وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعه بابل
كلية التربية الرياضية

# تأثير التدريس المصغر المبكر في تطوير مهارات التدريس للطلاب المطبقين في كلية التربية الرياضية جامعة ديالى

أطروحة تقدم بها

سنان عباس علي حسين

إلى مجلس كلية التربية الرياضية في جامعة بابل

وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه في التربية الرياضية

بإشراف

أ.د محمود داود سلمان الربيعي

1433هـ 2012 م

بسم الله الرحمن الرحيم

اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ لَا تَأْخُذُهُ سِنَةٌ وَلَا نَوْمٌ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ مَنْ ذَا الَّذِي يَشْفَعُ عِنْدَهُ إِلَّا بِإِذْنِهِ يَعْلَمُ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُمْ وَلَا يُحِيطُونَ بِشَيْءٍ مِنْ عِلْمِهِ إِلَّا بِمَا شَاءَ وَسِعَ كُرْسِيُّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ وَلَا يَئُودُهُ حِفْظُهُمَا وَهُوَ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ

صدق الله العظيم

سورة البقرة

الآية (255)

# أقرار المشرف

أشهد ان إعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ ( **تأثير التدريس المصغر المبكر في تطوير مهارات التدريس للطلاب المطبقين في كلية التربية الرياضية/ جامعة ديالى** ) التي قدمها ( **سنان عباس علي حسين** ) كان تحت إشرافي في كلية التربية الرياضية / جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجه الدكتوراه في التربية الرياضية .

التوقيع

**أ.د محمود داود الربيعي**

/ / 2012

بناءً على التعليمات والتوصيات المقررة ارشح هذه الأطروحة للمناقشة.

**م. د رافد عبد الأمير ناجي**

**معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا**

**كلية التربية الرياضية . جامعه بابل**

**/ / 2012م**

# أقرار المقوم اللغوي

أشهد بأنَّ هذه الأطروحة الموسومة بـ **(تأثير التدريس المصغر المبكر في تطوير مهارات التدريس للطلاب المطبقين في كلية التربية الرياضية/ جامعة ديالى)** قد تمت مراجعتها من الناحية اللغوية والأسلوبية، وقد تميزت بأسلوب علمي سليم ولأجله وقعت.

**التـــــوقيع :**

**الاســـــــم : مثنى عبد الرسول مغير**

**اللقب العلمي: استاذ دكتور**

**مكان العـــمل: جامعة بابل/ كلية الدراسات القرآنية**

**قسم اللغة العربية**

**التأريـــــخ : / / 2012**

# أقرار لجنة المناقشة والتقويم

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة والتقويم أننا اطلعنا على هذه الأطروحة الموسومة بـ (**تأثير التدريس المصغر المبكر في تطوير مهارات التدريس للطلاب المطبقين في كلية التربية الرياضية/ جامعة ديالى** ) وقد ناقشنا الطالب ( **سنان عباس علي حسين** ) في محتوياتها وفيما له علاقة بها، ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الدكتوراه في التربية الرياضية.

**عضواً**
**أ.د أحمد عبد العزيز**

**عضواً**
**أ.م.د رغداء حمزة حسين**

**عضواً**
**أ.م.د سوسن هدود**

**عضواً**
**أ.م.د عادل عودة**

**رئيس اللجنة**
**أ.د بيان علي عبد علي**
**/ / 2012**

**صدقت الأطروحة من مجلس كلية التربية الرياضية في جامعه بابل بجلسته المرقمة ( ) والمنعقدة بتاريخ / / 2012.**

**أ.د بيان علي عبد علي الخاقاني**
**عميد كلية التربية الرياضية – جامعة بابل**
**/ / 2012**

# الإهداء

**إلى من أوصانا بطلب العلم ولو كان في الصين...**

**سيد الكائنات النبي الأمي محمد ( صلى الله عليه وآله وسلم )**

**إلى والدي ( رحمه الله ) ووالدتي حباً واعتزازاً ...**

**إلى زوجتي فيض العطاء اللا محدود...**

**إلى أولادي وأحبتي رسل... محمد ... علي**
**أولا وأخيرا ...**

**سنان**

# شكـر وتقديـر

بسم الله، وأول من يشكر على نعمته لا سواه فجلما يستحق الحمد تبارك وتعالى عما يصفو، وأفضل الصلاة والسلام على المعلم الأول النبي الأمي صاحب العلم والقلم، وعلى إل بيته الطيبين الطاهرين وصحبه الغر الميامين.

الأهل والأصدقاء، والاساتذة والزملاء كل مدين لهم بالشكر والثناء والعرفان بالجميل بمن أبدأ؛ وبمن انتهي كل أضاء لي في مجاله وإمكاناته، ووفق اقتداره وإمكاناته شمعة اعتز بها وافتخر بها وأضيفها ديناً ،احرص على أن أكون وفيا من خلال العمل الجاد والدؤوب وتقديم أفضل ما في الوسع والله حسبي، وأدعوه خير الجزاء لكل من ساهم في مد يد العون بموقف أو كلمة، أسهمت في أن أقف لأنير شيء في حياتي، وعهد أن يكون كل هذا الجهد المتواضع نذراً للآخرين ما أوتيت من قوة، ولاقوه إلا بالله وبالله استعين.

أثمن بجزيل الشكر والعرفان الى عمادة كلية التربية الرياضية – جامعة بابل لإتاحة الفرصة في إكمال دراستي متمثلة بعميدها الاستاذ الدكتور بيان علي عبد علي الخاقاني.

الشكر الجزيل والامتنان الخالص والاحترام الكبير أتقدم به إلى أستاذي ومشرفي الفاضل الاستاذ الدكتور محمود داود الربيعي لتوجيهاته العلمية السديدة ومتابعته لي في كل خطوة وحرصه الشديد في قراءة وملاحظة كل كلمة كتبت في هذا البحث حتى أصبح في هذه الصورة ... شكراً لصبرك الجميل وحرصك على البحث وجهدك الكبير معي، جزاك الله عني كل خير ووفقك وأعزك بعزه دوماً.

وأتقدم بخالص شكري وتقديري وامتناني إلى الدكتور (علي عبد الحسن حسين) معاون العميد للشؤون العلمية سابقا لرعايته الأبوية لطلبة الدراسات العليا، وأتقدم بشكري الوافر إلى الدكتور (رافد عبد الأمير ناجي) معاون العميد العلمي للدراسات العليا لتواضعه في خدمة طلبة العلم.

شكري وامتناني لأساتذتي اللذين تتلمذت على أيديهم عسى أن يساعدني الباري عز وعلا أن أوفي بحقهم. واخص بالذكر الاستاذ الدكتور محمد الياسري الذي أضفى بتوجيهاته السديدة التي جعلتني أسير في هداياه وأنهل من علومه وجوانب خبراته طيلة مدة بحثي هذا، والاستاذ الدكتور مازن عبد الهادي، والاستاذ الدكتورة ناهدة عبد زيد، والاستاذ المساعد الدكتورة رغداء حمزة حسين والاستاذ المساعد الدكتور صدام محمد فريد.

وكذلك أتقدم بوافر الشكر والامتنان إلى السادة رئيس وأعضاء لجنة المناقشة المحترمين على ما قدموه من توجيهات وملاحظات علمية سديدة كان من شأنها أن تزيد من رصانة البحث.

تقديري واحترامي إلى أساتذتي في كلية التربية الرياضية/ جامعة ديالى الذين ساندوني في إكمال البحث متمثلة بعميدها الدكتور مجاهد حميد رشيد.

وعرفاناً بالجميل لا يوصف إلى زملاء الدراسة طلبة الدكتوراه واخص دائرة طرائق التدريس وسام توفيق، وعلي عبد الائمة، ورافد علي داود، وظافر ناموس.

والى الأخوة الاعزاء المهندس جمال أديب والمدرس المساعد ثائر عامر والاستاذ المساعد ثائر رشيد ورافد حميد رشيد وطلبة الدكتوراه محمد وليد وصديقي المتفضل علي بحسن المشورة في الخير والعلم أحمد مهدي وفراس طالب حمادي، وعمار جبار جزاهم الله عني خير جزاء.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى المقوم اللغوي الاستاذ الدكتور مثنى عبد الرسول مغير الذي أغنى هذا البحث بتقويمه اللغوي.

وأسجل أيضاً امتناني وشكري العميقين إلى مكتبة كلية التربية الرياضية في جامعتي بابل وديالى فضلاً عن قسم الدراسات العليا في جامعة بابل لما قدموه من تسهيلات أسهمت في إتمام مشروع البحث.

ولا ينسى القلب والعقل رفيقة دربي في الحياة زوجتي الغالية في مساندتها لي طيلة فترة دراستي وتشجيعها وصبرها معي أسال الله أن يحفظها لي ولأولادي. وبوافر الامتنان إلى من أهديتهم رسالتي.

جزا الله من ورد ذكرهم خير الجزاء خدمة لرفد حركة العلم والباحثين لغرض تصحيح اللبنة الأولى لبناء هذا البلد العريق أولاً وأخيراً.

# ملخص الأطروحة باللغة العربية

## تأثير التدريس المصغر المبكر في تطوير مهارات التدريس للطلاب المطبقين في كلية التربية الرياضية / جامعة ديالى

**الباحث: سنان عباس علي حسين** **بإشراف : أ.د محمود داود سلمان الربيعي**

إنَّ من أبرز مميزات تدريب المدرسين وإعدادهم اعتمادها على نتائج البحوث والدراسات التربوية ، كأساس لتطوير وتحسين هذه البرامج ، فبرامج تدريب المدرسين الحديثة تعمل على تشجيع إجراء الدراسات والبحوث العلمية، من أجل إجراء التطويرات والتحسينات على هذه البرامج التي تعد عنصرا أساساً ضمن العناصر التي يبنى عليها البرنامج التدريبي. لذا إرتأى الباحث دراسة التدريس المصغر المبكر وتأثيره في تطوير مهارات التدريس لدى طلاب كلية التربية الرياضية / جامعة ديالى.

وجاءت أهداف البحث بما يلي :

1- بناء مقياس لمهارات التدريس للطلاب المطبقين في كلية التربية الرياضية/ جامعة ديالى.

2- إعداد منهج للتدريس المصغر المبكر للطلاب المطبقين في كلية التربية الرياضية.

3- التعرف على تأثير التدريس المصغر المبكر في تطوير مهارات التدريس للطلاب المطبقين في كلية التربية الرياضية.

وفي ضوء أهداف البحث يفترض الباحث ما يأتي :

1- للتدريس المصغر المبكر تأثير إيجابي في تطوير مهارات التدريس لطلاب كلية التربية الرياضية.
2- لاستخدام التدريس المصغر المبكر افضلية في تطوير مهارات التدريس لطلاب كلية التربية الرياضية.

وكذلك تناول الباحث المواضيع النظرية التي لها علاقه بموضوع البحث ومنها

مفهوم التدريس، والتدريس المصغر وأنواعه، ومهارات التدريس المتمثلة بالتخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

تكون مجتمع البحث من طلاب المرحلة الرابعة كلية التربية الرياضية جامعة ديالى للعام الدراسي 2011– 2012 والبالغ عددهم (190) طالباً، ووقع الاختيار عشوائياً على شعبتي (أ، ب) لتكون المجموعتان الضابطة والتجريبية وعلى التوالي وبواقع (32) طالب يمثلون نسبة (16.842%) من مجتمع البحث موزعين بالتساوي على المجموعتين.

واستعمل الباحث المنهج الوصفي بأسلوب المسح لبناء مقياس مهارات التدريس والمنهج التجريبي لتطبيق منهج التدريس المصغر المبكر لتطوير مهارات التدريس للطلاب المطبقين في كلية التربية الرياضية / جامعة ديالى. إذ تم إجراء خطوات بناء مقياس مهارات التدريس بعد إعداد فقرات المقياس ومعالجتها إحصائياً بالاتساق الداخلي والقوة التميزية للفقرات والتحليل العاملي للمقياس الذي أصبح جاهزاً بفقراته لـ (55) فقرة.

وقد عولجت البيانات إحصائيا باستعمال الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط البسيط والمتعدد واختبارات لعينتين مستقلتين .

بعد الحصول على نتائج البحث تم التوصل إلى الاستنتاجات الآتية :

1- المقياس الذي اعده الباحث قادراً على قياس المهارات التدريسية للطلاب المطبقين في كليات التربية الرياضية.
2- حققت المجموعة التجريبية التي استخدمت ألية التدريس المصغر المبكر نتائج ايجابية في تطوير مهارات التدريس للطلاب المطبقين.
3- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تقيم اداء الطلاب المطبقين لمهاراتهم التدريسية.
4- لمنهاج التدريس المصغر المبكر تأثيراً ايجابياً في تطوير مهارات التدريس للطلاب المطبقين مقارنة بالطريقة المتبعة.

ويوصي الباحث بما يأتي :

1- ضرورة استخدام مقياس مهارات التدريس لغرض الوقوف على مدى اكتساب وتطوير مهارات التدريس ( للطلاب المطبقين).
2- اجراء دراسات مشابهة من لدن الباحثين لتقنين وتحديد مستويات لدرجات مقياس مهارات التدريس.
3- امكانية تطبيق التدريس المصغر في دروس طرائق التدريس.
4- امكانية زيادة عدد الساعات العملية لمادة طرائق التدريس لتطوير مهارات الطلاب او جعلها في ثلاث مراحل بدل من مرحلتين.
5- توفير مختبرات التدريس المصغر في كليات واقسام التربية الرياضية في القطر.
6- استخدام التدريس المصغر في برامج اعداد مدرسي التربية الرياضية لتحسين برنامج اعدادهم مهنيا .
7- إمكانية تنمية المهارات التدريسية لدى طلبة كلية التربية الرياضية باستخدام البرامج التدريبية وفق التدريس المصغر.

# المحتويات


| التسلسل | الموضوع | الصفحة |
|---|---|---|
| | العنوان | 1 |
| | الآية القرآنية | 2 |
| | إقرار المشرف | 3 |
| | إقرار المقوم اللغوي | 4 |
| | إقرار لجنة المناقشة والتقويم | 5 |
| | الإهداء | 6 |
| | شكر وتقدير | 7 |
| | ملخص الأطروحة باللغة العربية | 9 |
| | المحتويات | 12 |
| | الجداول | 18 |
| | الاشكال والمخططات | 21 |
| | الملاحق | 22 |
| | الباب الأول | |
| -1 | التعريف بالبحث | 24 |
| 1-1 | مقدمه البحث وأهميته | 24 |
| 2-1 | مشكله البحث | 25 |
| 3-1 | أهداف البحث | 26 |
| 4-1 | فرضا البحث | 26 |
| 5-1 | مجالات البحث | 26 |
| 1-5-1 | المجال البشري | 26 |
| 2-5-1 | المجال الزماني | 26 |
| 3-5-1 | المجال المكاني | 26 |
| | الباب الثاني | |
| -2 | الدراسات النظرية والدراسات السابقة | 29 |

| التسلسل | الموضوع | الصفحة |
|---|---|---|
| 1-2 | الدراسات النظرية | 29 |
| 1-1-2 | مفهوم التدريس | 29 |
| 2-1-2 | التدريس المصغر | 35 |
| 1-2-1-2 | الخلفية التاريخية للتدريس المصغر | 35 |
| 2-2-1-2 | مفهوم التدريس المصغر | 38 |
| 3-2-1-2 | المبادئ الاساسية للتدريس المصغر | 41 |
| 4-2-1-2 | أهمية التدريس المصغر | 42 |
| 5-2-1-2 | خطوات تنفيذ التدريس المصغر | 43 |
| 6-2-1-2 | شروط التدريس المصغر | 44 |
| 7-2-1-2 | مزايا التدريس المصغر | 44 |
| 8-2-1-2 | فوائد التدريس المصغر | 45 |
| 9-2-1-2 | الانتقادات التي وجهة الى التدريس المصغر | 46 |
| 10-2-1-2 | أنواع التدريس المصغر | 47 |
| 3-1-2 | التدريس المصغر المبكر | 48 |
| 1-3-1-2 | فوائد التدريس المصغر المبكر | 49 |
| 4-1-2 | مهارات التدريس | 50 |
| 1-4-1-2 | خصائص مهارات التدريس العامة والتربية الرياضية | 56 |
| 2-4-1-2 | أهمية مهارات التدريس | 58 |
| 2-2 | الدراسات السابقة | 61 |
| 1-2-2 | دراسة صفوت (1983) | 61 |
| 2-2-2 | دراسة صفوت وآخرون (1985) | 61 |
| 3-2-2 | دراسة (Staccy and others 1987 ) | 62 |

| التسلسل | الموضوع | الصفحة |
|---|---|---|
| 4-2-2 | دراسة كامل (1988) | 62 |
| 5-2-2 | دراسة اياد (2002) | 63 |
| 6-2-2 | مناقشة الدراسات السابقة | 64 |
| | الباب الثالث | |
| -3 | منهجية البحث واجراءاته الميدانية | 68 |
| 1-3 | منهج البحث | 68 |
| 2-3 | التصميم التجريبي للبحث | 68 |
| 3-3 | مجتمع البحث وعينته | 69 |
| 4-3 | تحديد متغيرات البحث | 69 |
| 1-4-3 | اجراءات السلامة الداخلية | 70 |
| 2-4-3 | اجراءات السلامة الخارجية | 70 |
| 5-3 | الوسائل والادوات والاجهزة المستخدمة في البحث | 71 |
| 1-5-3 | وسائل جمع المعلومات | 71 |
| 2-5-3 | الأدوات المستخدمة في البحث | 71 |
| 3-5-3 | الاجهزة المستخدمة في البحث | 71 |
| 6-3 | الاجراءات الميدانية للبحث | 72 |
| 1-6-3 | اجراءات بناء مقياس مهارات التدريس | 72 |
| 1-1-6-3 | الغرض من بناء المقياس | 72 |
| 2-1-6-3 | تحديد الظاهرة المطلوب قياسها | 72 |
| 3-1-6-3 | تحديد مجالات المقياس | 72 |
| 4-1-6-3 | إعداد الصيغة الاولية لفقرات المقياس | 77 |
| 5-1-6-3 | تحديد صلاحية فقرات المقياس | 78 |
| 6-1-6-3 | تحديد أسلوب صياغة فقرات المقياس | 84 |

| التسلسل | الموضوع | الصفحة |
|---|---|---|
| 7-1-6-3 | إعداد تعليمات المقياس | 85 |
| 8-1-6-3 | تنفيذ شروط اجراء المقياس | 86 |
| 9-1-6-3 | تصحيح المقياس | 86 |
| 10-1-6-3 | التجربة الاستطلاعية لمقياس مهارات التدريس | 87 |
| 11-1-6-3 | التجربة الاساسية للمقياس | 88 |
| 7-3 | التحليل الاحصائي للفقرات | 88 |
| 1-7-3 | صدق المقياسValidity | 88 |
| 1-1-7-3 | صدق المحتوىContent Validity | 88 |
| 2-1-7-3 | الصدق المنطقيLogical Validity | 89 |
| 3-1-7-3 | الصدق الظاهريFace Validity | 89 |
| 4-1-7-3 | صدق البناء Construct Validity | 89 |
| 5-1-7-3 | القوة التمييزية للفقرات Items Analysis | 89 |
| 6-1-7-3 | المجموعتان الطرفيتان Contrasted Group | 90 |
| 7-1-7-3 | علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ( الاتساق الداخلي ) | 96 |
| 8-7-1-3 | الثباتReliability | 99 |
| 9-1-7-3 | التحليل العاملي لفقرات مقياس مهارات التدريس | 100 |
| 10-1-7-3 | المصفوفة العاملية قبل التدوير | 100 |
| 11-1-7-3 | المصفوفة العاملية بعد التدوير | 104 |
| 12-1-7-3 | تفسير العوامل المستخلصة | 108 |
| 13-1-7-3 | تفسير العامل الأول بعد التدوير | 108 |
| 8-3 | التجربة الاستطلاعية للتدريس المصغر المبكر | 111 |
| 9-3 | إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث | 111 |
| 1-9-3 | العمر الزمني مقاساً بالأشهر | 111 |

| التسلسل | الموضوع | الصفحة |
|---|---|---|
| 2-9-3 | التحصيل الدراسي لعينة البحث في مادة طرائق التدريس للمرحلة الثالثة | 112 |
| 10-3 | تطبيق المقياس | 113 |
| 11-3 | منهاج التدريس المصغر المبكر | 113 |
| 12-3 | التجربة الرئيسة | 114 |
| 13-3 | الاختبار البعدي | 115 |
| 14-3 | الوسائل الاحصائية | 116 |
| | الباب الرابع | |
| -4 | عرض وتحليل ومناقشة النتائج | 118 |
| 1-4 | عرض وتحليل مجالات مهارة التخطيط | 118 |
| 2-4 | مناقشة نتائج مجالات مهارة التخطيط | 129 |
| 3-4 | عرض وتحليل مجالات مهارة التنفيذ | 131 |
| 4-4 | مناقشة مجالات مهارة التنفيذ | 142 |
| 5-4 | عرض وتحليل مهارة التقويم | 145 |
| 6-4 | مناقشة مهارة التقويم | 146 |
| 7-4 | عرض وتحليل ومناقشة الاختبار البعدي لتقييم اداء (الطالب المطبق) | 148 |
| 8-4 | مناقشة الاختبار البعدي لتقيم اداء (الطالب المطبق) | 149 |
| | الباب الخامس | |
| -5 | الاستنتاجات والتوصيات | 153 |
| 1-5 | الاستنتاجات | 153 |
| 2-5 | التوصيات | 153 |
| | المراجع والمصادر العربية والاجنبية | |
| | المراجع المصادر العربية | 156 |

| | | |
|---|---|---|
| | المصادر الاجنبية | 163 |
| | الملاحق | 167 |
| | ملخص الاطروحة باللغة الانكليزية Abstract | A-D |

# الجداول


| التسلسل | الموضوع | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | يبين التصميم التجريبي للبحث | 68 |
| 2 | يبين تفاصيل مجتمع البحث وعينته | 69 |
| 3 | يبين نتائج أراء الخبراء حول صلاحية المجالات لمقياس مهارات التدريس | 74 |
| 4 | يبين مجالات مهارات التدريس ونسبها المئوية وأهميتها النسبية وعدد الفقرات لكل مجال | 76 |
| 5 | يبين نتائج أراء الخبراء حول صلاحية الفقرات لمقياس مهارات التدريس | 79 |
| 6 | يبين مقياس التقدير الخماسي | 86 |
| 7 | يبين الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين العليا والدنيا والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ودلالتها في حساب القوة التميزية | 91 |
| 8 | يبين معامل ارتباط الفقرة (الاتساق الداخلي) بالدرجة الكلية للمقياس | 98 |
| 9 | يبين مصفوفة العوامل لمقياس مهارات التدريس قبل التدوير | 101 |
| 10 | يبين مصفوفة العوامل لمقياس مهارات التدريس بعد التدوير | 105 |
| 11 | يبين الترتيب التنازلي للمحور الاول بعد التدوير المتعامد | 108 |
| 12 | يبين المعالم الإحصائية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة لمتغير العمر الزمني مقاساً بالأشهر | 112 |
| 13 | يبين المعالم الإحصائية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة لمتغير التحصيل النهائي لمادة طرائق التدريس للمرحلة الثالثة | 112 |
| 14 | يبين مدى توزيع عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ضمن مديات التوزيع الطبيعي للأهداف التعليمية في مهارة التخطيط | 118 |
| 15 | يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة للأهداف التعليمية في مهارة التخطيط | 119 |
| 16 | يبين مدى توزيع عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ضمن مديات التوزيع الطبيعي لتحليل المحتوى وتنظيم التتابع في مهارة التخطيط | 120 |
| 17 | يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة لتحليل المحتوى وتنظيم التتابع في مهارة التخطيط | 120 |

| التسلسل | الموضوع | الصفحة |
|---|---|---|
| 18 | يبين مدى توزيع عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ضمن مديات التوزيع الطبيعي لتحليل خصائص المتعلم في مهارة التخطيط | 122 |
| 19 | يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة لتحليل خصائص المتعلم في مهارة التخطيط | 122 |
| 20 | يبين مدى توزيع عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ضمن مديات التوزيع الطبيعي لتخطيط الدرس في مهارة التخطيط | 124 |
| 21 | يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة لتخطيط الدرس في مهارة التخطيط | 124 |
| 22 | يبين مدى توزيع عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ضمن مديات التوزيع الطبيعي لتحديد مصادر التعلم والوسائل المستخدمة في مهارة التخطيط | 126 |
| 23 | يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة لتحديد مصادر التعلم والوسائل المستخدمة في مهارة التخطيط | 126 |
| 24 | يبين مدى توزيع عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ضمن مديات التوزيع الطبيعي لتحديد عناصر استراتيجيات التدريس في مهارة التخطيط | 128 |
| 25 | يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة لتحديد عناصر استراتيجيات التدريس في مهارة التخطيط | 128 |
| 26 | يبين مدى توزيع عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ضمن مديات التوزيع الطبيعي لعرض الدرس في مهارة التنفيذ | 131 |
| 27 | يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة لعرض الدرس في مهارة التنفيذ | 132 |
| 28 | يبين مدى توزيع عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ضمن مديات التوزيع الطبيعي للاستثارة الدافعية وأثارة انتباه الطلاب في مهارة التنفيذ | 133 |
| 29 | يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة استثارة الدافعية واثارة انتباه الطلاب في مهارة التنفيذ | 133 |

| | | |
|---|---|---|
| 30 | يبين مدى توزيع عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ضمن مديات التوزيع الطبيعي للتغذية الراجعة في مهارة التنفيذ | 135 |
| 31 | يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة للتغذية الراجعة في مهارة التنفيذ | 135 |
| 32 | يبين مدى توزيع عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ضمن مديات التوزيع الطبيعي للاتصال والتعامل الانساني في مهارة التنفيذ | 137 |
| 33 | يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة للاتصال والتعامل الانساني في مهارة التنفيذ | 137 |
| 34 | يبين مدى توزيع عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ضمن مديات التوزيع الطبيعي لإدارة الصف في مهارة التنفيذ | 139 |
| 35 | يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة لإدارة الصف في مهارة التنفيذ | 139 |
| 36 | يبين مدى توزيع عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ضمن مديات التوزيع الطبيعي لمراعاة الفروق الفردية في مهارة التنفيذ | 141 |
| 37 | يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة لمراعاة الفروق الفردية في مهارة التنفيذ | 141 |
| 38 | يبين مدى توزيع عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ضمن مديات التوزيع الطبيعي لمهارة التقويم | 145 |
| 39 | يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة لمهارة التقويم | 145 |
| 40 | يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة للاختبار البعدي لتقيم اداء الطالب/ المطبق | 148 |

# الاشكال والمخططات


| التسلسل | الموضوع | الصفحة |
|---|---|---|
| | **المخططات** | |
| 1 | مخطط يوضح مكونات علم التدريس | 34 |
| 2 | مخطط يوضح مهارات التدريس الاساسية | 53 |
| 3 | مخطط العناصر الرئيسة لمتطلبات اكتساب المهارات المهنية داخل وخارج نطاق المؤسسة التعليمية | 59 |
| | **الاشكال** | |
| 1 | يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة للأهداف التعليمية في مهارة التخطيط | 119 |
| 2 | يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال تحليل المحتوى في مهارة التخطيط | 121 |
| 3 | يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال تحليل خصائص المتعلم في مهارة التخطيط | 123 |
| 4 | يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال تخطيط الدرس في مهارة التخطيط | 125 |
| 5 | يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال تحديد مصادر التعلم والوسائل المستخدمة في مهارة التخطيط | 127 |
| 6 | يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال تحديد عناصر استراتيجيات التدريس في مهارة التخطيط | 129 |
| 7 | يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال عرض الدرس في مهارة التنفيذ | 132 |
| 8 | يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال استثارة الدافعية وأثارة انتباه الطلاب في مهارة التنفيذ | 134 |
| 9 | يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال التغذية الراجعة في مهارة التنفيذ | 136 |
| 10 | يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال الاتصال والتعامل الانساني في مهارة التنفيذ | 138 |
| 11 | يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال ادارة الصف في مهارة التنفيذ | 140 |
| 12 | يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال الفروق الفردية في مهارة التنفيذ | 142 |
| 13 | يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال مهارة التقويم | 146 |
| 14 | يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال تقويم اداء (الطالب المطبق) | 149 |

# الملاحق


| التسلسل | الموضوع | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | استبيان لتحديد أهم مجالات مهارات تدريس التربية الرياضية | 167 |
| 2 | اسماء السادة الخبراء والمختصين | 169 |
| 3 | استبيان لتحديد الاهمية النسبية لمجالات مقياس مهارات تدريس التربية الرياضية | 170 |
| 4 | المقابلات الشخصية | 172 |
| 5 | استبيان لتحديد فقرات مقياس مهارات تدريس التربية الرياضية | 173 |
| 6 | المقياس بصورته النهائية | 179 |
| 7 | الوحدة التدريسية | 181 |
| 8 | مجموعة خبراء تقييم اداء الطالب في التدريس المصغر المبكر | 182 |
| 9 | استمارة تقويم اداء الطالب المطبق | 183 |
| 10 | الموافقات الاصولية لدرجات طلاب المرحلة الثالثة | 185 |
| 11 | مصفوفة البيانات الاولية | 186 |

# الباب الأول

## 1-التعريف بالبحث

### 1-1مقدمة البحث وأهميته:-

يقصد بالتربية بمفهومها العام عملية توثيق الصلة بين الناشئ وبيئته في ظروف معينة تساعد على النمو في الاتجاه المرغوب فيه، وهي بصورة عامة مواصفات الانسان في مجتمع محدد الاهداف وواضح المعالم، يرتبط اساسا في التأثير على نمو الافراد في الجانب القيمي والشعوري والفكري وغيرها، اذ يتجه العقل والتفكير بهم نحو تحقيقها تحقيقا شاملا، وغالباً ما نتحدث عن مناهج التعليم وطرائق واساليب التدريس وكيفية تجاوز مشاكلها.

ان الاهتمام بالتدريس وتطوير مهاراته يعد من اهم الخطوات لان تطوير نوعية التدريس لا تتم الا من خلال المدرس ذي الكفايات المهنية المطلوبة، والاهتمام بمهنة التدريس من أي مجتمع من المجتمعات انما ينطلق من البصمات التي يتركها المدرس على سلوكيات طلابه واخلاقهم وعقولهم وشخصياتهم.

نحن اليوم نمر بتقدم علمي وتقني وبحثي هائل لذلك فأننا بحاجة قوية الى مزيد من المهارات وطرق التفكير التي لابد ان يكتسبها المدرس و(الطالب المطبق).

وان من أبرز مميزات تدريب المدرسين واعدادهم اعتمادها على نتائج البحوث والدراسات التربوية، كأساس لتطوير وتحسين هذه البرامج.

ويعد التدريس المصغر أحد أساليب التدريس التي ظهرت في مجال التدريس الحديث، وهو أسلوب يعمل على تطوير إكساب الطالب المطبق مهارات التدريس، لكونه تدريس حقيقي لا يختلف كثيراً عن التدريب على التدريس الكامل، إذ يحتوي على جميع عناصر التدريس المعروفة، كالمعلم والطالب والمشرف والمهارات التدريسية والوسائل المساعدة والتغذية الراجعة والتعزيز الفوري والنقد الذاتي.

والتدريس المصغر المبكر هو احد انواع التدريس المصغر الذي يبدأ التدريب عليه اثناء الدراسة، أي قبل تخرج الطالب وممارسته مهنة التدريس في اي مجال من المجالات، وهذا النوع يتطلب من الاستاذ المشرف اهتماماً كبيراً بجميع مهارات التدريس، وفي التدريس المصغر المبكر يقوم الطالب المطبق بالتدريب على مهارة

تدريس معينة من خلال تدريس مصغر محدد الاهداف لمجموعة صغيرة من زملائه يتراوح عددها من (5–10) طلاب لمدة من (5–10) دقائق، والهدف ان يصبح (الطالب المطبق) قادراً على ترجمة معرفته النظرية الى سلوك عملي بشكل فني متمثلاَ بأداء مجموعة من المهارات وفق استراتيجيات وممارسات يقوم بتوظيفها في اثراء عملية التعليم والتعلم لطلابه.

وقد ابتدأت الادارات التعليمية بمثل هذه التجارب الحديثة قراءة مدخلات التدريب والافادة من مخرجاته، وسارت بخطوات معقولة وان لم تصل درجة الرضا وان تجاوزت مرحلة التوقف وتتوافق هذه التجارب والاجراءات مع نظريات التعلم المعاصرة ( المعرفية، البنائية) وتطويعها لمفهوم تعدد الذكاءات ومراعاة الفروق الفردية بين الاعداد الهائلة المتزايدة في النمو للأعداد المتعلمين مع متطلبات التعليم الذاتي والتعاوني والجماعي وتبادلية التفاعل وفق هذه الاستراتيجيات بين المعلم والمتعلم، الامر الذي يجعل المعلم ميسراً والطالب فاعلاً نشطاً يشارك في صنع المعلومة بما يعزز اثر التعلم ويميز فاعليته.

**1–2 مشكلة البحث:–**

تواجه مناهج كليات التربية الرياضية تحديات من حيث مدى كفاءتها، لهذا بدأ التفكير في احداث تغييرات شاملة فيها، واستخدام اساليب جديدة اكثر فاعلية واكثر تحقيقا للأهداف، فأهمية توفير المدرس الجيد يعد التزاما نحو الناشئين ونحو مستوى مهنة التدريس. وتتعرض مهنة التعليم الى الكثير من الانتقادات، وتزداد الشكوى من ضعف مستوى أداء المدرس، وبالتالي ينعكس على المستوى العلمي لطلابه.

أن استخدام الجانب النظري لمادة طرائق التدريس وعدم اعطاء الفرصة الكافية للطلاب للقيام بتطوير مهاراتهم التدريسية من خلال استخدام الاساليب الحديثة كأسلوب التدريس المصغر في الدروس العملية لتمكنهم من تطوير قدراتهم المهارية والتدريسية واعطاء فرصة كافية لتحقيق الاهداف التعليمية بشكل موضوعي واكثر كفاءة.

**1-3 أهداف البحث:-**

يهدف البحث الى:-

1- بناء مقياس لمهارات التدريس للطلاب المطبقين في كلية التربية الرياضية.

2- إعداد منهج للتدريس المصغر المبكر للطلاب المطبقين في كلية التربية الرياضية.

3- التعرف على تأثير التدريس المصغر المبكر في تطوير مهارات التدريس للطلاب المطبقين في كلية التربية الرياضية.

**1-4 فرضا البحث:-**

يفترض الباحث:-

1- للتدريس المصغر المبكر تأثير إيجابي في تطوير مهارات التدريس لطلاب كلية التربية الرياضية.

2- لاستخدام التدريس المصغر المبكر افضلية في تطوير مهارات التدريس لطلاب كلية التربية الرياضية.

**1-5 مجالات البحث**

1-5-1 المجال البشري: عينة من طلاب المرحلة الرابعة كلية التربية الرياضية/ جامعة ديالى للعام الدراسي 2011-2012.

1-5-2 المجال الزماني : المدة من 13 / 11 / 2011 لغاية 5 / 1 /2012

1-5-3 المجال المكاني : الساحات الخارجية والقاعات الدراسية لكلية التربية الرياضية / جامعة ديالى.

## الباب الثاني

## 2-الدراسات النظرية والدراسات السابقة:-

### 2-1 الدراسات النظرية:-

### 2-1-1 مفهوم التدريس:-

يشكل التدريس مجموعة نظريات وحقائق تتحول الى مهارات وخبرات من خلال التدريب والتطبيق باتخاذ سلسلة من القرارات وبإيجاد طرائق عديدة تساعد الطلبة على التعلم والنمو التي تنمي مهاراته ومفاهيمه وتمكنه من التمتع بتجارب التعلم والنشاط او الموضوع الذي دَرسه.

"ويعد التدريس فناً له أصوله وطرقه شأنه في ذلك شأن المهن الاخرى، كما أن مهنة التدريس تعد من أعقد المهن، لأن المعلم يتعامل مع طلبة ذوي طبيعة إنسانية معقدة، ولا نستطيع أن نتصور أن يقوم أحد بممارسة مهنة التدريس بنجاح وفاعلية من دون فهم الجوانب الاساسية التي تؤثر في المتعلم وفي قدراته على اكتساب المعرفة العلمية."[1]

والتدريس نشاط تفاعلي تواصلي بين عناصر التدريس المتمثلة بالمعلم والمتعلم والمنهج والبيئة والامكانات المتاحة والتقويم يهدف الى اثارة دافعية المتعلم من أجل تسهيل حدوث عملية التعلم، لذلك تتضمن عملية التدريس مجموعة من الافعال والإجراءات المقصودة والمخطط لها بطريقة يتم من خلالها استغلال كافة الامكانات المادية والبشرية الى اقصى درجة ممكنة لحدوث عملية التعلم.

والتدريس يشير الى ما حدث من تعلم للطلبة من خلال نقل وفهم وتوضيح وتعليم واكساب وتطوير المعلومات والمهارات من المدرس الى الطالب بأي طريقة أو اسلوب تدريسي.

**وترى ( الحريري 2010)** التدريس عملية تربوية هادفة تأخذ في اعتبارها كافة العوامل المكونة للتعليم اذ يتعاون خلالها المعلم والطلبة لتحقيق الاهداف التربوية، وهو ايضاً عملية اجتماعية انتقائية تتفاعل فيها كافة الاطراف من معلمين وطلبة واداريين

---

[1] عادل ابو العز سلامة (وآخرون)؛ **طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة**، ط1: (عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2009) ص17.

وعاملين لغرض نمو المتعلمين والاستجابة لرغباتهم وخصائصهم واختيار المعارف والمبادئ والانشطة والاجراءات التي تتناسب معهم وتنسجم مع روح العصر ومتطلبات الحياة الاجتماعية.[1]

إن عملية التفاعل والتوجيه وممارسة الأنشطة المتنوعة تعتمد على فاعلية المتعلمين وجهودهم وتوجيه المعلم وارشاداته لان التعليم لديه انما هو تعديل للسلوك من خلال الخبرات التي تقدم للمتعلمين وهذا ما يمثل عملية التدريس.

**ويرى ( الربيعي 2011)** ان التدريس هو عملية تواصل بين المدرس والمتعلم، وكذلك يعتبر الانتقال من حالة عقلية الى حالة عقلية أخرى حيث يتم نمو المتعلم بين لحظة واخرى، ونتيجة تفاعله مع مجموعة من الحوادث التعليمية التعلمية التي تؤثر فيه وهو نظام شخصي فردي يقوم المدرس بدور مهني فيه.[2]

ويعد التدريس **(Teaching)** بأنه "الجانب التطبيقي للتعليم، أو أحد أشكاله وأهمها والتعليم لا يكون فعالاً، الا اذا خُطط له مسبقاً ، أي قد صمم بطريقة منظمة ومتسلسلة".[3]

أن التدريس الناجح يتطلب من المدرس تحديد الاهداف التعليمية المنشودة، واختيار المحتوى التعليمي المناسب لتحقيق الاهداف، وان يحدد شروط واساليب تعليم هذا المحتوى، وتقويم نواتج التعلم، وتطوير التدريس ومهاراته، ومن جهة اخرى فأن تحديد الاهداف التعليمية يلعب الدور المهم في عملية التدريس وتطوير مهارات التدريس، فتحديد الاهداف يحدد سلوك المدرس والمتعلم في عملية التدريس.

أن تحقق الاهداف التعليمية يعد معياراً لمستوى تعلم الطلاب، فوضوح الهدف مفيد للمتعلم لمعرفة مستوى تعلمه وتقدمه نحو الهدف.

أن التدريس يشير الى ما حدث من تعلم للطلبة، وانه لمن الصعوبة بمكان القول أن المدرس قد درس إلا ان الطالب لم يتعلم وبذلك فيجب أن نقّوم التدريس بمدى تأثيره في الطلبة ومن دون ذلك فان نشاطات التدريس تكون موجزه وغير ذات معنى. [1]

---

[1] رافدة الحريري؛ **طرق التدريس بين التقليد والتجديد** : (عمان، دار الفكر، 2010) ص13.

[2] محمود داود الربيعي؛ **التعلم والتعليم في التربية البدنية والرياضة**،ط1 : ( النجف الاشرف، دار الضياء للطباعة والنشر، 2011) ص 116

[3] توفيق احمد مرعي و محمد محمود الحيلة؛ **طرائق التدريس العامة**، ط4 : (عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2009) ص23.

يُعدُّ التدريس نشاطاً متواصلاً يهدف الى أثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه، ويتضمن سلوك التدريس مجموعة الافعال التواصلية والقرارات التي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل في أطار موقف تربوي – تعليمي.[2]

إن الهدف الرئيسي للتدريس هو ايجاد طرائق عديدة تساعد الطالب على التعلم والنمو او التصميم ورسم التجارب التربوية التي من خلالها سوف تنمو مهارات ومفاهيم الطلبة وتمكنهم من التمتع بتجارب التعليم والنشاط، او الموضوع الذي درسوه، لهذا وجب ملاحظة ما حدث للطلبة لكي نعرف ما هو التدريس الذي استعمل.[3]

إن عملية التدريس تتطلب من المدرس الناجح فهماً جيداً لطبيعة عملية التدريس من خلال هدف التعلم ومحتواه وأسلوب التعلم ونواتج التعلم.

" ولقد أصبح للتدريس أصوله وطرائقه، فالأصل في التدريس هو فن البحث في الطرق التي يجب إتباعها للوصول الى الغاية المطلوبة بأسهل الأساليب وأفضلها، وقد تعددت الأساليب وتطورت مع مرور الزمن."[4]

ويعد التدريس نظام من الاعمال المخطط لها مسبقاً القصد به أن يؤدي الى تعلم الطلاب في جوانبهم المختلفة، وهذا النظام يشتمل على مجموعة من الانشطة التي تهدف الى احداث التعلم بصورته العلمية، وتظم العملية التدريسية مجموعة من العناصر ( المدرس، الطالب، المنهج، الامكانات المتاحة، التقويم) اذ فقد واحداً منها احدث خللاً في العملية التعليمية.

إن الغرض من التدريس هو توصيل المعارف والعلوم المتنوعة والمختلفة من المدرس الى الطالب، ولذلك فأن الربط بين طرائق التدريس وتأثيرها في الطلبة تعد من الطرائق المفيدة والمجدية في تقويم عملية التدريس.[1]

---

[1] ساينداتوب ، داريل ؛ **تطوير مهارات تدريس التربية الرياضية** ، (**ترجمة** )عباس السامرائي وعبدالكريم السامرائي: ( بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر، 1992) ص23.

[2] يوسف قطامي، (وآخرون)؛ **تصميم التدريس** : (عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،2000) ص15.

[3] محمود داود الربيعي وسعيد صالح حمد امين؛ **الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الرياضية** : (أربيل ، مطبعة منارة، 2010) ص7.

[4] محمد سلمان الخزاعله و وصفي محمد الخزاعله؛ **التربية الرياضية الفاعلة وطلبة كليات التربية**،ط1 : ( عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، 2009) ص206.

[1] محمود داود الربيعي؛ **استراتيجيات التعلم التعاوني**،ط1 : ( اربد، الاردن، 2011) ص3.

