مجلّة جامعة عدن للعلوم الانسانيّة والاجتماعية
EJUA-HS Vol. 6 No. 4 (2025)
https://doi.org/10.47372/ejua-hs.2025.4.491
ISSN: 2708-6275

مقالة بحثية

أثر استخدام نموذج كارين التدريسي في اكساب الكفايات التدريسية العامة والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية - عدن

لطيفة ناجي راشد شملان[1،*]، و أنيسة سلام نعمان عبد الإله[2]

[1] قسم الترجمة، كلية اللغات والترجمة، جامعة عدن، اليمن
[2] قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية - عدن، جامعة عدن، اليمن؛ البريد الالكتروني: dr.anisaSalam1982111@gmail.com

*** الباحث الممثل: لطيفة ناجي راشد شملان؛ البريد الالكتروني: rashedlatifa324@gmail.com**

استلم في: 06 ديسمبر 2025 / قبل في: 24 ديسمبر 2025 / نشر في: 31 ديسمبر 2025

المُلخّص

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استخدام نموذج كارين التدريسي في اكساب الكفايات التدريسية العامة والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية- عدن. ولتحقيق هذا الهدف، قامت الباحثتان بصياغة الفرضيتين الأتيتين:

1- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلاله ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات عينة الدراسة في الكفايات التدريسية العامة قبل وبعد التجربة.

2- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلاله ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات عينة الدراسة في التحصيل قبل وبعد التجربة.

اعتمدت الباحثتان المنهج شبه تجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالبًا وطالبًة (2ذكور، 18إناث)، تم تطبيق أدوات الدراسة عليهم قبل وبعد التجربة، لقياس أثر المتغير المستقل (نموذج كارين) على المتغيرات التابعة (الكفايات التدريسية العامة، التحصيل الدراسي). تم جمع البيانات باستخدام بطاقة ملاحظة أداء الطلبة، واختبار التحصيل الدراسي. أظهرت النتائج أن نموذج كارين كان فعالًا في اكساب الكفايات التدريسية الأساسية لدى الطلبة وتحسين تحصيلهم الدراسي. بناءً على هذه النتائج قدمت الباحثتان عددًا من التوصيات والمقترحات؛ لتعزيز فاعلية النموذج في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: نموذج كارين التدريسي؛ الكفايات التدريسية؛ التحصيل الدراسي؛ كلية التربية - عدن.

الإطار العام للدراسة

المقدمة:

تتجه التربية الحديثة نحو اختيار الطرائق والأساليب والاستراتيجيات والنماذج التعليمية المناسبة والمعدة من الخطط المحكمة بعناية لتصميم مناهج حديثة وتطبيقها في الصفوف والقاعات الدراسية وفي المواقف التعليمية وتقويمها بصورة منطقية قابلة للفهم والتفسير، وإعداد المعلم المهني يعد التزامًا نحو المعلمين، ونحو مهنة التعليم والعملية التربوية بكل جوانبها وهذا ما تعرضه سمات العصر الذي نعيشه، وما يحمله معه من سمات وتطورات تشمل جميع مناحي الحياة لا يستثني منها واحدًا، فلابد أن يواكب إعداد المعلم ذلك التطور، ولعل من أبرز السبل التي تحقق ذلك هو الاهتمام بالأساليب المبتكرة والاتجاهات الحديثة التي تظهر في مجال إعداده وتدريبه وأثبتت الدراسات والاتجاهات جدواها.

إلا أن عملية تطوير مهارات وقدرات المتعلمين وزيادة تحصيلهم لا تأتي من اعتماد مناهج حديثة فقط، بل لابد من العناية بالركن الأساسي من أركان العملية التعليمية المتمثل بطرائق التدريس التي تترجم محتوى المادة على أرض الواقع إلى أداء تربوي يسهم في نمو شخصية المتعلم وتطوير مهاراته العقلية، بدًا من اكتساب المعلومات والمفاهيم والاتجاهات والقيم.

وتعد وظيفة التدريس الجامعي من أبرز وظائف الجامعات وأكثرها فاعلية؛ لأنها العنصر الذي يحقق التفاعل بين التدريس والطالب، ومن ثم اكتساب المهارات التي تؤهل الطلبة لوظائفهم المهنية المختلفة، فالجامعات تتميز عندما يتوافر فيها تدريسيون مؤهلون تأهيلًا علميًا عاليًا؛ لأن هذا يؤثر في قدرة التدريس الجامعي في حقل المهارات والقدرات المعرفية للطلبة الجامعيين (الجنابي، والأسدي، 2008، ص167).

ويرى المفكرون والتربويون أن رسالة الكليات التربوية في الوطن العربي في الألفية الثالثة يجب ان ينصب على إجادة عملية التعليم للطلاب المعلمين ويرون أن النموذج الأكاديمي في تصميم المساقات الدراسية قد طغى طغيانًا جارفًا على مقتضيات النموذج المهني، الذي ينظر إلى كليات التربية على أنها كليات مهنية تعادل مهنتها كليات الطب، مما يستوجب الآخذ بمقتضيات النموذج المهني عند وضع المقررات أو تنفيذها وتقويمها. (السيد وآخرون،2000، ص5).

وقد أورد توفيق مرعي أن" استراتيجية تطوير التربية العربية" أكدت على تحسين نوعية التعليم وذلك من خلال الاهتمام بكفايات المعلمين، وضرورة الاعتناء بها. إن ما تتطلبه استراتيجية تطوير التربية العربية من تحديد نواحي الكيف في التعليم وتجديدها، واستيعاب الاتجاهات الحديثة فيها، إنما يتحقق بكفايات المعلمين وقدراتهم على النهوض بمهماتهم وتدريبهم، وجعل مؤسسات هذا الإعداد مراكز اشعاع ومنطلقات للتجديد (مرعي، 2003، ص49).

لذا لم يعد أثر الجامعة مقتصرًا على تزويد الطلبة بالمهارات الأكاديمية من معلومات ومعارف ومفاهيم فحسب، بل تتعدى ذلك إلى حقل شخصية الطالب وبنائها بناء متوازنا يحقق التوجه الصحيح نحو العلم والمعرفة، وتعد طرائق التدريس الحديثة بمختلف أساليبها واحدة من أدوات التربية الحديثة التي تتمركز حول نشاط المتعلم وما طرأ عليها من تطور وتعدد مفاهيمها واستخداماتها تقود المربي إلى تنفيذ وتحقيق أهدافه التربوية والتعليمية بأكثر من طريقة وأسلوب (سعد، 2000، ص149).

ويعد نموذج كارين التدريسي من النماذج التوليفية بمعنى أنه مبني على أطروحات نظرية مأخوذة من توجيهات فكرية متعددة كالنظرية السلوكية في التعليم، والنظرية البنائية كما يظهرها فكر جان بياجيه ونظرية التعليم ذو المعنى لصاحبها ديفيد أوزبل؛ لذا نجد أن تنفيذ التدريس بهذا النموذج تنطوي على إجراءات مأخوذة من نماذج تدريسية متعددة هي: أنموذج التدريس المباشر وأنموذجي المنظم المتقدم وخريطة المفاهيم، وهما أنموذجان مطوران على نظرية التعليم ذو المعنى؛ لذا نموذج كارين قد جمع بين النماذج ومزاياها في كينونة واحدة (زائر وتركي، 2013، ص 258).

ولقد أكد أبو جادو (2007، ص151) على أن نموذج كارين من أهم النماذج الحديثة الذي توفرت فيه العديد من الميزات، كما أنه يعد من أهم النماذج التكاملية المتنوعة، فقد جمع بين الحداثة والتطور الحاصل في العالم على كافة الأصعدة وبين التركيز على الطلبة وجعلهم محور العملية التعليمية، وفتح المجال أمام التربويين والمختصين للارتقاء بإجراءات تخطيط الدروس بهدف تسهيل فهم الطلبة للدروس وإتقان كافة المعلومات والبيانات الواردة فيها.

ويعد موضوع الكفايات التدريسية التي يحتاجها المعلم لممارسة مهنة التدريس، من الموضوعات التي حظيت باهتمام واسع، لما لها من أثر كبير في الدور الذي يمارسه المعلم. على المستوى الدولي، أشارت اللجنة الدولية التابعة لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونيسكو) والمعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، إلى ضرورة تحسين كفايات المعلمين باعتماد سياسات وتدابير؛ أهمها أن يكون تدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها محققًا التربية المستدامة من خلال تطوير كفاياتهم الأكاديمية والمهنية نظريًا وعلميًا (خزعلي، ومومني، 2010).

وتلعب التربية العملية دورًا هامًا في إعداد الطالب المعلم إعدادًا مبنيًا على مجموعة من الكفايات التدريسية التي تؤهله لمهنة التدريس، وتمكنه من القيام بمتطلبات تلك المهنة بفاعلية واقتدار، مع الأخذ بعين الاعتبار المراجعة المستمرة لنوعية هذه الكفايات لتواكب التطور العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العصر الحالي، ولتتلأم مع متطلبات هذا العصر وتحدياته المستقبلية، وتعد تربية المعلم على أساس الكفاية (Competency-BasedTeacherEducation:CBTE) من أبرز الاتجاهات المعاصرة في إعداد وتدريب المعلمين؛ إذ يقوم هذا الاتجاه على تحديد الكفايات التدريسية التي يحتاجها الطالب المعلم بشكل واضح ودقيق وعلى تزويده بالمعايير التي تتم بموجبها تحديد ما يكتسبه من تلك الكفايات، إضافة إلى تدريبه على الأداء والممارسة على عكس ما هو معروف في برامج إعداد المعلم التقليدية المبنية على أساس المعارف النظرية.

كما أن انخفاض تحصيل الطلاب أحيانًا يعود إلى اعتماد بعض المدرسين على طرق التدريس التقليدية القائمة على التلقين، ما يجعل الطالب سلبيًا ويبعده عن التفكير الذاتي؛ لذا من المهم تحفيز عقول الطلبة وتعليمهم التفكير السليم ليصبحوا متفاعلين ونشطين أثناء الدرس. وقد أظهرت الدراسات فعالية نموذج كارين، الذي يركز على الطالب كمحور للعملية التعليمية، في تطوير معرف ومهارات واتجاهات الطلبة ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي ومن هذا المنطلق، هدفت الدراسة إلى إجراء تجربة تطبيقية باستخدام نموذج كارين التدريسي، لمعرفة أثره في اكتساب طلبة المستوى الثالث بكلية التربية – عدن للكفايات التدريسية العامة، وتحسين تحصيلهم الدراسي في مساق أصول التدريس.

مشكلة الدراسة:

إن متطلبات مجتمع القرن الواحد والعشرين، الذي يقوم على التكنولوجيا والتقنيات الحديثة، بحاجة إلى معلم مستوعب لمتطلبات العصر قادر على استيعاب الحقائق والمعارف والمتغيرات الجديدة، ومنجزات الثورة العلمية والتكنولوجية التي تعتمد على المعارف العلمية الدقيقة، واستخدام المعلومات المنظمة، تحتاج إلى معلم متسلح بالتفكير العلمي المنظم والمعرفة الشاملة التي تمكنه من أداء رسالته بشكل متميز.

والكفايات التدريسية للمعلم شأنها شأن الكفايات في أي مهنة دقيقة، لا يمكن الوصول إلى هذه الكفايات إلا عبر إعداد متكامل ومتناسق ومتجانس ومتوافق من خلال استيعاب محتويات المواد العلمية والثقافية والمهنية والاهتمام بالجوانب المختلفة للمادة العلمية ومهارات التدريس والدافعية الشخصية والقدرات المختلفة في استخدام استراتيجيات وأساليب حديثة في عرض المادة العلمية والقدرة على التعامل مع المتعلمين قليلهم وكثيرهم.

ويعد نموذج كارين التدريسي من النماذج الذي تلعب دورًا بارزًا في تحسين المهارات المعرفية والأدائية، ورفع مستوى الانجاز لدى الطلبة من خلال ما أظهرته العديد من الدراسات السابقة التي تناولت نموذج كارين كمتغير مستقل ومنها دراسات الشاعر (2022)، ومحمد وطيب (2021)، والرفيعي (2019)، وحسن (2012) ؛ لذا اعتمدت الباحثتان هذا النموذج كونه من النماذج المؤلفة من أكثر من نظرية وشموله ثلاث

فلسفات هي السلوكية والبنائية والتعلم ذو المعنى التي تجعل المتعلم هو أساس العملية التعليمية؛ ولكوننا من أعضاء الهيئة التدريسية ندرك مدى ضعف طلبة الدراسات الاجتماعية في تحصيلهم المعرفي، وكذلك في المهارات الضرورية لتنمية شخصية المعلم المستقبلي، الأمر الذي يستوجب تكثيف تدريبهم على الكفايات بأنواعها المختلفة من خلال الممارسة والتدريب واستشارة نشاطهم باستعمال نماذج واستراتيجيات حديثة تعتمد على ايجابية المتعلم في التعلم والإجراءات التدريسية والممارسات التربوية وهي الميزة التي لا يحققها التعليم التقليدي الذي يعتمد على طرائق تقليدية يكون فيها دور المعلم هو السائد، الأمر الذي يؤدي إلى تدني الإعداد المهني والتربوي ويعزز الحفظ والاستظهار. وعلى مستوى واقعنا الميداني أظهرت نتائج دراسة سابقة الأثوري (2022) التي أجريت للتعرف على المشكلات التي تواجه طلبة كلية التربية –عدن في أثناء التدريب الميدان في مدارس التعليم العام أظهرت ضعف الإعداد المهني والتربوي حيث شكلت المشكلات في هذا المجال مشكلات رئيسة من وجهة نظر الطلبة المعلمين المطبقين في الميدان التربوي، لذا ارتأت الباحثتان إجراء دراسة تجريبية يتم من خلالها اكساب طلبة المستوى الثالث الكفايات التدريسية وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لديهم، **وتحددت مشكلة الدراسة بالسؤال التالي: ما أثر استخدام نموذج كارين التدريسي في اكساب الكفايات التدريسية العامة والتحصيل لدى طلبة كلية التربية- عدن؟**

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها:

1- تعد انعكاسًا للاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد على توظيف النماذج التدريسية في العملية التعليمية.

2- تلقي الضوء على النموذج التدريسي من حيث أهميته ومزاياه واستخدامه في العملية التعليمية.

3- قد تفيد الطلبة في التدريب على الكفايات التدريسية من خلال تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس من مقررات التعليم العام.

4- تزويد مشرفي التربية العملية والقائمين على إدارة برنامجها بقائمة لأهم الكفايات التدريسية التي ينبغي على الطلبة المعلمين امتلاكها.

5- قد توجه المعلمين والمختصين إلى أهمية استخدام نموذج كارين التدريسي في تدريس مساقات إعداد الطالب المعلم قبل النزول الميداني والتطبيق العملي في مدارس التعليم العام.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام نموذج كارين التدريسي في اكساب الكفايات التدريسية العامة والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية- عدن.

