جامعة ديالى
كلية التربية الاساسية
قسم التربية الفنية

أثر تقنية التعليم المصغر في تطوير مهارات التفاعل الصفي لدى الطلبة المطبقين في قسم التربية الفنية

رسالة مقدمة من قبل الطالب

اركان عادل موسى

الى مجلس كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في طرائق تدريس التربية الفنية

باشراف
أ.د. ماجد نافع الكناني

١٤٣٦هـ ديالى ٢٠١٥م

بسم الله الرحمن الرحيم

(يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ)

صدق الله العظيم

سوره البقرة اية (٢٦٩).

اقرار المشرف

اشهد ان اعداد هذه الرسالة الموسومة **(اثر تقنية التعليم المصغر في تطوير مهارات التفاعل الصفي لدى الطلبة المطبقين في قسم التربية الفنية)** التي قدمها طالب الماجستير **(اركان عادل موسى)**. قد جرى تحت اشرافي في جامعة ديالى– كلية التربية الاساسية، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير طرائق تدريس التربية الفنية.

التوقيع:

المشرف: أ.د. ماجد نافع الكناني

التاريخ: / / ٢٠١٤

بناء على التوصيات المتوافرة، نرشح هذه الرسالة للمناقشة

التوقيع:

أ.د. فرات جبار سعدالله

المعاون العلمي للشؤون العلمية والدراسات العليا

التاريخ: / /٢٠١٤

اقرار الخبير اللغوي

اشـهد ان اعـداد هـذه الرسـالة الموسـومة (**اثـر تقنيـة التعلـيم المصـغر فـي تطوير مهارات التفاعل الصفي لدى الطلبة المطبقين فـي قسم التربيـة الفنيـة**) التـي قدمها طالـب الماجستير (**اركـان عـادل موسـى**). الـى جامعـة ديـالى– كليـة التربيـة الاساسـية، وهـي جـزء مـن متطلبـات نيـل درجـة الماجسـتير فـي طرائـق تـدريس التربية الفنية. قد وجدتها صالحة من الناحية اللغوية.

التوقيع:
الاسم: د. قاسم احمد اسود
التاريخ: / /٢٠١٤

اقرار المشرف العلمي

اشـهد ان اعـداد هـذه الرسـالة الموسـومة (**اثـر تقنيـة التعلـيم المصـغر فـي تطوير مهارات التفاعل الصفي لدى الطلبة المطبقين فـي قسم التربيـة الفنيـة**) التـي قدمها طالـب الماجستير (**اركـان عـادل موسـى**). الـى جامعـة ديـالى– كليـة التربيـة الاساسـية، وهـي جـزء مـن متطلبـات نيـل درجـة الماجسـتير فـي طرائـق تـدريس التربية الفنية. قد وجدتها صالحة من الناحية العلمية.

التوقيع:
الاسم:
التاريخ: / /٢٠١٤

اقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أننا اطلعنا على الرسالة الموسومة (اثر تقنية التعليم المصغر في تطوير مهارات التفاعل الصفي لدى الطلبة

المطبقين في قسم التربية الفنية) التي قدمها طالب الماجستير **(اركان عادل موسى). في محتوياتها وفيما له علاقة بها ونرى أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في طرائق تدريس التربية الفنية وبدرجـة ( ).**

التوقيع

الاسم: أ.م.د. نجم عبدالله عسكر

رئيسا

التاريخ: / /٢٠١٥

التوقيع

الاسم: أ.م.د. حسين علي الساقي

عضواً

التاريخ: / / ٢٠١٤

التوقيع

الاسم: أ.م.د. سهاد جواد الساكني

عضواً

التاريخ: / /٢٠١٤

التوقيع

الاسم: أ.د. ماجد نافع الكناني

عضواً مشرفاً

التاريخ: / /٢٠١٥

صدقت من قبل مجلس كلية التربية الاساسية – جامعة ديالى.

التوقيع

عميد كلية التربية الاساسية

أ.م .د حيدر شاكر مزهر

التاريخ / / ٢٠١٥

الاهــداء

الـى...

من جرع الكأس فارغا ليسقيني قطرة حب
من كلت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة
من حصد الاشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم
القلب الكبير (والدي العزيز)
من ارضعتني الحب والحنان
رمز الحب وبلسم الشفاء
القلب الناصع بالبياض (والدتي الحبيبة)
القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة
رياحين حياتي (اخوتي)
الارواح التي سكنت روحي الان تفتح الاشرعة
وتدفع المرساة لتنطلق السفينة في عرض بحر واسع
مظلم هو بحر الحياة وفي هذه الظلمة لا يضيء الا
قنديل الذكريات ذكريات الاخوة البعيدة
الذين احببتهم واحبوني (اصدقائي واقاربي الاعزاء)

الباحث
اركان عادل موسى

شكر وامتنان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على اكرم الخلق محمد صلى الله عليه واله الطيبين الطاهرين وصحبه اجمعين وبعد :

يسر الباحث بعد انجاز هذه الرسالة وبعون الله تعالى ان يتقدم بالشكر الجزيل والامتنان الى الاستاذ الدكتور ماجد نافع الكناني الذي منح الباحث من جهده ووقته وعلمه في انجاز هذا البحث .

ومن واجب الوفاء اتقدم بالشكر والتقدير الى رئيس واعضاء لجنة الحلقة الدراسية (السمنار) في قسم التربية الفنية والذين اقروا موضوع البحث (أ.د.علاء شاكر محمود، وأ.د.ابراهيم نعمة، وأ.د. عاد محمود حمادي، و أ.م.د .نجم عبدالله عسكر، وأ.م.د. جليل وادي)، ووفاءا وعرفانا بجميل الشكر موصول الى عمادة كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى .

واعترافا بالفضل يشكر الباحث لجنة الخبراء على ارائهم وملاحظاتهم القيمة، فجزائهم الله عني جزاء المحسنين .

كما اخص بالشكر من اعماق قلبي صاحب الكرم الجزيل والعطاء العظيم الاستاذ المساعد الدكتور عبد الحسن عبد الامير من شدة كرمه اذ كان لملاحظاته وتوجيهاته السديدة، الاثر الواضح في التغلب على الكثير من الصعوبات التي واجهتني.

واتقدم بخالص شكري العميق الى رئيس واعضاء لجنة المناقشة الافاضل لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة واغنائها بارائهم السديدة .

ويسر الباحث ان يشكر موظفي وموظفات المكتبة المركزية في جامعة المستنصرية ومكتبة كلية التربية الاساسية في جامعة ديالى لمساعدتهم في توفير مصادر البحث .

وابتهل الى الله القدير ان يوفق الجميع لما فيه الخير.. انه سميع مجيب.

الباحث

ملخص البحث:

يعد معلم التربية الفنية احد عناصر العملية التعليمية باعتباره يعمل على اكساب التلاميذ المهارات الفنية والمعرفية التي تسهم في تطوير قدرات وقابليات تلاميذ المرحلة الابتدائية والاسهام في غرس القيم التربوية والفنية وتنمية الذائقة الجمالية لديهم، لذلك فان عملية اعداده وتأهيله وتدريبه في المرحلة الجامعية يشكل الاستراتيجية الناجحة والفعالة للارتقاء بكفاءته وتفعيل قدراته لانجاح العملية التعليمية داخل المؤسسة التربوية.

لذلك اصبح اكتسابه للمهارات المعرفية والفنية والمهنية (قبل الخدمة) ضرورة اساسية تفرضها التغيرات والتحولات العلمية المتلاحقة، اذ يتطلب ذلك اكتساب عدة اساليب لتدريس التربية الفنية على وفق اتجاهاتها الحديثة وصولاً الى تحقيق اهداف العملية التعليمية من جهة وحاجات ومتطلبات التلاميذ الذين يقوم بتدريسهم هذه المادة من خلال المامه بمهارات التفاعل الصفي التي يمكن ان يتدرب عليها باستعمال تقنية التعليم المصغر التي تسمح له ان يمارس عملية التدريس خلال موقف تعليمي محدد في وقت قصير يتراوح ما بين (٥-١٠) دقيقة يشترك فيه زملاؤه المتدربين من خلال تقديم درس تعليمي، يسجل تصويرياً ولاتاحة الفرصة امام الطالب المتدرب للحصول على التغذية الراجعة التي يتفحص من خلالها قدراته في اداء درس تعليمي لمعالجة الاخطاء التي يقع فيها اثناء الاداء وتصحيحها او يتم عن طريق تشخيص الزملاء والمدرب المشرف على العملية، فقد هدف البحث الحالي الى ما ياتي :

١- اعداد خطط تدريسية على وفق تقنية التعليم المصغر لتطوير مهارات التفاعل الصفي لدى الطلبة المطبقين في مادة التربية الفنية .

٢- تعرف اثر الخطط التدريسية من خلال تطبيقها على عينة تجريبية من الطلبة المطبقين في مادة التربية الفنية.

وللتحقق من هدفي البحث وضع الباحث (اربع) فرضيات صفرية.

تكون مجتمع البحث من طلبة الصف الرابع – قسم التربية الفنية – كلية التربية الاساسية المؤهلين للتطبيق في مدارس المرحلة الابتدائية بلغ عددهم (٨٧) طالباً وطالبة / الدراسة الصباحية، اختار الباحث منهم عينة عشوائية بلغت (٢٠) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم الى مجموعتين (ت، ض) الاولى تعلمت على وفق تقنية التعليم المصغر والثانية بالطريقة الاعتيادية.

تم تصميم (ست) خطط تدريسية نموذجية مصممة على وفق تقنية التعليم المصغر تتضمن مهارات التفاعل الصفي، وصمم نوعان من الاختبارات الاول تحصيلي معرفي والثاني مهاري يقاس بواسطة استمارة تقويم الاداء المهاري التي اعدت لهذا الغرض، وتم التحقق من معامل الصدق والثبات.

وقد اعتمد الباحث على مجموعة من الوسائل الاحصائية لاظهار نتائج البحث منها (اختبار مان ويتني وكيودر ريتشاردسون/٢٠ ومعامل الصعوبة والتمييز ومعادلة كوبر)، اما اهم الاستنتاجات التي توصل اليها هي:

تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي تعلمت مهارات التفاعل الصفي، على وفق الخطط التدريسية على أقرانهم طلبة المجموعة الضابطة الذين تعلموا المهارات نفسها بالطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي المعرفي والاداء المهاري

وبناءاً على ما تم عرضه توصل الباحث الى مجموعة من التوصيات يمكن اجمالها بالاتي:

١-استخدام تقنية التعليم المصغر في تدريب طلبة التربية الفنية على مهارات التفاعل الصفي في تدريس المادة كونه اثبت فاعليته من خلال البحث الحالي.

٢-اعتماد الاسس والأطر التي تبنى فيها الخطط التدريسية على وفق المفهوم الحديث لطرائق التدريس كأساس في تطوير اساليب التدريس المعتمدة في المؤسسات التعليمية للمواد (النظرية والمهارية) وخاصة في الاقسام التي تعمل على تأهيل الطلبة لمهنة تدريس التربية الفنية، وذلك من خلال تدريبهم على مهارات التفاعل الصفي التي يمكن من خلالها تفعيل منهج التربية الفنية .

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
صفحة العنوان	أ
الاية القرانية	ب
اقرار المشرف	ج
الخبير اللغوي	د
الخبير العلمي	هـ
اقرار لجنة المناقشة	
الاهداء	و
شكر وامتنان	ز
ملخص الرسالة باللغة العربية	ح–ي
ثبت المحتويات	ك–ل
الفصل الاول: التعريف بالبحث	١–١٤
مشكلة البحث	٢
اهمية البحث	٤
اهداف البحث	٦
فرضيات البحث	٦
حدود البحث	٧
تعريف المصطلحات	٧–١٤
الفصل الثاني: الاطار النظري والدراسات السابقة	١٥–١٠١
المبحث الاول: تكنولوجيا التعليم وطرائق تدريس التربية الفنية	١٦
المبحث الثاني: مهارات التدريس	٢٤
المبحث الثالث: التعليم المصغر	٦٧
المبحث الرابع: نظرة تاريخية عن التغذية الراجعة	٧٩
الدراسات السابقة ومناقشتها	٩٣–١٠١

الفصل الثالث: منهجية البحث واجراءاته	**١٠٢-١٢٩**
مجتمع البحث	**١٠٣**
التصميم التجريبي	**١٠٣**
عينة البحث	**١٠٤**
متغيرات البحث	**١٠٥**
تكافؤ العينة (الخبرات السابقة)	**١٠٧**
مراحل اعداد الخطط التدريسية	**١١٠**
بناء الاهداف التعليمية والسلوكية	**١١٦**
بناء الاختبارات	**١٢٠**
التطبيق النهائي للخطط	**١٢٥**
الوسائل الاحصائية	**١٢٧-١٢٩**
الفصل الرابع: نتائج البحث ومناقشتها	**١٣٠-١٣٨**
نتائج البحث	**١٣١**
الاستنتاجات	**١٣٤**
التوصيات	**١٣٦**
المقترحات	**١٣٧**
المصادر العربية والاجنبية	**١٣٨-١٥١**
الملاحق	**١٥٣-١٩٢**
ملخص باللغة الانكليزية	

ثبت الجداول

ت	الموضوع	الصفحة
١	يوضح مجتمع البحث من طلبة الرابع (المطبقين)	١٠٣
٢	يوضح التصميم التجريبي الذي اعتمده الباحث في تصميم إجراءات بحثه	١٠٤
٣	يوضح تكافؤ عينة البحث في متغير العمر الزمني	١٠٧
٤	يوضح تكافؤ عينة البحث في الاختبار التحصيلي المعرفي قبلياً	١٠٨
٥	يوضح تكافؤ عينة البحث في الاختبار المهاري قبلياً	١١٠
٦	يوضح نتائج الدراسة الاستطلاعية التي اجراها الباحث	١١٢
٧	يوضح الاهداف التعليمية المحددة في الخطط التدريسية	١١٦
٨	يمثل الخارطة الاختبارية للاهداف السلوكية على تقنية التعليم المصغر وتصنيف الاهداف المعرفية	١١٩
٩	يمثل راي الخبراء على مكونات الاختبار المعرفي التحصيلي	١٢١
١٠	يوضح معامل الثبات للاعمال الفنية المصححة من لجنة التصحيح على وفق استمارات تقدير الدرجات	١٢٥
١١	يوضح الخطط التدريسية التي اجراها الباحث في الفحص الاولي	١٢٦
١٢	يوضح المدة الزمنية المستغرقة لتطبيق اجراءات البحث	١٢٦
١٣	يوضح معامل الرتب (R) وقيمة (ي) المحسوبة والجدولية حول اجابات طلبة المجموعتين (ت،ض) في الاختبار التحصيلي المعرفي البعدي	١٣٢
١٤	يوضح معامل الرتب (R) وقيمة (ي) المحسوبة الجدولية حول اجابات طلبة المجموعتين (ت،ض) في الاختبار المهاري البعدي	١٣٣

الفصل الاول

التعريف بالبحث

- مشكلة البحث.
- أهداف البحث.
- فرضيات البحث.
- حدود البحث.
- تعريف المصطلحات.

مشكلة البحث:

يتسم عالمنا المعاصر بالانفجار المعرفي واتساع المعلومات المتسارعة نتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي وثورة الاتصالات التي توغلت في مجالات الحياة كافة، اذ اخذت دول العالم تتسابق فيما بينها للنهوض بمجتمعاتها في ظل تلك التحولات المتسارعة والمستمرة لمسايرة التطور الحاصل في مجالات المعرفة والعلم وتطبيقاتها، مما دعا ذلك الى توجه المختصين الى البحث والتقصي عن افاق وتطلعات جديدة واستحداث نظم تربوية حديثة في مجال التربية والتعليم بصورة عامة ومجال التربية الفنية بصورة خاصة، فاصبحت عناصر العملية التعليمية اكثر تاثيراً في التعليم بعد ان اولتها هذه النظم الحديثة اهتماما بالغاً.

لقد تغير دور معلم التربية الفنية في العملية التعليمية باعتباره يمثل احد عناصرها المهمة كونه يشكل حجر الزاوية في اي تطور تربوي، كما ان عملية اعداده وتأهيله وتدريبه في المرحلة الجامعية يشكل الاستراتيجية الناجحة والفعالة للارتقاء بكفاءته وتفعيل قدراته لانجاح العملية التعليمية داخل المؤسسة التربوية.

لذلك اصبح اكتساب الطالب الجامعي للمهارات المعرفية والفنية والمهنية ضرورة اساسية تفرضها التغيرات والتحولات العلمية المتلاحقة، اذ يتطلب ذلك اكتساب عدة اساليب لتدريس التربية الفنية على وفق اتجاهاتها الحديثة لكي يستطيع تحقيق اهدافها التعليمية من جهة وحاجات ومتطلبات التلامذة الذين يقوم بتدريسهم هذه المادة.

بناءاً على ذلك تقرر ان يكون من الواجب على المعلم الجامعي ان يكون ملماً بمهارات التفاعل الصفي التي تتطلبها مادة التربية الفنية وصولاً الى تحقيق عملية الفهم والافهام التي تستند عليها اي عملية تعليمية وهذا يتطلب عملية اتقان بتلك المهارات ضمن برنامج اعداد المعلم الجامعي الذي يراد منه ان يكون معداً لمهنة تدريس التربية الفنية.

لتحقيق اهداف التربية الفنية يتطلب تدريب الطالب المؤهل لان يكون معلماً جامعياً قبل الخدمة على تلك المهارات باستخدام التقنيات الحديثة التي من بينها تقنية التعليم المصغر، التي تسمح لذلك الطالب ان يمارس عملية التدريس خلال موقف تعليمي محدد في وقت قصير يتراوح ما بين (٥-١٠) دقيقة يشترك فيه زملاؤه

المتدربين من خلال تقديم درس تعليمي، يسجل تصويرياً لاتاحة الفرصة امام الطالب المتدرب للحصول على التغذية الراجعة التي يتفحص من خلالها قدراته في اداء درس تعليمي لمعالجة الاخطاء التي يقع فيها اثناء الاداء وتصحيحها او يتم عن طريق تشخيص الزملاء والمدرب المشرف على العملية.

ان تقنية التعليم المصغر تهدف الى تعلم تنمية المهارات التعليمية ونقد وتقويم الاداء من خلال جلسة مناقشة ورؤية المتعلمين لادائهم، كي يسهل على المتعلم فهم المهارة وادراكها بالوسائل السمعية والبصرية التي تعينه على هذا الادراك، كما تساعد المتعلم على الفهم والاستيعاب بالمشاهدة والملاحظة المهارة التي يؤديها معلم التربية الفنية .

ان استخدام هذه التقنية والتركيز على اهمية التعلم واتقان المهارات التدريسية بتقنية التعليم المصغر يحقق تعلم ادق واسهل بافضل السبل، وتحديدا في تطوير مهارات التفاعل الصفي في درس التربية الفنية وان تعلم الطلاب لهذه المهارات واتقانها وادراكها بالوسائل السمعية والبصرية.

بناءاً على ما تقدم فان مشكلة البحث الحالي تأسست على وفق دراسة استطلاعية اجراها الباحث على عينة من طلبة الصف الرابع في قسم التربية الفنية المؤهلين للتطبيق في مدارس المرحلة الابتدائية والتي اسفرت عن حاجتهم الى التدريب على مهارات التفاعل الصفي، لذلك ارتأى (الباحث) العمل على تطبيق تقنية التعليم المصغر في تدريب الطلبة المطبقين المؤهلين لمهنة تدريس التربية الفنية في المرحلة الابتدائية والتعرف على فاعليتها في رفع كفايات هؤلاء الطلبة قبل المهنة، عليه تتحدد مشكلة البحث انطلاقاً من المبررات الاتية:

١-اشارت بعض الدراسات السابقة التي تناولت جوانب مختلفة لكفايات الطلبة المطبقين الذين يكتسبون المهارات المعرفية والفنية في فترة الاعداد الى اعتماد المستحدثات التربوية في مجال طرائق التدريس واساليبها هذا ما دفع الباحث الى اعتماد تقنية التعليم المصغر.

٢-اعتماد تقنية التعليم المصغر في تدريب الطلبة على مهارات التفاعل الصفي يمثل احد الدوافع التي يمكن من خلالها اكسابهم تلك المهارات.

اهمية البحث:

تعد عملية التدريس من العمليات المعقدة التي يصعب التدريب عليها وممارسة مهاراتها المختلفة من دون تقسيمها الى مكونات صغيرة بحيث يتم التعرف على كل مكون ثم تحديد اسلوب العمل به وترجمته الى سلوك يمكن ان يؤدي في النهاية الى تكوين مهارات التفاعل الصفي، اذ تستند هذه العملية الى مجموعة من النقاط يمكن ان تشكل خطوط بارزة لاهمية البحث الحالي:

١-ان مجرد المام (الطالب / المعلم) بمهارات التفاعل الصفي لا يؤدي الى تغيير سلوكه وانما التدريب على هذه المهارات من شأنه ان يزيد من احتمالات تغير هذا السلوك.

٢-ان تقسيم العملية التدريسية الى مهارات محددة يقلل من الجهد والوقت الذي يبذله (الطالب / المعلم) في التدريب على اكتساب المهارات المختلفة، ذلك ان التدريب على مهارة واحد في وقت واحد يؤدي التركيز على هذه المهارة دون غيرها.

٣-ان تركيز التغذية الراجعة على مهارة واحدة يؤدي الى تقليل الجهد والوقت الذي يبذل في عمليات توجيه (الطالب / المعلم) وارشاده.

انطلاقاً من ذلك تأتي اهمية البحث للتعرف على اثر تقنية التعليم المصغر في تنمية مهارات التفاعل الصفي لدى طلبة قسم التربية الفنية المؤهلين للتطبيق في مدارس المرحلة الابتدائية من خلال ما اكتسبوه من معارف وخبرات تعليمية تؤهلهم لاداء تلك المهمة.

لذلك تتجلى اهمية البحث الحالي بالنقاط الاتية:

١-تعد الفنون الجميلة بشكل عام والتربية الفنية بشكل خاص من المواد الدراسية التي تحتوي مفرداتها على خبرات تعليمية متنوعة تسهم تكوين شخصية المتعلم وبناؤها بشكل متوازن كونها تؤكد على الجوانب الحسية والوجدانية والبصرية، والتي يمكن من خلالها مساعدته على تنمية قدراته التخيلية وتصوراته الذهنية للاشكال والاجسام المحيطة ببيئته، مما يسهم في تمثيل التفكير البصري لها عندما يستدعي الموقف التعليمي توظيفها لتلبية متطلبات الدروس الاخرى. لذلك لابد من الانتباه الى هذه النقطة كونها مهمة في حياة المتعلم لذلك يتطلب الامر من (الطالب / المعلم الجامعي) التنويع في اساليب وطرائق التدريس خلال تدريسه لموضوعات التربية الفنية اثناء التطبيق.

٢-قد تفيد نتائج البحث الحالي المهتمين بالعملية التعليمية بشكل عام والتربية الفنية بشكل خاص تحديداً (المعلمين الجامعين) لهذه المادة في الاطلاع على الوسائل المساعدة لتنمية مهارات التلامذة في المرحلة الابتدائية، واليات تدريس الخبرات التعليمية لهم من خلال هذه المادة ومهاراتها الفنية بحيث يسمح للتلامذة بالمشاركة النشطة والفعالة في عملية التعلم واكتساب الخبرات ومن ثم مساعدتهم في المحافظة على استمرار ميولهم نحو اكتساب المهارات الفنية، مراعياً في ذلك قدراتهم واستعداداتهم ووسائل الجذب لانتباههم نحو التعلم مما يزيد من دافعيتهم واستيعابهم للمفاهيم الاساسية (المعرفية والمهارية).

٣-ان عملية تنويع الخبرات المقدمة للتلامذة في مادة التربية الفنية لابد ان تتفق مع حاجاتهم ومتطلباتهم لتحقيق اهداف هذه المادة على وفق استعداداتهم لذلك يستدعي الامر الاستفادة من منجزات تكنولوجيا التعليم خاصة ما يتعلق منها بتصميم التدريس باحدث الطرق.

٤-قد تسهم نتائج البحث الحالي في تطوير مهارات التفاعل الصفي التي يكتسبها المعلم الجامعي اثناء تأهيله لتدريس مادة التربية الفنية في المرحلة الابتدائية.

هدفا البحث:

يهدف البحث الى تطوير مهارات التفاعل الصفي لطلبة المطبقين في قسم التربية الفنية من خلال:

١- اعداد خطط تدريسية على وفق تقنية التعليم المصغر لتطوير مهارات التفاعل الصفي لدى الطلبة المطبقين في مادة التربية الفنية .

٢- تعرف اثر الخطط التدريسية من خلال تطبيقها على عينة تجريبية من الطلبة المطبقين الذين يدرسون مادة التربية الفنية.

فرضيات البحث:

الفرضية الصفرية (١):

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات طلبة المجموعتين (ت،ض) حول اجاباتهم على فقرات الاختبار التحصيلي المعرفي قبلياً.

الفرضية الصفرية (٢):

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات طلبة المجموعتين (ت،ض) حول ادائهم لمهارات التفاعل الصفي على وفق تقنية التعليم المصغر قبلياً.

الفرضية الصفرية (٣):

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات طلبة المجموعتين (ت،ض) حول اجاباتهم على فقرات الاختبار التحصيلي المعرفي بعدياً.

الفرضية الصفرية (٤):

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات طلبة المجموعتين (ت،ض) حول ادائهم لمهارات التفاعل الصفي على وفق تقنية التعليم المصغر بعدياً.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بما ياتي :

١- طلبة الصف الرابع المطبقين في قسم التربية الفنية / الدراسة الصباحية / كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى ٢٠١٣ – ٢٠١٤.

٢- تقنية التعليم المصغر .

٣- مهارات التفاعل الصفي.

تعريف المصطلحات:

اولا- الاثر:

اصطلاحا : عرفه كل من ابن منظور:

هو نتيجة الشيء وله معنيين :

الاول: يعني النتيجة وهو حاصل من الشيء.

الثاني: يعني العلامة وهو السمة الدالة على الشيء.

(ابن المنظور، ٢٠٠٥ ص٦) .

(صلبيا، د.ت)، بانه:

"بانه الشيء المتحقق بالفعل، لانه حادث عن غيره، بمعنى المسبب عن الشيء" (صلبيا، دت ،ص٩٧).

(ثورندايك)، بانه:

"النتيجة او الاثر:- نتيجة تترتب على حادث او ظاهرة في علاقة سببية او اثر حالة من الاشباع او عدم الاشباع على رابطة او رباط متعلم".

(الحنفي، ١٩٧٨ ص٢٥٣) .

بناءً على ما تقدم وضع الباحث تعريفاً اجرائياً يتلائم مع اهداف بحثه واجراءاته:

النتيجة المتحققة بفعل الخطط التدريسية المصممة على وفق تقنية التعليم المصغر التي تدرب عليها الطلبة المطبقين في التربية الفنية لتطوير مهاراتهم التدريسية.

ثانياً: التقنية :- عرفه كل من:

(محمد،٢٠٠١) بانها:

"هي وسيلة نظامية لتصميم عملية التعلم والتدريس باثرها وتنفيذها وتقويمها على شكل اهداف محددة توضع على اساس ابحاث التعلم والاتصال وتستخدم مزيجا من الموارد البشرية وغير البشرية للتوصل الى تعليم اكثر فاعلية".

(يس محمد،٢٠٠١ ص١٦)

(جري، ٢٠١٠) بانها:

١. اسلوب مبرمج في التربية يهدف الى زيادة فعالية محاور العملية التربوية ورفع كفاءتها الانتاجية وتحديدها اثناء اعادة تخطيطها وتنظيمها وتنفيذها.
٢. مجموعة من الطرائق والادوات والاجهزة والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي معين يهدف الى تطويره ورفع فعاليته التعليمية.
٣. هي تطبيق منظم للمباديء ونظريات التعلم علميا في الواقع الفعلي لميدان التعليم.
٤. علم تطبيق المعرفة في الاغراض العلمية بطريقة منظمة.

(جري، ٢٠١٠ ص٤٥)

بناءً على ما تقدم وجد الباحث ان التعريف الثاني الذي حدده (جري، ٢٠١٠) يتلاءم مع اهداف البحث الحالي لذلك تبنى الباحث هذا التعريف.

ثالثاً:-التعليم المصغر:- عرفه كل من:

تناولت الدراسات والبحوث ولادبيات العلمية السابقة هذا المصطلح وذكرت له عدة تعريفات اهمها:

(سادكر وكوبر، Sadker cooper,1972) بانه:

"وضع تدريسي يتقلص فيه الوقت والجهد وعدد الطلاب المتعلمين، فهو يستغرق من (٥-٢٠) دقيقة لعدد من الطلاب يتراوح ما بين (٣-١٠) طلاب"..

(sadker cooper,1972p.547)

(هارجي ،Hargie, 1972،) بانه:

"اسلوب لتقليل صعوبات التدريس في قيام (المدرس/المتدرب) بتدريس مجموعة صغيرة من الطلبة ولمدة قصيرة، اذ يركز المتدرب في هذه المدة بصورة رئيسية على مهارات التدريس". (Hargie, 1977p.87) .

(رجب مصطفى، ١٩٨٥) بانه:

"تعليم مصغر تستغرق مدته (٥-١٠) دقائق يقوم به (الطالب / المتدرب) بتعليم درس مصغر مجموعة من زملائه يتراوح عددهم ما بين (٤-١٠) طلاب يجري تقويم الدرس على ضوء استمارة تقويم معينة، ثم يعاد عرض الدرس ويخضع للتقويم ثانية لتحديد المتغيرات في اداءه للتدريس بعد حصوله على التغذية الراجعة من مصدر معين .(رجب مصطفى ،١٩٨٥ ،ص٢٠)

(Richards, 1985) بأنّه:

"تقنية تستعمل في تدريب المعلمين على المهارات التدريسية في ظروف مسيطر عليها، إذ يقوم المتدرب بالتدريس لمجموعة من الزملاء لمدة قصيرة، ويتم تسجيل الدرس على شريط فيديو لغرض التغذية الراجعة".
(Richards, 1985 p.35)

(محمد، ١٩٩٥) بأنه:

"موقف تعليمي يتم التدريب من خلاله على مهارات تدريسية محددة، ويتم فيه اختصار الوقت المخصص للدرس، وعدد الدارسين، مع توفير عدة مصادر للتغذية الراجعة للدرس سواء أكان من التسجيل المرئي أم المشرف أم الزملاء، ويتم إعادة هذا الموقف حتى يتم إتقان المهارة". (محمد، ١٩٩٥ص ١١)

(براون، ٢٠٠٥) بأنه:

"أسلوب يعمل على إكساب وتنمية مهارات تدريس جديدة وصقل المهارات الأخرى، ويقوم فيه طالب التدريب بالتدريس لمجموعة صغيرة من المتعلمين لمدة

تتراوح ما بين خمس إلى عشر دقائق، يسجل فيه درسه بالفيديوتيب، ومن ثم يشاهده بنفسه ويحلل ما جاء فيه على مشرف تدريبه" (براون، ٢٠٠٥ص٢٦)

من خلال ما تم عرضه آنفاً من تعاريف لهذا المصطلح يؤشر الباحث الاتي:

١-تطوير مهارات جديدة وتنقيح مهارات سابقة.

٢-يعتمد على تقليص الوقت والجهد وعدد المتعلمين.

٣-تقنية تستخدم لتقليل صعوبات التدريس.

٤-يستخدم اسلوب التغذية الراجعة.

لذلك فان جميع التعاريف لها علاقة بالمصطلح الذي يسعى اليه الباحث لكنها لا تمس اهداف بحثه، عليه وضع تعريفاً اجرائياً يتلائم مع تحقيق اهداف بحثه هو:-

التعريف الاجرائي لمصطلح التعليم المصغر:

بانه اسلوب تقني يستخدم لتدريب طلبة قسم التربية الفنية المطبقين في مدارس المرحلة الابتدائية يعمل على تطوير مهارات التفاعل الصفي ويعتمد على تقليص الوقت والجهد للطالب من خلال تجزئة المهارة المركبة الى عدة مهارات بسيطة وتقليل عدد الطلبة في المجموعة وتقصير وقت الموقف التعليمي، بهدف اكسابهم عدداً من المهارات من خلال تنفيذهم للمهارة ويتم تسجيل هذا التنفيذ على شريط فيديو لعرضه ومعرفة ايجابياته وسلبياته وللاستفادة من التغذية الراجعة.

رابعاً:-المهارة:- عرفه كل من:

(ابو حطب، ١٩٩٤) بانها:

"خصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة بحيث يؤدي بطريقة ملائمه، وعادة يكون لهذا النشاط وظيفة مفيدة".

(امال وابو الحطب،١٩٩٤ ص٣٣٠) .

(موسى، ٢٠٠١) بانها:

"استخدام المعلومات بصورة فعالة ومؤثرة وتقنية عالية لانجاز او تطوير عمل معين في الفنون او العلوم الاخرى وتتضمن السرعة والسهولة والمرونة والدقة في انجاز العمل. (موسى ،٢٠٠١ ص٥٩) .

(زيتون، ٢٠٠٢) بانها:

"قدرة مكتسبة تمكن الفرد المتعلم من انجاز العمل بكفاءة واتقان باقصر وقت ممكن واقل جهد". (زيتون ،٢٠٠٢ ص٢٠) .

من خلال ما تقدم يستنتج الباحث ان هذا المصطلح يشير الى:

١-الممارسة المنظمة لتأدية طريقة ملائمة للتفاعل الصفي.

٢-استخدام المعلومات بصورة فعالة ومؤثرة في التفاعل الصفي.

٣-تتضمن السرعة والسهولة والمرونة والدقة في الانجاز.

٤-قدرة مكتسبة تمكن المتعلم من انجاز العمل باقصر وقت واقل جهد.

لذلك ان هذه التعاريف جميعها قريبة الى المصطلح الذي يهدف اليه الباحث لكنها لا تشير الى الفئة المستهدفة في هذا البحث، عليه وضع تعريفاً اجرائياً يتلائم مع اهداف واجراءات بحثه يمكن اختصاره بالاتي:

اداء طلبة قسم التربية الفنية المطبقين في مدارس المرحلة الابتدائية اثناء تفاعلهم الصفي من خلال استخدام المعلومات التي اكتسبوها في برنامج اعدادهم لمهنة التدريس بصورة فعالة ومؤثرة تتصف بالسرعة والدقة والسهولة والمرونة مما يؤدي الى تحقيق اهداف الموقف التعليمي باقصر وقت واقل جهد.

خامساً: التفاعل الصفي:- عرفه كل من:

وردت في الدراسات والابحاث التربوية العديد من التعاريف حول التفاعل الصفي نذكر منها.

(ابراهيم، ٢٠٠٢) بانه:

"مجموعة الاداءات التدريسية التي تحدث داخل الصف الدراسي بين المعلم والمتعلمين من كلام وافعال واشارات وحركات والتواصل لتبادل الافكار والمشاعر بهدف اثارة دافعيتهم نحو الدرس ورفع كفاءة العملية التدريسية التي يمكن ملاحظتها وتسجيلها وتحليلها". (ابراهيم وحسب الله،٢٠٠٢ص٧٧).

(ابو سعيد، ٢٠٠٦) بانه:

"كل ما يصدر عن المعلم والطلاب داخل الحجرة الدراسية من كلام وافعال واشارات وحركات وغيرها بهدف التواصل وتبادل الافكار والمشاعر، ومما لا شك في ان التفاعل الصفي دورا في العملية التعليمية التربوية كما ان لا شك له اثر في عملية التعلم والتعليم". (ابوسعيد، ٢٠٠٦ ص٣)

(علي، ٢٠٠٩) بانه:

"كل ما يقال ويقرا ويحدث من حركات او افعال او ايماءات وكذلك كل الاعمال التي تعبر عن عدم الرضا والتعاون والغضب والنفور".

(علي،٢٠٠٩ ص٢٩)

من كل ما تقدم من تعريفات وجد الباحث ان تعريف (ابراهيم، ٢٠٠٢) و (ابو سعيد، ٢٠٠٦) هما الاقرب الى اجراءات البحث الحالي، لذلك سيعتمدهما كتعريفين نظريين لهذا المصطلح ويستند عليهما في بناء التعريف الاجرائي، اذ يمكن ان نقول:

هو كل الاقوال والافعال والاشارات والحركات التي تحدث داخل الصف بين المعلم والمتعلم او بين المتعلمين انفسهم سواء كانت لفظية او غير لفظية، ويتم ذلك بالتدريب عليها من خلال الخطط التدريسية المصممة على وفق تقنية التعليم المصغر لاحداث التفاعل الصفي داخل الموقف التعليمي في درس التربية الفنية.

سادساً: مهارات التفاعل الصفي، عرفها كل من:

(حميدة وآخرون، ٢٠٠٠) بأنها:

"الأداء الذهني والحركي الذي يتبعه المعلم في أثناء التدريس مع مراعاة الدقة والسرعة والاستمرارية لهذا الأداء". (حميدة وآخرون، ٢٠٠٠ ص٨٣)

(زيتون، ٢٠٠١) بأنها:

"القدرة على أداء عمل او نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس وتنفيذه، وتقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية أو الحركية أو الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به وسرعة إنجازه والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية". (زيتون، ٢٠٠١ ص ١٢).

(صلاح ووليد، ٢٠٠٦) بأنّها:

"مجموعة السلوكيات والأداءات والإجراءات التي يجب أن يجيدها المعلم لأداء أدواره التدريسية والتربوية، بما يحقق الأهداف المنشودة من العملية التربوية / التعليمية". (صلاح ووليد، ٢٠٠٦ ص ٥٧).

(شبر واخرون، ٢٠٠٦) بأنّها:

"نمط من السلوك التدريسي الفعّال في تحقيق أهداف محددة تصدر من المدرس على شكل استجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو جسميّة أو عاطفية متماسكة وتتكامل في هذه الاستجابات عناصر الدقة والسرعة والتكيف مع الظروف والوقت التدريسي". (شبر وآخرون، ٢٠٠٦ص١٧١)

(علي، ٢٠٠٩) بانه:

عملية التواصل بين المعلم والمتعلمين داخل غرفة الصف من ناحية، والتواصل بين المعلمين والمتعلمين من ناحية اخرى، والتواصل بين المتعلمين

بعضهم البعض من ناحية ثالثة ويقصد بها عملية التفاعل العقلي والوجداني بين كل هذه الاطراف المشاركة في العملية التعليمية.(علي، ٢٠٠٩ ص١٢٤)

التعريف الاجرائي لمهارات التفاعل الصفي:

قدرة الطلبة / المطبقين في قسم التربية الفنية في كلية التربية الاساسية جامعة ديالى (عينة البحث) على اداء مهارات التفاعل الصفي المصممة على وفق الخطط التدريسية باسلوب تقنية التعليم المصغر المتضمنة (التخطيط للدرس،تنظيم المحتوى وتنفيذه الاتصال التعليمي، التعزيز، التفاعل الصفي، التقويم) وتقاس عن طريق استمارة ملاحظة اعدت لهذا الغرض.

الفصل الثاني

الاطار النظري والدراسات السابقة

المبحث الاول: تكنولوجيا التعليم وطرائق تدريس التربية الفنية.

المبحث الثاني: التعليم المصغر

المبحث الثالث: مهارات التدريس

المبحث الرابع: نظرة تاريخية عن التغذية الراجعة

الدراسات السابقة ومناقشتها

المبحث الاول

تكنولوجيا التعليم وطرائق تدريس التربية الفنية:

يتجه العالم اليوم نحو البحث والتقصي عن افكار جديدة قادرة على مواجهة متغيرات العصر ومواكبة تطوراته السريعة، اذ ان سرعة تدفق المعرفة وازدياد تطبيقاتها التكنولوجية وانتشارها في مجالات الحياة الاجتماعية المختلفة للمجتمع، وضعت الكثير من التحديات امام العلماء والمتخصصين في ميدان التربية والتعليم الذين يضطلعون بمهمة اعداد وتأهيل افراد المجتمع لحياة مستقبلية ومن بينهم اعداد الافراد لمهنة التدريس، وذلك في استيعاب هذا التطور التكنولوجي وكيفية توظيفه في تطوير العملية التعليمية.

لذلك يعد التعليم teching مشروعاً انسانياً يهدف الى مساعدة الافراد على التعلم، وهو مجموعة من الاحداث تؤثر في المتعلم بطريقة ما تؤدي الى تسهيل عملية التعلم ومن الطبيعي ان هذه الاحداث المتعاقبة والمتسلسلة (كونها خارجة عن نطاق المتعلم) سواء أكانت مطبوعة ام مسجلة ام منطوقة فانها بالتأكيد تدعم العمليات الداخلية للمتعلم. (حيدر،١٩٩١ ص٤)

لذلك فان هذه العملية (التعليم) كما يشير (الحيلة) "تعد نشاط تواصليا يهدف الى اثارة دافعية المتعلم وتسهيل التعلم، ويتضمن مجموعة من النشاطات والقرارات التي يتخذها المدرس او (الطالب) في الموقف التعليمي بوساطة الاهتمام بطرائق التدريس وتقنياته وتنظيم اشكال الموقف التعليمي التي يتفاعل معها المتعلمون من اجل تحقيق الاهداف المتوخاة من هذه العملية، ويتم ذلك من خلال تصميم مقصود او هندسة للبيئة التعليمية (تنظيم الخبرات التعليمية) بطريقة ما بحيث تؤدي الى تحقيق التعلم لدى المتعلمين وباشراف المعلم". (الحيلة، ١٩٩٩ ص٢١-٢٢).

كما تؤكد (بلقيس، ١٩٩٣) بهذا الصدد الى انه "لابد ان يتوافر لدى الطالب الاستعداد العقلي والنفسي لاكتساب تلك الخبرات والمهارات بما يتناسب وقدراته واستعداداته ضمن وجوده في بيئة تعليمية تتضمن محتوى تعليمياً ومعلماً ووسائل وتقنيات تعليمية ليحقق الاهداف التعليمية المنشودة". (بلقيس، ١٩٩٣ ص٣١).

تشير المصادر والادبيات الى ان هناك عوامل عدة تؤثر في عمليتي التعليم والتعلم منها خصائص المتعلم والمعلم وسلوكهما والصفات الطبيعية للمؤسسة التعليمية وكذلك خصائص المادة التعليمية واهدافها، فضلا عن وجود القوى الخارجية (المتغيرات الدخيلة والطارئة) التي تؤثر في فاعلية عملية التعليم.

(حيدر، ١٩٩١ص٣)

لذلك يمكن القول ان عملية التعلم تتعلق بالمتعلم نفسه وهي ذات علاقة وطيدة بعملية التعليم اذ تعد نتيجة لها، أي ان هذه العملية هي محصلة ونتيجة لعملية التعليم ونحن نستدل على ان الفرد المتعلم قد تعلم من هذه العملية وذلك من خلال قدرته على القيام باداء معين لم يكن يستطيع اداءه قبل عملية التعليم أي اصبح هناك تغير في سلوكه يمكن ملاحظته وقياسه على وفق ادوات قياس تعد لذلك.

بناءً على ذلك اطلع الباحث على بعض المصادر والادبيات والدراسات التي تناولت موضوع التدريس اشر من خلالها ملاحظة مهمة تتمثل بانه لايمكن اغفال حقيقة ان امكانية حدوث عملية التعليم لدى بعض الطلبة دون بعضهم، او ان بعضهم حدثت لديه ولكن بصورة ضعيفة لا تتناسب مع الجهد والوقت والنفقات، وهذه المشكلة واضحة في مؤسساتنا التعليمية، فالجهود المبذولة في مجال التعليم كبيرة والوقت المخصص لها يلبي الحاجة والنفقات المادية باهضة ومكلفة، لكننا نلاحظ ان النتائج تأتي هزيلة وضعيفة، فغالباً يتركز التعلم على حفظ مجموعة من

الخبرات والمعارف والمعلومات، بهدف اجتياز الاختبارات او الامتحانات التي يخضع لها المتعلمون ثم سرعان ما تنطفئ هذه المعلومات وينساها المتعلم.

لذا يرى (موسى، ٢٠٠١) بهذا الصدد انه "لا يمكن ان تحدث عملية التعلم دون حدوث عملية التعليم، فاذا حدثت هذه العملية لدى الفرد المتعلم فهذا يعني حدوث تغير في سلوكه ويظهر نمو في معارفه ومعلوماته وخبراته ومهاراته الفنية فضلاً عن ارتفاع قدراته واهتماماته واتجاهاته او قيمه، ان هذا النمو مرتبط بحدوث عملية التعليم المقصودة (التي قصد اليها الفرد المتعلم بنفسه) او غير مقصودة (التي يتعرض لها الفرد في مواقف حياته المختلفة)". (موسى، ٢٠٠١ ص٣٦).

بناءاً على ذلك يرى (سلامة، ٢٠٠١) ان "عملية التعلم ترتبط بعملية التعليم كونها ثمرة ونتيجة محصلة لها ولكي تحدث هذه العملية لدى الافراد المتعلمين بصورة سليمة، لابد من وجود مواد تعليمية مصممة بطريقة تتناسب وقدراتهم واحتياجاتهم ومتطلباتهم واستعداداتهم وملائمة لخصائصهم وتؤدي بالمتعلم الى اتقان المهارات والخبرات بشكل جيد تحقيقاً للاهداف المتوخاة وهذا ما يسعى اليه علم التصميم التعليمي". (سلامة، ٢٠٠١ ص١٥-١٧).

لذلك يرى (العيسوي، ٢٠٠٣) ان هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في عملية التعلم منها:

١-عوامل تخص الافراد انفسهم:

مثل القدرات العقلية والسمات الشخصية، والدافعية نحو التعلم والصحة العامة والاستعدادات، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، والمناخ الاسري، والبيئة التي يعيشها.

٢-عوامل تخص المعلمين:

مثل الكفاءة التعليمية، والخبرات السابقة، والقدرات العقلية، والسمات الشخصية، والاستعداد لعملية التعليم، ومدى الاتجاه نحو هذه العملية، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي، والاعداد الاكاديمي والمهني لمهنة التدريس.

٣-عوامل تخص المادة العلمية:

مثل مدى ملائمتها للطلبة المتعلمين من لغة وادراك ورغبة واسلوب صياغة، وتكامل محتوى وتنوع الانشطة والفعاليات التعليمية المتضمنة فيها.

٤-عوامل تخص البيئة التعليمية

هي كل ما يتعلق بالبيئة المراد احداث التعلم منها من الناحيتين المادية والنفسية. (العيسوي، ٢٠٠٣ ص٧-١٢).

لذلك يرى (الباحث) انه لابد من وجود مواد تعليمية مصممة بطريقة تتناسب وقدرات وقابليات واحتياجات واستعدادات المتعلمين اذ تؤدي بالمتعلم الى اتقان المهارات والمعلومات وتحقيق الاهداف المتوخاة، وهذا ما يسعى اليه علم التصميم التعليمي الذي هو نتاج الثورة العلمية التكنولوجية.

لم يعد تركيز علماء التربية والتعليم منصباً على تبني فكرة ان المتغيرات طرائق التعليم المحددة ذات نتائج جيدة عندما تتوافر ظروف محددة لها، كما ولم يعنوا باستخدام استراتيجية واحدة محددة او مبادئ تعليمية واحدة، وانما بات هم منظري التدريس والتعليم ان يعرفوا اجزاء الاستراتيجية المجتمعة في موقف تعليمي محدد، اذ يشير (قطامي، ١٩٩٧) بهذا الصدد الى "انه يمكن ان يؤدي ذلك الى مخرجات تعليمية مرغوب فيها كما انهم معنيون بمختلف نماذج التعليم بهدف مساعدة المتعلم للوصول الى فهم شامل لذلك". (قطامي، ١٩٩٧ ص٢١١).

من خلال اطلاع (الباحث) على المصادر والادبيات التي تناولت موضوعات مختلفة للعملية التعليمية او الدراسات والبحوث التي انجزت في مجال التربية الفنية وجد ان هناك عدة محاولات لتطوير العملية التعليمية – التعلمية بشكل عام وعملية التدريس بشكل خاص من خلال الاعتماد على منجزات تكنولوجيا التعليم وذلك لغرض السيطرة على العوامل المؤثرة في هذه العملية بصورة اقتصادية وانتقائية، فمنذ ان دعا (جون ديوي) في مطلع القرن العشرين الى ضرورة تنمية علم رابط (Linking Science) بين نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، فضلا عن ذلك نتوقف عند اشارة (رالف تايلور) الى الحاجة لهذا النوع من المعرفة ووصفه بالدور الوسيط وقد اسفرت هذه الدعوات الى ايجاد علم يعنى بهندسة البيئة التعليمية ويربط بين نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية باسلوب يخضع للتحليل والتفسير والتقويم ويتضمن معلومات وخطوات عملية للتصميم والتطبيق والتقويم وهذا ما يطلق عليه بالتصميم التعليمي (Insrtuctional Design) والذي يتميز بكيان معرفي يصف الفعاليات التعليمية – التعلمية لغرض الوصول الى اعلى حد ممكن من المردودات التعليمية – التعلمية.

لقد قاد هذا العلم في العقود الثلاثة الاخيرة من القرن الماضي الى توجه الباحثين والمعنيين بتطوير العملية التعليمية الى تصميم البرامج والنماذج والانظمة التعليمية في اطار تفريد التعليم والتدريب والاداء، اذ بدأ التفكير في اختيار الوسائل (Media) والمواد (Materials) والفعاليات التعلمية (Learning Activities) (حيدر، ١٩٩١ ص٤).

