Evaluating the Science Teachers Performance in Iraq Kurdistan Region in Light of the Effective Teaching Methods

By
Rasheed F. Yahya

Supervised by
Prof. Dr. Badr Khan Abdullah

Doctor of Philosophy
(Methods of Teaching Science)

2013

Matriculation Number: A0118

Research Excerpt

Our Kurdish society currently lives a new phase in its political, social, cultural, and economic history resulting from the changes that it has experienced in all aspects of life. These changes are reflected, in one form or another, in the work of the social institutions among which are the pedagogical and educational institutions. These changes have occurred due to external and internal factors. The external factors are embodied in the phenomenon of globalization, with the explosion of knowledge and advancement in the means of communication that accompany it, which has transformed the world into a small village. The internal factors, on the other hand, are reflected in the conditions resulting from the political stability and the economic development that the Kurdistan Region of Iraq has experienced from the start of the third millennium. These types of changes impose on the pedagogical and educational institutions the necessity of search for all that is new in the field of teaching manners and education methods in order to uplift the standard of the educational institutions, to keep up with the global development, and to contribute to the advancement of human civilization. That will not be achieved except through the type of effective education that pays attention to the personality of the student and to his/her preparation in all aspects to obtain soundness and competence.

Science is among the important educational subjects due to the fact that it provides the student with the academic concepts which form the medium through which the educator can keep up with the growth in

knowledge. It is necessary to nurture tendencies towards the sciences and to participate in their growth beginning with the primary stages of education. Therefore, it is fundamental to pay attention to the education of this subject through effective means of teaching.

It is for these reasons that effective teaching has enjoyed a great amount of interest from researchers and educators in their attempt to specify the principles upon which effective teaching stands, to define the most important skill that is required of the educator in order for his/her performance to achieve efficiency, and at the same time, to highlight the roles of both the students and the teachers in effective teaching.

Proceeding from the importance of teaching the sciences through modern methods compatible with the era, especially in the stage of primary education, comes forth this study which constitutes an attempt to evaluate the performance of science teachers in relation to the principles of effective education. The researcher finds it necessary to conduct this kind of study in order to obtain objective indicators devoid of personal judgments and impressions. This is particularly urgent in light of the current debate among guardians and educators concerning the decrease in the standard of learning.

Therefore, this study intends to find the extent to which science teachers base their practice upon the principles of effective teaching in their pedagogical performance. Furthermore, it aims to indicate potential disparities in the application of effective teaching principles by science teachers in relation to the variables of: *Sex*, *Age*, *Period of Service*, and *Academic Qualification*.

The sample studied was composed of (143) educators who teach the subject of science. Forty seven (47) male teachers and ninety six (96) female teachers were selected by the Eastern and Western Education Administrations of the Province of Duhok.

The study depended upon the standard of pedagogical performance set by the researcher. It consisted of (79) clauses, with the four options available to each clause as follows: *Always*, *Most Often*, *Sometimes*, *Rarely*, verified as candid and firm indications.

The collected data was statistically treated using the Pearson Cohesion Index, the Alpha Cronbach Equation, the T-Test for one sample and two samples, and the Singular Disparity Analysis. The results show that the level of pedagogical performance projected by the science teachers in the context of effective teaching principles was poor. The results showed a lack of a statistically indicative discrepancy between the males and the females in regard to their pedagogical performance. However, the results did show that there were indicative discrepancies in performance in the variable of (Age) and (Period of Service).

Results also showed a lack of indicative discrepancies in performance in the variable of (Academic Qualification).

In light of the findings, the researcher has presented a number of recommendations and suggestions that can be of benefit to the educational institutions and also to those responsible for the preparation of educators and training in the methods of teaching the sciences.

جامعة سانت كليمنتس\ العالمية
التعليم المفتوح \ فرع دهوك

تقويم أداء مدرسي العلوم في إقليم كوردستان العراق في ضوء مبادىء التدريس الفعال

أطروحة

مقدمة الى رئاسة جامعة سانت كليمنتس \ العالمية كجزء من متطلبات نيل شهادة (الدكتوراه) في (طرائق تدريس العلوم)

من قبل الطالب
رشيد فندي يحيى

بإشراف
الأستاذ الدكتور
بدرخان عبدالله السندي

1434هـ 2713 ك 2013 م

الإهداء

الى منبع الصبر والشموخ والدي الحبيب يرحمه الله

الى شلال الحنان والدتي الغالية يرحمها الله

الى نهر السعادة والاخلاص زوجتي العزيزة يحرسها الله

الى سفن الامل والطموح ابنائي الاحباء يباركهم الله

الى بحر العزة والامان اخوتي واخواتي الاوفياء

يحميهم الله

اهدي هذا الجهد المتواضع.

رشيد

شكر وعرفان

لا املك وقد انتهيت من كتابة هذا البحث إلا أن اشكر الله عز وجل على فضله العظيم وعطائه الجزيل فله الحمد والفضل وهو القائل (وأذ تأذن ربكم لئن شكرتم لأزيدنكم ولئن كفرتم انَ عذابي لشديد .) ,سورة ابراهيم 7 .

وعرفاناً مني بالجميل ، أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى الأستاذ الدكتور "بدرخان عبدالله السندي " الذي أشرف على إعداد هذه الأطروحة ؛ وذلك لتوجيهاته وآرائه السديدة وجهوده العلمية المخلصة ومتابعته المتواصلة لمسيرة البحث خطوة بخطوة ، وإرشادي إلى الطريق العلمي الصحيح في إعداد هذه الأطروحة وإخراجها في أجمل صورة، إذ لم يبخل عليٌ بأي مشورة علمية أو فكرية فله الشكر والاحترام راجياً من الله أن يوفقه لخدمة العلم ويمن عليه بالصحة الدائمة.

ويطيب لي أن أقدم شكري وتقديري إلى الأستاذ المساعد الدكتور جاجان جمعة محمد في جامعة دهوك لما قدم لي من توجيهات . وأتقدم بالشكر والعرفان إلى أعضاء لجنة الخبراء الذين ساهموا في بلورة المعالم الأساسية لأداة البحث.

ويسعدني أن أقدم خالص الشكر والتقدير إلى المديرية العامة لتربية محافظة دهوك والمديريات التابعة لها ،وذلك لتعاونهم مع الباحث وتسهيلهم مهمة انجاز هذا البحث .

وأثمن جهود معلمي العلوم في المدارس الأساسية وإدارات المدارس التي شملها البحث ، وذلك لحسن تعاونهم في تطبيق أداة البحث .وأتقدم بالشكر والعرفان للاخ الدكتور جاجان جمعة الذي لم يبخل علي بالمشورة وكان نعم الاخ والصديق .

واتقدم بالشكر والتقدير للاستاذه الفاضلة فادية حسين محمد امين مديرة فرع الجامعة في دهوك لحرصها وتشجيعها المستمر واللامتناهي وتسهيلاتها في مجال الادارة والاشراف والمتابعة .

الباحث

توصية الخبير اللغوي

اشهد باني قد اجريت التدقيق اللغوي لاطروحة الدكتوراه في طرائق
تدريس العلوم والموسومة
(تقويم اداء مدرسي العلوم في اقليم كوردستان العراق في ضوء
مبادئ التدريس الفعال)
للطالب رشيد فندي يحيى
وقد قمت بمراجعتها بما يجعلها خالية من الاخطاء اللغوية ..
ولاجل ذلك وقعت .

خبير اللغة العربية

الاستاذ الدكتور

توصية المشرف

اشهد بأن طالب الدكتوراه (رشيد فندي يحيى) في تخصص
(طرائق تدريس العلوم)
قد اعد أطروحته الموسومة
(تقويم اداء مدرسي العلوم في اقليم كوردستان العراق في ضوء التدريس الفعال) تحت اشرافي في جامعة سانت كليمنتس العالمية
واعتقد ان الرسالة قد اصبحت جاهزة للمناقشة والتقييم,
وبناء على ذلك وقعت في ادناه

المشرف
الاستاذ الدكتور
بدرخان عبدالله السندي_

مستخلص البحث

يعيش مجتمعنا الكوردي مرحلة جديدة في تاريخه السياسي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي ، نتيجة للتغيرات التي شهدها المجتمع في جميع جوانب الحياة ، تلك التغيرات التي انعكست بشكل أو آخر على عمل المؤسسات الاجتماعية ومن بينها المؤسسات التربوية والتعليمية ، وهذه التغيرات جاءت نتيجة لعوامل خارجية وداخلية ، وتتمثل العوامل الخارجية في ظاهرة العولمة وما رافقها من انفجار معرفي وتطور في وسائل الاتصال ، والتي حولت العالم إلى قرية صغيرة . أما العوامل الداخلية فتتمثل في الظروف الناجمة عن الاستقرار السياسي والتطور الاقتصادي الذي شهده إقليم كوردستان العراق مع بداية الألفية الثالثة . ومثل هذه التغيرات تفرض على المؤسسات التربوية والتعليمية البحث عن كل ما هو جديد في مجال طرائق التدريس وأساليب التعليم ، من أجل الارتقاء بمستوى المؤسسات التعليمية ولأجل مواكبة التطور العالمي والمساهمة في ركب الحضارة الإنسانية . ولن يتحقق ذلك إلا من خلال التدريس الفعال الذي يهتم بشخصية الطالب وإعداده من كل الجوانب لينمو سليماً وكفوءاً. ولهذا حظي التدريس الفعال بأهتمام كبير من الباحثين والتربويين في محاولة منهم لتحديد المبادئ التي يقوم عليها التدريس الفعال ,وأهم المهارات المطلوبة للمعلم ليكون تدريسه فعالا ,وفي الوقت نفسه تحديد دور كل من الطالب والمعلم في التدريس الفعال .

وتعد مادة العلوم من المواد الدراسية المهمة لأنها تزود الطالب بالمفاهيم العلمية التي تمثل وسيلة يستطيع بها المتعلم أن يساير النمو في المعرفة , وينبغي البدء في إكساب الاتجاهات نحو العلوم وتنميتها منذ مراحل التعليم الأولى, لذا لابد من الاهتمام بتدريس مادة العلوم بطرائق التدريس الفعالة .

وانطلاقا من أهمية تدريس العلوم وفق طرائق حديثة تنسجم مع روح العصر ولاسيما على مستوى مرحلة التعليم الأساسي , جاءت هذه الدراسة التي تمثل محاولة لتقويم أداء معلمي العلوم على وفق مباديء التدريس الفعال .إذ يرى الباحث ان هناك حاجة لإجراء مثل هذه

الدراسة للحصول على مؤشرات علمية بعيداً عن الأحكام الشخصية والانطباعات الذاتية ، خاصة بعد أن شاع جدل بين أولياء الأمور والتربويون أنفسهم حول انخفاض المستوى العلمي.

وعليه هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى ممارسة مدرسي العلوم لمباديء التدريس الفعال في أدائهم التدريسي . وكذلك دلالة الفروق في ممارسة مدرسي العلوم لمباديء التدريس الفعال تبعاً لمتغيرات: الجنس ، والعمر ، ومدة الخدمة في التعليم والمؤهل الدراسي .

وتكونت العينة من (143) معلماً ومعلمة ممن يقومون بتدريس مادة العلوم ، يتوزعون حسب متغير الجنس بواقع (47) معلماً و(96) معلمة ، تم اختيارهم من مديريتي التربية الشرقية والغربية في محافظة دهوك .

واعتمدت الدراسة على مقياس الأداء التدريسي الذي أعده الباحث والمؤلف من (79) فقرة ، وأمام كل فقرة أربعة بدائل للإجابة وهي : (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً). وتم التحقق من دلالات صدقه وثباته .

وتمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة ألفاكرونباخ ، والاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين ، وتحليل التباين الأحادي . فأظهرت النتائج أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء مباديء التدريس الفعال كان ضعيفاً ، وتبين ضآلة الفروق بين الجنسين و عدم وجود فرق دال إحصائياً بين الذكور والإناث في الأداء التدريسي لمعلمي العلوم ، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة في الأداء التدريسي على وفق متغير العمر ومدة الخدمة ، كما أشارت النتائج إلى ضآلة الفروق وعدم وجود فروق دالة في الأداء التدريسي لمعلمي مادة العلوم يعزى إلى متغير المؤهل الدراسي.

وفي ضوء النتائج قدم الباحث مجموعة من التوصيات و المقترحات التي يمكن أن تستفيد منها المؤسسات التربوية وكذلك المعنيون بإعداد المعلمين والتدريب على طرائق تدريس العلوم .

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	أ
شكر وعرفان توصية الخبير اللغوي توصـــــــــــــــــــــية المـــــــــــــــــــــشرف	ب ج د
مستخلص البحث	هـــ – و
ثبت المحتويات	ز – ح
ثبت الجداول	ط
ثبت الملاحق	ي
الفصل الأول : التعريف بالبحث	**1 - 28**
أولاً : مشكلة البحث	25 –
ثانياً : أهمية البحث	522 –
ثالثاً: أهداف البحث	22 –23
رابعاً: حدود البحث	23
خامساً : تحديد المصطلحات	24–28
الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات سابقة	**30-67**
الجزء الأول : خلفية نظرية	30–60
1.مفهوم التدريس الفعال	30–37

2.مهارات التدريس الفعال	37-43
3.مبادئ التدريس الفعال	43-45
4.دور الطالب في التدريس الفعال	45-47
5.دور المدرس في التدريس الفعال	47-59
6.العوامل المؤثرة في التدريس الفعال	59-60
الجزء الثاني: دراسات سابقة	60-65
مناقشة الدراسات السابقة	65-67
الفصل الثالث: منهجية وإجراءات البحث	**68-81**
أولاً: منهج البحث	69
ثانياً: مجتمع البحث	69-70
ثالثاً: عينة البحث	70-71
رابعاً: أداة البحث	71-81
خامساً: تطبيق الأداة	81
سادساً: الوسائل الإحصائية	81
الفصل الرابع: نتائج البحث ومناقشتها	**82-97**
أولاً: عرض النتائج	83-92
ثانياً: مناقشة النتائج	92-97
الفصل الخامس: الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	**98-101**
أولاً: الاستنتاجات	99
ثانياً: التوصيات	100
ثالثاً: المقترحات	101
المصادر العربية والأجنبية	102-113
أولاً: المصادر العربية	103-112
ثانياً: المصادر الأجنبية	112-113

الملاحق	114-129
ملخص البحث باللغة الكوردية	130 – 131
ملخص البحث باللغة الانكليزية	132- 136

ثبت الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد المجتمع تبعاً للجنس والمؤهل الدراسي	70
2	توزيع عينة البحث تبعاً للجنس والمؤهل الدراسي	71
3	يبين أراء الخبراء في صلاحية الفقرات مقياس الأداء التدريسي	73
4	القوة التمييزية لفقرات مقياس الأداء التدريسي بأسلوب المجموعتين المتطرفتين	75
5	القيم التائية المحسوبة لمعامل ارتباط فقرات مقياس الأداء التدريسي بالدرجة الكلية	78
6	توزيع عينة الثبات تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل الدراسي	80
7	دلالة الفرق بين الوسط المتحقق والوسط الفرضي للأداء التدريسي	83
8	نتائج الاختبار التائي للمقارنة في الأداء التدريسي بحسب متغيري الجنس	84
9	يبين متوسطات درجات أفراد العينة على وفق الفئات العمرية	85
10	نتائج تحليل التباين الأحادي للفرق في الأداء التدريسي تبعاً لمتغير العمر	86
11	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات الزوجية بين الأوساط الحسابية تبعاً للعمر	86
12	يبين متوسطات درجات أفراد العينة على وفق متغير مدة الخدمة	88
13	نتائج تحليل التباين الأحادي للفرق في الأداء التدريسي تبعاً لمتغير مدة الخدمة	89
14	نتائج اختبار شيفيه للمقارنات الزوجية بين الأوساط الحسابية على وفق مدة الخدمة	89

15	يبين متوسطات درجات أفراد العينة على وفق متغير مدة المؤهل الدراسي	91
16	نتائج تحليل التباين الأحادي للفرق في الأداء التدريسي تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي	92

ثبت الملاحق

ت	عنوان الملحق	الصفحة
1	الصيغة الأولية لفقرات مقياس الأداء التدريسي	117-115
2	أنموذج استبيان آراء الخبراء	124-118
3	أنموذج أداة البحث بصيغته النهائية	129-125

الـفـصل الأول

الـتـعـريـف بـالـبـحث

- مشكلة البحث
- أهمية البحث
- هـدف البحث
- حدود البحـــث
- تحديد المصطلحات

الفصل الأول

التعـريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث:

تشهد المجتمعات الإنسانية المعاصرة مع بداية الألفية الثالثة تطورا معرفيا ، مدفوعاً بقوة صناعة المعرفة Knowledge Industry الذي تمخض عنه ثورة علمية وتكنولوجية ، نتج عنها العديد من المتغيرات والتطورات السريعة المتلاحقة في شتى مجالات الأنشطة الإنسانية ، كما صَعَّبت على المجتمعات البشرية ملاحقتها أو إدراك أبعادها ، وترتب عليها ظهور العديد من المشكلات التي تصادف الأفراد في حياتهم اليومية ، الأمر الذي يفرض عدم تجاهلها أو التغاضي عنها بأي عذر من الأعذار ، فقد استطاعت المعلومات أن تحل محل الاقتصاد باعتبارها المطلب الذي لا غنى عنه للحياة البشرية ولبقاء الإنسان ورخائه .

مما جعل معظم الدول تبحث في كيفية إعداد أفرادها إعداداً سليماً على نحو يجعل منهم مواطنين قادرين على تحمل المسؤوليات ، والمشاركة في تطوير مجتمعهم في ظل تلك التغيرات، ومن هنا بدأت بعض حركات إصلاح تدريس العلوم، والتي نادت بإعادة بناء البرامج بطريقة تربطها بالواقع Authentic Science تلك العلوم التي ركزت على الظواهر، والمشكلات، والقضايا التي يواجهها الفرد في واقع حياته اليومية والعملية محللة لأسبابها ونتائجها، ومحددة للأسس والأساليب والخبرات التي تساعد في مواجهتها والإسهام في إيجاد الحلول المناسبة لها.

وإذا كان من الضروري أن يكون جميع المعلمين بمختلف تخصصاتهم على وعي بالمستحدثات (طرائق التدريس والتقنيات ..) في مجال التعليم، فإن معلمي العلوم بصفة خاصة يتوجب أن يواكبوا هذه المستحدثات لأن مواد العلوم تعد مواد تطبيقية ، وهذه المستحدثات تسهم في تحقيق أهداف تدريس العلوم، ولا يتم ذلك إلا من خلال وعي المعلم بتلك المستحدثات وبأهميتها وبتوظيفها في تدريسه، ومن هنا لا بد من التعرف على مدى وعي معلمي العلوم بمبادي التدريس الفعال ومدى ممارستهم لتلك المباديء في أدائهم التدريسي .

لذلك يمكن وصف اهمية التربية الحديثة بأنها عملية حيوية ترمي إلى تهيئة البيئة التي تساعد على تشكيل الشخصية الإنسانية لأفراد المجتمع وتمكنهم من اكتساب الصفات الاجتماعية من خلال النمو المتوازن جسميا وعقليا ونفسيا على وفق الإطار الفلسفي للمجتمع(مرعي ومحمد ، 2000 ، ص49).

ومن هنا اهتمت المدارس التربوية والنفسية بتنمية الفكر والتفكير لدى المتعلم كي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض سبيله سواء في المجالات الأكاديمية أو مناحي الحياة المختلفة من جوانب اجتماعية أم اقتصادية ام تربوية أم أخلاقية.(العتوم وآخرون، 2007، ص17).

المشكلة تبدأ في النقص في المهارات التعليمية للمعلمين يعد من أسباب ويرى البعض أن أنخفاض المستوى الدراسي للتلاميذ وعزوف بعضهم عن المدرسة(زيدان،1984: 98). مما يؤكد الحاجة الى ضرورة إجراء دراسة للوقوف على مستوى أداء مدرسي مادة العلوم في ضوء مباديء التدريس الفعال . وهنا لابد من الإشارة إلى ما يذهب إليه المربين في أن المدرس الناجح هو الذي له في حقيقته طريقة ناجحة إذ يقاس نجاح المدرسين في قدرتهم على إيصال المعلومات إلى أذهان طلبتهم لا بمقدار ما يعرفون من هذه المعلومات.(الدليمي، 1995، ص31) .

ومن خلال اطلاع الباحث بحكم تخصصه في تدريس العلوم لم يجد أي دراسة في إقليم كوردستان العراق تناولت تقويم أداء المعلمين في ضوء مباديء التدريس الفعال ؛ مما يبرر القيام بهذا البحث لتقويم هذا الجانب في العملية التربوية والتعليمية . و تتبلور مشكلة البحث الحالي في تصديها لفعالية التدريس ؛ فعلى الرغم من التقدم الحاصل في مجال طرائق تدريس العلوم فان تعليمنا الأساسي لازال بحاجة ماسة لتطوير تدريس العلوم من خلال بحث فاعلية طرائق ونماذج واستراتيجيات تعليمية حديثة قد يكون لها اثر ملموس في تحقيق أهداف التعليم الأساسي .

وفي الوقت الذي يتعرض فيه المعلمين في إقليم كوردستان كثيراً إلى نقد واسع النطاق من أولياء الأمور والمتخصصين في الشؤون التربوية نتيجة الشعور العام بانخفاض مستوى التعليم في المراحل المختلفة ولا سيما المرحلة الأساسية . وربما يعود السبب في ذلك الى انخفاض مستوى اداء المعلمين للمهمات الموكله اليهم . كما هو الحال مع المعلمين في العراق ذ) ودراسة (الدوري ، –بشكل عام والتي أشارت إليها دراسة (عطية ، 1994 : ت 1996 : 4–11) ودراسة (السبيعي ، 1998 : 74) .

ومن هنا فإن مشكلة البحث الحالي تنبع من أن تقويم أداء معلمي العلوم بحاجة الى الدراسة والبحث ، بغية تحسين هذا الاداء وتطويره ، ويتطلب ذلك معرفة واضحة بمجريات التدريس في غرفة الصف وما يتم من ممارسات في أثناء تنفيذ الحصص التدريسية ، ومن المعروف ان تقويم المعلم وما يقوم به من نشاط وفعاليات يكاد ينحسر في تقرير المشرف التربوي من جهة ، ومن جهة أخرى في التقرير السنوي الذي يعده مدير المدرسة ويضمنه ملاحظاته وتقديراته عن أداء المعلم من خلال نشاطه السنوي ، ولاشك في ان عوامل شخصية وذاتية قد تتدخل في هذا التقويم لا يمكن تجاهلها .

كما ان تقويم المشرف التربوي الذي يتم أثر زيارة قد تكون مفاجئة فتؤدي عوامل عدة منها: (المصادفة) في تحديد منحاه ، لذلك لا يمكن عده عملية تقويم يمكن الاعتماد على نتائجها في إصدار أحكام واتخاذ قرارات لتحسين عمل المعلم وتطويره. وما تزال الأساليب المتبعة في

تقويم المعلمين بصورة عامة ومعلم العلوم في مرحلة التعليم الأساسي بصورة خاصة يشوبها الضعف من حيث محدودية شمولها لجوانب التقويم ، وهذا ما شعر به الباحث في أثناء ملاحظة استمارة التقويم المعتمدة من المشرفين التربويين والخاصة بالمعلمين واستمارات التقويم المعتمدة من إدارات المدارس والخاصة بالمعلمين أيضاً ، من حيث افتقارها الى تقويم الممارسات الضرورية التي ينبغي أن يتميز بها المعلم أثناء قيامه بتدريس العلوم .

وعليه يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الآتي :

إلى أي حد يراعي مدرسي مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي مباديء التدريس الفعال ؟

ثانياً: أهمية البحث:

ترتكز التربية على أسس علمية سليمة ومهارات فنية متخصصة ، تتآزر معًا ، وتشترك جميعًا لتقدم تربية مثمرة في تنشئة الجيل الذي يحقق التطلعات المنشودة ولابد للمعلم الراغب في النجاح في عمله من الإلمام بمبادئ التعليم وأهدافه ، وبمجموعة من المهارات التربوية منها التخطيط للدرس ، والإلمام بطرائق التدريس ،وإدارة الصف ، والتعامل مع الطلاب ، وإدارة الحوار والمناقشة ،وطرح الأسئلة ، وبناء الاختبارات ،وغير ذلك حتى يستطيع أن ينجح في مهمته ويوفق في رسالته .

وعلى الرغم من التغير السريع للمعارف الإنسانية إلا أن عمليات التطوير التربوي تأخذ وقتاً طويلاً ، الأمر الذي فرض ضرورة البحث عن فكر جديد ، حتى يتماشى تطوير التعليم مع متطلبات مجتمع المعلومات ، وأن يواكب هذا التطوير التغييرات المذهلة لعصر المعلومات (سرحان ، 1995 : ص 138) ، خاصة بعد أن اختلف مفهوم التعليم في عصر العلم والمعلوماتية ، وارتفعت أهميته ، وأصبح استثماراً وليس خدمة ، فلم يعد التنافس بين القوى العظمى حول امتلاك الأسلحة والعتاد ، بل أصبح التعليم هو ميدان المنافسة بين الكبار (العناني ، 1995 : ص151) .

وأصبح التعليم في أكثر المجتمعات وفي مختلف الأزمنة المحور الذي تدور حوله المهن المختلفة ، وهو المصدر الذي يزود هذه المهن بالأساليب والوسائل اللازمة لتطويرها فضلاً عن إعداد القائمين عليها. وهو الأساس الذي يجعلها أكثر تأثيراً وعمقاً ونشاطاً إذ تزودهم بالمعارف العلمية المختلفة بما يجعلهم مستعدين لمواجهة متطلبات الحياة بل هو يتعدى ذلك ليكون على صلة بالأوضاع الاقتصادية بما فيها تنمية المجتمع والاستثمار فيه فكثيراً ما يشاع أن التعليم نوع من الاستثمار في تنمية المجتمعات .

وهنالك بعض الاتجاهات الجديدة أصبحت تسمى بالمدرسة الفعالة نتيجة التركيز من المعلم إلى المتعلم أو من التعليم إلى التعلم وتحويل التعليم إلى تقنية عملية تهدف إلى اتقان التعلم وتحسين فاعليته ورفع كفايته فالتعلم الجيد يعتمد على نوع المداخل الكبرى في تدريس المواد الاجتماعية تبعا للأصول الفلسفية والاجتماعية والنفسية النابعة منها تلك المداخل وهذا ما أكده جويس (Joyce, 1980) في مسألة إعطاء المعلومات في جو اجتماعي يشبه إلى حد كبير الجو الاجتماعي الموجود خارج المدرسة ويؤكد على التفاعل الإنساني والعلاقات الاجتماعية بين المجتمع بوصفها أهدافا تربوية والتي نتج منها طرائق تدريس متعددة منها طريقة حل المشكلات، وطريقة الاكتشافات، وطريقة الاستقصاء.(السكران، 2002 ، ص222ـــ 224).

وقد ادى تطور المجتمعات الى تطور الفكر التربوي السائد فيها ، وبتطور هذا الفكر تطورت النظرة الى المعلم والادوار التي يقوم بها فلم يعد المدرس ناقلاً للمعرفة الى المتعلمين ، ولا مجرد حلقة وصل بين الكتاب المدرسي وعقول المتعلمين (حجازي وهاني2002 ، ص52) . ولقد نال تدريس العلوم اهتماماً متزايداً لدى الأمم، وبرزت مشاريع علمية لتطوير العلوم من حيث المحتوى و طرائق تدريسها , فضلا عما أكد عليه الباحثين من خلال دراساتهم وأبحاثهم على أهمية اختيار الأنموذج التعليمي المناسب لعملية اكتساب المفاهيم العلمية . واولت

اغلب دول العالم اهتماماً كبيراً بالتدريس الفعال القائم على تنمية التفكير العلمي للطلبة المبني على الملاحظة والتنظيم وتكوين المفاهيم وادراك العلاقات بين الاشياء ، كما يقوم التدريس الفعال على التركيز على ايجابيات المتعلم ومشاركته الفاعلة بالعملية التعليمية من خلال اتباع استراتجيات التدريس الحديثة التي تراعي مستوى نمو الطلبة وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم (محمد ومجيد ، 1991 ، ص74).

إذ أظهرت الدراسات أن هنالك إجماعا بين العلماء والمربين بضرورة تعليم المهارات التفكيرية وتطويرها لدى أفراد المجتمع ، وفي جميع المراحل العمرية، لاسيما لدى طلبة المدارس والجامعات وذلك بهدف بناء جيل مفكر ، آخذين بالإعتبار أن هذه المهارات لا تنمو تلقائيا ويؤكد ذلك دي بونو(De Bono) وليمبمان(Limpman,1991) على مهارات التفكير العليا بشكل خاص (العتوم وآخرون ، 2007 ، ص43).

ويرى (العمرو) أن على المعلم استخدام الطريقة أو الأسلوب الذي يتلائم وطبيعة المادة وأهداف تدريسها ومستوى نضج الطلبة وخبرتهم وحاجاتهم وظروف المدرسة وأوضاعها.(العمرو،2003،ص65). ونتيجة للتغيرات السريعة التي شهدها العالم خلال السنوات الأخيرة ، تلك التغيرات التي تميزت بالتطور التقني وثورة العالم ، والتي انعكست على واقع المؤسسات التربوية ومهام المعلم وأدواره ومسؤولياته . إذ أن وظيفة المعلم ومسؤولياته قد تغيرت بتغير الحياة المعاصرة ومتطلباتها، فبينما كانت وظيفة المعلم مجرد نقل المعلومات الى التلاميذ أصبحت الآن تتطلب منه أن يضطلع بأدوار جديدة حسب الطرق الحديثة للتربية .وهذا التغير مرتبط بالتغير الذي حدث في الفكر التربوي الحديث الذي فرض على المعلم أدواراً جديدة يتطلب أداؤها قدرات ومهارات متنوعة ، تجعل من المعلم قائداً للمواقف التعليمية بحيث يستطيع من خلال ما يقدمه لتلامذته من خبرات تربوية مؤثرة وفاعلة وتحقيق أهداف أكثر قيمة وأهمية من مجرد تحصيل المعارف وحفظها واستظهارها (سعادة، 1985: 14).

وقد تنبه الباحثون والتربويون في السنوات الاخيرة الى أهمية المهارات التي يجب ان تتوافر في المعلم لإدارة صفه وتنظيم العملية التعليمية بطريقة فعالة ومجدية ، بطريقة توفر بيئة تعليمية ملائمة تسهم في تحقيق الاهداف التربوية المخطط لها(عاشور،1997: 291).لذا فإن قلة الكفاءة في مجال العملية التربوية والتعليمية لدى المعلمين أضحت عاملاً ذا تأثير سلبي في تحقيق أهداف هذه العملية ،إذ يرى (الأغا، 1992) أن من عوامل ضعف العملية التعليمية قلة امتلاك المعلمين للمهارات الأساسية كالتمهيد و استخدام الوسائل التعليمية و الأسئلة والاختبارات و التعزيز و إدارة الصف(الأغا،1992: 43).

ويرى الشبلي " أن مهنة التعليم ربما تنفرد وتتميز عن غيرها من المهن ، وذلك لأنها مهنة لقاء الانسان بالانسان والفكر بالفكر والفهم بالفهم والشعور بالشعور والانفعال بالانفعال ،وهذه بدورها تعتمد على مهارة المعلم وإتقانه لمهنته وقدرته على ممارستها وتطويرها وتحسسه لدرجة تأثيرها على المتعلم ،وخبرته وإتقانه لطرقها واتخاذ المواقف والإجراءات اللازمة لها"(الشبلي،1976: 30-31).

ويعد المعلم عماد ميدان التربية ، ومفتاحها وأساسها وعليه يقع نجاحها او فشلها ، والعملية التربوية عملية صعبة تحتاج الى دقة متناهية ، وأسس علمية متشابكة غاية في التخصص على المستوى النظري، وغاية في المهارة على المستوى التطبيقي(مطاوع ،1990: 1). لذا فإن نجاح العملية التربوية يتطلب معلماً يمتلك من القدرات والمهارات ما يجعل منه مربياً يسهم في حل المشكلات التربوية عن دراية ووعي ، ويستطيع انجاز مهماته التعليمية على أتم وجه ، ويحسن استثمار التقنيات التربوية واستخدامها في تمكن ومهارة ، ويتفهم بعمق مهماته تجاه مجتمعه وأمته عن طريق المواقف التعليمية(بهادر ،1981: 5).

ونتيجة تلك التحليلات في العملية التعليمية وما رافقها من تحول في أدوار المعلم فقد اخذت دول العالم بإعادة النظر في اعداد المعلم وتقويم برامج اعداده وبذلت جهوداً كبيرة في هذا الميدان في البلدان المتقدمة خاصة ، ففي الولايات المتحدة الامريكية على سبيل المثال ظهر تقرير (أمة معرضة للخطر) الذي يعكس أحوال التعليم في أمريكا ، أذ أكد هذا التقرير وجود

أزمة في النظم التربوية ، وأن مهنة التعليم تمر في الوقت الحالي بمرحلة صعبة مما يستوجب معها تحسين نوعية المعلم كوسيلة لاجتذاب المعلمين مع مكافأة المتميزين منهم الذين يحققــون نتائج جيدة في مجال عملهم (الحيالي ، 1999 : 748) .

