيا التطبيقية التي تلعب دورا مفصليا في اكتساب الكفايات التدريسية اللازمة لأستاذ التربية البدنية والرياضية، وكثرة البحوث والدراسات التجريبية المبرزة لأهمية أساليب التدريس لموستن وعدم الاتجاه إلى تدريب الطلبة على استخدامها، لاحظ الباحث أنّ معظم الطلبة يستخدمون أسلوب التدريس التقليدي، وبناء على ما سبق :

هل يؤثر استخدام الأساليب التدريسية الحديثة (الأسلوب التبادلي وأسلوب حل المشكلات) في اكتساب الكفايات التدريسية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية خلال حصة البيداغوجية التطبيقية ؟ .

ومن خلال هذه الإشكالية يمكن أن نطرح مجموعة من التساؤلات:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات والمجموعة الضابطة في اكتساب وتطوير كفاية التخطيط خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية لصالح المجموعتين التجريبيتين؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات والمجموعة الضابطة في اكتساب وتطوير كفاية التنفيذ خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية لصالح المجموعتين التجريبيتين؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات والمجموعة الضابطة في اكتساب وتطوير كفاية التقويم خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية لصالح المجموعتين التجريبيتين؟.

2- أهداف البحث:

- إنّ الهدف الرئيس لهذه الدراسة هو التعرف على مدى تأثير استخدام الأسلوب التبادلي وأسلوب حل المشكلات على اكتساب الكفايات التدريسية أثناء حصة البيداغوجيا التطبيقية لدى طلبة السنة الثانية ليسانس بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة عمار ثليجي بالاغواط، بالإضافة إلى محاولة تدريب الطلبة على استخدام الأسلوب التبادلي وأسلوب حل المشكلات أثناء حصة البيداغوجيا التطبيقية.
- بناء اختبار معرفي وإعداد شبكة ملاحظات لقياس اكتساب الكفايات التدريسية.
- المقارنة بين نِسب التحسن بين القياس القبلي، والقياس البعدي لمتغيرات الدراسة باستخدام أساليب التدريس قيد البحث.

3- فرضيات البحث :

3-1- الفرضية العامة:

إنّ استخدام الأساليب التدريسية الحديثة (الأسلوب التبادلي وأسلوب حل المشكلات) يعمل على تحقيق اكتساب الكفايات التدريسية خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية لدى طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

3-2- الفرضيات الجزئية:

3-2-1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في اكتساب وتطوير كفاية التخطيط خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

3-2-2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في اكتساب وتطوير كفاية التنفيذ خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

3-2-3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في اكتساب وتطوير كفاية التقويم خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

4- أسباب اختيار الموضوع:

- معرفة مدى قدرة الطلبة على استعمال مهارات التدريس أثناء حصص البيداغوجيا التطبيقية.
- محاولة فهم الجانب النظري والتطبيقي لمهارات التدريس ومدى فاعلية أساليب التدريس الحديثة في حصة البيداغوجيا التطبيقية.
- المشاركة في الجهود القائمة على تطوير أداء الطلبة في حصة البيداغوجيا التطبيقية.
- لفت انتباه الأساتذة المشرفين على حصة البيداغوجيا التطبيقية من أجل بناء إطار نظري موحد وإعداد نماذج تدريبية تتماشى مع الاستراتيجيات الحديثة.

- محاولة الوقوف على بعض جوانب القصور في تكوين طلبة معاهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية من خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية
- الرغبة في إنجاز هذا الموضوع.
- أهمية حصة البيداغوجيا التطبيقية في تكوين أساتذة التربية البدنية والرياضة إذ تعتبر من الوحدات الأساسية في التكوين.

5- أهمية الموضوع:

- تبرز أهمية الدراسة في كشف السلبيات التي تعترض البيداغوجيا التطبيقية لاتخاذ التدابير ورفع التوصيات للمعنيين،للتغلب عليها من خلال ما تظهره النتائج.
- إفادة المعنيين في وزارة التربية والتعليم العالي لتذليل الصعوبات التي تواجه الطلبة في الجامعات ومدارس التدريب.
- قد تفيد المشرفين الأكاديميين على البيداغوجيا التطبيقية وكذا الباحثين التربويين لتغطية جوانب بحثية أخرى، وذلك من خلال السلبيات التي قد تظهرها نتائج الدراسة.
- برزت أهمية هذه الدراسة كونها تهتم بدرجة اكتساب الطلبة لكفايات التدريس ومدى تطبيقهم لها في حصة البيداغوجيا التطبيقية.
- تسليط الضوء على الأساليب والطرق التي يتبعها برنامج معاهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية في تعليم الطلبة لكفايات التدريس في البيداغوجيا التطبيقية.
- قد تفتح هذه الدراسة الطريق أمام الباحثين والمهتمين ببرنامج البيداغوجيا التطبيقية وبرامج إعداد الأساتذة لإجراء المزيد من البحوث والدراسات.
- تعد الدراسة الحالية استجابة لما ينادي به التربويون من ضرورة استخدام أساليب وطرق حديثة ومتنوعة في إعداد الأساتذة قبل الخدمة، كي يصبحوا مؤهلين للقيام بمهنة التدريس.

6- المصطلحات الأساسية في البحث:

6-1- تعريف التدريس:

يعرف بأنه: "مجموعة من الأعمال أو الأفعال أو الإجراءات المخططة يديرها الأساتذة ويسهم فيها المتعلمون وتستهدف تحقيق أهداف تربوية مرغوبة لدى المتعلمين على المدى القريب والبعيد".(عبد السلام مصطفى عبد،2007،17).

6-2- الكفايات التدريسية :

6-2-1- تعريف الكفاية اصطلاحا:

يقصد بكفاية التدريس تلك الأداءات المتصلة بسلوك التدريس التي يؤديها المدرس خلال حصة التربية البدنية والرياضية، والتي يمكن ملاحظتها وتقديرها كميا وتتضمن ثلاث كفايات عامة(كفاية التخطيط، كفاية التنفيذ، كفاية التقويم)(عبد الرحمن صالح الأزرق،2000،28).

6-2-2- التعريف الإجرائي للكفاية التدريسية:

الكفاية التدريسية قدرة الأستاذ أو الطالب الأستاذ على القيام بعمل تعليمي أو فعل تدريسي ما بمستوى عال من الدقة والإتقان في زمن أقل من الزمن المحدد للأداء العادي وتحتوي الكفايات التدريسية على عدد من الكفايات التدريسية الفرعية (التخطيط،التنفيذ،التقويم).

6-3- أساليب التدريس:

يعرّفها أحمد الوكيل على أنها:" مجموعة خبرات يتبعها المدرس من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية مع الأخذ بعين الاعتبار الواجب المراد تعليمه وعمر المتعلم".(أحمد الوكيل،2002،116).

6-4- أسلوب حل المشكلات:

6-4-1- المفهوم الاصطلاحي:

يعرفه حسن زيتون على أنه تصور عقلي ينطوي على سلسلة من الخطوات المنظمة التي يسير عليها الفرد بغية التوصل إلي حل للمشكلة (حسن حسين زيتون،2001،123)، مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها، ويرى كل من(كروليك و رودنيك) بأنه عملية تفكيرية يستخدم فيها الفرد ما لديه من معارف مكتسبة سابقا و مهارات من أجل الإستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا له وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما يستهدف حل التناقض أواللبس أوالغموض الذي يتضمنه الموقف وقد يكون التناقض على شكل افتقار للترابط المنطقي بين أجزائه، أو وجود فجوة أو خلل في مكوناته(بدر خضر،2011،125)، كما يشير إلى المجهودات التي يبذلها المتعلم من أجل بلوغ هدف ليس لديه حل جاهز لتحقيقه.

6-4-2- المفهوم الإجرائي:

هو نشاط تعليمي يواجه فيه المتعلم مشكلة ما يسعي لحلها مستخدما ما لديه من معارف سابقة ومهارات مكتسبة، لتلبية موقف غير عادي يواجهه وعليه أن يعيد تنظيم ما تعلمه سابقا ويطبقه على

الموقف الجديد الذي يواجهه، و أسلوب حل المشكلات يتطلب القدرة على التحليل والتركيب لعناصر الموقف الذي يواجهه المتعلم الذي يقوم بإجراء خطوات مرتبة شبيهة بخطوات الطريقة العلمية في البحث والتفكير من (إحساس بالمشكلة تكوين الفرضيات كحلول مبدئية للمشكلة، جمع المعلومات عن المشكلة،اختبار صحة تلك الفرضيات،تعميم النتائج واستخدامها في تفسير مواقف حياتية جديدة) ليصل في النهاية إلي استنتاج هو بمثابة حل للمشكلة.

6-5- الأسلوب التبادلي:

6-5-1- المفهوم الاصطلاحي:

يعرف حسن زيتون الأسلوب التبادلي بأنه هو نشاط تعليمي يأخذ شكل حوار بين المدرسين والطلاب أو بين الطلاب بعضهم البعض، بحيث يتبادلون الأدوار طبقًا للاستراتيجيات الفرعية المتضمنة (التنبؤ – والتساؤل – والتوضيح – والتلخيص) بهدف المادة المستهدفة، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته، وضبط عملياته (حسن زيتون،2003،223)

6-5-2- المفهوم الإجرائي:

هو الأسلوب الذي يتم تنظيم وتوزيع الطلاب إلى مجموعات زوجية، ويتم التبادل بين المعلّم والطالب بحيث يتخذ المعلّم قرارات التخطيط ويقوم الطالب المؤدي باتخاذ قرارات التنفيذ، كما يقوم الطالب الملاحظ بإصدار قرارات التقويم، وهذا الأسلوب عادة ما يساعده على تصحيح أدائه الفني خاصة في المرحلة الأولى من مراحل تعلم المهارة وأفضل ما يميّز هذا الأسلوب شيوع روح التعاون بين الطلاب وهو بمثابة توفير معلّم لكل طالب.

7- الدراسات السابقة:

سنتطرق في هذا العنصر إلى الدراسات العربية من رسائل ومقالات منشورة في المجلات العربية والمحلية.

7-1- الدراسات العربية:

7-1-1- دراسة لطفي يوسف محمد العمري(1997):

بعنوان: "درجة استخدام بعض أساليب التدريس الحديثة في التربية الرياضية وأثر المؤهل العلمي والخبرة والجنس في درجة الاستخدام"، جامعة مؤتة، الأردن. قام الباحث بإعداد هذه الدراسة ضمن متطلبات الحصول على درجة ماجستير,خلال العام الدراسي الجامعي 1996- 1997م.

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة استخدام أساتذة التربية الرياضية لكل من الأسلوب التدريبي والأسلوب التبادلي وأسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات في تدريس التربية الرياضية، ورصد التغير لمستوى الاستخدام تبعا أثر للمؤهل العلمي، والخبرة، والجنس، استعان الباحث بالمنهج الوصفي لملائمته لأهداف الدراسة، وطبقت الدراسة على عينة مسحية لجميع أساتذة وأستاذات التربية الرياضية الذين يدرسون الصف العاشر والمرحلة الثانوية في مدارس مديريتي التربية والتعليم بإربد الأولى والثانية في العام الدراسي1996-1997، ضم المجتمع الكلي (181) أستاذا وأستاذة . قام الباحث بإعداد مقياس لدرجة استخدام الأساليب الثلاثة في التدريس، كون الباحث استبيان من (20) فقرة خصصت الفقرة الثانية منه للأساتذة فقط، بينما الفقرة رقم (13) على المقياس فهي خاصة بالأستاذات فقط.

خلصت الدراسة إلى أن استخدام الأساتذة للأسلوب التدريبي في التدريس بدرجة متوسطة، في حين جاءت نسبة استخدام الأسلوب التبادلي والذاتي في التدريس بدرجة قليلة، وعليه هناك فروق في استخدام الأساتذة والأستاذات للأساليب التدريسية قيد الدراسة.

- هناك فروق بين مستويات المؤهل العلمي (البكالوريوس، والدبلوم) ولصالح البكالوريوس وعدم وجود فروق بين مستوى (الدراسات العليا، الدبلوم) في درجة استخدام الأساتذة للأساليب التدريسية الثلاثة ومنه فالجامعة أفضل في نوعية التدريس من المعاهد نظرا لقلة إمكانات هذه الأخيرة.
- هناك أثر للمؤهل العلمي، والخبرة، والجنس في درجة استخدام الأساتذة للأساليب التدريسية الثلاثة قيد الدراسة لصالح الدرجات العلمية العليا، والخبرة الطويلة، ولأساتذة على حساب الأستاذات.

7-1-2- دراسة غازي محمد خير إبراهيم الكيلاني(2003):

بعنوان: "أثر استخدام ثلاثة أساليب تدريس على تعلم بعض المهارات الأساسية في لعبة كرة اليد ورياضة السباحة"، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية .الأردن لسنة 2002-2003م.

هدف الباحث إلى معرفة أثر استخدام الأساليب التدريسية (الأمري، التبادلي، الذاتي)على تعلم بعض المهارات الأساسية في لعبة كرة اليد، اعتمد الباحث على المنهج التجريبي لملائمته لأهداف وفروض الدراسة، تكون مجتمع البحث من طلبة كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة بالجامعة الهاشمية-الأردن -البالغ عددهم(250) طالبا، اختار منهم بالطريقة العمدية، والبالغ عددهم(120) طالبا، استخدم الباحث مجموعة اختبارات بدنية ومهارية، كما استغرق البرنامج التعليمي أربعة أسابيع وبـ(16) وحدة تعليمية، وبتكرار أربع مرات أسبوعيا دامت الوحدة التعليمية الواحدة (50) دقيقة.

أشارت النتائج إلى إن الطلاب الذين تعلموا بالأسلوب التبادلي أظهروا تحسنا ملموسا في القدرات الحركية والمهارية لرياضة السباحة شأنهم في ذلك شأن الطلاب الذين تعلموا بالأسلوب الأمري.

- إن الطلاب الذين تعلموا بالأسلوب التبادلي أظهروا تحسنا ملموسا في القدرات الحركية والمهارية في جميع المهارات الأساسية بلعبة كرة اليد.
- توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي وباستخدام الأساليب التدريسية الثلاثة قيد الدراسة ولصالح القياسات البعدية ماعدا في مهارة التنطيط المستمر في اتجاهات متعددة في الأسلوب الأمري.

كما إن النتائج بينت الأثر الايجابي للأساليب التدريسية في تحسين تعلم المهارات الأساسية بالنشاطين وعند المقارنة بين الأساليب الثلاثة وجد أن الأسلوب الامري هو الأفضل ثم يليه التبادلي فالذاتي في رياضة كرة اليد، أما بالسباحة فتفوق الأسلوبين الامري والتبادلي على الذاتي.

7-1-3- دراسة أحمد السيد الموافي (2004):

بعنوان: "تأثير استخدام بعض أساليب التدريس على مستوى التحصيل المهاري والمعرفي في الكرة الطائرة لطلاب كلية التربية الرياضية"، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية .قام الباحث بإعداد هذه الدراسة ضمن متطلبات الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية الرياضية, خلال العام الدراسي الجامعي 2003- 2004م.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير استخدام أساليب التدريس (أسلوب التدريس بالممارسة أسلوب التدريس بالواجبات الحركية, أسلوب التدريس بالتعلم التبادلي) على مستوى التحصيل المهاري

والمعرفي في الكرة الطائرة لطلاب كلية التربية الرياضية بجامعة المنصورة، إستخدم الباحث المنهج التجريبي، كما طبقت الدراسة على ثلاث مجموعات, كل واحدة منها تتكون من(30 طالباً) بالطريقة القصدية, من طلاب الفرقة – السنة – الأولى بكلية التربية الرياضية للبنين, جامعة المنصورة.

توصلت الدراسة إلى أن البرنامج التعليمي باستخدام أساليب التدريس الثلاثة قيد البحث لها تأثير إيجابي على مستوى التحصيل المهاري في الكرة الطائرة لطلاب كلية التربية الرياضية بجامعة المنصورة، بالإضافة إلى إن استخدام أساليب التدريس الحديثة يساهم مساهمة كبيرة في تحقيق أهداف المجال المعرفي في ميدان التربية البدنية والرياضية, وهذا ما أكدته نتائج استعمال الاختبار المعرفي في الكرة الطائرة لدى طلاب كلية التربية الرياضية بجامعة المنصورة.

7-1-4- دراسة هشام حجازي عبد الحميد(2004):

بعنوان:" تأثير استخدام بعض أساليب التدريس على المتطلبات البدنية والمهارية والمعرفية الخاصة بالمبتدئين في رياضة الكاراتيه بكلية التربية الرياضية جامعة المنصورة جمهورية مصر العربية"، وهي رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية الرياضية, قدمها للمناقشة خلال السنة الدراسة الجامعية 2003-2004م.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير إستخدام بعض أساليب التدريس (أسلوب التدريس بالممارسة, أسلوب التدريس بالتقييم المتبادل, أسلوب التدريس بالأمر) على المتطلبات البدنية والمهارية والمعرفية للمبتدئين في رياضة الكاراتيه، إستخدم الباحث المنهج التجريبي، كما بلغ عدد عينة البحث 90 طالباً من الفرقة (السنة) الثانية بكلية التربية الرياضية بجامعة المنصورة جمهورية مصر العربية بحيث قسمت العينة إلى ثلاث مجموعات متساوية مجموعة أولى تجريبية (أسلوب الممارسة) مجموعة ثانية تجريبية (الأسلوب التبادلي) مجموعة ثالثة ضابطة (الأسلوب الأمري).

اعتمد الباحث في أدوات ووسائل جمع البيانات على إختبارات بدنية ومهارية وأخرى معرفية، بالإضافة إلى البرنامج التعليمي المقترح .

أشارت نتائج الدراسة إلى البرنامج التعليمي باستخدام أساليب التدريس قيد البحث, أثر تأثيراً إيجاباً على المتطلبات البدنية والمهارية والمعرفية الخاصة بالمبتدئين في الكاراتيه مع فروق بين أساليب التدريس المستخدمة في نسبة تأثير كل منها في المتغيرات قيد البحث .

- مجموعة التدريس بأسلوب التدريس بالممارسة وأسلوب التدريس بالتقييم التبادل أثر تأثيراً إيجابياً أفضل من مجموعة أسلوب التدريس بالأمر.

7-1-5- دراسة عمور عمر (2009):

بعنوان:" إسهامات بعض أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية الحديثة في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الجامعية"، أطروحة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على شهادة دكتوراه العلوم في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية،جامعة بن يوسف بن خدة الجزائر 03، للسنة الجامعية2008-2009م.

هدفت الدراسة إلى معرفة إسهامات الأسلوب التدريبي والزوجي في جوانب شخصية المتعلم من خلال تنمية المهارات الحياتية في رياضة كرة القدم والكرة الطائرة، اعتمد الباحث على المنهج تجريبي، كما طبقت الدراسة على عينة عشوائية قوامها (76) موزعة على أربع مجوعات مجموعة تجريبية من طلاب السنة الأولى تدرج بقسم التربية البدنية والرياضية بجامعة عبد الحميد ابن باديس بمستغانم – الجزائر للموسم الجامعي 2007-2008، اعتمد الباحث على مقياس للمهارات الحياتية من دراسة الحايك والبطاينة (2007) بعد إضافة مهارات التفكير والاكتشاف إليها، يقيس المهارات التالية (المهارات البدنية والمهارية، مهارات الاتصال والتواصل. المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي. المهارات النفسية والأخلاقية. مهارات التفكير والاكتشاف.

بينت نتائج الدراسة تفوق الأسلوب التدريبي على الأسلوب الزوجي في المهارات البدنية والمهارية، كما أظهرت تفوق الأسلوب الزوجي على الأسلوب التدريبي في المهارات الحياتية التالية (مهارات الاتصال والتواصل، المهارات الاجتماعية والعمل الجماعي).

أيضا أبرزت عدم وجود فرق بين الأسلوب التدريبي والأسلوب الزوجي في المهارات الحياتية التالية (المهارات النفسية والأخلاقية، مهارات التفكير والاكتشاف).

توصلت الدراسة إلى جملة من التوصيات أهمها ضرورة أن يحوي دليل التربية البدنية والرياضية في جميع المستويات نظرة مفصلة عن أساليب التدريس الحديثة لموسكا موستن، وأن يدمج في دليل تدريس التربية البد نية والرياضية في جميع المستويات (الابتدائي المتوسط، الثانوي الجامعي) المهارات الحياتية المناسبة للفئة التعليمية المراد تدريسها إضافة إلى تنظيم دورات تكوينية وتدريبية، وورشات عمل للمفتشين والأساتذة والمهتمين بالتربية البد نية والرياضية على استخدام الأساليب الواردة في هذه الدراسة.

7-1-6- دراسة ايدير عبد النور(2010):

بعنوان : "دراسة أثر بعض أساليب التدريس على مستوى التعلم الحركي والمهاري والتحصيل المعرفي خلال درس التربية البدنية والرياضية"، أطروحة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على شهادة دكتوراه العلوم في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة بن يوسف بن خدة الجزائر03، للسنة الجامعية 2009-2010م .

هدفت الدراسة إلى معرفة لأي مدى يمكن للأساليب التدريسية أساليب التدريس أن تحقق أهداف التربية البدنية والرياضية في مرحلة التعليم الثانوي، خاصة في مجال التعلم الحركي والمهاري والتحصيل المعرفي. اعتمد الباحث على المنهج التجريبي، كما اتجه الباحث الى إختيار العينة بالطريقة العمدية من المتعلمين (ذكور) في المرحلة الثانوية للسنة الدراسية 2009-2008، بثانوية الشهيد (معوش إدريس) ببلدية برج ميرة ولاية بجاية- الجزائر، وقد بلغ عدد أفرادها (68) متعلماً اعتمد الباحث تم إختيار مجموعة من الإختبارات البدنية والحركية في رياضة ألعاب القوى - سباق السرعة، وإختبارات مهارية في رياضة كرة السلة بالإضافة إلى إختبار معرفي في رياضة كرة السلة كما قام الباحث بتصميم برنامج تعليمي يتكون من عدد من الوحدات التعليمية

خلصت الدراسة إلى أن الاختبار المعرفي في رياضة كرة السلة ساهم في تحقيق أهداف الدراسة. ويعتبر كل من أسلوب التدريس بالمهام وأسلوب التدريس بالتقييم المتبادل وأسلوب التدريس بالإكتشاف الموجه، الأقرب إلى خصائص وأسس ومبادئ نظام المقاربة بالكفاءات من أسلوب التدريس بالأمر.

7-1-7- دراسة على ماهر عبد الرحمان شنطي(2016):

بعنوان: "أثر استخدام الأسلوب التبادلي وأسلوب التطبيق الذاتي في تنمية الإدراك الحس-حركي لبعض مهارات كرة السلة لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية"، نابلس فلسطين، العام الاكاديمي 2015-2016م.

هدفت الدراسة إلى معرفت أثر إستخدام أسلوب التطبيق الذاتي والأسلوب التبادلي في تنمية مستوى الإدراك الحس حركي لبعض مهارات كرة السلة لدى أفراد المجموعات الدراسة التجريبية استخدم الباحث المنهج التجريبي، **كما** تكونت عينة الدراسة من (63) طالباً وطالبة من طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية من العام الأكاديمي 2015- 2016، وتم اختيارهم بالطريقة العمدية. استخدم الباحث برنامج تعليمي لكل أسلوب (الأسلوب التبادلي، أسلوب التطبيق

الذاتي)، كما استعمل الباحث إختبار الإدراك الحس – حركي لمهارة التنطيط، إختبار الإدراك الحس – حركي لمهارة التمريرة الصدرية، إختبار الإدراك الحس – حركي لمهارة التصويب

توصلت الدراسة الى ان طرق التدريس المتنوعة والمختلفة واستخدام التغذية الراجعة المناسبة في البرنامج التعليمي المقترح ساهمت بشكل كبير وملحوظ بأن يولد لدى الطلاب الدقة المتناهية في الاداء، كما اوصت الدراسة على ضرورة إدخال كافة مدرسي ومدرسات التربية الرياضية دورات للتعرف إلى مختلف الأساليب التعليمية وخاصة الأسلوب التبادلي وأسلوب التطبيق الذاتي وتأثيرهم على تعلم المهارات الأساسية المختلفة.

7-2- المقالات العربية :

7-2-1- دراسة إيمان حسن الحاروني(2003):

بعنوان:" فاعلية أسلوب العمل التبادلي على تعلم بعض المهارات الأساسية في الكرة الطائرة لمتعلمات المرحلة الإعدادية". وهذا البحث نُشِر في مجلة كلية التربية الرياضية, جامعة الزقازيق – جمهورية مصر – العدد الرابع , لشهر مايو عام 2003.

هدف البحث الى معرفة مدى أثر كل من أسلوب التدريس بالأمر وأسلوب التدريس التبادلي على تعلم بعض المهارات الأساسية في الكرة الطائرة، إستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، تكونت العينة من 72 متعلمة من الصف الأول الإعدادي بمدرسة- السادات – بحيث قسّمت الباحثة العينة إلى مجموعتين، استخدم البحث مجموعة من الإختبارات في الكرة الطائرة (التمرير من أعلى, التمرير من أسفل, الإرسال الأمامي المواجه)، مع تطبيق برنامج تعليمي من إعداد وتنفيذ الباحثة.

توصلت الباحثة إلى إن أسلوب التدريس التبادلي له تأثير إيجابي أفضل من الأسلوب التقليدي (الأسلوب الأمري) على تعلم المهارات الأساسية قيد البحث في الكرة الطائرة لمتعلمات الصف الأول الإعدادي.

7-2-2- دراسة قاسم خزعلي وعبد اللطيف مومني بإعداد بحث(2010):

بعنوان:" الكفايات التدريسية لدى أساتذة المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص"، منشور بمجلة جامعة دمشق المجلد26 العدد الثالث، 2010.

هدف إلى معرفت مدى درجة امتلاك أستاذات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة للكفايات التدريسية، تبعاً لاختلاف متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، استخدم الباحثان المنهج الوصفي بالصورة المسحية المنسجمة مع طبيعة الدراسة، تكون مجتمع الدراسة من أستاذات المرحلة الأساسية الدنيا (الصفوف الثلاثة الأولى) إربد الأولى-محافظة إربد-في المملكة

الأردنية الهاشمية للعام الدراسي،2007/2006 إذ بلغ عددهن (315) أستاذة، يعملن في (94) مدرسة خاصة، وقام الباحثان باختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، فقد اختار الباحثان(30) مدرسة خاصة، يدرس فيها(168) أستاذة، أي ما نسبته54% من المجتمع الأصلي استخدم الباحثان لتحقيق غرض الدراسة والإجابة عن أسئلتها، أداة لقياس الكفايات التدريسية التي تمتلكها عينة الدراسة.

توصل البحث إلى حصر الكفايات التدريسية الضرورية لأستاذات المرحلة الأساسية الدنيا والتي ينبغي أن تستخدم كمعيار للأستاذة الكفؤة في ثلاثة مجالات رئيسة، هي: مجال التخطيط ومجال التنفيذ، ومجال التقويم، كذلك من خلال مناقشة النتائج تبين أهمية توافر كفايات أساسية تحتاج إليها الأستاذة للقيام بالعملية التعليمية – التعلمية على أحسن وجه، بالإضافة إلى انه استنتجت الدراسة أهمية مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم على اعتبار أن الأستاذة قائدة وموجهة للعملية التربوية، لأنها تتيح لها اختيار أفضل أساليب التدريس، والتحكم في العملية التربوية الصفية ويعرفها بما ينبغي القيام به داخل حق الحصة الصفية لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

7-2-3- دراسة حرباش إبراهيم (2013):

بعنوان:" أثر التدريس بالأسلوبين التضميني والتبادلي على الرفع من مستوى الأداء البدني في القفز الطويل"، منشور في المجلة العلمية لعلوم وتقنيات الأنشطة البدنية والراضية،جامعة مستغانم-الجزائر العدد العاشر، 31ديسمبر 2013.

هدفت الدراسة إلى معرفة أفضل أسلوب تدريسي تأثيرا على الأداء البدني للطلاب في فعالية القفز الطويل، تم استخدام المنهج التجريبي لملاءمته لطبيعة مشكلة البحث، تكون المجتمع الأصلي للبحث من طلبة السنة الأولى ل.م.د تربية بدنية ورياضية يدرسون بمعهد التربية البدنية والرياضية بجامعة مستغانم، أما عينة البحث فتكونت من (30) طالبا يدرسون بمعهد التربية البدنية والرياضية بولاية مستغانم تم اختيارها بطريقة عشوائية تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبيتين، استخدم الباحث عدة أدوات بحثية للوصول إلى البيانات المطلوبة في البحث وهي: المصادر العلمية، والاستبيان، والمقابلة والاختبارات البدنية، والقياس والبرنامج التعليمي.

توصلت الدراسة إلى إن استخدام الأسلوب التضميني له تأثير إيجابي في تطوير الأداء البدني في القفز الطويل، بالإضافة إلى أن استخدام الأسلوب التبادلي له تأثير إيجابي في الرفع من مستوى

الصفات البدنية في القفز الطويل، وأيضا أن إستراتيجية استخدام تنويع الأساليب التدريسية الحديثة تساهم في تنمية الأداء البدني في القفز الطويل.

7-2-4- دراسة سنان عباس على، عبد الرحمان يوسف بكر(2017):

بعنوان:" دراسة مقارنة في مستوى الكفايات التدريسية بين الذكور والإناث وفق التحصيل الدراسي لأساتذة التربية الرياضية"،منشور بمجلة الفتح، العدد سبعون، ديالي العراق، حزيران لسنة2017 .

تكمن الأهمية في هذه الدراسة حول مقارنة الكفايات التدريسية والتعرف عليها من خلال تقويم المشرفين في محافظة ديالى لأساتذة وأستاذات التربية الرياضية لان الأمر يتطلب تحسين مستوى أداء الأساتذة، وتطوير نوعية إعداده ومساعدته في رفع كفايته والتي يتضح أثرها في العملية التعليمية،استعمل الباحثان المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لملائمته حل مشكلة البحث لاعتماده على وصف الحالة عن طريق استجابات مجتمع الدراسة، تكون مجتمع البحث من أساتذة وأستاذات التربية الرياضية لمدارس البنين والبنات للمرحلة الابتدائية في محافظة ديالى للعام الدراسي 2016-2017، والبالغ (150) أستاذاً وأستاذة مقسمين إلى أربع مجموعات المجموعة الأولى أستاذ جامعي عدد(40) و(42) أستاذ دبلوم وكانت الإناث (37) أستاذة جامعية و(31) أستاذ دبلوم، اعتمد لباحثان على مقياس الكفايات التدريسية كأداة لجمع البيانات، وهي أكثر أدوات البحث استعمالا في مثل هذه البحوث، وقد تم إعداد الاستلانة: ضمت الاستبانة بصورتها على 54 (فقرة) موزعة على (5) مجالات وهي كالأتي: مجال كفايات المظهر العام والشخصية (20%)، مجال كفايات المناهج الدراسية والمعرفية والمهنية (20%)، مجال كفايات التخطيط والتنظيم والإدارة وتقويم الدرس(28%) مجال كفايات أهداف درس التربية الرياضية(20%)، كفايات العلاقات الإنسانية والتربوية (12%).

توصل البحث إلى انه لكفايات التدريسية لأستاذ التربية الرياضية علاقة وثيقة في تخطيط درس التربية الرياضية والإعداد والإخراج الهادف في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية.

7-3- الرسائل الأجنبية:

7-3-1- دراسة كيوكيوشان Kuo Kuo – Shan (1999):

بعنوان: "أثر إستعمال الطريقة التكرارية في تدريس رياضة الريشة لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية". وهي رسالة دكتوراه تم إنجازها عام 1999 بالجامعة الدولية لفلوريدا – الولايات المتحدة الأمريكية .

هدفت الدراسة الى معرفة مدى أثر إستعمال أساليب التدريس الحديثة على إكساب المتعلمين

في المرحلة الثانوية بعض الصفات البدنية والمهارية، إستعمل الباحث المنهج التجريبي، تم إختيار العينة بالطريقة المقصودة, بحيث بلغ عددها 68 متعلماً في مرحلة التعليم المتوسط في أحد المؤسسات التربوية, قسِّمت إلى مجموعتين متساويتين, بحيث 34 متعلماً في المجموعة الضابطة و34 في المجموعة التجريبية.تم استخدام إختبارات لقياس التعلم الحركي في رياضة الرياشة, وقد تمثلت في:

- إختبار الإرسال الجانبي من أسفل 06 محاولات، إختبار الأرسال من أعلى 06 محاولات إختبار التحصيل المعرفي, وهو إختبار كتابي في رياضة الريشة.

أسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية وهذا في كل الإختبارات المستعملة، بينت النتائج أيضاً نشوء تفاعل إجتماعي كبير بين المجموعة التجريبية والأساتذة.

7-3-2- دراسة كريستيان بيلنجر - christien Bélange (2009):

بعنوان :"أساليب التدريس وتقاسم القرارات المستعملة من طرف أساتذة التربية البدنية والصحة في الطور الثالث من التعليم الإبتدائي خلال العملية التعليمية التعلمية"، تم إنجاز هذه الدراسة ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجيستير في التربية, بجامعة الكيباك مونتريال – كندا-, وذلك خلال السنة الدراسية الجامعية 2008-2009م .

Les Styles D'enseignement Et Le Partage De Décisions Utilisées Par Des Enseignants En Education Physique Et Sportive Du Troisième Cycle Du Primaire Lors D'une Situation D'enseignement – Apprentissage.

هدفت الدراسة إلى معرفة الطريقة (أساليب التدريس) الأكثر إستعمالاً من طرف أساتذة التربية البدنية والصحة في المرحلة الإبتدائية، إستخدم الباحث المنهج الوصفي، تمثلت في 05 أساتذة التربية البدنية في الطور الثالث من التعليم الإبتدائي, وذالك من خلال ملاحظة عدد من الحصص التطبيقية المنجزة من طرف هؤلاء، استخدم الباحث شبكة الملاحظة.

توصلت الدراسة إلى أن أساتذة التربية البدنية في التعليم الإبتدائي يستعملون 06 أساليب من أساليب التدريس التي جاء بها موسكا موستن, بحيث أن 03 أساليب هي من الأساليب التي يطلق عليه إسم أساليب إعادة الإنتاج أما الأساليب الثلاثة الأخرى فهي من الأساليب الإنتاجية (أسلوب التدريس بالبرنامج الفردي الإكتشاف, التعلم الذاتي)

- إستعمال هذه الأساليب يختلف باختلاف نوع النشاط الرياضي (فردي\ جماعي) وباختلاف خصائص الأساتذة.

8- التعقيب على الدراسات السابقة :

موقع هذه الدراسة من الدراسات السابقة هوان هذه الدراسة المتواضعة تعتبر إضافة علمية وعملية لهذه الدراسات، لتكشف على بصيرة ودراية، واقع حصة البيداغوجيا التطبيقية وأثر برامجها في اكتساب وتنمية بعض كفايات التدريس لطلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة الأغواط من خلال العمل على استخدام أساليب التدريس الحديث والتي هي جزء من كليات ومعاهد إعداد مدرسي التربية البدنية والرياضية في الجزائر.

وإتفقت هذه الدراسة مع مجموعة من الدراسات السابقة في المتغير التابع الكفايات التدريسية ومؤشراته مثل قاسم خزعلي-عبد اللطيف مومني، ودراسة كل من سنان عباس على، عبد الرحمان يوسف بكر.

وأيضا من خلال عرض الدراسات السابقة نلاحظ أن هناك تشابه بين هذه الدراسة والدراسات السابقة تبين ذلك من خلال عدة أمور، مثل استخدام عدة أساليب في التدريس مثل دراسة عمور عمر ودراسة ايدير عبد النور، ودراسة كريستيان بيلنجر، حيث استخدمت الدراستين مجموعة من أساليب التدريس ورصد فاعلية استخدامها، واتجهت دراسة على ماهر عبد الرحمان شنطي، ودراسة أوسوزن وجريسيل، إلى التركيز على استعمال أسلوبين هما الأسلوب التبادلي وأسلوب التطبيق الذاتي وهذه الدراسة استخدمت أسلوبي حل المشكلات (التفكير المشعب) والتبادلي من أساليب موستن لتدريب عينة من الطلبة أثناء حصص البيداغوجيا التطبيقية واستخدام برنامج تعليمي لكرة السلة.

اعتمدت الدراسة الحالية على إعداد برنامج تعليمي يكون جوهرة استخدام أساليب التدريس الحديثة (أسلوب حل المشكلات والاسلوب التبادلي) وهذا ما اتجهت إليه كل من سيد أحمد عدة، وأحمد السيد الموافي محمد خطاب، وغازي محمد خير إبراهيم الكيلاني، وهشام حجازي عبد الحميد وعلى ماهر عبد الرحمان شنطي.

أما من حيث عينة الدراسة فإن عينة الدراسة الحالية تكونت من طلاب معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية في جامعة عمار ثليجي بالاغواط، لذلك فهي تتشابه مع العديد من الدراسات منها سيد أحمد عدة، أحمد السيد الموافي محمد خطاب، غازي محمد خير إبراهيم الكيلاني هشام حجازي عبد الحميد، إبراهيم المتولي أحمد المتولي، عمور عمر، على ماهر عبد الرحمان شنطي. وإن معظم الدراسات التي تناولت أساليب التدريس بالمقارنة مع الأسلوب التقليدي والبعض الآخر كانت مقارنة بأفضلية أسلوب على آخر وبعض الدراسات تناولت تأثير أساليب التدريس في

تطوير وتنمية المهارات الحركية لعينة الدراسة وحول تفضيل أفراد العينة للأسلوب وكان التركيز على سلوك عمور عمر، ايدير عبد النور،على ماهر عبد الرحمان شنطي، غازي محمد الكيلاني .

وقد أعانت الدراسات السابقة الباحث في تحديد خطوات الدراسة وإجراءاتها من حيث:

- إعتماد المنهج التعليمي التجريبي وذلك لملائمته وطبيعة الدراسة.
- إختيار العينة والتحقق من مدى تمثيلها لمجتمع الدراسة.
- الإستدلال على الأساليب الإحصائية المناسبة وطبيعة الدراسة الحالية.
- الإسترشاد في عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

-وأهم ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة ما يلي:

في هذه الدراسة تم تصميم برنامجين تعليميين من قبل الباحث وذلك كمحاولة لتنمية وصقل الكفايات التدريسية لدى طلبة المجموعتين التجريبيتين، كما أن هذه الدراسة تناولت محاور متعددة وذلك لتحقيق هدف الدراسة، فقد تناولت أسلوبي تدريس هما الأسلوب التبادلي وأسلوب حل المشكلات.

- وإمتازت الدراسة الحالية فيما يلي:

- تميزت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات وفي ضوء علم الباحث في كونها أول دراسة استخدمت برنامج تعليمي لتدريب طلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية على إستخدام أسلوبي حل المشكلات (التفكير المتشعب) والأسلوب التبادلي من أساليب موسـكا موستن.
- تميزت هذه الدراسة بإستخدامها عينة دراسة متميزة من الطلبة المسجلين في السنة الثانية ليسانس معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية جامعة الأغواط خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية مما ساعد البرنامج على تحسين قدرات الطلاب المهارية والدقة في الأداء.
- امتازت نتائج هذه الدراسة في التعرف إلى أثر استخدام أساليب التدريس الحديثة وهما أسلوبي حل المشكلات والأسلوب التبادلي في تنمية الكفايات التدريسية خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية مما يساعد ويتيح فرصة للمهتمين والمدربين والأساتذة لمختلف المواد في الجامعات الجزائرية من الاستفادة من هذا البرنامج وإلى تطويرها وتقدمها في الجزائر.

الفصل الثاني

الكفايات التدريسية

الكفايات التدريسية:

يعد مفهوم الكفايات من المفاهيم الحديثة – نسبيا – في مجال التربية والتعليم حيث تم استخدام مفهوم الكفايات لأول مرة في الخمسينيات من القرن العشرين الميلادي عندما بدا التربويون في الولايات المتحدة الأمريكية يركزون على ما يتمتع به الفرد من الصفات والمهارات والمعارف والاتجاهات كأساس لأداء المديرين والأساتذة والمشرفين في أعمالهم التربوية ومن هنا ظهر في أدبيات التربية ما يعرف بكافيات الأستاذ والمدير وغيرها من كفايات الفئات التربوية المختلفة العاملة في الحقل التربوي من المعلوم أن لكل مهنة مهاراتها الفنية والأدائية التي تمكن صاحبها من ممارستها بنجاح وإتقان وتعتبر مهنة التدريس من أحجل وأقدس المهن وأصعبها في نفس الوقت لأن الأستاذ يتعامل مع أفراد لكل إتجاهاته وأفكاره وقدراته، لذى تحتاج مهنة التربية والتعليم إلى أستاذ يمتلك كفايات تدريسية وأدائية عالية لكي يساهم بفعالية في تنشئة أفراد المجتمع، ولا يأتي ذالك إلا بالتسلح بخلفية نظرية ومعرفية والتدريب المستمر لزيادة إكتساب هذه الكفايات يعد التدريس مهنة فنية دقيقة تحتاج إلى إعداد جيد لمن يقوم بممارستها فهي ليست مجرد أداء يمارسه أي فرد وفقا لما يمتلكه من قدرة عامة, ومهنة التدريس لا تعني مجرد نقل المعلومات من أستاذ إلى طالب ولكنها تهدف أساسا إلى تعديل السلوك أي أن عملية التدريس لابد أن يصاحبها تعلم حقيقي وإلا فقدت معناها وأهميتها .

1- مفهوم الكفاية:

1-1 المعنى اللغوي للكفاية:

جاء في لسان العرب (ابن منظور،1990،139)، كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر، ويقال كفاك هذا الأمر أي حسبك، وذكر الفيروز وآبادي في القاموس المحيط (ابن منظور،1993،812) كفاه مئونته يكفيه وكفاك الشيء واكتفيت به واستكفيته الشيء، وكافيك من رجل أي حسبك، وفعلها "كفى يكفي كفاية أي استغنى به عن غيره "(المعجم الوسيط)، وجاء في قاموس لسان العرب الكفء: النظير والمساوي وكلمة الكفاءة فهي مصدر مشتق من فعل كفى يكفي: إذ قام بالأمر وكفى الرجل كفاءة، فهو كاف ومعناه اضطلع. (ابن منظور،2000،80).

الكفاءة: المماثلة في القوة والشرف، والكفاءة في العمل أي القدرة عليه وحسن تصريفه (ابراهيم مصطفى،1989،791).

ومعنى الكفاية في قوله تعالى« سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ ۗ أَوَلَمْ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ» (سورة فصلت، الآية53) أنه قد بين لهم ما فيه كفاية في الدلالة على توحيده، والكُفية بالضم ما يكفيك من العيش ويقال: كفاني هذا المال أي لم أحتج إلى

غيره، وكفاني العدو أي: حماني منه ومن كيده، وكفاني مشقة السفر: أي حماني من عملها بأن قام مقامي فيها، ويقال أيضا كفى فلان، أوكفى به عالما أي: أنه بلغ مبلغ الكفاية في الأستاذ. (كاظم الفتلاوي،2003،27).

يشتق لفظ الكفاية في اللغة العربية من مصدر كفاه: وكفاه الشيء كفاية أي استغنى به عن غيره فهو كاف. وبذلك فلفظ الكفاية يقصد به تحقيق قدر معين من شيء أوعدة أشياء تكفي صاحبها لغرض محدد.

ولفظ الكفاية Competentia وهي من أصل لاتيني، وتعني العلاقة. تقابلها الكلمة في الفرنسية Compétence، وقد ظهرت في سنة 1468 في اللغات الأوروبية بمعان مختلفة، وتفيد لغويا المهارة، والقدرة. ونقول بالفرنسية Compétent وتعني: الجدارة في التخصص والصلاحية والأهلية الكفاءة. فقد ظهر استعمالها في اللغات الأوروبية سنة 1468 بدلالات مختلفة. (غنايم هني،2005،53)

يعرف قاموس لاروس الكفاية Compétence على أنها استعداد شخص في أخذ القرار وهي عبارة عن القدرة المتعرف بها في المادة ما. أما في مجال الحقوق، فتعني حق الحكم في قضية: كفاءة المحكمة، وكذلك في مجال اللغة، فتعبر عن الكفاءة اللغوية التي يظهرها الأفراد عندما يتكلمون لغة معينة، أما عن الفرد الكفء فيعني الذي له معرفة أومعلومات معمقة في مادة ما، أي قادر. (Dictionnaire Larousse,1984, 211)، وكذلك يعرف كل من أستلفي وآخرون إن لفظ Compétence مشتقة من اللاتينية Peter ومعناه البحث عن اقتناء شيء معين، أو الالتقاء في موقف معين، وعبارة Etre.Compétent أي المقدرة على القيام بعمل معين أوله كفاية لدور معين. (Astolfi , J.P, et autres, 1991, 13)

كما يعرف القاموس الموسوعي للتربية والتكوين، الكفاية بأنها الخاصية الإيجابية للفرد والتي تشهد بقدرته على إنجاز بعض المهام، ويقرر بأن الكفايات شديدة التنوع فهناك الكفايات العامة أوالكفايات القابلة للتحويل والتي تسهل إنجاز مهام عديدة ومتنوعة، وهناك الكفايات الخاصة أوالنوعية والتي لا توظف إلا في مهام خاصة جدا، ومحددة. كما أن هناك كفايات تسهل التعلم وحل المشاكل الجديدة في حين تعمل كفايات أخرى على تسهيل العلاقات الاجتماعية والتفاهم بين الأشخاص، كما أن هناك بعض الكفايات تمس المعارف في حين تخص غيرها معرفة الأداء أومعرفة حسن السلوك والكينونة. (حسين المومني،2008،06).

2-1 تعريف الكفاية اصطلاحا:

تعددت تعاريف الكفاية في الدراسات والبحوث التربوية، وقد أصبح هذا الاصطلاح مستخدما بشكل كبير خاصة مع الاصطلاحات التي مست المنظومة التربوية الجزائرية، إن التعرض إلى مختلف التعاريف قد يساهم في الفهم الصحيح لهذا المصطلح الجديد القديم وحتى إن وجد اختلاف بين التعاريف، كما يؤكد التومي، فإن هناك عددا من الخصائص التي تتفق حولها معظم التعاريف. (التومي،2005،28)

وسنتعرض لمجموعة من هذه التعاريف، وهي كما يلي:

- يعرف Deketele, J.M الكفاية بأنها:

مجموعة من المعارف، والقدرات الدائمة ومن المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجيهة وخبرات مرتبطة فيما بينها في مجال معين. (روابح،2000،04).

- يعرف "جود Good" الكفاية: على أنها القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الوقت والجهد والنفقات. (شطناوي،2007،127).
- وتعرف سامية الختام، الكفاية: بأنها درجة النجاح في القيام بالوظائف، والمقتضيات التي تتطلبها مهنة معينة.
- ويحدد رايت Write مفهوم الكفاية: مبينا أوجه مكوناتها في أنها تعني التمكن أوالاتقان، أي كيفية كون الفرد فعالا ونشيطا في محاولاته لضبط بيئته والسيطرة عليها، وتتضمن الكفاية ثلاثة أوجه: وجها معرفيا، ووجها دافعيا، وآخر وجدانيا.
- ويوضح مصطفى فوزي زيدان أن الكفاية: بمفهومها العام بأنها القدرة على القيام بعمل ما بمستوى عال من الدقة في زمن أقل من الزمن المحدد للأداء العادي. ويستند إلى المعرفة التي يتم توظيفها لخدمة الأداء، وبمعنى آخر فهي صورة للأداء تقترب من حد المثالية، حيث يؤدي الفرد العمل في أقل وقت وجهد. وقد تحتوي الكفايات الرئيسية على عدد من الكفايات الفرعية وبالتالي يصبح الأداء أداء الكفايات الرئيسية والفرعية. (نبيل محمد زيدان،2003،34).
- بينما يعرف أيمن غريب الكفاية بأنها: توافر قدر مناسب من الخصائص، والمهارات والإمكانيات الشخصية لدى الفرد، بحيث يستطيع استخدامها في تحقيق الأهداف المنشودة. (الأزرق عبد الرحمان،2000،13)
- ويعرف Legendre الكفاية: بأنها مهارة مكتسبة عن طريق استيعاب معارف ملائمة وعن طريق الخبرة والتجربة، والتي تسمح بتحديد المشكلات الخاصة وحلها. (ديشي،2003،16)

- للإشارة فإن ديسو.ج Dussant.j يقول: أن المهارة جزء من الكفاية، فالكفاية تشتمل في الوقت نفسه على جزء كامن، أي مجموعة من المعارف والمهارات والمدركات والمواقف، وكذا جزء إجرائي أي إنجاز المهمة أوالنشاط. وتشمل أيضا على تقاطع هذين الجزأين أي اندماج كل المعارف والمهارات وعناصر الإنجاز التي تطبق عليه (عناصر المهمة أوالنشاط). (روابح،2000،04)
- وتعرف الفتلاوي الكفاية بأنها: قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية، تشمل مجموعة مهام (معرفية ومهارية وجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفعالية والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة. (سهيلة الفتلاوي،2004،29)

أما تعريف محمد الدريج أن الكفاية: هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة. (محمد الدريج،2003،16)

وفي نفس السياق الذي ذهب إليه الهاروشي، حيث يعرف رومان فيل وآخرون Romainville et autres الكفاية بأنه: الاندماج الوظيفي للمعارف (Savoir) والمعارف المهارية (Savoir faire) والمعارف الوجدانية (Savoir être) ومعارف الوجود مستقبلا (Savoir devenir)، حيث تمكن هذه الكفاية الفرد من التكيف مع محيطه وموجهته لعدد من الوضعيات قصد وجود حلولا للمشاكل كما تساعده من إنجاز المشاريع في المستقبل.(Romainville et autres,2001,52)

ويعتبر رينال ورونر Raynal,f et Rieuner,A الكفاية: بأنها مجموعة من السلوك الكامن الوجداني والمعرفي والنفس حركي الذي يسمح للفرد بممارسة نشاطه المعقد بفعالية، كما ترتبط الكفاية بمهنة وبحرفة وبوضعية احترافية أوبوضعية اجتماعية.(Raynal Françoise et Rieuner,1997, 77).

ويشير فريديريك Frederick J.Mcdonald حسب ما أوردته الفتلاوي إلى أن كل أداء كفاية يتشكل من ثلاثة عناصر أساسية وهي:

- **الأول– معرفي:** يتألف من مجموع العمليات المعرفية والقدرات العقلية والوعي والمهارات الفكرية الضرورة لأداء مهام الكفاية.
- **الثاني– عملي:** يشمل السلوك الأدائي الذي يتألف من مجموعة الأعمال، والحركات التي يمكن ملاحظتها ومن ضمنها مهارات يدوية ولفظية وغير لفظية بما فيها القراءة والكلام والمناقشات والكتابة والرسم واستخدام وسيلة تعليمية وتركيب أجهزة وتشغيلها.

- **الثالث- وجداني:** ويشتمل هذا المكون على جملة من الاتجاهات والقيم والمبادئ الأخلاقية والمواقف الإيجابية التي تتصل بمهام الكفاية الأدائية بما فيها الالتزام والثقة بالنفس والأمانة وتوخي الحرص والدقة في التنفيذ. (سهيلة الفتلاوي،2004،22)

ويعرف بيرنو Perrenoud الكفاية: بأنها هي القدرة على التصرف بفعالية عند مجموعة من الحالات المتشابهة، لأننا لدينا المعرفة اللازمة والقدرة على حل المشاكل في الوقت المناسب وعن دراية. ويضيف Perrenoud أن الكفاية تسمح لمواجهة أوضاعا معقدة وبناء استجابات مناسبة دون الاعتماد على دليل للاستجابات مبرمج مسبقا .(Houchot Alain et autres,2007,53)

من خلال التعاريف السابقة يمكن إستخلاص الخصائص التالية:

- أن الكفاية تتضمن مجموعة من القدرات تنتمي إلى المجال المعرفي، والمجال الوجداني والمجال الحسي حركي، بحيث لا يمكن ملاحظتها، ولكن يمكن أن نستدل عليها من خلال أداء أوإنجاز معين يمكن ملاحظته وقياسه.
- تتفق أغلب التعريفات أن الكفاية مكتسبة، لأنها مجموعة مدمجة من المهارات الادائية والعمليات المعرفية والقدرات العقلية .
- تتفق جل التعاريف أن الكفاية لا يمكن ملاحظتها ولا قياسها، ولكن يستدل على وجودها من خلال الممارسة والفعل، لها نفس خصائص التعلم من حيث القياس.
- تتفق أغلب التعاريف أن الكفاية تسعى للوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل جهد ووقت وبأقل التكاليف.
- كما تتفق أغلب التعاريف أن الكفاية يمكن أن تطبق في مجالات مختلفة مهنية، تعليمية إجتماعية شخصية.
- ويرى بعض المربين أن الكفاية ليست امتلاك المهارة لعمل معين، بل هي القدرة على المبادرة في في أدائه. وهي لا تعني امتلاك المعارف والمهارات وإنما كيفية استغلالها وتجسيدها.
- أما المقصود بالكفاية في هذا البحث، فيتمثل في مجموعة من القدرات والإستعدادات والمعارف والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يمتلكها الأساتذة وطلبة معاهد وأقسام وكليات إعداد الأساتذة والأساتذة، ليحقق به مستوى معين من الأداء، والذي يمكن ملاحظته وقياسه والتي تم اكتسابها عن طريق التدريب والممارسة.

2- العلاقة بين مفهوم الكفاية ومفاهيم أخرى:

2-1 العلاقة بين الكفاية والأداء Performance :

ويوضح فلاندرز Flanders الأداء التعليمي حسب ما جاء به عبد الرحمن الأزرق بأنه قدرة تعليمية نوعية يطلق عليها القدرة الفنية، ويعبر عنها بمعايير سلوك الأستاذ، ويشمل كل ما يقوله الأستاذ أويفعله في أثناء الموقف التعليمي، أي جميع ما يصدر عن الأستاذ من سلوك أثناء العملية التعليمية، ويتصل بها على نحو مباشر أو غير مباشر. (عبد الرحمان الأزرق،2000،17)

أما سهيلة كاظم الفتلاوي فتشير أن العلاقة بين الكفاية، والأداء فتتلخص في النقاط التالية:

- أن الكفاية ترتبط بالقدرة على العمل بمستوى معين من الأداء.
- ترتبط الكفاية بسلوك أدائي مرض للقيام بمقتضيات الأفعال والأعمال أو المهام المطلوبة. (سهيلة الفتلاوي،2004،24).

ويشير الأداء في المجال التدريسي مقدار ما يحققه الأستاذ من نتائج مع تلاميذه أثناء العملية التعليمية التعلمية. كما يتغير السلوك الأدائي للأستاذ في المواقف التعليمية بمجموعة من العوامل النفسية والموضوعية مثل: الانتباه، والتعب والموضوع والزمان والمكان وغيرها. أما الكفاية فهي ثابتة لا تتغير، وذكر الدريج أن الكفاية هي " البطانة الداخلية للأداء والتي تلعب دور المحرك أنها نموذج مستبطن ومكتسب وغير مرئي ولا يلاحظ إلا من خلال انجازات وسلوكيات مؤشرة. (محمد الدريج،2003،317)، أما جامل فذكر انه يوجد فرق بين الكفاية والأداء بان الأداء هو المظهر العلمي للكفاية.(عبد الرحمان جامل،2000،13)

2-2 العلاقة بين الكفاية والمهارة :

ذكرت الفتلاوي انه يمكن تلخيص الفروق بين الكفاية والمهارة في النقاط التالية:

- نطاق الكفاية اعم واشمل من المهارة، فالمهارة تعد احد عناصر الكفاية.
- ترتبط الكفاية بالكثير من الأعمال التنظيمية والفنية والإدارية في حين ترتكز المهارة في أداء عمليات حركية حسية .
- إذا تحققت المهارة في انجاز أو أداء شيء ما، فهي تعني تحقيق الكفاية له.
- إذا تحققت الكفاية لشيء ما، فهذا لا يعني بالضرورة تحقيق المهارة به.

ويمكن أن نميز بين الكفاية، والمهارة في النقاط التالية:

- نطاق الكفاية أعم وأشمل من المهارة، فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاية.

- تتطلب المهارة شروط: السرعة والدقة والتكيف ومدة التوقيت ومستوى التمكن وفق معايير الوصول إلى الهدف في حين تتطلب الكفاية أقل تكاليف من حيث الجهد والوقت والنفقات ولكن ليس بمستوى أداء المهارة.
- إذا تحققت المهارة في إنجاز أو أداء شيء ما، فهي تعني تحقق الكفاية له.
- إذا تحققت المهارة لشيء ما، فهذا لا يعني بالضرورة تحقق المهارة به.
- ترتبط الكفاية بالكثير من ألعمال التنظيمية والفنية والإدارية في حين ترتكز المهارة في أداء عمليات حركية حسية.
- وإن المهارة تصور المستوى العالي من الكفاية في الإنجاز. (سهيلة الفتلاوي،2003،29).

أما همام زيدان فيرى أن طبيعة الاختلاف بين الكفاية، والمهارة تكمن في أن الكفاية تتميز بأنها مرنة وأكثر اتساعا من مفهوم المهارة التي تتسم- إلى حد ما – بالتخصص والثبات مثل مهارة إلقاء الأسئلة وبذلك يمكن أن تتضمن الكفاية مجموعة من المهارات. (عبد الرحمان الأزرق،2000،16).

أما حسن حسين زيتون فيحدد مفهوم المهارة من خلال خمسة خصائص وهي:

- **الخاصية الأولى:** تعبر المهارة عن القدرة على أداء عمل أوعملية معينة. وهذا العمل أوالعملية يتكون في الغالب من مجموعة من الأداءات أوالعمليات الأصغر، وهي الأداءات أوالعمليات البسيطة الفرعية أوالمهارات البسيطة التي تتم بشكل متسلسل ومتناسق مثل لاعب كرة السلة.
- **الخاصية الثانية:** تتكون المهارة عادة من خليط من الاستجابات أوالسلوكيات العقلية والاجتماعية والحركية. وعليه فقد صنفت المهارات إلى ثلاث أصناف، وهي: المهارات المعرفية (مهارات حل المشكلة) والمهارات الاجتماعية (مهارات التعبير عن وجهة نظره والإصغاء واحترام أفكار الآخرين) والمهارات الحركية (مهارة الكتابة وغيرها).
- **الخاصية الثالثة:** يتأسس الأداء المهاري على المعرفة أوالمعلومات، إذ تكون المعرفة أوالمعلومات جزء لا غنى عنه من هذا الأداء. ومن ثم ينظر للمهارة على أنها القدرة على استخدام المعرفة في أداء عمل معين، كما أن المعرفة وحدها لا تضمن إتقان أداء المهارة.
- **الخاصية الرابعة:** ينمي الأداء المهاري للفرد، ويحسن من خلال عملية التدريب والممارسة.
- **الخاصية الخامسة:** يتم تقييم الأداء المهاري عادة بكل من معياري الدقة في القيام والسرعة في الإنجاز معا. كما قد يضاف معيار ثالث، وهوقدرة الفرد على تكيف أدائه المهاري في مواقف جديدة. (عبد الحميد زيتون،2004،06).

ويعرف حسن حسين زيتون مهارة التدريس بأنها القدرة على أداء عمل أونشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكات (الأداءات) المعرفية والحركية والاجتماعية، ومن ثم تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به وسرعة إنجازه والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية. (عبد الحميد زيتون،2004،12).

2-3- العلاقة بين الكفاية والقدرة : أما القدرة Capacité حسب أحمد زكي بدوي، فتعني قدرة الفرد الفعلية على إنجاز عمل ما، أوالتكيف في العمل بنجاح وتتحقق بأفعال حسية كانت أوذهنية وقد تكون فطرية أومكتسبة. (غنايم هني،2005،95).

ويعرف Legender,R القدرة على أنه استعداد مكتسب أومتطور يسمح للفرد بالنجاح في النشاط الجسماني أوالمهني وتترجم من خلال القدرة على القيام بنشاط أوتحمل عمل ولا يمكنها أن تكون فعالة إلا إذا عبر عنها، ويمكنها أن تكون فطرية أومكتسبة كما يمكن أن تنمى من خلال الخبرة ومن خلال التعلمات الخاصة. (Legender. R,1993,159).

ويمكن أن نستخلص من التعريفين السابقين أن القدرة هي ما يجعل الفرد قادرا على القيام به فهي لا تظهر للملاحظة إلا من إنجاز عمل معين.

بينما يرى الفارابي أن الكفاية أعم من القدرة لأن من يمتلك القدرة قد لا يملك الكفاية. ولكن من يملك الكفاية يملك القدرة مثلا، لاعب له القدرة على الجري والدفع والجر، ولكنه ليس لاعبا ماهرا له كفايات اللعب، ولكن يضيف نفس الكاتب أن محمد أمزيان يرى أن مفهوم القدرة أعم من مفهوم الكفاية ويقول بأنه إذا كانت الكفاية عبارة عن سلوك معرفي أوأداء مهاري أوموقف وجداني يرتبط بمجال من المجالات الخاصة بشخصية الفرد، فإن مفهوم القدرة يبقى عاما، يمكن أن يمتد ليشمل عدة مجالات فتصبح القدرة عبارة عن مجموعة كفايات. مثلا نقول بأن القدرة على الجري والدفع والجر لا تخص كرة القدم وحدها بقدر ما تشمل وضعيات ومجالات عدة.(العربي اسليمان،2006،53)

رغم هذا الاختلاف يمكن أن نلخص الفرق بين القدرة والكفاية في النقاط التالية:

- القدرة هي كل ما يستطيع الإنسان القيام به من الأعمال سواء كانت عقلية أو حركية أو وجدانية أو تكيفا مع وضع ما. وهي أيضا ليست مرتبطة بمادة معينة ولا بوضعية مهنية خاصة.