وفضلا عن اهمية تكنولوجيا التعليم في نمو (الادراك الحسي)، اذ يتم توضيح وتوصيل الموضوع التعليمي، وتساعد في (الفهم) و(تنمية المهارات) وتدريب المتعلمين على (التفكير) المنظم وحل المشكلات التي يواجهونها. ومع تنويع

الخبرات، هناك جملة من الامور التي ينبغي تعزيزها ومنها نمو ثروة لغوية، وبناء مفاهيم سليمة، وتنمية القدرة على التذوق، وتنويع اساليب التقويم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين، الامر الذي يساعد ابقاء اثر التعلم لمدة اطول .

إن الانفجار المعرفي يجعل العملية التعليمية تتحول من مجرد التحصيل الكمي للمعرفة واختيار المتعلم في مدى استذكاره لهذا الكم إلى القدرة على تحصيل المعرفة بالبحث الذاتي وتوظيف المعلومة في حدود التطبيق العملي المنظم أي تحويل العملية التعليمية من مجرد تحصيل معلومات إلى الفهم والتحليل لتلك المعلومات من أجل استثمارها في خدمة الطلاب.

إن التقدم العلمي والتطور التقني ودخول تكنولوجيا التعليم في جميع المجالات عامة والتربية الفنية خاصة، أدى ذلك إلى ظهور اتجاهات ومستحدثات في أساليب التدريس، وجعل التربية الفنية تعتمد وترتبط ارتباطا وثيقا بالعلوم الطبيعية، ووضعنا أمامه هدف أساسي، ألا هو الاعتماد على الأسس العلمية الموضوعية، لذا أرتبط التعلم باستخدام التقنيات الحديثة من خلال درس التربية الفنية في المدارس لتحقيق أهدافه.

كما يذكر سالمون (Salmon,1991) "أن الأسلوب الذي يقدم فيه المحتوى التعليمي من خلال الوسيلة التعليمية هو الذي يؤثر حقيقة في التعلم وليس الوسيلة نفسها". (salmon 1991,p20).

إن المتعلم دائما ينجذب نحو الأشياء التي تشد انتباهه وبالطبع لاتوجد أفضل من تكنولوجيا التعليم والتي تستخدم وسائل متنوعة تستطيع من خلالها جذب المتعلم أثناء تعلم مهارات الأنشطة الفنية، فيصبح أكثر فاعلية أثناء التدريس، إذ أن مشاهدة تلك الوسائل تقضي على الملل الذي يشعر به المتعلمون أثناء تعلم المهارات في دروس التربية الفنية.

كما تعد هذه الوسائل من وسائل التحليل الفني للمهارات واكتشاف الأخطاء التي يصعب اكتشافها عن طريق الملاحظة العادية والتحليل الذاتي مما ينعكس بالتالي على زيادة تعلم إتقان المهارات الفنية المختلفة.

اذ تساعد تكنولوجيا التعليم في عملية التعلم تطوير مهارات التفاعل الصفي من خلال بناء وتطور التصور عند المتعلم من خلال عمليات العرض ثم استخدام عائد المعلومات (التغذية الراجعة) يمكن التأثير الايجابي في بناء وتطوير التصور، وتحسين مواصفات الأداء وسرعة التعلم، كما تساعد على أداء المهارة المعروضة بصورة موحدة لجميع المتعلمين وبالتالي تمكن من حسن تقسيم مدى استيعابه منها.

لذلك يشير (حسين، ١٩٩٨) إلى "أن العرض بالمعلومات المرئية يتم عن طريق إجراء الأنموذج وعرضه صوريا بمختلف المصادر، عن طريق المدرس نفسه، او استعمال وسائل العرض المتنوعة فتساعد على تعلم أو ليمارس المهارات أو الأجزاء الرئيسية منها أو تصور مجال التربية الفنية"(حسين ،١٩٩٨ ص٧)

اذ تأخذ مهارات التفاعل الصفي وقتا طويلا من الشرح أثناء تدريسه للمتعلمين، ولكن المتعلم من خلال وسائل تكنولوجيا التعليم يستطيع متابعة مراحل تعلم المهارات في زمن قصير مما يساعد على توفير الوقت.

ومن الجدير بالذكر هنا انه لا يمكن أحداث تغيير في المتعلم أثناء تعلم المهارات من دون خلق بنية تعليمية مناسبة، وهذا لا يتحقق إلا من خلال استخدام تكنولوجيا التعليم التي تعمل بوسائلها على خلق تلك البنية المعرفية والتي يستطيع المتعلم من خلالها أن يكون خبرتها التعليمية عن طريق تعلم كيفية استخدام مصادر المعرفة كافة بالوسائل التكنولوجية المساعدة لكي يصل إلى المعلومة بنفسه.

كما يشير (زغلول وآخرون، ٢٠٠١) إلى أنه "يمكن من خلال الوسائل التعليمية تدريس المهارات التفاعل الصفي باعتبارها وسيطا تعليما وسيلة تحتوي على المنهاج التعليمي" (زغلول ،٢٠٠١ ص٥٠).

لذلك يمكن توضيح بعض المهام لتكنولوجيا التعليم في مجال تعلم الفعاليات الفنية:-

- جاذبية التدريس وفعالية في استثارة وبعث النشاط في التعلم.
- بناء أثر التعليم .
- توفير الوقت.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

- خلق بيئة تعليمية مناسبة.

بناءًا على ذلك يرى (الباحث) أن الاهتمام بتقنية التعليم المصغر في مجال التربية الفنية، أصبح أمراً واجباً ومهما جدا في الكثير من المواقف التعليمية ولا يمكن مراعاة القواعد والأسس التي يبنى عليه إلامن خلال الاستعانة بتكنولوجيا التعليم وتوظيف المعلومة في التطبيق العملي، كما انه يلزم الإيضاح الإجمالي للمسار الفني للمهارات المتعلمة وتحقيق هذا يتطلب استخدام الطرائق الخاصة بالبيان التطبيقي (الأنموذج) بصريا، واستخدام الإيضاح (تكنولوجيا التعليم) الخاصة بضبط الإيقاع سمعيا، واستخدام طرائق وأساليب التدريس والتدريب لاكتساب التلاميذ المعارف والمعلومات المرتبطة بالمادة المتعلمة فنيا.

المبحث الثاني

مهارات التدريس

إن مهارات التدريس الواجب على (الطالب / المعلم) امتلاكها تعد مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يظهرها في نشاطاته التعليمية داخل (قاعة الدرس) بهدف تحقيق الأهداف التعليمية المخطط لها وتظهر هذه السلوكيات في الممارسات التدريبية (الطالب / المعلم) في صورة استجابات انفعالية أو حركية تنمو بعناصر الدقة وسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التعليمي.

(جامل ،٢٠٠٢ ص١١٦) .

لقد أصبح الاهتمام بالمهارات التدريسية ضرورة تؤكدها التوجيهات التربوية الحديثة وأصبحت تربية المعلم في العصر الحديث قائمة على الاهتمام بمهارات التدريس وتهدف حركة إعداد المعلمين القائمة على مهارات التدريسية القائمة على إعداد معلمين ماهرين قادرين على أداء عملهم التدريسي على نحو سليم (حميدة وآخرون،٢٠٠٠ ص٩)، اذ تمتاز المهارات التدريسية بعدد من الخصائص التي يجب إن يكون الطالب / المعلم على درجة من الوعي بطبيعتها وخصائصها وتتحدد خصائص المهارات بـ:

أ- **قابليتها للتعميم:** بمعنى إن خصائص المعلم لاتختلف من معلم لأخر باختلاف المادة التي يدرسها أو المرحلة، على الرغم من أنها تمتاز بالمرونة والقابلية للتشكيل على وفق كل مادة ومرحلة.

ب- **القابلية للتدريب والتعلم:** بمعنى انه يمكن اكتسابها من خلال برامج التدريب المختلفة.

ج- **التداخل** :إن السلوك التدريسي الذي يعبر عن المهارات المختلفة هو سلوك معقد ومركب ومن ثم لا يمكن عزل أنماط السلوك المعبرة عن كل مهارة بسبب التداخل الحاصل فيما بينها لذا تقسم المهارات على مهارات أساسية وأخرى فرعية .

د- **أنماط الاستجابة:**لايمكن إن يسلك اثنان من المعلمين السلوك نفسه في عرض مهارة معينة حتى لو تشابها في نوع الإعداد ومدة الخبرة، إذ إن لكل معلم شخصيته المميزة وأساليب سلوكه الخاصة وطريقة إدارته للمواقف التعليمية

وان السلوك المعبر عن مهارة التدريس لدى المدرس الواحد يختلف باختلاف المحتوى الدراسي ونوع المرحلة التعليمية.(حميدة واخرون،٢٠٠٠ ص١٦)

هـ – يمكن اشتقاقها من مصادر متنوعة ومنها :

أولا– تحليل الأدوار والمهام التي يقوم بها المعلم من خلال ملاحظة سلوكه في إثناء التدريس.

ثانيا –تحليل حاجات المتعلم وخصائصه.

(مشروع تنمية أعضاء هيئة التدريس والقيادات،٢٠٠٨ ص٣٢)

يعد امتلاك الطالب / المعلم للمهارات التدريسية مؤشرا للحكم على مدى نجاحه بعمله وقدرته على أداء مهماته بكفاية وفاعلية، ولكي تتحقق فاعلية تدريبه على المهارات التدريسية لا بد إن يتعرف جانبين أساسيين من مكونات المهارة التي يتدرب عليها وهما المعرفية والنظرية أو الأساس المعرفي اللازم الكافي والتطبيق السليم للمعرفة النظرية ومواقف التدريس، وتبعا لذلك وضعت بعض الإجراءات التي من شانها إن تساعد الطالب / المعلم على تعلم المهارات واكتسابها وهي :

١–تحديد الغرض من تعلم المهارة وعلاقتها بعملية التدريس

٢– دراسة نظرية للجوانب المعرفية والإجرائية المتعلقة بالمهارة المراد تعلمها

٣– التدريب على كل عنصر، أو مكون من مكونات المهارة في ظروف محكمة

٤– تقويم مستوى أداء المهارة في إثناء التدريب والتزويد بالتغذية الراجعة التي تشملها، وهذا يساعد على تحسين الأداء وتطويره .

(اللقاني وعارفة ،١٩٨٥ ص٥) .

يتطلب انجاز كل مهارة رئيسية عدد من المهارات الفرعية فالتخطيط يتطلب امتلاك المعلم لمهارة تحديد الأهداف التعليمية وتحليل المحتوى وتحليل خصائص المتعلمين وتخطيط الدرس في حين تتطلب مهارة التنفيذ مهارات تهيئة المعلم وعرض المادة وصياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها وتنويع المثيرات والغلق، إما مهارة التقويم فتتطلب امتلاك المعلم لمهارات التقويم المختلفة مثل وضع أنواع الأسئلة المختلفة التشخيصية والتكوينية والمقالية. وغيرها.

(الخطابية ومحمد ،٢٠٠٢ ص٢٦٣) (الفار ،٢٠٠٣ ص٢١).

فيما يأتي عرض المهارات التدريسية :

مهارة تخطيط الدرس:

إن العلاقة بين مفهوم التخطيط ،ومفهوم النظام بعامة ،بين أسلوب أو منحى النظم بخاصة علاقة كبيرة، وما من تخطيط إلا وينطلق من مكونات النظام ككل والعلاقة بين هذه المكونات من جهة أخرى مع الأخذ بأهداف النظام وتحليله وأنشطة تنفيذه وتقويمه ومتابعته والأخذ بالعوامل المحيطة المؤثرة به بعين الاعتبار والتخطيط هو عملية اقتراح سلسلة من الإجراءات والخطوات لغرض تحقيق هدف أو أهداف متوخاة وهو مكون من عناصر أربعة هي: الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التقويم.
(الحيلة، ٢٠٠٢ ص٤٩)

إن التخطيط بشكل عام هو مجموعة من التدابير المحددة التي تتخذ من اجل بلوغ هدف معين والتخطيط المدرسي هو عملية تصور مسبق للموقف التعليمي الذي يهيئه المعلم لمساعدة المتعلمين على إتقان مجموعة من الأهداف المحددة مسبقا والتخطيط يشمل التخطيط الدرسي والتخطيط الفصلي أو السنوي وكل هذه الأنواع تشير الى النشاطات العقلية التي تستهدف التفكير في كيفية ترجمة وتحويل الأهداف التعليمية المحددة الى نتاجات فعلية مما يدعوا الى اتخاذ القرارات ذات الصلة بتحديد الأعمال والمسؤوليات المطلوب انجازها. (الحريري ،٢٠١٠ ص١٣٥) .

ثم ان تخطيط التدريس من المهارات الأساسية بالنسبة للمعلم ،وذلك لان إتقان تلك المهارة يتطلب إجادة الكثير من مهارات التدريس، مثل صياغة الأهداف التعليمية المحددة والواضحة وتحليل المحتوى، وتتابع الخبرات المختلفة او اعدادها واختيار أسلوب التقويم المختلفة أو إعدادها وكذلك استخدامها للكشف عن مدى تحقيق الأهداف التعليمية. (العزاوي ،٢٠٠٩ ص٣٠١) .

فالتخطيط للتدريس هو عملية تصميم لتصور واضح لما يمكن إن يكون عليه الموقف التعليمي لتحقيق الأهداف المتوخاة وتتضمن اختيار الأساليب وأوجه النشاط الملائمة للموقف التعليمي وطبيعة المتعلم (بوز ،٢٠١١ ص٥٦) .

والتخطيط هو سمة من سمات الحياة المعاصرة وما من امة تسعى الى مستقبل افضل إلا وتضع التخطيط سياسة لها تسير عليه وتفيد منه في المستويات العامة فالتخطيط بوجه عام يشير الى التي يتم من خلالها تحديد الأهداف ووضعها في صورة كمية قابلة للقياس واتخاذ مجموعة من الإجراءات والتدابير والقرارات اللازمة لتحقيق أقصى ما يمكن من هذه الأهداف خلال مدة زمنية معينة.

(الشيخبي ،١٩٩٨ ص٧٤٦)

أهمية تخطيط التدريس:

إن التدريس الجيد لا يمكن إن يتم عن طريق الصدفة وإنما يأتي عن طريق بذل الجهود الصادقة من قبل المعلمين وإيمانهم العميق بالتطور وبأهمية ما يقومون بتدريسه ولن يستطيع المعلم النجاح بمهمته على الوجه الأكمل ما لم يهيئ نفسه ويخطط لما سوف يقوم به فالتخطيط هو احد المقومات الرئيسية لنجاح التدريس وغيره، إذ إن الموظفين وأصحاب المهن الحرة يخططون لحياتهم ومشاريعهم. إن ما يختلف به المدرس عن الاشخاص الآخرين في عملية التخطيط هو انه يرسم الخطط في تدريسه على نحو مفصل ومنظم ومكتوب على ورق ليسهل تنفيذه .

(العزاوي، ٢٠٠٩ ص٣٠٢).

يمكن إيجاز أهمية التخطيط للدرس بما يأتي:

١- تحقيق أفضل انجاز ممكن من خلال تحقيق الأهداف والعمل على انجازها من قبل المعلم والطالب.
٢- يحدد دور كل من المعلم والطالب في الانجاز.
٣- يحدد العلاقة التي بين أجزاء مفردات المادة العلمية.
٤- يسهل عمل كل من المعلم والطالب ويقضي على الكثير من المشاكل.
٥- يكون خط العمل واضحا للمعلم والطالب.
٦- يساعد على تحديد الأولويات في الحصة الدراسية.
٧- يساعد المعلم على اختيار الوسائل التعليمية المناسبة والتي تساعد على تحقيق الأهداف وإكساب المعرفة والمهارة للطلبة.

٨- التخطيط يعد عملية ضرورية ومهمة في جميع الأنشطة التعليمية ومنها الدرس من حيث إن وضوح البرنامج وتقسيمه وتحديد الأهداف الأساسية والفرعية سوف تزيد من قدرة المعلم على إدارة الحصة الدراسية.

(يوسف وحذام، ٢٠٠٥ ص٢٠٩)

٩- يمنع المعلم من العشوائية والارتجال بالتدريس فهو يحدد نقطة البداية والنهاية في تدريس الموضوع.

١٠- يساعد على إعطاء المادة الدراسية بشكل متسلسل ومتدرج بحسب الأهداف السلوكية ومن السهل الى الصعب .

١١- يمكن المعلم من تحقيق مركزيته في ضبط وإدارة الصف.

(ألساعدي ويوسف،٢٠١٣ ص٤٠) .

مبادئ تخطيط التدريس :

لضمان تحقيق الفوائد المتوخاة من التخطيط الدراسي ولتأكيد جدارته في عملية التدريس يذكر الأدب التربوي عدد من المبادئ والأسس التي يجب على المعلم مراعاتها في عملية التخطيط الدراسي وفي تنفيذه لهذا التخطيط ومن هذه المبادئ والأسس مايلي:

١- الفهم التام لأهداف التعليم بوجه عام ،وأهداف المدرسة التي تتم فيها عملية التدريس بوجه خاص وبالتالي تحديد الأهداف والنتائج التعليمية المرغوبة من تدريس المادة العلمية .

٢- إلمام وإتقان المعلم بالمادة الدراسية جيدا ،مما يسهل عليه تحليل محتواه الى إشكاله المعرفية المختلفة ،وبالتالي تحديد الأهداف المرجوة من تدريسها.

٣- الوعي بإمكانيات المادة العلمية في تحقيق الأهداف المرجوة وكيفية استغلال هذه الإمكانيات أفضل استغلال فالمعلم لا بد إن يدرك ما الذي يتعلمه الطلبة من مادته (الحقائق والمفاهيم والقوانين والمهارات والاتجاهات... وغيرها).

٤- معرفة واقع الطلبة وطبيعتهم من حيث مستوياتهم الدراسية وقدراتهم وحاجاتهم واهتماماتهم ومشكلاتهم وكيفية تعلمهم ،فأي خطة يضعها المعلم لا تبدأ من واقع الطلبة ولا تأخذ في اعتبارها مبادئ تعلمهم لا يمكن إن تحقق الغرض منها .

٥- دراسة الإمكانيات المتاحة سواء الإمكانيات البشرية (ممثلة في إمكانيات وطاقات المعلم وإمكانيات الطلبة وقدراتهم) أو الإمكانيات المادية (ممثلة في الأجهزة و الأدوات والوسائل المتاحة) أو إمكانيات الوقت (ممثلة في الزمن وعدد الحصص المخصصة للمادة أو النشاط المرتبط بها) يعد خطوة أساسية في أي تخطيط علمي.

٦- ان تتضمن الوسائط التي نقيس بها مدى نجاح الخطة الموضوعة، فالقياس الحقيقي لأي تخطيط هو في مدى تحقيقه للأهداف الموضوعة، ولكن ينبغي إن ندرك بان الهدف من هذا التقويم ليس مجرد إصدار الحكم، بل تشخيص نقاط القوة والضعف حتى يمكن تلافي أوجه النقص والإفادة من خبرتنا السابقة في مخططاتنا السابقة.(سلامة وآخرون٢٠٠٩ ص٩٥).

خصائص التخطيط الجيد :

من خصائص التخطيط الجيد التي تجنب المعلمين عامة،والطلبة المعلمين خاصة الوقوع في مواقف حرجة نذكر منها ما يأتي :

١- الدوام والاستمرارية: هذا يعني إن المخطط لا ينقطع عن عملية التخطيط، بل يستمر بها ولا ينقطع عنها ،بصرف النظر عن حجم العمل المخطط له .

٢- الشمول: أي يجب إن يكون التخطيط شاملا للعناصر والإجراءات المتعلقة بالخطة والعوامل المؤثرة فيها جميعا .

٣- الهدف: أي يجب إن يكون التخطيط هادفا ويرمي لتحقيق نتاج معين لا إن يكون عشوائيا أو شكليا لإرضاء إطراف معينة .

٤- الدقة والوضوح: أي يجب إن تكون الخطة واضحة ومحددة في أولوياتها وأهدافها وإغراضها وأنشطتها وزمان التنفيذ ومكانه مع وضوح المسؤوليات والمتابعات لها.

٥- مرونة في التخطيط: أي إن تكون الخطة مرنة وقابلة للتعديل بحسب الظروف المتاحة (راشد،٢٠٠٥ص١٠١) (غانم وخالد،٢٠٠٨ ص١٨٢)

مستويات التخطيط :

يمارس المعلمون على اختلاف أنواعهم نوعين من التخطيط :

أ- التخطيط طويل المدى.

ب-تخطيط قصير المدى.

يهتم التخطيط طويل المدى بتحقيق الأهداف طويلة المدى والتي غالبا ما تصل بتدريس منهج دراسي معين ويستند هذا النوع من التخطيط الى تحديد الوسائل والمراحل المختلفة اللازمة لتدريس هذا المنهج، إذ يقدم المعلم رؤية شاملة لسير عمليات التعليم والتعلم في ضوء الأهداف العامة في المنهج خلال العام الدراسي (براون، ٢٠٠٥ ص١٦٢) وعادة ما يتضمن التخطيط للمنهج عدد من العناصر المهمة :

١-تحديد الأهداف العامة للمقرر

٢-تحديد الوحدات والموضوعات المتضمنة بالمقرر التي سوف تسهم في تحقيق الأهداف .

٣-وضع جدول زمني لتدريس وحدات المقرر وموضوعاته .

٤-تحديد أساليب التدريس التي يمكن الاستعانة بها في تدريس موضوعات المقرر .

٥-تحديد أساليب التقويم التي يمكن إن تستعمل في تقويم مدى تحقيق الأهداف التعليمية (راشد،٢٠٠٥ ص٨٣) (غانم وخالد،٢٠٠٨ ص١٨٨).

ج-التخطيط قصير المدى :

ويقصد بها الخطة اليومية للدرس والتي تقع على عاتق المعلم والمدرس والتي تمثل الإطار العام الذي سوف يعمل وفقه المدرس والمعلم إثناء الحصة الدراسية وتمثل الدليل الذي يتبع من بداية الحصة والى نهايتها ولكن هذا لا يعني عدم وجود المرونة اللازمة والتقيد بها وإنما للمدرس أو المعلم المرونة اللازمة إثناء الحصة الدراسية كذلك يتم تحديد الوسائل التعليمية التي يتم استخدامها لتحقيق الهدف أو الأهداف من الحصة الدراسية (يوسف وحذام،٢٠٠٥ ص٢١٦) ويكتسب هذا النوع من التخطيط أهمية كبيرة بالنسبة للمعلم فهو:

١-يساعده على تنظيم الأفكار وترتيبها وتحقيق الأهداف المرجوة بأسرع وقت وبأقل جهد .

٢-يمكنه الرجوع إليه عند الحاجة لمتابعة ما تم تدريسه في موضوع معين .

٣-يحقق الاهتمام المتوازن بعناصر الدرس .

٤-يساعد على حفظ النظام داخل الصف .

٥-يكسبه تغذية راجعة تساعده في تحسين أداء طلبته .

(الأحمد، ٢٠٠٥ ص١٠٥) .

عناصر التخطيط الدراسي (الخطة اليومية):

تتكون خطة الدرس من عدد من العناصر أو المكونات التي قد تختلف من حيث عددها وترتيبها من خطة الى أخرى على وفق طبيعة المادة الدراسية أو المرحلة التعليمية أو مدى خبرة المعلم الذي يعدها (الخليفة،١٩٩٦ ص٤٦) وعلى الرغم من هذا فان ثمة عناصر أساسية اتفق التربويون على ضرورة توافرها في خطوات الدرس وفيما يأتي عرض لهذه العناصر الأساسية:

١-الإطار العام للدرس :

يطلق بعض التربويين على هذا العنصر بالمعلومات الاولية العامة أو عنوان الدرس أو هوية الخطة ومهما كانت التسمية فان هذا العنصر يعبر عن الإبعاد الزمانية والمكانية ومستوى الصف والمادة ،وموضوع الدرس

٢-أهداف الدرس :

وتشير هذه الأهداف الى ما يجب إن يتعلمه الطلبة بعد الانتهاء من الدرس ،ويعد تحديد هذه الأهداف من أهم عناصر الدرس ؛وذلك لان الأهداف هي التي تحدد أساليب التدريس والوسائل والأنشطة المساعدة التي يمكن عن طريقها تحقيق الأهداف .

٣-العناصر الرئيسة لمحتوى الدرس:

وهي تسهم في تحقيق الأهداف التي تم وضعها وهي عادة ما تكون معارف مهارات قوانين تعميمات وغيرها من العناصر.

٤-أساليب التدريس:

من الجدير بالذكر إن تناسب محتوى الدرس وخصائص الطلبة ووقت الدرس ،وغيرها من المتغيرات التي تحدد الأسلوب الأمثل لتدريس احد الدروس .

٥-الوسائل التعليمية والأنشطة التي سوف تعمل في الدرس :

التي يجب إن ترتبط بالأهداف التي تم تحديدها وأسلوب التدريس المستعمل في الدرس وكذلك يجب التأكد من توافرها وإمكانية استعمالها في التدريس .

٦-إجراءات التدريس :

وينبغي ان تتضمن الاجزاء الرئيسة الاتية:

أ- **التهيئة للدرس:** التي تعمل على إثارة اهتمام الطلبة وجذب انتباههم للدرس وزيادة دافعيتهم لدراسته .

ب- **عرض الدرس:** ويعني تقديم مادة الدرس للطلبة، ويتوقف هذا العرض على طريقة التدريس والتي سوف يستعملها المعلم في كل جزء من أجزاء الدرس.

ت- **وسائل تقويم الدرس:** التي يجب إن تكون مستمرة في إثناء عرض الدرس وبعد الانتهاء منه .

٧-مصادر التعلم التي يمكن الرجوع اليها :

و يجب إن تكون محتوياتها جميعها صادقة وحديثة ومناسبة لمستوى الطلبة.

٨-الواجبات البيتية :

التي تعمل على تثبيت مادة الدرس عند الطلبة .

(ريان ،٢٠٠٧ص٥٥ –٥٦٨) .

صياغة الاهداف التعليمية والسلوكية:

١-الاهداف التعليمية :-

هي اهداف انية اقل شمولا واسهل قياسا من الاهداف العامة، ويعبر عنها بجملة تحدد بشكل نوعي السلوك المتوقع ان يصدر من المتعلم كدليل على ان التعلم قد حدث .كما يمكن تعريف الهدف التعليمي: بانه عبارة محددة واضحة تصف التغير السلوكي المتوقع حدوثه في جانب من جوانب شخصية المتعلم الثلاثة الجانب المعرفي الجانب الوجداني الجانب المهاري ولذلك بعد دراسته للمادة التعليمية، يمكن ملاحظته او قياسه وعليه توصف الاهداف التعليمية بما يأتي :

- ❖ اهداف تعليمية ترتبط بالتخطيط والتنفيذ اللازمين لتدريس موضوع دراسي على مستوى الحصة الصفية او الوحدة الدراسية .
- ❖ اهداف محددة قصيرة المدى يحتاج تحقيقها الى فترة زمنية قصيرة نسبيا (حصة مثلا او وحدة دراسية).
- ❖ اقل شمولا واسهل قياسا من الاهداف العامة .
- ❖ اهداف اساسية لتحقيق الاهداف العامة وبالتالي فان مجموعة من الاهداف الخاصة في موضوع معين يمكن ان ترتبط معا كي تحقق في النهاية هدفا عاما .(سلامة، واخرون ،٢٠٠٩ ص٦٥) .

ان اولى الخطوات التي يقوم بها المصمم التعليمي في عملية التصميم التعليمي (تصميم المواد والبرامج والمناهج التعليمية) هي تحديد الاهداف التعليمية العامة ويعرف الهدف التعليمي ،بانه عبارة عن جملة اخبارية تصف على نحو موجز الامكانات التي بوسع المتعلم ان يظهرها بعد تعلمه وحدة تعليمية، او منهجا دراسيا في فترة زمنية لا تقل عن اسبوعين ولا تزيد عن سنة اكاديمية .

فالهدف التعليمي هو هدف عام يصف المهارات الكلية النهائية التي يتوقع من المتعلم ان يظهرها بعد عملية التعلم .

٢-الاهداف السلوكية:

يعد تحديد الاهداف من الامور المهمة في اي عمل تربوي، فبقدر وضوح تلك الاهداف تكون جودة هذا العمل التربوي ولهذا فان البرنامج التعليمي الفعال هو الذي يكون له اهداف واضحة ومحددة، لان هذه الاهداف هي التي ستعمل على توجيه العمل التعليمي نحو ما نسعى لتحقيقه من نتائج مرغوبة لعملية التعلم .

اذ يعرف **الهدف السلوكي** على انه **وصف للتغيير السلوكي الذي نتوقع حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة لمروره بخبرة تعليمية او تفاعله مع موقف تعليمي معين،** اما عن سبب تسمية بالسلوكي فلانه يصف السلوك النهائي او الاداء النهائي للمتعلم نتيجة مروره بالخبرة التعليمية ،كذلك يسمى هدفا اجرائيا لانه يقرر بوضوح الهدف المنشود وبالتالي تستبعد التفسيرات والتاويلات ولا يحدث اختلاف حوله ولذلك ينبغي ان تصاغ الاهداف الاجرائية في صورة نواتج تعليمية تصف سلوك المتعلم المتوقع بعد حدوث التعلم وتشمل ثلاثة جوانب هي الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب النفس حركي (الطناوي ،٢٠٠٩ ص١٤).

مكونات الهدف السلوكي:

تتكون عبارة الهدف السلوكي من خمسة مكونات يمكن توضيحها على النحو الاتي:

ان + فعل سلوكي + متعلم + مصطلح المادة + الحد الادنى من الاداء.

يقصد بالفعل السلوكي فعل مضارع يصف النشاط المتوقع حدوثه من المتعلم نتيجة لمروره بخبرة التعليمية او تفاعله مع موقف تعليمي معين .

كما يقصد بالحد الادنى من الاداء الحد الذي ينبغي ان يصل اليه التلميذ المتوسط ويمكن للمعلم ان يحدده بناء على درايته بمستويات وقدرات التلاميذ الذين يتعامل معهم تاكيدا لمبدا الفروق الفردية بين التلاميذ. (الطناوي،٢٠٠٩ ص١٥) .

شروط صياغة الأهداف السلوكية:

تعد الأهداف السلوكية نتاجات تعلمية لابد من شروط واضحة ومعلومة لصياغتها. ومن أبرز هذه الشروط:

١-أن تصف عبارة الهدف السلوك المتوقع من جانب المتعلم بعد أن يتم التعلم.
٢-أن تصف عبارة الهدف سلوكاً تسهل ملاحظته ويمكن تقويمه.
٣-أن تبدأ عبارة الهدف بفعل، ويراعى في أختيار هذا الفعل- أن يكون مضارعاً وجعل المتعلم قادراً على القيام به، مع الإشارة إلى نتيجة التعلم وليس إلى عملية التعلم، وأن يشير إلى سلوك يقوم به المتعلم وليس إلى سلوك يقوم به المعلم.
٤-أن تشتمل عبارة الهدف على فعل سلوكي واحد، حتى يتسنى قياس مدى تحقق الهدف.
٥-أن يعكس الهدف حاجة حقيقية عند التلاميذ ويكون مرتبطاً بمتطلبات المنهج.
٦-أن يصاغ الهدف على مستوى مناسب من العمومية وأن يكون من النوع التطوري أو العام.
٧-أن يمثل الهدف نتاجاً تعليمياً ينتظر من الطلاب أن يحققوه، وأن يحقق مستوى الأداء المقبول كدليل على بلوغه. (الزيود وآخرون ١٩٨٩ص٦٦)

تتصف الاهداف التعليمية المصاغة بشكل سلوكي محدد بالاتي :

١-ان تكون موجه للمتعلم وليس للمعلم :الهدف الموجه للمتعلم يؤكد على ما يتوقع من المتعلم ان يفعله، والامثلة الاتية تصف سلوك المتعلم وليس المعلم :
يتوقع من الطلبة بعد دراستهم موضوع ما ،ان يكونوا قادرين على :
- ❖ تصنيف الالوان الى اساسية وثانوية
- ❖ يرسم منظر طبيعي بالالوان المائية على ورق رسم من البيئة المحيطة به

٢-ان تصف مخرجات تعليمية (نتاجات) محددة: ان المخرج التعليمي هو المهم ،وليس الانشطة التعليمية التي تقود الى المخرج (النتاج) والقول بان الطلبة سيمارسون حل المشكلة الحياتية باستخدام طريقتين مختلفتين لا يحدد مخرجا تعليميا بل انه يحدد نشاطا تعليمياً صمم ليساعد الطلبة بالوصول الى بعض المخرجات (النتاجات). لذا فانه نشاط موجه للطالب وليس مخرجا تعليميا .

٣-ان تكون واضحة ومفهومة: ان المتطلب الاساسي لكي يكون الهدف واضحا ومفهوما هو التبسيط اي يجب ان يحتوي الهدف على فعل واضح ،يصف حركة او هدفا معينا او سلوك له معنى واحد فقط .

٤-ان تكون الاهداف قابلة للملاحظة والقياس: ان تقييم مخرجات التعليم يتوقف على قابيتها للملاحظة لذا فعند اختيار الاهداف التعليمية لاستخدامها في عملية التعليم الانتباه للافعال فان الهدف التعليمي الفعال هو الهدف الذي يحتوي على فعل واضح وعادة مفعول به معرفا بشكل جيد للفعل ،فكل هذه المتطلبات تساعد على جعل الهدف واضح (الحيلة ،٢٠٠٧ ص٧٨) .

٥-المحتوى التعليمي: يجب ان يكون لكل هدف تعليمي محتوى تعليمي يعمل على تحقيقه، فالاهداف السلوكية، لا توضع من نسيج الخيال وانما من مادة والمراجع العلمية المختلفة التي تساعد على تحقيقها .

٦-الشروط: يجب ان يذكر الهدف السلوكي الشرط الذي ستتم في ضوئه عملية التعلم، اي ان يصف الظروف التعليمية التي لا يتم تحقيقه الا بوجودها ،مثال ان يرسم المتعلم باستخدام الادوات الهندسية.

٧-المعيار: يجب ان يوضح الهدف السلوكي الشرط الذي يحكم الجودة في سلوك المتعلم ومدى كفايته.

٨-الدرجة: على الهدف السلوكي ان يوضح درجة المعيار ،ويقصد بها نسبة الجودة في سلوك المتعلم ،بمعنى اخر على الهدف السلوكي ان يوضح نسبة الوضوح او الدقة او السرعة او الصحة (الحيلة ،٢٠٠٧ ص٨٠) .

مهارة تنظيم المحتوى التعليمي وتنفيذه:

أ-تنظيم المحتوى:

يعد تنظيم المحتوى من اهم العمليات الاجرائية التي ينبغي ان يقوم بها المعلم بهدف التخطيط لمواقف التعليم، واعداد المواد والنشاطات ،والتسهيلات اللازمة لتنفيذها .ولعل نجاح المعلم في جميع مراحل التعليم يتوقف بشكل رئيسي على مدى امتلاكه لمهارات تحليل المحتوى وكيفية استخدامه للمحتويات المقترحه في الكتب

المدرسية المقررة ،وما تشتمل عليه من افكار ومضامين ،مفهوم المحتوى :المحتوى هو نوعية المعارف التي تختار وتنظم على نحو معين ،وكلمة المعارف هنا كلمة عامة تشير الى كل ما يمكن تقديمه للمتعلمين من معلومات ومفاهيم ومهارات وقواعد وقوانين ونظريات، وما يرجى اكسابه للمتعلمين من قيم واتجاهات وميول (سلام ،١٩٩٤ ص١٢٦)

يعد المحتوى من عناصر المنهج الاساسية التي يمكن من خلالها تحقيق اهدافه لذا فان واضع المنهج تواجهه مشكلة اختيار انسب محتوى للاهداف الموضوعة من بين كم هائل وكيف متنوع من المعرفة وعليه فان عملية اختيار المحتوى تتبع ثلاث خطوات رئيسية.

اذ تشتمل عملية اختيار المحتوى على ثلاث خطوات رئيسية كالاتي :

١)اختيار الموضوعات الرئيسة: وهذه الخطوة تتم بناء على مدى ارتباط هذه الموضوعات ومناسبتها للاهداف او على مدى ترجمة هذه الموضوعات للاهداف الموضوعة ،فالموضوعات المختارة يجب ان تمثل عينة مترابطة تظهر فيها طبيعة المحتوى والابعاد التي ينبغي ان يدرسها التلميذ .

٢) اختيار الافكار الاساسية التي تحتويها الموضوعات: وتعتبر هذه الافكار الاساسيات المكونة للمادة وبالتالي يجب ان تحتوي على المعلومات الضرورية التي يجب ان يعرفها التلميذ حتى يلم بالمادة الماما كاملاً.

(صقر، ١٩٧٠ ص٢٨)

٣)اختيار المادة الخاصة بالافكار الرئيسة: وهي المادة التي ترتبط باكبر عدد ممكن من الاهداف وتفي اكثر بحاجات البيئة المحلية، وتتماشى مع اهتمامات التلاميذ وميولهم وتراعي مستوى التلاميذ وخبرتهم السابقة وترتبط بمشكلاتهم الحياتية وتنمي قدراتهم (طعيمة ،١٩٨٩ ص٨٦)

ب- مهارة تنفيذ المحتوى التعليمي:

تتكون من المهارات الفرعية والمندرجة الاتية :

١-مهارة عرض الدرس :

اذ يمكن توصيف التهيئة الذهنية على انها **كل ما يصدر عن المعلم من اقوال او افعال بقصد اعداد المتعلمين لدرس جديد او النشاط التعليمي الجديد حتى يكونوا في حالة ذهنية جسمية وانفعالية مناسبة لتلقي ما يعرضه المعلم وقبوله .**

لذلك تعد مهارات عرض الدرس من المهارات المهمة والضرورية التي يجب ان يتقنها المعلم. ويقصد بمهارات عرض الدرس كافة الاجراءات والخطوات التي يقوم بها المعلم في اثناء عرض الدرس بغرض مساعدة المتعلمين على ادراك المفاهيم والمعلومات الواردة في الدرس واستيعابها والتاكيد على حسن متابعتهم لموضوع الدرس واثارة اهتمامهم وزيادة دافعيتهم للتعلم. (الطناوي ،٢٠٠٩ ص٦٥).

تعد التهيئة للدرس احدى المهارات الاساسية التي يتطلبها اعطاء درساً واحداً جملة من العوامل التي تضمن حسن متابعة المتعلمين لموضوع الدرس وزيادة رغبتهم في التعلم فهي وسيلة لجذب انتباه المتعلمين للدرس الجديد واثارة اهتمامهم وزيادة دافعيتهم ولا تقتصر التهيئة على بداية الدرس فقط، ذلك ان الدرس عادة ما يشمل على عدة انشطة متنوعة لذلك يحتاج كل منها الى تهيئة مناسبة حتى يتحقق الغرض منه.

لذلك ينبغي على المعلم مراعاة عدم الخلط بين التهيئة للدرس والتمهيد له فالتمهيد للدرس يعني التمهيد المنطقي للمادة العلمية المتضمنة بالدرس وعلى الرغم من اهمية ذلك الا انه اذا انحصر اهتمام المعلم في التمهيد للدرس فانه يهمل الناحية الانفعالية للمتعلمين ويهمل ما لديهم من مشاعر واهتمامات ينبغي فهمها والتجاوب معها ضمانا لجذب انتباههم ومشاركتهم في اثناء عرض الدرس وتجاوبهم معه، هذا ما تقوم به التهيئة. (سلامة واخرون، ٢٠٠٩ ص١٢٠) .

اهداف التهيئة :

تهدف التهيئة الى تحقيق ما يلي :

١- توفير الاستمرارية في العملية التعليمية عن طريق ربط موضوع الدرس او النشاط بخبرات المتعلمين السابقة وبذلك يصبح التعليم ذا معنى.

٢- استثارة دافعية المتعلمين للتعلم من خلال تركيز انتباههم على المادة التعليمية الجديدة وجذب اهتمامهم لما يحدث في الموقف التعليمي بما يضمن اندماجهم ومشاركتهم فيه.

٣- خلق اطار مرجعي لتنظيم الافكار والمعلومات التي يتضمنها الدرس او النشاط فمن خلال تهيئة الدرس او النشاط يعرف المتعلمون مقدما فكرة على محتواه او عما متوقع منه مما يساعدهم على الفهم وتحقيق الاهداف المتوقعة للدرس والنشاط . (جابر وآخرون، ١٩٩٨ ص١٢٩) .

انواع التهيئة:

يختلف نوع التهيئة باختلاف الموقف التعليمي وباختلاف الهدف الذي يسعى المعلم الى تحقيقه، فعند بدء موضوع الدرس او النشاط يحتاج المعلم الى نوع من التهيئة يختلف عنه في حالة الانتقال من شرح مفهوم في الدرس الى مفهوم اخر او الانتقال من عرض نشاط تعليمي الى نشاط تعليمي اخر، اذ يمكن التميز بين ثلاثة من انواع التهيئة هي التهيئة التوجيهية والتهيئة الانتقالية والتهيئة التقويمية .

١-التهيئة التوجيهية :

يستخدمها المعلم بهدف توجيه انتباه المتعلمين نحو الموضوع او النشاط الذي يعتزم تقديمه، وفيها يستخدم المعلم نشاطا او شخصا او شيئا او حدثا – يعرف مسبقا انه موضوع اهتمام المتعلمين او ان لهم خبرة سابقة به – كنقطة بدء لتوجيه انتباههم نحو موضوع الدرس او النشاط واثارة اهتمامهم به .

(الطناوي، ٢٠٠٨ ص٦٨).

٢-التهيئة الانتقالية :

يستخدمها المعلم بهدف تسهيل الانتقال التدريجي من مفهوم او معلومة سبق تقديمها للمتعلمين الى مفهوم او معلومة جديدة او من نشاط تعليمي لنشاط تعليمي اخر، معتمدا في ذلك على الانشطة التي يالفها المتعلمون ،مما يسهم في تحقيق الانتقال التدريجي .(سلامة واخرون، ٢٠٠٩ ص١٢٣) .

٣-التهيئة التقويمية :

ويستخدمها المعلم بهدف تقويم ما تعلمه الطلاب قبل الانتقال لأنشطة او خبرات جديدة من خلال توجيه مجموعة من الاسئلة لربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة، اذ تعتمد التهيئة التقويمية على الانشطة المتمركزة حول المتعلم ،وعلى الاجابات التي يقدمها لاظهار مدى تمكنه من المادة التعليمية.

(سلامة واخرون، ٢٠٠٩ ص١٢٣) .

٢-مهارة تنويع المثيرات:

من الطبيعي إن يشعر المتعلمون بالملل نتيجة الممارسات اليومية التي تحدث داخل الحجرة الدراسية وتؤدي الى تشتت انتباه المتعلمين وشعورهم بالرتابة ،مما يقلل من فاعلية عملية التعليم والتعلم .

ان المعلم الناجح يدرك ذلك ويستخدم أساليب مختلفة بهدف جذب اهتمام المتعلمين وتركيز انتباههم في الموقف التعليمي ومنها تنويع الحركة داخل الحجرة الدراسية وتنويع الأصوات التي يحدثها وغيرها من المثيرات التي تتغير وتتنوع خلال فترة زمنية محددة وهو ما يطلق عليه تنويع المثيرات.(الطناوي ،٢٠٠٨ ص٧٠)

كما يقصد بتنويع المثيرات جميع الأفعال التي يقوم بها المعلم بهدف الاستحواذ على انتباه التلاميذ إثناء سير الدرس، وذلك عن طريق التغير المقصود في أساليب عرض الدرس والمعلم الكفء هو الذي يعرف الأساليب المختلفة لتنويع المثيرات وهو في ابسط صوره يتمثل في حركات المعلم والأصوات التي يحدثها أو الانطباعات البصرية التي تتغير وتتنوع خلال فترة زمنية محددة.

(جابر وآخرون ،١٩٩٨ ص١٣٣) .

فقد أدرك المربون حديثا أهمية تنويع المثيرات، فالمدرسون الفاعلون يستعملون التنويع في كل جانب من جوانب سلوكهم الصفي بما في ذلك السلوك غير اللفظي وطرائق التعليم وتنظيم الصف وتوجيه الأسئلة وأنواع التقويم والإيماءات إن النقص في تنويع الأنماط التعليمية والتدريس بالطريقة نفسها ،مع ترتيب الأنشطة مستعملين الأنماط نفسها من الصوت الرتيب والإيماءات القليلة يمكن إن يؤثر سلبا على التعليم (جابر،٢٠٠٠ ص٥٣) ولا يمكن لأي مدرس الاستغناء عن مهارة تنويع المثيرات لأنها تعمل على تنويع الانشطة ومن ثم الاحتفاظ باهتمام الطلبة طوال الدرس.

(رسلان، ٢٠٠٨ ص٧٥).

لذلك يكون على المعلم مسؤولية كبيرة في إدارة عملية الاتصال بفاعلية ومما يساعد تنويع المعلم لسلوكه واستعماله لأساليب مختلفة من المثيرات ولهذا تتحقق الظروف الملائمة والمطلوبة في الموقف التعليمي والمتمثلة في النقاط الآتية:

- العمل بجدية على تركيز انتباه الطلبة على الدرس، ودوام المحافظة على الانتباه.
- توافر الظروف المناسبة لتشجيع مشاركات الطلبة.
- العمل على إثابة تلك المشاركات وتعزيزها بالأساليب المعنوية والمادية.
- توافر مناخ تعليمي داخل الصف مفعم بالأمن والحرية.

(راشد، ٢٠٠٥ ص١٤٤) .

مما يساعد المعلم على تحقيق الظروف الأربعة السابقة، إن يكون متمكنا كما ذكرنا سابقاً من الأساليب اللازمة لتنويع المثيرات في إثناء عرض الدرس وهذه الأساليب يمكن اجمالها بالاتي:

١- تنويع المثيرات:

يعني ظهور المعلم في موقف تعليمي نشطا متحركا ممثلا للمعنى؛ بحيث يضفي على الموقف التعليمي حيوية ونشاطا ويقظة تبدو واضحة في أداء طلبته .

٢- التركيز:

يعني قدرة المعلم في توجيه انتباه الطلبة، وهذا يمكن عن طريق اللغة اللفظية وحدها أو اللغة غير اللفظية وحدها كالإيماءات والإشارات وتعبيرات الوجه، أو مزج من اللغتين اللفظية وغير اللفظية .

لقد تمكن (براون) من جمع خمس واربعين ايماءاً أو إيحاءاً غير لفظي وقد استطاع عد ثلاثة وثلاثين من المعاني والمشاعر والأحاسيس، وتعد هذه الإيماءات غير اللفظية والمعاني والمشاعر مثيرات فعالة في تركيز أذهان الطلبة مع تسلسل عرض العناصر الرئيسية للدرس ولكن فعالية هذه المثيرات غير اللفظية يتوقف على قدرة المعلم في الارتقاء بأدائها الى مستوى الإتقان. (براون، ٢٠٠٥ ص٢٢٢)

٣- تحويل التفاعل :

يعد التفاعل الصفي من أهم الأساليب التي تؤثر في نجاح عمل المعلم أو فشله فكلما استطاع المعلم إن ينوع من أنماط التفاعل في درسه كان أكثر قدرة على إيجاد مناخ صفي يساعد على التشويق والتحفيز ومن ثم الحصول على مستوى اعلى من تركيز الانتباه والاندماج (موسى ،٢٠٠١ ص١٠٣).

ويعد الكلام وسيلة هذا الاتصال فضلا عن الإشارات وتعبيرات الوجه غير إن التفاعل اللفظي الذي يمثل الحديث فيه أداة التعلم وهو السائد في جو الصف في الغالب. (ريان ،٢٠٠٧ ص٤١٤)

٤- الصمت:

إن الصمت والتوقف عن الحديث لفترة قصيرة يمكن إن يستخدم لتنويع المثيرات مما يساعد على تحسين عملية التعلم والتعليم بطرق شتى:

أ-يساعد الصمت على تجزئة المعلومات الى وحدات اصغر ،مما يحقق فهما أفضل للمادة التعليمية.

ب-يمكن إن يجذب الصمت انتباه التلاميذ نتيجة للتقابل بين الكلام والصمت فهما مثيران مختلفان اختلافا جوهريا.

ج-يمكن إن يكون التوقف اشارة لتهيئة التلاميذ للموقف التعليمي التالي.

د–يمكن إن يخلق الصمت جوا من الإثارة والتوقع.
هـ–يمكن استخدام الصمت للتعبير عن السلوك الغير مرغوب فيه من قبل التلاميذ.
و–يقدم التلاميذ نموذجا لسلوك الاستماع الجيد.

(جابر وآخرون ،١٩٩٨ ص١٣٩)

٣-مهارة غلق الدرس :

تعد مهارة الغلق من المهارات التدريسية ،حيث تقع في نهاية الموقف التعليمي وان مهارة الغلق تهدف الى إبراز العناصر الرئيسية في الدرس وربطها بشكل متماسك لضمان تكاملها في البنية المعرفية للمتعلم وهي لا تقدم تلخيصا سريعا لمادة الدرس فقط وإنما تساعد المتعلم على إدراك الترابط المنطقي والمتسلسل بين عناصر الدرس من البداية الى النهاية (الخزرجى ،٢٠١٠ ص٨١) ويشير الغلق الى الأفعال والأقوال أو الإجراءات التي تصدر عن المعلم والتي ينوي بها عرض إنهاء موضوع الدرس بصورة مناسبة واهم وظيفة للخاتمة هي جذب انتباه التلاميذ وتوجيههم لنهاية الدرس وبالعناصر المتضمنة فيه فضلاً عن الوظائف الاتية:

- ❖ إنهاء دراسة وحدة تعليمية متكاملة أو فصل متكامل أو موضوع واحد.
- ❖ تأكيد لمفهوم أو مبدأ أو قانون جديد لم يسبق للتلاميذ إن درسوها.
- ❖ إنهاء مناقشة صفية حول موضوع معين.
- ❖ إنهاء تجربة معينة .(الساعدي ويوسف ،٢٠١٣ ص٤٤) .