ويعُرّف التدريس بأنه "عملية تفاعل بين المتعلمين ومعلمهم وعناصر البيئة المختلفة التي يهيؤها المعلم من أجل إكسابهم المعلومات والمهارات والاتجاهات التي ينبغي تحقيقها في فترة زمنية محددة تعرف بالدرس."[2]

**ويذكر ( سمارة و العديلي 2008)** بأن التدريس " مجموعة من الاجراءات والنشاطات التعليمية التعلمية المقصودة والمتوافرة من قبل المعلم التي يتم من خلالها التفاعل بينه وبين الطلبة بغية تسهيل عملية التعلم وتحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم."[3]

**إن أفضل مفهوم للتدريس حدده ( قطامي وآخرون 2004)** عن **(الربيعي 2006)** وهو عملية مخططة منتظمة محكومة بأهداف ومستنده إلى أسس نظرية نموذجية تهدف إلى اعتبار مكونات منظومة التدريس وخصائص الطلبة والمدرسين والمحتوى التدريسي وفق منظومة متفاعلة لتحقيق التطور والتكامل في العملية التدريسية وبهدف تربوي عام لتحقيق أهداف المخططات التدريسية. [4]

إن الغرض من التدريس هو ايصال المعارف والعلوم المختلفة والمتنوعة من المدرس الى الطالب باستخدام استراتيجيات وطرق واساليب مختلفة الهدف منها ايصال تلك المعارف والمعلومات وهذا ما يعد فناً للتدريس اذ ان الفن في التدريس ليس مجرد عمل او وظيفة بل هو مشروع ضخم متشعب الجوانب له مرتكزات واضحة لاتصاله بصورة مباشرة بمستقبل الطلاب.

" تُعد عملية التدريس نظاماً فرعياً ينتمي الى نظام اوسع وأكثر شمولاً باعتباره أحد عناصر المنهج التعليمي، ومن ثم فإن التدريب على التدريس من أجل اكتساب مهاراته يجب أن لا يكون إلا من خلال المنظور الكلي وما يحكمه من علاقات تبادلية مع كافة عناصر المنهج الاخرى". [1]

إن الدراسات الحديثة تؤكد على أن عملية التدريس تخضع الى ضوابط علمية مع توفر شروط التطورات التي رافقت العملية التعليمية كتكنولوجيا التعليم والوسائل السمعية والبصرية

---

[2] صالح محمد الرواضية (وآخرون)؛ **التكنلوجيا وتصميم التدريس** : (عمان، زمزم ناشرون وموزعون،2011) ص45.
[3] نواف أحمد سمارة و عبد السلام موسى العديلي؛ **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**،ط1 : ( عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2008) ص55.
[4] محمود داود الربيعي ؛ **طرائق وأساليب التدريس المعاصرة** : (عمان ،عالم الكتب الحديث ، 2006) ص4-5.
[1] خليل ابراهيم شبر (وآخرون)؛ **أساسيات التدريس**: (عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع، 2010) ص9.

والوسائل المعنية بالتدريس والتعليم والاتصال التعليمي وما الى ذلك مما جعل عملية التدريس عملية متطورة تأخذ شكل منظومة مترابطة لايمكن الفصل بين أجزائها لتشكل وحدة واحدة. اذن فعملية التدريس هي عبارة عن حياة تفاعل بين المدرس والطالب من جهة وبين مصادر المعلومات المختلفة من جهة.[2]

ويعد التدريس علم قائم بحد ذاته يبحث في التفاعل بين المعلم والمتعلم والمحتوى الدراسي، ويهدف الى انشاء معايير للتطبيق، ومعايير فعالة من أجل تفسير، وتخطيط، وتنظيم نشاط كل من المدرس والمتعلم، على ان تخطيط التدريس وتنظيمه كنشاط يمر في مراحل ثلاث:- [3]

1-التخطيط والاعداد وصياغة الاهداف.

2-تنفيذ وتطبيق ما تم تخطيطه استناداً الى تقنيات ووسائل تربوية.

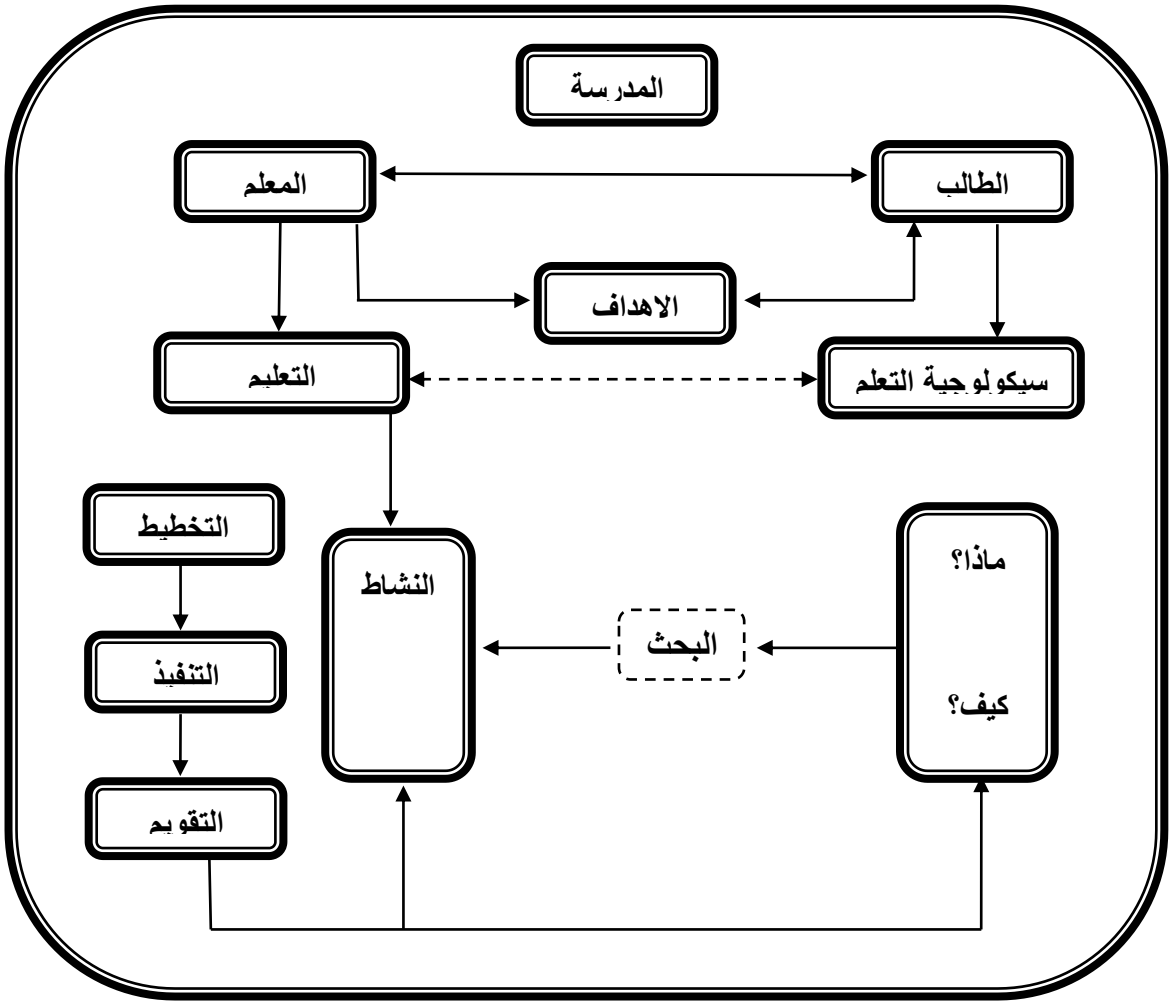
3-التقويم التكويني والشامل والتغذية الراجعة، والحكم على فاعلية النشاط التدريسي.

**ويقترح ( الدريج 1990)** تفصيلاً دقيقاً لعلم التدريس عن **( قطامي 2000)**، إذ يفترض أن علم التدريس: دراسة علمية لمحتويات التدريس، وطرائقه، وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية – معيارية تقصد بلوغ الاهداف المرجوة سواء على المستوى الذهني، او الانفعالي، او الحس حركي. والمخطط(1) يمثل مكونات علم التدريس.

---

[2] عفاف عبد الله الكاتب و نجلاء عباس الزهيري؛ **استراتيجيات ونماذج فاعلة فى طرائق تدريس التربية الرياضية**، ط1 : (بغداد، مطبعة الشموس، 2011) ص116.

[3] يوسف قطامي (وآخرون)؛ **المصدر السابق**، 2000، ص16-17.




**مخطط (1)**

**يوضح مكونات علم التدريس**

وتستخدم عبارة التدريس لدينا للدلالة على العمليات التي يقوم بها المدرس مع الدارسين في المراحل التعليمية المتقدمة الثانوية والجامعية، وهي تستخدم للدلالة على عملية التعلم التي تجري ضمن المدارس او ما يسمى بالتعليم المدرسي، أو التفاعل بين المدرس وتلاميذه في غرفة الصف أو قاعة المحاضرات أو المختبرات أو في الساحات.[1]

**ويعرف الباحث التدريس اجرائياً:** بأنه عملية التفاعل بين المعلم والمتعلم وعناصر الموقف التعليمي المتمثلة بطرائق التدريس، والوسائل، والبيئة التعليمية، والمحتوى، والانشطة من أجل تعلم وتطوير المتعلم .

[1] يحيى محمد نبهان؛ **الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم**: ( عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، 2008) ص125.

**2-1-2 التدريس المصغر:-**

**2-1-2-1 الخلفية التاريخية للتدريس المصغر :-**

قامت مجموعة من كبار المربين في جامعة ستانفورد (Stanford University) الامريكية في مطلع الستينات من القرن العشرين بمحاولة لأجراء تطوير جذري في برامج تدريب المدرسين اذ لاحظ عدد من المربين ومنهم كيفن ريان ( Kivin Ryan) وداويت الين(Dwight Allen) وجيمس كوبر (James Coper) ان برامج تدريب المدرسين كانت تميل إلى الجوانب النظرية إلى حد بعيد مركزة على النواحي المعرفية، ومغفلة جانب المهارات التي يحتاج اليها المدرس لقيادة العملية التعليمية في غرفة الصف بنجاح فحددوا (18) مهارة وانشأوا مختبرا يعلم المتدربين دروسا قصيرة لطلاب عاديين في مواضيع تروق لهم، وبعد الدرس مباشرة كانت تعقد جلسة مناقشة ونقد وكان المتدربون يستطيعون اعادة الدرس امام مجموعة اخرى من الطلاب ، تلا ذلك جلسة مناقشة اخرى، وعلى الرغم من أن هؤلاء المربين كانوا يشعرون بان التدريب الجيد على تلك المهارات لا يتم إلا من خلال صف حقيقي، إلا أنهم كانوا متفقين على أن جو الصف العادي شديد التعقيد، بحيث يصعب على المدرس أن يتدرب على مهارة أو مهارات معينة، إلى جانب قيامه في الوقت نفسه بتلبية متطلبات المنهج المقرر والتفاته إلى الحاجات الفردية لطلابه والسعي إلى حفظ النظام في غرفة الصف، لذا فقد اقترح هؤلاء اسلوبا سمي بالتدريس المصغر (microteaching) يقوم فيه المدرس بالتدريب على مهارات معينة الواحدة تلو الاخرى، وفق ترتيب معين في مواقف تعليمية حقيقية، ولكنها مبسطة من حيث تقليص عدد الطلاب ومدة اداء الطالب، ومحدودية المهمة التعليمية ، فعدد الطلاب يتراوح بين (4–10) طلاب ومدة الدرس التطبيقي لكل طالب بحدود (5–10) دقائق والمهمة التعليمية محصورة في مهارة محددة .[1]

وفي التدريس المصغر يقوم الطالب المعلم بالتدريب على مهارة تدريس معينة من خلال تدريس درس مصغر محدد الأهداف (هدف أو هدفين) لمجموعة صغيرة من زملائه (الطلبة المعلمين) يتراوح عددها من (4–10) طالباً لمدة من (5–10 دقائق)، ويسجل الدرس بكاميرا فيديو، وبعد الانتهاء من الدرس المصغر يتم إعادة

---

(1). Brusling, C. **Microteaching a concept in development**. All Fotoi Goteborg AB, Sweden. .1974,p15.

التسجيل مرة أخرى، ويتم النقد بإبراز النواحي الإيجابية والسلبية في عرض الطالب المعلم من قبل الزملاء وأستاذ المادة والطالب المعلم (نقد ذاتي)، ثم يعيد الطالب المعلم تدريسه مرة أخرى للاستفادة من التغذية الراجعة Feed back، الناتجة من النقد في محاولة إتقان مهاراته المستهدفة وتحسين أدائه.[1]

**ويشير (Oliver 1978)** "أن نواة التدريس المصغر كانت ممثلة بما يسمى بدرس المشاهدة (demonstration lesson) حيث يقوم المتدرب بألقاء درس قصير على مجموعة من الطلبة / الزملاء الذين يتخذون دور الطلاب. وبينت تلك الدروس حاجة المتدرب لما هو اكثر من المادة الدراسية وعدم تمكن المتدرب من الالتزام بتطبيق كل المهارات التدريسية والاساليب المطلوب تقديمها في الدرس الواحد."[2]

وسرعان ما تطورت دروس التدريس المصغر بإدخال تقنية التسجيل المرئي والمسموع على شريط فيديو، كي يتاح للطلبة فرصة مشاهدة تدريسهم مباشرة بدلا من الاعتماد على تقارير الزملاء أو المشرف.[3]

**ويشير (Brown 1975 )** أن تجربة جامعة ستانفورد مع تجارب جامعات اخرى في تكساس ومختبر الغرب الاقصى للبحوث التربوية بيّنت أن استخدام التدريس المصغر في تدريب المدرسين له اثاره الايجابية، ويذكر أن حلقة التدريس المصغر التي طورت في جامعة ستانفورد تتكون من ست خطوات هي (التخطيط – التدريس – المشاهدة والتغذية الراجعة – اعادة التخطيط – اعادة التدريس – اعادة المشاهدة والتغذية الراجعة) وفي كل حلقة يتم التدريب على مهارة تدريسية واحدة.[4]

ثم ظهرت تنويعات لنموذج ستانفورد الاصلي ومنها نموذج جامعة الستر الجديدة الذي حدد الخطوات السابقة إلى ثلاثة وهي (التخطيط – التدريس – التغذية الراجعة)، أذ يقوم المتدرب بالتخطيط والتدريس للزملاء ثم مناقشة الدرس مع الزملاء وبحضور المشرف واستخدم منهج المناقشة الجماعية تعويضا لإعادة التدريس في النموذج

---

(1) فادية ديمتري يوسف؛ **التدريس المصغر. دليل التدريب الميداني**، ج1،ط4: (جمهورية مصر العربية، المنصورة، دار الأصدقاء للطباعة، 2010) ص27.

(2) اوليفر، جيمس، ل؛ **التعليم المصغر وسيلة للارتفاع بمستوى التدريب** ، (**ترجمة**) ،محمد عبد الغني عبد، ط1: ( الكويت دار البحوث العلمية، 1978) ص18.

(3) Henderson, E. **The evaluation of in – service teaching training.** Croomheim Ltd. London. 1978,p 159.

(4) Brown, G. **Microteaching. Programs of teaching skills. First published by Methen and Col**. Ltd. Great Britain,1975,p 15.

الاصلي، ويعد هذا النموذج اكثر واقعية ويتماشى مع متطلبات البرامج التربوية المعاصرة التي تؤكد على مهارات التخطيط والاداء والملاحظة.[1]

في بداية السبعينات ظهر اتجاه جديد في التدريس المصغر، واصبح دور المدرس المصمم للموقف التعليمي بشكلٍ يشجع التعليم الفردي، وبذا بدأت مرحلة جديدة هي ما يسمى بالتدريس المصغر المبرمج.[2]

ثم توالت البحوث والدراسات التي تناولت التدريس المصغر وظهرت نماذج اخرى منه، ففي مراجعة قام بها كل من ( **Crafts & Macleod 1984**) حددا اربعة نماذج للتدريس المصغر هي:- [3]

أ. النموذج الذي قدمه (**Allen and Ryan1969**) على انه تمهيد للتدريب العام واستفاد هذا النموذج من مفاهيم مجال علم النفس مثل النمذجة والتعزيز واكد على نوع المهارة المراد تطويرها وطريقة التطوير.

ب. نمذجة السلوك بوصفه نموذجا للتدريس المصغر عرضه (**MacDonald1969** ) أن مهارات التدريس وفق هذا النموذج ما هي إلا مجموعة من السلوكيات المطلوب تطبيقها بشكل نماذج سلوكية اجرائية.

ج. نموذج (**Argil 1969**) في التدريب على المهارات الاجتماعية ووفق هذا النموذج فان مهارات التدريس مشابهة للمهارات الاجتماعية وترتبط في التدريب على الاهداف والاستجابات والتغذية الراجعة.

د. النموذج المعرفي (الادراكي) الذي اقترحه (**Macleod1987**) على اساس أن المشاركين في البرنامج يفكرون بتدريسهم ويعتمد على اهمية البناء الادراكي، ويقترح هذا النموذج أن تعاد صياغة المهارات التدريسية وادراكها إلى انها طرق في التفكير اكثر من كونها طرقا في السلوك.

كما أن هناك ميلاً عند القائمين على اعداد المدرس على اعتبار أن التدريس المصغر شيئاً يقوم به الطلاب أكثر من كونه شيئاً يدرسونه.[1]

---

[1] سعدية محمد علي بهادر ؛ التدريس المصغر بين التصميم والتقويم ، مجلة تكنلوجيا التعليم ، الكويت ، المركز العربي للتقنيات التربوية ،العدد 9 ،1982، ص45.

[2] فتح الباب سيد عبد الحليم ؛ التعليم المصغر عبر التاريخ ، مجلة تكنلوجيا التعليم ، الكويت، المركز العربي للتقنيات التربوية، العدد 9، 1982، ص7.

[3] Macleod, G.**Microteaching end of a research era ? International Journal of Educational Research**, vol. 11, No. 5,1987,p537.

**2-1-2-2 مفهوم التدريس المصغر:-**

ظهر التدريس المصغر كرد فعل للمشكلات التي شعر بها التربويون في ميدان التدريس، وقد ساعد هذا النوع من التعليم في تلافي الكثير من العيوب ونواحي القصور في الاساليب المتبعة في تدريب الطلبة قبل الالتحاق بالخدمة او في أثنائها. وقد اطلق عليه التدريس المصغر هذا الاسم لان الموقف التعليمي يكون فيه مصغراً من حيث الوقت وعدد الطلبة، وهذا يعني أن التدريس المصغر هو أقرب ما يكون الى الصورة المصغرة للدرس العادي من حيث توفر العناصر الاساسية.

**ويشير ( بهجت 1998)** الى ان الاتجاهات الحديثة للتدريس في العالم أجمع تتجه نحو الاهتمام بالمتعلم لأنه محور العملية التعليمية وإعتباره نشط وفعال ومشارك لذلك يجب تشجيعه دائماً على التفكير وإثارة التساؤلات وحل المشكلات ومحاولة تطبيق ما تم تعلمه في مواقف أخرى.[2]

ويعد التدريس المصغر من أساليب التدريس الحديثة التي ظهرت في مجال التدريس كبديل للطرق المتبعة المتعارف عليها، اذ يتم استخدام تكنلوجيا التعليم، كاستخدام المسجل المرئي ( جهاز التصوير والعرض) كأحد الاساليب لإعطاء نتائج أفضل في العملية التعليمية، فالتدريس المصغر يساهم في التخفيف من مشكلات التعليم العادي مثل عدد الطلاب في الصف، ومحتوى الدرس وزمنه، كما يركز على تحقيق أهداف محددة وهذه الاهداف قد تكون مهارات او اساليب تعليمية او جوانب معرفية وسلوكية.

**ويرى كلٌّ من : (رمضان 1994)، و(الطوبجي 1996)، و ( الكلوب 2001)** عن **( الاسيوطي 2009)** أن التدريس المصغر يزيد وبشكل كبير البعد الخاص بمعرفة النتيجة والتغذية الراجعة، فبعد الانتهاء من تطبيق التدريس المصغر مباشرةً يقوم الطالب بعملية نقد لأدائه الحركي، ومن أجل أن يحصل على أكبر قدر من التبصير في الأداء لابد من أن تيسر له مصادر عديدة من المرجع التي توضع تحت تصرفه ومن هذه المصادر ( المعلم- المسجل المرئي – الزملاء).[1]

---

[1] Hargic, O.D. **Research paradigms and theoretical perspective in microteaching**, British Journal of Educational Technology, vol. 13, No. 1, Great Britain, London .1982.p79.

[2] رفعت محمود بهجت؛ **التعليم الجماعي والفردي** : ( القاهرة، عالم الكتب، 1998) ص125.

[1] وائل جسار الاسيوطي؛ تأثير التدريس المصغر باستخدام المسجل المرئي على مستوى اداء بعض مهارات الهجوم المركب في

إن استخدام التكنولوجيا في التدريس المصغر يسهل عملية التعلم اذ ان هذه التقنيات تجذب انتباه المتعلمين، وتضفي حيوية على العملية التعليمية، وتزيد من اهتمام المتعلم بالتعليم، كما تساعدنا على دراسة كثير من المتغيرات الدقيقة والبطيئة التي يصعب علينا متابعتها.

ويتميز التدريس المصغر بأنه ينتهي بالتقويم أذ أن التقويم جزء من هذا الاسلوب في التدريس، وعلى ضوء ذلك يتقرر ما أذا كانت هناك ضرورة لإعادة التدريس أم لا، مما يتيح للمتعلم فرصة أكبر في التعرف على أداءه بالمقارنة بالطريقة المتبعة في التعلم.

**ولقد عرّفَ (Allen and Ryan 1969 ) التدريس المصغر** بانه: لقاء تعليمي حقيقي مصغر يستخدم لتدريب المعلمين وتطوير المنهج والبحث.[2]

أما **(Richards 1989)** فعرفه على انه تقنية تستخدم في تدريب المعلمين على المهارات التدريسية في ظروف مسيطر عليها، أذ يقوم المتدرب بتدريس مجموعة من الزملاء لفترة قصيرة ويتم تسجيل الدرس على شريط فيديو، لغرض التغذية الراجعة في جلسة المناقشة.[3]

**وقد أتفق كلَّ من:(Clift 1986)، و(عبد الحليم 1995)، و(الطوبجي1996)، و(الكلوب 2001)** عن **( الاسيوطي 2009)** على تعريف التدريس المصغر بأنه: " أجراء معملي تدريبي محكم يهدف الى تبسيط الموقف التعليمي في خبرة مركزة يمكن السيطرة عليها وضبط متغيراتها بالتركيز على مهارة معينة من مهارات التدريس".[1]

**أما (ديمتري 2010)** فقد عرفت التدريس المُصغر Micro-Teaching بأنه: "موقف تدريسي يتيح للطالب المعلم أن يتدرب على مهارات تدريسية معينة، في فترة زمنية محددة أمام زملائه من الطلاب المعلمين والمشرف قبل أن يخوض تجربة التدريس الفعلي بالمدارس." [2]

---

سلاح الشيش، بحث منشور، المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان، العدد(47)، مايو، 2009، ص339.

(2) Allen, D.W. and Ryan K , **Microteaching. The Encyclopedia of Education**, vol. 6, Stanford University, U.S.A. 1969.p351.

(3) Richards, J Longman **Dictionary of Applied Linguistics**, 3rd ed., Hong Kong,1989,p177.

(1) وائل جسار الاسيوطي؛ **المصدر السابق**، 2009، ص340.

(2) فادية ديمتري يوسف؛ **المصدر السابق**، 2010،ص27.

والتدريس المصغر: هو اسلوب يعمل على إكساب المعلم المتدرب مهارات التدريس الجديدة وتنميتها وصقل مهاراتها عنده، وفيه يقوم المتدرب بالتدريس لمجموعة قليلة العدد من التلاميذ لفترة تتراوح ما بين خمس الى عشر دقائق، يسجل فيه موقفه التعليمي عن طريقة تصوير ذلك عن طريق الفيديو تيب، ومن ثم يعود ليشاهده بنفسه ليتعرف على ما قام به فيكتشف مواطن قوته وضعفه، ومن ثم يحلل ذلك ثانية مع مشرفه وزملائه المتدربين.[3]

إن التدريس المصغر هو تدريس حقيقي، لا يختلف كثيراً عن التدريب على التدريس الكامل اذ يحتوي على جميع عناصر التدريس، فأن فيه من المزايا ما لا يوجد في غيره من أنواع التدريس كالتغذية الراجعة الفورية والنقد الذاتي وتبادل الادوار ويساهم في تشخيص وتنمية تصرفات المدرسين للأفضل.

ويعد من الاساليب الفاعلة في التدريب على مهارات التدريس لأنه استطاع ان يستخدم تكنلوجيا التعلم لتحقيق اهدافه، فوجود الكاميرا لتسجيل تصرفات وحركات (الطالب – المطبق) خلال شرحه للمحاضرة وامكانية اعادة عرضها له وتشخيص نقاط القوة والضعف لديه وبالتالي تقويمه على اساس علمي وتربوي سيجعل النتائج التي تظهر واضحة.[4]

**أما الباحث فيعرفه اجرائيا** بانه: أسلوب تدريسي تستخدم فيه تقنية تربوية وفق مقياس مصغر في حجم الصف ووقت التعليم ولجزء محدد من الدرس، وهو مصمم لتطوير مهارات التدريس من خلال التغذية الراجعة من المدرس والطالب نفسه ومن الزملاء باستخدام كاميرات الفيديو في التسجيل والعرض.

**2-1-2-3 المبادئ الاساسية للتدريس المصغر: [1]**

1-اختزال المهمة التعليمية: يقوم على مبدأ اختزال المهمة التعليمية وتحديدها بمهارة تعليمية صغيرة ليتم التدريب عليها، وتقويمها، ويتم تعليمها في جو طبيعي حقيقي.

---

[3] فؤاد حسن أبو الهيجاء؛ **التربية الميدانية دليل عمل المشرفين والطلاب والمعلمين**،ط2 : ( عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع، 2007) ص163.

[4] لمياء حسن الديوان؛ **أساليب فاعلة في تدريس التربية الرياضية** : ( البصرة، مطبعة النخيل، 2009) ص122.

[1] عبد اللطيف بن حسين بن فرج؛ **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين**،ط2 : ( عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2009) ص103-104

2-التحكم بالعملية التعليمية : نظرا لصغر المهمة فانه يمكن التخطيط للتنفيذ بدقة أكبر من الدروس العادية ، كما تساعد المراقبة والتسجيل الصوتي أو التلفازي على التقويم الموضوعي (لاستخدام الملاحظة المسجلة) الذي يمكن من التحكم من جديد بالعملية التعليمية المتعلقة بالمهمة التي يقوم بتعليمها.

3-اختصار مدة التنفيذ: ما دام العمل الموكل للمدرس يقتصر على تنفيذ مهمة مختزلة أو تعليم مهارة محددة فانه لا يحتاج لوقت طويل، ويتم عن طريق تنفيذ انشطة محددة وهذا يجعل المدرس يتقبل العمل ويقدم عليه ويستعد للقيام به، ويمكنه من فرصة اكبر للنجاح فيه، واذا كانت مدة التنفيذ قصيرة والانشطة محددة فيمكن مراجعتها وتحسينها والتدرب عليها.

4-تحديد عدد الطلبة: يتراوح عدد الطلبة بين (4 – 10 ) طلاب وقد يزيد العدد عن ذلك قليلاً، وتحديد عدد الطلبة هكذا له مجموعة من الفوائد منه:-

- يسهل عملية الاشتراك الفعلي للطلبة من تنفيذ الانشطة.
- يسهل عملية التحكم بالعملية التعليمية.
- يوفر الوقت.
- يساعد المعلم على التعرف بسرعة الى طلبته.
- يمكن انتقاء الطلبة بسهولة من البيئة التعليمية نفسها التي يطبق فيها التدريس المصغر.

5-توفير التغذية الراجعة: يجري تقويم الدرس المعطى بعد انتهاء المهمة التدريبية فتعطى التغذية الراجعة للمدرس فور انتهائه من تعليم المهارة، وغالبا يتم تسجيل الدرس بالفيديو فيرى المدرس نفسه والموقف التدريسي بكامله في اثناء مرحلة التقويم ويصحح في ذلك بإعطاء درس جديد يطلع فيه على النواحي الايجابية ويحصل المتدرب على مصادر عديدة للتغذية الراجعة منها:-

- التعليقات والمقترحات التي يقدمها المشرف.
- التعليقات والمقترحات التي يقدمها زملاء المتدرب.
- ردود فعل الطلبة الفورية في اثناء الدرس.
- التسجيل المرئي والصوتي للدرس.

- التخلص من التردد والخوف والجوانب الانفعالية السلبية التي تعرقل القيام بالتدريس فضلا عن ان الشعور بالنجاح في المراحل الاولى يدفع إلى نجاحات اخرى ابعد اثرا في العملية التعليمية.

**2-1-2-4 أهمية التدريس المصغر:-**

لقد ارتبط التدريس المصغر بوجود جهاز ( الفيديو) الذي استخدم في بداية الامر لعرض نماذج من التدريس على الطلاب المتدربين. ثم انتقل بعد ذلك الى قيام الطلاب المتدربين بتسجيل دروس لهم، ثم عرضها مرة أخرى امامهم. اذ يقوم الطالب المتدرب بالتدريس لمجموعة من زملائه ولفترة وجيزة في حضور زملائه الاخرين والمدرس، ويركز على مهارات التدريس، او اجزاء الدرس ويسجل الدرس بواسطة الفيديو، ثم يعاد عرض ما قام به الطالب بعد التدريس مرة اخرى مستفيداً مما رآه بنفسه من أمور تستدعي التعديل ومما وجهه له زملائه ومدرسه من آراء، ثم التحليل والمناقشة ثانية، وتكمن اهمية التدريس المصغر في:- [1]

1-أنه يعالج المشكلات الناجمة عن الصعوبات الادارية المرتبطة بالتدريب الميداني في المدارس مثل نقص هذه المدارس أو بعدها أو عدم استعدادها لاستقبال طلاب للتدريب الميداني.

2-أنه تدريس مخطط له بعناية ويتم في جو أقرب ما يكون لمجال التدريس الطبيعي.

3-أنه تدريس مركز اذ يتناول غالباً مهارة واحدة أو جزءاً واحداً من الدرس أي أنه يتناول هدفاً محدداً وفي زمن محدد.

4-أنه يوفر تغذية راجعة فورية، فالطالب هنا يستفيد مباشرةً من تدريسه ويكتسب معلومات مفيدة تحسن من طريقة تدريسه بمجرد الانتهاء من ذلك، كما أنه يدرك بنفسه أماكن القصور في تعليمه، من دون الدخول في جدل فيما إذا قام بهذا العمل الذي ينتقد من أجله أم لا، فكل شيء مسجل ( صوت وصورة).

---

[1] عبد العزيز ابراهيم العصيلي؛ التدريس المصغر في ميدان تعليم اللغات الاجنبية وتطبيقه في برامج اعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، الانترنيت2003 ،ص8.

5-أنه ينمي القدرة الذاتية لدى طلاب التدريب على نقد أنفسهم ذاتياً، ونقد زملائهم، ومن المعروف أن النقد الذاتي يكون أثره أبعد من عمليات التصحيح بعد ذلك.

6-أنه يعالج الكثير من الهمزات الكلامية أو الحركية غير المرغوبة وذلك بعد أن يرى (الطالب المطبق) أثر ذلك بنفسه.

**2-1-2-5 خطوات تنفيذ التدريس المصغر:-**

**يتفق كل من (Mittzel) و ( طعيمة)** عن **( شبر 2010)** في أن استخدام التدريس المصغر لتدريب الطالب المعلم يتطلب إتباع الخطوات والاجراءات الاتية:- [1]

1-تحليل المهارة موضوع التدريب الى مكوناتها السلوكية مع تقديم هذه المكونات الى الطالب لدراستها.

2-قيام الطالب المعلم بإعداد خطة لتدريس مصغر يركز فيها على تلك المهارة.

3-قيام الطالب بتدريس الدرس المصغر لفصل مصغر مع تسجيل الدرس.

4-إعادة عرض الدرس بعد التدريس للتحليل والنقد وهذه هي فترة التغذية الراجعة.

5-قيام الطالب المعلم بالتخطيط مرة أخرى للتدريب على نفس المهارة مع الاستفادة بنتائج التغذية الراجعة السابقة وإعادة التدريس.

6-عرض الدرس بعد التدريس للتغذية الراجعة الثانية.

**2-1-2-6 شروط التدريس المصغر:-**

أ. **تحديد الاهداف** : تتوقف النتائج التي يمكن ان تجنى من تجربة التدريس المصغر على الاهداف المرجوة منها فقد يكون الهدف تكوين مهارات محددة مسبقا لدى اشخاص معينين أو استخدامه كوسيلة للبحث عن المهارات الاساسية التعليمية اللازمة لمهنة التدريس أو لنوع من التدريس أو التعمق في مظاهر اخرى للعملية التعليمية .

ب. **تنظيم بيئة تعليمية فعالة:** بعد الانتهاء من تحديد الاهداف الخاصة للتدريس المصغر لا بد من تنظيم الصف، ليتم تحقيق تلك الاهداف ولا شك في ان هناك شروطا تتصل بالعناصر البشرية التي ستعمل فيها.

---

[1] خليل ابراهيم شبر (وآخرون)؛ **المصدر السابق**، 2010، ص242.

- تنظيم استخدام الوقت.
- تحديد المتطلبات الاخرى للصف المستعملة في التدريس المصغر.

**ج. اعداد المشرف:** المشرف هو – اساسا– مدرس ودوره تحسين اداء المهارات التي تهدف إلى وصول المتدرب إلى اتقانها.

**د. اختيار طلبة التدريس المصغر:** يعتمد اختيارهم على اهداف محددة موضوعة مسبقا.

**هـ. تسجيل التدريس المصغر:** يتم التسجيل على شريط فيديو حيث يدعم اهداف التدريس المصغر من خلال:–

- تطوير نماذج مختلف المهارات التعليمية وعرضها.
- التسجيل مصدر قوي للتغذية الراجعة ويساعد المتدرب على فهم أدائه. [1]

## 2-1-2-7 مزايا التدريس المصغر:-

على الرغم من تعدد الاساليب والاستراتيجيات والطرائق المتعددة التي ساعدت المبتكرات التقنية ووسائل الاتصال الحديثة في شيوعها بين الاوساط التعليمية والتدريبية، كالتعليم المبرمج والحقائب التعليمية وغيرها، يظل التدريس المصغر اكثر ملاءمة لحالات التدريب العامة وتدريب المدرسين بخاصة حيث يغطي هذا النمط من التدريب بكثير مما نادت بتطبيقه العلوم النفسية والتربوية في مجال التعليم ومن مزايا التدريس المصغر الخاصة ما يأتي: [1]

1-يعد التدريس المصغر أسلوباً متطوراً في تدريب الطالب المعلم على مهارات التدريس الاساسية على نحو تدريجي يتناول المهارات الجزئية كل على حدة.

2-يساعد التدريس المصغر على اكساب الطالب مهارات التدريس الاساسية.

3-التدريس المصغر يعطي عائداً مباشراً لعملية التعليم والتعلم، ويبدو ذلك واضحاً في سلوك الطالب المتدرب من خلال إعطاء الفرد صورة عن نفسه، الامر الذي يؤدي الى تعديل سلوكه.

4-يساعد على كسب الثقة نحو الذات.

---

[1] احمد الخطيب ؛ **التعليم المصغر كتقنية متطورة للتدريب** : ( الاردن، مطابع دار الشعب، 1982) ص11.

[1] خليل ابراهيم شبر (وآخرون)؛ **المصدر السابق**، 2010، ص240.

5-التدريس المصغر يساعد على تنمية وتطوير مهارات التدريس لدى الطلبة.
6-يساعد في ابقاء اثر التعلم.
7-يفيد في عملية تطوير المناهج.
8-يساعد التدريس المصغر في التخلص من الاخطاء الشائعة بين المعلمين المتدربين.
9-التقليل من تعقيدات الموقف التدريسي.

### 2-1-2-8 فوائد التدريس المصغر:-

**تتمثل بـ :-"** [2]

1-مساعدة المعلم المتدرب على إتقان مهنة التدريس على الوجه السليم اللازم لإتمام العملية التعليمية على اكمل وجه.
2-التدريس المصغر هو بمثابة اختبار عملي للطالب قبل التحاقه بمهنة التدريس الفعلي.
3-إتاحة الفرصة للمتدرب لمعرفة جوانب النقص والتفوق لديه من النواحي العلمية والعملية من خلال التسجيل الصوري لعملية التدريس المصغر.
4-تطبيق ما يتم دراسته عمليا من خلال التدريس المصغر والاشراف عليه وتقويمه قبل تطبيقه في الحياة العملية من خلال التدريس الفعلي في المدارس مما يؤدي الى تخريج معلمين متدربين تدريب سليم على طريقة التدريس الصحيحة.
5-تدريب الطالب المتدرب على تحضير دروسه بشكل سليم ومنظم من خلال دراسته للمهارات الواجب توفرها في خطة التحضير واتباع خطوات هذه الخطة بدقة.

### 2-1-2-9 الانتقادات التي وجهة الى التدريس المصغر:-

على الرغم من الفوائد والمميزات التي يقدمها التدريس المصغر، ومما يبين اهميتهِ من البرامج التدريسية، الا انه قد وجهت اليه مجموعة من الانتقادات منها:- [1]

---

[2] محمود داود الربيعي وسعيد صالح حمد امين؛ **المصدر السابق**، 2010، ص 247-248.
[1] خليل ابراهيم شبر (وآخرون)؛ **المصدر السابق**، 2010، ص 241-242.

1-تقسيم العملية التدريسية الى مهارات صغيرة، ومن ثم فان التدريب عليها يفقدها تكاملها مما يصعب معه استيعابها بشكل متكامل.

2-قد يواجه الطالب المعلم موقفاً صعباً خلال التدريس المصغر يتمثل في وجود زملاء له في نفس المرحلة.

3-على الرغم من اجراء التدريس المصغر في ساحات وقاعات التدريب على مهارات التدريس الا انه لا يقدم الموقف الحقيقي لعملية التدريس.

ومع كل هذه الانتقادات فقد استطاعت هذه البرامج ان تطور نفسها حتى وصلت الى ما يعرف باسم برامج الاعداد على اساس الكفاءة التي اصبحت من اهم برامج اعداد المعلم في وقتنا الحاضر التي اتخذت من التدريس المصغر وسيلة واداء لتنفيذ هذه البرامج.

**2-1-2-10 انواع التدريس المصغر:-**

يختلف التدريس المصغر باختلاف البرنامج الذي يطبق من خلاله والهدف من التدريب وطبيعة المهارة أو المهمة المراد التدريب عليها ومستوى المتدربين ويمكن حصر هذه التقسيمات بالأنواع الآتية:-[1]

**1-التدريس المصغر المبكر:-**

وهو التدريس المصغر الذي يبدأ التدريب عليه أثناء الدراسة، أي قبل تخرج الطالب وممارسته مهنة التدريس في أي مجال من المجالات، وهذا النوع يتطلب من الاستاذ المشرف اهتماماً بجميع مهارات التدريس العامة والخاصة، للتأكد من قدرة الطلاب على التدريس، وهو الذي استخدمه الباحث.

**2-التدريس المصغر أثناء الخدمة:-**

وهذا النوع يشمل المعلمين الذين يمارسون التدريس ويتلقون – في الوقت نفسه – تدريباً على مهارات خاصة لم يتدربوا عليها من قبل.

**3-التدريس المصغر المستمر:-**

---

[1] محمود داود الربيعي وسعيد صالح حمد أمين؛ **طرائق تدريس التربية الرياضية وأساليبها** ،ط1 : ( بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، 2011) ص245-246

ويبدأ هذا النوع من التدريس في مراحل مبكرة من البرنامج، ويستمر مع الطالب حتى تخرجه. وهذا النوع غالباً ما يرتبط بمقررات ومواد تقدم فيها نظريات ومذاهب، ويتطلب فهمها تطبيقاً عملياً وممارسة فعلية للتدريس في قاعة الدرس، تحت إشراف استاذ المادة.

**4-التدريس المصغر الختامي:-**

وهو التدريس الذي يقوم المعلم المتدرب بأدائه في السنة النهائية او الفصل الأخير من البرنامج، ويكون مركزاً على المقررات الاساسية.

**5-التدريس المصغر الموجه:-**

هذا النوع من التدريس يشمل أنماطاً موجهة من التدريس المصغر، منها التدريس المصغر النموذجي، وهو الذي يقوم فيه المشرف لطلابه المعلمين أنموذجاً للتدريس المصغر، ويطلب منهم أن يحذوا حذوه.

**6-التدريس المصغر الحر:-**

هذا النوع من التدريس يهدف الى بناء الكفاية التدريسية، أو التأكد منها لدى المعلم، في إعداد المواد التعليمية وتقديم الدرس وتقويم أداء المتعلمين، من غير ارتباط بنظرية أو مذهب أو طريقة أو أنموذج. وغالباً ما يمارس هذا النوع المصغر في البرامج الختامية والاختبارية.

**7-التدريس المصغر العام:-**

يهتم هذا النوع بالمهارات الاساسية التي تتطلبها مهنة التدريس بوجه عام، بغض النظر عن طبيعة التخصص، ومواد التدريس، ومستوى الطلاب، لأن الهدف منه التأكد من قدرة المتدرب على ممارسة المهنة.

**2-1-3 التدريس المصغر المبكر:-**

إن إعداد المبتدئين لتجربتهم الاولى في التدريس كان، وما يزال نقطة من النقاط الحساسة في التربية العملية. فالطالب المعلم يخرج عادة الى المدارس، ويشاهد المعلمين المهرة، ومع ان لبرامج المشاهدة الكثير من المزايا الا انه لا يخلو من العيوب ومنها:- [1]

---

[1] عبد اللطيف بن حسين بن فرج؛ **المصدر السابق**، 2009، ص107.

- المشاهدة السلبية في الواقع: فالمبتدئ يقتصر على مجرد مشاهدة عمل معلم اخر وقد يقوم بهذه المشاهدة من دون خبرة مسبقة، واذا تعلم شيئاً فلا يكاد توجد لديه فرصة للتطبيق الفوري لما تعلمه.
- المشاهدة تؤدي الى التعلم عن طريق التقليد: ومع أن ذلك لا يخلو من فائدة، الا ان يطبق كثيراً من التساهل في معظم برامج المشاهدة.
- فهل سيقلد المعلم الاشياء الصحيحة؟
- واذا كان المعلم الذي تجري مشاهدته معلماً جيداً، فهل يتجه المشاهد الى تقليد المهارات والاستراتيجيات والاساليب؟
- أو هل يتجه الى تقليد اسلوب ينفرد به هذا المعلم؟

والمطلوب في مثل هذه الحالة العثور على طريقة لسدة الهوة بين الارشاد في التعليم والممارسة الفعلية في ساحات التدريب او غرفة الصف. طريقة يجب ان تمد الطالب المعلم بتدريب حقيقي في التعليم وبتدريب على مهارات واستراتيجيات معينة في عملية التدريس، والتدريس المصغر يحقق هذا.

إن تدريس المتدرب للزملاء يوفر لهم فرصة مشاهدة بعضهم وهذا يؤدي إلى تبادل الخبرات فيما بينهم، فضلا عن التزام الطلبة بالتوجيهات المعطاة لهم ومشاركتهم في عملية التقويم والتغذية الراجعة، ومن مساوئ هذا النوع انه لا يقدم على خبرة حقيقية ولطلاب حقيقيين.[1]

**2-1-3-1 فوائد التدريس المصغر المبكر:-**

يمكن تلخيص فوائد التدريس المصغر المبكر في تطوير مهارات التدريس للطلاب المطبقين بما يأتي:-[2]

**أولا:-** ممارسة (الطالب المطبق) للمهارة: وبذا يقوم التدريس المصغر بردم الهوة بين التدريس النظري والتدريس العملي، مما يجعل التدريس عملية ميدانية، وهذا عنصر اساسي في تدريب المطبق، مما يجعله على صلة وثيقة بأداء الطلبة، ومستوياتهم وذلك

---

(1) Copeland, W.D **Microteaching, Encyclopedia of Education Research**, 5th ed., vol. 2, Mosby Published, U.S.A., New York. 1982.p1009

(2) Perrot, E. **Microteaching, Encyclopedia of Educational media communications and technology**, Great Britains 1978, p545.

