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

رسالة مقدمة الى

مجلس كلية التربية الاساسية في جامعة ديالى

وهي جزء من متطلبات قبل شهادة الماجستير في

طرائق تدريس التربية الفنية

تقدمت بها

نجاة حسين موسى

اشراف

الاستاذ المساعد

د. ماجد نافع الكناني

الاستاذ المساعد

د. علاء شاكر محمود

ديالى

1426 هـ 2005م

اولاً : مشكلة البحث ومسوغاتها

ودعت البشرية القرن العشرين واستقبلت القرن الحادي والعشرين بعد ان حققت خلال عقوده ما لم يتحقق في القرون السابقة مجتمعة، فالعالم والتكنولوجيا تطورا تطوراً كبيراً في ثورة انفجرت منذ مطلع القرن الماضي ولا تزال تتقدم بسرعة كبيرة الى يومنا هذا، اذ بدأت ملامح تلك الثورة العلمية التكنولوجية تسيطر على معالم الحضارة وطبيعتها، كونها مرشحة لخلق حضارة انسانية جديدة مختلفة جذرياً في طبيعتها وبنيتها واهدافها عن الحضارة الانسانية التي عرفناها ونعيش فيها حتى يومنا هذا، بحسبما تشهد به الدراسات التحسبية وعلم المستقبل، فالسمة المميزة للعقود الثلاثة المنصرمة من القرن الماضي انها سنوات انفجار معرفي واسع وتساقط جلي للنظريات المختلفة مقابل ولادة عشرات النظريات العلمية والافكار في شتى التخصصات العلمية والانسانية.

شهد عالمنا اليوم ثورة علمية تكنولوجية متسارعة دفعت الانسان نحو البحث والتقصي عن افكار جديدة قادرة على مواجهة متغيرات العصر، ومواكبة تطوراته السريعة، فعلينا الاّ ننسى باننا نعيش في عصر يتغير بسرعة وتعلو فيه ظاهرة التقدم المعرفي والمادي والثقافي والانفجار السكاني، مما يجعلنا في امس الحاجة الى التزود بالتخصصات العلمية المختلفة في جميع مجالات العلم والمعرفة.

(ينظر: دروزة، 1995 ص1013).

ان سرعة تدفق المعرفة وازدياد تطبيقاتها التكنولوجية وانتشارها في الحياة الاجتماعية للمجتمع وضع الكثير من التحديات امام العلماء والمتخصصين في ميدان التربية والتعليم ولاسيما المكلفون باعداد افراد مؤهلين في المجتمع لحياة مستقبلية، وذلك في استيعاب هذا التطور التكنولوجي.

يشير (الطيطي، 1991) الى انه: "يتصف عالمنا الذي نعيشه بالانفجار المعرفي والتكنولوجي وما يرتبط به من سرعة انتقال المعرفة، اذ ينهال الى الوجود وباستمرار فيض غزير من المعارف والمعلومات نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي في ميادين الحياة كافة، منها ميدان التربية والتعليم، ونتيجة لذلك ظهرت مميزات لذلك التقدم فرضت توكيد المزاوجة بين النظرية والتطبيق والمعلومات والخبرات والعمل على ادائها فنتج عن ذلك ظهور مستحدثات وتطبيقات ومنجزات علمية اتاحت للمتعلم مزيداً من التوجه الانساني

والاجتماعي للمعرفة والنشاط الذاتي، اضافة الى سرعة التكيف نحو التغير السريع والتنمية المستمرة في المعارف والخبرات والمهارات".

(الطيطي، 1991 ص44).

ان العملية التعليمية – التعلمية – تهدف الى احداث تغيرات مرغوبة في سلوك المتعلم سواء أكان هذا السلوك (معرفياً ام وجدانياً ام مهارياً)، اذ تقوم هذه العملية بتزويد المتعلمين على وفق اعمارهم وقدراتهم ومستويات نضجهم بالمواقف التعليمية الملائمة لهم، والتي تنمي قابلياتهم على الابداع وتمكنهم من اكتشاف افاق جديدة تنهض بواقعهم، ذلك الهدف الذي تسعى الى تحقيقه هذه العملية في التكوين الشامل للمتعلمين في النواحي كافة (العقلية – المعرفية – الجسمية – الانفعالية – الاجتماعية – المهارية – التذوقية).

هذه العملية كما يصفها (محمد، 1991) "تعمل على تأهيل المتعلمين لاكتساب الخبرات التعليمية والمهارات الفنية التي تساعدهم في كسب عيشهم واداء وظائفهم في المجتمع" (محمد، 1991 ص37).

كما يشير (موسى، 1984) في وصفه لهذه العملية الى "انها تعد عملية منظمة هادفة تسعى لغايات ترتبط بحاجات المتعلم من جهة واهداف المؤسسة التعليمية التي يتعلم فيها من جهة اخرى، كونها تتوخى التخطيط الى زيادة خبرات المتعلمين واكسابهم المهارات اللازمة لاغناء حياتهم، وذلك في اختيار المواد التعليمية الملائمة لقدراتهم وقابلياتهم ومدركاتهم الحسية والتي يتم بنائها على وفق طرائق واساليب تدريسية حديثة " (موسى، 1984 ص2).

ومما لاشك فيه ان الهدف الاساس من العملية التعليمية كما يشير (مصيبح، 1992) هو "تحقيق الاهداف التربوية والتعليمية المحددة للمؤسسات التعليمية والتي من اهمها الوصول الى اتقان المتعلمين للخبرات والمهارات التي يدرسونها لغرض توظيفها في متطلبات الحياة الاجتماعية، اذ ان تطور المجتمعات ودخول التكنولوجيا الحديثة يفرض السعي الدائم الى تطوير برامج النظام التعليمي باستمرار ليواكب ركب الحضارة المتجدد" (مصيبح، 1992 ص82).

ان عملية الانغلاق التي اتسمت بها الفلسفة التربوية التقليدية اصبحت مستحيلة القبول في الوقت الحاضر، نتيجة للتطور الذي كسر الاسيجة التي حاصرت الحياة الفكرية والتربوية لدول العالم الثالث والذي ادى الى الانفتاح على العالم المتطور والاطلاع على حركة التجديد في ميادين الحياة المختلفة. مما نجم عن ذلك الانفتاح اتساع الجينات

المعرفية وضمن مجالات النظام التربوي، اذ تعد الكليات التربوية التي تهدف الى تأهيل المتعلمين لمهنة التدريس من المؤسسات التربوية المتقدمة في النظام التعليمي، ان هذه المؤسسات لا يقف دروها في تنمية الخبرات والمعارف واكساب المتعلمين المهارات المطلوبة، بل تعدى ذلك الى اعدادها قوة اساسية في عملية التغيير والبناء الاجتماعي.

اذ لم يعد التخطيط للنظام التعليمي مطلباً علمياً واقتصادياً فحسب كما يشير الى ذلك (الدباغ، 1990) بل "يعد مطلباً حضارياً تحتمه طبيعة الصراع الحضاري والتسارع المعرفي والتكنولوجي في الوقت الحاضر الذي تنتشر فيه صيحات التخطيط وتبرز ضروراته، ونجد اصداءها في النظام التعليمي بايقاع يتناغم مع شدة الضرورة وحجم الاداء المطلوب مما يكسب هذا الموضوع اهمية مضافة".