اذ يعد الغلق احد الأساليب التي يستخدمها المعلم لمساعدة المتعلمين على تنظيم المعلومات التي تعرض عليهم وإدراك العلاقات بينها، مما يسهم في زيادة كفاءة العملية التعليمية وفعاليتها.

لاستخدام الغلق عدة مزايا نذكر منها الاتي:

١– جذب انتباه المتعلمين وتوجيههم لنهاية الدرس وذلك من خلال توفير التغذية الراجعة تتيح لكل من المعلم والمتعلم معرفة ما تم انجازه من الدرس.

٢- مساعدة المتعلمين على تنظيم معلوماتهم فالدرس يحتوي على العديد من التفاصيل والمعلومات والأنشطة وباستخدام المعلم للغلق فانه يعمل على ربط هذه المكونات في إطار شامل ومتكامل يساعد المتعلمين على تنظيم معلوماتهم وتكاملها في البنية المعرفية لديهم .

٣- إبراز النقاط المهمة في الدرس وتأكيدها ويسهم ذلك في مساعدة المتعلمين على تذكر النقاط الرئيسة التي تضمنها الدرس (الطناوي ،٢٠٠٨ ص٧٤).

أنواع الغلق:

يعتمد الغلق على عمليتين أساسيتين من عمليات التدريس ،هما إعطاء فكرة شاملة عن الموضوع والتدريب أو الممارسة فالفكرة العامة تتيح للتلاميذ تنظيم المعلومات والمفاهيم في اطارها السليم والممارسة تزود التلميذ بفرصة لكي يقوم بتطبيق المادة التي تعلمها في مواقف مألوفة. وسنعرض نوعين رئيسين من الغلق هما غلق المراجعة وغلق النقل (جابر وآخرون، ١٩٩٨ ص١٤٣) .

- ❖ غلق النقل: فمن خصائصه إن يلفت انتباه الطلبة الى نقطة نهاية الدرس أو لنمو معارف جديدة سبق للطلبة دراستها أو يسمح لهم بممارسة ما سبق إن تعلموه أو التدريب عليه (الحيلة ٢٠٠٧ ص١٢٧) .
- ❖ غلق المراجعة: فمن خصائصه ،انه يجذب الطلبة الى نقطة نهاية منطقية للدرس ويستعمل لمراجعة النقاط الرئيسية في العرض الذي قدمه المعلم ويلخص مناقشات الطلبة بشان موضوع معين ويربط الدرس بمفهوم رئيس أو مبدأ عام سبق دراسته (عطا وأمير، ٢٠٠٩ ص٥٠) .

ان هذين النوعين يمكن استخدامهما مجتمعين أو منفردين حسب ما يقتضيه الموقف، لذلك نجد من المهم بل من الواجب إن يهتم المعلم بإعداد الغلق وتخطيطه قبل تنفيذ درسه والمعلم المبتدأ ينبغي عليه مساعدة الطلبة على تجميع عناصر المادة الأساسية ووضعها في قالب معرفي منظم يساعدهم على توظيف هذه المعارف المنظمة في مواقف حيوية جديدة .

مهارة الاتصال التعليمي:

هي العملية التي يتم بموجبها قيام شخص بنقل افكار او معاني او معلومات على شكل رسائل كتابية او شفوية مصاحبة بتعبيرات الوجه ولغة الجسم عبر وسيلة اتصال، تنقل هذه الافكار الى شخص اخر وبدوره يقوم بالرد على هذه الرسالة حسب فهمه لها.

يتاثر الشخص المرسل بطريقة فهمه وحكمه على الرسالة وكذلك في خبرته على نقلها الى المستقبل في حين المستقبل يتاثر في فهمه على محتوى الرسالة بحالته النفسية ومدى التطابق في الاطار الفكري بينه وبين المرسل، لذا فان من الشروط التي يجب توافرها في الرسالة لكي يتم فهمها هي (الوضوح، الاختصار، السهولة، الذوق، اللياقة) .(الحيلة ،٢٠٠٧ص١٨٣) .

عناصر عملية الاتصال :

مهما تعددت اشكال عمليات الاتصال وامكانياتها ومجالاتها نجد ان عناصرها تكاد تكون ثابتة في هذه العملية وهذه العناصر هي :-

اولا:- المرسل (المصدر Sender):

هو مصدر الرسالة التي يصفها في كلمات او حركات او اشارات او صور ينقلها الى الاخرين وهذا المرسل قد يكون :

أ- الانسان: كالمعلم في غرفة الصف فهو النقطة التي تبدا منها عملية الاتصال التربوي .

ب- الالة: كما في حال الحاسوب المزود بالمعلومات المخزنة التي يحصل عليها المتعلم عن طريق الاتصال الالي .

لكي ينجح المرسل (المعلم) في توصيل رسالته ينبغي ان تتوافر بعض الشروط منها:

١- ان يكون الهدف من الرسالة واضحا لا لبس منه .

٢- ان يكون ملما بقنوات الاتصال وانواعها المرتبطة بعمله .

٣- ان يكون متمكنا من مادة رسالته (المادة العلمية) .

٤- ان يكون قادرا على ادراك مدى تاثير رسالته على المستقبل .

(الجري ،٢٠١٠ ص١٦٣) .

ثانيا : المستقبل (Receiver):

هو الشخص او الجهة التي توجه اليه الرسالة ويقوم بحل رموزها وتفسير محتواها وفهم معناها يكون شخصا واحدا (التلميذ) او مجموعة من الاشخاص (تلاميذ) ومن هنا نستطيع ان نطلق على المستقبل الفئة المستهدفة) من عملية الاتصال لتشمل الفرد والجماعة في ان واحد وحتى يحقق الاتصال اهدافه المنشودة ينبغي ان تتوافر في المستقبل بعض الشروط منها:

١-ان يحقق للمستقبل الراحة النفسية والجسمية .

٢-ان يكون المستقبل ايجابيا فاعلا بعيدا عن الكسل والخمول والسلبية .

٣-ان يشعر المستقبل باهمية وقيمة المرسل .(مازن ،٢٠٠٩ ص٣٥).

ثالثا :الرسالة Massinger:

تعرف الرسالة بانها مجموعة الافكار والمعلومات والحقائق والمفاهيم والقيم والعادات التي يسعى المرسل الى اشراك المستقبلين فيها واكسابهم اياها والرسالة في المجال التعليمي هي موضوع الدرس او الحقائق العلمية التي يقدمها المعلم لتلاميذه، اذ تعرف الرسالة بانها المستوى المعرفي التي يريد المرسل نقله الى المستقبل او الهدف التي تسعى عملية الاتصال اليه ككل لتحقيقه .(الحيلة ،٢٠٠٧ ص١٨٣) .

هنالك شروط ينبغي توافرها في الرسالة لتكون عنصرا فاعلا في عملية الاتصال ومنها :

١- ان تساير اهداف المجتمع الذي يعمل به المرسل ويعيش فيه المستقبل، او المستقبلون وينتمون اليه .

٢- ان تكون ملائمة للوقت المحدد لها وللجمهور المقدم لهم.

٣- ان تكون مادتها مرتبة ومسلسلة بطريقة سهلة ومنطقية.

(الحيلة ،٢٠٠٧ص١٨٤) .

رابعا : قناة الاتصال:

لقد شاع القول بان قناة الاتصال هي نفسها الرسالة وذلك للتثبيت من اهميتها وتسمى الوسيلة وتعرف قناة الاتصال بانها: القناة او القنوات التي يمر عن طريقها الرسالة بين المرسل والمستقبل وهي كثيرة ومتنوعة ابتدءاً من الصوت العادي للمرسل والكتب والمطبوعات والخرائط والرسوم واللوحات والصور والافلام المتحركة والمجلات الصوتية وانتهاء بالحاسوب والتعليم المبرمج وغيرها.

لذلك من الشروط التي ينبغي توافرها في الوسيلة الجيدة .

١–ان تكون مناسبة لقدرات المستقبلين (التلاميذ)

٢–ان تكون اقتصادية في الوقت والجهد والكلفة .

٣–ان تكون مشوقة وجذابة .(علي ،٢٠٠٩ ص٦٠)

خامسا : التغذية الراجعة:

انها الوسيلة التي يتعرف فيها المرسل (المعلم) على التاثير المقصود وغير المقصود للرسالة (المادة العلمية)، التي يبثها للمستقبل (التلميذ) تكون هذه التغذية ايجابية او سلبية فالايجابية تؤكد انه تم تحقق الكفاءة، اما السلبية فانها توفر المعلومات حول عناصر النظام الاتصالي التي لم تعمل بكفاءة وانحراف تاثير الاتصال عما يقصده المرسل والتغذية الراجعة السالمة اكثر اهمية لانها توفر المعلومات اللازمة التي على اساسها يمكن تحقيق سيطرة وتكيف الاتصال.

(الجري ،٢٠١٠ ص١٦٤) .

اثر الاتصال التعليمي على المتعلمين:

ان الاهداف التعليمية والتربوية للاتصال التعليمي من اهدافها جعل التعليم ابقى اثرا ففي الوقت الذي ينسى فيه التعليم المبني على اساس التعليم اللفظي فان التجارب والابحاث اثبتت ان اثر التعليم الذي تستخدم فيه الوسائل استخداما صحيحا يكون باقيا ويستمر تذكر التلميذ له ولا ينساه كما ان الوسائل تثير اهتمام وانتباه التلاميذ، فالعرض العملي للدرس او تقديم شريط فيديو في الحصة او الشرح على نموذج متحرك او شفافيات او غير ذلك يحقق اثارة للتلاميذ ويجعلهم يهتمون بما

يرون ويسمعون ويهتمون به، كذلك تسهل عملية التعليم على المدرس والتعلم على التلاميذ لان تقديم الشرح عن اي موضوع يحتاج الى مجهود كبير من المعلم لتقديم الشرح . (مازن ،٢٠٠٩ ص٦٧)

مهارة التعزيز:

ان مهارة التعزيز من مهارات التدريس المهمة لانها تتيح للمعلم ان ينمي امكانياته كانسان وكقائد للعملية التعليمية فكل معلم يستخدم التعزيز يجب ان يدرس خصائص المتعلمين ويفهمها وهذا يضعه على الطريق لكي يصبح شخصا يستطيع التعامل مع الاخرين بكفاءة يفهمهم ويشجعهم (cooper،1999 p.86)

ثم ان سلوك التعزيز سلوك فردي الى حد كبير بين المعلمين المتمرسين، اذ انهم يستخدمون مجموعة كبيرة من الالفاظ والعبارات والافعال التي تؤدي وظيفة التعزيز ويحاول كل معلم البحث عن الاستخدام الملائم والمتنوع معا للمعززات، وعليه ان ينمي انماطا او استراتيجيات، تعد فريدة او مميزة لشخصيته والموقف التعليمي الذي يديره او يوجهه ويعمل المعلمون الاكفاء على التقليل من استخدام اساليب التعزيز الظاهر مفضلين استخدام اساليب خاصة وافكار الطلبة التي تميل الى اخفاء المدح والاطراء والواقع انه حينما توجد علاقة طيبة بين المعلم والمتعلم ،فان جميع انواع الايماءات والالفاظ ،يمكن ان توفر تعزيزا مقبولا هذا فضلاً عن ان التعزيز الفعال هو تفاعل ذو اتجاهين .فكل شيء هو معزز اذا اريد به ذلك بواسطة المعلم واذا تقبله الطالب المستقبل على انه كذلك. وهذا يعني ان الطالب لابد ان يثق في اخلاص المعلم، اذا اردنا ان يكون للتعزيز اثره المرجو والاخلاص ليس صفة للالفاظ التي تقال وانما هو صفة للشخص الذي يستخدمها.

(جابر واخرون، ١٩٩٦ ص٩٦) .

يستخدم معظمنا عمليات التعزيز في تدريسه وان كانت حصيلة كثير منا من المعززات محدودة بالالفاظ وعبارات الاطراء مثل :احسنت –جيد –صح –بارك الله فيك –عفاك من الفاظ المديح ابدعت والمشكلة المباشرة التي علينا ان نواجهها هي الحاجة الى التنويع فالرصيد المحدود من الفاظ المديح والاطراء يلائم المعلم الذي لا

يشجع المتعلمين الا نادرا ولكن عندما يرغب المعلم في زيادة فرص تشجيعه للطلبة ،فانه يجد ان هذا الرصيد المحدود يصبح روتينا مملا. (الحيلة، ٢٠٠٧ ص٢٩٦).

اهمية التعزيز:

لا يقتصر عمل المعززات على زيادة التعلم فحسب، وانما هي ايضا وسيلة فعالة لزيادة مشاركة التلاميذ في الانشطة التعليمية المختلفة وهي تؤدي بدورها الى زيادة التعلم فاشتراك التلاميذ في الانشطة التعليمية داخل الفصل يؤدي الى زيادة انغماسهم في الخبرات التعليمية وبالتالي يصبحون اكثر انتباها هذا فضلاً عن ان التعزيز يساعد على حفظ النظام داخل الفصل وكذلك تعد مهارة التعزيز من اهم مهارات التدريس لانها تتيح للمعلم ان ينمي امكانياته كانسان وكقائد للعملية التعليمية فكل معلم يستخدم التعزيز، ويجد لزاماً عليه ان يدرس خصائص المتعلمين ويفهمها وهذا يضعه على الطريق لكي يستطيع التعامل مع الاخرين بكفاءة يفهمهم ويشجعهم وقبل البدء بالتدريب على مهارة التعزيز، يجب ان تعلم ان سلوك التعزيز هو سلوك فردي الى حد كبير بين المعلمين المتمرسين انهم يستخدمون مجموعة كبيرة من الالفاظ والعبارات والافعال التي تؤدي وظيفة التعزيز.(الطناوي، ٢٠٠٩ ص١٩٨).

ان من اشكال التعزيز والتشجيع بالنسبة للكاتب او المؤلف هو ان يقتبس الناس عنه ويشيرون الى ذلك .ويمكن للمعلم ان يستخدم هذه الاستراتيجية خاصة اثناء المناقشات وذلك باستخدام اسهامات الطلاب ،وتوجيه انظار بقية الطلبة كنوع مهم من انواع التعزيز ومن امثلة ذلك (جابر واخرون ،١٩٩٦ ص١٠١) .

- ❖ لقد قال لنا محمد كيف يمكن عمل ذلك واعطانا امثلة جيدة هل يمكن ان يضيف احد غيره اليها .
- ❖ هل يستطيع احدكم ان يفكر في اساليب اخرى تدعم ما قاله احمد؟
- ❖ دعونا نناقش المشكلة التي ذكرها اسامة.

يستطيع المعلم ان يستخدم الطلبة وافكارهم وفي مثل هذه الحالات يمكن للمعلم ان يعمل على اجتذاب الطلبة الذين يعرفون عادة عن المشاركة في المناقشة بان يشجعهم على التعبير عن موقفهم او رايهم فيما يقوله زميل لهم ومثال ذلك (جابر واخرون ١٩٩٦ ص١٠٥) .

- ❖ خالد يشعر بان هذا خطا فهل هنالك من يشاركهم الشعور؟
- ❖ عبد الرحمن يعتقد ان هذا سوف يكون مشروعا مناسبا للفصل ما رايك في ذلك يا ابراهيم؟

كذلك يمكن للمعلم ان يعزز تلك أسهامات بصورة غير لفظية ،كان يكتبها مثلا على السبورة او يطلب من الطلبة كتاباتها في دفاترهم يمكن ان يكون هذا النوع من التعزيز مؤجلا بمعنى الا يحدث بعد اجابة او اسهام الطالب مباشرة .ويحدث هذا النوع من التعزيز عندما يؤكد المعلم على الجوانب الايجابية من اجابة الطالب عن طريق توجيه انتباه طلبة الصف الى مساهمة ايجابية سابقة قام بها طالب اخر .

يمثل الطلبة الذين يندر مشاركتهم في مناقشة مشكلة تتطلب حل ،ويمكن تشجيع هؤلاء الطلبة على المشاركة بشكل تدريجي ،فعندما يلاحظ المعلم ان الطالب خجولا ينظر اليه او ينتبه الى ما يقوله ،فان عليه ان يعزز هذا السلوك بابتسامة او ايماءة ويعني هذا ان المعلم مسرور من ان الطالب منتبه للدرس وما يدور حوله من نقاش .

اذ يمتاز اسلوب استخدام اسهامات الطلبة وافكارهم ،في عملية التعزيز بانه يبدو كامر طبيعي وغير متكلف، اذ انه اقل اشكال التعزيز ملاحظة ووضوحا فهو لا يستخدم ألفاضا للتعزيز تلفت الانظار اليها بل قد لا يكون لاستخدام اسهام الطالب اثر ايجابي مباشر انما قد يبدو حياديا او سلبيا، فعلى سبيل المثال ،حينما يقول المعلم قال سمير انه يشعر بان رفع اسعار البترول ليس من صالح الدول المنتجة للنفط هل هنالك من يخالفه الراي ؟يبدو ان الاثر الظاهر لهذه العبارة ان المعلم يريد الراي المخالف ومع ذلك فان مجرد توجيه انتباه الفصل الى اسهام سمير هو في حد ذاته تعزيز له .(جابر واخرون ،١٩٩٦ ص١٠٨) .

انواع التعزيز:

يختلف التعزيز باختلاف الاشخاص والمعلم يعتمد بعد التوكل على الله ثم على خبرته في معرفة طلابه وصلاحية طرائق التعزيز التي استخدمها معهم .

١- التعزيز الايجابي (اللفظي) مثل (احسنت- نعم - اكمل -جيد) للاجابة الصحيحة.

٢- التعزيز الايجابي (غير اللفظي) مثل (الابتسامة – الايماءات – الاشارة باليد او الاصبع).

٣- التعزيز الايجابي (الجزئي) تعزيز الاجزاء المقبولة من اجابة الطالب

٤- التعزيز المتاخر (المؤجل) كان يقول المعلم لطالب هل تذكر قبل قليل قلت لنا كذا ....

٥- التعزيز السلبي ايقاف العقاب اذا ادوا السلوك المرغوب فيه بشكل ملائم

(الطناوي، ٢٠٠٩ ص١٩٨) .

التفاعل الصفي:

يمثل التفاعل الصفي جميع الافعال السلوكية اللفظية وغير اللفظية التي تجري داخل غرفة الصف بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا ونفسيا لتحقيق تعلم افضل ،فهو عبارة عن مجموعة من الاراء والانشطة والحوارات التي تدور في الغرفة الصفية بصورة منظمة هادفة لزيادة دافعية المتعلمين وتطوير رغبتهم في التعلم ويتضمن كذلك عملية ايصال الافكار والمشاعر والانفعالات لهؤلاء المتعلمين.

(المحاميد وعبد الرحيم، ٢٠٠٧ ص٣٢) .

يعرف بانه كل ما يصدر عن المعلم والطلاب داخل حجرة الدراسة من كلام وافعال وحركات واشارات وغيرها بهدف التواصل وتبادل الافكار والمشاعر ومما لا شك فيه ان للتفاعل الصفي دورا مهما في العملية التربوية كما ان له اثرا ايجابيا على عملية التعليم والتعلم ،ولهذا يمكن ايجاز الدور في العوامل الاتية:

١-يساعد المعلم على تطوير طريقته في التدريس .

٢-يزيد من حيوية الطلاب في الموقف التعليمي .

٣-يساعد على اكساب الطلاب اتجاهات ايجابية اتجاه المعلم .

٤-يؤدي الى الترغيب وتحبيب الطلاب في المادة الدراسية .

٥-يرفع من مستوى تحصيل الطلاب .(ابو سعيد ،٢٠٠٦ ص٣) .

اذ يشكل التفاعل الصفي بين المدرس والطلاب الركيزة الاساسية في الموقف التعليمي لان التعليم الفعال هو القائم على التفاعل بين اطراف العملية التعليمية (المعلم والطالب والمادة الدراسية) ويعد اداء المعلم داخل الصف من العوامل المهمة المؤثرة في اداء الطلبة لانه لا يؤدي فقط الى تحقيق الاهداف التعليمية الخاصة بالدرس بل يؤدي ايضا الى اكتساب الطلاب انماطا ثقافية واجتماعية مختلفة من مدرس ومن طلاب وبالتالي فان الارتقاء باداء المتعلم لمستوى التمكن يمكن ان يتحقق اذا زادت فاعلية سلوك التدريس المؤلف من سلوك المعلم والطالب والاعمال التي يقومون بها خلال الحصة الدراسية. (ابو خليل ،٢٠١١ ص٩٧) .

لذلك يعد السلوك التدريسي الركيزة الاساس التي يعتمد عليها في ادارة الصف ويعتمد نجاح العملية التربوية على مقدار ما يحدث من تفاعل بين المعلم وطلبته والتي تؤثر في حل المشكلات المتعلقة بتطبيق المنهاج المدرسي ويتضح هذا السلوك من خلال التفاعل بين ثلاثة عناصر هي (الطالب والمنهج والمعلم)، لذا يجب فهم طبيعة العلاقة بين هذه العناصر لتتم ملاحظة هذا السلوك وفهمه والتنبؤ به والتفاعل بين هذه العناصر يساعد على تحسين العملية التعليمية .

(عبد، ٢٠٠٩ ص١٩) .

ان المعلم كقائد يتفاعل مع طلابه بكل شكل من الاشكال سواء كان ذلك بصورة فردية ام جماعية وفي عملية الاتصال هذه يؤثر على الطلاب فهو احيانا يشدهم بتصرف تلقائي وفي احيان اخرى بتصرف مخطط له لكنه غالبا ما يتصرف بطريقة تلقائية وهذا السلوك يؤثر تأثيراً مباشراً على عملية تعلم وعلى الطلاب وبالتالي يخدم العملية التعليمية. (الحريري، ب-ت ص١٣).

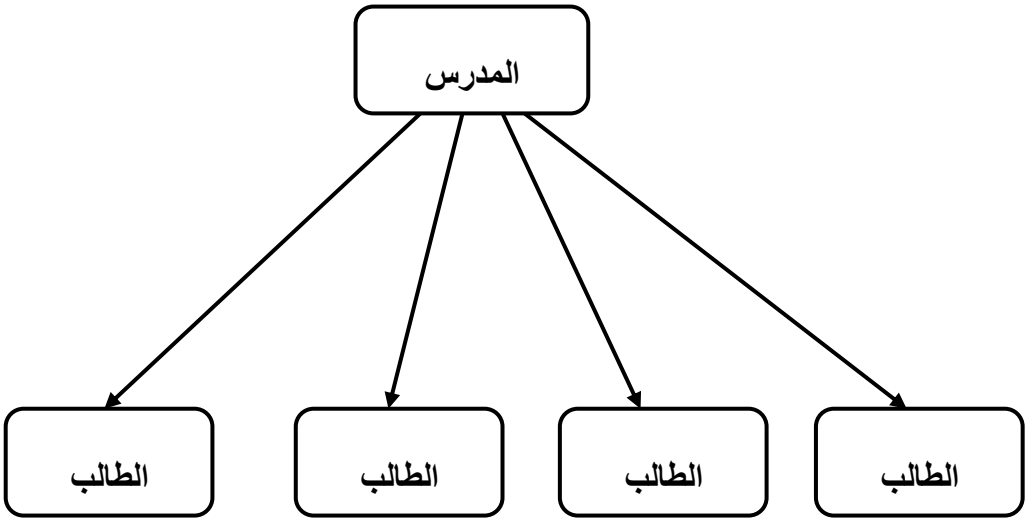
انماط الاتصال داخل الموقف التعليمي:

تمثل المواقف التعليمية داخل الصف شبكة من الاتصال والتفاعل الدائم بين المعلمين وطلبتهم من خلال تبادل المعلومات والخبرات التي تدور بينهم وان طريقة

ايصال هذه المعلومات تختلف من معلم الى اخر بحسب الاسلوب والطريقة التي يستخدمها وقد صنفت انماط الاتصال الصفي الى اربعة انماط وهي:

١-نمط الاتصال وحيد الاتجاه:

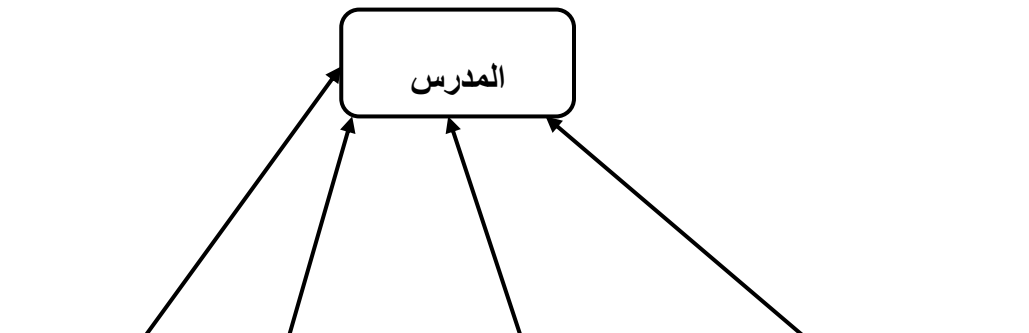
وهو اضعف انواع الاتصال وفيه يرسل المعلم ما يود قوله او عرضه على الطلاب دون ان يستقبل منهم فالطلبة هنا متلقون سلبيون ويعكس هذا النمط الاساليب القديمة في التدريس.



شكل (١) يمثل نمط الاتصال وحيد الاتجاه (ابراهيم وحسب الله ،٢٠٠٢ ص٧٩)

٢-نمط الاتصال ثنائي الاتجاه :

وفي هذا النمط يتلقى المعلم من طلبته رسائل يسمح لهم بالحوار معه للتاكد من حدوث التعلم وهو اكثر فاعلية من النمط الاول ويدل على ان لدى المعلم احتراما كافيا للاخرين بحيث يصغي الى ما يقولون ويسمح لهم بالتعبير والتحدث معه وانه لا يسمح للطلبة الاتصال فيما بينهم وان واجب او مكانة المعلم هو محور العملية التعليمية ويكون مكانة الطالب السلبي، اذ ان استجابات الطلبة ما هي الا وسيلة لدعم سلوك المدرس في الاداء التعليمي .

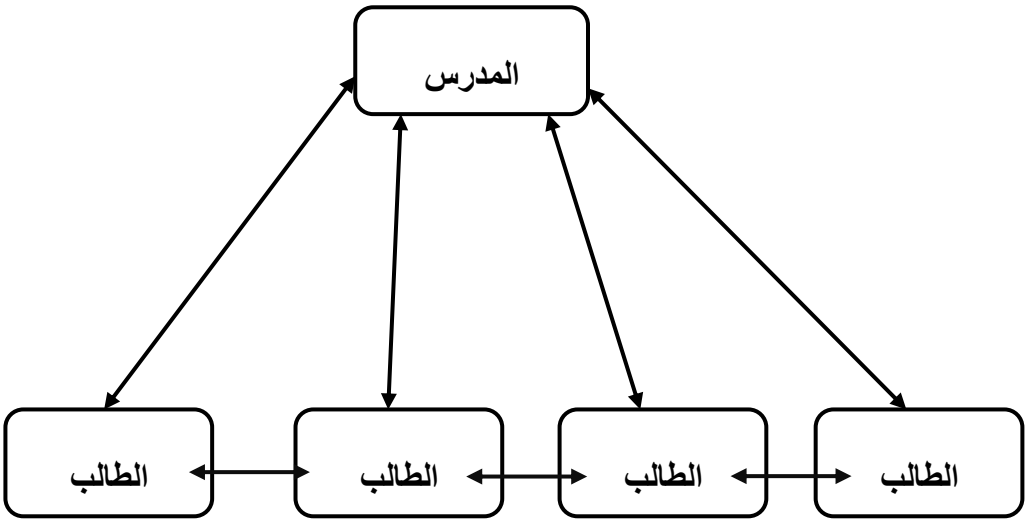


شكل (٢) يمثل نمط الاتصال ثنائي الاتجاه

(ابو سعيد،٢٠٠٦ ص٧)

٣-نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه :

وهو النمط الاكثر تطور من سابقيه حيث يتيح المعلم للطلبة فرصة تبادل الكلام مع بعضهم حول قضايا وموضوعات التعلم وبتوجيه منه ،مما يؤدي الى تبادل الخبرات بين الطلبة وتنمية المهارات اللغوية لديهم ويعودهم على ابداء اراءهم وتقبل اراء الاخرين واحترامها، كما ان هذا النمط يقلل من سيطرة المعلم على المادة العلمية والانشطة المرتبطة بها ويعطي فرصة للطلبة للمشاركة في العملية التربوية ،وبالتالي يجعل التعلم اكثر فعالية وابقى احتفاظا .



شكل (٣) يمثل نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه (علي ،٢٠٠٩ ص٣٣)

تحليل التفاعل اللفظي :

يشير التفاعل اللفظي في غرفة الصف الى مجمل الكلام والاقوال المتتابعة التي يتبادلها المعلم والطلاب فيما بينهم في غرفة الصف والى ما يرافقها هذا الكلام من افعال وايحاءات وتلميحات واستنتاجات ترتبط بالعملية التعليمية ،ويقوم مفهوم التفاعل اللفظي على فكرة التبادل الفعال للكلام في اطار عمليتي التعليم والتعلم الذي يهدف الى احداث تغيرات دائمة مرغوبة فيها في سلوك المتعلمين يتصل بالاهداف التربوية والتعليمية المتنوعة وتكون جميع هذه الاقوال وما يرافقها من افعال قابلة للملاحظة والقياس . (ملحم ،٢٠٠١ ص٣٩١) .

اذ يعد تفاعل المعلم مع طلبته ذو اهمية كبيرة في عملية التعليم والتعلم، لذلك فان نمط ونوعية هذا التفاعل تحدد بفاعلية الموقف التعليمي والاتجاهات والاهتمامات وبعض السمات والخصائص التعليمية، كما ان التفاعل الصفي المتمثل في انماط التواصل بين اطراف العملية التعليمية دورا مهما ومؤثرا في اداء المتعلمين التحصيلي وفي انماط سلوكهم . (القطامي ،٢٠٠١ ص٣٤٨) .

يجب ان يعتمد اسلوب التحليل اللفظي على الملاحظة المباشرة لسلوك المدرسين وهم يقومون بالتدريس وسلوك المتعلمين وهم يتعلمون وهذا يظهر فعالية مصدر هذا الاسلوب ومقدرته على ملاحظة السلوك وتسجيله بغية تفسيره والعمل على معرفة مواطن القوة والضعف لحذف الاداء الخاطئ وتحسين الاداء الضعيف وتدعيم الاداء السليم وذلك يدل على زيادة اقبال الباحثين على استخدام منهج الملاحظة الطبيعية في دراسة سلوك المعلم في غرفة الصف والتفاعلات اللفظية التي تحدث فيه وبرامج التدريب (قطامي واخرون ،١٩٩٥ ص٦٠٥) .

ان عملية التعليم هي عملية تفاعل بين المعلم والطالب والمنهاج والبيئة التعليمية ولكن التفاعل بين المعلم والطالب هو اهمها، مما يستدعي ان يكون

المدرس على دراية بالغة بطبيعة وخصائص طلابه وبذلك يستطيع المعلم ان يدرك الفروق الفردية وانعكاساتها على عملية التعلم .

(مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم، ٢٠٠٣ ص٤٥) .

لذا تعد عملية تحليل التفاعل اللفظي اسلوبا للتحكم في الابعاد الكمية والنوعية والكيفية للسلوك اللفظي الذي يمارسه المعلم داخل غرفة الصف اي ان تحليل السلوك اللفظي يهتم ويركز بالدرجة الاولى على ما يدور من تفاعل في اثناء اجراء عملية التدريس وليس ما يجب ان يكون عليه، لذا يعد اسلوب التفاعل اللفظي تطبيقا عمليا لمفهوم التغذية الراجعة بطريقة موضوعية تدعم مواطن القوة وتتلافى مواطن الضعف في سلوك المدرس ثم وضع خطة تدريبية لمعالجة ما يلزم.

(صعليك، ٢٠٠٩ ص١٨٣) .

اذ تعد عملية تحليل التفاعل اللفظي محاولة موضوعية ودقيقة يراد بها وصف وتنظيم ما يحدث من سلوك يمكن ملاحظته وتسجيله في اثناء الدرس او جزء منه بحيث يعطي رؤية وصورة واضحتين عن هذا السلوك ويظهر ذلك في صورة السلوك التدريسي ونوعه سواء حدث من المدرس او الطلاب فاسلوب التفاعل اللفظي في التدريس يهدف الى دراسة السلوك، وذلك يكون برصد ما يصدر عن المعلم او الطالب من كلام وذلك بغية مساعدة المدرس على مراجعة اسلوبه التدريسي وضبطه وتنظيمه . (اللقاني، ١٩٧٨ ص٣) .

ان ممارسة التفاعل اللفظي وتحليل ابعاده يفيد كلا من المعلم والطالب والعملية التعليمية التعلمية، فالاسلوب الذي يتعامل به المعلم مع طلابه يقرر مواطن المستقبل لذلك المجتمع . (ابو هلال، ١٩٧٩ ص١١) .

التفاعل اللفظي وعملية التدريس :

ان الارتقاء بالاداء التدريسي للمعلم الى مستوى التمكن يعد من الاهداف التربوية المهمة في الوقت الحاضر ويمكن ان يتحقق من خلال الاهتمام بفاعلية السلوك التدريسي وهذا يستلزم اولا عملية قياس لهذا السلوك داخل حجرة الدراسة في اثناء التفاعل الحادث بين المعلم والطالب، بغية الوصول الى اكبر فاعلية ممكنة

لسلوك التدريس، ويتبع الاساليب التي كان يتم بواسطتها الحكم على اداء المعلم ويلاحظ انها قد تطورت في الاونة الاخيرة . (المفتي ،١٩٨٤ ص٨) .

ان عملية التدريس عملية اجتماعية تقوم اساسا على الاتصال والتواصل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم وطلبته، وهذا يعني ان يسود التدريس الصفي المناقشة والحوار ويصاحب ذلك استخدام الوسائل التعليمية والقيام بمختلف الانشطة الصفية، اذ يقوم كل من المعلم والطالب بواجبه في اوقات مختلفة وعلى مستويات متباينة فالمعلم في الموقف التدريسي يؤثر ويتاثر باستجابات الطلبة وافعالهم واستعداداتهم ودافعيتهم للتعلم ،كما ان الطالب لا يتعلم من المدرس المعلومات فحسب ولكن يصبح له نموذجا بسلوكه وممارساته ويتاثر بانفعالاته وردود افعاله واسلوب تعامله معه (الربيع والدليمي، ٢٠٠٩ ص٩٩)

اذ يمثل سلوك المعلم جميع الاداءات المتعلقة بالعملية التربوية داخل غرفة الصف وخارجها ،مثل الاداءات مباشرة بتدريس الطلاب داخل الصف والاداءات الاخرى المصاحبة مثل (تحضير الامتحانات، وتصحيح الاوراق وحفظ النظام داخل المدرسة والاشتراك في الانشطة المدرسية، وما الى ذلك من نشاطات التي تحدث خارج المدرسة). (محمد ومجيد ،١٩٩١ ص٢٠٣) .

قد اجريت عدة دراسات فيما يتعلق بقياس مدى فاعلية الاداء التدريسي للمدرس من خلال اساليب مختلفة ومن بينها اسلوب التفاعل الصفي الذي يقوم على رصد انماط التفاعل بين المعلم وطلابه في الحصص المدرسية ،طبقا لمقياس ملاحظته (سيد ابراهيم، ١٩٨٨ ص١٩) .

نظرا لاهمية التفاعل اللفظي فقد اهتم التربويون بهذا التفاعل تحليلا وتصنيفا وتحديدا لسلوك كل من المعلم والطالب والعوامل المؤثرة على انماط هذا التفاعل، الامر الذي ادى الى بناء ادوات لقياس وملاحظة التفاعل اللفظي واجراء دراسات تتصل بانظمة للتحليل اللفظي، ومن ادوات تحليل التفاعل اللفظي نجد اداة (فلاندرز) التي تعد حجر الاساس لعدة دراسات وجاءت بعدها اداة (ويثول واداة (اميدونوهنتر) واداة (حمدان) وغيرها . (حمدان،٢٠٠١ ص١٤) .

يعتمد اسلوب تحليل التفاعل اللفظي في التدريس على الفكرة القائلة ؛ان المناخ السائد في التدريس (ديمقراطي وتسلطي) اثناء مواقف التعليم ،والتي لها اثر كبير في نمط التفاعل السائد بين المعلم وطلبته والذي يعد عاملا مهما في تحقيق اهداف العملية التعليمية. (محمد ومجيد،١٩٩١ ص٣) .

ان عملية التعليم عملية تواصل وتفاعل دائم ومتبادل ومثمر بين المعلم والطالب ونظرا لاهمية التفاعل الصفي في عملية التعلم .فقد احتل هذا الموضوع مركزا مهماً في مجالات الدراسة والبحث التربوي، وقد اكدت نتائج كثير من الدراسات الضرورة اتقان المعلم مهارات التواصل والتفاعل الصفي، والمعلم الذي لا يتقن هذه المهارات يصعب عليه النجاح في مهمته التعليمية ويمكن القول بان نشاطات المدرس في غرفة الصف هي نشاطات لفظية وغير لفظية .

(ربيع والدليمي، ٢٠٠٩ ص١٠٠) .

يعد اسلوب تحليل التفاعل اللفظي من الاتجاهات المهمة السائدة في تقويم التدريس وهو مدخل مباشر للتقويم ويتم بواسطته رصد سلوك المعلم والطالب بطريقة منظمة في اثناء التدريس باستخدام احدى طرق التسجيل او البرنامج ويؤكد كل من (بلاك وكلبرد وهيمان وسيمث) بان دور المعلم يمكن وصفه جيدا عندما يكون مرتبطا بالدور الذي يؤديه المتعلمون. (حمدان ،٢٠٠١ ص٢).

واذا اعتبرنا عملية التدريس سلوكا واداء يقوم به المعلم والطالب معه في غرفة الصف، فان هذه العملية لابد لها ان تخضع للتحليل والدراسة لكشف المهارات التي يتضمنها سلوك المعلم، ليتضمن تحقيق اهداف الدرس بكفاءة عالية، لذلك ظهرت معايير تحدد اداء المدرسين وتحدد اداء الابعاد الرئسية للعملية التدريسية في ضوء التطورات العلمية والتكنلوجية في ميدان التربية والتعليم.

(علي ،١٩٩٥ ص٩٨) .

اقسام السلوك التدريسي :

١-الجانب اللفظي :-

ويعتمد في الغالب على اداءات الشرح والتفسير وتوجيه الاسئلة وذكر التعريف والتعليق على اجابات الطلاب وغير ذلك مما يؤديه المدرس بطريقة لفظية.

٢-الجانب غير اللفظي :-

ويعتمد على الاداءات التي يقوم بها المدرس اثناء تدريسه مثل الاشارة الى اجزاء رسم توضيحي او جزء من جهاز معين او ايماءات وغيرها من الاداءات غير اللفظية . (عبد،٢٠٠٩ ص٢٢)

اذ يستخدم نظام التفاعل اللفظي في عدة مجالات من عملية التدريس هي:

١- التدريب الميداني للطلبة المطبقين .
٢- تدريب المعلمين والمدرسين .
٣- تقويم المعلمين والمدرسين .(المفتي ،١٩٨٤ ص٦٥) .

مميزات ادوات التفاعل اللفظي في الحجرة الدراسية :-

١- تحسين مستوى ونوعية العلاقات الانسانية بين المدرس وطلبته وبين المشرف والمدرس.
٢- تحسين سلوك المدرس العام وتحفيزه ليكون سلوكا فعالا متفوقا .
٣- تحفيز المدرس على تنويع سلوكه واساليبه التدريسية خلال الحصة الواحدة.
٤- ارتفاع تحصيل الطلبة غالبا نتيجة تبني المعلم لانواع السلوك الايجابي وغير المباشر.
٥- تزويد المعلم او المشرف باداة تحليلية وصفية يستطيعان بها تحديد نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية اللفظية .

(حمدان ،١٩٨٤ ص١٣٠) .

الصعوبات التي تواجه استخدام التفاعل اللفظي في حجرة الدراسية :

١- انها لا تستخدم الا في ملاحظة التفاعل اللفظي الذي يبدو بين المعلم والطالب داخل الصف الدراسي، اما السلوك غير اللفظي المتضمن لعلاقات التقبل او عدم التقبل التي تسبق وحي المتعلم والخالية من التعبيرات اللفظية كالاشارة مثلا فان هذه الاداة لا تسجل بوصفها سلوكا غير لفظي .

٢- انها تظهر المدرس بدرجة اكبر من نشاط المتعلم مع انه هو المستهدف من العملية التعليمية .

٣- انها تتطلب من الملاحظ دقة وجهدا ذهنيا متواصلا اثناء عملية ملاحظته للنشاط الذي يبدو من المعلم والطلبة ومما يؤدي بالملاحظ الى عدم تمكنه من اداء تسجيل حصول السلوك اولا باول وبسرعة كبيرة ،اذ يسجل (٢٠) علامة في الدقيقة الواحدة . (احمد ،١٩٨٥ ص١٦٠) .

مهارة التقويم:

يعد التقويم جزءاً أساساً في العملية التعليمية بوجه عام نظراً لأهميته في تحديد وتبيان مقدار ما تحقق من الأهداف التربوية الموضوعة والغايات المرسومة والتي تنعكس إيجابياً على المتعلم وعلى العملية التعليمية. ومراجعة المناهج الدراسية وتقويمها أمر لابد من القيام به بغية مواكبة العصر بتغيراته وتطوراته والتي أصبحت بتسارع دائم في عصرنا هذا، فضلاً عن الضرورة في إخضاع المنهج لعملية التقويم من أجل اكتمال بنائه، وعلى ذلك فإن التقويم يعد من مكونات المنهج الرئيسة إذ إن "عملية بناء المنهج وتطويره لا تكتمل بدون إخضاعه لعمليات التقويم".

(التميمي، ٢٠٠١ ص٢٤).

فالتقويم يمثل الحكم على مدى قدرة العملية التعليمية والمنهج على تحقيق الأهداف الموضوعة للمادة التعليمية فيرى (Bloom, 1971) في ذلك أن التقويم يعد نظام لضبط كيفية حدوث التعلم، فمن خلاله يمكن تحديد مدى كفاية العملية

التعليمية في المراحل الدراسية المختلفة أو أثناء التدريس داخل غرفة الدراسة، فإذا ثبت عن طريق التقويم ظهور جوانب قصور في العملية التعليمية فإنه يجب تحديد المتغيرات التي يمكن إدخالها لتحسين هذه العملية (Bloom: 1971,p,50) .

لقد اخذ مفهوم التقويم يتسع وينتشر وذلك للنتائج الإيجابية التي ساهمت في تحسين وتطوير ما خضع لعملية التقويم، إذ تطور مفهوم التقويم شيئاً فشيئاً ليشمل جميع أركان العملية التعليمية بعد ان كان يحتل مفهوماً ضيقاً لا يتعدى كونه مرادفاً للامتحانات (فهناك من يعتبره مرادفاً للامتحانات، ومن يعتبره مساوياً للقياس وهناك من يعتبره عملية أوسع من ذلك في أنه يتناول جميع الجوانب التي يمكن قياسها، وتلك التي لا يمكن قياسها بشكل محدد دقيق يتمثل بالأرقام القاطعة والاستفادة من نتائج القياس في إخضاعه للتحليل والتفسير والنظر إلى كل ذلك من خلال رؤيا شاملة تأخذ كل المتغيرات بنظر الاعتبار للخروج بأحكام تقود إلى التطوير واتخاذ القرارات الصائبة) (الشبلي،٢٠٠٠ ص١٤٠).

إن التطور في نواحي الحياة المختلفة ألزم القائمين على العملية التعليمية بالسير جنباً إلى جنب مع التطورات الأخرى حتى تتمكن هذه العملية من مواكبة الجوانب المصاحبة لها وإن كان الأصل أن تكون العملية التعليمية هي القائد لأي عملية تغيير في المجتمع، وبذلك فقد تطور مفهوم التقويم ليصبح واسعاً وليشمل "جميع العمليات المنظمة التي تتفاعل مع عناصر المنهج أو البرنامج لتحديد جدواها وبيان مواقع القوة والضعف فيها لتطويرها أو مساعدة متخذ القرار للحسم بشأنها".
(الشبلي، ٢٠٠٠ ص١٤١).

إن الاختلاف في تحديد مفهوم التقويم لا يتعدى كونه اختلافاً ظاهرياً فقط إذ إن المفاهيم المختلفة، تتفق في جوهرها. على إن التقويم مفهوم يشمل جميع جوانب العملية التعليمية والكشف عن نقاط القوة والضعف لتطوير العملية المقوَّمة.

أنواع وخطوات التقويم:

إن التطور المستمر الذي طرأ على عملية التقويم دفع العلماء والتربويين للعمل على تحديد خطوات أساسية يجب أن تراعى في عملية التقويم،

فقد حدد النجيحي ١٩٧٧ خطوات التقويم بالآتي:

١- تحديد الأهداف.

٢- ترجمة الهدف إلى أنواع من السلوك.

٣- تحديد المواقف التي يظهر فيها السلوك.

٤- جمع البيانات حول مظاهر السلوك.

٥- تفسير البيانات وتحليلها في ضوء الأهداف المحددة.

٦- تعديل المنهج أو البرنامج على أساس النتائج التي تطورها عملية التقويم.

(النجيحي، ١٩٧٧ ص١٩٧-١٩٨).

ويذهب (تايلر ١٩٦٢) في تحديد خطوات واجراءات التقويم بما ياتي :

١- معرفة الأهداف: إن عملية التقويم تبدأ أساساً بمعرفة أهداف البرنامج التربوي، وإن الغرض هو معرفة إلى أي مدى تتحقق الأهداف فعلاً، فمن الضروري أن تزودنا الإجراءات التقويمية بدليل عن كل نوع من انواع السلوك التي يتضمنه كل هدف من الأهداف التربوية المهمة.

٢- إختيار المواقف: وتأتي هذه الخطوة لأختيار المواقف التي تتيح للتلاميذ فرصة التعبير عن نوع السلوك الذي تتضمنه الأهداف التربوية.

٣- إنتقاء وسائل التقويم ووضعها: بعد تحديد الأهداف والتعرف عليها بوضوح وتحديد المواقف التي تتيح للتلاميذ الإفصاح عن السلوك المرغوب فيه يصبح بالإمكان فحص الوسائل التقويمية المنتقاة لمعرفة إلى أي حد تخدم هذه الوسائل أغراض التقويم.

٤- إختيار طريقة القياس: وذلك لتحديد الطرق التي تستخدم لتلخيص أو تقدير سجل السلوك الذي حصلنا عليه، وينبغي أن تتفق هذه الطريقة مع مضامين الهدف ذاته.

٥- الموضوعية والثبات: والخطوة التالية في وضع أداة تقويم هي أن نحدد إلى أي مدى تعد هذه التقديرات، وطرق الحصول على الملخصات الموضوعية، أي إلى أي حد يستطيع شخصان يتوفر لديهما نفس الكفاية أن يصلا إلى تقديرات أو

ملخصات متشابهة حين تتاح لهما فرصة تقدير أو تلخيص نفس سجلات السلوك.

٦- الصدق: وطالما أنه تم استخدام معيارين مهمين من معايير التقويم وهما الموضوعية والثبات. أصبح من الضروري التأكيد على المعيار الثالث وهو صدق وسيلة التقويم. وذلك ليبين الدرجة التي تزودنا بها فعلاً وسيلة التقويم بدليل صادق عن السلوك المرغوب فيه. (تايلر، ١٩٦٢ ص١٧٠-١٨٤).

إن ما حصل من تطور شامل في مناحي الحياة المختلفة ألزم القائمين على العملية التعليمية بإيجاد الأساليب المختلفة والمتطورة للنهوض بها للسير جنباً إلى جنب مع التطورات الأخرى، وقد شمل هذا التطور المناهج والتقويم وأنواع التقويم حيث حرص العلماء والتربويون على خصوصية كل جانب من جوانب العملية التقويمية وعلى ذلك فقد ظهرت الأنواع التالية لعملية التقويم وهي كما حددها الشبلي من ناحية العامل الزمني بأربعة أنواع هي:

١- التقويم التمهيدي: وهو الذي يتم قبل البدء بتنفيذ المنهج أو البرنامج التربوي لاستطلاع الحال قبل البدء.

٢- التقويم البنائي أو التطويري: هو الذي يجري تطبيق المنهج أو البرنامج من أجل إكتشاف الإيجابيات وتدعيمها وتحديد السلبيات ومعالجتها. وهذا يجعل المنهج في حالة تطوير مستمر.

٣- التقويم النهائي: وهو الذي يتم في نهاية تنفيذ المنهج او البرنامج ككل أو في نهاية الفترة المحددة (فصلاً أو عاماً دراسياً).