من خلال التدريب على المهارات وتطبيقها وما يصاحب ذلك من اساليب التغذية الراجعة.

**ثانيا:-** ادراك نواحي القوة والضعف لدى الطلبة: يتركز استخدام برنامج التدريس المصغر في تدريب المدرسين قبل الخدمة على دور المدرسين الفعال، وإسهامهم في تحقيق زيادة كبيرة لفاعلية التدريب، ويجعلهم يعملون سوية، مما يتيح للمدرب التعرف على نواحي قدراتهم وضعفهم.

**ثالثا:-** الممارسة في حضور الاخرين: يمكن التدريس المصغر (الطالب المطبق) على تقبل الممارسة في حضور الاخرين وبخاصة المشرف والزملاء المتدربين، كما يُجني المناقشات التي تقوم بين المشرف (والطالب المطبق) ثمارها في طلاقة اللسان وتسلحه بأساليب النقاش المفيدة.

**رابعا:-** اتقان بعض المهارات المصاحبة والضرورية: يساعد برنامج التدريس المصغر قبل الخدمة على صقل شخصية المتدرب مما يتيح له المرونة في الحركة والتفاعل والسيطرة على الصوت المرتفع أو السرعة والاداء الحركي.

**خامسا:-** حل المشكلات الصعبة: فتح التدريس المصغر مجالا واسعا للسيطرة على التحديات المختلفة ومواجهة المشكلات الواقعية، والتمكن من المهارات المتعددة الكفيلة بمواجهتها وحلها.

## 2-1-4 مهارات التدريس:-

المهارة تعني السرعة والدقة في أداء عمل من الاعمال مع الاقتصاد في الوقت المبذول، وقد يكون هذا العمل بسيطاً او مركباً.

إن المهارة هي القدرة على استخدام الاساليب التعليمية في داخل غرفة الصف او خارجها بحيث تساعد على تحقيق الاهداف التعليمية. او هي الكفايات الاكاديمية او التربوية التي تمكن المدرس من تنمية عملية التعلم بدرجة كافية من الدقة والاتقان بشكل يتناسب وقابلية التعلم.

**ويشير(البكري 2002)** إلى "إن التدريب المبني على أسس علمية والتغذية الراجعة والتنوع في التدريب والتعزيز من قبل المعلم من الأمور المهمة والأساسية في تنمية المهارة وتطويرها واكتسابها بشكل مناسب."[1]

---

[1] امل عفاف البكري؛ **اساليب تعليم العلوم والرياضيات**، ط2 : ( عمان، دار الفكر ،2002) ص116.

اما مهارات التدريس فهي مجموعة السلوكيات التدريسية الفاعلة التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل غرفة الصف او خارجها في شكل تحركات لفظية او غير لفظية، تتميز بعناصر السرعة والدقة في الاداء، وتيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها المعرفية والمهارية والوجدانية، سواء كان ذلك بفعل مثير معين أو بصورة تلقائية.[2]

**وتعرف ( قطامي 2004)** عن **( خليل 2010)** مهارة التدريس بانها " القدرة على أداء عمل – نشاط معين ذي علاقة في تخطيط التدريس ، وتنفيذه، وتقويمه. وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات ( الأداءات) المعرفية، الحركية، الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به، وسرعة انجازه، والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية." [1]

**ويذكر (Darrel1991)** أن ظروف التدريس هو أن يكون المدرس ملما بأفضل مهارات التدريس، ولكنه يفتقر إلى الدافع أو الحافز لتطبيق هذه المهارات بشكل جيد ، فاذا كان هناك عامل محفز فان اكتساب المهارات التدريسية لم يكن صعبا، فالربط بين المهارات التدريسية والمحفزات لاستعمال تلك المهارات لها نتائجها الايجابية عند استعمالها في التدريس المؤثر وكذلك بصورة طبيعية تؤثر في تعلم أو انجاز الطلاب. وكما تحصل أو تتعلم المهارات التدريسية فبإمكانك فهم هذه المهارات أيضاً، وكلما تعلمت بصورة كاملة قواعد المهارات واساسياتها ووصلت إلى مرحلة عالية، فان فهمك لهذه المهارات سوف يزداد لدرجة أن تصبح مدرسا ذا خبرة عالية أيضاً ، فالمدرس الماهر يؤدي دورا فنيا مؤثرا في تأليف وايجاد وتقديم المواقف المهارية المختلفة لتغطية التغيرات المطلوبة لا سيما في المواقف التعليمية المختلفة، ولسوء الحظ فان مدرس التربية الرياضية وفي ساعات كثيرة من دروس مادة طرائق التدريس يدرس فقط عن كيفية فهم المهارات وتوقعها وكذلك المحفزات وتطويرها وعليه فان جيلا من مدرسي التربية الرياضية الذين يفهمون بعض الشيء عن كيفية التدريس إلا انه لم يتوفر لديهم الفرصة لتحسين مهاراتهم .[2]

---

[2] فاضل خليل ابراهيم؛ **المدخل الى طرائق التدريس العامة** : ( الموصل، دار ابن الاثير للطباعة والنشر، 2010) ص26.

[1] ) فاضل خليل إبراهيم؛ **نفس المصدر السابق**، 2010، ص26.

[2] ساينداتوب ، داريل ؛ **المصدر السابق**، 1992، ص18.

فنظام التغذية الراجعة ضروري ومهم في التطوير المهاري حيث تعد التغذية الراجعة بمختلف اشكالها وصورها في تطوير المهارات الحركية تظهر الان كحقيقة مهمة في تطوير مهارات التدريس ولا سيما إذا استخدمت ضمن ميدان التقنيات التربوية ومنها التدريس المصغر التي تهدف إلى اكساب المهارات التدريسية وتنميتها وتضمينها في برامجها التدريبية العملية.[3]

ويقصد بالمهارات التدريسية مستوى الكفاية التدريسية التي تمكن المعلم من تنمية عملية التعليم بدرجة كافية من الإتقان في الأداء.[4]

وهناك اطر مرجعية لاشتقاق المهارات التدريسية وتحديدها ومنها:

- منحنى الاطار المرجعي النظري ويستند على نظرية تربوية معينة يتم اعتمادها لاشتقاق المهارات التدريسية التي ينبغي أن يكتسبها المتدرب.
- منحنى الاطار المرجعي التحليلي ويتضمن عنصرين هما:- [1]

أ. تحليل مهام المدرس من خلال مراقبة عمل المدرس في الموقف التدريسي الصفي واعتماد تلك المهام والمهارات في البرنامج التدريبي.

ب. منحنى تحليل مهارات التدريب وتعتمد الفكرة الاساسية أن التدريب يتضمن انواعا من النشاط كشرح المهارة وعرضها، وتنويع المثيرات وادارة الصف وغيرها من الانشطة والمهارات التي يتطلب تحليلها إلى اهداف سلوكية محددة يسهل التدريب عليها بشكل تدريجي عند السير بالبرنامج التدريبي.

**اما (ابو جادو 2000)** فيشير إلى أن التدريس أو مهارات التدريس تمثل مجموعة الطرق التي يتبعها المدرس لنقل المعارف والمهارات إلى الطلاب.[2] **ويتفق مع (القطامي 1995)** حول اثر التنظيم والتسلسل المنطقي للدرس على عملية التعلم لدى الطلاب.[3]

وتتضمن مهارات التدريس ثلاث عمليات رئيسة هي التخطيط والتنفيذ والتقويم ويتطلب انجاز كل مهارة رئيسة عدداً من المهارات التدريسية الفرعية فالتخطيط يتطلب امتلاك المعلم

---

[3] احمد الخطيب ؛**المصدر السابق**،1982،ص 16.

[4] عبد الله محمد خطايبة وعلي عقيل عليمات ؛ تقدير معلمي العلوم في الأردن لمستوى مهاراتهم التدريسية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية ، العدد (1)،2001،ص266.

[1] عبد الباري درة (وآخرون )، **الحقائب التدريبية** ،ط1: ( بغداد، العراق، الدار العربية للموسوعات، معهد النفط العربي للتدريب،1988) ص 105.

[2] صالح محمد علي ابو جادو؛ **علم النفس التربوي** ، ط2 : ( عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، 2000) ص427.

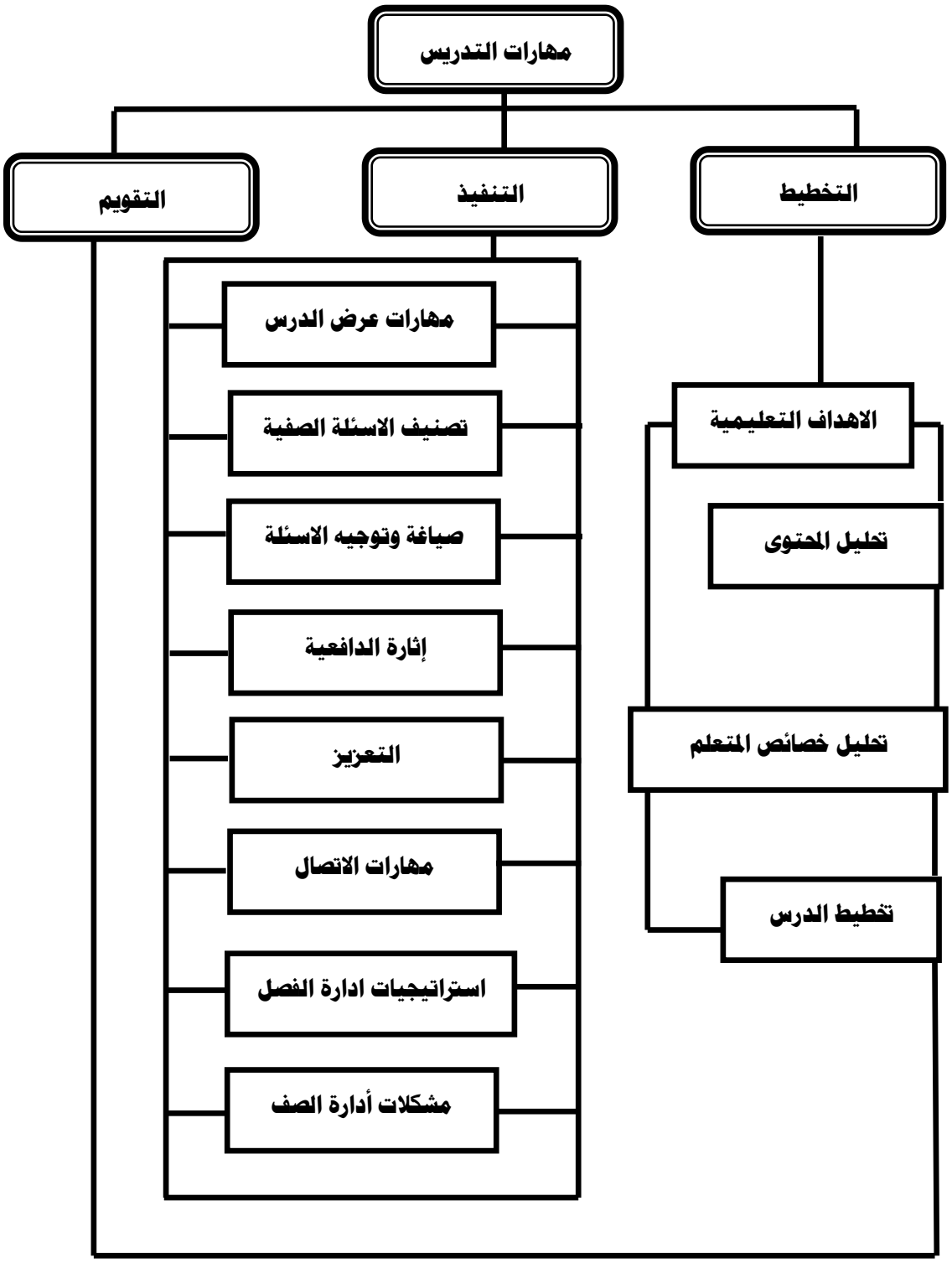
[3] يوسف قطامي ونابغة قطامي ؛ **نماذج التدريس الصفي** : (عمان، مؤسسة زهران للطباعة والنشر والتوزيع ،1995) ص 127.

لمهارة تحديد الأهداف التعليمية وتحليل المحتوى وتحليل خصائص المتعلمين وتخطيط الدرس.

في حين تتطلب مهارة التنفيذ مهارات عرض المادة أثارة الدافعية، التعزيز أما مهارة التقويم فتتطلب امتلاك المعلم لمهارات التقويم المختلفة مثل وضع أنواع الأسئلة المختلفة الشخصية والتكوينية والمقالية وغيرها.[4]

**ويشير ( الربيعي 2006 )** أن مهارات التدريس تتضمن ثلاث عمليات رئيسية هي:- التخطيط، التنفيذ، التقويم ويتطلب انجاز كل عملية منها أن يجيد المدرس القيام بمهارات معينة وكما موضحة في المخطط (2):

[4] عبد الله محمد خطايبة وعلي عقيل عليمات؛ **المصدر السابق**، 2001، ص263.




**مخطط (2)**

**يوضح مهارات التدريس الاساسية [1]**

[1] محمود داود الربيعي؛ **المصدر السابق**، 2006، ص17-18

من المخطط (2) يتضح بأن مهارات التدريس تتمثل بثلاث عمليات رئيسة هي التخطيط والتنفيذ والتقويم.

فالتخطيط بصفة عامة أسلوب علمي يتم بمقتضاه أتخاذ التدابير العملية لتحقيق أهداف معينة مستقبلية وهو يعد من أهم العمليات في عملية التدريس، الذي يقوم به المعلم قبل مواجهة الطلبة في الصف، ويشير التخطيط الى ذلك الجانب من التدريس الذي يقوم فيه المعلم بصياغة مخطط عمل لتنفيذ التدريس، سواء كان طوال السنة أو لنصف السنة أو لشهر أو ليوم. وترجع أهمية التخطيط للتدريس الى أن هذا التخطيط المسبق ينعكس بصورة مباشرة أو غير مباشرة على سلوك المعلم في الصف أو أمام تلاميذه.[1]

ويعد التخطيط عنصراً مهماً في مجال الادارة التعليمية إذ يشكل مرحلة التفكير التي تسبب تنفيذ أي عمل الذي ينتهي باتخاذ القرارات المتعلقة بما يجب عمله وكيف يتم ومتى، أي التقويم.

واذا كانت العملية التعليمية – التعلمية حقاً عملاً يوصل الى أهداف وغايات نبيلة، فهي عمل (مهني) يلزمها التخطيط المكتوب مادامت تحكم العقلانية والفاعلية وتحدد بهما، ولهذا يحتاج المعلم الى تخطيط مقرره أو وحدته أو درسه، شأنه في ذلك شأن من يقومون بالأعمال المهنية الاخرى.[2]

**ولقد عرّفَ (الحيلة 2009)** التخطيط " مجموعة من التدابير المحددة التي تتخذ من أجل بلوغ هدف معين."[3]

إن التخطيط للتدريس يعني الاعداد لموقف سيواجههُ المعلم، وبالتالي فإن عملية التخطيط تتطلب رؤية واستبصاراً ذكيين من قبل المعلم، ومن هنا جاء وصف عملية التدريس بالعقلانية، فهي تعتمد على قدرة المعلم على التصور المسبق لعناصر ومتغيرات الموقف التعليمي.[4]

**وترى ( الطناوي 2009)** أن فاعلية التدريس وجدواه تتوقف على مقدار ما يبذل من جهود في التخطيط له، وأن التخطيط للتدريس أمر ضروري لتحقيق التدريس الجيد

---

[1] كمال عبد الحميد زيتون؛ **التدريس – نماذجه ومهاراته** : ( القاهرة، عالم الكتب، 2003) ص371-372.
[2] خليل ابراهيم شبر ( وآخرون)؛ **المصدر السابق** ، 2010، ص 73.
[3] محمد محمود الحيلة؛ **مهارات التدريس الصفي** ، ط3 : ( عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2009) ص50.
[4] عزت جرادات (وآخرون)؛ **التدريس الفعال**، ط1 : (عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2008) ص82.

في ضوء معرفة طبيعة المتعلمين وإمكاناتهم مع الأخذ في النظر الامكانات والوسائل المتاحة.[1]

**ويعُرّف ( الهويدي 2005)** التخطيط للتدريس بأنه: " تصور مسبق لما سيقوم به المعلم من أساليب وأنشطة وإجراءات واستخدام أدوات أو أجهزة أو وسائل تعليمية من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة."[2]

إن الحديث عن مهارات التنفيذ للتدريس أمر يختلف تماما عن الحديث في موضوع مهارات التخطيط له، ويعتقد البعض من المعلمين أن مهارات تنفيذ التدريس مرتبطة بالممارسات التي تعودوها من قبل أساتذتهم في مراحل التعليم .

ويُعد التنفيذ المرحلة التي تنقل بها الخطة والمقترحات من عالم التفكير والتخيل إلى حيز الوجود، وهي مرحلة النشاط والحيوية، أذ يبدأ الطلاب الحركة والعمل ويقوم كل طالب بالمسؤولية المكلف بها، ودور المدرس تهيئة الظروف وتذليل الصعوبات كما يقوم بعملية التوجيه التربوي ويسمح بالوقت المناسب للتنفيذ حسب قدرات كل منهم.

**ويذكر ( الربيعي 2006)** أن عملية التنفيذ يسعى فيها المدرس الى أتخاذ ما خطط له، أثناء تفاعله مع الطلاب ويتوقف نجاحه في ذلك على اجادة مجموعة كبيرة من المهارات الفنية المتخصصة مثل مهارات عرض الدرس ومهارات الاسئلة، وأثارة دافعية الطلاب وتعزيز استجاباتهم. كما انه في حاجة لان يجيد ادارة الفصل ويعرف كيف يكون علاقات انسانية طيبة مع الطلاب.[3]

أما التقويم فيعد عملية لازمة لأي مجال من مجالات الحياة، وهو جزء من العملية التربوية يحدد مدى تحقيق نقاط الضعف ونقاط القوة في مختلف جوانب المواقف التعليمية بهدف تحسين وتطوير عملية التعلم.

وللتقويم التربوي دورٍ اساسي في توجيه العملية التدريسية، وإدارة الصف المدرسي، وإثراء تعلم الطلاب وتقدمهم الدراسي، وتحسين مخرجات العملية التعليمية.[1]

---

[1] عفت مصطفى الطناوي؛ **التدريس الفعال تخطيطه- مهاراته- استراتيجياته- تقويمه**، ط1 : (عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2009) ص35.

[2] زيد الهويدي؛ **الأساليب الحديثة في تدريس العلوم** : (الإمارات العربية المتحدة، العين، دار الكتاب الجامعي،2005) ص87.

[3] محمود داود الربيعي؛ **المصدر السابق**، 2006، ص19.

[1] صلاح الدين محمود علاّم؛ **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، ط1 : ( عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2007) ص13.

**لقد عَرّف ( الياسري 2010)** التقويم طبقاً لـ **(Tanbark)**" هو عملية الحصول على المعلومات ( البيانات) واستخدامها لتكوين الاحكام والتي بدورها تستخدم في عملية صنع القرار."[2]

**وذكر( الصميدعي وآخرون،2010)** "إن التقويم يساعدنا على تقديرنا فاعلية التدريس وأثره ويتضمن تقدير لأداء التلاميذ أو اللاعبين ثم إصدار أحكام على هذا الأداء في ضوء اختبارات محددة المواصفات".[3]

وإن التقويم سواء أكان من عمل الطلاب أفراداً أو جماعات أم من عمل المعلم أو جميعهم فانه يعمل على تحسين إمكانيات دلائل التقدم والنجاح والتدريب.[4]

**2-1-4-1 خصائص مهارات التدريس العامة والتربية الرياضية:-**

إن مهارات التدريس من أهم المكونات الاساسية التي يجب أن يتم تدريب المعلمين عليها قبل الخدمة وأثنائها، وتتضمن: مهارة التخطيط، مهارة التنفيذ، مهارة التقويم ولهذه المهارات خصائص عامة تتمثل بـ:-[5]

**أ-العمومية:** ويرجع ذلك الى أن وظائف المعلم تكاد تكون واحدة في كل المراحل التعليمية وفي كل المواد الدراسية، وطبيعة عملية التدريس فيها متشابهة الا ان سلوك التدريس ( كأسلوب) لدى كل معلم من المعلمين يختلف باختلاف المراحل التعليمية المتعددة والمواد الدراسية المختلفة، أي في ضوء اختلاف المحتوى التعليمي الذي يدرسه.

**ب-التغيير:** إذا كانت أهداف المناهج الدراسية متغيرة، وبالتالي فإن جميع خبرات المنهج التي تعكس هذه الأهداف وتحقيقها في ضوء كثير من المصادر التي يتم الرجوع اليها عند بناء أو تطوير المناهج الدراسية، والمتمثلة في أوضاع المجتمع وفلسفته وطبيعة الطلاب، والمتغيرات التي يمكن أن تحدث لهم، وكذلك التطور في بنية المادة الدراسية، مما يجعلنا بالتالي نبحث عن المزيد من مهارات التدريس التي يمكن أن تحقق هذه الاهداف.

---

[2] محمد جاسم الياسري؛ **الأسس النظرية لاختبارات التربية الرياضية** : ( النجف الاشرف، دار الضياء للطباعة والتصميم، 2010) ص18.

[3] لؤي غانم الصميدعي (وآخرون)؛ **الإحصاء والاختبار في المجال الرياضي**، ط 1 : (اربيل، العراق، ب.م ، 2010) ص81.

[4] عزو اسماعيل (وآخرون)؛ **التعلم في مجموعات**، ( **ترجمة وتعريب**)، ط1 : ( عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2008) ص183.

[5] خليل ابراهيم شبر (وآخرون)؛ **المصدر السابق**، 2010، ص71-72.

**ج-التفاعل:** السلوك التدريسي بطبيعته معقد ومركب، بمعنى أنه لا يمكن عزل نمط محدد من أنماط السلوك التدريسي من دون غيره، ولذلك يكون من الصعب فصل مهارة تدريسية معينة عن غيرها من المهارات التدريسية الاخرى.

**د-الاختلاف في كيفية الأداء:** على الرغم من وجود أنماط سلوكية شائعة الاستخدام بين جميع المعلمين عند أدائهم لمهارات تدريسية معينة، إلا أنه يوجد نواحي اختلاف بين معلم وآخر عند تطبيق المهارة، وذلك لأن التطبيق يتسم بالسلوك الشخصي لكل معلم.

**هـ-القابلية للتعلم:** سواء قبل الخدمة أو في أثنائها، أذ أن اكتسابها يخضع لعوامل متعددة أهمها: الدافعية والخبرة السابقة والتنفيذ والممارسة.

**ويذكر ( الربيعي و أمين 2011)** أن خصائص مهارات التدريس هي:-[1]

1- **القابلية للتعميم:** بمعنى أن وظائف المعلم لا تختلف من معلم الى آخر باختلاف المادة التي يدرسها أو المرحلة على الرغم من أنها تتميز بالمرونة والقابلية للتشكيل وفقاً لطبيعة كل مادة ومرحلة.

2- **القابلية للتدريب والتعلم:** بمعنى أنه يمكن اكتسابها من خلال برامج التدريب المختلفة.

3- **يمكن اشتقاقها من مصادر متنوعة:** ومن هذه المصادر

أ- تحليل الادوار والمهام التي يقوم بها المعلم من خلال ملاحظة سلوكه أثناء الدرس.

ب- تحديد حاجات المتعلم وخصائصه.

ت- نظريات التدريس والتعلم.

## 2-1-4 -2 أهمية مهارات التدريس:-

إن تدريب (الطالب المطبق) على مهارة مهنية (مهنة التدريس مثلاً) تعد مسألة فنية تقنية ونفسية في الوقت نفسه، وهي تتطلب من (المدرس) ان يكون ذا كفاءة عالية في اداء مهارات التدريس المراد اكسابها (للطالب المطبق) اثناء مدة اعداده لمهنة التدريس وان تكون لديه معرفة اساسية بموضوع التعلم ونظرياته، اضافة الى ذلك معرفته بخصائص المتعلمين ومستوياتهم العقلية واستعداداتهم الفكرية وميولهم

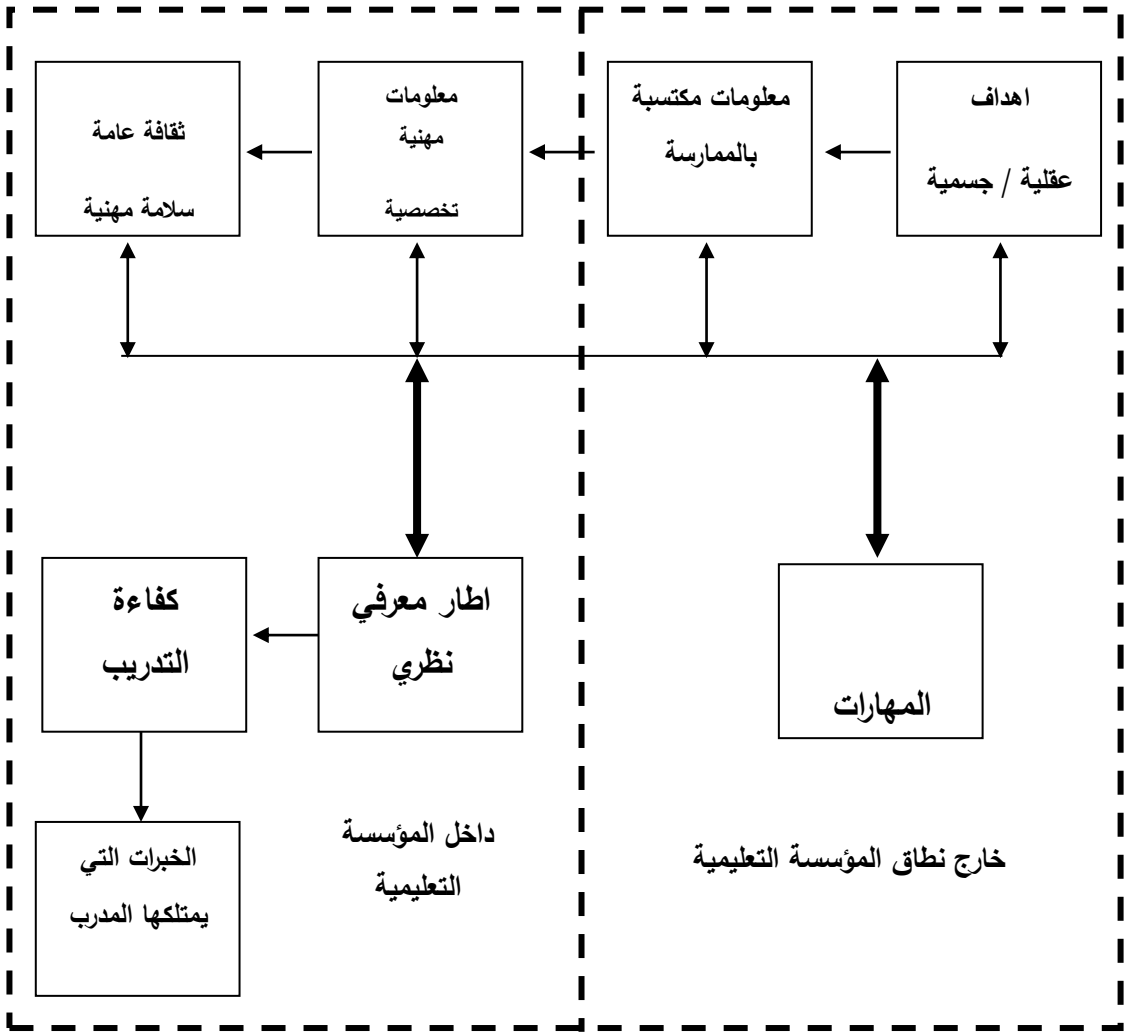
[1] محمود داود الربيعي و سعيد صالح حمد أمين؛ **المصدر السابق**، 2011،ص24.

واتجاهاتهم وخبراتهم السابقة ثم كيفية التأثير فيهم.[1] وأن يوضح لهم الهدف من التدريب ويربطه بحياتهم الواقعية اثناء مزاولتهم لمهنة التدريس مستقبلاً كي يقوي الاستمرار في العمل ويشوقهم على انجازه اضافة الى تحبيب هذه المهنة اليهم، ويعزز استجاباتهم الصحيحة لكي يثير فيهم دافعية تقبل مهنة التدريس.

إن الانسان يستطيع ان يتعلم عدداً من المهارات خارج نطاق المؤسسة التعليمية عن طريق المحاولة والخطأ وملاحظة الاخرين ميدانياً، ولكن هذه المهارات ينقصها الاطار المعرفي النظري الذي يوجه عملية اكتسابها بشكل صحيح.

أما مهارات تدريس التربية الرياضية بشكل عام ومهارات التدريس بشكل خاص فأنها تعد عملية منظمة تعتمد على التدريب الجزئي او الكلي والتحليل المنطقي لكل خطوة او عنصر من عناصرها على وفق المستوى العقلي للمتعلمين / المتدربين اخذين بالنظر مستوى الحركة والادراك الحسي كما موضحة في المخطط (3):-

[1] جعفر موسى حيدر ، نظرة تحسبية لاستخدام الحقائب التعليمية والتدريبية في التعليم التقني والمهني، المجلة العربية للتعليم التقني، العدد/ 2، العراق- آب، 1992،ص10.




مخطط (3)

**يوضح العناصر الرئيسة لمتطلبات اكتساب المهارات المهنية داخل وخارج نطاق المؤسسة التعليمية[1]**

وبناءً على ذلك فأن المتعلم لا يتعلم مهارة معينة (فنية، حركية، مهارات تدريس) من دون ملاحظة ومحاكاة من يقوم بأدائها، ولابد ان يكون المدرب او القائم بالتدريب والتدريس مؤثراً في المتعلم، اذ يقوم باتباع نفس خطوات المدرب حتى يتوصل الى النتيجة التي تتمثل باكتساب المهارة.

وتكتسب المهارة في تعلم سلسلة من الاستجابات الحركية المتخصصة والناتجة من التوافق ما بين حركة اليد والعين والردود العقلية والايعازات الصادرة من الدماغ

[1] جعفر موسى حيدر؛ **المصدر السابق**، 1992، ص11

(البناءات المعرفية) التي تكونت لدى المتعلم نتيجة لمروره بالخبرات السابقة التي تعرض لها في حياته.

وبناءً على ما تقدم فأن العديد من التربويين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس يتفقون على طريقة تعليم الطلبة المهارات سواء أكانت ذهنية (معرفية) ام حركية (ادائية)، وقد حدودها في اربع خطوات هي: [1]

1-تهيئة الطالب لاكتساب المهارة.

2-عرض المهارة بشكل نموذجي.

3-ممارسة وتطبيق المهارة امام المتعلم.

4-تقويم الاداء المهاري للمتعلم.

[1] جوزي بلاط جينيو، اعداد معلمي الدراسة الابتدائية والمدارس الثانوية (دراسة مقارنة)، ت، عمر حسن الشيخ وسامي خصاونة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986، ص100.

## 2-2 الدراسات السابقة:

### 2-2-1 دراسة صفوت (1983) [1]

**"أثر استخدام التدريس المصغر للأحماء والتمرينات على مستوى كفاءة طلاب التربية العملية"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على اثر استخدام التدريس المصغر للأحماء والتمرينات على كفاءة الطلاب المعلمين في التدريب الميداني. تكونت العينة من (30) طالبا من طلاب السنة الدراسية الرابعة في كلية التربية الرياضية بالمنيا، تم اختيارهم عشوائيا وقسموا إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة، واستغرقت الدراسة (5) اسابيع بواقع درس واحد في الاسبوع للمجموعة التجريبية من دون الضابطة التي اكتفت بالخروج إلى التدريب الميداني (التطبيق) فقط. وكان ابرز النتائج هي فعالية استخدام التدريس المصغر لجزئي الاحماء والتمرينات.

### 2-2-2 دراسة صفوت واخرون (1985)[2]

**"تأثير الطرق المقترحة باستخدام التدريس المصغر بالمسجل المرئي على رفع مستوى اداء الطلبة المعلمين في التدريس"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على افضل الاساليب المستخدمة في اعطاء التغذية الراجعة باستخدام تقنية التدريس المصغر لمهارة الاحماء والتمرينات (الجزء الاعدادي) من الدرس، وقد استخدم الفيديو في تسجيل اداء الطلاب المطبقين وتكونت العينة من (60) طالبا يمثلون السنة الدراسية الرابعة في كلية التربية الرياضية للبنين في الاسكندرية قسموا على اربعة مجاميع ، كل مجموعة تدرس بأسلوب خاص في تقديم التغذية الراجعة للطالب المطبق في التدريب على مواقف التدريس واستغرقت التجربة (8) اسابيع. وكانت ابرز النتائج هي تفوق الاسلوب الرابع المتمثل في مشاهدة

---

[1] محمد يوسف صفوت ، اثر استخدام التدريس المصغر للأحماء والتمرينات على مستوى كفاءة طلاب التربية العملية - المؤتمر العلمي الرابع لدراسات بحوث التربية الرياضية ، جامعة حلوان، 1983.

[2] محمد يوسف صفوت (واخرون) ، تأثير الطرق المقترحة باستخدام التدريس المصغر بالمسجل المرئي على رفع مستوى اداء الطلبة المعلمين في التدريس ، مجلة العلوم التربوية ، كلية التربية الرياضية ، جامعة المنيا – مصر ، 1985.

الطلاب لدروسهم المسجلة اولا ثم بعدها مباشرة مشاهدة الدرس النموذجي ثم تحليله ثم تدريس درس مصغر جديد اخر، واوصت الدراسة بضرورة تنويع استخدام اساليب تقديم التغذية الراجعة.

### 2-2-3 دراسة (Staccy and others 1987 ) [1]

**"اثر استخدام التدريس المصغر في عملية اتخاذ القرار في التربية الرياضية"**

هدفت الدراسة وركزت على التفاعل ما بين استراتيجية اتخاذ القرار الصادر عن الطالب الممارس لدور مدرس التربية الرياضية وقيم التعليم الاساسي في تحديد العمليات الفكرية المناسبة . تكونت العينة من (7) طلاب يمثلون كلية التربية الرياضية ، وقد تم استخدام نوع تدريس الزملاء ضمن برنامج التدريس المصغر وقد تم تصوير الدروس بجهاز فيديو ، ثم مناقشة الدروس المسجلة مع المشرف لمهارة اتخاذ القرار للطالب المدرس ، وكان ابرز النتائج هو تركيز انتباه الطالب المطبق في مهارة اتخاذ القرار كانت افضل باستخدام التدريس المصغر وأوصت الدراسة بضرورة استخدام تقنية التدريس المصغر في عملية اعداد مدرس التربية الرياضية.

### 2-2-4 دراسة كامل (1988)[2]

**"التدريس المصغر واثره في تطوير بعض المهارات التدريسية لطلاب كلية التربية الرياضية"**

هدفت الدراسة إلى التعرف على اثر التدريس المصغر في تطوير بعض المهارات التدريسية والمتمثلة في مهارة تقديم الدرس وعرضه بجزء النشاط التعليمي لطلاب الصف الثاني بكلية التربية الرياضية للبنين في الاسكندرية. اما عينة البحث فتكونت من (130) طالباً قسموا على مجموعتين تجريبية وضابطة. وقد قامت الباحثة بتصميم استمارة ملاحظة لتقييم اداء افراد العينة وقد استغرقت التجربة (5) اسابيع بواقع درس

---

[1] Staccy, L. and others Microteaching in physical education perception of decision making strategies EDRS, Price, MFI plus postage,1987.

[2] زكية ابراهيم كامل ، التدريس المصغر واثره في تطوير بعض المهارات التدريسية لطلاب كلية التربية الرياضية ، المؤتمر الدولي للتاريخ وتطور علوم الرياضة ، المجلد الثالث ، جامعة المنيا ، مصر ،1988.

واحد في الاسبوع، وكان ابرز النتائج فاعلية التدريس المصغر في اتقان مهارة تقديم الدرس وعرضه.

**2-2-5 دراسة اياد محمد شيت محمد( 2002)[1]**

**" أثر برنامج تدريبي باستخدام التدريس المصغر في اكتساب بعض مهارات تدريس التربية الرياضية"**

تتبلور مشكلة البحث في ضعف الجانب المهني التطبيقي في برامج اعداد مدرسي التربية الرياضية، إذ يعتمد هذا البرنامج على الدراسة النظرية لبعض المواد التربوية ذات العلاقة مع توفير فرص التطبيق في المدارس التي تعد قليلة، فضلا عن استخدام نفس الاساليب المتبعة التي لا تعطي ( للطالب المطبق ) الصورة الواضحة والمحددة والدقيقة وعدم الاهتمام باستخدام التقنيات والمستحدثات التربوية مثل التدريس المصغر في تدريب الطلاب المطبقين لإكسابهم المهارات التدريسية اللازمة.

وقد هدف البحث للكشف عن اثر استخدام برنامج تدريبي باستخدام التدريس المصغر لإكساب طلاب كلية التربية الرياضية مهارات التدريس الاتية:-

- شرح المهارة وعرضها.
- تنويع المثيرات.
- ادارة الصف.

تكونت عينة البحث من طلاب السنة الدراسية الثالثة في كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل للعام الدراسي 2000 - 2001 والبالغ عددهم (140) طالباً يمثلون ست شعب وقع الاختيار عشوائيا على شعبتي (ب، هـ) لتكون المجموعتان التجريبية والضابطة على التوالي بواقع (8) طلاب لكل مجموعة وبنسبة (11.42%) من مجتمع البحث.

---

[1] أياد محمد شيت؛ اثر برنامج تدريبي باستخدام التدريس المصغر في اكتساب بعض مهارات تدريس التربية الرياضية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل، 2002.

**2-2-6 مناقشة الدراسات السابقة:-**

بعد عرض الدراسات السابقة التي تناولت التدريس المصغر في برامج اعداد مدرسي التربية الرياضية وتدريبهم سيتم مناقشتها بهدف معرفة اوجه التشابه والاختلاف فيما بينها ومدى اتفاقها واختلافها مع الدراسة الحالية، كما يأتي:-

أ. **الاهداف** : كان الهدف الرئيسي للدراسات السابقة معرفة اثر استخدام التدريس المصغر في اكتساب المهارات التدريسية لمدرسي التربية الرياضية، حيث اقتصر بعضها على مهارة واحدة مثل دراسة (كامل 1988) ودراسة ( Staccy and others1987) وبعضها على اكثر من مهارة مثل دراسة ( اياد محمد 2002) أذ اشتملت على ثلاث مهارات، اما البحث الحالي فكان من اهدافه بناء مقياس لمهارات التدريس المتمثلة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم، والتعرف على تأثير التدريس المصغر المبكر في تطوير مهارات التدريس للطلاب المطبقين في كلية التربية الرياضية.

ب. **نوع المهارات التدريسية** : تباينت الدراسات في المهارات التدريسية التي تم تطبيقها والتدريب عليها في جزء النشاط الخاص بخطة درس التربية الرياضية. اما البحث الحالي فقد ركز على المهارات التدريسية المتمثلة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم.

ج. **عينة البحث** : تشابهت معظم الدراسات في عينة البحث التي تمثلت في طلاب كلية التربية الرياضية ويتفق البحث الحالي مع البحوث السابقة في اختيار عينة البحث.

د. **حجم العينة** : تباينت الدراسات في حجم العينة فمنها الكبيرة مثل دراسة (كامل 1988) وعددها (130) طالبا ودراسة (صفوت واخرون 1985) وعددها (60) طالبا ومنها المتوسطة مثل دراسة (صفوت 1983) وعددها (30) ودراسة (سلام 2004) وعددها (36) طالباً ومنها الصغيرة مثل دراسة (Staccy and others1987) وعددها (7) طلاب. اما عينة البحث الحالي فقد بلغت (32) طالباً.

هـ. **التصميم التجريبي** : استخدمت معظم الدراسات السابقة تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار البعدي باستثناء دراسة (صفوت واخرون 1985) أذ استخدمت اربعة مجامع تجريبية ويتفق البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة في اختيار نفس التصميم التجريبي .

و. **التسـجيل الفيـديوي** : اعتمـدت معظـم الدراسـات السـابقة التسـجيل الفيـديوي للتـدريس المصغر والبحث الحالي استخدم ايضا التسجيل الفيديوي للتدريس المصغر المبكر.

ز. **طـلاب التـدريس المصـغر**: اعتمـدت معظـم الدراسـات السـابقة تـدريس الـزملاء فـي حلقـة التدريس المصغر. والبحث الحالي استخدم التدريس المصغر المبكر الى الزملاء.

## الباب الثالث

## 3- منهجية البحث واجراءاته الميدانية

### 3-1 منهج البحث:-

مصطلح المنهج هو "الأساليب و الإجراءات أو المدخل التي تستخدم في البحث لجمع مادة البيانات والوصول من خلالها إلى نتائج وتفسيرات أو شروح أو التنبؤات تتعلق بموضوع البحث"[1] ولغرض تطبيق البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي بأساليب الدراسات المسحية والارتباطية والمعيارية والمنهج التجريبي وذلك لملاء متها في تحقيق أهداف البحث.

### 3-2 التصميم التجريبي للبحث:-

من الأمور التي ينبغي للباحث القيام بها قبل إجراء بحثه اختيار التصميم التجريبي المناسب لاختبار النتائج المستنبطة من فرضيات البحث[2]، وعليه استخدام الباحث التصميم التجريبي الذي يطلق عليه تصميم أسلوب المجموعات المتكافئة ذات الاختبار البعدي.[3]

ويتم هذا التصميم بإدخال المتغير المستقل على المجموعة التجريبية وترك المجموعة الضابطة في ظروفها الطبيعية، والذي يمكن تمثيله بالجدول (1):

**جدول (1 )**

**يبين التصميم التجريبي للبحث**

| المجموعات | الاختبار القبلي | المتغير | الاختبار البعدي | |
|---|---|---|---|---|
| المجموعة التجريبية | -العمر<br>-التحصيل النهائي لمادة طرائق التدريس للمرحلة الثالثة | التدريس المصغر المبكر | -المقياس<br>-اداء الطالب | حساب الفرق بين نتائج الاختبارين |
| المجموعة الضابطة | | الطريقة المتبعة | | |

---

[1] يوسف افندي و(آخرون)؛ **مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق**، ط1: (مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 1999) ص74.

[2] فان دالين ، ديوبولد ، ب ؛ **مناهج البحث فى التربية وعلم النفس** : ط3، ( ترجمة )، محمد نبيل نوفل واخرون ،( مصر، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية ، 1984) ص17.

[3] احمد بدر؛ **اصول البحث العلمي وطرائقه** : ( الكويت، مكتبة المنار، 1982) ص86.

### 3-3 مجتمع البحث وعينته:-

تكون مجتمع البحث من طلاب المرحلة الرابعة كلية التربية الرياضية جامعة ديالى للعام الدراسي 2011- 2012 البالغ عددهم (190) طالباً ووقع الاختيار عشوائياً على شعبتي (أ، ب) لتكون المجموعتان الضابطة والتجريبية وعلى التوالي وبواقع (32) طالباً يمثلون نسبة (16.842%) من مجتمع البحث موزعين بالتساوي على المجموعتين. جدول (2) يبين مجتمع البحث وعينته.