ولأهمية المعلم ومكانته العالية فقد احتفى الاسلام بالمعلم احتفاء بالغاً وأولاه المزيد من العناية والتكريم لانه اللبنة الاولى في رقي المجتمع وتكامله ، وفي تغير سلوك الافراد والجماعات وتنمية افكارهم ، وتوجيههم الوجهة الصالحة ، وكان النبي (صلى الله عليه واله وسلم) هو المعلم الاول للبشرية يعني بالمعلم ويرفع من مكانته ، فقد أثر عنه انه خرج ذات يوم فرأى مجلسين احدهما فيه قوم يدعون الله عز وجل ويرغبون اليه ، وفي الثاني جماعة يعلــمون الناس فقــال: ((اما هؤلاء فيسألون الله فأن شاء اعطاهم ، وان شاء منعهم ، واما هؤلاء فيعلمون الناس وانما بعثت معلما)) ثــم عدل اليهم وجلس معهم ، وقد اعطى عليه افضل الصلاة والسلام بذلك خير مثل لتشــجيع التربية والتعليم(القرشي ، 1991 : 172) .

وللمعلم مكانة مرموقة في التربية الاسلامية وهناك الكثير من الأمثلة التي تعلي من شأن المعلمين وتضعهم في هذه المكانة المرموقة واللائقة بالمهنة الشريفة التي ينتمون اليها ، وقــد ورد عن النبي محمد (صلى الله عليه وسلم) قوله:(إنّما بعثت لأكون معلماً) ، وروى الثعالبي عن النبي محمد(صلى الله عليه وسلم) قوله(خير الناس وخير من يمشي علــى جديــد الارض المعلمون)، ويؤكد الغزالي أهمية الاشتغال بالتعليم ويعلي من قدر أصحابه ، ويعظم من شــأن المسؤولية الملقاة عليهم فيقول "إنّ أشرف مخلوق على الأرض هو الإنسان ، وأن أشرف شيء في الانسان قلبه والمعلم هوالمشتغل بتكميله وتطهيره وسباقته الى القرب من الله عــز وجــل" (مرسي، 1982: 160).

ويؤكد ابن مسعود أهمية المعلم بقوله :" ثلاثة للناس لابد منهم : لابد للناس مــن أميــر بينهم ولولا ذلك لأكل بعضهم بعضاً ، ولابد للناس من شراء المصاحف وبيعها ولولا ذلك لقــل كتاب الله ، ولابد للناس من معلم يعلم اولادهم ويأخذ على ذلك أجرا ولولا ذلك لكــان النــاس أميين" (التميمي،1999: 60) .

ومن المسلمات التربوية المعروفة أن يكون المزاول لمهنة التعليم ممتلكاً لمهارات تعليمية تميزه عن سواه من العاملين في ميادين الحياة الأخرى. لذا يرى الخطيب " أن التعليم الفعال والهادف يحتاج الى عدد من المهارات التعليمية التي يمكن تنميتها عن طريق اعداد مهني معين ، وإن إعداد المعلم الكفوء يعد التزاماً نحو الجيل الصاعد ونحو مستوى التعليم وإزاء مستقبل الأمة (الخطيب ،1982: 5). فالتربية الحديثة تؤكد ضرورة توافر المهارات التعليمية لدى معلمي المرحلة الابتدائية ليقوموا بدورهم بفاعلية في عملية تعليم التلامذة ، وقد ازداد في السنوات الاخيرة الاهتمام بالمهارات وتعلمها ، وذلك لإيمان التربويين بأهميتها في بناء شخصية التلامذة وقد شمل هذا الاهتمام جميع المواد الدراسية (القاعود ،1996: 66). وتبرز أهمية المهارات في أنّها تزيد من مستوى اتقان الأداء ، فالأداء الماهر يمتاز بالكفاية والجودة، ويستطيع المتعلم أن يتحسس تطور أدائه وما يطرأ عليه من تغير نحو الأفضل من خلال التدريب والممارسة(الامين ،1992: 68).

ويتجلى دور المعلم في تحقيق أهداف العملية التعليمية من خلال تنمية شخصية التلميذ وإكسابه اتجاهات إيجابية نحو المجتمع وثقافته وتحقيق تكيّفه الشخصي والاجتماعي وتزويده بالخبرات والمهارات التعليمية التي تمكنه من أداء دوره الوظيفي الذي يتوقعه المجتمع منه ، كما أن أداءه لدوره التربوي والتعليمي يتأثر أيضاً بمدى إتقانه للمهارات والمعارف المرتبطة بتخصصه و قدرته على الانتقاء والاختيار من خبراته بما يؤثر به على خبرات الآخرين ومهاراتهم واستجابته واستيعابه للمستحدثات التربوية ووسائل التعليم وظروف التغير بالنسبة للمجتمع ومتطلباته وتوقعاته المتجددة من دوره كمعلم (شتا ،1999 : 37).

وفي هذا الصدد يؤكد مشاهير التربية ان نجاح النظام التعليمي يتوقف على نوعية المعلم ولهذا نرى كونفوشيوس (Confosheos) يؤكد أهمية المعلم وخطورة مهنة التعليم قبل خمسة وعشرين قرناً ، فجعل لطبقة المعلمين مكانة مميزة في الحياة الصينية ، أما عالم النفس الامريكي وليم جيمس Wlem Jems فيرى مصير أيّ أمة بأيدي معلميها ، مثلما اكد تايلور Taylor أن المعلم هو حجر الاساس في أي نشاط تربوي ، وان فعالية أي نظام تربوي يعتمد

اذا Cooprاساسا على نوعية المعلمين الذين يقومون بالتدريس ، وهذا ما اكده كوبر احببت ان تعرف ثقافة بلد من البلدان فانظر الى معلميها(حمادنة ، 2001 : 24) .

إن دور المعلم داخل غرفة الصف هو الذي يحدد النجاح في تحقيق الأهداف التربوية على الرغم من العوامل المتعددة التي تساعد على النجاح كالمناهج والوسائل المختلفة وبيئة التلميذ وغيرها . ومن هذا المنطلق أصبح المحك الأساسي في أعداد المعلم يستند الى قدرته على تحقيق الأهداف التربوية بجوانبها وأبعادها المختلفة ، لذلك يترتب على المعلم أن يتمتع بالكفاءة والقدرة على فهم المحتوى والمهارات العلمية المصاحبة، وأن يكون ملماً بفهم العلاقات بين محتوى المواد التي يدرسها والأهداف والاستراتيجيات المتنوعة للتعليم والتعلم (العابد، 1991: 359).

ويتفق التربويون فيما بينهم على ان المعلم عنصر مهم من عناصر نهضة المجتمع وتقدمه كما ان الدول تعتمد عليه في تحقيق أهدافها وبلوغ غاياتها في التقدم والازدهار ولهذا تزايد الاهتمام باعداده قبل الخدمة ورعايته في أثنائها وذلك من اجل رفع مستوى أدائه المتصل بعمله التعليمي . وان نجاح العملية التربوية في تحقيق أهدافها يعتمد بشكل كبير على المعلم الذي يعد العامل الايجابي الذي يحددها وينقلها من المجال النظري الى الواقع الملموس . (الكبيسي ، الداهري ، 2000 : 111) . ويرى التربويون الألمان أنهم هزموا فرنسا وصنعوا وحدة بلادهم بالمعلم والتربية ، فيما يقول الصينيون سوف نملك ما يوجد لدى الآخرين بالمعلم والتربية ، ويؤكد اليابانيون أن تقدمهم اليوم إنّما يرجع بدرجة كبيرة الى الشخصية اليابانية التي هي نتاج المعلم والتربية ، إذ يرون أن من أسباب نجاحهم أنهم أعطوا المعلم راتب الوزير ، وسلطة القاضي ، وهيبة الضابط (فالوقي ، 1997: 288) .

ومن اجل رفع مكانة المعلم السياسية والاجتماعية والاهتمام بمهنته وابراز بعدها الرائد ، قدّم رئيس الوزراء الصيني في الخامس من كانون الثاني 1985 دعوة الى مؤتمر الشعب الوطني السادس اعتبار اليوم العاشر من ايلول ومن كل عام (يوما للمعلم)

تكريماً واعتزازه بفضله (الحيالي : 1999 : 757) . كما تقوم معظم شعوب العالم بالاحتفال بعيد المعلم في كل عام ومنها شعبنا العراقي .

وحتى يكون التعليم أكثر فعالية فان دور المعلم لا يقتصر على نقل المعرفة ، بل يتعدى ذلك ليشمل مجالات جديدة ومتطورة ، إذ لابد من أن يكون المعلم قادراً على ممارسة الأدوار والمهام الجديدة الملقاة على عاتقه ومنها دور الخبير أو المستشار التعليمي والموجه لطلابه ودور المشرف والمرشد ، ودور الباحث والمحلل العلمي ، ودور المختص والمتمرس بمادته التعليمية ودور المساعد والقادر على إحداث التأثيرات في التغير والتطوير الاجتماعي ، ودور المختص التكنولوجي ودور المواكب لتطورات العصر الحديث (يوسف، 1985: 28).

ويتوقف نجاح المعلم في أدائه لتلك الادوار وغيرها على نوعية الأعداد الذي تلقاه، وكذلك على نوعية التدريب الذي مارسه في اثناء ذلك الاعداد، لذلك تعد قضية اعداده وتهيئته لمهنة التعليم مطلباً ملحاً في كثير من الدول ، ولاسيما بعد ان برزت عوامل عدة أدت الى تطوير برامج اعداد المعلم وتنظيمها ومن تلك العوامل :-

التطور المعرفي وسرعة تغيير العصر الذي جعل من الضروري وضع ضوابط وأسس لاعداد المعلم واختياره . فالتطور الذي حدث في العلوم الإنسانية عامة، والسلوكية خاصة، وما أضافته البحوث والدراسات والتجارب من طبيعة سلوك الانسان ونموه وابعاد شخصيته ومحاولة ايجاد نموذج متكامل للتعلم يكون اساساً لبناء استراتيجيات فعاله للتدريس ، كل تلك التطورات وغيرها أعطت مجال أعداد المعلم محتوىً جديداً يكون أساسا لاعداده . فضلاً عن التطورات التقنية وما نتج عنها من تطوير لتقنيات التعليم وزيادة فعالية الطرائق والأساليب التعليمية ، جعل برامج اعداد المعلم تأخذ منحى تطبيقياً يركز على مهارات الاداء ، وعلى التقنيات الحديثة في التدريس للاعداد الكبيرة من ناحية وتفريد التعلم من ناحية أخرى . وتأثير المدرسة السلوكية في البحث التربوي والنفسي والتقدم الذي حدث في مجال القياس والتقويم وما صاحبه من اهتمام خاص بصياغة الأهداف التعليمية وتصنيفها وأثر ذلك في تطوير المناهج وتقويمها ، كل ذلك ادى الى تغيير جذري في العملية التعليمية وابراز الحاجة الى المعلم الجدير

. وتغيير طبيعة الدور الذي يؤديه المعلم في العملية التعليمية بفعل تغير المفـــاهيم والنظريـــات التربوية . والتجديد والتجريب التربوي وما تمخض عنه من تطوير ممارسات جديدة تهدف الى تحسين مدخلات النظام التربوي . والتطوير المهني للتربية فلم يعد التعليم حرفة يـــتم تعلمهـــا بالتقليد والمحاكاة ، ولكنه اصبح مهنة وسيلتها النظرية وغايتها التطبيـــق (الـــشيخ ، 1989 : 45- 47) .

فالتعليم الفعال لا يقتصر على النقل المنظم للمعلومات بل التأكيد علـــى تعلـــم التلاميـــذ للمهارات الرئيسة مثل القدرة على التكيف ، والمرونة ، والقدرة على التعامل مع التغير السريع والقدرة على نقل الأفكار من مجال الى آخر ، والنظر في المسائل المترابطة والمتشابكة والقدرة أيضاً على استشراف التغير والاستعداد له والتهيؤ للتأثير فيه (سالم ، 1983: 54-68).

وكذلك فأن التعلم الفعال هو التعلم القائم على التفاعل بين أطراف عملية التعلم (المعلم والمتعلم والمنهاج او مادة التعلم).

وإن من شروط التعليم الفعال هي المهارات التعليمية الفعالة ، إذ بوساطتها يمكننا الحكم علـــى فعالية التعلم من عدم فعاليته ، وتأخذ المهارة صوراً مختلفة على وفق الشروط العامـــة التـــي تحدث فيها،ومعالجة هذه الصور المختلفة هي التي تلقي الضوء على أهمية المهارة التي يقـــوم بها المعلم في الصف (المعروف،1969: 81) .

ومن هذه الاراء نقول ان ملامح المدارس الفعالة والتي لها ارتباط مباشر بتعلم التلاميذ تختصر فيما يلي :

- بيئة تعلمية :توفر المدرسة مناخا يعزز قدرة التلاميذ ورغبتهم في التعلم .
- التركيز على التعليم و التعلم ومساعدة التلاميذ على التعلم والانجاز .
- توقعات عالية وواضحة ،هذه التوقعات تصل الى التلاميذ بوضوح والدروس تمثل تحديا فكريا لهم .
- تعزيز ايجابي ،النظام واضح وعادل والمعلمون يتاكدون من ان تلاميذهم يعرفون كيف يعملون ويحرصون على تقديم الثناء لعملهم الجيد .

- مراقبة التقدم ،يراقب المعلمون بانتظام انجاز تلاميذهم .
- حقوق التلاميذ ومسؤولياته ،تعزز المدرسة اعتبار الذات لدى التلاميذ وتشجعهم على تحمل المسؤولية وبخاصة مسؤولية اعمالهم .
- تعليم هادف ،الدروس تنظم بكفاية وتبنين بعناية وتحمل اغراضا واضحة .

الشراكة بين البيت والمدرسة ،العلاقات بين البيت والمدرسة تكون داعمة وتعاونية(جلكرست وآخرون ، 1999 : ص 123 و 124) .

وقد أشارت بعض الدراسات مثل دراسة رينولدز وولبرغ Reynolds & Walberg, 1991) إلى تأثير التعليم الفعال على التلاميذ من الناحية الانفعالية والسلوكية والمعرفية، اذ تبين أن قدرات الاطفال المعرفية والنمائية وحجم عملية التعليم وفاعليتها والبيئة المحيطة سواء الأسرية أو الصفية المدرسية أو الأقران تعد مجالات تؤثر على مدى تعلم التلميذ.ويرى كل من رينولدز وولبرغ أن التعليم الصفي في النهاية يأتي نتيجة للعوامل الاساسية الآتية:-

- قدرات التلميذ ودافعيته التي يثيرها المعلم.
- فاعلية التعليم الذي يتلقاه من قبل المعلم .
- المثيرات التي يوظفها المعلم والتي لها اثر بالغ في نمو التلميذ من جوانبه المختلفة.
- البيئة الصفية الملائمة لتلبية احتياجات التلميذ والتي يسهم المعلم في جزء كبير منها.

Reynolds & Walberg, 1991:p.97).(

) ثلاث The Skillful Teacher وقد حدد سافير وغوير في كتابهما :المعلم الماهر(مجالات تندرج فيها مهارات التعليم الفعال ، وهذه المجالات هي:-

1- إدارة الصف وتنظيم التعليم.
2- تنفيذ الدرس.
3- تقويم التعليم وتقويم التعلم لدى التلاميذ(Saphier and Gower,1987.p.75)

وصنف ابو لبدة المهارات ووضعها في ثلاث فئات هي:-

1- مهارات التخطيط واعداد الدروس.

2- مهارات تنفيذ الدروس.

3- مهارات التقويم.(أبو لبدة وأبو زينة ،1996: 21-22)

أما في مجال الادارة الصفية فإن هناك مهارات يجب على المعلم أن يقوم بها ليكون فعالاً. ومن أهم هذه المهارات وضع مستويات أدائية (سلوكية) للتلاميذ والسعي لتحقيق هذه المستويات والتوقعات ، وتعزيز السلوك المرغوب فيه ،ومراقبة سلوك التلاميذ ، وخفض السلوك غير المرغوب فيه وإزالة أية عوائق تحد من تعلم التلاميذ . وبصورة عامة فقد أشارت سكورسكي وآخرون (Sikorski et al,1996) إلى أن مهارات التعليم الفعالة لدى المعلمين هي تلك التي تتعلق بنمط تقديم المادة الدراسية ، وتشجيع مشاركة التلاميذ وتقديم اجراءات تغذية راجعة تصحيحية.(Sikorski et al, 1996. p. 27).

وإن تميز المعلم بالمهارات يشتمل على جملة من الاتجاهات والقيم والمبادىء الاخلاقية والمواقف الايجابية التي تتصل بالمهنة ومهامها ، ويؤدي تبنيها وممارستها في اطار العمل الى الالتزام المهني فيكون بذلك قد أدى عمله بأمانة وتمثل بقول الرسول الكريم محمد(صلى الله عليه وآله وسلم) :قيمته الأداء ةالأتقان قم (أن الله يحب إذا عمل احدكم عملاً أن يتقنه) فالأتقان قمةالأداء وقيمته (مرعي،الحيلة،2002: 343). فالمعلم الجيد هومفتاح العملية التربوية، والإعداد المتكامل له يجعله يمتلك مهارات تربوية ضرورية في مهنته فقد أجمع التربويون على أن عملية التعليم تتضمن ثلاث مجالات رئيسة هي التخطيط والتنفيذ والتقويم ، ويتطلب انجاز كل مجال من هذه المجالات اتقان المعلم لمهارات معينة(جابر،1985: 12).

ولاشك في أن كل مهارة إنّما تمثل ممارسة عملية يؤديها المعلم بغية خلق جو تعليمي تعلمي يضمن تحقيق أكبر قدر من الأهداف ، والوصول إلى تحديد المهارات لابد من أن يتم العمل على تحليل المهمات التي ينبغي أن يؤديها المعلم في عمله التعليمي داخل غرفة الدراسة ، ويتبع هذا التحليل وجود معايير تحدد درجة الأداء الخاصة بكل مهمة أو مهارة كي يهتدي بها المعلم في تحديده للمحتويات والخبرات التعليمية ويحدد أساليب التقويم الملائمة لكل هدف ، فهو

إذا ما وصف كل مهمة من المهمات وصفاً دقيقاُ يكون بذلك قد حول المهمات الى أهداف سلوكية محددة(الخطيب ،1977: 7).

وبالنظر لخطورة دور المعلم في العملية التعليمية أصبح من الضروري أن نهتم باعداده ومن ثم بتقويمه بصورة دقيقة ومستمرة لنساعده على اكتشاف ابعاد شخصيته المهنية بأيجابياتها وسلبياتها لكي يتجدد ويتطور فينعكس اثر ذلك على تلامذته. فلم يعد فن التدريس يقوم على الفطرة والموهبة والتمرس كما كان الحال في الماضي فحسب إنما أضيف إلى ذلك تعلم أصول المهنة وقواعد الفن ، فقد أصبح التدريس علماً له أصوله وقواعده وله فلسفته واتجاهاته التي فالمدرس مرشد وموجه , تقوم على نظريات التربية وعلم النفس والإرشاد التربوي والمهني . وكلما كان المدرس اكثر وعياً وادراكاً لخبرات الطلبة الماضية وآمالهم ورغباتهم واهتماماتهم تعتد نفوسهم بها , وان المدرس الكفء هو الذي يحدث الرئيسية كان اكثر فهما للقوى التي ضوء الاهداف التربوية في سلوك تلاميذه (ناصر ، 2004 ، ص94- التغيرات المرغوبة في 95 .)

ويشير جابر (1998) الى أن التدريس الفعال هو ذلك النوع من التدريس الذي يرفع من مستوى الطالب إلى أقصى ما تسمح به قدراته. وأيضاً يعرف على أنه ذلك النمط من التدريس الذي يؤدي إلى إحداث تغيرات للطلبة في مجالات النمو المختلفة . وقد وصف المدرس الفعال بأنه يملك الامان العاطفي والصحة النفسية وتوافقاً شخصياً معقولاً، وقادراً على دون ان يكون دفاعياً او متسلطاً ، ان يحتفظ بهدوئه في المواقف الصعبة ويستمع باهتمام ويحتفظ بأتجاه لحل المشكلات اكثر من كونه انسحابي(ابراهيم ،2002 ، ص108).

ولقد اشارت الكثير من الأدبيات التربوية الى اهمية التقويم بوصفه ركنا من اركان العملية التربوية , يسبقها ويلازمها ويتابعها لرفع مستواها وتحسينها للوصول بها الى افضل المستويات , فهو يؤدي دورا اساسيا في توجيه العملية التربوية وانحنائها ورفع نوعية مخرجاتها فالتقويم اصبح مركز الاهتمام وملتقى الجهود المكثفة للمؤسسات التربوية في العالم المتقدم(مكتب التربية العربي لدول الخليج ، 1983 : ص156).

ان تقويم الأداء من الممارسات الواسعة الانتشار في عالمنا المعاصر ، وفي كل جانب من جوانب الحياة ، وذلك للأهمية التي يحققها من استخدامه . وتتجلى هذه الاهمية في أن يسهم في تطوير الأشخاص المراد تقويمهم ، اذ يسهم في توفير معلومات مهمة عن مستوى ادائهم ، ويكشف عن الأشخاص الذين لا تتفق قدراتهم وإمكاناتهم ومهاراتهم مع الأعمال الموكلة إليهم ، والإسهام في رسم البرامج التدريبية اللازمة لرفع مستوياتهم وتخطيطها . كما يسهم في رفع معنويات الأشخاص العاملين ، فشعور الأفراد بوجود معايير موضوعية لقياس أداءهم وتقويمه يسهم في تعزيز ثقتهم بأنفسهم وزيادة دافعيتهم للعمل ، ويشعر العاملون بالمسؤولية فعندما يدركون ان نتائج أدائهم للأعمال الموكلة إليهم ستكون موضع تقويم الرؤساء، فانهم سيبذلون الجهود للحصول على الامتيازات التي يستحقها المجدون والابتعاد عن حالات تأنيب المقصرين ، كما يعزز العلاقة بين العاملين ورؤسائهم ، فوجود اساس يكفل الموضوعية والعدالة في إصدار الأحكام على أساس كفاية العاملين بعيداً عن المحاباة والاهواء الشخصية يؤدي الى تقوية العلاقات بين الطرفين .(هاشم ، 1989 : 1910194).

وتقويم الاداء يعد أحد الركائز الاساسية للتقويم التربوي يمكن اعتماده المؤثر في تحسين عمل المعلم وتطويره , اذ يمكن من خلاله تحسين الجوانب النوعية في اداء المعلم من خلال قياس مدى تقدمه وتأخره في عمله على وفق معايير موضوعية والحكم على المواءمة بين متطلبات مهنة التعليم ومؤهلات المعلم وخصائصه الشخصية والنفسية والمعرفية والاجتماعية مما يمكن المؤسسات التعليمية صاحبة القرار من اتخاذ الاجراءات التي تكفل تحسين مستوى اداءه وتطويره . فقد أشار بعض الباحثين الى ان طريقة التقويم التقليدية التي تعتمد على حكم المشرف ونظرته الشخصية هي طريقة قديمة لا يمكن الركون إليها في إصدار أحكام تقويمية موضوعية(باقر ، 1991 : 13). وهناك عدة اساليب تستخدم في تقويم الاداء منها :

1- التقويم على وفق جدول العوامل المؤثرة : ويقوم هذا الاسلوب على اساس وجود استمارة تتضمن مجموعة من الخصائص مثل ، التعاون مع الاخرين والمواظبة والمعرفة بالعمل والقابلية على القيادة .

2- الموازنة بين العاملين : ويقوم هذا الاسلوب بموازنة اداء عامل ما مع اقرانه ، ويبدأ عادة باختيار افضل شخص واضعف شخص من بين العاملين ليشكلا نقطتي قياس ويتم في ضـــوئها تحديد مستويات الاخرين .

3- التقويم على اساس قائمة بيانات موضوعة سلفا : ويتضمن هذا الاسلوب وضع عـــدد مـــن البيانات تصف وتشرح انواع السلوك المختلفة والخصائص التي يمكن ان تتوفر لدى الفرد.

4- التقويم على اساس النتائج المتحقق : ويقوم هذا الاســـلوب علـــى اســـلوب الاداة بتحقيـــق الاهداف.

5- اسلوب التقويم الذاتي : وفيه يقوم الشخص بتقويم انتاجه ذاتيا ليعرف ما تحقق من البرامج المتفق عليه مع رئيسه, وهذا هو الاسلوب الذي اتبعناه في هذه الدراسة .

6- تقويم الاداء عن طريق الكفايات : يعتمد هذا الاسلوب علـــى تحديـــد الكفايـــات المهنيـــة والشخصية على اساس امتلاك المعلم لمجموعة من الكفايات اللازمة للتـــدريس الـــذي يؤهلـــه للوصول الى المستوى المطلوب للنجاح في عملية التدريس(الشيخ واخرون ، 1989 : 338 ؛ التميمي ، 1998 : 5- 6).

وقام الباحث بأستخدام الاسلوب الخامس في بحثه وهو اسلوب التقويم الذاتي .

إن أي نظام تربوي يحتاج تقويم اداء جميع مفاصله لكي يقف على نقاط القوة والضعف والتقدم والتأخر وان يسير على وفق نظام تقويمي علمي يستند الى معـــايير حكـــم متطـــورة. وتساعد عملية تقويم اداء المعلم في المؤسسات التعليمية التربوية على تحقيق مجموعـــة مـــن الاهداف . من بينها قياس تقدمه أو تأخره في عمله على وفق معاييـــر موضـــــوعية والحكـــم على المـــواءمة بين متـــطلبات مهنة التعليم ومؤهلات المعلمين وخصائصهم النفسية والمعرفية والاجتماعية فضلاً عن الكشف عن نواحي القوة والضعف في اداء المعلم مما يمكن المؤسسات التعليمية التربوية من اتخاذ الاجراءات التي تكفل تحسين مستوى اداء المعلم وتطويره .

وهكذا فإن التقويم يستخدم في الحكم على مدى اكتساب المعلم الكفاءة عن طريق الاداء والسلوك الذي يؤديه والذي تسهل ملاحظته وقياسه وليس الغرض من التقويم هو وضع درجات

للمعلم اوموازنته بزملائه ، وبذلك فالتقويم في هذا المجال يهدف الى تزويد المعلم بتغذية راجعة ومستمرة في تعرفه بمدى ما حققه من اهداف وبذلك فهو يساعد المعلم على تشخيص نـــواحي الضعف عنده لعلاجها ولا يهدف الى الحكم عليه بالنجاح او الفشل ، فالمعلم الذي لا يحالفـــه النجاح في احدى الوحدات المكونة للبرامج ، يمكنه ان يكرر المحاولة حتى يتمكن مـــن اتقـــان المستوى المطلوب للكفاءة بنفسه(الفرا ، 1985 : 303)

كما ان تقويم الاداء بشكل مستمر لمخرجات قنوات الاعداد قد يعطي تغذية راجعة في تعديل مسار البرامج , كونه من الوسائل الدافعة للافراد التي تولد لديهم مشاعر ايجابية كونهم يعدون جزءا ً مهما ً من المنـــظومة , وان القائمين على ادارة تلك المنظومة وتطويرها يركزون اهتمامهم على تحسين كفاية عناصر البرامج وتثمين جهودهم مما يدفعهم لبذل جهودا اكبر وتغيير بعض الاتجاهات السلبية في العمل ومن هنا يلحظ ان عملية تقويم الاداء لايمكن الاستغناء عنها في اي منظمة او مؤسسة خدمية او تعليمية , لان تقويم الاداء يعد احد الركائز الاساسية في نظام التعليم . (العبيدي والطائي ، 2000 : ص 43).

وإن أختيار تقويم الأداء من خلال الكفايات هو من انسب الأساليب في التقويم وأكثرها فعالية .. لأن محك الكفايات التعليميه يعد من أهم المحكات المعمول عليها في تقويم عمل المعلمين ،اذ يكشف عن قدرة المعلم على تأدية العمل الذي يعد له بكفاءة ، وهو المؤشر الأساس والدليل المقبول لنجاحه ، كما يمكن ان يكشف عن قدرة المعلم على اداء مهماته التعليمية المتوقعة منه بغض النظر عن المدة التي قضاها في التدريب على الكفايات ، كما يمكن ان يقدم هذا الأسلوب للمعلم مهارات التقويم الذاتي ، اذ يناقش المعلم تفهم الوحدات المكونة للبرامج التدريبية مع نفسه وهذا يؤدي الى العمل الجاد لتحقيق النجاح(الفرا، 1985 : 302) .

يرى الباحث أن استخدام أسلوب التقويم الذاتي لأجل تقويم أداء معلمي العلوم في ضوء مباديء التدريس الفعال ، يعد أسلوباً مناسباً لتحقيق الأهداف التي يسعى البحث الحالي الى

تحقيقها . وذلك لجملة مسوغات وأسباب منها ، قصور الإعداد الحالي للمعلم ، وعدم كفاية الوقت المتاح لبرامج التدريب لتنمية المعلم في اثناء الخدمة .

فضلاً عن التغيرات العلمية والتكنولوجية والتقنية في الوقت الحالي التي تستلزم ضرورة تطوير برامج اعداد المعلم وتدريبه بأساليب متنوعة من بينها استخدام مداخل حديثة في التدريس والتعليم، والحاجة إلى الاهتمام بتحقيق الأهداف ، فلا يتم الاهتمام بها كما ينبغي في الوقت الحالي ومن بين هذه الأهداف واهمها اكتساب وتنمية المعلمين قبل الخدمة وفي – الاتجاهات العلمية – الأسلوب الابتكاري –اثنائها للآتي:(الأسلوب العلمي في التفكير المهارات بأنواعها ومن أهمها المهارات العلمية والاجتماعية –الميول والاتجاهات العلمية ومهارات الاتصال)، والحاجة الى جعل التعليم أبقى أثراً ، إذ أنه من الملاحظ ان الجانب المعرفي في اعداد المعلم الذي يتم التركيز عليه حالياً سرعان ماينجز ، ولكن ما يهدف اليه التربويون والمختصون في الوقت الحالي هو تحقيق ثقافة الابداع بدلاً من ثقافة الذاكرة . فضلاً عن الحاجة الى تحقيق الجودة الشاملة في اعداد المعلم وتدريبه(نصر ، 2000 : 2).

والتقويم التربوي في حد ذاته هو اصدار الحكم على مدى تحقيق الاهداف التربوية المنشودة على نحو تحدده تلك الاهداف . كذلك فان التقويم التربوي يعد جزءا متصلا مع عملية التدريس لاستمرار وجهده فيه يعتبر توجيهي وتشخيصي وعلاجي في الوقت نفسه , مما يمكن المؤسسات التعليمية بها من اتخاذ الاجراءات المناسبة لمستوى اداء المعلم . لذا فقد اجرت الكثير من دول العالم دراسات وبحوث اعتمدت اساسا تقويم الأداء لتشخيص أوضاعها التربوية الراهنة وتحسينها وتطويرها من خلال الرسائل الجامعية . وهذه الدراسات احدثت تحولا في الكثير من الممارسات التعليمية والادارية والمناهج الدراسية من بداية هذا القرن (فان دالين ، 1985 : ص342). وأن تقويم الاداء يعد احدى الركائز الأساسية التي يمكن اعتمادها في تطوير عمل المعلمين ، اذ يمكن من خلالها تحسين الجوانب النوعية في اداء أولئك المعلمين، فضلاً عن ان التقويم يمثل تغذية راجعة في تطوير العملية التربوية بما فيها التدريس(حسن ، 1978 : 3) .

وبناء على ما سبق عرضه يمكن إيجاز أهمية البحث الحالي في الآتي:

1 ــ يسهم هذا البحث في تطوير استراتيجيات التدريس الفعال لدى المدرسين لأنها تلقي الضوء على تلك الاستراتيجيات التي من شأنها تطوير التعليم.

2 ــ أفادة المعلمين والمدرسين بشكل عام ومعلمي ومدرسي العلوم بشكل خاص من خلال بيان مدى الاهتمام بالجوانب الوجدانية كالميول والإتجاهات والمهارات والاستعدادات والقيم، ولــيس التركيز فقط على الجانب المعرفي في تعليم العلوم .

3. تسهم في تسليط الضوء على واقع تدريس مــادة العلــوم فــي مدارســنا ومــستوى الأداء التدريسي.

4 ــ يأمل الباحث أن تفيد الجهات ذات العلاقة بالعملية التربوية من النتائج التي يــسفر عنهــا البحث كمؤشرات لجودة الأداء التعليمي.