٤- التقويم التتبعي: وهو الذي يجري بعد الانتهاء من تنفيذ المنهج او البرنامج وبعد فترة من التقويم النهائي من أجل معرفة الآثار البعيدة له.

(الشبلي، ٢٠٠٠ ص١٤٥-١٤٦).

وقد صنف عودة ١٩٩٨ التقويم إلى الآتي:-

١- التقويم القبلي (التمهيدي).

٢- التقويم التكويني (بنائي).

٣- التقويم الختامي (إجمالي). (عودة، ١٩٩٨ ص٣٣).

أهمية عملية التقويم:

تتجلى أهمية التقويم في الأمور الآتية:-

١. معرفة مدى ما تحقق وأنجز من الأهداف الموضوعية.
٢. التعرف على مناطق القوة والضعف في المنهج.
٣. التعرف على مدى انسجام المعلومات الموضوعية مع فلسفة المجتمع وحاجاته ومواكبة التطورات والتغيرات الحاصلة فيه.
٤. تزويد المعلم بالمعلومات عن مدى نجاحه في عمله.
٥. التعرف على مدى إفادة التلامذة ونموهم في الجوانب المختلفة أي ما أتقنوه في نواحي المعرفة والعلوم وما اكتسبوه من مهارات واتجاهات وسلوك.
٦. تزويد المسؤولين بالمعلومات عن مدى كفاية أعضاء الهيئة التعليمة.
٧. توفير المعلومات عن مدى صلاحية الأبنية والبيئة المدرسية.
٨. إعطاء معلومات عن مدى كفاية الإدارة المدرسية.
٩. تزويد المسؤولين عن مدى صلاحية الكتب المدرسية المستخدمة.
١٠. توفير المعلومات والبيانات عن الأنشطة والفعاليات المختلفة للتلامذة .
١١. المساهمة في حساب الكلفة الاقتصادية لتطبيق منهج ما أو إجراء تعديل تفسير على منهج ما.(الشبلي ،١٩٩٣ ص٧٠-٧١).

أغراض التقويم:-

للتقويم أربعة أغراض هي:-

١. يهدف إلى معرفة جوانب الخطأ أو الضعف في تعليمه وأسبابه.
٢. يعين المتعلم على الرضا وتحقيق الإشباع عندما يؤدي عمله بنجاح.
٣. يساعد المعلم في الحكم على مدى كفاية طرائقه في التدريس.
٤. يساعد على إصدار الأحكام التي تتخذ أساسا للتنظيم الإداري.

(ريان،١٩٨٤ ص٤٣١).

وظائف التقويم:-

يؤدي التقويم الوظائف الآتية:

١. زيادة دافعية التعلم عن طريق تنشيط الجهد المبذول وزيادة المستوى العام لنشاط التلامذة.

٢. تقويم وانتقاء الإجابات المراد تثبيتها وبقاؤها عند التلامذة وتلك المراد حذفها، وترتبط هذه الوظيفة بالجانب الشخصي، أي تشخيص الصعوبات

كما يقترحها المعلم أو الأخصائي الاجتماعي والنفسي، بينما يعتني الانتقاء بتعريف التلامذة أخطائهم وأسبابها في موقف اختباري يتم فيه توجيه سلوك المتعلم ونشاطه إلى المسالك المرغوب فيها.(قلادة، ١٩٧٩ ص ٣٨٧).

أما بلوم فيقصد بالتقويم إصدار الأحكام الكمية أو الكيفية على قيمة الأشياء والطرق المحققة لأهداف خاصة في إطار المعايير الموضوعية لها ومحكات معينة وقسمّه على المستويات الآتية:-

١. الحكم في حدود البرهان الداخلي وهو دقة الاتصال في حدود براهين الدقة المنطقة والتماسك وغيرها من المعايير الداخلية إذ يصبح الفرد قادراً على التقويم بإصدار الحكم بواسطة معايير داخلية تمكن من الكشف عن المغالطات المنطقية مع العناية بأهمية الحقائق الثابتة والوثائق والبراهين.

٢. حكم في حدود المعايير الظاهرية وهو تقويم الأشياء بالإشارة إلى معايير مختارة أو مذكورة.(شكر الله ،١٩٨٠ ص٥٣).

المبحث الثالث

التعليم المصغر

ماهيّة التعليم المصغر:

التعليم المصغر هي تقنية تعلم يركز على إكساب المتعلم مهارات محددة، وصقل ما لديه من مهارات سابقة، وقد بدأ ظهور هذا الأسلوب في أوائل الستينيات من القرن العشرين، عندما كانت تطبيقات الاتجاه السلوكي في علم النفس Behavioral Psychology هي المسيطرة على مناهج التعليم.

(محمد وطارق، ٢٠٠٨ص٣٣)

بدأ تطبيق التعليم المصغر في برامج تدريب المدرسين في عام ١٩٦١ في جامعة ستانفورد Stanford University بالولايات المتحدة الأمريكية على يد دوايت الن (Dwight Allen)، وكيفن ريان (Kevin Rayan)، وروبرت بوش (Robort Bush) وجيمس كوبر (James Cooper).

(محمد وطارق، ٢٠٠٨ ص٣٣).

ظهر التعليم المصغر بسبب القصور الواضح في برامج إعداد المدرسين، ونتيجة ما لاحظه القائمون على السياسة التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية من أن برامج إعداد المدرسين آنذاك، كانت تميل نحو الجوانب النظرية إلى حد بعيد، مركزه على النواحي المعرفية، ومغلقة جانب المهارات التي يحتاج إليها المعلم في تعليمه الصفي. (الخطيب ورداح، ٢٠٠٨ص ١٦٤)

وأشار هؤلاء المربون إلى أنَّ الطلبة المعلمين يتعلمون عن طريق المحاولة والخطأ، وهم بهذا لا يكتسبون المهارات التدريسية اللازمة لهم، لذلك بدأ التفكير في أساليب متطورة لتدريب معلمين تنسجم مع جهود الإصلاح التربوي وتستثمر معطيات تكنولوجيا التعليم ومتجاوزة الأساليب التقليدية القائمة المتمثلة بالمحاضرات والندوات والمناقشات إلى أساليب إعداد وتدريب أكثر تقدما.

لقد حقق التعليم المصغر أسلوبا من أساليب التدريس الحديثة نسبياً انتشاراً سريعاً على الرغم من حداثة عمره، فبدا يدخل برامج إعداد المعلمين في الجامعات الأمريكية الأخرى، ثم ما لبث أن لاقى رواجاً في أوربا، فانتشر بسرعة، ولاسيما في أوائل السبعينيات، وهو يشكل في المملكة المتحدة عام ١٩٧٥، جزءاً أساسياً من إعداد كلّ معلم وتدريبه، (الأحمد، ٢٠٠٥ ص١٧١) ثم انتقل هذا الأسلوب إلى العالم العربي في منتصف السبعينيات، وطبق في كثير من جامعاته وكلياته، ونقلت عدد من الكتب والدراسات الأجنبية إلى اللغة العربية، ثم أُلفت كتب أخرى باللغة العربية نفسها.وانتشرت البحوث والدراسات عن التعليم المصغر.

(محمد وطارق، ٢٠٠٨ص ٣٤)

التعليم المصغر أسلوب من الأساليب الحديثة يمكن الاستعانة به بوصفه برنامجاً من برامج الإعداد والنمو المهني للمعلمين سواء أكان قبل الخدمة أم في أثنائها، والفكرة الأساسية التي بني عليها التعليم المصغر هي النظرة إلى التدريس بعدّه سلوكا مكونا من مجموعة من المهارات المعقدة التي يمكن تحديدها وتعرّفها من طريق تحليل هذا السلوك ثم التدريب على كلّ منها تحت ظروف معينة يمكن التحكم فيها بالاستعانة بالوسائل والأجهزة المناسبة. (أبو رحاب، ١٩٩٠ص ٨٧)

ويشير التعليم المصغر بمفهومه الواسع إلى عملية اختصار فنية للأبعاد الأساسية لعملية التعليم، لإتاحة الفرصة أمام أكبر عدد من الطلبة المعلمين لممارسة عملية التدريس الصفي، وتطوير قدراتهم الفنية في التدريس في ضوء إشراف واع وتقويم ذاتي من خلال تغذية راجعة مستمرة في أثناء عملية التعليم.

(احمد، ٢٠٠٦ ص٣٧٧-٣٧٨)

ويحدد براون مفهوم التعليم المصغر في "مجموعة من الأنشطة ذات الجوانب والأبعاد المتعددة، ويتضمن المعرفة والانفعال والحركة في تقديم المعارف وإلقاء الأسئلة والشرح والتفسير، والاستماع والتشجيع والمناقشة والإقناع والاقتناع، وحشد من النشاطات الأخرى. (براون، ١٩٩٨ ص١٥)

والتعليم المصغر موقف تدريسي بسيط يقوم به الطالب المعلم ويتم في وقت قصير (يتراوح عادة من ٥ خمس دقائق إلى ١٠ عشر دقائق) على عدد محدود من الطلبة (يتراوح عادة من ٣ ثلاثة إلى ١٠ عشرة طلاب) خصص لاكتساب مهارات جديدة أو تنمية وتحسين مهارات قائمة مع تسجيل هذا الموقف ليعمل كتغذية راجعة. (طعيمة، ١٩٨١ ص١٢٢)

فهذه التقنية بما يتضمنه من عدة مصادر للرجع تتمثل في التسجيل والمشرف والزملاء باستعمال استمارة التقويم، وما يحدده من مهارات، يعد من أكثر أساليب التدريب فاعلية، وإذا كانت الدول المتقدمة قد أخذت بهذا الأسلوب في إعداد المعلمين وتدريبهم، فان واقع برامج إعداد المعلمين في كليات التربية في العراق يشير إلى شدة الحاجة إلى استعمال مثل هذه التقنية.

هنالك مسوغات كثيرة أدت الى قيام التعليم المصغر وتطوره ومنها :

١- مسايرة التزايد المعرفي والاستفادة من التقدم التكنولوجي في تسيير عملية إعداد المدرس بما يتفق مع التطورات العلمية والتكنولوجية لان هذه التطورات بدأت تغزو حياة الفرد والمجتمع كله وإنها دخلت في المجال التربوي مما يحتم توظيف التكنولوجيا من خلال برامج الإعداد.

٢- معالجة مشكلة تدني مستوى الأداء التدريسي لدى المعلمين وحلها بطريقة تتيح فرصة التدريب وممارسة المواقف التعليمية مصغرة في مؤسسات الإعداد .

٣- تنمية استقلالية المعلم في التدريب والممارسة مما يولد الدافعية الداخلية في تحقيق ذاته .(الفتلاوي، ٢٠٠٤ ص٢٨) .

٤- تسهيل عملية التدريب إذ انه في الكثير من الأحيان يتعذر الحصول على عدد كبير من المتدربين لمدة زمنية عادية، لذا يخفض عدد المتدربين ويكتفي بمدة زمنية وجيزة مما يجعل مهمة التدريب أكثر يسرا وسهولة.

٥- يخفف التعليم المصغر من حدة الموقف التعليمي الذي يثير الرهبة لدى المتدربين الجدد فالمعلم المتدرب يجد حرجا في عدد كبير من الطلبة وربما لا يجد الحرج نفسه في مواجهة عدد قليل من الطلبة لمدة زمنية قصيرة.

(النبهان ،٢٠٠٨ص١٥١) .

منطلقات التعليم المصغر:

إنَّ فكرة التعليم المصغر تستند إلى منطلقات كثيرة يمكن أن نلخصها بما يأتي:

١.إنَّ تعقيدات التعليم في الصفوف الدراسية الاعتيادية تحد من قيمتها التدريبية للطلبة/ المتدربين.

٢.إنَّ المهارات التدريسية يمكن تحليلها وتصنيفها إلى مهام سلوكية وتحديد الخبرات التي تمكن منها. (الفتلاوي، ٢٠٠٤ ص٧٤).

٣.يمكن تحليل التدريس بوصفه سلوكا إلى مهارات صغيرة ويمكن تطويره إلى حدّ كبير.

٤.التدريس عملية سلوكية على مستوى كبير من التعقيد وانه يتطلب التمكن من كثير من مهارات التفكير والاتصال والتفاعل مع الطلبة.

٥.من شأن الممارسة أن تزود المتدرب (الطالب المعلم / والمتعلم) بعدة خبرات تضفي على كلِّ عمل يقوم بِه في الصف الدراسي معنى وتجعل له دلالة وأنها تنقله من مستوى التجربة في الممارسة إلى مستوى يعرف سبب كلِّ عمل، ومغزى كل أداء. (الحيلة، ٢٠٠٨ ص٣٢٧)

١.التعليم المصغر تعليم حقيقي، على الرغم من أنَّ الموقف التعليمي فيه موقف مصنوع على نظام معين. إلا أنَّ التعليم الذي يجري فيه هو تعليم حقيقي

فعلي، إذ يدرس الطالب المدرب تلاميذ حقيقيين أو طلبة زملاء بوجود المشرف على التدريب، ويتم هذا على وفق برنامج تدريبي مخطط له.

(Richard. 1985, p,278)

٢. التعليم المصغر يبسط عملية التدريس ويخفف من تعقيد الموقف التعليمي، فهو يركز على حلقة تدريسية وعلى مهارة واحدة من مهارات التدريس، وينفذ من خلال مجموعة صغيرة من الطلبة، ويستغرق مدة زمنية قصيرة، ثم لا يترك فرصة للابتعاد عن الهدف. (صلاح ووليد، ٢٠٠٦ ص ٥٩)

٣. التعليم المصغر يمكن المتدرب من إتقان المهارات التدريسية المختلفة: التدريب الذي يركز على مهارة محددة يكون أفضل الطرائق لإتقان هذه المهارة. والتعليم المصغر يسير على وفق هذه الطريقة، (الفرا وعبد الرحمن، ١٩٩٩ص ١٥٨) ويتيح الفرصة أمام الطالب المتدرب من تكرار الأداء وممارسته.

٤. التعليم المصغر يتيح فرصة أفضل لتوجيه الطالب/المعلم : فالتعليم المصغر يعد بيئة عملية تخضع كثيرا من العوامل التعليمية لسلطة المخطط، كمدة الدرس، وعدد الطلبة المشاركين سواء أكانوا طلبة حقيقيين أم من الزملاء،وأنَّ فرصة مشاهدة الطالب/ المعلم لأدائه التدريسي واستماعه للتوجيهات والملاحظات من زملائه والمشرف ذلك كلَّه يمكنه من تحسين أدائه التدريسي بصورة فاعلة.

٥. إنَّ التعليم المصغَّر يزيد أمام الطالب/ المتدرب فرص للحصول على تغذية راجعة فورية: فهو يتيح له كمية هائلة من التغذية المرتدة الفورية، سواء أكان من التعليمات والمقترحات التي يقدمها الطلبة الزملاء الذين يدرس لهم، أم من المشرف، أم من التسجيل الصوتي والمرئي ذلك كله مصحوبا بالأدلة والأدوات الموضوعية، التي تمكن الطالب المتدرب من تحسين أدائه وإتقان المهارة المستهدفة (الأحمد، ٢٠٠٥ص ١٧٤)، (الخطيب ورداح، ٢٠٠٨ص ١٦٨)

مداخل التعليم المصغر :

للتعليم المصغر مداخل متنوعة ،يمكن للقائمين عليه تبني احد هذه المداخل لتدريس الطلبة المعلمين على مهارات التدريس ،وسوف تعرض أهم هذه المداخل وما تضمنته من إجراءات وما يمكن إن يواجه بعضها من انتقادات

١- مدخل تعديل السلوك:

ظهر هذا المدخل في جامعة ستانفورد (Stanford Univerity) الأمريكية واعتمد على أساس إن المفهوم السلوكي للتعلم من خلال تعديل السلوك ،كما عد رائد التعليم المبرمج سكنر (B.F Skianer) الذي يؤكد على أهمية التغذية الراجعة (Feed back) والتعزيز الفوري (pinafore cement mediate) في تعديل السلوك وبناء على ذلك فان المتدرب يحتفظ بالسلوك الصحيح عندما يتلقى تعزيزا ايجابيا من المعلم أو من زملائه ويبتعد عن السلوك الخاطئ بناء على التعزيز السلبي، ويحسن من أداءه تدريجيا حتى يصل الى الأداء المطلوب ولكي يضمن المتدرب الإفادة من التغذية الراجعة والتعزيز لتحسين أداءه ينبغي تقسيم الدرس الى أجزاءه ثم تقسيم كل جزء الى مهارات أو مهمات قصيرة يمكن التدريب عليها عدة مرات حتى يتم إتقانها (محمد وطارق ،٢٠٠٨ص٣٤) .

وقد وجهت الى هذا المدخل عدة انتقادات نذكر منها :

١-يفتت المهارات التدريسية الى مهارات بسيطة.

٢-يركز على تحصيل الخبرة للمهارة المفردة.

٣-يهمل أهمية تكامل هذه المهارات واستيعابها في سياق متكامل وكرد فعل لهذه العيوب والمأخذ ومحاولة تلافيها ظهرت عدة مداخل أخذت صور معدلة لمدخل تعديل السلوك. (التميمي،٢٠١٠ ص١٠٠) .

٢- مدخل المهارات المتجمعة:

ظهر هذا المدخل في جامعة سيدني في استراليا ،وينظر الى سلوك التدريس تحت إطار هذا المدخل على انه مجموعة من المهارات يتكامل بعضها مع البعض داخل كل مجموعة ،ثم تتكامل تلك المجموعات مع بعضها لتؤلف في مجملها السلوك التدريسي للمعلم وعلى ذلك تم دمج المهارات الأساسية للتدريس في

مجموعات فعلى سبيل المثال (مهارة الإلقاء وتوجيه الأسئلة وتدعيم إجابات الطلاب) ومجموعة أخرى (تنويع المثيرات والشرح والتفسير) وهكذا ثم يدرب الطلبة على ممارسة المجموعة الأولى من المهارات بإتباع دورة التعليم المصغر نفسها وهي تخطيط التدريس والتقويم ثم يدرب على ممارسة المجموعة الأخرى من المهارات (رسلان ،٢٠٠٨ص٥٠)

ويركز هذا المدخل على الاهتمام بنمو الطالب وتنمية التفكير أي انه يتبلور بشان الطالب واصبحت الدروس أطول زمنا وزاد عدد الطلاب عنه في المدخل السابق ويلاحظ إن هذا المدخل يركز على التكامل بين مهارات التدريس بدلا من الفصل بينها كما في مدخل تعديل السلوك .

المبادئ التي يستند اليها التعليم المصغر :

يقوم التعليم المصغر على مجموعة من المبادئ أهمها:

١- انه تعليم حقيقي يؤدي الى إتقان المهارة التعليمية .

٢- يبسط عملية التدريس ويتحكم بها .

٣- التركيز على مهارة واحدة من مهارات التدريس.

٤- يتيح فرصة أفضل لتدريب الطالب / المعلم والمعلم.

٥- يعتمد اعتمادا كبيرا على التغذية الراجعة في إدراك نواحي القوة والضعف في الدرس.

٦- انه تعليم مصغر في مادته ووقته وعدد طلابه.

٧- يخفض تعقيدات التعليم الاعتيادي .

٨- ليس تعليما تقليدي اعتياديا يقدمه معلم الصف .

(التميمي،٢٠١٠ ص١٠٣) .

أنواع التعليم المصغر:

يختلف التعليم المصغر باختلاف البرنامج الذي يطبق من اجله ،والهدف من التدريب وطبيعة المهارة أو المهمة المراد التدريب عليها ،ومستوى المتدربين ويمكن حصر هذه التقسيمات بالأنواع الآتية :

١- التعليم المصغر المستمر :

وهو التعليم المصغر الذي يبدأ بالتدريب عليه إثناء الدراسة، ويستمر معه أي قبل تخرج الطالب، ويرتبط الطالب بمقررات يتطلب فهمها تطبيقا عمليا وممارسة فعلية في قاعة الدرس تحت اشراف استاذ المادة .

٢- التعليم مصغر إثناء الخدمة :

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

٣- التعليم المصغر العام:

يهتم هذا النوع من بالمهارات الأساسية التي تتطلبها مهنة التدريس بوجه عام إن الهدف منه التأكد من قدرة المتدرب على ممارسة هذه المهنة وغالبا ما يكون هذا النوع من التدريس مقررا أو ضمن المقررات الإلزامية للجامعة أو الكلية ،واحد متطلبات التخرج فيها وغالبا تقوم كليات التربية بتنظيم هذا النوع من التدريب ،ويشرف عليه تدريبيون مختصون في التدريب الميداني وفي هذا النوع من التدريس يتدرب المعلمون على عدد من المهارات الاساسية مثل اثارة انتباه الطلاب للدرس الجديد وربط معلوماتهم السابقة بالمعلومات الجديدة تنظيم الوقت استخدام تقنيات التعليم ادارة الحوار بين الطلاب وتوزيع الادوار بينهم والتحرك داخل الفصل ،رفع الصوت وخفضه وتغير النغمة حسب الحاجة حركات اليدين وقسمات الوجه وتوزيع النظرات بين الطلاب اثناء الشرح، ملاحظة الفروق الفردية بين الطلاب ومراعاتها، واسلوب طرح السؤال على الطلاب وتوقيته، وطريقة الاجابة عن اسئلة الطلاب واستفساراتهم، واساليب تصويب اخطاء الطلاب ونحو ذلك .

(عز الدين، ٢٠٠٥ ص١٢١) .

٤- التعليم المصغر الخاص:

هذا النوع يهتم بالتدريب على المهارات الخاصة بمجال معين من مجالات التعلم والتعليم ؛كتعليم العلوم الطبيعية ،والعلوم الاجتماعية ،والرياضيات ،لمجموعة معينة من الطلاب المعلمين المتخصصين في مجال من هذه المجالات ،في كلية او في قسم او برنامج خاص وقد يكون التدريب موجها الى فئة من الطلاب ممن لديهم ضعف اكاديمي او نقص في التدريب على مهارات معينة .

والواقع ان بعض الانواع التي ذكرناها متداخلة ومتشابكة في المداخل والاهداف والاجراءات بيد ان اهم هذه الانواع او التقسيمات واشملها هو تقسيمها الى نوعين التدريب العام اي التدريب على المهارات العامة في التدريس والتدريب الخاص على مهارات خاصة بمجال معين .

٥- التعليم المصغر الموجه:

هذا النوع من التدريس يشمل انماطا موجهة من التعليم المصغر ،منها التعليم المصغر النموذجي وهو الذي يقدم فيه المشرف لطلابه المعلمين انموذجا من التعليم المصغر ويطلب منهم ان يحذوا حذوه وهذا النوع غالبا ما يطبق في برامج اعداد معلمي اللغات الاجنبية الذين لم يمارسوا هذه المهنة بعد. ومنها التدريس المعتمد على طريقة معينة من طرائق تدريس اللغات الاجنبية كالمذهب السمعي الشفهي او المذهب الاتصالي او المذهب المعرفي .

٦- التعليم المصغر الحر (غير موجه):

هذا النوع من التعليم غالبا ما يقابل بالنوع السابق (الموجه) يهدف الى بناء الكفاية التدريسية او التاكد منها لدى المعلم في اعداد المواد التعليمية وتقديم الدروس وتقويم اداء المتعلمين من غير ارتباط بنظرية او مفهوم او مذهب او طريقة او انموذج وغالبا ما يمارس هذا النوع من التدريس المصغر في البرامج الختامية او الاختبارية.

٧- التعليم المصغر الختامي:

هو التعليم الذي يقوم المعلم المتدرب بادائه في السنة النهائية او الفصل الاخير من البرنامج ويكون مركزا على المقررات الدراسية ،كمقرر تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها في برامج اعداد معلمي اللغة العربية مثلا ،ومقرر تدريس العلوم الشرعية او السيرة النبوية للناطقين بغير العربية .وقد يدخل التعليم المصغر الاختياري ضمن هذا النوع (محمد وطارق ،٢٠٠٨ص٤٢) .

خطوات تنفيذ التعليم المصغر :

يتفق كل من (ميتزلMittzel وطعيمة) في إن استخدام التعليم المصغر كأسلوب لتدريب الطالب المعلم يتطلب إتباع الخطوات والإجراءات الاتية:

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

٢- قيام الطالب المعلم بإعداد خطة لتعليم مصغر يركز فيها على تلك المهارة.

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

٤- اعادة عرض الدرس بعد التدريس للتحليل والنقد وهذه هي فترة التغذية الراجعة .

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

٦- عرض الدرس بعد التدريس للتغذية الراجعة ثانية.

(شبر وآخرون، ٢٠٠٥ ص٢٤٢).

عناصر التعليم المصغر :

١- معلومة واحدة او مفهوم واحد او اتجاه معين يراد تعينه.

٢- معلم يراد تدريبه .

٣- عدد قليل من المتدربين من (٥-١٠) في العادة .

٤- زمن محدد في التدريب (١٠) دقائق في المتوسط .

٥- تغذية راجعة بشان عملية التدريب .

٦- اعادة التدريب في ضوء التغذية الراجعة .(نبهان، ٢٠٠٨ ص١٥٠) .

مميزات التعليم المصغر:

على الرغم من تعدد الأساليب والاستراتيجيات والطرائق المتعددة التي ساعدت المبتكرات التقنية ووسائل الاتصال الحديثة في شيوعها بين الأوساط التعليمية والتدريبية، كالتعليم المبرمج والحقائب التعليمية والمجمعات التعليمية، يظل التدريس المصغر أكثر ملائمة لحالات التدريب العامة وتدريب المدرسين بخاصة إذ يفي هذا النمط من التدريب بكثير مما نادت بتطبيقه العلوم النفسية والتربوية في مجال التعليم. (الحيلة، ٢٠٠٨ ص٣٣٦)

يتفق كل من (طعيمة، ١٩٨١) و (الفرا، ١٩٩٩) و (براون، ٢٠٠٥) و (الاحمد، ٢٠٠٥) و (الحيلة، ٢٠٠٨) على مزايا التعليم المصغر المهمة وفوائده وعلى النحو الاتي:

١. يساعد على تنمية المهارات الموجودة عند المعلم وإعادة بنائها بطريقة علمية حتى لا يطغى استعمال أحداهما على الأخرى.
٢. يساعد على اكتساب الطالب المعلم مهارات جديدة بدرجة عالية من الكفاية.
٣. يبسط الموقف التدريسي ويضبط متغيراته ويتحكم فيها.
٤. يعمل على إكساب الطالب المعلم مهارة إعداد الدرس وتخطيطه، وتقبل النقد، وإبداء الرأي بفاعلية وموضوعية.
٥. يساعد على انتقال أثر التدريب من الموقف التدريبي إلى المواقف الميدانية، ولذلك اختاره الباحث أسلوباً فعّالاً في إكساب المهارات التدريسية للطلبة المعلمين.
٦. يؤدي التعليم المصغر إلى تعليم حقيقي على الرغم من أنّه موقف مصنوع إلى حدٍّ ما إذ يكتسب الطالب/ المعلم مهارات حقيقية جديدة في التدريس، ويضفي أنماطا سلوكية وأساليب تدريسية يلاحظ عدم جدواها.
٧. يساعد التعليم المصغر على تركيز الانتباه على التفاعل الصفي بين سلوك الطالب المعلم وسلوك الطلبة. وذلك للمساعدة في تحليل أداء الطالب المتدرب وتحاشي السلوك الخطأ وتعزيز السلوك الصحيح.

٨. يتصف التعليم المصغر بالمرونة، فيمكن تغيير عدد الطلبة المتدربين ليزيد قليلاً أو يقل نسبياً، ويمكن مدّ الزمن المحدد.
٩. الخطأ في التعليم المصغر يمكن تداركه وتلافي آثاره؛ لأن الموقف في التعليم المصغر موقف محسوب الخطوات، محدد الإجراءات تقل فيه المخاطرة.
١٠. يوفر التعليم المصغر أكثر من نوع من التقويم مثل التقويم الذاتي، والتقويم الخارجي من المشرف ومجموعة المتدربين، وتغذية راجعة.
١١. تراعي في التعليم المصغر قدرات الطالب المعلم وإمكاناته؛ لأنّه هو الذي يختار محتوى الدرس، وهو الذي يحدد المهارة التدريسية التي يستعملها وهو الذي يضع خطة الدرس.
١٢. يساعد التعليم المصغر على توافر جو نفسي ملائم للطالب المعلم لتعلم المهارات التدريسية المستهدفة.
١٣. يساعد التعليم المصغر على تنمية الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس بصفة عامة ويسهم في نمو مفهوم الذات، وكذلك الثقة بالنفس ويتغلب من خلاله على مشكلات القلق والعصبية.
١٤. تعرض فيه المادة العلمية بطرائق جديدة وأفكار مبتكرة تجعل الطلبة/المعلمين يحسنون من طرائق عرضهم للمادة.
١٥. تجزئة المهارات والاهتمام بمهارة معينة في أثناء التدريب بما يسمح بزيادة قدرة المتدرب على إتقانها.

(طعيمة، ١٩٨١ص ١٢٧) (الفرا وعبد الرحمن، ١٩٩٩ ص١٥٨- ١٥٩) (براون، ٢٠٠٥ص٣١) (الأحمد، ٢٠٠٥ص١٧٦) (الحيلة، ٢٠٠٨ص٣٣٦-٣٣٧)

المبحث الرابع

التغذية الراجعة

نظرة تأريخية لتطور التغذية الراجعة :-

إن التغذية الراجعة أخذت بُعداً واسعاً عند المهتمين وأعطوها أهمية كبيرةً، لأن لها دوراً مهماً في كافة المراحل، وأصبحت من المفاهيم التربوية الحديثة التي ظهرت في النصف الثاني من القرن العشرين، وقد لاقت اهتماماً كبيراً من التربويين وعلماء النفس على حد سواء، وأول من وضع هذا المصطلح هو (نوبرت وايتر عام ١٩٤٨) وقد تركزت في بداية الأمر على الأهتمام بها في مجال معرفة النتائج وانصب في جوهرها على التأكد فيما اذا تحققت الأهداف التربوية والسلوكية خلال عملية التعلم (مصطفى، ١٩٨٩ ص٣٧٩) وتعد التغذية الراجعة مصطلحاً عاماً يستخدم في كافة مجالات الحياة العامة. أما في مجال التربية والتعليم فإن التغذية الراجعة معناها معرفة المعلومات العلمية لمواضيع المادة الدراسية المقررة والإجابة على الأسئلة ومحاولة تصحيح الاجابات الخاطئة أو تعديلها وتعزيز الصحيحة منها بتكرارها ثم تقويتها لغرض تثبيتها. (الراوي، ١٩٩٦ص ٩).

والتغذية الراجعة مشتقة من أحد العلوم التطبيقية التي تُعنى بميكانيزمية الضبط Control mechanism وبعد ذلك إنتقل استعمال مفهوم التغذية الراجعة الى ميادين التربية وعلم النفس، وقد اشتقت من مصطلح السبيرماتيك (cyberematic) (السفاسفة، ٢٠٠٠ ص٩٠).

إنَ اصحاب السبيرنطيقية، ونظرية الضبط الذاتي للسلوك النظري وجدوا بعض العلماء يخلطون بين مفهوم التغذية الراجعة ومفهوم معرفة النتائج التي تلتفت اليها كتب علم النفس على استخدامه لتعني به التعزيز أو المكافأة.

ويرى بعض الدارسين أن التغذية الراجعة تعمل بوصفها مكافأة وهم ينظرون اليها على أنها شكل من أشكال التعزيز (مصطفى، ١٩٨٩ ص٣٧٩). كما إن skinner يدعم أهمية الخاصية التعزيزية من خلال تركيزه على مبدأ التغذية الراجعة الفورية (المقطري، ١٩٨٩ص ٥٦) وهناك دراسة قام بها كولهافي وآخرون (kulhavy & others 1976) حيث توصلوا الى أن أمر التغذية الراجعة لا يتحدد بصحة الاستجابة أو خطئها فقط وإنما يضاف اليها درجة ثقة الطالب المبدئية بصحة استجابته، فعندما تكون استجابة الطالب صحيحة، وثقته بصحة استجابته مرتفعة، هنا تكون للتغذية الراجعة أثراً تعزيزياً. أما اذا كانت ثقة الطالب بصحة استجابته منخفضة فإن للتغذية الراجعة في هذه الحالة أثراً تصحيحياً أكثر منه تعزيزياً. إذ يتطلب الأمر أن يصحح الطالب السؤال الذي اتضح أن اجابته عنه كانت صحيحة بالتخمين ومن ناحية أخرى عندما تكون استجابة الطالب مخطوءة وثقته بصحة إستجابته مرتفعة، فإن التغذية الراجعة توَلد لديه قوة دافعة الى معرفة مصدر الخطأ في إستجابته ثم التعرف على الإستجابة الصحيحة فهنا يكون للتغذية الراجعة أثر تصحيحي أكثر منه تعزيزي (الازيرباوي، ١٩٩٠ص١٨٠) .

وهناك التعزيز اللفظي حيث يُقصد به استخدام ألفاظ (صحيح، جيد، ممتاز) ككلمات مفردة، ويمكن أن تستخدم هذه الكلمات صفات لإجابات الطالب مثل إجابة سليمة، اقتراح جيد، ويجب ملاحظة هذه الكلمات التي يتم استخدامها بطريقة تدريجية، أي حسب الأداء الذي يقوم به المتعلم فإذا كان (على سبيل المثال) يتذكر

المعلومات فقط فيعزز بكلمات مفردة، وإذا كانت إجابته تدل على الفهم والمقارنة والاستنتاج فيعزز باستخدام الكلمات صح، جيد، ممتاز الى آخره.
(النجدي وآخرون، ٢٠٠٠ ص١٣٣).

وعلى أية حال سواء أكان للتغذية الراجعة أثر تعزيزي قوي أم ضعيف على سلوك المتعلم الصحيح، فإن الهدف الرئيس من التغذية الراجعة كونها إسلوباً تصحيحياً هو مدى ما تحققه من تصحيح لسلوك المتعلم، ومن ثم رفع مستوى أدائه الى الحد المطلوب (المحرزي، ٢٠٠٣ ص٤٥). وقد أكدت بحوث كثيرة أن معرفة المتعلم بنتائج تعلمه، ومدى تقدمه تساعده على إجادة هذا التعلم وزيادته، من حيث مقداره وسرعته ونوعه، والمتعلم في هذه الحالة يستخدم مبدأ النشاط الذاتي في اعتماده على نفسه في البحث والتفكير وتصحيح الأخطاء التي يقع فيها، وقد لوحظ أن المعلومات التي تقدم عن طريق التغذية الراجعة تنفع التعلم الإنساني، إذ إنها تقوم بدور مهم في تدعيم الاستجابة المتعلمة. (عثمان وانور ١٩٧٨ ص١٦٠-١٦١)

مفهوم التغذية الراجعة :-

إن دراسة التغذية الراجعة كما يراها الازيرجاوي تعني التغذية الاخبارية، أو المعلوماتية، أو التعليمية، ويمكن أن تتحدد في ضوء محاور أساسية بكونها توجيهية، بمعنى إنها تؤدي الى تصحيح المتعلم لإستجابات تالية في ضوء تعريفه بأخطائه التي إرتكبها في استجاباته الأولى، وهي دافعية، بمعنى انها تستثير دافعية المتعلم، لأن يبذل الجهد والمثابرة المستمرة والمتواصلة من أجل تعلم أداء أفضل، وقد تعتبر التغذية الراجعة تعزيزية، لأنها تشكل تشجيعاً واثابة وتثبيتاً للاستجابة الصحيحة، وقد عدت تقويمية، إذ يتخذها المعلم ركيزةً علميةً في إخبار المتعلم بموقعه بين زملائه في الصف بالنسبة الى مستواه العلمي أو الدراسي أو إخبارالمتعلم بمستواه ومدى تقدمه على وفق معايير محددة لمادة دراسية. (الازيرباوي، ١٩٩١ ص١٨٠) والتغذية الراجعة ضرورية لكل متعلم، وهي عامل شديد الأهمية في السيطرة على تعديل السلوك، كما إن معرفة المتعلم بنتائج تعلمه تعينه على إجادة التعلم، وزيادة إنتاجه، من حيث مقدارُه ونوعُه وسرعتُه. فقد دلت تجارب كثيرة على أن ممارسة العمل دون

علم بنتائجه لا يؤدي أحياناً الى تعلم إطلاقاً، ولابد من الإشارة الى أن التغذية الراجعة عبارة عن "إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه سواء كانت النتيجة صحيحة أم خاطئة" كما ذكر توكمان (Tuchman 1975) حول اهمية التغذية الراجعة في حث الطلاب على الاداء الافضل على المهمات والاختبارات التعليمية اللاحقة.

إن عملية التغذية الراجعة لا تقتصر على إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه، بل على المعلم أن يبين للمتعلم مدى صحة جوابه ومدى الخطأ، والى أي حد كان جوابه صحيحاً أو خاطئاً (الحيلة ١٩٩٩ص ٧٣) ومفهوم التغذية الراجعة ينتمي الى مجال معرفة النتائج knowledge of results حيث يضم:

أولاً: إن الطالب يفرح عندما يخبره المعلم في كل خطوة بالتقدم.

ثانياً: إن التعلم يزداد سهولةً حيث يخبر الطالب إذا كانت استجابته صحيحة أو خاطئة. (محمد وداود ١٩٩١ص ٥٠) وفي هذا السياق تعالج التغذية الراجعة، لكونها مفهوماً سايكلوجياً للتعبير عن نوع التفاعل المتبادل بين نوعين أو أكثر من الأهداف، فيولِد حدثاً معيناً فعلاً ثانوياً ولاحقاً، حيث يقوم بدور رجعي باعادة توجيه الفعل الأصلي (الغريب، ١٩٧١ ص٣٩٥).

ويمكن تحديد بعدين للتغذية الراجعة:

١-شكل المعلومات المعطاة، فقد تكون معلومات مكتوبة أو شفوية أو تعزيزية لبيان نقاط القوة والضعف.

٢-عدد مرات تقديم التغذية الراجعة، فقد يتم تقسيم العمل على اجزاء فرعية بحيث يحصل الفرد على معلومات مهمة عن نتائج أدائه التي تمكنه من العمل على تعديل مساره وتزيد من دافعيته في التحصيل. (شريف، ١٩٨٤ص ٨٥) وتعد التغذية الراجعة من الركائز الأساسية في المنظومة التربوية للتعليم.

أهمية التغذية الراجعة :-

للتغذية الراجعة أهمية كبيرة في عملية التعلم في المواقف الصفية، إذ إنها ضرورية ومهمة في عمليات الضبط والتعديل والرقابة التي ترافق وتعقب عمليات التفاعل والتعلم الصفي. ويمكن معرفة أهمية التغذية الراجعة في عملية التعلم بالآتي:

١-تعمل التغذية الراجعة في إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه سواء أكانت صحيحة أم خاطئة مما يقلل التوتر والقلق الذي قد يعتري المتعلم في حالة عدم معرفته نتائج تعلمه.

٢-تعزز المتعلم وتشجعه على الاستمرار في عملية التعلم وبخاصة عندما يعرف بأن اجابته عن السؤال كانت صحيحة، وهنا تعمل التغذية الراجعة على تدعيم العملية التعليمية-التعلمية.(الحيلة، ١٩٩٩ص ٢٥٨).

ويرى علماء النفس أن هناك عدة شروط للتغذية الراجعة:

١-إنها تستثير دافعية المتعلم نحو التعلم عن طريق استبقاء الإستجابات الصحيحة وتجنبا لإستجابات غير الصحيحة.

٢-إنها تؤدي بالمتعلم الى تصحيح استجاباته الخاطئة غير الصحيحة

٣-تساعد التغذية الراجعة على اختبار الاستجابات الصائبة وتثبيتها.

٤-التغذية الراجعة تعزز قدرات المتعلم وتشجعه على الاستمرار في عملية التعلم (الحديدي، ٢٠٠٣ص ١٩).

٥-يوضح التعلم التغذية الراجعة للمتعلم أين يقف من الهدف المرغوب فيه وما الزمن الذي يحتاج اليه لتحقيقه (قطامي، ١٩٨٩ص ١٨). كما يتبين للمتعلم أين هو من الأهداف السلوكية التي حققها غيره من طلاب صفه التي يحققونها فيما بعد، وعليه فتكون العملية بمثابة تقويم ذاتي للمعلم واسلوبه في التعليم (عبدوني وآخرون، ١٩٩٥ ص٧٩).

وتأتي أهمية التغذية الراجعة التي تُعدُ من اكثر الممارسات التربوية التي يقوم بها المعلمون والطلبة اهمية داخل الصف لتحقيق نتائج تربوية إيجابية، وهذا يُعدُ اسلوباً من أساليب التدريس التي يقوم بها المعلم في إعطاء المادة (عبد الرضا، ١٩٩٦ ص٢). وفي الوقت نفسه لا بدَ من استخدام المعلومات عن ناتج السلوك في تقويم تغذيةٍ راجعةٍ للمتعلم ، فعن طريقها يتمكن المتعلمون من مراقبة وتقييم أدائهم، ومقارنة مقاصدهم مع سلوكهم الفعلي، حيث ينبغي الإفادة من التغذية الراجعة في كل موقف تعليمي لأغراض التشخيص والعلاج، وقد أشار النعيمي ٢٠٠١ الى أن

التغذية الراجعة لها أثر بارز في العملية التعليمية، إذ إنها تعمل على تحسين أداء المتعلمين واستثارة دافعيتهم في التعلم وتحقيق الأهداف المنشودة بكفاءة.
(النعيمي، ٢٠٠١ص ٢٠) .

خصائص التغذية الراجعة :-

يرى التربويون وعلماء النفس أن للتغذية الراجعة ثلاث خصائص هي:

١-الخاصية التعزيزية: تشكل هذه الخاصية مرتكزاً رئيساً في الدور الوظيفي للتغذية الراجعة، الأمر الذي يساعد على التعلم وقد ركز الباحثون على هذه الخاصية من خلال التغذية الراجعة الفورية في التعلم المبرمج، حيث يرون أن إشعار الطالب بصحة استجابته يعززه ويزيد احتمال تكرار الاستجابة الصحيحة فيما بعد. (فاخر، ١٩٨٢ص ١٨٣)

٢-الخاصية الدافعية: وهي تشكل محوراً مهماً، حيث تسهم التغذية الراجعة في إثارة دافعية المتعلم للتعلم والإنجاز، والأداء المتقن، مما يعني جعل المتعلم يستمتع بعملية التعلم ويقبل عليها بشوق في النقاش الصفي، مما يؤدي الى تعديل سلوك المتعلم. (الحيلة، ١٩٩٩ص ٥٩).

٣-الخاصية الموجهة: هي التي تعمل على توجيه الطالب على أدائه، ويتبين له أن الأداء غير المتقن لا بد من حذفه، حيث تزيد من مستوى انتباه المتعلم الى ظاهر المهمة للمهارة المراد تعلمها، لذلك فهي تعمل على تثبيت المعاني والارتباطات المطلوبة وتصحيح الاخطاء وتعديل الفهم الخاطيء وتسهم في مساعدة المتعلم على تكرار السلوك الذي أدى الى نتائج مرغوبة، وهذا يزيد من ثقة المتعلم بنفسه وبنتاجاته التعليمية وتدفعه لتركيز جهوده وانتباهه الى المهمة التعليمية التي تحتاج الى تعديل. (حيدر ومحمد، ١٩٩٦ص ٩٦).

فالتغذية الراجعة عبارة عن معلومات نراها ونسمعها أو نحس بها، وهي معلومات لا تشبه الناتج غير أن المعلومات (المعطاة) تؤثر على المتعلم من حيث:
١-تعزز الاعمال او التصرفات التي يقوم بها المعلم.

٢-تقدم لنا معلومات يمكن استخدامها لتعديل العمل او تصحيحه مما يدفع المتعلم الى تنويع مفرداته المستخدمة ويتجنب التكرار ويسمى هذا النوع بالتغذية الراجعة التصحيحية، حيث إنها تقدم معلومات يمكن استخدامها لتوجيه التغيير، ويمكن تصنيف التغذية الراجعة التصحيحية والتغذية الراجعة المؤكدة على إنها تغذية اخبارية.

٣-تعزيز المشاعر: يمكن أن تعمل التغذية الراجعة على زيادة مشاعر السرور أو الالم عند المتعلم. (النعيمي، ٢٠٠١ص ٢٠) .

أنواع التغذية الراجعة :-

هناك أشكال كثيرة وصور للتغذية الراجعة، منها ما يكون من النوع السهل الذي يمثل في (نعم،لا) ومنها ما يكون اكثر تعقيداً وتعمقاً مثل تقديم معلومات تصحيحية للاستجابات المقدمة وتكون على النحو الآتي:

١-تغذية راجعة حسب المصدر (داخلية-خارجية). التغذية الراجعة الداخلية هي المعلومات التي يحصل عليها المتعلم باستجابته لما يتعلمه اي المعلومات التي وضحت لدى المتعلم عن استجابته والتي تزود بها نتيجة لطبيعة تعلمه ومستوى أدائه اما التغذية الراجعة الخارجية فإن هذا النوع من التغذية يحصل عليها الطالب عن طريق مصادر خارجية كتعليمات المعلم او من الارشادات البصرية او السمعية.

٢-تغذية راجعة حسب زمن تقديمها (فورية-مؤجلة). فورية : التغذية التي تفضل السلوك او الملاحظ بحيث يتم تزويد المتعلم بمعلومات باستمرار وطوال الدرس اعطاء تغذية راجعة فورية اما المؤجلة فهي تزويد المتعلم بمعلومات حيث يكون بامتحان تحريري نهاية الدرس وتستلم الاوراق في الدرس

٣-تغذية راجعة حسب شكل المعلومات (لفظية-مكتوبة). اعطاء التغذية الراجعة اللفظية يكون عن طريق اعطاء مثال نهاية الدرس (بصورة شفهية مسموعة فيكون جواب المعلم صح أو احسنت اذن اعتبرت تغذية راجعة لفظية مسموعة اما التغذية الراجعة المكتوبة فيكون نهاية الدرس.

(السفاسفة، ٢٠٠٠ ص٩٧)

٤-تغذية راجعة حسب التزامن مع استجاباتها (متلازمة-نهائية). هي التي يقدمها المدرس مقترنة بالعمل ،) وتكون الاسئلة متلازمة مع استجابات الطلبة اما تغذية راجعة نهائية تكون نهاية الدرس اي يعطي المعلم عشر دقائق للأسئلة

٥-تغذية راجعة الايجابية أو السلبية. الايجابية : هي المعلومات التي يتلقاها المتعلم من اجابته الصحيحة مثال عن التغذية الراجعة الايجابية فتكون الاجابة من قبل المدرسة صح اي ايجابية اما التغذية الراجعة السلبية، السلبية : تلقي المتعلم لمعلومات حول استجابته الصحيحة. فيكون جواب المعلم خطأ ثم يستلم الاجابة الصحيحة من قبل المدرس.

٦-تغذية راجعة معتمدة على عدة المحاولات (صريحة-غير صريحة)، الصريحة هي التي يخبر فيها المعلم الطالب السؤال المطروح، مثال عن التغذية الراجعة فيكون جواب المعلم صح اما التغذية الراجعة غير الصريحة : يعلم المعلم الطالب بأن اجابته عن السؤال المطروح صحيحة او خاطئة الجانبين في هذه الحالة الجواب خطأ فيعطي مدة زمنية ليفكر الطالب بالجواب الصحيح وبعد انقضاء المدة يزود المعلم الطالب الجواب الصحيح.

(المحرزي، ٢٠٠٣ ص٤٥).

مما يلاحظ أن بعضهم بين أن هناك نوعين من التغذية الراجعة:

١-التغذية الراجعة الداخلية: (intrinsic) يقصد بها المعلومات التي يحصل عليها الطلاب من خلال عملهم.

٢-التغذية الراجعة الخارجية: (extrinsic) يقصد بها المعلومات التي يقدمها المعلم للطالب بهدف زيادة فعاليته وكفاءته، وهذا يعني أن التغذية الراجعة قد يزود بها الطالب من المعلم .

وهذه المعلومات قد تتخذ عدة صور منها:

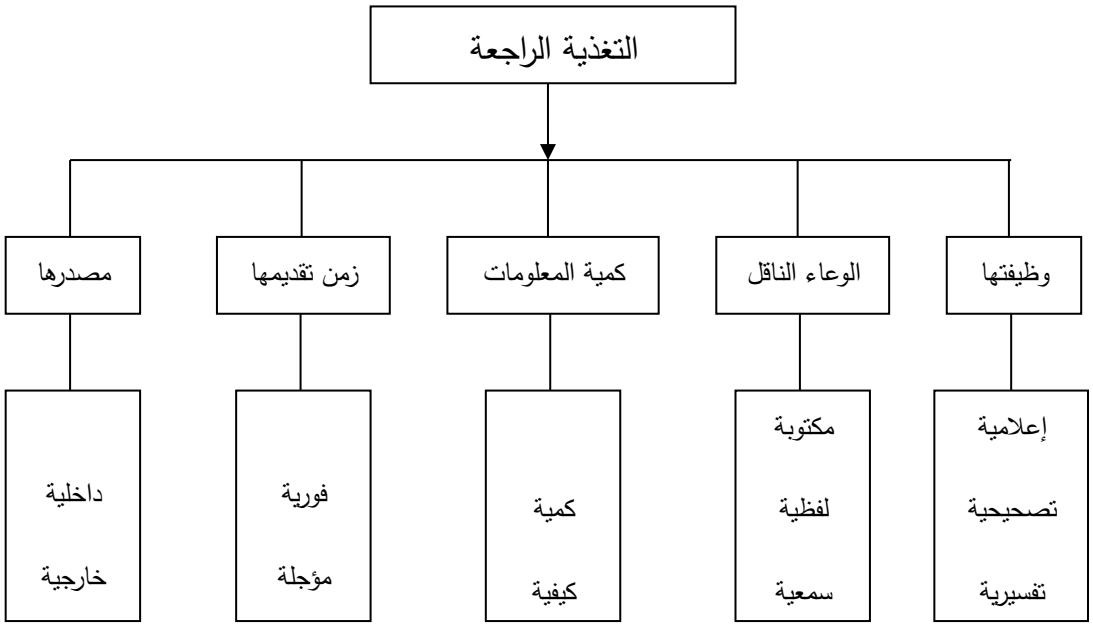
١- يحكم المعلم على استجابة الطالب بأنها صحيحة أو خاطئة.