**جدول (2)**

**يبين تفاصيل مجتمع البحث وعينته**

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | **190 طالباً** | **مجتمع البحث** |
| | | **150 طالباً** | **عينة بناء المقياس** |
| | | **8 طلاب** | **استطلاعية بناء المقياس والتدريس المصغر المبكر** |
| **الضابطة 16 طالباً** | **التجريبية 16 طالباً** | **32** | **عينة التطبيق** |

### 3-4 تحديد متغيرات البحث:-

حددت المتغيرات على النحو الآتي:-

- المتغير التجريبي (المستقل) وهو منهج التدريس المصغر المبكر.
- المتغيرات التابعة وهي مهارات التدريس ( التخطيط، التنفيذ، التقويم).
- المتغيرات غير التجريبية (الدخيلة) وقد تؤثر على سلامة التجربة ولذلك ينبغي تحديد هذه المتغيرات والسيطرة عليها من خلال إجراءات السلامة الداخلية والسلامة الخارجية، إذ يعد ضبط المتغيرات الدخيلة واحداً من الإجراءات الهامة في البحث التجريبي لتوفير درجة مقبولة من صدق التصميم التجريبي.[1]

[1] احمد سليمان عودة وفتحي حسن ملكاوي؛ **اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية** : ( الاردن، مكتبة المنار،1987) ص119.

**3-4-1 إجراءات السلامة الداخلية:-**

تتحقق السلامة الداخلية عندما يتأكد الباحث من أنه تمكن من السيطرة على المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في المتغير التابع لذا قام الباحث بضبط المتغيرات الآتية:-

أ. ظروف التجربة والعوامل المصاحبة: لم يتعرض البحث طوال مدة التجربة من تاريخ 2011/11/13 إلى 2012/1/5 لأي حادث يؤثر سلبياً في التجربة.

ب. النضج: "يشمل هذا العامل كل التغيرات التي تطرأ نتيجة للتغير في السن أو التعلم، التي تصاحب تطبيق العمليات التجريبية، الامر الذي يؤثر على الدقة في نتائج الدراسة. "[1] وقد تم ضبط هذا العامل اذ قام الباحث بالتوزيع العشوائي للعينة وتحقيق التكافؤ في متغير العمر فضلاً عن تعرض جميع أفراد العينة الى مدة زمنية واحدة.

ج. الاختيار: " كان يكون توزيع الافراد على المجموعتين التجريبية والضابطة غير متكافئ".[2] وقد تم ضبط هذا المتغير اذ قام الباحث بتحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في عوامل العمر الزمني ودرجات التحصيل لمادة طرائق التدريس.

د. الإهدار: أن الباحث قد يخسر بعض أفراد العينة خلال مدة التجربة لا سيما إذا كانت طويلة.

هـ. تأثير الباحث: وقد تم ضبط هذا العامل بالأشراف فقط دون التدخل بالعمل.

**3-4-2 إجراءات السلامة الخارجية:-**

تتحقق السلامة الخارجية عندما تكون التجربة خالية من الأخطاء الآتية:-

أ. **تداخل المواقف التجريبية:** لم يتعرض أفراد العينة لتجربة أخرى خلال فترة تنفيذ تجربة البحث.

ب. **المادة الدراسية:** تم إعطاء المادة الدراسية المتضمنة الدروس النظرية والعملية لمهارات التدريس والتدريس المصغر المبكر نفسها لكلتا المجموعتين من خلال المحاضرات النظرية والعملية من قبل مدرس المادة.

---

[1] سعيد التل ( وآخرون)؛ **مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي**، ط1: (عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،2007) ص 238.

[2] سامي محمد ملحم؛ **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ط2 : (عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2000) ص391-392.

ج. **مدرس المادة:** قام بتدريس المادة مدرس مادة طرائق التدريس، لتدريس المهارات التدريسية الثلاثة لطلاب كلتا المجموعتين سواء بجانبها النظري أو العملي.

د. **مكـان إجـراء التجربـة:** طبقـت جميـع الـدروس العمليـة لكلتـا المجمـوعتين فـي الملاعب الخارجية والقاعات الدراسة لكلية التربية الرياضية جامعة ديالى.

**3-5 الوسائل والأدوات والأجهزة المستخدمة في البحث:-**

**3-5-1 وسائل جمع المعلومات:-**

1- المراجع والمصادر العلمية العربية والأجنبية.

2- الملاحظة.

3- المقابلات الشخصية.

4- الاستبيان.

5- الاختبارات والقياس.

**3-5-2 الأدوات المستخدمة في البحث:-**

1- كرات متنوعة (سلة عدد 2، طائرة عدد2، يد عدد2، قدم عدد 2)

2- حبال عدد (10)

3- شواخص عدد (10) بارتفاع ( 50 سم ).

4- أطواق عدد (10)

**3-5-3 الأجهزة المستخدمة في البحث:-**

1-كاميرا فديو نوع (Sony) صنع ياباني عدد (2).

2-جهاز تلفاز نوع (Sony) ياباني المنشأ عدد (1).

3-جهاز عارض بيانات داتا شو( Data show ) عدد(1).

## 3-6 الإجراءات الميدانية للبحث:-

### 3-6-1 إجراءات بناء مقياس مهارات التدريس:-

لغرض بناء مقياس لمهارات التدريس أتبع الباحث الخطوات التي حددها ( علاوي و رضوان 1999)[1] ، إذ يشيران إلى أن عملية بناء إي مقياس تمر بالخطوات الاتية:-

### 3-6-1-1 الغرض من بناء المقياس:-

أن الخطوة الأولى لبناء مقياس معين هو تحديد الغرض من المقياس تحديداً واضحاً، وما هو الاستعمال المنشود لهذا المقياس، وأن أحد أهداف البحث الحالي هو بناء مقياس لمهارات التدريس للطلاب المطبقين في كلية التربية الرياضية.

### 3-6-1-2 تحديد الظاهرة المطلوب قياسها:-

ينبغي تحديد الظاهرة المطلوب قياسها وأن يكون مفهومها وحدودها واضحين تماماً، وأن الظاهرة التي يهدف البحث إلى قياسها هي مهارات التدريس.

### 3-6-1-3 تحديد مجالات المقياس:-

بعد أن حدد الباحث مفهوم مهارات التدريس، قام الباحث بتحديد المجالات من خلال الاطلاع على المصادر والمراجع العلمية ذات العلاقة بمفهوم مهارات التدريس ومكوناته وخصائصه ( التخطيط، التنفيذ، التقويم) والمؤشرات المطلوب توافرها لدى طلبة كلية التربية الرياضية، توصل الباحث إلى مجموعة من المجالات فيما يعتقد أنها تغطي هذا المفهوم والبالغة ( 16) مجال، وللتثبت من صحة تحديد المجالات ومدى تمثيلها لمهارات التدريس، قام الباحث بإعداد استبانه[*] تتضمن المجالات التي تم تحديدها ومن ثم عرضها على مجموعة من الخبراء المتخصصين[**]، وطلب منهم تحديد مدى صلاحية كل مجال ومدى تغطيتها لمهارات التدريس(التخطيط، التنفيذ، التقويم)، وباستخدام (**مربع كا$^2$ Chi Square**) عند مستوى دلالة (0.05)، فأن قيمة ( **كا$^2$**) المحسوبة عندما تكون اكبر من قيمتها الجدولية فإنها تكون لصالح

---

[1] محمد حسن علاوي ومحمد نصر الدين رضوان؛ **القياس في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي**، ط1 : ( القاهرة، دار الفكر العربي، 1999) ص319.

[*] انظر ملحق (1)

[**] ملحق (2)

الإجابة التي تقابل أكثر التكرارات لآراء الخبراء (تصلح أو لا تصلح) وفي هذه الحالة يعتمد المجال، أما عندما تكون قيمة (**كا**$^2$) المحسوبة اقل من قيمتها الجدولية فلا يعتمد المجال لأنه ليس هناك اتفاق من قبل الخبراء على صلاحيته[1] ، وعلى ضوء ذلك تم اعتماد (13) مجال والجدول (3) يبين ذلك.

[1] حسن صالح مهدي؛ التنبؤ بالانجاز الفرقي على وفق التوافق النفسي الاجتماعي والتماسك الحركي للفرق المشاركة في الدوري الممتاز
بكرة السلة، أطروحة دكتوراه ، كلية التربية الرياضية، جامعة بابل، 2010، ص66.

**جدول (3)**

**يبين نتائج اختبار ( كا$^2$) لآراء الخبراء حول صلاحية المجالات لمقياس مهارات التدريس**

| ت | مجالات مهارات التدريس / مهارة التخطيط | عدد الخبراء | الموافقين | غير الموافقين | قيمة كا$^2$ المحسوبة | قيمة كا$^2$ الجدولية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الأهداف التعليمية | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 2 | تحليل المحتوى وتنظيم التتابع | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| 3 | تحليل خصائص المتعلم | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 4 | تخطيط الدرس | 20 | 19 | 1 | 16.2 | | دالة |
| 5 | وضع جدول زمني | 20 | 13 | 7 | 1.8 | | غير دالة |
| 6 | تحديد مصادر التعلم والوسائل المستخدمة | 20 | 18 | 2 | 12.2 | | دالة |
| 7 | تحديد عناصر استراتيجيات التدريس | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 8 | تحديد الواجب المنزلي ومعالجته | 20 | 9 | 11 | 0.2 | | غير دالة |
| | مهارة التنفيذ | | | | | *3.84 | |
| 9 | عرض الدرس | 20 | 19 | 1 | 16.2 | | دالة |
| 10 | تصنيف وصياغة وتوجيه الأسئلة. | 20 | 8 | 12 | 0.8 | | غير دالة |
| 11 | استثارة الدافعية وإثارة انتباه الطلاب. | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| 12 | التغذية الراجعة | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 13 | الاتصال والتعامل الإنساني | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| 14 | إدارة الصف | 20 | 19 | 1 | 16.2 | | دالة |
| 15 | مراعاة الفروق الفردية | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| | مهارة التقويم | | | | | | |
| 16 | التقويم | 20 | 19 | 1 | 16.2 | | دالة |

***قيمة (كا$^2$ ) الجدولية عند درجة حرية (2−1) = 1 ومستوى دلالة (0.05) تساوي (3.84)**

وبذلك أصبح عدد المجالات لمهارات التدريس (13) مجال، ولتقدير الأهمية النسبية لكل مجال من هذه المجالات في قياس مهارات التدريس، قام الباحث بعرض المجالات على مجموعة من الخبراء والمتخصصين(*) وطلب منهم تحديد الأهمية النسبية للمجالات في مهارات التدريس على وفق مقياس متدرج يتكون من (0–10) درجات، تعطى الدرجة (10) للمجال الأكثر أهمية، والدرجة(صفر) للمجال الأقل أهمية في تمثيل مهارات التدريس(**)،واستخرجت الاهمية النسبة لكل مجال ثم قسمت الاهمية النسبية على المجموع الكلي للأهمية النسبية لكل المجالات والبالغة (979)، وبذلك نحصل على النسبة المئوية للأهمية النسبية لكل مجال، ولإيجاد عدد الفقرات لكل مجال حسب أهميته النسبية اقترح الباحث (110) فقرة للمقياس، وبضرب الأهمية النسبية لكل مجال من مجالات مهارات التدريس في عدد الفقرات الكلي للمقياس وتقسيم الناتج على (100) تم تحديد عدد الفقرات لكل مجال حسب أهميته النسبية بعد تقريب الناتج إلى اقرب عدد صحيح. والجدول (4) يبين ذلك.

(*) انظر ملحق (2)
(**) انظر ملحق (3)

## جدول (4)

**يبين مجالات مهارات التدريس ونسبها المئوية وأهميتها النسبية وعدد الفقرات لكل مجال**

| ت | المجالات | أهمية كل مجال (0 – 10) | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الدرجة التي حصل عليها المجال* | الأهمية النسبية للمجال** | النسبة المئوية للأهمية النسبية*** | عدد الفقرات | عدد الفقرات بعد التقريب | الملاحظات |
| 1 | الأهداف التعليمية | 156 | 78 | 7.967 | 8.764 | 9 | تعتمد |
| 2 | تحليل المحتوى وتنظيم التتابع | 115 | 57.5 | 5.873 | 6.460 | 6 | |
| 3 | تحليل خصائص المتعلم | 165 | 82.5 | 8.426 | 9.269 | 9 | |
| 4 | تخطيط الدرس | 145 | 72.5 | 7.405 | 8.146 | 8 | |
| 5 | تحديد مصادر التعلم والوسائل المستخدمة | 135 | 67.5 | 6.894 | 7.584 | 8 | |
| 6 | تحديد عناصر استراتيجيات التدريس | 142 | 71 | 7.252 | 7.977 | 8 | |
| 7 | عرض الدرس | 155 | 77.5 | 7.916 | 8.707 | 9 | |
| 8 | استثارة الدافعية وإثارة انتباه الطلاب | 145 | 72.5 | 7.405 | 8.146 | 8 | |
| 9 | التغذية الراجعة | 150 | 75 | 7.660 | 8.426 | 8 | |
| 10 | مهارة الاتصال والتعامل الإنساني | 156 | 78 | 7.967 | 8.764 | 9 | |
| 11 | أدارة الصف | 190 | 95 | 9.703 | 10.674 | 11 | |
| 12 | مراعاة الفروق الفردية | 106 | 53 | 5.413 | 5.954 | 6 | |
| 13 | التقويم | 198 | 99 | 10.112 | 11.123 | 11 | |
| | المجموع | 1990 | 979 | 100 | 110 | 110 | |

**الدرجة الكلية للمجال = عدد الخبراء × أعلى درجة في الأهمية** [1]

**= 20 × 10 = 200**

$$\text{الأهمية النسبية للمجال} = \frac{\text{مجموع درجات المجال}}{\text{الدرجة الكلية للمجال}} \times 100$$

$$\text{النسبة المئوية للمجال} = \frac{\text{الاهمية النسبية للمجال}}{\text{مجموع الاهمية النسبية لجميع المجالات}} \times 100$$

$$\text{عدد الفقرات} = \frac{\text{النسبة المئوية للمجال} \times \text{عدد الفقرات الكلي}}{100}$$

### 3-6-1-4 أعداد الصيغة الأولية لفقرات للمقياس:-

من المعروف إن كل مقياس يتكون من عدد من الفقرات. وتعرف الفقرة على أنها "عمل أو واجب أو سؤال مفرد لا يمكن تحليله أو تجزِئتَه إلى وحدات اصغر أو أبسط، وتعد الفقرة وحدة المقياس الأساسية "[2]. وعندما ينتهي الباحث من خطوات المقياس التي ذكرت سابقا يصبح من الضروري أن يقوم بإعداد فقرات مقياسه وتجميعها معتمدا بذلك على المصادر والمراجع العلمية في مجال التخصص، وخبراته السابقة في المجال الذي يعد له المقياس.

وتعد عملية إعداد فقرات المقياس من أهم الخطوات، وتتطلب عملية إعداد فقرات المقياس توافر شروط معينة لدى مصمم المقياس، وهي التمكن من المادة العلمية المتخصصة والمتعلقة بالموضوعات المراد قياسها، فضلاً عن معرفة الطرائق المختلفة بكتابة المفردات حتى يستطيع أن يختار منها ما يناسب هدف الاختبار، والطلاقة

---

[1] محمد حسن علاوي ومحمد نصر الدين رضوان؛ **المصدر السابق**، 1999، ص118.

[2] صباح حسين العجيلي ( وآخرون)؛ **مبادئ القياس والتقويم التربوي** : ( بغداد، مكتب احمد الدباغ للطباعة والاستنساخ، 2001) ص47.

اللغوية وسهولة التعبير بلغة بسيطة، و أن تكون له القدرة على تطوير وٱبتكار المواقف التي يتمكن من خلالها قياس القدرة أو السمة المراد قياسها[1] .

ومن الضروري العمل على إعداد فقرات المقياس في وقت مبكر لان ذلك يمنح المصمم الفرصة الكافية لمراجعتها وتعديلها اذا لزم الأمر، كما انه من المستحسن القيام بإعداد عدد اكبر مما يلزم من الفقرات ، ليتبقى منها عدد كافٍ يغطي ما هو مطلوب فيما لو جرى حذف بعضها أو استبعاده لسبب أو لآخر.

وبعد الانتهاء من عملية إعداد الفقرات ومراجعتها، يتم العمل على تجميعها في مقياس واحد، وهناك تصنيفات عديدة نرتب ونجمع بموجبها فقرات المقياس منها الآتي:[2]

1-نوع الفقرة.

2-الموضوعات المشابهة.

3-الهدف السلوكي.

علما أن الباحث أعتمد في تصنيف فقرات مقياسه وترتيبها وتجميعها طبقا للهدف السلوكي، وبالشكل الذي يراه محققا لأهداف بحثه.

وتم إعداد الفقرات بصورتها الأولية من خلال عدد من الخطوات:-

1-قام الباحث بأعداد بعض الفقرات بالاتفاق مع المشرف وأجراء بعض المقابلات الشخصية[*] اذ تم الاتفاق على بعض منها وتعديل البعض الأخر لتظهر بالصورة الاولية.

2-وضع بعض الفقرات من الأطر النظرية التي تناولت مهارات التدريس.

**3-6-1-5 تحديد صلاحية فقرات المقياس:-**

بعد إعداد فقرات المقياس بصيغتها الأولية والبالغ عددها (110) فقرة، قام الباحث بإعداد استبانه[**] تتضمن فقرات مقياس مهارات التدريس والموزعة على

---

[1] ممدوح عبد المنعم الكناني وعيسى عبد الله جابر؛ **القياس والتقويم النفسي والتربوي** : ( بيروت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع،1995) ص 140.

[2] حسين مناتي ساجت؛ بناء وتقنين مقياس المعرفة العلمية وعلاقتها بالأداء التدريبي لمدربي المصارعة الحرة، رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة بابل، 2011، ص71.

[*] انظر ملحق (4)

[**] انظر ملحق (5)

(13) مجالاً[*] والتي عرضت على (20) خبيراً[**]، و طلب من الخبراء تشخيص الفقرات الصالحة من عدمها، فضلا عن التعديل المقترح أو صياغة فقرات جديدة يحتاجها المجال، إذ يشير (Eble 1972) أن " أفضل وسيلة للتأكد من صلاحية فقرات المقياس قيام عدد من الخبراء والمختصين بتقدير صلاحياتها لقياس الصفة التي وضعت من اجلها"[1]، لغرض الحكم عليها من حيث صياغة الفقرات أو صلاحيتها في قياس مهارات التدريس.

وبعد جمع البيانات وتفريغها استخدم الباحث اختبار( **مربع كا$^2$ Chi Square**) للتعرف على الفقرات الصالحة من غيرها، إذ أظهرت النتائج قبول الفقرات التي حققت قيماً أكبر من قيمة ( كا$^2$) الجدولية والبالغة (3.84) عند درجة حرية (1) ومستوى دلالة (0.05)، ما عدا الفقرات (9، 33، 49، 79، 88، 99) وبهذا يكون عدد فقرات المقياس (104) فقرة متبقية، والجدول (5) يبين صلاحية فقرات المقياس.

**جدول (5)**

**يبين نتائج اختبار( كا$^2$) لآراء الخبراء حول صلاحية الفقرات لمقياس مهارات التدريس**

| ت | المحور الأول : مهارات التخطيط<br>الاهداف التعليمية | عدد الخبراء | الموافقين | غير الموافقين | قيمة كا2 المحسوبة | قيمة كا2 الجدولية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | يحدد الهدف من المهارة | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 2 | يعرف مفهوم المهارة | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| 3 | يجزأ المهارة | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 4 | يربط بين أجزاء المهارة | 20 | 19 | 1 | 16.2 | | دالة |
| 5 | يطبق المهارة | 20 | 17 | 3 | 9.8 | *3.84 | دالة |
| 6 | يكرر أداء المهارة | 20 | 18 | 2 | 12.2 | | دالة |
| 7 | يربط بين أكثر من مهارة | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 8 | يحدد الهدف من المهارة | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 9 | يختار أسلوب البدء بالكلام وانهائه | 20 | 13 | 7 | 1.8 | | غير دالة |

[*] انظر ملحق (5)

[**] انظر ملحق (2)

[1] Eble,R, **,Essential of educational measurement 2nd edition**, new York prentice- Hill,1972, p555.

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **تحليل المحتوى وتنظيم التتابع** | | | | | |
| 10 | يحدد اسم المهارة المختارة | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 11 | يعطي فكرة عامة عن المهارة | 20 | 18 | 2 | 12.2 | | دالة |
| 12 | يشرح المهارة الجديدة وربطها بالمهارة السابقة | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 13 | يتدرج بشرح المهارة من السهل الى الصعب | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| 14 | ربط اجزاء المهارة بعضها بالبعض الاخر | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 15 | يقدم المهارة بأسلوب مفهوم ومناسب لمستوى الطلاب | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| | **تحليل خصائص المتعلم** | | | | | | |
| 16 | معرفة عمر المتعلم | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 17 | معرفة الحالة الاجتماعية | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 18 | معرفة مستوى اداء المتعلم | 20 | 19 | 1 | 16.2 | | دالة |
| 19 | معرفة المرحلة الدراسية للمتعلم | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 20 | معرفة مكان سكن المتعلم | 20 | 18 | 2 | 12.2 | | دالة |
| 21 | معرفة الحالة الصحية للمتعلم | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 22 | معرفة المستوى الثقافي للوالدين | 20 | 18 | 2 | 12.2 | *3.84 | دالة |
| 23 | معرفة مكان عمل الوالدين | 20 | 18 | 2 | 12.2 | | دالة |
| 24 | معرفة التحصيل الدراسي للوالدين | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| | **تخطيط الدرس** | | | | | | |
| 25 | يعد خطة الدرس | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 26 | يهيئ الأدوات المستخدمة في الدرس | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 27 | ينظم وقوف الطلاب للسماح للجميع بمشاهدة وسماع شرح المهارة | 20 | 19 | 1 | 16.2 | | دالة |
| 28 | يحدد طريقة التدريس المستخدمة بالدرس | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| 29 | مناسبة خطة التحضير للزمن المخصص للدرس وللمهارة المطلوبة | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 30 | معرفة مناسبة المادة اللغوية لمستوى الطلاب وخلفياتهم | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| 31 | يحدد الخطة الفصلية | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 32 | يحدد الخطة السنوية | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| | **تحديد مصادر التعلم والوسائل المستخدمة** | | | | | | |
| 33 | يحدد المادة الدراسية عن المهارة | 20 | 13 | 7 | 1.8 | | غير دالة |
| 34 | يحدد مصدر المادة الدراسية | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 35 | يحدد الوسيلة التعليمية المناسبة لكل مهارة | 20 | 19 | 1 | 16.2 | | دالة |
| 36 | تكون الوسائل المستخدمة محققة للهدف | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| 37 | الأنشطة مفيدة ومحببة لدى الطلاب | 20 | 19 | 1 | 16.2 | | دالة |
| 38 | ينظم الوسائل التعليمية بشكل جيد | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 39 | يستخدم الوسائل بالوقت المناسب لها | 20 | 18 | 2 | 12.2 | | دالة |
| 40 | تحضير الوسيلة وتنظيمها بشكل جيد | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| | **تحديد عناصر استراتيجيات التدريس** | | | | | | |
| 41 | يستخدم الأسلوب المناسب للمهارة | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 42 | يستخدم مصطلحات بسيطة ومعروفة عن المهارة | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| 43 | يشرح المهارة بصوت واضح ومسموع من قبل الجميع | 20 | 19 | 1 | 16.2 | | دالة |
| 44 | يستخدم الكلمات والعبارات والجمل المناسبة للطلاب | 20 | 17 | 3 | 9.8 | *3.84 | دالة |
| 45 | لا يتقيد بمكان محدد في الساحة | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 46 | يؤجل معالجة الاخطاء الصعبة الى المراحل القادمة | 20 | 19 | 1 | 16.2 | | دالة |
| 47 | يحدد الالعاب المفاجئة في الدرس | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 48 | التفريق بين الاخطاء والمشكلات التي تتطلب المعالجة | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| | **المحور الثاني: مهارة التنفيذ**<br>**عرض الدرس** | | | | | | |
| 49 | التقديم للدرس في مهارة محددة ولمستوى معين | 20 | 13 | 7 | 1.8 | | غير دالة |
| 50 | يشرح المهارة المطلوبة وعدم الاطالة | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 51 | يتسلسل في أداء المهارة عند شرحها وعرضها | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| 52 | يقوم المدرس بعرض أنموذج كامل عن المهارة | 20 | 19 | 1 | 16.2 | | دالة |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 53 | يقوم المدرس بتكرار عرض الأنموذج عن المهارة | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 54 | يجزأ المهارة لكي يسهل تعلمها | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| 55 | يلاحظ الفروق في أداء المهارة | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 56 | يوفر قواعد الأمان عند تطبيق المهارة | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| 57 | يستخدم حركات اليدين وتغيير قسمات الوجه أثناء الشرح بشكل جيد ومعتدل | 20 | 19 | 1 | 16.2 | | دالة |
| | **استثارة الدافعية واثارة انتباه الطلاب** | | | | | | |
| 58 | يستخدم الأساليب اللفظية في توجيه الانتباه للطلاب | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 59 | يستخدم الأساليب غير اللفظية في توجيه الانتباه للطلاب | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| 60 | يثير انتباه الطلاب وتشويقهم للدرس الجديد | 20 | 19 | 1 | 16.2 | | دالة |
| 61 | يعطي حركات مفاجئة باستمرار | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 62 | يشجع ويحفز الطلاب على الأداء الجيد | 20 | 18 | 2 | 12.2 | | دالة |
| 63 | يحافظ على حيوية الطلاب وتفاعلهم مع الموضوع طول الدرس | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 64 | يوجه الاسئلة للطلاب لخلق جو المنافسة | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| 65 | يشوق الطلاب للدرس القادم وتشجيع الطلاب للتفكير فيه والاستعداد له | 20 | 19 | 1 | 16.2 | | دالة |
| | **التغذية الراجعة** | | | | | | |
| 66 | يحدد الأخطاء التي تحدث | 20 | 16 | 4 | 7.2 | *3.84 | دالة |
| 67 | يصحح أخطاء الطلاب | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 68 | يركز المدرس على تكرار الأداء الصحيح | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| 69 | يعطي الفرصة للطلاب بأداء المهارة | 20 | 19 | 1 | 16.2 | | دالة |
| 70 | يستخدم الصوت لإظهار عدم الموافقة علة الأداء غير الصحيح | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 71 | يعطي الفرصة للمشاهدة الجيدة للأنموذج | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 72 | يشارك في الأداء أو تقديم الأنموذج | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| 73 | يحفظ أسماء الطلاب ومناداة كل طالب باسمه الذي يجب أن ينادى به | 20 | 19 | 1 | 16.2 | | دالة |
| | **الاتصال والتعامل الانساني** | | | | | | |
| 74 | يزيد من تفاعل الطلاب معه بالكلام أو المشاركة بالأداء | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 75 | يزيد تفاعل الطلاب فيما بينهم أثناء الأداء | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| 76 | يشرك المدرس أكثر من حاسة أثناء الأداء | 20 | 19 | 1 | 16.2 | | دالة |
| 77 | يعطى فرصة للإصغاء الجيد | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| 78 | يربط ما تعلمه الطلاب في الدرس بالحياة العامة | 20 | 19 | 1 | 16.2 | | دالة |
| 79 | يزيد من تفاعله مع أحد الطلاب المؤدين | 20 | 9 | 11 | 0.2 | | غير دالة |
| 80 | يوضح صوته والطلاقة في الكلام ودقة التعبير | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 81 | يشعر المخطئ بخطئه بطريقة غير مؤذية | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| 82 | يرفع الصوت وخفضه وتغيير النغمة الصوتية عند الرضا على الأداء | 20 | 19 | 1 | 16.2 | | دالة |
| | **أدارة الصف** | | | | | | |
| 83 | ينظم مكان الدرس | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 84 | يغير المدرس وضعه داخل الساحة | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| 85 | يهتم بحركته أثناء الدرس | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 86 | يهيئ الأدوات والكرات ومستلزمات الدرس | 20 | 18 | 2 | 12.2 | | دالة |
| 87 | يعطي إشارة البدء والتوقف | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 88 | يعطي فرصة للاصغاء الجيد | 20 | 13 | 7 | 1.8 | | غير دالة |
| 89 | يقود الطلاب والسيطرة عليهم | 20 | 16 | 4 | 7.2 | *3.84 | دالة |
| 90 | يستخدم الصافرة في إدارة الصف | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 91 | يستخدم التشكيلات والأوضاع المختلفة | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| 92 | يؤدي أحد الطلاب أو أكثر المهارة أمام زملاءه | 20 | 19 | 1 | 16.2 | | دالة |
| 93 | يوزع الأدوار على الطلاب | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| | **مراعاة الفروق الفردية** | | | | | | |
| 94 | يعرف مستوى الطلاب وخلفياتهم السابقة عن المهارة | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 95 | يلاحظ الفروق الفردية في أداء المهارة | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 96 | يراعي الفروق الفردية في استيعاب شرح المهارة والتفاعل مع الطلاب | 20 | 18 | 2 | 12.2 | | دالة |
| 97 | يقسم الصف إلى مجموعات متعاونة وفق مستويات الطلاب | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 98 | يراعي الفروق الفردية في تصويب الأخطاء من قبل المدرس أو أحد الطلاب و الوقت المناسب لذلك | 20 | 19 | 1 | 16.2 | | دالة |
| 99 | التفريق في استخدام المفاهيم الخاصة بالمهارة | 20 | 8 | 12 | 0.8 | | غير دالة |
| | **التقويم** | | | | | | |
| 100 | يتابع خطة الدرس ومدى ملاءمتها لظروف الطلاب وإمكانياتهم | 20 | 19 | 1 | 16.2 | | دالة |
| 101 | يلتزم بتطبيق خطة الدرس ومدى ملاءمتها لأعمار وقابليات الطلاب | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| 102 | يعرف ملاءمة الخطة لأعمار وقابليات الطلاب | 20 | 18 | 2 | 12.2 | | دالة |
| 103 | يعرف مدى إلمامه بالمادة التي يقدمها للطلاب | 20 | 19 | 1 | 16.2 | | دالة |
| 104 | معرفة قوة شخصيته وعلاقته بزملائه والمدرس | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| 105 | يهتم بتنظيم الملاعب وتهيئة الأدوات والمستلزمات الخاصة بالدرس | 20 | 18 | 2 | 12.2 | | دالة |
| 106 | يهتم بسلامة الطلاب من الإصابة | 20 | 17 | 3 | 9.8 | *3.84 | دالة |
| 107 | يهتم بالقيافة والمظهر الخارجي | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |
| 108 | معرفة قدرته على اكتشاف الأخطاء وتصحيحها | 20 | 18 | 2 | 12.2 | | دالة |
| 109 | يحقق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس | 20 | 17 | 3 | 9.8 | | دالة |
| 110 | يحدد مواطن القوة والضعف لدى الطلاب أثناء أداء المهارة بالدرس | 20 | 16 | 4 | 7.2 | | دالة |

***قيمة (كا2 ) الجدولية عند درجة حرية (2-1) = 1 ومستوى دلالة (0.05) تساوي (3.84)**

وبذلك اصبح العدد الكلي لفقرات المقياس (104) فقرة موزعة على المجالات على وفق وزن اهمية كل مجال، وصيغت الفقرات على شكل عبارات تقريرية يمثل كل منها مهارات التدريس ( التخطيط، التنفيذ، التقويم)، تتبعه خمسة بدائل للإجابة هي (ضعيف، مقبول، متوسط، جيد، جيد جداً).

### 3-5-1-6 تحديد أسلوب صياغة فقرات المقياس:-

أعتمد الباحث في صياغة فقرات المقياس على أسلوب (lekart) وهو أشبه بأسلوب الاختيار المتعدد الذي يعد من الأساليب الشائعة في القياس والبحوث التربوية

والنفسية، إذ يقدم للمستجيب موقفاً ويطلب منه تحديد أجابته باختيار بديل من عدة بدائل لها أوزان مختلفة ومن أبرزها ما يميز أسلوب (lekart) هو :-[1]

1- تمتعه بصدق وثبات عاليين.

2- يقلل من درجة التخمين وعامل الصدفة.

3- سهل الاستعمال والفهم، ويعبر عن فكرة واحدة.

4- تميزه بالمرونة لكثرة البدائل لكل فقره.

لذا أتبع الباحث القواعد الآتية في صياغة فقرات المقياس:-[2]

- صياغة الفقرات بأسلوب واضح وبسيط.
- أن تكون الفقرة معبره عن فكرة واحدة وقابلة لتفسير واحد.
- خلو الفقرات من أي تلميح غير مقصود للإجابة الصحيحة.
- أن تكون الفقرات ملائمة لمستوى المستجيبين.

**3-6-1-7 اعَداد تعليمات المقياس:-**

إن من شروط المقياس الجيد أن يتضمن تعليمات توضح كيفية أداء الاختبار وبشكل صحيح من أجل الوصول إلى الهدف الذي وضع من اجله، فالتعليمات هي بمثابة أداة تعريفية لتنفيذ الاختبار، التي يفضل أن تكون بسيطة وواضحة الزمن المسموح به، للإجابة عن فقرات المقياس وكيفية تسجيل الإجابات .

إن لوضع تعليمات المقياس أهمية لا يستهان بها في إنجاح عملية إجراء المقياس، فقد أثبتت الدراسات أهمية الدور الذي تشكله هذه التعليمات في تفسير نتائج الاختبارات أو التأثير فيها، الذي يصعب معه إجراء عملية المقارنة بين نتائج الاختبار الواحد في المواقف المختلفة.[3]

وتعد تعليمات المقياس بمثابة " الدليل الذي يسترشد به المستجيب للإجابة عن فقرات المقياس، وراعى الباحث عند وضعه التعليمات أن تكون سهلة ومفهومة لأن ضمان الاجابة الصحيحة هو وضع تعليمات تسهل على المجيب الجواب الصحيح".[4]

---

[1] أحمد سلمان عوده؛ **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ،ط2: (عمان، دار الأمل للنشر والتوزيع ،1998) ص407.

[2] مصطفى باهي وصبري عمران؛ **الاختبارات والمقاييس في التربية الرياضية**، ط1: ( القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 2007) ص41.

[3] صباح حسين العجيلي ( وآخرون ) ؛ **المصدر السابق** ،2001، ص65.

[4] وجيه محجوب؛ **طرائق البحث العلمي ومناهجه**، ط2 : ( الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر ، 1988) ص143.

**3-6-1-8 تنفيذ شروط إجراء المقياس:-**

لكي يتم الحصول على استجابات صادقة من المختبرين يجب ضبط العوامل التي يمكن أن تؤثر في سلامة الإجراء قدر المستطاع، ومن أهم هذه العوامل [1]:-

1- **ظروف إجراء المقياس:** قام الباحث بإجراءات تعني بضبط الظروف الفيزيائية لأنها تؤثر تأثيراً كبيراً في إجابات المختبرين، وعليه حرص على أن تكون التهوية والإضاءة ومكان الجلوس مناسباً لوضع المختبرين.

2- **تقنين الموقف الاختباري:** وهو محاولة ضبط الموقف الذي تعطى فيه التعليمات للمختبرين، مع إثارة الدافعية المناسبة لديهم تجاه أداء المقياس.

3- **وضوح التعليمات:** يجب أن تكون التعليمات المكتوبة واضحة المعنى ومحددة .ليتسنى للعينة فهم التعليمات و الإجابة بشكل سليم.

وقد حاول الباحث ضبط العوامل المذكورة في أعلاه قدر الإمكان لضمان سلامة الإجراء قدر الإمكان من ناحية تهيئة الأجواء المناسبة للإجابة عن فقرات المقياس.

**3-6-1-9 تصحيح المقياس:-**

اتبع الباحث طريقة (lekart) وبعد جمع الاستمارات صححت إجابات (عينة البناء) باستخدام مفتاح تصحيح خماسي الذي يعد " الاداة التي يكتشف بها الناتج عن الاجابات التي تدل على المتغيرات التي تقاس"[2] وحسب الجدول (6).

**جدول (6)**

**يبين مقياس التقدير الخماسي**

| الفقرات | ضعيف | مقبول | متوسط | جيد | جيد جداً |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

وقد صممت الاستمارة على أساس (104) فقرةً بعد أن أعطيت الدرجات للاستجابات على الفقرات، ولأجل استخراج الدرجة الكلية للمقياس جمع الباحث الدرجات التي حصل عليها المستجيب على فقرات المقياس، وعلية فأن أعلى درجة

---

[1] حسين مناتي ساجت ؛ **المصدر السابق** ، 2011، ص66

[2] محمد عبد السلام؛ **القياس النفسي والتربوي**، ط2 : (القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1981) ص114.

يمكن الحصول عليها هو (520) وأدنى درجة هو (104) أما درجة الحياد فهي (312) التي يمكن الحصول عليها من خلال جمع درجات المقياس التقدير (1،2،3،5،4) ثم تقسيمها على(5) بدائل، ثم نقوم بضربها في عدد فقرات المقياس البالغة (104) فقرة وبذلك نحصل على درجة الحياد وعلى وفق المعادلة التالية:-

$$\text{درجة الحياد} = \frac{\text{مجموع درجات بدائل الإجابة(15)}}{\text{عدد البدائل (5)}} \times \text{عدد فقرات المقياس (104)} = 312$$ [1]

**3-6-1-10 التجربة الاستطلاعية لمقياس مهارات التدريس:-**

بعد أن أنهى الباحث من وضع التعليمات الخاصة ببناء المقياس، عمد إلى إجراء تجربة استطلاعية بتاريخ 2011/11/1على عينة مكونه من (8) طلاب من طلاب المرحلة الرابعة كلية التربية الرياضية / جامعة ديالى بالطريقة العشوائية، وتعد التجربة الاستطلاعية طريقة لاستكشاف مدى ملائمة أداة البحث المصممة وأن الهدف من إجراء التجربة هو التعرف على:-

1-رأي المختبرين في التعليمات والكشف عن جوانب الضعف فيها من حيث الصياغة والمضمون وملائمة اللغة.

2-الوقت الذي يستغرقه الاختبار ويتضمن إعطاء التعليمات وإجراء المقياس.

3-كفاءة فريق العمل المساعد على انجاز مهامه بشكل صحيح.

4-تشخيص الفقرات الغامضة أو الصعبة أو عدم وضوح الطباعة في الفقرات التي تعرض على المختبر لغرض إعادة طبعها أو صياغتها.

5-الصعوبات والعراقيل التي تواجه الباحث عند إجراء الاختبار أو المقياس.

وقد أجريت مناقشة مع العينة الاستطلاعية بعد إجراء التجربة وتبين أن التعليمات وفقرات المقياس كانت واضحة ومفهومة، فضلا عن معرفة الوقت المستغرق للإجابة الذي تراوح من (15) دقيقة إلى (20) دقيقة وبمتوسط مقداره (17.5) دقيقة، وبهذا يكون المقياس معداً من أجل التحليل الإحصائي للفقرات المكونة من (104) فقرة.

---

[1] عبد الرزاق وهيب يا سين ؛ بناء مقياس للتوافق النفسي لدى اللاعبين المتقدمين لبعض الألعاب الفردية في العراق ، رسالة ماجستير ، جامعة ديالى، كلية التربية الرياضية، 2006.

### 3-6-1-11 التجربة الأساسية للمقياس:-

تم تطبيق التجربة الأساسية للمقياس لاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس واختيار الفقرات المعنوية إحصائيا واستبعاد الفقرات غير المعنوية استناداً لقوتها التميزية، فضلا على الإبقاء على الفقرات المميزة والكشف عن دقتها.

### 3-7 التحليل الإحصائي للفقرات:-

تُعد عملية تحليل فقرات أدوات القياس على درجة عالية من الاهمية، لما تؤديه من فوائد تساعد على الخروج بأدوات قياس فعالة تعمل على قياس السمات والصفات الانسانية قياساً دقيقاً.[1]

ويعد التحليل الاحصائي للفقرات اكثر اهمية من التحليل المنطقي، وذلك لأن التحليل المنطقي للفقرات قد لايكشف أحياناً عن صلاحيتها او صدقها بشكل دقيق، بينما التحليل الاحصائي للدرجات التجريبية يكشف عن دقة الفقرات في قياس ما وضعت من أجل قياسه.

### 3-7-1 صدق المقياس Validity :-

الصدق خاصية أساسية ومهمة في تقويم أية أداة والهدف منه معرفة صلاحية الأداة في قياس الجانب المقصود قياسه وهو قدرة الاختبار على تأدية عمله كما يجب.

وتم تحديد ثلاثة مؤشرات للصدق من لدن رابطة السيكولوجيين الأميركية وهي صدق المحتوى (Content Validity)، والصدق التلازمي أو صدق المحك (Criterion Validity) وصدق البناء (Construct Validity)[2]، وتحقق في المقياس الحالي مؤشران للصدق هما:

### 3-7-1-1 صدق المحتوى Content Validity :-

وهو يمثل التحليل المنظم الحقيقي للمقياس ويسعى لمعرفة مدى تمثيل فقرات المقياس للمحتوى المراد قياسه، ويشمل صدق المحتوى على نوعين من الصدق هما الصدق المنطقي والصدق الظاهري.[3]

---

[1] موسى النبهان؛ **اساسيات القياس في العلوم السلوكية**، ط1 : (عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2004) ص188.

[2] American Psychiatric Association, A.P.A.; **Diagnostic and Statistical, Manual of Mental Disorder**: (Washington, 1994) P.91.

[3] مصطفى محمود الامام ( وآخرون)؛ **التقويم والقياس**: ( بغداد، دار الحكمة للطباعة، 1990) ص125.

### 3-7-1-2 الصدق المنطقي Logical Validity :-

يعد الصدق المنطقي من انواع الصدق اللازمة في تصميم المقياس ويمثل الخطوة الاولى، فهو يتناول دراسة مفردات المقياس ومحتوياته ومادته، والمقياس الصادق منطقياً هو المقياس الذي يمثل تمثيلاً سليماً للميادين المراد دراستها[1]، وتم توفير هذا النوع من أنواع الصدق من خلال تعريف مفهوم مهارات التدريس وصياغة فقراته بحيث تتفق مع أوزان كل مجال من مجالاته.

### 3-7-1-3 الصدق الظاهري Face Validity :-

ويعني أنَّ الاختبار قادر على قياس الهدف الذي وضع من أجله[2]، وهذا ما تم عمله من خلال عرض فقرات المقياس على الخبراء والمختصين في مجال طرائق التدريس ومن ذوي الخبرة في الدراسات الميدانية.

### 3-7-1-4 صدق البناء Construct Validity :- [3]

يقصد بصدق البناء الدرجة التي يقيسها المقياس لبناء افتراضي معين، وهو مدى قياس الاختبار لتكوين فرضي أو سمة معينة من خلال تحديد المكونات التي يتكون منها المفهوم طبقاً لنظرية معينة.

ويشير كل من كرونباخ وميل إلى أن تعيين الصدق البنائي أو التكويني للمقياس يغني فحص الخلفية النظرية للاختبار، وبمعنى آخر تعيين (المعنى النفسي) وتحديد للدرجة التي يعطيها المقياس، وتحقق صدق البناء من خلال المؤشرات الآتية :-

### 3-7-1-5 القوة التمييزية للفقرات Items Analysis: -

ويقصد بالقوة التميزية مدى قدرة الفقرة على التمييز بين ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا من الافراد بالنسبة للسمة التي تقيسها الفقرة.

وتشير القوة التميزية الى القدرة على التفريق أو التمييز بين الافراد الذين يحصلون على درجات عالية والافراد الذين يحصلون على درجات منخفضة في المقياس نفسه.

---

[1] رمزية الغريب؛ **التقويم والقياس النفسي والتربوي**: ( القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 1996) ص589.

[2] محمد جاسم الياسري ومروان عبد المجيد إبراهيم؛ **القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضة**، ط1 :(عمان، مؤسسة الوراق، 2002) ص76 .

[3] زكريا محمد الظاهر (وآخرون)؛ **مبادئ القياس والتقويم في التربية**: ( عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1999) ص135-136.

وقد اعتمد الباحث في عملية تحليل الفقرات على أسلوبين للقوة التمييزية هما أسلوب المجموعتين الطرفيتان، وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ( الاتساق الداخلي ) مستخدماً ( 150) استمارة من استمارات العينة الكلية البالغة ( 150).