- هناك علاقة بين القدرة والاستعداد، فإنجاز عمل معين يستدعي أن يكون الفرد قادرا على القيام بذلك النشاط، كما أن القدرة على العمل يتطلب من الفرد أن يكون مستعدا نفسيا وعقليا للقيام بذلك العمل.
- أما الكفاية فهي القدرة على ألأداء أوالإنجاز بفعالية، فيمكن أن نعتبر أن القدرة شرط ضروري للكفاية.

2-4- العلاقة بين الكفاية والفعالية:

أشار مرشد إلى افرق بين الكفاية والفاعلية بقوله "أن درجة فاعلية المنظمة إنما تقاس بمدى تحقيق الأهداف المحددة لها والتي وجدت أصلا لتحقيقها، أما الكفاية فهي تعنى مدى توفير الموارد المادية والبشرية عند القيام بالعمليات والنشاطات اللازمة لتحقيق الأهداف مقارنة بالمحزونات أوالنتائج التي تحققها المنظمة ".(مرشد،1988،212)

أما الجعيد فذكر أن الفاعلية تقاس بالنتائج أما الكفاية فتقاس بالطريقة المستخدمة لتحقيق النتائج وان تحقيق الكفاية لا يعني بالضرورة تحقيق الفاعلية، فالفرد يمكن أن تتوفر له أفضل الوسائل من حيث الوقت والجهد والتكلفة لتحقيق الأهداف ومع ذلك لا يستطيع تحقيق جميع أهدافه المرسومة كما أن تحقيق الفاعلية لا يعني بالضرورة تحقيق الكفاية فقد يستطيع الفرد تحقيق أهدافه المرسومة ولكن الوسائل المستخدمة لتحقيق تلك الأهداف ليست هي أفضل الوسائل من حيث الوقت والجهد والتكلفة. (احمد الجعيد،2003،19)

وعلى هذا فان الباحث يرى أن الكفاية احد عناصر الفاعلية وان الكفاية مرتبطة بالعناصر المدخلة في النظام بينما الفاعلية مرتبطة بمخرجات النظام حيث تقاس بمدى تحقيق الأهداف المحددة لها.

أما الفعالية Efficacité ويعني القدرة على الاستخدام الماهر للكفاية بشكل يؤدي إلى تحقيق الهدف الذي توظف من أجله. بينما يذهب البعض إلى تعريف شيء ما بأنه فعال، يعني العمل بأقصى الجهود للوصول إلى تحقيق الهدف عن طريق بلوغ المخرجات المرجوة. (سهيلة الفتلاوي،2004،19).

أما فعالية التدريس والأستاذ الفعال، فيشير نصر مقابلة حسب ما جاء به عبد الرحمن الأزرق إلى أن الفعالية قد عرفت أولا على أساس أنها تتعلق بالخصائص الشخصية التي يتحلى بها الأستاذ ثم ظهر اتجاه آخر ينظر إلى فعالية الأستاذ على أنها أساليب وطرائق وأساليب التدريس الجيدة والفعالة التي تتوافر لدى الأستاذ. وقد افترض فريق ثالث أن فعالية الأستاذ تعني:

قدرة الأستاذ على توفير أو تهيئة الصفية المريحة للتلاميذ داخل الفصل، وقد ظهر في الوقت الحاضر اتجاه ينظر إلى فعالية الأستاذ على أنها: الاستخدام أو التوظيف الماهر لمجموعة من الكفايات التعليمية استخداما مناسبا، يساعد على اتخاذ القرارات المناسبة، فيما يتعلق بالعملية التعليمية.(عبد الرحمان الأزرق،2000،17).

2-5- العلاقة بين الكفاية والتدريب: فقد عرفته المنظمة العربية للتربية، والثقافة بأنه عبارة عن نشاط مخطط، يهدف إلى إحداث تغييرات في الفرد والجماعة التي ندربها، تتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاية، وإنتاجية عالية.

فالتدريب يتيح الفرصة للكفاية، والمهارة بالظهور في مستوى الأداء، ويتيح الفرصة للأداء ليكون فعالا عن طريق ما يوفره من جهود تبذل بشكل منظمة عن طريق التمرن والممارسة العملية لجوانب التعلم المختلفة (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) اللازمة لأداء عمل ما بشكل فعال وإنتاجية عالية. (سهيلة الفتلاوي،2003،30)

ويبدو أن اختلاف التعريفات لتلك المفاهيم، إنما يرجع إلى ارتباطها بالمجالات المستخدمة فيها من ناحية والأطر المرجعية التي نشأت في إطارها، مثل العلوم الاقتصادية وعلوم الإدارة وعلوم التربية من ناحية أخرى.

3- الفرق بين الكفاية والكفاءة:

يعد مفهوم الكفاءة من المفاهيم التي شاع استخدامها في الدارسات الإنسانية المختلفة إلا أن هذا المفهوم يعتبر محل جدل وخلاف بين الكثير من الباحثين، أورد مصطفى وآخرون، في المعجم الوسيط أن الكفاءة تعني " المماثلة في القوة والشرف وفي حالة العمل يقصد بها القدرة عليه وحسن تصريفه ". (مصطفى وآخرون،1973،797).

وفي المجال التعليمي : في مجال المقارنة بين مفهوم الكفاءة والكفاية يرى الباحث أن اشتقاق الكلمتين مختلف وعليه فان الفرق بين الكفاية والكفاءة تحملان تقريبا نفس المعنى، إلا أن الكفاية أوسع وأشمل من الكفاءة وهذا ما أكدته (سهيلة الفتلاوي،2003،29)، حيث ذكرت انه في ضوء التعريفات للكفاءة والكفاية فإنها ترى أن الكفاية ابلغ وأوسع واشمل وأوضح من الكفاءة في مجال العلمية التعليمة والتربوية وان الكفاية تقيس الجانب الكمي والكيفي معا في مجال التعليم بينما تقيس الكفاءة الجانب الكمي فقط .

إلا أن الحضيبي نقل عن (ميدلي) رؤية أخرى للفرق بين الكفاية والكفاءة في أن الكفاءة هي "تحقيق مستوى الجدارة أي الحد الأقصى وليس الحد الادني المقبول كما يحدث في الكفاية".(الحضيبي،2007،70)

يمكن أن نستخلص بعد هذه التعاريف اللغوية أنه لا يوجد اختلاف كبير ما بين مصطلح الكفاءة والكفاية، وكذلك بالنسبة للتعاريف الاصطلاحية حيث أن الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب منها بأقل التكاليف من جهد ومال ووقت.

كما تعني النسبة بين المخرجات إلى المدخلات، وبذلك فهي تقيس الجانب الكمي والكيفي معا في مجال التعليم.

تعرف الكفاءة من وجهة النظر الاقتصادية بأنها الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة وجهد ممكنين في حين أن الكفاية في المفهوم الاقتصادي تتضمن بعدين أحدهما كمي النسبة بين المدخلات والمخرجات والآخر كيفي، وهوما يتصل بما تتضمنه تلك النسبة من دلالات تحمل معاني الاكتفاء والجودة والقدرة. (سهيلة الفتلاوي،2004،22)

ويرى راشد أن الكفاءة الأدائية للأستاذ تعني قدرته على استخدام الأساليب والطرق المناسبة التي تساعده على تحقيق الحد الأعلى من الأهداف التعليمية المنشودة، بينما أن الكفاية تحقق الحد الأدنى من الأهداف. وبناء على ذلك تكون الكفايات الأدائية للأستاذ تمثل الحد الأدنى من المهارات التي يجب أن يكتسبها الأستاذ سواء في أثناء إعداده قبل الخدمة أم في أثناء تدريبه وهو في الخدمة لكي يحقق الأهداف التعليمية المرجوة منه.

وهذه الكفايات لا تقاس إلا بملاحظة أدائه داخل الصف الدراسي وعن طريق بطاقات ملاحظة أعدت لهذا الغرض. (على راشد،2005،57).

4- نظرة تاريخية حول حركة التربية القائمة على الكفايات:

لقد أجرت العديد من الأمم عدة إصلاحات على منظومتها التربوية لتساير هذا العصر السريع التغير، فقامت بزيادة الإنفاق على التعليم لأن تحديات المستقبل لا تذلل إلا بجيل متعلم ومتكون ولاشك أن إعداد الأستاذ وتدريبه أثناء الخدمة يعتبر من الأولويات وتكوينه في الجانب الأكاديمي والتربوي حتى يصبح عمله مثمرا ولأن الأستاذ قائد تعليمي وعامل تغيير في جميع الحالات، فالتدريب التربوي إذن ضرورة ملحة لتطوير أداء الأساتذة، فقد ظهرت في السنوات الأخيرة عدة أساليب واتجاها في مجال إعداد وتدريب وتأهيل الأساتذة من بين هذه الاتجاهات في برامج الإعداد التي ظهرت في

العديد من الدول اتجاه تربية الأستاذ على أساس الكفايات أو تعرف باسم تربية الأستاذ على أساس الأداء.

ويشير توفيق مرعي أن مفهوما التربية القائمة على الكفايات والتربية القائمة على الأداءات استخداما كثيرا في الأدب التربوي كمترادفين على الرغم مما بينهما من فروق إن التربية القائمة على الكفايات هي أكثر شمولا حيث أنها تشتمل على ما يلي:

- معايير لتقدير الإدراك وتقويمه.
- معايير لتقدير الأداء والسلوك التعليمي وتقويمه.
- معايير لتقدير نتاجات التعلم وتقويمه.

بينما التربية القائمة على الأداءات، فهي ترتبط أساسا بمعايير تقدير الأداء أوالسلوك التعليمي وتقويمه فقط، (توفيق مرعي،1983،26).

وأما سلوى الجسار فتشير في دراستها، أن حركة التربية القائمة على الكفايات يعود أول ظهورها في برامج إعداد الأساتذة من خلال ما قام به دودل Dodl والذي أشار أن أول من استخدم هذه القوائم هوكيني (Kinney) من خلال تعاونه مع مجلس كاليفورنيا لإعداد الأساتذة وذلك لمتابعة وتقويم أداء الأساتذة في مراحل التعليم العام.(سلوى الجسار،1991،67).

بينما تشير سهيلة الفتلاوي أن مفهوم البرامج التعليمية القائمة على فكرة الكفايات ظهر في كتاب منهجي لفركلين بوبيت Franklin Bobbit وهو أحد كبار التربويين وصدر له كتاب آخر سنة وتتلخص نظرية Bobbit في أن كلمة المنهج Curriculum تعني سلسلة من الأشياء ينبغي للمتعلمين القيام بها ومعايشتها بطريقة تنمي قدراتهم لأداء الأعمال والمسؤوليات التي تشكل كل حياتهم بشكل جيد، وأن تطل هذه القدرات على ألأداء متمثلة في كل ما ينبغي أن يقوم به المتعلمون من واجبات ويرى أن البرنامج التعليمي القائم على تحليل النشاط وما يؤدي إليه من أداء جيد أمر حيوي.(سهيلة الفتلاوي،2003،63)

أما عبد الرحمن الأزرق فيشير أن المحاولات الأولى لتطبيق هذا الاتجاه بدأت في الولايات المتحدة منذ 1968 عندما أصدرت جامعة فلوريدا مشروع دولي يسمى "برنامج تدريب الأساتذة في المرحلة الابتدائية"، يقوم على تحديد المهام التعليمية لأستاذ المرحلة الابتدائية في العشر سنوات اللاحقة، وقد تم وضع مخطط عام لبرنامج تربية الأساتذة يشمل على المقومات التالية: التخطيط للتعليم واختيار المحتوى وتنظيمه، استخدام الأساليب التي تحقق الأهداف والتقويم ودور الأستاذ في تحمل المسؤولية وقيام الأستاذ بدور القائد المهني. (عبد الرحمن الأزرق،2000،218)

بينما يشير الغافري حسب دراسة عبد الكريم شطناوي أن موضوع الكفايات لم يكن وليد العصر ولا حديث الساعة، بل لقد اشتغل علماء التربية المسلمون بهذا الجانب منذ القرون الأولى للإسلام، وكان لهم السبق فيه قبل أن تظهر حركة التربية القائمة على الكفايات في العصر الحديث وأوضح الأدلة على ذلك الإجازة العلمية التي كان يمنحها العالم لتلميذه الذي يتخرج على يديه، وهي بمثابة رخصة تسمح له بممارسة مهنة التعليم. (شطناوي عبد الكريم،2007،126)

وتعرف الفتلاوي بحركة التربية القائمة على الكفايات، هي تلك البرامج التي تحدد أهدافا دقيقة لتدريب الأساتذة، وتحديد الكفايات المطلوبة بشكل واضح، ثم تلزم الأساتذة بالمسؤولية عن بلوغ تلك المستويات، ويكون القائمون بتدريبهم مسؤولين عن التأكد من تحقيق تلك الأهداف المحددة. (سهيلة الفتلاوي،2004،32).

وقد نشطت البحوث والدراسات مع بداية حركة تربية الأساتذة القائمة على الكفايات التي اهتمت بتحديد مفهوم الكفايات وتقديم قوائم عنها، فقد قدم اتحاد جامعات ولاية أوهايو قائمة بالخصائص التربوية التي يجب أن تتوافر في برامج إعداد الأساتذة في المرحلة الابتدائية، سميت بقائمة توليد وتتضمن 818 خاصية تربوية بالإضافة إلى 1400 هدف سلوكي، كما وضع مكتب فلوريدا قائمة تحتوي على 1301 كفاية ينبغي أن يتمكن منها أستاذ المرحلة الابتدائية. وبعد ذلك ظهرت دراسات أخرى مثل دراسة إيلام سنة (1971) ودراسة هونر سنة (1975) ودراسة هيتلمان سنة (1976) وكلها دراسات تصب في نفس المقام.

ويلخص عبد الكريم فتح الله أن أفضل طريقة لتوضيح مفهوم تربية الأساتذة القائمة على الكفايات قد تكون من خلال تحديد العناصر الأساسية للبرنامج وهي:

- أن يكون البرنامج قائما على كفايات يستطيع المتدرب تطبيقها عند إتمامه للبرنامج التدريبي بنجاح.
- أن تكون المعايير المراد استخدامها في تقويم الكفايات المعنية واضحة بحيث تحدد مستويات السيادة المنتظرة والظروف التي يجري فيها التقويم.
- تعتمد سرعة تقدم المتدرب خلال البرنامج التدريبي على أساس إثبات كفايته لا على جدول زمني معين ولا على إتمامه بعض المقررات الدراسية. (عبد الكريم فتح الله،2007،147)

ويمكن أن نخلص من خلال ما تقدم برامج إعداد الأساتذة القائم على الكفايات من خلال النقاط التالية:

- الاتجاه التقليدي في إعداد الأساتذة يهتم أكثر على الجانب المعرفي والمعلومات النظرية حيث يزود الأستاذ بكم هائل من المعارف والمعلومات ويتكفل بنقلها إلى التلاميذ، بينما الاتجاه الحديث يركز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية، إذ يزود بالمهارات التي تمكنه من إشباع حاجاته المختلفة.
- تؤكد حركة التربية القائمة على الكفايات على الربط بين النظري والعملي الميداني من هذا المنطلق تهتم هذه الحركة في إعداد الأساتذة على الجانب العملي وذلك بتحديد الكفايات المطلوبة إتقانها والتدرب عليها، كما تحدد الشروط التي تظهر فيها هذه الكفايات، ومستوى الأداء الذي يجب الوصول إليه.
- ترتكز على العديد من الدراسات التربوية والنفسية الحديثة في مجال التربية وعلم النفس مثل: التعلم الذاتي والتعليم المصغر والتعلم بالتعزيز المباشر للسلوك وغيرها.
- من مبررات وجود هذه الحركة الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في ميدان التربية والتعليم واستحداثها في ميادين الحياة المختلفة.
- تنمي قدرات ومهارات الأستاذ التدريسية ويحدد الكفايات المطلوب إتقانها، مما ينعكس بالإيجاب في أدائه وكذلك على الطلاب أنفسهم.
- تنمي هذه الحركة على تقويم الأساتذة أثناء الخدمة للحصول على تغذية راجعة تمكنهم من تحسين أدائهم.

5- مصادر اشتقاق الكفاية التدريسية:

تعددت مصادر اشتقاق الكفايات حيث ذكر العزيزي عددا منها : (العزيزي،1994،355)

- البحوث العلمية وما توافره من معارف ومعلومات تساهم وبشكل كبير في تحديد هذه الكفايات.
- أسلوب تحليل الأدوار وصياغتها على شكل كفايات ذات معايير يتم تقويمها باستمرار.
- تخمين الكفايات من قبل الخبراء والتربويين والمختصين في مجال الكفايات.

أما باتريسيا patricia m. kay فأكدت على أهمية اشتقاق الكفايات من النظرية التربوية بحيث تكون الكفايات متفقة مع مرتكزات تلك النظرية التربوية (مرعي توفيق،1984،51)

كما تعد قوائم تصنيف الكفايات التي تعتمد على القوائم الجاهزة مصدرا للكفايات حيث تشتمل على عدد كبير من الكفايات التعليمية يتم اختيار الملائم من بينها في ضوء إستراتجية واضحة ومحددة يتم من خلالها اختيار العدد المناسب من الكفايات وهي متواجدة في العديد من الدراسات العربية والأجنبية (جامل عبد الرحمان،2000،30)

كما ذكر عبيدات عددا من المصادر التي اعتمد عليها في تحديد كفايات المشرف التربوي منها :

- البيان الوظيفي للمشرف.
- وظائف ومهام المشرف التربوي.
- دراسة أعمال المشرفين التربويين.
- استفتاء قوائم سابقة .
- استفتاء المشرفين التربويين. (عبيدات سليمان،1982،141)

وأضافت حلوني استطلاع أراء العاملين في الميدان التربوي حيث يتضمن هذا المصدر الاستعانة بالعاملين في مهنة التعليم وتنظيماته المهنية في عملية اشتقاق الكفايات وتضمين ما يرونه ضروريا منها فهم الأعراف بمشكلات الميدان واحتياجاته. (حلوني وفاء،2002،20)

بالرغم من تنوع وتعدد أساليب تحديد الكفايات التعليمية ومصادرها، إلا انه لضمان رزانة الاشتقاق ومعقوليته، وضمانا لعمل أكثر دقة واسلم منهجا وأكثر موضوعية يوصي المختصون في هذا المجال باستخدام أسلوب أوأكثر من هذه الأساليب. (زين الدين محمد،2006،60)

ومن هنا يتضح أن جميع المصادر السالفة الذكر مجال خصب لاشتقاق الكفايات التدريسية والتعليمية للأساتذة وكذلك طلبة معاهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

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

ويقترح كل من كوبر Cooper أربع مصادر أساسية يمكن أن تشتق منها الكفايات التدريسية وذلك حسب دراسة عبد الكريم شطناوي وهي:

- **الأساس الفلسفي:** وهو يعتبر الأساس في وضع الغايات والأهداف والمنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع، كما أنه يلعب دورا كبيرا في تحديد مفهوم معين لدور الأستاذ تحدد في ضوئه الكفايات التدريسية لأداء هذا الدور بأسلوب علمي يواكب تطور العصر.
- **الأساس الأمبريقي (التجريبي):** إن عملية اشتقاق الكفايات التدريسية تسمح بوضع نماذج تجريبية لدور الأستاذ في العملية التربوية، وفي ضوء هذا الأساس الأمبريقي يمكن تحديد نوعية الكفايات المعرفية أوالأدائية للأستاذ.
- **أساس المادة الدراسية:** تعد المادة الدراسية من أهم مكونات الموقف التعليمي، وهذا الموقف يتضمن كلا من الأستاذ والتلميذ والمادة العلمية (المنهج) ولا يمكن أن تتم العملية التعليمية بدون

وجود خبرات ومعارف تقدم للمتعلم، ومن هذا المنطلق فإن أساس المادة الدراسية يعد أحد منطلقات تحديد الكفايات التدريسية اللازمة من خلال البناء المعرفي وتنظيماته المتنوعة في مجال المادة الدراسية.

- **أساس الممارسة:** تعد ممارسة العملية التعليمية التعلمية من الجوانب المهمة في صقل شخصية الأستاذ، وتزويده بالخبرات. ومن هذا الجانب فإن الممارسة تقوم على مفهوم مفاده أن الكفايات التدريسية اللازمة للأستاذ والطالب المتربص يمكن تحديدها من خلال التحديد الدقيق لما يفعله الأستاذة الطلبة المتربصون الأكفاء أثناء ممارستهم عملية التعليم، فالأستاذ الجيد والمقتدر من خلال أدائه لمهامه التعليمية المحددة مثل إدارة المناقشة والحوار ومشاركة التلاميذ في العملية التعليمية وإدارة الفصل وتوجيه الأسئلة وغيرها من المهام الأخرى، يمكن أن تعطي نموذجا جيدا للأداء المتميز، وهذا بدوره يتيح الفرصة لتحديد الكفايات المرغوبة في ضوء هذا الأساس. (شطناوي عبد الكريم،2007،130).

ويعتقد هوستن Houston أن مصادر اشتقاق الكفايات ست مصادر، تتمثل فيما يلي:

- ترجمة المقررات الدراسية إلى كفايات أساسية وفرعية.
- تحليل المهمة التي يقوم بها الأستاذ.
- دراسة حاجات التلاميذ.
- تقدير احتياجات المجتمع من متطلبات الوظائف وترجمتها إلى كفايات، ينبغي توافرها لدى الخريجين.
- التصورات النظرية لأدوار الأستاذ ومهامه. (عبد الرحمان الأزرق،2000،20)
- تصنيف المجالات الدراسية إلى عناقيد ذات مواضيع متشابهة.

كما يرى هوستون Houston حسب ما جاء في دراسة الأزرق أن مصادر اشتقاق الكفايات تحدد في ستة مصادر وهي:

- ترجمة المقررات إلى كفايات تدريسية أساسية وفرعية:
- تحليل المهمة التي يقوم بها الأستاذ.
- دراسة حاجات التلاميذ.
- تقدير احتياجات المجتمع ومتطلبات الوظائف وترجمتها إلى كفايات ينبغي توافرها لدى الأساتذة.
- التصورات النظرية لأدوار الأستاذ ومهامه.

- تصنيف المجالات الدراسية إلى عناقيد ذات مواضيع متشابهة ثم ترجمتها إلى كفايات تدريسية. (عبد الرحمان الأزرق،2000،20)

كما اقترح عبد الرحمن الأزرق حصر مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية في سبعة مصادر أساسية وهي:

- **الخبرة الشخصية:** يقصد بالخبرة الشخصية هو رجوع الباحث التربوي إلى خبراته السابقة لاستقصاء المهام والأدوار التي ينبغي أن يقوم بها الأستاذ داخل القسم الدراسي والتي يتوقع أن تكون لها أثر فعال في ناتج العملية التعليمية وخاصة في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية للتلاميذ، فكلما كانت خبرة الباحث معمقة ومتنوعة في مجالات التدريس والإشراف التربوي كلما كانت أحكامه أقرب إلى الدقة والموضوعية. كما أن عملية اشتقاق الكفايات لا تكون بطريقة سطحية واعتباطية بل وفق رؤية منهجية تعمد على الفهم العميق وإدراك العلاقات بين الوسائل والأهداف.
- **الملاحظة الموضوعية:** وهو الأسلوب العلمي المنظم الذي يلجأ إليه الباحث في تسجيل مشاهداته لأنماط السلوك والأداءات التي يقوم بها الأستاذ أثناء عملية التدريس داخل الفصل الدراسي بهدف استنتاج الأداءات ذات الأثر الفعال في نمو التلاميذ في الجوانب المعرفية والوجدانية والاجتماعية والمهارية.
- **التحقق التجريبي:** ويتأتى ذلك بالرجوع إلى المتغيرات التي أثبتت التجربة أهميتها في الأداء التدريسي للأستاذ تقدم للمتعلم ومن هذا المنطلق فان أساس المادة الدراسية يعد من أهم منطلقات تحديد الكفايات التعليمية الأزمة من خلال البناء المعرفي، وتنظيماته المتنوعة في مجال المادة الدراسية، كما تعد احد المصادر التي يمكن من خلالها تحديد الكفايات الأزمة، وفيها يتم إعادة تشكيل المقررات الموجودة وتحويلها إلى عبارات تقوم على الكفاية .(شطناوي عبد الكريم،2009،129).

6- تصنيف الكفايات التدريسية:

يقصد بالتصنيف حسب الأزرق تحديد المجالات أو المحاور الأساسية للكفايات التي يشملها موضوع الدراسة والتي تندرج تحتها عدد من الكفايات الفرعية أو الثانوية التي تنتمي إليها . وتكمن أهمية التصنيف في كونها تيسر مهمة تفكير الباحث وتعمق نظرته على التفاصيل والجزئيات لكي يغفلها في دراسته الأستاذ ويشترط في التصنيف اتساقه مع الأهداف الدراسة. (عبد الرحمان الأزرق،2000،24)

أن الدرس لموضوع الكفايات التدريسية يجد نفسه مجموعة كبيرة من التصنيفات وكلها تؤكد على ضرورة امتلاك الأستاذ لعدد منها ليكون مؤهلا بالقيام بدوره على أحسن وجه .

ويوجد عدده تصنيفات للكفايات التدريسية، نورد ما يلي :

6-1- تصنيف بوريش G.Borsh: حسب دراسة عبد الرحمان الأزرق أن الكفايات التدريسية تصنف إلى ثلاث أصناف وهي :

6-1-1- الكفايات المعرفية : وتتضمن نوعان : كفايات طرائق التدريس مثل قدرة الأستاذ على معرفة ووصف الأساليب الفعالة الإدارة الفصل وكفايات المحتوى كمعرفة الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمادة الدراسية .

6-1-2- الكفايات الأدائية : وتشير إلى أداء الأستاذ داخل القسم، ومن أكثر الأدوات ملائمة لقياسها هي الملاحظة المنظمة .

6-1-3- الكفايات النتائجية : وتعنى نواتج التعليم التي يحدثها لدى لتلاميذه في الجوانب المعرفية التحصيلية والوجدانية والمهارية وتقاس هذه الكفايات بالاختبارات التحصيلية وباستطلاع أراء التلاميذ نحو أستاذهم أومن خلال سلوك التلاميذ داخل الفصل .(عبد الرحمان الأزرق،2000،26).

6-2- تصنيف فوزي السعيد عطوة: صنف الكفايات التدريسية باعتبار درجة التعميم والتخصيص وقسمها إلى ثلاث أصناف وهي :

6-2-1- كفايات تربوية عامة : تتضمن الكفايات العامة التي يلزم توافرها لدى جميع الأساتذة بغض النظر عن تخصصاتهم أو المراحل التعليمية التي يقومون بالتدريس فيها.

6-2-2- كفايات تربوية نوعية: وتتضمن الكفايات التي يجب توافرها لدى الأستاذ في احد المجالات النوعية من التعليم الزراعي أو التعليم التجاري أو الصناعي أو التعليم العام.

6-2-3- كفايات مساعدة : وتتضمن الكفايات التي يجب توافرها لدى الأستاذ وتخص مجال تخصصه في المادة الدراسية الواحدة مثل الإحياء (كفاية التشريح) أو الطبيعية (الكفايات الخاصة بالمعمل).(عبد الرحمان الأزرق،2000،28)

6-3- **تصنيف براحل علي:** صنف الكفايات التدريسية حسب طبيعة عملية التدريس إلى أربعة أنواع من الكفايات وهي :

6-3-1- الكفايات المتعلقة بالجانب النفسي : وتندرج ضمنها فهم طبيعة المرحلة الدراسية والمرحلة العمرية للتلاميذ وفهم وتطبيق نظريات التعلم والتعلم.

6-3-2- الكفايات المتعلقة بالجانب المعرفي: وتتضمن كفايات فهم محتوى المنهاج الدراسي ومعرفة أهدافه والتمكن من إجراءات التدريس والتحكم في أساليبه.

6-3-3- الكفايات المتعلقة بتخطيط الدروس وتنظيم المادة الدراسية : وتتضمن الكفايات المتعلقة بكيفية التدريس.

6-3-4- الكفايات المتعلقة بتحقيق الأهداف: وتندرج ضمنها بعض الكفايات مثل القدرة على تنمية التفكير العلمي للتلاميذ والقدرة على تكوين الاتجاهات الايجابية نحو الدراسة (على براحل،2004،111).

7- تصنيف الكفايات التدريسية الحالية:

تعد الكفايات التدريسية احد الجوانب الرئيسية لتقويم الأداء المهني للأستاذ وطلبة التربية ويعتبر تمكنهم منها مؤشرا هاما لإمكانية تقويم غير مباشر لبرامج تكوين وإعداد ورسكلة الأساتذة حيث تجمع الدراسات على المسؤولية الموكلة للأساتذة في تربية ناشئة المستقبل وإعدادهم لمستقبل زاهر وذلك من خلال تحقيقه للأهداف التربوية المنشودة، ولكي يقوم الأستاذ بدوره التعليمي بشكل فعال، لابد من امتلاكه لمجموعة من الكفايات التدريسية، مثل الكفايات التخطيطة والتقويمية وإدارة الفصل والكفايات الإنسانية وغيرها.

ولقد اعتمد الباحث على تصنيف هذه الكفايات التدريسية على ستة مجلات :

- مجال كفاية التخطيط للدرس.
- مجال كفاية التمهيد للدرس.
- مجال كفاية الشرح والعرض.
- مجال كفاية الإتصال والتفاعل الصفي.
- مجال كفاية إدارة وتنظيم الدرس.
- مجال كفاية تقويم الدرس.

7-1 مجال كفاية التخطيط :

ويقصد بكفاية التخطيط للدرس في الدراسة الحالية، مجموعة الإجراءات السلوكية المحددة للدور الذي يجب أن يقوم به الأساتذة وطلبة التربص الميداني أثناء إعداده للدرس.

7-1-1 ماهية التخطيط:

التخطيط للدرس يتضمن عملية الاستعداد للتدريس والإعداد والتجهيز لإجراءات التدريس،فبالنسبة للاستعداد هو التهيؤ الفكري والنفسي للأستاذ للقيام بأدواره داخل الفصل وتمكنه من موضوع الدرس وتقبله لنوعية المهام التي سيقوم بها، أما الإعداد فيتضمن توصيف المهام والأنشطة التعليمية/التعلمية وتوفير الأدوات والوسائل والأجهزة التعليمية التي تساعد الأستاذ والتلاميذ على تحقيق الأهداف المحددة، وفي ما يلي سوف نعرض بعض التعاريف:

يعرف صلاح الدين عرفة محمود التخطيط بأنه " العملية التي يتم فيها رسم وتحديد القرارات التي ينبغي إتباعها في توجيه النشاط البشري لتحقيق نتائج معينة في فترة زمنية محددة". (صلاح الدين عرفة محمود،2005،71)، كما يعرف محمود الحيلة التخطيط بأنه " عملية عقلية ومنظمة وهادفة، تمثل منهاجا في التفكير وأسلوبا وطريقة منظمة في العمل، تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة بدرجة عالية من الإتقان".(محمود الحيلة،2002،52)

أما خطة الدرس "عملية يقوم بها الأستاذ يحدد فيها مجموعة من القرارات والفعاليات التعليمية المنظمة والأدوات والموارد التعليمية والتي يتم فيه ضوئها توجيه التفاعل الصفي بين الأستاذ والتلاميذ داخل بيئة الصف الدراسي بما يؤدي لتحقيق النمو الكامل لتلميذ". (صلاح الدين عرفة محمود،2005،71)

7-1-2- التخطيط التربوي: يعني التفكير العلمي الطي يوجه التعليم ويحدد حركته ومساره وهو يختص بإعداد القرارات القائمة على البحث والدراسة في التعليم سواء من الداخل أومن الخارج". (رافدة الحريري،2007،36)، و يعرف التخطيط الشامل: هوذالك العملية هوتلك العملية المقصودة والمبنية على أساس من الدراسة العلمية والتفكير والتدبير للوصول إلى تحقيق أهداف معينة في ضوء إحتياجات المستقبل والإمكانيات الحاضرة " (صلاح الدين عرفة محمود،2005،34)

7-1-3- التخطيط التعليمي الدراسي: هو عملية علمية منظمة ومستمرة لتحقيق أهداف مقصودة على التلميذ بوسائل مناسبة تقوم على مجموعة من القرارات والإجراءات الرشيدة لبدائل واضحة وفقا لأولويات مختارة بعناية بهدف تحقيق أقصى استثمار ممكن للموارد والإمكانات المتاحة، ولعنصري الزمن والتكلفة بأكثر كفاية وفاعلية للاستجابة لاحتياجات المتعلمين والتنمية الدائمة لمختلف قدرات التلاميذ.

7-1-4- مميزات خطة الدرس الناجحة:

تتميز الخطة الدراسية الناجحة: (صلاح الدين عرفة محمود،2005،83)

- أنها مكتوبة فالأستاذ تصوراته ومقترحاته وأهدافه في صورة توصيفيه واضحة ومنظمة.
- خطة الدرس الناجحة تهتم بعنصر الوقت فهي موقوتة لى جميع مراحل الدرس .
- تتميز بالمرونة قد يتوقع الأستاذ بعض التوقعات ولكن لم تحدث لسبب ما مما يتطلب التعديل لمواجهة الواقع.
- أنها خطة فعلية وعملية وعملية تسمح للأستاذ بمواجهة الفروق الحادثة بين ما يتوقعه وما هو واقع.
- تتميز بكونها مستمرة فهي متجددة تسمح بمواصلة الأداء والإنجاز بما يساهم في إستعاب التغيرات الحاصلة.

7-1-5- أهمية التخطيط للأستاذ: (صلاح الدين عرفة محمود،2005،72)

- يساهم في إدراك الأستاذ لموضوع الدرس وأهدافه أنشطته التعليمية والتعلمية والبعد عن الارتجالية.
- يمكن الأستاذ من اختيار أفضل الطرق والأساليب في تعليم التلاميذ.
- يمكن الأستاذ من تصميم أفضل أدوات القياس المناسبة للدرس.
- ينمي الثقة لدى الأستاذ من ناحية وتلاميذه من ناحية أخرى وعدم الشعور بالارتباك والفوضى وتجنب المواقف المحرجة.
- يجعل الأستاذ منظماً فكرياً وواضحاً في أدائه أمام التلاميذ.

7-1-6- أهمية التخطيط للدرس بالنسبة للمتعلم: (صلاح الدين عرفة محمود،2005،79)

يكتسب التخطيط السليم الذي يقوم به الأستاذ أهمية تربوية غير مباشرة من خلال أثاره على التلميذ من خلال:

- مساعدة التلميذ في تنظيم وقته في الدراسة وتوزيعه بصورة جيدة.
- مساعدة التلميذ في استيعاب المادة الدراسية.
- زيادة الدافعية لدى التلميذ.
- اكتساب القيم الايجابية نحو المادة والأستاذ، فالتلميذ يتأثر بأسلوب الأستاذ وقيمه.

7-1-7- خصائص التخطيط الفعال:

قد يقوم أستاذ بإعداد خطة غير قابلة للتنفيذ رغم جودتها نظرياً وقد يقوم آخر بعكس ذلك ومن أجل ضبط هذه الاحتمالات على الأستاذ أن يرسم خطته بخصائص أساسية تكون:(كمال عبد الحميد زيتون،2003،372)

- **مكتوبة:** على الأستاذ أن يعتمد على خطط مفصلة، حيث أنه لا يستطيع أن يتحكم في الأفكار التي تطرأ على ذهنه، وذلك ضماناً لعدم الشرود أثناء الدرس.
- **موقوتة:** يجب أن يراعي في خطة الدرس عنصر الزمن، بمعنى أن خطة الدرس يجب أن تعطي أنشطة، أومواد كافية لتغطية كل زمن الحصة، كذلك في خطة الدرس الزمن اللازم لكل نشاط أوإجراء وذلك لتحقيق الضبط والفعالية في التدريس.
- **مرنة:** جب أن تتسم خطة الدرس بالمرونة، حيث يجب على الأستاذ ألا يعتمد على ما كتبه في السابق، بل يضيف إليه ويعدل فيه حتى تكون خبرته مفيدة وذات قيمة فيما بعد، وكذلك يجب أن تراعى الخطة الظروف التي قد تحدث أثناء التدريس وتحول دون إكمالها مثل: اجتماع طارئ لمجلس المدرسة.
- **مستمرة:** عملية التخطيط يجب أن تكون مستمرة، حيث أشرنا إلى وجوب اعتماد الأستاذ الخبير على التخطيط المفصل، مثله في ذلك الأستاذ المبتدئ لتحقيق المرونة ومواكبة التغيير وعدم التضحية بفعالية التدريس وبالتالي استمرارية عملية التخطيط.

7-1-8- مبادئ التخطيط الدراسي:

صنفها محمد حسنين العجمي مبادئ التخطيط: (محمد حسنين العجمي،2008،365-366)

- **الواقعية:** يستمد من الواقع القائم.
- **المرونة:** يراعي المشاكل والصعوبات المتوقعة.
- **الشمول:** يكون شامل ملم بجميع عناصر الدرس.
- **المشاركة:** من الأحسن يجب أن يشارك في إعداده مجموعة من الأفراد ذوي خبرة وكفاءة.
- **التوقيت:** يجب تحديد الأزمنة والوقت اللازم لكل نشاط تدريسي مبرمج.

7-1-9- تقويم خطة الدرس: (محمد حسنين العجمي،2008،378)

يحتاج الأستاذ الجيد دائماً للنمو المهني والأكاديمي كما يحتاج إلى معرفة مدى ما وصل إليه كفاءة في تنفيذ الدرس وتخطيطه، مما يساعد على تدريس نفس الدرس من حيث تذمر مكامن السوء

والجودة في تدريسه حتى يتلاشى مواطن السوء ويعزز مواطن الجودة، وبغرض تقويم الدرس يمكن الاستعانة بقائمة المراجعة الآتية:

- قائمة مراجعة خطة الدرس .
- هل خطة الدرس ....
- تقدم ربطاً بالدروس السابقة؟.
- تقدم تقديماً مدروساً وشرحاً وتوضيحاً دقيقاً؟.
- تحدد الأهداف بوضوح للطلبة وتقدم عرضاً واضحاً لمحتوى التعلم ؟.
- تقوم بعملية التصحيح والشرح أثناء الدرس؟.
- تقوم بإعداد الطلاب لعمل الواجب المنزلي؟.
- تنهض بعبء إلغاء النقاط عديمة الجدوى في أثناء الحصة؟.
- تقوم بتوفير الوسائل الأنشطة الفرد والمجموعة بشكل دقيق وتراعي الفروق الفردية ؟.
- تقدم ربطاً بالدرس اللاحق؟.

7-1-10- أمور يجب مراعاتها عند التخطيط للتدريس: هنالك مجموعة من الأمور الواجب أخذها بعين الاعتبار عند التخطيط للتدريس منها: (محمد محمود الحيلة،2002،56)

- **أولاً:** الصعوبات التي يمكن أن تعرقل سير خطة الدرس، ومنها: الحالة النفسية والاجتماعية للطلبة ودرجة استعدادهم ودافعيتهم للتعلم، أو عدم قابلية استخدام الوسائل التعليمية، أو حاجة بعض الطلبة إلى إجراءات تعليمية علاجية، أو انشغال بعض المرافق المدرسية كالمختبر مثلاً بنشاط تعليمي آخر، أو ظهور بعض المشكلات السلوكية التي قد تعيق النظام الصفي وسير الموقف التعليمي.
- **ثانياً:** أمور تتعلق بالتخطيط لإدارة الصف، ومن أمثلتها: تنظيم البيئة المادية الملائمة وإدارتها لحدوث التعلم، والتخطيط لتوفير بيئة نفسية، واجتماعية تسودها الألفة والثقة، والتخطيط لإدارة وقت الحصة، من حيث تحديد الوقت اللازم لتعلم كل مهمة، وإتاحة الفرصة أمام جميع الطلبة لاستثمار هذا الوقت والابتعاد عن صرف الوقت في قضايا عرضية من شأنها هدر الوقت كمعالجة المشكلات السلوكية إضافة إلى الاستفادة من أوقات الطلبة خارج غرفة الصف.
- **ثالثاً:** أمور تتعلق بالتخطيط لسلوك الأستاذ التدريسي، كمراعاة ارتداء الملابس الملائمة لطبيعة الموقف التعلمي، ومراعاة اللغة المستخدمة، وانتقاء الألفاظ والتراكيب اللغوية التي تبعث على الشعور بالأمن، وبالاحترام، والكرامة، وتشجيع الطلبة، وتنشيط الحوار، وضرورة ضبط حركات الأستاذ في الموقف التعليمي، لتكون عامل تنظيم وتفعيل للموقف التعليمي، لا عامل تشتيت وإرباك له.

7-2- مجال كفايات الاتصال والتفاعل الصفي:

تؤكد معظم الدراسات التربوية في مجال التعليمية أن نجاح الأستاذ في تحقيق أهداف عملتي التعليم، والتعلم يعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة الاتصال بين الأستاذ وتلاميذه، وبين التلاميذ فيما بينهم، إن عملية التدريس لا يمكن أن تتم إلا بعملية الاتصال، ويعد القسم المكان الأمثل لهذه العملية لهذه العملية الجوهرية التي بدونها لا يحدث الأثر المطلوب في العملية التربوية.

ويعرف Albert Henry الاتصال حسب ما ذكرته علاونة ربيعة بأنه نقل المعنى من شخص لآخر من خلال العلامات أو الإشارات أو الرموز من نظام لغوي مفهوم ضمنيا للطرفين، وتعرفه الجمعية القومية لدراسة الاتصال بأنه تبادل مشترك للحقائق أو الأفكار أو الآراء أو الأحاسيس، مما يتطلب رضا واستقبال يؤدي إلى التفاهم المشترك بين كافة الأطراف، بصرف النظر عن وجود انسجام ضمني. (ربيعة علاوة،2005،02).

وفي نفس السياق يعرف الاتصال جوزيف دفيتو Joseph A. De Vito أن هناك اتصال بين الأشخاص عندما تتلقى رسائل معنى لإشارات من شخص، فالاتصال دائما تشوهه الضوضاء ويحدث في سياق ذلك، ويشمل الاتصال فرصة الوقوف على أراء الآخرين. (Joseph A. De Vito1999,05).

كما يعرف عبد الرحمان الأزرق الاتصال بأنها تلك العملية التي يتم من خلالها تبادل المعلومات أو الآراء أو الأفكار أو المشاعر بين الطرفين – فردين فأكثر – بحيث تصبح مضامين هذا الاتصال (الرسالة) مشاعا بينهما. (عبد الرحمان الأزرق،2000،34).

ويضيف كل من Hall, E وحسن الطوبجي حسب ما ذكره عبد الرحمن الأزرق أن لغة التفاهم لا تقتصر على اللغات المعروفة التي نتحدث بها بل هناك عدة لغات أخرى يتم التواصل والتفاهم ومنها اللغة الجسمية، ولغة اللمس والنظر والصمت وإشارات اليد والرأس وتعبيرات الوجه، وينبغي على كل من يعمل في مجال التدريس، أن يكون على علم تام بها، لأنها تدخل في مجال الاتصال والتفاهم بين الأستاذ والتلاميذ، ويؤثر على أنماط السلوك المتنوع التي تظهر في المجال.(عبد الرحمان الأزرق،2000،36).

إن المتمعن في التعاريف السابقة للاتصال نجدها أنها تتلاقى جميعها على أن عملية الاتصال عملية اجتماعية متفاعلة، وهي لا تنحسر في اللغة التي نستخدمها بل أنها تعتمد في اغلب الأحيان فيما يسمى بالتواصل غير اللفظي وتعتبر جماعة القسم عالما من عوالم الاتصال الذي يحدث بين

العلم وتلاميذه وبين التلاميذ أنفسهم حيث من خلالها يتم التعلم أو التحصيل المدرسي عموما وتكسب التلاميذ الاتجاهات والقيم والأدوار الأخيرة من أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها الأستاذ.

7-3- مجال كفايات إدارة الفصل:

حظيت بيئة القسم باهتمام العلماء والباحثين التربويين، حيث تعتبر المكان الذي يحدث فيها العملية التربوية، ويمكن تعريف هذه الأخيرة بأنها العملية التفاعلية التي تحدث بين الأستاذ والمتعلم والمنهاج داخل القسم، ويعتقد المربون أن بيئة القسم لا تنفصل عن البيئة المدرسية عموما، بل هما يكملان بعضهما البعض فالبيئة المدرسية اعم واشمل من بيئة القسم.

إن إدارة الفصل لا تعتمد على الضبط، وحفظ النظام كما هو مسيطر في أذهان العديد من الأساتذة، بل المطلوب تهيئة الظروف التربوية والنفسية والصحية المناسبة لتحقيق بيئة تربوية فعالة وتظهر في القسم الكثير من المظاهر والتي هي انعكاس لبعض المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والأسرية كل هذه المظاهر قد تشكل عبء كبيرا وتحديا للأستاذ في إدارة الفصل، لهذه الأسباب يحتاج الأستاذ تدريبا وتكوينا خاصا في كيفية إدارة الفصل بشكل ايجابي وفعال، ويعتقد الكثير من المربيين أن فعالية الأستاذ تتوقف إلى حد كبير على حسن إدارة الفصل.

وفي نفس الإطار يشير علي راشد أن إدارة الفصل بشكل فعال مطلب رئيس للتعليم الفعال وتعد المهمة الأساسية، والأكثر صعوبة لأي أستاذ، حيث تتضمن العديد من المهارات الفرعية. (علي راشد،2005،149).

يعرف الخطابية وآخرون حسب دراسة طاهر سلوم أن الإدارة الصفية تعرف ضمن مفهومين: الأول تقليدي يقصد به جميع الإجراءات التي يتبعها الأستاذ بقصد الضبط، وحفظ النظام بما يكفل هدوء التلاميذ في الصف، وإفساح المجال أمام الأستاذ لكي يلقي المعلومات، والثاني يقصد به مجموعة من الإجراءات التنظيمية المصححة وفق مبادئ، وقواعد تضمن تحقيق بيئة تعليمية فعالة من خلال الأنشطة التي يقوم بها الأستاذ في الصف. (الخطايبة وآخرين،2002،20).

ويعرف هاشم بكر حريري بان إدارة الفصل هي تقسم للوقت الزمني للحصة، على شكل مراحل يحددها الأستاذ في قيادة الفصل الدراسي، وإتاحة الفرصة للطلاب بممارسة القيادة للمجموعات داخل الفصل والمشاركة في إدارة المجموعات، وذلك بغرض زيادة إنتاجيتهم التحصيلية ورفع درجة المشاركة وتحمل المسؤولية الجماعية بين الطلاب أنفسهم.(المغربين،2007،07)

ولعل هذا التعريف يضيف شيء جديد بالنسبة للتعاريف السابقة إلا وهي العمل في مجموعات ومشاركة التلاميذ في إدارة الفصل، وهذا ما تقره الدراسات الحديثة في ميدان إشراك التلاميذ في العمل

التربوي التي تعتمد على العمل في مجموعات وعلى التعلم التعاوني وحل المشكلات الصفية التي تتعلق بالضبط وغيرها.

ويلخص سلوم والغافري إدارة الفصل إنها "مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها الأستاذ لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ، وحذف الأنماط الغير مناسبة، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، وتحقيق جو اجتماعي فعال، ومنتج داخل الفصل، والمحافظة على استمراري". (سلوم والغافري،2007،24).

وكما يعرف جابر عبد الحميد جابر إدارة الفصل في خمس تعريفات مختلفة، وكل تعريف منها يمثل موقفا فلسفيا معينا.

- الموقف الأول يعرف بالموقف التسلطي، حيث يعرف إدارة الفصل بأنها مجموعة من الأنشطة التي بواسطتها يحقق الأستاذ النظام في الفصل ويحافظ عليه.
- الموقف الثاني يعرف بالموقف ألتسامحي، وفي ضوء هذا الموقف تعرف إدارة الفصل بأنها مجموعة الأنشطة التي يستطيع الأستاذ بواسطتها أن يزيد من حرية التلاميذ إلى أقصى حد ممكن.
- الموقف الثالث يستند إلى مبادئ تعديل السلوك فيعرف إدارة الفصل بأنها مجموعة الأنشطة التي يستخدمها الأستاذ، لكي ينمي السلوك المناسب لدى التلاميذ ويحذف السلوك غير المناسب.
- الموقف الرابع فينظر إلى إدارة الفصل على أنها إيجاد جو اجتماعي وانفعالي ايجابي داخل الفصل فيعرف بأنها مجموعة من النشطة التي ستطيع الأستاذ بواسطتها أن ينمي علاقات إنسانية جيدة ويخلق جوا اجتماعيا انفعاليا ايجابيا داخل الفصل.
- الموقف الخامس فينظر إلى إدارة الفصل باعتباره نسقا اجتماعيا وعلى هذا الأساس تعرف إدارة الفصل على أنها مجموعة من الأنشطة التي يستطيع الأستاذ بواسطتها أن يوجد تنظيما اجتماعيا فعالا داخل الفصل وان يحافظ على استمرار يته. (جابر وآخرون،1998،305).

ويمكن أن نلخص كفاية إدارة الفصل أنها مجموعة من السلوكيات التي يقوم بها الأستاذ قصد إيجاد بيئة تربوية مناسبة لعملية التعلم، ويجب إلا ننظر إلى العملية من خلال حفظ النظام وضبط القسم بصورته التقليدية، بل تهيئة مناخ مناسب يلبي حاجات التلاميذ، ويكون علاقات بين الأستاذ والتلاميذ أنفسهم تسودها المحبة والاحترام المتبادل، حيث تمكن الأستاذ من بلوغه أهدافه المنشودة من

العملية التربوية، وترى النظريات الحديثة في ميدان التربية والتعليم أن إدارة الفصل لم تعد حكرا على الأستاذ دون التلاميذ.

وقد توصلت دراسة بيتي Bety,O إلى قائمة بمهارات إدارة الفصل اتفق عليها الطلاب والأساتذة، والمشرفين التربويين أهمها:

- تشجيع التلاميذ على تحمل المسؤولية لاستكمال المهام المنوطة بهم.
- تنفيذ المهام، وفق الخطة التي المحددة.
- البدء في الدرس دون أي تأخيرا، وتجهيز الأدوات اللازمة له.
- شرح التعليمات للتلاميذ وإعطاء الأمثلة عنها.
- إقرار أوجه مشاركة التلاميذ في الأنشطة، وأنماط السلوك المطلوبة.
- تشخيص مشكلات الفصل، واتخاذ الإجراءات حيالها.
- تخطيط الأنشطة التعليمية بما يسمح بحرية الحركة لدى الأستاذ.
- اختيار الأنشطة الصفية الفردية، والجماعية بما يتيح الفرصة لكل التلاميذ.
- التدعيم الايجابي عند إجابة التلاميذ عن الأسئلة. (عبد الرحمان الأزرق،2000،33).
- ويضيف سعيد الزهراني أهم مواصفات إدارة الصف الجيدة يمكن تحديدها فيما يلي: (العربي اسليماني،14،2007).
- تحديد أهداف التعلم على صورة نتاجات تعليمية قابلة للتحقيق.
- تحديد الإجراءات الصفية والأنشطة التي تحقق الأهداف.
- تحديد وتوزيع الوقت.
- اعتبار البيئة النفسية، وتفاعلات الطلاب.
- توفير النظام الصفي، وما يتطلبه من ضبط.
- توفير المناخ التعليمي العاطفي والاجتماعي الذي يشجع للقيام بممارسة عمليات التعلم.
- إعداد الخبرات، والمواد التعليمية الموجهة لاستثمار قدرات الطلاب.
- ممارسة استراتيجيات التدريس الفعال المنظم.
- بناء خطة تقويمية للتحقق من درجات استثمار الطلاب لقدراتهم بمساعدة الأستاذ.
- استثمار أقصى لقدرات المتعلمين، بحيث يسهم في التقليل من مشكلات النظام.

أما عبد الكريم فتح الله فيذكر أهم الكفايات الواجب توافرها في إدارة الفصل، وهي كما يلي:

- أن يكون قادرا على تحديد الأهداف السلوكية على شكل نتاجات تعلميه.

- أن يكون قادرا على التخطيط الدراسي في ضوء الأهداف السلوكية.
- أن يكون قادرا على استثمار الدافعية عند التلاميذ.
- أن يكون قادرا على ممارسة التقويم.
- أن بكون قادرا على إدارة الفصل من خلال ما يلي:
- حسن استخدام الثواب والعقاب.
- إشاعة جو العدالة والديمقراطية في جو العلاقات بين الأستاذ والتلاميذ.
- إشاعة جو التعاون والثقة في جو العلاقات بين التلاميذ أنفسهم، (فتح الله،2007،49).

وتضمنت قائمة كفايات إدارة الفصل في الدراسة الحالية اغلب هذه الكفايات، وهي كما يلي:

- أن يكون الأستاذ قادرا على تهيئة الجو المناسب، والمشجع على التعلم داخل الفصل.
- أن يستخدم التهيئة المناسبة للدرس.
- أن يثير دافعية التعلم لدى طلبته، ويحثهم على المشاركة، والاندماج في الدرس.
- أن يحاول الحفاظ على الهدوء النسبي، والنظام داخل الفصل.
- يشرح يوضح جميع عناصر الدرس، وبأسلوب شيق.
- أن يحفز الطلاب على الانضمام إلى جماعات النشاط.
- العمل على إشراك بعض الطلاب في إدارة، وتنظيم الفصل.
- استخدام أسلوب التعزيز والتشجيع.
- الجمع بين الجد وروح الرمح والدعابة أثناء شرح الدرس.
- أن يحسن إدارة الوقت بما يتناسب مع عناصر الدرس.
- الكلام بصوت مسموع واضح مع مراعاة التنوع في درجته وسرعنه بحسب متطلبات الموقف التعليمي.
- أم يحسن التعامل مع المشكلات التي يثيرها الطلاب في الفصل.

7-4- كفاية التقويم:

يعد التقويم من المهارات الأساسية في العملية التعليمية وعنصرا مهما في إنجاحها بما يحدثه من توازن وتكامل بين مختلف عناصرها، وبما يحدثه فيها من تعديل، وتكييف تصويب في ضوء البيانات التي تنشأ عنه. التقويم هو نشاط تربوي تطور نتيجة تطور أساليب التدريس ونماء المعرفة وتعدد المهارات وظهور التكنولوجيا الحديثة وتطورها، ولعل أبرز ما حققه التقويم توفير قاعدة صلبة من المعطيات. وعلى هذا يمكن تعريف التقويم بمايلي:هو عملية تشخيصية تتطلب جميع بيانات

موضوعية ومعلومات صادقة عن أفراد أو مهام أو برامج، في ضوء أهداف محددة وباستخدام وسائل متعددة، بغرض التوصل إلى تقديرات كمية أدلة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام حول هؤلاء الأفراد أو المهام أو البرامج، واتخاذ قرارات مناسبة بشأنها ضمانا لزيادة فاعليتها في تحقيق الأهداف المسطرة. (بدوي رمضان مسعد،2003،119)

7-4-1- **خصائص التقويم:**

يتسم التقويم الفعال بالخصائص التالية: (زيتون عياش محمود،1989،69)

- **الشمول:** بمعنى أن عملية التقويم تشمل جميع عناصر ومكونات الشيء المراد تقويمه فتشمل الجانب التربوي، الطالب، الأستاذ، المناهج، وطرق التدريس.
- **الاستمرارية:** بمعنى أن عملية التقويم غير موقوتة بزمن محدد تتم خلاله بل هي عملية ترافق جميع مراحل العملية التربوية ابتداء بمرحلة التخطيط انتهاء بمرحلة ما بعد التنفيذ.
- **التعاون** :بمعنى أن التقويم يتطلب تضافر جهود جميع من لديهم علاقة بعملية التقويم.
- **المقدرة الفنية:** بمعنى أن التقويم يتطلب كفاءة ومهارة فنية للقيام به وتستلزم توفر الخبرة في هذا المجال والنزاهة الموضوعية.
- **الديمقراطية:** من الصعب الوصول إلى نتائج تتسم بالموضوعية إذا لم تتوفر الحرية والصراحة والصدق في عملية التقويم أما إذا كانت نتائج التقويم مبنية على التحيز والرغبات الشخصية فإن ذلك يجعل العملية بعيدة عن الموضوعية والصدق.

7-4-2- **أهمية التقويم:** في مجموعة من النقاط نذكر من أهمها:

- يعمل التقويم عل زيادة دافعية التلاميذ الاستنكار والتحصيل الدراسي وبذلك تحدد له وظيفة الإثارة والدافعية .
- يسهم التقويم في تعرف مدى تقدم التلاميذ ونموهم في جوانبهم المختلفة بما في ذلك ما حصله من معارف وخبرات.
- يحدد التقويم مدى وصول التلاميذ إلى المستوى المنشود من الأهداف التربوية.
- يزود التقويم كلا من الأساتذة والإداريين بالأدلة الأزمة للعمل على تحسين تعلم التلاميذ كما يزود بنظام ضبط لكيفية التعلم.
- يساعد التقويم الأستاذ على التعلم لا سجل تعرف استجابات تلاميذته للتعلم ومدى إفادتهم من طرف تدريسه الأمر الذي يؤدي إلى تحسين هذه الطرق وأشار (محمد سليم،1998،180).

7-4-3- مجالات التقويم:

7-4-3-1 تقويم الأستاذ -الطالب:

ويهدف إلى الوصل إلى معلومات وملاحظات حول الأستاذ -الطالب من حيث مستوى تحصيله وقدراته واستعداداته بهدف إصدار حكم على العوامل التي تدخل في تعليمه ومن خلال التقويم نستطيع معرفة مدى تقويم الأستاذ التلميذ في التحصيل الدراسي واكتشاف قدراته العقلية والنفسية وتتبع نمو في المجالات المختلفة وتوجيهه دراسيا ومهنيا.

7-4-3-2 تقويم أداء الأستاذ:

يمكن التعرف من خلال التقويم على كفاءة الأستاذ في الشرح وقدرته على توصيل المعلومات للمتعلمين ومساعدتهم على استيعابه أو البحث عن مجموعة العوامل التي تكون في مجملها الأستاذ الناجح من حيث الخصائص الشخصية والكفايات المهنية والاتجاهات نحو مهنة التدريس ونحو التلاميذ.

7-4-3-3- تقويم المنهج :

يتضمن تقويم كل عنصر من عناصر المنهج في الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، والأنشطة التعليمية.(جابر عبد الحميد،1988،95).

7-4-4- أهمية التقويم في مجموعة من النقاط نذكر من أهمها:

- يعمل التقويم عل زيادة دافعية التلاميذ الاستنكار والتحصيل الدراسي وبذلك تحدد له وظيفة الإثارة والدافعية.
- يسهم التقويم في تعرف مدى تقدم التلاميذ ونموهم في جوانبهم المختلفة بما في ذلك ما حصله من معارف وخبرات.
- يحدد التقويم مدى وصول التلاميذ إلى المستوى المنشود من الأهداف التربوية.
- يزود التقويم كلا من الأساتذة والإداريين بالأدلة الأزمة للعمل على تحسين تعلم التلاميذ كما يزود بنظام ضبط لكيفية التعلم.
- يساعد التقويم الأستاذ على التعلم لا سجل تعرف استجابات تلاميذه للتعلم ومدى إفادتهم من طرف تدريسه الأمر الذي يؤدي إلى تحسين هذه الطرق. (محمد سليم،1998،180)

7-4-5- أنواع التقويم:

7-4-5-1- **التقويم التمهيدي:** ويتم قبل البدء في برنامج ما لتقويم المحتوى والوسائل والأهداف والظروف الأخرى المتعلقة بالمدخلات والعمليات والمخرجات.

7-4-5-2- **التقويم البنائي (التكويني):** ويتم أثناء تطبيق البرنامج لعدة مرات بهدف تطوير البرنامج وتحسينه وذلك للحصول على بيانات تساعد على المراجعة والتعديل والتعزيز.

7-4-5-3- **التقويم النهائي:** ويتم بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج للحكم عليه، ومن ثم القرار المناسب بخصوص الاستمرار فيه أوإيقافه أوالتعديل فيه.

7-4-5-4- **التقويم التتبعي** :ويعني الاستمرار في التقويم للوقوف على آثار البرنامج البعيدة المدى.

7-4-5-5- **التقويم التشخيصي:** ويهدف هذا النوع من التقويم إلى اكتشاف مواقع القوة والضعف في تحصيل التلاميذ ويتطلب هذا النوع من التقويم اختبارات نفسية كاختبار القلق ومفهوم الذات والصحة النفسية. (صلاح الدين علام،2007،58).

خلاصة:

التدريس هو مهمة معقدة تتطلب معرفة متنوعة وقدرات عالية ومهارات تدريسية مركبة, ولذا نجد أن الاتجاه اليوم في فهم عملية التدريس هو استخدام مدخل تحليل النظم وتأكيد دور التغذية الراجعة بالنسبة لنتائج عملية التدريس , ويتطلب القيام بعملية التدريس ضرورة تمكن الأستاذ من مهارات التدريس الأساسية التي تؤهله لتوفير مناخ اجتماعي وانفعالي جيد يؤدي إلى تحقيق أفضل عائد تعليمي تربوي .

تعتبر كفايات التدريس مجموعة السلوكيات التدريسية التي يظهرها الأستاذ في نشاطه التعليمي بهدف تحقيق أهداف معينة , وتظهر هذه السلوكيات من خلال الممارسات التدريسية للأستاذ في صورة استجابات انفعالية أو حركية أو لفظية تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التعليمي . ومهارات التدريس كقدرة علي أحداث التعلم وتيسيره , وتنمو هذه المهارات عن طريق التدريب والخبرة .

أهم ما إستنتجناه من خلال هذه الدراسة النظرية لموضوع كفايات التدريس هي مهارات التدريس عدة خصائص وعدة تصنيفات، نذكر منها:

- القابلية للتعميم أو العمومية بمعني أن الكفايات التدريسية لا تختلف من أستاذ إلى آخر باختلاف المادة التي يدرسها أو المرحلة, بالرغم من أنها تتميز بالمرونة والقابلية للتشكيل وفقا لطبيعة كل مادة ومرحلة.
- القابلية للتدريب والتعلم بمعني انه يمكن اكتسابها من خلال برامج التدريب المختلفة .
- التداخل لها أداءاتها المكونة لها وأساليبها المتداخلة حيث يصعب الفصل بين كفاية تدريسية وكفاية أخرى في موقف تعليمي ، والترابط أي أنها مرتبطة في بنيه ومكملة لبعضها البعض.