٢- يزود المعلم المتعلم بالاستجابة الصحيحة.

٣- يسأل المعلم المتعلم سؤالاً جديداً آخر.

٤- يشرح المعلم ما يجب أن تكون عليه الاستجابة الصحيحة

(محمد وداود، ١٩٩١، ص١٨٠).



شكل (٤) أنواع التغذية الراجعة

(احمد، ١٩٨٩ ص٣١)

كما حدد (سمث) أنواع التغذية الراجعة على أنها:

١-الاستاتيكية (الساكنة) (Static Feed back) يقصد بها معرفة النتائج الخاصة بالنجاح أو الفشل التي تعطى في نهاية العمل.

٢-الديناميكية (المتحركة) (Dynamic Feed back) هي التغذية الراجعة (الحسية-البصرية) حيث تقدم للطالب معلومات حركية متميزة بفاعلية مستمرة.

٣-المدعمة (Augmented Feed back) حيث تعطي للطالب استخدام الاشارات الصوتية أو البصرية وربطها مباشرة بعمليات التحكم.

٤-الفورية أو المرجأة (Immediate & Delved Feed back) هي اعطاء المتعلم نتيجة كل استجابة من إستجاباته فور حدوثها مباشرة والمرجأة هي اعطاء الطالب نتيجة كل استجابة من إستجاباته بعد مدة زمنية محددة.

أهمية التغذية الراجعة من قبل المعلم :-

التغذية الراجعة بين الطالب والمعلم تعد وسيلة مهمة لتوضيح المعلومات وذلك لأن هذه التغذية تجعل الطلاب على علم بمدى تقدمهم في الدراسة. والتغذية الراجعة يجب ان تكون في وقتها، لأن الطالب أكثر استعداداً للتعلم وأكثر قابلية لفهم المادة عندما يكون الواجب أو المسألة ما تزال حديثة في ذاكرته، ومن ثم ربط ملاحظات المعلم بالواجب المطلوب وبطريقة أفضل، فاذا انقضت مدة زمنية طويلة بين الواجب المدرسي وتغذية المعلم تقل أهمية هذه التغذية.

وتعد الملاحظات العامة في أداء الطالب نفسه ذات قيمة محددة. ذلك أن الملاحظات المفصلة تمكن الطلاب من التعلم وملاحظة أخطائهم وتتطبق الحاجة الى الملاحظات المفصلة على الاعمال التي ينجزها الطلاب بنجاح وعلى الرغم من أن الملاحظات الإيجابية المفصلة التي تبين بدقة ويجب أن تكون التغذية متكاملة، ولا بد أن تعطى الملاحظات للطالب بالشكل السلبي أو الايجابي، والتغذية الراجعة فرصة للمعلم ليقدم ملاحظاته الشخصية للطلاب، لأن هذه الملاحظات اكبر وأعظم فائدة، كما إنها تمثل دليلاً على اهتمام المعلم بكل فرد من الطلاب، وهي اشارة الى معرفة المعلم بقدرات الطالب واحتياجاته، وهكذا تتيح التغذية الراجعة للمعلم وسيلة أخرى لتشجيع الطالب وإرشاده. (الدشتي، ١٩٨٨ ص٥٠).

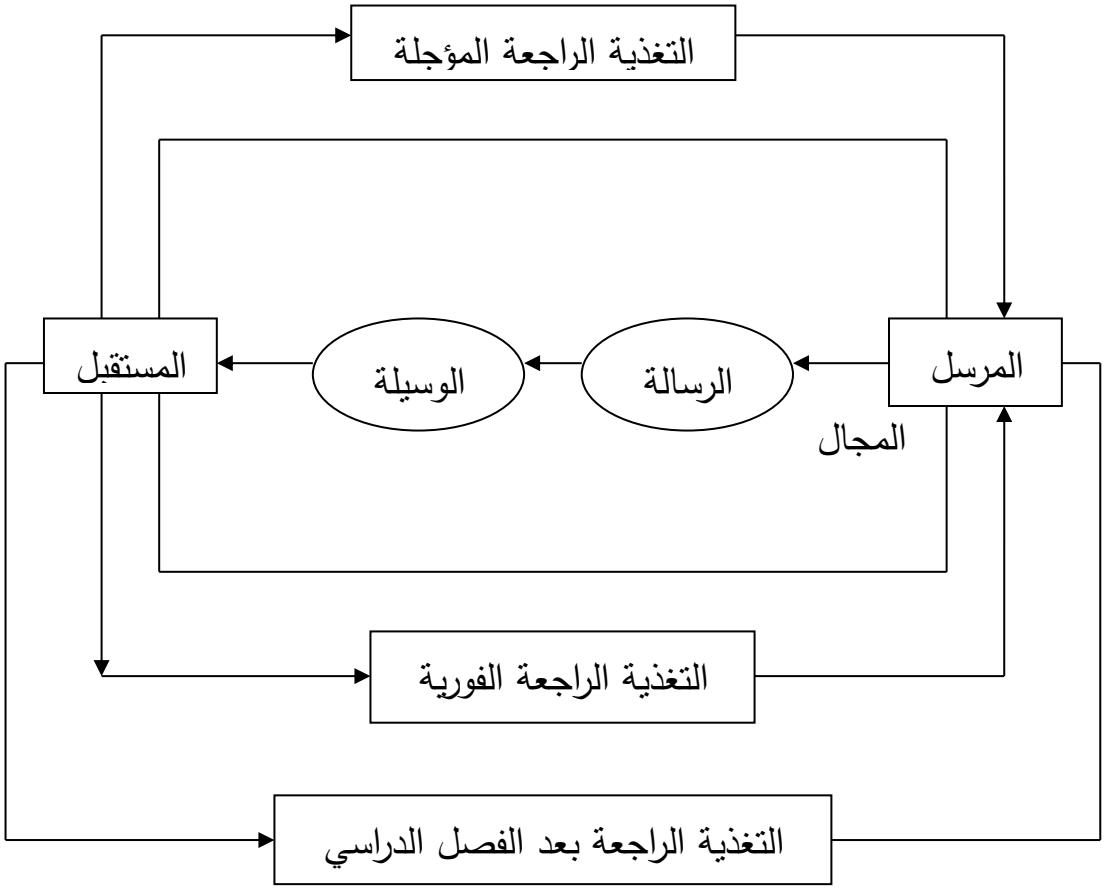
إن الاتصال من خلال نظام التدريس يتم بين المعلم الذي يمثل المرسل (وهو مصدر الرسالة التي يقوم بصياغتها على شكل اهداف سلوكية محددة لمعلومات ومعان ومفاهيم أو مهارات). وبين المستلم (المتعلم) الذي يمثل المستقبل (وهو الشخص الذي يستلم الرسالة من خلال المرسل والوسيلة لغرض فهم معناها).

(الدشتي، ١٩٨٨ص ٥٢).

أما الرسالة فهي مجموعة الأفكار والمفاهيم والمهارات والإتجاهات لدى المرسل (المعلم) التي يحولها ويصوغها على شكل اهداف محددة الى المستقبل (المتعلم) والرسالة حينما تنتقل من المرسل الى المستلم (المستقبل) قد يطرأ عليها بعض التشويه بسبب بعض العوامل التي تتعلق بالوسط أو القناة التي تنتقل من خلالها الرسالة (المعلومات)، وعدم وضوح الرسالة لا يحقق الغرض المرجو الى المستلم (الطالب).

أما الوسيلة فهي الناقل أو الوسيط لنقل الرسالة التي يحملها للمستقبل وقد تكون التلفزيون أو الأجهزة المختبرية أو الأدوات أو الحاسبة أو الأقمار الصناعية....الخ. أي إن مفهوم الإيصال يؤكد على عنصر المشاركة وهذا يعني أن عملية الإتصال مستمرة وغير ثابتة وأنها تسير ضمن المشاركة بين طرفي الخبرة فالطرف الأول يقوم بإرسالها ليستلمها الطرف الثاني على انها لا تقف عند المستقبل لأن المرسل يجب أن يتحقق من وصول الخبرة الى المستقبل كما رآها وخطط لها وأن يهتم برجوع أثرها اليه ثانية وذلك لمعرفة مدى وصولها الى المستقبلين وهذا ما يعرف بالتغذية الراجعة Feed back.

ويمكن توضيح ما ورد في الشكل (٥) الآتي:



شكل (٥) عناصر التغذية الراجعة

(مكنزي وآخرون، ١٩٨٣ ص١٤٣)

ويرى (Kumar, 1985) إن التغذية الراجعة جزء من نظام الاتصال يمكن بواسطتها للمرسل التعرف على مدى وصول الرسالة وسلامتها والواقع الذي أحدثته في المستلم (كومار، ١٩٨٥ ص٣٦-٣٧) ومن ثم تصحيح أخطائه باستخدام الأساليب التدريسية ومنها التغذية الراجعة التي لها القابلية على تطوير كفاءة الطالب وتحديد أخطائه وتصحيحها. (مكنزي وآخرون، ١٩٨٣ ص١٤٤). لقد اصبحت التغذية الراجعة من اكثر الممارسات التربوية التي يقوم بها المعلمون داخل الصف باعتبارها أداة تعليمية يمكن من خلالها تحقيق نتائج تربوية مرغوب فيها ولا سيما اذا كانت مصاحبة لطرائق تدريسية. (احمد، ١٩٨٩ص ٣٢).

فالتغذية الراجعة لها أثر فعال في تغيير إسلوب المعلم ولا سيما اذا ما كانت له رغبة في احداث التغيير وتحسين سلوكه الصفي (الجمل، ١٩٧٨ص ١٦٩). إن استخدام التغذية الراجعة في نظام التدريس يمكن أن يساعد على المحافظة على استمرار عمل النظام بالشكل الذي يسمح بتحقيق متطلباته واحتياجاته من حيث الوسائل والأساليب وتسمح باجراء التعديلات اللازمة، حيث يذكر (Flanders) أن مصطلح التغذية الراجعة مستعار من علوم الفيزياء ويعني إرجاع قسم من المخرجات الى المدخلات لغرض اعادة العمليات عليه من أجل التصحيح وبعد ذلك استخدم في العلوم التربوية والاجتماعية (Flanders & Rolling, 1970, 240) . (الدشتي، ١٩٨٨ص ٦٦)

ان هدف المدرسة اثناء إعطاء المادة العلمية للطلبة في قاعة الدرس ايصال هذه المادة بأيسر السبل وأوضحها الى ذهن الطلبة وهذا يحدث من خلال ممارستها وملاحظاتها للمادة وكذلك حركاتها واشاراتها التي تؤديها عندما تخاطب الطلبة وشرحها للمادة المطلوبة وتشوقهم لفهمها، وهنا تلاحظ المدرسة تغييراً في سلوكهم وتوجههم نحو الأحسن والأجدر وهضمهم للمادة الدراسية ثم تقوم بتوجيه الأسئلة والاستفسارات وملاحظتها لمدى فهم الطلبة للمادة واستجابتهم لها وتوجههم نحو حفظها وتطبيقها عملياً، وهذا ما يحقق التغذية المنشودة والمطلوبة التي تسعى اليها المدرسة الجادة والناجحة والساعية لرفع المستوى العلمي، حيث يقوم الباحث باستخدام هذا الانموذج مع تغذية راجعة لفظية ومستمرة وآنية ترافقها كلمات موجهة

للطلبة مثل (صح، أحسنت، بارك الله فيك) وأيضاً تستخدم التغذية الراجعة المكتوبة من خلال امتحان تحريري في نهاية الدرس المشروح والموضح للوصول الى نتيجة مقبولة وهي فهم المادة الدراسية المعطاة لهم.

الغرض من تقديم المعلم التغذية الراجعة :-

ينبغي على المعلم تقديم التغذية الراجعة لطلابه بمقاصد واغراض يمكن اجمالها بالاتي:

١-التأكيد على صحة الأداء أو السلوك المرغوب فيه مع مراعاة تكراره من قبل الطلاب لتحديد أداء على إنه غير صحيح وبالتالي عدم تكراره من الطلاب في حجرة الدراسة وهو ما يعرف بالتغذية الراجعة المؤكدة.

(لورين، ١٩٩٤ ص٢٤).

٢-أن يقدم المعلومات التي يمكن استخدامها لتصحيح أو تحسين أداء ما، وهذا ما يعرف بالتغذية التصحيحية.

٣-توجيه الطالب لكي يكتشف بنفسه المعلومات التي يمكن استخدامها لتصحيح او تحسين الاداء، وهذا ما يعرف بالتغذية الراجعة التصحيحية الاكتشافية.

٤-زيادة الشعور بالسعادة (الشعور الايجابي) المرتبط بالأداء الصحيح كي تتولد لدى الطالب الرغبة لتكرار الأداء وزيادة الشعور بالثقة والقبول وهذا ما يعرف بالثناء.

٥-زيادة الشعور بالخجل أو الخوف (الشعور السلبي) كي لا يعمد الطالب الى تكرار تصرف ما وهو ما يعرف بعدم القبول (كوجك، ١٩٧٧ص ٦٠).

الدراسات السابقة ومناقشتها:

١-دراسة هاشم، ١٩٨٩ -جامعة بغداد – كلية الفنون الجميلة.

تدريب طلبة قسم التربية الفنية على مهارات التدريس والتدريب باستخدام اسلوب التعليم المصغر.

هدفت الدراسة لتعرف اثر تدريب طلبة قسم التربية الفنية على مهارات التدريس والتدريب باستخدام اسلوب التعليم المصغر ضم التدريب ثلاث مهارات هي:

١-مهارة تنويع الحافز.

٢-مهارة صياغة الاسئلة وتوجيهها.

٣-مهارة التعزيز الايجابي.

احتوى البحث اربعة فصول: جاء الفصل الاول مركزاً على اهمية البحث وهدفه وحدوده وتعريفاً بالمصطلحات، اما الفصل الثاني فتضمن الاطار النظري والدراسات السابقة، وضم الفصل الثالث منهج البحث واجراءته وتمثلت اجراءات البحث في تسجيل ثلاثة دروس نموذجية لموضوعات تمثلت فيها المهارات وهي:-

تكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالباً وطالبة قسموا الى مجموعتين متكافئتين ضمت كل مجموعة (١٦) طالباً وطالبة، الاولى تجريبية تعلمت باسلوب التعليم المصغر، اذ شاهدت دروس نموذجية في موضوعات هي:

١-كيفية رسم مراكز الاعمدة بطريقة المنظور.

٢-الالوان الاساسية.

٣-العناصر الخزفية الاسلامية.

بعدها اجرى طلبة هذه المجموعة دروس في التعليم المصغر لمدة لا تتجاوز (١٠) دقائق وتزود كل متدرب بالتغذية الراجعة الفورية بواسطة مشاهدة الفديوتيب ومناقشته باستمارة تقويم درسه الذي قدمه، ثم اعاد كل متدرب الدرس مرة ثانية، وحسب الباحث الدرجات التي حصل عليها على وفق استمارة خاصة وتمت معالجة درجات العينة التجريبية احصائياً.

اما المجموعة الضابطة اعتمدت الاسلوب الاعتيادي في التدريس وزودت بدليل مكتوب يوضح المهارات باعتباره اختباراً بعدياً اخضعت المجموعتين الى اختبار بعدي، لاظهار النتائج باستخدام مجموعة من الوسائل الاحصائية، اما اهم النتائج هي:-

١-تفوقت المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي في مستوى اداء مهارة تنويع الحافز على المجموعة الضابطة.

٢-لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في الاختبار البعدي في مستوى اداء مهارة صياغة الاسئلة وتوجيهها.

٣-لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في الاختبار البعدي في مستوى اداء مهارة التعزيز الايجابي.

واوصت الدراسة مجموعة من التوصيات اهمها:

١-استخدام اسلوب التعليم المصغر في تدريب طلبة قسم التربية الفنية على مهارة تنويع الحافز.

٢-تشييد مختبر لنظام التعليم المصغر (Micro teaching System) في قسم التربية الفنية لغرض الاستفادة منه في تدريب الطلبة على التدريس فضلاً عن الاستفادة من في الجوانب التطبيقية للمهارات الفنية المتنوعة اذ يمكن تسجيل دروس نموذجية لمهارات فنية يؤديها مدرسون اكفاء لتكون مادة اساسية في تدريب الطلبة والعمل على حفظها في ارشيف القسم بغية الاستفادة منها في تدريب الطلبة والبحث العلمي.

٢-دراسة نجاة موسى، ٢٠٠٥ – جامعة ديالى – كلية التربية الاساسية.

برنامج تعليمي لتنمية مهارات التدريس لدى الطلبة المطبقين في قسم التربية الفنية

هدفت الدراسة للكشف عن مهارات التدريس والتدريب الواجب اكسابها للمتعلمين المؤهلين لمهنة تدريس التربية الفنية.

تكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالباً وطالبة تم تقسيمهم الى مجموعتين (ت، ض) بواقع (١٢) طالباً وطالبة من قسم التربية الفنية / كلية التربية الاساسية – جامعة ديالى.

تم بناء برنامج تعليمي يحتوي على (ست) مهارات تدريسية (صياغة الاهداف التعليمية الى سلوكية، تصميم خطة وتدريس، التخطيط الفني، والالوان، والخط العربي، والزخرفة الهندسية)، تم تطبيقه على العينة التجريبية وتم تصميم استمارة تقويم الاداء المعرفي والمهاري للطلبة (عينة الدراسة).

لاظهار النتائج استخدمت الدراسة اختبار مان وتني (Mann Whitney)

بناءً على ذلك توصلت الدراسة الى النتائج الاتية اهمها:-

١-ان عملية استخدام اساليب تدريس حديثة متنوعة تساعد الطالب على فهم المادة العلمية بجانبيها (المعرفي والمهاري) وخاصة عندما تتاح الفرصة امامه وتمنحه الوقت الكافي للتعلم، وهذا ما يوفره البرنامج التعليمي في عرضه المهارات الفنية على شكل خطوات متسلسلة ومنتظمة تبدأ بالسهل وتنتهي بالصعب وتتضمن استخدام وسائل تعليمية وانشطة اثرائية وهو السبب الذي جعل تفوق افراد المجموعة التجريبية على افراد المجموعة الضابطة.

٢- ساهم البرنامج التعليمي في ارساء السلوك المعرفي والمهاري للطالب بوساطة تحسين شروط التدريس والتدريب على مهارات التدريس وتجانس المهارات الفنية مع المستوى العلمي والفني لطلبة فرع التربية الفنية في كلية التربية الاساسية وهذا ما اتضح في نتائج تقويم الاداء المعرفي والمهاري لافراد المجموعة التجريبية.

٣-دراسة محمد صالح،٢٠٠٩ جامعة بغداد – كلية التربية الرياضية
تأثير منهاج باستخدام أسلوب التدريس المصغر في تعلم بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة.

احتوى الفصل الاول على المقدمة وأهمية البحث ومشكلته، وأهدافه، وفروضه، ومجالاته، وتحديد أهم المصطلحات ذات الصلة بالعنوان.

أكد الباحث في المقدمة وأهمية البحث على أهمية تأثير استخدام أسلوب التدريس المصغر في التعلم المهاري والمعرفي، كأحد الاستراتيجيات الحديثة في تكنولوجيا التعليم كتقنية متطورة، إذ هو أساس مصمم لتعلم وتطوير المهارات التعليمية فيقدم المدرس أو المعلم درسا مصغرا محدد الأهداف موضحا لمجموعة صغيرة من المتعلمين تتراوح بين (3-١٠) أفراد ولمدة من (4-٢٠) دقيقة، ويسجل الدرس (بالتسجيل المرئي) لتقديم التغذية الراجعة لكي يسهل على المتعلم فهم المهارة الحركية وإدراكها بالوسائل التعليمية السمعية والبصرية التي تعينه على هذا الإدراك، كما تساعد المتعلم على التصور والاستيعاب بالمشاهدة والملاحظة للعلاقات بين الحركات في مجال التربية الرياضية، والتركيز على أهمية التعلم وإتقان المهارات الأساسية بأسلوب يحقق تعلم أدق وأسهل وبأفضل السبل وتحديدا في المهارات الأساسية للعبة الكرة الطائرة. أما مشكلة البحث، فتحددت في أن هناك أساليب مناسبة لم تستخدم في التدريس تؤدي إلى تعلم وإنماء وإتقان المهارات الحركية لدى المتعلم والتركيز على جهده وتبعث الرغبة وتشبع حاجاته وميوله النفسية والبدنية وتدفعه للمعرفة وزيادة المعلومات وتحقق جملة من الأهداف التعليمية، هذا ما شجع الباحث على استخدام أسلوب جديد تدريسي وهو التدريس المصغر نتيجة لما يلاقي المتعلم من صعوبة لاسيما في تعلم المهارات الأساسية بالكرة الطائرة، وبما تميزت هذه اللعبة من تطور وحداثة في مهاراتها الفنية.

هدفت الدراسة الى:

1. إعداد منهاج تعليمي باستخدام أسلوب التدريس المصغر في تعلم بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة.

2. التعرف على تأثير المنهاج التعليمي باستخدام أسلوب التدريس المصغر في تعلم بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة.

للتحقق من هذه الاهداف تم تحديد فرضيتين صفريتين الاولى للاختبار المعرفي والثانية للاختبار المهاري.

تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانية قسم التربية الرياضية- كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية، اختيرت منهم عينة عشوائية بلغت (٢٠) طالبا وقسمت إلى مجموعتين متساوية العدد (مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة) تم اجراء تكافؤ للمتغيرات (العمر، الطول، الوزن) في ضوء نتائج الاختبارات القبلية.

تم تطبيق المنهج التعليمي بثمان وحدات تعليمية باسلوب التعليم المصغر، بواقع وحدة تعليمية في الأسبوع بالتركيز في الجزء التعليمي الذي مدته(20) دقيقة من القسم الرئيسي واختبار(T)

لاظهار النتائج اعتمدت الدراسة اختبار (T-test) للعينات المتناظرة (المرتبطة) ومعامل ارتباط بيرسون، اما اهم النتائج التي توصلت اليها هي:-

١-التأثير الايجابي بنجاح وملاءمة المنهج المقترح (باستخدام أسلوب التدريس المصغر) من خلال نتائج الاختبارات البعدية بتفوق المجموعة التجريبية.

وأوصت الدراسة باعتماد المنهج المقترح باستخدام أسلوب التدريس المصغر وضرورة الاستفادة منه لما له من أهمية في الفعاليات الرياضية

٤- دراسة المفرجي -٢٠١٢ جامعة بغداد - كلية التربية- ابن رشد.

فاعلية برنامج مقترح على وفق التدريس المصغر في إكساب طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية المهارات التدريسية واتجاههم نحو المهنة

هدفت الدراسة لبناء برنامج مقترح على وفق التدريس المصغر لإكساب طلبة الصف الرابع أقسام اللغة العربية في كليات التربية المهارات التدريسية واتجاههم نحو المهنة، ثم تعرّف فاعلية هذا البرنامج المقترح.

تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع قسم اللغة العربية– في كلية التربية– جامعة كركوك، وقد وزعوا عشوائياً على مجموعتين بالتساوي، درّست المجموعة التجريبية بالبرنامج المقترح، ودرّست المجموعة الضابطة بالبرنامج التقليدي. ولتعرّف فاعلية البرنامج المقترح أعتمد الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي، هو تصميم المجموعة الضابطة ذات الاختبارين القبلي والبعدي.

أعدَّت الدراسة أداتين هما الأولى: استمارة ملاحظة لتقويم أداء الطلبة المدرسين في المهارات التدريسية (التخطيط، والتهيئة، وتنويع المثيرات، والأسئلة الصفية، والغلق)، وبحسب مقياس ليكرت الخماسي، اما الأخرى هي مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس لقياس اتجاه أفراد عينة البحث نحو المهنة واستعانت بتحليل تحليل التباين الثنائي لاظهار النتائج التي اهمها هي:

١. تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة في إكساب المهارات التدريسية ككل، وكلّ مهارة لوحدها.
٢. لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين يعزى إلى متغير الجنس والتفاعل في المهارات التدريسية ككل، وكل مهارة لوحدها.
٣. لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في متغير الاتجاه نحو المهنة.

وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بضرورة اعتماد التدريس المصغر في تدريس المهارات التدريسية لطلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية.

٥–دراسة حاج التوم، ٢٠١٢ جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

التدريس المصغر واثره في اكساب الكفايات التدريسية لمعلمي مرحلة الاساس بولاية الجزيرة – محلية الحصاحيصا.

هدفت الدراسة الى :

١–التعرف بالتدريس المصغر كاسلوب للتدريب على مهارات التدريس.

٢–توضيح اثر التدريس المصغر في رفع الكفايات التدريسية لمعلمي مرحلة الاساس.

٣–تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن ان تسهم في تحسين عملية تقويم اداء معلمي مرحلة الاساس.

على ضوء ذلك تم صياغة فرضيات صفرية تناولت متغيرات النوع والتأهيل والخبرة.

تكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلماً ومعلمة يقومون بتدريس اللغة العربية في مرحلة الاساس.

تم تصميم بطاقة لملاحظة اداء معلمي مرحلة الاساس تكونت من (اربعة) محاور تناولت كفايات تخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه والسمات الشخصية للمعلم، اخضعت لمعامل الصدق والثبات، لاظهار النتائج تم استخدام معامل ارتباط بيرسون ومعادلة (T–test) اما اهم النتائج هي:–

١–عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجات اداء معلمي مرحلة الاساس بمحلية الحصاحيصا الذين استخدموا اسلوب التدريس المصغر تعزى لمتغير النوع (ذكر – انثى).

٢–توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات اداء معلمي مرحلة الاساس بمحلية الحصاحيصا الذين استخدموا اسلوب التدريس المصغر تعزى لمتغير التأهيل مؤهلين تربوياً، غير مؤهلين تربوياً لصالح المعلمين المؤهلين تربوياً.

٣–توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات اداء معلمي مرحلة الاساس بمحلية الحصاحيصا الذين استخدموا اسلوب التدريس المصغر تعزى لمتغير الخبرة خبرة طويلة – خبرة قصيرة – لصالح معلمي الخبرة الطويلة.

مناقشة الدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحث على هذه الدراسات وجد ان هناك بعض جوانب الاتفاق والاختلاف في بعض أجزائها ونتائجها وكما يأتي:

اولا:–هدفت الدراسات السابقة الى تعرف اثر تدريب الفئة المستهدفة على مهارات التدريس والتدريب باستخدام اسلوب التعليم المصغر، وهذا ما جاء متوافقاً مع هدف البحث الحالي.

ثانياً:– تباينت احجام العينات المستخدمة في الدراسات السابقة اذ تراوحت ما بين (٢٠–٦٠) متدرب ومتدربة، بينما اعتمد البحث الحالي (٢٠) طالباً وطالبة وهذا ما جاء متوافقاً مع سياقات اختيار العينة كما في دراسة (محمد صالح، ٢٠٠٩).

ثالثا:– اعتمدت الدراسات السابقة على اسلوب التعليم المصغر كدراسة (هاشم، ١٩٨٩) ودراسة (محمد صالح، ٢٠٠٩) ودراسة (حاج التوم، ٢٠١٢) بينما قامت دراسة (موسى، ٢٠٠٥) ودراسة (المفرجي، ٢٠١٢) بتصميم برنامج تعليمي وباستخدام التصميم التجريبي لعينتين متكافئتين.

اما البحث الحالي فقد اعتمد تقنية التعليم المصغر في تدريس الطلبة المطبقين والمنهج التجريبي في تصميم اجراءاته، وبذلك تم تحديد المتغير المستقل (الخطط التدريسية النموذجية) والمتغير التابع المتمثل بالتحصيل المعرفي والاداء المهاري.

رابعاً–بناءًا على المنهج المعتمد في الدراسات السابقة فان دراسة (هاشم، ١٩٨٩) ودراسة (المفرجي، ٢٠١٢) ودراسة (حاج التوم، ٢٠١٢) على تصميم استمارة تقويم الاداء المهاري، بينما دراسة (موسى، ٢٠٠٥) اعتمدت اختبار التحصيلي المعرفي والاختبار المهاري

اما البحث الحالي فانه اعتمد الاختبار التحصيلي المعرفي والاختبار المهاري وهو ما جاء متوافقاً مع دراسة (موسى، ٢٠٠٥) ودراسة (محمد صالح، ٢٠٠٩)

خامسا–تم تطبيق اجراءات الدراسات على العينات المحددة على المستوى التعليم الجامعي كدراسة (هاشم، ١٩٨٩) ودراسة (موسى، ٢٠٠٥) ودراسة (محمد صالح، ٢٠٠٩) ودراسة (المفرجي، ٢٠١٢)، بينما طبقت دراسة (حاج التوم، ٢٠١٢) على المعلمين والمعلمات، اما البحث الحالي فتم تطبيق اجراءاته على عينة من طلبة قسم التربية الفنية – كلية التربية الاساسية – جامعة ديالى، وهذا يتفق مع ما اتبعته الدراسات السابقة.

سادسا–اعتمدت هذه الدراسات على مجموعة من الوسائل الإحصائية لإظهار النتائج على وفق البيانات والمعلومات التي حصلت عليها من العينات المعتمدة في كل دراسة، منها (الاختبار التائي – مان ويتني – معامل ارتباط بيرسون، اما ما يتعلق بالوسائل الاحصائية للبحث الحالي فانه اعتمد (اختبار مان ويتني–معادلة كيودر ريتشاردسون/٢٠ –معامل الصعوبة والتمييز –معادلة هولستي–معامل ارتباط بيرسون) وهذا جاء متوافقاً مع ما اتبعته الدراسات السابقة.

ثامنا–تباينت هذه الدراسات فيما توصلت إليه من نتائج وقد يعود هذا التباين إلى اختلاف أهدافها وطبيعة متغيراتها، ولكنها بشكل عام وجدت إسهاماً للادوات المستخدمة في اظهار النتائج، وهذا ما يطمح إليه البحث الحالي في الوصول إلى نتائج تظهر فيها إسهامات المتغير المستقل في التحصيل المعرفي والمهاري.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

- مجتمع البحث
- التصميم التجريبي.
- عينة البحث.
- متغيرات البحث.
- تكافؤ العينة
- تصميم الخطط التدريسية
- بناء الاهداف التعليمية والسلوكية
- بناء الاختبارات
- الصدق والثبات
- الوسائل الاحصائية

منهجية البحث واجراءاته:

بما ان البحث الحالي يهدف الى التعرف اثر تقنية التعليم المصغر في تطوير مهارات التفاعل الصفي لدى الطلبة المطبقين في مادة التربية الفنية، لذلك فان الباحث اعتمد المنهج التجريبي في تصميم اجراءات بحثه لكونه من المناهج العلمية الملائمة لتحقيق اهداف بحثه.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من طلبة الصف الرابع (المطبقين) –قسم التربية الفنية / كلية التربية الاساسية – جامعة ديالى للعام الدراسي /٢٠١٣-٢٠١٤، البالغ عددهم (٨٧) طالباً وطالبة يتوزعون على صفين دراسين كما موضح في الجدول (١).

جدول (١) يوضح مجتمع البحث من طلبة الرابع (المطبقين)

الصف الدراسي	اعداد الطلبة		المجموع
	طلاب	طالبات	
الرابع (أ)	٢٥	٢٠	٤٥
الرابع (ب)	١٩	٢٣	٤٢
المجموع	٤٤	٤٣	٨٧ طالباً

التصميم التجريبي:

بما ان الباحث اعتمد المنهج التجريبي، لذلك يتوجب تحديد نوع التصميم التجريبي الذي يمكن من خلاله بناء اجراءات البحث، وعليه تم اختيار التصميم التجريبي ذو العينتين المستقلتين ذات الاختبارين (القبلي – البعدي) كونه يتلائم مع اجراءات البحث في تحقيق اهدافه كما موضح في الجدول (٢).

جدول (٢) يوضح التصميم التجريبي الذي اعتمده الباحث في تصميم إجراءات بحثه

طلبة الرابع-قسم التربية الفنية	المجموعة	الاختبار القبلي		المتغير المستقل	الاختبار البعدي		المتغير التابع
		معرفي	مهاري		معرفي	مهاري	
	التجريبية	×	×	تقنية التعليم المصغر	×	×	التحصيل المعرفي والمهاري
	الضابطة	×	×	الطريقة الاعتيادية	×	×	

لقد استخدم الباحث هذا النوع من التصميم التجريبي وذلك للاسباب الاتية:

١-قياس مدى التطور الحاصل في التحصيل المعرفي للمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي المعرفي الخاص بتدريس مادة التربية الفنية وفقاً لمهارات التدريس.

٢-لتعرف مدى التطور الحاصل في مهارات التفاعل الصفي التي هي جزء من متطلبات مهنة تدريس التربية الفنية في الاختبار المهاري البعدي الذي يقاس بوساطة استمارة تقويم الاداء المهاري لطلبة الرابع (المطبقين).

عينة البحث.

بناءً على مكونات التصميم التجريبي الذي تم اختياره بقصد توفير السلامة الداخلية والخارجية لهذا التصميم، اختار الباحث طلبة الرابع (المطبقين في مدارس المرحلة الابتدائية) / قسم التربية الفنية – كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى للدراسة الصباحية، كونهم اكتسبوا مهارات معرفية ويدوية وثقافية وتربوية عبر المقررات الدراسية التي تم دراستها خلال السنوات الاربعة التي هي كجزء من متطلبات التدريب على مهنة تدريس التربية الفنية بمعدل (٢) ساعتين اسبوعياً من اجل تطبيق التجربة عليهم، اذ بلغ عددهم (٢٠) طالباً وطالبة تم توزيعهم على مجموعتين (ت، ض) بواقع (١٠) طلاب في كل مجموعة، ولان من متطلبات اجراءات البحث هو قيام الطلبة بتطبيق تقنية التعليم المصغر في تنفيذ متطلبات مهنة تدريس التربية الفنية.

لذلك بعد أن تم توزيع العينة إلى مجموعتين مستقلتين احدهما (تجريبية) والاخرى (ضابطة)، فإن هاتين العينتين متكافئتين إحصائيا، وأخضعت للتجربة .

متغيرات البحث:

تم تحديد متغيرات البحث وكالاتي:

١-المتغير المستقل: ويتضمن تقنية هي:

التعليم بطريقة التدريس المصغر على وفق خطط تدريسية مصممة في البحث الحالي تتضمن مهارات التدريس، اذ تم تدريس المجموعة التجريبية على وفق محتوياتها الذي تضمن (ست) خطط تدريسية من قبل الباحث.

٢-المتغير التابع: وهو المتغير الملاحظ في تحصيل طلبة المجموعة التجريبية في الجانبين (المعرفي والمهاري) من خلال اجاباتهم على فقرات الاختبار التحصيلي المعرفي وادائهم المهاري لمتطلبات تدريس التربية الفنية بتقنية التعليم المصغر.

٣-المتغيرات الدخيلة: وهي متغيرات قد تظهر بشكل مفاجئ او طارئ (غير خاضعة للتجربة) ولم تحدد مسبقاً مما قد تؤثر في نتائج التجربة، لذلك يتطلب من الباحث تحديدها والسيطرة عليها لتحقيق السلامة الداخلية والخارجية للتصميم التجريبي واهم هذه المتغيرات:

أ-ضبط الصف الدراسي:

أمكن السيطرة على هذا المتغير وذلك من خلال تحديد عينة البحث واقتصارها على (٢٠) طالباً من طلبة الصف الرابع (المطبقين) في قسم التربية الفنية / كلية التربية الاساسية – جامعة ديالى، وهو ما يتلائم وحجم البيئة التعليمية، وذلك لان المادة المعتمدة في هذا البحث تتمثل بكونها مهارات التدريس.

ب-المستوى الدراسي (العلمي والفني) للطلبة:

اذ تمت السيطرة على هذا المتغير بعد الكشف عنه، فالطلبة جميعهم خريجو الدراسة الاعدادية (العلمي – الادبي)، فضلاً عن انهم درسوا في مراحل التعليم العام مادة التربية الفنية التي تتضمن مهارات فنية متنوعة يمكن ان تفيد الطالب في تصميم خطة

للتدريس بالتعليم المصغر، وهذا يعني انهم يحملون نفس المواصفات في المستوى التحصيلي المعرفي والمهاري، بناءً على ذلك فان هذا المتغير سوف لن يكون له تأثير على خطوات التجربة.

ج-الخبرات السابقة:

بما ان المواصفات التي تتميز بها عينة البحث كونها في مستوى تحصيلي واحد، ولم يكن من بين طلبتها ممن يمتلكون خبرات سابقة كونهم رسبوا في نفس الصف الدراسي (الرابع)، لذلك فأن الباحث مطمئن على سلامة التجربة في هذا المتغير وسيقوم باخضاعهم لاختبار قبلي (معرفي-مهاري) للتعرف على امتلاكهم للخبرات السابقة في مهارات التدريس، ومستوى قدراتهم في تنفيذ متطلباتها في التطبيق الميداني عندما يطبق في مدارس المرحلة الابتدائية.

د-ضبط متغير الجنس والعمر الزمني واجراء التكافؤ بين طلبة المجموعة التجريبية، كونها ذات تأثير مهم على اجراءات البحث.

بناءً على ما تقدم اجرى الباحث ضبطاً للمتغيرات المتمثلة بـ:

١-متغير الجنس:

ان هذا المتغير مستوفي لشروط تحقيق التكافؤ من خلال توزيع افراد عينة البحث بواقع (٥) طلاب و (٥) طالبات في كل مجموعة من مجموعتي العينة، لذلك لم يعمل الباحث أي اجراء في هذا المتغير.

٢-متغير العمر الزمني:

بما ان البحث الحالي يهدف الى تنمية مهارات الطلبة (المعرفية والمهارية) في تدريس التربية الفنية عند قيامهم بالتطبيق الميداني في مدارس المرحلة الابتدائية لانجاز متطلبات مهنة التدريس، لذلك قام الباحث بضبط هذا المتغير لعلاقته بالنمو الادراكي والنضج الفني خصوصاً انهم قد يمتلكون خبرات سابقة من خلال دراستهم للمهارات الفنية والمعرفية والتربوية والثقافية... وغيرها.

لذلك تم تكافؤ طلبة المجموعة التجريبية في هذا المتغير من خلال حساب العمر الزمني بالسنين وعن طريق الاستعانة بسجلات قبولهم لتثبيت العمر.

بعد اختبار الفرق بين المتوسطات لاعمار طلبة المجموعتين (ت،ض) باستخدام (مان ويتني Mann-Whitney)، اتضح ان قيمة (ي) الصغيرة المحسوبة تساوي (٤٧) وهي اكبر من القيمة الجدولية التي تساوي (٢٣) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وهذا يدل على تكافؤ المجموعة في متغير العمر الزمني وعدم وجود فروق معنوية بينهما والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) يوضح تكافؤ عينة البحث في متغير العمر الزمني

طلبة الرابع (المطبقين) –قسم التربية الفنية	المجموعة	العينة (n)	معامل الرتب (R)	قيمة (ى) المحسوبة		قيمة (ى) الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
				الصغيرة	الكبيرة		
	التجريبية	١٠	١٠٢	٤٧	٥٣	٢٣	غير دالة احصائياً
	الضابطة	١٠	١٠٨				

الخبرات السابقة:

بغية التعرف على تراكم الخبرات التي تمتلكها عينة البحث التي يمكن توظيفها في انجاز متطلبات مهنة تدريس التربية الفنية.

لذلك ارتأى الباحث القيام بضبط هذا المتغير للوقوف على مستوى طلبة المجموعة في مدى امتلاكهم للخبرات السابقة وتحديد مدى حاجاتهم الى مكونات استخدام تقنية التعليم المصغر في عملية التطبيق الميداني في المدارس الابتدائية، لذلك تطلب الامر اخضاعهم الى نوعين من الاختبارات هما (تحصيلي معرفي، اختبار مهاري) على وفق الفرضيتين الصفريتين (١، ٢):

الفرضية الصفرية (١):

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات طلبة المجموعتين (ت،ض) حول اجاباتهم على فقرات الاختبار التحصيلي المعرفي قبلياً.

للتحقق من اجابات طلبة المجموعتين على فقرات الاختبار التحصيلي استخدم الباحث اختبار مان–ويتني Mann - Whitney لاستخراج معامل الرتب (R) وقيمة (ى) المحسوبة حول اجابات طلبة المجموعتين (ت، ض) على فقرات الاختبار التحصيلي المعرفي القبلي وتعرّف الفروق المعنوية بينهما والخاصة بتعرّف مهارات التدريس التي اكتسبوها خلال اعدادهم في برنامج مدرس التربية الفنية قبل الشروع بتطبيق الخطط التدريسية على وفق تقنية التعليم المصغر والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) يوضح تكافؤ عينة البحث في الاختبار التحصيلي المعرفي قبلياً

	المجموعة	العينة (n)	معامل الرتب (R)	قيمة (ى) المحسوبة		قيمة (ى) الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
				الصغيرة	الكبيرة		
طلبة الرابع (المطبقين) –قسم التربية الفنية	التجريبية	١٠	١٠٥،٥	٤٩،٥	٥٦،٥	٢٣	غير دالة احصائياً
	الضابطة	١٠	٩٨،٥				

من خلال النظر للجدول (٤) يتضح ان هناك قيمتين لـ (ى) المحسوبة احداهما صغيرة مقدارها (٤٩،٥) وثانيهما كبيرة مقدارها (٥٦،٥) ولما كانت القيمة الجدولية لـ (ى) تساوي (٢٣) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) لذلك تقبل الفرضية الصفرية وترفض الفرضية البديلة التي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين (ت، ض).

وهذا يعني ان المجموعتين (ت، ض) متكافئتان في امتلاكهما الخبرة العلمية السابقة للمعلومات في مهارات التدريس، وبذلك فان افراد المجموعتين يقفون على خط شروع واحد.

الفرضية الصفرية (٢):

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات طلبة المجموعتين (ت،ض) حول ادائهم لمهارات التفاعل الصفي على وفق تقنية التعليم المصغر قبلياً.

اما التعرّف على مهارات الطلبة في التطبيق الميداني لجأ الباحث الى اجراء تقويم لاداء الطلبة باستخدام تقنية التعليم المصغر للمجموعتين (ت، ض) وتقويم مهاراتهم من الباحث وملاحظين* اثنين باستخدام استمارة تقويم الاداء المهاري اذ تم تطبيق الاختبار يوم الاثنين الموافق ٣/٥ / ٢٠١٤ (المجموعة الضابطة) ويوم الخميس الموافق ٣/٨ / ٢٠١٤ (المجموعة التجريبية).

للتحقق من الاداء المهاري القبلي استخدم الباحث اختبار مان –ويتني Whitney–Mann لاستخراج معامل الرتب (R) وقيمة (ى) المحسوبة حول الاداء المهاري لطلبة المجموعتين (ت، ض) في مهارات التدريس، وتعرّف الفروق المعنوية بينهما والمتعلقة بالخبرات السابقة في امتلاكهما للمهارات التي تتطلبها مفردات هذه المادة قبل الشروع بتطبيق المتغير المستقل (الخطط التدريسية) والجدول (٥) يوضح ذلك.

* استعان الباحث بملاحظين اثنين هما:

١- اية عباس ابراهيم – ماجستير التربية الفنية.

٢- انتصار حسين علي – ماجستير التربية الفنية.

جدول (٥) يوضح تكافؤ عينة البحث في الاختبار المهاري قبلياً

	المجموعة	العينة (n)	معامل الرتب (R)	قيمة (ى) المحسوبة		قيمة (ى) الجدولية	مستوى الدلالة ٠,٠٥
				الصغيرة	الكبيرة		
طلبة الرابع (المطبقين)- قسم التربية الفنية	التجريبية	١٠	١٠٧،٥	٤٧،٥	٥٠	٢٣	غير دالة احصائياً
	الضابطة	١٠	١٠٥				

اذ يتضح من خلال الجدول (٥) ان هناك قيمتين لـ (ى) المحسوبة احداهما صغيرة مقدارها (٤٧،٥) وثانيهما كبيرة مقدارها (٥٠)، ولما كانت القيمة الجدولية لـ (ى) تساوي (٢٣) عند مستوى دلالة (٠،٠٥) وهي اصغر من قيمة (ى) المحسوبة الصغيرة، لذلك تقبل الفرضية الصفرية وترفض الفرضية البديلة التي تنص على "وجود فروق ذات دلالة احصائية بين افراد العينة وامتلاكهم للمهارات التي تتطلبها مهارات التدريس"، وبذلك تعد المجموعتان (ت، ض) متكافئتين في عدم امتلاكهما لهذه المهارات.

بناءاً على ما تقدم وعلى ضوء النتائج التي تحققت، نلاحظ ان المجموعتين تقفان على خط شروع واحد وهناك حاجة ماسة لتجريب محتوى الخطط التدريسية المصممة على وفق مهارات التدريس وباستخدام تقنية التعليم المصغر.

اذ يشير (الزوبعي) الى ذلك بقوله "تُسلّم البحوث والدراسات السابقة على انه اذا امكن اختبار مجموعتين متكافئتين، وتأكد هذا التكافؤ عن طريق مقارنة درجات الاختبار القبلي للمجموعتين، فان التصميم التجريبي يكون مستوفياً للكثير من شروط السلامة الداخلية للبرنامج التعليمي او البحث العلمي".(الزوبعي، ١٩٨١، ص١٢٩).

مراحل اعداد الخطط التدريسية:

يهدف البحث الحالي الى التعرف على اثر تقنية التعليم المصغر في تنمية مهارات التدريس لطلبة الرابع (التربية الفنية) المطبقين في مدارس المرحلة الابتدائية، لذلك تطلب الامر قيام الباحث بتصميم خطط تدريسية في مهارات التدريس، فضلاً عن تصميم نوعين من الاختبارات الاول يتعلق بالاختبار التحصيلي المعرفي لقياس معلومات الطلبة المعرفية في هذه المهارات، وتصميم استمارة تقويم الاداء المهاري لقياس مهارات الطلبة عند استخدامهم تقنية التعليم المصغر.

١-تحديد الحاجات والمتطلبات المسبقة:

لغرض الوقوف على الحاجات والمتطلبات المسبقة لطلبة قسم التربية الفنية – كلية التربية الاساسية، التي تتعلق بمهارات التدريس في مجال التربية الفنية، بغية التعرف على مدى استفادتهم من المناهج المقررة في برنامج اعدادهم لمهنة التدريس ومدى توظيفها في انجاز متطلبات التطبيق الميداني التي تتطلبها الدراسة في هذا القسم والذي يهدف الى اعدادهم وتأهيلهم لمهنة تدريس مادة التربية الفنية المقررة في المرحلة الابتدائية بعد تعرفهم من خلال هذه المناهج على العلاقة التي تربط بينها وبين التطبيق الميداني.

فضلاً عن ذلك الكشف عن الصعوبات التي يرونها معوقات تحول دون تحقيق الاهداف المحددة لهذه المهارات ومقترحاتهم لتطويرها والتي قد تسهم في تنمية قدراتهم المهنية مستقبلاً.

بناءً على ذلك اجرى الباحث دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (٦٠) طالب تم اختيارهم من طلبة الصف الرابع الذين لم يتم شمولهم في عينة البحث وذلك للتحقق من حاجاتهم لدراسة مهارات التدريس وتحقيق اهدافها واحتياجاتهم من الانشطة والفعاليات او الاختبارات التي يرونها قد تثير دافعيتهم لاكتسابها، اذ افرزت هذه الدراسة الاستطلاعية عدة نتائج تم حصرها في استمارة واعادة تطبيقها على نفس العينة للتعرف على اجاباتهم على فقراتها والجدول (٦) يوضح ذلك.