**3-7-1-6 المجموعتان الطرفيتان Contrasted Group :**

وتتطلب هذه الطريقة ما يلي:-

- استخراج الدرجة الكلية لكل استمارة .
- ترتيب الدرجة الكلية تنازليا من أعلى درجة إلى أوطأ درجة.
- اختيار ألـ ( 27 % ) من الاستمارات ألـ (150) التي حصلت على أعلى درجة في مقياس مهارات التدريس، والـ ( 27 % ) من الاستمارات التي حصلت على أدنى درجة في ذلك المقياس والبالغة (40) استمارة لكل منهما، وبعد ذلك تفحص الفروق بين هاتين المجموعتين في كل فقرة.[1]
- التعرف على القوة التمييزية لكل فقرة باستخدام الاختبار التائي (t–test) لعينتين مستقلتين لاختبار الفروق بين درجات المجموعة العليا والدنيا في كل فقرة ( لمقارنة الأوساط الحسابية للمجموعتين الطرفيتين عن كل فقرة ).وتبين أن جميع فقرات المقياس مميزة (معنوية) عند مستوى دلالة (0.05) والتي كانت غير مميزة لكون قيمها المحسوبة أصغر من قيمة (ت) الجدولية والبالغة (1.96 ) عند درجة حرية(78) وعند مستوى دلالة (0.05).

ويُشير ( Guilford ) إلى "أن الفقرة التي تكون غير ممّيزة تُعد غالبا فقرة تقيس سمة تختلف عن تلك التي تقيسها فقرات المقاييس الأخرى إذ يجب استبعادها".[2] ووفقا لذلك تم أستبعاد هذه الفقرات والجدول (7) يبين القوة التمييزية لفقرات المقياس الحالي.

---

[1] أحمد محمد عبد الخالق ؛ **استخبارات الشخصية** ، ط2 : ( الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، 1993 ) ص113 .

[2] Guilford, J. R.; **Psychometric Methods**,New York, McGrow-Hill Books. Inc, 1954, P.415

## جدول (7)

## يبين الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمجموعتين العليا والدنيا والقيمة التائية المحسوبة والجدولية ودلالتها في حساب القوة التميزية

| ت | الفقرة | العليا | | الدنيا | | قيمة t | | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | سَ | ع | سَ | ع | المحسوبة | الجدولية | |
| 1 | F1 | 5.000 | 0.000 | 4.250 | 1.315 | 3.606 | 1.99 | معنوي |
| 2 | F2 | 5.000 | 0.000 | 4.1000 | 1.532 | 3.714 | | معنوي |
| 3 | F3 | 5.000 | 0.000 | 4.075 | 1.439 | 4.065 | | معنوي |
| 4 | F4 | 5.000 | 0.000 | 4.000 | 1.464 | 3.888 | | معنوي |
| 5 | F5 | 5.000 | 0.000 | 4.600 | 0.744 | 3.399 | | معنوي |
| 6 | F6 | 5.000 | 0.000 | 4.100 | 1.428 | 3.984 | | معنوي |
| 7 | F7 | 5.000 | 0.000 | 4.950 | 0.227 | 1.433 | | غير معنوي |
| 8 | F8 | 2.075 | 0.655 | 2.150 | 0.361 | -0.633 | | غير معنوي |
| 9 | F9 | 5.000 | 0.000 | 3.900 | 1.614 | 4.310 | | معنوي |
| 10 | F10 | 5.000 | 0.000 | 3.725 | 1.648 | 4.892 | | معنوي |
| 11 | F11 | 5.000 | 0.000 | 3.875 | 1.604 | 4.435 | | معنوي |
| 12 | F12 | 5.000 | 0.000 | 3.650 | 1.561 | 5.468 | | معنوي |
| 13 | F13 | 3.475 | 0.640 | 3.225 | 0.831 | 1.507 | | غير معنوي |
| 14 | F14 | 5.000 | 0.000 | 4.150 | 1.369 | 3.927 | | معنوي |
| 15 | F15 | 5.000 | 0.000 | 3.625 | 1.628 | 5.341 | | معنوي |
| 16 | F16 | 5.000 | 0.000 | 4.100 | 1.354 | 4.201 | | معنوي |
| 17 | F17 | 5.000 | 0.000 | 4.050 | 1.338 | 4.488 | | معنوي |
| 18 | F18 | 5.000 | 0.000 | 3.975 | 1.310 | 4.947 | | معنوي |

| ت | الفقرة | العليا | | الدنيا | | قيمة t | | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | سَ | ع | سَ | ع | المحسوبة | الجدولية | |
| 19 | F19 | 2.075 | 0.655 | 2.150 | 0.361 | −0.633 | 1.99 | غير معنوي |
| 20 | F20 | 5.000 | 0.000 | 3.425 | 1.677 | 5.937 | | معنوي |
| 21 | F21 | 2.100 | 0.632 | 2.175 | 0.384 | −0.641 | | غير معنوي |
| 22 | F22 | 2.100 | 0.590 | 2.125 | 0.404 | −0.221 | | غير معنوي |
| 23 | F23 | 2.100 | 0.632 | 2.175 | 0.384 | −0.641 | | غير معنوي |
| 24 | F24 | 5.000 | 0.000 | 3.425 | 1.677 | 5.937 | | معنوي |
| 25 | F25 | 5.000 | 0.000 | 3.800 | 1.588 | 4.778 | | معنوي |
| 26 | F26 | 5.000 | 0.000 | 4.075 | 1.403 | 4.170 | | معنوي |
| 27 | F27 | 5.000 | 0.000 | 3.550 | 1.616 | 5.673 | | معنوي |
| 28 | F28 | 2.250 | 0.707 | 2.175 | 0.384 | 0.589 | | غير معنوي |
| 29 | F29 | 2.250 | 0.776 | 2.125 | 0.404 | 0.903 | | غير معنوي |
| 30 | F30 | 5.000 | 0.000 | 3.900 | 1.614 | 4.310 | | معنوي |
| 31 | F31 | 5.000 | 0.000 | 3.900 | 1.614 | 4.310 | | معنوي |
| 32 | F32 | 5.000 | 0.000 | 3.800 | 1.667 | 4.552 | | معنوي |
| 33 | F33 | 2.325 | 0.797 | 2.125 | 0.404 | 1.415 | | غير معنوي |
| 34 | F34 | 5.000 | 0.000 | 3.975 | 1.423 | 4.556 | | معنوي |
| 35 | F35 | 3.475 | 0.640 | 3.300 | 0.757 | 1.116 | | غير معنوي |
| 36 | F36 | 5.000 | 0.000 | 3.975 | 1.423 | 4.556 | | معنوي |
| 37 | F37 | 2.275 | 0.715 | 2.150 | 0.426 | 0.949 | | غير معنوي |
| 38 | F38 | 5.000 | 0.000 | 3.950 | 1.431 | 4.640 | | معنوي |

| ت | الفقرة | العليا | | الدنيا | | قيمة t | | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | سَ | ع | سَ | ع | المحسوبة | الجدولية | |
| 39 | F39 | 5.000 | 0.000 | 3.825 | 1.567 | 4.742 | 1.99 | معنوي |
| 40 | F40 | 5.000 | 0.000 | 4.150 | 1.369 | 3.927 | | معنوي |
| 41 | F41 | 2.075 | 0.655 | 2.225 | 0.422 | −1.216 | | غير معنوي |
| 42 | F42 | 5.000 | 0.000 | 3.950 | 1.413 | 4.699 | | معنوي |
| 43 | F43 | 5.000 | 0.000 | 4.000 | 1.519 | 4.163 | | معنوي |
| 44 | F44 | 2.325 | 0.797 | 2.125 | 0.404 | 1.415 | | غير معنوي |
| 45 | F45 | 5.000 | 0.000 | 3.900 | 1.481 | 4.696 | | معنوي |
| 46 | F46 | 5.000 | 0.000 | 3.900 | 1.481 | 4.696 | | معنوي |
| 47 | F47 | 5.000 | 0.000 | 4.025 | 1.527 | 4.037 | | معنوي |
| 48 | F48 | 5.000 | 0.000 | 3.950 | 1.413 | 4.969 | | معنوي |
| 49 | F49 | 2.350 | 0.802 | 2.100 | 0.441 | 1.727 | | غير معنوي |
| 50 | F50 | 2.200 | 0.648 | 2.150 | 0.361 | 0.426 | | غير معنوي |
| 51 | F51 | 2.200 | 0.648 | 2.100 | 0.441 | 0.806 | | غير معنوي |
| 52 | F5 | 5.000 | 0.000 | 4.100 | 1.428 | 3.984 | | معنوي |
| 53 | F53 | 2.350 | 0.802 | 2.100 | 0.441 | 1.727 | | غير معنوي |
| 54 | F54 | 2.225 | 0.697 | 2.175 | 0.500 | 0.368 | | غير معنوي |
| 55 | F55 | 2.200 | 0.648 | 2.150 | 0.361 | 0.426 | | غير معنوي |
| 56 | F56 | 5.000 | 0.000 | 3.850 | 1.610 | 4.517 | | معنوي |
| 57 | F57 | 5.000 | 0.000 | 3.825 | 1.599 | 4.646 | | معنوي |
| 58 | F58 | 5.000 | 0.000 | 3.850 | 1.610 | 4.517 | | معنوي |

| ت | الفقرة | العليا | | الدنيا | | قيمة t | | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | سَ | ع | سَ | ع | المحسوبة | الجدولية | |
| 59 | F59 | 2.350 | 0.802 | 2.100 | 0.441 | 1.727 | 1.99 | غير معنوي |
| 60 | F60 | 2.325 | 0.797 | 2.200 | 0.464 | 0.857 | | غير معنوي |
| 61 | F61 | 2.325 | 0.797 | 2.225 | 0.422 | 0.701 | | غير معنوي |
| 62 | F62 | 5.000 | 0.000 | 3.900 | 1.549 | 4.491 | | معنوي |
| 63 | F63 | 5.000 | 0.000 | 3.900 | 1.549 | 4.491 | | معنوي |
| 64 | F64 | 5.000 | 0.000 | 4.325 | 1.288 | 3.313 | | معنوي |
| 65 | F65 | 5.000 | 0.000 | 3.750 | 1.497 | 5.278 | | معنوي |
| 66 | F66 | 2.325 | 0.797 | 2.225 | 0.422 | 0.701 | | غير معنوي |
| 67 | F67 | 2.225 | 0.619 | 2.175 | 0.384 | 0.434 | | غير معنوي |
| 68 | F68 | 2.250 | 0.707 | 2.175 | 0.384 | 0.589 | | غير معنوي |
| 69 | F69 | 5.000 | 0.000 | 3.950 | 1.501 | 4.423 | | معنوي |
| 70 | F70 | 5.000 | 0.000 | 4.075 | 1.456 | 4.016 | | معنوي |
| 71 | F71 | 5.000 | 0.000 | 3.950 | 1.501 | 4.423 | | معنوي |
| 72 | F72 | 2.275 | 0.678 | 2.250 | 0.438 | 0.196 | | غير معنوي |
| 73 | F73 | 2.275 | 0.678 | 2.250 | 0.438 | 0.196 | | غير معنوي |
| 74 | F74 | 5.000 | 0.000 | 4.150 | 1.369 | 3.927 | | معنوي |
| 75 | F75 | 5.000 | 0.000 | 4.375 | 1.125 | 3.513 | | معنوي |
| 76 | F76 | 5.000 | 0.000 | 3.825 | 1.599 | 4.646 | | معنوي |
| 77 | F77 | 2.275 | 0.678 | 2.250 | 0.438 | 0.196 | | غير معنوي |
| 78 | F78 | 5.000 | 0.000 | 4.275 | 1.320 | 3.473 | | معنوي |

| ت | الفقرة | العليا | | الدنيا | | قيمة t | | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | سَ | ع | سَ | ع | المحسوبة | الجدولية | |
| 79 | F79 | 5.000 | 0.000 | 4.250 | 1.315 | 3.606 | 1.99 | معنوي |
| 80 | F80 | 5.000 | 0.000 | 4.100 | 1.532 | 3.714 | | معنوي |
| 81 | F81 | 5.000 | 0.000 | 4.275 | 1.320 | 3.473 | | معنوي |
| 82 | F82 | 2.225 | 0.619 | 2.175 | 0.500 | 0.397 | | غير معنوي |
| 83 | F83 | 5.000 | 0.000 | 4.300 | 1.304 | 3.393 | | معنوي |
| 84 | F84 | 5.000 | 0.000 | 4.300 | 1.304 | 3.393 | | معنوي |
| 85 | F85 | 5.000 | 0.000 | 4.300 | 1.304 | 3.393 | | معنوي |
| 86 | F86 | 2.250 | 0.707 | 2.225 | 0.422 | 0.192 | | غير معنوي |
| 87 | F87 | 5.000 | 0.000 | 3.975 | 1.423 | 4.556 | | معنوي |
| 88 | F88 | 5.000 | 0.000 | 4.300 | 1.304 | 3.393 | | معنوي |
| 89 | F89 | 5.000 | 0.000 | 4.225 | 1.310 | 3.740 | | معنوي |
| 90 | F90 | 5.000 | 0.000 | 3.975 | 1.423 | 4.556 | | معنوي |
| 91 | F91 | 5.000 | 0.000 | 4.075 | 1.456 | 4.016 | | معنوي |
| 92 | F92 | 2.250 | 0.707 | 2.225 | 0.422 | 0.192 | | غير معنوي |
| 93 | F93 | 2.225 | 0.619 | 2.200 | 0.405 | 0.214 | | غير معنوي |
| 94 | F94 | 5.000 | 0.000 | 4.075 | 1.456 | 4.016 | | معنوي |
| 95 | F95 | 5.000 | 0.000 | 3.675 | 1.508 | 5.554 | | معنوي |
| 96 | F96 | 5.000 | 0.000 | 4.300 | 1.304 | 3.393 | | معنوي |
| 97 | F97 | 5.000 | 0.000 | 3.675 | 1.508 | 5.554 | | معنوي |
| 98 | F98 | 5.000 | 0.000 | 4.950 | 0.220 | 1.433 | | غير معنوي |

| ت | الفقرة | العليا | | الدنيا | | قيمة t | | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | سَ | ع | سَ | ع | المحسوبة | الجدولية | |
| 99 | F99 | 2.075 | 0.655 | 2.150 | 0.361 | −0.633 | 1.99 | غير معنوي |
| 100 | F100 | 3.475 | 0.640 | 3.225 | 0.831 | 1.507 | | غير معنوي |
| 101 | F101 | 5.000 | 0.000 | 3.975 | 1.423 | 4.556 | | معنوي |
| 102 | F102 | 5.000 | 0.000 | 4.150 | 1.369 | 3.927 | | معنوي |
| 103 | F103 | 5.000 | 0.000 | 3.975 | 1.423 | 4.556 | | معنوي |
| 104 | F104 | 5.000 | 0.000 | 4.950 | 0.220 | 1.433 | | غير معنوي |

**قيمة (ت) الجدولية تبلغ (1.99) عند درجة حرية (78) وبمستوى دلالة (0.05)**

من خلال الجدول (7) يتبين أن هناك (37) فقرة ذات تسلسل (7، 8، 13، 19، 21، 22، 23، 28، 29، 33، 35، 37، 41، 44، 49، 50، 51، 53، 54، 55، 59، 60، 61، 66، 67، 68، 72، 73، 77، 82، 86، 92، 93، 98، 99، 100، 104) لم تكن مميزة لان قيمتها التائية المحسوبة أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.99) بدرجة حرية (78) ومستوى دلالة (0.05) وأُستبعدت (37) فقرات من المقياس، وبذلك يكون المقياس بصورته متكون من (67) فقرة معنوية، بعد أُستبعاد الفقرات غير المعنوية.

**3-7-1-7 علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ( الاتساق الداخلي ):-**

تعد الدرجة الكلية للمقياس بمثابة قياسات محكية آنية من خلال ارتباطها بدرجات الطلاب على الفقرات، ومن ثم فان أرتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس الحالي يعني أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية[1]، فتحذف الفقرات التي تكون معاملات ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية للمقياس واطئة ( غير معنوية) على اعتبار ان الفقرة لا تقيس الظاهرة او السمة التي يقيسها المقياس بأكمله.

إنَّ استخدام هذا الأسلوب يقدم مقياسا متجانسا في فقراته، أي أنَّ كل فقرة في المجال تسير بنفس اتجاه المجال وهو من الوسائل الدقيقة في استخراج الاتساق

[1]Stanley,C.J. & Hokins, K.D; **Educationl psychology Measurement a Evaluation**, New Jersey, prentice-Hall, 1972,p111.

الداخلي لمواقف الاختبار، والمقياس الذي تنتخب فقراته وفقا لهذا المؤشر يعد صادقاً صدقاً بنائياً. [1]

وقد تم استخراج معامل التمييز هذا باستخدام معامل ارتباط بيرسون ( Pearson Product – Moment Correlation ) بين درجات أفراد العينة على كل فقرة وبين درجاتهم الكلية على المقياس لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجات الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس بالاعتماد على بيانات العينة التي استخدمت في حساب القوة التمييزية للفقرات، وكما هو موضح في الجدول (8) الذي يبين نتائج معامل الارتباط والتي تراوحت بين (0.967− 0.450) ولمعرفة دلالتها الإحصائية قورنت مع قيم معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (0.01)، وفي ضوء هذا المعيار كانت جميع الفقرات دالة عند درجة حرية (148) وبمستوى دلالة (0.01).

[1] عبد الجليل الزوبعي (وآخرون)؛ **الاختبارات والمقاييس النفسية**: ( الموصل، مطبعة جامعة الموصل،1981) ص39.

**جدول(8)**

**يبين معامل ارتباط الفقرة (الاتساق الداخلي) بالدرجة الكلية للمقياس**

| الفقرة | معامل الارتباط | مستوى دلالة | الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| f1 | 0.947** | دال | f35 | 0.565** | دال |
| f2 | 0.619** | دال | f36 | 0.948** | دال |
| f3 | 0.562** | دال | f37 | 0.565** | دال |
| f4 | 0.925** | دال | f38 | 0.948** | دال |
| f5 | 0.545** | دال | f39 | 0.565** | دال |
| f6 | 0.963** | دال | f40 | 0.956** | دال |
| f7 | 0.565** | دال | f41 | 0.520** | دال |
| f8 | 0.952** | دال | f42 | 0.565** | دال |
| f9 | 0.967** | دال | f43 | 0.520** | دال |
| f10 | 0.891** | دال | f44 | 0.956** | دال |
| f11 | 0.960** | دال | f45 | 0.562** | دال |
| f12 | 0.565** | دال | f46 | 0.565** | دال |
| f13 | 0.967** | دال | f47 | 0.562** | دال |
| f14 | 0.603** | دال | f48 | 0.472** | دال |
| f15 | 0.562** | دال | f49 | 0.562** | دال |
| f16 | 0.582** | دال | f50 | 0.472** | دال |
| f17 | 0.959** | دال | f51 | 0.508** | دال |
| f18 | 0.967** | دال | f52 | 0.956** | دال |
| f19 | 0.966** | دال | f53 | 0.948** | دال |
| f20 | 0.967** | دال | f54 | 0.562** | دال |
| f21 | 0.565** | دال | f55 | 0.472** | دال |
| f22 | 0.948** | دال | f56 | 0.948** | دال |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| f23 | 0.565** | دال | f57 | 0.562** | دال |
| f24 | 0.948** | دال | f58 | 0.948** | دال |
| f25 | 0.603** | دال | f59 | 0.921** | دال |
| f26 | 0.966** | دال | f60 | 0.534** | دال |
| f27 | 0.520** | دال | f61 | 0.450** | دال |
| f28 | 0.967** | دال | f62 | 0.896** | دال |
| f29 | 0.565** | دال | f63 | 0.918** | دال |
| f30 | 0.562** | دال | f64 | 0.888** | دال |
| f31 | 0.966** | دال | f65 | 0.952** | دال |
| f32 | 0.565** | دال | f66 | 0.944** | دال |
| f33 | 0.520** | دال | f67 | 0.534** | دال |
| f34 | 0.520** | دال | | | |

**** قيمة (ر) الجد ولية والبالغة( 0.20 ) تحت درجة حرية (148) ومستوى دلالة(0.01)**

### 3-7-1-8 الثبات Reliability :-

يقصد بثبات المقياس أو الاختبار هو "درجة عالية من الدقة والإتقان والاتساق والموضوعية فيما وضع لقياسه."[1]

وللتحقق من ثبات مقياس مهارات التدريس تم استخدام التجزئة النصفية:-

وتعد هذه الطريقة من أيسر الطرق لحساب مؤشر الثبات، وأكثرها شيوعا عند الباحثين، إذ تتم عملية حساب معامل الثبات من خلال تطبيق المقياس مرة واحدة على العينة[2]، وتعتمد هذه الطريقة على تقسيم فقرات الاختبار الى نصفين الاول يحتوي على الفقرات ذات الارقام الفردية، والاخر يحتوي على الفقرات ذات الارقام الزوجية، وذلك تغطي هذه الطريقة درجات متكافئة لنصفي الفقرات.

---

[1] محمد صبحي حسانين **القياس والتقويم فى التربية البدنية والرياضية**،ج1، ط1 : ( القاهرة، دار الفكر العربي ،1995 ) ص193.

[2] محمد صبحي حسانين؛ **نفس المصدر السابق**، 2001، ص146.

لذلك اعتمد الباحث طريقة التجزئة النصفية لأنها من أكثر طرق الثبات استخداما ولحساب الثبات بهذه الطريقة فقد تم استخدام بيانات استمارات بناء المقياس البالغ عددها (150) استمارة. واستخرج معامل الثبات بين مجموع درجات النصفين باستخدام معامل ارتباط (Spearman)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين النصفين (0.923)، لذلك تم تعديل قيمة معامل ثبات نصف الاختبار بمعادلة دلالة ثبات (Spearman – Brawn) وقد بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ( 0.959 ).

### 3-7-1-9 التحليل العاملي لفقرات مقياس مهارات التدريس:-

استخدم الباحث أسلوب التحليل العاملي الذي يعبر عن معاملات الإرتباط بصيغة مبسطة تمكنه من تشخيص العوامل التي تحدد طبيعة الارتباطات واتجاها بين المكونات موضوع الدراسة.

إذ تم تحويل نتائج المصفوفة رياضياً إلى جدول عوامل يلخص الإرتباطات والعلاقات القائمة لهذه المكونات التي لا يمكن تفسيرها في المصفوفة مباشرة.

وأُستخدم الباحث في هذه الدراسة طريقة المكونات الأساسية لهارولد هوتلنج في تحليل المصفوفة عاملياً ( Hostelling Principal Component Analysis)، وهي تختلف عن طريقة ثرستون المركزية ( Thurston Centroid Method) لأنها تستخلص أقصى تباين ارتباطي (Correlation Variance) للمصفوفة[1].

### 3-7-1-10المصفوفة العاملية قبل التدوير[*]:-

تمخضت نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج عن التوصل إلى (3) عوامل تسمى بالعوامل المباشرة أي أننا لا نستطيع تفسيرها إلا إذا تم تدويرها، وكما موضح في الجدول (9).

---

[1] محمد صبحي حسانين؛ **التحليل العاملي للقدرات البدنية**،ط1 : ( ،القاهرة، دار فوزي للطباعة،1984) ص245 .

[*] انظر ملحق (11)

## جدول (9)

### يبين مصفوفة العوامل لمقياس مهارات التدريس قبل التدوير

| الفقرات | العوامل المستخلصة | | | التباين المفسر | التباين الخاص |
|---|---|---|---|---|---|
| | الاول | الثاني | الثالث | | |
| f1 | 0.923 | 0.271 | 0.123 | 0.941 | 0.05 |
| f2 | 0.399 | 0.805 | 0.271 | 0.880 | 0.12 |
| f3 | 0.311 | 0.931 | 0.156 | 0.988 | 0.01 |
| f4 | 0.914 | 0.255 | 0.122 | 0.916 | 0.08 |
| f5 | 0.304 | 0.923 | 0.154 | 0.967 | 0.03 |
| f6 | 0.941 | 0.288 | 0.129 | 0.986 | 0.01 |
| f7 | 0.313 | 0.928 | 0.177 | 0.990 | 0.01 |
| f8 | 0.936 | 0.279 | 0.123 | 0.969 | 0.03 |
| f9 | 0.945 | 0.288 | 0.129 | 0.992 | 0.00 |
| f10 | 0.884 | 0.299 | 0.074 | 0.876 | 0.12 |
| f11 | 0.937 | 0.288 | 0.128 | 0.978 | 0.02 |
| f12 | 0.313 | 0.928 | 0.177 | 0.990 | 0.01 |
| f13 | 0.945 | 0.288 | 0.129 | 0.992 | 0.00 |
| f14 | 0.363 | 0.837 | 0.327 | 0.939 | 0.06 |
| f15 | 0.311 | 0.931 | 0.156 | 0.988 | 0.01 |
| f16 | 0.340 | 0.893 | 0.187 | 0.948 | 0.05 |
| f17 | 0.927 | 0.264 | 0.119 | 0.943 | 0.05 |
| f18 | 0.945 | 0.288 | 0.129 | 0.992 | 0.00 |
| f19 | 0.933 | 0.264 | 0.119 | 0.955 | 0.04 |
| f20 | 0.945 | 0.288 | 0.129 | 0.992 | 0.00 |
| f21 | 0.313 | 0.928 | 0.177 | 0.990 | 0.01 |
| f22 | 0.920 | 0.249 | 0.112 | 0.920 | 0.08 |
| f23 | 0.313 | 0.928 | 0.177 | 0.990 | 0.01 |

| الفقرات | العوامل المستخلصة | | | التباين المفسر | التباين الخاص |
|---|---|---|---|---|---|
| | الاول | الثاني | الثالث | | |
| f24 | 0.925 | 0.322 | 0.143 | 0.979 | 0.02 |
| f25 | 0.363 | 0.837 | 0.327 | 0.939 | 0.6 |
| f26 | 0.933 | 0.264 | 0.119 | 0.955 | 0.04 |
| f27 | 0.271 | 0.680 | 0.676 | 0.992 | 0.00 |
| f28 | 0.945 | 0.288 | 0.129 | 0.992 | 0.00 |
| f29 | 0.313 | 0.928 | 0.177 | 0.990 | 0.01 |
| f30 | 0.313 | 0.928 | 0.177 | 0.990 | 0.01 |
| f31 | 0.933 | 0.264 | 0.119 | 0.955 | 0.04 |
| f32 | 0.313 | 0.928 | 0.177 | 0.990 | 0.01 |
| f33 | 0.271 | 0.680 | 0.676 | 0.992 | 0.00 |
| f34 | 0.271 | 0.680 | 0.676 | 0.992 | 0.00 |
| f35 | 0.313 | 0.928 | 0.177 | 0.990 | 0.01 |
| f36 | 0.925 | 0.322 | 0.143 | 0.979 | 0.02 |
| f37 | 0.313 | 0.928 | 0.177 | 0.990 | 0.01 |
| f38 | 0.925 | 0.322 | 0.143 | 0.979 | 0.02 |
| f39 | 0.313 | 0.928 | 0.177 | 0.990 | 0.01 |
| f40 | 0.940 | 0.280 | 0.122 | 0.976 | 0.02 |
| f41 | 0.271 | 0.680 | 0.676 | 0.992 | 0.00 |
| f42 | 0.313 | 0.928 | 0.177 | 0.990 | 0.01 |
| f43 | 0.271 | 0.680 | 0.676 | 0.992 | 0.00 |
| f44 | 0.940 | 0.280 | 0.122 | 0.976 | 0.02 |
| f45 | 0.311 | 0.931 | 0.156 | 0.988 | 0.01 |
| f46 | 0.313 | 0.928 | 0.177 | 0.990 | 0.01 |
| f47 | 0.311 | 0.931 | 0.156 | 0.988 | 0.01 |
| f48 | 0.259 | 0.665 | 0.695 | 0.992 | 0.00 |
| f49 | 0.311 | 0.931 | 0.156 | 0.988 | 0.01 |

| الفقرات | العوامل المستخلصة | | | التباين المفسر | التباين الخاص |
|---|---|---|---|---|---|
| | الاول | الثاني | الثالث | | |
| f50 | 0.259 | 0.665 | 0.695 | 0.992 | 0.00 |
| f51 | 0.259 | 0.665 | 0.695 | 0.992 | 0.00 |
| f52 | 0.940 | 0.280 | 0.122 | 0.976 | 0.02 |
| f53 | 0.925 | 0.322 | 0.143 | 0.979 | 0.02 |
| f54 | 0.311 | 0.931 | 0.156 | 0.988 | 0.01 |
| f55 | 0.259 | 0.665 | 0.695 | 0.992 | 0.00 |
| f56 | 0.925 | 0.322 | 0.143 | 0.979 | 0.02 |
| f57 | 0.311 | 0.931 | 0.156 | 0.988 | 0.01 |
| f58 | 0.925 | 0.322 | 0.143 | 0.979 | 0.02 |
| f59 | 0.906 | 0.299 | 0.129 | 0.927 | 0.07 |
| f60 | 0.291 | 0.903 | 0.148 | 0.923 | 0.07 |
| f61 | 0.244 | 0.643 | 0.687 | 0.944 | 0.05 |
| f62 | 0.881 | 0.292 | 0.136 | 0.880 | 0.12 |
| f63 | 0.905 | 0.299 | 0.131 | 0.926 | 0.07 |
| f64 | 0.889 | 0.233 | 0.099 | 0.854 | 0.14 |
| f65 | 0.934 | 0.278 | 0.118 | 0.964 | 0.03 |
| f66 | 0.923 | 0.317 | 0.140 | 0.972 | 0.02 |
| f67 | 0.292 | 0.902 | 0.138 | 0.917 | 0.08 |
| القيمة العينية | 50.222 | 12.331 | 2.311 | 64.864 | |
| النسبة المئوية | 74.958 | 18.404 | 3.450 | 96.812 | |
| النسبة التراكمية | 74.958 | 93.362 | 96.812 | 265.132 | |
| الاهمية النسبية | 0.774 | 0.190 | 0.035 | 0.999 | |

### 3-7-1-11 المصفوفة العاملية بعد التدوير:-

إن الهدف من التحليل العاملي هو إيجاد العلاقة الارتباطية بين المتغيرات من خلال إظهار العوامل الكامنة وراء هذه العلاقات ونظراً لأهمية تدوير مصفوفة البناء العاملي من أجل الحصول على التركيب العاملي البسيط التي لم تحققها مصفوفة البناء العاملي الأولية ( قبل التدوير) ، قام الباحث بتدوير العوامل تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس (Varimox ) لكايزر(Kaisor) لإتاحة الفرصة في تفسير العوامل بشكل أكثر وضوحاً من مصفوفة العوامل قبل التدوير[1]. تقوم عملية التدوير على فكرة " تحديد أهمية الفقرة الواحدة بالنسبة إلى الفقرات الأخرى أو تحديد مكانة عامل ما بالنسبة إلى مكانة عامل أخر"[2]. كما مبينة في الجدول (10) إذ تبين أيضا إن قيم الجذر الكامن والنسبة المئوية للتباين والأهمية النسبية قد تغيرت عند مقارنتها مع قيم مصفوفة العوامل الأولية (قبل التدوير) وهذا ما يحقق إمكانية الحصول على تفسير للعوامل في إطار مرجعي واضح الذي من خلاله تم التوصل إلى تركيب عاملي بسيط للمصفوفة.

---

[1] وديع ياسين ، حسن محمد ؛ **التطبيقات الإحصائية واستخدامات الحاسوب في بحوث التربية الرياضية** : ( الموصل ، دار الكتاب للطباعة والنشر ، 1999 ) ص367

[2] أميرة حنا مرقس ؛ المصدر السابق،2001، ص64.

## جدول (10)

### يبين مصفوفة العوامل لمقياس مهارات التدريس بعد التدوير

| الفقرات | العوامل المستخلصة | | | التباين المفسر | التباين الخاص |
|---|---|---|---|---|---|
| | الاول | الثاني | الثالث | | |
| F1 | 0.923 | 0.271 | 0.123 | 0.939 | 0.06 |
| F2 | 0.399 | 0.805 | 0.271 | 0.881 | 0.01 |
| F3 | 0.311 | 0.931 | 0.156 | 0.986 | 0.01 |
| F4 | 0.914 | 0.255 | 0.122 | 0.914 | 0.08 |
| F5 | 0.304 | 0.923 | 0.154 | 0.966 | 0.03 |
| F6 | 0.941 | 0.288 | 0.129 | 0.983 | 0.01 |
| F7 | 0.313 | 0.928 | 0.177 | 0.989 | 0.01 |
| F8 | 0.936 | 0.279 | 0.123 | 0.968 | 0.03 |
| F9 | 0.945 | 0.288 | 0.129 | 0.991 | 0.00 |
| F10 | 0.884 | 0.299 | 0.074 | 0.875 | 0.12 |
| F11 | 0.937 | 0.288 | 0.128 | 0.975 | 0.02 |
| F12 | 0.313 | 0.928 | 0.177 | 0.989 | 0.01 |
| F13 | 0.945 | 0.288 | 0.129 | 0.991 | 0.00 |
| F14 | 0.363 | 0.837 | 0.327 | 0.937 | 0.06 |
| F15 | 0.311 | 0.931 | 0.156 | 0.986 | 0.01 |
| F16 | 0.340 | 0.893 | 0.187 | 0.946 | 0.05 |
| F17 | 0.927 | 0.264 | 0.119 | 0.942 | 0.05 |
| F18 | 0.945 | 0.288 | 0.129 | 0.991 | 0.00 |
| F19 | 0.933 | 0.264 | 0.119 | 0.953 | 0.04 |
| F20 | 0.945 | 0.288 | 0.129 | 0.991 | 0.00 |
| F21 | 0.313 | 0.928 | 0.177 | 0.989 | 0.01 |
| F22 | 0.920 | 0.249 | 0.112 | 0.922 | 0.07 |

| الفقرات | العوامل المستخلصة | | | التباين المفسر | التباين الخاص |
|---|---|---|---|---|---|
| | الاول | الثاني | الثالث | | |
| F23 | 0.313 | 0.928 | 0.177 | 0.989 | 0.01 |
| F24 | 0.925 | 0.322 | 0.143 | 0.978 | 0.02 |
| F25 | 0.363 | 0.837 | 0.327 | 0.937 | 0.06 |
| F26 | 0.933 | 0.264 | 0.119 | 0.953 | 0.04 |
| F27 | 0.271 | 0.680 | 0.676 | 0.991 | 0.00 |
| F28 | 0.945 | 0.288 | 0.129 | 0.991 | 0.00 |
| F29 | 0.313 | 0.928 | 0.177 | 0.989 | 0.01 |
| F30 | 0.313 | 0.928 | 0.177 | 0.989 | 0.01 |
| F31 | 0.933 | 0.264 | 0.119 | 0.953 | 0.04 |
| F32 | 0.313 | 0.928 | 0.177 | 0.989 | 0.01 |
| F33 | 0.271 | 0.680 | 0.676 | 0.991 | 0.00 |
| F34 | 0.271 | 0.680 | 0.676 | 0.991 | 0.00 |
| F35 | 0.313 | 0.928 | 0.177 | 0.989 | 0.01 |
| F36 | 0.925 | 0.322 | 0.143 | 0.978 | 0.02 |
| F37 | 0.313 | 0.928 | 0.177 | 0.989 | 0.01 |
| F38 | 0.925 | 0.322 | 0.143 | 0.978 | 0.02 |
| F39 | 0.313 | 0.928 | 0.177 | 0.989 | 0.01 |
| F40 | 0.940 | 0.280 | 0.122 | 0.975 | 0.02 |
| F41 | 0.271 | 0.680 | 0.676 | 0.991 | 0.00 |
| F42 | 0.313 | 0.928 | 0.177 | 0.989 | 0.01 |
| F43 | 0.271 | 0.680 | 0.676 | 0.991 | 0.00 |
| F44 | 0.940 | 0.280 | 0.122 | 0.975 | 0.02 |
| F45 | 0.311 | 0.931 | 0.156 | 0.986 | 0.01 |
| F46 | 0.313 | 0.928 | 0.177 | 0.989 | 0.01 |

| الفقرات | العوامل المستخلصة | | | التباين المفسر | التباين الخاص |
|---|---|---|---|---|---|
| | الاول | الثاني | الثالث | | |
| F47 | 0.311 | 0.931 | 0.156 | 0.986 | 0.01 |
| F48 | 0.259 | 0.665 | 0.695 | 0.992 | 0.00 |
| F49 | 0.311 | 0.931 | 0.156 | 0.986 | 0.01 |
| F50 | 0.259 | 0.665 | 0.695 | 0.992 | 0.00 |
| F51 | 0.259 | 0.665 | 0.695 | 0.992 | 0.00 |
| F52 | 0.940 | 0.280 | 0.122 | 0.975 | 0.02 |
| F53 | 0.925 | 0.322 | 0.143 | 0.978 | 0.02 |
| F54 | 0.311 | 0.931 | 0.156 | 0.986 | 0.01 |
| F55 | 0.259 | 0.665 | 0.695 | 0.992 | 0.00 |
| F56 | 0.925 | 0.322 | 0.143 | 0.978 | 0.02 |
| F57 | 0.311 | 0.931 | 0.156 | 0.986 | 0.01 |
| F58 | 0.925 | 0.322 | 0.143 | 0.978 | 0.02 |
| F59 | 0.906 | 0.299 | 0.129 | 0.925 | 0.07 |
| F60 | 0.291 | 0.903 | 0.148 | 0.921 | 0.07 |
| F61 | 0.244 | 0.643 | 0.687 | 0.943 | 0.05 |
| F62 | 0.881 | 0.292 | 0.136 | 0.879 | 0.12 |
| F63 | 0.905 | 0.299 | 0.131 | 0.925 | 0.07 |
| F64 | 0.889 | 0.233 | 0.099 | 0.853 | 0.14 |
| F65 | 0.934 | 0.278 | 0.118 | 0.962 | 0.03 |
| F66 | 0.923 | 0.317 | 0.140 | 0.971 | 0.02 |
| F67 | 0.292 | 0.902 | 0.138 | 0.917 | 0.08 |
| القيمة العينية | 29.948 | 28.795 | 6.122 | 64.865 | |
| النسبة المئوية | 44.698 | 42.977 | 9.137 | 96.812 | |
| النسبة التراكمية | 44.698 | 87.675 | 96.812 | 229.185 | |
| الاهمية النسبية | 0.461 | 0.443 | 0.094 | 0.998 | |

### 3-7-1-12 تفسير العوامل المستخلصة:-

### 3-7-1-13 تفسير العامل الأول بعد التدوير:-

**جدول (11)**

**يبين الترتيب التنازلي للمحور الأول بعد التدوير المتعامد**

| ت | الفقرة | المتشبعات الكبرى | المتشبعات الوسطى | المتشبعات الصفرية |
|---|---|---|---|---|
| 1 | f9 | .945 | | |
| 2 | f13 | .945 | | |
| 3 | f18 | .945 | | |
| 4 | f20 | .945 | | |
| 5 | f28 | .945 | | |
| 6 | f6 | .941 | | |
| 7 | f40 | .940 | | |
| 8 | f44 | .940 | | |
| 9 | f52 | .940 | | |
| 10 | f11 | .937 | | |
| 11 | f8 | .936 | | |
| 12 | f65 | .934 | | |
| 13 | f19 | .933 | | |
| 14 | f26 | .933 | | |
| 15 | f31 | .933 | | |
| 16 | f17 | .927 | | |
| 17 | f24 | .925 | | |
| 18 | f36 | .925 | | |
| 19 | f38 | .925 | | |
| 20 | f53 | .925 | | |
| 21 | f56 | .925 | | |

| ت | الفقرة | المتشبعات الكبرى | المتشبعات الوسطى | المتشبعات الصفرية |
|---|---|---|---|---|
| 22 | f58 | .925 | | |
| 23 | f1 | .923 | | |
| 24 | f66 | .923 | | |
| 25 | f22 | .920 | | |
| 26 | f4 | .914 | | |
| 27 | f59 | .906 | | |
| 28 | f63 | .905 | | |
| 29 | f64 | .889 | | |
| 30 | f10 | .884 | | |
| 31 | f62 | .881 | | |
| 32 | f2 | .399 | | |
| 33 | f14 | .363 | | |
| 34 | f25 | .363 | | |
| 35 | f16 | .340 | | |
| 36 | f7 | .313 | | |
| 37 | f12 | .313 | | |
| 38 | f21 | .313 | | |
| 39 | f23 | .313 | | |
| 40 | f29 | .313 | | |
| 41 | f30 | .313 | | |
| 42 | f32 | .313 | | |
| 43 | f35 | .313 | | |
| 44 | f37 | .313 | | |
| 45 | f39 | .313 | | |
| 46 | f42 | .313 | | |
| 47 | f46 | .313 | | |

| ت | الفقرة | المتشبعات الكبرى | المتشبعات الوسطى | المتشبعات الصفرية |
|---|---|---|---|---|
| 48 | f3 | .311 | | |
| 49 | f15 | .311 | | |
| 50 | f45 | .311 | | |
| 51 | f47 | .311 | | |
| 52 | f49 | .311 | | |
| 53 | f54 | .311 | | |
| 54 | f57 | .311 | | |
| 55 | f5 | .304 | | |
| 56 | f67 | | .292 | |
| 57 | f60 | | .291 | |
| 58 | f27 | | .271 | |
| 59 | f33 | | .271 | |
| 60 | f34 | | .271 | |
| 61 | f41 | | .271 | |
| 62 | f43 | | .271 | |
| 63 | f48 | | .259 | |
| 64 | f50 | | .259 | |
| 65 | f51 | | .259 | |
| 66 | f55 | | .259 | |
| 67 | f61 | | .244 | |

من خلال الجدول (11) الذي يمثل ترتيب متشبعات الاختبارات بالعامل الأول تنازلياً، نجد أن عدد المتشبعات الكبرى على هذا العامل بعد التدوير المتعامد بلغ (55) فقرة قد تشبعت تشبعاً كبيراً وتمثل نسبة (100%) من العدد الكلي للفقرات وبلغت النسبة المئوية للتباين المفسر( 96.812)، وفي ضوء المتشبعات الكبرى على

هذا العامل الذي تشبعت عليه فقرات مكونات مهارات التدريس و يمثل المكونات جميعها.

**3- 8 التجربة الاستطلاعية للتدريس المصغر المبكر:-**

استهدفت التجربة الاستطلاعية التي أجريت بتاريخ 2011/10/29 في الملاعب الخارجية لكلية التربية الرياضية والقاعات الدراسية على طلاب المجموعة الاستطلاعية البالغ عددهم (8) طلاب للتعرف على:-

- مدى ملاءمة برنامج التدريس المصغر المبكر لعينة البحث من حيث المحتوى النظري والعملي.
- التعرف على مدى إمكانية الطلاب المطبقين لتحقيق أهداف برنامج التدريس المصغر المبكر في تطوير مهارات التدريس من جهة وإمكانية قياس المهارات وملاحظتها من جهة أخرى.
- معرفة الوقت المستغرق فعلاً في التدريس المصغر المبكر وتصوير الدرس وإعادة التصوير على الطلاب لتقويم أدائهم لمهارات التدريس.
- مدى ملاءمة الملاعب والتجهيزات المختلفة لتطبيق التجربة.

**3-9 إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث:-**

ينبغي على الباحث تكوين مجموعات متكافئة في الأقل فيما يتعلق بالمتغيرات التي لها علاقة بالبحث.[1] وعليه تم إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث لضبط بعض المتغيرات وهي:-

**3-9-1 العمر الزمني مقاساً بالأشهر: -**

قام الباحث بحساب أعمار الطلاب لغاية 2011/1/1 واستخدم الاختبار التائي (T-test) للمقارنة بين مجموعتي البحث وكما موضح في الجدول (12).

---

[1] فان دالين ، ديوبولد ، ب ؛ **المصدر السابق** ، ط3، 1984، ص398.