الفصل الثالث

التدريس في التربية البدنية والرياضية

التدريس في التربية البدنية والرياضية:

يعد درس التربية البدنية والرياضية عملية تربوية تعمل على تحقيق أهداف وواجبات البرامج تبعا للأسس العلمية عن طريق النشاط المشترك الهادف للمدرس والتلميذ، فهو يدخل ضمن المواد الدراسية الأخرى في المدارس ويكمل العملية التعليمية والتربوية اليومية. فهو وحدة متكاملة الأهداف له منهجه، وسائله وطرق إخراجه ثم ضبطه من قبل المنظومة التربوية.

ويعتبر إعداد الأستاذ من الأسس الهامة التي تقوم عليها السياسة التعليمية، ويأتي الأستاذ في مقدمة أبعاد وركائز العملية التعليمية في إعداد المتعلم للحياة الذي يعيشه فيه وفقا للفلسفة التي ارتضاها المجتمع لنفسه.

وفي هذا الفصل أدرجنا ماهية درس التربية البدنية والرياضية وأهدافه(أهميته)، بالإضافة إلى محتواه وكيفية تحضيره ثم بنائه إضافة إلى تنظيماته وكيفية تنظيمه وتطرقنا أيضا إلى تعريف أساليب التدريس قيد الدراسة، بالإضافة إلى تحليل العملية التدريسية وفق الأساليب التدريسية الحديثة.

1 - التدريس:

1- 2 - مفهوم التدريس:

كلمة التدريس وردت بمعنى (مهنة) التعليم أو التدريس، أو مذهب أو تعاليم وكذلك تعني " إرشاد الإنسان بالتعليمات أو المعلومات المتنوعة في المعاهد التعليمية بواسطة الأستاذ" وكذلك وردت بمعنى " ما يتم تعلمه من المبادئ " أما كلمة Teach تعني " درس، لقن "، ويقال : " درس : علم ". ولقد وردت هذه الكلمة ببعض مشتقاتها في القرءان الكريم ست مرات وذلك في قوله سبحانه وتعالى :"وليقولوا درست "(الأنعام، الآية 105) وفي الحديث الشريف " تدارسوا القرآن"

وإيجاد مفهوم مشترك ومحدد للتدريس أمر صعب، نظراً لتعدد المفاهيم التي تختلف باختلاف المناهج والنظريات التربوية، لكن سنعمل على توضيح هذا المفهوم من خلال إبراز أهم المفاهيم والتعاريف التي وردت في هذا المجال, ولتقريب الصورة إلى ذهن القارئ فيما يتعلق مفهوم التدريس نقدم هذه التعاريف التالية:

يعرف جاك فلورنس (Jacques Florence,1998,48) التدريس على أنه" نشاط خاص بالأستاذ ، يقوم به بطريقة منظمة لإتاحة الفرصة للمتعلمين من أجل تطوير قدراتهم في مختلف جوانب الحياة اليومية."

والتدريس حسب (مجدي عزيز إبراهيم،2004،31) يتمثل في "الإجراءات والعمليات التي يقوم بها الأستاذ منفرداً, أو بمشاركة المتعلمين, بهدف تحقيق أهداف تربوية تعليمية تعلمية محددة مسبقاً, عن طريق إستخدام إجراءات وأدوات, وأنشطة تعليمية تعلمية, وفقاً لمقتضيات كل موقف من المواقف التدريسية على حدة."

كما يشير(كمال عبد الحميد زيتون،2003،30-41) إلى بعض الأسس التي تركزت حولها تعريفات التدريس والتي جاءت على الشكل التالي:

- التدريس باعتباره عملية إتصال: بمعنى أن التدريس عملية إتصال بين الأستاذ والمتعلم يحرص خلالها الأستاذ على نقل الرسالة (مختلف المعلومات) في أحسن صورة ممكنة.
- التدريس باعتباره عملية تعاون: التدريس هو العملية التي يتوسط فيها شخص هو الأستاذ, بين شخص آخر هو المتعلم, ومادة علمية أو جانب معرفي ما لتيسير التعلم.
- التدريس باعتباره نقل المعلومات: التدريس نقل للمعلومات لكنه عملية ديناميكية متعمدة, يحدث فيه إتصال وتعاون لإكساب المتعلم خبرة هادفة.
- التدريس باعتباره نظام: بحيث يتكون من مدخلات وعمليات عقلية, ثم مجموعة من المخرجات.
- التدريس باعتباره مهنة: التدريس مهنة خلاقة, تختلف الأساليب فيها وتعتمد إعتماداً كبيراً على الأستاذ والتمعلم.
- التدريس باعتباره علماً وفناً: فعلم, لأنه يعتمد على العلم وعلى الحقائق التي جاء بها العلم, أما فن, فلأنه يتطلب كل من المهارة, الذوق, الخيال, الإبداع والموهبة...الخ.
- التدريس بوصفه سبيلاً للنجاح: من الصعوبة بمكان أن يحدث التعلم والرقي بدون حضور التدريس الفعال.
- التدريس باعتباره نشاطاً مقصوداً: فهو نشاط إنساني يهدف أساساً إلى إحداث تغير في سلوك الفرد والجماعات.
- التدريس باعتباره سلوكاً معيارياً: ويتمثل في ضرورة بث جملة من القيم الأخلاقية السائدة في المجتمع والتي بدورها تتماشى مع ثقافته ومعتقداته.

1-3- التدريس الفعال : يمكن تعريف التدريس الفعال بأنه العملية التي تمنح المتعلم الدور البارز في إحداث التغيير المطلوب وتحقيق الأهداف المرسومة المتمركزة حول بناء شخصيته، ويقاس التدريس الفعال بمدى ومدة تفاعل المتعلم خلال الدرس.(صادق خالد الحايك،2017،63).

1- 4- فلسفة التدريس الفعال :

يستمد التدريس التفاعلي فلسفته من التغيرات العالمية المعاصرة، فالتدريس التفاعلي يعتبر نتيجة مباشرة لهذه المتغيرات التي تتطلب إعادة النظر في أدوار المتعلم والأستاذ، والتي تطالب وتنادى بنقل محور الاهتمام من الأستاذ إلى المتعلم وجعل المتعلم هو محور العملية التعلمية، حيث تؤكد على: (عفاف عثمان عثمان مصطفى،2014، 53)

- التعلم يرتبط بحياة التلميذ ومجتمعه، وواقعه واحتياجاته واهتماماته .
- التعلم يحدث من خلال تفاعل التلميذ مع البيئة (كل ما يحيط به في بيئته).
- التعلم ينطلق من استعدادات المتعلم وقدراته .
- التعلم يحدث في جميع الأماكن التي ينشط فيها المتعلم في البيت، الأستاذ ة، الحي، النادي.

1- 5- التدريس الفعال (النشط) في التربية الرياضية:

أن عملية التدريس الحديثة لا تقتصر على التركيز على نقل المعلومات من المقرر إلى عقول الطلبة بواسطة التعلم المعتمد على التلقين بهدف إلمام الطلبة بأكبر كم من المعارف والمعلومات، بل تركز على بناء الشخصية المتزنة للمتعلم من جميع جوانبها العقلية والانفعالية والاجتماعية والبدنية والمهارية والقيمية، ولا يتم ذلك إلا من خلال إعطاء المتعلم الدور النشط والفعال في البحث عن المعلومة ومعرفتها ومناقشتها والدفاع عنها وتوظيفها في مكانها الصحيح في حياته داخل المدرسة وخارجها، ويلعب الأستاذ دور الموجِه والمشرف والمرشد والمنظم للبيئة التعليمية دون هدر للوقت والجهد. (صادق خالد الحايك،2017، 63).

2- العلاقة بين التدريس ومهارات التدريس :

يعد التدريس مهنة فنية دقيقة تحتاج إلى إعداد جيد لمن يقوم بممارستها فهي ليست مجرد أداء يمارسه أي فرد وفقا لما يمتلكه من قدرة عامة، ومهنة التدريس لا تعني مجرد نقل المعلومات من أستاذ إلى طالب ولكنها تهدف أساسا الى تعديل السلوك، أي عملية التدريس لابد ان يصاحبها تعلم حقيقي والا فقدت معناها وأهميتها (عفاف عثمان عثمان مصطفى،2014، 150)

ولم يعد التدريس مجرد نشاط بسيط يتكون من فعل ورد الفعل بل أن التدريس هو مهمة معقدة تتطلب معرفة متنوعة وقدرات عالية ومهارات تدريسية مركبة، ولذا نجد ان الاتجاه اليوم في فهم عملية التدريس هو استخدام مدخل تحليل النظم وتأكيد دور التغذية الراجعة بالنسبة لنتائج عملية التدريس

ويتطلب القيام بعملية التدريس ضرورة تمكن الأستاذ من مهارات التدريس الأساسية التي تؤهله لتوفير مناخ اجتماعي وانفعالي جيد يؤدي الى تحقيق افضل عائد تعليمي تربوي.

3- عملية التدريس:

يرى (مجدي عزيز إبراهيم,2004،47) أنه في ظل المفهوم التقليدي للتربية, تكون عملية التدريس, العملية التي من خلالها يتم نقل المعلومات من ذهن الأستاذ إلى أدمغة المتعلمين ليستوعبوها.

وفي ظل هذا المفهوم السابق, يمثل الأستاذ المصدر الأساسي للمعرفة, ويكون المتعلم مستقبلاً سلبياً, وبالتالي, يستطيع الأستاذ أن ينقش على عقل المتعلم (الذي يكون في هذه الحالة كالصفحة البيضاء) الجوانب المعرفية التي يريدها, وبذلك إقتصر المفهوم فقط على الناحية الذهنية دون النواحي الأخرى.

أما في ظل المفهوم التقدمي (الحديث), تكون عملية التدريس بمثابة عملية حياة وتفاعل بين الأستاذ والمتعلم, من خلال مصادر المعرفة المختلفة, وبذلك لا يقتصر الاهتمام على المادة الدراسية فقط, كما يمكن أن تتم عملية التدريس خارج قاعات الدروس (الفناء, المعمل, حجرات الأنشطة المختلفة...), وأيضاً, يكون للمتعلم دوراً مؤثراً في عملية التدريس, لأنه يتفاعل مع الموقف التدريسي وفقاً لمقتضياته.

4- تصميم التدريس:

في هذا الإطار يعرف مجدي عزيز إبراهيم تصميم التدريس على أنه عملية ترجمة مبادئ التعلم والتدريب إلى خطط لنشاطات ومواد التدريس, وعمل مصمم التدريس يشبه إلى حد كبير عمل المهندس, فكلاهما يقوم بالتخطيط لأعماله, إعتماداً على مبادئ ثبت نجاعتها..., أما مصمم التدريس فيعتمد على مبادئ التعلم والتدريس. (مجدي عزيز إبراهيم،68،2004)

5- تخطيط التدريس:

يشير كمال عبد الحميد زيتون إلى أن التخطيط للتدريس هو ذلك الجانب من التدريس, الذي يقوم فيه الأستاذ بصياغة مخطط عمل لتنفيذ التدريس, سواءً كان طوال السنة أو لنصف السنة أو لشهر أو ليوم. (كمال عبد الحميد زيتون،329،2003)

6- الأهداف العامة للتدريس:

إنّ التدريس علم تطبيقي، وفن خلاّق، ومهمة إنسانية يضع من خلالها المجتمع نفسه ويطورها والتدريس كعملية تربوية هادفة يتصف بالمميزات التالية:

- يهدف إلى تطوير القوى العقلية والجسمية والقيمية للمتعلمين بصيغ متوازنة، مراعياً أهمية كل منها في حياة الفرد والمجتمع، ولا يوجه اهتمامه لتنمية نوع واحد فقط من هذه القوى على حساب الأنواع الأخرى (محمد زياد حمدان،1985،26).
- يهدف التدريس إلى تنمية كفايات المتعلمين, وتأهيلهم للحاضر والمستقبل، ولا يحصر نفسه بأيّ حالٍ في دراسة الماضي، بل يدرسه كوسيلة لفهم حوادث ومستجدات الحاضر والمستقبل وتنبؤها.
- يمثل التدريس عملية مدروسة تبدأ بتحليل خصائص المتعلمين وتحديد قدراتهم، ثم تطوير الخطط التعليمية المختلفة, واختيار الوسائل والأنشطة والمواد التعليمية التي تستجيب لمجموعة كبيرة من الخصائص والمتطلبات، ويتولى كذلك تقييم العملية التربوية لتحديد مواطن القوة والضعف فيه للاستفادة منها مستقبلاً.
- يبدأ التدريس, بما يملكه المتعلمين من خبرات وكفايات وخصائص، ثم يتولى صقلها وتعديلها أو تطويرها ما يلزم منها، مراعياً قدرة كل المتعلمين على التعلم وسرعتهم الذاتية في التحصيل.
- يهدف التدريس كعملية إيجابية متكافئة, إلى إنجاح المتعلمين بإشباع رغباتهم وتحقيق طموحاتهم المختلفة, لا معاقبتهم نفسياً أو جسمياً أو تربوياً بالفشل والرسوب كما هو الحال في الممارسات التعليمية التقليدية، فهذا, لأنّ كل فرد يمتلك قدرة وذكاء معينين، مادام موهوب بوظائف عقلية وبقدرات جسمية كبيرة.

وبالإضافة إلى هذه الأهداف التي يعمل التدريس في الأحوال العادية على تحقيقها، نجد الأهداف التالية:

- تحفيز حماس المتعلمين للمادة الأكاديمية الدراسية، وتطوير رغبتهم للتخصص فيها.
- تطوير قدرات المتعلمين على التحليل والتفكير المنطقي.
- مساعدة المتعلمين على حلّ مشاكلهم الشخصية والتربوية.
- تعليم المتعلمين مهارات الاتصال الأساسية، التحدث،القراءة، الحساب،الحركة واللعب... الخ.
- رعاية وتطوير مفهوم الذات الإيجابي لدى المتعلمين.

- تشجيع الابتكار والتجديد فكراً وأسلوباً.
- المحافظة على نظام وهادفية التربية الأستاذية.
- تطوير حب المبادرة والرغبة في تحمل المسؤولية لدى المتعلمين.
- تطوير القدرات الجمالية، الفنيّة، الأدبيّة، التعبيرية والحركية لدى المتعلمين.
- رعاية وتطوير أخلاقيات المجتمع لدى المتعلمين.
- التعرف على مشاكل وصعوبات التعلم لديهم وتحليلها والاستجابة الفعالة لمتطلباتهم.
- يسمح التدريس كعملية اجتماعية, بتفاعل أفراد القسم على أسس ديمقراطية عادلة ومبادئ الإحترام والإعتبار المتبادل، يشاركون معاً خلال التفاعل الاجتماعي بخبراتهم الفردية ويتعاونون في تخطيط وتنفيذ وتقييم فعالية العملية التربوية.

7- معالم التدريس الجيّد:

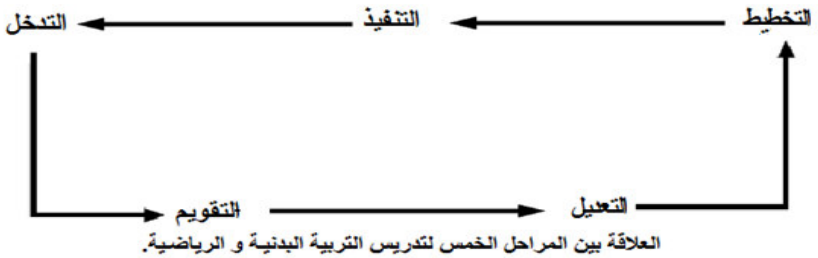
لقد ورد في كتاب لصاحبه (رفعت محمود بهجات،1996،09) أنّ التدريس الجيّد هو موقف إنساني يقوم فيه الأستاذ بتنفيذ المهام الآتية:

- إقامة علاقات طيّبة بين المتعلمين وفهم العوامل المؤثرة في سلوكهم.
- تخطيط عملية التدريس وتنظيم هيكل العمل فيها.
- تنمية التخيل لدى المتعلمين وإثارة انتباههم.

أما كريستيان تارغيه (Christian Target,1990,06-09) فيرى أنّ معالم التدريس الناجح تتجلى في حرص أستاذ التربية البدنية على مراعاة خمسة 05 مراحل بدقة كبيرة، وهي:

- التخطيط. - التنفيذ. - التدخل. - التقويم. - التعديل.

الشكل رقم(01): يوضح العلاقة بين المراحل الخمس لتدريس التربية البدنية والرياضية.



العلاقة بين المراحل الخمس لتدريس التربية البدنية و الرياضية.

- **التخطيط :** يتمثل خاصة في الإعداد الجيد للبرنامج السنوي بصفة عامة، والتخطيط السليم لتقديم محتوى الحصة بشكل يوفر الراحة للمتعلمين, ويساهم في الفهم السريع لكل التمارين الرياضية المقترحة.
- **التنظيم:** ويتمثل في كيفية تنظيم العمل مع الأساتذة الآخرين، تنظيم الحصة، وتنظيم المتعلمين لإعطائهم المعلومات اللازمة حول مختلف المهارات الرياضية.
- **التدخل:** يشمل بالخصوص التدخلات التي يقوم بها الأستاذ لدى المتعلمين.
- **التقييم:** وهو تقييم عمل المتعلمين، تقييم النتائج المتوصل إليها.
- **التعديل:** ويتمثل في تعديل المراحل الأربعة السابقة الذكر.

8- أساليب التدريس :

أسلوب التدريس هو الكيفية التي يتناول بها الأستاذ طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس أو هو الأسلوب الذي يتبعه الأستاذ في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من الأساتذة الذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثم يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للأستاذ حيث لا يوجد قواعد محددة لأساليب التدريس ينبغي على الأستاذ إتباعها أثناء قيامه بعملية التدريس وبالتالي فان طبيعة أسلوب التدريس تظل مرهونة بالأستاذ وبشخصيته وذاتيته وبالتعبيرات اللغوية والحركات الجسمية، وتعبيرات الوجه، والانفعالات ونغمة الصوت ومخارج الحروف، والإشارات والإيماءات والتعبير عن القيم، وهي تمثل في جوهرها الصفات الشخصية الفردية التي يتميز بها الأستاذ عن غيره من الأساتذة. (عفاف عثمان مصطفى،2014،191).

ويعتمد اختيار أساليب التدريس على مجموعة عوامل:

- طبيعة أهداف الدرس.
- طبيعة محتوى الدرس.
- عمر الطالب وخبراته السابقة ومستواه العقلي والبدني.
- قدرات الأستاذ واستعداداته في تنفيذ الدروس.
- الزمن المتاح والإمكانات المتوافرة. (عفاف عثمان مصطفى،2014،192).

8-1 أنواع الأساليب التدريسية :

نجد أن معظم الدراسات والبحوث التي تتناول موضوع أساليب التدريس قد ربطت بين الأساليب وأثرها على التحصيل، وذلك من زاوية أن أسلوب التدريس لا يمكن الحكم عليه إلا من خلال الأثر الذي يظهر على التحصيل لدى المتعلمين.

8-1-1 أساليب التدريس المباشرة :

وهي التي تتمحور حول المدرس واستخدام سلطته داخل الصف من خلال فرض شخصيته المطلقة وأفكاره وسيطرته على الطلبة والحصة ككل، فهو يشرح المهارة والطلبة يؤدونها ثم يقوم بتقويمهم (صادق خالد الحايك،2017،69).

8-1-2 أساليب التدريس غير المباشرة :

وهي التي تتمحور حول الطالب ومشاركته في العمليه التعليميه تحت اشراف المعلم، حيث يبدي الطالب آراءه وأفكاره ويشارك في المشاكل التربويه ووضع الحلول المناسبه له. (صادق خالد الحايك،2017،70).

9-الطرائق البيداغوجية :

9-1 إشكالية التعريف :

عندما نرجع إلى الأدبيات التربوية، نجد أن مفهوم الطريقة البيداغوجية قد استعمل بمعان ودلالات متباينة إلى حد لم يعد معه بالإمكان حصر مدلولها بصورة دقيقة، ويرجع افانزين Avanzini إشكالية تعريف الطريقة البيداغوجية الى تنوع واختلاف الاتجاهات التربوية والأطر المرجعية، فكنورص Knors مثلا يؤكد ان مفهوم الطريقة قد يشير على الأقل إلى خمسة معان مختلفة هي : تنظيم التعليم، وتنظيم المنهاج، وتنظيم الدرس، وشكل العمل الديدكتيكي، وانجاز الدرس. (العربي اسليماني،2016،195).

ويزداد التحديد تعقيدا وصعوبة عندما نضيف الى هذا الاستعمال المتعدد لمفهوم الطريقة البيداغوجية بعض المفاهيم القريبة منه من حيث الدلالة ومن هذه المفاهيم مفهوم التقنية ومفهوم الأسلوب التعليمي ومفهوم النموذج التربوي ومفهوم المنهجية .

2-9 الطريقة البيداغوجية :

يقترح الغربي اسليماني مجموعة من التعريف للطريقة البيداغوجية :

هي أسلوب عام للتدريس، وهي كذلك أسلوب تدريس مادة معينة. او هي شكل من أشكال العمل الديداكتيكي داخل الوضعية التعليمية التعلمية يجمع بين الأستاذ والمتعلم، في تفاعل مستمر سعيا وراء بلوغ هدف محدد. اوهي العمليات المنظمة من طرف الأستاذ في علاقته بتقديم المحتويات قصد تحقيق أهداف معينة بمعية التلاميذ . (العربي اسليماني،2016،195).

ويعرف المعجم الخاص بالبيداغوجيا الطريقة البيداغوجية بانها مجموعة منظمة ومتناسقة من التقنيات والوسائل التي من اجل الوصول الى هدف محدد هو تسهيل العمل التربوي l'action éducation ويميزها عن الإستراتيجية التي تحمل نفس التعريف كون الأخيرة أنها خاصة وغير منظمة وليست عامة ومنظمة كالطريقة، وهذا يعني ان أي نوع من الطرائق التدريسية مثلا هي نفسها سواء في أي دولة في العالم، لكن الإستراتيجية التي يطبقها الأستاذ او المتعلم ضمن هذه الطريقة قد تختلف من شخص إلى آخر .

3-9 مكونات الطرائق والنماذج البيداغوجية :

تتكون الطرائق البيداغوجية من خمسة مكونات هي : (العربي اسليماني،2016،195)

1-3-9 **المكون المنهجي :**

وهو الوضع الذي تتخذه المعارف الأستاذ ية ف علاقاتها بالمجالات الاجتماعية التي ستظهر فيها، ونقصد به أيضا كيفية التطبيق اذ ان الطريقة الاستقرائية مثلا تقتضي التركيب بمعنى الانتقال من الجزء والأمثلة والتجربة الى القاعدة.

2-3-9 **الوضعيات المستعملة :**

ويمكن ترتيبها بحسب بنية التواصل الذي تقترحه كل واحدة منها، اذ يتم التمييز بين الوضعيات الجماعية المفروضة، وتشمل الدرس الالقائي ومختلف متغيراته التكنزلوجية (أشرطة،تلفاز،...) ووضعيات النشاط المتداخلة، وتتضمن جميع اشكال العمل بالمجموعات، ثم وضعيات العمل الفردية.

3-3-9 **الوسائل المجندة :**

إن الوسائل التعلمية –التعليمية كثيرة ومتنوعة، ومنها النصوص المكتوبة والعبارات الشفوية والمجسمات والخرائط والجداول والرسوم والبيانات والتسجيلات والصور... لكن ينبغي أن ينتقى الأستاذ

من هذا الكم الهائل من الوسائل ما يناسب الطريقة التي اختارها ويساعده على تحقيق الكفايات والمهارات التي استهدفها .

9-3-5 العلاقة البيداغوجية :

ان نوع العلاقة البيداغوجية لا يرتبط آليا بطريقة معينة، ففي وضعية واحدة يمكن ان نطبق طرائق وعلاقات متعددة، وفي هذا المجال، يتحدث كرت لوين عن رئيس الجماعة السلطوي Leader sheap autoritaire، وعن اللاتوجيهي Le Laisser faire، وعن التسيير الديمقراطي Gestion démocratique.كما يميز دانييل غاييط بين أنواع سبعة من العلاقات البيداغوجية .

9-3-6 أشكال التقويم :

التقويم هو مجموعة من الأسئلة المركزة التي يضعها الأستاذ ، سواء في بداية الحصة اوفي نهايتها اوبين المقاطع التعليمية-التعلمية . ولكل طريقة نوع من التقويم الذي يستهدف الحصول على تغذية راجعة ومعرفة الكيفية التي يتحقق بها الإنجاز فالتقويم اذن ليس خارجا عن سيرورة العملية التعلمية-التعليمية،ولكنه مكون أساس من مكونات الطريقة البيداغوجية، بحيث إن كل عملية تكوين وتعلم إلا وهي مرتبطة بالنتيجة التي يجب تقويمها .

10- الفرق بين الأسلوب والطريقة:

هناك إشكال كبير يتمثل في وجود تشابه في الهيكل التنظيمي بين الطريقة والأسلوب حيث يختلف الكثير من التربويين والباحثين عندما يتكلمون عن التدريس بين مصطلحي الطرائق والأساليب باعتبار أنهما مترادفان لا يحمل أي منهما معنى خاص يميزه عن الآخر، ومن خلال الكثير من الكتابات، فإن الأسلوب يأتي دائما تبعا للطريقة لأنه مرتبط بها وعلى أساس الأسلوب تأتي الطريقة

ويقول **حنا غالب** "أن الفن مجموعة طرائق والطريقة مجموعة أساليب والأسلوب مجموعة قواعد وضوابط "(عطاءالله أحمد،2006،39-40)

ولهذا فالطريقة أشمل من الأسلوب، ومفاد هذا الفرق أن الأسلوب قد يختلف من أستاذ إلى آخر على الرغم من استخدامهم لنفس الطريقة مثال ذلك نجد أن الأستاذ (س) يستخدم الطريقة الكلية والأستاذ(ص) يستخدم نفس الطريقة ومع ذلك فقد نجد فروق دالة في مستويات تحصيل المهارات الحركية للتلاميذ، وهذا يعني أن تلك الفروق يمكن أن تنسب إلى أسلوب التدريس الذي يتبعه الأستاذ وليس إلى الطريقة.

وكذلك فان طريقة التدريس هي وسيلة الاتصال التي يستخدمها الأستاذ من اجل إيصال أهداف الدرس الى المتعلمين، اما أسلوب التدريس فهوالكيفية التي يتناول بها الأستاذ الطريقة (طريقة التدريس):(عفاف عثمان عثمان مصطفى،2014، 199)

أي أن الطريقة اشمل من الأسلوب كما أشير له سابقا ولها خصائص مختلفة، كما أن هناك مفهوم اشمل من الاثنين ألا وهو إستراتيجية التدريس، والإستراتيجية يتم انتقائها تبعا لمتغيرات معينة وهي بالتالي توجه اختيار الطريقة المناسبة والتي بدورها تحدد أسلوب التدريس الأمثل والذي يتم انتقائه وفقا لعوامل معينة تتباين أهداف التدريس ومن ثم تتعدد استراتيجيات وتتباين معها أدوار كل من الأستاذ والمتعلم، ويأتي التعرف على الاستراتيجيات التدريس، وطبيعة كل منها، وكيفية استخدامها وحدود هذا الاستخدام في إطار اهتمام الأستاذ وغيره من المهتمين بالتعليم والتعلم بتوفير إجابة عن سؤال هام– هو: كيف يدرس ؟ وتعتمد الإجابة المطلوبة عن هذا السؤال على مجموعة من الأسئلة من أبرزها :(عفاف عثمان عثمان مصطفى،2014،200).

لماذا ندرس ؟... ومن نعلم ؟...وماذا ندرس؟...ثم في أي سياق تقع العملية التدريسية ..قيما ومعتقدات وإمكانيات متاحة ؟

ماذا	كيف	بماذا	متى	أين	هل
الهدف+المحتوى	الطريقة	الوسيلة	الزمن	المكان	التقويم

هذه النظرة الشمولية للعوامل المختلفة المحددة حول اختيار إستراتيجية أو استراتيجيات التدريس التي نستخدمها مع المتعلمين على أن رؤية المؤسسة التعليمية والفلسفة التربوية التي تتبناها هي عامل حاسم أو رئيسي في هذا القرار، فمنها تتحدد الأهداف التعليمية العامة للمؤسسة، التي هي بمثابة مرجع نشتق منه الأهداف التربوية العامة، وبالتالي أهداف التدريس (لماذا ندرس؟) ومن ثم تتشكل المكونات الأخرى لمنظومة التدريس، ومنها استراتيجيات التدريس.

11– أساليب التدريس قيد الدراسة:

11–1 الأسلوب التبادلي:

تقوم فكرة الأسلوب التبادلي على توزيع المتعلمين إلى مجموعات صغيرة مكونة من اثنين أو أكثر من زملائه، ويعد التوزيع الثنائي (الزوجي) هو الأكثر استخداما في هذا الأسلوب، ففي هذا الأسلوب تنتقل قرارات جديدة من الأستاذ إلى المتعلم، وخاصة فيما يتعلق بقرارات التقويم، ويلعب المتعلم دور

الأستاذ وذلك بتزويد زميله بالتغذية الراجعة المتعلقة بالأداء بدلاً من الأستاذ، إذ يسمح هذا الأسلوب لكل متعلم أن يلعب دورا خاصا به، أو يلعب دور الملاحظ (دور الأستاذ)، والأخر يلعب دور المتعلم – المؤدي (دور الطالب)، أما دور الملاحظ فيكون بملاحظة الزميل المؤدي وإعطائه التغذية الراجعة عن أدائه أما الأستاذ فيقتصر دوره على التركيز على مراقبة كل من الملاحظ والمؤدي، ويكون اتصال المعلم مع الطالب الملاحظ فقط.

في هذا الأسلوب تتوزع الأدوار بين الأستاذ والمتعلم على مراحل الدرس الثلاث، وذلك على الشكل الآتي: (صادق خالد الحايك،86،2017)

في مرحلة التخطيط (ما قبل الدرس) يقوم الأستاذ بنفس إجراءات التحضير التي يتخذها في العادة، بالإضافة إلى إعداد وتصميم ورقة الواجب (task sheet)، كما يقوم الأستاذ بتصميم ورقة جديدة تسمى ورقة المعيار (criteria sheet)، متضمنة في ورقة العمل أو منفصلة، ويقوم الملاحظ باستخدامها فقط.

أما مرحلة التنفيذ (أثناء الدرس) فيكون الدور الأساسي للأستاذ هو إخبار المتعلمين بأدوارهم الجديدة سابقة الذكر، وكيفية استخدام ورقة الواجب، وطبيعة العلاقة بين المتعلمين من جهة، والملاحظ والأستاذ من جهة أخرى.

وفي مرحلة التقويم يتصل المؤدي بالملاحظ لتلقي التغذية الراجعة في ضوء المقارنة والتمييز بين أداء الطالب المؤدي وما هو مطلوب في ورقة الواجب، واستنتاج ما إذا كان أداء الزميل المؤدي صحيحا أم لا، ويقوم الملاحظ بالاتصال بالأستاذ عند الضرورة، وبعد أن يتم المؤدي الأداء يتبادل الأدوار مع زميله الملاحظ، ليصبح الطالب الملاحظ مؤدياً، والطالب المؤدي ملاحظاً، ويكون دور الأستاذ الإجابة عن أسئلة الطالب الملاحظ فقط (لأنه لا يسمح للمؤدي الاتصال مع الأستاذ)، كما يتقبل الأستاذ التواصل الاجتماعية الذي يتم بين الملاحظ والمؤدي.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذا الأسلوب (كغيره من أساليب موستن وأشورت الأخرى) قد لا يناسب المهارات جميعها أو المتعلمين جميعهم، ففي هذا الأسلوب يجب أن يكون لدى المتعلم درجة من الكفاءة في تأدية العمل، وقدرة على تقويم العمل من خلال مشاهدة الزميل، لذلك على الأستاذ أن يختار المهارة المناسبة لقدرات المتعلمين عند استخدام هذا الأسلوب. (صادق خالد الحايك،87،2017).

بعد أن يشرح الأستاذ المهارة ويؤدي دور النموذج، ويجيب عن استفسارات الطلبة، يقوم بتوزيع طلبة الصف إلى أزواج (أو مجموعات صغيرة)، ثم يوزع عليهم أوراق العمل والمعيار، لينتشر المتعلمون ويبدؤون بالتطبيق. والجدير بالذكر أن ورقة المعيار (المحك) تتكون من أجزاء رئيسة أهمها وصف العمل المطلوب، ورسومات وصور توضيحية للأداء، ومعايير تقييم الأداء، كما تشتمل الورقة على تذكير بدور الملاحظ والنقاط التي يركز عليها في التقييم (نقاط تعليمية أو نواحي فنية للأداء الواجب تعلمه).

وهناك طرائق عديدة يمكن أن يستخدمها الأستاذ في توزيع المتعلمين إلى أزواج منها: (صادق خالد الحايك،2017،87).

- يقف المتعلمون في قاطرتين متجاورتين، يتم اختيار الأول من القاطرة الأولى والثاني مع من القاطرة الثانية... وهكذا.
- يقف المتعلمون في صف، ثم البدء في عد متسلسل: 1، 2، 1، 2 وهكذا، ويختار الرقم 1 الرقم 2 كمجموعة وهكذا بشكل متتالي.
- التوزيع حسب الحروف الأبجدي (أ مع أ، ب مع ب)، الطالب الذي يبدأ اسمه بحرف الألف مع طالب آخر يبدأ اسمه أيضا بحرف الألف، وإن لم يكن ينتقل إلى الحرف الذي يليه وهكذا.
- أن يختار كل طالب رفيقه (اختيار ذاتي).
- أن يقوم المعلم بتوزيعهم بشكل أزواج اعتمادا على:
- الأطوال، المتعلم الطويل مع زميله الطويل، وأحيانا العكس وذلك تبعا لطبيعة المهارة أو حسب الموقف التعليمي.
- الأوزان، يختار الأوزان المتقاربة مع بعضهم، أو العكس وذلك تبعا لطبيعة المهارة أو حسب الموقف التعليمي.
- المستوى المهاري، مستويات الطلبة المهارية المتقاربة معا، فيختاروا بعضهم بعضا وذلك تبعا لطبيعة المهارة أو حسب الموقف التعليمي.
- كل طالب مع الطالب الذي يليه.
- أي طريقة أخرى يراها المعلم أو المتعلم مناسبة.

وحتى يتحقق الهدف بشكل أفضل ويستمتع المتعلم بالعمل فان أفضل طريقة هي الاختيار الذاتي ففي ذلك سرعة في بدء العمل (دون إضافة وقت في التوزيع) كما توفر هذه الطريقة راحة نفسية وتقبل

الملاحظات والتغذية الراجعة من الزميل، وبالتالي تحقيق الهدف بصورة أسرع وأكثر أمنا، بعيدا عن التعارض النفسي والاجتماعي بين الزملاء، هذا التعارض الذي غالبا ما يؤخر نجاح العملية التعليمية وقد يؤدي إلى تجربة سلبية عند المتعلمين وخبرة لا يرغب المتعلم في تكرارها.

لهذا الأسلوب نتائج رائعة في زيادة التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين، مما ينعكس على سلوكهم خارج الدرس، ويقود إلى التسامح فيما بينهم، والصبر، والاحترام المتبادل، وعلى الأستاذ أن يتجنب توزيع المتعلمين بشكل يثير الحساسية والعداوة مثل أن يكون الطالب جيد المستوى مع الطالب الضعيف، أو الذكي مع الأقل ذكاءا، أو الطالب المحترف مهاريا مع الأقل مهارة أو أي شكل آخر، لا بل على الأستاذ أيضا خلق جو من الالفة بين المتعلمين، وتدريبهم على احترام الرأي الآخر، وحسن الإصغاء، وتبادل وجهات النظر وما إلى ذلك. (صادق خالد الحايك،2017،89).

11-1-1- أهداف الأسلوب التبادلي:

يبقى لكل أسلوب أهدافه الخاصة، والمتعلقة به دون سواه، وهنا يمكن تقسيم أهداف هذا الأسلوب إلى مجموعتين، منها ما لها علاقة بالموضوع الدراسي، ومنها ما هي مرتبطة بالمتعلمين أنفسهم.

11-1-1-1- **الأهداف المرتبطة بالموضوع الدراسي:**

تتلخص الأهداف هنا في الآتي: (ساري حمدان وآخرون،1993،38)

- إتاحة الفرصة المتكررة لممارسة العمل مع زميل ملاحظ.
- ممارسة العمل تحت ظروف الحصول المباشر على التغذية الراجعة من الزميل.
- ممارسة العمل دون أن يقدم الأستاذ التغذية الراجعة، أو معرفة متى يصحح الأخطاء.
- يكون المتعلم قادرا على مناقشة جوانب فنية متعلقة بأداء الفعالية، أو المهارة مع الزميل.
- تصور الأجزاء وفهمها، وتعاقبها أثناء العمل.

11-1-1-2-**الأهداف المرتبطة بدور المتعلمين:**

تتلخص الأهداف هنا في الآتي:

- الانشغال في عملية اجتماعية تناسب الأسلوب من خلال إعطاء تغذية راجعة، واستقبالها من الزميل.
- الانشغال بخطوات هذه العملية من خلال ملاحظة أداء الزميل، وبمقارنة الأداء بالمعيار استخلاص استنتاجات وتوصيل النتائج للزميل.

- تنمية الصبر، والتسامح، والاحترام المطلوب للنجاح في هذه العملية.
- ممارسة كيفية إعطاء التغذية الراجعة الصحيحة.
- إدراك نتائج الإنجاز من خلال متابعة نجاح الزميل.
- استمرار تنمية العلاقات الاجتماعية، حتى خارج نطاق دوام الأستاذ.

11-1-2- وصف الأسلوب التبادلي:

إن استعمال هذا الأسلوب يؤدي إلى خلق واقع جديد، ويعني ذلك إيجاد علاقات جديدة بين الأستاذ من جهة، وبين المتعلم والأعمال من جهة ثانية، وبين المتعلمين أنفسهم من جهة ثالثة فكيف تنظم القرارات على المراحل التدريسية الثلاثة عند استخدام هذا الأسلوب يا ترى؟.

- **قرارات التخطيط** :يقوم الأستاذ أولا بتصميم بطاقة المحكات التقويمية، التي يستخدمها التلميذ الملاحظ بالإضافة إلى قرارات التخطيط .
- **قرارات التنفيذ** :الدور الأساسي للأستاذ هنا هو وضع الشكل الأساسي للأدوار، والعلاقات الجديدة وفيما يلي تسلل الأحداث في الفقرة اللفظية:(ساري حمدان وآخرون،1993، 5-6-7.)

- إخطار المتعلم بأن غرض الأسلوب هو التعاون مع الزميل، وتعلم كيفية إعطاء التغذية الراجعة، وليس ترصد الأخطاء.
- الإيضاح بأن لكل فرد دور متخصص، فكل متعلم سيمارس دوره كمؤدي، ودوره كملاحظ بالتبادل.
- إن دور الطالب المؤدي هو أداء المهمات، واتخاذ القرارات التنفيذية التسعة، والاتصال بالزميل الملاحظ فقط.
- دور الملاحظ هو إعطاء تغذية راجعة للمؤدي، على أساس بطاقة المحكات التقويمية المعدة مسبقا من طرف الأستاذ، وهذه التغذية الراجعة تقدم في أثناء الأداء، وحتى عند الانتهاء من العمل فالمؤدي يتخذ قرارات التنفيذ، بينما الملاحظ يتخذ قرارات التقويم.

- **قرارات التقويم** :ما دامت هذه القرارات سيحولها الأستاذ للمتعلم الملاحظ، فإن هذا الأخير ينبغي أن يمشي وفق الخطوات التالية:

- استلام المعيار الخاص بالأداء الصحيح من الأستاذ الذي يكون مدونا عادة على بطاقة المحاكاة التقويمية.
- ملاحظة أداء الطالب المؤدي.

- مقارنة الأداء بالمعيار.
- استنتاج إن كان الأداء صحيحا.
- توصيل النتائج إلى المؤدي، ويمكن أن تقدم التغذية الراجعة في أثناء الأداء، أو بعد الانتهاء منه، أوقد تكون متضمنة في الأداء نفسه كما هو الحال في التصويب بكرة السلة مثلا.
- الاتصال بالأستاذ إذا كان الأمر ضروريا، ودور هذا الأخير هو الإجابة على أسئلة الملاحظ، والاتصال به فقط، وفي ذات الوقت لا يتصل بالمؤدي لكي لا يشوش عليه من جهة ولا يؤثر على الملاحظ من زاوية أخرى.
- تبديل الأدوار، بعدما ينتهي المؤدي من العمل(عفاف عبد الكريم،1994، 114.)

إن هذه الخطوات ضرورية لتقديم التغذية الراجعة الملائمة من حيث الكم والنوع والتي تسبقها عملية جمع المعلومات، ومقارنتها ببطاقة المحكات التقويمية والتي تعتبر العامل الوحيد الذي يقرر النجاح، أو الفشل، وهي بمثابة مقياس لسلوك الطالب الملاحظ، وتجعل المؤدي يتلقى التوجيهات عن الأداء بدقة، وتعطي الأستاذ وسيلة للتفاعل مع الطالب الملاحظ، كما تشمل بطاقة المحكات التقويمية خمسة أجزاء أساسية وهي: (ساري حمدان،وآخرون،1993،5-6-7)

- وصف خاص بالأداء، وتقسيمه إلى أجزاء متتابعة حسب النواحي الفنية له.
- نقاط تعليمية لملاحظتها في أثناء الأداء.
- رسومات أو صور توضيحية للأداء.
- عينة من السلوك اللفظي الذي سيستخدم كتغذية راجعة، حيث تفيد عند تنفيذ الخبرات في المراحل الأولى لتوظيف هذا الأسلوب.
- توضيح دور الملاحظ، وهذا يفيد في الفقرة اللفظية الأولى على وجه الخصوص.

11-1-3- مضمون الأسلوب التبادلي:

يعني هذا الأسلوب للأستاذ ما يلي: (موسكا موستن، سارة أشوورث..،1991،10)

- يتقبل العملية الاجتماعية بين الملاحظ والمؤدي كهدف مطلوب في التعليم (تكريس مبدأ التفاعل الاجتماعي).
- يعرف أهمية تعليم المتعلمين كيفية إعطاء تغذية راجعة دقيقة، وموضوعية (بخاصة في مراكز تكوين الأستاذ ين).
- يحول إعطاء التغذية الراجعة إلى المتعلم، وفي أثناء الوقت المحدد للفقرة اللفظية.

- يمارس سلوكا جديدا يتطلب عدم التوصيل المباشر للطالب (الذي يقوم بأداء الواجب).
- يكرس الوقت المطلوب للمتعلمين لتعلم هذه الأدوار الجديدة في اتخاذ القرارات الإضافية ويثق بالمتعلمين للقيام بهذا الدور.
- يتقبل الأستاذ واقعا جديدا والمتمثل في أنه ليس هو المصدر الوحيد للتوجيهات، والتقويم والتغذية الراجعة.

أما المتعلم فيمكنه هذا الأسلوب من أن: (ساري حمدان،1993،40)

- ينشغل في أدوار ثنائية، ويتخذ قرارات إضافية.
- يوسع دوره الإيجابي في عملية التعلم.
- يرى ويتقبل الأستاذ في أدوار غير الأدوار التي رآها في الأساليب الأخرى.
- ينشغل في علاقة ثنائية دون وجود الأستاذ الدائم، وباستخدام بطاقة المحكات التقويمية .

11-1-4- مميزات الأسلوب التبادلي:

إن الأدوار، والقرارات المتخذة هنا تظهر للعيان كما هو الشأن في استخدام أساليب موسكا موستن كلها لأن التدريس أصلا سلوك يمكن ملاحظته، لكن الخاصية المميزة هنا هو أنه "بإمكان الفرد رؤية علاقات نمو وتطور، وتظهر أبعاد جديدة تتجاوز مجرد أداء المهارات البدنية" (موسكا موستن، سارة أشوورث،1991،107) نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر :

التفاعل الاجتماعي سواء من خلال علاقات التأثير والتأثر، أو الفعل ورد الفعل، أومن خلال المشاركة وتبادل الأدوار، تجربة أفكار جديدة، امتهان التدريس والتعليم ...الخ.

- هذا بالإضافة إلى أنه يتميز بالآتي: (عباس صالح السامرائي،عبد الكريم السامرائي،1994،09)
  - يفسح المجال أمام كل تلميذ في أن يتولى مهام التطبيق.
  - يفسح المجال للتعلم عن كيفية إعطاء التغذية الراجعة في الوقت المناسب.
  - لا يتطلب وقت كبير في التعلم.
  - يفسح المجال لكل تلميذ بأن يمارس القيادة.
  - يفسح للتلاميذ مجال واسع للإبداع في تنفيذ الواجب".

هذا ويمكن أن يتميز عن غيره من الأساليب بما يلي:

- مفيد جدا في تعلم المهارات الفردية.
- مهم جدا في الجانب الاتقاني للمهارة.

- **عيوبه:** ما دام لا يوجد أسلوب أفضل من كل الأساليب فإن ما يعاب على الأسلوب التبادلي هو:
  - صعوبة السيطرة على تنفيذ دقة الواجب.
  - يحتاج إلى أجهزة وأدوات كبيرة.
  - تكثر فيه المناقشات بين الطلبة حول تنفيذ الواجب.
  - تكثر فيه الاستعانة بالأستاذ حول حل الإشكال، وتنفيذ الواجب.
  - كثرة ضغوط العمل على الأستاذ.

ومما يعاب عنه كذلك:

- يدعم السلوك العدواني، ولاسيما في المستويات التعليمية الدنيا، مما ينصح بعدم استعماله مع صغار السن.

11-1-5- التطور البنائي للمتعلم في الأسلوب التبادلي:

بالرجوع إلى درجة الاستقلالية كمحك دائما، فإن وضع المتعلم على القنوات التطورية هنا يكون كالآتي:(موسكا موستن، سارة أشوورث..،1991،124)

- يكون الفرد مستقلا أكثر في استخدام المهارات الاجتماعية استقلالا مناسبا، ومن ثمة فإن اتجاهه في هذه القناة يكون باتجاه الحد الأقصى.
- تتطلب التغذية الراجعة من الزميل الأمانة، وانتقاء السلوك اللفظي الملائم، والصبر والتعاطف، وجميع أنواع هذا السلوك تأتي نتيجة اختيارات يتخذها المتعلم في المجال الانفعالي ويجب أن يتعلم الفرد ممارسة الاستقلالية ليتخذ القرارات المناسبة في هذا المجال وعليه يمكن القول أن وضع المتعلم في هذه القناة يتجه نحو الحد الأقصى.
- يشابه النمو البدني في أثناء دور المؤدي في الأسلوب التبادلي، الأسلوب التدريبي (إلا أن التغذية الراجعة هنا تقدم من الزميل الملاحظ).
- هناك تغيير طفيف في تطور المجال المعرفي، حيث يتحرك الفرد هنا بعيدا عن الحد الأدنى في المستوى الأفقي، لأن الملاحظ ينشغل في العديد من العمليات الفكرية مثل :المقارنة الاستنتاج الحكم على الزميل المؤدي، وهذا بناء على المحك التقويمي للموضوع.

11-2 أسلوب حل المشكلات (التفكير المتشعب):

يحتل هذا الأسلوب مكانة متميزة بين باقي الأساليب، وفيه ينتقل المتعلم لأول مرة باكتشاف وأداء عدد من الخيارات ضمن الموضوع المقرر، أي التشعب والبحث عما هو أبعد من الأشياء المعروفة لدى المتعلم، فكل سؤال أو مشكلة لها أكثر من إجابة واحدة (تشعب بالإجابات/خيارات).

إن بناء هذا الأسلوب يتركب من خطوات مشابهة لتلك المتبعة في الأسلوب السابق (الاكتشاف الموجه)، لكن الاختلاف بين هذين الأسلوبين هو خصوصية هذه الخطوات بهذا الأسلوب إذ أنها تقود إلى اكتشاف وإيجاد الحلول البديلة (أكثر من حل).

ويقوم أسلوب التفكير المتشعب على ثلاثة مراحل، الأولى مرحلة المثير (الحافز) الذي يكون على شكل سؤال أو مشكلة أو حالة أو موقف، تضع المتعلم في حالة من اللانسجام الفكري، أو التشتت الإنفعالي تخلق حاجة إلى حل المشكلة وإيجاد الحلول المناسبة لهذه الحالة من اللانسجام الفكري، ثم بعد مرحلة المثير (الحافز) تأتي المرحلة الثانية، وهي مرحلة ما بين الحافز والاستجابة وتسمى بمرحلة الوسيط، وفي هذه المرحلة يبحث المتعلم عن حلول للمشكلة أو السؤال من خلال عملية انفعالية فكرية واحدة (موقف محدد/ المثير) ينتج عنها الأفكار المتشعبة (الحلول)، فما ينتج عن تلك العملية الفكرية من حلول وأفكار متعددة تسمى مرحلة الاستجابة وهي المرحلة الثالثة (مثير – وسيط – استجابة). (صادق خالد الحايك،2017،101).

11-2-1 أهداف أسلوب حل المشكلات (التفكير المتشعب): يهدف أسلوب حل المشكلات إلى :

1- تنمية قدرة المتعلم على التحقق من الحلول وتنظيمها وتنشيط القدرات الفكرية لدى الأستاذ من أجل تصميم مشاكل في المجال المطلوب للموضوع الدراسي.

2- تنشيط القدرات الفكرية لدى المتعلم في إكتشاف الحلول لأي مشكلة.

3- تنمية ملكة التبصر في بنية النشاط وإبتكار موضوعات ومواقف ممكنة داخل البنية.

4- الوصول إلى مستوى الأمان الانفعالي الذي يسمح للأستاذ والمتعلم أن يعبرا.

5- الإستجابات المتوقعة والمألوفة (محمد أبونمرة،2000،23)

11-2-2 بنية أسلوب التفكير المتشعب (حل المشكلة):

قرارات التخطيط	⟸	الأستاذ
قرارات التنفيذ	⟸	الطالب والأستاذ
قرارات التقويم	⟸	الطالب والأستاذ

ويرى الباحث أن هذا الأسلوب يستخدم في رياضات كثيرة وفي الوقت ذاته قد يكون إستخدام هذا الأسلوب غير ذات جدوى مثل المهارات ذات التكنيك الثابت (رمي الرمح، دفع الجلة، قذف القرص)، ومن ناحية أخرى هناك رياضات وأنشطة بدنية تمتاز بوجود بدائل متعددة عند ممارستها مثل نشاط الألعاب الجماعية والتمرينات والرقص والجمل الحركية في الجمباز والقفز الحر في الغطس، إذ تعطي فرصا كثيرة لإستخدام فقرات من أجل حل المشكلة.(على الشنطي،2016،32)

ففي الألعاب الجماعية والغنية بالخطط والإستراتيجية تعمل على شغل المتعلم في حل المشكلة والتفكير في وضع إستراتيجيات من أجل النجاح في كل لعبة أو رياضة، إذ أن تواجد المنافس يتطلب من المتعلم أن يشارك أعضاء فريقه للبحث عن طرق لإحباط مناورات المنافس، كذلك في وضع الخطط أثناء ممارسة كرة القدم يعطي المتعلم فرصة الإكتشاف والتحليل لهذه الخطط وفي الجمباز يستطيع لاعب الجمباز أن يستنبط حركات جديدة في الجمل الحركية وتعزيز مركزه أمام المنافسين.

12- تحليل العملية التدريسية وفق الأساليب التدريسية الحديثة:

إن أساليب التدريس هي تواصل متسلسل في اتخاذ القرارات، هذه الأخيرة متواجدة في المراحل الثلاثة للتدريس، وفيها نعرف من سيتخذ القرارات الأستاذ أو المتعلم أوكليهما.لذلك يجب تحديد القرارات بكل مرحلة :

- **المرحلة الأولى (مرحلة ما قبل التدريس)**:هذه المرحلة تتضمن القرارات التي ينبغي أن تتخذ قبل مواجهة الطلاب وجها لوجه.
- **المرحلة الثانية (مرحلة التدريس)**:وتضم هذه المرحلة القرارات التي يجب أن تتخذ خلال العمل والإنجاز
- **المرحلة الثالثة(مرحلة ما بعد التدريس)**: وفيها تتخذ القرارات التي تراعي تقويم الإنجاز وتقديم التغذية الراجعة للتلميذ، أسلوب التدريس المنتهج، التنظيم خلال الدرس، وفيما يلي تحليل دقيق لأهم القرارات، والبنود الواجب إتباعها في حالة التدريس بأساليب موسكا موستن.

12-1 قرارات مرحلة التحضير:

قبل تدريس أي وحدة على الأستاذ أن يتخذ القرارات حول الفقرات التالية: (موسكا موستن، 1991،17-18)

- **هدف الوحدة التدريسية** :هذا القرار يحدد الغرض العام من الوحدة التدريسية.
- **اختيار أسلوب التدريس** :عندما يفهم الأستاذ سلسة أساليب التدريس فإنه يتمكن من اختيار أسلوب تدريسي قادر على تحقيق أهداف الوحدة التدريسية.
- **أسلوب التعلم المتوقع** :القرارين الأول والثاني يقودان إلى معرفة نوع أسلوب التعلم الملائم والذي يعكس نوع أسلوب التدريس.
- **الفئة الموجهة لها التعليم** :القرار هنا متعلق بمن سيتعامل معهم الأستاذ هل : الصف بأكمله مجموعة صغيرة، فرد، ذكور، إناث...الخ.
- **موضوع الدرس** :يتخذ القرار هذا عن موضوع الدرس الذي سيعلم، وما هي الأعمال أو المهارات أو الفعاليات التي سيعرضها الأستاذ للمتعلم، ويضم هذا البند قرارات إضافية هي:
- لماذا هذا الموضوع الدراسي، وهل هذا العمل يؤدي إلى تحقيق المطلوب ؟.
- **الكم**: تمتلك كل مهارة، أو واجب في ميدان التربية البدنية والرياضية كما محددا مثل (رمي عشرة رميات، جري مسافة 100متر، تكرار 10مرات...إلخ) أي اتخاذ القرار حول الكم المناسب ؟.
- **الجودة (النوعية)** :كل عمل يؤدى بمستوى من الجودة، فما هو مستوى الجودة المطلوب ؟.
- **الترتيب (التسلسل)**: كل مهارة، أو واجب في التربية البدنية والرياضية له تسلسلا معينا (تعاقب حركات من أعلى إلى أسفل، ارتكاز، دفع، دحرجة...إلخ.)
- **المكان**: كل عمل يؤدى في مكان معين، على الأستاذ أن يختار مكان التدريس الأنسب.
- **وقت التدريس أو متى يقوم الأستاذ بالتعليم**: ويضم هذا البند عدة قرارات حول جوانب زمنية عدة هي:

- **وقت البدء** :كل عمل سواء كان جري أورمي أو قفز...إلخ، له وقته المناسب لبداية تعليمه بالدرس.
- **التوقيت والإيقاع** :لكل حركة التوقيت، والإيقاع المناسب لها.
- **الدوام** :جميع الأنشطة تستغرق فترة زمنية معينة.
- **وقت التوقف** :كل عمل ينتهي في وقت معين.
- **الراحة** :تفاديا لأي إجهاد كان، وحفاظا على الأداء الجيد فإنه يجب اتخاذ قرارات الراحة بين عملين متتاليين.

- **الانتهاء** :يتخذ القرار هنا بشأن إنهاء الوحدة التدريسية بأكملها.
- **أوضاع الجسم** :أو التشكلات حيث أن جميع الأعمال في التربية البدنية والرياضية تتضمن أشكالا عدة من الأوضاع بغية تحقيق الهدف من العمل.
- **المظهر** :وهذا القرار يشير إلى مظهر المتعلمين في ساحة اللعب، أوالميدان.
- **التواصل** :يجب اتخاذ القرار حول نوع الاتصال الذي يستخدم أثناء الوحدة التدريسية هل هو : التحدث، العرض، الاثنين معا...إلخ.
- **معالجة الأسئلة** :أثناء عملية التدريس والتعلم تثار جملة من الأسئلة من جانب المتعلمين فكيف يمكن للأستاذ من معالجة الأسئلة المختلفة ؟.
- **الإجراءات التنظيمية والإدارية** :يسهم هذا البند في ربح الوقت، وتنظيم العمل لذا على الأستاذ اتخاذ قرار فيما يخص الاستعدادات التنظيمية والإدارية الضرورية المسهلة لبلوغ أهداف الدرس وعلى سبيل المثال لا الحصر :نقسم القسم إلى وحدات بيداغوجية، تحضير ورقة الواجب تحضير ورقة المحكات التقويمية، توفير الكرات والعتاد الرياضي...إلخ .
- **المقاييس والمعايير** :يجب أن يتخذ قرار بارامتري عن حدود أي بند من البنود السابقة (يخص المكان، الوقت...إلخ).
- **مناخ الفصل** :وهذا البند يشير إلى المناخ النفسي، والاجتماعي، والعاطفي الذي يحدث داخل الفصل أثناء أداء الدرس (بوحداته التدريسية)ويتحدد المناخ بجميع القرارات التي تتخذ في البنود السابقة.
- **إجراءات ومواد تقويمية** :القرار هنا يخص نوع التقويم الذي سيعتمد بعد أداء عمل من الأعمال.
- **بنود أخرى يمكن إضافتها** :لأن كل القرارات المتخذة هي بناء مفتوح قابل للتدعيم والتوضيح أكثر. هذه البنود وعددها ستة عشر بندا تشكل مجموعة قرارات التخطيط في بنية أي أسلوب من أساليب التدريس الحديثة، مما يتوجب اتخاذها بشكل مدروس قبل حدوث، أو بدأ عملية الاتصال بالتلميذ، أو مجموعة التلاميذ.

12-2- قرارات مرحلة الدرس (التنفيذ):

تتضمن مرحلة الدرس قرارات معينة حول كيفية إيصال أو أداء المهارات وتتضمن قرارات التنفيذ ما يلي: (موسكا موستن، 1991،21)"

- **التنفيذ أو الأداء** :معنى هذا الالتزام ببنود قرارات مرحلة ما قبل الدرس.
- **القرارات التي تتخذ بخصوص التعديل أو الإضافة** :تتخذ هذه القرارات في حالة وجود تناقض أو صعوبات في تطبيق أي فقرة من الفقرات، لأنها في كثير من الأحيان لا تسير الأشياء كما هو متوقع لها ضمن البنود المعدة لذلك الشيء، مما يحتم اتخاذ قرار بالتعديل أوالمعالجة، على أن يستمر أداء الأستاذ والمتعلم ضمن الوحدة التدريسية دون توقف، ولا ارتباك.

✓ **قرارات أخرى**: يمكن إضافتها وقت ما دعت الحاجة إليها .

وبما أن الأستاذ الفعال هو من يمنح الفرصة للمتعلم من أجل أن يكون عضوا ناجحا في الجماعة يتخذ أحكم القرارات في أهم المواقف، تظهر أهمية البنود التالية :(عفاف عبد الكريم،1994، 88)

- أوضاع الجسم.
- المكان.
- نظام الأعمال (الترتيب).
- وقت البداية للعمل.
- التوقيت والإيقاع الحركي.
- الانتهاء من العمل.
- الراحة.
- المظهر.
- بدء الأسئلة لغرض التوضيح.

هذه هي أهم القرارات التي يمكن أن ينفرد المتعلم للقيام بها، إذا ما سمح له الأستاذ بذلك وفي ظل متابعة هذا الأخير وتقديم التغذية الراجعة للمتعلم . عموما قرارات هذه المرحلة كفيلة للقيام بأهم واجبات الدرس، ومنه تحقيق الأهداف المطلوبة.

12-3- قرارات مرحلة التقويم:

قبل الحديث عن القرارات التي ينبغي أن تتخذ في هذه المرحلة، وجب الإشارة إلى ماهية التغذية الراجعة، مصادرها، وأنواعها لأنها حالة دورية في العمل من جهة، إضافة إلى ضرورة الانتباه إلى حجمها والوقت الذي تقدم فيه، وزيادة على ذلك أنها تختزل الوقت والجهد في عملية التعلم.

12-3-1- التغذية الراجعة:

هي المعلومات التي تعطى للمتعلم خلال استجابته للشيء المراد تعلمه، وتطبيقه لأجل إنجاز جيد أوتحسين وضع، أوتصحيح مسار حركي، وغيرها فهي إذا ترشد المتعلم حول دقة الحركة أوالإنجاز قبل الأداء، أثناءه، أوبعده، أوكلها مجتمعة (عباس صالح السامرائي،عبد الكريم السامرائي،1991،117) .ويرى "عطاء الله أن التغذية الراجعة هي "جميع المعلومات التي يمكن أن يحصل عليها المتعلم من مصادر مختلفة داخلية، أوخارجية، أوكلاهما معا، قبل، أثناء، أوبعد العمل لتعديل سلوك، أوحدوث الاستجابة المرادة" (عطاء الله أحمد،1996)، إذا فهي مهمة لعملية التعلم ولا تتوقف عند حد معين، أوعند الوصول إلى الإنجاز المرغوب فيه، تتغير تبعا للهدف، تلائم مرحلة ومستوى التعلم، من هذين التعريفين نرى أن التغذية الراجعة هي كل المعلومات التي تقدم للمتعلم قبل أثناء، أوبعد عملية التعلم، من أجل مساعدته على أداء أفضل، وتفاديا لمواطن النقص، وهي عملية أقل شمولية من التقويم الذي يبنى عليها في كثير من الحالات، كما ينبغي الإشارة إلى أن عدم القيام بها يؤدي إلى إعاقة عملية التعلم، وضعف العملية التعليمة ككل، كما أن الإكثار منها أيضا يؤدي إلى خلل في عملية التعلم، وهذا ما يتوجب على من يعطيها أن يكون على معرفة وإلمام بحجم وعدد مرات استخدامها، وأن يتخير الوقت المناسب لإعطائها.