(الدباغ، 1990 ص59)

بناءً على ما تقدم فقد اعتمدت المؤسسات التعليمية في مختلف الدول وخاصة المتقدمة على تكنولوجيا التعليم التي استمدت مبادئها واسسها من (نظريات التعلم – نظريات الاتصال – نظرية النظم العامة) والتي تتميز بالمرونة، كونها تسمح بتنويع مجالات الخبرة في العملية التعليمية التي تهدف الى تنمية الطاقات البشرية وتطويرها عن طريق اكسابها المعلومات والمهارات الفنية، والتي تمكنها وتجعلها قادرة على مواجهة التطورات الحاصلة في جوانب الحياة المختلفة. وهذا يتطلب نظماً تعليمية وخبرات تدريسية على مستوى معين من الدراسة مما يمكن من اداء هذه المهمة بصورة سليمة (ينظر: مصطفى، 1985 ص20)

لذلك تحتم تكنولوجيا التعليم على المسؤولين تطوير المناهج من وقت الى اخر وايجاد بدائل في طرائق التدريس ووحداته الدراسية وغير ذلك نظراً للصعوبات التي تحيط بعملية التعلم وذلك عن طريق الخبرات المضافة، اذ اتجهت نظم التعليم للبدائل التي يمكن ان توفر هذه الخبرات بطريقة تيسر هذه العملية وتحسن نتائجها.

تظافرت عوامل عدة، ابرزها المطالبة بمردودات افضل لعملية التعليم وجعل حصيلته متناسبة مع المتطلبات الاجتماعية والفردية، اضافة الى تزايد اعداد الدارسين بما يملي تخصيص ميزانيات كبيرة تطالب بعائدات مناسبة، فضلاً عن ذلك ازياد الصيحات المناهضة للاساليب التقليدية المعتمدة في التعليم من جهة والتقدم الحاصل في دراسة النظم وما اظهرته نتائج البحوث التجريبية فيه من تحقيق الاهداف التعليمية المرجوة من

جهة اخرى، لعل تلك الاسباب كانت وراء التفكير باستراتيجية تعليمية جديدة ادت الى ظهور علم التصميم التعليمي Science of instructional Design.

(ينظر: بهادر، 1981 ص17)، (ينظر: السعدي، 1992 ص21)

وتبرز اهمية التصميم التعليمي في استخدام مدخل النظم الذي يعتمد اسلوب تحليل العملية التعليمية للتحقق من فاعليتها، اذ شاع مفهومه في بداية عقد السبعينيات من القرن الماضي، وكون بنماذجه ونظرياته تطبيقاً عملياً لنظريات التعلم وعلوم الاتصال مع استخدام حيوي فاعل لمفهوم تكنولوجيا التعليم، اذ عدّ العملية التعليمية نظاماً متكاملاً مغلق الاطر Cloosed Loop system تخضع جميع عناصره الى عملية التقويم والتغذية الراجعة Feed Back (حيدر، 1991 ص12)

وبهذا الخصوص يرى (ميريل – Merrill 1971) ان التصميم التعليمي اجراء "يخصص لتحقيق بيئة تعليمية تؤدي الى احداث تغير في سلوك المتعلم نتيجة لتفاعله مع مكونات هذه البيئة التعليمية، وهذا يساعد المصمم التعليمي على تقويم فعاليات التصميم" (Stephen, 1985p; 44)

وهكذا فالتصميم التعليمي Instructional Design يؤدي الى حدوث تعلم فعال كونه لا يعتمد على اجراءات تعليمية اعتيادية وعلى تجارب المدرس الشخصية فقط، وانما يعتمد على تجارب مدروسة ومخطط لها مسبقاً، مختزلاً فيه عاملي الجهد والزمن وموازناً بين الكم والكيف لتحقيق التعليم الاكثر كفاءة. اضافة الى ذلك يشير (اسكندر، 1994) لكي نواجه التغيرات السريعة التي حدثت في المجتمع والمؤسسات التعليمية علينا ان نبحث عن افضل واجود الطرائق التدريسية والاستراتيجيات التعليمية التي تؤدي الى احداث التعلم وتغير سلوك المتعلمين وتحقيق الاهداف التعليمية المتوخاة في اقصر وقت واقل جهد ممكنين واقل تكلفة مادية ممكنة، لذلك اتجهت الدول المتقدمة والنامية الى الاعتماد على تكنولوجيا التعليم وما افرزته من منجزات علمية وخاصة في مجال التصميم التعليمي الذي زودنا بالطرائق التعليمية والاستراتيجيات المختلفة في اشكال وخرائط مقننة يمكن استخدامها على وفق شروط معينة تتلائم وقدرات واستعدادات المتعلمين (ينظر: اسكندر، 1994 ص39)

ان علم التصميم التعليمي بامكانه ان يزودنا بالطرائق التعليمية المتوخاة الفعالة كونه يصف ويصور لنا المادة التعليمية على شكل خطوات متسلسلة تبدأ بالبسيط وتنتهي

بالمركب المعقد تعرفنا باشكال ووسائل ايضاح (Blue prints) يمكن استخدامها على وفق شروط معينة لتحقيق النتاجات المرغوب فيها وتطويرها.

وعليه كانت للتصميم التعليمي في العملية التعليمية اهمية كما يشير الى ذلك (الحيلة، 1999) اذ يرى بأن التصميم التعليمي "علم يصف الاجراءات التي تتعلق باختيار المادة التعليمية والادوات التي تسهم في توصيلها الى المتعلمين ووضعها في برنامج متسلسل الخطوات اذ يتم تحليل هذه المادة وتنظيمها وتطويرها وتقويمها، لاجل تصميم المناهج التعليمية بطريقة افضل لكي تساعد المتعلم على التعلم باقل جهد ووقت وتكاليف اقتصادية ممكنة" (الحيلة، 1999 ص25).

ان طرائق التدريس تعد من الادوات الفعالة والمهمة في العملية التعليمية، كونها تلعب دوراً اساسياً في تنظيم المناخ الدراسي للبيئة التعليمية (الصف الدراسي) وفي تناول المادة العلمية، اذ لا يمكن للمدرس الاستغناء عنها، كما يشير (الاحمد، 2003) لانه "لا يمكن تحقيق الاهداف التعليمية الا عن طريق استخدام الطرائق التدريسية الملائمة، اذ ان طريقة التدريس تحدد من المدرس معتمداً في ذلك على بعض الاسس منها طبيعة المادة العلمية، والمرحلة الدراسية، وخصائص المتعلم، والاهداف التعليمية، وغير ذلك من الاسس، وان تفاعل (الطالب / المدرس) مع المتعلمين يعتمد بشكل اساس على الطريقة التدريسية التي يتبعها في الموقف التعليمي" .

(الاحمد، 2003 ص55)

ان مهارات التدريس الواجب على (الطالب / المدرس) امتلاكها تعد مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يظهرها في نشاطاته التعليمية داخل (قاعة الدرس) بهدف تحقيق الاهداف التعليمية المخطط لها، وتظهر هذه السلوكيات في الممارسات التدريبية (الطالب / المدرس) في صورة استجابات انفعالية او حركية او لفظية تنمو بعناصر الدقة والسرعة في الاداء والتكيف مع ظروف الموقف التعليمي.

