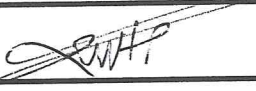


نوقشت رسالة الطالبة ريمما الفندي

بـعـنـوان :

فاعلية إستراتيجية التلمذة المعرفية في تحسين التحصيل الدراسي
وتنمية المهارات التدريسية لطلبة معلم الصف في كلية التربية جامعة البعث

وأجيزت يوم الثلاثاء الموافق في ٢٠١٩/١٢/١٧ من قبل السادة أعضاء
لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. أسما الياس	عضواً مشرفاً	
أ.د. طاهر سلوم	عضواً	
أ.د. سوزان المقطرن	عضواً	
د. أنور حميدوش	عضواً	
د. ابتسام فارس	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة
الدكتوراه في المناهج وطرائق التدريس – قسم المناهج وطرائق التدريس .



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

**فاعلية استراتيجيات التلمذة المعرفية في تحسين التحصيل الدراسي
وتنمية المهارات التدريسية لطلبة معلم الصف في كلية التربية جامعة البعث**

أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في المناهج وطرائق التدريس

إعداد الطالبة

ريما عزيز الفندي

إشراف: أ. د. أسما إلياس

الأستاذة في قسم المناهج وطرائق التدريس

١٤٤٠ - ١٤٤١ هـ

٢٠١٩ - ٢٠٢٠ م

دمشق:

شكر وتقدير

بداية ، أتقدم بأسمى آيات الشكر والامتنان والعرفان بالجميل لمن أقف عاجزة تماماً عن التعبير عن حجم محبتي واحترامي وإجلالي لكل الجهد الذي بذلته من أجل توجيهي للسير على الطريق الصحيح في مراحل البحث المختلفة ...إلى من تتلمذت على يديها، وألهمتني حب العمل الدؤوب الذي لا ينتهي.. إلى من تفيض علماً وإنسانية **أستاذتي الراقية أسما إلياس**...سأبقى أفخر وأعتز ما حييت أني نهلت من فكرك الراقي وأعدك أن أبقى على مستوى الثقة التي منحتني إياها منذ اللحظة الأولى لإشرافك على هذا العمل.

كما أتوجه بخالص التقدير والامتنان **للأستاذة أعضاء لجنة الحكم** على تفضلهم بقراءة الرسالة وتصويبها، فكل الشكر والامتنان.

وأسجل كلمة شكر وتقدير **للسادة أعضاء الهيئة التدريسية** في كليتي التربية في جامعتي دمشق والبعث ، لما قدموه من ملاحظات علمية دقيقة وقيمة، خلال تحكيم أدوات البحث كي تكون أكثر موضوعية وصدقاً وثباتاً، كما أتقدم بالشكر الجزيل لإدارة جامعة البعث التي لم تبخل بتوفير أي جهد لإنجاح تنفيذ البرنامج التعليمي وأخص بالذكر **الدكتورة هبة سعد الدين، والدكتورة ربا التامر، والدكتورة هبة الشاويش**.

كما أتقدم بجزيل الشكر لإدارة مدرسة **إياد كامل حرفوش** لما قدموه من تسهيلات لإنجاح تنفيذ هذا البحث.

وأقدم خالص الشكر والتقدير **للدكتور غسان حمدان** الذي أشرف على الجانب الإحصائي في هذا البحث، وتابعه، حتى يطمئن إلى سلامة النتائج التي أسفرت عنه.

كما أتقدم بوافر الشكر والتقدير إلى كل من مد يد العون في سبيل انجاز هذا العمل واتمame بشكله النهائي.

وأخيراً هذا البحث لم يكن ليتم لولا حب ورغبة **طلبة معلم الصف /** في المشاركة في التطبيق لإنجاح هذا العمل فلکم مني كل الشكر والتقدير والامتنان.

	الفهرس
أ	شكر وتقدير
ب	الفهرس .
ج	فهرس الأشكال .
٤	فهرس الجداول
١ - ١٣	الفصل الأول : الإطار المنهجي للبحث .
١	مقدمة .
٤	أولاً : مشكلة البحث .
٧	ثانياً أهمية البحث .
٧	ثالثاً : أهداف البحث .
٨	رابعاً : أسئلة البحث .
٨	خامساً : متغيرات البحث .
٨	سادساً : فرضيات البحث .
١٠	سابعاً : حدود البحث .
١٠	ثامناً : مجتمع البحث وعينه .
١١	تاسعاً : منهج البحث .
١١	عاشراً : أدوات البحث .
١١	الحادي عشر : مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية .
١٣	الثاني عشر : إجراءات البحث .
١٤ - ٣١	الفصل الثاني : دراسات سابقة .
١٥	أولاً : دراسات تناولت استراتيجية التلمذة المعرفية .
٢١	ثانياً : دراسات تناولت مهارات التدريس .
٢٩	ثالثاً : موقع الدراسة الحالية من الدراسة السابقة .

٧٠-٣٢	الفصل الثالث: الإطار النظري .
٤٩-٣٣	أولاً: التلمذة المعرفية.
٣٣	تمهيد .
٣٣	أولاً: نشأة التلمذة المعرفية وتعريفها .
٣٦	ثانياً: الأسس الفلسفية لاستراتيجية التلمذة المعرفية .
٣٨	ثالثاً: العناصر المكونة لمفهوم التلمذة المعرفية:
٤٢	رابعاً: استراتيجيات التدريس في التلمذة المعرفية.
٤٧	خامساً: الأسس التي تستند عليها استراتيجية التلمذة المعرفية .
٤٨	سادساً: دور المعلم والمتعلم في التلمذة المعرفية .
٤٩	سابعاً: خصائص التلمذة المعرفية.
٧٠-٥٠	ثانياً: المهارات التدريسية .
٥٠	مفهوم المهارة.
٥١	قيمة امتلاك المعلم لمهارة التدريس .
٥٢	تصنيف مهارات التدريس .
٥٣	أولاً: مهارة التخطيط .
٥٣	مهارة إعداد الخطط .
٥٦	مهارة تحليل المحتوى .
٥٩	مهارة صياغة الأهداف التعليمية .
٦١	ثانياً: مهارة التنفيذ .
٦١	مهارة استخدام طرائق التدريس .
٦٣	مهارة استخدام الوسيلة التعليمية .
٦٣	مهارة طرح السؤال .
٦٥	مهارة التعزيز .

٦٧	ثالثاً: مهارة التقويم.
١٠٨-٧١	الفصل الرابع: إجراءات البحث وأدواته.
٧٢	تمهيد.
٧٢	أولاً: منهج البحث.
٧٢	ثانياً: مجتمع البحث:
٧٢	ثالثاً: عينة البحث.
٧٣	رابعاً: تحليل المحتوى.
٧٨	خامساً: تحديد معايير ومؤشرات الأداء.
٧٩	سادساً: تصميم الجلسات التدريبية.
٨٣	سابعاً: تصميم الاختبارات التحصيلية.
٩٦	ثامناً: بطاقة الملاحظة.
١٠٣	تاسعاً: التطبيق القبلي للاختبارات التحصيلية وبطاقة الملاحظة.
١٠٦	عاشراً: التطبيق النهائي للتجربة.
١٠٨	الحادي عشر: الأساليب الإحصائية المستخدمة.
١٤٢-١٠٩	الفصل الخامس: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها.
١٠٩	تمهيد.
١٠٩	أولاً: مناقشة الفرضيات وتفسيرها.
١٣٩	ثانياً: الإجابة عن سؤال مشكلة البحث ومناقشتها وتفسيرها.
١٤٢	ثالثاً: مقترحات البحث.
١٤٣	ملخص البحث باللغة العربية.
١٥٩-١٤٦	قائمة المراجع.
١٤٦	المراجع العربية.
١٥٩	المراجع الإنكليزية.

١٦٠	الملاحق .
	ملخص البحث باللغة الانكليزية .
٤	فهرس الأشكال
٣٨	شكل (١) جذور التلمذة المعرفية
٤٠	الشكل (٢) العناصر الأربعة لبيئة التلمذة المعرفية
٤٦	الشكل (٣) مراحل استراتيجية التلمذة المعرفية
٤٧	الشكل (٤) الأساليب المتبعة في استراتيجية التلمذة المعرفية .
٥٢	الشكل (٥) مهارات التدريس الأساسية .
٧٠	الشكل (٦) مهارات التدريس .
هـ	فهرس الجداول
٧٣	جدول (١) توزيع عينة البحث .
٧٧	جدول (٢) التعديلات على تحليل المحتوى .
٧٨	جدول (٣) يبين نسبة الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني .
٩٨	جدول (٤) التعديلات على قائمة المعايير ومؤشرات الأداء .
٨٦	جدول (٥) الوزن النسبي للمؤشرات الأداء لمقرر الطرائق الخاصة وفق مستويات بلوم .
٨٦	جدول (٦) الوزن النسبي للمؤشرات الأداء لمقرر المناهج التربوية وفق مستويات بلوم .
٨٧	جدول (٧) الوزن النسبي للمؤشرات الأداء للجانب النظري للمهارات التدريسية وفق مستويات بلوم .
٩٠	جدول (٨) التعديلات على بنود الاختبار (قبل - بعد) .
٩١	جدول (٩) يوضح معامل الارتباط بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية لاختبار (الطرائق الخاصة) .
٩٢	جدول (١٠) يوضح معامل الارتباط بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية لاختبار (المناهج التربوية) .
٩٢	جدول (١١) يوضح معامل الارتباط بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية لاختبار (المهارات التدريسية) .
٩٥	جدول (١٢) الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار التحصيلي .
٩٩	جدول (١٣) الدلالة الإحصائية لمعامل ترابط بنود البطاقة مع الأبعاد التي تنتمي إليها .

١٠١	جدول (١٤) الدلالة الإحصائية لمعامل ارتباط أبعاد بطاقة الملاحظة مع بعضها والدرجة الكلية.
١٠٢	جدول (١٥) معاملات الترابط للاتفاق بين الملاحظين الذين قاموا بملاحظة أداء الطلبة لمهارات التدريس
١٠٣	جدول (١٦) قيم معامل ثبات كرونباخ.
١٠٣	جدول (١٧) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي على اختبار التحصيل الدراسي لمقرر طرائق التدريس
١٠٤	جدول (١٨) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي على اختبار التحصيل الدراسي لمقرر المناهج التربوية
١٠٤	جدول (١٩) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي على اختبار المهارات التدريسية
١٠٥	جدول (٢٠) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي على بطاقة الملاحظة
١١٠	جدول (٢١) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر
١١٣	جدول (٢٢) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر
١١٤	جدول (٢٣) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي
١١٦	جدول (٢٤) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين درجات ذكور وإناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر.
١١٨	جدول (٢٥) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المؤجل.
١٢٠	جدول (٢٦) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين

	البعدي المباشر والبعدي المؤجل.
١٢١	جدول (٢٧) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل
١٢٣	جدول (٢٨) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات ذكور وإناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل
١٢٤	جدول (٢٩) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية.
١٢٦	جدول (٣٠) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي.
١٢٨	جدول (٣١) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية
١٣٠	جدول (٣٢) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات ذكور وإناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية لطلبة معلم الصف
١٣٢	جدول (٣٣) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المؤجل على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية.
١٣٤	جدول (٣٤) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية.
١٣٥	جدول (٣٥) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية.
١٣٧	جدول (٣٦) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات ذكور المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات إناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية لطلبة معلم الصف.

١٣٩	الجدول (٣٧) توضح نتائج الكسب للاختبارات .
١٤٠	الجدول (٣٨) وبطاقة الملاحظة
١٤١	جدول (٤٠) نتائج الكسب المعدل لطلبة المجموعة الضابطة والتجريبية .
١٦٠	فهرس الملاحق
١٦١	الملحق (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين .
١٦٢	الملحق (٢) بطاقة ملاحظة لـعلمي الصف حول درجة تطبيقهم واستخدامهم لمهارات التدريس
١٦٣	الملحق (٣) استطلاع آراء عينة من مشرفي التربية العملية في كلية التربية (جامعة دمشق والبعث)
١٦٤	الملحق (٤) بطاقة تحليل المحتوى للموضوعات المختارة من مقرر الطرائق الخاصة ، المناهج التربوية الطرائق الخاصة .)
١٧٦	الملحق (٥) قائمة بالمعايير المعرفية ومؤشرات الأداء للدليل التدريبي المصمم وفق استراتيجية التلمذة المعرفية
١٨٦	الملحق (٦) الجلسات التدريبية .
٢٦١	الملحق (٧) الاختبارات التحصيلية طرائق خاصة ومناهج تربوية ومهارات .
٢٨١	الملحق (٨) معاملات السهولة والصعوبة لمقررات (الطرائق الخاصة ، المناهج ، المهارات التدريسية)
٢٨٦	الملحق (٩) معاملات التمييز لبنود اختبار (الطرائق الخاصة ، المناهج التربوية ، المهارات التدريسية)
٢٩٠	الملحق (١٠) بعض الصور الملتقطة لدقات التحضير .
٢٩١	ملحق (١١) الاتفاق والاختلاف بين الملاحظين في بطاقة الملاحظة .
٢٩٤	ملحق (١٢) بطاقة الملاحظة .
٢٩٨	ملحق (١٣) الصور الملتقطة في أثناء تنفيذ البحث .
٢٩٩	ملحق (١٤) الموافقات الرسمية المتعلقة بتطبيق البحث .
٣٠١	ملحق (١٥) البرنامج الزمني لتطبيق أدوات البحث . .

الفصل الأول: الإطار المنهجي للبحث.

مقدمة.

أولاً: مشكلة البحث.

ثانياً: أهمية البحث.

ثالثاً: أهداف البحث.

رابعاً: أسئلة البحث.

خامساً: متغيرات البحث.

سادساً: فرضيات البحث.

سابعاً: حدود البحث.

ثامناً: مجتمع البحث وعينته.

تاسعاً: منهج البحث.

عاشراً: أدوات البحث.

الحادي عشر: مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية.

الثاني عشر: إجراءات البحث.

مقدمة:

شهد العالم في السنوات الأخيرة تطورات علمية هائلة في جميع نواحي الحياة، وقد سعت دول العالم أجمع لمحاولة استيعاب هذه التطورات ومسايرتها والاستفادة منها لتحسين واقعها وتنمية أفرادها تنمية شاملة تنسجم مع تلك التطورات، ولم تكن التربية بمعزل عن هذه التطورات، وقد سعى التربويون بشكل كبير لتطوير مناهج التعليم وإيجاد استراتيجيات جديدة، وبيئات تعليمية يكون للمتعلم فيها الدور الأكبر، وذلك من خلال تصميم مواقف تعليمية تستند إلى المشاركة النشطة للمتعلم والتفاعل الإيجابي له بحيث يتم العمل على تنمية تفكيره وبناء معارفه، ومهاراته، واتجاهاته وفقاً لقدراته واحتياجاته.

مما فرض على المؤسسات التربوية أدواراً ومهاماً جديدة، إضافة إلى ما كانت تضطلع به سواء في الجانب المادي، أو في الجانب البشري، وما بينهما من إعداد معلمين وطرائق تدريس، وأساليب تقويم، واستجابة لما سبق كله فقد فرض التغير بشكل أساسي على دور المعلم الذي يعد عماد العملية التعليمية، فالمعلم عصب العملية التربوية والعنصر الفعال في أي إصلاح وتطوير "ومكانة المعلم في النظام التعليمي تحدد أهميته من حيث أنه مشارك رئيس في تحديد نوعية ومستقبل الأجيال وحياة الأمة" (بشارة، ٢٠٠٩ ص ٤٣).

ومن هنا أصبحت قضية إعداد المعلم وتدريبه من القضايا المهمة التي تشغل القائمين على العملية التربوية في البلدان المتقدمة والنامية، كما أنها من القضايا التي تتصف بالاستمرار والتغير حسب المستجدات المحيطة به (سعد، ٢٠٠٠، ص ١٠٧)، ولذلك نجد أن الدول المتقدمة تبذل جهوداً كبيرة في سبيل وضع برامج متطورة لإعداد المعلم وتدريبه بما يتناسب مع المراحل التعليمية كافة من خلال تدريبه مكونات المعرفة بأسلوب يساعد المتعلمين على الفهم (المعمري، ٢٠٠٧، ص ٢).

وتشير عملية إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة وفي أثنائها إلى حجم الاهتمام الذي تعطيه الدول إلى مستقبل أجيالها وناشئتها، ومن أجل ذلك اضطلعت كليات التربية بمهمة إعداد أعداداً شاملاً لصقل جوانب تكوينه الأكاديمية والتربوية والثقافية والشخصية بشكل متكامل، فالمنظومة التربوية التي تضم (المتعلمين والمناهج الدراسية والوسائل التعليمية والمعلم وطرائق التدريس، التخطيط، والتقويم) لا يمكن أن تكون ذات فاعلية إذا لم يكن المعلم على جانب من الدراية والإعداد المهني والأكاديمي الجيد، حيث يستطيع الربط فيما بينها وهذا ما دعت إليه وأكدته في توصياتها العديد من المؤتمرات التي عقدت في الآونة الأخيرة ومنها (مؤتمر تطوير نظم إعداد

المعلم العربي في مطلع الألفية الثالثة (١٩٩٩) في جامعة حلوان، ومن أهم توصياته العمل على تطوير نظم إعداد المعلم، ومؤتمر تكوين المعلم العربي (٢٠٠٤) الذي عُقد في جامعة عين شمس، ومن أهم توصياته العمل على تطوير مهارات المعلم في التعليم والمؤتمر العلمي التربوي الأول في جامعة البعث حول تكوين المعلم والأمن التربوي للطفل (٢٠١٠)، والمؤتمر العلمي التربوي النفسي في كلية التربية جامعة دمشق (٢٠٠٩) حيث تم التركيز في توصيات هذين المؤتمرين على تطوير عملية إعداد المعلم وتأهيله لمواكبة التغيرات المتسارعة، فنحن اليوم بحاجة أكثر من أي وقت مضى إلى استراتيجيات تعليم وتعلم تمدنا بآفاق تعليمية واسعة ومتنوعة ومتقدمة تساعد المتعلمين على إسرائ معلوماتهم وتنمية مهاراتهم بشكل يسمح لهم بالقيام بأدوارهم المنتظرة منهم (طربية، ٢٠٠٨، ٣) ومن هنا جاءت الرغبة في تطبيق استراتيجية التلمذة المعرفية كطريقة في إعداد المعلم وتحديدًا لطلبة معلم الصف لما لهم من دور فعال في إعداد العقول المفكرة والقادرة على الإبداع.

ويُعدُّ مدخلُ التلمذة المعرفية Cognitive Apprenticeship approach مفهوماً جديداً وقديماً في آن معاً في مجال التربية، فالتلمذة كانت وسيلة لنقل المعرفة اللازمة عن طريق ممارسة الخبرات بدءاً من الرسم والنحت وحتى الطب والقانون، وهي تُعدُّ من أهم استراتيجيات التدريب التي انتشرت حول العالم، استخدمت منذ ١٠٠ عام قبل الميلاد وحتى ٣٠٠ بعد الميلاد تحت تأثير الإغريق والرومان الذين استخدموها كأداة لنقل المعرفة والمهارة، لقد كان التعليم والتعلم في المجتمعات القديمة يحدثان من خلال التلمذة (التقليد والمحاكاة)، ومع تطور العلوم التربوية تطورت طرائق التقليد والمحاكاة وأصبحت أكثر تنظيماً، فالمتعلم يمرُّ من خلال التلمذة بثلاث مراحل هي: المبتدئ apprentice، والعامل البار Journyman، والخبير Master فالمبتدئ يبدأ التدريب تحت رعاية الخبير لعددٍ من السنوات حتى يصبح عاملاً بارعاً متمكناً من مهارات ومعلومات حرفية معينة، وهنا ينطلق هذا العامل ليعمل بمفرده وخلال هذه السنوات يمكن أن يتلمذ على يديه مجموعة من المتعلمين ويصبحوا خبراء.

فالتلمذة كطريقة في التعليم والتعلم تقوم على النظرية البنائية والتي تهدف إلى جعل عمليات التفكير واضحة أمام المتعلم من خلال أساليب عدة أساسية وهي النمذجة، والتسقيط، والتدريب كما تُعد نموذجاً مبشراً بالخير لتعزيز المهارات (أبو هدره، ٢٠١١، ١٦٣٧).

كما تهدف إلى الإفادة من خصائص نظام التلمذة التقليدي، وذلك عن طريق البحث عن الوسائل التي تجعل المتعلمين يشاركون في أعمال ذهنية ومنطقية، ولكي نخلق بيئة تجري فيها تلمذة معرفية يتطلب ذلك، تكليف المتعلمين القيام بمهام حقيقية وأعمال فعلية مثل كتابة نصّ معين لعرض قضية معينة، أو قراءة نصّ يتطلب بعض

الوقت لفهمه أو شرح ظاهرة صعبة أو حل مسألة رياضية معقدة، على أن تتم ممارستها المهام في مواقف واقعية متكاملة، فمثلاً لا تكون المهام التعليمية مجرد حل للتدريبات، حيث يضيع المتعلمون وقتهم في قراءة نصوص صغيرة، إنما تتطلب التلمذة المعرفية تحليل المواقف والمشاركة في حوارات للرأي ولاسيما تلك التي تستند إلى معلومات موثوق بها ومناقشات تنسم بالمصادقية والموضوعية، هذا مع إتاحة فرص عديدة للمتعلمين لمشاهدة آخرين يقومون بأعمال متوقع منهم أن يتعلموا القيام بها، بما يوفر لهم نوعاً من المعايير للأداء الصحيح المنتج الذي يمكنهم من الحكم على ما يقومون به (عبيد وإبراهيم، ١٨٧، ١٩٩٩)، كما يعد مدخل التلمذة المعرفية من المداخل التدريسية التي تركز على تنمية المهارات المعرفية حيث يتم اكتساب المهارات من خلال المواقف الحقيقية ومن خلال العمل مع الزملاء والخبراء، ونموذج التلمذة المعرفية يوفر لنا خطوات عملية لتطبيق النظرية المعرفية، فالمتعلمون يتعلمون بفاعلية أكبر من خلال ملاحظة الخبراء والعمل ضمن مهمات عمل حقيقية حتى يستطيع الطلبة تطبيق ما تعلموه (Collins, Brawn, Newman, 1989, p449)، الأمر الذي شجع الباحثة على استخدام تلك الاستراتيجيات وإعداد جلسات تدريبية وفقها، وذلك لمواكبة الجديد في التربية ولقياس فاعلية التلمذة المعرفية على تحسين تحصيل طلبة معلم الصف في مقررات المناهج التربوية للمرحلة الأولى من التعليم الأساسي والطرائق الخاصة في التعليم الأساسي وتنمية المهارات التدريسية لديهم.

أولاً- مشكلة البحث:

شهدت السنوات الأخيرة ازدياداً في أعداد الطلبة المعلمين المقبولين في كليات التربية في الجمهورية العربية السورية مع ازدياد الطلب الاجتماعي على التعليم، الأمر الذي فرض بالضرورة تطويراً في مناهج وبرامج إعداد الطلبة المعلمين بما يتلاءم مع هذه الزيادة ويحقق الفائدة المرجوة، إلا أنه وعلى الرغم من الجهود الكبيرة والتكاليف التي تخصصها وزارة التعليم العالي للارتقاء بمستوى إعداد الطلبة وتأهيلهم لممارسة أدوارهم في العملية التعليمية بفاعلية، وبالنظر إلى واقع التعليم والإعداد الذي يتلقاه الطلبة المعلمون داخل كليات التربية، نجد أن هناك ضعف بمستوى إعداد الطلبة المعلمين وذلك من خلال اتباع أساليب وطرائق تقليدية في التدريس، في حين أن الاتجاهات الحديثة في التعليم تركز على إيجابية المتعلم وفاعليته وتطوير دوره ليصبح مشاركاً نشطاً في العملية التعليمية، وهذا ما أيدته ودعت إليه العديد من المؤتمرات والدراسات (المؤتمر العلمي التربوي النفسي "نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية،

٢٠٠٩) والذي أكد على ضرورة إعداد المعلمين لمواكبة المتغيرات وتزويدهم بالمهارات المطلوبة و(مؤتمر كُليّة التربية "تكوين المعلّم والأمن التربوي للطفّل"، ٢٠١٠) الذي أكد في توصياته على تطوير برامج إعداد معلم المستقبل في كليات التربية و(المؤتمر التربوي السنوي "التّعلّم والتّدرّيس: إبداعٌ متنامٍ، انخراطٌ نشط، تنافسٌ صحي"، ٢٠١٣) الذي كان من أهم توصياته ضبط جودة التعليم والإشراف على مخرجات تدريب المعلمين ومتابعة خططهم السنوية و(المؤتمر العلميّ الدولي "مناهج التّعليم في مجتمع المعرفة"، ٢٠١٢) الذي أكد في توصياته على التنمية المهنية للمعلم في عصر المعرفة و(المؤتمر العلمي الثامن لكليات التربية والتنمية البشريّة المُستدامة" (٢٠١١) الذي أشار إلى أهمية إعداد المعلم في كلية التربية في ضوء مفهوم التنمية البشرية المُستدامة.

كما لاحظت الباحثة من خلال إشرافها على عددٍ من زُمر التّربية العمليّة لطلّاب كُليّة التربية أنّ معظم الممارسات التّربويّة للطلّبة/المُعَلِّمين/ تنحصرُ في طرائق تقليديّة قديمة كالمحاضرة والمناقشة ، بالإضافة إلى وجود فرقٍ بين النظريّ الذي يتم تقديمه وبين العمليّ الذي يطبّقونه، واستناداً إلى ما أيّدته دراساتٌ وبحوثٌ عديدة بأن إعداد المُعَلِّمين وتدريبهم على المهارات التّربويّة اللازمة لهم بأسلوب التّدرّيس التّقليديّ وهو لا يُسهم في اكتساب المهارات المطلوبة والتّمكن منها كدراسة الياس (٢٠٠٩) والياس (٢٠٠١) وبعارة والطرايرة (٢٠٠٣) وأبو عطوان (٢٠٠٨) والفرا (٢٠١٣) والغامدي (٢٠٠٨) والفندي (٢٠١٤) والإمام (٢٠١٣).

كما قامت الباحثة (بهدف التّعرّف والوقوف على أداء معلّمي الصّف وممارستهم التّربويّة للمهارات الأساسيّة داخل صفوفهم) بدراسة استطلاعيّة وذلك من خلال القيام بزيارة عينة من المُعَلِّمين بلغت (٢٠) مُعلّماً من معلّمي الصّف وبواقع زيارة لكلّ معلّم في مواد مختلفة في مدرسة عكرمة المحدثّة بحمص، استخدم فيها بطاقة الملاحظة، وقد تم التّركيز على محاور عدة الملحق رقم (٢) (الطرائق والاستراتيجيات المُستخدمة في تعليم الموادّ، الوسائل التّعليميّة المُستخدمة، أساليب التّقويم، أساليب التّعزيز، وجاءت النتائج كالآتي:

١٥% من أفراد العينة لديهم ضعف في استخدام الأنشطة المتنوعة، واستخدام طرائق التعلّم النشط.

١٣% من أفراد العينة لديهم ضعف مشاركة وتفاعل التلاميذ في أثناء الحصّة الدّراسيّة والاعتماد على عدد محدّد من التلاميذ.

١٢% من أفراد العينة يعتمدون أساليب التلقين والحفظ.

١٠% من أفراد العينة يُمارسون التّنويع في أساليب التّقويم.

١٤% يكتثرون من المفردات (أحسن؁ ممتاز؁ صحيح) واستخدمها بطريقه خاطئه أو مبالغ فيها

١٦% يعتمدون على عدد محدود من التلاميذ في توجيه أسئلته أو المشاركة في المواقف التعليمية.

١٣% لديهم ضعف في استخدام الوسائل التعليمية.

كما قامت الباحثة بإجراء مقابلة مع خمسة من معلمي الصف لتعرف على آرائهم حول درجة تطبيقهم لما تعلموه من استراتيجيات حديثة وتطبيقها داخل الصف؁ وتبين من خلال إجاباتهم اعتمادهم بشكل أساسي على الطرائق التقليدية في التعليم؁ وإن استخدمت بعض الطرائق يتم تنفيذ عمل المجموعات عند حضور الموجه التربوي بحجة عدم وجود بيئة تعليمية مناسبة لتنفيذ الطرائق الحديثة؁ والأعداد المتزايدة داخل الصف لا تسمح بتطبيق وتنفيذ ما تعلموه من استراتيجيات حديثة؁ والاستراتيجيات الجديدة تتطلب مجهوداً وتكاليف مما يشكل عبئاً متزايداً على أعمالهم؁ بالإضافة إلى التكاليف المادية من أقلام ملونة؁ ولوحات؁ وبطاقات؁ وشفافيات؁ وعدم وضوح فكرة مدخل المعايير؁ والدورات التي خضعوا لها كانت قصيرة ولم يتم فيها التدريب بشكل جدي مقتصر على الجانب النظري؁ وضعف في الجانب التطبيقي لما تم تقديمه.

كما قامت بالاطلاع على كراسات التحضير اليومية لمعلمي الصف الذين قامت بزيارتهم في الصف؁ ولاحظت بأنها كانت تركز على استخدام طرائق تقليدية تعتمد على الإلقاء والتلقين؁ وتحضير الأنشطة بشكل مختصر دون الاهتمام بالتقويم وتحقيق معايير ومؤشرات.

ومما لاشك فيه أن هناك فجوة بين ما يتم تقديمه من إطار نظري لتنفيذ الطرائق الحديثة داخل غرفة الصف وبين التطبيق الحقيقي لها على أرض الواقع؁ إن كل ما سبق وغيره يقدم مؤشرات مهمة لوجود مشكلة تتطلب البحث عن حلول لتجاوزها؁ وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة ونتيجة ما توصلت إليه الباحثة في دراستها الاستطلاعية توضحت المشكلة التربوية وظهرت الرغبة باستخدام استراتيجيات جديدة وهي التلمذة المعرفية لتوظيفها ووضعها على المحك التجريبي في تنمية التحصيل والمهارات التدريسية لدى طلبة معلم الصف وبالتالي تتحدد مشكلة البحث بالسؤال الآتي: ما فاعلية التلمذة المعرفية في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية المهارات التدريسية لطلبة معلم الصف؟

ثانياً: أهمية البحث:

تتبع أهمية البحث من النقاط الآتية :

- ١- يُنتظر أن تُسهم نتائج البحث الحالي في تطوير أساليب إعداد الطالب /المُعلّم في الجمهورية العربية السورية من خلال تقديمه لمدخل جديد في إعداد معلّم الصف.
- ٢- يُؤمل أن تكشف نتائج البحث عن أثر توظيف استراتيجيات التّلمذة المعرفيّة في التّحصيل الدّراسي، وتنمية المهارات التّدرسيّة الأساسيّة (التّخطيط، التّنفيد، التّقويم) وما يندرج تحتها من مهارات فرعيّة، مما يُشجّع على استخدامها في إعداد المعلّمين قبل الخدمة .
- ٣- يُتوقع استخدام استراتيجية جديدة للتّدرّس على المستوى الجامعي تُسهم في تفعيل دور المتعلّم وجعله محور العملية التّربوية.
- ٤- يُعدّ البحث الحاليّ استجابة موضوعيّة لما يُنادي به التربويون في الوقت الحاضر من مساهمة الاتجاهات التّربوية الحديثة، وتجريب أساليب ونماذج تعليميّة حديثة ووضعها على المحكّ التّجريبي.
- ٥- تُقدم الدراسة جلسات تدريبيّة وفق استراتيجيات التّلمذة المعرفيّة قد يفيد منه الباحثون والمعلّمون وطلبة كُليّة التّربية، ويُشجّع على البحث العلميّ في هذا المجال ويفتح الطريق أمام دراساتٍ مُستقبلية تُعنى بتوظيف استراتيجيات التّلمذة المعرفيّة في مراحل تعليميّة أخرى وفي مواد دراسيّة مختلفة.
- ٦- تُقدم من النّاحية النّظريّة توضيحاتٍ لاستراتيجيات التّلمذة المعرفيّة وأساليبها، والتي لم يتمّ تطبيقها على نطاقٍ واسع حتّى الآن في مدارسنا، ومازال العديد من المعلّمين والمدرّسين يجهلون إجراءات تنفيذها.

ثالثاً: أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- ١- قياس فاعلية استخدام استراتيجيات التّلمذة المعرفيّة في تحسين التّحصيل الدّراسي لطلبة معلم الصف في مقرري الطرائق الخاصة والمناهج التّربوية.
- ٢- قياس فاعلية استخدام التّلمذة المعرفيّة في تنمية المهارات التّدرسية لطلبة معلّم الصف.

رابعاً: أسئلة البحث:

- ١- ما فاعلية الجلسات التدريبية المعدة وفق استراتيجية التلمذة المعرفية وأساليبها (النمذجة، التسقيط، التأمل، التوضيح، التدريب) في تحسين التحصيل الدراسي لطلبة معلم الصف في مقرري المناهج التربوية والطرائق الخاصة.
- ٢- ما فاعلية التلمذة المعرفية في تنمية بعض مهارات التدريس لدى طلبة معلم الصف.

خامساً: متغيرات البحث:

المتغيرات المستقلة في البحث هي:

- ١- متغير الطريقة أو الأسلوب التعليمي وله حالتان:
الأولى: تُقدم فيها محور /طرائق تدريس اللغة العربية/ من مقرر الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي و محور/مفهوم المنهاج وعناصره / من مقرر المناهج التربوية للمرحلة الأولى من التعليم الأساسي، والمهارات التدريسية الأساسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) بالطريقة المتبعة في التعليم الجامعي للمجموعة الضابطة وهي غالباً المحاضرة.
- الثانية: تُقدم فيها محور/طرائق تدريس اللغة العربية/ من مقرر الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي ومحور/مفهوم المنهاج وعناصره / من مقرر المناهج التربوية للمرحلة الأولى من التعليم الأساسي والمهارات التدريسية الأساسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) بطريقة التلمذة المعرفية للمجموعة التجريبية.

- ٢- متغير الجنس: للكشف عن الفرق بين متوسط درجات الذكور والإناث.

المتغير التابع: المتغيرات التابعة في البحث الحالي كالآتي:

وهو المستوى التحصيلي والمهاري للطلبة، ويتمثل في الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية ككل (البعدي المباشر، البعدي المؤجل) لكلا المجموعتين.

سادساً: فرضيات البحث:

أ- الفرضيات الخاصة باختبارات التحصيل الدراسي (مناهج تربوية، طرائق التدريس الخاصة والمهارات التدريسية).

سيتم اختبار فرضيات البحث عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ .

- ١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر لاختبارات التحصيل الدراسي ككل.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات التحصيل الدراسي ككل.

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات التحصيل الدراسي ككل.

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل ذكور وإناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لاختبارات التحصيل الدراسي ككل.

٥- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لاختبارات التحصيل الدراسي ككل.

٦- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبارات التحصيل الدراسي ككل.

٧- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبارات التحصيل الدراسي ككل.

٨- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل ذكور وإناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل لاختبارات التحصيل الدراسي ككل.

ج- الفرضيات الخاصة ببطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية.

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر ببطاقة ملاحظة المهارات التدريسية.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي ببطاقة ملاحظة المهارات التدريسية.

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي ببطاقة ملاحظة المهارات التدريسية.

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات ذكور وإناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر ببطاقة ملاحظة المهارات التدريسية.

٥- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل ببطاقة ملاحظة المهارات التدريسية.

٦- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل ببطاقة ملاحظة المهارات التدريسية.

٧- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي والمؤجل ببطاقة ملاحظة المهارات التدريسية.

٨- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات ذكور وإناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل ببطاقة ملاحظة المهارات التدريسية.

سابعاً: حدود البحث:

• **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث في كلية التربية جامعة البعث في مدينة حمص.

• **الحدود الزمانية:** تم إجراء تطبيق البحث والبرنامج خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٨/٢٠١٩ وذلك في الفترة الممتدة بين الاثنين ٢٠١٩/٣/٤ ولغاية يوم الثلاثاء ٢٠١٩/٥/٢١.

• **الحدود البشرية:** اقتصر البحث على عينة بلغ عددها ٦٠/طالباً وطالبة من طلبة معلّم الصفّ في السنة الثالثة في كلية التربية جامعة البعث، فُسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

• **الحدود العلمية:** تقديم موضوعات الفصل الثاني من مقرّر الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي بعنوان طرائق تعليم اللغة العربية ويتناول الموضوعات الآتية (فلسفة منهاج اللغة العربية، أهداف تعليم اللغة العربية، مناهج تعليم اللغة العربية، طرائق تعليم فروع اللغة العربية (القراءة، الأناشيد والمحفوظات، الإملاء).

وتقديم الموضوعات الآتية من مقرر المناهج التربوية (مفهوم المنهاج وعناصره)، بالإضافة إلى تقديم المهارات الأساسية للتدريس (التخطيط، التنفيذ، التقييم) وما يندرج تحتها من مهارات فرعية وفق استراتيجية التلمذة المعرفية.

ثامناً: مجتمع البحث وعينته:

مجتمع البحث:

هو جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يُشكّلون موضوع مشكلة البحث وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أن يعمّم عليها نتائج الدراسة (عبد الحميد، ٢٠٠٥، ص ٢٠٤)، (عباس وآخرون، ٢٠١٥).

وفي البحث الحالي المجتمع الأصلي هو جميع طلبة كلية التربية في السنة الثالثة بجامعة البعث بمحافظه حمص والبالغ عددهم وفقاً لآخر مؤشرات إحصائية قدّمتها جامعة البعث (١٢٥٦) طالباً وطالبة (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٨).

عينة البحث:

هي "مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة قصدية، وإجراء الدراسة عليها، ومن ثم استخدام تلك النتائج وتعميمها على كامل مجتمع الدراسة الأصلي"

(عبيدات وآخرون، ١٩٩٩، ص ٨٤)، وقد اشتملت عينة البحث على (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة معلم الصف فُسِّمَت العينة إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة.

تاسعاً: منهج البحث:

استخدم المنهج التجريبي لأنه " لا يكتفي بمُجرّد وصف الحالة وإنما يسعى إلى أن يُعالج عدداً من المتغيرات لتحديد أثرها على الأفراد و الذين يتم اختيارهم بشكل عشوائي" (wiersma,2007,p14).

عاشراً: أدوات البحث:

١- إعداد جلسات تدريبية وفق استراتيجية التلمذة المعرفية لتدريس/طرائق تعليم اللغة العربية/ في مقرر الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي و/مفهوم المنهاج وعناصره/ في مقرر المناهج التربوية للمرحلة الأولية من التعليم الأساسي، وفقاً لاستراتيجية التلمذة المعرفية.

٢- إعداد اختبار تحصيلي (قبلي - بعدي مباشر - بعدي مؤجل) من تصميم الباحثة لقياس فاعلية استراتيجية التلمذة المعرفية في التحصيل الدراسي بالمقررات السابقة، وفي الجانب النظري للمهارات التدريسية.

٣- تصميم بطاقة ملاحظة لقياس فاعلية التلمذة المعرفية في تنمية المهارات التدريسية لطلبة معلم الصف.

الحادي عشر : مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

التلمذة المعرفية: عرفها عبد الله (٢٠١٠) بأنها " استراتيجية تدريسية يعمل من خلالها الطالب في فرق عمل لإنجاز مهام تعليمية محددة، يتفاعل فيها الطلبة فيما بينهم وذلك في أثناء تنفيذ أنشطة موجهة لتحقيق أهداف معينة ، يستخدم فيها المعلم عدة أساليب (النمذجة، السقالات، التأمل، التدريب) لمساعدة الطلبة على اكتساب بعض المهارات ص(١٠).

وعرفتها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة أنشطة تعليمية تعليمية بنائية تُوظف النمذجة، والسقالات التعليمية والتأمل، والتدريب ويجري اكتساب المعارف والمهارات من خلال تعاون الطلبة مع بعضهم في مجموعات والعمل ضمن مهمات حقيقية لتطبيق ما تعلموه ضمن مواقف فعلية مرتبطة بالواقع.

التَّحْصِيلُ الدَّرَاسِيُّ: يُعَرَّفُهُ إِبْرَاهِيمُ (٢٠٠٩) بِأَنَّهُ "مَقْدَارُ مَا يَحْصِلُهُ الطَّالِبُ مِنْ مَعْرِفَةٍ فِي الدَّرْسِ الْوَاحِدِ، أَوْ فِي الْوَحْدَةِ الدَّرَاسِيَّةِ الَّتِي يَتَعَلَّمُهَا، وَيُقَاسُ بِالدرَجَةِ الَّتِي يَحْصِلُ عَلَيْهَا فِي الْاِخْتِبَارِ التَّحْصِيلِيِّ الْمُعَدُّ لَذَلِكَ الْغَرَضُ" (ص ٢٣٥).

وَعَرَفَتْهُ الْبَاحِثَةُ إِجْرَائِيًّا بِأَنَّهُ: مَجْمُوعُ الْمَعْلُومَاتِ الَّتِي حَصَلَ عَلَيْهَا الطَّالِبُ فِي الْمَوْضُوعَاتِ الْمَحْدَدَةِ وَتُقَاسُ بِالدرَجَةِ الَّتِي حَصَلَ عَلَيْهَا الطَّالِبُ فِي الْاِخْتِبَارَاتِ التَّحْصِيلِيَّةِ الْمُعَدَّةِ مِنْ قَبْلِ الْبَاحِثَةِ الَّتِي أُجْرِيَتْ لَكُلِّهَا الْمَجْمُوعَتَيْنِ التَّجْرِبِيَّةِ وَالضَّابِطَةِ، فِي مَقَرَّرِي الطَّرَائِقِ الْخَاصَّةِ فِي التَّعْلِيمِ الْأَسَاسِيِّ وَالْمَنَاحِجِ التَّرْبَوِيَّةِ لِلْمَرَحَلَةِ الْأُولَى مِنَ التَّعْلِيمِ الْأَسَاسِيِّ وَالْمَهَارَاتِ التَّدْرِيسِيَّةِ.

الْمَهَارَةُ: وَيُرَى السَّيِّدُ وَآخَرُونَ (٢٠١١) بِأَنَّ الْمَهَارَةَ فِي مَجَالِ التَّدْرِيسِ يُقْصَدُ بِهَا الْأَدَاءُ الذِّهْنِي وَالْحَرَكِي الَّذِي يَتَّبِعُهُ الْمُعَلِّمُ فِي أَثْنَاءِ التَّدْرِيسِ مَعَ مَرَاعَاةِ الدَّقَّةِ وَالسَّرْعَةِ وَالِاسْتِمْرَارِيَّةِ لِهَذَا الْأَدَاءِ (ص ١٧٦).

أَمَّا التَّعْرِيفُ الْإِجْرَائِيُّ لِلْمَهَارَاتِ التَّدْرِيسِيَّةِ: هِيَ مَجْمُوعَةٌ مِنَ الْمَهَارَاتِ الَّتِي يَجِبُ عَلَى طَلِبَةِ مُعَلِّمِ الصَّفِّ اتِّقَانَهَا وَاِكْتِسَابَهَا عِنْدَ الْقِيَامِ بِالتَّدْرِيسِ دَاخِلَ الصَّفِّ وَمِنْ هَذِهِ الْمَهَارَاتِ (مَهَارَةُ تَحْلِيلِ الْمَحْتَوَى، مَهَارَةُ وَضْعِ خُطَّةٍ دَرَسِيَّةٍ، مَهَارَةُ صِيَاحَةِ الْأَهْدَافِ، مَهَارَةُ اسْتِخْدَامِ طَرِيقَةِ تَدْرِيسِيَّةٍ مَنَاسِبَةٍ، وَاسْتِخْدَامِ وَسَائِلِ تَعْلِيمِيَّةٍ مَنَاسِبَةٍ، مَهَارَةُ اسْتِخْدَامِ أُسَالِيبِ تَقْيِيمٍ مَنَاسِبَةٍ، مَهَارَةُ التَّقْوِيمِ، التَّعْزِيزُ، طَرَحُ السُّؤَالِ) وَيُمْكِنُ أَنْ يَكْتَسِبَهَا الطَّلَبَةُ مِنْ خِلَالِ بَرْنَامِجٍ تَدْرِيبِيٍّ يَرْتَقِي بِأَدَائِهِمْ إِلَى مَسْتَوًى يُمْكِنُ مَلَاَحَظَتُهُ.

طَالِبُ مُعَلِّمِ الصَّفِّ: وَعَرَفَتْهُ الْبَاحِثَةُ إِجْرَائِيًّا: وَهُوَ الطَّالِبُ الَّذِي يَدْرُسُ فِي كُلِّيَّةِ التَّرْبِيَةِ بِقِسْمِ مُعَلِّمِ الصَّفِّ وَيُعَدُّ وَيُؤَهَّلُ نَظَرِيًّا وَعَمَلِيًّا لِمُمَارَسَةِ تَعْلِيمِ مَوَادِّ مُخْتَلَفَةٍ فِي مَرَحَلَةِ التَّعْلِيمِ الْأَسَاسِيِّ ح ١.

مُقَرَّرُ الطَّرَائِقِ الْخَاصَّةِ فِي التَّعْلِيمِ الْأَسَاسِيِّ: وَعَرَفَتْهُ الْبَاحِثَةُ إِجْرَائِيًّا: وَهُوَ إِحْدَى أَهَمِّ الْمُقَرَّرَاتِ الْجَامِعِيَّةِ الَّتِي تُدْرَسُ لَطَلِبَةِ مُعَلِّمِ الصَّفِّ، وَهَدَفُهُ الْأَسَاسِيُّ إِعْدَادُ وَتَدْرِيبُ مُعَلِّمِ الصَّفِّ عَلَى أَهَمِّ الطَّرَائِقِ الْحَدِيثَةِ لِتَعْلِيمِ التَّلَامِيذِ فِي مَرَحَلَةِ التَّعْلِيمِ الْأَسَاسِيِّ.

مُقَرَّرُ الْمَنَاحِجِ التَّرْبَوِيَّةِ لِلْمَرَحَلَةِ الْأُولَى مِنَ التَّعْلِيمِ

الْأَسَاسِيِّ: وَعَرَفَتْهُ الْبَاحِثَةُ إِجْرَائِيًّا وَهُوَ إِحْدَى أَهَمِّ الْمُقَرَّرَاتِ الْجَامِعِيَّةِ الَّتِي تُدْرَسُ لَطَلِبَةِ مُعَلِّمِ الصَّفِّ وَهَدَفُهُ الْأَسَاسِيُّ تَرْوِيدُ طَلِبَةِ مُعَلِّمِ الصَّفِّ بِمَعْلُومَاتٍ أُسَاسِيَّةٍ وَهَامَةٍ

تخصّ المناهج أهمّها مفهوم المناهج التقليديّ والحديث وعناصره وأشكال تنظيمه وتقويمه في مرحلة التّعليم.

الثاني عشر: إجراءات البحث:

لتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة الآتي:

أولاً القسم النظري ويتضمن:

- ١- الدراسات السابقة ذات العلاقة باستراتيجية التلمذة المعرفية والمهارات التدريسية.
 - ٢- التعريف باستراتيجية التلمذة المعرفية وأهم أسسها وأساليبها.
 - ٣- التعريف بأهم المهارات التدريسية المطلوب امتلاكها والتمكن منها لدى طلبة معلم الصف.
- ثانياً: الجانب العملي ويتضمن الإجراءات الآتية:
- ١- الاطلاع على الأدبيات، والبحوث المتعلقة بموضوع البحث.
 - ٢- إعداد جلسات تدريبية وفق استراتيجية التلمذة المعرفية في مقرري المناهج والطرائق الخاصة.
 - ٣- تصميم الاختبارات لقياس الجانب النظري في (المناهج التربوية والطرائق الخاصة والجانب والمهارات التدريسية).
 - ٤- تحديد المهارات الفرعية التي ينبغي التدريب عليها في جلسات التدريب وفق استراتيجية التلمذة المعرفية.
 - ٥- إعداد بطاقة ملاحظة لقياس فاعلية التلمذة المعرفية في تنمية المهارات التدريسية الأساسية.
 - ٦- تحكيم أدوات البحث.
 - ٧- اختيار عينة البحث قصدياً.
 - ٨- إجراء تجربة استطلاعية.
 - ٩- تطبيق الاختبارات وبطاقة الملاحظة تطبيقاً قبلياً.
 - ١٠- التطبيق التجريبي للمجموعتين بحيث تدرس المجموعة التجريبية باستخدام التلمذة المعرفية أما الضابطة باستخدام الطريقة المتبعة.
 - ١١- التطبيق البعدي للاختبارات وبطاقة الملاحظة.
 - ١٢- التطبيق البعدي المؤجل للاختبارات وبطاقة الملاحظة.
 - ١٣- رصد نتائج البحث، وإجراء المعالجات الإحصائية.
 - ١٤- تفسير النتائج، وتقديم التوصيات والمقترحات.

الفصل الثاني: دراسات سابقة

أولاً: دراسات تناولت استراتيجية التلمذة المعرفية.

دراسات عربية.

دراسات أجنبية.

ثانياً: دراسات تناولت مهارات التدريس.

دراسات عربية.

دراسات أجنبية.

ثالثاً: موقع الدراسة الحالية من الدراسة السابقة.

أهم ما توصلت إليه الدراسات السابقة.

ما تم الاستفادة منه في الدراسات السابقة.

أهم نقاط الاختلاف والتشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

أولاً: دراسات تناولت استراتيجية التلمذة المعرفية.

دراسات عربية:

١-دراسة ياركندي (٢٠١٠) بعنوان: "أثر برنامج تعليمي مقترح باستراتيجية التعلم النشط والتدريب المباشر في تنمية القدرة على توظيف نموذج التلمذة المعرفية في التدريس لدى الطالبة المعلمة في المستويين المعرفي والأدائي" في السعودية.

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تعليمي مقترح باستراتيجية التعلم النشط والتدريب المباشر في تنمية القدرة على توظيف نموذج التلمذة المعرفية في التدريس لدى الطالبة المعلمة في المستويين المعرفي والأدائي، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي وتكون مجتمع الدراسة من طالبات الفرقة الرابعة بقسم اللغة الانكليزية بكلية الآداب والعلوم الإدارية بجامعة أم القرى، وتكونت عينة البحث من (٧٥) طالبة تم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة، بعد قياس تكافؤهما في المتغيرات التي تؤثر في تجربة الدراسة، وقد أعدت الباحثة برنامجاً تعليمياً، واختباراً معرفياً لقياس المستوى المعرفي لدى الطالبة المعلمة عينة الدراسة، وبطاقة تقييمية لقياس المستوى الأدائي لدى الطالبة المعلمة عينة الدراسة في القدرة على توظيف نموذج التلمذة المعرفية في التدريس، وبمقارنة المتوسطات الحسابية لدرجات المستويين المعرفي والأدائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية الأمر الذي يشير إلى الأثر الإيجابي لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريب الطالبات المعلمات على تطبيق المهارات والمواقف المطلوبة لإتقان عملية التدريس .

٢-دراسة السَّعدي (٢٠١٥) بعنوان: "أثر استراتيجيتي (PDEODE) والتلمذة المعرفية في تحصيل مادة فلسفة الحيوان العملي والمهارات العقلية عند طلبة قسم علوم الحياة" في جامعة بغداد، العراق

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استراتيجيتي (PDEODE) والتلمذة المعرفية في تحصيل مادة فلسفة الحيوان العملي والمهارات العقلية عند طلبة قسم علوم الحياة تكونت عينة البحث من طلبة المرحلة الرابعة في قسم علوم الحياة ككلية التربية في جامعة القادسية واختيرت بطريقة قصدية، اتبع الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي بمجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة ذات الاختبار البعدي للتحصيل والمهارات العقلية ، وبلغ عددها (٥٥) طالباً وطالبة، وزَّعوا على مجموعات البحث

الثلاث، أحدهما المجموعة التجريبية، الأولى (١٩) طالباً وطالبة دُرست وفق استراتيجية (PDEODE)، أما المجموعة التجريبية الثانية (١٩) طالباً وطالبة دُرست وفق استراتيجية التلمذة المعرفية، أما المجموعة الثالثة (١٧) دُرست بالطريقة الاعتيادية كمجموعة ضابطة، تمّ بناء أداتين خاصتين بالبحث وهما: اختبار تحصيلي تكون بصورته النهائية من (٤٠) فقرة، واختبار المهارات العقلية الذي تكون من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وتمّ اعتمادها بعد التأكد من صدقها وثباتها، أوضحت النتائج :

١- تفوّق طلبة المجموعة التجريبية الأولى والثانية على طلبة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لمادة فلسفة الحيوان العملي .

٢- تفوّق طلبة المجموعة التجريبية الأولى على طلبة المجموعة التجريبية الثانية في اختبار المهارات العقلية.

٣- عبد العزيز، عبدالعزيز الهندال (٢٠١٥) بعنوان: "تصميم التشارك الإلكتروني في ضوء أساليب التلمذة المعرفية وأثره على إنتاج المشروعات الإبداعية و تحسين المعتقدات التربوية نحو الإبداع"، أجريت في البحرين.

هدفت الدراسة إلى تصميم التشارك الإلكتروني وفقاً لأساليب التلمذة المعرفية وقياس أثر ذلك على إنتاج المشروعات الإبداعية وتحسين المعتقدات التربوية نحو الإبداع لدى طلبة برنامج تربية الموهوبين بجامعة الخليج العربي، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بتصميم بيئة للتعلّم الإلكتروني التشاركي عبر أدوات التشارك الإلكتروني في ضوء استراتيجية التلمذة المعرفية، تمّ استخدامها في تدريس مُقرّر الإبداع ببرنامج الماجستير في تربية الموهوبين، وقد احتوت البيئة المصمّمة على ستّة أساليب للتلمذة المعرفية: النمذجة، التدريب، التسقيّل، التأمل، التعبير، والاستكشاف، تمّ تقديمها من خلال (٣١) نشاطاً إلكترونياً تشاركياً بين الطلاب، اعتمد البحث على بطاقة لتقييم منتجات الطلاب في ضوء مكوّنات الإبداع، ومقياس للمعتقدات التربوية نحو الإبداع احتوى هذا المقياس على سبعة أبعادٍ ينتمي إليها (٤٩) مفردة، تم تطبيق البحث على عينة متاحة من طلبة برنامج تربية الموهوبين الدارسين لمقرّر الإبداع، بلغ حجمها (٢٦) طالباً وطالبة، وبعد انخراط الطلاب في التشارك الإلكتروني القائم على أساليب التلمذة المعرفية، تبين أن للتشارك الإلكتروني القائم على أساليب التلمذة المعرفية أثراً ذا دلالة إحصائية وعملية في إنتاج مشروعات تتسم بالطلاقة، والمرونة، والأصالة والحيوية، كما أسفرت النتائج عن تحسين ملحوظ في شدة المعتقدات التربوية نحو الإبداع كمفهوم وكممارسة، وفي ضوء هذه النتائج قدّم الباحثان عدة توصيات تربوية لتعميم نتائج البحث.

٤-دراسة يوسف(٢٠١٦) بعنوان: "دراسة التفاعل بين استراتيجيات السّقالات التعليمية والتّفكير الناقد وأثره على التّحصيل وكفاءة الذات الرياضية لدى طلاب كُليّة التربية تخصّص الصّفوف الأولى"، في كُليّة التربية الفيوم، مصر

هدفت الدّراسة إلى دراسة التّفاعل بين استراتيجيات السّقالات التعليمية ومستويات التّفكير الناقد وأثره على التّحصيل وكفاءة الذات الرياضية لدى طُلاب كُليّة التربية تخصّص الصّفوف الأولى، ولتحقيق الهدف تمّ إعداد دليل لتدريس بعض موضوعات مُقرّر أساسيات الجبر لطلاب كُليّة التربية باستخدام السّقالات التعليمية، وكذلك اختباراً تحصيلياً ومقياساً لكفاءة الذات الرياضية، وتمّ تطبيق البحث على عينة قوامها (٥٨) طالباً في كُليّة التربية (٣٠) يمثلون المجموعة الضّابطة، (٢٨) يمثلون المجموعة التجريبية، حيث اعتمد الباحث على المنهج التجريبيّ ذي المجموعتين، وفي بداية التّطبيق تم تصنيف الطُلاب وفقاً لمستوى التّفكير الناقد لديهم، كما تمّ التأكد من تكافؤ المجموعتين في مستوى التّحصيل الأكاديمي وكفاءة الذات وكذلك التّفكير الناقد قبل التدريس لطلاب المجموعة التجريبية، وخلصت النتائج عن فاعليّة السّقالات التعليمية في تنمية التّحصيل ورفع كفاءة الذات الرياضيّة وتأثير مستوى التّفكير الناقد (عال-منخفض) لدى الطُلاب على التّحصيل ومستوى كفاءة الذات الرياضيّة لصالح المستوى العالي، ووجود تفاعل دالٍ إحصائياً بين استراتيجيات السّقالات التعليمية ومستوى التفكير الناقد (عال-منخفض)، وأوصى الباحث بضرورة الاعتماد على السّقالات التعليمية عند تدريس الرياضيات، وإجراء المزيد من الدراسات في مجال رفع كفاءة الذات الرياضيّة.

٥-دراسة إسماعيل(٢٠١٦) بعنوان: "نمطا التّفاعل مع الخبر البشريّ (المتزامن - غير المتزامن) في نموذج التّلمذة المعرفيّة عبر الويب وأثرهما على تنمية بعض مهارات البرمجة والتّفكير التّأمليّ لدى طالبات تكنولوجيا التّعليم والمعلومات" في القاهرة، مصر.

هدفت الدّراسة إلى تصميم بيئة تعليميّة بنموذج التّلمذة المعرفيّة عبر الويب باستخدام الخبر البشريّ والكشف عن فاعليّتها في بعض مهارات البرمجة والتّفكير التّأمليّ تكوّنت عينة البحث من (٢٨) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة تخصّص تكنولوجيا التّعليم والمعلومات كلية البنات - جامعة عين شمس، وقد استخدمت الباحثة اختباراً تحصيلياً لقياس الجانب المعرفيّ من مهارات البرمجة بلغة HTML، وبطاقة تقييم كتابة الأكواد لقياس الجانب الأدائيّ من مهارات البرمجة بلغة HTML، وتوصلت نتائج الدّراسة إلى أن الخبر البشريّ في نموذج التّلمذة المعرفيّة عبر الويب يحقق حجم

تأثير أكبر من (٠,١٤) في الجانب المعرفي في مهارات البرمجة، وأيضاً الخبير البشري في نموذج التلمذة المعرفية عبر الويب يحقق حجم تأثير أكبر من (٠,١٤) في اختبار التفكير التأملي، كما كشفت عن فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات عينة البحث في الجانب الأدائي لمهارات البرمجة.

دراسات أجنبية:

١- دراسة تزو (Tzu, 2005) في تايوان بعنوان:

Web-based Cognitive Apprenticeship Model for Improving Pre-service Teachers' Performances and Attitudes toward Instructional Planning".

"استخدام نموذج التلمذة المعرفية على شبكة الانترنت لتحسين أداء المعلمين قبل الخدمة وتنمية اتجاهاتهم نحو مهارات التخطيط" في تايوان.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية التلمذة المعرفية في تنمية مهارات التخطيط وذلك من خلال تصميم دورة تدريبية على الانترنت مدتها سبعة أسابيع، يتم فيها تدريب المعلمين قبل الخدمة على أربعة مراحل، التحضير (أسبوعان) التصميم (أسبوعان) التنفيذ (أسبوعان) والتأمل (أسبوع واحد)، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي وتكون مجتمع الدراسة من (٣٥) معلم في قسم التعليم الأولي لكلية المعلمين في تايوان، وتم اختيارها بشكل عشوائي، وتقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة، وبعد قياس تكافؤهما، وضبط المتغيرات التي تؤثر في تجربة الدراسة، قام الباحث بإعداد برنامج تعليمي عبر الانترنت، وبطاقة تقييمية لقياس المستوى الأدائي لدى المعلمين عينة الدراسة في القدرة على توظيف نموذج التلمذة المعرفية في التخطيط للتدريس، وبمقارنة المتوسطات الحسابية لدرجات المستويين المعرفي والأدائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح المجموعة التجريبية، الأمر الذي يشير إلى الأثر الإيجابي لاستراتيجيات التلمذة عبر الانترنت في تدريب المعلمين قبل الخدمة على تطبيق مهارات التخطيط لإتقان عملية التدريس.

٢- دراسة كو وآخرون (Kuo and others, 2012) أجريت في تايوان بعنوان:

A cognitive Apprenticeship Approach to Facilitating Web-Based-collaborative problem solving Educational Technology society.

"استخدام أسلوب التلمذة المعرفية في تيسير التعاون وحل المشكلات على شبكة الانترنت" هدفت الدراسة إلى استخدام أسلوب التلمذة المعرفية في تيسير التعاون وحل المشكلات على شبكة الانترنت، وقد استخدم المنهج التجريبي ذا المجموعتين التجريبيتين وأخرى ضابطة، تكونت عينة الدراسة من (٨٨) طالباً من طلاب الصف

الخامس الأساسي وتم توزيعهم بشكل عشوائي إلى ثلاث مجموعات مجموعة تدرس باستخدام استراتيجيتي التلمذة المعرفية، والتعلم التعاوني وأخرى تدرس بالجمع بين استراتيجيتي التلمذة المعرفية والتعلم الشخصي، والمجموعة الضابطة التي تجمع بين التعلم الشخصي واستراتيجيات التدريس المباشر، وتم استخدام مقياس تقييم القدرة على حل المشكلات كأداة من أدوات القياس، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيتي التلمذة المعرفية والتعلم التعاوني، وبين المجموعة الضابطة، وذلك لصالح المجموعة التي درست باستخدام استراتيجيتي التلمذة المعرفية والتعلم التعاوني على مقياس تقييم القدرة على حل المشكلات.

٣-دراسة كلارك (Clark,2012) في أمريكا بعنوان:

Student Contextualization in the History Classroom: The Roles of Cognitive Apprenticeship and Teacher Epistemology

"دور التلمذة المعرفية في تنمية التفكير التاريخي".

كان الهدف من الدراسة تنمية التفكير التاريخي لطلاب الصف السابع في نيويورك، وقد اعتمد الباحث المنهج التجريبي، إذ تكونت عينة البحث من (٨٨) طالباً موزعين على مجموعتين المجموعة التجريبية درست وفق التلمذة المعرفية، والأخرى ضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية، وقد استخدم الباحث لمعالجة النتائج الوسائل الإحصائية الآتية: (الاختبار التائي للمجموعتين مستقلتين، التباين الانحراف المعياري، مربع كاي معامل الصعوبة، معامل التميز، فاعلية البدائل الخاطئة، معامل ارتباط بيرسون معامل سبيرمان، بروان التصحيحية، معادلة رولون، إذ خلصت نتائج الدراسة إلى أن اعتماد استراتيجية التلمذة المعرفية في التدريس له تأثير إيجابي في رفع مستوى التحصيل الدراسي وفي تحسين تفكيرهم التاريخي.

٤-دراسة براي & وشاتز (Bray Schatz,2013) في أمريكا بعنوان

A model for developing Met-Gongnitive tools in teacher apprentice ships.

" نموذج لتطوير أدوات التلمذة المعرفية لاستخدامها من قبل المعلمين"، أمريكا

هدفت الدراسة إلى تطبيق نموذج كوك وبروان في التلمذة بهدف تطويره واستخدامه في تدريب المعلمين قبل الخدمة، فكانت تجربة جديدة في التعليم قدمها الباحثان بدلاً من تعليم المواد النظرية كالمناهج وأصول التدريس بالطريقة التقليدية، واعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، حيث شملت عينة الدراسة (٢٥) معلماً قبل الخدمة، إذ تم

تطبيق نموذج التلمذة المعرفية على مدار ثلاثة فصول ، خلال الفصل الأول تم تقديم استبيان مؤلف من (١٨) سؤال، وسؤال مفتوح للطلاب ليتحدثوا من خلاله عن المشكلات التي واجهتهم في أثناء تطبيق النموذج ، ومع بداية الفصل الثاني تم تطوير النموذج بناءً على آراء الطلبة، وفي نهاية الفصل الثاني تم مناقشة كل طالب على حدة عن طريق إجراء المقابلات معهم وأخذ آراءهم بالنموذج (التلمذة المعرفية)، وفي الفصل الثالث أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية النموذج بعد إجراء التعديلات حيث أبدى المعلمين تفاعلاً ملحوظاً في أثناء تطبيقه، وأوصوا بتعميم التجربة وتطبيق النموذج من قبل المعلمين خلال حياتهم المهنية.

التدريب، على كل معلم القيام بتدريس الطلاب للتتويج والتحقق من الخبرة التي اكتسبوها خلال فترة التدريب، كما أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق لصالح المعلمين الذين خضعوا للتدريب، وكذلك تم التحقق من فعالية البرنامج المقدم من قبل الباحث إذ كان له أثر إيجابي كبير، وأوصت الدراسة بالاهتمام بعملية التنمية المهنية للمعلمين.

٥ -دراسة ليونز وآخرون (Lyons and other,2017) في أمريكا بعنوان:

"Cognitive Apprenticeship in Health Sciences Education"

"التلمذة المعرفية في تدريس العلوم الصحية" في أمريكا".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التلمذة المعرفية في تدريس العلوم الصحية ،وقد اعتمد الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، حيث شملت عينة الدراسة (١٤٩) طالباً في كلية الطب في ولاية نيويورك، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تحليل كتب العلوم، إضافة إلى تصميم استبيان وزع عن طريق الإنترنت يشمل بنوداً متعلقة بفاعلية التلمذة المعرفية في مناهج العلوم الصحية، ومن خلال تحليل البيانات تم التوصل إلى النتائج الآتية : الاهتمام بعمليات التفكير للطلبة وجعلها مرئية، مع التركيز على استخدام أساليب التلمذة المعرفية في أثناء تقديم مادة العلوم الصحية، ومن أبرز توصيات الدراسة توسيع تطبيق التلمذة المعرفية لتشمل سياقات أخرى (على سبيل المثال التمريض، والطب، والطب البيطري) بالإضافة إلى تقديم مجموعة من الأفكار الهامة التي تساعد على تطوير استخدام التلمذة المعرفية.

ثانياً: دراسات تناولت مهارات التدريس.

دراسات عربية:

١- الشماط (٢٠١٢) بعنوان: "فاعلية برنامج محاكاة حاسوبي لصف افتراضي لإكساب طلبة دبلوم التأهيل بعض مهارات التربية العملية - تخصص (جغرافية - تاريخ) وأثره في تحصيل طلبتهم" بسوريا.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج محاكاة حاسوبي مصمم من قبل الباحث في مادة الجغرافية والتاريخ لإكساب طلبة الدبلوم في التربية العملية بعض مهارات التدريس وأثره على تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس ريف دمشق وتكونت عينة البحث من (٤٠) طالبة وطالباً بقسم الدبلوم بكلية التربية بجامعة دمشق واستخدم الباحث المنهج التجريبي مستخدماً مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم إعداد بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي، واختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي، وبعد معالجة النتائج إحصائياً، أشارت النتائج إلى تفوق ووجود فروق في درجات الطلبة لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بالآتي: تعميم استخدام برنامج المحاكاة الحاسوبي وإنتاج برامج مماثلة لإكساب طلبة دبلوم التأهيل بعض مهارات التدريس وتوظيف وزارة التربية والتعليم العالي هذا البرنامج في إعداد المدرسين وإنتاج برامج مماثلة.

٢- الأزهر (٢٠١٥) بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي في إكساب مهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني لطلاب السنة الرابعة (معلم صف جامعة تشرين)، بسوريا.

هدفت الدراسة تعرف حجم تأثير البرنامج التدريبي القائم على التعلم التعاوني في إكساب طلبة معلم الصف مهارات التدريس (اتخاذ القرارات، التنفيذ، التقفد التقويم)، وتكونت عينة البحث من (٤٠) طالباً وطالبة (٣٧ منهم إناث و٣ ذكور) في كلية التربية جامعة تشرين، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وقامت ببناء برنامج تدريبي، وتصميم بطاقة ملاحظة واختبار تحصيلي، وبعد معالجة النتائج إحصائياً، والتي أظهرت فروقاً دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الباحثة بالآتي: إجراء دراسات حول استخدام المعلمين لمهارات التدريس بطريق التعلم التعاوني في تنمية المهارات الاجتماعية، ومهارات التفكير العليا، ومهارات العلم وتصميم برامج تدريبية لتنمية المهارات التدريسية بطرائق تدريس أخرى.

٣-دراسة المالكي(٢٠٠٩) بعنوان: "فاعليّة التّدرّيس المُصغّر في إكساب الطُّلاب مُعلّميّ الرياضيات بعض مهارات التّدرّيس" في السُّعودية.

هدفت الدّراسة إلى التّعرّف على فاعليّة التّدرّيس المُصغّر في إكساب الطُّلاب المُعلّمين مهارات التّهيّئة، واستخدام السّبورة، وتوجيه الأسئلة الصّفيّة، وإدارة الصّف وتمّ اختيار عينة بسيطةٍ عددها (٢٠) طالباً من قسم الرياضيات في كلية المُعلّمين بجامعة الملك عبد العزيز يقومون بتدريس الرياضيات في أثناء فترة التّربية العمليّة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، الذي يعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة والملاحظة القبليّة والبعديّة، وتمّ إجراء حساب قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لجميع المهارات، وحساب التباين المصاحب للفروقات بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة وقد أظهرت النتائج الآتي: فاعليّة أسلوب التدريس المصغر في إكساب الطّلاب المُعلّمين مهارات التدريس وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى (٠,٠٥) في إكساب الطّلاب المُعلّمين بعض مهارات التّدرّيس باستخدام التدريس المصغر حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٨٦,٥) مقارنةً بالمتوسط الحسابي في أداء الطُّلاب في المجموعة الضّابطة (٥٦,١)، وأوصت الدّراسة باستخدام التّدرّيس المصغر لتنمية مهارات التّدرّيس.

٤-أبو حلّيمة(٢٠١١) بعنوان: "أثر استخدام المدخل المنظومي في تنمية مهارات التّدرّيس للطالبات المُعلّمات تخصص معلم صف في كُلية التّربيّة" بغزة.

هدفت الدّراسة إلى تحديد أثر استخدام المدخل المنظومي في تنمية مهارات التدريس للطالبات المُعلّمات تخصص معلم صف في كلية التّربية بجامعة الأزهر بغزة، حيث تمّ اختيار عينة الدّراسة بطريقةٍ قصديّةٍ من طالبات قسم معلم الصف، إذا تكونت عينة البحث من (٧٦) طالبةً، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، إذا قامت ببناء برنامج تدريبيّ وفق المدخل المنظومي، وتصميم استبانةٍ مؤلفةٍ من (٤٤) فقرة، توزّعت على ثلاثة أبعاد (تخطيط، تنفيذ، تقييم) لتحديد الاحتياجات التّربّية لطلبة معلم الصف، وبناء اختبار لقياس الجانب المعرفيّ، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائيّ بعد تدريسهم باستخدام المدخل المنظومي، وبعد معالجة البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي spss أظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات الطالبات لصالح التطبيق البعدي وهذا يشير إلى تحسّن ملحوظ في أداء الطالبات بعد تطبيق التدريس باستخدام المدخل المنظومي، وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة استخدام المدخل المنظومي من قبل المُعلّمين والموجهين كأحد

الأساليب الفعالة للتعليم، والتي يؤدي استخدامها إلى تحقيق العديد من أهداف التربية العملية، واستخدام بعض الأساليب الحديثة في تطوير برامج التربية العملية.

٥- الحفناوي (٢٠١٥) بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية" بمصر.

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى عينة من الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة الأزهر ، تخصصات الجغرافية واللغتين الإنكليزية والعربية ولتحقيق ذلك تم اعداد الأدوات الآتية : قائمة بمهارات التدريس التأملي الواجب توافرها لدى الطلاب المعلمين واختبار تحصيلي للجوانب المعرفية لمهارات التدريس التأملي ، وبطاقة ملاحظة، ومقياس تقدير متدرج ، بلغت عينة البحث (١٢٠) طالباً تم تقسيمها إلى تجريبية وضابطة ، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مقياس التقدير المتدرج، ووجود فروق دالة إحصائية في بطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية، وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات والمقترحات.

٦- سليمان (٢٠١٥) بعنوان: "برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وفاعليته في تنمية التفكير الإبداعي والمهارات الحياتية لدى تلاميذهم بالمرحلة الابتدائية"، مصر.

هدف البحث إلى تعرف أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وفاعليته في تنمية التفكير الإبداعي والمهارات الحياتية لدى تلاميذهم بالمرحلة الابتدائية، وقد تم إعداد برنامج تدريبي مقترح وما تطلبه من إعداد دليل مشارك ، ودليل مُدرّب ، كما تم إعداد أدوات التقويم والتي تمثلت في الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التدريس الإبداعي واختبار مهارات التفكير الإبداعي واختبار المهارات الحياتية، وطُبق البرنامج على عينة بلغت (٦٠) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية وتلاميذهم بالمرحلة الابتدائية بكلية التربية جامعة الأزهر، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير والاهتمام ببرامج إعداد المعلم بكليات التربية، بما يحقق اكتساب الطالب المعلم مهارات التدريس الإبداعي.

٧- أبو حاتم (٢٠١٦) بعنوان "درجة ممارسة طلاب التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المشرفين" فلسطين.

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة طلاب التربية العملية في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية لمهارات التدريس الفعال وعلاقة ذلك بمتغير الجامعة، وتكوّن مجتمع الدراسة من مشرفي التربية العملية والبالغ عددهم (٤٢) مُشرفاً من خمس جامعات فلسطينية، وقام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التدريس الفعال، ومن ثم قام الباحث بتحويل القائمة إلى استبانة لتطبيقها على عينة الدراسة، ودلت نتائج الدراسة على أن درجة ممارسة طلاب التربية العملية لمهارات التدريس الفعال جاءت متوسطة بمتوسط حسابي (٣,٠٧)، كما دلت النتائج على فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجامعة لصالح جامعة النجاح الوطنية وجامعة الخليل، وأوصى الباحث بضرورة الاستفادة من قائمة مهارات التدريس الفعال في إعداد المُعلّمين داخل كليات التربية في الجامعات الفلسطينية.

٨- الجمل (٢٠١٧) بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعلّم الأساسي"، في غزة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي، إذ تحددت عينة البحث ب(٥٠) معلماً ومعلمة رياضيات للصفين الخامس والسادس، وتمّ اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد اعتمد البحث التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، إذ تمّ تدريبهم على مهارات البرنامج المقترح لمدة (٢٤) جلسة موزعة على (٨) لقاءات، أمّا أدوات البحث فقد شملت على أداتين الأولى الاختبار القبلي والبعدي لمهارات التدريس والثانية: بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التدريس الرئيسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، عولجت البيانات إحصائياً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبارين القبلي والبعدي لمهارات التدريس (التخطيط، التنفيذ، التقويم) ولصالح المجموعة التجريبية، فضلاً عن التحسن الملحوظ في بعض مهارات التدريس، وهذا ما أظهرته بطاقة الملاحظة، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بالتأكيد على أهمية التدريب العملي وضرورته في المهارات التدريسية وإجراء المزيد من الدراسات.

٩-دراسة حسين (٢٠١٨) بعنوان: "فاعلية برنامج تدريبي مقترح على وفق النظرية البنائية في تنمية مهارات التدريس لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية" بالعراق.

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس وفق النظرية البنائية لدى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية، اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتمثلت عينة البحث بطلاب قسم اللغة العربية في كلية التربية / جامعة ديالى - المرحلة الرابعة ، وعددهم (٦٦) طالباً و طالبة ، بواقع (٣٣) طالباً وطالبة لكل مجموعة، إذ قامت الباحثة بتصميم برنامج تدريبي وتضمن محتوى نظرياً لمهارات التدريس إلى جانب مجموعة من الأهداف والأنشطة، والاختبارات لطلبة المجموعة التجريبية لتدريبهم على المهارات، ومعرفة مدى إتقانهم لكل مهارة، واستعملت الباحثة أداة موحدة لقياس الأداء التدريسيّ لدي مجموعتي البحث، وهي استمارة الملاحظة المكوّنة من (٣٦) فقرة موزعة على ثلاث مجالات (التخطيط ، التنفيذ، التقويم) وأظهرت الدراسة فاعليّة البرنامج التدريبي في تنمية المهارات التدريسية لدى طلبة أقسام اللغة العربيّة، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج إعداد الطلبة المدرسين بعامة ومدرسيّ اللغة العربيّة خاصّة في ضوء النّظريات التّربويّة الحديثة كالنظرية البنائيّة لفاعليّتها، وإعداد برامجٍ تدريبيّةٍ لجميع القائمين والمُشاركين في التّربية العمليّة، لغرض تعريفهم بأدوارهم المناطة بهم

١٠-دراسة محمود(٢٠١٨) بعنوان: " تنمية مهارات التدريس الإبداعي لممارسة معايير التدريس الحقيقي لدى معلمي اللغة العربيّة "، مصر

هدف البحث إلى تحديد مهارات التدريس الإبداعيّ المناسبة لممارسة معايير التدريس الحقيقي لدى معلمي اللغة العربيّة ، وكذلك الكشف عن فاعليّة البرنامج التدريبيّ في تنمية مهارات التدريس الإبداعيّ للممارسة معايير التدريس الحقيقي لدى معلمي اللغة العربية في تدريسهم ، وقد تكوّنت عينة البحث من (١٩) معلماً من طلاب الدبلوم المهنية في كلية التربية جامعة أسيوط بمصر، وقد استخدم المنهج الوصفي والتجريبي المنهج الوصفي لتحديد مهارات التدريس ،والمنهج التجريبي للوقوف على فاعليّة البرنامج التدريبيّ، وقد قدّم البحث قائمةً بمهارات التدريس الإبداعيّ، بلغ عددها (٦) مهارات رئيسية، (١٠٤) مهارة فرعيّة ، وأثبتت نتائج التحليل الإحصائيّ فاعليّة البرنامج وقدمت الدراسة عدداً من التّوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تمّ التّوصل إليها.

دراسات أجنبية:

١-دراسة زيا يولاه وفاروق (Zia Ullah and Farooq, 2008) في الهند بعنوان
Effectiveness of teacher education programmes in Developing
Teaching Skills for Secondary Level

"فعالية البرامج التعليمية في تطوير مهارات تدريس مُعلِّم الثانوية" في الهند
هدفت الدراسة إلى تقييم فعالية البرامج التعليمية على تطوير مهارات تدريس مُعلِّم
المرحلة الثانوية في ولاية بنجاب، من خلال التدريب والممارسة على تلك المهارات
بشكل عملي في الفصول المدرسية، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) مُعلِّماً قبل
الخدمة تم اختيارهم بطريقة قصديّة، ليتم وضعهم تحت الملاحظة والتدريب، استخدم
المنهج التجريبي، وكان عدد الملاحظين (٢٣) شخصاً، وكان من بين النتائج الآتي:
ظهور مهارة عمل الخير بنسبة (١٧.٥٠ %) من معلمين ما قبل الخدمة، كما حصلت
مهارة التنوع داخل الصف على (١٦ %)، ومهارة عدم وضوح مهارة التوجه داخل
الصف بنسبة (٢٠ %)، مهارة العمل بنسبة (٦ %)، أما مهارة نجاح الطلاب فقد تم
ملاحظتها بدرجة معقولة (٧٧ %) من المعلمين، وأوصت الدراسة بتطوير أدوات
مهارات تعلم التدريس وإضافتها لمعلمي قبل الخدمة.

٢-دراسة أحمد إلهان سن (Ahmet Ihan Sen, 2009) في تركيا بعنوان:
A Study on the Effectiveness of Peer Microteaching in a Teacher
Education Program

"دراسة تأثير التدريب العملي التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس للطلبة المعلمين"
هدفت الدراسة إلى الكشف عن آراء واقتراحات الطلبة المعلمين عن مدى تأثير
الممارسة العملية لأقرانهم بطريقة التدريس المصغر، وقد تم استخدام المقابلة لجمع
المعلومات وقد وجد الباحث أن هذه الطريقة فرصة لملاحظة أنفسهم واكتساب الخبرة،
وساعدت التربية العملية واستخدام التدريس المصغر في تطوير المهارات التدريسية
للطلبة المعلمين في جامعة هيسيتيب بأنقرة، تكونت عينة الدراسة من (٣٩) من الطلبة
المعلمين الذين يدرسون في عامهم الأخير قبل التخرج، وبعد معالجة البيانات نتيجة
المقابلة كانت النتائج، أغلب المشاركين اكتسبوا الثقة بالنفس والخبرة وتغلبوا على القلق
حيث أعطاهم تسجيل الفيديو فرصة لملاحظة أنفسهم في الممارسة العملية، وأوصت
الدراسة بضرورة التدريب العملي على المهارات لماله من فاعلية على تنمية مهارات
التدريس لطلبة /المعلمين.

٣-دراسة عثمان وآخرون(Isman&et,2012) في السعودية بعنوان:

Using blende learning in developing teachers teaching skills

" فاعلية التعلّم المُدمج في تطوير وتنمية مهارات التّدرّس " في السعودية.

هدف البحث إلى تحديد مدى فاعليّة استخدام منهج التّعلّم المدمج في تطوير مهارات التّدرّس لدى الطلبة المُعلّمين ، وتحديد المهارات التّدرّسية التي يحتاجها طلاب كُلية المُعلّمين في جامعة الملك سعود ،استخدم الباحثون المنهج التجريبيّ، وتكوّنت عينة البحث من أربع مجموعاتٍ تجريبيةٍ(الرياضيات (٢١) - العلوم (١٥) - الحاسب الآليّ (٢٠) - القرآن الكريم (١٥) ،أمّا أدوات الدّراسة المصممة كانت عبارة عن تصميم برنامجٍ تدريبيٍّ مقترحٍ لتنمية مهارات التّدرّس الأساسيّة ،واختبارٍ تحصيليّ، وبطاقة ملاحظة، وأشارت النّتائج الإحصائيّة للدراسة تفوق المجموعة التجريبية إذ إن التّعلّم المُدمج ساعدهم على تحسين مهاراتهم في التّدرّس ومن الضّروري اكتساب هذه المهارات قبل الدّخول في مجال التّعليم الميداني، وأوصت الدّراسة بإعادة تقييم الجانب النظريّ وتدرّسه بطرائقٍ أخرى.