12-3-1-1 - مصادرها:

يرى الكثير من الباحثين في علم النفس، وعلم الحركة، وعلم التربية البدنية والرياضة أن أهم مصادر التغذية الراجعة هي" :مصادر خارجية، مصادر داخلية ومصادر متداخلة" (عباس أحمد السامرائي،عبد الكريم محمود السامرائي،1991، 118-124).

12-3-1-1-1- مصادر خارجية :

وهي التي تأتي للمتعلم من خارجه وتكون بصرية أوسمعية مثل : حركة الإبهام إلى الأعلى توضيحا للعمل الجيد، أو طأطأة الرأس دليلا على خيبة الأمل، الابتسامة تكشير الوجه ...بينما تتمثل التغذية الراجعة السمعية في كل أنواع التصحيحات والكلام الموجه إلى المتعلم سواء كان من طرف الأستاذ، أوالجمهور، أوالزميل ...الخ.

12-3-1-1-2- مصادر داخلية :

وهي التي تنجم من داخل الفرد، وهي ناتجة عن إحساسه، وشعوره بالإنجاز مثل :شعوره بالاتزان، أوالراحة، أوالتعب مما يظهر في إنجازه الخارجي ويؤثر عليه

12-3-1-1-3- مصادر متداخلة :

هنا تتدخل التغذية الراجعة ذات المصدر الداخلي مع ذات المصدر الخارجي مثل :إحساس المتعلم بالخطأ في الإنجاز مع عدم رضا الأستاذ أوالجمهور على ذلك .

12-3-1-2- **أنواعها**:يرى السامرائي أن التغذية الراجعة عموما يمكن أن تكون:(عباس أحمد السامرائي، عبد الكريم السامرائي،1991،124)

12-3-1-2-1- تغذية راجعة أصلية:

تحدث كنتيجة طبيعية لحركة الجسم، وهذا النوع سريع الحدوث، ولا يأتي نتيجة حافز خارجي مثل :حركة جفن العين.

12-3-1-2-2- تغذية راجعة إعلامية:

هي تلك المعلومات التي تقدم للفرد بعد إكمال الاستجابة الحركية ويمكن أن يستفيد منها لعمل استجابة ثانية مثل :صح أو خطأ.

12-3-1-2-3- تغذية راجعة داخلية:

وهي تأتي من مصادر داخلية حسية تشترك فيها عدة منظومات عصبية تؤثر في السيطرة على الحركة مثل :الإحساس بالتوازن على الحصان في الجمباز.

12-3-1-2-4- **تغذية راجعة خارجية** : وهي خارجة عن جسم الفرد المؤدي للعمل مثل : تعليمات الأستاذ .

12-3-1-2-5- **تغذية راجعة إضافية** : تعطى بصورة مباشرة من قبل الأستاذ –أو بصورة غير مباشرة كجهاز الفيديو مثلا للمتعلم.

12-3-1-2-6- **تغذية راجعة نهائية** : أوضح أنواع التغذية الراجعة وتعطى بعد الإنجاز.

12-3-1-2-7- **تغذية راجعة متزامنة** : تعطي للمتعلم أثناء ممارسة العمل.

12-3-1-2-8- **تغذية راجعة متأخرة** : تعطي بعد الانتهاء من الإنجاز، أو بعد فترة من زمن الانتهاء.

12-3-1-2-9- **تغذية راجعة مضخمة (التعزيزية)**: تتعلق بما يأتي من الخارج ليضاف إلى الداخلية (التغذية الراجعة الذاتية).

على الرغم من اختلاف أنواع التغذية الراجعة، إلا أن المهم هو أنها تمدنا بمعلومات خاصة عن الحركة وتعتبر حافزا قويا للتعلم، تغير الأداء الفوري ...وما إلى ذلك من المزايا. هذا عن إجراءات

التغذية الراجعة، لنعود إذن إلى قرارات التقويم التي ذكر بشأنها موسكا موستن بأن لها "علاقة بعملية تقويم مستوى الأداء، والتغذية الراجعة التي يتم إعطاؤها للتلميذ، أو مجموعة من التلاميذ، ويتم اتخاذ هذه القرارات خلال، أو بعد أداء المهارة، أو المهارات، كما أن حدوث الفقرات التالية ينبغي أن يتم بشكل متعاقب"(.موسكا موستن، سارة أشرورث،1991،21).

هذه الفقرات هي : (عفاف عبد الكريم،1994،88 -89)

- **جمع المعلومات حول الأداء** :يجب أن يتابع الأستاذ أداء المتعلم ويجمع الإخطارات قبل اتخاذ قرار عن الخطوات الموالية (جمع القدر الكاف من المعلومات ومن مصادر مختلفة حول أداء المتعلم.)
- **تقدير الأخطاء بالمحك** :بعد ملاحظة الأداء يمكن للفرد أن يتخذ قرارا بمدى فاعلية الأداء رجوعا إلى المحك الموضوع، أو المعايير المتفق عليها مبدئيا.
- **أشكال التغذية الراجعة** :بعد جمع المعلومات الخاصة عن الأداء، وبعد أن تتم عملية التقويم النوعية يمكن إعطاء التغذية الراجعة للتلميذ، أو مجموعة التلاميذ.

ويمكن أن تعطي التغذية بطرق مختلفة –إضافة إلى ما قلناه سابقا – من مثل :

- **الجمل والعبارات التصحيحية** : تقدم عند ظهور خطأ، أو استجابة غير صحيحة للمتعلم فهي إذا تحدد الخطأ، أو تشير إلى تصحيحه .
- **الجمل أو العبارات ذات القيمة أو التأثير** : ويتضمن هذا الشكل من أشكال السلوك اللفظي كلمات مثل :جيد، ممتاز، جميل...إن هذه العبارات تبرز قيمة معينة وشعور، أو إحساس معين حول الأداء مثل :لقد كان أداؤك رائعا، قذفتك جيدة، تمريرة رائعة . وهذه الجمل يمكن أن تكون إيجابية أو سلبية، كما يمكن إعطاء إيماءات ذات قيمة وتأثير، فإذا كانت التغذية الراجعة التصحيحية تؤثر في النتائج المباشرة في عملية تطوير الأداء، فإن التغذية الراجعة ذات القيمة أو التأثير تؤثر بشكل خاص في الحالة النفسية، والعاطفية للفرد .
- **الجمل والعبارات المحايدة** : تستعمل الجمل المحايدة كأن نقول :لقد قطعت المسافة في دقيقتين لقد ركلت أربع ركلات، من الملاحظ وكأن هذه التغذية الراجعة تصف الأداء دون أن تصححه أو تحكم عليه .
- **الجمل الغامضة** : فيها نوع من الإبهام كأن نقول :جيد إلى حد ما، ومما يعاب على هذا النوع من التغذية الراجعة أنها لا توفر للمتعلم المعلومات الدقيقة حول مستوى الأداء، وفي العلاقات

الاجتماعية غالبا ما يستعمل هذا النوع قصد المجاملة، أما في التدريس فإن الإكثار منها يؤدي إلى إعاقة عملية تطور الأداء.

- **تقويم الأسلوب الذي تم اختياره في التدريس** :بعد إكمال الوحدة التدريسية يتخذ القرار حول الأسلوب التدريسي، ومدى فاعليته في تحقيق الهدف أو الأهداف .
- **تقويم الأسلوب المتوقع للأستاذ** :بعد انتهاء الوحدة التدريسية يتخذ القرار حول سلوك التعلم أي هل قام التلاميذ بإظهار السلوك التعليمي الذي يعكس سلوك التدريس؟.

كما لخص موسكا موستن قرارات هذه المرحلة في مايلي:

- جمع المعلومات حول الأداء خلال مرحلة التعلم بواسطة الملاحظة، الإصغاء اللمس...إلخ
- مقارنة تلك المعلومات مع المعيار، أو ورقة الواجب.
- تقديم التغذية الراجعة حول موضوع الدرس، حول طبيعة الأدوار...الخ.
- تقويم الأسلوب المنتهج في التدريس.
- تقويم أسلوب التعلم المتوقع. (موسكا موستن، سارة أشوورث،1991،19).

من كل ما سبق ذكره في هذه المرحلة ينبغي أن "يتم التعرف على مدى ما يستخدمه الأستاذ من طرق وأساليب من أجل مساعدة الطلبة على بلوغ الأهداف، بأقصر وقت، وأقل جهد والتعرف على ما إذا كان التلاميذ قد تعلموا ما حدده الأستاذ، وما تضمنته الأهداف من جوانب التعلم، أم لا وبالتالي يكون على الأستاذ هنا تحديد الأهداف المراد تقويمها، وتوظيف البيانات والمعلومات المطلوبة لعملية التقويم، والحصول على تسجيلات لأداء للتلاميذ، وحتى أدائه وتحليلها من أجل التوصل إلى أحكام سليمة، وعلى ضوء ما يتم التوصل إليه يكون لزاما على الأستاذ أن ينظر في مدى حاجته إلى خطط أخرى، وأساليب أجدر وهذا بالاعتماد دائما على التغذية الراجعة التي بها يعدل مسار الجهد المبذول، فيمكن أن يراجع الأهداف، أو المحتوى، أو الطرائق، أو الأساليب، أو ربما القيام بثورة على جميع الجوانب بداية بما أتخذ في مرحلة التخطيط.

- إن القرارات التي سبق الإشارة إليها والتي تخص مرحلة ما قبل الدرس، ومرحلة الدرس وما بعد الدرس تكون محتوى أي أسلوب من الأساليب.
- كل أسلوب يتميز بتحديد الفرد الذي سيتخذ القرارات في العملية التدريسية سواء الأستاذ أو المتعلم أوكليهما معا، وهنا تضيف عبد الكريم :"إن بنية كل أسلوب من أساليب التدريس ومكانه على سلسلة الأساليب(Spectrume) تتحدد بمن الذي يتخذ القرار، فكلا من الأستاذ

والمتعلم يمكن أن يتخذ القرارات من أدنى إلى أقصى حد عن البنود في بنية الأسلوب (عفاف عبد الكريم،1994،88-89)

- لا يوجد في الواقع أسلوب صحيح، وآخر خاطئ، وإنما مبدأ الصحة والخطأ يرتبط بالدرجة الأولى بمدى علميتنا الجادة في تحليل خلفيات كل من الأستاذ والتلميذ، ثم استخدام الأسلوب التدريسي المناسب لهما، أو للتلميذ على الأقل (محمد زياد حمدان،1990،03).
- كل الأساليب على السلسلة متساوية في قيمتها مبنية على أنه لا يوجد شيء مقابل آخر (عفاف عبد الكريم،1994،83) وهنا نقول أنه لا يوجد أسلوب أفضل من أسلوب، ذلك أنه يستحيل تحقيق أهداف التربية البدنية والرياضية بأسلوب واحد، ولكن يسهم كل أسلوب في تحقيق جزء منها فقط إذا ما أستعمل لفترة من الزمن .
- غرض سلسلة أساليب التدريس هو إبراز مكان كل أسلوب، والتعرف على علاقته بالأساليب الأخرى مثال : يتحسن الأداء الفني لمهارة ما عن طريق الأسلوب الأمري، يأتي الأسلوب التبادلي أو أسلوب حل المشكلات ليضفي عليها سرعة الإنجاز، وهنا نجد "أقصى هدف لمجموعة أساليب التدريس الحديثة هو تقديم نظرية متكاملة في التدريس يمكن أن تقود الأساتذة كي يكونوا أكثر مرونة، وأكثر قدرة على التنوع، وأكثر تأثيرا، وأكثر دقة في اتخاذ القرارات " (موسكا موستن، سارة أشوورث،1991،26)
- في كل أسلوب يتحدد ما ينبغي أن يفعل، وما لا ينبغي أن يفعل، "إن مجموعة أساليب التدريس نظمت في مجموعتين، وكل مجموعة تقع على جانب من جوانب حدود عملية الاكتشاف، وهاتان المجموعتان تختلفان بالأساس إحداهما على الأخرى من حيث الأهداف سلوك الأستاذ، وما يمكن أن يكون عليه سلوك المتعلم (موسكاموستن،سارة أشوورث.،1991،64).

خلاصة:

عموما عتبة الاكتشاف تفصل بين نوعين هامين من السلوك البشري، حيث أن المجموعة الأولى مجموعة الأساليب المباشرة (مجموعة إعادة الإنتاج) تعمل على تكرار ما هومعروف بينما المجموعة الثانية، مجموعة الأساليب غير المباشرة (مجموعة الإنتاج) تعمل على اكتشاف ما هوغير معروف، وعليه يمكن استخلاص أن مجموعة أساليب التدريس الحديثة لصاحبها موسكا موستن جاءت خدمة لأساتذة التربية البدنية والرياضية، ليختاروا منها ما يلائم عوامل التربية البدنية والرياضية المتوفرة لديهم من :تلاميذ (حسب مقدرتهم، ونضجهم)، المنهج، الإمكانات، البيئة التعليمية، وحتى الفلسفة التربوية المتعلقة بمهنة التدريس من أجل رفع إنتاجيتهم، وفعاليتهم في تطوير أفضل لأجيالنا من جهة، وخدمة وبناء للمجتمع من جهة أخرى.

الفصل الرابع

البيداغوجيا التطبيقية وإعداد أستاذ التربية البدنية والرياضية

البيداغوجيا التطبيقية وإعداد أستاذ التربية البدنية والرياضية:

تحتاج التربية البدنية والرياضية بشدة إلى قيادة مؤهلة هي أساس لتحقيق الكثير من إمكانيات التربية البدنية والرياضية، ولذا فليعلم أستاذ اليوم أن عليه عبء ثقيل يختلف عما كان عليه في الماضي فهو لم يعد مجرد حافظة معلومات، أو ناقل ثقافة، أو أستاذ للمهارات الأساسية فحسب وإنما هو فوق ذلك يجب أن يكون مرنا في تفكيره قادرا على أن يتقبل الأفكار الجديدة ويقومها، وان يكيف نفسه واتجاهاته في ضوء ما فهمته عن المجتمع الذي يعيش فيه، وبصفة أدق يجب عليه أن يتحلى بالسمات الشخصية اللازمة والكافية،والتي عن طريقها مجتمعة يتحصل على الكفاءة في التدريس سواء كان اكتساب هذه السمات نتيجة للمؤهلات الدراسية التي يحصل عليها في تخصصه أو نتيجة الخبرة العلمية الناتجة عن الممارسة الفنية التطبيقية، وعليه يجب أن نرفع الصوت عاليا للمسؤولين على هذا المجال ونقول لهم إن هذا النوع من القيادة غير متوفر بالقدر الكاف في الوقت الحاضر، لذا يجب وضع المستويات التي لا تسمح إلا للأفراد المؤهلين ليصبحوا أعضاء في هذه المهنة التي تعتبر اليوم من أهم المجالات في تربية الأجيال، كما يجب مواجهة هذه العقبة إذا ما أريد للتربية البدنية والرياضية أن تصبح مهنة محترمة ومهنة يمكن أن تؤمن بها الجماهير وتكون محل ثقتهم.

ومن هذا المنطق وجب علينا تسليط الضوء على مهام ومميزات وخصائص الأستاذ الناجح الفعال والمؤهل في هذا المجال لندرك حقيقة هذه المهنة، وما يجب أن نتصف به أثناء ممارستنا.

1- البيداغوجية تطبيقية :

تمثل البيداغوجيا التطبيقية في مجال تدريس التربية البدنية والرياضية عنصرا رئيسيا في منهج إعداد مدرسي التربية البدنية والرياضية فهي بحق أخصب الفترات في حياة الطالب المطبق، ففيها يتعرف الطالب المطبق على أهم متطلبات مهنة التدريس ويكتسب فكرة عامة عن خصائص التعليم الناجح وكذلك ابرز طرق التدريس وكيفية استخدام الوسائل التعليمية وكيفية تقويم التلاميذ وهذا من خلال مجابهته للمواقف الحقيقية التي تصادفه أثناء عمله مع تلاميذ المدرسة ويتعرف على نظام المدرسة وكذلك على الأنشطة المدرسية ودورها في تحقيق الأهداف التربوية.

1-1- مفهوم البيداغوجيا التطبيقي:

البيداغوجيا التطبيقية هي فترة من التدريس الموجه التي يقوم فيها الطالب المطبق بتسيير حصة في التربية البدنية والرياضية حيث يقوم من خلالها بالتدريب على تدريس مادة التربية البدنية والرياضية فهذا البرنامج يهدف إلى إتاحة الفرصة للطلاب لتطبيق ما تعلموه من معلومات وأفكار ومفاهيم نظرية

ومهارات في مختلف الأنشطة الرياضية تطبيقا عمليا أثناء قيامهم بمهام التدريس الأمر الذي يعمل على إكسابهم الخبرات التربوية المتنوعة في الجوانب المهارية والانفعالية لهذا فهي عبارة عن نظام إشرافي توجيهي الهدف منه إعداد أستاذ في التربية البدنية والرياضية أكاديميا ومهنيا وثقافيا وشخصيا .

1-2- أهمية البيداغوجيا التطبيقية:

- وضع الطالب في الميدان العملي ليقابل مشاكل المهنة المختلفة.
- إعداد الطالب إعدادا صحيحا لكي يصبح قائدا ومدرسا قديرا.
- تطبيق الطالب للمواد الدراسية التي يتلقاها خلال تكوينه في الميدان العملي
- تساهم في تمكين الطالب من أن يكون قادرا ليعلم ويربي التلاميذ في المراحل المختلفة.
- تنمية الشخصية القوية والتدريب على بث الصفات القيادية والتبعية للآخرين.
- تؤهل الطالب لاكتساب بعض المهارات الأساسية للتدريس.
- تعويد الطالب على الإعداد والتحضير الجيد للدروس.
- تتيح للطالب الفرصة ليتعرف على الواقع التعليمي وكيفية معالجة بعض المشكلات الصعبة.
- تعتبر فرصة للطالب ليختبر رغبته الحقيقية وميوله الصادقة لكي يصبح مدرسا فعالا.
- تمكين الطالب ممن معرفة كيفية صياغة الأهداف التعليمية التربوية.
- تسهم في اكتساب الطالب استخدام الأدوات والأجهزة في التدريس.

1- 3 - بعض المشاكل التي تواجه الطالب أثناء التطبيق:

- كثرة الغياب والهروب من المسؤولية.
- عدم معرفة طريقة تحضير دروس التربية البدنية والرياضية.
- الإهمال العام في المظهر الشخصي.
- عدم ارتداء الزي الرياضي المناسب لعملية التدريس.
- اعتقاد بعض الطلبة أن تحضير الدرس يمثل استجابة لرغبة الأستاذ.
- الدخول المباشر في الدرس دون إحماء كافي.
- عدم قدرة الطالب على ضبط وتوجيه التلاميذ داخل الملعب.
- عدم الالتزام بالمادة العلمية الواردة في خطة الدرس.
- عدم قدرة الطالب على نقل المعرفة إلى التلاميذ.
- الاعتماد على معلومات الذاكرة في تعلم بعض المهارات الحركية.
- عدم مراعاة تسلسل أجزاء الدرس.

- عدم قدرة الطالب على شرح أجزاء الدرس بما يتناسب وقدرات التلاميذ.
- إعطاء معلومات ومعارف خاطئة عن المهارة المتعلمة.
- عدم قدرة الطالب على إعطاء نماذج صحيحة لبعض المهارات الحركية.
- عدم التأكد من صلاحية الأدوات والأجهزة.
- عدم تشجيع التلاميذ على تكرار أداء المهارة الحركية.
- التعامل بأسلوب غير تربوي مع التلاميذ.
- فقدان الثقة بالنفس عند حدوث مشكلة أثناء التعليم.

1-4- الكفاءات التي يتوقع من الطالب الأستاذ اكتسابها من خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية:

- وضع خطة فصلية متضمنة الأهداف والمحتوى والزمن والوسائل والطرق والأنشطة.
- كتابة الخطة اليومية للدروس.
- التعرف على المخطط السنوي للمادة والمستوى الدراسي.
- استخدام طرق وأساليب تدريس مناسبة مع هدف الدرس وإمكانيات التلاميذ.
- اكتساب مهارات جديدة لإثارة دافعية التلاميذ للتعلم.
- إعداد الوسائل التعليمية والتعود على استعمالها.
- اكتساب مهارة فن طرح الأسئلة والمناقشة لإثارة التفكير الإبداعي.
- تعديل السلوكات السلبية للطلبة.
- استخدام كل أنواع التقويم التشخيصي، التكويني، النهائي.
- تقبل أفكار التلاميذ ومشاعرهم واقتراحاتهم وتشجيعهم على المبادرة.
- اكتساب أساليب التعامل مع التلاميذ .
- استخدام أساليب تربوية حديثة لضبط الطلبة والحفاظ على النظام.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وتقديم أنشطة تتناسب مع مستوياتهم.

1-5- أهداف التعليم:(البرنامج البيداغوجي للتعليم في السنة الثانية والسنة الثالثة ليسانس – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،27،2017) القواعد الأساسية والمعارف النظرية والتطبيقية المرتبطة بالتخصص. الرفع من المستوى البيداغوجي والتقني والخططي للطالب في التخصص.

1-6- المعارف المسبقة المطلوبة: معرفة القواعد الأساسية للتخصص من خلال التوجيهات والمفاهيم ذات الصلة. الاطلاع على أهم النظريات المتخلفة في التدريب ووظائف أعضاء الجسم.

1-7- محتوى المادة:

- تعريف التربية العملية.
- إرشادات لتوفير عوامل الأمن والسلامة في الدرس والأنشطة الرياضية.
- الوثائق البيداغوجية لأستاذ التربية البدنية والرياضية – الكراس اليومي.
- صفات أستاذ التربية البدنية والرياضية/ الأخطاء الشائعة في تدريس مادة التربية البدنية والرياضية.
- الوسائل التعليمية واستخدامها في دروس مادة التربية البدنية.
- الأخطار الناجمة عن طبيعة الأنشطة الممارسة في حصص التربية البدنية والرياضية.
- أسس تشكيل الأفواج في حصة التربية البدنية والرياضية.
- أنواع التقويم :كيفية تقويم وتقييم (تقدير النتائج) في حصة التربية البدنية.
- المفاهيم الخاصة بمصفوفة التربية البدنية والرياضية/ التخطيط في التربية البدنية والرياضية.
- الشروط الأساسية لإنجاز وحدة تعليمية / مقاربة التدريس بالكفاءات.
- الوحدة التعلّمية – معايير الإنجاز – ظروف الإنجاز – شروط النجاح.
- الكفاءة النهائية – الكفاءة الختامية – الكفاءة المرحلية.
- معايير متابعة تسيير وحدة تعليمية لأستاذ التربية البدنية والرياضية.

1-8- طريقة التقييم: المتابعة الدائمة والامتحانات: .(البرنامج البيداغوجي للتعليم في السنة الثانية والسنة الثالثة ليسانس – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،2017، 27)

2- الكفايات الأدائية للأستاذ :

مفهوم الكفاية يعد من الاتجاهات السائدة في برامج إعداد الأساتذة والكفاية Competency هي التي " تصف الحد الأدنى للأداء، فعندما يصل الفرد إلى حد الكفاية فهذا يعني انه قد وصل إلى الحد الأدنى من المهارة التي تساعده على أداء العمل "

إذا كانت الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف التعلمية والوصول إلى النتائج المرجوة بأقل التكاليف من الجهد والوقت والمال فان الكفاءة Efficiency الأدائية للأستاذ تعني قدرته على استخدام الأساليب والطرق المناسبة التي تساعد على تحقيق الحد الأعلى من الأهداف التعلمية المنشودة . ويجب أن يكون لدى الأستاذ الكفاءات الثلاث التالية :

- الإلمام بالمعلومات والمهارات في موضوعات التربية الرياضية.
- القدرة على التدريس.

- العلاقات الإنسانية.

الأستاذ وبرنامج التربية البدنية والرياضية :

ويتمثل دور أستاذ التربية البدنية فيما يتصل ببرنامج التربية الرياضية في المدرسة من خلال أربعة جوانب هي :

- درس التربية البدنية : وذلك من خلال دروس التربية البدنية المقررة في المنهج المدرسي حسب كل مستوى دراسي
- إدارة النشاط الداخلي : وهي الأنشطة المكملة للدرس وذات طابع تطبيقي وتتم داخل المدرسة .
- إدارة البرامج الخاصة :وهي أنشطة تتعهد حالات الإعاقة بأنواعها وما يناسبها، كما تتعهد حالات التفوق والامتياز الرياضي مما يعمل على استمرار والارتقاء به ولأستاذ التربية البدنية والرياضية عدة كفايات تعلمية يمكن إيجازها على النحو التالي :
- التخطيط للتدريس بدءا من المستوى اليومي ومرورا بالمستوى قصير المدى، ووصولا للمستوى بعيد المدى .
- صياغة الأهداف التعلمية الإجرائية السلوكية التي تحقق أهداف المنهج .
- اختيار المحتوى من ألوان الأنشطة البدنية والرياضية والحركية والرياضية المختلفة والتي تحقق الأهداف التعلمية وتتيح اكتساب التلاميذ لحصائلها السلوكية.
- اختيار وتنفيذ طرق واستراتيجيات مناسبة للتدريس، وكذلك الوسائل التعلمية الملائمة لتحقيق العملية التعلمية .
- التقويم المستمر للتلاميذ من جميع الجوانب السلوكية، وكذلك تقويم جوانب البرنامج وطرق التدريس في ضوء الأهداف الموضوعة للبرنامج .(عفاف عثمان مصطفى،2014،141-145).

2-1- أهم الكفايات التدريسية التي يجب توافرها في أستاذ التربية البدنية والرياضية : لخصتها عفاف عثمان في الجدول التالي : (عفاف عثمان مصطفى،2014، 174-175).

جدول رقم (01): جدول يوضح أهم الكفايات التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضي.

فئات الأداء	الكفايات التدريسية
	أولا التخطيط
صياغة أهداف الدرس تحليل محتوى الدرس كتابة الدرس	يكتب أهداف جيدة من حيث الصياغة والشمول يحلل محتوى الدرس مؤكدا على الأساسيات. يراعي الترابط بين جميع عناصر الدرس (الأهداف، الأساليب والأنشطة، المحتوى، التقويم).
	ثانيا تنفيذ الدرس
التقديم للدرس	يبدأ الدرس بعبارات أو أفعال تثير انتباه التلاميذ . ينظم إجابات التلاميذ المقترحة ويسجل بعضها ويعلق عليها.
المادة العلمية	يقدم المعلومات بدقة وعمق للتلاميذ ويستخدم لغة وتعبيرات واضحة. يعدد من الأمثلة والملاحظات والتطبيقات المرتبطة بالمفاهيم الجديدة في الدرس.
عرض الدرس	يراعي الالتزام بخطة الدرس والزمن المقترح مع مراعاة التسلسل والترابط بين جميع عناصر الدرس. يختار أساليب ووسائل التدريس المناسبة للمادة العلمية. يهتم بمشاركة التلاميذ في الدرس ويسمح لهم بالتدريب على استخدام ما تم تعلمه من مهارات.
التفاعل اللفظي داخل القسم	يختار الأسئلة المناسبة، مع إتاحة الفرصة لهم للتفكير في السؤال قبل الإجابة. يعقب على إجابات التلاميذ سواء للتأكد أو الإضافة أو التصحيح.
استخدام تكنولوجيا التعلم	يستخدم تكنولوجيا التعلم لتحديد الأفكار الأساسية في الدروس.
تعزيز أنشطة التعلم	يستخدم التعزيز الفوري لأنشطة التلاميذ وينوع في أشكال التعزيز.
	ثالثا التقويم
تقويم التعلم	يقوم أداء التلميذ بصورة مستمرة أثناء الدرس. يهتم بتقويم جميع الجوانب السلوكية وينوع في أساليبه.
الصفات الشخصية	يتسم سلوكه بالود والألفة داخل الفصل وينوع نبرات صوته. يوزع التلاميذ بما يتناسب مع طبيعة الأنشطة. يوظف الأنشطة في إثارة اهتمام التلاميذ.

3- أساليب تعليم مهارات التدريس:

تتعدد الأساليب التي يتم من خلالها تعليم مهارات التدريس وتعلمها وذلك وفق الفلسفة المتبناة في تصميم برامج إعداد الأستاذ ومن أبرز الأساليب في تعليم وتعلم مهارات التدريس(صلاح الدين محمود عرفة،2005،25).

3-1- التربية العملية :

يقصد بها مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها طلاب كلية إعداد الأساتذة ويهدف برنامجها إعداد أستاذ فعال وملم بجميع مهارات التدريس وفي الفصل الأول تطرقنا إلى هذا الأسلوب بالتفصيل أنظر الفصل الأول. وعرفها محمد ماجد الخطابية هي:"برنامج عملي ينفذه قسم مناهج وطرق التدريس يقوم على أساس الخبرة العملية المباشرة من قبل الطلبة الأساتذة وبفترة زمنية كافية في الكلية، والمدرسة المتعاونة بإشراف هيئة متخصصة يتدرب خلالها الطلبة الأساتذة على مختلف المواقف التدريسية التعامل مع الطلبة والتلاميذ في المدرسة والإدارة الصفية...إلخ"، التي تُكسبه الكفايات التربوية من الجوانب المهارية والوجدانية قصد إعداده أستاذا ذو كفاء تدريسية عالية (محمد ماجد الخطابية،2002،14)

3-2- أسلوب التدريس الميداني بمفهوم الأستاذ المتعاون :

يتلخص مفهوم الأستاذ المتعاون في الاتفاق بين الكلية التي يتبعها الطلبة الأساتذة مع مجموعة من الأساتذة المعاونين عن طريق الهيئة الوصية، حيث يحتك الطالب المعلوم بالأستاذ المتعاون قصد اكتساب خبرات تعليمية ومهارات تدريس والتطبيق الميداني للجانب النظري وهذا ما يعرف بالتربية العملية الميدانية أو التربص الميداني.

3-3- التدريس المصغر:

نتيجة لتزايد كليات التربية ومعاهد إعداد الأساتذة في مختلف التخصصات، وزيادة عدد طلابها اهتم القائمون ببرنامج إعداد الأستاذ القائم على الكفاءات ابتكار أسلوب جديد فعال لتعليم وتعلم مهارات التدريس، ومن أهم ما توصل إليه التدريس المصغر ولقد أستحدث هذا الأسلوب البروفسور آلن ومساعدوه عام 1960 وبين أن التدريس المصغر يقوم على خمسة أسس نذكرها باختصار. (صلاح الدين محمود عرفة،2005،26).

- التدريس المصغر تدريس حقيقي يجرى فيه الدرس بشكل جدي بالرغم من أن الوضع التعليمي مصنع.

- يقلل من صعوبة وتعقيدات عملية التدريس وذالك لنقص حجم الصف والتعامل مع الطلبة الزملاء
- يركز على التدريس من أجل إنجاز واجبات محددة وممارسة مهارات تدريس معينة.
- يسمح بالمراقبة المتزايدة للممارسة ويتيح المعالجة الفردية للأخطاء والوضعيات الصعبة.
- يوسع البعد القائم على معرفة النتائج والتغذية الراجعة بعد كل تدريس تكون عملية مناقشة.

3- 4- المديولات Modules :

يعتبر المديول من أكثر أساليب تفريد التعليم إستخداما في مجال إعداد الأستاذ وحدد التربويون مفهومه " وحدة تعلمية مصغرة تتضمن أنشطة تعليمية تعلمية روعي فيها أن تكون عند التصميم مستقلة ومكتفية بذاتها، بالإضافة إلى قائمة من الأهداف المحددة بصورة دقيقة والإختبارات التشخيصية والتكوينية".(صلاح الدين محمود عرفة،2005،44).

ويتألف المديول من مجوعة من الأطر التعليمية التعلمية والتي تشمل:

3-4-1- الإطار التمهيدي: يوضح أهمية المديول من خلال تقديم موضوعه لطالب الأستاذ ويمهد له تبريرات مقنعة، ويهيئ الطالب لاكتساب معرفة جديدة .

3-4-2- إطار الهدف: تقدم فيه الأهداف الخاصة بالمديول في صورة عبارات تمثل نتائج التعلم المرغوبة والتي يفترض أن يتمكن الطالب منها في نهاية المديول.

3-4-3- إطار تشخيصي:يتم فيه الكشف عن الخلفية السابقة للطالب في موضوع مهارة التدريس التي يتناولها المديول عن طريقة الإجابة عن مجموعة من العبارات بواسطة مفتاح يقدمه المشرف أو المسؤول عن هذه الإجابات.

3-4-4- إطار التعليم والتعلم:تتكون من مجموعة من الأنشطة المتتابعة والمنظمة بطريقة تلاءم معدل الخطوة للتعلم الذاتي وتهدف إلى مساعدة الطالب السير خطوة خطوة نحو تحقيق أهداف المديول وتتضمن هذه الأطر التعليمية ما يلي :

3-4-5- أطر التسكين والتخطي: يسأل الطالب على المعلومة إذا كانت الإجابة صحيحة ينتقل خاطئة يرسب.

3-4-6- إطار تنمية المعلومات: يتم فيه عرض المعلومات ومختلف الخبرات والمعارف النظرية لتنمية فكر الطالب.

3-4-7- إطار التقييم: وفيه يتم توجيه مجموعة من الأسئلة لطالب الأستاذ عن المكتسبات والمعلومات السابقة وقياس درجة فهمه وتمكنه منها:

3-4-8- أطر المراجعة: وفيه تعرض المعلومة في صورة مشكلة أو معلومات متشابهة لما تم عرضه في إطار تمنية المعلومات.

3-4-9- أطر الربط: وفيه يتم تذكير الطالب بالمعلومات السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة ليصبح التعلم ذومعنى.

3-4-10- إطار التمييز: وفيه يتم مساعدة الطالب على التمييز بين المعلومات والمفاهيم المتداخلة في ذهنه وتصنيفها.

3-4-11- إطار الإعادة: وفية تعاد وتكرر طريقة شرح المعلومة بطرق متشابهة لتسهيل عملية الاستيعاب.

3-4-12- إطار التصميم: وفيه تبرز صفة معينة ومشتركة بين عدد من الموضوعات سبقت دراستها .

3-4-13- إطار التمكن: وفيه يتم التحقق من مدى تمكن وإلمام الطالب للمادة العلمية وذالك عن طريق إنجازه وأدائه لمهارة معينة أو هدف معين.

3-5- الحقائب التعليمية: (صلاح الدين محمود عرفة،2005،51-52-53).

الحقيبة التعليمية هي وعاء معرفي يحتوي على عدة مصادر للتعلم، صممت على شكل برنامج متكامل ومتعدد الوسائط لتعليم وتعلم وحدات معرفية ومهارية متنوعة تتناسب وقدرات الطلبة ولها عدت خصائص".(صلاح الدين محمود عرفة،2005،49-50-51).

- دور الأستاذ المشرف غير تقليدي فهو هنا مخطط ومصمم ومشخص وموجه.
- تنظيم متكامل ومحكم يتيح لكل متعلم حرية الأسلوب الذي يفضله للوصول إلى الهدف
- تتميز بالمرونة الوظيفية حيث تسمح لكل متعلم السير في البرنامج وفق خصائصه ولها عدت مبادئ، التعلم الذاتي للتلاميذ وفق مستوياتهم وقدراتهم تحديد الأهداف المعرفية والسلوكية المراد تحقيقها، تحديد أسلوب التعلم وموارده وأدواته، توفير البيئة التعليمية التي تساعد الطلبة على التعلم المكان الأدوات، الأجهزة، الإشراف والإرشاد، خطوات تصميم الحقيبة التعليمية.

3-5-1- الاختبار القبلي : يقدم مصمم الحقيبة يضع اختبار مبسط وشامل قياس وتقويم المستوى طلبة حول الموضوع. (صلاح الدين محمود عرفة،2005،50-51).

3-5-2- الإطار العام للحقيبة : صيغة المادة المرجعية للحقيبة، وتحديد أشكالها مقروءة مسموعة ومرئية في ضوء مجموعة من الاعتبارات وتعدد مصادر التعلم والتدرج في التعلم وتنويع المواد التعليمية

3-5-3- تحديد أسلوب العمل: تحديد الطرق والأساليب التي ستتبع في عملية التعلم من خلال الحقيبة تحت إشراف المشرف أما عملية التعلم تتم بأسلوب ذاتي من طرف الطالب .

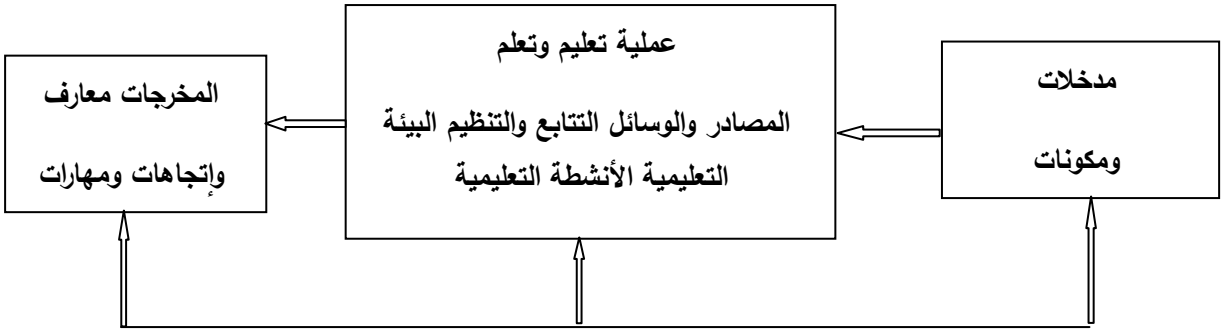
3-5-4- المتابعة والإشراف: من خلال متابعة وإرشاد وتوجيه المشرف لطالب المتعلم

3-5-5- التقييم : من خلال القياس البعدي لدراسة مخرجات الأداء لدى الطالب والفروق في الأداء القبلي والبعدي مع توفير التغذية الراجعة.

3-5-6- الحقيبة الحاوية لكل مكونات: وهي حقيبة عادية تتناسب مع المكونات التي ستوضع بها ويثبت عليها من الخارج العنوان الدال على موضع الحقيبة، اسم المستخدم.

- دليل الحقيبة الذي يدل المتعلم على مكونات والتتابع الذي سيتم به استخدام تلك المكونات وكيفية تنظيمها .

الشكل رقم (02): شكل يوضح مخطط الحقيبة التعليمية.



4- واجبات الأستاذ الذي نريد من خلال برامج التكوين : عطاء الأستاذ الفعال لا ينتهي ولا ينضب فهو حريص على أداء مهامه بإتقان، ولا تتوقف مهمته في التدريس فقط بل تتعداه إلى بناء شخصية التلميذ على كل الجوانب، ضف إلى ذلك داخل المدرسة فهو المربي والأخ والصديق أينما حل. وتتجلى واجبات الأستاذ في ما يلي: (محمود سعيد حسان،2000، 106).

- إعداد الخطط السنوية واليومية للدروس باستمرار.
- صياغة الأهداف السلوكية بمستوياتها " المعرفي، الوجداني، النفسوحركي في كل درس .
- اختيار الإجراءات والأساليب والوسائل التعليمية التي تتناسب مع هدف الدرس وقدرات التلاميذ.
- تنظيم البيئة الصفية الإدارية والمادية والنفسية لحدوث التعلم الجيد.
- تحديد أدواره وأدوار التلاميذ في تحقيق أهداف الموقف التعليمي.
- التوجيه والإرشاد المستمرين للتلاميذ وتشجيع العلاقات الإنسانية بينهم.
- يهتم بالقدرات الفردية بيت التلاميذ من خلال تنظيم المواقف التعليمية على نحو يتيح لكل تلميذ أن يتعلم وفق قدراته وإمكانياته الذاتية.
- يستخدم جميع أساليب وأنواع التقويم.

- إثارة التلاميذ لعملية التعليم وتكليف التلاميذ بأنشطة تعليمية مشوقة لتنمية روح المبادرة والإبداع. (محمود سعيد حسان، 2000،106).
- تحفيز التلاميذ لعملية التعلم وابتكار أساليب تحفيز وتعزيز مشوقة.
- توطيد العلاقة مع المجتمع المحلي والمشاركة في جميع نشاطاته.
- متابعة الأحداث الجارية والاكتشافات العلمية في مجال التخصص.
- المشاركة في الملتقيات والندوات قصد تطوير وتعديل المناهج.

5- خصائص برنامج القائم على الكفاءات في إعداد الأساتذة:

5-1- الخصائص الأساسية : وتشمل :

5-1-1- كفاءات يبديها المتدرب: (معرفة مهارات سلوك)

- وتكون مشتقة من الدور الواضح والمنتظر من الأستاذ في النظام التربوي .
- مصوغة بعبارات مناسبة لتقييم سلوك الأستاذ بالنسبة للكفاءات المحددة في البرنامج .
- معلنة بشكل مسبق قبل البدء في البرنامج .

5-1-2- معايير لقياس كفاءات الطالب الأستاذ وتكون :

- مبنية ومنسجمة مع الكفاءات المحددة في البرنامج.
- واضحة في تحديدها لمستويات الإتقان. (مريم الرشيد الخالدي، 2008،274).
- معلنة مسبقا لطالب الأستاذ أو الأستاذ المتدرب.

5-1-3- تقييم كفاءات الأستاذ باستخدام : (مريم الرشيد الخالدي، 2008،274).

- إنجازه كمرجع رئيس لذالك .
- معرفة وإدراكه لما يتعلق بالتخطيط والتحليل والتطبيق والتقييم للأهداف والسلوك.
- جهوده في التوصل للموضوعية في معالجة المواقف التعليمية التعلمية.
- تحديد مدى تقدم المتعلم في البرنامج التدريبي بما يحققه من كفاءات دونما اعتبار للمدة الدراسية أو إتمام المساقات المطلوبة .
- اعتبار البرنامج التدريبي وسيلة لتسهيل عملية التطوير والتحسين والتقييم لتحقيق المتعلم الكفاءات المحددة.

5-2- الخصائص الضمنية ويقصد بها: (مريم الرشيد الخالدي،2008،175).

- أن تكون برامج التدريب قائمة على مبدأ الفردية والتشخيصية
- أن توجه خبرات المتعلم بالتغذيات الراجعة
- أن يكون البرنامج بمجوعة قائم على الوحدة النظامية فالأستاذ يمثل بخبرته وقدراته مدخلات النظام، م تمثل الموقف التدريبية عمليات نظام أما مخرجات النظام فتتمثل في أداء المتدرب.

5-3- العناصر المرتبطة : وتشمل تركيز البرنامج التدريبي على الجانب الميداني:

- تركيز مواد ووحدات وبرامج التدريب على المفاهيم، والمهارات والمعارف التي يمكن أن يتعلمها المتعلم في إطار تعليمي/ تعلمي
- يشارك المتعلم مع أعضاء هيئة التدريس في تصميم وإعداد البرنامج التدريبي
- تركيز البرامج على أساليب البحث في حل المشكلات التعليمية
- اعتبار برنامج الكفاءات بأكمله خطوة أولى على طريق الاستمرارية في الإعداد التربوي قياديا مهنيا، مسلكيا.

6- بعض المبادئ الأساسية التي تنمي أداء الطلبة في ظل المقارب بالكفاءات: (مريم الرشيد الخالدي،2008،178).

في ضوء مفهوم حركة البرنامج القائم على الكفاءات الذي ركزت عليه الاتجاهات الحديثة في تدريب وإعداد الأساتذة يمكن اشتقاق المبادئ التالية :

- إسناد البرنامج إلى مهام نظرية واضحة ومحددة تحدد الممارسات والتطبيقات التي يفترض أن يكتسبها المتدربون ويجب أن تكون واضحة ومعلنة مسبقا.
- إسناد البرنامج إلى الحاجات المهنية للمتدربين ويمكن تحديد هذه الحاجات من خلال تحليل المهام والأدوار التي يمارسها الأساتذة أثناء أدائهم لأعمالهم.
- تحديد الكفاءات المعرفية والأدائية والانفعالية التي يفترض أن ينميها هذا البرنامج، وهذا يتطلب ترجمة الإطار النظري الفكري للبرنامج وحاجات المتدربين إلى كفاءات ومهارات محددة.
- استخدام المنحى متعدد الوسائط لتنفيذ البرنامج وعدم الاقتصار عل الأسلوب واحد، وهذا ما يتطلب استخدام أساليب المحاضرة والنقاش والعرض التطبيقي والدراسة الذاتية واستخدام مختلف تقنيات التعلم.
- اعتماد مبدأ التدريب المستمر لرفع مستوى أداء المتدربين وتزويدهم بما يستجد من معارف ومهارات وكفاءات في ضوء التغيرات في أدوار الأستاذ ومهامه .

- تأكيد أهمية تكنولوجيا التعليم واستخدام الأسلوب العلمي المنظم في تخطيط البرامج وتنفيذه وتقويمه، وإبراز أهمية المواد والأدوات التدريبية الحديثة مثل المجمعات التعليمية والمختبرات والأجهزة .
- تأكيد أهمية برنامج تفريد التدريب بحيث يشمل البرنامج عدة بدائل تشمل الأهداف المحتوى والسرعة في الوقت والأساليب ليتمكن المتدرب من التعلم وفق قدراته الخاصة .

7- صفات الأستاذ في الدراسات التربوية المعاصرة:

اتبعت طرق عديدة للتعرف على صفات وواجبات ووظائف الأستاذ الناجح: منها المقابلات الشخصية، تقويم الأستاذ من قبل زملائه، تقويم الأساتذة من قبل الطلاب، ملاحظة ما يجري في غرفة الصف، ولقد أجريت العديد من الدراسات في الولايات المتحدة الأمريكية، ماليزيا، الإمارات العربية المتحدة، ولقد لخصنا نتائجها نقلاً عن:

التكيف، المظهر الجذاب، الاهتمام الواسع بالمجتمع المحلي، التعاون وأجرى هارت Hart عام 1935 دراسة مست 3725 طالباً موزعين على 66 ثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية و 30 عامل.

دراسة شارتز وويبلز 1929 وتوصل إلى قائمة تضم 20 صفة من الكفاية التعليمية منها: التكيف المظهر الجذاب، الاهتمام الواسع بالمجتمع المحلي، العطف والتقدير، التعاون، تحمل المسؤولية .

دراسة ويتيWitty 1947 بتحرير رسائل وردت عن 12000 طالب كانوا يدرسون في مدارس تحتوي على مختلف الأطوار " إعدادي، متوسط، ثانوي" تقع في مناطق مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية من أهم الصفات التي يفضلها الطلاب.التعاون وروح الديمقراطية، العطف والصبر، العطف والصبر تعدد الاهتمامات، المظهر الحسن العدل وعدم التحيز، روح الدعابة والمرح، عدم التناقض في التصرفات، الاهتمام بمشاكل الطلاب، المرونة، مدح الطلاب على تصرفاتهم المقبولة....

8- أنواع الاتجاهات لإعداد الطالب – الأستاذ :

8-1- الاتجاه الأكاديمي (أوالتقليدي) Conventional Préparation:

إن فلسفة إعداد الأستاذ في ضوء هذا الاتجاه تتماشى مع النمط التقليدي المحافظ في المرحلة الجامعية، فهو يؤكد على حقيقة مفادها أن مهام ووظائف التدريس في الأساس هي نقل المعارف وتطوير الفهم لدى المتعلمين، وحيث أن التوجه الأكاديمي يرتبط تاريخيا مع تعليم اللغات والآداب فانه يركز على خصائص الأستاذ كمثقف طلائعي، وعالم واختصاصي في المادة الدراسية الأكاديمية، ومن ثم راح أنصار هذا التوجه يؤكدون دوما على أهمية الإعداد النظري للأستاذ، مع إغفال الجوانب المهارية لديه، لكن مع

إتاحة الفرص أمامه لممارسة أنماط التدريس ومهاراته في الميدان العملي، وصولا إلى تطوير الأداء المهني المستقبلي الجيد من خلال التجربة والخبرة .

ان هذا الاتجاه يطلق عليه أحيانا اسم :" التوجه الأفلاطوني – العقلاني " الذي يرى ان " الممارسة الجيدة للأستاذ يمكن أن تتجاوز التحيز والتعصب للثقافة العملية للحياة اليومية، إذا انطلقت هذه الممارسة من فهم نظري عميق للقيم والمبادئ التربوية ".(محمد هويدي، 1999) .

كما أن برنامج إعداد الأستاذ – في الاتجاه الأكاديمي – يؤكد على أن المواقف الميدانية هي التي تحدد فرص التعلم لدى الطالب – الأستاذ، إلا أن ما يتعلمه فعليا هوما يضيفه لهذه الفرص من خصائص شخصيته وطباعه،"فالأساتذة المبتدئون ليسوا مادة خام جديدة بل أنهم ينطلقون من دراستهم الأكاديمية بأفكار وتصورات يتوقع ان تؤثر في إمكانية تعلم التدريس لديهم". (نعمان الموسوي، 2003) .

8-2- اتجاه إعداد الأستاذ في ضوء (معدلات الأداء) و(اتجاه الجودة) :

بالنظر للتأكيد الكبير من قبل الباحثين التربويين على تطوير وتنمية بعض المقومات الرئيسية لمهنة التدريس حتى تصبح في وضع ومكانة غيرها من المهن الأخرى المعترف بمهنيتها، والتي ترتكز على إتقان مهارات محددة وكفايات معينة، فانه من الأهمية بمكان اتفاق هؤلاء الباحثين على تحديد نوع المهارات والكفايات الأكثر جدوى ونجاعة في المواقف التدريسية، والتي يجمعون على تقبلها وتمثلها على أساس كونها قد تطورت عبر الممارسة وصقلت بالتجريب، ومن ثم يعملون على تضمينها في برامج إعداد وتكوين وتدريب الأساتذة .(عبد القادر يوسف، 1984)، ويمكن القول أن إعداد الأساتذة المبني على الأداء، يتطلب تحليلا مفصلا للأدوار والمهام التدريسية وغير التدريسية التي يقوم بها الأستاذ في المواقف التدريسية داخل الفصل الدراسي، مما يؤدي إلى تحديد وتشخيص وتعريف الكفايات التدريسية والمهارات التعليمية تحديدا موضوعيا ودقيقا .(نفسه)

ولتحسين مستوى الجودة وضع كروسبي(Crosby, 1996) اثني عشر مبدءا هي :

- التزام الادارة العليا بالتحسين.
- تكوين فرق عمل لتحسين الجودة.
- قياس الجودة.
- تقويم تكلفة الجودة.
- نشر الوعي بالجودة.
- تصحيح اجراءات العمل.
- تشكيل لجنة للتخطيط للعيوب الصفرية .

- تحديد الأهداف.
- إزالة أسباب العيوب.
- مكافاة العاملين الذين يحققون معدلات اداء متميزة.
- تكوين مجالس الجودة.
- التحسين المستمر للجودة .(احمد بن علي غنيم، 2005)

والاهتمام بمستوى الأداء ونوعه من قبل الأستاذ تعود بفوائد عديدة منها :

ضمان سير التدريس وفق خطوات مدروسة ومضمونة العائد(القيمة)، وإلا يكون هناك تباين واختلاف في ادائها من أستاذ لأخر، وإلا تخضع للاجتهادات الشخصية للأساتذة، كما يؤدي إلى تحقيق الفهم المشترك بين الأساتذة، والتمكن من التحديد الدقيق لمتطلبات التدريس الناجح والمساعدة في تحديد العمليات غير المتطابقة، والأسباب والعوامل التي تؤدي إلى عدم التطابق وتحديد معايير الأداء بطريقة صحيحة، والتخلص من الأنشطة غير الملازمة في تأدية كل نشاط.

أما مجموعة العوامل الإنسانية المؤثرة على مستوى الأداء، فقد قسمها البروفيسور روبرت ساتر .مايستر إلى عنصرين أساسيين من عناصر الأداء هما :

أ- القدرة على أداء العمل Ability .

ب- الرغبة في أداء العمل Motivation. (Prophy;J.Jood;1986)

ومن هنا يتبين أن مساهمة الأستاذ في العملية التدريسية مساهمة ايجابية تتوقف على كل من عامل القدرة على التدريس،والرغبة في أدائه، فان لم يكن هذا الأستاذ قادرا على ما يناط به من من وظائف ومهام وادوار تدريسية، فان أداءه الفعلي سيكون ضعيفا، حتى وان كانت لديه رغبة أكيدة في التدريس، وبالمثل فان الأستاذ الذي لا يشعر برغبة حقيقية في التدريس أو المهام التربوية التي كلف بها فانه لا يمكن ان يتوقع منه أداء جيد، حتى وان كان يملك كفاءات تدريسية عالية، ومهارات متعددة في هذا الشأن.

بينما يشير مفهوم : (إدارة الأداء) إلى ذلك المدخل الإداري المتكامل الذي يسعى إلى تصميم الأداء المستهدف وتخطيطه، وتحديد أهدافه ونتائجه، وإعداد الطالب-الأستاذ في ضوئه، وتوفير كافة أنواع التوجيه والرعاية والإشراف التربوي بما يؤدي إلى تحقيق التوافق بين قدراته واستعداداته ومهاراته وكفاءاته من جهة، ومتطلبات الانجاز المرغوب فيه من جهة أخرى (حصة يوسف العلي، 2002)، كما يتضمن المتابعة الفعالة لمستويات الأداء، وتقييمها وتشخيص أسباب انحرافها عن المعدلات والمستويات

المستهدفة، إذا ما حدث ذلك، وتبنى برامج للعلاج بتطوير عناصر الأداء المتسببة في الانحراف والخلل .(رشدي أطعيمة،1999،19).

8-2-1-**أنواع معدلات الأداء** : يمكن حصر أربعة أنواع من معدلات الأداء هي :

8-2-1-1- **المعدلات الكمية** : وهي تشير إلى عدد الوحدات الممكن انجازها من قبل الطالب الأستاذ خلال فترة زمنية محددة، بشكل ايجابي وجيد.

8-2-1-2- **المعدلات النوعية** : وهي تشير إلى الخصائص الايجابية التي كان يتمتع بها سلوك الطالب الأستاذ أثناء الأداء.

8-2-1-3- **المعدلات الزمنية** : وهي تشير إلى المقاييس الزمنية التي يتطلبها الانجاز التربوي – التعليمي الذي تم من قبل الطالب –الأستاذ.

8-2-1-4- **معدلات تتعلق بطريقة وأساليب التدريس** : وهي تشير إلى الإجراءات الموضوعية التي يوظف من خلالها الطالب – الأستاذ طرائق التدريس والوسائل التعليمية، وإعداد وتخطيط الدرس، وأنواع التقويم والاهتمام بأسئلة التلاميذ، وتشخيص صعوبات التدريس لديهم بكفاءة ومهارة عالية.

8-3- الاتجاه النمائي –أواتجاه الاهتمام بالمتعلم: Learner Opiented Préparation

يركز هذا الاتجاه في إعداد الطالب –الأستاذ على الاهتمام بالمتعلم، فهوفي نظر هذا الاتجاه محور العملية التعليمية – التعلمية وغاياتها، ومن هنا يسعى إلى تزويد الطالب –الأستاذ بالكفايات التدريسية، والمهارات التربوية التي تمكنه من مساعدة المتعلمين على إشباع حاجاتهم الانفعالية والجسمية والاجتماعية والعقلية، وتنمية كافة استعداداتهم وخصائصهم الفطرية والمكتسبة، لذا فقد تضمن برنامج الإعداد للأستاذ في ضوء هذا الاتجاه على العلوم التربوية والسلوكية على المستويين النظري والتطبيقي ويمثل الإعداد المهني هذا من 8/1 أو 6/1 من المحتوى الإجمالي للإعداد .(نعمان الموسوي،2004)

وقد برز هذا الاتجاه للوجود نتيجة النشاط التربوي والأكاديمي الذي أظهرته حركة دراسة الطفل التي كان يتزعمها ستانلي هول (Steinli Hull) في القرن التاسع عشر، وركزت حينها على أطوار النمو والارتقاء للطفل في مراحله المختلفة، وقد تأثر مؤيدوهذه الحركة بالنظرة الإنسانية لروسووفروبل، وغيرهم من المفكرين التربويين، كما تأثروا بالفكرة القائلة بان الحياة الطبيعية، لا المصطنعة هي القاعدة السليمة والأكثر لأهمية من وجهة النظر العلمية لتقرير ما ينبغي تدريسه للأطفال.(علي راشد، 1993).

وحيث أن التدريس خاصة، والتعليم عامة – من المنظور النمائي– ينبغي أن يسعى باتجاه تسهيل عملية الكشف عن قوة وجوانب الصلاح الفطرية لدى الطفل، فقد أصبحت غايات التدريس وأهدافه تتمركز

حول الطفل، أوغدت تأخذ طابعا فرديا، فليس هناك مهارات عامة ومقننة يجب ان يكتسبها الأستاذ، بل هو مطالب حينئذ بالإلمام بخصائص النموأطواره، مع العمل على إيجاد علاقات حميمة مع الطفل وهذا عكس الدور التسلطي للأستاذ والذي ساد في الاتجاه الأكاديمي، إن الأستاذ في هذا الاتجاه يعد فنانا وباحثا في خصائص ومميزات النمو لدى الطفل، عليه ان يكتشف قيمة التدريس بالنسبة له شخصيا.

ومن عيوب هذا الاتجاه انه يهمل العوامل المؤدية إلى النمو الذاتي للأستاذ كشخصية فذة فريدة ويتعامل معه على انه وسيلة وليس غاية، كما يؤخذ عليه أيضا إغفال الجانب القومي والثقافي من جوانب إعداد الأستاذ.

4-8 - الاتجاه البراجماتي في إعداد الأستاذ Pragmatie Préparation of Teachers

يعد الطالب الأستاذ في ضوء هذا الاتجاه فنيا (Techniciqn)، ويمكن ان يتعلم من خلال الخبرة المباشرة، أي من خلال التدريبTraining ومن هنا فانه يستطيع ان يتقن المهارات التبروية –التعليمية بالممارسة Practice، وينطلق هذا الاتجاه من الحركة التقدمية في التربية والتي كان تزعمها وليم جيمس وتشارلز بيرس، وجون ديوي، وكذلك من مدخل إعادة البناء الاجتماعي، أو النموذج الاستقصائي لإعداد الأستاذ الذي وضعه زيخنز وتعتمد هذه التصورات الفكرية، في إعداد الأستاذ، حقيقة مؤداها ان البشر ليسوا مواد خام للمجتمع الصناعي، بل كائنات تتمتع بالذكاء والوجدان والحس الاجتماعي، كما أنها تنتمي لمجتمع يتحمل مسؤولية التصرف الذكي، كما ان المعرفة هي نتاج التفكير، وليست قوالب جامدة تمتاز بالثبات والديمومة، بل ان من خصائصها التغير والتطوير، لذا فان التعليم هو مساعدة الأطفال في كفاحهم من اجل تغيير المجتمع وإعادة بنائه بناء يتفق ومطالبهم وحاجاتهم، وبالتالي فان القاعدة المعروفة التي يستند إليها إعداد الأستاذ يجب أن تتضمن استيعاب هذا الأخير للظروف السياسية والاجتماعية فضلا عن الظروف المهنية، للمدرس.

وعلى خلفية هذا التصويب يجب أن تركز برامج إعداد الأستاذ على المهارات التدريسية والأنشطة التعليمية المعززة لملكات التأمل : كالملاحظة والتحليل والتفكير الناقد، واتخاذ القرار ويندرج ضمن هذه المهارات، مهارة تحديد المشكلات، وبناء الفرضيات، واقتناء الأدوات المناسبة لحل هذه المشكلات، كما انها تركز على استيعاب الطالب الأستاذ لتفاعل (ديناميات) المجتمعات.

وتجسيدا لهذه المبادئ التربوية، بنت الاتجاهات البرجماتية برامج إعداد الأستاذ وفق الخطوات التالية :

- تزويد الطالب– الأستاذ بثقافة عامة شاملة وعريضة.
- تزويد الطالب – الأستاذ بثقافة متعمقة في مجال تخصصه.

- تزويد الطالب – الأستاذ بالمهارات التدريسية من خلال التلمذة والممارسة والتدريب الميداني أي عن طريق التربية العملية .

وفي ضوء هذا الاتجاه تغدو الحاجة ماسة إلى تدريب الطالب– الأستاذ باستمرار، هذه الحاجة تقتضيها طبيعة تطور مفاهيم التربية، وتجددها، وتنوع أساليب التعليم، وظهور مستحدثات في مجال تقنيات التعليم ووسائله، وبذلك يتسنى للطالب –الأستاذ ملاحقة التطورات المختلفة في هذا المجال واكتساب الخبرات المهنية والثقافية الجديدة وبناؤها وتطويرها، أو تكييفها لواقع البيئة التربوية المعيشة.كما انه من منطلق هذا الاتجاه أن يصبح الإعداد والتدريب عملية واحدة متكاملة هي عملية التكوين طابعها الاستمرار والديمومة، وهدفها تخرج أستاذ بكفاءة عالية، وبمهارات متنوعة تؤهله لممارسة المهنة بنجاح وبما يتلاءم مع المستجدات الدائمة التي تحدث على مستوى المناهج وأساليب التعليم وطرائقه وعلى الوسائل التعليمية، وعلى شتى المتغيرات والعوامل المرتبطة بالعناصر المؤلفة للمواقف التدريسية .

8-5- اتجاه تمهين الإعداد للطلبة – الأساتذة Education as a Profession :

إن متطلبات إستراتيجية إعداد الأستاذ في ضوء الكفايات التدريسية، تحدد من خلال مفهوم حديث ينظر إلى التعليم باعتباره مهنة نامية متطورة، تملك مقومات التقدم، وتسعى للدخول في منافسة متكافئة مع بقية المهن المتقدمة والمعترف بها في المجتمع كالطب وغيره من المهن الأخرى.(محمود،1983)

ذلك أن التعليم عامة، والتدريس خاصة، يستلزم قدرات ومهارات وكفايات شتى، لا يمكن أن تتحقق إلا عبر تكوين وإعداد وتدريب خاص، يتجسد في شكل خبرات ومهارات وكفايات يكتسبها الطالب الأستاذ من خلال مناهج وبرامج إعداده وتدريبه حتى يصبح أستاذا جديرا بالمهنة إذ أن كفاءة التدريس تتطلب مجهودات خاصة، وإعدادا وتدريبا رفيعي المستوى يمكنه من ممارسة المهنة بنجاح.