فرضيات الدراسة:

ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثتان بصياغة الفرضيتين الآتيتين:

1- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلاله **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسط درجات عينة الدراسة في الكفايات التدريسية العامة قبل وبعد التجربة.

2- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلاله **($\alpha \leq 0.05$)** بين متوسط درجات عينة الدراسة في التحصيل الدراسي قبل وبعد التجربة.

حدود الدراسة:

تقصر الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

1. **الموضوعية:** وحدات تجريبية من مساق أصول التدريس (وحدة طرائق التعليم والتعلم، وحدة التخطيط للتدريس، ووحدة مراحل العملية التدريسية) وتدريسها باستخدام نموذج كارين التدريسي، وقياس الكفايات التدريسية العامة (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) من خلال بطاقة ملاحظة أداء الطلبة في الكفايات الثلاث، و قياس التحصيل باستخدام اختبار التحصيل الدراسي في الوحدات الدراسية.
2. **البشرية:** طلبة المستوى الثالث قسم علم اجتماع وارشاد تربوي.
3. **الزمانية:** الفصل الأول من العام الدراسي 2023- 2024 م.
4. **المكانية:** قسم علم اجتماع وارشاد تربوي في كلية التربية- عدن – جامعة عدن.

مصطلحات الدراسة:

1- **الأثر: عرفه السعدون (2012، ص 22) بأنه:** كمية التغيير المقصود إحداثه في المتغير التابع بفعل تأثير المتغير المستقل عليه.

2- **النموذج عرفه سرايا بأنه:** تمثيل حقيقي تسكن به الأحداث والعمليات الإجرائية بصورة منطقية قابلة للفهم والتفسير (سرايا، 2007، ص 65).

3- **نموذج كارين التدريسي: عرفه نزال وعبيد وعبدالرزاق (2015، ص 80) بأنه:** أنموذج تركيبي تكاملي متنوع يتألف من أساليب عديدة، مبني على أسس نظريات من التعلم ذي المعنى لديفيد أوزبل، وتطبيقاتها (خرائط المفاهيم، والمنظمات المتقدمة)، والنظرية البنائية لجان بياجيه، تجعل المتعلم محور العملية التعليمية.

إجرائيًا يعرف نموذج كارين بأنه: التطبيق المنظم لخطواته على عينة من طلبة علم الاجتماع والارشاد التربوي خلال فترة زمنية محددة باستخدام خطط معدة مسبقًا من قبل الباحثتان وتوظيف أنشطة تعليمية متنوعة بما يعزز من تفاعل الطلبة واكسابهم المهارات التدريسية الأساسية- التخطيط، التنفيذ، التقويم.

4- **الكفاية: عرف بوريش (Borich) الكفاية بأنها:** السلوك أو الأداء أو المهارة المتوقع من المعلم امتلاكها بعد الانتهاء من التدريب. (حمادة والبهبهاني، 2001، ص 7).

كما عرفها (Good, 2002, p207) الكفاية في قاموسه التربوي بأنها: القدرة على إنجاز النتائج المرغوب فيها مع الاقتصاد في الجهد والوقت والنفقات.

إجرائيًا تعرف الكفاية بأنها: مهارة أو قدرة محددة لدى الطالب المعلم تظهر في أدائه داخل الموقف التعليمي ويقاس مستواها مباشرة من خلال بطاقة ملاحظة أداة الطلبة التدريسي.

5- **الكفايات التدريسية: عرفت الكفايات التدريسية بأنها:** جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم المتدرب والتي تظهر في أنماط أو تصرفات مهنية خلال الدور الذي يمارسه المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي. (زيتون، 2003، ص 52).

كما عرفها حديد (2009، ص 431) بأنها: الأهداف المحددة تحديدًا دقيقًا والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم إذا أراد أن يقدم تعليمًا فعالًا أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي لابد أن يكون المعلم قادرًا على أدائها.

إجرائيًا: مجموعة المهارات التخطيطية والتنفيذية والتقويمية التي يمتلكها الطالب المعلم وتظهر في أدائه أثناء الموقف التعليمي ويقاس مستواها من خلال بطاقة ملاحظة أعدت لهذا الغرض وذلك بمقارنة الأداء القبلي والبعدي للطالب المعلم ويعبر الفارق بينهما عن درجة التحسن في الكفايات التدريسية.

6- **التحصيل الدراسي: عرفه علام بأنه:** درجة الاكتساب التي يحققها المتعلم أو مستوى النجاح الذي يصل إليه في مادة دراسية أو مادة تعليمية أو تدريس معين (علام، 2000، ص 305).

كما عرفه أبو جادو (2008) بأنه محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور مدة زمنية محددة، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها في اختبار تحصيلي لمعرفة نجاح الاستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المدرس لتحقيق أهدافه وما يصل إليه الطالب من معرفة تترجم إلى درجات. (أبو جادو، 2008، ص 425).

وتعرفه الباحثتان إجرائيًا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحثتان، والذي يتكون من (30) فقرة من الفقرات الموضوعية (اختيار من متعدد) ويغطي الوحدات الدراسية التي تم تدريسها باستخدام نموذج كارين التدريسي، ويقيس هذا الاختبار تحصيلهم الدراسي في المادة العلمية التجريبية، ويقاس بفارق الدرجة بين الاختبار القبلي والبعدي.

7- **طلبة كلية التربية- عدن:** جميع الطلبة المسجلين في المستوى الثالث برنامج البكالوريوس في الكلية خلال العام 2023-2024م.

إطار نظري ودراسات سابقة:

الإطار النظري: يتضمن محورين هما: نموذج كارين التدريسي، والكفايات التدريسية العامة كالآتي:

المحور الأول: نموذج كارين التدريسي:

يعد نموذج كارين من النماذج التكاملية التركيبية المتنوعة الذي تم تطويره على يد آرثر كارين (1993)، ويستند هذا الأنموذج في تكوينه على أساس نظرية أوزبل، ونظرية جانيه، ويعتمد في إجراءاته على بعض المفاهيم المشتقة من هاتين النظريتين وهي (المنظم المتقدم، وخريطة المفاهيم) من نظرية أوزبل، ودورة التعلم من نظرية بياجيه في اطار تكاملي تركيب يتلاءم مع ظروف الموقف التعليمي، ويتكون نموذج كارين من تسع خطوات أو إجراءات تدريسية متتابعة ومرتبة ترتيبًا منطقيًا توجه الممارسات التدريسية داخل غرفة الصف (زائر وأخرون، 2014، ص 236).

- **الأساس النظري لنموذج كارين: يقوم نموذج كارين التدريسي على النظريات الآتية:**

ظهرت النظريات التربوية المعاصرة التي تهتم ببناء المتعلم لمعرفته بنفسه، والتركيز على التعلم السابق، وأثره في التعلم اللاحق، ومن بينها النظرية البنائية ومن منظريها جان بياجيه، وتؤكد على التعلم ذي المعنى، وترى أن الفرد هو الذي يبني معرفته بنفسه حين مروره بخبرات كثيرة تساعده على بناء المعرفة الذاتية في عقله؛ لذا فإن النظرية البنائية تركز على المتعلم، ونشاطه في أثناء عملية التعلم، وتؤكد على التعلم ذي المعني

القائم على الفهم، بالدور النشط، والمشاركة الفاعلة للمتعلم في الأنشطة التي يؤديها بهدف بناء مفاهيمه، ومعارفه العلمية. (سويدان والزهيري، 2018، ص 108).

1- النظرية البنائية:

ظهرت البنائية كمنهج للتفكير منذ القدم حينما أحدث العالم ديكارت نقلة نوعية في دراسة العلوم الطبيعية بتطبيق نموذج رياضي على الظواهر الطبيعية، ويعد هذا الحدث العلم الحديث بنائيًا؛ لأنه استهدف التوجه إلى (البناء) الكامن وراء الظواهر الطبيعية، فالبنائية تبحث عن الأساس الشامل الذي ترتكز عليه مظاهر الحياة (أبوعاذرة،2012، ص 147).

إن الفلسفة البنائية ترى أن المعرفة يتم بناؤها في عقل المتعلم بواسطة المتعلم ذاته، لأن عملية اكتساب المعرفة عملية بنائية نشطة مستمرة تتم من خلال تعديل الأبنية المعرفية للمتعلم، وأن البنية المعرفية تتأثر بخبرات المتعلم السابقة، والبنائية في أبسط توصيفاتها هي أن يبني المتعلم معرفته بتفاعله المباشر مع مادة التعلم وربطها بمفاهيم سابقة وإحداث تغييرات بها على أساس المعاني الجديدة بما يتحول إلى عملية توليد لمعرفة متجددة وعلى أن يدعم المتعلم ما بناه بحوارات مع المعلمين وأقرانهم (قرني،2017، ص 229).

وتؤكد النظرية البنائية في التعلم على ضرورة بناء أفكارًا لمتعلمين ثم اعادة بناءهم للمعاني الخاصة الموجودة بأفكارهم المتعلقة بكيفية عمل العالم، وأن نوعًا من الخبرة الحسية غير كاف لتكوين تعلم له معنى، وأن الخبرة تتطلب إثارة كل الحواس للمتعلم إذا ما أراد الحصول على تعلم ذي معنى. (الهويدي،2010، ص 46)

2- النظرية المعرفية:

تعد المدرسة المعرفية في علم النفس من أحدث المدارس التي حاولت تجاوز بعض مواطن الضعف في المدرسة البنائية والسلوكية على السواء، ويمكن الاستدلال عليه بالسلوك الخارجي اللفظي أو الحسي الحركي أي أن التفاعل بين الفرد، والمحيط الخارجي تفاعل متبادل، إن السيكولوجية المعرفية هي سيكولوجية تفاعلية بالأساس؛ لأنه يتم فيها تجميع بين بنية الذات وبينه وبين الواقع في عملية معالجة المعلومات إذ يقوم الفرد بتحويل تلك المعطيات الخارجية إلى رموز وتمثيلات ذهنية (أبو عاذرة، 2012، ص 127).

واكتسبت النظرية المعرفية التي نادى بها بياجيه شهرة واسعة بين علماء النفس والاجتماع والتربية التي لازالت تسود الفكر التربوي المعاصر. وعلى الرغم من اهتمام هذه النظرية بالقدرات العقلية للطفل أكثر من اهتمامها بالسلوك ذاته فأنها تعمل على تأكيد التغيرات التي تطرأ على نمو تفكير الطفل، وتحدد الطرائق التي يترجم بها المتعلمين ملاحظاتهم وخبراتهم (محمد، 2007، ص 150).

وتنظم المفاهيم المكتسبة في هذه البنى التي تسمى البنى المعرفية التي تعمل على تزويدنا بأساس لمستوى تفكير أعلى مثل الفهم والادراك وتعلم المعلومات، إذ تفترض البنى المعرفية أن المحتوى والشكل الكلي للمعرفة الجديدة تتشكل بطريقة ما بواسطة الخبرات السابقة (الحيلة، 2009، ص 223).

3- نظرية بياجيه (النمو المعرفي) :

أشار روادها الذين اهتموا بالنمو المعرفي أساسًا لجوانب النمو المختلفة الأخرى إلى النمو اللغوي عند الطفل، ويعدون مراحل النمو حلقات تقوم على عدم الاستمرارية، ولكل مرحلة من المراحل طبيعتها وخصائصها الخاصة، وتعد نظرية بياجيه هي الأساس التي تقوم عليها النظرية المعرفية النمائية ولقد أهتم بياجيه بعدة نقاط في نمو الطفل (النوايسة، 2013، ص 140).

إذ ينظر بياجيه إلى النمو المعرفي من منظورين هما البنية العقلية، والوظائف العقلية، ويعد فهم النمو معرفي، ويشير البناء العقلي إلى حالة التفكير لدى الفرد من مرحلة من مراحل نموه، والوظيفة العقلية تشير إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة التي يتعامل معها. وإن اهتمام بياجيه ينصب في الدرجة الأولى على التغير الكيفي، والذكاء، وبشكل خاص تطور التراكيب أو الأبنية العقلية، إذ أن الفرق بينهما هو أن الوظائف العقلية عبرة عن خصائص عامة للنشاط العقلي، وتمثل ماهية الذكاء، وهي شيء لا يمكن أن تقيسه اختبارات الذكاء، أما البنية العقلية للخصائص المنظمة للذكاء التي تتغير تبعًا للعمر (توق وآخرون، 2003، ص 131).

4- نظرية ديفيد أوزبل:

وضع ديفيد أوزبل نظريته التي تبحث في التعليم اللفظي ذي المعنى إذ كانت الفكرة الرئيسة في نظريته أن التعلم ذي المعنى يتحقق حينما ترتبط المعلومات الجديدة بوعي وادراك من المتعلم بالمفاهيم، والمعرفة الموجودة لديه سابقًا وذلك بنًاء على مبدأ أوزبل الموحد للتعليم، إذ تعتمد هذه النظرية على أن للفرد تركيب عقلي من نوع ما للخبرات التعليمية وحينما يمر بخبرة جديدة فإن ذلك يساعد على دخول المعلومات الجديدة بدمج المعلومات الجديدة للفرد لتصبح جزءًا لا يتجزأ منه، وهكذا يتم التعلم في سلسلة من إعادة التركيب العقلي يتغير مع كل تعلم جديد (الكبيسي، 2012، ص48).

إذ يرى أوزبل أن المتعلم يقوم بتخزين المعلومات بطريقة هرمية منطقية متسلسلة من العام إلى الخاص، ويرى أن التعلم عملية إحداث علاقات بين البنية المعرفية للمتعلم، والمعلومات الجديدة. (الرواضيه وأخرون، 2012، ص 112).

وتستند نظريته في التعلم إلى أن الفرد تركيبًا عقليًا من نوع ما للخبرات التعليمية وحينما يمر في خبرة جديدة فإن ذلك يساعد على دخول معلومات جديدة لتركيبه العقلي، ونتيجة لذلك بأن هذا التركيب يعاد تشكيله من جديد بقصد دمج المعلومات الجديدة التي تصبح جزءًا لا يتجزأ منه وهكذا يكون التعلم سلسلة من إعادة التركيب العقلي يتغير مع كل تعلم جديد. (عدس و نايفة،2000، ص74).

- **خطوات نموذج كارين التدريسي:**

أورد كل من (بيومي، 2002، وزيتون، 2003، جوامير، 2012، كاظم، 2012)، تسع خطوات رئيسة لنموذج كارين التدريسي وهي:

1- التقديم ويتم فيها تقديم الدرس (عنوانه، وأهدافه، وما يتوقع أن يتعلمه المتعلمين) وهذه المرحلة بمثابة تهيئة للاندماج في تعلم الدرس.

2- المراجعة: ويتم فيها مراجعة المعلومات التي سبق تعلمها، وهي مرتبطة بالدرس الجديد، ويكون ذلك بطرح مجموعة من الأسئلة على المتعلمين حول هذه المعلومات.

3- النظرة الكلية: ويتم فيها استعراض الدرس من جانب المعلم بشكل عام فقد يكون في شكل منظم متقدم أو أفكار رئيسة.