٤-دراسة سعد وآخرون(Sa'ad, &et,2015) في نيجيريا بعنوان :

The Impact of Micro-Teaching onthe Teaching Practice Performance of Undergraduate Agricultural Education Students in College of Education, Azare

"أثر التّدرّس المصغر في تنمية الأداء التّدرّسيّ لطلاب الدراسات العليا في التّربية الزراعيّة في كُلية التّربية "في أزاري، نيجيريا

هدفت الدّراسة إلى تحديد أثر استخدام التّدرّس المُصغر في تنمية مهارات التّدرّس لطلاب الدّراسات العليا في التّربية الزراعيّة في كُلية التّربية، أزاري، نيجيريا، حيث تمّ اختيار عينة الدّراسة بطريقةٍ قصديّة، إذا تكوّنت من (٢٨) طالباً، وقد استخدم المنهج التجريبيّ إذا تمّ بناء برنامجٍ تدريبيٍّ وفق التّدرّس المصغر، وتصميم استبانة، وبناء اختبار لقياس الجانب المعرفيّ، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائيّ، وبعد تدرّسهم باستخدام التّدرّس المصغر، تمت معالجة البيانات إحصائيّاً والتي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين متوسطات درجات الطلبة لصالح التّطبيق البعديّ، وهذا يشير إلى تحسّن ملحوظٍ في أداء الطلبة بعد تطبيق التّدرّس باستخدام التّدرّس المصغر، وفي ضوء النّتائج أوصت الدّراسة بضرورة استخدام التّدرّس المصغر كأحد الأساليب الفعالة في تنمية المهارات التّدرّسية.

٥-دراسة نايك (Naiki,2016):في الهند بعنوان : Effect of reflective teaching training and teaching on teaching skills among elementary teacher trainees

" تأثير التدريب على كفاءة وتطوير مهارة التدريس لدى معلمي المرحلة الابتدائية " هدفت الدراسة إلى تطوير مهارات التدريس لمعلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة في مقاطعة منطقة أوتارا كانادا، كاراتاكا، الهند، وتكون مجتمع الدراسة من عدد من الطلبة المعلمين والبالغ عددهم (٢٤) طالباً اختيرت بطريقة عشوائية، تم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت أدوات الدراسة من قائمة بمهارات التدريس أعدت في أثناء فترة التدريب والعمل على تصنيفها حسب درجة الأهمية من قبل المتدربين، وبناء برنامج لتدريب المعلمين، وتصميم بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي، كما دلت النتائج على فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وأوصى الباحث بضرورة الاستفادة من قائمة مهارات التدريس في إعداد المعلمين داخل الكليات.

٦-دراسة أفوك (Ufuk,2017) في تركيا بعنوان:

Investigation of reflective teaching training development skills of the pre- service teachers.

: "أثر التدريب على تطوير وتنمية مهارات التدريس لمعلمي ما قبل الخدمة" هدفت الدراسة الكشف عن أثر التدريب في تنمية مهارات التدريس لدى الطلبة /المعلمين/ في جامعة في كلية التربية في جامعة بايبرت في قسم تعليم العلوم الأساسية بتركيا، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) معلماً واستخدم الباحث المنهج التجريبي ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد برنامج لتنمية مهارات التدريس وتصميم اختبار تحصيلي، وإعداد بطاقة ملاحظة لقياس أداء الطلبة/المعلمين/ لمهارات التربية العملية، وأشارت نتائج الدراسة إلى: فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التدريس الأساسية، وذلك بناءً على نتائج بطاقة ملاحظة الأداء، كما أظهرت فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التدريس (التخطيط، التنفيذ التقويم) على الاختبار التحصيلي، وبعد معالجة النتائج إحصائياً والتي أظهرت فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بالآتي ضرورة الأخذ بفكرة البرنامج وتطبيقه.

٧-دراسة موترفين وآخرون (Mutrofin & et,2017) بجامعة جيمبر بإندونيسيا بعنوان:
**The Effect of Instructional Methods (Lecture – Discussion versus
Group Discussion) and Teaching Talent on Teacher Trainees
Student Learning Outcomes**

اثرالتدريس باستخدام (المحاضرة-والمناقشة مقابل مناقشة المجموعة) لإكساب المعلمين بعض مهارات التدريس في كلية تدريب المعلمين والتعلم

الهدف من هذه الدراسة هو دراسة الاختلاف في تأثير الأساليب التعليمية (مناقشة المحاضرات مقابل المناقشة الجماعية) على نتائج تعلم الطلاب، وقد تم إجراؤه بواسطة المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (١٦٨) طالباً من ثمانية برامج دراسية في كلية تدريب المعلمين والتعليم بجامعة جيمبر بإندونيسيا، تم تحليل البيانات التي تم جمعها عن طريق تحليل ثنائية الفروق (ANOVA)، وأظهرت نتائج الدراسة أن نتائج التعلم للطلاب الذين تم تدريسهم من خلال طريقة المناقشة - المحاضرة كانت مختلفة عن نتائج الطلاب الذين تم تدريسهم من خلال طريقة المناقشة الجماعية مع اختبار F من ١١١.٨٦٤ ، عند مستوى دلالة ٠,٠٥ وحجم تأثير قوي نسبياً من ٠.٤٠٦ ، كما أثبتت طريقة المناقشة الجماعية أنها أكثر فاعلية في تحسين مهارات الطلاب من طريقة المحاضرة، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات واستخدام طرائق تدريسية أخرى لتنمية مهارات الطلاب.

ثالثاً: موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والبحوث التي تناولت التلمذة المعرفية والمهارات التدريسية توصلت الباحثة إلى الآتي:

- أكدت معظم الدراسات السابقة على فعالية استراتيجيات التلمذة المعرفية في تنمية الجانب المعرفي والأدائي كدراسة ياركندي (٢٠١٠).
- يوجد توجه كبير واهتمام لاستخدام أساليب استراتيجيات التلمذة المعرفية (النمذجة، التسجيل، التدريب، التأمل) لتطوير وتعزيز الكفاءة المهنية للمعلمين من خلال استخدام الانترنت كدراسة ليونز (٢٠١٧)، ودراسة براي وشاتر (٢٠١٣) ودراسة تزو (٢٠٠٥) ودراسة كوبر (٢٠١٥).
- يوجد علاقة إيجابية واضحة بين استراتيجيات التلمذة المعرفية ومتغير التحصيل كدراسة السعدي (٢٠١٥).
- اهتمت دراسة عبد العزيز (٢٠١٥) باستخدام التلمذة المعرفية عن طريق التشارك الإلكتروني في برامج تربية برامج الموهوبين لإنتاج مشروعات إبداعية، وتحسين

المعتقدات التربوية نحو الإبداع، وتنمية مهارات البرمجة لطالبات تكنولوجيا التعليم كدراسة اسماعيل (٢٠١٦).

- انفردت دراسة يوسف (٢٠١٦) باستخدام السقالات وهي أحد أساليب التلمذة المعرفية في مرحلة التعليم الجامعي لطلبة كلية التربية تخصص الصفوف الأولى.

- بينت غالبية الدراسات السابقة المتعلقة بمهارات التدريس على فعالية البرامج المستخدمة في تعزيز مهارات التدريس كدراسة المالكي (٢٠٠٩) وأبو حليلة (٢٠١١) والشماط (٢٠١٢) والأزهر (٢٠١٥) ويوسف (٢٠١٨) وأفوك (٢٠١٧) وزيا وفاروق (٢٠٠٨) ودراسة موترفين وآخرون (٢٠١٧) ودراسة أحمت إيهان سن (٢٠٠٩) ودراسة عثمان وآخرون (٢٠١٢) ودراسة سعد وآخرون (٢٠١٥).

- ركزت دراسة سليمان (٢٠١٥) ودراسة محمود (٢٠١٨) ودراسة الحفناوي (٢٠١٥) ودراسة الجمل (٢٠١٧) على مهارات التدريس الابداعي، ومهارات التدريس التأملي إذ قدمت هذه الدراسات برنامج تدريبي مقترح للعمل على تنمية هذه المهارات وتعزيزها.

ماتم الاستفادة منه في الدراسات السابقة:

- المنهجية العلمية المتبعة في عرض هذه الدراسات وخطوات المنهج التجريبي الذي كان متبعاً في بعض الدراسات.
- بناء أدوات الدراسة وذلك بالاطلاع على ما قدمته بعض الدراسات السابقة من برامج وفق استراتيجية التلمذة المعرفية.
- تحديد مشكلة الدراسة، وذلك بالاعتماد على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات والمقترحات والتوصيات التي قدمتها.
- كتابة الإطار النظري، الأساليب الإحصائية

أهم نقاط الاختلاف والتشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

- انفردت الدراسة الحالية باستخدام استراتيجية التلمذة المعرفية لتنمية مهارات الأساسية في التدريس (التخطيط، التنفيذ، التقويم) لطلبة معلم الصف في سنتهم الثالثة.
- تشابهت الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية بتركيزها على تنمية الجانب الأدائي للطلبة المعلمين قبل الخدمة، وكذلك اختيار العينة كدراسة (يوسف، ٢٠١٧)
- اتفقت جميع الدراسات على أن المنهج التجريبي هو المنهج الملائم لهذا النوع من الدراسات، والذي تم اعتماده في الدراسة الحالية.

- تشابهت الدراسة الحالية باستخدام استراتيجية التلمذة المعرفية ومحاولة الكشف عن دورها وفعاليتها وأثرها.
- انفردت الدراسة الحالية بإعداد برنامجٍ تدريبيٍّ وفق استراتيجية التلمذة المعرفية لمقرّر طرائق التدريس والمناهج التربوية، واستخدام أساليب التلمذة (النمذجة ، السّقالات التّأمّل، التّوضيح) خلال جلسات التّدريب، لتقديم الجانب النظريّ من خلالها للمقرّرات المختارة، بالإضافة إلى تقديم مبادئ للتّعريف بأهمّ المهارات الأساسيّة في التّدريب والتدريب على استخدامها، بينما غالبية الدّراسات ركّزت على جانب واحد فقط.
- لم تقتصر الدّراسة الحالية على تطبيق الاختبار التحصيليّ لقياس الجانب المعرفيّ في المقررات المقترحة، فقد استخدمت اختبار تحصيل ثانٍ لقياس الجانب المعرفي للمهارات التدريسية و بطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائيّ، وذلك للتعرّف على فاعليّة استراتيجية التلمذة المعرفيّة في تنمية المهارات التدريسيّة.
- انفردت الدّراسة الحالية بقياس مدى الاحتفاظ بالمعلومات المقدّمة في المقررات المقترحة وذلك من خلال التطبيق البعديّ المؤجل لأدوات البحث، والذي جاء بعد التّطبيق البعديّ المباشر لها.
- انفردت الدّراسة الحالية بقياس فاعليّة التلمذة المعرفيّة في تنمية المهارات الأساسيّة في التّدريب، وذلك من خلال تقديم الطّلبة لمجموعةٍ من الدروس وملاحظة أداءهم في الصف وتمكنهم من استخدام المهارات الأساسيّة في أثناء تقديم الدّروس.
- أما من حيث النتائج المتعلقة بالتحصيل الدراسي فقد اتفق البحث مع بعض الدراسات العربية كدراسة السعدي (٢٠١٥) ودراسة ليونز (٢٠١٧) إذ أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في التحصيل.
- أما من حيث النتائج المتعلقة في الجانب المهاري والأدائي فقد اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الهندال (٢٠١٥)، ودراسة ياركندي (٢٠١٠) ودراسة يوسف (٢٠١٦) ودراسة اسماعيل (٢٠١٦) ودراسة تزو (٢٠٠٥) ودراسة براي وشانز (٢٠١٣) ودراسة ليونز وآخرون (٢٠١٧).

أولاً: التلمذة المعرفية:

تمهيد .

أولاً-إنشاء التلمذة المعرفية وتعريفها .

ثانياً-الأسس الفلسفية لاستراتيجية التلمذة المعرفية .

ثالثاً-استراتيجيات التدريس في التلمذة المعرفية .

رابعاً-الأسس التي تستند عليها استراتيجية التلمذة المعرفية

خامساً-دور المعلم والطالب في التلمذة المعرفية .

سادساً: خصائص التلمذة المعرفية .

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل الإطار النظري للدراسة ويتناول الجزء الأول منه نشأة التلمذة المعرفية وبعض التعريفات التي توضحها، الأسس الفلسفية التي تستند إليها التلمذة المعرفية، العناصر المكونة لمفهوم التلمذة المعرفية، استراتيجيات التلمذة المعرفية، دور المعلم والمتعلم في التلمذة المعرفية، خصائص التلمذة المعرفية.

أما الجزء الثاني من الإطار النظري يدور حول مفهوم المهارات التدريسية، وقيمة امتلاك المعلم لمهارة التدريس، ومهارات التدريس الأساسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) وما يندرج تحتها من مهارات فرعية.

أولاً: نشأة التلمذة المعرفية وتعريفها:

مع التطور والتقدم الذي نشهده في المجالات كافة، أصبح من الضروري بل لازماً أن نعدّ طلابنا لكي يستطيعوا التعامل مع تسارع نمو المعرفة واستخدامها في مواقف متغيرة وجديدة والتفكير بطريقة علمية منهجية ناقدة، بل أكثر من ذلك لابد من إعدادهم كيف يفكروا أو يعرفوا ما يُسمى بما وراء المعرفة Meta-cognition، وأن نبحت عن المداخل والطرائق والاستراتيجيات المسيرة والمناسبة لهذا التقدم، وتوجد حالياً العديد من المداخل والاستراتيجيات التدريسية التي ظهرت في ميدان التربية مثل نموذج التعلم البنائي Constructive Learning Model، والتدريس القائم على نظرية الذكاءات المتعددة، Multiple Intelligence's Theory، والتعلم الموقفي Situated Learning، والتلمذة المعرفية Cognitive Apprenticeship، والتعلم الراسخ Anchored Instruction، ويعد مدخل التلمذة المعرفية Cognitive Apprenticeship Approach تطويراً لمدخل التعلم الموقفي Situated Learning Approach، حيث يوضح (عبيد وإبراهيم، ١٩٩٩، ١٨٧) أن التلمذة المعرفية Cognitive Apprenticeship، مفهوم جديد في مجال التربية، يهدف إلى الاستفادة من خصائص نظام التلمذة التقليدي في المدرسة وذلك من خلال البحث عن الوسائل والأساليب التي تجعل الطلاب يشاركون في أعمال ذهنية منتجة ومنضبطة، ولكي نخلق بيئة مناسبة لممارسة التلمذة المعرفية، فإن ذلك يتطلب تكليف المتعلمين القيام بمهام وأعمال حقيقية مثل كتابة مقال لجمهور معين بغرض عرض قضية محددة أو قراءة نص يتطلب التفكير لفهمه، أو تفسير ظاهرة فيزيائية صعبة أو حل مسألة رياضية معقدة، وينبغي أن تكون ممارسة المهام في أطر واقعية متكاملة الجوانب، وليست فقط مجرد تدريبات فالتلمذة المعرفية تتطلب تحليل المواقف، والمشاركة والتفاعل، وبخاصة مع تلك المواقف التعليمية التي تستند إلى معلومات وينبغي أن تتسم هذه المناقشات بالمصادقية والموضوعية مع إتاحة المجال للطلبة لمُشاهدة

أعمال غيرهم حتي يتعلّموا القيام بها ويوفّر بدوره ذلك لهم نوعاً من المعايير للأداء الصّحيح المراد بلوغه في أثناء تنفيذ التّلمذة المعرفيّة.

تعود التّلمذة المعرفيّة في جذورها إلى الفلسفة البنائيّة والتي تفترض أن الطالب يبني المعرفة من خلال مُحاولاته لفهم الخبرات والمعارف التي يمرُّ بها ، وبالتالي فلا يمكن النّظر إلى المتعلّمين على أنهم أوعية فارغة تنتظر أن يتم ملؤها بالمعلومات والمعارف، بل أشخاص نشطون يبحثون عن المعنى ، ففهم الطالب للأشياء يتم من خلال إعادة بنائه للمعرفة بشكلٍ مستمر في أثناء ظهور أدلّة ومعرفة جديدة تتناقض مع فهمه الحالي، فالبنائيون يؤمنون بوجود **حقيقة واحدة** وهي أن كلّ فرد يقوم بتشكيل معرفته بنفسه ومعظم هذه المعتقدات تطوّرت من خلال الإطار النّظريّ لبرونر الذي أكد أن البناء المعرفيّ الموجود على شكل سيكما schema ونماذج عقلية تزوّدنا بالمعرفة وخبرات منظمّة، تسمح للأفراد باستخدام ما تعلّموه وتعميمه والتّعمق في المعلّومة المكتسبة (خير ، السلامات ، ٢٠١٨ ، ١٣٤)، لقد كان التّعليم في الزمن القديم يتم من خلال التّلمذة (التقليد والمحاكاة) حيث كان يتم تعليم الأبناء كيف يتحدّثون، ويزرعون المحاصيل، ويقومون بتعليمهم حرفة معيّنة ومساعدتهم على القيام بها وممارستها، فالتّلمذة كانت وسيلةً وأداة لنقل المعرفة والمهارات اللازمة وذلك عن طريق ممارسة الخبرات بدءاً من الرّسم والنّحت وحتّى الطّبّ والقانون، وفي هذا المحوّر سيتم الحديث بالتّفصيل عن هذه الاستراتيجية.

تعدّ من أهم استراتيجيات التّدريب التي انتشرت حول العالم وقد تركز استخدامها في الفترة منذ مئة ١٠٠ سنة قبل الميلاد وحتّى ٣٠٠ سنة بعد الميلاد، تحت تأثير الإغريق والرومان الذين استخدموها كأداة لنقل المعرفة والمهارة، إذ كان الناس في تلك الحقبة لا يتلقون التّعليم الرّسمي فقد كان محصوراً ومخصصاً لتعليم طبقة النّخبة لإعدادهم كي يكونوا قادة وفلاسفة للمستقبل أمّا التّعليم الحرفيّ كان متاحاً لبقية الشعب.

ومع بداية التّسعينات قام كلّ من كولنز وبروان ونيومان في الولايات المتحدة الأمريكية بتطوير أسلوبٍ تدريسيّ جمع ما بين التّلمذة التقليديّة والنّظريّة المعرفيّة الحاليّة وأطلقوا على نموذجهم اسم التّلمذة المعرفيّة، (Collins et al., 1989, 32) فمن خلال عمليّة التّلمذة يستطيع الطّلبة أن يشاهدوا عمليّات العمل ، فهم يشاهدون الأب يخيّط ، ويزرع ، ويحصّد، ويقدمون المساعدة التي يستطيعون، ويساعدون الحرفيّ في أثناء عمله، ويجمعون قطع القماش تحت إشراف خيّاطٍ أكثر خبرة فالتّلمذة كما أشار إليها كل من بريل وكيم وغالوي (Brill,j,kim,Gallow,2001,83) تهدف إلى تعلّم خطوات إجرائيّة من أجل تأدية مهمّة معيّنة ، ولا تكتفي بالبحث عن ماذا نفعل إنّما تؤكد كيف نستعمل الاستراتيجيات لتأدية المهمّة

وهنا على المعلمين تزويد الطلبة بالخبرة اللفظية لجعل عمليات تفكيرهم واضحة ويتم ذلك من خلال التوجيه والإرشاد من قبل المعلم أو الخبير، وتقديم المساعدة عند حاجة الطلاب إليها، وفي سورية ظهر مصطلح التلمذة في التعليم المهني فقط عام ٢٠٠١ في مدينة دمشق، إذ يقضي الطلبة أربعة أيام من دوامهم في المدرسة أو المعهد (المنشأة التعليمية)، ويومين في الشركات المنشأة الاقتصادية (خطاب ٢٠١٥، ٤٢).

وقد قدمت عدة تعريفات لمفهوم التلمذة المعرفية تستعرضها الباحثة كالاتي:

عرفت ياركندي التلمذة المعرفية (٢٠١٠): "بأنها مصطلح شبيه بالتلمذة الصناعية وهي استراتيجية تربوية تدعم التعلم عن طريق تمكين المتعلم من اكتساب وتطوير المعرفة وذلك من خلال تصميم أنشطة هادفة ومقصودة تفتح للمتعلمين الفرصة لبناء المعرفة عوضاً عن استقبالها يكون فيها المتعلم محور عملية التعلم بينما يكون فيها دور المعلم مُيسر ومُشرف لعملية التعلم" (ص ١٥٦).

أما عبد الله عرفها (٢٠١٠) "بأنها استراتيجية تدريسية يعمل من خلالها المتعلمون في فرق عمل لإنجاز مهام تعليمية محددة، يتفاعل فيها المتعلمون فيما بينهم وذلك في أثناء تنفيذ أنشطة موجهة لتحقيق أهداف معينة، يستخدم فيها المعلم عدة أساليب (النمذجة، التأمل، السقالات، التدريب) لمساعدة المتعلمين على اكتساب بعض المهارات" (١٢٧).

وعرفها بريل وكيم وغالوي Brill, kim, Galloway (2009) "بأنها" منحنى يمكن استخدامه لتصميم التدريس أو استخدامه كاستراتيجية للتعلم، بحيث يتعلم المتعلمون من خلالها عن طريق المساعدة والإرشاد من قبل المعلم والخبير" (ص ٨٣).

وأيضاً عرفها ليو (Liu, 2005) بأنها "استراتيجية تعليمية تُساعد المتعلمين على حلّ المشكلات عن طريق النمذجة، وكيفية تعامل المعلم مع الموقف التعليمي، مما قد يُكسب الطلبة القدرة على التعامل مع المواقف المشابهة من خلال الاستعانة بخبراتهم الناتجة من عملية ملاحظة المدرس أو الخبير" (ص ١٣٧).

بينما عرفتها ربيع وزينب (٢٠١٠) بأنها "إحدى الاستراتيجيات التي تقوم على التعلم البنائي تُبنى على مهام حقيقية للمتعلمين في سياق اجتماعي، إذ يتم توجيه الطالب من قبل المدرس أو من شركاء التعلم، عن طريق التفاعل فيما بينهم، وبمساعدة المدرس الذي يوجههم، وتقديم النصائح لهم والتلميحات لحلّ المشكلات التعليمية التي تواجههم" (ص ٦٢).

كما عرفها العجيلي واللامي (٢٠١٨) بأنها "استراتيجية تعتمد على ممارسة الأداء، وتعتمد أيضاً على فكرة المحاكاة نفسها، ويتم ذلك عن طريق تعلم الطلاب بالمساعدة والإرشاد والتوجيه من قبل المدرس" (ص ١٠٧٨).

ومن خلال ماسبق تُعرّف الباحثة التلمذة المعرفية بأنها: مجموعة أنشطة تعليمية تعلمية بنائية يستخدم فيها المعلم الأساليب الآتية النمذجة، السقالات التعليمية، التأمل، التوضيح، التدريب ويتم ذلك من خلال تعاون المتعلمين مع بعضهم في مجموعات مع تقديم المساعدة والتوجيه والدعم من قبل المعلم في أثناء التنفيذ وذلك لمساعدة الطلبة على اكتساب المعارف والخبرات وقد تمّ اعتماد هذا التعريف في أثناء تطبيق البرنامج إذ تقوم التلمذة المعرفية على المبادئ والأسس الفلسفية الآتية.

ثانياً: الأسس الفلسفية لاستراتيجية التلمذة المعرفية:

تعود الأسس التي تستند إليها التلمذة كما أوردها كل من زيتون (٢٠١٧) وزيتون وزيتون (٢٠٠٣) إلى:

أ- النظرية البنائية (constructivism):

تبنت النظرية البنائية بتوجهاتها وتياراتها الفكرية المختلفة النظرة إلى التعلم كعملية معرفية اجتماعية نشطة ومن خلال هذه النظرة فإنّ تصورات النظرية البنائية باعتبارها نظرية في التعلم المعرفي تنطلق من ثلاث متركبات.

ب- المعنى يُبنى ذاتياً من قبل الجهاز المعرفي للمتعلم نفسه ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم إنّما يتمّ تشكيل المعنى داخل عقل المتعلم نتيجة لتفاعل حواسه مع العالم الخارجي.

ج- تشكيل المعاني لدى المتعلم هو عملية نفسية تتطلب جهداً عقلياً من قبل المتعلم.

د- البنى المعرفية المتكوّنة لدى المتعلم تقاوم التغيّر بشكل كبير، حيث يتمسك المتعلم بما لديه من معرفة على الرغم من كونها غير صحيحة، ومن هنا يتضح دور المعلم من خلال ممارسته الأنشطة وتقديم التجارب التي تؤكد صحة معطيات الخبرة التي خضع لها وتبين له الفهم الغير الصحيح إن كان موجوداً لدى المتعلم.

٢ - النظرية الاجتماعية والثقافية للتعلم (Socio-cultural Theory of learning)

إذ تُوضّح هذه النظرية أنّ التفاعل الاجتماعي يلعب دوراً مهماً في اكتساب الفرد للمعرفة وتُركّز على نقطة أساسية وهي أنّ الأفراد يتعلمون من خلال التقليد وملاحظة نماذج القدوة، فما يشاهده الأطفال يكون له تأثير كبير على سلوكهم الاختياري، إذ يُطلق على هذه النظرية أيضاً نظرية التعلم بالملاحظة فالتعلم من وجهة نظرها يحدث نتيجة لمحاكاة سلوك مُشاهد، وهذه الفكرة ليست جديدة فأثر الملاحظة والتقليد في التعليم معروف منذ القدم وهو بالأصل امتداد وتطوّر لفكر النظرية السلوكية في التعليم ولكن هذه الملاحظة والمحاكاة لا تكون بشكل مباشر وفوري بل بعد مرورها بعدة

عمليات عقلية تشمل تنظيم المعلومات، وتفسير المثيرات (السلوك الملاحظ) وتكوين الفروض عن نوع الاستجابة المرغوبة التي تؤدي إلى تعزيز السلوك المطلوب.

٣- منطقة النمو القريب لفيجوتسكي (ZPD): Vygotsky's Zone of Proximal Development

يرى فيجوتسكي أن للفرد مستويين من التطور والنمو يتفاعلان مع عملية التعلم منذ الولادة وطبقاً لفيجوتسكي التعلم يسبق عملية النضج، ويحدث التعلم من خلال المرور بعدة مستويات توضح عملية التفاعل الذي يحدث في أثناء تعلم الطفل إذ تكون نقطة البدء بما يسمى بالمستوى الفعلي للتطور (Actual Development Level)، وبعدها يتقدم إلى ما يسمى بالمستوى المحتمل للتطور (Development Level Potential) وبين هذين المستويين يوجد مستوى النمو الحدي والذي عرفه فيجوتسكي بأنه المسافة بين المستوى الفعلي للتطور الذي يحدّد بحلّ الفرد مشكلة ما مستقلاً والمستوى المحتمل للتطور الذي يحدّد بحلّ هذه المشكلة ولكن بمساعدة وتوجيه شخص مُمكّن، فالتعلم من وجهة نظر فيجوتسكي هو عملية اجتماعية ديناميكية تتم من خلال حوار فعال بين المعلم والمتعلم يركّز فيه المعلم على تنمية المهارات والقدرات لدى المتعلم (ص ٤٢، ٤٤)، (١٣٧).

٤- نظرية المعرفة الواقعية: Situated Cognition Theory

منذ عام ١٩٩٠م اقترح التربويون أطراً للمفاهيم للاسترشاد بها في تصميم واستخدام بيئات للتعلم وإحدى هذه الأطر هو نموذج التلمذة المعرفية (Cognitive Apprenticeship) المقترح من قبل كولينز، بروان، نيومان (Collins., Brown, & Newman, 1989, 32-42) وهذا النموذج مستمد من نظرية التعلم الواقعي Situated Learning، وتعدّ التلمذة المعرفية أسلوباً تربوياً ونموذجاً للتعلم، وهي نموذج يُقدّم خطوات عملية لتطبيق النظرية المعرفية الواقعية، وقد وضّح مقترحو نموذج التلمذة المعرفية ذلك بقولهم "نقترح نموذجاً بديلاً للتدريس يمكن الوصول إليه في إطار الفصل النمطي وهو نموذج للتدريس يعود للتدريب المهني ولكنه يتضمن عناصر

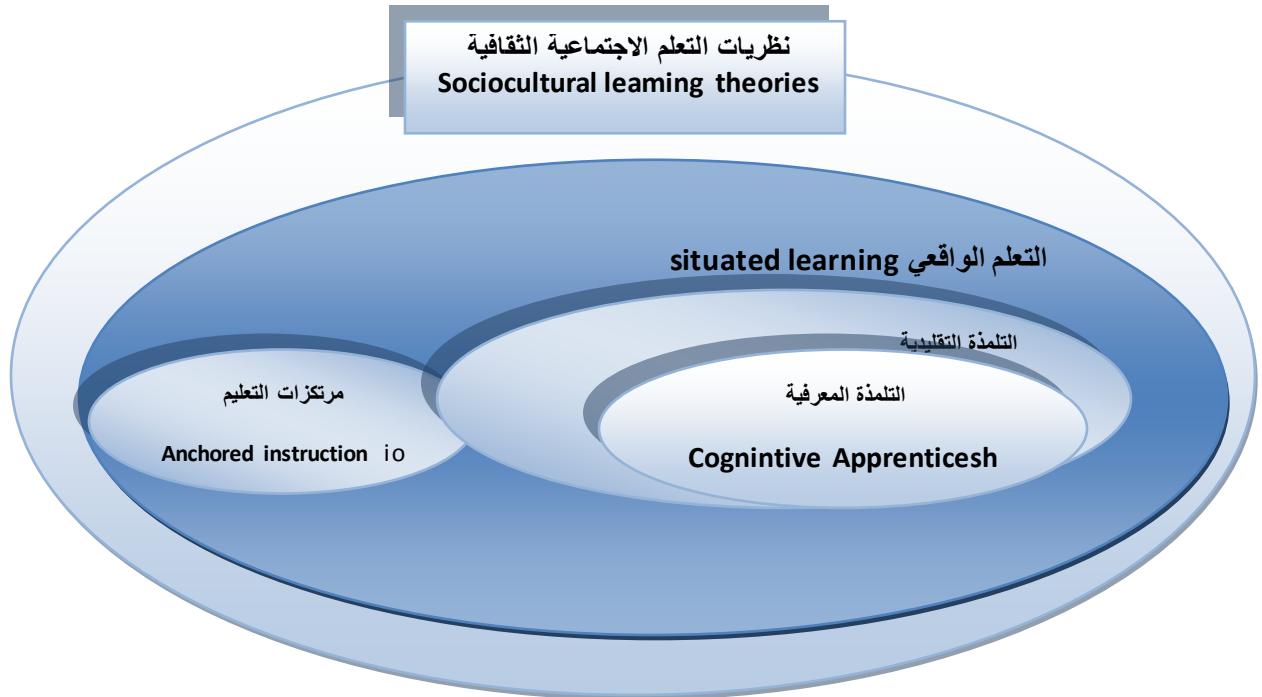
التعليم المدرسي ونسمي هذا النموذج "التلمذة المعرفية" (Cognitive Apprenticeship) وقد وصفها كل من براون، كولنز، ودوك (Brown, Collins, & Duguid, 1989, 32, 43) بأنها أسلوب يحاول تعليم الطلاب ضمن ممارسات حقيقية للوصول للهدف المراد تحقيقه، وذلك من خلال استخدام الأنشطة التي تؤدي إلى تفاعل الطلبة فيها، وهذه الأنشطة مماثلة لتلك التي تحدث عند تعلم الحرف والمهن العملية، فالتلمذة المعرفية تُعدّ من نماذج التعلم القديمة التي انتشرت حول العالم كأداة لنقل المعرفة والمهارة اللازمة وممارستها في مجالات الرسم والنحت والطب والقانون.... إذاً تسعى استراتيجية التلمذة المعرفية إلى إشراك المتعلمين في سيناريوهات حقيقية يتفاعل معها الطلبة لتحقيق نتائج مفيدة فهي تُمكن الطلبة من الاستفادة من الموقف

التعليمي عن طريق نمذجة مهارات معينة من قبل أفراد أكثر خبرة، أي يمكن للطالب مراقبة كيف يتعامل الخبراء مع المشاكل في سياق حقيقي، ويتعلمون حل المشاكل نفسها أو ما شابه ذلك، من خلال التعلم الموجه من المعلم أو الخبير في إطار أنشطة حقيقية، ولذلك فإن التعلم الواقعي كثيراً ما يُوصف "بالتثقف" Enculturation أو تبني قواعد، سلوكيات، مهارات، معتقدات، لغة، اتجاهات مجتمع معين.

٥- التلمذة التقليدية (Traditional Apprenticeship) :

والتي برهنت على مرّ العصور كما ذكرها كولنز وآخرون Collins et al (1989) على أنها شكل من أشكال التعلم الفعال، فمن خلال العمل جنباً إلى جنب مع المعلم أو ربّما مع خبراء آخرين، فإن الفرد يتعلم العديد من المهارات والحرف، وينطوي نظام التلمذة عادةً على مجموعة من الطلاب المبتدئين الذين يعملون كمصادر لبعضهم في استكشاف مجالات جديدة وفي مساعدة وتحدي بعضهم، ويكون المعلم أو الخبير أكثر مهارة من المبتدئين مع رؤية أوسع نطاقاً للملامح الهامة للنشاط المستهدف، وتستمد التلمذة المعرفية إلهامها من التلمذة التقليدية، وتكون سياقاً اجتماعياً ذات معنى تمنح المتعلمين فرصاً عديدة لملاحظة وتعلم أداء الخبير (ص 453,494).

ويوضح الشكل (١) المفاهيم الأربعة والتي تُعد جذور وأسس التلمذة المعرفية كما وردت في الأدبيات التربوية (Ghefaili, 2003, 3).



شكل (١) جذور التلمذة المعرفية (Ghefaili, 2003, 3)

ثالثاً: العناصر المكونة لفهوم التلمذة المعرفية:

حدّد كولنز وآخرون (Collins et al 1989) العناصر المكونة للتلمذة المعرفية كالآتي:

١- المحتوى (content):

ويشير إلى مضمون عملية التعلّم أي المعرفة الحقيقية بالإضافة إلى محتوى الكتب، وقد أشار كولنز وزملاؤه إلى أربعة أنواع للمعرفة وهي كالآتي:

١- المعرفة بالمجال (Domain Knowledge).

٢- استراتيجيات المعالجة (Heuristic Strategies).

٣- استراتيجيات الضبط (Control Strategies).

٤- استراتيجيات التعلّم (Learning Strategies).

وتمّ اختيار الجانب النظري لمقرري المناهج التربوية والمناهج الخاصة، وذلك بهدف توظيفه في تدريب الطلبة على أداء المهارات الأساسية في التدريس (24,32).

٢- الطرائق (Methods):

يجب أن تُوفّر الطرائق للمتعلّمين المجال والفرصة للملاحظة، والتفاعل، والاندماج مع الأنشطة والاختراع، أو اكتشاف استراتيجيات الخبراء في سياق العمل وفي أثناء تنفيذ المهمة، فالطلّابة يتعلّمون من خلال توفير التلميحات وتقديم التغذية الراجعة والاختبارات، ثمّ يزودون بالتسقيّل الداعم في أثناء تعليمهم كيفية تنفيذ المهمات، ليتمّ تخفيفها بالتدرّج ليتابع المتعلّمين تعلّمهم بأنفسهم، وفي هذه الدّراسة تم استخدام الأساليب الآتية في البرنامج التدريبي (النّماذج، السّقالات، التّوضيح، التّأمّل، التّدريب).

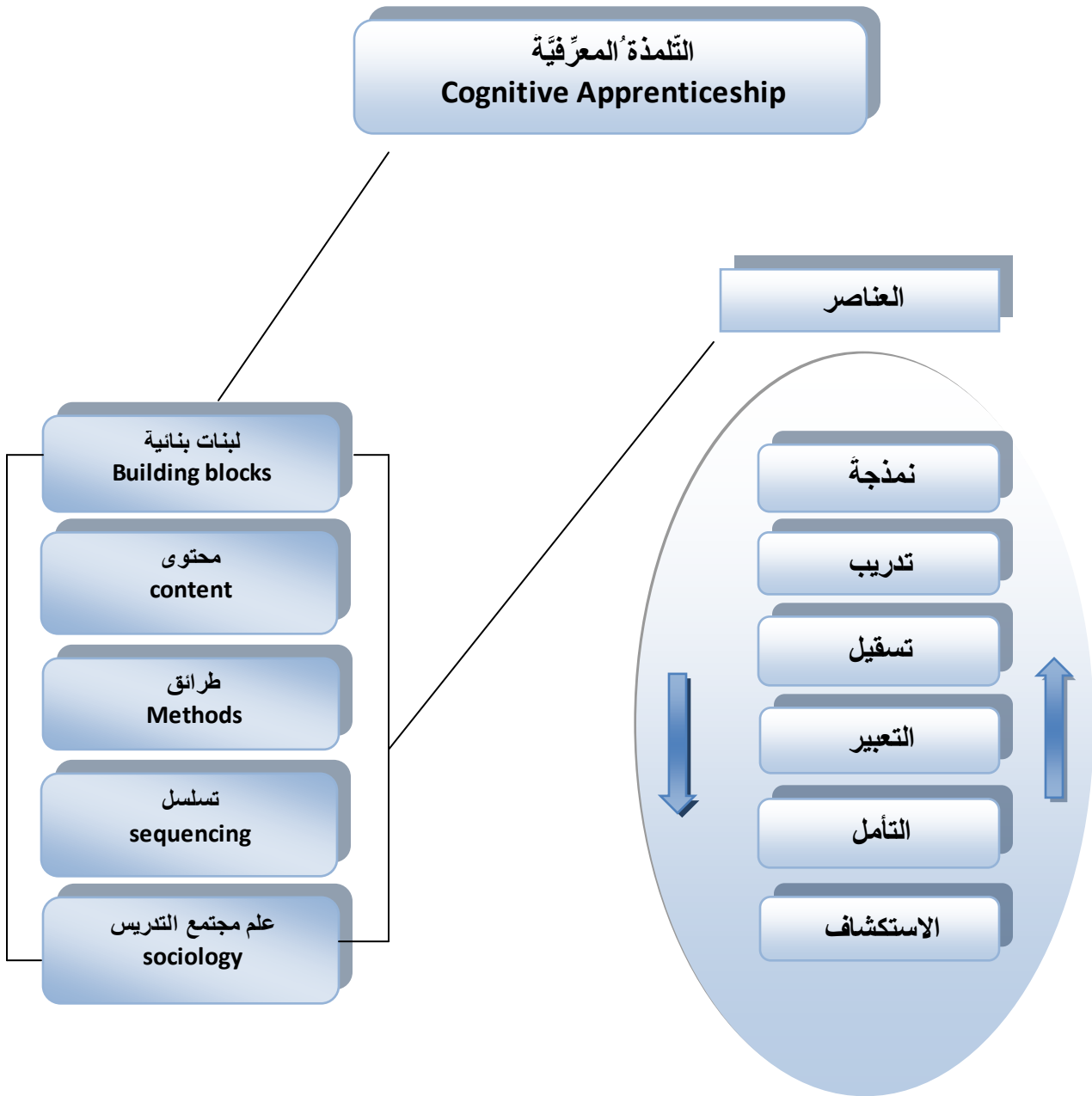
٣- التسلسل (Sequencing):

ويشير إلى تسلسل تعقّد المهّمات المطلوب تنفيذها، والتّنويع في مواقف حلّ المُشكلات بشكلٍ مُستمر، وتقديم التسقيّل الداعم حتّى يتقدّم تعلّم المتعلّمون بدءاً من الاحساس بالموضوع إلى الوصول إلى التّفاصيل، بحيث يستطيع الطّلبة بناء المهارات المتعدّدة والمطلوبة في أثناء فترة التّدريب، واكتشاف آلية تنفيذها.

٤- علم مُجتمع التّدريس (Sociology of teaching):

والمقصود بذلك أن تقوم بيئة التعلّم في التلمذة المعرفية باستخدام الخصائص التقنيّة والاجتماعيّة والدّوافع والوقت، وذلك من خلال معرفة الموضوع المطروح ضمن الإطار الذي سيتعلّم من خلاله الطّلبة، ومتى، وأين، وكيف، سيتمّ تطبيق المعرفة على المواقف الأخرى.

ومن خلال ما سبق يُمكننا القول: أنَّ كولينز ورفاقه قد قدّموا: إطاراً لبيئة تعلّم مثاليّة للّتلمذة المعرفيّة، تتميّز بثماني عشرة سمة تنتمي إلى أربعة أبعادٍ واسعة (broad dimensions)، أولبناتٍ بنائيّة (building blocks) هي المحتوى (Content)، طرائق التّدرّس (Methods)، تسلسل التّدرّس (Sequencing) علم مجتمع التّدرّس (Sociology of teaching) والشكل (٢) يوضّح ما سبق النّحدثُ عنه.



الشكل (٢) العناصر الأربعة لبيئة التّلمذة المعرفيّة (Collins et al.,1989,32,24)

كما حَدَّت ياركِندي (٢٠١٠) العناصر الأساسية لبيئة التعلُّم في التَّلْمذة المعرفيَّة من خلال الآتي:

١ - المحتوى:

ويحدِّد المحتوى بالمعلومات الموجودة في الكتاب المدرسي والمدارس تُركِّز عادةً على تقديم المفاهيم، والحقائق، والأنشطة التي تتعلَّق بموضوع الدرس، والمتعلِّمون يحتاجون إلى ثلاثة أنواع من المحتوى للعمل بفاعليَّة مع أي موقفٍ تعليميٍّ:

- ١- استراتيجيات حلِّ المُشكلة التي يتعلَّم منها الخبراء بالخبرة.
- ٢- استراتيجيات إدارة المعرفة : صياغة الهدف، التَّخطيط الاستراتيجي، الرِّصد، التَّقويم، والمُراجعة.
- ٣- استراتيجيات النُّعْم : معرفة كيف يُتعلَّم ، بما في ذلك استكشاف مجالاتٍ جديدةٍ للحصول على مزيدٍ من المعرفة في موضوعٍ ما، وإعادة تكوين المعرفة في شكلٍ جديد (ص ١٤٧).

٢ - طرائق التَّدريس:

ينبغي أن تمنح طرائق التَّدريس للطلَّاب في التَّلْمذة المعرفيَّة فرصة الملاحظة والمُشاركة، والإبداع، والاكتشاف، وتُرى ياركِندي أنَّ نموذج (كولنز، بروان ونيومان) قد ضمَّ أساليبٍ متنوعة تشجّع الطالب على الاستكشاف والاستقلاليَّة بشكلٍ منظم ومن هذه الأساليب، التَّدريب، تقديم تلميحاتٍ، تغذية راجعة وتذكير، السَّقالات من خلال تزويد الطُّلاب بالدَّعم في أثناء تعلُّم إنجاز مهامٍ موكلة لهم وتتلاشى تدريجيًّا حتَّى يقوم الطالب بالسيطرة على عمليَّة تعلُّمه.

٣ - تسلسل التَّدريس:

فيحدِّد عن طريق طبيعة المحتوى نفسه، وتسلسل المحتوى ثلاثة مبادئ: الأول الرِّيادة في النُّعْد مثل التسلسل من البسيط للمركب للمهام التَّعليميَّة، والثاني الرِّيادة في النُّوع لمُختلف المهارات والاستراتيجيات المُقدَّمة للطلاب ليتعلَّموا التَّمييز بين المُشكلات المختلفة، والمبدأ الثالث هو تدريس المهارات العامَّة قبل الخاصَّة.

٣ - مُجتمع التَّدريس:

ويُقصَد به أنَّ المعرفة تُكتسب وتستخدم في بيئةٍ تعليميَّة تحقق التَّفاعل الاجتماعي فمن الضرورة لبيئة التعلُّم في التَّلْمذة المعرفيَّة تجسيد مواقف العالم الحقيقي، سواءً من الناحية التَّكنولوجيَّة، والاجتماعيَّة، والزَّمنيَّة، والتَّحفيزيَّة التي يُستخدم فيها ما يتمُّ تعلُّمه حيث يتعلَّم المتعلِّمون متى، وأين، وكيف تُطبَّق المعرفة في مواقف جديدة، على سبيل

المثال العمل مع أقرانهم، ومن هنا يدعو هذا النموذج الطلاب للعمل في مجموعات في أثناء إنجاز المهمات التعليمية .

مما سبق: أن هناك خصائص مهمة تميز بيئة التلمذة المعرفية وهي:

- ١- الطريقة التي تعكس الأسلوب الذي سوف تستخدم به المعرفة في الحياة الواقعية.
- ٢- تُرَوِّد الطلبة بالأنشطة الحقيقية.
- ٣- تدعّم الطلبة بحيث تمكنهم من الوصول إلى أداء المُدرب، ونمذجة ومحاكاة العمليات التي تم استخدامها في حل المشكلات.
- ٤- تُقوّي وتدعّم التعلّم التعاوني بين الطلاب من خلال المشاركة.
- ٥- تُعزّز التأمل الذاتي لتتمكن من تشكيل وصياغة المجرّدات في صورة ملموسة .
- ٦- تُعزّز التوضيح والتفسير للمعرفة الضمنية لتكون واضحة ومفسرة.
- ٧- تُقدّم الدّعم والتدريب والمُساندة في أثناء الحاجة لذلك.
- ٨- تهتم وتقوم بالتقييم الكامل للتعلّم ضمن المهام التعليمية.

رابعاً- استراتيجيات التدريس باستخدام التلمذة المعرفية:

عملية التعلّم والتعلّم في التلمذة المعرفية تتطلب استخدام عدّة خطوات حتى يتمكن الطلبة من الوصول إلى المعرفة القائمة على الفهم ويتمكن الطلبة من خلالها من استخدام معارفهم ومهاراتهم وممارستها بشكل يكفل لهم أفضل أداء، وقد قسم جفالي (Ghefaili, 2003, 23) الأساليب المستخدمة في استراتيجيات التلمذة المعرفية في ثلاث مجموعات كالآتي:

المجموعة الأولى: وتتضمّن النمذجة، والتدريب، والسّقالات، وهذه الأساليب تُمثّل الأساس في استراتيجيات التلمذة المعرفية وتُصمّم لمساعدة المتعلّمين في الحصول على المهارات المعرفية عن طريق الملاحظة والممارسة وتقديم الدّعم والمساندة من قبل المعلم.

المجموعة الثانية: وتتضمّن التعبير، والتأمل، وهذه الأساليب تُصمّم بهدف تركيز انتباه الطلبة لأسلوب المعلم في حلّ المشكلة واستخدام المهارة بشكل صحيح، وتمكين المتعلّمين من القدرة على توجيه حل مشكلاتهم، ومهامهم المُكلّفين بها وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لديهم.

المجموعة الثالثة: وتتضمّن الاستكشاف وهذا الأسلوب يهدف إلى تشجيع المتعلّم على الحكم الذاتي، وصياغة مشاكله بنفسه، ونقل المعرفة إلى مواقف أخرى جديدة.

بينما ذكر البيطار (٢٠١٤) الأساليب المستخدمة في استراتيجية التلمذة المعرفية وفق الآتي:

١- النمذجة (Modeling):

يبدأ معلم التعليم الصناعي في هذه المرحلة بعرض العمليات والاسراتيجيات اللازمة لتنفيذ المهمة، وعمليات التفكير المتضمنة للوصول للأداء المثالي من خلال التفكير بصوت مرتفع لأداء المهارة بشكل صحيح، وعلى الطالب ملاحظة التطبيق العملي لهذه المهارة.

٢- التّدعيم أو التّسقيّل (Scaffolding): في هذه المرحلة على معلم التعليم الصناعي أو المراقب أو الزميل أو أي شخص ذي خبرة بتقديم المساعدة الوقتية التي يحتاجها الطالب بقصد إكسابه بعض المهارات والقدرات التي تمكنه وتؤهله بأن يواصل تعلمه منفرداً.

٣- التّأمّل (Reflection): في هذه المرحلة يبدأ الطالب بمراجعة جهوده المبذولة لإكمال المهمة وتحليل أدائه على افتراض، أن ذلك يمكن الطالب من مقارنة عملياته لحل المشكلة بتلك التي يمتلكها الخبير أو المعلم أو الزميل أو النموذج ورؤية كيف يتم تحسين وتطور عمله.

٤- التّوضيح والتّلفّظ (Articulation): وفي هذه المرحلة يبرهن الطلبة على معرفتهم بالعمليات المعرفية في المجال، ويتلفّظون بها ويوضحون تفكيرهم.

٥- التّدريب (Coaching): ويقول البيطار في هذه المرحلة يبدأ معلم التعليم الصناعي بالتركيز على الوقائع والمشكلات التي تنشأ خلال اندماج وتفاعل المتعلمين في محاولاتهم لإنجاز المهام المستهدفة، مع ملاحظة ومراقبة أداء الطلبة حتى لا يبتعدوا عن المهمة، وترك مساحة من الحرية لهم لاستكشاف وحل المشكلات عند أداء الطلبة للمهمة وتقديم الدعم والمساعدة الوقتية حسب الحاجة (ص ١٨٧).

في حين تعرض ياركندي (٢٠١٠) الأساليب التي تدعم تنفيذ استراتيجية التلمذة المعرفية وفق الآتي:

١- النمذجة (Modeling): وتعني قيام المعلم بعرض العمليات والاسراتيجيات اللازمة لتنفيذ المهمة، وعلى المتعلم أن يلاحظ التطبيق العملي لهذا الأداء، وقد أكد كولنز على أهمية النمذجة إذ تتطلب عملية النمذجة التعبير عن الأفكار بصوت مرتفع وواضح، وتشجيع المتعلمين على التفكير ومساعدتهم على ترجمة أفكارهم في أثناء شرح وتوضيح موضوع معين، كذلك نمذجة الأداء ضمن سياقات مختلفة لتسهيل عملية نقل المعرفة، وعرض كيفية التعامل مع الصعوبات (ص ١٤٧).

وقد أشار كولنز وآخرون (Collinset, 1989, 57-56) ورفاقه إلى ثلاثة أسباب لإعطاء المتعلمين نموذجاً:

- النماذج تزود المتعلمين بما يُسمى بالمنظم المتقدم في أثناء محاولاتهم الأولية لممارسة مهارة معقدة، مما يسمح لهم بالمزيد من التركيز في أثناء التنفيذ.
 - النموذج المفاهيمي يزود بتنظيم تفسيري لفهم التغذية الراجعة والتصحيات التي يوفرها المدرب أثناء عملية التدريب.
 - تزود بتوجيه ذاتي حينما ينخرط الطلبة في العمل بشكل فردي.
- ٢- التسقيط (Scaffolding): نوع من الجهد التعاوني بين المعلم والمتعلمين لحل مشكلة ما، هدفه توفير الدعم للمتعلمين في أثناء العمل، وتشجيعهم على تقديم مستوى أعلى من قدراتهم وتتطلب عملية التسقيط الآتي:
- الاشتراك في هدف محدد، وهو تحقيق المهمة المطلوبة.
 - التركيز على تعلم المهمة واتقانها بشكل كلي، وليس التركيز على مهارات تحقق أجزاء من المهمة.
 - توفير المساعدة الفورية من أجل إكمال المهمة.
 - السقالات التعليمية تُشجع المتعلمين على التعبير عن أفكارهم، وإبداء آرائهم بشكل واضح.
 - توفير مستوى ملائم من المساعدة، أي المساعدة التي تتلاءم مع احتياجات المتعلم.
- فالسقالات تتطلب توفير دعم للمتعلمين حتى يتمكنوا من أداء المهمة والتعامل معها، وهذا الأسلوب يتطلب الانسحاب التدريجي للمعلم عندما يشعر بقدرة المتعلم على قيادة وتأدية المهمة.
- ٣- التدريب (Coaching): وهو ملاحظة المتعلمين في أثناء انجازهم للمهام المطلوبة منهم، مع تقديم تلميحات سقالات، تغذية راجعة، تذكير، والهدف من خطوة التدريب في التلمذة المعرفية تقديم تدريبات أو مهام للطلبة تجعل أداءهم قريباً إلى أداء المعلم، فالتدريب يشير إلى جميع الطرائق المختلفة سواء كان تدريباً فردياً أو جماعياً التي تعزز عملية التعلم وتسرعه في نطاق أوسع، في الوقت التي تُشير فيه الخطوة السابقة السقالات إلى توفير الدعم في نطاق ضيق، وأهم نقطة في مرحلة التدريب هي توفير تغذية راجعة بناءة حول الأداء.

٤-التعبير (Articulation): ويتضمن أي وسيلة لوصول المتعلمين للتعبير بشكل واضح عن نتائج تعلمهم ومعرفة أفكارهم ،وكيفية تحليلهم للمشاكل ،وأيضاً يمكن أن تضم المناقشة، والعرض والتوضيح وتبادل الكتابة، ورسم خرائط مفاهيم، ومخططات توضيحية وغيرها من نتائج أعمال الطلبة في أثناء تأدية مهامهم في التلمذة المعرفية، ومرحلة التعبير تساعد على تحسين عملية التفاعل وتبادل الآراء بين الطلبة، وتكون من مظهرين الأول يفصل بين المكونات المعرفية والمهارات لتعلمها بفعالية أكبر، والثاني عرض عملية التفكير والمعرفة من خلال الحديث من أجل الكشف عنها، بمعنى وضع نتائج التفكير بشكل شفهي.

٥-التأمل (Reflection): تقوم هذه الخطوة من استراتيجية التلمذة المعرفية، على تمكين المتعلمين من مقارنة أعمالهم في حل المشكلات وتأدية مهامهم وحل المتعلم أدائه وقيمه، فهي تُعنى بتسليط الضوء على الأفكار وأهم النقاط مما يساعد على مراجعة ما تم القيام به والهدف من ذلك حصول المتعلمين على فرصة توجيهية للنظر في أعمالهم وتحليل أداءهم في أثناء عمل المجموعات ، ومتابعة عملية التعلم والفهم والتطور عندهم ، وهو جزء مهم في عملية التلمذة المعرفية.

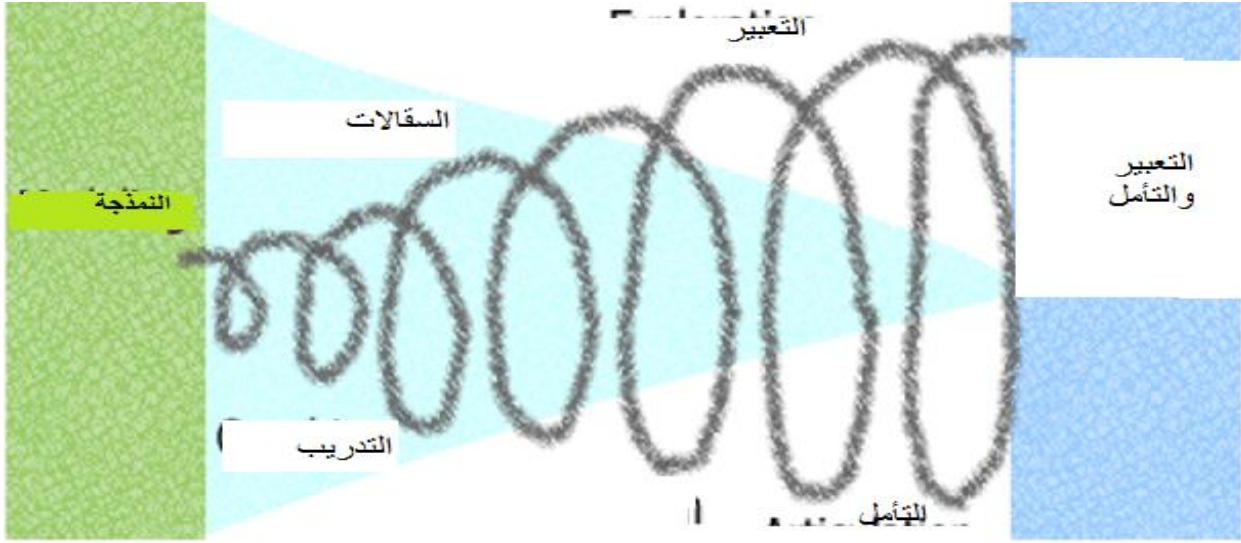
كما اقترح Collins أربعة مستويات للتأمل:

- ١-التقليد Imitation: يظهر عندما يعرض المعلم النموذج لأول مرة.
- ٢-الإعادة Replay: يظهر عندما يسجل المعلم الأحداث ويعيد قراءتها أو سماعها منتقداً.
- ٣-الإعادة المجردة Abstracted Reply: وتعني تتبّع حركات المعلم ومقارنتها بحركات المتعلم.

٤-الإعادة المكانية: Spatial Reification : وهنا تأدية الحركات بشكل شخصي.

٦-الاستكشاف (Exploration): وهي الخطوة الأخيرة التي يكتشف فيها المتعلمون الصيغ النهائية للقوانين والقواعد بشكلها النهائي ففي هذه المرحلة يتم تشجيع المتعلمين على قيامهم باكتشاف عملية حل المشكلات، والبحث والتقصي ، والبحث عن أفكار ووجهات نظر جديدة، كما يتعلم المتعلمون من خلال عملية الاكتشاف، كيف يضعون أهدافاً قابلة للتحقيق، ويكون دور المعلم هنا تقديم المساعدة بشكل محدود، فالمتعلم يكتشف بنفسه المعلومات مما يجعله

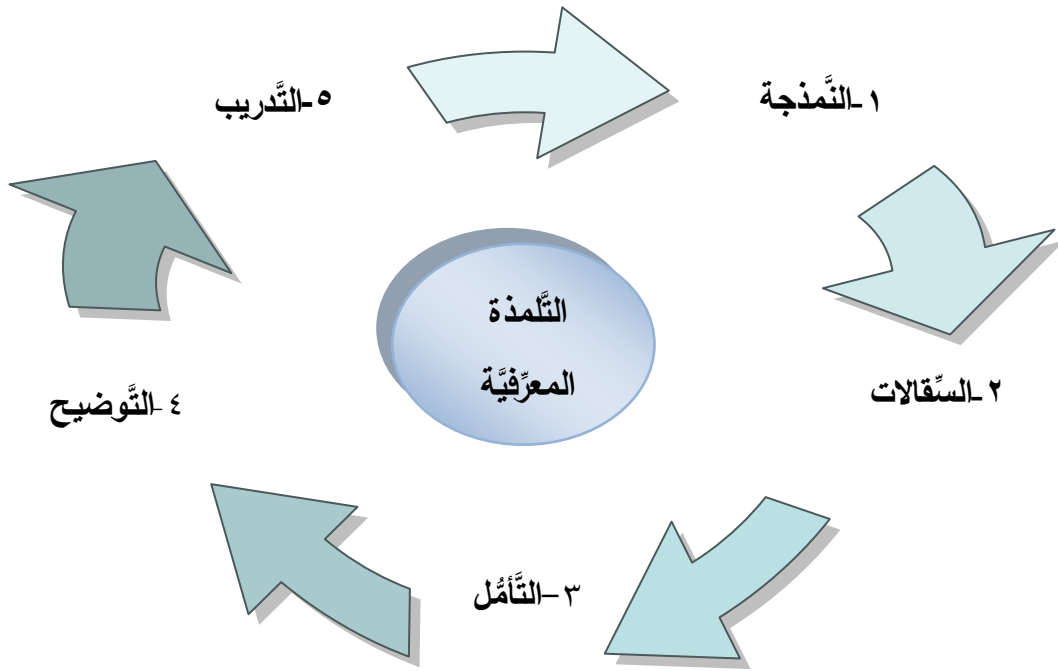
مُتحكماً في عملية التَّعلُّم (Enkenberg, 2001,503)، (ربيع وزينب، ٧٤، ٢٠١٠).



الشكل (٣) مراحل استراتيجية التلمذة المعرفية (أبو هدرة ،٢٠١١، ١١).

وقد اعتمدت الباحثة في تطبيق استراتيجية التلمذة المعرفية على خمس مراحل أساسية وهي: النمذجة، التسقيّل، والتأمّل، والتوضيح (التفسير)، التدريب. فقد كانت تسير الخطوات في أثناء تنفيذ استراتيجية التلمذة المعرفية بدءاً من النمذجة التي يتم خلالها توضيح عمليات التفكير لأداء المثالي للمهارة التدريسية وللموضوع النظري، لينتج بعدها الانتقال إلى مرحلة التسقيّل التي يتم فيها تقديم المساعدة الوقتية عن طريق الإجابة عن أسئلة المتعلمين في أثناء تنفيذ المهام الموكلة إليهم، ومن ثم إعطاء فرصة للمتعلمين لتأمّل أعمالهم ومراجعة جهودهم، أما في مرحلة التوضيح والتلفظ والتعبير فيقوم المتعلمون بالبرهنة على معرفتهم بالعمليات المعرفية ويتلفظون بها بشكل واضح، وفي مرحلة التدريب يتم تعزيز عملية التعلم وتقييم أدائهم مع ترك مساحة من الحرية لهم للإجابة بشرط دُونَ الابتعاد عن المهمة المطلوبة، وقد لاحظت الباحثة في أثناء تنفيذ هذه الاستراتيجيات في التلمذة المعرفية تفاعل وحماس الطلبة في أثناء انجاز المهمات التعليمية، وزيادة الحماس والرغبة في اكتشاف المعرفة، وإقامة صلات وثيقة مع المعلم في أثناء تقديم التلميحات والدعم والمساندة، وسرعة في انجاز المهمات وتقديمها على أكمل وجه.

والشكل (٤) يمثل الأساليب المتبعة في التلمذة المعرفية في هذه الدراسة وهو من تصميم الباحثة:



الشكل (٤) الأساليب المتبعة في استراتيجية التلمذة المعرفية

خامساً-الأسس التي تستند عليها استراتيجية التلمذة المعرفية:

عند استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في التعليم هناك مجموعة من الأمور يجب مراعاتها ونُعدُّ من الأمور الأساسية التي تستند عليها التلمذة المعرفية وهذه الأسس يمكن تلخيصها بالآتي:

- ١- الوعي بالعمليات المعرفية والأنشطة الذهنية للطالب قبل البدء بالعملية التعليمية.
- ٢- التأكيد على اشتراك الطالب بشكلٍ فعال في الموقف التعليمي.
- ٣- إثارة المشكلات التعليمية التي يعمل الطالب على إيجاد الحلول لها.
- ١- إثارة تفكير الطالب عن طريق قيامهم بمهام حقيقية وأنشطة متنوعة في التعلم.
- ٢- التأكيد على المعلومات والخبرات السابقة للطلبة.
- ٣- العمل بشكلٍ تعاوني ضمن مجموعات في سياق تفاعلي اجتماعي.
- ٤- توزيع الأدوار بين المعلم والمتعلم، والمتعلمون فيما بينهم.
- ٥- البحث عن مصادر تعلم مختلفة ، بتوجيه وإرشاد من قبل المعلم.
- ٦- الاعتماد على النمذجة ، والتسقيط ، والمساعدة والدعم من قبل المعلم.
- ١٠- تقويم عملية التعلم والتحقق من تحقيق الأهداف المنشودة (البيطار، ٢٠١٤، ١٨٦).

وقد أشارت أبوهدة (٢٠١١، ١٦٣٨، ١٦٣٧) و(الشويكي، ٢٠١٥، ٣٢) أيضاً إلى عدة أمورٍ عدة يجب مراعاتها والتركيز عليها في أثناء تطبيق استراتيجية التلمذة المعرفية حتى نصل بالمتعلمين إلى المستويات المطلوبة من المعرفة والمهارة وهذه الأمور

كالآتي:

١-الإبانةArticulation: من خلال جعل المتعلمين يفكرون في أثناء أداء المهمة بتصرفاتهم وأدائهم، وإعطاء الأسباب وراء قراراتهم وأحكامهم، وذلك يجعل عملية المعرفة أكثر وضوحاً، والتفكير بصوت عالٍ Think-Aloud، فكلما تم توضيح معرفة المتعلم الكامنة، فمن السهل استخدامها لحل مشكلات أخرى ومواقف جديدة.

٢-التأملReflection: مراجعة المتعلمين لجُهودهم المبذولة في أثناء سعيهم لإكمال المهمة، وتحليل أدائهم ويُفترض أن يمكن ذلك المتعلمون من مقارنة عملياتهم لحل المشكلة بتلك التي يمتلكها الخبير سواءً أكان معلماً أم زميلاً أم نموذجاً مذكوراً داخلياً لدى الطلبة.

٣-الاستكشافExploration: يتعلم الطلبة من خلال الاستكشاف كيفية تحديد ووضع أهداف قابلة للتحقيق والعمل على تحقيقها، ويتعلمون كيف يضعون ويختبرون الفرضيات ويبحثون عن المعرفة باستقلالية.

٤-استراتيجيات التعلمLearnnig Strategies: إنَّ تمكُّن الطلبة من وضع الأهداف، وإدارة الوقت، والعمل الجماعي فيما بينهم هي استراتيجيات لازمة في بيئة التلمذة المعرفية، فمن الضروري وجود خلفية واضحة لدى الطلبة عن هذه الاستراتيجيات بشكل يمكنهم من تكوين معرفة محدَّدة وتطبيقها بشكل صحيح.

٥-التعاونCooperation: يتم بناء بيئة التلمذة المعرفية على ثلاثة أعمدة يُشكل تعاونها أمراً لازماً وضرورياً لتحقيق أهداف التلمذة المعرفية وتشمل: التعاون بين فرق المتعلمين، وتعاون المعلم مع المتعلمين، ومقدار الاستفادة من النتائج، وهذا يمكن المتعلمين من تشكيل مجموعات لتقديم المساعدة.

سادساً- دور المعلم والمتعلم في التلمذة المعرفية:

يؤدي المعلم والمتعلم أدواراً ضمن استراتيجية التلمذة المعرفية تختلف عن بعضها البعض تلخص الباحثة هذه الأدوار كالاتي:

أ-دور المعلم في التلمذة المعرفية :

يُمثل النموذج الذي يقتدي به المتعلم في عملية التعلم، ففي مرحلة النمذجة يقوم المعلم بعرض العمليات والاستراتيجيات اللازمة لإكمال المهمات التعليمية، ويؤدي دور المرشد والموجه والنَّاصح الذي يقدِّم الدعم والإرشاد بشكل مؤقت للمتعلم، أما في مرحلة التسهيل والتدريب، يساعد المتعلمين ويُرشداهم إلى مصادر التعلم، كما يقوم بتنظيم المتعلمين في مجموعات تعاونية ويهيئُ جوّاً يُشجّع على حبّ الاستطلاع والبحث والتقصّي والتفاعل والمشاركة العمل وهذه الأدوار حرصت الباحثة على تنفيذها في أثناء تطبيق البرنامج التدريبي.

ب- دور المتعلم في التلمذة المعرفية:

يكون محوراً لعملية التعلم في التلمذة المعرفية، يؤدي دوراً مهماً في الوصول إلى أهداف التعلم عن طريق المشاركة والتفاعل فيما بينهم ومع المعلم ، وقد يقوم بدور الخبير إذا كان مهيباً لذلك كما يقوم بشرح ومناقشة معرفته في مرحلة التعبير ، والتأمل ، ومُدوّن للملاحظات التي حصل عليها من خلال المناقشات والحوار مع زملائه، كما أنه يتوصل الى الفهم بنفسه عن طريق الملاحظة، والتدريب، والبحث والتقصي عن المعلومات من مصادر التعلم المختلفة لتحقيق أهداف التعلم المنشودة (المشاهداني والشمري، ٨٠، ٢٠١٧).

سابعاً: خصائص التلمذة المعرفية:

تتميز استراتيجية التلمذة المعرفية بالآتي كما أوردها كل من بريل وآخرون (Brill, etal 2001) و ميبين Maybin Mercer & Stierer (1992) بالآتي:

- ١- تُعطي فرصة للمتعلّم للملاحظة والمشاركة والإبداع بشكلٍ تعاوني.
- ٢- تُشجع المتعلّم على التفكير والنشاط والتّقويم الحقيقيّ في بيئة تعلّم واقعيّة وحقيقية.
- ٣- تُساعد المتعلّم على الاحتفاظ بمعرفتهم بشكلٍ أفضل.
- ٤- تعمل على زيادة مهارة التفاعل الاجتماعي بين المتعلّمين.
- ٥- تزيد الثقة بالنفس وتنقل المتعلّم إلى عملية التعلّم الواقعيّة والممكنة النّطبيق.
- ٦- تُحفّز الدافعيّة لدى المتعلّم وتُثمي الإبداع والابتكار لديه.
- ٨- تُسهم في توليد قوّة ودفعٍ وحماسٍ لدى المتعلّمين وتُحفّز الرّغبة وتزيد الثقة لديهم.
- ٩- تُساعد على إقامة صداقة متينة ومثمرة بين المتعلّم وبين ذوي الخبرة والاختصاص (ص ٥٠)، (ص ٤٠).

ومن سلبيات استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية كما لاحظت الباحثة:

الوقت: تحتاج الاستراتيجية إلى وقتٍ يختلف باختلاف الأنشطة المستخدمة.

الجهد: تحتاج الاستراتيجية إلى جهدٍ كبيرٍ من قبل المُعلّم في إعداد المواد والأدوات .

ملاءمتها للأعداد الكبيرة : يُمكن استخدامها إذا كانت أعداد التلاميذ قليلة، وإن ارتفعت الكثافة كما هو الحال في مدارسنا فتتخفّض فعاليتها.

ثانياً: المهارات التدريسية.

١- مفهوم المهارة في التدريس.

٢- قيمة امتلاك المعلم للمهارة التدريس.

٣- تصنيف مهارات التدريس الأساسية

أولاً- مهارة التخطيط.

أ- مهارة إعداد الخطط.

ب- مهارة تحليل المحتوى.

ج- مهارة صياغة الأهداف التعليمية.

ثانياً- مهارة التنفيذ.

أ- مهارة استخدام الطريقة التدريسية.

ب- مهارة استخدام الوسيلة التعليمية.

ج- مهارة طرح السؤال

د- مهارة التعزيز.

ثالثاً: مهارة التقويم

خاتمة

أولاً: مفهوم المهارة في التدريس: instructional skill

تعدّ عملية التدريس موقفاً يميّز بالتفاعل بين المعلم والمتعلم ولكلّ منهم أدواراً يمارسها من أجل تحقيق أهداف معيّنة، وعملية التدريس تتضمن خبرات تعليمية يخطّط لها المعلم وينفذها ويقومها من أجل مساعدة الطلبة لتحقيق أهداف معينة. وقبل البدء بالتحدث عن هذه المهارات لابدّ من تقديم تعريفاً واضحاً لمفهوم المهارة التدريسية .

وقد اختلف التربويون في تعريف مهارات التدريس حيث يعرفها محمد (٢٠٠٦) بأنها "مجموعة من المهارات التي ينبغي توافرها في المدرّس، أو من يقوم بالتدريس عموماً، لكيّ يتمكن من التخطيط لعملية التدريس، وتنفيذها، وتقويمها بنجاح وفاعلية" (ص ٨٠). ويرى السيد وآخرون (٢٠١١) بأنّ "المهارة في مجال التدريس، يقصدُ بها الأداء الذهني والحركي الذي يتبعه المعلم في أثناء التدريس، مع مراعاة الدقة والسرعة والاستمرارية لهذا الأداء" (ص ١٧٦).

ويعرّف سمارة و العديلي (٢٠٠٩) المهارات بأنها "مجموعة السلوكيات التدريسية الفعّالة التي يُظهرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل غرفة الصفّ أو خارجها في شكل تحرّكات لفظية أو غير لفظية ، تتميز بالسرعة والدقة في الأداء ، وتيسير للعملية التعليمية تحقيق أهدافها المعرفية المهارية والوجدانية سواء كان بفعل مثير معيّن أو بصورة تلقائية" (ص ٣٣).

ويعرفها (الصيفي) (٢٠٠٩) بأنها القدرة على أداء نشاط معيّن ذي علاقة بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية أو الحركية أو الاجتماعية، ومن ثمّ يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به وسرعة إنجازه والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة ، ومن ثمّ يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية (ص ٣٩) .

ومن خلال التعريفات السابقة: تُعرّف الباحثة مهارات التدريس بأنها الممارسات التدريسية التي يقوم بها الطلبة /المعلمون/ قبل عملية التدريس وفي أثنائها وبعدها بهدف مساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية.

ويتبيّن مما سبق أهميّة اكتساب الطلبة /المُعلّمين/ للمهارات التدريسية حيث لا يستطيع المعلم أن يقوم بعمله على أكمل وجه بدون تمكّنه من المهارات التدريسية اللازمة له وهذه المهارات تُعدّ المحكّ الأساسي لنجاح أو فشل المعلم.

ثانياً: قيمة امتلاك المعلم لمهارة التدريس:

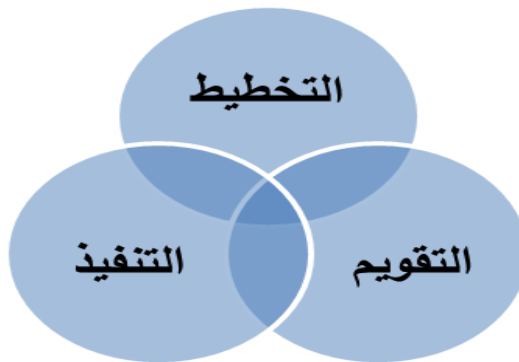
- ممارسة المعلم لنشاطاته التدريسية سواء كانت صفية أو لا صفية يتطلب امتلاك مهارات معينة يمكن تحديد قيمتها بالآتي:
- تحقيق الهدف ، وتسهيل عملية التدريس.
 - تعمق المعرفة بعملية التعلم، وتزويد الوعي بخصائصها.
 - المهارة معرفة وخبرة نظرية أساسية لكل معلم.
 - المهارة نتاج أداة الوعي بتفاصيلها ونواتجها توجه جهد المعلم وأنشطته.
 - المعلم معني أكثر من غيره بالأدوات الصفية ، فهو معني بتتبع تحقيقها لدى الطلبة.
 - المهارة ضرورة أساسية للمعلم ، ولممارسة الإنجاز لدى المعلم والطالب
- (حلس، ابوشقير ٢٠١٠، ١٥).

تعد المهارة ضرورية للمعلم الكفاء، إذ لا يستطيع من لا يمتلك المهارة تعليمها فمن لا يتقن الشيء لا يستطيع تحقيق أهدافه، أو تنفيذ متطلباته، وترى الباحثة أن المهارة في التدريس هي قدرة المعلم على حدوث عملية التعلم لدى الطلبة، وتنمو هذه المهارة عن طريق الإعداد التربوي والمرور بالخبرات المناسبة، ويختلف هذا الأداء باختلاف المادة الدراسية وطبيعتها وخصائصها وأهداف تعليمها.

ثالثاً: تصنيف مهارات التدريس:

فالتدريس نشاط مهني يتم انجازه من خلال عمليات رئيسية هي (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، ويستهدف مساعدة المتعلمين على التعلم والتعلم وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة والحكم على جودته، ومن ثم تحسينه.

وهذه العمليات الأساسية المترابطة هي التخطيط ، التنفيذ، التقويم وتندرج تحت كل مهارة أساسية عدة مهارات فرعية .



الشكل (٥) مهارات التدريس الأساسية

أولاً: مهارة التخطيط:

ويُقصد بها المهارات التدريسية الخاصة بأداء المُعلِّم قبل دخوله الصَّف، وعملية التخطيط للدُّروس -الإعداد- خطوة أساسية في سبيل نجاح المُعلِّم، ويُخطئ بعض المُعلِّمين حين يستهينون بهذه الخطوة ويستصغرون من شأنها مُعتمدين على ثقافتهم وقَدَمَ عهدهم بمهنة التدريس، فإهمال الإعداد اليومي للدُّروس أو العجلة فيه يُعرض المُعلِّم لمواقف غير مرضية، تحدُّ من تحقيق أهداف النِّظام التعليمي، فالتخطيط التدريسي هو عملية تصوّر مُسبق للموقف التعليمي الذي يهيئهُ المُعلِّم لمساعدة المُتعلِّمين على بلوغ (إتقان) مجموعة من الأهداف المحددة مُسبقاً، بحيث ينظر المُعلِّم إلى الخطة على أنَّها نظام متكامل يتألف من مدخلات وعملیات ومُخرجات وتغذية راجعة وهو مكوّن من عناصر أربعة هي: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتَّقويم، وتندرج ضمن عملية التخطيط عدّة مهارات وهي كالآتي: تحليل المحتوى، تحليل خصائص المُتعلِّمين واستعداداتهم للتَّعلُّم، تحديد الأهداف التعليمية، تحديد إجراءات التدريس، تحديد الوسائل التعليمية، تحديد أساليب التَّقويم، تحديد الواجب المنزلي (الحيلة، ٢٠٠٢، ٥٢).

أمّا في هذه الدِّراسة فقد تناولت الباحثة المهارات الآتية:

- مهارة وضع الخطط في التدريس.
- مهارة تحليل المحتوى.
- مهارة تحديد الأهداف التعليمية

أ-مهارة وضع الخطط في التدريس

١-أهمية التخطيط للتدريس:

اتَّفَق مُعظم التَّربويين على ضرورة إعداد المُعلِّم لخطِّ مكتوبة تبيِّن أنشطته وأنشطة طُلابه لما لهذه الخطط من فوائد كثيرة تأخذ بيد المُعلِّم إلى تحقيق كثير من المهارات التي يجب أن يمتلكها المُعلِّم، و تتمثل أهمية التخطيط من خلال الأمور الآتية:

- ١- إنَّ التخطيط يسمح للمُعلِّم في تحديد الأهداف التي يرغبُ في تحقيقها عند الطُّلاب.
- ٢- يُساعد المُعلِّم على اختيار أفضل الأساليب واستراتيجيات التدريس الملائمة لمستويات طُلابه.
- ٣- يُساعد المُعلِّم في اختيار الوسيلة التعليمية الجيدة والمناسبة لدرسه وتُشدُّ انتباه طُلابه، وتثير دافعيتهم نحو التَّعلُّم.
- ٤- يُساعد المُعلِّم في اختيار أهم الأنشطة التي تُلائم مستويات التلاميذ المختلفة.
- ٥- يُساعد المُعلِّم في مراعاة الزَّمن بحيث لا يكون هناك سرعة في إنهاء المنهاج أو الإبطاء فيه، وبذلك لا يُرهق التلميذ بالإسراع في المنهج، ولا يبعث الملل في نفوسهم بسبب بطئه في تنفيذ المنهج

٦- يُؤَدِّدُ الثِّقَّةَ فِي نَفْسِ الْمُعَلِّمِ مِنْ خِلَالِ ضَرُورَةِ إِطْلَاعِ الْمُعَلِّمِ عَلَى الْمَحْتَوَى الدِّرَاسِيِّ، ثُمَّ اسْتِثْقَاقِ الْأَهْدَافِ، وَإِعْدَادِ الْوَسَائِلِ، وَالْأَنْشِطَةِ اللَّازِمَةِ، وَطَرِيقَةِ التَّدْرِيسِ.... الخ.

٧- يَضْمَنُ التَّرَابُطَ وَالتَّسْلُسَ الْمُنطَقِيَّ بَيْنَ عُنَاوِرِ الْخُطَّةِ مِنْ أَهْدَافٍ، وَأَسَالِيبٍ، وَمَهَارَاتٍ تَدْرِيسٍ وَوَسَائِلِ تَعْلِيمِيَّةٍ، وَأَنْشِطَةٍ، وَتَقْوِيمٍ (السَّيِّدُ وَآخَرُونَ، ٢٠١١، ١٩٦).

٨- مُسَاعَدَةُ الْمُعَلِّمِ عَلَى تَعَرُّفِ جَوَانِبِ الْقُوَّةِ وَالضَّعْفِ فِي الْمَنْهَاجِ الدِّرَاسِيِّ.

٩- مُسَاعَدَةُ الْمُعَلِّمِ عَلَى النُّمُو الْمَهْنِيِّ الْمُسْتَمَرِّ (السَّيِّدُ، ٢٠٠٨، ٤١٤).

٢- الْقَوَاعِدُ الَّتِي يَجِبُ مَرَاعَاتُهَا عِنْدَ التَّخْطِيطِ: كَمَا اقْتَرَحَتْهَا الْهُوَيْدِي (٢٠٠٦)

١- إِلِمَامُ الْمَادَّةِ الْعِلْمِيَّةِ : وَهَذَا يَعْنِي عَلَى الْمُعَلِّمِ أَنْ يَدْرِكَ الْمَفَاهِيمَ وَالْحَقَائِقَ وَالْقَوَاعِدَ وَالْمَبَادِئَ الْعِلْمِيَّةَ الَّتِي سَيَدْرُسُهَا ، مِمَّا سَيَسَهِّلُ عَلَيْهِ تَحْدِيدَ الْأَهْدَافِ وَاخْتِيَارَ الْأَسَالِيبِ الْمُنَاسِبَةِ لِتَحْقِيقِهَا.

٢- إِلِمَامُ الْمُعَلِّمِ بِالْأَهْدَافِ التَّرْبَوِيَّةِ وَالتَّعْلِيمِيَّةِ: بِشَكْلِ خَاصٍّ لِأَنَّ هَذَا الْإِتْقَانُ يُسَهِّلُ عَمَلِيَّةَ التَّخْطِيطِ لِدُرُوسِهِ ، فَعَمَلِيَّةُ وَضْعِ الْأَهْدَافِ وَتَحْدِيدِهَا يَعْذُّ مِنْ أَهَمِّ الْعُنَاوِرِ الْأَسَاسِيَّةِ فِي التَّخْطِيطِ.