(ينظر: جامل، 2002 ص116)

ان المتعلمون عادة يكتسبون مضمون الاطار المعرفي بما يتضمنه من خبرات ومعارف ومهارات فنية عن طريق التعلم الذاتي اذ يعتمد المتعلم على تعليم نفسه بنفسه لينمي معارفه ومهاراته، او عن طريق الاستعانة بمعلم يقوم بتنظيم وتوجيه عملية التعلم وبطرائق تدريسية مختلفة، اذ تمثل طرائق واساليب التدريس عنصراً مهماً من العناصر الرئيسة المكونة للمناهج التعليمية، كونها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالاهداف التعليمية المتوخاة

ومحتوى المادة التعليمي. كما انها تؤدي دوراً كبيراً في تحقيق تلك الاهداف، لانها تحدد دور كل من المتعلم والتدريسي في العملية التعليمية، اضافة الى ذلك تحدد اساليب ووسائل الانشطة الواجب استخدامها. (ينظر: جابر، 1979 ص41)

تعد الجامعة من المؤسسات التعليمية التي تؤدي دوراً كبيراً في حياة المجتمع كونها تهتم باعداد وتدريب الملاكات المؤهلة لمختلف النشاطات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لانها مسؤولة عن قيادة النهضة العلمية وتوسيع افاق المعرفة، اضافة الى كونها تسهم في التصدي للمشكلات التي تواجه المجتمع ووضع الحلول المناسبة لها، لذلك سعت الى ادخال الطرائق والوسائل المتنوعة في برامجها.

ان قسم التربية الفنية التابع لكلية التربية الاساسية في جامعة ديالى، يعد احد المؤسسات التربوية والعلمية التي تعنى باعداد ملاكات مؤهلة (علمياً – تربوياً – ثقافياً – مهنياً – فنياً) لتتمكن من اداء مهماتها التربوية بتدريس مادة التربية الفنية في المدارس الاساسية، لذلك فان المهارات التدريسية التي يجب اكسابها للمتعلمين في هذا القسم تعني القدرة على اداء عملية التدريس بكفاءة عالية، اذ تتوقف هذه القدرة على ما يكتسبونه من اساليب تدريس تعتمد على اسس ومبادئ علمية واضحة وبخطوات متسلسلة ومنظمة يمكن قياسها وملاحظتها في سلوك المتعلم.

ان التربية الفنية هي جزء من العملية التعليمية وهي جزء من المواد الدراسية المهمة التي تهدف الى تنمية قدرات المتعلم الفنية على وفق استعداداته واتجاهاته وميوله وتوجهه الوجهة السليمة في اكسابه الخبرات والمهارات الفنية استناداً الى المعرفة الجمالية والتذوق الفني بما تتضمنها مفردات هذه المادة لكونها وسيلة من وسائل المعرفة وتدرب الحواس على الاستخدام الامثل في اكتساب المهارات الفنية من اجل تحقيق اهدافاً تعليمية محددة، فضلاً عن ذلك فانها تسعى الى تطوير القدرات الادراكية والتخيلية لدى المتعلم وتوجهها لقبول استحسان او نقد الاشكال والعناصر المختلفة في العمل الفني.

انطلاقاً مما تقدم وجدت الباحثة ضرورة تدريب المتعلم (الطالب/ المدرس) الذي يؤهل في قسم التربية الفنية لتدريس مادة التربية الفنية في المدارس الاساسية على مهارات التدريس على وفق الاساليب والاستراتيجيات الحديثة، اذ اعتمدت مبادئ واسس التصميم التعليمي في تنظيم هذه المهارات بخطوات متسلسلة وواضحة ومعززة بوسائل تعليمية تسهم في توضيح مكونات كل مهارة بهدف مساعدة المتعلم على اكتسابها والاستفادة منها في تطبيقاته اثناء ممارسة مهنة التدريس.

بناءً على ما تقدم ظهرت مشكلة البحث الحالي في الدراسة الاستطلاعية التي اجرتها الباحثة على عينة من طلبة المرحلة الرابعة* في قسم التربية الفنية المؤهلين للتطبيق في مدارس التعليم العام، وكانت الدراسةتتعلق بتحديد المشكلات والصعوبات التي واجهت الطلبة اثناء ممارسة تطبيق مهنة التدريس ضمن دروس التربية العملية، وذلك في توجيه عدد من الاسئلة المفتوحة لهم تدور حول تلك المشكلات، وبالتحديد عن مدى امتلاكهم لمهارات التدريس الفاعلة التي تمكنهم اداء مهماتهم في التدريس. اضافة الى ذلك اجراء دراسة مسحية للتعرف على الدراسات والبحوث التي تناولت الكفايات التدريسية المؤهلة للمدرس بشكل عام والتربية الفنية بشكل خاص، ومن التفحص وجدت (دراسة الاعرجي، 1988) التي تناولت (الكفايات التدريسية اللازمة لمدرس التربية الفنية في المرحلة الثانوية)، و(دراسة عبد الله، 1998) التي تناولت (بناء برنامج تدريسي لتطوير الكفايات التدريسية لمدرس التربية الفنية في المرحلة الثانوية) وكذلك دراسة (الكناني وعبد الله، 2001) والتي تتعلق بـ (بناء معيار للكفايات التعليمية اللازمة في برنامج اعداد المعلمين والمعلمات لتدريس مادة التربية الفنية للمرحلة الابتدائية).

ان هذه الدراسات اعطت الباحثة بعض الجوانب المهمة في كيفية تأهيل (الطالب / المدرس) لمهنة تدريس التربية الفنية اثناء اعداده لمهنة التدريس حتى يصبح مؤهلاً لتطبيق تلك الكفايات في (الاعداد –المشاهدة –التطبيق) في المدارس، وقد تم توصيف تلك الكفايات بسياقات منظمة.

لذا تظهر مسوغات مشكلة البحث الحالي بالاتي:

1- هناك حاجة ماسة الى تطوير العملية التعليمية لكي تواكب التطور الحضاري والتكنولوجي الذي يمر به عالمنا المعاصر، والتخلص من الاساليب التقليدية واستبدالها باساليب حديثة في التدريس يمكن ان تعطي دوراً فعالاً للمتعلم بوصفه المحور الذي تدور حوله هذه العملية، وتراعي الفروق الفردية بين الطلبة وتوفر فرص التعلم الذاتي.

2- الخبرة التدريسية للباحثة في معهد الفنون الجميلة لاحظت ان الطرائق التدريسية المتبعة في تدريس المواد الدراسية مازالت تعتمد الطرائق التقليدية التي تهدف الى تزويد المتعلمين بالمعلومات والحقائق والخبرات التي يركز عليها المدرس دون ان يكون

* اجريت الدراسة الاستطلاعية على عينة من الطلبة الذين طبقوا في المدارس للعام الدراسي 2003/ 2004 ومارسوا مهنة التدريس اثناءها.

للمتعلم دوراً فعالاً في العملية التعليمية، وبما ان تكنولوجيا التعليم هي الاستخدام الامثل لعناصر العملية التعليمية فانه لابد لهذه العملية ان تعتمد تكنولوجيا التعليم في تطوير مناهجها وطرائق تدريسها.

3-ان عملية تحديد مهارات التدريس التي تتطلبها كفاءة مدرس التربية الفنية المعد لمهنة تدريس هذه المادة في مدارس التعليم العام، على وفق اهداف تعليمية وشروط محددة وانشطة وفعاليات وخطط تدريسية نموذجية يستند اليها (الطالب / المدرس) الذي سيزاول مهنة التدريس مستقبلاً، تتطلب التدريب على هذه المهارات قبل الخدمة لكي يصبح مؤهلاً لممارسة التدريس.