4- الاستقصاءات\النشاطات: وفيها يتم استكشاف المتعلمين للمعلومات في مجموعات تعاونية، بتوجيه المعلم.

5- التسجيل\التمثيل: ويتم فيها تسجيل ما توصل إليه المتعلمين من نتائج خلال مرحلة الاستقصاءات ويتم تمثيل النتائج في رسوم أو صور أو مخططات.

6- الحوار\المناقشة: وهي عبارة عن المشاركة بين المعلم والمتعلمين حول مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها، والتي سجلها المتعلمين في المرحلة السابقة.

7- تنظيم البنية المعرفية: ويتم فيها بلورة ما تم التوصل إليه من أفكار، واستنتاجات من قبل المتعلمين في المرحلة السابقة، وترتيبها من قبل المعلم، ثم عرضها على المتعلمين في صورة فقرات أو مخططات والمتعلم هنا نشط يطلب منه القيام بدور ايجابي كأن يفكر شفويًا ما تعلمه من معلومات جديدة بأسلوبه الخاص.

8- التطبيق: ويتم فيها التوسع في تعلم المهارة أو المفهوم حيث يتم التدريب على ممارسة أنشطة جديدة متعلقة بالموضوع.

9- التلخيص\والغلق: ويتم فيها تقديم مختصر عام لما تم تعلمه في الدرس من نتائج وتفسيرات ومفاهيم ومهارات وقواعد.

- **أهمية نموذج كارين التدريسي:**

تكمن أهميته في كونه:

1- نموذج تدريسي يعزز ايجابية المتعلم ونشاطه أثناء التعلم.

2- يربط المعلومات السابقة بالحالية وتنمية روح التعاون والعمل الجماعي.

3- ينمي روح المناقشة والحوار والتفاعل بين الطلبة بعضهم البعض، وبين المعلم والطلبة.

4- وجود التقويم والغلق وتلخيص الأفكار والمعلومات، وتطبيق المعلومات في مواقف جديدة، ووجود الاستقصاء والبحث من جانب الطلبة، وشموله لتطبيقات فلسفات ثلاثة وهي السلوكية، والبنائية، والتعلم ذو المعنى. (عبد القادر، 2016، ص 193).

- **مميزات وعيوب نموذج كارين التدريسي:**

نموذج كارين التدريسي هو أحد النماذج التعليمية الحديثة التي تهدف إلى تعزيز التعلم النشط وتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب.يُركز هذا النموذج على إشراك الطلاب في العملية التعليمية من خلال أنشطة تفاعلية ومواقف تعليمية محفزة، ويتميز بالعديد من المميزات، مع وجود بعض العيوب الذي يمكن تداركها(Dick, Carey, & Carey (2015 :

من مميزاته:

- يتميز بقدرته على توفير هيكل واضح ومنظم للعملية التعليمية، حيث يُحدد الأهداف التعليمية والخطوات اللازمة لتحقيقها بطريقة مترابطة تسهم في التوافق بين محتوى الدرس والأنشطة والتقويم.
- يساعد في تصميم أنشطة تعليمية وتقويمية متوازنة.
- يشجع على التنويع في أساليب التدريس والتعلم بما يناسب مستويات التفكير المختلفة مثل الفهم والتطبيق والتحليل.
- يسهم في رفع مستوى مشاركة المتعلمين،
- يوفر إطارًا يمكن تقييمه وتحسينه بسهولة.
- يُشجع الطلاب على التفكير النقدي والتحليل، مما يُسهم في فهم أعمق للمفاهيم.

- يُحفز التفاعل والمشاركة الفعالة بين الطلاب والمعلم، مما يُعزز من حيوية البيئة التعليمية.
- يساعد في تطوير مهارات التفكير العليا مثل التحليل، والتركيب، والتقييم.
- يشجع الطلاب على تحمل مسؤولية تعلمهم، مما يُعزز من استقلاليتهم التعليمية
- يدعم العمل الجماعي وتبادل الأفكار بين الطلاب، مما يُسهم في تحسين مهارات التواصل الاجتماعي.
- يمكن تكييفه بسهولة مع مختلف المراحل الدراسية والمواد التعليمية.

ومن عيوبه الذي يمكن تداركها الآتي:

- يتطلب النموذج وقتًا أطول للتحضير والتخطيط المسبق للأنشطة والمواد التعليمية.
- الخطوات المتسلسلة للنموذج قد تقلل من مرونة المعلم في تعديل الدرس أثناء الحصة، إلا أن هذه المسألة يمكن تداركها بالخبرة والتخطيط المسبق لمواقف الطوارئ التعليمية .
- تطبيق النموذج بفاعلية يحتاج إلى خبرة كافية وفهم عميق للمحتوى وإدارة الأنشطة المتنوعة.

- **دور المعلم والمتعلم في نموذج كارين (عبد القادر،2016، ص 194):**

يتمثل دور المعلم في نموذج كارين التدريسي في الآتي:

1- إثارة انتباه الطلبة وتنشيطيهم لاستقبال المعلومات الجديدة.

2- توجيه الطلبة نحو عملية الاكتشاف.

3- متابعة الطلبة أثناء تطبيقهم للمعلومات والقواعد.

4- التشجيع الدائم على التعاون بين الطلبة.

5- حث الطلبة على البحث والاستقصاء.

6- توجيه أسئلة تهدف إلى استنباط العلاقة بين المعلومات السابقة والحالية.

7- التأكد من قدرة الطلبة على تطبيق نفس المعلومات في مواقف أخرى مشابهة.

- **دور المتعلم في نموذج كارين التدريسي:**

1- الانتباه والتركيز، والإقبال على التعلم.

2- الربط بين الأفكار المعلومات، وتلخيصها.

3- تسجيل الملاحظات والمعلومات التي يتوصل إليها من خلال التعلم.

4- اعطاء مواقف جديدة و أمثلة مشابهة تنطبق عليها القواعد والخطوات التي تم التطرق إليها في الدرس.

5- المناقشة والتفاعل مع الطلبة الآخرين ومع المعلم.

من خلال ما سبق، يتضح أن النظريات البنائية والسلوكية والمعرفية أسهمت مجتمعة في تكوين الإطار النظري الذي يستند إليه نموذج كارين التدريسي، إذ شكلت إطارًا تكامليًا يجمع بين جوانب الفهم العميق والممارسة الفعالة. ويظهر النموذج قدرة متميّزة على توظيف هذه الأسس النظرية داخل المواقف التعليمية، بحيث تتكامل بصورة متوازنة تُفعّل دور المتعلم كمحور العملية التعليمية، وتربط بين الفهم النظري والتطبيق العملي في سياقات تعليمية ذات معنى.

المحور الثاني: الكفايات التدريسية الأساسية:

تتضمن عملية التدريس ثلاث مراحل رئيسية تشكل فيما بينها خطوات متتابعة ومتداخلة تبدأ بمرحلة التخطيط التي يوضح فيها المدرس خطة سير عمله، ثم مرحلة التنفيذ والتي من خلالها يقوم بتطبيق الاستراتيجية التي حددها في تخطيطه، وأخيرًا مرحلة التقويم والتي فيها يحاول المدرس أن يحصل على معلومات يقرر من خلالها إلى أي مدى تحققت كفايات وأهداف درسه.

على أن كل مرحلة من المراحل الثلاث تمثل كفاية بذاتها، كما تحمل كل منها في طياتها كفايات فرعية عديدة، يتباين فيها المدرسون من حيث النوع ودرجة الأداء نتيجة التفاوت فيما يتوفر لديهم من معارف وخبرات هي بالدرجة الأولى محصلة الإعداد قبل الخدمة والتدريب في أثناءه.

وفقًا للمجلس العالمي لمعايير التدريب، والأداء، والتدريس (IBSTPL, 2006) و (Richey, Dennes&Foxon, 2001) تعرف الكفاية التدريسية بأنها: مجموعة متكاملة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي تمكن الفرد من تأدية أنشطة مهنية محددة بفاعلية، وفقًا لمعايير

الأداء المتوقعة للوظيفة، وقد حدد المجلس خمس كفايات رئيسة للتدريس هي: (كفايات شخصية، التخطيط والاعداد، طرائق واستراتيجيات التدريس، التقييم، إدارة بيئة التعلم). ولا يوجد بطبيعة الحال اجماع حول عدد الكفايات التدريسية الأساسية، الفرعية، ونوعها نتيجة لاختلاف وتنوع الرؤى والفلسفات التربوي للتعليم من بلد إلى آخر. ومهما كان أمر هذا الاختلاف فإن مستوى امتلاك المعلم للكفايات التدريسية، ومستوى ممارسته لها يظلان من العوامل الأساسية المؤثرة في تطوير فاعلية العملية التعليمية في المدرسة، وفي نوعية مخرجاتها (كويران،2008، ص 64).

كما عرفها حديد (2009، ص 431) بأنها: الأهداف المحددة تحديدًا دقيقًا والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي تعتقد أنها ضرورية للمعلم إذا أراد أن يقدم تعليمًا فعالًا أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي لابد أن يكون المعلم قادرًا على أدائها.

ويرى آخرون أن الكفاية التدريسية مجموعة من المعارف والقدرات التي يكتسبها الفرد ويستطيع أدائها في مواقف وظيفية وتتمثل بكفايات التدريس الأساسية وهي:

أولا:- التخطيط لغرض التدريس: ويعد التصور المسبق وأساس أي نشاط تعليمي هادف فهو مصدر توجيه العمل التعليمي والتربوي نحو ما تسعى إلى تحقيقه من أهداف ونتائج للتعلم المرغوب، وعلى أساسه يمكن تحديد واختيار المواقف التدريسية، فهو يؤدي دورًا بارزًا في تحديد واختيار طرائق التدريس والوسائل والمواد التعليمية وتنظيم محتويات وأنشطة التدريس والتعليم تنظيمًا سليمًا (الفتلاوي،2004، ص 49).

وللتخطيط كفايات فرعية منها الآتي:

- **تحليل محتوى الدرس:**

غالبًا ما تتضمن المادة العلمية للدرس معلومات أساسية يطلب تدريسها للمتعلم بالإضافة إلى معلومات أخرى سبق للمتعلم معرفتها، وقد توجد معلومات لم يسبق التطرق إليها وهي موجودة بغرض الشرح والتوضيح إلا أنها ليست أساسية. ومن ثم يعد ضروريًا تحليل محتوى الدرس وذلك للإجابة عما إذا كان هذا الدرس يدور حول مفهوم، أم مهارة، أم غير ذلك.

فإذا كان المقصود بالمحتوى هو المادة العلمية الخام المتضمنة في الدرس، فإن تحليل المحتوى هو ذلك القدر من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الذي يقع عليه الاختيار، والذي يتم تنظيمه على نحو معين، بهدف نقله إلى المتعلم عبر جدول زمني محدد بما يحقق الأغراض التربوية، ولا تقتصر عملية تحليل المحتوى على تجزئة المحتوى إلى مكوناته، بل تتعدى ذلك إلى تصنيف تلك المكونات في تتابع بصورة يسهل تعلمها (زيتون، 2007، ص 197).

- **صياغة الأهداف:**

من أهم خاصيات العمل التربوي أنه ممارسة تجري في مستويات مختلفة تبدأ بالتفكير النظري (التنظير) وتنتهي بالممارسة اليومية الفعلية داخل الفصل، وبغية إحداث التغيير في سلوك المتعلم يجب أن تتضمن هذه الكفاية المحكات الآتية:

1- أن تشمل صياغة الأهداف التعلمية المجالات الثلاث (المعرفي، الوجداني، المهاري).

2- أن تكون الصياغة مستوفية لجميع الشروط والمكونات.

3- أن تكون في صورة إجرائية قابلة للملاحظة والقياس.

4- أن يجسد البعد القيمي ضمن الأهداف التعليمية بما يتلاءم مع واقع وثقافة المجتمع.

- **إعداد خطة الدرس:**

يعتبر التخطيط للدرس العنصر الرئيسي الأول للعمل التعليمي، فنجاح عملية التدريس ترتبط إلى حد كبير بنوعية التخطيط، وعلى مدى إطلاع المدرس على المادة التي تقوم بتدريسها بشكل مسبق.

ويتم الحكم على امتلاك هذه الكفاية بدرجة محددة من الإتقان عند اشتمال تخطيط المدرس اليومي للنشاط التدريسي على المعلومات الأولية العامة وعلى العناصر الرئيسية والفرعية للدرس مراعيًا في ذلك تنظيمها وتسلسلها، بالإضافة إلى الصياغة السليمة للأهداف التعليمية وقابليتها للملاحظة والقياس، وتحديده للوسائل التعليمية والأساليب التدريسية المعتمدة، كما يقوم بتدوين وسائل تقويم الدرس ومعالجة الصعوبات، على أن تكون الأنشطة المقترحة موزعة على المراحل الثلاث للدرس، كما يراعي المدرس في خطته السنوية استيفاؤها لجميع العناصر وبالتسلسل المنطقي للوحدات والمواضيع، والتوزيع السليم لها على مدار أشهر السنة، مع تحديد فترات العطل والأعياد والمناسبات وفترات التقويم والمراجعة.

ثانيًا: التنفيذ وكفاياته الفرعية:

تعتبر مرحلة تنفيذ الدرس مرحلة التطبيق الفعلي للخطة التدريسية التي قام المدرس بتحضيرها وإعدادها، والتي في خضمها تتم ترجمة الأهداف والأنشطة التعليمية إلى أداء. وهي بذلك تعد المحك الأساس لقدرة المدرس على توفير أفضل الظروف لحدوث عملية التعلم.

كفايات تنفيذ الدرس الفرعية:

- **كفاية التهيئة للدرس:** يقصد بهذه الكفاية" مجموعة الأداءات التي يقوم بها المدرس من قول أو فعل بقصد إعداد الطلبة للدرس الجديد من خلال إثارة دافعيتهم للتعلم وجعلهم في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية تساعد على عملية التعلم (حسين،2009، ص 20).

وللحكم على مدى توافر هذه الكفاية ميدانيًا لدى المدرس؛ يفترض أن تظهر من خلال حرصه على توفيره لبيئة تعليمية مساعدة على التعلم، وقدرته على اشعار الطلبة بأهمية الدرس، وأيضا بتوفير الاستمرارية في العملية التعليمية وذلك بربطه لمعلومات الطلبة السابقة بموضوع الدرس الجديد، فقد تتم التهيئة باختيار وضعية انطلاق مناسبة تتضمن عرض مشكلة أو توجيه أنظار الطلبة إلى ظاهرة لها علاقة بالدرس على أن تتميز بالسلاسة عند الانتقال إلى موضوع الدرس وبالإثارة وجذب الانتباه، مع الحرص على انهائها في الوقت المحدد.

- **كفاية الشرح:** تعد كفاية الشرح جوهر العملية التدريسية لما لها من أهمية في ايضاح وتفسير لمحتويات الدرس من معلومات ومفاهيم يصعب على المتعلمين فهمها. فهو يتمثل في كل ما يقوم به المدرس عند تنفيذه للدرس بغرض مساعدة المتعلمين على الفهم والاستيعاب وإدراك المعاني. ومن أدواته: الوسائل التعليمية، الأمثلة، التشبيهات.. على أنه ليست هناك طريقة واحدة للشرح، بل تتنوع بتنوع المواقف التعليمية.