ثالثاً: أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على:

1.مدى ممارسة مدرسي العلوم لمباديء التدريس الفعال في أدائهم التدريسي .

2. التعرف على دلالة الفروق في مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم بحــسب متغيــر الجنس

3. التعرف على دلالة الفروق في مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم بحــسب متغيــر العمر .

4. التعرف على دلالة الفروق في مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم بحسب متغير مدة الخدمة .

5. التعرف على دلالة الفروق في مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم بحــسب متغيــر المؤهل الدراسي .

رابعاً: حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على عينة من معلمي مادة العلوم في مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية في محافظة دهوك للعام الدراسي2012-2013.

خامساً: تحديد المصطلحات:

أ.التقويم (Evaluation(:

التقويم (لغةً): قومت الشيء تقويما ، وأصله ان يقيم هذا مكان ذلك: وبلغنا ان اهل مكة يقولون : استقمت المتاع أي قومته. (أبن زكريا ، 1991 : 43). او هو التثمين اي اعطاء الشيئ قيمة ما .

اما التقويم (تربويا): فهو قياس مدى تحقق الاهداف التربوية .(القرشي 2010) .

أما التقويم (اصطلاحاً) فقد ورد في الأدبيات العديد من التعاريف اذ يعرفه كل من ميرن (, 1992 Merrin:)

عملية يجري من خلالها تحديد كفاية العاملين وقياس الاسهامات في انجاز الاعمال المكلفين بها: p. 16) (Merrin,1992).

و(ابو زينة ،1997):

" تحديد مدى التوافق بين النتاجات التعليمية والاهداف , اي مدى بلوغ الطالب للاهداف التربوية التي تشهدها المناهج "(أبو زينة ، 1997 : ص 5)

و (عودة , 1998):

"عملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها لتحديد درجة الاهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل" (عودة ، 1998 : ص 26)

و (التميمي , 1999)

"عملية تصدر فيها احكاما على قيمة الاشياء او الاشخاص أو الموضوعات في ضوء معايير ومستويات محددة لتقدير تلك القيمة وتعديلها او تحسينها او تطويرها"(التميمي ، 1999 : ص 152)

و(ملحم ، 2000):

"عملية اعداد أو تخطيط للمعلومات تفيد في اعلان اصدار أحكام تؤدي الى اتخاذ قرارات أفضل من بين بدائل متعددة من القرارت "(ملحم ، 2000 : ص 66).

و(أبو الهجاء ، 2001):

"عملية يقوم بها شخص أو مجموعة لمعرفة مدى نجاحه أو فشله عندما يقوم بعمل ما"(أبو الهجاء ، 2001 : 169)

و(العجيلي واخرون , 2001):

" الوصول الى احكام عن مدى قدرة البرنامج التعليمي على تحقيق الاهداف المرسومة من خلال تعرف أرائهم عن عناصر العملية التعليمية "(العجيلي وآخرون ، 2001: ص 5).

و(صادق ، 2001):

" عملية اعطاء قيمة كمية محددة لقياس جوانب اداء الفرد"(صادق ، 2001 : ص 222)

و (كرونلاند , 2002):

" عملية منظمة لتحديد مدى تحقق الاهداف االتربوية "(الدليمي وعدنان ، 2002 : ص7).

ب. الاداء (perfomance:) : عرفه كل من

(المفتي,1982):

" انه سلوك المعلم بجميع افعاله المتعلقة بالعملية التعليمية داخل الصف وخارجه "(المفتي ، 1982 : ص 25) .

و (البياتي 1985):

سلوك المعلم الذي يظهره داخل الصف في اثناء تعليمه المواد الدراسية في المدارس كأن تكون فعاليات والفاظ وحركات وايحاءات وغيرها مما ينسجم وشخصيته (البياتي ، 1985 : ص 16).

و (ميخائيل ,1995):

"هو السلوك الذي يقوم به الفرد على ان يكون هذ السلوك مقبولاً ومناسباً يؤدي الى نتائج مرضية، ويكون عرضة لاعادة حدوثه "(ميخائيل ، 1995 : ص 337).

و (حمادنه ,2001) :

" ما ينجزه المعلمون من الممارسات والفعاليات والانشطة اللازمة في تدريس المادة على وفق استمارة الملاحظة المعدة لتحديد مستواهم "(حمادنة ، 2001 :ص19) .

جـ.تقويم الأداء (performance Evaluation): عرفه كل من:

(زويلف ، 1986):

"الاجراء الذي يهدف الى تقييم منجزات الافراد عن طريق وسيلة للحكم على مدى مساهمة كل فرد في انجاز الاعمال التي توكل اليه بطريقة موضوعية "(زويلف ، 1986 : 3).

و(برعي ، 1987) :

" العملية التي تحدد بها كفاية العاملين ومدى اسهامهم في انجاز المهمات الموكله اليهم "(برعي ، 1987 : 49).

و (العقيلي ، 1989) :

"هو عملية يتم بموجبها تقدير جهد العاملين بشكل عادل وذلك استناداً الى عناصر يتم على أساسها مقارنة ادائهم بها لتحديد مستوى كفاياتهم "(العقيلي ، 1989 : 21) .

و (معروف ، 1992):

"مقارنة الواجبات التي تتضمنها استمارات وصف العمل مع واقع الإجراءات اليومية التي يتولاها الشخص "(معروف ، 1992: 118) .

و (عبيدات : 1995):

"العملية التي يقاس بها مستوى أداء أعضاء المنظمة وتقويمهم ومعرفة معدلات الإنجاز الحقيقية للعاملين في مدة زمنية معينة "(عبيدات ، 1995 : 17)

وتجمع التعريفات السابقة على أن تقويم الأداء هو عملية تحديد وقياس لمستوى أداء الأشخاص ، ومقارنة أدائهم على وفق معايير ومحكات معدة ومحددة بحسب أسس علمية من أجل معرفة معدلات الإنجاز ومستوى كفاءة كل شخص للأعمال الموكلة اليه في مدة زمنية معينة . وبذلك يمكن ان يعول عليها الباحث في خدمة أهداف بحثه الحالي .

ومما هو جدير بالذكر أن هناك خلط في استخدام كلمتي (التقويم) و(التقييم) ، اذ يعتقد أن كلتيهما يعطي المعنى نفسه . مع العلم انهما تفيدان في بيان قيمة الشيء ، الا ان كلمة التقويم صحيحة لغوياً ، وهي اكثر انتشاراً في المجال التربوي وانها تعني زيادة على بيان قيمة الشيء ، تعديل أو تصحيح ما اعوج منه ، أما كلمة التقييم فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط (ابو لبده ، 1982 : 61) .

د.التدريس الفعال(Active teaching):

عرفه القاعود وابو أصبع(1997):

"عملية تنظيم المواقف التي يتعلم التلاميذ من خلالها تعليماً يجعلهم قادرين على أكتساب المعرفة وتكوين الاتجاهات وتنمية المهارات وتقويم ذلك تقويماً شاملاً متنوعاً ومستمراً لتصبح بذلك عملية التعلم تعلماً في المواقف الصعبة " (القاعود وأبو أصبع ،1997: 175).

وعرفه طوالبة(2000):

" عملية تنظيم المواقف التي تساعد التلاميذ على أكتساب المعارف وتنمية الاتجاهات وتكوين المهارات بمتعة وسرور"(طوالبة،2000: 207) .

وعرفه الشبلي(2000):

" التعلم الأكثر رسوخاً لدى المتعلمين والأكثر نفعاً لهم في حياتهم الحاضرة والمستقبلية "(الشبلي،2000: 73).

وعرفه إبراهيم (2000):

"هو ذلك التدريس الذي يقوم على بعدين هما مهارة المدرس وبراعته في خلق الإثارة العقلية والفكرية لدى الطلبة تؤثران إيجابا في نوعية التعليم والصلة الايجابية بين المدرس والطلبة وأنماط العواطف والعلاقات التي تثير دافعية الطلبة لبذل ما في وسعهم في الدراسة لها دور في جعل التدريس أكثر كفاية وانتاجية "(إبراهيم،2000،ص205).

وعرفه آدم(2002):

" ذلك النمط من التعليم الذي يقود الى التعلم أوتحصيل أفضل عن طريــق مواقــف التفاعــل المباشرة بين المعلم وتلامذته "(آدم، 2002: 110).

وعرفه سعادة(2007) :

" طريقة تعلم وتعليم في آن واحد يشترك فيها الطلبة بأنشطة متنوعة تــسمح لهــم بالإصــغاء الإيجابي والتفكير الواعي والتحليل السليم لمادة الدراسة حيث يتشارك المتعلمون في الآراء في وجود المعلم الميسر لعملية التعلم مما يدفعهم نحو تحقق أهداف التعلم " (بدير.2008، ص35).

أما التعريف النظري للتدريس الفعال:

هو قدرة المعلم أو المدرس على تنظيم المواقف التعليميــة وإكــساب الطلبــة المعرفــة والاتجاهات والقيم والمهارات وفقا لميولهم ورغبتهم في دراسة مادة العلوم ، وجعل الطلبة أكثر إيجابية في الدرس .

اما التعريف الاجرائي لمقياس اداء التدريس فهو :

الدرجة الكلية التي يحصل عليها المعلم من خلال اجابته عن فقرات مقياس اداء التدريس المــستخدمة كأداة في البحث .

الـفـصل الـثـانـى

خلفية نظرية ودراسات سابقة

- **الجزء الأول: خلفية نظرية**
- **الجزء الثاني: دراسات سابقة**

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

يتضمن هذا الفصل جزأين ، أحدهما يتعلق بالخلفية النظرية التي تتناول التدريس الفعال ومبادئه ومهاراته وخصائصه والأسس التي يعتمد عليها ودور الطالب والمدرس فيه ، أما الجزء الآخر فتم تخصيصه لعرض بعض الدراسات السابقة وكما يأتي:

الجزء الأول : خلفية نظرية

1.مفهوم التدريس الفعال :

لقد أظهر الأدب التربوي أن المدرسة الفعالة هي مدرسة ما يمكن ان توصف بانها فعالة لان تلاميذها يتقدمون اكثر مما يمكن ان يتوقع من قدرتها الاستيعابية ،ومدرسة اخرى وصفت بانها فعالة لانها تضيف قيمة اخرى لحصيلة تلاميذها بالمقارنة مع مدارس اخرى تستوعب عددا مشابها من التلاميذ . وعن خصائص المدرسة الفعالة ، فان احدى تلك الخصائص هي امتلاكها لمجموعة واضحة ومحددة من الاهداف المتفق عليها ،وتحديد مثل هذه الخصائص وتعريفها يعد مساهمة رئيسية تقدمها البحوث في هذا المجال ،وهناك ملامح مميزة مشتركة تتميز بها المدارس الناجحة على المستوى الدولي ، والتفكير بها والعمل على تطويرها من شأنه ان يسهم في زيادة فعالية المدارس . ويعلق فولان ويقول : ليس كل تغيير يعني التحسين ،ولكن كل تحسين يؤدي الى التغيير ،وان الاسلوب السطحي والسريع لعملية التغيير لا يجدي نفعا.

ومن هذا يظهر ان المدرسة الفعالة تضيف قيمة ملحوظة الى تحصيل التلاميذ مقارنة بالمدارس الاخرى التي تخدم عددا مماثلا من التلاميذ . وتستطيع المدرسة الفعالة ان تعزز اعلى انجاز اكاديمي لاكبر عدد ممكن من تلاميذها على اختلاف خلفيات اسرهم الاجتماعية والاقتصادية . (جلكرست وآخرون ، 1999 : ص 22 – 27 – 28 – 34 – 122) .

ومن صفات المعلم الفعال هي البشاشة والحيوية والحماسة والعدالة والامانة والذكاء والتحلي بالاخلاق الحميدة والصبر والتحمل، وروح المعرفة والاستفهام وتذوق النكتة والجمال والاحساس بالقدرة والكفاية في العمل والانجاز. والمعلم الفعال يعمل على تطوير المنهاج

وكذلك الواجبات المدرسية والاختبارات ،وان كان بعضهم يولي نتيجة الاختبارات المدرسية الاهمية وليس المؤدية اليها وهو متمكن من مادته التي يعلمها . وتعرف فاعليته بمدى ما احرزه الطلبة من تقدم نحو تحقيق الاهداف التربوية المعينة .ولتحديد فاعليته علينا ان نقيس سلوك طلبته وليس سلوكه هو شخصيا . ويكون حديث المعلم في الصف اقل ما يمكن ،ويكثر حديث الطلبة اكثر ما يمكن ليتحدثوا ويحاوروا ويناقشوا ،فكلما ازدادت مشاركتهم كلما ازداد في الصف النشاط والحيوبة . واذا كانت علاقة المعلم حسنة مع الطلبة وكانت نظرتهم ايجابية للمدرسة ولعملية التعليم ،قادهم ذلك الى الاهتمام بما يقوله المعلم وزاد من اقبالهم على التفاعل معه ومن المتوقع ان يوجه المعلم انتباه الطلبة اولا الى ما يريده منهم ثم يقوده هذا الانتباه ويعمل على تعزيزه وادامة امده . ويمكن تعريف قدرة المعلم على انها مجموعة المعارف والقدرات والمبادئ التي يحملها ويؤمن بها والتي يوظفها في تدريسه .(عدس ، 2000 : ص42).

وكذلك فأن من خصائص المعلم الناجح : ان تكون له الكفاءة العلمية، اذ عليه ان يقدم للطلاب المعلومات والخبرات التي يحتاجونها في مادته المقررة ويفترض في المعلم ان يكون ملما بتلك المعلومات بشكل واضح وصحيح , ولا يمكن للمعلم ان يقدم للطالب معلومة بشكل سليم اذا لم يكن مستوعبا لها . كما يجب على المعلم ان يتصف بالكفاءة التربوية لان الالمام بالمادة العلمية لا يكفيه ،اذ لابد من ان يضم اليه معرفة بالطرق التربوية المناسبة في التعامل مع الطالب ،فالطالب هو انسان له روح وعقل وانفعالات وجسد ويمر في الحالات النفسية والانفعالات المختلفة ،لذا لابد للمعلم ان يحسب حساب ذلك وان يكون ملما بالطرق التربوية وان يكون على دراية باساليب التعامل مع الطلاب .ومن اعظم عوامل نجاح المعلم هي رغبته في التدريس ،فالمعلم مالم يكن مدفوعا بحب التعليم ولديه رغبة في اداء عمله فلن يتحمس لمهنته وبالتالي لن ينجح فيها .ومن اعظم ما يبعث الرضا في النفس ويشعر الانسان بقيمته في الحياة نشر ما يملكه من علم . (العبدالكريم ، 2012 : ص1).

وعلى هذا الاساس فهناك خصائص معينة تمتاز بها المدارس الفعالة اشار اليها المختصون ويمكن اعتبارها تقويما لأداء تلك المدارس ومنها :

1.القيادة المهنية ،تكون حازمة وهادفة وذات منحى تشاركي قيادي .

2.ذات اهداف ورؤية مشتركة وفيها وحدة الهدف وثبات في الممارسة وزمالة وتعاون

3.البيئة التعلمية ،جو يسوده النظام وبيئة عمل مشوقة .

4.التركيز على التعليم والتعلم واستغلال اقصى وقت للتعلم والتركيز الاكاديمي والتركيز على التحصيل .

5.يكون التعليم هادفا ومنظما وفعالا ووضوح الغرض ودروس منظمة وممارسة تكيفية

6.توقعات عالية ومتواصلة وتوفير التحديات العقلية .

7.تعزيز ايجابي ونظام طلابي واضح وعادل وتغذية راجعة .

8.مراقبة اداء التلاميذ وتقويم اداء المدرسة .

9.حقوق التلميذ ومسؤوليته ورفع مستواه واعتبار الذات ومواقع المسؤولية لديه .

10.الشراكة بين البيت والمدرسة ومشاركة الوالدين في تعلم اطفالهم .

11.تطوير الجهاز التعليمي وفق حاجات المدرسة(جلكرست وآخرون ، 1999 : ص 29) .

ويعد التدريس الفعال أحد مجالات أبحاث التدريس ،وقضيته الرئيسة هي الوصول إلى أنجح الطرائق التي تجعل التدريس مثمراً، ولا شك أن تلك الطرائق هي العامل المشترك في الإطراف المعنية بالعملية التربوية كافة من موجهين ومدراء وأولياء أمور وغيرهم فالتدريس الفعال كمفهوم هو محصلة رغبة المجتمع عموماً في أن يتعلم أبناؤه شيئاً محسوساً في المدارس. (walberg,. 1995،p.471)

ويمكن تحديد خصائص التعلم الصفي الفعال في النقاط الآتية:

- ان يكون مناسبا للمتعلم من حيث الوقت الذي يتطلبه والجهد الذي يبذل فيه .
- ان يكون واضح الهدف ذا معنى للمتعلم ، يرتبط بحاجاته وميوله ، ويخدم متطلبات حياته .

- ان يبقي اثرا لدى المتعلم .
- ان يكون مبنيا على فهم المتعلم وادراكه حتى يكون مستمرا ،فالتعلم الفعال هو الذي يمكن المتعلم من استخدامه والافادة منه في مواقف جديدة .فالمتعلم الذي يكتسب من المدرسة طريقة علمية سليمة سيعمم هذه الطريقة ويستخدمها في حل مشكلات الحياة بعد نجاحه في حل المشكلات .
- ان يكون مسيرا ذاتيا يقوم على مبادرة المتعلم ونشاطه .
- ان يكون مبنيا على تعزيز المتعلم واثارة دافعيته بالثواب بدلا من العقاب . فقد اجريت تجارب كثيرة لدراسة اثر الثواب والعقاب فوجد ان الثواب يشجع على التعلم اكثر من العقاب (الزيود وآخرون ، 1999 : ص 37 -38) .

والمقصود بالتدريس الفعال هو قدرة المدرس على استخدام أساليب تدريسية مناسبة لتحقيق أهداف تعليمية معينة ،فالمدرس الذكي هو من لديه القدرة على الانتقال من أسلوب تدريسي إلى أخر حسب نوعية الأهداف التعليمية ولكي يصل المدرس إلى مرحلة التدريس الفعال ينبغي عليه أن يضع أمام عينيه الاعتبارات الآتية(مهارة المدرس،وبراعته في خلق الإثارة العقلية والفكرية لدى طلبته ويتحقق ذلك من خلال وضوح الشرح وأسلوب العرض وكذلك التأثير الايجابي في الطلبة،الصلة الايجابية بين المدرس والطالب وأنماط العلاقات الإنسانية التي تثير دافعية الطلبة لبذل أقصى ما في وسعهم) ويتم ذلك عن طريق:-

أ ـ الاهتمام بالطلبة وما بينهم من فروق فردية.

ب ـ أعطاء الفرصة للطلبة للمناقشة والاستفسار والاهتمام بالإجابة عن أسئلتهم .

ج ـ الاهتمام بفهم الطلبة للمهارات وكيفية تطبيقها.

د .تشجيع الطلبة على الإبداع والاعتماد على النفس في التعليم (إبراهيم ، 2000، ص205).

ومن خصائص التعلم الفعال ايضا ,هي انها تؤخذ من اربعة مصادر وهي :

- خبرة المعلمين المعتمدة على ممارساتهم الصفية .
- البحث في التعليم الفعال .

- مشاهدات التعليم والاشراف وتدريب المعلمين الطلبة وتقويم المعلمين .
- ما يجب ان يقوله التلاميذ انفسهم(جلكرست وآخرون ، 1999 : ص 79).

ومن جهة اخرى فلقد حدد (رذرفورد) خصائص وشروط التعليم الفعال بما يلي :

- استخدام المرونة في طرق التدريس .
- تقديم تعليم شخصي مباشر يخاطب المتعلم .
- ملاحظة العالم من وجهة نظر المتعلم .
- استخدام التجريب .
- اتقان مهارة اثارة الاسئلة
- معرفة المادة الدراسية بشكل متقن .
- اظهار الاتجاهات الودية نحو المتعلم .
- اتقان مهارات الاتصال والحوار مع المتعلمين (الترتوري ، 2008 : ص1).

ويحتل التعليم مكاناً مهماً في كل المجتمعات، لكون التعليم مهنة ليس بالمهنة العادية بل)، لأنها تعد العناصر البشرية المؤهلة لمختلف The mother professionهو المهنة الأم (المهن الأخرى فضلاً عن أن مهنة التعليم سابقة لجميع المهن(زيتون، 1999: 41). وللتعليم مكانة رئيسية في عملية تعليم وتعلم الجيل ، إذ يشكل جانباً مهماً من جوانب الاعداد المهني للمعلم من الناحية النظرية والتطبيقية على حد سواء . إن عملية التعليم تسهم في ترجمة الأهداف التربوية الى حقائق ومعلومات ومناهج وتصميمات ونظريات ينبغي أن تستوعب ، وأتجاهات وقيم وميول ومهارات ينبغي لها أن تنمى ، وهذا يعني أن التعليم هو الأداة الفعالة من أدوات تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع والأهداف التعليمية لكل مادة دراسية، ومن الصعب تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية من دون توافر الأسس الرصينة لمستوى عملية التعليم التي تجعل من التعليم فعالاً وهي:

- اعداد المعلم المعد إعداداً علمياً ومهنياً جيداً، والملم بالكفايات والمهارات اللازمة.
- إلمام المعلم بأسس الاستخدام الناجح وقواعده لوسائل وتقنيات التعليم .

- مدى مواكبة المعلم للتطورات والاتجاهات الجديدة في العلوم التربوية والنفسية ونتائج البحوث والدراسات بما يدفع إلى إعادة تقويم المعلم لأساليبه وطرائقه.
- الايمان بأن ليس للتعليم نمطية واحدة ثابتة يمكن إتباعها في تعليم المواد والموضوعات الدراسية.
- وجود المناهج الملائمة لمستوى نضج المتعلمين العقلي والمرتبطة بحاجاتهم وحاجات مجتمعهم واتجاهات العصر الذي يعيشون فيه.
- توافر وسائل وتقنيات التعليم .
- الطالب الثابت المتكيف والمنسجم مع الاجراءات القائمة داخل الصف ، والمتمكن من العمل وذو الدافعية العالية.(الفتلاوي ، 2003 : 20).

ومن الخبرات في هذا المجال فاننا نعتقد بان الخصائص المركزية والاساسية للمدرسة الفعالة هي :

- قيادة مهنية بنوعية عالية وتضاف هنا الادارة لاهميتها .
- تركيز على التعليم وتعلم التلاميذ .

منظمة تعلمية,جهاز تعليمي راغب بان يكون متعلما ويشارك في برامج النمو المهني(جلكرست وآخرون ، 1999 : ص 30). وهناك طرق عدة واساليب متنوعة لزيادة فاعلية المعلم ورفع مستوى الانجاز عند الطلبة ومستوى العملية التربوية بشكل عام ومنها :

1.ان يلازم المعلم الطالب سنتين متتاليتين في المتوسط،وفي هذا وقت كافي لتوفير فرصة للمعلم للتعرف على الطالب واتجاهاته وقدراته ويفيد الطالب من هذه الفترة مع امتدادها اكاديميا وعاطفيا ويصبح اكثر الفة مع معلمه .وعادة تتبع هذه في المدارس الاولية (1 – 4).

2.هناك من ينادي بأطالة اليوم الدراسي بحيث يبدأ من الثامنة صباحا وحتى الثالثة والنصف ،ولمدة خمسة ايام في الاسبوع لنخلق عند الطالب نوعا من الولاء لمدرسته ومعلمه ,وهناك من لا يستسيغ ذلك ويعتبره ارهاقا للطالب .

3.زيادة استغلال البناء المدرسي والمرافق التربوية .

4.ان يخصص 67% من وقت الدوام المدرسي الى انشطة تربوية ذات مستوى عال تحت اشراف معلمين مختصين .

5.تخفيف الاعباء الادارية والروتينية عن المعلم او اعفاؤه منها كليا ،حتى يتفرغ بشكل كلي لعملية التدريس(عدس ، 2000 : ص 119-120)

ومن هنا يظهر لنا ان التعليم الفعال ليس مجموعة ثابتة من المهارات والمعارف ،بل هو تطور دائم وتكيف مستمر لحاجات مجموعات التلاميذ المختلفة ،انها عملية مستمرة وليس حدثا . فالتعليم الفعال يعنى بمراجعة وتدقيق ما تم انجازه مع التلاميذ واختبار وتوضيح ما تم تعلمه وتشجيع التلاميذ على تقديم افكارهم واراءهم . ولقد كشفت دراسة عن تقويم المعلم المبتدئ ،ان المعلمين الاكثر فعالية يدعون تلاميذهم بالاسم ويستمعون باهتمام لما يقولون ويتقبلون العبارات التي تعبر عن مشاعرهم ويثنون على نجاحاتهم ويشركونهم بصنع القرار .وهذا يتفق مع نتائج البحث المتعلق بفعالية المدرسة في ان الاعتراف بحقوق التلميذ ومسؤولياته تعد من خصائص المدارس الفعالة (جلكرست واخرون ، 1999 : ص 96) .

2.مهارات التدريس الفعال (Active Teaching Skills):

يمكن تقسيم مهارات التدريس الفعال حسب المجالات كما يأتي:

أ.مجال التخطيط: يتضمن هذا المجال عدد من المهارات وهي:

- مهارة تخطيط الدرس: إن التخطيط للدرس لا يعني تدوين موضوع الدرس في كراسة التحضير كيفما اتفق ، وانما هو عملية منظمة وهادفة تتضمن اتخاذ مجموعة من الاجراءات والقرارات للوصول الى الأهداف المنشودة على مراحل معينة وخلال مدة زمنية محددة باستخدام الإمكانات المتاحة أفضل استخدام(جامل ، 2000 : 97) . فالتخطيط للدروس اليومية هو التصور المسبق للعملية التعليمية والخطوات التي يسترشد بها في تنفيذ الدرس داخل الصف من آجل انجاز الأهداف المحددة (عبيدات ، 1989 ، ص29). فالتخطيط بهذا المفهوم يمثل الرؤية الواعية التي تستوعب أبعاد الموقف التعليمي وعناصره وما يقوم بينهما من علاقات متداخلة ومن ثم تنظيم هذه العناصر

بشكل يؤدي الى تحقيق الأهداف المرجوة ، وهذا يتطلب من المعلم رؤية صائبة وإستبصاراً ذكياً لأنه يعتمد على قدرته على التصور المسبق لعناصر الموقف التعليمي ومتغيراته (الخليفة ، 1996: ص 40).

- مهارة تحديد أهداف الدرس: يمثل تحديد أهداف الدرس العنصر الثاني من عناصر التخطيط وهي من أهم العناصر لأنها تحقق للمعلم عدداً من الوظائف ، منها إنّها تساعده في تحديد الخبرات والأنشطة التعليمية للدرس ، وفي تنظيم التتابع الذي تدرس به ، وفي إختيار استراتيجيات التعليم ، وفي وضع معايير لتقويم فاعلية التعليم ، وهذا يعني ان الأهداف تمثل الأساس الذي يتم في ضوئه تحديد العناصر الباقية في خطة الدرس(الخليفة، 1996: 44) . فعلى المعلم أن يحدد أهداف الدرس التي ينبغي أن تتوافر فيها مجموعة من الشروط والمواصفات:-

أ ــ أن يركز الهدف على سلوك الطلبة لا على سلوك المعلم.

ب ــ أن يكون الهدف قائماً على أساس نواتج التعلم المتوقعة.

جـــ أن يكون الهدف واضح المعنى قابلاً للفهم.

دـــ آن يكون الهدف قابلاً للملاحظة والقياس .(البغدادي،1984،ص92).

- مهارة تحليل محتوى المادة الدراسية: المحتوى هو مجموعة من المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم التي يراد بها من المتعلم اكتسابها من خلال عملية التعلم، وهي محددة أصلا في المنهاج أو الكتاب المدرسي وعلى المعلم تنظيمه تنظيماً منطقياً ونفسياً يتفق مع البنية المعرفية للمتعلم.(ابوجادو ، 2003 ، ص426).
- مهارة توزيع الوقت على عناصر خطة الدرس: ويعني ذلك توزيـــع زمنـــي للأنـــشطة المتضمنة فيها والذي يعكس بدوره مهارة المعلم ودقته على تحديد الكم المناســـب مـــن المعلومات بما يناسب زمن الحصة المقررة.(إبراهيم ، 2002 ، ص141).
- مهارة تهيئة تقنيات التعليم المناسبة : إن تهيئة تقنية التعليم المناسبة تساعد المعلم على مواكبة النظرية التربوية الحديثة التي تعد المتعلم محور العملية

التعلمية.(الحيلة،1998،ص54). فتحديد التقنية المناسبة يعد من الأركان الاساسية لخطة أي درس من الدروس والتي اذا ما تكاملت مع طرائق التدريس المناسبة والمادة الدراسية والأنشطة المصاحبة كان لها دورها الفعال في بلوغ التلاميذ أهداف الدرس ، أي أن تقنية التعليم أداة لمساعدة التلاميذ على فهم الكثير من الأمور المجردة (حميدة وآخرون ،2000: 64).

ب ـ **مجال التنفيذ:** يتضمن هذا المجال عدد من المهارات وهي:

- مهارة تهيئة الطلبة للدرس: تعرف التهيئة بأنها وسيلة أو عملية لحث الطلبة على التعلم(Brown،1975،p.87). وتهدف التهيئة إلى تكوين إطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات التي سوف يتضمنها الدرس ، وقد بينت البحوث أن تحصيل التلاميذ واحتفاظهم بما تم تعلمه لفترة طويلة يزداد حين يعمل المعلمون عن قصد في تهيئة التلاميذ واستثارة استعدادهم . معنى ذلك أن التهيئة تساعد التلاميذ على تعلم أكثر وذلك لانهم يركزون انتباههم على المادة التي يتعلمونها ، ويحسنون قدراتهم على مراقبة فهمهم ذاتياً، ويزداد ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة الموجودة (Eby،1992;p.336).
- مهارة استخدام السبورة : تعد من أهم الوسائل التعليمية البصرية ولها فوائد عديدة لأنها تناسب العمل الجمعي.(إبراهيم،1985،ص223). وعند استعمال المعلم للسبورة عليه أن يدرك إمكانية استخدامها لتحقيق غرضين هما استعمال السبورة بوصفها صحيفة يضع عليها بعض الرسومات والكلمات المهمة وغيرها لمدة وجيزة، واستعمالها كلوحة للعرض تتضمن رسوماً بيانية أو اشكالاً هندسية مخططة تخطيطاً دقيقاً(ابراهيم ،2002: 120).
- مهارة عرض الدرس : هنالك الكثير من المهارات إلا أن البحوث والدراسات تناولت ثلاثة مهارات وهي: تقديم الدرس ،الاستحواذ على انتباه الطلبة، وتوفير التعزيز عن طريق عمليات التلخيص أو ما يسمى بعملية الغلق. (جابر ،1985،ص126-141).

- مهارة استخدام طريقة التدريس:من الأمور المتفق عليها أنه ليس هنالك طريقة تدريسية مثالية إذ يوجد هنالك تعدد في طرائق التدريس وتتنوع مع تنوع إغراض التعلم ومحتوياته واستعدادات المتعلمين ومستوياتهم فالطريقة هي موقف تعليمي متكامل مضافاً إليه المادة العلمية.
- والمتعلم.(يونس،2004،ص111).
- مهارة تنفيذ الدرس في الوقت المحدد: فالمعلم الفاعل هو الذي ينفذ الدرس في وقته المحدد بتوزيعه على أهداف الدرس بحيث لا يتغلب هدف على أخر ونشاط على نشاط أخر والتحكم في زمن التدريس وتحقيق أهداف الخطة(الجاغوب ، 2002 ، ص17).
- مهارة استخدام تقنيات التعليم المناسبة: فالتقنية التعليمية هي كل أداة يتم استخدامها من قبل المعلم لتحسين عملية التعليم والتي بدورها توضح للطلبة المعاني والأفكار وتدربهم على المهارات وتنمي لديهم الاتجاهات(الشيخلي ، 1994 ، ص202).
- مهارة إثارة دافعية الطلبة: نستطيع القول أن هنالك ارتباط وعلاقة بين التحصيل الدراسي والدافعية نحو التعلم لذلك يجب على المعلم إثارة دافعية طلبته للقيام بالأعمال المدرسية.(جابر وحبيب،1967،ص25).
- مهارة توجيه الأسئلة : فمهارة توجيه الأسئلة لها استخدامات عديدة مثلا في المناقشة التي تجري داخل الصف،وفي توضيح الأسئلة الموجودة داخل المحتوى او في وسيلة تعليمية أخرى ،في الامتحانات، والأسئلة التي يوجهها الطلبة إلى المدرس(الموسوي ، 2005 ، ص130).
- مهارة تعزيز استجابات الطلبة: فالتعزيز هو وسيلة فعالة نزيد بها من مشاركة الطلبة في مختلف الأنشطة التعليمية ،كذلك له فائدة أخرى في حفظ النظام وضبطه داخل الصف.(محمد ومهدي،1991،ص181). والتعزيز مهارة من المهارات المهمة في التعليم كما أن النجاح في استعماله يتوقف على أمور عدة منها أن لا يكون التعزيز مفتعلاً فيحدث بمناسبة ومن دونها ، وأن يشعر التلميذ بهدف المعلم ، وأن تتناسب

المعززات المستخدمة مع نوع الاستجابة ومدى جودتها، كما أن التوقيت للتعزيز الايجابي أو السلبي من الجوانب المهمة التي يجب أن يهتم بها المعلم عند تقويم السلوك ، إذ أن السلوك غير المرغوب فيه يجب أن يعزز سلبياً بعد حدوثه مباشرة ، فالتعجيل بالإثابة أو العقوبة أمر جوهري في إحداث الأثر المطلوب وفي تعديل السلوك(جابر ،1985: 166).