4-من خلال الدراسة المسحية التي اجرتها الباحثة للاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي اجريت في هذا الميدان وجدت ان هناك دراستين تتشابه مع البحث الحالي في العنوان وهما دراسة (هاشم، 1989) و دراسة (السعدي، 1996)*، وبعد الاطلاع على اجراءتهما سجلت الباحثة نقاط الاختلاف بينها وبين اجراءات البحث الحالي وهي:-

أ-اختلاف الزمان والمكان:

اجريت دراسة (هاشم، 1989) في قسم التربية الفنية / كلية الفنون الجميلة – جامعة بغداد، بينما اجريت دراسة (السعدي، 1996) في كلية التربية/ ابن الهيثم – جامعة بغداد.

اما بالنسبة للبحث الحالي فان اجراءاته تمت في قسم التربية الفنية / كلية التربية الاساسية – جامعة ديالى للعام الدراسي 2004-2005.

ب-اختلاف المجتمع وعينته:

طبقت دراسة (هاشم، 1989) اجراءاتها على طلبة الصف الرابع في قسم التربية الفنية / كلية الفنون الجميلة – جامعة بغداد للعام الدراسي 1988-1989، اذ اعتمدت عينة بلغت (32) طالباً وطالبة، بينما طبقت دراسة (السعدي، 1996) اجراءاتها على (الطالبات / المعلمات) فقط في معاهد اعداد المعلمات ذات الخمس سنوات واعتمدت عينة بلغت (46) طالبة فقط.

---

* ينظر: عنوان الدراسة في حقل الدراسات السابقة، ص .

اما بالنسبة لمجتمع وعينة البحث الحالي، اذ تكون المجتمع من طلبة الصف الرابع في قسم التربية الفنية / كلية التربية الاساسية – (جامعة ديالى، الجامعة المستنصرية)، فانه تم تطبيق اجراءات البحث على عينة تمثلت بطلبة الصف الرابع / قسم التربية الفنية / كلية التربية الاساسية – جامعة ديالى للعام الدراسي 2004–2005، اذ اعتمدت المجتمع بصورة كاملة والبالغ (24) طالباً وطالبة.

ج–اختلاف اداة البحث ومهارات التدريس:

استخدمت دراسة (هاشم، 1989) اسلوب التعليم المصغر في تصميم الموضوعات الفنية التي تم تدريب (عينة الدراسة) عليها وقد اعتمدت مهارات التدريس (تنويع الحافز، صياغة الاسئلة وتوجيهها، التعزيز الايجابي)، وقد تم تسجيلها بواسطة جهاز الفيديو تيب.

فيما استخدمت دراسة (السعدي، 1996) بناء برنامج تدريبي يتكون من جزأين هما (محتوى نظري، برنامج عملي) وقد اعتمدت هذه الدراسة على مهارات التدريس (الاهداف التعليمية، التخطيط للدرس، طرائق التدريس، عرض الدرس، الكفاية العلمية، ادارة الصف، الوسائل التعليمية، التقويم).

اما بالنسبة للبحث الحالي فان تم بناء برنامج تعليمي يضم (6) مهارات تدريسية هي (تحليل الاهداف التعليمية الى اهداف سلوكية، التخطيط للتدريس، التخطيط الفني، الرسم بالالوان المائية، الخط العربي الكوفي، الزخرفة الهندسية)، وقد اعتمد هذا البحث استخدام اسلوب التعليم المصغر في تطبيق مهارات التدريس المحددة في البرنامج التعليمي.

ان هذه الاختلافات المؤشرة بين البحث الحالي والدراسات السابقة المذكورة اعلاه قد اعطت مبرراً علمياً ومنطقياً حفز الباحثة القيام باجراء البحث في هذه المشكلة التي تعد جديرة بالاهتمام كونها تسهم في تدريب (الطالب / المدرس) على متطلبات مهنة التدريس على وفق الاساليب العلمية الحديثة.

اهمية البحث والحاجة اليه:

تبرز اهمية البحث الحالي بالنقاط الاتية:

1–ان موضوعات تكنولوجيا التعليم بشكل عام والتصميم التعليمي الذي افرزته في بداية عقد السبعينات من القرن الماضي بشكل خاص، تعد من الموضوعات الحديثة نسبياً

في قطرنا وبالذات فيما يتعلق بالبرامج التعليمية، مما يعطي اهمية لهذا البحث كونه يعد رائداً بالقطر كونه يهتم بتصميم متطلبات مهنة التدريس وخاصة ما يتعلق بمهارات التدريس الواجب توافرها في كفاية المدرس، الذي يقوم بعملية التدريس في المدارس، فالبرامج التعليمية تهتم برفع كفايات (الطالب / المدرس) وتكشف عن مدى امكانيته في تنفيذ مهارات التدريس في مادة التربية الفنية اثناء مدة التطبيق.

2-ركزت معظم الدراسات والبحوث العلمية التي استخدمت تصميم البرامج التعليمية في اجراءاتها على تنمية المهارات المختلفة والتركيز على استخدام الوسائل التعليمية، لكنها لم تتجاوز هذا المفهوم الى عملية تنظيم المهارات التدريسية التي تتطلبها كفاية (الطالب / المدرس) المعد لمهنة التدريس ولكي يستخدمها في قاعة الدرس، لذلك اهتم البحث الحالي بكيفية تنظيم مهارات التدريس باسلوب علمي منسق ومنظم يتم من خلاله فيه تدريب المتعلم والوصول به الى اتقان هذه المهارات وتوظيفها اثناء عملية التطبيق الفعلي في المؤسسات التعليمية.

3-في الدراسة الاستطلاعية التي اجرتها الباحثة لتحديد الدراسات التي تناولت مهارات التدريب والتدريس، وجدت مجموعة من الدراسات تناولت الكفايات التعليمية اللازمة (للطالب / المدرس) الواجب توافرها في اعداده، لكنها لم تعثر على اية دراسة تناولت تدريب مهارات التدريس على وفق الاساليب الحديثة، لذلك يعد البحث الحالي بداية لبحوث جديدة في هذا المجال، كونه يقوم على تدريب (الطالب / المدرس) على هذه المهارات على شكل خطوات تعليمية اعدت ضمن برنامج تعليمي وتدربه عليها باستخدام طريقة التعليم المصغر للوقوف على قدراته في امتلاك هذه المهارات وتطبيقها في درس تعليمي.

4-تشير النتائج التي توصلت اليها العديد من البحوث والدراسات التي اجريت في مختلف التخصصات ومنها التربية الفنية، الى ان استخدام البرامج التعليمية في التدريس يعود بفائدة كبيرة على المتعلمين مثل دراسة (الخطيب، 1977) ودراسة (الاعرجي، 1988) ودراسة (هاشم، 1989) ودراسة (عبدالله، 1998) ودراسة (عاشور، 1999) لكن هذه الدراسات لم تستخدم التطبيق الفعلي للبرنامج التعليمي في اكساب مهارات التدريس، لذلك يعد هذا البحث محاولة لتناول البعد التطبيقي لتدريب (الطالب / المدرس) على مهارات التدريس باستخدام طريقة التعليم المصغر وقياس فاعليتها في استمارة تقويم اعدت لهذا الغرض.