**جدول (12)**

**يبين المعالم الإحصائية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة لمتغير العمر الزمني مقاساً بالأشهر**

| المتغيرات / المجموعة | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت المحسوبة | قيمة ت الجدولية | مستوى الدلالة 0.05 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | 16 | 255.875 | 2.704 | 0.147 | 2.042 | غير دال |
| الضابطة | 16 | 255.750 | 2.049 | | | |

*** قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية 30 ومستوى دلالة 0.05 تساوي (2.042).**

يظهر من الجدول (12) أن قيمة ت المحسوبة والبالغة (0.147) أقل من قيمة ت الجدولية البالغة (2.042) لذلك لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين مجموعتي البحث وبذلك تكونا متكافئتين في العمر الزمني.

### 3-9-2 التحصيل الدراسي لعينة البحث في مادة طرائق التدريس للمرحلة الثالثة:-

قام الباحث بمقارنة درجات الطلاب النهائية لمادة طرائق التدريس للمرحلة الثالثة لعينة البحث للعام الدراسي (2010-2011) بعد الحصول على الموافقات الاصولية[*] من عمادة الكلية لتزويده بدرجات الطلاب وكما موضح في الجدول (13).

**جدول (13)**

**يبين المعالم الإحصائية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة لمتغير التحصيل النهائي لمادة طرائق التدريس للمرحلة الثالثة**

| المتغيرات / المجموعة | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت المحسوبة | قيمة ت الجدولية | مستوى الدلالة 0.05 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | 16 | 65.437 | 10.217 | 0.136 | 2.042 | غير دال |
| الضابطة | 16 | 65.000 | 7.831 | | | |

*** قيمة ت الجدولية عند درجة حرية 30 ومستوى دلالة 0.05 والبالغة (2.042 )**

[*] انظر ملحق (10)

يظهر من الجدول (13) أن قيمة ت المحسوبة والبالغة **(0.136)** هي أقل من قيمة ت الجدولية والبالغة (2.042) وبذلك لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعتين في معدل التحصيل النهائي للمرحلة الثالثة لعينة البحث، وبذلك تكون المجموعتان متكافئتين في التحصيل النهائي.

**3-10 تطبيق المقياس:-**

قام الباحث بتطبيق المقياس الذي اصبح جاهزاً بصورته النهائية[*] مع فريق العمل المساعد[**] على عينة بلغت (32) طالباً بتاريخ 2011/11/3.

**3-11 منهاج التدريس المصغر المبكر:-**

اعتمد منهج تطوير مهارات التدريس على التدريس المصغر المبكر، وبعد اطلاع الباحث على عدد من الادبيات منها ( Copeland 1982) [1] و (جامع 1982)[2] و( الديوان 2009)[3] وفي ضوءها تم تحديد خطوات تنفيذ تقنية التدريس المصغر المبكر التي ستتبع في تنفيذ برنامج تطوير مهارات التدريس وكما يأتي :-

1. قدم الباحث درس نظري عن الدرس المصغر المبكر بالاشتراك مع مدرس المادة ولمحاضرة واحدة استغرقت (90) دقيقة، تم التطرق فيها على كيفية العمل من خلال تقسيم الطلاب الى مجاميع صغيرة تتراوح من (5-10) طلاب اذ يقوم احد الطلاب بالتدريس لزملائه ولمدة من (5-10) دقائق، ويتم التصوير لعملية التدريس.

3. قدم الباحث درس نموذجي عملي عن مهارات التدريس ومناقشته مع الطلاب والاجابة على اسئلتهم الخاصة بمكونات كل مهارة .

4. قيام كل (طالب مطبق) بالتخطيط لدرس مصغر يتضمن احدى فعاليات منهاج طرائق التدريس للتطبيق العملي لطلاب المرحلة الرابعة .

---

(*) أنظر ملحق (6)

(**) أ.م.د مها صبري حسن ( رئيسة المجموعة العلمية لمادة طرائق التدريس) كلية التربية الرياضية ،جامعة ديالى
م. فراس طالب حمادي (طالب دكتوراه) كلية التربية الرياضية ،جامعة ديالى
م.م حيدر صبحي (طالب دكتوراه) كلية التربية الرياضية، جامعة ديالى
م.م عمار جبار عباس ( طالب دكتوراه) كلية التربية الرياضية، جامعة ديالى
م.م حيدر فاضل (طالب دكتوراه) كلية التربية الرياضية، جامعة ديالى

(1) Copeland, W.D..op cit1982,p232.

(2) حسن حسيني جامع ؛ التعليم المصغر ودوره في اعداد المعلم ، مجلة تكنلوجيا التعليم ، العدد 9 ، المركز العربي للتقنيات التربوية ، الكويت . (1982)، ص34.

(3) لمياء حسن الديوان؛ **المصدر السابق**، 2009، ص 123.

5. تقديم (الطالب المطبق) لدرس مصغر مدته تتراوح ما بين 5–10 دقائق ولعدد محدد من الطلاب الزملاء يتراوح ما بين 5–10 طلاب، ويتم تسجيل الدرس على شريط فيديو.

6. تزويد (الطالب المطبق) بالتغذية الراجعة من خلال عرض الدرس المسجل واجراء المناقشة مع (الطالب المطبق) وتوجيهات مدرس المادة عن الاداء فضلا عن الطلاب الزملاء .

7. اعادة (الطالب المطبق) التخطيط للدرس المصغر وفي ضوء معلومات التغذية الراجعة التي تلقاها من المدرس والزملاء واعادة التدريس للمهارة مرة ثانية وتقديم التغذية الراجعة له مرة ثانية ومن خلال التسجيل المرئي للدرس المصغر مرة ثانية .

**3-12التجربة الرئيسة:-**

قام الباحث بتنفيذ التجربة الرئيسة لتنفيذ برنامج التدريس المصغر المبكر لتطوير مهارات التدريس بتاريخ 2011/11/13 وبواقع وحدتين تدريسيتين اسبوعياً ولمدة ثمانية أسابيع وبمجموع (16) وحدة تدريسية، علماً أن تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة كان بنفس اليوم من الأسبوع وقد تم تنفيذ البرنامج ولكل مجموعة من مجموعتي البحث كالأتي:-

**أ- المجموعة التجريبية:-**

خضع طلاب هذه المجموعة لمنهج التدريس المصغر المبكر وعددهم (16) طالب، إذ قام المدرس بتقسيم الطلاب إلى مجموعتين (كل مجموعة 8 طلاب) وذلك لضمان تطبيق برنامج التدريس المصغر المبكر، وبواقع (90) دقيقة لكل وحدة تدريسية[*]

1- تخطيط كل طالب مطبق لدرس مصغر يتضمن احدى فعاليات منهاج طرائق التدريس للتطبيق العملي لطلاب المرحلة الرابعة والخاصة للتطبيق الميداني.

[*] انظر ملحق (7)

2- تقديم الطالب المطبق لدرس مصغر مدته تتراوح ما بين 5-10 دقائق ولعدد محدد من الطلاب الزملاء 7 طلاب ، ويتم تسجيل الدرس على شريط فيديو.

3- تزويد الطالب المطبق بالتغذية الراجعة من خلال عرض الدرس المسجل واجراء المناقشة مع الطالب المطبق وتوجيهات مدرس المادة عن الاداء فضلا عن الطلاب الزملاء.

4- قيام الطالب المطبق بالتخطيط مرة ثانية للتدريب على نفس المهارة والاستفادة من نتائج التغذية الراجعة والتصوير الفديوي.

**ب- المجموعة الضابطة:-**

خضع طلاب هذه المجموعة وعددهم (16) الطريقة المتبعة في درس طرائق التدريس فتضمن اعطاء محاضرة نظرية عن مهارات التدريس ثم تطبيق نموذج كامل للدرس من قبل المدرس، فيتبعه الطلاب في تقديم دروس نموذجية لخطة الدرس كاملة ويتم تطبيقها عادة على زملائهم في الكلية ولنفس مجموع عدد الساعات والاسابيع التي استغرقتها المجموعة التجريبية.

**3-13 الاختبار البعدي:-**

قام الباحث بأجراء الاختبار البعدي بتاريخ 2012/1/3 على عينتي البحث التجريبية والضابطة بتوزيع مقياس مهارات التدريس لغرض ملئها ثم جمع استمارات المقياس، وتم اجراء التصوير الفيديو لعينة البحث في الاختبارات البعدية من خلال استخدام المجموعة التجريبية للتدريس المصغر المبكر والمجموعة الضابطة بالأسلوب المتبع، وتحويل التصوير الفيديو على اقراص مدمجة (CD) تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين(*) في مجال طرائق التدريس لأجل تقويم مهارات الطلاب المطبقين وفق استمارة تقيم اداء الطالب/ المطبق(**).

**3-14 الوسائل الاحصائية:-**

---

(*) انظر ملحق (8)

(**) انظر ملحق (9)

- معامل الارتباط البسيط
- الوسط الحسابي
- الانحراف المعياري
- اختبار (Test) لعينتين مستقلتين
- التحليل العاملي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج

(Bottling Principal Components)، ومصفوفة العوامل قبل وبعد التدوير

- استخدم الباحث الحقيبة الاحصائية (SPSS)

## الباب الرابع

### 4-عرض وتحليل ومناقشة النتائج:-

بعد التطبيق النهائي لمقياس مهارات التدريس وكذلك إجراء الاختبارات للتدريس المصغر المبكر لعينة البحث (التجريبية والضابطة) حصل الباحث على نتائجها النهائية التي وصفها إحصائيا في جداول واشكال تمثل مجالات مهارات التدريس ( التخطيط، التنفيذ، التقويم ) التي لها علاقة فعالة في أداء الطلاب المطبقين لعملية التدريس.

### 4-1 عرض وتحليل مجالات مهارة التخطيط:-

**جدول (14)**

**يبين مدى توزيع عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ضمن مديات التوزيع الطبيعي للأهداف التعليمية في مهارة التخطيط**

| المعالجات / المتغيرات | المجموعة | سَ | و | ع | الخطأ المعياري | معامل الإلتواء |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأهداف التعليمية | التجريبية | 20.7500 | 20.500 | 1.770 | 0.442 | 0.268 |
| | الضابطة | 19.000 | 20.000 | 2.221 | 0.555 | 0.168 - |

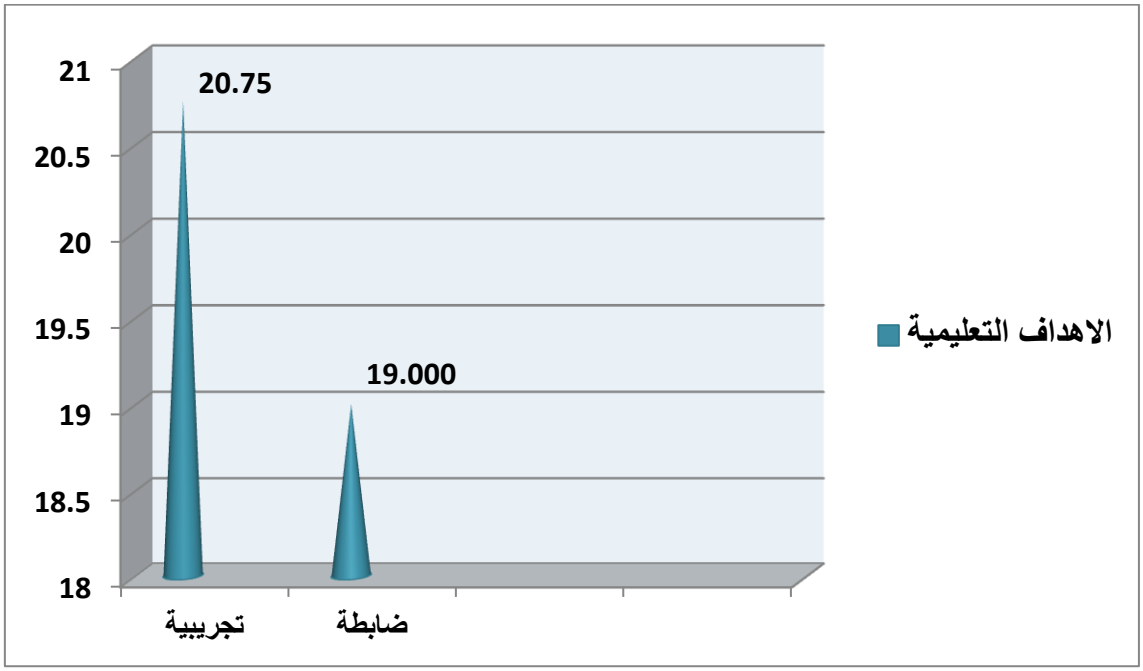
يتضح لنا من جدول (14) ان توزيع عينة البحث قد تمتعت بمعامل إلتواء أدنى من (± 1 ) ( أي بمعنى الإلتواء الصفري ) مما يشير إلى عدم وجود تطرف في النتائج وهذا يعد دليل على حسن توزيع العينة توزيعا اعتدالياً.

## جدول (15)

**يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال الأهداف التعليمية في مهارة التخطيط**

| المعالجات / المتغيرات | وحدة القياس | تجريبية | | ضابطة | | قيمة (t) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | سَ | ع | سَ | ع | | |
| الاهداف التعليمية | درجة | 20.750 | 1.770 | 19.000 | 2.221 | 2.465 | معنوي |

- قيمة (t) الجدولية ( 2.042) تحت درجة حرية (30) ومستوى دلالة (0.05)




**شكل (1)**

**يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال الأهداف التعليمية في مهارة التخطيط في الاختبار البعدي**

يتضح من الجدول (15) والشكل (1) ان متوسط درجات أداء طلاب المجموعة التجريبية كان أكبر من متوسط درجات أداء طلاب المجموعة الضابطة إذ بلغ (20.750) في حين للضابطة (19.000) اما قيمة ت المحسوبة فكانت (2.465) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية البالغة (2.042)، وبالتالي وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين تدربوا باستخدام التدريس المصغر المبكر.

**جدول (16)**

**يبين مدى توزيع عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ضمن مديات التوزيع الطبيعي لمجال تحليل المحتوى وتنظيم التتابع في مهارة التخطيط**

| المعالجات / المتغيرات | المجموعة | سَ | و | ع | الخطأ المعياري | معامل الإلتواء |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تحليل المحتوى وتنظيم التتابع | التجريبية | 21.187 | 21.000 | 1.376 | 0.344 | 0.493 |
| | الضابطة | 19.500 | 20.000 | 1.460 | 0.365 | 0.293 - |

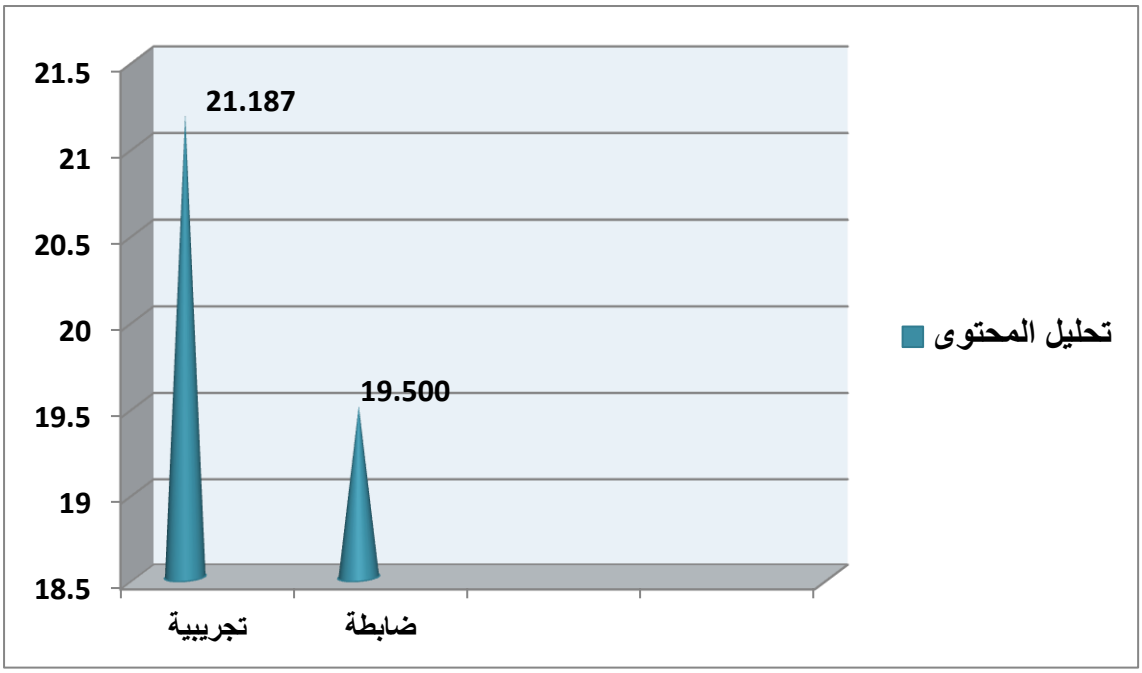
إن توزيع عينة البحث قد تمتعت بمعامل إلتواء أدنى من (± 1 ) وهذا ما مثله جدول (16) مما يشير إلى عدم وجود تطرف في النتائج الذي يعد دليل على حسن توزيع العينة توزيعا اعتدالياً.

**جدول (17)**

**يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال تحليل المحتوى وتنظيم التتابع في مهارة التخطيط**

| المعالجات / المتغيرات | وحدة القياس | تجريبية | | ضابطة | | قيمة (t) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | سَ | ع | سَ | ع | | |
| تحليل المحتوى وتنظيم التتابع | درجة | 21.187 | 1.376 | 19.500 | 1.460 | 3.363 | معنوي |

- **قيمة (t) الجدولية ( 2.042) تحت درجة حرية (30) ومستوى دلالة (0.05)**




**شكل (2)**

**يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال تحليل المحتوى في مهارة التخطيط في الاختبار البعدي**

ان الجدول (17) والشكل (2) يوضح متوسط درجات أداء طلاب المجموعة التجريبية الذي كان أكبر من متوسط درجات أداء طلاب المجموعة الضابطة، اذ بلغ (21.187) في حين للضابطة (19.500)، اما قيمة ت المحسوبة فكانت (3.363) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية البالغة (2.042)، وبالتالي وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين استخدموا التدريس المصغر المبكر على طلاب المجموعة الضابطة.

## جدول (18)

**يبين مدى توزيع عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ضمن مديات التوزيع الطبيعي لمجال تحليل خصائص المتعلم في مهارة التخطيط**

| المعالجات / المتغيرات | المجموعة | سَ | و | ع | الخطأ المعياري | معامل الإلتواء |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تحليل خصائص المتعلم | التجريبية | 21.000 | 21.000 | 1.505 | 0.376 | 0.000 |
| | الضابطة | 19.562 | 20.000 | 1.672 | 0.418 | 0.564 - |

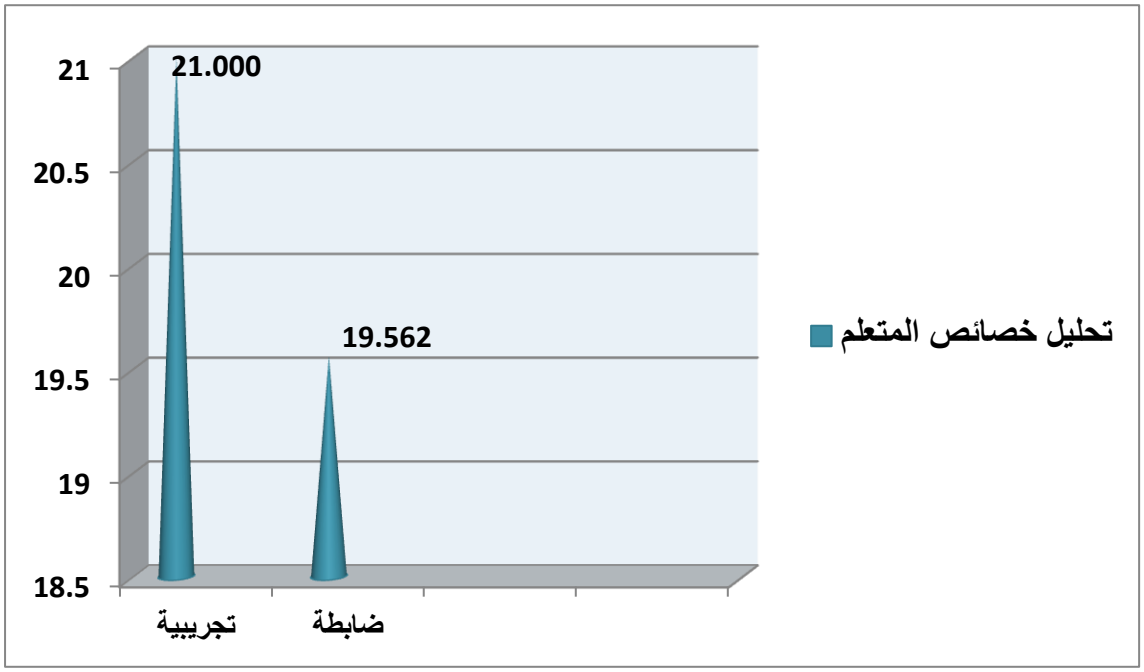
يتضح لنا من جدول (18) ان توزيع عينة البحث قد تمتعت بمعامل إلتواء أدنى من (± 1 ) ( أي بمعنى الإلتواء الصفري ) مما يشير إلى عدم وجود تطرف في النتائج وهذا يعد دليل على حسن توزيع العينة توزيعا اعتدالياً.

## جدول (19)

**يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال تحليل خصائص المتعلم في مهارة التخطيط**

| المعالجات / المتغيرات | وحدة القياس | تجريبية | | ضابطة | | قيمة (t) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | سَ | ع | سَ | ع | | |
| تحليل خصائص المتعلم | درجة | 21.000 | 1.505 | 19.562 | 1.672 | 2.556 | معنوي |

- قيمة (t) الجدولية ( 2.042) تحت درجة حرية (30) ومستوى دلالة (0.05)




**شكل (3)**

**يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال تحليل خصائص المتعلم في مهارة التخطيط في الاختبار البعدي**

من الجدول (19) والشكل (3) اتضح ان متوسط درجة أداء طلاب المجموعة التجريبية كان أكبر من متوسط درجة أداء طلاب المجموعة الضابطة، اذ بلغ (21.000) في حين للضابطة (19.562)، اما قيمة ت المحسوبة فكانت (2.556) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية البالغة (2.042)، وبالتالي وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين استخدموا التدريس المصغر المبكر على طلاب المجموعة الضابطة.

## جدول (20)

**يبين مدى توزيع عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ضمن مديات التوزيع الطبيعي لمجال تخطيط الدرس في مهارة التخطيط**

| المعالجات / المتغيرات | المجموعة | سَ | و | ع | الخطأ المعياري | معامل الإلتواء |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تخطيط الدرس | التجريبية | 25.875 | 26.000 | 1.310 | 0.327 | 0.057 |
| | الضابطة | 24.125 | 24.000 | 1.668 | 0.417 | 0.225 - |

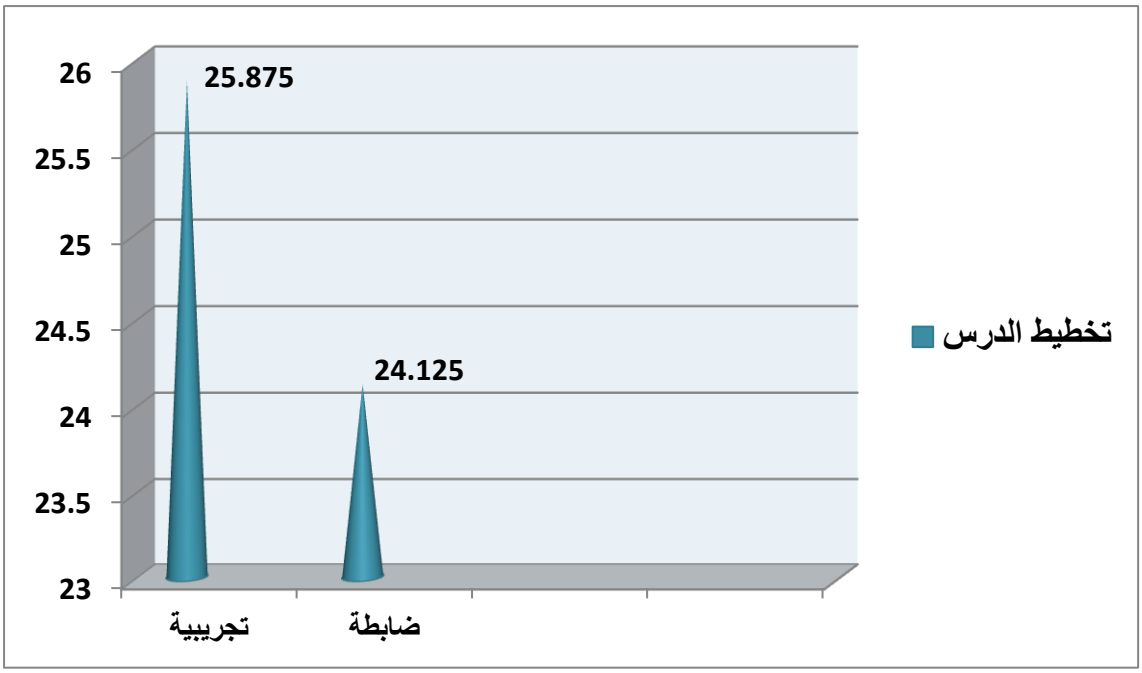
ان جدول (20) يبن لنا توزيع عينة البحث التي تمتعت بمعامل إلتواء أدنى من (± 1 ) مما يشير إلى عدم وجود تطرف في النتائج وهذا يعد دليل على حسن توزيع عينة الدراسة توزيعا اعتدالياً.

## جدول (21)

**يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال تخطيط الدرس في مهارة التخطيط**

| المعالجات / المتغيرات | وحدة القياس | تجريبية | | ضابطة | | قيمة (t) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | سَ | ع | سَ | ع | | |
| تخطيط الدرس | درجة | 25.875 | 1.310 | 24.125 | 1.668 | 3.300 | معنوي |

- **قيمة (t) الجدولية ( 2.042) تحت درجة حرية (30) ومستوى دلالة (0.05)**




**شكل (4)**

**يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال تخطيط الدرس في مهارة التخطيط في الاختبار البعدي**

يتضح من الجدول (21) والشكل (4) ان متوسط درجات أداء طلاب المجموعة التجريبية كان أكبر من متوسط درجات أداء طلاب المجموعة الضابطة، اذ بلغ (25.875) في حين للضابطة (24.125)، اما قيمة ت المحسوبة فكانت (3.300) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية البالغة (2.042)، وبالتالي وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين تدربوا باستخدام التدريس المصغر المبكر على طلاب المجموعة الضابطة .

## جدول (22)

**يبين مدى توزيع عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ضمن مديات التوزيع الطبيعي لمجال تحديد مصادر التعلم والوسائل المستخدمة في مهارة التخطيط**

| المعالجات / المتغيرات | المجموعة | سَ | و | ع | الخطأ المعياري | معامل الإلتواء |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تحديد مصادر التعلم والوسائل المستخدمة | التجريبية | 16.625 | 17.000 | 1.087 | 0.271 | 0.189 - |
| | الضابطة | 15.312 | 15.000 | 1.250 | 0.312 | 0.723 |

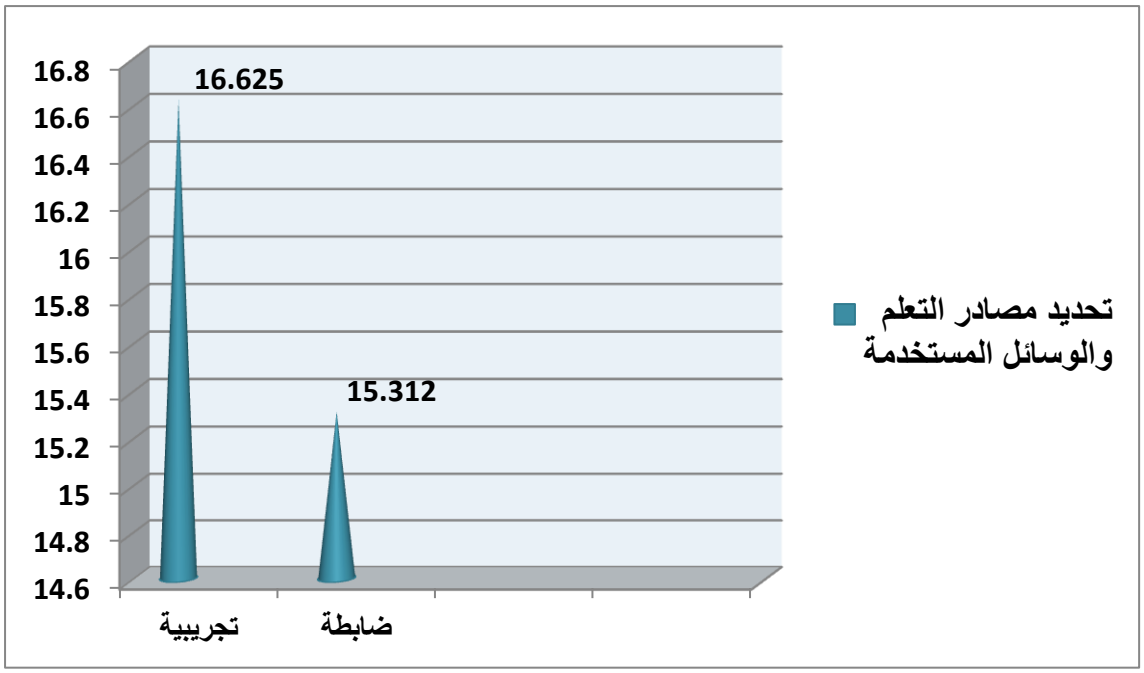
يتضح لنا من جدول (22) ان توزيع عينة البحث قد تمتعت بمعامل إلتواء أدنى من (± 1 ) ( أي بمعنى الإلتواء الصفري ) مما يشير إلى عدم وجود تطرف في النتائج وهذا يعد دليل على حسن توزيع العينة توزيعا اعتدالياً.

## جدول (23)

**يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال تحديد مصادر التعلم والوسائل المستخدمة في مهارة التخطيط**

| المعالجات / المتغيرات | وحدة القياس | تجريبية | | ضابطة | | قيمة (t) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | سَ | ع | سَ | ع | | |
| تحديد مصادر التعلم والوسائل المستخدمة | درجة | 16.625 | 1.087 | 15.312 | 1.250 | 3.168 | معنوي |

- قيمة (t) الجدولية ( 2.042) تحت درجة حرية (30) ومستوى دلالة (0.05)




**شكل (5)**

**يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال تحديد مصادر التعلم والوسائل المستخدمة في مهارة التخطيط في الاختبار البعدي**

من الجدول (23) والشكل (5) اتضح ان متوسط درجة أداء طلاب المجموعة التجريبية كان أكبر من متوسط درجة أداء طلاب المجموعة الضابطة، اذ بلغ (16.625) في حين للضابطة (15.312)، اما قيمة ت المحسوبة فكانت (3.168) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية البالغة (2.042)، وبالتالي وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين استخدموا التدريس المصغر المبكر على طلاب المجموعة الضابطة.

## جدول (24)

**يبين مدى توزيع عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ضمن مديات التوزيع الطبيعي لمجال تحديد عناصر استراتيجيات التدريس في مهارة التخطيط**

| المعالجات / المتغيرات | المجموعة | سَ | و | ع | الخطأ المعياري | معامل الإلتواء |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تحديد عناصر استراتيجيات التدريس | التجريبية | 16.562 | 17.000 | 1.030 | 0.257 | 0.191 - |
| | الضابطة | 15.312 | 15.000 | 1.250 | 0.312 | 0.723 |

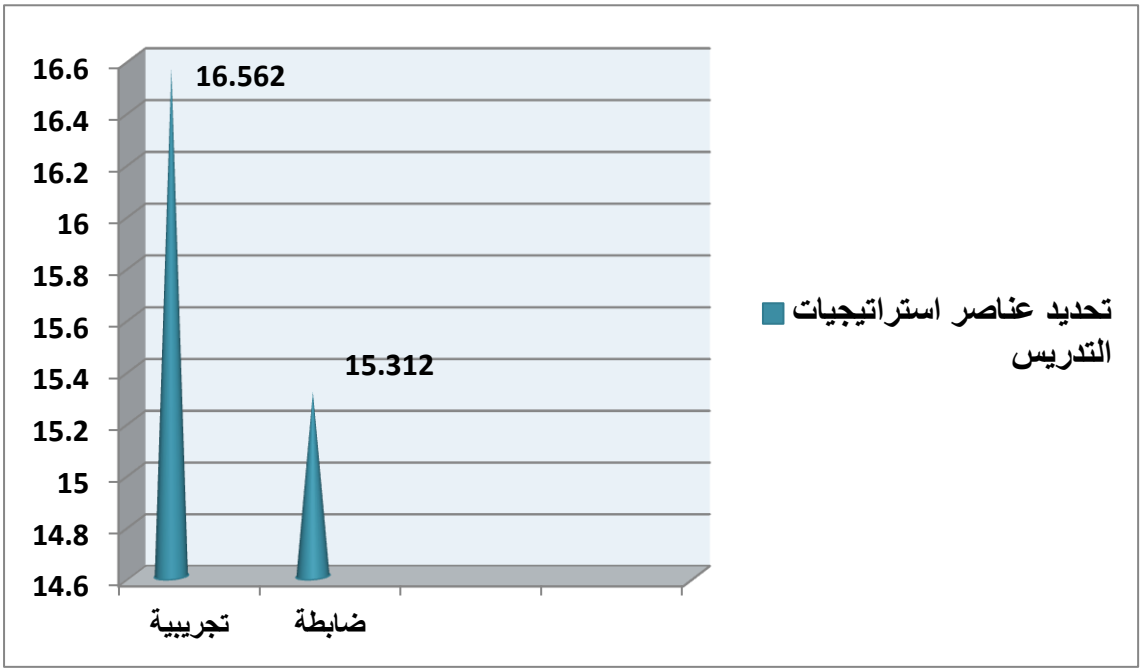
ان توزيع عينة البحث قد تمتعت بمعامل إلتواء أدنى من (± 1 ) ( أي بمعنى الإلتواء الصفري ) وهذا ما اظهره جدول (24) الذي أشار إلى عدم وجود تطرف في النتائج وهذا يعد دليل على حسن توزيع العينة توزيعا اعتدالياً.

## جدول (25)

**يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال تحديد عناصر استراتيجيات التدريس في مهارة التخطيط**

| المعالجات / المتغيرات | وحدة القياس | تجريبية | | ضابطة | | قيمة (t) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | سَ | ع | سَ | ع | | |
| تحديد عناصر استراتيجيات التدريس | درجة | 16.562 | 1.030 | 15.312 | 1.250 | 3.086 | معنوي |

- قيمة (t) الجدولية ( 2.042) تحت درجة حرية (30) ومستوى دلالة (0.05)




**شكل (6)**

**يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال تحديد عناصر استراتيجيات التدريس في مهارة التخطيط في الاختبار البعدي**

يتضح من الجدول (25) والشكل (6) ان متوسط درجات أداء طلاب المجموعة التجريبية كان أكبر من متوسط درجات أداء طلاب المجموعة الضابطة، اذ بلغ (16.562) في حين للضابطة (15.312)، اما قيمة ت المحسوبة فكانت (3.086) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية البالغة (2.042)، وبالتالي وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين تدربوا باستخدام التدريس المصغر المبكر على طلاب المجموعة الضابطة .

## 4-2 مناقشة نتائج مجالات مهارة التخطيط:-

التخطيط للتدريس يعني الاعداد لموقف سيواجههُ المعلم، وبالنتيجة فأن عملية التخطيط تتطلب رؤية واستبصاراً ذكيين من قبل المعلم، ومن هنا جاء وصف عملية التخطيط بالعقلانية، فهي تعتمد على قدرة المعلم على التصور المسبق لعناصر ومتغيرات الموقف التعليمي.[1]

[1] ساهرة عباس قنبر السعدي؛ **مهارات التدريس والتدريب عليها**، ط1 : ( عمان، الاردن، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، 2003) ص53.

ان عملية التخطيط ليست عملية روتينية، اذ لا يستطيع المدرسون ان يتنبأوا بسلوك الطلاب في الموقف التعليمي، كما ان المعلومات والمعارف في تغير دائم متأثرة بسرعة التغير في العصر الحاضر ولعل هذا يجعل من التخطيط للتدريس امراً لازماً وحتمياً للمدرس.

ويعزو الباحث حدوث ذلك إلى فاعلية التدريس المصغر المبكر، اذ انه يوفر فرصة التدريب العملي المركز ولكل طالب وبشكل مستقل من خلال التدريس للزملاء اولا واعطائه تغذية راجعة حول ادائه للدرس ثانياً، ومن خلال مشاهدة تسجيل الدرس على شريط الفيديو وتوفر التغذية الراجعة الذاتية (داخلية) من الطالب نفسه، والتغذية الراجعة الخارجية من خلال مدرس المادة فضلا عن الطلاب الزملاء، وبالتالي فالطالب سوف يتعرف على نقاط الضعف والقوة في ادائه والقصور الواضح والدقيق للأداء من خلال التغذية الراجعة بنوعيها في جلسة المناقشة.

اما (Singer 1976) فيقول "ان مشاهدة المتعلم لأدائه ثم مشاهدة الأداء النموذجي يعمل على تجنب الاخطاء في المحاولات التالية لأنه يُعدُّ وسيلة فعالة لاكتشاف الاخطاء وتصحيحها".[1]

لذلك بإمكانه تجاوز الاخطاء عندما يخطط للتدريس مرة ثانية ولنفس المهارة، في حين اظهر طلاب المجموعة الضابطة فاعلية محدودة بسبب عدم توفر فرص التدريب العملي لكل طالب، وانما اقتصر التدريب على عدد محدود من الطلاب، اذ قدموا دروسا نموذجية وتم تزويدهم بتغذية راجعة من قبل الباحث والمدرس ومن خلال التعليق على ادائهم ومن دون اعادة التدريس مرة ثانية.

إن التدريس بأسلوب التدريس المصغر المبكر كون اتجاهات ايجابية لدى (الطلاب المطبقين) نحو استخدام التدريس المصغر المبكر في التدريس عن غيره من الطرق الاخرى، لكونها زادت من الثقة بالنفس وبالقدرات الشخصية (للطلاب المطبقين)

---

[1] Singer, R.N; **Physical education foundation, 2nd ed., Hort Renhart, Winiston**, New York,1976, P 316

واسهمت في الفهم الجيد والالمام بالنواحي العملية الواجب مراعاتها مما يساعد على التخلص من الاخطاء الشائعة وبالتالي تعزيز الثقة بالنفس وبالقدرات الشخصية.

وهو ما يتفق مع ما اشار اليه (شبر وآخرون، 2010) ان التدريس المصغر يعطي عائداً مباشراً وملموساً لعملية التعليم والتعلم، ويبدو ذلك واضحاً في سلوك الطالب المطبق من خلال إعطاء الطالب صورة عن نفسه الامر الذي يؤدي الى تعديل سلوكه. [1]

ويؤكد ( Rondom Shultle1994 ) "بأن تحقيق أهداف واغراض الدرس وبشكل خاص الاجتماعية والتربوية والبدنية والمهارية يأتي من خلال استخدام طرائق حديثة وأساليب مناسبة معززة بالوسائل والتقنيات الحديث." [2]

### 4-3 عرض وتحليل مجالات مهارة التنفيذ:-

**جدول (26)**

**يبين مدى توزيع عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ضمن مديات التوزيع الطبيعي لمجال عرض الدرس في مهارة التنفيذ**

| المعالجات / المتغيرات | المجموعة | سَ | و | ع | الخطأ المعياري | معامل الإلتواء |
|---|---|---|---|---|---|---|
| عرض الدرس | التجريبية | 6.687 | 7.000 | 0.946 | 0.236 | 0.352 - |
| | الضابطة | 5.437 | 5.000 | 1.209 | 0.302 | 0.554 |

يتضح من جدول (26) ان توزيع عينة البحث قد تمتعت بمعامل إلتواء أدنى من (± 1 ) ( أي بمعنى الإلتواء الصفري ) مما يشير إلى عدم وجود تطرف في النتائج وهذا يعد دليل على حسن توزيع العينة توزيعا اعتدالياً.

---

[1] خليل ابراهيم شبر ( وآخرون)؛ **المصدر السابق**، 2010،ص240.

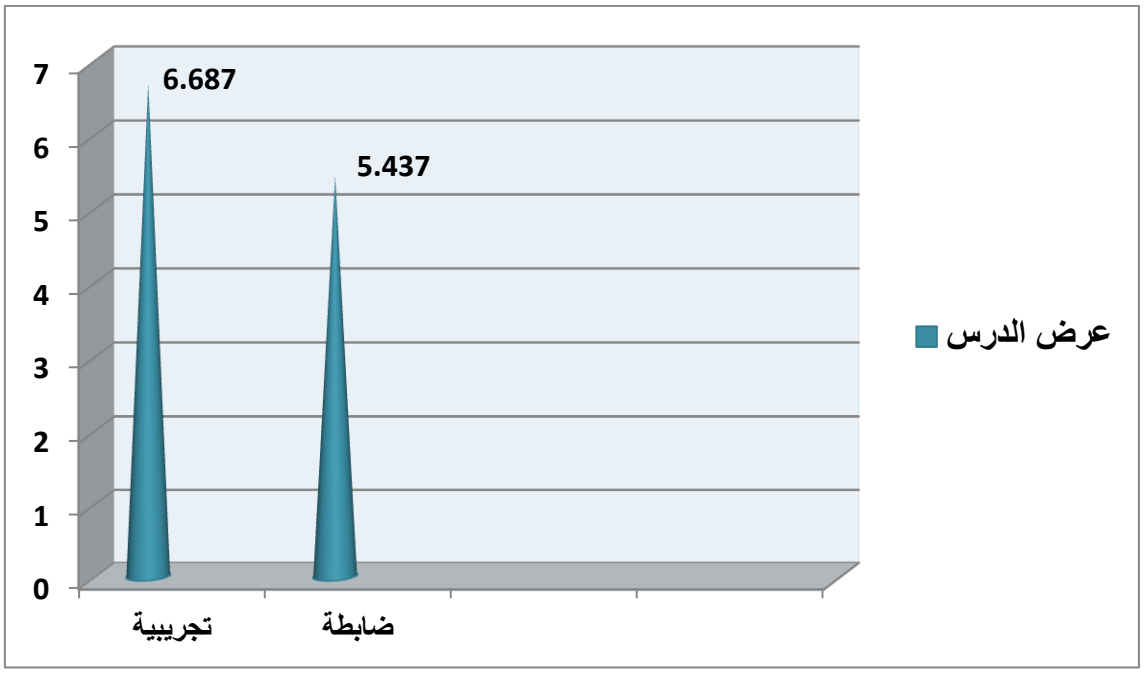
[2] Rondom Shultle ; Sport Sociology,Science Publisher Compony , London,1994,p.32.

## جدول (27)

**يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال عرض الدرس في مهارة التنفيذ**

| المعالجات / المتغيرات | وحدة القياس | تجريبية | | ضابطة | | قيمة (t) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | سَ | ع | سَ | ع | | |
| عرض الدرس | درجة | 6.687 | 0.946 | 5.437 | 1.209 | 3.256 | معنوي |

- قيمة (t) الجدولية ( 2.042) تحت درجة حرية (30) ومستوى دلالة (0.05)




شكل (7)

**يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال عرض الدرس في مهارة التنفيذ في الاختبار البعدي**

يتضح من الجدول (27) والشكل (7) ان متوسط درجات أداء طلاب المجموعة التجريبية كان أكبر من متوسط درجات أداء طلاب المجموعة الضابطة، اذ بلغ (6.687) في حين للضابطة (5.437)، اما قيمة ت المحسوبة فكانت (3.256) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية البالغة (2.042)، وبالتالي وجود فروق ذات دلالة

احصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين تدربوا باستخدام التدريس المصغر المبكر على طلاب المجموعة الضابطة .