٣- إِلِمَامُ الْمُعَلِّمِ بِالْخَصَائِصِ السَّيْكُولُوجِيَّةِ لِلطُّلَابِ الَّذِينَ يَتَعَامَلُ مَعَهُمْ ، وَهَذَا يَعْنِي عَلَيْهِ التَّعَرُّفَ عَلَى قُدْرَاتِهِمْ وَحَاجَاتِهِمْ وَاهْتِمَامَاتِهِمْ وَمِيُولِهِمْ، وَأَيَّ خُطَّةٍ يَضْعُهَا الْمُعَلِّمُ لَا يَأْخُذُ فِيهَا خَصَائِصَ الطُّلَابِ النَّفْسِيَّةِ وَيُرَاعِي فِيهَا الْحَاجَاتِ لَا يُمْكِنُ أَنْ تَحَقُقَ غَرَضُهَا بِشَكْلِ صَحِيحٍ.

٤- إِلِمَامُ الْمُعَلِّمِ بِاسْتِرَاطِجِيَّاتِ التَّدْرِيسِ الْمُخْتَلِفَةِ ، وَذَلِكَ لِاخْتِيَارِ الْإِسْتِرَاطِجِيَّةِ الْمُنَاسِبَةِ لِكُلِّ هَدَفٍ دِرَاسِيٍّ، بِحَيْثُ يَتَنَاسَبُ مَعَ طَبِيعَةِ الْهَدَفِ وَمُسْتَوَى الطُّلَابِ وَالْمَرْحَلَةِ التَّعْلِيمِيَّةِ.

٥- مَعْرِفَةُ الْمُعَلِّمِ لَأَسَالِيبِ الْقِيَاسِ وَالتَّقْوِيمِ ، وَاسْتِخْدَامِ أَدَوَاتِ الْقِيَاسِ الْمُنَاسِبَةِ لِقِيَاسِ مَا تَحَقَّقَ مِنَ الْأَهْدَافِ الْمَنْشُودَةِ.

٦- الْأَخْذُ بِعَيْنِ الْإِعْتِبَارِ الزَّمَنِ الْمَتَّاحِ لِلْحَصَّةِ الدَّرْسِيَّةِ ، وَتَقْدِيرِ الزَّمَنِ لِكُلِّ هَدَفٍ دِرَاسِيٍّ، وَكَذَلِكَ الْإِعْتِبَارُ الْإِمْكَانَاتِ الْمَادِيَّةِ الْبَشَرِيَّةِ.

٧- مُرُونَةُ الْخُطَّةِ وَذَلِكَ لِأَنَّهُ يَصْعَبُ عَلَى الْمُعَلِّمِ التَّنَبُّؤُ بِكُلِّ الْمَوَاقِفِ الطَّارِئَةِ ، فَعَلَى الْمُعَلِّمِ أَنْ يَسِيرَ وَفْقَ الْخُطَّةِ الَّتِي وَضَعَهَا، وَأَنْ يُعَدِّلَ فِي خُطَّتِهِ حَسَبَ الْمَوَاقِفِ الطَّارِئَةِ.

٨- أَنْ يُخَطِّطَ الْمُعَلِّمُ لَوْحَدَةٍ دِرَاسِيَّةٍ كَامِلَةٍ وَلَيْسَ لِحَصَّةٍ دِرَاسِيَّةٍ وَاحِدَةٍ، وَذَلِكَ كَيْ يَعْرِفَ الْمُعَلِّمُ مَا دَرَسَهُ الطُّلَابُ وَمَا سَوْفَ يَدْرُسُونَهُ، وَهَذَا يَسَاعِدُ عَلَى إِعْطَاءِ خَبَرَاتٍ

متكاملة للطلاب ، كما يُساعد المعلم على الإلمام بجوانب الموضوع ، وتمكّنه من الموضوع بشكلٍ مُتكامل (ص ١٥١).

٣-أنواع التّخطيط:

تختلف أنواع الخطط من مُعلّم إلى آخر حسب فلسفته التربوية وطريقة تدريسيّه، وبشكلٍ عام هناك ثلاثة أنواعٍ من الخطط التدريسيّة وهي كما حدّدها: الحيلة (٢٠٠٧) والسليتي (٢٠٠٨):

أ-الخطّة الفصليّة (السّنوية).

ب-خطّة الوحدة الدّرسيّة.

ج-الخطّة اليوميّة.

أ-الخطّة الفصليّة(السّنويّة) period planning:

وهي خطّة تدريسيّة طويلة الأمد، وعملية التخطيط هذه يجب أن تبدأ قبل بدء الدّراسة بوقتٍ كافٍ، وتتضمّن هذه الخطّة الخطوط العريضة والمبادئ العامّة الآتية:

١-عناوين الوحدات التدريسيّة المتضمّنة في المقرّر الدّراسيّ وتوزيعها وتواريخ تدريسيها وعدد الحصص لكلّ وحدة تدريسيّة.

٢-الأهداف العامّة لتدريس الموضوع.

٣- تحليل مختصر لمحتوى الوحدات التدريسيّة والنّشاطات والوسائل التّعليميّة المناسبة لتحقيق الأهداف.

٤-استراتيجيات التدريس والنّشاطات والوسائل التّعليميّة المناسبة لتحقيق الأهداف.

٥-تصوّر عام لأدوات التّقويم وأساليبه.

٦- المراجع الأساسيّة والثّانويّة.

وعند وضع الخطّة الفصليّة تُؤخذ مستويات الطّلاب وخبرات المُعلّم السّابقة بعين الاعتبار، كما ينبغي الاطّلاع على المنهاج من حيث أهدافه العامّة ،ومحتواه، وطرائق تدريس المادّة، والإمكانات المُتاحة، والفئة المُستهدفة.

يساعدُ المُعلّم في بناء خطّته :المنهاج، وكتاب الطّالب، ودليل المُعلّم، والخطّة الفصليّة القديمة، وفي هذه المرحلة يقومُ المُعلّم بتوزيع محتوى كتاب الطّالب على مدار أسابيع

أخذاً بعين الاعتبار الآتي:

١-طبيعة المادّة التّعليميّة ومُحتواها.

٢-الإمكانات الماديّة والبشريّة المُتوافرة في الدّراسة والبيئة المحليّة.

٣-حاجات الطّلبة وخصائصهم النّفسيّة.

٤-تحديدُ العطل الرّسميّة والمناسبات المُختلفة.

٥- تحديد تواريخ الاختبارات الشهرية والفصلية.

٦- توزيع المادة التعليمية على عدد الأيام الفصلية للتدريس.

ب: خطة الوحدة الدراسية: unite planning:

وهي خطة متوسطة المدى، وتستند إلى تصور المعلم المسبق للمادة الدراسية وأسلوب تدريسها، والنشاطات التي سيقوم بها طلابه وعلى مدى أسبوعين أو شهر تقريباً ويتضمن التخطيط للوحدة الدراسية الآتي:

١- عنوان الوحدة الدراسية والزمن التقريبي اللازم لتنفيذها.

٢- تحديد الأهداف العامة والخاصة للوحدة.

٣- تحليل محتوى الوحدة إلى مفاهيم ومبادئ.

٤- التوزيع التتابعي الزمني لوحدات المنهاج وموضوعاته، وتحديد عدد الحصص لكل موضوع.

٥- تحديد النشاطات والأدوات والمواد المطلوبة لدراستها.

ج: تخطيط الدروس اليومية: Lesson planning:

وهي خطة تدريسية قصيرة المدى، وتوصف بأنها خطة لدرس يقوم بها المعلم قبل التدريس، وتهدف إلى رسم صورة واضحة لما يمكن أن يقوم به وهو طلابه، وتعد من أهم واجبات المعلم، وتشمل هذه الخطة العناصر الآتية:

١- المعلومات الأولية: وتتضمن الموضوع، عنوان الدرس، الصف، التاريخ، الشعبة.

٢- الأهداف التعليمية.

٣- تحليل محتوى الدروس إلى أشكال المعرفة العلمية.

٤- الأساليب والأنشطة والوسائل.

٥- التقويم.

وترى الباحثة أن الخطة التدريسية هي بمثابة خطة مرشدة وموجهة لعمل المعلم، وهي ليست قواعد جامدة أو تعليمات تطبق بصورة حرفية، بل هي وسيلة وليست غاية لذا يجب أن تتصف بالمرونة والاستعداد للتغير والتطوير (ص ٥٥، ص ٥٧)، (ص ١٤٥، ص ١٤٦).

ب مهارة تحليل محتوى المادة الدراسية: كما وصفها العرنوسي (٢٠١٦) على النحو الآتي:

١- مفهوم تحليل المحتوى:

التحليل لغة (التجزئة) واصطلاحاً تجزئة الشيء إلى مكوناته الأساسية وعناصره التي يتركب منها، فإذا قلنا أن الماء يتكون من ذرتي أكسجين وذرة هيدروجين، فمعنى

ذلك أن العنصرين المكوّنان للماء هما الأوكسجين والهيدروجين ، وأنّ العناصر المكوّنة للبناء هي الإسمنت والحديد والرّمل والأبواب والشّبابيك....إلخ.

- أمّا إذا انتقلنا إلى تحليل الكتاب المدرسيّ فنقول أنّ الكتاب يتكوّن من وحداتٍ دراسيّة محدّدة ، وكلّ وحدةٍ تتحدث عن موضوع معين .

- أمّا تحليل الموضوع الإنشائيّ (التّعبيريّ) فنقول: إنّهُ يتكوّن من فكرةٍ عامّة ، وأفكارٍ جزئيّة ، وشواهد وأحاديثٍ نبويّة ، وأبياتٍ شعريّة ، وقيم واتجاهات ، ومقدّمة وعرض وخاتمة .

- أمّا عند تحليل القصيدة الشعريّة فنقول: إنّها تتكون من مُفرداتٍ وأفكارٍ وعاطفةٍ وخيالٍ وصورٍ بيانيّةٍ وجماليّةٍ وقيّم .

إذاً فكلّ شيءٍ إذا فُمنّا بتحليله لوجدنا بأنّه يتكون من عناصرٍ ومكوناتٍ وأجزاء تُشكّل بمجموعها وعند تألّفها وتناغمها ذلك الشيء .

- أمّا المحتوى الدّراسيّ فهو ذلك الموضوع أو النّصّ الذي يتكون من عناصرٍ وأجزاء والذي نحنُ بصدد تعليمه واستعراضه مع التّلامذة في درس واحد أو أكثر من درس .

٢- تحليل المحتوى الدّراسيّ:

يُعَدُّ المحتوى من أهمّ مكونات المنهج الدّراسيّ وفيه تُنظّم مجموعة المعارف والمهارات على نحوٍ معيّن يُساعد في تحقيق الأهداف المُخطّط لها .

وقد عرّف مُصطلح تحليل المحتوى بأنّه (مجموعة الأساليب والإجراءات الفنيّة التي صُمّمت لتفسير وتصنيف المادّة الدّراسيّة بما فيها النّصوص المكتوبة والرّسومات والصور والأفكار المتضمّنة في الكتاب أو المنهاج) .

وتتّصف مهارات تحليل المحتوى بعدّة خصائصٍ وسماتٍ منها:

١- التّركيزُ على تحليل ظاهرة النّصوص وترباطها معاً ولا تتطرقُ إلى التّوايا التي يقصدها المؤلّف ، فهي تتجهُ في عملها إلى منحى الوصف ، وتبتعدُ عن المنحى التّقويميّ وإصدار الأحكام .

٢- استخدامُ الأسلوبِ العلميّ المُنظّم في التّحليل ، بحيثُ تصفُ المادّة المُحلّلة بموضوعيّة ، كما جاءت في الكتاب ، وتُفسّر الظّواهر كما تقعُ في المحتوى .

٣- أهميّة تحليل المحتوى الدّراسيّ:

لماذا نحلّل المحتوى؟

١- إعدادُ الخُطط التّعليميّة والفصليّة واليوميّة .

٢- اشتقاقُ الأهداف التّعليميّة والتّعلّميّة .

٣- اختيارُ الاستراتيجيات التّعليميّة التّعلّميّة المناسبة .

٤- اختيار الوسائل التعليمية والتقنيات المناسبة.

٥- بناء الاختبارات التحصيلية وفق الخطوات العملية.

٦- تبويب أو تصنيف عناصر المحتوى لتسهيل تنفيذ الخطة.

٧- الكشف عن مواقف القوة والضعف في الكتاب المدرسي.

٤- عناصر المحتوى الدراسي:

يتكوّن المحتوى الدراسي من العناصر الآتية:

١- المفردات: وهي العناوين الرئيسية والفرعية الواردة في الوحدة الدراسية أو الدرس.

٢- المفاهيم والمصطلحات: تُعرّف المفاهيم بأنها (صور ذهنية تشير إلى مجموعة من العناصر المتقاربة ويُعبّر عنها بكلمة أو أكثر) أمّا المصطلحات فهي ما تمّ الاتفاق على إطلاقه على شيء مُعيّن.

٣- الحقائق والأفكار: تُعرّف الحقيقة بأنها عبارة عن بيانات أو أحداث أو ظواهر ثبتت صحتها، والأفكار هي مجموعة حقائق عامّة تُفسّر الظواهر أو العلاقات.

٤- التعميمات: يُعرف التعميم بأنه عبارة تربط أو توضّح العلاقة بين مفهومين أو أكثر.

٥- القيم والاتجاهات: القيم هي المعايير التي يتمّ في ضوءها الحكم على المواقف أو السلوك، أمّا الاتجاه فهو مفهوم فرديّ شخصي يحدّد ميول الإنسان نحو الأشياء أو الأشخاص أو المواقف فيؤثّر في سلوكه نحوها، ويعمل على توجيه هذا السلوك في المواقف المختلفة.

٥- المهارات: وهي الممارسات العقلية والعملية التي يقوم بها .

٦- الرسومات والصور والأشكال التوضيحية.

٧- الأنشطة والتدريبات والأسئلة.

٥- طرائق تحليل المحتوى:

توجد طريقتان لتحليل المحتوى تُعدّان الأكثر شيوعاً في الاستخدام علماً بأن لكلّ موضوع دراسي طريقته الخاصة في تحليل محتواه ويتناسب مع طبيعته.

١- الطريقة التي تقوم على تجميع العناصر المتمثلة في المادة الدراسية في مجموعة واحدة مثل مجموعة المفاهيم، مجموعة الرموز ، مجموعة التعليمات..الخ.

٢- الطريقة التي تقوم على تقسيم المادة الدراسية إلى موضوعات رئيسية، ثمّ تجزئة هذه الموضوعات إلى موضوعات فرعية (ص ٧٥، ص ٧٨).

ج: مهارة تحديد الأهداف التعليمية:

١- مفهوم الهدف التعليمي:

في الحياة الأهداف تُساعدنا على تركيز التفاتنا وجهدنا ، إنَّها تُبين ما نريدُ إنجازه ،وفي التَّعليم فإن الأهداف تُبين ما نريد للمتعلِّمين أن يتعلَّموا، فالإنسان هو الهدف والنتيجة في العملية التَّربويَّة ،وهو القائم بها والمنفَّذ لها، فالعملية التَّربويَّة بفلسفتها، وأهدافها ونظمها، ومناهجها وطرائقها، ووسائلها ،هي إحدى عوامل التَّغير الرئيسيَّة في المجتمع ككل، ولا توجد عملية تربويَّة في أيِّ عصرٍ أو في مجتمعٍ إلا ولها أهداف تسعى إلى تحقيقها، ووجود تلك الأهداف يُعدُّ أساس فلسفة التَّعليم ومدار سياسته ومرجعُ خُطَّطه وتحقيقها يُعدُّ مقياس نجاح ذلك.

فالهدف التعليميَّ ينبثقُ تعريفه من مفهوم التَّعليم الذي يهدفُ إلى إحداثِ تغيَّراتٍ إيجابيّةٍ معيَّنة في سلوك الفرد، أو فكره، أو وجدانه، ويُمثِّلُ الهدف التعليميَّ السلوك المراد تعلُّمه من قبل المتعلِّم باعتباره ذلك السلوك النَّاتج التعليمي المراد بلوغه عند نهاية عملية التَّعليم، وفي هذا فالهدف التعليميَّ يشيرُ إلى أثر العملية التَّعليميَّة في سلوك المتعلِّم، والسلوك هو الاستجابة التي تصدر عن الفرد رداً على مُنبِّه سواء أكانت هذه الاستجابة ظاهريَّة تأخذ الفعل أم داخليَّة، أمَّا المُنبِّه فقد يكون مصدره خارجيًّا (المعلم مثلاً) أو داخليًّا من (الطالب) نفسه.

ويمكن تقديم عدَّة تعريفاتٍ للهدف التعليميَّ حتى تتضح الصُّورة أكثر:

الهدف التعليميَّ كما عرفه سعادة (٢٠٠١): "عبارةٌ تُكتبُ لتصفُ بدقةً ما يمكن أن يقوم به المتعلِّمون خلال الحصة الدَّرَاسيَّة أو بعد الانتهاء منها مباشرةً" (ص ١٣٨).

ويرى قنديل الهدف التعليميَّ (٢٠٠٠): بأنه "عبارةٌ أو جملةٌ تُحدِّد سلوكاً مرغوباً يأمَلُ المُعلِّم من ظهوره لدى المتعلِّم نتيجة مروره بخبرات التَّعلُّم" (ص ٦٤).

الهدف التعليميَّ عرفه يحيى والمنوفي (٢٠٠٣) بأنه "هدفٌ تدريسيٌّ ينبغي تحقيقه والحصول عليه بعد فترةٍ دراسيَّةٍ معيَّنة" (ص ٣٣).

الهدف التعليمي عرفه الحيلة (٢٠٠٢) بأنه: "هدفٌ عام يصفُ المهارات النهائيَّة التي يُتوقع من المتعلِّم أن يُظهرها بعد عملية التَّعلُّم" (ص ٧٥).

٢- فوائدُ تحديد الأهداف التعليمية:

إن تحديد الأهداف وصياغتها بدقةً ووضوحٍ يُساعد في أمورٍ كثيرةٍ أهمُّها:

١- توضيحُ القصد من العملية التَّربويَّة، مما يؤدي إلى تعلُّم أفضل.

٢- تحديدُ الأهداف يُساعدُ في اختيار المحتوى وتنظيمه.

٣- يُساعد في اختيار الفعاليّات والأنشطة التي ينبغي أن يستخدمها المُعلّم والمُتعلّم للوصول إلى الأهداف بفعاليّة كبيرة.

٤- يَحَقِّقُ تقويماً أكثر دقّة وموضوعيّة، لأنّ معيارُ النّجاح هو مدى ما تحقّق من الأهداف التي سبق تحديدها.

٥- يصبحُ المُتعلّم مقوّماً لنفسه، لأنّ الأهداف تُعطيه محكاً يحكمُ به على ما يُقدّمه وعلى ما أنجزه من مهماتٍ وما حقّقه من أهداف.

٦- يساعدُ تحديد الأهداف على التّعلّم الذّاتي والتّعلّم المُستقل، لأنّ الأهداف المُحدّدة تصبح مُوجهاتٍ هامة خلال عمليّة التّعلّم، ومع تقدّم المُتعلّم نحو الأهداف فإن هذه المُوجهات تُساعده في تحديد ما تعلّمه وما يحتاج إلى تعلّمه لاحقاً

٢- الفائدةُ الأكثر أهميّة لتحديد الأهداف هو التّأكد أو البرهنة على نجاح التّعليم (سعادة، ١٣٩، ٢٠٠١).

خطوات صياغة الأهداف التّعليميّة:

تتطلبُ صياغة الأهداف التّعليميّة، اتخاذُ العديد من الخطوات وهي كالآتي:

١- تحديدُ المعارف والمهارات التي نرغبُ من المُتعلّم اكتسابها كنتيجةٍ للعمليّة التّعليميّة.

٢- تحديدُ السّلوّك الدّقيق الذي نرغبُ من المُتعلّم أن يقوم به كي يُبرهن على أنّ الهدف الذي وضع له قد فهمه، وعَمَل على تحقيقه.

٣- تحديدُ النتيجة المرغوب فيها، أو تحديد نتائج السّلوّك الذي تمّ تحديده.

٤- تحديدُ الشّروط التي توضح طريقة إثبات السّلوّك أو البرهنة عليه.

٥- وضعُ معيارٍ يُشكّل الأساس الدّقيق لقبول الأداء المطلوب

٤- شروطُ صياغة الأهداف التّعليميّة الجيدة.

إضافةً إلى الخطوات السّابقة التي يُمكن مراعاتها عند صياغة الأهداف التّعليميّة، فإنّه لا بدّ من توافر بعض الصّفات التي تُؤكّد على دقّة الأهداف وجودتها، والتي تتمثّل بالآتي:

١- أن يُصاغَ الهدف بشكلٍ يوضح ما سيقوم المُتعلّم به.

٢- أن يُصاغَ الهدف بشكلٍ يجعله قابلاً للقياس .

٣- أن يُصاغَ بشكلٍ يعكسُ ناتج التّعلّم .

٤- ألا تحتوي عبارة الهدف التّعليميّ على ناتجين تعليميين في وقتٍ واحد.

٥- أن يشتملَ الهدف على ثلاثة عناصرٍ مهمّة هي السّلوّك الواجب برهنته من جانب المُتعلّم (مثل: يذكّر، يفسّر، يُقارن، يحكم، يقترح)، ووضوح الظّرف أو الشّروط الذي

سيؤدّي في ظلّه المُتعلّم هذا السلوك (مثل باستخدام المسطرة، بالرجوع إلى الكتاب المقرر، باستخدام الألوان) ومعايير قبول أداء السلوك (مثل ٨٠% بدقّة تامّة بدون أخطاء (الياس، بشاره، ٢٠١٨، ٨٣).

ثانياً: مهارة التنفيذ: The Implementing (Execution) process

عملية التنفيذ هي قيام المُعلّم بتطبيق خطة التدريس بشكلٍ عمليٍّ في غرفة الصفّ، من خلال تفاعل المُعلّم وتواصله الإنسانيّ مع طلابه، وتهيئة بيئة التعلّم الماديّة والاجتماعية لتحقيق الأهداف المرجوة من التدريس، والمهارات التي تدرّج تحت مهارة التنفيذ والتي تمّ تناولها في هذه الدراسة.

أ- مهارة استخدام طرائق التدريس.

ب- مهارة استخدام الوسائل التعليمية.

ج- مهارة طرح السؤال وإثارة الدافعية.

د- مهارة التعزيز.

أ- مهارة استخدام الطريقة التدريسية

١- مفهوم الطريقة في التدريس:

هي الاجراءات التي يتبعها المُدرس لمساعدة المُتعلّمين على تحقيق الأهداف، وقد تكون هذه الاجراءات تخطيط مشروع، أو إثارة مشكلةٍ من مناقشاتٍ، وتوجيهاتٍ، وأسئلةٍ إثرائيّةٍ وغيرها من الاجراءات، وهي الأداة أو الكيفيّة التي يستخدمها المُدرّس في إيصال محتوى المنهج للمُتعلّمين في أثناء قيامه بالعملية التدريسيّة وتسهم طرائق التدريس في تحقيق الآتي:

١- الأهداف التعليميّة التي ينبغي أن تحدث في سلوك المُتعلّمين.

٢- المشاركة الإيجابيّة الفاعلة للمُتعلّمين في المواقف التعليميّة.

٣- تحديد دور المُعلّم في التوجيه، والقيام بالنشاطات المختلفة.

٤- تُساعد المُعلّم على توفير فرصٍ مُناسبةٍ للارتقاء بمستوى تحصيل المعارف والمفاهيم والمهارات لدى المُتعلّمين.

٥- تُساعد في الكشف عن المُخرجات التعليميّة في نهاية كلّ حصّة دراسيّة أو كلّ فصلٍ دراسيّ أو مرحلة دراسيّة معيّنة .

٦- تُساعد على ترجمة المحتوى على أرض الواقع من خلال الأهداف المحددة.

٢- أهميّة الطرائق في التدريس:

تُعَدُّ الطرائق من العناصر الهامة في العملية التعليميّة، وضرورة امتلاك المُعلّم لهذه المهارة من العوامل الأساسيّة في نجاح وتحقيق الأهداف ، ولا يمكن للمُعلّم اتباع طريقة

تدريسيّة واحدة فقط عند قيامه بعملية التدريس، فالمُعَلِّم يجب أن يكون هو المُبتكر لطريقته تبعاً للظروف المحيطة به ومحتوى المادّة الدراسيّة فضلاً عن خبراته في مجال التدريس، فالمُعَلِّم الجيد يستطيع أن يُحيي منهجاً باستعمال طريقة جيدة في التدريس ، والعكس يمكن أن يحدث ، بمعنى يُمكن أن يكون المنهج جيداً ولكن لا يحقق أهدافه في ظلّ طريقة تدريس غير جيدة (المسعودي وآخرون، ٢٠١٥، ٤٠، ٤٢).

واختيار طريقة التدريس يجب أن يتم في ضوء مجموعة من المعايير بعضها خاص بالدرس المُقترح تدريسه، وبعضها خاص بالطلاب، وبعضها خاص بالمُعَلِّم نفسه، وبعضها خاص بتوفير ظروف معيّنة في بيئة الصّف الدراسي.
ومن أبرز هذه المعايير:

- ١- أن تُناسب الطريقة الهدف من وراء التدريس (ما يقصدُ تدريسه)، سواءً أكان تدريس حقيقة (التدريس الموجّه نحو المعرفة) أم تدريس قيمة، أم تدريس مهارة، فإذا أراد المُعَلِّم أن يدرّس الطالب مهارة قياس ضغط المريض فلا بدّ أن تتضمن الطريقة فرصاً يتدرّب فيها الطالب على هذه المهارة.
- ٢- أن تُناسب الطريقة المادّة الدراسيّة: فلكي تُدرّس الطلاب كيفيّة تحليل مُكوّنات الدّم من غير المُناسب استخدام طريقة المحاضرة في التدريس فالعروض أو التّدرّيات المعملية أكثر ملاءمة لهذا الموضوع.
- ٣- أن تُناسب الطريقة عدد الطلاب: فمثلاً يبدو من غير المُناسب أن نستخدم طريقة المُناقشة في اجتماع يضمّ ٢٠٠ طالب.
- ٤- أن تُتناسب الطريقة علاقة الطالب بالمادّة الدراسيّة (اتجاهاته نحو المادّة) وعلى سبيل المثال، يُحسن المُعَلِّم صنّاعاً بالنسبة لطلاب مُبتدئين في دراسة الكيمياء، أن يختار لهم طريقة تُساعدهم على أن يألّفوا المُصطلحات والمهارات الأساسيّة لهذا العلم.
- ٥- أن يختار المُعَلِّم الطريقة التي تُناسب قدراته ومعرفته بالمادّة الدراسيّة واهتماماته ومدى ممارسته للطرائق الدراسيّة من قبل، فينبغي على المُعَلِّم أن يبنّي اختياره للطريقة على ما لديه من نقاط قوّة.
- ٦- أن تُناسب علاقة المُعَلِّم بالطلاب: فالمُعَلِّم الذي لم يجد ثقة متبادلةً بينه وبين طلابه، فإنّ الطريقة التي تختار ينبغي أن تودّي إلى بناء الثقة.
- ٧- أن تُراعي ما بين المُتعلّمين من فروقٍ فرديّةٍ ، ولذا وجب التّنويع في التدريس.

٨- أن تناسب الطريقة والإمكانات المادية والبشرية المتوفرة في المدرسة: فبعض الطرائق العملية، قد تحتاج إلى أدوات وأجهزة باهظة التكاليف وإلى أمناء مخابر مُدرّبين تدريباً عالياً على استخدامها (زيتون، ٢٠٠٣، ٢٣٥، ٢٣٤).

ب- مهارة استخدام الوسائل التعليمية:

١- مفهوم الوسائل التعليمية: ويُقصد بالوسائل التعليمية في مجال التعلّم بأنّها مجموعة من المواد التي تعدّ اعداداً حسناً، لُستثمر بتوضيح المادة التعليمية، وثُبتت أثرها في أذهان التلاميذ، وهي تستخدم في جميع الموضوعات الدراسية وفي جميع المراحل الدراسية، وتتنوع هذه الوسائل وتختلف باختلاف الأهداف التي يقصد تحقيقها (أبو سمور، ٢٠١٥، ١٠٢).

٢- دور الوسائل التعليمية في التدريس:

وتتجلى قيمة استخدام الوسائل التعليمية في التدريس من خلال الآتي:

- ١- توفر الأساس المادي المحسوس لما يدرسه المتعلّم من حقائق وأفكار.
- ٢- تقديم الخبرات بشكل محسوس وملمس يجعلها أثبت أثراً في ذهن المتعلّم.
- ٣- إشراك أكثر من حاسة في عمليتي التعلّم والتعلّم.
- ٤- تساهم في إزالة الغموض والصعوبة في أثناء تدريس بعض المواد.
- ٥- تساهم في إثارة الرغبة بالاستطلاع في نفوس المتعلّمين للكشف عن المعرفة.
- ٦- تساعد على تنمية روح الملاحظة والمتابعة لدى المتعلّمين، كما تُزودهم بخبرات جديدة ومباشرة.
- ٧- تُنمي الكثير من المهارات المعرفية والحركية والوجدانية، مثل القدرة على رسم الخرائط، والقدرة على تمثيل الواقع برموز ومصطلحات، وإدراك العلاقات بين الواقع والرموز والمصطلحات الموجودة في الخريطة... وغيرها (أبو سمور، ٢٠١٥، ١١٠).

ج- مهارة طرح السؤال:

فعلى الرغم من أن نجاح عملية التدريس يتوقف على كثير من العوامل وامتناك المُعلّم الكثير من المهارات، إلا أنّ مهارة طرح السؤال واستخدامها يُعدّ من النّشاطات الصفّية الهامة التي يستخدمها المُعلّم في تحقيق أهدافه، وعليه فليس من المُبالغة بالقول، بأنّ نجاح المُعلّم في درسٍ محدّد وفي التدريس بشكلٍ عام، يتوقف على قدرته على طرح أسئلة جيدة على تلاميذه، وعلى اكتسابه مهارة صياغة الأسئلة واستخدامها.

٢- أهداف استخدام الأسئلة داخل الصفّ الدراسي:

- ١- لاختبار التلاميذ في معلوماتهم السابقة.
- ٢- لتمكين التلاميذ من استدعاء معلومات ومعارف معيّنة.

- ٣- لتمكينهم من التعرف على أشياء معينة.
- ٤- لتمكينهم من تفسير موقفٍ ما أو نتيجة معينة.
- ٥- لحثهم على التفكير في موضوع ما أو شيءٍ محدد.
- ٦- لحثهم على استنباط نتيجةٍ ما.
- ٧- لتنشيط اهتمام وجهود بعض التلاميذ.
- ٨- لتشجيع المبادرات الابتكارية لدى التلاميذ.
- ٩- لتحقيق المعلم من أن تلاميذه يتابعونه في أثناء الدرس.
- ١٠- لتعديل سير الدرس بحيث تنظم الحقائق في عقول التلاميذ.
- ١١- لاشباع حب التلاميذ للنجاح عند الإجابات الصحيحة.
- ٣- المبادئ الأساسية التي ينبغي مراعاتها عند طرح الأسئلة:

تتضمن الصياغة الجيدة للأسئلة عدة خصائص أهمها الآتي:

- ١- أن تكون ألفاظها واضحة لا لبس فيها ولا غموض ، ومع هذا الوضوح ينبغي أن تكون عبارتها مختصرة ومناسبة لقدرات التلاميذ وأعمارهم وخبراتهم، وأن تكون مرتبطة بنوع الدرس.
- ٢- الابتعاد عن التساؤلات الغامضة ، والتي تغلب عليها صيغة التعميم .
- ٣- ينبغي أن تصاغ الأسئلة بحيث تتطلب إجابات كاملة وليس مجرد :نعم أولا .
- ٤- الابتعاد عن التساؤلات المزدوجة، والتي يطلب فيها من التلاميذ الإجابة عن سؤالين أو أكثر .
- ٥- الابتعاد عن التساؤلات التي تعتمد التخمين .
- ٦- أن تكون الأسئلة متنوعة تختبر لدى التلاميذ : التذكر ،التفسير ،المقارنة، حل المشكلات، ضرب الأمثلة، إيجاد علاقة..إلى غير ذلك، وأن تراعي الفروق الفردية.
- ٧- ينبغي أن تكون لغة السؤال بسيطة وسهلة الفهم.
- ٨- ينبغي أن تكون الأسئلة غير مطولة وغير مبهمة بل واضحة ومختصرة.
- ٩- ينبغي أن تكون الأسئلة مناسبة لقدرات التلميذ وإمكاناته.
- ١٠- على المعلم عند صياغة أسئلة درسه أن يُنوع في أشكالها ،فمرة يسأل عن تذكر تعريف، وأخرى عن مقارنة، وثالثة عن اقتراح وهكذا.
- ٤- أهم المقترحات لتحسين مهارة طرح الأسئلة من قبل المعلم:
- ١- أسأل كثيراً وتحديث قليلاً.
- ٢- تجنب طرح أسئلة كثيرة في وقت واحد.
- ٣- سل أسئلة أكثر لتكشف مواهب تلاميذك.

- ٤- لا تنته مناقشةً بالجواب الصحيح للسؤال، بل اطرح افكاراً تنمي التفكير.
- ٥- اجعل وقت انتظارك لإجابات الطلاب مناسباً من (٣-٥) ثوان.
- ٦- تجنب ريدود الفعل المُبالغ فيه عندما تتلقى إجابات الطلاب عن الأسئلة.
- ٧- اطلب من تلاميذك أن يلخصوا ما اكتسبوه من عناصر الدرس.
- ٨- نمّ أساليبَ إصغائك للطلاب، وأيضاً نمّ أساليبَ إصغاء الطلاب.
- ٩- نمّ فترات الصمت عندك، وأيضاً عند طلابك.
- ١٠- اطرح أسئلة ثلاثم مستوى التّمو المعرفي لدى طلابك (حميدة وآخرون، ٢٠٠٣، ٢٢٠، ٢٢٧).

٥-مهارة التعزيز

تعدّ مهارة التعزيز وسيلة فعّالة لزيادة مشاركة الطلاب في الأنشطة التّعليميّة المختلفة كذلك يساعدُ التعزيز على حفظ النّظام وضبطه داخل الصّف ويُعرّف (الجهمي، ٢٠٠٨، ١٢٩) التّعزيز بأنّه : حدثٌ أو مثيرٌ يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث الشئ فيما بعد ، وأهم ما يميّز هذا الأسلوب هو إمكانيّة التّحكّم في درجة المكافأة وقيمتها وتوقيت تقديمها، لغرض السّيطرة على السّلوک، وقد يكون التعزيز في صورة ثوابٍ أو عقابٍ، وتؤكد بعض الدّراسات أن الثّواب أفضل من العقاب، والمدح أفضل من اللّوم بوجهٍ عام إلا أنّ الجمع بينهم يكون أفضل.

١-أهميّة التعزيز:

- ١- إذا كان التّعزيز من النّوع الموجب (إثابة السّلوک المرغوب فيه)، فإن ذلك يزيد من احتمال تكرار هذا السّلوک.
- ٢- كلّما كان التّعزيز فورياً (عقب حدوث السّلوک مباشرة)، كلّما زاد احتمال حدوث السّلوک المعزّز وتكراره.
- ٣- يعملُ على زيادة التّعلّم، ومشاركة التّلاميذ في الأنشطة التّعليميّة المختلفة.
- ٤- يساعدُ على زيادة حفظ النّظام ومشاركة التّلاميذ في الأنشطة التّعليميّة.
- ٥- إن مهارات التّعزيز تُعدّ من أهم مهارات التّدريس، لأنها تتيح للمُعَلِّم أن ينمي إمكانياته كإنسان وكقائد للعمليّة التّعليميّة.
- ٦- تتيح للمُعَلِّم دراسة خصائص المتعلّمين وتفهمها لكي يستطيع التّعامل معهم بكفاءة، ويعملُ على تشجيعهم.

٢-أنواع التّعزيز:

للتّعزيز نوعان: تعزيز فوري، وتعزيز مؤجّل وينقسم كل منهما إلى تعزيزٍ لفظي، وتعزيزٍ غير لفظي.

أ - التَّعْزِيزُ الفُورِيُّ:

ويُقصد به التَّعْزِيزُ الذي يتبعُ الإجابة دون أيِّ فصلٍ، إي عقب حُدُوث الاستجابة وينقسم إلى:

• التَّعْزِيزُ اللفْظيُّ:

ويتمثَّلُ في استخدام الألفاظ مثل (صحيح، جيدٌ، ممتاز، إجابة صحيحة، اقتراحٌ جيد)، وينبغي استخدام هذه الكلمات بطريقةً تدريجيَّةً، أي حسب الأداء الذي يقوم به المُتعلِّم.

• التَّعْزِيزُ غير اللفْظيُّ:

وهذا النَّوعُ يتمثَّلُ في الحركات والإشارات التي تحمُلُ معانٍ مختلفة باختلاف الموقف ومن أمثلة التَّعْزِيزِ غير اللفْظيِّ:

١- تعبيرات الوجه:

تعدُّ أسهل المعزَّزات غير اللفْظية فهماً وأقواها تأثيراً سواءً بالابتسامة أو تقطيب الجبين، وكأنَّ المُعلِّمَ يبدو مُفكراً، مما يعني أنَّ المُعلِّمَ يُقدِّرُ إجابة الطَّالب.

٢- حركة الجسم:

سواءً بالإيماءات التي تُعبر عن الموافقة أو الرِّفْض أو السُّرور أو الغضب وهكذا، أو عندما يتحرك المُعلِّمُ ليقترُب من الطَّالب الذي يجيب عن السُّؤال، فإنه يعطي إيماءاً بأنَّه يريد أن يسمع ما يقول.

ب- التَّعْزِيزُ المؤجَّلُ

وهذا النَّوعُ من التَّعْزِيزِ يتضمَّنُ بداخله النَّوعين السَّابقين (التَّعْزِيزُ اللفْظيُّ وغير اللفْظيُّ)، ويُستخدم التَّعْزِيزُ المؤجَّلُ بعد قيام الطَّالب بعملٍ مُعيَّن مثل (عمل مُلخَّص لإجابات الطُّلاب) فالتَّعْزِيزُ المؤجَّلُ يُستخدم ليوَجِّه انتباه الصَّفِّ إلى مساهمةٍ إيجابية سابقة قام بها طالب آخر، ولهذا التَّعْزِيزُ نوعان:

١- التَّعْزِيزُ المُوجب:

ويعرَّفُ بأنَّه التَّشجيع الذي يودِّي إلى تحفيز الطَّالب نتيجة المدح أو الثَّناء له من قبل المُعلِّم ويهدفُ هذا النَّوعُ إلى بناء ثقة الطُّلاب بأنفسهم وبمعلِّمهم، وتشجيعهم على المساهمة في المُناقشة، ومن أمثلة التَّعْزِيزِ المُوجب: (أحسنْتَ يا محمد، نعم هذا صحيح يا أحمد).

٢- التَّعْزِيزُ السَّالب:

ويهدفُ هذا النَّوعُ إلى محاولة تغيُّر تصرُّفٍ غير مقبول من قبل الطَّالب إلى تصرُّفٍ مقبول ويجبُ على المُعلِّم أن يدرك متى يستخدم هذا النوع ولماذا وماذا ستكون النتيجة، كذلك يجب أن يوجِّه هذا النَّقد أو التَّعْزِيزُ السَّلبِيَّ بطريقةً مقنعةً وهادئةً غير عصبية وبأسلوبٍ فيه من التَّوجيه

التربويّ والحبّ أكثر من الإثارة والاستفزاز، مثل (أحمد اجلس هادئاً)، (محمد انتبه للشرح) ويمكن أن يقول على الجميع الصمت وعدم التحدّث، في حالة وجود طالب يتحدث مع زميله.

٣-توقيت التعزيز:

يعدّ اختيار الوقت المناسب للتعزيز من الأمور المهمّة، فالتعزيز الذي يعقب الاستجابة الناجحة مباشرة قد يفقد مفعوله نتيجة تأخره ، ويُفضل الطلاب التعزيز الفوريّ إذ تكون استجاباتهم له أفضل من التعزيز المؤجّل.

٤-قواعد استخدام أسلوب التعزيز داخل الصف :

- ١-أن يكون التعزيز مناسباً ومرغوباً فيه.
- ٢-العمل على تعزيز السلوك المرغوب فيه بعد حدوثه مباشرة، وعدم الفصل لفترة طويلة بين الأداء وبين التعزيز ،حتى يكون التعزيز في أقوى درجاته.
- ٣-عدم تعزيز سلوكين مختلفين في وقت واحد يتعارض أحدهما مع الآخر ومع الهدف الذي نسعى للوصول إليه، كذلك يجب التوقف عن مكافأة الشخص إذا لم تؤدّ استجابته إلى السلوك المطلوب .
- ٤-يجب تقصير المدة بين كلّ تعزيز وآخر في بداية استخدام الأسلوب الشرطيّ بغرض تحقيق استجابة معيّنة، ثم إطالة المدة تدريجياً بعد ذلك والغرض من ذلك هو الاعتماد على الحافز الدّاخلي بدلاً من الحافز الخارجي (الجهمي، ٢٠٠٨، ١٢٩، ١٣٣).

- ٦- استجابة المعلم لآراء أو ردود التلاميذ بالفاظٍ مثل (عظيم جداً، ثابر).
- ٧- تشجيع التلاميذ على الاشتراك والاستمرار في الكلام عن طريق أصواتٍ تُعبّر عن المواقف مثل (آه...تمام).

- ٨- تقديم التشجيع للأجزاء الصحيحة فقط من إجابة التلميذ.
- ٩- استخدام المعلم لأساليبٍ مختلفةٍ لمساعدة التلميذ على بلورة أفكاره وترتيب أقواله.
- ١٠-ابتعاد المعلم عن الإقلال من شأن التلميذ الذي يستجيب استجابةً مختلفةً عما يرد (يتوقع).
- ١١-إعطاء المعلم بعض التوجيهات التي تُشجع التلميذ على الاستمرار في محاولاته نحو الاستجابة الصحيحة مثل "اقرأ الفقرة مرة أخرى" "استمع إلي وأنا أعيدها" (السيد وآخرون، ٢٠١١، ٢٨٩).

ثالثاً: مهارة التقويم Evaluation process

تعدّ مهارة التقويم وسيلة هامة يحكم بها على مدى النجاح الذي تحقق من وراء العملية التعليمية كلّها: (المنهاج ومحتواه، وأهدافه، الطريقة، والأساليب)، التي اختارها

المُعلِّم لتنفيذ مُفردات المنهج، والطَّالِب المُتعلِّم، ومدى ما حصل من معارف ومهاراتٍ واتجاهاتٍ نتيجة مروره بالمواقف التَّعليميَّة، فالنَّقويم يشملُ جميع أطراف العمليَّة التَّعليميَّة، ويُلازم هذه العمليَّة في كلِّ خطوةٍ من خطواتها، ويعكس الآثار الإيجابيَّة والسَّلبِيَّة للظروف والأحوال التي تحدُّث فيها عمليَّة التَّعلُّم، وبذلك تزوِّد هذه الأطراف بالأدوات التي يُحكم بها على النَّجاح أو الاخفاق ليُصار إلى إعادة النَّظر، بغية تحقيق الأهداف المنشودة.

١- مفهوم التَّقويم:

للتَّقويم معانٍ كثيرة فهو يَعرَّف في اللُّغة بأنَّه التَّصحيح وإزالة الاعوجاج ، حيث يقال قَوْمُ الشَّيْءِ ، أيَّ جعله مستقيماً، أو زال اعوجاجه.

وفي الاصطلاح يُعرَّف التَّقويم بأنَّه الوسيلة المستخدمة للحكم على فاعليَّة العمليَّة التَّعليميَّة.

كما يُعرِّفه لافي(٢٠١١) بأنَّه مجموعةٌ من الأحكام التي تُطلق على جانبٍ من جوانب العمليَّة التَّعليميَّة، وتحديد ما يتضمَّنُه هذا الجانب من أوجَّه القوة والضعف ، وذلك بغرض الوصول إلى اقتراح الحلول (ص ٣٠٧).

٢- أنواع التَّقويم:

للتَّقويم في العمليَّة التَّعليميَّة أنواعٌ هي كما حدَّدها عطية (٢٠٠٨) على النحو الآتي:

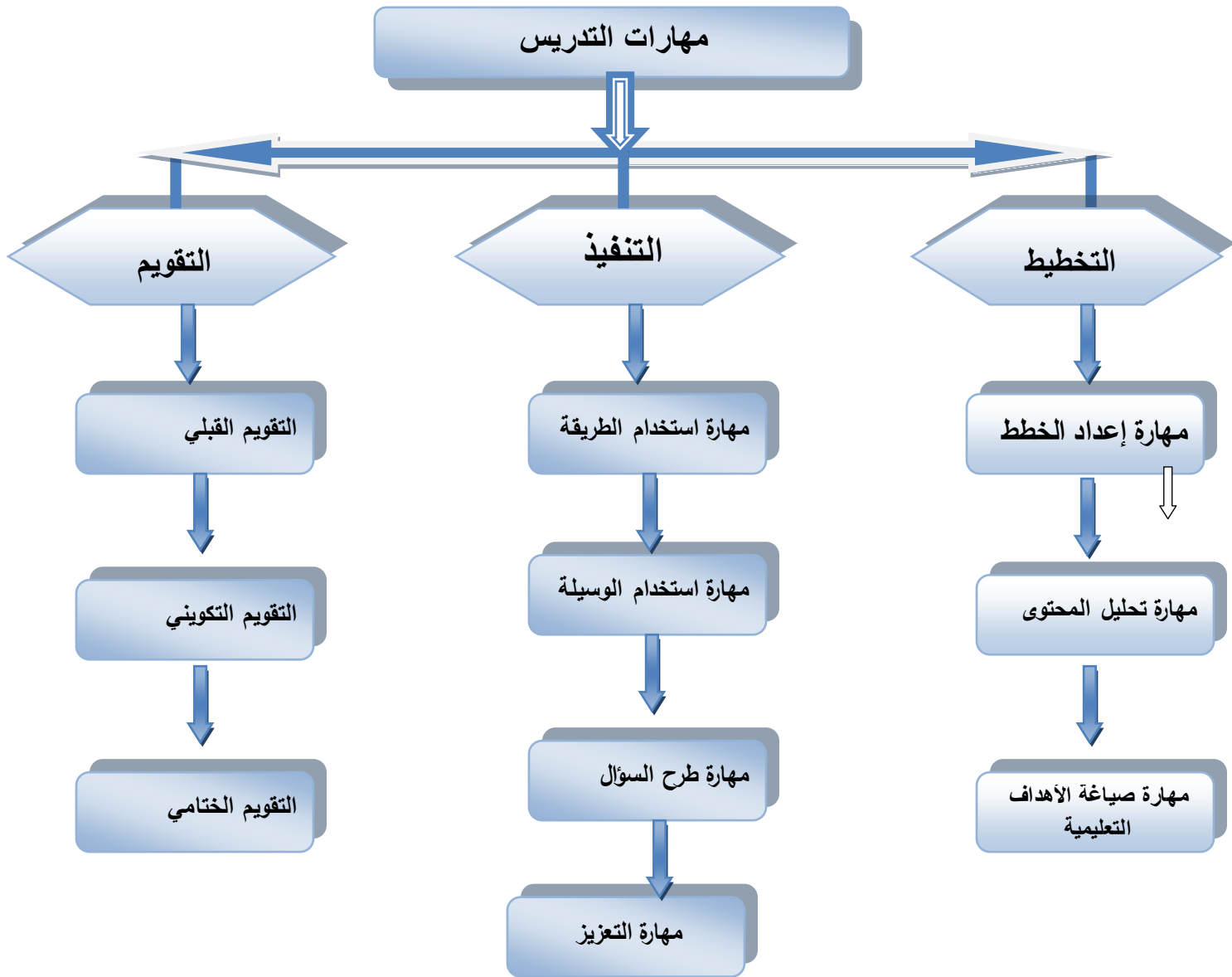
١- التَّقويم القبليّ: هو التَّقويم الذي يجري قبل البدء في تطبيق المنهج لغرض معرفة مُستوى المُتعلِّم والنُّقطة التي يجب البدء منها، وتحديد الأوضاع والظروف التي سيطبَّق فيها المنهج.

٢- التَّقويم التَّكوينيّ : ويطلق عليه التَّقويم البنائيّ وهو التَّقويم الذي يجري في أثناء تطبيق المنهج لغرض مُراجعة أسلوب العمل وتعديل مساره إن كان بحاجةٍ إلى تعديل، ومن سماته أنَّه يُوفَّر تغذية راجعة تسهم في تطوير المنهج.

التَّقويم الختاميّ: وهو التَّقويم الذي يجري في نهاية تطبيق المنهج لمعرفة مدى تحقيق أهداف المنهج وإصدار الأحكام على مدى نجاح المنهج بعناصره المختلفة في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها (ص ١٠٥).

٢- شروط التّقيّم :

- ١- إجراء التّقيّم بدلالة الأهداف.
- ٢- التّخطيط لعملية التّقيّم وتجنب العشوائية.
- ٣- استعمال كل أدوات التّقيّم الممكنة ، والتّأكد من الصدق والنّبات.
- ٤- مشاركة كل الأطراف التي تعمل في العملية التّعليميّة.
- ٥- شموليّة التّقيّم بحيث يتناول كلّ جوانب وعناصر وصفات الأفراد لتحقيق الغرض.
- ٦- اقتصاديّة التّقيّم لتقليل الجُهد والوقت والمال.
- ٧- اختيار المكان والزمان المناسبين لعملية التّقيّم.
- ٨- التعامل مع التّقيّم بأنّه عملية كليّة وليس جزئيّة.
- ٩- استعمال التّقيّم كوسيلة وليس كغاية (المسعودي، ٢٠١٥، ١٣٥، ١٣٦). ويمكن القول بأنّ المُعلّم في الصّف بحاجة إلى معرفة فعاليّة نشاطه في أثناء عمليّة التّدرّس ومستوى تقدّم كلّ طالب ، وهذا يتطلّب من المُعلّم القدرة على تحديد أهدافه المُراد تحقيقها من وراء عمليّة التّقيّم وتحديد الأداء ، والأسلوب الذي يُمكن استخدامه ، والوقت ، وتحديد جوانب التّعلّم المُراد تقويمها تحديداً دقيقاً ، وهذا يتطلّب مُعلّم مُتمكّن ، ليتم إنجاز العمليّة بنجاح والشّكل (٦) الباحثة يُوضح المهارات التي تمّ التّحدّث عنها والتّدرّب.



الشكل (٦) مهارات التدريس

وبشكل عام يمكن القول: إنَّ التَّلْمَذَ المعرفيَّة استراتيجية تربويَّة تعليميَّة تعلُّميَّة تُبنى على الفلسفة البنائيَّة، وهي تُقدم المعرفة من خلال عدَّة أساليب وهي النَّمذجة السَّقالات، التَّأمُّل، التَّوضيح، التَّدريب، وتجعلُ من المُتعلِّم نشطاً، مُتفاعلاً، اجتماعياً وكلُّ ذلك تحت إشرافٍ ومُتابعة المُعلِّم الذي يؤدي دور الموجه والمُرشد ولها دورٌ كبيرٌ في تنمية المهارات، وقد تمَّ استخدام استراتيجية التَّلْمَذَ المعرفيَّة في هذه الدِّراسة للعمل والتركيز على تنمية أهم المهارات التدريسيَّة (التَّخطيط، التَّنفيذ، التَّقويم) التي يجبُ على طلبة معلِّم الصَّف امتلاكها قبل التَّخرج وممارسة مهنة التَّعليم.

الفصل الرابع: إجراءات البحث وأدواته

تمهيد .

أولاً: منهج البحث

ثانياً: مجتمع البحث

ثالثاً: عينة البحث .

رابعاً: تحليل المحتوى

خامساً: تحديد معايير ومؤشرات الأداء

سادساً: تصميم البرنامج التدريبي .

سابعاً: تصميم الاختبارات التحصيلية .

ثامناً: بطاقة الملاحظة .

تاسعاً: التطبيق العملي للاختبارات التحصيلية وبطاقة الملاحظة .

عاشراً: التطبيق النهائي للتجربة .

الحادي عشر: الأساليب الإحصائية المستخدمة .

تمهيد:

يُقدّم هذا الفصل وصفاً شاملاً للمنهج المُستخدم في الدّراسة وكيفية تحديد مجتمع البحث ومتغيراته كما يُقدّم عرضاً تفصيلياً لمراحل بناء أدوات البحث بدءاً من تحديد المعايير ومؤشرات الأداء، والدليل التّربويّ المصمم وفق استراتيجية التّلمذة المعرفيّة، وصولاً إلى الاختبارات التّحصيليّة في مقرري الطرائق الخاصّة في التّعليم الأساسي ٢/ والمناهج التّربويّة للمرحلة الأولى من التّعليم الأساسي، واختبار المهارات التّربويّة لقياس فاعليّة الاستراتيجية في التّحصيل وتنميّة المهارات التّربويّة، إضافة لبطاقة الملاحظة التي تمّ إعدادها أيضاً لقياس فاعليّة التّلمذة في تنميّة المهارات التّربويّة لدى طلبة مُعلّم الصّف عينة البحث.

أولاً: منهج البحث:

لما كان هدفُ البحث الحالي الكشف عن فاعليّة استراتيجية التّلمذة المعرفيّة في التّحصيل الدّراسي وتنميّة المهارات التّربويّة لطلبة مُعلّم الصّف، فقد استخدمت الباحثة **المنهج التجريبي** لأنه "ذلك النوع من المناهج الذي يستخدم التجربة في اختبار فروض محدّدة ويُقرر علاقة بين متغيّرين عن طريق الدّراسة للمواقف المتقابلة التي ضبّطت كل المتغيرات ماعداً المتغير الذي يهتمُّ الباحث بدراسة أثره، فهو طريقةٌ بحثيّةٌ تتضمّن تغييراً مُتعمداً ومُضبوطاً للشروط المحدّدة لواقعةٍ معيّنة مع ملاحظة التّغيرات الناتجة عن ذلك ، وتفسير تلك التّغيرات" (الدريج، ١٥٠، ٢٠١١).

ثانياً: مجتمع البحث:

المجتمع الأصلي في البحث هو جميعُ طلبة مُعلّم الصّف في السنة الثالثة في كُليّة التّربية جامعة البعث في مدينة حمص ،وبالبالغ عددهم وفقاً لآخر مؤشرات إحصائيّة صادرة عن دائرة التّخطيط والإحصاء في كُليّة التّربية بـحمص (١٢٥٦) طالب وطالبة (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٨).

ثالثاً: عينة البحث:

تمّ اختيار عينة البحث بطريقةٍ قصديّة، من طلبة كُليّة التّربية بجامعة البعث، فسُحب من اختصاص مُعلّم الصّف سنة ثالثة (٣٠) طالباً وطالبة ، وبالطريقة نفسها سُحبت العينة الضّابطة وهكذا أصبح العدد الكليّ لعينة البحث (٦٠) طالباً وطالبة موزعين في مجموعتين تجريبيّة وضابطة كما هو مبينٌ في الجدول الآتي.

جدول (١) توزع عينة البحث

الجنس	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
ذكور	١١	٩
إناث	١٩	٢١
المجموع	٣٠	٣٠

ولضمان تكافؤ المجموعتين وحصر نتائج التجربة بأثر التلمذة المعرفية، حرصت الباحثة - قدر الإمكان على ضبط المتغيرات والعوامل التي يمكن أن تؤثر في نتائج التجربة، أي محاولة تثبيت العوامل التي يمكن أن تؤثر في المتغيرات التابعة والمتمثلة في هذه الدراسة بتحصيل طلبة كلية التربية (عينة البحث) في الاختبار التحصيلي ودرجة الاحتفاظ بالمفاهيم المعلومات وكان أهم هذه المتغيرات الآتي:

١- **متغير الخبرة:** تم ضبط متغير الخبرة، من خلال التأكد من عدم خضوع عينة الدراسة لبرنامج تدريبي معد للموضوعات المختارة في الدراسة الحالية واستبعاد الراسبين منهم.

٢- **متغير المستوى التحصيلي:** لضمان تكافؤ المجموعتين تم ضبط متغير المستوى التحصيلي بخضوع الطلبة عينة الدراسة لتطبيق قبلي للاختبارات التحصيلية للمقررات المختارة في هذه الدراسة (الطرائق الخاصة، المناهج التربوية، المهارات التدريسية) وسيرد ذلك لاحقاً خلال هذا الفصل.

رابعاً: تحليل المحتوى:

أولاً: اختيار المحتوى التعليمي:

١ - مقرر الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي/٢/

الفصل الثاني طرائق تعليم اللغة العربية .

أولاً - فلسفة منهاج اللغة العربية.

ثانياً - أهداف تعليم اللغة العربية.

رابعاً - مناهج تعليم اللغة العربية.

خامساً - طرائق تعليم فروع اللغة العربية (القراءة، الأناشيد والمحفوظات، الإملاء)

٢ - مقرر المناهج التربوية للمرحلة الأولية من التعليم الأساسي:

الفصل الأول: مفهوم المنهاج في مرحلة التعليم الأساسي :

أولاً - المفهوم التقليدي للمنهاج.

ثانياً - الانتقادات الموجهة إلى المنهاج بمفهومه التقليدي.

ثالثاً - المفهوم الحديث للمنهاج.

الفصل الثاني: عناصرُ المنهاج

أولاً - مفهومُ التَّعليمِ الأساسيِّ وتعريفه

ثانياً - أهدافُ مرحلةِ التَّعليمِ الأساسيِّ.

ثالثاً - محتوى التَّعليمِ الأساسيِّ.

رابعاً - أساليب التَّدريس والأنشطة المدرسيَّة.

خامساً - التَّقويم.

٣ - :المهاراتُ التَّدريسيَّةُ الأساسيّةُ

أ-مهارةُ التَّخطيط

١-مهارةُ تحليل المحتوى

٢-مهارةُ التَّخطيط.

٣-مهارةُ تحديد وصياغة الأهداف التَّعليميّة

ب-مهارةُ التَّنفيذ

١-مهارةُ استخدام طريقة تدرسيَّة.

٢-مهارةُ استخدام تقنية تعليميّة.

٣-مهارةُ التَّعزيز.

٤-مهارةُ إثارة الدَّافعيَّة.

٥-مهارةُ طرح السُّؤال.

ج-مهارةُ التَّقويم

١-مهارةُ التَّقويم الشَّخصي.

٢-مهارةُ التَّقويم البنائي.

٣-مهارةُ التَّقويم الختامي.

ثانياً: مُبررات اختيار المحتوى التَّعليميِّ للبرنامج:

ومن أهمِّ مُسوغات اختيار الموضوعات السابقة لمقرري طرائق التَّدريس الخاصَّة

في التَّعليم الأساسيِّ/٢، ومقرَّر المناهج التَّربويَّة للمرحلة الأولى من التَّعليم الأساسيِّ.

١-تأخذُ مادَّةُ اللُّغة العربيَّة النِّصيب الأكبر من الحصص الدَّراسيَّة، فقد خصص

لتعليمها ثلث مجموع الحصص (٥٨) حصَّةً من أصل (١٨٠) حصَّةٍ شهريَّة، موزَّعة

على فروع اللُّغة العربيَّة، وذلك يساعدُ ويفتحُ المجال لربط التَّدريب على طرائق تدريسها

مع المهارات التَّدريسيَّة المختارة.

٢-المقرران من المواد الأساسية في مرحلة إعداد مُعلِّم الصَّفِّ، فمن الضَّروريّ إتقانُ مفاهيم المُقررين في مرحلة إعداد مُعلِّم الصَّفِّ.

٣-تعدُّ المهارات التَّدريسيَّة محورَّ أساسيٍّ وهامٍّ في مرحلة إعداد مُعلِّم الصَّفِّ والتي ينبغي على الطَّالب إتقانها قبل التَّخرج وممارسة المهنة.

٤-تمَّ تحديد المهارات الأساسيّة للتدريس وهي (التَّخطيط والتَّنفيذ والتَّقويم) ، والمهارات الفرعيَّة التي تتدرج تحتها، من خلال الرُّجوع إلى العديد من الدِّراسات التي تناولت مهارات التَّدريس (بدر ٢٠٠٤)، (ماميش، ٢٠١٠)، (ابودية، ٢٠٠٩)، (البورنو، ٢٠٠٨)، (أبوحليمة، ٢٠١١) (المالكي، ٢٠٠٩)، (الأزهر، ٢٠١٥)، (محمود والبطراوي، ٢٠٠٦)، وبالعودة أيضاً إلى العديد من المراجع التي تناولت إعداد المُعلِّم (الحيلة، ٢٠٠٢)، (لافي، ٢٠١٢)، (البغدادى، ٢٠٠٥)، (السيد وآخرون، ٢٠١١)، (زيتون، ٢٠٠٣)، (العرنوسى، ٢٠١٦)، (حميدة وآخرون، ٢٠٠٣)، (المسعودي، ٢٠١٥)، (الويشي، ٢٠١٣)، (الفتلاوي، ٢٠١٠)، (متولي، ٢٠١٢) و (مارتن، ٢٠٠٦)، بالإضافة إلى الكُتب المعتمدة في كُليَّة التَّربية جامعة دمشق.

٥-تمَّ اختيارُ المهارات بعد استطلاع آراء عينةٍ من مُشرفي التَّربية العمليَّة في كُليَّة التَّربية بجامعة البعث ودمشق، حول أهمِّ المهارات الفرعيَّة التي تتدرج تحت المهارات الأساسيّة الثلاث (التَّخطيط ، التَّنفيذ، التَّقويم) والتي تعدُّ أساسيّة وينبغي على مُعلِّمي الصَّفِّ إتقانها قبل التَّخرج. الملحق /٣/

٦-تمَّ تحديدُ المهارات وفقاً لذلك وبما يتناسب مع طبيعة الموضوعات النَّظريَّة في المقرَّرين ويُسهل عمليَّة التَّدريب وفق استراتيجية التَّلَمذة المعرفيَّة.

ثالثاً: تحليلُ المحتوى:

يُعدُّ تحليل المحتوى من أهمِّ العمليَّات الإجرائيَّة التي ينبغي على المُعلِّم القيام بها بهدف التَّخطيط لمواقف التَّعليم، وإعداد المواد والنَّشاطات والتَّسهيلات اللَّازمة لتنفيذها، ولذلك يُعرَّف تحليل المحتوى بأنه "منهج أو أسلوب منظم لتحليل مضمون منهج معين ويهدفُ التصنيف الكمي للمضمون، ووصف المادَّة التَّعليميَّة وصفاً موضوعياً ومنظماً وفق معايير محدَّدة (طعيمة، ٢٠٠٤، ٦٩) وبناءً على ذلك حُل كل من الموضوعات المحدَّدة للمقرَّرين السابقين بالإضافة للجانب النَّظريِّ للمهارات التَّدريسيَّة التي تمَّ تحديدها.

١- أهمية تحليل المحتوى:

- ١- يُسهِّمُ بشكلٍ رئيس في تحديد الأهداف التَّعليميَّة.
- ٢- يُساعدُ في اختيار استراتيجيات التَّعليم والتَّقنيات التَّعليميَّة.
- ٣-يسهِّمُ في اختيار أدوات التَّقويم.

٤- بناء الاختبارات وفق الأسس العلمية.

٥- تبويب أو تصنيف عناصر المحتوى، مما يسهل تنفيذ الخطة.

٢- تحديد الهدف من التحليل:

١- تحديد المعايير ومؤشرات الأداء لجلسات البرنامج.

٢- تصميم برنامج تدريبي وفق استراتيجية التلمذة المعرفية.

٣- اعداد الاختبارات التحصيلية (للطرائق الخاصة، المناهج التربوية، المهارات التدريسية)

٣- تحديد فئات التحليل:

استخدمت الباحثة فئات التحليل الآتية بما ينسجم مع أهداف البحث وطبيعة المقررات (المفهوم الرئيس، المفهوم الفرعي مستوى أول، المفهوم الفرعي مستوى ثا، المفهوم الفرعي مستوى ثالث، الدلالة)

المفهوم الرئيس: فكرة تختص بظاهرة معينة أو بعلاقة أو باستنتاج عقلي، ويعبر عنها عادةً بوساطة كلمة أو أكثر من الكلمات.

وتعرفه الباحثة: بأنه فكرة عامة يعبر عنها بمصطلح أو بكلمة، مثال (مهارة الإملاء)

المفهوم الفرعي: وهي فكرة تعد أقل شمولية وعمومية من المفهوم الرئيس، ويرتبط بعلاقة ما مع مفهوم فرعي أو أكثر.

وتعرفه الباحثة: بأنه جزء من الفكرة العامة للمفهوم الرئيس، ويندرج تحته مستويات متعددة، ومثال على ما سبق.

- مفهوم رئيس: مهارة الإملاء

- مفهوم فرعي مستوى أول: أنواعها

- مفهوم فرعي مستوى ثان: مهارة الكتابة المنظورة.

- مفهوم فرعي ثالث: وذلك من خلال عرض القطعة المراد كتابتها.

الدلالة: عبارة عن توضيح كل من المفهوم الرئيس والمفهوم الفرعي، ومثال على ذلك.

"تعد الإملاء شكلاً من أشكال الكتابة فهي من أهم أسس الكتابة والتعبير الكتابي، وهي وسيلة لصحة الكلمة من حيث الصورة الخطية، ولا سبيل لفهم الكلمة أو الجملة إلا بها

ويبين الملحق ٤/ المفاهيم.

٤ - صدق تحليل المحتوى

استعانت الباحثة للتحقق من صدق تحليل المحتوى بمجموعة من المحكمين ذوي

الخبرة الملحق ١ / ، حيث زودتهم بقائمة التحليل السابقة مرفقة بها بنسخة من

الموضوعات المختارة كما وردت في المقررات (طرائق الخاصة، المناهج التربوية، وكذلك الجانب النظري للمهارات التدريسية) وطلب منهم الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما مدى اتفاق التحليل المرفق مع تعريفات فئات التحليل المستخدمة؟

ما مدى تغطية تحليل المحتوى المرفق للموضوعات (طرائق خاصة، مناهج تربوية والمهارات التدريسية) المختارة؟

ما مدى صحة انتماء المفاهيم الفرعية للمفهوم الرئيس المدرجة في إطاره؟

ما الذي ترون ضرورة حذفه وإضافته إلى التحليل المرفق؟

ورأى المحكمون أن التحليل يتفق مع فئات التحليل ويغطي الموضوعات والمهارات التدريسية المختارة، وقد عدلت بعض المفاهيم.

جدول (٢) التعديلات على تحليل المحتوى

قبل التعديل	بعد التعديل
مهارة الكتابة غير المنظورة تناسب الصفوف العليا (مستوى ثان)	تناسب الصفوف العليا (مستوى ثالث)
مهارة الاستماع (مفهوم رئيس)	مهارة الاستماع (مفهوم فرعي مستوى أول)

٥-التحقق من ثبات التحليل :

ويُقصد به الحصول على النتائج نفسها عند إعادة تحليل المضمون ذاته ،مع توافر الظروف نفسها والفئات والوحدات التحليلية نفسها ، مهما اختلف القائمون بالتحليل أو تغير الزمن الذي تتم فيه عملية التحليل (منصور وآخرون، ٢٠٠٩ ص ١٣٨)، ولتحديد الثبات في عملية التحليل يُمكن للباحث أن يقوم بتحليل المادة نفسها مرتين وعلى فترتين متباعدتين، وفي مثل هذه الحالة يستخدم عنصر الزمن في قياس ثبات التحليل، وتعد نسبة الاتفاق منخفضة إذا كانت أقل من (٧٥%) وبالتالي الثبات منخفض ، وإذا زادت نسبة الاتفاق على (٧٥%) يكون معامل الثبات مقبولاً ومرتفعاً، وانطلاقاً من ذلك فقد قامت الباحثة بإعادة التحليل مرة أخرى بعد (٢٥) يوماً من التحليل الأول، ثم حساب نسبة الاتفاق بين التحليلين باستخدام معادلة هولستي (Holsti).

٢(عدد الفئات التي يتفق عليها في التحليلين)

نسبة الاتفاق =

مجموع الفئات التي حُللت

والجدول (٣) يبين نسبة الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني:

التحليل	عدد المفاهيم المحللة	نسبة الاتفاق
١	١٩٨	$\frac{٢(١٩٦)}{١٩٨}$
٢	١٩٦	١٩٨

يلاحظ من الجدول السابق أن نسبة الاتفاق بلغت (٩٧,٠) مما يعني أن عملية التّحليل على درجة مرتفعة من الثّبات، وبذلك أصبحت قائمة المفاهيم بشكلها النهائي **ملحق (٤)**

خامساً: تحديد معايير ومؤشرات الأداء التعليمية لجلسات التدريب:

قبل وضع المعايير ومؤشرات الأداء للبرنامج التدريبي قامت الباحثة بالخطوات الآتية:

- ١- الاطلاع على محتوى المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية (وزارة التربية، ٢٠١٧).
- ٢- الاطلاع على محتوى الورشات التدريبية، وبعض الحقائق التدريبية للموجهين في المناهج المطورة، وذلك بحكم عمل الباحثة بمديرية التربية (وزارة التربية، ٢٠١٧).
- ٣- وضع تعريف محدد وواضح لمفهوم **المعيار**: فهو مستوى محدد من التميز في الأداء أو درجة محددة من الجودة وينظر إليه كهدف محدد مسبقاً للمسألة التعليمية، أو كمقياس ظاهر مطلوب تحقيقه لبعض الأغراض، وتمت صياغة المعايير من قبل الباحثة بالاستناد إلى الآتي:

تتم صياغة المعايير من خلال المستويات الثلاث:

- ١- في مستوى المضمون المعرفي: تبدأ كتابة المضمون ب(يفهم ، يتعرف، يعي) وذلك لدلالة على المستوى الأعلى المطلوب تحقيقه من قبل المتعلم لهذا المضمون المعرفي
مثال: "يعي أهمية التخطيط التربوي على المدى البعيد والمتوسط القصير"
- ٢- في مستوى المهارات: تبدأ كتابة معيار المهارة ب (يستخدم، يطبق ، يتواصل) وغيرها من المفردات التي تدل على اكتساب المهارة
مثال: " يطبق المتعلم التفكير الإبداعي في وضع خطة بعيدة المدى لدروسه"
- ٣- في مستوى القيم: تبدأ كتابة معيار القيم ب (يكتشف، ينمي، يتمثل، يطبق، ينقل)، وذلك لدلالة على المستوى المطلوب تحقيقه من قبل المتعلم **مثال:** يكتشف المعايير العلمية المرتبطة باستخدام الاكتشافات والتقانات العلمية بما فيه خير البشرية" (وزارة التعليم العالي وزارة التربية، ٢٠١٧)

وصيغت المعايير لموضوعات البرنامج بالاستناد إلى ما سبق ومن ثم تم تحديد مؤشرات الأداء لكل معيار، بشكل يتناسب مع كل معيار ويحققه، وقد صيغت المؤشرات بالاعتماد على تصنيف **بلوم المعدل** والذي يتضمن المستويات المعرفية الآتية (يتذكر، يفهم، يطبق، يحلل، يقوم، يبدع) (ميناء، ٢٠٠٦، ١٢)، حددت المؤشرات بشكل ينسجم مع تحقيق محتوى البرنامج ومع الأهداف المطلوب تحقيقها وكانت بمثابة الموجه للعمل في الجلسات النظرية والعملية، الملحق / ٥/ وللتحقق من صدق قائمة المعايير والمؤشرات التعليمية تم عرضها على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص الملحق / ١/ وكان من أهم التعديلات الآتي:

جدول (٤) التعديلات على قائمة المعايير ومؤشرات الأداء.

قبل التعديل	بعد التعديل
يعطي تعريفاً للقراءة ويذكر أنواعها	يعطي تعريفاً لمهارة القراءة
يرسم الخطوات الأساسية لتعليم قراءة الاستماع	يرسم الخطوات الأساسية لتعليم مهارة الاستماع
يعرف الأناشيد والمحفوظات	يعطي تعريفاً لمفهوم الأناشيد والمحفوظات
يتعرف على أنواع التعزيز	يتعرف أنواع التعزيز
يختار الطالب الوسيلة التعليمية المناسبة	يختار الطالب التقنية التعليمية المناسبة.
يحدد الأهداف العامة لتدريس اللغة العربية	يحدد الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية

وبعد الحصول على آرائهم عدلت قائمة المعايير والمؤشرات، ليتم البدء بتصميم البرنامج التدريبي المعد وفق استراتيجية التلمذة المعرفية.

سادساً: تصميم الجلسات التدريبية وفق استراتيجية التلمذة المعرفية:

اعتمدت الباحثة في تصميم المحتوى الخطوات الآتية:

١- الاطلاع على مجموعة من الدراسات التي تناولت استراتيجية التلمذة المعرفية (ذوقان، ٢٠١٢)، (البيطار، ٢٠١٤)، (الشويكي، ٢٠١٥)، (أبو هــدة، ٢٠١١)، (الحمزة، ٢٠١٧)، (العجيلي واللامي، ٢٠١٨)، (حاج ماف، ٢٠١٥)، (walker, 2003)، (الخزاعي، ٢٠١٤)، (السلامات، ٢٠١٨)، (الفيل، ٢٠١٦)، (الرسنماوي، ٢٠١٨).

٢- تضمن الدليل عشر لقاءات موزعة على عشرة أيام، حيث جاء عدد اللقاءات متوافقاً مع مواضيع الجلسات، وتم تخصيص اليوم الأول (للتعارف والاتفاق على قواعد، وآلية ترتيب الجلسات وكيفية العمل في أثناء الجلسات، وتوزيعهم إلى مجموعات

وتعريفهم بفكرة الدليل، والهدف) بحيث تخصص باقي الجلسات لعرض الموضوعات والتدريب على المهارات التدريسية وذلك ضمن جلستين .

الجلسة الأولى: نظرية مدتها (٧٥) دقيقة ويتم فيها عرض الجانب النظري للموضوعات المحددة وفق عدة أساليب تدعم تحقيق أهداف استراتيجية التلمذة المعرفية (النمذجة ، التسقيـل، التأمل ، التوضيح، التدريب) ، حيث خصصت جلسات الأسبوع الأول لمقرر الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي/٢، والأسبوع الثاني تم تقديم موضوعات مقرر المناهج التربوية للمرحلة الأولية في التعليم الأساسي.

الجلسة الثانية : عملية : مدتها (٧٥) دقيقة تتناول مهارة تدريسية يتم التّـدرب على مهارة محددة في كل جلسة، وفق الأساليب المحددة للتلمذة المعرفية وعلى مدى أسبوعين كاملين ، ماعدا مهارة استخدام الطريقة التدريسية تم التدريب عليها خلال جلستين من البرنامج.

يتخلل الجلستين الأولى والثانية فترة استراحة مدتها (١٥) دقيقة والملحق (٦) يوضح خطوات العمل بالتفصيل خلال الجلستين والجدول الزمني لجلسات البرنامج.

٣- تمّ تصميم جلسات البرنامج بناءً على معايير ومؤشرات الأداء المطلوب تحقيقها لكل جلسة عمل سواء نظرية أو عملية (مهارة تدريسية) .

٤- تحديد المواد اللازمة من أوراق عمل للتدريب وجهاز حاسوب وأوراق كبيرة ، وشرائح عرض تقديمي.

٥- إجراءات سير الجلسة يتم خلالها تقديم الأنشطة وعرضها وفق أساليب التلمذة المعرفية والعمل من خلال أساليب التلمذة (النمذجة، التسقيـل، التوضيح، التأمل، التدريب) لتحقيق ما حدد من معايير ومؤشرات.

٦- يتم العمل بالجلسات وفق خطوات التلمذة المعرفية في البدء تقديم النشاط يكون بأسلوب النمذجة إذ تعرض العمليات والاستراتيجيات اللازمة لتنفيذ النشاط وعلى المتعلم في هذه الخطوة ملاحظة كيفية تنفيذ الأداء، تليها مرحلة التسقيـل يتم انجازها بتكليف الطلبة بمهمة عمل ودور الباحثة هنا تقديم التلميحات وبعد ذلك مرحلة التأمل يقوم بها الطلبة بمراجعة أعمالهم وتحليل أدائهم ، لتأتي بعدها مرحلة التوضيح إذ تقوم كل مجموعة بتوضيح ما قامت به من وشرح أسباب اختيار الخطوات المستخدمة، ليتم بعدها الانتقال إلى المرحلة الأخيرة في التدريب وهنا يتم تقديم مهمات عمل للطلبة الهدف منها اتقان ما تعلموه في الخطوات السابقة وقد تكون المهمات والأنشطة فردية أو جماعية ، وقد تضمنت مقدمة البرنامج توضيح غاية كل أسلوب من أساليب التلمذة المعرفية.

٧- بالنسبة للجلسات العملية المتضمنة التدريب على المهارات التدريسية يتم من خلالها التوضيح والتعريف بالمهارة من خلال تقديمها وفق أساليب التلمذة المعرفية ،ليتم لاحقاً تنفيذها من خلال تطبيق بعض الدروس في المدرسة ،وملاحظة اتقانهم للمهارات المحددة

٨- أساليب التقويم في نهاية كل جلسة يتم تقويم أداء الطلبة خلال جلسات تنفيذ العمل من قبل الباحثة لتحديد مدى تحقق المعيار .

٩- تكليف الطلبة ببعض مهمات العمل في نهاية كل جلسة كتحضير لبعض الدروس والاطلاع عليها وتصحيحها من قبل الباحثة.

١- صدق الجلسات التدريبية:

تم عرض الجلسات التدريبية على مجموعة من المحكمين في كلية التربية في جامعة دمشق والبعث **ملحق / ١** وذلك لتعرف اقتراحاتهم وتوجيهاتهم حول:

- ١- مدى انسجام أهداف البرنامج مع محتواه والأنشطة.
 - ٢- مناسبة خطوات العمل خلال جلسات العمل للأهداف المرجوة منها.
 - ٣- مدى التكامل بين أساليب العمل المستخدمة في البرنامج والمدة الزمنية
 - ٤- إضافة أفكار جديدة وتعديل ما يناسب تحقيق أهداف البرنامج .
- وقد أوصى معظم السادة المحكمين بأن البرنامج يتمتع بالدقة العلمية وبحقق الأهداف المرجوة منه، مع ضرورة الأخذ بالملاحظات الآتية:
- ٥- تخصيص جلسة لكل مهارة وعدم تقديم مهارتين في جلسة واحدة.
 - ٦- استبدال مصطلح مادة بمقرر .
 - ٧- يجب أن تراعي الجلسات التدريبية التسلسل الآتي في تقديم المهارات التحليل - التدرب على صياغة الأهداف، ثم وضع خطة يليه التدريب على استخدام الطريقة التدريسية المناسبة
 - ٨- إعادة النظر في التقويم في نهاية كل جلسة.
 - ٩- وضع فهرس واحد لكل جلسات البرنامج ،وعدم تكراره في كل جلسة .
 - ١٠- إعادة النظر في توقيت تنفيذ بعض الأنشطة.
 - ١١- تصحيح بعض الأخطاء اللغوية
- بعد إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظات السادة المحكمين، أصبح البرنامج جاهزاً بصورته الأولية للتجريب الاستطلاعي.

٢-التجريب الاستطلاعي:

تم تطبيق البرنامج على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة في كلية التربية جامعة البعث في مدينة حمص وذلك خلال الفصل الدراسي الأول، يوم الأحد بتاريخ ١١/٤/٢٠١٨ بواقع أربع لقاءاتٍ كل أسبوع خلال هذه الفترة وحتى يوم الاثنين ١٩/١١/٢٠١٨ وكان الهدف الأساسي من هذه الدراسة الاستطلاعية، التأكد من صلاحية البرنامج للتطبيق النهائي حيث تم التركيز على النقاط الآتية:

- تفاعل وتجاوب الطلبة مع أنشطة الجلسات التدريبية
- وضوح الأنشطة وإمكانية تطبيقها والتدريب عليها.
- مدى مناسبة الوقت للأنشطة
- تحديد الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحثة في أثناء التطبيق النهائي للجلسات التدريبية.

وقد تمت ملاحظة النقاط الآتية خلال التجريب الاستطلاعي.

- ١-تجاوب وتفاعل الطلبة المشاركين على نحو إيجابي ومفيد مع فكرة التدريب، وأبدوا تفاعلاً وحماسة في أثناء تطبيق أساليب التلمذة .
- ٢-وقفت الباحثة على عدة صعوبات تستعرض تطبيق التدريب بشكله النهائي وحددتها بالنقاط الآتية:
- ٣-صعوبة الزام الطلبة بالحضور في فترة تطبيق التدريب وذلك لانشغالهم بمواعيد محاضراتهم .
- ٤-صعوبة تغيير القاعة في كل جلسة، لأن تنفيذ الجلسات يتطلب مكان محدد وثابت.
- ٥-عدم توفر قاعة مجهزة لتنفيذ مثل هذه الأنشطة، فأغلب القاعات تم تصميمها على شكل مدرجات.

وفي ضوء نتائج التجريب الاستطلاع تم التوصل إلى الآتي:

- ١-تشجيع الطلبة على الالتزام بحضور مواعيد الجلسات من خلال الاتفاق مع مشرفي التربية العملية ومشرفي العملي للموضوعات النظرية على إعطاء علامات للطلبة المشاركين في حال الالتزام والحضور
- ٢-الاتفاق مع إدارة كلية التربية بضرورة توفير قاعة محددة خلال اللقاءات .
- ٣-الاتفاق مع الطلبة على مواعيد مناسبة بشكل لا يتعارض مع محاضراتهم ويشجعهم على الحضور.
- ٤-الاتفاق معهم على مواعيد تطبيق الاختبارات وملاحظة أداءهم في (مدرسة عكرمة المحدثه) بعد تطبيق البرنامج.

وبذلك أصبحت الجلسات التدريبية جاهزة للتطبيق النهائي للتجربة ملحق (٦) حيث تضمن في صورته النهائية:

- ١-تعريفاً عاماً بالاستراتيجية المستخدمة.
- ٢-شرحاً لأساليب التلمذة المستخدمة .
- ٣-الأهداف العامة لجلسات التدريب.
- ٤-فلسفة البرنامج
- ٥-معايير ومؤشرات الأداء المطلوب تحقيقها. **ملحق (٥).**
- ٦-الجلسات النظرية والعملية للمقررات والمهارات وأنشطة تنفيذها وتطبيقها وفق استراتيجية التلمذة المعرفية.