ويقصد بالشرح بأنه محاولة إعطاء الفهم للغير، من خلال ما يقدمه المعلم من تفسيرات أو توضيحات أو وصف، أو أمثلة أو تنبيهات مناسبة لما يتضمنه موضوع الدرس من معلومات متنوعة وخبرات، وبما ييسر للمتعلمين الفهم الجيد لهذه المعلومات والخبرات (محمود، 2005، ص 32).

- **كفاية استخدام طرائق التدريس الحديثة:** يعرفها دحلان بأنها: النهج الذي يتبعه المدرس لتوصيل ما تضمنه الكتاب المدرس أومن معارف ومهارات ونشاطات للمتعلم بيسر وسهولة من خلال التفاعل بين الطرفين (دحلان، 2010، ص 69).
- **كفاية استخدام الوسائل التعليمية:** عرفها الحيلة، (2009، ص 313) بأنها:" جميع المعدات، والمواد، والأدوات التي يستخدمها المعلم لنقل محتوى الدرس إلى مجموعة من الدارسين داخل غرفه الصف أو خارجها بهدف تحسين العلمية التعليمية التعلمية، وزيادة فاعليتها دون الاستناد إلى الألفاظ وحدها".
- **كفايات إدارة الصف:** عرفها حميدة وآخرون (2003، ص234) بأنها" كل ما يقوم به المعلم داخل الصف من أعمال لفظية أو عملية من شأنها أن تخلق جوًا تربويًا، ومناخًا ملائمًا يمكن المعلم والمتعلم معًا من بلوغ الأهداف التعلمية المتوخاة".
- **كفاية التحفيز:** تضم كفاية التحفيز مجموعة الإجراءات التي تقوم بتنشيط وتقوية دافعية المتعلمين وتثير انتباههم وتبعث فهم الرغبة والاستمرار في التعلم، ومنها كفاية التعزيز، كفاية إثارة الدافعية، كفاية جذب الانتباه.

فالتعزيز كما عرفته الفتلاوي (2004، ص 38) كل قول أو رمز أو فعل يقوم به المعلم لغرض الاعتراف أو التدعيم لاستجابات الطلبة لزيادة احتمال تكرارها.

أما كفاية جذب الانتباه: بأنها: أولى خطوات إذكاء شوق الطلبة وإثارة اهتمامهم للدرس عن طريق قيام المعلم بإجراءات متعددة منها: التهيئة للدرس والأسئلة من الحياة والاستثارة ببعض الأمثلة أو الصور والنماذج أو الحركات وكل ما من شأنه الاستحواذ على انتباه المتعلمين أثناء سير الدرس. **الفتلاوي (2004، ص 37)**

وتعرف الدافعية بأنها: **"**حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين" **(راشد،2005، ص 144).**

- **كفاية غلق الدرس:** عرفتها الفتلاوي (2004، ص 38) بانها: كل ما يقوله أو يفعله المعلم بقصد إنهاء الدرس نهاية مناسبة والتي تساعد الطلبة على تنظيم المعلومات وبلورتها في عقولهم، مما يتيح لهم استيعاب ما عرض عليهم".

ثالثًا: كفاية التقويم: عرفها جابر (2000، ص 338) بأنها:

تقييم مدى نجاح المدرسين في تحقيق ما خططوا وعملوا على القيام به وما أدوه، إنهم يقارنون ما حدث بما توقعوا أن يحدث، ويحددون ما إذا كان المتعلمين تعلموا ما استشرفه المدرسون"

وتتضمن كفايات التقويم: طرح الأسئلة، التغذية الراجعة، بناء الاختبارات التحصيلية.

الدراسات السابقة:

قامت الباحثتان بحصر ما توفر من الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية فيما يأتي عرض لهذه الدراسات:

1- دراسة الشاعر (2022):

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير نموذج كارين التدريسي في اكساب بعض مهارات التميز في الرياضيات لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في فلسطين، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (62) طالبة من طالبات الصف الثالث الأساسي، تم توزيعها على مجموعتين الأولى تجريبية قوامها (31) طالبة، وضابطة قوامها (31) طالبة، وأعدت الباحثة اختباري القدرات المعرفية والعمليات الرياضية ومقياس الاتجاه نحو الرياضيات أدوات لدراستها، وباستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات طالبات المجموعة (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج كارين التدريسي.

2- دراسة الطيب ومحمد (2021):

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية أنموذج كارين في تنمية دافعية الانجاز في مادة طرائق التدريس لدى طلبة الجامعة، وطبقت الدراسة على طالبات كلية التربية الأساس في محافظة السليمانية للعام الدراسي (2019- 2020)، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (70) طالبة، وتمثلت أداة الدراسة في مقياس دافعية الانجاز وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0،05) بين متوسط درجات المجموعتين وهذه النتيجة مؤشر على أن نموذج كارين ذو أثر ايجابي في تنمية دافعية الانجاز لدى طلبة المجموعة التجريبية مقارنة بالطريقة الاعتيادية ووجود فروق ذات دلاله احصائية عند مستوى (0،05) بين متوسط درجات الاختبارين القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية في تنمية دافعية الانجاز ولصالح الاختبار البعدي.

3- دراسة بن كريمة (2019):

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الكفايات التدريسية لدى مدرسي المرحلة الإبتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (44) مدرسًا ومدرسة، وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، وتم إعداد برنامج قائم على الكفايات استغرق تطبيقه (7) أسابيع من الفصل الثاني للسنة الدراسية 2016- 2017م، كما تم إعداد بطاقة ملاحظة للكفايات التدريسية تكونت من (58) كفاية إضافة إلى استبانة اتجاهات واختبار التحصيل وأظهرت النتائج:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح التجريبية، كما أظهرت النتائج من خلال تحليل استجابات فقرات الاستبانة عن الحاجة إلى التدريب مهم جدًا وبدرجة كبيرة. وحقق البرنامج التدريبي فاعلية كبيرة في تنمية التحصيل واتجاهات المدرسين نحو برامج التدريب.

4- دراسة الرفيقي (2019):

هدفت الدراسة التعرف على أثر نموذج كارين في تنمية المهارات الجغرافية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي في المدارس الثانوية والإعدادية للبنين في العام الدراسي 2018-2019م واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (67) طالبًا، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار مهاري لتنمية المهارات الجغرافية واسفرت النتائج عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا وفق انموذج كارين في اختبار مهارات الجغرافية.

5- دراسة سليم و الجبوري (2017):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر معرفة أثر استخدام نموذج كارين في تحصيل مادة طرائق تدريس التربية الإسلامية واكتسابها لدى طلبة المرحلة الجامعة، وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، بلغت عينة الدراسة (91) طالبًا وطالبة تم توزيعهم على مجموعتين بواقع (46) مجموعة تجريبية، و (45) مجموعة ضابطة، أعدت الباحثتان اختبار تحصيل مكون من (30) فقرة كأداة للدراسة، وباستخدام الوسائل الاحصائية المناسبة أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق نموذج كارين التدريسي.

6- دراسة حسن (2012):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استعمال أنموذج كارين في تحصيل طلبة المرحلة الثانية في قسم اللغة العربية لمادة العروض، وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (62) طالبًا وطالبًة من طلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية تم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية بواقع (32) طالبًا وطالبًة، ومجموعة ضابطة بواقع (30) طالبًا وطالبًة، أعد الباحث اختبارًا تحصيليًا أداة بعدية، وباستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق نموذج كارين على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلبة مجموعتين الدراسة في الاختبار البعدي تعزى للجنس.

7- دراسة جوامير (2012):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أنموذج كارين في تحصيل مفاهيم مادة الديمقراطية لدى طلبة كلية التربية ابن رشد- جامعة بغداد، وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (61) طالبًا وطالبًة، وزعت لمجموعتين الأولى مكونة من (30) طالبًا

وطالبًة مجموعة تجريبية درست بأنموذج كارين و (31) طالبًا وطالبًة مجموعة ضابطة تدرس بالطريقة الإلقائية، وأعد الباحث (30) فقرة اختبارية أداة لدراسته، وباستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة، أظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة.

8- دراسة صواوين (2010):

هدفت الدراسة إلى معرفة الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، تكونت عينة الدراسة من (112) طالبًا وطالبًة من الطلبة المعلمين، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن مدى حاجة عينة الدراسة للكفايات التعليمية مرتبة على النحو التالي: كفايات عرض الدرس، كفايات التقويم، كفايات غلق الدس، كفايات استخدام وبناء الوسائل التعليمية، كفايات استثارة انتباه التلاميذ وتهيئتهم للدرس، كفايات التخطيط، وكفاية إدارة الصف وحفظ النظام، وفي المرتبة الثامنة والأخيرة جاءت الاحتياجات لكفايات الاهداف التدريسية. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بوضع نظام فعال لمتابعة التربية العملية من قبل إدارة كلية التربية، وإجراء دراسة لتنمية الكفايات المحددة في هذه الدراسة باستخدام أسلوب التعليم المصغر.

9- دراسة الناقة (2009):

هدفت الدراسة إلى تقويم أداء الطلبة المعلمين بكلية التربية في الجامعة الإسلامية وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبًا وطالبًة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، حيث استخدم الباحث من خلال تصميم بطاقة ملاحظة تمثل نموذجا لتقويم أداء الطالب المعلم وأظهرت النتائج قصور في أداء الطلبة المعلمين في الجانب العملي، حيث كان مستوى الأداء ما بين متوسط ومقبول، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة المعلمين تعزى للجنس.

مناقشة الدراسات السابقة:

الهدف: تناولت العديد من الدراسات نموذج كارين التدريسي، وركزت على أثره في متغيرات تعليمية متعددة، خاصة التحصيل الدراسي، مثل دراسات جوامير (2013)، حسن (2012)، وسليم والجبوري .(2017)وقد بينت هذه الدراسات أن نموذج كارين ساعد على تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة.

كما اهتمت دراسات أخرى بقياس أثر النموذج في متغيرات أخرى مثل المهارات الجغرافية في دراسة الرفيقي (2019)، ودافعية الإنجاز في دراسة الطيب ومحمد (2021)، ومهارات التمييز في دراسة الشاعر ((2022. وفي السياق نفسه، هدفت دراسة بن كريمة (2019) إلى تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية من خلال برنامج تدريبي، وهدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أثر النموذج في اكساب الكفايات التدريسية والتحصيل الدراسي لدي الطلبة المعلمين في كلية التربية –عدن.

أما بعض الدراسات الوصفية مثل الناقة (2009) وصواوين (2010) فقد ركزت على تقويم أداء الطلبة في كفايات التدريس، حيث قدمت هذه الدراسات تشخيصًا لواقع الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية ومن هنا، تحاول الدراسة الحالية سد الفجوة بين الدراسات التشخيصية والتجريبية، من خلال تطبيق نموذج كارين التدريسي على طلبة المستوى الثالث في تخصص علم الاجتماع والإرشاد التربوي، لقياس أثره في الكفايات والتحصيل معًا.

المنهجية: اعتمدت الدراسات السابقة مناهج متنوعة حسب أهدافها .حيث استخدمت دراستا الناقة وصواوين المنهج الوصفي التحليلي، في حين اتبعت بقية الدراسات مثل جوامير (2012)، حسن (2012)، الرفيقي (2019)، الطيب ومحمد (2021)، والشاعر (2022) المنهج شبه التجريبي، لقياس أثر النموذج على المتغيرات المستهدفة .وتنسجم هذه الدراسة مع الاتجاه الأخير، حيث تعتمد أيضًا على المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهدافها.

عينة الدراسات: اختلفت الدراسات في نوع العينة وحجمها .فبعضها ركّز على طلبة الجامعات كما في جوامير 2012)) وحسن (2012)، وبعضها تناول معلمي المدارس كما في بن كريمة (2019)، في حين ركزت دراسات أخرى على تلاميذ في مراحل مختلفة مثل الشاعر 2022)) والرفيقي (.(2019هذا التنوع يعكس اختلاف أهداف الدراسات وسياقاتها .وتتماشى هذه الدراسة مع هذا التوجه، حيث تستهدف طلبة المستوى الثالث في تخصص علم الاجتماع والإرشاد التربوي، وهي فئة تحتاج إلى تنمية الكفايات التدريسية نظرًا لطبيعة التخصص.

الأدوات: استخدم الباحثون أدوات مختلفة حسب طبيعة الدراسة .ففي الدراسات الوصفية، مثل الناقة (2009) وصواوين (2010)، تم الاعتماد على بطاقات ملاحظة واستبانات .أما الدراسات شبه التجريبية فاعتمدت على اختبارات تحصيلية، بطاقات ملاحظة، ومقاييس للاتجاه والدافعية .وهذا التنوع ساعد في جمع بيانات دقيقة وموضوعية .وتستخدم هذه الدراسة أدوات مشابهة، حيث تم بناء اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة محكّمة، بهدف قياس كل من الكفايات التدريسية العامة والتحصيل الدراسي لدى الطلبة.

النتائج: أظهرت الدراسات الوصفية أن هناك قصورًا في الكفايات التدريسية لدى الطلبة المعلمين، كما في دراستي الناقة (2009) وصواوين (2010)، بينما أثبتت الدراسات شبه التجريبية مثل جوامير (2012)، حسن (2012)، وسليم والجبوري (2017) الرفيقي (2019)، الشاعر (2022)، وغيرها فاعلية نموذج كارين في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التمييز ومهارات الجغرافية وتنمية دافعية الانجاز،

ويُظهر هذا الاختلاف أهمية الربط بين التشخيص والتطبيق، وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية من خلال استخدام النموذج في تطوير أداء الطلبة من الناحية المعرفية والتدريبية.

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة:

1. تخطيط المادة التجريبية وفق خطوات نموذج كارين التدريسي.
2. بناء بطاقة الملاحظة لتقييم الأداء التدريسي للطلبة المعلمين.
3. الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة.
4. الاستفادة من الوسائل الاحصائية.