الجدول (٦) يوضح استمارة ملاحظة التي اجراها الباحث

ت	الفقرات	يؤدي المهارة بدرجة			درجة الحدة	الوزن المئوي
		جيد	متوسط	ضعيف		
١	يصمم خطة لتدريس احد الموضوعات المقررة في منهج التربية الفنية للمرحلة الابتدائية بما يتناسب ومدركات التلامذة	١٤	١٦	٣٠	١،١٧	٠،٥٨
٢	يحدد الهدف التعليمي للدرس بشكل جيد	٨	٢٥	٢٧	١،٦٧	٠،٥٦
٣	يحلل الهدف التعليمي الى اهداف سلوكية قابلة للملاحظة والقياس	٦	٢٩	٢٥	١،٦٨	٠،٥٦
٤	يحدد طريقة التدريس المناسبة لموضوع الدرس	١٩	٢٢	١٩	٢،٠٠	٠،٦٦
٥	يعين الوسائل التعليمية الملائمة لموضوع الدرس	١١	٢٠	٢٩	١،٧٠	٠،٥٨
٦	يضع مقدمة لاثارة انتباه التلامذة نحو الدرس	١٦	٢٧	١٧	١،٩٨	٠،٦٦
٧	يربط موضوع الدرس ببيئة التلميذ	٨	١٥	٣٧	١،٥١	٠،٥١
٨	يقدم عرض لموضوع الدرس بطريقة متسلسلة وواضحة بشكل مبسط يدركها التلامذة	١٢	١٧	٣١	١،٦٨	٠،٥٦
٩	يوزع وقت المحاضرة بما يتناسب ومفرداتها	٤	١٨	٣٨	١،٤٣	٠،٤٨
١٠	ينوع من نبرات صوته اثناء التدريس بما يتلاءم وموضوع الدرس	١٢	١٢	٣٦	١،٦٠	٠،٥٣
١١	يحرص على تطبيق خطوات خطة التدريس التي صممها للدرس	٢١	٢٨	١١	٢،١٦	٠،٧٢
١٢	ينوع المثيرات اثناء عرض الدرس	١٩	٢٢	١٩	٢،٠٠	٠،٦٦
١٣	يستخدم مهارة التعزيز اللفظي وغير اللفظي اثناء المحاضرة	١٦	١٧	٢٧	١،٨١	٠،٦٠
١٤	يحرص على ايجاد تفاعل بينه وبين التلامذة بحسب متطلبات الموقف التعليمي (التفاعل الصفي)	١٤	١٥	٣١	١،٧١	٠،٥٧
١٥	يضع اسئلة تقويمية ترتبط باهداف الدرس	٨	١٣	٣٩	١،٤٨	٠،٤٩

من خلال النظر لنتائج الجدول (٦) يظهر ان درجات الحدة للفقرات تتراوح ما بين (١،٤٣ – ٢،١٦) وباوزان مئوية تتراوح ما بين (٠،٤٨ – ٠،٧٢)، اذ تبين ان هذه الفقرات جاءت ضعيفة الى حد ما.

لقد افادت هذه الدراسة الاستطلاعية الباحث في الاطلاع على معوقات التدريس (مهارات التفاعل الصفي) والمقترحات اللازمة لتطويرها والتي تم توظيفها في بناء الخطط التدريسية، اذ تم في ضوء ذلك تحديد الاهداف التعليمية والسلوكية اللازمة لمكونات المادة، كما اسهمت في معرفة طريقة واسلوب تنظيم وتسلسل موضوعات الخطط التدريسية بشكل متدرج يبدأ من الاساسيات وينتهي بالتطبيقات التربوية لها، فضلاً عن ذلك تم تحديد الفعاليات والانشطة التعليمية الملائمة لكل خطة تدريسية ضمن موضوعات الخطط التدريسية.

بذلك فان نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية حددت للباحث الحاجات والمتطلبات الواجب تحقيقها للطلبة المطبقين اثناء قيامهم بالتطبيق الميداني في مدارس المرحلة الابتدائية بعد اكتسابهم الخبرات التعليمية والمهارات الفنية خلال اعدادهم في برنامج اعداد المعلم الجامعي تخصص التربية الفنية، أي ما يجب ان يعطى لهم؟ وابعاد الموضوعات غير المطلوبة التي لا تلبي حاجاتهم في هذه المادة؟، كما تم التأكد من وجود تراكم معرفي كخزين في ذاكرتهم من (مفاهيم وتعاريف وخبرات تعليمية ومهارات التدريس) وذلك من اجل استحضارها ومساعدتهم في تذكرها واستدعائها كمتطلبات مسبقة لتوظيفها في تنفيذ متطلبات التدريس اثناء عملية التطبيق الميداني في مدارس المرحلة الابتدائية.

٢-تحليل خصائص الطلبة (الفئة المستهدفة):

بهدف ان يكون هناك اثر لتقنية التعليم المصغر في تدريب طلبة قسم التربية الفنية على مهارات التفاعل الصفي التي تمثل المنظومة التي يمكن ان يستند اليها الطالب في عملية التطبيق الفعلي في مدارس المرحلة الابتدائية التي صممت على وفق المحتوى التعليمي للخطط التدريسية، لذلك لابد من ان تكون ثمة مواءمة بين خصائص الطلبة المتعلمين والمحتوى التعليمي لهذه الخطط وفعالياتها وانشطتها التعليمية المحددة لهذا المحتوى وكيفية عرض المادة فيه.

لذلك فان الخطوة الاولى في هذه الخطط التي تهدف الى تنمية مهارات التفاعل الصفي والارتقاء بقدرات طلبة قسم التربية الفنية المطبقين الذين يحاولون تنفيذ الخبرات التعليمية التي اكتسبوها في برنامج اعدادهم لمهنة التدريس في هذه الفترة للكشف عن تلك القدرات التي تؤهلهم لكي يصبحوا معلمين جامعيين في تخصص التربية الفنية قادرين على تنفيذ متطلبات هذه المادة، ويأتي ذلك من خلال تحليل خصائصهم والوقوف على مدى استعدادهم لتلقي الخبرات التعليمية الجديدة التي سيقدمها محتوى الخطط التدريسية.

هناك ثمة تساؤل لابد من الاشارة اليه وهو هل هناك مواءمة بين خصائص الطلبة والمواد والاساليب التي تتضمنها الخطط، وقد يكون من الصعوبة تحليل خصائص كل طالب على انفراد من الناحيتين السايكولوجية والتربوية، لكن هناك عدة عناصر (متغيرات) تتعلق بالطالب مثل (الجنس، العمر، الخبرات السابقة، مستوى التفكير الحالة الاجتماعية، الحالة الاقتصادية، تحصيل الابوين...) وهذه المتغيرات عند تحديدها بالتأكيد سوف تفيد الباحث في تحديد مستوى الموضوعات الملائمة لاستعدادات الطلبة واختيار المحتوى التعليمي والانشطة والفعاليات والاختبارات التي تتناسب مع امكانياتهم وقدراتهم.

فضلاً عن ذلك فان هذا الاجراء سيحمل (الباحث) على التفكير بعملية اختيار المحتوى التعليمي المراد تعليمه للطلبة وكذلك اختيار الوسائل التعليمية والاساليب التي تحقق اهداف العملية التعليمية، وهناك اسئلة تطرح نفسها في حالة معرفة الخصائص الخاصة بالطلبة هي:

أ–هل يمتلك طلبة قسم التربية الفنية المعلومات الكافية بشأن تقنية التعليم المصغر واهميتها في انجاز متطلبات الجانب العملي في التطبيق (مهارات التفاعل الصفي).

ب–هل اصبح طلبة قسم التربية الفنية على معرفة ودراية كاملة بمهارات التفاعل الصفي وكيفية تنفيذها على وفق متطلبات تدريس التربية الفنية.

ج–هل يواجه طلبة قسم التربية الفنية صعوبات ومعوقات في عملية التدريس لمادة التربية الفنية؟ وهذا ما كشفته الدراسة الاستطلاعية التي اجراها الباحث على عينة استطلاعية من طلبة الصف الرابع الذين درسوا مادة طرائق التدريس (العامة والخاصة) في الصف الثالث والرابع.

ان معرفة خصائص الطلبة سوف تساعد (الباحث) في حالة تصميمها الخطوات والافكار التعليمية المتعلقة بمهارات التفاعل الصفي والتي تتضمنها محتوى الخطط

التدريسية، وكذلك في تسهيل مهمته لاختيار اسلوب وطريقة التدريس المناسبة لقدرات الطلبة، فضلاً عن تهيئة الوسائل التعليمية والنماذج الجيدة والمناسبة للموضوعات الفنية.

بناءً على ما تقدم فقد اجرى الباحث تحليلاً لخصائص (عينة البحث) الذين تم اختيارهم من مجتمع البحث للتعرف على مدى امتلاكهم للخبرات التعليمية في تقنية التعليم المصغر وكيفية استثمارها في التدريس، وقد ادت مهارات التفاعل الصفي التي شكلت محتوى الخطط التدريسية المعدة بشكل منظم ومتسلسل بما يتناسب وقدرات وامكانيات الطلبة في تنمية مهاراتهم المراد تنفيذها في مرحلة التطبيق الميداني وامكانية التقليل من الفروق الفردية بينهم.

٣-الاهداف التعليمية والسلوكية:

تعد عملية تحديد وصياغة الاهداف التعليمية والسلوكية الاساس الذي يبنى عليه تصميم الخطط التدريسية وتعيين شروط التعلم الموائمة لكل هدف، أي ان الاهداف هي التي تدلنا على ما علينا تحقيقه بصورة نتائج قابلة للقياس والتقويم بوصفها مردودات العملية التعليمية.

بما ان الباحث قام بتدريس طلبة الصف الرابع مهارات التفاعل الصفي على وفق محتوى الخطط التدريسية المصممة بتقنية التعليم المصغر، فانه يمتلك خبرة تعليمية في هذا المجال مكنته من الاسهام في تصميم محتوى الخطط التدريسية وصياغة اهدافها التعليمية وتحليلها الى اهداف سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.

لذا قام (الباحث) بتحديد ما ينبغي ان يحصل عليه من متابعة الخطط التدريسية واختيار طريقة التدريس المناسبة وانتقاء الانشطة والفعاليات التعليمية التي تعمل على تحقيق الهدف التعليمي وتهيئة البيئة التعليمية الملائمة من الجانب السايكولوجي والتربوي للطلبة، وبذلك تم تحديد الاهداف التعليمية للوحدات التي تتضمنها الخطط التدريسية في هذا البحث والذي يسعى الى تطوير مهارات التفاعل الصفي اثناء التطبيق الفعلي في المدارس الابتدائية ومن ثم اشتقاق الاهداف السلوكية من تلك الاهداف وتكون قابلة للملاحظة والقياس (نواتج التعلم) وكما يأتي:

اولا: الاهداف التعليمية:

قام الباحث بتحديد وصياغة للاهداف التعليمية لكل خطة تدريسية ليشير بالتالي الى الاهداف السلوكية التي تسعى اليها الخطط في تحقيقها، اذ اعتمد المصادر الاتية:

١-طبيعة التعليم المصغر كتقنية تستعمل في تدريب الطلبة على مهارات التفاعل الصفي التي هي جزء من متطلبات مهنة تدريس التربية الفنية .

٢-خبرة التدريسيين الذين يقومون بتدريس طرائق التدريس العامة والخاصة المقررة في قسم التربية الفنية لاعداد وتأهيل المعلم الجامعي في تخصص التربية الفنية في المرحلة الابتدائية باعتبار ان خريج هذا القسم يكون مؤهل بدرجة (معلم).

٣-الادبيات العلمية التي بحثت في مجال طرائق التدريس وتقنياته وخصوصاً مهارات التفاعل الصفي.

٤-الدراسات والبحوث التي اجريت في مجال التربية الفنية وخصوصاً التي تناولت توظيف التعليم المصغر في تدريس وتدريب الطلبة على المهارات المختلفة.

٥-استناد الى الشروط التي حددتها تقنية التعليم المصغر في صياغة الاهداف التعليمية والسلوكية وطبيعة المحتوى التعليمي.

بناء على ذلك تم تحديد (ستة) اهداف تعليمية للخطط التدريسية كما موضح في الجدول (٧).

جدول (٧) يوضح الاهداف التعليمية المحددة في الخطط التدريسية

الخطط التدريسية	الهدف التعليمي
مهارة تخطيط الدرس	يتعرف الطالب على مهارات التخطيط لدرس في التربية الفنية، ويتوقع منه ان يحدد عناصره وخصائصه وكيفية اتباع مهاراته يومياً والعوامل المؤثرة فيه.
مهارة تنظيم المحتوى التعليمي وتنفيذه	يتعرف الطالب على مهارات تنظيم المحتوى التعليمي وتنفيذه في دروس التربية الفنية، ويتوقع منه ان يحدد عناصره وخصائصه وكيفية اتباع مهاراته يومياً والعوامل المؤثرة فيه.
مهارة الاتصال التعليمي	يتعرف الطالب على مهارات الاتصال التعليمي في دروس التربية الفنية، ويتوقع منه ان يحدد عناصره وخصائصه وكيفية اتباع مهاراته في الموقف التعليمي والعوامل المؤثرة فيه.
مهارة التعزيز	يتعرف الطالب على انواع مهارات التعزيز الصفي (اللفظي وغير

	اللفظي) في دروس التربية الفنية، ويتوقع منه ان يحدد اهميته وانواعه.
مهارة التفاعل الصفي	يتعرف الطالب على انواع مهارات التفاعل الصفي (اللفظي وغير اللفظي) في دروس التربية الفنية، ويتوقع منه ان يحدد اهميته وانواعه.
مهارة التقويم	يتعرف الطالب على مهارات التقويم في دروس التربية الفنية، ويتوقع منه ان يحدد عناصره واهميته وكيفية تطبيقه.

ثانياً: الاهداف السلوكية:

ان وجود اهداف سلوكية يعد من الضروريات في تصميم الخطط التدريسية لاستكمال متطلباتها، لان هذه الاهداف تحدد الاداء المطلوب لمستوى اتقان الطلبة لمهارات التفاعل الصفي وهي تعد معايير ادائية محددة قابلة للملاحظة والقياس تقيس طريقة ادائهم لمتطلبات تدريس التربية الفنية بعد تعلمهم وتدربهم على مهاراتها المختلفة باستعمال تقنية التعليم المصغر.

لذلك فأن عملية تحقيق الطالب للاهداف السلوكية لا يتم الا من خلال قيامه باداء الفعاليات والانشطة التعليمية التي تزوده بالخبرة اللازمة للحصول على المردودات التعليمية (النتائج) التي يمكن ملاحظتها وقياسها عملياً على وفق استمارة لتقويم الاداء اعدت لهذا الغرض.

كما ان دور الاهداف السلوكية في الخطط التدريسية لا تقتصر على تحديد المردود فقط، بل ان تلك الاهداف تعد بمثابة اداة للقياس اذ عن طريقها يصور المدرس السلوك النهائي للطالب، كذلك فانه يعرف كل خطوة او استجابة يؤديها ان كانت مرتبطة ومتجهة نحو تلك الاهداف ام لا؟

فضلاً عن ذلك فان الاهداف السلوكية تعد دليلا لعمل الطالب المتعلم كونها تعينه على الفهم والتبصر لكل نشاط يقوم به اثناء تعلمه من اجل تحقيق تلك الاهداف، فهي تتضمن صورة واضحة ومترابطة لنشاط الطالب اثناء تعلمه على وفق محتوى الخطط التدريسية لانها توضح له البيئة التعليمية التي يمارس نشاطه فيها والادوات التي يستخدمها لحصوله على الخبرات وكذلك الشروط والاعتبارات والاهتمامات التي يتأثر بها سلوكه الادائي وقدرته على تنفيذ متطلبات تدريس التربية الفنية.

قام (الباحث) بتحليل الاهداف التعليمية المحددة في محتوى الخطط التدريسية (الست) الى اهداف سلوكية على وفق تقنية التعليم المصغر مراعياً في ذلك تصنيف الاهداف المعرفية والوجدانية والمهارية.

اذ تمت صياغة الاهداف السلوكية على وفق المؤشرات الاتية:

١-تحدد نشاطاً تعليمياً يجب ان يحققه الطالب في متطلبات تدرس التربية الفنية بتقنية التعليم المصغر.

٢-تمثل ناتجاً تعليمياً قابلاً للملاحظة والقياس.

٣-تشكل تطوراً منطقياً للمعلومات المعرفية التي اكتسبتها الفئة المستهدفة من طلبة (المجموعة التجريبية).

٤-تمثل نواتج مهمة مرغوبة ترتبط بحاجات ومتطلبات الفئة المستهدفة.

٥-ترتبط ارتباطاً مباشراً بمحتوى الخطط التدريسية ونشاطاتها وفعالياتها وهي تعد دليلاً مرشداً للطالب المطبق في تخصص التربية الفنية، فضلاً عن ذلك فانها تسهم في تسهيل مهمة (الباحث) في تحديد محتوى الخطط التدريسية.

بناءاً على ما تقدم فان محتوى الخطط التدريسية التي تضمنت (ستة) اهداف تعليمية تم تحليلها الى (اربعين) هدفاً سلوكياً بواقع (تسعة) اهداف سلوكية للخطة الاولى و (ثمانية) اهداف سلوكية للخطة الثانية و (سبعة) اهداف سلوكية للخطة الثالثة و (اربعة) اهداف سلوكية للخطة الرابعة و (سبعة) اهداف سلوكية للخطة الخامسة و (خمسة) اهداف سلوكية للخطة السادسة.

وقد راعى الباحث في صياغة هذه الاهداف على وفق تصنيف بلوم للاهداف (المعرفة – الفهم – التطبيق) في الجدول (٨) توضح ذلك.

جدول (٨) يمثل الخارطة الاختبارية للاهداف السلوكية على تقنية التعليم المصغر وتصنيف الاهداف المعرفية*

الخطة	الاهداف المعرفية (بلوم)	المجموع

* يضم تصنيف الاهداف المعرفية لتصنيف (بلوم) المستويات الاتية:

١-المعرفة. ٢-الفهم. ٣-التطبيق.

التدريسية	المعرفة	%	الفهم	%	التطبيق	%	
الاولى	٢	٥%	٤	١٠%	٣	٧،٥ %	٩
الثانية	٢	٥%	٢	٥%	٤	١٠%	٨
الثالثة	٢	٥%	٤	١٠%	١	٢،٥ %	٧
الرابعة	١	٢،٥ %	٢	٥%	١	٢،٥ %	٤
الخامسة	١	٢،٥ %	٢	٥%	٤	١٠%	٧
السادسة	١	٢،٥ %	٣	٧،٥%	١	٢،٥ %	٥
المجموع	٩		١٧		١٤		٤٠

تحديد المهمات التعليمية:

تعد هذه العملية خطوة فعالة في بناء الخطط التدريسية وهي تهدف الى تصميم افكار تعليمية مناسبة لتحقيق الاهداف التعليمية المحددة في تلك الخطط وتتم على وفق قيام (الباحث) بتحليل المادة العلمية (طرائق التدريس التربية الفنية – مهارات التفاعل الصفي) واعادة صياغتها على شكل افكار تعليمية واضحة محددة بخطوات متسلسلة تبدأ من السهل وتنتهي بالصعب، ان هذه العملية التي يخطط لها بشكل علمي لرسم المسار الذي يؤدي الى تحقيق تلك الاهداف بعيداً عن العشوائية لان البناء المنظم المخطط له مسبقاً تسبقه صياغة اهداف سلوكية قابلة للملاحظة والقياس يمكن ان يحقق الاهداف التي حددت للخطط التدريسية، فضلاً عن ذلك فان جميع النشاطات والفعاليات التعليمية تتمحور حول كل هدف سلوكي من الاهداف المحددة لكل وحدة تعليمية في هذه الخطط المتعلقة بمادة طرائق التدريس في التربية الفنية المقررة في الصف الرابع / قسم التربية الفنية – كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى.

بناء على ما تقدم فقد راعى الباحث في تصميمه للافكار التعليمية التي تضمنتها الخطط التدريسية الخطوات الاتية:

١-الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت تصميم الخطط التدريسية في مجال التربية الفنية، بهدف التعرف على اجراءاتها الميدانية وكيفية تصميم وتنفيذ محتوياتها.
٢-اعتماد المصادر والادبيات التي تناولت مادة طرائق التدريس بشكل عام والتربية الفنية بشكل خاص وما يتعلق بالتدرب على مهارات التفاعل الصفي.
٣-اعتماد المصادر والادبيات التي تناولت تقنية التعليم المصغر وكيفية توظيفها في تعليم المتعلمين لتطوير مهارات التدريس بشكل عام والتفاعل الصفي بشكل خاص.
٤-الاطلاع على خطوات تقنية التعليم المصغر في عملية التدريس بهدف تحديد مراحل بناء الخطط التدريسية والمسار في رسم النشاطات والفعاليات التعليمية.
٥-عرض الخطط التدريسية بجميع مكوناتها على مجموعة من الخبراء من ذوي الاختصاص في ميدان التربية الفنية وعلم النفس التربوي، القياس والتقويم، طرائق التدريس لبيان مدى تحقيق محتوى الخطط التدريسية للاهداف التي وضعت من اجلها، وفي ضوء ملاحظاتهم قام الباحث باجراء التعديلات على محتوى الحفظ لكي يصبح بصيغتها النهائية.

ادوات البحث / بناء الاختبارات:

بناء الاختبار التحصيلي المعرفي والاختبار المهاري واستمارة تقدير الدرجات للجانب المهاري:

اولا- الاختبار التحصيلي المعرفي:

تم بناء الاختبار التحصيلي المعرفي على وفق متطلبات الاختبارات الموضوعية (الاختيار من متعدد، املأ الفراغات، تنسيب المعلومة الى ما يلائمها) اذ ضم الاختبار (٤٦) فقرة موزعة على ثلاثة اسئلة.

تم عرض صورة الاختبار على مجموعة الخبراء* للتحقق من صلاحية فقراته في قياس الاهداف التعليمية المحددة في الخطط التدريسية، وبعد الاخذ باراء وملاحظات السادة الخبراء حول صلاحيته وشموله لتحقيق اهداف البحث، اجريت بعض التعديلات الطفيفة لفقراته، اذ تم حذف (ست) فقرات لم تحصل على رأي الخبراء في صلاحيتها بما

* انظر الملحق (٣).

يتلائم واهداف البحث الحالي، وبهذا اصبح الاختبار التحصيلي المعرفي يتكون من (٤٠) فقرة موزعة على (ثلاثة) اسئلة وبذلك يكون جاهزاً للتطبيق بصيغته النهائية.

جدول (٩) يمثل راي الخبراء على مكونات الاختبار المعرفي التحصيلي

الاسئلة	راي الخبراء على الاهداف السلوكية			المجموع النهائي
	تصلح	لا تصلح	بحاجة الى تعديل	
الاول	٢٣	٣	–	٢٣
الثاني	٨	٣	–	٥
الثالث	٨	–	٢	١٠
المجموع	٤٠	٦		٤٠

مؤشرات ثبات الاختبار التحصيلي المعرفي:

يشير (الزوبعي) الى ان ثبات الاختبار يعني "ان يعطي النتائج نفسها اذا ما اعيد على الافراد انفسهم وفي نفس الظروف" (الزوبعي، ١٩٨١، ص٣٠)، وكذلك "ان ادوات القياس تكون على درجة عالية من الدقة والاتقان والاتساق".

(الامام واخرون، ١٩٩٠، ص١٤٥).

لذلك يعد حساب معامل الثبات ضرورياً للاختبارات والمقاييس وذلك لزيادة الاطمئنان والدقة في العمل، وعلى الرغم من ان الاختبار الذي يعطي مؤشرات الصدق يعد ثابتاً، لذلك يلجأ الباحثون الى اجراء عملية الثبات لكي يحصل على درجة الصدق ١٠٠%.

بما ان الباحث اعتمد في تصحيح الاختبار على اعطاء (درجة واحدة) للاجابة الصحيحة و (صفر) للاجابة الخاطئة، لذلك استخدم معادلة (كيودر ريتشاردسون –٢٠) في حساب معامل الثبات لفقرات الاختبار، وهذه تعد احد انواع المعاملات الاحصائية التي تستخدم بكثرة في هكذا اختبارات محددة باجابة واحدة (صح او خطأ)، لذلك تم حساب معامل ثبات هذا الاختبار بعد تطبيقه على عينة استطلاعية، اذ ظهر انه يساوي (٠,٨٦) وهو يعد مؤشراً جيداً.

التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي المعرفي:

اجرى الباحث فحصاً تجريبياً للاختبار التحصيلي المعرفي على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالباً وطالبة يمثلون طلبة الصف الرابع / قسم التربية الفنية* – كلية التربية الاساسية الذين يدرسون طرائق التدريس ضمن مناهجهم المقررة لاعداد معلم مؤهل لتدريس التربية الفنية في مدارس المرحلة الابتدائية، اذ تراوحت الدرجات التي حصلوا عليها من خلال التجربة ما بين (٣٧–٢٦) للمجموعة الدنيا و (٢٤–١٦) لمجموعة العليا، بهدف التعرف على مدى تحقيق الفقرات لاهداف البحث فضلاً عن التعرف على معامل الصعوبة ومعامل التمييز وكما ياتي:

١–مؤشرات معامل الصعوبة:

تم تحديدها من خلال حساب النسبة المئوية للطلبة الذين اجابوا عن الفقرة اجابة صحيحة، فاذا كانت النسبة عالية (٨٠%) فاكثر فانها تدل على سهولة الفقرة واذا كانت منخفضة (٢٠%) فاقل فانها تدل على صعوبتها.

بعد ذلك تم حساب صعوبة كل فقرة باستخدام معادلة معامل الصعوبة، اذ ظهرت الدرجة انها تتراوح ما بين (٣٦%–٦٨%) بالنسبة للاختبار التحصيلي المعرفي (ينظر الملحق).

ويعد هذا مؤشراً جيداً لصلاحية فقرات الاختبار التحصيلي المعرفي، اذ يؤكد بلوم (Bloom) "ان الاختبارات تعد جيدة اذا كانت درجات مستوى صعوبة فقراتها يتراوح ما بين (٢٠%–٨٠%)" (بلوم، ١٩٨٣ ص١٠٧).

٢–مؤشرات تمييز الفقرات

"تعني قوة تمييز الفقرات ومدى قدراتها على التميز بين طلبة المجموعتين (العليا – الدنيا) بالنسبة للصفة التي يقيسها" (عودة، ١٩٨٨ ص١٢٦). وعند حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار، تم استخدام معادلة الفرق بين الاجابات الصحيحة

* يمثل هؤلاء المجموعة العينة الاستطلاعية كونهم يدرسون المادة ضمن المناهج المقررة لتخصصاتهم (الرسم، النحت، الفخار، الكرافيك) ممن لم يخضعوا للتجربة.

للمجموعتين (العليا والدنيا) مقسومة على نصف المجموع الكلي للعينة الاستطلاعية الخاضعة للتجربة" (سمارة، ١٩٨٩، ص١٠٥).

بناء على ما تقدم استخدم الباحث معادلة معامل تمييز الفقرات لايجاد قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار، اذ ظهر ان معامل التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي المعرفي تتراوح ما بين (٤٠%-٧٦%).

لقد اشار ايبل (Ebel) بهذا الصدد الى "ان فقرات الاختبار تعد جيدة اذا كانت قوة تميزها من (٣٠%) فاكثر" (Ebel, 1972, P. 406).

ثانياً: الاختبار المهاري*

بما ان البحث الحالي يدور حول تطوير مهارات التفاعل الصفي التي تتكون من جانبين هما الجانب المعرفي وتم قياسه بواسطة الاختبار التحصيلي المعرفي والجانب الاخر هو المهاري الذي يتطلب من افراد العينة القيام بتنفيذ دروس في هذه المهارات مصممة على وفق تقنية التعليم المصغر، لذلك تم تصميم اختبار مهاري تكون من (٦) اسئلة شملت جميع الخطط التدريسية، اذ يقوم الطالب بتنفيذ ما مطلوب منه من مهارات التفاعل الصفي المتمثلة بـ (مهارة تخطيط الدرس – مهارة تنظيم المحتوى – مهارة التعزيز – مهارة الاتصال التعليمي – مهارة التفاعل الصفي – مهارة التقويم) على وفق صيغة السؤال المحدد في الاختبار ويقاس ذلك من خلال استمارة تقويم الاداء المهاري في تنفيذ متطلبات التدريس التي اعدت لقياس اداء الطالب لهذه المهارات المختلفة.

تم اختبار الطلبة باشراف الباحث وملاحظين اثنين** اعتمدهما في تقويم اداء الطالب على وفق تقنية التعليم المصغر. الملحق (٧) يوضح مكونات الاختبار المهاري.

استمارة تقويم الاداء المهاري للطلبة:

---

* انظر الملحق (٧) متطلبات تنفيذ الاختبار المهاري.

** اعتمد الباحث اثنين من الملاحظين لتطبيق استمارة تقدير الدرجات لاداء الطلبة هما:

١-المدرس فاضل عبدالله – قسم الفنون التشكيلية (ماجستير تربية فنية).

٢- المدرس منذر نجم – قسم التصميم (ماجستير تربية فنية).

اعد الباحث استمارة تقويم الاداء المهاري لطلبة عينة البحث (تجريبية وضابطة)، بعد تعلمهم لمهارات التفاعل الصفي المحددة في الخطط التدريسية بما يتلائم مع محتوى تلك الخطة، ضمت الاستمارة (١٤) فقرة، وتم تحديد معيار لقياسها تكون من (٥) درجات هي على التوالي (٥) ممتاز، (٤) جيد جداً، (٣) جيد، (٢) مقبول، (١) ضعيف.

صدق استمارة تقويم الاداء:

يعد الصدق من السمات الاساسية لاي اداة قياس كونه يعطي مؤشراً عن صلاحية هذه الاداة في قياس الاهداف التي وضعت لاجلها، فضلاً عن ذلك فان صدق الاختبار يعطي ثقة للباحث في قياس الظاهرة التي اعد الاداة لقياسها باقل ما يمكن من الاخطاء.

قام (الباحث) بعرض هذه الاستمارة على مجموعة من الخبراء في اختصاصات (التربية الفنية وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم وطرائق التدريس)، وفي ضوء ارائهم وملاحظاتهم العلمية ومقترحاتهم في حذف او تعديل فقرات الاستمارة تم تصحيح هذه الاستمارة واعادتها مرة ثانية اليهم للوقوف على مدى صلاحيتها في قياس ما اعدت لقياسه.

ان عملية اجراء الصدق الظاهري التي اتبعها الباحث في معرفة مدى صلاحية هذه الاداة للقياس، يعد احد المؤشرات الايجابية في تحديد صلاحية الاداة.

ثبات استمارة تقويم الاداء:

اما بالنسبة لثبات استمارة تقويم الاداء المهاري في تنفيذ متطلبات تدريس التربية الفنية – مهارات التفاعل الصفي، فقد تم ايجاد معامل ثبات التصحيح بين الباحث والملاحظين الاخرين اللذين استعان بهما في اجراء هذه العملية من خلال تقويم عينة من الطلبة المطبقين، اذ تم تزويدهما باستمارة تقويم الاداء وتدريبهما على استخدامها والتأكد من استيعابهما لفقراتها والتعرف على طريقة العمل بها، اذ تم تقدير الدرجات لـ (٣) طلاب مطبقين.

تم احتساب معامل الثبات لكل طالب باستخدام معادلة (هولستي Holisty) من خلال استخراج معامل الاتفاق بين لجنة التصحيح وكما موضح في الجدول (١٠).

جدول (١٠) يوضح معامل الثبات للاعمال الفنية المصححة من لجنة التصحيح على وفق استمارات تقدير الدرجات

الطلبة المطبقين	الباحث		الملاحظ الاول والثاني	المعدل
	الملاحظ (١)	الملاحظ (٢)		
الطالب (١)	٠,٨٦	٠,٨٦	٠,٨٧	٠,٨٦
الطالب (٢)	٠,٨٧	٠,٨٨	٠,٨٧	٠,٨٧
الطالب (٣)	٠,٨٦	٠,٨٧	٠,٨٦	٠,٨٦
			المجموع	٠,٨٦

ومن خلال الجدول (١٠) يتضح ان المعدل العام للاتفاق بين الملاحظين يساوي (٠,٨٦)، اذ تعد هذه النسبة كافية جداً لضمان الثقة بثبات التصحيح على وفق استمارة تقدير الدرجات ويؤكد (كوبر Cooper) بهذا الصدد "ان الثبات الذي نسبته اقل من (٠,٧٠) يعد ضعيفاً، كما يشير الى ارتفاع معامل الثبات اذا بلغت نسبة الاتفاق بين المصححين (٠,٨٠) فاكثر" (Cooper, 1974, p. 27).

ان هذه النتيجة جعلت الباحث مطمئن الى مكونات استمارة تقويم الاداء المهاري وتصلح لقياس مهارات الطلبة اثناء تطبيق وتنفيذهم لمتطلبات الخطط التدريسية على وفق تقنية التعليم المصغر التي هي جزء من متطلبات التدريس، كونها تعد ملائمة لاستخدامها اداة لتقويم الاداء المهاري من خلال الاداء الذي يقوم بتنفيذه طلبة الصف الرابع قسم التربية الفنية (عينة البحث).

التجربة الاستطلاعية:

اجرى الباحث تجربة اولية لفحص وحدات الخطط التدريسية المعدة في هذا البحث على مجموعة من الطلبة من الفئة المستهدفة بلغ عددهم (خمسة) طلاب تم اختبارهم بصورة عشوائية، وذلك لغرض الوقوف على مدى فاعلية محتواها التعليمي وآلياته اذ تم اختيار (٢) خطة تدريسية لعملية الفحص كما موضح في الجدول (١١).

جدول (١١) يوضح الخطط التدريسية التي اجراها الباحث في الفحص الاولي

اليوم والتاريخ	الموقع	الخطط التدريسية	الوقت
الاحد٢٠١٤/٢/٢٧	قسم التربية الفنية	١	ساعتين
الخميس ٢٠١٤/٣/١		٤	ساعتين

بعد اجراء التجربة الاولية (الفحص الاولي) لمحتوى الخطط التدريسية تم تعديل بعض مكوناتها والخطوات في تسلسلها وكذلك الفعاليات في ضوء نتائج التجربة وتم بعد ذلك انتاج المادة العلمية (مهارات التفاعل الصفي).

التطبيق النهائي لمحتوى الخطط التدريسية:

يتطلب اسلوب التدريس على وفق الخطط التدريسية لمهارات التفاعل الصفي قياس مستوى فاعلية محتواها التعليمي في تلك المادة لتحقيق الاهداف التي اعدت لقياسها، اذ قام الباحث بتدريس الخطط التدريسية على المجموعة التجريبية اعتباراً من يوم الاثنين الموافق ٢٠١٤/٣/٥ بشكل متسلسل حسب ما هو عليه تصميم الخطط التدريسية وبمعدل (ساعتين)، وانتهى من تدريسه يوم الخميس الموافق ٢٠١٤/٤/٢٦ اذ تم اجراء الاختبار التحصيلي المعرفي البعدي والاختبار المهاري (التطبيق بتقنية التعليم المصغر) الذي هو جزء من متطلبات مادة طرائق تدريس التربية الفنية المعدة في الخطط التدريسية.

جدول (١٢) يوضح المدة الزمنية المستغرقة لتطبيق اجراءات البحث

اليوم والتاريخ	الموقع	الوحدات التجريبية	الوقت	
الاثنين ٢٠١٤/٣/٥		الاختبار التحصيلي المعرفي قبلياً	٢	
الخميس ٣/٨		الاختبار المهاري القبلي	٢	
الاحد ١١/ ٣	ت	مهارة تخطيط الدرس / تقنية التعليم المصغر	١	١
الخميس ١٥/ ٣	ض	مهارة تخطيط الدرس / الطريقة الاعتيادية (المحاضرة)	٢	–
الاحد ١٨/ ٣	ت	مهارة تنظيم المحتوى التعليمي / تقنية التعليم المصغر	١	١
الخميس ٢٢/ ٣	ض	مهارة تنظيم المحتوى التعليمي / الطريقة الاعتيادية (المحاضرة)	٢	–

الاحد ٢٥ /٣	ت	مهارة الاتصال التعليمي / تقنية التعليم المصغر	١	١
الخميس ٢٩/ ٣	ض	مهارة الاتصال التعليمي /الطريقة الاعتيادية (المحاضرة)	٢	–
الاحد ١/ ٤	ت	مهارة التعزيز / تقنية التعليم المصغر	١	١
الخميس ٤/٥	ض	مهارة التعزيز / الطريقة الاعتيادية (المحاضرة)	٢	–
الاحد ٤/٨	ت	مهارة التفاعل الصفي / تقنية التعليم المصغر	١	١
الخميس ١٢/ ٤	ض	مهارة التفاعل الصفي /الطريقة الاعتيادية (المحاضرة)	٢	–
الاحد ٤/١٥	ت	مهارة التقويم / تقنية التعليم المصغر	١	١
الخميس ٤/١٩	ض	مهارة التقويم / الطريقة الاعتيادية (المحاضرة)	٢	–
الاحد ٤/٢٢ الخميس ٤/٢٦	ت ض	اجراء الاختبارات البعدية الاختبار المعرفي الاختبار المهاري (التطبيق)	٢ ٢	
المجموع				٣٢ساعة

الوسائل الاحصائية:

استخدم الباحث مجموعة من الوسائل الاحصائية لمعالجة البيانات والمعلومات التي حصل عليها تحقيقاً لاهداف بحثه وهي:

١-**اختبار مان ويتني Mann – Whitney (U – test)** لعينتين مستقلتين اذ استخدم هذا الاختبار في تكافؤ متغير العمر الزمني والاختبار التحصيلي المعرفي (قبلياً وبعدياً) وكذلك الاختبار المهاري (قبلياً وبعدياً).

$$U_1 = N_1 N_2 + \frac{N_1 (N_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = N_1 N_2 + \frac{N_2 (N_2 + 1)}{2} - R_2$$

حيث ان

U_1 = قيمة ى١ المحسوبة للمجموعة التجريبية

U_2 = قيمة ى٢ المحسوبة للمجموعة الضابطة

N_1 = عدد افراد المجموعة التجريبية

N_2 = عدد افراد المجموعة الضابطة

R_1 = مجموع الرتب للمجموعة التجريبية

R_2 = مجموع الرتب للمجموعة الضابطة

(البياتي، ١٩٨٣، ص١٥٦-١٦١)

٢-معادلة معامل الصعوبة

استخدمت هذه المعادلة للتعرف على درجة الصعوبة في فقرات الاختبار التحصيلي المعرفي:

$$DE = \frac{N1 - N2}{N} \times 100$$

٣-معادلة معامل التمييز Discrimination Equation

استخدمت هذه المعادلة للتعرف على درجة التمييز في فقرات الاختبار التحصيلي المعرفي:

$$DE = \frac{N1 - N2}{1/2\ N} \times 100$$

N_1= عدد افراد المجموعة العليا

N٢= عدد افراد المجموعة الدنيا

1/2 N= نصف العدد الكلي للعينة

(ابراهيم، ١٩٨٦ ص٧٨)

٤-معادلة كيودور ريتشاردسون -٢٠ Kauder Richardson –20

استخدمت لايجاد الثبات للاختبار التحصيلي المعرفي "بطريقة التجزئة النصفية"

$$\text{K. R. 20} = \frac{NQ}{NQ-1}\left(\frac{1-\sum NR - NF}{S^2}\right)$$

K. R. 20 = معادلة الثبات التقديري

NQ = عدد فقرات الاختبار

NR = نسبة الذين اجابوا اجابة صحيحة

NF = نسبة الذين اجابوا اجابة خاطئة

S^2 = تباين درجات الاختبار

$\sum$ = مجموع الفقرات

(الامام واخرون، ١٩٩٠، ص١١٣).

٥-معادلة هولستي (Holsti)

استخدمت هذه المعادلة لايجاد معامل الثبات لاستمارة تقويم الاداء المهاري والتعرف على الاتفاق بين الخبراء.

$$R = \frac{2\ (C1, 2)}{C1 + C2}$$

حيث ان:

2 (C1, 2) = عدد الاجابات المتفق عليها من قبل المصححين.

C1 = عدد الاجابات التي انفرد بها المصحح الاول.

C2 = عدد الاجابات التي انفرد بها المصحح الثاني

(الكبيسي، ١٩٨٧ ص٤٠)

ت١ × ٣ + ت٢ × ٢ + ت٣ ×١

٦-درجة الحدة : ----------

مجموع التكرارات

درجة الحدة

٧-الوزن المئوي = ----------

اعلى وزن في المقياس

الفصل الرابع

النتائج ومناقشتها

- ❖ النتائج
- ❖ الاستنتاجات
- ❖ التوصيات
- ❖ المقترحات

نتائج البحث ومناقشتها :

بما ان البحث الحالي تحدد بهدفين رئيسين هما :

١-اعداد خطط تدريسية لتطوير مهارات التفاعل الصفي لدى الطلبة المطبقين في مادة التربية الفنية باستعمال تقنية التعليم المصغر.

٢-تعرف اثر الخطط التدريسية من خلال تطبيقه على عينة تجريبية من طلبة الصف الرابع /قسم التربية الفنية.

لقد تم تحقيق الهدف الاول من خلال اجراءات البحث التي تم وصفها في الفصل الثالث اما بالنسبة للهدف الثاني والمتعلق بمهارات التفاعل الصفي وتقنية التعليم المصغر، فقد حدد الباحث (اربع فرضيات صفرية) لغرض التحقق منه اذ تم التحقق من الفرضيتين الصفريتين (٢،١) في اجراءات البحث في مجال تكافؤ العينة (ت، ض) بالخبرة السابقة هما يتعلقان بالجانب المعرفي والجانب المهاري في مادة التربية الفنية (مهارات التفاعل الصفي).

اما في ما يتعلق بالفرضيتين الصفريتين (٤،٣) فسيقوم الباحث بعرض نتائجهما في هذا الفصل بعد تطبيق الاختبار البعدي في الجانبين (المعرفي والمهاري) ومناقشتهما على ضوء مؤشرات الاطار النظري والدراسات السابقة التي استعرضها الباحث بهدف الوصول الى الاستنتاجات منتهياً بعدد من التوصيات والمقترحات وكما ياتي :

الفرضية الصفرية (٣) :

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات طلبة المجموعتين (ت،ض) حول اجاباتهم على فقرات الاختبار التحصيلي المعرفي بعدياً.

لغرض التحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار (مان ويتني Mann-Whitney)، اذ تم حساب معامل الرتب (R) وقيمة (ي) المحسوبة ومقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) للتعرف على معنوية الفروق بين اجابات طلبة المجموعتين (ت،ض) في الاختبار التحصيلي المعرفي البعدي والمتعلقة بمقارنة فاعلية الخطط التدريسية (تقنية التعليم المصغر) مع (الطريقة الاعتيادية) وكما موضح في جدول (١٣).

جدول (١٣) يوضح معامل الرتب (R) وقيمة (ي) المحسوبة والجدولية حول اجابات طلبة المجموعتين (ت،ض) في الاختبار التحصيلي المعرفي البعدي

طلبة الصف الرابع / التربية الفنية	المجموعة	العينة	معامل الرتب (R)	قيمة (ي)المحسوبة		قيمة (ي) الجدولية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				الصغيرة	الكبيرة		
	التجريبية	١٠	١٣٣،٥	٢١،٥	٨٢،٥	٢٣	دالة احصائياً
	الضابطة	١٠	٧٢،٥				

يتبين من نتائج الجدول (١٣) يتضح بان هناك قيمتين لـ (ي) المحسوبة احدهما صغيرة مقدارها (٢١،٥) والاخرى كبيرة (٨٢،٥) وعند مقارنة هذه القيم مع القيمة الجدولية لـ (ي) التي تساوي (٢٣) يلاحظ ان القيمة الجدولية لـ (ي) اكبر من القيمة المحسوبة (ي) الصغيرة وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية التي تؤكد على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين طلبة المجموعتين (ت،ض) لصالح المجموعة التجريبية وذلك لان معامل الرتب لاجابات طلبة المجموعة التجريبية الذي يساوي (١٣٣،٥) وهو اكبر من معامل الرتب لاجابات طلبة المجموعة الضابطة الذي يساوي (٧٢،٥) وهذا يعني فاعلية الخطط التدريسية باستعمال تقنية التعليم المصغر المعدة في البحث الحالي في تطوير متطلبات مهارات التفاعل الصفي التي نفذها الطلبة في التطبيق الميداني ضمن دروس التربية الفنية من خلال ما اظهرته نتائج طلبة المجموعتين.

الفرضية الصفرية (٤) :

"**لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين درجات طلبة المجموعتين (ت،ض) حول ادائهم لمهارات التفاعل الصفي على وفق تقنية التعليم المصغر بعدياً.**

لغرض التحقق من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار (مان ويتني Mann-Whitney)، اذ تم حساب معامل الرتب (R) وقيمة (ي) المحسوبة ومقارنتها بالقيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) للتعرف على معنوية الفروق بين اجابات طلبة المجموعتين (ت،ض) في الاختبار المهاري البعدي والمتعلقة بمقارنة فاعلية الخطط التدريسية (تقنية التعليم المصغر) مع (الطريقة الاعتيادية) وكما موضح في جدول (١٤).

جدول (١٤) يوضح معامل الرتب (R) وقيمة (ي) المحسوبة والجدولية حول اجابات طلبة المجموعتين (ت،ض) في الاختبار المهاري البعدي

طلبة الصف الرابع / التربية الفنية	المجموعة	العينة	معامل الرتب (R)	قيمة (ي)المحسوبة		قيمة (ي) الجدولية	مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				الصغيرة	الكبيرة		
	التجريبية	١٠	١٥٠	٥	٩٥	٢٣	دالة احصائياً
	الضابطة	١٠	٦٠				

يتبين من نتائج الجدول (١٤) يتضح بان هناك قيمتين لـ (ي) المحسوبة احدهما صغيرة مقدارها (٥) والاخرى كبيرة (٩٥) وعند مقارنة هذه القيم مع القيمة الجدولية لـ (ي) التي تساوي (٢٣) يلاحظ ان القيمة الجدولية لـ (ي) اكبر من القيمة المحسوبة (ي) الصغيرة وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية التي تؤكد على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين طلبة المجموعتين (ت،ض) لصالح المجموعة التجريبية وذلك لان معامل الرتب لاداء طلبة المجموعة التجريبية الذي يساوي (١٥٠) وهو اكبر من معامل الرتب لاداء طلبة المجموعة الضابطة الذي يساوي (٦٠) وهذا يعني فاعلية الخطط التدريسية باستعمال تقنية التعليم المصغر المعدة في البحث الحالي في تطوير متطلبات مهارات التفاعل الصفي التي نفذها الطلبة في التطبيق الميداني ضمن دروس التربية الفنية من خلال ما اظهرته نتائج طلبة المجموعتين.

الاستنتاجات :-

من النتائج التي تم عرضها اشر الباحث الاستنتاجات الاتية :-

١- تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي تعلمت مهارات التفاعل الصفي، على وفق تقنية التعليم المصغر باستخدام الخطط التدريسية على أقرانهم طلبة المجموعة الضابطة الذين تعلموا المهارات نفسها بالطريقة الاعتيادية في الأختبار التحصيلي المعرفي والاداء المهاري وقد يعود السبب في ذلك الى :-

أ- النضج المعرفي المتحقق لدى طلبة المجموعة التجريبية نتيجة مرورهم بالخبرات التعليمية التي هيأتها محتوى الخطط التدريسية.

ب . التعرض الى خبرة تعليمية (معرفية ومهارية) أكتسبها طلبة المجموعة التجريبية من خلال تقنية التعليم المصغر.

ج – تنوع الخبرات التعليمية المتمثلة بمهارات التفاعل الصفي وأساليب عرضها في محتوى الخطط التدريسية التي تثير انتباه الطالب المطبق، فضلاً عن وجود التغذية الراجعة من خلال التعرف على المادة عدة مرات ويمكن الرجوع اليها في حالة وجود غموض أو شك في المعلومة .

٢-أن اعتماد تقنية التعليم المصغر في تدريس مهارات التفاعل الصفي قد اوجدت نوع من الرغبة والدافعية لدى طلبة المجموعة التجريبية نحو تعلم مكوناتها ومن ثم الاستفادة منها في عملية التطبيق الميداني، وقد ظهر ذلك جليا من خلال تقدير الاداء المهاري الذي يتطلبه الاختبار المهاري وتم قياسه على وفق استمارة تقويم الاداء وهو اعلى مستوى اداء مهاري مما حققه طلبة المجموعة الضابطة في المادة نفسها.

٣-أن تصميم مهارات التفاعل الصفي على وفق الخطط التدريسية قد حدد مسارات الطالب المطبق في التعرف على كيفية الاداء المهاري اثناء التطبيق، قد أنعكس طرديا على انجاز طلبة المجموعة التجريبية لمتطلبات هذه المهارات تحصيليا في الجانبين

(المعرفي والمهاري) مما يدعم ذلك ضرورة استخدام تلك الخطط لما تتضمنه من الامور الاتية:-

أ- يحتوي المحتوى التعليمي للخطط على عرض المهارات بشكل تفصيلي وبخطوات متسلسلة ترتبط بعضها البعض وذلك من خلال تفكيك تلك المهارات واعادة صياغتها بحيث تكون واضحة لايشوبها الغموض وبعبارات شاملة لها.

ب- تحديد الاهداف التعليمية والسلوكية بشكل واضح ومدروس بحيث تصبح مسارا لمكونات المحتوى التعليمي، ويمكن ملاحظة نتائجها وقياسها على وفق الاداء المعرفي والمهاري لطلبة المجموعة التجريبية.

ج- التسلسل في عرض المحتوى التعليمي بحيث تبدأ من السهل الى الصعب ومن الافكار الاساسية المحسوسة الى الافكار المجردة، مما ينعكس ذلك في إعطاء نتائج لتعليم أفضل يظهر باداء طلبة المجموعة التجريبية.

د- أن عد الطالب (المطبق) محوراً اساسياً في عملية التعلم على وفق تقنية التعليم المصغر خاصة بما يتعلق تنفيذه متطلبات مهارات التفاعل الصفي كان له الاثر البالغ في عملية اكتسابها واثارة نشاطه ودافعيته بينما لم تثير الطريقة الاعتيادية ذلك لدى طلبة المجموعة الضابطة والتي يكون فيها المتعلم سلبيا لانه لايشارك بل يكون مستمعا يتلقى معلوماته من مدرس المادة الذي يختار الافكار والنشاطات التعليمية ولايأخذ بالحسبان خصائص وحاجات وميول الطلبة ومدى امتلاكهم للمعلومات عن هذه المهارات.