سابعاً: تصميم الاختبارات التحصيلية:

تُعرف الاختبارات التحصيلية في العلوم التربوية والسلوكية كما حددها محارب (٢٠١٢) " بأنها مجموعة أو سلسلة من الأسئلة أو المهام ، يطلب من المتعلم الاستجابة لها تحريرياً أو شفهيّاً أو أدائياً لقياس ما يطرأ عليه من تغيير نتيجة تعرضه لعوامل ومثيرات جديدة قد تؤثر فيه مستقبلاً" (ص٥).

١-تحديد أهداف الاختبارات:(الطرائق، المناهج، المهارات)

تحددت أهداف الاختبارات بالنقاط الآتية :

- ١-معرفة مدى التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق برنامج التلمذة المعرفية (التطبيق القبلي للاختبار)
- ٢-قياس أثر استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تحسين تحصيل طلبة معلم الصف عينة البحث في المجموعتين التجريبية والضابطة في مقرري الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي/٢/ والمناهج التربوية من التعليم الأساسي (التطبيق البعدي المباشر)
- ٣-قياس أثر التلمذة المعرفية في تنمية المهارات التدريسية لطلبة معلم الصف (عينة البحث)(التطبيق البعدي المباشر)
- ٤-قياس مدى احتفاظ (عينة البحث) بالمعلومات من خلال إعادة تطبيق الاختبار بعد (٢٠) يوماً، وذلك لمعرفة فاعلية التلمذة المعرفية في الاحتفاظ (التطبيق البعدي المؤجل).

٢-تحديد مستويات الاختبار:

تمَّ تحديد مستويات الاختبار بما ينسجم مع الموضوعات المختارة، وقد حدّدت الباحثة المستويات وفق تصنيف بلوم المعدل وتعرفها كالاتي:

١- **التذكر (Knowledge)**: هو الدرجة التي حصل عليها الطالب من خلال إجابته عن أسئلة الاختبار التحصيلي الخاص بمستوى التذكر، والتي تقيس قدرته على استرجاع أو تذكر الأسماء وقد شمل هذا المستوى البنود الآتية في اختبار الطرائق الخاصة (١-١١-٥-٦-١٦) اختبار المناهج التربوية (١-٧-١٠-١٣)، اختبار المهارات التدريسية (٧-١٢-١٣-١٨-٢٥-٣١-٣٨-٤١).

٢- **الفهم**: هو الدرجة التي حصل عليها الطالب من خلال إجابته عن أسئلة الاختبار التحصيلي الخاص بمستوى الفهم، والتي تقيس القدرة على التمييز والشرح والتعبير بلغته الخاصة عن فهمه للمعلومات والحقائق المتعلقة بالموضوعات المختارة وقد شمل هذا المستوى البنود الآتية في اختبار الطرائق الخاصة (٤،٧،٨،١٢،١٨) المناهج (٢،٣،٤،١٤)، المهارات (٢،٣،٤،١١،١٤،١٥،١٨،٢٢،٣٤).

٣- **التطبيق**: هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن أسئلة الاختبار التحصيلي الخاص بمستوى التطبيق، والتي تقيس قدرته على توظيف المعلومات والحقائق في مواقف مشابهة للمواقف التي مرّ بها الطالب وقد شمل هذا المستوى البنود الآتية في اختبار الطرائق الخاصة (١٥) واختبار المناهج (١١،١٢) واختبار المهارات (٤،١٢،١١،٨،٩،١٤،٣٣،٢٤،١٧،١٠).

٤- **تحليل**: هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن أسئلة الاختبار التحصيلي الخاص بمستوى التحليل، والتي تقيس قدرة الطالب على تحليل الأفكار والمعلومات إلى عناصرها، وقد شمل هذا المستوى البنود الآتية في اختبار الطرائق الخاصة (٢،٣،٩،١٧،١٣) واختبار المناهج (٦،٥) واختبار المهارات (٦،١٠،٢٢،٢٨،٣٦،٣٩،٤٣).

٥- **التقويم**: هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن أسئلة الاختبار التحصيلي الخاص بمستوى التقويم، والتي تقيس قدرة الطالب على الحكم على بعض المواقف التعليمية واقتراح بعض الأمثلة المتعلقة بمواقف جديدة وقد شمل هذا المستوى البنود الآتية في طرائق خاصة (١٨)، مناهج (١٨،١٥) اختبار المهارات (٢٧،٢٣،٢٩،٣٥،٣٧،٤٢).

٦- **يبدع**: هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته عن أسئلة الاختبار التحصيلي الخاص بمستوى يبدع، والتي تقيس قدرة الطالب على ربط العناصر والأجزاء المكونة للموقف التعليمي في كل واحد له معنى، أو انتاج شيء جديد، وقد شمل هذا المستوى البنود الآتية في اختبار الطرائق الخاصة (١٤، ١٩)، اختبار المناهج التربوية (٨)، واختبار المهارات (٤٥، ٣٠). **الملحق (٧)**

٣- إعداد جدول المواصفات:

يعرف جدول المواصفات جواد (٢٠٠٨) بأنه "عبارة عن مخطط تفصيلي يتم فيه ربط محتوى المادة التعليمية بالأهداف التعليمية وتتلخص فوائد إعداده بالنقاط الآتية" (١٤٦).

١- يحقق الشمول المطلوب في الاختبار التحصيلي مما يتيح تغطية جميع عناصر المحتوى أو الموضوعات التي يتم تعلمها

٢- يعطي للاختبار صدق المحتوى الذي يتطلب مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد.

٣- يعطي لكل جزء أو موضوع وزنه الفعل عندما توزع الأسئلة في الجدول حسب الأهمية النسبية لها.

يشمل جميع مستويات الأهداف ، دون التركيز على الجوانب الدنيا فقط، وبالرجوع إلى العديد من

المراجع العلمية التي تناولت خطوات إعداد جدول المواصفات مثل (غباري وأبو شعيرة، ٢٠١٠)

(الجنازرة ومسعد، ٢٠١٠)، (ميخائيل، ٢٠٠٩) و (جواد، ٢٠٠٨) (مراد وسليمان، ٢٠٠٢)

٤- تم إعداد جدول المواصفات وفق الخطوات الآتية:

١- تحديد الأهمية النسبية لكل موضوع من الموضوعات المختارة من خلال تحديد عدد المؤشرات

التعليمية المحددة لكل موضوع وتحديد الأهمية النسبية لكل مؤشر. **الجدول (٥)(٦)(٧)**

٢- قامت الباحثة بتحديد الوزن النسبي للأسئلة التي يجب أن يشملها الاختبار والتي تخص كل

موضوع من موضوعات المحتوى المحدد وفي أي مستوى من مستويات الأهداف وذلك باستخدام

المعادلة الآتية

$$Z = \frac{A \times B}{N}$$

حيث Z = الوزن النسبي لمستوى المؤشر في الموضوع (الوزن النسبي للأسئلة).

A = الوزن النسبي للموضوع.

B = الوزن النسبي للمؤشر.

N = المجموع الكلي للأوزان النسبية وتساوي ١٠٠%. (مراد وسليمان، ٢٠٠٢، ص ١٤٨).

مثال: الوزن النسبي لأسئلة مستوى الفهم في طرائق تعليم الإملاء

$$= \frac{100}{(21 \times 20)} \text{ وهكذا بالنسبة لجميع المستويات للموضوعات المختارة}$$

وفي ضوء نتائج **الجدول (٥)(٦)(٧)** تم تحديد عدد الأسئلة التي تخص كل موضوع من

موضوعات المحتوى وفي كل مجال من مجالات المؤشرات ، وذلك بتحويل الأوزان النسبية إلى

مايقابلها من اعداد أسئلة باستخدام المعادلة الآتية : عدد أسئلة الموضوع = الوزن النسبي

للموضوع × الوزن النسبي للمؤشر × المجموع الكلي للبندود، وبذلك تصبح البندود التابعة لكل

اختبار على الشكل الآتي:

- ١- مستوى التذكر : شمل البنود رقم في اختبار الطرائق الخاصة (١-١١-٥-٦-١٦) وفي اختبار المناهج التربوية شمل البنود (١-٧-١٠-١٣)، وكذلك شمل بنود رقم (٧-١٢-١٣-١٨-٢٥-٣١-٣٨-٤١) في اختبار المهارات التدريسية.
- ٢- مستوى الفهم شمل البنود الآتية في اختبار الطرائق الخاصة (١٨، ١٢، ٨، ٧، ٤) المناهج (١٤، ٤، ٣، ٢)، المهارات (٢، ٣، ٤، ٥، ١١، ١٤، ٩١، ١٨، ١٥، ٣٢، ٣٤).
- ٣- مستوى التطبيق شمل البند رقم (١٥) في اختبار الطرائق الخاصة، واختبار المناهج شمل البنود (١١، ١٢) وفي اختبار المهارات شمل البنود (٤، ١٢، ١١، ٨، ٩، ١٤، ٣٣، ٢٤، ١٧، ١٠).
- ٤- مستوى التحليل شمل البنود رقم في اختبار الطرائق الخاصة (٢، ٣، ٩، ١٧، ١٣) واختبار المناهج (٥، ٦) واختبار المهارات (٦، ١٠، ٢٢، ٢٨، ٣٦، ٣٩، ٤٣).
- ٥- مستوى التقويم شمل البنود رقم طرائق خاصة (١٨)، مناهج (١٨، ١٥) اختبار المهارات (٢٧، ٢٣، ٢٩، ٣٥، ٣٧، ٤٢).
- ٦- مستوى يبدع شمل البنود رقم في اختبار الطرائق الخاصة الطرائق الخاصة (١٤، ١٩) اختبار المناهج التربوية (٨) واختبار المهارات (٤٥، ٣٠).

جدول (٥) الوزن النسبي لمؤشرات الأداء لاختبار الطرائق

مستويات مؤشرات أداء مقرر الطرائق الخاصة وفق مستويات بلوم المعدل							
يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع	عدد المؤشرات	الوزن النسبي
١	٢	-	١	-	-	٤	٢١%
١٠%	٢٠%	-	١٠%	-	-		
٢	٣	-	١	-	-	٦	٣٢%
٢%	٣%	-	١%	-	-		
١	١	١	-	١	١	٥	٢٦%
١%	١%	١%	-	١%	١%		
١	-	-	١	١	١	٤	٢١%
١%	-	-	١%	١%	١%		
٤	٦	٢	٣	٢	٢	١٩	-
٢٢%	٣٢%	١١%	١٢%	١١%	١١%	١٠٠	

جدول (٦) الوزن النسبي للمؤشرات الأداء لاختبار المناهج وفق مستويات بلوم

مستويات مؤشرات الأداء لمقرر المناهج التربوية وفق بلوم المعدل							
يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع	عدد المؤشرات	الوزن النسبي
١	٢	—	—	—	—	٣	٢١%
الوزن النسبي لكل مؤشر	١٠%	٢%	—	—	—	—	—
١	—	١	١	—	—	٣	٢١%
الوزن النسبي لكل مؤشر	١%	—	١%	—	—	—	—
١	—	—	—	١	١	٣	٢١%
الوزن النسبي لكل مؤشر	١%	—	—	١%	—	—	—
١	—	١	١	—	—	٣	٢١%
الوزن النسبي لكل مؤشر	١%	—	—	١%	—	—	—
١	—	١	١	—	—	٣	٢١%
الوزن النسبي لكل مؤشر	١%	—	١%	—	—	—	—
٤	٣	٣	٢	٢	٢	١٥	—
الوزن النسبي	٢٣%	٢١%	٢١%	٢٠%	٢٠%	١٠٠	—

جدول (٧) الوزن النسبي للمؤشرات الأداء لاختبار المهارات وفق مستويات بلوم

مستويات مؤشرات الأداء لمهارات التدريس							
يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع	عدد المؤشرات	الوزن النسبي
١	٢	١	—	—	—	٤	٩%
الوزن النسبي لكل مؤشر	١%	٢%	١%	—	—	—	—
١	٢	٣	—	—	—	٦	١٤%
الوزن النسبي لكل مؤشر	١%	٢%	٣%	—	—	—	—
٣	١	٢	—	١	—	٧	١٥%

الوزن النسبي لكل مؤشر	٣%	١%	٢%	١%	١%	١%	١٥%
مهارة استخدام طريقة تدريسية	١	١	٢	١	١	١	١٥%
الوزن النسبي لكل مؤشر	١%	١%	٢%	١%	١%	١%	١٥%
مهارة استخدام تقنية تعليمية	١	١	١	٣	١	١	١٥%
الوزن النسبي لكل مؤشر	١%	١%	١%	٣%	١%	١%	١٥%
مهارة التعزيز وطرح السؤال	١	٢	١	٢	١	١	١٤%
الوزن النسبي لكل مؤشر	١%	٢%	١%	١%	٢%	١%	١٤%
مهارة التقويم	٤	١	١	١	١	١	١٨%
الوزن النسبي لكل مؤشر	٤%	١%	١%	١%	١%	٤٥%	١٨%
الوزن النسبي	٢٣%	٢١%	٢٣%	١٤%	١٢%	٨%	١٠٠

٤- اختيار شكل بنود الاختبار:

حُدد شكل بنود الاختبار بما ينسجم مع عدد البنود التي تم التوصل إليها من خلال جدول المواصفات، كما ويعتمد اختيار شكل البنود على الهدف المراد قياسه من الاختبار وطبيعة محتوى المادة، وقد راعت الباحثة صياغة إجابات مفردات الاختبار في عدد من الاختيارات، وقد بلغت عدد البدائل لكل سؤال أربعة خيارات للتقليل من أثر التخمين، بحيث تكون متجانسة مع مقدمة كل مفردة، وقد تضمن الاختبار عدداً من التعليمات حاولت الباحثة صياغتها في صورة واضحة ومناسبة لمستوى عينة الدراسة، كما وضحت فكرته وطريقة الإجابة عليه، وفي ضوء هذه الاعتبارات أخذت البنود الأشكال الآتية:

١- **اختيار من متعدد:** وهذا النوع من البنود هو الأكثر مرونة وفاعلية بين البنود الموضوعية والواقع أن المرونة الفائقة التي يتمتع بها هذا النوع، وقابليته للاستخدام في قياس أنواع ومستويات مختلفة من التعلم ولسائر المواد ومختلف المراحل الدراسية، وتوافر شروط الموضوعية والدقة في التصحيح قادت إلى انتشاره على نطاق واسع في قياس التحصيل.

٢- **الأسئلة المقالية:** وهي من أكثر الاختبارات الكتابية شيوعاً، وتصلح لتقويم الكثير من الأهداف، كالشرح، والوصف، والمقارنة، والتحليل، والنقد، والقدرة على التعبير، ويمكن عن طريقها قياس نواتج التعلم التي تتطلب تنظيم الأفكار، وتنمية قدرة الطالب في التعبير عنها (ميخائيل، ٢٠٠٩، ص ٣٣٣، ٣٢٦).

٥- **توزيع درجات الاختبار:** بلغ عدد بنود الاختبار في اختبار الطرائق الخاصة (١٩) بنداً حددت درجة كل بند (١) درجة واحدة تم توزيعها بالتساوي على كل مفردات بنود الاختبار من متعدد وذلك حسب عددها وحددت درجة بنود الأسئلة المقالية بـ(٢) درجتين لكل بند، وبذلك أصبح المجموع الكلي لدرجات الاختبار (٢١) درجة، إذ تضمن اختبار الطرائق الخاصة سؤالاً مقالياً.

وعدد بنود الاختبار في اختبار المناهج (١٥) بنداً وجميعها من نوع الاختبار من متعدد، وبذلك أصبح المجموع الكلي لدرجات الاختبار (١٥) درجة.

وعدد بنود الاختبار للمهارات التدريسية (٤٥) بنداً، حددت درجة (١) درجة واحدة لكل بند، تم توزيعها بالتساوي على كل مفردات بنود الاختبار من متعدد، وذلك حسب عددها وحددت درجة بنود الأسئلة المقالية بـ(٢) درجتين لكل بند، وبذلك أصبح المجموع الكلي لدرجات الاختبار (٥٠) درجة.

٣- حددت الباحثة طريقة التصحيح وفق الآتي :

بالنسبة لأسئلة الاختبار من متعدد :

١- يحصل الطالب على درجة المفردة في حال قدم إجابة صحيحة .

٢- يخسر الطالب درجة المفردة في حال قدم إجابة خاطئة .

يبرر هذا الأسلوب في التصحيح، بأنه يضمن التوزيع العادل للدرجات، لأن التوزيع الذي يعتمد على منح الدرجات للإجابات الصحيحة دون الإجابات الخاطئة سيظلم الطالب الذي اختار الإجابات الصحيحة فقط مقارنة بالطالب الذي اختار الإجابات الصحيحة والخاطئة معاً، ففي مثل هذه الحالة يحصل كل من الطالبين على العلامة النهائية نفسها للسؤال.

-بالنسبة لأسئلة المقالية:

يحصل الطالب على درجة البند كاملة (٢) درجتين في حال قدم أربع أفكار رئيسية، حيث تعطى لكل فكرة رئيسية صحيحة يقدمها الطالب نصف درجة.

٥- صدق الاختبار:

اعتمدت الباحثة صدق المحتوى كخطوة أولى في حساب الصدق قبل التطبيق الاستطلاعي الذي تم خلاله حساب الصدق الداخلي لبنود الاختبار، ويرى ميخائيل بأن صدق المحتوى يمثل شرطاً جوهرياً وحاسماً في الحكم على صلاحية الاختبار، ويقوم على دراسة محتوى الاختبار وتفحص بنوده المختلفة للتأكد مما إذا كانت بكايته عينة ممثلة لمحتوى الموضوع ومجال السلوك الذي تقيسه، وتغطي هذا المحتوى بعناصره الرئيسية والفرعية، ويتم تأسيس هذا النوع من الصدق بخطوتين، الأولى إعداد جدول

المواصفات والثانية الاستعانة بآراء عدد من الخبراء والمختصين في مجال البحث (ميخائيل، ٢٠٠٩، ٢٥٩، ٢٥٧) ولتحقيق صدق المحتوى أتمت الباحثة بناء جدول المواصفات، ثم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في جامعة دمشق وجامعة البعث ملحق (١).

وذلك لتعرف اقتراحاتهم وتوجيهاتهم حول:

٢- مدى تغطية البنود لعناصر المحتوى الرئيسية والفرعية.

٣- ملائمة الأسئلة للمستويات والموضوعات التي تقيسها.

٤- صياغة الأسئلة ومدى وضوحها وسلامتها اللغوية.

٥- وقد أشار السادة المحكمون إلى صلاحية بنود الاختبار من حيث تمثيلها لعناصر المحتوى وملائمة الأسئلة لقياس ما وضعت من أجله مع الأخذ بالملاحظات الآتية:

٦- تعديل صياغة بعض الأسئلة.

جدول (٨) تعديل بنود الاختبار (بعد - قبل) التعديل

السؤال قبل التعديل	السؤال بعد التعديل
يهدف تعليم مهارة الاستماع في مرحلة التعليم الأساسي إلى ماعدا واحدة	واحدة ليست من أهداف تعليم مهارة الاستماع حددها
كل مما يأتي من أشد الانتقادات للمناهج بمفهومه التقليدي عدا	واحدة مما يأتي ليست من أشد الانتقادات الموجهة للمناهج بمفهومه التقليدي
أن يبدي الطالب استعداداً للمشاركة مع مجموعة من زملائه للقيام بنشاط مدرسي يهتم بالنظافة المدرسية	أن يبدي التلميذ استعداداً للمشاركة مع مجموعة من زملائه للقيام بنشاط مدرسي يهتم بالنظافة المدرسية
من خطوات تعليم الكتابة المنقولة أ- الاستعداد للكتابة بحجب النص. ب- التمهيد للدرس عن طريق الأسئلة والمناقشة. ج- تحديد القطعة التي يرغب في أن يكتبها للتلاميذ. د- المحاكاة وكتابة التلاميذ.	في ورشات التدريب على المناهج المطورة تدرب معلمي الحلقة الأولى على خطوات تعليم الكتابة المنقولة ومن خطواتها. أ- الاستعداد للكتابة بحجب النص. ب- التمهيد للدرس عن طريق الأسئلة والمناقشة. ج- تحديد الجملة التي يرغب في أن يكتبها التلاميذ. د- المحاكاة وكتابة التلاميذ

تم تطبيق الاختبارات التحصيلية على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة من خارج عينة البحث في مدينة حمص كلية التربية في جامعة البعث في الفصل الدراسي الأول للعام

يوم الثلاثاء بتاريخ ٢٠/١١/٢٠١٨ ، وقد هدفت الدراسة الاستطلاعية للاختبارات إلى تحقيق الآتي:

- ١- حساب الصديق الداخلي.
- ٢- حساب معامل الثبات.
- ٣- حساب معاملات السهولة.
- ٤- حساب معاملات تمييز البنود.
- ٥- حساب الزمن اللازم للتطبيق النهائي.
- ١- حساب الصديق الداخلي (الاتساق الداخلي)
- أ- صديق الاختبارات

قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالباً وطالبة وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية لكل من الاختبارات وفيما يلي جداول (٩)، (١٠)، (١١) توضح معاملات الارتباط ومعنوياتها.

الجدول (٩) يوضح معامل الارتباط بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار (مقرر المناهج التربوية)

رقم السؤال	الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.379°	0.016	9	0.546**	0.000
2	0.376°	0.017	10	0.333°	0.036
3	0.673**	0.000	11	0.327**	0.039
4	0.473**	0.002	12	0.425**	0.006
5	0.453**	0.003	13	0.458**	0.003
6	0.44**	0.005	14	0.655**	0.000
7	0.669**	0.000	15	0.386°	0.014
8	0.556**	0.000			

الجدول (١٠) يوضح معامل الارتباط بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار (مقرر الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي)

رقم السؤال	الارتباط	مستوى الدلالة	رقم السؤال	الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.319*	0.018	11	0.436**	0.005
2	0.354*	0.025	12	0.352*	0.026
3	0.668**	0.000	13	0.41**	0.009
4	0.559**	0.000	14	0.378*	0.024
5	0.644**	0.000	15	0.677**	0.000
6	0.393*	0.022	16	0.475**	0.002
7	0.658**	0.000	17	0.818**	0.000
8	0.478**	0.002	18	0.417**	0.007
9	0.349*	0.02	19	0.792**	0.000
10	0.744**	0.000	20	0.362*	0.022

الجدول (١١) يوضح معامل الارتباط بين مفردات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار (المهارات التدريسية)

رقم السؤال	الارتباط	مستوى الدلالة	رقم المفردة	الارتباط	مستوى الدلالة
1	0.735**	0.000	24	0.372*	0.018
2	0.334*	0.035	25	0.473**	0.002
3	0.781**	0.000	26	0.696**	0.000
4	0.416**	0.009	27	0.581**	0.000
5	0.346*	0.024	28	0.573**	0.000
6	0.779**	0.000	29	0.357*	0.024
7	0.581**	0.000	30	0.401*	0.01
8	0.478**	0.003	31	0.478**	0.002
9	0.349*	0.022	32	0.435**	0.005
10	0.412**	0.008	33	0.608**	0.000
11	0.597**	0.000	34	0.334*	0.035
12	0.515**	0.001	35	0.332*	0.036
13	0.313*	0.048	36	0.334*	0.035
14	0.641**	0.000	37	0.412**	0.008
15	0.48**	0.002	38	0.66**	0.000
16	0.419**	0.007	39	0.64**	0.000
17	0.357*	0.024	40	0.759**	0.000
18	0.358*	0.023	41	0.401*	0.01

0.000	0.573**	42	0.000	0.543**	19
0.001	0.519**	43	0.022	0.362*	20
0.000	0.728**	44	0.035	0.334*	21
0.000	0.741**	45	0.01	0.402*	22

** دال عند ٠,٠١

يتبين من الجداول السابقة أن هناك ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) بين بنود الاختبار والاختبارات ككل وبذلك أشارت نتائج الصدق الداخلي للاختبارات إلى تمتعها بدرجة عالية من الصدق وتعد معاملات الارتباط السابقة للاختبارات مقبولة ودالة إحصائياً.

٢- حساب معامل الثبات لاختبار التحصيل ككل:

يعد ثبات الاختبار ميزاناً حساساً للحكم على قدرة الاختبار في الكشف عن الفروق الحقيقية بين الأفراد في السمة أو الخاصية التي توضع موضع القياس (ميخائيل، ٢٠٠٩، ص ٩٨).

١- الثبات بالإعادة :

طبق الاختبار على أفراد العينة الاستطلاعية ، وتمت إعادة التطبيق بعد أسبوعين يوم الثلاثاء ٢٠١٨/١٢/٤ من التطبيق الأول وبناء على نتائج التطبيقين تم إيجاد معامل الارتباط بين درجات الأفراد في مرتي التطبيق وتم حساب معامل الارتباط للاختبارات كالاتي:

١- بلغ معامل الارتباط لبنود اختبار الطرائق الخاصة /٠,٩٨٦/ وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠١ حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوب (sig) القيمة (٠,٠٠٠٠).

٢- بلغ معامل الارتباط لبنود اختبار المناهج التربوية /٠,٨٠٩/ وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠١ حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوب (sig) القيمة (٠,٠٠٠).

٣- بلغ معامل الارتباط لبنود اختبار المهارات /٠,٩٩١/ وهو ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠١ حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوب (sig) القيمة (٠,٠٠٠).

٢- الثبات للاختبارات التحصيلية بطريقة معامل ألفا كرو نباخ:

استخدمت طريقة ألفا كرو نباخ لقياس ثبات الاختبار كطريقة ثانية لقياس الثبات وقد بلغت درجات معاملات الثبات للاختبارات كالاتي:

١- درجة معامل ألفا كرو نباخ لاختبار الطرائق الخاصة /٠,٧٧٩/ وهي درجة مقبولة مما يدل على أن الاختبار يمتاز بالثبات.

٢- درجة معامل ألفا كرو نباخ لاختبار المناهج التربوية /٠,٧٦٤/ وهي درجة مقبولة مما يدل على أن الاختبار يمتاز بالثبات.

٣-درجة معامل ألفا كرو نباخ لاختبار المهارات التدريسية /٠,٨٩٢/ وهي درجة مقبولة مما يدل على أن الاختبار يمتاز بالثبات.

٣-حساب معاملات السهولة والصعوبة لبنود الاختبارات التحصيلية:

الهدف من حساب معاملات السهولة والصعوبة هو اختيار الأسئلة ذات السهولة والصعوبة المتوسطة، وحذف الأسئلة ذات الصعوبة العالية جداً وذات السهولة العالية جداً، حيث تشير غالبية المراجع العلمية في مجال القياس والتقويم إلى أن أفضل أسئلة الاختبار من حيث القدرة التمييزية بين المفحوصين هي الأسئلة التي يقترب معامل سهولتها من (٠,٠٥) (ميخائيل، ٢٠٠٩، ص ٩٨) لذا يفضل الاقتصار على قبول البنود التي تتراوح معاملات سهولتها بين (٠,٣-٠,٧) (مراد وسليمان، ٢٠٠٢، ٢١٢).

وقد قامت الباحثة بحساب معاملات السهولة والصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبارات والاختبارات ككل بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية وقد قامت الباحثة بحساب معاملات السهولة للاختبارات وفق القانون الآتي:
ويحسب معامل سهولة كل سؤال وفق المعادلة الآتية:

$$\text{معامل سهولة السؤال} = \frac{\text{عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال}}{\text{عدد الذين حاولوا الإجابة}} \times 100$$

وللحصول على معامل الصعوبة يطرح معامل السهولة من واحد صحيح كآتي:

$$\text{معامل صعوبة السؤال} = 1 - \text{معامل السهولة} \quad (\text{ميخائيل، ٢٠٠٩، ٩٧}).$$

وقد قامت الباحثة بحساب معامل السهولة والصعوبة لكل سؤال من أسئلة الاختبار التحصيلي بعد تطبيقه استطلاعياً، إذ تراوحت معاملات صعوبة وسهولة المفردات بين (٠.٤٣ - ٠.٦٦) لبنود الاختبارات وفي ضوء هذه النتائج فإن جميع مفردات الاختبار ككل تعد جيدة وذات معامل صعوبة مناسب (ميخائيل، ٢٠٠٩، ٣٤١). الملحق / ٨ / يبين معاملات السهولة والصعوبة للاختبارات.

٤-حساب معاملات تميز بنود الاختبار:

يشير معامل التمييز كما حددها كل (غباري وأبو شعيرة، ٢٠١٠، ٣٩٤)، (ميخائيل، ٢٠٠٩، ٩٨)، (زيتون، ٥٧١، ٥٧٠، ٢٠٠٥) إلى درجة تميز المفردة بين مرتفعي التحصيل، وقد تم حساب معامل التمييز وفق الخطوات الآتية: ترتب درجات الاختبار ترتيباً تنازلياً بدءاً من الدرجة العليا إلى الدرجة الدنيا

١- تحديد المجموعتين الطرفيتين العليا والدنيا، حيث شملت المجموعة العليا (٢٥%) من درجات الطلبة الذين حصلوا على أعلى الدرجات وعددهم (١٠) وشملت

المجموعة الدنيا (٢٥%) من درجات الطلبة وعددهم (١٠)، أما المجموعة المتوسطة فقد أهملت

٢- حساب معامل التمييز وفق معادلة جونسون الآتية:
مت = (ص ع - ص ع)

ن (٠,٢٥)

حيث ص ع : عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة العليا، ص د عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة في المجموعة الدنيا، ن: العدد الكلي في المجموعتين

٤- يقبل البند عندما يزيد معامل التمييز عن (٢٠%) أما إذا قل عن ذلك، يرفض لأن فيه خلل وعند ذلك يستحسن تعديله أو حذفه، وقد ترواحت قيم معامل التمييز بين (٠,٤٠-٠,٧٠) وهي معاملات تمييز ملائمة وهي قيم دالة على صلاحية بنود الاختبارات لأن قوة تمييزها أكبر من (٢٠%) والجدول الوارد في الملحق ٩ / يوضح معاملات التمييز لأسئلة الاختبارات .

٥- حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبارات:

حُسب الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار وذلك برصد زمن الاختبار لكل فرد من أفراد العينة، وفي نهاية هذه التجربة، قامت الباحثة بحساب متوسط زمن الاختبار وذلك من خلال المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{الزمن الذي استغرقه أول طالب} + \text{الزمن الذي استغرقه آخر طالب}}{٢} = \text{الزمن المناسب للاختبار}$$

جدول (١٢) الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار التحصيلي.

الزمن الذي استغرقه أول طالب	الزمن الذي استغرقه آخر طالب	المجموع	الزمن المناسب للاختبار
٨٠	٩٠	١٧٠	٨٥

وبذلك أصبح الاختبارات التحصيلية ككل (طرائق خاصة، مناهج تربوية، مهارات تدريسية) بصورتها النهائية جاهزة لاستخدام في التطبيق النهائي للتجربة والزمن المناسب للاختبار (٨٥) د الملحق (٧).

ثامناً: بناء بطاقة الملاحظة:

يمكن تعريف الملاحظة بأنها "عملية توجيه الحواس لمتابعة سلوك أو ظاهرة محددة خلال فتر أو فترات زمنية محددة ، وضمت ترتيباً تتضمن الحياد والموضوعية لما يتم جمعه من معلومات" (الجديلي ، ٢٠١١ ، ٨٠)، فقد اعتمدت الباحثة بطاقة الملاحظة لتقويم أداء الطلبة في أثناء تقديمهم بعض الدروس في فترة التربية العملية لتقويم مدى نمو وتحسن المهارات التدريسية التي تم تدريبهم عليها وفق استراتيجية التلمذة المعرفية ، أما بالنسبة لمهارة التخطيط وتحليل المحتوى فقد تم تقييم وملاحظة دفاتر التحضير والملحق (١٠) نماذج وصور لتحضير بعض الدروس.

وقد مرَّ إعداد بطاقة الملاحظة بالمراحل الآتية:

١- تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:

تحددت أهداف بطاقة الملاحظة بثلاث نقاط رئيسية:

- ١- معرفة مدى التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل البدء بتطبيق البرنامج (التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة)
- ٢- قياس مدى تحسن المهارات التدريسية لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بهدف التعرف على فاعلية استراتيجية التلمذة المعرفية في تحسين المهارات التدريسية لطلبة معلم الصف مقارنة مع الطريقة المعتادة.

٢- تحديد بنود بطاقة الملاحظة:

تم صياغة بنود البطاقة بالاستناد إلى قائمة المهارات التي أعدتها الباحثة سابقاً وملاحظات السادة المحكمون لمحتواها ، إضافة إلى الاطلاع على العديد من بطاقات الملاحظة التي استخدمها الباحثون في جامعة دمشق ضمن دراساتهم ، كدراسة (عويس ، ٢٠٠٩) ، (النصر الله ، ٢٠١٠) ، (أحمد ، ٢٠١٢) ، (حقي ، ٢٠١٣) ، (سلطان ، ٢٠١٢) ، ومجموعة من المراجع في مجال القياس والتقويم مثل : (مراد وسليمان ، ٢٠٠٢) ، (العزوي ، ٢٠٠٨) (ميخائيل ، ٢٠٠٩) ، (درويش ورحمة ، ٢٠١٢) ، (هويل ، ٢٠١٣)

وقد راعت الباحثة عند صياغة عبارات البطاقة النقاط الآتية:

- ١- أن تكون واضحة وبسيطة (لاتحتمل أكثر من معنى)
- ٢- أن تكون العبارات قصيرة.
- ٣- أن تصف السلوك الملاحظ.
- ٤- أن تصف سلوكاً واحداً.

٥- أن تتضمن فكرة واحدة لا تقبل التأويل في الحكم على السلوك.

٦- أن تصاغ بصيغة الفعل المضارع المفرد.

وبذلك تضمنت بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية في صورتها الأولية (٣) مهارات أساسية (تخطيط، تنفيذ، تقويم) و (٨) مهارات فرعية (تحليل محتوى، إعداد خطط، صياغة الأهداف التعليمية، استخدام طريقة تدريسية ، مهارة استخدام وسيلة تعليمية، مهارة طرح السؤال ، مهارة التعزيز وإثارة الدافعية، التقويم).

٣- التقدير الكمي لعبارة بطاقة الملاحظة:

صممت بطاقة الملاحظة بحيث يخضع قياس كل سلوك لتقدير كمي في ضوء أربعة مستويات متدرجة هي (ممتاز، جيد ، مقبول، ضعيف) ، وتم تحديد الدرجات الآتية (١-٢-٣-٤) كتقدير كمي للمستويات الأربعة على الترتيب، حيث يقوم الملاحظ بوضع إشارة أمام العبارة الخاصة بكل سلوك وتحت المستوى الذي يظهر فيه هذا السلوك وفق المعايير الآتية:

١- مستوى (ممتاز): يدل على قيام الطالب بالسلوك المطلوب بدقة وإتقان ولمرة واحدة في زمن قصير جداً.

٢- مستوى (جيد): يدل على قيام الطالب بالسلوك المطلوب بدقة وإتقان وبأقل زمن ممكن.

٣- مستوى (مقبول): يدل على قيام الطالب بالسلوك المطلوب ببطء وبزمن طويل نسبياً.

٤- مستوى (ضعيف): يدل على قيام الطالب بالسلوك المطلوب ناقصاً (لا يصل إلى إتقان المهارة) وفي زمن طويل جداً.

وبذلك تكون الدرجة النهائية للطالب هي مجموع درجاته على بطاقة الملاحظة بحيث تكون :

أعلى درجة يحصل عليها الطالب = عدد عبارات البطاقة × التقدير الكمي لمستوى الأداء الممتاز $102 = 4 \times 38$

أدنى درجة يحصل عليها الطالب = عدد عبارات البطاقة × التقدير الكمي لمستوى الأداء الضعيف $38 = 1 \times 38$

٤- تعليمات استخدام بطاقة الملاحظة:

وقد حددت الباحثة تعليمات بطاقة الملاحظة بالنقاط الآتية:

١- تم إعداد بطاقة الملاحظة بهدف قياس أداء الطلبة للمهارات التدريسية الأساسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) بعد تدريبهم عليها وفق برنامج التلمذة المعرفية.

٢- تتم بعض كتابة البيانات الخاصة بكل طالب (الاسم، الجنس، تاريخ القيام البدء بالملاحظة).

٣- وضع إشارة (X) أمام العبارة التي تشير إلى الأداء، وتحت المستوى الذي نفذ هذا الأداء عند حدوثه مباشرة.

٤- توزع درجات البطاقة على الترتيب الآتي: (١، ٢، ٣، ٤) وفق أربعة مستويات متدرجة هي (ممتاز، جيد، مقبول، ضعيف) مع تحديد معيار كل مستوى.

٥- الدرجة النهائية للطالب هي مجموع درجاته على بطاقة الملاحظة.

٥- صدق بطاقة الملاحظة:

تم التأكد من صدق بطاقة الملاحظة بطريقتين:

صدق المحتوى: تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين من كل من جامعة دمشق، وجامعة البعث بطاقة الملاحظة **ملحق (١٢)** وذلك لتعرف اقتراحاتهم وتوجيهاتهم حول:

١- صياغة عبارات البطاقة ومدى وضوحها وسلامتها.

٢- مدى ارتباط المهارات الفرعية بالمهارة الأساسية.

٣- مستويات قياس أداء الطلبة للمهارات التدريسية.

٤- التعليمات الخاصة باستخدام بطاقة الملاحظة.

اقترح معظم السادة المحكمين اعتماد مقياس خماسي لتقدير درجات بطاقة الملاحظة وذلك بالإضافة مستوى (منعدم) إلى مستويات الأداء، وقد قامت الباحثة بإضافة المستوى المطلوب إلى مستويات الأداء في بطاقة الملاحظة لتصبح: (ممتاز، جيد، مقبول، ضعيف، منعدم)، وفق الدرجات الآتية (٤-٣-٢-١-٠) كتقديرات كمية للمستويات الخمسة على الترتيب، وبحيث يصبح معيار هذا المستوى على الشكل الآتي: مستوى (منعدم) يدل على عدم قيام الطالب بسلوك المهارة المطلوبة نهائياً.

- كما تم ملاحظة مهارة التحضير وتحليل المحتوى من خلال الرجوع إلى دفاتر تحضير الطلبة. صور دفاتر التحضير ملحق (١٠).

- كما تعديل البند الخاص بتوزيع درجات البطاقة ضمن تعليمات استخدام بطاقة الملاحظة ليصبح على الشكل الآتي:

- توزع درجات البطاقة على الترتيب الآتي (٤-٣-٢-١-٠) وفق خمسة مستويات متدرجة هي: (ممتاز، جيد، مقبول، منعدم).

وبذلك تكون الدرجة النهائية للطالب هي مجموع درجاته على بطاقة الملاحظة بحيث تكون:
أعلى درجة يحصل عليها الطالب = عدد عبارات البطاقة × التقدير الكمي لمستويات الأداء
الممتاز $4 \times 38 = 152$

أدنى درجة يحصل عليها الطالب = عدد عبارات البطاقة × التقدير الكمي لمستوى الأداء المنعدم

$$. = 0. \times 30.$$

وبلك يصبح التقدير الكمي لمستويات الأداء على الشكل الآتي:

من (١) إلى (٣٠) = الأداء ضعيف.

من (٣١) إلى (٧٦) = الأداء مقبول.

من (٧٩) إلى (١١٤) = الأداء جيد.

(٠) = الأداء منعدم.

أجمع السادة المحكمون على صلاحية البطاقة للتطبيق، ووضوح عباراتها وصياغتها بطريقة إجرائية وعدم قابليتها للتأويل وملاءمة التعليمات الخاصة باستخدام بطاقة الملاحظة ومنااسبة محتواها للهدف الذي وضعت من أجله، كما كانت معظم ملاحظاتهم إيجابية جداً، وترى الباحثة أن ذلك يعود إلى التزامها بشكل كامل بكافة التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون خلال تحكيم المهارات التدريسية التي بنيت بطاقة على أساسها، وبذلك تكون بطاقة الملاحظة قد تميزت بدرجة عالية من صدق المحكمين.

٦- الصدق الداخلي (الاتساق الداخلي) تم حسابه بطريقتين:

حيث تم تطبيق بطاقة الملاحظة على العينة الاستطلاعية نفسها (٤٠) طالباً وطالبة في كلية التربية بجامعة البعث في مدينة حمص بمدرسة عكرمة المحدثه بواقع اسبوعين من تاريخ الأحد ٢٥/١١/٢٠١٨ لغاية الأحد ٩/١٢/٢٠١٨ قامت الباحثة بحساب الاتساق الداخلي وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليه وفيما يلي جداول توضح معاملات الارتباط المختلفة ومعنوياتها.

جدول (١٣) الدلالة الإحصائية لمعامل ترابط بنود البطاقة مع الأبعاد التي تنتمي إليها.

تحليل المحتوى					
المفردة	المفردة (1)	المفردة (2)	المفردة (3)	المفردة (4)	المفردة (5)
معامل الارتباط	0.601**	0.872**	0.916**	0.873**	0.796**
مستوى الدلالة (Sig)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

إعداد خطة			
المفردة	المفردة (6)	المفردة (7)	المفردة (8)
معامل الارتباط	0.834**	0.814**	0.815**
مستوى الدلالة (Sig)	0.000	0.000	0.000

صياغة الأهداف التعليمية				
المفردة	المفردة (9)	المفردة (10)	المفردة (11)	المفردة (12)
معامل الارتباط	0.856**	0.855**	0.721**	0.64**
مستوى الدلالة (Sig)	0.000	0.000	0.000	0.000

استخدام الطريقة التدريسية						
المفردة	المفردة (13)	المفردة (14)	المفردة (15)	المفردة (16)	المفردة (17)	المفردة (18)
معامل الارتباط	0.807**	0.846**	0.817**	0.755**	0.702**	0.647**
مستوى الدلالة (Sig)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

استخدام الوسيلة التعليمية			
المفردة	المفردة (19)	المفردة (20)	المفردة (21)
معامل الارتباط	0.914**	0.921**	0.789**
مستوى الدلالة (Sig)	0.000	0.000	0.000

التعزيز وإثارة الدافعية						
المفردة	المفردة (22)	المفردة (23)	المفردة (24)	المفردة (25)	المفردة (26)	المفردة (27)
معامل الارتباط	0.777**	0.768**	0.708**	0.685**	0.812**	0.4*
مستوى الدلالة (Sig)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.011

التقويم					
المفردة	المفردة (34)	المفردة (35)	المفردة (36)	المفردة (37)	المفردة (38)
معامل الارتباط	0.936**	0.648**	0.921**	0.914**	0.865**
مستوى الدلالة (Sig)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

* دال عند ٠,٠٥

** دال عند ٠,٠١

وتعد معاملات الارتباط السابقة مقبولة ودالة إحصائياً، مما يشير إلى وجود انسجام بين بنود بطاقة الملاحظة وارتباطها الجيد مع الأبعاد التي تنتمي لها البنود.

٧- ارتباط أبعاد البطاقة مع بعضها :

تم حساب معامل ارتباط كل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة مع الأبعاد الأخرى ومع الدرجة الكلية للبطاقة ككل كما في الجدول الآتي: وكذلك قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين كل مهارة من مهارات الملاحظة مع الدرجة الكلية

جدول (١٤) الدلالة الإحصائية لمعامل ارتباط أبعاد بطاقة الملاحظة مع بعضها والدرجة الكلية

المهارات	تحليل المحتوى	إعداد خطة	صياغة الأهداف التعليمية	استخدام الطريقة التدريسية	استخدام الوسيلة التعليمية	التعزيز وإثارة الدافعية	طرح السؤال	التقويم
معامل الارتباط	0.591 **	0.558 **	0.528**	0.567**	0.652**	0.656**	0.796**	0.553 **
مستوى الدلالة (sig)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

يلاحظ من الجدول السابق وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين أبعاد بطاقة الملاحظة والبطاقة ككل، وبذلك أشارت نتائج الصدق الداخلي لبطاقة الملاحظة إلى تمتعها بدرجة عالية من الصدق.

٨- حساب معامل الثبات لبطاقة الملاحظة:

للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة اعتمدت الباحثة طريقة المقارنة ما يلاحظه الباحث مع ما يلاحظه ملاحظ آخر في المجال نفسه (ثبات الملاحظين) ، وقد تم اختيار هذه الطريقة لضمان أكبر قدر ممكن من الموضوعية تم بعد تدريب الملاحظ على استخدام بطاقة الملاحظة، وقد قامت الباحثة بالإجراءات الآتية عند تطبيق البطاقة: استعانت الباحثة بإحدى الزميلات الحائزة على درجة الدكتوراه من جامعة دمشق قسم تربية الطفل، وبعد توضيح التعليمات الخاصة ببطاقة الملاحظة تم تطبيقها على (العينة الاستطلاعية) مع مراعاة النقاط الآتية:

١- جلوس الملاحظين في نفس المكان

٢- بدء تسجيل البيانات في نفس الوقت والانتهاؤ من التسجيل في وقت واحد.

٣- العمل على توجيه الطالبة (عينة الثبات) إلى تطبيق الدروس المحاضرة في صفوفهم، وقد تم التركيز وتوجيههم لاختيار مواد اللغة العربية للحلقة الأولى وإلى تأدية كافة (المهارات التدريسية) لتقويم أدائهم في أثناء القيام بتنفيذها.

تمت ملاحظة كل طالب/معلم/ على حده في صفه (وقد تطلب في بعض الأحيان ملاحظة الطالب أكثر من حصة درسيه في مادة اللغة العربية) - مع التركيز على مهارات التدريس الأساسية وتم تسجيل مستوى الأداءين مباشرة من قبل الباحثة والملاحظ الآخر على بطاقتين واحدة مع الباحثة والأخرى مع الملاحظ الآخر، وفي استقلالية تامة عن بعضهما البعض، وبعد الانتهاء من تطبيق البطاقات من قبل الباحثة والملاحظ الآخر، فرغت الباحثة نتائج بطاقة الملاحظة الخاصة بكل طالب على حده، وتم حساب معامل الترابط بين درجات الملاحظين.

٩- حساب معامل الارتباط بين نتائج الملاحظين:

وتم حساب معامل الترابط (بيرسون) بين درجات الملاحظتين لأداء الطلبة لكل مهارة و لبطاقة الملاحظة ككل والجدول الآتي يبين معاملات الارتباط للاتفاق بين ملاحظة الباحثة وملاحظة زميلتها.

جدول (١٥) معاملات الترابط للاتفاق بين الملاحظين اللذين قاما بملاحظة أداء الطلبة لمهارات التدريس الأساسية.

المهارات	تحليل المحتوى	إعداد خطة	صياغة الأهداف التعليمية	استخدام الطريقة التدريسية	استخدام الوسيلة التعليمية	التعزيز وإثارة الدافعية	طرح السؤال	التقويم	الكلية
معامل الارتباط	0.922**	0.687**	1**	0.962**	0.789*	0.997**	0.84**	0.444**	0.881**
مستوى الدلالة (sig)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

من الجدول السابق يتضح أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠١ حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوب (sig) القيمة (٠.٠٠٠)، وهذا يعني أن البطاقة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وإلى اتفاق الملاحظين مما يدل على صلاحيتها للاستخدام في قياس المهارات التدريسية الأساسية.

١٠- حساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين باستخدام معادلة كوبر (Cooper)

نسبة الاتفاق = $\frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{100 \times \text{عدد مرات عدم الاتفاق}}$

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق (الوكيل

والمفتي، ٢٠٠٧، ٢٨٨).

حيث يمكن القول أن معامل الثبات المناسب هو (٧٠%) فأكثر ويعد معامل الثبات مرتفعاً إذ بلغ (٨٠%) فأكثر، ومتوسطاً إذ ترواح بين (٦٠%-٧٠%) ومنخفضاً إذا

كان أقل من ذلك (حسن، ٢٠٠٦، ص ١٠) **والمالحق (١١)** يوضح عدد مرات الاتفاق وعدد مرات الاختلاف بين ملاحظة الباحثة وملاحظة زميلتها:

إذ أشارت النتائج أن أعلى نسبة اتفاق بين الملاحظين كانت (٩٧%) وأقل نسبة (٨٣%) ومتوسط نسبة الاتفاق بين الملاحظين (٩٠%) وهي نسبة تشير إلى ثبات عالي لبطاقة الملاحظة.

١١- **حساب الثبات بالاتساق الداخلي:** قامت الباحثة من التأكد من الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة من خلال حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ باستخدام برنامج (spss)، بالنسبة لمجمل المهارات التدريسية وبالنسبة لكل مهارة على حدة وظهرت النتائج كالآتي:

جدول (١٦) قيم معامل ثبات كرونباخ

المهارة	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
تحليل المحتوى	5	0.867
إعداد خطة	3	0.755
صياغة الأهداف التعليمية	4	0.776
استخدام الطريقة التدريسية	6	0.827
استخدام الوسيلة التعليمية	3	0.847
التعزيز وإثارة الدافعية	6	0.791
طرح السؤال	6	0.842
التقويم	5	0.905
الكلي	38	0.91

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ مرتفعة ، ودالة على وجود معاملات ثبات مرتفعة، مما يدل على ثبات بطاقة الملاحظة.

تاسعاً: التطبيق القبلي للاختبارات التحصيلية وبطاقة الملاحظة.

يعد الهدف من التطبيق القبلي للاختبارات التحصيلية وبطاقة الملاحظة، معرفة التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبل التطبيق النهائي للبرنامج المعد وفق استراتيجية التلمذة لمعرفة حيث طبقت الباحثة الاختبارات التحصيلية للمقرر الطرائق الخاصة والمناهج التربوية والمهارات التدريسية يوم الأحد **بتاريخ ٢٠١٩/٣/٣** على طلبة المجموعتين وتم تصحيح الاختبارات ورصد الدرجات ومعالجتها احصائياً كالآتي **والمالحق (١٥)** يوضح مواعيد تنفيذ التجربة:

جدول (١٧) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي على اختبار التحصيل الدراسي لمقرر طرائق التدريس

الاختبار	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
طرائق التدريس	ضابطة	30	2.3	0.9523	1.119	58	0.268	غير
	تجريبية	30	2.633	1.3257				دال

يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (1.119)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (0.268)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وبذلك نقبل الفرضية الصفرية، التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي على اختبار التحصيل الدراسي لمقرر طرائق التدريس الخاصة أي أن هناك تكافؤ بين المجموعتين قبل التطبيق النهائي للبرنامج المعد وفق استراتيجية التلمذة المعرفية.

جدول (١٨) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي على اختبار التحصيل الدراسي لمقرر المناهج التربوية

الاختبار	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
المناهج التربوية	ضابطة	30	2.8667	1.502	0.000	58	1	غير دال
	تجريبية	30	2.8667	1.502				

يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (0.000)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (1)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وبذلك نقبل الفرضية الصفرية، التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي على اختبار التحصيل الدراسي لمقرر المناهج التربوية، أي أن هناك تكافؤ بين المجموعتين قبل التطبيق النهائي للبرنامج المعد وفق استراتيجية التلمذة المعرفية.

جدول (١٩) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي على اختبار المهارات التدريسية

الاختبار	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
المهارات التدريسية	ضابطة	30	6.05	2.2718	0.514	58	0.61	غير دال
	تجريبية	30	6.333	1.9928				

يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (0.514)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (0.61)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، وبذلك نقبل الفرضية الصفرية، التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي على اختبار المهارات التدريسية، أي أن هناك تكافؤ بين المجموعتين قبل التطبيق النهائي للبرنامج المعد وفق استراتيجية التلمذة المعرفية.

طبقت بطاقة الملاحظة على طلبة المجموعتين يوم الاثنين ٢٠١٩/٣/٤ وحتى يوم الاثنين ٢٠١٩/٣/١١ وقد تم ملاحظة أداء طلبة المجموعتين في الدوام الصباحي المجموعة التجريبية، المسائي المجموعة الضابطة، وتم تفريغ بطاقة الملاحظة ورصد الدرجات ومعالجتها إحصائياً كآلاتي:

جدول (٢٠) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي على بطاقة الملاحظة

المهارات	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
التخطيط	ضابطة	30	3.67	1.295	0.428	58	0.671	غير دال
	تجريبية	30	3.5	1.697				
	ضابطة	30	2.27	1.23	1.05	58	0.298	غير دال
	تجريبية	30	1.93	1.23				
	ضابطة	30	3.07	1.081	0.897	53.111	0.374	غير دال
	تجريبية	30	2.77	1.478				
مهارات التخطيط		ضابطة	30	9	2.464	54.692	0.28	غير دال
		تجريبية	30	8.2	3.167			
التنفيذ	ضابطة	30	4.87	1.074	1.653	58	0.104	غير دال
	تجريبية	30	5.3	0.952				
	ضابطة	30	1.6	1.276	0.877	58	0.384	غير دال
	تجريبية	30	1.9	1.373				

غیر دال	0.336	50.938	0.971	1.159	4.97	30	ضابطة	التعزيز وإثارة الدافعية	
				1.714	4.6	30	تجريبية		
غیردال	0.129	58	1.54	1.96	4.23	30	ضابطة	طرح السؤال	
				2.063	3.43	30	تجريبية		
غیردال	0.704	53.489	0.382	3.698	15.67	30	ضابطة	مهارة التنفيذ	
				4.987	15.23	30	تجريبية		
غیردال	0.337	58	0.969	1.66	3.27	30	ضابطة	مهارة التقويم	
				1.802	2.83	30	تجريبية		
غیردال	0.388	53.042	0.885	6.08	27.93	30	ضابطة	الکلي	
				8.337	26.27	30	تجريبية		

يلاحظ من الجدول أن قيمة T للتطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة هي (0.885) بمستوى دلالة (0.388) وهو أكبر من (0.05) مما يدل أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة وهذا ينطبق على كل المهارات أي أن هناك تكافؤ بين المجموعتين قبل تطبيق بطاقة الملاحظة وبناءً على ماسبق يمكن القول إن المجموعتين متكافئتين وبالإمكان تطبيق البرنامج، وتفسر الباحثة تكافؤ المجموعتين كنتيجة لضبط المتغيرات

عاشراً: التطبيق النهائي للتجربة

بعد إجراء التعديلات اللازمة على أدوات الدراسة، والتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، يمكن القول أن الأدوات أصبحت جاهزة للتطبيق النهائي للتجربة وذلك بهدف قياس فاعلية التلمذة المعرفية في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية المهارات التدريسية لطلبة معلم الصف في كلية التربية جامعة البعث، وقد تضمنت هذه المرحلة من الدراسة الإجراءات التجريبية الآتية:

أولاً: الخطوات التمهيديّة للتطبيق النهائي للبرنامج المعد وفق استراتيجية التلمذة المعرفية:

١- الحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق البحث في كلية التربية في جامعة البعث بحمص الملحق (١٤).

٢- الاتفاق مسبقاً مع إدارة كلية التربية بجامعة البعث على موعد تنفيذ الجلسات التدريبية وتخصيص قاعة محددة ثابتة لتنفيذ التجربة.

٣- تقديم فكرة عن البحث وأهدافه وإجراءاته بشكل موجز.

٤- الاجتماع بطلبة المجموعة التجريبية (معلم صف)، وذلك بهدف تزويد الطلبة بفكرة موجزة عن أهداف البحث، وضرورة المواظبة على المشاركة والحضور، وتقديم فكرة مبسطة عما يتطلبه التنفيذ من (إجراءات وأدوات ووسائل، وأوراق عمل، وتطبيق ما يتم تعلمه من مهارات في الصف) خاصة بكل نشاط.

٥- تحديد الفترة الزمنية التي سيتم فيها التطبيق، مع ضمان التنسيق مع طلبة المجموعة التجريبية (معلم صف) من حيث البدء بتطبيق التجربة وأوقات الدوام.

٦- التنسيق معهم لتحديد مواعيد تطبيق الاختبارات القبلية والبعدية المباشرة والمؤجلة الخاصة بالبرنامج التدريبي، مع تقديم التعليمات اللازمة فيما يتعلق بكيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار التحصيلي.

٧- قامت الباحثة بمساعدة بعض الطلبة المتطوعين بتجهيز القاعة الدراسية لتنفيذ الجلسات التدريبية، وذلك حرصاً على الوقت المخصص، إذ وزعت المقاعد في القاعة على النحو المناسب، كم تم التأكد من جاهزية المكان والأدوات جميعها (جهاز العرض - الحاسب الآلي - الأقلام الملونة، أوراق التدريب).

٨- حرصت الباحثة على الحضور للقاعة قبل حضور الطلبة بعشر دقائق على الأقل في كل جلسة تدريبية، بغية التأكد من جاهزية المكان والأدوات، وترتيب الوسائل اللازمة في الجلسة التدريبية.

٩- تأكدت الباحثة من رغبة جميع الطلبة بالمشاركة في البرنامج التدريبي، وأخذت تعهدات بهذا الأمر، كما استخدمت أسلوب التحفيز، وذلك من خلال التوضيح لهم بأن المشاركة في الجلسات والمواظبة على الحضور، ستعود عليهم بالمنفعة العلمية والعلامة المميزة في عملي المواد النظرية، وذلك بعد التنسيق مع المشرفين القائمين على عملي مادة المناهج التربوية والطرائق الخاصة.

ثانياً: تطبيق الجلسات التدريبية وفق استراتيجية التلمذة المعرفية:

وبدأ التطبيق يوم الأحد تاريخ (٢٠١٩/٣/١٧) في الفصل الدراسي الثاني وانتهى يوم الأربعاء تاريخ (٢٠١٩/٤/٣) فدامت فترة تطبيق البرنامج (٣) أسابيع بمعدل جلستين تدريبيتين في كل يوم (نظرية وعملية)، وبمعدل ثلاث لقاءات كل أسبوع وقد تفاعل الطلبة مع تطبيق البرنامج حيث ظهر ذلك من خلال حضورهم لجلسات البرنامج كاملة، وتفاعلهم مع الأنشطة المقدمة واستجاباتهم لتنفيذ الأنشطة وتنفيذ المهمات الموكلة إليهم.

ثالثاً: تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي المباشر (المناهج، الطرائق الخاصة، المهارات) وبطاقة الملاحظة:

بعد الانتهاء من تقديم موضوعات مقرر الطرائق الخاصة والمناهج التربوية، طبق الاختبار البعدي المباشر، وكان ذلك يوم الخميس بتاريخ ٢٠١٩/٤/٤. فقد وزعت الاختبارات فوراً بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، وحرصت الباحثة على تقديم الاختبارات الثلاث بوقت واحد، وذلك حرصاً على ضبط عينة البحث وعدم تأثرها بالمتغيرات المحيطة وعدم التشتت والتركيز في الاجابات. تنفيذ الطلبة لدروس في مرحلة التعليم الأساسي وذلك بهدف قياس فاعلية استراتيجية التلمذة المعرفية في تنمية المهارات الأساسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم). وذلك في الفترة الزمنية يوم الأحد ٢٠١٩/٤/٧ ولغاية يوم الخميس ٢٠١٩/٤/٢٥ تم تقسيم الطلبة إلى ست مجموعات كل مجموعة (خمسة)، إذ تم ملاحظة أدائهم في مدرسة عكرمة المحدثه، والملحق (١٣) الصور الملتقطة أثناء تطبيق بطاقة الملاحظة والبرنامج التدريبي في كلية التربية جامعة البعث.

رابعاً: تطبيق الاختبارات التحصيلية البعدية المؤجلة وبطاقة الملاحظة:

طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي البعدي المؤجل بعد مضي (٢٠) يوماً من التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة بتاريخ الثلاثاء ٢٠١٩/٥/١٤ ولغاية يوم الثلاثاء ٢٠١٩/٥/٢١ ويعد الهدف من التطبيق البعدي المؤجل قياس مدى احتفاظ طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة بالمعلومات المقدمة وذلك لمعرفة فاعلية التلمذة المعرفية في تحصيل الطلبة وتنمية مهاراتهم.

الحادي عشر: الأساليب الإحصائية المستخدمة.

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة الإحصائية للعلوم الاجتماعية في إجراء التحليلات الإحصائية (spss) Statistical packages for socil sciences، وذلك فيما يأتي:

- ١- معامل الارتباط بيرسون (person).
- ٢- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach,s Alpha).
- ٣- معاملات السهولة والصعوبة (Difficulty, ease coefficients)
- ٤- معامل التمييز (Discrimination cofficent)
- ٥- معادلة هولستي (Holsti).
- ٦- معادلة كوبر (cooper)
- ٧- اختبار ستودنت (T-Test) دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات.
- ٨- استخدام معامل بلاك لحساب الكسب المعدل (Black).

الفصل الخامس : مناقشة نتائج البحث وتفسيرها

تمهيد .

أولاً: مناقشة الفرضيات وتفسيرها .

ثانياً: الإجابة عن سؤال مشكلة البحث ومناقشته وتفسيره .

ثالثاً: مقترحات البحث

تمهيد:

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث ومناقشتها لمعرفة فاعلية التلمذة المعرفية في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية المهارات التدريسية لطلبة (معلم الصف) في كلية التربية جامعة البعث، ومن أجل ذلك تم في هذا الفصل عرض النتائج المتعلقة بفرضيات البحث مصنفة وفقاً لمتغيراتها وذلك على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة باختبارات التحصيل الدراسي ككل لمقرري المناهج التربوية الطرائق الخاصة والمهارات التدريسية.

ثانياً: النتائج المتعلقة ببطاقة الملاحظة

وقد تم تفسير النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي في ضوء الآراء والدراسات التي اتفقت أو اختلفت مع النتائج الحالية، ومن خلال هذا الفصل تمت الإجابة على سؤال مشكلة البحث الرئيس ومناقشته وتفسيره، أما الخطوة الأخيرة في هذا الفصل كانت تقديم مجموعة من المقترحات في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث.

أولاً: مناقشة فرضيات البحث وتفسيرها:

أولاً: النتائج المتعلقة باختبارات التحصيل الدراسي ككل لمقرري المناهج التربوية والطرائق الخاصة والجانب النظري للمهارات التدريسية

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر لاختبارات التحصيل الدراسي (مناهج تربوية ، طرائق التدريس الخاصة و الجانب النظري للمهارات التدريسية).

للتحقق من هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار (T) لعينتين مستقلتين (Independent-Sample t-test) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر على اختبار التحصيل الدراسي لمقرري المناهج التربوية وطرائق التدريس الخاصة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٢١):

جدول (٢١) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر

المقرر	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
المناهج التربوية	ضابطة	٣٠	٧.٧٦٦٧	١.٩٢٤١٤	٣.٩٨٥	٥٨	٠.٠٠٠٠	دال
	تجريبية	٣٠	٩.٩٣٣٣	٢.٢٧٣٢٨				
طرائق	ضابطة	٣٠	٩.٩٥	٢.٩٣٨٣	٦.٩٧٧	٥٨	٠.٠٠٠٠	دال

التدريس الخاصة	تجريبية	٣٠	١٥.٢٥	٢.٩٤٥٩			
المهارات التدريسية	ضابطة	٣٠	٣٦.٤١٧	٦.٦٣٦	١.٩٤٩	٥٨	٠.٠٠٠
	تجريبية	٣٠	٣٩.٩١٧	٧.٢٦٢٤			
المجموع الكلي	ضابطة	٣٠	٥٤.١٣٣	٧.٥٥٨	٥.١٤٦	٥٨	٠.٠٠٠
	تجريبية	٣٠	٦٥.١٠٠	٨.٨٩٤			

- **اختبار مقرر المناهج التربوية:** يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (٣.٩٨٥) والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٠٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي المباشر وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وترجع الباحثة ذلك إلى البرنامج التدريبي المعد لتدريس مقرري المناهج التربوية والطرائق وفقاً لاستراتيجية التلمذة المعرفية الذي شاركت فيه أفراد المجموعة التجريبية.

- **اختبار مقرر طرائق التدريس الخاصة:** يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (٦.٩٧٧)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٠٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المباشر لمقرر طرائق التدريس وذلك لصالح المجموعة التجريبية، ومرد ذلك إلى البرنامج التدريبي المعد لتدريس مقرري المناهج التربوية وطرائق التدريس وفقاً لاستراتيجية التلمذة المعرفية الذي شاركت فيه أفراد المجموعة التجريبية.

- **اختبار الجانب النظري للمهارات التدريسية:** يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (١.٩٤٩)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٠٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المباشر لمقرر طرائق التدريس وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

- **وعلى مستوى الاختبار ككل** يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (٥.١٤٦)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٠٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى

وجود فروق ذات دلالة إحصائية مما يدل على فعالية استراتيجية التلمذة المعرفية التي تُقدم فيها موضوعات مقرر المناهج التربوية للمجموعة التجريبية، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة

وترجع الباحثة هذا التفوق إلى الأسباب الآتية:

- أن أسلوب التلمذة المعرفية في تقديم الموضوعات الخاصة ولد دافعية وحماس لدى الطلبة على المشاركة والمناقشة والتعاون والعمل في الأنشطة والمهام وإبداء آرائهم وتحمل مسؤولية أعمالهم، وفتح المجال للمناقشة والحوار، والتدريب وكان له أثر إيجابي على اكتساب المعلومات المقدمة أثناء فترة التدريب وكانت هذا واضحاً من خلال النتائج التي أظهرها طلبة المجموعة التجريبية.

- إعداد الموضوعات وفقاً لأساليب التلمذة المعرفية (النمذجة- السقالات- التوضيح- التأمل- التدريب) أدى إلى جعل عملية التعلم ممتعة ومفيدة وأتاحت فهماً أعمق للمادة الدراسية فمن خلال النمذجة تم توضيح الأداء المثالي للموضوع المقدم ووفرت لهم مرحلة السقالات جو حماسي وتعاوني وفرصة للإجابة على أسئلة الطلبة ومساندتهم لإنجاز الأعمال تليها مرحلة التأمل والتوضيح التي أتاحت لهم مراجعة لجهودهم وأخيراً في مرحلة التدريب برهن الطلبة على معرفتهم وتم فيها تعزيز عملية تعلمهم وهذه لتؤكد إتقانهم لمعلوماتهم وذلك كله أدى إلى زيادة تحصيلهم وإتقانهم للموضوعات المقدمة، وهذا ينسجم ويؤكد مع ما أشار إليه كل من كولنز وبروان ونيومان (Collins, Brown, & Newman, 1989) في بداية التسعينات عند طرحهم لأسلوب التلمذة المعرفية بقولهم أن نموذج التلمذة المعرفية يوفر لنا خطوات عملية لتطبيق النظرية المعرفية فالطلبة يتعلمون بفعالية أكبر من خلال ملاحظة الخبراء والعمل ضمن مهام حقيقية وتطبيق ماتعلموه ضمن مواقف حقيقية، وأيضاً هذا يتفق مع نتائج العديد من الدراسات كدراسة ليونز (Lyons, 2017)، (يوسف، 2016).

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات التحصيل الدراسي (مناهج تربوية ، طرائق التدريس الخاصة و الجانب النظري للمهارات التدريسية).

لاختبار صحة الفرضية السابقة حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية ، في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار التحصيل الدراسي لمقرري المناهج التربوية وطرائق التدريس الخاصة والمهارات التدريسية، استخدم اختبار (T) لعينتين مرتبطتين (paired-Samplet-test) لدراسة دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في

التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبارات التحصيل الدراسي وهذا ما يوضحه الجدول الآتي :

جدول (٢٢) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر

المقرر	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
المناهج التربوية	تجريبية قبلي	٣٠	٢.٨٦٦٧	١.٥٠٢٥	١٥.٦٢٩	٢٩	٠.٠٠٠٠	دال
	تجريبية بعدي مباشر	٣٠	٩.٩٣٣٣	٢.٢٧٣٢٨				
طرائق التدريس الخاصة	تجريبية قبلي	٣٠	٢.٦٣٣	١.٣٢٥٧	١٩.٩٢٥	٢٩	٠.٠٠٠٠	دال
	تجريبية بعدي مباشر	٣٠	١٥.٢٥	٢.٩٣٨٣				
المهارات التدريسية	تجريبية قبلي	٣٠	٦.٣٣٣	١.٩٩٣	٢٨.٨٥٤	٢٩	٠.٠٠٠٠	دال
	تجريبية بعدي مباشر	٣٠	٣٩.٩١٧	٦.٦٣٦				
المجموع الكلي	تجريبية قبلي	٣٠	١١.٨٣٣	٣.٠٩٤	٣٢.١٢٩	٢٩	٠.٠٠٠٠	دال
	تجريبية بعدي مباشر	٣٠	٦٥.١٠٠	٨.٨٩٤				

الاختبار التحصيلي للمناهج التربوية يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (١٥.٦٢٩)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٠٠٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٠٥)، كما نلاحظ من الجدول (٢٢)

الاختبار التحصيلي للطرائق الخاصة أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (١٩.٩٢٥) والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٠٠٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٠٥) وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار التحصيل الدراسي لمقرري المناهج التربوية وطرائق التدريس ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي المباشر للاختبار، وذلك لصالح تطبيق الاختبار البعدي المباشر

الاختبار التحصيلي للجانب النظري للمهارات التدريسية يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (٢٨.٨٥٤)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٠٠٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٠٥) وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي للاختبار المهارات التدريسية ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي المباشر للاختبار، وذلك لصالح تطبيق الاختبار البعدي المباشر.

الاختبار ككل يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (٣٢.١٢٩)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٠٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة ، والتي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية.

وتفسر الباحثة ذلك أن البرنامج المعد وفق استراتيجيات التلمذة المعرفية ساعد طلبة العينة التجريبية على اكتساب المعلومات المقدمة لهم، وبالتالي تحقيق نتائج أفضل فالأنشطة التي نفذوها في أثناء تطبيق أساليب التلمذة ، وأيضاً التفاعل الحماس الذي أظهره في فترة البرنامج مكنهم من تحقيق نتائج مثمرة وهذا يدل على فعالية البرنامج التدريبي المعد لتدريس مقرري المناهج التربوية و طرائق التدريس وفقاً لاستراتيجية التلمذة ، واستخدام طريقة جديدة في التدريس كان له أثر إيجابي على مشاركة الطلبة وحبهم لاكتساب المعلومة وهذا بدوره ينسجم مع العديد من الدراسات التي تناولت استراتيجية التلمذة المعرفية ليونز وآخرون (Lyons and other, ٢٠١٧)

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات التحصيل الدراسي (مناهج تربوية ، طرائق التدريس الخاصة و الجانب النظري للمهارات التدريسية).

لاختبار صحة الفرضية السابقة حسب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة الضابطة، في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار التحصيل الدراسي لمقرري المناهج التربوية وطرائق التدريس، واستخدم اختبار (T) لعينتين مرتبطتين (paired-Sample t-test) لدراسة دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر لاختبار التحصيل الدراسي لمقرري المناهج التربوية وطرائق التدريس الخاصة، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٢٣) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في القبلي والبعدي

المقرر	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
المناهج التربوية	ضابطة قبلي	٣٠	٢.٨٦٦٧	١.٥٠٢٥	١١.١٢٨	٢٩	٠.٠٠٠	دال
	ضابطة بعدي مباشر	٣٠	٧.٧٦٦٧	١.٩٢٤١				
طرائق التدريس الخاصة	ضابطة قبلي	٣٠	٢.٣	٠.٩٥٢٣	١٣.٧٣	٢٩	٠.٠٠٠	دال
	ضابطة بعدي مباشر	٣٠	٩.٩٥	٢.٩٤٥٩				
المهارات	ضابطة قبلي	٣٠	٦.٠٥	٢.٢٧١٨	٢٣.٧٥٣	٢٩	٠.٠٠٠	دال

التدريسية	ضابطة بعدي مباشر	٣٠	٣٦.٤١٧	٧.٢٦٢٤			
المجموع الكلية	ضابطة قبلي	٣٠	١١.٢١ ٦	٢.٢٥٤	٣٣.٢٦٠	٢٩	٠.٠٠٠
	ضابطة بعدي مباشر	٣٠	٥٤.١٣ ٣	٧.٥٥٨			

- الاختبار التحصيلي للمناهج التربوية يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (١١.١٢٨) والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٠٠)، من أجل اختبار مقرر المناهج التربوية وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٠٥)، كما نلاحظ من الجدول من أجل اختبار مقرر طرائق التدريس أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (١٣.٧٣)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٠٠) وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٠٥)

- الاختبار التحصيلي للطرائق الخاصة: يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (١٣.٧٣)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٠٠)، من أجل اختبار مقرر الطرائق الخاصة وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٠٥)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٠٥).

- الاختبار التحصيلي للجانب النظري المهارات التدريسية يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (٢٣.٧٥٣)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٠٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٠٥).

- الاختبار ككل يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (٣٣.٢٦٠)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٠٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٠٥).

وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيل الدراسي لمقرري المناهج التربوية وطرائق التدريس ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي المباشر للاختبار، وذلك لصالح تطبيق الاختبار البعدي المباشر ولعل السبب يعود إلى أن لطريقة التي تُقدم فيها موضوعات مقرري المناهج التربوية وطرائق التدريس بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة أدت إلى ارتفاع درجات الأفراد في الاختبار البعدي المباشر.

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل ذكور وإناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيل الدراسي لاختبارات التحصيل الدراسي (مناهج تربوية، طرائق التدريس الخاصة والجانب النظري للمهارات التدريسية).

لاختبار صحة الفرضية السابقة حسب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة الذكور في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر على اختبار التحصيل الدراسي لمقرري المناهج التربوية وطرائق التدريس والمهارت التدريسية ، استخدم اختبار (T) لعينتين مستقلتين (Independent-Sample t-test) لدراسة دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة الذكور في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطلبة الإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر على اختبار التحصيل الدراسي لمقرري المناهج التربوية وطرائق التدريس، وهذا ما يوضحه الجدول (٢٤)

جدول (٢٤) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين درجات ذكور وإناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر

المقرر	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
المناهج التربوية	ذكور التجريبية	١١	١٠.٦٣٦	٢.٢٩٢٣	١.٣٠٤	٢٨	٠.٢٠٣	غير دال
	إناث التجريبية	١٩	٩.٥٢٦	٢.٢٢				
طرائق التدريس الخاصة	ذكور التجريبية	١١	١٥.٣٦٤	٣.٤٩٤	٠.١٥٨	٢٨	٠.٨٧٥	غير دال
	إناث التجريبية	١٩	١٥.١٨٤	٢.٦٦٨				
المهارات التدريسية	ذكور التجريبية	١١	٤٣.٣٦٤	٤.٢٠٢	٢.٣٢٣	٢٨	٠.٠٢٨	دال
	إناث التجريبية	١٩	٣٧.٩٢١	٧.٠٤٨				
الكلية	ذكور التجريبية	١١	٦٩.٣٦٣	٦.٢٩٣	٢.١١٤	٢٨	٠.٠٤٤	غير دال
	إناث التجريبية	١٩	٦٢.٦٣١	٩.٣٧٦				

الاختبار التحصيلي للمناهج التربوية: يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (١.٣٠٤)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٢٠٣) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

الاختبار التحصيلي لطرائق التدريس الخاصة: أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (٠.١٥٨)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٨٧٥)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبذلك نقبل الفرضية الصفرية، التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذكور المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيل الدراسي لمقرري المناهج التربوية وطرائق التدريس

الاختبار التحصيلي للجانب النظري للمهارات التدريسية: يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (٢.٣٢٣)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٢٨)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذكور المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لاختبار المهارات التدريسية ومتوسط درجات إناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر للاختبار، وذلك لصالح الذكور.

الاختبار ككل يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (٢.١١٤)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٤٤)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق لصالح الذكور.

وترجع الباحثة ذلك إلى أن التحصيل الدراسي عامل مهم بالنسبة للذكور والإناث على حد سواء، كما أن الظروف التعليمية التي تعرض لها الجنسين واحدة، والموضوعات واحدة، ووسائل التقويم واحدة، مما أدى إلى تقارب المخرجات في التحصيل الدراسي وقد لاحظت الباحثة أن استخدام التلمذة المعرفية في تقديم الموضوعات انسجم مع ميول الطلبة، أما بالنسبة لاختبار المهارات ترجع الباحثة الاختلاف لصالح الذكور وذلك لأنهم هم أظهروا تفاعلاً أثناء تطبيق أنشطة المهارات التدريسية أكثر من الإناث لذلك كانت نتائجهم أكثر إيجابية على اختبار المهارات.

٥- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لاختبارات التحصيل الدراسي (مناهج تربوية ، طرائق التدريس الخاصة والجانب النظري للمهارات التدريسية).

الاختبار صحة الفرضية السابقة حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية، ودرجات طلبة المجموعة الضابطة، وذلك في التطبيق البعدي المؤجل على اختبار التحصيل الدراسي لمقرري المناهج التربوية وطرائق التدريس والمهارات التدريسية استخدم اختبار (T) لعينتين مستقلتين (Independent-Sample t-test) لدراسة دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المؤجل على اختبار التحصيل الدراسي لمقرري المناهج التربوية وطرائق التدريس، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٢٥) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المؤجل

المقرر	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
المناهج التربوية	ضابطة	٣٠	٥.١٣٣	١.٥٠٢٥	٤.٣٠٨	٥٨	٠.٠٠٠	دال
	تجريبية	٣٠	٧.٢٦٧	٢.٢٥٨١				
طرائق التدريس	ضابطة	٣٠	٦.٨١٧	٢.٢٥٣	٨.٤٣	٥٨	٠.٠٠٠	دال
	تجريبية	٣٠	١٢.٦	٣.٠٠٧				
المهارات التدريسية	ضابطة	٣٠	٢٤.٠٣٣	٧.٤٤٤	٦.٨٤٥	٥٨	٠.٠٠٠	دال
	تجريبية	٣٠	٣٦.٩٥	٧.١٧١				
الكلي	ضابطة	٣٠	٣٥.٩٨٣	٩.٧٤٠	٨.٩١٠	٥٨	٠.٠٠٠	دال
	تجريبية	٣٠	٥٦.٨١٦	٨.٣١٥				

الاختبار التحصيلي للمناهج التربوية: يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (٤.٣٠٨) والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٠٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المؤجل لمقرر المناهج التربوية وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على فعالية البرنامج التدريبي المعد لتدريس مقرري المناهج التربوية و طرائق التدريس وفقاً لاستراتيجية التلمذة المعرفية الذي شاركت فيه أفراد المجموعة التجريبية.

الاختبار التحصيلي لطرائق التدريس: يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (٨.٤٣)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٠٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المؤجل لمقرر طرائق التدريس وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

الاختبار التحصيلي للجانب النظري للمهارات التدريسية: يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (٦.٨٤٥)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٠٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة

الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي المؤجل لمقرر طرائق التدريس وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

الاختبار ككل يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (٨.٩١٠)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٠٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٠٥)، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة.

وهذا يدل على فعالية البرنامج التدريبي المعد لتدريس مقرري المناهج التربوية و طرائق التدريس والمهارات وفقاً لاستراتيجية التلمذة المعرفية الذي شاركت فيه أفراد المجموعة التجريبية، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن أسلوب التلمذة المعرفية أسلوب جديد يركز على فهم الطالب والتأكد من امتلاكه المعرفة المقصودة وتدريبه على استخدامها وتطبيقها خلافاً للأسلوب المعتاد في تقديم المعلومة، ومن خلال ما سبق ترى الباحثة توظيف أساليب التلمذة المعرفية (النمذجة، السقالات، التأمل، والتوضيح، والتدريب) خلال فترة التدريب دعم تعلم الطلبة للموضوعات ساعد على تعلم الطلبة ومكنهم من التعمق في المعلومة وساعد على ترسيخها في الذاكرة والاحتفاظ بها، فالتلمذة المعرفية تركز على دور الطالب وتسعى لجعل المتعلم خبيراً في المادة التي يتعلمها بخلاف الطريقة المعتادة وهذا يتفق مع التعريف الذي قدمه (Brill, kim, Galloway, ٢٠٠٩) للتلمذة المعرفية ووصفه لها بأنها منحى يمكن استخدامه لتصميم التدريس كاستراتيجية للتعلم بحيث يتعلم الطلبة من خلالها عن طريق المساعدة والإرشاد من قبل المعلم وينسجم ذلك مع الدراسة الآتية (السعدي، ٢٠١٥).

٦- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبار التحصيل الدراسي لاختبارات التحصيل الدراسي (مناهج تربوية، طرائق التدريس الخاصة والجانب النظري للمهارات التدريسية).

لاختبار صحة الفرضية السابقة حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية، في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار التحصيل الدراسي لمقرري المناهج التربوية وطرائق التدريس، واستخدم اختبار (T) لعينتين مرتبطتين (paired-Sample t-test) لدراسة دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار التحصيل الدراسي لمقرري المناهج التربوية وطرائق التدريس، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٢٦) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

المقرر	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
المناهج التربوية	تجريبية بعدي مؤجل	٣٠	٧.٢٦٧	٢.٢٥٨١	٢١.٢١٥	٢٩	٠.٠٠٠	دال
	تجريبية بعدي مباشر	٣٠	٩.٩٣٣٣	٢.٢٧٣٢٨				
طرائق التدريس	تجريبية بعدي مؤجل	٣٠	١٢.٦	٣.٠٠٧	١٢.٣٣٤	٢٩	٠.٠٠٠	دال
	تجريبية بعدي مباشر	٣٠	١٥.٢٥	٢.٩٣٨				
المهارات التدريسية	تجريبية بعدي مؤجل	٣٠	٣٦.٩٥	٦.٦٣٦	١٢.٠٢٣	٢٩	٠.٠٠٠	دال
	تجريبية بعدي مباشر	٣٠	٣٩.٩١٧	٧.١٧١				
الكلي	تجريبية بعدي مؤجل	٣٠	٥٦.٨١٦	٩.٧٤٠	٢٥.٠٨٨	٢٩	٠.٠٠٠	دال
	تجريبية بعدي مباشر	٣٠	٦٥.١٠٠	٨.٨٩٤				

يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (٢١.٢١٥) والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٠٠)، من أجل الاختبار التحصيلي للمناهج التربوية وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، كما نجد أيضاً متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر أكبر من درجاتهم بفارق بسيط وقدره (٠.٤) نلاحظ من الجدول من أجل اختبار الاختبار التحصيلي طرائق التدريس أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (١٢.٣٣٤)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٠٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) من أجل اختبار التحصيلي للجانب النظري للمهارات التدريسية أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (١٢.٠٢٣) والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٠٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

الاختبار ككل أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (٢٥.٠٨٨)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٠٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر للاختبار التحصيل الدراسي لمقرري المناهج التربوية وطرائق التدريس والمهارات ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي للاختبار، وذلك لصالح التطبيق البعدي المباشر، وهذا

يدل على فعالية البرنامج ونتيجة قيام الباحثة بإعداد الأنشطة وأوراق التدريب التي سهلت على الطلبة عملية التعلم وساعدت على ترسيخها بأذهانهم وأيضاً مجموعات العمل المتعاونة التي فرضتها استراتيجية التلمذة المعرفية عززت عملية الاستيعاب والاحتفاظ ، وأنه مع مرور الوقت تصبح بعض المعلومات النظرية عرضة للنسيان وهذا شئ طبيعي، وهذا يتفق مع أشار إليه (brill,et,٢٠٠١,٥٠)، إن من أهم خصائص التلمذة المعرفية بأنها تساعد الطلبة على الاحتفاظ بمعرفتهم بشكل أفضل وينسجم ذلك أيضاً مع تعريف ياركندي **للتلمذة المعرفية** بأنها مصطلح شبيه بالتلمذة الصناعية وهي استراتيجية تربوية تدعم التعلم عن طريق تمكين المتعلم من اكتساب وتطوير المعرفة وذلك من خلال تصميم أنشطة حقيقية تفتح للمتعلمين الفرصة لبناء المعرفة عوضاً عن استقبالها، يكون فيها المتعلم محور عملية التعلم بينما يكون فيها دور المعلم ميسر ومشرف لعملية التعلم، ويتفق ذلك مع الدراسة الآتية (ياركندي، ٢٠١٠).