- مهارة إدارة الصف: إن نجاح المعلم يعتمد بالدرجة الأولى على الشخصية المؤثرة والقدرة التدريسية فمهما كان تمكنه من الموضوع الذي يدرسه عالياً ومهما اتبع من الطرائق التدريسية الجيدة تظل حقيقة ثابتة أن المعلم هو عامل مع الآخرين قائمة ويعتمد نجاحه على مقدار ما يمتلكه من فن في إدارة الجماعة ، ويجب أن يكون كل معلم ماهراً في هذا الفن الذي يمكن تعلمه وتطبيقه وتحسينه ومتى ما تحقق الإبداع استمتع المعلم وتلامذته بالوقت الذي يقضونه معاً(الشبلي،2000: 9). لذا يجب علينا أولا تحديد دور كل من المعلم والمتعلم وتنظيم الأدوات والمواد والأجهزة التعليمية بشكل ييسر عمليات التعلم والتعليم إلى أقصى ما تستطيعه قدرات المتعلمين.(بلقيس،1987،ص8).
- مهارة تكوين علاقات إنسانية طيبة مع الطلبة: تعد العلاقات الإنسانية بين المعلم والتلاميذ ، وبينهم وبين أنفسهم ذات شأن بالغ في نجاح المعلم وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة ، ومع هذه الأهمية فأن على المعلم ألا يسمح لأي تلميذ بالتقاعس عن القيام بواجباته ، أو التعدي على الغير بدافع الحرص على العلاقات الانسانية ، من هنا فمن مهارات المعلم وواجباته أن يعمل على تنمية العلاقات الانسانية مع تلامذته بشكل سليم يسود هذه العلاقات الاحترام المتبادل ، وتقوم على أساس التفاعل المستمر والبناء مع جميع من له صلة بالتلميذ وتنشئته سواء داخل المدرسة أو خارجها(راشد ، 2000 : 235). إن الأساس الذي تقوم عليه هذه العلاقة الحب المتبادل والاحترام .(الشوبكي ، 1977 ، ص37-38).

- وأخيراً ، مهارة غلق الدرس وانهائه.اي معرفة المعلم الناجح كيفية تلخيص درسه في النهاية بشكل يفهم الطلاب زبدة الموضوع ثم غلق الدرس.

جـ.مجال التقويم: يتضمن هذا المجال عدد من المهارات وهي:

- مهارة تشخيص صعوبات التعلم: فوظيفة التقويم هو ما يتعلق بتحصيل الطلبة،وتحقيق الأهداف التعليمية كذلك تشخيص الصعوبات التي يواجهها بعض الطلبة في تعلم المادة والتغلب عليها أي التقويم التشخيصي فواجب المعلم هو إعداد الاختبارات الملائمة للتنبه التشخيصي ومعالجة هذه الصعوبات ووضع الحلول لها.(الكيلاني،1989،ص161).
- مهارة إصدار أحكام تبعاً لتحقيق الأهداف: فهي بذلك تساعد المعلم على اتخاذ قرارات تتعلق بعملية التعليم والتقويم لكي يتحقق غرضه فانه يتخللها في جميع المراحل بدءاً بالتخطيط وأثناءه وعند اختتامه.(عدس،1989،ص161).
- مهارة استخدام التغذية الراجعة: فهي تقدم للطلبة قاعدة أساسية من المعلومات يمكن بواسطتها أن يعرفوا ما إذا كانت إجاباتهم صائبة أم خاطئة فهي تستخدم في رفع مستوى الانجاز.(عدس،2000،ص188).
- مهارة تحديد الواجبات البيتية : المقصود بها كل عمل يكلف به الطالب خارج غرفة الصف فهي تعد من أساسيات توضيح الدرس في أذهان الطلبة وزيادة معارفهم وإثراء خبراتهم وتطبيق المهارات التي تعلموها(الجاغوب ، 2002 ، ص251).
- مهارة إعداد الاختبارات التحصيلية وتنفيذها: إن الاختبار أو أي اصطلاح مناظر له يعني أداة أو وسيلة أو طريقة تقدم للطالب سلسلة من المهمات عليه أن يستجيب لها بطريقة تدل على مقدار ما عنده من تلك الصفة(عدس ،1997 21) :.تعد مهارة صياغة فقرات الاختبار الجيد أمراً صعباً ويتطلب مواصفات فنية أي يجب أن يتصف بالصدق شكلاً ومضموناً ومن حيث الهدف والا يصبح بدون فائدة.(إبراهيم ، 2002 ، ص259). والاختبارات الجيدة هي حصيلة تخطيط سليم ومسبق، فضلاً عن مهارة عالية في وضع أسئلة الاختبار. ويمر إعداد الاختبار في سلسلة من الخطوات أهمها

إعداد جدول المواصفات ، ويمثل جدول المواصفات مخططاً تفصيلياً للاختبار تتحدد فيه عناصر المحتوى على شكل عناوين مع تحديد الوزن النسبي لكل منها ، كما تتحدد فيه النواتج التعليمية أو الأهداف التعليمية المنشودة بمستوياتها المختلفة مع وزن نسبي مناسب لكل مستوى(أبو زينة ،1992: 133).

- مهارة تحليل إجابات الطلبة على الاختبار: أي امتلاك المعلم مهارة تحليل إجابات الطلبة على الأسئلة التي قام بتصميمها بعد وضع الإجابات النموذجية لها محدداً الدرجة لكل سؤال سواء أكانت مقالية أم موضوعية(عبد الهادي ،2001، ص390).

3.مبادئ التدريس الفعال:

ينبغي على المعلم مراعاة المبادئ التالية كي يتحقق التعليم الفعال :-

أ.الملاحظة الدقيقة من قبل المعلم : ينبغي على المعلم أن يعرف أن كل فعل له هدف، وأن كل سلوك له مغزى ،مما يتطلب المعرفة الدقيقة بغايات الطالب وأهدافه.

ب.التشجيع: إثارة دوافع الطلبة للتعلم ويثبت في الطالب الثقة بالنفس ويشعره بالنجاح .

جـ.اعتبار الأخطاء جزءاً من التعلم: ينبغي اعتبار الصفوف المكان الذي يتمكن فيه الطلاب من أن يكتشفوا أفاقاً لهم ،وان الأخطاء هي مصدر مهم من مصادر التعليم.

د.النجاح ليس له بديل : ويعني هذا المبدأ أن على المعلم أن يوجد بيئة تعليمية يستطيع من خلالها تحقيق النجاح.

هـ.يقوم التدريس الفعال على الاستعداد له: الاستعداد شرط أساسي لحدوث التعليم ، ويشمل الاستعداد البايولوجي الجسمي والعضوي ،والنفسي واللغوي والعقلي ،والاستعداد يرتبط بالنمو أو بالتعليم القبلي .

و ـ تعدد المصادر: التعلم المتعدد المصادر أقوى من التعلم ذو المصدر الواحد فإذا تعلم الطالب شيئاً من خلال قراءة العمل ،ثم بالكتابة ثم بالممارسة فسيكون التعلم هنا أكثر فعالية ، وأدوم أثراً.

ز ـ التدريس الفعال:هو التعليم الذي يتم بالاكتشاف/الاستقصاء ويكون التعليم فعالا إذا قام المتعلم باكتشافه لا استقباله.

ح ـ يقوم التدريس الفعال على تنظيم التعلم:ويقصد بتنظيم التعلم تنظيم محتواه تنظيماً منطقياً يقوم علـــى المفاهيم،فالمبـــادئ ،فالتعميمـــات(الاســـتقراء) أو يقـــوم علـــى التعميمـــات، فالمبادئ،فالمفاهيم(الاستنتاج)،أو تنظيماً نفسيا، من السهل إلى الصعب ،ومن الكل إلى الجزء، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول.(الحيلة ، 1999 ، ص9). ويرى) أن من أهم مبادئ التدريس الفعال هي:Ellis،et،al(

ــ انَ الطلبة يتعلمون بشكل أكبر اذا اشتركوا في اداء المهمة التعليمية.

ــ انَ تحصيل الطالب يزداد كلما إزداد الوقت الذي يقضيه في التعلم داخل الصف.

ــ إنَ الشكل المعياري للمعرفة تتعلق باستراتيجيات التعلم والتي تتضمن معرفة تقريرية ومعرفة اجرائية ومعرفة شرطية.

ــ انَ تعلم الطالب يزداد عندما يقوم المدرس بعرض المادة الدراسية بشكل يساعد الطلبة على تنظيم المعلومات وخزنها واسترجاعها.

ــ انَ المتعلم يصبح أكثر استقلالاً ومنظماً لتعلمه إذا تم تدريسه تدريساً استراتيجياً.

ــ من الممكن تنمية قابليات الطلبة العقلية أثناء تدريسهم لمادة معينة ومن ثم تطبيق استخدام أخرى. هذه القابليات في تعلم مواد دراسية

ــ كلما ازدادت امكانية تعلم الطالب للمحتوى التعليمي ازدادت احتمالية نجاحه في هذا المحتوى(انترنت،ب.ت، raad-eru@yahoo.com.)

لذا فقد خرج التدريس عن اطاره التقليدي واتجه نحو التدريس المعاصر ، والتدريس المعاصر يتميز عن التدريس التقليدي بعدة ميزات وهي :

1.يعتبر التلميذ ،لا المعلم او المنهج ،محور العملية التربوية ،فعلى اساس خصائصهم يتم تطوير الاهداف واختيار المادة الدراسية والانشطة التربوية وطرق التدريس والوسائل اللازمة لذلك .

2.التدريس المعاصر عملية شاملة تتولى تنظيم وموازنة كافة معطيات العملية التربوية من معلم وتلاميذ ومنهج وبيئة مدرسية لتحقيق الاهداف التعليمية .

3.التدريس المعاصر عملية ايجابية هادفة تتولى بناء المجتمع وتقدمه عن طريق بناء الانسان الصالح او المتكامل فكرا وعاطفة وحركة .

4.التدريس المعاصر عملية انتقائية تختار من المعلومات والاساليب والمبادئ ما يتناسب مع التلاميذ ومتطلبات روح العصر .ويكون الطالب هو محور العملية .

5.التدريس المعاصر عملية اجتماعية تعاونية نشطة يساهم فيها المعلم والتلاميذ كل حسب قدراته ومسؤولياته وحاجته الشخصية (زياد ، 2012 : ص1) .

4. دور الطالب في التدريس الفعال:

ينبغي أن يكون الطالب متكيفاً في غرفة الدرس فكلما كان كذلك زاد تحصيله العلمي والمعلم البارع يستطيع تشجيع التنافس الايجابي البناء بين الطلبة ويعرض تعليماته برقة ويجعل العمل يسير تقدمياً بصورة مضطردة وجذب انتباههم ويثير فيهم الاهتمام والتشويق لمواصلة البحث والدرس والتنقيب.(العيسوي،2000،ص204-206).

فدور الطالب هو فاعل ونشط ضمن ظروف اجتماعية مختلفة ولم يعد متلقٍ للمادة الدراسية فقط، وإنما هنالك نشاطات تعليمية أخرى يقوم بها ، مثل: تنظيم الخبرة وتحديدها وصياغتها، جمع وتنظيم البيانات والمعلومات ، يعالجون وينظمون ويختبرون، ينشطون خبراتهم السابقة ويربطونها بالخبرات والمواقف الجديدة ، يتفاعلون ويحرصون على استمرار التفاعل الاجتماعي على أن لا يفقدوا فرديتهم ، يبذلون جهدهم لكي ينالوا قبولاً من الآخرين ويسهمون بوجهات نظر سابقة تنشط الموقف ألخبراتي ، يؤدي الطالب دورا متميزاً انه عنصر مهم وفق ظروف اجتماعية تحكمه ديناميات يحافظ ضمنها على أن يعكس وجوده وأهميته عن طريق ما يقدم من حلول واقتراحات وإبدال جديدة في حل ومعالجة مشكلات ما جديدة (قطامي ونايفة،1998،ص266).

فدور الطالب هو دور حيوي وفعال ومحوري في المدرسة الفعالة والتدريس الفعال ,فلقد انتهى ذلك العصر الذي كان فيه معلم العلوم ملقنا فحسب وكان الطالب متلقيا فقط لتلك المعلومات ,بل اصبح الطالب الان هو العنصر الاساسي في عملية التعلم . ولكي تكون المدرسة فعالة لا يكفي ان تركز على دعم تعلم المعلمين ,بل انه على نفس القدر من الاهمية ان يراقب المعلمون تعلم تلاميذهم وان يعملوا على دفعهم للمشاركة في عملية التقويم كي يتمكنوا بدورهم من التامل بحجم التقدم الذي يحرزونه (جلكرست وآخرون ، 1999 : ص 120).

ومن خلال مفهوم التدريس المعاصر ومرتكزاته اوجز التربويون المبادئ العامة التي يقوم عليها هذا النوع من التدريس والتي سنستعرض بعضا منها :

1.يمثل التلميذ في التدريس المعاصر محور العملية التربوية ,دون المعلم او المنهج او المجتمع .

2.تتلائم مبادئ واجراءات التدريس المعاصر لحالة التلاميذ الادراكية والعاطفية والجسمية ,فتختلف الاساليب المستخدمة في التدريب باختلاف نوعية التلاميذ .

3.يهدف التدريس المعاصر الى تطوير القوى الادراكية والعاطفية والجسمية والحركية للتلاميذ بصورة متوازنة .

4.يهدف التدريس المعاصر الى تنمية كفايات التلاميذ وتأهيلهم للحاضر والمستقبل ,ولا يحصر نفسه في دراسة الماضي لذاته .

5.يمثل التدريس المعاصر مهنة علمية مدروسة ,تبدأبتحليل خصائص التلاميذ وتحديد قدراتهم ثم تطوير الخطط التعليمية و اختيار المسائل والانشطة والمواد التعليمية التي تستجيب لتلك الخصائص ومتطلباتها .

6.يبدأ التدريس المعاصر بما يملكه التلاميذ من خبرات وكفايات وخصائص ,ثم يتولى المعلم صقلها وتعديلها او تطوير ما يلزم منها .

7.يهدف التدريس المعاصر كعملية ايجابية مكافئة الى نجاح التلاميذ باشباع رغباتهم .

8.يرعى التدريس المعاصر مبدأ التفرد في مداخلاته وممارساته .من خلال معرفة خصائص التلاميذ الفكرية والجسمية والقيمية .وتوفر التجهيزات المدرسية وتنوعها ،وتنوع الانشطة والخبرات التربوية ،واستعمال المعلم لوسائل تعليمية متنوعة ،وتنوع اسئلة المعلم من حيث النوع والمستوى واللغة والاسلوب والموضوع من تلميذ الى اخر، وسماح المعلم للتلاميذ بان يقوم كل منهم بالدور الذي يتوافق مع خصائصه وقدراته (زياد ، 2012 : ص1) .

وتشير الدراسات الى انَ الطلاب يتعلمون بصورة افضل من خلال التعلم الفعال .ولكن من المهم تذكر ان اسلوب المحاضرات له مكانة في التعلم الفعال ،ومن خصائص هذا التعلم ،قيام الطلاب باكبر قدر من الجهد وتركيز اكبر على تطوير المهارات كالتحليل والتركيب والتقويم والتركيز على استكشافهم لاتجاهاتهم وقيمهم .فد تكون هناك مقاومة للتعلم الفعال من قبل الطلاب الذين اعتادوا التعليم التقليدي والطلاب الذين يفضلون

التعلم السلبي او طلاب الصفوف الكبيرة ،لذلك يجب تهيئة الطلاب لهذا الاسلوب وتوضيح الفوائد الناجمة عن التعلم الفعال.(التعليم الفعال ،من الانترنيت) .

5.دور المدرس في التدريس الفعال: دور المعلم كبير وحيوي في العملية التربوية ، وينبغي أن يبتعد عن الدور التقليدي الإلقائي وان لا يكون وعاء للمعلومات بل أن دوره هو توجيه الطلبة عند الحاجة دون التدخل وعليه فان دوره الأساسي يكمن في التخطيط لتوجيه الطلبة ومساعدتهم على إعادة اكتشاف حقائق العلم وتدريبهم على الأسلوب العلمي في التفكير ،وتدريب الطلبة على أسلوب الحوار والمناقشة المنظمة،واكتساب الطلبة للمهارات العملية المتعلقة بالتجربة ، وتعليم الطلبة أسلوب **كتابة التقارير العلمية .ويرى (عبد القادر،1981) أن من أهم خصائص المدرس الفعال هي:-**

ـــ القدرة على التخطيط وتحديد الأهداف .

ـــ القدرة على استخدام الأساليب والوسائل التعليمية .

ـــ كفاية المدرس من المادة الدراسية ونموه المهني.

ـــ القدرة على التقويم.

ـــ مراعاة خصائص الطلبة.

ـــ القدرة على تنمية الاتجاهات والمهارات والقيم لدى الطلبة.

ـــ الانتماء إلى المهنة واحترام قوانين المدرسة.

ـــ القدرة على بناء علاقات اجتماعية.(عبد القادر،1981،ص5-12).

وإن من اهم القواعد والاصول التي ينبغي ان يلتزم بها المعلم ليحقق تعليما فعالا للطلبة هي ما يلي :

- ان يكون منضبطا في مواعيده وتوقيته . فكثير من مشكلات ضبط المعلم لنظام الفصل حضوره متأخرا عن بدء الدرس .
- ان يكون مستعدا جيدا : فمن الامور المهمة للمعلم جودة اعداد درسه والتخطيط له مسبقا.

- ان يكون واعيا منتبها لما يدور في الفصل .
- ان يتفهم ما يحدث في الفصل .
- ان يحسن التصرف في مواقف الازمات .
- الا يقارن بين التلاميذ في الفصل .
- ان يحسن استخدام الاسئلة .
- ان يقوِم تلاميذه بصفة مستمرة .
- ان يقوم بتلخيص الدرس .
- ان يقوم بتنفيذ المواقف التدريسية .
- مساعدة الطلبة على بناء استراتيجيات التعلم .
- ان يعطي المعلم قدرا من الحرية والانطلاق في التفكير (الترتوري ، 2008 : ص 5).

ولابد من الاشارة الى الانماط الاساسية للتفاعل الصفي وهي :

1-نمط الاتصال وحيد الاتجاه (يرسل المعلم ما يود قوله للتلميذ) .

2-نمط الاتصال ثنائي الاتجاه (يسمح المدرس بأن ترد اليه استجابات من التلميذ)

3-نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه (يسمح المدرس بأن يجري الاتصال بين تلميذ واخر في الصف) .

4-نمط الاتصال متعدد الاتجاه (يجري الاتصال بين المدرس وبين عدد من التلاميذ.

فدور المعلم كبير وحيوي في العملية التربوية والتعليمية ، ويجب ان يبتعد عن الدور التقليدي الالقائي وان لايكون وعاء للمعلومات بل ان دوره هو توجيه الطلاب عند الحاجة دون التدخل الكبير ، وعليه فان دوره الاساسي يكمن في التخطيط لتوجيه الطلاب ومساعدتهم على اعادة اكتشاف حقائق العلم .لنفرض ان معلما سيدرس في مادة العلوم للمرحلة الابتدائية ،العوامل التي يحتاجها النبات لينمو ،فحسب الطريقة الالقائية ان المعلم سيخبرهم عن حاجة النبات للضوء والماء والتربة الصالحة والهواء وينتهي الموضوع في اقل من عشر دقائق .

وان الغرض من المدرسة هو تمكين الافراد من التعلم ، وهذه المهمة التي يسهل ذكرها ولكن يصعب انجازها ، تعني ان دور المعلم هو تيسير التعلم لتلاميذه . ودور المعلم التقليدي كناقل للحقائق يعتبر جزءا من الصورة ولكنه جزء ضئيل فقط ، اذ ينبغي ان ينصب التأكيد على قيامه بتصميم طائفة كبيرة من الخبرات للتلاميذ وتنميتها ووضعها موضع التطبيق ، وهي جميعا خبرات تشجع التلاميذ شخصيا على التعلم(مرشد اليونسكو لمدرسي العلوم ، 1984 ، ص 108) .

ولقد تطور دور معلم العلوم بوجه خاص تطورات عديدة وفقا لتطور التعليم واهدافه من جانب ، وتطور العلوم كمادة دراسية من جانب اخر . ومع ان تدريس العلوم في الوقت الحاضر ما زال الى حد بعيد بالاتجاهات التي ظهرت في النصف الاول من القرن العشرين . الا ان التغيرات الشاملة التي حدثت في المجتمعات الانسانية والثورة العلمية التكنولوجية التي تجتاح العالم المعاصر ، دعت معظم الدول الى الى اعادة النظر بصورة جذرية في اهداف تدريس العلوم ومستوياته واساليبه ، ومن ثم فنحن مقبلون على مرحلة جديدة من مراحل تدريس العلوم ، يجدر بمعلم العلوم ان يعيها تماما وان يعد نفسه لاداء دور تحيطه تحديات عديدة .(رشدي ،1974 : ص15).

وان نجاح عملية التعليم يتوقف على كثير من العوامل المختلفة والمتنوعة ، الا ان وجود معلم كفوء يعتبر حجر الزاوية لهذا النجاح .فافضل الكتب والمقررات الدراسية والوسائل التعليمية والانشطة والمباني المدرسية ،على اهميتها لا تحقق الاهداف التربوية المنشودة ،مالم يكن هناك معلم ذو كفايات وسمات شخصية متميزة ،يستطيع بها اكساب تلاميذه الخبرات المتنوعةويعمل على تهذيب شخصياتهم وتوسيع مفاهيمهم ومداركهم،وينمي اساليب تفكيرهم وقدراتهم العقلية ويكمل النقص المحتمل في كتب ومقررات المدرسة وفي انشطتها وامكاناتها (النجدي وراشد ، 1999 : ص93).

كما يجب على المعلم ان يكون ذا صلة دائمة و مستمرة ومتجددة مع كل جديد في مجال تخصصه وفي طرائق تدريسه وما يطرأعلى مجتمعه من مستجدات .فعليه ان يظل طالبا للعلم ما

استطاع مطلعا على كل مايدور في مجتمعه المحلي والعالمي من مستحدثات ،حتى يستطيع ان يلبي احتياجات طلبته في استفساراتهم المختلفة ويمد لهم يد العون فيما يغمض عليهم ويأخذ بيدهم الى نور العلم والمعرفة .(الحيلة ، 1999 : ص247).

ويقع على عاتق المعلم دور هام يخص توظيف التقنيات التربوية الحديثة في بناء الشخصية المبدعة التي تتابع الجديد في مجالات العلوم وتؤثر فيه وتجد لنفسها مكانا في عالم الابداع .(الحيلة ، 1999 : ص 426) . كما اننا نعرف بانَ السياق الخاص الذي يجد فيه المعلمون انفسهم ، يؤثر في فعالية ممارساتهم ، اذ اظهرت دراسات (مارتيمور 1988) مثلا ان مدي الفروق في الممارسات التعليمية في المدرسة الواحدة يمكن ان تكون اكثر من الفروق الموجودة بين مدرسة واخرى .(جلكرست و اخرون ,1999 ,ص 77 .

ويؤكد (بارث 1990) على أن المعلمين يحتاجون الى مواكبة التطورات في مجال تخصصاتهم وفي البحث المتعلق باصول التعليم .يجب ان يواكبوا التغييرات التشريعية التي تؤثر في عملهم كالمنهاج الوطني والتقويم والاشراف على التعليم . فالتعلم يجب ان يكون مستمرا لكي يمكن المعلمين من تحسين الممارسة الصفية والمساهمة في معالجة قضايا المدرسة الكلية ،وتولي ادوار ومسؤوليات جديدة ، وادارة التغيير واكتساب المهارات ،ويقترح بارث بان : نمو المعلمين الشخصي والمهني له اكبر الاثر على سلوك التلاميذ الصفي وعلى تطوير مهاراتهم وثقتهم بانفسهم(جلكرست وآخرون ، 1999 : ص102).

ومن خصائص المعلم الفعال ان يتميز بالكفاءة العلمية ومن مهامه الاساسية ان يقدم للطلاب المعلومات والخبرات التي يحتاجونها في مادته المقررة .ويفترض بديهيا ان يكون المعلم ملما يتلك المعلومات بشكل صحيح وواضح .بالاضافة للكفاءة العلمية ،لابد للمعلم الفعال ان تكون له كفاءة تربوية وان تكون له معرفة بالطرق التربوية المناسبة في التعامل مع الطالب . ومن اعظم عوامل نجاح المعلم رغبته في التدريس ،فالمعلم ما لم يكن مدفوعا بحب التعليم ولديه رغبة في اداء ما حمل من امانة التعليم فلن يتحمس لمهنته وبالتالي لن ينجح فيها .(العبدالكريم ، 2008 : 2).

ورغم ما تبذل من جهود ونفقات في اعداد المعلم وتدريبه ، الا ان هذه الجهود وتلك النفقات دون المستوى في مجتمعنا ،ونحتاج الى المزيد وخاصة بعد تغير النظرة الى وظيفة المعلم ومسؤولياته بتغير متطلبات الحياة العصرية .فبينما كانت وظيفة المعلم نقل المعلومات الثابته الى المتعلمين ،اصبحت الان تتطلب منه بناء الشخصية الانسانية السوية في كافة جوانبها ،وممارسة القيادة والبحث والتقصي وممارسة الارشاد والتوجبه ،وهذا يتطلب منهقدرات ومهارات في فن التدريس والارشاد والتوجيه والقيادة ،وكل هذا يتطلب اعداد المعلم علميا ومهنيا وثقهفيا وشخصيا ، واذا كان عالمنا المعاصر يتصف بالتغير السريع والتطور الامثل في مجال العلم والتكنولوجيا ، ويمر بثورة في المعلومات في شتى مجالات الحياة فان ذلك يزيد مناهمية دور المعلم بصفة عامة ومعلم العلوم بصفة خاصة في تربية الاجيال تربية تتناسب مع متغيرات هذا العصر(النجدي وراشد ، 1999 : ص 93) .

): ان المناهج الدراسية التي يدرسها طلاب الصف john laska ويقول (جون لاسكا ، الواحد في مدارس عديدة داخل بلد واحد تكاد تكون واحدة ،وكذلك الكتب المدرسية والوسائل التعليمية والانشطة وحتى المباني والاثاثات ، ولكن الناتج من هذه المدارس متمثلا في الخريجين مختلف ، وهذا الاختلاف يتضح فيما حصلوا من معارف واكتسبوا من مهارات وقيم واتجاهات ،وفيما اضيف الى شخصياتهم من سمات ،وهذا يرجع الى العنصر الفعال والمميز في العملية التعليمية، الا وهو المعلم والادوار التي يقوم بها والاهداف التي يسعى الى تحقيقها(النجدي وراشد ، 1999 : ص 93) . وهناك بعض الصفات الاساسية التي يجب ان تتوفر في المعلم الكفء وهي :

الالتزام الفطري بقوانين ومتطلبات مهنة التدريس ، وان يكون على درجة كبيرة من المرونة بحيث يستطيع الاستمرار في المهنة ،وان يكون ذا شخصية قوية يتميز بالذكاء والموضوعية والعدل والحزم والحيوية والتعلون والميل الاجتماعي . وان يدرك ان الموقف التدريسي عبارة عن موقف تربوي ،وان يكون مثقفا واسع الافق لديه اهتمام بالقراءة وسعة الاطلاع ومتذوقا ناقدا . وان يكون مثلا اعلى لتلاميذه فبشخصية المعلم تبنى شخصيات التلاميذ

،لذلك ينبغي ان يكون المعلم نموذجا يحتذى به للتصرف السليم في جميع المواقف التي تعترضه،وان يملك القدرة على ضبط الصف وشد انتباه التلاميذ لما يدرس وحفظ النظام داخل غرفة الصف وخلق مناخ مريح ومشجع على التعلم .والالمام باكثر من طريقة او اسلوب لتنفيذ عملية التدريس ،بل يجب ان يستخدم اكثر من طريقة في شرح الدرس الواحد . (زياد ، 2008 : ص 5) .

وينبغي ان يأخذ المعلم الفعال بالاعتبار ان التصميم المادي للغرفة الصفية يحقق ادارة افضل وعليه فمن المتوقع ان يقوم المعلم بما يلي :

وضع برنامج صيانة لمكونات غرفة الصف ومحتوياتها ، مثل اصلاح المقاعد وطلاء الجدران والطاولات ورفوف الكتب والعمل على ديمومة اصلاحها وجعل ذلك جزأ" من مسؤوليات الطلبة . والعمل على اظهار غرفة الصف في ابهج صورة واجمل شكل،وذلك بتعليق اللوحات والصور الجذابة على الجدران ، ويفضل تزيين الجدران بلوحات يقوم الطلبة بتصميمها وتزيينها بالرسوم .وتوجيه الطلبة الى استخدام الطرائق والمواد المتوفرة بكفاية والعمل على تنظيمها وترتيبها بشكل لايعيق حركة المعلم والطلبة داخل الصف. وتنظيم اماكن المواد التعليمية مثل الخرائط والرسومات والدفاتر والاقلام بحيث يمكن استخدامها بسهولة حين تدعو الحاجة(ابو نمرة ،2006 ،من الانترنيت).

كذلك ان مهمة المعلم الفعال تقضي بان يقوم المعلم بتدريب الطلاب على الاسلوب العلمي في التفكيروتدريب التلاميذ على اسلوب الحوار والمناقشة المنظمة ،واكساب الطلاب المهارات العملية المتعلقة بالتجربة وتعليم الطلاب اسلوب كتابة التقارير العلمية وترسيخ مهارة الاتصال ةالتواصل بفعالية والقدرة على تجاوز المعوقات . (الحميد والجريسي ،2012 :ص1). كما ان دور المعلم يقتضي ان ينظم طلاب الصف في مجموعات .فتنظيم التلاميذ في مجموعات ،يساعدهم على ان يتعلموا من بعضهم البعض وبالتالي يساعد بطيئي التعلم في التغلب على الشعور بالفشل ويشجع المتعلم على الاعتماد على النفس والعمل بسرعته الذاتية ،كما انه يعطي فرصة للمعلم لتوجيه ورعاية التلاميذ الذين يحتاجون الى رعاية خاصة .

ومن ادوار المعلم ايضا اثارة الدافعية للتعلم لدى الطلاب ،ومن اجل زيادة دافعية التلاميذ للتعلم ،ينبغي على المعلمين القيام باستثارة انتباه تلاميذهم والمحافظة على استمرار هذا الانتباه وان يقنعوهم بالالتزام لتحقيق الاهداف التعلمية وان يعملوا على استثارة الدافعية الداخلية للتعلم .

اما المهمات الملقاة على المعلم لاستثارة دافعية الطلاب للتعلم الفعال فهي:اهمية توضيح المعلم سبب الثواب او المكافأة وان يربطها بالاستجابة . وكذلك تنويع المعلم في اساليب الثواب وان يتناسب الثواب مع نوعية السلوك ،فلا يجوز ان يعطي المعلم لسلوك عادي ثوابا ممتازا وان يعطي في الوقت ذاته الثواب نفسه لسلوك متميز وان يقترن العقاب مع السلوك غير المستحب ،وان لا تاخذ العقوبة شكل التجريح والاهانة ،بل يجب ان يكون فيها تعليما وتهذيبا. لذا فان مهمات المعلم في ضوء الادارة الصفية الفعالة والتي تؤدي الى تعلم نشط هي :

- حفظ النظام الصفي :اي التعامل مع مشكلات الطلبة والانضباط الصفي .
- ملاحظة التلاميذ ومتابعة تقدمهم :اي التغذية الراجعة والتقويم التربوي .
- التنظيم داخل الصفوف : اي تنظيم البيئة الفيزيقية وتنظيم الوقت بكل فعالية .
- توفير المناخ العاطفي والاجتماعي : اي التفاعل اللفظي ةاثارة الدافعية .
- توفير الخبرات التعليمية وتنظيمها :اي التخطيط الفعال للدرس وتحديد الاهداف المنشودة(الترتوري ،2006) ..