٥ - يمكن عد تقنية التعليم المصغر المستخدمة في تعليم الطلبة لمهارات التفاعل الصفي، من الاساليب الحديثة في التعلم كونها تجعل المتعلم يشعر وكأنه في الميدان المهني خاصة ان اكساب الطالب الجوانب المعرفية والمهارية باتقان قبل أن ينتقل الى الخطة التعليمية التالية وهذا بالتاكيد يظهر تفوقا واضحا لطلبة المجموعة التجريبية التي تعلمت المهارات على وفق متطلبات الخطط التدريسية سواء أكان في مجال المعلومات والمفاهيم أو خطوات الاداء المهاري مما ساعد ذلك في زيادة تفاعل طلبة المجموعة التجريبية مع هذه االتقنية في التعليم والتعلم.

٦- أن الخطط التدريسية ذات التوجه المعرفي والمهاري المصممة لمهارات التفاعل الصفي، بصيغة مفاهيم تسهل عملية ادراكها مما ترك ذلك اثراً ايجابياً في استبقائها هذا ما ظهر واضحاً في الاداء المهاري لطلبة المجموعة التجريبية.

التوصيات :-

بناءا على الاستنتاجات التي توصل اليها الباحث فأنه يوصي بالاتي :-

١-استخدام تقنية التعليم المصغر في تدريب طلبة التربية الفنية على مهارات التفاعل الصفي في تدريس المادة كونها اثبت فاعليتها من خلال البحث الحالي.

٢-اعتماد الاسس والأطر التي تبنى فيها الخطط التدريسية على وفق المفهوم الحديث كأساس في تطوير طرائق واساليب التدريس المعتمدة في المؤسسات التعليمية للمواد (النظرية والمهارية) وخاصة في الاقسام التي تعمل على تأهيل الطلبة لمهنة تدريس التربية الفنية، وذلك من خلال تدريبهم على مهارات التفاعل الصفي التي يمكن من خلالها تفعيل منهج التربية الفنية .

٣-أن عملية بناء الخطط التدريسية باسلوب حديث تحتاج الى الجهد والوقت الطويل لكونها تضمن الى حد كبير سلامة المخرجات وتحقيق الاهداف التعليمية المتوخاة من عملية التدريس لذلك ينبغي أن تقوم المؤسسات التعليمية وخاصة كلية التربية الاساسية او كلية الفنون الجميلة التي تعمل على تأهيل معلمين / مدرسين لتدريس التربية الفنية في مدارس مراحل التعليم العام، خاصة تدريبهم على المهارات التي يمكن ان يتحقق من خلالها محتوى المنهج المخصص في تلك المرحلة.

٤-ضرورة الاهتمام بالجانب المعرفي في تعليم مهارات التفاعل الصفي وربطها بالجانب المهاري بالتتابع ومتسلسل في المعلومات التي تخص تلك المهارات على وفق تشكيل بنائي متصاعد يبدأ من المحسوس المباشر وينتهي بالمفاهيم المجردة وعلى وفق قواعد ترتبط بعضها ببعض تسهم في البناء المعرفي للطلبة وتطوير تصوراتهم الذهنية لانجاز متطلبات مادة التربية الفنية المقررة في مراحل التعليم العام.

٥ – إقامة دورات تدريبية لمعلمي او مدرسي مادة التربية الفنية الذين يقومون بتدريس المادة في مراحل التعليم العام لتدريبهم على عملية التدريس بتقنية التعليم المصغر لغرض اكسابهم المهارات الفنية المختلفة التي تتطلبها التربية الفنية باسهل الطرق واقل وقت وجهد.

المقترحات :-

بناءً على اجراءات البحث التي اتبعها الباحث تبلورت لديه بعض المشكلات يمكن اقتراحها لتكون عناوين لبحوث قادمة:

١–انموذج لتقويم مهارات التفاعل الصفي لطلبة التربية الفنية اثناء التطبيق الميداني في مدارس المرحلة الابتدائية.

٢–تدريب معلمي ومعلمات التربية الفنية في مدارس المرحلة الابتدائية بعض من المهارات الفنية على وفق تقنية التعليم المصغر.

مصادر البحث

- المصادر العربية
- المصادر الاجنبية

المصادر العربية
القران الكريم

١- ابراهيم مجدي عزيز، وحسب الله محمزد عبد الحليم (٢٠٠٢)التفاعل الصفي، مفهومه – تحليله – مهاراته ،ط١ ،القاهرة ،عالم الكتب .
٢- ابو خليل، فاديا ،٢٠١١ ادارة الصف وتعديل السلوك الصفي، دار النهظة العربية، بيروت، لبنان .
٣- أبو رحاب، عبد الشافي (١٩٩٠). فعالية استخدام أنماط متعددة من التدريس المصغر على تنمية مهارة عرض الدرس لدى طلاب كلية التربية شعبة اللغة العربية، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسوان، مصر، العدد (٤)، ص٨٠- ١٠٦.
٤- أبو زينة، فريد، إيمان الزعل، (١٩٩٥)، اثر استراتيجية العلاج التشكيلي في تدريس الرياضيات على تعلم الطلبة في المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات الجامعة الأردنية، المجلد (٢١)، العدد (١١).
٥- ابو حطب، فؤاد، و امال صادق ،(١٩٨٦)، علم النفس ،ط٣ ،مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة .
٦- ابو سعيد ،يحيى بن محمد (٢٠٠٦)، التفاعل الصفي بين الواقع والمامؤل ،مديرية التربية العامة للتربية والتعليم بالشرقية شمال دائرة الاشراف التربوي ،ورقة عمل ،٢٠٠٦ .
٧- أبو هلال، أحمد، **تحليل عملية التدريس**، مكتبة النهضة الإسلامية، بغداد، ١٩٨٦.
٨- الازيرجاوي، فاضل محسن، (١٩٩١)، أسس علم النفس التربوي، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، الموصل.
٩- ابن المنظور، ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ت٧١١) لسان العرب، تحقيق، عامر احمد حيدر ،دار الكتب العلمية ،بيروت .،٢٠٠٥ .
١٠- احمد، محمد عبد القادر، (١٩٨٥) طرق تدريس العامة ،ط٤ ،مكتبة النهظة المصرية القاهرة .
١١- أحمد، مرزوق عبد المجيد، (١٩٨٩)، مستوى أداء المتعلم في ضوء استخدام التغذية الراجعة ووضوح الأهداف، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية لدول الخليج العربي.
١٢- أحمد، نجوى الصاوي (٢٠٠٦). **محاضرات في المدخل إلى تكنولوجيا التعليم**، ط١، دار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، مصر.

١٣- الاحمد ،خالد طه ، (٢٠٠٥) تكوين المعلمين من الاعداد الى التدريب ،ط١، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة .

١٤- إسماعيل، عثمان،(١٩٨٨) **أثر استخدام التدريس المصغر في اكتساب المهارات التدريسية اللازمة لطلاب شعبة التأريخ**، رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الأزهر.

١٥- الإمام، مصطفى محمود وآخرون(١٩٩٠). **التقويم والقياس** ، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.

١٦- بدير،كريمان محمد (٢٠١٢) التعليم النشط ،ط٢ ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان ،الاردن .

١٧- براون ،جورج ،(١٩٩٨) التدريس المصغر برنامج لتعليم مهارات التدريس ،ترجمة محمد رضا البغدادي ،دار الفكر العربي للنشر والتوزيع ،القاهرة ،مصر .

١٨- _____، (٢٠٠٥). **التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية**، ترجمة محمد رضا البغدادي وهيام محمد رضا البغدادي، ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

١٩- البياتي، عبد الجبار توفيق، التحليل الاحصائي في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية والطرق اللامعلمية، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت، ١٩٨٣.

٢٠- بلوم بنيامين واخرون، تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ط١، دار ماكروهيل للنشر، مطابع المكتب المصري الحديث، ١٩٨٣.

٢١- بوز،كهيلا ، (٢٠١٠)، طرائق تدريس التربية ،ج٢ ،كلية التربية ،جامعة دمشق.

٢٢- تايلر، رالف: أساسيات المناهج، ترجمة جابر عبد الحميد وأحمد خيري كاظم، بيروت: دار النهضة العربي، ١٩٦٢.

٢٣- التميمي،عواد جاسم محمد، (٢٠١٠)، طرائق التدريس العامة المالوف –والمستحدث ،ط١ ،دار الكتب والوثائق، بغداد .

٢٤- . التميمي،عواد جاسم محمد، (٢٠٠١)، المناهج بناؤها تقويمها تطويرها، تعيين تدريبي مقدم إلى وزارة التربية، معهد التدريب والتطوير التربوي، بغداد.

٢٥- جابر،جابر عبد الحميد ، (٢٠٠٠). **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، المهارات والتنمية المهنية**، دار الفكر العربي، القاهرة.

٢٦- ---------- واخرون، (١٩٩٨)، مهارات التدريس ،ط٣ ،دار النهظة العربية، القاهرة ،مصر .

٢٧- جابر، جابر عبد الحميد(١٩٨٣)، **التقويم التربوي والقياس النفسي** ، ط١، دار النهضة العربية، القاهرة.

٢٨- جامل، عبد الرحمن عبد السلام، (٢٠٠٢) طرق تدريس العامة ومهارات تنفيذ تخطيط عملية التدريس ،ط٣ ،دار المناهج للطباعة، عمان .

٢٩- الجبوري، ثابت محمد خضير، (٢٠٠١) دراسة موازنة في اتجاهات طلبة كلية المعلمين نحو مهنة التعليم قبل التطبيق وبعده ،مجلة كلية المعلمين، الجامعة المستنصرية ،العدد (٢٨)،السنة الثامنة، ص٢٧-٤٤ .

٣٠- جري ،خضير عباس، (٢٠١٠)، التقنيات التربوية .تطويرها .تصنيفها .انواعها .اتجاهاتها ،بغداد ،مكتبة التربية الاساسية .

٣١- الجمل، نجاح يعقوب، (١٩٧٨)، فعالية التغذية الراجعة في تغيير أسلوب المعلم أثناء الخدمة باستخدام نظام فلاندرز العشري، مجلة دراسات العلوم الإنسانية، العدد (٢٢)، المجلد (٥)، الأردن.

٣٢- حاج التوم، انس دفع الله، التدريس المصغر واثره في اكساب الكفايات التدريسية لمعلمي مرحلة الاساس بولاية الجزيرة – محلية الحصاحيصا، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا – مجلة العلوم الانسانية والاقتصادية، العدد يوليو، ٢٠١٢.

٣٣- الحديدي، صدام محمد حميد، (٢٠٠٣)، أثر أسلوبي تصحيح الأخطاء الفوري والمؤجل في تحصيل مادة القراءة الكردية لدى طالبات معهد إعداد المعلمات في محافظة نينوى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

٣٤- الحريري، رافدة ، (٢٠١٠) طرق التدريس بين التقليد والتجديد ،ط١ ،دار الفكر طابعون وناشرون ،عمان ،الاردن .

٣٥- الحريري ،رافدة ،دور المعلم داخل حجرة الدراسة ،كتيب لفهم وتحسين سلوك المعلم داخل الفصل ،ب ت .

٣٦- حسين، قاسم حسن(١٩٩٨) **أسس التدريب الرياضي**، دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

٣٧- حمادنه ،محمد محمود الساري وخالد حسين محمد عبيدات ، (٢٠١٢) مفاهيم التدريس في العصر الحديث ،ط١ ،عالم الكتب الحديث ،اربد ، الاردن .

٣٨- حمدان ،محمد زياد ،(٢٠٠١) ادوات الملاحظة الصفية ،مفاهيمها وايساليب قياسها للتربية ،عمان ،دار التربية الحديثة .

٣٩- حمدان ،(١٩٨٤) قياس كفاية التدريس ،طرقه ووسائله الحديثة ،الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية .

٣٣- الحريري ،رافدة ، (٢٠١٠) طرق التدريس بين التقليد والتجديد ،ط١ ،دار الفكر طابعون وناشرون ،عمان ،الاردن .

٣٤- حمدان ،محمد زياد ، (١٩٨٢) التربية العملية الميدانية – مفاهيمها وكفاياتها وممارستها ،مؤسسة الرسالة ،بيروت .

٣٥- حمدي ،نرجس ،واخرون (١٩٩٢) تكنولوجيا التربية ،ط١،جامعة القدس المفتوحة.

٣٦- حميدة ،امام مختار ،واخرون ، (٢٠٠٠) مهارات التدريس ،ط١ ،مكتبة زهراء الشرق للنشر ،القاهرة ،مصر .

٣٧- الحنفي ،عبد المنعم ، (١٩٧٨) موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ،انجليزي ،عربي ،الناشر مكتبة مدبولي الجزء الثاني لعام .

٣٨- حيدر عبد اللطيف، محمد جمال الدين يونس، (١٩٩٦)، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، الطبعة الأولى، الإمارات العربية، دبي.

٣٩- الحيلة، محمد محمود.(١٩٩٩). **التصميم التعليمي نظرية وممارسة** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن.

٤٠- الحيلة ،محمد محمود ، (٢٠٠٢) مهارات التدريس الصفي ، ط١ ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن .

٤١- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٧). **مهارات التدريس الصفي**، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٤٢- _____ (٢٠٠٨). **تصميم التعليم- نظرية وممارسة**، ط٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٤٣- الخالدي ،جلال خليفة حجي ، (٢٠٠٦) اثر برنامج للتفاعل اللفظي لمدرسي التاريخ في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف الخامس الادبي ،جامعة المستنصرية ،كلية التربية .

٤٤- الخزرجي،سليم ابراهيم ،(٢٠١١) اساليب معاصرة في تدريس العلوم ،ط١ ، دار اسامة للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن .

٤٥- الخطابية ،ماجد محمد ،وحمد علي بني ،التربية العملية الاسس النظرية وتطبيقاتها ،دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن .

٤٦- الخطيب ،احمد ، (٢٠٠٨) اعداد المعلم العربي نماذج واستراتجيات ،ط١ ،علم الكتب الحديث ،اربد ، الاردن .

٤٧- الخليفة، حسن جعفر (١٩٩٦). **التخطيط للتدريس والأسئلة الصفيّة- رؤية منهجية جديدة**، ط١، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء. ليبيا.

٤٨- الدشني، عبد العزيز علي، (١٩٨٨)، تكنولوجيا التعليم في تطوير المواقف التعليمية، الطبعة الاولى، مطابع القبس التجارية، الكويت.

٤٩- الديب، فتحي عبد المقصود، ومحمد صلاح الدين مجاور (١٩٧٢). **المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته**، دار القلم، الكويت.

٥٠- راشد ،علي ، (٢٠٠١) اختيار المعلم واعداده ودليل التربية العملية ،الكتاب الثامن سلسلة المعلم الناجح ومهاراته الاساسية ،دار الفكر العربي ،القاهرة ،مصر .

٥١- الراوي، صباح عبد الستار، (١٩٩٦)، استخدام الأهداف السلوكية المسبقة والتغذية الراجعة في التحصيل الدراسي عند تدريس مادة التاريخ لطالبات الصف الرابع الإعدادي العام، أطروحة دكتوراه، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

٥٢- ربيع، هادي مشعان ،طارق عبد الدليمي ،٢٠٠٩ ،معلم القرن الحادي والعشرين، اسس واعداده وتاهيله ،ط١ ،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ،عمان – الاردن.

٥٣- رسلان ،مصطفى ، (٢٠٠٨) تعليم اللغة العربية ،ط١ ،دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة ،مصر .

٥٤- ريان ،محمد هاشم خليل ،(٢٠٠٦) استراتجيات التعليم للتنمية التفكير وحقائب تدريبية – دليل المعلم في التعليم والتعلم ،ط١ ،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن .

٥٥- _____ (٢٠٠٧). **تصميم التدريس- منظومة تربوية ونماذج تطبيقية**، ط١، دار حنين للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

٥٦- زغلول، محمد سعد ومكارم حلمي وهاني سعيد(٢٠٠١) **تكنولوجيا التعليم وأساليبها في التربية الرياضية** ، ط١، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

٥٧- زكي، احمد عبد الفتاح ،واخرون (٢٠١٣) الادارة الصفية بين النظرية والتطبيق ،ط١، دار وائل للنشر .

٥٨- الزوبعي، عبد الجليل واخرون، الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، ١٩٨١.

٥٩- زياد، سعد، (٢٠٠٢)، أهمية التغذية الراجعة من قبل المعلم، مجلة منتدى الإمارات، الإمارات، الانترنيت.

٦٠- زيتون، حسين حسن، (٢٠٠١) مهارات التدريس – رؤية في تنفيذ التدريس، عالم الكتب. القاهرة.

٦١- زيتون، كمال ،(٢٠٠٢) التدريس نماذجه ومهاراته ،العلمي للكمبيوتر ،النشر والتوزيع جامعة القاهرة-كلية تربية القاهرة .

٦٢- _____ (٢٠٠٣) _**التدريس نماذجه ومهاراته ،القاهرة ،عالم الكتب** .

٦٣- الزيود، نادر فهمي، وآخرون ، (١٩٨٩) التعلم والتعليم الصفي، ط١، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع .

٦٤- الساعدي ،يوسف فالح ويوسف فاضل التميمي، (٢٠١٣) مفاهيم اساسية في تدريس العلوم ،ط١ ،دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع،عمان، الاردن .

٦٥- السفاسفة، محمد إبراهيم، (٢٠٠٠)، التغذية الراجعة والإدارة الصفية، رسالة المعلم، بديل العددين الأول والثاني، المجلد (٤٠)، عمان.

٦٦- سلامة ،عادل ابو العز، واخرون ،(٢٠٠٩)، طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة ،ط١ ،دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن .

٦٧- السويدي ،وضحى علي ابراهيم عبد الفار ، (١٩٩٤) دراسة تحليلية لبعض المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين ضمن برنامج التربية العملية بكلية التربية

جامعة قطر ،مجلة الدراسات في المناهج وطرائق التدريس ،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ،كلية التربية، جامعة عين الشمس ،القاهرة ،العدد (٢٩)،

٦٨- سيد، ابراهيم ،(١٩٨٨) ،تقويم الاداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية باستخدام انموذج فلاندرز اللفظي ، مجلة كلية التربية باسيوط ،جمهورية مصر العربية ، العدد٥ .

٦٩- شبر،خليل ابراهيم واخرون ، (٢٠٠٥)، اساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن

٧٠- الشبلي، إبراهيم مهدي(١٩٩٣). **مقدمة في المناهج للصف الثالث معاهد إعداد المعلمين والمعلمات** ، ط٦ ، مطبعة وزارة التربية.

٧١- _____، (٢٠٠٠) المناهج وبناؤها وتنفيذها وتقويمها وتطويرها باستخدام النماذج، أربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

٧٢- شتات، عبد المجيد محمد، (١٩٨٦)، التغذية الراجعة، مجلة رسالة التربية، العدد (٢٢).

٧٣- الشخيبي، علي السيد (١٩٩٨). "**التخطيط التعليمي**"، **موسوعة سفير لتربية الأبناء**، المجلد الثالث، دار السفير، القاهرة.

٧٤- شريف، نادية محمود، (١٩٨٤)، الأسس النفسية للتعليم في الجامعات، المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد (١٣)، الكويت.

٧٥- شكر الله ،عبد الرضا حاجي، (١٩٨٠)، المهارات في تعليم الجغرافية ،ط١ ،وكالة المطبوعات ،الكويت .

٧٦- صعليك، حامد علي ومصطفى نمر دعمس ، (٢٠٠٩) الادارة الصفية ، دار غيداء للنشر والتوزيع ،ط١ .

٧٧- صلاح، وليد وأحمد محمد الكندري (٢٠٠٦). أثر الدمج بين التدريس المصغر والنمذجة في تنمية بعض مهارات التدريس لدى طلاب كلية التربية الأساسية شعبة اللغة العربية **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١١٨)، ص٥١- ٨٨.

٧٨- صليبا، جميل ، (١٩٨٠) المعجم الفلسفي ،ج١ ،دار الكتاب اللبناني ،بيروت .

٧٩- طعيمة، رشدي أحمد (١٩٨١). التدريس المصغر ودوره في برامج إعداد المعلمين، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، مصر، العدد (٣)، الجزء (٢).

٨٠- الطناوي، عفت مصطفى ،(٢٠٠٨)، التدريس الفعال، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان، الاردن .

٨١- عبد الرضا، فاطمة عبد الأمير، (١٩٩٦)، أثر المحاضرة والاستجواب مع أسلوبين من التغذية الراجعة في تشخيص المقاطع النسيجية من قبل طلبة علوم الحياة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.

٨٢- عبد العزيز، صالح، (١٩٧٥)، التربية الحديثة مادتها مبادئها تطبيقاتها العملية (تربية وطرق التدريس ،ج٣ ،ط٦ ،دار المعارف بمصر .

٨٣- عبدالله، رعد عزيز،(١٩٩٨)، بناء برنامج تدريبي لتطوير الكفايات التدريسية لمدرسي التربية الفنية في المرحلة الثانوية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الفنون الجميلة/ جامعة بغداد، بغداد.

٨٤- عبد، زياد سالم (٢٠٠٩)، اثر برنامج تدريبي اشرافي مقترح لتعديل السلوك التدريسي لدى مطبقي التربية الرياضية ،جامعة تكريت ،كلية التربية الرياضية .

٨٥- عبدوني، كامل، (١٩٩٥)، استخدام التغذية الراجعة في المواقف الصفية، مجلة رسالة المعلم، العدد الأول، المجلد السادس والثلاثون، عمان، الأردن.

٨٦- العبيدي، حنان عيسى الجبوري ، (١٩٧٠) التقويم والقياس في التربية والتعليم .

٨٧- العبيدي، هاني ابراهيم ،واخرون ،(٢٠٠٦) استراتجيات حديثة في التدريس والتقويم، عالم الكتب الحديث الاردن .

٨٨- عثمان، سيد احمد و أنور محمد الشرقاوي، (١٩٧٨)، التعليم وتطبيقاته، الطبعة الثانية، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

٨٩- عز الدين، أبو النجا أحمد،(٢٠٠٥)، **الاتجاهات الحديثة في طرق تدريس التربية الرياضية** ، مكتبة شجرة الدر، كلية التربية الرياضية- جامعة المنصورة .

٩٠- العزاوي، رحيم يونس،(٢٠٠٩)، مناهج وطرق تدريس ،ط١ ،دار دجلة ناشرون وموزعون ،عمان ،الاردن .

٩١- عطا، ابراهيم محمد، وأمير الهواري (٢٠٠٩). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية**، مكتبة دار العلم، الفيوم، مصر.

٩٢- علي، تاعوينات ،(٢٠٠٩) التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي .
٩٣- علي ،موفق حياوي ،(١٩٩٥) اثر التغذية الراجعة بتقديرات الطلبة لمدرسيهم على الممارسات التدريسية ،(مجلة ادب الرافدين)العدد ٢٧ ،كلية الاداب – جامعة الموصل .
٩٤- علي ، موفق حياوي (١٩٩٠) اسس التقنيات التربوية الحديثة واستخداماتها ،نشر وطبع وتوزيع مديرية دار الكتب للطباعة والنشر ،شارع ابن الاثير ،الموصل .
٩٥- عودة، احمد سلمان، (١٩٩٩) القياس والتقويم في العملية التدريسية ،الاصدار الثالث ،دار الامل ،اربد ،الاردن .
٩٦- ----،-------،وخليل يوسف الخليلي، (١٩٨٨)، الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية، دار الفكر العربي، عمان.
٩٧- عودة، احمد سلمان، (١٩٩٣) القياس والتقويم في العملية التدريسية، إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
٩٨- غانم، بسام عمر، وخالد محمد أبو شعيرة (٢٠٠٨). **التربية العملية الفاعلة بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية**، ط١، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٩٩- الغريب، رمزية، (١٩٧١)، التعلم دراسة نفسية تفسيرية، توجيهية، الطبعة الثالثة، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
١٠٠-الفار، ابراهيم عبد الوكيل ، (٢٠٠٣) طرق تدريس الحاسوب ،ط١ ،دار الفكر للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن .
١٠١- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٣)، **الكفايات التدريسية- المفهوم، التدريب، الأداء**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٠٢-فرج ،عبد اللطيف بن حسين ،(٢٠٠٩) طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين ،ط٢ ،دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن .
١٠٣-قدورة ،دلال كامل ، (٢٠٠٩) طرق التدريس العامة ،ط١
١٠٤-قطامي ،يوسف ،ونايفة قطامي ، (٢٠٠١) سيكولوجية التدريس ،عمان ،ندار الشروق للنشر والتوزيع .

١٠٥-قطامي ،يوسف ، واخرون ، (١٩٩٥) تصميم التدريس ،برنامج التربية ، (٥٣٠٢)، فلسطين جامعة القدس المفتوحة.
١٠٦-القلادة ،فؤاد سليمان (١٩٧٩) اساسيات المناهج في التعليم النظامي وتعليم الكبار، دار المطبوعات الجديدة ،مصر .
١٠٧-الكبيسي، وهيب مجيد، طرق البحث في العلوم السلوكية، مطبعة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، بغداد، ١٩٨٧.
١٠٨- كوجك ،كوثر حسين ، (١٩٧٧) مقدمة في علم التعليم ،عالم الكتب ،القاهرة .
١٠٩- كومار، كرشنال، (١٩٨٥)، أهمية الاتصال في عملية التعليم والتعلم، المجلة العربية للتعليم التقني، العدد (٢).
١١٠- اللقاني ،حسين ،وفارعة حسن ، (١٩٨٥) التدريس الفعال ،عالم الكتب ، القاهرة ،مصر .
١١١- لورين، اندرسون، ترجمة احمد شبشوي، (١٩٩٤)، إنماء فعالية المدرسين، المنظمة العربية للثقافة والعلوم، تونس.
١١٢- مازن ،حسام علي (٢٠٠٩) تكنولوجيا التربية ،ط١ ،كلية التربية ،جامعة سوهاج ،دار الفجر للنشر والتوزيع .
١١٣- المحاميد ،شاكر عقلة وعماد عبد الرحيم ، (٢٠٠٧) سايكولوجية التدريس الصفي ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
١١٤- المحرزي، عبد الله عباس مهدي، (٢٠٠٣)، أثر استخدام ثلاث طرق علاجية في إطار استراتيجية إتقان التعلم على التحصيل طلاب المرحلة الأساسية في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
١١٥- محمد ،بديع وطارق عبد الرؤوف عامر (٢٠٠٨) التدريس المصغر ،ط١ ،دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع .
١١٦- محمد صالح ،طارق محمود ، (٢٠٠٩) تاثير منهاج باستخدام اسلوب التدريس المصغر بتعلم بعض المهارات الاساسية في كرة الطائرة ،جامعة بغداد ،كلية التربية الرياضية .

١١٧- محمد ،داود ماهر ،ومجيد مهدي محمد ، (١٩٩١) اساسيات في طرائق التدريس العامة ،جامعة الموصل .

١١٨- محمد، مجيد مهدي، وداود ماهر محمد، (١٩٩١)، أساسيات في طرائق التدريس العامة، جامعة الموصل، الموصل.

١١٩- محمد، مصطفى زايد، (٢٠٠٥)، تنفيذ الدروس في الدراسات الاجتماعية، مجلة المعلم، الانترنيت.

١٢٠- ملحم ،(٢٠٠١) ،سيكولوجية التعلم والتعليم ،الاسس والنظري والتطبيق،عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

١٢١- مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم ،الشامل ،دار االمؤلف للنشر والتوزيع والطباعة ،بيروت ،ط١ ،٢٠٠٠ .

١٢٢- المفتي ،محمد امين ، (١٩٨٤) ،السلوك التدريس ،مؤسسة الخليج العربي ،للنشر والتوزيع ،كلية التربية ،جامعة عين الشمس .

١٢٣- المقطري، أمين عبدة سيف، (١٩٨٩)، أثر بعض أنماط التغذية الراجعة على التحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

١٢٤- مصطفى، محمد كامل، (١٩٨٩)، أثر شكلين في التغذية الراجعة المكتوبة على تحصيل المعتمدين المستقلين على المجال الإدراكي، بحوث المؤتمر الخامس بعلم النفس في مصر ٢٢-٢٣ يناير، الجمعية المصرية للدراسات النفسية بالاشتراك مع كلية التربية بجامعة طنطا.

١٢٥- مصطفى، رجب ومحمد محمود مصطفى،(١٩٨٥) اثر الراجعة على الاداء التدريسي للطلاب المعلمين في خبرة المصغر، دراسة تجريبية في كلية البحرين الجامعية، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد/ ٣، المنامة.

١٢٦- المفرجي ،منصور جاسم محمد داود ،(٢٠١٢) فاعلية برنامج مقترح على وفق التدريس المصغر في اكساب طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية المهارات التدريسية واتجاهه نحو المهنة ،جامعة بغداد .

١٢٧- موسى ،سعدي لفته ، (١٩٨٨) مهارات تقنية في التدريس باسلوب التعليم المصغر ،الندوة الاولى لتطوير اصول التدريس ،مركز تطوير طرائق التدريس ،جامعة بغداد .

١٢٨- مشروع تنمية اعضاء هيئة التدريس والقيادات ، (٢٠٠٨) التدريس الفعال ،جامعة منوفية ،مصر .

١٢٩- مكنزي، نورمان وآخرون، ترجمة أحمد القادري، (١٩٨٣)، فن التعليم وفن التعلم مدخل إلى الطرق والمواد الجديدة المستخدمة خدمة في التعليم العالي، الاتحاد العالمي للجامعات، اليونسكو، باريس.

١٣٠- موسى، نجاة حسين، (٢٠٠٥) برنامج تعليمي لتنمية مهارات التدريس لدى الطلبة المطبقين، في قسم التربية الفنية، رسالة ماجستير غير منشورة –جامعة ديالى ،كلية التربية الاساسية .

١٣١- النبهان، يحيى محمد ، (٢٠٠٨)، مهارات التدريس، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن .

١٣٢- النجدي، أحمد وآخرون، (٢٠٠٠)، مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

١٣٣- النجيحي، محمد لبيب ومحمد منير مرسي: المناهج والوسائل التعليمية، ط٣، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٧.

١٣٤- هاشم ،ثائر سامي ،(١٩٨٩) تدريب طلبة قسم التربية الفنية على مهارات التدريس والتدريب باستخدام اسلوب التعليم المصغر ،جامعة بغداد ،كلية الفنون الجميلة .

١٣٥- يزيد، (٢٠٠٢)، أهمية التغذية الراجعة من قبل المعلم، مجلة منتدى الإمارات، الإمارات.

١٣٤- يس ، محمد عمر محمد (٢٠٠١) مدخل الى تقنيات التعليم ،كلية التربية ، جامعة النيلين

١٣٥- يوسف، ردينة عثمان وحذام عثمان يوسف ، (٢٠٠٥) طرائق التدريس ، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن .

المصادر الاجنبية:

136-Bloom. B. S: Hand book on Formative and Summative – Education Of Student Learning, New York: Mcgrow – Hill, 1971.

137-Eble ,Robert ,L . Essentials of Educational Measurement , 2nd ed, Engle Wood Cliffs : Prentice –Hall, 1972 .

138-Hargie, Owen, D.W., The Effectiveness of Microteaching: A selective review, Journal of Educational review, Vol. 29, no.2, 1977.

139-Richards J.et. al. (1989) **Longman Dictionary of Applied Linguistics**, 3rd ed, Hong Kong.

140-Sadker, M. and James Cooper, What do we know About microteaching, Educational Leadership, vo. 29, No. 6, Mar. 1972.

141-Salmon, G. Perkin S.D.N & Globs son, Partners , **In Cognition, Extending human intelligence, with intelligence teach dagies, Educational**, (world wide web's),1991.

جامعة ديالى
كلية التربية الاساسية
قسم التربية الفنية

اثر تقنية التعليم المصغر في تطوير مهارات التفاعل الصفي لدى الطلبة المطبقين في قسم التربية الفنية

اعداد طالب الماجستير
اركان عادل موسى

١٤٣٦ هـ ديالى ٢٠١٥ م

مدخل عام:

تعد التربية الفنية وسيلة لتنمية سلوك المتعلم وتوجيهه وجيهاً تربوياً وفنياً، فهي ليست دراسة لمهارات حرفية فقط، ولكنها نشاط ذهني وبدني يشحذ القدرات الابداعية لدى المتعلم من خلال تنظيم افكاره والاهتمام بترتيبها وتخطيطها والابتكار في اساليب تناوله للموضوعات الفنية، ويتم ذلك عن طريق تشكيله للخامات المختلفة، للحصول منها على اعمال جيدة وهي وسيلة للوصول الى نفوس المتعلمين ننبه بها حواسهم وتحرك انفعالاتهم وننمي اذواقهم وقيمهم في الحياة، ونصقل سلوكهم واسلوبهم في التعبير عن ذواتهم ونكشف عن انماط شخصياتهم وميولهم واتجاهاتهم.

تعد مهنة تدريس التربية الفنية من المهن الصعبة اذ تتطلب من القائم بتدريسها ان يكون ذا معرفة باهداف مادته وفلسفتها وطرائق تدريسها وخاصة عند مواجهته للمتعلمين في الموقف التعليمي.

لذلك فأن احد مقومات عملية التدريس الناجحة بشكل عام والتربية الفنية بشكل خاص هو كفاية (المدرس) في تحديد الاهداف التعليمية وصياغتها بطريقة سلوكية قابلة للملاحظة والقياس وهذه المهارة هي (حجر الزاوية) في نجاح عملية التدريس.

المعلم الجامعي ومهارات التدريس:

يعد المعلم الجامعي اساس العملية التعليمية التي يتوقف النجاح في تحقيق اهدافها التعليمية الى مدى نجاحه كونه يمثل الموجهة المباشر لهذه العملية، اذ تشير الدراسات والبحوث التي تناولت كفايات المعلم وشخصيته وادارته للموقف التعليمي الى انه يمثل (٦٠%) من تشكيل الخبرات المعرفية، بينما ظهر ان بقية عناصر العملية التعليمية تمثل (٤٠%) من ذلك التشكيل.

لذلك فان اختيار نوعية المعلمين للقيام بمهنة التدريس هو امر في غاية الاهمية لما للمعلم من ادوار مختلفة في اعداد المتعلمين، كما يجب عدم اغفال مسألة تدريبه تدريباً عالياً من الكفايات في كليات التربية الاساسية ومعاهد اعداد المعلمين من خلال استعمال التقنيات الحديثة في التدريس والتدريب وتطبيق المستجدات التربوية ومواكبة التغيرات العلمية والتكنولوجية الحديثة المتلاحقة في ميدان التربية والتعليم، فضلاً عن تدريبه اثناء الخدمة بشكل فعال ومستمر.

ان اعداد المعلم الناجح وتدريبه على الكفايات التعليمية لمواجهة الواقع في عالمنا المعاصر الذي يتعرض لتغييرات كثيرة ومتتالية كتطور وسائل الاتصال والثورة المعرفية والعلمية والتقنية وتنمية مهارات التعليم وتوجيهه نحو المستقبل وهذا يتطلب وجود مؤسسات تعليمية مدعمة بوسائل ومعارف وتقنيات جديدة لتزويد المعلمين بالمعرفة الكافية والالمام الكامل بالمضمون العلمي الى جانب المهارات التي يحتاجون لها في التدريس.

لذلك تعد عملية تطوير اداء المعلمين ومتابعة نموهم المهني من اهم مسؤوليات ادارات المؤسسات التعليمية من خلال التدريب اثناء الخدمة وتحفيزهم لحضور المؤتمرات والندوات التربوية وورش العمل وعمل الابحاث التربوية التي من شأنها تطوير اداء المعلم ودفعه للاستفادة من المستجدات التربوية المتتابعة، ان اثارة دافعية المعلمين نحو التطور المهني والثقافي والمهاري يعد ضرورة ملحة للمؤسسات التعليمية، اذ ان التنمية المهنية لها تأثير على تطوير العملية التعليمية – التعلمية فأنه لابد ان يكون المعلم هو المحور الذي ترتكز عليه كل الجهود في هذا المجال، فالارتقاء بمستوى اي مؤسسة تعليمية (مدرسة) لا يتحقق الا عن طريق الارتقاء بالمعلمين ولا يكون هناك تعليم جيد الا بوجود المعلم الكفء وهذا يتوجب تنمية مهارات المعلم التدريسية ليستطيع تحسين اداءه التعليمي.

يحتاج المعلم لتحقيق اهداف التدريس الى مجموعة من المهارات الاساسية التي تتطلب الكثير من الجهد للتدريب عليها بالاستعانة الى بعض المصادر والادبيات في التربية والتعليم وعلم النفس والمناهج التخصصية (منهج التربية الفنية ... مثلاً) وطرائق التدريس والقيادة المهنية والاتصالات التربوية، اذ ان المعلمين في المؤسسة التعليمية الحديثة يفترض ان يكونوا خبراء بتقديم المعارف وتنظيم الخبرات لتقديمها الى المتعلمين، فقد تغير دور المعلم في عالمنا المعاصر فاصبح منظماً للبيئة التعليمية والتعلم، لقد نشأت مسؤوليات المعلم وواجباته الجديدة تعتمد على (٣) عوامل هي:-

١-دور المعلم المتطور والمتجدد.

٢-وظيفة المعلم باعتباره عاملاً من عوامل التغيير الاجتماعي في المجتمع.

٣-عمل المعلم في بيئات وظروف خاصة تتطلب مسؤوليات وواجبات خاصة.

بناءً على ما تقدم يرى الباحث ان مهارات التدريس ضرورية للمعلم الذي يتطلب منه تأدية العديد من المهام الوظيفية والتعليمية التي تتطلبه منه ان يكون فاهماً ومدركاً وواعياً لما تقتضيه مهنة التدريس بشكل عام وتدريس التربية الفنية بشكل خاص.

خطة تدريس نموذجية (1)

مهارة تخطيط الدرس

الهدف التعليمي

يتعرف الطالب على مهارات التخطيط لدرس في التربية الفنية، ويتوقع منه ان يحدد عناصره وخصائصه وكيفية اتباع مهاراته يومياً والعوامل المؤثرة فيه.

الاهداف السلوكية

يستطيع الطالب بعد دراسته لمكونات خطة التدريس ان يكون قادراً على:

١- يعرف مهارة التخطيط للدرس.

٢- يحدد مهارات صياغة الاهداف التعليمية.

٣- يحدد مهارات اشتقاق الاهداف السلوكية.

٤- يبين كيفية تحليل مهارات المحتوى التعليمي وتنظيمه بشكل متتابع.

٥- يعرف كيفية تحليل الخصائص المتعلم (التلميذ).

٦- يحدد مهارات تخطيط وتنفيذ التدريس.

٧- يستعمل مهارات التعزيز في الدرس.

٨- يفعل مهارات الاتصال والتعامل الانساني مع التلامذة.

٩- يقويم نتاجات المتعلمين (التلامذة).

الوسائل التعليمية : صور توضيحية، نماذج لمجموعة الاعمال الفنية المختلفة في الرسم – مخططات – السبورة.

المستلزمات: ورق رسم– الوان مختلفة – الاشكال الهندسية.

ادرس الان

مراحل الدرس

تعرف مهارات التدريس: هي مجموعة السلوكيات التدريسية الفعالة التي يظهرها معلم التربية الفنية في نشاطه التعليمي داخل غرفة الصف (المرسم) او خارجها بشكل تحركات لفظية او غير لفظية تتميز بعناصر السرعة والدقة في الاداء وتيسر للعملية التعليمية لتحقيق اهدافها المعرفية والوجدانية والمهارية سواء أكان ذلك بفعل مثير معين او بصورة تلقائية.

او

هي القدرة على اداء عمل او نشاط معين له علاقة بتخطيط التدريس لموضوع التربية الفنية وتنفيذه وتقويمه، اذ يكون هذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الاداءات المعرفية والمهارية) وتقويمه على وفق معايير تعتمد الملاحظة المنظمة لغرض تشخيص وعلاج جوانب الضعف فيه وتعزيز جوانب القوة.

١-مهارة صياغة الاهداف التعليمية والسلوكية:

اهمية تحليل الاهداف التعليمية الى اهداف سلوكية واضحة:-

تتضح اهمية تحليل الاهداف التعليمية وصياغتها سلوكياً بصورة واضحة قابلة للملاحظة والقياس في ثلاثة جوانب هي كما موضحة في الجدول (١).

المعلم	المتعلم	مادة التربية الفنية
١-التخطيط للانشطة التعليمية المناسبة لقدرات المتعلم	١-التركيز على المهارات المعرفية والفنية لمادة الدرس	١-تحليل المادة الى مفاهيم اساسية والتركيز عليها
٢-اختيار الوسائل التعليمية المرتبطة بالهدف السلوكي	٢-اداء المهارات الفنية المطلوبة.	٢-تتابع وترابط المهارات الفنية للموضوع الفني.
٣-تجميع المادة العلمية التي تستوفي اهداف الدرس.	٣-الاستعداد لعملية تقويم عمله الفني من قبل مدرس المادة	٣-وضع المستويات المختلفة لمضمون المادة سواء في مجال المعلومات او المهارات.
٤-تقويم المتعلمين ومعرفة جوانب الضعف والقوة في مهارات كل متعلم.	٤-الثقة في المدرس اثناء عملية التقويم.	

الان لكي نتعرف على كيفية اكتساب مهارات صياغة الاهداف التعليمية الى اهداف سلوكية، لابد ان نتعرف على مضمون الاسئلة الاتية:

س١/ ماذا تريد ان تدرس طلبتك؟

س٢/ كيف سيكون طلبتك بعد دراسة موضوعات التربية الفنية؟

س٣/ كيف تكتسب المهارات الاساسية في صياغة الاهداف السلوكية؟

س٤/ ما هي القواعد الاساسية في صياغة الاهداف التعليمية الى اهداف سلوكية للموضوعات الفنية في دروس التربية الفنية؟

للاجابة عن تلك الاسئلة تعرف على المحتوى التعليمي: في البدء لابد ان نقف عن تعريف:

الاهداف التعليمية: هي "عبارة عن توضيح رغبة في تغير متوقع في سلوك المتعلم يتم عن طريق الخبرة والممارسة، وتصف الادوات والسلوك المتداخل لتنظيم افكار المعلم حول ماذا سيعلم طلبته في دروس التربية الفنية".

هناك اربعة نقاط رئيسة يمكن استخلاصها من هذا التعريف هي ان:

١- تتوافر الرغبة في احداث التغير.

٢- يحدث التغير المتوقع في سلوك المتعلم ويكون قابلاً للملاحظة والقياس.

٣- يصف الادوات التي يمكن استخدامها في الموضوعات الفنية.

٤-يعرف المدرس ماذا سيعلم طلبته في دروس التربية الفنية.

الاهداف السلوكية: هي "نوع من الصياغة اللغوية التي تصف سلوكاً معيناً يمكن ملاحظته وقياسه، ويتوقع ان يكون المتعلم قادراً على ادائه في نهاية نشاط تعليمي، تعلمي محدد.

ومن خلال التعريف يلاحظ ان الهدف السلوكي يتضمن:

- يبدأ بفعل مضارع في جملة يشير الى سلوك المتعلم.
- يمكن ملاحظته وقياسه بطريقة مباشرة.
- يؤدى من قبل المتعلم.

تعرف الان على مكونات الهدف السلوكي وهي:

١-السلوك النهائي: هو المردود والنتاج التعليمي (التحصيل المعرفي والمهاري) الذي يتوقعه المدرس من المتعلم بعد عملية التعلم.

٢-معيار الاداء: هو الاداء الملاحظ الذي يمكن قياسه في ضوء سلوك المتعلم الذي يقبله المدرس ويعتبر دليلاً على ان التعلم قد حدث.

٣-الظروف: وهي ما تسمى بالشروط الاختيارية التي سوف يؤدي في ظلها المتعلم السلوك المطلوب وتتمثل هذه الظروف في المعلومات والادوات والمعدات او المواد التي سوف تكون متاحة عند تنفيذ الموضوع الفني لتحقيق الهدف المنشود.

٤-سلوك محدد يمكن قياسه: أي يكون هدف التدريس او الهدف السلوكي محدداً بدقة بحيث يمكن ملاحظته وقياسه وهذا يفيد المدرس في عملية تقويم نتاجات المتعلمين الفنية.

انطلاقاً مما تقدم هناك شروط اساسية يجب على المدرس مراعاتها عند تحليل الهدف التعليمي وصياغته سلوكياً وهي:-

١-وصف سلوك المتعلم وليس سلوك المدرس.

٢-وصف نتائج التعلم النهائي وليس عملية التعلم.

٣-تحديد نتائج التعلم وليس موضوعات التعلم.

٤-الاقتصار على نتاج واحد من نتاجات التعلم في صياغة عبارة الهدف السلوكي.

مثال ذلك:

أن + فعل سلوكي + المتعلم + مصطلح المادة + معيار الاداء + شروط الاداء = هدف سلوكي.

أن يرسم المتعلم منظراً طبيعياً بالالوان المائية على ورق رسم من البيئة المحيطة به.

خطة تدريس نموذجية (٢)

مهارة تنظيم المحتوى التعليمي وتنفيذه

الهدف التعليمي

يتعرف الطالب على مهارات تنظيم المحتوى التعليمي وتنفيذه في دروس التربية الفنية، ويتوقع منه ان يحدد عناصره وخصائصه وكيفية اتباع مهاراته يومياً والعوامل المؤثرة فيه.

الاهداف السلوكية

يستطيع الطالب بعد دراسته لمكونات خطة التدريس قادراً على ان:

١. يحدد العناصر الفرعية اللازمة لتحقيق الهدف التعليمي.
٢. يتعرف على كيفية تحليل المهارات الحركية.
٣. يتعرف على كيفية تحليل المحتوى المعرفي.
٤. يستعمل مهارة عرض الدرس.
٥. يهيء ويوجه انتباه التلامذة.
٦. يستعمل مهارة تنويع المثيرات في الدرس.
٧. يستعمل الافعال والاقوال التي ينهي من خلالها الدرس.
٨. يطبق امثلة منوعة على مهارات تحليل وتنفيذ المحتوى التعليمي.

الوسائل التعليمية : صور توضيحية، نماذج لمجموعة الاعمال الفنية المختلفة في الرسم – مخططات – السبورة.

المستلزمات: ورق رسم– الوان مختلفة – الاشكال الهندسية.

ادرس الان

اولا:- مهارة تحليل المحتوى وتنظيم التتابع:

أ–تحديد العناصر الفرعية اللازمة لتحقيق الهدف: الغرض هو التوصل الى تحليل كل المهارات الرئيسة والفرعية التي يحتاج التلميذ الى تعلمها .

مثال:

الهدف (توزيع مفردات اللوحة الفنية في الوسط اقوى من توزيعها في اطراف اللوحة).

ب– تحليل المهارات الحركية :وذلك من خلال وضع تصور ذهني لجميع المعلومات التي يتطلبها الهدف في التتابع الذي تتم به .

مثال :

الهدف (تشغيل جهاز الداتاشو) ويتضمن المهارات الفرعية الاتية :

- اعداد جهاز – تركيب الشاشة – تهيئة الحاسوب – وضع البرنامج –تشغيل الجهاز – التحكم بعرض المعلومات وفق الشرح –انهاء العرض –قفل الجهاز .

ج – تحليل المحتوى المعرفي :يتطلب هذا النوع من التحليل الدراية الكبيرة. بالمحتوى حتى يمكن تحليله تحليلا هرميا الى مكوناته الفرعية.

مثال:

الهدف (التعرف على الالوان) يتضمن المهارات الفرعية والمندرجة الاتية :

يعرف الالوان الاساسية وتمييزها .

يحدد على الالوان الثانوية وتمييزها.

يعرف الالوان المكملة وتمييزها.

يعرف على التدرجات اللونية.

لذلك قدم (جانيه) نموذجا للتعليم يمكن الاستفادة منه في تحليل المحتوى وفي تنظيم تتابع المهارات الفرعية المندرجة تحت كل هدف تعليمي، اذ يرى جانييه ان الانماط السلوكية المركبة تتالف دائما من اعمال ابسط فالتلميذ لا يستطيع ان ينفذ لوحة فنية الا بعد ان يكتسب مهارات التخطيط والتلوين وتوزيع المفردات داخل اللوحة الفنية.

ثانياً: مهارة تنفيذ المحتوى التعليمي:

تتكون من المهارات الفرعية والمندرجة الاتية :

أ–مهارة عرض الدرس :وتهدف الى اثارة اهتمام التلاميذ وزيادة دافعيتهم وجذب انتباههم وتستخدم مع كل بداية لنشاط جديد .

انواعها :

- التهيئة والتوجيهية :لغرض توجيه انتباه التلاميذ –او توضيح اهداف الدرس او تقديم اطار للانشطة القادمة .
- التهيئة الانتقالية بين موضوع واخر او بين فقرة واخرى .
- التهيئة التقويمية :وهي تقويم ما تعلمه التلميذ قبل الانتقال الى انشطة جديدة.

ب –مهارة تنويع المثيرات :وتهدف الى تركيز انتباه التلاميذ على الدرس او تغيير ايقاع الدرس او التاكد من النقاط المهمة وتاخذ المثيرات اشكال متعددة :التنوع الحركي – التركيز –الصمت –التنويع في استخدام الحواس .