٧- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل لاختبارات التحصيل الدراسي (مناهج تربوية ، طرائق التدريس الخاصة والجانب النظري للمهارات التدريسية).

لاختبار صحة الفرضية السابقة حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة الضابطة، في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار التحصيل الدراسي لمقرري المناهج التربوية وطرائق التدريس، واستخدم اختبار (T) لعينتين مرتبطتين (paired-Sample t-test) لدراسة دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل لاختبار التحصيل الدراسي لمقرري المناهج التربوية وطرائق التدريس، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٢٧) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل

المقرر	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
المناهج التربوية	ضابطة بعدي مباشر	٣٠	٧.٧٦٦٧	١.٩٢٤١٤	١٢.٧٧٥	٢٩	٠.٠٠٠٠	دال
	ضابطة بعدي مؤجل	٣٠	٥.١٣٣	١.٥٠٢٥				
طرائق التدريس	ضابطة بعدي مباشر	٣٠	٩.٩٥	٢.٩٤٦	١٠.٣٠٣	٢٩	٠.٠٠٠٠	دال
	ضابطة بعدي مؤجل	٣٠	٦.٨١٧	٢.٢٥٣٣				

المهارات التدريسية	ضابطة بعدي مباشر	٣٠	٣٦.٤١٧	٧.٢٦٢٤	١٠.٣١٩	٢٩	٠.٠٠٠	دال
	ضابطة بعدي مؤجل	٣٠	٢٤.٠٣٣	٧.٤٤٤				
الكلية	ضابطة بعدي مباشر	٣٠	٥٤.١٣٣	٨.٣١٥	١٥.٠٢٥	٢٩	٠.٠٠٠	دال
	ضابطة بعدي مؤجل	٣٠	٣٥.٩٨٣	٧.٥٥٨				

يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (١٢.٧٧٥)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٠٠)، من أجل اختبار مقرر المناهج التربوية وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، كما نلاحظ من الجدول من أجل اختبار مقرر طرائق التدريس أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (١٠.٣٠٣)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٠٠) وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

اختبار الجانب النظري المهارات التدريسية يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (١٠.٣١٩)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٠٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

الاختبار ككل يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (١٥.٠٢٥)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٠٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر للاختبارات التحصيل الدراسي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار، وذلك لصالح تطبيق الاختبار البعدي المباشر، وترجع الباحثة وجود فروق كبيرة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة إلى اعتماد الطريقة الاعتيادية التي تقوم على الحفظ والتلقين واهتمام الطلبة بتحصيل الدرجة فقط دون الاهتمام بتعمق وفهم المادة المعطاة، وأيضاً نتيجة عدم التركيز على استخدام أساليب وفعاليات وأنشطة يجعل الاحتفاظ بالمعلومات نتيجة مرور الزمن قابلة للنسيان وعدم التذكر، وأن البرنامج المعد وفق التلمذة المعرفية كان له دور كبير في الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول وترسيخها بأذهانهم.

٨- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل ذكور وإناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل للاختبارات التحصيل الدراسي (مناهج تربوية، طرائق التدريس الخاصة والمهارات التدريسية).

لاختبار صحة الفرضية السابقة حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة الذكور في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل على اختبار التحصيل الدراسي لمقرري المناهج

التربوية وطرائق التدريس واستخدم اختبار (T) لعينتين مستقلتين (Independent-Sample t-test) لدراسة دلالة الفروق بين متوسط درجات الطالبة الذكور في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطالبة الإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل على اختبار التحصيل الدراسي لمقرري المناهج التربوية وطرائق التدريس، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٢٨) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات ذكور وإناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل

المقرر	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
المناهج التربوية	ذكور التجريبية	١١	٨	٢.٠٤٩٤	١.٣٧٤	٢٨	٠.١٨	غير دال
	إناث التجريبية	١٩	٦.٨٤٢	٢.٣١٦				
طرائق التدريس	ذكور التجريبية	١١	١٢.٦٣٦	٣.٢٥٦	٠.٠٥	٢٨	٠.٩٦١	غير دال
	إناث التجريبية	١٩	١٢.٥٧٩	٢.٩٤٥				
المهارات التدريسية	ذكور التجريبية	١١	٤٠.٤٥٥	٤.٨٠٣	٢.١٦٢	٢٨	٠.٠٣٩	دال
	إناث التجريبية	١٩	٣٤.٩٢١	٧.٦٢٧				
الكلي	ذكور التجريبية	١١	٦١.٠٩٠	٦.٦٩٦	١.٩١١	٢٨	٠.٠٦٦	دال
	إناث التجريبية	١٩	٥٤.٣٤٢	١٠.٥٠٢				

اختبار المناهج التربوية يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (١.٣٧٤) والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.١٨)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥). كما نلاحظ من الجدول اختبار مقرر طرائق التدريس أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (٠.٠٥)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٩٦١)، وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبذلك نقبل الفرضية الصفرية، التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذكور المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيل الدراسي لمقرري المناهج التربوية وطرائق التدريس ومتوسط درجات إناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار وقد فسرت ذلك الباحثة سابقاً ذلك الفرق نتيجة الظروف التعليمية الواحد التي خضع لها الطالبة من الجنسين والاهتمام المشترك بين الجنسين في حب التحصيل والتعلم والمشاركة.

اختبار الجانب النظري المهارات التدريسية: يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (٢.١٦٢)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٣٩)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تشير

إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذكور المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل لاختبار المهارات التدريسية ومتوسط درجات إناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار، وذلك لصالح الذكور

الاختبار ككل يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (١.٩١١)، والقيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٦٦) وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبذلك نقبل الفرضية الصفرية، التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذكور المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيل الدراسي لمقرري المناهج التربوية وطرائق التدريس ومتوسط درجات إناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل للاختبار لصالح الذكور.

ثانياً: النتائج المتعلقة ببطاقة الملاحظة

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر ببطاقة ملاحظة المهارات التدريسية .

لاختبار صحة الفرضية السابقة حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية، ودرجات طلبة المجموعة الضابطة، وذلك في التطبيق البعدي المباشر على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية لطلبة معلم الصف.

واستخدم اختبار (T) لعينتين مستقلتين (Independent-Samplet-test) لدراسة دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المباشر على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية لطلبة معلم الصف، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٢٩) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المباشر على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية

المهارات		العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
التخطيط	تحليل المحتوى	ضابطة	٣٠	١٠.٩	١.٨٠٧	١٥.٢٣٣	٥٨	٠.٠٠٠٠	دال
		تجريبية	٣٠	١٨.١٣	١.٨٧١				
	إعداد الخطط	ضابطة	٣٠	٦.١٧	٠.٨٣٤	١٦.٥٥٦	٥٨	٠.٠٠٠٠	دال
		تجريبية	٣٠	١٠.٩٧	١.٣٥١				
	صياغة	ضابطة	٣٠	٩.١٣	١.٥٤٨	١٢.٥٨٥	٥٨	٠.٠٠٠٠	دال

				١.٦٧١	١٤.٣٧	٣٠	تجريبية	الأهداف التعليمية	
دال	٠.٠٠٠	٥٨	٢٠.٤٤٩	٣.١٩٩	٢٦.٢	٣٠	ضابطة	مهارة التخطيط	
				٣.٣٤	٤٣.٤٧	٣٠	تجريبية		
دال	٠.٠٠٠٠	٥٨	١٩.٢١	١.٥٠١	١١.٧٧	٣٠	ضابطة	استخدام الطريقة التدريسية	التنفيذ
				٢.٢٠٩	٢١.١٣	٣٠	تجريبية		
دال	٠.٠٠٠٠	٥٨	١٢.٢٣٣	١.٧٧١	٥.٠٣	٣٠	ضابطة	استخدام الوسيلة التعليمية	
				١.٧٥٤	١٠.٦	٣٠	تجريبية		
دال	٠.٠٠٠٠	٥٨	١١.٧٤٣	٢.١١٣	١٣.٥٣	٣٠	ضابطة	التعزيز وإثارة الدافعية	
				٢.٨٦٦	٢١.١٧	٣٠	تجريبية		
دال	٠.٠٠٠٠	٥٨	١٣.٥١٦	٢.٤٩٣	١١.٨٣	٣٠	ضابطة	طرح السؤال	
				٢.٧٩١	٢١.٠٧	٣٠	تجريبية		
دال	٠.٠٠٠٠	٥٨	١٨.٢٥١	٥.٨٧٩	٤٢.١٧	٣٠	ضابطة	مهارة التنفيذ	
				٧.٥١٨	٧٣.٩٧	٣٠	تجريبية		
دال	٠.٠٠٠٠	٥٨	١١.٩١	١.٩٦٤	٩.٢٧	٣٠	ضابطة	مهارة التقويم	
				٢.٠٤٦	١٥.٤٣	٣٠	تجريبية		
دال	٠.٠٠٠٠	٥٨	٢٢.٠١١	٨.٦٢٤	٧٧.٦٣	٣٠	ضابطة	الكلي	
				١٠.٧٠٢	١٣٢.٨٧	٣٠	تجريبية		

يلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية (Sig) دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، من أجل كل مهارة من المهارات وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وتفسر الباحثة ذلك بأن استخدام أساليب التلمذة المعرفية في تقديم المهارات وربطها بالجانب النظري، بالإضافة إلى تقديمه كل مهارة على حدة بطريقة واضحة والتدريب عليها خلال جلسات

البرنامج أدى إلى تنمية الجانب المهاري لدى الطلبة في التدريس، ويؤكد أن هناك أثر إيجابي للتملذة المعرفية في تنمية الجوانب الأدائية لمهارة التدريس وهذا يتفق مع ما أشار إليه ليو (١٣٧ Liu, ٢٠٠٥) عندما وصف التملذة المعرفية بأنها استراتيجية تعليمية تساعد الطالبة على حل المشكلات عن طريق النمذجة ، وكيفية تعامل المعلم مع الموقف في مكان التعليمي مما قد يكسب الطلبة على القدرة للتعامل مع المواقف المشابهة من خلال الاستعانة بخبراتهم الناتجة من عملية ملاحظة المدرس أو الخبير، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة

(ياركندي، ٢٠١٠)، دراسة تزو (Tzu, ٢٠٠٥) ودراسة براي وشاتز (Bray schatz, ٢٠١٣)

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي ببطاقة ملاحظة المهارات التدريسية.

لاختبار صحة الفرضية السابقة حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية، في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية واستخدم اختبار (T) لعينتين مرتبطتين (paired-Sample t-test) لدراسة دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٣٠) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

المهارات	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
التخطيط	تجريبية قبلي	٣٠	٣.٥	١.٦٩٧	٣٦.٣٥٣	٢٩	٠.٠٠٠٠	دال
	تجريبية بعدي مباشر	٣٠	١٨.١٣	١.٨٧١				
	تجريبية قبلي	٣٠	١.٩٣	١.٢٣	٢٤.٦٣٦	٢٩	٠.٠٠٠٠	دال
	تجريبية بعدي مباشر	٣٠	١٠.٩٧	١.٣٥١				
	تجريبية قبلي	٣٠	٢.٧٧	١.٤٧٨	٣٢.٧٤٢	٢٩	٠.٠٠٠٠	دال
	تجريبية بعدي مباشر	٣٠	١٤.٣٧	١.٦٧١				
مهارة التخطيط	تجريبية قبلي	٣٠	٨.٢	٣.١٦٧	٤٨.٥٠٧	٢٩	٠.٠٠٠	دال
	تجريبية بعدي مباشر	٣٠	٤٣.٤٧	٣.٣٤				

التنفيذ	اختيار الطريقة التدريسية	تجريبية قبلي	٣٠	٥.٣	٠.٩٥٢	٣٦.٤٤٩	٢٩	٠.٠٠٠	دال
		تجريبية بعدي مباشر	٣٠	٢١.١٣	٢.٢٠٩				
	اختيار الوسيلة التعليمية	تجريبية قبلي	٣٠	١.٩	١.٣٧٣	٢٣.٠١٧	٢٩	٠.٠٠٠	دال
		تجريبية بعدي مباشر	٣٠	١٠.٦	١.٧٥٤				
	التعزيز وإثارة الدافعية	تجريبية قبلي	٣٠	٤.٦	١.٧١٤	٣١.٨٥١	٢٩	٠.٠٠٠	دال
		تجريبية بعدي مباشر	٣٠	٢١.١٧	٢.٨٦٦				
	طرح السؤال	تجريبية قبلي	٣٠	٣.٤٣	٢.٠٦٣	٢٩.٠٣١	٢٩	٠.٠٠٠	دال
		تجريبية بعدي مباشر	٣٠	٢١.٠٧	٢.٧٩١				
مهارة التنفيذ		تجريبية قبلي	٣٠	١٥.٢٣	٤.٩٨٧	٣٩.٩٧٧	٢٩	٠.٠٠٠	دال
		تجريبية بعدي مباشر	٣٠	٧٣.٩٧	٧.٥١٨				
مهارة التقويم		تجريبية قبلي	٣٠	٢.٨٣	١.٨٠٢	٢٣.٢٦٤	٢٩	٠.٠٠٠	دال
		تجريبية بعدي مباشر	٣٠	١٥.٤٣	٢.٠٤٦				
الكلية		تجريبية قبلي	٣٠	٢٦.٢٧	٨.٣٣٧	٤٧.٣٠٩	٢٩	٠.٠٠٠	دال
		تجريبية بعدي مباشر	٣٠	١٣٢.٨٧	١٠.٧٠٢				

يلاحظ من الجدول أن القيمة الاحتمالية (Sig) دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، من أجل كل مهارة من المهارات وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي المباشر، وذلك لصالح التطبيق البعدي المباشر.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة ذلك لم تكن لدى طلبة المجموعة التجريبية في أثناء مرحلة التطبيق القبلي أي معلومة عن أداء المهارات التدريسية إذ تم الاعتماد على معلومات الطلبة السابقة وبعد تطبيق البرنامج وخضوعهم للتدريب بدقة على المهارات الأساسية في التدريس (التخطيط، التنفيذ، التقويم) وفق أساليب التلمذة المعرفية وعدم الاكتفاء فقط بالجانب النظري في التدريب، إنما ربط الجانب النظري بالعمل والتطبيق

الدروس على أرض الواقع وفي المدارس يثبت ويؤكد دور استراتيجية التلمذة المعرفية في تنمية المهارات، ويوضح التحسن الواضح والملموس لطالبة العينة نتيجة تدريبهم وفق أساليب التلمذة المعرفية.

التطبيق المباشر للمهارات بعد المرور بالخبرات التعليمية التي تتعلق بالمهارة أدى إلى ارتفاع الدرجات لدى طلبة العينة التجريبية وهذا يتفق مع دراسة (السعدي، ٢٠١٥).

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي ببساطة ملاحظة المهارات التدريسية.

لاختبار صحة الفرضية السابقة حسب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة الضابطة، في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية واستخدم اختبار (T) لعينتين مرتبطتين (paired-Sample t-test) لدراسة دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٣١) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي المباشر على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية

المهارات	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
التخطيط	تحليل المحتوى	ضابطة قبلي	٣٠	٣.٦٧	١.٢٩٥	٢٩	٠.٠٠٠	دال
		ضابطة بعدي مباشر	٣٠	١٠.٩	١.٨٠٧			
	إعداد الخطط	ضابطة قبلي	٣٠	٢.٢٧	١.٢٣	٢٩	٠.٠٠٠	دال
		ضابطة بعدي مباشر	٣٠	٦.١٧	٠.٨٣٤			
	صياغة الأهداف	ضابطة قبلي	٣٠	٣.٠٧	١.٠٨١	٢٩	٠.٠٠٠	دال
		ضابطة بعدي مباشر	٣٠	٩.١٣	١.٥٤٨			
مهارة التخطيط	ضابطة قبلي	٣٠	٩	٢.٤٦٤	٢٨.٤١٤	٢٩	٠.٠٠	دال
		ضابطة بعدي مباشر	٣٠	٢٦.٢	٣.١٩٩			

استخدام الطريقة التدريسية	ضابطة قبلي	٣٠	٤.٨٧	١.٠٧٤	٣٠.٤٤١	٢٩	٠.٠٠٠	دال
	ضابطة بعدي مباشر	٣٠	١١.٧٧	١.٥٠١				
استخدام الوسيلة التعليمية	ضابطة قبلي	٣٠	١.٦	١.٢٧٦	٩.١٩٢	٢٩	٠.٠٠٠	دال
	ضابطة بعدي مباشر	٣٠	٥.٠٣	١.٧٧١				
التعزيز وإثارة الدافعية	ضابطة قبلي	٣٠	٤.٩٧	١.١٥٩	٢٢.٢١٦	٢٩	٠.٠٠٠	دال
	ضابطة بعدي مباشر	٣٠	١٣.٥٣	٢.١١٣				
طرح السؤال	ضابطة قبلي	٣٠	٤.٢٣	١.٩٦	١٧.٠٣٣	٢٩	٠.٠٠٠	دال
	ضابطة بعدي مباشر	٣٠	١١.٨٣	٢.٤٩٣				
مهارة التنفيذ	ضابطة قبلي	٣٠	١٥.٦٧	٣.٦٩٨	٢٨.٦٦٦	٢٩	٠.٠٠٠	دال
	ضابطة بعدي مباشر	٣٠	٤٢.١٧	٥.٨٧٩				
مهارة التقويم	ضابطة قبلي	٣٠	٣.٢٧	١.٦٦	١٢.٧٧٢	٢٩	٠.٠٠٠	دال
	ضابطة بعدي مباشر	٣٠	٩.٢٧	١.٩٦٤				
الكلي	ضابطة قبلي	٣٠	٢٧.٩٣	٦.٠٨	٣٥.٠٤	٢٩	٠.٠٠٠	دال
	ضابطة بعدي مباشر	٣٠	٧٧.٦٣	٨.٦٢٤				

يلاحظ من الجدول أن القيمة الاحتمالية (Sig) من أجل اختبار (t) دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، من أجل كل مهارة من المهارات وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي المباشر، وذلك لصالح التطبيق البعدي المباشر.

وتفسر الباحثة النتيجة نتيجة منطقية لنتيجة لطالبة المجموعة الضابطة فمن الطبيعي وجود فروق في الأداء بعد مرورهم بالخبرات التعليمية للمهارة ومن المنطقي ظهور هذا الفرق في الدرجات لصالح التطبيق المباشر.

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات ذكور وإناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر ببطاقة ملاحظة المهارات التدريسية.

لاختبار صحة الفرضية السابقة حسب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة الذكور في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية لطلبة معلم الصف، واستخدم اختبار (T) لعينتين مستقلتين (Independent-Sample t-test) لدراسة دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة الذكور في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية لطلبة معلم الصف، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٣٢) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات ذكور وإناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية لطلبة معلم الصف

المهارات	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
التخطيط	تحليل المحتوى	ذكور	١١	١٧.٩١	١.٦٤	٢٨	٠.٤٩٣	غير دال
		إناث	١٩	١٨.٢٦	٢.٠٢٣			
	إعداد الخطط	ذكور	١١	١٠.٧٣	١.٢٧٢	٢٨	٠.٧٣٢	غير دال
		إناث	١٩	١١.١١	١.٤١			
	صياغة الأهداف التعليمية	ذكور	١١	١٤.٥٥	١.٧٥٣	٢٨	٠.٤٤	غير دال
		إناث	١٩	١٤.٢٦	١.٦٦١			
التنفيذ	مهارة التخطيط	ذكور	١١	٤٣.١٨	٢.٨٩٢	٢٨	٠.٣٥	غير دال
		إناث	١٩	٤٣.٦٣	٣.٦٣٩			
	اختيار الطريقة التدريسية	ذكور	١١	٢١.١٨	١.٨٨٨	٢٨	٠.٠٩	غير دال
		إناث	١٩	٢١.١١	٢.٤٢٤			
	اختيار	ذكور	١١	١٠.٤٥	١.٥٧٢	٢٨	٠.٣٤	غير دال
		إناث	١٩	١٠.٤٥	١.٥٧٢			

				١.٨٨٧	١٠.٦٨	١٩	إناث	الوسيلة التعليمية	
غير دال	٠.٨٨١	٢٨	٠.١٥٢	٢.١٩٥	٢١.٢٧	١١	ذكور	التعزيز وإثارة الدافعية	
				٣.٢٤٧	٢١.١١	١٩	إناث		
غير دال	٠.٨٦٧	٢٨	٠.١٦٩	٢.٠٨٩	٢١.١٨	١١	ذكور	طرح السؤال	
				٣.١٨	٢١	١٩	إناث		
غير دال	٠.٩٤٧	٢٨	٠.٠٦٨	٥.٢٨١	٧٤.٠٩	١١	ذكور	مهارة التنفيذ	
				٨.٦٩٢	٧٣.٨٩	١٩	إناث		
غير دال	٠.٦١٧	٢٨	٠.٥٠٦	١.٧٢٢	١٥.١٨	١١	ذكور	مهارة التقويم	
				٢.٢٤٤	١٥.٥٨	١٩	إناث		
غير دال	٠.٨٥٧	٢٨	٠.١٥٨	٦.٩٩١	١٣٢.٤٥	١١	ذكور	الكلي	
				١٢.٥٣٨	١٣٣.١١	١٩	إناث		

يلاحظ من الجدول أن القيمة الاحتمالية (Sig) من أجل الاختبار (t) غير دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) من أجل جميع المهارات، وبذلك نقبل الفرضية الصفرية، التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذكور المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية لطلبة معلم الصف ومتوسط درجات إناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية لطلبة معلم الصف.

وتفسر الباحثة ذلك وجود رغبة واحدة لدى الجنسين في ممارسة مهنة التعليم بالإضافة إلى أن الأنشطة والأساليب والتدريبات كانت واحدة وقد أظهر الجنسين حماسة ورغبة في فترة التدريب لذلك لم تظهر أي فروق بين الذكور والإناث في فترة التطبيق وإعطاء الدروس وبالتالي متغير الجنس لم يكن له تأثير واضح على درجات بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية .

٥- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل بطاقة ملاحظة المهارات التدريسية.

لاختبار صحة الفرضية السابقة حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية ، ودرجات طلبة المجموعة الضابطة ، وذلك في التطبيق البعدي المؤجل على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية لطلبة معلم الصف، واستخدم اختبار (T) لعينتين مستقلتين (Independent-Samplet-test) لدراسة

دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المؤجل على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية لطلبة معلم الصف، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٣٣) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي المؤجل على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية

المهارات		العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
التخطيط	تحليل المحتوى	ضابطة	٣٠	٨.٦٧	١.٤٤٦	١٨.٦٣٥	٥٨	٠.٠٠٠	دال
		تجريبية	٣٠	١٧.٣٧	٢.١٠٩				
	إعداد الخطط	ضابطة	٣٠	٥.٣	١.٣١٧	١٤.٩٧١	٥٨	٠.٠٠٠	دال
		تجريبية	٣٠	١٠.٥٧	١.٤٠٦				
	صياغة الأهداف	ضابطة	٣٠	٧.٢	١.٤٩٥	١٥.١٢٤	٥٨	٠.٠٠٠	دال
		تجريبية	٣٠	١٣.٥٧	١.٧٥٥				
مهاره التخطيط		ضابطة	٣٠	٢١.١٧	٣.١٦٣	٢٢.١٧٢	٥٨	٠.٠٠٠	دال
		تجريبية	٣٠	٤١.٥	٣.٩٠٢				
التنفيذ	تقديم الخدمة	ضابطة	٣٠	١٠.٥٧	١.٧١٦	١٩.٧٣٧	٥٨	٠.٠٠٠	دال
		تجريبية	٣٠	٢٠.٦٣	٢.٢٠٥				
	استخدام الوسيلة التعليمية	ضابطة	٣٠	٣.٩٧	١.٥٢	١٥.٤١٧	٥٨	٠.٠٠٠	دال
		تجريبية	٣٠	١٠.٣٧	١.٦٩١				
	التعزيز وإثارة الدافعية	ضابطة	٣٠	١١.٦	١.٩٠٥	١٣.٩٥٢	٥٨	٠.٠٠٠	دال
		تجريبية	٣٠	٢٠.٥٣	٢.٩٤٥				
	طرح السؤال	ضابطة	٣٠	١٠.٥	٢.٣١٦	١٤.٩٤٤	٥٨	٠.٠٠٠	دال
		تجريبية	٣٠	٢٠.٤٧	٢.٨٢٥				

مهارة التنفيذ	ضابطة	٣٠	٣٦.٦٣	٥.١٩٦	٢٠.٢٦١	٥٨	٠.٠٠٠	دال
	تجريبية	٣٠	٧٢	٨.٠٢٦				
مهارة التقويم	ضابطة	٣٠	٦.٥	١.٨٧١	١٧.١٣٣	٥٨	٠.٠٠٠	دال
	تجريبية	٣٠	١٤.٩٧	١.٩٥٦				
الكلية	ضابطة	٣٠	٢١.٤٣٣	٢.٧٦١٤	٢٤.٥٦٢	٥٨	٠.٠٠٠	دال
	تجريبية	٣٠	٤٢.٨٢٢	٣.٨٨٩				

يلاحظ من الجدول أن القيمة الاحتمالية (Sig) بلغت (٠.٠٠٠٠)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٠٥) وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وتفسر الباحثة ذلك اعتماد الطرائق التقليدية في التدريب العملي والاكتفاء فقط بالجانب النظري في عرض المهارات لطلبة الضابطة أدى لظهور فرق واضح بالنتائج لصالح المجموعة التجريبية فتقديم المهارة كل على حدة وبالتفصيل والاهتمام بتدريبهم على تفاصيل كل مهارة بدءاً من مهارة تحليل المحتوى، ووضع الخطط، وصياغة الأهداف وكيفية تنفيذ واستخدام الطريقة والوسيلة التعليمية المناسبة في الدرس، والاهتمام بالوقت والمتعلمين وكيفية تقديم التعزيز، طرح السؤال والاهتمام بعملية التقويم ساعد الطلبة على الاحتفاظ بالمعلومات المكتسبة وكسر الجمود المتبع في تقديم المعلومات المتبع بالطريقة الاعتيادية كل ذلك ساعد طلبة المجموعة التجريبية على الاحتفاظ بالمهارات التي اكتسبوها ومكنهم من استرجاعها وعدم نسيانها وبالإضافة إلى تنمية قدراتهم على ممارستها وهذا يؤكد فعالية البرنامج المقدم وفق أسلوب التلمذة المعرفية بخلاف طلبة المجموعة الضابطة الذين تلقوا المعلومة بشكل روتيني ممل.

٦- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل ببساطة ملاحظة المهارات التدريسية.

لاختبار صحة الفرضية السابقة حسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية، في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية، واستخدم اختبار (T) لعينتين مرتبطتين (paired-Sample t-test) لدراسة دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٣٤) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية

المهارات	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
التخطيط	تحليل المحتوى	٣٠	١٨.١٣	١.٨٧١	٣.٥١٦	٢٩	٠.٠٠١	دال
		٣٠	١٧.٣٧	٢.١٠٩				
	إعداد الخطط	٣٠	١٠.٩٧	١.٣٥١	٢.٢٦٢	٢٩	٠.٠٣١	دال
		٣٠	١٠.٥٧	١.٤٠٦				
	صياغة الأهداف	٣٠	١٤.٣٧	١.٦٧١	٤	٢٩	٠.٠٠٠	دال
		٣٠	١٣.٥٧	١.٧٥٥				
مهارة التخطيط	تجريبية بعدي مباشر	٣٠	٤٣.٤٧	٣.٣٤	٥.٥٠٧	٢٩	٠.٠٠٠	دال
		٣٠	٤١.٥	٣.٩٠٢				
التنفيذ	استخدام الطريقة التدريسية	٣٠	٢١.١٣	٢.٢٠٩	٢.٨١٢	٢٩	٠.٠٠٩	دال
		٣٠	٢٠.٦٣	٢.٢٠٥				
	استخدام الوسيلة التعليمية	٣٠	١٠.٦	١.٧٥٤	٢.٢٤٩	٢٩	٠.٠٣٢	دال
		٣٠	١٠.٣٧	١.٦٩١				
	التعزيز وإثارة الدافعية	٣٠	٢١.١٧	٢.٨٦٦	٣.١٥٩	٢٩	٠.٠٠٤	دال
		٣٠	٢٠.٥٣	٢.٩٤٥				
	طرح السؤال	٣٠	٢١.٠٧	٢.٧٩١	٣.٨٤٤	٢٩	٠.٠٠١	دال
		٣٠	٢٠.٤٧	٢.٨٢٥				
	مهارة التنفيذ	٣٠	٧٣.٩٧	٧.٥١٨	٥.٢٧٤	٢٩	٠.٠٠٠	دال
		٣٠	٧٢	٨.٠٢٦				
مهارة التقويم	تجريبية بعدي مباشر	٣٠	١٥.٤٣	٢.٠٤٦	٢.٩٧١	٢٩	٠.٠٠٦	دال
		٣٠	١٤.٩٧	١.٩٥٦				
الكلية	تجريبية بعدي مباشر	٣٠	١٣٢.٨٧	١٠.٧٠٢	٨.١٢٤	٢٩	٠.٠٠٠	دال
		٣٠	١٢٨.٤٧	١١.٦٦٧				

يلاحظ من الجدول أن القيمة الاحتمالية (Sig) من أجل اختبار (t) دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، من أجل كل مهارة من المهارات وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لبطاقة الملاحظة ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي المؤجل، وذلك لصالح التطبيق البعدي المباشر وتعزو الباحثة ذلك أنه نتيجة عدم التدريب على التدريس وعدم مزاولة المهارات والتدريب عليها بشكل مستمر فمن الطبيعي وجود عدم تحسن على المهارات التي تعلموها و أي مهارة لا يتم ممارستها بشكل مستمر تنسى لذلك نجد أن التدريس يعتمد على خبرة المعلم في تقديم الدروس وفترة مزاولته وخبرته في التعليم، فالمعلم في بداية مشواره في ممارسة مهنته يختلف أدائه عن المعلم الذي يمتلك خبرة طويلة في التدريس، فالتدريس مهنة تحتاج إلى مزاولة وهذا يتفق مع ما أشار إليه (حميدة، ٢٠١٣)

٧- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ببطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل.

لاختبار صحة الفرضية السابقة حسب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة الضابطة، في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية، واستخدم اختبار (T) لعينتين مرتبطتين (paired-Sample t-test) لدراسة دلالة الفروق بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٣٥) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي المباشر والبعدي المؤجل على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية

المهارات	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
التدريب	ضابطة بعدي مباشر	٣٠	١٠.٩	١.٨٠٧	٥.٩٣١	٢٩	٠.٠٠٠	دال
	ضابطة بعدي مؤجل	٣٠	٨.٦٧	١.٤٤٦				
	ضابطة بعدي مباشر	٣٠	٦.١٧	٠.٨٣٤	٣.٤٩٦	٢٩	٠.٠٠٠	دال
	ضابطة بعدي مؤجل	٣٠	٥.٣	١.٣١٧				
	ضابطة بعدي مباشر	٣٠	٩.١٣	١.٥٤٨	٦.٣٠٢	٢٩	٠.٠٠٠	دال
	ضابطة بعدي مؤجل	٣٠	٧.٢	١.٤٩٥				

دال	٠.٠٠٠	٢٩	٨.١٦١	٣.١٩٩	٢٦.٢	٣٠	ضابطة بعدي مباشر	مهارة التخطيط	
				٣.١٦٣	٢١.١٧	٣٠	ضابطة بعدي مؤجل		
دال	٠.٠٠٠	٢٩	٣.٦٧٤	١.٥٠١	١١.٧٧	٣٠	ضابطة بعدي مباشر	استخدام الطريقة التدريسية	التنفيذ
				١.٧١٦	١٠.٥٧	٣٠	ضابطة بعدي مؤجل		
دال	٠.٠٠٠٠	٢٩	٥.٢٥٣	١.٧٧١	٥.٠٣	٣٠	ضابطة بعدي مباشر	استخدام الوسيلة التعليمية	
				١.٥٢	٣.٩٧	٣٠	ضابطة بعدي مؤجل		
دال	٠.٠٠٠٠	٢٩	٤.٩٦٦	٢.١١٣	١٣.٥٣	٣٠	ضابطة بعدي مباشر	التعزيز وإثارة الدافعية	
				١.٩٠٥	١١.٦	٣٠	ضابطة بعدي مؤجل		
دال	٠.٠٠٠٠	٢٩	٥.٢٢٤	٢.٤٩٣	١١.٨٣	٣٠	ضابطة بعدي مباشر	طرح السؤال	
				٢.٣١٦	١٠.٥	٣٠	ضابطة بعدي مؤجل		
دال	٠.٠٠٠٠	٢٩	٨.٤٠١	٥.٨٧٩	٤٢.١٧	٣٠	ضابطة بعدي مباشر	مهارة التنفيذ	
				٥.١٩٦	٣٦.٦٣	٣٠	ضابطة بعدي مؤجل		
دال	٠.٠٠٠٠	٢٩	٧.٤٠٧	١.٩٦٤	٩.٢٧	٣٠	ضابطة بعدي مباشر	مهارة التقويم	
				١.٨٧١	٦.٥	٣٠	ضابطة بعدي مؤجل		
دال	٠.٠٠٠٠	٢٩	١٠	٨.٦٢٤	٧٧.٦٣	٣٠	ضابطة بعدي مباشر	الكلي	
				٨.٢٨٤	٦٤.٣	٣٠	ضابطة بعدي مؤجل		

يلاحظ من الجدول أن القيمة الاحتمالية (Sig) من أجل اختبار (t) دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، من أجل كل مهارة من المهارات وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي مباشر لبطاقة الملاحظة ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي المؤجل، وذلك لصالح التطبيق البعدي المباشر.

٨- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذكور المجموعة التجريبية ومتوسط درجات إناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل ببطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية.

لاختبار صحة الفرضية السابقة حسب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة الذكور في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية لطلبة معلم الصف، واستخدم اختبار (T) لعينتين مستقلتين (Independent-Sample t-test) لدراسة دلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة الذكور في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطلبة الإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية لطلبة معلم الصف، وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٣٦) نتائج اختبار (T) لدلالة الفروق بين درجات ذكور وإناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية لطلبة معلم الصف

المهارات	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(T) المحسوبة	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية (Sig)	الدلالة
التخطيط	تحليل المحتوى	ذكور	١١	١٧.١٨	١.٩٤	٢٨	٠.٧٢٢	غير دال
		إناث	١٩	١٧.٤٧	٢.٢٤٥			
	إعداد الخطط	ذكور	١١	١٠.٥٥	١.٢١٤	٢٨	٠.٩٥١	غير دال
		إناث	١٩	١٠.٥٨	١.٥٣٩			
	صياغة الأهداف التعليمية	ذكور	١١	١٣.٨٢	١.٧٢٢	٢٨	٠.٥٦	غير دال
		إناث	١٩	١٣.٤٢	١.٨٠٥			
التنفيذ	مهارات التخطيط	ذكور	١١	٤١.٥٥	٢.٩١١	٢٨	٠.٩٦٢	غير دال
		إناث	١٩	٤١.٤٧	٤.٤٥٢			
	استخدام الطريقة التدريسية	ذكور	١١	٢٠.٦٤	١.٨٥٩	٢٨	٠.٩٩٦	غير دال
		إناث	١٩	٢٠.٦٣	٢.٤٣٢			
	استخدام الوسيلة التعليمية	ذكور	١١	١٠.٤٥	١.٥٧٢	٢٨	٠.٨٣٣	غير دال
		إناث	١٩	١٠.٣٢	١.٧٩٧			
	التعزيز وإثارة الدافعية	ذكور	١١	٢٠.٩١	٢.٠٧١	٢٨	٠.٥٥٦	غير دال
		إناث	١٩	٢٠.٣٢	٣.٣٨٤			
	طرح السؤال	ذكور	١١	٢٠.٧٣	١.٨٤٩	٢٨	٠.٤٣٨	غير دال

دال				٣.٣٠١	٢٠.٣٢	١٩	إناث		
غير				٤.٧٥٦	٧٢.٧٣	١١	ذكور	مهارة التنفيذ	
دال	٠.٦٦٤	٢٨	٠.٤٣٩	٩.٥٢٤	٧١.٥٨	١٩	إناث		
غير				١.٧٣٢	١٥	١١	ذكور	مهارة التقويم	
دال	٠.٩٤٥	٢٨	٠.٠٧	٢.١٢١	١٤.٩٥	١٩	إناث		
غير				٦.٧٣٩	١٢٩.٢٧	١١	ذكور	الكلي	
دال	٠.٧٣٩	٢٨	٠.٣٣٦	١٣.٩٠٨	١٢٨	١٩	إناث		

يلاحظ من الجدول أن القيمة الاحتمالية (Sig) من أجل الاختبار (t) غير دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) من أجل جميع المهارات، وبذلك نقبل الفرضية الصفرية، التي تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات ذكور المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية لطلبة معلم الصف ومتوسط درجات إناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل على بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية لطلبة معلم الصف.

ثانياً: الإجابة عن سؤال مشكلة البحث ومناقشته وتفسيره.

ثانياً: بهدف الإجابة على سؤال مشكلة البحث وهو : ما فاعلية التلمذة المعرفية في

تحسين التحصيل الدراسي وتنمية المهارات التدريسية لطلبة معلم الصف ؟

استخدمت الباحثة قانون بلاك (black) للكسب المعدل:

١ - قانون بلاك (black) للكسب المعدل:

تم تحديد نسبة الكسب وفق المعادلة الآتية:

$$\text{نسبة الكسب} = \frac{\text{م} ١ - \text{م} ٢}{\text{ع}} + \frac{\text{م} ١ - \text{م} ٢}{\text{ع} - \text{م} ١}$$

حيث م ١ = المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة في الاختبار التحصيلي (القبلي).

م ٢ = المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة في الاختبار التحصيلي (البعدي).

ع = الدرجة العظمى للاختبار.

وقد حدد بلاك مدى الفاعلية ما بين (١-٢) (مراد، ٢٠١١، ص ٣٠٧).

والجدول (٣٧) توضح نتائج الكسب للاختبارات

المقررات	الدرجة العظمى	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	نسبة الكسب
المناهج	١٥	٢.٨٦٦	٩.٩٣٣	١.٠٥
الطرائق	٢١	٢.٦٣٣	١٥.٢٥	١.٢٩
المهارات	٥٠	٦.٣٣٣	٣٩.٩١٧	١.٤٤
الكلي	٨٦	١١.٨٣٣	٦٥.١	١.٣٤

الجدول (٣٨) نتائج الكسب لبطاقة الملاحظة

المهارات	الدرجة العظمى	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	نسبة الكسب
تحليل المحتوى	٢٠	٢.٧٣٣	٥.٩٣٣	١.٥١
صياغة الاهداف	١٦	٣.٧٣٣	٨.٩٦٦	١.٥٧
اعداد الخطط	١٢	٥.٠٣٣	٥٣.٤٦	١.٥٦
استخدام الطريقة	٢٤	١٠.٥	١٥.٩٣٣	١.٦٨
الوسيلة	١٢	١٠.٤٣٣	٢٧.٦	١.٦٤
التعزيز	٢٤	٦.١٦٦	٣٤.٩٣٣	١.٥٩
طرح السؤال	٢٤	٨.٠٦٦	١٥.٧٩٩	١.٥٨
التقويم	٢٠	٦.٩٣٣	٢٣.٦٦٦	١.٦٣
الكلي	١٥٢	٥٣.٥٩٧	١٨٦.٢٦	١.٦٣

تظهر نتائج الجدول (٣٧) أن نسب الكسب المعدل في الاختبارات ترواحت بين (١,٠٥-١,٤٤) كما بلغت نسبة الكسب المعدل الكلي (١,٣٤) وهي نسبة تقع ضمن حدود الفاعلية التي حددها بلاك أي ما بين (١-٢)، وقد أظهرت نتائج الجدول (٣٨) أن نسبة الكسب في بطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية ترواحت بين (١,٠٥-١,٤٤) كما بلغت نسبة المعدل الكلي (١,٣٤) وهي نسبة تقع ضمن حدود الفاعلية التي حددها بلاك. ومن أجل مزيد من الدقة قامت الباحثة بمقارنة نتائج الكسب المعدل في الاختبارات والمهارات لطلبة المجموعة التجريبية بنتائج الكسب المعدل لطلبة المجموعة الضابطة وجاءت النتائج على الشكل الآتي:

جدول (٣٩) نتائج الكسب المعدل لطلبة المجموعة الضابطة

المقررات	المجموعة	الدرجة العظمى	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	نسبة الكسب
المناهج	التجريبية	١٥	٤.٩٣٣	١١.٩٣٣	١.٥٦
	الضابطة	١٥	٢.٨٦٦	٧.٧٦٦	٠.٧٣
الطرائق	التجريبية	٢١	٦.٠٣٣	١٤.٧٠	١.٥٧
	الضابطة	٢١	٢.٣٠٠	٩.٩٥٠	٠.٧٧
المهارات	التجريبية	٥٠	٥.٠٠٠	١١.٩٣	١.٥١
	الضابطة	٥٠	٦.٠٥٠	٣٦.٤١٧	٠.٣
الكلي	التجريبية	٨٦	١٥.٩٦٦	٣٨.٥٦٣	١.٥٦
	الضابطة	٨٦	١١.٢١٦	٥٤.١٣٣	٠.٠٧

جدول (٤٠) مقارنة نتائج الكسب المعدل لطلبة المجموعة الضابطة والتجريبية

المهارات	المجموعة	الدرجة العظمى	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	نسبة الكسب
تحليل المحتوى	التجريبية	٢٠	٣.٥	١٨.١٣	١.٦٢
	الضابطة	٢٠	٣.٦٧	١٠.٩	٠.٨
صياغة الاهداف	التجريبية	١٦	١.٩٣	١٠.٩٧	١.٢١
	الضابطة	١٦	٣.٠٧	٩.١٣	٠.٨٥
اعداد الخطط	التجريبية	١٢	٢.٧٧	١٤.٣٧	١.٢٢
	الضابطة	١٢	٢.٢٧	٦.١٧	٠.٧٣

١.٥١	٢١.١٣	٥.٣	٢٤	التجريبية	استخدام الطريقة
٠.٦٥	١١.٧٧	٤.٨٧	٢٤	الضابطة	
١.٥٩	١٠.٦	١.٩	١٢	التجريبية	الوسيلة
٠.٦٢	٥.٠٣	١.٦	١٢	الضابطة	
١.٥٤	٢١.١٧	٤.٦	٢٤	التجريبية	التعزيز
٠.٨١	١٣.٥٣	٤.٩٧	٢٤	الضابطة	
١.٥٩	١٢.٠٧	٣.٣٤	٢٤	التجريبية	طرح السؤال
٠.٧	١١.٨٣	٤.٢٣	٢٤	الضابطة	
١.٣٦	١٥.٤٣	٢.٨٣	٢٠	التجريبية	التقويم
٠.٦٦	٩.٢٧	٣.٢٧	٣٠	الضابطة	
١.٥٥	١٣٢.٨٧	٢٦.٢٧	١٨٦	التجريبية	الكلي
٠.٧٣	٧٧.٦٣	٢٧.٩٣	١٨٦	الضابطة	

تظهر نتائج الجدول (٣٩) أن نسبة المعدل الكلي للمجموعة الضابطة بالنسبة للاختبارات بلغت (٠.٠٧) مقابل (١.٥٦) للمجموعة التجريبية، أي نسبة الكسب المعدل الكلي للمجموعة الضابطة لا تقع ضمن حدود الفاعلية التي حددها بلاك وفي المقابل تظهر نتائج الجدول (٤٠) أن نسبة الكسب المعدل الكلي للمجموعة الضابطة بالنسبة لبطاقة الملاحظة (٠.٧٣) مقابل (١.٥٥) للمجموعة التجريبية، وهي قيمة تظهر أيضاً أن نسبة الكسب المعدل الكلي للمجموعة الضابطة لا تقع ضمن حدود الفاعلية التي حددها بلاك أي ما بين (١-٢) وفي ضوء جميع النتائج السابقة لنسب الكسب المعدل وفق قانون بلاك يمكن الحكم بأن البرنامج القائم على استراتيجية التلمذة المعرفية في تحسين التحصيل الدراسي كان فعالاً وأسهم في تنمية المهارات التدريسية لطلبة معلم الصف.

ثالثاً: توصيات البحث و مقترحاته.

في ضوء نتائج البحث يمكن تحديد مجموعة من المقترحات على النحو الآتي:

- ١-تعميم استخدام برنامج التلمذة المعرفية لإكساب الطلبة مهارات التدريس الأساسية.
- ٢- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث العملية لمعرفة فاعلية التلمذة المعرفية وأثره على تحصيل الطلبة في مراحل ومواد تعليمية أخرى.
- ٣-توظيف كل من وزارة التربية ووزارة التعليم العالي هذا البرنامج في إعداد المدرسين.
- ٤-تضمن بعض المقررات التدريسية الجامعية مفهوم استراتيجية التلمذة المعرفية وأساليبها.
- ٥- العمل على تطوير برامج التربية العملية في مرحلة التعليم الجامعي ، واستخدام أساليب حديثة وجديدة في التدريب مثل التلمذة المعرفية

ملخص البحث باللغة العربية

عنوان البحث: فاعلية استراتيجية التلمذة المعرفية في تحسين التحصيل الدراسي و تنمية المهارات التدريسية لطلبة معلم صف في كلية التربية جامعة البعث.

مشكلة البحث: ما فاعلية استراتيجية التلمذة المعرفية في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية المهارات التدريسية لطلبة معلم الصف؟

أهداف البحث: سعى البحث لتحقيق ما يلي:

- ١- إعداد برنامج تدريبي وفق استراتيجية التلمذة المعرفية في مقرري الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي و المناهج التربوية للمرحلة الأولية من التعليم الأساسي.
- ٢- قياس أثر استخدام التلمذة المعرفية في تحسين التحصيل الدراسي.
- ٣- قياس أثر استخدام التلمذة المعرفية في تنمية المهارات التدريسية لطلبة معلم الصف.

منهج البحث: لتحقيق أهداف البحث واختبار الفرضيات تم استخدام المنهج التجريبي.

أدوات البحث: صممت الباحثة الأدوات الآتية:

- ١- برنامج تدريبي معد وفق استراتيجية التلمذة المعرفية.
- ٢- اختبار تحصيلي (قبلي - بعدي مباشر - بعدي مؤجل)
- ٣- بطاقة ملاحظة (قبلية - بعدية مباشرة - بعدية مؤجلة)

عينة البحث: وقد اشتملت عينة البحث على (٦٠) طالباً وطالب من طلبة معلم الصف بحيث ستقسم العينة إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة.

متغيرات البحث: المتغيرات المستقلة في البحث هي:

- ١- متغير الطريقة
- ٢- متغير الجنس.

المتغير التابع: المتغيرات التابعة في البحث الحالي كالاتي:

وهو المستوى التحصيلي و المهارى للطلبة، ويتمثل في الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي (البعدي المباشر، البعدي المؤجل) والمهارات التدريسية لكلتا المجموعتين.

نتائج البحث:توصل البحث إلى النتائج الآتية:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر لاختبارات التحصيل الدراسي ككل (مناهج تربوية ، طرائق التدريس الخاصة والجانب النظري للمهارات التدريسية)، لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر لاختبارات التحصيل الدراسي ككل (مناهج تربوية ، طرائق التدريس الخاصة والجانب النظري للمهارات التدريسية)، لصالح التطبيق البعدي المباشر.

٣- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات التحصيل الدراسي ككل (مناهج تربوية ، طرائق التدريس الخاصة و الجانب النظري للمهارات التدريسية).لصالح التطبيق البعدي المباشر.

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل ذكور وإناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر لاختبار التحصيل الدراسي لاختبارات التحصيل الدراسي(مناهج تربوية ، طرائق التدريس الخاصة أما بالنسبة لاختبار النظري للمهارات يوجد فرق لصالح الذكور .

٥- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لاختبارات التحصيل الدراسي(مناهج تربوية، طرائق التدريس الخاصة و الجانب النظري للمهارات التدريسية). لصالح المجموعة التجريبية.

٦- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبار التحصيل الدراسي لاختبارات التحصيل الدراسي(مناهج تربوية ، طرائق التدريس الخاصة و الجانب النظري للمهارات التدريسية)، لصالح البعدي المباشر.

٧- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تحصيل المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي والمؤجل لاختبارات التحصيل الدراسي(مناهج تربوية ، طرائق التدريس الخاصة والمهارات التدريسية)، لصالح التطبيق البعدي المباشر.

٨- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تحصيل درجات ذكور وإناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل لاختبارات التحصيل الدراسي (مناهج تربوية، طرائق التدريس الخاصة والمهارات التدريسية) لصالح الذكور.

ب- الفرضيات الخاصة ببطاقة الملاحظة للمهارات التدريسية.

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المباشر ببطاقة ملاحظة المهارات التدريسية لطلبة معلم الصف لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي ببطاقة ملاحظة المهارات التدريسية لطلبة معلم الصف لصالح التطبيق البعدي.

٣- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي ببطاقة ملاحظة المهارات التدريسية لطلبة معلم الصف لصالح التطبيق البعدي.

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات ذكور وإناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المباشر ببطاقة ملاحظة المهارات التدريسية لطلبة معلم الصف.

٥- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل لبطاقة ملاحظة المهارات التدريسية لطلبة معلم الصف، لصالح المجموعة التجريبية.

٦- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي و البعدي المؤجل ببطاقة ملاحظة المهارات التدريسية لطلبة معلم الصف، لصالح البعدي المباشر.

٧- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيقين البعدي و البعدي المؤجل ببطاقة ملاحظة المهارات التدريسية لطلبة معلم الصف، لصالح التطبيق المباشر.

٨- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات ذكور وإناث المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي المؤجل ببطاقة ملاحظة المهارات التدريسية لطلبة معلم الصف.

المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز.(٢٠٠٩). معجم مصطلحات ومفاهيم التّعليم والتّعلم، القاهرة: عالم الكتب.
- أحمد، محاسن. (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي لمدرسي الفيزياء وفق نموذج مارزانو في التدريس وأثره في تنمية مهارات التفكير والتحصيل لدى تلامذتهم . رسالة دكتوراه . كلية التربية . جامعة دمشق. الجمهورية العربية السورية.
- الأزهر، رشا رزق.(٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي في إكساب مهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني لطلاب السنة الرابعة (معلم صف جامعة تشرين). رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية تشرين. اللاذقية.
- إسماعيل ،سارة محمد أمين.(٢٠١٦). نمطا التفاعل مع الخبر البشري (المتزامن- غير المتزامن) في نموذج التلمذة المعرفية عبر الويب وأثرهما على تنمية بعض مهارات البرمجة والتفكير التأملي لدى طالبات تكنولوجيا التعليم والمعلومات .رسالة ماجستير في التربية (تخصص تكنولوجيا التعليم) .كلية البنات .جامعة عين شمس. القاهرة.
- الياس،اسما، بشارة ،جبرائيل.(٢٠١٨). المناهج التربوية لطلبة دبلوم التأهيل التربوي. جامعة دمشق:كلية التربية.
- الياس، أسما.(٢٠٠٩). تصور مقترح لإعداد المعلمين وفق منحى الكفايات التعليمية لمواجهة تحديات العصر. دراسة نقدية تحليلية. بحث مقدم للمؤتمر العلمي الثاني عن دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي من فترة (٧-٩/٤/٢٠٠٩).كلية العلوم التربوية .جامعة جرش الأهلية الخاصة. الأردن.
- الياس ،أسما.(٢٠٠١). فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التدريس لدى الطالبات/ المعلمات في كلية التربية في جامعة الملك فيصل. الإحساء. المملكة العربية السعودية. رسالة التربية وعلم النفس. الجمعية السعودية للعلوم التربوية. ص ٥٣-٨٦.
- الإمام ، حسان خليل اسماعيل.(٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض مهارات التدريس لدى مدرسي التربية الإسلامية في محافظة نينوى. مجلة الدراسات التربوية . العدد (٢٤) .العراق. ص ٣٩-٦٠.

- بدر ، بثينة .(٢٠٠٤). أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات بقسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة .مجلة القراءة والمعرفة . جامعة عين شمس . العدد (٤٦) . ص ١٧٩-٢١٠ .
- بشارة، جبرائيل .(٢٠٠٩) . المعلم في مدرسة المستقبل (التكوين والممارسة) . دمشق: الدار العامة . مؤسسة الرسالة .
- البطرواي، محمود .(٢٠٠٦) . أثر استخدام الموديلات التعليمية في تنمية مهارات التدريس والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطالب المعلم . كلية التربية في جامعة قناة السويس . الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس . ع (١١٨) . ص ١٥-٣٦ .
- بغارة ، حسين ، الطرايرة ، عوض ممدوح .(٢٠٠٣) . درجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس محافظة الكرك بالأردن لكفايات التخطيط الدراسي في العلوم في ضوء متغيرات الخبرة والمرحلة والمؤهل . مجلة سلسلة الدراسات النفسية والتربوية . جامعة السلطان قابوس . المجلد ٦ . ص ١٠١-١٣٢ .
- البغدادي، محمد رضا، البغدادي ،هيام محمد رضا .(٢٠٠٥) . التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية . ط ٢ . القاهرة: دار الفكر العربي .
- البورنو ، نيرمين .(٢٠٠٨) . أثر استخدام برنامج محوسب في تنمية بعض مهارات تدريس التكنولوجيا لدى الطالبات المعلمات بالجامعة الإسلامية بغزة . رسالة ماجستير . كلية التربية عمادة الدراسات العليا . الجامعة الإسلامية . غزة . فلسطين .
- البيطار، حمدي محمد .(٢٠١٤) . فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة في ضوء طرق التلمذة المعرفية لتدريس مقرر تكنولوجيا المياه والصرف الصحي في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي . مجلة كلية التربية بالسويس . المجلد ٧ . العدد ٢ . قسم المناهج وطرق التدريس . كلية التربية . جامعة أسيوط . ص ١٦٠-٢٢٣ .
- الجديلي، رحي .(٢٠١١) . مناهج البحث العلمي . مصر . القاهرة : دار الفكر العربي .
- الجمال، سميرة حلمي محمد .(٢٠١٧) . فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، غزة .
- الجنازرة ، أحمد ، مسعود ، فطين .(٢٠١٠) ، دليل القياس والتقويم . فلسطين : جامعة بنزرت .
- الجهمي، الصافي يوسف شحاتة .(٢٠٠٨) . التدريس المصغر رؤية معاصرة . كلية التربية . جامعة قناة السويس .

-جواد، منصور. (٢٠٠٨). ورشة عمل بعنوان " جدول المواصفات في الاختبارات التحصيلية". وزارة التربية والتعليم. الشؤون التعليمية. إدارة الاختبارات والقبول. الرياض. السعودية.

-أبو حاتم، شادي جمال. (٢٠١٦). درجة ممارسة طلاب التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المشرفين. مجلة كلية التربية الأساسية والإنسانية. جامعة بابل. العدد ٢٥. ص ٤٢-٦٢.

-حاج ماف، أمينة. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي وفق النمذجة قائم على استخدام مصادر المعلومات المكتبية في تنمية مهارات التفكير الأساسية، والتحصيل في مادة الدراسات الاجتماعية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. دمشق.

- حسين، ابتسام جاسم. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي مقترح على وفق النظرية البنائية في تنمية مهارات التدريس لدى طلبة اقسام اللغة العربية في كليات التربية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. العراق.

-الحفناوي، عطية السيد. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية. مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس . رابطة التربويين العرب. عدد (١٨٦). ص ١٥-٨٨.

-حقي ، شكرية. (٢٠١٣). برنامج تدريبي لإكساب معلمي الصف الرابع مهارات العلم وأثره في تحصيل تلامذتهم . رسالة دكتوراه . كلية التربية . جامعة دمشق. الجمهورية العربية السورية.

-حلس، داوود درويش ،أبو شقير، محمد. (٢٠١٠). محاضرات في مهارة التدريس. فلسطين.

-أبو حليلة ، رانية عزام سلامة. (٢٠١١). أثر استخدام المدخل المنظومي في تنمية مهارات التدريس للطالبات الملمات تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة. فلسطين.

-الحمزة ، غادة شريف عبد . (٢٠١٧). أثر استراتيجيات التلمذة المعرفية في التحصيل والتفكير الشمولي عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء. مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية . جامعة بابل . مجلد ٢٥. العدد ٦. ص ٢٩٦٩-٣٠٠٧.

-حميدة، إمام مختار، النجدي، أحمد، عرفة، صلاح الدين، راشد، علي محي الدين، عبد السميع ، صلاح الدين، القرش، حسن حسن. (٢٠٠٣). مهارات التدريس. مكتبة زهراء الشرق. القاهرة.

-الحيلة، محمد.(٢٠٠٢). مهارات التدريس الصفّي. عمان : دار المسيرة . للنشر والتوزيع.

-الحيلة، محمد .(٢٠٠٧). مهارات التدريس الصفّي. ط٢. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

-الخزاعي، قاسم طالب شمران.(٢٠١٤). أثر التدريس باستراتيجية التلمذة المعرفية في اكتساب المفاهيم الإحيائية عند طلاب الصف الثاني المتوسط. مجلة القادسية للعلوم الإنسانية. المجلد الثامن عشر. العدد ٤/٢٠١٥. ص ٤٦٣-٤٨٠.

-الخطاب، أحمد عبد الله.(٢٠١٥). دراسة تقويمية لمناهج التلمذة الصناعية في سورية وسبل تطويرها من وجهة نظر الطلبة وقطاعي التعليم والعمل. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. دمشق.

-خير، محمد ، السلامات محمود.(٢٠١٨). أثر استخدام التلمذة المعرفية في تدريس الفيزياء على التحصيل وتنمية مهارات الإدراك الفوقي لدى طالب المرحلة الثانوية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. المجلد السادس عشر . العدد (٢). ص١٦٢-١٣٣.

-الدريج، محمد، الحنصالي، جمال الموسوي، علي عمار ، سام، حسن، علي، سعود حمود، محمد، الشيخ.(٢٠١١) . معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي . الرباط . المغرب.

-درويش، رمضان، رحمة، عزيزة.(٢٠١٢) . الإحصاء الوصفي دمشق: منشورات جامعة دمشق.

-أبودية، هناء.(٢٠٠٩). فاعلية برنامج محوسب لتنمية بعض مهارات تدريس الاستماع في اللغة العربية (الطالبات/المعلمات) في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة .كلية التربية .الجامعة الإسلامية. غزة.

-ذوقان، سهى.(٢٠١٢). أثر استخدام أسلوب التلمذة المعرفية في تدريس العلوم في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي وتنمية التفكير العلمي لديهم في محافظة نابلس. رسالة ماجستير غير منشورة .الجامعة الإسلامية. فلسطين . غزة.

-ربيع ، أنهار علي الإمام وزينب ، حسن حامد السلامي.(٢٠١٠). تصميم نموذج للتلمذة المعرفية قائم على تطبيقات الويب في بيئة تعلم الكترونية وأثره على التحصيل المعرفي ومهارات مناقشة وتفسير النتائج الإحصائية لدى طالبات الدراسات العليا

وآرائهن نحوه . الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم . مج ٢٠ ع ٢ ، القاهرة. ص ٦٠-٩٠.

-الرسيتماوي، رغد حمدان.(٢٠١٨). أثر استراتيجيات التلمذة المعرفية في اكتساب المفاهيم الجغرافية عند طالبات الصف الخامس الأدبي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية للبنات/قسم العلوم التربوية والنفسية/. العراق .جامعة بغداد.
-زيتون، عايش محمود.(٢٠٠٧). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. ط١. عمان: دار الشروق.

-زيتون، حسن ، زيتون ، كمال .(٢٠٠٣). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم" ط١. القاهرة: عالم الكتب.
-زيتون، كمال عبد الحميد.(٢٠٠٥). التدريس ونماذج ومهاراته. الطبعة الثانية. القاهرة:عالم الكتب.

-سعادة، جودت أحمد.(٢٠٠١). صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية. جامعة النجاح الوطنية. فلسطين: دار الشروق.
-سعد ، محمد حسان.(٢٠٠٠). التربية العملية بين النظرية والتطبيق. عمان:دار المسيرة.

-السعدي ، ناظم تركي عطية.(٢٠١٥).أثر استراتيجيتي (PDEODE) والتلمذة المعرفية في تحصيل مادة فلسفة الحيوان العملي والمهارات العقلية عند طلبة قسم علوم الحياة. رسالة دكتوراه في تدريس علوم الحياة. كلية التربية للعلوم الصرفة. جامعة بغداد. العراق.

-سلطان، منال(٢٠١٢). اكتساب المهارات الحياتية لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وعلاقتها بتحصيل تلامذتهم في مادة العلوم والتربية الصحية. رسالة دكتوراه. كلية التربية. الجمهورية العربية السورية. . جامعة دمشق
-سمارة ، نواف ، العديلي، عبد السلام.(٢٠٠٩). مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية . عمان: دار المسيرة.

-أبو سمور، محمد عيسى.(٢٠١٥). مهارات التدريس الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي. الطبعة الأولى .الأردن: دار دجلة.

-السليتي، فراس.(٢٠٠٨). استراتيجيات التعليم والتعلم. ط١: اريد. عمان:دار الجدار العالمي للنشر والتوزيع.

-السيد، ماجدة مصطفى، خضر، صلاح الدين، فرماوي، محمد فرماوي، أمين، ما
نيرفارشدي ، أبوزيد، عادل حسين .(٢٠١١). *المناهج ومهارات التدريس*. القاهرة: الدار
العربية للنشر والتوزيع.

-سليمان، علي محمد حسن. (٢٠١٥). برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس الابداعي
لدى معلمي الدراسات الاجتماعية وفاعليته في تنمية التفكير الابداعي والمهارات
الحياتية لدى تلامذتهم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم الرياضية* . عدد (٢٣) كلية
التربية البدنية . جامعة طرابلس. ص ١٣٣-١٥٦.

-الشماط ، محمد وفا شفيق.(٢٠١٢). *فاعلية برنامج محاكاة حاسوبي لصف افتراضي
لإكساب طلبة دبلوم التأهيل بعض مهارات التربية العملية - تخصص (جغرافية -
تاريخ) وأثره في تحصيل طلبتهم*. رسالة دكتوراه غير منشورة .كلية التربية .جامعة
دمشق.

-الشوبكي، ناهد محمد. (٢٠١٥). *أثر توظيف استراتيجيات التلمذة المعرفية في تنمية
المفاهيم الكيميائية وحب الاستطلاع العلمي في العلوم لدى طالبات الصف الثامن بغزة*.
رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية غزة.

-الصيفي، عاطف.(٢٠٠٩). *المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث*، ط١. عمان. الأردن:
دار أسامة للنشر والتوزيع .

طربية، محمد عصام.(٢٠٠٨) *أساليب وطرق التدريس الحديثة*. ط١. عمان: دار
حمورابي للنشر والتوزيع.

-طعيمة ، رشدي.(٢٠٠٤). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية القاهرة* . مصر: دار
الفكر العربي

-عباس، محمد، نوفل، محمد، العبسي، محمد، أبو عواد ،فريال. (٢٠١٥). *مدخل إلى
مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. الطبعة الخامسة .عمان :دار المسيرة.

-عبد الحميد، محمد.(٢٠٠٥). *البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم*. الطبعة
الأولى: عمان. عالم الكتب.

-عبد العزيز، حمدي أحمد، عبد العزيز الهندال، هدى سعود.(٢٠١٥). *تصميم
التشارك الإلكتروني بضوء أساليب التلمذة المعرفية وأثرها على إنتاج المشروعات
الإبداعية وتجسين المعتقدات التربوية نحو الإبداع مجلة التربية الخاصة*. جامعة الخليج
العربي، البحرين ،العدد(١٠)، ص ١٢٢-١٦٢.

- عبيدات، محمد ، أبونصار، محمد، مبيضين، عقلة.(١٩٩٩). منهجية البحث العلمي (القواعد والمدخل والتطبيقات. ط٢. عمان: دار وائل للنشر.
- عبيد،وليم، ابراهيم، مجدي عزيز.(١٩٩٩). تنظيمات معاصرة للمناهج رؤى تربوية للقرن الحادي والعشرين .القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية.ط١
- العجيلي، رضا طعمة، اللامي ، صلاح ،خليفة.(٢٠١٨). أثر استراتيجية التلمذة المعرفية في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي وحب الاستطلاع لدى طالب الصف الثاني متوسط. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. العدد(٣٨). ص ١١٠٥-١٠٧٢.
- العرونسي، ضياء عويد حربي.(٢٠١٦) معلم المدرسة الأساسية. الطبعة الأولى: عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.
- العزاوي، رحيم.(٢٠٠٨). منهج البحث العلمي .ط١ : عمان.الأردن : دار دجلة .
- أبو عطوان، مصطفى الجليل مصطفى.(٢٠٠٨). معوقات تدريب المعلمين أثناء الخدمة وسبل التغلب عليه .رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية .غزة.
- عطية ، محسن علي.(٢٠٠٩).المناهج الحديثة وطرائق التدريس . عمان:دار المناهج.
- عويس ، رزان.(٢٠٠٩) . فاعلية برنامج لتدريب معلمات رياض الأطفال على تنمية بعض مهارات التفكير لدى أطفال الروضة .رسالة دكتوراه .كلية التربية جامعة دمشق. الجمهورية العربية السورية.
- الغامدي، حافظ عبدالله.(٢٠٠٨) دور المشرف التربوي في تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية .رسالة ماجستير منشورة. كلية التربية .غزة.
- غباري، ثائر، أبو شعيرة، خالد.(٢٠١٠) مناهج البحث التربوي. الطبعة الأولى. الأردن: مكتبة المجتمع العربي. عمان.
- الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم .(٢٠١٠). المدخل إلى التدريس.مصر. دار الشروق.
- الفر، غادة رفيق حمدي.(٢٠١٣). تقويم برامج التدريب للمعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث .رسالة ماجستير. كلية التربية. غزة.
- الفندي، ريم.(٢٠١٤). النهج التشاركي وأثره في التحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية في مادة المناهج التربوية. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية . جامعة دمشق.

-الفيل، حلمي. (٢٠١٦). فعالية برنامج تدريبي قائم على أنموذج التلمذة المعرفية في تحسين مهارات التفكير الاستراتيجي وكفاءة التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية . مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ع ٩١، مجلد (٢٦). ص-٢٢٤-٢٧٠.

-قنديل، ياسين عبد الرحمن. (٢٠٠٠). التدريس وإعداد المعلم. المملكة العربية السعودية: دار النشر الدولي.

-كروكلي، عبد الله محمود محمد. (٢٠٠٨). أثر استراتيجيات مقترحة لتدريس الرياضيات وفق النظرية البنائية في التفكير الناقد لدى طلاب الصف الرابع العام. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الموصل. العراق.

-كلية التربية، جامعة البعث. (٢٠١٠). مؤتمر تكوين المعلم والأمن التربوي للطفل في الفترة ما بين ٣١ - ٢ أيلول. حمص. سورية.

- كلية التربية، جامعة حلوان. (١٩٩٩). مؤتمر تطوير نظم إعداد المعلم في الفترة ما بين ٢٦-٢٧ آيار. الجمهورية العربية. مصر.

-كلية التربية، جامعة دمشق. (٢٠٠٩). المؤتمر العلمي التربوي النفسي " نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر" في الفترة ما بين ٢٥ - ٢٧ تشرين الأول، دمشق. الجمهورية العربية السورية.

-كلية التربية، جامعة عين شمس. (٢٠٠٤). مؤتمر تكوين المعلم العربي في الفترة ما بين ٢١-٢٢ يوليو. الجمهورية العربية. مصر.

-كلية التربية، جامعة قناة السويس. (٢٠١٢). المؤتمر العلمي الدولي الأول "مناهج التعليم في مجتمع المعرفة" في الفترة ما بين ٥-٦ سبتمبر. مصر.

-كلية التربية، جامعة كفر الشيخ. (٢٠١١). المؤتمر العلمي الثامن للكلية" كليات التربية والتنمية البشرية المستدامة" في الفترة من ١٣ - ١٤ نيسان. مصر.

-لافي، سعيد عبد الله. (٢٠١٢). أساليب التدريس. ط١. القاهرة: دار الكتب.

-مارتن، جيزيل. (٢٠٠٦). كي تصبح معلماً أفضل. الطبعة الأولى. السعودية: دار الكتاب للنشر والتوزيع .

-المالكي، سلطان.(٢٠٠٩). فاعلية التدريس المصغر في إكساب الطلاب معلمي الرياضيات بعض مهارات التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

-ماميش، عبد الله علي.(٢٠١٠).أثر استخدام المدخل البنائي في تنمية مهارات تخطيط التدريس لطلبة معلمي الصف في كلية التربية واتجاهاتهم نحو التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية. جامعة دمشق.

-متولي، نعمان عبد السميع.(٢٠١٢).المرشد المعاصر إلى أحدث طرائق التدريس وفق معايير المناهج الدولية. الطبعة الأولى.مصر:دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع
-المحارب، نوره صالح.(٢٠١١).أدوات البحث العلمي (الاختبارات). وزارة التعليم العالي. كلية التربية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض .السعودية.

-المسعودي، محمد حميد مهدي، الجبوري، مشرق محمد مجول، الجبوري، عارف، حاتم هادي.(٢٠١٥). المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس. ط ١ عمان: دار الرضوان.

- المشهداني، عباس ناجي عبد الأمير، الشمري، اخلاص صبح عبد الأمير.(٢٠١٧).أثر استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تحصيل مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الأول.مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع. عدد(١٤).آيار.ص٧٠-٩٦.

-محمد، ماهر.(٢٠٠٦). التدريس مبادئه ومهاراته. ط ٢. السعودية: مكتبة الرشيد.
-محمود، عبد الرزاق مختار.(٢٠١٨). تنمية مهارات التدريس الإبداعي للممارسة معايير التدريس الحقيقي لدى معلمي اللغة العربية .المجلة الدولية للبحوث التربوية. عدد(٢) مجلد (١). كلية التربية. جامعة أسيوط . مصر.

-مراد، صلاح سليمان، أمين.(٢٠٠٢). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها:دار الكتاب الحديث. مصر. القاهرة.

-المعمري، أطفاف.(٢٠٠٧).فاعلية برنامج مقترح في التربية العملية لإكساب الطلبة المعلمين مهارات التدريس لمادة الفيزياء. جامعة إبل. اليمن. رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية . جامعة دمشق.

-منصور، علي، الأحمد، أمل، الشماس، عيسى.(٢٠٠٩).مناهج البحث في التربية وعلم النفس.دمشق: منشورات جامعة دمشق.

-مikhail، امطانيوس. (٢٠٠٩). القياس والتقويم في التربية الحديثة. دمشق: منشورات جامعة دمشق. كلية التربية .

-ميناء، فايز مراد.(٢٠٠٦).مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية .ط١: مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة.

-النصر الله، إيليا .(٢٠١٠). تصميم برنامج تدريبي لتنمية الكفايات التي يحتاج إليها مدرسو الجغرافية في المدارس الثانوية السورية . رسالة دكتوراه .كلية التربية . جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

-أبوهدرة ، سوزان محمود.(٢٠١١).أثر أسلوب تدريسي قائم على التلمذة المعرفية في تدريس العلوم لطلبة المرحلة الأساسية في تنمية التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات لديهم. مجلة دراسات العلوم التربوية. المجلد ١٦٣٦، ٣٨-١٦٥١.

-الهويدي، زيز.(٢٠٠٦). استراتيجيات معلم الرياضيات الفعال. الإمارات: دار الكتاب الجامعي.

-هويل ، ابتسام.(٢٠١٣). المنهج التجريبي (التمهيدي ، المثالي، شبه التجريبي) . كلية العلوم الاجتماعية. الرياض. السعودية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

-وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٣). المؤتمر التربوي السنوي "التعلم والتدريس: إبداع متنام، انخراط نشط، تنافس صحي" في الفترة من ٦ - ٧ مارس. البحرين.

-وزارة التربية.(٢٠١٧). المعايير الوطنية للتعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية:مركز القياس والتقويم

-وزارة التربية (٢٠١٧) .الدليل الوطني من أجل للتقويم من أجل التعلم: مركز القياس والتقويم.

-وزارة التعليم العالي.(٢٠١٩). المؤتمر السنوي التربوي "تطوير إعداد المعلم" في الفترة ما بين ١٨-١٩ شباط. كلية التربية .الزقازيق. مصر.

-وزارة التعليم العالي.(٢٠١٨) /المؤشرات الإحصائية للتعليم .مديرية التخطيط والإحصاء. جامعة البعث.

-وزارة التعليم العالي ،مؤتمر نزوى.(٢٠١٦).المعلم الإعداد والتعلم مدى الحياة في عالم متغير. في الفترة ما بين ٢٤-٢٨ أيار كلية التربية. جامعة نزوى .عُمان

-وزارة التعليم العالي ، وزارة التربية .(٢٠١٧).الورشة الخاصة لتطوير مناهج كليات التربية في سوريا ، خلال الفترة ٢٦-٢٧ تشرين الثاني. جامعة دمشق.

-الويشي ، السيد فتحي.(٢٠١٣).*استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق*. الطبعة الأولى الاسكندرية .مصر:دار الوفاء.

-يحيى، حسن عايل ، المنوفي، سعيد، جابر.(٢٠٠٣).*المدخل إلى التدريس الفعال*. جدة : دار الصولتية.

-ياركندي ،آسيا.(٢٠١٠).أثر برنامج تعليمي مقترح باستخدام استراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر في تنمية القدرة على توظيف نموذج التلمذة المعرفية في التدريس لدى الطالبة المعلمة، *مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة*، العدد ٧٤،الجزء الثاني، ص ١٤٠-١٨٧.

- يوسف، ناصر حلمي علي.(٢٠١٦). دراسة التفاعل بين استراتيجيات السقالات التعليمية والتفكير الناقد وأثره على التحصيل وكفاءة الذات الرياضية لدى طلاب كلية التربية تخصص الصفوف الأولى. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية*. مصر. العدد ٦ الجزء الثاني. ص ١٤٩.

المراجع الأجنبية:

- Aen , ahmet.(2009). A Study on the Effectiveness of Peer Microteaching in a Teacher Education Program . *Education and Science* .vol .34.N151. Turkey.
- Bray, Paige, Schatz ,Steven.(2013).A model for developing Met-Cognitive tools in teacher apprentice ships. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, vol. 15, no. 1, pp. 48ñ56, 2013.
- Brill, J, Kim, B, Gailloway, C. (2001). Cognitive apprenticeships as an instructional model. In M. Orey (Ed.). *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*.
- Enkenberg ,j.(2001). instructional design and emerging models in higher education Computers in Human Behavior. *Journal of Science Teacher Education* 17,495506.
- Ghefaili ,A.(2003). cognitive Apprenticeship, Technology and the Contextualization of Learning Environments. *Journal of Educational Computing. Design& Online Learning*.(4) Fall,pp 21-48.
- Clark, tammy Lynn.(2012) .*Student Contextualization in the History - Classroom: The Roles of Cognitive Apprenticeship and Teacher Epistemology*. ProQuest LLC. Ph.D. Dissertation. State University of New York at Albany.
- Collins, A, brown, J, and Newman, S. E. (1989). *Cognitive Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Arithmetic*. I L. B
- Collins, A, brown, J, and Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*.18 (1)pp. 32-42.
- Cooper, teo OH. (2015).*Investigating the Effects of Cognitive Apprenticeship-Based Instructional Coaching on Science Teaching Efficacy Beliefs* . Ph.D. Dissertation. Florida International University. FIU Electronic Theses and Dissertations.

-Isman, aytekin Abanmy , Fahad Abdul Aziz Hussein, Hisham Barakat Al Saadany , Mohammed Abdel rahman .(2012).using blended learning indeveloping studentS teachers teaching skills, *Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET*, v11 n4 p336-345 Oct 2012

-Kuo, fan-Ray, Hwang, Gwo-Jen, Chen, Szu-Chuang, Chen, Sherry Y.(2012). A cognitive Apprenticeship Approach to Facititing Web-Based-collaborative problem solving Educational Technology society. *Educational Technology & Society*.v15 n4 p319-331 2012

-Liu, T.-C.(2005).Web-based Cognitive Apprenticeship Model for Improving Pre-service Teachers' Performances and Attitudes towards Instructional Planning, Design and Field Experiment.*Educational Technology&Society*,149-136(2)K8

-Lyons, kayley , McLaughlin , Jacqueline E, Khanova, Julia, Roth, Mary T.(2017).Cognitive Apprenticeship in Health Sciences Education Advances in Health. *Sciences Education*. v22 n3 p723-739

-Mutrofin degeng , Nyoman Sudana, Ardhana, wayan; Setyosar i, Punaji .(2017). The Effect of Instructional Methods (Lecture-Discussion versus Group Discussion) and Teaching Talent on Teacher Trainees Student Learning Outcomes. *Journal of Education and Practice*. v8 n9 p203-209 2017.

-Maybin J, mercer N &stierer B. (1992).*Scaffolding' Learning In The Classroom*. In Norman K (Ed) *Thinking Voices*. The Work Of The National Curriculum Project London. Hodder& Stoughton.

- Naik, kumari.(2016). Effect of Reflective Teaching Training and Teaching Aptitude on Teaching Skills among Elementary Teacher Trainees, *Journal on Educational Psychology*, v9 n3 p11-23 Nov 2015-Jan 2016.

-Sa'ad, tata Umar, Sabo, Shehu, Abdullahi, Aliyu Dahua.(2015). The Impact of Micro-Teaching on the Teaching Practice Performance of Undergraduate Agricultural Education Students in College of Education, Azare, *Journal of Education and Practice*, v6 n26 p109-115.

S.Zia Ullah , m.s. farooq.(2008). Effectiveness of teacher education programmes in Developing Teaching Skills for Secondary Level .*journal of Quality and Techonology* . India (ERic)pp80-103>

-Töman , ufuk .(2017). Investigation of Reflective Teaching Practice Effect on Training Development Skills of the Pre-Service Teachers.*Journal of Education and Training Studies*.vol5.n6. June 2017. Bayburt, Turkey.pp

- Ufuk ,töman.(2017). Investigation of reflective teaching training development skills of the pre- service teachers. *Journal of Education and Training Studies*.vol5.n6. June 2017. Bayburt, Turkeypp20-50.
- Walker, David Patrick.(2003).Enhancing problem -solving disposition, motivation and skills throughcognitive apprenticeship, n6 p232-239
- .
- Wiersma, william. (2007).Research mthods in education an Introduction. Allyn and Bacon. Boston .U.S.A.pp2-28.

الملاحق

- ١- ملحق (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين.
- ٢- ملحق (٢) بطاقة ملاحظة لمعلمي الصف حول درجة تطبيقهم واستخدامهم لمهارات التدريس
- ٣- الملحق (٣) استطلاع آراء عينة من مشرفي التربية العملية في كلية التربية جامعة دمشق والبعث
- ٤- ملحق (٤) بطاقة تحليل المحتوى لموضوعات المختارة من مقرر (طرائق التدريس الخاصة و بطاقة تحليل المهارات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم)
- ٥- ملحق (٥) قائمة بالمعايير المعرفية ومؤشرات الأداء للدليل التدريبي المصمم وفق استراتيجية التلمذة المعرفية
- ٦- ملحق (٦) الجلسات التدريبية وفق نموذج التلمذة المعرفية.
- ٧- ملحق (٧) الاختبارات التحصيلية طرائق خاصة ومناهج ومهارات
- ٨- ملحق (٨) معاملات السهولة والصعوبة لمقررات (الطرائق الخاصة ،المناهج، المهارات التدريسية)
- ٩- ملحق (٩) معاملات التمييز لمقررات (الطرائق الخاصة ،المناهج، المهارات التدريسية).
- ١٠- ملحق (١٠) بعض الصور الملتقطة لدفاتر التحضير.
- ١١- ملحق (١١) الاتفاق والاختلاف بين الملاحظين في بطاقة الملاحظة.
- ١٢- ملحق (١٢) الموافقات الرسمية لتطبيق البحث.
- ١٣- ملحق (١٣) بطاقة الملاحظة.
- ١٤- ملحق (١٤) بعض الصور الملتقطة في أثناء تطبيق البحث.
- ١٥- ملحق (١٥) مواعيد تنفيذ التجربة

ملحق (١) قائمة بأسماء السادة المحكمين.