ان المعلم هو الذي يوفر الخبرات التعليمية للطلاب وهو الذي يعمل على تنظيمها بشكل يستطيع الطلاب من خلاله ان يتعلموا تلك الخبرات بشكل سهل وفعال ،ولكن كيف يتمكن المعلم من توفير هذه الخبرات التي يمتلكها بشكل جيد في ظل الادارة الصفية بحيث تؤدي الى اكبر نسبة تعلم .ويمكن للمعلم ان يتبع طريقتين لاجل ذلك :

اولا : التخطيط الفعال للدرس :ومن الاهداف المنشودة لذلك هي ،ان يتعرف المعلم على اهمية التخطيط الفعال في الادارة الصفية والتعلم الفعال .وان يتعرف المعلم على الاساليب والاجراءات التعلمية في التخطيط الفعال للدرس وان يطبق المعلم الخطة للتخطيط الفعال .

ثانيا : الاهداف التعليمية : ان يتعرف المعلم على عناصر الهدف السلوكي ،وعلى اهمية وضع الاهداف في تحسين رفع نسبة التعليم .

وان يطبق المعلم اسلوب وضع الاهداف قبل البدء بتدريس اي وحدة (الترتوري ،2006).

لذا فان الادوار الحديثة المطلوب اداؤها من قبل معلم العلوم تتلخص في النقاط التالية :

1- اكساب التلاميذ المعارف والحقائق والمفاهيم العلمية والوظيفية .

2- تنمية التلاميذ في جوانبهم المختلفة .

3- تهيئة التلاميذ لعالم الغد .

4- تحقيق مبدأ التعلم الذاتي

5- تنمية قدرات الابداع لدى التلاميذ .

6- ترسيخ اساسيات التربية البيئية لدى التلاميذ .

7- تحقيق العوة الى السلام .

8- تحقيق الضوابط الاخلاقية .

واذا كانت هذه الادوار يختص بأدائها معلم العلوم بصفة خاصة ،فان معلم العلوم يشترك مع غيره من زملاء المهنة في التخصصات الاخرى في القيام بادوار اخرى اهمها ما يلي:

1- ترغيب التلاميذ في العلم والتعليم .

2- المعلم اداة للتجديد لنفسه وتلاميذه .

3- المعلم مثل اعلى لتلاميذه .

4- المعلم رائد اجتماعي يقدم ثقافة المجتمع لتلاميذه.

5- المعلم منظم للنشاطات التربوية اللاصفية .

6-المعلم وضبط نظام الصف .

ويمثل مدخل اعداد المعلم القائم على الكفايات احد الاتجاهات الحديثة في مجال اعداد معلم العلوم ،فهو يعد من ابرز الاتجاهات التربوية التي ظهرت خلال السنوات القليلة الماضية

وانتشر هذا الاتجاه في الولايات المتحدة الامريكية ،حيث اتجهت كثير من المؤسسات التعليمية الى التحول نحو البرامج التربوية القائمة على الكفاية وخصوصا في مجال اعداد المعلم .وجاء هذا التحول نتيجة رد فعل للاتجاهات السائدة في اعداد المعلمين التي تعتمد على اكساب المعرفة والتي تفترض ان تزويد المعلم بقدر مناسب من المعارف الاكاديمية والمهنية واتاحة المجال للتدريب العملي الميداني تؤدي الى تخريج معلم مؤهل ،بينما تقوم فكرة اعداد المعلم على اساس الكفايات على تحليل الوظائف والمهام المطلوبة من المعلم بعد تخرجه الى مجموعة من الكفايات يجب على الطلاب المعلمين اتقانها قبل هذا التخرج . ومما سبق يمكن تعريف الكفاية التعليمية لمعلم العلوم كما يلي : هي قدرة المعلم وتمكنه من اداء سلوك معين يرتبط بمهامه التعليمية في تدريس العلوم ،وتتكون من مهارات واتجاهات ومعارف وقيم معينة تتصل اتصالا مباشرا بتدريس العلوم(النجدي وآخرون ، 1999 : ص75 ,102) . ومن اجل ان يقوم معلم العلوم بكافة هذه الادوار سالفة الذكر فانه يوجد اتفاق عام بين التربويين على المعالم الرئيسية لاعداده وتشمل اربعة جوانب هي :

1- الاعداد العلمي الاكاديمي التخصصي :ويشمل هذا المجال المواد الدراسية العلمية التخصصية والمواد المساندة لها والتي ينبغي لمعلم العلوم ان يدرسها وتقع ضمن تخصصه العلمي الذي سيقوم بتدريسه .
2- الاعداد المهني : ويشمل هذا الجانب الدراسات التربوية والنفسية النظرية والعملية التي تمكن معلم المستقبل من تنظيم المواقف والخبرات التعليمية وتسهل عملية تدريس العلوم ومواجهة المواقف التعليمية المختلفة والمتنوعة.
3- الاعداد الثقافي : ويشمل هذا الجانب دراسات معلم المستقبل التي تزوده بمعارف وادراكات في جوانب متنوعة ،ويتضمن هذا النوع من الاعداد ثقافة عامة وثقافة تخصصية .

4- الاعداد الشخصي : ويشمل هذا الجانب تهيئة معلم المستقبل لاكتساب السمات والخصائص الشخصية السوية والسلوك الشخصي المتميز والاتجاهات والقيم والاهتمامات المرغوب فيها .

أما عن التحديات التي يواجهها معلم العلوم في مجتمعنا المعاصر ،فهو يلاقي تحديات عديدة اهمها ما يلي :

1- التطور الكمي والكيفي للمعرفة الانسانية الذي يتسم بالسرعة والتعقيد .وهذه السمة تجعل معلم العلوم مسؤولا عن اعداد الفرد القادر على التعلم الذاتي وعلى استيعاب الجديد حتى يمكنهان يكيف نفسه وفقا للظروف المتجددة .ومن ثم لم تعد مسؤولية معلم العلوم نقل المعرفة الى تلاميذه فحسب بل الاهم من ذلك ان يدربهم على كيفية الحصول على المعرفة .

2- ان معلم العلوم مطالب باعداد طلابه على الخبرات التعليمية التي تطلق لديهم قوى الابداع والابتكار مع الاستفادة من التكنولوجيا في حل مشكلات المجتمع .

3- على معلم العلوم ان ينتقل بطلابه من مرحلة الاعتماد على الطبيعة وامكانياتها الى مرحلة التفكير والابداع وتخليق مواد جديدة .

4- على معلم العلوم ان يعيد النظر في عملية الاعداد العلمي لطلابه بحيت يضمن ان يدركوا معنى المادة المتخصصة وحدودها من خلال الاطار الشامل للحياة .

5- على معلم العلوم ان يستفيد من وسائل الاعلام وان ينمي التلاميذ ويدربهم على التفكير الناقد الذي يمكنهم من مواجهة الجوانب السلبية في هذه الوسائل وكشف الافكار والقيم الخاطئة والضارة (النجدي وراشد ، 1999،ص 104 – 105 -113 -114) .

اما عن اهمية التخطيط الدراسي في العلوم ، فيمكننا تعريف التخطيط الدراسي في العلوم بانه : مجموعة من الاجراءات يتخذها معلم العلوم لضمان نجاح العملية التعليمية التعلمية وتحقيق نجاحها .ويتضمن هذا التعريف الاجرائي سلسلة من العمليات التعليمية المحددة بالعناصر التعليمية الاربعة التالية وهي : الاهداف ،المحتوى ،استراتيجية التدريس ،اساليب

التقويم . وفي واقع الامر فان التخطيط ضروري وهام ليس للتدريس فحسب ، بل انه ضروري لحياتنا اليومية ،فكل منا يخطط للاعمال التي سيقوم بانجازها في يومه ، ويدعي بعض المعلمين ان التخطيط ليس بالامر الضروري بالنسبة لعملية التدريس وان المعلم يمكنه ان يقوم بتدريس جيد اعتمادا على معلوماته العلمية ومهاراته وخبراته السابقة ،الا ان مثل هذا المعلم الذي ينجح تدريسيا بدون خطة يمكن ان يكون اكثر نجاحا وابداعا وجودة اذا ما خطط لمادته ودروسه تخطيطا سليما (النجدي وراشد ، 1999 :ص 179 – 180) .

وهناك واجبات مهمة للمعلم الفعال اشار اليها التربويون ،فعطاء المعلم الفعلي لا ينتهي ولا ينضب ،فلا تتوقف واجبات المعلم الفعلي على اعطاء المعلومات والمعارف والمهارات فحسب بل يتعداه الى بناء شخصية التلميذ عقليا ووجدانيا وبدنيا واجتماعيا ،ليبقى واجبه في ديمومة مستمرة ،سواء كان هذا العطاء في الصف او في المدرسة او القرية او المدينة او القطر ،بل يتعداه ليكون الاب ةالاخ والصديق والطبيب . وواجبات المعلم الفعال تتمثل في نقاط عديدة لبناءه علميا وتربويا(سعد ، 2000 : ص 105 – 106).

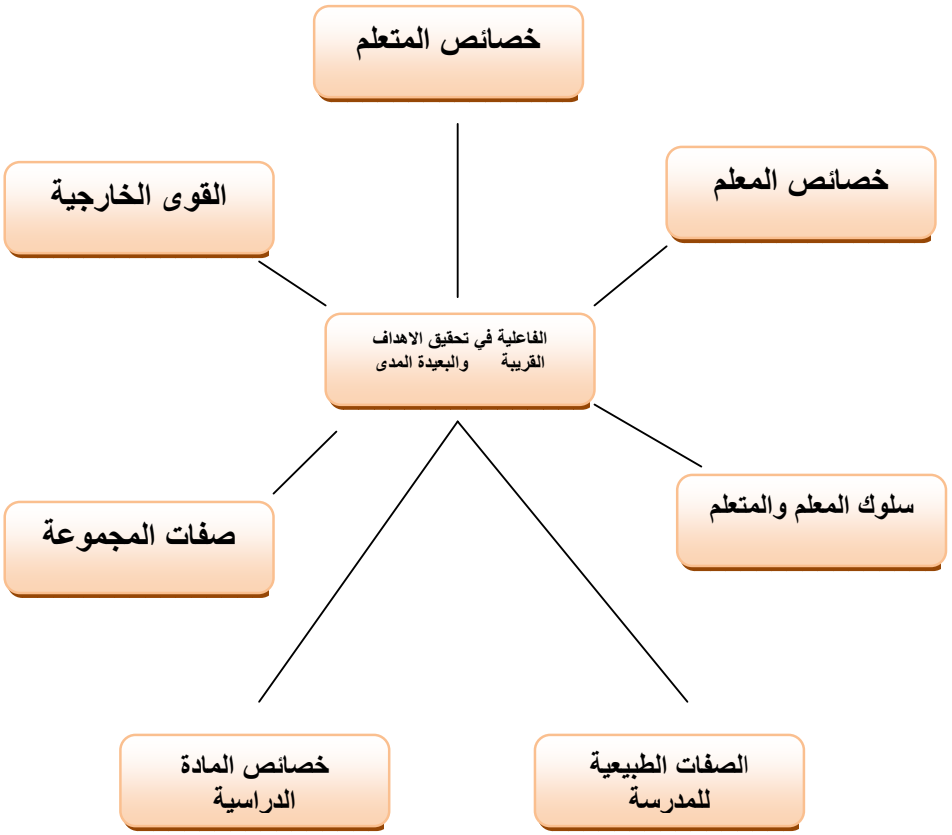
وان من اهم واجبات المعلم الذي نريد ،هو الاسهام في تنمية المجتمع المحلي وخدمته وذلك من خلال الاسهام في انشطته ودراسة مشكلاته والاسهام في حلها ، واعداد المشروعات الهادفة المخططة لخدمة المجتمع المحلي وايجاد الفرص للاستفادة من المجتمع على اعتبار انه من اهم مصادر التعليم (سعد ، 2000 : ص 107) .

وفي التدريس الفعال يلعب مدير المدرسة دورا مهما في ادارة العملية التربوية الفعالة ،فيهمُهُ كثيرا ان تقدم مدرسته افضل اساليب التعليم والتدريس وعليه حث معلميه لاستخدام افضل الاساليب التربوية لتعليم الطلاب .وان يعمل جاهدا على التاكد من قدرات المعلمين ومهاراتهم والعمل على تطويرهم وتذليل الصعوبات التي قد تواجههم .كما يلزم ان يكون المدير هو قدوة لمعلميه في تدريسه ليقدم نموذجا يحتذي به بقية المعلمين ،وعليه ان يضطلع ببعض الحصص التدريسية حسب تخصصه . (زياد ، 2012 : ص 2) .

6.العوامل المؤثرة في التدريس الفعال:

ان عملية التعلم ليست غاية في حد ذاتها وانما هي وسيلة لتحقيق الاهداف التربوية والتعليمية المرجوة ،كما انها لا تتم في فراغ ولا تحدث في معزل عن عوامل كثيرة اخرى ،بل انها ترتبط ارتباطا وثيقا بجملة من العوامل التي تؤثر في فاعليتها ، وابرز العوامل المهمة في التعليم الصفي الفعال هي :

1-خصائص المتعلم . 2- خصائص المعلم . 3-سلوك المعلم والمتعلم . 4-الظروف الطبيعية للمدرسة . 5- المادة الدراسية . 6- صفات المجموعة . 7-القوى الخارجية. ويمكن توضيح هذه العوامل في الشكل التوضيحي(1):



شكل (1)

العوامل السبعة المؤثرة في فاعلية التعلم

(الزيود وآخرون،1999،ص33-37)

الجزء الثاني : دراسات سابقة

يتضمن هذا الجزء عرضاً موجزاً لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي ، وسيتم العرض تبعاً للتسلسل الزمني وعلى النحو الآتي :

1.دراسة الضامن (1982):

أجريت هذه الدراسة في الأردن ، وهدفت إلى تحديد أنواع السلوك التعليمي وتحديد الصفات الشخصية والقدرات والمهارات التعليمية التي تميز المعلم الفعال والمعلم غير الفعال لمعلمي مادتي التاريخ والجغرافيا في محافظة أربد في الأردن، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي مادة التاريخ والجغرافيا كافة في محافظة أربد وتم اختيار(20) معلماً منهم ليمثلوا عينة الدراسة وتم تصنيفهم إلى مجموعتين شملت كل مجموعة (10) معلمين، كافأ الباحث بين متغيرات الجنس، والمرحلة الدراسية.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك التعليمي والصفات والحقائق الشخصية والقدرات والمهارات التعليمية التي تميز المعلم الفعال عن المعلم غير الفعال(الضامن ، 1982 ، ص237).

2Ocepeck،1994). دراسة اوسبيك):

هدفت الدراسة إلى إستقصاء ممارسة مدرسي المرحلة الثانوية في ثلاث ولايات أمريكية الينوي وأنديانا وأوهايو لعناصر التدريس الفعال . وإستخدم الاستبيان لجمع المعلومات وتم التأكد من صدقه وثباته.

وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم مجالات التدريس الفعال مرتبة بحسب الممارسة هي: حسن إدارة الصف وضبطه، وأستخدام التعزيز ، وتهيئة الغرفة الصفية ، وطرح الأسئلة ، وإنهاء الدرس(الاغلاق) ، وتنويع المثيرات .

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة أفراد العينة لمبادىء التدريس الفعال تعزى إلى الجنس ولصالح المدرسات . وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين ممارسة أفراد العينة لمبادىء التدريس الفعال تعزى إلى الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي (1994 ; p54 ocepeck,.)

3.دراسة حجازي وعبيدات (2000):

أجريت هذه الدراسة في الأردن ، وهدفت إلى معرفة مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال لمبادئ التعليم الفعال، وقد حاولت الإجابة عن الأسئلة التالية: ما مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال لمبادئ التعليم الفعال من وجهة نظر الطلبة؟ ، وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين تقديرات الطلبة تعزى للجنس؟ ،هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين تقديرات الطلبة تعزى(للكلية)؟، وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين تقديرات الطلبة تعزى للسنة الدراسية؟.

وتكونت عينة الدراسة من (422) طالباً وطالبة وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية إذ كانت وحدة الاختيار الشعبة (مجموعة) وليس الطالب (الفرد) ،كافأ الباحث بين متغيرات الجنس ، والكلية، والسنة الدراسية .

واستعمل الباحث في المعالجة الإحصائية اختبار (t–test) لعينتين مستقلتين وتحليل التباين الأحادي. فأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التعليم الفعال حسب تقديرات الطلبة كانت متوسطة، تبين عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للجنس ، لم تظهر نتائج تحليل التباين الأحادية أية فروق دالة إحصائياً بين تقديرات الطلبة تعزى للكلية، لم تظهر نتائج تحليل

التباين الأحادي أية فروق دالة إحصائياً بين تقديرات الطلبة تعزى للسنة الدراسية.(حجازي وعبيدات ،2001 ، ص52).

4.دراسة النجار (2001)

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أداء معلمي الجغرافية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة ، وقد تألفت عينة الدراسة من (52) معلماً ومعلمة من معلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان ، كان منهم (24) معلما ، و(28) معلمة شكلوا نسبة (23.7 %) من مجتمع الدراسة ، وقد تم تقويم أدائهم بتوزيع إستبانة تقويم أداء المعلم على (1424) طالبا وطالبة من طلاب الصف الثالث الثانوي الأدبي ، وهم يمثلون عينة مختارة عشوائيا من الطلبة الذين يقوم هؤلاء المعلمون بتدريسهم ، منهم (698) طالباً ، و(726) طالبة ، وبذلك تشكل العينة ما نسبته (17.4 %) من المجتمع الأصلي .

ولجمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة قامت الباحثة بإعداد إستبانة لتقويم أداء معلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية في ضوء المهارات التدريسية اللازمة ، وقد إشتملت أداة الدراسة على (50) مهارة تدريسية موزعة على أربع مجالات رئيسة هي : مجال مهارات تنفيذ دروس الجغرافيا ، ومجال إستخدام الوسائل التعليمية في دروس الجغرافيا ، ومجال التفاعل والتواصل الصفي ، ومجال تقويم دروس الجغرافيا.

وتم التحقق من صدق الأداة بعرضها على (17) محكماً ، وجرى حساب ثبات الأداة بإستخدام معادلة ألفا- كرونباخ للإتساق الداخلي ، وكانت قيمة معامل – ألفا-كرونباخ (0.96) وهي قيمة عالية جدا ، وتشير إلى أن الاختبار ثابت. وتم استخدام عدد من المعالجات الاحصائية للحصول على النتائج ، حيث تم استخدام اختبار ت (t-test) وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) ، واختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية . وتم استخراج المتوسطات الحسابية لتحديد الأهمية النسبية للمهارات التدريسية ، وقد توصلت الدراسة إلى إن ترتيب المجالات بحسب الأهمية النسبية كان على النحو التالي : أولاً : مجال التفاعل الصفي والتواصل مع الطلاب ، ثانياً : مجال مهارات تنفيذ دروس الجغرافيا ، ثالثاً :

مجال استخدام الوسائل التعليمية في دروس الجغرافيا ، رابعاً : مجال تقويم دروس الجغرافيا (النجار، 2001).

5.دراسة الياسري(2001):

جرت هذه الدراسة في العراق في جامعة البصرة (محافظة عراقية) ، وهدفت إلى بناء أداة لتقويم التدريس الفعال لمدرسي التأريخ في المدارس الثانوية في البصرة ،قامت الباحثة بتوزيع استبانة استطلاعية مفتوحة على(30) فرداً (20) مدرساً للتاريخ و(6) تدريسيين في قسم التاريخ في كليتي الآداب والتربية و(4) خبراء في القياس والتقويم لمعرفة خصائص ومواصفات التدريس الفعال ، استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية المناسبة لبحثها .

وتوصلت الدراسة إلى معرفة خصائص ومواصفات التدريس الفعال والتي تم توزيع الاستجابات على (10) مجالات هي (اطلاع المدرس على المقرر الدراسي وفهمه وتنظيمه ، التحديد المسبق للأهداف التعليمية، الوسائل والأنشطة التعليمية،عرض المادة التعليمية ،إثارة الدافعية لدى الطلبة، إدارة الصف والتفاعل الصفي ،تنمية المهارات والقيم والاتجاهات ،التقويم،شخصية المدرس ،تحديد أهداف التربية لدى المدرسين .(الياسري،2001،ص أ-ج).

6.دراسة آدم (2002):

أجريت هذه الدراسة في جامعة الملك سعود ، وهدفت إلى التعرف على المجالات التي تدرك أنها أكثر إسهاماً في فعالية التدريس والأهمية النسبية للموضوعات الضمنية في تلك المجالات . تكونت عينة الدراسة من طلبة مقرر التطبيق الميداني بقسم التربية البدنية بكلية التربية والبالغ عددهم (25) طالباً وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية. ولغرض تحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتطوير إستبانة تكونت من (26) فقرة في خمسة مجالات ، وبعد تحليل البيانات باستخدام الوسائل الإحصائية كالأوساط الحسابية والأوزان المئوية والانحرافات المعيارية لفقرات التدريس الفعال واستخدام معامل الثبات كندال وتوصلت الدراسة إلى إن إفراد العينة يدركون (تقديم المادة الدراسية) و(التنظيم والإدارة) و(التخطيط) بوصفها مجالات تتضمن

أهم الموضوعات التي تسهم في فعالية التدريس ، وتدرك العينة تقويم التحصيل على أنه أقل اهمية. (آدم، 2002: 99).

7.دراسة الاحبابي ومحمود (2007):

جرت هذه الدراسة في العراق في جامعة تكريت ،هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق مدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية لمبادئ التدريس الفعال وعلاقة ذلك بكل من الجنس والتخصص ، وتم تحقيق هذه الأهداف من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية : ما مدى تطبيق مدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية لمبادئ التدريس الفعال؟ ، هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تطبيق مدرسي المرحلة الإعدادية لمبادئ التدريس ومستوى تطبيق المدرسات؟،هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى تطبيق مدرسي ومدرسات المواد العلمية ومستوى تطبيق مدرسي ومدرسات المواد الإنسانية في المرحلة الإعدادية لمبادئ التدريس الفعال؟، هل توجد علاقة بين مستوى تطبيق مدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية لمبادئ التدريس الفعال ومتغير الجنس؟، هل توجد علاقة بين مستوى تطبيق مدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية لمبادئ التدريس الفعال ومتغير التخصص؟.

وتكونت عينة الدراسة من (50) مدرساً ومدرسة بواقع (25) مدرساً و (25) مدرساً ضمن الثانويات والاعداديات في مدينة تكريت (المركز) ،كافأ الباحثان في عينة الدراسة من حيث الجنس،التخصص، المرحلة، استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية التالية: الاختبار التائي لعينة واحدة- ومعامل الارتباط الثنائي الأصيل – معامل الارتباط الثنائي النقطي، وتوصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين مستوى تطبيق العينة لمفاهيم التدريس الفعال والمتوسط الفرضي كما أظهرت النتائج أن مدرسي ومدرسات العينة لا يمتلكون بعض مبادئ التدريس الفعال (مجال الوسائل التعليمية وتنمية مهارات الإبداع والتفكير ،الاهتمام بميول واتجاهات الطلبة) إذ ظهر أن متوسطات عينة البحث أقل من المتوسط الفرضي في هذه المجالات كما لم تظهر علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين مستوى تطبيق العينة لمبادئ التدريس الفعال وكل من متغيري الجنس(مدرسين ، مدرسات) والتخصص (علمي ،إنساني).

(الاحبابي ومحمود ، 2007 : ص1).

مناقشة الدراسات السابقة : (مؤشرات ودلالات في الدراسات السابقة) .

بعد ان تم عرض بعض الدراسات السابقة بشكل مختصر ، سيتم مناقشتها للوقوف على أبرز المؤشرات بغية الاستفادة منها في البحث الحالي، ومن خلال معرفة مدى تشابهها أو اختلافها في عدد من النقاط كالأهداف التي أريد تحقيقها ، والمنهج المستخدم والوسائل الاحصائية وحجم العينة المختارة والأدوات المستخدمة للحصول على البيانات . فضلاً عما تم التوصل إليها في تلك الدراسات ومقارنتها مع الدراسة الحالية ، وعلى النحو الآتي:

1.الأهداف :

تباينت الدراسات التي تم عرضها من حيث الهدف المحدد لكل دراسة ، لكنها أكثر الدراسات تتفق على هدف عام هو مدى تمكن المعلمين في المراحل الدراسية المختلفة من ممارسة أدواره في العملية التربوية بشكل فعال. وهذا ما يستهدف إليه الدراسة الحالية من خلال محاولته الوقوف على أداء مدرسي العلوم في ضوء مباديء التدريس الفعال . وركزت بعض الدراسات اهتمامها على تحديد مهارات التعليم الفعال كدراسة (النجار2001) ودراسة (آدم ، 2002Ocepeck 1994.) ودراسة ( )

2.العينات :

تباينت الدراسات السابقة من حيث طبيعة العينات المستخدمة فيها ، فهناك من الباحثين ممن اختار عينته من معلمي المرحلة الابتدائية ، بينما اختار آخرون العينة من المرحلة الثانوية ، في حين ركز البعض على التدريسيين في المرحلة الجامعية . وقد لجأ الباحث في الدراسة الحالية الى مدرسي مادة العلوم في المرحلة الأساسية من التعليم. واختلفت الدراسات السابقة في حجم عيناتها، فمنها ما اختارت عينات صغيرة كدراسة آدم التي بلغ حجم عينتها (25) فرداً، ومنها ما اعتمدت على عينة كبيرة كدراسة النجار التي شملت(1424) فرداً. وهذا الاختلاف ناتج عن التباين في أهداف البحث وطبيعة المجتمع، وعند مقارنة عينة البحث الحالي البالغة (143) فرداً مع عينات الدراسات السابقة نجدها عينة مناسبة لطبيعة وأهداف الدراسة.

3.الأدوات: ان معظم الدراسات السابقة اعتمدت الاستبانة أداة للبحث من أجل جمع المعلومات) الملاحظة Ocepeck1994 والبيانات لغرض تحقيق أهداف البحث، ، بينما اعتمدت دراسة (أداة للبحث . أما الدراسة الحالية فهي أيضاً اعتمدت الاستبانة أداة للقياس .

4.محل الدراسة:

تباينت الدراسات السابقة من حيث المجال المكاني لإجرائها ، فقد أجريت في ثقافات عدة كالعراق والاردن وجمهورية مصر العربية وسلطنة عمان والولايات المتحدة الامريكية. والبحث الحالي يتميز عن تلك الدراسات بأنها أجريت في إقليم كوردستان التي تختلف إلى حد ما عن تلك الثقافات من حيث لغة التعليم .

5.الوسائل الإحصائية:

تنوعت الوسائل الاحصائية المستخدمة في معالجة البيانات في الدراسات السابقة تبعاً لتباين أهدافها ووسائل قياسها ، فمنها ما استخدم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل وغيرها. أما الدراسة الحالية فإنها اعتمدت على معامل t–testالتباين ومربع كاي واختبار ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين ، وتحليل التباين الأحادي في معالجة البيانات الواردة فيها ..

6-النتائج: تباينت الدراسات السابقة من حيث النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسة ، وعموماً يمكن الاستفادة من تلك النتائج كمؤشرات ولأغراض المقارنة مع نتائج الدراسة الحالية .

الفصل الثالث

البحث منهجية واجراءت

- أولاً: منهج البحث
- ثانياً: مجتمع البحث
- ثالثاً: عينة البحث
- رابعاً: أداة البحث

❖ خامساً: تطبيق الأداة

❖ سادساً : الوسائل الإحصائية

الـفـصل الـثـالـث

مـنـهـجـيـة و إجـراء ات الـبـحث

لغرض تحقيق أهداف البحث الحالي لابد من اختيار المنهج الملائم ، وتحديد مجتمع البحث ، واختيار عينة ممثلة له ، وتوفير أداة لقياس متغير الأداء التدريسي ، والتأكد من الخصائص السيكومترية للأداة من خلال استخراج الصدق والثبات لها ، ومن ثم تطبيقها على عينة البحث وبالتالي تفريغ البيانات ، فضلاً عن انتقاء الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات . ولأجل الإيفاء بمتطلبات البحث وتحقيق أهدافه ، فقد اتبع الباحث الإجراءات الآتية:

أولاً : منهج البحث

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي في بحثه ، إذ ان الدراسة الوصفية هي أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة (ملحم ، 2005 ، ص 370). ويعد هذا المنهج من أكثر طرق البحث شيوعاً نظراً لما يزودنا به من معلومات علمية تمدنا بالحقائق التي يمكن أن تبنى عليها مستويات جيدة من الفهم العلمي (فان دالين ، 2003 ، ص 334) . والمنهج الوصفي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً (عبيدات و أبو السميد ، 2002 ، ص 95).

ثانياً : مجتمع البحث (Research Population:)

يتحدد مجتمع البحث الحالي بمدرسي ومعلمي مادة العلوم في المدارس الأساسية (

يختلف نظام المدارس في اقليم كردستان العراق عن سائر المحافظات العراقية الاخرى , فالمرحلة الاساسية في الاقليم تشمل الصفوف التسعة الاولى من الدراسة ,اي المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة في العراق, وبما ان المرحلة الاساس يقوم بتدريسها كل من المعلم والمدرس لذا شمل هذا البحث الاثنين .) التابعة لمديريات التربية الشرقية والغربية في محافظة دهوك(قضاء المركز) ، ومن المستمرين على الدوام للعام الدراسي 2012-2013م ، والبالغ عددهم (714) معلماً ومعلمة ، وبواقع (236) ذكور و(478) إناث ، وكان من بين أفراد المجتمع

(159) معلماً ومعلمة من خريجي الكليات أي يحملون شهادة البكالوريوس، و(345) معلماً ومعلمة من خريجي المعاهد يحملون شهادة الدبلوم ، و(146) معلماً ومعلمة من خريجي دور المعلمين والمعلمات ، و(64) معلماً ومعلمة من خريجي الدورات التربوية ، والجدول (1) يوضح ذلك .

الجدول (1)

توزيع أفراد المجتمع تبعاً للجنس والمؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	الجنس		المجموع
	ذكر	أنثى	
بكالوريوس	66	93	159
دبلوم	124	221	345
دار المعلمين والمعلمات	20	126	146
دورة تربوية	26	38	64
المجموع	236	478	714

ثالثاً : عينة البحث(Sample Of The Research) :

إن إختيار الباحث للعينة من الخطوات المهمة للبحث . فالعينة هي ذلك الجزء من المجتمع الذي تتمثل فيه كافة خصائص المجتمع الأصلي (الجادري ، 2003 ، ص 20) . وبغية اختيار عينة ممثلة لمجتمع البحث ؛ قام الباحث باختيار العينة بأسلوب الطبقية العشوائية التناسبية وذلك لضمان تمثيل كل المستويات (خريجي الكليات والمعاهد ودور المعلمين والمعلمات والدورات التربوية) ، وتم الاختيار على أساس النسبة وبواقع (20%) من كل فئة أو مستوى من المستويات المذكورة ، وبذلك تألفت العينة من (143) معلماً ومعلمة ممن يقومون بتدريس مادة العلوم ، يتوزعون حسب متغير الجنس بواقع (47) معلماً و(96) معلمة ، ووفقاً لمتغير المؤهل الدراسي بواقع (32) معلماً ومعلمة من خريجي الكليات ممن يحملون شهادة البكالوريوس، و(69) معلماً ومعلمة من خريجي المعاهد يحملون شهادة الدبلوم ، و(29) معلماً ومعلمة من خريجي دور المعلمين والمعلمات ، و(13) معلماً ومعلمة من خريجي الدورات التربوية ، والجدول (2) يوضح ذلك .

جدول (2)
توزيع عينة البحث تبعاً للجنس والمؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	الجنس		المجموع
	ذكر	أنثى	
بكالوريوس	13	19	32
دبلوم	25	44	69
دار المعلمين والمعلمات	4	25	29
دورة تربوية	5	8	13
المجموع	47	96	143

رابعاً : أداة البحث

مقياس الأداء التدريسي:

نظراً لعدم توفر أداة محلية أو عربية لقياس الأداء التدريسي في ضوء مباديء التدريس الفعال– في حدود علم الباحث – فقد تطلب الأمر بناء مقياس لغرض قياس أداء المعلمين الذين يقومون بتدريس مادة العلوم في المرحلة الأساسية ولتحقيق أهداف البحث الحالي ، وينبغي أن تتوافر فيه شروط بناء المقاييس العلمية كالصدق والثبات والموضوعية والقدرة على التمييز ، وفيما يلي عرض تفصيلي للخطوات المتبعة في بناء هذا المقياس :

1. تحديد مفهوم التدريس الفعال :

في ضوء التعريفات السابقة التي تم عرضها في الفصل الأول ، والإطار النظري حدد الباحث مفهوم التدريس الفعال والمباديء التي يقوم عليها التدريس الفعال .