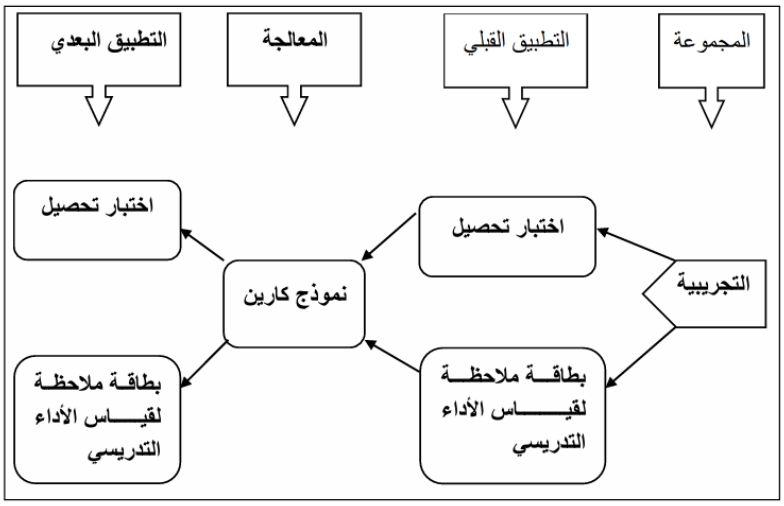
ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

عند مقارنة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة، يتضح عدم وجود أي دراسة مطابقة لها من حيث المتغير المستقل والمتغير التابع معًا؛ إذ تناولت بعض الدراسات نموذج كارين التدريسي في تنمية مهارات التمييز، أو في التحصيل الدراسي، أو في تنمية بعض المهارات، بينما لم تتناول أي دراسة – في حدود اطلاع الباحثتان – أثر نموذج كارين التدريسي في تنمية الكفايات التدريسية تحديدًا. وعليه، فإن الدراسة الحالية تتميز بكونها جمعت بين نموذج كارين التدريسي كمتغير مستقل وتنمية الكفايات التدريسية كمتغير تابع، وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة مجتمعة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها: تمثلت منهجية الدراسة وإجراءاتها في مجموعة من الخطوات المنظمة، بدأت باعتماد التصميم الشبه التجريبي لملاءمته لطبيعة الدراسة وهدفها، ثم تحديد مجتمع الدراسة واختيار عينتها وفق أسس علمية محددة بعد ذلك تم إعداد أدوات الدراسة وضبط إجراءات تطبيقها والتحقق من خصائصها السيكو مترية، ثم تنفيذ التجربة وفق الخطة الموضوعة .أعقب ذلك تصحيح الأدوات وجمع البيانات، ثم إخضاع النتائج للمعالجات الإحصائية المناسبة؛ بهدف التوصل إلى النتائج وتفسيرها في ضوء فرضيتي الدراسة على النحو الآتي:

أولًا: التصميم التجريبي: استخدمت الدراسة تصميم المجموعة الواحدة ذات الاختبار القبلي والبعدي، حيث تم تطبيق أداتي القياس على مجموعة واحدة من الطلبة قبل تنفيذ التجربة (الاختبار القبلي) ثم اعيد تطبيقهما بعد التجربة (الاختبار البعدي)؛ لقياس أثر التدخل شبه التجريبي.

شكل (1): التصميم شبة التجريبي ذو المجموعة الواحدة



ثانيًا: مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من (152) طالبًا وطالبَة المسجلين في المستوى الثالث برنامج البكالوريوس في كلية التربية عدن- جامعة عدن للعام الدراسي (2023-2024م).

ثالثًا: عينة الدراسة: تم اختيار (20) طالبًا وطالبَة بواقع (2 ذكور، و18 إناث) من طلبة قسم علم الاجتماع والارشاد التربوي ونظرًا لعدم توازن توزيع العينة حسب متغير الجنس، حيث إن عدد الذكور محدود جدًا مقارنة بعدد الإناث في أقسام الكلية ككل، لم يتم اعتماد فرضية المقارنة وفق الجنس و ذلك لعدم توفر الشروط الاحصائية المناسبة التي تضمن دقة وموثوقية النتائج، وقد تم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة قبل إجراء التجربة وبعديًا بعد إجراء التجربة.

رابعًا: مستلزمات الدراسة:

1- المادة العلمية: تم اختيار ثلاث وحدات تجريبية من مساق أصول التدريس المقررة على طلبة المستوى الثالث في أقسام كلية التربية- عدن- جامعة عدن. ملحق (1)

2- **إعداد الخطط الدرسية وفق نموذج كارين التدريسي:** تم إعداد الخطط الدرسية وفق نموذج كارين التدريسي وفق الخطوات الآتية:

التقديم، المراجعة، النظرة الكلية، الاستقصاءات\ النشاطات، التسجيل\ التمثيل، الحوار والمناقشة، تنظيم البنية المعرفية، التطبيق، التلخيص والغلق.

خامسًا: أدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها:

تمثلت أدوات الدراسة بالآتي:

- **اختبار التحصيل:** لقياس التحصيل الدراسي القبلي والبعدي في المادة العلمية المتضمنة ثلاث وحدات دراسية هي: وحدة طرائق التعليم والتعلم، وحدة التخطيط للتدريس، و وحدة مراحل العملية التدريسية.
- **بطاقة ملاحظة:** لقياس الأداء التدريسي القبلي والبعدي للطلبة في مواقف تدريسية أجريت في قاعة كلية التربية –عدن.
- **اختبار التحصيل تم إعداده وفق الخطوات الأتية:**

1- **هدف الاختبار**: قياس جوانب التعلم وفق مستويات المجال المعرفي لبلوم – الحفظ، والفهم، والتطبيق، والتحليل، التركيب.

2- **تحليل المحتوى:** تم تحليل المحتوى وصياغة أهداف إجرائية – سلوكية –

3- **إعداد جدول مواصفات:** يعد جدول المواصفات من الإجراءات الضرورية لبناء الاختبارات التحصيلية والغرض من إعداده تحقيق صدق المحتوى (تمثيل وشمولية المحتوى) من خلال:

- تمثيل الأسئلة لجميع أو معظم عناصر المحتوى الدراسي.
- توزيع فقرات الاختبار لتشمل مستويات مختلفة من المجال المعرفي.
- توزيع الأسئلة على الموضوعات بحسب أهميتها فيعطي الوزن الحقيقي لكل وحدة من وحدات المادة العلمية والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (1): يبين جدول المواصفات لاختبار التحصيل الدراسي

الأهداف / نسبة المحتوى	تذكر (23.3%)	فهم (50%)	تطبيق (16.7%)	تحليل (6.7%)	تركيب (3.3%)	عدد الأسئلة (30)
الوحدة الأولى (53%)	4	8	2	1	1	16
الوحدة الثانية (20%)	1	3	2	-	-	6
الوحدة الثالثة (27%)	2	4	1	1	-	8
المجموع (100%)	7	15	5	2	1	30

4- **بناء فقرات الاختبار وصياغة تعليمات واضحة له:** تم إعداد اختبار تحصيل مكون من (30) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد.

5- **تحكيم الاختبار للتأكد من صدق المحتوى:** تم عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين للتأكد من صلاحيته وإمكانية تطبيقه، وقد أقر المحكمين بصدقه الظاهري ولم تحذف أي من الفقرات، وأصبح الاختبار بصورته النهائية يتكون من (30) فقرة.

6- تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية للتأكد من وضوح صياغة وصلاحية الاختبار، والكشف عن أي مشكلات في نمط الاختبار أو تعليماته، وتحديد الزمن المناسب للاختبار.

تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية: تم التأكد من صعوبة وتمييز و صدق الاختبار وثباته من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة طلبة المستوى الثالث بكلية التربية - عدن ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، و بلغ قوامها (15) طالبًا وطالبًة، وباستخدام التجزئة النصفية لفقرات الاختبار تم تطبيقه أولًا: الجزء الأول الذي يتضمن الفقرات الفردية، وبعد الانتهاء منه والإجابة عليه من قبل أفراد العينة الاستطلاعية، تم أخذه وتسليمهم الجزء الثاني ويتضمن الفقرات الزوجية من فقرات الاختبار التحصيلي، بعد الإجابة على نصفي الاختبار تم تصحيحه ورصد النتائج ومعالجتها إحصائيًا، وتحدد زمن الاختبار بحساب الزمن الذي سلم فيه الطالب الأول إجابة الاختبار + الزمن الذي سلم فيه الطالب الأخير مقسومه على (2) *زمن الاختبار= 70+80 ÷ 2= 150 ÷2= 75*|د.

- **الخصائص السيكو مترية للاختبار:**

- **ايجاد ثبات الاختبار التحصيلي:**

باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ومعادلة بيرسون للارتباط لنصفي الاختبار تم حساب ثبات الاختبار والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (2): يبين معامل الفا كرونباخ ومعامل ارتباط بيرسون

المجال	ألفا كرونباخ	معامل ارتباط بيرسون
مجال الاختبار التحصيلي ككل	0.969	0.602

ويتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات ألفا كرونباخ مرتفعة جدًا إذ بلغت (0.969) للاختبار كما يبين أسلوب التجزئة النصفية أيضًا أن الثبات مقبول احصائيًا إذ بلغت قيم معامل الارتباط للاختبار التحصيلي (0.602) وهذا يشير إلى أن معاملات الثبات المرتفعة جدًا تعطي درجة من الموثوقية لأدوات الاختبار التحصيلي. ومن خلال قيم معاملات الثبات أعلاه فإن معاملات الصدق الذاتي لأدوات الاختبار التحصيلي وبالاعتماد على أحد معاملات الثبات في الجدول أعلاه وهو ألفا كرونباخ فإن معاملات الصدق الذاتي هي يمثل الصدق الذاتي الجذر التربيعي لمعامل الفاكرونباخ:

- **الصدق الذاتي للاختبار التحصيلي:**

$$\sqrt{0.969} = 0.984$$

وهذا يعني أن الاختبار يتمتع بصدق ذاتي.

- **حساب معامل صعوبة وتمييز فقرات الاختبار:**

قامت الباحثتان بتحليل نتائج اختبار العينة الاستطلاعية وحساب معاملي الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي باستخدام المعادلات الأتية:

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الاجابات الخاطئة لأفراد العينة على الفقرة}}{\text{العدد الكلي لأفراد العينة}} \times 100$$

وتراوحت معاملات الصعوبة بين (0.33- 0.73)، والمستوى المقبول لصعوبة الاختبار من (0.20- 0.80) وبذلك فإن فقرات الاختبار تميزت بمعامل صعوبة جيد.

- **معامل تمييز فقرات الاختبار:**

تم تقدير القدرة التمييزية لفقرات الاختبار عن طريق حساب نسبة الفرق في عدد الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة من الفئتين العليا والدنيا إلى عدد أفراد العينة في إحدى الفيئتين ولحساب معامل التمييز قامت الباحثتان بترتيب أوراق اختبار أفراد العينة الاستطلاعية وتقسيمها إلى مجموعتين عليا ودنيا واستخدمت المعادلة الأتية:

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الاجابات الصحيحة للمجموعة العليا} - \text{عدد الاجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا}}{\text{نصف عدد أفراد العينة}} \times 100$$

وللحصول على مؤشرات صادقة لتحليل الفقرات تم حساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار فوجد بأنها تتراوح بين (0.50-0.75)، وهذا دليل على أن الفقرات تمتعت بقدرة تمييزية جيدة، وبعد الانتهاء من إعداد الاختبار والتأكد من معامل صعوبته وتميزه و صدقه وثباته وزمن تطبيقه أصبح جاهزًا للتطبيق في صورته النهائية.

- **بطاقة الملاحظة: خطوات بناء بطاقة الملاحظة:**

- **تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة**: تهدف بطاقة الملاحظة إلى تقييم أداء الطلبة في كفايات التدريس العامة (التخطيط، التنفيذ و التقويم) من خلال رصد ممارستهم الصفية أثناء تنفيذهم لدروس من مقررات التعليم العام وفق تخصصهم.
- **صياغة مؤشرات الكفايات التدريسية:** تم إعداد مؤشرات الأداء لكفايات التدريس العامة – التخطيط، التنفيذ، التقويم- في ضوء الموجهات السابقة من دراسات وبحوث أهتمت بكفايات التدريس. وصممت بطاقة الملاحظة من (40) مؤشرًا من مؤشرات الأداء موزعة على الكفايات الثلاث التخطيط (10) فقرات، والتنفيذ (20) فقرة، والتقويم (10) فقرات، واستخدمت الباحثتان التقدير الخماسي: ممتاز (5)، جيد جدًا (4)، جيد (3)، مقبول (2)، ضعيف (1) نموذج لقياس الأداء التدريسي.
- **تحكيم بطاقة الملاحظة (صدق المحتوى) :** بعد إعداد بطاقة الملاحظة تم عرضها على عدد من المحكمين المختصين في المناهج وطرائق التدريس؛ لمعرفة وضوح صياغتها، وملاءمتها للهدف المنشود منها، ومناسبتها للكفايات، و مدى قابليتها للملاحظة، وأتفق المحكمون على صدقها وملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه، وتم تعديل الملاحظات اللغوية لبعض عباراتها، وأصبحت بصورتها النهائية تشمل على ثلاث كفايات تدريسية رئيسة، و (40) فقرة موزعة على الكفايات الثلاث التخطيط (10) فقرات، التنفيذ (20) فقرة، والتقويم (10) فقرات فرعية.
- **التطبيق الاستطلاعي لبطاقة الملاحظة:** تم إجراء تطبيق استطلاعي على عينة مكونة من (15) من طلبة المستوى الثالث من المجتمع الأصلي للدراسة، و من خارج العينة الأساسية؛ لغرض التأكد من وضوح البنود وسهولة ملاحظتها من قبل الملاحظين، و تحديد فاعليتها

في قياس الأداء الواقعي للكفايات التدريسية، وتمت ملاحظة أداء الطلبة من قبل ملاحظ أول وملاحظ ثان، ومن ثم تم جمع درجات التقديرات و حساب ثبات أداة الملاحظة، واتساقها الداخلي، وصلاحيتها لقياس أداء الطلبة التدريسي، وذلك من خلال استخدام الطرق الاحصائية المناسبة كما هو موضح في الجداول الأتية:

- **حساب الصدق والثبات لبطاقة الملاحظة:**

تم استخدام معامل بيرسون؛ لقياس الاتساق الداخلي لفقرات بطاقة ملاحظة أداء الطلبة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

- **صدق الاتساق الداخلي:**

جدول (3): يوضح معاملات الارتباط الفقرات ببعضها مع الأداة ككل

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.500**	10	0.384**	19	0.657**	28	**4350.	37	**0.675
2	0.653**	11	0.749**	20	0.543**	29	**8650.	38	**0.985
3	0.892**	12	0.749**	21	0.544**	30	**740.5	39	**0.754
4	0.946**	13	0.762**	22	0.654**	31	0.654**	40	**0.432
5	0.654**	14	0.435**	23	0.324**	32	0.324**		
6	0.546**	15	0.654**	24	0.433	33	350.4		
7	0.432**	16	0.567**	25	0.566	34	690.5		
8	0.596**	17	0.433**	26	0.654	35	470.6		
9	0.564**	18	0.876**	27	0.675	36	560.6		

** دالة عند مستوى دلالة (0.01)

حيث يتضح من الجدول رقم (3) أن معامل الارتباط بين الفقرات تراوحت بين (0.324- 0.946) وهو بين ارتباط عالي وارتباط متوسط وارتباط مقبول.

- **ثبات الملاحظة باستخدام معامل ألفا كرونباخ:**

جدول (4): يبين معامل الفا كرو نباخ للملاحظة

المجال	عدد الفقرات	ألفا كرو نباخ
التخطيط	10	0.765
التنفيذ	20	0.764
التقويم	10	0.654
الثبات للأداة ككل	40	0.735

ويتضح من الجدول (4) أن قيم معاملات ألفا كرو نباخ مرتفعة إذ بلغت (0.735) للأداة ككل وهذا يشير إلى أن معاملات الثبات المرتفعة تعطي درجة من الموثوقية لأداة الملاحظة.