5-يعزز البحث الحالي الاتجاه الذي ركزت عليه خطة وزارة التربية عام 1981 وورقة العمل لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي عام 1986 على ضرورة متابعة الاتجاهات الحديثة في التدريب والتدريس ونواحي التجديد في استخدام طرائق التدريس لتجريبها ووضع خطط واستراتيجيات تعليمية للاستفادة من التطبيقات السلوكية ونظريات التعلم لغرض السيطرة على نتائج التعلم، وهذا ما سيحاول البحث تحقيقه في الاعتماد على استراتيجيات تكنولوجيا التعليم وما افرزته من نتائج تمثلت بالتصميم التعليمي الذي اظهر استراتيجيات محددة وواضحة يتم التدريس على وفقها، الا وهي البرامج التعليمية التي تتميز بكونها طريقة تدريس تكاملية تتضمن محتوى تعليمي مبني على شكل خطوات ت تعزز بوسائل تعليمية وانشطة وفعاليات تعليمية ويتم تدريب (الطالب / المدرس) على وفقه ويستخدم التصوير بجهاز فيديو تيب لكي يتعرف على قدراته في تقديم درس تعليمي وتشخيص السلبيات ثم اعادة التقديم لاجراء عملية التقويم على كفايته.

6-ان التحرك باتجاه البرامج القائمة على تدريب وتدريس الكفايات التعليمية التي تدخل في اعداد وتأهيل (الطالب / المدرس) كان نتيجة لمطالبة المجتمعات بمردود افضل للعملية التعليمية، وان تكون المؤسسات التعليمية ذات العلاقة اكثر استجابة وفعالية للمتطلبات الاجتماعية والفردية.

7-ان حركة الكفايات التعليمية جاءت كرد فعل على الاساليب التقليدية التي تسود برامج اعداد المعلمين لتتجاوز ثغراتها وعيوبها، المتمثلة بالتركيز على الجانب النظري والاستناد على المفهوم التقليدي لتربية المعلمين هذا يعني ان تزويد (الطالب / المدرس) قبل الخدمة بقدر من المعلومات والمعارف والمفاهيم واكسابه نوعاً من الخبرة التدريسية في دراسة المفردات تجعله مدرساً كفوءاً قادراً على تحمل اعباء مهنة تدريس التربية الفنية ومسؤولياتها، لذلك فان حركة المعلمين القائمة على الكفايات التعليمية تستند على تحديد هذه الكفايات التي ترتبط بدور المدرس ومسؤوليته في الموقف التعليمي وهي تشير الى كم ونوع المعارف والمعلومات التي يجب تعلمها، والمهارات التي يتم اكتسابها.

ان اتقان هذه الكفايات وتحقيقها ضمن برنامج تعليمي للتدريب على مهارات مايتصل بها من انشطة وفعاليات تعليمية، واتقان الادوار التي يقوم بها بصورة مباشرة سوف تسهم في جعله مدرساً كفوءاً قادراً على ممارسة مهنة التدريس.

8-ان استخدام مبادئ واسس تكنولوجيا التعليم في تطوير المجالات المختلفة لميدان التربية والتعليم، قد سهل اعداد وتأهيل (الطالب / المدرس) على الكفايات التعليمية، وكذلك التدريب على مهارات التدريس، لان التغيرات التي طرأت على طبيعة المجتمعات نتيجة للتطورات العلمية والاجتماعية والمهنية ادت الى اعتماد التربية على التقنيات الحديثة، وخاصة علم التصميم التعليمي لبناء البرامج التعليمية التي تقوم على اعداد المدرسين وتأهيليهم مهنياً وتربوياً وثقافياً وفنياً واكسابهم المهارات اللازمة لذلك.

اهداف البحث:

يهدف البحث الحالي الى:

1-الكشف عن المهارات التدريسية التي على وفقها يتم اعداد (الطالب / المدرس) في قسم التربية الفنية لمهنة التدريس.

2-بناء برنامج تعليمي لتنمية مهارات التدريس لدى (الطالب / المدرس) في قسم التربية الفنية.

3-قياس فاعلية البرنامج التعليمي في تطبيقه على عينة تجريبية وباستخدام اسلوب التدريس بالتعليم المصغر للعام الدراسي 2004 – 2005.

ولتحقيق هذا الهدف وضعت الباحثة الفرضيات الصفرية الاتية:

الفرضية الصفرية (1)

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعتين (ت ، ض) في امتلاكها المعلومات المعرفية في مهارات تدريس التربية الفنية قبلياً على وفق استمارة التقويم المعرفي".

الفرضية الصفرية (2)

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعتين (ت ، ض) في الاداء المهاري لمهارات تدريس التربية الفنية قبلياً على وفق استمارة تقويم الاداء المهاري".

الفرضية الصفرية (3)

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (التي تعلمت مهارات التدريس على وفق البرنامج التعليمي) ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (التي تعلمت المهارات نفسها على وفق خطوات الطريقة الاعتيادية) في امتلاكهما للمعلومات المعرفية في مهارات تدريس التربية الفنية بعدياً على وفق استمارة التقويم المعرفي.

الفرضية الصفرية (4)

"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (التي تعلمت مهارات التدريس على وفق البرنامج التعليمي) ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (التي تعلمت المهارات نفسها على وفق خطوات الطريقة الاعتيادية) في الاداء المهاري لمهارات تدريس التربية الفنية بعدياً على وفق استمارة تقويم الاداء المهاري".

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

1-طلبة الصف الرابع قسم التربية الفنية – كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى للعام الدراسي 2004-2005.

2-برنامج تعليمي على وفق انموذج كمب / 1985.

3-المهارات التدريسية المتمثلة بـ:

-تحليل الاهداف التعليمية الى اهداف سلوكية.

-تصميم خطة تدريس في التربية الفنية.

-مهارات التخطيط الفني. -مهارات الرسم بالالوان المائية.

-مهارات الخط العربي الكوفي. -مهارات الزخرفة الهندسية.

4-التدريب على المهارات التدريسية باسلوب التعليم المصغر.

تحديد المصطلحات:

اولا: البرنامج التعليمي: Instructional Program

-عرفه كود Good, 1973 بأنه:

"مجموعة النشاطات المنظمة والمخططة التي تهدف الى تطوير معارف المتدربين وخبراتهم واتجاهاتهم وتساعدهم في تحديث معلوماتهم ورفع كفاءتهم الانتاجية وحل مشكلاتهم وتحسين ادائهم المهاري" (Good, 1973, P: 294).

-اما ديك وكاري Dick & Garey, 1978 فعرفاه بانه

"عملية اجرائية لتصميم بيئة تعليمية معينة تشتمل على ثماني خطوات تبدأ باختيار المادة التعليمية ومحتوى المساق ثم تحديد الاهداف التعليمية والسلوكية ثم تحليل خصائص المتعلمين وتحليل المحتوى التعليمي وتنتهي اجراءات البرنامج التعليمي بعملية التقويم النهائي وهو يساعد على توفير الوقت والجهد في التدريس"

(Dick & Garey, 1978, P: 19).

-في حين عرفه كانيه وبرجز Gagne & Briggs, 1979 بأنه:

"مجموعة من الاحداث تعد للمتعلم والتي تصمم لتقوية العمليات الداخلية للتعلم، تؤثر على المتعلمين بشكل ييسر عليهم التعلم" (Gagne & Briggs, 1979, p: 4).

-وورد تعريفه عند كبلر Kibler, 1981 بأنه:

"نموذج عام يوجه اجرائياً (تخطيط وتنفيذ وتقويم وتحسين) التعليم فهو يرشد المعلم في تقرير انواع التعلم التي سيكتسبها المتعلمون وكذلك الاساليب والطرائق والمواد والوسائل التعليمية التي يمكنه توظيفها في تعليمهم لهذه الانواع والتحقق من اكتسابهم الخبرات التعليمية باستخدام التغذية الراجعة Feed Back، وهو يوفر الوقت والجهد اللازمين في عملية التدريس" (Kibler, 1981, P: 44) .