2. إعداد فقرات المقياس بصيغة الأولية :

لأجل إعداد فقرات المقياس والحصول على أكبر عدد ممكن من الفقرات قام الباحث بمراجعة للأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت موضوع التدريس الفعال ، وكذلك الاستفادة من قوائم مهارات المدرس المعد من قبل (جايمس سترونغ) في كتابه الذي يحمل عنوان (مميزات المدرس الفعال) والمنشور عام 2008 ، والذي يعد مصدراً غنياً بالمفاهيم المتصلة بهذا الموضوع ، ولذا اعتمد على هذا المصدر في صياغة فقرات الأداة للبحث الحالي . وعليه تمت صياغة الفقرات المكونة للأداة بصيغته الأولية ، والتي بلغ عددها (79) فقرة (ملحق 1)، وحدد الباحث أربعة بدائل للاجابة على الفقرات وهي: (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً) .

3. طريقة تصحيح المقياس :

يقصد بتصحيح إجابات المقياس وضع درجة لاستجابة المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس ، ومن ثم جمع هذه الدرجات لإيجاد الدرجة الكلية لكل مفحوص ، وقد تم تصحيح فقرات المقياس وذلك بإعطاء تقديرات للبدائل الموجودة أمام كل فقرة في الأداة وهي: (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً) . ونظرا لاحتواء المقياس على فقرات إيجابية فقط لأن هدف الدراسة هو الوقوف على الممارسات الايجابية للمعلم أثناء التدريس ، تلك الممارسات التي تجعل التدريس فعالاً ؛ لذا أعطيت

الدرجات (4 ، 3 ، 2 ، 1) على التوالي . فمثلا إذا أجاب مفحوص ما على الفقرة باختيار البديل الأول (دائماً) تعطى له الدرجة (4) ، أما إذا أجاب مفحوص ما على الفقرة باختياره البديل الثاني(غالباً) فإنه يحصل على (3) درجات ، بينما في حالة اختياره البديل الثالث (أحياناً) للاجابة عن الفقرة يحصل على درجتين ، في حين الإجابة عن الفقرة باختيار البديل الرابع (نادراً) تعني الحصول على درجة واحدة . وللحصول على الدرجة الكلية لكل استمارة ، جمعت الدرجات التي أعطيت لكل فقرة من فقرات المقياس .

4.التحقق من مؤشرات الصدق والثبات:

من المسلم به علمياً انه لابد من توفر شروط السلامة في الأداة من حيث الصدق والثبات ؛ لما لها من أهمية خاصة في البحوث التربوية والنفسية وقد مرت أداة هذه الدراسة بطرق عدة من أجل حساب معامل الصدق والثبات تمثلت في الآتي :

أ.الصدق (Validity :)

يقصد به مدى ملائمة الدرجات المستمدة من الاختبار للاستخدامات المعنية المناسبة للغرض الذي يبنى من أجله الاختبار (علام ، 2001 ، ص 277) . وقد تحقق في المقياس الحالي نوعان من الصدق هما :

- **الصدق الظاهري : إذ** يشير إيبل (Ebel,1972) إلى أن أفضل طريقة للتأكد من الصدق الظاهري للأداة هو أن يقرر عدد من الخبراء المختصين مدى تمثيل الفقرات للصفة أو الخاصية المراد قياسها (Ebel , 1972 , p 22).

ويتم الحصول على مثل هذا الصدق من خلال عرض الأداة على مجموعة من الخبراء المختصين في مجال الدراسة ، والحصول على نسبة أتفاق مناسب (80% مثلا), حول ملائمة الأداة للمفهوم أو الخاصية المراد قياسها . وبناء على ذلك قام الباحث بعرض المقياس بصيغة الأولية (الملحق 2) على مجموعة من الخبراء تألفت من (12) مختصاً في العلوم التربوية والنفسية ، كإجراء لإستخراج الصدق الظاهري ، وذلك للتأكد من مدى صلاحية مضمون الفقرات ، والسلامة اللغوية للصياغة ، وقد أخذ الباحث نسبة اتفاق (80 %) بين أراء الخبراء من المحكمين معياراً في قبول الفقرات المتضمنة في المقياس، وهذا يعتبر معياراً مقبولاً يتم في ضوئه قبول فقرات المقياس أو تعديلها ، حيث يشير (بلوم) إلى أن نسبة إتفاق الخبراء عندما تكون (75%) فأكثر فإنه يمكن إعتبار المقياس بأنه قد تحققت فيه شروط الصدق الظاهري (السبعاوي ، 2005 ، ص 244) .

وفي ضوء أراء الخبراء ، تم استخراج النسبة المئوية للاتفاق حول كل فقرة لمعرفة دلالة الفروق بين أراء الخبراء من حيث صلاحية الفقرة أو رفضها ، وكانت نسب الاتفاق حول الفقرات تتراوح بين (83.33-100%) ، وعليه عدت الفقرات جميعها صالحة لقياس ممارسات المعلمين وتحديد مستوى أدائهم التدريسي ، والجدول (3) يوضح ذلك .

جدول (3)

يبين أراء الخبراء في صلاحية الفقرات مقياس الأداء التدريسي

المقياس	أرقام الفقرات	الخبراء الموافقين		الخبراء غير الموافقين	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
الأداء التدريسي	3، 4 ،7، 8، 10، 13، ، 15 ، 17، 18، 20 ، 22 ، 25، 28، 30، 34، 38، 40، 41، 43 ،44 ،46 ، 47 ،48 ، 55 ، 56 ، 63 ، 64 ، 69 ، 70 ، 72 ، 73 ، 76 ، 77	12	100 %	0	%0
	1، 2، 11، 12، 14 ، 16، 26، 31، 32 ، 33،35، 36، 39، 42، 45 ، 49 ، 50 ، 51 ، 52 ، 53 ، 54 ، 61 ، 62 ، 68 ، 71 ، 75	11	91.6 %6	1	8.34 %
	5، 6 ،9، ،19، 21 ، 23، 24، 27، 29 ،37 ، 57 ، 58 ، 59 ، 60 ، 65 ، 66 ، 67 ، 74 ، 78 ، 79	10	83.3 %3	2	16.6 %7

- **صدق البناء :**

يقصد بصدق البناء مدى قياس الإختبار لسمة أو ظاهرة سلوكية معينة (الزوبعي واخرون، 1981 ، ص 37) . ويطلق عليه أحياناً صدق المفهوم أو صدق التكويني الفرضي ، لأنه يعتمد على التحقق تجريبياً من مدى تطابق درجات المقياس مع الخاصية المقاسة (فرج ، 1980 ، ص 313) .

ويمكن الإستدلال على مؤشرات صدق البناء في المقاييس من خلال قدرة كل فقرة في المقياس على التمييز بين إجابات المجموعتين المتطرفتين على كل فقرة في المقياس ، وكذلك من خلال ارتباطها بالدرجة الكلية عن المقياس (Anastasi , 1988 , p 155) .

وعليه فقد تم التحقق من صدق البناء لمقياس الأداء التدريسي في البحث الحالي من خلال قدرة فقراتها على التمييز بين إجابات المجموعتين المتطرفتين عن كل فقرة ، وكذلك من خلال ارتباط فقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس وعلى النحو الآتي :

1. حساب القوة التمييزية للفقرات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين :

لقد أكد المختصون في القياس على أهمية إجراء التحليل الإحصائي للفقرات ، إذ أشار (Ebel,1972) إلى أنَ الهدفَ من إجراء تحليل الفقرات هو الابقاء على الفقرات المميزة في المقياس وإستبعاد الفقرات غير المميزة في المقياس (Ebel , 1972 , p392) . وقد استخدم الباحث القوة التمييزية لتحليل الفقرات إحصائيا .

ويقصد بالتمييز أن تكون الفقرة قادرة على التمييز بين الأفراد في الخاصية التي يقيسها المقياس ، وتتضمن هذه العملية الكشف عن القوة التمييزية لفقرات المقياس (الزوبعي واخرون ، 1981 ، ص 37) .

وتطلب حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس إختيار عينة تتناسب حجمها مع عدد الفقرات المراد تحليلها ، وقد أشار نللي Nunnally,1978) إلى أن نسبة أفراد العينة إلى عدد الفقرات يجب أن لا تقل عن (5 – 1) أي خمسة أفراد لكل فقرة لعلاقة ذلك بتقليل أثر الصدفة في عملية التحليل (Nunnally , 1978 , p 262 .)

وعليه اختار الباحث عينة طبقية عشوائية من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية ، مع مراعاة إختيار الأفراد من كلا الجنسين بشكل متساوي قدر الإمكان ، وبذلك بلغ حجم العينة (200) معلماً ومعلمة من الذين يقومون بتدريس العلوم في المدارس الأساسية .

وبعد هذه الخطوة قام الباحث بتحليل الفقرات لحساب القوة التمييزية لها على وفق الإجراءات الآتية :

1–تحديد الدرجة الكلية التي يحصل عليها كل مستجيب على وفق إجابته على فقرات المقياس وبحسب أوزان البدائل .

2–ترتيب الدرجات تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة .

3–إختيار نسبة (27%) العليا و(27%) الدنيا من الدرجات لتمثيل المجموعتين المتطرفتين ، إذ ترى أنستازي (1988) أن النسبة المثلى هي (27%) ، وأن خطأ العينة يصبح كبيرا في حالة كون العينات صغيرة ، ولهذا يفضل أن لا تقل نسبة كل مجموعة العليا والدنيا عن (25%) ولا تزيد عن (33%) (Anastasi , 1988 , p 23) . وعليه اشتملت المجموعتين على (108) معلماً ومعلمة ، بحيث ضمنت كل مجموعة (54) معلماً ومعلمة .

4–استخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس ، واعتبرت القيمة التائية المحسوبة مؤشراً لتمييز كل فقرة من خلال مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية (1.64) ، وأظهرت النتائج أن جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (106) ، والجدول (4) يوضح ذلك .

جدول (4)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الأداء التدريسي بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	3.16	0.61	2.79	0.8	2.69
2	3.74	0.27	3.03	0.67	5.07
3	3.27	0.77	2.85	0.96	2.62
4	3.75	0.38	3.16	0.89	4.91
5	3.83	0.28	3.03	0.85	6.66
6	3.12	0.78	2.51	0.83	4.06
7	3.5	0.62	2.5	0.88	7.14
8	3.90	0.17	2.77	0.98	8.69
9	3.61	0.59	2.85	1.07	4.75
10	3.53	0.61	2.75	0.76	5.88
11	2.61	1.02	2.03	0.86	3.41
12	3.88	0.20	2.79	0.98	8.38
13	3.87	0.23	2.77	1.08	7.85
14	3.74	0.41	3.11	0.72	5.72
15	3.57	0.51	2.79	0.89	5.86
16	3.83	0.29	2.83	0.98	7.69
17	3.64	0.53	2.70	0.91	6.71
18	3.83	0.28	3.16	0.67	7.44
19	3.5	0.72	2.20	1.1	7.64
20	3.51	0.57	2.35	0.97	7.73
رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
21	3.62	0.53	2.51	0.99	7.28
22	3.74	0.39	3.05	0.73	7.66
23	3.48	0.69	2.5	0.98	6.12
24	3.39	0.75	3.09	0.77	2.14
25	3.51	0.66	2.59	0.82	6.57
26	3.5	0.66	2.33	0.88	8.35
27	3.81	0.31	2.5	1.02	9.35
28	3.42	0.78	3.11	0.76	2.21
29	3.81	0.30	2.42	0.97	10.69
30	3.02	0.69	2.68	1.09	3.4
31	3.64	0.56	3.09	0.81	4.23

11.61	0.92	2.01	0.52	3.66	32
10.94	0.94	2.42	0.25	3.85	33
4.96	0.89	2.94	0.56	3.64	34
10.82	0.92	2.33	0.37	3.77	35
15.92	0.78	2.09	0.27	3.85	36
7.25	1.11	2.46	0.52	3.62	37
9.70	0.88	2.40	0.48	3.70	38
8.84	0.94	2.62	0.37	3.77	39
2.5	0.83	3.02	0.91	3.42	40
7.14	0.88	2.5	0.62	3.5	41
8.69	0.98	2.77	0.17	3.90	42
4.75	1.07	2.85	0.59	3.61	43
5.88	0.76	2.75	0.61	3.53	44
3.41	0.86	2.03	1.02	2.61	45
8.38	0.98	2.79	0.20	3.88	46
7.85	1.08	2.77	0.23	3.87	47
5.72	0.72	3.11	0.41	3.74	48
5.86	0.89	2.79	0.51	3.57	49
7.69	0.98	2.83	0.29	3.83	50
6.71	0.91	2.70	0.53	3.64	51
7.44	0.67	3.16	0.28	3.83	52
7.64	1.1	2.20	0.72	3.5	53
2.69	0.8	2.79	0.61	3.16	54
5.07	0.67	3.03	0.27	3.74	55
2.62	0.96	2.85	0.77	3.27	56
2.21	0.76	3.11	0.78	3.42	57
القيمة	المجموعة الدنيا		المجموعة العليا		رقم
التائية	**الانحراف المعياري**	**الوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**الوسط الحسابي**	الفقرة
10.69	0.97	2.42	0.30	3.81	58
3.4	1.09	2.68	0.69	3.02	59
4.23	0.81	3.09	0.56	3.64	60
11.61	0.92	2.01	0.52	3.66	61
10.94	0.94	2.42	0.25	3.85	62
4.96	0.89	2.94	0.56	3.64	63
10.82	0.92	2.33	0.37	3.77	64
15.92	0.78	2.09	0.27	3.85	65
7.25	1.11	2.46	0.52	3.62	66
9.70	0.88	2.40	0.48	3.70	67
8.84	0.94	2.62	0.37	3.77	68
2.5	0.83	3.02	0.91	3.42	69

7.14	0.88	2.5	0.62	3.5	70
8.69	0.98	2.77	0.17	3.90	71
4.75	1.07	2.85	0.59	3.61	72
5.88	0.76	2.75	0.61	3.53	73
4.91	0.89	3.16	0.38	3.75	74
6.66	0.85	3.03	0.28	3.83	75
7.44	0.67	3.16	0.28	3.83	76
7.64	1.1	2.20	0.72	3.5	77
2.69	0.8	2.79	0.61	3.16	78
5.07	0.67	3.03	0.27	3.74	79

2.علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :

وللتحقق من مؤشر الصدق هذا تم استخدام أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس ، إذ يعد هذا الأسلوب من الأساليب المستخدمة لحساب الاتساق الداخلي ، إذ أنه يهتم بمعرفة كون كل فقرة من فقرات المقياس تسير في الاتجاه الذي يسير فيه المقياس كله ليكون متجانسا (عبد الرحمن ، 1998 ، ص 207) .

وبهدف استخراج علاقة درجة كل فقرة من فقرات مقياس الأداء التدريسي بالدرجة الكلية للمقياس ، تم استخدام (معامل ارتباط بيرسون) إذ تشير قيمة معامل الارتباط المرتفعة إلى قوة ارتباط الفقرة بالمقياس . ووفقا لمعيار (إيبل) فإن الفقرات التي يقل معامل ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس عن (0.19) تعد فقرات غير مناسبة لضمها إلى المقياس ؛ فإما تعدل أو تحذف (Ebel , 1972 , p399 .)

وجدير بالذكر أنه تم الاعتماد على البيانات التي تم الحصول عليها من عينة التمييز ، فأظهرت النتائج أنَ معاملات الارتباط للفقرات جميعها أكثر من المعيار المحدد ، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.20–0.57) وكلها دالة إحصائياً ، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

القيم التائية المحسوبة لمعامل ارتباط فقرات مقياس الأداء التدريسي بالدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.31	21	0.40	41	0.34	61	0.26
2	0.28	22	0.42	42	0.38	62	0.29
3	0.20	23	0.33	43	0.43	63	0.59
4	0.30	24	0.25	44	0.40	64	0.53
5	0.34	25	0.27	45	0.23	65	0.26
6	0.38	26	0.52	46	0.37	66	0.44
7	0.43	27	0.57	47	0.27	67	0.31
8	0.40	28	0.31	48	0.51	68	0.49
9	0.23	29	0.49	49	0.45	69	0.26
10	0.37	30	0.26	50	0.32	70	0.29
11	0.27	31	0.29	51	0.20	71	0.59
12	0.51	32	0.59	52	0.30	72	0.53
13	0.45	33	0.53	53	0.34	73	0.38
14	0.32	34	0.26	54	0.38	74	0.43
15	0.29	35	0.44	55	0.43	75	0.40
16	0.48	36	0.54	56	0.40	76	0.23
17	0.42	37	0.42	57	0.23	77	0.37
18	0.39	38	0.39	58	0.44	78	0.27
19	0.43	39	0.47	59	0.54	79	0.51
20	0.46	40	0.32	60	0.42	–	0.45

ب. الثبات :

يعرَفُ الثبات بأنه اتساق في نتائج المقياس ، فالمقياس الثابت هو المقياس الذي يمكن الاعتماد عليه (عباس وآخرون ، 2007 ، ص 266) ، ويعد الثبات من الخصائص الضرورية التي يجب

توافرها في المقاييس النفسية ، لأن الثبات يعطي مؤشرا على دقة المقياس وتجانسه في قياس الخاصية (Ebel,1972, p.101) . وذلك عندما تتغير الظروف الخارجية ، بمعنى إن الثبات يختص بالاختبار و درجاته (عبد الرحمن ، 1998 ، ص 198).

وللتحقق من ثبات المقياس اعتمد الباحث على طريقتين هما :

1. طريقة إعادة الاختبار :

إذ تكشف طريقة إعادة الاختبار عن مدى استقرار النتائج عندما تطبق على مجموعة معينة أكثر من مرة وعبر الفترة زمنية ، وأن لا تكون الفترة الزمنية متباعدة جداً أو متقاربة جداً (علام ، 2007 ، 234Adams, 1964) . ويشير آدمز (Adams , 1964 , p85) . وتستخدم هذه الطريقة في الحالات التي تستبعد أن لا تتعدى أسبوعين (تأثير النتيجة بعوامل التذكر والتدريب ، ويعد هذا النوع من الثبات من أهم وأشهر الأساليب المتبعة ، إذ تمثل معامل استقرار بين نتائج التطبيق الأول والتطبيق الثاني عبر مدة زمنية (Anastasi , 1976 , p78) .

وبلغت عينة الثبات (40) معلماً ومعلمة من نفس عينة البحث موزعين بالتساوي بحسب متغير الجنس ، والمؤهل الدراسي ، وكما موضح في الجدول(6) ، حيث تم تطبيق المقياس للمرة الأولى بتأريخ (8 / 1 / 2013) ، ثم أعيد تطبيق المقياس على نفس المجموعة بتأريخ (21 / 1 / 2013) ، وكان الفاصل الزمني بين الاختبارين (13) يوما ، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الأفراد في التطبيقين على المقياس الذي تم إعداده . فبلغت قيمة معامل الارتباط (0.82) ، وهذا يعد مؤشراً جيداً للثبات ، ويدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

جدول (6)
توزيع عينة الثبات تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	ذكور	إناث	المجموع
بكالوريوس	5	5	10
دبلوم	5	5	10
دار المعلمين والمعلمات	5	5	10
دورة تربوية	5	5	10
المجموع	20	20	40

2. طريقة ألفا كرونباخ :

إن معامل ألفا كرونباخ يزودنا بتقدير جيد للثبات ، وتعتمد هذه الطريقة على اتساق أداء الفرد) . وعليه قام الباحث بحساب الثبات بطريقة ألفا Nunnally , 1978 , p230من فقرة إلى أخرى (كرونباخ للمقياس الذي تم إعداده لقياس الأداء التدريسي عن طريق أخذ نفس البيانات التي تم الحصول عليها من أفراد العينة أثناء تطبيق الطريقة الأولى للثبات ، والمؤلفة من (40) معلماً ومعلمة ، فأظهرت نتائج المعالجة الإحصائية أن معامل الثبات يساوي(0.85) وتعد هذه الدرجة مؤشراً جيداً بالمقارنة مع قيم الثبات الواردة في الأدبيات للمقاييس ، وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

خامساً: تطبيق الأداة

بعد إعداد المقياس بصيغته النهائية وإيجاد الصدق والثبات له ، وبعد تحديد عينة البحث جدول (2) ، قام الباحث بتوزيع استمارات المقياس بصيغته النهائية خلال الفترة من(2/2 / 2013) ولغاية (28 / 2 / 2013) على عينة البحث المؤلفة من (143) معلماً ومعلمة ، حيث تم توزيع (7) استمارات إضافية تحسبا للتلف والإجابات الغير كاملة على الفقرات . وقام الباحث بتوزيع الاستمارات على أفراد عينة البحث بنفسه ، وقدم لهم شرح مختصر عن أداة الدراسة وكيفية الاستجابة لها مع التأكيد على استكمال البيانات الخاصة بالمعلومات العامة الموجودة في الاستمارة ، واستلم الباحث (147) استمارة من مجموع (150) استمارة ، واستبعدت منها (4)استمارات لنقص الإجابات فيها، وبقيت بذلك (143) استمارة خضعت للتحليل ، وبعد تصحيح الإجابات تم تفريغ البيانات ومن ثم معالجتها إحصائياً .

سادساً: الوسائل الإحصائية :

تمت معالجة البيانات الواردة في البحث إحصائياً باستخدام الوسائل الإحصائية الآتية :

1-معامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الثبات للمقياس بطريقة إعادة الاختبار

2- معادلة ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات للمقياس .

3t-test-الاختبار التائي ( ) لعينة واحدة لتحديد مدى ممارسة مدرسي العلوم لمباديء التدريس الفعال .

4t-test-الاختبار التائي ( ) لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق في مدى ممارسة مدرسي العلوم لمباديء التدريس الفعال تبعاً لمتغير الجنس .

5-تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق في مدى ممارسة مدرسي العلوم لمباديء التدريس الفعال تبعاً لمتغيرات العمر ومدة الخدمة والكلية التي تخرج منها .

6 – النسبة المئوية التي استخدمناها لمعرفة اراء الخبراء .

7- اختبار شيفيه للوسائل الاحصائية .

الـفـصل الـرابـع

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: عرض النتائج

ثانياً: مناقشة النتائج_

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد أن تمت معالجة البيانات الواردة في البحث إحصائياً ، ومن ثم مناقشتها في ضوء الخلفية النظرية ونتائج الدراسات السابقة .

أولاً: عرض النتائج

سيتم عرض نتائج الدراسة الحالية على وفق الأهداف المحددة سلفا وكما يأتي:

الهدف الأول: (التعرف على مدى ممارسة معلمي العلوم لمباديء التدريس الفعال).

يوضح الجدول (7) أن المتوسط الحسابي للعينة ككل على مقياس الأداء التدريسي المستخدم أداة في البحث كان (168.9) درجة وبإنحراف معياري قدره(38.27) درجة، وهي أدنى عند مقارنتها بالوسط الفرضي للمقياس والبالغ (197.5) درجة، وبعد إستخدام الإختبار التائي (t–test) لعينة واحدة لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطين تبين أن القيمة التائية المحسوبة (8.933) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.960) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (142)، مما يعني وجود فرق بين المتوسطين ذو دلالة إحصائية ولصالح الوسط الفرضي، مما يشير إلى أن مستوى ممارسة معلمي مادة العلوم لمباديء التدريس الفعال هو منخفض.

جدول (7)

دلالة الفرق بين الوسط المتحقق والوسط الفرضي للأداء التدريسي

المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	مستوى الدلالة
168.9	38.27	197.5	142	8.933	1.960	0.05

الهدف الثاني: (التعرف على دلالة الفروق في مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم بحسب متغير الجنس).

أشارت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات التي تم الحصول عليها من خلال إجابات أفراد العينة عن الفقرات الواردة في أداة البحث إلى أن المعلمين الذكور من أفراد العينة سجلوا على مقياس الأداء التدريسي متوسطاً قدرهُ (173.5) درجة، وبانحراف معياري (38.93)، بينما حصل الإناث على متوسط قدرهُ (166.5) درجة، وبانحراف معياري (37.92)، وعند إستخدام معادلة الإختبار التائي لعينتين مستقلتين لإختبار دلالة الفرق بين متوسطي درجات الأداء التدريسي لدى الذكور والإناث، وجد أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (1.038) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.960) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (141) . ويشير ذلك إلى ضآلةوجود فرق دال بين الجنسين في الأداء التدريسي ، والجدول (8) يوضح ذلك .

جدول (8)

نتائج الاختبار التائي للمقارنة في الأداء التدريسي بحسب متغيري الجنس

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
ذكور	47	173.5	38.93	1.038	1.960	غير دال
إناث	96	166.5	37.92			

الهدف الثالث: (التعرف على دلالة الفروق في مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم بحسب متغير العمر).

ولأجل تحقيق هذا الهدف تم تقسيم أفراد العينة تبعاً لأعمارهم إلى أربع فئات عمرية ، وعلى النحو الآتي .

- الفئة الأولى ضمت المعلمين والمعلمات ممن تراوحت أعمارهم بين (24-33) سنة وبلغ عددهم (57) معلماً ومعلمة ، وتبين أن متوسط درجاتهم على مقياس الأداء التدريسي بلغ (158.65) درجة بانحراف معياري قدرهُ(34.87) درجة
- الفئة الثانية وتألفت من (35) معلماً ومعلمة تراوحت أعمارهم بين (34-43) سنة، وتبين أن متوسط درجاتهم على مقياس الأداء التدريسي بلغ (187.51) درجة بانحراف معياري قدرهُ(33.23) درجة .
- الفئة الثالثة وتألفت من (45) معلماً ومعلمة تراوحت أعمارهم بين (44-53) سنة، وتبين أن متوسط درجاتهم على مقياس الأداء التدريسي بلغ (172.80) درجة بانحراف معياري قدرهُ(37.58) درجة .
- الفئة الرابعة وتكونت من (6) معلماً ومعلمة تراوحت أعمارهم بين (54-63) سنة ، وتبين أن متوسط درجاتهم على مقياس الأداء التدريسي بلغ (128.67) درجة بانحراف معياري قدرهُ(48.32) درجة . والجدول (9) يوضح ذلك.

الجدول (9)

يبين متوسطات درجات أفراد العينة على وفق الفئات العمرية

الفئة العمرية	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
24-33 سنة	57	158.65	34.87
34-43 سنة	35	187.51	33.23
44-53 سنة	45	172.80	37.58
54-63 سنة	6	128.67	48.32
المجموع	143	168.91	38.27

ثم أجريت المقارنة بين المجموعات وذلك بمعالجة البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التباين الأحادي . فأظهرت النتائج أن القيمة الفائية المحسوبة تساوي (7.360) وهي أكبر من القيمة

الفائيـة الجدوليـة البالغـة (2.600) عنـد مـستوى دلالـة (0.05) ودرجـات حريـة (3 ، 139)، والجدول (10) يبين ذلك .

الجدول (10)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفرق في الأداء التدريسي تبعاً لمتغير العمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	28513.5	3	9504.5	7.360	2.600	0.05
داخل المجموعات	179500.3	139	1291.3			
الكلي	208013.8	142				

ولما كانت نتائج تحليل التباين تشير إلى وجود فروق دالة في الأداء التدريسي على وفق متغير العمر ، عليه تطلب الأمر استخدام اختبار بعدي لإجراء المقارنات الزوجية من أجل الكشف عن مواقع تلك الفروق ، لذا لجا الباحث إلى استخدام اختبار (شيفيه) البعدي وسيلة إحصائية في المقارنة . وكما موضح في الجدول (11) .

الجدول (11)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات الزوجية بين الأوساط الحسابية على وفق العمر

المجموعات المقارنة	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الثانية (34-43) سنةXالأولى (24-33) سنة	28.865	7.716	0.05
الثالثة (44-53) سنةXالأولى (24-33) سنة	14.150	7.166	غير دال
الرابعة(54-63) سنةXالأولى (24-33) سنة	29.982	15.423	غير دال
الثالثة (44-53) سنةXالثانية (34-43) سنة	14.714	8.098	غير دال
الرابعة (54-63) سنةXالثانية (34-43) سنة	58.847	15.878	0.05
الرابعة (54-63) سنةXالثالثة(44-53) سنة	44.133	15.618	0.05

وأظهرت النتائج المعروضة في الجدول أعلاه الآتي:

1.وجود فرق دال عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة الأولى ممن كانت أعمارهم بين (24-33) سنة البالغ (158.64) درجة ومتوسط درجات المجموعة الثانية ممن كانت أعمارهم (34-44) سنة البالغ (187.51) درجة ، وكان الفرق لصالح المجموعة الثانية.

2. وجود فرق دال عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة الثانية ممن كانت أعمارهم بين (34-43) سنة البالغ (187.51) درجة ومتوسط درجات المجموعة الرابعة ممن كانت أعمارهم (44-53) سنة البالغ (128.66) درجة ، وكان الفرق لصالح المجموعة الثانية.

3. وجود فرق دال عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة الثالثة ممن كانت أعمارهم بين (44-53) سنة البالغ (172.80) درجة ومتوسط درجات المجموعة الرابعة ممن كانت أعمارهم (54 – 63) سنة البالغ (128.66) درجة ، وكان الفرق لصالح المجموعة الثالثة.

الهدف الرابع: (التعرف على دلالة الفروق في مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم بحسب متغير مدة الخدمة).

ولأجل تحقيق هذا الهدف تم تقسيم أفراد العينة تبعاً لمدة خدمتهم في التعليم على ثلاثة فئات ، وعلى النحو الآتي :

- الفئة الأولى ضمت المعلمين والمعلمات ممن تراوحت مدة خدمتهم في التعليم بين (1-10) سنوات وبلغ عددهم (64) معلماً ومعلمة ، وتبين أن متوسط درجاتهم على مقياس الأداء التدريسي بلغ (165.72) درجة بانحراف معياري قدرهُ(40.18) درجة .
- الفئة الثانية وتألفت من (50) معلماً ومعلمة تراوحت مدة خدمتهم في التعليم بين (11-20) سنة ، وتبين أن متوسط درجاتهم على مقياس الأداء التدريسي بلغ (179.00) درجة بانحراف معياري قدرهُ(31.88) درجة .

- الفئة الثالثة وتألفت من (29) معلماً ومعلمة تراوحت مدة خدمتهم في التعليم بين (21-30) سنة ، وتبين أن متوسط درجاتهم على مقياس الأداء التدريسي بلغ (158.55) درجة بانحراف معياري قدرهُ(41.23) درجة . والجدول (12) يوضح ذلك.
-

الجدول (12)

يبين متوسطات درجات أفراد العينة على وفق متغير مدة الخدمة

مدة الخدمة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
1-10 سنوات	64	165.72	40.18
11-20 سنة	50	179.00	31.88
21-30 سنة	29	158.55	41.23
المجموع	143	168.91	38.27

ثم أجريت المقارنة بين المجموعات وذلك بمعالجة البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التباين الأحادي وسيلة إحصائية . فأظهرت النتائج أن القيمة الفائية المحسوبة تساوي (3.112) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (2.600) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجات حرية (3 ، 142)، مما يدل على وجود فروق دالة في الأداء التدريسي يعزى لمتغير مدة الخدمة ، والجدول (13) يوضح ذلك .

الجدول (13)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفرق في الأداء التدريسي تبعاً لمتغير مدة الخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	8853.7	2	4426.8	3.112	2.600	0.05
داخل المجموعات	199160.1	140	1422.5			
الكلي	208013.8	142				

ولما كانت نتائج تحليل التباين تشير إلى وجود فروق دالة في الأداء التدريسي على وفق متغير مدة الخدمة ، عليه تطلب الأمر استخدام اختبار بعدي لإجراء المقارنات الزوجية من أجل الكشف عن مواقع تلك الفروق ، لذا لجا الباحث إلى استخدام اختبار (شيفيه) البعدي وسيلة إحصائية في المقارنة . وكما موضح في الجدول (14) .

الجدول (14)

نتائج اختبار شيفيه للمقارنات الزوجية بين الأوساط الحسابية على وفق مدة الخدمة

المجموعات المقارنة	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الثانية (11-20) سنةXالأولى (1-10) سنة	13.28	7.11	غير دال
الثالثة (21-30) سنةX الأولى (1-10) سنة	7.16	8.44	غير دال
الثالثة (21-30) سنةXالثانية(11-20) سنة	20.44	8.80	0.05

وأظهرت النتائج المعروضة في الجدول أعلاه الآتي:

1.عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة الأولى ممن كانت خدمتهم تتراوح بين (1-10) سنوات ومتوسط درجات المجموعة الثانية ممن كانت خدمتهم تتراوح بين (11-20) سنة .

2. عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة الأولى ممن كانت خدمتهم تتراوح بين (1-10) سنوات ومتوسط درجات المجموعة الثالثة ممن كانت خدمتهم تتراوح بين (21-30) سنة .

3. وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعة الثانية ممن كانت خدمتهم تتراوح بين (11-20) سنة ومتوسط درجات المجموعة الثالثة ممن كانت خدمتهم تتراوح بين (21-30) سنة . وكان الفرق لصالح المجموعة الثانية .

الهدف الخامس: (التعرف على دلالة الفروق في مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم بحسب متغير المؤهل الدراسي).