معامل الصدق الذاتي للأداة:

من خلال قيم معاملات الثبات أعلاه، فإن معاملات الصدق الذاتي للملاحظة، وبالاعتماد على أحد معاملات الثبات في الجدول أعلاه وهو ألفا كرو نباخ، فإن معاملات الصدق الذاتي هي يمثل الصدق الذاتي الجذر التربيعي لمعامل ألفا كرو نباخ :

الصدق الذاتي للأداة الملاحظة:

$$\sqrt{0.735} = 0.857$$

وهذا يعني أن أداة الملاحظة تتمتع بصدق ذاتي.

- إيجاد ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معادلة كوبر:

بلغ ثبات الملاحظة ولتحقيق ذلك استخدم الباحث معادلة كوبر التي تنص على الآتي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

على اعتبار أن المعيار الفاصل بين القبول والرفض باختبار الثبات هو 75%

وفي ضوء ذلك يمكن أن تحدد عدد مرات الاتفاق بين الملاحظين (الباحثتان) وعدد مرات الاختلاف في أثناء المدة الكلية للملاحظة، ثم حسب نسبة الاتفاق بين الملاحظين باستخدام معادلة كوبر، وبلغت أعلى نسبة اتفاق (0.95) وأدنى نسبة اتفاق كانت (0.89) ومتوسط نسبة اتفاق (0.92) إذ تعدُّ هذه النسبة دليلًا على ارتفاع ثبات بطاقة الملاحظة.

سادسًا: تطبيق التجربة:

أ- إجراءات ما قبل التجربة الأساسية: قامت الباحثتان بما يأتي:

1- تطبيق اختبار التحصيل القبلي، تاريخ 13-10-2024م.

2- تقييم الأداء التدريسي القبلي لأفراد العينة الأساسية– طلبة المستوى الثالث قسم علم الاجتماع والارشاد التربوي، يوم 17-10-2024م، وذلك من خلال بطاقة ملاحظة أداء الطلبة؛ حيث تم توجيههم من قبل الباحثتين للقيام بتخطيط دروس من مقررات التعليم العام وفق تخصصهم وتنفيذها أمام زملائهم في مواقف صفية، وتم تقييم أدائهم في تخطيط الدروس بالنظر لخطة الدرس، و وضع التقديرات وفق المؤشرات الفرعية لكفاية التخطيط، وكذلك كفاية التنفيذ، تم تقيمهم من خلال مشاهدتهم أثناء تنفيذ الدرس أمام زملاءهم في قاعة كلية التربية- عدن، وتقييم الأداء باستخدام بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض، و كفاية التقويم تم تقييمهم بملاحظة أساليب التقويم المستخدمة أثناء شرح الدرس وإلى أي مدى يزودهم بالتغذية الراجعة وأساليب التعزيز، وفق المؤشرات الفرعية بكل كفاية من الكفايات التدريسية العامة (التخطيط، التنفيذ، التقويم). وبالطريقة نفسها تم تقييم الأداء التدريسي البعدي بعد تطبيق التجربة.

ب- تطبيق التجربة الأساسية:

- تم تطبيق التجربة الأساسية من قبل الباحثة بتدريس المادة العلمية المحددة بالوحدات الثلاث، باستخدام نموذج كارين التدريسي لمدة ثمانية أسابيع، بواقع ثلاث ساعات أسبوعيًا من تاريخ 13-10-2024م، واستمرت التجربة حتى 8-12-2024م.
- تم خلال هذه الفترة تدريس المادة العلمية، وتطبيق اختبار التحصيل الدراسي البعدي، وتقييم الأداء البعدي للطلبة (عينة الدراسة الأساسية وهم طلبة المستوى الثالث تخصص علم الاجتماع والارشاد التربوي).
- التصحيح ورصد الدرجات في الاختبار التحصيلي البعدي، وكذلك رصد درجات ملاحظة الأداء البعدي للكفايات التدريسية العامة، ومعالجتها إحصائيًا؛ للتحقق من صحة فرضي الدراسة ومن ثم التوصل إلى نتائج الدراسة، وتحليلها وتفسيرها والإجابة عليها.

سابعًا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم تحليل درجات الطلاب عن طريق برنامج التحليل الإحصائي (Statistical Package for the Social Sciences (SPSS، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha.
- معامل ارتباط بيرسون:

$$r = \frac{n(\sum x_i y_i) - (\sum x_i)(\sum y_i)}{\sqrt{[n(\sum x_i^2) - (\sum x_i)^2].[n(\sum y_i^2) - (\sum y_i)^2]}}$$

- المتوسط الحسابي العام:

$$\overline{x} = \frac{\sum x_n}{n}$$

- الإنحراف المعياري:

$$S = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \overline{x})^2}{n-1}}$$

- اختبار "T-Test Samples Test،paired :

عرض النتائج و تفسيرها:

في هذا الجزء من الدراسة تعرض الباحثتان نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها بعد تطبيق التجربة والمعالجة الإحصائية لنتائجها، وذلك من خلال الإجابة عن فرضيتي الدراسة والتحقق من صحتها.

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلاله ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات عينة الدراسة في الكفايات التدريسية العامة قبل وبعد التجربة.

للتحقق من الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات بطاقة ملاحظة أداء الطلبة التدريسي القبلي والبعدي والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (5): يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات بطاقة ملاحظة أداء الطلبة في التطبيق القبلي والبعدي

كفايات التدريس	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط	القبلي	20	1.88	1.07
	البعدي		5.25	2.97
التنفيذ	القبلي	20	2.96	1.84
	البعدي		4.75	2.95
التقويم	القبلي	20	3.54	1.96
	البعدي		4.53	0.769
الأداء التدريسي لجميع كفايات التدريس	القبلي	20	2.79	1.62
	البعدي		4.84	2.22

يتبين من الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لدرجات بطاقة الملاحظة في الأداء القبلي والبعدي للطلبة اللذين تم تدريسهم باستخدام **نموذج كارين التدريسي** (4.84) في الأداء البعدي، والقبلي كان بمتوسط (2.79) وبفارق في المتوسط بلغ (2.05) وللتحقق من معنوية هذا الفرق تم استخدام اختبار "T-Test" "Samples Test، paired وكانت النتيجة كما في الجدول الآتي:

جدول (6): اختبار T-Testلمتوسطي درجات الملاحظة في التطبيق القبلي والبعدي

الكفايات التدريسية العامة	التطبيق	درجة الحرية Df	إحصائية T		الاحتمالية Sig.	مربع إيتا (2η)	حجم التأثير
			المحسوبة	الجدولية			
التخطيط	القبلي	19	5.927	2.09	0.000	0.733	كبيرًا جدًا
	البعدي						
التنفيذ	القبلي	19	3.686	2.09	0.000	0.371	كبيرًا جدًا
	البعدي						
التقويم	القبلي	19	3.759	2.09	0.000	0.527	كبيرًا جدًا
	البعدي						
الأداء التدريسي لجميع كفايات التدريس	القبلي	19	3.879	2.09	0.000	0.638	كبيرًا جدًا
	البعدي						

يتبين من الجدول (6) أن قيمة إحصائية (T) المحسوبة لجميع كفايات الأداء التدريسي بلغت (3.879) وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (2.09) عند درجة حرية (19) ومستوى دلالة (0.05). وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية بين الملاحظة القبلية والبعدية بعد تطبيق التجربة ولصالح البعدية.

ويتضح أيضًا أن نسبة الاحتمالية .Sig لمعنوية الفروق بلغت (0.000) وهي ذات دلالة معنوية ؛ لأنها أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

وتدل هذه النتيجة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات العينة قبل التجربة وبعد التجربة، وفي هذا دلالة على أن نموذج كارين التدريسي أحدث تحسنًا معنويًا في الأداء التدريسي للطلبة بعد التجربة.

ويتبين من الجدول نفسه أن معامل مربع إيتا البالغ (0.63) أن نسبة التباين التي حدثت في درجات الملاحظة، أي أن ما يعادل (63%) من التباين الكلي في درجات الملاحظة بعد التجربة.

ومن خلال ذلك يشير معامل مربع إيتا إلى أن حجم الأثر كبيرًا جدًا، وهذه النتيجة تدعونا إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرض البديل الموجه القائل:

يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلاله ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات ملاحظة أداء الطلبة التدريسي للمجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي ولصالح التطبيق البعدي.

في ظل محدودية الدراسات شبه التجريبية التي تناولت أثر نموذج كارين التدريسي في تنمية متغيرات مختلفة، وفي حدود علم الباحثتين، تم الاكتفاء بمقارنة نتائج الدراسة الحالية بالدراسات المتاحة التي تناولت أثر هذا النموذج في تنمية مهارات أخرى، حيث أظهرت نتائجها أثرًا ايجابيًا لنموذج كارين التدريسي في تنمية المهارات ومن بينها المهارات الجغرافية دراسة الرفيقي (2019)، ومهارات التمييز، دراسة الشاعر (2022).

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلاله ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات عينة الدراسة في التحصيل الدراسي قبل وبعد التجربة.

للتحقق من الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات اختبار التحصيل الدراسي القبلي والبعدي والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (7): المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لدرجات أفراد العينة في اختبار التحصيل القبلي والبعدي

الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	20	15.20	3.27028
البعدي	20	23.30	3.86754

يتبين من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار البعدي للطلبة الذين تم تدريسهم وفق نموذج كارين التدريسي كان أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الاختبار القبلي والبالغ (23.30)، بفارق في المتوسط بلغ (8.1) وللتحقق من معنوية هذا الفرق تم استخدام اختبار "T-Test Samples Test"،paired وكانت النتيجة كما في الجدول الآتي :

جدول (8): اختبار T-Test لمتوسطي درجات اختبار التحصيل القبلي والبعدي

اختبار العينة	درجة الحرية Df	إحصائية T		الاحتمالية Sig.	مربع إيتا (2η)	حجم التاثير
		المحسوبة	الجدولية			
القبلي	19	32.366	2.09	.000	0.93	كبيرا جدا
البعدي						

يتبين من الجدول (8) أن قيمة إحصائية (T) المحسوبة بلغت (32.366) وهي أكبر من قيمتها الجدولية البالغة (2.09) عند درجة حرية (19) ومستوى دلالة (0.05). وهذا يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات اختبار الطلبة الذين تم تدريسهم وفق نموذج كارين التدريسي بالمستوى الثالث في كلية التربية عدن بعد تطبيق التجربة ولصالح الاختبار البعدي.

ويتضح أيضًا أن نسبة الاحتمالية .Sig لمعنوية الفروق بلغت (0.000) وهي ذات دلالة معنوية؛ لأنها أصغر من مستوى الدلالة (0.05).

وتدل هذه النتيجة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات العينة قبل التجربة وبعد التجربة، وفي هذا دلالة على أن نموذج كارين التدريسي أحدث تحسنًا معنويًا في اكتساب التحصيل الدراسي لدى الطلبة بعد تطبيق التجربة.

ويتبين من الجدول نفسه أن معامل مربع إيتا البالغ (0.93) أن نسبة التباين التي حدثت في درجات الاختبار البعدي، أي أن ما يعادل (93%) من التباين الكلي في درجات الاختبار بعد التجربة أي تفسر حوالي (93%) من تباين درجات الطلبة في الاختبار البعدي.

ومن خلال ذلك يشير معامل مربع إيتا إلى أن حجم الأثر كبيرًا جدًا، وهذه النتيجة تدعونا إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرض البديل الموجه القائل:

يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تحصيل المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التحصيل الدراسي ولصالح التطبيق البعدي.

اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي اعتمدت المنهج شبه التجريبي في فاعلية نموذج كارين التدريسي في تحسين مستوى التحصيل الدراسي ***ومنها دراسات: جوامير (2012)، وحسن (2012)، سليم الجبوري (2017).***

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة توصلت الباحثتان إلى الاستنتاجات الآتية:

1- تشير النتائج إلى أن استخدام نموذج كارين التدريسي يمكن أن يكسب الطلبة المعلمين كفايات التدريس الأساسية- التخطيط، التنفيذ، التقويم- ويحسن مستوى تحصيلهم الدراسي.

2- أظهرت الدراسة أن التطبيق العملي لنموذج كارين زاد من ثقة الطلبة بأنفسهم أثناء تنفيذ الدروس، وتعاونهم مع بعضهم وتبادل الأفكار والخبرات مما ساعد على تطوير مهارات التواصل والعمل الجماعي.

3- ساعد النموذج الطلبة على الربط بين المعرفة النظرية والتطبيق، بحيث أصبحوا أكثر قدرة على ممارسة كفايات التدريس بطريقة منظمة وعملية وليس فقط حفظ المعلومات النظرية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثتان بالآتي:

1- اعتماد تطبيق نموذج كارين التدريسي في المساقات العملية وتوفير بيئات تعليمية داعمة لتطبيقيه.

2- تشجيع العمل التعاوني بين الطلبة لتعزيز مهارات التواصل والعمل الجماعي داخل بيئة التعلم بما يتيح للطلبة ممارسة الكفايات التدريسية في بيئة حقيقية وتحت إشراف مباشر.

3- ربط التقييم الدراسي بالممارسات التطبيقية، بحيث تقاس كفايات الطلبة المعلمين من خلال أنشطتهم الصفية العملية، وليس فقط على الامتحانات أو التكليفات الورقية.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثتان الآتي:

1- إجراء دراسات مماثلة لتطبيق نموذج كارين؛ لمعرفة مدى فاعليته في مساقات تعليمية متنوعة.

2- تطوير حقيبة تدريبية متكاملة وفق خطوات نموذج كارين، تنفذ في كليات التربية ومراكز تدريب المعلمين، وتضمينها أنشطة وأمثلة صفية واقعية.

المراجع:

[1] أبوجادو، صالح محمد علي (2007). **علم النفس التربوي**. ط1. دار زمزم ناشرون وموزعون. عمان. الأردن.

[2] أبوجادو، صالح محمد علي (2008). **علم النفس التربوي**. ط6. دار زمزم ناشرون وموزعون. عمان. الأردن.

[3] أبو عاذرة، سناء محمد (2012). **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**. ط 1. دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان.

[4] أبو صواوين، راشد (2010). الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية. بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية. **مجلة العلوم الاسلامية وسلسلة الدراسات الإنسانية**. مج (18).ع (2). ص 359- 398.

[5] بيومي، زينب محمد (2002). فاعلية استخدام نموذج كارين في اكتساب تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للمفاهيم النحوية. **رسالة ماجستير غير منشورة**. كلية التربية. جامعة المنوفية.

[6] بن كريمة، بوحفص (2019). اتجاهات المعلمين نحو التكوين أثناء الخدمة وعلاقتها بكفاياتهم التدريسية. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة قاصدي مرباح. ورفله. الجزائر.