**جدول (28)**

**يبين مدى توزيع عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ضمن مديات التوزيع الطبيعي لمجال استثارة الدافعية وأثارة انتباه الطلاب في مهارة التنفيذ**

| المعالجات / المتغيرات | المجموعة | سَ | و | ع | الخطأ المعياري | معامل الإلتواء |
|---|---|---|---|---|---|---|
| استثارة الدافعية واثارة انتباه الطلاب | التجريبية | 13.000 | 13.000 | 0.966 | 0.241 | 0.000 |
| | الضابطة | 11.687 | 12.000 | 1.195 | 0.298 | 0.160 |

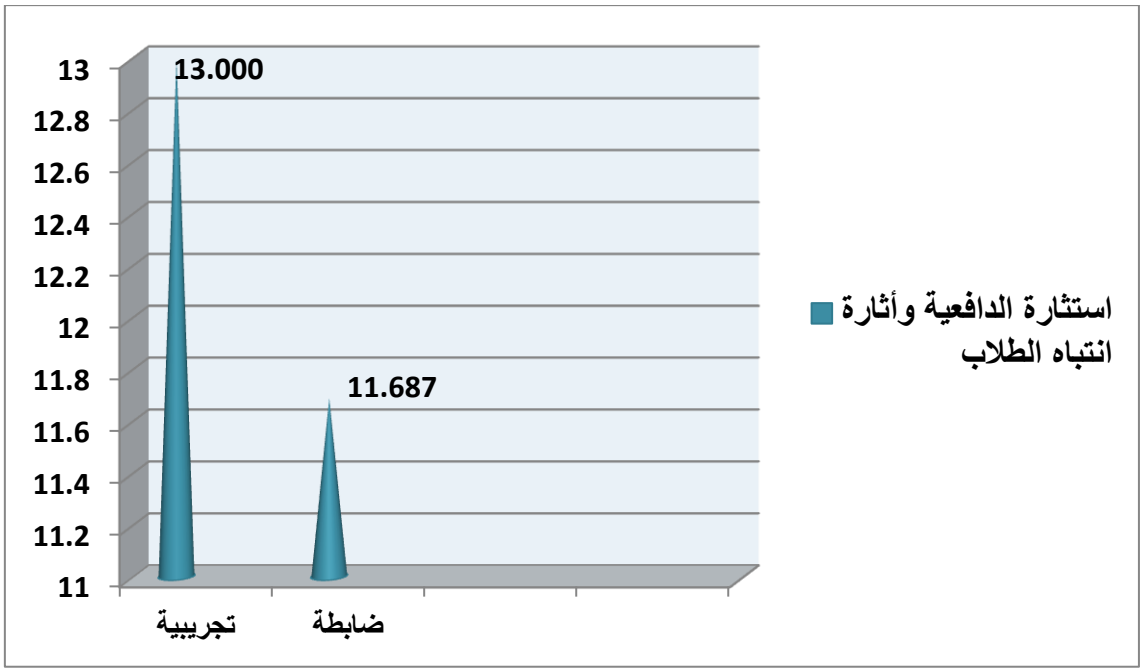
يتضح من جدول (28) ان توزيع عينة البحث قد تمتعت بمعامل إلتواء أدنى من (± 1 ) ( أي بمعنى الإلتواء الصفري )، مما يشير إلى عدم وجود تطرف في النتائج وهذا يعد دليل على حسن توزيع العينة توزيعا اعتدالياً.

**جدول (29)**

**يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال استثارة الدافعية واثارة انتباه الطلاب في مهارة التنفيذ**

| المعالجات / المتغيرات | وحدة القياس | تجريبية | | ضابطة | | قيمة (t) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | سَ | ع | سَ | ع | | |
| استثارة الدافعية وأثارة انتباه الطلاب | درجة | 13.000 | 0.966 | 11.687 | 1.195 | 3.416 | معنوي |

- **قيمة (t) الجدولية ( 2.042) تحت درجة حرية (30) ومستوى دلالة (0.05)**




**شكل (8)**

**يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال استثارة الدافعية وأثارة انتباه الطلاب في مهارة التنفيذ في الاختبار البعدي**

يتضح من الجدول (29) والشكل (8) ان متوسط درجات أداء طلاب المجموعة التجريبية كان أكبر من متوسط درجات أداء طلاب المجموعة الضابطة، اذ بلغ (13.000) في حين للضابطة (11.687)، اما قيمة ت المحسوبة فكانت (3.416) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية البالغة (2.042)، وبالتالي وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين تدربوا باستخدام التدريس المصغر المبكر على طلاب المجموعة الضابطة .

## جدول (30)

**يبين مدى توزيع عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ضمن مديات التوزيع الطبيعي لمجال التغذية الراجعة في مهارة التنفيذ**

| المعالجات / المتغيرات | المجموعة | سَ | و | ع | الخطأ المعياري | معامل الإلتواء |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التغذية الراجعة | التجريبية | 13.000 | 13.000 | 0.894 | 0.223 | 0.000 |
| | الضابطة | 11.750 | 12.000 | 1.183 | 0.295 | 0.000 |

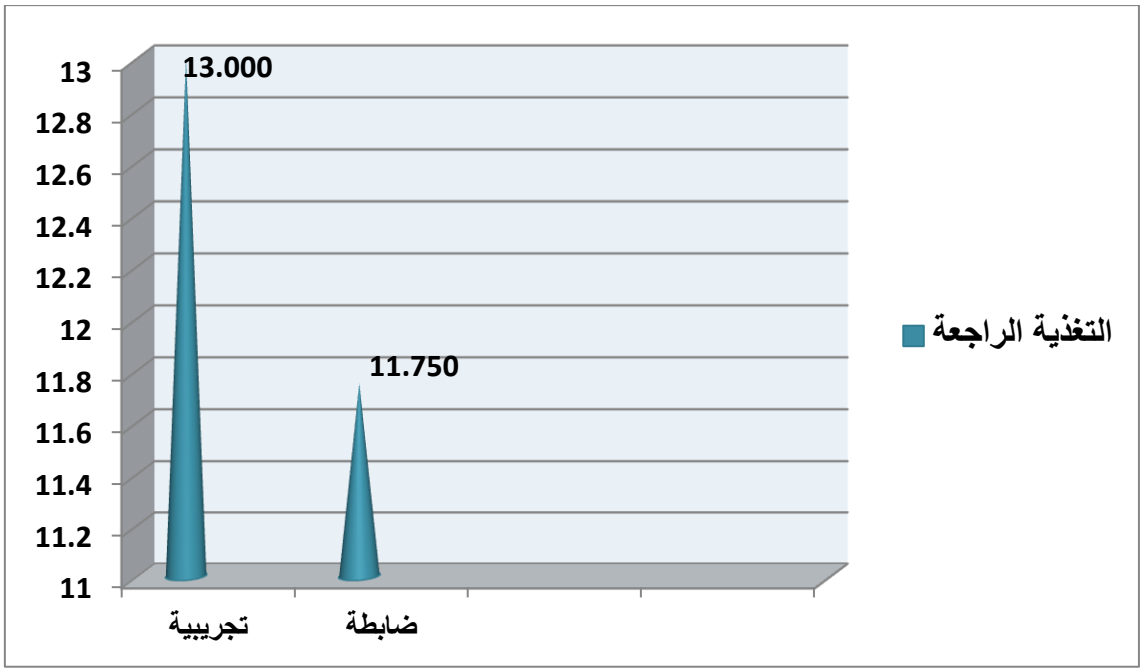
يتضح لنا من جدول (30) ان توزيع عينة البحث قد تمتعت بمعامل إلتواء أدنى من (± 1 ) ( أي بمعنى الإلتواء الصفري )، مما يشير إلى عدم وجود تطرف في النتائج وهذا يعد دليل على حسن توزيع العينة توزيعا اعتدالياً.

## جدول (31)

**يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال التغذية الراجعة في مهارة التنفيذ**

| المعالجات / المتغيرات | وحدة القياس | تجريبية | | ضابطة | | قيمة (t) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | سَ | ع | سَ | ع | | |
| التغذية الراجعة | درجة | 13.000 | 0.894 | 11.750 | 1.183 | 3.371 | معنوي |

- قيمة (t) الجدولية ( 2.042) تحت درجة حرية (30) ومستوى دلالة (0.05)




**شكل (9)**

**يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال التغذية الراجعة في مهارة التنفيذ في الاختبار البعدي**

يتضح من الجدول (31) والشكل (9) ان متوسط درجات أداء طلاب المجموعة التجريبية كان أكبر من متوسط درجات أداء طلاب المجموعة الضابطة، اذ بلغ (13.000) في حين للضابطة (11.750)، اما قيمة ت المحسوبة فكانت (3.371) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية البالغة (2.042)، وبالتالي وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين تدربوا باستخدام التدريس المصغر المبكر على طلاب المجموعة الضابطة .

## جدول (32)

**يبين مدى توزيع عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ضمن مديات التوزيع الطبيعي لمجال الاتصال والتعامل الانساني في مهارة التنفيذ**

| المعالجات / المتغيرات | المجموعة | سَ | و | ع | الخطأ المعياري | معامل الإلتواء |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاتصال والتعامل الانساني | التجريبية | 16.625 | 17.000 | 1.087 | 0.271 | 0.198 - |
| | الضابطة | 15.375 | 15.000 | 1.310 | 0.327 | 0.616 |

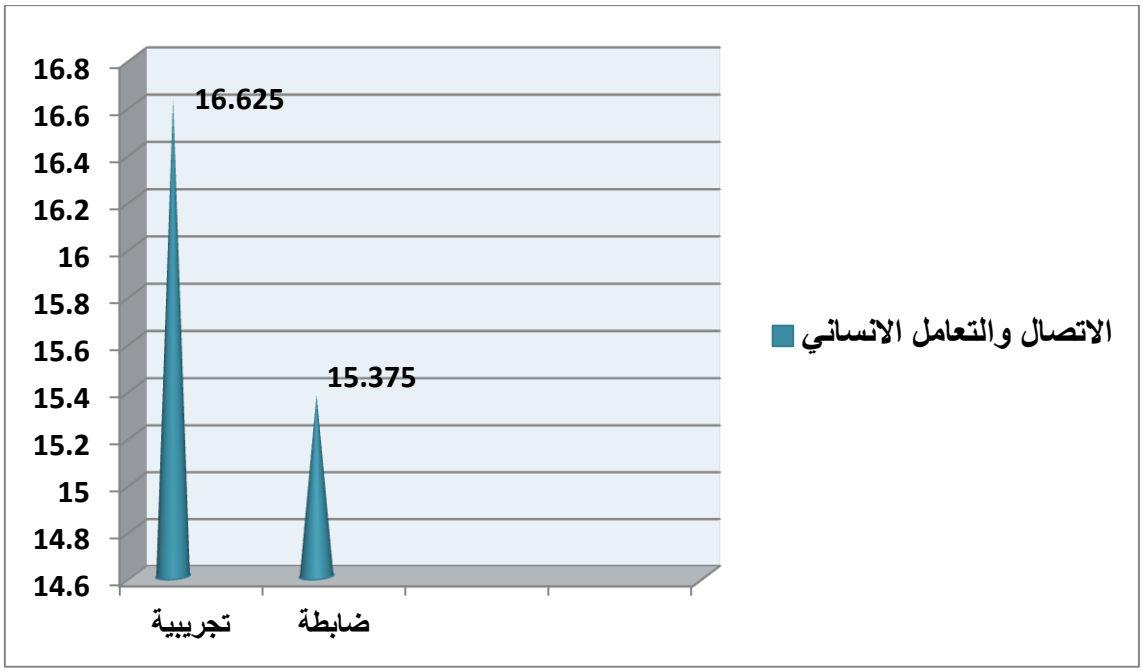
يتضح لنا من جدول (32) ان توزيع عينة البحث قد تمتعت بمعامل إلتواء أدنى من (± 1 ) ( أي بمعنى الإلتواء الصفري )، مما يشير إلى عدم وجود تطرف في النتائج وهذا يعد دليل على حسن توزيع العينة توزيعا اعتدالياً.

## جدول (33)

**يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال الاتصال والتعامل الانساني في مهارة التنفيذ**

| المعالجات / المتغيرات | وحدة القياس | تجريبية | | ضابطة | | قيمة (t) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | سَ | ع | سَ | ع | | |
| الاتصال والتعامل الانساني | درجة | 16.625 | 1.087 | 15.375 | 1.310 | 2.936 | معنوي |

- **قيمة (t) الجدولية ( 2.042) تحت درجة حرية (30) ومستوى دلالة (0.05)**




**شكل (10)**

**يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال الاتصال والتعامل الانساني في مهارة التنفيذ في الاختبار البعدي**

يتضح من الجدول (33) والشكل (10) ان متوسط درجات أداء طلاب المجموعة التجريبية كان أكبر من متوسط درجات أداء طلاب المجموعة الضابطة، اذ بلغ (16.625) في حين للضابطة (15.375)، اما قيمة ت المحسوبة فكانت (2.936) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية البالغة (2.042)، وبالتالي وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين تدربوا باستخدام التدريس المصغر المبكر على طلاب المجموعة الضابطة .

## جدول (34)

**يبين مدى توزيع عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ضمن مديات التوزيع الطبيعي لمجال إدارة الصف في مهارة التنفيذ**

| المعالجات / المتغيرات | المجموعة | سَ | و | ع | الخطأ المعياري | معامل الإلتواء |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ادارة الصف | التجريبية | 20.812 | 20.500 | 1.276 | 0.319 | 0.262 - |
| | الضابطة | 20.000 | 20.000 | 0.730 | 0.182 | 0.000 |

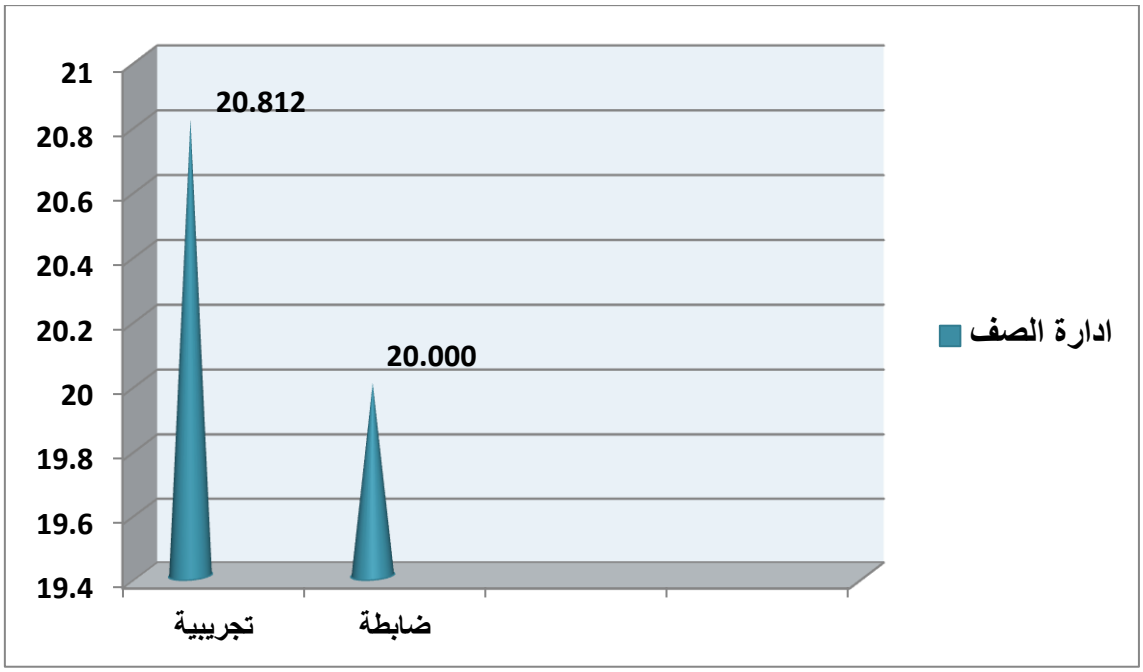
يتضح لنا من جدول (34) ان توزيع عينة البحث قد تمتعت بمعامل إلتواء أدنى من (± 1 ) ( أي بمعنى الإلتواء الصفري )، مما يشير إلى عدم وجود تطرف في النتائج وهذا يعد دليل على حسن توزيع العينة توزيعا اعتدالياً.

## جدول (35)

**يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال إدارة الصف في مهارة التنفيذ**

| المعالجات / المتغيرات | وحدة القياس | تجريبية | | ضابطة | | قيمة (t) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | سَ | ع | سَ | ع | | |
| أدارة الصف | درجة | 20.812 | 1.276 | 20.000 | 0.730 | 2.210 | معنوي |

- قيمة (t) الجدولية ( 2.042) تحت درجة حرية (30) ومستوى دلالة (0.05)




**شكل (11)**

**يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال إدارة الصف في مهارة التنفيذ في الاختبار البعدي**

يتضح من الجدول (35) والشكل (11) ان متوسط درجات أداء طلاب المجموعة التجريبية كان أكبر من متوسط درجات أداء طلاب المجموعة الضابطة، اذ بلغ (20.812) في حين للضابطة (20.000)، اما قيمة ت المحسوبة فكانت (2.210) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية البالغة (2.042)، وبالتالي وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين تدربوا باستخدام التدريس المصغر المبكر على طلاب المجموعة الضابطة .

## جدول (36)

**يبين مدى توزيع عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ضمن مديات التوزيع الطبيعي لمجال مراعاة الفروق الفردية في مهارة التنفيذ**

| المعالجات / المتغيرات | المجموعة | سَ | و | ع | الخطأ المعياري | معامل الإلتواء |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الفروق الفردية | التجريبية | 13.000 | 13.000 | 0.894 | 0.223 | 0.000 |
| | الضابطة | 11.687 | 12.000 | 1.195 | 0.298 | 0.160 |

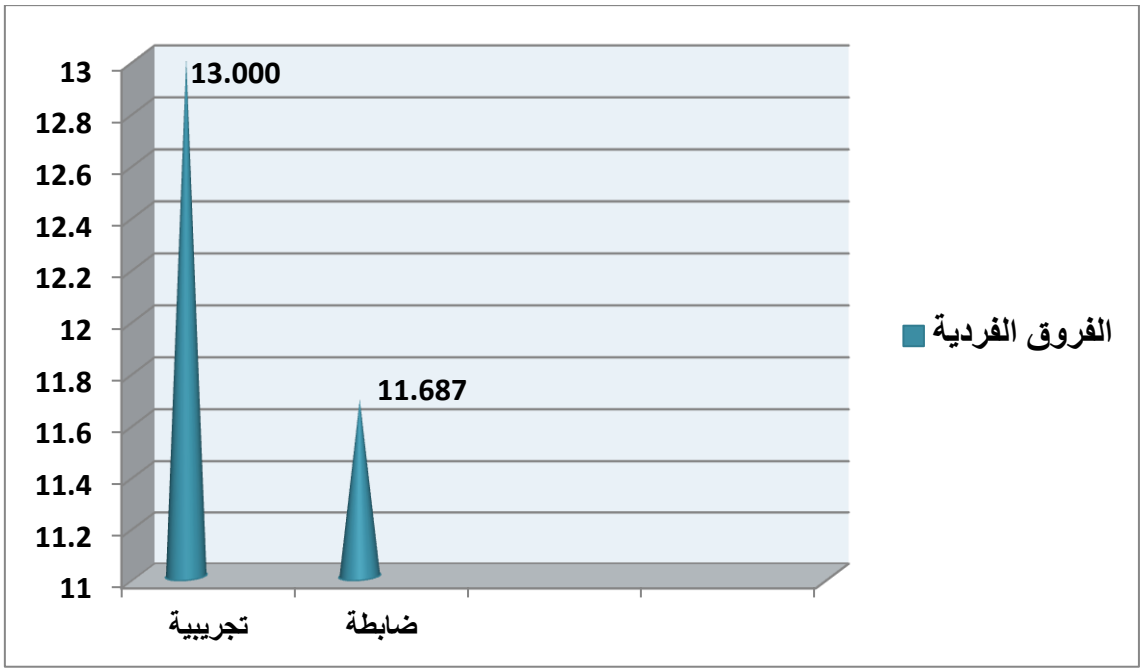
يتضح لنا من جدول (36) ان توزيع عينة البحث قد تمتعت بمعامل إلتواء أدنى من (± 1 ) ( أي بمعنى الإلتواء الصفري )، مما يشير إلى عدم وجود تطرف في النتائج وهذا يعد دليل على حسن توزيع العينة توزيعا اعتدالياً.

## جدول (37)

**يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال مراعاة الفروق الفردية في مهارة التنفيذ**

| المعالجات / المتغيرات | وحدة القياس | تجريبية | | ضابطة | | قيمة (t) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | سَ | ع | سَ | ع | | |
| مراعاة الفروق الفردية | درجة | 13.000 | 0.894 | 11.687 | 1.195 | 3.516 | معنوي |

- قيمة (t) الجدولية ( 2.042) تحت درجة حرية (30) ومستوى دلالة (0.05)




**شكل (12)**

**يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال الفروق الفردية في مهارة التنفيذ في الاختبار البعدي**

يتضح من الجدول (37) وشكل (12) ان متوسط درجات أداء طلاب المجموعة التجريبية كان أكبر من متوسط درجات أداء طلاب المجموعة الضابطة، اذ بلغ (13.000) في حين للضابطة (11.687)، اما قيمة ت المحسوبة فكانت (3.516) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية البالغة (2.042)، وبالتالي وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين تدربوا باستخدام التدريس المصغر المبكر على طلاب المجموعة الضابطة .

**4-4 مناقشة مجالات مهارة التنفيذ:-**

تعد عملية التنفيذ المهمة الرئيسة في اخراج الدرس، اذ يسعى فيها المدرس الى اتخاذ ما خطط له، اثناء تفاعله مع الطلاب ويتوقف نجاحه في ذلك الى ايجاد مجموعة كبيرة من المهارات الفنية المتخصصة مثل مهارات عرض الدرس واثارة

دافعية الطلاب وتعزيز استجاباتهم، كما انه في حاجة لان يجيد ادارة الصف ويعرف كيف يكون علاقات انسانية طيبة مع الطلاب.[1]

ويعزو الباحث إلى ان فاعلية التدريس المصغر المبكر المستخدمة في تطوير مهارات التدريس لطلاب المجموعة التجريبية على مكونات مهارة التنفيذ ومن خلال عرض الدروس المسجلة ساعد الطلاب على تثبيت الأداء الصحيح وتجاوز الاخطاء، فضلا عن تعرف (الطالب المطبق) على حقيقة تفاعله مع الطلاب الزملاء في الدرس من خلال استخدام التدريس المصغر المبكر، وبالتالي كونت لديه اتجاهات ايجابية ساعدته في تثبيت الأداء الصحيح، والتأكيد عليه ولا سميا عند تنفيذ الدرس لمرة ثانية، ومحاولة تجاوز الاخطاء وكيفية معالجتها، مما عزز الثقة لدى (الطالب المطبق) وانعكس ذلك على المشاركة والتنويع في العرض، اما طلاب المجموعة الضابطة فاكتفوا بدراسة الجزء النظري والعملي للمهارة، وقيام بعض من الطلاب بالتطبيق على زملائه، كذلك لم تمنح الفرصة لهم لإعادة التدريس أو التسجيل، وبالتالي عدم معرفة نتيجة الأداء بنفس دقة طلاب المجموعة التجريبية، وبالتالي ضعفت الفرصة لتعديل سلوكهم تجاه مشاركة الطلاب/ الزملاء وكذلك تجاه تصحيح اخطائهم أو ردود افعال الطلاب/ الزملاء تجاه فقرات الدرس.

ويتفق ذلك مع ما اشار اليه (درة 1988) إلى ضرورة تلبية الحاجات المهنية للمتدربين، وهي أحد المبادئ الأساسية والمهمة لبرامج التدريب اذ يجعلهم يشعرون بأهمية هذا البرنامج بالنسبة للحياة العملية (للطلاب المطبقين) ويمكنهم من الاضطلاع بأدوارهم المهنية المقبلة في المدارس التي سيعملون فيها بكفاية واقتدار.[2]

وتتفق النتيجة مع ما ذكره ( الربيعي وسعيد، 2011) على ان تطبيق ما يتم دراسته عملياً من خلال التدريس المصغر والاشراف عليه وتقويمه قبل تطبيقه في

---

[1] محمود داود الربيعي؛ **المصدر السابق**، ط2006،1،ص19.
[2] عبد الباري درة (واخرون) ؛ **المصدر السابق** ،1988،ص241.

الحياة العملية من خلال التدريس الفعلي في المدارس مما يؤدي الى تخريج معلمين متدربين تدريب سليم على طريقة التدريس الصحيحة.[1]

ومن جانب اخر يرى الباحث أن مهارة التنفيذ التي تضم ضمن مجالها ( عرض الدرس، واستثارة الدافعية، والتغذية الراجعة، والاتصال والتعامل الانساني، وادارة الصف، ومراعاة الفروق الفردية) تعد مهارة مهمة وصعبة ومعقدة في آن واحد، وقد لا يستطيع برنامج التدريس المتبع أن يلم بكافة محتوياتها ، وبالتالي اخفاق المثاليات المكتسبة خلال فترة التدريس عن مواجهة الواقع للحياة في ساحات التدريس او داخل الصف اذ تعد هذه المهارة المشكلة الأكثر جدية التي يعاني منها المدرسون المبتدئون الذين يفشلون في اكتسابها خلال مدة تدريسهم وتدريبهم واعدادهم قبل الخدمة، وترتبط بعض اسباب هذا الاخفاق باختلاف التجارب والممارسات العملية والاشراف والتغذية الراجعة والقيم الشخصية، فضلا عن ذلك فان برنامج الاعداد المتبع يطرح مواضيع مبنية على أساس نظري وذات محتويات عملية قليلة مع انخفاض مستوى ربطها المباشر بالممارسات الميدانية التي يخضع لها المدرس، ويلاحظ أن ذلك يخلق فجوة بين واقع الحياة داخل الصف وبين محتوى اعداد المدرس، ولاسيما لمدرسي التربية الرياضية الذين يواجهون غالبا صعوبات عملية ضمن أجوائهم التعليمية ، لذا فان وضع مفردات سياقية لهذه المهارة يعد ذا أهمية بالغة في توطيد وتطوير واكتساب هذه المهارة ومن خلال برنامج التدريس المصغر المبكر الذي تم تطبيقه على طلاب المجموعة التجريبية وابدى نجاحا ملحوظا.

---

[1] محمود داود الربيعي و سعيد صالح حمد ؛**المصدر السابق**، 2011،ص244.

**4-5عرض وتحليل مهارة التقويم:-**

**جدول (38)**

**يبين مدى توزيع عينة البحث المجموعة التجريبية والضابطة ضمن مديات التوزيع الطبيعي لمجال مهارة التقويم**

| المعالجات / المتغيرات | المجموعة | سَ | و | ع | الخطأ المعياري | معامل الإلتواء |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التقويم | التجريبية | 21.375 | 21.000 | 1.310 | 0.327 | 0.210 |
| | الضابطة | 19.625 | 20.000 | 1.258 | 0.314 | 0.136 |

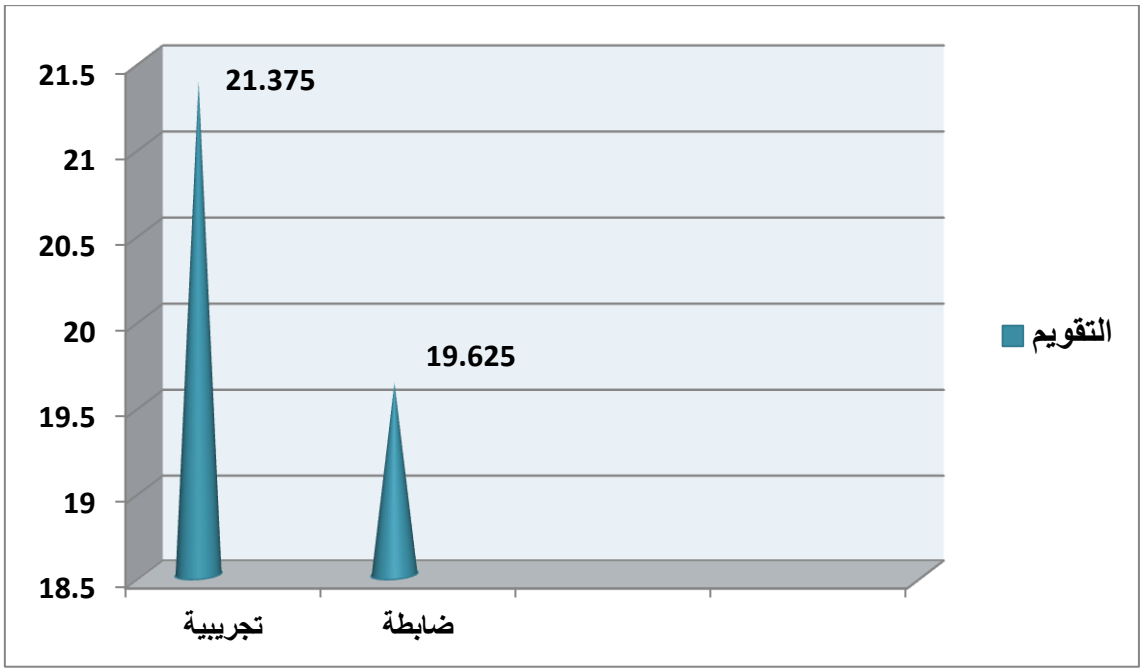
يتضح لنا من جدول (38) ان توزيع عينة البحث قد تمتعت بمعامل إلتواء أدنى من (± 1 ) ( أي بمعنى الإلتواء الصفري )، مما يشير إلى عدم وجود تطرف في النتائج وهذا يعد دليل على حسن توزيع العينة توزيعا اعتدالياً.

**جدول (39)**

**يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال مهارة التقويم**

| المعالجات / المتغيرات | وحدة القياس | تجريبية | | ضابطة | | قيمة (t) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | سَ | ع | سَ | ع | | |
| التقويم | درجة | 21.375 | 1.310 | 19.625 | 1.258 | 3.853 | معنوي |

- قيمة (t) الجدولية ( 2.042) تحت درجة حرية (30) ومستوى دلالة (0.05)




**شكل (13)**

**يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لمجال مهارة التقويم في الاختبار البعدي**

يتضح من الجدول (39) والشكل (13) ان متوسط درجات أداء طلاب المجموعة التجريبية كان أكبر من متوسط درجات أداء طلاب المجموعة الضابطة، اذ بلغ (21.375) في حين للضابطة (19.625)، اما قيمة ت المحسوبة فكانت (3.853) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية البالغة (2.042)، وبالتالي وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين تدربوا باستخدام التدريس المصغر المبكر على طلاب المجموعة الضابطة.

**4-6 مناقشة مهارة التقويم:-**

إن التقويم عملية لازمة لأي مجال من مجالات الحياة، وهو جزء من العملية التربوية يحدد مدى تحقيق الاهداف ويحدد نقاط الضعف ونقاط القوة في مختلف جوانب المواقف التعليمية بهدف تحسين وتطوير عملية التعلم.

ويرى (Cox) نقلاً عن ( عزو اسماعيل عفانة (وأخرون) 2008) أن التطورات الهامة في تقويم التدريس لا تأتي من تفكير الهيئة التدريسية في المناهج الدراسية أو من الطلاب الذين يعبرون عن افكارهم حول المناهج الدراسية التي تعطى لهم، ولكن هذه التطورات تأتي من خلال تكامل توحيد التقويم في العملية التعليمية لكي يتحقق الدور العام في تعلم الطلاب وهو فهم لنقاط القوة والضعف والمعوقات وأساليب التفكير والعمل فيما يتعلق بأشكال او انواع القيود والفرص التي يقدمها لهم المنهج الدراسي.[1]

اذ ظهر جليا تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين استخدموا التدريس المصغر المبكر على طلاب المجموعة الضابطة الذين استخدموا الطريقة المتبعة لمهارات التدريس، من خلال ادائهم الدروس المصغرة وتسجيلها على شريط الفيديو ثم عرض التسجيل ( للطالب المطبق) في جلسات المناقشة وتقديم التغذية الراجعة بنوعيها واطلاع ( الطالب المطبق ) على ادائه مما عزز الأداء الصحيح من خلال التحديد الدقيق للأخطاء التي وقع فيها (الطالب المطبق) وتجاوز تصحيح حالات الخلل التي حدثت، ولاسيما عند تدريس الطلاب/ الزملاء.

وتتفق مع ما اشار اليه (Scotte 2000 ) أن ثقة ( الطالب المطبق ) سوف تزداد من خلال تقويم الطلاب الزملاء في جلسات المناقشة التي تتبع تقديم الأداء ( للطالب المطبق) ، حيث ظهر تحسن ملحوظ في اكتساب الثقة بالنفس وانعكاس ذلك على الأداء وتقديم النموذج الجيد للتطبيق.[2]

اذ يشير كاي (Gay 1986 ) إلى أن نتيجة (الطالب المطبق) سوف تزداد وترتقي عند تعلم المهارات المختلفة، لاسيما إذا كان التقييم يأتي من خلال الطلاب الزملاء الذين يشاركون في نفس الأداء للمهارة.

كما يشير (كاي ، 1986) إلى أن لتقييم النظير ثلاثة ابعاد هي : [3]

---

[1] عزو اسماعيل عفانة (وآخرون) ؛ **المصدر السابق**، ط1، 2008، ص183

[2] Scotte, B.AEnhancing student trust through peer – assessment in physical education, Journal of Physical Education ،vol. 58, 2000,p.232.

[3] Gay,L.R; **op.cit** 1986, p82.

- نـوع الـرد أو نوعيـة التغذيـة الراجعـة المقدمـة مـن قبـل الـزملاء هـل هـي عامـة ام محددة.
- الاهميـة المدركـة لتزويـد (الطالـب المطبـق) بالتغذيـة الراجعـة مـن قبـل الـزملاء وكذلك المشاركة .
- تطـور الثقـة بـالنفس لـدى (الطالـب المطبـق) وكـذلك للطـلاب الـزملاء فـي تقيـيم النموذج الافضل.

ويذكر شبر(وآخرون2010) ان التقويم الجماعي هو تقويم تعاوني يشترك فيه جميع الافراد، ويقتضي ذلك في المجال التربوي أن يشترك المتعلمين في تقويم فرد من بينهم او تقويم جماعة اخرى من الجماعات، ويتطلب تحقيق ذلك التوعية بالأهداف المنشودة، وادراك أهميتها والايمان بها والسعي الجاد نحو تحقيقها، وتقبل نتائجها والاستفادة بها في تحسين الذات، والتخطيط لتعليم اكثر فعالية. [1]

أن تقييم الزملاء مفيد ولاسيما في المجموعات الصغيرة العدد إذْ يؤدي شخص واحد وهو (الطالب المطبق)، ويراقبه و يشاركه الأداء زملاؤه الآخرون.

## 4-7 عرض وتحليل الاختبار البعدي لتقييم أداء (الطالب المطبق):-

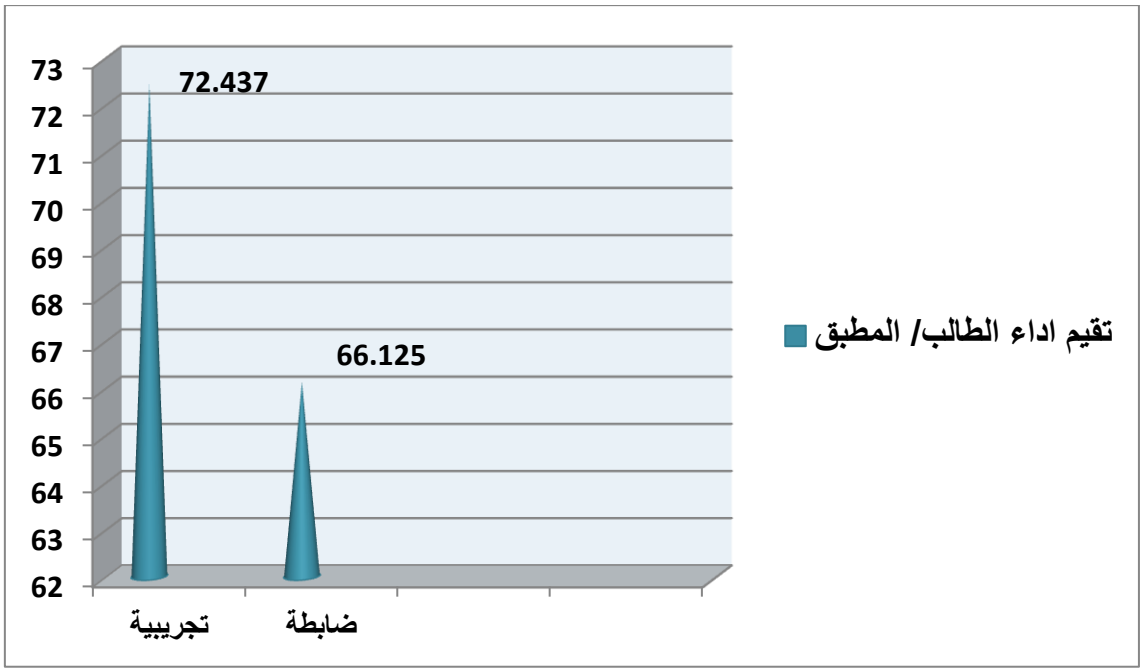
### جدول (40)

**يبين قيم الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (t) ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة للاختبار البعدي لتقييم أداء (الطالب المطبق)**

| المعالجات / المتغيرات | وحدة القياس | ن | تجريبية | | ن | ضابطة | | قيمة ت | | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | سَ | ع | | سَ | ع | المحسوبة | الجدولية | |
| تقيم أداء الطالب | درجة | 16 | 72.437 | 4.589 | 16 | 66.125 | 3.879 | 4.202 | 2.042 | معنوي |

- **قيمة (t) الجدولية ( 2.042) تحت درجة حرية (30) ومستوى دلالة (0.05)**

[1] خليل ابراهيم شبر ( وآخرون)؛ **المصدر السابق**، 2010،ص271.




**شكل (14)**

**يوضح الاوساط الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة لتقييم أداء (الطالب المطبق)**

يتضح من الجدول (40) والشكل (14) ان متوسط درجات أداء طلاب المجموعة التجريبية كان أكبر من متوسط درجات أداء طلاب المجموعة الضابطة، اذ بلغ (72.437) في حين للضابطة (66.125)، اما قيمة ت المحسوبة فكانت (4.202) وهي أكبر من قيمة ت الجدولية البالغة (2.042)، وبالتالي وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين تدربوا باستخدام التدريس المصغر المبكر على طلاب المجموعة الضابطة.

## 4-8 مناقشة الاختبار البعدي لتقييم أداء (الطالب المطبق):-

إن طرق واساليب التدريس في التربية الرياضية ترشد المدرس إلى الأهداف والمحتويات والخطوات والوسائل والأدوات والأجهزة التي تساعد على نجاحه في تعليم وتربية الطلاب في مجال التربية الرياضية وعلى أسس علمية.

"وإن طرق واساليب التدريس الجيدة تثير اهتمام الطلاب وتدفعهم للتعلم وتشوقهم للمعرفة، كما أنها تدفعهم للمشاركة مع المعلم، وتراعي الفروق الفردية، وتساعد في تحقيق أهداف المنهج، وتتفق مع طبيعة النشاط العقلي للطلاب" [1].

فالتدريس المصغر أحد الاساليب في تدريب المعلمين والطلاب ورفع كفاياتهم، اذ أنه لا يعتمد على الاساليب المتبعة، فهو يتيح (للطالب المطبق) أن يعيش المواقف التعليمية من خلال رؤيته لأدائه وتعرفه بمساعدة المتخصصين على مدى اتقانه لمهارات محددة، ويعيد مراجعة الفيديو حتى يصل الى أتقان هذه المهارات.

"وأكدت بعض الدراسات والبحوث السابقة في مجال التدريس المصغر على أهميته في تنمية كفاءات التدريس للطلاب المعلمين، كما أنه يؤدي الى التخلص من الاخطاء الشائعة بين المعلمين المبتدئين."[2]

ويشير كل من (Allen and Ryan 1969) حول ضرورة احتواء برامج تدريب الطلاب المطبقين تقنية التدريس المصغر حيث تساعد في اكتساب (الطالب المطبق) المهارات الاساسية للتدريس.[3]

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في اعداد معلمي ومدرسي التربية الرياضية عدم الاكتفاء بإلمامهم بالمادة التعليمية؛ بل مطلوب منهم أن يمتلكوا المهارة والفعالية اللازمة لأداء مهماتهم التدريسية في المواقف التعليمية ومن هنا فقد تغيرت برامج اعدادهم واتجهت نحو اعتماد الكفايات الادائية وتمكينهم من إجادة اعمالهم التدريسية المختلفة لأن المعلم المؤهل هو الذي يمتلك المهارة والفعالية اللازمة لأداء مهماته التعليمية.[4]

إن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على الضابطة جاء من خلال ادائهم الدروس المصغرة وتسجيلها على شريط الفيديو ثم عرض التسجيل (للطالب المطبق) في

---

[1] عبد السلام مصطفى؛ **أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم**:( المنصورة، إياك كوبي سنتر، 2000 ) ص70-71.

[2] وديع مكسيموس داود؛ **موديل استراتيجيات التدريس والانشطة** ، مشروع تطوير برنامج التربية العملية : ( القاهرة، جامعة اسيوط، 2006) ص96.

[3] Allen, D.W. and Ryan K. Microteaching. **The Encyclopedia of Education**, University, U.S.A, Stanford vol. 6, 1969, P . 350.

[4] محمود داود الربيعي و سعيد صالح حمد ؛**المصدر السابق**، 2011،ص338.

جلسات المناقشة وتقديم التغذية الراجعة بنوعيها واطلاع ( الطالب المطبق ) على ادائه.

إن افضل أسلوب لإعطاء التغذية الراجعة في التدريس المصغر هو "مشاهدة الطلاب لأدائهم وتحليل الأداء ثم التخطيط لدرس جديد مرة ثانية".[1]

وتتفق النتيجة مع ما ذكره (Simpo 1988) على اعتبار أن التدريس المصغر يُعّد اسلوباً يساعد في تنمية وتطوير الطلاب المدرسين واكسابهم المهارات التدريسية.[2]

إن منهاج التدريس المصغر المبكر أدى إلى تعلم حقيقي على الرغم من انه موقف اصطناعي تجريبي اذ يساعد على تنمية وتطوير مهارات التدريس لدى (الطلاب المطبقين)، ويعطي عائداً مباشراً وملموساً لعملية التعليم والتعلم، ويبدو ذلك واضحاً في سلوك (الطالب المطبق ) من خلال اعطاء صورة عن نفسه؛ الامر الذي يؤدي الى تعديل سلوكه، وهو ما يتفق مع ما أشار اليه (الحيلة ، 1999) ان من مزايا التدريس المصغر هو انه يتيح التحديد الدقيق للأهداف السلوكية وفرص الاتقان المحكم للمهارات المستهدفة.[3]

---

[1] محمد يوسف صفوت؛ المصدر السابق ،1983، ص20.

[2] Simpo, F.K.; **The effect of microteaching on students teachers performance in the actual teaching practice classroom**, Educational Research, vol. 31, No. 3, 1988, , P 195.

[3] محمد محمود الحيلة؛ **التصميم التعليمي ، نظرية وممارسة**، ط1 : (عمان، الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 1999) ص367.

# الباب الخامس

## 5- الاستنتاجات والتوصيات:-

### 5-1 الاستنتاجات:-

**من خلال ما أفرزته نتائج البحث توصل الباحث الى الاستنتاجات الاتية:-**

5- المقياس الذي اعده الباحث قادراً على قياس المهارات التدريسية للطلاب المطبقين في كليات التربية الرياضية.