ولأجل تحقيق هذا الهدف تم تقسيم أفراد العينة تبعاً لمؤهلاتهم الدراسية على أربعة فئات ،

وعلى النحو الآتي :

- الفئة الأولى ضمت المعلمين والمعلمات ممن يحملون شهادة البكالوريوس أي خريجي الكليات وبلغ عددهم (32) معلماً ومعلمة ، وتبين أن متوسط درجاتهم على مقياس الأداء التدريسي بلغ (167.72) درجة بانحراف معياري قدرهُ(36.26) درجة .
- الفئة الثانية وتألفت من (69) معلماً ومعلمة ممن يحملون شهادة الدبلوم أي خريجي المعاهد المركزية ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات ، وتبين أن متوسط درجاتهم على مقياس الأداء التدريسي بلغ (168.93) درجة بانحراف معياري قدرهُ(39.24) درجة .
- الفئة الثالثة وتألفت من (29) معلماً ومعلمة من خريجي دور المعلمين والمعلمات، وتبين أن متوسط درجاتهم على مقياس الأداء التدريسي بلغ (169.86) درجة بانحراف معياري قدرهُ(38.32) درجة .

- الفئة الرابعة وتألفت من (13) معلماً ومعلمة من خريجي الدورات التربوية ، وتبين أن متوسط درجاتهم على مقياس الأداء التدريسي بلغ (169.69) درجة بانحراف معياري قدرهُ(42.05) درجة . والجدول (15) يوضح ذلك.

الجدول (15)

يبين متوسطات درجات أفراد العينة على وفق متغير مدة المؤهل الدراسي

المؤهل الدراسي	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري
كلية	32	167.72	36.26
معهد مركزي / إعداد	69	168.93	39.24
دار معلمين / معلمات	29	169.86	38.32
دورة تربوية	13	169.69	42.05
المجموع	143	168.91	38.27

ثم أجريت المقارنة بين المجموعات وذلك بمعالجة البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التباين الأحادي . فأظهرت النتائج أن القيمة الفائية المحسوبة تساوي (0.017) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (2.60) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجات حرية (3 ، 139)، وتشير هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق دالة في الأداء التدريسي على وفق متغير مدة الخدمة والجدول (16) يوضح ذلك .

الجدول (16)

نتائج تحليل التباين الأحادي للفرق في الأداء التدريسي تبعاً لمتغير المؤهل الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	78.509	3	26.17	0.017	2.600	غير دال
داخل المجموعات	207935.3	139	1495.9			
الكلي	208013.8	142				

ثانياً: مناقشة النتائج :

أشارت النتائج المعروضة في الجدول (7) إلى انخفاض مستوى الأداء التدريسي لدى أفراد العينة من معلمي ومعلمات مادة العلوم في المرحلة الأساسية ، إذ تميزت ممارساتهم التدريسية بقلة مراعاة مباديء التدريس الفعال ، فقد عبر عن ذلك متوسط درجاتهم المتحققة والتي بلغت (168.9) درجة وبإنحراف معياري قدره(38.27) درجة، وهي أدنى عند مقارنتها بالوسط الفرضي للمقياس والبالغ (197.5) درجة.

وتنسجم هذه النتيجة مع تلك النتائج التي توصلت إليها دراسة (الأحبابي ومحمود ، 2007 : ص1) والتي أظهرت أن مدرسي ومدرسات العينة لا يمتلكون بعض مبادئ التدريس الفعال في مجالات :(الوسائل التعليمية وتنمية مهارات الإبداع والتفكير ،الاهتمام بميول واتجاهات الطلبة) إذ ظهر من خلال تلك الدراسة أن متوسطات عينة البحث أقل من المتوسط الفرضي في هذه المجالات.

ويبدو للباحث أن هذا الانخفاض في مستوى أداء المعلمين والمعلمات وفقاً لمباديء التدريس الفعال لدى أفراد عينة البحث الحالي ، ربما يعود إلى ضعف في عملية إعدادهم من جهة في مؤسسات الإعداد التي لا تركز كثيراً على الطرائق الحديثة في التدريس، لاسيما وأن

أغلبهم مضى على تخرجهم فترة طويلة من الزمن ، مما يعني تلقيهم لمعلومات قديمة عن طرائق التدريس ، والذي انعكس على طرائقهم في التدريس والتي تتميز بالتقليدية والنمطية القائمة على الدور المسيطر والملقن للمعلم ، والدور السلبي للطالب دون مراعاة لنتائج التعليم وتأثيراته في شخصية الطالب . فقد أظهرت نتائج دراسة (الضامن ، 1982 ، ص237) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك التعليمي والصفات والحقائق الشخصية والقدرات والمهارات التعليمية التي تميز المعلم الفعال عن المعلم غير الفعال.

ومن جهة أخرى فإن الحاجة إلى الكوادر التعليمية في المدارس أدى إلى التوجه نحو الكم على حساب النوع ، فطيلة السنوات الماضية اهتمت المؤسسات التربوية بتوفير العدد المطلوب من الكوادر التعليمية لسد النقص الموجود في المدارس وكان ذلك على حساب الجانب النوعي والكفاءة الشخصية للمعلم . فضلاً عن قلة مشاركة المعلمين والمعلمين في الدورات التطويرية التي يمكن من خلالها تحديث معلومات الكادر التعليمي سيما ما يتعلق بطرائق التدريس والتوجه نحو التركيز على شخصية الطالب وجعله محور العملية التربوية .

وبينت النتائج المتعلقة بالهدف الثاني والمعروضة في الجدول (8) عدم وجود فرق دال بين الجنسين من أفراد العينة في مستوى الأداء التدريسي على ضوء مباديء التدريس الفعال ، فقد بلغ متوسط درجات الذكور من معلمي العلوم على مقياس الأداء التدريسي (173.5) درجة وبانحراف معياري قدرهُ (38.93) درجة، وهي مقاربة لمتوسط درجات الإناث من معلمي العلوم (166.5) درجة وبانحراف معياري بلغ (37.92)درجة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في انَ كلا الجنسين من أفراد العينة تم إعدادهم في المؤسسات التربوية نفسها لإعداد المعلمين ، وتعرضوا إلى المناهج والخبرات نفسها ، كما أن ظروف عملهم متشابهة إلى حد بعيد ، مما أدى إلى عدم ظهور فروق دالة في الأداء التدريسي لكلا الجنسين .

وتحتلف نتيجة البحث الحالي هذه التي تقول بعدم وجود فرق دال بين الجنسين في الأداء التدريسي الفعال مع نتائج دراسة أوسبيك (Ocepeck,1994 : P.54) التي أشارت إلى وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة أفراد العينة لمبادىء التدريس الفعال تعزى إلى الجنس ولصالح المدرسات .

وأظهرت النتائج المتعلقة بالهدف الثالث والمعروضة في الجداول (9 ، 10 ، 11) وجود فروق دالة في الأداء التدريسي تبعاً لمتغير العمر ، إذ تبين أن الأفراد في المجموعة الثانية ممن كانت أعمارهم تتراوح بين (34-43) سنة حققوا أعلى متوسط للدرجات على مقياس الأداء التدريسي الفعال والذي بلغ (187.51) درجة ، يليهم في المرتبة الثانية الفئة العمرية (44-53) سنة ممن حصلوا على متوسط للدرجات بلغ (172.80) درجة ، وفي المرتبة الثالثة جاءت الفئة العمرية الصغيرة ممن كانت أعمارهم تتراوح بين (24-33) سنة حيث بلغ متوسط درجاتهم على مقياس الأداء التدريسي الفعال (158.65) درجة ، في حين أقل المتوسطات حققها الأفراد المتقدمين في السن مما كانت أعمارهم بين (54-63) سنة والتي كانت تساوي (128.67) درجة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أنَ فئة صغار العمر تنقصهم الخبرة والممارسة ، فهم يحاولون بشكل أو الاهتمام بضبط الصف والسيطرة مما يؤدي إلى قلة اهتمامهم بفعالية التدريس التي تقوم أساساً على إعطاء الحرية للطالب في التعبير عن نفسه والمشاركة في الدرس . كما أن فئة الكبار في السن تعودوا على الطرائق التقليدية والتي تقوم على سلبية الطالب وتركيز دور المعلم على التلقين مما يترتب على ذلك عدم مراعاة مباديء التدريس الفعال . في حين أن الفئتين الأخريين كان متوسط أدائهم التدريسي أفضل ولهذا حققوا متوسطات أعلى في التدريس الفعال ، ويعود ذلك إلى أن هذا العمر يتميز بالنشاط والحيوية والقدرة على العطاء فضلاً عن البحث عن التطوير والتجديد . ذلك لأن التدريس الفعال يحتاج الى خصائص ومواصفات ينبغي مراعاتها من قبل المعلم أو المعلمة ؛ فقد أشارت نتائج دراسة (الياسري ، 2001 ، ص أ-ج) إلى أن خصائص ومواصفات التدريس الفعال تتضمن عدة مجالات هي (اطلاع المدرس على المقرر الدراسي وفهمه وتنظيمه ، التحديد المسبق للأهداف التعليمية، الوسائل والأنشطة التعليمية ، عرض المادة

التعليمية ، إثارة الدافعية لدى الطلبة ، إدارة الصف والتفاعل الصفي ، تنمية المهارات والقيم والاتجاهات ، التقويم ، شخصية المدرس ، تحديد أهداف التربية لدى المدرسين.

وبينت النتائج المتعلقة بالهدف الرابع والمعروضة في الجداول (12 ، 13 ، 14) وجود فروق دالة في الأداء التدريسي لمعلمي ومعلمات العلوم من أفراد العينة يعزى إلى متغير مدة الخدمة (الخبرة في التعليم) ، فقد حصل الأفراد الذين تراوحت مدة خدمتهم بين (11-20) سنة على أعلى متوسط للدرجات في الأداء التدريسي الفعال والذي بلغ (179) درجة ، يليهم في المرتبة الثانية أولئك الأفراد الذين تراوحت مدة خدمتهم بين (1-10) سنوات ، إذ بلغ متوسط درجاتهم (165.72) درجة ، في حين حصل الأفراد ممن كانت مدة خدمتهم بين (21-30) سنة على أقل متوسط للتدريس الفعال ومقدارهُ(158.55) درجة .

ويبدو للباحث أن تفسير هذه النتيجة يكون بأن التقدم في الخدمة لا يعني بالضرورة الأداء الفعال في التدريس ، فكبر السن الذي يصاحبه الخدمة الطويلة قد يؤدي إلى ضعف فاعلية المعلم ا, المعلمة نتيجة اعتماده على النمطية في التدريس وكذلك تصلب مواقفه وآراءه مما يقف حائلاً أمام التجديد في عمله التربوي . بينما نلاحظ أن الأشخاص الذين لديهم خدمة تراوحت بين (11-20)سنةكانوا أفضل مستوى في الأداء التدريسي الفعال ، ذلك لأنهم من الناحية العمرية يتميزون بالنشاط والحيوية فضلاً عن اكتسابهم خبرة ملائمة تساعدهم على التطوير والتجديد إلى جانب الرغبة في تحقيق الامكانات الشخصية ، بينما الأقل خدمة يعني خبرة أقل ونقص في المهارات والتي تؤثر بشكل عام على فعالية المعلم في التدريس .

ومما هو جدير بالذكر أن هذه النتيجة للبحث الحالي تنسجم مع تلك النتائج التي كشفت عنها دراسة أوسبيك (Ocepeck,1994 : P.54) التي بينت وجود فروق دالة إحصائياً بين ممارسة أفراد العينة لمبادىء التدريس الفعال تعزى إلى الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي.

وأخيراً، أظهرت النتائج المعروضة في الجدولين (15 ، 16) المتعلقين بالهدف الخامس في البحث عدم وجود فروق دالة في الأداء التدريسي للمعلمين والمعلمات على وفق متغير المؤهل الدراسي ، فقد كانت متوسطات الدرجات متقاربة ، إ ذ حصل خريجوا الكليات على

متوسط قدره (167.72) درجة ، وحصل خريجوا المعاهد المركزية ومعاهد الإعداد على متوسط بلغ (168.93) درجة ، بينما حصل خريجوا دور المعلمين والمعلمات على متوسط قدرهُ (169.86) درجة ، في حين بلغ المتوسط المتحقق من قبل خريجي الدورات التربوية (169.69) درجة ، وهذه الفروق الطفيفة لم تكن ذا دلالة إحصائية .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أنه رغم اختلاف مصادر إعداد المعلمين والمعلمات ، إلا أن تلك المصادر جميعها متشابهة من حيث عمليات الإعداد والتأهيل فجميعها تهتم بالجانب المعرفي ولا تركز على المستحدثات التربوية والطرائق الحديثة التي تهتم بفاعلية التدريس . ولهذا جاءت ممارسات أفراد العينة متشابهة إلى حد بعيد لأن أغلب المعلمين يعتمدون في التدريس الممارسات التقليدية التي تركز على إنهاء المنهج وجعل المعلم محور للتعليم ، في حين تهتم التوجهات الحديثة بدور الطالب الفاعل والايجابي وتهتم بنتائج التعليم وتأثيراته في شخصية الطالب ، ويكون دور المعلم هو الموجه والمرشد داخل الصف .

وتختلف هذه النتيجة عن تلك النتائج التي انتهت إليها دراسة أوسبيك (Ocepeck,1994) والتي بينت وجود فروق دالة إحصائياً بين ممارسة أفراد العينة لمبادىء التدريس P.54 : الفعال تعزى إلى المؤهل العلمي. وربما يعود أسباب هذا الاختلاف إلى تباين الثقافات واختلاف العينات وكذلك مستويات التأهيل .

الـفـصل الخـامـس

الاستـنـتـاجـات والـتـوصـيـات والمقـتـرحـات

- أولاً: الاستنتاجات
- ثانياً: التوصـــيات
- ثالثاً: المقترحـــات

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لأهم الاستنتاجات التي توصل اليها الباحث في دراسته ، ومن ثم التوصيات المقدمة في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث وبعض المقترحات لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

أولاً: - الاستنتاجات:: Conclusions.

في ضوء نتائج البحث وضمن حدوده استنتج الباحث ما يأتي: -

(1) أن مستوى إلمام معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الأساسية بمباديء التدريس الفعال هو ضعيف ، وهذا يعني إنهم لا يزالون يعتمدون على الطريقة التقليدية في التدريس والتي تجعل دور الطالب سلبياً في العملية التعليمية .

(2)لا علاقة لمتغير الجنس بمستوى الأداء التدريسي لدى معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الأساسية ، وبمعنى آخر أن فاعلية تدريس المعلم لا يعتمد على جنسه .

(3)أن متغير عمر المعلم أو المعلمة يؤثر في استخدامه لاستراتيجيات التدريس الفعال ومراعاته لمباديء التدريس الفعال في أدائه لعمله وقيامه بتنفيذ مهامه التدريسية .

(4)رغم تباين معلمي ومعلمات العلوم في المدارس الأساسية من حيث مؤهلاتهم الدراسية إلا أن ذلك لم ينعكس على طبيعة أدائهم التدريسي وفعالية التدريس لديهم . بل كانوا متماثلين من حيث الأداء التي تميز بشكل عام بأنه ضعيف وغير مهتم بمباديء التدريس الفعال .

(5)على الرغم من التطور التقني وتغيير المناهج الدراسية وما تشهده وزارة التربية من محاولات مستمرة في مجال تطوير التعليم ، إلا أن واقع الحال يشير إلى ضعف اهتمام المعلمين بمباديء التدريس الفعال ، مما يؤشر الحاجة إلى إجراء المزيد من الدراسات والبحوث للوقوف على الأسباب الحقيقية الكامنة وراء هذه الظاهرة السلبية .

ثانيا - التوصيات: Recommendations

في ضوء ما تم عرضه من نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي: -

(1)الاهتمام بمستوى أداء معلمي ومعلمات العلوم في المرحلة الأساسية لأنه المعيار الأساس الذي يتم بموجبه تحديد مقدار تحقق الأهداف التعليمية .

(2)التركيز على تطوير مهارات التدريس لدى معلمي ومعلمات مادة العلوم من خلال تزويدهم بالمعارف المتعلقة باستخدام استراتيجيات التدريس الفعال التي تجعل من الطالب محورا للعملية التعليمية بدلا من الطريقة التقليدية التي تجعل من المدرس محورا وملقنا للمعلومات.

(3)ضرورة اعتماد استراتيجيات التدريس الفعال في تدريس مادة العلوم في المرحلة الأساسية لأنها ضمان لتنمية القدرات والميول العلمية لدى الطالب ونجاحه في المراحل اللاحقة.

(4)حث المعلمين والمعلمات على الاهتمام بشخصية الطالب واحترام رأيه وإثارة دافعيته للتعلم وخلق أجواء إيجابية للتعلم لتحقيق تدريس فعال .

(5) قيام وزارة التربية بفتح دورات تطويرية للمعلمين والمعلمين بهدف تجديد معلوماتهم وتزويدهم بالمستحدثات التربوية سيما ما يتعلق بخصائص التدريس الفعال ومبادئه ومهاراته .

(6) ضرورة إشراك معلمي ومعلمات العلوم في دورات تدريبية لغرض تدريبهم على استراتيجيات التدريس الفعال لأنه لم يسبق لهم الإطلاع على مثل هذه الاستراتيجيات أثناء فترة إعدادهم في الدور والمعاهد والدورات التربوية التي تخرجوا منها.

(7)التأكيد من قبل المشرفين أثناء زياراتهم إلى المدارس على المعلمين لاستخدام استراتيجيات التدريس الفعال في تدريس مادة العلوم بالمرحلة الأساسية.

(8)ضرورة اهتمام كليات التربية الأساسية التي تعد المعلمين للعمل في المرحلة الأساسية بمادة طرائق التدريس الحديثة واستراتيجياتها المختلفة لرفع كفاية المعلمين التدريسية .

ثالثاً - المقترحات: Suggestions

استكمالا للبحث الحالي وبهدف فتح آفاق مستقبلية لبحوث أخرى يقترح الباحث ما يأتي: -

(1)إجراء دراسة مماثلة للتعرف على مدى ممارسة المدرسين والمدرسات لمباديء التدريس الفعال في المرحلة الإعدادية .

(2)إجراء دراسة مماثلة لتقويم مهارات المعلمين والمعلمات في التدريس الفعال ممن يقومون بتدريس المواد الاجتماعية في المرحلة الأساسية .

(3)أجراء دراسة للتعرف على أثر استخدام المعلمين والمعلمات التدريس الفعال في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة .

(4)إجراء دراسة حول كفايات التدريس الفعال لدى المعلمين والمعلمات وعلاقته بسماتهم الشخصية.

المصـــــــادر

أولاً: المصادر العربية

1- إبراهيم، مجدي عزيز (2002): التدريس الفعال،ماهيته-مهاراته-إداراته، مكتبة الانجلو المصرية , القاهرة .

2- (2002): التقنيات التربوية ، مكتبة الانجلو المصرية ,القاهرة .

3- (2000): الأصول التربوية العملية التدريس ، ط3،مكتبة الانجلو المصرية .

4- (1985): وسائط الاتصال ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .

عبد السلام هارون 5 - ابن زكريا ، ابو الحسن احمد بن فراس(1991): معجم مقاييس اللغة ، تحقيق: ، المجلد (5) ، ط 1 ، دار الجيل ، بيروت .

الأردن. ، دار المسيرة ، ط3 ، علم النفس التربوي 6 - أبو جادو،صالح محمد علي(2003):

, 7 - أبو زينة , فريد كامل (1997): الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها . ط (4) , دار الفرقان عمان , الأردن

8 - أبو زينة، فريد (1992)، أساسيات القياس والتقويم في التربية، الكويت: مكتبة الفلاح.

9 - ابو لبدة ، سبع محمد(1982): مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي ، جمعية عمال المطابع التعاونية الطبعة الثانية ، عمان.

التدريس . دبي، دار القلم _10 - أبو لبدة، عبدالله خليل الخليلي و أبو زينة،فريد ،(1996): المرشد في للنشر والتوزيع .

تطبيق مدرسي ومدرسات _11 - الأحبابي، إيناس محمد جاسم , ورائد ادريس محمود (2007): مدى المرحلة الإعدادية لمبادئ التدريس الفعال وعلاقته بالجنس والتخصص، جامعة تكريت ، العراق .

12- آدم ،مبارك محمد(2002): التدريس الفعال كما يدركه طلبة التطبيق الميداني بقسم التربية البدنية بجامعة الملك سعود ، مجلة مركز البحوث التربوية ، العدد(21).

الإسلامية ، غزة . 13- الأغا، إحسان خليل(1992): أزمة التعليم في قطاع غزة ، الجامعة

14 - الأمين، شاكر محمود وآخرون (1992): أصول تدريس المواد الاجتماعية ، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد،

15- باقر ، عبدالزهرة (1991): تقويم كفايات المعلم ، وزارة التربية ، بغداد.

16- بدير. كريمان (2008): التعلم النشط ، عمان ، دار المسيرة.

17 – برعي ، محمد ، وغازي محمود (1987): تقويم أداء الموظفين في بعض المنشآت السعودية بين النظرية والتطبيق ، المجلة العربية للعلوم الادارية ، العدد الاول ، السنة الاولى.

18- بشارة ، جبريل (1986): تكوين المعلم العربي ، المؤسسة الجامعة للدراسات ، بيروت.

19 - البغدادي، محمد رضا(1984).الأهداف والخيارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرائق التدريس، مكتبة الفلاح، الكويت

20 - بلقيس ، أحمد(1987).إدارة الصف وحفظ النظام فيه :المفاهيم والمبادئ والممارسات ، عمان ، معهد التربية ، الأنروا/اليونسكو.

21 - بهادر ، سعدية محمد(1981)،الإفادة من تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج تدريب المعلمين المبنية على الكفاية، مجلة تكنولوجيا التعليم ،العدد(8)السنة(4)،الكويت

أهداف 22- البياتي , عبد الله سليم (1985): تقويم برامج طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء منشورة). غير سلوكية , كلية التربية , جامعة بغداد , (رسالة ماجستير

23 - الترتوري ، محمد عوض (2008): ادوار المعلم في التعليم الفعال ، مقالة منشورة على الشبكة العنكبوتية(الانترنيت) .

24- التميمي ، عواد جاسم محمد (1998): بناء مقياس لتقويم أداء المشرفين والاختصاصيين التربويين ، وزارة التربية والتعليم ، بغداد ، نيسان.

25 - التميمي،عواد جاسم محمد،(1999): كفايات المعلم في التراث العربي الإسلامي، بغداد ، وزارة التربية.

26 - جابر ، جابر عبد الحميد وآخرون (1985): مهارات التدريس ، دار النهضة العربية،القاهرة، العاني، بغداد 27 - جابر، جابر عبد الحميد و عايف حبيب (1967): أساسيات التدريس، مطبعة

28 - الجاغوب،محمد عبد الرحمن(2002): النهج القويم في مهنة التعليم ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ،الأردن

وتخطيط 29 - جامل، عبد الرحمن عبد السلام(2000): طرق التدريس العامة-ومهارات تنفيذ عملية التدريس ، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

29 - جلكرست ، بارباره وآخرون(1999): المدرسة الذكية . ترجمة : كمال دواني .

أعضاء هيئة التدريس 30 - حجازي ، عبد الحكيم ياسين، وهاني حتمل عبيدات(2002): مدى ممارسة القادسية للعلوم التربوية، المجلد الأول، في جامعة الحسين بن طلال لمبادئ التعليم الفعال، مجلة العدد(4)

31 - حسن ، عادل (1978): ادارة الافراد ، جامعة الاسكندرية ، كلية التجارة ، دار الجامعات المصرية .

32 - حمادنة ، اديب ذياب سلامة(2001) : تقويم اداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الاساسية في رشد جامعة بغداد كلية التربية ابن الاردن في ضوء الكفايات التعليمية وبناء برنامج لتطويره . (اطروحة دكتوراه غير منشورة).

33- حميدة، أمام مختار وآخرون(2000): مهارات التدريس ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة .

34 - الحيالي ، سعدون رشيد عبداللطيف (1999): رؤية مستقبلية في اعداد المعلم العربي وتدريبه ونموه العلمي والمهني ، مجلة الاستاذ ، مجلة كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد .

40 - الحيلة ، محمد محمود(1999): التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان

المسيرة للنشر والتوزيع تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار): 41 - ---------- (1998 والطباعة ،عمان،الأردن

42 - الخطيب، أحمد (1982): التعليم المصغر كتقنية متطورة للتدريب ، عمان، مطابع المتوسطة دار الشعب .

43 - ----------(1977): بعض الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة للمعلم العربي وانعكاساتها على المواد التعليمية المطبوعة لأغراض إعداد المعلمين وتدريبهم، المؤتمر الثالث لمديري مشروعات تدريب المعلمين في البلاد العربية ،معهد التربية والانروا، يونسكو، بيروت20-25فبراير1977.

44 - الخليفة، حسن جعفر (1996): التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية، منشورات جامعة عمر المختار، ليبيا .

45 - الدليمي، طه حسين(1995): تدريس اللغة العربية، مجلة الأستاذ، جامعة بغداد، كلية التربية، (ابن رشد)، العدد(6) .

46 - الدوري ، عبدالقادر حاتم (1996): تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس البلاغة والادب والنقد (اطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية ، ابن رشد ،جامعة بغداد.

47 - راشد، علي محي الدين (2000)، مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة .

48 - الزوبعي، عبدالجليل ،وآخرون(1981): الاختبارات والمقاييس النفسية، دار الكتب ، الموصل، العراق .

49 - زياد ، مسعد محمد(2012): التدريس المعاصر الفعال ، مقالة منشورة على الشبكة العنكبوتية(الانترنيت) .

للنشر والتوزيع، 50 - زيتون، عايش محمود، (1999): أساليب تدريس العلوم، الأردن، دار الشروق الطبعة الأولى، الإصدار الثالث.

53 - زيدان ، محمد مصطفى (1984): الدوافع والانفعالات، عكاظ، الرياض.

عمان ، الأردن . 54 - الزيود، نادر فهمي، وآخرون(1999): التعلم والتعليم الصفي، ط4، دار الفكر،

55 - سالم، نادية (1983): التنشئة السياسية للطفل العربي، دراسة لتحليل مضمون الكتب المدرسية، المستقبل العربي .

56 - السبيعي ، عبدالعزيز عبدالقادر (1998): " تقويم أداء معلمي اللغة العربية في ضوء الكفايات التعليمية في المرحلة الابتدائية "، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد ، بغداد .

57 - سترونغ ، جايمس(2008): مميزات المدرس الفعال ، ترجمة : شركة آلاء ، الدار العربية للعلوم ، مؤسسة محمد بن راشط آل مكتوم .

58 - سعادة، جعفر يوسف(1985): الاتجاهات العالمية في إعداد معلم الموادالاجتماعية، مؤسسة الخليج العربي ، القاهرة .

59 - سعد ، محمود حسان(2000): التربية العملية بين النظرية والتطبيق ، دار الفكرللطباعة والنشر والتوزيع ،عمان ،الاردن ،ط 1 .

60 - السكران، محمد (2002): أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

61 - شتا،السيد علي(1999): المدرس في مجتمع المستقبل ، القاهرة ، الإشعاع الفني.

62 - الشوبكي ،علي (1977): المدرسة والتربية وإدارة الصفوف ، مكتبة الحياة ، بيروت .

63 - الشيخ ، عبدالله محمد وآخرون (1989): اعداد المعلم وتدريبه في الكويت (دراسة تقويمية)، الكويت .

64 - الشيخلي، مها إسماعيل (1994).تطور الوسيلة التعليمية في مرحلة رياض الأطفال ، مجلة كلية المعلمين ، الجامعة المستنصرية، العدد2.

الفعال من غير 69- الضامن ، وحيد عبد الحفيظ(1982): تحليل السلوك التعليمي الذي يميز المعلم الفعال عند معلمي الاجتماعيات في المرحلة الثانوية في الأردن، ملخصات رسائل الماجستير في اليرموك، عمان ، الأردن التربية ، مركز البحث والتطوير التربوي ، جامعة

70 - العابد، عدنان (1991): المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات في الأردن وعلاقتها باتجاهاتهم نحو الرياضيات وطرق تدريسها، التربية والتعليم ، العدد العاشر .

71 - عاشور ، محمد(1997): تصورات طلبة جامعة اليرموك لدرجة ممارسة المهارات الأساسية ،العدد(32). لإدارة الصف بشكل فعال ، مجلة اتحاد الجامعات العربية،الأردن

المعلمين نحو مهنة 72 - عباس، كامل عبد الحميد و خليل إبراهيم كبيسي(1998):. قياس دافعية التعليم . مجلة التربوي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد كلية التربية، العدد3

73- عبد الرحمن، محمد السيد (1998): نظريات الشخصية، دار قباء للنشر، القاهرة.

والمديرون والمعلمون 74 - عبد القادر، محمد(1981): خصائص المعلم الفعال كما يدركها الموجهون والطلاب في الأردن، ملخصات رسائل الماجستير في التربية، مركز البحث والتطوير التربوي، جامعة اليرموك ، عمان ، الأردن

75 - عبد الهادي، نبيل(2001): القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر، الأردن .

76 - العبدالكريم ، راشد بن حسين(2012): 33 خطوة لتدريس ناجح ، مقالة منشورة على الشبكة العنكبوتية(الانترنيت) .

المجلد (36) ،)79 - عبيدات ، محمد صايل (1995): تقويم الاداء : مجلة رسالة المعلم ، العدد (2 عمان.

80- عبيدات، أحمد(1989): أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العلمية، ط2، مطبعة الفوز، عمان .

82 - العتوم، عدنان يوسف، وآخرون(2007): تنمية مهارات التفكير ، دار المسيرة،عمان .

83- العجيلي، صباح حسين وآخرون(2001): مبادئ القياس والتقويم التربوي , مكتب أحمد الدباغ، بغداد.

84 - عدس، عبد الرحمن (1989): القياس والتقويم في علم النفس والتربية، الأردن , مركز الكتاب الأردني

85 - ----------(2000): المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للطباعة والنشر،عمان، الأردن

86 - ---------- (1997)، دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية ،عمان ، دار الفكر للنشر والتوزيع

87 - عطيه ، محسن علي (1994): تقويم أداء مدرسي اللغة العربية في تدريس الانشاء والقواعد والاملاء ، (اطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية التربية ، ابن رشد ، جامعة بغداد ، بغداد .

88 -علام، صلاح الدين محمود(2001): الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية ، دار الفكر العربي ،القاهرة

89 – العمرو، فهد بن عبد الله (2003): طرق تدريس المواد الاجتماعية، ط2، السعودية ، مكتبة المتنبي

90 - عودة، احمد سليمان (1998): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1 ، الدار العلمية، عمان ،الاردن.

91 - العيسوي، محمد عبد الرحمن (2000): ، اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها ، ط1، دار الراتب الجامعية ، بيروت

92- فاروق حمدي (1985): اتجاه الكفاءات والدور المستقبلي للمعلم في الوطن العربي ، مجلة رسالة الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدجول الخليج ، الرياض ، العدد (14) السنة (5) .

94 - فالوقي ، محمد هاشم(1997) . بناء المناهج التربوية سياسة التخطيط وإستراتيجية التنفيذ، المكتب الجامعي الحديث، ليبيا .

95 - فان دالين ، ديوبولد، ب .(2003). مناهج البحث في التربية وعلم النفس . ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرين ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة

96 - (1984): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، ط3، مكتبة الانجلو المصرية

97 - الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003). الكفايات التدريسية ، المفهوم-التدريب-الأداء، دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن

98 - فرج، صفوت (1980): القياس النفسي، ط1 ، دار الفكر العربي، القاهرة.

99 - القاعود ، إبراهيم وآخرون(1996): مناهج التربية الاجتماعية وأساليب تدريسها ، وزارة التربية والتعليم ،الجمهورية اليمنية .

100 - القاعود ، إبراهيم وعمر أبو أصبع(1997): مدى ممارسة معلمي مبحث التاريخ للصف الثاني الثانوي لمبادئ التعليم الفعال ،دراسة تقويمية ، مجلة أبحاث اليرموك ، اربد ، الأردن.

101 - قطـامي، يوسـف، ونايفـة قطـامي(1998): نمـاذج التـدريس الـصفي، ط1، دار الـشروق للنـشر والتوزيع والطباعة، عمان

103 - الكبيسي ، وهيب مجيد ، وصـالح حسن الداهري (2000): المدخل فـي علم النفس التربـوي ، ط1 ، دار الكندري للنشر والتوزيع ، الاردن.

104 - الكيلاني، عبدا لله (1989): القياس والتقويم في علم النفس والتربية ، مركز الكتـاب الأردنـي .

105 - لبيب ، رشدي (1974): معلم العلوم ، مكتبة الانجلو المصرية ط1 .

106 - محمد،داود مـاهر ومجيد مهدي(1991).أساسيات فـي طرائـق التدريس العامـة ، كليـة التربيـة ، جامعة الموصل .