- ويعني (الفرا، 1982) بالبرنامج التعليمي:

"مجموع الخبرات التي صممت لغرض التعليم والتدريب بطريقة مترابطة من خلال صفات العمل التعليمي، وذلك لتطوير كفاءات المعلمين الى مستوى اداء معين. وهو يقوم على مجموعة من التصاميم ويحتوي على عناصر اساسية هي الاهمية والاهداف والمحتوى والانشطة التعليمية والادوات والوسائل التعليمية والقراءات والمراجع والتقويم وترتكز هذه الوحدات على تفريد التعلم والتعليم الذاتي" (الفرا، 1982، ص29).

-بينما حدد كمب Kemp, 1985 ، تعريفه بأنه

"مجموعة من المعارف والخبرات والقيم التي تشكل المحتوى الدراسي للمنهج، وتقرر ماهية واتجاهات عمليات التعليم والتعلم التي يقوم بها المعلم والمتعلمون لتنفيذ الاغراض والاهداف التعليمية المقترحة ويضم هذا الانموذج (10 خطوات) هي – تقويم حاجات المتعلمين واختيار الموضوع او المهمة ثم تحديد خصائص المتعلمين وتحديد محتوى المادة وصياغة وتحديد الاهداف التعليمية والسلوكية، ثم تصميم النشاطات التعليمية واختيار الوسائل التعليمية لدعم النشاطات ثم تقديم المادة للمتعلم لتحقيق الاهداف المحددة باستخدام التغذية الراجعة" (Kemp, 1985, P: 10-11).

-واشار حسن، 1986 في تعريفه:

"مجموعة الخبرات التعليمية المصممة بهدف مساعدة الطالب الذي يراد اعداده ليصبح معلماً على انجاز كفايات محددة، ويشتمل البرنامج العناصر الاتية: الكفايات الادائية المطلوبة من المدرس، والاهداف التعليمية المرتبطة بهذه الكفايات، والمحتوى الدراسي المرتبط بالاهداف التعليمية، والوسائل المقترحة للتنفيذ والانشطة التعليمية المقترحة واجراءات التقويم" (حسن، 1986، ص14).

-اما لاجرون وول Lagrone & Wall, 1986 فقد عرفا المصطلح بانه

"البرنامج المصمم لغرض التعليم والتدريب والخبرة بطريقة مترابطة من خلال صفات العمل التعليمي" (Lagrone & Wall, 1986, P: 36).

-وعرفه حيدر، 1992 بأنه:

"تلك العملية التي تحدد فيها وتختار المواقف والعوامل البيئية التي تجعل المتعلم يتفاعل بطريقة ما مع هذه المواقف والمتغيرات بما يؤدي الى احداث التغيرات المطلوبة في سلوك المتعلم" (حيدر، 1992، ص11).

ومن استعراض التعاريف السابقة تبين ان (البرنامج التعليمي) بيئة تعليمية منظمة تعتمد اساليب فعالة يقوم المعلم بادخالها لتنظيم تعلم المتعلم، وزيادة فاعليته في اكتساب المهارات الخاصة بالمادة التعليمية، اضافة الى الوظائف الاخرى التي ينظمها البرنامج

التعليمي مثل التطبيق وادارة التعليم والتقويم والتطوير اذ هدفت هذه التعاريف الى اعتماد طرائق تدريس لها تأثير في احداث تغيرات في سلوك المتعلمين، واشارت هذه التعاريف الى ان المصطلح هو:

1- جميع الخبرات التي تقدم الى المتعلم او مجموع الفعاليات والنشاطات المنظمة كما في تعريف (Good, 1973) ، (الفرا، 1982)، (Kemp, 1985) ، (حسن، 1986).

2-او هو مجموعة من الاحداث المعدة للمتعلم كما ورد في تعريف Gagne & Briggs, 1979.

3-او هو عملية اجرائية لتصميم بيئة تعليمية معينة كما يظهر في تعريف (Dick & Garey, 1978) وتعريف (حيدر، 1992).

وبالنظر لعدم وجود تعريف (للبرنامج التعليمي) يتلائم واجراءات البحث الحالي لذا ارتأت الباحثة صياغة تعريف اجرائي يوضح علاقة البرنامج التعليمي في تحقيق اهداف البحث الحالي والتعريف يرى ان المصطلح هو:

"عملية اجرائية لتصميم بيئة تعليمية معينة تكون منظمة ومخطط لها تهدف الى احداث تغيرات في سلوك (الطالب / المدرس) الذي يتم اعداده وتأهيله لمهنة تدريس التربية الفنية في تنمية مهارات التدريس لديه، والكشف عن امكانياته وقدراته في استمارة ملاحظة الاداء السلوكي، صممت لهذا الغرض ويتضمن البرنامج التعليمي تحديد حاجات المتعلمين ومتطلباتهم المسبقة خصائصهم وتحديد الاهداف التعليمية والسلوكية ثم بناء فعاليات وانشطة تعليمية لتحقيق تلك الاهداف.

ثانياً: التعليم المصغر Micro Teaching:

وردت العديد من التعاريف في الدراسات والبحوث والادبيات العلمية تناولت هذا المصطلح، وتستعرض الباحثة اهمها:

1-وضع مكنايت Meknight, 1971: تعريفاً لهذا المصطلح بانه

"ممارسة حقيقية للتعليم على مقياس مصغر في حجم الصف وفي وقت التعليم، وهو مصمم لتطوير مهارات جديدة وتنقيح مهارات سابقة" (عبدالله، 1981، ص13).

2-عرفه سادكر وكوبر Sadker & Cooper, 1972: بانه

"وضع تدريسي يتقلص فيه الوقت وعدد الطلاب المتعلمين، فهو يستغرق من (5-20 دقيقة) لعدد من الطلاب يتراوح ما بين (10-3) طلاب، وسبب تقليص هذا العدد والوقت هو عزل بعض الفعاليات المعقدة في التعليم واتاحة الفرصة للمتدرب لكي يركز على المهارات التعليمية" (Sadker & Cooper, 1972, p. 547).

3-في عام 1975 وضعت لجنة التعليم المصغر في جامعة ستانفورد تعريفاً لهذا المصطلح تمثل بأنه:

"طريقة تدريب تعتمد التغذية الراجعة باستخدام جهاز الفيديو تيب" (Pacham, 1975, p. 242).

4-وعرفه هارجي Hargie , 1977: بانه

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

5-اما جين مولتز وماكلوكن ستيفن فقد وضعا تعريفاً للتعليم المصغر عام 1979 بانه:

"طريقة تدريب على الاداء تم تصميمها لتجزئة العناصر المكونة للعملية لكي يتمكن المتدرب من استيعاب كل جزء منها الواحد تلو الاخر في طريقة تدريب مبسطة" (مولتز وستيفن، 1979، ص12).

6-وفي عام 1985 عرفه رجب ومصطفى بانه:

"تعليم مصغر تستغرق مدته (10-5 دقائق) يقوم فيه (الطالب / المدرس) بتعليم درس مصغر مجموعة من زملائه يتراوح عددهم ما بين (10-4 طلاب) يجري تقويم الدرس على ضوء استمارة تقويم معينة، ثم يعاد عرض الدرس ويخضع للتقويم ثانية لتحديد المتغيرات في اداءه للتدريس بعد حصوله على تغذية راجعة من مصدر معين" (رجب ومصطفى، 1985، ص20).