الاسم	القسم	الجامعة	المعايير والمؤشرات	البرنامج	الاختبارات	بطاقة الملاحظة
د ابتسام فارس	المناهج وطرائق التدريس	دمشق	•	•	•	•
أ. د جبرائيل بشارة	المناهج وطرائق التدريس	دمشق	•	•	•	•
د. خلود الجزائري	المناهج وطرائق التدريس	دمشق	•			
د رندة العمري	تربية الطفل	دمشق	•	•	•	•
أ. د رانيا صاصيلا	المناهج وطرائق التدريس	دمشق	•	•	•	•
د رويدة حمدان	المناهج وطرائق التدريس	دمشق	•	•	•	•
أ. د سلوى مرتضى	تربية الطفل	دمشق	•	•		
أ.د طاهر سلوم	المناهج وطرائق التدريس	دمشق	•	•	•	•
أ.د علي سعود حسن	المناهج وطرائق التدريس	دمشق	•			
د غسان حمدان	قياس وتقويم	حلب	•	•	•	•
أ. مجد حمود	المدقق اللغوي	حمص	•	•	•	•
أ.د محمد اسماعيل	المناهج وطرائق التدريس	البعث	•	•	•	•
محمد سعيد بيان	المناهج وطرائق التدريس	دمشق	•			
أ.دمحمد وحيد صيام	المناهج وطرائق التدريس	دمشق	•			
أ.د منال مرسي	تربية الطفل	البعث	•	•	•	•

ملاحظة: الترتيب حسب حروف الأبجدية

ملحق (٢) بطاقة ملاحظة لمعلمي الصف حول درجة تطبيقهم واستخدامهم لمهارات التدريس.

الرقم	البنود	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة ضعيفة
استخدام طريقة تدريسية مناسبة				
١	يستخدم طرائق تعليمية متنوعة ومناسبة في الدرس.			
٢	يتجنب استخدام أسلوب الإلقاء المباشر بكثرة في أثناء عرض الدرس.			
٣	يطلب من التلاميذ استخدام الحاسب في مهمات وواجبات منزلية.			
٤	يستخدم طرائق التعلم النشط.			
٥	يغير من صوته ونبراته بحيث يجذب انتباه الطلاب.			
استخدام تقنية تعليمية مناسبة				
٦	يستخدم تقنية تعليمية مشوقة وسهلة الاستخدام.			
٧	يستخدم تقنية تعليمية تناسب مستوى الطلاب وترتبط بأهداف الدرس.			
٨	يوجه انتباه الطلبة في أثناء استخدام الوسيلة داخل الصف.			
التعزيز				
٩	يمتدح الأفكار الجديدة الصادرة عن المتعلم.			
١٠	يستخدم عبارات التعزيز بشكل مقبول.			
١١	يعزز بإيماءات الوجه السلوك الإيجابي من المتعلم.			
١٢	يشجع المتعلم على الوصول إلى الإجابة الصحيحة.			
١٣	يحرص على توزيع عبارات التعزيز لمختلف المتعلمين.			
١٤	يُنوع باستخدام أساليب التعزيز.			
طرح السؤال				
١٥	يختار السؤال المرتبط والمناسب لموضوع الدرس.			
١٦	يوجه أسئلة واضحة الهدف.			
١٧	يطرح أسئلة تنثير تفكير المتعلمين.			
١٨	يمنح المتعلمين وقتاً كافياً (٣-٥) ثوان للتفكير في السؤال.			
التقويم				
١٩	يربط أسئلة التقويم بأسئلة الدرس			
٢٠	يُنوع في استخدام أساليب التقويم (مقالية، موضوعية، فردية، ملاحظة...)			
٢١	يوجه أسئلة للمتعلمين للتأكد من فهمهم بعد تنفيذ كل نشاط.			
٢٢	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.			
٢٣	يستخدم مختلف أنواع التقويم في الحصة الدراسية.			

الملحق (٣)

استطلاع آراء عينة من مشرفي التربية العملية في كلية التربية (جامعة دمشق والبعث)
(١٥) مشرف تربية عملية

عزيزي مشرف التربية العملية.....

يرجى الإجابة على السؤال الآتي بكل دقة وموضوعية.

برأيك كمشرف على زمرة تربية عملية لمعلمي الصف، ماهي أهم المهارات الفرعية التي تندرج تحت أهم المهارات التدريسية الأساسية، والتي ينبغي على طالب كلية التربية اختصاص /معلم صف/ إتقانها في السنة الثالثة ؟

المهارات الأساسية للتدريس		
التخطيط	التفنيذ	التقويم

ملحق (٤) بطاقة تحليل المحتوى للموضوعات المختارة من مقرر (الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي/٢/)

فلسفة منهاج اللغة العربية					
المفاهيم الرئيسية	المفاهيم الفرعية	مستوى أول	مستوى ثان	مستوى ثالث	الدلالة
فلسفة منهاج اللغة العربية	مادة اللغة العربية في صفوف الحلقة الأولى				مادة اللغة العربية في صفوف الحلقة الأولى مادة دراسية متكاملة تتضمن المعارف والمهارات.
	أهداف عامة لتعليم اللغة العربية				الاعتزاز باللغة العربية والرغبة في إتقانها.
	أهداف خاصة لتعليم اللغة العربية				تمكين المتعلم من مهارات اللغة الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة).
	الأمور التي يجب على المعلم مراعاتها لتحقيق الأهداف السابقة (عامة + خاصة)				من خلال تنمية قدرة التلميذ على التفكير المنطقي والتخيل، والقدرة على الملاحظة.

طرائق تعليم القراءة					
المفاهيم الرئيسية	المفاهيم الفرعية	مستوى أول	مستوى ثان	مستوى ثالث	الدلالة
مهاره القراءة	أنواع القراءة	مهارة الاستماع والمحادثه			عملية ديناميكية تتطلب تواصلًا ذا معنى بين الكتاب والقارئ.
		القراءة الصامتة			مهارة مركبة يقضي فيها الشخص المستمع المتحدث كل اهتمامه وانتباهه إلى الحديث، وتفسير الأصوات والإيحاءات.
		القراءة الجهرية			هي القراءة التي يتم فيها تفسير الرموز والكلمات الكتابية في ذهن القارئ
		خطوات تعليمها			هي ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة ومسموعة.
	أهداف تعليم مهارة الاستماع				تنمية قدرة التلميذ على التركيز والإصغاء
	أهداف تعليم دروس التحدث				تنمية لغة الحديث والحوار.
	أهداف تعليم القراءة الصامتة	خطوات تعليمها			زيادة قدرة التلميذ على الفهم وتنظيم الأفكار.
	طرائق تعليم القراءة	الطريقة الجزئية	التمهيد		عرض صور، قصة، كلمات، كتابة المعلم بعض الكلمات التي تحوي الحرف، إعادة لفظ وكتابة الحرف بطرق مختلفة.
			التحليل		الانتقال من الكلمات الملفوظة إلى الكلمات المكتوبة
		الطريقة الكلية	التركيب		تحليل الكلمات إلى حروف تحليل الجمل إلى كلمات تعريف المقاطع بالصور تكرار الحروف.

الأنشيد والمحفوظات					
المفاهيم الرئيسية	المفاهيم الفرعية	مستوى أول	مستوى ثان	مستوى ثالث	الدلالة
الأنشيد والمحفوظات	الفرق بين الأنشيد والمحفوظات	الأداء	النشيد ملحن المحفوظات غير ملحن		النشيد: نصوصٌ شعريَّةٌ يمكن إخضاعها للغناء والتلحين المحفوظات :ألوانٌ من الشَّعر أو النَّثر السهل.
		الموسيقى	النشيد يخرج عن منظومة البحور،		
		الشَّكل	المحفوظات التزلم بالبحور		
			النشيد لا يكون إلا شعراً		
		الموضوع	المحفوظات شعر ونثر النشيد قضايا وطنية ودينية اجتماعية		
			المحفوظات لا تشمل القضايا		
	أهداف تعليم الأنشيد والمحفوظات				ترغيب التلاميذ بالمدرسة اكتشاف مواهب التلاميذ
	طرائق تعلُّم الأنشيد والمحفوظات	النمَّهيد قراءة القطعة الأدبيَّة قراءة معبرة قراءة مع			

			التلحين غناء مجموعات		
	تكرار القطعة كاملة	كليّة	الاستحفاظ		
	قراءة أجزاء وتركيز على قراءتها	جزئية			

الإملاء					
المفاهيم الرئيسية	المفاهيم الفرعية	مستوى أول	مستوى ثان	مستوى ثالث	الدلالة
مهارة الإملاء	أنواعها	مهارة الكتابة المنقولة	جمالاً من دروس القراءة		تعدّ الإملاء شكلاً من أشكال الكتابة.
		مهارة الكتابة المنظورة	عرض القطعة المراد كتابتها	تناسب الصفوف العليا	
	خطوات تعلّم الكتابة المنقولة	مهارة الكتابة غير المنظورة	تكليف التلاميذ بالتدريب عليه		إملاء النصّ مكشوفاً
	خطوات تعلّم الكتابة المنظورة				إملاء النصّ كلمةً كلمةً في تأني
	خطوات تعلّم الكتابة غير المنظورة				تكليف التلاميذ بالاستعداد لها في المنزل

ملحق رقم (٤) تحليل محتوى الموضوعات المختارة من مقرر المناهج التربوية للمرحلة الأولية من التعليم الأساسي

مفهوم المنهاج في مرحلة التعليم الأساسي					
المفاهيم الرئيسية	المفاهيم الفرعية	مستوى أول	مستوى ثان	مستوى ثالث	الدلالة
المفهوم التقليدي للمنهاج	يُركز على المعارف يُركز على المادة العلمية تحفظ المعلومات طرائق التقويم علاقة تسلطية. عدم مراعاة الفروق الفردية. إهمال الجانب العملي. مشروع تربوي	إهمال الجوانب الأخرى في العملية التربوية طرائق إقائية قياس ما حصله المتعلم من معلومات بين المعلم والطالب			مجموعة المعلومات المختلفة والمحددة في كل مادة من المواد والتي تكتسبها المدرسة للمتعلمين
المفهوم الحديث لمنهاج مفهوم المنهاج في مرحلة التعليم الأساسي		غايات محتوى فعاليات وأنشطة طرائق تقويم	معارف، مهارات خبرات، قيم. مدى تحقق الأهداف التربوية		مجموعة الخبرات المربية التي يمر بها المتعلمون يعتمد بصورة أساسية على النشاط الذاتي للمتعلم أهمية المرحلة العمرية، ترجمة لفلسفة التربية، إعداد الطفل للمراحل اللاحقة
أهمية منهاج مرحلة التعليم الأساسي					

عناصر المنهاج (الأهداف)					
المفاهيم الرئيسية	المفاهيم الفرعية	مستوى أول	مستوى ثان	مستوى ثالث	الدلالة
مفهوم التّعليم الأساسي وتعريفه	أهداف مرحلة التّعليم الأساسي خطوات وضع أهداف منهاج التّعليم الأساسي	تعلّم قراءة وكتابة وحساب ادراك المكان والزمان اكتساب القيم تعلّم لغات تشتق من أهداف المرحلة ترجمة إلى أهداف إجرائية تصنيفها هرمياً	حاجات الطفل تعيين أهداف لكل درس	خصائص المجتمع	مرحلة تعليمية تهدف إلى تربية الأطفال تربية شاملة متوازنة ما بين ست سنوات وخمس عشرة سنة
عناصر المنهاج (المحتوى)					
المفاهيم الرئيسية	المفاهيم الفرعية	مستوى أول	مستوى ثان	مستوى ثالث	الدلالة
محتوى التّعليم الأساسي	مبادئ تنظيم محتوى مناهج الحلقة الأولى عناصر محتوى التّعليم الأساسي	الاعتماد على الأمور المحسوسة الانتقال من البسيط إلى المعقد الانتقال من الحقائق إلى المفاهيم معارف المهارات العقلية والعملية النشاط الإبداعي	مفاهيم ومصطلحات وتعميمات	جملة النظريات والأفكار	مجموعة المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي يمكن أن تحقق الأهداف التربوية. لكل مادة دراسية مهاراتها وقدراتها الخاصة بها تنمية مهارات التفكير الناقد والقدرة على الإبداع.

عناصر المنهاج (الطريقة)					
المفاهيم الرئيسية	المفاهيم الفرعية	مستوى أول	مستوى ثان	مستوى ثالث	الدلالة
الطريقة في التدريس	تصنيف طرائق التدريس	وفقاً لكل من المعلم والمتعلم	المحاضرة الاستقراء والاستنتاج طرائق التعلم الذاتي	متعلم سلبي تعاون بين المعلم والمتعلم اعتماد المتعلم على ذاته	الوسيلة أو الكيفية التي يعمل بها المعلم والمتعلمون ويتم من خلالها اكتساب المعارف والقيم تعتمد على إعطاء المثيرات تعتمد على الأسئلة وتلقي الأجوبة تركز على نشاط المتعلم
عناصر المنهاج (التقويم)					
المفاهيم الرئيسية	المفاهيم الفرعية	مستوى أول	مستوى ثان	مستوى ثالث	الدلالة
مفهوم التقويم	فوائد التقويم شروط التقويم	يحدد ما تحقق من أهداف تطوير المنهاج نواحي الضعف والقوة تغذية راجعة الوضوح الشمول الصدق والثبات والموضوعية الاستمرارية			الوسيلة التي يمكن من خلالها تحديد مدى نجاح المنهاج في تحقيق الأهداف.

ملحق رقم (٤) بطاقة تحليل الإطار النظري للمهارات التدريسية التي تم التدريب عليها

مهارة تحليل المحتوى					
المفاهيم الرئيسية	المفاهيم الفرعية	مستوى أول	مستوى ثان	مستوى ثالث	الدلالة
تحليل المحتوى	إجراءات تحليل الدرس	قراءة اجمالية			هو مجموعة من الأساليب والإجراءات التي صُممت لتفسير وتصنيف المادة الدراسية بما فيها الأفكار المتضمنة في المنهاج والرسومات والصُّور والنصوص المكتوبة
		تحديد الهدف			قراءة الدرس قراءة فاحصة حتى يتم التعرف على الهدف العام
		قراءة كل فقرة			في هذه الخطوة يتم تحديد الهدف العام وذلك لأن كل فقرة لها هدف خاص يخدم الهدف العام الذي سبق تحديده
		تحديد مانتور حوله كل فقرة	مهارة		هي مجموعة من العناصر المتقاربة ويُعبّر عنها بكلمة أو أكثر
			قيمة		تعدُّ ممارسة عقلية وعملية يقوم بها التلاميذ بعد تعرضهم لخبرات مقصودة.
			مفهوم		هي المعايير التي يتم في ضوءها الحكم على المواقف أو السلوك
		صياغة الأهداف			صياغة هدفٍ أو عدة أهدافٍ لكل فقرة

مهارة إعداد الخطط					
المفاهيم الرئيسية	المفاهيم الفرعية	مستوى أول	مستوى ثان	مستوى ثالث	الدلالة
إعداد الخطط	مفهوم التخطيط	مخطط عمل لتنفيذ الدرس	بعيد المدى	خطة سنوية خطة فصلية	على مدار عام دراسي على مدار فصل دراسي
أهمية التخطيط	العزوف عن التخطيط		قصير المدى	خطة يومية	كل يوم أعلى مدار أسبوع
					تنظيم وترتيب أفكار وتحضير كل ما يستلزم التعلم
					عشوائية، فوضى، وارتجال

مهارة صياغة الهدف التعليمي					
المفاهيم الرئيسية	المفاهيم الفرعية	مستوى أول	مستوى ثان	مستوى ثالث	الدلالة
الأهداف التعليمية	ناتج تعليمي قابل للملاحظة والقياس	معرفي مهاري وجداني			أن يشرح الطالب خطوات تعليم القراءة
	مستويات الأهداف				أن يصيغ بأسلوبه موضوعاً عن التعاون
					أن يلقي التلميذ القصيدة بلغة سليمة
					أن يبدي التلميذ رغبة في المشاركة بحملة الاهتمام بتنظيف المدرسة
	أبرز الأخطاء الشائعة عند صياغة الهدف التعليمي				وجود أكثر من ناتج تعليمي في أثناء صياغة الهدف

مَهارة استخدام الطريقة التدريسية					
المفاهيم الرئيسية	المفاهيم الفرعية	مستوى أول	مستوى ثان	مستوى ثالث	الدلالة
الطريقة التدريسية	مجموعة من الأنشطة والإجراءات	خطّة عامة للتدريس			تمثيل الأدوار
	الاستراتيجية				استراتيجية التعلم الاكتشاف
	شروط نجاح الطريقة				تراعي الفروق الفردية وتحثهم على الاكتشاف
	معايير اختيار الطريقة التدريسية				أن يختار المعلم ما يناسب قدراته والمادة الدراسية
	تصنيف طرائق التدريس	طرائق تدور حول المعلم طرائق تدور حول المتعلم			المحاضرة طرائق التعلم النشط

مَهارة استخدام التّقنية التّعليميّة					
المفاهيم الرئيسية	المفاهيم الفرعية	مستوى أول	مستوى ثان	مستوى ثالث	الدلالة
التّقنية التعليميّة	أهداف استخدام التّقنية				مجموعة مواقف وأدوات وأجهزة يستخدمها المُعلّم ضمن إجراءات التدريس
	تصنيف التّقنية وفق معيار الحواس	بصريّة سمعيّة بصريّة وسمعيّة			إثارة اهتمام التّلميذ واشباع حاجته للتعلم
	أبرز المُعوقات				صور مقطع صوتي مسرح
					صعوبة تداول الوسيلة التّعليميّة

مهارة التّعزيز

المفاهيم الرئيسية	المفاهيم الفرعية	مستوى أول	مستوى ثان	مستوى ثالث	الدلالة
التّعزيز	أنواع التّعزيز	فوريّ	لفظيّ غير لفظيّ	جيد تعبيرات الوجه	وسيلةٌ فعّالةٌ لزيادة مشاركة الطلاب في الأنشطة التّعليمية المختلفة. يقصد به التّعزيز الذي يتبع الإجابة فوراً
أهمية التّعزيز		مؤجل	تعزيز موجب تعزيز سالب	أحسنّت يا محمد محمد انتبه للشرح	يستخدمُ ليوجه انتباه الصّف إلى مساهمةٍ إيجابيّةٍ قام بها أحد الطّلاب زيادة التّعلّم ومشاركة التّلاميذ في الأنشطة التّعليميّة

مهارة طرح السؤال

المفاهيم الرئيسية	المفاهيم الفرعية	مستوى أول	مستوى ثان	مستوى ثالث	الدلالة
مهارة طرح السؤال	قواعد طرح السؤال				تفاعلٌ لفظيّ بين الطلاب والمُعلّم واضحة، بعيدة عن التّخمين، التنوع، مختصرة.

مهارة تقويم

المفاهيم الرئيسية	المفاهيم الفرعية	مستوى أول	مستوى ثان	مستوى ثالث	الدلالة
مهارة التقويم	التقويم				الحكم على فاعلية العملية التعليمية
	القياس				وصف البيانات باستخدام الأرقام
	الاختبار				مجموعة من الأسئلة أو المواقف التي يُراد من الطالب الاستجابة لها
	أنواع التقويم	مرحلي بنائي نهائي			
	أنواع الاختبارات	موضوعية	كتابة أجوبة مطولة	اختبار الصواب والخطأ	
		مقالية	اختيار من متعدد		

**ملحق (5) قائمة بالمعايير ومؤشرات الأداء للدليل التدريبي المصمم وفق استراتيجية التلمذة
المعرفية**

السيد الدكتور/ الأستاذ الدكتور المحترم.....
تحية طيبة، وبعد.

تقوم الباحثة بإجراء بحث للحصول على درجة الدكتوراه في التربية، تخصص مناهج وطرائق تدريس بعنوان "فاعلية التلمذة المعرفية في تحسين التحصيل الدراسي و تنمية المهارات التدريسية لطلبة (معلم صف) في كلية التربية جامعة البعث"، بإشراف الأستاذة الدكتورة أسما إلياس، ويهدف البحث إلى:

- 1- اكساب المتعلمين (طلبة السنة الثالثة معلم صف) مفاهيم ومبادئ في مقرري الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي (2) ، والمناهج التربوية للمرحلة الأولية من التعليم الأساسي وذلك عن طريق استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تقديمها للطلبة.
 - 2- تنمية المهارات التدريسية الأساسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) لطلبة معلم الصف.
- ولمسايرة الجديد والمتطور في مجال التربية والتعليم وظهور مدخل المعايير نتيجة الاهتمام المتزايد بدور التعليم ونواتجه فقد قامت الباحثة بوضع قائمة من المعايير ومؤشرات أداء لتحقيقها لموضوعات الدليل التدريبي المصمم وفق استراتيجية التلمذة المعرفية.

ونظراً لخبرتكم الواسعة والعميقة في المجال التربوي، نرجو الباحثة من سيادتكم إبداء آرائكم وملاحظاتكم في.

- 1- مدى مناسبة المعيار ومؤشرات الأداء للموضوعات المختارة من مقرري الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي، ومقرر المناهج التربوية .
 - 2- مدى مناسبة المعايير ومؤشرات الأداء للمهارات التدريسية.
 - 3- مدى سلامة الصياغة اللغوية.
 - 4- تدوين أية ملاحظات أو مقترحات ترون ضرورة إضافتها .
- ولسيادتكم جزيل الشكر والتقدير

الباحثة: ريم الفندي

أولاً: المعايير المعرفية ومؤشرات الأداء لمقرر الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي (2)

(طرائق تعليم: القراءة، الأناشيد، المحفوظات، الإملاء)

المعيار الأول:	التعديل المطلوب للمعيار:
أولاً: يستوعب الطالب /المعلم أهداف تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي.	
مؤشرات الأداء المطلوب تحقيقها:	التعديلات المطلوبة لمؤشرات الأداء:
1- يعطي تعريفاً لمنهاج اللغة العربية في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.	1-
2- يحدد الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية.	2-
3- يبين الأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية.	3-
4- يستنتج الأمور التي ينبغي على المعلم مراعاتها لتحقيق أهداف تعليم اللغة العربية.	4-
مقترحات وملاحظات ترغب بإضافتها للمعيار الأول ومؤشرات أدائه.	
1-.....	
2-.....	
3-.....	
المعيار الثاني:	التعديل المطلوب للمعيار
ثانياً: يتعرف الطالب /المعلم خطوات تعليم القراءة بأنواعها في مرحلة التعليم الأساسي.	
مؤشرات الأداء المطلوب تحقيقها:	التعديلات المطلوبة لمؤشرات الأداء.
1- يعطي تعريفاً لمهارة للقراءة.	1-
2- يذكر أنواع القراءة.	2-
3- يستنتج أهداف تعليم مهارة الاستماع.	3-
4- يشرح أهداف تعليم مهارة المحادثة والتعبير الشفوي.	4-
5- يحدد أهداف تعليم مهارة القراءة الصامتة	5-
6- يبين الخطوات الأساسية لتعليم مهارة القراءة في مرحلة التعليم الأساسي.	6

مقترحات وملاحظات ترغب بإضافتها للمعيار الثاني ومؤشرات أداءه.	
1-.....	
2-.....	
3-.....	
المعيار الثالث	التعديل المطلوب للمعيار
ثالثاً: يفهم الطالب /المعلم خطوات تعليم الأنشطة والمحفوظات في مرحلة التعليم الأساسي:	
مؤشرات الأداء المطلوب تحقيقها	التعديلات المطلوبة لمؤشرات الأداء.
1-يعطي تعريفاً لمفهوم الأنشطة والمحفوظات في مرحلة التعليم الأساسي.	1-
2-يقارن بين مفهوم الأناشيد والمحفوظات من حيث الأداء، الشكل، الموسيقى الهدف،الموضوع	2-
3-يفند أهداف تعليم الأناشيد والمحفوظات كم حددتها وزارة التربية.	3-
4-يرسم مخططاً يوضح فيه مراحل تعليم الأناشيد والمحفوظات.	4-
5-يطبق مراحل تعليم الأناشيد والمحفوظات .	
مقترحات وملاحظات ترغب بإضافتها للمعيار الثالث ومؤشرات أداءه.	
1-.....	
2-.....	
3-.....	
المعيار الرابع	التعديل المطلوب للمعيار
رابعاً: يفهم الطالب /المعلم خطوات تدريس الإملاء في مرحلة التعليم الأساسي:	
مؤشرات الأداء المطلوب تحقيقها.	التعديلات المطلوبة لمؤشرات الأداء.
1-يعطي تعريفاً لمهارة الإملاء.	1-
2-يحدد خطوات تدريس الكتابة المنقولة في مرحلة التعليم الأساسي	2-
	3-

-4	3-يبيدي رأيه في خطوات السير في تعليم الكتابة المنظورة.
-5	4-يرسم مخططاً يوضح فيه خطوات تعليم الكتابة الغير منظورة.
مقترحات وملاحظات ترغب بإضافتها للمعيار الرابع ومؤشرات أداءه.	
-1	
-2	
-3	

ثانياً: المعايير المعرفية ومؤشرات الأداء لمقرر المناهج التربوية للمرحلة الأولية من التعليم الأساسي (مفهوم المنهاج في مرحلة التعليم الأساسي، عناصر المنهاج)

المعيار الأول:	التعديل المطلوب للمعيار
1- أن يفهم الطالب /المعلم/ مفهوم المنهاج في مرحلة التعليم الأساسي.	
مؤشرات الأداء المطلوب تحقيقها:	التعديل المطلوب لمؤشرات الأداء
1 يعطي تعريفاً لمفهوم المنهاج في مرحلة التعليم الأساسي.	1- 2- 3-
يقارن بين المنهاج بمفهومه التقليدي والمنهاج بمفهومه الحديث.	
يشرح أهمية مناهج مرحلة التعليم الأساسي.	
مقترحات وملاحظات ترغب بإضافتها للمعيار الأول ومؤشرات أدائه.	
1-.....	
2-.....	
3-.....	
المعيار الثاني:	التعديلات المطلوبة للمعيار
2- أن يتعرف الطالب /المعلم/ على العناصر الأساسية المكونة للمنهاج (أهداف، محتوى، طرائق وأنشطة، تقويم).	
مؤشرات الأداء المطلوب تحقيقها:	التعديلات المطلوبة لمؤشرات الأداء
1- يعطي تعريفاً لمرحلة التعليم الأساسي في سورية.	1-
2- يحدد أهداف مرحلة التعليم الأساسي في سورية.	2-
3- يرتب خطوات وضع أهداف مرحلة التعليم الأساسي	3-
4- يعطي تعريفاً للعنصر الثاني من عناصر المنهاج (المحتوى).	4-
5- يقترح مبادئ تنظيم محتوى مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.	5-
6- يميز عناصر محتوى التعليم الأساسي.	6-

-7	7-يعطي تعريفاً للطريقة في التدريس
-8	8-يصنف طرائق التدريس وفقاً لدور كل من المعلم والمتعلم.
-9	9-يعطي مثالا على كل طريقة من الطرائق الثلاث(العرضية ، المناقشة ، الكشفية)
-10	10-يكتشف التقويم كعنصر من عناصر المنهاج.
-11	11-يستنتج فوائد التقويم.
-12	12-يبيد رأيه بأهم الشروط الواجب توافرها للتقويم الجيد.
مقترحات وملاحظات ترغب بإضافتها للمعيار الثاني ومؤشرات أدائه.	
-1	
-2	
-3	

**ملحق (٥) قائمة بالمعايير ومؤشرات الأداء للدليل التدريبي المصمم وفق استراتيجية التلمذة
المعرفية**

السيد الدكتور/ الأستاذ الدكتور المحترم.....
تحية طيبة، وبعد.

تقوم الباحثة بإجراء بحث للحصول على درجة الدكتوراه في التربية، تخصص مناهج وطرائق تدريس بعنوان "فاعلية التلمذة المعرفية في تحسين التحصيل الدراسي و تنمية المهارات التدريسية لطلبة (معلم صف) في كلية التربية جامعة البعث"، بإشراف الأستاذة الدكتورة أسما إلياس، ويهدف البحث إلى:

- ١- اكساب المتعلمين (طلبة السنة الثالثة معلم صف) مفاهيم ومبادئ في مقرري الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي (٢) ، والمناهج التربوية للمرحلة الأولية من التعليم الأساسي وذلك عن طريق استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تقديمها للطلبة.
 - ٢- تنمية المهارات التدريسية الأساسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) لطلبة معلم الصف.
- ولمسايرة الجديد والمتطور في مجال التربية والتعليم وظهور مدخل المعايير نتيجة الاهتمام المتزايد بدور التعليم ونواتجه فقد قامت الباحثة بوضع قائمة من المعايير ومؤشرات أداء لتحقيقها لموضوعات الدليل التدريبي المصمم وفق استراتيجية التلمذة المعرفية.

ونظراً لخبرتكم الواسعة والعميقة في المجال التربوي، نرجو الباحثة من سيادتكم إبداء آرائكم وملاحظاتكم في.

- ١- مدى مناسبة المعيار ومؤشرات الأداء للموضوعات المختارة من مقرري الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي، ومقرر المناهج التربوية .
 - ٢- مدى مناسبة المعايير ومؤشرات الأداء للمهارات التدريسية.
 - ٣- مدى سلامة الصياغة اللغوية.
 - ٤- تدوين أية ملاحظات أو مقترحات ترون ضرورة إضافتها .
- ولسيادتكم جزيل الشكر والتقدير

الباحثة: ريم الفندي

أولاً: المعايير المعرفية ومؤشرات الأداء لمقرر الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي (٢)

(طرائق تعليم: القراءة، الأناشيد، المحفوظات، الإملاء)

المعيار الأول:	التعديل المطلوب للمعيار:
أولاً: يستوعب الطالب /المعلم أهداف تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي.	
مؤشرات الأداء المطلوب تحقيقها:	التعديلات المطلوبة لمؤشرات الأداء:
١- يعطي تعريفاً لمنهاج اللغة العربية في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.	١-
٢- يحدد الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية.	٢-
٣- يبين الأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية.	٣-
٤- يستنتج الأمور التي ينبغي على المعلم مراعاتها لتحقيق أهداف تعليم اللغة العربية.	
مقترحات وملاحظات ترغب بإضافتها للمعيار الأول ومؤشرات أدائه.	
١-	
٢-	
٣-	
المعيار الثاني:	التعديل المطلوب للمعيار:
ثانياً: يتعرف الطالب /المعلم خطوات تعليم القراءة بأنواعها في مرحلة التعليم الأساسي.	
مؤشرات الأداء المطلوب تحقيقها:	التعديلات المطلوبة لمؤشرات الأداء:
١- يعطي تعريفاً لمهارة للقراءة.	١-
٢- يذكر أنواع القراءة.	٢-
٣- يستنتج أهداف تعليم مهارة الاستماع.	٣-
٤- يشرح أهداف تعليم مهارة المحادثة والتعبير الشفوي.	٤-
٥- يحدد أهداف تعليم مهارة القراءة الصامتة	٥-
٦- يبين الخطوات الأساسية لتعليم مهارة القراءة في مرحلة التعليم الأساسي.	٦-
مقترحات وملاحظات ترغب بإضافتها للمعيار الثاني ومؤشرات أدائه.	

١-.....	
٢-.....	
٣-.....	
المعيار الثالث	التعديل المطلوب للمعيار
ثالثاً: يفهم الطالب /المعلم خطوات تعليم الأنشطة والمحفوظات في مرحلة التعليم الأساسي:	
مؤشرات الأداء المطلوب تحقيقها	التعديلات المطلوبة لمؤشرات الأداء .
١-يعطي تعريفاً لمفهوم الأنشطة والمحفوظات في مرحلة التعليم الأساسي.	١-٢
٢-يقارن بين مفهوم الأناشيد والمحفوظات من حيث الأداء، الشكل، الموسيقى الهدف،الموضوع	٣-٤
٣-يفند أهداف تعليم الأناشيد والمحفوظات كم حددتها وزارة التربية.	
٤-يرسم مخططاً يوضح فيه مراحل تعليم الأناشيد والمحفوظات.	
٥-يطبق مراحل تعليم الأناشيد والمحفوظات .	
مقترحات وملاحظات ترغب بإضافتها للمعيار الثالث ومؤشرات أداءه.	
١-.....	
٢-.....	
٣-.....	
المعيار الرابع	التعديل المطلوب للمعيار
رابعاً: يفهم الطالب /المعلم خطوات تدريس الإملاء في مرحلة التعليم الأساسي:	
مؤشرات الأداء المطلوب تحقيقها.	التعديلات المطلوبة لمؤشرات الأداء .
١-يعطي تعريفاً لمهارة الإملاء.	١-٢
٢-يحدد خطوات تدريس الكتابة المنقولة في مرحلة التعليم الأساسي	٣-٤
٣-يبدي رأيه في خطوات السير في تعليم الكتابة المنظورة.	

٥-	٤- يرسم مخططاً يوضح فيه خطوات تعليم الكتابة الغير منظورة.
مقترحات وملاحظات ترغب بإضافتها للمعيار الرابع ومؤشرات أداءه. ١- ٢- ٣-	

ثانياً: المعايير المعرفية ومؤشرات الأداء لمقرر المناهج التربوية للمرحلة الأولية من التعليم الأساسي (مفهوم المنهاج في مرحلة التعليم الأساسي، عناصر المنهاج)

المعيار الأول:	التعديل المطلوب للمعيار
١- أن يفهم الطالب /المعلم/ مفهوم المنهاج في مرحلة التعليم الأساسي.	
مؤشرات الأداء المطلوب تحقيقها:	التعديل المطلوب لمؤشرات الأداء
١ يعطي تعريفاً لمفهوم المنهاج في مرحلة التعليم الأساسي.	١- ٢- ٣-
يقارن بين المنهاج بمفهومه التقليدي والمنهاج بمفهومه الحديث.	
يشرح أهمية منهاج مرحلة التعليم الأساسي.	
مقترحات وملاحظات ترغب بإضافتها للمعيار الأول ومؤشرات أدائه.	
١-.....	
٢-.....	
٣-.....	
المعيار الثاني:	التعديلات المطلوبة للمعيار
٢- أن يتعرف الطالب /المعلم/ على العناصر الأساسية المكونة للمنهاج (أهداف، محتوى، طرائق وأنشطة، تقويم).	
مؤشرات الأداء المطلوب تحقيقها:	التعديلات المطلوبة لمؤشرات الأداء
١- يعطي تعريفاً لمرحلة التعليم الأساسي في سورية.	١-
٢- يحدد أهداف مرحلة التعليم الأساسي في سورية.	٢-
٣- يرتب خطوات وضع أهداف مرحلة التعليم الأساسي	٣-
٤- يعطي تعريفاً للعنصر الثاني من عناصر المنهاج (المحتوى).	٤-
٥- يقترح مبادئ تنظيم محتوى مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.	٥-
٦- يميز عناصر محتوى التعليم الأساسي.	٦-

٧-	يعطي تعريفاً للطريقة في التدريس
٨-	يصنف طرائق التدريس وفقاً لدور كل من المعلم والمتعلم.
٩-	يعطي مثلاً على كل طريقة من الطرائق الثلاث (العرضية ، المناقشة ، الكشفية)
١٠-	يكتشف التقويم كعنصر من عناصر المنهاج.
١١-	يستنتج فوائد التقويم.
١٢-	يبيد رأيه بأهم الشروط الواجب توافرها للتقويم الجيد.
مقترحات وملاحظات ترغب بإضافتها للمعيار الثاني ومؤشرات أدائه.	
١-	
٢-	
٣-	

ثالثاً: المعايير ومؤشرات الأداء للمهارات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم)

مهارة صياغة الأهداف التعليمية، مهارة التخطيط التدريسي، مهارة تحليل المحتوى، مهارة استخدام طريقة التدريس، مهارة استخدام الوسائل التعليمية، مهارة التقويم

المعيار الثالث: لمهارة تحليل المحتوى	التعديلات المطلوبة للمعيار
٣- يحلل الطالب /محتوى مادة تعليمية في مرحلة التعليم الأساسي.	
مؤشرات الأداء المطلوب تحقيقها في مهارة تحليل المحتوى	التعديلات المطلوبة لمؤشرات الأداء
١-يعطي تعريفاً لمفهوم تحليل محتوى المادة التعليمية	١-
٢-يشرح خطوات تحليل المحتوى.	٢-
٣-يقارن بين (مفهوم، مبدأ، حقيقة).	٣-
٤-يحلل عناصر درس من دروس مرحلة التعليم الأساسي إلى (حقائق، مفاهيم ، تعميمات، مبادئ)	٤- ٥-
مقترحات وملاحظات ترغب بإضافتها للمعيار الأول ومؤشرات أدائه.	
١-.....	
٢-.....	
٣-.....	
المعيار الثاني لمهارة التخطيط التدريسي:	التعديل المطلوب للمعيار
٢- يخطط الطالب /المعلم خطة دراسية وافية.	
مؤشرات الأداء المطلوب تحقيقها لمهارة التخطيط	التعديل المطلوب لمؤشرات الأداء
١١-تعرف مفهوم التخطيط التدريسي.	١-
٢-تبين أهمية التخطيط التدريسي يعدد النتائج المترتبة عن عزوف بعض المعلمين عن وضع	٢-
٣-يطبق عملياً إعداد خطة سنوية وافية لمقرر ما في مادة من مواد اللغة العربية.	٣-
٤-يطبق عملياً إعداد خطة فصلية وافية لوحدة دراسية في إحدى مادة من مواد اللغة العربية.	٤-
٥-يطبق عملياً إعداد خطة يومية لتدريس موضوع ما في مجال اللغة العربية.	٥-

مقترحات وملاحظات ترغب بإضافتها للمعيار الثاني ومؤشرات أداءه.	
١-.....	
٢-.....	
٣-.....	
المعيار الأول لمهارة صياغة الهدف التعليمي	التعديل المطلوب للمعيار.
أولاً- يطبق الطالب /المعلم صياغة الهدف التعليمي .	
مؤشرات الأداء المطلوب تحقيقها في مهارة صياغة الهدف.	
١-يعطي تعريفاً للهدف التعليمي ومكوناته وشروط صياغته.	
٢-يعطي تعريفاً للمجال المعرفي والمهاري والوجداني.	
٣-يعدد مستويات المجال المعرفي والمهاري والوجداني.	
٤-يصوغ أهدافاً تعليمية تشمل مستويات بلوم والمجال الوجداني والمهاري.	
٥-يكتشف الأخطاء الشائعة عند صياغة الأهداف التعليمية.	
٦-يرسم جدولاً يقارن فيه بين المجالات الثلاثة.	
مقترحات وملاحظات ترغب بإضافتها للمعيار الثالث ومؤشرات أداءه.	
١-.....	
٢-.....	
٣-.....	
المعيار الرابع : مهارة استخدام طريقة تدريسية	التعديل المطلوب للمعيار
٤ - يختار الطالب /المعلم طريقة تدريسية مناسبة.	
مؤشرات الأداء المطلوب تحقيقها	
١-يعطي تعريفاً لمفهوم الطريقة في التدريس.	
٢-يقارن بين الطريقة والاستراتيجية في التدريس.	
٣-يبيدي رأيه بأهم أسس نجاح الطريقة في التدريس.	
٤-يحدد معايير اختيار الطريقة.	
٥-يتعرف على أهم الطرائق التي تدور حول المعلم والمتعلم.	
٦-إذا أعطي الطالب درساً يستطيع أن يختار طريقة التدريس المناسبة له.	
٧-يصمم دروساً وفق طريقة تدريسية يختارها.	

المعيار الخامس مهارة استخدام تقنية تعليمية	التعديل المطلوب للمعيار
٥- يختار الطالب /المعلم التقنية التعليمية المناسبة،يصمم وسيلة مناسبة لدرس ما .	
مؤشرات الأداء المطلوب تحقيقها	التعديل المطلوب لمؤشرات الأداء
١-يضع أهداف استخدام التقنية التعليمية في التعليم. ٢-يصنف التقنيات التعليمية حسب معيار الحواس ٣-ينتقي تقنية تعليمية مناسبة لموقف تعليمي ما . ٤-يصنف معوقات استخدام التقنيات التعليمية. ٥-يقترح حلولاً لمواجهة المعوقات التي تواجه استخدام التقنيات. ٦-يصمم وسيلة تعليمية مناسبة لموقف تعليمي ما ٧-يُعدّد مراحل تصميم التقنية التعليمية.	
مقترحات وملاحظات ترغب بإضافتها للمعيار الخامس ومؤشرات أداءه.	
١-.....	
٢-.....	
٣-.....	
المعيار السادس: مهارة التعزيز وطرح السؤال.	التعديل المطلوب للمعيار
٦- يطبق الطالب /المعلم مفهوم التعزيز وطرح السؤال في الصف الدراسي.	
مؤشرات الأداء المطلوب تحقيقها	التعديل المطلوب لمؤشرات الأداء
١-يوضح مفهوم التعزيز ٢-يتعرف أنواع التعزيز. ٣-يشرح أهمية التعزيز في الصف الدراسي. ٤-يبيد رأيه بمهارة طرح السؤال ومالها من أهمية في نجاح عملية التدريس. ٥-يقترح مجموعة من الإرشادات التي ينبغي على المعلم مراعاتها عند وضع السؤال. ٦-يكتشف أخطاء الصياغة في الأسئلة ويحدد نوعها ،ويعيد صياغة هذه الأسئلة في صورة جيدة	

المعيار السابع: مهارة التقويم.	التعديل المطلوب للمعيار
٧- يقوم الطالب /المعلم درساً تعليمياً .	
مؤشرات الأداء المطلوب تحقيقها	التعديل المطلوب لمؤشرات الأداء
١-يعرّف المفاهيم الآتية / التقويم -القياس -الاختبار / ٢-يقارن بين المفاهيم الثلاثة. ٣-يحدد أنواع التقويم . ٤-يعدد عمليات التقويم. ٥-يقترح معايير اختيار أسلوب التقويم الجيد. ٦-يحدد الطالب أنواع الاختبارات التحصيلية. ٧-يرتب إجراءات تصميم اختبار التحصيل. ٨-يضع اختباراً تحصيلياً لدرس يعطى له.	
مقترحات وملاحظات ترغب بإضافتها للمعيار السابع ومؤشرات أداءه.	
١-.....	
٢-.....	
٣-.....	

٣-المعيار : يتعرف الطالب /المعلم خطوات تعليم القراءة في مرحلة التعليم الأساسي.

مؤشرات الأداء:

- ١-يعطي تعريفاً للقراءة
- ٢-يذكر أنواع القراءة.
- ٣-يستنتج أهداف تعليم مهارة الاستماع.
- ٤-يشرح أهداف تعليم مهارة المحادثة والتعبير الشفوي.
- ٥-يحدد أهداف تعليم مهارة القراءة الصامتة.
- ٦-يرسم مخططاً يوضح فيه الخطوات الأساسية لتعليم القراءة في مرحلة التعليم الأساسي.

٣-المعيار: يفهم الطالب /المعلم خطوات تعليم الأناشيد والمحفوظات في مرحلة التعليم

الأساسي.

مؤشرات الأداء:

- ١-يعطي تعريفاً للأناشيد والمحفوظات في مرحلة التعليم الأساسي.
- ٢-يقارن بين الأناشيد/ والمحفوظات من حيث الأداء، الشكل، الموسيقى الهدف، الموضوع
- ٣-يحدد أهداف تعليم الأناشيد والمحفوظات كما حددتها وزارة التربية.
- ٤-يرسم مخططاً يوضح فيه مراحل تعليم الأناشيد والمحفوظات.
- ٥- يطبق الخطوات أثناء تحضير درس المحفوظات.

٤-المعيار: يفهم الطالب /المعلم خطوات تدريس الإملاء

مؤشرات الأداء:

- ١- يعطي تعريفاً لمهارة للإملاء.
- ٢-يحدد خطوات تعليم الكتابة المنقولة في مرحلة التعليم الأساسي.
- ٣-يعدد خطوات السير في تعليم الكتابة المنظورة.
- ٤-يرسم مخططاً يوضح فيه خطوات تعليم الكتابة غير المنظورة.

الثاني عشر: المعايير ومؤشرات الأداء للجانب النظري من مقرر المناهج التربوية:

في هذا البرنامج تم اختيار مقرر المناهج التربوية إذ يعد من المقررات الأساسية في مرحلة إعداد معلم الصف وقد تم اختيار مفهوم المنهاج في مرحلة التعليم الأساسي، وعناصر المنهاج(أهداف، محتوى، طرائق، تقويم) وتأتي أهمية تناول هذه الموضوعات كونها تتناسب مع المهارات التدريسية المراد التدريب عليها، ومن الضروري في مرحلة إعداد معلم الصف الإلمام وإتقان الموضوعات تلك الموضوعات ليتمكن الطلبة من استخدامها في أثناء تنفيذ الدرس.

ب - المعايير ومؤشرات الأداء للجانب النظري من مقرر المناهج التربوية:

١-المعيار: يفهم الطالب /المعلم مفهوم المنهاج في مرحلة التعليم الأساسي.

مؤشرات الأداء:

- ١ - يعطي تعريفاً لمفهوم المنهاج في مرحلة التعليم الأساسي
- ٢ - يقارن بين المنهاج بمفهومه التقليدي والمنهاج بمفهومه الحديث.
- ٣ - يشرح أهمية مناهج مرحلة التعليم الأساسي.

٢-المعيار: يتعرف الطالب /المعلم العناصر الأساسية المكونة للمنهاج (الأهداف)

مؤشرات الأداء:

- ١ - يعطي تعريفاً لمرحلة التعليم الأساسي.
- ٢ - يذكر أهداف مرحلة التعليم الأساسي في سورية.
- ٣ - يحدد خطوات وضع أهداف مرحلة التعليم الأساسي.

٣-المعيار: يتعرف الطالب /المعلم العناصر الأساسية المكونة للمنهاج (محتوى)

مؤشرات الأداء:

- ١ - يعطي تعريفاً للعنصر الثاني من عناصر المنهاج (المحتوى).
- ٢ - يقترح مبادئ تنظيم محتوى مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- ٣ - يشرح عناصر محتوى التعليم الأساسي.

٤- المعيار: يتعرف الطالب /المعلم العناصر الأساسية المكونة للمنهاج (طرائق)

مؤشرات الأداء:

- ١ - يعطي تعريفاً للطريقة
- ٢ - يصنف طرائق التدريس وفقاً لدور كل من المعلم والمتعلم.
- ٣ - يعطي مثالا على كل طريقة من الطرائق الثلاث (العرضية ، المناقشة ، الكشفية)

٥- المعيار: يتعرف الطالب /المعلم العناصر الأساسية المكونة للمنهاج

مؤشرات الأداء:

- ١ - يعطي تعريفاً للتقويم كعنصر من عناصر المنهاج.
- ٢ - يستنتج فوائد التقويم.
- ٣ - يتبين شروط التقويم الجيد.

الثالث عشر: المعايير ومؤشرات الأداء للجانب العملي (المهارات التدريبية) للبرنامج:

القسم الثاني: الجانب العملي مهارة التحليل.

١-المعيار: يحلل الطالب /المعلم محتوى مادة تعليمية في مرحلة التعليم الأساسي

- ١ - يعطي تعريفاً لمفهوم تحليل محتوى المادة التعليمية.
- ٢ - يشرح خطوات تحليل المحتوى.
- ٣ - يقارن بين (مفهوم، مبدأ، حقيقة).

٤- يحلل عناصر درس من دروس مرحلة التعليم الأساسي إلى (حقائق ، مفاهيم ، تعميمات، مبادئ)

٣-المعيار يخطط الطالب /المعلم خطة درسيّة وافية

مؤشرات الأداء:

- ١- يتعرّف مفهوم التخطيط التدريسي.
- ٢- يتبين أهمية التخطيط التدريسي.
- ٣- يستنتج النتائج المترتبة عن عزوف بعض المعلمين عن وضع الخطط الدراسية.
- ٤- يطبق عملياً إعداد خطة سنوية وافية لمقرر ما في مادة من مواد اللغة العربية.
- ٥- يطبق عملياً إعداد خطة فصلية وافية لوحدة دراسية في إحدى مادة من مواد اللغة العربية.
- ٦- يطبق عملياً إعداد خطة يومية لتدريس موضوع ما في مجال اللغة العربية.

٣-المعيار: يطبق الطالب /المعلم صياغة الهدف التعليمي.

مؤشرات الأداء:

- ١- يوضح الفائدة من عملية تحديد الأهداف قبل البدء بعملية التدريس.
- ٢- يعطي تعريفاً للهدف التعليمي ومكوناته وشروط صياغته.
- ٣- يُحدد أبرز الأخطاء الشائعة عند صياغة الأهداف التعليمية.
- ٤- يعطي تعريفاً للمجال المعرفي والمهاري والوجداني.
- ٥- يعدد مستويات المجال المعرفي والمهاري والوجداني.
- ٦- يصوغ أهدافاً تعليمية تشمل مستويات بلوم والمجال الوجداني والمهاري.
- ٧- يرسم جدولاً يقارن فيه بين المجالات الثلاثة.

٤-المعيار : يختار الطالب /المعلم طريقة تدريسية مناسبة

مؤشرات الأداء:

- ١- يعطي تعريفاً لمفهوم الطريقة في التدريس.
- ٢- يقارن بين الطريقة والاستراتيجية في التدريس.
- ٣- يحدد أسس نجاح الطريقة في التدريس.
- ٤- يحدد معايير اختيار الطريقة.
- ٥- يتعرّف على أهم الطرائق التي تدور حول المعلم والمتعلم.
- ٦- إذا أعطي الطالب درساً يستطيع أن يختار طريقة التدريس المناسبة له.
- ٧- يصمم دروساً وفق طريقة تدريسية يختارها.

٥-المعيار: يختار الطالب /المعلم الوسيلة التعليمية المناسبة، ويصمم وسيلة

مناسبة لدرس ما .

مؤشرات الأداء:

- ١- يضع أهداف استخدام التقنية التعليمية في التعليم.
- ٢- يصنف الوسائل التعليمية حسب معيار الحواس.
- ٣- ينتقي تقنية تعليمية مناسبة لموقف تعليمي ما.
- ٤- يصنف معوقات استخدام الوسائل التعليمية.
- ٥- يقترح حلولاً لمواجهة المعوقات التي تواجه استخدام التقنيات.
- ٦- يُعدّ مراحل تصميم الوسيلة.
- ٧- يصمم وسيلة تعليمية مناسبة لموقف تعليمي ما.

٦- المعيار: يطبق الطالب /المعلم مفهوم التعزيز وطرح السؤال في الصف الدراسي

مؤشرات الأداء:

- ١- يوضح مفهوم التعزيز.
- ٢- يتعرّف على أنواع التعزيز.
- ٣- يشرح أهمية التعزيز في الصف الدراسي.
- ٤- يتعرّف مهارة طرح السؤال ومالها من أهمية في نجاح عملية التدريس.
- ٥- يقترح مجموعة من الإرشادات التي ينبغي على المعلم مراعاتها عند وضع السؤال.
- ٦- يكتشف أخطاء الصياغة في الأسئلة ويحدد نوعها ،ويعيد صياغة هذه الأسئلة في صورة جيدة

٨- المعيار: يقوم الطالب /المعلم درساً تعليمياً

مؤشرات الأداء:

- ١- يتعرّف المفاهيم الآتية / التقويم -القياس -الاختبار/
- ٢- يقارن بين المفاهيم الثلاثة.
- ٣- يعدد أنواع التقويم .
- ٤- يعدد عمليات التقويم.
- ٥- يقترح معايير اختيار أسلوب التقويم الجيد.
- ٦- يعدد الطالب أنواع الاختبارات التحصيلية.
- ٧- يذكر إجراءات تصميم اختبار التحصيل.
- ٨- يضع اختباراً تحصيلياً لدرسٍ يعطى له.

رابع عشر: موضوعات التدريب:

عدد الجلسات	نوعها	العناوين	الزمن بالدقائق	الأيام
الأسبوع الأول:مقرر الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي				
الجلسة الأولى	تعارف	التعريف بالبرنامج وتوضيح آلية التدريب مع تقديم الارشادات.	١٢٠ د	اليوم الأول
الجلسة الثانية	نظري	أهداف تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي	٧٥ د	اليوم الثاني
		استراحة	١٥ د	
	مهارة	مهارة تحليل المحتوى.	٧٥ د	
الجلسة الثالثة	نظري	خطوات تعليم القراءة بأنواعها/استماع /محادثة /قراءة صامتة / قراءة جهرية	٧٥ د	اليوم الثالث
		استراحة	١٥ د	
	مهارة	مهارة التخطيط التدريسي	٧٥ د	
الجلسة الرابعة	نظري	طرائق تعليم الأناشيد والمحفوظات	٧٥ د	اليوم الرابع
		استراحة	١٥ د	
	مهارة	مكونات وشروط صياغة الأهداف التعليمية	٧٥ د	
الجلسة الخامسة	نظري	طرائق تعليم الإملاء	٧٥ د	اليوم الخامس
		استراحة	١٥ د	
	مهارة	صوغ الأهداف التعليمية.	٧٥ د	
لأسبوع الثاني:مقرر المناهج التربوية للمرحلة الأولية من التعليم الأساسي				
الجلسة السادسة	نظري	مفهوم المنهاج في مرحلة التعليم الأساسي	٧٥ د	اليوم السادس
		استراحة	١٥ د	
	مهارة	مهارة استخدام طرائق التدريس	٧٥ د	
الجلسة السابعة	نظري	عناصر المنهاج(أهداف)	٧٥ د	اليوم السابع
		استراحة	١٥ د	
	مهارة	متابعة مهارة استخدام طرائق التدريس	٧٥ د	
الجلسة الثامنة	نظري	عناصر المنهاج(محتوى)	٧٥ د	اليوم الثامن
		استراحة	١٥ د	
	مهارة	مهارة استخدام الوسائل التعليمية	٧٥ د	
الجلسة التاسعة	نظري	عناصر المناهج(طرائق)	٧٥ د	اليوم التاسع

	١٠ د	استراحة		التاسعة
	٧٥ د	مهارة التعزيز وإثارة الدافعية/مهارة طرح السؤال	مهارة	
اليوم العاشر	٧٥ د	عناصر المنهاج (تقويم)	نظري	الجلسة العاشرة
	١٥ د	استراحة		
	٧٥ د	مهارة التقويم	مهارة	

- ١- تعارف كسر الجمود.
- ٢- وضع قواعد العمل.
- ٣- التعرف على توقعات الطلبة من البرنامج التدريبي.

أهداف الجلسة الأولى:

- ١- تعارف بين الطلبة وكسر الجليد فيما بينهم والمدرّب.
- ٢- وضع قواعد العمل التي يجب الالتزام بها خلال الجلسات التدريبية.
- ٣- التعرف على توقعات الطلبة من البرنامج التدريبي.

إجراءات الجلسة:

النشاط الأول: تعارف وكسر الجليد (٢٠د)

المواد اللازمة: أقلام، أوراق ملونة

الأسلوب: عمل فردي حر

- يُعطى كل طالب ورقة ملونة ويطلب منه وضع كفه على الورقة ورسم كف اليد .
- بعد رسم اليد ، يكتب كل طالب اسمه وسط الكف وعلى كل أصبع من أصابع اليد الخمسة المعلومات الآتية:
- معنى الاسم، شيء أحبه كثيراً، شخص أثر في حياتي، هدف أو طموح أسعى إليه، أمنية أتمنى تحقيقها.
- عند الانتهاء يطلب من كل طالب قراءة ما كتب، وتُعرف على أسمائهم مرحبة بهم، وأُعرفهم على نفسي متمنية لهم المتعة والفائدة خلال تطبيق البرنامج التدريبي.

النشاط الثاني: وضع قواعد العمل التي يجب الالتزام بها. (٢٠د)

المواد اللازمة: أقلام ملونة، وأوراق بيضاء.

الأسلوب : عمل تعاوني.

- يوضح للمشاركين بأن النشاط الحالي يتعلق بمسألة هامة في حياة أي جماعة بشرية، وهي ضرورة وجود قواعد سلوكية نحتكم إليها في حياتنا ونشاطاتنا.
- يُوزع المشاركون إلى مجموعات عمل صغيرة، ويطلب من كل مجموعة أن تختار ممثل عنها سيقوم بقراءة القواعد التي توصلت إليها مجموعته
- يتم توزيع أوراق بيضاء **ورقة عمل (١)** تحمل السؤال الآتي :

ما القواعد السلوكية التي من الممكن أن تكفل لنا العمل بمناخ مريح وسليم للجميع؟

- تُشرح المهمة المطلوبة: وتطلب من كل مجموعة أن تضع مجموعة من القواعد يعطى لهذا النشاط (٥) دقائق.
- نسأل أحد المتطوعين للكتابة.
- يُطلب من كل مجموعة أن تعلن عن القواعد التي توصلت إليها.
- تُدوّن جميع القواعد التي تذكرها المجموعات.

-حال انتهاء المجموعات من الإعلان عن قواعدها تبدأ مرحلة إخراج لوحة ختامية بعد شطب القواعد المتكررة، والمتشابهة ثم يعاد كتابة القواعد الختامية بعد موافقة المجموعة التدريبية عليها، ثم تثبت في مكان بارز طيلة البرنامج التدريبي.

-عند الانتهاء من تسجيل قواعد السلوك ، أؤكد ضرورة الالتزام بهذه القواعد.

النشاط الثالث: التعرف على توقعات الطلبة من البرنامج التدريبي.(٢٠د)

المواد اللازمة: بطاقات صغيرة.

الأسلوب : عمل فردي.

-يوضح للمشاركين بأن هذا النشاط خاص بتوقعاتهم من هذا البرنامج، يتم طرح السؤال

الآتي: "ماذا تأملون أن نفعل معاً خلال الأيام التالية"

١- يُعطى كل مشارك بطاقة، ويطلب من كل مشارك أن يكتب توقعاً واحداً.

٢- يعطى لهذا النشاط (٣) دقائق ثم تجمع البطاقات وتثبت على لوح.

٤- يطلب متطوع، أو أكثر لفرز وتصنيف البطاقات.

٥- بعد ذلك يطلب من المشاركين إزالة البطاقات التي تحتوي على توقعات متشابهة أو توقعات

لا تتعلق بالموضوع، أو توقعات لا يمكن تحقيقها.

٦- يُشكر المتطوعين على ما قدموه من مساهمات.

٧- تُعرض شريحة تبين أهداف البرنامج وآلية التدريب.

٨- توليف توقعات المشاركين مع أهداف البرنامج، مع إتاحة الوقت الكافي للمناقشة.



المعيار : يستوعب الطالب / المعلم أهداف تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي.

مؤشرات الأداء:

- ١ - يعطي تعريفاً لمنهاج اللغة العربية في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي
 - ٢ - يحدد الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية.
 - ٣ - يحدد الأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية.
 - ٤ - يستنتج الأمور التي ينبغي على المعلم مراعاتها لتحقيق الأهداف السابقة (العامة والخاصة).
- المواد اللازمة:** جهاز حاسوب، أوراق عمل صغيرة، أوراق كبيرة، شرائح عرض تقديمي.
- إجراءات سير الجلسة:**

النشاط الأول: يعطي تعريفاً لمنهاج اللغة العربية في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

النمذجة: (٢٠)د

تمهيد: تُرحب الباحثة بالطلبة وتوضح لهم أن هذه الجلسة نظرية سنتناول فيها طرائق تدريس اللغة العربية للحلقة الأولى وسوف تليها جلسة عملية للتعرف على مهارة من مهارات التدريس الأساسية لنطبقها في جلسات التربية العملية لاحقاً، وحتى نبدأ بالقسم الأول من جلستنا لا بد لنا من التعرف على محتوى كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي.

يتم التحدث من قبل الباحثة بأن اللغة العربية تعدُّ من أكثر اللغات مرونة بحيث يستطيع الفرد امتلاك أكبر قدر ممكن من المفردات، والجمل في فترة قصيرة، لذلك تأخذ مادة اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي النصيب الأكبر من الحصص الدراسية (٥٨) حصة من أصل (١٨٠) حصة شهرية موزعة على فروع اللغة العربية التي تتضمن القراءة، والتعبير، والنحو، والخط، والكتابة، والأنشيد، والمحفوظات.

- تُعرض شريحة من قبل الباحثة تبين منهاج اللغة العربية الذي يتم تدريسه في مرحلة التعليم الأساسي للحلقة الأولى.

- يُوضح في نهاية العرض للطلبة بأنه يجب علينا أن ننظر إلى فروع اللغة على أنها وحدة متكاملة في أثناء القيام بعملية التدريس ولتدريس هذه المواد في مرحلة التعليم الأساسي أهداف عامة وخاصة علينا التعرف عليها وسوف نقوم معاً باستنتاج هذه الأهداف.

- تذكير الطلبة بتوقيتات الجلسات المحدد بساعتين ونصف للتدريب على قسمين نظري ومهاري لكل قسم زمن مخصص وهو ساعة وربع (٧٥) د وربع ساعة للاستراحة وساعة وربع مخصصة (٧٥)د للقسم المهاري، وهذا الترتيب سنتبعه في جميع الجلسات، متمنية لهم قضاء وقت ممتع في التدريب، يعود عليهم بالمنفعة والمتعة أثناء تنفيذ البرنامج.

التسقييل: (٢٠) د

يُقسم الطلبة إلى مجموعات، يُحدد ممثل عن كل مجموعة، ويُحدد الوقت اللازم لتنفيذ النشاطات وتوزع الأقلام الملونة والأوراق الكبيرة لتنفيذ المهمة المحددة.

تُكلف الباحثة كل مجموعة باستنتاج الأهداف العامة والخاصة لتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، مع وضع تعريف واضح لمادة اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي، تتجول الباحثة بين الطلبة أثناء تنفيذ المهمة وتقديم المساعدة من خلال طرح الأسئلة والإجابة عن تساؤلاتهم، مع التركيز على عرض وكتابة أعمالهم بشكل منظم ومرتب وبطريقة تشاركية وإشراك الجميع بالعمل وتبادل الأدوار، طرح الأسئلة على الطلبة عن الفرق بين الأهداف العامة والخاصة، يتم تذكير الطلبة بأنني موجودة لمساعدتهم عندما يحتاجون.

التأمل: (٥) د

من خلال عمل المجموعات والحوار معهن تطلب الباحثة من الطلبة أن يتأملوا أعمالهم من خلال إجراء نقاش على النحو التالي، بم بدأتم؟ كيف يسير العمل؟ ماسبب الصعوبة ؟ ماذا لو..؟

التوضيح (١٠) د

يُطلب من كل مجموعة اختيار ممثل عنها لتوضيح ما وصلوا عليه من نتائج، تنظم كل مجموعة ما أنجزته وتقوم بعرضه ، فتح المجال للمناقشة والحوار حتى يتم التوصل إلى نتيجة مشتركة.

- تُعرض شريحة عرض تقديمي بعد الانتهاء من عمل المجموعات تبين فيها الأهداف العامة والخاصة للتدريس منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي.

التدريب: (٢٠) د

تكليف الطلبة بالإجابة عن السؤال الآتي (عمل فردي)

بصفتك طالب معلم صف ومستقبلا ستقوم بتدريس طلاب الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، من وجهة نظرك ماهي الأمور التي ينبغي على المعلم مراعاتها لتحقيق الأهداف العامة والخاصة لتعليم اللغة العربية في هذه المرحلة؟

- ١ -
- ٢ -
- ٣ -
- ٤ -
- ٥ -

يُوزع التدريب على الطلبة من قبل الباحثة على الطلبة ليتم الإجابة عن النشاط بشكل إفرادي، عند انتهاء المدة المحددة لتنفيذ النشاط تستعرض اجابات الطلبة وتناقش لتعمم الإجابة الصحيحة.

استراتيجية التقويم: التقويم بالورقة والقلم.(١٠) د

أسلوب التقويم: سؤال وجواب.

-حدد الأهداف العامة والخاصة لتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي

المعيار	أعطى أهدافاً عامة وخاصة بمعدل هدفين لكل منهما	أعطى أهدافاً عامة فقط	أعطى أهدافاً خاصة فقط	لم يعط أي هدف
التقدير	جيد	متوسط	متوسط	دون المطلوب
عدد الطلبة				

توزع أوراق التقويم على الطلبة للإجابة مع تحديد الوقت اللازم لإنجاز المهمة، ليتم بعدها إنهاء الجلسة وتذكيرهم بمدة الاستراحة والعودة إلى القاعة بالوقت المحدد كما تم الاتفاق عليه في الجلسة الأولى لمتابعة جلستنا الثانية.

يحلل الطالب / المعلم محتوى مادة تعليمية في مرحلة التعليم الأساسي**مؤشرات الأداء:**

- ١- يعطي تعريفاً لمفهوم تحليل محتوى المادة التعليمية.
 - ٢- يشرح خطوات تحليل المحتوى.
 - ٣- يقارن بين (مفهوم، مبدأ، حقيقة).
 - ٤- يحلل عناصر درس من دروس مرحلة التعليم الأساسي إلى (حقائق ، مفاهيم ، تعميمات، مبادئ) المواد اللازمة: أوراق عمل كبيرة ، نماذج لدروس محللة ، جهاز حاسوب.
- إجراءات سير الجلسة:

النمذجة (٢٠) د

التمهيد: يتم بالبداية بالحديث عن المهارة التي سيتم التدريب عليها وهي مهارة تحليل المحتوى،
برأيكم:

- كيف نستطيع أن نحدد أهم الأفكار التي سنقوم بتدريب التلاميذ عليها؟
 - كيف نحدد أهم المفاهيم والمبادئ الواردة في الدرس ؟
 - كيف نخطط لإكسابها للتلاميذ؟
- أنتقل إلى الإجابات وأعزز، لكي نتقن ماتحدثنا عنه لابد لنا من وضع تعريف واضح لها وتحديد أهم خطواتها ، وأهدافها ، وإجراءاتها.
- فعملية تحليل المحتوى تجيب على سؤال رئيسي هو من أجل ماذا وضع هذا الدرس .. من أجل مفهوم، أم تقييم مهارة ... إلخ
- تعرض عدة تعاريف لمفهوم تحليل المحتوى، وعناصره (المفهوم ، المبدأ، الحقيقة)، مع عرض نماذج لدروس محللة.

التسقييل (٢٠) د

يوزع الطلبة إلى مجموعات وتكليفهم القيام بالمهمة الآتية:

لما كانت عملية تحليل المحتوى - كما أوضحنا سابقا - من العمليات الهامة التي ينبغي أن يتمكن منها المعلم حتى يتمكن من التخطيط السليم لما يريد تدريسيه، وبعد ما قدم إليك من نماذج

- ١- ضع مع مجموعتك تعريفاً لمفهوم تحليل المحتوى
- ٢- لتحليل محتوى المادة العلمية خطوات متسلسلة هي.
- ٣- لديك الدرس الآتي بيتنا الدافي (تدريب لغوي) للصف الثاني الأساسي المطلوب - اذكر النقاط التعليمية الموجودة في الدرس ، ثم صنفه إلى مفاهيم وحقائق وتعميمات.

توزع أوراق العمل ومع تحديد الوقت اللازم لإنجاز المهام، يتم التجوال بين الطلبة في أثناء تنفيذ المهمة، وتقديم المساعدة من خلال طرح الأسئلة والإجابة عن تساؤلاتهم، مع إتاحة الفرصة والمجال للطلبة لمناقشة خطوات تحليل المحتوى ، أطلب منهم كتابة وتدوين الخطوات مع التركيز على عرض وكتابة أعمالهم بشكل منظم ومرتب وبطريقة تشاركية وإشراك الجميع بالعمل وتبادل الأدوار .

التأمل (١٠)د

تطلب الباحثة من الطلبة التأمل بما قاموا به ومقارنة نتائج عملهم بعمل المجموعات الأخرى، إجراء النقاش الآتي بهدف التأمل بالعمل، وتحديد الخطوات الأساسية لتحليل المحتوى -يتم عرض عمل كل مجموعة ،وإفساح المجال أمامهم لتأمل أعمالهم.

التوضيح (١٠)

يتم استعراض عمل المجموعات ،حيث تقوم كل مجموعة بتقديم توضيح نتائج عملها بلغتها الخاصة، وعلى المجموعات استخلاص النتائج ومقارنتها، ومن ثم يتم عرض الخطوات الأساسية وتحديد أهم أهداف عملية تحليل المحتوى مع توضيح الإجراءات المرافقة لعملية تحليل المحتوى مع فتح المجال لمناقشة الطلبة وإبداء رأيهم.

التدريب فردي: (١٥)د

٣-أمامك عزيزي درس/ محفوظات صغار الوطن/من مرحلة التعليم الأساسي.
-أذكر النقاط التعليمية الموجودة في الدرس ،ثم صنفه إلى مفاهيم وحقائق وتعميمات.
-رتب العناصر بشكل منطقي.

يدون الطلاب إجاباتهم على ورقة العمل ويوجههم المدرب إلى تلافي الأخطاء.
يدون الطلبة إجاباتهم وينهي المدرب الدرس بالمناقشة مع الطلاب حول ما توصلوا إليه.

استراتيجية التقويم: تقويم بالورقة والقلم .

أسلوب التقويم: يقوم المعلم أداء الطلبة في أثناء حل التدريب.

المعيار	حلل الدرس إلى عناصره كاملة مفهوم حقيقة مبدأ	ذكر المفاهيم والحقائق فقط	لم يقم بشئ
التقدير	جيد	وسط	دون المطلوب
عدد التلاميذ			

تختتم الجلسة بتكليفهم بمهمة بيتية بتحليل محتوى أي مادة يختارها لنقوم غداً بتقويمها

المعيار : يتعرف الطالب /المعلم خطوات تعليم القراءة في مرحلة التعليم الأساسي.

- ١-يعطي تعريفاً للقراءة
 - ٢-يذكر أنواع القراءة.
 - ٣-يستنتج أهداف تعليم دروس مهارة الاستماع.
 - ٤-يشرح أهداف تعليم دروس مهارة المحادثة والتعبير الشفوي.
 - ٥-يحدد أهداف تعليم دروس مهارة القراءة الصامتة.
 - ٦-يرسم مخططاً يوضح فيه الخطوات الأساسية لتعليم القراءة في مرحلة التعليم الأساسي.
- المواد اللازمة:** جهاز حاسوب، أوراق عمل صغيرة ،أوراق كبيرة، شرائح
- إجراءات سير الجلسة:**

النمذجة (٢٠)د

تمهيد: يُرحب بالطلبة جلستنا اليوم ممتعة وسنتناول خطوات تعليم فرع من فروع اللغة العربية وهي القراءة، تقسم مهارات القراءة إلى أربع مهارات منطوقة ومكتوبة، وهي الاستماع والتحدث، والقراءة بنوعها الصامتة والجهرية ثم الكتابة.

-تُقدم المعلومات النظرية التي تعرف الطلبة بأنواع دروس القراءة بالتدرّج: استماع ، تحدث ، صامتة، جهرية مع بيان وتوضيح أهداف وخطوات تدريس أنواع القراءة من خلال عرض الشرائح والأمور التي يجب مراعاتها عند تقديم الدروس، مع فتح باب المناقشة والحوار ، **للتوصل إلى أن**

أهم الخطوات التي ينبغي على المعلم اتباعها في كالأتي:



تقوم الباحثة بتوزيع نموذج لتحضير درس من دروس القراءة في مرحلة التعليم الأساسي حقوق الطفل "أسرتي" للصف الثالث من التعليم الأساسي مع توضيح والتركيز على الخطوات الأساسية.

- يُعرض مقطع فيديو لمعلم يقوم بإعطاء درس من دروس القراءة في مرحلة التعليم الأساسي مع التأكيد والتركيز على كل خطوة أثناء العرض.

التسقييل: (٢٠) د

يُوزع الطلبة إلى مجموعات، وتُكلف المجموعات برسم وتحديد أهم الخطوات التي يجب اتباعها عند تدريس القراءة، مع ذكر أنواعها، وتحديد أهداف تعليم كل نوع من أنواع القراءة (جهرية، استماع، محادثة، صامتة) في مرحلة التعليم الأساسي.

- يُوزع نموذج لتحضير درس من دروس القراءة من دليل المعلم، مع التنويه أن هذا النموذج للاطلاع فقط، ويطلب من الطلبة اختيار بدائل وأنه لا توجد طريقة واحدة مثالية وهي قابلة للتعديل والتطوير.

- يُحدد الوقت اللازم للإنجاز المهمة المطلوب تنفيذها من قبل كل مجموعة، وممثل عن كل مجموعة، يتم التجوال بين الطلبة في أثناء تنفيذ المهمة، وتقديم المساعدة من خلال طرح الأسئلة والإجابة عن تساؤلاتهم، مع التركيز على عرض وكتابة أعمالهم بشكل منظم ومرتب وبطريقة تشاركية وإشراك الجميع بالعمل وتبادل الأدوار يتم تذكير الطلبة بأنني موجودة لمساعدتهم عندما يحتاجون.

التأمل: (٥) د

في أثناء عمل المجموعات والحوار معهن (كل مجموعة على حدة) يُطلب من الطلبة أن يتأملوا أعمالهم من خلال إجراء نقاش على النحو التالي؛ كيف يسير العمل؟ ماذا لو سارت الخطوات بالأسلوب الآتي، هل راعينا تسلسل الخطوات التي تحدثنا عنها، ما رأيكم لو وضعت هذه الخطوة أولاً، كيف تم جذب انتباه التلاميذ؟ أين الصعوبة، هل يمكن إضافة خطوات أخرى؟ مثل ماذا مثلاً، لماذا نلجأ إلى خطوات إضافية أحياناً.

التوضيح: (٥) د

يُطلب من كل مجموعة اختيار ممثل عنها لتوضيح ما حصلوا عليه من نتائج، تنظم كل مجموعة ما أنجزته وتقوم بعرضه، تصحح الأخطاء حتى يتم التوصل إلى نتيجة مشتركة والتعميم.

التدريب: نشاط فردي: (٢٠) د

يُكلف الطلبة بتحضير درس من دروس القراءة (هرمي الغذائي) للصف الثالث وفقاً للخطوات التي تم رسمها واستعراضها .

مع التنويه: إلى أنهم يستطيعون إضافة بعض المراحل إن وجدوا ذلك ضرورياً لسير الدرس.

استراتيجية التقويم: تقويم أداء. (٥) د

أسلوب التقويم: يقوم المعلم الطلبة في أثناء عمل المجموعات ، ووضع خطوات تعليم القراءة.

– عدد أهم الخطوات التي يجب اتباعها عند تعليم القراءة بأنواعها"

المعيار	ذكر أربع خطوات لتعليم القراءة	ذكر خطوتين لتعليم نوع من أنواع القراءة	لم يذكر أية خطوة.
التقدير	جيد	متوسط	دون المطلوب
عدد الطلبة			

يتم إجراء التقويم في أثناء عمل الطلبة أثناء عمل المجموعات، ليتم إنهاء القسم الأول من اليوم التدريبي الثالث، بتكليف الطلبة **بمهمة بيتية**: تحضير درس قراءة (استماع ، محادثة، جهرية) في مرحلة التعليم الأساسي.

تنويه :

النموذج الموزع هو للاطلاع والمطلوب تحضير درس بأسلوبك ووفق الخطوات التي تعلمناها .

نموذج تحضير درس قراءة (أسرتي) للصف الثالث الأساسي من دليل المعلم (العربية لُغتي)

نموذج تحضير درس قراءة (أسرتي) للصف الثالث الأساسي من دليل المعلم (العربية لُغتي)		الوحدة الأولى:
طرائق التعلم: التعلم التعاوني - الحوار والمناقشة	موارد التعلم ووسائطه: الكتاب - البطاقات الورقية - الشفافات	حقوق الطفل
التهيئة: (ه د): زميلنا المعلم: يمكن أن تبدأ الدرس بطرح بعض الأسئلة المتعلقة بأسرة التلميذ من مثل: (ما عدد أفراد أسرتك)؟ كم عدد أخوتك؟ من أكبر منك؟ من أصغر منك؟ أين يعمل والدك؟ ماذا تعمل والدتك.		الدرس الأول : أسرتي
		عدد الحصص المقترحة: ٧
		المجال: أستمع أحاور - أقرأ

الأهداف التعليمية:

يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس :

١ - يقرأ النص قراءة جهريّة صحيحة الضبط .

٢ - يرتب فكر النص الرئيسيّة.

إجراءات سير الدرس: زميلي المعلم وبيئ البيئة الصفية

النشاط الأول: اطلب إلى التلاميذ التأمل - ثم اطرح بعض الأسئلة لاستخلاص

موضوع الدرس من مثل : ماذا تمثل هذه الصورة (تمثل أسرة)، سمّ أفرادها (أب-أم-ابن-بنت) ثم انتقل إلى الأسئلة التي تلي اللوحة (د).

النشاط الثاني: أقرأ السؤال الأول ثم اقرئه تلميذين، وأسأل عن المطلوب من

السؤال، ثم اعط التلاميذ فرصة التفكير في السؤال ضمن زمن يتناسب مع السؤال ،ما الأشياء التي تسعد الأطفال كما تراها في اللوحة ؟ (اللعب ، حنان الأبوين ومحبتهم) هل تعرف أشياء أخرى تسعد الأطفال ماهي ؟ (استمع للأطفال ونفذ بعضاً مما يسعدهم كالغناء /غني معهم، أو اللعب ،نفذ لعبة في الصف، ثم انتقل إلى السؤال الأخير عن اللوحة ماذا تتوقع موضوع الدرس؟ قد يقولون لك الأشياء التي تسعد الأطفال ، أسألهم أين يجد الطفل سعادته، قد يقولون لك في البيت ،أوالمدرسة ، اذكر لهم أن المدرسة هي بيت ثانٍ للطفل/

أقرأ: أسمع التلاميذ نصّ الدرس من المسجل ،أو اعرضه على شفافة ، ثم اقرأه وأقرئ

التلاميذ بدءاً من المجيدين مقطعاً مقطعاً ، وتؤكد من انتباه التلاميذ ولاتنس مشاركة الجميع وكلّف بقية التلاميذ القراءة الثانية (إذا كانت القراءة الأولى من الشفافة أو اللوحة فلا بد أن تكون القراءة الثانية من الكتاب ، ينبغي التركيز على الفهم العام للنص

، وطريقة الحوار والمناقشة ينبغي أن تكون مجدية ،تنفيذ تدريبات الاستيعاب والفهم شريطة مشاركة جميع التلاميذ ،وعدم التركيز على التلاميذ المجيدين فقط(٢٠د)

الفكرة العامة للدرس: الأسرة السعيدة: أسأل التلاميذ عن الفكرة العامة للدرس من خلال سماعهم النص ، وإذا كان مستوى التلاميذ ضعيفاً أثير أسئلة الفهم للوصول للفكرة العامة من مثل أين يعيش طارق؟ كم عدد أفراد أسرته ؟ من يشرف على تربيته؟ من يتابع دروسه؟ ما لفكرة العامة للدرس

أستوعب وأفهم أولاً:

نفذ السؤالين (١-٢) بطريقة الحوار والمناقشة مع التلاميذ

- ١- تتمتع الجملة بعد قراءة السؤال وتوضيح المطلوب كلف التلاميذ فردياً بالإجابة عنه.
- ٢- أرتب فكر النص بحسب تسلسلها ويفضل استخدام طريقة التعلم التعاوني ،وزع التلاميذ إلى مجموعات رباعية ،اعرض الفكر على بطاقات ورقية، اطلب منهم قراءة السؤال وضح المطلوب ثم كلف المجموعات بالإجابة.

التقويم النهائي:

- ١- استبعد الفكرة التي لاتتعلق بالدرس مما يأتي:
وجود مربية تشرف على الأطفال في الروضة .
متابعة الأم دروس ابنها.
ممارسة الطفل بعض الهوايات التي يحبها.
- ٢- اقرأ المقطع الثالث بالسرعة المطلوبة منتبهاً للضبط بالشكل
نشاط للمتميزين: أصل بين الفكرة والجملة المتعلقة بها:
يجد فيها الحنان والأمان، يعمل أبي موظفاً نشأنا على الصدق.

أمنية للطفل.

صفات الأسرة.

التعريف بالأسرة

نشاط الأقل تحصيلاً:

علم الوالد الطفل أن يحترم يتعامل
أنا فرح ومسرور لأنني.....

إضاءة تربوية: إن مهارة إبداء الرأي بالنسبة للتلميذ ضرورية لأنها تجعله يفكر بشكل دقيق ويعبر عن فكره بشكل صحيح ومنظم، وتعلمه مبادئ الحوار والمناقشة، وتنمي لديه الثقة بالنفس ،أحرص على أن يكون تنفيذ الدرس شفويًا، فبذلك تدريبه على التركيز، وتبعده عن الحفظ ألق سؤال النشاط /نشاط للأقل تحصيلاً/على الجميع ،واختر تلميذاً من الأقل تحصيلاً للإجابة عنه، وساعده على التعبير ،ثم انتق إلى التلميذ المتميز .

المعيار : يخطط الطالب / المعلم خطة دراسية وافية**مؤشرات الأداء:**

- ١- يتعرّف مفهوم التخطيط التدريسي.
 - ٢- يتبين أهمية التخطيط التدريسي.
 - ٣- يستنتج النتائج المترتبة عن عزوف بعض المعلمين عن وضع الخطط الدراسية.
 - ٤- يطبق عملياً إعداد خطة سنوية وافية لمقرر ما في مادة من مواد اللغة العربية.
 - ٥- يطبق عملياً إعداد خطة فصلية وافية لوحدة دراسية في إحدى مادة من مواد اللغة العربية.
 - ٦- يطبق عملياً إعداد خطة يومية لتدريس موضوع ما في مجال اللغة العربية.
- المواد اللازمة: أوراق عمل ، نماذج للخطط دراسية**

إجراءات سير الجلسة:**النمذجة: (٢٠ د)**

التمهيد: تُذكر الباحثة بالمهارة السابقة للوصول إلى أن جلسة اليوم هي عن مهارة **التخطيط التدريسي** عندما نقوم بأي عمل لابد لنا من وضع خطة لهذا العمل برأيكم لماذا؟ مافائدة التخطيط، إذا كان التخطيط شي أساسي في كل مجالات الحياة ، فما هي أهميته في مجال التربية ولماذا؟ يتم تلقي الإجابات والتعزيز.