[7] توق، محي الدين وقطامي، يوسف و عدس عبد الرحمن (2003). **أسس علم النفس التربوي**. ط3. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

[8] الأثوري، أنيسة سلام (2022). المشكلات التي تواجه طلبة كلية التربية عدن في أثناء فترة التدريب الميداني. **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية**. جامعة تعز فرع التربة. العدد (23).ص 482- 516.

[9] جابر، جابر عبد الحميد (2000). **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال- المهارات والتنمية المهنية**- دار الفكر العربي. ط1. القاهرة. مصر.

[10] جوامير، علي داؤود (2012). أثر نموذج كارين في تحصيل مفاهيم مادة الديمقراطية عند طلبة كلية التربية. **مجلة الأستاذ العراقية**. العدد (203) ص723- 768.

[11] الجنابي، عبد الرزاق شنن ونعمة عبد الصمد الأسدي (2008). مداخل غير تقليدية لتطوير العلوم في المرحلة الجامعية. **المؤتمر الوطني الأول لتطوير التعليم العالي**، كانون الأول. جامعة الكوفة.

[12] حديد، يوسف (2009). تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية رسالة. **رسالة دكتوراه غير منشورة**. جامعة قسنطينة. الجزائر.

[13] حسن، عبد الجبار عدنان (2012). أثر استعمال أنموذج كارين في تحصيل طلبة المرحلة الثانية في قسم اللغة العربية لمادة العروض. **مجلة دواة البحوث والدراسات اللغوية والتربوية كلية التربية**. الجامعة المستنصرية. ص 193- 216.

[14] حسين، هشام بركات (2009). قراءات في استراتيجيات التدريس الفعال. كلية المعلمين. ط2. جامعة الملك سعود. السعودية.

[15] الحيلة، محمد محمود (2009). **مهارات التدريس الصفي**. ط3. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

[16] حمادة، حسن محمود والبهبهاني، شحدة سعيد (2001). اتجاهات المعلمين الحكوميين نحو الدورات التدريبية المقدمة لهم أثناء الخدمة من وزارة التربية والتعليم بمحافظات غزة. **مجلة الجامعة الاسلامية**. مج (19) ع (2). ص 343- 396.

[17] حميدة، إمام مختار وآخرون (2003). **مهارات التدريس**. مكتبة زهراء الشرق. ط3. القاهرة. مصر.

[18] خزعلي، قاسم وعبد اللطيف مؤمني (2010). الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص. **مجلة جامعة دمشق**. مج (26). ع (3). ص553- 592.

[19] دحلان، عمر (2010). **زاد المعلم في التعليم والتعلم**. مكتبة آفاق. غزة. فلسطين.

[20] راشد، علي (2005). **كفايات الأداء التدريسي**. دار الفكر العربي. ط1. القاهرة. مصر.

[21] الرفيعي، عامر مغيير لطيف (2019). أثرنموذج كارين في تنمية المهارات الجغرافية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي. **مجلة تكريت للعلوم الإنسانية**. مج (26). ع (4). ص 436- 514.

[22] الرواضية، صالح محمد وحسن علي بني دومي وعمر حسين العمري (2012). **التكنولوجيا وتصميم التدريس**. ط1. رمز للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

[23] زاير، سعد علي وسماء تركي (2013). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. ج1. بغداد. العراق.

[24] زاير، سعد علي وأخرون (2014). **الموسوعة التعلمية المعاصرة**. ط1. ج1. بغداد دار الثقافة للطباعة والنشر.

[25] زيتون، حسن حسين (2003). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم. ط1. عالم الكتب. القاهرة.

[26] سرايا، عادل (2007). **التصميم للتعليم والتعلم ذو المعنى**. ط2. دار وائل للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

[27] سعد. محمود حسان (2000). **التربية العملية بين النظرية والتطبيق**. دار الفكر للطباعة والنشر. عمان. الأردن.

[28] السعدون، زينة عبد المحسن (2012). أثر برنامج تعليم التفكير في حل المشكلات والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ من المرحلة الابتدائية. **اطروحة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية ابن الهيثم**. جامعة بغداد. العراق.

[29] سليم، وفاء كاظم، الجبوري، حنان، مزهر (2017). أثر استخدام نموذج كارين في تحصيل مادة طرائق تدريس التربية الإسلامية واكسابها لدى طلبة المرحلة الجامعية. **مجلة العلوم الإسلامية**. الجامعة العراقية. مج (1). ع (6). ص 279-302.

[30] سويدان، سعادة حمدي، والزهيري، حيدر عبد الكريم (2018). **اتجاهات حديثة في التدريس في ضوء التطور العلمي والتكنولوجيا**. ط1. دار الابتكار للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

[31] السيد، عبد العليم وآخرون (2000). **علم النفس العام**. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة. مصر.

[32] الشاعر، عبير عصام (2022) تأثير نموذج كارين التدريسي في اكتساب بعض مهارات التميز في الرياضيات لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في فلسطين. **رسالة ماجستير غير منشورة**. جامعة الأقصى. غزة. فلسطين.

[33] الطيب، شادمان أيوب، وروشنا صديق محمد (2021). فاعلية انموذج كارين في تنمية دافعية الانجاز في مادة طرائق التدريس لدى طلبة الجامعة. **مجلة كلية التربية**. جامعة واسط. ع (42). ص 529- 554.

[34] عبد القادر، محمود هلال عبد الباسط (2016). برنامج مقترح قائم على نموذج كارين لتنمية مهارات الصحة الإملائية وأثره في تنمية مهارات الإرسال اللغوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. **مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية**. مج (35). ع (170). ص ص 85- 228.

[35] عدس، عبد الرحمن ونايفة القطامي (2000). **مبادئ علم النفس**. ط1. دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

[36] علام، صلاح الدين محمود (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة. ط1. دار الفكر العربي.

[37] الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2004). **كفايات تدريس المواد الاجتماعية**. دار الشروق للنشر والتوزيع. ط1. عمان.الأردن.

[38] قرني، زبيدة محمد (2017). استراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب تطبيقاتها في المواقف التعليمية. ط.1. المكتبة العصرية. المنصورة. مصر.

[39] كاظم، حيدر زامل (2012) فاعلية نموذج كارين في اكتساب المفاهيم البلاغية عند طلاب الصف الخامس الأدبي. **مجلة الأستاذ العراقية.** العدد (200) ص 931- 944.

[40] الكبيسي، ياسر عبد الواحد (2012) **خرائط المفاهيم في تدريس الجغرافيا وتنمية بعض أنواع التفكير**. ط1. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع. عمان. الأردن.

[41] كويران، عبد الوهاب عوض (2008) مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية. كلية التربية**. جامعة البحرين. مج (10). ع (3). ص 64- 87.

[42] مرعي، توفيق (2003) **شرح الكفايات التعليمية**. دار الفرقان. عمان. الأردن.

[43] محمد، عواطف ابراهيم (2007) **أساسيات بناء منهج اعداد معلمات رياض الأطفال**. ط2. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان. الأردن.

[44] محمود، صلاح الدين عرفه (2005). **تعليم وتعلم مهارات التدريس**. عالم الكتب. ط1. القاهرة. مصر.

[45] الناقة، صلاح (2009). تقويم الأداء التدريس للطلبة المعلمين بكلية التربية في الجامعة الاسلامية. بمحافظة جنوب غزة. **مجلة الجامعة الاسلامية (سلسلة الدراسات الانسانية)**. المجلد السابع عشر. ع (2). ص 349- 384.

[46] نزال، حيدر خزعلي ومحمد شلال عبيد وزينب زهير عبد الرزاق (2015). **نماذج واستراتيجيات في تدريس التاريخ ومفهومها- خطواتها**. ط1. مطبعة جعفر الفصامي للطباعة الفنية الحديثة. بغداد. العراق.

[47] النوايسة، فاطمة عبد الرحيم (2013). **أساسيات علم النفس**. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان. الاردن.

[48] الهويدي، زيد (2010). **أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية**. ط2. دار الكتاب الجامعي. العين. الإمارات.

المراجع الإنجليزية:

[49] Dick، W.، Carey، L.، & Carey، L. (2015). **The Systematic Design of Instruction (**8th ed.). Pearson. https://www.pearson.com/en-us/subject-catalog/p/Dick-Systematic-Design-of-Instruction-The-Pearson-e-Text-8th-Edition/P200000000343?view=educator

[50] Good، D. (2002). Strategies to measure teaching effectiveness. **Journal of Education Research**، 78 (22،(p 256–280.

[51] **International Board of Standards for Training، Performance، and Instruction**. (2006). Instructor competencies. *https://ibstpi.org/competency-sets-services/instructor-competencies/*

[52] Richey، R. C.، Dennes، F. C.، & Foxon، M. (2001**). Instructional design competencies**. New York: The Standards، Clearinghouse Information & Technology، Syracuse University.

الملاحق

ملحق رقم (1) المادة العلمية

الأولى: طرائق التعليم والتعلم:

أهداف الوحدة: يتوقع من الطالب بعد دراسته لمحتوى وحدة طرائق التعليم والتعلم أن يكون قادرًا على ما يأتي:

1- يعرف طرائق التعليم والتعلم.

2- يصف طريقة المحاضرة وأساليبها المختلفة.

3- يذكر نشاطات التعليم والتعلم المساعدة في تطوير فاعلية المحاضرة.

4- يشرح الأنواع المختلفة للمحادثة ووظائفها المختلفة في العملية التدريسية.

5- يوضح الأساليب والإجراءات الرئيسية لقيادة المحادثة وتطوير فاعليتها التربوية.

6- يبين شروط وإمكانيات القيادة العلمية للمحادثة في العملية التدريسية.

7- يعلل أهمية النشاط الذاتي في تطوير عمل التلاميذ المستقل.

8- يوضح أهمية العمل الجماعي ودور دروس المجموعات في اكتساب التلاميذ الفاعل للمعارف وتثبيتها وتطوير قدراتهم على تطبيقها.

9- التعبير الشفوي والكتابي عن أساليب واجراءات تشكيل وقيادة عمل التلاميذ المستقل بأنواعه.

محتوى وحدة طرائق التعليم والتعلم:

- **طريقة المحاضرة:** (تعريفها، أنواعها، أساليبها، ايجابيات وسلبياتها، قواعد تطوير فاعليتها، قواعد وارشادات لتطوير فاعليتها).
- **طريقة المحادثة والنقاش:** (تعريفها، أنواعها، فوائدها، وسائل قيادتها، قواعد وارشادات لتطوير فاعليتها).
- **طريقة العمل المستقل:** (تعريفها، وظائفها التدريسية، الأساليب المنظمة لعمل التلاميذ المستقل، التشكيل الطرائقي للعمل المستقل).

صياغة الاهداف السلوكية لدروس وحدة طرائق التعليم والتعلم: طريقة المحاضرة، المحادثة والنقاش، طريقة العمل المستقل

أولًا: طريقة المحاضرة:

الأهداف السلوكية: يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من الدرس أن يكون قادرًا على أن:

1- يُعرِّف أسلوب المحاضرة.

2- يعدد أنواع المحاضرة.

3- يوضح أساليب المحاضرة المختلفة.

4- يبين سلبيات أسلوب المحاضرة.

5- يشرح إيجابيات المحاضرة.

6- يستنتج إرشادات تطوير فاعلية المحاضرة

ثانيًا: طريقة المحادثة والنقاش

الأهداف السلوكية: يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من الدرس أن يكون قادرًا على أن:

1- يُعرِّف الطالب أسلوب طريقة المحادثة.

2- يُقارن بين أنواع طريقة المحادثة.

3- يُفسر فوائد استخدام طريقة المحادثة الصفية.

4- يوضح وسائل إدارة طريقة المحادثة.

5- يقدّم إرشادات لتطوير طريقة المحادثة الصفية.

ثالثًا: طريقة العمل المستقل:

الأهداف السلوكية: يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من الدرس أن يكون قادرًا على أن:

1- يُعرّف طريقة العمل المستقل.

2- يشرح الوظائف التدريسية لهذا الأسلوب.

3- يُوضح الأساليب المنظمة لعمل التلاميذ.

4- يعبّر كتابيًا عن أساليب القيادة في هذا النوع من التعلم.

5- يشكل مجموعات عمل وفق خطوات تشكيل عمل مجموعات العمل المستقل.

محتوى وحدة طرائق التعليم والتعلم:

1- طريقة ا لمحاضرة: (تعريفها، أنواعها، أساليبها، ايجابيات وسلبياتها، قواعد تطوير فاعليتها، قواعد وارشادات لتطوير فاعليتها).

2- طريقة المحادثة والنقاش: (تعريفها، أنواعها، فوائدها، وسائل قيادتها، قواعد وارشادات لتطوير فاعليتها).

3- طريقة العمل المستقل: (تعريفها، وظائفها التدريسية، الأساليب المنظمة لعمل التلاميذ المستقل، التشكيل الطرائقي للعمل المستقل).

الوحدة الثانية: تخطيط المحتوى لغرض التدريس:

أهداف الوحدة:

يتوقع من الطالب بعد دراسته لمحتوى وحدة تخطيط الدروس أن يكون قادرًا على ما يأتي:

1- تعليل أهمية التحضير للدروس.

2- ذكر إيجابيات تخطيط الدروس في تطوير فاعلية نشاطات التعليم والتعلم في العملية التدريسية.

3- وصف الخطوات الاجرائية المختلفة لتخطيط الحصة الدرسية.

4- شرح الخطوات الإجرائية المختلفة لتخطيط الحصة الدرسية.

5- إعداد تحضير كتابي لوحدة درسية كاملة في مجال تخصصه.

6- إعداد تحضير كتابي لثلاثة دروس من دروس الوحدة الدرسية.

محتوى وحدة التخطيط لغرض التدريس:

- تعريف التخطيط للتدريس
- مستويات التخطيط للتدريس
- أهمية التخطيط للتدريس.
- تخطيط الوحدة الدراسية.
- تخطيط الحصة الدرسية.
- ايجابيات التخطيط الجيد.

الأهداف السلوكية: يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من الدرس أن يكون قادرًا على أن:

1. يُعرّف التخطيط للتدريس.
2. يُوضّح مستويات تخطيط الدروس.
3. يُبيّن أهمية التخطيط للتدريس.
4. يُخطّط لوحدة دراسية متكاملة.
5. يُخطّط لحصة دراسية.
6. يشرح إيجابيات التخطيط الجيد.

الوحدة الثالثة: مراحل العملية التدريسية:

أهداف الوحدة: يتوقع من الطالب بعد دراسته لمحتوى مراحل العملية التدريسية أن يكون قادرًا على ما يأتي:

1- شرح المكونات الأساسية للعملية التدريسية.

2- وصف الوظائف التدريسية للمراحل المختلفة للعملية التدريسية.

3- تحديد إجراءات إثارة دوافع تعلم التلاميذ وتوجيههم نحو الهدف في مرحلة التحضير من خلال تحضيره لثلاثة دروس مختلفة في مجال تخصصه.