وحتى تتضح أبعاد حركة التمهين التربوي للتعليم والتدريس، فانه من الضروري تقديم أهم التعاريف التي تحدد مفهوم المهنة، واهم المعايير التي تستند إليها، حتى يمكن معرفة مدى انطباق هذه المعايير على مهنة التعليم ام لا.

8-5-1- تعريف المهنة :

لقد تمت دراسة علمية منهجية، لعل اقدمها دراسة ابراهام فلكسنر (Abraham F.1915).

تعرف المهنة، وتحدد خصائصها وتميز بينها وبين الحرفة أو الوظيفة، ولم يستند العلماء إلى معجم لغوي أو سيكولوجي، يستخرجون منه تعريفا للمهنة، لان المشكلة التي كانوا بصددها لم تكن مشكلة سيكولوجية أو تربوية، بل كانت مشكلة تتعلق بالظواهر الاجتماعية، لذا نجد اغلب الذين تناولوا هذه الظاهرة بالدراسة هم علماء الاجتماع، اذن فكيف عرف هؤلاء العلماء (المهنة).

8-5-2- المعايير:

تعد المعايير في مجال علم النفس التربوي قضية مهمة وأساسية بهدف القيام بالقياس والتقويم ومن دونها يستحيل إجراء هاتين العمليتين، وهي تمثل غالبا مواصفات وخصائص كمية ونوعية يساعد توظيفها في مجالي القياس والتقويم على صياغة القرارات التربوية الصائبة، وإصدار الإحكام العلمية المناسبة، لذا فان تحديد المعايير الدقيقة لقياس سلوك ما، يسهل الإجراءات المتعلقة بجمع البيانات المساعدة على فهمه وتفسيره، وعدم توفر مثل هذه المعايير يجعل عن عملية إطلاق الأحكام على هذا السلوك التربوي أو ذلك عملية عفوية ذاتية غير دقيقة، ولا موضوعية .

والمعايير هي مؤشرات تم صياغتها في شكل (عبارات) أو(قرارات) لما يقوم به الطالب . الأستاذ في ضوء اتجاهات ومعارف وقيم محددة، أو بتعبير آخر هي (عبارات) أو(جمل) تحدد ما ينبغي على الطالب . الأستاذ ان يعرفه ويفعله. فالمعايير يقصد به اذن : المستوى المقبول للأداء أو لنتاج التعلم أو اكتساب خبرة أو اتقان مهارة ... اذ يمكن من خلاله الحكم على مدى تحقيق الهدف التدريسي، أو تدريب معين، أو انجاز برنامج تعليمي . تعليمي ما، والجدير بالذكر هنا ان تحديد المستوى المقبول للأداء التدريسي للطالب . فملاحظة المهارات التعليمية أو الكفاية التدريسية المراد تقويمها يتم رصدها وتسجيل البيانات حولها كما تجري من قبل الطالب . الأستاذ في غرفة التدريس كما هي الحال في معامل التدريس المصغر، ومراكز ومؤسسات التدريس، وغيرها من الوسائل والتسهيلات الحديثة المستخدمة في اعداد وتكوين الطالب . الأستاذ، وتطوير كفاياته التدريسية واساليبه التعليمية، ويتم كل ذلك وفق اداة مناسبة منتقاة وتخضع لمعايير متفق عليها من قبل المختصين، وعلى ان تتلاءم هذه الأداة مع طبيعة الكفايات التدريسية المراد تقويمها.(محمد زياد حمدان، 1984).

8-5-3- أنواع المعايير :

هناك أنواع عديدة من المعايير المعتمدة في مجال التدريس، يتم في ضوئها تقويم أساليب إعداد الطالب –الأستاذ، أو قياس مدى تحصيله واستيعابه للمهارات التعليمية والكفايات التدريسية، احد هذه المعايير يتعلق بالمحتوى Content، والاخر يتعلق بمستويات الأداء والثالث يختص بمعايير التفوق أو الكمال، و يطلق عليها أحيانا مصطلح المعايير المطلقة، والرابع هوما يصطلح على تسميته بـ(Relative Standards) وهناك معايير أخرى سوف يتم التطرق إليها في حينها، وفيما يلي سوف يتم شرح دلالات ومعاني هذه المعايير بشيء قليل من التفصيل:

8-5-3-1- **معايير المحتوى** Content Standards :

وهي عبارة عن وصف عام وشامل للمعارف والمهارات الأكاديمية الذهنية التي يتطلب من الطالب –الأستاذ أن يستوعبها ويتقنها في المواد الأكاديمية التخصصية، وكذلك في الوحدات النظرية المتعلقة بالتربية العامة، وعلم النفس التربوي، وطرائق التدريس، وعلم نفس النمو...الخ.

8-5-3-2- **معايير الأداء** Performanee Standards:

يجمع كل من الخطيب (El-khatib, 2003)، وماك شاي (Mcl,Shey,M2002) أن معايير الأداء هي وصف لما يجب أن يعرفه الطالب من كفايات ومهارات تدريسية، ويقوم به إتقان وإجادة ويتمكن من ادائه بكفاءة ونجاح .(El-khatib;Hamdi,2003)

8-5-3-3- **المعايير المطلقة (أومعايير التفوق)** Standards of Excellence:

وهي المعايير التقويمية النابعة من الأوليات التربوية الوطنية التي تنص عليها مراسيم ولوائح خطط التنمية الوطنية في مجال التربية والتعليم، أو أهداف كل من وزارة التربية، ووزارة التعليم العالي أوهي ما تتضمنه مناهج وبرامج المدارس العليا للأساتذة، ومؤسسات إعداد وتكوين الأساتذة من بنود وغايات وأهداف، أو أراء وممارسات الخبراء والمربين المحليين أو العالميين، حيث يطلق عليها حينئذ مصطلح : (معايير المطلقة AbsoluteSds) لان المكونين المقومين للطالب –الأستاذ في مجال كفايته التدريسية يحكمون له أوعليه من خلالها.(Stakee,Robert,1967,) (محمد حمدان، 1984)

8-5-3-4- **المعايير النسبية** Relative Standards:

هي خصائص ومواصفات تغلب على العملية التدريسية في الأحوال العادية محليا وعالميا، بشرط عدم تعارضها مع المعايير المطلقة .

8-5-3-5- **المعيار المقارن:**

وهومعيار نسبي بطبيعته أيضا لأنه يتباين من منظومة لأخرى، ومن بيئة تربوية إلى بيئة تختلف عنها، بل يختلف من مجموعة من الأساتذة إلى مجموعة أخرى، حيث قد يكون مرتفعا أو متدنيا وفق ارتفاع أو تدني متطلبات التنفيذ للمهارات أوالكفاية التدريسية في كل حالة أو وضع ميعن، كما أن الطالب –الأستاذ قد يختار عملية التقويم ويعتبر ناجحا في ضوء هذا المعيار وبقليل من الجهد والانجاز حيث يكون تحصيله ومهاراته وكفاياته متوسطة، ويكون في كل منها ناجحا لأنه تحصل على الحد الأدنى المقترح من قبل الجهات الرسمية .(محمد زياد حمدان، 1984).

8-5-3-6- معيار المحك (أو الصحة):

وهو معيار مطلق بذاته أيضا، لأنه موحد في اغلب الأحوال يتوجب على كافة الطلبة –الأساتذة الارتفاع إلى مستواه من الانجاز حتى يعدون من الناجحين في مهاراتهم التربوية، وكفاياتهم التدريسية وفي خصائص شخصياتهم المهنية، والتي يتم تقويمها من قبل الملاحظين، ومعيار المحك المطلق هذا هو أكثر استجابة لمتطلبات الواقع الوظيفي للتدريس والحياة المهنية العملية والتي يتم إعداد وتكوين الطالب –الأستاذ لشغلها، لان المربيين يتبنونه ويعتمدونه على أساس دراسة تحليلية موضوعية دقيقة لمتطلبات الوظائف التدريسية، ولادوار التعليمية التي يقوم بها الطالب الأستاذ، والمواصفات الانجازية الناجحة التي يبلغها.(محمد زياد حمدان،1985،22).

8-6- اتجاه إعداد الطالب الأستاذ القائم على الكفايات:

ظهر هذا الاتجاه نتيجة لمحاولات كانت تسعى إلى إيجاد استراتيجيات متطورة تهدف إلى تحديد وتطوير برامج إعداد الأستاذ، حيث تقوم هذه البرامج على إيجاد نوع من العلاقة بين البرامج المعتمدة في مؤسسات إعداد وتكوين الأستاذ من ناحية، وبين الأدوار التدريسية، والمهام والمسؤوليات والواجبات التربوية التعليمية التي سوف يواجهها هذا الأستاذ أثناء عملية التدريس من ناحية أخرى، ثم تقسم فيها عملية التدريس نفسها إلى مجموعة من الكفايات التي تشتق من المواقف التدريسية المتعمدة، أومن البحوث التي تمت في هذا المجال، ثم يدرب عليها الطالب الأستاذ حتى يتقنها.

والمقصود بترقية الأساتذة في ضوء الكفايات التدريسية هو أن يتم بناء برامج إعداد الأستاذ التربوي على أساسا مبادئ الكفايات التي ينبغي عليه أن يتدرب عليها.

- تكسب الطالب – الأستاذ قدرات وكفاءات خاصة، مما يؤدي إلى انعكاس معارفه انعكاسا وظيفيا على أدائه.
- تقترب بالطالب – الأستاذ إلى أقصى درجة ممكنة من متطلبات عمله الميداني، وذلك من حيث المستوى التخصص – الأكاديمي، والمهارات في الأداء.
- تركز على العديد من الاتجاهات التربوية النفسية المعاصرة في مجالات التربية وعلم النفس التربوي، والتي من أهمها (التعلم من أجل الإتقان)، و(التعلم بالتعزيز المباشر للسلوك) و(التعلم الذاتي).
- تطبق وتستخدم أهم وأبرز الاتجاهات المعمول بها في ميدان تكنولوجيا التعليم، والتي من أبرزها أسلوب تحليل النظم، أسلوب تحليل التفاعل، نماذج الوحدات والرزم التعليمية، نظام العقول الإلكترونية، نظام التدريس المصغر.

- تستفيد هذه البرامج من استراتيجيات التقويم المتطورة مثل: التقويم التشخيصي، والتقويم التكويني، والتقويم الختامي. (حسن جامع وآخرون، 1984)

ويعد اتجاه إعداد الطالب – الأستاذ القائم على الكفاءات (C.B.T.E) في نظر رايلي (Rilley) من القوى الدافعية لتأثير هذه الحركة يرجع في جزء منها إلى عدم الرضا عن المنظومات التربوية القائمة آنذاك بصورة عامة، وعن أساليب إعداد وتكوين وتدريب الأستاذ بصورة خاصة (Rilley, J.M 1978).

9- أنظمة إعداد الطالب – الأستاذ :

هناك أنظمة عديدة أوجدها المربون قصد إعداد الأساتذة في المؤسسات الجامعية الحديثة وهي أنظمة معمول بها في معظم دول العالم المتقدم يمكن استعراض أهمها فيما يلي:

9-1- النظام التتابعي:

وهو نظام تشرع فيه كليات الجامعة المتخصصة في المواد الأكاديمية في إعداد وتكوين وتأهيل الطالب – الأستاذ علميا، ثم ينتهي بفترة الإعداد المهني التي تقوم بها المؤسسات الجامعية التربوية المهنية حيث يعطى الطالب أثناء التخرج منها شهادة مهنية تسمى (شهادة الدبلوم العام).

إنه من خلال هذا النظام يحصل الطالب – الأستاذ على سنة واحدة تسمى: «التمهيد التربوي» بعد الليسانس والتي تستغرق فيها أربع سنوات بالكليات العلمية، فيصبح إعداد الطالب الأستاذ (4 + 1) في بعض الدول، بينما في البعض الآخر يستغرق الإعداد الأكاديمي والتكوين التربوي ست سنوات أي (5 + 1) .(محمد كتش،2001، 32)

ويشوب هذا النظام العديد من القصور والسلبيات، يمكن إيجازها في الآتي:

- عدم جدية الكثير من الطلبة – الأساتذة أثناء القيام بنشاطاته، حيث ينظرون للدبلوم العام على أنه مجرد وثيقة شكلية تعطى لهم قصد شغلت الفراغ، لحين العثور على وظيفة في التخصص.
- لا يمكن عام دراسي واحد من إعداد وتكوين الطالب – الأستاذ تربويا ومهنيا من الشعور بالانتماء للمهنة التي يعد لها.
- لا تتيح الدراسة التتابعية فرصا حقيقية للطلبة الأستاذة من التمكن والتعمق في المواد التي سوف يتصدون لتدريسها، والتي لا تزيد معرفتهم بها عندما كانوا تلاميذ بالمؤسسات الإكمالية والثانوية.

وعندئذ يمكن القول أن هذا النظام أصبح غير مفضل من قبل مؤسسات إعداد وتكوين الطالب – الأستاذ نتيجة النقائص التي يتميز بها، لذا فالأمر يتطلب من الباحثين التربويين تطويره أو استبداله بنظام آخر، أكثر إيجابية وملائمة لمتطلبات العصر الحديث.

9-2- النظام التكاملي:

حيث يتلقى فيه الطالب – الأستاذ إعدادا أكاديميا، وإعدادا مهنيا جنبا إلى جنب في مؤسسة جامعية واحدة، ولا يفصل بين البرامج التخصصية والبرامج الثانوية أثناء الإعداد والتكوين، عكس النظام التتابعي والذي يتم فيه الإعداد في كليتين منفصلتين، إحداهما تقدم المواد التخصصية، والأخرى مكفلة بتقديم المواد التربوية والمهنية، ويعتبر النظام التكاملي متميزا أو أفضل من غيره من الأنظمة لعدة اعتبارات يمكن إيجازها فيما يأتي:

- وحدة الفكر بين القائمين بالتدريس في مؤسسة الإعداد الجامعي للأساتذة .
- حدوث نوع من التفاعل الإيجابي والمثمر بين الأقسام الجامعية المتخصصة في إعداد وتكوين الأساتذة عن طريق الملتقيات العلمية، والمحاضرات، والندوات التي تعقد بها، أو خارجها.
- وحدة وتكامل المواد التخصصية والتربوية والمهنية، وترابطها ضمن مناهج موحدة بالمؤسسة مما يؤدي إلى بناء شخصية الطلاب – الأساتذة بناءا متكاملا. (رشدي لبيب، 1997).

ورغم اعتبار النظام التكاملي أفضل الأنظمة في إعداد الأستاذ، إلا أن حقيقة الدراسات والبحوث الميدانية التي تمت حوله، تعكس أنه ليس تكامليا بالمعنى العلمي للتكامل، ولكنه نظام آني Concurrent **حيث** تقدم آنيا وتلازميا مجموعتان منفصلتان من المواد التخصصية والمواد التربوية، وتمثل نسبة المواد التربوية إلى المواد العلمية من 28.13% إلى 70.31% فيسر المساران الأكاديمي التخصصي والتربوي المهني في اتجاهين متوازيين، لا يلتقيان بحيث يفقد النظام التكاملي ميزته من الوحدة والتكامل، وكلا النظامين التتابعي والتكاملي يتم وتفق فصلين دراسيين في العام الواحد، حيث تؤخذ عليهما السلبيات التالية:

- لا يسمح للطالب باختيار المواد الدراسية التي يرغب فيها.
- يعتمد على الأسلوب التقليدي في تقديم الطالب ... أسلوب الامتحانات التي تقيس مدى ما تم تلقينه للطالب من قبل الأستاذ في المقررات الرسمية.
- جمود الخطط الدراسية، ومقرراتها ومناهجها، وعدم ملاحقتها للتطور السريع الذي يحدث في ميدان إعداد الأستاذ.
- يمثل كلا النظامين فاقدا تعليميا حيث يتيح للطالب – الأستاذ البقاء بالجامعة أكثر من عام عند تكرار رسوبه. (محمود متولي غنيمة، 1995).

مما سبق يتضح ضرورة إجراء المزيد من البحوث والدراسات العلمية لإيجاد بديل عن النظامين السابقين يتوفر فيه حد أقصى من الإيجابيات، كي يستطيع تخريج أجيال من الأستاذة الأكفاء القادرين

على تحمل أدوارهم التعليمية والتربوية بمهارة، وعلى تحقيق النمو المتكامل للمتعلمين في ظل المفاهيم العالمية الحديثة، ومواجهة متطلبات العصر الحديث، كما ينبغي أن تستند عملية التطوير هذه إلى منطلقات محددة منها شمولية إعداد الطالب – الأستاذ في الجوانب العلمية والتربوية والثقافية والمهنية والتأكيد على مرونة نظام الإعداد المعتمد، ومبدأ الوصول بالطالب – الأستاذ إلى مستوى الإتقان والجودة والكفاءة، ثم التأكيد أيضا على مبدأ التعلم المستمر ومفهوم التعلم الذاتي، وإعادة النظر في آلية وأدوات التقويم .. حتى تتماشى مع مطالب العصر.ويبرز للوجود نظام حديث لإعداد الطالب بديلا عن النظامين السابقين، لكنه لم تتحدد بعد معالمه، ولم تتضح بشكل واضح أهدافه، هذا النظام تم وسمه بعنوان (النظام متعدد المداخل Innterdisciplinary Approach).

9-3 – النظام المتعدد المداخل:

يعد النظام المتعدد المداخل من أفضل النظم في مناهج إعداد الأساتذة، إذ تزول معه الحدود الفاصلة بين التخصصات المختلفة، وتتكامل فيه شتى المعارف والمهارات التي يتلقاها الطالب – الأستاذ.

وفي ضوء هذا النظام ينبغي مراعاة ما يلي:

- المزج بين الدراسات النظرية والعلمية، الأكاديمية والمهنية، والتربوية والثقافية إلى حد التفاعل بين هذه المواد، وليس مجرد ضم مواد إلى أخرى في وحدات منفصلة، وهذا المزج يتم سواء على مستوى بناء البرامج والمناهج، أوأثناء التدريس والتلقي والإعداد والتكوين والتدريب.
- تعريف الطالب – الأستاذ بالأعباء النظرية التي تكمن وراء التخصصات العلمية يمكن اكتساب المهارات على أساسا من المعرف والوعي.
- إعادة النظر في تحديد وتنسيق حجم ونوع المواد الأكاديمية – التخصصية بالصورة التي تمكن الطالب – الأستاذ ممارسة أدواره المهنية والتربوية كأستاذ، وليس خبيرا متخصصا في علم معين.
- محاولة التوفيق بين التخصص الدقيق للطالب – الأستاذ (أكاديميا ومهنيا)، وبين الثقافة الواسعة العريضة، مما يتطلب إعادة النظر في مواد الثقافة العامة التي يدرسها الطالب – الأستاذ، والتأكد من أنها تسهم في بنائه كإنسان، وتخدم مهامه وأدواره كأستاذ.
- تحليل الوظائف المهنية المنوطة بالطالب – الأستاذ أثناء التحاقه بالمهنة، وتضمينها في شكل كفايات تدريسية يتدرب وفقها حين فترة إنجازه للتربية العملية.
- نشر المعرفة المعلوماتية بين الطلاب – الأساتذة، وفرض وحدات تربوية، يستوعب من خلالها الطالب

- الأستاذ المبادئ أو المفاهيم الأساسية للمعلومات ومعالجتها (Prossess Information) ويكتسب المهارات اللازمة في استخدام الحاسوب، وحسن توظيفه في المجالات التربوية – التعليمية (رشدي أحمد طعيمة،1999،21).

وقد ساهمت عوامل عديدة في ظهور مثل هذا الاتجاه كان من أهمها:

- الأخذ بمبدأ الكفاية بدلا من المعرفة كإطار مرجعي لبرنامج إعداد الأستاذ.
- تطور التكنولوجيا التربوية، وبروز ما يصطلح على تسميته بالتعليم المبرمج.
- ظهور حركة تربوية بقيادة بن يامين بلوم (Bloom, B) تسعى لتحديد الأهداف في صورة نتاج تعليمي سلوكي، أي قابلة للملاحظة والقياس، وقابلة للتحقيق، وشاملة للنواحي العقلية – المعرفية والعاطفية – الانفعالية، والمهارية (أي نفس – حركية).
- ظهور مدخل التعلم الاتقاني (Mastery Learning Approach)، والذي يعتبره (بن يامين بلوم Bloom، وكارول Carol) الأساس الذي يجب أن يستخدم في بناء (المناهج)، ويمكن أن يتحقق التعلم الاتقاني عن طريق تفريد التعليم (Individualization of Instruction) مع التركيز والاهتمام بـ (الأداء – Perfomance) الذي يهدف إلى تعليم الطالب – الأستاذ المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة واليت تجعل منه أستاذا كفئا ماهرا قادرا على أداء أدواره التربوية – التعليمية بكفاية واقتدار.

- بروز المدرسة السلوكية، وما ساهمت به من قوانين ومبادئ في مجال التعلم، لاسيما ما يتصل بـ:
  - تشكيل السلوك Shaping Bechavior.
  - تعديل السلوك Bechavior Modification.
  - الإشراط الإجرائي Conditioning Operant.
  - التدريب نحوالعمل: Task–Oriented Training (محمد زياد حمدان،1985،32)

10- مميزات برامج الكفايات: إن أهم ما يميز هذه البرامج على غيرها من سائر برامج إعداد الأستاذ ما يأتي:

- أنها تسلك أسلوبا منهجيا في تحديد الكفايات التدريسية، وتبني بناء علميا برامج خاصة بهذه الكفايات للتدريب عليها.
- أن معايير إتقان الطالب – الأستاذ لهذه الكفايات لا يقاس من خلال الوقت المخصص لها ولكن من خلال ظهور هذه الكفايات في أدواره التربوية التعليمية، وأدائه التدريسي.

وللأهمية الوظيفية المنوطة بالأستاذ، وخطورة الأطوار التي يقوم بها، فإن انتشار التعليم في جانبه الكمي، والسعي لتحسين نوعه في جانبه الكيفي، فإن ذلك يرتبط بعوامل عديدة يأتي في مقدمتها، هذا الأستاذ من حيث انتقاؤه واختياره، وإعداده وتكوينه، وتأهيله وتدريبه، وأي نظام أو برنامج أو منهاج مهما بلغت حداثته وتطوره ودقته، ومهما توفرت إمكاناته من : اعتمادات مادية سخية، وأجهزة، ووسائل وتقنيات عصرية، لا يغني عن الأستاذ الماهر الكفء، لذا ينبغي على المؤسسات الجامعية أن تولي أهمية قصوى للتخطيط، وإعداد النظم الكفيلة بتزويده بالمعارف والمعلومات التي تسهم في تكوين بنيته المعرفية وتطويرها، وكذلك إكسابه الكفايات التدريسية والمهارات التربوية – التعليمية التي تساعده على مواجهة المواقف التعليمية – التعلمية داخل فصله، أو تلبية المطالب والحاجات التعليمية والتربوية لتلامذته.

خلاصة:

إن عملية التربية والتعليم في جوهرها تعطي لمن يقوم بها الحق في تربية المتعلمين الذين سوف يقومون بدورهم في المستقبل بتعليم الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، لذا يجب أن يقوم بها من توجد لديه القدرات والصفات المميزة، والتي تؤكد على كفاءته واستحقاقه لأداء هذه الوظيفة الإنسانية الأخلاقية التربوية.

وعلى هذا الأساس فإن عملية إعداد الطلاب الذين يرغبون في التأهيل للعمل كأساتذة ومربين في مجال التربية والتعليم، تعتبر من العمليات، والمسائل الهامة والضرورية، والتي يجب الاهتمام بها وإعطائها الأهمية الخاصة والأولوية، بحيث يتم في المرحلة الأولى اختيار أفضل الطلاب المتقدمين للتعلم، والذين توجد لديهم التوجهات الحقيقية لهذه المهنة، والصفات الملائمة والمناسبة للعمل مع طلاب في مراحل التعلم المختلفة، وعملية الاختيار هذه يجب أن تقوم بها نخبة من الأساتذة ذوي الخبرة والتخصص والمهنية والأمانة العالية جداً والبعيدة عن الأغراض والمصالح الشخصية، لأنه يتوقف عليها تقرير مصير المتعلمين وطلابهم وعملهم في المستقبل. ومن غير المنطق والعدل والصدق والمسؤولية المهنية والأخلاقية أن يقوم من هم غير مؤهلين ومجالات تعلمهم بعيدة كل البعد عن التربية وعلم النفس.

الفصل الخامس

الإجراءات الميدانية للدراسة

الإجراءات الميدانية للدراســة :

سنتطرق في هذا الفصل الى عرض الاجراءات الميدانية للدراسة، مِن المنهج المختار والدراسة الاستطلاعية، والتصميم المطبق للتجربة في الدراسة، وكذا وصف أداة البحث والتأكد من خصائها السيكومترية، وايضا تكافؤ وتجانس مجموعات الدراسة.

1- المنهج المتبع:

تم اختيار المنهج التجريبي، وهذا أنه يتماشى مع طبيعة موضوع بحثنا هذا، وهو منهج يفسر الوقائع الخارجة عن العقل أو النفس بالتجربة، دون الاعتماد على قواعد المنطق الصورية، ويقوم على نوعين من المتغيرات المتغير المستقل وهو العامل المؤثر في الظاهرة(العامل التجريبي) المتغير التابع وهو الفعل الناتج أو نوع السلوك الناتج عن تأثير العامل المستقل في الظاهرة وهذان المتغيران أساسيان في المنهج التجريبي، ومن هنا تظهر الحاجة إلى الاعتماد على المنهج التجريبي والذي يعرف على انه : تعديل مقصود للظروف المحددة لظاهرة من الظواهر وملاحظة وتفسير التغيرات التي تطرأ عليها .(عبد الرحمان،2008،373) .

2- الدراسة الاستطلاعية :

قام الباحث بالدراسة الاستطلاعية الأولى عندما أراد معالجة موضوع بعنوان: أثر استخدام الأسلوب التبادلي وحل المشكلات خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية على اكتساب الكفايات التدريسية لطلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية – دراسة تجريبية لطلبة معهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية"، والذي قدم في إطار الحصول على درجة دكتوراه في النشاط التربوي الرياضي وللتأكد من مصداقية الأداة المستعملة في الدراسة شرعنا في إجراء دراسة استطلاعية على عينة متكونة من 30 طالب من السنة الثانية LMD من معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة الأغواط، والدراسة الاستطلاعية أو الكشفية تهدف إلى الاستطلاع على الظروف المحيطة بالظاهرة وكشف جوانبها وأبعادها، وهي تساعد في صياغة مشكلة البحث ووضع فرضيات في المرحلة التالية تمهيدا لبثها بحثا معمقا وشاملا .

3- أدوات البحث :

3-1- مقياس التقييم الذاتي للكفايات التدريسية :

3-1-1- خطوات بناء الأداة:

3-1-1-1- الخطوة الاولى : تم في البداية الإطلاع على بعض الدراسات السابقة وبعض المراجع التي لها علاقة بالبحث والمقاييس وشبكات الملاحظة التي تقيس الكفاية التدريسية ومن أبرزها :

●الدرديري عبد المنعم أحمد، دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي،ط01، الجزء الثاني،عالم الكتب، القاهرة، 2004.

●الفتلاوي ،سهيلة محسن كاظم، تفريد التعليم في إعداد وتأهيل الأستاذ أنموذج في القياس والتقويم التربوي، ط01، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان،2004.

3-1-1-2-الخطوة الثانية : قمنا باستخراج ووضع أكبر عدد من العبارات التي تقيس الكفايات التدريسية للطلبة عن طريق اقتباس عبارات من بعض اختبارات والمقاييس التي بنيت لأجل قياس المتغيرات التي تحدد بصدد دراستها وتم بناء أدواة الدراسة :

- **المستوى الأول** : تحديد عبارات أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية المتعلقة بطلبة السنة الثانية خاصة البيداغوجيا التطبيقية موزعة على ثلاثة محاور:

● **المحور الأول**: التخطيط .

● **المحور الثاني**: التنفيذ .(كفاية التمهيد للدرس، العرض والشرح، كفاية الإتصال، إدارة وتنظيم الدرس) .

● **المحور الثالث** : التقويم .

حيث تم بناء استمارة أولية في ضوء فرضيات الدراسة مكونة من 66 عبارة (أنظر الملحق رقم01)

- **المستوى الثاني** : بطاقة ملاحظة تتكون من (31) موقف تربط بأبعاد أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية، (أنظر الملحق رقم02).

3-1-1-3-الخطوة الثالثة : في هذه المرحلة تم إجراء بعض التعديلات على عبارات المقياس وتحكيم من طرف أساتذة وذلك لقياس صدقه الظاهري وصدق المحتوى والمضمون بعرضه على مجموعة من الأساتذة المختصين في علوم وتقنيات النشاطات البدنية .

وفيما يلي استعراض لأبعاد كل استمارة وعدد عباراتها ودرجات كل عبارة :

جدول رقم (02) : يوضح تقسيمة عبارات أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية .

البعد	العبارات
البعد الأول كفاية التخطيط	**13-12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1**
البعد الثاني كفاية التنفيذ	**من 14 الى 54**
البعد الثالث كفاية التقويم	**من 55 الى 66**

جدول رقم (03) : يوضح توزين عبارات أداة التقييم الذاتي
وبطاقة الملاحظة للكفايات التدريسية.

	ضعيفة	متوسطة	كبيرة
الدرجة	3 درجات	2 درجتان	1 درجة

بالإضافة إلى أسئلة المقياس، طرحت أسئلة تتعلق ببعض المتغيرات التي من خلالها تختبر علاقتها بمتغيرات الدراسة وهي السن وحالة الإعادة أو عدمه وكذلك المعدل السنوي للسنة الأولى ليسانس. كما نشير إلى أن الحد الأعلى للاستمارة هو 198 درجة والحد الأدنى هو 66 درجة .

4- صدق وثبات أدوات الدراسة :

4-1- صدق الأداة :

انطلاقا من الوصول إلى نسبة تأكد من المقياس في الدراسة الحالية قمنا بتطبيق صدق الاختبار عن طريق الوسائل التالية مع العلم أن صدق الأداة من الشروط الواجب توفرها في أدوات القياس وتعرفه "انستازي ANASTASI " إن صدق الاختبار ويعني ما الذي يقيسه الاختبار، وكيفية صحة هذا القياس ويقبل الصدق على أساس معاملات الارتباط التي يشير إليه " (محمد نصر الدين رضوان،2006،177)

4-1-1- صدق الظاهري:

يعتبر من الأنواع الشائع استخداما ويشير هذا النوع من الصدق إلى ما إذا كان المقياس يبدوكما لوكان يقيس أولا يقيس ما وضع من أجله قياسه، ويدل هذا النوع من الصدق على المظهر العام للمقياس كوسيلة من وسائل القياس، ولقياسه ثم تم عرض الاستمارتين على مجموعة من المحكمين لقياس مدى صلاحية.

قمنا بتقديم الاستبيان إلى عدد من أعضاء هيئة التدريس، عددهم:(انظر الملحق رقم05)

- (04) أساتذة من معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة الأغواط.
- (04) أساتذة من معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة باتنة 02.
- (01) أساتذة من معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة الجلفة.

وبعد عملية التحكيم تم حساب نسبة اتفاق الحكام على كل عبارة من المقياس واستخراج أدوات البحث في الصورة النهائية .

جدول رقم (04) : يوضح نسبة اتفاق المحكمين للأداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية .

الرقم	العبارة	نسبة الاتفاق بين المحكمين
01	-44-32-27-26-25-20-19-18-07-06-04-01 -56-55-54-53-52-51-50-49-48-47-46-45 60-59-58-57	%100
02	-35-34-33-24-23-05-17-16-15-14-03-02 36	%97
03	43-42-41-40-39-38-10-09-08	%90
04	62-61-31-30-29-28--13-12-11	%87

يبين الجدول رقم (04) إن نسبة الاتفاق بلغت نسبة 100% في 28 عبارة من عبارات المقياس أما باقي العبارات تحصلت على نسبة اتفاق تفوق 87% وهي نسبة عالية .

وبعد ذلك تم تعديل بعض العبارات وإضافة عبارات جديدة لأداة قياس الكفايات التدريسية لتصبح الأداة في شكلها النهائي بـ 66 بند . واعتمد الباحث نسبة اتفاق 80% كمعيار لقبول الفقرة .

4-1-2- صدق التكوين الفرضي (صدق الاتساق الداخلي):

وله أنواع مختلفة ويقصد به ظهور درجات الاختبار في ضوء المفاهيم السيكولوجية ولقد استخدم في هذه الدراسة الاتساق الداخلي ويؤدي هذا الأسلوب إلى الحصول على تقدير لصدقه التكويني الفرضي، وذلك من خلال إيجاد معامل الارتباط بين نتيجة كل فقرة (بند) في المقياس على حدى مع نتيجة الاستمارة ككل (المجموع الكلي) مع بيان مستوى الدلالة في كل حالة .فيما يلي عرض لنتائج كل العبارات من أبعاد المقياس :

جدول رقم (05) : يوضح معامل ارتباط عبارات كفاية التخطيط من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.

S	العبارة	الارتباط r	معامل ألفا
01	أصوغ أهداف تعليمية قابلة للتحقيق	0.58**	0.001
02	أحضر التشكيلات المستخدمة في الدرس بمخططات واضحة	0.25	0.180
03	أكتب الهدف التعليمي في بطاقة الحصة بطريقة سليمة	0.34	0.062
04	أختار طريقة التعلم المناسبة لتعلم كل مهارة حركية	0.45*	0.013
05	أدرج تصنيفات بلوم في الحصة الجانب (المعرفي، الوجداني، الحسي حركي)	0.65**	0.000
06	أحدد التمارين الخاصة بمراحل أداء المهارة الحركية المتعلمة	0.42*	0.020
07	أضع التمارين الخاصة بكل موقف تعليمي	0.67**	0.00
08	أحضر الدرس وفق المنهج المقرر	0.46*	0.011
09	أختار الوسائل التعليمية المناسبة لمجريات الدرس	0.41*	0.025
10	أراعي المكتسبات القبلية للتلاميذ عند وضع الخطة اليومية	0.43*	0.017
11	أضع تمارين رياضية تتوافق مع قدرات التلاميذ	0.39	0.068
12	أختار طريقة التدريس المناسبة لدرس	0.61**	0.000
13	أحدد أساليب التقويم المناسبة لكل حصة تعليمية(درس)	0.34	0.062

جدول رقم (06) : يوضح معامل ارتباط عبارات كفاية التمهيد للدرس من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.

رقم	العبارة	الارتباط	معامل ألفا
01	أحقق الإثارة في افتتاحية الدرس	**0.52	0.003
02	أقوم بالمناداة ومراقبة شاملة للتلاميذ	**0.72	0.000
03	أشرح هدف الحصة بلغة واضحة	**0.59	0.001
04	أقوم براجعة سريعة لدرس السابق وأربطه بالدرس الحالي	**0.58	0.001
05	أستخدم إحماء عام لتنشيط الأجهزة الحيوية للجسم	*0.37	0.043
06	أثير انتباه التلاميذ للمهارات الحركية المدرجة في الدرس	**0.49	0.006
07	أخصص الوقت اللازم للتهيئة البدنية	**0.54	0.002
08	أستعمل تمارين رياضية مشوقة في عملية الإحماء	العبارة سالبة محذوفة	

جدول رقم (07) : يوضح معامل ارتباط عبارات كفاية الشرح وعرض الدرس من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.

رقم	العبارة	الارتباط R	ألفا
01	أستخدم العمل بالورشات في الحصة	العبارة سالبة محذوفة	
02	أخذ المكان المناسب لملاحظة أداء التلاميذ	0,64**	0.000
03	أكتشف الأخطاء وقت حدوثها	0,71**	0.000
04	أعمل على لفت انتباه التلاميذ مع المحافظة على استمراريتة العمل	0,75**	0.000
05	أستخدم التمارين التي تتميز بالإثارة والتشويق	0,48**	0.007
06	أوضح الهدف من كل تمرين مدرج في الحصة	0,31	0.101
07	أربط بين المهارة المتعلمة حاليا والمهارات السابق تعلمها	0,58**	0.001
08	أراعي مبدئ التدرج في تعليم وتعلم المهارة الحركية	0,39*	0.035
09	أقدم النموذج التعليمي الصحيح للمهارة الحركية المبرمجة	0,68**	0.000
10	أصحح الأخطاء أثناء أداء التلاميذ المهارة بطريقة سليمة	0,57**	0.001

جدول رقم (08) : يوضح معامل ارتباط عبارات كفاية الاتصال والتفاعل الصفي من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.

رقم	العبارة	الارتباط R	ألفا
01	أتكلم بلغة واضحة ومفهومة	0,60**	0.000
02	أعمل على إنشاء علاقات طيبة مع التلاميذ	0,59**	0.001
03	أقدم التغذية الراجعة المناسبة في الوقت المناسب	0,71**	0.000
04	أوجه عبارات العتاب للتلاميذ المشاغبين	0,55**	0.002
05	أعزز الاستجابات الحركية الصحيحة للتلاميذ	0,42*	0.019
06	أشجع التلاميذ بعبارات حماسية	العبارة سالبة محذوفة	
07	أحث التلاميذ على مبدأ التعاون والعمل الجماعي	0,58**	0.001
08	أتعامل مع أخطاء التلاميذ بإيجابية وأرشدهم إلى السلوك السليم	0,83**	0.000
09	أشرك التلاميذ في عملية المناقشة وأقبل أفكارهم	0,57**	0.001

جدول رقم (09) : يوضح معامل ارتباط عبارات كفاية إدارة وتنظيم الدرس من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.

رقم	العبارة	الارتباط R	ألفا
01	أحافظ على الهدوء والانضباط في جميع مراحل الدرس	0,63**	0.00
02	أستخدم تمارين رياضية في الحصة تتناسب مع قدرات التلاميذ	0.50**	0.005
03	أخصص الوقت اللازم لمختلف المواقف التعليمية	0.47**	0.010
04	أتيح لجميع التلاميذ فرص التعلم في كل المواقف التعليمية	047.**	0.009
05	أنوع في تمارين تنمية عناصر اللياقة البدنية	العبارة سالبة محذوفة	
06	أستعمل العقاب البيداغوجي للتلاميذ الفوضويين	0.35*	0.057
07	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند تنفيذ كل تمرين	0.35*	0.058
08	أستخدم التشكيل البيداغوجي المناسب لكل موقف تعليمي	0.51**	0.004
09	أوزع الزمن على المواقف التعليمية بطريقة بيداغوجية	0.46*	0.010
10	أراعي عوامل الأمن والسلامة في مختلف المواقف التعليمية	0.38*	0.037
11	أستخدم الوسائل التعليمية المتاحة بطريقة سليمة	0.56**	0.001
12	أتيح لجميع التلاميذ فرصة استعمال الوسائل التعليمية	0.36*	0.049
13	أحرص على ارجاع الأدوات لأماكن حفظها بعد استخدامها	0.47**	0.009
14	أستخدم تمرينات تهيئة للعودة بالتلاميذ لحالتهم الطبيعية	0.59**	0.001
15	أوجه التلاميذ إلى ممارسة بعض العادات السليمة	0.65**	0.000
16	أقدم حوصلة عامة للدرس للتلاميذ	0.67**	0.000
17	أؤمن عودة التلاميذ إلى الفناء عند انتهاء الحصة	0.48**	0.007

جدول رقم (10) : يوضح معامل ارتباط عبارات كفاية التقويم من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.

رقم	العبارة	الارتباط R	ألفا
01	أستخدم التقييم التشخيصي في بداية كل وحدة تعلمية وأوظف نتائجه.	0.45*	0.012
02	أراعي الاستمرارية في تقويم التلاميذ في جميع الدروس	0.62**	0.000
03	أطبق أساليب التقويم المناسبة لقياس مدى تحقيق الأهداف	0.64**	0.000
04	أنوع في أساليب التقويم بما يتلائم مع الأهداف التعليمية	0.50**	0.013
05	أستخدم شبكة الملاحظة في تقييم الأداء المهاري	0.41*	0.026
06	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند إجراء الاختبار	0.50**	0.06
07	استعمل مقررات منهاج المادة عند التقويم (العلامة التصرفية +علامة الأداء)	0.80**	0.000
08	أستخدم التقويم تحصيلي في نهاية كل وحدة تعلمية	0.49**	0.06
09	أبني المعايير المناسبة لتقييم أداء التلاميذ في الاختبارات المهارية والحركية	0.65**	0.000

ومن الجداول السابقة يتضح صدق البنود بالاتساق الداخلي، وقدرة البنود على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في مقياس الكفايات التدريسية.

جدول رقم (11) : يوضح معامل ارتباط أبعاد أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية مع الدرجة الكلية للأداة.

المحاور	الارتباطR	ألفا
كفاية التخطيط	0.78**	0.000
كفاية التنفيذ	0.71**	0.000
كفاية التقويم	0.75**	0.000
ارتباط المحاور بعد حذف العبارات	**الارتباطR**	**الفا**
كفاية التخطيط	0.78**	0.000
كفاية التنفيذ	0.84**	0.000
كفاية التقويم	0.81**	0.000

ومن الجدول يتضح صدق الأبعاد بالاتساق الداخلي، وقدرة الأبعاد على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجات في مقياس الكفايات التدريسية.

4-1-3- ثبات الأداة Reliability: تم حساب الثبات بطريقتين :

4-1-3-1- الثبات بطريقة ألفا كرونباخ :

تم حساب معامل ثبات ألفا **كرونباخ** Alpha Cronbach Coefficient لأجل التأكد من ثبات الأداة، هذا وقد بلغ متوسط قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ (0.899) وهو معامل ثبات مقبول ولكي نحصل على معامل ثبات قوي تم حذف العبارات السالبة وتم تعديل المقياس في صورته النهائية بحذف العبارات التي معامل تمييزها سالب والجدول يوضح الصيغة النهائية للمقياس :

جدول رقم (12) : يوضح عدد العبارات المحذوفة .

عدد العبارات قبل الحذف	عدد العبارات المحذوفة	عدد العبارات بعد الحذف
66 عبارة.	04 عبارات (العبارة 21، العبارة22،العبارة37، العبارة 45).	62 عبارة.

ومن خلال إعادة حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach Coefficient نجد أن قيمة معامل الثبات Alpha قد ارتفع وبلغ (0.922) وهو معامل ارتباط قوي، وبما أن معامل المقياس هو0.922 فان معامل الصدق الذاتي يكون كالتالي :

معامل الصدق الذاتي = جذر معامل الثبات : **الصدق الذاتي = 0.96**

جدول يوضح قيم معاملات الثبات للمقياس قبل وبعد حذف العبارات السالبة:

بحساب معامل **ألفاكروميا خ وسبيرمان – بروان.**

جدول رقم (13) : يوضح نتائج معامل الفاكرونباخ .

	معامــلات الثبــات	
	معامل ألفاكروميا خ	**معامل سبيرمان – بروان**
المقياس قبل حذف العبارات السالبة	**0.81**	**0.82**
المقياس بعد حذف العبارات السالبة	**0.92**	**0.83**

4-1-3-2- الثبات بالتجزئة النصفية : تم حساب معامل الارتباط بطريقة التجزئة النصفية بين نصفي المقياس قبل وبعد حذف العبارات السلبية وكانت كالتالي :

جدول يوضح قيم معامل الثبات للمقياس باستخدام التجزئة النصفية قبل وبعد حذف العبارات السالبة

جدول رقم (14) : يوضح نتائج التجزئة النصفية لأداة

التقييم الذاتي للكفايات التدريسية قبل الحذف .

قبل حذف العبارات	المعامـل
النصف الأول	0.84
النصف الثاني	0.83
Spearman-Brown	0.82
Coefficient de Guttman split-half	0.81

جدول يوضح قيم معامل الثبات للمقياس باستخدام التجزئة النصفية بعد حذف العبارات السالبة.

جدول رقم (15) : يوضح نتائج التجزئة النصفية لأداة

التقييم الذاتي للكفايات التدريسية بعد الحذف .

بعد حذف العبارات	المعامـل
النصف الأول	0.85
النصف الثاني	0.88
Spearman-Brown	0.83
Coefficient de Guttman split-half	0.82

أشارت نتائج حساب قيم الثبات للمقياس باستخدام التجزئة النصفية ومعامل الفاكرونباخ قبل وبعد حذف العبارات إلى قيم اكبر 0.5 مما يؤكد ثبات الأداة.

5- بطاقة الملاحظة للكفايات التدريسية :

قام الباحث بإعداد بشبكة الملاحظة للكفايات التدريسية لدى الطلبة الأساتذة وفقاً الخطوات الآتية :

5-1- الهدف من بطاقة الملاحظة :

تهدف بطاقة الملاحظة لقياس مستوى الكفايات التدريسية لدى الطلبة خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية.

5-2- إعداد بطاقة الملاحظة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة واستطلاع رأي عينة من الأساتذة في علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية عن طريق المقابلات، ومن خلال قائمة الكفايات التي أعدها الباحث وأيضاً مجموعة المهارات التدريسية العملية التي تكون منها البرنامج

التدريسي المقترح، قام الباحث بإعداد قائمة للكفايات التدريسية المراد تنميتها لدى الطلبة، وبناء على هذه القائمة، قام الباحث ببناء بطاقة الملاحظة في ضوء المهارات العملية التي تم تحديدها.

وقد بلغ عدد فقرات البطاقة بعد صياغتها النهائية (31 فقرة)(انظر الملحق رقم 02)، موزعة على ثلاثة أبعاد كما يظهر في الجدول (16) أدناه، أعطى لكل فقرة وزن مدرج وفق سلم متدرج ثلاثي (كبيرة، متوسطة، ضعيفة) أعطيت الأوزان التالية (3، 2، 1) لمعرفة مستوى المهارة العملية للكفايات التدريسية لدى الطلبة الأساتذة جدول التالي توزيع فقرات بطاقة الملاحظة على أبعادها :

جدول رقم (16) : يوضح أبعاد وعدد عبارات بطاقة الملاحظة .

البعد	البيان	عدد الفقرات
الأول	**كفاية التخطيط**	**09**
الثاني	**كفاية التنفيذ**	**14**
الثالث	**كفاية التقويم**	**08**

6- تصميم التجربة :

جدول رقم (17) : يوضح تصميم المنهج التجريبي .

مجموعات البحث	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداة الاختبار
المجموعة التجريبية الأولى الأسلوب التبادلي	العمر الإعادة المعدل السنوي	وحدة تعليمية بالأسلوب التبادلي	الكفايات التدريسية	أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية لطلبة البيداغوجيا التطبيقية السنة الثانية بطاقة ملاحظة
المجموعة التجريبية الثانية أسلوب حل المشكلات		وحدة تعليمية بأسلوب حل المشكلات		
المجموعة الضابطة		الطريقة التقليدية		

7- متغيرات الدراسة :

استنادا إلى الفرضيات البحث تبين أن هناك متغيرين اثنين احدهما مستقل والآخر تابع.

- **المتغير المستقل** :هو الذي يؤدي إلى التغيير في قيمته إلى التأثير في قيم متغيرات أخرى لها علاقة بها (محمد شلبي، 2002، 22). وفي دراستنا هو الوحدات التعلمية المقترحة وفق أسلوبي التدريس (حل المشكلات، التبادلي).

- **المتغير التابع** :هو الذي تتوقف قيمته على قيم متغيرات أخرى، أي عندما نحدث تعديلات على المتغير المستقل تظهر نتائج تلك التعديلات على قيم المتغير التابع (إخلاص محمد عبد الحفيظ ومصطفى حسين باهي،2002،101).وهو في دراستنا يمثل الكفايات التدريسية.

8- مجالات البحث :

8-1- المجال الزمني :

بدأت دراستنا في شهر أكتوبر 2016 حيث شرعنا في الدراسة النظرية ولقد تم توزيع مقياس التقييم الذاتي للكفايات التدريسية ضمن إجراءات الدراسة الاستطلاعية، وقد دامت مدة التطبيق برنامج العمل من أكتوبر 2016 إلى غاية فيفري 2017، حيث تاريخ تطبيق القياس القبلي :10 أكتوبر 2016، وتاريخ تطبيق القياس البعدي 23 فيفري 2017.

8-2- المجال المكاني :

كان مكان الدراسة هو معهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية بجامعة الأغواط .

8-3- المجال البشري :

طبقت الدراسة على ثلاث أفواج من طلبة السنة الثانية ليسانس LMD بمعهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط، وقد وزع عدد المقاييس بالعدد الكلي للطلبة في أفواج الدراسة على مرتين قياس قبلي وبعدي، وقد تم استرجاع كل الاستمارات تم إلغاء استمارتين أثناء القياس القبلي واستمارتين أثناء القياس البعدي، والعدد المحصل يمثل أكثر من نسبة 98 % من المجموع الكلي للطلبة البالغ 84 طالبا.

9- مجتمع البحث :

هم جميع الأفراد الذين سوف تجري عليهم الدراسة ويتمثل في دراستنا جميع طلبة معهد التربية البدنية والرياضية السنة الثانية ليسانس LMD بمعهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية بجامعة الأغواط وبلغ عددهم (227) .

10- عينة الدراسة :

تم استخدام عينة البحث من معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بجامعة الأغواط ممثلة في طلبة السنة الثانية ليسانس LMD حيث تمت الدراسة على ثلاث أفواج، اختيروا بطريقة القرعة ولكون الباحث أستاذ مؤقت بالمعهد الأمر الذي يوفر الوقت والجهد، ولمعرفتنا الشخصية لواقع المعهد واختيار طلبة السنة الثانية LMD جاء البرامج المقترحة لطلبة هذا المستوى في إطار تطبيقها أثناء

حصص البيداغوجيا التطبيقية، سواء بالنسبة لمجموعة التي تعمل بأسلوب حل المشكلات أو المجموعة التي تعمل بالأسلوب التبادلي، كما بلغت نسبة العينة المختار 37% من مجتمع الدراسة.

والجدول يبين عدد أفراد كل الأفواج :

جدول رقم (18) يبين عدد أفراد مجموعات الدراسة الثلاثة.

المجموعة	البرنامج التعليمي	عدد افراد الفوج
الفوج الأول	يستخدم الأسلوب التبادلي	28
الفوج الثاني	يستخدم أسلوب حل المشكلات	28
الفوج الثالث المجموعة الضابطة	يستخدم البرنامج التقليدي	28

11- تجانس وتكافؤ عينة البحث :

لأجل تحقيق مجموعات متكافئة فيما يتعلق بالمتغيرات التي لها علاقة بالبحث أجرينا التكافؤ بين مجموعات البحث لضبط المتغيرات : العمر مقاسا بالزمن، الإعادة، المعدل السنوي للسنة الأولى ليسانس.

11-1- العمر الزمني : النتائج المتعلقة بالتكافؤ بين المجموعات الثلاث حسب العمر الزمني للطلبة.

جدول رقم (19) : يوضح دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية (الأسلوب التبادلي) وبين درجة المجموعة الضابطة في العمر الزمني.

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأسلوب التبادلي	1.98	0.29	0.99	54	0.33
المجموعة الضابطة	1.91	0.25			

يتضح من خلال الجدول أن قيمة ألفا sig=0.33 أكبر من مستوى الدلالة 0.05 أي أنها غير دالة إحصائيا وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي في العمر الزمني بين الطلبة.

جدول رقم (20) : يوضح دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية (أسلوب حل المشكلات) وبين درجة المجموعة الضابطة في العمر الزمني.

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أسلوب حل المشكلات	1.96	0.29	0.76	54	0.45
المجموعة الضابطة	1.91	0.25			

يتضح من خلال الجدول أن قيمة الفا sig=0.45 أكبر من مستوى الدلالة 0.05 أي أنها غير دالة إحصائيا .وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب حل المشكلات في العمر الزمني بين الطلبة.

11-2- المعدل السنوي : النتائج المتعلقة بالتكافؤ بين المجموعات الثلاث حسب المعدل السنوي للطلبة.

جدول رقم (21) : يوضح دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية (الأسلوب التبادلي) وبين درجة المجموعة الضابطة في المعدل السنوي .

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأسلوب التبادلي	2,12	0.28	0.77	54	0.45
المجموعة الضابطة	2,07	0.25			

يتضح من خلال الجدول أن قيمة الفا sig=0.45 أكبر من مستوى الدلالة 0.05 أي أنها غير دالة إحصائيا وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي في المعدل السنوي للطلبة.

جدول رقم (22) : يوضح دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية (أسلوب حل المشكلات) وبين درجة المجموعة الضابطة في العمر الزمني.

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
أسلوب حل المشكلات	2,12	0.29	0.69	54	0.49
المجموعة الضابطة	2,07	0.25			

يتضح من خلال الجدول أن قيمة الفا sig=0.49 أكبر من مستوى الدلالة 0.05 أي أنها غير دالة إحصائيا وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في المعدل السنوي للطلبة.

11-3- الإعادة : النتائج المتعلقة بالتكافؤ بين المجموعات الثلاث حسب الإعادة عند الطلبة.

جدول رقم (23) : يوضح دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية (الأسلوب التبادلي) وبين درجة المجموعة الضابطة في الإعادة .

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأسلوب التبادلي	1.90	0.36	0.015-	54	0.99
المجموعة الضابطة	1.90	0.38			

يتضح من خلال الجدول أن قيمة الفا sig=0.99 أكبر من مستوى الدلالة 0.05 أي أنها غير دالة إحصائيا وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي في مرات الإعادة لدى الطلبة.

جدول رقم (24) : يوضح دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية (أسلوب حل المشكلات) وبين درجة المجموعة الضابطة في المعدل السنوي .

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
أسلوب حل المشكلات	1,92	0.41	0.17	54	0.87
المجموعة الضابطة	1,91	0.38			

يتضح من خلال الجدول أن قيمة الفا sig =0.87 أكبر من مستوى الدلالة 0.05 أي أنها غير دالة إحصائيا وبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في مرات الإعادة لدى الطلبة.

11-4- التكافؤ في المعدل السنوي التحصيل الدراسي :

للوقوف على تكافؤ المجموعتين التجريبيتين مع الضابطة من حيث التحصيل الدراسي، اعتمد الباحث على معدلاتهم السنوية التي حصلوا عليها في السنة الأولى ليسانس للسنة الجامعية 2015-2016، وتم رصد معدلات أفراد العينة من السجلات الخاصة بذلك من معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية .ويوضح الجدول (24) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(T) لأفراد المجموعتين التجريبيتين مع الضابطة، القياس المتعلقة بالتكافؤ بين المجموعات الثلاث في كفايات التدريسية .

11-4-1- قياس التكافؤ في كفاية التخطيط : جدول يبين نتائج المتوسط والانحراف لكل مجموعة للقياسات القبلية:

جدول رقم (25) : يوضح نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعات الثلاث (كفاية التخطيط).

/	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسلوب التبادلي	28	1,9780	0.29
أسلوب حل المشكلات	28	1,9615	0.29
المجموعة الضابطة	28	1,9066	0.25
المجموع	84	1,9487	0.28

جدول رقم (26) : يوضح نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) بين المجموعات الثلاث لكفاية التخطيط.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
كفاية التخطيط	داخل المجموعات	0.08	2	0.04	0.51	0.60
	خارج المجموعات	6.26	81	0.08		
	المجموع	6.34	83			

تفسير نتيجة الجدول تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) يدرس هذا الجدول وجود فروق أي اختلاف بين متوسطات المجموعات أم لا، وهو يعطى قيمة F المحسوبة (0.51) وقيمة الدلالة لها (0.60) عند درجات حرية (2 بين المجموعات)، وعند درجات حرية (81 خارج المجموعات) أي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي لا توجد دلالة إحصائية، أي أن هناك تجانس بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في اكتساب وتطوير كفاية التخطيط خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية.

11-4-2- قياس التكافؤ في كفاية التنفيذ : جدول يبين نتائج المتوسط والانحراف لكل مجموعة للقياسات القبلية:

جدول رقم (27) : يوضح نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لشبكة الملاحظة للمجموعات الثلاث (كفاية التنفيذ).

/	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسلوب التبادلي	28	2,12	0.28
أسلوب حل المشكلات	28	2,12	0.29
المجموعة الضابطة	28	2,07	0.24
المجموع	84	2,10	0.27

جدول رقم (28) : يوضح نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) بين المجموعات الثلاث لكفاية التنفيذ .

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة
كفاية التنفيذ	داخل المجموعات	0.05	2	0.03	0.34	0.71
	خارج المجموعات	6,05	81	0.07		
	المجموع	6,10	83			

تفسير نتيجة الجدول تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) يدرس هذا الجدول وجود فروق أي اختلاف بين متوسطات المجموعات أم لا، وهو يعطى قيمة F المحسوبة (0.34) وقيمة الدلالة لها (0.71) عند درجات حرية (2 بين المجموعات)، وعند درجات حرية (81 خارج المجموعات) أى أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي لا توجد دلالة إحصائية، أي أن هناك تجانس بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في كفاية التنفيذ خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية.

11-4-3- قياس التكافؤ في كفاية التقويم : جدول يبين نتائج المتوسط والانحراف لكل مجموعة للقياسات القبلية:

جدول رقم (29) : يوضح نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لشبكة الملاحظة للمجموعات الثلاث (كفاية التقويم).

/	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسلوب التبادلي	28	1,90	0.36
أسلوب حل المشكلات	28	1,92	0.41
المجموعة الضابطة	28	1,91	0.38
المجموع	84	1,91	0.38

جدول رقم (30) : يوضح نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) بين المجموعات الثلاث لكفاية التقويم.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة
كفاية التقويم	داخل المجموعات	0.01	2	0.003	0.22	0.98
	خارج المجموعات	12,07	81	0.15		
	المجموع	12,08	83			

تفسير نتيجة الجدول تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) يدرس هذا الجدول وجود فروق أي اختلاف بين متوسطات المجموعات أم لا، وهو يعطى قيمة F المحسوبة (0.22) وقيمة الدلالة لها (0.98) عند درجات حرية (2 بين المجموعات)، وعند درجات حرية (81 خارج المجموعات) أي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي لا توجد دلالة إحصائية، أي أن هناك تجانس بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في اكتساب وتطوير كفاية التقويم خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية.

12- برنامج العمل :

12-1- الأنشطة التعليمية التعلمية:

لقد اشتمل برنامج العمل على العديد من الأنشطة والمواد التعليمية المتنوعة التي يمكن للطالب أن يمارسها لتساعده على اكتساب الكفاية التدريسية، يمكن إجمال هذه الأنشطة في:

- إجراء حصتين نظريتين لأفواج العمل تم خلالها التعريف العام بأساليب التدريس الحديثة لصاحبها موسكا موستن، والتركيز على أسلوب حل المشكلات والأسلوب التبادلي .
- القيام بحصتين تطبيقيتين نموذجيتين تم من خلالها إعطاء طلبة الأفواج التجريبية نماذج للعمل لمحاكاتها في الحصص التطبيقية .
- تدريبات مختلفة تتخلل برنامج العمل، بحيث تساعد الطالب على التقدم وتطوير في أداءه والأسئلة النهائية في نهاية كل درس (المناقشة)، وفي نهاية كل جزء لمعرفة مدى تمكن المتعلم من الأداء المطلوب .
- تنفيذ الطلبة الأساتذة للكفايات التدريسية بشكل أدائي عملي، وعقد المناقشات للأداء التدريسي للطلبة وتزويدهم بالتغذية الراجعة، ثم إعادة تنفيذ الكفايات مرة أخرى للوصول إلى المستوى المطلوب من الإتقان (المحاولة والخطأ) .
- بطاقة ملاحظة للكفايات التي يتضمنها البرنامج يمكن من خلالها ملاحظة مدى تحسن الأداء التدريسي للطلبة من خلال ملاحظة أدائهم قبل تنفيذ البرنامج ثم ملاحظة الأداء بعد تنفيذ البرنامج.

12-2- الأهداف التي يتوقع أن يحققها البرنامج :

تعد الأهداف التعليمية من أهم ما ترتكز عليه مكونات أي برنامج تعليمي، بل هي المكونات الأساسية للقيام بأي برنامج تعليمي، سواء أكان ذلك على مستوى التخطيط أم على مستوى التنفيذ أم على مستوى الوسائل التعليمية، أم على مستوى التقويم، ويجب أن تكون هذه الأهداف واضحة محددة ومعلنة للطلبة الأساتذة، للوصول إلى أعلى درجات التعلم، وكذلك الوصول إلى مستوى التمكن، وبناء على ذلك فإن البرنامج المقترح يهدف إلى:

- تقديم نموذج لبرنامج إعداد الطلبة في ضوء الكفايات التدريسية اللازمة له يمكن الاستفادة منه في معاهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية من خلال إكساب الطالب كفايات: التخطيط للدرس – التنفيذ – التقويم.
- تطوير الكفايات التدريسية لدى عينة الدراسة، وذلك من خلال تدريبهم على الكفايات المستهدفة.

13- الأساليب الإحصائية المستخدمة :

بعد تفريغ بيانات أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية وبطاقة الملاحظة الصالحة للدراسة والمستوفية الإجابة في الحاسب الآلي، وبالاعتماد على البرنامج الإحصائي SPSS (Package For Social Science Statistical)، ثم استخدام الأساليب الإحصائية التالية :

- حساب معامل الارتباط Pearson (لحساب الارتباطات البسيطة).

- حساب معادلة ألفا كرونباخ Alpha Gronbach في تقنين وتحديد الخصائص السيكومترية لأداة البحث (الثبات) .
- حساب النسب المئوية لتكرار إجابات الطلبة على عبارات اداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية للتعرف على أهم النتائج.
- استخرجنا المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على اداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية لكل كفاية(تخطيط،تنفيذ،تقويم).
- حساب اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار"ت".
- حساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار One Way Anova.
- تحديد الفروق بين مجموعات الدراسة بواسطة اختبار Scheffe واختبار LSD.