6- حققت المجموعة التجريبية التي استخدمت ألية التدريس المصغر المبكر نتائج ايجابية في تطوير مهارات التدريس للطلاب المطبقين.

7- تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تقيم اداء الطلاب المطبقين لمهاراتهم التدريسية.

8- لمنهاج التدريس المصغر المبكر تأثيراً ايجابياً في تطوير مهارات التدريس للطلاب المطبقين مقارنة بالطريقة المتبعة.

### 5-2 التوصيات:-

**في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث ما يأتي:-**

8- ضرورة استخدام مقياس مهارات التدريس لغرض الوقوف على مدى اكتساب وتطوير مهارات التدريس للطلاب/ المطبقين.

9- اجراء دراسات مشابهة من لدن الباحثين لتقنين وتحديد مستويات لدرجات مقياس مهارات التدريس.

10- امكانية تطبيق التدريس المصغر في دروس طرائق التدريس.

11- امكانية زيادة عدد الساعات العملية لمادة طرائق التدريس لتطوير مهارات الطلاب او جعلها في ثلاث مراحل بدل من مرحلتين.

12- توفير مختبرات التدريس المصغر في كليات واقسام التربية الرياضية في القطر.

13- استخدام التدريس المصغر في برامج اعداد مدرسي التربية الرياضية لتحسين برنامج اعدادهم مهنيا .

14- إمكانية تنمية المهارات التدريسية لدى طلبة كلية التربية الرياضية باستخدام البرامج التدريبية وفق التدريس المصغر.

## المراجع والمصادر العربية


- القرآن الكريم.
- احمد الخطيب ؛ **التعليم المصغر كتقنية متطورة للتدريب**: ( الاردن مطابع دار الشعب، 1982).
- أحمد سلمان عودة؛ **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ،ط2: (عمان، دار الأمل للنشر والتوزيع ،1998) .
- احمد سليمان عودة وفتحي حسن ملكاوي؛ **اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية** : ( الاردن، مكتبة المنار،1987) .
- امل عفاف البكري؛ **اساليب تعليم العلوم والرياضيات** ، ط2 : ( عمان، دار الفكر ،2002) .
- أحمد محمد عبد الخالق ؛ **استخبارات الشخصية** ، ط2 : ( الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية ، 1993 ) .
- اوليفر، جيمس، ل؛ **التعليم المصغر وسيلة للارتفاع بمستوى التدريب، (ترجمة)** ،محمد عبد الغني عبد، ط1: ( الكويت دار البحوث العلمية، 1978).
- أياد محمد شيت؛ اثر برنامج تدريبي باستخدام التدريس المصغر في اكتساب بعض مهارات تدريس التربية الرياضية، أطروحة دكتوراه، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل، 2001.
- توفيق احمد مرعي و محمد محمود الحيلة؛ **طرائق التدريس العامة**، ط4: (عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2009) .
- جعفر موسى حيدر، نظرة تحسبية لاستخدام الحقائب التعليمية والتدريبية في التعليم التقني والمهني، المجلة العربية للتعليم التقني، العدد/ 2، العراق- آب، 1992.

- جوزي بلاط جينيو، اعداد معلمي الدراسة الابتدائية والمدارس الثانوية (دراسة مقارنة)، ت، عمر حسن الشيخ وسامي خصاونة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1986.
- حسن حسيني جامع ؛ التعليم المصغر ودوره في اعداد المعلم، مجلة تكنلوجيا التعليم، العدد 9، المركز العربي للتقنيات التربوية ، الكويت . (1982).
- حسن صالح مهدي؛ التنبؤ بالإنجاز الفرقي على وفق التوافق النفسي الاجتماعي والتماسك الحركي للفرق المشاركة في الدوري الممتاز بكرة السلة، أطروحة دكتوراه، كلية التربية الرياضية، جامعة بابل، 2010.
- حسين مناتي ساجت؛ بناء وتقنين مقياس المعرفة العلمية وعلاقتها بالأداء التدريبي لمدربي المصارعة الحرة، رسالة ماجستير، كلية التربية الرياضية، جامعة بابل، 2011.
- خليل ابراهيم شبر (وآخرون)؛ **أساسيات التدريس**: (عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع، 2010).
- رافدة الحريري؛ **طرق التدريس بين التقليد والتجديد** : (عمان، دار الفكر، 2010) .
- رفعت محمود بهجت؛ **التعليم الجماعي والفردي** : ( القاهرة، عالم الكتب، 1998).
- زكريا محمد الظاهر (وآخرون)؛ **مبادئ القياس والتقويم في التربية**: ( عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1999) .
- رمزية الغريب؛ **التقويم والقياس النفسي والتربوي**: ( القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 1996) .
- زكية ابراهيم كامل ، التدريس المصغر واثره في تطوير بعض المهارات التدريسية طلاب كلية التربية الرياضية، المؤتمر الدولي للتاريخ وتطور علوم الرياضة، المجلد الثالث، جامعة المنيا، مصر ،1988.
- زيد الهويدي؛ **الأساليب الحديثة في تدريس العلوم**: (الإمارات العربية المتحدة، العين، دار الكتاب الجامعي،2005).

- سامي محمد ملحم؛ **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**: ( عمان، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع،2000).
- ساهرة عباس قنبر السعدي؛ **مهارات التدريس والتدريب عليها**، ط1 : ( عمان، الاردن، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، 2003) .
- ساينداتوب، داريل؛ **تطوير مهارات تدريس التربية الرياضية**، ( **ترجمة** )عباس السامرائي وعبدالكريم السامرائي:( بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر، 1992).
- سعدية محمد علي بهادر؛ التدريس المصغر بين التصميم والتقويم ، مجلة تكنلوجيا التعليم، الكويت، المركز العربي للتقنيات التربوية ،العدد 9 ،1982.
- سعيد التل ( وآخرون)؛ **مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي**، ط1: (عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،2007) .
- صالح محمد الرواضية (وآخرون)؛ **التكنلوجيا وتصميم التدريس**: (عمان، زمزم ناشرون وموزعون،2011) .
- صالح محمد علي ابو جادو؛ **علم النفس التربوي** ، ط2: ( عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، 2000).
- صباح حسين العجيلي ( وآخرون)؛ **مبادئ القياس والتقويم التربوي**:( بغداد، مكتب احمد الدباغ للطباعة والاستنساخ، 2001) .
- صلاح الدين محمود علاّم؛ **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، ط1 : ( عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2007) .
- عادل ابو العز سلامة (وآخرون)؛ **طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة**، ط1: (عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 2009) .
- عبد الباري درة (واخرون) ؛ **الحقائب التدريبية**، ط1: (بغداد، العراق، الدار العربية للموسوعات، معهد النفط العربي للتدريب ،1988).
- عبد الجليل الزوبعي (وآخرون)؛ **الاختبارات والمقاييس النفسية**: ( الموصل، مطبعة جامعة الموصل،1981) .

- عبد السلام مصطفى؛ **أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم** :( المنصورة، إياك كوبي سنتر، 2000 ).
- عبد العزيز ابراهيم العصيلي؛ التدريس المصغر في ميدان تعليم اللغات الاجنبية وتطبيقه في برامج اعداد معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية، الانترنيت2003 .
- عبد اللطيف بن حسين بن فرج؛ **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين**،ط2: ( عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2009).
- عبد الله محمد خطايبة وعلي عقيل عليمات ؛ تقدير معلمي العلوم في الأردن لمستوى مهاراتهم التدريسية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، العدد (1)،2001.
- عزت جرادات (وآخرون)؛ **التدريس الفعال**، ط1 : (عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2008) .
- عزو اسماعيل (وآخرون)؛ **التعلم في مجموعات**، **( ترجمة وتعريب)**، ط1 : ( عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2008) .
- عفاف عبد الله الكاتب و نجلاء عباس الزهيري؛ **استراتيجيات ونماذج فاعلة في طرائق تدريس التربية الرياضية**، ط1:(بغداد، مطبعة الشموس، 2011).
- عفت مصطفى الطناوي؛ **التدريس الفعال تخطيطه- مهاراته- استراتيجياته- تقويمه**، ط1: (عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2009).
- فؤاد حسن أبو الهيجاء؛ **التربية الميدانية دليل عمل المشرفين والطلاب والمعلمين**، ط2 : ( عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع، 2007).
- فادية ديمتري يوسف؛ **التدريس المصغر. دليل التدريب الميداني**، ج1،ط4: (جمهورية مصر العربية، المنصورة، دار الأصدقاء للطباعة، 2010) .
- فاضل خليل ابراهيم؛ **المدخل الى طرائق التدريس العامة**: ( الموصل، دار ابن الاثير للطباعة والنشر، 2010).

- فان دالين ، ديوبولد ، ب ؛ **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** : ط3، ( ترجمة )، محمد نبيل نوفل واخرون ،( مصر، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية ، 1984).
- فتح الباب سيد عبد الحليم؛ التعليم المصغر عبر التاريخ ، مجلة تكنلوجيا التعليم ، الكويت، المركز العربي للتقنيات التربوية، العدد 9، 1982.
- كمال عبد الحميد زيتون؛ **التدريس – نماذجه ومهاراته**: ( القاهرة، عالم الكتب، 2003) .
- لؤي غانم الصميدعي (وآخرون)؛ **الإحصاء والاختبار في المجال الرياضي**، ط 1 : (اربيل، العراق، ب.م ، 2010) .
- لمياء حسن الديوان؛ **أساليب فاعلة في تدريس التربية الرياضية**: ( البصرة، مطبعة النخيل، 2009) .
- مجدي عبد الكريم حبيب؛ **التقويم والقياس في التربية وعلم النفس**، ط1: ( القاهرة، دار النهضة المصرية، 1996).
- محمد جاسم الياسري ومروان عبد المجيد إبراهيم؛ **القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضة**، ط1 :(عمان، مؤسسة الوراق، 2002) .
- محمد جاسم الياسري؛ **الأسس النظرية لاختبارات التربية الرياضية**: ( النجف الاشرف، دار الضياء للطباعة والتصميم، 2010) .
- محمد حسن علاوي ومحمد نصر الدين رضوان؛ **القياس في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي**، ط1:( القاهرة، دار الفكر العربي، 1999).
- محمد سلمان الخزاعله و وصفي محمد الخزاعله؛ **التربية الرياضية الفاعلة وطلبة كليات التربية**، ط1: ( عمان، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، 2009).
- محمد صبحي حسانين **القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية**،ج1، ط1 : ( القاهرة، دار الفكر العربي ،1995 ) .
- محمد صبحي حسانين؛ **التحليل العاملي للقدرات البدنية**،ط1: (القاهرة، دار فوزي للطباعة،1984).

- محمد عبد السلام؛ **القياس النفسي والتربوي**، ط2 : (القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، 1981) .
- محمد محمود الحيلة؛ **مهارات التدريس الصفي**، ط3 : ( عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2009) .
- محمد محمود الحيلة؛ **التصميم التعليمي ، نظرية وممارسة**، ط1: ( عمان، الاردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 1999).
- محمد يوسف صفوت (واخرون)، تأثير الطرق المقترحة باستخدام التدريس المصغر بالمسجل المرئي على رفع مستوى اداء الطلبة المعلمين في التدريس، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية الرياضية، جامعة المنيا – مصر، 1985.
- محمد يوسف صفوت، اثر استخدام التدريس المصغر للأحماء والتمرينات على مستوى كفاءة طلاب التربية العملية – المؤتمر العلمي الرابع لدراسات بحوث التربية الرياضية، جامعة حلوان، 1983.
- محمود داود الربيعي ؛ **طرائق وأساليب التدريس المعاصرة** : (عمان ،عالم الكتب الحديث ، 2006) .
- محمود داود الربيعي وسعيد صالح حمد امين؛ **الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الرياضية** : (أربيل ، مطبعة منارة، 2010).
- محمود داود الربيعي وسعيد صالح حمد أمين؛ **طرائق تدريس التربية الرياضية وأساليبها** ،ط1: ( بيروت، لبنان، دار الكتب العلمية، 2011) .
- محمود داود الربيعي؛ **استراتيجيات التعلم التعاوني**،ط1: ( اربد، الاردن، 2011).
- محمود داود الربيعي؛ **التعلم والتعليم في التربية البدنية والرياضة**،ط1: ( النجف الاشرف، دار الضياء للطباعة والنشر، 2011).
- مصطفى باهي وصبري عمران؛ **الاختبارات والمقاييس في التربية الرياضية**، ط1: ( القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، 2007) .
- مصطفى محمود الامام ( وآخرون)؛ **التقويم والقياس**: ( بغداد، دار الحكمة للطباعة، 1990).

- ممدوح عبد المنعم الكناني و عيسى عبد الله جابر؛ **القياس والتقويم النفسي والتربوي** : ( بيروت، دار الفلاح للنشر والتوزيع، 1995) .
- موسى النبهان؛ **اساسيات القياس في العلوم السلوكية**، ط1: (عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2004).
- نواف أحمد سمارة و عبد السلام موسى العديلي؛ **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**،ط1: ( عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2008) .
- وائل جسار الاسيوطي؛ تأثير التدريس المصغر باستخدام المسجل المرئي على مستوى اداء بعض مهارات الهجوم المركب في سلاح الشيش، بحث منشور، المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان، العدد(47)، مايو، 2009.
- وجيه محجوب؛ **طرائق البحث العلمي ومناهجه**، ط2: ( الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، 1988).
- وديع مكسيموس داود؛ موديل استراتيجيات التدريس والانشطة، مشروع تطوير برنامج التربية العملية: ( القاهرة، جامعة اسيوط، 2006).
- وديع ياسين ، حسن محمد ؛ **التطبيقات الإحصائية واستخدامات الحاسوب في بحوث التربية الرياضية** :( الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، 1999 ).
- يحيى محمد نبهان؛ **الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم**:( عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، 2008).
- يوسف افندي و(آخرون)؛ **مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق**، ط1: (مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، 1999).
- يوسف القطامي ونابغة القطامي؛ **نماذج التدريس الصفي** : (عمان، مؤسسة زهران للطباعة والنشر والتوزيع ،1995).
- يوسف قطامي، (وآخرون)؛ **تصميم التدريس**: (عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،2000) .

# المصادر الاجنبية


- Allen, D.W. and Ryan K , **Microteaching. The Encyclopedia of Education**, vol. 6, Stanford University, U.S.A. 1969.
- American Psychiatric Association, A.P.A.; Diagnostic and Statistical, Manual of Mental Disorder: (Washington, 1994).
- Brown, G; **Microteaching. Programs of teaching skills. First published by Methen and Col**. Ltd. Great Britain,1975.
- Brusling, C; **Microteaching a concept in development**. All Fotoi Goteborg AB, Sweden. .1974.
- Copeland, W.D; **Microteaching, Encyclopedia of Education Research**, 5th ed., vol. 2, Mosby Published, U.S.A., New York. 1982.
- Eble,R; **Essential of educational measurement 2nd edition**, new York prentice- Hill,1972.
- Guilford, J. R.; **Psychometric Methods**,New York, McGrow-Hill Books. Inc, 1954.
- Hargic, O.D; **Research paradigms and theoretical perspective in microteaching**, British Journal of

Educational Technology, vol. 13, No. 1, Great Britain, London .1982.

- Henderson, E.; **The evaluation of in – service teaching training.** Croomheim Ltd. London. 1978.
- Macleod, G.**; Microteaching end of a research era ? International Journal of Educational Research**, vol. 11, No. 5,1987.
- Oppenhein,A.N; **Oastionnike Design and Attitude Measurement**, London, Heinemann,1973.
- Perrot, E; **Microteaching, Encyclopedia of Educational media communications and technology**, Great Britains 1978.
- Rondom Shultle ; **Sport Sociology,Science Publisher Compony** , London,1994.
- Richards, J Longman; **Dictionary of Applied Linguistics**, 3rd ed., Hong Kong,1989.
- Scotte, B.AEnhancing; **student trust through peer – assessment in physical education**, Journal of Physical Education ،vol. 58, 2000.
- Simpo, F.K.; **The effect of microteaching on students teachers performance in the actual teaching practice classroom**, Educational Research, vol. 31, No. 3, 1988.

- Singer, R.N; **Physical education foundation, 2nd ed., Hort Renhart, Winiston**, New York,1976.
- Staccy, L. and others; **Microteaching in physical education perception of decision making strategies** EDRS, Price, MFI plus postage,1987.
- Stanley,C.J. & Hokins, K.D; **Educationl psychology Measurement a Evaluation**, New Jersey, prentice-Hall, 1972.

## ملحق (1)

**جامعة بابل**
**كلية التربية الرياضية**
**الدراسات العليا / الدكتوراه**

**م/ استبيان لتحديد أهم مجالات مهارات تدريس التربية الرياضية**

**الاستاذ الفاضل ..... المحترم**
**تحية طيبة**
**يروم الباحث إجراء البحث الموسوم بـ( تأثير التدريس المصغر المبكر في تطوير مهارات التدريس للطلاب المطبقين في كلية التربية الرياضية- جامعة ديالى ) ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية يرجى التفضل بتحديد أهم المجالات لمهارات التدريس اللازمة لتدريس التربية الرياضية وفق المحاور المرفقة، مع إبداء ملاحظاتكم في إضافة أو تعديل أي مهارة ترونها مناسبة لتعزيز وترصين البحث.**
**مع فائق التقدير والاحترام**

**اسم الخبير:**
**اللقب العلمي:**
**الاختصاص:**
**التوقيع:**
**الجامعة/ الكلية:**

**طالب الدكتوراه**
**سنان عباس علي**

مهارات التدريس

| ت | مجالات مهارات التدريس | يصلح | لايصلح |
|---|---|---|---|
| | المحور الاول – التخطيط | | |
| 1 | الأهداف التعليمية. | | |
| 2 | تحليل المحتوى وتنظيم التتابع. | | |
| 3 | تحليل خصائص المتعلم. | | |
| 4 | تخطيط الدرس. | | |
| 5 | وضع جدول زمني. | | |
| 6 | تحديد مصادر التعلم. | | |
| 7 | تحديد عناصر استراتيجيات التدريس التي سوف تتبعها. | | |
| 8 | تحديد الواجب المنزلي ومعالجته. | | |
| | المحور الثاني – التنفيذ | | |
| 9 | عرض الدرس . | | |
| 10 | تصنيف وصياغة وتوجيه الأسئلة. | | |
| 11 | استثارة الدافعية واثارة انتباه الطلاب. | | |
| 12 | التغذية الراجعة . | | |
| 13 | الاتصال والتعامل الإنساني. | | |
| 14 | إدارة الصف. | | |
| 15 | مراعاة الفروق الفردية. | | |
| | المحور الثالث – التقويم | | |
| 16 | التقويم | | |

# ملحق (2)

## اسماء السادة الخبراء والمختصين

| ت | اللقب العلمي | الاسم | الاختصاص | مكان العمل |
|---|---|---|---|---|
| 1 | أ.د | ظافر هاشم الكاظمي | طرائق تدريس | جامعة بغداد/ كلية التربية الرياضية |
| 2 | أ.د | اسماعيل محمد رضا | مناهج التربية الرياضية | جامعة بغداد/كلية التربية الرياضية |
| 3 | أ.د | طارق عبد الرحمن البياتي | تعلم حركي | جامعة بغداد/ كلية التربية الرياضية |
| 4 | أ.د | عدنان جواد خلف الجبوري | طرائق تدريس | جامعة تكريت/كلية التربية الرياضية |
| 5 | أ.د | نزهان حسين العاصي | طرائق تدريس | جامعة تكريت/كلية التربية الرياضية |
| 6 | أ.د | عبد الكريم محمود السامرائي | طرائق تدريس | جامعة تكريت/كلية التربية الرياضية |
| 7 | أ.د | احمد سعيد احمد | تدريب رياضي | جامعة تكريت/كلية التربية الرياضية |
| 8 | أ.د | طلال نجم عبد الله النعيمي | طرائق تدريس | جامعة الموصل/كلية التربية الرياضية |
| 9 | أ.د | صالح مهدي صالح | ارشاد نفسي | الجامعة المستنصرية / كلية التربية |
| 10 | أ.د | محمود كاظم محمود | علم النفس العام | الجامعة المستنصرية /كلية التربية |
| 11 | أ.م.د | صفاء ذنون اسماعيل | طرائق تدريس | جامعة الموصل/كلية التربية الرياضية |
| 12 | أ.م.د | صدام محمد فريد | طرائق تدريس | جامعة بابل- كلية التربية الرياضية |
| 13 | أ.م.د | رغداء حمزة حسين | طرائق تدريس | جامعة بابل- كلية التربية الرياضية |
| 14 | أ.م.د | نصير صفاء محمد علي | تعلم حركي | جامعة ديالى- كلية التربية الرياضية |
| 15 | أ.م.د | سامي سوسة سلمان | طرائق التدريس العامة | الجامعة المستنصرية – كلية التربية |
| 16 | أ.م.د | ياسين حميد عيال | قياس وتقويم | جامعة بغداد - كلية التربية ابن رشد |
| 17 | أ.م.د | نجلاء عباس الزهيري | طرائق تدريس | جامعة بغداد كلية التربية الرياضية للبنات |
| 18 | أ.م.د | ماجدة حميد كمبش | طرائق تدريس | جامعة ديالى- كلية التربية الاساسية |
| 19 | أ.م.د | بشرى عناد مبارك | علم نفس | جامعة ديالى- كلية التربية الاساسية |
| 20 | أ.م.د | مها صبري حسن | علم نفس | جامعة ديالى كلية التربية الرياضية |

**ملحق (3)**

**جامعة بابل**

**كلية التربية الرياضية**

**الدراسات العليا / الدكتوراه**

**م/ استبيان لتحديد الاهمية النسبية لمجالات مقياس مهارات تدريس التربية الرياضية**

**الأستاذ الفاضل .....المحترم**

**تحية طيبة**

**يروم الباحث إجراء البحث الموسوم بـ( تأثير التدريس المصغر المبكر في تطوير مهارات التدريس للطلاب المطبقين في كلية التربية الرياضية – جامعة ديالى ) ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية يود الباحث يستنير بآرائكم من خلال اسهامكم في تحديد الاهمية النسبية للمجالات على وفق مقياس متدرج مكون من ( 0-10) درجات، وذلك بإعطاء الدرجة (10) للمجال الاكثر اهمية والدرجة (صفر) للمجال الاقل اهمية في تمثيل مهارات التدريس.**

**مع فائق التقدير والاحترام...**

**اسم الخبير: اللقب العلمي:**

**الاختصاص: الجامعة/ الكلية:**

**التـــــوقيع:**

| ت | المجالات | الاهمية النسبية | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 1 | الأهداف التعليمية | | | | | | | | | | | |
| 2 | تحليل المحتوى وتنظيم التتابع | | | | | | | | | | | |
| 3 | تحليل خصائص المتعلم | | | | | | | | | | | |
| 4 | تخطيط الدرس | | | | | | | | | | | |
| 5 | تحديد مصادر التعلم والوسائل المستخدمة | | | | | | | | | | | |
| 6 | تحديد عناصر استراتيجيات التدريس | | | | | | | | | | | |
| 7 | عرض الدرس | | | | | | | | | | | |
| 8 | استثارة الدافعية وإثارة انتباه الطلاب. | | | | | | | | | | | |
| 9 | التغذية الراجعة | | | | | | | | | | | |
| 10 | الاتصال والتعامل الإنساني | | | | | | | | | | | |
| 11 | إدارة الصف | | | | | | | | | | | |
| 12 | مراعاة الفروق الفردية | | | | | | | | | | | |
| 13 | التقويم | | | | | | | | | | | |

**طالب**

**الدكتوراه**

**سنان عباس علي**

## ملحق (4)

### المقابلات الشخصية

| ت | اللقب العلمي | الاسم | الاختصاص | مكان العمل |
|---|---|---|---|---|
| 1 | استاذ دكتور | ظافر هاشم الكاظمي | طرائق تدريس | جامعة بغداد<br>كلية التربية الرياضية |
| 2 | استاذ دكتور | محمد جاسم الياسري | علم التدريب- اختبارات | جامعة بابل<br>كلية التربية الرياضية |
| 3 | استاذ دكتور | صالح مهدي صالح | ارشاد نفسي | الجامعة المستنصرية<br>كلية التربية |
| 4 | استاذ مساعد | بشرى عناد مبارك | علم النفس | جامعة ديالى<br>كلية التربية الاساسية |
| 5 | استاذ مساعد | ماجدة حميد كمبش | طرائق تدريس | جامعة ديالى<br>كلية التربية الاساسية |

## ملحق (5)

**جامعة بابل**

**كلية التربية الرياضية**

**الدراسات العليا / الدكتوراه**

**م/ استبيان لتحديد فقرات مقياس مهارات تدريس التربية الرياضية**

**الأستاذ الفاضل ..... المحترم**

**تحية طيبة**

**يروم الباحث إجراء البحث الموسوم بـ( تأثير التدريس المصغر المبكر في تطوير مهارات التدريس للطلاب المطبقين في كلية التربية الرياضية – جامعة ديالى ) ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية يرجى التفضل بتحديد فقرات تقويم المهارات التدريسية اللازمة لتدريس التربية الرياضية وفق المحاور المرفقة راجين وضع علامة (√ ) تحت حقل صالحة إذا كانت الفقرة صالحة وعلامة (×) إذا كانت غير صالحة مع إبداء ملاحظاتكم القيمة إذا كانت الفقرة تحتاج إلى تعديل أو حذف مع إمكانية إضافة أي فقرة ترونها مناسبة لتعزيز وترصين البحث.**

**مع فائق التقدير والاحترام...**

**اسم الخبير:**

**الاختصاص:**

**التـــــــــوقيع:**

**الجامعة/ الكلية:**

**طالب الدكتوراه**

**سنان عباس علي**

## فقرات مقياس مهارات التدريس

| ت | المحور الأول : مهارات التخطيط<br>الاهداف التعليمية | تصلح | لاتصلح | الملاحظات |
|---|---|---|---|---|
| 1 | يحدد الهدف من المهارة | | | |
| 2 | يعرف مفهوم المهارة | | | |
| 3 | يجزأ المهارة | | | |
| 4 | يربط بين أجزاء المهارة | | | |
| 5 | يطبق المهارة | | | |
| 6 | يكرر أداء المهارة | | | |
| 7 | يربط بين أكثر من مهارة | | | |
| 8 | يحدد الهدف من المهارة | | | |
| 9 | يختار اسلوب البدء بالكلام وانهائه | | | |
| | **تحليل المحتوى وتنظيم التتابع** | | | |
| 10 | يحدد اسم المهارة المختارة | | | |
| 11 | يعطي فكرة عامة عن المهارة | | | |
| 12 | يشرح المهارة الجديدة وربطها بالمهارة السابقة | | | |
| 13 | يتدرج بشرح المهارة من السهل الى الصعب | | | |
| 14 | ربط اجزاء المهارة بعضها بالبعض الاخر | | | |
| 15 | يقدم المهارة بأسلوب مفهوم ومناسب لمستوى الطلاب | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **تحليل خصائص المتعلم** | | | |
| 16 | معرفة عمر المتعلم | | | |
| 17 | معرفة الحالة الاجتماعية | | | |
| 18 | معرفة مستوى اداء المتعلم | | | |
| 19 | معرفة المرحلة الدراسية للمتعلم | | | |
| 20 | معرفة مكان سكن المتعلم | | | |
| 21 | معرفة الحالة الصحية للمتعلم | | | |
| 22 | معرفة المستوى الثقافي للوالدين | | | |
| 23 | معرفة مكان عمل الوالدين | | | |
| 24 | معرفة التحصيل الدراسي للوالدين | | | |
| | **تخطيط الدرس** | | | |
| 25 | يعد خطة الدرس | | | |
| 26 | يهيئ الأدوات المستخدمة في الدرس | | | |
| 27 | ينظم وقوف الطلاب للسماح للجميع بمشاهدة وسماع شرح المهارة | | | |
| 28 | يحدد طريقة التدريس المستخدمة بالدرس | | | |
| 29 | مناسبة خطة التحضير للزمن المخصص للدرس وللمهارة المطلوبة | | | |
| 30 | معرفة مناسبة المادة اللغوية لمستوى الطلاب وخلفياتهم | | | |
| 31 | يحدد الخطة الفصلية | | | |
| 32 | يحدد الخطة السنوية | | | |
| | **تحديد مصادر التعلم والوسائل المستخدمة** | | | |
| 33 | يحدد المادة الدراسية عن المهارة | | | |
| 34 | يحدد مصدر المادة الدراسية | | | |
| 35 | يحدد الوسيلة التعليمية المناسبة لكل مهارة | | | |
| 36 | تكون الوسائل المستخدمة محققة للهدف | | | |
| 37 | الأنشطة مفيدة ومحببة لدى الطلاب | | | |
| 38 | ينظم الوسائل التعليمية بشكل جيد | | | |
| 39 | يستخدم الوسائل بالوقت المناسب لها | | | |
| 40 | تحضير الوسيلة وتنظيمها بشكل جيد | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **تحديد عناصر استراتيجيات التدريس** | | | |
| 41 | يستخدم الأسلوب المناسب للمهارة | | | |
| 42 | يستخدم مصطلحات بسيطة ومعروفة عن المهارة | | | |
| 43 | يشرح المهارة بصوت واضح ومسموع من قبل الجميع | | | |
| 44 | يستخدم الكلمات والعبارات والجمل المناسبة للطلاب | | | |
| 45 | لا يتقيد بمكان محدد في الساحة | | | |
| 46 | يؤجل معالجة الاخطاء الصعبة الى المراحل القادمة | | | |
| 47 | يحدد الالعاب المفاجئة في الدرس | | | |
| 48 | التفريق بين الاخطاء والمشكلات التي تتطلب المعالجة | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **المحور الثاني: مهارة التنفيذ**<br>**عرض الدرس** | | | |
| 49 | التقديم للدرس في مهارة محددة ولمستوى معين | | | |
| 50 | يشرح المهارة المطلوبة وعدم الاطالة | | | |
| 51 | يتسلسل في أداء المهارة عند شرحها وعرضها | | | |
| 52 | يقوم المدرس بعرض أنموذج كامل عن المهارة | | | |
| 53 | يقوم المدرس بتكرار عرض الأنموذج عن المهارة | | | |
| 54 | يجزأ المهارة لكي يسهل تعلمها | | | |
| 55 | يلاحظ الفروق في أداء المهارة | | | |
| 56 | يوفر قواعد الأمان عند تطبيق المهارة | | | |
| 57 | يستخدم حركات اليدين وتغيير قسمات الوجه أثناء الشرح بشكل جيد ومعتدل | | | |
| | **استثارة الدافعية واثارة انتباه الطلاب** | | | |
| 58 | يستخدم الأساليب اللفظية في توجيه الانتباه للطلاب | | | |
| 59 | يستخدم الأساليب غير اللفظية في توجيه الانتباه للطلاب | | | |
| 60 | يثير انتباه الطلاب وتشويقهم للدرس الجديد | | | |
| 61 | يعطي حركات مفاجئة باستمرار | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 62 | يشجع ويحفز الطلاب على الأداء الجيد | | | |
| 63 | يحافظ على حيوية الطلاب وتفاعلهم مع الموضوع طول الدرس | | | |
| 64 | يوجه الاسئلة للطلاب لخلق جو المنافسة | | | |
| 65 | يشوق الطلاب للدرس القادم وتشجيع الطلاب للتفكير فيه والاستعداد له | | | |
| | **التغذية الراجعة** | | | |
| 66 | يحدد الأخطاء التي تحدث | | | |
| 67 | يصحح أخطاء الطلاب | | | |
| 68 | يركز المدرس على تكرار الأداء الصحيح | | | |
| 69 | يعطي الفرصة للطلاب بأداء المهارة | | | |
| 70 | يستخدم الصوت لإظهار عدم الموافقة علة الأداء غير الصحيح | | | |
| 71 | يعطي الفرصة للمشاهدة الجيدة للأنموذج | | | |
| 72 | يشارك في الأداء أو تقديم الأنموذج | | | |
| 73 | يحفظ أسماء الطلاب ومناداة كل طالب باسمه الذي يجب أن ينادى به | | | |
| | **الاتصال والتعامل الانساني** | | | |
| 74 | يزيد من تفاعل الطلاب معه بالكلام أو المشاركة بالأداء | | | |
| 75 | يزيد تفاعل الطلاب فيما بينهم أثناء الأداء | | | |
| 76 | يشرك المدرس أكثر من حاسة أثناء الأداء | | | |
| 77 | يعطى فرصة للإصغاء الجيد | | | |
| 78 | يربط ما تعلمه الطلاب في الدرس بالحياة العامة | | | |
| 79 | يزيد من تفاعله مع احد الطلاب المؤدين | | | |
| 80 | يوضح صوته والطلاقة في الكلام ودقة التعبير | | | |
| 81 | يشعر المخطئ بخطئه بطريقة غير مؤذية | | | |
| 82 | يرفع الصوت وخفضه وتغيير النغمة الصوتية عند الرضا على الأداء | | | |
| | **ادارة الصف** | | | |
| 83 | ينظم مكان الدرس | | | |
| 84 | يغير المدرس وضعه داخل الساحة | | | |
| 85 | يهتم بحركته أثناء الدرس | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 86 | يهيئ الأدوات والكرات ومستلزمات الدرس | | | |
| 87 | يعطي إشارة البدء والتوقف | | | |
| 88 | يعطي فرصة للاصغاء الجيد | | | |
| 89 | يقود الطلاب والسيطرة عليهم | | | |
| 90 | يستخدم الصافرة في إدارة الصف | | | |
| 91 | يستخدم التشكيلات والأوضاع المختلفة | | | |
| 92 | يؤدي أحد الطلاب أو أكثر المهارة أمام زملاءه | | | |
| 93 | يوزع الأدوار على الطلاب | | | |
| | **مراعاة الفروق الفردية** | | | |
| 94 | يعرف مستوى الطلاب وخلفياتهم السابقة عن المهارة | | | |
| 95 | يلاحظ الفروق الفردية في أداء المهارة | | | |
| 96 | يراعي الفروق الفردية في استيعاب شرح المهارة والتفاعل مع الطلاب | | | |
| 97 | يقسم الصف إلى مجموعات متعاونة وفق مستويات الطلاب | | | |
| 98 | يراعي الفروق الفردية في تصويب الأخطاء من قبل المدرس أو أحد الطلاب و الوقت المناسب لذلك | | | |
| 99 | التفريق في استخدام المفاهيم الخاصة بالمهارة | | | |
| | **التقويم** | | | |
| 100 | يتابع خطة الدرس ومدى ملاءمتها لظروف الطلاب وإمكانياتهم | | | |
| 101 | يلتزم بتطبيق خطة الدرس ومدى ملاءمتها لأعمار وقابليات الطلاب | | | |
| 102 | يعرف ملائمة الخطة لأعمار وقابليات الطلاب | | | |
| 103 | يعرف مدى المامه بالمادة التي يقدمها للطلاب | | | |
| 104 | معرفة قوة شخصيته وعلاقته بزملائه والمدرس | | | |
| 105 | يهتم بتنظيم الملاعب وتهيئة الأدوات والمستلزمات الخاصة بالدرس | | | |
| 106 | يهتم بسلامة الطلاب من الإصابة | | | |
| 107 | يهتم بالقيافة والمظهر الخارجي | | | |
| 108 | معرفة قدرته على اكتشاف الأخطاء وتصحيحها | | | |
| 109 | يحقق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس | | | |
| 110 | يحدد مواطن القوة والضعف لدى الطلاب أثناء أداء المهارة بالدرس | | | |

# ملحق ( 6)

## المقياس بصورته النهائية

### مهارة التخطيط

| ت | الاهداف التعليمية: جعل الطالب قادراً على أن | ضعيف | مقبول | متوسط | جيد | جيد جدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | يحدد الهدف من المهارة | | | | | |
| 2 | يعرف مفهوم المهارة | | | | | |
| 3 | يجزأ المهارة | | | | | |
| 4 | يربط بين أجزاء المهارة | | | | | |
| 5 | يطبق المهارة | | | | | |
| 6 | يكرر أداء المهارة | | | | | |
| تحليل المحتوى وتنظيم التتابع: جعل الطالب قادراً على أن | | | | | | |
| 7 | يحدد اسم المهارة المختارة | | | | | |
| 8 | يعطي فكرة عامة عن المهارة | | | | | |
| 9 | يشرح المهارة الجديدة وربطها بالمهارة السابقة | | | | | |
| 10 | يتدرج بشرح المهارة من السهل إلى الصعب | | | | | |
| 11 | يقدم المهارة بأسلوب مفهوم ومناسب لمستوى الطلاب | | | | | |
| تحليل خصائص المتعلم: جعل الطالب قادراً على | | | | | | |
| 12 | معرفة عمر المتعلم | | | | | |
| 13 | معرفة الحالة الاجتماعية | | | | | |
| 14 | معرفة مستوى اداء المتعلم | | | | | |
| 15 | معرفة المرحلة الدراسية للمتعلم | | | | | |
| 16 | معرفة الحالة الصحية للمتعلم | | | | | |
| تخطيط الدرس: جعل الطالب قادراً على أن | | | | | | |
| 17 | يعد خطة الدرس | | | | | |
| 18 | يهيئ الأدوات المستخدمة في الدرس | | | | | |
| 19 | ينظم وقوف الطلاب للسماح للجميع بمشاهدة وسماع شرح المهارة | | | | | |
| 20 | يحدد طريقة التدريس المستخدمة بالدرس | | | | | |
| 21 | يحدد الخطة الفصلية | | | | | |
| 22 | يحدد الخطة السنوية | | | | | |
| تحديد مصادر التعلم والوسائل المستخدمة: جعل الطالب قادراً على أن | | | | | | |
| 23 | يحدد المادة الدراسية عن المهارة | | | | | |
| 24 | يحدد الوسيلة التعليمية المناسبة لكل مهارة | | | | | |
| 25 | تكون الانشطة مفيدة ومحببة لدى الطلاب | | | | | |
| 26 | ينظم استخدام الوسائل بالوقت المناسب لها | | | | | |
| تحديد عناصر استراتيجيات التدريس: جعل الطالب قادراً على أن | | | | | | |
| 27 | يستخدم مصطلحات بسيطة ومعروفة عن المهارة | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 28 | يستعمل الكلمات والعبارات والجمل المناسبة للطلاب | | | | | |
| 29 | لا يتقيد بمكان محدد في الساحة | | | | | |
| 30 | يحدد الالعاب المفاجئة في الدرس | | | | | |

## مهارات التنفيذ

| ت | عرض الدرس: جعل الطالب قادراً على أن | ضعيف | مقبول | متوسط | جيد | جيد جدا |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 31 | يشرح المهارة المطلوبة وعدم الاطالة | | | | | |
| 32 | يوفر قواعد الأمان عند تطبيق المهارة | | | | | |
| | استثارة الدافعية وأثارة أنتباه الطلاب: جعل الطالب قادراً على أن | | | | | |
| 33 | يثير انتباه الطلاب وتشويقهم للدرس الجديد | | | | | |
| 34 | يعطي حركات مفاجئة باستمرار | | | | | |
| 35 | يشجع والتحفيز للطلاب على الأداء الجديد | | | | | |
| | التغذية الراجعة : جعل الطالب قادراً على أن | | | | | |
| 36 | يحدد المدرس الأخطاء التي قد تحدث | | | | | |
| 37 | يصحح أخطاء الطلاب | | | | | |
| 38 | يعطي الفرصة للطلاب بأداء المهارة | | | | | |
| | الاتصال والتعامل الانساني:جعل الطالب قادراً على أن | | | | | |
| 39 | يزيد من تفاعل الطلاب معه بالكلام أو المشاركة بالأداء | | | | | |
| 40 | يزيد تفاعل الطلاب فيما بينهم أثناء الأداء | | | | | |
| 41 | يربط ما تعلمه الطلاب في الدرس بالحياة العامة | | | | | |
| 42 | يوضح الصوت والطلاقة في الكلام ودقة التعبير | | | | | |
| | ادارة الصف: جعل الطالب قادراً على أن | | | | | |
| 43 | ينظم مكان الدرس | | | | | |
| 44 | يهيئ الأدوات والكرات ومستلزمات الدرس | | | | | |
| 45 | يقود الطلاب والسيطرة عليهم | | | | | |
| 46 | يستخدم الصافرة في إدارة الصف | | | | | |
| 47 | يوزع الأدوار على الطلاب | | | | | |
| | مراعاة الفروق الفردية: جعل الطالب قادراً على أن | | | | | |
| 48 | معرفة مستوى الطلاب وخلفياتهم السابقة عن المهارة | | | | | |
| 49 | يلاحظ الفروق الفردية في أداء المهارة | | | | | |
| 50 | يراعي الفروق الفردية في استيعاب شرح المهارة والتفاعل مع الطلاب | | | | | |
| | **التقويم:** جعل الطالب قادراً على أن | | | | | |
| 51 | يعرف ملائمة الخطة لأعمار وقابليات الطلاب | | | | | |
| 52 | يعرف مدى إلمامه بالمادة التي يقدمها للطلاب | | | | | |
| 53 | معرفة قوة شخصيته وعلاقته بزملائه والمدرس | | | | | |
| 54 | معرفة قدرته على اكتشاف الأخطاء وتصحيحها | | | | | |
| 55 | معرفة قدرته على تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس | | | | | |

## ملحق (8)

## خبراء تقويم اداء الطالب / المطبق في التدريس المصغر المبكر

| ت | اللقب العلمي | الاسم | الاختصاص | مكان العمل |
|---|---|---|---|---|
| 1 | استاذ مساعد دكتور | ماجدة حميد كمبش | طرائق تدريس | جامعة ديالى<br>كلية التربية الاساسية<br>رئيسة قسم التربية الرياضية |
| 2 | استاذ مساعد دكتور | مها صبري حسن | علم النفس | جامعة ديالى<br>كلية التربية الرياضية<br>رئيسة المجموعة العلمية لطرائق التدريس |
| 3 | مدرس | رشوان محمد جعفر | طرائق تدريس | جامعة ديالى<br>كلية التربية الاساسية |

## ملحق (9)

### استمارة تقويم اداء الطالب المطبق

**تم تصميم الاستمارة من قبل الاستاذ الدكتور محمود داود الربيعي التي اعتمدت في جامعة بابل وجامعة البصرة وجامعة القادسية وجامعة ميسان.**

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**

**جامعة بابل**

**كلية التربية الرياضية**

**استمارة تقويم الطالب/ المطبق**

**اسم الطالب :**

| اولاً | التخطيط والتحضير للدرس | الدرجة ( 0 – 5 ) |
|---|---|---|
| 1 | تنسيق محتوى الدرس وترابطه | |
| 2 | وضوح أهداف الدرس | |
| 3 | استعماله للوسائل التعليمية وحسن استخدامها | |
| 4 | دور التقويم بتحقيق أهداف الدرس | |
| 5 | اعداد الادوات والاجهزة والملاعب وحسن استخدامه | |
| **ثانياً** | **تنفيذ وإخراج الدرس** | **الدرجة ( 0 – 5 )** |
| 6 | التزامه بما ورد في خطة الدرس | |
| 7 | طريقة الايعازات ومدى الاستفادة منها | |
| 8 | طريقة عرض المادة | |
| 9 | ضبط الصف | |
| 10 | مراعاة سلامة الطلبة | |
| 11 | التفاعل وتحفيز الطلبة | |
| 12 | اكتشاف الأخطاء وتصحيحها | |
| 13 | التدرج في تعلم مهارات الدرس | |
| 14 | الاستفادة من الوقت المخصص للدرس | |
| 15 | مراعاة الفروق الفردية للطلبة | |
| **ثالثاً** | **شخصية الطالب المطبق** | **الدرجة ( 0 – 5 )** |
| 16 | المظهر العام | |
| 17 | حسن التصرف والابتكار | |
| 18 | علاقاته وتعاونه مع الآخرين | |
| 19 | مدى تقبله للتوجيهات وتنفيذها | |
| 20 | الالتزام وتحمل المسؤولية والمواظبة | |
| | **المجموع** | |