4- تحديد أساليب واجراءات مرحلة نقل واكتساب المعارف.

5- تعليل علاقة الارتباط بين أساليب وإجراءات نقل واكتساب المعارف وأساليب وإجراءات تثبيتها وتطبيقها.

6- تحديد أساليب التقييم المستمر للتلاميذ وشروط وأسس وضع التقديرات والعلامات لنتائج تحصيلهم.

7- يسجل قواعد الواجبات المنزلية وأثرها في تطوير موقف التعلم لدى التلاميذ.

محتوى الوحدة:

- نبذة تاريخية عن مراحل العملية التدريسية.
- مراحل العملية التدريسية:

أولًا: مرحلة التهيئة الحافزة.

ثانيًا: مرحلة معالجة الدرس.

ثالثًا: مرحلة تثبيت المعارف المكتسبة وتطبيقها

رابعًا: مرحلة التقييم، أنواعه، وظائفه، اجراءاته.

الأهداف السلوكية: يتوقع من الطالب بعد الانتهاء من الدرس أن يكون قادرًا على أن:

1- يعدد مكونات العملية التدريسية.

2- يوضح وظائف التهيئة الحافزة.

3- يُبيّن الوظائف التدريسية لمرحلة المعالجة.

4- يُوضّح إجراءات تثبيت التعلم.

5- يوضح إجراءات تقييم التعلم.

6- يميز بين أنواع التقويم حسب وقت اجراءها أثناء الحصة الدرسية.

7- يُحدّد أساليب رصد درجات التحصيل الدراسي

8- يُنفّذ درسًا عمليًا متكاملًا

ملحق (2) الصورة النهائية لاختبار التحصيل الدراسي

الاسم..... المستوى:..... التاريخ:.....

تعليمات الاختبار:

عزيزي الطالب لديك اختبار في مساق أصول التدريس تتطلب الإجابة على فقراته إتباع الآتي:

1- كتابة الاسم والمستوى والتاريخ على ورقة الإجابة.

2- الاجابة عن جميع الأسئلة دون ترك أي سؤال.

3- قراءة كل سؤال بدقة وعناية ثم تنفيذ المطلوب منك.

4- ضع دائرة حول الحرف الدال على الإجابة الصحيحة.

5- إذا رغبت بتغيير إجابتك تأكد من محو الإجابة السابقة.

6- تلغى الإجابة في حال اختيار أكثر من بديل

ضع دائرة حول الحرف الدال على الإجابة الصحيحة فيما يأتي:

1- أي من العوامل التالية تعد مؤثرة في اختيار طريقة التدريس:

أ- بناء الدرس المنطقي ب- خصائص المتعلمين جـ- ظروف المؤسسة د- كل ما سبق

2- أي مما يلي يعد أحد الايجابيات المعروفة لطريقة المحاضرة:

أ- التركيز على التلقين ب- معالجة جميع المواد التعليمية جـ - التركيز على المتعلم د- تحقيق الانضباط في الصف

3- يستخدم المعلم طريقة العرض عادة في مرحلة:

أ- التهيئة الحافزة ب- معالجة الموضوع الجديد جـ- تثبيت المعلومات د- التقييم

4- لتتحقق فاعلية استخدام الوسيلة التعليمية يجب على المعلم:

أ- اختيار الوسيلة المناسبة للأهداف ب- عرضها في نهاية الدرس جـ- إتاحة الزمن الكافي لمشاهدتها د- (أ، جـ).

5- أي الأساليب التالية يعد مناسبًا لنقل محتوى ذي طبيعة النفسية و الوجدانية؟:

أ- الوصف ب- القصة جـ- التوضيح د- المحاكاة

6- تمثل شكلًا أرقى للنقاش طريقة:

أ- المشروع ب- الندوة جـ- المسرح د- الاستجواب

7- ترتبط بتحقيق أهداف تعلم محددة وفقًا للمنهج المحادثة:

أ- الحرة الموجهة ب- الحرة غير الموجهة جـ- العلمية د- العامة

8- موضوعها متغير وزمنها وهدفها غير محددًا المحادثة:

أ- الحوارية ب- الندوة جـ- العامة د- العلمية

9- التدخل المستمر للمعلم أثناء نقاش التلاميذ:

أ- يزيد من ثقتهم بأنفسهم ب- يضعف ثقتهم بأنفسهم جـ- يوسع زمن المحادثة د- يحمسهم أكثر للمشاركة

10- من أجل فاعلية السؤال ينبغي صياغته بصورة:

أ- مختصرة ب- واضحة جـ- مطولة د- مبسطة

11- إجراء تجارب أو وسائل تعليمية حافز:

أ- لغوي ب- مادي جـ- معنوي د- مادي ومعنوي

12- تكوين الفروض يشكل خطوة أساسية من خطوات الدرس:

أ- الجمعي ب- الاشكالي جـ- الثنائي د- الفردي

13- نشاط يقوم به التلاميذ ينمي مهارات التواصل أسلوب عمل:

أ- ثنائي ب- مجموعات جـ- فردي د- (أ، ب، جـ).

14- يرتبط النشاط الذاتي بعلاقة جدلية ب:

أ- الانجاز الدراسي ب- الاستقلال الذاتي جـ- الأنشطة الجماعية د- الأنشطة الفردية.

15- يكون فيها النشاط الذاتي للتلاميذ سائدًا في الدرس طريقة:

أ- المحادثة والنقاش ب- العمل المستقل جـ- المحاضرة د- حل المشكلات

16- بإمكان المعلم استخدام العمل الثنائي في مرحلة:

أ- التهيئة الحافزة ب- التعميق جـ التطبيق د- معالجة الدرس

17- بإمكان المعلم تخطيط درسه وتنفيذه وتقويمه وفقًا ل:

أ- توجهاته الفكرية ب- توجهاته السياسية جـ غايات المجتمع د. المعرفة غير المنظمة

18- أي من الإجراءات التالية تقلل من آثار النسيان كقانونية مؤثرة في الدرس:

أ- الانتباه ب- التجريب جـ التثبيت د- التلخيص

19- يهتم بتخطيط المناهج التعليمية التخطيط:

أ- المركزي ب – اللامركزي جـ (أ، ب) د. لا شيء مما سبق

20- من ايجابيات التخطيط تطوير شخصية التلميذ في الجانب:

أ- المعرفي ب- الوجداني جـ المهاري د- (أ، ب، جـ).

21- تصور ذهني وكتابي لسير الدرس:

أ- التنفيذ ب- التطبيق جـ التثبيت د- التخطيط

22- في أثناء التخطيط للنشاط الطرائقي والتنظيمي يحدد المعلم:

أ- نوع الوسائل التعليمية ب- خطوات الدرس جـ زمن الحصة الدرسية د- (أ، ب، جـ).

23- اعداد المواطن الصالح هدف:

أ- تفصيلي ب- عام جـ تعليمي د- سلوكي

24- أي من البدائل الأتية لا يمثل شروطًا لصياغة الهدف السلوكي:

أ- العمومية ب- قابليته للقياس جـ قابليته للتحقيق د- الوضوح.

25- يربط المعلم المعارف السابقة بالجديدة ذات العلاقة بالدرس الجديد في مرحلة:

أ- التهيئة الحافزة ب- تثبيت المعلومات جـ تقييم الدرس د- معالجة الدرس.

26- في مرحلة التمهيد للدرس يمكن للمعلم إعادة وتكرار معارف سبق للتلميذ أن تعلمها خلال:

أ- سنوات ب- شهور جـ أسابيع د- كل ما سبق

27- بإمكان المعلم توجيه التلاميذ نحو هدف الدرس في مرحلة:

أ- التحفيز ب- التقويم جـ التنفيذ د- التثبيت

28- على نوعيتها تتوقف نوعية الدرس مرحلة:

أ- التهيئة الحافزة ب- معالجة الدرس جـ التقويم جـ التطبيق

29- الغرض منه معرفة الخلفية المعرفية للمتعلم المرتبطة بموضوع الدرس الجديد التقويم:

أ- البنائي ب- التمهيدي جـ الختامي د- التتبعي.

30- يستخدم المعلمون إجراءات مختلفة لإصدار حكمهم على نتائج المتعلمين منها:

أ- النقد الشفوي ب- النقد الكتابي جـ منح الدرجات د- (أ،ب،جـ).

انتهت الأسئلة تمنياتي لكم بالتوفيق

ملحق (3) بطاقة تقويم أداء الطلبة

أولاً معلومات هامة:

الاسم:.....المجموعة.....قبلي.....،،بعدي.....

ثانيًا: بطاقة الملاحظة:

الكفايات التدريسية	م	بنود تقويم الأداء	درجة التحقق					المجموع العام للدرجات
			ممتاز (5)	جيد جدا (4)	جيد (3)	مقبول (2)	ضعيف (1)	
التخطيط	1	الأهداف مصاغة صياغة سلوكية سليمة						
	2	الأهداف قابلة للتحقيق بحيث يمكن قياسها						
	3	الأهداف متنوعة معرفية، وجدانية، مهارية						
	4	المحتوى محلل إلى مكوناته المعرفية والمهارية						
	5	الأهداف السلوكية تمثل المحتوى التعليمي						
	6	الطريقة التدريسية مناسبة لتحقيق الأهداف الإجرائية للدرس						
	7	الأنشطة التعليمية تحقق أهداف الدرس						
	8	الزمن محدد بدقة لكل نشاط وفق خطوات التدريس						
	9	الوسائل التعليمية مرتبطة بموضوع الدرس						
	10	أساليب التقييم متنوعة ومناسبة						
		مجموع التأشيرات						
		مجموع الدرجات						
	م	بنود التقويم	ممتاز (5)	جيدجدا (4)	جيد (3)	مقبول (2)	ضعيف (1)	المجموع العام للدرجات
التنفيذ	11	يمهد للدرس بطريقة تثير دافعية المتعلمين						
	12	يربط بين المعارف السابقة ذات العلاقة بموضوع الدرس الجديد						
	13	يعلن عن الأهداف المتوقع تحقيقها						
	14	يشرح الدرس بصوت واضح ولغة سليمة						
	15	يشرح الدرس وفق تسلسل منطقي						
	16	يبسط الحقائق والمفاهيم والتعميمات المرتبطة بموضوع الدرس						
	17	يشجع المتعلمين على طرح الأسئلة والمناقشة						
	18	يدير الصف بطريقة فعالة						
	19	يربط المعرفة العلمية بحياة المتعلمين						
	20	يعرض الأنشطة التعليمية المتنوعة لتنفيذ الدرس						
	21	يستخدم طريقة التعلم النشط أثناء شرح الدرس						
	22	يعزز إجابات المتعلمين بعد كل إجابة						
	23	يستخدم أسئلة متنوعة تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين						
	24	ينظم إجابات المتعلمين ويتابعها						
	25	يستخدم التقويم المرحلي أثناء سير الدرس						
	26	يستطيع التكيف مع المواقف الطارئة						
	27	ينفذ الدرس طبقًا للخطة الموضوعة						
	28	ينوع في استخدام أساليب التعزيز						
	29	يلخص النقاط الأساسية الواردة في الدرس						
	30	يكلف طلبة بمواد قرائية إضافية ذات علاقة بأهداف الدرس						
		مجموع التأشيرات						
		مجموع الدرجات						

التقويم	م	بنود التقويم	درجة التحقق					المجموع العام للدرجات
			ممتاز (5)	جيدجدًا (4)	جيد (3)	مقبول (2)	ضعيف (1)	
	31	يستخدم التقويم المسبق						
	32	يطرح أسئلة مرتبطة بأهداف الدرس						
	33	يوزع الأسئلة بشكل عادل بين المتعلمين						
	34	يكلف المتعلمين بتطبيقات عملية أثناء الدرس						
	35	يصحح إجابات المتعلمين ويعقب عليها						
	36	يراعي الفروق الفردية عند تقويم أداء المتعلمين						
	37	يستخدم أساليب متنوعة في التقويم						
	38	يربط أسئلة التقويم النهائي بأهداف الدرس						
	39	يزود المتعلمين بالتغذية الراجعة						
	40	يعطي واجبًا منزليا متنوعًا يثير التفكير						
		مجموع التأشيرات						
		مجموع الدرجات						
		مجموع المهارات	درجة التحقق					المجموع العام للدرجات
			ممتاز (5)	جيد جدا (4)	جيد (3)	مقبول (2)	ضعيف	
		مجموع التأشيرات						
		مجموع الدرجات						
		المجموع العام للدرجات200÷2=100						

RESEARCH ARTICLE

THE EFFECT OF USING THE KAREN TEACHING MODEL ON THE ACQUISITION OF TEACHING COMPETENCIES AND ACADEMIC ACHIEVEMENT AMONG STUDENTS OF THE FACULTY OF EDUCATION - ADEN

Latifa Naji Rashed Shamlan[1,*], and Anisa Salam No'man Abdulelah[2]

[1] *Dept. of Translation, Faculty of Languages and Translation, University of Aden, Yemen*
[2] *Dept. of Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, University of Aden, Yemen; E-mail: dr.anisaSalam1982111@gmail.com*

*** Corresponding author: Latifa Naji Rashed Shamlan; E-mail: rashedlatifa324@gmail.com**

Received: 06 December 2025 / Accepted 24 December 2025 / Published online: 31 December 2025

Abstract

The study aimed to investigate the effect of using the Karen Teaching Model on the acquisition of general teaching competencies and academic achievement among students of the Faculty of Education ،Aden. To achieve this aim ،the two researchers formulated the following two hypotheses:

1. There is no statistically significant difference at the ($\alpha = 0.05$) level between the mean scores of the study sample in general teaching competencies before and after the experiment.
2. There is no statistically significant difference at the ($\alpha = 0.05$) level between the mean scores of the study sample in academic achievement before and after the experiment.

The researchers adopted a quasi-experimental design ،with the study sample consisting of 20 students (2 males and 18 females). The study instruments were administered both before and after the intervention to measure the effect of the independent variable (the Karen model) on the dependent variables (general teaching competencies and academic achievement). Data were collected using a teaching-performance observation checklist and an achievement test. The results indicated that the Karen model was effective in acquiring essential teaching competencies among students and enhancing their performance in the course. Based on these findings ،the researchers offered several recommendations and suggestions to further strengthen the model's effectiveness in the educational process.

Keywords: Karen instructional model; Teaching competencies; Academic achievement; Faculty of Education - Aden.

كيفية الاقتباس من هذا البحث:

شملان، ل. ن. ر.، و عبدالإله، أ. س. ن.، (2025). "أثر استخدام نموذج كارين التدريسي في اكساب الكفايات التدريسية العامة والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية - عدن". مجلّة جامعة عدن الإلكترونيّة للعلوم الانسانيّة والاجتماعية، 6(4)، ص456-484.
https://doi.org/10.47372/ejua-hs.2025.4.491

حقوق النشر © 2025 من قبل المؤلفين. المرخص لها EJUA، عدن، اليمن. هذه المقالة عبارة عن مقال مفتوح الوصول يتم توزيعه بموجب شروط وأحكام ترخيص Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0).