كما تم حساب المتوسط الحسابي الموزون (المرجح): ولاختلاف أهمية المفردات، أوكون المفردات مقرونة بأوزان مختلفة، وهذا أفضل بكثير من الاعتماد على التكرارات فقط، ذلك لمعرفة مدى ارتفاع أوانخفاض إجابات أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط موزون (مرجح).(هيكل عبد العزيز فهمي،1995،98)

$$\text{متوسط الموزون (المرجح)} = \frac{\Sigma \text{ (تكرار (عبارة 3)x 3 + تكرار (عبارة2) 2x + تكرار (عبارة 1) 1x}}{\Sigma \text{ تكرارات}}$$

$$\text{نسبة متوسط الموزون (المرجح)} = \frac{\text{متوسط موزون x 100}}{\text{عدد المستويات المقياس}}$$

مع العلم أن النسبة المئوية للمتوسط الموزون المرجح تعبر عن درجة الموافقة والأهمية النسبية، اي:

- المتوسط الموزون " المرجح" من 2.10(70 %) إلى 3.00(100%) يعني أنه عالي وقوي .
- المتوسط الموزون " المرجح" من 1.5 (50%) إلى 2.1(70%) يعني أنه متوسط .
- المتوسط الموزون " المرجح" من 1.5 (50%) يعني أنه منخفض وضعيف.

الفصل السادس

عرض وتحليل النتائج

عرض وتحليل النتائج:

تمهيد :

فيما يلي رصد لتكرارات إجابات أفراد المجموعات البحثية وحساب لنسبها المئوية، وحساب درجات كل عبارة والمتوسطات المرجحة لمعرفة مدى ارتفاع وانخفاض إجابات أفراد عينة الدراسة عن كل عبارة من عبارات أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية في أبعادها الثلاث، ونتائج إجابات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة مبينة في الجداول التالية بالنسب والتكرار والمتوسطات المرجحة.

1- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى في هذه الدراسة على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات والمجموعة الضابطة في اكتساب وتطوير كفاية التخطيط خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

1-1- عرض نتائج المجموعة التجريبية الأولى(الأسلوب التبادلي) في الفرضية الأولى(كفاية التخطيط):

2- جدول رقم (31) : يوضح نتائج المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) في

3- (كفاية التخطيط) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.

البعد	العبارات	الإجابات									المتوسط المرجح ونسبته		
		ضعيفة			متوسطة			كبيرة					
		تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	المتوسط المرجح	النسبة	الترتيب
كفاية التخطيط	1	04	14.28	04	17	60.71	34	07	25.00	21	2.11	70.24	06
	2	02	03.57	01	21	75.00	42	06	21.43	18	2.18	72.62	04
	3	03	10.71	03	17	60.71	34	08	28.71	24	2.18	72.62	04
	4	02	07.14	02	20	71.43	40	06	21.43	18	2.14	71.43	05
	5	05	17.85	05	20	71.43	40	03	10.71	09	1.93	64.28	08
	6	04	14.28	04	18	64.29	36	06	21.43	18	2.07	69.05	07
	7	01	07.14	02	18	64.29	36	08	28.71	24	2.21	73.81	03
	8	03	10.71	03	17	60.71	34	08	28.71	24	2.18	72.61	04
	9	02	07.14	02	14	50.00	28	12	42.86	36	2.36	78.57	01
	10	02	07.14	02	18	64.29	36	08	28.71	24	2.21	73.81	03
	11	03	10.71	03	18	64.29	36	07	25.00	21	2.14	71.42	05
	12	03	10.71	03	18	64.29	36	07	25.00	21	2.14	71.42	05
	13	01	03.57	01	19	67.86	38	08	28.71	24	2.25	75.00	02

توضح لنا النتائج الجدول رقم (31)، بأن الجزء الأول (الإجابات) من الجدول مجموع نقاط أفراد المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) حول كفاية التخطيط، حيث رصدت أعلى استجابات

تطبيق العبارات بدرجة قوية بنسبة 42.86% بتكرار 12 في العبارة 09 (أختار الوسائل التعليمية المناسبة لمجريات الدرس) ونسبة 28.71% بتكرار 08 في العبارات 03-07-08-10 ورصد اقل استجابة نسبة 10.71% وبتكرار 03 في العبارة 05 (أدرج تصنيفات بلوم في الحصة الجانب (المعرفي الوجداني، الحسي حركي).).

أما نتائج استجابات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) حول كفاية التخطيط بدرجة متوسطة، حيث كانت أعلى استجابة بنسبة 75%وبتكرار 21 في العبارة الثانية (أحضر التشكيلات المستخدمة في الدرس بمخططات واضحة)، وبلغت نسبة 71.43% بتكرار 20 في العبارة 04-05 ورصدت أدنى استجابة بنسبة 50% وبتكرار 14 في العبارة 09، أما استجابات أفراد العينة بدرجة ضعيفة سجلت أعلى نسبة 17.85% وتكرار 05 في العبارة 05 ونسبة 14.28% وتكرار 04 في العبارة01 (أصوغ أهداف تعليمية قابلة للتحقيق)، كما أن المتوسطات المرجحة المحسوبة لإجابات أفراد العينة على عبارات البعد كانت متقاربة القيم مع أرجحية للعبارة (09) أين بلغ المتوسط المرجح 2.36 ونسبة 78.57%، يليها في الترتيب حسب نتائج المتوسطات الموزونة العبارة (13)بمتوسط 2.25 ونسبة 75.00%، وجاءت العبارة (05) بمتوسط مرجح 1.93 وبنسبة 64.28% في آخر الترتيب .

جدول رقم (32):مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى

(الأسلوب التبادلي) (كفاية التخطيط) .

الإجابات	ضعيفة	متوسطة	قوية	المجموع
تكرار	35	235	94	364
النسبة %	09.61	64.56	25.82	100
مجموع الدرجات	35	470	282	787

كما يبين الجدول رقم (32) مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) في كفاية التخطيط مرتفع حيث كان 282درجة قوية وبنسبة 25.82% وبتكرار 94،و470 درجة لإجابة متوسطة بنسبة 64.56% وتكرار235، و35 درجة لإجابة ضعيفة بنسبة 09.61% وتكرار 35 .

ويظهر من خلال الجداول رقم (31) أن مجموع درجات والنسب المرتفعة حظيت بها العبارة (09) و(13)، وهذه النتائج تدل على أن الطلبة لهم معرفة بالوسائل التي تحتاجها جوانب الإجرائية للحصة وطرق وأساليب تقويم الأداء، حيث كان مجموع درجات هذه العبارات يساوي 787 درجة من 1092 درجة وبنسبة 72.07% وهي نسبة مرتفعة .

1-2- عرض نتائج المجموعة التجريبية الثانية(أسلوب حل المشكلات) في الفرضية الأولى(كفاية التخطيط):

جدول رقم (33) : يوضح نتائج المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) في (كفاية التخطيط) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.

البعد	العبارات	الإجابات									المتوسط المرجح ونسبته		
		ضعيفة			متوسطة			كبيرة					
		تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	المتوسط المرجح	النسبة	الترتيب
كفاية التخطيط	1	02	07.14	02	22	78.57	44	04	14.28	12	2.07	69.15	07
	2	06	21.43	18	11	39.28	33	11	39.28	33	3.00	100	01
	3	06	21.43	18	13	46.42	26	09	32.14	27	2.53	84.52	02
	4	02	07.14	02	19	67.86	38	07	25.00	21	2.18	72.62	04
	5	08	28.57	08	17	60.71	34	03	10.71	09	1.82	60.71	08
	6	04	14.28	04	18	64.29	36	06	21.43	18	2.07	69.05	07
	7	01	03.57	01	23	82.14	46	04	14.28	12	2.11	70.24	06
	8	01	03.57	01	22	78.57	44	05	17.86	15	2.14	71.43	05
	9	03	10.71	03	17	60.71	34	08	28.71	24	2.18	72.62	04
	10	04	14.28	04	18	64.29	36	06	21.43	18	2.07	69.05	07
	11	01	03.57	01	21	75.00	42	06	21.43	18	2.18	72.62	04
	12	01	03.57	01	19	67.86	38	08	28.71	24	2.25	75.00	03
	13	03	10.71	03	20	71.43	40	05	17.86	15	2.07	69.05	07

توضح لنا النتائج الجدول رقم (33)، بأن الجزء الأول (الإجابات) من الجدول مجموع نقاط أفراد المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) حول كفاية التخطيط، حيث رصدت أعلى استجابات تطبيق العبارات بدرجة قوية بنسبة 39.28% بتكرار 11 في العبارة 02 (أحضر التشكيلات المستخدمة في الدرس بمخططات واضحة) ونسبة 32.14% بتكرار 09 في العبارات (أكتب الهدف التعليمي في بطاقة الحصة بطريقة سليمة)، ورصد اقل استجابة نسبة 10.71% وبتكرار 03 في العبارة 05 (أدرج تصنيفات بلوم في الحصة الجانب (المعرفي، الوجداني، الحسي حركي) .

أما نتائج استجابات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) حول كفاية التخطيط بدرجة متوسطة، حيث كانت أعلى استجابة بنسبة 78.57%وبتكرار 22 في العبارة 01 (أصوغ أهداف تعليمية قابلة للتحقيق) والعبارة 08 (أحضر الدرس وفق المنهج المقرر) بنسبة78.57% وبتكرار 22، ورصدت أدنى استجابة بنسبة60.71 % وبتكرار 17 في العبارة 05-09 .

أما استجابات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) بدرجة ضعيفة سجلت أعلى نسبة 28.57 % وتكرار 08 في العبارة 05 وادني نسبة هي 03.57% وتكرار 01 في العبارة11

(أضع تمارين رياضية تتوافق مع قدرات التلاميذ) والعبارة 12 (أختار طريقة التدريس المناسبة لدرس) كما أن المتوسطات المرجحة المحسوبة لإجابات أفراد العينة على عبارات البعد كانت متباينة القيم مع أرجحية للعبارة (02) أين بلغ المتوسط المرجح 3.00 ونسبة 100%، يليها في الترتيب حسب نتائج المتوسطات الموزونة العبارة (03)بمتوسط 2.53 ونسبة 84.52% وجاءت العبارة (05) بمتوسط مرجح 1.82وبنسبة 60.71% في اخر الترتيب .

جدول رقم (34):مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) لكفاية التخطيط.

لإجابات	ضعيفة	متوسطة	قوية	المجموع
تكرار	42	240	82	364
النسبة %	08.22	61.14	30.63	100
مجموع الدرجات	66	491	246	803

كما يبين الجدول رقم (34) مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) في كفاية التخطيط مرتفع حيث كان 246درجة قوية وبنسبة 30.63% وبتكرار 82،و491 درجة لإجابة متوسطة بنسبة 61.14% وتكرار 240، و66 درجة لإجابة ضعيفة بنسبة 08.22% وتكرار 42 .

ويظهر من خلال الجداول رقم (33) و(34) أن مجموع درجات والنسب المرتفعة حظيت بها العبارة (02) و(03)، حيث كان مجموع درجات هذه العبارات يساوي 803 درجة من 1092 درجة وبنسبة 73.53% وهي نسبة مرتفعة.

1-3- عرض نتائج المجموعة الضابطة في الفرضية الأولى(كفاية التخطيط):

جدول رقم (35) : يوضح نتائج المجموعة الضابطة في (كفاية التخطيط) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.

البعد	العبارات	الإجابات									المتوسط المرجح ونسبته		
		ضعيفة			متوسطة			كبيرة					
		تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	المتوسط المرجح	النسبة	الترتيب
كفاية التخطيط	1	05	17.85	05	20	71.43	40	03	10.71	09	1.93	64.28	07
	2	03	10.71	03	17	60.71	34	08	28.71	24	2.18	72.62	02
	3	04	14.28	04	18	64.29	36	06	21.43	18	2.07	69.05	05
	4	03	10.71	03	18	64.29	36	07	25.00	21	2.14	71.42	03
	5	08	28.57	08	17	60.71	34	03	10.71	09	1.82	60.71	08
	6	10	35.71	10	15	53.57	30	03	10.71	09	1.57	58.33	09
	7	02	07.14	02	23	82.14	46	03	10.71	09	2.03	67.86	06
	8	01	03.57	01	23	82.14	46	04	14.28	12	2.11	70.24	04
	9	01	03.57	01	19	67.86	38	08	28.71	24	2.25	75.00	01
	10	04	14.28	04	18	64.29	36	06	21.43	18	2.07	69.05	05
	11	10	35.71	10	15	53.57	30	03	10.71	09	1.57	58.33	09
	12	03	10.71	03	18	64.29	36	07	25.00	21	2.14	71.42	03
	13	01	03.57	01	23	82.14	46	04	14.28	12	2.11	70.24	04

توضح لنا النتائج الجدول رقم (35)، بأن الجزء الأول (الإجابات) من الجدول مجموع نقاط أفراد المجموعة الضابطة حول كفاية التخطيط، حيث رصدت أعلى استجابات تطبيق العبارات بدرجة قوية بنسبة 28.71% بتكرار 08 في العبارة 09-02 (أختار الوسائل التعليمية المناسبة لمجريات الدرس) ونسبة 2528.71% بتكرار 07 في العبارتين 04-12، ورصد اقل استجابة نسبة 10.71% وبتكرار 03 في العبارات01-05-06-07-11 .

أما نتائج استجابات أفراد المجموعة الضابطة حول كفاية التخطيط بدرجة متوسطة، حيث كانت أعلى استجابة بنسبة 82.14%وبتكرار 23 في العبارات 07-08-13، وبلغت نسبة 67.86% بتكرار 19 في العبارة 09، ورصدت أدنى استجابة بنسبة 53.57% وبتكرار 15 في العبارة 11(أضع تمارين رياضية تتوافق مع قدرات التلاميذ) .

أما استجابات أفراد المجموعة الضابطة بدرجة ضعيفة سجلت أعلى نسبة 35.71% وتكرار 10 في العبارة 06-11، ونسبة 28.57 % وتكرار 08 في العبارة 05 (أدرج تصنيفات بلوم في الحصة الجانب (المعرفي، الوجداني، الحسي حركي).)، كما أن المتوسطات المرجحة المحسوبة لإجابات أفراد المجموعة الضابطة على عبارات البعد كانت دلت القيم إلى أرجحيه للعبارة (09) (أختار الوسائل

التعليمية المناسبة لمجريات الدرس) أين بلغ المتوسط المرجح 2.25 ونسبة 75%، يليها في الترتيب حسب نتائج المتوسطات الموزونة العبارة (02) بمتوسط 2.18 ونسبة 72.62 % وجاءت العبارة (06) بمتوسط مرجح 1.57 وبنسبة 858.% في آخر الترتيب.

جدول رقم (36):مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة (كفاية التخطيط) .

لإجابات	ضعيفة	متوسطة	قوية	المجموع
تكرار	55	244	65	364
مجموع الدرجات	55	488	195	738
النسبة %	07.45	66.12	26.43	100

كما يبين الجدول رقم (36) مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة في كفاية التخطيط مرتفع حيث كان 195 درجة قوية وبنسبة 26.43% وبتكرار 65، و488 درجة لإجابة متوسطة بنسبة 66.12% وتكرار 244، و55 درجة لإجابة ضعيفة بنسبة 07.45% وتكرار 55.

ويظهر من خلال الجداول رقم (35) و(36) أن مجموع درجات والنسب المرتفعة حظيت بها العبارة (09) و(02)، حيث كان مجموع درجات هذه العبارات يساوي 738 درجة من 1092 درجة وبنسبة 67.58% وهي نسبة جيدة .

1-4- نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة في الفرضية الأولى(كفاية التخطيط): سنتطرق في هذا العنصر لحساب الفروق في القياسات البعدية للمجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة باستخدام اختبار"ت"، ثم حساب الفروق بين المجموعات الثلاث للدراسة باستخدام تحليل التباين اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova).

1-4-1- نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) في الفرضية الأولى(كفاية التخطيط):

جدول رقم (37) : يوضح نتائج دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) وبين درجة المجموعة الضابطة لكفاية التخطيط.

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الأسلوب التبادلي	2,30	0,21	5,03	54	0.0001
المجموعة الضابطة	1,96	0,29			

يتضح من خلال الجدول رقم (37) أن قيمة ألفا 0.0001 = sig أصغر من مستوى الدلالة 0.05 أي أنها دالة إحصائيا، ومن خلال نتائج الجدول نستنتج انه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين

المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي في اكتساب وتطوير كفاية التخطيط خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية لصالح المجموعة التجريبية.

1-4-2- نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) في الفرضية الأولى(كفاية التخطيط):

جدول رقم (38) : يوضح نتائج دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) وبين درجة المجموعة الضابطة لكفاية التخطيط.

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F	درجة الحرية	الدلالة
أسلوب حل المشكلات	2,22	0,23	3,73	54	0,0001
المجموعة الضابطة	1,96	0,29			

يتضح من خلال الجدول رقم (38) أن قيمة ألفا sig = 0.0001 أصغر من مستوى الدلالة 0.05 أي أنها دالة إحصائيا، ومن خلال نتائج الجدول نستنتج انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في اكتساب وتطوير كفاية التخطيط خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية لصالح المجموعة التجريبية.

1-4-3- نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين في الفرضية الأولى(كفاية التخطيط):

جدول رقم (39) : يوضح نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) بين المجموعات الثلاث لكفاية التخطيط.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	ومتوسط المربعات	F قيمة	الدلالة
داخل المجموعات	1,69	2	0,847	18,16	0,0001
خارج المجموعات	3,78	81	0,047		
المجموع	5,47	83	/		

تفسير نتيجة الجدول رقم (39) تحليل التباين الأحادي(One Way Anova) يدرس هذا الجدول وجود فروق أي اختلاف بين متوسطات المجموعات أم لا، وهو يعطى قيمة F المحسوبة (18,162) وقيمة الدلالة لها (0.0001) عند درجات حرية (2 بين المجموعات)، وعند درجات حرية (81 خارج المجموعات) أي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي توجد دلالة إحصائية، أي أن هناك فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في اكتساب وتطوير كفاية التخطيط خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية.

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية في هذه الدراسة على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات والمجموعة الضابطة في اكتساب وتطوير كفاية التنفيذ خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

سنطرق إلى عرض نتائج الكفايات الجزئية لكفاية التنفيذ وهي كالآتي **(كفاية التمهيد للدرس كفاية الشرح وعرض الدرس، كفاية الاتصال والتفاعل الصفي، كفاية إدارة وتنظيم الدرس).**

2-2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية في كفاية التمهيد للدرس:

2-2-1- عرض نتائج المجموعة التجريبية الأولى(الأسلوب التبادلي) في الفرضية الثانية(كفاية التمهيد للدرس):

جدول رقم (40) : يوضح نتائج المجموعة الأولى التجريبية (الأسلوب التبادلي) في (كفاية التمهيد للدرس) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.

البعد	العبارات	الإجابات									المتوسط المرجح ونسبته		
		ضعيفة			متوسطة			كبيرة					
		تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	المتوسط المرجح	النسبة	الترتيب
كفاية التمهيد للدرس	14	03	10.71	03	17	60.71	34	08	28.71	24	2.18	72.62	04
	15	01	03.57	01	09	32.14	18	18	64.29	54	2.61	86.90	01
	16	02	07.14	02	23	82.14	46	03	10.71	09	2.03	67.86	06
	17	01	03.57	01	19	67.86	38	08	28.71	24	2.25	75.00	03
	18	01	03.57	01	14	50.00	28	13	46.43	39	2.43	80.95	02
	19	08	28.57	08	17	60.71	34	03	10.71	09	1.82	60.71	07
	20	04	14.28	04	18	64.29	36	06	21.43	18	2.07	69.05	05

توضح لنا النتائج الجدول رقم (40)، بأن الجزء الأول (الإجابات) من الجدول مجموع نقاط أفراد المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) حول كفاية التمهيد للدرس، حيث رصدت أعلى استجابات تطبيق العبارات بدرجة قوية بنسبة 64.29% بتكرار 18 في العبارة 15 (أقوم بالمناداة ومراقبة شاملة للتلاميذ) ونسبة 46.43% بتكرار 13 في العبارات 18، ورصد اقل استجابة نسبة 10.71% وبتكرار 03 في العبارة 16 (أشرح هدف الحصة بلغة واضحة) والعبارة 19(أثير انتباه التلاميذ للمهارات الحركية المدرجة في الدرس) .

أما نتائج استجابات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) حول كفاية التمهيد للدرس بدرجة متوسطة، حيث كانت أعلى استجابة بنسبة 67.86%وبتكرار 19 في العبارة 17 (أقوم بمراجعة سريعة لدرس السابق وأربطه بالدرس الحالي)، وبلغت نسبة 64.29% بتكرار 18 في العبارة 20(أخصص الوقت اللازم للتهيئة البدنية)، ورصدت أدنى استجابة بنسبة 50% وبتكرار 14 في العبارة 18(أستخدم إحماء عام لتنشيط الأجهزة الحيوية للجسم)، أما استجابات أفراد العينة بدرجة ضعيفة سجلت أعلى نسبة 14.28% وتكرار 04 في العبارة 20 وادني نسبة 03.57% وتكرار 01 في العبارة 15-17-18، كما أن المتوسطات المرجحة المحسوبة لإجابات أفراد العينة على عبارات البعد كانت متقاربة القيم مع أرجحية للعبارة (15) أين بلغ المتوسط المرجح 2.61 ونسبة 86.90%، يليها في الترتيب حسب نتائج المتوسطات الموزونة العبارة (18)بمتوسط 2.43 ونسبة 80.95%، وجاءت العبارة (19) بمتوسط مرجح 1.82وبنسبة 60.71% في آخر الترتيب .

جدول رقم (41):مجموع درجات أفراد المجموعة الأولى التجريبية (الأسلوب التبادلي) لكفاية التمهيد للدرس .

الإجابات	ضعيفة	متوسطة	قوية	المجموع
تكرار	20	117	59	196
مجموع الدرجات	20	234	177	431
النسبة %	04.54	54.29	41.07	100

كما يبين الجدول رقم (41) مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) في كفاية التمهيد للدرس مرتفع حيث كان 177 درجة قوية وبنسبة 41.07 % وبتكرار 59، و234 درجة لإجابة متوسطة بنسبة 54.29 % وتكرار 117، و20 درجة لإجابة ضعيفة بنسبة 04.54% وتكرار 20، ويظهر من خلال الجداول رقم (40) و(41) أن مجموع درجات والنسب المرتفعة حظيت بها العبارة (15) و(18)، حيث كان مجموع درجات هذه العبارات يساوي 431 درجة من 588 درجة وبنسبة 73.30% وهي نسبة مرتفعة.

2-2-2- عرض نتائج المجموعة التجريبية الثانية(أسلوب حل المشكلات) في الفرضية الثانية(كفاية التمهيد للدرس):

جدول رقم (42) : يوضح نتائج المجموعة الثانية التجريبية (أسلوب حل المشكلات) في (كفاية التمهيد للدرس) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.

البعد	العبارات	الإجابات									المتوسط المرجح ونسبته		
		ضعيفة			متوسطة			كبيرة					
		تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	المتوسط المرجح	النسبة	الترتيب
كفاية التمهيد للدرس	14	02	07.14	02	23	82.14	46	03	10.71	09	2.03	67.86	06
	15	01	03.57	01	14	50.00	28	13	46.43	39	2.43	80.95	02
	16	01	03.57	01	09	32.14	18	18	64.29	54	2.61	86.90	01
	17	03	10.71	03	17	60.71	34	08	28.71	24	2.18	72.62	04
	18	01	03.57	01	19	67.86	38	08	28.71	24	2.25	75.00	03
	19	08	28.57	08	17	60.71	34	03	10.71	09	1.82	60.71	07
	20	04	14.28	04	18	64.29	36	06	21.43	18	2.07	69.05	05

توضح لنا النتائج الجدول رقم (42)، بأن الجزء الأول (الإجابات) من الجدول مجموع نقاط أفراد المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) حول كفاية التمهيد للدرس، حيث رصدت أعلى استجابات تطبيق العبارات بدرجة قوية بنسبة 64.29% بتكرار 18 في العبارة 16 (أشرح هدف الحصة بلغة واضحة) ونسبة 46.43% بتكرار 13 في العبارات 15، ورصد اقل استجابة نسبة 10.71% وبتكرار 03 في العبارة 19 (أشرح هدف الحصة بلغة واضحة) والعبارة 19(أثير انتباه التلاميذ للمهارات الحركية المدرجة في الدرس) .

أما نتائج استجابات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) حول كفاية التمهيد للدرس بدرجة متوسطة، حيث كانت أعلى استجابة بنسبة 67.86%وبتكرار 19 في العبارة 18 (أستخدم إحماء عام لتنشيط الأجهزة الحيوية للجسم)، وبلغت نسبة 64.29% بتكرار 18 في العبارة 20 (أخصص الوقت اللازم للتهيئة البدنية)، ورصدت أدنى استجابة بنسبة 50% وبتكرار 14 في العبارة 15

أما استجابات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) بدرجة ضعيفة سجلت أعلى نسبة 14.28% وتكرار 04 في العبارة 20 وادني نسبة 03.57% وتكرار 01 في العبارات 15-16-18، كما أن المتوسطات المرجحة المحسوبة لإجابات أفراد العينة على عبارات البعد كانت متقاربة القيم مع أرجحية للعبارة (16) أين بلغ المتوسط المرجح 2.61 ونسبة 86.90% يليها في الترتيب حسب

نتائج المتوسطات الموزونة العبارة (15)بمتوسط 2.43 ونسبة 80.95% وجاءت العبارة (19) بمتوسط مرجح 1.82وبنسبة 60.71% في آخر الترتيب .

جدول رقم (43):مجموع درجات أفراد المجموعة الثانية التجريبية

(أسلوب حل المشكلات) لكفاية التمهيد للدرس .

لإجابات	ضعيفة	متوسطة	قوية	المجموع
تكرار	20	117	59	196
مجموع الدرجات	20	234	177	431
النسبة %	04.54	54.29	41.07	100

كما يبين الجدول رقم (43) مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) في كفاية التمهيد للدرس مرتفع حيث كان 177 درجة قوية وبنسبة 41.07 % وبتكرار 59،و234 درجة لإجابة متوسطة بنسبة 54.29 % وتكرار 117، و20 درجة لإجابة ضعيفة بنسبة 04.54% وتكرار 20 . ويظهر من خلال الجداول رقم (42) و(43) أن مجموع درجات والنسب المرتفعة حظيت بها العبارة (15) و(16)، حيث كان مجموع درجات هذه العبارات يساوي 431 درجة من 588 درجة وبنسبة 73.30% وهي نسبة مرتفعة .

2-2-3- عرض نتائج المجموعة التجريبية الضابطة في الفرضية الثانية(كفاية التمهيد للدرس):

جدول رقم (44) : يوضح نتائج المجموعة الضابطة في (كفاية التمهيد للدرس)

من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.

البعد	العبارات	الإجابات									المتوسط المرجح ونسبته		
		ضعيفة			متوسطة			كبيرة					
		تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	المتوسط المرجح	النسبة	الترتيب
كفاية التمهيد للدرس	14	04	14.28	04	18	64.29	36	06	21.43	18	2.07	69.05	03
	15	03	10.71	03	17	60.71	34	08	28.71	24	2.18	72.62	01
	16	04	14.28	04	18	64.29	36	06	21.43	18	2.07	69.05	03
	17	05	17.85	05	20	71.43	40	03	10.71	09	1.93	64.28	05
	18	02	07.14	02	23	82.14	46	03	10.71	09	2.03	67.86	04
	19	03	10.71	03	18	64.29	36	07	25.00	21	2.14	71.42	02
	20	08	28.57	08	17	60.71	34	03	10.71	09	1.82	60.71	06

توضح لنا النتائج الجدول رقم (44)، بأن الجزء الأول (الإجابات) من الجدول مجموع نقاط أفراد المجموعة الضابطة حول كفاية التمهيد للدرس، حيث رصدت أعلى استجابات تطبيق العبارات بدرجة قوية بنسبة 28.71% بتكرار 08 في العبارة 15 (أقوم بالمناداة ومراقبة شاملة للتلاميذ) ونسبة 25%

بتكرار 07 في العبارات 19، ورصد اقل استجابة نسبة 10.71% وبتكرار 03 في العبارات 17-18-20.

أما نتائج استجابات أفراد المجموعة الضابطة حول كفاية التمهيد للدرس بدرجة متوسطة، حيث كانت أعلى استجابة بنسبة 82.14%وبتكرار 23 في العبارة 18 (أستخدم إحماء عام لتنشيط الأجهزة الحيوية للجسم)، وبلغت نسبة 64.29% بتكرار 18 في العبارات 14-16-19، ورصدت أدنى استجابة بنسبة 60.71% وبتكرار 17 في العبارتين 15-20 .

أما استجابات أفراد المجموعة الضابطة بدرجة ضعيفة سجلت أعلى نسبة 28.57% وتكرار 08 في العبارة 20 (أخصص الوقت اللازم للتهيئة البدنية) وادني نسبة 07.14% وتكرار 02 في العبارة 18 (أستخدم إحماء عام لتنشيط الأجهزة الحيوية للجسم)، كما أن المتوسطات المرجحة المحسوبة لإجابات أفراد المجموعة الضابطة على عبارات البعد كانت متقاربة القيم مع أرجحية للعبارة (15) أين بلغ المتوسط المرجح 2.18 ونسبة 72.62%، يليها في الترتيب حسب نتائج المتوسطات الموزونة العبارة (19) بمتوسط 2.14 ونسبة 71.42%، وجاءت العبارة (20) (أخصص الوقت اللازم للتهيئة البدنية) بمتوسط مرجح 1.82وبنسبة 60.71% في آخر الترتيب .

جدول رقم (45):مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة لكفاية التمهيد للدرس .

لإجابات	ضعيفة	متوسطة	قوية	المجموع
تكرار	29	131	36	196
مجموع الدرجات	29	262	108	399
النسبة %	07.27	65.66	27.07	100

كما يبين الجدول رقم (45) مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة في كفاية التمهيد للدرس مرتفع حيث كان 108 درجة قوية وبنسبة 27.07 % وبتكرار 36، و262 درجة لإجابة متوسطة بنسبة 65.66 % وتكرار 131، و29 درجة لإجابة ضعيفة بنسبة 07.27% وتكرار 29 .

ويظهر من خلال الجداول رقم (44) و(45) أن مجموع درجات والنسب المرتفعة حظيت بها العبارة (15) و(19)، حيث كان مجموع درجات هذه العبارات يساوي 399 درجة من 588 درجة وبنسبة 67.85% وهي نسبة جيدة.

2-3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية في كفاية الشرح وعرض الدرس :

2-3-1- عرض نتائج المجموعة التجريبية الأولى(الأسلوب التبادلي) في الفرضية الثانية(كفاية شرح وعرض الدرس):

جدول رقم (46) : يوضح نتائج المجموعة الأولى التجريبية (الأسلوب التبادلي) في كفاية (الشرح وعرض الدرس) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.

البعد	العبارات	الإجابات									المتوسط المرجح ونسبته		
		ضعيفة			متوسطة			كبيرة					
		تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	المتوسط المرجح	النسبة	الترتيب
كفاية الشرح وعرض الدرس	21	01	03.57	01	19	67.86	38	08	28.71	24	2.25	75.00	01
	22	04	14.28	04	17	60.71	34	07	25.00	21	2.11	70.24	04
	23	04	14.28	04	18	64.29	36	06	21.43	18	2.07	69.05	05
	24	02	07.14	02	18	64.29	36	08	28.71	24	2.21	73.81	02
	25	02	07.14	02	23	82.14	46	03	10.71	09	2.03	67.86	06
	26	08	28.57	08	17	60.71	34	03	10.71	09	1.82	60.71	08
	27	03	10.71	03	17	60.71	34	08	28.71	24	2.18	72.62	03
	28	05	17.85	05	20	71.43	40	03	10.71	09	1.93	64.28	07
	29	02	07.14	02	23	82.14	46	03	10.71	09	2.03	67.86	06

توضح لنا النتائج الجدول رقم (46)، بأن الجزء الأول (الإجابات) من الجدول مجموع نقاط أفراد المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) حول كفاية الشرح وعرض الدرس، حيث رصدت أعلى استجابات تطبيق العبارات بدرجة قوية بنسبة 28.71% بتكرار 08 في العبارة 21 (أخذ المكان المناسب لملاحظة أداء التلاميذ) والعبارة 24(أستخدم التمارين التي تتميز بالإثارة والتشويق)، ورصد اقل استجابة نسبة 10.71% وبتكرار 03 في العبارة 25 (أوضح الهدف من كل تمرين مدرج في الحصة).

أما نتائج استجابات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) حول كفاية الشرح وعرض الدرس بدرجة متوسطة، حيث كانت أعلى استجابة بنسبة 82.14%وبتكرار 23 في العبارة 25 -29 (أصحح الأخطاء أثناء أداء التلاميذ المهارة بطريقة سليمة) ورصدت أدنى استجابة بنسبة 60.71% وبتكرار 17 في العبارة 22-26-27، أما استجابات أفراد العينة بدرجة ضعيفة سجلت أعلى نسبة 28.57% وتكرار 08 في العبارة 26 (أربط بين المهارة المتعلمة حاليا والمهارات السابق تعلمها) ونسبة 17.85% وتكرار 05 في العبارة28 (أقدم النموذج التعليمي الصحيح للمهارة الحركية المبرمجة) كما أن المتوسطات المرجحة المحسوبة لإجابات أفراد العينة على عبارات البعد كانت متقاربة القيم مع أرجحية للعبارة (21) أين بلغ المتوسط المرجح 2.25 ونسبة 75%، يليها في الترتيب حسب نتائج

المتوسطات الموزونة العبارة (24)بمتوسط 2.21 ونسبة 73.81%، وجاءت العبارة (26) بمتوسط مرجح 1.82 وبنسبة 60.71% في آخر الترتيب .

جدول رقم (47):مجموع درجات أفراد المجموعة الأولى التجريبية (الأسلوب التبادلي) لكفاية الشرح وعرض الدرس.

لإجابات	ضعيفة	متوسطة	قوية	المجموع
تكرار	31	172	49	252
مجموع الدرجات	31	344	147	522
النسبة %	05.94	65.90	28.16	100

كما يبين الجدول رقم (47) مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) في كفاية الشرح وعرض الدرس مرتفع حيث كان 147 درجة قوية وبنسبة 28.16% وبتكرار 49،و344 درجة لإجابة متوسطة بنسبة 65.90% وتكرار172، و31 درجة لإجابة ضعيفة بنسبة 05.94% وتكرار 31،ويظهر من خلال الجداول رقم (46) و(47) أن مجموع درجات والنسب المرتفعة حظيت بها العبارة (21) و(24)، حيث كان مجموع درجات هذه العبارات يساوي 522 درجة من 756 درجة وبنسبة 69.04% وهي نسبة مرتفعة.

2-3-2- عرض نتائج المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) في الفرضية الثانية(كفاية الشرح وعرض الدرس):

جدول رقم (48) : يوضح نتائج المجموعة الثانية التجريبية (أسلوب حل المشكلات) في كفاية (الشرح وعرض الدرس) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.

البعد	العبارات	الإجابات									المتوسط المرجح ونسبته		
		ضعيفة			متوسطة			كبيرة					
		تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	المتوسط المرجح	النسبة	الترتيب
كفاية الشرح وعرض الدرس	21	01	03.57	01	19	67.86	38	08	28.71	24	2.25	75.00	02
	22	02	07.14	02	23	82.14	46	03	10.71	09	2.03	67.86	05
	23	08	28.57	08	17	60.71	34	03	10.71	09	1.82	60.71	06
	24	01	03.57	01	14	50.00	28	13	46.43	39	2.43	80.95	01
	25	03	10.71	03	17	60.71	34	08	28.71	24	2.18	72.62	03
	26	08	28.57	08	17	60.71	34	03	10.71	09	1.82	60.71	06
	27	02	07.14	02	23	82.14	46	03	10.71	09	2.03	67.86	05
	28	03	10.71	03	18	64.29	36	07	25.00	21	2.14	71.42	04
	29	02	07.14	02	23	82.14	46	03	10.71	09	2.03	67.86	05

توضح لنا النتائج الجدول رقم (48)، بأن الجزء الأول (الإجابات) من الجدول مجموع نقاط أفراد المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) حول كفاية الشرح وعرض الدرس، حيث رصدت

أعلى استجابات تطبيق العبارات بدرجة قوية بنسبة 46.43% بتكرار 13 في العبارة 24 (أستخدم التمارين التي تتميز بالإثارة والتشويق) ونسبة 10.71% بتكرار 03 في العبارات 22-23-26-27-29.

أما نتائج استجابات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) حول كفاية الشرح وعرض الدرس بدرجة متوسطة، حيث كانت أعلى استجابة بنسبة 82.14%وبتكرار 23 في العبارة 22-27،وبلغت نسبة 67.86% بتكرار 19 في العبارة 21، ورصدت أدنى استجابة بنسبة 60.71% وبتكرار 17 في العبارات 23-25-26-30

أما استجابات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) بدرجة ضعيفة سجلت أعلى نسبة 28.57% وتكرار 08 في العبارة 23-26 ونسبة 14.28% وتكرار 04 في العبارة 30 (أصوغ أهداف تعليمية قابلة للتحقيق)، كما أن المتوسطات المرجحة المحسوبة لإجابات أفراد العينة على عبارات البعد كانت متقاربة القيم مع أرجحية للعبارة (24) أين بلغ المتوسط المرجح 2.43 ونسبة 80.95%، يليها في الترتيب حسب نتائج المتوسطات الموزونة العبارة (21) بمتوسط 2.25 ونسبة 75.00%، وجاءت العبارة (23) بمتوسط مرجح 1.82وبنسبة 60.71% في آخر الترتيب .

جدول رقم (49):مجموع درجات أفراد المجموعة الثانية التجريبية

(أسلوب حل المشكلات) لكفاية الشرح وعرض الدرس.

لإجابات	ضعيفة	متوسطة	قوية	المجموع
تكرار	30	171	51	252
مجموع الدرجات	30	342	153	525
النسبة %	05.71	65.14	29.15	100

كما يبين الجدول رقم (49) مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) في كفاية الشرح وعرض الدرس مرتفع حيث كان 153 درجة قوية وبنسبة 29.15% وبتكرار 51،و342 درجة لإجابة متوسطة بنسبة 65.14% وتكرار171، و30 درجة لإجابة ضعيفة بنسبة 05.71% وتكرار 30، ويظهر من خلال الجداول رقم (48) و(49) أن مجموع درجات والنسب المرتفعة حظيت بها العبارة (24) و(21)، حيث كان مجموع درجات هذه العبارات يساوي 525 درجة من 756 درجة وبنسبة 69.44% وهي نسبة مرتفعة.

2-3-3- عرض نتائج المجموعة الضابطة في الفرضية الثانية(كفاية الشرح وعرض الدرس):

جدول رقم (50) : يوضح نتائج المجموعة الضابطة في كفاية (الشرح وعرض الدرس) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.

البعد	العبارات	الإجابات									المتوسط المرجح ونسبته		
		ضعيفة			متوسطة			كبيرة					
		تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	المتوسط المرجح	النسبة	الترتيب
كفاية الشرح وعرض الدرس	21	02	07.14	02	23	82.14	46	03	10.71	09	2.03	67.86	05
	22	08	28.57	08	17	60.71	34	03	10.71	09	1.82	60.71	07
	23	02	07.14	02	18	64.29	36	08	28.71	24	2.21	73.81	01
	24	04	14.28	04	18	64.29	36	06	21.43	18	2.07	69.05	04
	25	05	17.85	05	20	71.43	40	03	10.71	09	1.93	64.28	06
	26	03	10.71	03	17	60.71	34	08	28.71	24	2.18	72.62	02
	27	08	28.57	08	17	60.71	34	03	10.71	09	1.82	60.71	07
	28	03	10.71	03	18	64.29	36	07	25.00	21	2.14	71.42	03
	29	10	35.71	10	15	53.57	30	03	10.71	09	1.57	58.33	08

توضح لنا النتائج الجدول رقم (50)، بأن الجزء الأول (الإجابات) من الجدول مجموع نقاط أفراد المجموعة الضابطة حول كفاية الشرح وعرض الدرس، حيث رصدت أعلى استجابات تطبيق العبارات بدرجة قوية بنسبة 28.71% بتكرار 08 في العبارة 23-26 (أعمل على لفت انتباه التلاميذ مع المحافظة على استمرارية العمل) والعبارة 24(أربط بين المهارة المتعلمة حاليا والمهارات السابق تعلمها) ورصد اقل استجابة نسبة 10.71% وبتكرار 03 في العبارات 21-22-25-27-29.

أما نتائج استجابات أفراد المجموعة الضابطة حول كفاية الشرح وعرض الدرس بدرجة متوسطة حيث كانت أعلى استجابة بنسبة 71.43%وبتكرار 20 في العبارة 25 (أوضح الهدف من كل تمرين مدرج في الحصة) ورصدت أدنى استجابة بنسبة 53.57% وبتكرار 15 في العبارة 29 (أصحح الأخطاء أثناء أداء التلاميذ المهارة بطريقة سليمة)، أما استجابات أفراد المجموعة الضابطة بدرجة ضعيفة سجلت أعلى نسبة 35.71% وتكرار 10 في العبارة 29 ونسبة 17.85% وتكرار 05 في العبارة 28 (أقدم النموذج التعليمي الصحيح للمهارة الحركية المبرمجة)، كما أن المتوسطات المرجحة المحسوبة لإجابات أفراد المجموعة الضابطة على عبارات البعد كانت متقاربة القيم مع أرجحية للعبارة (23) (أعمل على لفت انتباه التلاميذ مع المحافظة على استمرارية العمل) أين بلغ المتوسط المرجح 2.21 ونسبة 73.81%، يليها في الترتيب حسب نتائج المتوسطات الموزونة العبارة (24) بمتوسط 2.21 ونسبة 73.81%، وجاءت العبارة (26) بمتوسط مرجح 1.82 وبنسبة 60.71% في آخر الترتيب .

جدول رقم (51):مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة
لكفاية الشرح وعرض الدرس.

لإجابات	ضعيفة	متوسطة	قوية	المجموع
تكرار	45	163	44	252
مجموع الدرجات	45	326	132	503
النسبة %	08.95	64.81	26.24	100

كما يبين الجدول رقم (51) مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة في كفاية الشرح وعرض الدرس مرتفع حيث كان 132 درجة قوية وبنسبة 26.24% وبتكرار 44، و326 درجة لإجابة متوسطة بنسبة 64.81% وتكرار 163، و45 درجة لإجابة ضعيفة بنسبة 08.95% وتكرار 45 . ويظهر من خلال الجداول رقم (50) و(51) أن مجموع درجات والنسب المرتفعة حظيت بها العبارة (23)، وهذه النتائج تدل على أن الطريقة التقليدية توفر للطلبة معرفة بالوسائل التي تحتاجها جوانب الإجرائية للحصة ومساحة للشرح وعرض الدرس من وقت الحصة، حيث كان مجموع درجات هذه العبارات يساوي 522 درجة من 756 درجة وبنسبة 66.53% وهي نسبة مرتفعة.

2-4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية في كفاية الاتصال والتفاعل الصفي :

2-4-1- عرض نتائج المجموعة التجريبية الأولى(الأسلوب التبادلي) في الفرضية الثانية(كفاية الاتصال والتفاعل الصفي):

جدول رقم (52) : يوضح نتائج المجموعة الأولى التجريبية (الأسلوب التبادلي)
في كفاية (الاتصال والتفاعل الصفي) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.

البعد	العبارات	الإجابات									المتوسط المرجح ونسبته		
		ضعيفة			متوسطة			كبيرة					
		تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	المتوسط المرجح	النسبة	الترتيب
الاتصال والتفاعل الصفي	30	03	10.71	03	17	60.71	34	08	28.71	24	2.18	72.62	02
	31	08	28.57	08	17	60.71	34	03	10.71	09	1.82	60.71	04
	32	10	35.71	10	15	53.57	30	03	10.71	09	1.57	58.33	05
	33	02	07.14	02	23	82.14	46	03	10.71	09	2.03	67.86	04
	34	08	28.57	08	17	60.71	34	03	10.71	09	1.82	60.71	04
	35	01	03.57	01	09	32.14	18	18	64.29	54	2.61	86.90	01
	36	08	28.57	08	17	60.71	34	03	10.71	09	1.82	60.71	04
	37	02	07.14	02	23	82.14	46	03	10.71	09	2.03	67.86	03

توضح لنا النتائج الجدول رقم (52)، بأن الجزء الأول (الإجابات) من الجدول مجموع نقاط أفراد المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) حول الاتصال والتفاعل الصفي، حيث رصدت أعلى

استجابات تطبيق العبارات بدرجة قوية بنسبة 64.29% بتكرار 18 في العبارة 35 (أحث التلاميذ على مبدأ التعاون والعمل الجماعي) ونسبة 28.71% بتكرار 08 في العبارات 30 ورصد اقل استجابة نسبة 10.71% وبتكرار 03 في العبارة 31-32-33-36-37 .

أما نتائج استجابات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) حول الاتصال والتفاعل الصفي بدرجة متوسطة، حيث كانت أعلى استجابة بنسبة 82.14%وبتكرار 23 في العبارة 33-37 ورصدت أدنى استجابة بنسبة 32.14% وبتكرار 09 في العبارة 35 .

أما استجابات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) بدرجة ضعيفة سجلت أعلى نسبة 35.71% وتكرار 10 في العبارة 32(أقدم التغذية الراجعة المناسبة في الوقت المناسب)، ونسبة 28.57% وتكرار 08 في العبارة31-34-36،كما أن المتوسطات المرجحة المحسوبة لإجابات أفراد العينة على عبارات البعد كانت متقاربة القيم مع أرجحية للعبارة (35) أين بلغ المتوسط المرجح 2.61 ونسبة 86.90%، يليها في الترتيب حسب نتائج المتوسطات الموزونة العبارة (30) بمتوسط 2.18 ونسبة 72.62%، وجاءت العبارة (32) بمتوسط مرجح 1.57وبنسبة 58.33% في آخر الترتيب .

جدول رقم (53):مجموع درجات أفراد المجموعة الأولى التجريبية

(الأسلوب التبادلي) لكفاية الاتصال والتفاعل الصفي.

لإجابات	ضعيفة	متوسطة	قوية	المجموع
تكرار	42	138	44	224
مجموع الدرجات	42	276	132	450
النسبة %	09.33	61.33	29.33	100

كما يبين الجدول رقم (53) مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى(الأسلوب التبادلي) في الاتصال والتفاعل الصفي مرتفع حيث كان 132 درجة قوية وبنسبة 29.33% وبتكرار 44، و276 درجة لإجابة متوسطة بنسبة 61.33% وتكرار1380، و42 درجة لإجابة ضعيفة بنسبة 09.33% وتكرار 42 .

ويظهر من خلال الجداول رقم (52) و(53) أن مجموع درجات والنسب المرتفعة حظيت بها العبارة (35) و(30)، حيث كان مجموع درجات هذه العبارات يساوي 450 درجة من 672 درجة وبنسبة 66.96% وهي نسبة مرتفعة .

2-4-2- عرض نتائج المجموعة التجريبية الثانية(أسلوب حل المشكلات) في الفرضية الثانية(كفاية الاتصال والتفاعل الصفي):

جدول رقم (54) : يوضح نتائج المجموعة الثانية التجريبية (أسلوب حل المشكلات) في كفاية (الاتصال والتفاعل الصفي) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.

البعد	العبارات	الإجابات									المتوسط المرجح ونسبته		
		ضعيفة			متوسطة			كبيرة					
		تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	المتوسط المرجح	النسبة	الترتيب
الاتصال والتفاعل الصفي	30	02	07.14	02	23	82.14	46	03	10.71	09	2.03	67.86	05
	31	08	28.57	08	17	60.71	34	03	10.71	09	1.82	60.71	06
	32	10	35.71	10	15	53.57	30	03	10.71	09	1.57	58.33	07
	33	01	03.57	01	14	50.00	28	13	46.43	39	2.43	80.95	01
	34	08	28.57	08	17	60.71	34	03	10.71	09	1.82	60.71	06
	35	01	03.57	01	23	82.14	46	04	14.28	12	2.11	70.24	03
	36	04	14.28	04	18	64.29	36	06	21.43	18	2.07	69.05	04
	37	03	10.71	03	17	60.71	34	08	28.71	24	2.18	72.62	02

توضح لنا النتائج الجدول رقم (54)، بأن الجزء الأول (الإجابات) من الجدول مجموع نقاط أفراد المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) حول الاتصال والتفاعل الصفي، حيث رصدت أعلى استجابات تطبيق العبارات بدرجة قوية بنسبة 46.43% بتكرار 13 في العبارة 33 (أوجه عبارات العتاب للتلاميذ المشاغبين) ونسبة 28.71% بتكرار 08 في العبارات 37، ورصد اقل استجابة نسبة 10.71% وبتكرار 03 في العبارة 30-31-32-34 .

أما نتائج استجابات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) حول الاتصال والتفاعل الصفي بدرجة متوسطة، حيث كانت اعلى استجابة بنسبة 82.14%وبتكرار 23 في العبارة الثانية 30-35، وبلغت نسبة 64.29% بتكرار 18 في العبارة 36، ورصدت أدنى استجابة بنسبة 53.57% وبتكرار 15 في العبارة 32 .

أما استجابات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) بدرجة ضعيفة سجلت أعلى نسبة 35.71% وتكرار 10 في العبارة 32 ونسبة 28.57% وتكرار 08 في العبارة 31، كما أن المتوسطات المرجحة المحسوبة لإجابات أفراد العينة على عبارات البعد كانت متقاربة القيم مع أرجحية للعبارة (33) أين بلغ المتوسط المرجح 2.43 ونسبة 80.95%، يليها في الترتيب حسب نتائج المتوسطات الموزونة العبارة (37)بمتوسط 2.18 ونسبة 72.62%، وجاءت العبارة (32) بمتوسط مرجح 1.75 وبنسبة 58.33 % في اخر الترتيب .

جدول رقم (55):مجموع درجات أفراد المجموعة الثانية التجريبية
(أسلوب حل المشكلات) لكفاية الاتصال والتفاعل الصفي.

لإجابات	ضعيفة	متوسطة	قوية	المجموع
تكرار	37	144	43	224
مجموع الدرجات	37	288	129	454
النسبة %	08.15	63.45	28.41	100

كما يبين الجدول رقم (55) مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) في الاتصال والتفاعل الصفي مرتفع حيث كان 129 درجة قوية وبنسبة 28.41% وبتكرار 43، و288 درجة لإجابة متوسطة بنسبة 63.45% وتكرار144، و37 درجة لإجابة ضعيفة بنسبة 08.15% وتكرار 37، ويظهر من خلال الجداول رقم (54) و(55) أن مجموع درجات والنسب المرتفعة حظيت بها العبارة (33) و(37)، حيث كان مجموع درجات هذه العبارات يساوي 454 درجة من 672 درجة وبنسبة 67.56% وهي نسبة مرتفعة .

2-4-3- عرض نتائج المجموعة الضابطة في الفرضية الثانية(كفاية الاتصال والتفاعل الصفي):

جدول رقم (56) : يوضح نتائج المجموعة الضابطة في كفاية (الاتصال والتفاعل الصفي)
من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.

البعد	العبارات	الإجابات									المتوسط المرجح ونسبته		
		ضعيفة			متوسطة			كبيرة					
		تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	المتوسط المرجح	النسبة	الترتيب
الاتصال والتفاعل الصفي	30	03	10.71	03	18	64.29	36	07	25.00	21	2.14	71.42	03
	31	02	07.14	02	23	82.14	46	03	10.71	09	2.03	67.86	05
	32	03	10.71	03	17	60.71	34	08	28.71	24	2.18	72.62	02
	33	05	17.85	05	20	71.43	40	03	10.71	09	1.93	64.28	06
	34	02	07.14	02	18	64.29	36	08	28.71	24	2.21	73.81	01
	35	02	07.14	02	23	82.14	46	03	10.71	09	2.03	67.86	05
	36	08	28.57	08	17	60.71	34	03	10.71	09	1.82	60.71	07
	37	04	14.28	04	18	64.29	36	06	21.43	18	2.07	69.05	04

توضح لنا النتائج الجدول رقم (56)، بأن الجزء الأول (الإجابات) من الجدول مجموع نقاط أفراد المجموعة الضابطة حول الاتصال والتفاعل الصفي، حيث رصدت أعلى استجابات تطبيق العبارات بدرجة قوية بنسبة 28.71% بتكرار 08 في العبارة 32-34 ونسبة 25% بتكرار 07 في العبارات 30 (أتكلم بلغة واضحة ومفهومة)، ورصد اقل استجابة نسبة 10.71% وبتكرار 03 في العبارة 31-33-35-36 .

أما نتائج استجابات أفراد المجموعة الضابطة حول الاتصال والتفاعل الصفي بدرجة متوسطة حيث كانت أعلى استجابة بنسبة 82.14%وبتكرار 23 في العبارة 31-35، ورصدت أدنى استجابة بنسبة 60.71% وبتكرار 17 في العبارة 32-36.

أما استجابات أفراد المجموعة الضابطة بدرجة ضعيفة سجلت أعلى نسبة 28.57% وتكرار 08 في العبارة 36 (أحث التلاميذ على مبدأ التعاون والعمل الجماعي)، ونسبة 17.85% وتكرار 05 في العبارة 33 (أوجه عبارات العتاب للتلاميذ المشاغبين)، كما أن المتوسطات المرجحة المحسوبة لإجابات أفراد المجموعة الضابطة على عبارات البعد كانت متقاربة القيم مع أرجحية للعبارة (34) (أعزز الاستجابات الحركية الصحيحة للتلاميذ) أين بلغ المتوسط المرجح 2.21 ونسبة 73.81 % يليها في الترتيب حسب نتائج المتوسطات الموزونة العبارة (32) (أقدم التغذية الراجعة المناسبة في الوقت المناسب) بمتوسط 2.18 ونسبة 72.62%، وجاءت العبارة (36)(أتعامل مع أخطاء التلاميذ بإيجابية وأرشدهم إلى السلوك السليم) بمتوسط مرجح 1.82 وبنسبة 60.71% في أخر الترتيب .

جدول رقم (57):مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة لكفاية الاتصال والتفاعل الصفي.

لإجابات	ضعيفة	متوسطة	قوية	المجموع
تكرار	29	154	41	224
مجموع الدرجات	29	308	123	460
النسبة %	06.30	66.96	26.74	100

كما يبين الجدول رقم (57) مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاتصال والتفاعل الصفي مرتفع حيث كان 132 درجة قوية وبنسبة 29.33% وبتكرار 44، و276 درجة لإجابة متوسطة بنسبة 61.33% وتكرار1380، و42 درجة لإجابة ضعيفة بنسبة 09.33% وتكرار 42 . ويظهر من خلال الجداول رقم (56) و(57) أن مجموع درجات والنسب المرتفعة حظيت بها العبارة (34)، حيث كان مجموع درجات هذه العبارات يساوي 450 درجة من 672 درجة وبنسبة 68.45% وهي نسبة جيدة .

2-5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية في كفاية إدارة وتنظيم الدرس :

2-5-1- عرض نتائج المجموعة التجريبية الأولى(الأسلوب التبادلي) في الفرضية الثانية(كفاية إدارة وتنظيم الدرس):

جدول رقم (58) : يوضح نتائج المجموعة الأولى التجريبية (الأسلوب التبادلي) في كفاية (إدارة وتنظيم الدرس) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.

البعد	العبارات	الإجابات									المتوسط المرجح ونسبته		
		ضعيفة			متوسطة			كبيرة					
		تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	المتوسط المرجح	النسبة	الترتيب
إدارة وتنظيم الدرس	38	03	10.71	03	17	60.71	34	08	28.71	24	2.18	72.62	02
	39	01	03.57	01	23	82.14	46	04	14.28	12	2.11	70.24	03
	40	01	03.57	01	23	82.14	46	04	14.28	12	2.11	70.24	03
	41	03	10.71	03	20	71.43	40	05	17.86	15	2.07	69.05	04
	42	11	39.28	11	15	53.57	30	02	07.14	06	1.68	55.95	06
	43	08	28.57	08	17	60.71	34	03	10.71	09	1.82	60.71	05
	44	03	10.71	03	20	71.43	40	05	17.86	15	2.07	69.05	04
	45	03	10.71	03	17	60.71	34	08	28.71	24	2.18	72.62	02
	46	03	10.71	03	17	60.71	34	08	28.71	24	2.18	72.62	02
	47	02	07.14	02	14	50.00	28	12	42.86	36	2.36	78.57	01
	48	03	10.71	03	20	71.43	40	05	17.86	15	2.07	69.05	04
	49	03	10.71	03	17	60.71	34	08	28.71	24	2.18	72.62	02
	50	04	14.28	04	18	64.29	36	06	21.43	18	2.07	69.05	04
	51	01	03.57	01	23	82.14	46	04	14.28	12	2.11	70.24	03
	52	03	10.71	03	20	71.43	40	05	17.86	15	2.07	69.05	04
	53	03	10.71	03	17	60.71	34	08	28.71	24	2.18	72.62	02

توضح لنا النتائج الجدول رقم (58)، بأن الجزء الأول (الإجابات) من الجدول مجموع نقاط أفراد المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) حول كفاية إدارة وتنظيم الدرس، حيث رصدت أعلى استجابات تطبيق العبارات بدرجة قوية بنسبة 42.86% بتكرار 12 في العبارة 47 (أستخدم الوسائل التعليمية المتاحة بطريقة سليمة) بنسبة 28.71% بتكرار 08 في العبارات 38-45-46-49-53 ورصد اقل استجابة نسبة 07.14% وبتكرار 02 في العبارة 42 (أستعمل العقاب البيداغوجي للتلاميذ الفوضويين).

أما نتائج استجابات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) حول كفاية إدارة وتنظيم الدرس بدرجة متوسطة، حيث كانت أعلى استجابة بنسبة 82.14%وبتكرار 23 في العبارة 39-40-51، ورصدت أدنى استجابة بنسبة 50% وبتكرار 14 في العبارة 47.

أما استجابات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) بدرجة ضعيفة سجلت أعلى نسبة 14.28% وتكرار 04 في العبارة 50 (أستخدم تمرينات تهيئة للعودة بالتلاميذ لحالتهم الطبيعية) كما أن المتوسطات المرجحة المحسوبة لإجابات أفراد العينة على عبارات البعد كانت متقاربة القيم مع أرجحيه للعبارة (47) أين بلغ المتوسط المرجح 2.36 ونسبة 78.57%، وجاءت العبارة (42) بمتوسط مرجح 1.68وبنسبة 55.95% في آخر الترتيب.

جدول رقم (59):مجموع درجات أفراد المجموعة الأولى التجريبية (الأسلوب التبادلي) لكفاية إدارة وتنظيم الدرس.

لإجابات	ضعيفة	متوسطة	قوية	المجموع
تكرار	48	238	78	364
مجموع الدرجات	48	476	234	758
النسبة %	06.33	62.80	30.87	100

كما يبين الجدول رقم (59) مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) في كفاية إدارة وتنظيم الدرس مرتفع حيث كان 234 درجة قوية وبنسبة 30.87% وبتكرار 78،و476 درجة لإجابة متوسطة بنسبة 62.80% وتكرار 238، و48 درجة لإجابة ضعيفة بنسبة 06.33% وتكرار 48 . ويظهر من خلال الجداول رقم (58) و(59) أن مجموع درجات والنسب المرتفعة حظيت بها العبارة (47)، حيث كان مجموع درجات هذه العبارات يساوي 758 درجة من 1344 درجة وبنسبة 56.38% وهي نسبة فوق المتوسط .

2-5-2- عرض نتائج المجموعة التجريبية الثانية(أسلوب حل المشكلات) في الفرضية الثانية(كفاية إدارة وتنظيم الدرس):

جدول رقم (60) : يوضح نتائج المجموعة الثانية التجريبية (أسلوب حل المشكلات) في كفاية (إدارة وتنظيم الدرس) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.

البعد	العبارات	الإجابات									المتوسط المرجح ونسبته		
		ضعيفة			متوسطة			كبيرة					
		تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	المتوسط المرجح	النسبة	الترتيب
إدارة وتنظيم الدرس	38	01	03.57	01	14	50.00	28	13	46.43	39	2.43	80.95	01
	39	01	07.14	01	18	64.29	36	08	28.71	24	2.21	73.81	03
	40	01	03.57	01	23	82.14	46	04	14.28	12	2.11	70.24	05
	41	03	10.71	03	20	71.43	40	05	17.86	15	2.07	69.05	06
	42	08	28.57	08	17	60.71	34	03	10.71	09	1.82	60.71	08
	43	05	17.85	05	20	71.43	40	03	10.71	09	1.93	64.28	07
	44	03	10.71	03	20	71.43	40	05	17.86	15	2.07	69.05	06
	45	03	10.71	03	17	60.71	34	08	28.71	24	2.18	72.62	04
	46	01	07.14	01	18	64.29	36	08	28.71	24	2.21	73.81	03
	47	03	10.71	03	17	60.71	34	08	28.71	24	2.18	72.62	04
	48	03	10.71	03	20	71.43	40	05	17.86	15	2.07	69.05	06
	49	02	07.14	02	14	50.00	28	12	42.86	36	2.36	78.57	02
	50	04	14.28	04	18	64.29	36	06	21.43	18	2.07	69.05	06
	51	01	03.57	01	23	82.14	46	04	14.28	12	2.11	70.24	05
	52	03	10.71	03	20	71.43	40	05	17.86	15	2.07	69.05	06
	53	01	03.57	01	23	82.14	46	04	14.28	12	2.11	70.24	05

توضح لنا النتائج الجدول رقم (60)، بأن الجزء الأول (الإجابات) من الجدول مجموع نقاط أفراد المجموعة التجريبية الثانية(أسلوب حل المشكلات) حول كفاية إدارة وتنظيم الدرس، حيث رصدت أعلى استجابات تطبيق العبارات بدرجة قوية بنسبة 46.43% بتكرار 13 في العبارة 01 (أحافظ على الهدوء والانضباط في جميع مراحل الدرس) ونسبة 42.86% بتكرار 12 في العبارات 49(أحرص على إرجاع الأدوات لأماكن حفظها بعد استخدامها)، ورصد اقل استجابة نسبة 10.71% وبتكرار 03 في العبارتين 42-43 .