7-وعرفه هاشم، 1989 بانه:

تدريب طلبة المرحلة الثالثة في قسم التربية الفنية على مهارات تنويع الحافز وصياغة الاسئلة وتوجيهها والتعزيز الايجابي في عرض دروس نموذجية في مواد (المنظور، والالوان، وتاريخ الفن الاسلامي)، ثم يقوم المتدرب بتدريس مجموعة من (3-10) من زملائه وبمدة (10-3) دقائق. ويتم اعادة تدريس الموضوع بعد ان يتزود المتدرب

بالتغذية الراجعة الفورية بواسطة المسجل المرئي الصوتي (الفديو) لتعرف نقاط قوته وضعفه. (هاشم، 1989، ص10).

ويقصد بالتعليم المصغر في التعاريف اعلاه انه طريقة او اسلوب يتدرب فيه الطلبة / المدرسين المؤهلين لمهنة التدريس على مهارات التدريس في تطبيقها على عدد من الطلبة يتراوح ما بين (4–10) وبوقت قصير يتراوح ما بين 5–10 دقائق.

بناءً على ما تقدم وضعت الباحثة تعريفاً اجرائياً لهذا المصطلح بما يتلائم واهداف بحثها:

"تدريب طلبة المرحلة الرابعة / فرع التربية الفنية – كلية التربية الاساسية جامعة ديالى المؤهلين لمهنة التدريس على مهارات التدريس المحددة ضمن برنامج تعليمي في المواد الدراسية (صياغة الاهداف التعليمية وبيان اهدافها السلوكية، واعداد خطة تدريس، والتخطيط، والالوان، والخط العربي، والزخرفة الهندسية). ثم يقوم الطالب المتدرب بتدريس احد الموضوعات لمجموعة من الطلبة يتراوح عددهم (10–5 طلاب) وبمدة زمنية (10 دقائق) ثم يتم اعادة تدريس الموضوع بعد ان يتزود المتدرب بالتغذية الراجعة الفورية بوساطة تسجيل (مرئي / صوتي) على قرص ليزري وباستخدام جهاز (VCD) لتعرف نقاط القوة والضعف في اداءه.

ثالثاً: التدريس Teaching Consort

تم تعريف هذا المصطلح في مجموعة من المصادر والادبيات والدراسات التي منها:

-تعريف قاموس التربية عام 1973 بأنه:

"تلك العملية التي تشمل اكتساب المعلومات والمهارات او الاتجاهات المرغوب فيها بصورة مباشرة او غير مباشرة" (Goood, 1973, P: 552).

-اما بغدادي فقد عرفه عام 1979:

"انه مجموعة من الانشطة ذات الجوانب والابعاد المتعددة، يتضمن المعرفة والانفعال والحركة في تقديم المعارف، والقاء الاسئلة والشرح والتفسير والاستماع والتشجيع والمناقشة والاقناع والاقتناع وحشد الانشطة الاخرى".

(بغدادي، 1979، ص15).

-وعرفه هايمان عام 1983 بأنه:

"جملة من الانشطة القصدية العمدية التي تستهدف الوصول الى التعلم ويضم ثلاثة عناصر دينامية متحركة غير مستقرة هي المدرس والطالب والمادة الدراسية تتولد بينهم علاقات ترابطية في تجمع المعلومات حولها عندما تختار طرائق التدريس ووسائل الملاحظة والمعلومات اللازمة للتقويم" (هايمان، 1983، ص16).

-وقد ورد تعريفه عند حمدان، 1988، بأنه:

"نظام يحتوي على مجموعة من العوامل التربوية المركبة معاً بصيغ نفسية وسلوكية بحيث يتحقق من تفاعلها معاً او تشغيلها اغراض التعلم المنشودة لدى المتعلمين، وترتبط عوامل النظام بعلاقات ثنائية وجماعية كحال نظام آلة السيارة او جهاز التشغيل السمعي تماماً الامر الذي يؤدي لعطب النظام او ضعفه عند وهن أي عامل او اكثر منه، وتتمثل العوامل بالمعلم والمتعلم والمنهج والادارة ثم البيئة التعليمية" (حمدان، 1988، ص149-150).

-كما عرفه ابو صالح عام 1991 بأنه:

"نظام من المهارات المقصودة الواعية لتحقيق هدف تعليمي ويقصد بالنظام System مجموعة من المكونات او العناصر المتشابكة والمترابطة فيما بينهما ترابطاً قوياً اذ يؤثر كل منهما في الاخر ويتأثر به لتحقيق وظيفة معينة، اما كلمة المهارات Skills فانها الاداء المتقن القائم على الفهم وحسن التصرف، تعني بالمقصودة الواعية المهارة القائمة على التخطيط والادراك لابعاد المهارات التي قد تحدث مصادفة او دون تفكير وتؤدي الى التعلم" (ابو صالح، 1991، ص22).

-ورد تعريفه ايضاً عند سالم والحلبي عام 1998 بأنه:

"نشاط انساني مقصود وهو عبارة عن عملية مركبة تؤدي الى تعلم فعال او انه اجراءات معينة تمثل سلوكيات المدرس، بمعنى ان سلوك المدرس يتضمن سلوك التدريس وهو كل ما يصدر من المعلم من اقوال وافعال داخل البيئة التعليمية بهدف تعديل سلوك المتعلمين" (الحلبي وسالم، 1998، ص14).

-اما موسى فقد عرف التدريس عام 2001 بأنه:

"كافة الظروف والامكانات التي يوفرها المعلم في موقف تدريسي معين، والاجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة الطلبة على تحقيق الاهداف المحددة لذلك الموقف" (موسى، 2001، ص).

-بينما عرفه جامل عام 2002 بأنه:

"مجموعة من النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين في الوصول الى اهداف تربوية محددة، ولكي تنجح عملية التدريس لابد للمعلم من توفير الامكانات والوسائل استخدامها بطرق واساليب متبعة للوصول الى اهدافه. ويقصد بالامكانات مكان الدراسة ودرجة الاضاءة والتهوية فيه ومستوى الاهتمام الذي يتصل بالمتعلمين والمنهج الدراسي واي وسيلة تعليمية يستخدمها المعلم".

(جامل، 2002، ص16).

رابعاً: الاداء Performance

-عرفه نجار 1960 في قاموس التربية وعلم النفس بانه

"العمل العقلي او ما ينجز فعلاً وهو يختلف عن القدرة والقابلية لدى المرء" (نجار، 1960، ص182).

-وجاء تعريفه عند عاقل في معجم علم النفس 1971 بانه

"ما يقوم به الفرد من نشاط شخصي عندما يواجه مهمة معينة تؤدي الى نتيجة" (عاقل، 1971، ص379).

-وعرفه صالح 1972 بانه:

"مجموعة الاستجابات التي يأتي بها الفرد في موقف معين تكون قابلة للملاحظة والقياس" (صالح، 1972، ص9-10).

-فيما ذهب جوزيف Joseph 1974 الى انه

"النشاط الحركي او العقلي الذي يقوم به الفرد بشكل فعلي بانجاز مهمة ما" (Joseph, 1974, p.77)

-اما الخطيب ورداح، 1986 فقد عرفاه بانه

"مجموعة الاستجابات التي يأتي بها الفرد في موقف معين، وهذا ما نلاحظه مباشرة ونقيسه بطريقة او باخرى بوساطة طرائق واساليب القياس".