107 - مرسـي، محمد منير(1982): التربيـة الإسـلامية، أصـولها وتطورهـا فـي البلاد العربيـة، عـالم الكتب ، القاهرة .

108 - مرعي، توفيق احمد والحيلـة، محمد محمود، (2002): طرائـق التـدريس العامـة، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

109 - مرعي، توفيق أحمد، ومحمد محمود الحيلـة (2000): المنـاهج التربويـة الحديثـة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان

110 - مطـاوع ، إبـراهيم عـصمت وآخـرون(1990): المـدخل للعلـوم التربويـة ، مكتبـة المعـارف الحديثة،مصر،الإسكندرية .

111 - معروف ، هوشيار (1992): " القيادة والتنظيم "، مجلة آفاق عربية ، بغداد.

112 - المعروف، صبحي عبد اللطيف (1969)، علم النفس التربوي، مطبعة حداد، البصرة.

113 – مكتب التربية العربي لدول الخليج ، 1983 .

114 – مرشد اليونسكو لمدرسي العلوم ، 1984 .

115 - المفتي، محمد أمين(1984): سلوك التدريس، القاهرة، مؤسسة الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، 1983 :

116 - ملحم، سامي محمد (2005): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار المسيرة، الاردن.

117 - ملحم ،سامي(2008): القياس والتقويم في التربية ، ط1، دار المسيرة للنشر ، عمان .

118 - الموسوي، عبدا لله حسن(2005): الدليل إلى التربية العملية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن

119 - ميخائيل ، امطانيوس(1995): القياس والتقويم في التربية ، ط1، جامعة دمشق .

120 - النجار، ليلى بنت أحمد بن عوض(2001): تقويم أداء معلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية في ضوء المهارات التدريسية اللازمة , من وجهة نظر الطلبة ،(رسالة ماجستير غير منشورة)،كلية التربية، جامعة السلطان قابوس .

121 - النجدي ، احمد وراشد ، علي(1999): المدخل في تدريس العلوم ،القاهرة ،دار الفكر العربي .

122 – نصر ، محمد علي (2000): دور المدخل المنظومي في التدريس والتعليم في تطوير برامج اعداد المعلم وتدريبه ، بحث منشور على الانترنيت .

124– هاشم ، زكي محمود (1989): ادارة الموارد البشرية ، الطبعة الاولى ، دار الكتب ، القاهرة.

125 - الياسري، نداء محمد باقر(2001): بناء أداة لتقويم التدريس الفعال لمدرسي التاريخ في المدارس الثانوية، كلية التربية ، جامعة البصرة، (رسالة ماجستير غير منشورة).

126 - يوسف، عبد الواحد (1985): إعداد وتدريب المعلم المجدد ، التربية الجديدة ، العدد (36) ، السنة (12)

127 - يونس ،فتحي وآخرون (2004) ، المناهج ، الأسس ، المكونات ، التنظيمات ، التطوير ، دار الفكر ،عمان، الأردن.

ثانياً : المصادر الأجنبية

128 -phrenology and Guidance, New York,Holt Rin Chart and Winston.

129 – Anastasi ,a. 1988 :psychological testing , new York ,macmillan .

130 - Brown ,g.1975: microteaching a programmed of teaching Skills. London; Methuen

132 - Eble,R.L,(1972): Assisting of Educational Measurement. 133 - Engle ,wood Eliffs, new Jersey

134 -Eby, J. (1992): Reflective planning, teaching, and evaluation for the elementary school. New York; Macmillan.

135 -Nunnally, J.C (1978): psychometric theory. New York: Mcgraw-Hill.

136 -Ocepeck, L.g. (1994): Selected of Effective Teaching; A Study of Perception of High School Teachers in Illinois, University of AKorn.DAI,

137 - Reynolds, A. & Walberg, H. (1991): A structural model of Science achievement. Journal of Educational psychology.

138 - Sikorski et al, M.et al (1996): A classroom checkup; Best teacher practice in special education. Teaching Exceptional Children.

139 -Walberg,H.,(1995):productive Teaching and Instruction assessing Knowledge. Baser ,phi Dlta cappan,fe

الملاحق

الملحق (1)

الصيغة الأولية لفقرات مقياس الأداء التدريسي

أولاً: مجال شخصية المدرس	
1	أصغي إلى آراء الطلبة بصورة فعالة .
2	أهتم بحياة الطلبة وظروفهم خارج المدرسة .
3	أخلق مناخاً داعماً (دافئاً) داخل الصف.
4	أتجاوب مع سوء السلوك بشكل فردي .
5	أتجنب الحالات التي تؤدي إلى فقدان الطالب لاحترام زملائه
6	أعامل كافة الطلبة على قدم المساواة .
7	أظهر احتراماً لكافة الطلاب بغض النظر عن مستواهم
8	أبقى لطيفاً مع الطلبة في أدائي لدوري المهني .
9	أدرك اهتمامات الطلبة داخل وخارج المدرسة .
10	أُقدّر آراء الطلبة وما يقولون في الصف .
11	أتفاعل مع الطلبة بمرح وألقي النكات عند الضرورة .
12	أُبين للطلبة فرحي بإلقاء المادة واستمتاعي بالمحتوى .
13	أشارك في الأنشطة التعليمية خارج المدرسة (السفرة) .
14	أحافظ على مستوى عالي من الأداء .
15	أعيد الواجبات والأوراق الإمتحانية للطلبة بسرعة .
16	أزود الطلبة بنقد إيجابي بناء ومفيد .
17	أحافظ على السلوك الايجابي عن الحياة والتعليم .
18	أتحمل مسؤولية نجاح الطلبة أو فشلهم في المادة .
19	أسعى إلى التطور المهني من خلال التدريب والتعلم .
20	أستخدم الاستراتيجيات والطرائق الجديدة في التدريس .
21	أضع توقعات عالية بشأن أداء الطلبة في الصف .
المجال الثاني : إدارة وتنظيم الصف	
22	أُطّبق خطة سلوكية متماسكة وفعالة .
23	أضع خطة يومية لكافة المهمات المطلوبة في الدرس .
24	أنظم الصف بحيث يسهل حركة الطالب داخله .
25	أوجد توازناً بين النشاطات الصفية والتحديات الموجودة .
26	أجعل المهمات الصفية متعددة ومتنوعة .
27	ألاحظ كافة النشاطات الصفية وأتابعها بشكل دقيق .
28	أستبق المشكلات المحتملة بوضع حلول لها .
29	أتحرك داخل الصف لأكون قريباً من دائرة المشاكل .
30	أستخدم المسافة والقرب للتشجيع على الانتباه .

31	أتولى الأمور اليومية بسرعة وفعالية .
32	أُحّضر الوسائل والمواد مسبقاً لتكون جاهزة للاستعمال.
33	أنظم مساحة الصف على نحو فعال .
34	أفسر السلوك الخاطيء وأتعامل معه بسرعة .
35	أطبق قواعد السلوك بعدل وتماسك .
36	أعزز التوقعات للسلوك الايجابي وأكررها .
37	أستخدم الإجراءات السلوكية المناسبة لكل موقف .
المجال الثالث: تخطيط التعليم وتنظيمه	
38	أركز في الصف على التعليم والتعلم .
39	أربط التعليم مع حياة الطلبة اليومية .
40	أتبع برنامجاً دقيقاً وأحافظ على الاجراءات الروتينية .
41	أحضر المواد الدراسية والوسائل التعليمية مسبقاً .
42	أحافظ على الجدية في العمل طوال وقت الدرس .
43	أحد من اللهو والمقاطعات لكي لا تضيع وقت الدرس.
44	أضع بوضوح توقعات عالية لنفسي وللطلبة .
45	أوجه سير الدرس بما يضمن نمو الطلبة وتحسنهم .
46	أشدد على تحمل الطلبة للمسؤولية في نجاح الدرس .
47	أربط بدقة بين الأهداف والنشاطات التعليمية .
48	أنظم مضمون الدرس لضمان العرض الفعال .
49	أتحقق من فهم الطلبة من خلال طرح الأسئلة .
50	أخذ بعين الاعتبار تحول انتباه الطلبة لدى التحضير .
51	أختار الأساليب التعليمية التي تثير انتباه الطلبة .
52	أطور الأهداف التي تعكس المهارات المعرفية العالية .
المجال الرابع: تطبيق التعليم	
53	أستخدم تقنيات مختلفة في التدريس .
54	أعتمد استراتيجيات متنوعة في التعليم .
55	أركز على المفاهيم ذات العلاقة بحياة الطالب .
56	أهتم بمعرفة الطالب ومعلوماته الخاصة .
57	أضع خطة التدريس بما ينسجم وحاجات الطالب .
58	أصمم التعليم بحسب مستويات انجاز الطالب .
59	أضع توقعات عالية للتحسن والنمو ضمن الصف .
60	أعطي أمثلة واضحة وأقترح ممارسات موجهّة .
61	أشدد على مسؤولية الطالب في التجاوب مع التوقعات .
62	أعلم الطلبة استراتيجيات الحصول على المعرفة .

63	أهتم بفهم الطالب للمعنى بدلاً من حفظ المعلومات .
64	أعتبر القراءة والمطالعة من الأولويات .
65	أركز على المهارات الفكرية العالية المستوى .
66	أطرح الأسئلة التي تعكس أهداف الدرس .
67	أنوع في الأسئلة للحفاظ على اهتمام التلاميذ وانتباههم .
68	أحضر الأسئلة مسبقاً قبل دخولي الصف .
69	أنتظر مدة معينة لدى طرح السؤال .
70	أنتبه إلى كثرة الطلبة في الصف عند طرح الأسئلة .
71	أُعدل في الأنشطة التعليمية بما يتلائم مع الموقف .
72	أقود وأوجه نشاطات الطلبة في الصف .
73	أفكر في المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة وأصححها .
74	أعطي نقداً واضحاً ودقيقاً عند الحاجة لذلك .
75	أعيد شرح المضمون للطلبة الذين لم يتمكنوا منه .
76	أقدم المساعدة للطلبة الذين يحتاجون إلى ذلك .
77	أراقب تقدم الطلبة وأقيم ذلك .
78	أستخدم أتخاذ قرارات تعليمية (مثلاً إعادة الامتحان) .
79	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة من حيث القدرات وأساليب التعلم .

الملحق (2)
أنموذج استبيان آراء الخبراء

جامعة سانت كليمنتس

الدراسات العليا/ الدكتوراه

م/ استبيان

الأستاذ الفاضل ..... المحترم .

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان " **تقويم أداء معلمي العلوم في إقليم كوردستان العراق في ضوء مباديء التدريس الفعال** " ولغرض القياس أعد استبياناً في ضوء الإطلاع على الأدبيات السابقة المتعلقة بموضوع التدريس الفعال ، وكذلك الاستفادة من قوائم مهارات المدرس المعد من قبل (جايمس سترونغ) في كتابه (مميزات المدرس الفعال) المنشور عام 2008م.

ونظرا لما يعهده الباحث فيكم من خبرة ودراية علمية واسعة ؛ فإنه يأمل أن يستفيد من ملاحظاتكم وتوجيهاتكم في اغناء البحث الحالي ، لذلك يتوجه إليكم بهذا الاستبيان لإبداء رأيكم حول مدى صلاحية كل فقرة من هذه الفقرات ، مع خالص الشكر والتقدير لجهودكم .

علماً ان البدائل التي توضع أمام كل فقره هي : (دائماً ، غالباً ، أحياناً ، نادراً) .

طالب الدكتوراه

رشيد فندي

المجال الأول: شخصية المدرس

مدى العناية بالطلبة ، وما يظهره من إنصاف واحترام للطلبة ، وتفاعله معهم ، وحماسه للتدريس ، وتحفيزه للطلبة ، وتفانيه في مهنة التعليم ، وما لديه من توقعات ايجابية.

المجال	الفقرة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
شخصية المدرس	أصغي إلى آراء الطلبة بصورة فعالة .			
	أهتم بحياة الطلبة وظروفهم خارج المدرسة .			
	أخلق مناخاً داعماً (دافئاً) داخل الصف.			
	أتجاوب مع سوء السلوك بشكل فردي .			
	أتجنب الحالات التي تؤدي إلى فقدان الطالب لاحترام زملائه			
	أعامل كافة الطلبة على قدم المساواة .			
	أظهر احتراماً لكافة الطلاب بغض النظر عن مستواهم			
	أبقى لطيفاً مع الطلبة في أدائي لدوري المهني .			
	أدرك اهتمامات الطلبة داخل وخارج المدرسة .			
	أُقدّر آراء الطلبة وما يقولون في الصف .			
	أتفاعل مع الطلبة بمرح وألقي النكات عند الضرورة .			
	أُبين للطلبة فرحي بإلقاء المادة واستمتاعي بالمحتوى .			
	أشارك في الأنشطة التعليمية خارج المدرسة (السفرة) .			
	أحافظ على مستوى عالي من الأداء .			
	أعيد الواجبات والأوراق الإمتحانية للطلبة بسرعة .			
	أزود الطلبة بنقد إيجابي بناء ومفيد .			

	أحافظ على السلوك الايجابي عن الحياة والتعليم .			
	أتحمل مسؤولية نجاح الطلبة أو فشلهم في المادة .			
	أسعى إلى التطور المهني من خلال التدريب والتعلم .			
	أستخدم الاستراتيجيات والطرائق الجديدة في التدريس .			
	أضع توقعات عالية بشأن أداء الطلبة في الصف .			

المجال الثاني : إدارة الصف وتنظيمه

مدى الاهتمام بإدارة الصف ، وتنظيمه بشكل جيد ، وكيفية تعامله مع سلوك الطلبة في الصف .

المجال	الفقرة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
إدارة الصف وتنظيمه	أُطّبق خطة سلوكية متماسكة وفعالة .			
	أضع خطة يومية لكافة المهمات المطلوبة في الدرس .			
	أنظم الصف بحيث يسهل حركة الطالب داخله .			
	أوجد توازناً بين النشاطات الصفية والتحديات الموجودة .			
	أجعل المهمات الصفية متعددة ومتنوعة .			
	ألاحظ كافة النشاطات الصفية وأتابعها بشكل دقيق.			
	أستبق المشكلات المحتملة بوضع حلول لها .			
	أتحرك داخل الصف لأكون قريباً من دائرة المشاكل.			
	أستخدم المسافة والقرب للتشجيع على الانتباه .			
	أتولى الأمور اليومية بسرعة وفعالية .			
	أُجهز الوسائل والمواد مسبقاً لتكون جاهزة للاستعمال.			

	أنظم مساحة الصف على نحو فعال .			
	أفسر السلوك الخاطيء وأتعامل معه بسرعة .			
	أطبق قواعد السلوك بعدل وتماسك .			
	أعزز التوقعات للسلوك الايجابي وأكررها .			
	أستخدم الإجراءات السلوكية المناسبة لكل موقف .			

المجال الثالث : تخطيط التعليم وتنظيمه

مدى اهتمام المدرس بالتعليم وتخصيص الوقت لذلك وتوقعاته وخططه التدريسية .

المجال	الفقرة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
تخطيط التعليم وتنظيمه	أركز في الصف على التعليم والتعلم .			
	أربط التعليم مع حياة الطلبة اليومية .			
	أتبع برنامجاً دقيقاً وأحافظ على الاجراءات الروتينية.			
	أحضر المواد الدراسية والوسائل التعليمية مسبقاً .			
	أحافظ على الجدية في العمل طوال وقت الدرس .			
	أحد من اللهو والمقاطعات لكي لا تضيع وقت الدرس.			
	أضع بوضوح توقعات عالية لنفسي وللطلبة .			
	أوجه سير الدرس بما يضمن نمو الطلبة وتحسنهم			
	أشدد على تحمل الطلبة للمسؤولية في نجاح الدرس.			
	أربط بدقة بين الأهداف والنشاطات التعليمية .			
	أنظم مضمون الدرس لضمان العرض الفعال .			
	أتحقق من فهم الطلبة من خلال طرح الأسئلة .			
	أخذ بعين الاعتبار تحول انتباه الطلبة لدى التحضير.			

	أختار الأساليب التعليمية التي تثير انتباه الطلبة .			
	أطور الأهداف التي تعكس المهارات المعرفية العالية.			

المجال الرابع : تطبيق التعليم

مدى فعالية الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها المدرس ، والمضمون والتوقعات ، ومستوى التعقيد ، وطرح الأسئلة ، والتزام الطلبة .

المجال	الفقرة	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
تطبيق التعليم	أستخدم تقنيات مختلفة في التدريس .			
	أعتمد استراتيجيات متنوعة في التعليم .			
	أركز على المفاهيم ذات العلاقة بحياة الطالب .			
	أهتم بمعرفة الطالب ومعلوماته الخاصة .			
	أضع خطة التدريس بما ينسجم وحاجات الطالب .			
	أصمم التعليم بحسب مستويات انجاز الطالب .			
	أضع توقعات عالية للتحسن والنمو ضمن الصف .			
	أعطي أمثلة واضحة وأقترح ممارسات موجهّة .			
	أشدد على مسؤولية الطالب في التجاوب مع التوقعات .			
	أعلم الطلبة استراتيجيات الحصول على المعرفة .			
	أهتم بفهم الطالب للمعنى بدلاً من حفظ المعلومات			
	أعتبر القراءة والمطالعة من الأولويات .			
	أركز على المهارات الفكرية العالية المستوى .			
	أطرح الأسئلة التي تعكس أهداف الدرس .			
	أنوع في الأسئلة للحفاظ على اهتمام التلاميذ وانتباههم .			
	أحضر الأسئلة مسبقاً قبل دخولي الصف .			
	أنتظر مدة معينة لدى طرح السؤال .			
	أنتبه إلى كثرة الطلبة في الصف عند طرح الأسئلة			
	أُعدل في الأنشطة التعليمية بما يتلائم مع الموقف .			
	أقود وأوجه نشاطات الطلبة في الصف .			

	أفكر في المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة وأصححها .			
	أعطي نقداً واضحاً ودقيقاً عند الحاجة لذلك .			
	أعيد شرح المضمون للطلبة الذين لم يتمكنوا منه .			
	أقدم المساعدة للطلبة الذين يحتاجون إلى ذلك .			
	أراقب تقدم الطلبة وأقيم ذلك .			
	أستخدم تخاذ قرارات تعليمية (مثلاً إعادة الامتحان).			
	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة من حيث القدرات وأساليب التعلم .			

الملحق (3)

أنموذج أداة البحث بصيغته النهائية

جامعة سانت كليمنتس

الدراسات العليا/ الدكتوراه

م/ استبيان

عزيزتي المدرسة ..

عزيزي المدرس ..

يروم الباحث إجراء دراسة بعنوان " مدى ممارسة مدرسي العلوم لمبـــاديء التـــدريس الفعال " . كجزء من متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في طرائق تدريس العلوم .

لذا نرجو تعاونكم معنا من خلال الإجابة عن الفقرات الواردة في الاستبانة المرفقـــة ، وذلك بوضع علامة (√) تحت البديل الذي يعبر عن رأيك وأمام كل فقرة من الفقرات ، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة ، بل أن الجواب الصحيح هو الذي يعبر عن رأيك بدقة . ولا داعي لذكر الأسم .

شاكرين لكم تعاونكم الجاد خدمة لحركة البحث العلمي في إقليم كوردستان العراق .

طالب الدكتوراه

رشيد فندي يحيى

المعلومات المطلوبة :

العمر : ( ) سنة

الجنس : ذكر ( ) أنثى ( )

مدة الخدمة في التعليم : ( ) سنة

الكلية التي تخرج منها : التربية ( ) العلوم ( ) أخرى تذكر ( ).

ت	الفقرة	بدائل الإجابة			
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
1	أصغي إلى آراء الطلبة بصورة فعالة .				
2	أهتم بحياة الطلبة وظروفهم خارج المدرسة .				
	أخلق مناخاً داعماً (دافئاً) داخل الصف.				
4	أتجاوب مع سوء السلوك بشكل فردي .				
5	أتجنب الحالات التي تؤدي إلى فقدان الطالب لاحترام زملائه				
6	أعامل كافة الطلبة على قدم المساواة .				
7	أظهر احتراماً لكافة الطلاب بغض النظر عن مستواهم				
8	أبقى لطيفاً مع الطلبة في أدائي لدوري المهني .				
9	أدرك اهتمامات الطلبة داخل وخارج المدرسة .				
10	أُقدّر آراء الطلبة وما يقولون في الصف .				
11	أتفاعل مع الطلبة بمرح وألقي النكات عند الضرورة.				
12	أُبين للطلبة فرحي بإلقاء المادة واستمتاعي بالمحتوى.				
13	أشارك في الأنشطة التعليمية خارج المدرسة (السفرة).				
14	أحافظ على مستوى عالي من الأداء .				
15	أعيد الواجبات والأوراق الإمتحانية للطلبة بسرعة				
16	أزود الطلبة بنقد إيجابي بناء ومفيد .				
17	أحافظ على السلوك الايجابي عن الحياة والتعليم .				
18	أتحمل مسؤولية نجاح الطلبة أو فشلهم في المادة .				

19	أسعى إلى التطور المهني من خلال التدريب والتعلم.				
20	أستخدم الاستراتيجيات والطرائق الجديدة في التدريس.				
21	أضع توقعات عالية بشأن أداء الطلبة في الصف .				
22	أُطّبق خطة سلوكية متماسكة وفعالة .				
ت	الفقرة	بدائل الإجابة			
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
23	أضع خطة يومية لكافة المهمات المطلوبة في الدرس .				
24	أنظم الصف بحيث يسهل حركة الطالب داخله .				
25	أوجد توازناً بين النشاطات الصفية والتحديات الموجودة .				
26	أجعل المهمات الصفية متعددة ومتنوعة .				
27	ألاحظ كافة النشاطات الصفية وأتابعها بشكل دقيق.				
28	أستبق المشكلات المحتملة بوضع حلول لها .				
29	أتحرك داخل الصف لأكون قريباً من دائرة المشاكل.				
30	أستخدم المسافة والقرب للتشجيع على الانتباه .				
31	أتولى الأمور اليومية بسرعة وفعالية .				
32	أُحّضر الوسائل والمواد مسبقاً لتكون جاهزة للاستعمال.				
33	أنظم مساحة الصف على نحو فعال .				
34	أفسر السلوك الخاطيء وأتعامل معه بسرعة .				
35	أطبق قواعد السلوك بعدل وتماسك .				
36	أعزز التوقعات للسلوك الايجابي وأكررها .				
37	أستخدم الإجراءات السلوكية المناسبة لكل موقف .				
38	أركز في الصف على التعليم والتعلم .				
39	أربط التعليم مع حياة الطلبة اليومية .				
40	أتبع برنامجاً دقيقاً وأحافظ على الاجراءات الروتينية .				
41	أحضر المواد الدراسية والوسائل التعليمية مسبقاً .				
42	أحافظ على الجدية في العمل طوال وقت الدرس .				
43	أحد من اللهو والمقاطعات لكي لا تضيع وقت				

	الدرس.				
44	أضع بوضوح توقعات عالية لنفسي وللطلبة .				
45	أوجه سير الدرس بما يضمن نمو الطلبة وتحسنهم				
4	أشدد على تحمل الطلبة للمسؤولية في نجاح الدرس.				
ت	الفقرة	بدائل الإجابة			
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً
47	أربط بدقة بين الأهداف والنشاطات التعليمية .				
48	أنظم مضمون الدرس لضمان العرض الفعال .				
49	أتحقق من فهم الطلبة من خلال طرح الأسئلة .				
50	أخذ بعين الاعتبار تحول انتباه الطلبة لدى التحضير.				
51	أختار الأساليب التعليمية التي تثير انتباه الطلبة .				
52	أطور الأهداف التي تعكس المهارات المعرفية العالية.				
53	أستخدم تقنيات مختلفة في التدريس .				
54	أعتمد استراتيجيات متنوعة في التعليم .				
55	أركز على المفاهيم ذات العلاقة بحياة الطالب .				
56	أهتم بمعرفة الطالب ومعلوماته الخاصة .				
57	أضع خطة التدريس بما ينسجم وحاجات الطالب .				
58	أصمم التعليم بحسب مستويات انجاز الطالب .				
59	أضع توقعات عالية للتحسن والنمو ضمن الصف .				
60	أعطي أمثلة واضحة وأقترح ممارسات موجهّة .				
61	أشدد على مسؤولية الطالب في التجاوب مع التوقعات .				
62	أعلم الطلبة استراتيجيات الحصول على المعرفة .				
63	أهتم بفهم الطالب للمعنى بدلاً من حفظ المعلومات				
64	أعتبر القراءة والمطالعة من الأولويات .				
65	أركز على المهارات الفكرية العالية المستوى .				
66	أطرح الأسئلة التي تعكس أهداف الدرس .				
67	أنوع في الأسئلة للحفاظ على اهتمام التلاميذ وانتباههم .				
68	أحضر الأسئلة مسبقاً قبل دخولي الصف .				
69	أنتظر مدة معينة لدى طرح السؤال .				

70	أنتبه إلى كثرة الطلبة في الصف عند طرح الأسئلة				
71	أُعدل في الأنشطة التعليمية بما يتلائم مع الموقف .				
72	أقود وأوجه نشاطات الطلبة في الصف .				
73	أفكر في المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة وأصححها .				
74	أعطي نقداً واضحاً ودقيقاً عند الحاجة لذلك .				
75	أعيد شرح المضمون للطلبة الذين لم يتمكنوا منه .				
76	أقدم المساعدة للطلبة الذين يحتاجون إلى ذلك .				
77	أراقب تقدم الطلبة وأقيم ذلك .				
78	أستخدم تخاذ قرارات تعليمية (مثلاً إعادةالامتحان).				
79	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة من حيث القدرات وأساليب التعلم .				

ملخص البحث باللغة الكردية

كورتيا ظةكوَلينيَ

جظاكيَ مة ييَ كوردي د قوَناغةكا نويدا د بووريت ,د ديروَكا خوَ يا سياسي و جظاكي ورةوشةنبيري و ئابوَريدا ,ئةو ذي ذ ئةنجاما طهوَرينيَت ذ هةمي لايةكي ظة بسةر جظاكي دا هاتين ,ئةو طهوَرينيَت رةنطظةدان رةنطظةدان لسةر كاريَ سازييَت جظاكي كري وةكي سازييَت ثةروةري وفيَركرنيَ ,ئةظ طهوَرينة ل ئةنجاما هندة فاكتةريَت دةرظةيي وناظخوَيي هاتن ,فاكتةريَت دةرظةيي وةكي دياروَكا جيهانيبوونيَ وئةو ثةقينا زانينيَ و ثيَشكةفتنا ل واريَ طةهاندنيَ ب دويفدا هاتي .كو دنيا كرة طوندةكيَ بضويك .فاكتةريَت ناظخوَيي ذي وةكي وي سةروبةريَ ئارام وبنةجهبوونا سياسي وثيَشكةفتنا ئابوَري ية يا لدةستيَكا هزارا سييَ ل هةريَما كوردستانا ئيراقيَ ثةيدا بووي .

ئةو طهوَرين وةدكةن كو سازييَت ثةروةري وفيَركرنيَ ل دوي تشتيَ نوي بضن ل واريَ ريَكيَت فيَركرنا زانستان ,دا ئاستيَ سازييَت فيَركرنيَ بلند ببيت و دطةل ثيَشظةضوونا جيهاني بضن وثشكداريي د شارستانيا مروَظايةتيدا بكةن . ئةظة ذي بتنيَ ب ريَيا خواندنا ضالاَك ضيَ دبيت ,كوَطرنطييَ ب كةسايةتيا قوتابي وئامادةكرنا وي د دةت ذ هةمي لايا ظة ,دا قوتابيةكيَ ساخلةم وزيرةك ثةيدا ببيت .

بابةتيَ زانستان ذ بابةتيَت خواندنيَ ييَت طرنطة ,ضنكي تيَطةهيَت زانستي د دةتة قوتابي و وةدكةت ئةو فيَركرن ببيتة ريَيةك دا قوتابي بةرةف وةراريَ بضيت د خواندنيَدا .هةر وةسا فةرة ئةم قوتابي ئاراستةي زانستا بكةين وهةر ذ قوَناغا سةرةتايي وةراريَ ثيَ بكةين .لةوما فةرة زانست ب ريَيا فيَركرنا ضالاَك بيَتة طوَتن . فيَركرنا ضالاَك طرنطيا خوَ يا وةرطرتي ذ لاييَ ظةكوَلةر و ثةروةردةكاراظة وئةو هةولَ ددةن وان ثرنسيبا ديار بكةن ئةويَت فيَركرنا ضالاَك لسةر بريَظة دضيت ,وطرنطترين شارةزايي ييَت ماموَستاي ضنة ,دا فيَركرنا وي ضالاَك ببيت و دهةمان دةمدا روَلَيَ هةر ئيَك ذ قوتابي وماموَستاي ديار بكةت د فيَركرنا ضالاَك دا .

ذ بةر طرنطيا فيَركرنا زانستان لثةي ريَ ييَت نوي كو دطةل طياني ظي سةردةمي بطونجن,نةمازة ل ئاستيَ خواندنا بنةرةتي ,ئةظ ظةكوَلينة هاتة كرن ,كو هةولةكة بوَ هةلسةنطاندنا روَليَ ماموَستاييَت زانستان ل دويف ثرنسيبيَت فيَركرنا ضالاَك . ظةكوَلةريَ ظيَ ظةكوَليني وةسا ديت كو مة ثيَدظياتي يا بظيَ ظةكوَليني

هةي ,ديَ هندة ئيَماذةييَت زانستي بزانين ,دوير ذ بوَضوون و ديتنيَت كةسي ,نةمازة ثشتي بةلاَظبوونا ويَ طةنطةشةيابةرفرةه لناظبةرا سةميانيَت قوتابيان وثةروةردةكارا ل دوَر نزمبوونا ئاستيَ زانستي .

ئةظ ظةكوَلينا نوكة د ظيَت ويَ ضةندي ساخ بكةت ,كا ماموَستاييَت زانستان ضةوا وتا ض ئاست ,فيَركرنا ضالاَك د كاريَ خوَدا بكار د ئينن وهةر وةسا مة دظيَت بطةهينة وان

جودايي ييَت لناظبةرا ماموَستاييَت زانستان ل دويف : رةطةز ,تةمةن ,ساليَت خزمةتيَ د واريَ فيَركرنيَدا ,وجوَريَ باوةرناما وان هةي .
ئةو دةستةكا ماموَستاييَت مة وةرطرتين ذ 143 ماموَستاييَت نيَر وميَ ثيَكهاتبوو ئةويَت وانا زانستان دبيَذن ,ئةو ذي 47 ماموَستاييَت نيَر و 96 يَت ميَ بوون , ذ هةردوو ثةروةرديَت روَذهةلات و روَذئاظا ذ ريَظةبةريا طشتي يا ثةروةردا ثاريَزطةها دهوَكيَ .
ظيَ ظةكوَلينيَ لسةر ثيظةريَ ضةواتيا بجهئينانا فيَركرنيَ كاريَ خوَ كر ,كو ظةكوَلةري ئةو ثيظةر ذ 79 بةندا دروست كربوو ,بةرامبةر هةر بةندةكيَ (4) هةلبذارتن دانابوون ,ئةو ذي (هةردةم , ثتريا جارا ,جارجارا ,كيَم جارا) وبدروستي كار لسةر وان هةر ضارا هاتة كرن ,دا راستي وموكوميا وان بزانين .
ثاشي ئةو ئةنجام ب ريَيا ضةند ئاميريَت ئاماريَ هاتنة ضارةسةر كرن وةكي ثيظةريَ (ثيرسون) وهةظكيَشا (ئةلفا كرونباخ) وئةزموونا (ت) بوَكوَمةكيَ ودوو كوميَت ذيَك جودا ,وشيكرنا ذيَك جودابوونا ئيَكانة .
ئةنجاما وةسا ديار كر ,ئاستيَ فيَركرنا ماموَستاييَت زانستان لدويف ثرنسيبيَت فيَركرنا ضالاَك يا لاواز بوو ,و وةسا ديار بوو ضو جودايي د نيشانكاريا ئاماريَدا لناظبةرا نيَر وميَ يا نينة د كاريَ فيَركرنيَدا لجةم ماموَستاييَت زانستان ,ليَ جودايي د ئةنجاما دا ديار بوون ل كاريَ فيَركرنيَ لثةي جودابيا تةمةني و ساليَت خزمةتيَ ,هةر وةسا ئةنجاما ديار كر ,كو جودايي د ناظبةرا ماموَستاييَت زانستاندا نينة لثةي باوةرناما خواندنيَ .
لبةر روَناهيا وان ئةنجامان ,,ظةكوَلةري هذمارةكا راستاردا و ثيَشنيارا ديار كرن ,دا سازييَت ثةروةري وجهيَت ثةيوةنديدار ب ئامادة كرنا ماموَستايان ومةشقكرنيَ لسةر ريَكيَت فيَركرنا زانستان ظة مفاي ذيَ وةرطرن .

ملخص البحث باللغة الانكليزية