تُقدم الجلسة من خلال التحدث بأن التخطيط بمثابة نقطة البدء المنطقية للعمل في التدريس ، إذ يتحمل المعلم مسؤولية رئيسية في التخطيط للمواد الدراسية (سنوياً، وفصلياً، يومياً).

-تُكلف كل مجموعة من الطلاب بتمثيل دور حوار بين معلمتين أحدهما ملتزمة بالتخطيط اليومي والفصلي والسنوي ، والأخرى تعتمد على مهارتها في التدريس، وفي أثناء الحوار يفتح الباب لإبداء الرأي والحوار عن فوائد التخطيط، ونتائج العزوف عنه، والتحدث عن عناصر الخطة الرئيسية.

تُعرض شريحة توضح مفهوم التخطيط التدريسي، وأهميته، والنتائج المترتبة عن عزوف المدرسين عن التخطيط، مع فتح الحوار والمناقشة.

-تُوزع نماذج لخطة دراسية سنوية وفصلية ويومية على الطلبة مع التذكير أنها للاطلاع.

النسقي: (٢٠ د)

تُوزع أوراق العمل على الطلبة بعد تقسيمهم إلى مجموعات، وتُكلف كل مجموعة بالمهام الآتية:

ماهي عناصر الخطة الدراسية ، ووضع جدولاً للمقارنة فيه بين الخطة الدراسية اليومية والسنوية كل مجموعة تبدي رأيها بالنتائج المترتبة عن عزوف بعض المعلمين عن وضع الخطط الدراسية. -يفتح المجال للمناقشة وتبادل الأفكار بين الطلبة مع تحديد الوقت اللازم لإنجاز الأنشطة، تحديد الوقت اللازم لإنجاز الأنشطة، التجوال بين المتدربين لتلافي الأخطاء، وتقديم النصيحة والعون.

التأمل: (١٠) د

يُطلب من الطلبة التأمل بما قاموا به ومقارنة نتائج عملهم بعمل المجموعات الأخرى، يجري النقاش الآتي بهدف التأمل بالعمل، إلى أين وصلتم، مع توجيه الطلاب لاستخلاص النتيجة من النشاط، ماذا لو خطت للقيام بتمثيل الأدوار في فقرة من الدرس ثم اكتشفت أن الوقت لا يكفي مالبديل الذي ممكن اقتراحه، ماذا لو كانت صياغة التمهيد للدرس أكثر تشويقاً؟

التوضيح: (١٠) د

تعرض كل مجموعة النتائج التي توصلت إليها بطريقة واضحة ومنظمة ، وعلى المجموعات التعبير عن النتيجة بلغتهن الخاصة، وبمتابعة من الباحثة للوصول إلى نتيجة صحيحة .

التدريب (١٠) د عمل فردي

أولاً: تكليف الطلبة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- إن التخطيط المسبق أساس أي نشاط تعليمي هادف، فهو مصدر توجيه العمل التعليمي والتربوي نحو ما يسعى إلى تحقيقه من أهداف ونتائج التعليم المرغوب وبناء على ماتم عرضه من معلومات وماتم مناقشته خلال جلستنا التدريبية أجب عن الأسئلة الآتية بنعم أو لا.

أ- يبعد التخطيط المعلم عن العشوائية والارتجال () .

ب- تضم خطة الدرس اليومية مايلي : الأهداف - الأنشطة والأساليب - التقويم ()

ج- يعين التخطيط التدريس المعلم على ربط الدرس بما سبقه وبما سيأتي من دروس ()

٢- اختر الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

أ- يخطط المعلم للتدريس وفق:

١- تخطيط بعيد المدى ٢- تخطيط متوسط المدى

٣- تخطيط قريب المدى (يومي) ٤- تخطيط متوسط وقريب وبعيد المدى

ب- يساعد التخطيط المعلم في تحقيق الآتي إلا واحدة:

١-تنظيم التدريس وإعطاءه صفة العلمية ٢- يريح المعلم من أعباء القراءات الخارجية

٣-يمكن المعلم من المادة الدراسية ٤- يعين المعلم في عملية المراجعة والتغذية

ثانياً تدريب بيئي

وضع خطة سنوية وفصلية ويومية لمقرر ما، ودرس من مقررات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

استراتيجية التقويم: تقويم أداء أثناء حل التدريبات.

أسلوب التقويم: حدد عناصر الخطة اليومية، وميز الفرق بين الخطة اليومية والسنوية والفصلية

المعيار	نعم	لا
حدد عناصر الخطة اليومية		
ميز الفرق بين أنواع الخطط في أثناء عمل المجموعات		

نموذج الخطة الدراسية للصف الثالث الأساسي من دليل المعلم العربية لغتي

الجميلة:

تعطى كل وحدتين درسيّتين في خمسة أسابيع، بحسب الآتي:

الوحدات	٢-١	٤-٣	٦-٥	٨-٧	١٠-٩	١٢-١١
الوحدة الأولى	الوحدة الثانية	الوحدة الثالثة	الوحدة الرابعة	الوحدة الخامسة	الوحدة السادسة	
أسبوعان	أسبوع	٤/أسبوع	٤/شباط	٣/أسابيع	٢/من نيسان	
أيلول	الأول من	بيع من	واحد من	من آذار	نيسان	
وثلاثة	ت ١	ك ١	واحد من	وأسبوعين	و ٣/	
أسابيع	و ٤/	أسبوع	آذار	من نيسان	أسابيع من	
تشرين الأول	ت ٢	من ك ٢		آيار		

مجموع الحصص في الأسابيع الخمسة $8 \times 5 = 40$ حصة دراسية

توزيع الحصص على دروس الوحدات:

معارف ومهارات	٤ دروس $8 \times$ حصص = ٢٨ حصة	
تعبير شفوي	٢ درسان $2 \times$ حصة = ٤ حصص	
محفوظات	١ درس $2 \times$ حصة = ٢ حصة	
استماع	١ درس $1 \times$ حصة = ١ حصة	
المجموع	٣٥ حصة	
استدراك ومراجعة واختبارات	٥ حصص	
مجموع	٤٠ حصة	

وتوزع (الحصص السبع) الدروس المعارف والمهارات (على مجالات المادة بحسب الآتي:

محادثة تمهيدية، قراءة، فهم، تدريب، تذوق، قيم	٣ حصص
تدريبات لغوية	١ حصة
إملاء	١ حصة
خط	١ حصة
تعبير كتابي	١ حصة
المجموع	٧ حصص

المعيار: يفهم الطالب /المعلم خطوات تدريس الأناشيد والمحفوظات في مرحلة التعليم**الأساسي.****مؤشرات الأداء:**

- ١-يعطي تعريفاً للأناشيد والمحفوظات في مرحلة التعليم الأساسي.
 - ٢-يقارن بين الأناشيد/ والمحفوظات من حيث الأداء، الشكل، الموسيقى الهدف، الموضوع.
 - ٣-يحدد أهداف تعليم الأناشيد والمحفوظات كما حددتها وزارة التربية.
 - ٤-يرسم مخططاً يوضح فيه مراحل تعليم الأناشيد والمحفوظات.
 - ٥- يطبق الخطوات أثناء تحضير درس المحفوظات.
- المواد اللازمة:** جهاز حاسوب ، شرائح عرض تقديمي
- إجراءات سير الجلسة:**

النشاط (١)،(٢)،(٣)،(٤)،(٥)

النمذجة(٢٠)د

-يُمهّد للجلسة بالتحدث بأن بداية يومنا التدريبي هذا يتناول مادتين محببتين في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الأولى وهما **الأناشيد والمحفوظات**، برأيكم ماهي خطوات تعليم هذه المادة ، هل هناك فرق بين مفهوم الأناشيد والمحفوظات ، ماهو الفرق أتلقى الإجابات وأعزز، مع فتح المجال لإبداء الرأي والمناقشة، لتعليم الأناشيد والمحفوظات في مرحلة التعليم الأساسي أهداف برأيكم ماهي؟

-تُعرض شريحة توضح تعريف الأناشيد والمحفوظات، وتوضح الفرق بينهما من خلال عدة نقاط وهي الأداء، الموسيقى، الشكل ،الهدف، الموضوع، وأهداف تعليم الأناشيد في هذه المرحلة.

يُعرض مقطع فيديو لمعلم يقوم بإعطاء درس محفوظات، مع توجيه انتباه الطلبة إلى أهم الخطوات الأساسية وهي كالآتي:

خطوات تعليم الأناشيد والمحفوظات في مرحلة التعليم الأساسي.

التمهيد لموضوع
النشيد إما عن
طريق الأسئلة أو
سرد قصة، تمثيل
أدوار

قراءة المعلم
القطعة الأدبية
قراءة نموذجية
معبرة

يقوم المعلم بقراءة
القطعة الأدبية
مرة ثانية ولكن
هذه المرة مع
التلحين

يقسم الصف إلى
عدة مجموعات
ويغنى النشيد
وتردد المجموعات
من بعده

مرحلة
الاستحقاق إما
الطريقة الكلية
القطعة
كاملة أو الجزئية
ويمكن التوليف
بينهما

التسقييل (١٥) د

يُقسم الطلبة إلى مجموعات ، تُكلف كل مجموعة برسم مخطط يوضح الخطوات الأساسية لتعليم الأناشيد والمحفوظات.

يُحدد الوقت اللازم لإنجاز المهام، مع فتح المجال للمناقشة، يتم التحوّل بين الطلبة في أثناء تنفيذ المهمة ،وتقديم المساعدة من خلال طرح الأسئلة والإجابة عن تساؤلاتهم مع التركيز على عرض وكتابة أعمالهم بشكل منظم ومرتب وبطريقة تشاركية وإشراك الجميع بالعمل وتبادل الأدوار .

التأمل (٥) د

يُطلب من الطلبة التأمل بما قاموا به ومقارنة نتائج عملهم بعمل المجموعات الأخرى، إجراء النقاش الآتي بهدف التأمل بالعمل، إلى أين وصلتم ،هل طبقت الخطوات الأساسية أثناء تحضير الدرس ،أين وجدتم الصعوبة،ماذا لو صغنا خطوات التدريس بهذه الأسلوب، ما الخطوات التي يمكن إضافتها وتراها ضرورية لتعليم الأناشيد والمحفوظات.

التوضيح: (٥) د

تُكلف كل مجموعة اختيار ممثل عنها لعرض ما أنجزوه من عمل حتى يتم التوصل إلى نتيجة واحدة مشتركة.

التدريب (١٠) د عمل جماعي

تكليف الطلبة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

- الأناشيد والمحفوظات فن من فنون الأدب التي تؤثر في القارئ، أو السمع وهي عبارة عن تعابير يتوافر فيها المجال الفني إلى جانب من الاحساسات والمشاعر من خلال ذلك ضع تعريفاً واضحاً مع مجموعتك لكل من الأناشيد والمحفوظات في مرحلة التعليم الأساسي مع توضيح الفرق بينهما من حيث الأداء، الشكل، الهدف، الموضوع.

الأداء	الأناشيد	المحفوظات
الموسيقى		
الشكل		
الهدف		
الموضوع		

٢- لتعليم الأناشيد والمحفوظات أهداف خاصة وضعتها وزارة التربية ناقش مع زملائك تلك الأهداف.

٢- حدد الخطوات الأساسية التي ينبغي على المعلم استخدامها في أثناء تعليم الأناشيد والمحفوظات، اختر خطوات من عندك، أضع بديلاً لكل خطوة؟

- ١-
- ٢-
- ٣-
- ٤-

نشاط فردي: (٢٠) د

يُكلف الطلبة بتحضير درس محفوظات (تفاحة الصباح للصف الثالث الأساسي)، مع تحديد الوقت اللازم لإنجاز المهمة.

استراتيجية التقويم: تقويم أداء.

أسلوب التقويم: يقوم المعلم أداء الطلبة في أثناء تحضير درس المحفوظات.

قائمة الشطب:

المعيار	نعم	لا
طبق الخطوات الرئيسية في أثناء تحضير المحفوظات		
أضاف خطوات جديدة		

يتم استلام تحضير الطلبة أثناء العمل الفردي ليتم بعدها الانتقال إلى فترة الاستراحة ومتابعة القسم الثاني من اليوم الرابع

**نموذج تحضير درس محفوظات من دليل المعلم العربية لغتي للصف الثالث
الأساسي (الإطلاع واقتراح خطوات جديدة)**

الوحدة الأولى: حقوق الطفل	مهارات التعلم: أجيب - ناقش - أنشد - أتذوق
الدرس الأول : صغار الوطن	طرائق التعلم: الحوار والمناقشة - التعلم الفردى - التعاوني
عدد الحصص المقترحة: ٢	موارد التعلم ووسائطه: الكتاب - السبورة - لوحات - الشفافات - جهاز عرض
المجال: محفوظات	التهيئة: لماذا ترعى الأم أطفالها؟ ولماذا يرعى البستاني غراسه وزرعه؟ ما وجه الشبه بين الأطفال وبين غراس البستان؟ توصل مع التلاميذ إلى أن الغراس تحتاج إلى رعاية والأطفال كذلك، الغراس تصبح أشجاراً تعود بالخير والفائدة على الجميع، والأطفال يصبحون رجالاً يحملون الخير والفائدة للأسرة والوطن.

الأهداف التعليمية: يتوقع من التلميذ في نهاية الدرس:

١ - يقرأ النص الشعري قراءة منغمة.

٢ - يحدد هوية النص الشعري.

٣ - يستدلّ على حقوق الطفل في القصيدة.

سير الدرس: ادع التلاميذ إلى تأمل الصورة واسأل عن مكوناتها (أطفال، أشجار) ثم اسأل: في رأيكم ما موضوع القصيدة؟ ادع التلاميذ إلى الاستماع إلى النشيد استمع إلى النشيد ثم أجيب - اقرأ القصيدة قراءة واضحة مضبوطة بالشكل بدون لحن.

- أقرئ التلاميذ بدءاً بالمجيدين.

- ناقش التلاميذ حول مضمون القصيدة (الفهم العام) مستعينا بالإجابة عن السؤالين (١-٢) إذا وجدت أن مستوى التلاميذ يحتاج إلى المزيد بطرح المزيد من أسئلة الفهم من مثل: (من نحن؟ ماذا نحن في روضة الوطن الغالي؟

من الذي يرعى الغراس؟ ومن يرعانا؟ بم يغذيها الوطن الغالي؟ أين تكبر؟.

- عرّف التلاميذ هوية النص كمفهوم، أي المقصود ب هوية النص:

أي اسم المؤلف واسم الكتاب الذي أخذ منه العنوان، ودع التلاميذ يكتشفون بأنفسهم هوية قصيدة صغار الوطن.

اقرأ ثم أجيب: (اقرأ النشيد ملحناً أو أسمع التلاميذ من مسجل) (١٠ د) - كلف التلاميذ القراءة بعد أن توزع التلاميذ إلى مجموعات وكلّ فرد في المجموعة يقرأ بيتاً.

التقويم النهائي:

ألق المقطع أمام رفاقك، ألق البيت الأول من الذاكرة مستعيناً بالذاكرة (نحن...يكبر).

المعيار: يطبق الطالب /المعلم صياغة الهدف التعليمي.**مؤشرات الأداء:**

- ١- يوضح الفائدة من عملية تحديد الأهداف قبل البدء بعملية التدريس.
 - ٢- يعطي تعريفاً للهدف التعليمي ومكوناته وشروط صياغته.
 - ٣- يحدد أبرز الأخطاء الشائعة عند صياغة الأهداف التعليمية.
- إجراءات سير الجلسة: النشاط (١)، (٢)، (٣)

النمذجة: (١٥) د

تمهيد: تُقدم جلسة القسم الثاني من اليوم التدريبي الأول بعرض شريحة توضح من خلالها بأن التدريس نشاط مهني يتم إنجازه من خلال عمليات رئيسية أساسية مترابطة هي (التخطيط، التنفيذ، التقويم) هذه العمليات الأساسية تدرج تحتها عدة مهارات سنتعرفها ونتدرب عليها.

البداية مع المهارة الرئيسية الأولى في عملية التدريس وهي

التخطيط تندرج عدة مهارات فرعية ضمنها (مهارة تحديد وصياغة الأهداف التعليمية، مهارة تخطيط الدرس، مهارة تحليل المحتوى).

- تُعرض شريحة تبين الفائدة من عملية تحديد الأهداف التعليمية قبل البدء بعملية التدريس.

- تُقدم عدة تعريفات للهدف التعليمي مع توضيح مكوناته وشروط صياغته بالتفصيل.
- يُدعم ذلك من خلال تقديم عدة نماذج للأهداف التعليمية مصاغة بطريقة صحيحة ومستوفية الشروط.

- تناقش الباحثة بعض الأخطاء الشائعة عند صياغة الأهداف مع تقديم نماذج لأهداف مصاغة بطريقة غير صحيحة وتوضيح الخطأ للطلبة.

التسقيط: (٢٠) د

تُكلف كل مجموعة بوضع تعريف محدد للهدف التعليمي، وشروط صياغته وتحديد الفائدة من عملية تحديد الأهداف قبل البدء بعملية التدريس.

- يُوزع الطلبة إلى مجموعات ،يحدد ممثل عن كل مجموعة ،ويحدد الوقت اللازم لتنفيذ النشاط.



يتم التجوال بين الطلبة في أثناء تنفيذ المهمة ،وتقديم المساعدة من خلال طرح الأسئلة والإجابة عن تساؤلاتهم، مع التركيز على عرض وكتابة أعمالهم بشكل منظم ومرتب وبطريقة تشاركية وإشراك الجميع بالعمل وتبادل الأدوار .

التأمل: (٥) د

من خلال عمل المجموعات والحوار معهن تطلب الباحثة من الطلبة أن يتأملوا أعمالهم من خلال إجراء نقاش على النحو التالي، بم بدأتُم؟ كيف يسير العمل؟ ماذا لو صغنا الهدف التعليمي بهذه الطريقة؟ ماذا لو وضعنا مكونات الأهداف بالألوان.

التوضيح: (١٠) د

-تطلب الباحثة من كل مجموعة اختيار ممثل عنها لتوضيح ما حصلوا عليه من نتائج، تنظم كل مجموعة ما أنجزته وتقوم بعرضه أمام المجموعات ، حتى يتم التوصل إلى نتيجة مشتركة والتعميم.

التدريب: (١٥) د

توزع أوراق العمل ،وتكليف الطلبة بالإجابة عن الأسئلة الآتية بشكل إفرادي:

- ١-طلب إليك زميلك أن تبين له فوائد (أهمية) تحديد الأهداف التعليمية ، ساعده.
 - ٢-بصفتك معلماً تؤهل وتعد لتمارس التعليم ، صغ بأسلوبك تعريفاً للهدف التعليمي؟
 - ٣-للهدف التعليمي مكونات عددها ، ومثل لها بأهداف تعليمية تصوغها؟
 - ٤-كثيراً ما تشوب صياغة الأهداف التعليمية عدة أخطاء ، ويقع فيها المعلمون على اختلاف مستوياتهم ومن هذه الأخطاء وصف سلوك المعلم بدلاً من سلوك التلاميذ، ووصف عملية التعليم نفسها بدلاً من وصف نتائجها، تحديد عناصر الدرس بدلاً من نتائج تعلمها ، وتضمنين عبارة الهدف أكثر من ناتج تعليمي واحد.
- والمطلوب منك قراءة عبارة الأهداف التعليمية الآتية ، ثم حدد نوع الخطأ في كل هدف من هذه الأهداف ، ثم أعد كتابة الهدف صحيحاً في المكان المخصص.

١-الهدف:اكتساب مهارة الكتابة.

الخطأ: ☒

الصواب: ☒

٢-الهدف:أن يفهم الطالب درس النحو.

الخطأ: ☒

الصواب: ☒

٣-الهدف:تسمية أشياء فيها حرف الراء.

الخطأ: ☒

- ✓ الصواب:
- ٤- الهدف: عمل كان وأخواتها.
- ✗ الخطأ:
- ✓ الصواب:
- ٥- الهدف: يحلل الكلمات إلى أقسامها، يسمي الحركة على آخر الفعل الماضي ، المضارع ، الأمر.
- ✗ الخطأ:
- ✓ الصواب:
- ٦- يسمي شخصيات الحوار، ويعبر عن مشاعره بعد قراءة النص.
- ✗ الخطأ:
- ✓ الصواب:
- ٧- يعرض أدوات لبعض المهن (سماعة طبيب، منشار،...) الخ.
- ✗ الخطأ:
- ✓ الصواب:
- ٨- يطلب من التلاميذ تكوين جمل تبدأ بفعل.
- ✗ الخطأ:
- ✓ الصواب:
- ٥- إليك الأهداف التعليمية الآتية حدد مكونات كل منها:
- ١- أن يستخدم أسماء الإشارة في جمل فعلية تامة.
- ٢- أن يبرز صوت الألف الممدودة ، والمقصورة في آخر الأفعال.
- ٣- أن يتعرف حركة الفاعل في الجمل من خلال التمثيل الحركي للفعل (قفز ماجد).
- ٤- أن يذكر مفرد الكلمات المحددة في النشاط.
- ٥- أن يكتب موضوعاً عن هواية يحبها.
- ٦- أن يبدي رأيه في جملة أعجبه من القصة.
- ٧- أن يميز الجملة التي تعبّر عن الواقع من الجملة التي تعبّر عن الخيال
- يدون الطلبة إجاباتهم على أوراق العمل ، ويختتم الدرس بالمناقشة مع الطلاب حول ماتوصلوا إليه مع توجيههم لتلافي الأخطاء.
- تُختتم الجلسة بعرض ملخص سريع لماتم عرضه ومناقشته خلال الجلسة التدريبية، وغداً سيتم التدريب على طرائق تدريس القراءة بأنواعها ومهارة تحديد مستويات

الأهداف التعليمية، أرجو منكم جمع معلومات والاطلاع على هذه النقاط لمناقشتها في جلستنا غداً.

التقويم بالورقة والقلم. (١٥)د

أسلوب التقويم: سؤال وجواب.

-لدينا درس قراءة للصف الثالث الأساسي بعنوان "الفائز الأول" والمطلوب: صوغ أربعة أهداف تعليمية له بشكل صحيح.

المعيار	صوغ أربعة أهداف تعليمية بشكل صحيح	صوغ هدفين تعليميين بشكل صحيح	لم يصغ ولاهدف تعليمي
التقدير	جيد	متوسط	دون المطلوب
عدد الطلبة			

يعرض نموذج الدرس أمام الطلبة، ويطلب منهم الإجابة مع تحديد الوقت اللازم لإنجاز المهمة ليتم بعدها تلقي الإجابات، ليتم إنهاء اليوم التدريبي.

المعيار: يفهم الطالب /المعلم خطوات تدريس الإملاء.**مؤشرات الأداء:**

- ١ - يعطي تعريفاً للإملاء.
 - ٢ - يحدد خطوات تدريس الكتابة المنقولة في مرحلة التعليم الأساسي.
 - ٣ - يعدد خطوات السير في تعليم الكتابة المنظورة.
 - ٤ - يرسم مخططاً يوضح فيه خطوات تعليم الكتابة الغير منظورة.
- المواد اللازمة :** جهاز حاسوب ،أوراق عمل، شرائح عرض.
- إجراءات سير الجلسة:**

النمذجة (٢٠)د-

التهييد للدرس بالتذكير بكيفية خطوات تعليم درس الأناشيد والمحفوظات، يتم تلقي الإجابات والتعزيز، يتم البدء بالحديث من قبل الباحثة اليوم سنتحدث عن فرع آخر من فروع اللغة العربية وله منزلة كبيرة بين فروع اللغة العربية وهو الإملاء فهي من أهم أسس الكتابة والتعبير الكتابي ، وهي وسيلة لصحة الكلمة من حيث الصورة الخطية ولا سبيل لصحة الكلمة أو الجملة إلا بها دعونا نشاهد هذا العرض لنرى كيف يتم تعليم الإملاء.

- يُعرض مقطع فيديو لمعلم يقوم بإعطاء درس الإملاء المنقولة في مرحلة التعليم الأساسي مع التركيز والإشارة إلى أهم الخطوات للسير في تعليم دروس الإملاء المنقولة تُشرح الخطوات الأساسية التي ينبغي اتباعها في أثناء درس الكتابة المنظورة، يناسب هذا النوع تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى، إذ يستند هذا النوع من الكتابة على عرض القطعة المراد كتابتها وقراءتها، ومناقشتها، وتهجئة بعض الكلمات الصعبة ثم حجبها عن عيون التلاميذ.

-توضح الباحثة كذلك الخطوات الأساسية لتدرس الكتابة غير منظورة ، اذا يناسب هذا النوع من الكتابة الصفوف العليا من الحلقة الأولى، حيث يتم تكليف التلاميذ الاستعداد له في المنزل.

- يعرض مخطط توضيحي لخطوات تدريس الإملاء .

خطوات تعليم الإملاء منظور



خطوات تعليم الإملاء غير منظور



التسقييل: (٢٠) د

يوزع الطلبة إلى مجموعات، وتوزع أوراق العمل ويتم تكليفهم برسم مخطط يوضح آلية تعليم الإملاء الغير منظورة، والمنظورة.

يتم التجوال بين الطلبة في أثناء تنفيذ المهمة ، وتقديم المساعدة من خلال طرح الأسئلة والإجابة عن تساؤلاتهم، مع التركيز على عرض وكتابة أعمالهم بشكل منظم ومرتب وبطريقة تشاركية وإشراك الجميع بالعمل وتبادل الأدوار، واقتراح بعض الخطوات البديلة التي يمكن استخدامها في تعليم دروس الإملاء.

التأمل (١٠) د

يُطلب من الطلبة التأمل بما قاموا به ومقارنة نتائج عملهم بعمل المجموعات الأخرى إجراء النقاش الآتي بهدف التأمل بالعمل، ويحددوا الخطوات الأساسية في تحضير دروس الإملاء المنظور وغير المنظور يتم عرض عمل كل مجموعة ، وإفساح المجال أمامهم لتأمل أعمالهم.

التوضيح: (١٠) د

يُستعرض عمل المجموعات ، حيث تقوم كل مجموعة بتقديم وتوضيح نتائج عملها بلغتها الخاصة، وعلى المجموعات استخلاص النتائج ومقارنتها، ومن ثم عرض الخطوات الأساسية لتعميم النتيجة الأساسية.

التدريب: نشاط فردي (١٥) د

لقد قمت خلال هذه الجلسة بالتعرف على أهم الخطوات الأساسية التي تستخدم في تدريس الإملاء المنظور وغير المنظور المطلوب: اختيار من يرغب بإعطاء درس إملاء لزملائهم (درس أطفال بين الواقع والخيال) للصف الرابع. استراتيجية التقويم: تقويم أداء.

أسلوب التقويم: يقوم المعلم أداء الطلبة في أثناء وضع خطوات الإملاء المنظور وغير المنظور

المعيار	نعم	لا
شارك في وضع بعض الخطوات الرئيسية لتعليم الإملاء		
أضاف خطوات جديدة		

يُختتم القسم الأول من اليوم التدريبي ، لننتقل إلى فترة الاستراحة ونتابع تدريبنا على مهارة تدريسية جديدة.

المعيار : يطبق الطالب / المعلم صياغة الهدف التعليمي (تنمية)

مؤشرات الأداء:

- ١- يعطي تعريفاً للمجال المعرفي والمهاري والوجداني.
 - ٢- يعدد مستويات المجال المعرفي والمهاري والوجداني.
 - ٣- يصوغ أهدافاً تعليمية تشمل مستويات بلوم والمجال الوجداني والمهاري.
 - ٤- يرسم جدولاً يقارن فيه بين المجالات الثلاثة.
- المواد اللازمة: أوراق كبيرة ، شرائح ، أقلام ملونة ، أوراق عمل.

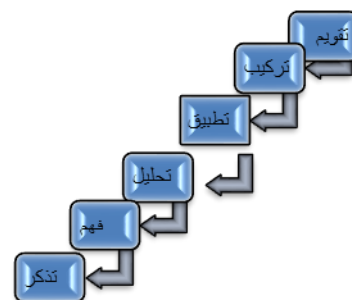
إجراءات سير الجلسة:

النمذجة (٢٠) د

تمهيد: تُقدم الجلسة بالتحدث من قبل الباحثة بصوت عالٍ وواضح بالآتي جلستنا اليوم تنمة للجلسة السابقة، فلأهداف التعليمية **ثلاث مجالات رئيسية** هي المجال المعرفي ، المجال المهاري، المجال الوجداني، وخلال جلستنا اليوم سنتعرف على المجالات التي ذكرت سابقا والأفعال المناسبة لكل مستوى، فنتائج عملية التدريس يمكن وصفه في صورة إجراءات وتغييرات معينة في سلوك التلاميذ، دعونا في هذه الجلسة نستعرض هذه المجالات ونتعلم صياغتها.

- يُقدم تعريف المجال المعرفي والوجداني والمهاري مع عرض مستويات كل مجال من خلال عرض شريحة توضح ذلك

الشكل (٤) وعرض لبعض الأفعال المناسبة لكل مستوى.



الشكل (٤) الترتيب (المرتبى) لمستويات سمنسون

الشكل (٣) (مستويات كراشول)

الشكل (٢) مستويات بلوم

التسقييل: (٢٠) د

يُوزع الطلبة إلى مجموعات، تكلف كل مجموعة برسم جدول يميز فيه المجالات الثلاثة من جميع النواحي.

- يُحدد الوقت اللازم لإنجاز المهمة المطلوب تنفيذها من قبل كل مجموعة.
- يتم التجوال بين الطلبة في أثناء تنفيذ المهمة، وتقديم المساعدة من خلال طرح الأسئلة والإجابة عن تساؤلاتهم، مع التركيز على عرض وكتابة أعمالهم بشكل منظم ومرتب وبطريقة تشاركية وإشراك الجميع بالعمل وتبادل الأدوار يتم تذكير الطلبة بأنني موجودة لمساعدتهم عندما يحتاجون.

التأمل: (١٠) د

في أثناء عمل المجموعات والحوار معهن يُطلب من الطلبة أن يتأملوا أعمالهم من خلال إجراء نقاش على النحو التالي،؟ كيف يسير العمل؟ كيف كانت المقارنة بين المجالات الثلاث ، هل استطعنا التميز بين كل مجال، لماذا يجب أن تشمل الأهداف جوانب الشخصية كافة؟ ما الغاية من ذلك..

التوضيح: (١٠) د

يُطلب من كل مجموعة اختيار ممثل عنها لتوضيح ما حصلوا عليه من نتائج، تنظم كل مجموعة ما أنجزته وتقوم بعرضه، تصحح الأخطاء حتى يتم التوصل إلى نتيجة مشتركة والتعميم.

التدريب (١٥) د

يُكلف الطلبة بحل الأنشطة الآتية:

١ -ضع تعريفك الخاص لكل مما يأتي المجال المعرفي - المجال الوجداني - المجال المهاري

٢ -إليك الأهداف التالية حدد المجال التي تنتسب إليه.

١ -أن يبدي الطالب استعداداً للمشاركة في جماعة مدرسية تهتم بالنظافة.

٢ - أن يكتب الطالب حرف الجيم بحسب موقعه من الجملة.

٣ -أن يستمع الطالب إلى النشيد المسجل.

٤ -أن يسمي الطالب شخصيات الدرس.

٥ -أن يعزز العلاقة بينه وبين رفيقه بالمحبة والتعاون.

٦ -أن يتعرف الفعل في الجملة.

٣ - للمجال المعرفي مستويات صنفها بلوم عددها وأعطي مثلاً عن كل مستوى.

٤- اقرأ الأهداف السلوكية المعرفية الآتية وحدد ماصيغ منها بطريقة غير صحيحة ، بوضع علامة (x) تحت الخانة التي تعبر عن رأيك أمام كل عبارة هدف تقرأها، ثم صنف هذه الأهداف وفق المستويات المعرفية الستة عند بلوم.

المستوى	الحكم على صحتها		عبارات الأهداف التعليمية
	صحيحة	خاطئة	
بلوم			
			١- أن يحلل الدرس إلى فكر جزئية .
			٢- يتعرف حرفي الجر (الكاف، اللام).
			٣- يختار جملة من النص أعجبه.
			٤- يذكر حقوق الطفل الواردة في النص.
			٥- يصوغ الأسماء من الأفعال.
			٦- يقترح حلولاً لمشكلة الطفل.
			٧- يحدد حركة آخر كل من الأفعال الآتية الماضي، المضارع، الفاعل، المبتدأ، الخبر.
			٨- يكتب فقرة متماسكة في وصف عناصر الصورة

استراتيجية التقويم: تقويم أداء الطلبة أثناء حل أنشطة التدريب.
أسلوب التقويم: يقوم المعلم أداء الطلبة في أثناء حل أنشطة التدريب.

المعيار	نعم	لا
ميز بين مستويات الأهداف التعليمية		
صوغ أفعال تناسب كل هدف		



المعيار: يفهم الطالب /المعلم مفهوم المنهاج في مرحلة التعليم الأساسي.**مؤشرات الأداء:**

- ١- يعطي تعريفاً لمفهوم المنهاج في مرحلة التعليم الأساسي
- ٢- يعدد عناصر المكونة للمنهاج.
- ٢- يقارن بين المنهاج بمفهومه التقليدي والمنهاج بمفهومه الحديث.
- ٣- يشرح أهمية منهاج مرحلة التعليم الأساسي
- المواد اللازمة: أوراق عمل كبيرة ، جهاز حاسوب.
- إجراءات سير الجلسة:

النمذجة (٢٠) د

التمهيد: يُرحب بالطلبة في بداية الأسبوع الثاني من برنامجنا التدريبي، وتثني على حضورهم والتزامهم بالجلسات وقيامهم بالمهام الموكلة إليهم على أكمل وجه وتُستذكر أهم النقاط التي تم تناولها في الأسبوع الماضي ،واليوم في أسبوعنا الثاني سيتم تناول مقرر جديد وهو كتاب المناهج التربوية إذ يعد من المقررات المهمة والأساسية في مناهج إعداد المعلم برأيكم:

لماذا؟ وبماذا تفيدكم دراستكم له في مهنتكم المستقبلية؟ يتم تلقي الإجابات وتبادل الآراء، دعونا في جلستنا الأولى لهذا المقرر نتعرف على مفهوم المنهاج في مرحلة التعليم الأساسي نُطرح الأسئلة الآتية على الطلبة:

- ١- ماذا تعني كلمة المنهاج؟
 - ٢- ماهي عناصره؟
 - ٣- ماهو الفرق بين المفهوم التقليدي للمنهاج والمفهوم الحديث؟
 - ٤- ماهو منهاج مرحلة التعليم الأساسي وماهي أهميته ؟
- يتم تلقي الإجابات وفتح المجال مع الطلبة للمناقشة وإبداء الرأي مع تعزيز الإجابات الصحيحة.
- تُعرض شريحة تدعم الأفكار السابقة وتوضحها

إنه منهاج: يقوم على نشاط المتعلم وحيويته هدفه الأول تنمية مدارك الأطفال وتنمية حواسهم ، وإشباع رغباتهم وتلبية حاجاتهم واكتشاف مواهبهم وتنميتها، في جو تسوده الحرية والانطلاق، أما اكتساب المعارف فهو ليس هدفاً مقصوداً لذاته ، وإنما يأتي نتيجة لنشاطات مختلفة يقوم بها المتعلم بما يتلاءم مع إمكانيات الطفل واستعداداته .

التسقييل: (٢٠)د

في مرحلة التسقييل يتم الآتي:

تكلف المجموعات بالإجابة على الأسئلة الآتية:

يوزع الطلبة إلى مجموعات، ويحدد الوقت اللازم لإنجاز المهام، يتم التجوال بين الطلبة في أثناء تنفيذ المهمة، وتقديم المساعدة من خلال طرح الأسئلة والإجابة عن تساؤلاتهم، مع إتاحة الفرصة والمجال للطلبة للمناقشة ، يُطلب منهم كتابة وتدوين الفروقات والاختلافات بين المنهاج بمفهومه الحديث والتقليدي، مع ذكر أهمية منهاج مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر كل مجموعة، مع التركيز على عرض وكتابة أعمالهم بشكل منظم ومرتب وبطريقة تشاركية وإشراك الجميع بالعمل وتبادل الأدوار

التأمل: (١٠)د

يُطلب من الطلبة التأمل بما قاموا به ومقارنة نتائج عملهم بعمل المجموعات الأخرى، يتم عرض عمل كل مجموعة ، وإفساح المجال أمامهم لتأمل أعمالهم.

التوضيح: (١٠)د

يُعرض عمل المجموعات ،حيث تقوم كل مجموعة بتقديم وتوضيح نتائج عملها بلغتها الخاصة، وعلى المجموعات استخلاص النتائج ومقارنتها، مع فتح المجال لمناقشة الطلبة وإبداء رأيهم.

التدريب: عمل فردي (10)د

يكلف الطلبة بالإجابة على الأسئلة الآتية:

-المنهاج في مرحلة التعليم الأساسي هو

.....
.....
.....

-المنهاج بمفهومه الحديث يختلف عن المنهاج التقليدي ب

.....
.....
.....

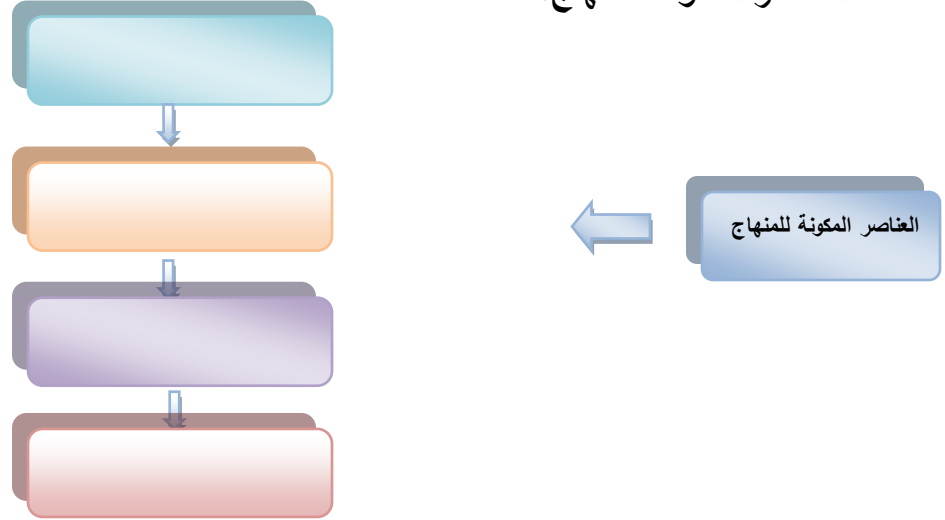
برأيك تتلخص أهمية منهاج مرحلة التعليم الأساسي بالنقاط الآتية:

.....

.....

.....

-العناصر المكونة للمنهاج:



استراتيجية التقويم: تقويم بالورقة والقلم .

أسلوب التقويم: يقوم المعلم أداء الطلبة في أثناء حل التدريب.

المعيار	عدد ثلاث نقاط صحيحة في تعريف المنهاج في مرحلة التعليم الأساسي وأهميته	عدد نقطتين صحيحتين في تعريف المنهاج في مرحلة التعليم الأساسي وأهميته	لم يذكر شيء
التقدير	جيد	وسط	دون المطلوب
عدد الطلبة			

تُدون الاجابات من قبل الطلبة، مع توجيههم لتلافي الأخطاء، ليتم بعدها الانتقال إلى

فترة الاستراحة، ليتم بعدها متابعة التدريب على الجانب المهاري.

المعيار : يختار /المعلم طريقة تدريسية مناسبة

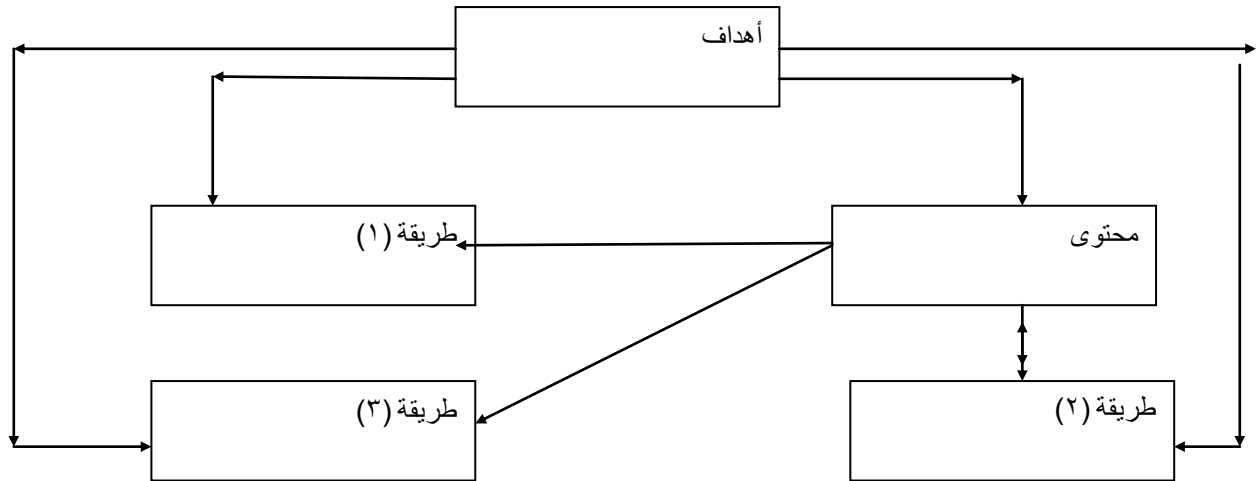
مؤشرات الأداء:

- ١-يعطي تعريفاً لمفهوم الطريقة في التدريس.
- ٢- يقارن بين الطريقة والاستراتيجية في التدريس.
- ٣-يحدد أسس نجاح الطريقة في التدريس.
- المواد اللازمة: أوراق عمل كبيرة ، جهاز حاسوب،أوراق ملونة
- إجراءات سير الجلسة:

النمذجة: تمهيد اليوم الجانب المهاري من التدريب سيكون على مهارة مهمة برأيكم ماهي؟ أتلقي وأعزز، مهارة اليوم هي مهارة اختيار طريقة التدريس وهي من المهارات الفرعية التي تندرج تحت مهارات التنفيذ.

تعرض شريحة تحتوي الشكل(٥) لاحظوا معي هذا الشكل ، على ماذا يدل، ماهي الطريقة في التدريس، ماهي الاستراتيجية ، من يستطيع أن يميز الفرق بين الطريقة والاستراتيجية يتم تلقي الإجابات والتعزيز.

الشكل(٥) الآتي يوضح احتواء استراتيجية التدريس لعدة طرق تدريس.



تدعم الأفكار السابقة بالقول بأننا نجد أن الاستراتيجية أعم وأشمل من طريقة التدريس حيث أن الاستراتيجية تقوم على عدة طرق أو طريقة واحدة بحسب الأهداف المرجو تحقيقها من الاستراتيجية أما الطريقة فإنها تختار لتحقيق هدف متكامل خلال موقف تعليمي واحد ،ويتم أخذ آراء الطلبة بالأمر التي تؤدي إلى نجاح الطريقة في التدريس.

النسقييل:

تكلف المجموعات بالإجابة على الأسئلة الآتية:

- ١- تعريف الطريقة في التدريس.
 - ٢- تعريف الاستراتيجية في التدريس.
 - ٣- تحديد الفروق بين الطريقة والاستراتيجية.
 - ٤- أهم عوامل نجاح الطريقة في التدريس من وجهة نظركم.
- يُوزع الطلبة إلى مجموعات وتحديد الوقت اللازم لإنجاز المهام، يتم التحوال بين الطلبة في أثناء تنفيذ المهمة، وتقديم المساعدة من خلال طرح الأسئلة والإجابة عن تساؤلاتهم، مع إتاحة الفرصة والمجال للطلبة للمناقشة ، أطلب منهم كتابة وتدوين الفروقات والاختلافات مع التركيز على عرض وكتابة أعمالهم بشكل منظم ومرتب وبطريقة تشاركية وإشراك الجميع بالعمل وتبادل الأدوار.

التأمل:

يُطلب من الطلبة التأمل بما قاموا به ومقارنة نتائج عملهم بعمل المجموعات الأخرى، يتم عرض عمل كل مجموعة ، وإفساح المجال أمامهم لتأمل أعمالهم.

التوضيح:

تُعرض أعمال المجموعات ، حيث تقوم كل مجموعة بتقديم وتوضيح نتائج عملها بلغتها الخاصة، وعلى المجموعات استخلاص النتائج ومقارنتها، مع فتح المجال لمناقشة الطلبة وإبداء رأيهم، ومن ثم التعميم.

التدريب:

أجب عن الأسئلة الآتية بنعم أو لا:

أ- الطريقة التدريسية هي ما يستخدمه المعلم من أدوات ووسائل داخل الموقف التدريسي. ()

ب - تعد الطرائق التدريسية من أهم مكونات استراتيجيات التدريس. ()

- عدد أسس نجاح الطريقة في التدريس من وجهة نظرك.

- ١-
- ٢-
- ٣-

وضح الفرق بين الطريقة والاستراتيجية في التدريس

.....

.....

.....

يتجول بين الطلبة، مع توجيههم لتلافي أخطائهم، ويختتم اليوم التدريبي السادس استراتيجية التقويم: تقويم أداء.

أسلوب التقويم: يقوم المعلم أداء الطلبة في أثناء حل التدريبات

المعيار	نعم	لا
وضح الفرق بين الطريقة والاستراتيجية		
ذكر أهم الأمور التي يجب اتباعها لنجاح تنفيذ الطريقة		

بعد الانتهاء من التدريب يختتم اليوم التدريبي السادس بالتمنيات بأن يكونوا أحبوا ما تعلموه، وحقق لهم الفائدة والمتعة، وسنتابع غداً تنمة التدريب على مهارة اختيار طريقة التدريس وندرس العنصر الأول من عناصر المنهاج في مرحلة التعليم الأساسي.

المعيار: يتعرف الطالب /المعلم العناصر الأساسية المكونة للمنهاج العنصر الأول

(الأهداف)

مؤشرات الأداء:

- ١- يعطي تعريفاً لمرحلة التعليم الأساسي.
 - ٢- يذكر أهداف مرحلة التعليم الأساسي في سورية.
 - ٣- يحدد خطوات وضع أهداف مرحلة التعليم الأساسي.
- المواد اللازمة: أوراق عمل كبيرة ، جهاز حاسوب.

النمذجة: (٢٠)د

تمهيد: يرحب بالطلبة والبدء وعنوان جلستنا اليوم في مادة المناهج التربوية تتناول العنصر الأول من مكون المنهاج (الأهداف) ،اذ تعد الأهداف المكونات الأولى للمنهاج ،وهي التي تحدد معالمه، وبخاصة فيما يتصل بمحتواه وأنشطته، إذ أن محتوى المنهاج يتم انتقاؤه في ضوء الأهداف المعلنة وبالمثل فإن تحديد الأنشطة والطرائق والوسائل وأساليب التقويم يتم كله بناءً على الأهداف المقررة ، ليستطيع المنهاج أن يحقق الأهداف بالشكل المنشود.

تُطرح الأسئلة الآتية: أنتم معلمي صف وستقومون بتدريس تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ماهي فكرتم عن هذه المرحلة؟

هل لديكم أي فكرة عن أهداف هذه المرحلة وكيف يتم وضع أهدافها؟ وآلية اشتقاقها. أتلقي الإجابات ،مع فتح المجال للحوار والمناقشة وتسجيل الأفكار الصحيحة وتعزيزها. -تُقدم المعلومات النظرية من قبل الباحثة من خلال عرض تقديمي يوضح تعريف مرحلة التعليم الأساسي وأهم أهدافه وآلية اشتقاق هذه الأهداف.

اشتقاق أهداف منهاج مرحلة التعليم الأساسي من الحاجات التربوية للفرد والمجتمع

ترجمة الأهداف إلى أهداف إجرائية كأن نقول تعليم التلاميذ القراءة والكتابة وتزويدهم

ترجمة الأهداف إلى أهداف المواد الدراسية، أهداف كل درس من خلال أهداف المادة

تقوم الباحثة بتقسيم الطلبة إلى مجموعات وتكلف كل مجموعة بالآتي:

وضع تعريف واضح لمرحلة التعليم الأساسي وأهدافها في سوريا وخطوات وضعها :

يحدد وقت تنفيذ المهمة، يتم التجوال بين الطلبة في أثناء العمل، وتقديم المساعدة من خلال طرح الأسئلة والإجابة عن تساؤلاتهم، مع إتاحة الفرصة والمجال للطلبة للمناقشة أطلب منهم كتابة وتدوين أفكارهم ومعلوماتهم بشكل واضح بشكل منظم ومرتب وبطريقة تشاركية وإشراك الجميع بالعمل وتبادل الأدوار.

التأمل (١٠)د عند انتهاء الوقت المحدد تطلب الباحثة من الطلبة التأمل بما قاموا به ومقارنة نتائج عملهم بعمل المجموعات الأخرى، يتم عرض عمل كل مجموعة، وإفراح المجال أمامهم لتأمل أعمالهم.

التوضيح: (١٠)د

يتم استعراض عمل المجموعات، حيث تقوم كل مجموعة بتقديم وتوضيح نتائج عملها بلغتها الخاصة، وعلى المجموعات استخلاص النتائج ومقارنتها، مع فتح المجال لمناقشة الطلبة وإبداء رأيهم، ومن ثم التعميم.

التدريب (١٥)د بشكل فردي

١-مرحلة التعليم الأساسي

هي:.....

.....

٢- أهم أهداف مرحلة التعليم الأساسي في سورية.

١-.....

٢-.....

٣-.....

٤-.....

٣- لكي نتمكن من وضع أهداف التعليم الأساسي، لابد لنا من اتباع الخطوات الآتية:

.....

.....

.....

.....

استراتيجية التقويم: تقويم بالورقة والقلم .

أسلوب التقويم: يقوم المعلم أداء الطلبة في أثناء حل التدريب.

المعيار	ذكر أربعة أهداف لمرحلة التعليم الأساسي وخطوتين لتحقيقها	ذكر هدفين أهداف لمرحلة التعليم الأساسي خطوة لتحقيق الأهداف.	لم يذكر شيء
التقدير	جيد	وسط	دون المطلوب
عدد الطلبة			

يختتم القسم الأول من اليوم التدريبي، لينتقل الطلبة إلى الاستراحة لمتابعة الجانب المهاري من التدريب.

المعيار: يختار الطالب /المعلم طريقة تدريسية مناسبة

مؤشرات الأداء

- ١- يحدد معايير اختيار الطريقة.
 - ٢- يتعرف على أهم الطرائق التي تدور حول المعلم والمتعلم.
 - ٣- إذا أعطي الطالب درساً يستطيع أن يختار طريقة التدريس المناسبة له.
 - ٤- يصمم دروساً وفق طريقة تدريسية يختارها.
- المواد اللازمة: أوراق عمل كبيرة ، جهاز حاسوب.

إجراءات سير الجلسة:

النمذجة: (٢٠د)

تبدأ الباحثة الجلسة بالتحدث من خلال تقديم المثال الآتي:

لدينا درس نحو حول نصب الفعل المضارع، عدد التلاميذ في الصف "٣٥" تلميذاً ومدة الحصة الدراسية ٤٥ دقيقة، ولديه وسيلة تعليمية عبارة عن لوحة تحدد حالات نصب الفعل المضارع.

برأيكم ما أفضل طريقة يستخدمها المعلم لإعطاء درسه بشكل ناجح؟ ولماذا؟

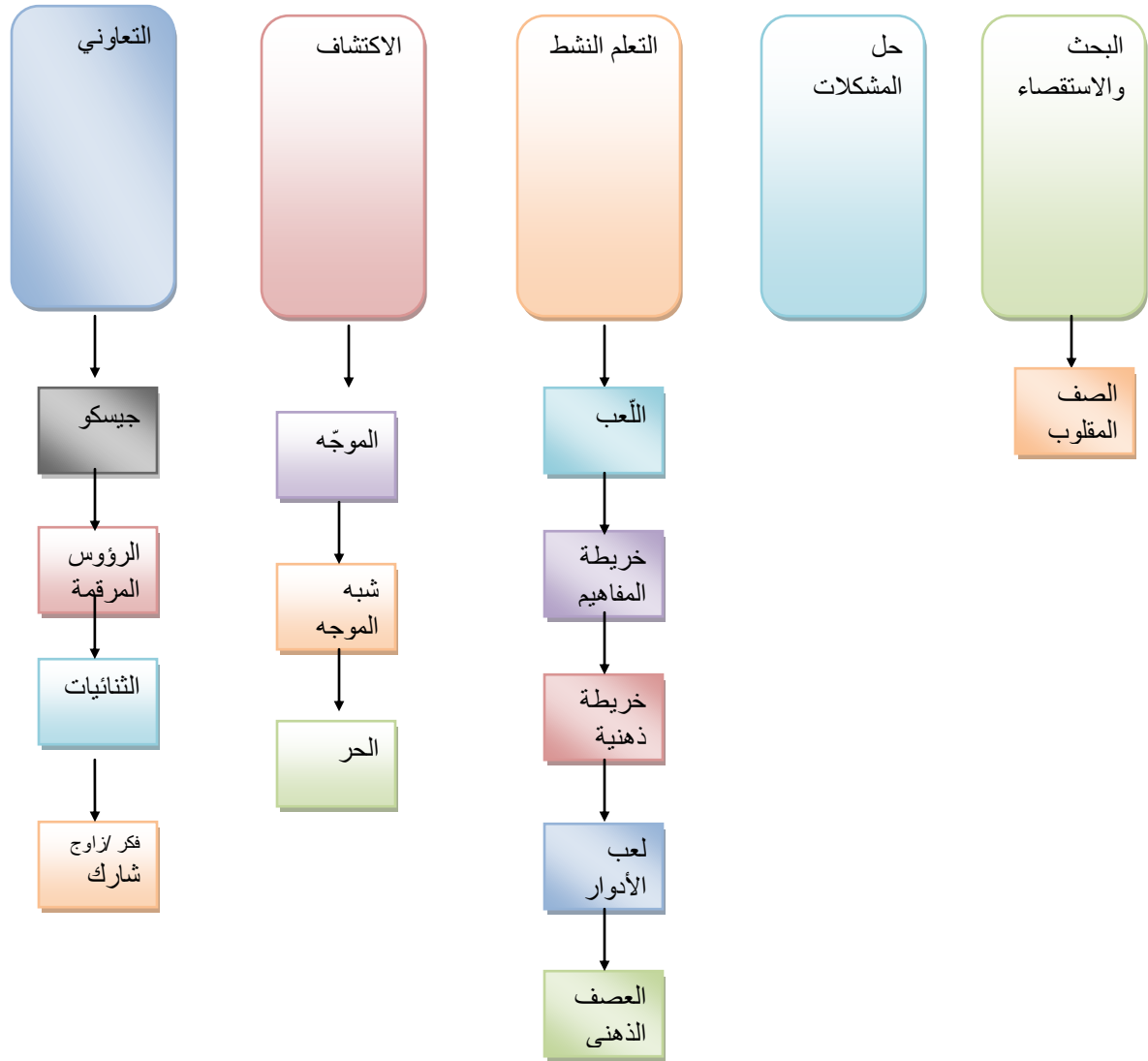
مشروط اختيار الطريقة؟ أقرأ جيداً البنود التي وضعتها، العنوان، المادة ، الهدف، التلميذ، أعداد التلاميذ، الوسائل،... إلخ إذا كلها شروط تحتم علينا اختيار الطريقة.

أتلقي الإجابات من الطلبة ثم أعزز تنهي الباحثة هذه الخطوة بالقول بأن أفضل طرائق التدريس هي الطريقة التي تراها تناسب بيئة صفك ومستوى تلاميذك، وفي هذه الجلسة سوف نستعرض أهم الطرائق التفاعلية التي تعطي للمتعلم الدور الأكبر في القاعة الصفية وتم التركيز على استخدامها في مناهجنا الحديثة

تُعرض شريحة توضح أهم الطرائق التفاعلية ومنها (البحث والاستقصاء، حل المشكلات، التعلم النشط، الاكتشاف، التعاوني).

فتح المجال للمناقشة والحوار وتبادل الآراء، مع عرض من الصور لمعلمين أثناء تنفيذ طريقة تدريسية.

- يُعرض مقطع فيديو لمعلم ينفذ أحد طرائق التعلم النشط.



التسقييل (٢٠) د

يُوزع الطلبة إلى مجموعات وتكليف كل مجموعة بالإجابة عن الأسئلة الآتية

أ- أمامك مجموعة من الدروس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ضع طرائقاً تدريسية تناسب كل منها، ناقش ذلك مع زملائك وتجاوز معهم بهدوء، حول المعايير التي اتبعتها في اختيار الطريقة ولماذا؟

يحدد وقت تنفيذ المهمة، يتم التجوال بين الطلبة في أثناء العمل، وتقديم المساعدة من خلال طرح الأسئلة والإجابة عن تساؤلاتهم، مع إتاحة الفرصة والمجال للطلبة للمناقشة

أطلب منهم كتابة وتدوين أفكارهم ومعلوماتهم بشكل واضح بشكل منظم ومرتب وبطريقة تشاركية وإشراك الجميع بالعمل وتبادل الأدوار.

التأمل: (١٠ د)

عند انتهاء الوقت المحدد تطلب الباحثة من الطلبة التأمل بما قاموا به ومقارنة نتائج عملهم بعمل المجموعات الأخرى، يتم عرض عمل كل مجموعة، وإفساح المجال أمامهم لتأمل أعمالهم.

التوضيح: (١٠ د)

يتم استعراض عمل المجموعات، حيث تقوم كل مجموعة بتقديم وتوضيح نتائج عملها بلغتها الخاصة، وعلى المجموعات استخلاص النتائج ومقارنتها، مع فتح المجال لمناقشة الطلبة وإبداء رأيهم، ومن ثم التعميم.

التدريب: (١٥ د)

اختر درس من الدروس التي تم توزيعها في هذه الجلسة (دروس من مرحلة التعليم الأساسي) وصمم وفق الطريقة التدريسية المناسبة له.

يتم التجوال بين الطلبة لتقديم النصيحة والعون وتوجيه الطلاب لتلافي أخطائهم، وتقديم النصيحة والدعم

نشاط بيتي:

اختيار طريقة تدريسية والبحث عن أهم خطواتها وميزاتها وتحضير درس وفقاً للطريقة المختارة

استراتيجية التقويم: تقويم أداء.

أسلوب التقويم: يقوم المعلم أداء الطلبة في أثناء حل التدريبات

المعيار	نعم	لا
حدد معايير اختيار الطريقة.		
اختر طريقة تدريسية مناسبة لدرس المعطى له.		

بعد إجراء التدريب يختتم اليوم السابع من البرنامج التدريبي.

العنصر الثاني (المحتوى)المعيار: يتعرف الطالب /المعلم على العناصر الأساسية المكونة للمنهاج (محتوى)

مؤشرات الأداء:

١- يعطي تعريفاً للعنصر الثاني من عناصر المنهاج (المحتوى).

٢- يقترح مبادئ تنظيم محتوى مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
يشرح عناصر محتوى التعليم الأساسي.

المواد اللازمة: أوراق عمل كبيرة ، جهاز حاسوب.

إجراءات سير الجلسة:

النمذجة: (٥٠د)

يتم التحدث من قبل الباحثة بأن جلسة اليوم تتناول العنصر الثاني من عناصر المنهاج "المحتوى" برأيكم ماذا تعني هذه الكلمة مما يتكون المحتوى؟
كيف تتم عملية اختيار المحتوى في مرحلة التعليم الأساسي؟
هل تتم عملية اختيار المحتوى في ضوء الأهداف التربوية؟
هل يجب أن يكون المحتوى على صلة وثيقة بحياة الأطفال بهذه المرحلة؟
أنتلنى الإجابات وأعزز، وتسجل الأفكار الصحيحة التي يطرحها الطلبة
يقدم عرض تقديمي يوضح الأفكار السابقة، مع التركيز على مجموعة العناصر المكونة للمحتوى

يتضمن المحتوى بوجه عام مجموعة من العناصر:

هذه العناصر ترتبط فيما بينها ارتباطاً وثيقاً، فلا وجود لقدرات دون معارف، كما لا يمكن لنشاط إبداعي أن يحدث دون قدرات ومعارف:

المعارف: جملة من النظريات والأفكار التي تساعد المتعلم على تكوين علاقات صحيحة مع العالم المحيط به

المهارات العقلية والعملية: تتحول المعارف إلى مهارات ، وتصبح خبرة مستوعبة نتيجة التطبيق والممارسة، ولكل مادة دراسية مهاراتها وقدراتها الخاصة بها

النشاط الإبداعي: تنمية القدرة على الإبداع لدى الناشئة وتنمية مهارات التفكير الناقد ، والمحكمة ، وحل

المشكلات

التسقيـل: (٢٠د)

يُوزع الطلبة إلى مجموعات وتكليفهم بالمهمة الآتية: بعد أن استعرضنا عنصر المحتوى وأسس اختياره برأيكم ماهي القواعد التي يجب اتباعها في أثناء تنظيم محتوى مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، يتم التجول بين الطلبة للإجابة عن أسئلتهم وتقديم المساعدة ، مع إتاحة الفرصة والمجال للطلبة للمناقشة ، يطلب منهم كتابة وتدوين أفكارهم ومعلوماتهم بشكل واضح بشكل منظم ومرتب وبطريقة تشاركية وإشراك الجميع بالعمل وتبادل الأدوار، برأيكم هل يجب الاعتماد على الأمور المحسوسة، كيف يتم الانتقال من المجهول إلى المعلوم أم بالعكس وهكذا حتى يتوصل الطلبة إلى أهم مبادئ تنظيم المحتوى في مرحلة التعليم الأساسي.

التأمل (١٠د)

عند انتهاء الوقت المحدد تطلب الباحثة من الطلبة التأمل بما قاموا به ومقارنة نتائج عملهم بعمل المجموعات الأخرى، يتم عرض عمل كل مجموعة، وإفساح المجال أمامهم لتأمل أعمالهم، ماذا لو صغنا هذا المبدأ بطريقة أخرى.

التوضيح (١٠د)

تُعرض أعمال المجموعات ،حيث تقوم كل مجموعة بتقديم وتوضيح نتائج عملها بلغتها الخاصة، وعلى المجموعات استخلاص النتائج ومقارنتها، مع فتح المجال لمناقشة الطلبة وإبداء رأيهم، ومن ثم التعميم.

التدريب: (١٥د) عمل فردي

تكليف الطلبة بالإجابة عن الأسئلة الآتية

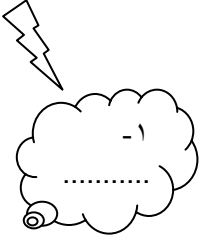
١- ضع تعريفك الخاص للعنصر الثاني المحتوى وعناصره

.....
.....
.....

٣- برأيك ماهي الأمور التي يجب مراعاتها في اختيار المحتوى؟

.....
.....
.....
.....
.....

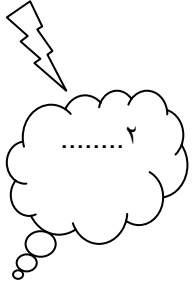
- عدد العناصر المكونة للمحتوى مع وضع تعريف لها بما لا يتجاوز ٣ أسطر :



.....

.....

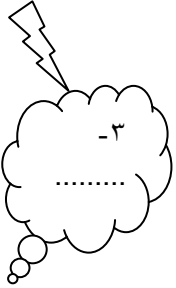
.....



.....

.....

.....



.....

.....

.....

يتجول بين الطلبة لتوجيههم لتلافي الأخطاء .

استراتيجية التقويم: تقويم أداء.

أسلوب التقويم: يقوم المعلم أداء الطلبة في أثناء حل التدريبات

المعيار	نعم	لا
عرف العنصر الثاني للمنهاج.		
اقترح المبادئ التي تنظم محتوى مناهج التعليم لأساسي.		
شرح العناصر المكونة لمحتوى التعليم الأساسي.		

بعد إجراء التدريب يختتم القسم الأول من اليوم التدريبي للخروج إلى فترة الاستراحة.

المعيار: يختار الطالب /المعلم الوسيلة التعليمية المناسبة، ويصمم وسيلة**مناسبة لدرس ما .****مؤشرات الأداء:**

- ١- يضع أهداف استخدام الوسائل التعليمية في التعليم.
 - ٢- يصنف الوسائل التعليمية حسب معيار الحواس.
 - ٣- ينفقي وسيلة تعليمية مناسبة لموقف تعليمي ما.
 - ٤- يصنف معوقات استخدام الوسائل التعليمية.
 - ٥- يقترح حلولاً لمواجهة المعوقات التي تواجه استخدام الوسائل.
 - ٦- يُعدّد مراحل تصميم الوسيلة.
 - ٧- يصمم وسيلة تعليمية مناسبة لموقف تعليمي ما
- الأدوات اللازمة: أوراق عمل، جهاز حاسوب:

إجراءات سير الجلسة

النمذجة (٢٠ د) يتم بدء الجلسة بالتحدث من قبل الباحثة جلستنا اليوم مهارة تدريسية وهي مهارة اختيار الوسيلة التعليمية.

إذا طلب منك اختيار وسيلة لموقف تعليمي معين فكيف تختار هذه الوسيلة؟ ماهي القواعد التي يجب مراعاتها؟ ماهي الحواس التي تدرج تحت معيار الحواس.

- لاستخدام الوسائل التعليمية معوقات ما هي؟

- لدينا درس قراءة في مرحلة التعليم الاساسي برأيك ماهي الوسائل الممكن استخدامها

-لدينا درس رياضيات أيضاً ماهي الوسائل التي يمكن استخدامها

- نُعرض تصنيف الوسائل التعليمية حسب معيار الحواس مع ذكر أمثلة على كل نوع.

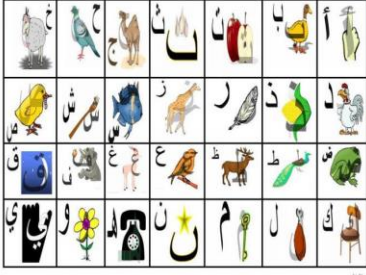
يتم تلقي الإجابات وتعزيز الصحيحة مع فتح المجال لإبداء الرأي والحوار

-يعرض مقطع فيديو لمعلم يستخدم الوسائل في درسه ومعلم لا يستخدم ، برأيك ماهي الفوائد

التي حققتها استخدام الوسيلة في الدرس ،أنتلقى الإجابات ،مع فتح المجال للحوار وتبادل وجهات

النظر وتعزيز الإجابات الصحيحة، مع عرض صور لمجموعة من وسائل التعليم المستخدمة في

مرحلة التعليم الأساسي



التسقيـل (٢٠)د

يوزع الطلبة إلى مجموعات وتكليفهم بالإجابة على الأسئلة الآتية:

- صنف الوسائل التعليمية حسب معيار الحواس واذكر مثالا على كل نوع
- حدد معوقات استخدام الوسائل التعليمية ، وكيف نتجاوز تلك العقبات برأيك؟
- يحدد الوقت اللازم لإنجاز المهمة يتم التجول بين الطلبة للإجابة عن أسئلتهم وتقديم المساعدة ، مع إتاحة الفرصة والمجال للطلبة للمناقشة ، أطلب منهم كتابة وتدوين أفكارهم ومعلوماتهم بشكل واضح بشكل منظم ومرتب وبطريقة تشاركية وإشراك الجميع بالعمل وتبادل الأدوار .

التأمل: (١٠)د

عند انتهاء الوقت المحدد تطلب الباحثة من الطلبة التأمل بما قاموا به ومقارنة نتائج عملهم بعمل المجموعات الأخرى، يتم عرض عمل كل مجموعة ، وإفساح المجال أمامهم لتأمل أعمالهم.

التوضيح(١٠)د

يتم استعراض عمل المجموعات ، حيث تقوم كل مجموعة بتقديم وتوضيح نتائج عملها بلغتها الخاصة، وعلى المجموعات استخلاص النتائج ومقارنتها، مع فتح المجال لمناقشة الطلبة وإبداء رأيهم، ومن ثم التعميم.

التدريب:

١ -إليك الموقف التعليمي الآتي/رابع أساسي /اقترح الوسيلة التعليمية المناسبة:

التغير الفيزيائي: تغير في حالة المادة(شكلها ومظهرها الخارجي) دون أي تغير في التركيب

التغير الكيميائي: تغير في تركيب المادة ينتج عنه مواد جديدة ذات خاصيات مختلفة

٢ -صمم وسيلة تعليمية مناسبة لموقف تعليمي ما، مع ذكر خطوات تصميمها؟

.....

.....

.....

.....

.....

أتجول بين الطلبة لتوجيههم وتلافي الأخطاء.

تدريب بيئي

اختر درساً من دروس المرحلة التعليم الساسي واختر وسيلة تعليمية أو أكثر تراعي فيها اختيار الوسيلة وقواعد الاستخدام الوظيفي لها.

استراتيجية التقويم: تقويم أداء.

أسلوب التقويم: يقوم المعلم أداء الطلبة في أثناء حل التدريبات

المعيار	نعم	لا
عدد مراحل تصميم الوسيلة.		
انتقاء وسيلة تعليمية مناسبة.		

بعد إجراء التدريب يختتم اليوم الثامن من اليوم التدريبي للخروج إلى فترة الاستراحة.

العنصر الثالث (طرائق وأنشطة)المعيار: يتعرف الطالب /المعلم على العناصر الأساسية المكونة للمناهج (طرائق

وأنشطة)

مؤشرات الأداء:

- ١- يعطي تعريفاً للطريقة
 - ٢- يصنف طرائق التدريس وفقاً لدور كل من المعلم والمتعلم.
 - ٣- يعطي مثلاً على كل طريقة من الطرائق الثلاث (العرضية ، المناقشة ، الكشفية).
- المواد اللازمة: أوراق عمل كبيرة ، جهاز حاسوب.
- إجراءات سير الجلسة:

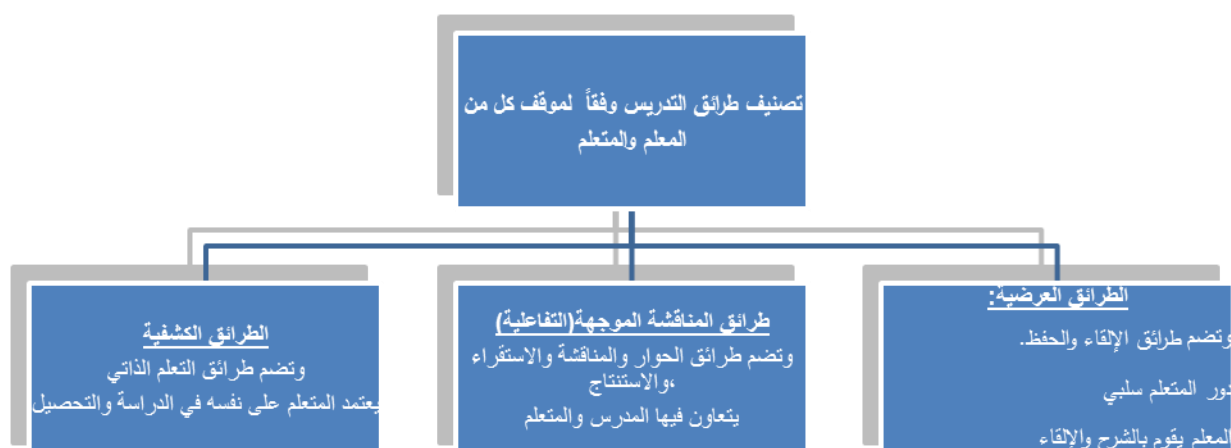
النمذجة (٢٠) د

التمهيد ترحب الباحثة بالطلبة وتقوم باستلام النشاط البيتي منهم مثنية على جهودهم

- يتم التحدث بصوت مرتفع اليوم عنوان جلستنا سيكون عن العنصر الثالث من عناصر المنهاج ما هو؟

ماهي الطريقة التي سبق وعرفناها في جلساتنا السابقة؟

لكن الجديد اليوم سنتعرف كيف تصنف الطرائق وفقاً لدور المعلم والمتعلم.



يعرض الشكل السابق من خلال عرض تقديمي يوضح تصنيفاتها والطرائق التي تتدرج ضمنها مع توضيح خصائصها موضحة أن هذا التصنيف يعود لادوين فيتون، مع فتح المجال للحوار.

التسجيل (٢٠)د

تقوم الباحثة بتقسيم الطلبة إلى مجموعات وتكلف كل مجموعة بالآتي:

المجموعة الأولى: تحليل خصائص طرائق التدريس التي يمكن استخدامها عند تدريس المعلومات وفق الجدول الآتي:

الطريقة	صفاتها	نشاط المتعلم	دور المتعلم	مصادر التدريس	مجالات استخدامها	عيوبها
المحاضرة						
المناقشة						
حب الإستطلاع						

المجموعة الثانية: تحليل خصائص طرائق التدريس التي يمكن استخدامها عند تدريس التقنية وفق الجدول الآتي:

الطريقة	صفاتها	نشاط المتعلم	دور المتعلم	مصادر التدريس	مجالات استخدامها	عيوبها
التعليم المبرمج						
طريقة التكرار						

المجموعة الثالثة: تحليل خصائص طرائق التدريس التي يمكن استخدامها لتكوين القيم والاتجاهات وفق الجدول الآتي:

الطريقة	صفاتها	نشاط المتعلم	دور المتعلم	مصادر التدريس	مجالات استخدامها	عيوبها
تمثيل الأدوار						

المجموعة الرابعة: تحليل خصائص طرائق التدريس التي يمكن استخدامها عند تدريس الوظائف والأنشطة الاجتماعية وفق الجدول الآتي:

الطريقة	صفاتها	نشاط المتعلم	دور المتعلم	مصادر التدريس	مجالات استخدامها	عيوبها
المساهمة في الأنشطة الاجتماعية						
طريقة الاستطلاع						

						الجماعي
						الطريقة
						التشريعية

المجموعة الخامسة: تحليل خصائص طرائق التدريس التي يمكن استخدامها الاهتمام بميول

وهوايات الطلاب الفردية وفق الجدول الآتي:

الطريقة	صفاتها	نشاط المتعلم	دور المتعلم	مصادر التدريس	مجالات استخدامها	عيوبها
طرائق التعلم الذاتي						

يحدد وقت تنفيذ المهمة، يتم التجوال بين الطلبة في أثناء العمل، وتقديم المساعدة لهم خلال طرح الأسئلة والإجابة عن تساؤلاتهم، مع إتاحة الفرصة والمجال للطلبة للمناقشة يطلب منهم كتابة وتدوين أفكارهم ومعلوماتهم بشكل واضح بشكل منظم ومرتب وبطريقة تشاركية وإشراك الجميع بالعمل وتبادل الأدوار.

التأمل (٥د) عند انتهاء الوقت المحدد تطلب الباحثة من الطلبة التأمل بما قاموا به ومقارنة نتائج عملهم بعمل المجموعات الأخرى، يتم عرض عمل كل مجموعة، وإفصاح المجال أمامهم لتأمل أعمالهم.

التوضيح: (١٠د)

يتم استعراض عمل المجموعات، حيث تقوم كل مجموعة بتقديم وتوضيح نتائج عملها بلغتها الخاصة، وعلى المجموعات استخلاص النتائج ومقارنتها، مع فتح المجال لمناقشة الطلبة وإبداء رأيهم، ومن ثم التعميم.

التدريب: عمل جماعي (٢٠د)

يوزع الطلبة إلى ثلاث مجموعات كل مجموعة بتفيذ طريقة من الطرائق الثلاث الطريقة العرضية، المناقشة، الكشفية.

استراتيجية التقويم: تقويم أداء.

أسلوب التقويم: يقوم المعلم أداء الطلبة في أثناء حل التدريبات

المعيار	نعم	لا
صنف الطرائق التدريسية وفقاً لدور كل من المعلم والمتعلم.		
حدد طريقة تناسب كل نوع من الطرائق العرضية المناقشة الكشفية.		

بعد إجراء التدريب يختتم الجزء النظري من اليوم التدريبي للخروج إلى فترة الاستراحة.

المعيار: يطبق الطالب /المعلم مفهوم التعزيز وطرح السؤال في الصف الدراسي

مؤشرات الأداء:

- ١- يوضح مفهوم التعزيز .
- ٢- يتعرف على أنواع التعزيز .
- ٣- يشرح أهمية التعزيز في الصف الدراسي .
- ٤- يتعرف مهارة طرح السؤال ومالها من أهمية في نجاح عملية التدريس .
- ٥- يقترح مجموعة من الإرشادات التي ينبغي على المعلم مراعاتها عند وضع السؤال .
- ٦- يكتشف أخطاء الصياغة في الأسئلة ويحدد نوعها ، ويعيد صياغة هذه الأسئلة في صورة جيدة

المواد اللازمة: أوراق عمل كبيرة ، جهاز حاسوب .

إجراءات سير الجلسة:

النمذجة: (٢٠د) يتم التحدث من قبل الباحثة جلسة اليوم تتناول مهارة التعزيز ومهارة طرح السؤال .

- يُقدم مشهد تمثيلي يقوم الطلبة بتمثيل دور الطالب والمعلم وخلال إجراء المشهد ،يركز على دور التعزيز وأنواعه، وأهميته ،برأيكم هل المعلم طرح السؤال بطريقة صحيحة؟

ماهي شروط السؤال الجيد ،من خلال الحوار ، والمشهد المحضر بشكل مسبق مع الطلبة يتم أيضاً التركيز على مهارة طرح السؤال .

- تعرض بعض أساليب التعزيز والتحفيز المستخدمة في مرحلة التعليم الأساسي .

بعض أساليب التعزيز والتحفيز

السماح لأحد التلاميذ المتميزين بالقيام بدور المعلم بحيث يقوم التلميذ بطرح سؤال وعلى التلاميذ الإجابة

أسلوب المعلم الصغير

لوحة من الكرتون: يعمل فيها جيوب بعدد التلاميذ في الصف، يعزز التلميذ بوضع بطاقة في الجيب المكتوب بإسمه وبعد مضي شهر يكرم التلميذ الذي حصل على أكثر عدد من البطاقات.

لوحة البطاقات

يعرض المعلم مسألة على السبورة ،ويخرج المعلم التلميذ الذي لم يستوعب الدرس في ذلك اليوم ،ويطلب منه الحل إذا توصل التلميذ للإجابة يعزز ويرجع إلى مكانه إذا لم يتوصل فإنه يطلب من (كونان وقله) المساعدة (تميز قلّه بالتاج وكونان بالقبعة والنظارة ،حيث يقوموا بالمساعدة للوصول إلى حل .

أسلوب كونان وقله

التسقيـل: (٢٠) د

من خلال عمل المجموعات ناقش مع زملائك الإجابة على الأسئلة الآتية:
-عرف مهارة التعزيز .

-عدد أنواع التعزيز مع ذكر مثال .

-ناقش أهمية التعزيز داخل الصف الدراسي ،مع اقتراح أسلوب للتعزيز .

-عرف مهارة طرح السؤال وأهميتها في نجاح العملية التدريسية .

-ناقش مع زملائك أهم الأمور التي يجب مراعاتها عند طرح السؤال .

أحدد الوقت اللازم لتنفيذ المهمة ،أتجول بين الطلبة لتقديم المساعدة أطلب منهم كتابة وتدوين أفكارهم ومعلوماتهم بشكل واضح بشكل منظم ومرتب وبطريقة تشاركية وإشراك الجميع بالعمل وتبادل الأدوار .

التأمل: (١٠) د

عند انتهاء الوقت المحدد تطلب الباحثة من الطلبة التأمل بما قاموا به ومقارنة نتائج عملهم بعمل المجموعات الأخرى، يتم عرض عمل كل مجموعة ، وإفساح المجال أمامهم لتأمل أعمالهم .

التوضيح: (١٠) د

يتم استعراض عمل المجموعات ،حيث تقوم كل مجموعة بتقديم وتوضيح نتائج عملها بلغتها الخاصة، وعلى المجموعات استخلاص النتائج ومقارنتها، مع فتح المجال لمناقشة الطلبة وإبداء رأيهم، ومن ثم التعميم .

التدريب: (١٥) د

يطلب المدرب من المتدربين: القيام بلعب الأدوار

١ - يقوم كل متدربين بالآتي: يلعب الشخص الأول دور المعلم بينما يلعب الشخص الثاني دور التلميذ الذي يقدم إجابته، ثم يتبادل كل منهما الدور .

ثم يصف كل أفراد المجموعة ما لاحظوه ، بعد ذلك يتم تدوين قائمة بالمارسات التي تدرج ضمن التعزيز الإيجابي والسلبي .

٢- قيام كل مجموعة بلعب الأدوار حيث يقوم شخص بتمثيل دور المعلم ويقوم بطرح الأسئلة على المجموعة، بينما تقوم المجموعات الأخرى بتدوين ملاحظاتها، واكتشاف الأخطاء أثناء طرح السؤال وتصحيحه .

التقويم: يتم من خلال ملاحظة أداء الطلبة وتفاعلهم أثناء الجلسة ليختتم اليوم التدريبي

التاسع

المعيار: يتعرف الطالب /المعلم على العناصر الأساسية المكونة للمنهاج

مؤشرات الأداء:

١- أن يعطي تعريفاً للتقويم كعنصر من عناصر المنهاج.

٢- يستنتج فوائد التقويم.

٣- يتبين شروط التقويم الجيد.

المواد اللازمة: أوراق عمل كبيرة ، جهاز حاسوب.

إجراءات سير الجلسة:

النمذجة: (١٥)د يتم الترحيب بالطلبة في اليوم الأخير من الجلسات وسيتم تناول عنصر من عناصر المنهاج وهو "التقويم" فهو جزء أساسي وعنصر مكمل من عناصر المنهاج.