(الخطيب ورداح، 1986، ص78)

-كما عرفه العمر 1990 بانه

"المحصلة والمحطة الاخيرة من عملية التعلم التي تمكّن الطالب من ان يتصرف بطريقة معينة" (العمر، 1990، ص202).

بناءً على ما تقدم تضع الباحثة تعريفاً لهذا المصطلح يتلائم مع اجراءات ومتطلبات بحثها.

التعريف الاجرائي:

مجموعة الاستجابات التي يقوم بها طلبة الصف الرابع في قسم التربية الفنية -كلية التربية الاساسية/ جامعة ديالى بعد خضوعهم للتدريب على مهارات التدريس المحددة في البرنامج التعليمي المعد، على وفق انموذج كمب Kemp – 1985، كما تظهرها نتائج الاداء المهاري لهم، والذي تم قياسه على وفق استمارة تقويم الاداء المهاري.

خامساً: مهارات التدريس Teaching Skills

وردت تعاريف عدة لهذا المصطلح تستعرض الباحثة منها:

تعريف كيج Cage, 1968 بانها:

"تمثل تحليل الخطوات التعليمية الى اجزاء منفصلة نسبياً، او التي يمكن استخدامها في مختلف المواقف وبشكل مستمر لاداء المدرس" (Passi, 1975, p. 10).

وكذلك عرفها كل من (مولنتير Molntyre) و (وايت White) في جامعة (سترلنك Stirling) بانها:

"مجموعة من السلوكيات مرتبطة بالتدريس ولها اهداف تربوية معينة".

(Passi, 1975, p. 10).

فيما عرفها Singh, 1977 بأنها:

"مجموعة سلوكيات المدرس التي تكون فعالة بوجه خاص في حصول التغير المطلوب في الطلبة" (Singh, 1977, p. 8).

بينما عرفها عبد الجبار 1984:

"القدرة على استخدام الاساليب التعليمية في الصف بشكل يساعد على تحقيق الاهداف التعليمية عامة كانت ام خاصة" (عبد الجبار، 1984، ص164).

وورد تعريفها عند زيتون والحباشنة 1985 بأنها:

"مستوى الكفاية التدريسية الاكاديمية او اليدوية التي تمكن المعلم في تنمية عملية التعلم بدرجة كافية من الدقة والاتقان والتي تتناسب مع الاستعداد الطبيعي وقابلية المتعلم" (زيتون والحباشنة، 1985، ص109).

فيما عرفها عبد الحميد، 1988 بأنها:

"امكانية اداء عمل معين من الاعمال التدريسية التي يقوم بها المعلم قبل واثناء وبعد قيامه بمساعدة المتعلمين على تحقيق الاهداف الموضوعة بدقة وسرعة" (عبد الحميد، 1988، ص299).

وعرفها هاشم 1989 بأنها:

"المكونات السلوكية التي تتعلق بتنويع الحافز وصياغة الاسئلة وتوجيهها والتعزيز الايجابي بغرض اكتسابها من الطلبة المتدربين والتي يمكن قياسها على ضوء استمارة الملاحظة المخصصة لكل مهارة" (هاشم، 1989، ص12).

كما ورد تعريفها عند موسى 1992:

"الطريقة او الاسلوب الناجح الذي يستخدمه المعلم في نقل اكبر مقدار من المعلومات والافكار والمفاهيم والقيم الى الطالب" (موسى، 1992، ص9).

فيما عرفتها قنبر 1996 بأنها:

"قدرة (الطالب / المدرس) في الصف الخامس فرع العلوم والرياضيات في معهد اعداد المعلمين / المعلمات على القيام بجميع الانشطة والفعاليات الصفية التي تدرب عليها اثناء فترة اعداده والمرتبطة بموضوعات العلوم والتي من شأنها تحقيق الاهداف التعليمية المختلفة المرسومة في تدريسه لتلك الموضوعات بكفاءة كبيرة" (قنبر، 1996، ص28).

في النظر الى مجموعة التعاريف وتحليلها ترى الباحثة انها تتفق مع التعاريف التي وردت عند (زيتون والحباشنة، 1985) وعند (عبد الحميد، 1988) وعند (هاشم، 1989) وعند (قنبر، 1996) لكونها قريبة من المعنى المقصود بمصطلح (مهارات التدريس) المتغير الاساس في البحث الحالي، وعلى ضوء هذه التعاريف وضعت الباحثة التعريف الاجرائي الآتي بما يتناسب واهداف بحثها:

"قابلية (الطالب / المدرس) الذي يدرس في الصف الرابع / فرع التربية الفنية – كلية التربية الاساسية جامعة ديالى على القيام باداء مهارات التدريس (المهارات الفنية

والانشطة والفعاليات التعليمية الصفية المتعلقة بالتربية الفنية) والتي تدرب عليها اثناء مدة اعداده، والمتمثلة بمهارات (صياغة الاهداف التعليمية وبيان اهدافها السلوكية، واعداد خطة تدريس، والتخطيط والالوان والخط العربي والزخرفة الهندسية) في تقديم درس نموذجي باسلوب التدريس المصغر والذي يمكن قياسه في ضوء استمارتي تقويم الاداء المعرفي والاداء المهاري المعدة للبحث الحالي.

الطالب / المدرس Student – Teacher

عرفه آنانا كون Iannaccone

"مرحلة انتقال من حالة التلمذة او طلب العلم الى حالة التعليم أي باعتباره في منزلة بين المنزلتين التعلم والتعليم" (جابر، 1985، ص79).

التعريف الاجرائي:

هو الطالب / المدرس الذي يدرس في الصف الرابع / كلية التربية الاساسية اثناء مدة اعداده لمهنة التدريس، الذي يكون فيه مهيأً للانتقال من حالة الدراسة والاعداد والحاجة للمعرفة العلمية والمهنية والمهارية الى ممارسة ادواره التعليمية والتربوية (كمدرس او مدرسة) في المرحلة الثانوية.

سادساً: التغذية الراجعة Feed – Back

عرفها قاموس التربية بانها

"اشعار المتعلم على ان استجابته صحيحة او غير صحيحة بغية مساعدته على التعلم" (النحولي، 1981، ص178).

اما جامع، 1982 فقد عرفها بانها:

"العملية التي يقصد بها معرفة نتائج العمل بطريقة فورية لتعزيز الاستجابات الصحيحة وتلافي الاستجابات غير الصحيحة" (جامع، 1982، ص11).

تعريفها عند جيمس 1978 بأنها:

"تعني في تدريب المدرسين ببساطة: تمكينهم من معرفة نتائج اعمالهم" (جيمس، 1978، ص48).

وكذلك عرفها السيد 1982:

"بانها المعلومات التي يتلقاها المتعلم عند ادائه" (السيد، 1982، ص8).

فيما عرفها مصطفى، 1985:

"بانها عملية تزويد المدرس بمعرفة النتائج التي تتوافر له من المشرف التربوي ومن زملائه اذ تجري مناقشة المعلومات باستخدام استمارة تقويم مهارة وضوح الشرح والتفسير" (مصطفى، 1985، ص21).

وقد قامت الباحثة بتحديد تعريف اجرائي لهذا المصطلح هو:

"عملية تزويد المتعلم (الطالب/المدرس) بمعرفة اداءه المعرفي والمهاري لاحدى مهارات التدريس المحددة في البرنامج التعليمي المعد في البحث الحالي من خلال القيام بتصويره واعادة عرضه امامه لمشاهدة اداءه والتعرف على اخطاءه وتصحيحها".