أما نتائج استجابات أفراد المجموعة التجريبية الثانية(أسلوب حل المشكلات) حول كفاية إدارة وتنظيم الدرس بدرجة متوسطة، حيث كانت أعلى استجابة بنسبة 82.14%وبتكرار 23 في العبارات 40-51-53، ورصدت أدنى استجابة بنسبة 50% وبتكرار 14 في العبارة 38-49 .

أما استجابات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) بدرجة ضعيفة سجلت أعلى نسبة 17.85% وتكرار 05 في العبارة 05 ونسبة 28.57% وتكرار 08 في العبارة 42 (أستعمل العقاب البيداغوجي للتلاميذ الفوضويين)، كما أن المتوسطات المرجحة المحسوبة لإجابات أفراد العينة على عبارات البعد كانت متقاربة القيم مع أرجحية للعبارة (38) أين بلغ المتوسط المرجح 2.43 ونسبة 80.95%، يليها في الترتيب حسب نتائج المتوسطات الموزونة العبارة (49)بمتوسط 2.36 ونسبة 78.57%، وجاءت العبارة (42) بمتوسط مرجح 1.82وبنسبة 60.71% في آخر الترتيب .

جدول رقم (61):مجموع درجات أفراد المجموعة الثانية التجريبية
(أسلوب حل المشكلات) لكفاية إدارة وتنظيم الدرس.

لإجابات	ضعيفة	متوسطة	قوية	المجموع
تكرار	38	236	88	362
مجموع الدرجات	38	472	264	776
النسبة %	04.90	60.82	34.02	100

كما يبين الجدول رقم (61) مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) في كفاية التمهيد للدرس مرتفع حيث كان 264 درجة قوية وبنسبة 34.02% وبتكرار 88، و472 درجة لإجابة متوسطة بنسبة 60.82% وتكرار236 و38 درجة لإجابة ضعيفة بنسبة 04.90% وتكرار 38 . ويظهر من خلال الجداول رقم (00) و(00) أن مجموع درجات والنسب المرتفعة حظيت بها العبارة (38) و(49) حسب نتائج الجدول (00)، حيث كان مجموع درجات هذه العبارات يساوي 776 درجة من 1344درجة وبنسبة 57.73% وهي نسبة متوسطة .

2-5-3- عرض نتائج المجموعة الضابطة في الفرضية الثانية(كفاية إدارة وتنظيم الدرس):

جدول رقم (62) : يوضح نتائج المجموعة الضابطة في كفاية (إدارة وتنظيم الدرس) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.

البعد	العبارات	الإجابات									المتوسط المرجح ونسبته		
		ضعيفة			متوسطة			كبيرة					
		تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	المتوسط المرجح	النسبة	الترتيب
إدارة وتنظيم الدرس	38	04	14.28	04	18	64.29	36	06	21.43	18	2.07	69.05	05
	39	05	17.85	05	20	71.43	40	03	10.71	09	1.93	64.28	07
	40	02	07.14	02	18	64.29	36	08	28.71	24	2.21	73.81	01
	41	10	35.71	10	15	53.57	30	03	10.71	09	1.57	58.33	09
	42	04	14.28	04	18	64.29	36	06	21.43	18	2.07	69.05	05
	43	03	10.71	03	18	64.29	36	07	25.00	21	2.14	71.42	03
	44	08	28.57	08	17	60.71	34	03	10.71	09	1.82	60.71	08
	45	02	07.14	02	23	82.14	46	03	10.71	09	2.03	67.86	06
	46	05	17.85	05	20	71.43	40	03	10.71	09	1.93	64.28	07
	47	10	35.71	10	15	53.57	30	03	10.71	09	1.57	58.33	09
	48	03	10.71	03	17	60.71	34	08	28.71	24	2.18	72.62	02
	49	01	03.57	01	23	82.14	46	04	14.28	12	2.11	70.24	04
	50	04	14.28	04	18	64.29	36	06	21.43	18	2.07	69.05	05
	51	02	07.14	02	18	64.29	36	08	28.71	24	2.21	73.81	01
	52	01	03.57	01	23	82.14	46	04	14.28	12	2.11	70.24	04
	53	03	10.71	03	18	64.29	36	07	25.00	21	2.14	71.42	03

توضح لنا النتائج الجدول رقم (62)، بأن الجزء الأول (الإجابات) من الجدول مجموع نقاط أفراد المجموعة الضابطة حول كفاية إدارة وتنظيم الدرس، حيث رصدت أعلى استجابات تطبيق العبارات بدرجة قوية بنسبة 28.71% بتكرار 08 في العبارات 40-48-51، وبنسبة 25% بتكرار 07 في العبارات 43 (أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند تنفيذ كل تمرين)، 53 (أؤمن عودة التلاميذ إلى الفناء عند انتهاء الحصة). ورصد اقل استجابة نسبة 10.71% وبتكرار 03 في العبارات 39-41-44-45-46-47 .

أما نتائج استجابات أفراد المجموعة الضابطة حول كفاية إدارة وتنظيم الدرس بدرجة متوسطة حيث كانت أعلى استجابة بنسبة 82.14% وبتكرار 23 في العبارة 45-49، ورصدت أدنى استجابة بنسبة 53.57% وبتكرار 15 في العبارتين 41-47، أما استجابات أفراد المجموعة الضابطة بدرجة ضعيفة سجلت أعلى نسبة 35.71% وتكرار 10 في العبارة 47 (أستخدم الوسائل التعليمية المتاحة

بطريقة سليمة) . وادني استجابة بنسبة 03.57 % بتكرار 01 في العبارة 49 (أحرص على إرجاع الأدوات لأماكن حفظها بعد استخدامها) 52 (أقدم حوصلة عامة للدرس للتلاميذ).

كما أن المتوسطات المرجحة المحسوبة لإجابات أفراد المجموعة الضابطة على عبارات البعد كانت متقاربة القيم مع أرجحية للعبارة (40) (أخصص الوقت اللازم لمختلف المواقف التعليمية) أين بلغ المتوسط المرجح 2.21 ونسبة 73.81%، وجاءت العبارة (41-47) بمتوسط مرجح 1.57 وبنسبة 58.33% في آخر الترتيب .

جدول رقم (63):مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة لكفاية إدارة وتنظيم الدرس.

لإجابات	ضعيفة	متوسطة	قوية	المجموع
تكرار	67	299	82	488
مجموع الدرجات	67	598	246	911
النسبة %	07.35	65.64	27.01	100

كما يبين الجدول رقم (63) مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة في كفاية إدارة وتنظيم الدرس مرتفع حيث كان 246 درجة قوية وبنسبة 27.01% وبتكرار 82، و598 درجة لإجابة متوسطة بنسبة 65.64% وتكرار 299، و67 درجة لإجابة ضعيفة بنسبة 07.35% وتكرار 67 . ويظهر من خلال الجداول رقم (62) و(63) أن مجموع درجات والنسب المرتفعة حظيت بها العبارة (47)، حيث كان مجموع درجات هذه العبارات يساوي 911 درجة من 1344 درجة وبنسبة 67.78% وهي نسبة فوق المتوسط .

2-6- نتائج حساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة في الفرضية الثانية(كفاية التنفيذ) : سنتطرق في هذا العنصر لحساب الفروق في القياسات البعدية للمجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة باستخدام اختبار"ت"، ثم حساب الفروق بين المجموعات الثلاث للدراسة باستخدام تحليل التباين اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova).

2-6-1- نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) في الفرضية الثانية(كفاية التنفيذ):

جدول رقم (64) : يوضح نتائج دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) وبين درجة المجموعة الضابطة لكفاية التنفيذ.

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
الأسلوب التبادلي	2,26	0,21	2,09	54	0,04
المجموعة الضابطة	2,12	0,29			

يتضح من خلال الجدول رقم (64) أن قيمة ألفا sig = 0.04 أصغر من مستوى الدلالة 0.05 أي أنها دالة إحصائيا، ومن خلال نتائج الجدول نستنتج : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي في اكتساب وتطوير كفاية التخطيط خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية لصالح المجموعة التجريبية.

2-6-2- نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) في الفرضية الثانية(كفاية التنفيذ) :

جدول رقم (65) : يوضح نتائج دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) وبين درجة المجموعة الضابطة لكفاية التنفيذ.

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
أسلوب حل المشكلات	2,30	0,21	2,73	54	0,008
المجموعة الضابطة	2,12	0,29			

يتضح من خلال الجدول رقم (65) أن قيمة الفا sig = 0.008 أصغر من مستوى الدلالة 0.05 أي أنها دالة إحصائيا، ومن خلال نتائج الجدول نستنتج انه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في اكتساب وتطوير كفاية التنفيذ خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية لصالح المجموعة التجريبية .

2-6-3- نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين في الفرضية الثانية(كفاية التنفيذ):

جدول رقم (66) : يوضح نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية بين المجموعات الثلاث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) بين المجموعات الثلاث لكفاية التنفيذ.

	مجموع المربعات	درجة الحرية	ومتوسط المربعات	F قيمة	الدلالة
داخل المجموعات	,524	2	0,26	5,57	0,005
خارج المجموعات	3,81	81	0,08		
المجموع	4,33	83			

تفسير نتيجة الجدول رقم (66) تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) يدرس هذا الجدول وجود فروق أي اختلاف بين متوسطات المجموعات أم لا، وهو يعطى قيمة F المحسوبة (5,567) وقيمة الدلالة لها (0.005) عند درجات حرية (2 بين المجموعات)، وعند درجات حرية (81 خارج المجموعات) أي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي توجد دلالة إحصائية، أي أن هناك فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في اكتساب وتطوير كفاية التقويم خلال مادة البيداغوجيا التطبيقية.

3- عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة في هذه الدراسة على ما يلي: يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة$\alpha \leq 0.05$ بين المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات والمجموعة الضابطة في اكتساب وتطوير كفاية التقويم خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

3-1- عرض نتائج المجموعة التجريبية الأولى(الأسلوب التبادلي) في الفرضية الثالثة(كفاية التقويم):

جدول رقم (67) : يوضح نتائج المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) في (كفاية التقويم) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.

البعد	العبارات	الإجابات									المتوسط المرجح ونسبته		
		ضعيفة			متوسطة			كبيرة					
		تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	المتوسط المرجح	النسبة	الترتيب
كفاية التقويم	54	01	03.57	01	23	82.14	46	04	14.28	12	2.11	70.24	02
	55	11	39.28	11	15	53.57	30	02	07.14	06	1.68	55.95	08
	56	02	07.14	02	23	82.14	46	03	10.71	09	2.03	67.86	04
	57	08	28.57	08	17	60.71	34	03	10.71	09	1.82	60.71	06
	58	05	17.85	05	20	71.43	40	03	10.71	09	1.93	64.28	05
	59	03	10.71	03	20	71.43	40	05	17.86	15	2.07	69.05	03
	60	10	35.71	10	15	53.57	30	03	10.71	09	1.57	58.33	07
	61	03	10.71	03	17	60.71	34	08	28.71	24	2.18	72.62	01
	62	11	39.28	11	15	53.57	30	02	07.14	06	1.68	55.95	08

توضح لنا النتائج الجدول رقم (67)، بأن الجزء الأول (الإجابات) من الجدول مجموع نقاط أفراد المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) حول كفاية التقويم، حيث رصدت أعلى استجابات تطبيق العبارات بدرجة قوية بنسبة 28.71% بتكرار 08 في العبارة 61 (أستخدم التقويم تحصيلي في نهاية كل وحدة تعلمية) ونسبة 17.86% بتكرار 05 في العبارات 59، ورصد اقل استجابة نسبة 07.14% وبتكرار 02 في العبارة 55-62.

أما نتائج استجابات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) حول كفاية التخطيط بدرجة متوسطة، حيث كانت أعلى استجابة بنسبة 82.14%وبتكرار 23 في العبارة 54-56،وبلغت نسبة 53.57% بتكرار 15 في العبارة 55-62 .

أما استجابات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) بدرجة ضعيفة سجلت أعلى نسبة 17.85% وتكرار 05 في العبارة 05 ونسبة 39.28% وتكرار 11 في العبارة55 (أراعي الاستمرارية في

تقويم التلاميذ في جميع الدروس)، كما أن المتوسطات المرجحة المحسوبة لإجابات أفراد العينة على عبارات البعد كانت متقاربة القيم مع أرجحية للعبارة (61)(أستخدم التقويم تحصيلي في نهاية كل وحدة تعلمية) أين بلغ المتوسط المرجح 2.18 ونسبة 78.57% يليها في الترتيب حسب نتائج المتوسطات الموزونة العبارة (13)بمتوسط 2.18 ونسبة 72.62% وجاءت العبارة (55-62) بمتوسط مرجح 1.68 وبنسبة 55.95% في آخر الترتيب .

جدول رقم (68):مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى
(الأسلوب التبادلي) لكفاية التقويم.

لإجابات	ضعيفة	متوسطة	قوية	المجموع
تكرار	54	165	33	252
مجموع الدرجات	54	330	99	483
النسبة %	11.18	68.32	20.50	100

كما يبين الجدول رقم (68) مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى(الأسلوب التبادلي) في كفاية التقويم مرتفع حيث كان 99 درجة قوية وبنسبة 20.50% وبتكرار 33،و330 درجة لإجابة متوسطة بنسبة 68.32% وتكرار165، و54 درجة لإجابة ضعيفة بنسبة 11.18% وتكرار 54 . ويظهر من خلال الجداول رقم (67) و(68) أن مجموع درجات والنسب المرتفعة حظيت بها العبارة (02) و(03)، حيث كان مجموع درجات هذه العبارات يساوي 483 درجة من 756 درجة وبنسبة 63.88% وهي نسبة فوق المتوسط .

3-2- عرض نتائج المجموعة التجريبية الثانية(أسلوب حل المشكلات) في الفرضية الثالثة(كفاية التقويم):

جدول رقم (69) : يوضح نتائج المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) في (كفاية التقويم) من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.

البعد	العبارات	الإجابات									المتوسط المرجح ونسبته		
		ضعيفة			متوسطة			كبيرة					
		تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	المتوسط المرجح	النسبة	الترتيب
كفاية التقويم	54	01	03.57	01	19	67.86	38	08	28.71	24	2.25	75.00	01
	55	11	39.28	11	15	53.57	30	02	07.14	06	1.68	55.95	08
	56	03	10.71	03	17	60.71	34	08	28.71	24	2.18	72.62	03
	57	05	17.85	05	20	71.43	40	03	10.71	09	1.93	64.28	06
	58	11	39.28	11	15	53.57	30	02	07.14	06	1.68	55.95	08
	59	08	28.57	08	17	60.71	34	03	10.71	09	1.82	60.71	07
	60	01	03.57	01	23	82.14	46	04	14.28	12	2.11	70.24	04
	61	01	07.14	02	18	64.29	36	08	28.71	24	2.21	73.81	02
	62	03	10.71	03	20	71.43	40	05	17.86	15	2.07	69.05	05

توضح لنا النتائج الجدول رقم (69)، بأن الجزء الأول (الإجابات) من الجدول مجموع نقاط أفراد المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) حول كفاية التقويم، حيث رصدت أعلى استجابات تطبيق العبارات بدرجة قوية بنسبة 28.71% بتكرار 08 في العبارة 54-61، ونسبة 17.86% بتكرار 05 في العبارات 62(أبني المعايير المناسبة لتقييم أداء التلاميذ في الاختبارات المهارية والحركية)، ورصد اقل استجابة نسبة 07.14% وبتكرار 02 في العبارة 55-58 .

أما نتائج استجابات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) حول كفاية التخطيط بدرجة متوسطة، حيث كانت أعلى استجابة بنسبة 82.14%وبتكرار 23 في العبارة 60،وبلغت نسبة 71.43% بتكرار 20 في العبارة 57-62، ورصدت أدنى استجابة بنسبة 53.57% وبتكرار 15 في العبارتين 55-58 .

أما استجابات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) بدرجة ضعيفة سجلت أعلى نسبة 39.28% وتكرار 11 في العبارتين 55-58 ونسبة 28.57% وتكرار 08 في العبارة 59 (أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند إجراء الاختبار)، كما أن المتوسطات المرجحة المحسوبة لإجابات أفراد العينة على عبارات البعد كانت متقاربة القيم مع أرجحية للعبارة (54) (أستخدم التقييم التشخيصي في بداية كل وحدة تعلمية وأوظف نتائجه) أين بلغ المتوسط المرجح 2.25 ونسبة 75%، يليها في

الترتيب حسب نتائج المتوسطات الموزونة العبارة (61) (أستخدم التقويم تحصيلي في نهاية كل وحدة تعلمية) بمتوسط 2.21 ونسبة 73.81%، وجاءت العبارتين (55-58) بمتوسط مرجح 1.68 وبنسبة 55.95% في آخر الترتيب .

جدول رقم (70):مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية
(أسلوب حل المشكلات) لكفاية التقويم.

لإجابات	ضعيفة	متوسطة	قوية	المجموع
تكرار	44	164	43	251
مجموع الدرجات	44	328	129	501
النسبة %	08.78	65.47	25.75	100

كما يبين الجدول رقم (70) مجموع درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) في كفاية التقويم مرتفع حيث كان 129 درجة قوية وبنسبة 25.75% وبتكرار 43،و328 درجة لإجابة متوسطة بنسبة 65.47% وتكرار 164، و44 درجة لإجابة ضعيفة بنسبة 08.78% وتكرار 44 . ويظهر من خلال الجداول رقم (69) و(70) أن مجموع درجات والنسب المرتفعة حظيت بها العبارة (02) و(03)، حيث كان مجموع درجات هذه العبارات يساوي 501 درجة من 756 درجة وبنسبة 66.27% وهي نسبة مرتفعة .

3-3- عرض نتائج المجموعة الضابطة في الفرضية الثالثة(كفاية التقويم):

جدول رقم (71) : يوضح نتائج المجموعة الضابطة في (كفاية التقويم)
من أداة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية.

البعد	العبارات	الإجابات									المتوسط المرجح ونسبته		
		ضعيفة			متوسطة			كبيرة					
		تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	تكرار	نسبة	درجة	المتوسط المرجح	النسبة	الترتيب
كفاية التقويم	54	02	07.14	02	23	82.14	46	03	10.71	09	2.03	67.86	05
	55	03	10.71	03	18	64.29	36	07	25.00	21	2.14	71.42	03
	56	02	07.14	02	18	64.29	36	08	28.71	24	2.21	73.81	01
	57	04	14.28	04	18	64.29	36	06	21.43	18	2.07	69.05	04
	58	08	28.57	08	17	60.71	34	03	10.71	09	1.82	60.71	07
	59	05	17.85	05	20	71.43	40	03	10.71	09	1.93	64.28	06
	60	10	35.71	10	15	53.57	30	03	10.71	09	1.57	58.33	08
	61	03	10.71	03	17	60.71	34	08	28.71	24	2.18	72.62	02
	62	04	14.28	04	18	64.29	36	06	21.43	18	2.07	69.05	04

توضح لنا النتائج الجدول رقم (71)، بأن الجزء الأول (الإجابات) من الجدول مجموع نقاط أفراد المجموعة الضابطة حول كفاية التقويم، حيث رصدت أعلى استجابات تطبيق العبارات بدرجة قوية بنسبة

28.71% بتكرار 08 في العبارة 56 (أطبق أساليب التقويم المناسبة لقياس مدى تحقيق الأهداف) والعبارة 61 (أستخدم التقويم تحصيلي في نهاية كل وحدة تعلمية)، ونسبة 25% بتكرار 07 في العبارات 55 (أراعي الاستمرارية في تقويم التلاميذ في جميع الدروس)، ورصد اقل استجابة نسبة 10.714% وبتكرار 03 في العبارات(58-59-60).

أما نتائج استجابات أفراد المجموعة الضابطة حول كفاية التخطيط بدرجة متوسطة، حيث كانت أعلى استجابة بنسبة 71.43%وبتكرار 20 في العبارة 59 (أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند إجراء الاختبار)، وبلغت نسبة 53.57% بتكرار 15 في العبارة 60 .

أما استجابات أفراد المجموعة الضابطة بدرجة ضعيفة سجلت أعلى نسبة 35.71% وتكرار 10 في العبارة 60 (استعمل مقررات منهاج المادة عند التقويم). وسجلت نسبة 28.57% وتكرار 08 في العبارة 58 (أستخدم شبكة الملاحظة في تقييم الأداء المهاري)، ونسبة 07.14% وتكرار 02 في العبارة 54-56، كما أن المتوسطات المرجحة المحسوبة لإجابات أفراد المجموعة الضابطة على عبارات البعد كانت متقاربة القيم مع أرجحية للعبارة (56)(أطبق أساليب التقويم المناسبة لقياس مدى تحقيق الأهداف) أين بلغ المتوسط المرجح 2.21 ونسبة 73.8178.57%، يليها في الترتيب حسب نتائج المتوسطات الموزونة العبارة (61) (أستخدم التقويم تحصيلي في نهاية كل وحدة تعلمية) بمتوسط 2.18 ونسبة 72.62% وجاءت العبارة (60)(استعمل مقررات منهاج المادة عند التقويم (العلامة التصرفية +علامة الأداء) بمتوسط مرجح 1.57 وبنسبة 58.33% في آخر الترتيب .

جدول رقم (72):مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة لكفاية التقويم.

الإجابات	ضعيفة	متوسطة	قوية	المجموع
تكرار	41	164	47	252
مجموع الدرجات	41	328	141	510
النسبة %	08.04	64.31	27.65	100

كما يبين الجدول رقم (72) مجموع درجات أفراد المجموعة الضابطة في كفاية التقويم مرتفع حيث كان 141 درجة قوية وبنسبة 27.65% وبتكرار 47، و328 درجة لإجابة متوسطة بنسبة 64.31% وتكرار 164، و41 درجة لإجابة ضعيفة بنسبة 08.04% وتكرار 41.

ويظهر من خلال الجداول رقم (71) و(72) أن مجموع درجات والنسب المرتفعة حظيت بها العبارة (02) و(03)، حيث كان مجموع درجات هذه العبارات يساوي 510 درجة من 756 درجة وبنسبة 67.46% وهي نسبة فوق المتوسط .

3-4- نتائج حساب دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة في الفرضية الثالثة (كفاية التقويم): سنتطرق في هذا العنصر لحساب الفروق في القياسات البعدية للمجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة باستخدام اختبار"ت"، ثم حساب الفروق بين المجموعات الثلاث للدراسة باستخدام تحليل التباين اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova).

3-4-1- نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) في الفرضية الثالثة(كفاية التقويم):

جدول رقم (73) : يوضح نتائج دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية الأولى (الأسلوب التبادلي) وبين درجة المجموعة الضابطة لكفاية التقويم.

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
الأسلوب التبادلي	2,24	0,29	3,57	54	0,001
المجموعة الضابطة	1,92	0,38			

يتضح من خلال الجدول رقم (73) أن قيمة الفا sig = 0.001 أصغر من مستوى الدلالة 0.05 أي أنها دالة إحصائيا، ومن خلال نتائج الجدول نستنتج انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي في اكتساب وتطوير كفاية التقويم خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية.

3-4-2- نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) في الفرضية الثالثة(كفاية التقويم):

جدول رقم (74) : يوضح نتائج دلالة الفروق بين درجة المجموعة التجريبية الثانية (أسلوب حل المشكلات) وبين درجة المجموعة الضابطة لكفاية التقويم.

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
أسلوب حل المشكلات	2,18	0,33	2,74	54	0,008
المجموعة الضابطة	1,92	0,38			

يتضح من خلال الجدول رقم (74) أن قيمة الفا sig = 0.008 أصغر من مستوى الدلالة 0.05 أي أنها دالة إحصائيا، ومن خلال نتائج الجدول نستنتج انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في اكتساب وتطوير كفاية التقويم خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية.

3-4-3- نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين في الفرضية الثالثة(كفاية التقويم):

جدول رقم (75) : يوضح نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية

باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) بين المجموعات الثلاث لكفاية التقويم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	ومتوسط المربعات	F قيمة	الدلالة
داخل المجموعات	1,83	2	0,91	11,38	0,0001
خارج المجموعات	6,52	81	0,08		
المجموع	8,35	83	/		

الجدول رقم (75) تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) يدرس وجود فروق أي اختلاف بين متوسطات المجموعات أم لا، وهو يعطى قيمة F المحسوبة (11,387) وقيمة الدلالة لها (0.0001) عند درجات حرية (2 بين المجموعات)، وعند درجات حرية (81 خارج المجموعات) أي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي توجد دلالة إحصائية، أي أن هناك فروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في كفاية التنفيذ خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية.

4- عرض نتائج بطاقة الملاحظة : سنتطرق في هذا العنصر إلى عرض نتائج حساب الفروق بين مجموعات الدراسة حسب كل فرضية في بطاقة الملاحظة.

4-1- نتائج دلالة الفروق بين مجموعات الدراسة من بطاقة الملاحظة في الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على انه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في اكتساب وتطوير كفاية التخطيط خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

جدول يبين نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة في الفرضية الأولى :

جدول رقم (76) : يوضح نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات

المعيارية للمجموعات الثلاث لكفاية التخطيط من بطاقة الملاحظة.

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسلوب التبادلي	28	2,04	0,30
أسلوب حل المشكلات	28	1,96	0,29
المجموعة الضابطة	28	1,86	0,26
المجموع	84	1,95	0,29

جدول رقم (77) : يوضح نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) بين المجموعات الثلاث لكفاية التخطيط من بطاقة الملاحظة.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	الدلالة
كفاية التخطيط	داخل المجموعات	0,45	2	0,22	2,69	0,07
	خارج المجموعات	6,76	81	0,08		
	المجموع	7.12	83	/		

الجدول رقم (77) تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) يدرس وجود فروق أي اختلاف بين متوسطات المجموعات أم لا، وهو يعطى قيمة F المحسوبة (2.69) وقيمة الدلالة لها (0.07) عند درجات حرية (2 داخل المجموعات)، وعند درجات حرية (81 خارج المجموعات) أي أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي لا توجد دلالة إحصائية، أي انه لا توجد هناك فروق في نتائج بطاقة الملاحظة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في كفاية التخطيط خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية.

4-2- نتائج دلالة الفروق بين مجموعات الدراسة من بطاقة الملاحظة في الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على انه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في اكتساب وتطوير كفاية التنفيذ خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

جدول يبين نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة في الفرضية الثانية :

جدول رقم (78) : يوضح نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعات الثلاث لكفاية التنفيذ من بطاقة الملاحظة.

/	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسلوب التبادلي	28	2,10	0,40
أسلوب حل المشكلات	28	1,99	0,37
المجموعة الضابطة	28	1,74	0,27
المجموع	84	1,94	0,38

جدول رقم (79) : يوضح نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) بين المجموعات الثلاث لكفاية التنفيذ من بطاقة الملاحظة.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
كفاية التنفيذ	داخل المجموعات	1,94	2	0,97	7,84	0,001
	خارج المجموعات	10,03	81	0,12		
	المجموع	11,97	83	/		

الجدول رقم (79) تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) يدرس وجود فروق أي اختلاف بين متوسطات المجموعات أم لا، وهو يعطى قيمة F المحسوبة (7.844) وقيمة الدلالة لها (0.001) عند درجات حرية (2 داخل المجموعات)، وعند درجات حرية (81 خارج المجموعات) أي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي توجد دلالة إحصائية، أي أن هناك فروق في نتائج بطاقة الملاحظة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في كفاية التنفيذ خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية.

4-3- نتائج دلالة الفروق بين مجموعات الدراسة من بطاقة الملاحظة في الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على انه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في اكتساب وتطوير كفاية التقويم خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

جدول يبين نتائج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة في الفرضية الثالثة :

جدول رقم (80) : يوضح نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبطاقة الملاحظة للمجموعات الثلاث لكفاية التقويم من بطاقة الملاحظة.

/	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسلوب التبادلي	28	2,14	0,31
أسلوب حل المشكلات	28	1,99	0,23
المجموعة الضابطة	28	1,78	0,22
المجموع	84	1,97	0,29

جدول رقم (81) : يوضح نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) لبطاقة الملاحظة بين المجموعات الثلاث لكفاية التقويم من بطاقة الملاحظة.

كفاية التقويم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
	داخل المجموعات	1,77	2	0,89	13,53	0,0001
	خارج المجموعات	5,31	81	0,07		
	المجموع	7,09	83	/		

الجدول رقم (81) تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) يدرس وجود فروق أي اختلاف بين متوسطات المجموعات أم لا، وهو يعطى قيمة F المحسوبة (13.53) وقيمة الدلالة لها (0.0001) عند درجات حرية (2 داخل المجموعات)، وعند درجات حرية (81 خارج المجموعات) أي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي توجد دلالة إحصائية، أي أن هناك فروق في نتائج بطاقة الملاحظة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في كفاية التقويم خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية.

4-4- نتائج دلالة الفروق الكلية بين المتوسطات الحسابية لمجموعات الدراسة من طاقة الملاحظة :

سنطرق في هذا العنصر إلى حساب الفروق بين مجموعات الدراسة في النتائج الكلية من بطاقة الملاحظة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova)، وتحديد نتائج الفروق بين مجموعات الدراسة بواسطة اختبار Scheffe واختبار LSD :

جدول رقم (82) : يوضح نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الكلية من بطاقة الملاحظة للمجموعات الثلاث للكفايات التدريسية من بطاقة الملاحظة .

/	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأسلوب التبادلي	28	2,35	0,35
أسلوب حل المشكلات	28	2,23	0,32
المجموعة التجريبية	28	1,93	0,37
المجموع	84	2,17	0,39

جدول رقم (83) : يوضح نتائج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) لبطاقة الملاحظة بين المجموعات الثلاث للكفايات التدريسية من بطاقة الملاحظة.

الكفايات التدريسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	ومتوسط المربعات	F قيمة	الدلالة
	داخل المجموعات	2,67	2	1,34	11,02	0,0001
	خارج المجموعات	9,82	81	0,12		
	المجموع	12,49	83	/		

الجدول رقم (83) تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) يدرس وجود فروق أى اختلاف بين متوسطات المجموعات أم لا، وهو يعطى قيمة F المحسوبة (11.02) وقيمة الدلالة لها (0.0001) عند درجات حرية (2 داخل المجموعات)، وعند درجات حرية (81 خارج المجموعات) أي أصغر من مستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي توجد دلالة إحصائية، أي أن هناك فروق في نتائج بطاقة الملاحظة بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في الكفايات التدريسية خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية.

4-5- نتائج تحديد الفروق بين مجموعات الدراسة بواسطة اختبار Scheffe واختبار LSD .

جدول رقم (84) : يوضح نتائج تحديد الفروق بين مجموعات الدراسة بواسطة اختبار Scheffe واختبار LSD من بطاقة الملاحظة.

/	المشاهدة 1	المشاهدة 2	الفرق بين المتوسطات م1-م2	الخطأ المعياري	الدلالة
اختبار Scheffe	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	0,12	0,093	0,426
		المجموعة الثالثة	0,42*	0,093	0,000
	المجموعة الثانية	المجموعة الأولى	-0,12	0,093	0,426
		المجموعة الثالثة	0,30*	0,093	0,007
	المجموعة الثالثة	المجموعة الأولى	-0,42*	0,093	0,000
		المجموعة الثانية	-0,30*	0,093	0,007
اختبار LSD	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية	0,12	0,093	0,193
		المجموعة الثالثة	0,42*	0,093	0,000
	المجموعة الثانية	المجموعة الأولى	-0,12	0,093	0,193
		المجموعة الثالثة	0,30*	0,093	0,002
	المجموعة الثالثة	المجموعة الأولى	-0,42*	0,093	0,000
		المجموعة الثانية	-0,30*	0,093	0,002

يدرس هذا الجدول رقم (84) وجود فروق أي اختلاف بين متوسطى كل مجموعتين على حدة لتحديد الفروق أو الاختلافات لصالح أي مجموعة من المجموعات، وهو يعطى قيمة دلالة للفروق بين كل

مجموعتين على حدة عند المقارنة بين متوسط المجموعة (1) ومتوسطى المجموعتين (2،3) نجد أن متوسط الفروق بين المجموعة الأولى والثانية لصالح الأولى بمقدار (0.12) وبين المجموعة الأولى والثالثة لصالح الأولى بمقدار (0.42)، وعند المقارنة بين متوسط المجموعة (2) ومتوسطى المجموعتين (1،3) نجد أن متوسط الفروق بين المجموعة الثانية والأولى لصالح الأولى بمقدار (-0.12) ويتضح ذلك من خلال الإشارة السالبة. وبين المجموعة الثانية والثالثة لصالح الثانية بمقدار (0.30)، وعند المقارنة بين متوسط المجموعة (3) ومتوسطى المجموعتين (1،2) نجد أن متوسط الفروق بين المجموعة الثالثة والأولى لصالح الأولى بمقدار (- 0.42) ويتضح ذلك من خلال الإشارة السالبة وبين المجموعة الثالثة والثانية لصالح الثانية بمقدار (- 0.30) سواء باختبار شيفيه- Scheffe أو LSD .

جدول رقم (85) : يوضح نتائج المتوسطات بين المجموعات باختبار شيفيه من بطاقة الملاحظة.

/	المجموعات	N	Subset for alpha = 0.05	
			1	2
اختبار Scheffe	المجموعة الثالثة	28	1,927	/
	المجموعة الثانية	28	/	2,229
	المجموعة الأولى	28	/	2,35
	الدلالة	/	1,000	0,426

يكون فرق المتوسطات بين المجموعات باختبار شيفيه، نجد أن رتبها ترتيب تنازلي حسب الأقل في المتوسط فالأعلى، وقد حصلت المجموعة الثالثة على أقل متوسط ويبلغ (1.927) وهى المجموعة التي لم تتلقى أي معالجة تجريبية ودرست بالطريقة التقليدية، أما المجموعة الثانية بلغ متوسط درجاتها (2.229)، في حين حصلت المجموعة الأولى على أعلى المتوسطات وبلغ (2.35).

الفصل السابع

مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات:

تمهيد:

في هذا الفصل سنناقش النتائج المتوصل إليها في ضوء فرضيات الدراسة، مستخدمين ما تم الوصول إليه في الطرح النظري والمعالجة الميدانية وبناءا على أهداف الدراسة، وفي إطار المنهج العلمي المستخدم ومن خلال البيانات والمعلومات التي تم الحصول عليها من عينة الدراسة وعرض النتائج، وتأييد أو معارضة ما تم التوصل إليه في الدراسات السابقة ذات العلاقة التي تناولناها بالعرض والتحليل كل ذلك من أجل الابتعاد عن الذاتية في الحكم على الفرضيات المعتمدة.

1- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى:

لتحقق من نص الفرضية التي تنص بأنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في اكتساب وتطوير كفاية التخطيط خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

أظهرت نتائج الجدول رقم (37) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي وبين المجموعة الضابطة، وذلك باستخدام اختبار"ت"، حيث يتضح من خلاله أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب وتطوير كفاية التخطيط بين المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة الضابطة التي تستخدم الطريقة التقليدية ولصالح قياس المجموعة التجريبية، ويعزو الباحث هذه النتيجة التي طرأت على المجموعة التجريبية إلى إدخال الأسلوب التبادلي خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية كون هذا الأسلوب على عكس الطريقة التقليدية التي لا تفسح مجالا للقيام بعمليات تساعد على إنتاج خطط جديدة، إضافة أنها تعود الطلبة على التفكير والتخطيط بنمط ثابت، إن استخدام الأسلوب التبادلي يعطي الفرصة للطالب لاكتساب كفاية التخطيط واختيار طريقة التعلم المناسبة لكل موقف تعليمي مختار في ثلاثة جوانب، كما أشار لذلك أمر الله عن ريدشارد بيلي أنه يمكن تحديد قرارات الخاصة لتخطيط الدروس في ثلاث جوانب أساسية كل جانب عبارة عن قرارات يجب أن يتخذها أساتذة التربية البدنية والرياضية على حد سواء وهي(القرارات الخاصة بتقديم وعرض نشاطات التعلم، القرارات الخاصة بتنظيم الحصة، قرارات الخاصة بمحتوى ومضمون الحصة). (أمر الله أحمد الباسطي،2009،79-80).

أشارت نتائج الجدول (38) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب وتطوير كفاية التخطيط بين المجموعة التجريبية التي تستخدم حل المشكلات والمجموعة الضابطة التي تعمل بالطريقة التقليدية ولصالح المجموعة التجريبية باستخدام اختبار"ت"، ويعزو الباحث هذا النتيجة التي ظهرت على نتائج المجموعة التجريبية إلى استخدام أسلوب حل المشكلات خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية كون هذا الأسلوب يعمل على تحفيز الطالب لتصميم مواقف تعلمية إنتاجية، وإعطاء الفرصة للطالب أن يتخذ بعض قرارات التخطيط بنفسه وكذلك يعطي المعلومات الضرورية واللازمة التي

يحتاجها الطالب لوضع خطط العمل الجيدة، على عكس الطريقة التقليدية التي لها استجابات محدودة وتحرم الطلبة من الاستفادة من خبراتهم السابقة.

كما أشارت نتائج بطاقة الملاحظة من خلال نتائج الجدول رقم (77) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعات الثلاث باستخدام تحليل التباين (One Way Anova)، ويعزو الباحث إلى أن أثر استخدام الأسلوبين(الأسلوب التبادلي- أسلوب حل المشكلات) لا يظهر تأثيرهما على كفاية التخطيط لعين الملاحظ لطبيعة الكفاية التي تتعلق بجوانب تحضير الدرس أكثر من الجوانب التنفيذية والتقويمية له.

لقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة سنان عباس علي، عبد الرحمان يوسف (2017) والتي توصلت إلى أن الكفايات التدريسية لأستاذ التربية الرياضية لها علاقة وثيقة بتخطيط درس التربية الرياضية والإعداد والإخراج الهادف في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، واتفقت هذه النتيجة أيضا مع نتائج دراسة أحمد السيد الموافي محمد خطاب (2004) حيث توصلت الدراسة إلى أن البرنامج التعليمي باستخدام أساليب التدريس(أسلوب التدريس بالممارسة أسلوب التدريس بالواجبات الحركية, أسلوب التدريس بالتعلم التبادلي) لها تأثير إيجابي على مستوى التحصيل المهاري في الكرة الطائرة لطلاب كلية التربية الرياضية بجامعة المنصورة، واتفقت مع دراسة لطفي يوسف محمد العمري(1997) التي أشارت إلى أن هناك أثر للمؤهل العلمي في درجة استخدام الأساتذة للأساليب التدريسية لصالح الدرجات العلمية العليا فالطالب الجامعي له ملكة على استقراء واستخدام ماهو جديد نظرا للتكوين الذي يتلاقاه.

وللإجابة عن نص الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين (One Way Anova) لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الثلاث للدراسة، المجموعة الأولى التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة الثانية التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات والمجموعة الضابطة، جاءت نتائج الجدول رقم (39) التي تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في اكتساب وتطوير كفاية التخطيط لصالح المجموعتين التجريبيتين.

وبذلك تتحقق الفرضية الأولى ويتحقق الهدف من استخدام الأسلوب التبادلي وأسلوب حل المشكلات اللذان أثرا إيجابا على كفاية التخطيط من خلال إجابات أفراد العينة، لان طرح طريقة عمل جديدة غير مألوفة ولد ضرورة العمل والتخطيط الجيد، ووضع برنامج عمل مناسب للأداء المطلوب وبالتالي اكتساب وتطوير كفاية التخطيط، التي تعتبر عملية تدريسية قبلية أساسية وضرورة تربوية مهمة للتلاميذ والأستاذ والمنهاج حيث يحمي التلاميذ من أضرار الارتجال ويزودهم بخبرات منظمة كما يهيأ للأستاذ سيرا منظما على عرض الدرس ونشاطاته ويبقى مرتبطا بالمنهاج. (علي الدريدي،السيد محمد علي محمد،1993،47).

2- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

لتحقق من نص الفرضية التي تنص بأنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في اكتساب وتطوير كفاية التنفيذ خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

أظهرت نتائج الجدول رقم (64) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي وبين المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وذلك باستخدام اختبار"ت"، ويتضح من خلال الجدول (64) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب وتطوير كفاية التنفيذ بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن استخدام الأسلوب التبادلي خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية يعطي للطالب إدراكا مختلف للمهام المنوطة به، وما يجب عليه من واجبات لأداء مثالي ونموذجي، إما ناحية التمهيد للدرس، أو إدارة وتنظيم الحصة، والتي يساعد العمل بالأسلوب التبادلي على عرض الأدوار أثناء كل مهمة حركية بالنسبة لمجموعات العمل من الطلبة، حيث أن العمل بهذا الأسلوب يساعد على توضيح الأهداف المرجوة من المتعلم والأستاذ خلال الحصة، هذا الوضوح يثير اهتمام الطلبة ويدفعهم للتعلم ويشوقهم للمعرفة ويدفعهم للمشاركة الفعالة داخل المجموعة وتساعدهم في تحقيق أهداف الورشات.

بالإضافة لذلك أظهرت نتائج الجدول رقم (65) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات وبين المجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، باستخدام اختبار"ت"، إذ أن استخدام أسلوب حل المشكلات خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية دفع بالطلبة إلى الاشتراك في كل النشاطات المتعلقة بالمواقف التعلمية المختارة، مما اظهر بصفة واضحة أهمية التمهيد للدرس وعرض وتوضيح الدرس التي تشترط نوعية اتصال وتفاعل جيدة بين الطلبة لضمان إدارة ناجحة وسليمة لكل مراحل الدرس، إذ يعتبر استخدام التمهيد المناسب لموضوع الدرس متصل مباشرة بالمعرفة السابقة للطلاب بحيث يهيأ الطلاب ذهنيا لتعلم الخبرات الجديدة للدرس، مراعاة التمهيد للمستويات المعرفية للطلاب وخبراتهم السابقة بحيث المعلومات المقدمة في التمهيد ابسط من معلومات الدرس وتعمل على ربط المعلومات السابقة لدى الطلاب (محمد نجيب عطيو،2013،298).

كما أشارت نتائج بطاقة الملاحظة من خلال نتائج الجدول رقم (79) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث باستخدام تحليل التباين (One Way Anova) ولصالح المجموعتين التجريبيتين، ويعزو الباحث ذلك إلى استخدام الأسلوب التبادلي وأسلوب حل المشكلات خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية، الأمر الذي وفر للطلبة قدرات مختلفة للحل بدلا من الاختصار على الطريقة الواحدة وعلى الرغم من أن الطريقة التقليدية لا تحتوي على مثل هذه الفعاليات إلا أنها قد تركت فروقا معنوية بين القياسات القبلية والبعدية من أداة التقييم

الذاتي للكفايات التدريسية وبطاقة الملاحظة، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن الطريقة التقليدية كثيرا ما يميل الطلبة أثناء حصة البيداغوجيا التطبيقية إلى استخدام الأسلوب الأمري أثناء الحصة، وعلى الرغم من أن الطلبة ليسوا على اطلاع عليه وليس موضوع للدراسة إلا أنهم يستخدمونه وهو أسلوب اثبت فعاليته ونجاعته، ويعد من الأساليب التدريسية التي شكلت موضوع لدراسات كثيرة في مجال التربية البدنية والرياضية.

اتفقت هذه النتائج مع دراسة غازي محمد خير إبراهيم الكيلاني(2003) حيث أشارت النتائج إلى إن الطلاب الذين تعلموا بالأسلوب التبادلي أظهروا تحسنا ملموسا في القدرات الحركية والمهارية لرياضة السباحة شأنهم في ذلك شأن الطلاب الذين تعلموا بالأسلوب الأمري، كما اتفقت مع دراسة عمور عمار (2009) أين جاءت النتائج مشيرة إلى أن استخدام الأساليب التدريسية (الأسلوب الزوجي والأسلوب التدريبي) له اثر ايجابي على اكتساب المهارات الحياتية للطلبة أثناء المرحلة الجامعية، وأشارت دراسة ايدير عبد النور(2010) إلى أن استخدام الأساليب التدريسية (أسلوب التدريس بالأمر، أسلوب التدريس بالمهام، أسلوب التدريس بالتقييم المتبادل أسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه)، اثر إيجابا على التعلم الحركي والمهاري والتحصيل المعرفي لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية، كما اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج على ماهر عبد الرحمان شنطي(2016) التي أوضحت فعالية استخدام (الأسلوب التبادلي، أسلوب التطبيق الذاتي) على تنمية الإدراك الحس- حركي لبعض مهارات كرة السلة لدى طلبة كلية التربية الرياضية، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق معنوية بين القياسات القبلية والبعدية لصالح القياسات البعدية في المجموعات التجريبية التي تستخدم أساليب التدريس قيد الدراسة.

كما اتفقت مع دراسة مرفت محمد سالم(2002) التي توصلت إلى أن التدريس بالأسلوب التبادلي له تأثير كبير جداً على التحصيل المهاري لدى المتعلمات في الصف الأول الإعدادي، بالإضافة إلى تفوق أسلوب التدريس التبادلي على أسلوب التدريس بالإكتشاف الموجه، وأيضا انه لم يكن لأسلوب التدريس بالأمر الأثر الكبير على التحصيل المهاري لدى عينة البحث مقارنة بالأسلوب التبادلي.

تشير نتائج الجدول رقم (66) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في اكتساب وتطوير كفاية التنفيذ ولصالح المجموعتين التجريبيتين، لذلك توصل الباحث إلى صحة الفرضية الثانية التي تشير إلى الدور الايجابي لاستخدام الأسلوب التبادلي وأسلوب حل المشكلات، حيث أن هذين الأسلوبين كانا فعالين في اكتساب وتطوير الطلبه لكفاية التنفيذ خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية.

ومن خلال النتائج السابقة توصل الباحث إلى تحقق الفرضية الثانية التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين المجموعة الضابطة والمجموعة

التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في اكتساب وتطوير كفاية التنفيذ خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

3- مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

لتحقق من نص الفرضية التي تنص بأنه : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq 0.05$ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في اكتساب وتطوير كفاية التقويم خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

أظهرت نتائج الجدول (73) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب وتطوير كفاية التنفيذ بين المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة الضابطة التي تعمل بالطريقة التقليدية ولصالح المجموعة التجريبية باستخدام اختبار"ت"، ويعزو الباحث هذه النتيجة التي طرأت على المجموعة التجريبية إلى إدخال الأسلوب التبادلي خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية كون هذا الأسلوب يعطي الفرصة للطالب لمعرفة أساليب التقويم المناسبة لكل موقف تعليمي، بالإضافة إلى فهم أفضل لعملية تفريد التعلم عن طريق مراعات الفروق الفردية بين الطلاب، كما أن هذا الأسلوب التبادلي يعمل على إشراك الجميع في مهام عمل جماعية، الأمر الذي من شأنه يتيح فرصة لإبداء أراء حول العمل أثناء الحصة، وإدراك الطلبة لكون التقويم في العملية التعليمية ينصب حول الحصول على تفسير بعض المعلومات وعن المهارات والمعارف وفهم التلاميذ علاوة على احتياجاتهم التعليمية, وينبغي أن تركز على ما تعلمه التلاميذ والى أي مدى تعلموا بشكل جيد.(احمد رشيد الخالدي،2013،149)

كما أشارت نتائج الجدول رقم (74) إلى نتائج حساب فروق اختبار "ت" بين المجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات والمجموعة الضابطة والتي جاءت لصالح المجموعة التجريبية، ويعزو الباحث ذلك إلى أن الطلبة يجدون فرصة أفضل للقيام بتصحيح الأخطاء وقت حدوثها، حيث أن تصحيح الأخطاء واجب ضروري يقع على المدرس أول بأول ذلك لأن هناك فروق بين المتعلمين من نواحي عديد (محمود داود الربيعي،2011،20)، وتطبيق عمليات التقويم التي تتلائم مع كل موقف تعليمي مختار، كما أن استخدام أسلوب حل المشكلات قد طور المهارات الإبداعية خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية.

كما أشارت نتائج بطاقة الملاحظة من خلال نتائج الجدول رقم (81) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعات الثلاث باستخدام تحليل التباين (One Way Anova) لصالح المجموعتين التجريبيتين في كفاية التقويم، ويرجع الباحث ذلك إلى فعالية استخدام الأسلوب التبادلي وأسلوب حل المشكلات خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية، مما أدى إلى فهم أحسن لطرق التقويم المناسبة لكل مواقف التعليمية المختار، إذ أن العمل بالأساليب التدريسية الحديثة (الأسلوب

التبادلي- أسلوب حل المشكلات) وفر فهم أفضل للتقويم نتيجة التفاعل خلال الحصة على عكس الطريقة التقليدية التي تعمل بطريقة نمطية ومتكرر وثابتة في تقويم العمل.

اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة كيوكيوشان Kuo Kuo - Shan (1999) والتي أسفرت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية وهذا في كل الاختبارات المستعملة، بينت النتائج أيضاً نشوء تفاعل اجتماعي كبير بين المجموعة التجريبية والأساتذة، كما اتفقت غازي محمد خير إبراهيم الكيلاني(2003) والتي أسفرت عن جدوى الأسلوب التبادلي على فعالية الطلبة أثناء المهام الحركية، كما اتفقت مع دراسة، واتفقت دراسة ايدير عبد النور(2010) التي خلصت إلى أن أساليب التدريس (أسلوب التدريس بالمهام وأسلوب التدريس بالتقييم المتبادل وأسلوب التدريس بالاكتشاف الموجه) لها اثر ايجابي على تحقيق أهداف الدرس وفق المعايير ضمانا لتفاعل الطلبة وإدماجهم كفاعلين فيه.

تشير نتائج الجدول رقم (75) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية الثانية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية في اكتساب وتطوير كفاية التقويم ولصالح المجموعتين التجريبيتين.

ومن خلال النتائج السابقة توصل الباحث إلى تحقق الفرضية الثالثة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \geq 0.05$ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات في اكتساب وتطوير كفاية التقويم خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية لصالح المجموعتين التجريبيتين.

4- الاستنتاجات:

من خلال التجربة التي قمنا بها، وفي ضوء ما أسفرت عنه النتائج التي تم التوصل إليها توصل الباحث إلى الاستنتاجات التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي على مقياس الكفايات التدريسية في كفاية التخطيط لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي على مقياس الكفايات التدريسية في كفاية التنفيذ لصالح القياس البعدي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادلي على مقياس الكفايات التدريسية في كفاية التقويم لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات على مقياس الكفايات التدريسية في كفاية التخطيط لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات على مقياس الكفايات التدريسية في كفاية التنفيذ لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلات على مقياس الكفايات التدريسية في كفاية التقويم لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الكفايات التدريسية في كفاية التخطيط لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الكفايات التدريسية في كفاية التنفيذ لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي لمتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس الكفايات التدريسية في كفاية التقويم لصالح القياس البعدي.

الخاتمة

الخاتمة:

مع تعدد أساليب التدريس وتنوعها، أصبح من الصعوبة بما كان الاتفاق على أسلوب واحد وذلك بسبب ارتباط هذه الأساليب بشروط ومتطلبات من جهة، وتعدد وتباين نتائج الدراسات الخاصة بها من جهة أخرى، فبقدر ما يحتاج الأستاذ إلى الإلمام والمعرفة الواسعة في مجال تخصصه يحتاج إلى دراية واسعة ومهارة كبيرة في اختيار أنسب الطرائق، وأحسن الأساليب لإيصال هذه المعلومات والمعارف إلى المتعلم، حتى تكون هناك نتاجات تعليمية مرغوبة، وفي عصر المعرفة يجد المتعلم كذلك نفسه في حاجة ماسة إلى المعرفة، وأحوج أكثر من أي وقت مضى إلى توظيف هذه المعرفة في واقعه المعيش ليتمكن من مجابهة تحديات الحياة المعاصرة، ومنه يندفع ويتشجع على التعلم بما يعود عليه وعلى مجتمعه بالنفع.

لكن مع ذلك تبقى مجموعة أساليب التدريس الحديثة لرائدها موستن تهدف إلى التنبؤ بسلوك الأستاذ، ونتائج المتعلمين في ميدان التربية البدنية والرياضية، ومنه فهي إطار نظري من جهة ودليل عملي من جهة ثانية إذا ما أراد المدرس أن ينتقي منها ليكون مرنا في تدريسه، متطورا في أدائه تبعا للمواقف التعليمية المختلفة، وساعيا للتأثيرفي جميع جوانب شخصية المتعلم من خلال الوصول إلى التطابق بين القصد والأداء.

هذا عن أساليب التدريس حيث كان موضوع دراستنا قد انحصر في استعمال أسلوبين (الأسلوب التبادلي وأسلوب حل المشكلات)، أما بخصوص المتغير الثاني المتناول بالدراسة والمتمثل في الكفايات التدريسية فان الحاجة إليها تنبعت من خلال أن الكثير من الطلاب لا يجدون أنفسهم بين ما يتلقونه في الجامعة، وما يواجهونه في حياتهم العملية التربوية المعاصرة التي زاد تعقيدها وكثرت حاجياتها، إننا في حاجة إلى التكامل بين المؤسسات التكوينية – الجامعة– والمتطلبات الوظيفية المعاصرة، وقد توصلنا في دراستنا الى:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادليفي اكتساب وتطوير كفاية التخطيط خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادليفي اكتساب وتطوير كفاية التنفيذ خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم الأسلوب التبادليفي اكتساب وتطوير كفاية التقويم خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلاتفي اكتساب وتطوير كفاية التخطيط خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلاتفي اكتساب وتطوير كفاية التنفيذ خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي تستخدم أسلوب حل المشكلاتفي اكتساب وتطوير كفاية التقويم خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية.
- من خلال بطاقة الملاحظة المستعمل توصل الباحث أن المجموعة الضابطة التي تستخدم الطريقة التقليدية هي تعمل بالأسلوب الأمري.
- إن اختيار واستخدام أساليب التدريس مهمة تعتمد على عدة عناصر نذكر منها:الهدف من الدرس البيئة التعليمية، نوع المتعلم، نوع المهارة، ومدى معرفة الطالب بها مهارة جديدة، أو مهارة سبق تعلمها الإمكانات المتاحة، نوع اللعبة ...مما يفرض اختيار أسلوب معين وتفضيله عن الآخر في ظل ظروف محددة، فالأستاذ هو وحده القادر على تحديد الأسلوب الذي يناسب وحدة تعليمية معينة، والذي يمكن أن يكون له تأثير فعال على تعلم الطلاب، مع وجوب الانتباه أنه لا يوجد أسلوب تدريسي واحد مثالي يمكن استخدامه مع جميع الطلبة وفي جميع الظروف ولجميع المهارات في الوقت نفسه، فأسلوب التدريس المناسب والفعال في موقف تعليمي ما لطلبة ما قد لا يكون كذلك في موقف تعليمي آخر لنفس الطلبة أولطلبة آخرين، لذلك كان لا بد من التنويع في اختيار أساليب التدريس لمقابلة المتغيرات المختلفة التي تحكم عملية التدريس فالأستاذ الكفء هو الذي يجيد استخدام أكثر من أسلوب في التدريس.
- نظرا للتنوع في أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية من جهة، وتعددالكفايات التدريسية المطلوبة في أستاذ التربية البدنية والرياضية من جهة ثانية، ناهيك عن الاختلاف في بنية كل أسلوب، هذا ما يستلزم بالمقابل أن يكون هناك تنوع في الكفايات التدريسية التي يمكن تنميتها من خلال بنية كلأسلوب تدريسي .
- الأسلوبين المستخدمين (الاسلوب التبادلي، وأسلوب حل المشكلات)كان لهما تأثير ايجابي على تنمية الكفايات التدريسية في حصة البيداغوجيا التطبيقية لدى طلاب السنة الثانية ليسانس جامعي بمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

المراجع

قائمة المصادر و المراجع :

- **أولا المصادر:**

- القرآن الكريم

❖ **ثانيا المراجع بالغة العربية:**

01- ابن منظور، لسان العرب، ط 01، المجلد 13، دار صادر، بيروت،2000 .

02- صادق خالد الحايك، مناهج وإستراتيجيات معاصرة في تدريس التربية الرياضية، المكتبة الوطنية، الأردن،عمان،2017.

03- احمد الرشيد الخالدي، طرائق تدريس التربية الرياضية، ط1،دار المعتز للنشر والتوزيع،الأردن،عمان 2013.

04- أحمد خيري كاضم وجابر عبد الحميد جابر،الوسائل التعليمية والمنهج،ط1،دار الفكر الناشرون والموزعون،عمان،الأردن،2007.

05- إخلاص محمد عبد الحفيظ ومصطفى حسين باهي، طرق البحث العلمي والتحليل الإحصائي في المجال التربوي والنفسي والرياضي،ط2،مركز الكتاب،القاهرة،2002.

06- العربي اسليماني،الكفايات في التعليم من أجل مقاربة شمولية، ط01،مطبعة النجاح الجديد،الدار البيضاء المغرب،2006.

07- الأزرق عبد الرحمن صالح، علم النفس التربوي للمعلمين، ط01،مكتبة طرابلس العلمية العالمية طرابلس،2000.

08- الدرديري عبد المنعم أحمد،دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي، ط01، الجزء الثاني، عالم الكتب القاهرة،2004.

09- الدريج محمد،تحليل العملية التعليمية،ط2،مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء،المملكة المغربية،1991.

10- السامرائي عباس أحمد صالح والسامرائي عبد الكريم محمود، كفايات تدريسية في طرائق تدريس التربية الرياضية، مطبعة جامعة بغداد، العراق،1991.

11- السامرائي هاشم وآخرون،طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير، الطبعة الثانية، دار الأمل، عمان، الأردن 2000.

12- الشاهد سعيد خليل، طرق تدريس التربية الرياضة، مكتبة الطلبة، القاهرة، مصر، 1995.

13- العربي اسليماني، المعين في التربية، الجزء الأول، المطبعة والوراقة الوطنية، مراكش،المغرب،2016 .

14- اللقاني احمد حسين وعلي الجمل، معجم المصطلحات التربوية المناهج وطرق التدريس،عالم الكتب القاهرة

15- الوكيل أحمد، المفتي محمد أمين، المناهج، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، 1999.

16- أمر الله احمد الباسطي، التدريس في التربية البدنية والرياضية، دار النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود،2009.

17- بوعلاق محمد،الهدف الإجرائي- تمييزه وصياغته دراسة نظرية وميدانية،قصرالكتاب،البليدة الجزائر،1999.

18- بوعلاق محمد، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة،2004.

19- جابر عبد الحميد جابر،إستراتيجيات التدريس والتعلم، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر 1999.

20- جامل عبد الرحمان، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم،ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان،2000.

21- حمدان محمد زياد، قياس كفاية التدريس طرقه ووسائله الحديثة،ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر،1985.

22- دوقان عبيدات وآخرون ،التدريس الفعال، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن،2008.

23- راشد علي، مفاهيم ومبادئ تربوية، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1993.

24- رشدي احمد طعيمة، المعلم كفايته-إعداده-تدريبه، ط،1، دار الفكر العربي ، القاهرة، 1999.

25- رفعت محمود بهجات، تدريس العلوم المعاصرة، المفاهيم والتطبيقات، ط1، علم الكتب للنشر والتوزيع القاهرة، مصر، 1996.

26- زين الدين محمد، كفايات التعليم الالكتروني ، خوارزم للنشر والتوزيع، جدة،2006 .

27- ساري حمدان وآخرون، دليل معلم التربية الرياضية للصفوف،وزارة التربية والتعليم،عمان،الأردن،1993.

28- سامية لطفي الأنصاري،ناجي محمد قاسم الدمنهوري، علم النفس التربوي والفروق الفردية للأطفال، مركز الإسكندرية للكتاب ،الأسكندرية،مصر،2007.

29- سامية لطفي الأنصاري،ناجي محمد قاسم الدمنهوري، علم النفس التربوي والفروق الفردية للأطفال،مركز الإسكندرية للكتاب، الأسكندرية، مصر،2007.

30- سهيلة الفتلاوي، تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم، ط01، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان،2004.

31- سهيلة الفتلاوي، المنهج التعليمي والتوجه الإديولوجي، دار الشروق لنشر والتوزيع ،عمان الأردن،2006.

32- صالح عبد الله العيسان، الاتجاهات الحديثة في التربية، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،الأردن 2007.

33- صلاح الدين محمود عرفة،تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات،ط1،عالم الكتب مصر،2005 .

34- طارق عبد الحميد البديري،الاتجاهات الحديثة للإدارة المدرسية في تنمية القيادة التدريسية، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

35- عبد السلام مصطفى عبد، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، دار الجامعة الجديدة،2007.

36- عبيدات سليمان أحمد،أساسيات في تدريس الإجتماعيات وتطبيقاتها العلمية، دار الكتاب اللبناني، بيروت لبنان، 1985.

37- عصام الدين متولي عبدا لله، طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، القاهرة،مصر,2011.

38- عصام الين متولي عبد الله، بدوي عبد العال بدوي، طرق التدريس التربية البدينة والرياضية بين النظرية والتطبيق،ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر،الإسكندرية،مصر،2006.

39- عفاف عبد الكريم،طرق التدريس في التربية البدنية والرياضية،منشأة المعارف بالإسكندرية،مصر،1989.

40- عفاف عثمان مصطفى،إستراتيجيات التدريس الفعال،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر،الإسكندرية مصر،2014.

41- عفاف عثمان مصطفى،إستراتيجية التدريس في التربية البدنية والرياضية، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر، ط1،الإسكندرية،مصر،2008 .

42- على راشد، كفايات الأداء التدريس، دار الفكر العربي،القاهرة،مصر،2005.

43- علي الدريدي محمد علي، مناهج التربية الرياضية بين النظرية والتطبيق،دار الفرقان،الأردن،1993.