ج –مهارة الغلق :وهي الافعال والاقوال التي تصدر عن المعلم يقصد بها ان ينهي الدرس نهاية مناسبة .

وتكمن اهمية مهارة الغلق في مساعدة التلاميذ على بلورة المعلومات في عقولهم وتنظيمها مما يتيح لهم استيعابها .

خطة تدريس نموذجية (٣)

مهارة الاتصال التعليمي

الهدف التعليمي

يتعرف الطالب على مهارات الاتصال التعليمي في دروس التربية الفنية، ويتوقع منه ان يحدد عناصره وخصائصه وكيفية اتباع مهاراته في الموقف التعليمي والعوامل المؤثرة فيه.

الاهداف السلوكية

يستطيع الطالب بعد دراسته لمكونات خطة التدريس ان يكون قادراً على:

١. يعرف مهارة الاتصال التعليمي.
٢. يحدد عناصر الاتصال التعليمي.
٣. يبين خصائص الاتصال التعليمي.
٤. يحدد الاستراتيجيات التي تحقق الاتصال التعليمي.
٥. يعرف استراتيجية ادارة الصف.
٦. يحدد معوقات الاتصال التعليمي.
٧. ينفذ مخططات لمفهوم الاتصال التعليمي.

الوسائل التعليمية : صور توضيحية – مخططات تعليمية – السبورة.

مراحل الدرس

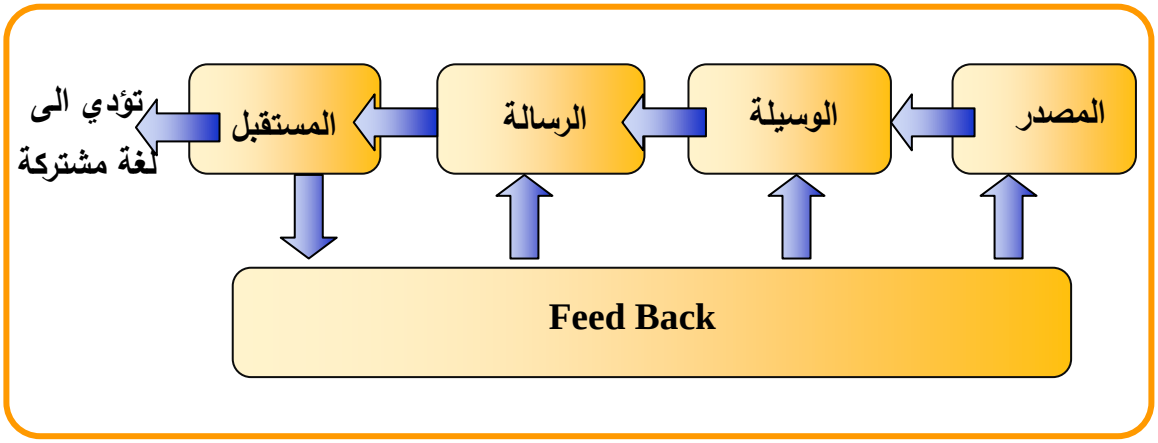
مفهوم الاتصال التعليمي:

هي عملية تؤدي الى اثارة استجابة نوعية لدى المتعلم بهدف التأثير عليه نفسياً وعقلياً وسلوكياً ومعاونته لاتخاذ موقف نوعي محدد اتجاه المثيرات او المنبهات التي تظهر في البيئة التعليمية، لذلك فان هذه العملية تعمل على خلق مناخ من الالفة والاتفاق بين المصدر الاتصالي (المعلم) والطرف المستقبل (المتعلم) لتحقيق المبدأ المطلوب المتمثل بوقوع فعل تبادل المعلومات بين طرفي المعادلة.

الاتصال هو العملية التي يتم فيها نقل المعلومات والمعاني والافكار من شخص الى اخر او اخرين بصورة تحقق الاهداف المنشودة في المؤسسة التعليمية او في أي جماعة في المجتمع ذات نشاط اجتماعي –فليس من الممكن ان نتصور جماعة ايا كان نشاطها دون ان نتصور في نفس الوقت عملية الاتصال التي تحدث بين اقسامها وبين افرادها وتجعل منها وحدة عضوية لها درجة من التكامل تسمح بقيامها وبنشاطهما – فالاتصال هو العملية التي تنقل بها الرسالة من مرسل الى مستقبل واحد او اكثر بهدف تغيير السلوك.

وعلى ذلك فان الاتصال عملية لها طرفان اما فرد فرد او فرد جماعة او جماعة جماعة ويهدف الاتصال الى ان يوثر احد الطرفين في الطرف الاخر ليحدث تغيرا مرغوبا فيه في سلوك ذلك الاخر فالمعلم حينما يتحدث الى المتعلمين محاولا تعليمهم شيئا فهو يتصل بهم أي ينقل لهم فكرة او مفهوم او مهارة معينة ليعدل من سلوكهم الى سلوك مرغوب فيه .

تعني عملية الاتصال بانها توضيح لمراحل مرور المعلومات من خلال الرسالة (احد موضوعات التربية الفنية) من المصدر (معلم التربية الفنية) الى المستقبل (التلميذ) عبر قناة الاتصال. كما موضح في المخطط (١).



مخطط (١) مراحل عملية الاتصال

أن عملية الاتصال تؤدي الى اثارة استجابة نوعية لدى التلميذ بهدف التأثير عليه نفسيا وعقليا وسلوكيا ومعاونته لاتخاذ موقف نوعي محدد (تنفيذ متطلبات درس التربية الفنية)، لذلك فان هذه العملية تهدف الى خلق جو من الألفة والاتفاق بين المصدر الاتصالي والطرف المستقبل وبالتالي تحقيق المبدأ المطلوب وهو وقوع فعل تبادل المعلومات بين الاطراف المتصلة.

أن الغرض من عملية الاتصال هو توصيل فكرة أو خبرة أو مفهوم أو أحساس أو ادراك أو مهارة من شخص الى أخر، بحيث تؤدي الى عملية مشاركة في هذه الخبرات أو الافكار مما يجعل احد طرفي الاتصال يؤثر في الطرف الاخر ويؤدي هذا الى تغير ايجابي في سلوك الاخر.

لذلك نقف عند هذا التساؤل: ما الذي تحدثه الرسائل عبر الاتصال التعليمي.

للاجابة عن هذا التساؤل لابد أن نقف عند توصيف (هوكنبرا Hugenbera) للاتصال بانه "محاولة للمشاركة في الصورة الذهنية من خلال الاتصال اللفظي وغير اللفظي" (Hugenbera, 1985 p.193) وكذلك وصفه (بيرلو Berlo) بانه "عملية ديناميكية تؤكد على عنصر المشاركة، كونها لا تسير باتجاه واحد من مصدر الرسالة

الى مستقبلها ولكنها ترتد ثانية الى مصدر، حتى يتبين أنها حققت اهدافها وهذا ما نسميه بالتغذية الراجعة".(Berlo, 1986 p.35).

معنى ذلك أن الاتصال يكون فعالا عندما ينجح القائم بالاتصال بان يجعل الطرف الاخر يشاركه في الصور الذهنية أو العقلية التي يحملها ويجري التعبير عن هذه الصور (بالقيم، الافكار، المهارات،..) من خلال الرموز.

تشير المصادر والبحوث في مجال الاتصال واهميته في المجتمع الى أن الرسائل تتضمن معلومات مرمزة تعمل على خفض عدم التأكد بخصوص معاني الصور العقلية للناس والرسائل التوكيدية يجري تنقيتها من خلال صور عقلية موجودة فالناس يفسرون الرسائل بدلالة الصور العقلية التي يحملونها فعلا، وأن هذه الصور تتأثر بالمقابل بنوعية الرسائل التي يستلمونها وأن التغير المستمر في الصور العقلية هو وظيفية أو دالة نوعية أو جودة الرسائل التي يدركونها في التعبير عن تفسيرات غير مألوفة بخصوص العالم والاحداث والناس.

يمكن لهذه الرسائل المعلوماتية أن تؤثر في الصور العقلية للناس بثلاث طرق هي:-

أ-الرسائل يمكن أن تخلق صورا عقلية جديدة:-

عندما يمر التلميذ بموقف جديد أو يواجه رسالة غير مألوفة أو يسمع فكرة جديدة (ضمن دروس وموضوعات التربية الفنية)، فانه قد لا يكون متأكدا بخصوص معانيها وعدم التأكد يتضمن أن هذا التلميذ لا يمتلك صورة عقلية واضحة بخصوص ذلك الشيء، وعليه فان الرسائل المعلوماتية تعمل على خفض عدم التأكد، هذا بخصوص خبرات جديدة وانه من خلال ادراكه الجديد لها تتأسس لديه صورة عقلية جديدة.

ب-الرسائل يمكن أن تغير صوراً عقلية موجودة:-

منذ أن يبدا التلميذ ادراك ذاته وبيئته التعليمية واقرانه من التلاميذ، فانه يحاول أن يجعل للبيئة التعليمية معنى ويشكل صورا عقلية تعطيه معنى لمدركاته وهذه الصور تساعده على تصنيف المثيرات العديدة والمتنوعة في صياغات قابلة للفهم، لذلك فان اللغة يمكنها مساعدة المتعلمين أن يعطوا مسميات لصورهم العقلية بالشكل الذي يجعلهم يتبادلون الاتصال بشكل سهل ومفهوم غير أن الصور العقلية تجري مراجعتها باستمرار ويحصل عليها تغير عندما يتم استلام معلومات جديدة، فالمتعلمين لا يكونون

متأكدين تماما ما دامت هذه البيئة وما فيها من تغير مستمر، لهذا يعمد المتعلمون باستمرار الى مراجعة الرسائل المعلوماتية الخاصة بصورة عقلية موجودة لديهم قد تكون غير مكتملة او غير دقيقة وقد يدمجون معلومات جديدة في صورهم العقلية التي في اذهانهم ويجرون عليها التغير الذي يرونه مناسباً ويمكنهم التعبير عنه فنانياً بالرسم او التمثيل او لعب الدور... وغيرها.

ج-الرسائل يمكن أن تعزز صورا عقلية موجودة:-

عندما تكون الرسائل قريبة جدا من الصور العقلية التي يحملها الافراد، فانهم يعمدون الى اعادة توكيدها وتقوية معتقداتهم بان صورهم العقلية هي تفسيرات دقيقة للواقع وفي الواقع فان المتعلمين يبحثون في احيان كثيرة عن الرسائل التي تؤكد صدق مدركاتهم وبالرغم من أن الرسائل التي تعزز صورا عقلية موجودة تحمل القليل من المعلومات الجديدة، فانها تخفض عدم التأكد أو عدم اليقين من خلال تقويتها لصدق الصور العقلية الموجودة.

أن تحديد عناصر عملية الاتصال بمفهومها الحديث وعرض تفاعلاتها وابراز دور الرسائل في تكوين صور عقلية وذهنية لدى الفرد (المتعلم) بشكل منظم ومتسلسل من خلال تفاعله مع بيئته والتي تعطينا تغذية راجعة (Feed Back) باشكال مختلفة لموازنة هذه العملية وتنظيمها اتاحت للمعلمين بشكل عام والتربية الفنية بشكل خاص ان يعملوا على التخطيط الجيد لموضوعات دروسهم من اجل رفع المستوى الادراكي لتلامذتهم تجاه الموضوعات التي يطرحونها في دروسهم.

عناصر عملية الاتصال :

بناءً على تحديد مفهوم عملية الاتصال الذي يظهر في ابسط صوره هي نقل الافكار او المعلومات او المعاني (الرسالة) من شخص (المرسل) الى اخر او اخرين (المستقبل) عن طريق معين (قناة اتصال) يختلف باختلاف المواقف وتنتقل الرسالة عبر قناة الاتصال على شكل رموز مفهومة ومتفق عليها بين المرسل والمستقبل او رموز شائعة في المجتمع او الحضارة التي تتضمنها.

قد تصل الرسالة سليمة ويفهمها المستقبل فهما صحيحا ويتقبلها ويتصرف حيالها حسب ما يتوقعه المرسل، اذ تعد هذه العملية ناجحة بحيث تصل الرسالة الى المستقبل ولكنه لا يفهمها او لا يتقبلها وفي هذه الحالة فان عملية الاتصال تعد غير ناجحة وربما لا تصل الرسالة على الاطلاق لسبب او لاخر او قد تصل ناقصة او مشوشة وهذه الاحتمالات موجودة دائما ويرجع فضل عملية الاتصال الى عنصر واحد او اكثر من عملية الاتصال ولكن من الممكن ان يتحقق المرسل من نتيجة رسالته عن طريق ارجاع الاثر او ما يسمى التغذية الراجعة والمقصود بذلك ان يحاط المرسل علما بما يترتب على رسالته من اثار عند المستقبل او اذا ما ضلت سبيلها لسبب ما ولم تصل اليه او وصلته ناقصة او مشوشة او خاطئة ويكون مسار ارجاع الاثر عكس مسار عملية الاتصال الاصلية أي تكون من المستقبل الى المرسل وظيفتها تصحيح المفاهيم عند المستقبل او اقناعه بها كما موضح في المخطط (١).

خصائص عملية الاتصال التعليمي:

ان اصل كلمة الاتصال مشتقة من اللفظ اللاتيني الذي يعني شائع او مشترك فاللفظة تدل على المشاركة بين الافراد او تلاقي العقول وعلى ايجاد مجموعة من الرموز المشتركة في اذهان المشاركين، لذلك تدل اللفظة على التفاهم.

عليه فالاتصال عملية ذو اتجاهين تتمخض عنها اجراءات مشتركة وهكذا نجد انه عند الاتصال بالاخرين فاننا نؤسس اشتراكا في المعلومات والمعاني والافكار من هذا المنطلق نجد ان عملية الاتصال تتصف بالخصائص الاتية:-

١- الاتصال عملية هادفة :

بما ان عملية الاتصال هي العملية التي يتم بها نقل المعلومات والمعاني والافكار من شخص الى اخر او اخرين بصورة تحقق الاهداف المنشودة وهذا يعني ان الاتصال عملية هادفة تحدث عندما تتحقق المشاركة بين طرفي عملية الاتصال المرسل (معلم التربية الفنية) المستقبل (التلميذ في المرحلة الابتدائية) على وفق الرسالة المحددة (احد موضوعات التربية الفنية).

٢- الاتصال عملية اجتماعية :

الاتصال ليس مجرد اتصال انساني ولكنه في الاساس عملية اجتماعية ذات اطراف متعددة فالاتصال لا يتحقق باللغة المنطوقة او المكتوبة فقط ولكن ايضا من خلال الافعال المتعددة كالايماءات (الابتسامة او العبوس او الاشارات مثل حركة هز الراس في أي اتجاه –المعانقة –المصافحة –الدفع ....وغيرها) فالافعال هي وسيلة للتخاطب كالكلام، لذلك لابد ان ينتبه معلم التربية الفنية في المرحلة الابتدائية الى موضوع ان هذه المادة تشكل عملية اجتماعية هادفة يتطلب ان يكون هناك تعاون بين التلامذة في تنفيذ اعمال فنية مشتركة من اجل الالفة والمحبة.

٣- الاتصال عملية ديناميكية :

ان صفة الديناميكية تطلق على أي ظاهرة تتغير بشكل مستمر ومتواصل وعملية الاتصال هي عملية ذو اتجاهين بين طرفين احدهما يؤثر والاخر يتاثر فهي عملية يتشارك ويتبادل فيها الطرفان الادوار خلال التفاعل وحيث ان الاتصال عملية تتغير بشكل مستمر ومتواصل فهي عملية ديناميكية .

فاذا افترضنا ان معلم التربية الفنية داخل البيئة التعليمية يسعى لتحقيق هدف او مجموعة الاهداف التعليمية فيشرح لتلامذته موضوع ما في التربية الفنية (توظيف قصص الانبياء في درس التربية الفنية والتعبير عنه فنياً بالرسم في هذه الاثناء يكون المعلم هو المرسل والتلامذة هم المستقبل ولكن هنا يثير التلامذة مجموعة من التساؤلات حول القصة مدار الموقف التعليمي من اجل اكتشاف الكثير من الخبرات حول هذه القصص لتكوين مدركات حسية بصرية يمكن ان تنعكس في تعبيراتهم الفنية، لهذا نجد ان عملية الاتصال هنا هي عملية ديناميكية.

٤- الاتصال عملية دائرية :

عملية الاتصال عملية ديناميكية أي تسمح بتبادل الادوار بين طرفيها ومن ثم فهي عملية لا تبدا بالمرسل وتنتهي عند المستقبل بل عملية دائرية يتم الربط بين عناصرها عن طريق التغذية الراجعة من مستقبل يقرر ما اذا كان هدفه قد تحقق فيبدا بتحقيق هدف جديد او يستمر في عملية الاتصال التي بداها معدلا في رسالته حتى يتحقق الهدف.

٥- الاتصال عملية منظمة :

تعد عملية الاتصال من وجهة نظر التربوية عملية مقصودة يتم تخطيطها وتنفيذها وادارتها لاحداث التعليم ومن ثم فهي عملية منظمة تتضمن قيام كل طرف من اطرافها بادوار محددة فالمرسل تقع عليه مسؤولية صياغة الرسالة في رموز والمستقبل عليه فك الرموز وترجمتها وادراك معانيها.

معوقات نجاح عملية الاتصال داخل البيئة التعليمية :

يحتاج الاتصال بين المعلم وتلامذته في البيئة التعليمية الى وضوح الرسائل المتبادلة بين الطرفين وفهمها وادراك معانيها ويستدعي هذا خلو البيئة التعليمية من المعوقات التي تحول دون تحقيق الاتصال وهذه العوائق منفردة او مجتمعة تلعب دورا حاسما ومهما في التاثير سلبا على عملية الاتصال ومنها :

١-**التشويش:**

هو احد العوامل التي تؤثر على كفاءة عملية الاتصال ووصول الرسالة بشكل جيد الى المستقبل وادراكها ،ولذلك فانه من الضروري استيعاب وادراك اسباب حدوثه واثاره ،ومحاولة التغلب عليها .وهنالك نوعان من التشويش هما :

(أ)- التشويش الميكانيكي او الالي ويشمل أي تدخل فني يطرا على ارسال رسالة من المرسل الى المستقبل كان تمر سيارة او طائرة بصوتها المرتفع او يحدث خلل كهربائي .

(ب)-التشويش الدلالي او اللفظي :تعد اللغة ابرز وسائل الاتصال بيد ان المشكلة هنا تكمن في ان كثير من الكلمات الشائعة الاستخدام تحمل معاني مختلفة للاشخاص مختلفين فقد تكون للكلمة عبارات ومعان متعددة بحيث تحمل تفسيرات مختلفة ،او ان تكون لغة الاتصال خاصة بمجموعة معينة من الصعب على من خارج هذه المجموعة فهمها كان يبتسم المدرس مثلا للطالب ويقول له مبروك ان نتيجة الاختبار سلبي ومن ثم فالتشويش اللفظي يحدث حينما لا يفهم المرسل والمستقبل بعضهما البعض لاي سبب من الاسباب.

٢- خصائص المتلقي :

يتباين الاشخاص في الاستجابة لنفس الرسالة لاسباب ودوافع شخصية مختلفة وبناء على ذلك يختلف رد فعل شخصين من بيئتين مختلفتين حول موضوع واحد ،حيث تؤثر الدوافع الشخصية في فك الرموز الرسالة وتفسيرها ،فقد يطلب المعلم من تلامذته التعبير الفني بالرسم لموضوع فصل الربيع باعتباره اجمل فصول السنة يزداد فيه التنزه وتزين الحدائق بالازهار والورود وتكثر فيه وسائل التسلية والترفيه.

٣-الادراك الانتقائي

يتجه التلامذة الى سماع جزء من الرسالة واهمال الجزء الاخر وذلك لتجنب حدة التناقض المعرفي لذلك يتجه التلامذة الى غض النظر عن المعلومات التي تتعارض مع مستوى مدركاتهم الحسية التي رسخت فيهم من قبل ويحدث الادراك الانتقائي حينما يكون المتلقي بتقويم طريقة الاتصال بما في ذلك دور وشخصية وقيم ومزاج ودافع المرسل.

خطة تدريس نموذجية (٤)

مهارة التعزيز

الهدف التعليمي

يتعرف الطالب على انواع مهارات التعزيز الصفي (اللفظي وغير اللفظي) في دروس التربية الفنية، ويتوقع منه ان يحدد اهميته وانواعه.

الاهداف السلوكية

يستطيع الطالب بعد دراسته لمكونات خطة التدريس ان يكون قادراً على:

١. يعرف مهارة التعزيز.
٢. يحدد مهارة التعزيز اللفظي.
٣. يحدد مهارة التعزيز غير اللفظي.
٤. يعطي امثلة توضيحية للتعزيز.

ادرس الان

مراحل الدرس

اولا:- مهارة التعزيز

التعزيز هو اثابة السلوك المرغوب فيه والذي يزيد من احتمال تكرار ذلك السلوك وقد يؤثر ايجابيا في تكراره من قبل تلاميذ اخرين. وقد اثبتت الدراسات ان عبارات الاطراء واشارات الاستحسان تعزز سلوك التلاميذ تعزيزا ايجابيا في معظم الحالات ويساعد التعزيز على اثارة الدافعية لدى التلاميذ وزيادة مشاركتهم في الانشطة التعليمية وتنمية مفهوم الذات لديهم وفضلا عن حفظ الضبط والنظام داخل الصف.

اهمية التعزيز :

لا يقتصر عمل المعززات على زيادة التعلم فحسب وإنما هي أيضا وسيلة فعالة لزيادة مشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية المختلفة وهي تؤدي بدورها الى زيادة التعلم فإشراكهم في هذه الانشطة داخل الفصل يؤدي الى زيادة انغماسهم في الخبرات التعليمية وبالتالي يصبحون أكثر انتباها، هذا بالإضافة الى إن التعزيز يساعد على حفظ النظام وضبطه داخل الفصل ولعله من الحقائق التي لا تذكر كثيرا في الوقت الحالي، إن هنالك الكثير من المعلمين من مختلف الاختصاصات سعداء في فصولهم وفي تدريسهم وتلاميذهم يحبونهم ويحترمونهم ويتبعون إرشاداتهم وتوجيهاتهم عن طيب خاطر ولكن هنالك من ناحية أخرى العديد من الفصول الدراسية التي يكون فيها الحال غير مرض إطلاقا. وقد يستطع المعلمون في هذه الفصول ضبط عملية التعلم وتوجيهها، لكنهم غير سعداء في عملهم فهم يجدون أنفسهم مضطرين لاستخدام أساليب ليحبونها لضبط النظام في الفصل وتوجيه عملية التعليم ويبدو الا بديل إمامهم من استخدامها.

الواقع انه بصرف النظر عن رغبة المعلم ومشاعره فانه إذا لم يتعلم من البداية وبسرعة كيف يقود المتعلمين ويتعامل معهم فانه لن يبقى في الفصل الدراسي ،وعلى الأقل لن يكون

سعيدا ببقائه فيه وهنالك حقيقية أخرى غير سارة هي انه في مجتمعنا ومدارسنا التي ينقصها الكثير والكثير يعرف المعلمون أساليب الضبط والتعزيز السلبية التي يستعملوها بسهولة ولكن ليس من الأفضل بكثير إن يقضي وقتا في التدريب على تعلم أساليب التعزيز الايجابية واستخدامها ؟

إن مهارات التعزيز من أهم مهارات التدريس لأنها تتيح للمعلم إن ينمي إمكانياته كانسان وقائد للعملية التعليمية فكل معلم يستعمل التعزيز، يجد لزاما عليه إن يدرس خصائص المتعلمين ويفهمها وهكذا يضعه على الطريق لكي يصبح شخصا يستطيع التعامل مع الآخرين بكفاءة يفهمهم ويشجعهم .

قبل إن تبدأ التدريب على مهارات التعزيز يجب إن تتعلم إن سلوك التعزيز سلوك فردي الى حد كبير بين المعلمين المتمرسين، أنهم يستعملون مجموعة كبيرة من الألفاظ والعبارات والأفعال التي تؤدي وظيفة التعزيز.

اذ يحاول كل معلم في البحث عن الاستخدام الملائم والمتنوع معا للمعززات إن ينمي أنماطا أو استراتيجيات تعتبر فريدة أو مميزة لشخصيته وللموقف التعليمي الذي يديره أو يوجهه ويعمل المعلمون الأكفاء على التقليل من استخدام أساليب التعزيز الظاهر مفضلين استخدام أساليب خاصة وأفكار التلاميذ التي تميل الى إخفاء المدح والإطراء والواقع انه حينما توجد علاقة طيبة بين المعلم والمتعلم فان جميع أنواع الإيماءات والألفاظ يمكن إن توفر تعزيزا مقبولا هذا بالإضافة الى إن التعزيز الفعال هو تفاعل ذو اتجاهين فكل شيء هو معزز إذا أريد به ذلك بواسطة المعلم وذا تقبله تلميذ المستقبل على انه كذلك وهكذا يعني إن التلميذ لا بد إن يثق بإخلاص المعلم ،إذا أردنا إن يكون التعزيز أثره المرجو ،والإخلاص ليس صفة للألفاظ التي تقال، إنما هو صفة للشخص الذي يستعملها.

هنالك انواع متعددة من المعززات الايجابية :

أ-المعززات اللفظية :تستخدم بعد اجابة التلميذ ومثل صحيح -جيد-رائع - ممتاز -حسن وقد تكون بصيغة جمل ،مثل كرايك يدل على تفكير سليم كيف توصلت الى هذا الاستنتاج الرائع ..

ب-المعززات غير اللفظية: وتعني الحركات والاشارات التي يطلقها المعلم ،وتعتبر تعبيرات الوجه اسهل المعززات غير اللفظية فهما واقواها تاثيرا ،وهنالك حركة الراس ، وحركة الجسم ،فعندما يتحرك المعلم لكي يقترب من التلميذ اثناء الاجابة يعني انه يريد ان يسمعه .

خطة تدريس نموذجية (٥)

مهارة التقويم

الهدف التعليمي

يتعرف الطالب على مهارات التقويم في دروس التربية الفنية، ويتوقع منه ان يحدد عناصره واهميته وكيفية تطبيقه.

الاهداف السلوكية

يستطيع الطالب بعد دراسته لمكونات خطة التدريس ان يكون قادراً على:

١. يعرف مهارة التقويم.
٢. يحدد اغراض التقويم.
٣. يحدد وظائف التقويم.
٤. يحدد خطوات التقويم.
٥. ينفذ مهارات التقويم

ادرس الان

مراحل التقويم:

يعد التقويم جزءاً اساسياً في العملية التعليمية بوجه عام نظرا لاهميته في تحديد وتبيان مقدار ما تحقق من الاهداف التعليمية المحددة التي تنعكس ايجابيا على المتعلم وعلى العملية التعليمية، اذ ان اخضاع المادة العلمية والفنية لعملية التقويم من اجل اكتمال بنائها وعلى ذلك فأن التقويم يعد من مكونات هذه العملية.

فالتقويم يمثل الحكم على مدى قدرة العملية التعليمية والمادة العلمية والفنية على تحقيق الاهداف الموضوعة لها، ان التقويم يعد نظاما لضبط كيفية حدوث التعلم، فمن خلاله يمكن تحديد مدى كفاية العملية التعليمية في المراحل الدراسية المختلفة او في اثناء التدريس داخل غرفة الدراسة، فاذا ثبت عن طريق التقويم ظهور جوانب قصور في العملية التعليمية فانه يجب تحديد المتغيرات التي يمكن ادخالها لتحسين هذه العملية.

ان للتقويم مفهوما يشمل جميع جوانب العملية التعليمية والكشف عن نقاط القوة والضعف لتطويرها.

اغراض التقويم ووظائفه:

لقد ذهب العديد من المربين والتربويين والعاملين بحقل التربية بتحديد اغراض التقويم بما يأتي:-

١. الحكم على فاعلية المادة العلمية والفنية من منطلق ملائمته لحاجات المتعلمين وقدراتهم وميولهم.

٢. يفيدنا في الحكم على فاعلية المادة العلمية والفنية من منطلق استجابته للاهداف التربوية المرسومة.

٣.الكشف عن ميزات وفوائد المادة العلمية والفنية مثل (مشاريع الطلبة من الاعمال التشكيلية او المسرحية او السمعية المرئية) والتعرف على النواقص والمشاكل والصعوبات الواقعية التي يواجهها الطلبة.

٤.يمكن الحكم على المادة العلمية والفنية من حيث قدرتها على تغطية الاهداف التربوية المرسومة وتحديد التقدم الذي يحرزه المتعلمون نحوها.

على ضوء ذلك يمكن للقائمين على وضع المناهج الدراسية والعاملين عليها اتخاذ قرار بأجراء التعديلات اللازمة الناتجة عن عملية التقويم التي تجري حول مضامينها واهدافها التربوية واساليب تدريسها.

اذ يستعمل التقويم في اصدار قرارات للحكم على صلاحيتها في تحقيق الاهداف التربوية، اذ يعد (الهدف الاساس من تقويم اي برنامج تربوي هو اصدار حكم او تقدير عن مدى فعالية وصلاحية البرنامج في تحقيق اهدافه).

وقد يستعمله المعلمون لمعرفة مدى تقدم طلبتهم بهدف تقديم العون لمن يحتاج الى ذلك، او ليعطوا احكاماً حول ما قاموا بتعليمه.

اما وظائف التقويم فهي:

١. اكتشاف نواحي القوة والضعف في عمليات تنفيذ البرنامج.
٢. الكشف عن حاجات المتعلمين ومشكلاتهم.
٣. معرفة مستوى المتعلمين قبل بداية التدريس ودرجة التنوع في ميولهم وقدراتهم التحصيلية مما يساعد في اختيار المحتويات الملائمة لتنظيمها وصياغة الاهداف الملائمة.
٤. استخدام نتائج التقويم في تحسين العملية التدريسية والمنهج الدراسي بصفة عامة.
٥. معرفة مدى ما تحقق من الاهداف المخطط لها في بداية.

خطوات التقويم

ان التطور المستمر الذي طرأ على عملية التقويم دفع العلماء والتربويين للعمل على تحديد خطوات اساسية يجب ان تراعى في عملية التقويم الخطوات الاتية:-

١. تحديد الاهداف التعليمية المطلوب تقويمها.
٢. ترجمة الهدف التعليمي الى انواع من السلوك.
٣. تحليل النشاطات والفعاليات التي ينبغي ان تلاحظ ويتم قياسها.
٤. قياس درجة التغير الحاصل.
٥. تحديد معالم التأثير للدروس التعليمية.

المــلاحــق

ملحق (١)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى
كلية التربية الأساسية
قسم التربية الفنية

عزيزي الطالب---------

عزيزتي الطالبة --------

دراسة الاستطلاعية

تحية طيبة....

١- يقوم الباحث باجراء بحث علمي يهدف الى **(تصميم خطط تدريسية على وفق تقنية التعليم المصغر لتطوير مهارات التفاعل الصفي لدى الطلبة المطبقين في قسم التربية الفنية).**

يرجو الباحث التعرف على الصعوبات التي تواجهونها في تنفيذ مهارات التفاعل الصفي ضمن مادة التربية الفنية المقرر في مدارس المرحلة الابتدائية من خلال الاجابة على التساؤلات الاتية:

س١/ ما هي الصعوبات التي تواجهكم في اعداد خطة لدرس لموضوعات مادة التربية الفنية ؟

س٢/ ما مدى افادتكم من استخدام المعززات اللفظية وغير اللفظية في شد انتباه التلاميذ نحو درس التربية الفنية ؟

س٣/ ما هي مقترحاتكم لتنمية مهارات التفاعل الصفي؟

مع الشكر والتقدير

طالب الماجستير

اركان عادل موسى

ملحق (٢) يوضح مجموعة الخبراء الذين اعتمدهم الباحث في التحقق من الصدق الظاهري لأدوات بحثه

ت	الخبير	اللقب العلمي	التخصص	مكان العمل	نوع الاستشارة		
					أ	ب	ج
١	د.منير فخري الحديثي	استاذ	تربية فنية– طرائق التدريس	هيئة التعليم التقني		X	X
	د. علاء شاكر محمود	استاذ	تربية فنية– فنون تشكيلية	جامعة ديالى – كلية الفنون الجميلة	X		
٢	د. عاد محمود حمادي	استاذ	تربية فنية– فنون تشكيلية	جامعة ديالى – كلية الفنون الجميلة	X	X	
٣	د. صالح احمد الفهداوي	استاذ	طرائق التدريس	جامعة بغداد – كلية الفنون الجميلة			
٤	د. حسين علي هارف	استاذ	فنون مسرحية	جامعة بغداد – كلية الفنون الجميلة			
٥	د. مهند عبد الستار	استاذ	علم النفس	جامعة ديالى – كلية التربية الاساسية			
٦	د. كريم حواس علي	استاذ مساعد	تربية فنية	جامعة بغداد – كلية الفنون الجميلة			
٧	د. هيلا عبد الشهيد النداوي	استاذ مساعد	تربية فنية	جامعة بغداد – كلية الفنون الجميلة			
٨	د. جليل وادي حمود	استاذ مساعد	اعلام	جامعة ديالى – كلية الفنون الجميلة			
٩	د. عبد الرضا جاسم	استاذ مساعد	فنون مسرحية	الجامعة المستنصرية – كلية التربية الاساسية			
١٠	د. عبد الحسن عبد الامير	استاذ مساعد	طرائق تدريس – اللغة العربية	جامعة ديالى – كلية التربية الاساسية			
١١	د. يسرى عبد الوهاب	مدرس	تربية فنية	جامعة ديالى – كلية الفنون الجميلة			

ملحق (٣) يبين العمر الزمني والدرجات التي حصل عليها طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي المعرفي والمهاري (قبلياً وبعدياً).

ت	المجموعة التجريبية	العمر الزمني بالاشهر	الاختبار التحصيلي المعرفي		الاختبار المهاري	
			قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
١	جاسم محمد حسين	٢٨٣	١٨	٣٧	٣٠	٥٨
٢	جيهان علي حسين	٢٧٧	١٨	٣٥	٣٤	٦٢
٣	سارة عبد الكريم	٢٨٦	٢٠	٣٨	٣٨	٦٦
٤	سلام مهدي عباس	٢٨١	٢٢	٣٨	٣٤	٦٠
٥	سمارة محمد كاظم	٢٧٩	١٦	٣٢	٣٦	٦٦
٦	محمد عبدالله حسن	٢٨٠	١٦	٣٤	٣٢	٦٢
٧	مصطفى عبد الحميد	٢٩٢	١٥	٢٩	٣٢	٦٤
٨	رغد رعد عبد المحسن	٢٨٥	١٧	٢٩	٣٦	٦٤
٩	مروان عباس خليل	٣١٤	١٨	٣٠	٣٠	٥٨
١٠	ايلاف عادل توماز	٢٨٨	٢٠	٣٨	٣٤	٦٦

ملحق (٤) يبين العمر الزمني والدرجات التي حصل عليها طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي المعرفي والمهاري (قبلياً وبعدياً).

ت	المجموعة الضابطة	العمر الزمني بالاشهر	الاختبار التحصيلي المعرفي		الاختبار المهاري	
			قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
١	احمد خزعل خليل	٢٨٦	١٦	٣٠	٣٠	٥٦
٢	اسراء حسين علوان	٢٧٩	١٦	٢٨	٣٤	٥٢
٣	زينب حميد حسن	٢٨٨	١٨	٢٨	٣٨	٥٢
٤	مروة هاشم جاسم	٢٨٠	٢٠	٣٤	٣٤	٦٠
٥	مينا حسين علوان	٢٧٨	١٩	٣١	٣٦	٥٤
٦	سيف عبد الستار حسين	٢٨٢	١٩	٣٢	٣٢	٥٠
٧	هيلان كريم حسن	٢٩٠	١٤	٢٦	٣٢	٥٢
٨	علي يونس محمد	٢٨٤	١٦	٢٨	٣٦	٦٠
٩	انور علي مهدي	٣١٠	١٧	٣٢	٣٠	٥٦
١٠	حوراء كامل عبد الخالق	٢٩٠	٢٢	٣٤	٣٤	٥٤

ملحق (٥) يبين معامل الصعوبة ومعامل التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي المعرفي

ت	معامل الصعوبة	معامل التمييز	ت	معامل الصعوبه	معامل التمييز
١	%٣٦	%٤٦	٢١	%٥٠	%٦٠
٢	%٤٦	%٦٣	٢٢	%٣٦	%٥٦
٣	%٥٠	%٦٠	٢٣	%٤٦	%٦٣
٤	%٥٠	%٥٦	٢٤	%٥٠	%٥٦
٥	%٥٣	%٧٠	٢٥	% ٤٠	%٥٠
٦	%٦٠	%٦٦	٢٦	%٥٣	%٦٣
٧	%٤٦	%٦٠	٢٧	%٣٦	%٤٦
٨	%٣٦	%٤٦	٢٨	% ٤٠	%٥٦
٩	%٥٠	%٦٠	٢٩	%٤٠	%٥٦
١٠	%٤٦	%٥٦	٣٠	%٥٠	%٧٠
١١	%٤٠	%٥٠	٣١	%٥٠	%٦٤
١٢	%٦٦	%٧٦	٣٢	%٥٠	%٦٠
١٣	%٥٣	%٦٦	٣٣	%٤٠	%٤٠
١٤	%٦٨	%٧٢	٣٤	%٣٦	%٤٠
١٥	%٥٦	%٧٢	٣٥	%٥٣	%٦٠
١٦	%٦٤	%٧٠	٣٦	%٦٤	%٧٢
١٧	%٥٠	%٥٦	٣٧	%٤٠	%٤٦
١٨	%٥٣	%٦٠	٣٨	%٦٨	%٧٦
١٩	%٤٠	%٤٦	٣٩	%٥٠	%٦٠
٢٠	%٤٦	%٤٠	٤٠	%٤٠	%٥٣

ملحق (٦)

جامعة ديالى

كلية التربية الاساسية

قسم التربية الفنية

استمارة تقويم الاداء المهاري في تنفيذ مهارات التفاعل الصفي

الاستاذ الفاضل..... المحترم

تحية طيبة:

يقوم الباحث باجراء بحث علمي يهدف الى (اثر تقنية التعليم المصغر في تطوير مهارات التفاعل الصفي لدى الطلبة المطبقين في مادة التربية الفنية)، ولتحقيق هذا الهدف صمم الباحث استمارة ملاحظة لتقويم الاداء المهاري للطلبة المطبقين في مهارات التفاعل الصفي لمادة التربية الفنية.

لذلك يرجو الاطلاع على هذه الاستمارة وتقويم فقراتها نظراً لما تتمتعون به من دراية علمية في هذا المجال.

مع التقدير

الباحث

اركان عادل موسى

استمارة الملاحظة

ت	الفقرات	يؤدي المهارة بدرجة				
		ممتاز	جيدجداً	جيد	متوسط	ضعيف
١	يختار موضوع الدرس من منهج التربية الفنية المقرر في المرحلة الابتدائية					
٢	يحدد الاهداف التعليمية والسلوكية لموضوع الدرس					
٣	ينظم المحتوى التعليمي لموضوع الدرس وينفذه					
٤	يهيء المستلزمات المناسبة لتحقيق هدف الدرس					
٥	يحدد الوسائل التعليمية المناسبة لفكرة الدرس					
٦	مهارة عرض الدرس					
٧	يستعمل انماط الاتصال التعليمي الصفي					
٨	يستخدم مهارة التعزيز اللفظي وغير اللفظي					
٩	يجيد استعمال طريقة التدريس المناسبة لموضوع الدرس					
١٠	يفعل المناخ الصفي للموقف التعليمي					
١١	يكسب التلامذة اتجاهات ايجابية نحو موضوع الدرس					
١٢	يعمل على ترغيب التلامذة لموضوع الدرس					
١٣	يؤدي بكفاءة مهارات موضوع الدرس					
١٤	يتبع خطوات التقويم العلمي					

الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب = ٧٠ درجة

ادنى درجة يحصل عليها الطالب = ١٤ درجة

ملحق (٧)

جامعة ديالى
كلية التربية الاساسية
قسم التربية الفنية

م / صلاحية ادوات البحث

الاستاذ الفاضل ..... المحترم

تحية طيبة ...

يروم الباحث أجراء الدراسة الموسومة (**اثر تقنية التعليم المصغر في تطوير مهارات التفاعل الصفي لدى الطلبة المطبقين في قسم التربية الفنية**) ولتحقيق أهداف هذا البحث قام الباحث ببناء خطط تدريسية واختبار تحصيلي معرفي واستمارة تقويم الاداء المهاري.

لقد تم بناء مكونات الادوات على وفق مهارات التدريس واهدافها المحددة للمطبقين– قسم التربية الفنية / كلية التربية الاساسية.

بناءً على ذلك ارتأى الباحث الاستئناس بارائكم العلمية في تحديد مدى صلاحية ادوات البحث المرفقة طياً لقياس الهدف الذي وضعت لاجل قياسه.

ولكم جزيل الشكر

طالب الماجستير
اركان عادل موسى

ملحق (٧-أ)

الاختبار المهاري

س ١ صمم خطة تدريسية باسلوب تقنية التعليم المصغر مبينا فيها:

١. تحليل الاهداف التعليمية الى اهداف سلوكية.
٢. تحديد المحتوى التعليمي تحقق الاهداف السلوكية.
٣. اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس.
٤. اثارة دافعية الطالب نحو الدرس.
٥. حدد انواع التعزيز الايجابي.
٦. اساليب التقويم ووظائفه وانواعه.

ملحق (٨) الاختبار التحصيلي المعرفي

س١/ املأ الفراغات بما يناسبها من المصطلحات:

(الرغبة –الدور – المعلم – تخطيط التدريس – ملاحظته – الوظيفة – التغيير – المعرفي – المتعلم – وصف الادوات– العمل – قياسه – ماذا نعلم – المادة التعليمية – المنهج – المهاري)

١–تعتمد مسؤوليات معلم التربية الفنية وواجباته الجديدة على ثلاث عوامل هي: ------ و ---------- و ----------.

٢–هناك عناصر اساسية للعملية التعليمية اهمها يتمثل بـ ---------- و ---------- و ---------.

٣–تتضح اهمية اكتساب مهارات صياغة الاهداف التعليمية والسلوكية في ثلاث جوانب هي -------- و -------- و ----------.

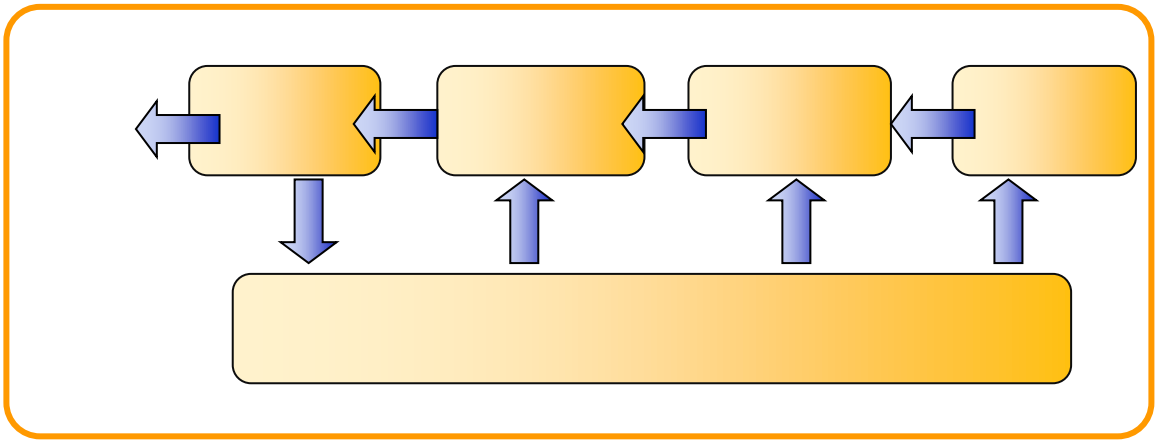
٤–تعني مهارات التدريس القدرة على اداء عمل او نشاط معين له علاقة بـ --------- لموضوعات التربية الفنية.

٥–يتضمن مهارات التدريس مجموعة من السلوكيات المتمثلة بالجانب ------- والاداء -------.

٦–تمثل الاهداف السلوكية نوع من الصياغات اللغوية التي تصف سلوكاً معيناً يمكن ------- و --------.

٧–هناك اربعة شروط يتضمنها صياغة الهدف التعليمي هي------ و ----- و--------- و -------.

س (١-أ)/ امامك مخطط لعملية الاتصال المطلوب وضع المصطلحات المناسبة بداخله:



س٢/ وصل من العامود (أ) الى الجهة المقابلة الصحيحة في العامود (ب).

(أ)	(ب)
١-الاهداف التعليمية هي عبارة عن توضيح رغبة في تغيير متوقع في سلوك المتعلم يتم عن طريق	خصائص المتلقي
٢-من وظائف التقويم	توضيح اهداف الدرس
٣- الاهداف السلوكية هي نوع من الصياغة اللغوية التي تصف سلوكا معينا يمكن	اللفظية وغير اللفظية
٤-تتكون مهارة تنفيذ المحتوى التعليمي من عدة مهارات فرعية منها	معرفة مدى ما تحقق من الاهداف المخطط لها
٥-هنالك عدة خصائص للاتصال التعليمي منها	اساليب التدريس
٦-من معوقات الاتصال التعليمي هي	المعلم والمتعلم والمادة العلمية
٧- هنالك انواع عديدة من المعززات الايجابية منها	عرض الدرس
٨- تتضح اهمية اكتساب صياغة الاهداف التعليمية والسلوكية في ثلاث جوانب هي	عملية هادفة
٩- هنالك عناصر عدة للتخطيط الدراسي منها	الخبرة والممارسة
١٠- الغرض من التهيئة والتوجيهية	ملاحظته وقياسه

س٣/ ضع علامة (✓) امام العبارة الصحيحة و (×) امام العبارة الخاطئة.

١-يتضمن الهدف السلوكي العبارات الاتية:

فعل امر + التلميذ + الشروط الاجتماعية + الاسلوب = هدف سلوكي

٢-من الشروط الاساسية التي يتوجب على المدرس مراعاتها عند تحديد الهدف التعليمي سلوكياً هو تحديد موضوع التعلم.

٣-ان عملية تكوين صور عقلية وذهنية لدى التلميذ بشكل منظم يتيح له وللمعلم التخطيط الجيد لموضوعات دروسهم.

٤-هناك معوقات لنجاح عملية الاتصال داخل البيئة التعليمية تتمثل بالتشويش وخصائص المتلقي والادراك الانتقائي.

٥-لمهارات التعزيز الصفي اربعة انواع تتمثل بخصائص المتعلم وخصائص المادة التعليمية واساليب الضبط والانشطة.

٦-هناك عبارات وحركات واشارات يطلقها المعلم للتعزيز اللفظي وغير اللفظي.

٧-ان مهارة التقويم يتعرف من خلالها المعلم على اغراضه ووظائفه وخطواته.

٨-من وظائف مهارات التقويم الكشف عن جوانب القوة والضعف في عملية تنفيذ الدرس.

٩-يعمل التقويم على الغاء حاجات المتعلمين ومشكلاتهم.

١٠-ان التقويم يعد نظاماً لضبط كيفية حدوث التعلم.

DIYALA UNIVERSITY
COLLEGE OF PRIMARY EDUCATION
ART EDUCATION DEPT.

Effect of technique of small learning to develop the skills of classroom interaction has applied to the art education

Abstract of submitted thesis

To university of Diyala / COLLEGE OF PRIMARY EDUCATION

as Partial Fulfillment of the Requirement of The Degree of Master in art education
by the student

Arkan Adel Mosa

by supervisor

Prof. Dr. Majed Nafe'a Al-Kenany

1436 A. H .. **DIYALA** **2015 A. D.**

Abstract

The teacher of art education was considered as one of element of teaching operation , because he work to make the pupils obtaining the knowledge and art skills that share to developing the abilities of pupils of primary school , and share to stick the art and education principles , and developing the beauty aesthetic taste in them , therefore the operation of his preparatory , rehabilitation, and training in the universal stage form the effective ,and successful strategic to advance for his qualification, and activation his abilities to successful of the teaching operation inside the educational foundation .

Therefore his obtaining the professional, art , and knowledge skills(before service) become a essential necessary forced by the continuous scientific changes , then it require a obtaining a multi methods to teaching the art education according to the recent directions to can achieve its teaching aims ,and another side the needs and requirements of the pupils , who are teaching by this subject through his knowledge for the skills of classroom interaction that he can train by using the technique of small learning that allow to practice the teaching operation through limited teaching position at short time about (5-10) minute , it was shared his training colleague by submitting a teaching lesson , it was recorded as photography to available a chance for the trained student to get a feedback , that he can check his abilities to performance of teaching lesson to treatment the errors that happen during the performance ,and correct , or by method of diagnosis of the colleagues and the supervisor coach upon the operation , therefore this current research to achieve :

The superiority of the experimental group who learned class interaction skills according to the study plans upon their peers from control group students who

learned the skills in ordinary methods in knowledge acquisition test and skill performance .

According to those conclusions the researcher suggested a set of important recommendation :-

1. Using micro-learning technology in training the students of technical education upon class interaction skills in teaching the subject as it proved its efficiency during current research .
2. Adopting foundations and frameworks that construct teaching plans according to modern concept as a basis in developing reliable methods and means of teaching which are adopted in educational institutions for the subjects (theoretical and skillfulness) , specially in the departments that work on qualifying the students for the profession of technical education teaching by train them upon class interaction skills that enable activation of technical education method .