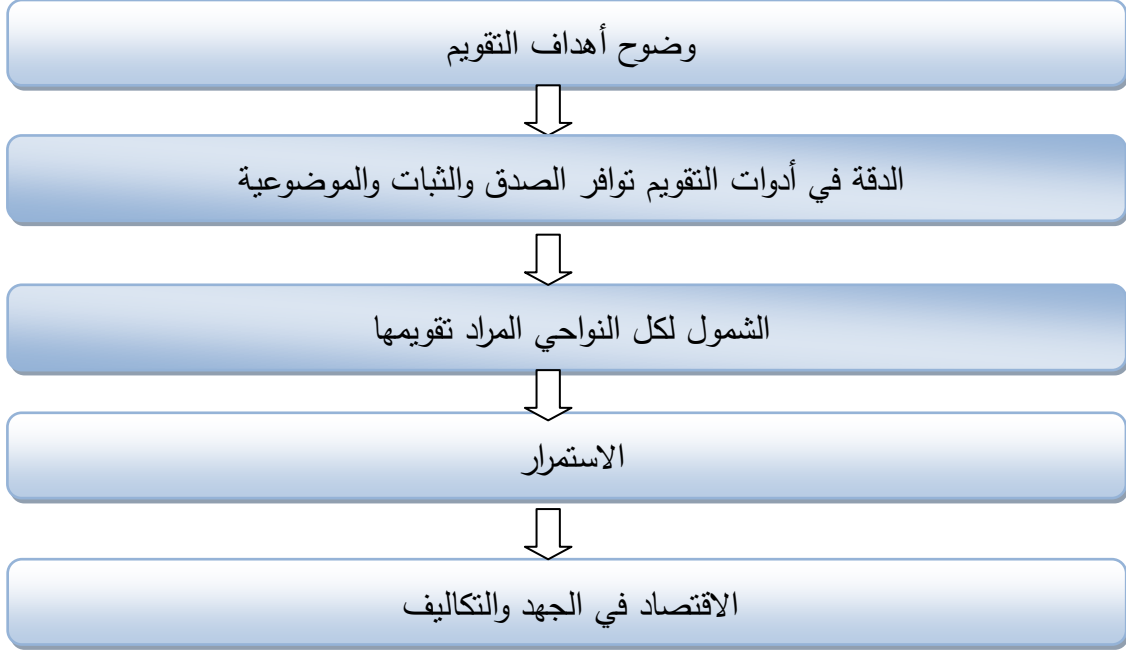
قمت كمعلم بتحديد أهدافك وطرائقك وأنشطتك ووسائلك كيف تستطيع معرفة أن المادة العلمية التي قدمتها قد استوعبها التلاميذ؟

لماذا نقوم؟ ماذا تعني عملية التقويم ؟ ما فائدة عملية التقويم؟

- تسجل الأفكار الصحيحة ،مع فتح المجال لإبداء الرأي، وتعزيز الإجابات الصحيحة
- تُعرض شريحة توضح مفهوم عملية التقويم وشروطه.

التقويم: هو الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحديد مدى نجاح المنهاج في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها

شروط التقويم الجيد



التسقيـل: (٢٠) د بعد إطلاعك على شروط التقويم ومفهومها

ناقش مع مجموعتك الفوائد التي تحققها عملية التقويم مستعيناً بالمدرّب.

يحدد الوقت اللازم لتنفيذ المهم، يتم التجول بين الطلبة للإجابة عن أسئلتهم وتقديم المساعدة ، مع إتاحة الفرصة والمجال للطلبة في المجموعات للمناقشة حتى يتم الوصول إلى الأفكار الصحيحة، برأيك عملية التقويم تساعدنا على تشخيص نقاط الضعف ، هل تسهم في عملية تطوير المنهاج يطلب منهم كتابة وتدوين أفكارهم ومعلوماتهم بشكل واضح بشكل منظم ومرتب وبطريقة تشاركية وإشراك الجميع بالعمل وتبادل الأدوار.

التأمل : (١٠) د

عند انتهاء الوقت المحدد يطلب من الطلبة التأمل بما قاموا به ومقارنة نتائج عملهم بعمل المجموعات الأخرى، يتم عرض عمل كل مجموعة، وإفساح المجال أمامهم لتأمل أعمالهم.

التوضيح (١٠) د

يتم استعراض عمل المجموعات، حيث تقوم كل مجموعة بتقديم وتوضيح نتائج عملها بلغتها الخاصة، وعلى المجموعات استخلاص النتائج ومقارنتها، مع فتح المجال لمناقشة الطلبة وإبداء رأيهم، ومن ثم التعميم.

التدريب: عمل فردي (١٠) د

تكليف الطلبة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

٢ - التقويم هو:

.....

.....

.....

.....

.....

٣ - لابد من أن يتصف التقويم الجيد بعدة ميزات أو خصائص منها:

.....

.....

.....

.....

المعيار: يقوم الطالب /المعلم درساً تعليمياً**مؤشرات الأداء:**

- ١-يعرّف المفاهيم الآتية / التقويم -القياس -الاختبار/.
- ٢- يقارن بين المفاهيم الثلاثة.
- ٣-يعدد أنواع التقويم .
- ٤-يعدد عمليات التقويم.
- ٥-يقترح معايير اختيار أسلوب التقويم الجيد.
- ٦-يعدد الطالب أنواع الاختبارات التحصيلية.
- ٧-يذكر إجراءات تصميم اختبار التحصيل.
- ٨-يضع اختباراً تحصيلاً لدرسٍ يعطى له.

المواد اللازمة : أوراق كبيرة، حاسوب**إجراءات سير الجلسة:****النمذجة (١٥)د****تمهيد**

يعد تقويم التعلّم جزءاً أساسياً في العملية التعليمية، نظراً لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية والغايات التربوية المنشودة وللتقويم تأثير قوي ومباشر على أداء المعلم وممارساته التعليمية إذ يوفر له تغذية راجعة عن أدائه. " تعالوا أعزائي الطلبة لنكتشف مهارة التقويم، لكن في العملية التربوية نستخدم مصطلح القياس ،من يوضح لي ماذا تعني ؟

ما هو الفرق بين التقويم والقياس؟

ماذا تعني كلمة اختبار؟

-يُقدم عرض تقديمي توضيح الفرق بين التقويم، والقياس، الاختبار وأنواع عمليات التقويم ، وأنواع الاختبارات التحصيلية، مع فتح المجال لتبادل الآراء والمناقشة .

التسقيّل ٢٠د**يُوزع الطلبة إلى مجموعات ويكلفون بالمهام التالية للعمل مع بعضهم ضمن مجموعاتهم:**

- أ- وضح الفرق بين المفاهيم الثلاثة التقويم ، القياس، الاختبار والعلاقة فيما بينها.
- للتقويم أنواع عددها وتكلّم عنها.

ب- اقرأ العنوان التالي: أنواع الاختبارات التحصيلية.

ثم لخصه وتناقش مع زملائك.

ج -أمامك عزيزي الطالب :نماذج لاختبارات صفية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى.

/تعرض الباحثة نماذج لاختبارات ليطلع عليها الطلاب ثم يتناقشون في كيفية بناء مثلها/

د- بعد أن اطلعت على النماذج السابقة إليك الدروس التالية.

ضع اختباراً تحصيلي لأحد هذه الدروس، كل مجموعة تنتقي درساً وتصمم له اختباراً.

التأمل (٥)د

عند انتهاء الوقت المحدد تطلب الباحثة من الطلبة التأمل بما قاموا به ومقارنة نتائج عملهم بعمل المجموعات الأخرى، يتم عرض عمل كل مجموعة ،وإفساح المجال أمامهم لتأمل أعمالهم.

التوضيح: (٥)د

يتم استعراض عمل المجموعات ،حيث تقوم كل مجموعة بتقديم وتوضيح نتائج عملها بلغتها الخاصة، وعلى المجموعات استخلاص النتائج ومقارنتها، مع فتح المجال لمناقشة الطلبة وإبداء رأيهم، ومن ثم التعميم.

التدريب: (٢٠)د:عمل فردي

عزيزي الطالب: ستطبق الآن ما تعلمته من أفكار فيما سبق، قوم نفسك من خلال الأنشطة التالية:

-ضع تعريفك الخاص للمفاهيم التالية:

التقويم - القياس - الاختبار

.....
.....
.....

-تكلم عن أنواع التقويم.

.....
.....

-تتم عملية التقويم وفق مراحل ،اذكرها.

.....
.....
.....
.....

الاختبارات التحصيلية نوعان ، هما .

.....

-إليك الوحدة الأولى من كتاب لغتي الجميلة الصف الرابع :

ضع اختباراً تحصيلياً لهذا الوحدة.

في نهاية البرنامج التدريبي يطلب من الطلبة الإجابة على الأسئلة الآتية:

بعد أن تابعت في البرنامج التدريبي المصمم وفق استراتيجية التلمذة المعرفية، يسجل كل

طالب رأيه الخاص، ويختتم اليوم الأخير مع التمنيات لهم بالتوفيق في حياتهم العملية.

أرغب بإضافة:

.....
.....

تعلمت:

.....
.....

النموذج فقط للاطلاع مع اقتراح أفكار جديدة

الاسم: الجمهورية العربية السورية نموذج اختبار كتابي لمادة اللغة العربية

وزارة التربية للعام الدراسي /

المدة: الصف الأول

الدرجة: ٥٠

الإجابة على نفس الورقة:

اقرأ وأفهم: ١٥ درجة

س ١ ضع إشارة أسفل الصورة التي أجد فيها الكتب والقصص الجميلة (درجة)



ست درجات

س ٢ أصل بين الصورة والجملة المناسبة لها

أشعر بالثقة كلما زرت المكتبة.

بيدي أنقر زر الفأرة.

من خمس تفاحات خذ يا فتى اثنتين.

سفينة تطير بين النجوم



س ٣ أضع خطأً تحت الإجابة الصحيحة بين قوسين

ثمان درجات

تفاحات أسمى الواحدة منها

(تفاح - تفاحة)

نجوم أسمى الواحدة منها.

(نجمة - نجمات)

ضد كلمة داخل.

(خارج - أسفل)

تطير سفينة الفضاء

(بلا جناح - بأجنحة)

اكتب حروفي: ٣٥ درجة

س ٤ أضع × و إشارة أمام العبارة المناسبة

عائلة حرف النون هي (ن - ن - ن - ن)

تكتب الهاء في وسط الكلمة بهذا الشكل (هـ)

أحافظ على نظافة كتبي.

الفرق في الكتابة بين حرف العين والغين هو النقطة فقط

س ٥ أحلل كل كلمة إلى أحرفها موقعها مما يأتي

٨ درجات

عجيب: _____ زهور _____

هاتف: _____ نجمات _____

س ٦ أحلل الكلمات الآتية إلى مقاطع

٤ درجات

س ٧ أركب من الأحرف الآتية كلمات

٨ درجات

ي ا م ن _____ ش ه ا ب _____

ز ق ز ق _____ م غ ا م ر _____

٤ درجات

س ٨ أركب من المقاطع الآتية كلمات

را عي _____ ما هر _____ شا هد _____ با ني _____

درجة

س ٩ أكتب المد الطويل المناسب للأحرف الآتية منتبهاً لحركة كل منها

نُ _____ هَ _____ زُ _____ رِ _____ عَ _____ غِ _____

درجتان

س ١٠ أكتب الكلمات الآتية كتابة جميلة بخط واضح وجميل

ميزان، فارغ، عنب، هدير

٤ درجات

س ١١ أركب بعض الأحرف الآتية أربع كلمات ذات معنى وأكتبها

ن - ه - ر - ز - ع - غ

_____، _____، _____، _____

ملحق ٧ / الاختبارات التحصيلية طرائق خاصة ومناهج تربوية ومهارات

السيد الأستاذ الدكتور..... المحترم

تقوم الباحثة بإعداد بحث لنيل درجة الدكتوراه بعنوان (فاعلية التلمذة المعرفية في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية المهارات التدريسية لطلبة (معلم صف) في كلية التربية جامعة البعث) بإشراف الدكتورة أسما الياس :أستاذة في قسم المناهج وطرائق التدريس.

ومن متطلبات البحث إعداد اختبار لقياس فاعلية التلمذة المعرفية في تحسين التحصيل الدراسي لطلبة معلم الصف في السنة الثالثة ، وقد أعدت الباحثة الاختبار التحصيلي لقياس التحصيل في الجانب المعرفي في مقرر "المناهج التربوية للمرحلة الأولية من التعليم الأساسي" ، ومقرر الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي (٢)، ونظراً لما تتمتعون به من مكانة علمية وخبرة تربوية، ولأهمية آرائكم وملاحظاتكم القيمة في تطوير البحث العلمي وخروجه بصورة مشرفة أضع بين أيديكم الاختبار التحصيلي.

يرجى التفضل ببيان آرائكم السديدة وملاحظاتكم القيمة حول.

- مناسبة البدائل
- مناسبة بنود الاختبار للمعايير والمؤشرات.
- سلامة الصياغة اللغوية.
- إمكانية الحذف والإضافة.

ولكم جزيل الشكر

الباحثة ريم الفندي

١- تحديد مستويات المؤشرات لمقرر الطرائق الخاصة، والمناهج التربوية:

	مستويات مؤشرات الأداء لمقرر الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي (٢)	
١	يعطي تعريفاً لمنهاج اللغة العربية في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي	تذكر
٢	يحدد الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية.	تحليل
٣	يحدد الأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية.	تحليل
٤	يستنتج الأمور التي ينبغي على المعلم مراعاتها لتحقيق الأهداف السابقة.	فهم
٥	يعطي تعريفاً لمهارة للقراءة	تذكر
٦	يذكر أنواع القراءة.	تذكر
٧	يستنتج أهداف تعليم مهارة الاستماع	فهم
٨	يشرح أهداف تعليم مهارة المحادثة والتعبير الشفوي.	فهم
٩	يحدد أهداف تعليم مهارة القراءة الصامتة.	تحليل
١٠	يرسم مخططاً يوضح فيه الخطوات الأساسية لتعليم مهارة القراءة في مرحلة التعليم الأساسي.	يبدع
١١	يعطي تعريفاً لمفهوم الأنشودة والمحفوظات في مرحلة التعليم الأساسي.	تذكر
١٢	يقارن بين الأنشيد/ والمحفوظات من حيث الأداء، الشكل، الموسيقى الهدف، الموضوع	فهم
١٣	يحدد أهداف تعليم الأنشيد والمحفوظات كما حددتها وزارة التربية.	تحليل
١٤	يرسم مخططاً يوضح فيه مراحل تعليم الأنشيد والمحفوظات.	يبدع
١٥	يطبق أهم خطوات تحضير درس المحفوظات كما درسها في الكتاب.	تطبيق
١٦	يعطي تعريفاً للإملاء.	تذكر
١٧	يحدد خطوات تدريس الكتابة المنقولة في مرحلة التعليم الأساسي.	تحليل
١٨	يبيدي رأيه بأهم الخطوات التي يجب اتباعها في تعليم الكتابة المنظورة.	تقويم
١٩	يرسم مخططاً يوضح فيه خطوات تعليم الكتابة الغير منظورة.	يبدع

مستويات مؤشرات الأداء لمقرر المناهج التربوية للمرحلة الأولية من التعليم الأساسي		
١	يعطي تعريفاً لمفهوم المنهاج في مرحلة التعليم الأساسي	تذكر
٢	يقارن بين المنهاج بمفهومه التقليدي والمنهاج بمفهومه الحديث.	فهم
٣	يشرح أهمية مناهج مرحلة التعليم الأساسي.	فهم
٤	يعطي تعريفاً لمرحلة التعليم الأساسي.	فهم
٥	يشرح أهداف مرحلة التعليم الأساسي في سورية.	تحليل
٦	يحدد خطوات وضع أهداف مرحلة التعليم الأساسي	تحليل
٧	يعطي تعريفاً للعنصر الثاني من عناصر المنهاج (المحتوى).	تذكر
٨	يقترح مبادئ تنظيم محتوى مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.	يبدع
٩	يبيد رأيه بأهم عناصر التي يجب توافرها في محتوى التعليم الأساسي.	تقويم
١٠	يعطي تعريفاً للطريقة في التدريس	تذكر
١١	يصنف طرائق التدريس وفقاً لدور كل من المعلم والمتعلم.	تطبيق
١٢	يعطي مثالا على كل طريقة من الطرائق الثلاث (العرضية ، المناقشة ، الكشفية)	يطبق
١٣	يعطي تعريفاً للتقويم كعنصر من عناصر المنهاج.	تذكر
١٤	يستنتج فوائد التقويم.	فهم
١٥	يبيد رأيه بالشروط الواجب توافرها لتحقيق التقويم الجيد.	تقويم

بنود الاختبار لمادة الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي (٢)

بنود الاختبار

س ١ - في حوار لك مع معلمة الصف الرابع نهى: قالت أن منهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي هو دليها على الجواب الصحيح:

أ - مادة دراسية متكاملة تتضمن قراءة وأناشيد ومحفوظات وكتابة.

ب - مادة دراسية متكاملة تتضمن معارف ومهارات وتراكيب وأساليب لغوية.

ج - مادة دراسية متكاملة تتضمن قراءة ،محفوظات ، نحو ، خط ،كتابة ،إملاء.*

د - مادة دراسية متكاملة تتضمن حقائق ومفاهيم ومهارات كتابية ولفظية.

س ٢ - لديك القائمة الآتية من أهداف تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي حدد الهدف العام منها:

أ - اعتماد اللغة العربية لغة تواصل ،وتعلم.

ب - تمكين المتعلم من قواعد لغته الأساسية.

ج - اكتساب القدرة على استعمال اللغة استعمالاً ناجحاً.

د - الاعتزاز باللغة العربية ،والرغبة في إتقانها.*

س ٣ - برأيك أي من الأهداف ليس من الأهداف الخاصة لتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي.

أ - تنمية ميوله للقراءة.

ب - تذوق الجمال بمختلف أشكاله.*

ج - تمكين المعلم من مهارات اللغة الأربع (استماع، تحدث، قراءة ،كتابة)

د - اكتساب القدرة على استعمال اللغة استعمالاً ناجحاً.

س ٤ - حتى يتم تحقيق الأهداف العامة والخاصة لتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي ينبغي على المعلم.

أ - تنمية قدرة التلميذ على التفكير المنطقي السليم ، والتخيل المبدع.*

ب - تخفيف الشق بين العامية والفصحى.

ج - تدريب الطفل على تذوق النصوص الأدبية.

د - ربط العلم بالعمل والنظرية والتطبيق.

س ٥ - القراءة هي :

أ - عملية تدريب التلاميذ على مهارات السرعة في التعرف على الألفاظ والتراكيب.

ب - عملية تنمية القدرة على المطالعة والقراءة.

ج - عملية اكتساب التلاميذ القدرة على القراءة بسرعة مناسبة.

د-عملية ديناميكية تتطلب تواصلاً ذا معنى بين الكتاب والقارئ.*

س ٦-من أنواع القراءة:

أ-القصة.

ب-المطالعة

ج-الاستماع.*

د-الرمزية.

س ٧- حدد الهدف الذي ترى أنه ليس من أهداف تعليم مهارة الاستماع في مرحلة التعليم الأساسي.

أ-تنمية قدرة التلاميذ على التحصيل المعرفي.

ب-تكوين مهارة الاستماع النقدي*

ج-محاكاة الأصوات وتنغيم الألفاظ.

د-تمييز التلاميذ بين الأصوات المختلفة.

س ٨- قارن الأهداف الآتية ببعضها ثم حدد هدف تعليم القراءة الصامتة في مرحلة التعليم الأساسي .

أ-تنمية قدرة التلاميذ على تخيل المواقف.

ب-استخلاص التلاميذ النتائج والقيم.

ج-تنمية بعض الاتجاهات السلوكية.

د-إثراء المخزون اللغوي لدى التلاميذ*

س ٩ أي من الأهداف الآتية يمكن أن يكون من هدفاً لدروس التحدث والتعبير الشفوي.

أ-تنمية التفكير ، وتغذية خيال التلاميذ.*

ب-تنمية الميل إلى القراءة الجيدة.

ج- تدريب التلاميذ على الفهم والاستيعاب.

د- تنمي روح التعاون.

س ١٠-دل رزان معلمة الصف الثالث على الخطوة الأساسية من خطوات تعليم القراءة في مرحلة التعليم الأساسي.

أ-قراءة النص قراءة صامتة.

ب-قراءة النص قراءة مقطعية.*

ج-تحديد الهدف العام للدرس.

د-تدوين عدد من الأسئلة العامة حول النص.

س ١١ - أي من التعريفات الآتية برأيك الخاص يعد تعريفاً مناسباً لمادة الأناشيد والمحفوظات في مرحلة التعليم الأساسي:

أ- تعابير يتوافر فيها الجمال الفني والإحساس *

ب- تنوع النصوص الأدبية والنصوص الشعرية.

ج- تدريب الطفل على تنوع النصوص الأدبية.

د- رسم أشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة.

س ١٢ - تناقش بعض المعلمين في أثناء حضور الاجتماع الأسبوعي بالمدرسة بأن الأناشيد تتميز عن المحفوظات من حيث الأداء ب:

أ- النشيد يكون شعراً فقط.

ب- النشيد يخرج عن منظومة البحور الشعرية.

ج النشيد يؤدي في الغالب بشكل ملحن *.

د- النشيد يدخل في أطر القضايا الوطنية.

س ١٣ - في سؤال عن خطوات تعليم الأناشيد والمحفوظات أجابت ريم بالنقاط الآتية ، حدد الغلط فيما كتبه.

أ- التمهيد لموضوع النشيد.

ب- يقسم الصف إلى مجموعات ويغنى النشيد.

ج- يقرأ المعلم القطعة الأدبية قراءة نموذجية

د- يقرأ التلاميذ القطعة الأدبية بشكل كامل *.

س ١٤ - من أهداف تعليم الأناشيد والمحفوظات في مرحلة التعليم الأساسي:

أ- ترغيب التلاميذ بالمدرسة *.

ب- التدريب على الاستماع الفاعل.

ج- التدنوق لجمالية المفردة ، الموقف ، الصورة.

د- تنمية المواهب الخاصة التي قد ينفرد بها التلاميذ.

س ١٥ - برأيك ما هو البند الذي لا يعد من خطوات تعليم الأناشيد والمحفوظات.

أ- التمهيد عن طريق الأسئلة وسرد قصة.

ب- قراءة المعلم القطعة الأدبية قراءة نموذجية معبرة.

ج- قراءة التلاميذ المجيدين للنشيد كاملاً *.

د- يغني المعلم النشيد وتردد المجموعات.

س ١٦ - أردت أن تعلم نشيد (كرة القدم) للصف الرابع فكانت الخطوة الأولى التي سيقوم بها

أ - غناء التلاميذ للأنشيد وتكرارها.

ب - كتابة الأنشيد وفهم النص الأدبي.

ج - تنمية التذوق الأدبي وحثهم على الاستماع.

د - السماع والمحاكاة ، لعدم قدرة التلاميذ على إتقان القراءة. *

س ١٧ - كمعلم صف ستقوم بتعليم الإملاء لتلاميذ الصف برأيك الإملاء هي:

أ - رسم الحرف بصورة صحيحة.

ب - تشبيه المعلم الحروف للتلاميذ بأشياء واقعية.

ج - إملاء النص على التلميذ مكشوفاً على السبورة.

د - قدرة التلميذ على المطابقة بين الصور الصوتية. *

س ١٨ - في ورشات التدريب على المناهج المطورة تدرب معلمي الحلقة الأولى على خطوات

تعليم الكتابة المنقولة فكان من أهم خطواتها والتي أثارت انتباه المعلمين خطوة.

أ - الاستعداد للكتابة بحجب النص.

ب - التمهيد للدرس عن طريق الأسئلة والمناقشة.

ج - تحديد الجملة التي يرغب في أن يكتبها التلميذ. *

د - المحاكاة وكتابة التلميذ.

س ١٩ في أثناء حضور الموجه التربوي درساً نموذجياً في الإملاء المنظور لمعلمة الصف سها

قامت بعدة خطوات حدد لها خطوة غير صحيحة قامت بها برأيك.

أ - التدريب المستمر حتى يتقن التلميذ النموذج المكتوب. *

ب - إملاء النص على التلميذ كلمة كلمة.

ج - يعيد المعلم قراءة النص ليتداركوا ما فاتهم.

د - يقوم كل تلميذ بتصويب أخطائه، تحت إشراف المعلم.

س ٢٠ - اختر مادة من مواد اللغة العربية التي قمت بالتدريب على تعليمها في فترة البرنامج

وارسم مخططاً يوضح فيه خطوات تدريسها.

اختبار مادة المناهج التربوية للمرحلة الأولى من التعليم الأساسي

س ١ - واحدة مما يأتي ليست من أشد الانتقادات الموجهة للمنهاج بمفهومه التقليدي حدها:
أ- تجزئة المادة العلمية.

ب- إهماله للنمو الإدراكي.

ج- إهماله للفروق الفردية للمتعلمين.

د- تمكين المعلم من إقامة علاقة ودية بين المتعلمين.*

س ٢ - المقصود بـ " يجب أن يعتمد منهاج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على النشاط الذاتي للمعلم إلى أن:

أ- تترك الحرية للمعلم ليختار ما يناسبه.

ب- يتضمن عدد من المواد الدراسية.

ج- ينظم على شكل مواد دراسية متنوعة.

د- لا يوجد مقرر مواد وإنما يتم التخطيط له في حينه.

س ٣ - قارن بين النقاط الآتية وحدد البند الذي لاتعده من أهمية منهاج مرحلة التعليم الأساسي.

أ- إعداد الطفل للمراحل التعليمية اللاحقة.

ب- أهمية المرحلة العمرية التي يتوجه إليها المنهاج.

ج- الترجمة العملية لفلسفة التربية وأهدافها.

د- تعليم القراءة والكتابة والحديث.*

س ٤ - تُعرّف مرحلة التعليم الأساسي بأنها المرحلة الممتدة من:

أ- ٦ سنوات إلى ١٤.

ب- ٦ سنوات إلى ١٠.

ج- ٦ سنوات إلى ١٥.

د- ولا واحدة مما ذكر.

س ٥ - حدد الهدف الأكثر أهمية من أهداف مرحلة التعليم الأساسي:

أ- مراعاة الفروق الفردية

ب- التنويع في الأنشطة.

ج- الترتيب الزمني للمنهاج.

د- الربط الوثيق بين النظري والعملي.*

س ٦ - شاركت في إعداد مناهج للحلقة الأولى من التعليم الأساسي فكانت الخطوة التي قمت بها لوضع أهداف المنهاج:

أ - تحديد الأنشطة والطرائق والوسائل وأساليب التقويم.

ب- تشتق من حاجات الطفل إلى النمو الجسدي والنفسي

ج- تصنيفها تصنيفاً هرمياً

د ترجمة أهداف المرحلة إلى أهداف إجرائية.*

س ٧ - تعد الأهداف المكونات الأولى للمنهاج لأنها تحدد معالمه وخاصة بما يتصل:
أ- بمحتواه.

ب- بأساليب التقويم.

ج- بمحتواه وأنشطته وتقويمه.*

د- بتزويد الطلبة بالمعارف والمهارات.

س ٨ - من مبادئ تنظيم محتوى منهاج الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي:
أ- مراعاة الفروق الفردية.

ب- تنويع الأنشطة التعليمية.

ج- الانتقال من الحقائق إلى المفاهيم.*

د- تحقيق التكامل بين موضوعاته.

س ٩ - مجموعة من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي يمكن أن تحقق الأهداف التربوية:

أ- الطرائق

ب- الوسائل.

ج- الأنشطة .

د- المحتوى.*

س ١٠ - من سؤال عن العناصر الأساسي لمحتوى التعليم الأساسي " أجابت علا بالنقاط الآتية حدد الغلط فيما كتبتة:

أ- أمتعلم نشط.*

ب- معارف.

ج- مهارات عقلية وعلمية

د- نشاط إبداعي.

س ١١ -يصنف أدوين فينتون Edwin Fenton طرائق التعلم فيضعها جميعا على خط متصل يبدأ:

أ- أسئلة عن المثيرات.

ب-أمثلة عن المتغيرات.

ج-المثيرات.

د- تلاشي المثيرات. *

س ١٢ - طريقة الاستقراء والاستنتاج تدرج تحت تصنيف:

أ-الطرائق العرضية

ب-الطرائق الكشفية

ج-طرائق المناقشة الموجهة. *

د-طرائق التعلم الذاتي.

س ١٣ - لقياس مدى نجاح المنهاج في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها نستخدم:

أ-التقنية التعليمية.

ب-النشاط المدرسي.

ج-التقويم. *

د-الطرائق.

س ١٤ -من شروط التقويم الجيد:

أ-الملاحظة المباشرة.

ب-اعتماد سلم الرتب.

ج-الثبات. *

د- اختبارات التحصيل.

س ١٥ -دار الحوار الآتي في غرفة المعلمين حول فوائد تقويم المعلم فذكرت البنود الآتية حدد

البند الصحيح فيما تداولوه :

أ-مراعاة الفروق الفردية.

ب-يزود المعلمين بتغذية راجعة حول أدائهم. *

ج-يساعد على التعلم الذاتي.

د-يعطي النشاط أهمية خاصة.

ملحق رقم ٧/ اختبار المهارات التدريسية

السيد الأستاذ الدكتور..... المحترم

تقوم الباحثة بإعداد بحث لنيل درجة الدكتوراه بعنوان **(فاعلية التلمذة المعرفية في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية المهارات التدريسية لطلبة (معلم صف) في كلية التربية جامعة البعث) بإشراف الدكتورة أسما الياس :أستاذة في قسم المناهج وطرائق التدريس.**

ومن متطلبات البحث إعداد اختبار لقياس فاعلية التلمذة المعرفية في تنمية المهارات التدريسية لطلبة معلم الصف في السنة الثالثة ، وقد أعدت الباحثة الاختبار التحصيلي لقياس التحصيل في الجانب المعرفي وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي ، ونظراً لما تتمتعون به من مكانة علمية وخبرة تربوية، ولأهمية آرائكم وملاحظاتكم القيمة في تطوير البحث العلمي وخروجه بصورة مشرفة أضع بين أيديكم الاختبار التحصيلي.

يرجى التفضل ببيان آرائكم السديدة وملاحظاتكم القيمة حول.

- مناسبة البدائل
- مناسبة بنود الاختبار للمعايير والمؤشرات.
- سلامة الصياغة اللغوية.
- إمكانية الحذف والإضافة.

ولكم جزيل الشكر

الباحثة ريم الفندي

مستويات مؤشرات الأداء للمهارات التدريسية	
أولاً- مؤشرات أداء مهارة تحليل المحتوى	
١	يعطي تعريفاً لمفهوم تحليل محتوى المادة التعليمية.
٢	يشرح خطوات تحليل المحتوى.
٣	يقارن بين (مفهوم، مبدأ، حقيقة).
٤	يحلل عناصر درس من دروس مرحلة التعليم الأساسي إلى (حقائق، مفاهيم، تطبيقات، تعميمات، مبادئ)
ثانياً: مؤشرات أداء مهارة التخطيط التدريسي	
٥	تعرف مفهوم التخطيط التدريسي.
٦	تبين أهمية التخطيط التدريسي
٧	يعدد النتائج المترتبة عن عزوف بعض المعلمين عن وضع الخطط الدراسية.
٨	يطبق عملياً إعداد خطة سنوية وافية لمقرر ما في مادة من مواد اللغة العربية.
٩	يطبق عملياً إعداد خطة فصلية وافية لوحدة دراسية في إحدى مادة من مواد اللغة العربية.
١٠	يطبق عملياً إعداد خطة يومية لتدريس موضوع ما في مجال اللغة العربية.
ثالثاً: مؤشرات أداء مهارة صياغة الأهداف التعليمية	
١١	يوضح الفائدة من عملية تحديد الأهداف قبل البدء بعملية التدريس.
١٢	يعطي تعريفاً للهدف التعليمي ومكوناته وشروط صياغته.
١٣	يعطي تعريفاً للمجال المعرفي والمهاري والوجداني.
١٤	يعدد مستويات المجال المعرفي والمهاري والوجداني.
١٥	يصوغ أهدافاً تعليمية تشمل مستويات بلوم والمجال الوجداني والمهاري.
١٦	يكتشف الأخطاء الشائعة عند صياغة الأهداف التعليمية.
١٧	يرسم جدولاً يقارن فيه بين المجالات الثلاثة.
رابعاً: مؤشرات أداء مهارة استخدام طريقة تدريسية	
١٨	يعطي تعريفاً لمفهوم الطريقة في التدريس.
١٩	يقارن بين الطريقة والاستراتيجية في التدريس.

٢٠	يقترح أهم أسس لنجاح استخدام الطريقة في التعليم.	تقويم
٢١	يحدد معايير اختيار الطريقة.	يحلل
٢٢	يتعرّف على أهم الطرائق التي تدور حول المعلم والمتعلم.	تحليل
٢٣	إذا أعطي الطالب درساً يستطيع أن يختار طريقة التدريس المناسبة له.	يقوم
٢٤	يصمم دروساً وفق طريقة تدريسية يختارها.	يطبق
خامساً: مؤشرات مهارة اختيار التقنية التعليمية		
٢٥	يضع أهداف استخدام التقنية التعليمية في التعليم.	تذكر
٢٦	يصنف التقنيات التعليمية حسب معيار الحواس	تطبيق
٢٧	ينتقي تقنية تعليمية مناسبة لموقف تعليمي ما.	يقوم
٢٨	يصنف معوقات استخدام التقنيات التعليمية.	يحلل
٢٩	يقترح حلولاً لمواجهة المعوقات التي تواجه استخدام التقنيات.	تقويم
٣٠	يصمم وسيلة تعليمية مناسبة لموقف تعليمي ما	يبدع
٣١	يُعدّ مراحل تصميم التقنية التعليمية.	تذكر
سادساً: مؤشرات مهارة التعزيز وطرح السؤال		
٣٢	يوضح مفهوم التعزيز.	يفهم
٣٣	يميز أنواع التعزيز.	تطبيق
٣٤	يشرح أهمية التعزيز في الصف الدراسي.	يفهم
٣٥	يبيد رأيّه بمهارة طرح السؤال ومالها من أهمية في نجاح عملية التدريس.	تقويم
٣٦	يقترح مجموعة من الإرشادات التي ينبغي على المعلم مراعاتها عند وضع السؤال.	تحليل
٣٧	يكتشف أخطاء الصياغة في الأسئلة ويحدد نوعها، ويعيد صياغة هذه الأسئلة في صورة جيدة	يقوم
سابعاً: مؤشرات أداء مهارة التقويم		
٣٨	يعرّف المفاهيم الآتية / التقويم - القياس - الاختبار /	تذكر
٣٩	يقارن بين المفاهيم الثلاثة.	يحلل
٤٠	يحدد أنواع التقويم .	تذكر

٤١	يعدد عمليات التقويم.	تذكر
٤٢	يقترح معايير اختيار أسلوب التقويم الجيد.	تقويم
٤٣	يحدد الطالب أنواع الاختبارات التحصيلية.	تحليل
٤٤	يرتب إجراءات تصميم اختبار التحصيل.	تطبيق
٤٥	يضع اختباراً تحصيلياً لدرسٍ يعطى له.	يبدع

بنود الاختبار المعرفي للمهارات التدريبية (التخطيط، التنفيذ، التقويم)

اسم الطالب:

جامعة البعث

كلية التربية

الدرجة:

أسئلة الاختبار

أ-السؤال الأول ويتضمن (20سؤال)

اختر الإجابة الصحيحة (لكل سؤال أربعة احتمالات ، وللإجابة الصحيحة الدقيقة احتمال واحد فقط).

س ١ -الأهداف دائماً نقطة البداية لأي عمل سواء كان هذا العمل في إطار النظام التعليمي أو أي نظام آخر برأيك عملية تحديد الأهداف بالنسبة للمعلم ذات فائدة لأنها:

أ- تحقق تعلماً بسيطاً

ب -تجعل التعليم أكثر دقة وموضوعية

ج-تحقق مبدأ تفريد التعلم*

د-تجعل التعلم أكثر متعة

س ٢ -يعد من أهم عناصر الهدف التعليمي ويمثل ما يتوقع القيام به هو :

أ-المعيار ب-الشرط ج- السلوك *د-الظرف

س ٣ -الهدف الآتي (أن يبدي التلميذ استعدادا للمشاركة مع مجموعة من زملائه للقيام بنشاط مدرسي يهتم بالنظافة المدرسية :

أ- مهاريأ ب -وجدانياً* ج-معرفياً د- عاماً

س ٤ -يتميز المجال النفس حركي ب :

أ- يحوي أهدافاً تصف تغيرات في الاهتمامات والاتجاهات والميول.

ب-يؤكد على نتائج المتعلم المتصلة بتمية المهارات العقلية.

ج-استعداد المتعلم للقيام بعمل معين.

د-يصف مهارات في الأداء نتيجة لمرور المتعلم بخبرات تعليمية.*

س ٥ -من الممارسات الخاطئة في صياغة الأهداف التعليمية:

أ-صياغة الهدف في صورة النشاط الذي يقوم به المعلم*.

ب-صياغة الهدف بالفعل المضارع القابل للملاحظة والقياس.

ج- صياغة الهدف بصورة السلوك الذي سيقوم به المتعلم.

د-الصياغة الاجرائية المحددة.

س ٦ -الفعل التعليمي "يقترح" من مستوى:

أ-تذكر ب- تطبيق ج- تحليل د-تركيب*

س ٧-الهدف التالي (أن يكتب التلميذ موضوعاً عن التعاون بما لا يتجاوز خمس أسطر يعد من مستوى:

أ-التركيب ب -التقويم ج - تحليل د- فهم.

س ٨ -يعد التخطيط للدروس هاماً لأنه:

أ-يجنب المعلم الارتباك والعشوائية في تنظيم مواقف التعلم*.

ب-يساعد المعلم على إتقان طريقة التدريس .

ج- يحدد مقدار فهم الطلاب للدرس.

د-يريح المعلم من الكلام الكثير خارج موضوع الدرس.

س ٩ -مجموعة الإجراءات والتدابير التي يتخذها المعلم لضمان نجاح العملية التعليمية التعليمية وتحقيق أهدافها يعبر عن تعريف:

أ-تصميم التدريس ب- الهدف التعليمي ج-التخطيط للتدريس* د-منحى النظم

س ١٠ -من خصائص خطة التدريس اليومية أنها:

أ-أكثر عمومية من خطة التدريس للوحدة التعليمية.

ب-أكثر عمومية من خطة التدريس للمقرر الدراسي.

ج- تحتاج في تنفيذها لفترة تمتد من أسبوع إلى أسبوعين.

د-هي أكثر تفصيلاً وأشدّ قرباً من الواقع.*

س ١١ -بصفتك معلماً في مرحلة التعليم الأساسي/ح/ 1 فإن إعدادك لخطة مقرر الرياضيات يعد خطة.

أ -متوسط المدى ب- يومية ج- سنوية * د - قصير المدى

س ١٢ -كتب سعيد في فوائد التخطيط مايلي ،حدد الغلط فيما كتبه:

أ- تنظيم التدريس وإعطاءه صفة العلمية.

ب- يريح المعلم من أعباء القراءات الخارجية.

ج- يمكن المعلم من المادة الدراسية .

د -يعين المعلم في عملية المراجعة والتغذية.

س ١٣ -تحديد الزمن عنصر من عناصر:

أ- الخطة اليومية ب-التخطيط ج- الخطة اليومية د- الخطة اليومية السنوية واليومية معاً

س ١٤ -تري رنا معلمة الصف أن تحليل الكتب المدرسية له فوائد عديدة يساعدها على:

أ-معرفتك بنماذج التعلم عند الطلاب.

ب-اكتشاف أوجه القوة والضعف في الكتب المدرسية وتزويد مطوري المناهج بها*.

ج- مساعدتك في حفظ المادة الدراسية بسرعة.

د- تحديد جوانب ضعف تحصيل المتعلمين.

س- ١٥ الربط بين العناصر والأشياء التي تجمع بينهما خصائص مشتركة تدرج تحت مصطلح:

أ- تعميم ب- حقيقة ج- مفهوم د- مبدأ

س ١٦- رعد معلمة صف طلب منها تحليل محتوى مادة تعليمية فأول ما تقوم به هو:

أ- تحديد التعريف الاجرائي لوحدات التحليل.

ب - تحليل المحتوى العلمي للمادة وتحديد الوحدات.

ج- تحديد الهدف من عملية التحليل.*

د - التحقق من صدق المحتوى.

س ١٧ - إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقاً هي:

أ - الخطة الفصلية ب- الاسراتيجية التدريسية* .

ج- الطريقة التدريسية د- النموذج التعليمي

س ١٨ - تتميز طريقة التدريس بأنها:

أ- أشمل وأعم من الاستراتيجية ب- أقل شمولية من الاستراتيجية ومن مكوناتها.*

ج- تضم التقويم . د- تضم الكتاب المدرسي

س ١٩ - جميع ما يأتي من متطلبات طريقة التدريس الناجحة ما عدا:

أ- مناسبتها لسن التلاميذ ب - مناسبتها للوقت المخصص للحصة.

ج- أخذها بالترتيب المنطقي أثناء عرض المادة الدراسية.

د- تركيزها على الطلاب البطيئي التعلم أكثر من سريعي التعلم* .

س ٢٠ - أن تأخذ الطريقة بالترتيب المنطقي وبالأساس السيكولوجي وأن تكون مثيرة للاهتمام

وملائمة لسن الطلاب وتستند إلى نظريات التعلم هي من:

أ- أهداف طريقة التدريس ب- أسس نجاح طريقة التدريس* .

ج- تقسيمات طريقة التدريس د- معايير طريقة التدريس.

س ٢١ - أن تناسب الطريقة الهدف والمادة الدراسية وعدد الطلاب هي:

أ- أهداف طريقة التدريس ب- أسس نجاح طريقة التدريس.

ج- مبادئ الطريقة الفعالة د- معايير طريقة التدريس* .

س ٢٢ - في غرفة المعلمات دار حديث حول أهم طرائق التدريس في مرحلة التعليم الأساسي

حدد الطريقة غير الصحيحة فيما قالوه:

أ- تمثيل الأدوار ب- العصف الذهني ج- حل المشكلات د- المحاضرة المباشرة* .

س ٢٣ - لديك درس علوم عن الجهاز التنفسي اختر الطريقة التدريسية المناسبة له

أ- حل المشكلات ب- الاستنتاج ج- المشروعات د- تمثيل أدوار *

س ٢٤ - الوسائل والتقنيات التعليمية هي:

أ - أدوات يستخدمها المتعلم لفهم المادة.

ب- مجموعة من المواقف والأجهزة والأدوات التي يستخدمها المعلم لإيصال المعلومات *.

ج- المصادر الأساسية للتعليم في المدرسة.

د- جزء من استراتيجية التدريس يستخدمها المعلم في نهاية الدرس.

س ٢٥ - تعدالسينما والأفلام التعليمية الناطقة والمتحركة من الوسائل التي تندرج تحت تصنيف

أ - الوسائل البصرية ب- الوسائل السمعية

ج- الوسائل الحسية د -الوسائل السمعية والبصرية

س ٢٦ - لديك درس قراءة في الصف الأول الأساسي بعنوان أحب أسرتي حدد الوسيلة غير

المناسبة:

أ- صور تجمع العائلة ب- الكتاب المدرسي *.

ج- شريط فيديو يعرض صوراً للأسرة مجتمعة د-مسجل لعرض أغنية عن حب الأسرة

س ٢٧ - أدخل المعلم جهاز عرض الشفافيات إلى الصف فوجد أنه لايعمل هذا يدل على:

أ-سليبيات الوسائل ب- معوقات استخدام الوسائل

ج- صعوبة التداول د - صعوبة التعامل التكنولوجي *.

س ٢٨ حدد الغلط فيما كتبه ليلي طالبة معلم الصف من صفات استخدام التقنية في

التدريس اعتبارها:

أ-أداة للتسلية * ب- وسيلة جذابة ومشوقة

ج- فعالة في فهم الدرس. د-توضيح أفكار الدرس.

س ٢٩ -بصفتك معلم في مرحلة التعليم الأساسي/ ح/ 1 ، حدد التقنية الملائمة لهذه المرحلة

من القائمة الآتية

أ-التسجيلات بأنواعها ب-الرحلات التعليمية.

ج- الكتب والخرائط الجغرافية. د- العينات الحقيقية *.

س ٣٠ - هي أداة فعالة لدفع التلاميذ، وزيادة تكرار السلوك المرغوب هذا تعريف ل:

أ-تفسير ب- تقويم ج -تعزيز * د - ملاحظة

س ٣١ -تري رانيا معلمة الصف الرابع أن التعزيز هام جداًفي أثناء الحصة الدراسية لذا تعمل

على:

أ - زيادة الانتباه ب-المشاركة زيادة الاهتمام ج- تحسين التحصيل د - تنظيم التلاميذ

- س ٣٢ - حدد أي الجمل الآتية تمثل تعزيزاً سالباً.
أ-ورد، تستطيع أن تقرأ كتابك بعد أن نكمل حل التمرين.
ب-سوسن، مقالك رائع لقد تعرضت لنقاط هامة.
ج-باسم، اذهب إلى نهاية الصف حتى تهدأ.
د-علاء، من فضلك اجلس حتى نتابع بقية الدرس.
- س ٣٣ - كيف نصوغ جملة اسمية ؟ ومتى يكون ذلك ؟ ولماذا؟ يعد سؤال:
أ-جيد الصياغة ب-غامض ج-يُوحى بالإجابة د-مركب
- س ٣٤ - من الأمور التي يجب مراعاتها عند طرح السؤال أن:
أ-يستدعي فكرة واحدة
ب-يُوحى بشكل الإجابة
ج-يفوق قدرات التلاميذ
د-يستدعي فكرة واحدة ويُوحى بالإجابة
- س ٣٥ - حدد الغلط فيما كتبه علا طالبة السنة الرابعة من حيث أهمية طرح السؤال؟
أ- إتاحة الفرصة للتلاميذ ليعبروا عن أفكارهم
ب-تشخيص الصعوبات التي تواجه التلاميذ
ج-تحسين النمو المعرفي عند التلاميذ.*
د - استثارة تفكير التلاميذ في أثناء الحصة .
- س ٣٦ - عملية إصدار حكم بناء على معايير معينة في ضوء بيانات ومعلومات كمية وكيفية عن السلوك أو الفكرة أو الظاهرة هي:
أ - الاختبار ب- التقويم * ج- القياس د- التقويم
- س ٣٧ - الأداة التي يستخدمها المعلم للحصول على بيانات عن مقدار تحقق الأهداف هي:
أ - التقويم ب- الاختبار * ج- القياس د- التقويم.
- س - واحدة من الآتي ليست من خصائص التقويم الجيد:
أ - الثبات والموضوعية ب-التوازن والشمول
ج- أن يكون في نهاية الدرس د- أن يكون صادقاً*
- س ٣٨ - قمت بسؤال طلابك بعد انتهاء المرحلة الأولى من الدرس فالتقويم المستخدم من قبلك هو:
أ- تقويم بعدي ب- تقويم بنائي * ج- تقويم تشخيصي د- تقويم نهائي.
- س ٣٩ - يعد تلخيص الأفكار الأساسية واستخلاص النتائج من الاختبارات:
أ - الشفوية ب- الموضوعية ج- التشخيصية د- المقالية
- س ٤٠ - يعد إعداد جدول المواصفات من خطوات تصميم:
أ - تصميم اختبار ب- إعداد المقابلة

ج إعداد بطاقة الملاحظة

ج -تصميم وسيلة تعليمية

السؤال الثاني وينتضمن (5 أسئلة):

لدينا درس علوم للصف الخامس بعنوان "جهاز التنفس عند الإنسان":

هذه النقاط التعليمية:

-أقسام جهاز التنفس.

-وظيفة الأنف

-تعريف الحويصلات الرئوية

-دخول هواء الشهيق من الأنف وليس من الفم

والمطلوب:

س ١ -صغ أربعة أهداف تعليمية.

١.....

٢.....

٣.....

٤.....

س ٢ -اختر طريقة تدريسية لدرس جهاز التنفس ووضح لماذا تم اختيارها بما لايتجاوز السطرين

.....

.....

س ٣ -اختر تقنية تعليمية للدرس، وعلل سبب اختيارك؟

.....

.....

س ٤ -اقترح نموذجاً تعزيزياً يشجع التلاميذ على المشاركة.

.....

.....

س ٥ -اكتب التقويم النهائي للدرس:

.....

.....

ملحق (٨) معاملات السهولة والصعوبة لمقررات (الطرائق الخاصة ،المناهج، المهارات التدريسية)

معامل الصعوبة	معامل السهولة	عدد الإجابات الخاطئة	عدد الإجابات الصحيحة	رقم السؤال
٠.٥٣	٠.٤٧	٢١	١٩	١
٠.٤٧	٠.٥٣	١٩	٢١	٢
٠.٤٢	٠.٥٨	١٧	٢٣	٣
٠.٥٨	٠.٤٢	٢٣	١٧	٤
٠.٦١	٠.٣٩	٢٤	١٦	٥
٠.٦٣	٠.٣٧	٢٥	١٥	٦
٠.٥٠	٠.٥٠	٢٠	٢٠	٧
٠.٥٠	٠.٥٠	٢٠	٢٠	٨
٠.٥٣	٠.٤٧	١٩	٢١	٩
٠.٦٦	٠.٣٤	١٦	٢٤	١٠
٠.٥٣	٠.٤٧	٢١	١٩	١٢
٠.٦١	٠.٣٩	٢٤	١٦	١٣
٠.٦٦	٠.٣٤	٢٦	١٤	١٤
٠.٦٦	٠.٣٤	٢٦	١٤	١٥
٠.٦٦	٠.٣٤	٢٦	١٤	١٦
٠.٥٠	٠.٥٠	٢٠	٢٠	١٧
٠.٥٠	٠.٥٠	٢٠	٢٠	١٨
٠.٥٣	٠.٤٧	١٩	٢١	١٩
٠.٦١	٠.٣٩	٢٤	١٦	٢٠

معاملات السهولة والصعوبة لمقرر المناهج التربوية

رقم السؤال	عدد الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	معامل السهولة	معامل الصعوبة
١	١٥	٢٥	٠.٣٧	٠.٦٣
٢	١٤	٢٦	٠.٤٣	٠.٦٦
٣	١٤	٢٦	٠.٣٤	٠.٦٦
٤	١٧	٢٣	٠.٤٢	٠.٥٨
٥	٢١	١٩	٠.٥٣	٠.٤٧
٦	١٩	٢٠	٠.٤٧	٠.٥٣
٧	٢٤	١٦	٠.٦١	٠.٣٩
٨	٢٠	٢٠	٠.٥٠	٠.٥٠
٩	١٣	٢٧	٠.٣٢	٠.٦٨
١٠	١٩	٢١	٠.٤٧	٠.٥٣
١١	١٦	٢٤	٠.٣٩	٠.٦١
١٢	١٤	٢٦	٠.٣٤	٠.٦٦
١٣	١٧	٢٣	٠.٤٢	٠.٥٨
١٤	٢١	١٩	٠.٥٣	٠.٤٧
١٥	١٩	٢٠	٠.٤٧	٠.٥٣

معاملات السهولة والصعوبة للاختبار المهارات

معامل الصعوبة	معامل السهولة	عدد الإجابات الخاطئة	عدد الإجابات الصحيحة	رقم السؤال
٠.٥٣	٠.٤٧	٢١	١٩	١
٠.٤٧	٠.٥٣	١٩	٢١	٢
٠.٤٢	٠.٥٨	١٧	٢٣	٣
٠.٥٨	٠.٤٢	٢٣	١٧	٤
٠.٦١	٠.٣٩	٢٤	١٦	٥
٠.٦٣	٠.٣٧	٢٥	١٥	٦
٠.٥٠	٠.٥٠	٢٠	٢٠	٧
٠.٥٠	٠.٥٠	٢٠	٢٠	٨
٠.٥٣	٠.٤٧	١٩	٢١	٩
٠.٦٦	٠.٣٤	١٦	٢٤	١٠
٠.٥٣	٠.٤٧	٢١	١٩	١٢
٠.٦١	٠.٣٩	٢٤	١٦	١٣
٠.٦٦	٠.٣٤	٢٦	١٤	١٤
٠.٦٦	٠.٣٤	٢٦	١٤	١٥
٠.٦٦	٠.٣٤	٢٦	١٤	١٦
٠.٥٠	٠.٥٠	٢٠	٢٠	١٧
٠.٥٠	٠.٥٠	٢٠	٢٠	١٨
٠.٦٣	٠.٣٧	٢٥	١٥	١٩

٠.٦٦	٠.٠٤٣	٢٦	١٤	٢٠
٠.٦٦	٠.٠٣٤	٢٦	١٤	٢١
٠.٥٨	٠.٠٤٢	٢٣	١٧	٢٢
٠,٤٧	٠.٠٥٣	١٩	٢١	٢٣
٠,٠٥٣	٠.٠٤٧	٢٠	١٩	٢٤
٠.٠٣٩	٠,٠٦١	١٦	٢٤	٢٥
٠.٠٥٠	٠.٠٥٠	٢٠	٢٠	٢٦
٠.٠٦٨	٠.٠٣٢	٢٧	١٣	٢٧
٠.٠٥٣	٠.٠٤٧	٢١	١٩	٢٨
٠.٠٦١	٠.٠٣٩	٢٤	١٦	٢٩
٠.٠٦٦	٠.٠٣٤	٢٦	١٤	٣٠
٠.٥٨	٠.٠٤٢	٢٣	١٧	٣١
٠,٤٧	٠.٠٥٣	١٩	٢١	٣٢
٠,٠٥٣	٠.٠٤٧	٢٠	١٩	٣٣
٠.٦٣	٠.٠٣٧	٢٥	١٥	٣٤
٠.٦٦	٠.٠٤٣	٢٦	١٤	٣٥
٠.٦٦	٠.٠٣٤	٢٦	١٤	٣٦
٠.٥٨	٠.٠٤٢	٢٣	١٧	٣٧
٠,٤٧	٠.٠٥٣	١٩	٢١	٣٨

٠,٠٥٣	٠,٠٤٧	٢٠	١٩	٣٩
٠,٦٣	٠,٠٣٧	٢٥	١٥	٤٠
٠,٦٦	٠,٠٤٣	٢٦	١٤	٤١
٠,٦٦	٠,٠٣٤	٢٦	١٤	٤٢
٠,٥٨	٠,٠٤٢	٢٣	١٧	٤٣
٠,٤٧	٠,٠٥٣	١٩	٢١	٤٤
٠,٠٥٣	٠,٠٤٧	٢٠	١٩	٤٥

ملحق (٩) معاملات التمييز لبنود اختبار (الطرائق الخاصة، المناهج التربوية، المهارات التدريسية)

معامل التمييز	عدد الإجابات الصحيحة للمجموعتين العليا والدنيا		رقم السؤال
	المجموعة الدنيا (١٠)	المجموعة العليا (١٠)	
٠.٦٠	٢	٨	١
٠.٧٠	٠	٧	٢
٠.٤٠	٢	٦	٣
٠.٧٠	٢	٩	٤
٠.٤٠	٢	٦	٥
٠.٦٠	١	٧	٦
٠.٥٠	٠	٥	٧
٠.٤٠	٢	٦	٨
٠.٦٠	٢	٨	٩
٠.٦٠	٢	٨	١٠
٠.٦٠	١	٧	١١
٠.٥٠	٢	٧	١٢
٠.٦٠	٠	٦	١٣
٠.٤٠	٢	٦	١٥
٠.٦٠	١	٧	١٦
٠.٥٠	٠	٥	١٧
٠.٤٠	٢	٦	١٨
٠.٤٠	٢	٦	١٩
٠.٦٠	١	٧	٢٠

معاملات التمييز لاختبار (المناهج التربوية)

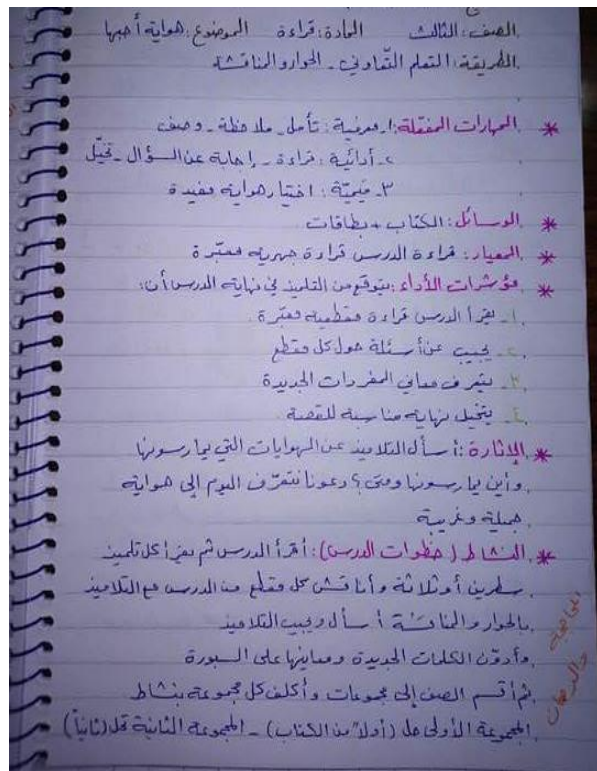
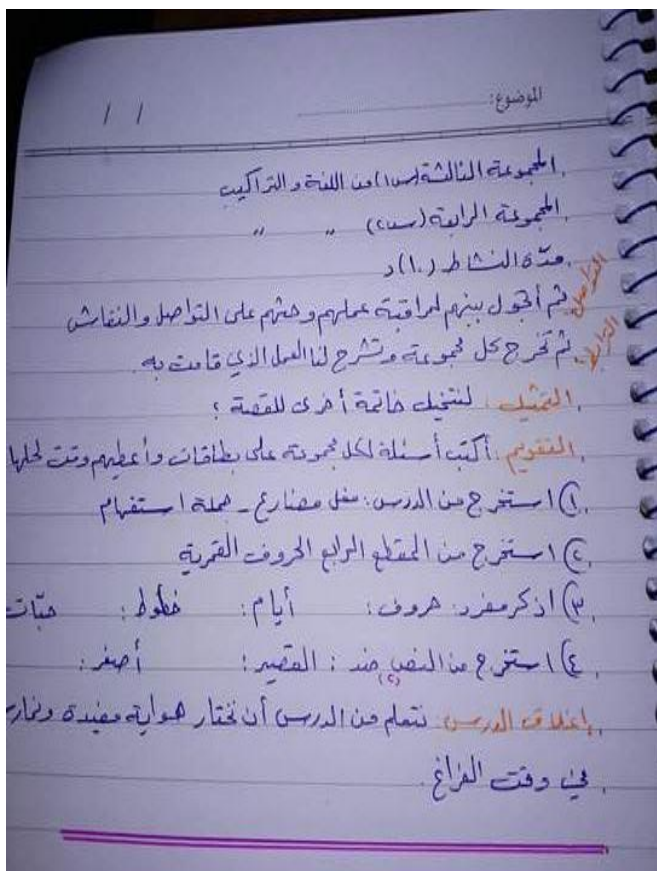
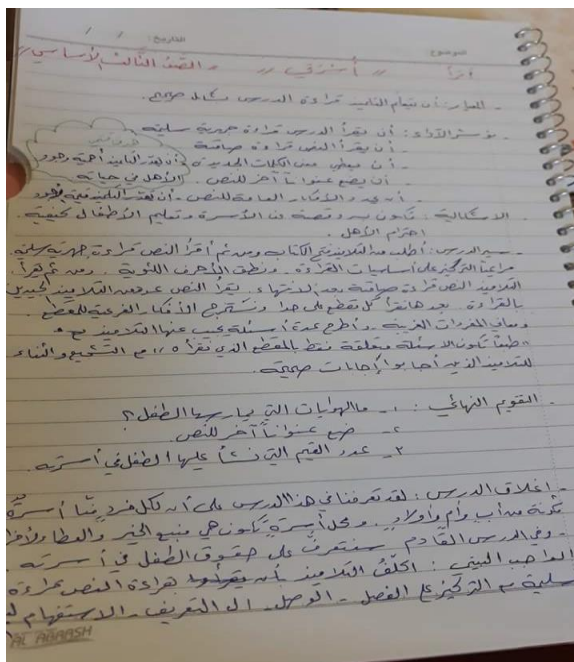
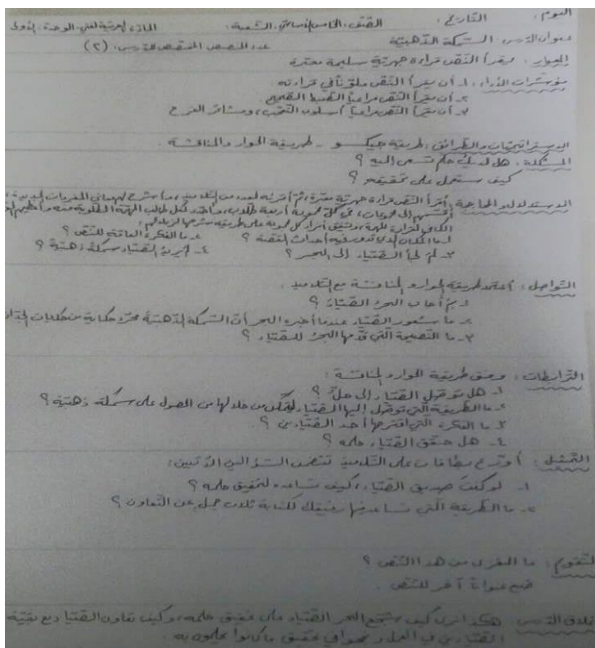
معامل التمييز	عدد الإجابات الصحيحة للمجموعتين العليا والدنيا		رقم السؤال
	المجموعة الدنيا (١٠)	المجموعة العليا (١٠)	
٠.٦٠	١	٧	١
٠.٤٠	٢	٦	٢
٠.٥٠	٠	٥	٣
٠.٦٠	١	٧	٤
٠.٤٠	١	٥	٥
٠.٤٠	٠	٤	٦
٠.٤٠	٠	٥	٧
٠.٧٠	٢	٩	٨
٠.٤٠	٢	٦	٩
٠.٦٠	١	٧	١٠
٠.٤٠	٢	٦	١١
٠.٧٠	٢	٩	١٢
٠.٤٠	٢	٦	١٣
٠.٥٠	٠	٥	١٥

معاملات التمييز لاختبار (المهارات التدريسية)

معامل التمييز	عدد الإجابات الصحيحة للمجموعتين العليا والدنيا		رقم السؤال
	المجموعة الدنيا (١٠)	المجموعة العليا (١٠)	
٠.٧٠	٢	٩	١
٠.٥٠	٠	٥	٢
٠.٤٠	٢	٦	٣
٠.٥٠	٢	٦	٤
٠.٥٠	٠	٥	٥
٠.٦٠	٢	٨	٦
٠.٤٠	٢	٦	٧
٠.٦٠	١	٧	٨
٠.٥٠	٢	٧	٩
٠.٤٠	٢	٦	١٠
٠.٥٠	٠	٥	١١
٠.٦٠	٢	٨	١٢
٠.٦٠	١	٧	١٣
٠.٥٠	٢	٧	١٥
٠.٦٠	٠	٦	١٦
٠.٤٠	٢	٦	١٧
٠.٦٠	٠	٦	١٨
٠.٣٠	٣	٦	١٩
٠.٥٠	٠	٥	٢٠
٠.٤٠	٢	٦	٢١

٠.٤٠	٢	٦	٢٢
٠.٥٠	٠	٥	٢٣
٠.٦٠	٢	٨	٢٤
٠.٦٠	١	٧	٢٥
٠.٥٠	٢	٧	٢٦
٠.٦٠	٢	٨	٢٧
٠.٦٠	١	٧	٢٨
٠.٤٠	٢	٦	٢٩
٠.٤٠	٢	٧	٣٠
٠.٦٠	١	٧	٣١
٠.٦٠	٢	٨	٣٢
٠.٧٠	٠	٧	٣٣
٠.٤٠	٢	٦	٣٤
٠.٧٠	٢	٩	٣٥
٠.٦٠	١	٧	٣٦
٠.٥٠	٠	٥	٣٧
٠.٤٠	٢	٦	٣٨
٠.٥٠	٠	٥	٣٩
٠.٦٠	٢	٨	٤٠
٠.٦٠	١	٧	٤١
٠.٥٠	٢	٧	٤٢
٠.٦٠	٠	٦	٤٣
٠.٤٠	٢	٦	٤٤
٠.٦٠	١	٧	٤٥

ملحق (١٠) بعض الصور الملتقطة لدفاتر التحضير



ملحق / ١١ / الاتفاق والاختلاف بين الملاحظين في بطاقة الملاحظة

الطالب	المهارات	عدد مرات الاختلاف	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
١	٣٨	٣٦	٢	%٩٣
٢	٣٨	٣٢	٥	%٨٣
٣	٣٨	٣٥	٣	%٩٠
٤	٣٨	٣٦	٢	%٩٣
٥	٣٨	٣٧	١	%٩٧
٦	٣٨	٣٦	٢	%٩٣
٧	٣٨	٣٤	٤	%٨٧
٨	٣٨	٣٣	٥	%٨٣
٩	٣٨	٣٧	١	%٩٧
١٠	٣٨	٣٣	٨	%٨٣
١١	٣٨	٣٦	٢	%٩٣
١٢	٣٨	٣٢	٥	%٨٣
١٣	٣٨	٣٥	٣	%٩٠
١٤	٣٨	٣٦	٢	%٩٣
١٥	٣٨	٣٧	١	%٩٧
١٦	٣٨	٣٤	٤	%٨٧
١٧	٣٨	٣٣	٥	%٨٣

%᠑ᠷ	᠑	ᠳᠷ	ᠳ᠕	᠑᠕
%᠕ᠳ	᠐	ᠳᠳ	ᠳ᠕	᠑᠙
%᠑ᠷ	᠑	ᠳᠷ	ᠳ᠕	᠒᠐
%᠕ᠳ	᠕	ᠳᠳ	ᠳ᠕	᠒᠑
%᠑ᠳ	᠒	ᠳ᠖	ᠳ᠕	᠒᠒
%᠑ᠷ	᠑	ᠳᠷ	ᠳ᠕	᠒ᠳ
%᠑ᠷ	᠑	ᠳᠷ	ᠳ᠕	᠒᠔
%᠕ᠳ	᠐	ᠳᠳ	ᠳ᠕	᠒᠐
%᠑ᠳ	᠒	ᠳ᠖	ᠳ᠕	᠒᠖
%᠕ᠳ	᠐	ᠳ᠒	ᠳ᠕	᠒ᠷ
%᠑᠐	ᠳ	ᠳ᠐	ᠳ᠕	᠒᠕
%᠑ᠳ	᠒	ᠳ᠖	ᠳ᠕	᠒᠙
%᠑ᠷ	᠑	ᠳᠷ	ᠳ᠕	ᠳ᠐
%᠑ᠳ	᠒	ᠳ᠖	ᠳ᠕	ᠳ᠑
%᠕ᠷ	᠔	ᠳ᠔	ᠳ᠕	ᠳ᠒
%᠑ᠷ	᠑	ᠳᠷ	ᠳ᠕	ᠳᠳ
%᠕ᠳ	᠐	ᠳᠳ	ᠳ᠕	ᠳ᠔
%᠑ᠳ	᠒	ᠳ᠖	ᠳ᠕	ᠳ᠐

%ለኃ	ዐ	ኃፂ	ኃለ	ኃፈ
%ለሃ	፩	ኃ፭	ኃለ	ኃሃ
%ለኃ	ዐ	ኃኃ	ኃለ	ኃለ
%ፃሃ	ፊ	ኃሃ	ኃለ	ኃፃ
%ለኃ	ዐ	ኃኃ	ኃለ	፩.

بطاقة الملاحظة

السيد الدكتور/الأستاذ الدكتور المحترم.....
تحية طيبة، وبعد.

تقوم الباحثة بإجراء بحث للحصول على درجة الدكتوراه في التربية، تخصص مناهج وطرائق تدريس بعنوان "فاعلية التلمذة المعرفية في تحسين التحصيل الدراسي و تنمية المهارات التدريسية لطلبة (معلم صف) في كلية التربية جامعة البعث"، بإشراف الأستاذة الدكتورة أسما إلياس، ويهدف البحث إلى:

١- اكساب المتعلمين (طلبة السنة الثالثة معلم صف) مفاهيم ومبادئ في مقرري الطرائق الخاصة في التعليم الأساسي (٢) ، والمناهج التربوية للمرحلة الأولية من التعليم الأساسي وذلك عن طريق استخدام استراتيجية التلمذة المعرفية في تقديمها للطلبة.

٢- تنمية المهارات التدريسية الأساسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم) لطلبة معلم الصف وذلك من خلال تدريبهم عليها وفق استراتيجية التلمذة المعرفية.

ومن متطلبات البحث /تصميم بطاقة ملاحظة/ للتعرف على مدى تحسن المهارات التدريسية لطلبة معلم الصف بعد تدريبهم على المهارات في أثناء تنفيذ البرنامج. ونظراً لخبرتكم الواسعة والعميقة في المجال التربوي، نرجو الباحثة من سيادتكم إبداء آرائكم وملاحظاتكم في.

١- مدى مناسبة عبارات الملاحظة للمهارات التدريسية الأساسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم الأساسية) والفرعية .

٢- مدى سلامة صياغة بدائل ودرجات قياس أداء توافر المهارة ،درجة كبيرة (٤) ،كبيرة (٣) ،متوسطة (٣) ،صغيرة (٢) ،معدومة (٠) .

٣- مدى سلامة الصياغة اللغوية.

٤- تدوين أية ملاحظات أو مقترحات ترون ضرورة إضافتها .

ولسيادتكم جزيل الشكر والتقدير

الباحثة: ريم الفندي

المهارة الرئيسية	الرقم	السلوك المطلوب ملاحظته	درجة الممارسة للمهارة				
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	معدومة
			٤	٣	٢	١	٠
الدرجة النهائية							
المهارات الفرعية(صوغ الأهداف ، التخطيط ، تحليل المحتوى)							
مهارات التخطيط	٢	يصوغ الأهداف التعليمية بطريقة وصحيحة وقابلة للقياس.					
	٣	يصنف الأهداف التعليمية إلى مستويات بلوم.					
	٤	يصوغ الأهداف التعليمية في ترتيب يساير عرض الدرس.					
	٥	يراعي ارتباط الأهداف بمحتوى الدرس					
		تخطيط					
	٦	يراعي تحقيق الأهداف في الزمن المخصص للوحدة الدراسية					
		يحدد الوقت اللازم لتنفيذ كل هدف من الأهداف التعليمية.					
	٧	يوزع موضوعات المادة على الزمن المحدد للدرس					
		تحليل					
	٨	يحلل محتوى المادة الدراسية .					
	٩	يحدد طرائق التدريس المناسبة					
	١٠	يحدد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس					
مهارات التنفيذ	١١	يحدد الأنشطة التعليمية المناسبة					
	١٢	يحدد أساليب التقويم وأدوته.					
	المهارات الفرعية(استخدام طريقة تدريسية ، وسيلة تعليمية ، تعزيز ، طرح السؤال وإثارة الدافعية.)						
	١٣	يستخدم طريقة تدريسية تناسب تحقيق الأهداف التعليمية					
	١٤	يغير من صوته ونبراته بحيث يجذب انتباه الطلاب.					
	١٥	يقدم مادة علمية سلمية ومناسبة لمستوى الطلاب					
	١٦	يتجنب استخدام أسلوب الإلقاء المباشر بكثرة أثناء عرض الدرس.					
	١٧	يتحدث بلغة عربية سليمة.					
	١٨	ينوع في استخدام طرائق التدريس.					
		وسيلة تعليمية					

						يستخدم وسيلة تعليمية مشوقة وسهلة الاستخدام.	١٩	
						يستخدم وسيلة تعليمية تناسب مستوى الطلاب وترتبط بأهداف الدرس.	٢٠	
						يوجه انتباه الطلبة أثناء استخدام الوسيلة داخل الصف.	٢١	
						تعزيز وإثارة الدافعية		
						يمتدح الأفكار الجديدة الصادرة عن المتعلم.	٢٢	
						يستخدم عبارات التعزيز بشكل مقبول.	٢٣	
						يعزز بإيماءات الوجه السلوك الإيجابي من المتعلم.	٢٤	
						يشجع المتعلم على الوصول إلى الإجابة الصحيحة.	٢٥	
						يحرص على توزيع عبارات التعزيز للمختلف المتعلمين.	٢٦	
						ينوع باستخدام أساليب التعزيز.	٢٧	
						طرح السؤال		
						يختار السؤال المرتبط والمناسب لموضوع الدرس.	٢٨	
						يوجه أسئلة واضحة الهدف.	٢٩	
						يطرح أسئلة تثير تفكير المتعلمين.	٣٠	
						يمنح المتعلمين وقتاً كافياً (٣-٥) ثوان للتفكير في السؤال.	٣١	
						ينوع بطرح الأسئلة، ويراعي الفروق الفردية.	٣٢	
						يجيب عن تساؤلات المتعلمين بشكل جيد.	٣٣	
التقويم								
						يربط أسئلة التقويم بأسئلة الدرس	٣٤	
						ينوع في استخدام أساليب التقويم (مقالية، موضوعية، مقالية، فردية، ملاحظة...)	٣٥	مهارات التقويم
						يوجه أسئلة للمتعلمين للتأكد من فهمهم بعد تنفيذ كل نشاط.	٣٦	
						يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	٣٧	
						يستخدم مختلف أنواع التقويم في الحصة الدراسية	٣٨	

ملاحظات أرغب في إضافتها:

- ١.
- ٢.
- ٣.

التعديلات المطلوبة:

- ١.
- ٢.
- ٣.



ملحق (١٣)

صور ملتقطة في أثناء
تنفيذ البحث





الجمهورية العربية السورية جامعة دمشق

نائب رئيس الجامعة

لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا

الرقم: ١٤٥/٥/١٨

إلى رئاسة جامعة البعث - كلية التربية بجامعة البعث

يرجى السماح لطالبة الدكتوراه ريم الفندي المسجلة في كلية التربية بجامعة دمشق بتطبيق البرنامج التدريبي في كلية التربية بجامعة البعث لزوم البحث الذي تعده بعنوان "فاعلية استراتيجية التلمذة المعرفية في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية المهارات التدريسية لطلبة (معلم صف) في كلية التربية بجامعة البعث". وذلك بإشراف السيدة الدكتورة أسما إلياس.

على أن جامعة دمشق لا تتحمل أية نفقات لقاء ذلك.

شاكرين تعاونكم،،،

نائب رئيس جامعة دمشق

لشؤون البحث العلمي والدراسات العليا



١٨ تشرين الأول ٢٠١٨ - ٨ - مفر ١٤٤٠

السيد رئيسي معكم ترحيبا بالعمل
للمعلم على سبيل مهمة التاليف
المذكورة.

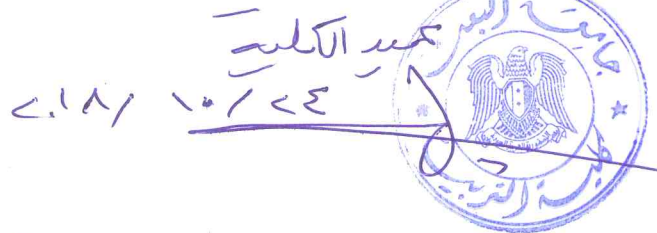
السادة اعضاء قسم تربيه الفصل

ر.م. سبيل مهمة التاليف

بشار عيسى محمد عيسى السيد العبد

م.م. قسم تربيه الفصل

١٤٥/٥/١٨



٤



دائرة التعليم الأساسي

الرقم: ٢٥٤٣٨/٦١٥ (١/٥)

التاريخ: ٢٠١٨/١٢/٣ م

الموضوع: تسهيل مهمّة.

إلى إدارة مدرسة إيباد كامل حرفوش، (عكرمة المحدثنة)

مع الموافقة على السماح لطالبة الدكتوراه، في جامعة دمشق، كليّة التربية، قسم المناهج وطرائق التدريس

(ريما عزيز الفندي) بالدخول إلى مدرستكم؛ وذلك لإجراء الجانب الميداني من بحثها الموسوم بـ

(فاعليّة التلمذة المعرفيّة في تحسين التحصيل الدراسيّ، وتنمية المهارات التدريسيّة لطلبة (معلّم صف)

في كليّة التربية، جامعة البعث).

يُرجى الاطلاع.

مدير التربية في حمص



أحمد إبراهيم

المدير المساعد للتعليم الأساسي

خالد جنيات

رئيس دائرة التعليم الأساسي

محمود إدريس

ملحق (١٥) البرنامج الزمني لتطبيق أدوات البحث

العنوان	الوقت
الجلسات التدريبية	يوم الأحد ٢٠١٨/١١/٤ ولغاية يوم الاثنين ٢٠١٨/١١/١٩
تطبيق الاختبارات التحصيلية	يوم الثلاثاء ٢٠١٨/١١/٢٠
بطاقة الملاحظة	يوم الأحد ٢٠١٨/١١/٢٥ ولغاية يوم الأحد ٢٠١٨/١٢/٩
إعادة تطبيق الاختبارات	يوم الثلاثاء ٢٠١٨/١٢/٤
فترة التطبيق القبلي .	
الاختبارات التحصيلية	يوم الأحد ٢٠١٩/٣/٣
بطاقة الملاحظة	يوم الاثنين ٢٠١٩/٣/٤ ولغاية يوم الاثنين ٢٠١٩/٣/١١
فترة التنفيذ النهائي للتجربة .	
الجلسات التدريبية	يوم الأحد ٢٠١٩/٣/١٧ ولغاية ٢٠١٩/٤/٣
الاختبارات التحصيلية	يوم الخميس ٢٠١٩/٤/٤
تطبيق بطاقة الملاحظة	يوم الأحد ٢٠١٩/٤/٧ ولغاية يوم الخميس ٢٠١٩/٤/٢٥
بعدي مؤجل للاختبارات	يوم الخميس ٢٠١٩/٤/٢٥
بعدي مؤجل لبطاقة الملاحظة	يوم الثلاثاء ٢٠١٩/٥/١٤ ولغاية يوم الثلاثاء ٢٠١٩/٥/١٤

University of Damascus
Faculty of Education
Department of Curricula & Methods of Instruction



**The Effectiveness of cognitive apprenticeship in improving
educational attainment and developing the teaching skills of
class teacher students at the Faculty of Education AL Baath
University**

**Athesis submitted adoctoral degree in curricula and
methods of teaching**

Prepared by

Rema Aziz Al Fandi

**Supervised by
DR. Asma Elias**

Professor of the Faculty of Education Department of Curricula and
Methods of
Damascus University Instruction

Summary of research in English

search title: The Effectiveness of cognitive apprenticeship in improving educational attainment and developing the teaching skills of class teacher students at the Faculty of Education AL Baath University

Research problem: What is the effectiveness of cognitive apprenticeship in improving scholastic achievement and developing the teaching skills of the teacher's students?

Research Objectives: The research sought to achieve the following:

- 1-Preparation of a training program in accordance with the strategy of apprenticeship in special education decision makers in basic education and educational curricula for the initial stage of basic education.
- 2-measuring the impact of the use of cognitive apprenticeship in improving educational achievement.
- 3 - Measuring the impact of the use of cognitive apprenticeship in the development of teaching skills for students of the classroom teacher.

Research Methodology: To achieve research objectives and test hypotheses, the experimental approach was used.

Research Tools: The researcher designed the following tools

- 1- Training program prepared according to the strategy of apprenticeship.
- 2-test achievement (before - immediately after - delayed post.
- 3- note card (tribal - after me direct - delayed post.

Sample of the research: The sample included 60 students and students of the grade teacher so that the sample will be divided into two groups, experimental and control.

Search variables: The independent variables in the search are:

- 1-variable method.
- 2-Variable sex.

Dependent variable: dependent variables in the current search as follow Which is the level of achievement and skill of students, is the degree to which the student in the achievement test (post-direct, post-deferred) and teaching skills of both groups.

Search results: The search results in the following results:

- 1-There is a statistically significant difference between the average scores of the experimental group and the control group in the direct post-application of the academic achievement tests as a whole (educational

curricula, special teaching methods and the theoretical aspect of teaching skills), for the benefit of the experimental group

2- There is a statistically significant difference between the average scores of the experimental and control group students in the direct post-application of the achievement tests (educational curricula, special teaching methods and the theoretical aspect of teaching skills), in favor of direct post-application.

3- There is a statistically significant difference between the mean scores of the control group in the pre- and post-test applications of educational achievement (curricula, special teaching methods and the theoretical aspect of teaching skills) in favor of direct post-application.

4- There is no statistically significant difference between the average scores of males and females in the experimental group in the post-direct application to test the educational achievement of the educational achievement tests (educational curricula, the special teaching methods, as for the skills test there is a difference in favor of males.

5- There is a statistically significant difference between the average scores of the experimental group and the control group in the delayed post-application of the educational achievement tests (educational curricula, special teaching methods and teaching skills). For the experimental group.

6- There is a statistically significant difference between the average scores of the experimental group in the post and post-postponed applications to test the academic achievement of the educational achievement tests (educational curricula, special teaching methods and teaching skills), in favor of deferred post.

7- There is a statistically significant difference between the mean scores of the control group in the post-post and post-post tests of educational achievement tests (educational curricula, special teaching methods and teaching skills), in favor of direct post-application.

8- There is a statistically significant difference between the average scores of males and females of the experimental group in the post-dated postponement of the achievement tests (educational curricula, special teaching methods and teaching skills) in favor of males.

B - The assumptions of the note card for teaching skills.

1-- There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group and the control in the direct post - application

- of the note of the teaching skills of the classroom teacher students in favor of the experimental group.
- 2- There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group in the pre- and post-application of the observation skills of classroom teacher students in favor of the post-application.
- 3- There is a statistically significant difference between the mean scores of the control group in the pre- and post-application of the observation skills card for the classroom teacher students in favor of the post-application.
- 4- There is no statistically significant difference between the average grades of males and females of the experimental group in the direct post-application of the observation skills card for the classroom teacher students.
- 5- There is a statistically significant difference between the average scores of the experimental group and the control group in the postponed post-application of the teaching skills observation card for the classroom teacher students, for the benefit of the experimental group.
- 6- There is a statistically significant difference between the mean scores of the experimental group in the post-post and post-postponed applications of the note of teaching skills of the classroom teacher students, in favor of the direct post.
- 7- There is a statistically significant difference between the mean scores of the control group in the post-post and post-postponed applications of the note of teaching skills of the classroom teacher students, in favor of the direct application.
- 8- There is no statistically significant difference between the mean scores of males and females of the experimental group in the postponed post-application of the teaching skills observation card for the class teacher