44- علي راشد، اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العلمية، دار الفكر العربية،القاهرة، 1996.

45- علي سعد جاب الله، تنمية المهارات اللغوية وإجراءاتها التربوية، إبتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة مصر،2007.

46- كاظم الفتلاوي، كفايات التدريس المفهوم الأداء التدريب،ط3،دار الشروق لنشر والتوزيع،الأردن،2003.

47- كمال عبد الحميد زيتون، التدريس نماذجه ومهاراته، ط1، دار عالم الكتب، مصر،2003.

48- مجدي عزيز إبراهيم، إستراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، مكتبة الأنجلو المصرية،مصر،2004.

49- مجدي محمود فهيم محمد،الأسس العلمية والعملية لطرق التدريس،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر مصر، 2009.

50- محمد الترتوري ومحمد فرحان قضاة،المعلم الجديد،دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة،ط1، دار الحامد الأردن،2006.

51- محمد حسنين العجمي،الإدارة والتخطيط التربوي النطرية والتطبيق،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع الأردن،2008.

52- محمد داود الربيعي، سعيد صالح حمد أمين، طرائق تدريس التربية الرياضية وأساليبها،دار الكتب العلمية لبنان،2011.

53- محمد سعد زغلول ومصطفى السايح،تكنولوجيا إعداد وتأهيل معلم التربية الرياضية،ط2، دار الوفاء للطباعة والنشر،مصر،2004.

54- محمد شلبي، المنهجية في التحليل، ط4، دار هموم، الجزائر، 2002.

55- محمد عوض بسيوني وفيصل ياسين، نظريات وطرق التربية البدنية،ط2، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر،1992.

56- محمد كتش، فلسفة إعداد المعلم، مركز الكتاب للنشر، مصر الجديدة، القاهرة، 2001.

57- محمد ماجد الخطابية،التربية العملية الأسس النظرية وتطبيقاتها، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن،2002.

58- محمد ماجد الخطابية،التربية العملية الأسس النظرية وتطبيقاتها، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن،2002.

59- محمد محمود الحلية،مهارات التدريس الصفي،ط4،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،عمان الأردن،2014.

60- محمد نصر الدين رضوان، المدخل إلى القياس في التربية البدنية والرياضية، ط1، مركز الكتاب للنشر القاهرة، 2006.

61- محمود أحمد مزيد،التلفزيون والطفل أثر الإعلانات في إكتساب طفل ماقبل المدرسة بعض المهارات الإجتماعية،الدار العالمية للنشر والتوزيع، مصر،2007.

62- محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان الأردن ،2002.

63- محمود سعيد حسان،التربية بين النظرية والتطبيق،ط1،دار الفرك للطباعة والنشر،عمان،الأردن، 2000.

64- محمود عبد الرزاق شفيق وهدى محمود الناشف،إدارة الصف المدرسي، دار الفكر العربي،مصر،2013.

65- مرعي توفيق،الكفايات التعليمية في ضوء النظم،دار الفرقان، الأردن،1983.

66- مريم الرشيد الخالدي، نظام التربية والتعليم، ط1، دار صفاء لنشر والتوزيع،الأردن،2008 .

67- مصطفى السايح محمد،أدبيات البحث في تدريس التربية الرياضية،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر مصر،2009.

68- مصطفى نمر دعمس،إستراتجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة، ط1، دار غيداء الأردن،2008.

69- موسكا موستن،تدريس التربية الرياضية،ترجمة جمال صالح وآخرون، ط1، دار الشروق،الأردن،1991.

70- ميرفت على خفاجة ومصطفى السايح،المدخل إلى طرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية،مصر 2008.

71- نبيل محمد زيدان،الدافعية والتعلم، ط1، مكتبة النهضة المصرية، مصر،2003.

72- نوال إبراهيم شلتوت ومحسن محمد حمص،طرق وأساليب التدريس في التربية البدنية والرياضية,دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر,مصر،2008.

73- هادي محمد الطوالبة، تطبيقات عملية في التربية العملية،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،الأردن 2009.

74 - حسين المومني وواصل جميل،الإدارة المدرسية الفعالة، ط1، دار الحامد،الأردن،2008.

75- بدر خضر، تكوين التفكير- بحث في الأساسيات،دار نينوى للدراسات للنشر والتوزيع،سورية،2001.

76- حسن حسين زيتون، استراتيجيات التدريس (رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم)، عالم الكتاب، القاهرة، ، 2001.

77- عبد الرحمن صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، مكتبة طرابلس العلمية، ليبيا،2000.

78- أبو نمره محمد وسعادة نايف، التربية الرياضية وطرائق تدريسها،ط1،جامعة القدس المفتوحة،2000.

❖ **الرسائل :**

01- لطفي يوسف محمد العمري، درجة استخدام بعض أساليب التدريس الحديثة في التربية الرياضية وأثر المؤهل العلمي والخبرة والجنس في درجة الاستخدام، ، مذكرة ماجستير, جامعة مؤتة، الأردن،1996- 1997.

02- غازي محمد خير إبراهيم الكيلاني، أثر استخدام ثلاثة أساليب تدريس على تعلم بعض المهارات الأساسية في لعبة كرة اليد ورياضة السباحة، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية .الأردن 2002-2003.

3- أحمد السيد الموافي ومحمد خطاب, تأثير استخدام بعض أساليب التدريس على مستوى التحصيل المهاري والمعرفي في الكرة الطائرة لطلاب كلية التربية الرياضية، رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية الرياضية،جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية، 2003-2004.

4- هشام حجازي عبد الحميد, تأثير إستخدام بعض أساليب التدريس على المتطلبات البدنية والمهارية والمعرفية الخاصة بالمبتدئين في رياضة الكاراتيه بكلية التربية الرياضية، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية، رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية الرياضية, 2003-2004.

5- عمور عمر، إسهامات بعض أساليب تدريس التربية البدنية والرياضية الحديثة في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الجامعية أطروحة دكتوراه علوم في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية،جامعة بن يوسف بن خدة الجزائر03، 2008 -2009.

6- إيدير عبد النور، دراسة أثر بعض أساليب التدريس على مستوى التعلم الحركي والمهاري والتحصيل المعرفي خلال درس التربية البدنية و الرياضية، رسالة دكتوراه في نظرية و منهجية التربية البدنية و الرياضية، جامعة بن يوسف بن خدة الجزائر03، 2009 -2010 .

7- على ماهر عبد الرحمان شنطي،أثر استخدام الأسلوب التبادلي وأسلوب التطبيق الذاتي في تنمية الإدراك الحس- حركي لبعض مهارات كرة السلة لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية"، نابلس فلسطين، العام الاكاديمي 2015-2016.

❖ **الرسائل الأجنبية:**

1- كيوكيوشان Kuo Kuo – Shan ،أثر إستعمال الطريقة التكرارية في تدريس رياضة الريشة لدى المتعلمين في المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه بالجامعة الدولية لفلوريدا،الولايات المتحدة الأمريكية،1999.

2- كريستيان بيلنجر – christien Bélange،أساليب التدريس وتقاسم القرارات المستعملة من طرف أساتذة التربية البدنية والصحة في الطور الثالث من التعليم الإبتدائي خلال العملية التعليمية التعلمية"، رسالة ماجيستير في التربية, بجامعة الكيباك – كندا, السنة الجامعية 2008-2009 .

❖ **المجلات و الدوريات العلمية:**

1- إيمان حسن الحاروني, فاعلية أسلوب العمل التبادلي على تعلم بعض المهارات الأساسية في الكرة الطائرة لمتعلمات المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية الرياضية, جامعة الزقازيق – جمهورية مصر،العدد الرابع , مايو 2003.

2- قاسم محمد خزعلي، عبد اللطيف عبد الكريم مومني، الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص ، جامعة البلقاء التطبيقية ، مجلة جامعة دمشق،المجلد 26 ،العدد الثالث، 2010.

3- حرباش إبراهيم، أثر التدريس بالأسلوبين التضميني و التبادلي على الرفع من مستوى الأداء البدني في القفز الطويل،المجلة العلمية لعلوم وتقنيات الأنشطة البدنية والراضية،جامعة مستغانم-الجزائر،العدد العاشر، 31ديسمبر 2013.

4- سنان عباس على وعبد الرحمان يوسف بكر، دراسة مقارنة في مستوى الكفايات التدريسية بين الذكور والإناث وفق التحصيل الدراسي لأساتذة التربية الرياضية،مجلة الفتح، العدد سبعون، ديالي العراق،حزيران لسنة2017 .

❖ **المراجع بالغة الأجنبية:**

1-Fernandez, Maria L. (2005), Learning through Microteaching Lesson Study in Teacher Preparation, Rowman & Littlefield Publishing Group.

2- Fernandez, Maria L. Robinson & Matthew (2006), Prospective Teachers Perspectives on Microteaching Lesson Study, Project Innovation, Inc. P.O. Box 8508 Spring Hill Station.

3-Brown G: Microteaching A program of Teaching Skills. London , Methuen, 1975

4 - Vincent Lamotte : Lexique De L'enseignement De l' E PS , Paris , édition PUF, 2005.

5- frmberg. D. earey childood e ducation :aperceotual madels curriculun new york gohn wileyond sous 1977.

6- Target Christian, Cathelineau Jacque, pédagogie sportive ,édition vigot, Paris, France ,1990.

الملاحق

الملحق رقم (01)

وزارة التعليم البحث العلمي
معهد العلوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية
جامعة الشهيد مصطفى بن بولعيد - باتنة 02

استمارة التقييم الذاتي للكفايات التدريسية

السلام عليكم و رحمة الله و براكاته وبعد :

يقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف إلى معرفة **" أثر استخدام الأسلوب التبادلي وحل المشكلات خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية على اكتساب الكفايات التدريسية لطلبة معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية و الرياضية "**

دراسة تجريبية لطلبة معهد علوم وتقنيات الأنشطة البدنية والرياضية وذالك من خلال الإجابة على كل فقارات الإستمارة.

ولأننا نثق فيك و نشعر أنك أنت الّذي تستطيع إعطاءنا الصورة الحقيقية عن هذا الموضوع ، فإننا نرجو منك قراءة عبارات الإستبانة بدقة ثم التعبير عن رأيك فيها بكل موضوعية بوضع (X) في المكان المناسب .

علما أن الإجابات ستستخدم في أغراض البحث العلمي و فقط .

و إنني أشكرك كثيرا على تعاونك و وقوفك معنا ، و أرجو أن تتقبل منا فائق الإحترام و التقدير .

الإســـم : .....

اللـقـب : .....

الفـــوج : .....

المفردات	اعرفها بدرجة		
	ضعيفة	متوسطة	كبيرة
كفاية التخطيط			
1. أصوغ أهداف تعليمية قابلة للتحقيق			
2. أحضر التشكيلات المستخدمة في الدرس بمخططات واضحة			
3. أكتب الهدف التعليمي في بطاقة الحصة بطريقة سليمة			
4. أختار طريقة التعلم المناسبة لتعلم كل مهارة حركية			
5. أدرج تصنيفات بلوم في الحصة الجانب (المعرفي، الوجداني، الحسي حركي)			
6. أحدد التمارين الخاصة بمراحل أداء المهارة الحركية المتعلمة			
7. أضع التمارين الخاصة بكل موقف تعليمي			
8. أحضر الدرس وفق المنهج المقرر			
9. أختار الوسائل التعليمية المناسبة لمجريات الدرس			
10. أراعي المكتسبات القبلية للتلاميذ عند وضع الخطة اليومية			
11. أضع تمارين رياضية تتوافق مع قدرات التلاميذ			
12. أختار طريقة التدريس المناسبة لدرس			
13. أحدد أساليب التقويم المناسبة لكل حصة تعليمية(درس)			
كفاية التنفيذ	اعرفها /أطبقها بدرجة		
	ضعيفة	متوسطة	كبيرة
كفاية التمهيد للدرس			
14. أحقق الإثارة في افتتاحية الدرس			
15. أقوم بالمناداة ومراقبة شاملة للتلاميذ			
16. أشرح هدف الحصة بلغة واضحة			
17. أقوم براجعة سريعة لدرس السابق و أربطه بالدرس الحالي			
18. أستخدم إحماء عام لتنشيط الأجهزة الحيوية للجسم			
19. أثير انتباه التلاميذ للمهارات الحركية المدرجة في الدرس			
20. أخصص الوقت اللازم للتهيئة البدنية			
21. أستعمل تمارين رياضية مشوقة في عملية الإحماء			
كفاية الشرح وعرض الدرس			
22. أستخدم العمل بالورشات في الحصة			
23. أخذ المكان المناسب لملاحظة أداء التلاميذ			
24. أكتشف الأخطاء وقت حدوثها			
25. أعمل على لفت انتباه التلاميذ مع المحافظة على استمراريتة العمل			
26. أستخدم التمارين التي تتميز بالإثارة و التشويق			

المفردات	اعرفها /أطبقها بدرجة		
	ضعيفة	متوسطة	كبيرة
27.أوضح الهدف من كل تمرين مدرج في الحصة			
28.أربط بين المهارة المتعلمة حاليا و المهارات السابق تعلمها			
29.أراعي مبدئ التدرج في تعليم و تعلم المهارة الحركية			
30.أقدم النموذج التعليمي الصحيح للمهارة الحركية المبرمجة			
31.أصحح الأخطاء أثناء أداء التلاميذ المهارة بطريقة سليمة			
كفاية الاتصال و التفاعل الصفي	ضعيفة	متوسطة	كبيرة
32.أتكلم بلغة واضحة و مفهومة			
33.أعمل على إنشاء علاقات طيبة مع التلاميذ			
34.أقدم التغذية الراجعة المناسبة في الوقت المناسب			
35.أوجه عبارات العتاب للتلاميذ المشاغبين			
36.أعزز الاستجابات الحركية الصحيحة للتلاميذ			
37.أشجع التلاميذ بعبارات حماسية			
38.أحث التلاميذ على مبدأ التعاون و العمل الجماعي			
39.أتعامل مع أخطاء التلاميذ بإيجابية و أرشدهم إلى السلوك السليم			
40.أشرك التلاميذ في عملية المناقشة و أقبل أفكارهم			
كفاية إدارة و تنظيم الدرس			
41.أحافظ على الهدوء و الانضباط في جميع مراحل الدرس			
42.أستخدم تمارين رياضية في الحصة تتناسب مع قدرات التلاميذ			
43.أخصص الوقت اللازم لمختلف المواقف التعليمية			
44.أتيح لجميع التلاميذ فرص التعلم في كل المواقف التعليمية			
45.أنوع في تمارين تنمية عناصر اللياقة البدنية			
46.أستعمل العقاب البيداغوجي للتلاميذ الفوضويين			
47.أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند تنفيذ كل تمرين			
48.أستخدم التشكيل البيداغوجي المناسب لكل موقف تعليمي			
49.أوزع الزمن على المواقف التعليمية بطريقة بيداغوجية			
50.أراعي عوامل الأمن و السلامة في مختلف المواقف التعليمية			
51.أستخدم الوسائل التعليمية المتاحة بطريقة سليمة			
52.أتيح لجميع التلاميذ فرصة استعمال الوسائل التعليمية			
53.أحرص على ارجاع الأدوات لأماكن حفظها بعد استخدامها			

54.أستخدم تمرينات تهيئة للعودة بالتلاميذ لحالتهم الطبيعية			
55.أوجه التلاميذ إلى ممارسة بعض العادات السليمة			
56.أقدم حوصلة عامة للدرس للتلاميذ			
57.أؤمن عودة التلاميذ إلى الفناء عند انتهاء الحصة			
كفاية التقويم	اعرفها بدرجة		
	ضعيفة	متوسطة	كبيرة
58.أستخدم التقييم التشخيصي في بداية كل وحدة تعلمية و أوظف نتائجه.			
59.أراعي الاستمرارية في تقويم التلاميذ في جميع الدروس			
60.أطبق أساليب التقويم المناسبة لقياس مدى تحقيق الأهداف			
61.أنوع في أساليب التقويم بما يتلائم مع الأهداف التعليمية			
62.أستخدم شبكة الملاحظة في تقييم الأداء المهاري			
63.أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند إجراء الاختبار			
64.استعمل مقررات منهاج المادة عند التقويم (العلامة التصرفية +علامة الأداء)			
65.أستخدم التقويم تحصيلي في نهاية كل وحدة تعلمية			
66.أبني المعايير المناسبة لتقييم أداء التلاميذ في الاختبارات المهارية والحركية			

الملحق رقم (02)

وزارة التعليم البحث العلمي

معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية و الرياضية

جامعة الشهيد مصطفى بن بولعيد - باتنة 02

شبكة الملاحظة

الكفاية	العبارة	المفردات السلوكية لطالب المتربص	طبقها بدرجة		
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة
تخطيط	01	يصوغ أهداف تعليمية بطريقة صحيحة			
	02	يبدأ الطالب المنفذ الحصة بود واحترام			
	03	يضمن تدرج مراحل الدرس (التمهيدية , الرئيسية , الختامية)			
	04	يراعي عند تطبيق التمارين الرياضية قدرات الطلبة			
	05	يراعي توزيع الزمن في جميع المواقف التعليمية المكونة للحصة			
	06	يراعي الترتيب في أداء التمارين الرياضية			
	07	يستغل الأدوات والوسائل التعليمية المتوفرة			
	08	يتدرج في التعليم المهارات الحركية من البسيط إلى المركب			
	09	يحقق إستمرارية في الدرس بدون فترات التوقف			
تنفيذ	10	يشرح هدف الحصة بطريقة واضحة و مفهومة			
	11	يستخدم الإحماء العام لتنشيط الأجهزة الحيوية للجسم			
	12	يؤدي التمارين الرياضية النموذجية بطريقة سليمة			
	13	يعطي للطلبة فرصة ممارسة التمارين المبرمجة في الحصة			
	14	يراعي عوامل الأمن و السلامة عند تنفيذ الدرس			
	15	يستعمل العمل بالورشات في الحصة			
	16	يتحكم الطالب المنفذ في تسيير الحصة			
	17	يراعي اثناء الأنشطة الرياضية الإثارة و التشويق			
	18	يستعمل العبارات التي توطد العلاقات بينه وبين زملائه			
	19	يستعمل عبارات التشجيع والتفاؤل في الحصة			
	20	يستعمل لغة واضحة و مفهومة أثناء الشرح			
	21	يتحدث الطالب المنفذ بطلاقة أثناء الدرس			
	22	يستغل المساحات المتوفرة في الملعب			
تقويم	23	يصحح الأخطاء وقت حدوثها			
	24	يقيم مختلف المواقف التعليمية			
	25	الطالب المنفذ ملم بقوانين النشاطات الرياضية المبرمجة			
	26	يعطي للطلبة الفرصة لإبداء أرائهم			
	27	يقدم التوجيهات في الوقت المناسب			
	28	يستخدم تمرينات تهيئة للعودة بالتلاميذ لحالتهم الطبيعية			
	29	يخصص الوقت اللازم في ختام الدرس			
	30	ينظم عملية مناقشة ويقدم حوصلة على الحصة			

الملحق رقم (03)

البرنامج التعليمي المقترح لتنمية الكفايات التدريسية خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية بإستخدام الأسلوب التبادلي لدى طلبة معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية جامعة الاغواط.

الهدف من البرنامج :

تهدف البرنامج إلى وضع خطة تدريبية لتنمية الكفايات التدريسية للطلبة المعلمين خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية عن طريق استخدام الأسلوب التبادلي، لدى عينة من طلبة معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية.

التوزيع الزمني للبرنامج

حدد البرنامج التعليمي بـ (10) أسابيع ، بواقع (2) وحدتين تعليميتين في الأسبوع ، مدة كل وحدة تعليمية (45-50) دقيقة موزعة على النحو الآتي:

- تم تحديد (10) دقائق للإحماء والتدريب على القدرات البدنية.
- تم تحديد (10) دقائق أيضا لطريقة الأداء وتعليم المهارة.
- تم تحديد (10) دقيقة لتطبيق المهارات التي تم تعليمها، واستخدام على تطبيق الأسلوب التبادلي.
- تم تحديد (5) دقائق للراحة والإسترخاء وإستعادة الشفاء.

المهارات التي تم إستخدامها في البرنامج التعليم :

- مهارة مسك الكرة.
- مهارة تنطيط الكرة (المحاورة بالكرة).
- مهارة التمريرة الصدرية.
- مهارة التصويب بيد واحدة من الثبات.

المستوى	النشاط	مدة الانجاز	مكان العمل
	كرة اليد	**45 د**	
وسائل العمل	شواخص+صافرة+كرات		
الكفاءة القاعيدة	تقدير النتائج الذاتية بالنسبة لإمكانيات الآخرين و تميزها لإشكاليات المواجهة		
الهدف الاجرائي01	تقويم تشخيصي		
فترات التعلم	**ظروف الانجاز**	**مؤشرات النجاح**	**التوصيات**
المرحلة التحضيرية	المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة الموقف1: جري خفيف حول الملعب قيام بحركات تسخينية +تمديد العضلي	تهيئة الجانب البدني و تنشيط الدورة الدموية و الجهاز التنفسي	احترام مراحل التسخين - ترك المسافة بين الزملاء لتفادي الاصابات
مرحلة الانجاز	الموقف2:القيام بتوزيع المهام على التلاميذ فوجين في التنظيم و التسيير و التحكيم فوجين في المنافسة الموقف3:القيام بالتحضير للمنافسة و التركيز على : - التمرير و الاستقبال - القذف في المرمى - ـ التنطيط الموقف4: منافسة بين الأفواج و التركيز على الملاحظة	احترام قائد الفريق في توجيهات لزملائه - الرغبة في التحدى و مواصلة الجهد - ـ التعامل الايجابي مع الزملاء	التعاون مع الزملاء من اجل المهام و التنظيم الجيد - تطبيق قوانين االلعبة
المرحلة التقييمية	جمع التلاميذ و مناقشتهم حول الحصة - فتح مجال المناقشة - إعطاء النتائج النهائية	إعطاء النتائج و ترتيب الفرق	تقبل المواجهة الفردية و الجماعية

المستوى	النشاط	مدة الانجاز	مكان العمل
	كرة اليد	**45 د**	
وسائل العمل	شواخص + صافرة + كرات+اقمعة+ميقاتي		
الكفاءة القاعيدة	تقدير النتائج الذاتية بالنسبة لإمكانيات الآخرين و تمييزها لإشكاليات المواجهة		
الهدف الاجرائي 02	أن يتعلم التلميذ كيفية الاستقبال و التمرير.		

فترات التعلم	ظروف الانجاز	مؤشرات النجاح	التوصيات
المرحلة التحضيرية	المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة الموقف1: جري خفيف حول الملعب قيام بحركات تسخينية +تمديد العضلي لعبة الاشكال	التركيز على سماع الشكل احترام قائد الفريق	عدم استعمال الخشونة اثناء تشكيل الشكل
مرحلة الانجاز	الموقف2:تقسيم القسم الى 04 ورشات الورشة 1: تمرير الكرة على مستوى الصدر على شكل قاطرة الورشة :2 تمرير الكرة ارتداية على الارض الورشة 3 : تمرير الكرة على مستوى الحوض الورشة 4: تمرير الكرة على الجانب الموقف3: منافسة بين الفرق و تركيز على تطبيق التمرير و الاستقبال	ايصال الكرة الى الزميل على مستوى الصدر على مستوى الحوض القيام بعدد اكبر من التمريرات إدراك أهمية الأدوار المسندة	التاكد على توجيه الكرة على مستوى الصدر محاولة اعطاء القوة الازمة في التنطيط استقبال الكرة بكتا اليدين التركيز على الزميل أثناء التمرير احترام الزملاء أثناء اللعب
المرحلة التقييمية	جرى خفيف ثم اعطاء بعض الملاحظات حول مدى تطبيق التمريرات السابقة فتح النقاش للجميع	اليلقائية في التكلم و بدون احراج امام الزملاء	ادراك اهمية الملاحظات و التقييم الذاتي

المستوى	النشاط	مدة الانجاز	مكان العمل
	كرة اليد	**45 د**	
وسائل العمل	شواخص كرات صافرة اقمعة ميقاتي		
الكفاءة القاعيدة	تقدير النتائج الذاتية بالنسبة لامكانيات و تميزها المواجهة		
الهدف الاجرائي 03	ان يتعلم التلميذ ان ينسق بين دفاع و الهجوم.		

فترات التعلم	**ظروف الانجاز**	**مؤشرات النجاح**	**التوصيات**
المرحلة التحضيرية	المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة الموقف1: جري خفيف حول الملعب قيام بحركات تسخينية +تمديد العضلي	تنشيط الدورة الدموية و جهاز التنفسي	منهجية في تسخين ترك المسافة بين الزملاء لتفادي الاصابات
مرحلة الانجاز	الموقف2:لعبة شبه رياضية القائد المسجون وضع كل قائد في دائرة و محاولة كل فريق ايصال الكرة الى القائد الموقف3: الورشة1:وضع التلاميذ في خط ثم تنقل نحو منتصف الملعب بدون كرة عند الاشارة قائد العودة بسرعة الى منطقة الدفاع الورشة2:وضع التلاميذ في شكل دفاع و هجوم قيام المهاجمين بتبادل الكرة و محاولة الدفاع استرجاع الكرة و الفريق يضيع الكرة يرجع بسرعة الى الدفاع و الاخر يهاجم بالتنسيق بين الانتقال من حالة الى هجوم الى الدفاع الموقف4: اجراء مقابلة بين الافواج لمعرفة ما تم تعلمه أ*ب و ج*د	ايصال الكرة الى القائد التحكم في الكرة التاكد على التنقل الجيد الى المنطقة الدفاع تطبيق ما تم تعلمه	احترام الزملاء اثناء اللعب احترام تطبيق قواعد اللعبة تمركز الجيد حماية المنطقة
المرحلة التقييمية	تمرينات المرونة و الاسترخاء مناقشة مع التلاميذ حول محتوى الحصة	العودة الى حالة الراحة المناقشة الحرة	اعطاء النصائح و توجيهات من طرف الاستاذ

المستوى	النشاط	مدة الانجاز	مكان العمل
	كرة اليد	**45 د**	
وسائل العمل	كرات+شواخص+صافرة+اقمعة		
الكفاءة القاعيدة	تقدير النتائج الذاتية بالنسبة لامكانيات و تميزها المواجهة		
الهدف الاجرائي 04	ان يتعلم المتعلم كيفية الرجوع الى المنطقة.		
فترات التعلم	**ظروف الانجاز**	**مؤشرات النجاح**	**التوصيات**
المرحلة التحضيرية	المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة الموقف1: جري خفيف حول الملعب قيام بحركات تسخينية +تمديد العضلي لعبة السلسلة	تسخين جميع اطراف الجسم	احترام قائد الفريق ترك المسافة بين الزميل لتفادي الاصابات
مرحلة الانجاز	الموقف2:لعبة شبه رياضية على شكل تحديد بالاقماع عند 9م عند سماع الصافرة الانطلاق الى 6م و الرجوع الى المنطقة و ملامسة الزميل و الفريق الذي ينهي الاول هو الفائز الموقف3: الورشة1: وضع التلاميذ على شكل قاطرات يقوم التلاميذ بالجرى نحو منطقة الخصم عند الاشارة يعود التلاميذ بالجرى الى المنطقة الورشة2:وضع التلاميذ في حالة الهجوم مع الثبات في اماكنهم عند الاشارة العودة بسرعة الى اماكنهم في الدفاع الموقف4: اجراء مقابلة بين الافواج لمعرفة ما تم تعلمه أ*ب و ج*د	اتمام المسافة في اسرع وقت الرجوع السريع الى المنطقة و حمايتها تطبيق ما تم تعلمه	التاكد على الرجوع في نفس المسار لتفادي و الاصطدام السرعة في التنفيذ
المرحلة التقييمية	تمرينات المرونة و الاسترخاء مناقشة مع التلاميذ حول محتوى الحصة	اعطاء النصائح و توجيهات عن طرق الاستاذ	العودة لحالة الراحة المناقشة الحرة المفيدة

المستوى	النشاط	مدة الانجاز	مكان العمل
	كرة اليد	**45 د**	
وسائل العمل	كرات + شواخص +صافرة + اقمعة + ميقاتي		
الكفاءة القاعيدة	تقدير النتائج الذاتية بالنسبة لامكانيات و تميزها المواجهة		
الهدف الاجرائي 05	ان يتعلم المتعلم كيفية حماية المنطقة.		

فترات التعلم	ظروف الانجاز	مؤشرات النجاح	التوصيات
المرحلة التحضيرية	المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة الموقف1: جري خفيف حول الملعب قيام بحركات تسخينية +تمديد العضلي	منهجية في التسخين اتباع منهجي الحفاظ على النظام داخل الفوج	التاكيد على تسخين العام للجسم
مرحلة الانجاز	الموقف2: لعبة شبه رياضية لعبة الملك المسجون الموقف3: الورشة1: وضع فريقين في الدفاع و الهجوم قيام المدافعين بمنع المهاجمين من ادخول المنطقة مع تبادل الادوار الورشة2: دفاع و الهجوم بالكرة ، محاولة المدافعين صد أي هجوم محتمل سواء بالقذف او بواسطة الاعب المحوري الموقف4: اجراء مقابلة بين الافواج لمعرفة ما تم تعلمه أ*ب و ج*د	اصال الكرة الى الملك منع المهاجمين من المرور الى المنطقة عدم تمكين المهاجمين من تسجيل في فترة الهجوم تطبيق ما تم تعلمه	التاكد على عدم الاندفاع بالاستعمال الايدي احترام الزملاء اثناء اللعب تطبيق القوانين
المرحلة التقييمية	تمرينات المرونة و الاسترخاء مناقشة مع التلاميذ حول محتوى الحصة	العودة لحالة الراحة و الاسترخاء المناقشة الحرة و بدون حرج	اعطاء النصائح و توجيهات من طرف الاستاذ

المستوى	النشاط	مدة الانجاز	مكان العمل
	كرة اليد	**45 د**	
وسائل العمل	كرات+شواخص+صافرة+اقمعة		
الكفاءة القاعيدة	تقدير النتائج الذاتية بالنسبة لإمكانيات و تميزها المواجهة		
الهدف الاجرائي 06	ان يتعلم المتعلم كيفية الرجوع إلى المنطقة.		

فترات التعلم	**ظروف الانجاز**	**مؤشرات النجاح**	**التوصيات**
المرحلة التحضيرية	المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة الموقف1: جري خفيف حول الملعب قيام بحركات تسخينية +تمديد العضلي لعبة السلسلة	تسخين جميع اطراف الجسم	احترام قائد الفريق ترك المسافة بين الزميل لتفادي الاصابات
مرحلة الانجاز	الموقف2:لعبة شبه رياضية على شكل تحديد بالأقماع عند 9م عند سماع الصافرة الانطلاق إلى 6م و الرجوع إلى المنطقة و ملامسة الزميل و الفريق الذي ينهي الأول هو الفائز الموقف3: الورشة1: وضع التلاميذ على شكل قاطرات يقوم التلاميذ بالجرى نحو منطقة الخصم عند الاشارة يعود التلاميذ بالجرى الى المنطقة الورشة2:وضع التلاميذ في حالة الهجوم مع الثبات في اماكنهم عند الاشارة العودة بسرعة الى اماكنهم في الدفاع الموقف4: اجراء مقابلة بين الافواج لمعرفة ما تم تعلمه أ*ب و ج*د	إتمام المسافة في أسرع وقت الرجوع السريع إلى المنطقة و حمايتها تطبيق ما تم تعلمه	التأكد على الرجوع في نفس المسار لتفادي و الاصطدام السرعة في التنفيذ
المرحلة التقييمية	تمرينات المرونة و الاسترخاء مناقشة مع التلاميذ حول محتوى الحصة	إعطاء النصائح و توجيهات عن طرق الأستاذ	العودة لحالة الراحة المناقشة الحرة المفيدة

المستوى	النشاط	مدة الانجاز	مكان العمل
	كرة اليد	**45 د**	
وسائل العمل	شواخص+صافرة+كرات		
الكفاءة القاعيدة	تقدير النتائج الذاتية بالنسبة لامكانيات الاخرين و تميزها لاشكاليات المواجهة		
الهدف الاجرائي 07	ان يتعلم القذف بالارتكاز في المرمى.		
فترات التعلم	**ظروف الانجاز**	**مؤشرات النجاح**	**التوصيات**
المرحلة التحضيرية	المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة الموقف1: جري خفيف حول الملعب قيام بحركات تسخينية +تمديد العضلي	إتباع منهجية في التسخين	احترام الفريق ترك مسافة بين الزميل لتفادي الإصابات
مرحلة الانجاز	الموقف2: لعبة على شكل قاطرة مع تحديد بالاقماع عند سماع الصافرة الانطلاق الى 6م و القيام بقذف الكرة و الرجوع الى المنطقة و ملامسة الزميل و الفريق الذي يسجل اكثر يفوز الموقف3: الورشة1:وضع التلاميذ في شكل قاطرة مع محاولة التصويب بالارتقاء من خط 6م الورشة2: نفس التمرين مع القذف من 9 م بالاستعمال الارتقاء الورشة3: وضع مدافع ثابت لاعاقة المهاجم عند محاولة القذف 9 م الموقف4: اجراء مقابلة بين الافواج لمعرفة ما تم تعلمه أ*ب و ج*د	التركيز على الارتكاز التسجيل او اصابة الهدف تطبيق ما تم تعلمه	عدم تجاوز خط 6 م عدم الاصطدام
المرحلة التقييمية	تمرينات المرونة و الاسترخاء مناقشة مع التلاميذ حول محتوى الحصة	العودة لحالة الراحة و الاسترخاء المناقشة الحرة و بدون حرج	اعطاء النصائح و توجيهات من طرف الاستاذ

المستوى	النشاط	مدة الانجاز	مكان العمل
	كرة اليد	**45 د**	
وسائل العمل	شواخص+صافرة+كرات		
الكفاءة القاعيدة	تقدير النتائج الذاتية بالنسبة لامكانيات الاخرين و تميزها لاشكاليات المواجهة		
الهدف الاجرائي 08	**تنظيم الدفاع.**		

فترات التعلم	ظروف الانجاز	مؤشرات النجاح	التوصيات
المرحلة التحضيرية	المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة الموقف1: - القيام بلعبة التمريرات العشارية ولكن بإدخال مجموعة من القوانين تخدم الهدف	عدم إرجاع الكرة إلى الزميل - عدم تنطيط الكرة - عند سقوط الكرة تعطى إلى الفريق الخصم	احترام المسافة ترك المسافة بين الزملاء لتفادي الإصابات
مرحلة الإنجاز	**الموقف2:** نرقم الفريقين ويقفان خارج الميدان عند منادات الرقم واحد مثلا يدخلان الميدان ثم اثنين وهكذا بإدخال واخراج اللاعبين بحيث كل مدافع يراقب المهاجم الذي لديه نفس الرقم **الموقف3:** دفاع هجوم ثم نحدد لكل أعضاء الفريق مناطقهم يراقبون كل من يدخل من المهاجمين إلى المنطقة والتصدي لهم واحد لواحد	التقيد بالخصم الحامل لنفس الرقم ومراقبته سواء في الدفاع أو في الهجوم - الالتزام بالمنطقة والدفاع عنها ومراقبة كل عضو	عدم التوجه أو مراقبة اللاعب الذي لايحمل نفس الرقم مراقبة ومحاصرة اللاعب بالكرة أو بدونها
المرحلة التقييمية	تمرينات المرونة و الاسترخاء المناقشة مع جميع التلاميذ و اعطاء النتائج النهائية	الهدوء و الانضباط	إعطاء النتائج و ترتيب الفرق

المستوى	النشاط	مدة الانجاز	مكان العمل
	كرة اليد	**45 د**	
وسائل العمل	شواخص+صافرة+كرات		
الكفاءة القاعيدة	تقدير النتائج الذاتية بالنسبة لامكانيات الاخرين و تميزها لاشكاليات المواجهة		
الهدف الاجرائي 09	ان يحضر المنافسة و يسيرها - تقويم تحصيلي		
فترات التعلم	**ظروف الانجاز**	**مؤشرات النجاح**	**التوصيات**
المرحلة التحضيرية	المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة الموقف1: جري خفيف حول الملعب قيام بحركات تسخينية من طرف قادة ثم تمديد العضلي	اداء الحركات بشكل جيد اتباع مراحل التسخين	احترام المسافة ترك المسافة بين الزملاء لتفادي الاصابات
مرحلة الانجاز	الموقف2: القيام بتوزيع التلاميذ فوجين في التنظيم و التسيير و التحكيم فوجين في المنافسة الموقف3: القيام بالتحضير المنافسة و التركيز عبى : التنسيق بين الدفاع و الهجوم القذف بالارتكاز و من الاجنحة الرجوع الى المنطقة و حمايتها الموقف4: منافسة بين الفرق و تركيز على الاعب المحوري	التعاون مع الزملاء احترام قائد الفريق في توجيهات لزملائه الرغبة في التحدى و مواصلة الجهد التعامل الايجابي مع الزملاء	التعاون مع الزملاء من اجل توزيع المهام و التنظيم الجيد تطبيق القوانين كرة اليد
المرحلة التقييمية	تمرينات المرونة و الاسترخاء المناقشة مع جميع التلاميذ و اعطاء النتائج النهائية	الهدوء و الانضباط	اعطاء النتائج و ترتيب الفرق

الملحق رقم (04)

البرنامج التعليمي المقترح لتنمية الكفايات التدريسية خلال حصة البيداغوجيا التطبيقية بإستخدام أسلوب حل المشكلات لدى طلبة معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية جامعة الاغواط.

الهدف من البرنامج :

تهدف البرنامج إلى وضع خطة تدريبية لتنمية الكفايات التدريسية للطلبة المعلمين خلال حصص البيداغوجيا التطبيقية عن طريق استخدام أسلوب حل المشكلات، لدى عينة من طلبة معهد علوم و تقنيات النشاطات البدنية و الرياضية.

التوزيع الزمني للبرنامج

حدد البرنامج التعليمي بـ (10) أسابيع ، بواقع (2) وحدتين تعليميتين في الأسبوع ، مدة كل وحدة تعليمية (45-50) دقيقة موزعة على النحو الآتي:

- تم تحديد (10) دقائق للإحماء والتدريب على القدرات البدنية.
- تم تحديد (10) دقائق أيضا لطريقة الأداء وتعليم المهارة.
- تم تحديد (20) دقيقة لتطبيق المهارات التي تم تعليمها، واستخدام على تطبيق أسلوب حل المشكلات.
- تم تحديد (5) دقائق للراحة والإسترخاء وإستعادة الشفاء.

المهارات التي تم إستخدامها في البرنامج التعليم :

- تاكتيك بسيط (دفاع – هجوم).
- التوغل والقذف.
- التنسيق بين دفاع و الهجوم.
- حماية المنطقة.
- الرجوع الى المنطقة.
- اقتناص الكرة وتنظيم الهجوم المعاكس.
- ان يحضر المنافسة و يسيرها .
- تحسين اللعب الجماعي في الدفاع و الهجوم.
- تنظيم العمل المشترك في الظروف المؤثرة.

المستوى	النشاط	مدة الانجاز	مكان العمل
	كرة اليد	**45 د**	
وسائل العمل	شواخص + صافرة + كرات+اقمعة+ميقاتي		
الكفاءة القاعيدة	تقدير النتائج الذاتية بالنسبة لامكانيات الاخرين و تمييزها لاشكاليات المواجهة		
الهدف الاجرائي 01	ان يتعلم المتعلم التوغل والقذف.		

فترات التعلم	ظروف الانجاز	مؤشرات النجاح	التوصيات
المرحلة التحضيرية	المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة الموقف1: القيام بحركات تسخينية بالجري على الجانب أو المنطقة المحرمة مع القيام ببعض الحركات مثل : تدوير اليدين إلى الأمام ثم إلى الخلف ـ القيام بلعبة التمريرات العشارية ـ القيام بلعبة التمريرات العشارية	التركيز على استعمال الأيدي والتسخين الجيد لهاته المناطق ـ عدم التخوف من الكرة ـ المشاركة الفعلية في اللعب	عدم استعمال الخشونة اثناء تشكيل الشكل
مرحلة الانجاز	الموقف2: فريقين في الدفاع والهجوم في نصفي الملعب يكون عدد المدافعين اكثر من المهاجمين يحاول المهاجمون تمرير الكرة بينهم والتوغل داخل المدافعين والقذف ناحية المرمى كما يلتزم المدافعون بالاعتراض لحامل الكرة دون أخذها منه الموقف3: فريق ضد فريق داخل الملعب الرسمي مع محاولة احترام الحكم والخطوط المخصصة للميدان ـ يجب عدم استعمال العنف مع محاولة تحقيق أحسن نتيجة ـ محاولة اللعب مع اكبر عدد ممكن والمشاركة الجماعية مع الزملاء	ـ من الضروري تحرك كل اللاعبين وطلب الكرة في الوقت المناسب ـ تقسيم المسؤوليات في تسير وتنظيم بأكبر أهمية والشعور بروح المسؤولية وروح التنافس ـ إدراك أهمية الأدوار المسندة	10 دقائق يجب عدم استعمال الخشونة 10 دقائق سرعة التنفيذ والتركيز
المرحلة التقييمية	جرى خفيف ثم اعطاء بعض الملاحظات حول مدى تطبيق التمريرات السابقة فتح النقاش للجميع	اليلقائية في التكلم و بدون احراج امام الزملاء	ادراك اهمية الملاحظات و التقييم الذاتي

المستوى	النشاط	مدة الانجاز	مكان العمل
	كرة اليد	**45 د**	
وسائل العمل	شواخص كرات صافرة اقمعة ميقاتي		
الكفاءة القاعيدة	تقدير النتائج الذاتية بالنسبة لامكانيات و تميزها المواجهة		
الهدف الاجرائي 02	ان يتعلم التلميذ ان ينسق بين دفاع و الهجوم.		
فترات التعلم	**ظروف الانجاز**	**مؤشرات النجاح**	**التوصيات**
المرحلة التحضيرية	المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة الموقف1: جري خفيف حول الملعب قيام بحركات تسخينية +تمديد العضلي	تنشيط الدورة الدموية و جهاز التنفسي	منهجية في تسخين ترك المسافة بين الزملاء لتفادي الاصابات
مرحلة الانجاز	الموقف2:لعبة شبه رياضية القائد المسجون وضع كل قائد في دائرة و محاولة كل فريق ايصال الكرة الى القائد الموقف3: الورشة1:وضع التلاميذ في خط ثم تنقل نحو منتصف الملعب بدون كرة عند الاشارة قائد العودة بسرعة الى منطقة الدفاع الورشة2:وضع التلاميذ في شكل دفاع و هجوم قيام المهاجمين بتبادل الكرة و محاولة الدفاع استرجاع الكرة و الفريق يضيع الكرة يرجع بسرعة الى الدفاع و الاخر يهاجم بالتنسيق بين الانتقال من حالة الى هجوم الى الدفاع الموقف4: اجراء مقابلة بين الافواج لمعرفة ما تم تعلمه أ*ب و ج*د	ايصال الكرة الى القائد التحكم في الكرة التاكد على التنقل الجيد الى المنطقة الدفاع تطبيق ما تم تعلمه	احترام الزملاء اثناء اللعب احترام تطبيق قواعد اللعبة تمركز الجيد حماية المنطقة
المرحلة التقييمية	تمرينات المرونة و الاسترخاء مناقشة مع التلاميذ حول محتوى الحصة	العودة الى حالة الراحة المناقشة الحرة	اعطاء النصائح و توجيهات من طرف الاستاذ

المستوى	النشاط	مدة الانجاز	مكان العمل
	كرة اليد	**45 د**	
وسائل العمل	كرات + شواخص +صافرة + اقمعة + ميقاتي		
الكفاءة القاعيدة	تقدير النتائج الذاتية بالنسبة لإمكانيات و تميزها المواجهة		
الهدف الاجرائي 03	أن يتعلم المتعلم كيفية حماية المنطقة.		
فترات التعلم	**ظروف الانجاز**	**مؤشرات النجاح**	**التوصيات**
المرحلة التحضيرية	المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة الموقف1: جري خفيف حول الملعب قيام بحركات تسخينية +تمديد العضلي	منهجية في التسخين اتباع منهجي الحفاظ على النظام داخل الفوج	التاكيد على تسخين العام للجسم
مرحلة الانجاز	**الموقف2:** لعبة شبه رياضية لعبة الملك المسجون **الموقف3:** الورشة1: وضع فريقين في الدفاع و الهجوم قيام المدافعين بمنع المهاجمين من دخول المنطقة مع تبادل الادوار الورشة2: دفاع و الهجوم بالكرة ، محاولة المدافعين صد أي هجوم محتمل سواء بالقذف او بواسطة الاعب المحوري **الموقف4:** اجراء مقابلة بين الافواج لمعرفة ما تم تعلمه أ*ب و ج*د	اصال الكرة الى الملك منع المهاجمين من المرور الى المنطقة عدم تمكين المهاجمين من تسجيل في فترة الهجوم تطبيق ما تم تعلمه	التاكد على عدم الاندفاع بالاستعمال الايدي احترام الزملاء اثناء اللعب تطبيق القوانين
المرحلة التقييمية	تمرينات المرونة و الاسترخاء مناقشة مع التلاميذ حول محتوى الحصة	العودة لحالة الراحة و الاسترخاء المناقشة الحرة و بدون حرج	اعطاء النصائح و توجيهات من طرف الاستاذ

المستوى	النشاط	مدة الانجاز	مكان العمل
	كرة اليد	**45 د**	
وسائل العمل	**كرات+شواخص+صافرة+اقمعة**		
الكفاءة القاعيدة	**تقدير النتائج الذاتية بالنسبة لامكانيات و تميزها المواجهة**		
الهدف الاجرائي 04	على المتعلم أن يتعلم البحث على ثغرات الدفاع.		

فترات التعلم	ظروف الانجاز	مؤشرات النجاح	التوصيات
المرحلة التحضيرية	المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة الموقف1: ـ تشكيل دائرة والقيام بحركات تسخينية لجميع الأطراف وبالخصوص لمفصل اليدين ـ 04 أفواج عمل كل في منطقة والقيام بلعبة التمريرات العشر تحت إشراف قائد الفريق	ـ التركيز على التسخين الجيد وبالخصوص الأطراف المستعملة ـ عدم التخوف من الكرة ـ القيام بالتسخين الجيد من طرف التلاميذ	ـ العمل لمدة 03دقائق في كل ورشة 05 دقائق للتمريرات العشر
مرحلة الإنجاز	الموقف2: ـ فريقين لكل منهما منطقة وخلف هذه المنطقة توجد منطقة أخرى مخصصة للاعب الخصم نرمي الكرة بين الفريقين يحاول كل فريق اقتناص الكرة وتمريرها للاعبهم الذي يجب عليه ضرب أحد لاعبي الخصم بالكرة كي يتحصل على نقطة الموقف3: ـ فريق ضد فريق داخل الملعب الرسمي مع محاولة احترام الحكم والخطوط المخصصة للميدان ـ يجب عدم استعمال العنف مع محاولة تحقيق أحسن نتيجة ـ محاولة اللعب مع اكبر عدد ممكن والمشاركة الجماعية ـ يجب إدراك القوانين والعمل بها	ـ الاعتماد على السرعة في التنفيذ وعلى قوة الارتقاء واختيار الوقت المناسب لذلك تقسيم المسؤوليات في تسير وتنظيم بأكبر أهمية والشعور بروح المسؤولية وروح التنافس ـ إدراك أهمية الأدوار المسندة	10 دقائق يجب ألا يتسرع اللاعب أثناء الرمي 10 دقائق سرعة ودقة التنفيذ
المرحلة التقييمية	المشي حول الملعب مع أداء حركات بسيطة للاسترجاع كل قائد فريق يدلي بملاحظاته ـ فتح النقاش للجميع ـ تقديم ملاحظات ـ إعطاء توجيهات من طرف الأستاذ	ـ التقييم الذاتي على مستوى كل فوج ـ المخاطبة بدون عقدة أمام الآخرين	03 استرجاع لا يجب بذل مجهود 03 تقيمي الاستماع إلى الزملاء

المستوى	النشاط	مدة الانجاز	مكان العمل
	كرة اليد	**45 د**	
وسائل العمل	شواخص+صافرة+كرات		
الكفاءة القاعيدة	تقدير النتائج الذاتية بالنسبة لامكانيات الاخرين و تميزها لاشكاليات المواجهة		
الهدف الاجرائي 05	ان يحضر المنافسة و يسيرها		
فترات التعلم	**ظروف الانجاز**	**مؤشرات النجاح**	**التوصيات**
المرحلة التحضيرية	المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة الموقف1: جري خفيف حول الملعب قيام بحركات تسخينية من طرف قادة ثم تمديد العضلي	اداء الحركات بشكل جيد اتباع مراحل التسخين	احترام المسافة ترك المسافة بين الزملاء لتفادي الاصابات
مرحلة الانجاز	الموقف2: القيام بتوزيع التلاميذ فوجين في التنظيم و التسيير و التحكيم فوجين في المنافسة الموقف3: القيام بالتحضير المنافسة و التركيز عبى : التنسيق بين الدفاع و الهجوم القذف بالارتكاز و من الاجنحة الرجوع الى المنطقة و حمايتها الموقف4: منافسة بين الفرق و تركيز على الاعب المحوري	التعاون مع الزملاء احترام قائد الفريق في توجيهات لزملائه الرغبة في التحدى و مواصلة الجهد التعامل الايجابي مع الزملاء	التعاون مع الزملاء من اجل توزيع المهام و التنظيم الجيد تطبيق القوانين كرة اليد
المرحلة التقييمية	تمرينات المرونة و الاسترخاء المناقشة مع جميع التلاميذ و اعطاء النتائج النهائية	الهدوء و الانضباط	اعطاء النتائج و ترتيب الفرق

المستوى	النشاط	مدة الانجاز	مكان العمل
	كرة اليد	**45 د**	
وسائل العمل	شواخص+صافرة+كرات		
الكفاءة القاعيدة	تقدير النتائج الذاتية بالنسبة لامكانيات الاخرين و تميزها لاشكاليات المواجهة		
الهدف الاجرائي 06	**تحسين اللعب الجماعي في الدفاع و الهجوم.**		

فترات التعلم	ظروف الانجاز	مؤشرات النجاح	التوصيات
المرحلة التحضيرية	المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة الموقف1: - لعبة التمريرات العشارية مع إدخال بعض القوانين عليها	العمل على التنسيق الجيد في الحركات - المشاركة الفعلية في اللعب	احترام المسافة ترك المسافة بين الزملاء لتفادي الاصابات تحـــــرك في الوقت المناسب
مرحلة الانجاز	الموقف2: الدفاع والهجوم في نصف الميدان فريق في الدفاع وفريق في الهجوم يطاب السرعة في التنفيذ مع تبديل الأماكن وذلك على حسب وجود الكرة الموقف3: - فوجين أوب في منتصف الملعب عند الاشارة يحاول كل فريق التوجه نحو منطقته والتموقع في المكان المخصص له ثم نفس التمرين باستعمال الكرة	- يجب أن ينسق كل تلميذ مع زملائه - سرعة الاستجابة ورد الفعل روح التنافس	التقيد بماهو مطلوب الأداء الجيد للعمل المطلوب
المرحلة التقييمية	المشي حول الملعب مع أداء حركات بسيطة للاسترجاع كل قائد فريق يدلي بملاحظاته - فتح النقاش للجميع - تقديم ملاحظات - إعطاء توجيهات من طرف الأستاذ	التقييم الذاتي على مستوى كل فوج - المخاطبة بدون عقدة أمام الآخرين	لا يجب بـــذل مجهود الاستمــاع إلى الزملاء

المستوى	النشاط	مدة الانجاز	مكان العمل
	كرة اليد	**45 د**	
وسائل العمل	شواخص+صافرة+كرات		
الكفاءة القاعيدة	تقدير النتائج الذاتية بالنسبة لامكانيات الاخرين و تميزها لاشكاليات المواجهة		
الهدف الاجرائي 07	**دور اللاعب الموزع في اللعب.**		

فترات التعلم	ظروف الانجاز	مؤشرات النجاح	التوصيات
المرحلة التحضيرية	المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة. الموقف1: المشي في شكل قاطرات مع تدوير اليدين الى أمام والخلف والجهتين ثم تمديدها عاليا ثم قبض اليد بقوة على شكل لكمة وتمديدها - **الموقف 1 :** تمريرات الخمس بين فريقين في مساحات محددة بمعالم	- تهيئة عامة لليدين مع اعطاء تنبيه لعمل اليدين وذلك بتقويتهما في وضعية عالية - التحرك في كل الاتجاهات والبحث عن أماكن فارغة وعدم	احترام المسافة ترك المسافة بين الزملاء لتفادي الاصابات
مرحلة الانجاز	**الموقف2:** فريقان كل واحد في نصف ميدان ولهم سجين من الفريق الأخر عند الاشارة يحاول الفريق الحامل للكرة أن يمرر الكرة الى السجين الذي يبحث عن أماكن فارغة لاستقبال الكرة ليضرب الفريق الأخر **الموقف3:** فوجين أوب في منتصف الملعب على شكل دفاع وهجوم محدد لكل فريق عنصران ليسددوا ناحية المرمى ويحاول كل منهما التحرر من المراقبة والمضايقة	- البحث عن أماكن فارغة - التحرك في كل الاتجاهات بستمرار - استغلال المساحات الشاغرة واختيار أحسن موقع	رئيس الفوج كل مرة يحدد عنصران
المرحلة التقييمية	تمرينات المرونة و الاسترخاء المناقشة مع جميع التلاميذ و اعطاء النتائج النهائية	الهدوء و الانضباط	إعطاء النتائج و ترتيب الفرق

لمستوى	النشاط	مدة الانجاز	مكان العمل
	كرة اليد	45 د	
وسائل العمل	شواخص+صافرة+كرات		
الكفاءة القاعيدة	تقدير النتائج الذاتية بالنسبة لامكانيات الاخرين و تميزها لاشكاليات المواجهة		
الهدف الاجرائي 08	**التحسين في تنظيم الهجوم.**		
فترات التعلم	**ظروف الانجاز**	**مؤشرات النجاح**	**التوصيات**
المرحلة التحضيرية	المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة الموقف1: رمي الكرة في السماء فوج أ يهرب - رمي الكرة في السماء فوج ب يهرب	*العمل على التنسيق الجيد في الجري - تلين جميع أطراف الجسم - سرعة رد الفعل	تحـــــرك في الوقت المناسب الانتباه
مرحلة الإنجاز	الموقف2: نقسم كل فوج إلى مجموعتين كل مجموعة في زاوية من الملعب كرتان في وسط الملعب إعطاء الإشارة ينطلق فوج أ من منطقة اليمين - فوج ب من منطقة اليسار محاولة إجراء هجوم معاكس الموقف3: *فوجين أوب في منتصف الملعب* *- كرة في كل منطقة عند الاشارة ينطلق أ في أخذ الكرة في هجوم معاكس في حين ب يلاحقه لمنعه من التسجيل*	*- المحافظة على الكرة والوصول إلى الهدف المقصود - سرعة الاستجابة ورد الفعل روح التنافس	التقيد بماهو مطلوب الأداء الجيد للعمل المطلوب
المرحلة التقييمية	المشي حول الملعب مع أداء حركات بسيطة للاسترجاع كل قائد فريق يدلي بملاحظاته - فتح النقاش للجميع - تقديم ملاحظات - إعطاء توجيهات من طرف	التقييم الذاتي على مستوى كل فوج - المخاطبة بدون عقدة أمام الآخرين	لا يجب بـــذل مجهود الاستمـاع إلى الزملاء

المستوى	النشاط	مدة الانجاز	مكان العمل
	كرة اليد	**45 د**	
وسائل العمل	شواخص+صافرة+كرات		
الكفاءة القاعيدة	تقدير النتائج الذاتية بالنسبة لامكانيات الاخرين و تميزها لاشكاليات المواجهة		
الهدف الاجرائي 09	**اقتناص الكرة من الخصم.**		

فترات التعلم	ظروف الانجاز	مؤشرات النجاح	التوصيات
المرحلة التحضيرية	المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة الموقف1: جري خفيف في ميدان كرة السلة عبر خطوطه ومناطقه ثم المشي - ثم معاودة الجري في كل الاتجاهات وتخصص لكل فريق جهة من الميدان عند سماع الصافرة كل يتجه إلى منطقته	التدرج في الجري من بطيء إلى أسرع - مراقبة الحالة المرفولوجية للجسم	تقدير العمل وعدم المماطلة أو التسرع
مرحلة الانجاز	الموقف2: نقسم كل فوج إلى مجموعتين كل مجموعة متكونة من خمسة لاعبين ويبدؤون في لعبة التمريرات الخمس وعند انهاء التمريرات الرجوع بسرعة الى حافة الميدان الموقف3: - نقسم ملعب كرة السلة على الطول كل فريقان في نصف يلعبان في الوسط وعند الإشارة الفريق الذي لايملك الكرة يرجع الى الدفاع بسرعة	عند النجاح في اللعبة الرجوع السريع إلى المنطقة قبل الفريق الأخر العمل على أن يكون الرجوع جماعيا لحماية السلة	الانتشار الجيد في الميدان الانتشار الجيد في الميدان
المرحلة التقييمية	: المشي حول الملعب مع أداء حركات بسيطة للاسترجاع كل قائد فريق يدلي بملاحظاته - فتح النقاش للجميع - تقديم ملاحظات - إعطاء توجيهات من طرف الأستاذ	- التقييم الذاتي على مستوى كل فوج - المخاطبة بدون عقدة أمام الآخرين	اعطاء النتائج و ترتيب الفرق لا يجب بـــذل مجهود الاستمــاع إلى الزملاء

المستوى	النشاط	مدة الانجاز	مكان العمل
	كرة اليد	**45 د**	
وسائل العمل	شواخص+صافرة+كرات		
الكفاءة القاعيدة	تقدير النتائج الذاتية بالنسبة لامكانيات الاخرين و تميزها لاشكاليات المواجهة		
الهدف الاجرائي 10	**أن يتمكن من التعامل مع الزملاء بالكرة .**		

فترات التعلم	ظروف الانجاز	مؤشرات النجاح	التوصيات
المرحلة التحضيرية	المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة الموقف1: * كل فوجين ينشط في منتصف الملعب بحيث يقوم كل فوج بتمرير الكرة بين عناصره حتى 10 تمريرات ليحتسب نقطة , في حين يقوم الفوج الآخر بعرقلته واسترجاع الكرة ليقوم بنفس العمل	العمل الجماعي داخل الفوج . - فهم قواعد اللعبة	عدم الخروج من الحيز . - التمرير لكل عناصر الفوج
مرحلة الانجاز	الموقف2: يقوم التلاميذ بالتنقل بالكرة (2-2) عن طريق التمرير والاستقبال صوب السلة والقيام بالتسديد . ثم زيادة العدد (3-3) مع تغيير الأماكن . الموقف3: * يقوم التلاميذ بالتنقل في فوج كامل بالتمرير والاستقبال فيما بينهم في مدة (24 ثا) على طول الملعب مع تمرير الكرة للاعب الذي يكون تحت السلة للقيام بالتسديد	التنقل الجيد صوب السلة . - التحكم الجيد في الكرة استغلال الحيز . - السرعة في التنقل	الاتجاه صوب السلة . عدم المشي بالكرة إدراك زمن الهجوم . - التفاهم بين العناصر
المرحلة التقييمية	تمرينات المرونة و الاسترخاء المناقشة مع جميع التلاميذ و اعطاء النتائج النهائية	الهدوء و الانضباط	اعطاء النتائج و ترتيب الفرق

المستوى	النشاط	مدة الانجاز	مكان العمل
	كرة اليد	**45 د**	
وسائل العمل	شواخص+صافرة+كرات		
الكفاءة القاعيدة	تقدير النتائج الذاتية بالنسبة لامكانيات الاخرين و تميزها لاشكاليات المواجهة		
الهدف الاجرائي 11	الرجوع إلى المنطقة عند تضييع الكرة.		

فترات التعلم	ظروف الانجاز	مؤشرات النجاح	التوصيات
المرحلة التحضيرية	المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة المناداة +التحية+مراقبة التلاميذ+شرح هدف الحصة الموقف1: يقوم قائد كل فوج بتحضير عناصر فوجه بواسطة ألعاب من اختياره , تعمل على تحضيرهم بدنيا ونفسيا بواسطة الكرة وبدونها	العمل الجماعي داخل الفوج . - فهم قواعد اللعبة	عدم الخروج من الحيز . - التمرير لكل عناصر الفوج
مرحلة الإنجاز	الموقف2: يقوم عناصر كل فوج بالتنقل بالكرة فرديا وبسرعة صوب السلة ثم القيام بالتسديد عن قرب . ثم تغيير أماكن التسديد من الأمام وعلى الجانبين الموقف3: كل عنصرين متقابلين أحدهما يمثل الهجوم والآخر يكون في حالة الدفاع , بحيث يقوم المهاجم بمحاولة تجاوز الخصم للوصول إلى السلة والقيام بتسديدة صحيحة , ثم تغيير المهام	التنقل الصحيح . - التسديد الجيد - الدفاع القانوني . - الإرادة لبلوغ السلة	الاتجاه صوب السلة - التركيز على الوضعيات عدم التهاون . - المثابرة في العمل .
المرحلة التقييمية	تمرينات المرونة و الاسترخاء المناقشة مع جميع التلاميذ و اعطاء النتائج النهائية	الهدوء و الانضباط	اعطاء النتائج و ترتيب الفرق

الملحق رقم05

قائمة الأساتذة المحكمين

يحياوي السعيد	جامعة باتنة 02
مرتات محمد	جامعة باتنة 02
بن حفيظ مفيدة	جامعة باتنة 02
مساحلي محمد صغير	جامعة باتنة 02
حناط عبد القادر	جامعة الجلفة
محمد هيزوم	جامعة الأغواط
خالد بن سالم	جامعة الأغواط
الحاج عيسى رفيق	جامعة الأغواط
حنة الهاشمي	جامعة الأغواط